

JOURNAL OF JIANGSU SECOND NORMAL UNIVERSITY

江苏第二师范学院学报

2026 / 02

第42卷 第2期 (总第237期)

编辑委员会

主任 梅景辉

副主任 王曦

委员 (以姓氏笔划为序)

尹坚勤 冯保善 孙爱军

李洪天 张莉 张勤

姚苏平 黄光耀 蒋波

路明 潘文

主编 梅景辉

副主编 王曦

江苏第二师范学院学报

【马克思主义与当代社会发展】

数字劳动者的主体性重塑:困境与解构

..... 毛华兵 夏卓然(1)

马克思的劳动本体论探究:生成逻辑与基石效应

..... 杨丽珍 赵瑞(9)

人机协同视域下思想政治教育场域变革:发展机遇、模式审视与隐忧规避

..... 秦在东 黄丽辉(18)

【中华优秀传统文化传承与创新研究:中国古代小说研究专题】

栏目主持人/冯保善

对刘鹗致祸之由的回顾与再审视

..... 苗怀明(27)

《水浒传》中的三教博弈与纠结

..... 伏涛 刘思佳(35)

“洞穴”与古代通俗小说之情节构筑

..... 赵兴勤(42)

【教育家精神研究】

栏目主持人/刘黎明

青年·儒学·国家

——试论梁漱溟的教育家精神..... 蒋纯焦(50)

梁漱溟教育家精神的历史生成、核心特质及其当代启示

..... 张双婷(58)

梁漱溟教育家精神的时代特质及其当代启示

..... 于 喆(65)

【教师教育研究】

什么阻碍了高校教师的教学投入?

——基于工作要求—资源理论的质性分析

..... 陆岳新 张洪玥 杨选瑾(72)

乡村定向师范生的学习动机与职业承诺的关系:职业认同的中介作用

..... 蒋 波 张姝悦 张 岩(84)

人工智能时代师范生劳动教育的嬗变、挑战与出路

..... 辛宪军 张朋朋(91)

【教育理论研究】

中国近代乡土教育思潮之源流、情感目标与实践研究

..... 蔡禹龙(99)

如何理解儿童的意义建构?

——一种道德认识论分析框架

..... 彭文超 石亚兵(108)

民国时期小学学生自治的缘起、实践与思考(1912—1937)

——基于江苏的考察

..... 朱季康(116)

Main Contents

Reshaping the Subjectivity of Digital Workers: Dilemmas and Deconstruction

..... MAO Huabing XIA Zhuoran(1)

Exploration of Marx's Labor Ontology Thought: Generative Logic and Cornerstone Effects

..... YANG Lizhen ZHAO Rui(9)

Transformation of Ideological and Political Education Field in the Context of Human-machine Collaboration:
Development Opportunities, Model Review and Risk Avoidance

..... QIN Zaidong HUANG Lihui(18)

A Review and Re-examination of the Causes of Liu E's Downfall

..... MIAO Huaiming(27)

Interplay and Tensions among Confucianism, Buddhism and Taoism in "Water Margin"

..... FU Tao LIU Sijia(35)

Youth, Confucianism and Nation

——A Study on Liang Shuming's Educator Spirit JIANG Chunjiao(50)

Historical Development, Core Characteristics, and Contemporary Implications of Liang Shuming's Educator
Spirit ZHANG Shuangting(58)

What Hinders University Teachers' Teaching Engagement? A Qualitative Analysis Based on Job Demands-
Resources Model LU Yuexin ZHANG Hongyue YANG Xuanjin(72)

Relationship between Learning Motivation and Career Commitment of Rural-oriented Normal Students: Mediating
Role of Career Identity JIANG Bo ZHANG Shuyue ZHANG Yan(84)

Transformation, Challenges and Future Directions of Labor Education for Normal School Students in the Era of
Artificial Intelligence XIN Xianjun ZHANG Pengpeng(91)

Origin, Emotional Objectives and Practices of Rural Educational Thoughts in Modern China

..... CAI Yulong(99)

How to Understand Children's Sense-making?

——An Analytical Framework for Moral Cognition

..... PENG Wenchao SHI Yabing(108)

Origin, Practice and Reflections on Students' Self-governance in Primary Schools during the Republican Peri-
od (1912-1937)

——A Case Analysis of Jiangsu Province ZHU Jikang(116)

数字劳动者的主体性重塑:困境与解构*

毛华兵 夏卓然

(华中师范大学马克思主义学院,湖北武汉 430079)

[摘要] 随着数字技术的飞速发展,数字劳动者主体性面临的困境已成为当代文明进步过程中亟待解决的现实问题。平台借助算法模糊劳动边界、制造虚假认同,使数字劳动者遭受双重剥削,陷入劳动异化与主体性迷失的危机。究其根源,在于平台利用技术权力构建系统性压迫框架:劳动自由的幻象掩盖了实际的权力控制,平台话语的意识形态规训持续消解数字劳动者的批判意识,数字化生产模式则通过算法规则加剧了主体的异化程度。对此,需以资本规制与技术伦理为基点,通过平台生态治理切断剥削链条,以人本导向重塑数字技术逻辑,唤醒主体意识重构劳动者的价值认同,最终在保障劳动权益与分配正义的过程中,推动数字劳动者实现从“异化生存”到“主体性复归”的范式转换。唯有将数字技术从平台逻辑中解放,重建“劳动者—技术—社会”的辩证发展模态,才能推动马克思“人的解放”愿景在数字化时代的实践转化。

[关键词] 数字劳动者; 主体性; 平台; 数字技术

[中图分类号] B0-0 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0001-08

一、数字技术二重性的主体反思

21世纪以来,数字技术的广泛使用重构了全球劳动秩序,平台经济、算法管理与数据商用的深度融合,使数字劳动者陷入“自由劳动”假象下的主体性困境。当前学界对此有两种对立的观点:技术乌托邦主义主张零工经济将促进劳动自由,却忽视平台对数字劳动的时空渗透;数字异化论揭露了算法对数字劳动者的认知与情感控制,却陷入了技术决定论陷阱。这两种观点均未触及问题的本质——数字劳动者主体性困境究竟从何而来、因何产生?这种困境具体表现在哪些方面、又该怎样纾解?为解决这些问题,需要回归马克思的批判理论,穿透技术善恶之争的表象,从资本主

义生产关系在数字技术时代的再生产视角出发进行审视。

马克思指出,机器体系作为过往劳动对活劳动的支配,“把工人贬低为机器的附属品”^{[1]743}。这一批判在数字化时代展现出新的理论张力。人工智能与大数据技术并未超越资本主义的生产关系框架,反而成为削弱劳动者主体性的精密工具。传统机器仅支配工人肢体,而平台通过实时定位与行为预测,将劳动者的生理行为和心理活动全部纳入算法体系。也就是说,从肢体支配到思想规训,从情感的异化到存在意义的模糊化,平台正在通过数字技术介入劳动过程,对人的本质力量进行全方位征用。

*[基金项目] 国家社会科学基金重大项目“马克思共同体思想及其当代价值研究”(项目编号:23&ZD200)。

[收稿日期] 2026-01-12

[作者简介] 毛华兵,男,湖北武汉人,华中师范大学马克思主义学院教授,博士生导师,院长。
夏卓然,女,湖北黄石人,华中师范大学马克思主义学院博士研究生。

数字劳动者当前的困境,实质是平台将数字技术转化为牟利工具,通过占有数据与算法对数字劳动者主体性的剥夺。立足马克思唯物史观审视这一困境,具有双重革命性意义:既要揭露算法背后的劳动榨取实质,也要在社会形态的演进中探寻解放可能。当数字劳动者意识到困住他们的不是算法本身,而是被平台垄断的技术应用方式时,主体性的觉醒便有了现实根基——这不是对数字技术的简单拒斥,而是对“技术为谁服务”这一根本问题的追问。唯有将技术发展从平台逻辑中解放,重建“劳动者—技术—社会”的辩证发展模态,才能实现马克思憧憬的“人的解放”在数字化时代的创造性转化。

二、数字化时代劳动者的主体性困境

在数字化时代,生产资料、劳动成果以及社会信息均以数据形式迅速传播,推动了数字资源的广泛共享,并开拓了更为广阔的社会领域^[2]。然而,数字技术带来的种种红利并未惠及广大数字劳动者,平台利用数字技术,不仅加深了对数字劳动者物质生产的剥削,更进一步渗透了他们的精神世界。

(一) 数字劳动者沦为“自由的数据佃农”

在数字化背景下,平台作为数字资本与数字技术的结合体,一方面极大地丰富了个人的数字生活体验,另一方面也无形中消弭了数字劳动的边界,使数字劳动者从机器附属品降格为自由的“数据佃农”。

数字平台的全域扩张,打破了传统劳动的空间区隔。平台通过媒介优势瓦解了传统劳动在物理空间上的界限,将街道、家庭、咖啡馆等离散的生活场景编织成连续的数据生产场域,数字劳动者在休闲娱乐的外观下进行无偿的认知劳动与情感劳动,其生命空间全部暴露于算法之下。这种空间重构实质是马克思地租理论的当代变体,用户在互联网中让渡个人信息以获取平台媒介使用权时,平台也通过大数据将用户的信息检索、内容生产、社交互动等日常行为深度商品化,并构建起以流量为核心的剩余价值新形态。这种渗透不仅侵占物

质生产领域,更将情感劳动与认知劳动悉数纳入平台增殖体系。正如哈特与奈格里所揭示,“图像、信息、知识、感受、符码以及社会关系在资本主义的价值增殖过程中,都超越了有形商品或者商品的物质性层面。”^{[3]105}。

数字劳动的全时特征,模糊了劳动与娱乐的时间界限。传统资本通过延长工时占有劳动者的显性劳动时间,而数字平台正在通过泛娱乐化的意识形态包装,将数字劳动者的社交、消费乃至时间全部转化为潜在剥削对象,劳动时长已提升至人身体可能性的极限。Digital 2025 研究显示,截至 2025 年 2 月,全球社交媒体用户数量为 52.4 亿,典型的网络用户每天花接近 7 小时使用互联网进行线上活动^[4]。随时接入网络意味着随时生产有价值的信息,平台的逐利本性使其“一方面创造可以自由支配的时间,另一方面把这些可以自由支配的时间变为剩余劳动”^{[5]199}。“隐形工时”的延长和劳动内涵的拓展正是相对剩余价值的数字表现形式。数字劳动者看似在享受休闲时光,实则全天候服务于平台增殖,陷入自发性过劳而不自知。长此以往,“个人全部时间转化为劳动时间,从而使个人降到仅仅是工人的地位”^{[5]200}。

数字劳动的全员趋势,扩大了平台的剥削范围。随着数字劳动的门槛进一步降低,老年人、残障人士等弱势群体如今也可以自主进入劳动市场。看似“全民参与”的劳动盛况背后,恰恰印证了马克思关于资本“吮吸的活劳动越多,它的生命就越旺盛”^{[1]269}的论断。平台借“灵活就业”“数字创业”等话术将非正式劳动包装为个人奋斗叙事,利用所谓的“自我价值实现”掩盖自身的双重获利机制:一方面,广泛的参与性为平台提供了足量的剥削对象,使其能够通过分摊用工成本、拉长结算周期等手段来压缩数字劳动者的收入空间;另一方面,平台通过“去劳动关系化”的规则设计将大部分数字劳动者抛入社会保障真空,规避相关法律法规的雇主责任。依托平台进行劳动的自由职业者、兼职者和小微企业主,往往被排除在社会保障体系之外,面临着收入不稳

定、工作环境缺乏安全保障、健康风险增加等多重挑战。

（二）数字劳动者陷入“虚假的认同归属”

在数字化时代,平台将商品经济的内容包装成各种信息产品和线上服务向数字劳动者精准推送,潜移默化地引导着他们的思维方式和价值观念。数字劳动者既可自由便捷地享受着数字化时代的便利,却也在无形中困入平台打造的虚假“认同归属”,不自觉地成为平台牟利的工具。

平台借助数字应用,在碎片化信息生产中实现对数字劳动者思维能力的剥夺。为了维持用户的互动频率与在线时长,平台将复杂的思想体系简化为易于消费的“信息快餐”,导致知识的深度与广度在快餐文化中日益萎缩成单向度的数据投喂。长此以往,碎片化信息瓦解深度思考能力,娱乐化内容消解批判意识,数字劳动者抛弃了对严肃内容和真实社会交往的需求,在信息洪流中失去辩证把握世界的的能力。

平台通过信息引导,在虚幻共识中对数字劳动者进行意识形态规训。数字化时代,平台作为信息审核终端会依据盈利需要对海量信息进行整合收编,形成了一种看似多元实则单一的意识景观,使数字劳动者陷入“特殊利益冒充为普遍的利益”^{[6]195}的认知假象。在平台的景观牢笼中,流量逻辑推翻了原有的价值判断标准,价值增值的尺度撼动了道德与人性的尺度。这一过程不仅削弱了个体思想多元性与文化多样性,更可能导致社会共识瓦解与信任危机。

平台利用算法追踪,在全天候数据监控中实现自由表象背后的真实奴役。通过实时记录数字劳动者的浏览偏好、社交范围与情感倾向,平台将个人线上活动轨迹转化为“可计算的意识图谱”,并依托大数据推送定制内容,从而获得超额收益。这种看似贴心的个性化服务实为隐性精神控制,用户表面上享受着前所未有的自由,实则平台设计下一步步走向消费主义与娱乐至上的深渊。

（三）数字劳动者遭受“内与外双重剥削”

资本主义生产关系的本质是“死劳动对活劳动的统治”^{[5]467},这一本质在数字技术加持下演化出更为复杂的表现形式。平台通过重构数字劳动过程,将马克思揭示的绝对剩余价值与相对剩余价值生产机制升级为“数据化剥削”与“自我剥削”的双重体系,形成对数字劳动者主体性的隐秘剥夺。

数据化剥削是平台价值攫取机制的新升级。平台借助算法完成对传统剥削范式的技术改造,推动劳动对资本由形式从属(资本控制劳动结果)向实际从属(资本支配劳动全过程)转变。具体表现为二重机制革新:其一,劳动控制的算法化。平台借助算法系统实现对劳动过程的精确控制,使平台收益呈现为技术赋能的自然结果。外卖骑手的路径规划、线上商家的接单流程均由算法编码为系统指令,平台通过缩短必要劳动时间隐性增加劳动强度,数字化生产模式遮蔽了超额剩余价值的生产实质。其二,生命活动的商品化。平台通过技术手段突破传统剥削边界,将线上客服的服务量化为“满意度指数”,社区成员的互动解构为“传播节点”,人的情感、社交、生物特征甚至生命活动皆可转化为数据生产资料,数字劳动者由出售体能与技能的劳动力商品向“生命商品”转变。这种数据化剥削机制的高明之处在于,平台的技术优势压缩了劳资谈判空间,数字劳动者若想使用平台必须默认规则。数字劳动者产生的行为数据源源不断反哺算法,形成“数据积累—权力强化—价值榨取”的剥削闭环,导致“数字劳动者生产的数据越多,自身就越贫困”的悖论。

自我剥削是数字劳动者主体异化的新形式。数字技术的平台化使用深化了劳动对资本的从属关系,更通过算法将平台意志内化为主体的“自我意志”,数字劳动者在被剥削的同时也陷入主动自我剥削的泥潭。平台通过弹性雇佣关系模糊了传统工厂在工作与生活上的区隔,将价值获取机制由生产领域扩展至生命政治领域。网络主播为维持“打赏排行

榜”全天候无休直播,视频博主为追逐“爆款”进行夸张表演,这些看似自主的劳动选择,实则是平台为数字劳动者量身打造的“自愿性强制”,带来主体在认知层面和存在层面的双重困境。一方面,平台通过虚拟画像和大数据推荐,引导数字劳动者将算法设定的量化指标等同为自我实现的标准。数字劳动者在追求完美数据的幻象中陷入数据拜物教的陷阱,迷失对生命意义和人本质的理性认知。另一方面,数字劳动者为了维持诸如平台账号权重、信用积分等数字形象的生存资格,被迫将生命活动降格为数据迭代过程。主体的作息规律和身体状况服从系统调度,社交态度、情绪表达和价值认同由算法逻辑主导,数字劳动者丧失对自身劳动能力和创造力的掌控,陷入“存在性贫困”而不自知。

数字化时代的自我剥削并非个体理性选择,而是平台通过技术中介重构劳动控制形式的必然结果。平台通过将数据化剥削机制嵌入日常数字实践,实现了对劳动过程的渗透,迫使数字劳动者主动出让劳动自主权进行自我剥削,双重剥削构成数字劳动者异化的新形态。

三、数字劳动者主体性困境的生成原因

数字劳动者对平台的深度依赖赋予了平台对个体生命进行规制的权力。正如马克思预见的那样,机器的资本主义应用强化了劳动对资本的实际从属关系,当前数字技术体系的大规模使用更是深化了资本对劳动的实际控制,只不过这种控制变得更加隐蔽且难以觉察。

(一)劳动自由的假象掩藏着平台实际的权力控制

在平台逐利逻辑的统摄下,劳动自由的本质是平台通过技术物化机制对数字劳动者主体性的深度控制。数字劳动者在灵活就业与智能算法中体验自由的同时,也是平台通过数字生产将劳动过程从形式吸纳转向实质吸纳的过程。

一方面,在灵活就业的表象下,劳动自由实际成为平台盘剥数字劳动者的掩护。平台

通过任务分解与算法调度,将复杂的技能劳动简化为可标准化操作的单项任务,导致数字劳动者失去了对生产过程的整体把握,从大机器时代“局部机器的有自我意识的附件”^{[1]557}降格为数字化生产体系里“单纯的活的附件”^{[5]186}。这种去技能化通过“技能贬值—收入下降—平台依附”的循环,使他们不得不接受更低的工资、更差的工作条件和更苛刻的就业规则,既无法获得稳定就业保障,又被迫承担技术升级后被淘汰的风险。数字劳动者逐渐“失去任何独立的性质”^{[7]38},他们只有成为平台的手段才能实现自己的目的,他们的劳动只有依附于平台才有生产意义。这不是主体对自由的重新占据,而是平台在更深层次上占有了主体及其劳动。

另一方面,平台通过智能算法的柔性剥削,诱导数字劳动者主动提高劳动强度、进行自我规训。在雇佣场景中,数字劳动者为了追赶大数据测算的效率标准不得不持续突破生理极限,否则就可能失去账号的使用资格。平台制定的劳动流程与激励机制看似公平合理,实则促使数字劳动者于自愿劳动中陷入绝对剩余价值与相对剩余价值的双重剥削。而在非雇佣场景中,平台则利用视听刺激不断吸引用户注意力,潜移默化地搜集用户足迹并完成商业化利用,使劳动者在自主使用中完成价值增值。这种柔性剥削的特殊之处在于,它将劳资关系中的对抗性矛盾转化为数字劳动者与大数据算法的博弈,从而掩盖了平台对劳动生产的占有事实。

数字劳动者对于平台权力的认知误区,成为其主体性困境的又一重要因素。平台通过算法对劳动强度进行动态调整,将工作日的内涵与外延利用到极限,形成数字化时代的“血汗工厂”。数字劳动者却沉浸在平台所营造的自由与个性幻境中,对平台的真实意图与剥削本质缺乏清醒的认知。更为严峻的是,数字劳动场所的分散性和独立性,使得“被疏离和分化的主体难以形成一定的凝聚力”^[8],从而削弱了劳资矛盾中的抗争力量。在数字经济背景下,平台操控下的技术体系已经沦为马克

思所讥讽的“文明的和精巧的剥削手段”^{[1]422}，非但没有从根本上减轻数字劳动者的身心负担，反而促成剥削模式的数字化转型与剥削强度的隐秘提升。

（二）平台话语的规训削弱数字劳动者的自主意识

平台的发展不仅重塑了劳动对资本的隶属形态，更深刻影响了数字劳动者的自我认知与主体性构建。数字景观与全景监控相结合，共同形成了数字劳动者的虚假自我意识，进一步加深其主体性困境。

一方面，数字景观将商品拜物教发展为数据拜物教。数字景观作为平台精心设计的意识形态幻象，将数字劳动者的社交、创作等实践活动均抽象为可计量的流量数据，使他们不自觉地将平台的数据规则内化为自我价值判断标准——这种符号形式的普遍化作为“商品形式神秘性”的升级，把劳动的社会属性物化为数据的增殖运动。另一方面，全景监控借助生物识别与物联网技术，通过对数字劳动者的生理指标和行动轨迹等生命活动进行实时捕获并评估反馈，将传统规训权力升级为全天候的数据控制。二者的结合构成平台从劳动过程到生命政治统治的闭环：数字景观用“流量即价值”的幻象掩盖剥削本质，全景监控则以技术强制确保劳动过程的可控性，直至将数字劳动者降格为算法指令的机械执行终端。这种平台形态“把人的类生活变成维持人的肉体生存的手段”^{[9]163}，数字劳动者不仅失去劳动产品的支配权，其生命活动本身也沦为资本谋利的数据原料。

平台经济通过数字技术达成深度控制，将数字劳动者对平台的依赖转化为对平台话语权的默许与认同。马尔库塞揭示的“技术合理性掩盖统治本质”的批判在数字化时代获得新表现。平台以“自由选择”和“效率优化”为名，将算法规训内嵌于数字劳动者的认知结构，其实质是通过流量指标与行为追踪的双重机制将人的主体性抽象为可控变量。数字劳动者的个性表达与创造性实践被简化为算法指令的标准化输出，所谓成功与幸福不过是平

台价值符号的再生产过程。这种统治的彻底性在于，以平台为主导的技术和控制已经深入到人们日常生产生活的全过程。一旦脱离平台，人们可能会面临信息孤立、社交障碍乃至生存困境。数字劳动者越来越“失去了任何自主活动的假象”^{[9]580}，被异化为平台生态系统的寄生性存在。他们看似获得了数字世界中的无限链接，实则被困于平台增殖的数据牢笼。这种异化存在不仅削弱了人的主体意志，更在宏观层面再生产出资本主义生产关系的新型物化结构，将技术民主化的可能性转化为巩固平台统治的工具，对社会的和谐稳定与长远发展构成了潜在威胁。

（三）数字化生产模式加剧数字劳动者的主体异化

生产力的增长如果没有相应地带来生产关系的改善，就会加剧剥削的严重性。在数字浪潮席卷全球的今天，数字化生产打破了传统生产的时空桎梏，已迅速崛起为现代社会生产力发展的核心引擎。与此同时，数字劳动者却陷入更为严峻的剥削现实之中。这种剥削潜藏在数字化生产模式的光鲜外表下，对数字劳动者的主体性和基本人权构成了极大挑战。

数字化生产模式加剧了数字劳动者同自身劳动成果的异化。一方面，数字劳动成果多以数据、代码等虚拟形态存在，高度的抽象化和不可见性削弱了数字劳动者对自身创造物的直观感知和联系；另一方面，平台通过服务协议将劳动成果的所有权和使用权收归平台统一运作，进而优化算法系统、重塑劳动规则，导致“劳动条件作为某种独立的东西而与工人相对立”^{[1]378}。网约车司机的行驶数据用于训练无人车智能驾驶大模型，内容创作者的流量托举平台生态吸引更多竞争者，数字劳动者不得不与自己创造的数据对抗。在这种不对称的生产分配机制下，“工人对自己的劳动的产品关系就是对一个异己的对象的关系”^{[9]157}。只要劳动仍为平台增值服务，这种异化便会持续深化，技术的发展只会加速这一趋势。

数字化生产模式也在无形中推动了数字

劳动者社会关系的异化。从社会参与角度看,数字劳动者大多专注于高度精细化的数字分工内容,这种单向度的信息环境削弱了数字劳动者对公共事务和现实问题的关注,使其对社会运行图景的理解渐趋片面化。长此以往,数字劳动者可能丧失对社会发展的参与意愿和能力,成为社会进步的旁观者而非参与者。从公民身份角度看,数字化生产模式可能导致数字劳动者的社会身份边缘化。平台中的数字劳动者往往被视为“经济人”,他们的价值和地位取决于所提供的劳动量和服务质量,而非作为公民应有的权利和责任。在平台评级系统的驯化下,数字公民身份被平台规则遮蔽,导致他们对社会规范和公共价值观的背离,成为社会的游离者而非建设者。平台消解了数字劳动者对自身社会性本质的主体认知,其社会角色日益边缘化。

此外,数字化生产模式还带来了劳动价值的扭曲与阶层固化现象。平台将诸如线上的具体劳动简化为可通约的抽象劳动时间,通过将全体劳动纳入计时计价体系,掩盖了不同劳动形式的社会必要性差异,使价值创造服从于平台算法的效率参数。数字劳动者被迫卷入无休止的量化竞争,实际贡献的价值被严重低估,仅能获取与其劳动付出极不相称的少量报酬,导致他们的生产积极性日益下降。更为严峻的是,平台通过技术中介重构了劳动力市场的等级秩序。随着数据密集型行业的扩张,数字资源价值密度显著提升,平台所有者的技术优势越发凸显。技术壁垒与数据垄断构筑的新型藩篱抑制了数字劳动者的创新活力,降低了社会资源的流动性,形成“数字鸿沟”下的社会分层现象。数字化生产模式中的劳动价值萎缩与阶层流动阻滞这一双重过程,不仅加剧了劳动力市场的分割,也使社会经济体系中的矛盾愈发尖锐。

四、数字劳动者主体性重构的路径

平台与技术共谋导致的主体性困境本质是资本主义基本矛盾的数字化表达。要破解这一困局,需回归马克思的理论愿景,使数字技术从平台牟利工具转化为人类解放手段,才

能终结“用自由时间生产锁链”的异化循环,在数字化时代重建公平、正义的劳动关系,促进数字劳动者的全面发展与真正的自由解放。

(一) 引导平台健康有序发展

在审视数字资本对现代社会的塑形作用时,应坚持其“二重性”立场:其一,资本作为推动生产力跃迁的历史性力量,具有显著的革命性与进步性;其二,逐利逻辑又容易引发劳动异化与人—物关系的颠倒,客观上侵蚀数字劳动者的正当权益。由此,反对平台霸权并非否定平台经济的合理性,而是需在制度框架内加以规范与校正,使其沿着健康有序的轨道运行,从而实现数字劳动者主体地位的回归。

第一,强化法律制度约束与规范。为稳固平台生态的良性发展,应加快完善相关立法与配套规章,清晰划定平台经营与用工的行为边界;同步提升市场与金融监管的执法强度,严惩操纵市场、恶意扩张等不当行为;实施有力的反垄断与反不正当竞争措施,维护公平有序的竞争环境;健全劳动监察体系,针对用工、报酬、工时、社保、职业健康等关键环节开展常态化监管,切实保障数字劳动者的法定权利。第二,构建规范化体制机制引导健康发展。为确保平台在合法合规轨道上运行,应形成与之匹配的制度组合:通过财政转移支付、累进税制、差别费率等经济杠杆优化资本流向,鼓励投入人力资本与公共技术基础设施;以“正面清单—负面清单—合规指引”明确鼓励与禁止事项,提供从准入到退出的全流程规则坐标,使平台发展更好契合数字劳动者对美好生活的合理期待。第三,推进法治化治理与机制化引导。面向数字化时代,建立“技术—法律”协同的现代规制体系,通过立法完善、司法适用与执法升级实现全过程监管;充实社会主义市场经济条件下的数字治理工具箱,综合运用财政杠杆、清单管理与风险评估等手段,搭建“政府—平台—工会(或行业组织)”三方协作机制,在议题协商、规则共制与信息共享中提升治理效能,推动平台规范运行。第四,实施结构性制衡与反垄断调查。为形成具有可操作性的“中国方案”,需在结构层面对平台实

施制衡:实行分级分类监管与动态合规管理,针对网络效应强、数据壁垒高的领域设置更高强度的竞争政策工具;推进平台生态重塑工程,疏通互联互通、数据可携与接口开放等关键环节,防止滥用市场支配地位,维护良性竞争秩序,并以此更稳固地托举数字劳动者的权益保障。

(二)重建数字技术伦理

尊重并保障数字劳动者的主体地位,既是对技术初心的坚守,也是实现社会公平与可持续发展的应有之义。应从技术实践、政策供给与社会文化等层面同步推进系统性变革,使数字技术回到“以人为本”的轨道,在人—技—制三者协同中实现良性互动,推动形成更加公平、可持续、有温度的数字社会。

数字化治理范式亟须由单纯的工具理性转向价值理性。在技术实践层面,推进数字技术与实体经济的深度融合,要把数字劳动者的参与与贡献置于应有位置。技术创新与产业升级不仅要追求性能与效率,也要评估社会影响与人文关怀。应建立分层分类的培训体系,提供多样化学习资源与实践场景,持续提升劳动者技能与创新能力;完善职业发展通道与晋升规则,明确能力评价与成长节奏,使数字劳动者在技术变革中获得更大的能动性话语权。在安全与可靠方面,应同步强化技术研发与监管,确保系统稳健运行与职业健康安全。具体包括:完善数据保护与网络安全制度,严防技术滥用与隐私泄露;推动数字伦理与职业规范的普及与执行,将算法可解释、可追责、可审计纳入基本要求;健全职业健康监测与心理支持机制,针对高强度、碎片化与无界化劳动特征,为数字劳动者提供切实有效的身心支持,缓解技术更迭带来的压力。在开放与共享方面,应打破技术壁垒,优化要素配置与跨域流动。要加强国际交流合作,推动规则衔接与经验互鉴;鼓励企业、科研机构与高校开展深度协同,共建共用基础性平台与关键共性技术,支撑产业升级与场景落地;同时完善收益分配与激励机制,把数字劳动者在流程改进、内容创造与数据治理中的实际贡献纳入分配

体系,确保其在技术成果中的合理回报。

(三)唤醒劳动者的主体意识

塑造数字劳动者的主体认同,是一项跨越个人成长、组织建构与社会支持的系统工程,需多元主体协同发力。通过提升数字劳动者自身能力,营造支持性的企业文化,塑造尊重劳动的社会氛围,方能为其提供更加公平、公正、和谐的发展环境,实现个人价值与社会价值的协同增进。

首先,劳动者的自觉与成长是关键环节。数字劳动者需要明确自身在数字劳动中的主体地位与内在价值,辨识所处环境中的挑战与机遇;既要夯实专业技能,又要锤炼批判性思维与创新能力,形成面向不确定性的学习—实践—再学习闭环,主动适应数字技术的高速迭代。同时,应重视心态调适与心理韧性建设,在快节奏、高强度与边界模糊的工作情境中进行时间管理与情绪管理,保持工作与生活的平衡。其次,企业应承担塑造主体认同的直接责任。企业有必要提供系统化培训与可持续的职业发展机会,帮助数字劳动者提升技能与就业竞争力;要建设包容、开放、鼓励创新的组织文化,完善激励与评价机制,确保劳动成果获得公正确认,通过合理薪酬、福利与成长通道满足数字劳动者的合理诉求。在这一文化与制度的双重支撑下,数字劳动者的积极性、创造力与协作意识得以释放,主体性也更具稳定性与自主性。最后,构建支持主体认同的社会网络与制度环境。政府应完善相关政策工具,强化劳动法对新业态的适用与执行,将数字劳动者纳入社会保障与基本公共服务体系,提升其权利获得感与制度可及性。社会各界需加大对数字劳动者的关注与支持,通过媒体传播、公益项目与社会组织的介入,提升公众认知,营造尊重劳动与创造的社会氛围。通过上述系统性安排与持续优化,数字劳动者可逐步完成从“算法附庸”向“技术主体”的转变,在实现个体发展的同时,推动数字经济朝着更为

(四)实现数字劳动成果的合理分配

数字劳动保护的政策体系应当在法律规

范、监管执行、集体协商与工会建设、数据与隐私安全、职业发展与社会保障等维度同步发力,形成相互支撑的制度组合,以切实维护数字劳动者合法权益,推动数字经济长期、稳定与健康发展。首先,以完善法律法规为根本。应制定或修订相关法律与配套规章,明确数字劳动的定义、类型及适用边界,确认数字劳动者的法律地位与权利清单,使其享有与传统劳动者等值的法定保护;同时压实平台主体责任,清楚界定其作为用工方在劳动条件、报酬支付、社会保险等方面的法定义务。其次,着力提升监管与执法效能。强化专门监管机构,开展对数字劳动市场的常态化检查与评估,督促平台严格遵守劳动法规与行业标准;对违法用工、超时加班、拖欠工资等行为实施快速查处与联合惩戒。健全便利的投诉举报机制,完善受理—调查—反馈—救济闭环,并对积极举报者给予必要的保护与奖励,形成社会监督合力。再次,推进集体协商与工会建设。鼓励平台与数字劳动者围绕工资水平、工时安排、休息休假、职业健康等重点议题开展平等谈判,达成具有约束力的协议;支持数字劳动者依法成立工会或新型行业组织,提供法律援助、经费支持与能力培训,增强其议价能力与自我保护能力,使劳动者能够以组织化方式参与规则制定与利益分配。在数据保护与隐私安全方面,应完善相关法律与技术标准,明确平台在个人信息收集、使用、存储与传输环节的合规职责与问责机制;提高劳动者数据权利意识,畅通维权渠道,鼓励对侵权行为依法举报与追责。围绕职业发展与社会保障,由政府与企业协同建设面向数字劳动者的职业培训体系,提供多层次课程与实践机会,提升其技能与创新能力;建立明确的晋升通道与评价标准,拓展职业上升空间;将数字劳动者纳入社会保险覆盖范围,完善缴费方式与待遇接续,稳步提高其社会保障水平与抗风险能力。

数字化生产方式并未消解马克思所揭示

的资本与劳动矛盾,而是以数据占有、算法规训与平台组织形态将其“再编码”为更具隐蔽性与渗透性的统治机制。从数字技术二重性出发,我们可以知道数字劳动者主体性困境的核心不在于技术本身,而在技术被平台资本垄断性配置并嵌入增殖逻辑。数字劳动者的主体性重塑是一场以权利重建为支点、以技术再嵌入社会为路径的现实斗争。只有将数字技术从平台逻辑中解放出来,塑造“劳动者—技术—社会”的辩证统一关系,才能在数字化时代推进人的全面发展,并使人的解放由理论愿景转化为可检验、可持续的制度实践。

[参 考 文 献]

- [1] 马克思恩格斯文集:第5卷[M].北京:人民出版社,2009.
- [2] 刘皓琰,李明.网络生产力下经济模式的劳动关系变化探析[J].经济学家,2017(12):33-41.
- [3] 迈克尔·哈特,安东尼奥·奈格里.大同世界[M].王行坤,译.北京:中国人民大学出版社,2016.
- [4] 亿欧智库.破圈与共生:2025中国社交媒体全球化发展报告[R/OL].<https://wearesocial.com/cn/blog/2025/02/digital-2025-the-essential-guide-to-the-global-state-of-digital/>.
- [5] 马克思恩格斯文集:第8卷[M].北京:人民出版社,2009.
- [6] 马克思恩格斯全集:第3卷[M].北京:人民出版社,1960.
- [7] 马克思恩格斯文集:第2卷[M].北京:人民出版社,2009.
- [8] 高天驹.从“他者剥削”到“自我剥削”——数字时代下异化劳动的新表现[J].天府新论,2021(5):33-40.
- [9] 马克思恩格斯文集:第1卷[M].北京:人民出版社,2009.

