

# 江苏第二师范学院学报

(原江苏教育学院学报)

2014/01

社会科学

SOCIAL SCIENCE

第30卷第1期(总第140期)

编辑委员会

主任 程建军

副主任 刘守旗

委员 (以姓氏笔划为序)

尹坚勤 方露娜 冯保善

刘守旗 张勤 张广才

沈仁国 周韵 周成平

黄正平 黄光耀 程建军

蔡飞 管向群

主编 程建军

执行主编 吴春浩

# 江苏第二师范学院学报 社会科学

## 【本刊特稿】

从货币经济学走向货币政治学

——评奈格里对马克思《大纲》“货币章”的解读 ..... 袁久红( 1 )

## 【素质教育论坛】

“要我学”→“我要学” ..... 班 华( 7 )

义务教育阶段学生课业负担成因的叙事研究 ..... 罗 琳( 11 )

“问题学生”与校园“教育冷暴力”现象探析 ..... 谢方圆 孙承毅( 15 )

## 【政史研究】

社会主义核心价值体系融入精神文明建设全过程的基本途径分析 ..... 崔志胜( 18 )

共生与互渗

——马克思主义理论学科建设与思想政治理论课教育教学自觉生成机制研究

..... 汪堂峰 汪丽红( 24 )

都铎时期英国的海外探险和殖民活动探析 ..... 黄光耀( 29 )

历史学视阈下道教政治思想研究的范式及其价值与意义探析 ..... 陈 胜( 36 )

论清末人才选拔制度的变革与异化 ..... 刘 霆( 39 )

《尚书》中所见“道”字考辨 ..... 徐 团 张笑川( 44 )

## 【“生活力与生活教育”研究】

特约栏目主持人/王铁军

生活力教育的价值取向及其当代新发展 ..... 王铁军( 51 )

培养生活力是“生活教育”的根本宗旨 ..... 高谦民( 56 )

教师生活力及其提升 ..... 秦德林( 60 )

---

---

**【教师教育研究】**

- 教师自我提升培训调查分析 ..... 李 林 李 娟 熊莉莉 舒康云(64)
- 试论教师教育核心价值观的提炼与铸成 ..... 宗序亚(69)

---

**【学前教育研究】**

- 学前教育专业本科应用型人才培养模拟教学的研究与实践 ..... 田 燕(72)
- 大班幼儿在园环境公德行为的干预训练 ..... 王小娜 丁 芳 曹令敏(77)

---

**【课程与教学研究】**

- 语文走向与主流话语的百年演进 ..... 李 震(84)
- 1962 年中学历史基础知识问题讨论意见述评 ..... 李长印(97)

---

**【文学研究】**

- 论托马斯·曼的《特里斯坦》和赵玫的《寻找伊索尔德》 ..... 姚公涛(102)
- 浅析《无名的裘德》中女性气质的边缘化 ..... 曹 磊(106)

---

**【艺术研究】**

特约栏目主持人/周 韵

- 理论纷争与经典的变迁:从先锋到后先锋 ..... 周 韵(109)
- 作为“历史流传物”的艺术经典:阐释及其有效性 ..... 翁再红(113)
- 艺术史书写与经典建构  
——以中国画的现代转型为例 ..... 李 健(117)

- 2013 年总目录 ..... (121)

## Main Contents

From Monetary Economics to Monetary Politics

——A Comment on Negri's Interpretation of "Currency" in the *Grundrisse* by Marx ... YUAN Jiu-hong(1)

From Extrinsic Motivation to Intrinsic Motivation ..... BAN Hua(7)

Causes of Course Load in the Stage of Compulsory Education ..... LUO Lin(11)

Basic Ways to Integrate Socialist Core Value System into Social Construction of Ideological Infrastructure  
..... CUI Zhi-sheng(18)

Research on Political Thoughts in Daoism from the History Perspective and its Value and Significance  
..... CHEN Sheng(36)

Reform and Dissimilation of Talents Selection System in Late Qing Dynasty  
..... LIU Ting(39)

Value Orientation and New Development of Life Education ..... WANG Tie-jun(51)

On Teachers' Self-improvement Training ..... LI Lin LI Juan XIONG Li-li SHU Kang-yun(64)

Core Values of Teachers' Education ..... ZONG Xu-ya(69)

Use of Simulation Teaching to Cultivate Applied Talents Majoring in Preschool Education ..... TIAN Yan(72)

Intervention Training on Moral Behaviors of Infants in the Top Class of a Kindergarten  
..... WANG Xiao-na DING Fang CAO Ling-min(77)

Trends of Chinese Language and Evolution of Mainstream Discourse ..... LI Zhen(84)

Discussion on the Basic Historical Knowledge for Middle School Students in 1962 ..... LI Chang-yin (97)

On Thomas Mann's *Tristan* and Zhao Mei's *Looking for Isolde* ..... YAO Gong-tao(102)

Marginalization of Femininity in *Jude the Obscure* ..... CAO Lei(106)

Theoretical Debates and Changes of Classics: From Avant-garde to Post-avant-garde ..... ZHOU Yun(109)

Interpretation of Art Classics as Historical Relics and its Effectiveness ..... WENG Zai-hong(113)

Writing of Art History and Construction of Classics  
——Taking the Modern Transformation of Chinese Paintings as an Example ..... LI Jian(117)

---

---



# 从货币经济学走向货币政治学\*

——评奈格里对马克思《大纲》“货币章”的解读

袁久红

(东南大学马克思主义学院, 江苏南京 210096)

**[摘要]** 奈格里认为“《大纲》是马克思革命思想的顶点”,因而致力对该书作政治哲学解读。他强调货币理论在马克思《大纲》中的首要的、中心的地位,继而将马克思关于货币的政治经济学系统地阐释为一种货币政治学。奈格里对《大纲》“货币章”的解读坚持了物质生产与阶级斗争在历史进程中的决定作用的基本立场,拓展与深化了对作为权力的货币的认识,但也存在着将马克思思想后结构主义化的严重偏向,反映了20世纪70年代在西方马克思主义中来势汹汹的后现代转向。

**[关键词]** 马克思;《大纲》;奈格里;货币经济学;货币政治学

**[中图分类号]** A811 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0001-06

1978年,应阿尔都塞之邀,奈格里在巴黎高师作了关于马克思《大纲》(《1857—1858经济学手稿》)的系列讲座并结集形成名作《〈大纲〉:超越马克思的马克思》。该书别开生面地对《大纲》作了政治哲学解读。在奈格里看来,《大纲》是马克思全部理论特别是政治思想发展的核心,他甚至说,“《大纲》是马克思革命思想的顶点”<sup>[1](P.38)</sup>,而阅读作为马克思政治批判基础的《大纲》,你将远远超越经典马克思本身。所谓“经典马克思”也就是我们常说的以《资本论》为标帜、典范的马克思,而在奈格里看来,《大纲》在马克思思想发展中的地位非同凡响,“《资本论》看起来几乎是一种对《大纲》的准备:它通过概念详细地恢复了资本主义的历史,《大纲》就把这一历史的结论当做其批判的对象。”<sup>[1](P.45)</sup>奈格里对《大纲》的政治哲学解读聚焦于货币理论,他有意识地、系统地将马克思《大纲》关于货币的政治经济学阐发为一种对资本主义进行彻底批判的货币政治学,本文即是对奈格里此番解读的评述。

## 一、货币分析在《大纲》中的首要的、中心的地位

众所周知,《大纲》不同于《资本论》从商品范畴开始,而是以“货币章”开篇。马克思《大纲》对资本主义的批判何以要从“货币”开始?人们一般认为马克思的这种研究顺序依照的是“叙述必须从简单的关系即从比资本和雇佣劳动的关系更为一般的关系开始”<sup>[2](P.7)</sup>的逻辑,但奈格里认为,马克思这样做根本上说是因为货币问题本身在其理论建构中居于首要、中心地位。而这种首要的、中心的地位乃源自马克思对货币问题的下述四方面的理论考量。

### 首先是货币作为价值的直接性

货币之谜是政治经济学的一道难题。马克思从商品交换的历史与逻辑揭解货币之谜,并以价值形式理论阐明其起源与本质。奈格里指出:“价值—货币难题立即指向对价值的具体化,这一点从未出现在马克思著作的其他地方。从货币—形式到商品—形式,从《大纲》到《资本论》的各种文本,只增加了问

\* [基金项目] 教育部人文社会科学基金项目“《1857—1858年经济学手稿》的政治哲学研究”(项目编号:12YJA710090)。

[收稿日期] 2014-01-06

[作者简介] 袁久红,男,江西兴国人,东南大学马克思主义学院常务副院长,教授,博士生导师,主要研究方向为马克思主义基本原理、国外马克思主义思潮。

题的抽象性和迷惑性”<sup>[1](P.62)</sup>。价值正是以货币的形式呈现出来的,我们不是站在价值面前,而是置身于由货币构成的世界之中。而且,货币表现了社会关系的形式:它表现、认可、组织了它们。“货币有一种益处:能立即呈现蕴涵在价值概念中的社会关系的可怕面孔;它立刻显示了价值在剥削过程中的功能:可以用来交换,并在此基础上价值可以作为指令,由此而形成一种组织。”<sup>[1](P.43)</sup>

其次是“货币作为资本主义危机的历史直接性”

马克思写作《大纲》时,欧美正在经历着一场严重的、也是资本主义世界首次金融危机,而针对金融危机,资产阶级学者如达里蒙等提出了货币改革主张,认为资本主义危机可以通过货币制度的改革而得到克服,马克思的《大纲》直接就从对达里蒙的批判开始。“马克思注意到,如果货币是一个等价物,如果它有等价物的形式,它首要是社会不平等的等价物。那么,危机并不是来自于平等化的社会中流通的不完善,它也不能被平等的社会中流通的改革所纠正。危机是从生产关系的不平等而来的,只能通过克服这种不平等而被克服。货币隐藏了一个内容,即它是最不平等的、剥削的东西。剥削的关系是货币均价的一个内容:更重要的是,这一内容不能被发现。而马克思揭示了它,但这一揭示并没有结束。”<sup>[1](P.46)</sup>

再次是为了彻底清算蒲鲁东主义,直接阐明解决资本主义危机必须诉之于革命

达里蒙是一个蒲鲁东主义者,故而虽是批判达里蒙,马克思的真实用意乃在于对蒲鲁东主义作彻底清算。实际上,早在1847年马克思在《哲学的贫困》中就对蒲鲁东的“政治经济学的形而上学”与社会改良思想作了清算,马克思针锋相对地阐明价值、货币等“不是东西,而是一种社会关系”。在1850—1853年的“伦敦笔记”中马克思对货币的探索取得了重大突破。《大纲》继承此前的理论思路,对蒲鲁东主义作了更彻底的清算。马克思指出:“在这里,我们涉及基本问题,它同起点已经不再有联系。这个问题一般说来就是:是否能够通过改变流通工具——改变流通组织——而使现存的生产关系和与这些关系相适应的分配关系发生革命?进一步要问的是:如果不触动现存的生产关系和建立在这些关系上的社会关系,是否能够对流通进行这样的改造?如果流通的每一次这样的改造本身,又是以其他生

产条件的改变和社会变革为前提的,那么,下面这种学说自然一开始就是站不住脚的,这种学说提出一套流通把戏,以图一方面避免这些改变的暴力性质,另一方面要让这些改变本身不是成为改造流通的前提,而相反地成为改造流通的逐步产生的结果。这一基本前提的荒谬足以证明,这种学说同样不了解生产关系、分配关系和流通关系之间的内部联系。”<sup>[1](P.69)</sup>

最后是因为马克思认识到“货币是联结资本主义指令弧的一条黑线”

奈格里指出,从货币支配走向剩余价值理论,这是马克思批判资本主义的基本逻辑。在《大纲》这一文本中,货币的向心性基础性,因为在马克思眼中,作为价值独立形式的货币是资本主义社会的连接纽带,是资本主义发展过程中的重要中介物,它是雇佣劳动和资本的一般形式,代表着资本的控制权,同时,内在地包含着资本主义危机的可能性,故而只有从货币(控制)这个主题出发,才可能在真实的场景中揭示资本之谜,抓住真正的阶级对立,才可以理解资本主义赖以生存的社会政治机制以及权力问题——一切社会关系均受货币的支配,资本主义社会关系因而直接就是权力关系,或者说,“货币是联结整个资本主义指令弧的黑线;剩余价值理论是代表工人的立场并与之相对立的一条红线”<sup>[1](P.88)</sup>。而正是以货币分析为中心才使得马克思能够实现基于古典经济学的激进创新,这种创新体现在两个方面:“发现价值规律是基于社会平均劳动,发现价值的波动性和冲突性以及它潜在的对抗性”<sup>[1](P.64)</sup>。因而,在《大纲》中,价值规律“直接就是剥削的规律”,或者说,直接通向剩余价值理论。

奈格里强调货币在马克思资本主义批判理论中的向心地位,这同法国“调节学派马克思主义”者阿格里塔有共同之处。在1976年出版的《资本主义调节理论》一书中,阿格里塔有一个重要论断,认为“货币体系在整个商品经济,进而在整个使商品关系获得最大限度拓展的资本主义体系中的地位必然是决定性的”<sup>[3](P.248)</sup>。有趣的是,阿格里塔与奈格里几乎在同一时期不约而同地对马克思的货币理论作了政治学解读,将马克思的货币金融经济学诠释为一种货币政治学。<sup>[3](PP.245-263)</sup>

## 二、从货币金融政治经济学转向货币政治学

奈格里认为,“货币”在《大纲》中具有中心地位,

而“货币章”的主题其实就是“作为普遍实质的货币及其隐藏了自身实在性的意识形态。这就是,对立于既被支配又起控制作用的货币,或者说作为政治的实在性以及听命于剥削的支配的货币。因此,分析的领域是政治学。我们只能从剥削构造了政治社会,也就是说剥削组成了社会的基石这一事实开始来发现剩余价值理论”<sup>[4]</sup>(pp.60-61)。

在马克思那里,货币作为“政治的实在性”,主要意指的是货币作为普遍的、“先验的”、异己的社会权力对人的存在与社会现实的支配作用。货币对人的支配性权力不是突然产生的,而是生产在商品形式发展中的必然结果。马克思指出:“交换的需要和产品向纯交换价值的转化,是同分工按同一程度发展的,也就是随着生产的社会性而发展的。但是,随着生产的社会性的增长,货币的权力也按同一程度增长,也就是说,交换关系固定为一种对生产者来说是外在的、不依赖于生产者的权力。最初作为促进生产的手段出现的东西,成了一种对生产者来说是异己的关系。生产者在什么程度上依赖于交换,看来,交换也在什么程度上不依赖于生产者,作为产品的产品和作为交换价值的产品之间的鸿沟也在什么程度上加深。货币没有造成这些对立和矛盾;而是这些矛盾和对立的发展造成了货币的似乎先验的权力。”<sup>[5]</sup>(p.95)

从物质生产出发揭示作为权力的货币对人与社会的支配,这种分析思路是我们十分熟悉的传统,奈格里说,在传统马克思主义理论中,政治学和支配(command)总是被置于对生产过程的分析的末尾,或者,政治甚至被视为与“经济的”派生物而无足轻重。奈格里认为这是经济主义的分析路径,更重要的是要揭示货币支配的政治前提、基础与功能,这才是政治学分析路径,而《大纲》本真的、内在的逻辑完全是政治性的:“恰恰相反!在这里,在所有政治的一般运行过程中的强制性规定恰恰是基础性的。难道有人会对此感到奇怪吗?迄今为止我们看到的所有在《大纲》的原文中关于动因和煽动及其方法论基础的内容都是为了使政治因素成为分析的核心。还不止如此:揭露逐渐被越来越多地集中到政治的特性上。”“方向是从一般剥削,从支配到剩余价值:这是一个经典的批判逻辑”<sup>[1]</sup>(p.85)。换言之,奈格里认为,货币是《大纲》的中心,而马克思《大纲》对货币的分析根本上来说不止是经济学的,而是一种政治学,是对货币的政治学分析。奈格里这一观点虽无不偏

颇,但使我们深入到《大纲》的政治维度,从而拓展丰富了对《大纲》、对货币的全面理解。

马克思的《大纲》确实强调货币权力的社会“先在性”,或者说货币统治的政治性,货币支配能稳固化,这与国家制度、与统治阶级的极力维护与巩固不可分割。马克思认为,货币制度从一开始就包含了社会对个人的强制,他有一段名言:“交换价值作为整个生产制度的客观基础这一前提,从一开始就已经包含着对个人的强制,个人的直接产品不是为个人自己的产品,只有在社会过程中它才成为这样的产品,因而必须采取这种一般的并且诚然是外部的形式;个人只有作为交换价值的生产者才能存在,而这种情况就已经包含着对个人的自然存在的完全否定;因而个人完全是由社会所决定的。”<sup>[5]</sup>(p.203)奈格里还特别强调:“如果世界市场被认为是资本主义霸权的实现,那么应该在此基础上进行对阶级关系的分析(剩余价值理论追求的目标):从这一事实中孕育出来的政治学。因此,从货币到剩余价值——这就是提供阶级武器的政治学途径。”<sup>[1]</sup>(p.85)

因此,奈格里强调,必须高度重视马克思把货币作为开端并对货币做政治分析、阶级分析的核心思路。奈格里认为,正如马克思曾经指出的那样,货币乃是资产阶级霸权的形式,而19世纪的马克思主义者(从希法亭到列宁)则因把货币看做是强制性的命令而闻名。而“每次当资本要重构其对危机的指令以及对工人的使用价值的叛乱的指令的时候,我们都发现了金钱居于资产阶级统治中心的这一地位。货币的这种在指令中的永久性张力与处于世界市场水平上的工人的叛乱并肩而行,构成了一种重组支配形式的尝试。因为货币不只是使资本贬值的形式之一,也是支配以及发展的一般形式,是价值行使其主权的连续性的杰出形式以及指令的连续性的一般形式。”<sup>[1]</sup>(p.86)奈格里认为,马克思正是在此基础上孕育出了剩余价值的理论:“从支配的一般形式到其生产特性——指令的特征是一般的、社会的和全球的支配形式,指令的生产特性证实了对抗的地位。”<sup>[1]</sup>(p.86)

### 三、货币作为普遍的社会权力及其价值悖论

奈格里从政治学分析路径重新解读“货币章”,他通过对马克思关于货币属性与职能的论述,较为详尽地展示了他所谓的马克思的货币政治学的基本内容。

奈格里指出,马克思《大纲》中对货币作为价值尺度的论述实际上深刻地揭示了货币作为价值的形式是不平等的关系——财产关系的一般代表,是权力关系的实质性代表:“毫不相干的个人之间的相互的和全面的依赖,构成他们的社会联系。这种社会关系表现在交换价值上,因为对于每个人来说,只有通过交换价值,他自己的活动或产品才成为他的活动或产品;他必须生产一切一般产品——交换价值,或本身孤立化的,个体化的交换价值,即货币。另一方面,每个人行使支配自己的活动或支配社会财富的权力,就在于他是交换价值的或货币的所有者。他在衣袋里装着自己的社会权力和自己同社会的联系。”<sup>[5](P.106)</sup>

而在对货币作为流通手段的论述中,马克思对货币权力的论述更具体化了。其中的经典论述是:“流通是这样一种运动,在这种运动中,普遍转让表现为普遍占有,普遍占有表现为普遍转让。这一运动的整体虽然表现为社会过程,这一运动的各个因素虽然产生于个人的自觉意志和特殊目的。然而过程的总体表现为一种自发形成的客观联系;这种联系尽管来自自觉的个人的相互作用,但既不存在于他们的意识之中,作为总体也不受他们支配。他们本身的相互冲突为他们创造了一种凌驾于他们之上的异己的社会权力;他们的相互作用表现为不以为他们为转移的过程和强制力。流通由于是社会过程的一种总体,所以它也是第一个这样的形式,在这个形式中,不仅像在一块货币或交换价值的场合那样,社会关系表现为这样的东西。个人相互间的社会联系作为凌驾于个人之上的独立权力,无论被想象为自然的权力,偶然现象,还是其他任何形式的东西,都是下述状况的必然结果,这就是:这里的出发点不是自由的社会个人。”<sup>[5](PP.147-148)</sup>

马克思在论述货币作为贮藏手段时指出,“货币在这个规定上包含前两种规定,就是说,即包含充当尺度的规定,又包含充当一般交换手段并从而实现商品价格的规定。”<sup>[5](P.154)</sup> 货币“在这里首先表现为目的本身,商品交易和交换只是为实现这一目的而服务的”。“这样,作为个别化的可以捉摸的对象,货币可以偶然地被寻求,被找到,被偷盗,被发现,因而一般财富能够在可以捉摸的形式上被单个的个人所占有。货币从它表现为单纯流通手段这样一种奴仆形象,一跃而成为商品世界中的统治者和上帝。货币代表商品的天上的存在,而商品代表货币的人间

的存在。”<sup>[5](P.173)</sup>

综上所述,货币是凌驾于个人与共同体之上的普遍的社会权力,而货币“作为一般财富的个体化”则行使了“对于社会,对于整个享乐和劳动等等世界的普遍支配权”<sup>[5](P.174)</sup>。在奈格里看来,在马克思那里,货币就是权力的同语反复。这种权力肆无忌惮地“在商品世界中扩散和分散”,在社会生活中扩张着自己的霸权。

奈格里对货币作为社会支配性权力的分析,没有因袭“西马”传统中的物化批判思路,也没有停留在流通、交换的表层,而是坚持马克思的生产逻辑,从生产关系的深层揭示其实质的不平等、不自由,充满了剥削、压迫、强制。这是奈格里的可贵之处。在奈格里看来,货币作为权力关系,就其实质而言反映的是社会的生产关系,如同马克思所说:“如果从生产的总体上来考察生产,货币关系本身就是生产关系”<sup>[5](P.167)</sup>。进一步看来,也如马克思所揭示的:“货币的简单规定本身就包含着这样一点:货币作为发达的生产要素,只能存在于雇佣劳动存在的地方;也就是说,只能存在于这样的地方,在那里,货币不但绝不会使社会形式瓦解,反而是社会形式发展的条件和发展一切生产力即物质生产力和精神生产力的主动轮”<sup>[5](PP.175-176)</sup>。“而作为一般财富的物质代表,作为个体化的交换价值,货币必须直接是一般劳动的即一切个人劳动的对象、目的和产物。劳动必须直接生产交换价值,也就是说,必须直接生产货币。因此,劳动必须是雇佣劳动。”<sup>[5](P.176)</sup> 因此,从生产关系视角,作为社会权力的货币被表现为“雇佣劳动和资本的真正普遍的实质”。

货币作为权力关系的实质已洞然揭明,但货币制度实际带来的意识形态效应则具有极大的欺骗性,仍需破除。马克思指出,“货币关系的规定的特点就在于:在从简单意义上理解的货币关系中,资产阶级社会的一切内在的对立在表面上看不见了,因此,资产阶级民主派比资产阶级经济学家(后者至少是前后一贯的,以致他们会后退到交换价值和交换的更简单的规定上去)更多地求助于这种简单的货币关系,来为现存的经济关系辩护。”<sup>[5](P.195)</sup> 的确,直至今日,许多不明货币的生产关系实质的人都齐声颂扬货币制度的自由性、平等性,认为货币制度实际上是自由和平等制度的实现,认为现代人的民主正是对其交换价值的彻底实现,所有的民主组织形式是自由平等的货币制度的体现。但是奈格里再次

突出重申马克思的深刻论述,认为对于社会主义者而言,“必须这样回答:交换价值,或者更确切地说,货币制度,事实上是平等和自由的制度,而在这个制度更进一步的发展中对平等和自由起干扰作用的,是这个制度固有的干扰,这正好是平等和自由的实现,这种平等和自由证明本身就是不平等和不自由。认为交换价值不会发展成为资本,或者说,生产交换价值的劳动不会发展成为雇佣劳动,这是一种虔诚而愚蠢的愿望”<sup>[5](P.204)</sup>。

#### 四、共产主义与货币制度的自行颠覆

奈格里指出,从政治学视角看,《大纲》是一本从本质上阐明共产主义的著作,从《货币章》开始,几乎所有我们读到过的章节都包含了一种共产主义逻辑。在奈格里看来,《大纲》本身就是马克思为共产主义革命寻找新的理论基础的过程中的核心环节,它一方面是对现实运动中对资本主义“自上而下革命”的批判,这集中体现为对蒲鲁东的“资产阶级社会主义”的批判。在与蒲鲁东的论辩中,马克思忧心忡忡,其中最根本的是:有一种“通过彻底的资产阶级社会的代表”而变革国家的趋势,且在金融领域重建国家。<sup>[1](P.47)</sup>而这种重建只能是剥削的深化,更加集权的社会形成。为此,马克思指出:有些改良派“绅士”试图通过货币制度改革挽救资本主义,但问题在于货币的流通并不“消灭在货币范畴上表现出来的生产关系本身”。货币改革停留在流通领域,而实际上,“想通过一种关系的形式上的改变而摆脱这种关系的重要条件……货币的不同形式可能更好地适应不同阶段的社会生产;一种货币形式可能消除另一种货币形式无法克服的缺点;但是,只要它们仍然是货币形式,只要货币仍然是一种重要的生产关系,那么,任何货币形式都不可能消除货币关系固有的矛盾,而只能在这种或那种形式上代表这些矛盾。任何雇佣劳动的形式,即使一种形式能够消除另一种形式的缺点,也不能消除雇佣劳动本身的缺点。”<sup>[5](PP.67-70)</sup>

另一方面,《大纲》也“保证了‘自下而上的革命’的信心:它具有最强大的潜力,这种潜力能够为了理论上的或者政治上的每一种自治运动而摧毁一切。这就是作为理解《大纲》(通过《大纲》的范畴)的唯一基础的全部内容。”<sup>[1](PP.38-39)</sup>而货币理论的重要性就在于可直接为共产主义革命铺平理论道路。因为在马克思那里,货币被认为是一种社会关系,这种关系具有内在矛盾性,意味着支配与剥削,

意味着危机的可能性,但同时也显示了对抗、颠覆的必要性和可能性,而且如果赋予这种压力和断裂以力量,它就能利用自身来实现这种颠覆,从而向共产主义过渡。

生产关系的革命才能走出资本主义的货币金融等等危机,而根本之道就是必须“釜底抽薪”:推翻与颠覆价值规律,摧毁货币尤其是作为资本的货币,确认劳动的直接社会性。用马克思的话来说,“也就是说,共同生产,作为生产的基础的共同性是前提。单个人的劳动一开始就被设定为社会劳动。”<sup>[5](P.122)</sup>因此,马克思把货币(价值)具体化的一般性,转变为联合劳动的生产一般性,这种转换是基础性的。“这种转变意味着没有同质性:范畴的、马克思方法的对立特色排除了它。价值的表现越是依赖货币的形态,价值的拒斥、转变的激进就越具有基础性。”因而,马克思的基本结论就是:“共产主义不是交换价值的实现,而是货币力量成为真实尺度的实现。共产主义是所有尺度的反面,是最暴烈的多数性——创造性的确认。”<sup>[1](P.55)</sup>

共产主义是对资本主义的全方位摧毁,是无产阶级废除剥削的计划。如何摧毁、颠覆、终结呢?在这个问题上,奈格里的阐释显然不是马克思《大纲》的本真,也不是阿尔都塞的“结构主义马克思主义”思路,而是遵循了后结构主义的逻辑:要让作为总体性的资本主义在其内部“自行颠覆”、“自我毁灭”!这是一种后结构主义的理论姿态,体现出明显的将马克思思想后现代化倾向。奈格里指出:“共产主义既不是资本主义体系的目的,也不是它的灾难。”<sup>[4](P.65)</sup>如同马克思所说:“在以交换价值为基础的资产阶级社会内部,产生出一些交往关系和生产关系,它们同时又是炸毁这个社会的地雷。”<sup>[5](P.109)</sup>这也就是说,必须从内部“炸毁”资本主义,他说:“从内部破坏它,不是要寻求外部的参照点,以工人的主体性作为对立面和潜藏财富(这已经被资本用在它的全球观中)来碾碎它;它让自己立足于与剩余价值规律相对立的本质基础之上:这是我们在马克思《大纲》以及所有其他著作中能找到的道路。”<sup>[1](P.190)</sup>颠覆“不是简单的对立,而是建造新主体,也即活劳动通过解放自身,重新从交换价值中夺回其使用价值,这使我们走向那个最终把劳动作为一种需要的世界。颠覆是彻底的,绝不允许任何妥协”<sup>[1](P.208)</sup>。

非常明显,奈格里把马克思的共产主义理论引

向了解构主义。实际上,奈格里对《大纲》的整体解读都是解构主义的,例如把马克思的政治经济学批判方法解释成“对抗性趋势方法”,又如,马克思在《大纲》中基于货币分析揭示了资本主义发展的基本规律,即竞争规律,并且在这样做的时候,马克思颂扬了资本主义自由的力量,同时又指出自由的基础是狭隘的,指出其“是在有局限性的基础上,即在资本统治基础上的自由发展。因此,这种个人自由同时也是最彻底地取消任何个人自由,而使个性完全屈从与这样的社会条件,这些社会条件采取物的权力的形式,而且是极其强大的物,离开彼此发生关系的个人本身而独立的物。”<sup>[1](P.200)</sup>奈格里紧接而来的一句评论就是:“竞争法则勾勒出了资本发展所包含的关于对抗和分离的内容的轮廓:共产主义,即是对一切事物强有力的颠覆。”<sup>[1](P.200)</sup>

摧毁价值规律、货币支配及资本统治需要唤起无产阶级的反抗意识,需要通过阶级斗争。马克思在《哲学的贫困》中批判蒲鲁东主义时有一段著名的话:“实际上,情况完全不像蒲鲁东先生所想的那样。当文明一开始的时候,生产就开始建立在级别、等级和阶级的对抗上,最后建立在积累的劳动和直接的劳动的对抗上。没有对抗就没有进步。这是文明直到今天所遵循的规律。到目前为止,生产力就是由于这种阶级对抗的规律而发展起来的。”<sup>[6](P.104)</sup>总体来说,奈格里在解读《大纲》中坚持了马克思这一阶级对抗立场,但却赋予其后结构主义意蕴,认为马克

思将“具有能动作用的对抗性”作为其整个思想体系的基础,而“《大纲》的目的就在于发展出一个与资本的主体性的利润理论相对立的工人阶级的主体性理论。”<sup>[1](P.125)</sup>“结论就是阶级斗争,在这一斗争中,这种运动和全部脏东西的分解将获得解决。”<sup>[7](P.269)</sup>奈格里认为正是通过他这样的深入解读,《大纲》的货币理论的主要内容才被有机地结合起来、清晰起来了。

#### [ 参 考 文 献 ]

- [1][意]奈格里.《大纲》:超越马克思的马克思[M].北京:北京师范大学出版社,2011.
- [2][德]缪勒.通往《资本论》的道路[M].济南:山东人民出版社,1992.
- [3]唐正东,孙乐强.资本主义理解史(第四卷)[M].南京:江苏人民出版社,2009.
- [4]Antonio Negri. *Marx Beyond Marx: Lessons on the Grundrisse* [M]. Autonomedia, Inc. 1991.
- [5]马克思恩格斯全集(第30卷)(中文2版)[M].北京:人民出版社,1995.
- [6]马克思恩格斯全集(第4卷)[M].北京:人民出版社,1958.
- [7]马克思恩格斯《资本论》书信集[C].北京:人民出版社,1976.

(责任编辑 陈晓姿)

# “要我学”→“我要学”

班 华

(南京师范大学教育科学学院, 江苏南京 210097)

**[摘要]** 心理教育为中小學生减负服务,须培养学生内在学习动机等积极学习心理品质,提高学习效率,达到减负的要求。运用积极教育方式有利于培养、强化学生内在学习动机。运用积极教育须确立积极的学生观,引导学生确立成就目标,做最好的自己,并采用积极语言 HAPPY 模式进行教育。

**[关键词]** 内在学习动机; 学习效率; 积极教育方式; 积极语言 HAPPY 模式

**[中图分类号]** G659.21 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0007-04

大约两年前,一位朋友告诉我,她的女儿小艺对她说:“妈妈,以前是你们和老师要我学,现在是我自己要学。”我顿觉这是孩子学习心理上的一个重大变化,是学习动机上的一次飞跃。我立即肯定了孩子的进步,并为之高兴,我说孩子以后一定会学得更好。

“要我学”和“我要学”都是一种学习心理,属于教育心理范畴,而我们要讨论的则是心理教育。前者是心理,后者是教育,二者密切相联系,但又是有所区别的,自觉教育者应当清晰地理解二者的关系。当下我们要探讨心理教育如何为减负服务,心理教师无权让学校减少教学内容、减少作业量,无权让别人不办各种名目的补习班、特长班、奥数班等等,但心理教师在减负方面有自己独特的作用,即充分发挥自己特殊的优势,培养学生良好学习品质,转变学生学习方式,以提高学习效率,节约时间和精力,从而减轻学生精神负担。本文主要探讨如何引导、帮助学生确立稳固的“我要学”的学习动机品质,即培养内在学习动机,提高学习效率,快乐地享受学习。

## 一、学习动机与减负、提高学习成绩的关系

邵瑞珍主编的《教育心理学》提出了以下一个函数式:

$$\text{学习成绩} = f(\text{动机}, \text{IQ}, \text{原有认知结构})^{[1](P.217)}$$

该书中等号后括弧内的两个符号“,”疑是疏忽所致。

笔者先谈谈对这函数式的理解。该函数式揭示了影响学习成绩的因素,有学习动机、IQ 和原有认知结构。“学习成绩”我们应理解为学生实际掌握知识的状况。分数是考试成绩的标识,不一定能代表真实的成绩,但通常我们是把分数看作成绩。“认知结构”是各类认知成分以一定的方式内在结构为一个系统整体。每一个体都有区别于他人的自己的认知结构。认知结构与知识多寡即知识量是不是一个概念?每个人原有的知识量不同,是否也应是影响学习成绩的一个因素?这里,笔者暂时忽略知识量这一因素,因为我们主要想说明学习动机对学习成绩的影响,与减负的关系;上述函数式已经揭示了动机是影响学习成绩的因素。学习动机是重要的学习品质,心理教育应当重视培养优良的学习动机。

心理教育为学生减负服务,它不可能用减少学习任务的方法,主要是通过帮助学生提高学习效率实现减负。学习效率提高了,就有可能减轻学生负担。如:同样用 50 分钟做作业,学习效率高者完成了作业任务,一身轻松;学习效率低者在同一时间内仅完成了 2/3 的任务,必须再耗费时间和精力,相对学习效率高者,学习效率低者负担就重了,而且因未

**[收稿日期]** 2012-12-02

**[作者简介]** 班 华,男,安徽巢县人,南京师范大学教育科学学院博士生导师,享受国务院政府特殊津贴。



完成作业易产生或多或少的心理负担。笔者认为,学习效率与学习动机有关,“我要学”是主动的学习,学习者主动积极地调动认知的、情感的等各方面心理能量,积极参与学习活动,其学习效率必然高。“要我学”,其学习动力来自外部,是消极被动的学习,是不得已为完成外在任务而学习,持有这种想法的学习者处于被动的学习心理状态,缺少主动精神,不能充分发挥自己的积极性,学习效率必然低下。学习动机是影响学习成绩的一个因素,学习动机也是影响学习效率的一个因素。心理教育要为学生减负,帮助学生从“要我学”转化为“我要学”,提高学习效率,提高学习成绩,从而达到减负的目的。

## 二、内在学习动机对减负和提高学习成绩更有利

邵瑞珍的《教育心理学》告诉我们,学习动机与学习策略结合构成了学习取向。该书向我们指出,不同类型的学习取向有不同类型的学习动机,从而产生不同的学习效果。

表层型学生的学习动机是外部动机,即学习“是由外部奖惩推动的”。“要我学”是外部动机的一种典型表现。表层型学生的学习动机,其“学习目的是只求及格,拿到文凭”<sup>[1](P.48)</sup>。在学习策略上是机械记忆,只求能再现教材中最重要的题目、内容,不求明白其意义和深刻道理。

深层型学生的学习动机是内在动机。学生“对学习内容本身感兴趣,只有弄懂了学习内容,发现了其深层的意义,才能满足他们的兴趣和好奇心。”<sup>[1](P.48)</sup>这是“我要学”的表现,也是“我要学”的必然选择。在学习策略方面,学习者主动“寻求意义,发现教材内容的内在联系及其应用意义”<sup>[1](P.48)</sup>,对考试分数看得较轻,也不一定能取得好的考试成绩。

成就型学生的学习动机即“成就动机”。“学习重在结果不在过程,……对考试分数看得很重,追求高分、高等第,争得奖学金。”<sup>[1](P.48)</sup>其学习策略是最大限度地扩大获得高分机会,将最适当的时间和精力投入学习。

笔者认为最应该培养学生内在学习动机,即培养学生“我要学”的心理。

学习动力在内部,有了“我要学”的意识,学生才能主动地、积极地学习。这符合事物发展内因与外因关系的辩证法原理。学习得好不好,内因与外因都不能少。“有人提出:在人的发展中,是内因重要

还是外因重要?这种提问的思维方式,仅是从重要程度上看问题,而不是从二者性质上看问题。从性质上认识问题,才可以认识二者的具体作用,正是‘条件’与‘根据’区分了外因与内因作用的性质;……教育者可以运用各种科学的教育措施,启发、引导、帮助、促进受教育者的成长发展,但不能代替受教育者作为成长发展的主体的‘自己运动’(黑格尔语)。”<sup>[2](P.26)</sup>外部条件必不可少,但再好的外部条件不能代替学生自己学习。教师、教材都是优秀的、一流的,但不能代替学生自己学习、自己理解、自己消化吸收,所以,应十分重视学习的内部动机,一定要培养学生“我要学”“自己学”的意识。

“我要学”视学习为自己的内在需要,有求知的欲望,即对学习内容本身有兴趣,有好奇心。学习过程本身就是满足自己欲望的过程,而需要、欲望得到满足,学习者就会感到快乐。因此,具有内在学习动机的学生,最易做到快乐学习。“我要学”对学生的成长与发展很重要,学习活动一旦是自己所需要的,是乐于为之的,学习者就不会感到它是沉重的负担。

“我要学”,对学习有兴趣、好奇是很重要的心理品质,即很重要的学习品质,不仅对当前减负和提高学习成绩很重要,从长远说,也是我们培养创造型人才所必须具有的心理品质。我们不仅要培养通常理解的创造型人才,而且,为了让我们的社会发展,我们还必须高度重视培养“创客”,即通过互联网和3D打印机将自己的创意变成现实的人。当下国内的创客主要有三股力量,其中的一股就是中小學生。<sup>[3]</sup>

以上表明,内在学习动机对减负和提高学习成绩和培养人才方面均具有重要意义,是一项重要的学习品质,心理教育能不高度重视内在学习动机的培养吗?!

## 三、运用积极教育方式促进“我要学”

培养内在学习动机,即为学生形成内在学习动机创造优越的外部条件。外部条件很多,包括物质的、人际关系的、社会实践的、教师教材与学习测量与评价的等方面。本文仅就其教育、教学自身方面做一些粗略的探索。培养内在学习动机,教育、教学自身有很多具体的措施和方法,这里主要讲运用积极教育方式促进“我要学”。

### 1. 对积极教育方式的理解

积极教育方式,即对学生在教育态度、教育方法和教育行为方面,均具有积极性、建设性、激励性的



教育方式。采用积极教育方式是我国优良的教育传统。我国古代《学记》主张“长善救失”就是积极教育方式,如今得到了传承发扬。1958年南京师范学院教育系编《教育学》,提出的思想政治教育原则之一就是“对学生积极进行正面教育,发扬优点,克服缺点的原则”<sup>[4](P.272)</sup>,此后的多种教育学教材、德育原理教材也都体现了积极教育精神。心育即心理教育开始提出时就是一种发展性的教育,“发展性心理教育或积极的心理教育”“它是以人为本,与凸显人的生命哲学相呼应,与我们时代的教育精神一致,表达了我们所期望的心理教育”<sup>[2](P.92)</sup>。我们的心理教育24字宗旨“优化心理机能,提升精神品质,促进人格和谐,服务人生幸福”,更是从总体上表明这是一种积极教育。

与积极教育相反的是消极教育方式。通常学校中存在形形色色的消极教育现象。我们的社会病导致的教育病,如分数主义、升学主义、锦标主义等流行很广,因此消极教育方式也很普遍。1989年,笔者为山东省中小学德育师资培训班讲课,谈到中小学中消极教育有体罚和心罚,当时称之为“虐待型教育”。心罚是各种“精神虐待”。体罚,根据当年来自中小学教师函授学员提供的资料,有12种:罚站、罚跑、罚静坐、推搡、脚踢、拧耳朵、掌嘴、捣脑袋、敲脑袋、头撞墙、罚扫地、罚跪。体罚,学生除身体上痛苦外,精神上也痛苦。不仅危害身体,而且严重危害了学生的心理。当时概括这类消极教育的后果有9种,其中包括:丧失自尊心;引起“逆反心理”,形成“抗药性”;……厌学;离家出走;自杀。”<sup>[5](PP.1-60)</sup>这些是20多年前的小学教育病,如今,我们重新提起,因为当下这些教育病仍然流行,甚至有过之而无不及。厌学、离家出走等消极教育后果,不是仍然常见诸报端吗?这些消极教育方式与我们要培养的内在学习动机是背道而驰的。何谈“我要学”?要学生确立积极的学习动机,必须实施积极教育。不仅心理教育应是积极心理教育,我们的各科教学以及各种课内外的教育活动都应采取积极教育方式,即都应采取积极性、建设性、激励性的教育方式。

## 2. 运用积极教育,促进“我要学”

通过积极教育培养内在学习动机,就是运用积极教育,培养和提升“我要学”的心理品质。这方面,有许多具体方法、技术,笔者在这里主要说应当具有的教育指导思想,或者说应当具有的一些教育理念。

(1) 采取积极教育方式,要求教育者确立积极的

学生观

积极的学生观是积极教育的理论基础。积极教育是在积极学生观和积极教育观指导下的教育。积极的学生观,视学生为学习活动主体,是成长、发展中的人,是自然生命与精神生命的统一体,其核心是精神生命。“生命本性可以说就是莫知其所然的无止境的向上奋进,不断翻新。”<sup>[6](P.22)</sup>“须知生命本性……争取其活动能力扩大,再扩大,灵活再灵活,自由再自由。”<sup>[6](P.106)</sup>积极的学生观相信每个学生在本性上都有不断积极向上的要求,包括成绩最差的学生都有自尊心,都有受肯定、被欣赏的心理需求,这是所有教育者,包括教师、家长对孩子进行积极教育的基础。教育者要关爱、尊重、理解学生。关爱学生是取得良好教育成效的前提条件。积极的学生观教育观主张培养、形成学生各种积极心理品质,如积极的情绪,爱的能力,学习能力、工作能力,积极地看待世界的方法,积极的人际关系,宽容和智慧,创造的勇气,审美的体验等等。积极教育给成长中的生命这一系列积极影响,让学生形成自爱、自尊的心理品质;促进学生提高生命自觉,懂得珍爱自己,要求上进,于是,学生在潜移默化中形成积极进取的心理品质,在学习方面也就有了积极上进的内在动力,即形成、增强内在学习动机,“我要学”的心理就更强烈、更迫切。我们要使教育适合儿童,而不能让儿童适应教育。采取积极教育方式,是符合儿童心理学原理,符合儿童哲学原理的。而积极心理学从国外的引进,也为我们实施积极教育提供了新的理论基础。一个自觉教育者,深谙儿童哲学原理、儿童心理学原理和积极心理学原理,其教育行为也是自觉地遵循儿童哲学、儿童心理学原理,以儿童的方式实施积极教育。这是一种“童性化教育”,即教育者怀着教育爱,依据儿童的特点,发挥教育智慧,使教育成为具有魅力的诗性的教育艺术。在这过程中,教育者怀着童心,对儿童关爱、尊重、理解、宽容、耐心、善诱、等待,让其感到参与这样的教育活动,是一种享受学习的过程,这能不强化“我要学”的心理需求吗?!

(2) 采取积极教育方式,教育者应能引导、帮助学生确立成就目标,做最好的自己

作为发展性心理教育,是现代教育的一种形态。“现代教育以人的发展为根本,……突出了人,突出了主体性、发展性。简要地表述为‘主体-发展性教育’……”<sup>[7](P.63)</sup>,发展是没有终点的,成就目标应定

位在不断学习,不断发展,不断自我超越。如李开复所言:“成功就是不断超越自己,就是‘做最好的自己’。”<sup>[8](P.9)</sup>成就目标不应止于眼前所得,不应对考试分数看得很重,不应以追求高分、高等第、争得奖学金为满足。积极教育的积极性、建设性、激励性,在于帮助学生预期自己努力学习的前景,不断超越自己,不断取得新的成功,不断受到新的鼓舞,不断增强自信。成功意味着能“发挥自己的兴趣和特长,从而发掘出自己的全部的潜力,同时也能让社会保持健康、和谐的状态,让社会成员体验到最大的幸福。”<sup>[8](P.8)</sup>这样持续的学习、持续的发展,必然使学生“我要学”的心理持续地巩固、持续地增强。

(3)采取积极教育方式,要求教育工作者对中小学生学习教育采用积极语言

关于“积极语言”的内涵,《中小学心理健康教育》杂志编审陈虹主编在2012年出版的《给教师的101条积极心理学建议——积极语言 HAPPY》(简称“积极语言 HAPPY”)一书中做了全面的阐述。“其最大特点是把积极心理学的积极语言 HAPPY 模式理论运用于各种具体的教育、教学实践,是一本理论紧密结合实际的好书。”<sup>[9](P.2)</sup>该书阐述的是语言表达方式问题,全书的内容则是积极教育,是运用积极语言 HAPPY 实施积极教育的样本。“积极语言模式,如肯定、赞赏、鼓励、理解等有利于激发学生的主动性和积极性,调动学生学习的热情、兴趣和动机,使学生更加有创造力和坚持性,更加友爱热情,更加宽容自律,更容易做到言行一致,对未来更有希望和信心。”<sup>[9](P.5)</sup>这些当然会激发学生“我要学”的欲望和热情。总之,教师运用积极语言本身就表现出关

爱的语气、赞许的态度、尊重的表情、信任的眼神。书中的许多事例表明,运用积极语言实施积极教育方式,能使学生产生愉快情绪,培养学生的友善、自尊和自信,更激发学生“我要学”的需求。

如何采用积极教育方式促进学生形成、发展“我要学”这一优良学习品质,当然还有许多措施,本文仅提供以上几点,供参考,不妥处欢迎指正。

#### [参考文献]

- [1]邵瑞珍.教育心理学[M].上海:上海教育出版社,1997.
- [2]班华主编.中学教育学(第二版)[M].北京:人民教育出版社,2012.
- [3]项锋.你会是下一个“创客”吗?[N].光明日报,2013-11-13(05).
- [4]南京师范学院教育系.教育学[M].南京:江苏人民出版社,1959.
- [5]班华.德育与心育[A].山东省教委普教处编.德育师资培训教材[M].青岛:青岛海洋大学出版社,1990.
- [6]梁漱溟.人心与人生[M].上海:学林出版社,1984.
- [7]班华,等.发展性班级教育系统[M].南京:南京师大出版社,2000.
- [8]李开复.做最好的自己[M].北京:人民出版社,2005.
- [9]班华.以儿童的方式实施积极教育[A].陈虹.给教师的101条积极心理学建议——积极语言 HAPPY [M].南京:南京师大出版社,2012.

(责任编辑 刘敏慧)

# 义务教育阶段学生课业负担成因的叙事研究<sup>\*</sup>

罗琳

(江苏省海安县教育局教育科学教研室, 江苏海安 226600)

**[摘要]** 课业负担“较重”或“较轻”学生的对比性叙事研究表明,学生过重课业负担常来自教师和家长,教师和家长负担常来自学校和社会、来自招生考试制度。减轻义务教育阶段学生过重课业负担,要从立足基础、丰富形式、两考分离、等级赋分等方面改革目前的中等学校招生考试制度。

**[关键词]** 义务教育阶段学生; 课业负担; 成因; 叙事研究

**[中图分类号]** G41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0011-04

## 一、研究背景

学生课业负担研究大致始于1981年前后,1995年前后开始增多,2000年达到第一个高峰,2009—2011年达到第二个高峰,<sup>①</sup>现有研究大多采用的是问卷调查。<sup>②</sup>2012年5月,我们对海安县831名义务教育阶段学生进行了问卷调查。研究表明,本地学生课业负担的外在表现和内在感受随年级增长而增长,初中生课业负担较重,这与全国各地研究结果大致相同。

传统的教育研究受科学主义影响,生动鲜活的教育生活被过分抽象地量化,多元文化的价值取向被追求同一性和普遍性的研究方式、结果所掩盖。后现代哲学要求尊重多样性和不可言喻性,叙事研究越来越受到研究者的青睐。量性研究往往只能局

限于认知层面,难免因被试或研究者的好恶形成一定主观误差。研究学生课业负担的成因,仅仅依赖调查研究是不够的。2012年8月,我们组织10多名中小学教师<sup>③</sup>开展了学生课业负担成因的叙事研究。

研究主要是将课业负担“较重”或“较轻”学生进行对比。对课业负担较轻学生,侧重于学生、家长的自主陈述;对课业负担较重的学生,侧重于对教师、家长的观察和访谈。

## 二、研究结果

研究表明,本地学生课业负担成因主要表现在学生、教师、家长3个方面。

### 1. 学生自身因素

(1) 自主学习缺失

\* [基金项目] 江苏省教育科学“十二五”规划2011年度普教立项项目“义务教育阶段学生合理课业负担的质性与量性研究”(项目编号:D/2011/02/080)。

[收稿日期] 2013-10-16

[作者简介] 罗琳,男,江苏海安人,海安县教育局教育科学教研室主任,中学高级教师。

<sup>①</sup>1981—2012年,CNKI以“课业负担”为主题的“教育理论与教育管理”类文献849篇,2000年占8.23%,2009—2011年分别占13.42%、14.08%、9.67%。

<sup>②</sup>参见:中国青少年研究中心课题组:《中日韩美四国高中生权益状况比较研究报告》,《中国青年研究》2009年第6期;罗诚钢:《“课业负担”的冷思考》,苏州大学2010年学位论文;吴敏:《初中生学业负担现状调查与对策研究》,华东师范大学2009年学位论文;陈传锋等:《中学生课业负担过重:程度、原因与对策——基于全国中学生学习状况与课业负担的调查》,《中国教育学刊》2011年第7期;南通市人民代表大会常务委员会调研组:《深入实施素质教育,科学设置课业负担——南通市中小学生学习负担情况调查报告》,南通:南通市人民代表大会常务委员会,2011。

<sup>③</sup>这些教师是:海安县海陵中学章永华、吴宗云、许素梅、于小恒,明道小学薛祖红、秦美娟、蔡艳、汤小燕,教研室仲剑峰、仲海峰,家长学校总校吴冬梅、杭丽,实验小学周艳霞、杜海梅。

当下,不少孩子往往成了被套上眼罩拴上缰绳的小驴子:在主人的命令下围着磨盘打转,它不知道自己到底要干什么,只知道一旦停下来,就会遭到主人的呵斥,甚至鞭打,等到天黑自然就能去休息。小学生青青就是这样,每天每时每刻都在做事。张老师说什么他就做,李老师说做什么他也听话地做,甚至组长说做什么他也做,从起床做到上床睡觉,没有休息,也没有怨言。

我们知道,对人的管理的理想目标之一就是“不管”,即希望人人具有符合组织目标的自我管理的习惯而抛开外力的推动可以自动化运作。<sup>[1]</sup>其实,课业负担较轻学生学习时间也比较长,学习量也比较大,但并不感到有多苦多累,因为他们都具有较强的自我管理能力和这又是基于他们拥有比较充裕的自主学习时间。

这类学生往往特别“会利用时间”,“比如中午在学校吃完饭,我就抓紧时间做家庭作业”。假如老师上午把作业都布置了,他就能在学校里完成。要是下午布置,他也能在学校里做一部分,还有剩下来的一点回家很快就做完了。尽管回家后还要完成父母额外安排的学习任务,如星期六下午要学围棋,星期天上午要学奥数,但他星期六上午就能完成老师的作业,“然后,星期天下午就是我自己的了。妈妈允许我自由安排”。

#### (2) 课堂学习效果不佳

这主要表现为注意力不集中。一节课40分钟,一个课业负担较重的小学生上课只能集中注意力听讲前30分钟。课堂上,青青总是坐得端端正正的,看上去像是在认真听讲。可是,他常常会有掩饰不了的疲态露出来:打几个哈欠,不停揉眼睛。他从来不举手主动回答问题,偶尔被喊到,他总是不知所云。课上如果需要做练习,他会慢条斯理地打开本子,拿出笔,往往别人一题都做完了,他才开始动笔。

相比而言,课业负担较轻学生课堂注意力会比较集中,效果也比较好。一位优秀的初中毕业生认为,听课是学习中最重要的环节,会听课意味着会抓重点,能理解老师的意图。在课堂上最忌讳的一点就是不跟着老师走,太自主不一定是好事。

#### (3) 学习习惯不良

青青的书写总是一丝不苟,每写一个字都有种练字的感觉,碰到计算题,他总是有条不紊地在草稿纸上写竖式并验算,甚至 $10+10$ ,也会煞有介事地写好竖式。一旦写了错误的答案,他一定会用胶带或

橡皮细心处理,直至没有一点痕迹,才开始下面的书写。细致点观察,我们会发现当他再次落笔时写下的答案往往张冠李戴,自己却浑然不觉。

对此,妈妈很抱歉:“一二年级时,作业做完了还有点时间,我都会让他再做点练习,巩固巩固,现在连老师的作业都拖得来不及做了,帮他买的课外练习书根本没空做,有时间我一定让他多练习。”老师恍然大悟:经验告诉孩子,即使及早完成了老师的作业,妈妈还会布置更多作业,反正是要做到某个时间点,拖拉一点也就无所谓了。

另一个初中生证实了教师的判断:“没完没了的作业,使我对父母亲的额外作业开始反感起来。我心想,反正没有自主支配的时间,放学回来做老师布置的作业时,我就边做边玩,故意拖延时间,想方设法让父母亲没法布置额外作业。没想到这种边做作业边玩的习惯慢慢地带到了学校,渐渐地,老师布置的作业也没法按时完成了。”

可见,学生的不良学习习惯很有可能是被教师、家长等成人“培养”出来、“逼”出来的。

#### (4) 课程越来越多

一位“真痛苦”的初三学生说,以前在小学阶段,主要以语文、数学两门课为主,其他课程以兴趣和素质活动为主,感觉活得很快乐,无忧无虑,幸福指数高。进入初中后,课程越来越多,尤其是到了初三,中考要考语文、数学、外语、物理、化学、历史、政治、体育8门课程,每门课的考试分数都要计入总分。因此,每门课都要抓。

#### (5) 自我要求太高

一位教师举例道:有个学生很用功,非常好强,有股不服输的劲儿,只是个性非常执着,也很情绪化,会因考试没考好当场落泪,劝也劝不住……整天精神恍惚,目光呆滞,都快要崩溃了的样子。学生向其述说时,痛苦的泪如决堤的水,她感觉自己没救了。

## 2. 教师因素

学生课业负担过重,很多时候是教师造成的。

#### (1) 胸中无纲

教学大纲本应是教师组织教学的依据,也应该是教师给学生布置作业的依据。可是,当下不少课堂中,教师过多地关注了个人的“教学才能”,忽视了本应以“纲”为据的合宜的教学内容。

教《我和祖父的园子》时,一位教师问学生:“这是一座多么美好的园子!从萧红的文字里我们感受

到她的童年生活简直就是一首歌,这是一首怎样的歌?”但他丝毫不理会孩子们“自由自在的歌”“天真烂漫的歌”“温馨美满的歌”的应答,出示了大量关于萧红悲惨身世的课外资料,让孩子们品读感悟成年后的萧红又是一个怎样的萧红,颠沛流离、孤独寂寞的萧红为什么把童年写得那么自由、那么快乐、那么幸福,执教者一心只想让五年级的学生认同茅盾先生对《呼兰河传》的评价:“一篇叙事诗,一幅多彩的风土画,一串凄婉的歌谣。”一堂课就这样变成了教师的生拉硬拽。

### (2) 肚中无物

由于长期疏于进修,一些教师表现出文本解读无能、倾听无能、表达无能。如:一位教师教《林则徐虎门销烟》一文中的“销烟场景”,对学生进行了连珠炮式的“狂轰滥炸”:林则徐销烟的经过很伟大,首先交代了什么?“二时许”是什么意思?课文是怎么描写林则徐的?……虎门销烟开始了,四人讨论是怎样的经过,先干什么,再做什么,这是一个什么句子?气味怎么样?老百姓觉得怎么样?怎么样开心?老百姓非常怎么样?哪些词语表现激动?老百姓为什么跳?为什么欢呼?我们应该用什么心情去读?销烟用多少时间?战果大不大?……大小问题竟有30多个,有价值的却几乎为零!

### (3) 目中无人

学习成功主要取决于学生而不是教师,教师只是学生意义建构的帮助者和促进者。现实生活中,却充斥着若干貌似热热闹闹、行云流水的教学。

一节初二英语课,教师讲解时间长达39分4秒,占86.81%。另一节初三物理课,教师使用“齐问齐答”占比达78.13%,较“指名问答”高56.25个百分点,俨然“一呼百应”。学生回答教师问题,88.00%使用的是字、词,很少使用短语、句子,很少使用判断、推理。指名问答中,简单应答比板演练习低23.80个百分点,学生当堂练习机会严重不足。且不论学生单纯使用字、词回答教师问题,对知识理解的水平究竟如何,也不论学生缺乏当堂练习机会,对知识掌握的水平究竟如何;单论“齐问齐答”的“一呼百应”,就不难想象其中隐藏了多少“南郭先生”。在这样的课堂上,一个或几个优秀学生的对答如流往往成了其他学生的灾难。

### (4) 要求太严

一个小学生抱怨道:“尽管我这样认真地学习,每天不停地与作业作斗争,可是我的考试成绩却总

是不好。不管我怎样认真地去考,老师总是给我一个80左右的分数,我的劳动永远没有收获。我害怕考试,尤其是语文。一、二年级的时候,我还能得到90多分,三年级以后,90多分就对我说再见了。”一个初中生也抱怨道:“现在学习课程加多了,学习内容加深了,老师对我的要求更严了,表扬越来越少,批评越来越多,我越来越失去学习的兴趣。现在我尤其害怕考试,每一次考试都是对我的一次或大或小的打击。”

一位妈妈写道:“周末,儿子放学回家,嘴巴翘得老高,将书包重重地摔在书桌上。一问,原来今天又把单词 crayon 默写错了,老师说罚抄20遍。几次被罚抄后,儿子学习英语的积极性明显下降了,以前还会冷不丁地炫几个单词,现在无论怎么启发诱导,他就是不愿开口。”口头上,许多教师、家长都会谆谆告诫孩子,学习很快乐;行动上,他们又把“罚抄”“罚背”等“罚学习”的方式,当作孩子犯错时主要甚至是唯一的惩罚手段。

课堂还可能是教师“独白”,甚至“独裁”的中世纪宗教裁判所。会的学生想说,教师不让他说,学生很难受;不会说的学生,教师强迫他说,学生说不出个道道来。学生不懂装懂,会被批评;真不懂说不懂,也会被批评。

## 3. 家长因素

罗素说过,父母们最根本的缺点在于要自己的孩子为自己争光。一名教师完整记录了一对农村夫妇一次又一次为孩子创造接受良好教育机会的过程——

我的幼儿园是在村里上的,那时爸爸在外上大学,妈妈在家带我,照顾着爷爷、奶奶,还有一大群猪羊。上小学时,爸爸把我带到了工作单位附近的乡中心小学。为了照顾我,妈妈卖掉了猪羊,在乡办厂找了份临时工。小学毕业后,爸爸想方设法调到县城,将我安排到一所不错的初中读书,还在学校附近租了一套房子。妈妈也辞了工作,在家全职照顾我。

乡下小学英语开课晚,我的成绩比其他同学差很多。爸妈着急了,立即为我请了家教。每天放学后,我要先去补习英语,回来再完成老师布置的作业,总要到11点才能睡觉。我吃点苦不算什么,但一直感觉对不起爸妈。爸爸一人的工资要供我们三人生活,要给爷爷奶奶生活费,要交房租,现在还要花钱为我请家教……

我成绩不好,能对得起他们吗?

### 三、讨论

现有研究对中小学生学习负担的归因,主要涉及社会、教育行政(课程)、学校、教师、家长、学生六个方面。<sup>①</sup>我们的研究表明,学生课业负担过重,很大程度源于自主学习缺失、自我管理能力强、学习习惯不良,而这又源于学习任务过多、过重,教师及家长管教过严、过死,家长期望过高。教师、家长比较宽松,学生也就有了较多的自主学习空间,也会形成一定的自我管理能力。教师课堂教学高耗低效,也是学生课堂学习效果不理想、习惯不良的根源之一。

事物或现象之间以及事物内部要素之间存在着相互依赖、相互影响、相互转化等关系,学生过重课业负担形成的各种因素都不是孤立存在的,它们之间具有很强的相关性,这种相关性最终指向了招生考试制度。

我国当前招生考试存在过分强调选拔与甄别的问题,不是真正以检查学生的学习是否有效为导向,而是以淘汰一部分学生为目标。<sup>[2]</sup>无论是学生、家长,还是教师,“人们热切关注的是评价结果,是排名第几,是归在哪个档次。教学因此就被窒息在一种竞争的氛围里,它的一切似乎都得围绕着‘评价’旋转,而‘评价’则以其无形的霸权,掠走了属于教学的时间和空间。”<sup>[3]</sup>因此,学生过重的课业负担常来自教师和家长,教师和家长的负担常来自学校和社会。<sup>[4]</sup>

我们此前的调查也显示,中小学生的学习动机折射出较强的“功利性”,他们认为课业负担“较重,勉强可以承受”或“很重,不能承受”的主要原因是“升学、考试排名压力太大”,学习动机首选“考大

学”。同时,初中生对数学、语文、英语三门主要学科的评价低于小学生,这些恰恰是中考的主要科目。此外,学生对学习成绩的自己评价随年级增高而下降,对课业负担的总体感受随年级增高而上升,越接近中考,学生课业负担越重。所以,学生课业负担过重问题,说到底不是教学负担,而是评价负担。<sup>[3]</sup>

张伟江曾经指出,必须深入进行中小学评价和招生考试制度改革,从导向上“减负”。<sup>[5]</sup>积极推进招生考试制度改革,考试内容要高度关注基础知识、基本能力、基本思想方法;考试方式要尽量实行笔试与面试相结合、闭卷与开卷相结合,全面考察学生口语表达、动手操作、解决实际问题的能力;考试制度要尽量实行毕业考试与升学考试两考分离,最大限度地适应不同基础、不同追求的学生;考试评定要适当增加等级赋分的比重,努力减轻学生心理负担。

#### [参考文献]

- [1] 赵振杰. 学生行为管理的再探讨——从习惯养成和自我管理的视角看[J]. 南阳师范学院学报(社会科学版), 2004(4).
- [2] 杨科正, 刘迪, 韩琳. 深化中小学考试评价改革之基本方向分析[J]. 湖北招生考试, 2010(30).
- [3] 杨启亮. 为教学的评价与为评价的教学[J]. 教育研究, 2012(7).
- [4] 刘永和. “减负”不能这样“综合”论——与鲁林岳先生商榷[J]. 上海教育科研, 2007(12).
- [5] 张伟江. 加强综合长效治理, 切实减轻学生过重课业负担[J]. 人民教育, 2005(5).