(责任编辑 王遐见)

马克思的劳动本体论探究:生成逻辑与基石效应*

杨丽珍 赵 瑞

(华中师范大学马克思主义学院,湖北武汉 430079)

[摘要] 马克思在哲学史上首次将劳动即物质生活资料的生产活动提升到哲学的首要地位,创立劳动本体论,并将其引入人学观、历史观、自然观、认识论、宗教观等,成为其全部哲学理论的基石,从而创新性地揭示了人学之谜、历史之谜、自然之谜、认识之谜、宗教之谜。马克思的劳动本体论,不仅超越了西方传统本体论,而且有力驳斥了长期以来不绝于耳的关于马克思仅仅是经济学家而不是哲学家的论调。

[关键词] 劳动; 本体论; 人学观; 历史观; 自然观; 认识论; 宗教观

[中图分类号] A11 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0009-09

学界关于马克思哲学本体论的研究肇始于20世纪80年代初,经过近30年左右的探讨,于20世纪末、21世纪之交达到高潮,最近10年来关注甚少。综观20世纪80年代至今40余年的研究状况不难发现,学界关于马克思本体论的论争主要集中在两个方面:一是马克思哲学有无本体论。有的认为没有,有的认为有,更多的学者似乎从未考虑过这一问题。二是马克思哲学本体论具体所指。关于这方面的观点可谓五花八门,其中影响较大的有如下几种:劳动本体论、实践本体论、社会本体论、社会存在本体论、物质本体论。这些看法虽有一定的合理性,但从总体上讲,并不完全符合马克思的原意。马克思尽管没有明确谈及本体论,但综观马克思哲学思想的内在逻辑联系,不难发现其深刻的本体论思想。马克思的本体论实质是劳动本体论,而不是其他形式

的本体论;马克思不仅对劳动本体论予以一般性表述,还将其贯彻于人学观、历史观、自然观、认识论和宗教观等哲学思想中,使其成为一个系统性的有机整体。

一、劳动本体考辨:马克思劳动本体论的生成逻辑

马克思的本体论是立足于现实的人的劳动即物质生产活动对西方传统本体论进行批判的产物。其中,批判是手段,建构是目标。

(一)西方传统本体论的历史沿革

西方传统本体论源自古希腊本体论(即ontology)。古希腊本体论意指“把系词‘是’以及分有‘是’的种种‘所是’(或‘是者’)作为范畴,通过逻辑的方法构造出来的先验原理体系”^{[1]3}。古希腊本体论在巴门尼德哲学中最初发端,柏拉图哲学中初步发展,亚里士多德哲学中正式诞生。亚里士多德认为“有一

*[基金项目] 国家社会科学基金重大项目“马克思共同体思想及其当代价值研究”(项目编号:23&ZD200)。

[收稿日期] 2026-01-15

[作者简介] 杨丽珍,女,湖北罗田人,华中师范大学马克思主义学院教授,博士生导师。
赵 瑞,男,内蒙古阿拉善人,华中师范大学马克思主义学院博士研究生。

门学科,它研究作为存在的存在和由于本性而属于它的那些属性”^{[2]473},首次提出第一哲学是研究本体“是”的学问,并对此进行了大量的探讨。中世纪基督教神学家们将本体“是”归结为“上帝”,近代德国古典哲学家黑格尔则将本体“是”归结为“绝对理念”或“绝对精神”。黑格尔的整个哲学体系均建立在绝对精神的基石之上,标志西方传统本体论发展到完备状态。

西方传统本体论的基本特点是:主张在万事万物之上,有一种不变不动、自本自根,同时又派生万物、决定万物、推动万物的神秘的精神力量,这种神秘的精神力量就是最抽象的哲学范畴“是”,“是”为最高知识,即第一性的东西,是感性世界的本质和根据,对感性世界起决定作用,实质是一种典型的客观唯心主义哲学。

(二) 马克思的劳动本体论的生成逻辑

在马克思看来,本体论是哲学的核心内容,是哲学区别于其他各门具体科学的显著标志,也是哲学内部各个组成部分的根基。没有本体论,哲学是一盘散沙;没有本体论,哲学是肤浅的;没有本体论,将无真正的哲学;而没有科学的本体论,将无科学的哲学,所以要颠覆和超越西方传统哲学,须从本体论开始。

马克思立足现实的人的劳动,即物质生活资料的生产活动对西方传统本体论进行了根本性的颠覆和发展。马克思认为,西方传统本体论的合理性在于它重视从变动不居、转瞬即逝的现象、杂多中寻求一般性、本质性、规律性的内容,但其严重局限是当它从诸多现象中抽取一般性、本质性、规律性的内容之后却枉顾事实,将之与现象、杂多彻底剥离,并进而臆想一般性、本质性的内容凌驾于自然界、人和人类社会之上,即凌驾于万事万物之上,并创造超越宇宙万物的、自本自根的、创造一切的神秘的精神力量。它完全颠倒了事物的本真联系,是一种头足倒置的神秘主义哲学,经不起人类历史和人民群众的劳动实践的检验,在现实生活面前不堪一击。马克思对中世纪占统治地位的上帝本体论以及西方传统本体论的

典型样态——黑格尔本体论的批判足以证明这一点。

基督教神学所鼓吹的上帝创世说(简称创世说)本质上是以西方传统本体论为哲学依据建构起来,因而其本体论可称为上帝本体论。上帝本体论鼓吹在这个世界之外,有一个高高在上、无所不能的上帝,它创造自然界、人、人类历史。马克思深刻洞悉了上帝本体论的荒谬,并对其予以尖锐批判。

首先,上帝本体论的理论前提远离现实的人的劳动,是抽象思维的产物,没有事实根据,因而是荒谬的。针对上帝本体论炮制一个似乎能难倒普通群众的前提性问题——谁产生第一个人和整个自然界,马克思给予了有力回应:“我只能对你作如下的回答:你的问题本身就是抽象的产物”“你设定它们是不存在的,你却希望我向你证明它们是存在的”^{[3]196}。

其次,人类劳动的经验性、直观性无可辩驳地、最强有力地证明了上帝本体论的荒谬。“因为人和自然界的实在性,……已经成为实际的、可以通过感觉直观的,所以关于某种异己的存在物、关于凌驾于自然界和人之上的存在物的问题,……实际上已经成为不可能的了”^{[3]196-197}。人类在世世代代的劳动中找不到上帝存在的任何踪迹,反而有力证明了人和自然界的客观存在。

最后,在劳动中取得的自然科学新成果——地球构造说证实了上帝本体论的荒谬。18世纪80年代矿物学家阿·哥·韦尔纳的地球构造说证实:地球的形成是一个自我产生、自然发生的过程,与神明无关。这一实证科学所取得的伟大成就使上帝本体论受到致命打击。“自然发生说是对创世说的唯一实际的驳斥”^{[3]195}。

马克思不仅批判了中世纪占统治地位的、以西方传统本体论为哲学依据的上帝本体论,而且彻底批判了西方传统本体论的典型形态——黑格尔本体论。

在《黑格尔法哲学批判》中,马克思指出:黑格尔关于国家和法决定现实的家庭和市民社会的国家学说,本质上是建立在绝对精神本

体论的基础之上的。黑格尔把谓语、客体即绝对精神当做完全独立的、第一性的东西,当做主体;而把它们真正主体,即现实的家庭和市民社会当做第二性的东西、当做客体,其结果是绝对精神这一“神秘的实体成了现实的主体”^{[4]273}。

在《神圣家族》中马克思进一步指出黑格尔本体论的基本特征是“把实体(即作为黑格尔哲学的最高范畴和基石的绝对精神——引者注)了解为主体(即第一性的东西——引者注),了解为内在的过程,了解为绝对的人格(即‘绝对精神’能够完全独立地创造宇宙万物——引者注)。这种了解方式就是黑格尔方法的基本特征”^{[3]280}。

在《资本论》及其手稿中,马克思对黑格尔的本体论予以多次批判,并指认他的本体论与黑格尔本体论有本质区别。黑格尔本体论主张绝对精神第一性、外部世界第二性,是唯心主义哲学家。而他主张生产劳动第一性、思维第二性,是唯物主义哲学家,而且是彻底的唯物主义哲学家。因为“观念的东西不外是移入人的头脑并在人的头脑中改造过的物质的东西而已”^{[5]22},意识不是黑格尔所说的绝对精神的自我运动,而是人们在生产劳动过程中对改造过的物质的东西的反映和再现,首次科学揭示了思维、存在与劳动之间的本质联系,从而大大超越了黑格尔本体论,也大大超越了西方传统本体论。

(三) 马克思的本体论实质是劳动本体论

劳动、生产、实践概念是马克思哲学的基本概念,这三个概念在马克思的经典文本中均有狭义和广义之分,而马克思劳动本体论中的劳动特指狭义的劳动,即物质生活资料的生产活动,它与马克思哲学中的狭义的生产、狭义的实践同义。“物质生活的生产即劳动。”^{[3]580}“劳动首先是人和自然之间的过程,是人以自身的活动来中介、调整和控制人和自然之间的物质变换的过程。”^{[5]207-208}

在马克思看来,劳动即物质生产活动之所以具有本体性、本源性的意义,根源在于劳动

是人类生存的第一个前提,是人与动物相区别的的第一个前提,是全部人类历史的第一个前提,是人化自然产生的第一个前提。这表明“劳动的基本方式是物质生产,即生产人类生存所需的生活资料……劳动生产是人类社会的发源地”^{[6]4}。离开劳动,人类不复存在,人与动物无法区别,人类历史不复存在,人化自然将退回到原来的蛮荒世界。马克思的劳动本体论得到恩格斯的高度评价。恩格斯《在马克思墓前的讲话》中指出,马克思的伟大理论贡献之一,是在人类历史中发现了“直接的生活资料的生产……构成基础”^{[7]601},这句话中的“直接的生活资料的生产”即为劳动。

马克思认为真正的本体并不神秘,它是现实的人所从事的物质生活资料的生产劳动(简称劳动)。真正的人、真正的人化自然、真正的人类历史乃至各类科学理论最初都发端于现实的人的劳动活动中,并随之发展而发展。因而真正的哲学应以历史事实为依据,以现实的人的劳动为本体建构哲学大厦,唯有如此,才能更好地指导人们认识世界和改造世界。

由此可见,马克思的本体论是劳动本体论,而不是其他形式的本体论,诸如实践本体论、社会本体论、社会存在本体论、物质本体论等。其中,实践本体论缺乏充分的文本依据。因为“实践”概念仅在马克思哲学正式萌芽和诞生的标志性著作——《关于费尔巴哈的提纲》和《德意志意识形态》中集中出现,且主要从狭义的实践即物质生产劳动的基础上使用,自此之后出现的次数大为减少,且多从广义上使用,泛指与理论活动不同的各种现实活动。社会本体论、社会存在本体论既缺乏文本依据,也缺乏原初性、本原性意义,因为社会、社会存在本质上是在劳动的基础上派生的、产生的。物质本体论是旧唯物主义的本体论,在旧唯物主义者看来,物质是指先于人类而存在的外部自然物,而马克思所理解的物质不仅指外部自然物,更指人类劳动以及经过人类劳动改造而形成的人化自然物和人类社会,因而物质

本体论尽管有原初性特征,但与人的劳动无关、与现实生活无关,并非马克思所理解的本体论。而劳动本体论既有原初性特征,也有充分的文本依据,因而更符合马克思的原意。

二、劳动创造了人:马克思将劳动本体论引入人学观

人的起源,人的最本质属性,人的自由的实现等问题是人学观的重要问题,马克思首次立足于现实的人的劳动,赋予人学观以崭新面貌。

(一)人最初起源于劳动

人最初是如何产生的,这一问题自古以来是一个未解之谜。有人认为人自古就有,也有人认为人是神灵创造的,还有人认为人是绝对精神的产物,如此等等。马克思指出,这些观点都是错误的,正确的看法是:劳动创造人,人最初起源于劳动。马克思对黑格尔的人的起源观的批判足以体现这一点。马克思指出黑格尔脱离人的生产劳动理解人的起源,认为人如同自然界一样均是绝对精神的产物是荒谬的。在黑格尔那里,“现实的人和现实的自然界不过是成为这个隐蔽的非现实的人和这个非现实的自然界的谓词、象征。因此,主语和谓语之间的关系被绝对地相互颠倒了”^{[3]218}。黑格尔脱离人的生产劳动侈谈自然界和人,并认为它们均产生于神秘的绝对精神是荒唐的,实际上“对社会主义的人来说,整个所谓世界历史不外是人通过人的劳动而诞生的过程,是自然界对人来说的生成过程,所以关于他通过自身而诞生、关于他的形成过程,他有直观的、无可辩驳的证明”^{[3]196}。概而言之,劳动创造了人,人在改造自然界的过程中不断地生成自身、发展自身,因而劳动是人、人化自然产生的最初的也是最根本的原因。

(二)人的最本质属性是劳动

人的最本质属性是什么,可谓众说纷纭,莫衷一是。亚里士多德认为人的最本质属性是政治属性,笛卡尔认为人的最本质属性是理性,黑格尔认为人的最本质属性是意识或宗教。与这些思想家不同的是,马克思认为人的最本质属性是劳动;人与动物的本质区别的确

有很多,诸如政治性、理性、意识、宗教等等,它们的确是人所独有、而动物不具备的,但这些区别还不是人与动物的最本质区别。“可以根据意识、宗教或随便别的什么来区别人和动物。一当人开始生产自己的生活资料,……人本身就开始把自己和动物区别开来。人们生产自己的生活资料,同时间接地生产着自己的物质生活本身。”^{[3]519}这是因为政治、理性、法律、道德、宗教、意识等等属性均在劳动的基础上产生、发源,因而劳动是人的最本质属性。

(三)劳动的不断发展决定人的自由的逐步实现

每个人都渴望自由,但如何真正实现自由,思想家们意见各异,马克思首次将劳动引入自由观,实现了自由观的革命性变革。

首先,人的自由的实现是由劳动生产力的发展状况决定的。人的自由不可能通过人的主观臆想摆脱外部束缚来实现,也不可能通过一厢情愿的美好理想来圆梦,人的自由的实现是由现有的劳动及劳动生产力的发展程度使然。实际上,“人们每次都不是在他们关于人的理想所决定和所容许的范围之内,而是在现有的生产力所决定和所容许的范围之内取得自由的。”^{[8]507}但自由的实现是一个历史过程,绝不是一蹴而就的。在劳动及劳动生产力落后的历史阶段里,只有少数人获得自由,大多数人是自由的。诸如,在原始社会,因劳动生产力水平极低,每个人都依赖于氏族这一整体,因而每个人都极不自由。在前资本主义社会,劳动生产力有一定发展,但发展还不够充分,其物质成果不能满足全体社会成员的需要,于是占人口极少数的剥削阶级获得了发展的垄断权,他们压榨被剥削阶级的劳动成果,其结果是只有少数剥削阶级获得自由,而大多数被剥削阶级处于受剥削、受奴役的地位,他们“经常地为满足最迫切的需要而进行斗争,因而暂时(即在新的革命的生产力产生以前)失去了任何发展的可能性”^{[8]507}。

其次,资本主义机器大生产所创造的巨大劳动生产力为每个人的自由全面发展提供了重要的物质条件。前资本主义劳动方式的分

散、孤立、封闭决定其技术基础是保守的、落后的,受此影响,社会发展是缓慢而低速的,而资本主义“现代工业的技术基础是革命的,……大工业……把不同社会职能当做相互交替的活动方式的全面发展的个人,来代替只是承担一种社会局部职能的局部个人”^{[5]560-561}。究其原因在于,资本家为了追求更多的剩余价值,想尽千方百计改进生产工具,迫使成千上万的雇佣工人进行集中的、高强度的生产劳动。这一过程不可避免地出现人与人之间相互交流、相互激励、相互学习、取长补短,从而使每个人的劳动技能迅速提升,这一切在客观上创造了超过过去一切世代之总和的巨大的劳动生产力,从而“为一个更高级的、以每一个人的全面而自由的发展为基本原则的社会形式建立现实基础”^{[5]683}。

三、劳动创造了人类历史:马克思将劳动本体论引入历史观

众所周知,在马克思之前,对人类历史的看法上,唯心史观独占统治地位,其基本观点是主张社会意识决定社会存在。马克思首次将劳动引入历史观,主张物质实践即劳动决定社会意识,明确指出唯物史观与唯心史观不同,它“不是从观念出发来解释实践,而是从物质实践出发来解释各种观念形态”^{[3]544}。

(一)劳动是人类历史的前提条件

自古以来,历史学家们不了解物质生产即劳动在整个现实生活中第一位的、基础性的作用,从而导致唯心史观,而自然科学对物质生产即劳动予以足够的重视^{[5]211}。马克思独具慧眼,吸取了自然科学的伟大成就,克服了历史学家们的局限,提出了如下卓越思想:人类历史要存在、要发展,首先必须有人存在,而人要存在、存活,每天必须有衣、食、住、行等生活必需品即物质生活资料的供给,而物质生活资料的取得必须通过生产物质生活资料的活动即劳动。“因此第一个历史活动就是生产满足这些需要的资料,即生产物质生活本身”^{[3]531},劳动由此就成为“一切历史的基本条件”^{[3]531}。正是在此意义上,“任何历史观的第一件事情就是必须注意上述基本事实的全部

意义和全部范围,并给予应有的重视”^{[3]531}。

(二)劳动决定其他一切社会活动

人们在现实生活中从事各种各样的社会活动,诸如物质生产活动即劳动、脑力活动、政治活动、宗教活动、军事活动、文化活动、教育活动等等。这些活动之间的关系究竟怎样,人们并不清楚,剥削阶级思想家们趁机鼓吹政治活动决定其他一切活动。人类思想史上,马克思破天荒地指出这些活动不是由政治活动来决定,更不是杂乱无章的,它们之间存在着必然联系,社会“活动的基本形式当然是物质活动,一切其他的活动,如精神活动、政治活动、宗教活动等取决于它”^{[3]575}。

(三)劳动方式是区分不同经济时代的标志

不同的经济时代有不同的特征,其中最根本的特征是人们主要使用什么样的劳动资料进行劳动。与石制工具进行劳动相适应的是原始公有制经济形态,与手推磨进行劳动相适应的是封建主义经济形态,与蒸汽磨进行劳动相适应的是资本主义经济形态。“各种经济时代的区别,不在于生产什么,而在于怎样生产,用什么劳动资料生产。”^{[5]210}而劳动资料中生产工具最重要,因为它直接作用于劳动对象,决定着劳动对象的加工质量的优劣和数量的多寡,所以劳动资料中的生产工具“不仅是人类劳动力发展的测量器,而且是劳动借以进行的社会关系的指示器。……更能显示一个社会生产时代的具有决定意义的特征”^{[5]210}。

(四)以劳动为基础的社会经济形态的发展是一种自然史过程

人类社会的发展不是杂乱无章的,它如同自然界一样有其固有的规律,“经济的社会形态的发展理解为一种自然史的过程”^{[5]10}。所谓经济的社会形态是指在劳动中产生的,同生产力的发展水平相适应的生产关系。而“经济的社会形态的发展是一种自然史的过程”意指劳动和劳动方式由低级向高级发展,决定经济的社会形态必然由低级向高级发展,这是不以人的意志为转移的客观规律。其发展轨迹是:原始公有制经济形态—奴隶制经济形

态—封建制经济形态—资本主义经济形态—共产主义经济形态,即“亚细亚的、古希腊罗马的、封建的和现代资产阶级的生产方式”^{[9]592}以及未来“在保证社会劳动生产力极高度发展的同时又保证每个生产者个人最全面的发展的这样一种经济形态”^{[7]466}即共产主义经济形态。

四、劳动创造了人化自然:马克思将劳动本体论引入自然观

在马克思之前,人们通常认为人与自然是“两种互不相干的‘事物’,好像人们面前始终不会有历史的自然和自然的历史”^{[3]529}。马克思首次将劳动本体论引入自然观,赋予自然观以新面貌。

(一)感性劳动是人化自然形成发展的最深刻根源

一方面,感性劳动是人化自然产生发展的最深刻基础,离开了感性物质生产劳动,人化自然界就会退回到原来的蛮荒世界。“在人类历史中即在人类社会的形成过程中生成的自然界,是人的现实的自然界;因此,通过工业——尽管以异化的形式——形成的自然界,是真正的、人本学的自然界。”^{[3]193}“这种连续不断的感性劳动和创造、这种生产,正是整个现存的感性世界的基础”^{[3]529}。另一方面,离开人的感性劳动的原始自然对人类而言没有实际意义。马克思以费尔巴哈的自然观为例阐明了这一点。费尔巴哈强调自然界的客观性、先在性,这是其重要的历史功绩,但他所说的自然界实际上是人类诞生以前的蛮荒世界和人类的感性实践活动尚未触及的自然界,这种自然界远离人类社会,不能为人类的生存提供现实的物质条件和物质基础,对人类的发展而言失去了应有的价值。“先于人类历史而存在的自然界,不是费尔巴哈生活于其中的自然界,……因而对于费尔巴哈来说也是不存在的自然界”^{[3]530}。马克思进而指出,费尔巴哈自然观的局限根源于他的与感性活动无关的感性对象本体论的局限。“费尔巴哈……把人只看做是‘感性对象’,而不是‘感性活动’,因为他在这里也仍然停留在理论领域,……他

从来没有把感性世界理解为构成这一世界的个人的全部活生生的感性活动”^{[3]530}。

(二)自然史和人类史统一于劳动

自然界与人类历史既有区别,更有联系,其联系的基础是劳动,因而自然史和人类史统一于劳动。正像一切自然物有自己的产生发展过程一样,人类历史也有自己的产生发展过程,而且人化自然史和人类史的产生发展是彼此交织、同时进行的。“为了在对自身生活有用的形式上占有自然物质,人就使他身上的自然力——臂和腿、头和手运动起来。当他通过这种运动作用于他自身以外的自然并改变自然时,也同时改变自身的自然”^{[5]208}“这种连续不断的感性劳动和创造,这种生产,正是整个现存的感性世界的基础,它哪怕只中断一年……不仅在自然界将发生巨大的变化,而且整个人类世界以及他自己的直观能力,甚至他本身的存在也会很快就没有了”^{[3]529}。因此,“只要有人存在,自然史和人类史就彼此相互制约”^{[3]516},二者是不可分割的。人们在生产劳动中科学合理地改造利用自然,会促进自然和人类的双赢、共赢;反之,会招致两败俱伤、一损俱损的后果。

(三)自然科学的发展受制于工业劳动和商业劳动

以费尔巴哈为代表的思想家们往往关注物理学家和化学家对自然科学发展的作用,而不清楚工业劳动和商业劳动对自然科学发展的决定作用。马克思指出对自然科学的发展起作用的不仅仅是化学家和物理学家,还有工业劳动和商业劳动,而且从归根到底的意义上讲,工业劳动与商业劳动决定着自然科学的发展。一方面,自然科学最初起源于工业劳动和商业劳动中;另一方面,工业劳动和商业劳动的发展为自然科学提供了研究目标、研究动力、研究经验和各种物质材料,从而为自然科学的发展提供了原动力。“如果没有工业和商业,哪里会有自然科学呢?”^{[3]529}

五、劳动创造了人的认识:马克思将劳动本体论引入认识论

在马克思之前,关于认识的本质、认识的

来源等重要问题上,哲学家们持有不同的看法。旧唯物主义认识论认为认识是消极被动的直观,唯心主义认识论认为认识是纯精神的产物。马克思首次将劳动引入认识论,赋予认识论以崭新面貌。

(一)认识起源于劳动

旧唯物主义认为认识是通过人的感性直观而产生的,主观唯心主义认为认识是人们头脑中主观自生的,客观唯心主义认为认识是上帝对人们的启示。马克思则指出认识产生于人们的物质生产劳动中,认识(意识)“最初是直接于人们的物质活动,与人们的物质交往,与现实生活的语言交织在一起的”^{[3]524}。无论是粗浅的感性认识,还是系统化的政治、法律、道德、宗教、哲学等理性认识;无论是正确的认识,还是错误的幻象都不是人们头脑中主观自生的,而是产生于物质劳动中,是“可以通过经验来确认的、与物质前提相联系的物质生活过程的必然升华物”“不是意识决定生活,而是生活决定意识”^{[3]525}。

(二)认识的本质是对劳动过程的反映

人的认识(意识)绝不是消极被动的直观,也不是纯精神的产物,它本质上是对现实的劳动生活过程的反映。“意识在任何时候都只能是被意识到了的存在,而人们的存在就是他们的现实生活过程”^{[3]525}。

(三)劳动实践的社会性决定认识的社会性

认识(意识)和语言一样也是由于劳动实践的社会需要而产生的。劳动实践不是孤立的个人行为,它需要人与人之间相互分工协作才能完成,劳动实践的社会性决定认识(意识)的社会性。“意识一开始就是社会的产物,而且只要人们存在着,它就仍然是这种产物”^{[3]533}。“劳动者在有计划地同别人共同工作中,摆脱了他的个人局限,并发挥出他的种属能力”^{[5]382}。

(四)理论对立的根源是劳动实践中的矛盾

长期以来,人们一直以为理论对立是由于思想家们看问题的视角或所处的立场等不同

引起的,因而只要立场一致、视角相同,理论对立就可解决。可实际情况并非如此。理论对立的深层根源是劳动实践中存在的客观矛盾引起的,因而只有当劳动实践中的矛盾得到了解决,理论对立才会得到彻底解决,否则不同理论之间的论争就会持续下去。“理论的对立本身的解决,只有通过实践方式,只有借助于人的实践力量,才是可能的;因此,这种对立的解决绝对不只是认识的任务,而是现实生活的任务,而哲学未能解决这个任务,正因为哲学把这仅仅看做理论的任务”^{[3]192}。“凡是把理论引向神秘主义的神秘东西,都能在人的实践中以及对这种实践的理解中得到合理的解决。”^{[3]501}

(五)劳动实践是检验认识真理性的根本标准

真理的检验标准问题是认识论的重要问题,也是一个非常古老的问题。其中有代表性的主张是:只有用人们普遍公认的重要理论或权威观点才能检验另一种理论或认识是否是真理。马克思断然否认这一看法,他指出:认识的真理性的检验标准不可能是某种重要理论或某种权威,而是劳动实践。只有经受了广大人民群众劳动实践的检验是正确的认识才是真理,否则就是谬误。离开劳动实践来谈论某种认识是真理或谬误,如同中世纪的、抽象的经院哲学问题一样纯属无稽之谈。因为“在现实生活面前,正是描述人们实践活动和实际发展过程的真正的实证科学开始的地方。关于意识的空话将终止,它们一定会被真正的知识所代替”^{[3]526}。

(六)劳动实践的发展决定人类认识能力的发展

劳动实践是人的本质力量的体现,人的认知能力、感知能力的高低均受劳动实践的深度和广度所制约。从历时态来看,与粗陋的生产工具为标志的原始社会的生产劳动相适应的是纯粹的畜群意识(认识),与较为先进的生产工具为标志的阶级社会(奴隶社会、封建社会、资本主义社会)的生产劳动相适应的是理论化系统化的哲学、政治、法律、道德等思想。

从共时态来看,人类劳动的局限性决定人的认识能力、感知能力的狭隘性,“忧心忡忡的贫穷的人对最美丽的景色都没有什么感觉;经营矿物的商人只看到矿物的商业价值,而看不到矿物的美和独特性”^{[3]192}。随着人类劳动的不断发展,其丰富性推动并决定人的感知能力、认识能力的全面性,“只是由于人的本质客观地展开的丰富性,主体的、人的感性的丰富性,……才一部分发展起来,一部分产生出来。……五官感觉的形成是迄今为止全部世界历史的产物”。“为了创造同人的本质和自然界的本质的全部丰富性相适应的人的感觉,无论从理论方面还是从实践方面来说,人的本质的对象化都是必要的。”^{[3]191-192}一言以蔽之,人们“通过生产而发展和改造着自身,造成新的力量和新的观念,造成新的交往方式,新的需要和新的语言”^{[10]145}。

(七)认识形成的具体过程是劳动过程中的感性具体—思维抽象—思维具体

认识的形成过程是认识论的重要内容,同时也是认识论领域的大难题。康德首次对这一问题进行了较为深入的探讨,他认为人有感性、知性、理性三种先天的认识禀赋与能力,由此形成感性认识、知性认识和理性认识等由低到高的认识形式和阶段。康德离开人的劳动过程孤立地考察人的认识的形成过程,最终导致不可知论。黑格尔认为认识的形成过程是绝对精神自身的产生过程。黑格尔离开劳动过程抽象地考察认识的形成过程,最终导致神秘主义,“黑格尔陷入幻觉,把实在理解为自我综合、自我深化和自我运动的思维的结果”^{[10]25}。马克思首次将劳动引入认识的形成过程,扬弃了康德和黑格尔的上述观点,科学解答了认识的形成过程:第一步是人们从劳动过程中通过自己的眼耳鼻舌身等感觉器官接触、了解到大量的具体事物,形成生动、形象的感性认识,即感性具体,感性具体“是关于整体的一个混沌的表象”^{[10]24}。第二步是人们在劳动过程中通过抽象思维将这些具体的感性认识上升到一般、抽象的理性认识,即理性抽象,理性抽象是“一些最简单的规定”^{[10]24}。第

三步是人们在劳动过程中进一步将第二步形成的理性认识运用到具体事物之中,修正、完善、深化第一步产生的感性认识,同时修正、完善、深化第二步产生的理性认识,最终形成关于具体事物的更深刻、更全面、更系统的理性认识,即思维具体。这种思维“具体之所以具体,因为它是许多规定的综合,因而是多样性的统一。因此它在思维中表现为综合的过程,表现为结果”^{[10]25}。简言之,认识产生的具体过程是:劳动中的感性具体—抽象思维—理性具体的过程。

六、落后劳动方式创造了宗教:马克思将劳动本体论引入宗教观

在马克思之前,费尔巴哈首次提出宗教的本质是人的本质,改变了长期以来思想家们关于宗教的神秘主义、蒙昧主义和唯心主义的解读,将宗教研究推进到新的水平。马克思首次将宗教的产生、发展、演化置于劳动基石之上,大大推进了费尔巴哈的宗教观,引起了宗教观的革命性变革。

(一)宗教产生的根源是劳动过程中的矛盾

马克思指出,费尔巴哈将宗教的本质归结为人的本质,将宗教世界的本质归结为世俗世界的本质,改变了基督教神学关于上帝创造人,宗教世界创造世俗世界的荒谬主张,因而有其合理性。但他就此止步不前,没有进一步追问更为重要的问题——世俗世界分裂出宗教世界的根本原因,即宗教产生的真正根源何在,以及如何克服和消灭宗教。费尔巴哈未能完成的这些任务由马克思完成了。马克思指出:“费尔巴哈没有看到,‘宗教感情’本身是社会的产物。”^{[3]505}费尔巴哈撇开历史的进程,孤立地观察宗教感情,因而不可能找到宗教产生的现实根源。宗教产生的深刻根源在于劳动过程中人与自然之间的矛盾和人与人之间的矛盾。其具体表现是落后的劳动方式和以此为基础的狭隘的社会关系使人们在现实世界看不到希望,于是从主观上虚构美好和谐的“世外桃源”以寻找精神慰藉,从而产生关于现实世界的虚幻的、颠倒反映——宗教。“如

果这些个人的现实关系的有意识的表现是虚幻的,如果他们在自己的观念中把自己的现实颠倒过来,那么这又是由他们狭隘的物质活动方式以及由此而来的他们狭隘的社会关系造成的。”^{[3]524}进而言之,“世俗基础使自己从自身分离出去,并在云霄中固定为一个独立王国(即宗教世界——引者注),这只能用这个世俗基础的自我分裂和自我矛盾来说明。因此,对于世俗基础本身应当在自身中、从它的矛盾中去理解,并且在实践中使之发生革命”^{[3]500}。

(二) 物质生产劳动决定宗教活动

长期以来,剥削阶级思想家鼓吹宗教活动、政治活动在社会发展中起决定作用,宗教活动、政治活动决定现实生活而不是相反。19世纪40年代中期德国所谓的“真正的社会主义”的代表人物卡尔·格律恩就持这一观点。马克思指出,格律恩的这一谬论是一个“古老而陈旧”错误命题,其结果是必将陷入唯心主义。“如果宗教和政治被当作物质生活关系的基础,那末在最终的审判中一切都会归结为对人的本质的研究,即归结为人关于自身的意识”^{[8]609}。实际上,在现实生活中,劳动是最基本的物质活动,它不仅决定宗教活动,还决定政治活动、法律活动、道德活动等其他一切活动。“一定的工业关系和交往关系……必然地和……一定的宗教意识形式相联系”^{[8]162}。

(三) 共产主义的生产劳动将使宗教消亡

宗教不是从来就有的,也不可能永远存在。原始社会、奴隶社会、封建社会里,即“劳动生产力处于低级发展阶段,与此相应,人们在物质生活生产过程内部的关系,即他们彼此之间以及他们同自然之间的关系是很狭隘的”,与此相适应的宗教是“古代的自然宗教和民间宗教”^{[5]97}。在资本主义社会里,生产劳动是普遍性的商品生产,“生产者把他们的

产品当做商品,从而当做价值来对待,而且通过这种物的形式,把他们的私人劳动当做等同的人类劳动来互相发生关系”^{[5]97},与此相适应的宗教是“崇拜抽象人的基督教,特别是资产阶级发展阶段的基督教,如新教,自然神教”^{[5]97}。到了共产主义阶段,生产劳动处于有计划的、明白而合理的控制之下,宗教将会消亡。“只有当实际日常生活的关系,在人们面前表现为人与人之间和人与自然之间极明白而合理的关系的时候,现实世界的宗教反映才会消失。只有当社会生活过程即物质生产过程的形态,作为自由联合的人的产物,处于人的有意识有计划的控制之下的时候,它才会把自己的神秘的纱幕揭掉。”^{[5]97}

[参 考 文 献]

- [1] 俞宣孟. 本体论研究[M]. 上海: 上海人民出版社, 2005.
- [2] 杨适. 古希腊哲学探本[M]. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [3] 马克思恩格斯文集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [4] 马克思恩格斯全集: 第1卷[M]. 北京: 人民出版社, 1956.
- [5] 马克思恩格斯文集: 第5卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [6] 陈先达. 劳动观点的重要性[N]. 中国社会科学报, 2024-01-31(4).
- [7] 马克思恩格斯文集: 第3卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [8] 马克思恩格斯全集: 第3卷[M]. 北京: 人民出版社, 1960.
- [9] 马克思恩格斯文集: 第2卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.
- [10] 马克思恩格斯文集: 第8卷[M]. 北京: 人民出版社, 2009.