(责任编辑 刘敏慧)

① 参见李佳等:《“减负”研究综述》,《当代教育论坛》2011年第7期;周鸿:“学生负担问题研究的现状、进展与趋势”,《教学与管理》2012年第1期;陈传锋等:《中学生课业负担过重:程度、原因与对策——基于全国中学生学习状况与课业负担的调查》,《中国教育学刊》2011年第7期。

# “问题学生”与校园“教育冷暴力”现象探析

谢方圆 孙承毅

(鲁东大学教育科学学院, 山东烟台 264001)

**[摘要]** 校园“教育冷暴力”危害“问题学生”身心发展,妨碍教师自身素养的提高,阻碍良好师生关系的建立,不利于和谐社会氛围的营造。教育工作者要转变观念,正确对待“问题学生”,构建人文关怀的教育环境,提高教师的职业素质和道德修养,家校联手,促进“问题学生”的转变,使其健康成长。

**[关键词]** 问题学生; 教育冷暴力; 平等; 关爱

**[中图分类号]** G40-012 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0015-03

由于教育部加强了教育规范化管理和师德标准化建设,学校有形的皮鞭已然少见,然而,高高扬起的无形皮鞭不在少数,校园“教育冷暴力”现象有增长之势。有些教师带着悲观、抑郁、暴躁等不良情绪对“问题学生”进行教育活动,看似温柔的“教育冷暴力”行为伤在学生内心,与体罚学生相比,隐蔽性更强,对学生的伤害更大。那些看起来没什么大不了的行爲,实际上是典型的校园“教育冷暴力”,对学生心灵造成的伤害远远大于体罚带来的伤害,严重影响“问题学生”的成长。

## 一、校园“教育冷暴力”与“问题学生”现象

“校园‘教育冷暴力’是指在学校教育活动中,以非暴力手段对学生进行惩罚的行为,如嘲讽、威胁、冷漠轻视、放任疏远等,不公正地对待学生,致使学生在精神和心理上受到伤害。”<sup>[1]</sup>校园“教育冷暴力”可分为“作为”和“不作为”两种形式。这些行为都会使学生失去认同感、归属感,处在挫败与恐惧中,不但影响其身心健康发展,同时也影响社会对教育事业的认同感。

“校园‘教育冷暴力’更多是针对‘问题学生’。”<sup>[2]</sup>“所谓‘问题学生’指由于学业成就水平偏低而引起的个体性格、情感意志、思维方式明显偏离

常态的学生。”<sup>[3]</sup>“问题学生”一般都有厌学情绪,由非智力因素导致学习成绩和学习心理方面的问题;缺乏纪律约束,易与同学、老师发生冲突,对集体造成负面影响,但在思想品德方面不存在较大问题;该类学生心理存在一定的障碍,如自闭、忧郁、暴躁、多疑、缺乏信任、以自我为中心、抗挫折能力极差等等。通过教师的循循善诱、合理引导,“问题学生”也能成为社会有用之人。

## 1. 校园“教育冷暴力”危害“问题学生”身心健康成长

首先,校园“教育冷暴力”会引发“问题学生”的心理问题,使其产生消极自卑的心理状态,甚至患上焦虑症、忧郁症、精神分裂症等心理疾病,影响其身心健康成长。其次,校园“教育冷暴力”还可能引发“问题学生”的人格问题,即在遭遇“教育冷暴力”后出现“退缩性人格”或者“爆发性人格”,在高压下回避问题,不敢与人交流,或者富有攻击性,对他人和社会采取过激言行。再次,校园“教育冷暴力”可能引发“问题学生”的认知问题。遭受过“教育冷暴力”的孩子缺乏认知新事物的兴趣和能カ,心智发展水平明显低于正常的孩子。

## 2. 校园“教育冷暴力”妨碍教师自身素养

**[收稿日期]** 2013-08-20

**[作者简介]** 谢方圆,女,安徽滁州人,鲁东大学教育科学学院硕士研究生。

孙承毅,男,山东威海人,鲁东大学发展规划处处长,高等教育研究中心主任,教师教育学院院长,教授。

的提高

“教育冷暴力”的确能让部分“问题学生”的行为有所收敛,产生一定的成效,但是,教师实施“教育冷暴力”的同时自己也会受到伤害,他们在工作过程中体会不到职业的成就感与自豪感,获得的却是沮丧、悲观、失落等不良情绪。长此以往,教师将会出现职业倦怠,影响工作成效,进而影响自身发展。当教师沉湎于实施“教育冷暴力”这种简单、低级的教育方式时,随着时间的推移,他们对学生的关爱之心将会减少,影响自己对教育的认识,自我反思、寻求改进工作方法的意识越发淡漠,妨碍教师自身素养的提高。

### 3. 校园“教育冷暴力”阻碍良好师生关系的建立

校园“教育冷暴力”降低了教师在“问题学生”心目中的地位,破坏教师的美好形象,容易使“问题学生”产生逆反心理,师生关系处于紧张的状态,阻碍良好师生关系的建立。教育的功能在于促进人的社会性发展,教育的目的在于教书育人,关于如何做人的教育永远是教育的起点和归宿。“教育冷暴力”已经违背了教育的初衷和本质,容易使教师和“问题学生”产生对立关系,从而破坏教师对学生为人处世方面的正面影响。

### 4. 校园“教育冷暴力”不利于和谐社会氛围的营造

校园“教育冷暴力”往往对人不对事,否定学生的一切。实施“教育冷暴力”不仅不能纠正“问题学生”的不良行为,反而会使其背离教师的愿望,远离社会的要求。“问题学生”对教师和学校产生惧怕和反感情绪,不愿意再接受教师的教育,有些自尊心强的学生因内心不良情绪无处排解,可能做出离家出走,甚至自杀、报复社会等过激行为。“问题学生”带着不良情绪走入社会,成为社会的对立面,这不是教育的追求。

## 二、“问题学生”遭遇校园“教育冷暴力”原因分析

### 1. 受传统教育模式的影响

当前我国仍采取传统的班级授课式教育模式。学校对教师、对学生有着统一的发展目标,采取统一的教育方式。这都限制教师与学生的个性发展,令教师和学生没有足够的条件来发展自己,降低了教师和学生教与学的热度。既容易产生由厌学情绪导致的“问题学生”,又容易使教师出现职业倦怠。当“问题学生”遇到出现职业倦怠的教师,在学校明

令禁止体罚学生的情况下,教师在教育“问题学生”时容易使用“教育冷暴力”。

### 2. 学校管理方式的影响

有些学校管理方式苛刻,在教学活动中引进激烈的竞争,分数至上、升学压力使得每位教师都感受到前所未有的压力。学校不给教师足够的空间和时间来关心学生和提高自己。教育工作实际上是一种高强度、持续性的脑力劳动,需要教师保持高度的自觉性和积极性,然而,功利性教育教学使得教师容易形成孤独、压抑的情感,导致心理问题。教师承受着过多的压力,在教育“问题学生”时极易产生麻木和躁动情绪,教师无力积极应对,从而出现“教育冷暴力”。

### 3. 教师自身因素的影响

首先,角色冲突造成部分教师心理失衡,为了应对工作,他们不得不选择压抑和否定自我。崇高的职业使命和现实的社会地位不能够达成平衡,造成教师心理落差大,难以寻找到社会角色和自然角色的平衡点。其次,部分教师素质不高,职业倦怠使他们对工作失去认同感,甚至迁怒于学生。在繁重的教育教学工作中,教师很难找到成就感,难以提升工作的主动性和积极性。教师可能会将不良情绪带到对“问题学生”的教育当中。再次,教育惯性和认知惯性会使教师在“问题学生”的发展和变化达不到其既定要求时,产生极大的失望和挫折感,从而否定过去和自我,导致“教育冷暴力”。

### 4. 师生之间沟通的障碍

教师为了学生好,却不能得到学生和家长的充分理解,教师、学生和家長之间缺乏良好的沟通渠道。在对待“问题学生”时,有些教师不能主动走近“问题学生”了解他们,只是以自己的观点为主,想当然地对待“问题学生”,对学生的心理造成一定的危害,导致“教育冷暴力”。

## 三、预防和杜绝校园“教育冷暴力”的对策

### 1. 构建人文关怀的教育环境

学生是教育的主体,一切都要着眼于学生。教育尊崇“有教无类”,要平等对待每一位学生,关爱每一位学生,走入他们的内心世界,把他们视为有文化、有思想、有情感并应当受到尊重的人。要时刻着眼于学生的全面持续发展,推进素质教育,以人为本,因材施教,尊重学生的人格尊严,尊重学生的个性需求,尊重学生之间的差异性,构建人文关怀的教育环境。教育活动中,教师要把自己与学生摆在平等的位置上,尤其对“问题学生”更应该充满平等和



关爱之心,投入更多的情感,消除“问题学生”对教师的顾虑,建立心与心的交流。构建人文关怀的教育环境,从根本上避免校园“教育冷暴力”,为“问题学生”成长打造一片蓝天。

## 2. 转变观念,正确对待“问题学生”

“问题学生”只是在某些方面较为落后的学生,仍可以通过耐心教育使其转变。“‘耐心’本身就是一种良好的德育工作方法。”<sup>[4]</sup>现代教育需要我们把学生看成是学习、认识、发展的主体,积极引导、主动探索,发散思维,健康快乐成长。即使学生犯错,需要“略施薄惩”,也应该把惩戒建立在平等和关爱的基础上。这样学生才不会有抵触情绪,才能真正认识到自己的错误,虚心接受惩戒,改正错误。教育中还应大力提倡赏识教育与鼓励教育,不断发现“问题学生”身上的闪光点,加以赏识和鼓励,让他们拥有自尊和自信,正视问题,自我修正。

## 3. 重视学校在“问题学生”教育中的作用

(1)开展有效的心理健康教育。学校应当重视学生的心理健康教育,避免心理教育的误区。建立学生心理教育档案,把心理问题突出的学生列为重点对象,通过个别辅导、跟踪调查等方式对学生开展心理健康教育。对于问题突出的学生,可以组织相关有经验的教师集体讨论,交流教育经验。“问题学生”作为正在成长的青少年,需要得到更多呵护,学校可以开通校长热线、校长信箱,甚至校长微博、QQ,及时保证学校决策层与“问题学生”沟通渠道的畅通。

(2)完善“问题学生”教育的监督机制。学校成立“问题学生”教育领导小组,发挥领导监督作用。“实行一对一帮扶活动,落实校领导、班主任、任课教师与‘问题学生’结对帮扶。”<sup>[5]</sup>“教育冷暴力”从本质上说也是一种体罚,但是现行法律法规尚未对学校“教育冷暴力”做出相应规定。因此,需要学校建立完善的“问题学生”教育监督机制,有效遏制校园“教育冷暴力”,为“问题学生”的教育营造良好的制度氛围。

(3)创新管理机制,让教师拥有关爱“问题学生”的空间。教师这一职业对专业知识和业务知识有很高的要求,教师得不断去学习。学校应该适当减轻教师压力,让教师有足够的空间去了解和关爱“问题学生”。例如,引入多形式教师考核标准,积极尝试小班教育,建立“问题学生”关爱委员会等。为教师的身心健康和业务素质发展创造一个轻松愉快的环境,为教师提供足够的时间和空间,鼓励教师有意识

去探求疏导问题学生不良行为、心理的途径。

## 4. 提高教师的职业素质和道德修养

(1)注重教师法律意识和心理素质的提高。教师的法律意识和心理素质直接影响其对“问题学生”的教育,相关部门应定期对教师进行法律意识和心理素质的考核和培训,注重教师法律意识和心理素质的提高,从源头上遏制校园“教育冷暴力”的出现。

(2)多渠道培养教师学习能力,提高业务水平。教师发展是学校发展的基础,教师水平决定学校办学水平。一所成功的学校要让教师和学生共同发展,一名好的教师要让自己与学生共同成长。为此,必须培养教师的学习能力,提高教师的业务水平,包括对教育学和心理学知识的学习。教师必须注重教育方法的选择,满足教育的科学性,让教育更具艺术性和美感。

(3)加强师德教育,树立教师的责任感和使命感。运用灌输教育、奖惩激励等手段引导和教育教师自觉加强师德修养,强化道德观念。树立教师的责任感和使命感,让教师在教育活动中得以实现自己的人生价值和人生理想。只有这样,教师才能自觉地、耐心地、持久地关爱“问题学生”。

教育活动是一种唤醒的活动。教育好“问题学生”最重要的是带着一颗关爱的心去爱护、呵护学生,给予学生平等的人格待遇,真正去了解学生,关爱学生心灵的成长。在“问题学生”的教育过程中,教师应努力提高自身修养,学校应该重视“问题学生”的教育,社会应当树立正确的教育观念,客观对待“问题学生”,共同为“问题学生”的教育营造良好和谐的教育环境。“问题学生”遭遇校园“教育冷暴力”需要受到全社会的高度关注,采取有效措施减少这一行为对“问题学生”产生的伤害,让他们成为社会有用之人。

### [ 参 考 文 献 ]

- [1]李勇.“教育冷暴力”的危害与解决[J].中国德育,2007(9).
- [2]张晓震.校园冷暴力考验“教育智慧”[J].教育,2010(4).
- [3]苏春景,赵翠兰.从布迪厄的资本理论看“问题学生”的生成[J].中国特殊教育,2010(8).
- [4]胡解旺.对问题学生群体的德育社会学研究[J].思想教育研究,2007(9).
- [5]李向荣.浅谈“问题学生”成功转化的策略[J].教育与职业,2011(5).

(责任编辑 师 语)

# 社会主义核心价值体系融入精神文明建设 全过程的基本途径分析\*

崔志胜

(河南大学马克思主义学院, 河南开封 475003)

**[摘要]** 社会主义核心价值体系是我们党在思想文化建设领域做出的一个重大理论创新。社会主义核心价值体系只有同我国社会实际相结合,使其融入精神文明建设全过程,才能充分发挥其对我国社会主义文化与精神文明建设事业的主导和引领作用。新时期加强“融入”工作,推进精神文明建设事业的发展,必须构建以社会主义核心价值体系为主导内容的精神文明建设价值认同体系,切实做好社会主义核心价值体系的教育引导、转化和普及工作,牢固阵地意识,打造舆论强势,强化机制保障,创新各类载体和形式,将社会主义核心价值体系融入精神文明建设各个方面。

**[关键词]** 社会主义核心价值体系; 精神文明建设; 融入; 基本途径

**[中图分类号]** D641 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0018-06

建设社会主义核心价值体系,是我们党适应思想文化领域新变化提出的一项重大战略任务,其目的是要巩固全党全国各族人民团结奋斗的共同思想基础。社会主义核心价值体系与精神文明建设之间是辩证统一的关系,两者在价值基础、价值内容和价值目标上具有内在的一致性。社会主义核心价值体系是社会主义文化的内核,从总体上规定着社会主义精神文明建设的性质和方向,在精神文明建设的进程中应充分发挥社会主义核心价值体系的主导和引领作用。同时,精神文明建设也为社会主义核心价值体系的构建和培育提供了良好的思想文化环境。当前深入推进社会主义核心价值体系建设工作,必须按照十八大报告的总体要求,从精神文明建设的整体出发来思考、规划、落实,把社会主义核心价值体系融入精神文明建设全过程,努力增强精神

文明建设的思想内涵,使两者相互促进、共同发展。

## 一、构建以社会主义核心价值体系为主导内容的精神文明建设价值认同体系

构建以社会主义核心价值体系为主导内容的集指导理论、共同理想、精神动力和伦理道德于一体的精神文明建设价值认同体系,是将社会主义核心价值体系融入精神文明建设全过程的重要基础和前提。

一是指导理论认同。马克思主义指导思想是社会主义核心价值体系的灵魂,是对作为认识世界、改造世界的理论基础的马克思主义和人类社会发展规律的价值认同。马克思主义是我国社会主义意识形态的旗帜,是我们认识和指导社会发展的理论基础。江泽民指出:“历史和现实都表明,一个社会,没有共同的精神支柱及其以此为基础的思想上的稳定,是很难保持社会政治稳定的。我们是社会主义

\* [基金项目] 2012年河南省哲学社会科学规划基金项目“社会主义核心价值体系融入精神文明建设全过程研究”(项目编号:2012CKS010),2012河南省教育厅人文社会科学研究项目“社会主义核心价值体系大众化网络传播平台建设研究”(项目编号:2012-MYB-063)。

[收稿日期] 2013-10-20

[作者简介] 崔志胜,男,河南濮阳人,河南大学马克思主义学院副教授,哲学博士。

国家,如果动摇了马列主义、毛泽东思想、邓小平理论这个精神支柱,动摇了建设有中国特色社会主义的共同理想,就会导致思想混乱、社会动乱,那将是国家和民族的灾难。”<sup>[1](P.125)</sup>将社会主义核心价值体系融入精神文明建设全过程,最根本的是要坚持马克思主义的指导地位,把握住了这一点,也就把握住了社会主义文化发展的性质和方向,抓住了精神文明建设的關鍵所在。应当指出,在精神文明建设的实践中,坚持马克思主义的指导地位,并不排斥社会思想观念的多样化。只有坚持马克思主义的指导地位,采取尊重差异,包容多样的方针,才能更好地用社会主义核心价值体系引领社会思潮,最大限度地形成思想共识,齐心协力地推进精神文明建设。

**二是实践主题认同。**中国特色社会主义共同理想是社会主义核心价值体系的主题,是对国家、民族追求的未来美好发展前景和目标的價值认同。马克思主义指导思想,只有同现阶段我国社会的共同理想结合起来,才能充分发挥其巨大的指导作用。“理想体现了人们对美好生活的向往和追求,是一个政党治国理政的旗帜,一个民族奋力前行的向导,一个国家走向富强的精神动力。”<sup>[2]</sup>没有共同的思想基础,没有共同的奋斗目标,民族就没有凝聚力,国家就没有前进的动力。中国特色社会主义共同理想是现阶段我国各族人民的共同理想。这个共同理想,就是在中国共产党的领导下,坚持走中国特色社会主义道路,实现中华民族的伟大复兴。当前,在精神文明建设中突出中国特色社会主义共同理想的主题,就是要坚持用中国特色社会主义共同理想凝聚人、鼓舞人,引导人们树立正确的世界观、人生观和价值观,不断增强对中国共产党领导的中国特色社会主义事业的信念和信心。

**三是发展动力认同。**以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神是社会主义核心价值体系的精髓,是对实现社会共同理想的动力之源的價值认同。民族精神是民族文化最本质、最集中的体现,以爱国主义为核心的伟大民族精神,已经深深地融铸于我们的民族意识、民族品格、民族气质之中,成为各族人民团结奋斗的共同价值取向。在当代中国,爱国主义同社会主义是紧密结合的。高扬爱国主义、社会主义旗帜,就能最大限度地凝聚和动员全民族的力量,为振兴中华而奋斗。时代精神是中华民族精神在现时代的鲜明体现,适应了中国特色社会主义的实践和发展要求。时代精神内涵

十分丰富,主要体现为与时俱进、开拓进取、求真务实、奋勇争先的精神。在时代精神这一有机整体中,改革创新居于核心地位。“历史表明,以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神,是凝聚中华民族的重要思想基础,是各族人民团结和睦、共同奋斗的精神纽带”<sup>[3]</sup>,为推进我国精神文明建设事业提供了不竭的动力之源。

**四是行为标准认同。**社会主义荣辱观是社会主义核心价值体系的基础,把其作为社会主义核心价值体系的基本内容,集中体现了我们党、国家和社会对公民道德行为规范和标准的深切认同。树立正确的荣辱观是形成良好社会风尚的基础和前提。随着我国改革开放和现代化建设事业的深入发展,“社会主义精神文明建设呈现出积极健康向上的良好态势,公民道德建设迈出了新的步伐。爱国主义、集体主义、社会主义思想日益深入人心,为人民服务精神不断发扬光大,崇尚先进、学习先进蔚然成风,追求科学、文明、健康生活方式已成为人民群众的自觉行动,社会道德风尚发生了可喜变化,中华民族的传统美德与体现时代要求的新的道德观念相融合,成为我国公民道德建设发展的主流。”<sup>[4](PP.1580-1981)</sup>但也应看到,我国正处于并将长期处于社会主义初级阶段,封建主义和资本主义腐朽思想的影响依然广泛存在。在推进经济社会全面发展的同时,我国思想道德领域也发生了深刻复杂的变化。在这样的形势下,深入推进我国精神文明建设,促进社会和谐发展,实现社会主义现代化的目标与追求,必须在全社会确立普遍遵循的行为准则和道德要求,形成和谐的人际关系和良好的社会风尚。

## **二、切实做好社会主义核心价值体系的教育引导、转化和普及工作**

教育引导是人们认同并践行社会主义核心价值体系的基础和前提。在精神文明建设过程中,应加强对社会主义核心价值体系的宣传教育,坚持用马克思主义中国化的最新成果武装全党、教育人民,加强社会主义理想信念教育,用民族精神和时代精神鼓舞人心、凝聚力量,用社会主义荣辱观引领社会风尚,努力扩大社会认同、形成思想共识,不断增强对中国共产党领导的社会主义事业的信念和信心。社会主义核心价值体系的宣传教育是一个复杂的系统工程,必须在统筹安排、系统推进的同时,又要区分层次、突出重点。区分层次是指针对不同层次的对象提出不同的要求,采取不同的方式和内容进行宣

传教育。要善于把先进性要求同广泛性要求结合起来,既鼓励先进,又照顾多数。突出重点是指在社会主义核心价值观体系的宣传教育中,要把握住关键的对象、内容和领域。在宣传教育的对象上要突出党员干部和青少年这两个特殊群体。在宣传教育的内容上,要突出社会主义核心价值观体系的四个基本内容。在宣传教育的领域上,要突出国民教育和精神文明建设,把社会主义核心价值观体系的基本内容和要求融入到国民教育和精神文明建设的全过程。

此外,在社会主义核心价值观体系的宣传教育中还应充分发挥党员干部的垂范作用,为群众树立起行为导向。社会主义核心价值观体系的建设本质上是道德教化的过程。而道德教化,包括“言传”和“身教”两个方面。中国的德治传统尤其重视身教的作用,即所谓“身教重于言教”。我国是共产党领导的社会主义国家,广大党员干部在改革开放和现代化建设过程中处在关键地位,担负着教育人,引导人的工作,其自身的思想道德水平、精神境界对社会其他成员的行为起着一种示范作用。江泽民指出:“我们讲以高尚的精神塑造人,首先要弘扬党的正气。党是整个社会的表率,党的各级领导同志又是全党的表率。要促进社会风气进步,必须搞好党风。各级领导同志必须以身作则,不能搞‘两张皮’,对别人讲马克思主义,而自己却搞那些乌七八糟、见不得人的事。加强党的建设,要把加强党内的思想教育特别是对领导干部的严格要求、严格管理、严格监督,放在突出地位。身教重于言教。越是改革开放,越要加强党内的教育,越要发扬党的高尚精神和优良传统。”<sup>[5](P.505)</sup> 党员干部的引领示范是风向标,其导向作用是非常明显的。因此,在建设社会主义核心价值观体系,推进社会主义核心价值观体系融入精神文明建设的进程中,应充分发挥广大党员干部的示范和导向作用,每个党员干部都要以身作则,用自己的行动为群众作出表率,成为实践社会主义核心价值观体系的模范。除加强教育引导外,还要切实做好社会主义核心价值观体系的转化工作,使其由理论诉求转化为实践诉求、由主导要求转化为主体需求、由主流的先进性转化为主流的广泛性、由政治话语转化为大众话语、由单向灌输转化为双向互动,解决社会主义核心价值观体系的实践效果、入心入脑、语言表述和大众参与等问题。只有这样,社会主义核心价值观体系才能真正转化为社会群体意识,使其内化为人们的价值观念,外化为人们的自觉行动。

### 三、牢固阵地意识,打造舆论强势,营造有利于社会主义核心价值观体系融入精神文明建设全过程的良好社会环境

社会舆论是社会意识形态的特殊表现形式,是指相当数量的公民对某一问题的共同倾向性看法或意见,往往反映一定阶级、阶层、社会集团的利益、愿望和要求。其精神内核是群体意识,其现象外观是议论形态,往往以拥护或反对、赞扬或谴责的方式对某一公共问题作公开的评价。做好舆论工作对于巩固政权、稳定社会、促进经济、传承文化有着极其重要的意义。江泽民指出:“舆论工作就是思想政治工作,是党和国家的前途和命运所系的工作。”<sup>[6](P.564)</sup> 营造积极健康的舆论环境,根本的是要加强对媒体的管理,掌握新闻舆论的主动权,牢牢把握正确舆论导向。江泽民强调:“历史经验反复证明,舆论导向正确与否,对于我们党的成长和壮大,对于人民政权的建立和巩固,对于人民的团结和国家的繁荣富强,具有重要作用。舆论导向正确,是党和人民之福;舆论导向错误,是党和人民之祸。”<sup>[5](PP.563-564)</sup> 胡锦涛在全国防治非典工作会议上的讲话中也指出:“舆论导向正确,社会稳定,人民团结,事业兴旺,是党和人民之福。”<sup>[6](P.401)</sup> 无论是传统媒体还是新兴媒体,无论是党报党刊还是都市类报刊,都要强化阵地意识,以正面宣传为主,坚持正确舆论导向。“坚持正确的舆论导向,就是要造成有利于进一步改革开放,建立社会主义市场经济体制,发展社会生产力的舆论;有利于加强社会主义精神文明建设和民主法制建设的舆论;有利于鼓舞和激励人们为国家富强、人民幸福和社会进步而艰苦创业、开拓创新的舆论;有利于人们分清是非,坚持真善美,抵制假恶丑的舆论;有利于国家统一、民族团结、人民心情舒畅、社会政治稳定的舆论。”<sup>[7](P.654)</sup> 就是要以毛泽东思想、邓小平理论和“三个代表”重要思想为指导,全面落实科学发展观,在任何时候、任何情况下始终保持思想上的清醒与坚定。

此外,还应努力提高舆论引导能力,增强舆论引导效果,这是保证社会主义核心价值观体系入心见行的关键所在。为此,必须做到以下几点:一是研究大众心理。任何信息的传播首先必须作用于人的心理,以心理为中介,才能产生它的效果。在人的心理结构中,需要处于核心、主导的地位。人的需要决定人对所传播内容的价值取舍。马克思曾说过:“任何人如果不同时为了自己的某种需要和为了这种需要

的器官做事,他就什么也不能做。”<sup>[8](P.286)</sup>针对不断变化的受众心理需求,新闻工作者必须准确把握新形势下人们思想活动的特点和接受信息的规律,这样才能提高舆论引导能力,产生积极的舆论引导效果。二是坚持“三贴近”原则。人民群众既是建设社会主义核心价值体系的主体,也是新闻传播的主体。在新闻宣传和舆论引导工作中,要坚持以人为本,“坚持贴近实际、贴近生活、贴近群众,把宣传思想工作做实做深做活,更好地宣传动员群众、引导教育群众、帮助服务群众”<sup>[9]</sup>,真正把体现党的主张和反映人民的心声统一起来,为社会主义核心价值体系的广泛传播奠定坚实的群众基础。三是增强舆论引导的针对性和实效性。要根据各类受众群体的心理特点和接受习惯,遵循新闻传播规律办事,既重视内容的更新,也探求形式的改变,不断丰富新闻宣传的内容和方式。四是做好舆论监督工作。要坚持党管意识形态和党管新闻媒体原则,把舆论阵地牢牢掌握在忠实于党和人民的人手中。加大舆论监督力度,提高舆论监督水平,坚持科学监督、依法监督、建设性监督、有领导的监督,从而推动问题的解决。五是形成舆论引导新格局。在传统媒体与新兴媒体并存的格局下,正确引导舆论,不仅要强调主流媒体的作用,也要加强以互联网为代表的新兴媒体的建设,发挥其作为“思想文化信息的集散地和社会舆论放大器”的独特作用,使之成为舆论引导格局中的建设性力量。

#### 四、创新各类载体和形式,将社会主义核心价值体系融入精神文明建设各个方面

社会主义核心价值体系只有融入精神文明建设各个方面,融入人们的社会日常生活,并转化为广大人民群众的社会实践活动,才能真正为人们所认同和接受。

第一,将社会主义核心价值体系融入国民教育全过程。江泽民曾指出:“正确的世界观、人生观、价值观的确立,民族优良传统的发扬,共同理想和精神支柱的形成和巩固,科学文化水平的提高,都离不开教育。”<sup>[10](P.331)</sup>社会主义核心价值体系要真正被人民群众认同和接受,并转化为社会群体意识,就要融入国民教育全过程,从家庭教育、学校教育到社会教育,使之成为贯穿教育全过程的核心内容。要坚持把社会主义核心价值体系纳入国民教育总体规划,使其真正进教材、进课堂、进学生头脑。坚定不移地贯彻党的教育方针,把社会主义核心价

值体系的基本要求同教育目标体系有机结合起来,作为衡量教育是否成功的重要标准,作为衡量教育对象是否合格的重要标准,通过不懈的教育,使社会主义核心价值体系变成人们的自觉价值追求。要把社会主义核心价值体系的基本要求同各级各类学校的教育内容结合起来,贯穿于学校素质教育、思想政治教育之中,渗透于学校教育的其他学科之中。

第二,将社会主义核心价值体系融入各级各类媒体之中。马克思曾指出:“自由的出版物是人民精神的慧眼,是人民自我信任的体现,是把个人同国家和整个世界联系起来的有声的纽带”。“自由的出版物是人民在自己面前的公开忏悔,……是人民用来观察自己的一面精神上的镜子,而自我认识又是聪明的首要条件。……它无所不及,无处不在,无所不知。它是从真正的现实中不断涌出而又以累增的精神财富汹涌澎湃地流回现实去的思想世界。”<sup>[11](PP.74-75)</sup>这就是说,新闻媒体在思想文化的传播方面扮演着十分重要的角色。新闻媒体主要是指报刊、杂志、广播电视、网络等,这些媒体传播信息具有速度快、范围广、影响大等特点,是影响社会舆论的重要传播工具。大力宣传社会主义核心价值体系,是各级各类媒体义不容辞的社会责任。当前,除发挥报刊、杂志、广播电视等传统媒体的优势外,尤其是要重视互联网这一新兴媒体在传播社会主义核心价值体系中的作用。互联网已跻身于社会信息传播之中,成为影响社会舆论最重要的传播工具之一。要充分认识到以互联网为代表的新兴媒体的社会影响力,重视互联网的建设、运用、管理,使其成为传播社会主义核心价值体系的前沿阵地。

第三,将社会主义核心价值体系融入政策、法律法规的制定和执行之中。核心价值体系与制定执行政策和法律法规是相互的关系,核心价值体系规定着政策、法规的性质和方向,具体政策、法规则是使核心价值体系得到广泛认同并保持其稳定性、持续性的有力保障。这就要求我们在制定和执行政策和法律法规时,要体现建设社会主义核心价值体系的基本要求。政策的调控和导引是建设社会主义核心价值体系的基本途径和有效手段。在日常工作中,要注重把社会主义核心价值体系的要求具体化为可操作的政策和制度,并在政策和制度的实际执行过程中充分体现社会主义核心价值导向。政策制度的制定和实施与人们的利益密切相关。邓小平指出:“不重视物质利益,对少数先进分

子可以,对广大群众不行,一段时间可以,长期不行。革命精神是非常宝贵的,没有革命精神就没有革命行动。但是,革命是在物质利益的基础上产生的,如果只讲牺牲精神,不讲物质利益,那就是唯心论。”<sup>[10](P.146)</sup>因此,在政策制定与实施上,应坚持把是否符合解放和发展生产力的要求,是否代表最广大人民根本利益作为根本的评判标准。此外,还应及时对各地各部门的政策和制度进行认真清理,对不适应建设社会主义核心价值体系要求的及时作出调整和修订,并根据现实发展的需要,不断制定出一些适应建设社会主义核心价值体系要求的新的政策和制度。

第四,将社会主义核心价值体系融入各行各业的规章制度之中。建设社会主义核心价值体系,要科学认识社会主义核心价值体系与社会各行各业规章制度之间的内在关系。各行各业规章制度的制定为具体落实社会主义核心价值体系的建设工作,使人们积极践行社会主义核心价值体系提供了制度保障。同时,社会主义核心价值体系也为社会各行各业规章制度的科学性、合理性提供了思想内容和价值标准,提供了思想支撑。在现实工作中,应坚持把社会主义核心价值体系内容和要求渗透和体现在各项规章制度的制定与实施当中。因此,当前将社会主义核心价值体系融入精神文明建设的一项重要任务,就是按照社会主义核心价值体系的基本要求,健全各行各业的规章制度,完善市民公约、乡规民约、学生守则等行为准则,使社会主义核心价值体系要求融入社会生活,成为人们日常工作生活中遵循的行为规范。具体规章制度和行为准则的制定与完善,既要突出共性,又要体现本地区、本部门、本单位特点;既要体现社会主义核心价值体系建设的要求,又要同有关法律法规相统一。此外,还应充分发扬民主,广泛征求群众意见,使各项规章制度和行为准则易懂、易记、易行、易监督,让人们在参与中受到教育,得到提高。

第五,将社会主义核心价值体系融入各类群众性精神文明创建活动和精神文化产品创作生产之中。任何思想的灌输与形成,都需要广泛的社会基础。社会主义核心价值体系也是如此,社会主义核心价值体系要内化为人们的价值追求,需要群众的广泛参与,以各种各样的社会活动作为载体。群众性精神文明创建活动是人们践行社会主义核心价值体系的一个有效载体。各种创建活动要突

出社会主义核心价值体系的主题和思想内涵,使广大群众在活动中不知不觉地受到社会主义核心价值体系的教育。此外,精神文化产品也是传播社会主义核心价值体系的重要载体,为此,须将社会主义核心价值体系融入精神文化产品创作生产之中。要着眼于满足人们精神文化需求,把社会主义核心价值体系作为文化创作的主体内涵,用高质量的精神文化产品生动形象地倡导社会主义核心价值体系,用体现社会主义核心价值体系的文化产品引领各种文化思潮和文化追求。要尊重精神文化产品的创作生产规律,在‘融入’和‘渗透’上投入更大的精力,使作品的内容与形式有机结合、相得益彰。要充分发挥大众文化的熏陶作用,坚持先进性与广泛性、弘扬主旋律与提倡多样化、提高文化产品品位与提高群众文化鉴赏水平的统一,既要大力支持精品文化,也要鼓励和发展能够使人民得到教育和启发、得到娱乐和享受的大众文化,让人民群众在娱乐和享受中受到教育和启发,在潜移默化中培养社会主义和谐社会的价值认同。

第六,将社会主义核心价值体系融入和谐社会的构建之中。社会的和谐发展,必须靠共同的价值理念和行为准则来维护。恩格斯指出:“平衡是和运动分不开的。”<sup>[12](P.589)</sup>构建和谐社会,从根本上说是一个最大限度增加和谐因素,减少不和谐因素,不断促进社会和谐的动态发展过程。“在影响社会和谐发展的诸多因素中,有些因素是硬性或显在的,如各种法律、法规、政策、规章、契约等。有些因素是软性或潜在的,如社会意识形态、共同价值观念、民族文化传统、伦理道德要求等精神文化层面的内容。”<sup>[13]</sup>在一定意义上,思想价值体系等软性因素产生的非强制性约束,对社会和谐发展有着更加积极的作用。社会主义核心价值体系建设任务的提出,正是体现了我们党在新时期对社会发展这一规律的更自觉的把握。社会主义核心价值体系植根于中华民族优秀传统文化的深厚土壤,集中体现了时代精神、市场经济的道德诉求和中国特色社会主义事业发展的基本价值取向和理念,是凝聚和激励全国各族人民团结奋进的精神力量。这种强大的精神力量,既有利于充分地调动一切积极因素,不断激发社会创造活力,也有利于统筹协调各方面利益关系,有效解决社会矛盾和问题,从促进社会全体成员之间和谐相处。



## 五、强化机制保障,搭建制度平台,为社会主义核心价值观体系融入精神文明建设全过程提供重要的制度支撑

当前,要把社会主义核心价值观体系融入精神文明建设的工作落到实处,一项重要任务就是建立起一套与之相适应的具有性对稳定性的体制机制。

第一,建立健全把社会主义核心价值观体系融入精神文明建设的领导体制和工作机制。建设社会主义核心价值观体系关键在党,主导在政府。要按照“党委领导、政府负责”的方针和原则,形成党委统一领导,党政齐抓共管,部门各负其责的领导体制和工作机制。宣传部门作为建设社会主义核心价值观体系的核心部门,应在党委直接领导下,担负起融入和建设工作的主要职责。此外,还要建立和完善群众参与、专家咨询和集体决策相结合的决策机制和制度,提高决策的科学化和民主化水平。健全干部选拔任用机制,深化干部人事制度改革,使践行社会主义核心价值观体系的干部得到褒奖和提拔,违背社会主义核心价值观体系的干部受到惩处,从组织上保证社会主义核心价值观体系的建设工作和“融入”工作的贯彻落实。建立健全与社会主义核心价值观体系建设相配套的监督约束机制,形成党内监督、群众监督和舆论监督相协调的体制机制,切实保障社会主义核心价值观体系的贯彻落实。

第二,加强社会管理,建立健全科学的利益协调机制和有效的激励约束机制。社会利益的协调是我国政治、经济、社会稳定和协调发展的重要内容。当前,随着我国经济体制的深刻变革,原有的利益格局逐渐打破,新的利益格局和利益主体正在形成,利益格局的复杂化、利益主体的日趋多元化在一定程度上导致不同群体利益关系的失调和利益矛盾的凸现。在这种情况下,我们应建立健全诉求表达、利益协调、矛盾调解、权益保障和沟通反馈等机制,使利益矛盾和冲突得到有效解决,为社会主义核心价值观体系融入精神文明建设创造良好的社会环境和群众基础。此外,还要建立一套有效的激励约束机制,对在践行社会主义核心价值观体系中表现突出的人给予物质和精神上的双重激励和表彰,对有损于国家、社会、他人利益,有违社会主义核心价值观体系要求的不道德行为进行约束和惩处。

第三,建立健全稳定有效的公共文化服务和投入机制。公共文化服务是建设社会主义核心价值观体系的有效载体。当前,要以文化服务为中心,

充分发挥公益性文化单位在公共文化服务中的主体作用,着力增强生产供给能力。各类文化企业要参与公共文化服务,生产更多价格合理、形式多样的公共文化产品。要建立和完善文化投入机制,加大对文化的投入,加快公共文化基础设施建设。不断加强文化阵地建设,改进文化传播手段,创新文化活动形式,提升服务水平。深化文化体制改革,不断解放和发展文化生产力。进一步增强法制观念,依法行政,建立健全文化政策法规体系。通过稳定有效的公共文化服务和投入机制,为人们积极践行社会主义核心价值观体系,推进社会主义核心价值观体系融入精神文明建设全过程提供浓厚的文化氛围和环境。

### [ 参 考 文 献 ]

- [1] 江泽民. 论“三个代表”[M]. 北京:中央文献出版社, 2001.
- [2] 本报评论员. 突出主题 坚定中国特色社会主义共同理想——三论全面准确理解社会主义核心价值观体系[N]. 人民日报,2006-12-23(01).
- [3] 本报评论员. 把握精髓 弘扬民族精神和时代精神——四论全面准确理解社会主义核心价值观体系[N]. 人民日报,2006-12-24(01).
- [4] 中共中央文献研究室. 十五大以来重要文献选编(下)[M]. 北京:人民出版社,2003.
- [5] 江泽民. 江泽民文选(第1卷)[C]. 北京:人民出版社, 2006.
- [6] 中共中央文献研究室. 十六大以来重要文献选编(上)[M]. 北京:中央文献出版社,2005.
- [7] 中共中央文献研究室. 十四大以来重要文献选编(上)[M]. 北京:人民出版社,1996.
- [8] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第3卷)[C]. 北京:人民出版社,1960.
- [9] 坚持用“三个代表”重要思想统领宣传思想工作 为全面建设小康社会提供科学理论指导和强大舆论力量[N]. 人民日报,2003-12-08(01).
- [10] 江泽民. 江泽民文选(第2卷)[C]. 北京:人民出版社, 2006.
- [11] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第1卷)[C]. 北京:人民出版社,1956.
- [12] 马克思,恩格斯. 马克思恩格斯全集(第20卷)[C]. 北京:人民出版社,1971.
- [13] 葛晨虹. 荣辱观建设是道德力量的基本保证[J]. 道德与文明,2006(3).

(责任编辑 光 翟)

## 共生与互渗\*

——马克思主义理论学科建设与思想政治理论课教育教学自觉生成机制研究

汪堂峰<sup>1</sup> 汪丽红<sup>2</sup>

(1. 上海财经大学马克思主义理论教学科研部, 上海 200433;  
2. 复旦大学历史系, 上海 200400)

**[摘要]** 从功能性的视角来分析马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学之间的互动关系,是一种常见的、同时也是一种不可或缺的分析视角。然而,从本质上说,两者之间是一种共生于马克思主义的共生关系。这种共生关系最根本的基础是马克思主义内在的科学性本质,而不是笼统的马克思主义。正是这种共生性决定了两者之间互渗的天然可能性,从而构成其功能性互动的基础和根本动力。值得注意的是,这种共生性并不必定导致两者间必然的自觉互渗,要达到这一目标并实现马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学的全面自觉,必须具有在教学过程中形成学科自觉并将养成将这种学科自觉转化为教学自觉的自觉意识。

**[关键词]** 马克思主义理论学科建设; 思想政治理论课教育教学; 自觉生成机制; 研究

**[中图分类号]** D641 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0024-05

关于马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学之间的关系,学术界通过几年的探索,已经形成了大体上的共识。不过,以往关于两者之间关系的论述一般着眼于功能性的视角,也即双方之间在为对方的发展方面能够提供什么样的帮助,或者扮演着什么样的角色。对于这样一种关系,我们通常称之为良性的互动关系。不过,对于这样一种良性的互动关系为什么成为可能,以及如何才能成为可能,学术界依旧存在着探讨的空间。更进一步说,两者之间是否仅仅存在着一种良性的互动关系,值得我们进一步探讨。基于此,本文使用“共生”和“互渗”两个概念,来进一步考察两者之间的内在联系和外在关系,并在此基础上揭示马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学的根本任务,分析两者之间建立在共生关系基础之上互渗和互动何以成为可能以及如何实现这种可能的途径。

在马克思主义理论学科建设没有提出之前,思想政治理论课分属于其他(专业)学科,这其中固然也存在着教学相长的规律,但这种教学相长,往往表现出孤立(即向分属专业的)、零星、分散、个人化、自发性等特征,教学与研究脱节现象比较突出。然而,对于这一阶段的状况,无论我们做出何种评价,都必须实事求是地承认,正是这样一种相对较弱的教学相长,构成了马克思主义理论学科建设的最初基础,并催生了马克思主义理论学科的萌芽。同时,思想政治理论课的教育教学实践,既为我们提出了马克思主义理论学科建设的要求,同时也为这一建设提供了自觉的组织动力和自发的个人动力(如科研),并在一定程度上确定了学科建设的方向。就此而言,马克思主义理论学科的产生,在相当程度上乃是思想政治理论课教育教学的产物。

\* [基金项目] 2013年度上海学校德育实践研究课题“多元社会思潮的生成机制、对大学生的影响路径及其引导研究”(项目编号:2013-D-017)。

[收稿日期] 2013-11-01

[作者简介] 汪堂峰,男,安徽太湖人,上海财经大学马克思主义理论教学科研部讲师。  
汪丽红,女,安徽太湖人,复旦大学历史系讲师。



正是在上述基础上,开始产生较为明确的学科意识,而学科概念的提出,则为教育教学向学科建设的渗透指明了方向,同时意味着学科建设为教育教学开始确立起较为系统的理性反思后的方向指导,从而使原来的那种教学相长慢慢转化为教育教学与学科建设之间目标明确的、规模化的、自觉的、一体的、系统性互渗。同时,在此过程中,思想政治理论课教育教学不但为马克思主义理论学科建设不断提出新的增长点要求,而且为这些新的增长点提供了源源不断的养分,并为具体的教育教学机构凝练特色学科方向奠定了基础,从而为学科建设的发展提供了重要的支撑;而学科建设的不断加强,则为思想政治理论课教育教学提供了源源不断的高素质师资队伍、深厚的学术平台、高质量的课程建设和充足的后备人才,从而为高质量的课程教育教学提供了重要的支撑和切实的保障。

从现实需求的角度而言,虽然我们强调学科建设的提出,发端于提高课程教育教学质量的要求,但马克思主义理论作为一门学科,决非仅仅因为授课的需要而强行或者勉强推出的一门学科。事实上,学科概念的提出,实质上意味着在课程教学的总体筹划基础上形成的对马克思主义作为一项系统理论的认知的逐渐形成;意味着人们已经深刻认识到,思想政治理论教育背后的学理性、科学性、系统性以及每一门学科之所以可以构成为一门学科的合法性依据和各种特征;意味着其本身已经具有学科性的各基本构成要素。也就是说,马克思主义理论学科虽然发端于思想政治理论课的教育教学实践,但其本身亦具有相对独立的内在动力机制,其功能已不仅仅是满足于为教育教学的实践服务,而是同时具有作为理论探索和为解决现实重大问题提供智力支持的其他功能,肩负着探索马克思主义和运用马克思主义来总结中国社会经济政治文化建设各项实践并为这些实践提供理论支持的重大使命。

显然,马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学之间的关系,并不仅仅是一种互动关系或者互渗关系,而是一种更具有本质意义的共生关系,其共生的母体便是马克思主义:思想政治理论课教育教学是要指向作为科学的马克思主义,而马克思主义理论学科建设同样也是指向作为科学的马克思主义。事实上,正是这种共生性决定了两者之间互渗的天然可能性,从而构成其功能性互动的基础和根本动力。对于这种互动关系背后的本质性动

力——共生关系,学界显然已有知性的认知,并在探讨两者之间互动关系的实际过程中自然而然地以其为基础和指导。不过,即便如此,对于这种共生关系的本质内涵及其对马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学之间形成互动与互渗的根本基础与本质动力,依旧需要进一步深入的考察。

## 二

作为我国意识形态领域中处于指导地位的马克思主义,本质上是一门科学。正是马克思主义的科学性本身,决定了其科学性和政治性之间是统一的,而非对立的;正是科学性与政治性之间的这种内在统一,构成了马克思主义理论学科建设与思想政治理论课教育教学互渗的内在的、原生性的基础。思想政治理论课教育教学就是必须讲透而且理论上来说可以讲透支撑这种意识形态的科学性,包括其内在的逻辑理路和通过实践证明了的真理性,以达到引导教育教学对象树立科学的世界观、人生观和价值观的目的。正是这种讲透马克思主义的要求以及由这种要求所决定的对具备讲透马克思主义的能力的要求,本身既体现了马克思主义理论学科建设对思想政治理论课教育教学提出的要求,即教育教学必须讲透马克思主义;同时又从教育教学角度向学科建设提出了要求,即要获得令人满意的教育教学效果,就必须从以下几个方面加强马克思主义理论学科建设:第一,紧扣马克思主义理论学科建设的内涵和目标,同时又必须根据自身的实际,如教育教学对象的需求、自身的优势与特色等,科学规划自身的学科布局,凝练学科方向,形成学科特色,为符合自身实际同时又满足同类学校人才队伍需要提供学科支撑;第二,以重大现实问题为出发点和归宿加强对马克思主义的理论研究与应用研究;第三,打造一支可以讲透马克思主义理论的教学队伍,实现教学型队伍向教学研究型队伍的转变。概而言之,这种由马克思主义理论自身生长出来的学科建设和教育教学之间的共生关系,为学科建设和教育教学本身实现各自目标的要求提供了彼此间互渗的需求与基础。

然而,虽然在马克思主义是一门科学的问题上、社会上已基本上达成共识,但由于某些习惯势力和主观偏见的束缚,有些人依旧在用有色眼镜观察思想政治理论课教育教学,并延续着以前形成的严重的错误认知,或漠视其所依托的马克思主义理论,将教育教学看成是纯粹的为政府歌功颂德、为党夸功

遮丑;或否定马克思主义理论的内在的科学规定,而视其为橡皮图章,从而将教育教学曲解为借用科学的形式来宣传党和政府的合法性,宣传党和政府的决策、政策、措施的合法性。在这样的情况下,要解决课堂教学问题,便只好求助于教学形式、教学手段和教学方法的翻新。然而,缺乏对教育内容的深刻反思,言说出来的内容必然是外在于自己的东西。正是这种外在性,决定了言说的无定性,进而决定了言说的空洞性,由此导致的必然结果就是,再怎么高明的教学形式、教学手段和教学方法,带来的都只能是对外在感官的刺激,而无法给受众带来心灵上的撞击、思想上的启迪和政治上的引导,因为这种空洞性恰恰来自于我们事实上的在思想上的漠不关心。或者换句话说,由于教育教学活动不是靠一种思索它们的思想活动而是靠一种意志活动结合在一起和得以支持下来的,因而也便决定了其内容的空洞性,从而也必然导致教育教学方面的失败。<sup>①</sup>

正是基于对上述现象的反思,学术界部分学者强调,马克思主义学科建设和思想政治理论课教育教学的根本任务,就是要探索和言说马克思主义的科学维度,尽可能减少意识形态性维度对其科学维度的冲击,期冀通过回避政治性或者割舍政治性来提高自身的科学性并借此提高自身的学科地位。显然,由于这种努力依旧建立在错误的假设——马克思主义科学性与政治性的二分及冲突假设——基础之上,因而不仅注定是徒劳的,而且必然是有害的。作为对这一思考的反思,另一种思路是将马克思主义划分为意识形态性、文学性、艺术性、历史性、逻辑性等诸多维度,并强调意识形态性是其中最主要的但并非唯一的维度。这种思路虽然强调思想政治理论课是集科学性和意识形态性于一体的课程,并习惯性地表述马克思主义为科学性和政治性的统一,从而与那种将马克思主义的科学性和政治性对立的观点划清了界限,但通过对多重维度概念的并列设置,依旧没有挣脱割裂马克思主义科学性和政治性之统一的窠臼。这样一种认知,显然只是看到了或者仅仅是力图说明马克思主义科学性和政治性之间的相容性,而没有真正看到两者之间的统一性,因而既没有真正理解马克思主义学科建设的真谛,在思想政治理论课教育教学方面也便只能停留在“衣带

渐宽终不悔,为伊消得人憔悴”的挣扎阶段。

作为一种学说,马克思主义既包含着对人类社会发 展规律的一种信念,又是对某种文化上的具体行为方式所给予的制度证明。但这样一种证明的合法性来源,恰恰在于其作为一种科学的方法论和作为一种现实实践的结合,而正是这种结合,铸就了马克思主义的科学性,成就了其强大的生命力。任何一种学说,如果缺少了传播,当然不会为人所认知;但从根本上说,学说的生命力不是来自于宣传,而是来自于其形成的实践基础以及对这一实践在理论上的反思、总结、扬弃。显然,缺乏内在的实践和学理的支撑,马克思主义只能是无根浮萍。因此,将马克思主义的合法性设定在外在的宣传和传播上,既是对外在形式功效的夸大与神化,也是对其实践的基 础与成就的低估和对其科学方法论的漠视。

事实上,正是这种建立在实践基础上的、并为实践不断丰富的、开放性的马克思主义学说的科学性本身,使科学性而不是政治性构成为马克思主义的基本内核,使科学性成为其内在的价值而非外在的、仅仅具有工具性的、功能性的附加价值。正是作为马克思主义基本内核的这种科学性,决定了马克思主义政治上的正确性,而不是其政治上的正确性决定其理论上的科学性;决定了马克思主义外在的政治上的正确性则只不过是其内在的科学性的表征和对这种科学性的事实说明,而绝非其内在的政治性要求赋予马克思主义以外在的科学性,以便为其政治上的合法性提供依据。

就此而言,构成马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学之间共生基础的,不是笼统的马克思主义,而是作为一门科学的马克思主义,是马克思主义内在的科学性本质。因此,形成对马克思主义内在科学性本质的自觉意识,乃是马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学的首要前提,没有这种自觉意识的学科建设和教育教学,便没有正确的建设方向和教学方向。正因如此,形成对马克思主义内在科学性本质的普遍认知与共识,便具有极其重要的意义。然而,马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学,决不能仅仅停留在形成这种普遍认知与共识的阶段。显然,这种普遍认知与共识,仅仅只是从事马克思主义理论学

<sup>①</sup> 克罗齐在《历史学的理论与实际》一书中较为分散地对意志活动和思想活动做了简洁而颇为深刻的分析。参见贝奈戴托·克罗齐:《历史学的理论与实际》,商务印书馆 1982 年版。

科建设和思想政治理论课教育教学的导向标与触发器,而并不能保证马克思主义理论学科建设和思想政治理论课教育教学的质量,更不能自发促成两者之间的互渗。

因此,马克思主义理论学科建设与思想政治理论课教育教学的根本任务便不仅是要证明与阐释马克思主义政治上的正确性。也便是说,我们的目的不是将科学性作为工具,通过挖掘马克思主义的科学性潜力,或者仅仅给其附加上神秘而神圣的科学光环,以增强其政治上的说服力、穿透力、吸引力和渗透力;而是要真正揭示出其科学性内核,即是通过研究、反思来认知其科学性,并通过丰富的教学手段来展示这种透过反思而获得的对作为科学的马克思主义的认知。进一步说,马克思主义理论学科建设与思想政治理论课教育教学的根本任务乃是,掀开人们思想观念中的遮蔽物,深刻揭示和全面展示马克思主义的内在本质——那在一定程度上被遮蔽了的科学性,去认识作为一门科学的马克思主义的真正内涵,并将其作为科学的方法论运用到我们认识世界、改造世界的实践活动中去。

### 三

显然,背离对马克思主义科学性的深刻揭示和全面展示这一根本任务,马克思主义理论学科建设必然无功而返,而思想政治理论课教育教学必将在困境中挣扎。就此而言,我们必须具有在教学过程中形成学科自觉并将养成将这种学科自觉转化到教学自觉的自觉意识。

学科自觉意味着理论自觉,即不再将思想政治理论课看成是外在的、边缘的、寄生的,而是将其看成是内在的、独立的、有自己学科内核的教育教学实践。这样一种自觉意识便是主体意识。经过长期的挣扎性萌动,这种主体意识现已破茧而出,成为显性化的事实。目前我们的任务便是,通过各级主管部门、各级各类学校,共同努力,彼此合作与帮扶,张扬这种主体性,推动这种主体性的不断成长,加强学科意识的推动与宣传,通过各种手段,转变教师自身的意识和外界的认知。尤其是,各级主管部门和那些已经获得学科点的学校、申报学科点的条件已经成熟的学校,要通过扶持、帮带不具备或暂不具备申报学科点条件的学校,提高他们的学科意识和学科建设水平;而后者则更应加强学科自觉性,在各级主管部门和兄弟院校的帮助下,通过自身努力,实现学科建设的培育和发展。

“哲学家们只是用不同的方式解释世界,而问题在于改造世界。”<sup>[1](P.57)</sup>理论的价值和生命,关键不在于精神上的思辨,而是源之于现实,回归至现实——认识世界和改造世界。理论不走向现实,必然会枯萎。研究过程中形成的哲学的、追问的、反思的知识,只有走向现实,才能充分展现其存在的意义和充分实现其生存的价值。就此而言,理论自觉不是书斋里的学问,不是经院学术,而是思考当下、改造当下、创造当下。由是,学科自觉的一项重要任务,便是实现学术自觉,运用马克思主义科学方法来认识世界和改造世界,并在此过程中,以对现实重大问题的思考为出发点,进一步丰富和发展马克思主义,实现“现实本身应当力求趋向思想”<sup>[1](P.11)</sup>。事实上,不论是社会各界、教学同行,还是广大的学生受众,其对马克思主义理论学科的接纳、认可与尊重,都是以此为据的。因此,在马克思主义理论学科建设的发展过程中,对外部资源的争取很重要,但其生命动力来源,恰恰来自通过内在的发展体现自身的社会价值和受众的价值;依靠外在的支持,不可能获得外界发自内心的尊重和支持。没有这样一种源之于现实,回归至现实的理论认知与反思,并将马克思主义内化为自己的知识生命、思想生命和行动生命,而是将其视为外在于自己的知识、与自己分离的客体,最终获得的只能是形似而神不至的肤浅的、表面的、经验的认知。这样一种脱离自身的认知,由于没有内化为自己的信念,或者仅仅只是一种没有经过自己反思的肤浅的信念,将极有可能使自己把思想政治理论课教育教学视为外在于自己的、因为某种外在的原因而强加在自己身上的任务。

由于历史的原因,思想政治理论课教师队伍中,有一部分人学术意识、学术基础较差,学术要求较低。这便既需要他们自己养成自觉的学术意识和学科意识,通过自觉的努力,提升自己的学术涵养、研究水平和认识能力,同时需要我们采取一系列措施,包括学校内部的结对帮扶和学科内部各单位之间间的合作、培训,从而打造出一支具有广泛性的高质量科研教学双肩挑的师资队伍(而不仅仅是部分拔尖人才和领军人物),全面实现一流的科研带动一流的教学,培养一流的人才的目标。

马克思主义理论学科存在的更重要的意义,乃在于通过有效的教学,将马克思主义理论传播给受众,使其成为受众现实生活实践的科学指导和精神支撑。从这个角度说,教学乃是理论和实践的桥梁。

没有自觉的学科意识,便不会有自觉的教学意识。将研究成果传授给学生,将在研究过程中形成的对马克思主义理论之学理的、追问的、反思的、逻辑分析的认识传授给学生,乍看起来,似乎是一个合乎自然的过程。其实不然。的确,只有思想上的深刻,才能有言说上的深刻;没有深刻的认识,绝无可能说出深刻的认识。但是,主体形成深刻的认识、传播深刻的认识、以及客体接受深刻的认识三者之间并无内在的充分因果关联。实际上,通过学术研究而形成的对于马克思主义的深刻认识,仅仅只是为受众获取这种深刻的认识提供了学理性的基础。在现实的教育教学实践中,某些在马克思主义理论研究领域具有较好研究背景或研究潜质的学者,或者因兴趣问题而不好教育教学实践,或者因价值偏好而不屑于教育教学实践,或者因教育界评价体系的导向而不愿从事教育教学活动,从而导致其不愿花费精力去设法将自己的研究成果传授给学生,并形成研究与教学“两张皮”现象。因此,实现马克思主义理论向思想政治理论课教育教学的渗透,就其最基本的链接点而言,首要之处在于包括从事具体的教育教学工作的一线教师在内的整个教育界甚至是整个社会,对理论研究和教育教学之间的关系,形成一种认识上的自觉。否则,仅靠学者内在的一种言说冲动来实现上述渗透,必然只是自发的、随机的、零散的、凌乱的、短暂的、自在的,因而必然也是不可靠的、没有效果的。不过,即便是实现了上述链接的自觉,也不能保证实现从主体传播深刻认识到客体接受深刻认识的必然过渡。在教育教学活动中,即便教师有一种将马克思主义理论传授给学生的自觉意识,并采取了相应的自觉行动,但因疏于对教学方式、教学方法的打造,疏于对教学语言的琢磨,其最终的结果也必然是因教学的枯燥、晦涩而令人退避三舍。因而,实现马克思主义理论向思想政治理论课教育教学渗透的第二个链接点,是培养一种自觉的教学研究意识,实现从研究成果向教学内容的有效翻转。我们有许多优秀教师,既在深沉的、学理的、追问的、逻辑分析与批判的教学方法方面颇有心得,又在丰富的、活泼的、生动的教学方式和教学语言方面老道熟练,但依旧无法达到理想的教学效果。个中缘由,恐怕便是对贴近大学生思想实际,贴近改革开放实际,贴近“现实的人”的生活实际没有形成一种强烈自觉的意识,而是依旧处于自发的意识状态。因而,实现马克思主义理论向思想政治理论课

教育教学渗透的第三个链接点,是形成一种高度自觉的“三贴近”意识。值得注意的是,这样一种“三贴近”意识,并不是简单地将大学生作为一个群体,从而形成一种依旧是空洞的、抽象的、空转的认识,这样的教学,即便贴上了“贴近”的标签,实质上依旧是一种疏离。在具体的教育教学过程中,现实条件当然不允许我们实现彻底的“因材施教”,但通过对教学对象的梳理和研究,确定不同的受众类别,施以相应的教学方式和教学方法,或许是一条可行之道。这就不仅需要专业教师和思想政治理论课教育教学机构戮力同心,更需要教学管理和服务部门、以及更为宏观层面的各级教育教学主管机构具有自觉意识,采取自觉行动,通过踏实充分的调研,采取切实可行的措施,彻底摒弃那种“跟着感觉走”的、原始的、粗放式的教学模式。惟其如此,我们才能将通过学术研究形成的思想自觉转化为教育教学方面的行动自觉,并通过这种自觉的、精细的行动,来引导、帮助学生实现认识上的思想自觉和政治上的行动自觉。就此而言,由上述三个链接点构成的一个完整的链条,不仅可以实现由马克思主义理论学科向思想政治理论课教育教学的有效渗透,从而构成教学自觉的有机要素,其每一个环节都渗透着深刻的学科自觉意识。显然,没有深刻的学科自觉意识的渗透与支撑,所谓的教学自觉必将成为空谈。

总之,学科建设和教育教学之间,虽然存在着一种天然的互渗可能性,同时也存在着互渗的必要性。但这种可能性与必要性的结合,并不必定会产生互渗的必然性;即便产生互渗,那也是一种自发的互渗,而非自觉状态下的互渗。显然,没有人的自觉意识,没有对这种自觉意识的培养、引导,就不可能实现两者之间自觉的互渗。因此,我们面临的基本任务,便是进一步发育与发展自觉的互渗意识,从个体的自觉、分散的自觉、自发的自觉走向团体的自觉、集中的自觉和自觉的自觉,通过对主体自觉意识的全面唤醒,加强这种互渗的自觉,从而使互渗从自在走向自为。

#### [参考文献]

- [1]马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(第1卷)[C].北京:人民出版社,1995.

(责任编辑 光 翟)

# 都铎时期英国的海外探险和殖民活动探析\*

黄光耀

(江苏第二师范学院经济与法政学院, 江苏南京 210013)

**[摘要]** 都铎时期是英国历史发展的重要转折时期。其间,随着民族国家的建立与巩固、经济与贸易的发展,英国进行了持续不断的海外探险和殖民活动。但是,与其它殖民强国相比,此间英国的海外探险和殖民活动并未取得实质性的进展,其原因在于英国的海外探险和殖民活动主要是由个人冒险家发动、组织和实施的,不仅受到西班牙、葡萄牙等殖民先驱的严重挤压,而且没有得到政府的实质性支持。

**[关键词]** 都铎时期; 英国; 海外探险; 殖民活动

**[中图分类号]** K561.33 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0029-07

都铎时期,伴随着社会经济的发展变化、民族国家的崛起及民族意识的发展,英国人开始了连续的海外探险和殖民活动。对英国来说,虽然大规模的殖民扩张和第一帝国的基本形成主要发生在17世纪,但是正是都铎王朝特别是伊丽莎白时代所造就的丰富遗产,为后来英国的发展和崛起奠定了坚实的基础,从而拉开了英国大规模向海外扩张、构筑第一帝国大厦的序幕。因此,探析都铎时期英国的海外探险和殖民活动,对于深入把握英第一帝国形成的历史进程及特征,具有重要的意义。

## 一、都铎时期英国进行海外探险和殖民活动的基本动因

“欧洲的海外扩张与民族国家的发展是同步进行的”<sup>[1](P.205)</sup>。英国人的海外探险与殖民活动是与民族意识的觉醒和民族国家的兴起相伴随的,两者形成了明显的互动关系。

作为近代民族国家,英国必须具备两个最重要的因素,即国家主权与民族一体性。<sup>[2](P.96)</sup>英国主权国家是在同罗马天主教势力和国内地方割据势力的斗争中逐渐确立的。中世纪的大部分时间里,英国同其它欧洲国家一样,封建割据势力严重,罗马教廷的影响无孔不入,以罗马教皇为中心的天主教会作

为国际性的宗教和权力组织,拥有超越一切世俗权力的最高权力,时常干涉各国的内政,严重损害了英国的利益。中世纪后期,英国的经济获得长足进步,随着经济的发展,英国市民阶级的力量逐渐壮大。出于自身利益的考虑,他们与王权形成了紧密的联合,共同反对封建割据势力和罗马教皇势力。从14世纪中叶起,英国议会就连续颁布相关法案,对教皇干涉英国教会的权力进行限制。在反对封建割据势力和罗马教皇的过程中,英国王权得到扩充并形成专制君主制。就当时的英国现实来看,王权的确立是英国社会政治经济发展的必然趋势,是历史的进步,因为强大的王权成为了逐渐形成的民族国家的象征。以王权为中心,英格兰人逐渐形成了共同的经济和政治生活,并拥有了共同的民族语言——现代英语。共同的语言促进了英国民族情感与民族意识的产生与发展,共同的历史、共同的荣辱和共同的利益将他们紧紧地维系在一起。都铎王朝建立后,英国人的民族意识迅速觉醒。他们强烈地意识到,自己已成为一个统一的英语民族,民族自信心和民族自豪感随之而生。正是在这种强烈民族意识的驱使下,亨利八世开始了轰轰烈烈的英国宗教改革。1529—1536年,亨利八世在议会的支持下,全面推行

\* [基金项目] 国家社会科学基金重点项目“英帝国的形成、发展及其在20世纪的崩溃”(项目编号:11ASS001)。

[收稿日期] 2013-09-18

[作者简介] 黄光耀,男,安徽寿县人,江苏第二师范学院经济与法政学院教授,历史学博士。

宗教改革,从而走上了与教皇彻底决裂的道路。通过宗教改革,打破了教皇对世俗国家的控制,建立了国家的外部主权;重新确立了教会与国家之间的新型关系,使英王成为英国教会的最高首脑,教会转为专制君主的统治工具,英国教会的民族属性得以确认。与此同时,亨利八世时期由托马斯·克伦威尔所实施的政府改革确立了国王对内的最高统治权、强化了国内统一,中世纪英国国王的宗主权最终变成了统一的政治权力,英国真正成为一个统一的整体。从此,英国国家获得了对内的最高统治权和对外的独立权,成为具有近代意义的民族主权国家。

然而,都铎王朝前期的这一成果在后继者软弱甚至错误的统治中几乎丧失殆尽。爱德华六世在位时期,英国王权衰落,推行一系列错误的内外政策,导致自亨利八世以来的英国的社会稳定遭到破坏,法国乘机插手苏格兰事务,并与苏格兰联合向英国发动战争,使英国陷入持续性的战争之中,大大降低了英国在国际事务中的地位。玛丽都铎时期,英国的状况更糟。作为一个虔诚的天主教徒,玛丽上台后为了加强自己的统治,不是致力于发展英国的经济,而是企图依赖罗马教皇的支持,全面恢复天主教的信仰和教会地产,完全取消了其父亨利八世所推行的宗教改革,放弃了英王作为本国宗教最高首脑的地位,重新恢复罗马教皇在英国的权威。英国独立自主政治局面的丧失造成了英国宗教矛盾与民族矛盾进一步加深,国内政局极不稳定,严重影响到中央的权威。由于连年应付欧洲战争,英国的财政陷入十分窘迫的境地,到玛丽去世时,英国的债务已高达20万英镑。<sup>[3](P.7)</sup>国力的衰微不仅阻碍了英国国家正常的权力运作,使国王与议会围绕税收等问题争斗不断,而且严重影响到英国的国际地位,使英国在国际上陷入十分孤立的境地,以致于伊丽莎白女王即位时的英国“在国外只有不共戴天的敌人,没有坚强忠实的朋友。”<sup>[4](P.532)</sup>

1558年,伊丽莎白在英国继位。面对国内分裂、国外战争危机之严峻形势,她承继其父亨利八世的事业,首先进一步推进宗教改革,旨在英国重新建立君主的至高无上的统治地位,并最终使都铎王朝的政教合一统治达到极盛,民族国家空前强固。

显然,对于英吉利民族而言,民族国家的确立和发展既是参与民族竞争的前提又是民族发展和强盛的起点,强大的政治和社会力量不仅能推动民族经济的不断发展和社会的不断进步,而且成为英国介

入欧洲乃至世界事务的直接支撑。英国民族国家的形成与强固才使英国的海外殖民扩张成为可能。伊丽莎白女王就对教会对世界海域势力范围的划分表示强烈不满,认为英国人在各大洋与其它国家一样拥有航行、探险和贸易的权利,宣称海洋是开放的,任何国家不应被排斥在海洋的任何区域之外。她还直接向西班牙等国表明:“对并未有效占领的地区提出占有权是无效的。”<sup>[5](P.458)</sup>

都铎时期,伴随民族国家的形成,英国的经济获得了长足的发展,经济对外扩张的欲望十分强烈。此时英国虽然以毛纺织业为主体的工业发展迅速,但对外贸易却很不稳定,甚至出现萎缩和危机。长期以来,英国的纺织品主要是呢绒和呢布的出口主要依赖安特卫普(Antwerp),英国的纺织品在伦敦集中后出口到安特卫普,在那里经过简单加工再销往欧洲各地。这种贸易线路和贸易商品的过于集中和单一,使英国的对外贸易极易受到国际局势变动的影 响。一旦外贸不畅,势必危及英国经济的发展与社会的稳定。16世纪50年代,尼德兰局势出现动荡,安特卫普的贸易中心地位逐渐旁落。失去安特卫普市场的英国纺织品贸易急剧萎缩。1550年,从伦敦出口的英国呢绒为133,000匹,1552年下降到85,000匹。<sup>[6](P.242)</sup>呢绒出口的下降不仅导致国家关税收入的减少,而且造成部分毛纺织企业的破产和工人失业。此后,尽管英国商人也试图在德意志的汉堡、埃姆登(Emden)和荷兰的泽兰(Zeeland)省寻找替代市场,但由于这些市场均不稳定而且相对狭小,所以到16世纪后期,英国的纺织品贸易继续呈现低迷和萎缩状态,1571—1573年,伦敦的呢绒出口下降到此时的最低点。为了寻找新的贸易航路和贸易市场以解决贸易危机,英国的冒险家、航海家和海外贸易商们面对伊比利亚国家的威胁与挑战,在重新组织英国与欧洲贸易的同时,走上了艰难的海外探险和寻求新航路的道路。正如拉姆齐所指出的,正是英国在欧洲尼德兰、中北欧贸易的衰落,导致商人冒险家公司向海外新的地区寻求贸易机会,于是有了一系列的海外探险。<sup>[7](PP.25-30)</sup>

## 二、都铎时期英国的海外探险和殖民活动

早在都铎前期,英国人就开始进行海外探险活动。有历史记录的以寻找金银矿产为目的的英国首次探险活动发生于1480年,此年7月英国航海家从布里斯托尔出发,以寻找传说中的“爱尔兰西部的布拉希尔岛”。此次为期九周的航海探险活动虽然无



功而返,但却拉开了布里斯托商人们此后持续多年的航海探险活动的序幕,使布里斯托尔成为英国航海探险家的摇篮和航海探险活动的重要基地。与此同时,葡萄牙、西班牙人的航海探险活动全面展开并取得了丰硕的成果。葡萄牙人对沿非洲海岸绕过好望角通往印度航线的开辟及西班牙人穿过大西洋发现美洲所获得的巨额利润在西欧各国引起了巨大反响,英国上下跃跃欲试。由于此时无力挑战葡萄牙与西班牙的势力范围,英国人不得不另寻自己的航路。在英国人看来,从大西洋出发,无论是向东北方向还是向西北方向航行,均可到达亚洲。1496年,威尼斯商人冒险家约翰·卡伯特觐见英王亨利七世,向其提出一项从西北前往东方的计划,并请求英王赐予其特权。卡伯特希望像葡萄牙与西班牙人所做的那样能为英王占领一些未被发现的土地。卡伯特的请求获得了亨利七世的批准,国王颁发的特许状赋予卡伯特及其儿子:打着英国的旗号“开发和探索那些对基督教徒来说未知的、野蛮人和异教徒聚居的任何岛屿、国家、地区或者省份,无论它位于世界的哪个位置……从而攻克、占领和占据他们发现的任何有能力统治的城镇、城堡、城市和岛屿,因为我们在那里的封臣、代理总督和代表已经为我们获得了治理这些城镇、城堡、城市和岛屿的统治权、资格和司法权”<sup>[8](P.5)</sup>。英王还专门要求所有英国人要为卡伯特父子的航行活动提供大力帮助。

1497年5月,卡伯特率领的船队从布里斯托尔港口启航,向北大西洋方向航行。6月,卡伯特到达北美的纽芬兰。登陆后,卡伯特将标有英王亨利七世的旗帜插在此地,表明这块土地已归英国所有,这构成了英国在新世界最初权益确立的标志。经过对周围环境的探索,他们发现纽芬兰周围海洋盛产在欧洲畅销的重要商品鳕鱼等鱼类。随后,卡伯特又继续向南航行了一程,可能最远到达了北美的新英格兰。显然,卡伯特的首次探险尽管没有到达东方,但其取得的成就不仅得到英王的肯定与嘉奖,而且受到英国百姓的热捧。1498年5月,在亨利七世的支持下,卡伯特第二次前往北美探险,希望沿着第一次的路线继续向南航行。由于资料缺乏,关于此次探险活动的具体过程我们无从知晓,卡伯特本人也在此次探险活动中不知所终。15世纪初,卡伯特的儿子塞巴斯蒂安·卡伯特在亨利七世的支持下,也进行了类似的北美探险活动,并到达了哈德逊湾。卡伯特父子的北美之行虽然没有给英国带来象西班牙、葡萄牙那样的成就,但他们的航行揭开了发现北美洲的序幕,大大丰富了英国人的航海知识和经验,使英国人意识到美洲是一块独立的大陆,而并非是东方“大汗的国度”,由此推动了英国人对新航路的继续探索。此后,英国的海外探险活动不仅频率增加,而且范围更加广泛。

牙、葡萄牙那样的成就,但他们的航行揭开了发现北美洲的序幕,大大丰富了英国人的航海知识和经验,使英国人意识到美洲是一块独立的大陆,而并非是东方“大汗的国度”,由此推动了英国人对新航路的继续探索。此后,英国的海外探险活动不仅频率增加,而且范围更加广泛。

探寻通往东方的西北航路的失败促使英国人开始把注意力转向东北方向。与早期殖民帝国相比,英国进入亚洲地区较迟,但这并不是因为英国对东方贸易不感兴趣。作为后来者和模仿者,英国人一直在寻找东方的原料和丝绸市场,并试图打破葡萄牙对东方贸易的垄断。1548年,伦敦部分商人组成“商人探险协会”,“目的是探索和发现人们至今未知的地域、陆地、海岛、国家和领地,并通过海路航行到迄今人们还未访问过的地区”<sup>[9](P.356)</sup>。1553年,得到“商人探险协会”资助的休·威洛比和理查德·钱塞勒率领的探险船队离开英国,其目标是取道东北航线抵达中国。休·威洛比专门携带了英王爱德华六世用拉丁语、希腊语等几种语言写给沿途国家统治者的公开信,表明英国船队只是为了发现和贸易而来,请求各国予以支持,并表达了与诸国进行贸易的愿望。探险船队绕过挪威海岸后,被风吹散。威洛比向东沿俄罗斯海岸航行,抵达巴伦支海,在那儿过冬,结果全体船员被冻死;幸运的钱塞勒向南到达白海,后经陆路抵达莫斯科,从而使英国与俄国之间进行直接贸易成为可能。1555年,为了发展对俄贸易,英国商人创办了莫斯科公司,玛丽女王向其颁发了垄断对俄贸易的特许证书。英俄航路的打通为英国人进一步探索前往亚洲的通路创造了条件。

伊丽莎白时代,英国的海外探险活动进入高潮,英国人依然为发现通往东方的西北航道进行着不懈的努力。在探寻西北航道的过程中,越来越多的英国人将北美视为英国建立殖民地的首选目标,因此此时的英国海外航路探险与殖民活动紧密相连。1576—1578年,马丁·弗罗比歇爵士为了继续找寻到达中国的西北航路,三次前往北美进行探索活动,他到达了巴芬岛及哈德逊湾。弗罗比歇虽然没有发现通往东方的西北通道,但却掀起了英国的海外投机狂热。1578年,吉尔伯特爵士获得女王颁发的拥有在北美尚无人占领和居住的地方建立定居点的特许状。1583年,吉尔伯特率船队到达纽芬兰一带,并以英王的名义宣布占领此地。吉尔伯特不久葬身大海,其异母兄弟雷利爵士吸取教训,继续前行。1584

年7月,雷利派遣的探察船抵达北美南部的罗阿诺克岛,雷利将此地命名为弗吉尼亚(意为处女地),以纪念伊丽莎白女王。此后,雷利陆续派出船只及殖民者前往罗阿诺克等地,试图建立稳固的殖民定居点,但最终这些努力归于失败,罗阿诺克岛后完全被废弃。1585—1587年,另一位英国探险家约翰·戴维斯又多次前往北美探察,到达格陵兰岛、拉布拉多和巴芬岛等地,戴维斯的仔细勘测使英国人对北美这些地方的认识更为明晰。他还发现了几条西航的路线,但由于冰雪的缘故而难以成行。1595年,雷利等人还前往南美洲对圭亚那等地进行了实地考察。伊丽莎白时期英国人在北美建立殖民地的初步尝试尽管没有成功,但并未丧失信心。

英国的海外探险和殖民活动一开始就受到西班牙、葡萄牙的严重威胁和排挤。到了伊丽莎白女王时代,随着英国的民族国家地位的巩固,为了扩张贸易和建立殖民地,英国人一方面另谋出路;另一方面开始向西班牙、葡萄牙两国的海上控制权和垄断发起冲击。面对强大的西班牙、葡萄牙势力,英国人采取了海上劫掠和私掠巡航的海盗方式,大肆拦截两国的商船,掠夺财物。由于得到国家的默许和支持,英国的海盗活动十分频繁和猖獗。参与海盗活动者不仅有海员、船主和商人冒险者,而且包括一部分乡绅。其中最著名的莫过于普利茅斯的约翰·霍金斯和他的表弟弗朗西斯·德雷克。16世纪50—70年代,霍金斯先后三次从事英国、非洲和西印度之间贩卖非洲黑奴的“三角贸易”,打破了西班牙长期垄断的贸易和殖民霸权。1572年3月,德雷克在获得女王颁布的特许状后,率领船队前往美洲的巴拿马地峡,旨在劫掠西班牙运输金银财富的船只。次年7月,德雷克到达巴拿马地峡并在那儿几次伏击西班牙的骡马运输队,收获颇丰,最终满载而归,德雷克从此声名鹊起。首次远征的成功极大地提升了德雷克的信心。1577年11月,德雷克在女王的支持下,率领船队离开普利茅斯港,再次向西班牙美洲殖民地进发。德雷克的船队穿过麦哲伦海峡驶入太平洋,在太平洋沿岸袭击了西属殖民地港口,抢劫了过往的西班牙船只,并抵达北美的加利福尼亚海湾。德雷克最后取道摩鹿加群岛(即马鲁古群岛),经印度洋,绕过好望角于1580年9月返回英国普利茅斯港。这是人类历史上继麦哲伦之后的第二次环球航行。完成环球航行的德雷克回到英国受到英雄般的欢迎。由于得到英国政府的支持,此后德雷克又多

次组织海盗式的远征劫掠活动。受德雷克等人的鼓舞,此后有越来越多的英国人沿着德雷克的足迹,到浩瀚的太平洋上进行探险航行。

伊丽莎白统治时代,努力摆脱在获得东方产品方面对葡萄牙和西班牙的依赖、与南洋、印度和中国建立直接的贸易联系始终是英国对外扩张的重要目标。因此,伊丽莎白时期,英国人对前往东方的东北航路的探察活动进一步深入。1562年,莫斯科公司委派的代表就由陆路自莫斯科到达了波斯,建立了与波斯的贸易关系。1577年,由女王支持的德雷克横渡大西洋,进入太平洋,并于1579年11月到达马鲁古群岛,而后向西航行,绕过好望角回到英国。德雷克是最早来到东南亚的英国人。德雷克的成功航行激发了英国贵族和商人对东南亚的兴趣和英国商人的贪婪欲望,随后前往东方的英国商船络绎不绝。1583年,拉尔夫·菲奇受土耳其公司的委派由陆路前往亚洲,其陪同商人专门携带了伊丽莎白女王写给中国和莫卧儿皇帝的信件,表示希望与中国及印度诸国建立贸易关系。菲奇先后到过印度、缅甸、暹罗及马来半岛等地,并于1591年回国。1591年,英国航海家詹姆斯·兰开斯特率领船队,绕过好望角,到达马六甲和苏门答腊等地,在那儿他们对几艘葡萄牙商船实施了劫掠,最后满载胡椒而归。兰开斯特的成功打破了葡萄牙对东方航路的控制,兰开斯特由此成为英国第一位绕好望角航线抵达东印度的航海家。1592年,英国人通过捕获葡船“圣母娘娘号”,获得了许多航行东南亚的航海情报和商业机密,为以后的东方之行提供了更加便利的条件。

不过,17世纪90年代以前,英国在东方的探险和商业扩张总的来说进展缓慢,前景并不乐观。在早期到过东南亚的英国人中,成就最大、见识最多的菲奇回国时带回的报告就十分沮丧地宣称,英国人在这一地区进行贸易的可能性不大,前景暗淡。<sup>[10](P.204)</sup>此时的英国一方面缺少资金和船只装载与经营同东南亚等亚洲地区进行贸易的货物;另一方面,英国可供出口的商品中具有竞争力的只有毛织绒面呢,这些商品只有在气候寒冷的地区才有销售市场,而对印度人和东南亚人来说根本没有吸引力。<sup>[11](P.204)</sup>同时更为严重的是,葡萄牙人控制着通向东方的航道,这不仅使英国人难以进入东方地区,就是连这一地区的相关信息都因葡萄牙人的垄断而难以知晓。不过,这一状况到16世纪末有所改变。其一,16世纪末英国人一举击溃西班牙的“无敌舰



队”标志着称霸海上的西班牙霸权的衰落和英国海上势力的崛起,英国人不仅民族自信心大增,而且具备了一定的远航实力。其二,德雷克的环球航行不仅为英国前往东方特别是东南亚开辟了航路,而且发现葡萄牙控制的东印度群岛并非无懈可击。其三,荷兰人的东渐成功以及荷兰人在欧洲市场上抬高香料价格给英国商人以极大的刺激。16世纪后期,荷兰人逐渐获取了葡萄牙人在东印度群岛的地盘,控制了这里的香料贸易。荷兰人还利用自己的垄断地位,将在阿姆斯特丹出售的胡椒价格猛提三、四倍,通过转口贸易获取高额利润。

荷兰人打破葡人在南洋地区的垄断和东渐的成功,得到了英国的支持和帮助。荷兰人击败葡萄牙、西班牙的胜利使英国人感到鼓舞,但是荷兰人对香料市场和香料贸易的垄断做法使英国商人感到愤怒,这促使他们下决心直接来东方进行竞争和贸易。但是对于英国商人而言,到东方从事的是远途贸易,风险巨大。亚洲的情况令他们难以预测,狂暴的台风、不明的疾病以及战争和饥饿都直接威胁到商人们的财产和生命的安全,这使他们最终意识到“只有政府或者是商人们联合在一起,才能使这种具有冒险性的海运所需的资源顺利流通,或者才能担得起蕴含其中的风险。”<sup>[11](P.266)</sup>因此,1599年9月24日,伦敦的主要大商人举行集会,决定集资30000镑成立一个对东印度进行贸易的公司,并向国王提出申请,希望得到英王的支持。<sup>[12](P.170)</sup>1600年12月31日,女王向伦敦商人颁发特许状,批准东印度公司正式成立。根据女王的特许状,东印度公司的基本任务是“为了王国海军的壮大和商业贸易的拓展”,为此公司“应凭借其所拥有的资本,从事海外活动,同东印度、亚洲和非洲各国和地区开展贸易活动,并努力开辟这些地区广阔的市场。”特许状授权公司获得了从麦哲伦海峡到好望角之间地区进行贸易的垄断权,为期15年。<sup>[13](P.77)</sup>其他英国商人未经批准不得在这些地区进行贸易,违者严惩。

东印度公司的成立大大推进了英国向东方的商业扩展和殖民活动。公司成立之初,其基本的活动是寻求与东方的商业贸易,特别是经营香料贸易。公司成立后,便立即筹备向东印度地区的首次远征,为此公司募集了68000英镑的资本,以41000英镑为代价购置了四条船只,并准备了6860英镑的货物及用于购买回程货物的总值21742英镑的硬币。<sup>[14](P.358)</sup>1602年2月,詹姆斯·兰开斯特带领的

东印度公司船队,离开英国到达苏门答腊的亚齐,而后驶抵爪哇的万丹,并在万丹设立商站,这是第一个英国人的商站,此商站以后成为英国在东南亚地区的商业贸易总部。兰开斯特船队满载香料而归,为公司创造了巨额利润,从而大大提振了英国商人的信心,为东印度公司在南洋地区进一步的贸易活动提供了良好的开端。

都铎时期,英国人在濒临大西洋海岸的非洲地区的商业扩张和殖民探险也渐次展开。早在16世纪上半期,布里斯托尔商人就开始派出船只把英国主要的出口商品呢绒装运到加那利群岛的圣克鲁斯。在此前后,英国的探险家和商人不断出现在几内亚湾地区。<sup>[11](PP.243-244)</sup>16世纪50年代,温德海姆及劳克等人先后三次远赴非洲,到达摩洛哥海岸、象牙海岸和黄金海岸等地,在那里进行贸易活动,并打通了与北非的商业交往。伊丽莎白时期,英国在非洲的活动更加频繁,英国人继续向南航行。1562年,得到女王特许的霍金斯从普利茅斯港出发,开展西非航行。其船队在几内亚沿岸猎取黑人,而后转卖给西属加勒比地区谋取暴利。许多英国商人涌入摩洛哥进行商业贸易的竞争,他们销售了大量的英国呢绒。伊丽莎白女王在非洲采取积极的扩张政策,公开表示支持英国商人到西非几内亚湾地区进行贸易。1585年7月,女王颁发特许状,授予莱斯特伯爵和其它伦敦商人在马格里布地区享有12年的贸易独立权。<sup>[15](PP.268-269)</sup>这是经女王批准的英国在非洲第一个商业贸易公司的开端。1588年5月,女王向伦敦及德文的一些商人颁发特许状,授予他们在塞纳加尔河和冈比亚河之间沿海地区的贸易垄断权,为期十年。该特许状在1598年得以续期。1592年,女王又将塞拉利昂的贸易特许权赐与另一伙商人。英国政府的支持推动了英国商人对非洲特别是西非地区进行商业扩张的兴趣,并为以后的英国在非洲的殖民活动指明了方向。

### 三、都铎时期英国海外探险和殖民活动进展缓慢的原因

总的来说,都铎时期的英国海外探险和殖民扩张活动除了在爱尔兰之外,并未取得实质性的重要进展。伊丽莎白时期,英国在美洲尚无一块持久的殖民地,英国人也只能借助于海盗、走私等方式谋取利益;英国人在亚非的殖民活动也主要处于探察阶段,旨在寻求贸易航线和贸易据点,因此其商业活动的范围及内容都是有限的。

造成英国这种状况的主要原因在于：

第一，英国人的海外探险和殖民活动受到西班牙、葡萄牙等殖民先驱的严重挤压。从15世纪初开始，葡萄牙和西班牙率先卷入海上探险活动，到15世纪末，葡萄牙和西班牙成为近代西方最早的殖民帝国。葡萄牙帝国经好望角往东进入亚洲的澳门、印尼和日本，西班牙则往西经美洲进入菲律宾，两大帝国对全球形成了包围之势。为了强化对殖民地的控制和掠夺，葡萄牙和西班牙均严格实行重商主义政策，对殖民地的贸易实施垄断，以武力排斥它国商业力量的涉足。西班牙王室就专门颁布条例，严禁其它国家与殖民地进行贸易，只允许西班牙与殖民地通商，且所有货物只能由西班牙船只装运。针对英国探险者不时对北美的探险活动，早在1501年，西班牙政府由于担心英国人会把西班牙人驱逐出富饶的墨西哥湾领地，甚至雇佣了一支远征军，企图“阻止英国人前往那个方向探险”。<sup>[8](P.7)</sup>1503年，西班牙专门设立了直属王室的贸易专署，该机构对西班牙与殖民地间的所有贸易关系实施管理和控制，不仅权力大，而且职能范围广泛。<sup>[16](P.192)</sup>为了确保商船队的安全，防止海盗的袭击，西班牙还实行军事护航制度。伊丽莎白时期，英国虽然击败了西班牙“无敌舰队”，但西班牙海上帝国的实力依然很强大，它与西印度群岛保持联系的生命线（亚速尔群岛并未受到严重打击。而且，菲利普二世根本不愿意放弃其世界霸主地位，他还三番两次地组织远征队，企图进攻英国。英西之间的报复性战争依然继续。为了摆脱长期战争的困扰，伊丽莎白最终选择了尝试与西班牙实现和解的妥协道路。1599年，两国代表在英吉利海峡法国一侧的北部港市布洛涅举行谈判。女王指示其使节们争取英国与东、西印度群岛以及与西班牙和葡萄牙的欧洲属地自由发展贸易关系的权利，而英国人在海外殖民地问题上则可以对西班牙人作出某些让步。但是，直到1603年3月伊丽莎白女王去世，英西两国间的战争状态仍在持续。斯图亚特王朝统治地位确立后，英西之间的关系才出现转机并实现和解。因此，葡萄牙、西班牙的捷足先登及其对殖民地的垄断政策，大大增加了英国海外殖民活动的难度。

第二，英国人的海外探险和殖民活动没有得到政府的实质性支持。都铎时期是英国民族国家形成与巩固时期，此时英国的主要任务是实现国内的统一与对外的独立。因此，直至伊丽莎白时代，英国尚

不具备建立一个海洋帝国所必需的财力和人力，乃至心理的充分准备。<sup>[17](P.26)</sup>英国虽然与其它西欧国家一样，奉行重商主义保护贸易政策，但这种保护更多地限于英国本土及欧洲，而且英国国王推行保护贸易政策的基本动机在于增加王室的收入。因此，英国国王与政府支持英国海外贸易发展的基本方式是颁发特许状。这种方式虽然使英国的一些探险家和殖民者拥有了名义上的合法性，但是很难与拥有政府强有力支持的西班牙、葡萄牙人进行竞争。于是，英国的一些探险家和殖民者只能采用盗窃、走私等非常规手段，与西班牙和葡萄牙人抗争。英国王室也乐于接受甚至是通过入股的方式支持英国海盗的抢掠活动，以获取丰厚的回报。1544年，亨利八世就特许英国的私掠者在海上劫掠而不受任何限制，并允许他们独享战利品；伊丽莎白女王更是成为著名海盗德雷克集团的股东。1577—1580年的海盗活动中，德雷克所抢劫的财物粗略统计有150万英镑，相当于西班牙国王在美洲矿产年产生的四分之一到二分之一。<sup>[18](P.210)</sup>若按股东的投资进行分红，女王此次所得决不会少于263,790英镑。<sup>[19](P.117)</sup>伊丽莎白的政策表明，此时海外殖民扩张并建立海外殖民地尚未成为英国国家政策的战略重点，正如史密斯所指出的，伊丽莎白时期英国人所进行的探险活动“没有引起女王及其大臣们的多少关注，女王及其大臣们的注意力在欧洲大陆，因为那里是英国对外政策的重心。”<sup>[20](P.115)</sup>没有政府的直接支持，使得英国人的海外殖民探险活动步履维艰。

第三，英国的海外探险和殖民活动主要是由个人冒险家发动、组织和实施的，缺乏计划性和持久性的资金支持。16世纪后期以来，越来越多的英国人踏上海外殖民探险的道路，其中主力是拥有一定家产的个人冒险家，他们进行海外殖民探险表面上看有的是寻找新航路和贸易机会，有的是寻找金银货币，还有的是从事海盗和走私活动，但其根本出发点无非是谋求现实利益。到达南美南端的理查德·格伦维尔在1574年的请愿书中就明确提出，吸引他的是“从那些国家带回黄金、白银和珠宝等财富的可能性，就象其他君主从类似地区获益一样。”<sup>[8](P.7)</sup>追求急功近利使得英国个人冒险家的海外殖民探险事业，缺乏长远规划和周密安排。正如后来前往北美的清教徒所批评的：“那些人之所以没有在美国生存下来是因为他们为了贸易而来，出于盈利的目的，或者出于探险而不是期望在一个新的国家中过着艰难

而持久的生活……”<sup>[21](P.54)</sup>。同时,个人冒险家的个人力量毕竟有限。虽然他们的活动有时得到英国王室的间接支持,但是每次的殖民探险活动则完全依靠自己的力量。吉尔伯特的首次北美探险航行的经费,就是由其本人和亲朋好友筹集的;雷利在北美建立殖民定居点的尝试,也没有得到任何官方的经济资助,雷利因此而损失4万英镑。由于没有持续的资金支持,雷利在北美建立的定居点最终完全“失踪”,极度失望的他最后不得不将女王授予他的许多特权抵押给别人。吉尔伯特、雷利等人的经验表明,要在距离英国大约3000英里之外的荒野之地进行殖民并建立永久的殖民地,所需费用是任何个人都难以承受的。

总之,都铎时期,随着民族国家的建立与巩固、社会经济与贸易的发展,英国人进行了持续不断的海外探险和殖民活动。尽管这些活动由于种种原因而并未取得实质性的成果,但是其意义却是不容低估的。实际上,正是这些持续性的活动不仅为英国积累了丰富的经验,开阔了英国商人的眼界,为后来的殖民者提供了许多有价值的相关信息,而且增强了民族意识和民族自信,从而为英国未来的殖民扩张作了充分的准备。所以,在伊丽莎白时期,英国“无数商人、冒险家前赴后继地进行海上贸易、劫掠和海外殖民活动,为她统治的新教英国埋下了帝国的种子。”<sup>[22](P.20)</sup>可以说,都铎时期特别是伊丽莎白女王时期拉开了英国建立殖民帝国的序幕。

#### [ 参 考 文 献 ]

- [1][英]E. E. 里奇, C. H. 威尔逊. 剑桥欧洲经济史(第四卷)[M]. 北京:经济科学出版社,2003.
- [2]钱乘旦. 现代文明的起源与演进[M]. 南京:南京大学出版社,1991.
- [3]F. C. Dietz. *England Public Finance(1558—1641)* [M]. London: Adam & Charles Black, 1932.
- [4][英]温斯顿·丘吉尔. 英语国家史略(上卷)[M]. 北京:新华出版社,1985.
- [5]G. R. Potter. *The New Cambridge Modern History* (Vol. I) [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1978.
- [6]P. S. Crowson. *Tudor Foreign Policy* [M]. New York: Octagon Books, Inc., 1973.
- [7]G. D. Ramsay. *English Overseas Trade during the Centuries of Emergence* [M]. London: Macmillan and Company Limited, 1957.
- [8][英]尼尔·弗格森. 帝国[M]. 北京:中信出版社,2012.
- [9][苏]约·彼·马吉多维奇. 世界探险史[M]. 北京:世界知识出版社,1988.
- [10]John F. Cady. *Southeast Asia: Its Historical Development* [M]. New York: McGraw-Hill Book Company, 1964.
- [11]Nicholas Canny. *The Oxford History of the British Empire, Vol. I: The Origins of Empire* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1998.
- [12]Chris Cook, John Wroughton. *English Historical Facts: 1603—1688* [M]. New Jersey: Macmillan, 1980.
- [13]H. H. Dodwell. *The Cambridge History of the British Empire* (Vol. 4) [M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1929.
- [14][英]D. G. E. 霍尔. 东南亚史(上册)[M]. 北京:商务印书馆,1982.
- [15]Richard Hakluyt. *The Principal Navigations, Voyages, Traffiques & Discoveries of the English Nations* (Vol. 4) [M]. London: J. M. Dent & Sons, Ltd., 1907.
- [16][美]艾·巴·托马斯. 拉丁美洲史(第1册)[M]. 北京:商务印书馆,1973.
- [17]Lord Eldon. *Imperial Commonwealth* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1946.
- [18]J. B. Blake. *The Reign of Elizabeth, 1558—1603* [M]. Oxford: Oxford University Press, 1952.
- [19][苏]施脱克马尔. 十六世纪英国简史[M]. 上海:上海人民出版社,1959.
- [20]Alan G. R. Smith. *The Emergence of A Nation State: The Commonwealth of England, 1529—1660* [M]. London: Longman, 1984.
- [21]John Edward Payne. *Voyages of the Elizabethan Seaman to America* [M]. Oxford: The Clarendon Press, 1893.
- [22]Susan Ronald. *The Pirate Queen: Queen Elizabeth I, Her Pirate Adventurers, and the Down of Empire* [M]. New York: Harper Collins Publishers, 2007.

(责任编辑 晨 晓)

# 历史学视阈下道教政治思想研究的 范式及其价值与意义探析

陈 胜

(北京师范大学历史学院, 北京 100875)

**[摘要]** 在历史学视阈下把道教政治思想作一个历史单元来探讨,我们一方面要注重道教政治思想与历史学自身的认识规律;另一方面亦需要借鉴道教思想史研究的经验作出自身特有的评判标准和尺度,强调将道教政治思想置放在更为广阔的时代文化背景下诠释和解读其所蕴含的社会文化价值。

**[关键词]** 历史学视阈; 道教政治思想研究; 范式; 价值与意义

**[中图分类号]** B958 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0036-03

关于道教政治思想的探讨与研究毋庸置疑是一个头绪繁琐以至不易着手的问题,特别是在浩如烟海的道教史料中如何去考究其政治思想就关系到其研究的基本方法和线索问题。道教政治思想隶属于上层建筑,不仅受社会存在的客观决定,而且在其自身之间亦存在交互作用。因而,道教政治思想不是与社会隔离起来而孤立存在,而是修道之士在其社会中之实践生活的体现与折射。

同时,道教政治思想本身在适应其社会存在的变化而变化的基本原理下亦是能动地发展的,并不是机械的与僵硬的。以这样的逻辑思维方式来理解才能不致于使这一研究脱离历史唯物主义的基本方法。有的学者以道教史上个别思想家抑或个人道派作为研究的分类,有的以道教政权的表层形式作为研究的阶段,这种探讨的模式固然有其合理性,但不足之处通常会把道教史上的思想家与其生活的社会隔离起来,没有兼顾彼此之间的关联性。道教政治思想本质上作为政治学理论体系的一个组成部分,本身就具有政治学层面上的理论与现实意义。

在中国古代历史社会中,封建专制统治一直根深蒂固地钳制着社会的方方面面。封建政治权力及其政治思想占据着社会的枢纽地位,道教作为当时

社会的一种上层建筑和社会存在的反映,其政治思想故而会在很大程度上折射一定的社会格局面貌,其历史意义和文化意义是很值得探讨与研究的。

## 一、道教政治思想研究的主要方法和基本线索

按照马克思主义哲学的思维范畴,道教政治思想的发展变化有其自在的因果法则,而不是凭空臆想和捏造的。我们对于道教史上某一时代政治思想的研究,若想得到一个科学的结论,务必要正确地把握这一时代的政治状况,阐明这一历史时期的生产方式以及矛盾之发展的基本形式。在历史学视阈下,把道教政治思想作一个历史单元来探讨目前尚处于初步发展的阶段,我们一方面要注意道教政治思想与历史学自身的认识规律循序而进;另一方面还需要借鉴道教思想史研究的经验。坚持马克思主义唯物辩证法,一切从实际出发具体分析问题,这是道教政治思想研究方法论的根本原则,但这并不意味着可以忽略抑或排除其它具体的研究方法,如经典解释方法、人物列传式研究等。历史学上早已有经典解释的先例,具体到对道教典籍的诠释与解读基本上会产生两种有益的效果:其一是能够回归抑

**[收稿日期]** 2013-10-10

**[作者简介]** 陈 胜,男,河南信阳人,北京师范大学历史学院博士后流动站博士后,历史学博士。

或还原历史,考证出典籍的本初旨趣,从而分析其蕴含的政治思想倾向和价值判断;其二是依据经典,具体分析问题,阐发和传承其内在政治思想以保持对其研究的连贯性和整体性。按照道教思想家和代表作进行列传式探讨是道教政治思想研究的一个重要特点,缘由在于每一个道教思想家和代表作不仅是社会历史的产物,而且其一定的思想又代表着一个时代的政治思潮,有其产生的历史条件基础。在道教的传统历史上,由集体智慧而凝结成为统一认识成果的现象不乏其例,若对道教思想家和代表作探讨和研究的不够,也就很难以对其它方面的分析。因此可以说,列传式的研究是探讨道教政治思想的基本方式之一,甚至在一定程度上可以认为,列传式的阐释是本文基础性的研究。

同时,道教政治思想中的一些重要概念、范畴,如戒律、等级的划分、符咒等探讨与研究亦是不可忽视的问题。道教内部的不同时期不同的派别均有其自身的特殊的政治概念和范畴,从而形成特定的政治思想形式。由于道教历史跨度很大以及每一个道教派别或人物认识和践履道教教义的迥异,所用的政治概念和范畴在字面上看似毫无差别,然而所表达的客观意义通常会南辕北辙,在各自政治思想体系中的地位会有显著的不同,因此,对概念和范畴做综合的研究是剖析道教政治思想所不可或缺的研究方式之一。对道教史上不同人物抑或道派政治思想的比较研究亦是非常重要的。我们知道,通常只有比较才能深入鉴别、评价和权衡利弊。比较研究可以从不同角度着手,例如人与人之间的比较、不同道派的比较、道派内部不同代表人物的比较、不同时代的比较等,采取比较研究的方式能够拓宽视野,从而具体地理解和把握各种道教政治思潮。

此外,探讨和研究道教政治思想时,价值性认识同样具有重要的意义。我们无论是采取经典解释方法、人物列传式研究方法还是具体比较研究方法,不能仅限于简单的叙述而没有自己的价值判断,为此就需要有一个科学的价值判断标准和尺度。宏观的价值衡量标准是历史唯物主义,然而在具体分析中,这个尺度亦会有实际经验上的不同,比如对《太平经》的道教政治思想评判上,王明先生认为此道教典籍有维护封建统治阶级根本利益的思想,有揭露并批判豪门贵族黑暗政治的思想,也有反对残酷剥削、主张劳动互助的思想,即在一定程度上反映了农民阶级的思想和利益。<sup>[1](P.41)</sup>而金春峰先生在其《汉代思想史》中也分析了《太平经》的政治思想,认为它是

以神学形式出现的儒家思想,宣扬帝王尊严无上、神圣不可侵犯;宣扬农民造反是大逆不道,是为巩固封建统治服务的,反驳了一些认为《太平经》反映了农民要求的观点。<sup>[1](P.42)</sup>我们说在这两种相反的认识和评判中间还有一个相对开阔的空间,于是可以在这个中间地带探寻到仁山智水式的价值标准。我们想特别强调一点是,价值问题不仅是阶级定性问题,还应蕴含着其它的内容。我们探讨和研究道教政治思想若不做价值分析,它就会变成一个单纯面上的描述。鉴于此,为了更好地理解和把握各种道教政治思想的价值,理应探讨一些价值标准问题,这也是我们具体研究中需要注意的研究方法之一。在这个问题上,我们不仅要借助历史学业已取得成果和方法,而且又要结合道教政治思想的具体情况理出一些自身特有的评判标准和尺度。

## 二、道教政治思想研究的价值与意义

道教是我国传统文化的重要组成部分,是我国五大宗教中唯一土生土长的本土宗教,倡导“我命在我不在天”(《西升经·我命篇》)的精神理念,在很大程度上塑造了我们民族的性格,如《太平经》所言:“故凡人一死,不复得生也,故当大备之”<sup>[2](P.298)</sup>。在道教政治思想和政治智慧上,修道之士曾经有过炫目而独特的创造和值得骄傲的成就。历史是今天的昨天,为了正确地认识和把握当下期望未来,我们不得不慎重而庄严地研究和探讨道教史上的政治思想和智慧,从而形成凝重的历史感和鲜活的时代感。

就道教产生之于的封建社会而言,一切政治权力均来自帝王。道教自魏晋南北朝以降在主体上业已是官方宗教形态,其发展和提升的空间在很大程度上是依附于封建君王的政治权力的,即教权服从于皇权。封建帝王至高无上的政治权力对当时整个社会全方位、整体性的绝对支配和管控已然是一种历史客观的结果而不是之所以如此的起始原因。道教政治思想作为中国封建政治思想的一个组成部分,完全可以从一个侧面对中国封建社会帝王政治专制权力之所以能如此的理论前提进行宗教学角度的解析,这一层面正是道教政治思想研究的一个目的和价值所在。探讨和研究道教政治思想对于理解和把握中国政治思想历史过程的意义和作用,于此可见一斑。同时,历史学视阈下的道教政治思想的产生、发展、变化和过程、规律和细节理应受到学术界的重视,不如此,在很大程度上就不可能科学而正确地认识和把握近现代道教政治思想,从而也就不能科学地引导道教与社会主义社会相适应。鉴于

此,就整体而言,从历史学的角度探讨和研究道教政治思想在历史方面的价值与意义可概括为两点:其一,反思中国历史上修道之士所体现出来政治思想及其对外与对内的政治权力,有助于我们科学地认识和掌握道教史。此外,道教政治思想有其产生、嬗变的历史过程和轨迹,理所当然是历史研究相对独立的一个小单元,值得史学家的重视,它能从一个侧面了解和把握中国古代政治思想史。其二,道教政治思想能够反映出修道之士个人风格与魅力,如对著名道士丘处机政治思想的研究不仅能够整体性勾勒出元朝时期道教人士对时局判断的宏观价值,更能体现出丘处机个人的政治智慧。修道之士政治思想的个案探讨能够使整个道教政治思想研究具有更为相对独立的学术价值,其能够提供给我们一些具有特殊意义而且更具承继性的政治思想。

从历史学的角度探讨与研究道教政治思想具有文化价值。道教政治是道教的一种社会组织体系,道教政治思想则是道教这种组织系统的理论总结和概括,促使道教政治具体的组织体系从自发走向自觉,是其成熟的理论前提之一。在道教不同历史发展阶段与不同的文化交流抑或冲突中,道教政治的具体运作及其思想特点与发展的逻辑脉络就会有不同的表现,如道教在刚创立时期,五斗米道和太平道的政治思想在很大程度上反映了广大农民阶级的利益与愿望,在那个特定时空范围里成为了被剥削阶级反抗汉朝暴政的工具与手段;而在南北朝时,经过道士葛洪、陆修静等对道教思想的改造,其政治思想日益向封建帝王官方政治靠拢。道士寇谦之宣称新天师道“专以礼度为首,把服从纲常礼教作为基本信仰,要求教徒“不得叛逆君王,谋害国家”,“于君不可不忠”,要安贫守道,遵守封建等级制度。他又推崇太武帝说:“陛下神武应期,天经下治;当以兵定九州,后文先武,以成太平真君”<sup>[3](P.62)</sup>。这些言论深得太武帝的赏识,在太武帝的扶植下,天师道大兴。按照文化原理而言,道教政治思想是文化的一个子系统抑或文化的一个组成层次,道教政治思想完全可以视为广义文化意义上的政治文化研究,主要内含有政治思想、政治理论等形而上、抽象性研究与探讨以及具有更大程度实践意义的政治心理、政治信仰与政治情感等具体层面的探讨,故而,我们从这个角度来研究道教政治思想,其探讨的文化价值与意义就相对比较容易理解与把握了。

我们着重从历史文化的角度,力图整体而全面、

深刻并悉心地探讨道教政治思想与中国传统文化之间的内在关联及其逻辑联系,换言之,从文化价值的层面来研究道教政治思想,肯定会涉及和运用到相关社会文化、社会心理等宗教学和历史学方面的知识,强调将道教政治思想置放在更为广阔的时代文化背景下,诠释和解读其中所蕴含的社会文化价值。道教作为极具本土特色的宗教形式之一有着悠久而又璀璨的历史,道教政治思想的理论体系完全是在如此特定的文化背景和氛围下逐渐形成和成熟起来。道教政治思想既是历史的,亦是文化的、民族的。道教政治思想内在具有的这种文化性与民族性可以在很大程度上表现为“道”、“长生不老”、“三尊西御”与“三官”等等,不言而喻具有文化的广泛涵盖性和民族文化的禀赋。

从人类整体知识演变和当今社会与时俱进发展的视角来分析,道教政治思想探讨与研究的文化价值不仅具有必要性,而且具有可能性。就必要性而言,当今道教如何更好地处理教内教外政治关系要求研究道教的专家学者和修道之士的政治实践具有广泛与纵深的理性引导和指点,毫无疑问这就从实际政治行为抑或政治活动的层面向道教政治思想研究与探讨提出了更高的标准和尺度,这充分说明了研究者们既要聚焦道教政治思想本身的理论内涵和形式逻辑过程,又要反思这些道教政治思想在更为广泛的文化境况下的价值意义,这种要求从本质上就意味着道教政治思想研究与探讨向文化方面递进的必要性和必然性。就可能性而言,从历史学的角度探讨道教政治思想本身就具有跨学科、综合性的特点,要运用到历史学、政治学与宗教学等学科的理论和方法,其知识理论构成和推理逻辑方式必将会随着如上学科的发展而具有日新其内容的特点。鉴于此,当今历史学、政治学和宗教学等人文社会科学的整体性发展水平必能为道教政治思想的探讨与研究朝着更高的文化水准发展提供可能性。

#### [参考文献]

- [1]刘泽华,葛荃.中国政治思想史研究[M].武汉:湖北教育出版社,2006.
- [2]王明.太平经比较[M].北京:中华书局,1960.
- [3]谢路军.中国道教源流[M].北京:九州出版社,2004.

(责任编辑 光 翟)

# 论清末人才选拔制度的变革与异化<sup>\*</sup>

刘 霆

(金陵科技学院人文学院, 江苏南京 210000)

**[摘要]** 与科举革废同步,晚清政府借新政之契机,进行了人才选拔制度的重构。但在清末复杂的政治生态中,吏治腐败和体制性根源使得人才选拔制度的变革逐渐异化,变革的主观动机与客观效果终相背离,清王朝覆亡的命运亦不可避免。

**[关键词]** 清末; 人才选拔制度; 变革; 异化

**[中图分类号]** K248 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0039-05

科举取士是古代中国行之即久的人才选拔制度,体现了政治文明的发达及制度设计的精巧。历史进入晚清社会,历时1300余年的科举制如落日余晖,生命力渐失。20世纪初,清廷借新政之契机,逐步确立并完善了新的人才选拔制度。<sup>①</sup>但变革的积极因素并不能净化已经腐败不堪、积重难返的官场政治,存在于封建社会内部的体制性根源使得清末人才选拔制度的变革逐渐异化,并最终走向失败。

## 一、清末人才选拔制度的变革

完整的人才选拔制度必须包括三个逐级递进的层次。首先是人才的培养模式,为政权系统提供大量可供选拔的人才,是人才选拔制度的基础;其次是人才纳入机制,即通过某种可操作的执行程序将社会培养出的人才纳入官僚系统,完成“民”到“官”的转化,这是人才选拔制度的主体层面;最后是官僚系统内部的人才升转和流动机制,即对现任官员的考选、任用加以规范,并使之有序化的机制,这是人才选拔制度的完善层面。清末人才选拔制度的变革也正是

从这三个层面展开的。

1. 人才培养模式。1903年,清廷颁布《癸卯学制》,一方面规定对各级新式学堂的学生,“分别奏请赐予各项出身”<sup>[1](P.212)</sup>;另一方面,又为通过科举获得功名的新官员进行西学补课,使之“明彻今日中外大局,并于法律、交涉、学校、理财、农、工、商、兵八项政事,皆能知其大要”<sup>[2](P.625)</sup>。可见该学制的宗旨体现了人才选拔制度正从传统向现代转变。与厘定学制同步,清廷亦开始了教育行政体制的改革。1905年,学部成立,作为全国教育行政的最高机关。1906年4月,裁撤各省学政,设立提学使司作为省级教育行政管理机关,以“统辖全省学务”<sup>[3](P.5503)</sup>。同年5月,又规定各厅州县,设立劝学所,为“为全境学务之总汇”<sup>[4](P.60)</sup>。至此,以学部、提学使司、劝学所为序列的三级教育行政管理体制确立。

科举制废除后,各类新式学堂成为清末人才培养的主要方式。至1909年,全国普通学堂、实业学堂、师范学堂达59117所,学生164万人。<sup>[5]</sup>留学生

<sup>\*</sup> **[基金项目]** 2013年江苏省高校哲学社会科学基金“国民政府的禁烟运动与民族国家建构”(项目编号:2013SJD770005),金陵科技学院博士科研启动基金“国民政府的禁烟运动与民众政治参与”(项目编号:40610089)。

**[收稿日期]** 2013-11-02

**[作者简介]** 刘 霆,男,江苏南通人,金陵科技学院人文学院讲师,历史学博士。

<sup>①</sup>清末人才选拔制度的变革是一个系统工程,目前学界对之未予足够关注,相关研究主要散见于清末的科举改革、选官制度、及开官智的研究方面。代表成果有:罗志田的《清季科举改革的社会影响》(《中国社会科学》1998年第四期)、鞠方安的《试论清末选官制度的改革》(《北京社会科学》2000年第2期)以及徐保安的《清末地方官员学堂教育述论》(《近代史研究》2008年第2期)。



的培养也逐渐规范化、制度化。至1911年,赴日留学生达38307人,<sup>[6]</sup>赴美者达599人。<sup>[6]</sup>此外还有留学欧洲,以及大量的难以确切统计数字的自费留学生,形成了近代第一次留学高潮。新式学堂的毕业生和归国留学生构成了一个庞大的新型知识阶层,奠定了清末人才选拔制度的基础。

2. 人才纳入机制。首先是将学堂毕业生纳入政权体系,这是清政府的选官正途。1904年11月颁布的《奏定各学堂考试章程》和《奏定各学堂奖励章程》,基本确定了以毕业考试成绩的等第作为学生升学、就业或授官的主要依据。合格的小学堂毕业生以生员身份入中学堂继续学习;中学堂毕业生以贡员身份入高等学堂继续学习;高等学堂毕业生以举人身份入大学堂学习,或根据考生成绩以部寺司务、通判、中书、知县、知州等补用;而大学堂的毕业生则赐进士出身,并根据考试成绩授主事、翰林院庶吉士、编修、检讨等职。<sup>[7]</sup>(PP.514-520) 在实施过程中,由学部以及地方督抚、提学使司等行政主管和学务人员,组织毕业考试和咨送毕业生奏请奖励。

其次是将归国留学生纳入政权体系。早在1901年,清廷就谕令对留学生“候旨分别赏给进士、举人各项出身,以备任用而资鼓舞”<sup>[8]</sup>(P.4)。1906年8月,学部拟定《考验游学毕业生章程》,对归国留学生赏给科名,授予出身进一步规范。1908年开始,留学生要授给实官,还要参加入官考试,据此学部制定了《游学毕业生廷试录用章程》。从1905年到1911年,学部共举行了七届留学毕业生学成考试,共授予1399名留学生以进士、举人出身,<sup>[9]</sup>其中授予官职的共944人,翰林院编修有78人、检讨43人、庶吉士26人、郎中9人、员外郎7人、内阁中书104人、主事122人、七品小京官462人、知县66人,其它官职13人。<sup>[10]</sup>(PP.141-142) 此外,还有大量的留学生为地方政府、教育界及军界所任用。

最后,清政府为稳定社会,继续沿袭旧有的人才纳入机制。如江忠源、罗泽南、李续宾、冯子材等人的后代就是凭荫典制度得以进入体制内的。<sup>[11]</sup>此外,清廷还多次组织生员补录优贡及拔贡的考试。有数百人得以七品小京官分部学习,或以知州、知县等分省补用。<sup>[11]</sup>生员补考优拔贡的举行,稳定了大量的旧式知识分子。

3. 官僚系统内部的升转和流动机制。清朝以“六班”制度对官员的升转和流动加以规范,清末对之基本延续。但这一时期的变化有两个:其一,清

廷更加注重官员在选用之前的教育与培训,并根据培训结果决定差委;其二,吏部铨选与督抚题选相互制衡的制度逐渐瓦解。

清末现任官员的教育培训分为中央和地方两级。中央官员的培训始于1902仕学馆的设立,规定“凡京员五品以下,八品以上,以及外官候选暨因事留京者,道员以下,教职以上,皆准应考入仕学馆”<sup>[13]</sup>(P.4819)。仕学馆要求官员将差使开去,脱产入馆。1904年5月,清廷成立进士馆,将仕学馆并入,规定新科进士必须入馆学习经考试后才能授官。此外,中央各部门亦先后设立学馆,把培训、选拔现任官员作为主要任务,如户部的计学馆、兵部的兵学馆、工部的艺学馆、刑部的法律学堂、吏部的吏治馆、商部的实业学堂、民政部的警务学堂等。这些学馆使得“学习行走”的衙署学习制度在清末得以延续和发展。

地方官员的培训教育是通过课吏馆和法政学堂进行的。1902年,清廷谕令:“近来各省已有奏设课吏馆者,自应一体通行”<sup>[12]</sup>(P.8517),课吏馆在全国得以推广。课吏馆的学员主要来自各省候补候选人员中没有重要差使者,<sup>[13]</sup>故不少课吏馆都规定对考课优异者“破格录用”、“分别给予酌委”,对考列低等者“飭令再加学习以待下季考试”,考列下等者“记过停委”,对不堪造就者则要“勒休回籍学习”<sup>[14]</sup>(P.250)。清末候补冗滥,通过学习培训能够获差得缺,吸引力还是较大的。随着国内立宪呼声渐高,各省的课吏馆纷纷改设成法政学堂。法政学堂结业的官员多数进入新政的事务中去。

清朝官员的任命形式,分为特旨、开列、题授、拣授、推授、考授、选授等七种,皇帝通过直接掌握特旨和开列两种方式,将全国高级官员的任用权牢牢地掌握在自己手中。州县官的任用权皇帝并不直接掌握,而是由吏部和地方督抚分别掌握。吏部是官员选拔任用的主管机关,由其掌管任用权的州县官缺为选缺,由地方督抚掌握任用权的州县官缺为题缺。为防止地方督抚坐大,清廷严禁督抚将选缺变题缺,并规定了吏部对题授有驳议权。如果督抚擅自将选缺变题缺,且有徇私舞弊情节的,“降三级调用”,如果是违例的,“罚俸九月”<sup>[15]</sup>(P.84)。由于清末科举的废除,使得部选所依赖的制度基础遭到破坏,这种吏部与督抚相互制衡的机制在清末发生了变化。1908年清廷停止了部选,将州县官的人事选拔权完全交给了督抚,<sup>[16]</sup>反映了中央政府对基层政权控制的衰

微,督抚的权力进一步扩展。

总的说来,清末政府已经在制度框架及执行程序上建立起了全新的人才选拔制度,这促进了社会思潮的变动、也为社会发展积累了人才。

## 二、清末人才选拔制度的异化

清末人才选拔制度的变革旨在革弊振衰,却在执行层面走向异化,成为权贵集团揽权植势的手段和工具。

1. 卖官鬻爵。如庆亲王奕劻“定价招徕,明目张胆”<sup>[17](PP.141-142)</sup>，“内而侍郎，外而督抚，皆可用钱买得”<sup>[22](P.101)</sup>。陈璧以东珠、鼻烟壶等物作为敲门砖才得与庆王一面，初次见面一次送给奕劻五万金并求为干儿，于是由道藩一跃而入侍郎，此后又当上邮部尚书。袁世凯派杨士琦一次就送给奕劻白银十万两，奕劻入军机后，庆王府的一切开销，包括年节、生日、请客、婚嫁，甚至子孙弥月、周岁均由袁预先布置。<sup>[19](PP.36-37)</sup>此后袁很快由山东巡抚任直隶总督。清廷的出使大臣有固定年度花费，要得此职位，亦须出钱买通。如张德彝花了二万五千两谋取了出使伦敦大臣的职位。伍廷芳将其全部薪俸汇给庆亲王才得以留位，而他自己靠卖领事职位、华人登记和签发华人保护书等等，大发横财。<sup>[20](P.241)</sup>上行下效，陈璧当上邮传部尚书后，门庭若市。刘坦以六千金得天津交通分行总办差，陈璧之叔某亦以三千金贿得某省分行总办差。其余各省分行总办，亦四、五千金不等。<sup>[21]</sup>从袁世凯手里接管北洋四镇的风山，开列价目，公开卖官：旅长三千两，团长二千两，营长一千两，连长三百两。<sup>[22](P.77)</sup>

2. 植党营私。“夤缘荐引”是官场的普遍风气。新政伊始，需才孔亟，但外务部、商部、巡警部、学部、邮传部等新设部门却为掌权亲贵安插子弟和亲信提供了便利。如商部设立后，与奕劻父子相亲的徐世昌、唐绍仪、陈璧，不一年即升侍郎，并先后为尚书。其余候补丞、参，司员起家至大官者，不可缕数<sup>[23](P.82)</sup>。邮传部的情况也是如此，该部设立后，唐绍仪为侍郎，一手把持部务，将其同乡梁如浩、梁士诒、陈昭常等引进邮传部，且皆列要位。<sup>[24](P.91)</sup>唐在海关、铁路或邮传部里的空缺，只要能捞到手的都安插自己的亲属或姻亲，或是广东同乡。他在邮传部任职期间任命的四百个人中，有三百五十个是他安插进来的<sup>[20](PP.495-496)</sup>。其他新设部门的用人情况也是如此，“指名奏调动辄数十百人，奔走小吏夤缘

辘于公卿之门，投其意向所趋，高者擢丞参，次者补郎员”<sup>[18](P.74)</sup>。谄熟官场规则的袁世凯更是“内结亲贵，外树党援”<sup>[18](P.99)</sup>，其初莅北洋时，梁敦彦任津海关道，凌福彭任知府，朱家宝任知县，杨士骧、赵秉钧均以道员在直隶候补。不二、三年，梁官至尚书，朱、杨均跻节镇，凌升藩司，赵内召为警部侍郎。其他攀附于北洋派的官吏也纷纷得到擢升，严复擢学部侍郎，冯汝骥擢江西巡抚；吴重熹擢河南巡抚。方其势盛时，端方、陈夔龙、陈璧、袁树勋无不附之”<sup>[24](P.91)</sup>，北洋关系网可谓遍及朝野内外。

3. 争权夺利，打击异己。人才选拔制度的变革意味着利益格局的变化，围绕权力的再次分配，各利益集团展开了激烈的角逐。以袁世凯与庆亲王奕劻为首的政治集团与以瞿鸿禨、岑春煊为首的官僚集团的斗争最为激烈，虽然“丁未政潮”以瞿被开缺，岑被挤出京师而告终，但统治集团内部的政争并未停止。慈禧死后，“摄政王监国，亲贵用事”，“各引私人，互争私利”<sup>[26](P.30)</sup>，权力角逐并不因大厦之将倾而有丝毫的缓和。袁世凯被开缺回籍后，皇族内部的矛盾与分裂已经不可避免。正如溥仪所言：“杀袁世凯和保袁世凯的问题，早已不是什么维新与守旧，帝党与后党之争，也不是满汉显贵之争了，而是这一伙亲贵显要和那一伙亲贵显要间的夺权之争”<sup>[27](P.24)</sup>。

人才选拔制度的异化使得作为现任官员教育、培训的堂、馆因管理松散、考课不公而最终成为应景之物。各省课吏馆成立后，很少有自愿入馆学习者。江宁课吏馆“报名者因之寥寥”，不得不改为“分班传考，毋须先来肄业”，同时限半月内“候补试用各项人员”必须来馆报名，“静候传课”<sup>[28]</sup>。浙江省为鼓励官员入馆学习，规定凡入馆者，“月给津贴银20元”，结果“众皆趋之，甚有年将就木老倒龙钟之员，亦愿入馆学习领银”<sup>[29]</sup>。而河南课吏馆“所有在馆人员到馆者日少，大有停止之势”<sup>[30]</sup>。课吏馆的最大问题在于甄别选拔的办法很难落到实处，能够通过考课获得缺委的只是特例。如山东课吏馆“凡屡取超等之员，皆由大府行司注册候委，然得委者终属寥寥”<sup>[31]</sup>；江苏课吏馆“凡季课前列人员，三月之中不过一、二人能邀差委，其余徒列前茅，毫无实际，是课吏馆一事，直同虚设”<sup>[32]</sup>。各省课吏馆“往往有屡列优等，依然未得一差，未委一缺者”，“夤缘请托之风，各督抚终不肯绝也”<sup>[33]</sup>。可见课吏馆规定的甄别选拔办法只是一纸空文，其成

效也就可想而知了。

### 三、清末人才选拔制度异化的体制性根源

人才选拔制度既具有价值取向,亦具有方法论意义。纵观整个封建社会,任人唯亲、任人唯贤、任人唯财这三种选拔方式在历朝历代都不同程度的存在着。这三者共存于一个选拔系统之内,在价值上相互冲突,在量上此消彼涨。某一特定的历史阶段内,这三种选拔方式的冲突、整合会达到一个相对稳定的态势,形成这一历史时期人才选拔制度的总体特征。

由于清统治者浓厚的民族意识,其任人唯亲的选拔方式首先表现为侧重于宗藩,唯满族是尚。在科举制度中,满人在乡、会试就另行拨定名额,其比例亦高。八旗子弟除依例入国子监读书外,清廷还特别设立了觉罗学、宗室学、景山官学、咸安宫官学等专门学校,学习期满后单独考核,单独任用,而且宗室学生还很容易得赐进士。清廷还通过特殊的官缺制度从根本上保证满人的特权,在中高品级的京官缺中,满人比汉人明显占优势,地方要缺也多为满人所占据,在各缺的转用中,满人可以任汉缺,汉人却不可以任满缺,且中央和各省的笔帖式一律用旗籍。此外,在升、转、改、调的俸历计算上,满洲、蒙古官员也较汉官为优。<sup>[15](P.382)</sup>虽然在太平天国运动之后,汉族官僚的地位得到提升,但这仅是清廷迫于形势的妥协,并不代表这种选拔观念与用人价值的改变。即使在新政中,清廷也乐于重用满族子弟,授予要职、掌握实权,在朝廷中枢以皇族宗室为核心,由内向外、由近而疏逐渐推及满人乃至蒙人,排拒汉人,与此相一致的是权力依次递减。而任人唯亲的另外一个表现即在选拔过程中的安插亲信,植党营私,这在文章的上一段已经详述。任人唯亲客观上是对清末人才选拔制度变革在原则和价值观上的反动。任人为贤则凸显出清政府冲破了族别意识来选拔人才,体现了以国家和社会为最高利益的价值追求。这也表现为两个层面。一方面是制度层面的表现,即为了体现这种选拔理念、思想而进行的制度设计与安排,清末人才选拔制度变革中的废科举、兴学堂、奖游学等措施,均属于这个层面;而另外一个方面为实际的操作层面,即在人才选拔的具体过程中,真正做到“选贤与能”,使具有真才实学之人能公平的通过这种选拔制度进入仕途,为统治阶级所服务。任人唯财在清朝也有两个层面的含义:第一个是处于制度层面的捐纳,这是清廷为缓解国家财政危机

的应时之策,具有明显的致用性。清末对捐纳继续沿用,从人才选拔制度的变革本身来看,此与变革宗旨是背道而驰的,显示出清末人才选拔制度变革中选拔原则、价值观的冲突与混乱。第二个是处于潜规则层面的卖官鬻爵,这对任人唯贤的人才选拔制度的破坏最大,清末以庆亲王奕劻为首的各级官僚名目张胆的卖官鬻爵直接导致了人才选拔制度变革的异化与失败。

以上三种选拔方式在清末的特殊政治环境中尖锐冲突,使得人才选拔制度的变革与建构始终在传统政治制度的惯性运作中进行。在这种体制下,清统治者为了维护其至高无上的权力与经济利益,他们最关心的是如何使权位免受侵犯,对于“人才”,首要标准是忠诚,其次是清廉、最后才是真才实学。忠诚的标准在实际操作中的贯彻就是要选择那些与统治者具有共同利益,能够坚定地维护满清统治的那部分人,毫无疑问,宗室觉罗、满族权贵们是清廷重用的对象,而依附于这些权贵的亲信则是他们在各部门、各机构及各级政府中的最忠诚、最放心的代理人了。那么掌握选拔之权的各级权贵怎么能知道所选用之人的忠心呢?物质上的“贡献”与“报效”当然是显示忠心的最好方式了。可见,任人唯财也就是任人唯亲的必然结果了,或者说这是一个问题的两个方面。而最后一个标准,“才”的标准相对于忠诚来说,实在是微不足道的。新政时期的清政府中央政权衰微、内外矛盾尖锐,已经失去了对整个社会资源进行有效整合的能力。人才选拔制度变革的主观动机是为了维护即将崩溃的封建统治,但新式人才的培养和积累从整体上看是封建统治的离心力量,他们或许能够改变中国的命运,但绝不会挽救清王朝的统治,对这一股力量,衰微的清朝政府始终不能加以吸纳和利用,任人唯贤只是停留在选用原则与制度层面的规定上,而任人唯亲与任人唯财的选拔方式才是清廷在实际操作层面始终遵循的原则,二者与封建专制制度是如影随形的,是封建人才选拔制度的固有的本质内容。实际上任人唯贤的选拔方式从根本上说并不存在于封建体制内部,依靠它的建立不可能挽救即将灭亡的清朝统治,清末人才选拔制度的异化是有其历史必然性的。

#### [参考文献]

- [1]舒新城.中国近代教育史资料(上)[Z].北京:人民教育出版社,1981.

- [2]舒新城.中国近代教育史资料(中)[Z].北京:人民教育出版社,1981.
- [3]朱寿朋.光绪朝东华录(五)[Z].北京:中华书局,1958.
- [4]朱有瓛.中国近代教育史资料汇编—教育行政机构及教育团体[Z].上海:上海教育出版社,1993.
- [5]王迪.清末新政与近代学堂的兴起[J].近代史研究,1987(3).
- [6]张亚群.论清末留学教育的发展[J].华侨大学学报(哲社版),2000(4).
- [7]璩鑫圭、唐良炎.中国近代教育史资料汇编—学制演变[Z].上海:上海教育出版社,1991.
- [8]陈元晖.中国近代教育史资料汇编—留学教育[Z].上海:上海教育出版社,2007.
- [9]谢青.略论清末民初留学毕业生考试[J].安徽师范大学学报(哲社版),1992(2).
- [10]尚小明.留日学生与清末新政[M].南昌:江西教育出版社,2002.
- [11]鞠方安.试论清末选官制度的改革[J].北京社会科学,2000(2).
- [12]刘锦藻.清朝续文献通考(卷92)[Z].台北:新兴书局,1965.
- [13]徐保安.清末地方官员学堂教育述论[J].近代史研究,2008(2).
- [14]沈云龙.近代中国史料丛刊续编(第27辑)[Z].台北:文海出版社,1976.
- [15]艾永明.清朝文官制度[M].北京:商务印书馆,2003.
- [16]刘伟.“停部选”与清末州县官选任制度改革[J].清史研究,2010(1).
- [17]章伯锋,顾亚.近代稗海(第11辑)[Z].成都:四川人民出版社,1988.
- [18]荣孟源,章伯锋.近代稗海(第1辑)[Z].成都:四川人民出版社,1985.
- [19]杜春和,等.北洋军阀史料选辑(上)[Z].北京:中国社会科学出版社,1981.
- [20][澳]骆惠敏.清末民初政情内幕(上)[M].北京:知识出版社,1986.
- [21]陈璧遗事片片录[N].民呼日报,1909-06-17(04).
- [22]冯玉祥.我的生活(上)[M].哈尔滨:黑龙江人民出版社,1981.
- [23]胡思敬.国闻备乘·商部捷径[Z].北京:中华书局,2007.
- [24]胡思敬.国闻备乘·北洋捷径[Z].北京:中华书局,2007.
- [25]胡思敬.国闻备乘·新衙门争权[Z].北京:中华书局,2007.
- [26]金梁.光宣小记·亲贵[Z].上海:上海书店出版社,1998.
- [27]溥仪.我的前半生[M].北京:群众出版社,1964.
- [28]德厚.江宁课吏馆开课[N].大公报,1902-06-30(04).
- [29]余寄.浙省官员领银学习[N].大公报,1902-11-26(04).
- [30]吴望汲.河南课吏馆之情形[N].大公报,1903-03-03(07).
- [31]宁颇.课吏馆中的候补官员[N].大公报,1905-02-24(04).
- [32]于兰.两江总督魏光燾整顿课吏馆[N].申报,1903-09-24(03).
- [33]秦立.积重难返之史学堂馆[N].申报,1904-02-11(03).
- [34]艾永明.清代文官制度[M].北京:商务印书馆,2003.

(责任编辑 光 翟)

## 《尚书》中所见“道”字考辨

徐 团 张笑川

(苏州科技学院历史系, 江苏苏州 215009)

[摘要] 《尚书》辨伪史之长、工作之难,世所共鉴,但经有清一代考据之功,考辨之事已有公论,即梅賾所传的《古文尚书》为伪书,而其考证角度不一。笔者借鉴前人关于先秦时期天道观演变的研究成果,以此作为考辨《尚书》真伪的根据。通过遍检《尚书》中之“道”字,进行量化排比,考辨之结果与先贤公论相同,而“道”字考辨的方法论意义在于语言与思想的结合,通过“道”字进行《尚书》之辨伪,亦有助于考察先秦时期天道观之演变。

[关键词] 《尚书》; 道; 辨伪; 天道观; 方法论意义

[中图分类号] K207 [文献标识码] A [文章编号] 1671-1696(2014)01-0044-07

海宁王静安,国学造诣堪称大师级,但其对于《尚书》仍“不能尽通”<sup>[1](P.2)</sup>,足见解读《尚书》之难。细究难之原因或在于版本不一,《尚书》有今古文之分,古文之中又有真伪之别。前贤从吴棫始,直至清初阎若璩,《尚书》之争大体尘埃落定。<sup>①</sup>

谈及清代朴学,不外文字、音韵、典章制度之考证。近人傅斯年“将清代朴学与西洋历史语言学融冶一炉,一方面继承戴震《孟子字义疏证》、阮元《性命古训》的旧路,一方面结合‘以语言学的观点解释一个思想史的问题’的新法,完成其最重要的专著《性命古训辩证》。”<sup>[2]</sup>而对于此种方法,傅斯年先生谈到:“思想不能离语言,故思想必为语言所支配,一思想之来源与演变,固受甚多人文事件之影响,亦甚受语法之影响。思想愈抽象者,此情形愈明显。性

命之谈,古代之抽象思想也。吾故以此一题为此方法之实验焉。”<sup>[3](P.5)</sup>

傅斯年先生之方法,启发颇大,往昔读先秦史著作之时,频繁遇见“天”“命”“帝”“道”等字,都涉及天人关系,笔者发现:春秋之前,典籍之中往往是(昊)(皇)(上)天、(天)命、(上)帝或皇帝,<sup>②</sup>春秋以后,典籍之中天、命、帝的色彩逐渐淡化,“道”字出现,表现为道、天道、人道三种形式,且随时代之演进,人道逐渐驱逐天道,人道渐居于正位,出现所谓的“哲学突破”,<sup>③</sup>亦或“道术将为天下裂”<sup>[4](P.556)</sup>之局面。

而《尚书》在以上问题中最为典型,至于以计量之法进行《尚书》之辨伪,前贤或已言及,但以笔者有

[收稿日期] 2013-10-18

[作者简介] 张笑川,男,黑龙江嫩江人,苏州科技学院历史系副教授,历史学博士。

① 《尚书》辨伪史学界研究甚多,多简明扼要,就全面而言,可参见仓修良主编的《中国史学名著评介》第一册,山东教育出版,1995年,第1—25页。

② 详细内容参见梁启超《先秦政治思想史》附录一“天道观念表现于《诗》《书》两经者”,收集内容颇为全面(岳麓出版社,2010年版,第27—34页);至于《尚书》中出现之命字,甚多,笔者未整理,但是任公“天道观念表现于《诗》《书》两经者”一表,涉及天处,亦触及命字,即所谓天命。命字在《尚书》中的相关词句可参见傅斯年《性命古训辩证》,上海古籍出版社,2012年,第37—46页。

③ “哲学突破”的说法如若从思想源头来看,大概起自卡尔·雅斯贝尔斯的《智慧之路》,所谓“轴心时代”。(见葛兆光《中国思想史》第一卷,复旦大学出版社,2011年,第68—70页);至于哲学突破的具体内容参见余英时《士与中国文化》,上海人民出版社,2011年版,第19—34及602—613页。

限的视野来看,尚未发现比较专门的研究。<sup>①</sup>故笔者将尝试为之,利用先秦天道观的研究成果来进行《尚书》之辨伪。

## 一、“道”字释义

清代文字学家段玉裁在《说文解字注》中如此解释“道”字:“道,所行道也。毛传每云行道也。道者人所行,故亦谓之行。道之引申为道理,亦为引道。从辵首。道者行所达也。首亦声,徒皓切。古音在三部。一达谓之道。释宫文。行部偶四达谓之衢。九部偶九达谓之廋。按许三偶当是一例。当作一达谓之道。从辵首,道人所行也,故从此犹上文遯人所登故从辵也。自遯以下字皆不系于人。故发起例如此。”<sup>[5]</sup>(P.75)

段玉裁上述的注解,得出的结论是“道者,所行道也”,即道路。可以断定道路之意是“道”字的初始意,但是“道”字概念由道路转变为道理的时间并未说明,而今人余英时在其专著《士与中国文化》中对此问题做过论断:

“在孔子以前,‘道’的观念大体上是指‘天道’,即以‘天道’的变化来说明人事的吉凶祸福。……春秋以前还没有《论语》、《老子》所说的抽象之‘道’;‘道’字单独使用,其本义只是人走的‘路’。”<sup>[6]</sup>(PP.599-600)

余氏上述所论要点有三:第一,孔子以前,“道”的主体涵义是天道,且主吉凶祸福。论断甚确,关键是孔子以前,而不是春秋以前,如若言春秋,笔者则以为大缪,因为孔子以前出现不少讲天道的言论,而春秋以前罕见;<sup>②</sup>第二,《论语》《老子》中所体现的“道”是天道、人道,且时间确定在春秋时期,判断亦甚确;第三,断定“道”最初为道路之意,且在段玉裁注解的基础上加上“单独使用”的附带条件。

但是,笔者以为余氏论断虽确,但是所引用的材料有误,余氏所引的材料是钱大昕《十驾斋养新录》卷三《天道》的考证文字,兹转录于下:

“古书言天道者,皆主吉凶祸福而言。《古文尚书》:满招损,谦受益,实乃天道。天道福善而祸淫。《易传》:天道亏盈而益谦。《春秋传》:天道多在西北。天道远,人道迩。灶焉知天道!天道不谄。《国语》:天道赏善而罚淫。我非瞽史,焉知天道?《老子》:天道无亲,常与善人。皆论吉凶之数。”<sup>[6]</sup>(PP.599-600)

余氏说“关于这一点,清代钱大昕已有很扼要的考证。”<sup>[6]</sup>(P.600)所谓“这一点”,指的是上文所引余氏的论断。而余氏论断的第一点,在钱大昕的考证中无从体现。因为“满招损,谦受益,实乃天道。天道福善而祸淫。”皆出自梅賾之伪《孔传古文尚书》:“满招损,谦受益,实乃天道。”语出《尚书·大禹谟》,“惟德动天,无远弗届。满招损,谦受益,实乃天道。”、“天道福善而祸淫。”语出《尚书·汤诰》“天道福善祸淫,降灾于夏,以彰厥罪。”,而东晋梅賾伪《孔传古文尚书》经清代学者详密之考证,已经断定其为伪书,所以此材料作为论据似乎并不能支撑余氏的论断。其次是《易传》,对于其著述年代近人考证甚多,且看崔述之考辨:

“易传必非孔子所作,汲冢中,周易上下篇无彖、象、文言、系辞。魏文侯师子夏,子夏不传,魏人不知,则易传不处于孔子无疑。……论语:曾子曰:‘君子思不出其位’。今彖传亦载此文。果传文在前,与记者固当见之。曾子虽书述之,不得谓曾子所自言。既采曾子语,必曾子以后人所为。”<sup>[7]</sup>

上引崔述的考证颇长,目的就在于确保其考证之内容经得起推敲,而上述考证足以断定《易传》的时限,即“必曾子以后人所为”,所以说《易传》之言亦不足以支撑余氏上述的第一论点。<sup>③</sup>

虽然余氏的论据有问题,即没有辨别材料的真假及其时限,但是并没有影响余氏论断的正确性。为了更好地说明余氏的第一论点,笔者将通过《尚书》中所见“道”字之考辨来验证余氏的论断。

<sup>①</sup> 学界对《尚书》的研究主要从三个方面展开:第一,甲骨文金文研究的成熟促进《尚书》的研究;第二,现代科学知识所促进的《尚书》研究;第三,由传统的今文、古文发展而出的《尚书》研究,详细内容可参考刘起釪《尚书学史》,中华书局,1989年,第429—453页。至于《尚书》辨伪方法的详细内容可参考本文第三部分:“道”字考辨的方法论意义。

<sup>②</sup> 此处可参考梁启超《先秦政治思想史》附录二“天道观念之历史的变迁”,其中对自春秋始,至孔子之前的天道语句做过精细的阐述;郭沫若的《先秦天道观之进展》(《中国古代社会研究(外二种)》,河北教育出版社,2002年,第303—361页),主要通过甲骨文中天、道、命等的历史溯源以及历史文献的考索,进而勾勒出先秦天道观的发展轨迹;日本学者池田末利的《“天道”与“天命”:理神论的发生》(苑淑姬主编:《中国观念史》,中州古籍出版社,2006年,第207—239页),主要通过《左传》《国语》等历史资料的解读,由天、道普遍出现的春秋时期开始进行历史溯源,从而厘清天道的发展情况。

<sup>③</sup> 关于《易传》的考证,近人研究甚多,而笔者所见之考证是钱穆《先秦诸子系年》卷一“孔子五十学易辨”条,结论与其《国学概论》同,(见于钱穆:《先秦诸子系年》,商务印书馆,2001年,第17—18页。)

## 二、《尚书》中所见“道”字之考辨

首先交代一下本文所用《尚书》的版本：李民、王建撰写的《尚书译注》，<sup>①</sup>“是目前《尚书》注译方面较为通行的本子”<sup>[8]</sup>，内部所收篇目与梅赧之伪《孔传古文尚书》五十八篇以及仅存篇目的四十篇同。以下是《尚书》中载有“道”字的语句：

第一部分：虞夏书

《大禹谟》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。<sup>②</sup>

“罔违道以干百姓之誉，罔拂百姓以从己之欲。”<sup>[16](P.26)</sup>《尚书李注》解其为“常道”，笔者以为没有必要加上“常”字，直接释之为道即可。

“人心惟危，道心惟微，惟精惟一，允执厥中。”《尚书李注》“从发于义理者而言”解“道心”，不难看出出此处的“道”仍是抽象的含义。<sup>[16](P.32)</sup>

“蠢兹有苗，昏迷不恭，侮慢自贤，反道败德。”《尚书李注》解其为抽象的“道”<sup>[16](P.34)</sup>。

“惟德动天，无远弗届。满招损，谦受益，实乃天道。”<sup>[16](P.34)</sup>《尚书李注》解其为“自然之理”，笔者以为此解释亦可，但如此则失去了直接翻译为“天道”的几分威严，更能符合刚刚踏入文明之门的夏代实况。上文第一部分“道字释义”引用段懋堂《说文解字注》以及余英时之阐释，共同得出一个论断：“春秋以前还没有《论语》、《老子》所说的抽象之‘道’；‘道’字单独使用，其本义只是人走的‘路’。”<sup>[6](PP.599-600)</sup>而此处所谓的《大禹谟》就已经出现抽象的“道”，且还有之言其为天道，即从此点来看，《大禹谟》必为伪书，理论上的解释可以参考上文前言部分所引傅斯年先生《性命古训辩证》的内容，此处不再引用。

《禹贡》，虽属于伏生的《今文尚书》，但是近人考证之结果有夏代说、西周说、春秋说、战国说等，使人莫衷一是，而稍稍令人信服的则是战国说。<sup>[9]</sup>

“九河既道，雷夏既泽，滌沮全同。”<sup>[16](P.58)</sup>

“嵎夷既略，滌淄其道。”<sup>[16](P.60)</sup>

“荆及衡阳惟荆州，江汉朝宗于海，九江孔殷，沱潜既道，云土梦作乂。”<sup>[16](P.66)</sup>

“岷、嶓既艺，沱潜既道，蔡、蒙旅平，和夷底绩。”<sup>[16](P.70)</sup>

以上举《禹贡》中四例，“道”字皆可通“导”。而

《禹贡》本身属于地理著作，很难与思想观念相联系，故而《禹贡》中“道”字很难作为辨伪的论据。

《五子之歌》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。

“惟彼陶唐，有此冀方。今失厥道，乱其纪纲。”<sup>[16](P.94)</sup>《尚书李注》解其为“大道、天道”，甚确，但是译文部分却解释为“祖先的事业”，失去道的原意，即神权色彩，而不是世俗性的事业。

第二部分：商书

《仲虺之诰》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。

“呜呼！甚厥终，惟其始。值有礼，覆昏暴。钦崇天道，永保天命。”<sup>[16](P.113)</sup>此处所作之评论与上文《大禹谟》同。

《汤诰》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。

“天道福善祸淫，降灾于夏，以彰厥罪。”<sup>[16](P.116)</sup>此处所作之评论与上文《大禹谟》同。

《太甲(下)》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。

“德惟治，否德乱。与治同道，罔不兴；与乱同事，罔不亡。”<sup>[16](P.134)</sup>此处所谓道者，等于前面之“德惟治”。

“有言逆于汝心，必求诸道；有言逊于汝志，必求诸非道。”<sup>[16](P.135)</sup>《尚书李注》解其为“道义”，亦可，但道义实际上就是衡量言的标准。关于道字的思想史意义参见《大禹谟》。