(责任编辑 王遐见)

人机协同视域下思想政治教育场域变革： 发展机遇、模式审视与隐忧规避*

秦在东 黄丽辉

(华中师范大学马克思主义学院, 湖北武汉 430070)

[摘要] 智能时代的到来,使思想政治教育场域、主体与方式发生深刻变革。智能技术正从“工具性介入”走向“场域性嵌入”,在催生思想政治教育迈向虚实融合、多主体协同与情感互动新阶段的同时,也带来不可忽视的隐忧,表现为算法“投喂”消解思想政治教育的主流叙事,数据量化异化偏离思想政治教育的育人本质,教育主体悬置冷化思想政治教育的情感温度。为此,立足“教育为本,技术为用”,锚定根本原则,筑牢智能教育的价值根基;规制数字资本,引导教育场域的良性生态;赋能核心主体,明确人机权责的协同边界;创新内容生态,适配人机协同的教育资源,打造兼具认知深度与情感温度的新时代思想政治教育场域。

[关键词] 人机协同; 智能技术; 思想政治教育场域

[中图分类号] G41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0018-09

人工智能(Generative AI)广泛应用于教育领域的背景下,思想政治教育的传统场域正在经历一场深刻的变革。《国务院关于深入实施“人工智能+”行动的意见》提出,要“把人工智能融入教育教学全要素、全过程,创新智能学伴、智能教师等人机协同教育教学新模式”^[1]。在政策与技术双重驱动下,学习空间从传统课堂延伸到虚拟平台、社交媒体与算法推荐系统构成的混合环境中,推动思想政治教育从依赖固定场所、线性传播与单向灌输,逐步向“多主体共构”的开放型教育生态转变。思想政治教育的场域既是思想政治教育活动发生的空间,也是教育者、受教育者、参加者、教育环境、教育载体、教育方法等各要素之间存在的关系网络^[2]。智能技术的深度介入,在

提升教育效率、扩展覆盖范围、增强互动性的同时,带来人类生活与工作环境的巨大变化,也带来了主体性模糊、价值引导弱化、信息茧房固化等多重风险。在此背景下,亟需在“人机协同”的整体框架下,探讨思想政治教育场域变革的机遇与风险,推动其实现从工具适配到价值涵育的范式转型。

一、发展机遇:人机协同背景下思想政治教育场域变革的图景展现

美国知名评论家布雷特·金曾在《智能浪潮:增强时代来临》中指出,今天人工智能等新兴科技已经重新定义了人类社会,正走向智能增强时代^{[3]12-26}。“教育系统正处于从被动接受外部变化转向主动适应并推动内部变革的关键阶段。”“意味着教育体系不仅仅是

* [基金项目] 教育部哲学社会科学重大课题攻关项目“社会主义核心价值观更好融入大中小学课程教材研究”(项目编号:19JZD047)。

[收稿日期] 2025-11-16

[作者简介] 秦在东,男,湖北宜昌人,华中师范大学马克思主义学院教授,博士生导师。
黄丽辉,女,江西赣州人,华中师范大学马克思主义学院博士研究生。

技术和资本等外部驱动的应变者,更是主动变革的主导者”^[4]。智能技术进入教育场景,既改变了知识流动的方向,也影响了价值引导的结构,成为新的“场域力量”,共同塑造思想生成的社会生态。

(一) 虚实空间融合拓展思想政治教育新场景

随着智能技术的深度应用,“引入虚拟情境构建技术,为学生营造可探索、可交互、可共创的沉浸式学习场景”。^[5]智能技术加持下触发多个场景的联动效应,推动思想政治教育从物理课堂走向多时空的教育场域。虚拟课堂、智能平台、数字孪生校园等场景,使教育突破时空限制,实现随时互动、实时生成。例如,基于 ChatGPT、文心一言等大模型的问答平台,能够即时生成政策解释与思想引导内容,创新了教学传播结构。智能技术赋能的学习场景具有可探索特征,通过构建开放性、多维度的模拟环境,支持学习者自主探究,在思想政治教育资源中构建个性化知识体系;智能技术赋能的学习场景具有可交互特征,借助自然语言处理,实现学习者与内容、环境及虚拟角色的思想碰撞与道德共鸣,增添了思想引领过程中的活力;智能技术赋能的学习场景具有可共创特征,依托智能内容的构建与逻辑推演能力,引导学习者参与知识生成,深化场景育人效果。

“长期以来空间是作为教学的‘背景性存在’而被人们所认识 and 理解的,侧重于对教学空间物质属性或者内部物质表现形式”^[6],其构建既依赖于特定的时空边界与物质载体,也依赖于其中所承载的师生交往、知识传递与情感交流等教育实践。传统意义上,思想政治教育的教学空间是由课堂所主导,是指思政课教师在利用固定的教室、讲台等物理环境,构建起一个以教师为中心、以教材为蓝本、以知识单向传授为特征的教育活动场域。智能技术的深度应用将思想政治教育活动的发生空间延伸至虚实融合的崭新维度。一是助推思想政治教学空间将单向的理论灌输转变为双向的对话启迪。通过虚拟仿真技术重访历史现

场或推演社会现象,学习者得以在具身体验中感知理论的现实力量,实现从知其然到探其所以然的飞跃,有效促进了价值认同从外在灌输向内生信仰的转化。二是助力引导学习者从被动的知识接收者转变为主动的意义建构者。学习者能够借助智能技术梳理历史脉络,自主探究马克思主义基本原理之间的逻辑关联及其当代价值,在追问与验证中深化对“何以必然”的理解。

(二) 多元主体协同培育思想政治教育新关系

伴随着大语言模型及智能体技术的深度整合,社会互动模式正经历一场深刻变革,从传统的“人际互动”演变为“人机共存”乃至“人机共育”的形态,这已成为一种不可逆转的时代发展趋势。课堂这一育人主阵地,其教学活动结构也正从“师—生”二元向“师—生—机”三元转变,为实现人工智能驱动的大规模个性化教学提供切入点^[7]。人机协同视域下的教育不再是“教师单向传授、学生被动接受”的单场景结构,而是“教师—学生—智能体”三元互动系统。智能技术在其中兼具认知助理与关系搭建者的双重角色。教师不再是唯一的知识源,而成为价值共创的引导者;学生从灌输对象转变为能动建构者。

传统意义上,教师是思想政治教育的主导者,凭借其理论权威、人格魅力与现场感染力,在价值引导与思想启迪中发挥着不可替代的核心作用。智能技术作为具备认知参与能力的新行动元,正推动形成教师、学生与智能体多元协同、双向建构的思想政治教育人机共育新关系。一是实现“师”角色的战略性升级与“机”的功能性互补。智能系统能够动态地分析学生的学习情况,为教师提供精确的教学建议和资源匹配方案,从而将教师从繁琐的重复性工作中解放出来,使其能够专注于更高层次的教学情境创设、人机协同活动的引导以及深层次的价值挖掘。如此不仅实现了人机功能的优势互补,还促使教师的角色从知识传递者转变为价值塑造者和思想引领者。二是促进“生”的主体性深度激活与“机”的赋能性互

动。在“机”的支持下,一个由学生和机器共同参与的双向学习共同体得以构建。借助苏格拉底的启发性对话、沉浸式的情境模拟以及即时的学习反馈,能够有效激发学生主动进行意义探索。例如,借助人机协同的认知推演功能,可以组织学生与虚拟的邓小平“南方谈话”情境再现,在动态追踪中深入理解改革开放的历史决策逻辑,从而将抽象的理论知识转化为可感知的具身化的历史体验。

(三)情感计算技术再造思想政治教育新形态

思想政治教育的活力根植于情感共鸣与价值认同。“机”的情感计算与语义理解技术,使得虚拟交互具备一定的情绪响应与心理陪伴功能。但情感共鸣的本质依然属于“人”。在人机协同的新教育场域中,教师的主导性地位未被削弱,反而更加凸显。教师得以借助智能技术更全面深入地了解学生的情况状态,这意味着技术成为感知与理解的延伸,让教师能更及时地察觉、更精准地呼应学生的情感需求。

情感计算作为人工智能实现“情感智能”的关键路径,其通过识别、解读与响应人类情感状态,为人机交互注入了前所未有的温度。思想政治教育的感染力与实效性,不仅在于“以理服人”,更在于“以情感人”,依赖于师生间真诚的情感共鸣与心灵互动。以情感计算为核心的新一代人机交互技术,正通过精准的情感感知与适配性的情感响应,打破传统互动中情感信号依赖主观判断、难以实时把握的局限,推动思想政治教育互动从经验判断走向数据支撑,从群体泛化走向个体关怀,实现情感育人的精准化与深度化。

思政课教师从情感的直接观察者转变为情感育人生态的深度引导者,受教育者则从情感的被动接收者转向情感的主动表达者。情感计算技术为构建这一新型互动体验提供了双重路径:一是为思政课教师担当“智能导师”提供精准的情感循证支撑。情感计算技术通过面部表情分析、语音情感识别与文本情绪解析等多模态数据融合,这使得思政课教师

能够超越个体经验局限,精准把脉学生的集体情绪氛围与个体情感需求,为其在价值引导、课堂互动中提供决策依据。例如在识别到普遍性理论困惑时及时调整讲解策略,在感知到个体价值动摇时给予及时关怀,从而从“传授知识的教师”转型升级为洞察心灵、善解疑难的“智能导师”,显著增强思想政治教育中情感互动的深度与效能。二是扮演受教育者的“情感陪伴”,为其提供即时的情感支持。智能系统能够基于对学习者的情绪状态的判断,在其面临认知负荷、价值冲突或情感低谷时,主动提供共情性的语言鼓励、适配性的内容推送或放松性的心理调适建议。这种持续在线的、非评判性的情感支持,有助于缓解学习焦虑,构建安全积极的心理环境,让受教育者在被理解与尊重的体验中,更愿意敞开心扉、接纳理论,为实现价值观念的深度内化奠定坚实的情感基础。

由此可见,情感计算技术的深度融合,其终极目标并非以机器情感替代人类关怀,而是通过赋能与增强,重塑一种更具洞察力、响应力和支持性的师生互动新范式。它使思想政治教育中的情感互动变得可感知、可量化、可支撑,最终推动价值引领从知识层面的“知其理”深化为情感层面的“动其心”。

二、模式审视:人机协同实践中思想政治教育场域变革的隐忧透析

政策大力推动以“赋能”和“增效”为目标的“人机协同”教育教学新模式,既重构了思想政治教育场域结构,也滋生了隐忧。正如尼尔·波斯曼所言:“每一种技术都既是包袱又是恩赐,不是非此即彼的结果,而是利弊同在的产物。”^{[8]47}

(一)算法“投喂”挤占思想政治教育的主流叙事

算法作为一种新兴的行动者,凭借其强大的数据资本逻辑,给传统教育场域中的文化资本和象征资本带来挑战。思想政治教育是承载主流价值叙事、巩固意识形态主导权的系统性活动,其话语的权威性源于叙事体系的完整性、价值导向的一致性与传播过程的可控性。

“随着人工智能技术的发展,媒体平台和资讯终端为了获取更高的点击量,通常采用‘算法+推荐’模式,即通过大数据,根据受众兴趣偏好和浏览历史有选择地推送信息,引发数字信息传播结构变化及‘理性认知剥夺’风险”^[9]。智能算法在实现信息定制化、精准化“投喂”的同时,也潜藏着窄化受众信息视野的风险,导致其逐渐固守于封闭的价值体系,乃至不自觉地算法所营造的过滤标准误认为客观真实。

在此情景下,教育政策虽然推动“大规模因材施教”,倡导依托算法实现个性化育人,但其技术逻辑与思想政治教育的宏大叙事之间存在着内在张力。究其本质,算法推荐机制通常基于受众既有信息偏好进行推送,结果具有价值窄化倾向。“为增加用户黏性,资本逻辑下的智能主体奉行‘用户至上’的话语生成机制,在话语生产过程中更加注重用户的需求偏好。”^[10]这种以“投其所好”为核心的技术逻辑,本质上与思想政治教育旨在打破个人认知局限、强化价值关怀的目标相冲突。思想政治教育以培养学生的家国情怀、集体主义精神和历史使命感为核心任务,其叙事体系具有超越个体经验的宏大性与整体性。当算法将学生禁锢于个人兴趣构建的“信息茧房”时,便系统性地削弱了其对国家命运、民族复兴等宏大叙事的话语场域,使其难以形成对集体价值目标的深刻理解和情感认同,最终导致思想政治教育在价值传递上的“失范”。

算法推荐机制存在工具理性膨胀倾向,侵蚀思想政治教育的主导价值逻辑。“人工智能时代精神生产的自主性,尤其是模型和算法的自主运行,让人工智能能够自动画画、自动做视频,甚至能够比人更懂人,能够进行算法偏好推送等。”^[11]这种“推送偏好”本质上与思想政治教育强调理论深度、价值崇高性和思想严肃性的“价值逻辑”相冲突。思想政治教育以系统传授马克思主义科学理论、培育崇高理想信念为使命,其内容生产与传播必须坚持价值理性优先原则。当算法持续推送解构严肃理论的娱乐化解读、消解崇高信仰的浅表化

内容时,不仅碎片化了学生的理论认知体系,更在不断强化的情感刺激中钝化了其深度思考能力,使思想政治教育面临从“思想启迪”降维为“情感消费”、从“价值塑造”异化为“流量追逐”的渊藪,最终导致育人目标的“失焦”。

算法推荐机制潜藏着符号权力的隐性支配,消解思想政治教育的话语主导权。算法的筛选和排序机制,以一种看似中立、科学的方式,定义了什么是“重要”、“相关”和“正确”的内容。这实则是一种更隐蔽、更强大的价值导向,可能悄无声息地挤压主流价值观的传播空间。“AI算法不仅能刻画用户当前的状态,更能基于历史数据和行为模式,高精度预测其未来的行为倾向”^[12]。这种以技术科学性为外衣的符号运作机制,本质上与思想政治教育坚持价值显性、立场鲜明的意识形态传播原则形成结构性矛盾。思想政治教育必须掌握“何为重要”“何为正确”的定义权与阐释权,这是巩固主流意识形态阵地的基础保障。当算法将主流价值观内容置于次要位置或进行去政治化解读时,实质是通过技术秩序重构了话语秩序,在无形中削弱了教育者的话语权威,窄化了主流价值的传播通道,最终导致意识形态领导权的“隐性流失”。

(二)数据量化异化偏离思想政治教育的育人本质

经济资本通过技术手段侵入教育场域,试图将文化资本简化为可计算的指标,导致场域目标的扭曲。从教育本质而言,育人是基于人的整体性、发展性和社会性的复杂过程,强调在真实情境中实现价值引导、情感共鸣与人格塑造的有机统一。智能技术应用于思想政治教育,其强大的数据采集与分析能力正将这一过程简化为可计算、可监控的数据指标体系,导致育人活动从“以人”为中心的价值实践异化为“以数据为中心”的技术管理,偏离了促进人的自由全面发展目标。

数据量化可能导致思想政治教育陷入“人的空场”困境。马克思在批判异化劳动时深刻指出:“我们本身的产物聚合为一种统治

我们、不受我们控制、使我们的愿望不能实现并使我们的打算落空的物质力量。”^{[13]537}这一论断精准揭示了当技术理性过度膨胀时,人类造物反而可能成为支配人类的异己力量。智能技术将学习行为、互动频率等数据点构建精细的学生数字画像,思想政治教育过程中那些本应在师生互动中直接感知的情感温度、价值困惑与精神成长,都被转化为冷冰冰的可视化报表。这种数据化表征虽在形式上提升了效率,却使教育者不自觉地被数据所支配,将注意力从活生生的“人”转向抽象的“数”,从充满不确定性的成长过程转向确定性的数据表现。数据永远无法捕捉教育中最珍贵的生命互动与精神交往,这些只能在面对面的共情理解与价值唤醒中实现。构建数据与育人之间的张力平衡,目的是让技术真正服务于人的全面发展。必须坚守思想政治教育中“人”的核心地位,避免教育过程在数据崇拜中被异化,确保育人实践始终以培养自由而完整的生命个体为根本旨归。

数据评价体系可能导致受教育者陷入“表演性认同”的异化状态。马克思在揭示人的异化现象时曾深刻指出,在特定社会关系下,“人的类本质——无论是自然界,还是人的精神的类能力——变成了对人类说是异己的本质,变成维持他的个人生存的手段”^{[13]163}。这一论断精准预见了在数据驱动的评价体系中,人的精神成长可能沦为对外部指标的被动迎合。如果数据驱动构建起以量化指标为核心的思想政治教育评价模式,学生将很大程度上算法惯性标准化,并规避独立思考机会,使得“教育有可能沦为社会复制的又一个工具”^{[14]2-3}。数据评价只能捕捉外显的行为痕迹,却无法触及理想信念的坚定性、价值判断的成熟度等深层素养。

(三)教育主体悬置冷化思想政治教育的情感温度

随着情感计算等智能技术的持续演进,部分教育主体短时间内无法适应人机协同场域中的新惯习,其位置可能被技术暂时架空或边缘化。“当人与机器建立了情感联系时,人工

智能已变为技术情感化和情感技术化的叠加‘物’”^[15]此时在对情感关系的意义、价值等进行分析时,传统的理论便会显现出解释的局限性。这不仅是因为情感关系的形式新及主体新,而且是因为情感关系的情动流变新,具有更多的不确定性。这一转变虽增强了人与机器的“亲和性”,却也潜在地重构了情感关系的联结路径,尤其对思想政治教育的师生互动带来深层影响。

一是教师角色的“去技能化”导致价值引领的虚化。传统思想政治教育中,教师作为教育的主导者,其价值不仅体现在知识传授,更在于通过敏锐的观察、即时的互动和深度的思辨,在具体情境中完成价值引导。然而,智能技术能够自动生成教案、精准推送内容、即时解答疑问时,教师的教学设计能力、课堂应变能力 and 价值判断能力这些核心专业技能面临着被技术替代的风险。马克思曾深刻指出:“机器迁就人的软弱性,以便把软弱的人变成机器。”^{[13]226}这一洞见在教育领域正逐渐得以证实:教师从充满创造性的“人类灵魂工程师”被降格为执行算法指令的“技术操作员”,其主体性在技术的“赋能”中被无形悬置。这种去技能化不仅是专业能力的退化,更是教育者角色的异化。当教师沦为算法的执行者,思想政治教育所特有的人文关怀和价值引领也将随之虚化。

二是教育过程的“程序化”导致情感联结的弱化。思想政治教育是有温度的教育,依赖于师生间的情感连接、言传身教和人格感染。人机协同的高效率可能以牺牲教育的温度和情感互动为代价,使得价值观念的传递变得冰冷和机械化。思想政治教育的独特魅力在于其是有温度的教育,这种温度源于师生之间真实的情感互动、言传身教和人格感染。它是“亲其师,信其道”的情感认同,是在目光交汇、语言互动和思想碰撞中建立的心灵联结。然而,在人机协同对效率的极致追求中,这种宝贵的情感联结正面临被解构的危险。当智能导师将精准内容推送时,教学过程中那些即时的、生成性的、充满人文关怀的情感互动都

被技术理性的高效率所取代。教育变成了一场由数据驱动、按预设程序执行的冰冷流程,师生关系被简化为信息传递与反馈的技术性交换。这种情感联结的断裂使得思想政治教育从充满生命律动的“情感场域”异化为虽然高效流畅但却冰冷无感的信息处理系统,其育人效果也将大打折扣。

三、隐忧规避:人机协同态势下思想政治教育场域变革的优化路向

人机协同背景下,被技术重构的思想政治教育场域不能任其自由发展,而必须进行一场自觉的、系统性的变革。这在一过程中,智能技术作为辅助角色,应以巩固意识形态主导权为根本、以“教育为本,技术为用”为基本原则。

(一)锚定根本原则:筑牢智能教育的价值根基

智能技术赋能思想政治教育绝非价值无涉的技术过程,而是一场关乎意识形态主导权的深刻变革。思想政治教育必须克服原有惯习的牵掣,确立其运行的“元规则”,确保技术的浪潮始终沿着正确的航道奔涌,坚定不移地服务于思想政治教育的育人使命。

一是坚守政治主导原则,坚守智能教育的意识形态属性。在智能化转型的每一个环节,都必须是巩固马克思主义在意识形态领域的指导地位,而非单纯追求技术效率或工具理性。这是教育场域不可动摇的“宪法”,是检验一切技术应用成败得失的试金石。技术的敏捷性、算法的精准性,必须无条件服从于政治立场的坚定性与价值导向的正确性。要深刻认识到,生成式人工智能等技术的介入,本质上是意识形态斗争在新前沿的延伸。因此,必须将主流价值观作为核心指令深度嵌入技术设计与应用的全过程,确保生成的内容、推送的信息、创设的情境,始终与党的理论和路线方针政策同向同行,坚决防范算法偏见和技术黑箱可能带来的意识形态“暗礁”,使智能教育场域成为传播科学理论、筑牢信仰根基的坚强阵地。

二是把握教育本位原则,回归智能教育的

育人初心本源。必须始终坚持育人本位,旗帜鲜明地反对“技术本位”或“效率至上”的倾向。技术的融入与赋能,必须严格遵循思想政治工作规律、教书育人规律和学生成长规律这三大基本规律。任何技术应用,无论其展现出的数据处理能力多么强大、交互体验多么炫目,一旦被证实偏离了“立德树人”的轨道,干扰了学生自主建构价值认知的过程,或削弱了教育者作为“人类灵魂工程师”的主导作用,都应被果断修正、调整乃至摒弃。例如,算法驱动的“信息茧房”可能阻碍学生接触多元观点、进行批判性思考,这与思想政治教育开阔视野、明辨是非的目标背道而驰;过度依赖虚拟交互而替代真实的人际交往与情感共鸣,更会抽空思想政治教育的情感底蕴。因此,智能技术的角色定位,必须是增强而非替代教育规律,是赋能而非“绑架”育人过程。

三是落实公平保障原则,匡正智能教育的普惠发展导向。马克思主义对公平的追求,深刻体现在教育公平中,“对所有儿童实行公共的和免费的教育。取消现在这种形式的儿童的工厂劳动。把教育同物质生产结合起来,等等”。^{[16]53}因而,必须将“促进教育公平”这一庄严的政策承诺切实转化为智能教育场域构建的实践自觉与行动底线。这就要求在推进“机”+思想政治教育的过程中,加强顶层设计与资源统筹,通过建设共享平台、开放优质资源、开展精准帮扶等措施,促进智能教育资源和能力的均衡布局。同时,在技术设计与应用层面,也需注重普惠性与可及性,避免设计过于复杂、成本高昂的技术方案,确保不同背景的学生都能平等地享受技术赋能带来的教育红利,让智能时代的思想政治教育真正成为促进社会公平、助力每一位学生成长成才的助力器。

(二)规制多元资本:引导教育场域的良好生态

必须对涌入的新资本进行有效的规制与引导,防止破坏场域原有的良性生态和竞争逻辑,确保资本为“我”所用。

一是规制数字资本,捍卫教育主权。数字

作为智能时代的新型生产资料,其所有权与使用权的归属直接关系到教育主权的完整性。马克思主义关于劳动与资本的基本原理,将数字资本的配置权牢牢掌握在代表最广大人民根本利益的社会主义教育主体手中,确保数字要素在服务立德树人根本任务中发挥建设性作用,而非沦为侵蚀意识形态主导权的异己力量。这深刻指明了数字要素必须服务于思想政治教育全过程,为塑造正确的政治方向和价值导向提供有力支撑。在原则层面,要确立“数据主权与教育自主”的根本立场,将数据资本的开发利用置于教育主权框架之下,明确教育数据特别是涉及学生思想动态、价值取向等核心数据的国家属性与教育属性,从根本原则上防范数据资本的无序扩张。具体而言,应参照《中华人民共和国数据安全法》等法律法规,制定教育领域数据分类分级指南,对涉及学生价值观、政治态度等敏感数据实施最高级别的保护,确保数据开发利用始终在安全、合规的轨道上运行,筑牢教育主权的数据基石。

二是赋能算法资本,注入红色基因。算法已成为影响甚至塑造学生认知环境的关键力量。不能被动地等待算法技术的自然演进,而必须主动作为,进行前瞻性的价值干预。要大力支持和引导研发内嵌社会主义核心价值观的“红色算法”或“正能量模型”,将马克思主义立场、观点、方法转化为算法能够识别和执行的逻辑规则,从源头上确保智能推送、内容生成的价值安全性。AI能智能筛选、整合、精准推送与学生兴趣、需求、思想动态高度相关的榜样故事、理论解读、实践活动等优质思政内容,提高信息触达率和吸引力,对抗“信息茧房”。最终实现对算法决策过程的有效驾驭与监督,确保其输出结果符合育人规律与政治要求。

三是重塑象征资本,端正评价导向。这是引导思想政治教育场域健康发展的重要举措。在布尔迪厄的场域理论中,象征资本作为一种通过承认和认同而获得的合法性权威,深刻影响着场域内行动者的实践逻辑与价值取向。在智能化转型过程中,若评价体系过度侧重技

术效率指标,如平台活跃度、资源生成量、互动响应速度等,而弱化对价值引领实效、理论阐释深度与学生认同程度的考察,实则是在象征层面默许了“技术效能”对“育人本质”的替代,这将导致思想政治教育场域的竞争逻辑发生根本性偏移。因此,必须主动重塑象征资本的授予体系。需要强化激励引导,树立“技术向善”的典型范式。通过大力宣传和推广智能技术,有效增强思想政治教育吸引力与说服力的优秀案例,为场域内所有行动者提供清晰的行为参照。此举旨在将象征资本转化为引导场域发展的强大信号,驱动教育者及学校管理者等多元主体在运用智能技术的同时始终锚定育人初心,共同推动思想政治教育场域从“技术竞赛”的异化轨道回归“立德树人”的价值本位。

(三) 赋能核心主体:构建人机权责的协同边界

场域的生命力根植于其核心行动者的能动性实践,即帮助其获取多元资本,适应人机协同新惯习,从而重新稳固其优势位置。在思想政治教育这一特殊场域中,从规则层面厘清人机协同的权责边界,维护教育者与受教育者的主体性地位,是抵御技术异化、确保育人方向的前提。这要求我们不仅要从能力层面实现主体赋能,更要从规则层面厘清人机协同的权责边界,构建“以人为主导、以机为赋能”的良性互动新秩序。

一是赋能教育者,锻造“政治强、技术精”的先锋队伍。面对智能技术作为新行动者入场带来的角色挑战,思政课教师亟需完成从“技术使用者”到“智慧育人者”的转型升级。这需要通过系统化的数字素养培训,不仅使其掌握运用 DeepSeek 等工具进行教学设计、资源生成与学情分析的操作能力,更要提升其辨识算法偏见、防范意识形态风险、在复杂信息环境中进行价值澄清的批判能力。其目标是培养教师将政治判断力与技术洞察力融会贯通的新型“智慧惯习”,使其在人机协同中始终成为教学情境的创造者、价值对话的引导者与育人方向的把握者,营造符合主流意识形态

的交互环境文化氛围,从而在人机协同的场域中巩固其不可替代的地位。

二是提升学习者,培育数字时代的批判性公民,筑牢场域的价值根基。思想政治教育的终极目标是培养能够担当民族复兴大任的时代新人。在算法推送、虚拟交互成为常态的智能环境中,必须着力增强学生作为学习主体的自主性与批判力。这需要将算法素养教育融入思政课程,帮助学生理解推荐机制的原理与局限,认清“信息茧房”与“流量逻辑”的潜在风险。同时强化批判性思维训练,引导其在对话多元信息中保持清醒的价值判断,从被动的“信息接收者”转变为清醒的“信息辨析者”和主动的“知识建构者”。如此,才能使学生免于被技术奴役,真正成为具有坚定理想信念和独立人格的社会主义接班人。

三是明确人机协同新规则,明确权责伦理边界,保障场域运行的秩序与安全。技术的无序扩张必然带来责任的模糊与伦理的失范。必须通过制度建构,为“师—生—机”三元互动划定清晰的跑道。当务之急明确界定在教学设计、内容生成、课堂实施、效果评估等全流程中,哪些环节可由智能技术辅助,哪些决策必须由教师做出;同时建立清晰的责任追溯机制,明确当生成内容出现偏差或教学决策产生争议时,教师、技术提供方、学校等各自的责任归属。这套规则体系是实现人机优势互补、防范技术风险的操作基石,旨在确保技术创新始终在合规、可控的框架内服务于立德树人的根本任务。

(四) 创新内容生态: 适配人机协同的教育资源

思想政治教育场域的良好生态需要优质、适配的内容支撑,其关键在于主流话语体系的高效供给与流通适配。人机协同不仅重塑了教育形态,更迫切要求推动教育内容的生产模式与话语形态进行创新性变革,以生成一种既能生动发挥技术优势,又能承载教育内核的新型内容体系。

一是在内容生产层面,推动核心教学内容供给知识模组优化,实现供给的体系化与结构

化。面对算法“投喂”可能挤占主流叙事,单靠外部算法规制,不足以应对思想政治教育场域变革,更需要从内容供给的源头进行革新,使主流价值本身成为易于被智能技术识别、处理与正向推广的优质“数据资本”。这意味着要束缚超越传统教材的束缚,对马克思主义基本原理、中国特色社会主义理论体系、社会主义核心价值观、中华民族共同体意识等核心内容进行创造性转化。具体而言,可创新“思想政治教育数据资源库”,将庞大、抽象的叙述解构为具体的、可标记的知识模组。例如,将“共同富裕”理念分解为历史背景、理论基础、实现路径和相关故事等标签化模组;将“爱国主义”精神具体化为不同历史时期的坐标、代表性的英雄人物、保家卫国成就以及相应的行为规范等多维标志。每个模组均有智能技术识别支撑,可根据教师、学习者及其他教辅人员的需要提供适配素材。这一过程,实质上将思想政治教育内容转化为可感知、可协作的知识单元,以确保主流价值“在场”,且以主导地位抵制碎片化、娱乐化信息对意义空间的侵蚀。

二是在内容传播层面,创新人机协同的叙事形式,实现教育供给的适配性与趣味性。在虚实融合、人机共生的新场景中,学习者形成了相适应的新惯习。这并非意味着将内容创作完全交由机器,而是构建“人—机—人”协同的新模式。其中,教育者作为思想政治教育场域的价值把关者和活动主导者,负责设定叙事主题、核心思想与情感基调。智能技术作为认知助理和关系搭建者,基于“思想政治教育数据资源库”,将体系化、结构化的教学素材,在教育者的指引下,快速生成多种形态的内容初稿。例如,围绕“弘扬工匠精神”这一主题,可协同生成深度解读文章、沉浸式虚拟现实体验脚本、系列动漫短视频、互动式数据新闻、具有对话能力的数字榜样人物等。这些“新产品”在价值内核上高度统一,但呈现形式丰富多样,能够适配不同场域和不同受众的需求。这种基于特定主题进行多样化呈现的内容生成策略,实际上是运用技术手段对主流意识形

态进行的一次升级,使其在传播过程中不仅保留了思想的深刻性和理论的严谨性,还增添了形式的新颖感和趣味性,从而有效对抗因算法偏好可能导致的“信息茧房”效应或意义稀释,让正能量贯穿于人机协同的每一个环节。

三是在生态维护层面,建立“反馈—迭代”机制,实现教育供给的精准化与智能化。人机协同场域的优势在于,它不仅能单独地“教”,更能通过持续的数据交互“感知”教学效果。为了避免数据量化异化带来的偏离育人本质的风险,关键在于建立一套以育人效果为核心导向、人机协作的反馈分析与内容迭代机制,使内容生态从数据库升级为具有感知能力的智能体。一方面,教育者需要与机器协同,对教育互动过程中产生的数据进行分析,识别出教学内容传播过程中的难点、疑点及情感共鸣点。例如,通过分析数据会发现,某种特定的叙事框架更易引发青年群体深入探讨,或某个理论知识点在多轮对话后仍存在普遍的理解偏差。基于这些发现,教育者及其他教辅人员便可以进行专业的调整和优化。另一方面,基于研判和反馈成效,教育者要及时对内容进行精准优化迭代。对于传播效能好的知识模组和叙事形式予以强化和推广;对于传播中总是引发歧义的内容,及时反馈至供给知识模组中,生成更鲜明的解释性内容或辅助案例。

党和国家高度重视人工智能的政策文件为我们指明了人机协同的光明前景,智能时代思想政治教育正由“封闭课堂”走向“开放场域”,由“单一主体”走向“多元协同”。智能技术的出现,不是思想政治教育的终结,而是其重生的契机。未来的思想政治教育场域,将是一个“人机共育、智能共创、价值共生”的生态系统。未来需要在技术浪潮中守住思想政治教育的灵魂,用人工智能的理性服务于人的精神觉醒与价值自觉,培养出堪当民族复兴大任的时代新人。

[参 考 文 献]

- [1] 国务院印发《关于深入实施“人工智能+”行动的意见》[N].人民日报,2025-08-27(4).