第三部分：周书

《说命(上)》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。

“恭默思道，梦帝赉予良弼，其代予言。”<sup>[16](P.168)</sup>此处的“道”字，即治理国家的方法，如同得到良弼一般。而关于“道”字的思想史意义参见《大禹谟》。

《说命(中)》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。

“明王奉若天道，建邦设都，树后王君公，承以大夫师长，不惟逸豫，惟以乱民。”<sup>[16](P.172)</sup>评论同上

《说命(下)》，属梅赧《古文尚书》，《今文尚书》无此篇。

“允怀于兹，道积于厥躬。”<sup>[16](P.177)</sup>评论同上。

① 下文凡涉及李民、王建撰写的《尚书译注》，为便于表述，皆称《尚书李注》。

② 此处标明李民、王建撰：《尚书译注》中有关“道”字的语句所在的页码，以备查考，下同。



《泰誓(下)》,属梅赧《古文尚书》,《今文尚书》无此篇。

“天有显道,厥类惟新。”<sup>[16](P.201)</sup>评论同上。

《武成》,属梅赧《古文尚书》,《今文尚书》无此篇。

“惟有道曾孙周王发,将有大正于商。今商王受无道,暴殄天物,害虐烝民。”<sup>[16](P.211)</sup>同上。

《洪范》,虽属于伏生的《今文尚书》,但是近人考证之结果大体上是原本是商代之物,但是后人不断增补。<sup>[10]</sup>

“无有作好,遵王之道。无有作恶,遵王之路;无偏无党,王道荡荡;无党无偏,王道平平;无反无侧,王道正直。”<sup>[16](P.222)</sup>此处之、遵王、王道反复出现,很明显是春秋战国时期的时代特色。

《旅獒》,属梅赧《古文尚书》,《今文尚书》无此篇。

“惟克商,遂通道于九夷八蛮。”<sup>[16](P.231)</sup>此处之道,为道路之意。

“玩人丧德,玩物丧志。志以道宁,言以道接。”<sup>[16](P.233)</sup>《尚书李注》解其为“道理”,笔者以为应该去掉理字,采纳蔡沈的解释:“己之志,以道而宁,则不至于妄发;人之言,以道而接,则不至于妄受。”<sup>[11](P.223)</sup>

《康诰》,属于伏生的《今文尚书》。

“乃有大罪,非终,乃惟眚灾,适尔,既道极厥辜,时乃不可杀。”<sup>[16](P.262)</sup>《尚书李注》从语意上解其为“交待”,联系前后各句,解成交待非常通顺,但是本文名为“考辨”,故而更加侧重于字词的解释。相对来说,于省吾先生从文本考虑,认为“道”字同“迪”,用的意思,而且语意通顺,似乎更为合理。<sup>①</sup>

《君奭》,属于伏生的《今文尚书》。

“天不可信。我道惟宁王德延,天不庸释于文王受命。”<sup>[16](P.321)</sup>《尚书李注》解其为“道惟,即迪惟,语气助词”,而此处笔者倾向于于省吾先生的说法,即“道”通“迪”,用的意思,从语意上来看,也很通顺。<sup>[12](P.1559)</sup>

《周官》,属于梅赧《古文尚书》,《今文尚书》无此篇。

“论道经邦,变理阴阳。”<sup>[16](P.358)</sup>《尚书李注》解其为抽象的“道”。

《顾命》,属于伏生的《今文尚书》。

“皇后凭玉几,道扬末命。”<sup>[16](P.376)</sup>《尚书李注》解其为“同义叠用,讲述、称说。”

《康王之诰》,属梅赧《古文尚书》,《今文尚书》无此篇。

“皇天用训厥道,付畀四方,乃命建侯树屏,在我后之人。”<sup>[16](P.381)</sup>《尚书李注》解其为“大道”。

《毕命》,属梅赧《古文尚书》,《今文尚书》无此篇。

“道有升降,政由俗革,不臧厥臧,民罔攸勤。”<sup>[16](P.385)</sup>《尚书李注》解其为“世道”。但笔者以为此处解释为天命似乎更好,以所革之政决定天命的转移。

“以荡陵德,实悖天道。敝化奢丽,万世同流。”<sup>[16](P.386)</sup>关于天道的思想史意义参见《大禹谟》。

“三后协心,同底于道,道恰政治,泽润生民。”<sup>[16](P.389)</sup>《尚书李注》解其为“教化”,但笔者以为此处直接解为“道”,更加恰当,此处所言是“三后协心”以“恰政治”的基础,是“道”而不是所谓的教化。

为了便于对《尚书》中所见“道”字的语句出现的情况,有一直观的了解,下面笔者将会把上述内容列为表格,具体的内容如下:

梅赧之《孔传古文尚书》经过清代学者的一系列考证,已经断定其为伪书,至于先贤如何考证此处暂不讨论,但是从笔者上述两表的内容来看,可以得出如下结论:

第一,除了《尚书·洪范》,伏生所传之《今文尚书》基本上可以说没有可以解释为抽象的“道”。(见表二“今文中道字解释为天道数”)但是《尚书·洪范》经过现代学者的考证,<sup>[10]</sup>证明其成书于春秋战国或其中部分内容为后人所增补,即史料真实性值得怀疑,故对此篇出现之“王道”,且存而不论。

第二,梅赧所传的《古文尚书》中,出现大量的“道”字,且大多数解释为(天)道,此种现象与伏生所传之《今文尚书》形成强烈的反差。(见表2“古文中

① 对于此处“道”字,学界有不同的解释,顾颉刚、刘起鈇《尚书校释译论》征引各种解释,而笔者归纳其说法,大体有两种取向:其一,侧重于语意理解,即只要能说得通句意,而不太在意字词的考释;其二,侧重于字词考释,即搞清关键字词的涵义,然后梳理句意。而顾颉刚、刘起鈇倾向于后者,因为其认为语意上理解难免有些“望文生义”,所以最后比较认可于省吾先生的说法。而各种解释不同的原因,还在于“极”字的解释不一。多数学者解释为“尽”,而于省吾先生解释为“责罚”,而本文倾向于后者。详细内容可参考顾颉刚、刘起鈇《尚书校释译论》(三),中华书局,2005年,第1321—1322页。

表1 《尚书》中所见“道”字及其解释一览表

类别	篇目	性质	道字之次数	含义	所在页码	附注	
虞夏书	大禹谟	伪古文	4	(常)道、天道	26、32、34	见《大禹谟》之注解	
	禹贡	今文	4	同导,疏导	58、60、66、70		
	五子之歌	伪古文	1	大道、天道	94	同上	
商书	仲虺之诰	伪古文	1	天道	113	同上	
	汤诰	伪古文	1	天道	116	同上	
	太甲(下)	伪古文	3	“德惟治”之理、道义	134、135		
	说命(上)	伪古文	1	道,即治理国家的方法	168	同上	
	说命(中)	伪古文	1	天道	172	同上	
	说命(下)	伪古文	1	道	177	同上	
	泰誓(下)	伪古文	1	道	201	同上	
周书	武成	伪古文	2	道	211	同上	
	洪范	今文	4	王道	222	同上	
	旅獒	伪古文	3	道路、道(理)	231、233		
	康诰	今文	1	用	262		
	君奭	今文	1	用	321		
	周官	伪古文	1	道	358		
	顾命	今文	1	同义叠用,讲述	376		
	康王之诰	伪古文	1	大道	381	同上	
		毕命	伪古文	4	(世)道、天道(教化)	385、386、389	同上

表2 《尚书》中所见“道”字及其解释统计表

名称	今文篇数	古文篇数	今文道字数目	古文道字数目	总篇数	道字总数	今文中道字解释为天道篇数	古文中道字解释为天道篇数
总计	5	14	11	25	19	36	0或1	14
比例	26%	74%	30%	70%	33%		0或20%	100%

道字解释为天道数”)然据前贤的研究成果来看,伏生所传之《今文尚书》多为真的,尤其是西周书,<sup>[1](pp.1-14)</sup>故可以断定出现大量天道的梅赜版《古文尚书》为伪书。

第三,上文援引段玉裁《说文解字注》中关于“道”字的解释,以及余英时关于先秦时期天道的论述,得出的结论是春秋以前“道”字尚未抽象化,不具备天道的含义。而根据上述的考辨,春秋以前,“道”字除了道路的本意外,还有疏导、讲述、用(于省吾观点)的意思,虽不冲突,却是对“道”字解释的补充。

### 三、“道”字考辨的方法论意义

上文以先秦时期天道观的研究成果为依据,透过“道”字进行《尚书》之辨伪,并采用计量的方法统计分析关于“道”字的数据,从而得出梅赜所传的《古文尚书》为伪书的结论。就方法论而言,本文基本上是借鉴思想史的研究成果,以语言为突破口,来进行

辨伪的工作。至于该方法论的意义,笔者以为还是先讨论一下前贤的《尚书》辨伪方法,然后再分析本文方法论的意义。

首先,回顾一下《尚书》辨伪的发展过程,《四库全书总目提要》卷十一,《尚书古文疏证》条:

“《古文尚书》……自吴棫始有异议,朱子亦稍稍疑之。吴澄诸人本朱子之说,相继抉摘,其伪益章,然亦未能条分缕析,以抉其罅漏。明梅鹵始参考诸书,证其剽剽,而见闻较狭,蒐采未周。至若璩乃引经据古,一一陈其矛盾之故,古文之伪乃大明。”<sup>[13](卷十一)</sup>

再根据魏慈德先生的梳理,我们可以更加详细地了解前人《尚书》辨伪的具体过程:

“吴棫《书稗传》以为孔传所增廿五篇古文文从字顺,非若伏生之书佶屈聱牙,至有不可读者。(见陈振孙《直斋书录解題》)朱熹则说孔壁所出诸篇皆

平易,伏生所传皆难读,如何伏生偏记的难底,至于易底全记不得。(见《朱子语录》)……吴澄著《尚书叙录》前载今文,列古文于后,后来又作《书纂言》,把古文完全摒除,独注今文二十八篇,赵为分别古文的第一人,吴为专释今文的第一人。梅鹗著有《尚书谱》和《尚书考异》,其在《尚书考异》的序中指出汉儒都未曾见过伪古文尚书,证明伪古文尚书不可信。又从地理方面考证……顾炎武在《日知录》中疑古有尧典而无舜典,以及认为泰誓出于魏晋间人伪造。朱彝尊著《尚书古文辨》说司马迁曾从孔安国问故,《史记》所载都是真古文,可是《史记》所载都不出今文廿八篇,且孔传多的廿五篇《史记》未载片语。姚际恒《古今伪书考》以古文尚书和孔传皆伪。”<sup>[14]</sup>

从以上引文可以看出,阎若璩以前的学者主要从语言难易、文献对今古文的引用、地理等角度研究《尚书》,但是并没有一定的体系。下面来分析阎若璩的研究方法。根据魏慈德先生对阎若璩《尚书古文疏证》方法论的研究:

“阎氏在论证古文尚书时提出了他所使用的“由根底而之枝节”的方法论,这个“由根底而之枝节”的方法论,据阎氏自己所言就是先确立真的孔壁古文是存在的,而这真孔壁古文传注由孔安国、马融、郑玄遞次而传下来,所以只要以这三家对古文尚书的注解或记载为主,就可以将一部古文尚书给复原出来,而更有这三家所复原出来的古文尚书来和梅賾的二十五篇古文尚书比对,若二十五篇古文有不合,即知其来源有问题,也就证明其伪。”<sup>[14]</sup>

可以看出,阎若璩所采用的是实证法,即先复原出真的《古文尚书》,然后与《伪古文尚书》比对,即可证明其真伪,最多指出造伪的来源,而不会对伪书进行细化的研究,这也是其方法论的局限。下面以本文所讨论之“道”字为例,讨论阎若璩《尚书古文疏证》的方法论局限。阎氏书中对有关于“道”的考证,据笔者统计只有一条,即考证“人心惟危,道心惟微,惟精惟一,允执厥中。”

《尚书古文疏证》卷二,第三十一条,全文都在论证“人心之危、道心之微,此语不知创自何人,而见之道经,述之荀子,至魏晋间窜入《大禹谟》

中。”<sup>[15]</sup>(PP.247-248)并未对“人心”“道心”进行细致的考辨,即没有注意到“道”的涵义。实际上,阎氏考证此条的目的服务于“置经学于理学之上”的学术宗旨,至于“人心”“道心”的思想史意义并不是关注的重点。<sup>[16]</sup>(P.407)

根据吕思勉先生的《经子解题》中《尚书》部分,在阎若璩之后,丁晏作《尚书余论》,力辨《伪古文尚书》为王肃所造,然遍考其所列出的21条证据,并没有关于“道”字的考辨。后来的《尚书》辨伪主要从事“汉儒书说之事”,如江声、孙星衍、段玉裁、王鸣盛等,他们的工作主要是“搜集旧说,为之作疏”之类。<sup>[17]</sup>(PP.29-30)而近现代学者的研究似乎也并没有涉及这种方法,根据王连龙《近二十年来尚书研究综述》,现代尚书研究有两个重要部分,语言与思想,但是该综述中都是语言与思想的单方面研究,并没有发现语言与思想综合研究的范例。<sup>[8]</sup>

通过以上对《尚书》辨伪史及其具体辨伪方法的简单回顾,我们可以看到,《尚书》辨伪的工作基本上仅仅停留在辨伪的层次上,而并没有在辨伪的基础上对其深入研究。阎若璩以后的清代学者基本上从事汉儒旧说的补疏工作,而缺乏新思路,所以说以清代考证学的方法研究《尚书》,最终的结局是停滞不前,因为“补疏工作”终有补完的时候。现代学者则多倾向于做专题研究,年代考订、语言、思想、字句考订等等,但问题是各专题之间缺乏相应的综合研究。

而本文在吸取清人辨伪成果的同时,又试图避免清人固守汉儒旧说的局限性,同时又借鉴现代学者专题研究的方法。使语言、思想、字句考订相辅相成,共同服务于考证《尚书》的任务,这就是本文的方法论意义。

而上文之考辨为研究先秦天道观之演化提供了方便与线索,一方面,言其方便,即在利用《尚书》中关于“道”的语句时,能够注意材料的著作年代,以免再出现类似余英时先生的问题(见上文)<sup>①</sup>;另一方面,讲到线索,即“道”的产生与发展可以为我们在辨伪学或思想史的研究提供一些启发。相反,经过历代学者的考证,已经断定梅賾所传的《古文尚书》为伪书,虽然考证的方法不一。(即角度多种,或文法,

<sup>①</sup> 柳诒徵先生《中国文化史》(中国社会科学出版社2008年版)论及西周时期的社会情况时,以一章十二节的篇幅来论述“周之礼制”,而其根据却仅仅是《周礼》,无丝毫说明,虽然是中国第一部文化史著作,但就此一点来说,却为学林所指责(参见桑兵等编《中国近代学术批评》中“胡适:评柳诒徵编著《中国文化史》”,中华书局,2008年,第169—172页)。故而下笔之前,辨明材料之真伪显得相当重要,亦可见余氏之误并非单一。

或言语,等等)<sup>①</sup>但如若我们把《尚书》中真伪部分分开,选择适当的角度,就有可能为研究问题提供一定的启发。

例如,要研究先秦时期天道观的发展情况,就本文方法来讲,我们选择《尚书》的“道”字作为研究的角度,因为前贤已经证明梅赧所传的《古文尚书》为伪书,所以我们可以将《尚书》中有关于“道”字的字句按照真伪两类分别罗列出来,进行比较分析,就可以发现,真的部分中“道”字并没有出现“天道”涵义,由此就可以推断:西周时期人们的知识中,“道”字并不包含“天道”的意思。但同时我们也应该注意:“道”字没有天道的意思并不表示当时没有天道的思想,只不过表现为其它的词汇而已,如帝、天等。<sup>②</sup>

#### 四、结语

通过本文之论述,笔者得出的结论如下:

其一,春秋以前,罕言天道,道字单独使用,仅为道路的意思。但是根据笔者对《尚书》中“道”字的考辨,道字亦可以理解疏导、用、讲述之意。(见《禹贡》《君奭》《顾命》《康诰》诸条解释)

其二,对《尚书》中“道”字的考辨,可以作为判定梅赧所传的《古文尚书》为伪书的一条有力佐证。而梅氏之误在于忽视了“思想不能离语言,故思想必为语言所支配,一思想之来源与演变,固受甚多人文事件之影响,亦甚受语法之影响。思想愈抽象者,此情形愈明显。”<sup>[3](P.5)</sup>的道理。所以,梅赧使用之语言,即“道”字,超越了时代的思想范围,故成为被认为是伪书的硬伤。

其三,就历史研究方法而言,语言与思想紧密相连,语言可以作为研究思想史的一个视角,这也是本文的方法论意义,具体内容见傅斯年先生之《性命古训辩证》。而关于《性命古训辩证》的研究,尤其是其研究方法,就笔者所见,尚少,<sup>[18]</sup>故而有待学林深入研究。

#### [参考文献]

- [1] 钱穆. 中国史学名著[M]. 北京:生活·读书·新知三联出版社,2005.
- [2] 胡文辉. 现代学林点将录[M]. 广州:广东人民出版社,2011.
- [3] 傅斯年. 性命古训辩证[M]. 上海:上海古籍出版社,2012.
- [4] 郭象著,成玄英疏. 庄子注疏[M]. 北京:中华书局,2011.
- [5] 段玉裁注,许慎撰. 说文解字注[M]. 上海:上海古籍出版社,1988.
- [6] 余英时. 士与中国文化[M]. 上海:上海人民出版社,2011.
- [7] 崔述. 洙泗考信录(卷3)[M]. 北京:商务印书馆,1937.
- [8] 王连龙. 近二十年来《尚书》研究综述[J]. 吉林师范大学学报,2003(5).
- [9] 史念海. 山河集二集[C]. 北京:生活·读书·新知三联出版社,1981.
- [10] 刘起鈇. 洪范成书时代考[J]. 中国社会科学,1980(3).
- [11] 李民,王建. 尚书译注[M]. 上海:上海古籍出版社,2005.
- [12] 顾颉刚,刘起鈇. 尚书校释译论(三)[M]. 北京:中华书局,2005.
- [13] 纪昀. 四库全书总目提要:尚书古文疏证[M]. 北京:中华书局(影印本),1981.
- [14] 魏慈德. 阎若璩及其《尚书古文疏证》的研究方法论[J]. 东吴中文学报,1999(5).
- [15] 阎若璩. 尚书古文疏证[M]. 上海:上海古籍出版社,1987.
- [16] 葛兆光. 中国思想史(第二卷)[M]. 上海:复旦大学出版社,2011.
- [17] 吕思勉. 经子解题[M]. 上海:华东师范大学出版社,1996.
- [18] 桑兵. 求其是与求其古:傅斯年《性命古训辩证》的方法启示[J]. 中国文化,2009(29).

(责任编辑 光 翟)

<sup>①</sup> 考证梅赧所传《古文尚书》为伪书的最早且系统的专著是阎若璩的《尚书古文疏证》,其列出证据一百二十八条,从篇数、篇名、家数、文体等方面进行详密的考证,具体内容可以参考钱穆《中国近三百年学术史》(上册),第六章《阎潜邱毛西河》之《潜邱西河辨古文尚书真伪》条,商务印书馆,1997年,第261—270页。

<sup>②</sup> 章学诚在《文史通义·易教(中)》中表达其意最明:“是羲农以来《易》之名虽未立,而《易》之意已行乎其中矣。上古淳质,文字无多,固有其实而未著其名者。后人因以定其名,则徼前后而皆以是为主义焉,一若其名之向著者,此亦其一端也。”参见叶长青撰:《文史通义注》,华东师范大学出版社,2012年,第13页。

[栏目寄语]“两千年前孔仲尼,两千年后陶行知。”陶行知是伟大的人民教育家。他在教育改革、教育实验中提出了生活力和生活教育的思想,至今仍闪烁着思想的光辉。学术界对陶行知生活教育思想的研究较为广泛,而对生活教育的核心理念——“生活力”关注相对较少。本栏目特刊发有关研究生活力的文章,以期引起广大教育工作者的重视。

## 生活力教育的价值取向及其当代新发展

王铁军

(江苏第二师范学院,江苏省陶行知研究会,江苏南京 210013)

[摘要] 生活力是陶行知生活教育思想的核心概念与命题,是对传统教育价值观的颠覆,体现了面向大众,实践第一的教育价值观。在当今可持续发展教育视野下,生活力及其生活教育需要重新定位,赋予其新的内涵和精神。

[关键词] 生活力; 教育价值观; 可持续发展教育; 创造力

[中图分类号] G40-092 [文献标识码] A [文章编号] 1671-1696(2014)01-0051-05

### 一、陶行知关于生活力的论述及其基本思想

陶行知先生的生活教育思想是一个极其丰富的教育思想体系,不仅系统全面地阐述了生活教育本质、生活教育的目标与课程内容、生活教育的教学策略等一系列问题,而且创造性地提出生活力这一核心概念与命题。

在1926年10月发表的《我们的信条》一文中,他说,“我们深信教育应当培植生活力,使学生向上长”。<sup>[1]</sup>

在1926年12月3日在《新教育评论》第3卷第1期发表的《中国师范教育建设论》文章中,他指出,“这个学校对于学生所要培植的也是生活力。他的目的是要造就有生活力的学生,使得个个人的生活力更加润泽、丰富、强健,更能抵御病痛,胜过困难,解决问题,担当责任。学校必须给学生一种生活力,使他们可以单独或共同去征服自然,改造社会”。<sup>[2]</sup>并图示了师范教育建设中培育生活力的历程(如图1所示)。文章最后强调,“有生活力的国民是要靠有生活力的教师培养的,有生活力的教师又是要靠有

生活力的师范学校训练的。中国今日教育最急切的问题,是旧师范教育之如何改造,新师范教育之如何建设。”<sup>[2]</sup>

1927年陶行知在上海青年会发表题为《中国乡村教育之根本改造》的演讲。在演讲中,陶先生指出,“以后看学校的标准,不是校舍如何,设备如何,乃是学生生活力丰富不丰富。看他们是否开垦了荒地,绿化了荒山,人人是否都能自食其力,是否已经使社会变成民众自有、自治、自享的社会”。

1931年《中华教育界》第19卷第4期发表了陶行知以何曰平署名的《教学做合一下之教科书》文章。文章从学生应具备的生活力出发,即从整个生活系统出发,提出需要编写的教科书。他把学生需要培养的生活力列为防备霍乱、防备伤寒、种菜、种麦、种树、养蚕、养鸡、纺纱、织布、造汽车、造蒸汽机、造屋、造桥、造航、造飞机等70种生活力和教学指导,其中(1)至(10)属于康健生活;(11)至(20)属于劳动生活;(21)至(50)属于科学生活;(51)至(60)属于艺术生活;(61)至(70)属于社会生活。<sup>[3]</sup>在陶行知看来,生活力就是养成学生强健的身体、抵御病

[收稿日期] 2014-01-07

[作者简介] 王铁军,男,江苏淮安人,江苏第二师范学院教授,全国优秀教师,中国教育学会教育分会副理事长,江苏省陶行知研究会副会长,江苏省教育学会教育管理专业委员会理事长。

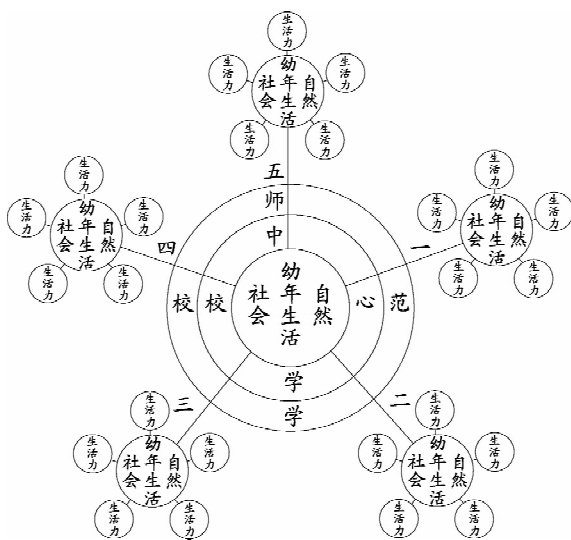


图1 中国师范教育建设图<sup>[2]</sup>

图示说明：

自然、社会里的幼年生活是中心学校之中心。

中心学校是师范学校之中心。

一、二、三、四、五是师范毕业生办的学校。

生活力代表师范毕业生所办学校培养之学生。

训练初级师范教员之高等师范或师范大学，可于师范学校外加一圈，并类推。

痛、克服困难的能力，就是使学生获得热爱自然、利用自然、保护自然、改造自然的能力，是使学生具有解决问题、担当责任、改造社会的能力，就是培养学生融入社会、参与生活、改造生活的能力。

由此可见，陶行知关于生活力的论述包含极其丰富的内容，最主要的有以下几方面的观点：第一，关于生活力的概念与内涵；第二，生活力应当成为我们教育的信条和培养目标；第三，建设生活力的课程体系，包括康健的生活教育、劳动的生活教育、科学的生活教育、艺术的生活教育、改造社会的生活教育等；第四，生活力是评价学校最重要的标准；第五，培育学生生活力，教师首先要具有生活力，要造就一支具有生活力的教师队伍；第六，各级各类师范院校要把生活力作为教育的核心目标和内容，有生活力的教师要靠有生活力的师范院校来训练。

## 二、生活力的命题颠覆了传统教育的价值观

1917年陶行知先生从美国哥伦比亚大学留学回国后，在西方进步主义教育思潮影响下，在批判旧教育的同时，提出了新教育的思想。他博士论文选題就是“中国教育哲学与新教育”。他认为，旧教育将教育等同于读书，读书等于赶考，学生是学会考，教

员教人会考，学校成为会考的筹备处。旧教育是教人读死书、死读书、读书死的教育，是劳心与劳力分离，劳心者治人，劳力者治于人的教育，是培养人上人而不是培养人中人的教育。他一针见血地指出，旧教育的本质是“吃人的教育”，“教学生自己吃自己，教学生吃别人”的教育。而新教育不是死的教育，而是活的教育；不是培养书呆子，而是手脑双全，劳心者劳力，劳力者劳心的教育。他还认为，新教育是“千教万教，教人求真”，“千学万学，学做真人”，学校应是真学校，教师是真教师，校长是真校长，学生则是真学生，走向社会则是真公民。正是在平民教育、乡村教育、大众教育等思想指导下，在创办晓庄乡村试验学校的实践中，逐步形成生活教育的理论和实践体系，并提出生活力的命题。生活教育是基于生活的教育，是一种与传统教育完全不同的教育理念和教育思想体系。生活教育主张，教育的根本目的不是为读书而读书，不是为会考，不是为了做“人上人”，而是为了人的生活，“过什么样的生活，就是接受什么样的教育”，生活就是教育，好生活就是好教育，坏生活就是坏教育，教育是以生活为中心的，教育的根本宗旨就是“培植生活力，促学生向上长”。当时陶行知提出“要筹集一百万元基金，征集一百多万位同志，提倡一百万所学校，改造一百万个乡村”的计划。这一思想和计划石破天惊地吹响了20世纪初到30年代至40年代中国教育改革的号角，引领了教育改革的潮流，促进了民国时期大众教育、普及教育、乡村教育事业的发展。

生活教育的理念及其思想体系，为我们提出了一种与传统旧教育完全不同的新型的现代教育价值观。第一，生活教育及生活力的命题，充分体现了面向大众，面向平民的教育理想和民主、平等、公正的教育价值观。陶行知曾概括生活教育的特质是生活的、行动的、大众的、前进的、世界的、有历史联系的等。他说，中国教育最大的毛病是不能普及教育，要“主张大众教育，反对小众教育”；“使没有机会受教育的人都能受到教育”。普及教育宗旨就是促进民族现代化，促进生活现代化，促进寿命现代化。陶行知生活教育始终指向普及教育，指向广大劳苦大众。可见，生活教育思想就是救国救民的思想，就是民主、大众、平等的思想，就是“爱满天下”的博爱教育思想。第二，生活教育及生活力的命题，体现了以生活为中心的教育实践观。生活是教育的基础，又是教育的目标；即是教育的内容，又是教育的基本路径

与手段。生活为我们提供了现代教育的全部内容,生活具有教育的精神,又具有教育的力量。这与传统旧教育所培养的劳心与劳力分离、四体不勤、五谷不分的书呆子和“人上人”形成鲜明的对照。生活教育是劳心与劳力结合、理论与实际联系的教育,是“改造人的内心”,唤醒民众内在力量,自主、自强的充满生机活力的活教育。培育生活力的思想与20世纪所倡导的学会生存、21世纪所倡导的学会关怀、学会合作的理念是完全一致的,也是与中国教育改革与发展规划纲要中提出的培养实践能力和创新精神一脉相承的。生活、实践、行动是塑造、培育现代社会公民的关键词,离开生活、实践和行动,教育就成为无源之水,无本之木。第三,生活教育与生活力的命题,体现了教学做合一的教育策略观。陶行知始终强调生活教育的一个重要组成部分就是教学做合一、做中学的教育教学策略。他说,“教学做是一件事,不是三件事”,“做是学的中心,也就是教的中心”,“教的方法要根据学的方法,学的方法要根据做的方法”,“事怎样做便怎样学,怎样学便怎样教”,“不做无学,不做无教;不能引导人做之教育,是假教育;不能引导人做之学校,是假学校;不能引导人做之书本,是假书本”。

面向大众、面向平民的教育理想观,以生活为中心的教育实践观,教学做合一的教育策略观,构成了陶行知生活教育的价值观。这种教育价值观完全颠覆了传统教育唯书唯上的价值观,赋予生活教育全新的价值意义和精神内涵。

### 三、从可持续发展教育的视角重新定位生活力教育

第一,生活力既是生活教育的核心范畴,又是现代教育重要的命题

健康的教育,进步的教育,充满生机活力的教育,为人们创造幸福生活的教育,理所当然重视并践行生活力的教育。生活力,是青少年学生全面素质和能力的综合体现,又是他们身心发展中的核心要素和目标指向。学生德智体美诸方面素质发展如何,多方面能力水平如何,能否适应、满足社会发展的要求,检验的标准和实际成效最终要看他们融入社会、融入生活、参与生活、创造生活的态度、责任与能力。

学会生存,学会共同生活,是20世纪教育改革的主题词,同样是21世纪教育改革与发展的趋势和走向。学术界把走向生活,走向文化,走向多元,走

向校本,作为当代教育改革与发展的四个走向。早在20世纪90年代,孙云晓发表了《夏令营的较量》的文章,提出十分尖锐的问题,在教育界引起很大震动。为什么在夏令营活动中,中国学生的吃苦耐劳、意志品质、合作精神等不如日本孩子?经过反思、讨论学界认为,其重要原因在于日本高度重视生存教育,注重培养学生的生存能力。联合国教科文组织《教育——财富蕴藏其中》的报告指出,21世纪教育的四大支柱,即学会认知,学会做事,学会共同生活,学会生存。学生认知,即学会学习,以便从终身教育提供种种机会中受益;学会做事,即不仅获得专业资格,而且获得能够应付许多情况和集体工作的能力;学会共同生活,即学会与他人一起生活,能有尊严地生活和工作,提高与改善自己的生活质量;学会生存,则是充分地发展自己的人格,不断增强自主性、判断力和个人责任感。<sup>[4](P.75)</sup>陶行知先生的生活教育及生活力的命题与学会生存、学会共同生活的思想,其基本理念和精神是一致的,都是把教育与生活紧密地联系起来,都把教育的目的宗旨指向人的生活,都把回归生活走向生活、创造生活作为教育的本质问题。可见,陶行知的生活教育思想并没有过时,是经过千锤百炼的真金,至今仍然闪烁着思想的光辉,具有重要的理论和实践价值,对当今教育改革与发展具有现实指导意义。

在巴西里约热内卢举行的联合国2012年可持续发展世界峰会上,专门召开了联合国教科文组织可持续发展教育边会。在总干事博克娃主持下,发布了《塑造未来教育——联合国可持续发展教育十年计划2012报告》。该报告指出,可持续性以及可持续发展从本质上要求教育能够帮助学生应对变化、复杂、争议及不确定性,可持续发展教育可以改善教育、教学与学习,使得中小学、大学、职业技术学院、社区以及企业能够应付可持续性以及可持续发展所带来的挑战。联合国教科文组织认为,可持续发展教育十年计划的目的是让每一个人掌握可持续发展所需要的知识、能力和价值观。现有教育需要在已有基础上重新定位。可持续发展教育要成为教与学的创新之源。联合国教科文组织的这一报告向我们指明了当代教育革新的发展方向和发展愿景,提出了教育改革的基本指导思想,也为我们认识和研究生活力命题提供了新的视野和新的高度。

生活力的教育与培育始终是教育改革与发展的主题词。教育的本质,任何时候都是不可能脱离生



活的,离开生活的教育是不存在的。长期以来,知识本位论的教育根深蒂固,殊不知知识正是来源于生活,生活是知识的源泉。正由于如此,学术界呼唤“教育回归生活世界”。教育回归生活世界的价值诉求,强调教育要以生活为依归,努力创造更加丰富多彩的生活,并通过对生活疆域的开拓,促进人自身的发展和完善,促进人的生活力不断提升。陶行知先生早在20世纪30年代就提出社会即学校,生活即教育的思想,是对教育本质的深刻的认知和把握,是十分有远见的。在21世纪的今天,这一思想不但没有过时,而且更具有现实的指导意义。

第二,生活力既是可持续发展教育的题中之义,可持续发展教育又赋予生活力新的内涵和精神

由于我国传统教育文化负累的影响及西方工具理性主义思潮的冲击,学校教育的本质被扭曲,教育改革实践也走向功利主义的泥潭。在这种背景下,可持续发展教育应运而生。可持续发展教育主张,人类追求自身的生活权利应当坚持与自然的和谐统一,当代人在追求今生今世发展的时候,应努力做到使自己的机会与后代人的机会平等。可持续发展教育更注重人的主体意识,注重人的全面发展,更强调素质本位的教育价值观。具体来说,可持续发展思想包括以下几方面内容:一既要重视环境、资源和生态的平衡教育,更要主张自然、社会和人的有机协调的教育;二是既要追求经济增长、数量扩张,更要注重数量与质量、结构与效益综合协调的教育;三既是指教育事业数量上增长,更是指结构性变革增长,有特色的优质发展;四是指人的基本需求的满足,人的素质的提高,人的潜力得到充分发挥,学校区域、民族以至个体等发展权利的平等,注重各层次、各类型学校的均衡发展。作为一种综合素质,整体素质的生活力概念,正体现了可持续发展教育的理念和思想。另一方面,可持续发展教育的理念和愿景,为学校教育改革与发展指明了方向,提供了现实基础,也给予了方法论的引领。不仅进一步丰富、拓展生活力的内涵,而且赋予生活力新的教育内容和精神内核。陶行知先生在当时从康健的、科学的、劳动的、艺术以及改造社会等五个方面来论述生活力的内涵,当今在瞬息万变的信息化社会,可持续发展教育从时代的高度提出生态教育、生命教育、主体教育、人文关怀教育、智慧教育、理解体谅教育、效能教育、卓越教育等一系列新的理念和思想,给生活力教育

提出了许多新的命题和观点。生活力教育需要在可持续发展教育的视野下重新定位和创新发展。在传承生活力教育基础上,使其在当代社会自新、常新、全新,更能贴近时代的脉搏,更能发挥指导作用。

第三,实践能力和创新能力是生活教育的核心

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》指出,“坚持以人为本,全面实施素质教育是教育教学发展的战略主题,”“其核心是解决培养什么人、怎样培养人的重大问题,重点是面向全体学生、促进学生全面发展,着力提高学生服务国家服务人民的社会责任感、勇于探索的创新精神和善于解决问题的实践能力。”胡锦涛《在中国共产党第十八次全国代表大会上的报告》指出,“全面实施素质教育,深化教育领域综合改革,着力提高教育质量,培养学生社会责任感、创新精神、实践能力”。这些文件和报告都强调了实施素质教育是教育改革发展战略性的任务,是一项长期、艰巨、涉及到整体全局的深刻变革,都把实践能力和创新精神作为素质教育的中心、重点问题。

陶行知先生十分重视教育的实践价值取向,早在青年时期他就开始研究王阳明的“知行合一”哲学思想,当时发表论文笔名就是“知行”,以后正式改名陶知行。1934年在“生活教育”杂志上发表《行知行》的文章,又宣布改名为陶行知。他把“行动”作为生活教育的特质之一,并把“教学做合一”作为生活教育的基本实施策略。陶行知说,“教学做是一件事,不是三件事”,“做是学的中心,也就是教的中心”。教学做合一,是生活现象即教育现象的说明,它要求教的方法要根据学的方法,学的方法要根据做的方法。“要怎样做便怎样学,怎样学便怎样教。”可见,陶行知提出的生活力就是行动力,就是实践力,就是教学做合一的能力。

陶行知先生是我国创造教育的开拓者和奠基人。他以古今中外大量生动的事例说明“处处是创造之地,天天是创造之时,人人是创造之人”。他很早就对创造教育进行界定,认为创造教育是行动的教育,“由行动而发生思想,由思想产生新价值,这就是创造过程。”他说,“教育有无创造力,也只须看他能否发明人生新工具和新人生工具。”“只有发明工具、创造工具、运用工具才是真教育,才是真生活。”他在《创造的儿童教育》一文中指出,“教育不能创造什么,但他能启发解放儿童创造力,以从事于创造之

工作”。“教育是要在儿童自身的基础上,过滤并运用环境的影响,以培养、加强发挥这创造力;使他长得更有力量,以贡献于民族与人类。”<sup>[5]</sup>“教育的核心任务是帮助儿童成长,在了解儿童基础上,施以创造性的工作,来培养具有高创造力的儿童,使其拥有健康的体魄、农夫的身手、科学的头脑、艺术的兴趣、改造社会的精神。儿童只有具备这些素质,才能去创造幸福的新中国、新世界。”因为,“儿童是新时代的创造者,不是旧时代的继承人。”他希望教师“敢探未发明的新理,即是创造精神;敢入未开化的边疆,即是开辟精神创造时,目光要深;开辟时,目光要远。总起来说,创造、开辟都要有胆量。在教育界,有胆量创造的人,即是创造的教育家;有胆量开辟的人,即是开辟的教育家,都是第一流的人物”。<sup>[6](P.22)</sup>为了培养、提升儿童的创造力,陶行知还提出“解放儿童的眼睛”、“解放儿童的头脑”、“解放儿童的双手”、“解放儿童的嘴”、“解放儿童的空间”、“解决儿童的时间”等“六大解放”的思想和作法。陶行知还认为,中国教育不能因袭陈法,也不能仪型他国,而要从中国国情实际出发,以试验主义的真精神进行创造,中国新教育应从自己土壤中产生,“自新”是中国新教育的第一要义。在“创造宣言”中,他指出“教育者所要创造的是真善美的活人”。“教师的成功是创造出值得自己崇拜的人”,“先生创造学生,学生也创造先生,学生和先生合作,创造出值得彼此崇拜的人”。

生活力和创造力是陶行知著作、演讲中使用频率颇多、颇广的两个概念。尽管陶行知对生活力、创造力两者的关系专门论述的不多,但是在一些论述中也有所涉及。如在1931年讨论会考制度时,他主张改革考试制度,“停止那毁灭生活力的文字的会考,发动那培养生活力的创造的考成”。认为衡量的标准应该是,看校内师生及周围的人的身体健康了多少,对于手脑并用已经达到了什么程度,有多少是

获得了继续不断的求知欲,对于改造物质及社会环境已经达到什么程度。可见,他是主张对考试制度进行改革,进行创造,来达到增强生活力的目标。生活力和创造力是相互联系、相辅相成的两个概念。生活力是最基本的行动力、实践力,是教学做合一的能力,是创造力的基础和前提条件,没有生活力的提升,创造力是不可能形成和发展的。另一方面,创造力又是生活力的重要内容,重要手段和策略,同时是生活力发展的最高境界、最高目标。创造力是人的潜能及人的生活力开发的极致。

综上所述,陶行知的生活力及生活教育思想,是对我国传统教育价值观的深刻反思与批判,又是从中国实际出发,探索本土化、民族化教育思想与实践体系的结晶,体现了面向大众、实践第一的教育价值观。在中国教育改革与发展历史上树立了一个光辉的里程碑,对当今课程改革,以至整个教育改革都具有现实指导价值。在可持续发展教育视野下,生活力及生活教育需要重新定位,需要新的发展,要赋予其新的内涵精神。

#### [参考文献]

- [1]陶行知. 我们的信条[J]. 新教育评论,1926(2).
- [2]陶行知. 中国师范教育建设论[J]. 新教育评论,1926(1).
- [3]陶行知. 教学做合一之教科书[J]. 中华教育界,1931(4).
- [4]联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[R]. 北京:教育科学出版社,1996.
- [5]陶行知. 创造的儿童教育[N]. 大公报,1944-12-16.
- [6]陶行知. 第一流教育家[A]. 陶行知全集(第1卷)[C]. 成都:四川教育出版社,2005.

(责任编辑 陈晓姿)

# 培养生活力是“生活教育”的根本宗旨

高谦民

(南京师范大学教育科学学院, 江苏南京 210024)

**[摘要]** 陶行知先生提倡培养生活力,使学生掌握改造自然与社会的本领,从而战胜生活中的各种困难,成为掌握自己命运的主人。为此,他先后创办了晓庄学校、新安小学、山海工学团和育才学校等,无不重视生活力的培养。在他的教育影响下,许多学生成为生活中的强者,成长为杰出的人才。陶先生的这一思想与实践,对于当今的教育改革具有重要的启迪意义。我国当代教育忽视培养孩子的生活力,因而造成许多严重的弊端。重温陶先生关于培养生活力的教导,以学生的生活力丰富不丰富作为考核与评价学校的标准,将有利于我们走出应试教育的泥潭,开创中国教育的新局面。

**[关键词]** 陶行知; 生活力; 生活教育

**[中图分类号]** G40-092 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0056-04

陶行知先生于1926年提出了培养生活力的主张,他说,教育的“目的是要造就有生活力的学生,使得个人的生活力更加润泽、丰富、强健,更能抵御病痛,胜过困难,解决问题,担当责任,学校必须给学生一种生活力使他们可以单独或共同去征服自然,改造社会”。他认为,要使儿童将来成为有生活力的公民,就需要从小培养他们的生活能力,使他们能战胜生活中的各种困难,逐步掌握改造自然与社会的本领。陶先生之所以如此重视生活力的培养,是因为他有一个教育信条,即“我们深信教育应当培植生活力,使学生向上长”。<sup>[1]</sup>因此,他指出:“看学校的标准,不是校舍如何,设备如何,乃是学生生活力丰富不丰富。”

## 一、什么是生活力

陶先生创办晓庄学校时提出如下培养目标:“健康的体魄、农人的身手、科学的头脑、艺术的兴味、改造社会的精神。”<sup>[2]</sup>他认为:要培养学生的生活力,首先,要养成强壮的体魄,使其具有战胜疾病、克服困难的资本;其次,要认识自然,掌握利用天然环境以

谋生的知识和技能;第三,要提高休闲娱乐的品位;第四,要具有勇于改造社会的担当。

在陶先生看来,所谓生活力就是指独立生活的能力、与他人和谐相处的能力以及改造自然与社会的能力等。这些能力大致可分为两类:一为知识与技能,包括自主学习、生产劳动、创造发明、自我管理、生存技能;二是态度与品格,其核心是自立、坚强、高雅、担当。孩子的生活力丰富了,就会懂生活、爱生活、会生活,从而提升健康积极生活的品质和力量。

## 二、培养生活力的意义

陶先生认为:旧的传统教育不教学生动手、用脑,消灭了孩子的生活力;“生活教育”要反其道而行之,它教人生活,教人做人,它培养孩子的生活力。生活力提高了,就能独立生活,且“帮助着生活继续增高地向前向上进”,以“实现那丰富的现代生活”,并能为社会做出自己应有的贡献。

在陶先生提出培养生活力主张的70年后,联合国教科文组织发表《教育——财富蕴藏其中》的报

**[收稿日期]** 2014-01-07

**[作者简介]** 高谦民,男,安徽舒城人,南京师范大学教育科学学院教授,兼任中国地方教育史志研究会学术交流委员会常务理事,江苏省陶行知研究会学术委员会副主任委员,江苏省教育学会班主任专业委员会顾问,江苏省陈鹤琴教育思想研究会顾问等。

告,它提出了“教育的四个支柱”,即“学会认知”、“学会做事”、“学会共同生活”和“学会生存”。所谓“学会认知”,“更多的是为了掌握认识的手段,而不是获得经过分类的系统化知识”,“也就是说学会学习”;而“学会做事”,则是为了“获得能够应付许多情况和集体工作的能力”,“以便能够对自己所处的环境产生影响”;至于“学会共同生活”,是为了“与他人一道参加人的所有活动并在这些活动中进行合作”,“这种学习可能是今日教育中的重大问题之一”;最后是“学会生存”,“以便更充分地发展自己的人格,并能以不断增强的自主性、判断力和个人责任感来行动”。<sup>[3](P.75)</sup>该报告指出:教育的目的“在于使人日臻完善,使他的人格丰富多彩,表达方式复杂多样,使他作为一个人,作为一个家庭和社会的成员,作为一个公民和生产者、技术发明者和有创造性的理想家,来承担各种不同的责任”。而基础教育则是“走向生活的通行证”,“现在十分重要的是应把教育作为一个整体来加以设计”,教师“应努力把教育过程延伸到校外”,“建立起所授课程和学生日常生活之间的某种联系”,“以使个人的发展与社会生活并行不悖”,因而“教育便成为生活本身的一个方面”。也就是说,要“尽早为每个人提供‘生活通行证’,使其能够更好地了解自己,理解他人,从而参与集体事业和社会生活”。

这些现代教育理念与半个多世纪前陶先生的思想是多么相似!所谓教育的四大支柱都和生活紧密相连,“学会认知”主要的不在于掌握现成的知识,而是要学会探索未知世界,包括认识自然、社会和人生,因而它离不开生活;至于“学会做事”、“学会共同生活”和“学会生存”,那更是与生活密不可分。因此我们可以说,有关“教育的四个支柱”就是现代版的“生活教育理论”。而这一理论的核心则是要培养学生具有很强的生活力,以适应不断发展变化的社会生活的现代人。

### 三、当今教育对生活力的忽视

我国当代教育走上了一条应试教育的歧路,它逐渐在远离生活。在过去的小学课文中有这样的句子:“来来来,来上学;去去去,去游戏”。众所周知,游戏是儿童了解生活、学习人生的一种好方式。如今变成了“来来来,来考试;去去去,去补习”。有人说,当下的教育是“千教万教,教人考试;千学万学,学考高分”。由于家长们过分关注孩子的考试成绩,而对培养生活力和良好的品行不够重视,致使一些孩子学习成绩虽然不错,但行为习惯却很成问题。

有的孩子好逸恶劳,生活自理能力很差,以至于闹出小学生不会剥熟鸡蛋,大学生不会挂蚊帐等许多笑话来,究其原因是父母剥夺了孩子参加各种家务劳动的权利,以致养成了饭来张口、衣来伸手的不良习惯;有的孩子在家里被娇宠惯了,一切以自我为中心,只知有自己,不知有他人,缺乏爱心,不会与同伴交往等等。在考试的压力下,许多孩子户外活动时间越来越少。我们的孩子正在逐渐远离大自然,一个和大自然很少接触的孩子,缺乏在自然中学习、探索和体验,他们的肢体及心理的感官都会受到限制,这不仅可能造成他们智力和体质上的缺陷,还可能让孩子变得孤独、焦躁,从而患上“自然缺失症”。而生活越贴近自然的孩子,在面临生活中的压力时,其心理负担越少,因为他们具有较强的生活力。

当下,全社会都希望孩子能考高分,有高学历,殊不知,学历高不等于能力强,会考试不等于会做事。如果我们精心培育出来的是一群除了考试其他什么都不会的“考试机器”,这对个人、家庭和社会又有什么价值呢?陶先生在20世纪30年代就曾批判过:“教育等于读书,读书等于赶考”,“会考所要的,必须教。会考所不要的,不必教,必不教”。“赶了一考又一考”,“把肉儿赶跑了,把血色赶跑了”,“把有意义的人生赶跑了”,“甚至有些把性命也赶掉了”,“换句话说,把中华民族的前途赶跑了”。他把这种考试称为“大规模的消灭民族生存力的教育行政措施”,因而是“杀人的会考”。他大声疾呼:“停止那毁灭生活力之文字的会考,发动那培养生活力之创造的考成。”所谓“创造的考成”,就是看师生的健康状况,手脑并用的程度,求知欲的多少,以及改造自然与社会的能力水平等。

教育的本义是最大限度地发掘人的潜能,促进人的健康、合理的发展,使每个人不断得到完善,从而享有幸福的人生。因此,学生的任务应当是学会生活,领悟人生,从而尽量地扩展自己生命的长度与宽度。可是应试教育以考试成绩和升学率作为最主要的目标,使学生为考而学,为考而生。学生的使命被歪曲成为学会考试,以此为生。这样一来就违背了教育的根本宗旨,它剥夺了孩子们学会生活的权利,扼杀了儿童好奇的天性与学习的热情,使他们承受着身体的折磨,背负着沉重的心理负担,因此引发了许多思想困惑和心理问题。有的小学生自制小棺材,天天咒老师;有的中学生想买枪干掉校长,还有的要炸学校。有一位小学生在一篇作文中提出了“两个小小的愿望”:一是取消所有的考试,让大家能够轻松愉快的学习,二是希望自己快点变老,因为老

了就没有那么多学习压力和负担,可以悠闲自在地生活。这便是应试教育下孩子的心声!

青少年除了需要学习必要的书本知识外,还需要学习自然,学习社会。他们要学会在生活中放飞自己的梦想,发展独特的个性,陶冶崇高的品行,培养创新的精神,塑造完满的人格。他们不仅要学会求知,还要学会做事,更要学会做人。求知只是孩子学习人生的一部分内容,而考试又仅仅是求知活动中的一个环节,它无法反映一个人的整体素质,如果将考试无限放大成为儿童学习生活的全部,则势必严重影响他们身心全面、合理的发展,进而影响整个国民素质的提高,最终将影响中国梦的实现,其后果十分严重。

#### 四、如何培养生活力

陶行知先生非常重视在生活环境中培养生活力。在他看来,环境中有两种大的力量,一是助力,二是阻力。所谓助力,即有益于学生成长的力量,如自然界的阳光、空气、食物,社会中的语言文字、科学知识等;所谓阻力,即有害于学生成长的力量,如狂风暴雨、自然灾害、贪官污吏、不良制度和风俗等。如果阻力不太大,它能转化为助力,因为逆境能使人奋发,困难能磨炼意志。他认为,要充分利用环境中的助力和阻力,来锻炼和培养学生的生活力,使他们能担当起改造自然与社会的重任。

陶先生在办学中就非常重视利用环境中的助力和阻力来培养学生的生活力。1927年他在晓庄学校设置了以下课程:1. 中心学校活动教学做,内容涵盖小学各门课程;2. 中心学校行政教学做,包括整理校舍,布置校景,管理学校设备、卫生、教务、经济等;3. 分任院务教学做,有文牍、会计、庶务、烹饪、洒扫、缮写、招待等;4. 征服天然环境教学做,主要有科学农业、基本手工、卫生等;5. 改造社会环境教学做,包括乡村自治、平民教育、合作组织、乡村生活调查、农民娱乐等。

晓庄学校“一日生活”大致如此:清晨“寅会”后,即早锻炼;早餐后整理内务、打扫卫生;8点开始分专题学术演讲,即理论学习;10点分组活动,有的煮饭烧菜,有的记账核算,有的整理图书或维护仪器,还有的接待来宾,等等;下午2点后分组讨论,围绕某一中心问题,理论联系实际,深入探讨;4点起又是分组活动;晚饭后有2小时自修时间,看书、写学习心得等。

1929年由陶先生指导创立了新安小学,该校践行关于培养生活力的思想。1934年度《淮安新安小

学第六年计划大纲》中“个人生活”部分有29项,如每天的活动内容有:体育运动1次,整洁1次,吃开水5大碗和豆浆1大碗,大便1次,看本埠和外埠报纸各1份,写日记1篇;每年要做的事有:种痘1次,洗澡80—100次,和国内外小朋友通信12封;此外还要认识动植物10种以上,并观察其生长过程及与人类的关系;认识12颗以上星星,了解自然现象的成因和人生的关系;会制作科学玩具及动植物、矿物标本各10种以上;能欣赏名歌、名画和自然风景;会唱12首新歌,会弄1种乐器;会开留声机和收音机;会摄影和冲洗照片;会使用10种以上药品;会游泳和撑船;会观察工人生活并加以记载;等等。在“团体生活”部分,有每日轮流烧饭、抬水或做主席和记录,每年长途旅行1次,认识蚊虫是人类大敌并加以扑灭,征集社会的批判,等等。

1939年陶先生创办了育才学校,使有特殊才能的孩子能很好地发展。他要求学生掌握以下技能:会说国语、会查字典、会当书记、会做小先生、会管账目和图书、会烧饭菜、会补洗衣服、会种园、会修理、会游泳、会急救、会唱歌、会开汽车、会速记和打字、会接电、会担任翻译、会临时讲演、会领导工作等等。

学校为培养生活力需要有教科书,陶先生主张按照整个生活系统来编写教科书。他说:“须将一个现代社会的生活或该有的力量,一样一样的列举,归类组成一个整个的生活系统,即组成一个用书系统。”为此,他列举了70种生活力和教学做指导,并将其归成5类:健康生活、劳动生活、科学生活、艺术生活和改造社会生活。有了这样的用书系统,就能“帮助着实现那丰富的现代生活”,使“生活继续长增高的向前向上进”。

无独有偶,就在陶先生大力倡导培养生活力的同时,南京也有一所学校与此相呼应,这就是中央大学附属小学,该校设立了丰富多样的班级,有消防班、电工班、养蚕班、西餐班、军号班、篆刻班、昆曲班等。如此种类繁多的班级,既满足了学生的个性化成长,又增强了独立生活的能力,为他们的童年生活增添了色彩,也为他们今后的生活打下了坚实的基础,在公立学校中独树一帜,产生了积极影响。

和陶行知先生一样,国外也有不少学校相当重视生活力的培养。如英国学生的集体远足活动,2—3人一组,仅有一张路线图和一个紧急求助电话号码,步行30公里;还有小学生“步行巴士”活动,孩子们在2名以上成人的带领下,步行上下学,途中大人会介绍当地的名胜古迹和一些生活常识,孩子们也可以讨论感兴趣的话题,既锻炼了身体,又增长了知

识;另有很多小学开设了睡眠课程,给孩子们讲述睡眠对健康的重要性,以帮助他们养成早睡早起的好习惯。德国有的学校从小学二年级起就上游泳课,孩子们不但会游泳,而且会救人;有的学校每个月安排学生去当一个星期建筑工,他们也许要少上不少课,但他们学到的是能够伴随他们一生的生存技能。德国甚至立法,要求孩子必须干家务,这样做既增强了体质,又培养了动手能力,还让孩子们从小就懂得:一个人走向社会最终要靠自己。因此,德国的学生都很能干,他们会整理、园艺、烹饪等等,父母不在身边时,都能独立地照顾好自己。日本有一所小学从2001年起开展了“便当日”活动,让五六年级学生自己做饭,既能增强孩子的自理能力,又能体会到父母的不易,从而产生感恩之心。如今这项活动已推广到全日本1016所学校。美国有一所学校叫“幽泉学院”,学生每周要在农场至少劳动20小时,有的喂马、有的伐木、有的打铁,还有的做饭,老师则在一旁观察、记录、评分。教学是自主选择式,如要饲养牲畜,就选修动物课;要春种秋收,就选修植物课。老师并不教大家做什么,他们只是提出问题,让学生自己解决,美其名曰:学习在没有建议下处理问题。这样的教育给予了学生正确的生活态度、思维方式,培养了顽强的生活能力和宽广的胸怀。因此,该校毕业生有80%会直接进入哈佛、耶鲁、牛津等名校读书。

目前,我国教育虽深陷应试教育的泥淖,但也有—些学校在艰难地探索着。如北京某学校开设“生存与发展”课程,有攀岩、负重跑、障碍跳跃,还有匍匐逃生、打救命绳结等,以增强学生的生存知识和能力。上海某学校开设BAS课程,师生一起种菜、养兔子,让学生观察蔬菜的生长过程和兔子的生活规律,以培养孩子的细心、耐心和爱心。南京某学校开设了一门乡土文化课,要求学生1年内至少要游玩市内20个景点,并用文字和图片记录游玩过程,以学会健康快乐的休闲生活方式,提高审美能力。

在培养生活力的过程中,陶先生特别强调自动力的培养,他说:“生活、工作、学习倘使都能自动,则教育之收效定能事半功倍。所以我们特别注意自动力之培养,使它贯彻于全部的生活、工作、学习之中。”他认为:儿童遇到问题,如果自己动手解决,就

获得了经验。自己解决的问题越多,经验就越丰富,知识就越多,能力就越强。假若由别人包办代替,虽然问题得到了解决,但经验却是别人的,自己毫无所得。因此要想获得丰富的经验,提高自己的能力,就必须自己动手,解决实际问题。

在自动力中,自主学习、自我教育的能力十分重要。陶先生强调指出:养成儿童自我教育的精神,使他们学会学习,掌握独立求知的方法,这比传授知识更重要。这是因为人的一生中,除少部分时间跟先生学习以外,大部分时间是靠自己独立学习。学问再渊博的先生,他给学生的知识也总是有限的,重要的是教会学生自己去探索。因此,“好的先生不是教书,不是教学生,乃是教学生学”。先生不应将现成答案告诉学生,而应引导学生自己去寻找解决问题的方法,去揭示问题的答案。掌握了这种方法,便可举一反三。所以,“活的人才教育,不是灌输知识,而是将开发文化宝库的钥匙,尽我们知道的交给学生”。

为了培养儿童的治学能力,陶先生主张让学生学一些他们想学的东西,干一些他们高兴干的事情。在育才学校时,他每日给予儿童相当时间,提供自由活动的机会,让他们自己去探索,自己去求知。在他看来,理想的教育应该是“以儿童为行动的主体,同时以儿童自身之知为领导,所发展之行与知不断连锁的过程”。

今天,我们重温半个多世纪以前陶先生关于培养生活力的教导及其办学实践,深感它具有极强的现实针对性。我们要认真反思当今的教育,加强对生活力的培养,使他们个个都具有很强生活力,在面对来自生活的各种挑战时,能以坚强的意志和熟练的能力去战胜困难,担负起应有的责任,在改造自然与社会的过程中,享受着幸福的人生。

#### [参考文献]

- [1]陶行知.我们的信条[J].新教育评论,1926(2).
- [2]陶行知.这一年[J].乡村丛讯,1929(3).
- [3]联合国教科文组织.教育——财富蕴藏其中[R].北京:教育科学出版社,1996.

(责任编辑 陈晓姿)

# 教师生活力及其提升

秦德林

(南通市通州区教育科学教研室, 江苏南通 226300)

**[摘要]** 教师生活力是教师为了生存和发展所进行的各种活动的的能力;教师生活力具有教育性、创造性、精神性;教师生活力是教师立体发展的起点,是培养学生生活力的基点,是教师整体素质的重点;提升教师生活力,一要构建合适的外部环境,二要启发教师的内在自觉,三要创造丰富的教育生活。

**[关键词]** 生活力; 教师与学生; 培养与提升

**[中图分类号]** G40-092 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0060-04

## 一

关于生活力的概念,从网络和有关文献中查到的解释主要有三个:一是认为生活力是指植物在一定的外界环境条件下所具有的生存能力,又称生活强度;二是认为生活力是指生物体维持其生存延续的能力,亦谓活力、生命力;三是认为生活力是指生物群落中生物体正常生长发育的能力,也指各种生物的生长发育兴衰程度。这些概念解释的共同特点是,所言生活力的主体都是生物,或者说都是从生物学的角度来界定的,或许都有其内在的科学性。诚然,广义的生物也包括人,但人毕竟不同于一般的生物,两者之间有着很大差别。一个完整科学的“生活力”概念的解释不仅要适合于生物也要适合于人。《现代汉语词典》中虽然没有专门的“生活力”词条,但有“生活”与“力”的解释。在此,我们完全可以采用惯常的方法,即通过“生活”与“力”的组合解释来界定什么是“生活力”。这样,就可以把“生活力”的概念解释为“人或生物为了生存和发展而进行的各种活动的的能力”。这个概念把人和生物作为“生活力”的主体,使之具有了普适性与广延性,同时通过“生存”“发展”“活动”“能力”4个关键词规约了“生活力”的内涵与外延。

不仅如此,从教育学的角度来审视这个概念的

内涵与外延似乎也是恰当的。在教育领域明确将教育与生活力联结起来,强调教育要培养学生生活力的,可能首推人民教育家陶行知先生。从笔者所读为数不多的陶行知文献中已经发现至少有四处:一是陶行知于1926年11月21日在中华教育改进社特约乡村学校教师研究会第二次会议上所作的《我们的信条》的演讲中指出“教育应当培植生活力,使学生向上长。”<sup>[1](P.74)</sup>二是陶行知在1926年12月3日《新教育评论》中发表的《中国师范教育建设论》中提到“这个学校对于学生所要培植的也是生活力。他的目的是要造就有生活力的学生,使得个人的生活力更加润泽、丰富、强健,更能抵御病痛,胜过困难,解决问题,担当责任,学校必须给学生一种生活力使他们可以单独或共同去征服自然,改造社会。”<sup>[1](P.79)</sup>“有生活力的国民是要靠着有生活力的教师培养的;有生活力的教师又是要靠着有生活力的是师范学校训练的。”<sup>[1](P.82)</sup>三是陶行知在1926年12月12日邀集上海的中华教育改进社社员举行的乡村教育讨论会上的演讲词《中国乡村教育之根本改造》中指出:“以后看学校的标准,不是看校舍如何,设备如何,乃是学生生活力丰富不丰富。”<sup>[1](P.86)</sup>四是陶行知在1934年6月1日《生活教育》上发表的《杀人的会考与创造的考成》中强调“停止那毁灭

**[收稿日期]** 2014-01-07

**[作者简介]** 秦德林,男,江苏南通人,江苏省教育学特级教师,南通市专业技术拔尖人才,国家职业二级心理咨询师,南通市通州区教育科学教研室主任,中学高级教师。



生活力之文字的会考;发动那培养生活力之创造的考成。创造的考成所要考的是生活的实质,不是纸上谈兵”<sup>[2](P.130)</sup>

在这里需要说明的是,我们虽然没能从陶行知所留文献中查到关于“生活力”的现成定义,但是,我们从陶行知先生关于“生活教育”所界定的“生活”之内涵与外延中,是完全能够弄清其所要培养和提升的人的“生活力”的内涵与外延的。陶行知先生认为,“从定义上说:生活教育是给生活以教育,用生活来教育,为生活向前向上的需要而教育。从生活与教育的关系上说:是生活决定教育。从效力上说:教育要通过生活才能发生力量而成为真正的教育。”<sup>[3](P.358)</sup>陶行知对于生活教育之“生活”的理解,从内容上看有“康健的生活”“劳动的生活”“科学的生活”“艺术的生活”“改造社会的生活”<sup>[1](PP.397-398)</sup>;从时空等方面来考察“一天之内,从早到晚莫非生活”“一人之身,从心到手莫非生活”“一校之内,从厨房到厕所莫非生活”<sup>[1](P.251)</sup>。由此可见,陶行知先生所要培养和提升之生活力是全面的、立体的、多层次的生活力,因而是全部直接指向人为了生存和发展所进行的各种活动的的能力。

## 二

教师生活力是教师为了生存和发展所进行的各种活动的的能力。教师生活力,作为人的生活力的重要组成部分,是一种角色生活力、职业生活力和教育生活力。从社会心理学的角度来考察,不同的人在社会这个大舞台上常常扮演着不同的社会角色。而不同的社会角色为其生存和发展从事着不同的社会活动。教师作为一种特定的社会角色,其生活力的内在规定性,使其与其他社会角色的生活力有了明显的区分,这种区分集中表现在他所从事的教育活动中。从职业分工来说,教师作为一种职业,与其他职业的人群一样,也首先是一种维持其生存与发展的职业。这就是说,教师的职业活动同样需要满足其生存与发展的需要。这是教师职业生活力得以存在与提升的前提和基础。教师职业生活力的有无与高低,不仅直接关系到教师职业效能与效率的有无与高低,而且直接影响和制约到教师职业的幸福指数。在这里特别需要注意的是,教师的社会角色与职业生活,最终都要归结到教师的教育生活。这就是说,教师的角色生活与职业生活最主要的就是教师的教育生活。正是教师的教育生活不同于一般人群的角色生活与职业生活,才使教师的角色生活与职业生活有了自己的特点与个性。从这个意义上

说,教师的角色生活力与职业生活力也就必然集中表现在教师的教育生活力上。教师的教育生活力最主要的就是教师为生存与发展所进行的各种教育活动的的能力。换句话说来说,教师生活力其实就是教师联结教育生活的能力。这种联结既指教师回归教育生活、表现教育生活、创造教育生活和享受教育生活的能力,也指为教师回归教育生活、表现教育生活、创造教育生活和享受教育生活的实际程度和水平。前者是应然意义上、不断成长中的教师生活力,后者是实然意义上、可操作、可评价的教师生活力。

教师生活力的内涵,可以从以下三方面进行认识。

### 首先,教师生活力具有教育性

这是由教师教育生活的基本特点所决定的。教师的教育生活固然要考虑自身的生存与发展,但在此同时他必须着重度量的还有他所进行的教育生活特别是实际发生的教育活动本身,有没有或者在多大程度上对受教育者发挥了正向的、积极的影响与教育作用。其实,这种正向的、积极的影响和教育作用的有无和大小,又会反过来影响和制约教师的生存与发展。如果教师的教育生活没有了教育性,也就意味着教师丧失了生活力。这是因为,教师教育生活的效能与效率,最终要通过受教育者来反映和体现。如果不能保证这种效能与效率的持续增强与提升,教师的角色与职业地位就不能得到保证,当然也就会影响和制约自身的生存与发展。因此,教师生活力的增强与提升,只有充分发挥和放大它的教育性,才有其确定的价值与意义。

### 其次,教师生活力具有创造性

教师的生活是与教育联结在一起的。而教育是生命与生命的相遇与相知,“是人对人的主体间灵肉交流活动”,“是人与人的精神相契合”,“是交往双方的对话和敞亮”。教师所要做的就是以生命来唤醒生命,以智慧来启迪智慧,以爱心来点燃爱心,进而使受教育者形成生命意识、关注生命体验、培育生命能量、提升生命意义,最终实现教育双方主体生命的丰满和充盈。世界上没有什么比人的生命更神秘更复杂的了,要保证教师这一特定的与生命相联结的教育生活的顺利进行,没有一定的创造性是绝对做不到的。教师生活力的有无与高低,其中一个重要的载体或评价标准,就是要看教师在教育生活中的创造力的有无与高低。从某种意义上说,教师的生活力就表现为教师的创造力。

### 再次,教师生活力具有精神性

教师为生存与发展所进行的各种活动,其重要目的之一,仍然是为了谋取必要的、正当的衣食住行等基本的物质生活保障。教师是人而不是神,有着世俗人的共同的、合理的需要。但是教师为提升生活力所作的努力,绝不仅仅指向于获得较好的物质生活,其中更多更重要的,是指向学生的道德成长和学业进步,进而对社会做出更大的贡献,这是教师生命意义的确证。师生之间在课业授受和道德人生上的精神交流、情感融通,是教师进行教育活动的应然追求,因而可以获得别的任何职业所难以得到的精神享受。或许正是这种精神追求的丰富性,使得不少教师宁愿常守清贫而不愿放弃终身从教的信念与决心。当然这绝不能成为不提高教师政治生活待遇的借口。教师精神生活的丰富性与物质生活的丰富性是不矛盾的。增强和提升教师的生活力应当实现这两者的同步与互动。

### 三

教师生活力的重要意义主要表现在以下三方面。

首先,教师生活力是教师立体发展的起点。

教师发展一直是教育研究者和实际工作者共同关注的热门话题。谈到教师发展,人们议论比较多的是专业化发展,这是教师发展区别于其他人群发展的重要指标,因而确实是一个直抵事物本质的根本性问题。但是,教师发展决不仅仅限于专业化发展,应当在此基础上实现可持续和生命性发展。这就是说,只有从生命的高度来观照教师的专业化发展与可持续发展,进而实现专业化基础上的可持续发展,教师发展才能达到其应有的高度与程度。专业化、可持续、生命性,是教师发展的主旋律,其中任何一个方面或层次都离不开教师的教育生活,或者说都与教师的教育生活直接链接。教师生活力特别是教育生活力的有无与高低,将直接关系到教师能否实现专业化、可持续、生命性发展。如果教师失去了生活力这个发展的起点,教师的立体发展就是一句空话。

其次,教师生活力是培养学生生活力的基点。

培养学生的生活力,本是教育的应有之义。但是从陶夫子呼吁开始至今,这个问题并没有从根本上得到解决。素质教育就是要还教育的本来面目,大力推进素质教育就必然要把学生生活力的培养提上重要的议事日程。而要培养学生的生活力,就不能不重视和加强教师生活力的培养与提升。在很长

一段时间里,我们对教师的要求大多集中在思想道德品质和教育教学技艺等方面,这当然是十分重要的。不过,要完成教书育人的使命,光有这些还是远远不够的。其实,教师生活力与教师的思想道德品质和教育教学技艺相辅相成、相得益彰。以其昏昏,何以使人昭昭。一个没有生活力的教师,是难以培养学生的生活力的。教师的主体性与先导性,要求教师必须先于学生、优于学生,这是教育活动得以顺利进行的基本保证。所谓“教师第一,学生第二”或许也包含这方面的意义。因此,教师生活力成为学生生活力提升与培养的基点,就是不言而喻的了。

再次,教师生活力是教师整体素质的重点。

陶行知先生曾要求乡村教师应当具有“康健的体魄”,“农夫的身手”,“科学的头脑”,“艺术的兴趣”,“改造社会的精神”,这实际上也是当时衡量乡村教师生活力的有无与高低的重要标准。诚然,随着现代社会的不断进步与发展,人们对教师素质的要求也会随之发生某些变化。就当前的实际情况而言,现代教育不仅要求教师具有精深的学科专业知识、广博的文化知识和教学理论基础,而且要求教师具有良好的语言表达能力、较强的教育教学组织能力、与时俱进的创新能力、过硬的教育科研能力,还要求教师具有较高的职业道德修养和敏锐的时代意识等。从这里我们可以看到,现代教育对教师的素质要求与陶行知对乡村教师的素质要求,不仅没有根本性的原则冲突,而且是对现代教师素质的必要补充与强化。不仅如此,达到了陶行知的先生“五条要求”也就成为了具有较强生活力的教师,进而达到现代教师的素质要求也就水到渠成了。从某种意义上说,教师生活力本身就是教师素质的综合呈现和立体反映,更是教师整体素质的重点。

因此,能否有效提升教师生活力,直接关系到学生发展和教师发展的问题,必须引起足够的重视。当然提升教师生活力,是一项长期的系统工程,不可能一蹴而就,需要全社会、教育行政部门特别是学校和教师的共同努力,就当前而言,需要重点做好以下几个方面的工作。

一是构建合适的外部环境

教师生活力问题,实际上是一个既古老又现代的问题。说其古老,是因为从教师成为一个独立的职业或行业开始,教师生活力的问题也就随之产生了;说其现代,是因为教师职业或行业从来没有像今天这样引起社会的高度关注与重视,教师生活力问题必然会更加突出和明显。但是,实事求是地说,人

们对教师生活力问题的研究并没有从一开始就得到应有的关注与重视,直到今天或许仍然是一个盲点。在这样的背景下,要提升教师生活力非常困难。为此,一要加强宣传,不断营造提升教师生活力的舆论氛围。要通过正确的舆论导向,进一步明晰提升教师生活力的重要性和必要性,让全社会特别是教育行政部门都来帮助和支持教师提升生活力。二要深入研究,不断摸索提升教师生活力的最佳路径。在研究中实践,在实践中研究,及时把研究成果用于提升教师生活力的实践,以更有效地推动和促进教师生活力的提升。三要创造条件,不断消除提升教师生活力的制约因素。各级各类学校要为教师生活力的提升创造必要的条件,提供优良的物质与精神保障,使教师有可能在回归教育生活、表现教育生活、创造教育生活和享受教育生活中提升自身生活力。

## 二是启发教师的内在自觉

诚然,教师生活力的提升离不开良好的外部环境,但是,最重要的还得靠教师自身。因为外因只有通过内因才能起作用。因此,提升教师生活力最根本的还在于启发教师的内在自觉。教师的内在自觉来源于对教育事业和学生发展的高度责任感。在这当中,教师生活力的有无与高低,所关乎的决不仅仅是教师个人的问题,同时也关乎着社会的文明与进步,特别是教育事业的发展。提升教师生活力既有利于推动和促进教师自身的发展,也有利于推动和促进学生的发展,可以说是一个既利己又利人的举措。对此,我们每一位教师都应当有清醒的认识。朱永新先生在给李庾南《班主任工作艺术一百例》一书所作的序《让我们为爱而忙碌》中有这样一段话:“李老师以及许多像她一样的老师,在主观世界里不一定甚至一定不是为着某种‘境界’而活的,她(他们)其实还是(更是)为自己活的,为自己的意愿、情趣、需要、喜好——或者说为自己的‘爱’而活的,所以才乐此不疲,欲罢不能。我宁可把她(他们)的教育动理解为是利己的。一味强调利他,难免有悲观主义色彩。时代发展到今天,我们对教师职业规定性的理解理当有所改变,为什么不能是利己的呢?从人类的天性来说,利己才有持续动力,也才能持久。”<sup>[4](P.2)</sup>引用这一段话的目的是想促使更多的教师能“为自己的意愿、情趣、需要、喜好——或者说为自己的‘爱’”而坚守在教育生活中,并为“爱”不断提升自己的生活力,进而更好地享受教育生活的幸福与挚爱。

## 三是创造丰富的教育生活

陶行知先生早就告诫我们,生活教育是“为生活而教育”,“为生活的提高、进步而教育”。“教育的根本意义是生活之变化。生活无时不变即生活无时不含有教育的意义。”“生活教育是生活所原有,生活所自营,生活所必须的教育。”“过什么生活便是受什么教育”,“是健康的生活,就是健康的教育”;“是劳动的生活,就是劳动的教育”;“是科学的生活,就是科学的教育”;“是艺术的生活,就是艺术的教育”;“是改造社会的生活,就是改造社会的教育”。说到底,“生活即教育”。从生活教育的基本原理中,我们不难看到,生活与教育是链接在一起的,生活力只能来源于生活实践。不管是学生还是教师乃至社会上的任何人士都必须如此。这样,教师生活力只能在教师的生活实践特别是教育生活实践中提升。教师生活力的方方面面,诸如自理力、健康力、审美力、创造力、交际力等等,只能在教师相应的生活实践中逐步形成与发展。如果教师的生活过分单调乏味,就有可能妨碍教师生活力的全面提升。在当前,需要引起我们高度重视的是,教师的职业倦怠还带有一定的普遍性,这与教师生活的高度紧张与简单重复是不无联系的。这不仅会影响教师享受教育的职业幸福,也会妨碍教师生活力的提升。因此,一方面我们要采取切实有效的措施来帮助减轻心理压力,让他们从“神坛”走下来,进而能过正常人的生活;另一方面要丰富教师的日常生活,享受现代社会多姿多彩生活带来的满足与惬意,进而更坚定的过好多样的教育生活。由此,我们可以肯定地说,教师的生活越丰富多样,教师生活力的提升就越有了肥沃的土壤和厚实的基础。

### [参考文献]

- [1]陶行知.陶行知全集(第1卷)[C].成都:四川教育出版社,2005.
- [2]陶行知.陶行知全集(第3卷)[C].成都:四川教育出版社,2005.
- [3]陶行知.陶行知全集(第4卷)[C].成都:四川教育出版社,2005.
- [4]李庾南.班主任工作艺术一百例[M].北京:人民教育出版社,2007.

(责任编辑 陈晓姿)

# 教师自我提升培训调查分析

李林<sup>1</sup> 李娟<sup>2</sup> 熊莉莉<sup>3</sup> 舒康云<sup>4</sup>

- (1. 教育部教学仪器研究所优课教学研究中心, 北京 100080;
2. 国家教育行政学院中国教育干部培训网, 北京 102617;
3. 华东师范大学网络教育学院, 上海 200062;
4. 楚雄师范学院物电系, 云南楚雄 675000)

**[摘要]** 通过从自我提升倾向、自我学习个体认识、自我学习行为、自费培训行为等方面对20个省、市、自治区的114名教师进行调研,以客观分析教师自我提升培训的总体状况,并进一步为教师培训提供操作性建议。

**[关键词]** 教师; 自我提升; 泛在培训; 贴近需求; 调查研究

**[中图分类号]** G635.1 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0064-05

## 一、前言

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》指出:要“加强教师教育,构建以师范院校为主体、综合大学参与、开放灵活的教师教育体系。深化教师教育改革,创新培养模式,增强实习实践环节,强化师德修养和教学能力训练,提高教师培养质量。”《教育信息化十年发展规划(2011—2020年)》指出:“利用信息技术开展启发式、探究式、讨论式、参与式教学,鼓励发展性评价,探索建立以学习者为中心的教学新模式,倡导网络校际协作学习,提高信息化教学水平。逐步普及专家引领的网络教研,提高教师网络学习的针对性和有效性,促进教师专业化发展。”2011年新课程标准修订颁布,发生了五个方面的变化:德育为先,能力为重,与时俱进,减轻学习负担,更强调教材内容在纵向和横向上的联系。由此可见,教师培训是极其重要的工作。教书育人的需要,教师知识更新,信息技术日新月异,新课程

标准新理念的贯彻,都需要优质的培训。纵观,围绕着教师教育能力提升的培训进行了多年,但是取得成效不是很显著,也饱受诟病。为此,本文从教师自身对培训的需求、倾向以及自我学习的状况出发,组织问卷调查,分析教师自我提升的具体需求,这些需求是如何满足的,教师自己在业余时间中自费学习(如参加自费培训)的现状,以及对自费培训效果的看法、培训中存在的问题,进而使教师培训与教师需求以及教师的自我学习相接轨。

## 二、研究程序

### 1. 研究目的

一是了解教师自我提升培训的现实情况;二是调查教师自我提升培训的需求;三是调研教师为自我提升可能投入的精力、时间、经济费用等。

### 2. 调研内容

本次研究的内容是关于教师自我提升学习,包括学习的需求,学习的“WWH”(When、Where、

**[收稿日期]** 2013-09-07

**[作者简介]** 李林,男,安徽阜阳人,教育部教育仪器研究所优课教学研究中心执行主任,中学高级教师。

李娟,女,江苏泰兴人,国家教育行政学院中国教育干部培训网主任。

熊莉莉,女,江西南昌人,华东师范大学网络教育学院硕士研究生。

舒康云,女,云南鹤庆人,楚雄师范学院物电系副教授。

How——时间、地点、方式),以及教师业余自主参加培训的情况,了解教师自我提升培训与现今国家实施的教师培训有何不同,为何教师在任课及工作之余还会寻找自我提升培训。调研这种现象,分析其中的缘由,为国家开展教师培训更好地与教师需求相接轨提供参考。

### 3. 调研方法

本次研究使用问卷调查为主要研究方法。根据研究课题编制成一套问卷表格,由被调查对象自填回答收集资料,同时又可以作为测量个人行为 and 态度倾向的测量手段。

### 4. 调研对象

本次调查针对全国各地基础教育教师自我提升培训的需求以及实施情况进行调查,调研为期8天,从2012年9月1日至8日,发出网络问卷链接,回收有效问卷114份。调查对象为来自安徽、重庆、黑龙江、河南、北京、云南、广东、上海、山东、浙江、天津、山西、江西、广西、辽宁、宁夏、湖南等20个省市自治区的中小学教师,大部分来自公立学校,占93.86%;私立学校占5.26%,其他占0.88%。

## 三、数据资料获取与分析

### 1. 数据资料获取

本次调查全部采用网络链接平台来对问卷进行发放和回收。该种方式适合大范围问卷调查,操作正规、简便,问卷的有效率较高,达到100%。

通过对回收的问卷进行认真地审查,有效问卷114份,无效问卷0份(在问卷的设计中设置了必填项和选填项,提高了问卷的有效性),利用网络调研工具,针对这114份有效问卷进行后期处理和数据分析。

### 2. 数据资料的分析

#### (1) 研究对象分析

通过对有效问卷第一部分“基本信息”的分析,我们发现乡镇教师占了将近一半,调查对象市区分布情况:城市占比31.58%;县城19.3%;乡镇45.61%;其他3.51%。从性别、年龄、教龄,以及是否从事班主任等问题上看,调查对象在“30岁以下、30—39岁(包括39)、40—49岁(包括49)”这3个层次数量分布较多且均匀,在50—59岁(包括59)这个层次人数较少。性别上女性居多,学历上本科(含在读)居多,其次是硕士研究生(含在读)、教育硕士(含在读)、专科或专科以下。这表明中小学教师学历水平基本上达到了本科。调查教师的教龄由高至低为,20年以上(含20年)、10—20年(含10年)、1—3

年(含1年),新教师以及任教为3—10年的教师不多。任教中学的教师居多,小学的相对较少,与之对应,调查教师的职称以中教一、二、三、高级居多,小学教师职称较高,但仍有部分教师尚未评定职称。任教学科以语数外、信息技术居多,学科范围涵盖基础教育各个教学科目。有将近一半的教师目前正在从事班主任工作。调查对象任教年级分布比较均衡,比值在7.89%至22.81%之间。

#### (2) 自我提升倾向

从四个问题分别分析教师是否有自己提升学习的倾向。

由“是否有教师专业发展计划”、“专业发展需求”两个问题回答,我们可以看出,43.86%的教师有专业发展的计划,17.54%的教师有具体的计划,其他教师有过教师专业发展的想法,但缺乏计划或不知该如何计划,另有2.63%的教师没想过要发展。在教师专业发展需求中,学科专业知识、现代教育理念、教育心理学知识、学科教学法、教学设计能力、班级管理能力和科研能力、沟通与合作能力等这些都是教师普遍认为需要提升的地方,信息技术、课程开发、教育教学评价、定制性培训也成为了需求的方面。可以说,教师专业发展需求存在着面广、多元化的趋势。

由“能否坚持进行自主学习”、“阻碍自主学习的原因”两个问题的回答,我们可以看出,大部分教师除参与上级安排的培训外,还会再进行自主学习提高。39.47%的教师能够坚持自主学习提高,58.77%的教师偶尔会进行自主学习提高,1.75%的教师没有想过自我学习提升。在阻碍教师自主学习提高的原因中,工作任务重占59.65%,没有学习的氛围和兴趣占23.68%,家庭负担重占9.65%,其他原因包括个人放松、收入不够维持自我学习等。

#### (3) 自我学习个体认识

从时间、地点、目标、自我认识、业余学习行为类型与资源类型、自我学习条件几个方面展开,设置了九个问题,对每个问题统计如下。

由“平均每天自主学习时长”、“自主学习目标制定情况”、“自主学习目标详细程度”、“教师教学反思情况”、“教师对自己学习特点的认识情况”这几个问题的回答,我们可以得出大部分教师都会进行自我提升学习,在教学中反思,并制定相应的计划。在调研的教师当中,59.4%的教师每天学习1—3小时,12.28%的教师每天学习10—30分钟,其余28.95%的教师每天学习3—7个小时。74.56%的教师会制定粗略学习目标,2.63%的教师会制定详细目标,

22.81%教师不会制定目标。教师设置目标详细程度精确到日计划、周计划、月计划、年计划,但也有30.7%的教师不做计划,想到时即学。40.35%的教师会经常反思并评价自己的学习效果,41.23%的教师偶尔反思并做简单总结,17.54%的教师只是想一,还有0.88%的教师从不反思。在对自己学习特点的认识情况方面,68.42%的教师比较了解自己的学习特点,各有15.79%的教师非常了解 and 不太了解自己的学习特点。

由“教师自我学习的场所分布”、“教师业余学习类型”、“教师业余接触的教育资源”、“教师家里具备的数码装备”,我们可以得出大部分教师都会在适当的场合学习、接触一定类型的学习资源、配备数码学习装备。在自我学习的场所中,54.39%的教师会去书房自我学习、39.47%的教师会去图书馆/资料室学习、30.7%的教师会去机房学习,教室占12.28%、自习室占4.39%、12.28%的教师会在一些诸如办公室、寝室或借助网络、媒体等场所或载体进行学习。教师业余学习的方式包括看新闻、分享学习体会、与家人讨论、电话咨询。在教师业余接触的教育资源方面,88.6%的教师上网学习、60.53%的教师通过看光碟、录像带、报纸、期刊等方式学习、58.77%的教师看教育类电视节目(如百家讲坛)、8.77%的教师通过听录音带/收音机学习。在数码学习装备方面,0.88%的教师家里没有数码装备,64.91%、63.16%、60.53%、18.42%的教师分别备有笔记本、台式电脑、照相机、摄像机,12.28%、10.53%、6.14%、6.14%的教师分别备有苹果 iPhone、普通平板电脑、掌上电脑、苹果 iPad。这说明大部分教师已经具备了现代化的学习装备,具有上网学习的条件。

#### (4) 自我学习行为

自我学习行为分析,从上网的频数、时长、对教育实事的关注程度,以及拥有的网络身份和教师交际群体类型几个角度进行分析。

由每天上网频数及每次上网时长,我们可以发现55.26%的教师每天上网1—2次,28.95%的教师每天上网3—5次,15.79%的教师每天上网次数达到6次。在每次上网的时长方面,50%的教师每次上网1—2小时,20.18%、17.54%、12.28%的教师分别上网3—5小时、1小时以内、6—8小时。

由“对教育名家的关注”、“对教育名家关注的方式”、“对《国家中长期教育改革发展规划纲要(2010—2020年)》的了解程度”这几个问题的回答,我们可以发现,大部分教师都比较关注教育名家,但对于教育政策文件尚有很大一部分教师不曾阅读

过。66.67%的教师关注教育专家(如魏书生)、35.09%的教师关注学科专家(如数学教育家吴大任)、22.81%的教师关注教育领导(如朱永新),还有27.19%的教师不关注教育名家。其中,大部分教师通过看相关作品资料、看新闻、博客或微博的方式,甚至通过关系人物来关注教育名人。而对于《国家中长期教育改革发展规划纲要(2010—2020年)》这个典型的教育政策文件,43.86%的教师查阅过,42.99%的教师没有查阅过,11.4%的教师查阅并研究过,1.75%的教师查阅、研究、解读并交流过。

由“教师网络身份”、“结交的教师群体的类别”,我们可以发现,大部分教师已经融入了网络学习社群、构建了教师关系群体。在网络空间,大部分教师拥有QQ账户/QQ班级群、博客/微博/微博群、网络邮箱、门户网站学习账户、以及虚拟学习社区成员身份。在教师社群中,大部分教师都建立了本校不同学科、本校同学科、不同学校同学科、不同学校不同学科的关系网。由此,我们总结,现今教师学习并不是狭隘的、孤立的,群体空间对教师学习有一定的支撑作用。

#### (5) 自费培训行为

本部分调查主要从费用方面进行分析,包括每年所能承受的自费费用、自费买书的费用,自费培训班的类型、培训/组织机构,以及对自费培训的认可度的调查。

由“是否参加自费培训班”、“教师参加自费培训班的类型”、“教师参加的自费培训时长”问题的回答,我们可以发现大部分教师都参加过自费培训班。41.33%的教师没有参加过自费培训班,少部分教师经常参加、甚至喜欢参加自费培训。自费培训的类型大部分属于本省范围内,跨省及跨国的自费培训比例比较少。自费培训的时长大部分为一周至一个月,少部分有一年以上的。在自费培训班的类型中,大部分为公开课/研讨会/专家讲座、证书培训班、普通话培训班、兴趣爱好培训班,以及英语学习班或其他科目学习班。

由“教师每年所能承受的自费培训费用”、“教师每年自费买书的费用”问题的回答,我们可以发现,在每年所能承受的自费培训费用中,32.46%的教师选择500—1000元,30.7%的教师选择100—500元,20.18%的教师选择1000—5000元,12.28%的教师选择100元以内,极少教师能够承受5000元以上的费用。在自费买书方面,31.58%的教师选择200—500元,23.68%的教师选择100—200元,21.05%的教师选择100元以内,14.04%的教师选择500—

1000元。由此,我们认为大部分教师能够承受500元的买书费用,1000元左右的支出费用。

由“教师身边自费培训人数比例”、“教师认为自费培训对自己的帮助大小”、“教师是否接触到好的培训机构”、“是否推荐过身边的人参加自己认可的培训”问题的回答,我们可以发现教师对自费培训的认可度较低。57.89%的教师认为自费培训对自己的帮助小,36.84%的教师认为自费培训对自己的帮助较大,5.26%的教师认为自费培训对自己没有帮助。42.98%的教师身边有1%的人参加自费培训,27.19%的教师身边有5%的人参加自费培训。85.96%的教师认为自己没有接触到好的培训机构。大部分教师都不会推荐自己身边的人参加自费培训,37.72%的教师有推荐过,15.79%的教师有过推荐的想法,3.51%的教师不会做这种事。

在最近参加的自费培训时间及时长方面,有效回答为89份,统计分析后我们发现大部分教师的最近期培训都为2012年5月份至9月份之间,7、8、9月份为培训的高峰期,这与教师的暑假期对应。在培训时长上,大部分的培训时长为一周以内(1天、3天、4天、7天),少部分有20天、1个月、3个月,甚至一年。

#### (6) 开放性问题

本次开放性问答部分对培训内容、培训重点、对培训的看法进行了开放性问答。因开放性问答设为了非必答题,针对这3个问题有效回答未达到114份,我们对每个问题的开放回答进行了归类,并做了统计分析,具体分析如下。

针对“教师最想学习的内容”,有效回答为101份,回答为教学方法/设计方面、基础技能/科研技能方面、学科专业方面、政策/理论/素养方面、沟通/心理交流方面的需求分别为24份、23份、21份、21份、12份,其他归为无效答卷(包括没想法、未回答)。其中,政策/理论/素养方面的学习需求包括政策、法律、理论、理念、教师修养等方面;基础技能/科研技能方面的学习需求包括班级管理、普通话、信息技能、发表文章、教学评价、教学反思等具体方面。

针对“你认为一个积极有效的教师培训应该重点解决哪些实际问题”,有效回答为87份,主要包括,与实际需求/问题相结合、培训内容方面、培训具体实施方面、资金/费用方面,其各自回答的次数为41份、32份、7份、5份,其他归为无效答卷(包括没想法、未回答)。

大部分教师都希望培训能够与其实际的需求或问题相结合,帮助他们解决切身的问题,包括教师和

学生的思想/心理/关系处理问题、教师成长问题(包括晋职称、职业倦怠、职业规划)、教学突发事件/困惑问题、课程改革与本地教学相结合、提高教学效益/质量问题(包括帮助差生提高成绩)、教育相关法律法规问题(包括“中长期教育改革发展规划纲要”等教育政策文件的解读、教师履行自身的责任和义务,并监督学校合法运营),这些都反映大部分教师都有了自己的实际需求。

在培训内容方面,有提出教学理论、教学策略/方法、教学案例、教师必需业务素养(开发教学资源的能力、管理班级的能力、与学生沟通的能力、现代信息技术素养)以及教师岗位招考相关的培训,这些都反映教师对培训内容并没有停留在理论知识层面,而是更加注重理论与实际相结合。

在培训具体实施方面,建议要事先调研教师的实际需求,然后进行有针对性的安排,如时间的安排、培训内容的可操作性上要确保学有所用,培训专家应为具有丰富教学实践经验的专家型教师。

在资金/费用方面,大部分教师都希望未来能够设立免费培训,或者培训费用能够部分由政府/学校承担。

针对“对教师自我提升学习的看法或建议”,有效回答为104份,在态度方面,肯定/赞同/质疑/否定的回答分别为24份、7份;也有部分提出了具体建议,其中实施建议、需求/引导性建议、资金建议的回答分别为41份、24份、8份。其他归为无效答卷(包括没想法、未回答)。

态度方面:对教师自我提升培训持肯定/赞成态度的人数大大多于持怀疑/否定态度的人,少部分人认为在现行教育体制、教育问题(包括教育公平问题、学校分班中的潜规则问题、教师工资低下不足生计等问题)下,这种培训很难实行,就算实行效果也多半会流于形式。

建议方面:第一,实施建议,即针对这种培训应该如何实施的具体建议,如与评职称、考证(普通话证、教师各种能力证)、教师素养和技巧提高、建立相应的激励机制(如设立专项学习补贴),要避免纯理论培训,顾及地区差异,并要与国际/国内教师标准相结合,建立教师联盟,将这种培训常态化、定期化、规范化,方便教师安排时间,并要从教师实际需求出发,真正帮助教师提高;第二,需求/导向性方面,即针对这种培训应该是怎样的,应该能达到何种效果。具体有,认为应能提高教师本身综合素质、吸引教师的兴趣、有利于教师专业成长、培训师力量强、受到领导重视、能够有计划地开展,能够围绕教师的实



际需求,培训能够在教师的时间和精力承受的范围内进行,并具有效益(真正帮助教师提高);第三,资金方面,认为政府和学校应该加大投资力度,降低或减免费用,鼓励教师进行自我提升培训。

#### 四、调研结论

从本次调查问卷可以发现,现今中小学教师的学历水平已经基本达到本科层次;女教师多于男教师;教师教龄普遍偏高,教龄为1年以下的新教师相对较少,将近一半的教师目前正从事班主任工作。通过分析,我们再从需求、现状、两个方面对本次问卷调研进行了总结。

##### 1. 需求

其一,大部分教师都有教师专业发展计划,但能够制定具体计划和学习目标的教师不多,坚持自主学习的教师也不多。

其二,教师专业发展需求从学科专业知识到教学能力、再到沟通与合作等方面,存在着面广、多元化的局面。

其三,大部分教师都有意愿提升,会做教学反思,每天能够自主学习1—3个小时,会在各种自主学习场所学习(其中,书房和图书馆/资料室是教师最常去的自我学习场所),关注教育名人,但对教育类政策文件,大部分教师尚不了解或了解很浅。

其四,大部分教师家里已经具有上网学习条件,每天基本上网1—2次,每次1—2小时,上网学习已经成为教师最普遍的一种学习方式。而且,这种网络学习并不是孤立的,大部分教师已经融入了网络学习社群、构建了教师关系群体。

##### 2. 现状

在教师培训方面,周期较短的公开课、研讨会、专家讲座是教师最常参加的自费培训类型;教师每年能够承受的自费培训费用在1000元以内,自费买书费用在500元以内;大部分教师都参加过为期约一周以内的自费培训,暑假前后的5月份至9月份是教师培训的高峰期,培训的地理范围大部分为本省以内,跨省跨国的培训很少。教师们普遍赞成这种自我提升学习,但是好的培训机构、组织很少,教师对这种自费培训的认可度较低。

#### 五、培训建议

##### 1. 培训与教师直接需求相结合

教师培训应该与教师的工作结合起来,这是大部分教师对有效培训的诉求。培训要围绕教师实际教学过程中的需求,帮助教师解决实际问题,提升教师的综合素质。这样的培训才能够在工作任务繁重的基础上,真正解放教师,帮助其提高。针对教师专业发展需求存在面广与多元化局面,未来教师培训可以采用灵活的定制机制(类似选课修学分),需要什么进修什么。

##### 2. 建立与自费相应的激励机制

教师希望参加符合自己特点与需求的自我提升培训,且费用越低越好。培训可以建立适当的激励机制,如与教师的职称、证书、荣誉等挂钩,使得培训更加人性化,更加高效,并要有计划、有步骤地开展,在教师的时间和精力承受的范围内进行。

##### 3. 贴近个性化需求,建立灵活、泛在的培训模式

将教师提升融入教师业余学习和生活中,通过各种教师平时所能接触到的即时渠道,来开展碎片化学习,让教师能够在较短的时间内获得需要的知识、技能。在培训网络平台上为教师开设“需求征集面板”,专门收集教师的个性化需求,当需求具有典型代表性,或该类需求达到了一定数量,就可以针对此类需求开设相应的培训。这种灵活、泛在的培训模式更加人性化,符合泛在学习、终身教育的理念。

##### 4. 内容要更加贴近需求

教师培训的内容应在理论讲解的基础上进行全面革新,以更加贴近教师需求,达到为受训教师“传道授业解惑”的目的。内容包括职业规划、教师成长问题、心理困惑、法律知识、突发教学事件处理、教学技巧、教学案例,以及教师考证培训等诸多方面,应该涉及“教师专业发展”的方方面面。

在培训已经成为教师必修课的中国教育形势下,需求是显而易见的。很多教师都提到不希望培训流于形式。可以说现今培训已经“跟不上”教师发展的需求,获得教师认可的培训机构也很少,建立科学、规范的教师培训体制已经成为现今教师培训亟需解决的问题。

(责任编辑 陈晓姿)

# 试论教师教育核心价值观的提炼与铸成<sup>\*</sup>

宗序亚

(如皋高等师范学校社会科学教研室, 江苏如皋 226500)

**[摘要]** 教师教育是中国教育的根本,能否坚持科学价值观的引导和正确的前进方向,事关中国经济社会发展大局。在新的时代条件和多元价值观背景下,有效提炼并铸成教师教育的核心价值观具有深远意义。处理好思辨基点、体系建构及其价值蕴含,是其提炼的科学性、系统性、前瞻性的要求。进一步的要求是,这一价值观体系在每位师生中的铸成与践行。为此,需要依托视角的转换、载体的建成与视野的拓宽来促成。

**[关键词]** 教师教育; 核心价值观; 提炼; 铸成

**[中图分类号]** G451.2 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0069-03

中国道路、中国梦进一步凝聚了全国人民实现社会理想的信心和力量。社会理想的实现系于教育,教育是强国之魂,教师教育是教育发展之源。教师教育决定着中国教育的高度、宽度和深度。

温家宝总理曾在东北师范大学强调指出:“国家将加大对师范院校的改革和扶持力度,把最优秀的学生吸引到师范院校来,把最有才华的学生培养成人民教师,在全社会树立尊师重教的社会风尚。”<sup>[1]</sup>教师教育界需要科学价值观引导下的正确教育实践,培养出能够胜任未来人与社会科学发展的优秀教育人才。在价值多元混乱、人心躁动难安、急功近利盛行的复杂背景下,进行教师教育核心价值观的提炼,铸成稳固而深入人心,人人愿意践行、能够践行、必须践行的价值体系,将是一件入时入境、入理入心、福泽后世的大好事情。

## 一、教师教育核心价值观提炼中的思辨基点、体系建构与价值表征

价值观属于社会意识范畴,它产生于包括政治、经济、文化等在内的社会存在,并对社会存在具有一定的反作用。核心价值观是价值观中居于中心地位、具有特殊的统领作用的部分,是价值观的精髓。如果说社会主义核心价值体系具有共性的普遍指导

意义,那么教师教育核心价值观就应该是在社会主义核心价值观体系指导下的、具有行业特色的一种极具个性的核心价值观体系。

### 1. 教师教育核心价值观提炼的思辨基点

在全球视野中探讨中国的价值观建设问题,离不开对当代世界主要国家的核心价值观和我国传统文化、民族精神的研究。这是提炼教师教育核心价值观的理论基础和必要前提,在思辨基点上,笔者认为以下几个方面值得注意:

首先,从源与流的关系来看,教师教育核心价值观的提炼务必坚持一切从实际出发,特别是从变化发展的实际出发。教师教育价值观提炼得如何,最终要在教师教育实践中体现出来,才会有真正的感染力、说服力、生命力。因此,一是价值观体系的构建要回应、引领现实;二是教师教育实践要以价值观为指导,保证切实贯彻,通过系列制度设计和政策选择,在实践中发挥出教师教育核心价值观的优越性。教师教育核心价值观的生成土壤主要是教师教育的历史、现状兼顾未来,而其服务的对象则更多指向教师教育的未来实践,因此,“瞻前顾后”、从变化发展的实际出发便成为不可或缺的思维方式。

其次,从表述语的构成来看,必须简洁凝练,不

<sup>\*</sup> [基金项目] 江苏省高校“青蓝工程”资助项目。

[收稿日期] 2013-10-12

[作者简介] 宗序亚,女,江苏海安人,如皋高等师范学校社会科学教研室副教授。

宜散乱,因此需要较为严密的系统与逻辑思维;必须便于理解,有助于记忆与流传,因此要尽可能通俗易懂但又意境深远。总之,要使一个理论能够吸引人、滋养人,成为人的主动渴求,理论本身的逻辑魅力和科学程度是必要前提。

再次,从教师教育核心价值观与社会主义核心价值观体系之间的关系来看,两者是特殊性与普遍性即个性与共性的关系。马克思主义哲学认为,共性寓于个性之中,通过个性体现出来,而个性也要体现共性。脱离社会主义核心价值观体系来总结教师教育核心价值观是形而上学的,更无法发挥它应有的效用,因而是不可取的。

## 2. 教师教育核心价值观的体系建构

教师教育核心价值观要体现和反映全球化、信息化、多元化、多样化、特色化的时代特征,在平实的语言和叙述中,体现出理论的深刻穿透力和逻辑魅力。基于以上分析,笔者试将教师教育核心价值观的体系建构为:尚教、乐为、信达、恒和。

一是尚教。强调的是我们既要珍视教师教育史上前人所开创的教育辉煌,也须正视当下教师教育中存在的诸多问题,更要注重教师教育事业未来美好前景的开拓。一句话,尊师重教,源远流长,尚教是核心理念,不仅相对于教师教育界的其他行业和个人要崇尚教育,教师教育内部更应率先而为,自我尊重。它是教师教育驶向新高的先导,属于“知”的范畴,在社会主义市场经济发展的今天,功利主义盛行的时代风气中,尚教的提出具有思想上的导向作用。

二是乐为。“乐为”属于“行”的范畴。就教师而言,它表达了师范院校教师们爱岗敬业、无私奉献、开拓创新、敢于尝试,不怕失败;对学生来说,则涵盖了师范学生勤勉乐学、注重实践、明体达用;就教师教育事业来说,鼓励百家争鸣、百花齐放,但更要注重实践、讲究效用。在尚教与乐为二者之间,前者是后者的前提,而后者则能够增进前者的信念。

三是信达。由知而行,而后教育应该驶向它应属的彼岸。这是一个求真求实、渐进而又高效的过程。这个过程必须以“忠”为前提,忠于规律;这个过程还必须以“信”为基础,信于宗旨。如此,我国的教师教育定能达所该达,达所能达。

四是恒和。“恒和”指向教师教育的永恒主旨。从具体的教育过程来看,“恒和”能传递以下3层涵义:一是师生民主平等、教学相长的和谐关系,二是生生团结合作、互勉共进、追求自身素质的全面、协

调、可持续发展的和谐局面,三是整个教师团队协作互助、勉力同心、抱团成势。而从教育的最终目的来看,“恒和”表达了教师教育促进人与自然、人与社会的持久和谐发展的教育理想。

## 3. 教师教育核心价值观的价值表征

“尚教、乐为、信达、恒和”分别取后一字可串联而成“教为达和”,综合来看,如此建构体系的价值表现在:

一是符合价值观作为社会意识形态的表述要求,符合我国构建和发展社会主义和谐社会的总体要求以及人类社会对“和”的永恒追求,因此能对教师教育的未来发展起到积极的引领和推动作用。

二是极大程度融合并体现了社会主义核心价值观体系的主要内容,即马克思主义指导思想、中国特色社会主义共同理想、以爱国主义为核心的民族精神、以改革创新为核心的时代精神以及以“八荣八耻”为主要内容的社会主义荣辱观,将教师教育与国家的政治、经济、文化、社会背景融为一体,这样的核心价值观将更具生命力。

三是极大程度体现了教师教育的辉煌传统,展现了教师教育真、实、信、达的本真面目,指明了教师教育的现实功用和未来发展方向;极大程度地涵盖了教师身上尤为珍贵的职业道德情愫,因此极具引导力。

四是其内涵的建构兼具教育的小大之识、时代精神和前瞻眼光,形式简洁流畅,合乎逻辑,易于识记、理解、践行和传播。

## 二、教师教育核心价值观的铸成:视角转换、载体建成与有效评价

教师教育核心价值观的提炼与铸成是具有双重实践性的渐进过程。其一,教师在实践中形成对教师教育共同性、根本性的观念共识。其二,既已形成的符号式的核心价值理念要转化为师范院校教师及其学生的共同认知标准和自觉行动。这注定是一个复杂的过程。

### 1. 转变认知视角,化被动为主动

随着当代西方哲学由主体性走向主体间性,教师教育核心价值观的教育有了新的哲学范式和方法论。随着教育科学与人类需求的进一步发展,我们越来越意识到教育是人与人主体间精神的交流活动,不仅要有主体性,而且要在教育者与受教育者之间形成“互识”与“共识”的良好机制,形成交往式、对话式的教育路径,如此,才能更好地将核心价值观转

化为被教育者的自觉追求。可见,在教师教育核心价值观教育中,应强调在“人的实在”中交往、在“以人为本”中对话,使得教育效果在主体间性中有效实现。不可否认,教师教育核心价值观在师生身上的铸成少不了一个教育的过程。

但更要认清的是,教师教育核心价值观的铸成也是一个生成的过程。在价值观的教育问题上,主体的自身需求、向善的动力,是内因。因此,无异于其他教育,价值观教育要化被动为主动,让被教育者认识到“自身发展要求如何如何”。如此,知识的力量才能转化为激情,转化为价值追求,而后,教师教育核心价值观具有了生成的可能。

从根本上来看,教师教育核心价值观所推崇的就是每个人的自由全面发展,它与人的需要高度一致,个人与共同体一致。马克思认为,真正获得自由和独立性的个人会形成一种新型的社会关系,一方面,“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”<sup>[2](P.294)</sup>;另一方面,“各个个人在自己的联合中并通过这种联合获得自由”<sup>[2](P.119)</sup>。马克思主义最重视的,是现实的人的全面而自由的发展。教师教育的主体——教师、客体——未来教师,作为人,无一例外追求着自身的全面而自由的发展,从这一本初的愿望出发,我们的价值观教育理应激发师生本真的情感欲望,把教师教育核心价值观的形成和践行当成生活必需品一样不可或缺。

## 2. 丰富建成载体,由单一而多元

从教育系统论角度看,教育主体、教育客体、教育介体和教育环体各自发挥着不同的作用,教育介体和环体属于载体建设的两大内容。单一的、形式化的、浮于浅表的、机械式教育必然令人生厌,无果而败。实用教育载体的建成和丰富,由单一向多元的转变,成为当务之急。

就教师教育核心价值观的教育来说,在方法上,我们可以根据教师教育核心价值观不同的内容特征,在讲授灌输或以多种形式进行教化、训练、体验、实践等内容上突出不同的方面,丰富建成载体。比如“乐为”,它凝结了以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神,可以从传统文化的视角,诠释中国的价值传统,对于民族精神的体认就会有强烈的逻辑力量和厚重的历史感,师生在观念上置身历史长河中感同身受,融价值观教育、道德教育与情感体验、文化熏陶为一体。对于其内容体

系,在加强研究的同时,融贯到教材、课堂、活动的各个层面。如在“尚教”等理想信念的教育中,可以展开马克思主义指导思想,确立马克思主义信仰的论述,展开中国特色社会主义共同理想与近现代中国人民的理想追求的论述等等。

## 3. 拓宽研究视野,由自觉而自主

教师教育核心价值观本身的系统性、科学性,是取得教育成效的一个重要条件,更为重要的是它要进驻思想,解决思想问题、思想困惑,这就要求其教育要贴近师生的思想实际。要能够以权威的专业素养回答人们的关切,使其成为人们心悦诚服的主流思想,能够潜移默化地认同社会主义核心价值观体系,真切领会马克思主义的立场、观点和方法。缺乏博通古今中外的视野,这一切将永远停留在理想的美好期待中。

邓小平同志提出“教育要面向现代化、面向世界、面向未来”<sup>[3](P.35)</sup>,这一世界视野体现在教育领域的方方面面,如果在教师教育核心价值观的教育中丝毫不予涉及,那么我们无从感受人类文明的优秀成果,更谈不上借鉴吸取。分析、比较、鉴别、借鉴等理性加工的过程都要建立在对人类文明优秀成果的基础上,不能以狭隘的思想方式来信奉。对教师教育核心价值观的效果评价就是这样一种理性的分析、比较、鉴别的过程,通过评价检视差异,找准目标,沿着方向,加快铸成。归根到底,教师教育价值观在师生身上的最终铸成,靠的是广阔视野中,外部因素推动下的主体自觉自主的修为。

综合而论,教师教育核心价值观是一种价值引领,标志着一种追求。但理论与现实之间难免存在张力、间隙,理论的理想性如何在现实中逐步转化为现实,还需要一系列的制度设定,以保证先进的价值体系、价值观念的运行。

### [ 参 考 文 献 ]

- [1]温家宝总理:要把最优秀的学生吸引到师范学院来 [OL]. <http://news.163.com/07/0206/09/36KULHDJ000120GU.html>.
- [2]马克思恩格斯选集(第一卷)[M].北京:人民出版社,1995.
- [3]邓小平文选(第三卷)[M].北京:人民出版社,1993.

(责任编辑 师 语)

# 学前教育专业本科应用型人才培养模拟 教学的研究与实践\*

田 燕

(江苏第二师范学院学前教育学院, 江苏南京 210013)

**[摘要]** 关注、重视实践教学已成为学前教育本科人才培养者的共识,而模拟教学则是实践教学在校内实施的主要表现形式之一。基于这种认识,我们开展了学前教育本科应用型人才培养模拟教学改革的尝试,包括:建设学前教育专业实验实训教学中心、制订学前教育专业模拟教学计划和建设指导教师共同体。

**[关键词]** 学前教育学; 应用型人才; 模拟教学; 实践教学

**[中图分类号]** G652.0 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0072-05

## 一、重视实践教学是学前教育专业本科人才培养者的共识

2011年,教育部正式公布的《幼儿园教师专业标准(试行)》提出,学前师资培养、培训与发展要以“能力为重”,要“把学前教育理论与保教实践相结合,突出保教实践能力;研究幼儿,遵循幼儿成长规律,提升保教工作专业化水平;坚持实践、反思、再实践、再反思,不断提高专业能力。”以“能力为重”、突出保教实践能力、反思能力的应用型人才是当前学前教育人才培养的基本定位。然而,传统的师范教育专业本科类教学多侧重于理论知识的传授以及学术型人才的培养,轻教育教学技能训练,这样的人才培养定位造成很多高师院校课程设置多以理论课程为主,学生能力培养上也侧重强调理论教学能力及科研能力。而现在幼儿园需要的本科师资,既要有较高的文化素养,又要具有较强的艺术素养和教育教学操作能力。这样就带来了传统人才培养模式与社会需求之间的矛盾。基于这样的认识,学前教育本科人才培养单位纷纷开展了各种教学改革尝试,实践教

学是其关注重心。

实践是学习者内化和重构知识的前提、中介和目的。实践教学可以为学前教育专业的学生提供亲身参与教学实践的机会,从而提高学生的动手能力,同时让学生在提升教育技能的过程中内化理论知识,养成研究、创新的专业态度,综合提升专业能力<sup>[1]</sup>,“使学生在步入教学一线之前就获得教育实践知识和实践智慧”<sup>[2](P.40)</sup>。实践教学是应用型人才培养的关键。如果不重视实践教学,那对学生实践能力的培养就无从谈起,应用型人才的培养目标也就沦为一纸空谈。如果能正确认识实践教学的意义,准确定位实践教学的目标,恰当选择实践教学的组织形式和实施途径,就有可能从根本上保证应用型人才培养目标的达成。《教育部关于进一步深化本科教学改革全面提高教学质量的若干意见》(教高[2007]2号文件)指出,要“推进人才培养模式和机制改革,着力培养学生创新精神和创新能力”,要“高度重视实践环节,提高学生实践能力,要大力加强实验、实习、实践和毕业设计(论文)等实践教学环节,

\* [基金项目] 2011年江苏省高等教育教改研究立项项目“学前教育专业本科人才培养实践教学研究”(项目编号:2011JSJG150),2013年江苏省教育科学“十二五”规划办重点资助课题“基于教师互动的园本教研活动与机制的研究”(项目编号:B-a/2013/02/103)。

[收稿日期] 2013-07-21

[作者简介] 田 燕,女,山东邹平人,江苏第二师范学院学前教育学院副教授,博士。

特别要加强专业实习和毕业实习等重要环节”。

对于学前教育专业本科教学来说,也就是要高度重视校内课堂教学及校外教育实习、教育见习等各类实践教学途径与形式,树立以发展学生相应的教育教学能力为核心的实践教学理念。目前,国内的学前教育实践教学的相关研究主要体现为以下5个方面:

第一,分析学前教育专业实践教学的特征。如,程愚等人提出实践教学要通过“拜师学教”活动,体现实践教学的特色,通过实习、见习,提交毕业论文、学年论文等,体现实效性<sup>[3]</sup>。第二,探讨实践教学工作的影响因素。如,杨凤林等人论述了学前教育专业实践教学的主客观因素——实践教学的教师、环境因素等<sup>[4]</sup>。第三,注重实践教学体系建构。如范小玲提出将“强化实训、注重能力、突出应用”作为教学改革切入点,围绕实践教学体系目标、内容、实施等一系列环节,“分主题、模块化、多层次、递进式”开展实践教学,以内容上渗透、时间上贯穿、形式上多样、空间上拓展的方式培养学生实践能力<sup>[5]</sup>。第四,从建构院校特色出发关注实践教学体系。如史丽君等人提出,建立适合学前教育专业实际的应用型大学必须的实践教学体系,应从突出特色调整实践教学目标,以能力培养为重点、加大投资力度,完善实践教学基地建设、加大对实践教学基地的利用,构建合理的实践教学师资队伍、加强实践教学环节的管理,保障实践教学顺利开展、改革实践教学考核评价体系等方面着手,来培养学前教育专业应用型专门人才<sup>[6]</sup>。第五,关注实践教学体系的基本框架建构。如王建华等人提出,构建高师学前教育专业实践教学体系要从时间、空间两个维度上考虑,努力做到时间纵向维度上全程贯通不断线,空间横向维度上立体设置不缺位。高师学前教育专业实践教学体系应包括目标体系、内容体系和评价体系三个方面<sup>[7]</sup>。此外,也有学者从课程改革的角度探讨实践性教学中存在的问题。

通过上述研究内容的分析,我们可以确定,当前大多数学前教育工作者都认识到学前教育专业是实践性、应用性很强的专业,不仅要求学生掌握学前教育的工作规范和基本理论,而且要求专业技能娴熟,具有较高的综合文化素质。所以,以实践教学研究为平台的教育教学改革尝试有很多,关注实践教学、重视实践教学成为学前教育本科人才培养者的共识。

## 二、模拟教学是实践教学在校内实施的主要表现形式之一

实践教学既可以在校内组织课堂教学、课余兴趣小组活动等实施,也可以借助于校外实习、见习、调研等形式进行。模拟教学是实践教学在校内实施的主要表现形式之一。

模拟教学源自情景模拟法,是指通过学生对事件或事物发生于发展的环境、过程的模拟或虚拟再现,让学生在所设情景中去发现问题、解决问题,从而理解教学内容、提高能力的一种方法。<sup>[8]</sup>在学前教育教学实践中,模拟教学法是指教师根据教学内容和教学目标,有针对性的设计情景,并让学生扮演角色,模拟幼儿园教育教学活动,教师在一旁进行指导、分析,并做出总结的一种虚拟实践性教学方法。通过模拟教学,学生能在情景中获取知识和提高教育教学能力,并针对自身的情境表现进行总结反省,从而提高其反思能力。这种教学方法突出操作性、趣味性、实效性,实现了理论与实践的接轨、素质教育与社会需要的整合。

模拟教学法不同于案例教学法。案例教学法是指学生在教师指导下利用自己所学的基本理论对案例进行思考、分析和辩论,提出自己的见解和对策,从而提高学生理论联系实际及分析和解决问题能力的一种教学方法;而模拟教学法则是学生分角色进行模拟实战演练,通过实践参与、活动展现加强对于教学内容的理解。因此,“模拟教学法事实上是一种仿真培训方法,它是从案例分析法中派生出来的一种极具实践性和可操作性的教学方法,实质上是案例教学法的延伸。它在假设的情景中进行,要求学生设计出逼真的场景,其中有人物、有情节、有矛盾冲突、有疑难问题等,学生要根据情景分别担任不同的角色,把自己置身于模拟的情景中去,按照自己所扮演的角色的要求,提出观点或拿出方案。”<sup>[9]</sup>

### 1. 实施模拟教学的依据

#### (1) 理论依据——情境认知理论

情境认知理论(Situated Cognition)认为,知与行是交互的——知识是情境化的,知识通过活动不断向前发展,参与实践能促进学习和理解;当学习被镶嵌在运用该知识的社会和自然情境中时,有意义的学习才有可能发生,所获得的知识才是最真实、最完整的,也是最有力和最有用的;同时,学习不仅仅是为了获得一些事实性的知识,还要求思维与行动的

改变,要求学习者参与到真正的情境中。<sup>[10]</sup>

(2) 现实依据——学生转换职业角色、提高职业实践能力的需要

毕业后的学生进入幼儿园马上就要承担起一名幼儿园教师必须承担的所有工作。所以,高校本科学前教育专业教育的一项职责就是:帮助学生在校学习期间实现从学生到教师的职业角色与专业技能的转换,完成这样的职责单纯依赖理论学习和课堂教学是不够的,还要创设类似的职场情景,让学生扮演角色,模拟幼儿园教育教学活动,在教育教学中建构教育知识、提高教育智慧,进而让学生实现从学生到幼儿园教师的职业角色转换,这是模拟教学的意义与价值所在。

## 2. 模拟教学的种种实践尝试

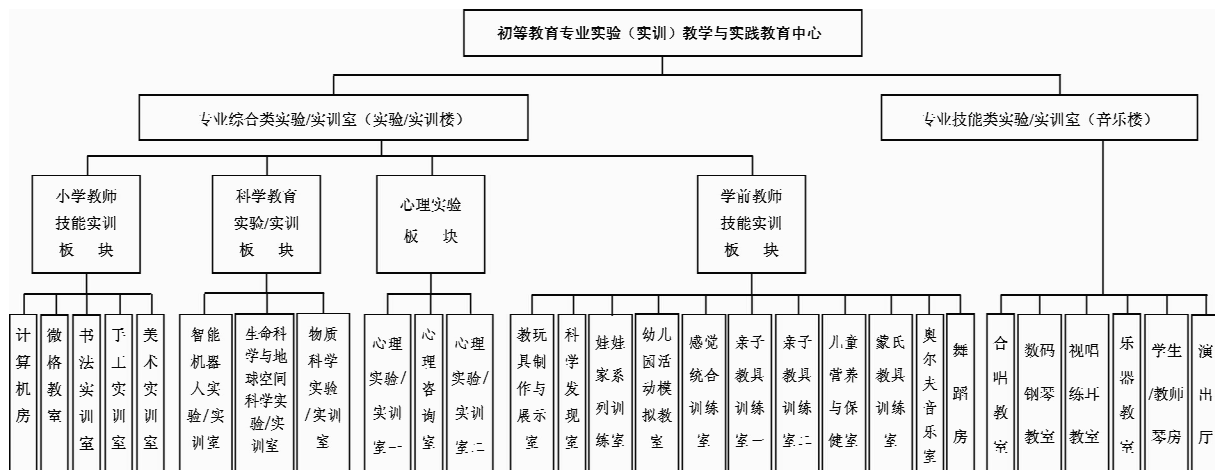


图1 初等教育实践教育中心校内实验实训教室结构图

### (2) 制订学前教育专业模拟教学计划

模拟教学计划包括所依托的主要课程、模拟教学活动的�主要内容、模拟教学活动的教学总量以及模拟教学场地等项目(见表1)。

### (3) 建设指导教师共同体

在传统课堂教学活动中,教师的角色定位是“传道、受业、解惑”,把自己知道的知识、技能传授给学生,因而教师只要充分熟悉教材,教案设计合理,课堂活动结构清晰,语言表述清晰,教师的基本责任就算完成了;除此之外,如能课堂讲授幽默风趣,深入浅出,学生爱听,那就可以称之为好教师了。所以,传统课堂教学活动中虽然有师生双向交流的可能,但其“教师主导”的痕迹十分明显。而在模拟教学中,教师需完成的职责和任务要丰富的多,教师既是活动的组织者、指导者,又是支持者,其组织引导作用要贯穿于整个模拟教学活动;活动前,教师要做好

基于上述认识,都是可以开展学前教育本科应用型人才培养模拟教学改革尝试,主要包括以下基本内容:

### (1) 建设学前教育专业实验实训教学中心

做好模拟教学场地与设施建设,是推进模拟教学与实践教学的有力保障。学校可兴建初等教育实践教育中心(如图1所示),包括小学教师技能实训板块、学前教师技能实训板块、科学教育实验板块和心理实验板块等教育专业实验、实训室。各实验室既相对独立,又共享资源,可以形成一个集课程教学、模拟实践和创新发为体的多功能实践教学体系。

模拟教学的组织准备,要有针对性地选择情景模拟的案例,准备相关材料,确定讨论问题,制定实施计划,分配角色,布置场景;模拟教学过程中,教师要引导学生表演、“解决”情景模拟中的问题,进而在扮演中获得某种感悟,形成有意义的学习体验,并能换位思考,理解情景复杂性的过程及活动“背后隐含的各种因素和发展变化的多种可能性”<sup>[11]</sup>;活动结束后,教师要进行总结,就整个模拟教学状况做出评价,点明模拟教学活动所涉及的理论问题及模拟活动的优点和问题。

由此可见,模拟教学对于教师的要求更高。为完成上述职责与任务,可以尝试建构指导教师共同体,借助于这种学习共同体的形式,以集体智慧完成模拟教学的指导任务。指导教师共同体应由高校学科教学教师、幼儿园园长、幼儿园实习指导教师组成。指导教师共同体的职责是对模拟教学方



案的各个环节进行科学周密的设计,制订既适应幼儿园教育教学需要,又符合教师专业化标准的实践教学方案,并通过组织、实施实际的模拟教学活动完成教学任务。在模拟教学研究探讨过程中,学科教学教师打破孤立倾向,幼儿园园长、教师也不仅就幼儿园中教育现象而讨论问题,共同体成员应通过平等对话和讨论,分享专业意见以及各种学习资

源,以探究的精神来共同完成模拟教学这一任务与使命,最终实现教师专业发展与学生实践能力提高双赢的目标。当然,在构建教师指导共同体时,也应注意成员的优化组合、整体搭配,如教师的性格、年龄、知识结构、教龄、教学经验、教学水平和教学风格等,使她们在各方面达到优势互补,发挥团队和个人的最大潜力。<sup>[12]</sup>

表1 模拟教学计划

序号	依托课程	主要活动内容	课程量	实训场地
1	学前卫生学	幼儿园各项活动中的保健技能训练、 学前儿童生长发育形态指标测量技能和评估技能训练、 婴幼儿日常生活护理工作的基本操作方法训练、 常见意外伤害事故的急救方法训练	12	儿童营养与保健室
2	学前儿童心理学 学前教育科研方法	沙盘游戏活动、儿童行为观察与分析、 儿童感统活动训练	10	心理学实验室 感觉统合训练室 幼儿园活动模拟教室
3	学前教育学 学前课程论	蒙台梭利教具操作训练、 亲子教育活动组织 幼儿园角色游戏	6	蒙氏教具训练室 亲子教具训练室
4	学前儿童游戏	结构游戏 表演游戏活动组织	16	亲子教具训练室 娃娃家系列实训室 奥尔夫音乐教室
6	幼儿园艺术教育 活动设计	幼儿园各类音乐教育活动组织 幼儿园各类美术教育活动组织	24	幼儿园活动模拟教室 舞蹈室
7	幼儿园健康教育 活动设计	幼儿园健康教育活动的组织	24	幼儿园活动模拟教室 微格教室
8	幼儿园科学教育 活动设计	幼儿园科学教育活动的组织	24	科学发现室 幼儿园活动模拟教室
9	幼儿园语言教育 活动设计	幼儿园语言教育活动的组织	24	幼儿园活动模拟教室 微格教室
10	幼儿园社会教育 活动设计	幼儿园社会教育活动的组织	24	幼儿园活动模拟教室 微格教室
11	幼儿园环境布置	幼儿园认识环境、 布置装饰环境活动的组织	36	美术教室、手工教室 教玩具制作与展示教室

### 三、组织模拟教学的注意事项

#### 1. 模拟教学主题要贴近幼儿园教育实践

选择模拟教学主题时要尽可能地接近幼儿园教育实际,所用的情景案例必须来源于现实教育生活,以保证学生模拟训练的现实性和有效性,让学生在高度仿真的环境中得到锻炼和提高,帮助学生适应幼儿园教育新形势,研究新情况,解决新问题。同时,模拟教学主题又要兼顾知识性,尽量蕴含综合性的多学科知识。模拟教学不是单纯的游戏,而是通过游戏揭示科学教育原理的教育活动,因此模拟的场景、情节中展开的矛盾冲突,必须蕴含着相关教学科目的基本原

理,让学生在模拟过程中能举一反三、触类旁通,促使其独立思考、主动探究。

#### 2. 准备工作要充分

首先,制订模拟教学的实施计划。模拟教学计划主要包括模拟教学目的要求、模拟活动过程的基本思路、模拟活动中需要思考与探讨的问题,详细的模拟教学计划可以为教师和学生参与模拟活动提供详细的说明,以确保模拟活动的顺利展开。

其次,思想动员与组织安排。思想动员是指在模拟教学活动前,教师要突出模拟教学的实践价值,使学生在内心深处接受认同这种极富挑战性的活动,同

时教师也要讲清模拟活动的目的、操作规程、注意事项。组织安排则是选择合适的扮演者、进行角色设计、确定负责讲评的人选等工作。

最后,布置场地、配备相应设备、设施。场地布置要尽可能逼真,使学生仿佛置身于幼儿园教育现场,并准备好模拟教学过程中所需各种物品。

### 3. 以学生为主体

模拟教学法是一种卓有成效的实践教学方法,其前提就是学生参与计划、模拟、观察、评价。这就要求教师根据教学目标、学生的能力及个人特点和学校场地的实际情况,设计情、组织表演。在教学实践中我们可以尝试以下基本的方法<sup>[13]</sup>:

#### (1) 角色扮演

角色扮演法是模拟教学活动中最常采用的一种基本方法,它要求学生根据情境要求扮演一个特定的角色(大多数是幼儿园教师)来组织幼儿园各类教育活动,再现活动过程,处理活动中存在的各种问题,让学生身临其境,从而增强学生的实践教育能力和技巧。

#### (2) 师幼讨论

模拟教育实践中为解决某一突发或其他特殊情况而临时组织的讨论活动,来锻炼学生与幼儿之间的交流、沟通、组织、决策和处理突发事件的能力,从而提高学生在处理问题时的方法、技巧和临场应变能力。

#### (3) 即席发言

由指导教师给定一个题目,让学生准备几分钟后就这个问题进行发言,以培养学生的理解能力,思维的发散性和敏锐性,语言表达能力和风度气质等方面的综合能力。

当然,这些方法并不是各自独立的,有时我们可以结合起来运用,模拟教学中的具体方法还有很多,在实践中我们还可以尝试其他一些创新性的模拟教学法,不断丰富模拟教学内涵,激发学生主动参与。

### 4. 目标与评价标准的多元化

在现实生活和教育现象中,同一个问题可能会有不同的解决方法,它们常常是因人因时因地而宜的。

以现实的幼儿园教育现象为基本出发点和原型的模拟教学应鼓励参与者的发散性思维,关注学生从不同角度去思考问题,从不同的路径或以不同的方案策略去解决教育问题、达成预定的目标。因此,对学生在模拟过程中的不同表现,教师要善于发现其独特的价值,引导学生形成对不同的处理教育方式进行鉴别、参酌和综合的能力,祛除目标和解决问题上的单一化意识,为今后的幼儿园教育实践工作提供弹性。<sup>[11]</sup>现代教育的目的就是让学生懂得判断、选择和发挥。

#### [ 参 考 文 献 ]

- [1]李兰芳,张海钟.高校本科学前教育专业渗透式实践教学方案简介[J].幼儿教育(教育科学),2011(5).
- [2]秦金亮.走进全实践:反思型幼儿教育实践家的成长之路[M].北京:新时代出版社,2007.
- [3]程愚.拜师学教[J].陕西教育(高教版),2008(7).
- [4]杨凤林.论高等师范学院的初等教育专业实践教学的主客观因素[J].通化师范学院学报,2007(3).
- [5]范小玲.以职业能力为核心构建学前教育专业实践教学体系[J].海南广播电视大学学报,2011(1).
- [6]史丽君.应用型大学学前教育专业实践教学体系改革[J].学理论,2010(36).
- [7]唐敏,王建华,粘淑玫.高师学前教育专业理论课程教学法的改革与实践[J].世纪桥,2010(11).
- [8]尹子民,孙辉,魏颖辉.情景模拟教学法的初探[J].辽宁工业大学学报(社会科学版),2009(3).
- [9]李玮.情景模拟教学法对管理学教学的启示[J].教育探索,2008(7).
- [10]杨佳,韩进.情景模拟教学在人力资源管理教学中的应用[J].中国电力教育,2009(7).
- [11]华洪珍.论情景模拟教学中教师的责任与角色定位[J].广西教育学院学报,2004(5).
- [12]谌启标.校本合作教研机制与教师专业成长[J].吉林教育(现代校长),2007(10).
- [13]高建新.情景模拟教学法在管理学教学中的实践创新研究[J].价值工程,2010(10).