- [2] 刘爱玲.互联网视域下思想政治教育场域的转换与重构[J].思想理论教育导刊,2020(6):135-138.
- [3] 布雷特·金.智能浪潮:增强时代来临[M].刘林德,冯斌,张百玲,译.北京:中信出版社,2017.
- [4] 黄荣怀.人工智能大模型融入教育:观念转变、形态重塑与关键举措[J].人民论坛·学术前沿,2024(14):23-30.
- [5] 党同桐,王焕景.人机共生时代师生情感共同体场景化建构向度与路径研究[J].中国电化教育,2025(9):63-69.
- [6] 马飞.从实体到关系:重申教学空间的内涵、特征与发展进路——面向数智时代的思考[J].电化教育研究,2024(7):64-72.
- [7] 谢幼如,陈薇,邱艺.人工智能赋能高校课堂教学重构研究[J].电化教育研究,2025(10):5-13.
- [8] 尼尔·波斯曼.技术垄断:文化向技术投降[M].何道宽,译.北京:中信出版社,2019.
- [9] 王海威.人工智能诱发隐性意识形态话语风险的逻辑机理及化解策略[J].马克思主义研究,2024(4):124-133.
- [10] 谢俊,吴阳琴.智能算法推荐对主流意识形态话语权构建的挑战及其应对[J].西南大学学报(社会科学版),2024(6):144-154.
- [11] 刘伟兵.智能思政:人工智能时代精神生产与思想政治教育发展研究[J].福建师范大学学报(哲学社会科学版),2025(1):25-34.
- [12] 彭焕萍,刘容江.AI重塑媒介生态:伦理困境、素养跃迁与治理路径[J].苏州大学学报(哲学社会科学版),2025(6):161-171.
- [13] 马克思恩格斯文集:第1卷[M].北京:人民出版社,2009.
- [14] 格特·比斯塔.教育的美丽风险[M].赵康,译.北京:北京师范大学出版社,2018.
- [15] 韩伟,陈曦.人工智能、情感计算与人机“共生”[J].福建论坛(人文社会科学版),2025(8):95-104.
- [16] 马克思恩格斯文集:第2卷[M].北京:人民出版社,2009.

(责任编辑 王遐见)

对刘鹗致祸之由的回顾与再审视

苗怀明

(南京大学文学院, 江苏南京 210023)

[摘要] 《老残游记》刘鹗被捕流放新疆,客死他乡,其致祸的根由究竟为何,因资料缺乏,学界意见不一,先后有九种不同的说法。近年来,随着相关档案资料的不断披露,对刘鹗致祸之由可以进行新的审视。结合相关资料来看,私设盐运是比较符合史实且有说服力的一种说法。袁世凯、端方虽然都是此案的当事人,但皆与刘鹗没有私怨。由此可以对刘鹗的人生及思想进行更为全面深入的考察。

[关键词] 刘鹗;《老残游记》;私设盐运

[中图分类号] I207.41 [文献标识码] A [文章编号] 1671-1696(2026)02-0027-08

一

对《老残游记》作者刘鹗来说,光绪三十四年六月二十日(1908年7月18日)是一个特别的日子,是其人生的一个重要转折点,这一天他在南京被捕。随后,两江总督端方致电外务部:“革员刘鹗已派巡警总监何道黼章带同委员许炳璈,设法在宁拿获看管。应如何办理,候电示诹遵。”

两天后,六月二十二日(7月20日),外务部上呈奏折《外务部奏革员刘鹗拿获候命惩办片》,历数刘鹗罪状:

再已革知府刘鹗,即刘铁云,于光绪二十四年间,朦混山西巡抚胡聘之,允许福公司借款办矿,并希图承办云南矿务。经山西京官邓邦彦、云南举人沈鋈章等,先后联街具呈都察院代奏,以该员垄断矿利,贻祸晋、滇,请查拿递解回籍,交地方官严加管束各折、片。军机大臣面奉谕旨:著总理各国事务衙门查明办理。钦此。历经查拿未获。本年正月十一日,奉

上谕:已革知府刘鹗,胆大贪劣,狼狈为奸,著永不叙用。等因。钦此。

伏查该革员贪鄙谬妄,不止一端。当庚子之乱,更名来京,盗卖仓米。上年夏间,复在韩国私设盐运会社,购运辽盐出境。种种行为,均系营私罔利,勾结外人,贻患民生,肆无忌惮。若任其逍遥法外,实不足以惩奸慝而儆效尤。现接准南洋大臣端方电称,该革员因浦口议开商埠,来宁县呈报效地亩。经臣等电复密饬查拿,先行看管。应如何欲办之处,伏候命下,即由臣部电知南洋大臣遵照施行^{[1]715}。

当天,清廷即下达惩处意见,《军机处交外务部等片》云:

外务部奏,已革知府刘鹗贪鄙谬妄,不止一端,请旨惩处一片。革员刘鹗违法罔利,怙恶不悛,著发往新疆,永远监禁;该犯所有产业,著两江总督查明充公,办理地方要政。该部知道^{[1]714-715}。

[收稿日期] 2026-01-15

[作者简介] 苗怀明,男,河南平舆人,南京大学文学院教授。

不仅将刘鹗流放新疆,永远监禁,而且还将其所有产业充公,这样的惩罚可以说相当之重。也是在当天,外务部将清廷的惩处意见致电南洋大臣端方和新疆巡抚联魁,让他们办理流放事宜。从抓捕到判决,仅仅用了两三天的时间,可见清廷在此事上的效率之高,这说明外务部早就想惩处刘鹗,而且快速处理,不给营救者留下周旋的时间。

二

从外务部上呈的奏折可知,其总共给刘鹗定了三个罪名,即“垄断矿利”“盗卖仓米”和“私设盐运”。前两个罪名属陈年旧账,因“垄断矿利”之罪,刘鹗早已被革职,永不叙用,要抓人的话多年前就抓到了。“盗卖仓米”之罪此前则未见清廷提及过,如果清政府真要追究,当年刘鹗在北京时就已将其抓获了。可见真正要抓捕刘鹗的罪名应该是第三个,即贩运私盐。

这里引出一系列问题,刘鹗被捕的原因究竟是什么?清廷为何如此着急抓捕刘鹗?“私设盐运”是怎么回事?清廷为何对刘鹗的处罚如此之重?对这些问题学界一直有不同的看法。吴振清在探讨刘鹗致祸的原因时,对以往的研究情况做了总结,列出学界如下六种说法:

- 一、庚子年盗卖仓米获罪。
- 二、浦口购地致祸。
- 三、借外债开办山西矿务。
- 四、袁世凯、世续等报复宿怨。
- 五、端方构陷。
- 六、派系之争致祸。

其本人的看法是:“刘鹗亲自参与了伙同日本人在辽东走私贩盐的活动,尤其是发起成立韩国盐运会社,借助日本官方势力企图强购中国盐,无视清政府禁令,损害本国权益,侵犯华商利益,给清政府造成外交、商务上的一系列麻烦。高子衡代表刘鹗和入股华商,为盐运会社进行活动,所以被清政府指为汉奸。这就是刘鹗等人致祸的直接和真正的原因。”^[2]

这实际上是第七种说法,即辽东贩盐致祸说,也就是外务部所说的“私设盐运”。其后

有研究者补充材料,对这一观点进行完善,得出如下结论:

在日俄战争以后,日本承接俄国在奉天的旅大租借地和路矿等权利,与中国展开繁复的交涉,特别是米粮和盐的禁运争议。刘鹗误认为租借地是外国的版图,能够在日人的保护之下自由通商,包括贩盐在内,因此组织帆船船队,生产和购运辽东盐到日、韩。由于辽东盐生产不足,遂先后在天津设立海北公司、在韩国设立盐运会社,要求借运长芦盐、禁止山东盐运韩,不断透过日本公使对外务部施加压力。外务部尚书袁世凯为兼顾在韩华商和山东沿海人民的生计及条约禁运盐的规定,先于光绪三十三年底想藉贻祸晋矿的名义捉拿刘鹗,但因为郑永昌等人的通报和藏匿,刘鹗得以脱逃。光绪三十四年在二辰丸事件之后,袁世凯首先以泄漏机密的罪名,将外务部官员高子谷和钟笙叔放逐新疆;接着与各国签订《改订枪弹进口新章》,利用领海权的观念缉捕违禁走私的船只;并根据条约禁止运盐进出口的规定,迅速逮捕刘鹗,以购运辽东盐出境定罪。日本作为签约国之一,无法进一步干预;加上没有高子谷和钟笙叔从内部通风报信,刘鹗终于被捕流放新疆^[3]。

此外还有其他说法,比如《老残游记》致祸说。这个看法是刘鹗的儿子刘大缙提出的:“当时目睹满人之弄权辱国,愤激于心,乃作《老残游记》讽之,书中以玉贤影射毓贤,以刚弼影射刚毅,指为酷吏,残害忠良。当时读此书者无不称快,又孰料祸根即肇于此乎。”^[4]¹⁷⁸蔡元培《致林森等函》(1934年7月11日)亦赞同这一说法:“刘先生在日本,以游记中影射权要姓名,遂遭构陷,诬以盗卖太仓米谷,遣戍新疆,卒于戍所,又将浦口九洲洲地产及古玩书画一律没收,当世冤之。”^[5]¹⁷²⁹这是刘鹗致祸缘由的第八种说法。

还有泄密致祸说。刘鹗被捕后,亲友纷纷设法营救,其中有一件事值得注意,那就是日本驻上海领事永泷久吉亲自致电端方,请其将

刘鹗缓解新疆。永泷久吉虽然找的是私人债务的理由,但他有着日本外交官的官方身份,他的举动意味着什么呢?

有研究者通过爬梳材料,将刘鹗与此前发生的高子谷、钟笙叔泄密案联系起来,推测刘鹗与该案有关:“高、钟被捕事,即刘鹗案之深层背景也。”当时中、日两国正为辰丸船而交涉,高、钟二人将清政府内部商谈的密电泄露给日本,使清廷在谈判中很是被动。袁世凯对此极为震惊,严查内部奸细,查出系高、钟二人所为,于光绪三十四年二月十六、十七日(1908年3月18、19日)在北京将两人先后抓捕。高子谷是刘鹗的妻舅,钟笙叔则是刘鹗的好友,两人与刘鹗往来密切。此前刘鹗多次通过高子谷等人从北京获得清政府秘密,将其泄露给福公司,且刘鹗与日本人的交往频繁密切,他很有可能陷入这宗泄密案。袁世凯为此执意抓捕刘鹗,但又不能明说,担心引起外交上的麻烦,只好找出以往的所谓三大罪状以掩人耳目。“刘鹗案之要害乃在汉奸卖密之罪,亦即高、钟事之必然延续也”^[6]。这是刘鹗致祸缘由的第九种说法。

刘鹗被抓,前后有九种不同的说法,到底哪种说法符合事实呢?

三

近年来,随着相关档案材料的披露,对这一问题可以做出较为符合实际的推断。无论是外务部发给端方的电文,还是外务部上呈清廷的奏折,给刘鹗所定的罪名是一致的,那就是“垄断矿利”“盗卖仓米”和“私设盐运”三个罪名。

所谓“垄断矿利”,是指光绪二十三年(1897)刘鹗以福公司代办的身份在山西、河南开办矿业;所谓“盗卖仓米”是指光绪二十六年(1900)刘鹗在北京赈灾时从俄军手中购买仓米发给百姓;所谓“私设盐运”是指光绪三十三年(1907)刘鹗与日本人郑永昌在辽东贩卖私盐。至于其他因素比如与袁世凯有仇、端方构陷、在浦口置地、派系之争、《老残游记》讽刺权要、泄密等,则电文、奏折中只字未提,说明这些都不是刘鹗致祸的缘由。以影响

较大的浦口购地致祸说来说,当时在浦口买地的除了刘鹗,还有与他合伙的程文炳、程恩培父子,但被抓捕的只有刘鹗一人。就在这一年的年底,程恩培还因兴办实业有功,受到清政府的嘉奖。同样是做一件事,而且是合作伙伴,一位被发配新疆,另一位却受到表彰。可见浦口买地并不是刘鹗获罪的原因,袁世凯是冲着刘鹗一人而来的。电文、奏折都是在清廷内部传阅,且为正式公文,其所列刘鹗罪状代表着清廷的意志,没必要遮遮掩掩,应该是真实可信的。

不过细读清廷给刘鹗所定的三项罪名,确实存在可议之处。先看第一件“垄断矿利”,这已经是十多年前的陈年旧案了,而且当年就已经处理过,“方孝杰、刘鹗二员声名甚劣,均着撤退,毋令预闻该省商务”(《谕胡聘之着将兴办山西铁路矿务情形一并具奏电》)^{[7]2540}。按说一罪不重罚,结果到光绪二十六年五月初三日(1900年5月31日),光绪下发圣谕:“候选知府刘鹗、已革主事方孝杰营私舞弊,播弄是非,刘鹗着即革职,并着步军统领衙门、两江总督、江苏、安徽、山西巡抚将刘鹗、方孝杰一体严拿惩办,毋令远颺。”^{[8]64}到光绪三十四年(1908)正月,又处罚了一次:“知府刘鹗胆大贪劣,狼狽为奸,贾景仁着革职,永不叙用,刘鹗一并着永不叙用,以示薄惩。”^[9]此时再次列入这个罪名,算是一罪四罚了,而且越罚越重,这无论是从法律层面还是从一般常理来看,都是说不过去的,让人感到有些蹊跷。至于“希图承办云南矿务”,那更是说不过去,且不说刘鹗是否办理过云南矿务目前还没有材料能证明,所谓“希图”不过只是想法或者计划而已,还没有成为行动,哪能以此定罪,这明显是在找借口。

再看第二件“盗卖仓米”,这也是多年前发生的事情,且不说此事刘鹗是否犯罪,问题是当时及其事后,都没有见清廷提起过这事。至于外务部的奏折中还说刘鹗是“更名来京”,这更是不符合事实,当时刘鹗去北京之前曾在报纸上公开登过启事,可以说是相当高调北上的,根本不存在更名之事。此时将“盗

卖仓米”作为一项罪名,颇为突兀。这个旧账算得名不正言不顺,给人一种故意找借口的感觉。

倒是第三件“私设盐运”,以往研究者较少提及,近年来随着相关档案资料的披露,对其情况可以有一个较为清楚的了解,这应该是刘鹗致祸的主要缘由。

经营东北盐业是刘鹗被捕之前花费时间精力较多的一件事情。此事与光绪三十年(1904)在中国东北领土上进行的日俄战争有关,双方交战的目的在于抢夺东北的利益,日本在战争中占上风,东北成为其势力范围,由此带来经营盐业的商机。对其缘由,刘鹗在《为与日本前驻天津总领事郑永昌订立“合股经营辽东半岛盐业合同”事致赵尔巽禀》中有清楚的说明:

去年日本既得辽东半岛之后,其盐即收归民政厅官办,数月之久,诸多窒碍,故于今年七月决计改归商办。此机会一也。日商之请承办者文书盈尺,独批准前天津总领事郑永昌及平野新太郎二人而已,而平野新太郎分得运销日本之盐,郑永昌分得运销东三省及高丽之盐。此又一机会也^[10]。

刘鹗之所以觉得有机会,是因为他与具有承办权的郑永昌往来密切,即他本人所说的“郑永昌与铁云多年交契”^[10]。郑永昌(1855—1931),日本人,驻华外交官郑永宁之子,历任日本驻华使馆书记官、随员,参赞、驻天津总领事。光绪二十八年(1902)辞职后,担任直隶总督袁世凯的顾问。

刘鹗大概是光绪二十八年和郑永昌认识的,在这一年六月十一日(7月15日)的日记中有记录:“后至日本晤郑参赞约晤子谷之期也。”^{[11]87}^①这里所说的郑参赞即是郑永昌。“日本”当是指日本大使馆。

得到日本将要把在中国东北的盐业改为商办并授予郑永昌承办权的消息之后,刘鹗敏感地意识到这里面有巨大的商机,他于七月二

十四日(8月24日)到天津去找郑永昌商谈此事,这在其日记中有记录:“早起,检赴火车。十一点二十分开,五点到天津。往访郑君,云往北京,约三两日可回。”

七月二十七日(8月27日),刘鹗见到郑永昌:“早起,郑永昌君来谈,下午去。”两个人从上午一直谈到下午,可见谈得相当具体和深入。

八月初二(8月31日),刘鹗再次去天津:“甫食毕,日本总领事知予至,坚约至神户馆饮酒,大醉。……郑永昌后至,至亦醉矣。”此行仍是和郑永昌洽谈盐业合作之事,而且谈得相当顺利。基本情况如下:

八月初五(9月3日):午前,郑君永昌来谈。

八月初六(9月4日):午前,郑君来谈,合同定义矣。……夜间郑君请金城馆饮酒。

八月初七(9月5日):郑君来谈。

八月初八(9月6日):早起,郑君来,合同盖印,开发账目,拟行矣。

经过四天的密集商谈,刘鹗与郑永年达成合作意向,并签订合同。两人所签应该就是《合股经营辽东半岛盐业合同》。从第一次刘鹗到天津去找郑永年算起,也不过才两个星期的时间,之所以如此顺利,是因为两人各取所需。郑永昌有日本授权的盐业承办权,但没有经营的时间和精力。刘鹗懂得经营,但没有盐业承办权。其后,到九月十二日(10月10日),两人正式签订合同:“午前郑君来,拟合同竟,倩子衡代书。午后同郑君往领事馆将正合同盖印。”

但是光两个人签订合同还不行,东北毕竟是中国的领土,需要当地官员的许可才行。为此刘鹗决定去趟东北。九月十三日(10月11日)他从天津坐火车出发,九月十八日(10月16日)到达沈阳。

到了沈阳之后,刘鹗在宾馆临时撰写给赵尔巽的禀帖并呈上。赵尔巽(1844—1927),字公镶,号次珊、无补,辽宁铁岭人。同治十三

^① 本文所引日记,皆出自刘德隆编《抱残守缺斋日记》,不一一出注。

年(1874)进士,历任翰林院编修、贵阳知府、安徽按察使、山西布政使、湖南巡抚、户部尚书,时任盛京将军,掌管东北军政大权。他就是刘鹗到东北要找的人。

在禀帖中,刘鹗从收回盐业权益这个角度立论,认为“目下收回利权有绝好之机会”。之所以要从这个角度立论,是因为盐业是属于朝廷专营的。他先是介绍了自己与郑永昌合办盐业的缘起和经过,最后谈到这样做的好处:“盐业本我华人自有之权利也。今一隅归之洋人,而制造运销之巧,华商实非其匹。而与之商战,于此不但旅大商户失业而已,而锦州等处之商受亏亦不在小。况既准运盐,则日商到处滞留,不受华官节制,流弊有不可胜言者,小有不慎便成交涉。至于暗中损伤国课甚巨,有不言而喻者矣。铁云之与严定合同,实为收回利权并潜销交涉起见。”^[10]

九月二十五日(10月23日),刘鹗拜见赵尔巽,对这天的见面情况,其日记有较为详细的记载:

往见将军,见言盐务为中国利权,不能让与外人。与之略作辩论而退。旋至财政处,见史都护,云昨日已商过将军,非不愿准,不敢准耳。若能得本初一函,得矣。晚间至钱绍云处,知禀已驳,托其抄出,批云:“盐务为国家专利。察阅所禀各节,于全国课税诸多窒碍,未便准行。合同发还。”

不管是不愿,还是不敢,其结果便是赵尔巽直接驳回了禀帖,没有批准,前后忙乎了几个月,结果劳而无功,刘鹗无疑会感到失望。眼看事情无望,刘鹗在沈阳又住了一段时间,于十月初六(11月2日)坐火车返回,十月初九(11月5日)到天津。这次东北之行,前后将近一个月。

刘鹗走后,赵尔巽感到此事重大,关乎中国盐业权利,遂于当年十二月致函外务部,提醒他们关注此事:

查盐务为我完全无缺自由之利权,从前俄人垂涎要索,迄未允许,现在必须以拒俄者拒日,以拒日者拒后来通商之各

国,此事关系非小,尔巽当以全力争之。郑永昌春间曾来奉逗遛调查此事,于时日军官禁止商人入境,迫令折回。此人见重于该国政府与否未能深悉,此事为我所断不能允。该政局诿不之知,此次合同未始非姑为尝试之计,稍一迁就,诚恐入其彀中。刘铁云媚狐侷虎,情极可恶,而此时此地又不能不纡与委蛇,以稍杀巫臣教吴之毒。

窃计此批行后,难保不挽入国际交涉,向我提议,仍求大部一力主持,以保利权,而维疆政^[10]。

从赵尔巽的函件可知,他拒绝刘鹗的原因和他批驳刘鹗禀文中所说的一致,那就是盐属于国家的专营物品,不允许日本染指。另外,也可以知道,赵尔巽对刘鹗的印象很坏,认为他勾结日本侵害中国权益,“媚狐侷虎,情极可恶”,在此情况下,他不可能批准刘鹗的要求。

眼看官方渠道走不通,刘鹗、郑永昌等人并不甘心,他们随即寻找其他途径。光绪三十一年十一月十七日(1905年11月13日),郑永昌致函刘鹗:“望早日携款北来,弟在东京专候,一有电示,立即启行,同往韩国经理一切。”^[2]这封信的意思讲得较为明确,那就是让刘鹗到日本去,绕过清政府,到韩国去经营盐业。

接到郑永昌的信函后,刘鹗于光绪三十二年(1906)正月带着儿子刘大章、刘大绅从上海出发,正月十四(2月7日)夜到达日本长崎。先后到茂木、神户、奈良、大阪、江户等处。对刘鹗的到来,1906年2月12日《大阪朝日新闻》以《观光来的中国人》为题进行了报道:

昨天11日道台刘铁云为了观光从上海来到日本。今天早上他们到奈良去了。在京都住一宿,明天上东京去。刘铁云曾是福公司的总办,是一位实业家,他和日本人的交往非常广,有不少日本人蒙他照顾。他也是有名的藏书家,对金石文的理解很深,有很多古铜器、骨董、古书古画,叫人吃惊。这次为了留学他带着两个儿

子一起来的^{[12]26-27}。

按《大阪朝日新闻》的说法,刘鹗此行是为了儿子的留学及观光。刘鹗本人在游览日本期间所写诗作《二十四日口号》中也是这么说的:

绝代佳人许定情,名山胜迹半游经。

平生乐事知多少,第一风流哑旅行。

学堂政界余无与,更不工商苦调查。

借问此行何所事?半游名胜半看花^{[13]32}。

按其本人的说法,此行除了游览,还要寻花问柳。这显然只是托词,儿子留学和游览应该也是刘鹗此行的两个目的,但并非主要目的,主要目的应该就是盐业的事情。

刘鹗在日本大概待到正月底或二月初。和郑永昌会面商谈的情况以及是否去了韩国,因资料缺乏,难以确知。可以知道的是,刘鹗与郑永昌经过商谈,继续合作,具体做法是:当年八月,他们在韩国成立盐运会社,并得到韩国政府批准,将中国东北辽东半岛租界内的盐运销韩国。

这年八月,刘鹗又去了一趟韩国和日本,此行的目的显然也是为了盐业,其间途径平壤、汉城、仁川、马关、大阪、日光、箱根等地。

因辽东租界内的盐不够用,光绪三十三年(1907)四月,日本公使林权助致函清政府外务部,要求贩运直隶长芦芦台场的积盐。当时韩国沿海产盐很少,主要依赖从中国进口,刘鹗等人如果垄断了这个渠道,利润巨大。

刘鹗与郑永昌向东北当局申请盐务遭到拒绝后,私自在韩国成立盐运会社,进行走私活动,并且借助日本政府向清廷施压。此举不仅损害了国家的权益,而且在外交上给清政府带来很多麻烦,引起了东北民众和在韩华商的反对和抵制。

通过调查,外务部掌握了刘鹗与郑永昌等人经营盐业的情况,决定予以惩处。之所以列上“垄断矿利”“盗卖仓米”,应该是为了降低此事的敏感度,当然也是为了给刘鹗治罪增加理由。在刘鹗致祸的诸多说法中,这一种应该是最具说服力的。根据相关材料,大体可以做出这样的推断。

不过对于私设盐运致祸这个说法,也有研究者提出质疑:“外务部奏章所指刘鹗罪款,二虚一实;而务必严惩重办,至于发往新疆永远监禁、所有产业籍没充公,其量刑之高,又复与唯一落实之丁未走私贩盐罪款,似尚难以相符。尤其秘密逮捕,不经审理,预定重判,即刻发解,严密防范,兴师动众,如临大敌,则更远出乎外务部奏章所指罪款能予解释者之外矣。是刘鹗一案,该奏章犹然表面官样文章而已,必另有其深层内幕在焉。”^[14]这一质疑不能说没有道理,但只是推测而已,没有证据证明,要回答这一质疑,还需要更多新材料的发掘。

四

刘鹗被捕流放,是由外务部布置实施的,袁世凯时任外务部尚书、军机大臣,他是光绪三十三年(1907)七月从直隶总督转任此职的。外务部由总理衙门改组而成,位列六部之前。显然,刘鹗的抓捕流放是在袁世凯的授意下进行的,那么袁世凯与刘鹗之间到底存在不存在私人恩怨呢?

按刘鹗之子刘大绅的说法,刘鹗与袁世凯之间确实存在恩怨:“投效河工,实出于悲悯一念,初非家食不足也。不意因此又种祸机,即当时在张勤果处者,先君外,袁世凯氏亦为张公故交子弟。张公留其人在左右,不外遣。袁悒悒不得志,嘱先君为请于张公,张不可,袁因怨及先君。”^{[15]401-402}说的是刘鹗当年在协助治理黄河时,曾与袁世凯一起在山东巡抚张曜手下供职,袁世凯想放外任,请刘鹗帮他美言。刘鹗照做了,但张曜并没有采纳。袁世凯对此很是不满,怀疑刘鹗暗中阻挡,由此埋下旧怨。“刘氏家人一向认为是当时的军机大臣世续、袁世凯作祟:刘鹗的父亲刘成忠曾得罪了年青时代的世续;袁世凯则是因为年青时受到张曜冷淡,怀疑是刘鹗中伤所致”^{[16]61}。

这一说法影响较大,不过结合刘鹗、袁世凯二人的生平经历来看,这一说法是站不住脚的。因为刘鹗在山东协助治理黄河的那几年时间里,袁世凯大部分时间是在朝鲜任职,两人的生活轨迹不存在交集,既然没有交集,哪里来的旧怨呢?

两人虽然没有旧恨,但袁世凯不喜欢刘鹗、执意要对其进行惩处则是不争的事实。对于这一点,刘鹗本人也是知道的。就在他流放新疆的第二年,宣统即位改元,在全国实行大赦。对于此事,刘鹗在与毛庆蕃的书信中曾说过这样的话:“如执政仍是项城则无望矣。幸南皮仁厚长者,可有赐环之望。”^[17]⁷⁵⁹⁻⁷⁶⁰项城指的就是袁世凯,南皮指的是张之洞。可见刘鹗也知道袁世凯不喜欢自己,即便是大赦,他如果执政的话,也不会给自己机会。前文说过,刘鹗与袁世凯之间没有旧怨,袁世凯何以对其如此冷酷呢?

结合相关资料来看,袁世凯执意要抓捕刘鹗,未必是出自私怨。他是外务部尚书,使用外务部的名义抓捕刘鹗并上奏朝廷。当时外务部总理大臣为奕劻、会办大臣为那桐,此事显然也要得到两人的同意才能进行,而奕劻此前与刘鹗有过往来,并曾向陕西巡抚丁宝铨详细了解过刘鹗的情况^①。再者,对刘鹗处理的决定是由慈禧太后做出的,而且相当严厉。如果袁世凯仅仅是出于个人私怨报复的话,有必要如此费周折、经过这么多人吗?当时袁世凯身居高位,手握重权,有许多军国大事需要处理,有必要专门盯着刘鹗这么一个小人物不放吗?

总的来看,袁世凯指示抓捕刘鹗应该是出于职责,而非个人私怨,正如一位论者所言:“袁世凯逮治刘鹗,不是挟怨报复,而是根据《改订枪弹进口新章》,迅速向各国展现中国对领海权的实效管辖,并希望藉此解决中日在旅大租借地争办辽东盐等争议。”^[3]刘鹗与郑永昌合伙在辽东贩盐,这在袁世凯外务部的任上,造成颇为恶劣的影响,换成别的官员,恐怕也会因此事处罚刘鹗,可能处罚的程度有所不同而已。

刘鹗与袁世凯没有私怨,与当时的两江总

督、南洋大臣端方同样也没有私怨,从袁世凯最初要求抓捕时端方为刘鹗的主动开脱可以看出这一点。结合相关资料来看,两人可以说还有着相当不错的情谊。

有一种说法说刘鹗被捕是端方构陷,起因是端方看上了刘鹗所藏的碑帖《刘熊碑》,但刘鹗不肯出让,于是设计诬陷刘鹗,以夺其所爱。如徐崇立《佛说宝梁经跋》即云端方“生平巧取豪夺不止一端,如刘铁云所藏,其最著者”^[18]⁶³³。不过结合相关史料来看,这一说法是难以成立的。

这里先说说《刘熊碑》的事情。端方酷爱古董收藏,其藏品之富之精在当时是首屈一指的,这是不争的事实。刘鹗所藏的《刘熊碑》也确实为海内珍品,在其所编《抱残守缺斋中头等碑帖》中名列第一,他称其为“海内第一本刘熊碑”,可见其珍爱的程度。

真实的情况是:端方确实看上了刘鹗的《刘熊碑》,希望他能转让给自己。刘鹗一开始自然不愿意割爱,后来端方一再要求,刘鹗干脆就直接把《刘熊碑》送给他。端方感到过意不去,想送一千两银子作为酬谢,但刘鹗不肯接受。后来经双方的朋友王孝禹在中间调停,刘鹗又送给端方一些碑帖及古玩,端方则以七千两银子作为酬谢,此事才算是完结。应该说结果是皆大欢喜:端方费了一番周折,得到了心爱之物;刘鹗当时因浦口买地等事务,开支巨大,手头正缺钱,由此得到一笔资金,也可解燃眉之急。虽然是端方起意要买,但他并没有仗势欺人,强买强卖,而是以较为合理的交易方式进行的,两人并没有因此发生矛盾冲突。此事和刘鹗被捕不存在因果关系。

端方当时的爱好与刘鹗相近,他看中刘鹗的藏品也不只是《刘熊碑》一件,比如还有《魏崔敬邕墓志》。尽管端方很是心动,但刘鹗就没有割爱:“溧阳端忠敏公闻丹徒刘氏藏此

^① 刘大绅曾记述过奕劻与丁宝铨的如下一段对话:“丁觐见毕,谒庆亲王奕劻。庆询丁曰:‘刘某为汉奸,汝知之否?’丁曰:‘汉奸之名,系忌者诬加,王爷久知之,何以今日又相问?’庆曰:‘汝与为亲戚,确知其不为汉奸乎?’丁曰:‘少同学,长同游,即不为亲戚,亦敢保其不为汉奸也。’庆曰:‘知否刘某现为外人在浦口买地,汝敢保乎?’丁曰:‘决无此事。虽令以全家相保,亦敢任之。’庆乃详语以故,并谓我亦疑其不确也。丁出即招绅相告,并令电禀先君自慎,勿为仇者中伤。时先君方在申也。”见其《关于老残游记》,载刘德隆等编《刘鹗及老残游记资料》第410页,四川人民出版社1985年版。

志,以厚价乞让,卒不可得,后得两残本凑合成之。”^{[19][190]}由此可见端方并非巧取豪夺,至少对刘鹗不是如此。也许是两人不断有藏品方面的往来,端方位高权重,外人不了解内情,加之刘鹗去世后确实有很多藏品转归端方,遂产生了端方陷害刘鹗以夺其珍藏的想法。有关刘鹗的生平交游,有不少这种似是而非的材料,要认真辨析。

从刘鹗被抓捕的经过来看,端方起初处在不知情的状态,袁世凯派人到南京传达抓捕的口谕时,他感到有些意外,还以为是因为刘鹗浦口买地的事情,而且也不愿去抓人,致电袁世凯为刘鹗开脱。即便是袁世凯用外务部的名义说明缘由、强令抓捕,他还是有意拖延时间,默许手下人报信,想借机放走刘鹗。只是由于送信环节出现问题,才导致刘鹗被抓。因此,端方固然是抓捕刘鹗的执行人,但系职务行为,并非其本意,更不是他诬陷所致。

总的来看,刘鹗被捕流放案不同于一般的案件,这是外务部亲自过问处理的一件要案,其中有一些不同寻常的疑点,因而成为中国近代史上的一件疑案。以上笔者根据相关资料及学界以往的研究成果,做了一些归纳和推断,不过这一问题仍有可以继续讨论的空间,相信随着新材料的发现,事情的真相会更为清晰地显现出来。

[参 考 文 献]

- [1] 骆宝善,刘路生主编.袁世凯全集第17卷[M].开封:河南大学出版社,2013.
- [2] 吴振清.刘鹗致祸原因考辨[J].南开学报,2001(1):91-96.
- [3] 刘素芬.刘鹗罹祸原因再探[J].扬州大学学报,2018(5):80-92.
- [4] 魏绍昌.良友版《老残游记》二集仅刊六回的

内幕.晚清四大小说家[M].上海:上海书店出版社,2015.

- [5] 蔡元培.蔡元培书信集[M].杭州:浙江教育出版社,2000.
- [6] 汪叔子.近代史上一大疑狱——刘鹗被捕流放案试析[J].明清小说研究,2000(4):209-237.
- [7] 李育民等点校整理.清季外交史料卷129[M].长沙:湖南师范大学出版社,2015.
- [8] 清实录第五十八册德宗景皇帝实录(七)卷463[M].北京:中华书局,1987.
- [9] 上谕开缺山西巡抚胡聘之[N].上海:时报,1908-02-13.
- [10] 丁进军.有关刘鹗的几件史料[J].历史档案,1992(1):58-60.
- [11] 刘德隆编.抱残守缺斋日记[M].上海:中西书局,2018.
- [12] 樽本照雄.刘铁云和日本人.清末小说研究集稿[M].济南:齐鲁书社,2006.
- [13] 刘蕙孙标注.铁云诗存[M].济南:齐鲁书社,1980.
- [14] 汪叔子.刘鹗及太谷学派与维新运动关系[J].明清小说研究,1998(3):235-243.
- [15] 刘大绅.关于《老残游记》[M]//刘德隆等编.刘鹗及老残游记资料.成都:四川人民出版社,1985.
- [16] 刘德隆,朱禧,刘德平.刘鹗小传[M].天津:天津人民出版社,1987.
- [17] 刘德隆整理.刘鹗集[M].长春:吉林文史出版社,2007.
- [18] 叶德辉等撰.湖南近现代藏书家题跋选第2册第[M].长沙:岳麓书社,2011.
- [19] 罗振玉.魏崔敬邕墓志跋.雪堂类稿丙·金石跋尾[M].沈阳:辽宁教育出版社,2003.

(责任编辑 南山)

《水浒传》中的三教博弈与纠结

伏涛¹ 刘思佳²

(1. 三亚学院人文与传播学院, 海南三亚 572022

2. 北京印刷学院出版学院, 北京 102600)

[摘要] 坐梁山第一把交椅的宋江身处水泊,心向朝廷,一意招安。招安后他顿感前途渺茫,先随公孙胜去拜访道家高人罗真人,为前途占卜;又随鲁智深去五台山拜会智真长老,希望得到高僧的指点。可见其招安后对自身命运的焦虑,对弟兄们前途的担忧。这一思考也体现在对梁山好汉结局的安排上,对其结局的描写可以看出作者对道家思想、佛禅思想的理解与认同,由此亦可见其自身思想的复杂与纠结。

[关键词] 施耐庵;《水浒传》;儒释道;纠结

[中图分类号] I207.412 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0035-08

文学作品是作家思想的载体,借助文学文本本来表达作者的某种思想,思想的丰富与深邃乃文学作品价值考量的一个重要且有效的尺度。优秀作品中蕴含的思想往往丰富而又复杂。在四大名著中,《西游记》明显存在着“三教合一”的思想倾向。在《红楼梦》中,特别在其“引子”——前五回中思想的杂糅甚为显著。《三国演义》中体现最多的是积极入世的儒家思想,但也时不时地透出一些佛禅思想,作者最为心仪的人物诸葛亮羽扇纶巾,出场时他“头戴纶巾,身披鹤氅,飘飘然有神仙之概。”^{[1]317}诸葛亮身上展露出作者显著的儒道互补倾向。在四大名著产生的时代,三教思想同时并存,在这一思想土壤上成长、生活、创作的小说家,在其小说中不可能不受那个时代思想的影响。东汉末年佛教的一支小乘教传入中土后,传统的儒道兼修就嬗变成儒释道鼎足之势,三家思想此消彼长。从此没有一个时代

只是一种思想独步天下,也很难找到一个人思想只被某一种思想所笼罩。

作家的思想左右着作品的思想,《水浒传》即是一个典型。目前学界基本认定《水浒传》的作者是施耐庵,问题是:哪一个施耐庵?杭州书会才人施耐庵,抑或苏北进士施耐庵,这尚有争议。在没有发现更为可靠的文献资料前,不能妄下结论。我们无法断定作者的生平经历,却可以通过作品窥视其思想境地。宋江实现招安目的后,先是攻辽,后是征方腊,在这个过程中梁山好汉遇到诸多挫折乃至磨难,作为领导人的宋江,他迷茫、惆怅、失落。在小说第八十五回、第九十回中他带领众兄弟大张旗鼓地做了两件事:一是拜访罗真人;二是拜会智真长老。俗说无事不登三宝地,宋江为什么忙中偷闲地去拜访罗真人、智真长老这两位现世的道家佛教高人?想来这绝非一时心血来潮,亦非顺道看看,而是有其思想根源的特

[收稿日期] 2025-09-27

[作者简介] 伏涛,男,江苏盐城人,三亚学院人文与传播学院教授。

刘思佳,女,河北廊坊人,北京印刷学院出版学院硕士研究生。

意之举。为此宋江做了充分的准备,兴师动众的拜会原因是此时他对自身和弟兄们未来的前途命运没有信心,失去了前进的方向,渴望得到高人指点,这说明道家思想、佛教思想是儒家思想的一种补充,也可以说此时的宋江在三种思想之间徘徊纠结、莫衷一是。宋江的迷茫也是好汉们的迷茫,更是小说家施耐庵的迷茫。其思想的复杂与精神的迷茫除了体现在求仙拜佛上,在人物命运书写以及其结局安排上亦可洞见。

一、儒家的入世

在第八十五回前往征辽时,大辽欧阳侍郎采取分化收买政策,对宋江等人进行策反。在这个问题上宋江与军师吴用的观点不一致。

宋江却请军师吴用商议道:“适来辽国侍郎这一席话如何?”吴用听了,长叹一声,低首不语,肚里沉吟。宋江便问道:“军师何故叹气?”吴用答道:“我寻思起来,只是兄长以忠义为主,小弟不敢多言。我想欧阳侍郎所说这一席话,端的是有理。目今宋朝天子,至圣至明,果被蔡京、童贯、高俅、杨戩四个奸臣专权,主上听信。设使日后纵有功成,必无升赏。我等三番招安,兄长为尊,止得个先锋虚职。若论我小子愚意,从其大辽,岂不胜如梁山山寨!只是负了兄长忠义之心。”宋江听罢,便道:“军师差矣。若从大辽,此事切不可题。纵使宋朝负我,我忠心不负宋朝,久后纵无功赏,也得青史上留名。若背正顺逆,天不容恕。吾辈当尽忠报国,死而后已。”^{[2]1098-1099}

彼此间的分歧在于对宋朝的向背上,是不负宋朝的愚忠还是“从其大辽”的权变。吴用对当下的形势与处境洞若观火,意识到宋江的忠心将难得其所,圣上被蒙蔽,奸臣专权,这是一个无望的王朝。贤者不在位,能者不在职,亦即《忠义水浒传》序中所言:“冠履倒施,大贤处下,不肖处上”^{[2]1313},忠义之士看不到希望,那些忠直之士不在廊庙,却在江湖。可以说吴用对形势的认识还是比较到位的,他更清楚宋江的为人,为了不负兄长之义,他还是唯

宋江马首是瞻。吴用对腐朽的宋廷不够忠,对忠于宋廷的宋江却很义,最后他和花荣“两个大哭一场,双双悬于树上,自缢而死。”^{[2]1304}陪伴宋大哥葬在蓼儿洼,“似此真乃死生契合者也。”^{[2]1304}这是一个催人泪下、发人深思的结局!人称“智多星”的吴用在忠义之间也没有找到一个平衡点,人生有时就是这般无奈!施耐庵让笔下的吴用“掣两条铜链”出场,“看那人时,似秀才打扮:戴一顶桶字样抹眉梁头巾,穿一领皂沿边麻布宽衫,腰系一条茶褐氅带,下面丝鞋净袜;生得眉清目秀,面白须长”^{[2]180},并借助词谓之为“万卷经书曾读过,平生机巧心灵。六韬三略究来精。胸中藏战将,腹内隐雄兵。谋略敢欺诸葛亮,陈平岂敌才能。略施小计鬼神惊。名称吴学究,人号智多星。”^{[2]180}这是吴用出场时的描写。道号加亮,意在和诸葛亮相比。如果不是作者施耐庵生逢元末明初之际,元蒙的高压统治,加之故事发生在北宋政和、宣和年间,宋徽宗昏聩无道,施耐庵笔下的吴用可能就是陈平、诸葛之流。时代的阴影、作家的经历,给作品抹上了灰暗无望的底色。在军师吴用身上多了乱世读书人的成色:少了些忠诚,多了些权变;少了点书卷气,多了点江湖气。小说是时代的影子,小说中塑造的人物离不开那个时代,往往会带有那个时代的胎记。如果不是在那特殊的时代,吴用也许就是一个温文尔雅的书生,他手中的铜链就该换成书卷,起码是羽扇。乱世让一个本该儒雅的读书人手持铜链,这不伦不类的“造型”有其历史的根源,也有时代的印记,更透露出时代洪流下作者创作的不由自主。

下面我们再看宋江。宋江是梁山事业发展三阶段中最后一个阶段也是关键阶段的核心人物,其思想左右着梁山事业的走向,小说第十八回如此介绍宋江:

那押司姓宋名江,表字公明,排行第三,祖居郓城县宋家村人氏。为他面黑身矮,人都唤他做黑宋江;又且于家大孝,为人仗义疏财,人皆称他做孝义黑三郎。……他刀笔精通,吏道纯熟,更兼爱习枪棒,学得武艺多般。平生只好结识江湖上好汉;但

有人来投奔他的,若高若低,无有不纳,便留在庄上馆谷,终日追陪,并无厌倦;若要起身,尽力资助,端的是挥霍,视金似土。人问他求钱物,亦不推托。且好做方便,每每排难解纷,只是周全人性命。如常散施棺材药饵,济人贫苦,周人之急,扶人之困。以此山东、河北闻名,都称他做及时雨,却把他比的做天上下的及时雨一般,能救万物。^{[2]226}

由此可知,宋江出身于地主家庭,接受儒家思想的熏陶,供职于统治阶级阵营,为人仗义豪侠,喜好结交江湖好汉。这勾勒出宋江形象的草图,定下其性格的基调,招安后的宋江“自从到楚州为安抚,兼管总领兵马。到任之后,惜军爱民,百姓敬之如父母,军校仰之若神明,讼庭肃然,六事俱备,人心既服,军民钦敬。”^{[2]1300}此处明显看出作者施耐庵是想把宋江塑造成一个理想人物。他有隐忍精神,发现被朝廷赐毒酒,乃叹曰:“我自幼学儒,长而通吏,不幸失身于罪人,并不曾行半点异心之事。今日天子信听谗佞,赐我药酒,得罪何辜!”^{[2]1301}

在官吏分途的北宋社会,宋江难有出头之日。他本想靠读书求取功名,走仕进之路,但生逢乱世,他看不到希望,客观上也无希望可言。在读书无用的时代,宋江不安现状,寻求突围,他走出书斋,步入社会,做一个没有发展前景的小公务员——押司。宋江不满足于现状,他在思考如何实现自己的人生理想。后来他渐渐意识到在体制内是很难有作为的,意外发现在江湖上他还是比较吃得开的,于是便有意识的结交江湖上朋友,以图日后在江湖上混好做大,以退为进,此乃迂回策略。实践证明其想法是有一定道理的,也有一定的现实依据,在没有其他选择的时候,这就是他当时最好的选择。

宋江到县城做押司前一纸文书和其父宋太公解除了父子关系并且在家里“修筑工事”——预先挖好了一个地窖子,以便日后犯事藏身。生逢太平盛世的我们很难理解乱世好汉宋江的这一举动,会觉得有点不可思议。

对此有人会说宋江凡事都能考虑在先,“凡事预则立,不预则废,”^{[3]702}这里显示的是宋江作为一个政治家所具备的素质。我认为这是乱世士子施耐庵人生经验的文学书写。用现代人的眼光看,也许会认为宋江有犯罪潜质,这背后透出的则是乱世士子生存的艰难、生活的不易。解除父子关系,是怕日后犯法连累老父,这算是孝道的体现。事实上,这种想法还是值得推敲的。“父母在,不远游,游必有方。”^{[4]39}如果宋江真的很孝顺,希望其鳏居的老父能颐养天年,他就不该游走江湖,更不能暂居水泊,和朝廷势成水火。一旦东窗事发,其父不可能不受连累,即使解除了父子关系,一旦案发,宋江锒铛入狱,身陷囹圄,其父能泰然处之,不受影响?在家里挖地窖子以备日后犯法藏身用,作者的主观意图也许是想把宋江塑造成颇有计心的政治家,但客观上却无意中透出施耐庵生活的那个时代的信息,赋予小说丰富的历史认知价值。在元蒙黑暗统治下,下层社会的百姓生活在水深火热之中,哪里有压迫哪里就有反抗,反抗必遭镇压,在那种生死无常、朝不保夕的时代,为了寻求自保,能不为自己留一手?结合作家生活的时代背景来解读作品看似吊诡的行为却又显得很正常,令人不解的举动即刻涣然冰释。吴用与宋江都是深受儒家思想熏陶的读书人,其不同的思想能看出儒家思想在封建末世的衰变与式微。他们的思想游走在儒家思想的边缘,在其死守、渐离乃至完全离心时便需要道家思想的救场。

二、道家的出尘

宋江是有抱负的人,不愿在乱世中沉沦,想靠自身的努力打拼步入社会上层,立志成为贤臣而留名史册。他本不想落草为寇,曾说:“父亲明明训教宋江,小可不争随顺了哥哥,便是上逆天理,下违父教,做了不忠不孝的人在世,虽生何益。如哥哥不肯放宋江下山,情愿只就兄长手里乞死。”^{[2]472}说罢,泪如雨下。“自幼曾攻经史,长成亦有权谋”^{[2]511}的宋江,在浔阳楼题的反诗中有云:“他时若遂凌云志,敢笑黄巢不丈夫。”^{[2]512}在“宋江智取无为军”一回中,他说:“今日如此犯下大罪,闹了

两座州城,必然申奏去了。今日不由宋江不上梁山泊”^{[2]547},宋江是暂居梁山,心里想的是日后招安,“宋江原是郓城县小吏,为被官司所逼,不得已啸聚山林,权借梁山水泊避难,专等朝廷招安,与国家出力。”^{[2]781}招安后梁山好汉们的处境不但没有得到改善,反而日趋恶化。招安后,面对残酷的现实,宋江心生迷惘,不知路在何方。正因如此,他开始探路。

宋江问道:“久闻先生师父罗真人,乃盛世之高士。前番因打高唐州,要破高廉邪法,特地使戴宗、李逵来寻足下,说尊师罗真人术法,多有灵验。敢烦贤弟,来日引宋江去法座前焚香参拜,一洗尘俗。未知尊意若何?”……次日,宋江暂委军事掌管军马,收拾了名香净果,金珠彩段,将带花荣、戴宗、吕方、郭盛、燕顺、马麟六个头领,宋江与公孙胜,共八骑马,带领五千步卒,取路投九宫县二仙山来。宋江等在马上,离了蓟州,来到山峰深处。但见青松满径,凉气悠悠,炎夏全无,端的好座佳丽之山。……“今奉诏命,统领大兵,征进大辽,径涉真人仙境,夙生有缘,得一瞻拜。万望真人愿赐指迷前程之事,不胜万幸。”^{[2]1099-1100}

宋江便道:“宋江正欲我师指教,听其点悟愚迷,安忍便去。”随即唤从人托过金珠彩段,上献罗真人。罗真人乃曰:“贫道僻居野叟,寄形宇内,纵使受此金珠,亦无用处。随身自有布袍遮体,绫锦彩段亦不曾穿。”……宋江告道:“我师,莫非宋江此身不得善终?”罗真人道:“非也。将军亡必正寝,尸必归坟。只是所生命薄,为人好处多磨,忧中少乐。得意浓时便当退步,勿以久恋富贵。”宋江再告:“我师,富贵非宋江之意,但只愿的弟兄常常完聚,虽居贫贱,亦满微心,只求大家安乐。”罗真人笑道:“大限到来,岂容汝等留恋乎!”……写下八句法语,度与宋江。那八句说道是:“忠心者少,义气者稀。幽燕功毕,明月虚辉。始逢冬暮,鸿雁分飞。吴头楚尾,官禄同归。”宋江看

毕,不晓其意,再拜恳告:“乞我师金口剖决,指引迷愚。”罗真人道:“此乃天机,不可泄露。他日应时,将军自知。”^{[2]1101}

以上是宋江带领众兄弟去找罗真人求其指点迷津,集体迷茫,共同探路。深受儒家思想熏陶,主张积极入世的宋江,移情向“道”,这也是极其不易的事,那告别的手势是犹豫的,不舍的,凄凉的。以上是集体行动,下面再看个人行为。

其中个人觉醒,另辟蹊径者中最典型的就是入云龙公孙胜。他是罗真人的弟子,梁山聚义后,他是梁山泊掌管机密军师,次于宋江、卢俊义、吴用,位居第四。在第九十回宋江参禅后,公孙胜第一个主动离职。

次日,只见公孙胜直至行营中军帐内,与宋江等众人打了稽首,便禀宋江道:“向日本师罗真人嘱付小道,已曾预禀仁兄,令小道送兄长还京师毕日,便回山中学道。今日兄长功成名遂,贫道亦难久处。就今拜别仁兄,辞了众位,即今日便归山中从事学道,侍养老母,以终天年。……宋江再四挽留不住,便乃设一筵宴,令众兄弟相别。筵上举杯,众皆叹息,人人洒泪。各以金帛相赠,公孙胜推却不受,众弟兄只顾打拴在包里。次日,众皆相别。公孙胜穿上麻鞋,背了包裹,打个稽首,望北登程去了。宋江连日思忆,泪如雨下,郁郁不乐。”^{[2]1160}

公孙胜乃梁山功臣,他功成身隐。他的离去对梁山意味着什么宋江心里最清楚。“数年相与建奇功,翰运玄机妙莫穷。一旦浩然思旧隐,飘然长往入山中。”^{[1]1160-1161}当年复出其实就很勉强,如果不是宋江的坚持,派戴宗、李逵去找,那次即已归隐。

小说最后一回第一百回中交代:“朱武自来投授樊瑞道法,两个做了全真先生,云游江湖,去投公孙胜出家,以终天年”^{[2]1297}。梁山好汉中“一同参赞军务头领”神机军师朱武和步军将领混世魔王樊瑞最后都成了全真先生,投靠了公孙胜,云游江湖。

梁山泊总探声息头领神行太保戴宗在水

浒中也是一位风云人物。除受兖州都统制,提出辞官,“今情愿纳下官诰,要去泰安州岳庙里,陪堂求闲,过了此生,实为万幸。”^{[2]1295}“戴宗纳还了官诰,去到泰安州岳庙里,陪堂出家,在彼每日殷勤奉祀圣帝香火,虔诚无忽。后数月,一夕无恙,请众道伴相辞作别,大笑而终。”^{[2]1295}

道教中的全真教在元代走向兴盛,这与全真教的教义有关,全真教主张克己为人,生活简朴,不与人争,大多生活在山林之中。就是因为这个原因,他们在乱世中找到了一席之地,这就是所谓的“道家随世功名”(宋·汪元量《自笑》)。施耐庵让人云龙公孙胜、神机军师朱武都成了道教徒,最后全身而退,笑傲江湖,让神行太保戴宗“大笑而终”这不能不说是作家对好汉人生走向的一种别样的思考。

以上从宋江带众人拜见罗真人的集体行动,罗真人爱徒公孙胜,投靠公孙胜的朱武、樊瑞以及戴宗的结局能看出作者对真人的崇拜以及对公孙胜等人走向的认同,这种集体洗礼、个人命运走向安排中显见作者对道教的接纳与认同。

三、佛禅的隐遁

作者的佛教思想以及对佛教的态度可以从集体拜见智真长老与梁山好汉中佛教徒的命运走向两个方面看,在第九十回中宋江一行人又特意去拜见当世活佛智真长老,书中这样写道:

原来五台山这个智真长老,是故宋时一个当世的活佛,知得过去未来之事。数载之前,已知鲁智深是个了身达命之人,只是俗缘未尽,要还杀生之债,因此教他来尘世中走这一遭。本人宿根,还有道心,今日起这个念头,要来参禅投礼本师。宋公明亦然是素有善心,时刻点悟,因此要同鲁智深来参智真长老。当时众兄弟亦要同往,宋江难以阻挡^{[2]1154}。

此即“五台山宋江参禅”,提到参禅就会想到悟道,宋江此行参禅,是否为了悟道,如果悟道,悟到什么道?先从为什么参禅说起,众兄弟亦要同往,小说中没有说明其因,其中主

要原因恐怕是众兄弟和宋江一样对前途充满担忧,问卜于高僧,望其指破谜团。当然也有好奇、散心、看风景者,甚至有陪伴大哥显摆一下的意图在。有一点是必须注意的,那就是和上次拜见罗真人相比,这一次要去的头领多,且态度坚决,甚至“宋江难以阻挡”。这说明招安后梁山好汉的处境每况愈下,令人担忧。无论是个人利益还是集体命运走向,都已经到了非思考不可的地步了!于是参禅队伍浩浩荡荡地开向五台山,这是一道独特的风景,可资一叹!

宋江等众兄弟,都脱去戎装惯带,各穿随身锦绣战袍,步行上山。转到山门外,只听寺内撞钟击鼓,众僧出来迎接,向前与宋江、鲁智深等施了礼。数内有认的鲁智深的多,又见齐齐整整百余个头领跟着宋江,尽皆惊羨不已^{[2]1154}。

此处颇具反讽意味,梁山上的鲁智深即将逃禅,众好汉向智真长老问卜。从来名利不如闲,“宋江看那和尚时,六旬之上,眉发尽白,骨格清奇,俨然有天台方广出山之相。”^{[2]1155}这是对高僧形象的描摹,透出的是对他的仰慕,甚至顶礼膜拜。而众僧出迎,“又见齐齐整整百余个头领跟着宋江,皆惊羨不已”。宋江等人羡慕得道高僧,山中和尚又暗羨众头领。这就是钱钟书在《围城》中所言:“城外的人想冲进去,城里的人想逃出来”^{[5]93},宋江本人就是从体制内到体制外,又想回到体制内,为体制内所不容。他从不愿革命走向革命,后又背叛了革命,此人生三部曲可见其思想的矛盾与选择的艰难。宋江的纠结就是施耐庵的纠结,也是一种普遍性的人生纠结。以上场景的描摹充满矛盾,矛盾的背后满是迷茫与不知所措。

宋江向前道:“请问吾师:浮世光阴有限,苦海无边,人身至微,生死最大。特来请问于禅师。”……“今者拜辞还京,某等众弟兄此去前程如何,万望吾师明彰点化。”智真长老命取纸笔,写出四句偈语:“当风雁影翻,东阙不团圆。只眼功劳足,双林福寿全。”写毕,递与宋江道:“此

是将军一生之事，可以秘藏，久而必应。”宋江看了，不晓其意，又对长老道：“弟子愚蒙，不悟法语，乞吾师明白开解，以释某心前程凶吉。”智真长老道：“此乃禅机隐语，汝宜自参，不可明说，恐泄天机”^{[2]1156-1157}。

宋江一行兴师动众，郑重其事地来到五台山拜访智真长老，长老对其弟子的上司没有怠慢，送他二十个字的偈语，宋江好像并未弄懂其中的玄机，参禅却未能悟道。施耐庵安排宋江一行拜见智真长老目的何在？招安后，宋江所部被朝廷收编，却遇到一系列令他和弟兄们沮丧之事，此时他该何去何从？上次去拜见罗真人，收获不大，这才有了拜见智真长老一节。这不只是宋江的想法，也是弟兄们的意愿。众好汉都想到五台山参禅这本身说明他们都对前途命运深感焦虑。拜访罗真人后，又拜见智真长老，有“病急乱投医”之嫌，由此可见好汉们焦虑的深重，这本身就是对宋江一心招安的政治主张的怀疑乃至否定。虽然罗真人、智真长老并未为之开出“治病”良方，指明人生方向，宋江等人并非收获全无，是否有收获、收获多少这得看各自的悟性。

我们先看智真长老的弟子鲁智深。第九十九回《鲁智深浙江坐化 宋公明衣锦还乡》鲁智深答道：“洒家心已成灰，不愿为官，只图寻个净了去处，安身立命足矣。”^{[2]1280}宋江建议他去名山大刹做主持，鲁智深摇头叫道：“都不要，要多也无用。只得个囹圄尸首，便是强了。”^{[2]1280}“宋江听罢，默上心来，各不喜欢。”^{[2]1280}“各不喜欢”中可见两人追求上的不同，人生理想上的差异，也预示着不一样的命运结局。宋江不能强人所难，天要下雨，娘要嫁人，随他去了。逃禅后鲁智深过着比较自由的生活，有一天“去法堂上捉把禅椅，当中坐下。焚起一炉好香，放了那张纸在禅床上，自叠起两只脚，左脚搭在右脚，自然天性腾空。比及宋公明见报，急引众头领来看时，鲁智深已自坐在禅椅上不动了。”^{[2]1284}鲁智深坐化，地点在杭州六和寺，在钱塘江边的山坡上，这是一个比较好的去处。他可谓功德圆满，心想事成，这是一个不错的了局。再看武松，“当

下宋江看视武松，虽然不死，已成废人。……武松自此只在六和寺中出家，后至八十善终，这是后话。”^{[2]1284}武松虽成废人，但得善终。小说家给皈依佛教者安排了比较圆满的结局。

从以上宋江率众参禅，集体拜会智真长老，长老高徒鲁智深以及武松出家具体细节的描写中能看出宋江本人“以道济儒”后深深的焦虑，对佛禅的依违中可见作者对其态度以及红尘中好汉从江湖回到朝廷后的困境以及陷入困境后的寻求突围。

四、选择中的迷茫

施耐庵安排宋江大聚义之后去拜访道家罗真人、高僧智真长老，这并非闲笔，乃“有意味的形式”。他写出宋江的迷惘，也可见其自身在乱世中的无助。他在思考一个人在红尘中应该如何度过。这是一个一直困扰人们普遍性的问题，因此便有了在小说中的共性书写。吴敬梓《儒林外史》借助楔子中的王冕、结尾中的“市井四大奇人”试图告诉我们文士正确的人生走向，曹雪芹在《红楼梦》中描写大观园的美好与破灭，然后发出“天尽头，何处有香丘”^{[6]372}的千古一叹！《水浒传》具象地说出乱世好汉的人生困境及难局中的企图突围，施耐庵结合自身的人生坎坷经历来塑造人物。“阮籍胸中块垒，故须酒浇之。”^{[7]1485}施耐庵则寄情于稗史，在《水浒传》中不仅提出乱世中英雄出路问题，而且还试着分析、尝试着去解决问题，他客观地说出多种可能，但没有进行主观上的判断、明确的选择，这一书写自然引发读者多方面的思考。

金圣叹腰斩水浒原因何在，这很难说清，其中有一点应该是其理由，亦即对大聚义之后好汉们结局的不愿接受。大聚义之后宋江所部，在征辽、征方腊的过程中，好汉们损失惨重，只剩下二十七人，进京朝觐时，“东京百姓看了只剩得这几个回来，众皆嗟叹不已。”^{[2]1287}这是集体悲剧，再看个人不幸，“比及起程，不想林冲染患风病瘫了，杨雄发背疮而死，时迁又感搅肠沙而死。宋江见了，感伤不已。丹徒县又申将文书来，报说杨志已死，葬于本县山园。林冲风瘫，又不能痊，就留在

六和寺中,教武松看视,后半载而亡。”^{[2]1285}
“关胜在北京大名府总管兵马,……因大醉失脚,落马得病身亡。”^{[2]1296}

其中也有一些“专业人才”得到重用,“卿等数内,有个能镌玉石印信金大圣,又有个能识良马皇甫端,留此二人,驾前听用。”^{[2]1166}
“只见蔡太师差府干到营,索要圣手书生萧让。次日,王都尉自来问宋江求要铁叫子乐和,闻此人善能歌唱,要他府里使令。”^{[2]1167}从人才角度他们得到重用,才能得到发挥,但从梁山好汉集团角度看,这是离散与瓦解。

其他人各有去处,“今自思命薄身微,不堪国家任用,情愿退居山野,为一闲人。”^{[2]1286}
燕青“私去隐迹埋名,寻个僻静去处,以终天年。”^{[2]1285}“若燕青,可谓知进退存亡之机矣。”^{[2]1285}“略地攻城志已酬,陈辞欲伴赤松游。时人苦把功名恋,只怕功名不到头。”^{[2]1285}“当夜收拾了一担金珠宝贝挑着,径不知投何处去了。”^{[2]1286}“身边自有君王赦,淡饭黄齑过此生。”^{[2]1286}李俊伙同童威、童猛、费保“自投化外国去了。后来为暹罗国之主。童威、费保等都做了化外官职,自取其乐,另霸海滨。这是李俊的后话。”^{[2]1286}“追夺阮小七本身的官诰,复为庶民。阮小七见了,心中也自欢喜,带了老母回还梁山泊石碣村,依旧打鱼为生,奉养老母,以终天年。后自寿至六十而亡。”^{[2]1296}柴进“推称风疾病患,不时举发,难以任用,不堪为官,情愿纳还官诰,求闲为农。辞别众官,再回沧州横海郡为民,自在过活。忽然一日,无疾而终。”^{[2]1296}李应“复还故乡独龙冈村中过活。后与杜兴一处作富豪,俱得善终。”^{[2]1296}“除兄弟宋清还乡为农外,杜兴已自跟随李应还乡去了;……邹润不愿为官,回登云山去了;蔡庆跟随关胜,仍回北京为民;裴宣自与杨林商议了,自回饮马川,受职求闲去了;蒋敬思念故乡,愿回潭州为民;……穆春自回揭阳镇乡中,后为良民”^{[2]1297}。

这些人有的功成身退,解甲归田,有的到海外发展,自谋出路。这自有由乱到治的“刀枪入库,马放南山”之意,但此中由聚到散、由合到离的凄楚悲凉,令人顿生沉闷窒塞之感。

这是包括金圣叹在内的读者群体应然的阅读感受,这恐怕也是金圣叹腰斩水浒之原因。“喜聚不喜散”是人之共性,“人有聚就有散,聚时欢喜,到散时岂不清冷?既清冷则生伤感,所以不如倒是不聚的好。”^{[6]417}这是曹雪芹借助黛玉之口道出的“聚散论”,这虽是“儿女”之言,却也说出“英雄”心声。人生的本质就是“遇到”及因此产生的悲欢离合、升沉荣辱。梁山好汉的聚散联系其人生的“遇不遇”,伴随的是价值是否实现与身心能否安顿。聚散有缘,离合关情。他们因社会的黑暗与腐败而相聚梁山,他们因“招安”而散,各奔前程。梁山好汉们的由聚到散既彰显统治者收编分流、化整为零的机心,也有人生命运无常,聚散不定的宿命,他们的这般散场,令人唏嘘不已!