(责任编辑 晨 晓)

# 大班幼儿在园环境公德行为的干预训练\*

王小娜<sup>1</sup> 丁芳<sup>2</sup> 曹令敏<sup>3</sup>

- (1. 常州幼儿师范学校, 江苏常州 213164;  
2. 苏州大学教育学院心理学系, 江苏苏州 215123;  
3. 济南幼儿师范高等专科学校, 山东济南 250307)

**[摘要]** 采用团体干预和个别辅导相结合的方法,对48名大班幼儿进行为期八周的在园环境公德行为的干预训练实验,以探讨大班幼儿在园环境公德行为的干预内容及有效性。结果显示:干预训练对大班幼儿在园环境公德行为具有非常显著的即时效应,并存在一定的延时效应;及时强化对大班幼儿在园环境公德行为产生的即时效应较为显著,而长期效应则表现不明显;大班男孩和女孩的在园环境公德行为无显著差异;大班幼儿在园环境公德行为在父母受教育水平上无显著差异。

**[关键词]** 大班幼儿; 环境公德行为; 环境公德教育; 干预

**[中图分类号]** B844.1, G61 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0077-07

环境公德是社会公德的重要组成部分,它是调节人与人、人与社会之间关于生态环境利益的基本道德。随着人类社会和经济的发展,在环境问题上从世界范围确定了可持续发展战略。保护环境、遵守环境公德成为衡量和评价人的道德的主要标准之一。Jamieson认为,环境公德存在于社会中,是社会发所必需的,它对社会的发展起着至关重要的作用。<sup>[1]</sup>环境公德引导人们如何正确处理个人与他人、个人与集体及社会的利益关系,摆正自己的社会位置,严格规范自身社会交往行为,同时还培育人们如何与自然友善交往、和谐相处,摆正人在自然中的位置,正确规范自身的环境行为,养成良好的环境公德习惯,从而满足社会发展所必需的,促进社会的可持续发展。

环境公德教育是相对于传统的学科教育体系提出的一种教育体系,主要是指利用各种环境要素以

及诸要素之间内在的逻辑联系,根据一定的教育目标或教育要求,通过有效组织而形成的一种使受教育者与环境相互作用的教育过程。自20世纪60年代以来,国外学者已经对环境教育有了比较系统和详细的研究,并且取得了部分成果,主要集中在从教育本身的角度来探索环境教育,并将环境教育从单纯的理论探讨上升到法律领域,同时更加关注环境教育作为一种终身教育如何得到真正落实的问题。目前全球各个洲都开始推广环境教育活动。处于世界领先水平的是环境教育起步较早的西方发达国家,主要以英国、德国、美国为代表。<sup>[2](P.4)</sup>可持续发展和节约型社会成为了全球共同努力的目标。然而国内对环境教育的研究直到20世纪90年代后期才有较大规模的发展,多集中在引进或借鉴外国先进的环境教育优秀项目或课程,研究如何将环境教育融入学校教育课程和教材中去,并且主要集中在环

\* [基金项目] 江苏省高校哲学社会科学研究基金项目“儿童自我意识情绪理解能力及其对社会性发展的影响研究”(项目编号:2012SJD190005)。

[收稿日期] 2013-10-24

[作者简介] 王小娜,女,江苏常州人,常州幼儿师范学校助教,硕士。

丁芳,女,山东泰安人,苏州大学教育学院硕士研究生导师,副教授,博士。

曹令敏,女,山东济南人,济南幼儿师范高等专科学校高级讲师,硕士。

境教育的理论研究方面,同时调查对象多为中小学、成人阶段,对幼儿的研究相对薄弱。

环境公德作为人们在社会公共生活中共同遵守的行为准则,是一种基础性的、普遍性的、全民性的行为规范。环境意识体现了人类价值观的完善与进步。<sup>[3]</sup>如今,环境问题的严重性、生态文明建设的艰巨性和当今幼儿环境公德不容乐观的现状,迫切需要幼儿园把幼儿环境公德行为的培养列入整个儿童培养计划和日常的保育、教育活动中去。那么,作为学前教育阶段的儿童能否理解环境教育呢?他们的环境公德行为能力存在怎样的现状水平呢?目前国内外有关儿童亲社会行为的研究大多集中于助人、分享、合作等行为,<sup>[4-9]</sup>对学前教育阶段儿童的环境公德行为还有待进一步研究。

幼儿环境公德行为的发展具有很大的潜力,这为我们进行干预训练提供了可能。观察幼儿在园环境公德行为的现状,可以看到不同角色对消极环境公德行为的影响。本研究以捡拾垃圾为例来探讨大班幼儿的在园环境公德行为。这是因为在幼儿的每日保教生活中,捡拾垃圾是幼儿在园一日生活的各种活动中应该遵守的基本行为规则,也是幼儿力所能及的事情,让幼儿从身边的小事做起,关心自己学习生活的环境,明确环境保护的重要性,培养幼儿具有良好的社会公德意识。另外,大班幼儿已经接受了至少两年的幼儿园集体教育,他们接受各种锻炼的机会并不断地调控自我以适应集体生活。他们的自律意识开始萌发,产生的亲社会行为也随之增多。因此,在幼儿园大班阶段提高幼儿的亲社会行为水平显得尤为关键。

综上,本研究拟对大班幼儿的在园环境公德行为进行有目的、有计划的团体干预,并结合个别辅导、及时强化的方法来有效提高幼儿的环境公德行为水平,以便探讨大班幼儿在园环境公德行为的干预内容和有效性,帮助幼儿培养良好的环境公德行为意识,使之具备积极的环境公德行为。这既可以丰富有关学前教育阶段儿童环境公德行为的理论研究,也给在实际生活中改善幼儿的环境公德行为提供了参考与借鉴。

## 一、方法

### 1. 被试

常州市某幼儿园大班幼儿 53 名,随机抽取在自然状态下单独表现捡拾垃圾行为中连续 3 次均“未

能把垃圾桶周围的垃圾捡进垃圾桶”的幼儿 48 名作为有效被试,包括男孩和女孩各 24 名,平均年龄为六周岁。被试被随机分为两组,干预训练组和对照组幼儿各 24 名,男女各半。

### 2. 施测方法与研究程序

本实验采用组间事前事后测定设计。主试由一名发展心理学研究生担任,并邀请一位该年级的幼儿园老师协助主试,采用团体干预,同时结合个别辅导的方式。干预训练在幼儿平时开展教育活动的教室内进行,垃圾桶被放在教室内的区角活动室。

#### (1) 前测

创设情境,干预训练组和对照组的幼儿在自然状态下表现捡拾垃圾行为,分别观察每位幼儿捡拾垃圾行为的表现。情境:手工活动结束后,幼儿有秩序地单独到区角活动室去扔垃圾,此时垃圾桶周围有许多主试事先布置的废纸团,观察每位幼儿对垃圾桶周围垃圾的反应,并做好记录。

#### (2) 干预训练

对照组进行常规的教育活动。对干预训练组进行有目的、有计划地辅导,每周两次,连续进行八周,具体过程如下:

第一,导入阶段。目的是让干预训练组幼儿了解干预的性质、目标,为整个小组营造和谐、愉快的气氛,并为以后的活动奠定一个良好的基础。

第二,实施阶段。在前一阶段的基础上,对干预训练组 24 名幼儿的环境公德行为进行有目的、有计划的团体干预,并结合个别辅导的方式。团体干预采用主题教育活动的形式。每次训练后,对能做出积极环境公德行为的幼儿给予及时奖励,如在幼儿额头贴上小红花或小红点。而针对每次团体干预后未达到积极环境公德行为的幼儿,通过个别辅导方式,一对一纠正其不良行为,告诉其优良的行为,并引导其尝试去做一次积极的环境公德行为。

团体干预内容主要通过以下活动单元来体现:

一是“漂亮的幼儿园”、“人类的家园”。以美术教育活动的形式提倡保护环境的主题活动。

二是“让我们的环境永远美”、“家”。以语言教育活动的形式,组织幼儿讨论对不良环境公德行为的认识,分享有关这方面不良行为的经历等,使幼儿认识到应该做什么,不应该做什么,从而加深幼儿对环境公德的认识。

三是“整洁干净的环境对我重要吗”。以综合教育活动的形式,运用多媒体教育手段,并组织幼儿亲

自打扫班级、布置班级环境来获得实际感受,让幼儿明白整洁环境对自己的重要性。

四是“当不良环境公德行为发生时”。通过角色扮演和讨论,引导幼儿思考这些不良环境公德行为的后果,使其意识到每个人都应该对这种不良行为负有责任。

第三,巩固阶段:目的是巩固干预训练组辅导的成果。干预训练时主要注意以下几个原则:

一是主体性原则。幼儿自始至终都是主题教育活动的主体,必须以幼儿为出发点,充分激发幼儿的学习动机,使他们的主体地位在教育活动中得到实实在在的体现。

二是活动性原则。干预训练要求幼儿掌握并形成环境公德行为的态度、知识技能,主要通过丰富多彩、形式多样的体验性活动去学习和实践。在活动中,经教师的点拨、启发,通过幼儿自叙、情景体验、角色扮演、讨论分析等方式让幼儿能够进行自我教育。

三是可操作性原则。无论是团体干预,还是个别辅导,教育活动的目标都十分明确,并具体化为可观察、可培养的行为特征。例如,本研究中的干预训练不是采用简单说教,而是通过角色扮演、团体讨论、实践操作等方法,让幼儿来真切感受和认识环境公德行为的重要性,从幼儿自己的身边做起,学会保护环境,爱护大自然。

### (3) 后测

即时后测:八周实验结束后,对干预训练组和对照组幼儿的捡拾垃圾行为进行即时测验。测验方法和测验过程与前测完全相同,要求观察者注意对幼儿观察的一致性。

延时后测:八周实验结束两个月后,对干预训练组和对照组幼儿的捡拾垃圾行为进行测验。测验方法和测验过程与前测完全相同,要求观察者注意对幼儿观察的一致性。

### 3. 记分标准

根据幼儿可能做出的行为表现,制定了幼儿环境公德行为的记分标准。

没有把垃圾扔进垃圾桶,也没有捡垃圾桶周围垃圾的行为记0分;仅仅把垃圾扔进垃圾桶,但没有捡垃圾桶周围垃圾的行为记1分;不仅把垃圾扔进垃圾桶,而且捡了垃圾桶周围部分垃圾的行为记2分;不仅把垃圾扔进垃圾桶,而且捡了垃圾桶周围全部垃圾的行为记3分。

最后将数据输入,所有数据都通过SPSS18.0进行统计处理分析。

## 二、结果

### 1. 大班幼儿在园环境公德行为的干预训练效果分析

方差齐性检验发现,大班幼儿在园环境公德行为的方差不齐性( $F_{(1,46)} = 4.60, p < 0.001$ )。接下来采用非参数检验的方法(Mann-Whitney),对幼儿环境公德行为的干预训练效果进行进一步分析,结果见表1。

表1 两组幼儿环境公德行为分数的 Mann-Whitney 检验结果 ( $N = 48$ )

组别	秩均值	秩和	U	W	Z	p
即时 干预训练组	36.50	876.00	0.00	300.00	-6.86	0.000***
后测 对照组	12.50	300.00				
延时 干预训练组	26.50	636.00	240.00	540.00	-2.07	0.039*
后测 对照组	22.50	540.00				

注:\*表示  $p < 0.05$ , \*\*表示  $p < 0.01$ , \*\*\*表示  $p < 0.001$

由表1可知,在环境公德行为的即时后测得分上,干预训练组与对照组得分有极其显著的差异( $p < 0.001$ ),即干预训练组的得分显著高于对照组;在环境公德行为的延时后测得分上,干预训练组与对照组的得分有显著差异( $p < 0.05$ ),即干预训练组的得分要高于对照组。

### 2. 大班幼儿在园环境公德行为的性别差异

在幼儿环境公德行为的性别比较上,独立样本t检验结果见表2。

表2 大班幼儿在园环境公德行为的性别差异比较 ( $N = 48$ )

性别	M	SD	t(df = 46)	p
即时 男	3.00	1.02	0.00	1.000
后测 女	3.00	1.02		
延时 男	2.25	0.68	1.03	0.308
后测 女	2.08	0.41		

由表2可知,即时后测中的男生得分与女生得分相同,不存在显著差异( $p > 0.05$ ),即由于经过八周的干预训练,干预训练组幼儿都做出了一致的积极的环境公德行为,无论是男生还是女生都达到了干预训练的目标行为,所以即时后测中的男生得分与女生得分相同。延时后测中的男生得分高于女

生,但不存在显著差异( $p > 0.05$ )。

### 3. 大班幼儿在园环境公德行为的父母受教育水平差异

以幼儿的父母受教育水平作为自变量,幼儿环境公德行为的即时后测分数和延时后测分数作为因变量,进行 One - Way ANOVA 分析,结果见表 3。

表 3 大班幼儿在园环境公德行为的父母受教育水平比较 ( $N = 48$ )

	父母受教育水平	<i>n</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
即时后测	硕士	1	4.00		0.51	0.726
	大学本科	9	2.67	1.00		
	大学专科	10	3.00	1.05		
	高中、职中、中专	21	3.05	1.02		
	初中	7	3.14	1.07		
延时后测	硕士	1	2.00		0.20	0.935
	大学本科	9	2.22	0.67		
	大学专科	10	2.20	0.63		
	高中、职中、中专	21	2.19	0.61		
	初中	7	2.00	0.00		

由表 3 可知,大班幼儿在园环境公德行为在即时后测和延时后测的得分上都不存在显著的父母受教育水平差异( $p > 0.05$ )。结合图 1 进一步说明,干预训练实验中幼儿在园环境公德行为的即时后测水平显著高于延时后测的水平。即时后测曲线中,父母是大学本科到初中学历之间有明显发展,即父母的受教育水平与幼儿的环境公德行为水平呈反比,父母学历越低,其孩子在园的环境公德行为反而越多;而延时后测的曲线总体在低水平处徘徊。

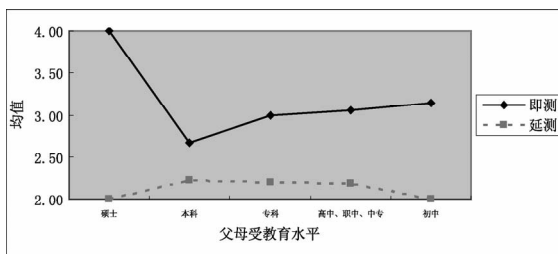


图 1 干预训练实验中大班幼儿在园环境公德行为的父母受教育水平差异

## 三、讨论

### 1. 干预训练对大班幼儿在园环境公德行为的影响

本研究对大班幼儿在园环境公德行为的评定采

取前后测的方式。前测时,干预训练组和对照组幼儿的环境公德行为处于相同的水平;即时后测时,干预训练组幼儿环境公德行为的表现显著优于对照组;而延时后测时,虽然较即时后测相比,干预训练组做出环境公德行为的幼儿已下降很多,但是与对照组相比,干预训练组的幼儿仍比对照组做出更多的环境公德行为,两者之间存在显著差异,仍优于对照组幼儿的环境公德行为。可见干预训练对大班幼儿在园环境公德行为有非常显著的影响,有利于培养幼儿的环境公德行为,其作用无论在短期内还是较长时间内已充分表现出来。

干预训练作为一种教育手段,能有效提高幼儿环境公德的认知能力。在干预训练的过程中,我们利用幼儿的认知兴趣、与幼儿认知有关的角色扮演等游戏,向幼儿提供有关环境公德认知的基础知识,教师选择和组织适合大班幼儿认知发展特点的教育活动来提高幼儿的思维力、注意力和观察力,从而使幼儿能充分认识到环境公德的重要性,有效地提高了幼儿在环境公德方面的认知能力。

八周的干预训练,不是一味地采用说教的教育形式,而是全过程贯穿了环境公德行为的学习、实践和强化几个相互承接的环节,干预内容的选取贴近幼儿,符合学前儿童实际公德行为的需要,对指导幼儿的行为有明显功效,容易被幼儿接受,加之班级管理中多形式的及时强化、同伴积极的舆论氛围,都有利于幼儿环境公德行为观念的形成和环境公德行为的养成。干预训练前,幼儿不知道不是自己扔的垃圾也需要捡起来,通过教师组织各类教育活动,幼儿认识到整洁优美的环境对于自己的意义,然后通过打扫、布置班级环境,使幼儿深刻体会到环境公德行为的必要性,从而认识与实践相结合,主观与客观相符合。

在现场实验中,我们发现干预训练组的幼儿经过干预训练,其环境公德行为上的表现显著优于对照组的,幼儿不仅在扔垃圾时能捡起垃圾桶周围的垃圾,而且捡拾垃圾的范围扩大了,看到班级里、休息室、幼儿园里地上的垃圾,不再无视于它,而是积极地、兴高采烈地捡起并扔进垃圾桶。看到有小朋友仍把地上的纸团当球踢时,有的幼儿说:“不是自己的垃圾也要捡起来。”有的幼儿说:“你这样踢是不对的。”还有的幼儿则主动去捡起被踢的纸团,扔进了垃圾桶。另外,幼儿环境公德行为的对象也扩大了,不仅仅局限于班级内的小朋友,而且扩大到了家

长。不少家长反映,孩子看到家长没有做出积极的环境公德行为时,会坚持纠正家长的行为,并告诉家长要爱护环境,环境对人类的重要性。可喜的是,当幼儿认识到环境公德行为的重要性后,不再只关注捡拾垃圾这类行为,而且潜移默化地影响了幼儿自身的一些行为习惯,比如一些孩子平时吃饭时,总是吃得满地都是,通过干预训练,孩子这方面的行为也得到了改善。所以,通过教师的训练和培养,幼儿提高了自我认知力、观点采择能力、道德判断力等,环境公德行为的认知能力得以发展。

## 2. 及时强化大班幼儿在园环境公德行为的影响

在本研究的干预训练中,始终贯穿着奖励、表扬等及时强化手段。通过干预训练,结合及时强化,发现干预训练组幼儿的环境公德行为的即时后测水平显著高于对照组的幼儿,干预训练组的幼儿全部做出了积极的环境公德行为。

在本研究中,我们通过表扬以及奖励小红花或贴小红点等来促进幼儿的环境公德行为。根据斯金纳的强化理论,当奖赏某种行为时,就增加了该行为将来出现的可能性,所以可以运用强化手段,对人的行为进行定向控制和改造,最后形成预期的良好行为。陆爱萍研究指出,教师在组织各类教育活动时,要关注并捕捉到每个孩子表现出来的良好行为,及时运用积极的激励机制,使孩子表现出的良好行为的萌芽得到及时的肯定,逐渐在情感意识上形成习惯。<sup>[10]</sup> 幼儿最初并不理解自己行为的性质,在扔垃圾的过程中,每当幼儿能捡起垃圾桶周围不是自己扔的垃圾时,就会受到教师的奖励,而当幼儿没有做出积极的环境公德行为时,就会遭到教师的否定。通过不断强化,幼儿就能逐步理解行为的好坏,改善其环境公德行为能力,并相应地形成良好的行为习惯。强化的方式是多种多样的,成人的表扬与批评、肯定与否定的示意、奖励与惩罚等都是外部强化手段。幼儿特别喜欢受到表扬和鼓励,因此在干预训练中,教师充分利用幼儿的这一特点,对其所表现出来的积极的环境公德行为及时给予奖励,以强化该行为,使之得以巩固发展。幼儿由于做出了积极的环境公德行为,得到了一颗小红点或小红花,而没有做出积极行为的幼儿则没有红点或红花,教师通过这种方式,促使没有做出积极行为的幼儿“自省”。这种“惩罚”仅仅是手段而不是目的,不能以伤害幼儿为代价。

此外,幼儿的自我评价是他们的内部强化手段,社会学习理论认为,自我强化对儿童行为的形成与发展具有控制和调节的作用。当幼儿做出积极的环境公德行为后,得到了教师的及时奖励,这种奖励的机制就会内化,当他们再做出积极的环境公德行为时,幼儿自己评价这样做是好的,这使他们持续地表现出积极的环境公德行为。所以,成人要善于发现幼儿的积极行为,并及时给予表扬和鼓励,使幼儿逐步能对这些行为自我评价,从而能自觉地做出积极的环境公德行为。

在本研究中,尽管通过及时的精神奖励强化,干预训练组的幼儿在八周训练后全部达到了预期的行为,这让实验者很是欣喜,但是干预训练实验结束两个月后的延时后测中,干预训练组仅仅只有 16.67% 的幼儿做出了积极的环境公德行为,这与即时后测中的表现形成了很大反差。通过与幼儿交谈,得知很多幼儿做出积极的环境公德行为只是为了得到小红花或小红点,所以当幼儿知道做出积极环境公德行为就会有奖赏时,幼儿表现得特别努力,特别积极。但是干预训练结束后,教师不再对幼儿这类行为有奖励时,幼儿就慢慢地不再表现出积极的环境公德行为。因幼儿年龄较小,所以本研究中的强化方式主要采用的是斯金纳“强化时程表”中的“正确的反应每次均予以强化”,即教师看到幼儿的正确反应后都及时予以强化,每次都奖励做出积极环境公德行为的幼儿,纠正没有做出积极环境公德行为的幼儿,这在即时后测中得到了很好的干预效果。但是,由于干预训练后,教师不再强化幼儿的积极环境公德行为,幼儿一旦得不到教师的强化,他们的积极行为很快就会消退。所以,当教师频繁地使用奖励手段时,损害了奖励和环境公德行为之间的联系。当没有奖励时,幼儿就很少能自觉去做积极的环境公德行为。可以说,通过及时强化,幼儿虽然在一定程度上掌握了环境公德行为的原则和规范,但是未能将环境公德规范完全内化为环境公德原则。因此,及时强化对大班幼儿在园环境公德行为产生的即时效应较为显著,而长期效应则表现不明显。

## 3. 大班男孩和女孩的在园环境公德行为无显著差异

大班幼儿在园环境公德行为的干预训练效果在性别上无显著差异,这与 Eagly、<sup>[11]</sup> Eisenberg 等、<sup>[12]</sup> Eagly 和 Crowley、<sup>[13]</sup> 王美芳和庞维国<sup>[14]</sup> 等有关亲社会行为的研究结果一致。



环境公德行为作为一种社会行为,在人们所报告的分享、安慰、帮助、救援等亲社会行为中,男性与女性并无显著的不同,但是在带有器具性的救援或帮助中,或是在一些具有潜在危险的帮助中,男性比女性更具帮助性。<sup>[11]</sup> Person 对 44 位初始年龄 22—40 个月的儿童在自然情境中的同伴互动行为进行持续三年的观察,结果显示,在学前阶段后期,女孩比男孩表现出更多的利他行为。<sup>[15]</sup> 庞丽娟在关于幼儿社会行为发展特点的研究中发现,无论是在积极行为还是在消极行为上,儿童的性别差异都非常显著,女孩比男孩有更多的积极行为,而消极行为则明显少于男孩。<sup>[16]</sup> 在本研究中,在八周干预训练的整个过程中,男孩和女孩在环境公德行为上都没有显著性差异,通过有效的干预训练,幼儿都能做出积极的环境公德行为。而一些研究者之所以认为幼儿在社会行为发展上存在性别差异,一方面可能与不同性别本身存在的生理差异有关,如男性体内较高水平的雄性激素可能会使其消极的社会行为增多;另一方面,也与其不同的社会心理因素和环境教育有关。在人们的社会观念中,男孩比女孩更为活跃、精力充沛、破坏性强,当男孩表现出消极的环境公德行为时,成人也往往以一种相对宽容的态度来对待,而对女孩的消极行为则更多采取严厉批评和禁止的态度,认为这不是女孩做的事情。正是由于这些自然和环境教育因素的综合作用,使儿童在社会行为发展上表现出显著的性别差异。在本研究中大班幼儿在园环境公德行为之所以没有表现出显著的性别差异,可能是由于在干预训练的积极良好的氛围中,幼儿受到的一些环境公德教育以及教师在对幼儿环境公德行为要求上没有性别差异的缘故。

#### 4. 大班幼儿在园环境公德行为在父母受教育水平上无显著差异

从本实验结果显示,大班幼儿在园环境公德行为的即时后测和延时后测得分,在父母受教育水平上均不存在显著差异。

在中国传统文化的影响下,环境公德未成为现代社会多数成员真正认同的道德规范,无论父母的受教育水平如何,大家对社会公共利益的尊重和维护向来十分缺乏,更谈不上在道德上必须遵守公共生活规则,正所谓“仓廩实而知礼节,衣食足而知荣辱”(《史记·管晏列传》)。在生活中,看见他人不遵守环境公德时,自己也就往往随大流,尽管在内心里或许也知道这样做并不对,但没有勇气坚持选择

正确的环境公德行为,而且环境公德看起来只涉及人们生活中的一些“小事”,容易被人疏忽。正由于环境公德的这一特点,造成人们将环境公德看作是可有可无的细枝末节,对环境公德不重视。我们时常可以看到,在公共场所中面对诸如“请勿随地吐痰”“请勿乱扔果皮纸屑”“请勿吸烟”“请勿高声喧哗”等字牌,作为言传身教的父母对这些提示往往视而不见、我行我素,更何况孩子呢?所以,无论父母的受教育水平如何,均存在不重视幼儿环境公德行为发展的状况。尽管在本研究中不存在统计学意义上的父母受教育水平差异,但是,通过干预训练实验后,父母的受教育水平与幼儿的环境公德行为水平呈反比,即父母学历越低,其孩子在园的环境公德行为反而越多。万明钢等研究发现,文化程度较高的父母其行为的理性成分较多一些,一般都能用比较科学和宽松的方式教养子女。<sup>[17]</sup> 而父母受教育水平越低,对子女采用的负面教养行为就越多,对子女表现出更多的权威、限制干涉、挑剔等,这些孩子就越缺乏自我意识,对事物做出判断时,越容易受他人意见的影响。所以本研究发现父母学历越低,其孩子普遍遵从教师的指导和建议,做出更多积极的环境公德行为。

## 四、主要教育建议

### 1. 对幼儿教师的建议

第一,积极与家长沟通,实现家园共育。教师必须与家长保持联系,及时沟通孩子在环境公德行为方面的表现。

第二,优化幼儿园的环境教育资源,激发幼儿的环境公德意识。教师应充分利用现有条件,为幼儿创设美丽而宽松、充满交流和互动气息的环境。无论是室内墙面的设计、物品的摆放、自然角的布置,还是室外大型玩具的造型、色彩的选择、花草树木的栽种、生态园区动植物的养护,都应以激发幼儿探索和保护自然的兴趣为出发点。

第三,善于利用榜样的示范作用,促进幼儿环境公德行为能力的养成。教师应设置一定的情境,树立一定的榜样,使儿童有意无意地进行模仿。

第四,积极开展实践环节,让幼儿在实践中达到环境公德教育的目的。在环境公德教育活动中,积极组织幼儿参与活动,帮助幼儿关注和理解事物和环境间的关系;同时应利用幼儿生活环境中的各种现象,联系他们的日常经验,让幼儿通过操作获得直

接的感知。

## 2. 对家长的建议

第一,改变家长的教育观念,注重幼儿环境公德行为习惯的培养。父母平时教养子女时,既要注重孩子的智力开发,又要注重培养孩子良好的环境公德行为,如不乱扔废纸,不随地吐痰,保护小动物等。另外,父母或其他教养者要特别注重自身的榜样示范,注重家庭环境潜移默化的作用。

第二,鼓励幼儿的同伴交往,让孩子在与同伴的交往中学习环境公德行为。一方面,家长要创造机会让孩子的同伴“走进来”,欢迎孩子的同伴来到家中做客。另一方面,家长要适当地创造机会,让孩子“走出去”,到外面的世界与其他同伴接触交往。家长在孩子与同伴的交往中,共同培养良好的环境公德意识,增强环境公德责任感。

## 3. 对社会的建议

第一,积极调动社会各方面力量,形成社会良好的环境公德氛围。社会要充分发挥报刊、广播、电视台、网络等大众媒体的作用,增加环境公德的节目内容,加强环境公德的正面宣传,弘扬积极的环境公德行为,让儿童在观看或收听各类节目的过程中,潜移默化地接受积极的环境公德内容,让儿童知道维护社会环境公德光荣、高尚,破坏社会环境耻辱、卑下。

第二,制定各种规章和公约,促进环境公德建设制度化。环境公德是社会公共生活的规范体系,在社会公共生活中,人在不同的场合扮演各种不同的社会角色,如在街上是行人,在公园是游客,在家里是居民,在学校是学生等等,但无论每个人走到哪里,成为何种社会角色,都必须遵守已制定的各项环境公德规章和公约。

### [ 参 考 文 献 ]

- [1] Jamieson, B. Z. Life in the pack: Of dogfights and social moralities[J]. *The Humanist*, 2009(1).
- [2] 臧辉艳. 美国环境教育及其立法研究[D]. 青岛:中国海洋大学, 2008.
- [3] 刘捷. 简论中小学生环境意识与素质教育[J]. *教学与管理*, 2000(6).
- [4] 赖佳欣, 杨恒, 郭力平. 学前儿童分享行为的差异性[J]. *学前教育研究*, 2012(2).
- [5] 王美芳. 学前儿童亲社会行为的发展特点与教育

- [J]. *山东师大学报(社会科学版)*, 2000(4).
- [6] 赵章留, 寇彧. 儿童四种典型亲社会行为发展的特点[J]. *心理发展与教育*, 2006(1).
- [7] Eisenberg, N., Guthrie, I. K., Murphy, B. C., Shepard, S. A., Cumberland, A., & Carlo, G. Consistency and development of prosocial dispositions: A longitudinal study[J]. *Child Development*, 1999(6).
- [8] Iannotti, R. J. Naturalistic and structured assessments of prosocial behavior in preschool children: The influence of empathy and perspective taking [J]. *Developmental Psychology*, 1985(1).
- [9] Jackson, M., & Tisak, M. S. Is prosocial behavior a good thing? Developmental changes in children's evaluations of helping, sharing, cooperating, and comforting [J]. *British Journal of Developmental Psychology*, 2001(3).
- [10] 陆爱萍. 促进幼儿形成良好行为习惯的五种强化策略[J]. *上海教育科研*, 2007(3).
- [11] Eagly, A. H. The his and hers of prosocial behavior: An examination of the social psychology of gender[J]. *American Psychologist*, 2009(8).
- [12] Eisenberg, N., Fabes, R. A., Shepard, S. A., Murphy, B. C., Jones, S., & Guthrie, I. K. Contemporaneous and longitudinal prediction of children's sympathy from dispositional regulation and emotionality[J]. *Developmental Psychology*, 1998(5).
- [13] Eagly, A. H., & Crowley, M. Gender and helping behavior: A meta-analytic review of the social psychological literature [J]. *Psychological Bulletin*, 1986(3).
- [14] 王美芳, 庞维国. 学前儿童在园亲社会行为的观察研究[J]. *心理发展与教育*, 1997(3).
- [15] Person, G. E. B. Developmental perspectives on prosocial and aggressive motives in preschoolers' peer interactions [J]. *International Journal of Behavioral Development*, 2005(1).
- [16] 庞丽娟. 幼儿社会行为发展特点的研究[J]. *心理发展与教育*, 2001(1).
- [17] 万明钢, 王亚鹏, 王舟. 5~7岁幼儿的同伴关系、社会行为与其母亲教养方式[J]. *心理科学*, 2001(5).

(责任编辑 师 语)

# 语文走向与主流话语的百年演进<sup>\*</sup>

李 震

(江苏省新海高级中学, 江苏连云港 222006)

**[摘要]** 百年来,在语文课程发展的历史中,语文教育也多次发生变革;与语文变革相对应的是语文教育话语范式的呈现,语文界试图从不同视角来求证“语文”的内涵,产生了若干“语文主体话语”;在这些“语文主体话语”背后,“语文”仍然是一个“谜”,是语文教育研究中的“哥德巴赫猜想”。

**[关键词]** 语文走向; 主流话语; 语文教育; 本体迷失

**[中图分类号]** G633.3 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0084-13

## 一

“语文”是一个抽象的概念。汉语母语课程定名为“语文”,是母语教育发展史上的一个里程碑。叶圣陶先生说:“‘语文’一名,始用于一九四九年华北人民政府教科书编审委员会选用中小学课本之时。前次中学称‘国文’,小学称‘国语’,至是乃统而一之。彼时同人之意,以为口头为‘语’,书面为‘文’,文本于语,不可偏指,故合言之。”<sup>[1](P.199)</sup>叶圣陶先生在这里道出了“语文”立名的初衷,但“语文”这个概念容易引起歧义,语言学家吕叔湘先生在《关于中学语文教学的种种问题》一文中说:“‘语文’这个词本身的意思就不清楚。可以解释是语言和文字,也可以解释是语言和文学。”<sup>[2](P.354)</sup>语言学家王力先生也认为:“‘语文’这个词有两种意义:一个是‘语言文字’,另一个是‘语言文学’。”<sup>[3](P.279)</sup>因此,自1949年“语文”官方命名以来,就引起语文界长达半个多世纪对“语文是什么”的一种本体论追问,语文界希望通过纷繁的表象,寻找到潜藏着的语文“本质”“本性”,以期把握“语文”的规律。破解困扰,就是追寻希望。

我们回顾一个多世纪来关于“语文”性质的讨

论,可以发现,论者对“性质主体”常常发生游移,产生“性质主体”的多种变异,以致造成“公说公有理、婆说婆有理”的现象。胡绪阳曾作过统计,使用的概念有“语文”“语文学科”“语文科”“语文课程”“语文课”“语文教育”“语文教学”等,这说明多数研究者没有从真正意义上对这些概念进行认真负责的辨析与梳理。我们通常说的基础教育阶段的“语文”是“学校教学的科目”,是与基础教育中数学、物理、历史、地理、生物等并列的科目概念;在理论话语中,“语文”主要体现为静态的学科意义;在实践话语中,“语文”主要体现为动态的课程意义。也就是说,涵盖了语文作为学科的知识内涵体系以及在此体系下生成的各种概念及各项活动。“语文科”更强调了学科分类意义,有时是对“语文”的狭义指称,有时是对“语文学科”的指称;“语文学科”更倾向知识意义,强调语文这一知识体系;“语文教育”强调实现语文学科知识内涵转化的各项要求和活动,包括理论和实践两个层面内涵;“语文课程”是对实施语文学科教育的一种宏观规划,是对语文知识内涵组织及其转化工程设计的实施操作系统;“语文教学”是对语文课程的执行,是语文知识内涵实现转化的具体

\* [基金项目] 江苏省教育科学“十二五”规划2011年度立项课题“语文生命化课堂理念特征与实践路向之研究”(项目编号:D/2011/02/204)。

[收稿日期] 2013-05-18

[作者简介] 李震,男,江苏赣榆人,江苏省新海高级中学语文特级教师,教授级中学高级教师,享受国务院特殊津贴;江苏省政府督学,全国中语会青年教师发展专业委员会主任。

实践过程;“语文课”是指在学校教学实践中更多地指向一种“有计划的分段教学”,或者指“课堂”。<sup>[4](PP.88-91)</sup>

明确了概念内涵,我们来看“话语主体”。需要明确的“性质”,应该是最上位的概念——“语文”,分析它的性质,必须有具体指称。语文界要追问的是“语文是什么”而不应该是“语文学科是什么”或者“语文学科是什么”“语文教育是什么”“语文课程是什么”“语文教学是什么”“语文课是什么”等问题。

语文性质是什么?要解决这个问题,必须先搞清楚什么是“性质”?性质是“一种事物区别于其他事物的根本属性”,<sup>[5](P.1528)</sup>是事物所具有的本质、特点。<sup>[6](P.975)</sup>“质”是指“事物本身所固有的、决定事物性质的、面貌和发展的根本属性”。<sup>[5](P.65)</sup>性质应该是该事物本质属性的反映,是决定该事物是该事物的根本特点,本质是唯一的,性质也应该是唯一的。

1903年,张之洞等人制定了一份《学务纲要》规定“中小学堂宜注重读经以存圣教”,“学堂不得废弃中国文辞,以便读古来经典”。<sup>[7](P.199)</sup>1904年1月,清政府颁布了由张之洞、荣庆、张百熙等人合订的《奏定学堂章程》(以下简称《章程》),成为了我国第一个经正式颁布后曾在全国范围内实际推行的学制。这年是癸卯年,通常就称这学制为“癸卯学制”,这是中国新学制的肇始。《章程》规定,在小学教育两级9年中和中学堂学制5年中,都设有中国文学课程。中国文学应运而生,语文取得了独立设科的地位。有人把《章程》中的“读经讲经”也列为“语文”科目,这是不当的。“读经讲经”的目的指向是“令圣贤正理深入人心”,“阐发先王制度之善”,应该属于类似现在的政治、思想教育课程,和“中国文学”并列。

从百年语文课纲演进情况看,“语文”经历了一个“国文(国语)课程标准(纲要)→语文教学大纲→语文课程标准”的历史过程,反映了语文界对“语文”的认知和思索。

从1904年至1948年,课程教学的纲领性文件,始称“学堂章程”,后称“课程纲要”“课程标准”,语文课程名称先称作“中国文字”“中国文学”,到1912年1月,以蔡元培为总长的国民政府教育部颁布《普通教育暂行课程标准》,定名汉语母语教育课程为“国文”。后爆发新文化运动,“提倡白话文,反对文言文”,促使汉语母语课程的教学内容发生了重要变化,到1923年,北洋政府实行新学制,制定了

《新学制课程标准纲要》,汉语母语教育课程更名为“国语”。但在实际教育中,小学以语体文为主,中学以文言文为主,“国语”的名称没有完全反映当时“国语”课程的现实,最后小学称作“国语”,中学称作“国文”。

从1949年至2000年,语文界对语文的认识有了新的的发展。1949年我国母语课程正式定名为“语文”,并在1950年6月由中央人民政府出版总署编审局出版了一套“语文课本”——《初中语文》和《高中语文》;后来颁发了《小学语文教学大纲草案(初稿)》;到1956年,全国推行“汉语”“文学”分科教学,在普通中学颁行了初中汉语、初中文学和高中文学一套三本《教学大纲》。1958年又改名“语文”。从1958年至1978年这段时间,语文教育受政治和经济形势发展的制约曲折发展;自1978年12月中共中央十一届三中全会开始,语文教育进入了教改实验阶段;自1978年《全日制十年制学校中学语文教学大纲(试行草案)》颁发后,又几经修订,颁发了多个版本的《教学大纲》,出版了多套语文教材。

从2001年始,语文课程名称没有变化,“大纲”改名为《语文课程标准》。

关于语文课纲的发展变化,周庆元先生在他的《语文教育哲学研究》一书中有着详尽的梳理。<sup>[8](PP.126-131)</sup>

纵观语文课程发展的历史,我们可以看出语文改革的变化。阎立钦先生对我国20世纪语文教育概括出四次大的变革。第一次变革发生在19世纪末20世纪初,表现在1903年《学务纲要》中强调“学堂不得废弃中国文辞”,确立了“中国文学”一科;1904年清政府颁布的《奏定学堂章程》使“语文”取得了独立学科地位;废八股,停科举,“中体西用”,深刻改革了语文教育的内容和方法。第二次变革发生在“五四”新文化运动后到20世纪20年代,表现在反对文言文、提倡白话文,反对旧文学、提倡新文学,对国语学科在思想论和方法论上都进行了大的改革。第三次变革发生在20世纪50年代,表现在统一“国文”“国语”两科为“语文”,确立现代语文课程。第四次变革发生在1978年以后,表现在语文教育走向素质教育。这些变革,不只是社会变迁带来的课程建设本身革命性的突破,在课程观上也是步步变化的。从这个历史线索看,这些变革,从仅仅体现清政府对现代教育意义的初步认识和关注语文教育对当时社会发展进步的意义,到在世界科学观念影响

下使语文学科走向科学主义,再到从知识获得走向能力培养的实用主义,最后到对语文教育之于人的素质影响的关注,这表明,社会变迁下语文教育的每一次变革,其本质上都是一次语文课程观的变革。<sup>[9]</sup> 阎先生是把语文教育的发展放在社会发展变迁的背景下来透视的,也是符合语文课程发展变革的实际情况的。

从语文教育内部发展来看,百年语文教育多次发生过重要转变。对语文教育内部的重要转变,卫灿金先生、陈钟樑先生和饶杰腾先生都有相应论述。<sup>[10][11][12]</sup> 我国古代语文教育实际上是一种呈综合性的“文字型教育”,即文字形式的书面教育,以“四书”“五经”为教材,或以历代名家的名篇为范本,有时读专书,有时读选文,我们可以称作“古文教育”,语文教育完全脱离实际生活和口头语言。经过清末民初的国语运动,特别是经过“五四”新文化运动,倡导白话文,到1923年由叶圣陶先生起草的《新学制课程标准纲要》颁布,并出版了新学制初中《国语教科书》,1925年出版《高级国语读本》等,进一步推动了国语教学,改国文课为国语课,使语文更接近民众,更接近生活,从而使语文教育从综合性“文字型教育”转变为“文字—语言型教育”。到20世纪70年代末、80年代初,智力竞争的世界态势,促进了学科教育的转型,语文教育从“文字—语言型”转到了“语言—思维型”教育。随着后现代潮流的涌入,教育逐步关注人的发展,认识到语言不只是人赖以使用的一种工具,而且是人发展的本身,语文教育从“语言—思维型”又转到“语言—人的发展型”教育。专家们从语文性质呈现的角度比较客观地描述了语文发展的历史轨迹,反映了语文界对语文教育的深刻认识。

与上面所述的语文变革相对应的是语文教育话语范式的呈现。所谓“范式”,从社会学观点来看,是一套科学习惯;从哲学上讲,是一种人造的、能用于解决难题的工具—范式是用来类比的“图像”,它是一种“看的方式”。也有学者称为“范型”“范例”或者“典范”。于源溟曾在他的博士学位论文中对语文课程观概括出四种范式,即古代的“工具—综合范式”、现代的“工具—实用范式”、当代的“工具—思想范式”、新时期的“工具—人文范式”。<sup>[13]</sup>(pp.77-90) 从纵向上来看,后一种语文教育范式总是力求突破前一种语文教育范式,范式的形成反映了语文教育观念的变化。我们结合形成语文教育范式的社会背景

来看,每一种范式的形成又始终受到社会政治形势的影响和制约。于龙博士在他的《现代语文课程话语考论》一书中提出了三种“范型”:语/文、文/道、语/言。“语/文”课程话语范型分两个系统:其一是指国语、国文,白话文(语体文)、文言文,大众语、大众文,口语、书面语;其二是语言、文字,语言、文学,语言、文章,语言、文化。“文/道”课程话语范型是在“文/道”框架下思考、讨论和实践中国语文课程,其跨度几乎贯穿了20世纪,这种话语范型又有两种变体:“工具/思想”和“科学/人文”,朝向“工具/思想”的变体是“政治意识形态化”的产物,朝向“科学/人文”的变体则是“去政治意识形态化”的产物。作者认为,“这两种变体固然因时代不同,原因不同,话语形式也有所不同,但究其实质,则大都本于‘文/道’的两极框架。”“语/言”课程话语范型试图从语文教学内容——教语言,还是教言语——的角度切入。在“语言/言语”的框架里讨论语文教学——尤其是语文学科性质的问题,是20世纪90年代以后的事情。“言语派”代表人物有李维鼎、李海林。李维鼎较早年在《语文言意论》中提出“语文课就是言语课”,李海林著有《言语教学论》。潘新和在他的《语文:表现与存在》中称“言语论”是“陈旧的新陷阱”,与“工具论”一脉相承。于龙认为,“这种争论大多陷入了‘语/言’的二元话语框架,且又将议题重心放在颇具形而上学色彩的‘语文本体’‘学科性质’等问题上,它在某种程度上限制了人们的思路,遮蔽了人们的视野,使得语文教育教长期难以提出比‘语言,还是言语’更有意义的问题。”<sup>[14]</sup>(pp.200-266)

于龙的论述不像于源溟那样从语文教育纵向发展的角度作了动态描述,而是先归纳了3个范型维度,然后分别作了动态描述;一种范型在某一历史阶段可能会呈现主流状态,但又都和其他范型相伴而生、相伴发展。这的确反映了语文存在形态的复杂性。他们对历史语境中的语文范式作了概貌式考察,体现了自己独特的思考方式和话语方式。

以上我们从课纲演进、语文变革、性质呈现、话语范型等四个维度考察了语文教育存在与发展与语文性质呈现的状态。我们也发现,语文要解决的根本问题是明确“语文”的内涵和性质。尽管1950年颁布的《小学语文课程暂行标准》对“语文”进行了权威的解释:“所谓语文,应是以北京音系为标准的普通话和照普通话写出的语体文”,但在语文教育实践中有许多问题难以解决,诸如“文学”课程内容安排

问题、课程取向问题。因此,像叶圣陶先生曾专门撰文阐释“语文”问题,张志公也于1979年发表过《说“语文”》。专家学者和一线语文教师花费了大量心力和从不同视角来求证“语文”的内涵,给出不同的判断,说明这个问题非常重要。

## 二

法国学者德里达说过:“仅仅在生活之泉中,一个表述才有意义。”<sup>[15](P.19)</sup>专家学者和一线语文教师在语文实践中总是用自己的言语方式力求准确表述“语文”的涵义,理解神秘的“语文”世界,并形成了一系列的语文本体论话语。在这里我们选几个主体观点加以阐释。

### 1. 实用性话语

语文教育的实用性目的,体现在“语文”独立设科之时。1904年清政府颁布了《奏定学堂章程》。在《奏定初等小学堂章程》的“中国文字”科目中明确规定“供谋生应世之要需”;在《奏定中学堂章程》中要求:“其作文之题目,当就各学科所授各项事理及日用必需各项事理出题……既可易于成篇,且能适于实用。”1912年12月教育部公布的《中学校令施行规则》第三条规定:“使作实用简易之文。”<sup>[16](PP.287-669)</sup>黄炎培积极倡导实利主义教育,主张小学语文科的教学内容与学生生活、与社会实际相联系。“国文:读本材料,全取应用的。作文力戒以论人论事命题,多令作记事记物记言等体。”<sup>[17]</sup>叶圣陶在1919年发表的《对于小学作文教授之意见》中也认为:“宜以最经济之时间练成其最能切实用之作文能力。”<sup>[18](P.285)</sup>陶行知也大力提倡教育实用性,他创办了晓庄师范学校、山海工学团、育才学校等,推行的都是实用主义教育。20世纪初期,西学东渐,杜威曾经于1919年5月至1921年7月在中国的十余个省市发表了近百场演讲,宣传他的教育思想。杜威的实用主义哲学和教育学与当时刚刚从科举制度解放出来的中国教育平民化、实用化要求相适应,所以,被我国教育界广泛接受,影响了一大批诸如蔡元培、黄炎培、陈独秀、陶行知、胡适和叶圣陶等学人。

经过一批学者的推波助澜,实用主义思想对中小学语文教学的作用已经深入到非常微观的层面。例如天民的《实用的习字教授》对习字教学的目的、字体、书法、文字大小、书风、笔、墨七个方面分别论述与实用的关系。<sup>[19]</sup>所以,于源溟曾在他的博士学位论文中概括现代的“工具—实用范式”,当指这一阶

段语文教育。

### 2. 工具性话语

这是语文百年来的主流话语,对百年来的语文教育起着主导作用,我们从上面描述的百年来语文教育发展的轨迹也可以看出。

我们先看看叶圣陶的有关论述。1924年,叶圣陶发表了《说话训练——产生与发表的总枢纽》,文中讲道:“儿童的情感正被培养,同时要使他们能利用适当的工具来表于外,感受满足的快适。”“所谓适当的工具,当然语言独占重要,因为它最能把人与人的心连锁起来。”<sup>[18](P.22)</sup>叶圣陶在这里认为“说话”是一种“独占重要”的“工具”。叶圣陶在1942年发表的《认识国文教学——〈国文杂志〉发刊词》中说:“旧式教育可以养成记诵很广博的‘活书橱’,可以养成学舌很巧妙的‘人形鹦鹉’,可以养成或大或小的官吏以及教读为生的‘儒学生员’;可是不能养成善于运用国文这一工具来应付生活的普通公民。”<sup>[18](P.92)</sup>这里,叶圣陶明确提出“运用国文这一工具”,这也是从“语言”的角度来使用的。1953年叶圣陶说:“按照马克思列宁主义关于语言的学说,语言是‘交际的工具’,是‘社会斗争和发展的工具’。……语言教育的一个主要任务是让学生认识语言现象,掌握语言规律,学会正确地熟练地运用语言这个工具,让他们能够在参加各种斗争的时候,参加各种共同工作的时候,正确地表达自己的思想,正确地理解别人的语言,因而能正确地执行任务,做好工作。语言是形成思想的工具,是认识世界的工具。”<sup>[20]</sup>这里,叶圣陶根据马克思列宁主义关于语言的学说,从语言的作用的角度来阐述自己对语言的认识。到了1978年拨乱反正的时候,叶圣陶在他的《大力研究语文教学,尽快改进语文教学》一文中强调了“语文是工具,自然科学方面的天文、地理、生物、数、理、化,社会科学方面的文、史、哲、经,学习、表达和交流都要使用这个工具。”<sup>[18](P.202)</sup>这里,叶圣陶直接把“语文”判断为工具。从叶圣陶不同事情发表的代表性言论看,在叶圣陶那里,前期的观点是语言是工具,后期的观点是语文是工具。潘新和曾经考察了叶圣陶先生“工具”说法的社会背景:1949年以后的语言“工具论”的思想主要是接受了斯大林的《马克思主义与语言学问题》中的观点,斯大林说:“语言……乃是作为人们交际的工具,作为社会中交流思想的工具,作为使人们相互了解并使人们在其一切活动范围内调整其共同工作的工具。”<sup>[21](PP.38-39)</sup>斯大林的

观点是叶圣陶在 20 世纪五六十年代的相关论述的思想基础。<sup>[22](P.109)</sup>

再看其他专家有关“工具性”的论述。1923 年,东南大学附中著名教育家穆济波在《中等教育》第 2 卷第 5 期上发表的《中学校国文教学问题》一文中,讨论过“语文的本身是不是教育的目的”的问题。他说:“语文本身绝不是教育的目的所在”,“语文只是人类生存必有之一种工具。人类生存之目的别有所在;换言之,即教育之目的亦别有所在,而语文不过为便利达此目的之工具”。这是较早的关于语文是工具的论述。1924 年,黎锦熙撰著了我国第一部语文教学法专集——《新著国语教学法》,他认为:“自从两千年前秦始皇用‘书同文’为统一大国的一种政策以来,后世帝王,袭其遗策,又用严格的科举制度来保存并推行那‘文章尔是,训词深厚,小吏浅闻,弗能究宣’的古体文,极至于最不通而又最难的‘八股试帖’,于是中国就只有繁难的文字教育,而对于语言便绝对的放任,绝对的听其自然,故中国向来就不知所谓语言教育,造成当时无法使这种文字能够表示一种‘标准的国语’出来,作统一的教育工具。”<sup>[23](PP.99-100)</sup>黎锦熙也就是本着这种教育思想编写了既重文字教育又重语言教育的《新著国语教学法》。黎锦熙从“两个方面(语文方面、心意方面)、四大要求(理解、发表、智、德)、四大教法(读法、语法、作法、书法)和四大目的(自动的研究和欣赏、社交的应用、艺术上的建造、个性和趣味上的养成)”阐释了他的语文观。1931 年,东南大学教授兼教务长程其保在《初级中学课程标准之讨论》中写道:“国语的教学,应注意两种的功能:一即利用语文以协助思想的进程;一即利用语文以为传达思想的工具。”<sup>[24]</sup>程其保从语文功能方面来理解,认为语文(国语)的功能表现在语文(语言文字)是协助思维、表达思想的工具。

我们从上面两条线索梳理可以得出这样几点结论:一是最早提出语文是“工具”的并不是叶圣陶;二是语文界前辈对语文有工具的功能,多是从语言文字的角度来理解的;三是有时候讲“语言”,有时候又讲“语文”,并没有严格区分。

解放以后,语文的工具性越来越得到了强调。1951 年 6 月 6 日,《人民日报》发表了《正确使用祖国的语言,为语言的纯洁和健康而斗争》,同年底中央成立了“中央语文教学问题委员会”,语文教育得到了空前的重视。到 1959 年和 1961 年开展了“关于

语文教学目的和任务问题的讨论”和“怎样教好语文课”的大讨论。1961 年 12 月 3 日,《文汇报》为此发表了著名社论《试论语文教学的目的任务》,社论坚定而明确地指出:“语文,归根结底是一种工具,是阶级斗争的工具,是生产斗争的工具,是交流思想和感情的工具,是传播知识的工具,是学习马克思列宁主义和攀登文化科学高峰的工具,一句话,是人们用以认识世界和改造世界的一个重要工具。”这显然是政治思想膨胀的结果,最终导致了文革期间语文的悲剧。1963 年张志公发表了《论工具》一文。他指出:“语文是个工具,进行思维和交流思想的工具,因而是学习文化知识和科学技术的工具,是进行各项工作的工具。”<sup>[25](P.21)</sup>1963 年,中小学教科书编审领导小组组长主持修改了《全日制中小学语文大纲(草案)》(以下简称《大纲草案》),人民教育出版社也对新编十二年制语文课本作了相应的修改。《大纲草案》突出了语文的工具性,开头就阐明了“语文是学好各门知识和从事各种工作的基本工具”,它所规定的中学语文教学目的,“是教学生能够正确地理解和运用祖国的语言文字能力,具有初步阅读文言文的能力”,突出地强调了中学语文教学必须让学生掌握语文这个工具。

拨乱反正以来,语文教育作为对片面强调思想政治教育的反拨,特别强调基础知识的传授和基本技能的训练。1978 年《全日制学校中学语文教学大纲(试行草案)》明确了语文是基础工具;同年,洪宗礼发表了长篇论文《论语文是基础工具》,全面论述了“语文本身既是一门学科,又是学习其他学科的工具”的观点。<sup>[26](PP.41-48)</sup>1980 年出版的 12 所院校中文系编写的《中学语文教学法》中明确地提出“语文学科是兼有工具性和思想性的基础学科”,从此,“工具说”正式形成。1992 年《九年义务教育全日制初级中学语文教学大纲(试用)》也指出:“语文是学习和工作的基础工具”。自 1985 年以来,语文界进行了关于语文性质的大讨论,<sup>[27]</sup>1996 年刘国正发表了《我的语文工具观》,较为系统地阐明自己的立场和观点。<sup>[28]</sup>吕叔湘、朱绍禹、陶本一、王光龙、魏书生等也都发表过自己的见解。

### 3. 思想性话语

这是和“工具性”融合的一种话语,是一种传统的观点,在 20 世纪 90 年代初之前的各类语文学科理论专著及有关教材中占重要地位。语文课程的思想性,自语文独立设科以来一直被重视。于龙曾从语



文课程标准和相关语文教育论著中梳理过有关思想道德教育的话语演进的特点。从1887年至1919年这一阶段,语文课程话语是:兼以启发智德;尊孔、读经;国文教科书采取经训,务以孔子之言为指归;保存固有的道德。从1920年至1929年这一阶段,语文课程话语是:涵养性情;民族、民权、民生,党义。从1932年至1938年这一阶段,语文课程话语是:了解固有文化;民族意识、民族精神;国民党历次宣言、兴国强;工农运动;国家民族意识,救国求生存意识;国耻国难、牺牲互助。从1940年至1948年这一阶段,语文课程话语是:了解固有文化;民族意识和民族精神;三民主义、国家体制及政策;党国先进言论,修己善群;民族忠贞事迹;新民主主义;革命先烈、民族革命、民族伟人;国民政府、民族复兴;新生活运动。从1950年至1959年这一阶段,语文课程话语是:社会主义政治方向,辩证唯物主义世界观,共产主义道德;社会主义信心,爱国主义教育;伟大的汉族人民,马克思列宁主义学说;自觉遵守纪律,爱护公共财物;坚韧、勇敢、谦逊、俭朴;社会主义建设、人道主义;反封建主义、反帝国主义;苏联文学是世界上最好的文学。从1960年至1965年这一阶段,语文课程话语是:语文是阶级斗争的工具、生活斗争的工具、交流思想感情的工具、传播知识的工具、学习马克思列宁主义和攀登文化科学高峰的工具,人们用以认识世界和改造世界的重要工具;爱国主义、革命后代、国际主义、社会主义建设、总路线、大跃进、人民公社、三面红旗、共产主义道德;阶级斗争、生产斗争、科学实验;热爱祖国、热爱社会主义、热爱共产党,革命传统,劳动人民,爱劳动,爱科学,爱护公共财物;爱护集体,遵守纪律。从1978年至1989年这一阶段,语文课程话语是:思想政治教育和语文知识教学的辩证统一;阶级、政治路线、思想政治性、进步、批判、党的光荣任务;社会主义革命、社会主义建设、马列、光辉著作;四个现代化,热爱领袖,热爱党,热爱社会主义祖国;工业学大庆,农业学大寨,为革命而学习;又红又专、社会主义觉悟;革命理想,共产主义道德,无产阶级世界观;严格要求,德智体全面发展,“四有”公民,物质文明,精神文明,辩证唯物主义和历史唯物主义;四有五爱三面向,民族素质。从1990年至2000年这一阶段,语文课程话语是:热爱社会主义祖国,社会主义现代化建设,辩证唯物主义和历史唯物主义;思想政治教育,民族传统和民族精神,爱国主义情感,民族自尊心;抵制腐朽思想文化

侵蚀,社会主义制度优越,改造社会,征服自然;革命领袖,山河壮丽,辉煌成就;爱科学,爱劳动,爱护公共财物,爱祖国,热爱中国共产党;四有,人类进步文化,现代化建设,民族素质;思想道德品质,科学文化素质,三个面向。<sup>[14](PP.179-181)</sup>从2000年至2011年这一阶段,语文课程话语是:人文素养与科学素养,创新精神;合作意识与开放的视野;现代社会所需的一代新人;热爱祖国,爱国主义感情;社会主义道德品质,品德修养,审美情趣,健全人格;德智体全面发展;主动探究,团结合作,勇于创新;关注当代信息社会;积极的人生态度,正确的价值观;中华文化,民族文化智慧;实事求是,崇尚真知;自信心、良好习惯、想象力、创造潜能;人际沟通,社会交往;自然风光,文物古迹,风俗民情,国内外重要事件;马克思主义和教育科学理论;弘扬和培育民族精神,增强民族创造力和凝聚力;思想道德素质和科学文化素质;中华文明,献身人类进步事业;健康美好的情感,奋发向上的人生态度;知情意全面发展;文学艺术鉴赏和创作;文化意识,多元文化。

我们从20世纪80年代以来出版的语文专著来看,专家们在论述语文学科性质时往往都把工具性和思想性并列,或者作为一般属性放在首位。如朱绍禹在《中学语文教育概说》中是这样表述的:“语文学科是工具学科,是具有思想性的工具学科”。<sup>[29](P.14)</sup>周庆元在他的《中学语文教学原理》一书中这样论述:“语文学科的基本性质是工具性和思想性”,“语文固然是工具,但它不是物质生产的工具,像工人的锯刨刨、农民的锄犁耙那样,而是一种表情达意的工具”。<sup>[30](PP.19-21)</sup>

我国传统语文教育都重视教化功能,善于用语文来化育人伦,但我们从语文话语与思想的变迁也可以看出,语文承载太多,不堪重负。百年来,语文的确是一个“杂货筐”。语文自身的特点都被政治思想遮蔽了,想通过语文教育来构建人的思想,塑造人的灵魂,语文成了催化人的精神的工具。

#### 4. 人文性话语

语文“人文性”的话语始于20世纪80年代中期,一批年轻的语言学家和语文教育工作者提出了人文性问题。上海复旦大学中国语言文学研究所申小龙在1987年第8期《读书》杂志上发表了《汉语的人文性与中国文化语言学》一文,首先提出了汉语人文性问题。诞生于21世纪初的文化变革中的中国现代语言学义无反顾地用西方语言研究的科学传统

取代了汉语的人文传统,用冷漠的知性分析取代了辩证的语言感受。代价沉重,丧失了整个传统语言研究的精华——人文性。语文教育界则由上海陈钟樑首先提出:“科学主义”和“人文主义”这两个概念。他在1987年第8期《语文学习》上发表了《是人文主义,还是科学主义》一文,从哲学的角度对语文教学进行思考,并预言:认为“现代语文教学发展的趋势,很可能是科学主义思想与人文主义思想的结合,指导改革开创一个新局面,以实现语文教学科学的艺术化与语文教学艺术的科学化”。王尚文在他的《语文学教育导论》中提出,语文教学应该是对学生进行人文教育的最重要的课堂。其后,于漪、李海林、程红兵、陈军、董菊初、韩军、马智强、毛光伟等先后发表了论文,阐述了自己的观点。1997年11月号的《北京文学》发表了王丽的《中学语文教学手记》,邹静之的《女儿的作业》和薛毅的《文学教育的悲哀》,引发了更多的人以及一些媒体对中国语文教育的关注和思考,使工具性与人文性的争论达到了高潮。1997年12月3日,《北京文学》编辑部邀请了北京教育界、新闻界和文学界有关人士30余人,就中小学语文教育问题举行了一次座谈会。王丽又先后采访了钱理群、童庆炳、郑敏、刘锡庆、王元化、施蛰存、许纪霖、夏中义、王富仁、王宁、胡晓明等学者,形成了对语文教育的“忧思”。<sup>[31]</sup>1999年4月,汕头大学出版社出版了孔庆东、摩罗和余杰主编的《世纪末的尴尬——审视中学语文教育》,更是形成了对中学语文的诟病,《编者语》直呼“拯救语文”,声言:“这是一本批判的书,但批判的对象不是老师,批判的方式不是谩骂。这是一本控诉的书,但控诉的被告不是作家,控诉的结果不是宰杀。这是一本伤心的书,因为再不伤心我们的孩子将不会说话。这是一本拯救的书,因为再不拯救,我们的民族将由聋而哑”<sup>[32](P.1)</sup>。

“人文性”论者从语文性质出发,高度重视语文教育对人的发展的重大作用,自然有着重要意义。但“人文性”这个概念的内涵相当宽泛,从论争的文章和专著来看,多数论者没有从学理上进行分析,未能深入到本体论的内核。把“人文性”作为语文教育独具的性质,缺少说服力。

在争鸣和讨论中,“人文性”成为语文教育的流行语,这种状况的出现,一是因为语文自身包涵着人文内涵,作为信息载体的语言文字承载着人们的情意旨趣,人文精神是它的基本精神;二是长期以来“工具性”占主导地位,语文教育在“工具性”的引导

下产生了一些不良情形,受到业界的质疑;三是受到当时世界后现代意识的影响,受到人文主义思想潮流的启发和感染,语文教育界在更为宽阔的人文语境下关照本学科的生存状态,从而形成了本学科领域的主打话题。

## 5. 言语论话语

20世纪30年代,索绪尔有关“语言”和“言语”的区分被引述到中国来。1938年7月27日,陈望道在《译报》副刊《语文周刊》上发表了《说语言》一文,介绍了语言和言语的区分。20世纪50年代末60年代初,我国理论语言学界展开了一场“语言”和“言语”问题的大讨论,讨论的主要内容是围绕着“语言和言语有没有阶级性”问题。<sup>[33]</sup>至20世纪80年代,又有关于“语言”和“言语”的讨论文章。<sup>[34]</sup>此后,仍有一些学者展开讨论。在“工具性”与“人文性”论争的过程中,李维鼎提出了“言意互转性”的观点,李海林提出了“言语智慧论”。2000年7月,上海教育出版社出版了李维鼎的《语文言意论》和李海林的《言语教学论》,成为两位先生的代表作和最有力的呐喊。

李维鼎是较早地提出“语文课就是言语课”这一观点的,较早地发表过《“语文课”就是“言语课”——再从语文学科的工具性谈起》<sup>[35]</sup>《对语文教学中几个问题的再认识——“语文课”就是“言语课”的必然引申》<sup>[36]</sup>等。在他的专著里依据索绪尔的言语学说,对“言语”和“语言”关系从语文学意义上作了进一步辨析,认为“语文课”就是“言语课”,“言语作品”是教学内容的主体,“言语活动”是教学活动的主要形式,“言语规律”是教学方法的本质,“言语能力”是语文教学的主要目标。<sup>[37](PP.61-69)</sup>作者还在《母语教育病沉重,处方投药须辨清——我们应该有什么样的语文意识》一文中为“重形式说”和“重内容说”把脉,痛砭“钟摆病”,力倡回归语文课程内容与形式两者关系本原的辩证统一。<sup>[38]</sup>翌年,作者又发表了《生活·反思·经验——我的母语教学观》,作者认为:语文教学“是一个思想与语言双向作用、相互成就的过程。语文教学的目标正是使学生获得并不断提高思想与语言的转换、生成智慧”<sup>[39]</sup>。

李海林在他的《言语教学论》中认为:“言语及其内部机制内在地决定了语文教学的整体性质和特征。本书所阐述的言语教学论对语文课程性质、语文课程特征和语文课程形式等各方面的论述,都是建立在‘语文即言语’的命题基础之上的。”<sup>[40](P.24)</sup>

正是根据这一理念,作者呼吁:“重构语言训练观”,“现在所谓语言训练的回归,就是以扎实的学术工作,将被历史切断的断点接上。简言之,过去‘语言训练’存在的问题是训练与知识关系的错位,所谓训练的回归,就是要回归到‘语言训练’与‘语言知识’的关系重构上。重构‘语言训练’与‘语言知识’的关系,从而重构‘语言训练观’和‘语言训练体系’,这是‘训练回归’的当务之要。”<sup>[41]</sup>李海林直截了当地将语文的内涵定位于言语,表明了他的长期思考和他的学术修养以及对语文教育理论建构的自觉,从言语论和语用学视觉牢固地确立了言语作为语文内涵的基本概念,建构了“言语教学论”的理论框架。

这种“言语智慧论”把语文教育指向语言和言语主体的关系,指向语言和言语对象的关系,指向言语主体与言语对象的关系,对明确语文教学的主要指向有着重要意义。作者把语文教育放在人、言语、言语对象这三维之间展开,以语言为中介把人与世界联系在一起。“语文教育的这种人性意义的揭示,既动摇了语文‘工具论’的理论基础,也超越了语文‘人文性’的理论视野。‘工具论’强调了人的实践意义,‘人文论’则停留在人的精神意义层面,而‘言语智慧论’则在人的生命活动的层次上思考语文教育的本质意义。”<sup>[42](P.62)</sup>但也有论者认为,“这种认识实际上是站在语文工具价值(言语实践)立场上来批判工具论,是没有批判力的。把语文本质定位于‘言语’而又否认其工具性,有出尔反尔之意。”<sup>[4](P.86)</sup>还有论者认为“言语论”是实用论和“工具论”的翻版。<sup>[22](P.151)</sup>2007年2月,蒋成瑀撰文对“言语教学论”提出质疑,文章指出:“言语教学论”割裂了语言与言语的内在联系,缺乏理论依据,而且“言语”也不是语文教学普遍适用的概念;语言教学要以实践为本,读写实践对语文教学来说始终是第一位的,因此,语文教学与其引入一个尚无定论的“言语”概念,不如引进语用理论和知识。<sup>[43]</sup>

## 6. 言语生命论话语

这方面代表人物是潘新和。作者把“言语生命”作为语文教育的核心概念,建立“言语生命动力学”语文教育理论和实践体系。2004年,作者出版了一百多万字创体系力著《语文:表现与存在》(上下卷),破天荒地提出了发展学生言语生命意识的命题,正如孙绍振在《序言》中所说:“将语言的人文性和当代哲学、语言学、文学、文艺学研究的最新成果融会贯通,承担起根治当代语文学理论严重落伍和实践上

脱离实际的顽症的重任。”<sup>[22](P.5)</sup>

作者重新认识叶圣陶。作者在《自序》中说,“叶圣陶先生堪称中国语文教育史上对语文研究最投入、对现代语文教育贡献卓著及影响最大的学者,甚至说是我国现代语文教育最重要的创建者。叶圣陶先生的语文研究成果、人格力量和话语权威,对语文界和语文教育实践的影响,是无人可以相提并论的。”“然而,不论是叶圣陶先生还是张志公先生、吕叔湘先生,都没有清楚地告诉我们现代语文教育的理论纲领、主流范式是什么,没有提供给我们现成的答案。他们的研究,大多为零散的经验 and 随感,未见较为严密的宏观理论建构。他们谁也没有出过一本《语文教育学》理论专著,要想一窥全豹,需要从大量的资料中进行揣摩、整理、归纳和思考。”<sup>[22](P.自序17)</sup>作者正是听从了历史的呼唤,深入地分析了叶圣陶为代表的“工具性”的思想局限性,认为“工具性”忽视了人内在的生命、精神的需要,从而建构他的“言语生命动力学”语文教育理论和实践体系:“人本主义在语文教育中体现为言语与人的生命的血脉相连。人的言语需求,既外在于生命,又内在于生命。归根结底是内在于生命的。因此,应内(生命)外(生活、社会)同致,以内为本,以言语生命意识的培育为本。”<sup>[22](P.8)</sup>

潘新和还发表了一系列有关论文,如《顺应以成全,牧养以引领——言语生命动力学语文教育之理想》,作者论述他的语文教育观,认为:“语文教育的功能不是‘塑造’或‘培养’,而是破译学生生命的密码,顺应其天性,助成、成全言语生命的自然生长,将其野性生命中固有的言语潜能引领发挥到极致。”<sup>[44]</sup>《语文教师:言语生命意识的传递者》,文中认为,“语文教育,使人对这一生命特性有了切身的体验和认识,产生了言语依赖和崇拜,形成审美、精神创造和文化承传的自觉,即具备了言语生命意识。从这个意义上说,语文教师,当是学生“言语生命意识”的唤醒者、养护者、传递者”<sup>[45]</sup>。

刘光明发表过《生命视野下的语文教育:源于生活,升于智慧,达于生命》,作者认为,生活、智慧、生命分别是语文教育促进学生生命发展的前提、基础和最高境界。生命视野下的语文教育只有使其教育内容源于生活并于生活中进行实践,才能不断地提升学生的智慧,实现语文教育的最高境界——造就出完整的健康生命。<sup>[46]</sup>黄耀红发表了《语文课程的人本立场与生命取向》,认为“语文课之所以在拘泥文

本与架空文本之间长期游离”，“一个根本的原因就在于它忽视了语言与人的精神、与文本内容的共存性。”<sup>[47]</sup>

言语生命论话语提出了发展学生言语生命意识的命题，确实是在言语智慧论的基础上大大地向前跨了一步，为语文教育理论带来了一股新风。

### 7. 工具人文统一论话语

“工具性”和“人文性”的论争，跟过去“工具性”与“思想性”“文”与“道”的论争一样，逐步地得到了统一。通过数年的论争，已经在普遍意义上使“人文性”得到了语文界的认可和接纳，从而形成了共识：语文学科的基本性质是工具性和人文性的统一。最初体现在2001年颁布的《全日制义务教育语文课程标准（实验稿）》（以下简称《标准》），其中明确地提出“语文是最重要的交际工具，是人类文化的重要组成部分。工具性和人文性的统一，是语文课程的基本特点。”<sup>[48]</sup>但是，《标准》把“工具性和人文性的统一”当作“是语文课程的基本特点”来看待，没有明确地提出语文课程的性质或者语文的性质，而是采用了一种调和的态度。“这种调和，与统一思想、减少混乱以利于教学实践把握有关，与科学认识学科性质的需要有关，也与当前教育理论的发展引导的教育观的改造有关。”<sup>[41]（P.85）</sup>自1904年语文单独设科以来，语文界先是重视语文的实用性，然后由于现代科学的介入，对语文本性和作用的研究越来越强调工具性，工具性可以说是一种占主导地位的语文教育观；而人文性是代表了后现代的语文教育观。《标准》使两者结合，目的是形成了语文教育的价值转型和语文教育应然的健康之路。事实上，问题并没有真正解决。这种和合对最终把握语文的本质没有多少积极意义，语文性质还有必要进行再认识，“树欲静而风不止”。《义务教育语文课程标准（2011年版）》（以下简称《课程标准（2011年）》）对语文课程的特点表述采用了与《语文课标实验稿》相同的说法：“工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点。”《课程标准（2011年）》颁布不久，倪文锦马上发表了《关于语文课程性质之我见》，认为：“这一说法本身似乎不成问题，因为语文课程属于人文课程。但笔者以为，‘特点’与‘性质’是两个不同的概念，课程特点与课程性质之间不能画等号，这应该是一个常识性问题”<sup>[49]</sup>。

### 8. 文与道话语

潘新和说，20世纪中国语文教育有一种“挥之不

去的重‘道’情结”，它似乎成了“我国语文教育日影随行的一个心病”。<sup>[50]</sup>语文教育的“文”与“道”之争，几乎贯穿了整个20世纪，乃至近。

“文”和“道”本是中国古代哲学、艺术学的核心范畴。汉字的“文”，许慎的《说文解字》解释为“错画也”，即“花纹”“纹理”的意思。“道”本指人行之路。《说文解字》解释为“道，所行道也，一达谓之道。”又由具有一定方向的道路引申为人或物所必须遵循的轨道。“道”在道家那里指一种抽象、绝对的普遍规律；在儒家那里多半指伦理道德、处事治国之方法。后来的学者谈论“文”“道”的关系时，“文”多指“文章”“文辞”之文，形式之文；“道”指的是思想内容之“道”。语文教育界的“文”“道”之争在1959年6月，从6月3日起，《文汇报》开辟专栏，发起了一场“关于语文教学的目的和任务的讨论”，这场社会性大讨论一直延续到1961年12月3日《文汇报》发表社论《试论语文教学的目的和任务》作结。这一阶段的“文”，是指语文知识教育，侧重于外在的语言形式以及与之关联的基本能力训练；“道”是指思想政治教育，侧重于内在的思想内涵以及与之密不可分的价值观念塑造。相关论述大体上可以分为“以文为主”“以道为主”和“文道结合”，这些讨论正像叶圣陶先生所说的，“都是把‘道’和‘文’割裂开来，既不符合思想内容与语言形式不可分割的客观实际，也不符合培养读写能力的教学实际。那样理解‘道’与‘文’的关系，在教学实践中会有很大的流弊。”<sup>[51]（P.8）</sup>这场讨论，最后主要议题已经悄悄地变成了“怎样文道结合”。这场争论的发起人刘培坤在《文汇报》1961年2月22日撰文《在教学实践中正确地体现“文”“道”结合》，随后又陆续地刊发了其他人的一些文章，一直到1963年10月，张志公发表了《论工具》一文，提出了“文道统一、不可偏废”的观点。<sup>[52]（PP.11-19）</sup>

“文革”以后的二三十年间，“文”“道”再度成为人们借以讨论语文课程与教学问题的主流话语。以中国期刊网的统计为例，从1994年至2007年11月7日凌晨1时，文章出现“文道结合”的有673篇次，出现“文道统一”的有1501篇次，出现“文道合一”的有594篇次，共计2768篇次。<sup>[14]（P.231）</sup>

新中国成立后十多年的语文教育，“文以载道”思潮在政治大背景下渐渐凸显为为当时政治服务，目的是增强整个社会的凝聚力，显然有着特定的历史价值；但由此也使语文教育走向了脱离本体的轨

道,语文教育充满了枯燥的感想和普泛的教条,在一定程度上影响了学生主体精神的成长。直到1978年之后,坚持文道统一。1978年的语文教学大纲提出:“思想教育和读写训练是辩证统一的,思想政治教育必须在读写训练的过程中进行,读写训练必须以正确的观点为指导,两者是相辅相成、互相促进的。”<sup>[53](P.437)</sup>语文界在纠正“文革”期间过分强调政治的偏差和失误过程中,为提高语文教学质量强调“文道统一”,这是好的。但是作为“文革”的反动,一开始就注重语文“双基”教学,加强语文教学的科学化,探索语文训练的方法和规律,自觉不自觉地强化了语文教育的工具价值和作用,语文教育的工具理性逐步得到强化,在“应试教育”的助推下,语文教育渐渐远离了“文道统一”的初衷,向着纯工具化和极端功利化方向发展,所以导致了20世纪末的语文教育大讨论,人们热切地呼唤着人文精神。

### 9. 悬置论话语

“悬置论”是人们对王荣生的语文性质观照的理解和概括。王荣生试图绕过对语文性质的认识,对语文学科的性质进行“悬置”,也就是放在一边,不予理会,认为“从学术的角度讲,对此再争辩下去已经没有什么大的价值。”<sup>[54](P.36)</sup>事实上,他从侧面去理解语文性质,把“语文学科性质”用“课程取向”取代,“在用‘课程取向’置换‘课程性质’的同时,提出对待‘性质’的‘合适’策略,用自己建立起来的课程取向分析框架倾诉了对新课标关于语文课程性质表达的看法。”<sup>[13](P.169)</sup>这种评判也是值得商榷的,“课程取向”体现出来的就是价值取向,因为价值是由性质所规定的,价值体现了性质,性质决定了价值;讨论事物的价值取向避不开对该事物性质的认识和判断。对决定着语文教育目标、原则和方法的语文性质的认识和概括,会直接影响语文教育的发展,我们不能因为复杂和一时说不清而放弃。2006年第5期《课程·教材·教法》发表了王尚文《求同存异致力于提高学生的语文素养——关于语文课程性质问题》,王尚文也呼吁语文教育工作者努力求同存异,搁置课程性质之争,回到原点,致力于提高学生语文素养。语文的原点、基点就是为提高学生母语的听说读写能力,亦即正确理解和运用祖国语言文字的能力。王尚文认为“性质之争还可以而且也应该争下去”,“只要不影响广大语文教育工作者对语文课程‘独当之任’的关注,就学科性质展开富有学术深度的高质量的探讨、辩论是有益的,甚至是必要的。”<sup>[55](P.435)</sup>

### 10. 虚无论话语

“虚无论”是于源溟在他的博士论文《预成性语文课程基点批判》提出来的。于源溟认为,语文课程性质追问中也存在严重的本质主义倾向,它具体表现为:(1)承认语文课程有一个本质属性;(2)坚信通过研究可以发现并确立语文课程的性质;(3)语文课程性质(特点)可以成为语文课程建设和理论建构的逻辑起点。他认为,“语文学科性质问题是一个学术假问题”,<sup>[13](P.247)</sup>“语文课程不存在一个‘性质’问题,但却存在一个‘属性’问题。”<sup>[13](P.249)</sup>“语文学科的性质问题从根本上来讲就是‘虚无’,语文学科性质的论争者就是与‘虚无’战斗”,因为“语文”不是一个学科,而是一个“培养学生语文素养的课程体系”,这样,我们就可以通过否定语文是一个学科,抽空“XX性”中的本体“XX”,从而使过往语文学科性质研究的虚妄性昭然若揭。<sup>[13](PP.70-106)</sup>我们从他的论述可以看出,于源溟从否认语文的“学科性存在”出发,从而推论出语文学科性质本身就是一个虚无的问题。这的确是一种唯心论。一个事物的性质是不以人的意志为转移而存在的,任何事物都有着它的内在的性质。否认它的存在,并不能解决语文世界里的身份危机和本体困难。

百年来,语文界一直不断地探求语文性质,虽然不断地游移,但探索精神是值得肯定的。

### 11. 复合文化说话语

对语文性质,有不少学者还从文化视角来透视,对语文文化品质的认识不断深入。胡绪阳较为全面地梳理了语文性质的“世纪之争”,用审慎的眼光对语文本质进行深入思考。他认为:“有这样一个‘概观’,是可以接近语文的性质的,那就是:复合文化性。”“语文是一个文化的复合体,复合文化性可以用以描述语文学科的性质。”<sup>[4](P.106)</sup>作者认为,语言是语文存在的基本形式,也是语文存在的重要内容。语文以语言为基础,语文内涵以语言知识(经验)为基础。不论是语文中的语言知识,还是语文中的精神文化、百科知识,都是通过文字和文章(广义,含文学)来体现,都是通过一篇篇课文来展示。语文是包括语言、知识、精神三个层次人类文化的共生共融。语文学科对学生的作用不只是学习与生活的工具辅助,更应该是精神和生命的积极引领,一种对人的生长的本质引领。所以说,语文是一个以语言构建起来的复合体。这一理论观点,虽然能够深入语文学科本体,统合了语文的工具价值和人文价值,但文化

概念的模糊性必然带来语文文化本质的模糊性。在把“复合文化性”作为语文的性质的同时,胡绪阳又把“德性观”作为语文课程的理念,认为“德性是人文的核心,也是语文课程之于人的内在精神建构价值的核心,语文是一个重要的德性宝库,德性价值是语文课程价值的重要组成部分,语文课程必须走向工具价值与德性价值的复合,才能充分发挥其价值功能。”<sup>[4](P.190)</sup>实际上仍然谈的是“道”和“人文性”,只不过是范围的宽和窄而已。真正地坚持了德性观,对语文教学是非常有害的。

我们梳理了百年来语文话语主体的主要内容和话题方向,也考察了百年来语文话语的基本语境和现实背景,既可以看出百年来语文话语的主流,也可以看出对语文本质和性质的思考的视角,更可以看出百年语文改革的基本走向。

但是,语文到底是什么?难道真是“虚无”的战斗?抑或语文教育研究中的“哥德巴赫猜想”?

### 三

对于语文的性质,早在1934年,叶圣陶就说过这样一段话:“国文这一科,比较动物、植物、物理、化学那些科目性质含混得多。有些人认为国文这一科并没有什么内容,只是阅读和写作的训练而已。但是有些人却以为国文科简直无所不包,大至养成民族精神,小至写一个借东西的便条,都得由国文科负责。在这两个极端之间,还有种种的看法,各不相同的认识。如果一百位国文教师聚在一起,请他们各就自己的见解,谈国文科究竟是什么性质,纵使不至于有一百个说法,五十种不同的见解大概是有的。对于动物、物理、化学那些科目,就决不会有这样的情形。”<sup>[56](P.14)</sup>百年语文教育的发展,确实被叶圣陶言中了。“语文”这一概念百年来一直被“大语文”“泛语文”“非语文”的东西所遮蔽,在“实用性”“工具性”“思想性”“人文性”“言语性”“文化性”的是是非非的揣测中争执不休,迷失了方向,实是语文教育的不幸!造成了语文教师的“信仰失落”,实是语文教师的悲哀!学者们断言:“所有这些努力已经向我们显示,基于本质主义的、二元对立框架内的‘本体论’正在走向终结,在这个意义上抽象的追问‘语文是什么’注定难以修成正果。”<sup>[14](P.292)</sup>

对语文的性质的破解,至今没有结果。2011年新出版的《课程标准(2011年)》对“课程性质”的界定则是:“语文课程是一门学习语言文字运用的综合性、实践性课程。义务教育阶段的语文课程,应使学

生初步学会运用祖国语言文字进行交流沟通,吸收古今中外优秀文化,提高思想文化修养,促进自身精神成长。工具性和人文性的统一,是语文课程的基本特点。”<sup>[57](P.2)</sup>这种沿袭,仍然缺乏明确的内涵界定,我们只能从以上《标准》的表述中去揣测其隐含的语文观。对于“语文是什么”这个问题,没有回答。

在古代文献中,有把“语”和“文”连用的,如明代王世贞在《艺苑卮言》(卷一)中有这样的句子:“语文,则颜之推曰:‘文章者,原出《五经》;诏命策檄,生于《书》也……’”这里的“语文”是“谈论文章”的意思。1897年,梁启超在《论中国之将强》一文中提到:“当其初达美境。于彼中语文一无所识。二三年后,则咸可以入中学校。”<sup>[58](P.13)</sup>1903年,邓实在《鸡鸣风雨楼独立书》一文中说:“一国有一国之语言文字,其语文亡者,则其国亡;其语文存者,则其国存。语言文字者,国界种界之鸿沟,而保国保种之金城汤池也。”<sup>[59]</sup>文中的“语文”就是“语言文字”。1907年,《四川学报》发布公文《公牒:学部咨大学堂预备科学生准其单习一国语文》<sup>[60]</sup>。1929年,王森然在《中国国文概论》中提到:“所有新人生的指导,理想世界的显现,非有语文之传达,何由表布?”<sup>[61](P.5)</sup>1940年,廖泰初在《中国教育研究的回顾与前瞻提要初稿》中说:“语文教育方面的研究,也是近年来学者最注意的。”<sup>[62]</sup>这些“语文”大致是“语文文字”的意思。之后,到1949年官方定“语文”之名,叶圣陶解释说:“什么叫语文?平常说的话叫口头语言,写到纸面上叫书面语言。语就是口头语言,文就是书面语言。把口头语言和书面语言连在一起说,就叫语文。”<sup>[63](P.138)</sup>这成了语文界的经典定义。然而,经典定义并没有给“语文”定质,并且同语言学的“语言”定义完全重合,导致了多元解释;在实践中,语文学也怎是“侵犯了”其他学科的立场,忘记了自己“独当其任的任”。

要想破解“语文”之质,必须跳出语言学研究的范围,颠覆“文本于语”的观念。由于汉语与非线性的表意汉字有着必然的理据关系,在现代汉语普通话里,汉字的规范成为汉语言的结构原则,汉语普通话是在按照汉字的规范塑造着自己的形象,这就造成了汉字的“文”本位倾向。“文”里包含着造字者的主观动机,也包含着在这一动机支配下对形体的选择确定的过程。每一个汉字都有着“意象性”,“意”就是“意义之象”,“象”就是“形体之象”;“意”是寄生于“象”的一种调节的方式,无声的文字完成了对

各种语言文化的同化。这就是汉字的“象”本位。这种“象”本位导致了中国的“象文学”。章太炎说：“文学者，以有文字著于竹帛，故谓之文；论其法式，谓之文学。”<sup>[64](P.91)</sup>泰特罗也说：“西方戏剧诉诸言辞，东亚戏剧诉诸视觉。西方演员说话，东亚演员表现现代码。”<sup>[65](PP.132-133)</sup>东西方学者都认识到了中国文学那言此意彼的艺术表现与汉字六书的“文”的视觉精神是完全一致的。连中国的文化在其深层结构上也是以“字学”为核心的。<sup>[66](P.20)</sup>

破解语文之质，必须从“汉字”入手，研究代表意象性汉字的本质特征，研究“文”在汉民族经验世界和精神世界中的本源性，由“文”而“字”，而“辞”，而“质”，而“道”，而“文化”，若能如此，语文之“质”可破解矣。对于这一点，将专文论述。

#### [ 参 考 文 献 ]

- [1] 叶圣陶. 叶圣陶语文教育论集[M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 1991.
- [2] 吕叔湘. 吕叔湘语文论集[M]. 北京: 商务印书馆, 1983.
- [3] 唐作藩, 等. 王力论语文教育[C]. 郑州: 河南教育出版社, 1996.
- [4] 胡绪阳. 语文德性论[M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2010.
- [5] 中国社会科学院语言研究所词典编辑部. 现代汉语词典[Z]. 北京: 商务印书馆, 2005.
- [6] 辞海(缩印本)[Z]. 上海: 上海辞书出版社, 1989.
- [7] 舒新城, 等. 中国近代教育史(上册)[M]. 北京: 人民教育出版社, 1961.
- [8] 周庆元. 语文教育哲学研究[M]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 2009.
- [9] 阎立钦. 我国语文教育与近代以来社会变迁的关系及启示[J]. 教育研究, 1998(3).
- [10] 卫灿金. 中国语文教育的两次重大转变[J]. 语文教学通讯, 1995(1).
- [11] 陈钟樑. 期待: 语文教育的第三次转变[J]. 语文学学习, 1996(9).
- [12] 饶杰腾. 语文学科教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2000.
- [13] 于源溟. 预成性语文课程基点批判[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2007.
- [14] 于龙. 现代语文课程话语考论[M]. 上海: 上海世纪出版集团, 2011.
- [15] [法]德里达. 言语与现象[M]. 台北: 桂冠图书公司, 1998.
- [16] 璩鑫圭, 唐良炎. 中国近代教育史资料汇编[C]. 上海: 上海教育出版社, 1991.
- [17] 黄炎培. 学校教育采用实用主义之商榷[J]. 教育杂志, 1913(7).
- [18] 刘国正. 叶圣陶教育文集(三)[C]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [19] 天民. 实用的习字教授[J]. 教育杂志, 1915(12).
- [20] 叶圣陶. 语言文学分科问题[J]. 人民教育, 1955(8).
- [21] [苏联]斯大林. 马克思主义与语言学问题[M]. 北京: 人民出版社, 1951.
- [22] 潘新和. 语文: 表现与存在[M]. 福州: 福建人民出版社, 2004.
- [23] 李杏保, 顾黄初. 中国现代语文教育史[M]. 成都: 四川教育出版社, 2004.
- [24] 程其保. 初级中学课程标准之讨论[J]. 教育杂志, 1931(9).
- [25] 庄文中. 张志公语文教育论集[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994.
- [26] 洪宗礼. 洪宗礼文集(第1卷)[C]. 南京: 江苏教育出版社, 2008.
- [27] 李震. 一场重要的讨论——关于语文学科性质的争鸣综述[J]. 语文学学习, 1996(10).
- [28] 刘国正. 我的语文工具观[J]. 课程·教材·教法, 1996(7).
- [29] 朱绍禹. 中学语文教育概说[M]. 呼和浩特: 内蒙古人民出版社, 1983.
- [30] 周庆元. 中学语文教学原理[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1992.
- [31] 王丽. 中国语文教育忧思录[C]. 北京: 教育科学出版社, 1998.
- [32] 孔庆东, 摩罗, 余杰. 世纪末的尴尬——审视中学语文教育[M]. 汕头: 汕头大学出版社, 1999.
- [33] 上海教育出版社. 语言和言语问题讨论集[C]. 上海: 上海教育出版社, 1963.
- [34] 王希杰. 语言和言语问题的对话[J]. 渤海大学学报, 2005(3).
- [35] 李维鼎. “语文课”就是“言语课”——再从语文学科的工具性谈起[J]. 长沙水电师范学院学报, 1994(1).
- [36] 李维鼎. 对语文教学中几个问题的再认识——“语文课”就是“言语课”的必然引申[J]. 长沙水电师范学院学报, 1995(2).
- [37] 李维鼎. 语文言意见[M]. 上海: 上海教育出版社, 2000.
- [38] 李维鼎. 母语教育病沉重, 处方投药须辨清——我们应该有什么样的语文意识[J]. 教学大参考, 2005(7).



- [39]李维鼎.生活·反思·经验——我的母语教学观[J].湖南教育,2006(2).
- [40]李海林.言语教学论[M].上海:上海教育出版社,2000.
- [41]李海林.重构“语言训练观”[J].中学语文教学,2009(12).
- [42]刘森.当代语文教育学[M].北京:高等语文教育学,2005.
- [43]蒋成瑀.一个虚拟的教学教育理论命题——“语文教学即言语教育”辨[J].语文学学习,2007(3).
- [44]潘新和.顺应以成全,牧养以引领——言语生命动力学语文教育之理想[J].语文教学通讯B刊,2006(1).
- [45]潘新和.语文教师:言语生命意识的传递者[J].语文教学通讯C刊,2006(10).
- [46]刘光明.生命视野下的语文教育:源于生活,升于智慧,达于生命[J].重庆文理学院学报,2006(2).
- [47]黄耀红.语文课程的人本立场与生命取向[J].当代教育论坛,2007(8).
- [48]中华人民共和国教育部.全日制义务教育语文课程标准(实验稿)[S].北京:北京师范大学出版社,2001.
- [49]倪文锦.关于语文课程性质之我见[J].课程·教材·教法,2013(1).
- [50]潘新和.语文学科呼唤科学态度与理性精神——我国现代语文教育的世纪反思(下)[J].福建师范大学学报,2002(1).
- [51]叶至善.叶圣陶答老师的100封信[M].北京:开明出版社,1989.
- [52]张志公.语文教育论集[M].福州:福建教育出版社,1981.
- [53]20世纪中国中小学课程标准·教学大纲汇编·语文卷[S].北京:人民教育出版社,2001.
- [54]王荣生.语文科课程论基础[M].上海:上海教育出版社,2003.
- [55]王尚文.走进语文教学之门[M].上海:上海教育出版社,2007.
- [56]叶至善,叶至美,叶至诚.叶圣陶文集(第13卷)[C].南京:江苏教育出版社,1987-1994.
- [57]中华人民共和国教育部制定.义务教育语文课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2011.
- [58]梁启超.饮冰室合集[M].北京:中华书局,1989.
- [59]邓实.鸡鸣风雨楼独立书·语文文字的独立[J].文艺通报,1903(24).
- [60]公牍:学部咨大学堂预备科学生准其单习一国语文[J].四川学报,1907(8).
- [61]王森然.中学国文概论[M].北京:商务印书馆,1929.
- [62]廖泰初.中国教育研究的回顾与前瞻提要初稿[J].教育学报,1940(5).
- [63]叶圣陶.叶圣陶语文教育论集[M].北京:科学教育出版社,1980.
- [64]章太炎.国故论衡[M].上海:上海中西书局,1910.
- [65][德]泰特罗.文本人类学[M].北京:北京大学出版社,1996.
- [66]叶秀山.美的哲学[M].北京:世界图书出版公司,2011.

(责任编辑 陈晓姿)

# 1962年中学历史基础知识问题讨论意见述评<sup>\*</sup>

李长印

(河南师范大学历史文化学院, 河南新乡 453007)

**[摘要]** 1962年,我国历史教育界以《历史教学》为阵地,围绕中学历史基础知识问题展开了一次学术大讨论。这次讨论提出的各种观点及其形成的3种主要意见,对当时乃至以后的中学历史教学都产生了深刻影响。认真回顾和总结这次大讨论,对我们全面了解20世纪60年代初我国中学历史教学状况,加快当前历史新课程改革实施进程,都具有一定的启迪和借鉴意义。

**[关键词]** 中学历史教学; 1962; 历史基础知识; 讨论意见

**[中图分类号]** G633.51 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0097-05

1962年,我国历史教学工作围绕中学历史基础知识问题展开了一次学术大讨论。这次讨论从1962年《历史教学》第一期刊登天津市第一中学历史教研组与哈尔滨师范学院奚介凡撰写的两篇文章起,到第六期发表吉林师范大学杨志栋撰写的文章止,前后历时半年有余,共发表各类文章和意见摘要31篇。这次讨论是我国历史教学工作者为统一学科基础知识认识而组织发起的一场“百家争鸣”,它对当时乃至以后的中学历史教学都产生了深刻影响。认真回顾和总结这次大讨论,对我们全面了解20世纪60年代初我国中学历史教学状况,加快当前历史新课程改革实施进程,具有一定的启迪和借鉴意义。

## 一、讨论的目的和要求

关于这次讨论目的和要求,《历史教学》的编者指出:“根据读者的要求,本刊拟自本期起组织关于中学历史基础知识问题的讨论,以便大家通过讨论交流经验,使我们能更全面深刻地理解和实现中学历史课的教学任务,明确进一步提高历史课教学质量的具体努力方向。”为了使讨论能够深入,“各地中学历史教师和历史教研组可以根据自己的认识和实践经验发表意见,展开争鸣;也希望史学家、师范院

校和各教学研究机构中关心中学历史教学的同志参加、支持这一讨论。”并且“希望大家本着百家争鸣的精神,各抒己见,通过讨论使我们的认识达到一致;即使一时还不能完全一致,也能互相启发,各有所获。”<sup>[1]</sup>在编者寄语的引导和鼓励下,广大中学历史教师和部分高等师范院校历史教师以《历史教学》为阵地,纷纷撰文发表自己的意见和看法。于是,关于中学历史基础知识问题的讨论迅速开展起来。

## 二、讨论的观点及争鸣

在这次讨论中,历史教育工作者围绕何为中学历史基础知识以及怎样界定中学历史知识等问题,展开了激烈争鸣,并提出多种不同的观点和看法。现简要陈述如下。

### 第一,天津市一中历史组的观点

他们认为,“史料、孤立的历史事件、历史人物不是历史的科学知识。史料只是历史现象的知识;只有用马克思列宁主义观点和方法来研究历史现象,从错综复杂的历史现象中揭示出规律,并按照客观规律来解释历史事件、历史过程时,历史才成为科学。这样的知识才是科学知识。”<sup>[2]</sup>

同意或基本同意这种观点的居多数。西安市第

\* [基金项目] 2012-2013年度河南省教师教育课程改革项目“基础教育新课程背景下高师历史教学改革问题研究”(项目编号:教师[2012]111号)。

[收稿日期] 2013-09-17

[作者简介] 李长印,男,河南武陟人,河南师范大学历史文化学院副教授,硕士研究生导师。

十中学历史组表示同意天津一中历史组对历史基础知识的范围和基本训练的意义和说法,但对其所说“教学大纲和根据大纲编写的教材内容都是基础知识”则持不同意见。他们认为这个提法是含混的,不能解决教学实际问题,在教学上缺少指导意义。而内蒙古自治区教育厅教研室在《对中学历史教学工作的一些改进意见》一文中所说的基础知识是比较全面而具体的,即“中学历史教学大纲、教科书所规定的内容,原则上都是基础知识;它包括重要的历史史实(历史事件发生的地点、年月、原因、经过、后果、历史人物的活动);必要的历史名词、术语和基本的历史地图、历史文物知识;唯物史观的基本理论。”<sup>[3]</sup>总之,在他们看来,“历史基础知识涵义是指重要的历史事实,必要的历史名词术语,基本的历史地图和唯物史观的基本原理”<sup>[4]</sup>。而其范围应以教学大纲、教科书为限。

浙江省嘉兴三中的李惠陆、河北省唐山师范学校的赵竞存和刘秉中等,也表示基本同意天津一中历史组的看法。其中李惠陆基于对“基础知识”的界定,从“历史科学”和“中学阶段”两个方面论述了“为什么必须以教学大纲所规定的全部内容作为基础知识”,并明确表示不同意奚介凡的看法,特别是对其提出的教师在教学过程中可以灵活确定历史基础知识范围和采取“先史实、后理论”的两步教学法持相左意见。他认为,“基础知识是国家规定学生所必须具备的最基本的科学知识,全国应是统一的,不应当因地制宜,更不允许教师自行规定。否则,将会使国家的教育计划不能完满地实现,会削弱基础知识的教学。”<sup>[5]</sup>而“两步走”教学法实际是把史论分了家,在实践中也难以做到。

赵竞存、刘秉中既不同意奚介凡的看法,也不完全同意天津一中历史组所提出的观点,他们认为,“中学历史基础知识就是在完成普通教育对中学生培养任务上所要求具备的历史科学基础知识。这种基础知识是史与论的统一整体,是以史实为中心内容的马克思列宁主义的社会科学知识。”<sup>[6]</sup>其内容和范围包括:教学大纲中规定的基本史实和概念;历史唯物主义基本原理;教科书中的历史名词、术语和历史地图、年表等知识。同时认为,基础知识是对专精与广博而言的,精与专是无限度的,而基础知识是意味着有个大致的限度。基础知识首先意味着知识的广度,同时在广度中也要有一定的深度。而且在基础知识范围内应有轻重主次之分,基础知识中还可

以有基础的基础。只有把知识的点和面弄清楚,使知识的广度和深度恰当地结合起来,基础知识的内容和范围才能明确。基础知识的面有三个,即史实、理论和有关的名词、术语、地图、年表。其中史实是主体,也是基础。理论是灵魂,是史实的指导。而有关的名词、术语、地图、年表,则是主体的四肢,是前两者的从属和体现。<sup>[6]</sup>因此,应该从历史课的培养任务、从知识在教材中所占的地位和属性、从史与论的关系、从知识的深度和广度的关系等四个方面来理解中学历史基础知识的涵义。

河南省许昌一高历史组对天津一中历史组的某些意见并不一概地否定,他们从解决中学历史教学问题的角度出发,强调应当“把史料作为历史课的基础知识”<sup>[7]</sup>,同时主张把中学历史课划分为基础知识(学生必须牢固掌握的)与非基础知识(学生为了牢固掌握基础知识而作一般了解的)两部分。<sup>[7]</sup>其原因是这不仅符合历史学科的特点,是历史教学的一般规律,而且有助于教学质量的提高。天津市第四女中的尹弘毅也表示基本同意天津一中历史组的看法,不完全同意奚介凡的观点,并针对他们提出的历史知识的相对性问题,认为只强调基础知识的“相对”性是不够全面的,同时必须注意到基础知识的“绝对”性。因为任何事物在一定的时间、地点、条件下,都具有它一定的绝对性,基础知识也是如此。<sup>[8]</sup>北京市第四中学的程富淇<sup>[9]</sup>和浙江省温州六中历史组<sup>[10]</sup>也表示同意这种看法。

## 第二,奚介凡的观点

哈尔滨师范学院的奚介凡认为,“根据中学历史教学的目的任务和当前学生的认知水平,那些使学生能够借以获得正确理论知识的基本史实(重要年代、主要历史人物的活动和重大历史事件)以及一些最基本的历史概念,就是历史课程的基础知识。”<sup>[11]</sup>而要正确确定历史课的基础知识和加强历史基础知识教育,还需要弄清三个认识问题。首先,要明确基础知识和整个历史教学的关系。他认为,如果学生不掌握这些基本材料,就不可能形成科学的理论认识,最终将达不到历史教学的目的;但仅仅让学生掌握这些基本材料,不引导学生进行必要的理论分析,也不能认为是完成了全部教学任务。因为没有基本史实而进行空洞分析和只有史实而不从理论上进行必要分析,都是不正确的。其次,基础知识是随着整个教学质量的提高而变化的。就历史基础知识而言,它要随着整个国民教育水平和历史科学水平的

提高而不断变化。因此,这就要求历史教师对学生学习情况进行深入细致的调查研究,并把一定阶段中学生应该而且可能牢固掌握的历史事实和历史概念作为基础知识。同时教师在确定基础知识时,既要考虑全国基础知识水平的一致性,也要适当考虑自己所教学生的具体情况,具有一定的灵活性。再次,应逐步把中学各年级历史课的基础知识系统化起来。因为如果长期停留在分散的一章一节的孤立的研究上,基础知识的范围势必狭窄,倘若能从大的历史时期或是社会发展阶段作全面考虑和安排,基础知识就能确定得不但更适当些而且也自然要宽些。特别明显的是对需要长时间才能形成的一些复杂的历史概念,则应当和必须加以全面考虑,把它安排到适当的章节中作为基础知识,使学生牢固地理解与掌握。<sup>[11]</sup>但是,不能认为只要基本上正确地确定了基础知识的范围,就解决了全部问题,因为历史教学中还存在其他问题,这些问题也并不是由于基础知识问题而产生的。

对奚介凡的看法,同意或基本同意的有之,不完全或完全不同意的也有之。

就前者而言,沈阳市十一中学历史组表示同意奚介凡对中学历史基础知识所下的定义,他们认为中学历史基础知识应该“包括重要的历史事件、历史现象、时间、地点、人物和基本概念。”<sup>[12]</sup>河南省许昌一高历史组也表示同意奚介凡的看法,并进一步阐述了把史料作为历史基础知识的重要性和必要性。他们认为,史料是第一性的东西,是研究历史的出发点和先决条件,是研究的基础,只有在占有大量史料的基础上,才能得出正确的结论。如果不掌握历史发展过程中的一些基本史实,就不能形成正确的、坚实的理论认识,当然也就不能完成历史教学任务。<sup>[7]</sup>徐州师范学院的刘淮生基本同意奚介凡对中学历史课的基础知识的简单概括,但对这个概括的理解又有自己的看法。他认为,科学的历史知识是由一定的史实和从史实出发经过分析概括得出的结论这两部分组成的;史实与结论是统一而不可分割的,历史教学与历史研究工作是不完全相同的。因此,不能把历史事实理解为纯粹史料,也不能说史实列为基础知识就是排斥理论。<sup>[13]</sup>在他看来,历史概念同历史事实一样是基础知识,而“在历史概念之外不必将历史发展规律或历史唯物主义基本理论都列入”基础知识范围。因为学生在掌握一些基本历史概念的时候,必然同时要掌握历史事件的内在联系和理解它

们在整个历史长河中的地位 and 作用,逐步掌握历史科学概念体系的基本线索。这时学生也就认识了历史发展规律,对历史唯物主义基本原理也会有所了解,同时还可以避免与政治课形成重复。

哈尔滨市第五中学的刘瑜、济南市十五中学历史组、乌鲁木齐市第二中学的任伊临、天津南开中学的李春田等,也表示赞同上述观点。其中济南市十五中学历史组的态度更为明确,他们认为,“历史课的基础知识,一般说就是具体的知识,而不是抽象的知识,是具体的史料知识而不是抽象的理论知识。至于讲述和分析,只能是对历史事件和历史概念的分析 and 阐述,其本身是教学方法问题,而不能列入基础知识,就是从基础知识中分析、抽绎出来的结论和规律,也不能说是基础知识。”<sup>[14]</sup>任伊临也认为,对什么是历史课的基础知识,只有从中学的、历史课的、教学的和基础的四个方面进行具体分析,才有可能得到较为正确、客观的结论。并且据此提出,我们教给中学生的历史知识必须是经过挑选、提炼,择其最基本的部分,而不能把马克思列宁主义历史科学的全部成果都教给学生。<sup>[15]</sup>安徽省广德中学的吴怀祺<sup>[16]</sup>、四川省夹江中学的王骥<sup>[17]</sup>亦持这种观点。

就后者而言,不完全同意或完全不同意奚介凡看法的有李惠陆、赵竞存、刘秉中等人。他们的异议,前有论及,不再赘述。现着重介绍余和骥与孙恭恂对奚介凡看法的置疑与反驳。

北京师范大学的孙恭恂认为,奚介凡提出的历史基础知识就是“那些使学生能够借以获得正确理论认识的基本史实以及一些最基本的历史概念”,是不妥当的。因为这样势必把加强基础知识教学问题,仅仅局限为历史课教学过程本身的问题,变成了历史课的史论统一问题,降低了这个问题的意义。<sup>[18]</sup>在他看来,不论是从基础知识教学与教学任务的辩证统一关系来看,还是根据中学历史教学的任务和历史学科的特点来看,“中学历史基础知识应该包括中外历史上重要的历史现象(重大的历史事件、历史制度、历史人物等史实和我们对它们的分析、评价),以及中外历史发展中的一些重要规律。”<sup>[18]</sup>总而言之,历史基础知识“应该是马克思列宁主义历史科学的基础知识,既包括历史现象,也包括一些重要的历史发展规律。”<sup>[18]</sup>因此,在教学过程中,即使讲述一些重要的历史现象,也必须对他加以分析评价。如果对历史现象只讲述经过和内容,而不分析其原因和意义,就会割裂历史史实之间的联系,无法形成系

统完整的历史知识。

天津师院附中的余和骥认为,奚介凡的“这种看法容易造成历史材料与理论的割裂和孤立,可能形成加强基础知识就是增加史料。”<sup>[19]</sup>他认为,对历史基础知识的涵义应从三个方面来考虑,一是从普通中学教育的目的任务来考虑,二是以教学大纲为依据,从教材内容中进行考虑,三是从基础知识的不确定性来考虑。“凡能反映中学历史教学的目的任务,根据大纲规定的知识范围、教材知识内容的内在联系及学生知识水平而确定的历史知识就是中学历史基础知识。它既包括重大历史事件和历史概念,也包括必要的理论分析和总结阐述。”<sup>[19]</sup>但基础知识的确定并不是一成不变的,要考虑学生所具有的知识水平,学制的变化,课时的变化,更要考虑大纲、教材的变化。因为这既是客观现实,也是大纲制定和教材编写遵循的基本原则。同时他还简略地阐述了基础知识与重点知识的关系,指出基础知识不一定是重点知识,而重点知识一定属于基础知识。具体的区别,只是在课堂讲述时处理方法有所不同而已。此外,尹弘毅也认为奚介凡提出的两步历史教学法,势必是“史”“论”割裂,单纯地灌输历史知识,不能贯彻政治思想教育与知识教育的同一性,其结果必然是学生只能死板地记住一些史实经过,不能从感性认识阶段提高到理性认识的阶段。<sup>[8]</sup>

天津市第一女中的金纪钊对奚介凡的看法虽然没有明确表示反对,但在其对历史基础知识涵义的解读及其范围划定依据的陈述中,提出了与奚介凡截然不同的观点。她认为,历史课的基础知识不是教材内容中的全部知识内容,而是教学大纲所规定和直接服务于教学目的的知识内容。这些知识内容包括着历史事实、历史概念和必要的理论性结论,也就是史与论的统一。因此史论统一的原则,教学大纲的规定和教学目的要求,就是确定历史基础知识的依据。<sup>[20]</sup>但是为了更能切合实际地加强基础知识教学,在确定基础知识时还必需充分地结合客观条件。这些客观条件,就是学生的年龄特征、知识水平、教材内容的分量和教学时间的可能等等。<sup>[20]</sup>

### 第三,李荫农的观点

广东师范学院的李荫农认为,天津一种历史组和奚介凡的看法,都有未尽善之处。因为二者“同样把历史课的基础知识简单地理解为历史基础知识,而把理论基础知识排除在外,从而降低了历史课的要求。”<sup>[21]</sup>他基于“一门课的基础知识,应该决定于

这个课程体系结构本身”的理解,提出了自己对中学历史基础知识及其范围与特点的看法。即中学历史基础知识“应当是在这个课程体系内用以说明社会发展规律的各方面的历史知识,它包括各个时期的经济、政治和文化的基本情况。重要的历史年代、历史事件、历史人物和历史概念,不过是其中的主要部分,而远非其全部。”“历史基础知识应该是一门反映历史发展过程和规律的全面的系统的科学知识,它本身有着内在的联系,并不是一些彼此无关的年代、事件、人物、概念的堆积。”<sup>[21]</sup>而是“包括了经济、政治和文化等各个方面的基本史实和它们之间的相互联系,构成一个全面的、系统的、能够反映历史发展过程和规律的历史学科知识体系。”<sup>[21]</sup>

除上述观点之外,河南省信阳专区教师进修辅导站的林风<sup>[22]</sup>、甘肃师范大学的刘方义<sup>[23]</sup>等人,也针对什么是历史基础知识以及怎样确定其范围问题,发表了各自的观点与看法。

### 三、讨论的结局与评价

纵观这次讨论可以归结为三个问题,两种说法。“三个问题,一是涵义,二是范围,三是内容。两种看法,一种看法是:‘基础’是对‘专门’而说的,历史教材全部内容都是基础知识,有史有论。另一种看法是:‘基础’是对‘非基础’而说的,有主有次,教材中只有一部分是基础知识,或谓教师确定的‘重点’部分是基础知识,或谓史实部分是基础知识。”<sup>[24]</sup>但讨论的最终结局是,对上述三个问题的见解并未达成共识,而是形成了异同并存的三种意见:一是中学历史基础知识是指那些使学生能够借以获得正确理论知识的基本史实以及一些最基本的历史概念;二是中学历史教学大纲、教科书所规定的内容即是中学历史基础知识;三是中学历史基础知识是说明社会发展规律的各方面的历史知识,包括各个时期的经济、政治和文化的基本情况。现在看来,这三种观点都从不同层面、不同程度地揭示了中学历史基础知识的内涵与特征,都有借鉴价值,但同时也有不足之处。主要是对什么是知识和如何分类知识,没有做出学理上的说明;对什么是历史和历史知识,缺乏深度的专业论证;对历史知识的生成及其各要素之间的逻辑关系,没有做出界定;对如何组织和甄别遴选历史基础知识,没有给出标准方法上的指正。整个讨论局限于中学历史教学大纲和历史教科书指定的知识范围,没有拓展到历史学本身应有的广度和深度。尽管如此,这次讨论对广大历史教师强化学科

基础知识认识、明确学科教学目标任务、改进学科教学方式方法、提高学科教育教学质量等,仍然起到了积极的启迪与引导作用。

[参考文献]

- [1]编者.关于中学历史基础知识问题的讨论[J].历史教学,1962(1).
- [2]天津市一中历史组.我们对中学历史课的基础知识和基本训练的认识[J].历史教学,1962(1).
- [3]内蒙古自治区教育厅教研室.对中学历史教学工作的一些改进意见[J].历史教学,1960(2).
- [4]西安市第十中学历史组.两点体会[J].历史教学,1962(4).
- [5]李惠陆.两点看法[J].历史教学,1962(4).
- [6]赵竞存,刘秉中.试谈中学历史基础知识的涵义[J].历史教学,1962(3).
- [7]河南省许昌一高历史组.我们对中学历史基础知识问题的理解[J].历史教学,1962(4).
- [8]尹弘毅.关于中学历史课基础知识问题的商榷[J].历史教学,1962(4).
- [9]程富淇.历史基础知识既包括史料和名词概念,也应包括理论认识[J].历史教学,1962(5).
- [10]浙江省温州六中历史组.基础知识包括两方面,一是史实,二是理论[J].历史教学,1962(5).
- [11]奚介凡.试谈中学历史课的基础知识问题[J].历史教学,1962(1).
- [12]沈阳市十一中学历史组.基础知识包括重要的历史事件、历史现象、时间、地点、人物和基本概念[J].历史教学,1962(5).
- [13]刘淮生.从史实到概念,到理论认识,是认识的逐步深化过程[J].历史教学,1962(5).
- [14]济南市十五中学历史组.具体的史料知识是基础知识,分析和阐述是方法,不是基础知识[J].历史教学,1962(5).
- [15]任伊临.必须从中学、历史、教学、基础四方面来考虑[J].历史教学,1962(5).
- [16]吴怀祺.感性知识和理性知识都是基础知识[J].历史教学,1962(5).
- [17]王骥.教学任务和学生接受能力是根据,范围、广度、深度,应由国家统一规定[J].历史教学,1962(5).
- [18]孙恭恂.关于中学历史知识的两点意见[J].历史教学,1962(2).
- [19]余和骥.什么是中学历史基础知识?[J].历史教学,1962(2).
- [20]金纪钊.试谈加强中学历史课基础知识教学问题[J].历史教学,1962(2).
- [21]李荫农.对中学历史课的基础知识的一些看法[J].历史教学,1962(4).
- [22]林风.必要地、可接受的历史知识是基础知识[J].历史教学,1962(5).
- [23]刘方义.应从五个方面考虑中学历史课基础知识的内容[J].历史教学,1962(5).
- [24]杨志栋.加强中学历史课基础知识教学的关键是史论统一[J].历史教学,1962(6).

(责任编辑 陈晓姿)

# 论托马斯·曼的《特里斯坦》和赵玫的《寻找伊索尔德》

姚公涛

(盐城师范学院文学院, 江苏盐城 224002)

**[摘要]** 《特里斯坦与伊索尔德》是中世纪以来流传在欧洲的一个动人的爱情故事。托马斯·曼的《特里斯坦》和赵玫的《寻找伊索尔德》间接演绎了这个故事。在寻找失落的“美”和至死不渝的“爱”上,《特里斯坦》和《寻找伊索尔德》存在一种互文关系,两部小说实质上对史诗中的两个主人公的存在作了否定。《特里斯坦》在沿用古典叙事手法的基础上,在环境设置与人物的心理以及情节的铺陈之间的和谐方面,在以英雄特里斯坦的缺失作为作品内在的叙事线索和叙事中心方面富有特色。赵玫则在沿袭托马斯·曼反讽叙事的基础上,对传统小说叙事手法进行了颠覆。

**[关键词]** 《特里斯坦》; 《寻找伊索尔德》; 主题探求; 叙事手法创新

**[中图分类号]** I106.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0102-04

《特里斯坦与伊索尔德》是流传在欧洲的一个动人的爱情故事。从7世纪在凯尔特人中广为流传算起,至今已有1000多年了。早期的文字版本出现于12世纪,离现在也已9个世纪之久。在故事流传的过程中,经历了民间传奇、史诗、戏剧、电影等多种体裁的演绎,成为西方文坛上可以与《罗密欧与朱丽叶》媲美的爱情经典。由于这一经典所涉及的主题是人类有史以来一直关注的“爱”与“死”,长期以来,许多作家就这一故事的主题展开了诠释,其中具有重要影响的当算德国小说家托马斯·曼20世纪初创作的中篇小说《特里斯坦》(1903)等。最近读到我国作家赵玫的中篇小说《寻找伊索尔德》(《作家》2010年第二期),领略到了对这一经典主题的又一种解读以及对同一母题的不同叙事技巧。

## 一

在中世纪流传的史诗中,特里斯坦是一名贵族青年,是康沃尔国王马克的侄子,伊索尔德则是爱尔兰公主。国王马克与伊索尔德订婚后不久,派特里斯坦到爱尔兰去接伊索尔德到康沃尔来完婚。在归途中,特里斯坦和伊索尔德误饮了伊索尔德母亲交

给侍女保管的爱药,这一对本来就有情的男女之间产生了难以遏制的爱情。马克王发现这一切后,将特里斯坦流放到了布列塔尼去(另一个版本是国王的卫士刺伤了特里斯坦)。特里斯坦不能忘情于他的真爱,从此一病不起,直至病入膏肓。伊索尔德闻知特里斯坦即将死去,不顾一切地赶去见他。最终,“她看着他死去:她最后的叹息融入他逐渐离去的呼吸”,完成了一曲爱与死的咏叹调。

托马斯·曼的《特里斯坦》和赵玫的《寻找伊索尔德》都不是对原有故事的直接演绎,而是叙述了各自所处的时代背景下的具有新意的故事,其中既保留着传统经典主题的精神,更蕴含着结合特定时空对经典主题的重新阐释。《特里斯坦》叙述的是发生在一所疗养院的情感悲剧。故事以富商克罗特扬送他妻子嘉勃利尔到疗养院治疗拉开序幕,以作家史频奈尔惊慌失措地面对欢乐中的小克罗特扬为结局,重点叙述了嘉勃利尔和史频奈尔的情感纠葛。女主人公嘉勃利尔是一个天生丽质的美人:“她穿一件硬高领的银灰色贴身小腰的上衣,上面镶满着凸起的阿拉伯式天鹅绒花纹,可是厚实温暖的衣服,只

**[收稿日期]** 2013-11-23

**[作者简介]** 姚公涛,男,江苏盐城人,盐城师范学院文学院教授。



有使那说不出地温柔、甜美和慵卷的脸蛋儿,显得更加迷人、神秘和可爱。”男主人公作家史频奈尔则“为人落落寡合,跟谁也不来往。偶尔他也有和蔼、殷勤、热情外露的时刻,这总是当史频奈尔先生审美感大发的时候。”这是一个沉浸在自己的“美”的世界中的作家。作品的高潮在史频奈尔终于欣赏到嘉勃利尔在烛光下演奏的钢琴曲。嘉勃利尔的演奏特别是对瓦格纳歌剧《特里斯坦和伊索尔德》的演奏,使史频奈尔产生了不可遏止的保护“美”和“纯洁”的冲动,为此他写信愤怒谴责克罗特扬对“美”和“纯洁”的“亵渎”,结果是受到了克罗特扬的上门问罪。最终,在嘉勃利尔因感情爆发引起气管炎严重发作、生命垂危的同时,史频奈尔面对天真烂漫的小克罗特扬,仓皇逃离。

赵玫的《寻找伊索尔德》讲述的是一个当代中国的关于爱情和婚姻的故事。故事中的主人公分别是“男人”“女人”“年轻女人”和“大提琴手”(年轻男人)。男人和女人是一对结婚多年的夫妇,故事开始时,他们之间“原来的格局已经被破坏”,婚姻正陷入困境。男人的情妇年轻女人已有孕在身,女人也正摇摆在与大提琴手之间。只是面临离婚协议书上的签字,女人尽管“知道这很简单,但是需要不简单地想一想”,因为她认为“这也是她的人生”。接下来的故事与“陈旧的格局”有了变化,在女人和男人不断探讨瓦格纳歌剧《特里斯坦和伊索尔德》和托马斯·曼小说《特里斯坦》的进程中,年轻女人逐步失去了信心,为了能解脱自己,她先是做掉了与男人的孩子,后来又只身去了南方。大提琴手则在女人的摇摆不定中陷入失望,做出了去美国的决定。但还没有能够登上赴美的飞机,他在身心交瘁的状况下,猝死于卫生间。故事将结束时,男人和女人回到了当初四人集聚谈判的餐厅,幽幽地探讨双方是否还能“重新面对”。

## 二

对“爱”与“死”的表现是文学史上恒久主题之一。史诗《特里斯坦和伊索尔德》对这一主题的阐释引起了后代许多作家的共鸣,是完全可以理解的。一对情侣因为爱而无视身边的一切,因为爱而殉情的故事,在东西方的传奇中其实并不鲜见,罗密欧与朱丽叶、梁山伯与祝英台就是这类故事的代表。不同的是,构成特里斯坦和伊索尔德爱情障碍的,既不是看重家族声誉的凯普莱特和蒙太古两大家族,也不是看重门第与金钱的祝员外,而是无辜的马克王

和一对有情人的复杂的心理。在特里斯坦带着伊索尔德回国的途中,理智告诉这一对有情人不能为爱而不顾一切地结合,但情感却使得他们无法不拥入对方。尽管史诗以误喝迷药作注释,但他们的结合仍能印证爱情所具有的不可抗拒的力量,同时也暗示着这种力量强大的毁灭性功能。事过境迁,后人对这个文学史哀怨优美的爱情传奇作如何阐释呢?《特里斯坦》和《寻找伊索尔德》分别从不同的侧重点作了新的解读。从词源学看,特里斯坦这个名字有“悲伤”的义项,它暗示男主人公的经历中有一段令人心痛的故事。在托马斯·曼的《特里斯坦》中,谁是特里斯坦,这本身就是一个值得思考的问题。从表面看,史频奈尔先生有点像“特里斯坦”,他对嘉勃利尔具有特里斯坦似的情愫,在他的意念中,嘉勃利尔是一幅圣洁画面的女主人公:在充满古典色彩的荒芜的花园里,“七个少女围坐在喷泉四周,在第七个少女的,或者说在第一个,在仅有的一位少女的头发上,落日的余晖秘密地编织了一顶金冠。她的眼睛好像是惊惧不安的幻梦,但是在她的莹润的嘴唇上却浮现着笑容……”这有点类似特里斯坦对圣洁的伊索尔德的印象。然而,面对克罗特扬先生粗暴的挑衅,史频奈尔先生是那样的懦弱,而在与坐在童车里的小克罗特扬相遇时:“他身体颤动了一下,痉挛地猛吸了一口气,木然站在那里。他皱着眉毛,眼睛瞪得大大地向前凝视着,仿佛是万分恐惧地想抵抗什么似的……”这样的形象与传奇中为爱而勇敢无畏、对迎面刺来的利剑也不加避让的特里斯坦的形象,显然有明显的差异。克罗特扬先生是一个果敢也不乏情感的富商,他在嘉勃利尔家的花园看中嘉勃利尔后,正大光明地娶了她;为了证实自己和嘉勃利尔的结合对双方都是合适的,他与史频奈尔进行正面的交锋;当听说妻子又在吐血时,他眼睛里充满了泪水,流露出真实、善良、热辣辣的感情。然而,他与嘉勃利尔之间并不存在一个马克王,当然心灵孤独的妻子对他也始终没有出现伊索尔德似的情愫。嘉勃利尔少女时代或许是憧憬着浪漫的充满激情的爱,身为少妇的她在弹奏瓦格纳歌剧《特里斯坦和伊索尔德》时也百感交集,难以自己,她的罹患顽疾的遭遇也是令人心痛的。从这些方面看,她倒是一个充溢着“特里斯坦”精神的女性。但是,她也实实在在不是特里斯坦。嘉勃利尔不仅是一个憧憬春暖花开的少女和少妇,她也是一个正视现实的人,正如克罗特扬对史频奈尔回顾妻子少女时代与女伴坐

在花园里的场景时所说：“她们根本没有唱歌！她们在编织。她们还在谈天，而且我当时没有听错，她们在谈怎样做马铃薯煎饼。”克罗特扬谈到自己对女人的态度：“如果我看她称心，她也觉得我合意，我就把她娶过来。”这样的一位至少在克罗特扬先生看来“合意”于他的女人应该不是“特里斯坦”。那么，谁是托马斯·曼的特里斯坦呢？要回答这个问题，首先得看对特里斯坦形象的定义。史诗中的特里斯坦是一个忠实于马克王的英雄。自古英雄爱美人，特里斯坦对伊索尔特的爱是符合传统的爱情观念的。只是在这一对情侣的相爱过程中，特里斯坦面临的障碍是难以逾越的：从私人情感看，马克是他的长辈，是他的恩人；从国家利益看，他是一个骑士，对国王马克应该保持忠诚。现实中的情感与义务都与他追求伊索尔特构成了矛盾，这是难以调和的矛盾。正因为如此，史诗中让一对情人误饮了迷药才没有分开。托马斯·曼的故事中并没有出现“迷药”，或许他以为现实中迷药是不存在的。迷药的不存在直接导致了“特里斯坦”的不存在。从这个意义上说，托马斯·曼的这部小说可以命名为“消逝了的特里斯坦”。特里斯坦消逝了，伊索尔特又在哪里呢？作家赵玫开始为我们《寻找伊索尔特》。史诗中的伊索尔特是“美”与“爱”的化身，她是一个美丽绝伦的公主，又是一个忠实于爱为爱心碎而死的激情女人。在《寻找伊索尔特》中，“女人”显然不是“伊索尔特”，尽管她像《红与黑》中的德雷纳夫人那样为她的“于连”（那个大提琴手）做了许多，但是：“一个人怎么可能因爱人的死而死？而这样的死需要怎样的爱？……不，这个世界上没有伊索尔特，也不会有因爱而死的痴迷者。……是的，没有伊索尔特，这是女人从自身经历中总结出来的。那个心碎而死的故事只能发生在中世纪。”因此，女人更关心的是：“马克王在痛心碎而死的妻子后，他还能得到爱尔兰的土地吗？这是一。而在疗养院弹奏《爱之死》（瓦格纳歌剧中的主题曲）的美妇人大出血后，她还能活过来吗？”可见，“女人”是比伊索尔特更具现实感的女人。故事中那个迷恋“男人”的“年轻女人”会是伊索尔特吗？她确实爱着“男人”这个有妇之夫，并为他怀有孩子，而且与他一起为能够结合做过努力。然而，她爱的前提是明确的：“让我做你的情妇？你说我能做到吗？那需要多少爱？”于是，在争取无果的情况下，她没有通知“男人”，独自去医院做掉了他们的孩子。“她还说她想好了，无论能否得到我，她首

先要解脱她自己。”接着，她离开“男人”，去了南方。而故事中的“男人”，那个为两个女人中意的男主角，是怎样看待伊索尔特的故事的呢？他明确告诉“女人”，现在甚至已经不是瓦格纳时代了，当然更不能把古人的歌谣当现实，那也许是一段莫须有的传说。“就是说，根本就没有伊索尔特。”至于故事中的“年轻男人”，倒是耗尽精力于出国之前的夜里，然而，他耗尽的是身体的精力，更多的是现实的与物质的精力，而非伊索尔特的为爱心碎。

在寻找失落的“美”和至死不渝的“爱”上，《特里斯坦》和《寻找伊索尔特》存在一种互文关系，两部小说实质上对史诗中的两个主人公的存在都作了否定。接下来当然要正面解读特里斯坦和伊索尔特那样的爱情，托马斯·曼和赵玫表达的都是一种较为悲观的思想，即面临理想之爱在现实面前不堪一击时表现出的一种呈现出淡淡的哀伤的人生态度。两部作品都透露这样的信息，“现在”才是生命确实占有的唯一形态，在这唯一的形态中，理想的爱是难以存在下去的。理想的爱或者说永恒的爱存在于什么状态呢？在瓦格纳的笔端，这种爱存在于肉体死亡之后，一旦肉体摆脱表象世界的束缚，精神之爱就有可能获得不朽，而这种精神之爱才是理想的和永恒的。“因为凡是注定要生长的东西，都竭力要从脆弱的、易腐的、可能在当晚即将灭亡或丧失自己的生命力的东西中挣脱出来。”因此，瓦格纳情愿将自己裹在飘扬着的黑旗中幸福地饱含着爱地死去，以给永恒的爱生出和生长的机会。托马斯·曼对瓦格纳对经典的解读显然是难以认同的，他通过史频奈尔在嘉勃利尔生命走向衰落时的无奈和怯弱，戏剧化地反讽了包括瓦格纳歌剧在内的有关这部史诗的内涵。不过托马斯·曼的思想是复杂的，在让现实迎头痛击史频奈尔的同时，他也对这个当代时髦作家对爱与美的不懈追求加以肯定，这导致了作品中用大量篇幅叙述了史频奈尔引导女主人公在神秘爱情的醉人旋律中漫游，叙述了为打动女主人公而淋漓尽致发挥他有关爱与美的艺术见解。赵玫对史诗的解读呈现出另一特色，现实中是不存在特里斯坦和伊索尔特的，脱俗的美和爱以及对这种美和爱的极度追求是不现实的，现实从一定意义上说会使沉浸在“美”和“爱”中的人失望的。当然她也没有完全否定对理想美和纯真爱的追求，故事中的“女人”正是在貌似平淡的坚守和灵与肉的搏击中体现出她的执着的。“男人”在瓦格纳的歌剧和托马斯·曼的小

说共同作用下,最终也对蕴含着理想追求在内的现实作出认同。

### 三

在这两篇分别寻找特里斯坦和伊索尔德的作品中,叙述者采用的叙事手法是有差异的。托马斯·曼尽管是在采用反讽的手法来颠覆一个古老的爱情传奇,但他在叙事技巧上基本沿用了古典叙事手法,即按照时空顺序、人物关系构成来展开叙事。与古典叙事手法相比,《特里斯坦》叙述技巧的高明之处只是在于环境设置与人物的心理以及情节的铺陈之间的和谐,在于以英雄特里斯坦的缺失作为作品内在的叙事线索和叙事中心。赵玫则在沿袭托马斯·曼反讽叙事的基础上,对故事的叙事手法也进行了革命性的颠覆。这就构成了文本的双重反叛,一是对古老爱情传奇内涵的叛逆,二是叙述手法上的叛逆。第二层意义的叛逆,无疑也是针对托马斯·曼的。

《寻找伊索尔德》中有四个重要的人物,那是纠集在一起的两男两女。值得注意的是,这四个人物都没有自身的名字。因为“相互间的名字很难记住。甚至记不住对方的模样。”在古老的传奇中,特里斯坦、伊索尔德和马克王的名字是与他们的际遇和性格不可分开的,在托马斯·曼的故事中,嘉勃利尔、史频奈尔和克罗特扬的名字也是与各自的身份和个性融为一体的。赵玫笔下出现的却是男人、女人、年轻女人和大提琴手(年轻男人)。这样的叙述显然是具有叛逆特征的,它使人物形象不再具有古典叙事中的明确性特点。例如,“女人”出现在读者面前时,只是呈现“一个很迷人的姿态”,“年轻女人”则是“伴随着一股甜丝丝的香水味道”。这种朦胧模糊的叙述显然是与人物姓甚名谁都没交代的背景结合在一起的。从另一角度看,这种不够明确的叙述符号所指代的,比起传统叙事中明确的人物所指代的,应该更能显示兼容性特点。正因为此,“小说家必须尽量不提供有关人物的标志,因为读者会出于自然倾向,不由自主地抓住这些标志来制造出一些具有逼真感假象的人物。”《寻找伊索尔德》中四个人物唯一具有身份特征符号的是“大提琴手”,这个符号承载的所指相对明确。这种相对明确性符号的出现,是因为“大提琴手”不仅是指故事中的年轻男人,还传

递着古老传奇中“艺术美”的信息,而且他也是瓦格纳歌剧《特里斯坦和伊索尔德》精神的指代。从叙事结构看,《寻找伊索尔德》自酒店的餐厅始,经过家、咖啡馆、剧场等场景,到同一酒店的餐厅终。这一类叙述结构既可以是开放性的,又可以是封闭性的。小说通过结尾的“怎么能把古人的歌谣当现实呢”,否定了类似故事再次出现的可能性,宣告了叙述结构的封闭特征,第一次在餐厅见面尽管有四人,但出于认真对话状态的就是男人和女人,第二次在餐厅见面时,仅有男人与女人在交流。如果说在第一次的交流中,男人和女人对探求古老的爱情传奇的实质、探求瓦格纳的同名歌剧与托马斯·曼的《特里斯坦》之间的关系,还是充满兴奋感和幸福感的话,那在第二次交流中,随着“已经不是瓦格纳时代了”的感叹,则暗示了主人公对现实社会“伊索尔德”消逝的无奈和认可。叙事手法中另一个值得我们重视的方面是,叙述者在叙事中将四个人物之间发生的情感纠葛与古老的爱情传奇、瓦格纳的同名歌剧以及托马斯·曼的《特里斯坦》有机融合起来。笔者以主人公与瓦格纳歌剧之间的结合为例,看一看这种融合的成功。当“男人”与“年轻女人”缠绵时,男人“本不想做,但不想做并不意味着不去做”时,叙述者插入了瓦格纳歌剧的第一幕的片段,以“面对自己心爱的女人,特里斯坦别无选择”,揭示了“男人”此时此地的复杂心情;当“年轻女人”感叹:“让我做你的情妇?你说我能做到吗?那需要多少爱”时,叙述者插入了瓦格纳歌剧的第二幕的片段,以特里斯坦“只是问伊索尔德是否愿意跟随他回到他的地方。伊皇后毫不犹豫地答应了自己的恋人”,将现实与古典传奇展示的情景作了对比;当“女人”在熬着与“大提琴手”离别前的时日、想着什么时候他真的走了自己才能获得真正解脱时,叙述者插入了瓦格纳歌剧的第三幕的片段,以“伊索尔德不再能唤回特里斯坦。她的无论生着或死去的挚爱”,温柔地对人物进行嘲讽。另外,《寻找伊索尔德》采用的是赵玫常用的具有跳跃特点的叙述语言,也具有对这一经典传奇以及本文中提及的其他相关作品的语言叛逆的特点。

(责任编辑 南山)

## 浅析《无名的裘德》中女性气质的边缘化

曹磊

(南京工程学院外国语学院, 江苏南京 211167)

**[摘要]** 苏和阿拉贝拉是英国作家哈代《无名的裘德》中的两位女性。维多利亚时期,女性气质往往被界定为温柔、优雅、善于抚养等角色特征,女性被看作是男性的附庸,是男性统治的对象。但这两位女性却表现得很独立,追求自己想要的生活。在她们身上,女性气质逐渐被边缘化,更多地表现出刚强、主动、支配性、侵略性等男性气质特点。女性气质的边缘化是社会文化建构的结果,也是女性追求女性自由、平等权利道路上的一个重要阶段。

**[关键词]** 《无名的裘德》; 女性气质; 边缘化

**[中图分类号]** I106.4 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0106-03

“女性气质”通常用来指称对女性的形象和社会角色的建构。在父权社会里,女性气质由男人定义,为男人服务。女性气质往往被界定为温柔、优雅、善于抚养等角色特征,同时,它又被用来描述一些被视为女性有关的弱点,如柔弱、被动、情绪化等。女性气质被限定在家庭角色中,是男性统治的对象。

在《无名的裘德》中,英国作家托马斯·哈代描述了裘德青年时期的求学经历及其短暂的人生际遇。裘德短暂的一生虽饱读诗书却求学无望,渴望爱情却婚姻失败,最终在病榻中悄然死去。如果说求学无望带给裘德的是事业发展的阻碍,那两段婚姻的失败则带给他生活的灭顶之灾,改变了他的生命轨迹。小说中呈现的维多利亚时期,虽然是英国历史上极为繁荣的时期,科学、政治、经济都得到空前发展,但女性的地位并没有改变,女性仍旧被认为是弱势群体,附庸并顺从于男性的统治。而哈代在对两位女性阿拉贝拉和苏的创作时,颠覆了19世纪作品中女性柔弱、被动、安于家庭生活的形象,创造出两位反常规的极具鲜明个性的女性形象。

### 一、女性气质边缘化在苏和阿拉贝拉的具体呈现

小说中的两位女性性格迥异,却有一个共同的

特点:她们性情并不柔弱,内心里渴望主动地把握自己的生活。阿拉贝拉是裘德的妻子。她出生卑微,没有受过教育,是一个粗俗的女子,她最大的人生目标就是嫁一个可以依赖的丈夫,从而改变自己的生活处境。当她第一次看到裘德时,就认定裘德是她理想的丈夫。她故意使计接近裘德,并不顾世俗的禁忌,利用自己的年轻美貌和裘德的单纯,诱惑裘德做出越礼之事。婚后,她发现裘德无法让她过上安逸的生活,立刻选择和裘德分道扬镳。当第二任老公去世之后,她又设计回到裘德身边,想要靠裘德过一种表面上“体面”的生活。阿拉贝拉的出现,改变了裘德的生活轨迹。原本想要通过自己的努力当上牧师的裘德,没能抵挡住阿拉贝拉的诱惑,不得被迫成家。可以说,在这段结婚、离婚、复婚的闹剧中,阿拉贝拉始终起着主导作用,她并没有表现出任何“顺从”和“被动”,而是展现出“主动”和“权威”这种在男权社会中被定义为专属男性的特征。虽然她的行径有些令人不齿,但是她不受社会规则的束缚,一直按照自己的人生规则生活,她想要通过主宰自己的身体掌控命运,表现出女性的觉醒意识。

相对于粗鄙自私的阿拉贝拉来说,苏是一个完全不同的形象。她谈吐不俗,气质高雅。苏是裘德

**[收稿日期]** 2013-11-12

**[作者简介]** 曹磊,女,山东德州人,南京工程学院外国语学院讲师,硕士。

的表妹,两人之间有一种说不清道不明的亲切感和依恋感。她受过良好的教育,渴望拥有男性所独有的学术自由。但不盲从所谓的权威观念,对世界、社会和宗教有自己独特的见解和信仰。她对裘德说:“我不愿干扰你的信仰。不过我一直渴望寻觅到一个知音,鼓励他追求高尚的目标。我见到你时,觉得你也想成为我的同志,然而你对那么多的传统观念都笃信无疑,我真不知该说什么好。”苏就读的梅尔切斯特培训学校,俨然一个门规森严的女修道院。对于她这样“一个不习惯受约束的年轻人来说,她感到满腹怨愤”。她用自己的方式反抗这种让人窒息的压迫:在一次和裘德外出晚归而受到的惩罚中,她越过“几乎齐肩深的河水”,逃出了这个桎梏她身心的场所。她的这种叛逆和反宗教的思想,在随后的共同生活中,潜移默化地影响着裘德对于基督教的认识,让他放弃了成为一名牧师的理想。

对于婚姻,苏的态度既保守又前卫。维多利亚时期,女性社会地位低下,尤其是已婚女子,被认为只是男性的附属品,是被排除在男权中心之外的“他者”,只能充当男性存在及其价值的工具和符号。而苏却表现得比较理性,不想沦为这种婚姻的牺牲品。她也曾犹豫过。为了获得教师资格,她以婚姻为筹码,接受了弗洛特孙先生的资助。被梅尔切斯特培训学校开除后,她处境艰难,迫不得已嫁给弗洛特孙。在和裘德的通信中,她内心挣扎地写道:“新郎按照自己的意愿选中我,而我却不是按我的意愿选择他。别人把我送给他,就像赠送母驴、母羊或旁的什么家畜。”婚后,她一直拒绝丈夫占有她的身体。相对于肉体的欲望,她更崇尚与爱人之间精神上的交流和碰撞。在和弗洛特孙离婚之后,苏勇敢地 and 裘德走在了一起,但她还是拒绝和心爱的裘德过真正的婚姻生活,直到阿拉贝拉的再次出现和舆论的压迫,才让她鼓起再次走进婚姻的念头。但在最后的关键时刻,她还是选择了放弃。她从心底发出叛逆的呐喊:“喜欢结婚的女人没有你估计的那么多。他们结婚,只是因为婚姻可以带来体面的生活,有时可以提供社交上的便利,而这种体面的生活和社交上的便利我都非常愿意放弃。”她“已经醒悟到了结婚的可怕性和严重性,如果执迷不悟再结一次婚,实在是不道德的行为”。在对待婚姻问题上,苏和阿拉贝拉的表现完全不同。阿拉贝拉是通过自己的身体结识男人,占有男人,通过对男人的占有达到自己个人的目的;而苏却企图通过抛开身体,凭借自己的人

格魅力来抓住男人对自己的忠诚,实现自己心灵和精神上的圆满。她所做的一切都是为了取悦自己而非社会。尽管对待婚姻的方式和态度不同,有时似乎显得不合情理,两位女性却都将婚姻的选择权牢牢掌握在自己的手中。在每段感情中,她们都处于主动地位,以自我的需求为中心,追求自己心目中的理想生活,而不是一味地把服侍和取悦丈夫当作自己的首要任务,这种对女性权利的追求无疑是对女性卑顺和附庸命运的强烈挑战。

## 二、女性气质边缘化与女性意识的觉醒

法国女性主义者德·波伏娃在《第二性》中说:“女人不是天生的,而是形成的。”生态女性主义理论也认为:“性别压迫并不一定是生物的,还可能是文化的——生物性的男人受统治的影响根本和女人一样,但压迫她们的过程包括首先要她们降为‘低价值’的弱势阶层,即女性阶层。显然,女性特有的生理特点并不能使之成为女性是男性附庸的借口。在创世纪的初期,女性和男性享有同等的生存权,按照自己的意志和行为独立于这个世界。但是随着社会分工的不同,男性逐渐掌控了社会权利,使女性陷于被动而附庸的处境。女性被迫与男人绑定在一个不平等的关系中:“他”是唯一,而“她”就是他者。

但是,小说中的阿拉贝拉和苏却不甘于做男性生活中的“他者”。阿拉贝拉仗着自己的身体优势,她玩弄男性于股掌之间;她讲究实际,甚至为了达到目的而不择手段;她也不是一个合格的母亲,对自己的孩子小“时光老人”的生死不闻不问。这完全不符合19世纪对“淑女”形象的定义:纤弱、爱空想、性被动、纯洁、顺从,是家中的天使。虽然身为女性,但在阿拉贝拉身上,女性气质却逐渐被边缘化,更多地表现出男性气质。

苏身体纤弱,气质高雅,充满母爱,表面上比较符合父权社会所规训的女性气质特征,但内心里,她所表现出的男性气质一点不亚于阿拉贝拉。她的思想和见解都超越时代的局限,处于时代的前沿。她勇敢地挑战宗教礼仪,敢于表达自己不同的见解;在她与追求者、她与丈夫弗洛特孙、她与至爱裘德的三段感情纠葛中,她始终掌控着主动权,她对基督教所崇尚的婚姻持有一种蔑视的态度,认为“加盖了政府公章的婚约的爱情太可怕、太庸俗”,“害怕婚约里的条件会扼杀他们的爱情”,因此她拒绝成为婚姻的牺牲品。阿德尔曼说:“苏是维多利亚文学史上敢于拒绝‘牺牲品’这一命运的最成功的代表。”

在这两位女性身上所表现出的女性气质的边缘化,是女性追求自由、平等权利道路上的一个重要阶段。在实际生活和众多文学作品中,女性角色往往带有一种软弱性、被动性和悲剧性色彩。在古代中国,女性一出生接受的就是“三从四德”的儒家教育,被灌输的是“男尊女卑”的等级观念,女性承担的角色只囿于家庭范围,女性由于缺乏独立能力而不得不依附于男性。女性气质是由男人定义,为男人服务的。人类的文明成了男性的文明,女性全方位地“消失”在历史的视野中。在西方,女性也始终被教导要控制自己的感情和欲望,否则会成为邪恶和危险的人。男性利用自己的特权将女性排挤出政治、教育、经济等本应两性共有的领域。

随着社会和文化的进步和发展,女性不断接受新的思想,试图颠覆和重新定义自己的身份。女性的角色也发生了改变。女性开始意识到女性气质不是由生理决定的,而是社会文化建构的结果。女性逐渐走出家庭,摆脱父权制对女性气质形象的规训,踏入社会舞台,承担一定的社会角色。女性的社会地位不断提高,比以往享有更多的受教育的机会,女性和男性在智力上和能力上的差距也逐渐缩小。这些变化都促使女性对自己的身体、思想和行为重新进行社会和文化建构。女性利用自己特有的女性气质,参与到各种社会活动之中,女性比以往更自信,更独立,女性从事的职业范围也更为广泛,涉猎各种男性专有的职业,女性气质也因此越来越被边缘化,更多地表现出男性气质特点:刚强、主动、支配性、侵略性等。这一点在小说中的苏身上可以找到。苏虽然身体孱弱,内心却十分强大。她善于独立思考,不盲从权威,她极力赞美《雅歌》中诗歌所表现出的“人与人之间欢乐的爱和自然的爱”,斥责那些企图为诗歌“涂上一层抽象的宗教色彩的”骗子行为;她对所

生活的时代中女性地位低下的现实非常不满,想要过一种有尊严的生活,虽然现实和理想的冲突使她感到痛苦、愤懑和隔绝感,但她仍然选择勇敢地面对而非逃避,表现出坚强不屈的生活态度和不甘沉默的精神。这种女性气质的边缘化,从一个侧面反映出女性意识的觉醒:女性不满由男性或男性价值来支配和决定自己的命运,她们表现得越来越独立自主,希望通过自身的努力和追求,提高自己的社会地位,享有和男性相同的话语权,实现自身价值,为自己赢得尊严和平等的权利。苏也因此比同时代其他的女性更有可能成为自我意识和行动能力的主体,占据女性主义启蒙角色的前列。

### 三、结语

美国女作家吉尔曼在其 1898 年的著作《女性与经济》中曾经指出:男性以各种方式征服世界,而女性只有一种,她们的财富、权利、地位、名誉都只能通过一枚小小的戒指获取。她承认女性与男性的差异,但这种差异并不代表优劣之分。

社会的发展依赖于所有人都充分发挥其潜能,当然也包括女性。过度强调女性气质特点,要求女性按男性所规训的女性气质生活,会将女性禁锢在家庭的牢笼中,主动内化传统的道德观和宗教教条,增加女性对新思想、新观念的负疚感,对女性的身心发展造成巨大伤害。女性,只有参与更大范围的活动,打破父权制对女性气质的界定标准,和男性一样享有受教育的权利,勇敢地寻求真正的自我,追求精神上的平等和独立,才能避免成为父权意识的附庸者和牺牲品,才能认识到自己生活的价值和重要意义。女性从来都是独立的个体。

(责任编辑 南山)

**主持人语:**经典(canon)作为一个理论问题,自20世纪后半叶以来,已在不同学科领域得到广泛的探讨。近年来,在艺术学学科领域,针对这一问题所展开的讨论也日益增多。这其中,立足于文化建构主义立场,对艺术的经典化过程所进行的系统研究尤其值得关注。本次笔谈的三篇文章即以此为论题进行了彼此呼应的深入讨论:《理论纷争与经典的变迁:从先锋到后先锋》一文对先锋派理论所做的梳理,为我们审视先锋派在现当代艺术史中的位置提供了一个特有的理论视角;《作为“历史流传物”的艺术经典:阐释及其有效性》从作品的阐释问题入手,揭示出阐释活动在艺术经典化过程中的重要作用;《艺术史书写与经典建构——以中国画的现代转型为例》则围绕艺术史书写的自觉意识,特别强调了艺术家参与经典建构的主体性地位及其关键所在。尤其值得一提的是,三篇文章分别是从艺术理论、艺术批评和艺术史维度出发,对艺术经典建构问题进行了既不乏理论深度、又极具对话意识的深入解读。在一定程度上,它们代表了当前艺术学理论的三种学科形态关于经典问题的不同考察路径。因此,对于该问题的研究来说,本组笔谈不仅在学理层面具有较高的学术价值,而且在学科层面也具有一定的启示意义。

## 理论纷争与经典的变迁:从先锋到后先锋\*

周 韵

(江苏第二师范学院外国语学院, 江苏南京 210013)

**[摘要]** 先锋派对于20世纪文化艺术史来说是一个重要而又难解的谜。它在颠覆传统经典的同时,倾向于构建新的经典,因此先锋派总是处于理论纷争之中。随着现代技术、资本、文化的扩张,先锋派不断走向终结,经典边界也日益消解。在后现代转向中,理论在经典的批判和建构话语中取代实践成为当下的文化先锋。

**[关键词]** 先锋派; 艺术经典; 艺术理论; 后现代转向

**[中图分类号]** I01 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0109-04

先锋派是一个棘手而又引人入胜的问题。它总是以反经典的姿态出现,但几经周折后又常常跻身于经典的行列,戏谑地迎接着来自观众的困惑目光。杜尚的《喷泉》便是最典型的个案。在颠覆了关于美学和艺术的所有观念之后,这只签有假名的男用小便器堂而皇之地进入了博物馆、艺术史和艺术研究著作,占据了它曾意图攻击的经典神龛。尽管理论家们对先锋派的这一悖论有着完全不同的解释,有的认为先锋派以失败而告终,成为了它所极力反对的东西,有的则认为先锋派取得了巨大的成功,完成了从边缘到中心的转变,但是他们无疑都宣告了先锋派的终结,艺术从此进入了“后”时代:后先锋、后经典、后现代等等。本文试图首先对先锋派的理论

化过程作一个简要的描述和分析,揭示先锋派内在的终结趋势,在颠覆传统经典的同时,倾向于构建新的经典,然后指出现代技术、资本、文化的扩张加速了先锋派的终结以及经典边界的消解,最后提出理论在经典的批判和建构话语中取代实践成为当下的文化先锋。

诚如贡巴尼翁所言,先锋派比任何艺术运动都依赖理论,倾向于利用理论来保障自身的未来,或者说自身的历史必然性,但是其理论总是导向新的从众主义。<sup>[1](P.64)</sup>更为重要的是,先锋派经历了双重理论化过程,一是先锋派的自我理论化,通过宣言、访

\* [基金项目] 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“当代中国社会转型中的视觉文化研究”(项目编号:12JZD019),江苏省社科基金一般项目“德波尔与情境主义思潮研究”(项目编号:11WWB007)。