下面看宋江的结局。他被朝廷赐酒毒死后,葬在蓼儿洼。这里和梁山泊风景相似,宋江生前已经选好此处,其安身也算是“死得其所”了,遗憾的是,至死他未能安心!“早知鸩毒埋黄壤,学取鸱夷泛钓船。……千古蓼洼埋玉地,落花啼鸟总关愁。”^{[2]1309}“上皇准宣宋江亲弟宋清,承袭宋江名爵。不期宋清已感风疾在身,不能为官,上表辞谢,只愿郟城为农。上皇怜其孝道,赐钱十万贯,田三千亩,以贍其家,待有子嗣,朝廷录用。后来宋清生一子宋安平,应过科举,官至秘书学士,这是后话。”^{[2]1308}宋江是梁山事业核心人物,出场时介绍详细,退场时交代全面,这是一个略带亮色的尾巴。一心忠义之士死于非命,葬于他乡,让人读后倍感凄凉!为了安慰读者做了如此交代,作者的用心是良苦的。作家借助人物结局的安排,特别是宋江的了局告诉好汉该走向哪里。一个县政府的小押司,在体制内发展空间小,然后到江湖上一方做大,坐第一把交椅后一心招安,努力向体制内发展,以实现儒家士子的人生理想,最后却走了一条不归路。在其生命历程上,他虽初心不改,却举步维艰,和诸兄弟一样对现实处境深感不安,于是求仙问佛,这能看出道教、佛教对人们心魂的抚慰之功、救赎之用。在“此在”入世,(下转第49页)

“洞穴”与古代通俗小说之情节构筑

赵兴勤

(江苏师范大学文学院, 江苏徐州 221000)

[摘要] 古代通俗小说每每出现洞穴描写,作家通过主观想象填补了人们认知局限带来的空白。所叙虽非事实真相之所在,然亦是现实人生的一道折光。小说中洞穴的基本类型,略分作三类,即:仙家高士的修炼之所、精灵鬼怪的栖息之处、屡获奇遇的探险之地。此类情节的大量出现,具有独特的认识价值:一是潜藏叙事智慧:洞穴并非闲笔,而在整部作品的叙事链中起到转换作用,往往是情节推进的关键所在;二是蕴含哲学理念:洞穴乃是变泰发迹作品的另类表述,暗含阴阳相接、互为生发、化解厄困之意;三是体现探险精神:通过小说阅读,增强了人们积极求索的探险精神和通过机遇改变人生的内驱力。

[关键词] 古代通俗小说; 洞穴; 基本类型; 认识价值

[中图分类号] I207.41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0042-08

小说是巧妙运用丰富的语言艺术去生动、真切表现社会生活、人物性格的文学样式,所写内容“在任何时候都是为了某种特殊目的而从生活中选择出来的东西”^{[1]236}。从某种程度上讲,小说就是丰富多变的社会人生的反映。然而某些时候,小说并不一定反映现实中的已知世界,也会加入种种揣测,以天马行空的想象力,试图去破解未知世界,以填补认知局限带来的空白。虽然这类填补多出自作家的主观想象,并非事实真相之所在,然亦是现实人生的一道折光。古代小说中每每出现的洞穴描写,就充分说明了这一点。本人30余年前在本科及研究生教学中,经常述及此论题,并引导学生展开讨论。当年某位研究生据我所述,专门撰写论文并得以发表,但仍留有不少发掘空间,本文拟围绕这一话题展开深入讨论。

一、“洞穴”何以被关注

“洞”,《说文解字·水部》收有此字,作

“洞”,释曰:“疾流也。从水,同声。”段玉裁注谓:“引申为洞达,为洞壑。”^{[2]549}“穴”(宀),释曰:“土室也。从宀,八声。”注云:“引申之凡空窍皆为穴。”^{[2]343}“宀”,读 mián,有覆盖意。《周易·系辞下》:“上古穴居而野处,后世圣人易之以宫室,上栋下宇,以待风雨。”^{[3]87}很显然,此处所指,乃上古之时人们赖以栖身以遮风挡雨的洞窟之类的简陋居所。《诗经·大雅·绵》:“古公亶父,陶复陶穴,未有家室。”郑玄笺曰:“陶其土而复之,陶其壤而穴之,室内曰家,未有寝庙,亦未敢有家室。……复者,复于土上,凿地曰穴。”^{[3]509}此处之“陶”,通“窑”,指窑灶。据朱熹解释,是说“古公之时居于窑灶土室之中”^{[4]179}。

由上述可知,当时所谓“穴”,仅指进深甚浅、后世称作地窖或窑洞的简陋处所。这种居所,沿袭甚久,直至散居于长白山以北,以及松花江、黑龙江流域的女真一族,起初由于“其

[收稿日期] 2025-09-27

[作者简介] 赵兴勤,男,江苏沛县人,江苏师范大学文学院教授。

地下湿,筑城穴居,屋形似冢,开口于上,以梯出入”^{[5]2424}。到了后来,随着生产活动的日益频繁、社会生活的日趋丰富,人们的阅历得到提升,眼界大为拓展,认识世界愈发深入,带有神秘意味的洞穴始逐步进入视野。

汉代张衡《西京赋》有“赴洞穴,探封狐”^{[6]46}之表述。薛综注曰:“洞穴,深且通也。探,取也。封,大也。”^{[6]46}声称要前往幽深的洞穴,活捉大个头狐狸。于是,有关“洞”或“穴”的传闻越来越多。此前,《山海经·中山经·中次九山》就载有“夏启而冬闭”^{[7]134}、“恒出神人”^{[7]134}的熊山熊之穴。后来,北魏郦道元《水经注》“丹水”载:“旧有郡社柏树,大三十围。”^{[8]161}树为人所伐,大蛇从树洞中坠下,“大数围,长三丈,群小蛇数十,随入南山,声如风雨”^{[8]161}。有穴深幽莫测,这自然引起人们的好奇心理。同书“圣水”曰,燕地上谷郡大防岭东首,有“高广四五丈”^{[8]130}的大洞穴,僧人惠弥喜探究大穴的隐秘,竟手执篝火入洞勘察,“五六日方还”^{[8]130},然仍“不测穷深”^{[8]130}。一位生活在距今一千四五百年前的古人,对探究古洞穴的奥秘竟如此执着,不顾危险,毅然、决然前往,这恰体现了前人在求知路途上的积极探索精神。

明代徐霞客的《徐霞客游记》,则述及朝真洞、双龙洞、黄经洞、讲堂洞、芭蕉洞、青玄洞、水源洞、天聪洞、水帘洞、陶朱洞、栖霞洞、老君洞、冰壶洞、白云洞等形态各异、极难攀登的洞穴。每每“取斧缚竿负梯”^{[9]575}前行,历尽艰险,且每遇大蛇。据载,明崇祯十年(1637)六月二十八日,融州(今广西融水县)真仙洞后之暗洞,“石下有巨蛇横卧,以火烛之,不见首尾,然伏而不动。逾而入,复逾而出”^{[9]224},情境相当惊险。岩洞深幽,的确是虎豹之类猛兽或蛇类等爬行动物乃至蝙蝠、怪禽的栖身之所。所以,人们为避免意外伤害,轻易不敢贸然前往。

湖南茶陵络丝潭北有上清潭洞,“此洞与麻叶洞俱神龙蛰处,非惟难入,亦不敢入也”^{[9]111}。麻叶洞距上清潭洞三里,地处麻叶湾,洞口仅大如斗,内中深幽。明崇祯十年(1637)正月十七日,徐霞客欲游此洞,然无人

敢作导引,纷纷称:此中有神龙、精怪,“非有法术者,不能慑服。”^{[9]111}后以重金觅得一人。此人起初以为徐弘祖乃会法术、能降服精怪的道士之流,故愿往,一旦得知其系只会读书的儒者,遂临阵变卦。徐霞客无奈,只得与顾姓仆从各持火把探洞。“时村民之随至洞口数十人,樵者腰镰,耕者荷锄,妇之炊者停爨,织者投杼,童子之牧者,行人之负载者,接踵而至”^{[9]111}。然皆是围观看热闹者,无人敢一探究竟。主仆二人历经曲折艰险,终于“穿窬而出,恍若脱胎易世”^{[9]112}。众多观者一直围守在外,见他们安然而返,无不啧啧称奇,以为必具“大法术”^{[9]112}。

好奇探异,是人类与生俱来的特性。远古之时的人们,尽管思维简单,但总喜欢追问“巨大的问题,例如天地缘何而始,人类从何而来,天地之外有何物”^{[10]41},地震、洪水、干旱、火山爆发如何控制等等,于是就有了盘古开天地、女娲补天、抔黄土以造人、后羿射日、芦灰止水、海外九州、大禹治水诸神话传说。后来,屈原所作《天问》,则较为集中地反映了古人面对“天地变化,岂思虑智识之所能究哉”^{[11]83}的困惑与积极探索精神。随着社会的发展和人们认识水平的提高,对某些自然现象有了一定程度的认识与理解,所以到了唐代,产生了柳宗元著名的《天对》之作,对天者何以为天、天人关系、时空的无限性、阴阳二气推动万物运动变化等问题做了初步探究,体现出一定的朴素唯物主义宇宙观。

世界万物的发展变化是永恒的。人们对自然界的认识,随着科学技术的发展而与时俱进,不断由“已知”探索“未知”。徐霞客利用30年时间,赴浙、皖、闽、赣、豫、陕、晋、湘、粤、贵、黔、滇等地考察,就是对“未知”的一种科学的积极探求,打破了许多弥久不散的神话。然而,像他这样执意探真相、求真知的伟杰之士,毕竟凤毛麟角。对于罕有人迹的各类险境,人们仍停留在无尽的想象中,于是便催生了各类洞穴在通俗小说中的涌现。

二、通俗小说中“洞穴”的基本类型

据笔者粗略翻阅,通俗小说叙及洞穴者,

就有《三国志平话》《三遂平妖传》《隋炀帝艳史》《醒世恒言》《包公案》《于公案》《呼家将》《说唐后传》《归莲梦》《禅真后史》《升仙记》《绿野仙踪》等十数种,大致梳理一下,可略分作三大类:

(一) 仙家高士的修炼之所

清佚名《呼家将》(又名《说呼全传》)第二十二回,叙终南山万花谷,乃祖师云中子修炼处。王禅奉师命去王贵庄度呼延庆来洞府修炼,传授其“秘典术法”。呼延庆习得高强本领后,杀戮奸相,代父、祖复仇。清李百川《绿野仙踪》第三十二回,叙冷于冰、连城璧等三人,在泰山修行,“经历了十八载,甘尝道味,忘却世情”^{[12]271},后寻得幽深清雅的琼崖洞,立志苦修,始终如一。还有本回叙及的火龙真人修炼处西湖洞,皆是其例。

其实,小说经常叙及仙家、高士以洞穴为修炼之所,是有现实生活依据的。如《徐霞客游记》所述,云南宾川大溪附近有炼洞,乃道士炼丹处。盘龙山,为元时僧崇照修行处。白云岩洞之“水月”,“中供白衣大士”^{[9]579}。是书“粤西游日记二”转引宋绍兴丁巳融守胡邦用《真仙岩诗叙》曰:

融州真仙岩,耆旧相传,老君南游至融岭,语人曰:“此洞天之绝胜也。山石巉岿,溪流清邃,不复西度流沙,我当隐焉。”一夕身化为石,匪雕匪镌,太质具焉。匪垂匪臆,太素著焉。丹灶履迹,炳然在焉。霓旌云幢,交相映焉。有泉湍激,空山(缺)尝以金丹投于其中,使饮之者咸得延寿,故号寿溪。东流十余里,入一村曰灵寿,其民皆享高年,间有三见甲子者。^{[9]223}

言之凿凿,煞有介事,亦见人们对佛道修行尤其是道士炼丹术的深信不疑。而且这一信息是由执掌当地大权的地方官“穷文考古,询访土俗”^{[9]223}实地采访得来的,又增加了几分可信度。该书还记下了许多深山野洞隐士、儒生、羽客、释子避居之时留下的印痕。

至于刘向《列仙传》、葛洪《神仙传》以及元代道士赵道一所编《历世真仙体道通鉴》诸

书所述的宁真子、刘越、李八百、紫阳真人周义山、金门羽客谭紫霄等,亦无不在深山古洞修炼。尤其是《历世真仙体道通鉴》所载人物,“不构庵室而居于岩穴林木之下”^{[13]246}，“草屨筇杖,历览群峰,寻访灵迹,不出山洞,惟草衣木食”^{[15]246}。这就为洞穴增添了不少神秘色彩。

小说作为叙事文学的一种,自然脱离不了丰富多彩的社会生活,且从其产生之日起,也并未忽略对“街谈巷语,道听途说”^{[14]531}的采撷、提炼与加工。远避尘世、居于深山古洞的某些人,以其与扰攘尘俗生活脱节、行为乖张,成为世人眼中的另类,也成了碌碌尘世之常人茶余饭后的话题,被小说家采入作品,用以结构情节,乃是很自然的事。

(二) 精灵鬼怪的栖息之处

在古代通俗小说中,深山古洞隐藏着太多的秘密,不仅是羽士、释子的修行之所,仙人的栖身之地,还常有精灵鬼怪出没。南朝陈阴铿《游始兴道馆》诗,就有“坛边逢药桃,洞里阅仙书”^{[15]1337}之语。其他如“岩穴无结构,丘中有鸣琴”(左太冲《招隐诗》二首之一)^{[16]13}、“此山具鸾鹤,往来尽仙灵”(江文通《从冠军建平王登庐山香炉峰》)^{[16]319},更说明这一点。

《于公案》第四回所述养真洞,乃熊仙修炼之地。此仙有两千年道行,且具恻隐之心,“时常救人苦难”^{[17]109}。李尽忠银两被劫,遇害身死,熊仙以丹药救其复活。《归莲梦》第十回所写泰山白云洞,乃得道高士所居。该隐士虽“蓬头赤脚,仰卧石榻”^{[18]301},不修边幅,但颇有法力,令徒儿煮石当餐,却美味无比。《三遂平妖传》第一回之云梦山白云洞,乃袁公所居,被玉帝封为白云洞君,“掌管着九天秘书”^{[19]14}。《升仙传》第二十回所叙白鹿洞,乃“妖精的巢穴”^{[20]77},洞穴主人为白玉狐;菱花洞,系“修炼千年有余,神通广大,变化无穷”^{[20]78}的九尾狐狸所居。《绿野仙踪》第十一回,写安仁县龙山洞穴,内藏“身长数丈,头生红角,血口钢牙,满身尽是金甲”^{[12]87}的怪蛇。又有大蜈蚣身长丈余,“二尺宽阔,头大如轮”^{[12]87},遍身散发着金光。同书第三十八

回,由狐妖变化之雪山道人,潜身衡山骊珠洞,洞内陈设、人物,与人间相似。《包公案》卷七《龙窟》,叙龙窟中洞穴乃龙之栖息地。龙初为小蛇,逐渐变大,一旦出窟,则挟风带雨,有雷霆万钧之势。《西游记》所叙洞穴则更多,如花果山水帘洞,乃猴精所居;黑风山黑风洞,内藏熊罴怪;福陵山云栈洞,系猪精住所;盘丝岭盘丝洞,藏着蜘蛛精;陷空山无底洞,为鼠精老巢。其他如莲花洞、金岫洞、芭蕉洞等,皆妖魔或精怪所居。《东游记》(又名《上洞八仙传》《八仙出处东游记传》)中,铁拐李、汉钟离、吕洞宾等八仙之修炼,皆“寻清幽之谷,依深穴之岩,磊石为门,拔茅为席”^[21],废寝忘食,立志修真。古代通俗小说涉及洞穴描写时,大致体现出这一模式。

历史上的道家,主张“法天顺情,不拘于俗,不诱于人”^[22]⁶⁸。“体本抱神,以游于天地之樊,芒然仿佯于尘垢之外而消摇于无事之业”^[22]⁷¹。“机械之巧,弗载于心”^[22]⁷¹。“心志专于内”^[22]⁷¹，“清靖而无思虑”^[22]⁷¹,追求清静无为。所以,才将修行之地选在高山溪谷、幽深古洞,以致有“七十二福地”之说,其中就包括郁木洞、丹霞洞、洞真墟、洞灵源、洞宫山、张公洞、菱湖鱼澄洞等。仙人好居洞穴,故又有“十大洞天”“三十六小洞天”之称谓,事见《云笈七签》。如此一来,人迹罕至之洞穴,愈发扑朔迷离,很容易令人产生遐想,进而写入小说。至于各类动物、飞禽的变形与放大,功能的夸大其词,乃小说家惯常之手段耳。

(三) 屡获奇遇的探险之地

在古代通俗小说中,尤其令人注意的是探地穴的情节铺叙。这类探险者,并非身怀绝技,有降龙伏虎之法术,而大都是再普通不过的芸芸众生中之一员,与上述仙家高士、精灵鬼怪大不相同。但他们无论是被迫抑或自愿,都有着超越群伦的胆魄和勇气。

较早叙及探地穴者,当数元人编刊的《三国志平话》。书中讲:太山脚下,塌陷出一车轮大地穴,因不知深浅,无人敢下去一探究竟。有一读书人孙学究,“忽患癩疾,有发皆落,遍身脓血不止”^[23]⁷⁵²,遭家人嫌弃,遂去村后茅

庵独居。绝望至极,投地穴欲寻自尽,却于洞穴中遇一巨蟒,引其觅得一石匣,中藏医治百病之天书。其依赖这次奇遇,不仅医治好了自己的病体,还广招门徒,施医救人。若照书中所写,此人所患当是麻风病。在当时看来,乃不治之症,竟然因奇遇而得以痊愈,实超乎想象。明罗贯中《三遂平妖传》第七回,叙卜吉贩皂角由东京返回,因故吃了官司,被迫坐入箩筐,借助轱辘下得深不见底的古井,进入洞府,得遇圣姑姑,获赠三足两耳黄金鼎,身份、地位缘此大为改观。由冯梦龙增补的四十回本《三遂平妖传》,将这一情节放在了第二十五回,内容上也略有改动。

明冯梦龙《醒世恒言》第三十一卷“郑节使立功神臂弓”,叙店中伙计郑信,因失手致伤人命,被迫下到井下地穴,得遇蜘蛛精日霞仙子,结为伉俪,生男、女各一。三年后,郑信欲归,仙子以神臂弓相赠。信持此弓太原投军,屡立战功,受封两川节度使。明齐东野人《隋炀帝艳史》第二十一回“狄去邪入深穴皇甫君击大鼠”,叙隋时麻叔谋率丁夫开河,于石板下发现地穴,且有钟磬灯火,然无人敢去探看。狄去邪奉命孤身入深穴,遇有牛般大老鼠,炀帝即此鼠所变。归来后,见朝政日非,遂托病辞职,远走他乡。至清,鸳湖渔叟《说唐全传》第二十八回,叙及程咬金“探地穴”之事。文中谓,程咬金挥动斧头,连斩对方数将,夺取瓦岗寨。正与众兄弟在帅府摆筵庆功,忽然,“豁喇喇一声震天的响”^[24]¹⁶⁴。原来,在教军场演武厅后震开一个大地穴,“黑洞洞不知多少深浅”^[24]¹⁶⁴。程咬金抓阄得一“去”字,只得领命探穴。于是连夜搭起架子,“缚了几十丈索子,挂一个大铃,叫咬金坐在筐内,放下去”^[24]¹⁶⁴。下得洞穴,用斧劈开石门,走进大殿,竟发现冲天翅金幞头、杏黄龙袍、碧玉带、无忧履诸物,遂穿戴起来,跑出石头门,坐进箩筐,摇动绳子上响铃,被众人拽起出洞。并带回石匣中纸条一张,上写:“程咬金举义集兵,为三年混世魔王,搅乱天下。”^[24]¹⁶⁵于是,程咬金这位贩私盐、卖柴出身的市井普通百姓,便在瓦岗寨做了短期的土皇帝。

清鸳湖渔叟《说唐演义后传》(又名《说唐后传》),叙秦王李世民,梦为人追杀,幸为一白袍小将所救,遂派张士贵往山西招兵,寻访救驾贤臣。张士贵居心叵测,对白袍将薛仁贵百般打压,让其充当火头军。回朝经天盖山,见有地穴,逼令薛氏往探。仁贵奉命前往,“放走青龙,得九天玄女娘娘所赐白虎鞭、震天弓、穿云箭、水火炮和无字天书”^{[25]492}。出穴后,他凭天书摆龙门阵,做《平辽论》,造木城护驾渡海。又用穿云箭平定天山,在凤凰山救驾,鞭打敌将盖苏文,屡立军功,终于粉碎了张士贵屡次冒功的阴谋,使真相大白。

此类情节,在近世戏曲舞台并不乏见。如京剧所演的唐将薛仁贵“探地穴”、梆子戏上演的杨家将故事中杨宗保“探地穴”、四股弦剧目中的战国齐钟春花(即钟无盐)“探地穴”等,皆脱胎于上述小说“屡获奇遇”的探险类型,足见影响之大。

由上述可知,这几部小说对探地穴的描写,除孙学究是跳入洞穴外,其他皆是井上搭一支架,然后绞动轱辘,松动绳索,人坐筐或箩中,通过垂直井下沉至穴之深处,顺着外延之路,直达洞府或村庄。这种入洞方法,就是对现实乡村生活中打井之法的挪借。这一方法,一直沿用至20世纪五六十年代,笔者早年曾多次目睹这一劳作场面。

洞中的自然景物,如“几株乔木,环绕成村,村里面一带疏篱,掩映着数间茅屋,倒有些幽雅景致”^{[26]217};“傍水柴门小,临溪石径斜。老松蟠作壁,新竹织成笆。鸡犬鸣深巷,牛羊卧浅沙。一村多水石,十亩足烟霞。春韵闻啼鸟,秋香吹稻花”^{[26]217};“芳草长茸茸嫩绿,岩花喷馥馥清香。苍崖郁郁长青松,曲涧涓涓流细水”^{[27]665};“青堂瓦舍,两三进房子,房内有桌、椅、板凳、围屏、床帐。当院之中,奇花异草,香气袭人”^{[28]77}等等,俨然一派乡村烟火气象。这些描写,初觉不可思议,然细细寻绎,又给人似曾相识之感。陶渊明《桃花源记并诗》曾描写桃花源中景色:“土地平旷,屋舍俨然,有良田、美池、桑竹之属。阡陌交通,鸡犬相闻”^{[29]165},“桑竹垂余荫,菽稷随时艺”^{[29]167},

“荒路暖交通,鸡犬互鸣吠。”^{[29]165}小说所写,显然是以陶氏笔下之桃花源景物为参照的。以祥和、静谧、安定之境,反衬现实社会中污浊、混乱、嘈杂、动荡之困局,显然是在弹奏弦外之音。

三、“洞穴”情节的认识价值

梁启超在《中国历史研究法补编》中曾谓:“有许多历史上的事情,原来是一件件的分开着,看不出什么道理;若是一件件的排比起来,意义就很大了。”^{[30]9}古代通俗小说中的洞穴描写,又何尝不是如此?孤立起来看,似乎觉察不出多少有价值的东西。然将其作为一种文学现象进行集中考察,就能发现不少值得探究的共性问题。大致说来有如下几点:

(一)洞穴情节潜藏的叙事智慧

小说中所写洞穴,并非闲来之笔,而在整部作品的叙事链中起到出人意料的转换作用,往往是情节推进之关键所在。《呼家将》第二十九回所叙仙岩洞,乃名将之后呼延龙躲避官兵追杀的栖身之处。正因躲避此难,才有与赵普之女文姬联姻、呼家将大破五牛阵以及锄奸雪恨诸情节的衍生。《包公案》中青年书生胡居敬,求学途中遇难,流落寺庙,无意发现寺中窝藏良家妇女,招惹杀身之祸,幸而在房椽上发现有洞穴,遂得以逃出。不几年,进士及第,得授荆州推官,活捉恶僧以复仇。《醒世恒言》中郑信、《三遂平妖传》中卜吉,均是以戴罪之身,抱必死之念,被迫探地穴的。《三国志平话》中孙学究的拼死一跳,其实也是对生命绝望的无奈之举。然而,他们都有了意外收获,或得娶娇妻,生儿育女;或抱宝物而归,改写人生;或获赠天书,不仅恢复了健康,还能济世救人。《说唐全传》中程咬金,因下地穴意外取得当土皇帝的资格,为瓦岗寨众英雄所拥戴。这些人物,皆系在绝境中逆转,有着“山重水复疑无路,柳暗花明又一村”(陆游《游山西村》)^{[31]17}的人生体验。

小说家如此叙述故事,是在情节腾挪、转换处陡起波澜,做足文章,制造悬念,让人难明底里。清代小说评点家毛宗冈曾谓:“文章之妙,妙在猜不着”^{[31]417},“若观前事便知其有后

事,则必非妙品;观前文便知其有后文,则必非妙文。”^{[31]417}正因为情节发展变幻莫测,才使得读者心生疑窦,从而给人的内在心理带来张弛迭代的精神快感。这就是审美意义。这类情节虽是虚幻的,但总有生活的影子在。早年,乡村于秋收后田间劳作时,总喜欢挖鼠洞,不管老鼠如何狡猾,或土封洞口,设置重重障碍,人们总能穷追不舍,继续深挖,直至找到鼠之粮仓。有时竟可挖出三四斤黄豆来,在那个物资匮乏的年代,实乃意外收获。此情景加以夸张、放大,岂非绝妙小说?人称:“文学‘再现’‘生活’,而‘生活’在广义上则是一种社会现实,甚至自然世界和个人的内在世界或主观世界,也从来是文学‘模仿’的对象。”^{[1]92},小说中的洞穴类情节,可以说是作家融合自然世界与主观世界的产物,所反映的潜在意识乃是现实生活中较为普遍的存在。

(二) 洞穴情节蕴含的哲学理念

古代通俗小说中的洞穴类情节,主人公绝处逢生后变泰发迹几乎成了一种固有的写作模式。《醒世恒言》中张员外,接到立功授职的郑信所寄来的书信与赠送的厚礼,感叹道:“郑家果然发迹变泰,又不忘故旧,远送礼物,真乃有德有行之人也!”^{[27]671}则明言郑信探地穴获宝弓立功受赏事,属变泰发迹。然而,与通常意义上的此类作品所不同的是,前者是以偶然机遇(探地穴)突然改变命运,改写了人生;而后者是作品中主人公历经磨难、坎壈数十年或更久,始靠读书或武功获取功名,命运得以改变。就反映社会生活的深度与广度而言,前者稍逊后者。

这一情节结撰模式产生的原因何在,值得深思。其实,这种否极泰来的思想来源甚久。《易·泰卦第十一》:“泰,小往大来,吉亨。”^{[32]96}“小”,谓阴;“大”,谓阳。“阴阳和畅则万物生,遂天地之泰也”^{[32]96}。“泰”,意为通泰。“否”,意为闭塞不通。《易·否卦第十二》:“否之匪人。”^{[32]105}天地、阴阳不交,则不生万物,故称“匪人”。程颐传曰:“夫物理往来,通泰之极则必否,否所以次泰也。为卦天上地下,天地相交,阴阳和畅则为泰”^{[32]105},

“消长阖辟,相因而不息,泰极则复,否终则倾,无常而不变之理。”^{[32]105}是说事物发展到一定程度,就会走向极端,成为由泰至否的对立一方,所谓物极必反,即是其意。这一思想逐渐积淀成历代人们预判世间事物发展前景的共识。五代时韦庄《湘中作》诗亦谓:“否去泰来终可待,夜寒休唱饭牛歌。”^{[33]1762}将平息社会动乱寄望于日后,盼望否极泰来之转机。《红楼梦》第十三回,叙王熙凤梦中听秦可卿说道:“婊子好痴也。否极泰来,荣辱自古周而复始,岂人力能可保常的。”^{[34]174}

此外,洞穴类情节,还暗含有阴阳相接、互为生发、化解厄困之意。小说明言,洞穴乃“半阴半阳之地”^{[17]131}。洞门在明处,是为“阳”;洞内幽深,是为“阴”。古人称:“物理如循环,在下者必升,居上者必降”^{[32]100}，“夫阴阳之升降,乃时运之否泰,或交或散,理之常也。”^{[32]101}意思是说,阴阳二气的升降往还,乃事物之常理。阴阳交合,始生万物。若阴阳二气阻隔,无法相交而和,则不生万物,“邪滥无所不至”^{[32]108}。相反,若阴阳和会,哪怕陷于洞穴,也当安然无恙。“穴,物之所安也,顺以从时,不竞于险难,所以不至于凶也”^{[32]55}。在某种意义上说,探地穴还有沟通阴阳二气、使二者和合之意,故能化险为夷,有意外之收获。

文学,不仅是社会生活多种层面的反映,也是人们“理智史”的不经意流露。有论者谓:“不论是清晰的陈述,还是间接的暗喻,都往往表明一个诗人忠于某种哲学,或者表明他对某种著名的哲学有直接的知识,至少说明他了解该哲学的一般观点。”^{[1]114}由上述内容来看,这句话还是较有道理的。

(三) 洞穴情节体现的探险精神

文学是现实生活的过滤镜。作家从现实人生中采撷素材,经过提炼、加工、滤洗、完善,最终形成艺术化的文本。小说中的跌宕多变的情节与生动感人的艺术形象,就是这样在作家笔下完成的。然而,现实生活随着社会的发展和人们认知水平的提高,也不断被注入新的时代内容。尽管如此,人们对某些现实的存在,仍陷入不可知的困境。世界万物的发展变

化是无限的,而人们在某个历史时段的认知毕竟是有限的,从“已知”到“未知”,总留有一定的空白点。这一点如何弥补与填充,善于想象的小说家自觉承担起这一任务。关于洞穴的想象,有时尽管是脱离现实的空想或凭空设置的假想、幻想,但它毕竟在某种程度上体现了前人敢于涉险、勇于探索的积极人生态度。

上文已经说过,好奇、探异、求知,乃是人类与生俱来的动能。一般认为,世界万物本是一个谜,“每一个对于经验事实的犀利解释不过是一个谜的陈述”^{[35]53}。人们生活其中,“都是要想法解释这个奇异,猜想这个奇异”^{[35]53}。敢于猜想,就是谋求有所知,就是意欲推动某种认知进步与发展。可以说,谋求发展“也是人的一种内在的、独特的要求”^{[36]409},“是人生的一大动力”^{[36]409}。人们对客观世界的认知,是渐次性的,不可能一蹴而就。最初关注某一目标,可能会使人意识到“某些充满诗意的梦想是对生活的遐想”^{[37]11}。然而,正是这类遐想,“拓宽了我们的生存空间,并使我们对宇宙充满信心”^{[37]11}。古代小说中的有关洞穴类情节,正是人们对生活遐想的产物。

“对于生活在封闭社会的人们而言,改善人的整个生存环境,并不是一个很现实的问题”^{[38]114}。而小说中洞穴情节之结撰,却借用艺术手段,将“不可能”转换成“现实”。尽管它近似于墙上画马、镜中植花,但毕竟部分满足了人们急于改变命运的心理期待。而且,洞穴历来带有神秘玄妙之色彩,人们本就对其抱有很大的好奇心理,想去一探究竟,小说中生动传奇之描写,更激发出接受者的探险欲望。

这类小说,与《拍案惊奇》卷一所收“转运汉遇巧洞庭红 波斯胡指破鼃龙壳”有异曲同工之妙。不过,后者以主人公文若虚的海上历险,使得他由“一身落魄,生计皆无”^{[39]6},无论做何等生意皆稳赔不赚的“倒运汉”,骤然变成腰缠万贯、富堪敌国的大富豪。晚明之时,商业经济迅猛发展,客观情势亟须扩大商品市场规模,甚至向异地寻觅并开拓更大市场,由此刺激了该小说的产生。而洞穴类情节的结撰,也增强了人们通过各类探险改变命运

的内驱力。

[参 考 文 献]

- [1] 雷·韦勒克,奥·沃伦.文学理论[M].刘象愚,等译.北京:生活·读书·新知三联书店,1984.
- [2] 许慎著,段玉裁注.说文解字注[M].上海:上海古籍出版社,1988.
- [3] 阮元校刻.十三经注疏上册[M].北京:中华书局,1980.
- [4] 朱熹集注.诗集传[M].上海:上海古籍出版社,1980.
- [5] 魏收.魏书[M].二十五史第三册.上海:上海古籍出版社、上海书店,1986.
- [6] 萧统编,李善注.文选上册[M].北京:中华书局,1977.
- [7] 袁珂校译.山海经校译[M].上海:上海古籍出版社,1985.
- [8] 酈道元著,叶当前、曹旭注评.水经注[M].南京:凤凰出版社,2011.
- [9] 徐霞客著,朱惠荣整理.徐霞客游记[M].北京:中华书局,2009.
- [10] 茅盾.茅盾说神话[M].上海:上海古籍出版社,1999.
- [11] 王逸注,洪兴祖补注.楚辞章句补注[M].长春:吉林人民出版社,1999.
- [12] 李百川.绿野仙踪[M].呼和浩特:内蒙古人民出版社,1985.
- [13] 赵道一编修.历世真仙体道通鉴[M].胡道静等选辑.道藏要籍选刊第六册[M].上海:上海古籍出版社,1989.
- [14] 班固.汉书[M].二十五史第一册.上海:上海古籍出版社、上海书店,1986.
- [15] 欧阳询撰,汪绍楹校.艺文类聚第三册[M].上海:上海古籍出版社,1982.
- [16] 萧统编,李善注.文选中册[M].北京:中华书局,1977.
- [17] 储仁逊编著,张晨江整理.清代抄本公案小说[M].天津:百花文艺出版社,1996.
- [18] 苏庵主人.归莲梦[M].北京:华夏出版社,1995.
- [19] 罗贯中编次,冯梦龙增补.平妖传[M].上海:上海古籍出版社,1996.
- [20] 倚云氏.升仙传[M].上海:上海古籍出版社,1996.
- [21] 吴元泰.东游记[M].余象斗等著.四游记.上

- 海:上海古籍出版社,1986.
- [22]刘安.淮南子[M].长沙:岳麓书社,1989.
- [23]丁锡根点校.宋元平话集[M].上海:上海古籍出版社,1990.
- [24]鸳湖渔叟校订.说唐全传[M].上海:上海古籍出版社,1995.
- [25]江苏省社会科学院明清小说研究中心编.中国通俗小说总目提要[M].北京:中国文联出版公司,1990.
- [26]齐东野人.隋炀帝艳史[M].武汉:群益堂,1985.
- [27]冯梦龙编著.醒世恒言[M].北京:人民文学出版社,1956.
- [28]倚云氏.升仙传[M].上海:上海古籍出版社,1996.
- [29]逮钦立校注.陶渊明集[M].北京:中华书局,1979.
- [30]梁启超.中国历史研究法补编[M].北京:中华书局,2010.
- [31]陆游.陆放翁全集中册[M].北京:中国书

- 店,1986.
- [32]黄忠天.周易程传注评[M].石家庄:花山文艺出版社,2016.
- [33]曹寅等编.全唐诗下册[M].上海:上海古籍出版社,1986.
- [34]曹雪芹,高鹗.红楼梦[M].北京:人民文学出版社,1982.
- [35]吕俊华.艺术创作与变态心理[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1987.
- [36]袁贵仁主编.对人的哲学理解[M].郑州:河南人民出版社,1994.
- [37]加斯东·巴什拉.梦想的诗学[M].刘自强,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1996.
- [38]明恩溥.中国人的特性[M].戴欢,代诗圆,译.武汉:长江文艺出版社,2011.
- [39]凌濛初.拍案惊奇[M].南京:江苏古籍出版社,1990.