[收稿日期] 2013-12-10

[作者简介] 周 韵,女,江苏溧阳人,江苏第二师范学院外国语学院教授,博士。



谈、著述等方式提出新的审美规划,二是批评家和理论家们对先锋派的种种理论探讨和反思。这些理论的矛盾和纷争表明,先锋派及其理论都包含固有的悖论性。哈罗德·罗森堡的书名“新艺术的传统”恰到好处地点出了先锋派的这一特征。

在自我理论化过程中,尤其是在宣言中,先锋派总是摆出与传统决裂的姿态,推动一种新的审美规划。但是,在宣布与传统决裂之际,先锋派无一不表现出对伟大经典的怀旧。马里内蒂一再表示传统和经典对青年艺术家的毒害,发出摧毁博物馆和图书馆的号召,但他也提出青年艺术家可以每年一次给《蒙娜丽莎》献上一朵玫瑰。<sup>[2](P.52)</sup>同时,先锋派对新的审美规划的推动,首先是通过自我命名实施的,而这为构建新的传统和经典提供了可能性。事后看来,宣言是先锋派确立和传播新的艺术观念、培育和生成新的观众的一条重要路径。布勒东甚至拟定了一个超现实主义名单,把萨德那样的作家和但丁、莎士比亚并置,构建出新的传统和经典。值得一提的是,这种对伟大经典的矛盾态度得到了从先锋到后先锋的所有实践的证明。从《L. H. O. O. Q.》(1919)到《刮了胡子的 L. H. O. O. Q.》(1965),杜尚对《蒙娜丽莎》的戏仿暗示了他对这一伟大经典的怀旧。沃霍尔以复制通俗影像著名,但他的晚期画作充斥文艺复兴尤其是宗教的题材,其中包括对《最后的晚餐》中的基督头像的复制。德波尔的情境主义实践走得更远,把伟大经典作为对抗警察和军队枪炮的工具,强调这是“让艺术回归生活,重新确立其优先权”的途径,也是对梵高和高更等伟大艺术家表达敬意的最好方式。<sup>[3](PP.161-162)</sup>在这一意义上,正是对艺术的这种执着信念,先锋派从未能摆脱经典的幽灵。先锋派及其观念的纷争表明,越是挣扎,越是深陷其中。

可以说,对先锋派的理论探讨和反思,揭示出了同样的问题。历史地说,早期的先锋派理论探讨主要是围绕形式创新进行的。自奥尔特加到阿多诺和格林伯格,艺术的自主性理论占据了主导地位。更为重要的是,他们都把先锋派的抽象化看作是一种模仿,阿多诺认为先锋派和异化现实处于模仿关系中,但它是通过对经验的模仿,制作出绝对客观的艺术品,而这一绝对艺术品和绝对商品趋向融合,<sup>[4](PP.31-32)</sup>格林伯格则把先锋派视为是“对模仿过程的模仿”,其目的是消除传统模仿的空间幻觉,回归绘画的“平面性”。<sup>[5](P.7)</sup>无疑,他们的理论为先

锋派的经典化提供了依据,但也暗示了先锋派不断走向终结的命运。后期的先锋派理论探讨主要根植于体制批判。比格尔在批判了阿多诺的审美理论后提出,先锋派是对自主艺术体制的攻击,其规划是艺术和生活的融合,但是先锋派以失败而告终,以至于各种形式风格共存于体制之中,呈现出所谓的后先锋状况。<sup>[6](P.57)</sup>丹托在批评了格林伯格的形式主义观念之后提出了艺术界理论,认为从杜尚到沃霍尔,正是理论的作用,他们的现成品才被界定为艺术,但艺术由此陷入终结状态。<sup>[7](P.34)</sup>从以上分析看,除了历史的差异外,先锋派及其理论也表现出地理的差异,在从欧洲到美国的旅行中就经历了去政治化的过程。

## 二

先锋派的终结不仅源于其固有的从众倾向,也来自现代技术、资本、文化的扩张的致命影响。这已经成为许多理论家的共识。威廉斯甚至认为,正是高度发达的资本主义实现了先锋派的艺术和生活融合规划,先锋派也由此成为了历史。<sup>[8](P.29)</sup>德波尔也发现,对于先锋派,战后的资本主义改变了态度,从反对转向利用,把先锋派的创新变成无意义的消费时尚。<sup>[9](P.40)</sup>其中最为典型的是功能主义建筑被同质化为“国际风格”推向全球,成为情境国际试图颠覆的景观社会的构成部分。以下将分别对此作简要的描述和分析。

### 首先是现代技术的影响

本雅明早在他那篇著名的文章中提出,现代机械复制技术史无前例地改变了艺术的生产、传播、接受。从生产的角度看,现代技术摧毁了艺术的光晕,制作出去光晕的作品,艺术由此从仪式价值转向展示价值。从传播的角度看,现代技术摧毁了原作的独一无二性,将艺术品置于流动的时空里。从接受的角度看,现代技术把观众和艺术品置于集体的偶遇中。总之,现代技术带来了艺术的革命。但是,诚如胡伊森所言,“复制技术在今天的艺术中的作用已不同于20年代的作用。那时,复制技术对资产阶级文化传统具有质疑的功能,而今天它们肯定了技术进步的神话。”<sup>[10](P.155)</sup>这就是说,复制技术的发展本身没有了震惊美学和政治的潜能,而是与资本主义现代化趋向一致。胡伊森继而指出,波普艺术在复制技术的利用上尽管存在某种革命性,沃霍尔的技术创新——摄影和丝绸屏幕的合成利用——不仅促使艺术的无限传播成为可能,同时也摧毁了艺术品

的韵味,但是波普艺术的技术创新并没有与社会革命运动联系起来,因此脱离了政治语境的艺术被博物馆和大众媒体所收编,以艺术家的韵味化即明星化而告终。<sup>[10](pp.155-156)</sup>即便是情境国际运动,虽然试图恢复早期先锋派的政治锋芒,但当艺术家们宣布拒绝工作、立足情境建构时,他们的情境主义生活依赖于现代技术的发展。因为只有现代技术取代劳动时,他们才能真正实现这一理想生活。

### 其次是体制市场的影响

20世纪后期的艺术家们对待市场的态度完全不同于早期先锋派,后者通过反叛市场而为市场所接受,今天的艺术家不再费这个周折,对市场持完全接受的态度。克莱恩的研究表明,政府和企业对艺术市场的介入导致艺术体制的官僚化和市场化,先锋派所依赖的公共领域消失,文化产业处于支配地位,而且由于传播媒介的发展,艺术的生产和消费完全依赖这一传播系统。同时,艺术家数量的激增及其对市场的依赖导致他们对市场压力的服从,丧失了原有的反叛姿态和革新精神,多数成为中产阶级的一员。另外,由于市场和商品的作用,个体都被整合成只有虚假自主个性的消费者,观众完全受到市场的左右,判断艺术的标准不再是审美的了,而是市场价格决定一切。毋庸置疑,先锋派生成和发展的传统社会基础全面崩溃。今天,纽约的格林尼治村和北京的798都成为了时尚商业区。

### 再次是大众文化的扩张

尽管后现代艺术实践对意义进行了更为激进的消解,但是震惊效果由于消费社会和大众文化的扩张而日渐式微。胡伊森便持有这样的看法,认为在大众文化日益占据支配地位的时代,艺术要保持其震惊效果几乎是不可能的。他说:“早期先锋派面对的文化产业还处于起步阶段,而后现代主义所面对的是技术和经济方面得到尽情发展的媒体文化,这一文化掌握了融合、传播和推销最激进挑战的艺术。这个因素结合观众变化了的构成,说明了以下事实:较之20世纪初,要保持新艺术的震惊效果更困难,也许已经不可能。”<sup>[10](p.168)</sup>根据比格尔的看法,震惊本身也有自身的问题。一个问题是,震惊总是趋向于“无特殊的效果”,因为即便震惊打破了审美的固有性,它也不能保证接受者可以朝着既定的方向发生行为变化,相反,震惊常常生产出意料外的结果:对现存态度的强化。另一个问题是,震惊效果无法永远维持下去,它由于不断的重复而成为“期待中

的”,或由于“体制化”而成为可“消费的”,从而丧失其震惊的效果。<sup>[11](p.80)</sup>贝尔也提出,由于不断的重复,震惊最终变成了大众消费的新奇时尚。<sup>[12](p.36)</sup>的确,由于大众文化的同化和收编,震惊和新奇都进入了消费市场,成为不择不扣的消费品。

### 三

如何摆脱这一文化困境?当代艺术如何能够承担起社会批判功能?先锋派作为艺术和政治的连接形式,其遗产值得艺术家和理论家们的重视。为此,有必要重估先锋派经典模型,重写先锋派的历史,以构建出新的先锋派谱系学。

在这一点上,女性主义运动和批评走在了探索的前沿。它不仅开启了对女性艺术家的个案研究,而且从性别批判的角度对经典模型加以抨击,对经典的历史加以重写。根据苏珊·苏莱曼的看法,这是因为女性艺术家处于双重边缘化的境地,既远离艺术圣坛又远离市场,因而在当前发起对先锋派或现代主义的批判具有一种先锋性。<sup>[13](p.14)</sup>琳达·哈奇恩则提出,女性主义倾向于社会和政治变化,力图保持与后现代主义的批评距离,“使用后现代戏仿模式,同时确立和颠覆惯例,例如目光的男性特征,妇女的表征便可被非符号化”<sup>[14](p.151)</sup>。这就是说,女性主义对于恢复另类文化形式的政治维度具有重要意义,原因在于女性艺术家在她们的艺术和批评中力图恢复封存已久的女性历史,在审美生产中对以性别为基础的主体性形式进行探索,对标准的先锋派或现代主义经典的界限加以拒绝。克莱格·奥温斯甚至认为,女性的文学、艺术和批评是后现代文化的重要资源,是衡量这一文化是否具有活力的标准。<sup>[15](p.84)</sup>简言之,女性主义从性别批判的角度为当代艺术和文化提供了新的政治维度。

另外,后殖民批评对欧洲中心论的知识生产发起了挑战,对殖民主义和帝国主义的文化遗产提出了批评,提出了文化表征形式及其所展示的文化身份、民族认同等问题。这其中,萨义德的文化批评尤其值得重视。他对“东方主义”这一艺术史术语的批评探讨揭示,东方主义是一种思维方式,通过把非西方文化的同质化,生产出“东方”这个对立于西方的他者文化概念,且在文化表征中常常把非欧洲世界表征为落后的、非理性的、野蛮的,把欧洲表征为进步的、理性的、文明的。<sup>[16](pp.3-4)</sup>这一批评不仅为反思先锋派及其理论提供了新的视角和方法,而且为重新发明新的文化表征形式提供了参照。

最后,生态环境运动和批评也不失时机地出现在人们的视野中。它从自然的视角对技术支配自然和社会的启蒙思想发起了挑战,对现代性和现代化进行了广泛的批判。这一生态环境批评不仅出现在社会、政治和文化等领域,而且还出现在文学艺术实践和批评中。胡伊森指出:“正是这种生态感性的出现,现代主义的某些形式和技术现代化的联系受到了审视和批评。”<sup>[1](P.220)</sup>在某种意义上,生态环境运动扩展了阿多诺和霍克海姆所发起的对启蒙现代性的批评,后者主要从意识形态的角度对文化产业进行批判,而生态环境批评则是对人类中心论、唯发展论、科学决定论的激进批评,提出了生态伦理和正义思想、生态生活观和责任观,等等,召唤人类和自然之关系的整体重构。

总而言之,20世纪70和80年代出现了对边缘和他者文化的关注,不仅批判先锋派或现代主义艺术,而且对大众文化同样加以批评,提出了阶级、性别、种族和生态环境等问题。这些运动和批评都是以“共同体”为基础的,即它们是通过集体反叛而构成的运动和批评,因而特别关注共同体的“表征”问题,倾向于后结构主义的解构策略,力图挑战主流文化的霸权话语。我们认为,这些激进的文化运动和批评具有相当的先锋性,尽管它们不同于早期先锋派和波普艺术,也不再关注艺术与生活关系的问题,而是强调“表征的政治”,一种以“他者性”和“差异性”为基础的微观文化表征。如果说早期先锋派试图以艺术之名颠覆传统和否定现实,那么这些文化先锋派立足于文化政治批判,倾向于重新建构社会和文化的意义,在消费主义和文化政治之间制造出对立紧张。用胡伊森的话来说:“关键不是消除政治和美学、历史和文本、政治介入和艺术天职的紧张,而是要强化紧张,重新发现紧张,恢复艺术和批评中的紧张。”<sup>[17](P.221)</sup>可以说,对先锋派的持续理论反思,不仅使得我们对先锋派的认知越来越趋于立体化,而且也使得我们可以借助理论发展的历史逻辑来审视其经典化的脉络。

#### [ 参 考 文 献 ]

[1] Antoine Compagnon. *The Five Paradoxes of Modernity* [M]. New York: Columbia University Press, 1994.

- [2] Filippo T. Marinetti. *The Founding and Manifesto of Futurism* [M]. in Lawrence Rainey, ed., *Futurism: An Anthology*, New Haven: Yale University Press, 2009.
- [3] Guy Debord. *The Situationists and the New Forms of Action in Art and Politics* [M]. in Thomas McDonough, ed., *Guy Debord and the Situationist International*, Cambridge: MIT, 2004.
- [4] T. W. Adorno. *Aesthetic Theory*, London: Routledge & Kegan Paul, 1984.
- [5] Clement Greenberg. *Avant - garde and Kitsch* [M]. in *Art and Culture*, Boston: Beacon Press, 1968.
- [6] Peter Bürger. *Theory of the Avant - Garde* [M]. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- [7] Arthur Danto. *The Artworld* [A]. in Carolyn Korsmeyer, ed., *Aesthetics: The Big Questions* [M]. Oxford: Blackwell, 1998.
- [8] [英]雷蒙德·威廉斯. 现代主义的政治[M]. 北京: 商务印书馆, 2002.
- [9] Guy Debord. *Report on the Construction of Situations and on the Terms of Organization and Action of the International Situationist Tendency* [M]. in Thomas McDonough, ed., *Guy Debord and the Situationist International*, Cambridge: MIT, 2004.
- [10] Andreas Huyssen. *After the Great Divide* [M]. London: Macmillan, 1988.
- [11] Peter Bürger. *Theory of the Avant - Garde* [M]. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- [12] [美]丹尼尔·贝尔. 资本主义文化矛盾[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1989.
- [13] Susan Rubin Suleiman. *Subversive Intent: Gender, Politics and Avant - Garde* [M]. Cambridge: Harvard University Press, 1990.
- [14] Linda Hutcheon. *The Politics of Postmodernism* [M]. London: Routledge, 1989.
- [15] Craig Owens. *The Discourse of Others* [M]. in *The Anti - Aesthetic*, ed. Hal Foster, Port Townsend: Bay Press, 1985.
- [16] [美]爱德华·萨义德. 东方学[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999.
- [17] Andreas Huyssen. *After the Great Divide* [M]. London: Macmillan, 1988.

(责任编辑 南山)

# 作为“历史流传物”的艺术经典:阐释及其有效性<sup>\*</sup>

翁再红

(南京艺术学院艺术学研究所, 江苏南京 210013)

**[摘要]** 艺术作品得以流传并成为经典的过程,是由各种复杂因素共同作用的结果。在这其中,阐释作为一种带有明确价值取向的文本遴选活动,既是艺术活动的重要组成部分、艺术批评的基本职能所在,也是具体作品得以经典化的关键因素之一。对于作为“历史流传物”存在的艺术经典而言,有效的阐释意味着只有将文本与阐释主体都置于“历史意识”或“传统”之中,才能真正见出文本的历史地位以及批评家在文本经典化过程中的阐释效应。

**[关键词]** 艺术经典; 历史流传物; 阐释; 经典化

**[中图分类号]** J01 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0113-04

传播是“人类关系赖以存在和发展的机制,是一切智能的象征和通过空间传达它们和通过时间保存它们的手段”<sup>[1](P.3)</sup>。因此,人类所创造的任何文明成果,诸如文学作品,最终都必须通过传播活动才能延续。没有了传播活动,作为“历史流传物”的经典文本将失去留存下来的可能。于是“流传”作为艺术品传播的终极目的变成了经典文本重要属性之一。是什么使艺术品流传,原因当然是多样的,其中既有文本自身的深厚的审美张力,也有后世各种强大的文化权力,本文将着重探讨接收者的阐释之于艺术经典化的意义,并且试图从理论上回答阐释的有效性之于文本经典化的意义。

## 一

阐释(Hermeneutik,又译为解释学、诠释学)一词,来源于上帝信使的名字“Hermes”(赫尔墨斯),意指把上帝的指令翻译成凡人可以理解的话。德国哲学家施莱尔马赫作为“现代解释学之父”,其阐释学观念也是从解释圣经的经验中发展而来的。在他看来,阐释的最终目的就是获取文本蕴涵的客观意义。为此,他把语法阐释和心理阐释作为达到目的的手段,并从理论上提出了“阐释的循环”观——即阐释

从文本的部分开始到文本的整体,从认识整个文本意义的基础上认识部分。现代阐释学在很大程度上突破了施莱尔马赫的局限性,不仅把阐释学泛化为解释一切人文科学文本的学问,并且摆脱了阐释学仅仅作为方法论的命运。具体而言,在现代阐释学那里,阐释不再执着于文本的原义,而是借助文本进入到一个“存在”中去。因为每个人都具有自己的“存在”——一种独特的文化历史传统与境遇,每个人就会给文本的阐释打上自己的烙印。正如伽达默尔所言:

真正的历史对象根本就不是对象,而是自己和他者的统一体,是一种关系。在这种关系中同时存在着历史的实在和历史理解的实在。一种名副其实的诠释学必须在理解本身中显示历史的实在性。因此我就把所需要的这种东西称之为“效果历史”。<sup>[2](PP.304-305)</sup>

这意味着,文本一旦进入历史,在历史中被传承,就必然处于一定的效果历史之中。换句话说,文本的“此时此地”性已经不复存在,只有“当下”的文本,没有“过去”的文本,“理解必须被视为意义事件的一部分,正是在理解中,一切陈述的意义——包括

\* [基金项目] 国家社会科学基金青年项目“艺术传播学视域中的经典建构与传承研究”(项目编号:12CA068),受2012年度江苏省高校“青蓝工程”中青年学术带头人项目资助。

[收稿日期] 2013-12-10

[作者简介] 翁再红,女,安徽淮北人,南京艺术学院艺术学研究所副教授,博士。

艺术陈述的意义和所有其他流传物陈述的意义——才得以形成和完成。”<sup>[2](P.216)</sup>在这里,伽达默尔不仅是在说明阐释学的存在意义,同时也是在揭示这样一个真理:任何“历史流传物”正是在不断被阐释的过程中传播到今天的。从这个意义上说,阐释不仅仅只是对文本意义的简单追问,它还是一种带有明确价值取向的遴选活动。因为阐释者首先要遴选阐释的对象。尤其是对于艺术作品而言,阐释的对象不再只是对圣经或“六经”这样的文本,而是漫长的艺术史过程中所有历史流传的文本。正是阐释者独具慧眼的遴选活动,才使得“这一个”文本有可能脱颖而出。而历代阐释者的不断阐释,使文本的意义不断地叠加,带着先前的气息走向我们,成就了经典之为经典的命运。事实上,阐释历来就是艺术活动的重要组成部分,是艺术批评的基本功能之一。甚至可以说,艺术自诞生之日起就同时滋生出艺术的阐释活动。比如《诗经》其实也就是文学批评家以他们当时的“存在”眼光遴选出来的。当它又被后世无数理论家不断注解,不断传承,才成为当之无愧的艺术经典的。艺术阐释的意义正在于此,它不仅使文本的意义多层次地展现出来,更使艺术作品以其独特的艺术特色以及文学价值走向可能的经典之路。如巴特所言:“一部作品之不朽,并不是因为它把一种意义强加给不同的人,而是因为它向一个人暗示了不同的意义。”<sup>[3](P.101)</sup>

## 二

阐释打开了一扇通往经典的路,但是并非所有的阐释对文本本身都是适用的。比如歪曲的、错误的阐释,甚至脱离文本的虚夸阐释,这样无稽的阐释只能是无效的。尤其对于真正优秀的文本而言,这些阐释或许会起着阻碍或者延缓文本进入经典化进程的负作用。于是,阐释的有效性变得尤为重要了。那么什么才是有效的阐释?这种阐释活动的实现途径又是怎样的呢?

首先,明确什么是有效阐释的前提应当取决于我们预备阐释什么,或者说,我们认可怎样的阐释目的。这也是众多研究阐释学的学者发生分歧的症结所在。正如看似反对阐释的苏珊·桑塔格所说,“我并没有说艺术作品不可言说,不能被描述或诠释。它们可以被描述和诠释。问题是怎样来描述或诠释。”<sup>[4](P.14)</sup>一般而言,对于众多学者而言,阐释不外乎要达到这样的目的:作者意图、文本表层意义与深层意义、文本的形式因素(即审美特质)以及当下存

在的价值等等。以施莱尔马赫为首的传统解释学派大多都认为,阐释的有效与否就应该落实在是否与原义保持一致上。赫尔席在《阐释的有效性》一书中就认为:

阐释者的首要任务是以他自己身份重造作者的“逻辑”、作者的态度、作者的文化习俗;一句话,作者的世界。即使证实过程高度复杂与困难,最高的证实原则仍非常简单——重建叙述主体的想象。<sup>[5](P.15)</sup>

在他看来,作者意图就是有效阐释的标准。但是当我们不再以作者为中心转向读者的时候,我们分明发现了另外一种风景:文本作为一种审美客体,它同时也是一种对象化的存在。真正的审美对象,是由读者与文本共同建构的一种幻象而非实体。在此意义上而言,文本的意义绝非既定的,不变的。所谓“有一千个读者,就有一千个哈姆雷特”,恰恰揭示了审美除了“共性”(基于相对确定的文本意义),还应该有更深层的“个性”的审美感受。与以作者意图为中心的阐释模式相反的另一极端观点则认为:“文本之外无他物”。在这里,作者独立自主文本意义的“特权”被彻底取消了。正如福柯所言,“使得生产它(一本书)的人永远不能提出主权要求:既无权设立其发言意图,亦无权诉说其应然”<sup>[6](P.2)</sup>。罗兰·巴特在《作者之死》中,则正式宣判了作者的“死亡”。当然,这种观点并不能完全消解作者的声音。尤其对于古老的经典文本而言,正是作者赋予了文本独特的“韵味”,赋予了文本无法复制的“本真性”(本雅明语),才使阐释变得更有历史的余音,也更有文化的底蕴。

从某种意义上说,是伽达默尔在这方面起到了很好的总结作用,他指出了一条实现有效阐释的基本途径。如他所言,有效的阐释必须通过“历史意识”去寻找。这种“历史意识”强调:不光“历史流传物”本身是处于“历史”中的,更不要忘记阐释者自己也是处于“历史”之中的。在笔者看来,他的观点至少包含了两层积极的意义:一方面,阐释者所要阐释的文本已经不再是“原”文本了,它附加了很多前人的理解呈现在我们面前;另一方面,阐释者并不是一张白纸,他不仅有着对此文本及其赖以存在的传统有着先入为主的认知,还包含着个人独特的境遇。只有阐释者将两者的“历史”都理解进去,才能使阐释真正有效。无独有偶,丹纳在《艺术哲学》中也曲折地表达了类似的观点:“要了解一件艺术品,一个

艺术家,一群艺术家,必须正确地设想他们所属的时代的精神和风俗概况。这是艺术品最后的解释,也是决定一切的基本原因。”<sup>[7](P.14)</sup> 因为“作品的产生取决于时代精神和周围的风俗”<sup>[7](P.64)</sup>。事实上,无论伽达默尔所强调的“历史意识”,还是丹纳强调的“时代精神和周围的风俗”,与艾略特在《传统与个人才能》中所强调的“传统”存在着密切的内在关联。对于艺术创作而言,传统是作为一种文本生产的“惯例系统”而存在的。而从阅读与阐释的角度来看,它则从另一个维度强调了一种“影响”或“关系”的存在:文本对文本的影响、文本隶属的时代对文本的影响、文本隶属的整个传统对接受者的影响以及接受者对文本的阐释所产生的后续影响等等。可以说,这样一种影响的“效应史意识”才是阐释学的真正核心,以至于当代批评家布鲁姆也把诗歌的发展史称为“影响的焦虑”史。其实对于一切文学样式来说,“影响”都是无处不在的。由此出发,我们可以对阐释的目的作一个简要的概括:对于作家而言,离开了“历史意识”,他也就不再具有隶属“体系”(艾略特语)的资格,更不用说,成为其中的经典;而对于阐释者而言,其阐释脱离了文本产生的依据——“历史意识”,那么其阐释也就不存在有效与否的说法了。

### 三

其次,要实现阐释的有效性,最终还是要落实到具体的人。因为无论是“历史意识”“时代情境”还是“传统”,阐释活动最终还是要由具体的人——阐释主体来承担。从接受美学和读者反应理论出发,所谓阐释主体,明确指向了“读者”这一群体。正如姚斯所指出的那样,艺术的生命不是来自作品自身的存在,而是来自作品与人类之间的相互作用:“只有当作品的连续性不仅通过生产主体,而且通过消费主体,即通过作者与读者之间的相互作用来调节时,文学艺术才能获得具有过程性特征的历史。”<sup>[8](P.19)</sup> 换句话说,最后所有的“过程性特征”——也即“影响”史,都要通过读者的阐释去获得:

一部文学作品的历史生命如果没有接受者的积极参与是不可思议的。因为只有通过读者的传递过程,作品才进入一种连续性变化的经验视野。在阅读过程中,永远不停地发生着从简单接受到批评性的理解,从被动接受到主动接受,从认识的审美标准到超越以往的新的生产的转换。<sup>[8](P.24)</sup>

可以说,在姚斯看来,读者在文学阐释中具有不

可替代的作用。此外,伊瑟尔在《阅读行为》一书中也直接宣称“本文只有当它被阅读时才能具有意义。……阅读是所有文学阐释过程中所必需的先决条件”,并由此得出结论:“文学作品具有两极。我们可以称之为艺术极和审美极。艺术极是作者写出来的本文,而审美极是读者对本文的实现”<sup>[9](PP.24-25)</sup>。虽然伊瑟尔所说的审美极,是读者通过“体验”的创造而非“阐释”去“接受”,但是却向我们传达出一种信息:阐释最终只能经过“读者”这一阶段才能完成。正如他所说:“是谁决定了标准的理想性、体现的客观性、或阐释的恰切性?自然是批评家。但他也是读者,他的所有判断都建立在他的阅读之上。”<sup>[9](P.29)</sup>

由此可见,一切阐释者首先应该是读者。但同时,这并不意味着所有的读者都在文本阐释的效应史中发光发热。“读者”本身就是一个多元的概念,只要在与文本发生互为建构的审美关系的人都可以称为读者,它甚至也可以通过阶级、种族、文化层次、职业等等标准去划分。但是,可以作为文本经典化进程的历史分析依据的阐释史,则必须要有实际的印迹。比如,中国古典小说史中曾留下确凿批评文字的胡应麟、蒋大器、李贽、金圣叹等人,他们才是有效阐释所要求的读者。这也就是伊瑟尔所谓的“实际读者”——“在反应研究史中被提及”的读者,而非虚拟的“隐含读者”。基于以上对“有效阐释”的分析,笔者认为有效阐释的发出者必须是通晓文化与文本“传统”,并基于此能够具有“个人”声音的读者,而这个人只能是批评家。确切地说,“一般读者满足于也限制于准实用式的意义再现式阅读,只有批评家对文学的内在蕴意或人文意义的探究情有独钟”<sup>[10]</sup>。法国文学批评家阿尔贝·蒂博代曾经在《六说文学批评》一书中把文学批评分为三种:

这三种批评,我将称之为有教养者的批评、专业工作者的批评和艺术家的批评。有教养者的批评或自发的批评是由公众来实施的,或者更正确地说,是由公众中那一部分有修养的人和公众的直接代言人来实施的。专业工作者的批评是由专家来完成的,他们的职业就是看书,从这些书中总结出某种共同的理论,使所有的书,不分何时何地,建立起某种联系。艺术家的批评是由作家自己进行的批评,作家对他们的艺术进行一番思索,在车间里研究他们的产品。<sup>[11](P.11)</sup>

相形之下,专业工作者的文学批评工作的重要性就凸显出来。或者说,有效阐释的发出者主要是以专业批评家为核心的人群。因为这部分读者具有比自发批评家更专业的知识体系与批评视角,又有着艺术家所很难保持的客观与审慎的批评精神。确切地说,作家的批评不过是偶尔为之,多半出于爱或是出于恨,有时则是为了捍卫他们自己的价值观;而“一位专业评论家则真正投入,他要谈论很多书,不得不排出优劣顺序”,正是他们“因为对所处时代的作品了解,亦因为对人文科学的了解,给予文学以更准确、更具技术性、更科学的描述与阐释”。<sup>[12](pp.3-6)</sup>

综上所述,有效的阐释只有把文本与个人都置于“历史意识”或“传统”之中才能真正见出文本的影响史。而有效的阐释最终又必须假借“专家”之手才能实现得更为全面和深刻。正如克莫德所言,“文本受到持续关注,特别是学者的关注是经典得以保存的最基本模式。唯有阐释才能维持一件艺术品的生命,使之代代相传”<sup>[1](p.36)</sup>。在这个意义上可以说,文本最终成为经典,是无法忽视专业批评家的有效工作的。而对处于不同艺术传统中的批评家而言,经典文本的阐释方式又是不尽相同的。

#### [ 参 考 文 献 ]

[1][美]威尔伯·施拉姆,[美]威廉·波特.传播学概

- 论[M].北京:新华出版社,1984.
- [2][德]伽达默尔.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999.
- [3][英]安纳·杰斐逊,戴维·罗比等.西方现代文学理论概述与比较[M].长沙:湖南文艺出版社,1986.
- [4][美]苏珊·桑塔格.反对阐释[M].上海:上海译文出版社,2003.
- [5][美]戴维·霍伊.阐释学与文学[M].沈阳:春风文艺出版社,1988.
- [6][法]福柯.古典时代疯狂史[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2005.
- [7][法]丹纳.艺术哲学[M].桂林:广西桂林师范大学出版社,2000.
- [8][德]H. R. 姚斯,[美]R. C. 霍拉勃.接受美学与接受理论[M].沈阳:辽宁人民出版社,1987.
- [9][德]沃·伊瑟尔.阅读行为[M].长沙:湖南文艺出版社,1991.
- [10]汪正龙.论文学意义的存在方式[J].文艺理论研究,2001(6).
- [11][法]阿尔贝·蒂博代.六说文学批评[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1989.
- [12][法]让-伊夫·塔迪埃.20世纪的文学批评[M].天津:百花文艺出版社,1998.
- [13][美]科尔巴斯.当前的经典论争[A].左东岭主编.文学前沿(第10辑)[M].北京:学苑出版社,2005.

(责任编辑 南山)



# 艺术史书写与经典建构<sup>\*</sup>

——以中国画的现代转型为例

李 健

(南京大学人文社会科学高级研究院, 江苏南京 210093)

**[摘要]** 在艺术经典的建构过程中,艺术史书写是关键环节之一。以中国画的现代转型为例,艺术家之于经典建构的主体性地位,又特别体现在其参与艺术史书写的自觉意识上。首先,判断艺术家是否具有这种自觉意识的一个重要尺度,是其艺术创作能否在艺术史发展的宏观脉络中,展现出一种区别于他人的文化增值效应。其次,就现代转型语境中的中国画创作而言,不乏“水墨”的传统基因所带来的“韵味”,又由于对“水墨”的现代挪用而造成的“陌生化”效应,则是考察这一文化增值效应的有效视角之一。总之,具有这种自觉意识的艺术家,与艺术史家、批评家以及理论家一起,共同建构起艺术史的经典序列。

**[关键词]** 艺术史; 艺术家; 经典建构; 中国画; 现代转型

**[中图分类号]** J212 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2014)01-0117-04

中国画作为特定的艺术史范畴,有一个漫长的发展演变过程。在这个过程中,由画家及其作品所构成的经典序列,则是我们把握其演进脉络的重要历史线索。可以说,艺术史书写在客观上是艺术经典得以最终形成的关键环节之一。所谓艺术的经典化,在很大程度上需要通过艺术史的书写工作最终得以实现。如果说传统中国画的经典序列已经在反复的艺术史书写过程中完全确立起来,那么基于社会转型语境对其在现代社会中的状况予以剖析,将尤其有助于我们思考经典建构中的一些微观问题。对此,本文所关注的核心问题是:艺术家的艺术创作对于经典建构过程的具体影响,其实是可以通过其艺术史书写的自觉意识被我们把握的。具体来看,近百年来,中国画一直在现代社会转型的时代背景中艰难拓展自己的生存空间。这期间,不断有艺术家试图在传统与现代、东方与西方的张力中探寻中国画的现代表达形态。其中,以徐悲鸿、林风眠、吴

冠中等人为代表的老一辈艺术家,已经为我们开拓出现代中国画发展的多种可能路径。但与现代文学发展轨迹不同的是,中国画在现代转型过程中,并没有像前者一样在艺术语言上遭到釜底抽薪式的革命。事实上,即使是进入新世纪,墨守成规、因循守旧的中国画创作仍然受大量艺术家以及欣赏者追捧。但是如果从艺术史书写的角度看,这种状况无法令人满意。近年来中国画的热度有所提升,在很大程度上是在一种反思性的立场上实现的。唯其如此,中国画才可在中国当代艺术发展进程中扮演更无可替代的独特角色,真正形成属于当代的经典序列,也才可更自觉地立足于现代语境探寻自己的未来发展之路。具体到艺术家对于艺术史书写的自觉意识,至少可以从以下几个方面予以探讨。

—

如上所述,近年来艺术界对于中国画的关注程度不断得到提升。其中一个比较显著的变化是,具

\* [基金项目] 教育部哲学社会科学研究重大课题攻关项目“当代中国社会转型中的视觉文化研究”(项目编号:12JZD019), 教育部人文社会科学研究一般项目“视觉文化语境中的艺术生产理论”(项目编号:13YJA760025)。

[收稿日期] 2013-12-10

[作者简介] 李 健,男,安徽舒城人,南京大学人文社会科学高级研究院驻院学者,南京大学艺术研究院副教授,博士。

有自觉历史反思意识的有影响的中国画画展日益增多。这里仅以自2012年开始启动的“重塑东方美”系列画展活动为例,无论以“水墨的现代诠释”为主题的首展画展,还是以“现代生活·水墨心印”为主题的第二届画展,无不体现出主办方参与艺术史书写的勃勃雄心。正如清华大学美术学院教授杜大恺先生在首届画展前言所指出的那样,所谓“东方”不仅主要是指称中国,而且既针对西方,针对其持续太久的话语霸权,针对其依然事实存在的对世界的主导性;亦同时针对中国,针对中国的生存尊严,针对中国的文化尊严,亦针对中国对世界的责任和关怀。所谓“重塑”意在构建中国画的“当代性”,并以其“当代性”实现历史的延续。首届画展以“水墨的现代诠释”为题,一方面强调“水墨”仍是绘画的主要形式,其对历史的过去与未来都有更多的承担;另一方面亦关注“水墨”因“重塑”而必将遭际的困惑、思考和希望。这一自觉意识,不仅仅是一次画展及其相关系列活动的逻辑起点,更可视作为艺术家参与艺术经典建构过程的重要前提。

我们知道,无论西方还是中国,在传统向现代转型的关节点上都有一些重要的变化。根据经典社会学家马克斯·韦伯的现代性诊断,西方社会现代转型集中体现在价值领域的分化上。艺术也就是在这个过程中变成一个完全依据自身游戏规则行事的独立价值领域。从学科的角度来说,艺术史书写正是在这一背景中成为我们理解艺术世界的重要学术行为之一。而艺术史的书写作为一个由身处艺术世界中所有成员共同参与的活动,并不是由艺术史家独立完成的。这其中,艺术家所扮演的角色至关重要。因为离开艺术家的存在,艺术史,尤其是现当代艺术史的书写几乎是不可想象的。对于艺术家而言,价值领域分化的直接后果是独立身份和自由职业的确立。艺术家随之对自身的职业定位也就有了更强烈的自觉意识。这一论断,在中国画的实践语境中同样也是有效的。传统社会中从事中国画创作的文人或士的形象,在现代社会被角色相对单一的画家形象所取代。这意味着现代画家基本上只通过绘画即可确立自己的身份和地位,并以此成为艺术史的主要书写对象。但是这并不意味着艺术家只能以一种被动的方式参与艺术史的书写。因为一个由“艺术家(亦即画家、作家、作曲家之类)、报纸记者、各种刊物上的批评家、艺术史学家、文艺理论家、美学家等等”

构成中坚力量的艺术世界,需要所有成员的共同参与,才能不停运转并持续生存下去。<sup>[1](P.111)</sup>正因为如此,艺术家在事实上始终都是艺术史书写的直接参与者。而艺术家有没有一种参与艺术史书写的自觉意识,则在一定程度上可以帮助我们衡量一个艺术家的职业精神和艺术追求的高下。

之所以能如此理解,一个关键性的问题就在于:这种自觉意识,绝不简单是说一位画家首先要去考虑自己需要、应该或希望在艺术史中扮演一个什么角色。更基础性的问题是,艺术家应该考虑:我的绘画能不能带来真正区别于包括前人在内的其他画家的有价值的东西——当然更不是琢磨如何用最经济实惠的方式,让我的画每平尺卖更高的价格。综观绘画史的演进之路,我们不难发现,一个随时代变迁而致绘画语言形式革新的逻辑线索是清晰可辨的。一方面,艺术家的艺术史价值在很大程度上正是通过这种革新体现出来的;另一方面,他们的创作活动又是我们把握这一逻辑线索的基本途径。越是处于新旧激烈交锋的社会转型期,艺术家的艺术史价值就越是体现在这一点上。西方绘画史如此,中国绘画史亦如此。现代以降,关于中国画革新问题的争论几乎从来都没有停歇过。就艺术史的演进逻辑而言,在一个由传统向现代转型的时代背景之下,传统中国画进行必要的革新,无疑是其得以进入艺术史视野的前提条件之一。但就现实来看,虽则徐悲鸿、林风眠、吴冠中等诸前辈艺术家已经极大地开拓了中国画的表现形态,然其现代转型工作恐怕仍在继续当中。自陈独秀在《美术革命——答吕澂》中倡导革传统中国画的命以来<sup>[2]</sup>,中国画仍始终在传统与现实之间、东方与西方之间寻求平衡点,并不断展现其顽强的生命力。需要说明的是,在该文刊发之前,艺术实践领域的革新运动业已展开。不过作为新文化运动领袖于其核心阵地上发布的关于中国现代艺术的宣言式文本,它的意义远超出艺术活动本身,因此极具艺术史书写的标本意味。但作为艺术史的书写对象,身处中国现当代艺术之中的中国画又不得不一再面临被边缘化的境地。这一方面反映出中国画经漫长历史积淀留存下来的遗产本身所具有的极大价值;另一方面也可理解为中国画的现代转型仍在路上,任重道远。至少,从更为宏阔的艺术史视野出发,诸如中国画的价值取向、语言建构及其与当下现实生活的关系等问题,仍有待于我们通过作品来

回答。

## 二

以上述立论为前提,我们不难理解,要判断一个艺术家是否具有艺术史书写的自觉意识,就必须审视其艺术创作能否展现出一种区别于他人的存在价值。就艺术史发展的宏观脉络而言,这种价值又可以被指称为一种具有增值效应的文化价值。一个艺术家的作品,以“文化增值”为尺度,对应的则是“技术性复制”。因此,这一尺度为我们书写艺术史提供了一个从“技术性复制到文化增值”的考察路径,再以此审视艺术家及其作品,将能够帮助我们更好地解读其在艺术史书写过程中所扮演的角色。无疑,这里所谓技术复制,主要不是在本雅明《机械复制时代的艺术作品》一文中的意义上使用的。它不特别指向因技术手段进步而遭际的艺术生产形式的变化,而指涉更宽泛意义上的绘画技巧、技能。以中国画来说,所谓技术性复制,主要是指在技术层面可以通过学习熟练掌握的各种绘画技巧、技能乃至情感、观念表达的常规化图式等。

毫无疑问,中国画经过那么漫长的发展历程,在它走入现代之际,早已形成一套完整的创作程式。所谓“墨守成规”,大抵如此。任何事情,都是守成易,变更难。单就从事中国画创作的画家而言,因循守旧未必日子过得不滋润。甚至因为有了那么一套先人留下的遗产——不仅是艺术创作方面的遗产,也包括艺术接受方面的遗产,总可以把画卖出个好价钱,把日子过得有滋有味。这就是所谓“惯习”的力量。它不仅仅是艺术家的问题,也涉及欣赏者、批评家等。可以说,如果艺术家只是将绘画作为一种完全私人化的兴趣、一种表明个体身份的职业,那么这样一个积淀如此深厚的传统,已经足够玩味,足够让一个画家活得有滋有味了。当然他也就不会再难为自己,去琢磨什么传统中国画的现代转型问题。但对于有参与艺术史书写意识的艺术家来说,思考的方式是完全不同的。因为“技术复制”式的绘画创作,是很难进入艺术史视野的。但凡进入艺术史视野的,无疑都是那些具有文化增值意味的艺术家艺术品。韦伯有言,“一件真正‘完美’的艺术品,永远不会被超越,永远不会过时;每个人对它的意义评价不一,但谁也不能说,一件艺术性完美的作品被另一件同样‘完美’的作品超越了”<sup>[3](P.82)</sup>。科学史家托马斯·库恩也指出艺术史与科学史具有非常不同的建构逻辑,因为前者建立在它的无穷可能的丰富性

之中,构成艺术史的所有内容都具有不可替代性。但是这一论断是有前提的,即能够进入艺术史的艺术品无疑都具有其区别于其他作品的独特性。简单点说,它必须具有某种文化维度的增值效应。所谓永远不会被超越,永远不会过时,就在于它的存在始终可以为艺术史增添价值。

如果中国画的演进史还不够令我们警醒,我们不妨看一看中国文学史,作为一个参照。中国文学史一向有“体以代变”“一代之文学”的说法。综观中国文学史,每个时代都有其代表性的文学样式。及至现代,尽管传统的诗词歌赋仍然有众多的爱好者,仍然有人从事诗词创作,但现当代文学史几乎已没有传统诗词的书写空间了。因为任你如何创作,也已很难摆脱技术复制式的创作窠臼,与文学史的“文化增值”效应基本无涉。中国画或许还没有到这个地步,但在当前中国艺术界大致三足鼎立的态势下,“当代艺术”作为一个专属名词,几乎不关涉中国水墨。从艺术史书写的角度而言,这至少应是我们自觉反思的核心问题之一。而要反思这样一个相对宏大的艺术史问题,还需要从更加微观的现当代画家画作入手,思考我们时代的中国画究竟具有多大的“文化增值”效应,而不只是因袭前人的“技术性复制”的产物。

## 三

近年来,中国画持续受到关注的一个关键因素,就在于一批中国画画家开始自觉思考如何通过作品的创新来突破传统中国画的束缚,以拓展艺术表达的空间。仍以“重塑东方美”画展活动为例,无论首届画展的七位参展画家,还是第二届画展的15位画家,希望突破传统中国画创作程式的意图无疑是清晰可辨的。正如画展策展人兼参展画家、南京师范大学美术学院林逸鹏教授在首届画展时所强调的那样:“水墨画的创作客观上进入转型期,但如果这个转型无限期拖延下去,就是艺术家的责任了。”这种责任感可以说是艺术史书写自觉意识的另一种形式的表达。若从“文化增值”的角度再做进一步微观考察的话,这些作品带给我们的思考也是多方面的。其中最值得关注的视觉体验可以概括为:富于“韵味”的“陌生化”体验。

我们知道,本雅明在《机械复制时代的艺术作品》一文中,区分了传统艺术与现代艺术之间的根本不同。其中前者富于“韵味”,具有一种膜拜价值;后者带给人一种“震惊”体验,具有的只是一种展示价

值。<sup>[4](PP. 231-264)</sup>宽泛地说,传统水墨画与现代水墨画或可作此区分。但就个人体验来说,问题又并不如此简单。从观感来说,现代水墨画的现代意味,与本雅明以现代主义尤其是达达派延展而来的“震惊”体验,未必完全接洽。若说“震惊”,中国当代艺术中的装置艺术、行为艺术早已一次次挑战我们视觉体验的极限。这种不同意味的现代体验,或许恰恰是把握“水墨的现代诠释”的一条有益线索。

具体来说,纵观两次画展的参展作品,给观者的一个突出印象便是既不乏“水墨”的传统基因所带来的“韵味”,又由于对“水墨”的现代挪用而造成特定的“陌生化”效应。之所以会产生这样一种特殊的视觉体验,关键性的因素恐怕还是参展画家在其创作过程中,将自己的现代经验“融入”水墨世界的自觉意识。这种现代经验里面,既包含他们面对全球语境所吸纳的多元呈现的绘画表现方式,更有画家身处当下而获得的完全不同于传统的生存体验。所谓“韵味”,在于作品并没有彻底遗弃传统中国画的精神内核以及表现形态。换言之,中国画的创新不是另起炉灶重新开张,重塑必须建立在中国传统的优秀文化基础之上。而所谓“陌生化”,则主要指涉画家通过对“水墨”这一传统绘画语言形式进行自觉改造之后必然带来的结果。“陌生化”作为文艺理论领域的一个专有术语,与“自动化”相对应。后者关乎“惯习”,意指我们的语言如果处于习惯成自然的状态之下,就会成为缺乏原创性和新鲜度的自动化语言;行为处于这种状态之下则会变成自动化行为。如此,我们的一切活动都将成为一个自动化环境中的无意识活动。“陌生化”正好与此相反,它以“新奇”体验为诉求,强调对自动化语言及行为的反拨。但其对“新奇”的追求,意不在新奇本身,而是将其作为一种特殊的手段,使人得以在社会生活的麻木状态中警醒起来、亢奋起来。面对仍习惯于传统中国画创作程式、批评模式、接受方式的艺术家、批评家

以及欣赏者,这种“新奇”感所带来的视觉冲击既是一种感官层面的“唤醒”,更是对艺术史书写自觉意识的一种“召唤”。<sup>[5](PP. 1-10)</sup>

不失水墨立身于传统的特有“韵味”,又借助现代语汇给人以警醒意味的“陌生化”体验,这既是对真正面向当代社会生活进行中国画创作的画家作品的总体性把握,也是立于艺术史书写来思考当代中国画的价值取向、语言建构以及解读方式等问题的一个很好的角度。就经典建构而言,作品无疑是最有说服力的。无论宏观层面还是微观层面,这些作品都带给我们进一步思考中国画未来走向的巨大空间。在作品背后,则隐藏着艺术家强烈的艺术史书写的自觉意识。也正是这种自觉意识,强化了艺术家在经典建构过程中的主体地位。在这个意义上,艺术家并不仅仅为艺术史的书写提供素材这么简单,他们本身就是这一书写过程的参与者,与艺术史家、批评家以及理论家共同建构起艺术史的经典序列。

#### [参考文献]

- [1][美]乔治·迪基.何为艺术(Ⅱ)[A].李普曼编.当代美学[M].北京:光明日报出版社,1986.
- [2]陈独秀,吕澂.美术革命——答吕澂[J].新青年,1919(1).
- [3][德]马克斯·韦伯.以学术为业[A].韩水法编.韦伯文集[M].北京:中国广播电视出版社,2000.
- [4][德]本雅明.机械复制时代的艺术作品[A].阿伦特.启迪:本雅明文选[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2008.
- [5][俄]什克洛夫斯基.作为手法的艺术[A].什克洛夫斯基等.俄国形式主义文论选[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1989.

(责任编辑 南山)

# 2013 年总目录

(作者姓名后的数码是刊期和起始页码)

## 教师教育改革与发展论坛

- 江苏省五年制高师改革发展的思考(程建军 黄正平) 1.1  
小学教师培养机构的建设思路与策略  
——兼论江苏省五年制高师的发展之道(丁兆雄 潘 健) 1.6  
试论江苏省五年制高师的转型与发展(陈昌林) 1.10  
五年制高师校园文化建设研究(唐志华 吴彦萍) 2.13  
试论与五年制高等师范教育相适应的大学精神培育(张同礼) 2.17  
奠基未来:做“教育家”培养工程的践行者  
——五年制高师教育改革的思考与实践(刘毓航) 2.22  
构建高师全程全景教育实践体系的探索(彭 云) 3.1  
教育理论课程的价值再认与改革思考(李建军) 3.4

## 江苏热点问题研究

- 略论青奥会与江苏区域形象的提升(刘金源 邵政达) 1.14  
江苏省小学教师绩效工资实施现状与问题(袁锁军 王明宾) 1.18

## 特 稿

- 布点教学法:实现了课堂教学研究的一次创新变革(姚湘仁) 2.1

## 素质教育论坛

- 从“课程”视角审视教师在课程改革中的角色行为(金荷华) 1.24  
新时期中小学自我救护教育体系构建研究(刘彩绵 夏 莹 郑学美) 1.28  
0~6岁儿童读经的相关问题调查与思考  
——基于某论坛亲子共读经典的帖子分析(王淑勤) 1.31  
从内隐学习视角看国学教育的有效途径(唐小庭 吴光路) 1.34  
还世界一个真实的“心理学之父”(崔景贵) 2.27  
积极心理品质对青少年心理健康的影响探析(周炎根 仲云香) 2.32  
从家庭教育的视角看中学生快乐心境的形成(谢延新) 2.36  
道德约束:城市化进程中农村规约力量的式微(宋 春) 2.39  
生态型人才培养或为人才培养目标的时代性需要(王 平 赵志强) 2.42  
英国中小学 ICT 教育实施情况分析  
——《ICT in schools 2008-11》述评(高雅洁 柏 毅) 2.45  
由分离到融合:PCK 与教学智慧研究的发展趋势(王九红) 3.8  
十年农村地区中小学撤点并校:审视与反思(汪冬梅) 3.13  
中小学生学习动机与学业成就的相关研究(王 菲 邓选梅) 3.19  
实施素养阅读培养儿童阅读素养  
——“科学认读”课题研究 10 年感悟(孙 诚) 3.24  
“学习场”:营造促进儿童发展的情境(舒康云 金荷华) 4.1  
作为意识契约的课程知识  
——基于舍勒知识互动论的视角(王碧梅 常亚慧) 4.7  
普通高中“综合实践活动课程”实践中的思考(吴 鹏) 4.12  
基于教师专业发展的教育实习变革  
——《教师教育课程标准》中实践课程的实施构想(刘 文) 4.14  
教育符号学论纲(程 然) 5.1  
基于“双基训练”的吴天石语文教育思想及其价值研究(赵昕婷 魏本亚) 5.4

- 浅论新课标背景下小学英语口语教学(王 晶) 5.7

## 外国教育研究

- 可贵的质疑 中肯的批评  
——苏霍姆林斯基《前进》一文简介(吴盘生) 1.37  
新加坡职业教育的文化审视(李惠兴) 1.43  
新加坡道德教育研究综述(陈 曦) 1.45  
威尔逊“家庭模式”理论对我国当代学校德育的启示(杨越岚) 1.48

## 高教研究

- 四维交汇:高教大众化背景下精英人才培养的破局之道(刘大卫) 1.51  
试论社会分层现象对我国高等教育入学机会的影响  
——基于马克思·韦伯经典社会分层理论的研究(赵 静) 1.54  
以社会主义核心价值体系构筑当代大学生信仰基础(陆 娟) 1.57  
高职院校党建工作的信息化建设探索(朱 俊 华 驰) 1.61  
建构全球化背景下的大学英语通识化教育理念(孙晓凌) 1.65  
培育大学生社会主义核心价值观的路径探讨(顾华详) 2.50  
论高职院校增强网络宣传工作实效性的对策  
——以江阴职业技术学院为例(董泽民 方雪梅) 2.56  
江苏大学生性健康教育状况的调查与分析(王 瑾 臧宜萍) 2.59  
高校教师心理压力分析及调适策略研究  
——以南京工业大学为例(钱静珠 钱咏霓 吕丹丹) 2.64  
层次分析法在高校高层次人才引进中的运用研究(黄锁明 路 遥) 2.68  
江苏省普通高考改革政策效应的聚类分析(符耀章 马 彪 刘明岩 厉 浩) 2.73  
论大学生信息能力及其学术品性(杨乃鹏) 3.28  
生活事件影响大一男生抑郁、焦虑的追踪研究(刘 婷 陈羿江 邓慧华) 3.31  
非英语专业本科生英语学习焦虑定性研究(黄祥艳) 3.35  
高校贫困生“心理贫困”现象及“心理扶贫”对策浅谈(张 干) 3.39  
论个性化职业指导(范 萍) 3.43  
高校贫困大学生资助政策执行困境探析(李慧敏 刘 钧) 3.47  
重点学科建设经费管理模式的几点思考  
——以扬州大学为例(郑 刚) 3.49  
合并高校质量文化中的心理机制探讨(樊小东 徐翠霞) 4.51  
试论双因素理论对高校基层行政管理人员的激励作用(凌亚群) 4.55  
工学结合背景下的高职英语师资队伍队伍建设研究(周勇祥) 4.59  
建构本科生毕业论文质量提高机制的探讨(刘 伟 曹迎春) 4.62  
就业微博在大学生就业中的作用及途径浅析(路 遥) 4.66  
试论高校教辅人员服务意识的提高策略(王 静 吕德阳) 4.70  
高校学生社团发展的作用、问题及对策研究(韦 蔚) 4.73  
试论理工类高校社科科研的管理优化(李子白) 4.77  
试析新加坡高等教育的独特理念(谢冬慧) 5.24  
当代艺术类大学生自主创业问题探析(张祚键) 5.29  
构建高校创新创业文化建设有效机制的思考(王晓红) 5.32

试论有效应对大学英语四级听力考试的策略(刘巧利)	5.35
地方政府与名牌高校联办学院的模式分析与思考 ——以泰州市为例(张英花)	6.55
长三角地区高等院校教育信息化发展能力评价 ——基于粗集理论的实证分析(倪 桓)	6.59
高等院校科研财务管理创新研究(于朝晖)	6.64
试论高校后勤管理者的综合素质(赵 俊)	6.67

### 学前教育研究

教育均衡视阈下县域学前教育一体化发展研究(刘 强)	4.19
关于教师专业成长的几点思考(马 华)	4.23
五年制免费男幼师生学习动机调查分析 ——以苏州高等幼儿师范学校为例(胡 娟 孔宝刚)	4.26
试论欣赏型幼儿园园长(田文娟)	4.30

### 德育研究

人的现代化与思想政治教育现代转型 ——英格尔斯“人的现代化”理论及其启示(韩兴雨)	4.33
文化学视野中的学校道德教育(王静波)	4.37
“理想主义教育是如何可能的” ——杜威教育思想对大学生理想信念教育的启示(马 静)	4.41
钱伟长德育思想的时代性及其实践特色(程勉中)	4.44
高校意识形态教育面临的挑战及对策(邱 勤)	4.48

### 德育·心育

当代大、中学生对中华传统价值观的认同度调查(陈友庆 胡婷婷 孙 诚)	5.10
超个人心理学视野下的道德心理和道德教育(程世英 刘春琼)	5.14
价值多元化背景下学生道德判断能力培养策略研究(王晓静)	5.18
红色文化在高校思想政治理论课中的育人功能探析(高 娟)	5.21
大学生人际交往中权力使用情况的实证研究(李翠萍 王 庆)	6.34
大学生成就动机对就业压力应对方式的影响 ——自我效能感的中介与调节作用(孟 凡 郑 磊 赵慧莉)	6.38

### 学前教育研究

幼儿创造引导策略初论(张树俊)	5.56
关于幼儿教师数学专业素养的调查研究(谢玉萍)	5.61
高校学前美术教育游戏化教学模式初探(顾媛媛)	5.65
洪泽湖文化教育资源融入幼儿教育的实践研究(宋玉玲)	5.68

### 当代教师核心价值观研究

我国古代教师的核心价值观(王家军)	6.1
当代教师核心价值观的培育路径探析(陈向阳)	6.7
传统文化视角下当代教师核心价值观的构建(王 玲 吕 林)	6.14

### 大学生问题研究

基于人人网的大学生在线党支部建设研究(夏风军)	6.18
影响高校大学生二次选择专业的问题研究 ——以南京财经大学为例(顾高菲 潘 涌)	6.21
工科大学生创业教育现状分析及对策研究(刘 雪 嵇保健 于志杰)	6.27
关于师范类大学生健康状况调查研究 ——以江苏某师范院校在校大学生为例(葛 静 丁 莹)	6.30

### 教师教育研究

激励机制与教师专业发展 ——基于江苏省中小学教师激励机制实施的调研(徐 群 云 建)	6.42
农村学校师生比及教师配备情况研究 ——基于江苏省海安县的实证调查(张怀明)	6.47
学校心理教师专业化发展的的问题与对策(曾永青)	6.51

### 哲史政经研究

“道德政治”谱系中的苏格拉底、柏拉图和亚里士多德(虞晓骏)	1.70
浅析吉尔·史汀斯的全球治理观(谢丽华)	1.75
英国宰相的产生与消亡(付龙海)	1.79
民国南京人力车夫的控制问题研究(王 洋)	1.83
社会建设的基本问题探讨(李 韬)	1.88
谈新媒体对舆论的影响及对策(陈 舒 马绍军)	1.91
民间慈善组织地位研究(段 冰)	1.93
生产性服务业引领制造业转型升级探讨(卫中旗)	1.96
浅析马克思主义发展观的科学内涵(梁 励)	2.77
环境伦理视域中的生态型建设(陈 睿 戴思薇)	2.80
女性主义视角下农村女性参与村民自治的问题分析(颜晴晴)	2.86
约翰·普拉特的主观艺术界理论(郑春林)	2.90
屈原流放陵阳考(钱 征)	2.94
试析土耳其难以加入欧盟的主要原因(孟晓轲 郜路娜)	2.104
试论17世纪《航海条例》对英国经济的促进作用(王中宝)	2.108
论詹姆斯一世对英格兰与苏格兰的整合(朱啸风)	2.111
第一次英荷战争(1652—1654)评析(黄光耀)	3.52
马克思主义执政党“三型”建设研究(张琴芬)	3.60
对“思想道德修养与法律基础”课贯彻十八大精神的教学思考 (吴留戈 赵 杨)	3.63
试论官本位对服务型政府建设的影响及对策(韩 娜)	3.66
拉卡托斯的“问题转换”之柯恩的“相关变量法”解读(沈振东)	3.69
基于原一对偶内点算法的股票投资组合分析 ——兼论 Markowitz 均值一方差模型的应用(张 伟)	3.73
90多年来中国道路的历史考察与经验(刘付春)	4.80
日记中的郑孝胥:关于晚清遗老精神特质的试探(王 蒙)	4.85
丁福保与近代“西医东渐”(张 爽)	4.89
汉初吴国经济政策与七国之乱关系初探(高星驰)	4.95
道教的女性精神平等观及启示(黄梦婉)	4.98
论虚拟经济对实体经济的“双刃剑”作用(冯 琦)	4.103
当前中小企业发展路径的思考(任宏霆)	4.107
基于消费者视角的企业环境责任研究综述(刘翠平 王建国)	4.110
江苏发展工业文化业态的若干政策建议(陈 霞)	4.115
救助者权益保护的理论基础(汤 艳)	4.119
扬州盐商的儒学之道与商业伦理(高志明 古良琴)	4.125
陈云经济伦理思想新探(鞠 健)	5.70
科学发展观之科学性的深度解读(胡 婵)	5.73
李后主别考(何剑明)	5.77
说“勇” ——《论语》中的德性之一(宋震昊)	5.85
略论城镇化过程中要素市场的培育(罗 楠)	5.91
LE 集团国内营销渠道研究(吴蓓蕾)	5.94
关于完善我国行政审计制度的思考(刘素梅)	6.70
析中国特色社会主义道路的科学内涵及依据(葛干英)	6.75

“十二五”前期江苏省财政管理体制改革的成效、问题及政策建议 (张 圆)	6.79	——朱纯深译《雨霖铃》分析(甘慧慧)	2.125
行政诉讼和解制度的建构		从模因论看国内高校网站学校概况的英译	
——以哈贝马斯的商谈理论为基础(何 磊)	6.84	——以江苏省10所高校的外宣网页为例(包 静 袁亦宁)	3.107
企业战略性薪酬设计探析(朱 锋)	6.88	学术论文英译名中“研究”一词的翻译现状分析(陈惠惠)	3.112
中小民营企业营销团队激励效应研究(张志行)	6.91	中西译论的“共在”	
近代道教衰落原因探微(刘 平 鲍海燕)	6.95	——从权力和文化影响力谈起(马卫华)	3.117
罗斯柴尔德家族与《贝尔福宣言》(吉 喆)	6.102	中英文化背景下的图画文本“召唤结构”研究(郑晓霞)	3.120
以科研实践引领,提升法学创新人才培养		英语写作教学中教师反馈与同伴反馈的对比研究(窦 玮)	3.126
——当前高校法学实践教学模式探索(王 曦)	6.107	英语专业综合英语教材主题分析研究(包 婷)	3.130
<b>文学研究</b>		语言经济学视角下的大学英语教育	
文学概论的教材重写与教学创新(肖向明)	1.99	——一个微观经济学需求供给模型的分析(李 智)	5.99
文学的时间含义		话轮、话轮转换机制与交际技巧(曹 静 徐 薇)	5.103
——藏传英雄史诗《格萨尔王》分析(许丽青)	1.103	英语习语在跨文化交际运用中的研究(张雪华)	5.106
论张爱玲与萧红作品中的精神“弑父”(邓利苹 黄德志)	1.107	多媒体环境下英语听力自主学习模式的个案研究(曹莉萍 武 成)	6.124
精神的漫漫旅途		文学文体与主题的融合	
——浅析孙慧芬的乡土小说(童纯洁)	1.110	—— <i>Nothing Gold Can Stay</i> 分析(蒋晓娟)	6.130
试论《兰亭集序》中魏晋风度的体现(孙 红)	1.114	汉语对江苏地区高校学生英语学习的影响及其策略分析 (葛 菁 谢澄滢)	6.134
明清传奇中女尼女道角色特点探微(王化旭)	1.118	母语负迁移对大学英语写作的影响(刘 娟)	6.138
悲剧色彩的投影与颠覆		<b>中学文科教育教学研究</b>	
——托尼·莫里森《所罗门之歌》的古希腊神话原型解读 (刘晓明)	1.121	高中英语写作常见问题及提分策略研究(王海兵)	2.128
迷恋与追随		唐代登高诗的情感价值探析	
——《红楼梦》翻译研究的摹仿诗学视角(王丹阳)	3.77	——基于苏教版选修教材《唐诗宋词选读》(孙 晨)	2.131
多元文化视阈下的福克纳短篇小说(薛瑞东)	3.84	试论高中语文课堂教学的误区及应对策略(徐 辉)	2.134
《一个青年艺术家的画像》中女性角色分析(梁小龙)	3.88	应充分发挥史料在学生多元历史观培养中的作用	
惠特曼与迪金森诗风探析(游庆珠)	3.91	——以《洋务运动》教学为例(章志平)	2.137
名伶金月梅与郑孝胥所存“念梅诗”研究(朱 尧 薛玉坤)	3.94	鲁迅文学作品的符号形象审美之维	
由“一群时代的局外人”引发的思考		——以人教版高中语文实验教材所辑录之鲁迅作品为例 (周江平)	3.135
——解读朱文颖小说《莉莉姨妈的细小南方》(张春红)	3.99	从美术教室到美丽校园	
触摸一代作家的良心		——浅谈初中校园写生教学(陈艳艳)	3.139
——试析“五七作家”的暧昧叙事及原因(刘娇娇)	3.104	初中语文名著阅读教学问题探究(颜 丹)	5.124
论我国文坛对法国“新小说”的译介(姚公涛)	4.129	试论“读”在中学古诗词教学中的运用(周凡慧 杨 勇)	5.128
论闻一多“新格律诗”理论的诗学意义(钱 静)	4.133	基于批判性思维能力培养的高中英语选修课教学探析(李 俊)	5.131
约翰·邓恩与李商隐诗歌思想与主题比较(孙 谨)	4.137	<b>艺术研究</b>	
经典改写与文化政治		莫扎特歌剧思想形成的基础及其内涵(王春燕)	5.109
——以《福》对《鲁滨逊漂流记》的改写为例(吴加才)	5.38	论对比因素在套曲《漂泊艺徒之歌》中的整体性呈现(王 音)	5.112
论1940年代知识分子题材小说的救亡主题(黄 玲)	5.41	从多声部视唱练耳的视角看艺术歌曲的演唱与伴奏(苏 侨)	5.115
溶汇经史 自成一家		论中国钢琴作品在高师钢琴教学中的运用(张 璟)	5.117
——论唐顺之的古文创作(孙 彦)	5.47	钢琴曲《二泉映月》的创作手法与演奏特点(徐兆庆)	5.119
昆曲集曲考释(刘于锋)	5.52	谈成人绘本的特点(贾如丽)	5.121
论立普斯“移情说”与我国古典“兴”的不可互释性(曹艳红)	6.112	<b>图书馆学研究</b>	
论“文”、“笔”优劣说的兴起与消歇		江苏省高等师范学校图书馆资源建设情况调查分析(康 微 施雁冰 徐万超 陈 燊)	5.135
——兼论刘知几的理论贡献(吕海龙)	6.116	网络信息环境下高校图书馆服务对策分析(汤 雯)	5.139
东晋南朝时期文人审美意识与山水诗创作(冯晓斌)	6.121	<b>其 他</b>	
<b>外语研究</b>		2012年总目录	1.137
对 when-状语从句汉译的个案研究			
——基于英汉对应语料库(张 芳 马广惠)	1.124		
浅谈综合英语课程中的隐喻能力培养(汤晓云 葛 晟)	1.129		
试评《毛泽东选集》英译(陶 陶)	1.133		
英语作文批改的艺术(孙汉云)	2.118		
论同伴反馈在大学英语写作课堂中的有效性(周一书)	2.121		
从译者主体性看文学翻译中的移情			



## From Monetary Economics to Monetary Politics

### —A Comment on Negri's Interpretation of "Currency" in the *Grundrisse* by Marx

YUAN Jiu - hong

(School of Marxism, Southeast University, Nanjing, Jiangsu, 210096, China)

**Abstract:** Negri believes that the *Grundrisse* is a peak of Marx's revolutionary ideas, thus he interprets this book from the perspective of political philosophy. He emphasizes that monetary theory occupies the primary and central position in the *Grundrisse* and further systematically interprets Marx's political economics on currency as a sort of monetary politics. Negri's interpretation adheres to the basic standpoint that material production and class struggle play a decisive role in the process of history, and expands and deepens the understanding of currency as power; however, there exists a serious deviation that Marx's ideas are post-structuralized, which reflects a postmodern turn of western Marxism in the 1970s.

**Key words:** Marx; *Grundrisse*; Negri; monetary economics; monetary politics

## From Extrinsic Motivation to Intrinsic Motivation

BAN Hua

(School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210097, China)

**Abstract:** Psychological education, via cultivating positive mental character like intrinsic motivation, helps students to increase their learning efficiency and achieve the aim of alleviating their burden. Positive educational methods contribute to fostering and strengthening students' intrinsic motivation. During the process of positive education, it is necessary for teachers to establish a correct outlook on students, guide them to set up proper achievement goals, stimulate their potential and apply HAPPY mode of positive words.

**Key words:** intrinsic motivation; learning efficiency; positive educational methods; HAPPY mode of positive words

## On Teachers' Self - improvement Training

LI Lin<sup>1</sup> LI Juan<sup>2</sup> XIONG Li - li<sup>3</sup> SHU Kang - yun<sup>4</sup>

(1. Teaching Instrument Research Institute, Ministry of Education, Beijing, 10080, China;

2. Chinese Education Cadre Training Network, National Academy of Education Administration, Beijing, 102617, China;

3. East China Normal University Distance Education, Shanghai, 200062, China;

4. Department of Physics, Yunnan Chuxiong Normal University, Chuxiong, Yunnan, 675000, China)

**Abstract:** Through investigating 114 teachers from 20 provinces, cities and municipalities on the aspect of self - improvement tendency, individual awareness of self - learning, self - learning behavior and self - supporting training, the paper analyzes the overall situation of teachers' self - improvement training, and further provides several practical suggestions for teacher training.

**Key words:** teachers; self - improvement; ubiquitous training; close to the demand

## Use of Simulation Teaching to Cultivate Applied Talents Majoring in Preschool Education

TIAN Yan

(School of Preschool Education, Jiangsu Second Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210013, China)

**Abstract:** Attaching great importance to practice teaching has become the consensus of the educators cultivating undergraduates majoring in preschool education. And simulation teaching is one of the major forms of teaching practice that can be implemented on the campus. Based on this understanding, a simulation teaching reform for cultivating applied talents of preschool education major is proposed in the paper, including constructing an experimental training center, drawing up a plan for simulation teaching and developing an instructor community.

**Key words:** applied talents; simulation teaching; practice teaching

## On Thomas Mann's *Tristan* and Zhao Mei's *Looking for Isolde*

YAO Gong - tao

(The School of Liberal Arts, Yancheng Teachers University, Yancheng, Jiangsu, 224002, China)

**Abstract:** "Tristan and Isolde" is a touching love story spread in Europe since the Middle Ages, which is indirectly interpreted in Thomas Mann's *Tristan* and Zhao Mei's *Looking for Isolde*. On the respect of seeking the lost "beauty" and eternal "love", *Tristan* and *Looking for Isolde* are closely related to each other, and both novels deny the existence of the two protagonists in the epic. *Tristan*, on the basis of the classical narrative technique, is full of its own characteristics on such aspects as environment settings, mentality of characters, plot development, and taking the lack of the hero—Tristan as the inner narrative clue and center. Though Zhao Mei follows Thomas Mann's ironic narration, she subverts the traditional narrative technique of novels.

**Key words:** *Tristan*; *Looking for Isolde*; theme exploration; innovation of narrative technique