(责任编辑 南山)

(上接第41页)

出尘逍遥,还是追求来生的幸福?为安顿其身心,作者去道、佛中寻求安慰。在求仙拜佛中看到是乱世英雄好汉宋江人等的困惑,也能体会到身处元末明初的小说家自身的人生困境与寻求突围,看到的是他在三教之间的游移与无望,同时让我们感受到的是,道家、佛教在遇到根本性问题时的无力与苍白。

在《水浒传》中除了求仙拜佛以卜前程外,也借力于梦。十多个梦中,大多数是传达天命、应征天命、预告吉凶、神仙显灵之作用。好汉渐散时戴宗梦崔府君召唤,宋江死后托梦给吴用、花荣中透出悲声哀音。在此人生如梦的暗示中可见好汉人生的无望与悲凉,悲凉之雾笼罩于大聚义之后的水浒故事中,聚时的兴盛欢乐反衬着散时的零落与凄凉!《水浒传》是乱世好汉的颂歌,也是英雄的挽歌!招安后其梦魇般的处境,既有时代的因素,又有宿命

的成分,容易引起我们哀叹与沉思。

[参考文献]

- [1]罗贯中.三国演义[M].北京:人民文学出版社,2019.
- [2]施耐庵,罗贯中.水浒传[M].北京:人民文学出版社,1997.
- [3]杨天宇撰.礼记译注[M].上海:上海古籍出版社,2004.
- [4]杨伯峻译注.论语译注[M].北京:中华书局,2009.
- [5]钱锺书.围城[M].北京:人民文学出版社,1991.
- [6]曹雪芹,无名氏续,程伟元,高鹗整理.红楼梦[M].北京:人民文学出版社,2008.
- [7]刘义庆,刘孝标注,龚斌校释.世说新语校释(全三册)[M].上海:上海古籍出版社,2011.

(责任编辑 南山)

青年·儒学·国家

——试论梁漱溟的教育家精神

蒋纯焦

(华东师范大学教育学系, 上海 200062)

[摘要] 教育家精神是对教育家共性的抽象概括,具体表现到教育家身上则形式和内容各有不同。梁漱溟是一位跨越近代、现代、当代的著名教育家,一生情系青年、心系儒学、身系国家。对青年一代,他启智润心、乐教爱生;对儒家文化,他勤学笃行、求是创新;对国家和民族,他心有大我、胸怀天下。梁漱溟始终对中国文化、中华民族有着至诚之心,其思想、事业和情操堪为教育家精神的生动注脚。

[关键词] 青年成长; 儒学复兴; 国家建设; 梁漱溟; 教育家精神

[中图分类号] G451 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0050-08

梁漱溟无疑是中国社会现代转型时期一位重量级的思想家和教育家,也是极少数历经社会剧变之后有幸见证改革开放的历史人物。他独特的思想、鲜明的个性、传奇的一生,自20世纪80年代以来就引起研究者的广泛关注,至今不衰。学界研究梁漱溟的论著十分浩繁,本文无意做系统的梳理与评析,只想从青年成长、儒学复兴、国家建设3个方面,探讨梁漱溟的教育家精神,彰显其作为教育家的大事业与真情怀。教育史学界对梁漱溟的研究一般止于1937年山东乡村建设研究院停办,因为此后他的主要精力不在教育。本文认为,梁漱溟的教育家身份是伴随其后半生的,故将研究视域延伸到1988年梁漱溟去世。

一、情系青年——“办教育就应当是与青年为友”

青年是国家和民族的未来,青年一代的成长是古今中外教育家们共同关注的普遍性问题。同时,青年人也乐意追随教育家,沐浴教

海与熏陶。从孔子到韩愈到陶行知;从苏格拉底到卢梭到杜威,莫不如此。而且,每逢重大的历史转型期,青年问题就特别突出。孔子说“后生可畏”(《论语·子罕》),希望弟子“志于道,据于德,依于仁,游于艺”(《论语·述而》),以挽救世道人心。陶行知说:“世界将起变化,火把要换人拿。但愿天翻地覆,青年领着老大!”^{[1]585}马克思主义教育理论家杨贤江提出“全人生指导”思想,对社会转型期青年生活的各种实际问题予以关心和帮助^{[2]101-102}。梁漱溟在办学中也主张“与青年为友”,“帮助他走路”,不只是传授学业,而是指导“一个人的全生活”^{[3]777-778},即不仅关心青年的文化知识学习,而且要帮助他们养成健全人格,促其身心健康成长。

(一)早年的困顿苦闷与自我救赎

教育家关心呵护青年,不仅因为未来属于青年,还有一些基于其个体生命经历的切身感受。孔子早年就不太顺利,说自己“十五而有

[收稿日期] 2025-08-09

[作者简介] 蒋纯焦,男,湖南衡阳人,华东师范大学教育学系教授,博士生导师,基础教育改革与发展研究所研究员。

志于学”(《论语·为政》),又说“吾少也贱,故多能鄙事”(《论语·子罕》)。梁漱溟做青年成长的引路人,实在也是因为他自己青年时期经历了太多的纠结和苦闷,比较强烈地感受到青年问题的尖锐与紧要。

梁漱溟小时候生活自理能力较差,读中学时非常崇拜年龄稍长、心智成熟的同学。他遇到了年长两岁、班次却低一级的郭人麟,感觉“其思想高于我,其精神足以笼罩我”。于是自愧不如、甘拜下风,“我崇拜之极,尊之郭师”。梁漱溟课余常去讨教,将他的谈话整理成册,题曰“郭师语录”。同学讥笑他们,号为“梁贤人,郭圣人”。还有一位同学叫陈子方,年纪和班次都比梁漱溟大,思想见解、精神气魄都令梁漱溟钦佩,“我亦同受其影响”^{[4]683-684}。

辛亥革命时,梁漱溟刚好中学毕业。1912年“中华民国”成立,梁漱溟加入《国民报》,成为一名编辑记者,憧憬着国家的未来。临时政府迁到北京后,同盟会改组为国民党,梁漱溟参加了几场秘密会议,初步见识政客之间的权力争斗,感到政治理想的幻灭,顿生厌倦和憎恶^{[4]687}。梁漱溟离开《国民报》,有一段时间陷入精神迷乱,他看到社会上种种罪恶、种种痛苦,感同身受,不能自己。因为厌弃人生、痛恨社会,青年梁漱溟内心的矛盾冲突极其强烈,曾经两度自杀,两度获救^{[5]43}。他分析自杀的原因,是那一年受到社会的种种刺激,情绪紧张,“几乎成了疯狂”^{[6]732}。“自己跟自己打架”,“真受不了的时候,就要自杀”^{[7]42}。

梁漱溟受人指点,预备遁入空门寻找精神寄托,终日闭门不出,看了一些佛书^{[8]17}。学佛到了一定境界,梁漱溟的个人危机终于解脱了,他将心得撰就《究元决疑论》,1916年在《东方杂志》分3期连载。这篇雄文分“究元”和“决疑”两大部分,分别名之“佛学如宝论”和“佛学方便论”,前者为佛理探讨,后者为出世方法。梁漱溟自觉之后,决意觉人,做起“圣贤之梦”,走出书斋,任司法总长张耀曾(梁漱溟的舅舅)的机要秘书。

回顾青年期这段艰险的心路历程,梁漱溟并不羞愧,反倒认为是完成了一次个人蜕变,实现了精神上的救赎。他说:“当剧变集中在青春期的认同危机,成为人生最初也是唯一的

问题时,似乎说明了为何在宗教与艺术上富创造力的人,往往相应地先遭受精神失调之苦,后来却证明具有超乎常人的天赋,得以秉持人生的总体意义。”^{[5]54}梁漱溟认为越是有超常天赋的人,青春期的精神痛苦越深,这是他的自我慰藉,亦含天降大任的自负。

(二)“办教育就应当是与青年为友”

梁漱溟自我觉悟之后发表《究元决疑论》,产生了意想不到的影响,为他的人生打开了一片新天地。教育部总长范源廉向蔡元培举荐梁漱溟,蔡元培同陈独秀(时任北大文科学长)商议后,聘请梁漱溟到北京大学哲学门教印度哲学。从未上过大学的梁漱溟居然在1917年登上了全国最高学府的讲坛,成为一名学者,时年24岁。

北大教书数年,梁漱溟在学术上取得了巨大的成功,声名鹊起。或许因为个人经历的关系,梁漱溟留意青年的成长。他发现现代大学实行分学科教学,按钟点授课,侧重于专业知识教育,对青年的人生问题倒不注意。1921年梁漱溟出版成名作《东西文化及其哲学》,结尾写道,意欲恢复宋明讲学之风,以孔颜之乐为榜样,帮助“青年解决他烦闷的人生问题”^{[9]539}。

尽管当时北京大学在蔡元培的改革下气象更新、众目所归,但梁漱溟的教育观念另出新意,连北大都不放在眼里。他批评当时的学校“只是讲习一点知识技能而已”,没照顾到一个人的全生活,更缺乏对每个学生的真了解,提出“所谓办教育就应当是与青年为友之意”,要兼顾学生知识技能的学习和生理、心理的发育,“领着他去走人生大路”^{[3]778}。梁漱溟在教育问题上有了新的认识,成为他离开北京大学的根本原因。

稍后,陶行知发表了更为激进的观点,将“只专在书本上做功夫的学校”称为死学校,提倡“以学生全人、全校、全天的生活为中心的”活学校^{[10]252-253}。他反对读死书、教死书,主张师生要精神融洽,同甘共苦,“深信这种共学、共事、共修养的方法,是真正的教育”^{[11]35-36}。可见,注重精神陶冶,变革学校生活,是那个时代教育家办学的一个重要出发点。

(三) 帮助青年走路的办学尝试

梁漱溟是一个有想法就要付诸行动的人,他在《东西文化及其哲学》中附了两则“著者告白”,希望招些同道讲习共学,“凡我所知所能都愿贡献给人,如来共学,我即尽力帮忙;不拘程度年岁,亦不分科目,不订年限;大家对我自由纳费,不规定数目,即不纳亦无不可;先以北京崇文门缨子胡同我寓所为通信处,如果人渐多再另觅讲习集会地方”^{[9]546}。这相当于梁漱溟自己做招生广告,但响应的人不多,只有几位北大学生及远道而来的青年(如四川的王维彻、海南的云颂天等),他们在距北大不远的地安门吉安所赁屋多间,过起同处共学的生活^{[12]4}。这是梁漱溟最早的办学活动,以他为中心的青年朋友团体开始形成,他的身份仍然是北大哲学系教师。

梁漱溟对教育有了新想法,就对现实越来越不满,跃跃欲试,要自己去办学。而且曾经的“圣贤梦”也不允许他做一个书斋里的学者,梁漱溟决定离开象牙塔,到大社会里去探寻觉人救世之道。1924年秋,梁漱溟受王朝俊(号鸿一,曾任山东省教育厅长)之邀,辞去北大教职,去曹州(即菏泽)办学。他们原本设想在孔子故乡创办曲阜大学,因为办大学的条件不具备,所以先从办理曹州中学(山东省立六中)高中部和复建重华书院做起。

梁漱溟带了几位弟子(陈亚三、王平叔、黄良庸等)来到菏泽,出任曹州中学校长。梁漱溟实施了自学小组、体力劳动、学行并重等诸多改革,最具新意和挑战的是废除固定的学杂费制度,不愿采用买卖交易的方式,改由学生或家长“量力乐输”^{[3]783}。结果事与愿违,有钱者不多出,贫穷者少出钱,无钱者不出钱,到第二个月伙食就发生困难,第三个月无钱买面,办不下去了。梁漱溟美好的教育理想被冰冷的社会现实打碎了,不得已辞职^{[13]119}。梁漱溟离开菏泽,还与时局有关,王朝俊卷入军阀混战,让他失望而且愤怒,痛下决心,于1925年春返回北京。

虽然首次办学失败,但梁漱溟在山东省立六中又赢得了一批追随者。一些青年人放弃升大学的机会,跟梁漱溟在北京什刹海附近租

房共学,共同生活、读书、讨论。1926年1月,师友迁居万寿山北的大有庄同住共学。为了引导这批青年,梁漱溟每天早上召集大家开朝会,感受天地与人世,反省自己,明白肩负的责任之重大。

梁漱溟从心灵深处与青年对话交流,意在探讨更深层次的人与社会、人与自身的关系问题,为青年传道解惑,指点迷津。后来,梁漱溟从事乡村建设,继承了这一形式,每天清晨与师生开“朝会”,并将这些谈话称之为“朝话”。有一则“朝话”是以《论语·公冶长》“盍各言尔志”为话题,梁漱溟谈到自己,说:“我是对中国前途充满了希望,绝对乐观的一个人。”^{[7]42}

梁漱溟办学从引导青年成长出发,有些人受他的感化极深,从此追随数十年,如陈亚三、黄良庸、云颂天等。梁漱溟晚年有书信说:“良庸自二十岁从游于我,垂五十七年之久。其他人或早死,或随我较晚,或中道分手,皆不及他。”^{[14]408}相类似,当年陶行知身边也吸引了一批追随者,从南京晓庄学校到重庆育才中学,相伴相依数十年。大教育家孔子就以其思想学说、道德操守、教育智慧吸引了大批青年,有一帮弟子长期跟随左右,甚至在他死后“弟子皆服三年”(《史记·孔子世家》)。后世孟子、韩愈、朱熹、王守仁、颜元等亦然。就与青年亦师亦友而言,梁漱溟和陶行知可谓继承了中国古代教育家身上比较典型的优良遗风。

二、心系儒学——“未来是中国文化的复兴”

梁漱溟于迷茫困苦中通过研习佛学解决青年期的精神危机后,便决意要干一番事业。他到北大的第一天,就提出“我此来除替释迦孔子去发挥外更不作旁的事!而这种发挥是经过斟酌解决的,非盲目的。后来晤陈仲甫先生,我也是如此说”^{[9]344}。经过数年潜心的教学和研究,梁漱溟坚定地从佛家转向了儒家,相信未来世界将是中国文化的复兴,并从传统儒家文化的视角开展乡村建设试验。

(一) 通过比较重新审视东西文化

中国传统文化的主流是儒学,近代以来,在西方侵略战争和商品贸易的冲击下,儒家文

化的地位开始动摇,为西方文化的传播让路;儒学教育体系土崩瓦解,代之以西式的现代学制,儒家经典被挤压到学科课程之中,且不再是课程的主体。“中华民国”成立后,儒家学说不再是国家的统治思想,重新回归为一家之言。新文化运动时期,为弘扬民主和科学,陈独秀等人高喊“打倒孔家店”“礼教吃人”,儒学遭到否定式批判。不过,也就在新文化运动后期,人们对儒家文化的认识发生了一些变化。1918年第一次世界大战结束,欧洲满目疮痍,一些中国学者目睹西方的没落,开始打破对西方文化的迷信,重新评价东西文化的优劣,儒家思想的历史命运迎来新的转机。

1918年10月,梁漱溟在北京大学发起东方学研究,包括儒与佛,“佛虽出印度,然其学亦在中国”^{[15]548}。启事刊出,响应者寡。10月31日,梁漱溟再登启事:“前为研究东方学者之征求,应者今有数人。唯大都愿闻佛法,意殊不在研究东方化。而溟举东方化与欧化为对,其意侧向孔子。今别为孔子哲学之研究一门于研究所,犹持前志。”^{[16]547}倡议东方学不成,梁漱溟改为在北大哲学研究所设立孔子哲学研究会,放弃佛学研究。11月5日,梁漱溟为孔子哲学研究会做第一次演讲,提出6个研究问题:伦理学原理问题、形而上学种种问题、教化问题、孔化与欧化冲突问题、孔化与本土别家之异点、人生问题^{[17]550-551}。这些都是当时热议的话题。

由佛学而儒学而西学,梁漱溟豁然大悟:合起来“岂不昭昭然其为世界文化文明三大体系乎”^{[18]185}。1919年,梁漱溟做了一系列“东西文化及其哲学”的讲演,1921年演讲记录汇编成《东西文化及其哲学》出版。梁漱溟对东西文化的比较极富创见,认为西洋文化是人对物,“意欲向前”,不断地向外追求和征服;中国文化是人对人,“意欲调和”,寻找内心的满足与和谐;印度文化是人对己,“意欲向后”,从现世的矛盾冲突中解脱出来^{[9]381-383}。梁漱溟得出结论:中国文化和印度文化都是理性早熟的文化,现在虽然是西方文化盛行,未来的世界将是中国文化的复兴。可见这本书的主旨是肯定、弘扬中国文化,重心

是复兴儒家文化。在当时反孔、反儒、反传统的激烈氛围中,梁漱溟能站出来为孔子出头,提出未来世界是中国文化的复兴,是很有胆识的。现代新儒学兴起后,此书被视为开山之作,梁漱溟亦成为新儒家的代表人物。

梁漱溟虽然复古,但并不排外,他对西方文化也有所肯定,尤其称扬科学的方法和个性的伸展,前者为“西方学术上特别的精神”,后者为“西方社会上特别的精神”^{[9]343}。教育也是如此,中西“各有所得,各有所失也”^{[19]658}。

(二)复兴儒家文化的乡村建设试验

梁漱溟要复兴儒学,不能停留在口头上,儒家强烈的人世思想激励他走出书斋,到大社会中寻找用武之地。1924年秋梁漱溟去山东曹州办学,不乏以儒家教育传统改革现代学校的动机,比如强调自学交友、注重道德自觉等。

首次去外地办学碰壁,梁漱溟回京经过两年多的思索和苦学,内心再次觉悟,产生了一个更大胆的设想——复兴传统乡治。他相信,儒家乡治传统就是中国的立国之道。当时,中国共产党已经在南方开展农民运动,梁漱溟从中受到启发,突如其来地觉醒,“只有共产党才使我们真正恍然大悟,使我们看透了西洋人的一切把戏;有了这种顿悟,我才深感到这些西洋戏法中国人是要不上来的”^{[5]154}。

1927年李济深主政广东,邀请梁漱溟南下。梁漱溟抵达广州后,谋而后动,他看到了中国共产党农民运动的成功,坚信谁驾驭了农民的愤怒和沮丧,谁就掌握了未来^{[5]156}。梁漱溟说服李济深接受乡治主张,以乡村自治为切入点来一步步解决国家建设问题。梁漱溟出任广东省立第一中学校长,筹办乡治讲习所,宣传乡治,他的演讲后编为《乡治十讲》。

梁漱溟的计划总是赶不上时局的变化,常常中断或落空。因1929年广东局势动乱,梁漱溟无奈离开,到河南辉县参与筹办河南村治学院,发表《河南村治学院旨趣书》,主编《村治》月刊。然而,不出一年,河南村治学院被迫关门^[20]。梁漱溟受韩复榘邀请,再辗转去山东,1931年6月在邹平成立乡村建设研究院,下设研究部、训练部和实验区,梁仲华任院长,梁漱溟任研究部主任。在此前两年多的试

探受挫中,他的思想有一些改变,从乡治变为乡村建设,即乡村不只是一是要管理好,还要建设好,从各个方面改善农民的生活。1933年10月,梁仲华因病辞职,梁漱溟接任乡村建设研究院院长。梁漱溟非常急切地想抓住机会开展试验,终于可以在山东邹平安营扎寨,施展拳脚了,他自撰联语抒怀:“吾生有涯愿无尽,心期填海力移山。”^{[21]195}

建设乡村,前提是找准问题,对症下药。陶行知认为乡村问题是官僚政治的腐败和帝国主义的压迫,晏阳初认为乡村问题是穷、愚、弱、私,梁漱溟认为乡村问题的根本是文化失调。由此,他们开出的处方各不相同,陶行知以生活教育发动民众,“在立脚点谋平等,于出头处求自由”^{[22]102}。晏阳初提出四大教育,以生计教育攻穷、以文化教育攻愚、以卫生教育攻弱、以公民教育攻私。梁漱溟则主张恢复儒家文化的主导地位,回到“老道理”^{[23]659}。

梁漱溟认为中国社会是伦理本位、职业分立,乡村建设的具体举措首重伦理道德养成,其次改进经济生产,再次组织各种会社。梁漱溟非常强调儒家的传统乡约,其精义是德业相劝、过失相规、礼俗相交、患难相恤,其特点是情谊化和行动化。他时常举办乡约精神朝会,规劝民众;还禁缠足、禁鸦片、戒早婚,革除不合时宜的陋习。梁漱溟并不固守儒家的乡村文化,而是主张吸收西方科学技术和团体组织(民主精神就是一种团体生活)的长处,积极地创造新文化,以新文化“救活旧农村”^{[23]615}。

由于韩复榘对日军的侵略采取不抵抗政策,乡村建设研究院于1937年10月停办,黄金期只有6年,略有小成,并未达到预期目标。但梁漱溟与晏阳初、梁仲华、杨开道等于1933年7月发起成立的中国乡村建设学会存续下来,设固定会址于重庆,继续研究、推进乡村建设,培育人才,编印刊物。1941年,乡村建设学会加入中国民主政团同盟。全面抗战胜利后,梁漱溟调停国共两党纷争,为和平奔走不息。

(三) 社会动荡中对儒学的坚守

乡村建设运动因战火被迫中断,梁漱溟的主要精力转向政治活动,出席国民参政会,担任参政员,1938年曾访问延安,1940年参加发

起“中国民主同盟”。战争年代,梁漱溟继续坚守和追求儒学,未曾丧失复兴儒家文化的信心。1940年初,梁漱溟先在重庆璧山创办勉仁中学,后迁北碚改为勉仁书院(1948年更名为勉仁文学院,后并入西南师范学院)。该校以研究中国文化为核心,推行儒家“仁”的教育理念与平民教育模式。1942年梁漱溟在广西桂林演讲和写作《中国文化要义》,继续探讨中国儒家文化及其现代价值。1948年2月,梁漱溟对弟子胡应汉说,他既无复办乡村建设之意,也无参与政治之图,唯一的心愿是将“学问传下去”^{[24]206}。

中华人民共和国成立后,儒家思想总体上被认为是封建文化,梁漱溟一度成为公开批判对象。“文革”后期“批林批孔”,梁漱溟提出不同意见,被认为是“荒唐妄为”^{[25]20}。全国政协在大小会议上连续批判梁漱溟。不过,这并没有动摇他对儒学的坚守,当问及对几次批判大会有何感想,他脱口而出:“三军可夺帅也,匹夫不可夺志!”^{[25]172-175}在座者哑然,梁漱溟倒成就了倔强的儒家形象。

改革开放后,中国迎来一次较大的思想解放,冯友兰、张岱年、汤一介等于1984年10月发起成立中国文化书院,宗旨是继承和阐扬优秀文化遗产,提高传统文化的研究水平,开展国际学术交流。90高龄的梁漱溟再一次看到了复兴儒学的曙光,出任中国文化书院第一任院务委员会主席。作为回报,中国文化书院于1987年10月召开“梁漱溟思想国际学术讨论会”,并在梁漱溟去世后编辑出版《梁漱溟全集》。

美国汉学家艾恺(Guy S. Alitto)称梁漱溟为“最后的儒家”(The Last Confucian),言下之意,儒家至此终结。这是一个偏于武断且暗有所指的结论,中国学者对此颇不以为然,梁漱溟本人对“最后的儒家”这样的称呼也敬而远之^{[25]24}。我们比较乐于接受的说法是,梁漱溟是现代新儒家的重要人物之一。儒家并没有终结,只是出现了重大转向,是为新儒家,代表人物先有熊十力、梁漱溟、张君勱、马一浮、冯友兰、钱穆等,后有方东美、牟宗三、唐君毅、徐复观等,再有成中英、杜维明、余英时、陈来等,已形成比较完整的发展脉络和思想谱系。儒

学与儒家成功突围,只不过回归于一家思想与学术流派罢了。

三、身系国家——“终身为民族社会尽力”

儒家不是宗教,入世而非出世,最高目的是国家富强、天下太平。梁漱溟复兴儒家文化,开展乡村建设运动,目的是要为内忧外患的中国社会开辟一条出路,最终“解决中国的整个问题”^{[7]46}。梁漱溟的道路没有走通,在当时要救中国,唯有无产阶级革命一途。1949年中国共产党领导的民族解放运动成功后,梁漱溟虽没有直接参与新国家的建设事业,但以党外人士的身份热情关注新生政权和国家建设。

(一)以乡村建设解决中国问题

梁漱溟早年是一名热血的爱国青年,辛亥革命武昌首义后,他加入同盟会,经常到天津秘密活动,玩弄些手枪炸弹^{[5]39}。父亲梁济虽然反对革命,对梁漱溟只有劝诫,并不阻止。因为对政治与现实的失望,梁漱溟过了一段隐居生活,研读佛经。他在北大出佛入儒后,决定服务于国家和民族,因为儒家思想的主旨是修齐治平、经世济民。

梁漱溟离开北大宣传乡治,搞乡村建设,落脚点就是国家和民族。他对广东省主席李济深提出以乡治为中华民族“开出一条路来走”^{[26]19}。稍后,他在《河南村治学院旨趣书》中开宗明义:中国是“村落社会”,中国的出路必于三十万村落中求之^{[27]905}。到山东办乡村建设研究院,他又说,中国原是农业社会,有些城市(如县城之类)只能算是大乡村,因此,“中国的建设问题便应当是乡村建设”^{[28]222}。乡村建设的最终目的并非仅是建设乡村,而是“一种建国运动”^{[29]161}。

梁漱溟和陶行知、晏阳初等人都深刻认识到中国是农业大国,根在乡村,中国社会的出路必于乡村求之。首先,中国社会是乡村社会,80%以上的人口生活在乡村;其次,儒家文化的根在乡村,要复兴儒家,只能从乡村着手;其三,近代社会以工业化、城市化为主导,乡村所受的破坏最深,农民所受的苦难最多。只有乡村有办法,中国才算有办法,“无论在经济上、政治上、教育上都是如此”^{[28]225}。

近代以来,中国民族的自救运动主要是学习西方,从洋务运动的器物军事,到维新运动的政治体制,到新文化运动的民主科学,都是效仿西方,梁漱溟认为屡试无效,愈弄愈糟,“事到今日,不能不回头发一深问”^{[30]102-103}。梁漱溟的问题是“中国向何处去”,他觉得向外学习他国行不通,乃反身向内,从中国文化自身寻找答案。1930—1931年,梁漱溟写了《我们政治上的第一个不通的路——欧洲近代民主政治的路》和《我们政治上的第二个不通的路——俄国共产党发明的路》两篇文章,他并非否定借鉴学习别国,而是说中国问题越来越显示出特殊性,让人们看到了此路不通,才会去反观自身。不过,梁漱溟反身向后,从旧传统中寻找答案,误判了历史前进的方向。只有中国共产党找到了正确的方向,那就是马克思主义同中国具体实际相结合。换言之,共产党人也认识到了中国问题的特殊性,但不是从儒家文化寻找答案,而是将马克思主义中国化。

(二)乐见中国社会主义建设成就

梁漱溟基于复兴儒家文化的乡村建设试验,目的是探索“一个大的新的社会制度”^{[23]720}。他的文化救国、教育救国之路走不通,中国社会前进的方向是社会主义。梁漱溟对社会主义并不陌生,也不排斥,青年时曾一度热心于社会主义^{[5]46}。因此,当解放战争取得全面胜利的时候,梁漱溟乐观地留了下来,见证新国家的诞生。不过,他选择了“留在政府外边”,希望成为一名独立的观察者、研究者。1951年梁漱溟发表《两年来我有了哪些转变》,欣喜地看到中国共产党在建国上的种种成功,“检讨自己错误所在,而后恍然中共所以对”^{[25]85-86}。

1953年9月,全国政协委员梁漱溟对牺牲农业发展工业的政策不满,认为农民和工人的生活有“九天九地”之差,要求照顾农民。毛泽东批评他是“小仁政”,而不知有“大仁政”^{[25]55}。毛泽东在公开场合批判梁漱溟,使他陷入对立面,从座上宾变为“反面教员”。尽管梁漱溟由于思想观念和政治见解受到很大的冲击,但他对中国共产党始终抱有信心,

认为“中国有望了”^{[25]77}。1959至1961年梁漱溟创作《人类创造力的大发展大表现——试说明建国十年一切建设突飞猛进的由来》，对中国共产党争取广大人民，调动群众的主动性和积极性，所取得的十年建设成就高度赞赏。1978年底，中共十一届三中全会召开后，梁漱溟结束了挨批的命运^{[25]23}。

（三）理性思考中华民族与中国文化

梁漱溟在20世纪下半叶主要做两件事，一是作为历届全国政协委员，在大大小小的会议上坦陈个人言论，即使受批判，也有所不顾；二是作为有一定影响力的学者，继续研究中华民族与中国文化，“认识老中国，建设新中国”。1951年元旦，梁漱溟为《光明日报》撰文《中华民族是人类一奇迹》，从中国人民志愿军在朝鲜战场上的胜利说起，论述中国人多地大，并追问“为什么中国的文化统一竟久而不坠”，他承认中国文化具有一伟大无比的力量，但又不能确指其力量何在^[31]。梁漱溟将中华民族与欧美、印度等民族做了一番比较，越发觉得中华民族出奇稀有、中国文化伟大无比，于是萌发强烈的好奇心，想对此做进一步研究。跟往常一样，梁漱溟这篇文章和观点在当时也引起了一些争议。

1950年10月至1951年5月，梁漱溟撰写《中国建国之路》，探讨近现代中华民族自救运动中，为什么只有“共产党把路走通了”。他认为共产党在建国上有三大贡献：一是全国统一、国权树立，“在全国分裂不统一的局面下，彼此打仗冲突，天天在破坏，纵然建设亦抵不过破坏；只有在统一而且稳定中，才有建设可言，才能进行建国工作”^{[32]321}；二是引进团体生活，“所亲切的不再是家庭，所尊重的不再是父母。公共观念于是养成；纪律习惯于是养成；法治精神于是形成；组织能力于是养成。一个中国人到此才真的变了”^{[32]351}；三是透出了人心，即激发了人的忘我精神、创造冲动，“人生最好的生活，不在吃穿享受的最好，乃在最能把他的聪明力气发挥贡献出来的那一种”^{[32]368}。

1967—1970年，梁漱溟在学术环境十分艰难的条件下撰写《中国——理性之国》，试

图沿袭中国问题特殊性的思路，回答为什么中国革命和建设可以成功。梁漱溟从毛泽东“今天的中国是历史的中国的一个发展”^{[33]534}的观点出发，再发惊世宏论，认为以儒家为代表的传统文化与无产阶级的革命精神可“接近相通”，工农武装革命能够出奇制胜，就奇在“发挥了人心的伟大作用”^{[34]268}。资产阶级的宪政中国人学不来，但“无产阶级精神既有高于我们传统习俗之处，同时又和我们固有精神初不相远，中国很容易学得来”^{[34]308}。所以，中国革命“深有其老中国社会的历史背景，在革命家只能善于适应而转变之，因势利导之”^{[34]317}。中国革命靠的是知识分子和农民的结合，其实就是传统社会士农相通的新发展^{[34]324}。好用心思的梁漱溟并未就此打住，他认为中国传统的伦理本位和礼乐文化对社会主义建设同样有用，比如人们在大大小小的集体中如何彼此协作共营，如何把劳动纪律、社会秩序转化为人的自觉自律，都可以根据需从传统文化中汲取养料。梁漱溟打破革命与传统对立的思维定式，将中华优秀传统文化与革命文化、社会主义先进文化深度联系起来，今日仍有新意。

教育家梁漱溟一生传奇，因研究佛学而转向儒家，以中学毕业而至北大教书，生长在都市而倡导乡村建设，当“反面教员”而能历经劫难。梁漱溟坚信自己是对国家和民族有用的人，在山东乡村建设研究院曾勉励青年想大问题、发大愿心，“有小问题者为小人，有大问题者为大人”^{[35]493}。他所说的“大问题”“大愿心”就是舍弃小我，追求大我，以国家前途、民族命运为己任。梁漱溟曾在写给儿子的信中说：“假如我所作所为，只求一个人享乐；那么，我的安危只是我一人之事而已。又若我作事只顾一家人的生活安享；那么，我的安危亦不过关系一家而已。但我不谋衣食，不谋家室，人所共见。”他援引北宋教育家张载的话“为往圣继绝学，为来世开天平”，称“此正我一生的使命”^{[36]1033-1034}，表现出传统士大夫勇于担当的使命感与责任感。1988年7月，梁漱溟病故后，《人民日报》发文，评价道：“梁先生为弘扬民族文化，扩展中外文化交流，贡献

了毕生的精力”^[37]。

[参 考 文 献]

- [1] 陶行知.跟青年学[M]//陶行知全集(7).成都:四川教育出版社,2005.
- [2] 杨贤江.青年问题[M]//杨贤江全集(2).郑州:河南教育出版社,1995.
- [3] 梁漱溟.办学意见述略[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [4] 梁漱溟.我的自学小史[M]//梁漱溟全集(2).济南:山东人民出版社,1990.
- [5] 艾恺.最后的儒家:梁漱溟与中国现代化的两难[M].王宗昱,冀建中,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2025.
- [6] 梁漱溟.槐坛讲演之一段[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [7] 梁漱溟.朝话[M]//梁漱溟全集(2).济南:山东人民出版社,1990.
- [8] 梁漱溟.自述[M]//梁漱溟全集(2).济南:山东人民出版社,1990.
- [9] 梁漱溟.东西文化及其哲学[M]//梁漱溟全集(1).济南:山东人民出版社,1989.
- [10] 陶行知.我之学校观[M]//陶行知全集(2).成都:四川教育出版社,2005.
- [11] 陶行知.南京安徽公学办学旨趣[M]//陶行知全集(1).成都:四川教育出版社,2005.
- [12] 梁培宽.创造朋友团体,永念师友情谊[M]//梁培宽编注.梁漱溟往来书信集(上).上海:上海人民出版社,2017.
- [13] 马勇.梁漱溟教育思想研究[M].沈阳:辽宁教育出版社,1994.
- [14] 梁漱溟.致田畴[M]//梁培宽编注.梁漱溟往来书信集(上).上海:上海人民出版社,2017.
- [15] 梁漱溟.征求研究东方学者[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [16] 梁漱溟.启事[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [17] 梁漱溟.在孔子哲学第一次研究会上的演讲[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [18] 梁漱溟.我早年思想演变的一大关键[M]//梁漱溟全集(7).济南:山东人民出版社,1993.
- [19] 梁漱溟.东西人的教育之不同[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [20] 赵海倩.乡村教育运动中的昙花一现——河南村治学院研究[D].上海:华东师范大学,2016.
- [21] 马勇.思想奇人梁漱溟[M].北京:北京大学出版社,2008.
- [22] 陶行知.平等与自由[M]//陶行知全集(1).成都:四川教育出版社,2005.
- [23] 梁漱溟.乡村建设大意[M]//梁漱溟全集(1).济南:山东人民出版社,1989.
- [24] 景海峰,黎业明.梁漱溟评传[M].南昌:百花洲文艺出版社,2010.
- [25] 汪东林.1949年后的梁漱溟[M].北京:当代中国出版社,2007.
- [26] 梁漱溟.主编本刊《村治》之自白[M]//梁漱溟全集(5).济南:山东人民出版社,1992.
- [27] 梁漱溟.河南村治学院旨趣书[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [28] 梁漱溟.山东乡村建设研究院设立旨趣及办法概要[M]//梁漱溟全集(5).济南:山东人民出版社,1992.
- [29] 梁漱溟.乡村建设理论[M]//梁漱溟全集(2).济南:山东人民出版社,1990.
- [30] 梁漱溟.中国民族自救运动之最后觉悟[M]//梁漱溟全集(5).济南:山东人民出版社,1992.
- [31] 梁漱溟.中华民族是人类一奇迹[N].光明日报,1951-01-01(4).
- [32] 梁漱溟.中国建国之路[M]//梁漱溟全集(3).济南:山东人民出版社,1990.
- [33] 毛泽东.中国共产党在民族战争中的地位[M]//毛泽东选集(2).北京:人民出版社,1991.
- [34] 梁漱溟.中国——理性之国[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [35] 梁漱溟.精神陶炼要旨[M]//梁漱溟全集(5).济南:山东人民出版社,1992.
- [36] 梁漱溟.香港脱险寄宽恕两儿[M]//梁漱溟往来书信集(下).上海:上海人民出版社,2017.
- [37] 梁漱溟.走完近百年人生旅程[N].人民日报,1988-07-08(3).

(责任编辑 师 语)

梁漱溟教育家精神的历史生成、核心特质 及其当代启示*

张双婷

(河南师范大学教育学部, 河南新乡 453007)

[摘要] 梁漱溟教育家精神是20世纪中国教育本土化探索的典型范式。基于历史社会学视角,通过质性文本研究发现:其教育家精神特征生成于民族危机、文化冲突与教育救国的互动中,呈现为心怀家国的担当精神、情志教育的道德精神、因材施教的育人精神、知行合一的实践精神、精神陶冶的仁爱精神、文化自觉的坚守精神等六维有机体。梁漱溟教育家精神为破解当下教育功利化困局、赋能乡村教育振兴以及强化文化认同教育等方面提供实践范式,对新时代教育家精神培育具有镜鉴意义。

[关键词] 梁漱溟; 教育家精神; 核心特质; 文化认同

[中图分类号] G451 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0058-07

一、引言

在教育强国建设的历史新时期,弘扬教育家精神既是对中国传统师道文化的传承,更是回应教育强国建设时代命题的必然选择。“教育家精神”是习近平总书记对教师素养的高度概括和凝练,为新时代教师发展提供了思想指引和根本遵循^[1]。2023年教师节前夕,习近平总书记在致全国优秀教师代表的信中首次系统阐释教育家精神,将其凝练为理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心以及弘道追求等内涵。2024年,《中共中央国务院关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》进一步强调“传播教育家思想、展现教育家风貌”^[2]。在此背景下,重申新儒家代表梁漱溟的教育思想与实践,挖掘其教育家精神的时代特质,对破解当前教育数字化转型中的“工具理性膨胀”

“人文根基弱化”等现实困境具有重要价值。

梁漱溟是中国近现代教育史上著名的思想家、教育家、社会活动家和现代儒学的开山人物,被美国学者艾恺尊为20世纪中国“最后的儒家”^[3]^[4]。其一生都在思考人生问题和社会问题。当代著名学者钱理群这样评价道:“梁漱溟(1893—1988)无论是在中国现代思想文化史上,还是在我们这里着重讨论的20世纪30年代乡村建设运动中,都是独特的巨大存在,是一个影响深远的大师级人物。”^[4]目前学术界对梁漱溟的研究涵盖社会学、哲学、教育学、文化学等多个领域。就教育领域而言,已有研究主要集中在梁漱溟的乡村建设思想、教育实践及儒家哲学观等方面。现有研究对梁漱溟教育家精神的内涵研究较少,缺乏从教育家精神这一视角对其教育思想和实践进行全面剖析。

* [基金项目] 2024年河南省哲学社会科学规划项目“近代中国高校教育系科自主发展中的群像叙事与理路选择研究”(项目编号:2024CJY007)。

[收稿日期] 2025-08-21

[作者简介] 张双婷,女,河南正阳人,河南师范大学教育学部校聘副教授,教育学博士。

有鉴于此,本文从历史社会学的视角出发,采用质性文本分析方法,以教育家精神的6个维度为分析框架,详细分析梁漱溟一生中体现其教育家精神的内容,通过梁漱溟的著作、演讲、书信等,系统梳理其教育思想与实践。同时,借鉴学界相关研究成果,勾勒梁漱溟教育家精神的时代画像并阐释当代价值。

二、梁漱溟教育家精神产生的时代根源

梁漱溟教育家精神的产生需要将其置于中国近现代社会变革的历史背景中进行考察,进而分析其产生的时代根源。借用法国社会学家布迪厄的场域理论^{[5][131]},梁漱溟教育家精神的生成是民族危机的历史场域、儒学修养的文化资本以及乡村实践的惯习行动三重动力互构的结果。

(一)历史场域:社会动荡与民族危机

20世纪30年代初期,中华民族面临着生存危机的严峻考验,无数仁人志士都在努力探索民族复兴之路。梁漱溟深深感到民族危机的沉重压力,在他看来,中国社会的根源问题在于文化失调,只有通过文化的重建与复兴,才能挽救国家危机。这种对民族命运的深切关怀,成为梁漱溟投身乡村建设活动,探索救国道路的不竭动力。

青年梁漱溟和当时不少知识分子一样,热衷探求政治改良道路,他非常敬佩西洋政治制度,还与朋友共同创办《民国报》,宣传政治变革。他这样说道:“我生而为中国人,恰逢到近数十年中国问题极端严重之秋,其为中国问题所困扰自是当然。我的家庭环境和最挨近的社会环境,都使我从幼小便知注意这问题。”^{[6][4]}这份幼年时便扎根于心的家国情怀,成为梁漱溟日后社会活动的精神源泉。

梁漱溟深刻思考中国的社会问题,在《我的努力与反省》一书中写道:“政治习惯之养成有赖于经济问题之解决,经济问题之解决又有赖于政治习惯之养成。”^{[7][87]}正是基于这样的思考,梁漱溟开始了大规模的乡村教育和建设实验活动。

(二)文化资本:中西文化冲突与变革

晚清以降,随着西学东渐的步步深入,西方文化不断涌入中国,与中国传统文化发生了

激烈的碰撞。传统文化受到前所未有的强烈冲击,在文化变革的浪潮中,中国知识分子面临着艰难抉择:是全盘西化,还是坚守传统文化,或者寻求中西文化融合的道路。

梁漱溟出身于书香门第,很早就接触并阅读《地球韵言》《启蒙画报》和《京华日报》等介绍西方近代新知识的书籍,这使他养成独立思考的习惯。

在全盘西化论主导中国思想界时,梁漱溟并没有像当时大多数知识分子一样盲从,也没有像个别守旧人士盲目排外,而是认真分析中西文化教育之异同及其合理成分,并试图实现二者的有机结合。在入职北京大学之前,梁漱溟曾对校长蔡元培这样说道:“我此来除替释迦、孔子发挥外,更不作旁的事!”^{[8][35]}在20世纪20年代初,梁漱溟对中西方教育观念的思考,是对现实问题的一种考量,目的在于通过比较发现中国教育的问题,从而找到改良的方法。

梁漱溟把世界文化分成3种基本路向,即西方文化、中国文化和印度文化。在梁漱溟看来,“西方文化就是以意欲向前要求为其根本精神的,……中国文化是以意欲自为、调和为其根本精神的,……印度文化……是以意欲反身向后要求为其根本精神的”^[9]。他指出中国文化偏重情志教育的一面,西方文化偏重知识教育的一面。因此,梁漱溟认为,中国文化虽然在近代面临困境,但具有独特的价值与生命力,不应盲目追随西方文化,而应继承传统文化。这种文化自觉与自信,贯穿梁漱溟乡村建设活动,成为其教育家精神的重要来源。

(三)惯习行动:教育救国思潮的兴起

在民族危机与文化变革的时代背景下,各种救国思潮不断涌现。综观时势,梁漱溟坚信教育具有改造社会、重塑民族精神的巨大力量。他认为,中国的社会问题归根到底是人的问题,只有通过教育培养出具有新思想、新道德、新能力的人才,才能实现社会的变革与发展。教育是挽救国家、改造社会的主要途径和手段。因此,他将目光投向乡村,投向教育,积极开展乡村教育实验,探索适合中国国情的教育模式。

父亲梁济讲求经世致用的实用主义思想也深深影响着梁漱溟,梁济认为:“务实之‘实’,自然不免要以‘实用’‘实利’为其主要内涵。”^{[10]16}这就促使梁漱溟很早就对人生问题和社会问题倾注心血。1924年梁漱溟辞去北京大学教职,到山东曹州办学。梁漱溟认为中国社会是“伦理本位,职业分途”的社会,中国人向来注重情志教育,救济乡村要靠乡村自救。农民是乡村的主体,既是乡村自救的对象,更是乡村自救的主要依靠力量。这些都需要通过乡村教育工作者以情志教育为宗旨的农村教育来实现。此种认知将教育救国的宏大叙事与乡村社会的具体实际紧密结合。正是在这种实践中,梁漱溟的教育精神得以进一步升华,成为其日后思想体系的重要组成部分。

三、时代画像:梁漱溟教育家精神的核心特质

作为“钩玄决疑百年尽瘁以发扬儒学为己任”,“廷争面折一代直声为同情农夫而执言”^{[11]2}的现代大儒,梁漱溟是知行合一的典范。梁漱溟教育家精神并非静态概念,而是其在特定历史情境中通过教育实践凝练的动态思想体系,其核心特质可析出如下六维:心怀家国的担当精神、情志教育的道德精神、因材施教的育人精神、知行合一的实践精神、精神陶炼的仁爱精神以及文化自觉的坚守精神。

(一)心怀家国的担当精神

在梁漱溟的精神世界中,心怀家国的担当精神贯穿其学术探索与人生实践的全过程。梁漱溟以“我生有涯愿无尽”自勉,其一生念兹在兹的是中国的未来与整个人类的前途和命运。他素有“吾曹不出如苍生何”“天将降大任于斯人”式的命定感,“多次表明自己承担着沟通东西古今文化的伟大使命,认为自己的工作不是为一身一家谋划,而是为国家和民族,为整个人类的未来着想”^[12]。这种教育理想成为他从事乡村教育实践的信念支撑。

梁漱溟在《中国文化要义·自序》中坦言:“我不是‘为学问而学问’的。我是感受中国问题之刺激,切志中国问题之解决,从而根追到其历史,其文化,不能不用番心,寻个明白。”^{[6]4}这种以解决现实问题为导向的学术态

度,彰显了他浓厚的家国情怀。他深知可以从乡村教育入手,从而达到教育兴国的目的。

梁漱溟的担当精神是在人生的历练中不断沉淀和升华的。虽然历经入世、出世、入世等人生阶段的转变,梁漱溟自始至终心系国家,其所关心的社会问题主要是关于民族前途的中国问题。他在《我的自学小史》一文中这样写道:“一面是从父亲和彭公他们的人格感召,使我幼稚底心灵隐然萌露对社会对国家的责任感……一个人必须力争上游。”^{[13]674}从这段内心独白来看,正是早年良好的人格熏陶,培养了梁漱溟心系国家的品格。

(二)情志教育的道德精神

中国传统教育偏重仁义礼智等道德品质和情感的培养,梁漱溟将其称之为“情志教育”,也可称为生命教育。他认为道德“是生命的和谐,也就是人生的艺术”^{[14]23}。梁漱溟的“情志教育”观植根于其生命哲学体系。他认为“生命本性可以说就是莫知其所所以然的无止境的向上奋进,不断翻新”^{[15]35},教育本质在于激发个体“深心大愿”,此观点融合了儒家“仁心扩充”与伯格森“生命创化论”,构成其道德教育的形上基础。

陈奇娟指出“梁漱溟的情志教育思想同样立足于其生命哲学观,梁漱溟认为情志教育是对生活的调顺与培养”^[16]。在梁漱溟极其丰富的道德教育思想中,“情志教育”占据重要地位,主要包括情感教育和向上的教育。

何谓情感教育?即重视情绪情操培养的教育。梁漱溟把东西方教育的差别分为“情志教育”与“知的教育”。在梁漱溟看来:“知识技能是生活的工具,是死的;只有生命本身才是活的。必待活泼的生命去进求,而后知识技能才得有;必待活泼的生命去运用,而后其功用乃著。”^{[17]80}这表明,他十分看重具有生活意义的情志教育。关于情志教育的内容,梁漱溟这样写道:“生活的本身全在情志方面,而知的一边——包固有的智慧与后天的知识——只是生活之工具……所以情志教育更是根本的。”^{[18]658}这些言论显示出他新儒学的立场和儒家的生命哲学倾向。

何谓向上的教育?即注重人生志趣感发

的教育。梁漱溟对当时学校教育进行批判,“现在的学校即在知识技能一面也说不到帮着走路……像现在这样只是照钟点讲课,如何能说到此”^[19]。这些观点直指当时学校教育的同质化弊端,背后蕴含着梁漱溟对个性化教育与精神培育的深切追求。

梁漱溟认为,乡村建设组织最重要的是“精神”。乡村建设的终极指向是人们向上的精神。在乡村建设中,梁漱溟提出最根本的是要提升“人”的精神;而且在乡村运动自身建设上,也把“人”的精神培育、提升,放到首要位置。这种将学术探讨与社会实践深度融合的主张,正是希望通过讲学形式传递向上的价值理念,让教育不再局限于课堂,而是融入乡村生活,在实践中滋养人的精神成长。

(三) 因材施教的育人精神

在梁漱溟的教育实践中,尊重学生的个性差异,注重因材施教是其教育家精神的又一重要体现。

曾在邹平县参与乡村教育工作的邹晓青回忆当时的组织管理形式时评价道:“一切活动都尽量发动同学自己去做。”^{[20]186}这种让学生自主参与活动的教育方式正是对学生个性的充分尊重,不仅锻炼了学生的组织能力,更启发了学生的主动精神。梁漱溟强调将教学的重心从教师的“教”转向学生的“学”,通过引导学生主动思考,让不同认知水平、不同思维特点的学生都能在讨论中各抒己见,获得适合自身的启发。

在乡村教育实践中,梁漱溟实施的具体教学方法是“把课本上的一个单元,由教师拟出表式提纲,并找出相关材料,课堂上把学生分成组,讨论解答问题,这时教师巡回指导。学生经过讨论后,仍不能解答的问题向教师提出,由教师引诱启发学生解答,然后师生共同研究答案,写好提纲细目,最后由教师总括,系统讲述”^{[20]126}。通过这样的方式,每个学生都能在教学过程中获得适合自己的引导与提升,真正实现了因材施教的教育目标。

(四) 知行合一的实践精神

学者顾红亮指出:“梁漱溟不是一个学理的教育家,而是一个教育哲学家和实践

家。”^[21]梁漱溟身体力行地在中国大地上做实践尝试,其中最典型的工作当属他的“乡村建设”实验。梁漱溟认为“中国文化的根本在乡村”,将乡村视为文化认同教育的根据地。为此,他辞去担任7年之久的北京大学教职,深入邹平、菏泽等地开展乡村建设实验,建立乡农学校,以乡约精神为基础,培养农民的合作精神和公共意识,试图通过教育重建乡村文化。梁漱溟看到“中国两千年的文化基础已在乡村中生根发芽,且中国伦理本位的社会构造与西方文化的个人本位完全不同”^[22],因此,他运用教育的方式在乡村传播改造过的中国文化,增强民众的文化认同观念。

在乡村建设实践中,梁漱溟深入农村基层,了解民众的现实需求。根据农村实际情况,他制定了一系列切实可行的建设方案。如在推广农业新技术方面,他带领学生和农民进行试验田种植,亲自示范和指导农业生产技术的应用;在开展乡村自治方面,他组织农民成立乡村自治组织,制定村规民约。梁漱溟在晚年曾评价自己“他是一个有思想,又且本着他的思想而行动的人”^{[6]6}。可以说,知行合一是一梁漱溟一生教育思想和活动的底色。

(五) 精神陶炼的仁爱精神

“精神的陶炼”即志愿服务乡村的建设者的精神培育,是梁漱溟乡村建设思想与实践的一个重要方面。“精神陶炼”是通过组织有意义的活动,创造和设置有意义的教育情境,对乡村人进行耳濡目染的积极影响的方法。

梁漱溟用中国传统书院的方式,对乡村建设者进行精神陶炼。他对讲学中的一个重要环节朝会做了这样的描绘:“在我们团坐时,都静默着,一点声息皆无。……无论说话与否,都觉得很有意义,我们就是在这时候反省自己,只要能兴奋反省,就是我们生命中最可贵的一刹那。”^{[13]40-41}他认为朝会只要能反省,就是生命中最宝贵的一刹那,期望通过朝会把受教育者培养成为解决社会问题的先锋。

这种精神陶炼包含3层含义,其一,指点合理的人生态度与修养方法,主要是讲解中华民族精神。其根本在于深心大愿。这是因为

“能有深心大愿,才没有俗见俗肠”^{[23]55}。其二,讨论人生实际问题,即解决乡村建设过程中的现实问题。其三,分析中国历史文化,即民族精神,这也是精神陶炼的核心内容。依托中国人注重理性的特征,慢慢地找回民族精神。这既是对民族文化的珍视,也是通过文化认同增强民众精神力量的重要途径,体现了对民族精神传承的责任与担当。

(六)文化自觉的坚守精神

在梁漱溟教育家精神的谱系中,文化传承与重构占据着核心位置。他将教育实践与文化复兴紧密相连,为乡村教育注入了厚重的文化底蕴,也为中国现代教育探索了本土化的文化路径。

梁漱溟对文化有着清晰而深刻的界定:“文化,就是吾人生活所依靠之一切。如吾人生活,必依靠于农工生产。农工如何生产,凡其所有器具技术及其相关之社会制度等等,便都是文化之一大重要部分。”^{[6]19}这种观点强调文化与生活实践的内在关联,为梁漱溟文化教育思想奠定了现实根基。他在《东西文化及其哲学》一书中写道:“将中西方文化调和融通,开另一种局面作为世界的新文化。”^{[24]20}梁漱溟坚信,这对改变乡村人的面貌、提高乡村人的素质有举足轻重的作用。乡村作为中国传统文化的重要载体,其民众的精神状态与文化认同直接关系到民族文化的根基。因此,他将文化传承融入乡村教育的日常,通过伦理教化、习俗引导等方式,让传统文化中的价值理念重新滋养乡村人的心灵,实现人格的陶冶与精神的提升。

与同期乡村建设派晏阳初、陶行知等相比,梁漱溟的独特性在于,以儒家伦理为内核重构乡村组织,而非移植西方平民教育模式,体现“伦理本位”对“个人本位”的本土化超越。正如艾恺所说:“梁漱溟为知识分子在乡建中设定的角色其实总结了他和他父亲一脉相承的思想——儒家道德贵族对社会和文化的责任。”^{[3]196}这种传统文化中的“仁爱”“责任”“伦理”等核心价值与乡村组织建设、民众精神培育相结合,使乡村教育既扎根于民族文化土壤,又回应了现实的发展需求。

四、历史镜鉴:梁漱溟教育家精神的当代启示

在教育强国建设的新时代背景下,重审梁漱溟的教育家精神,不仅是对历史资源的激活,更是对当代教育困境的回应。梁漱溟以其独特的思想品格与实践探索,在心怀家国的担当、情志教育的道德、因材施教的育人、知行合一的实践、精神陶炼的仁爱、文化自觉的坚守等维度形成了完整的教育家精神体系。这一精神体系对破解当代教育功利化困局、赋能乡村教育振兴以及强化文化认同教育等具有重要的镜鉴意义。

(一)个体层面:情志教育破解教育功利化困局

在全盘西化的社会背景下,梁漱溟“为了贯彻新教育的宗旨,同样利用中国文化资源创造了国学、省学、县学等非西方教育组织形式。……这是中国人对教育组织形式的创造”^[25]。此外,其乡村教育实践还表现在对村学乡学的建构。

梁漱溟的“伦理主义”教育观,强调教育的“伦理”根基,为破解当代教育功利化提供了良方。梁漱溟始终强调教育的本质是“人生的向上”,而非单纯的知识积累。他深刻揭示了教育的本真价值,应回归对人的生命本身的关注,而非将人工具化。

梁漱溟认为中国文化的核心是“伦理本位”,教育必须基于这一文化根基培养人的道德情感与责任意识。在当代教育中,道德教育往往流于形式化的“思政课”说教,缺乏对学生情志的深层滋养。梁漱溟批判西洋教育“注重知识和技能的传习,对于情操情绪很少下功夫”,这种批判在今天依然具有现实针对性。当前教育体系中,学生的情绪管理能力、人际交往能力、价值判断能力的培养被严重忽视,导致部分青少年出现精神空虚、心理脆弱等问题。梁漱溟提出的“情志教育”与“向上教育”,正是应对这一问题的良方。他认为“生活的本身全在情志方面”,教育的首要任务是“调顺本能使生活本身得其恰好”,通过情感陶炼与精神激励,引导人在思想上有所开悟,在志趣上有所感发。这种教育理念启示当

代教育者道德教育应当回归生活本身,通过情境体验、情感共鸣、精神对话等方式,培养学生的健全人格与向上精神。

(二)制度层面:乡村课程赋能乡村教育振兴

乡村教育振兴是教育强国建设的薄弱环节与关键领域。当前乡村教育面临资源匮乏、人才流失、与乡村发展脱节等多重困境,亟须从历史经验中汲取智慧。梁漱溟在20世纪30年代开展的乡村建设实践,以教育为核心手段改造乡村社会,其蕴含的教育理念与实践方法,为当代乡村教育振兴提供了宝贵的方法论启示。

梁漱溟将乡村视为文化认同教育的根据地,“是解决中国问题的唯一出路,而教育则是进行乡村建设的重要途径”^[26]。这一定位为当代乡村教育明确了“扎根性”发展方向。他认为“中国文化的根本在乡村”,乡村教育不能脱离乡村文化土壤盲目模仿城市教育模式。当前乡村教育的突出问题之一是“去乡土化”——课程内容完全照搬城市标准,忽视乡村的自然资源、文化传统与生产生活实际,导致学生对乡村缺乏认同,毕业后大量流向城市,加剧乡村人才流失。梁漱溟在邹平村学、乡学中开设“有地方特色的乡土课程”,如山区教林业知识、农耕区讲农业技术、匪患区授防匪自卫技能,这种“从乡村中来,到乡村中去”的课程设置原则,对当代乡村教育课程改革具有直接借鉴意义。乡村教育应当立足乡村实际,开发以乡村生态、民俗文化、农业生产为核心的乡土课程资源,培养学生对乡村的情感认同与建设能力,让教育真正成为乡村振兴的“人才孵化器”。

当前乡村教育困境实为城乡文化断裂的缩影。梁漱溟从文化失调论乡村破坏的洞见警示我们,乡村振兴需以文化认同为先导,建议将“乡土文化传承”纳入师范生必修模块,培养教师的文化转译能力。

(三)文化层面:伦理本位强化文化认同教育

在全球化与现代化进程中,文化认同危机

成为教育面临的重要挑战。当代教育中,传统文化教育要么流于形式化的“背诵古诗、穿汉服”,要么被西方教育模式遮蔽,难以实现传统与现代的有机融合。梁漱溟以“文化自觉的坚守精神”探索的文化重建路径,为当代文化认同教育提供了深刻的启示。

梁漱溟“从哲学的路径观察文化”^[27],指出文化是人类生活的样法,是人们生活所依靠之一切,这就为当代文化认同教育提供了“生活化”的实践方向。他反对将文化视为抽象的知识体系,强调文化渗透在日常生活的方方面面。当前传统文化教育的弊端表现为脱离生活实践,将文化简化为“知识点”让学生记忆,无法内化为学生的精神品格。梁漱溟在乡村教育中,不是单纯讲授传统文化知识,而是通过“乡约精神”培养农民的合作意识,通过农业技术推广传递“天人合一”的生态理念,通过朝会等形式陶冶人的道德情操,让文化“活”在生活实践中。

当代文化认同教育应当打破课堂讲授的单一模式,将传统文化融入校园生活、社会实践、家庭养育中。例如,通过传统节日活动体会民俗文化,通过志愿服务实践“仁爱”精神,通过亲子共读传承经典智慧,让文化成为滋养生命成长的“活的养分”。梁氏朝会精神陶炼对当代教师发展具有借鉴价值,如建立教师精神成长工作坊,通过静默自省、经典共读、教育叙事分享等形式,重树教师“为往圣继绝学”的使命感。

五、结语

“作为现代新儒学的一代宗师,梁漱溟继承中国优秀文化传统,捍卫孔子的应有地位,同时又适应现代社会建构与发展的需要,积极引进西学,融合西方的科学技术与思维文化的因素……以寻求中国现代化道路。”^{[28]1-2}其心怀家国的担当精神回应教育强国建设对教师理想信念的要求,情志教育的道德精神弥补当代教育的情感与道德缺失,因材施教的育人精神为个性化教育提供实践范式,知行合一的实践精神破解教育与生活脱节的困境,精神陶炼的仁爱精神滋养教育者的心灵成长,文化自觉

的坚守精神强化教育的文化根基。在全面建设社会主义现代化国家的新征程中,深入挖掘与传承梁漱溟的教育家精神,对培养高素质专业化教师队伍、办好人民满意的教育、实现教育强国的目标具有重要的现实意义。

[参 考 文 献]

- [1] 冯建军.“教育家精神”:中国特色教育学话语体系的标识性概念[J].湖南师范大学教育科学学报,2024(2):1-5.
- [2] 中共中央国务院 关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见发布[DB/OL].(2024-08-26)[2025-08-14].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202408/t20240826_1147269.html.
- [3] 艾恺.最后的儒家:梁漱溟与中国现代化的两难[M].王宗昱,冀建中,译.北京:外语教学与研究出版社,2018.
- [4] 钱理群.梁漱溟乡村建设思想及其当代价值[J].中国农业大学学报(社会科学版),2016(4):5-16.
- [5] 布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,1998.
- [6] 梁漱溟.中国文化要义[M].上海:上海人民出版社,2018.
- [7] 梁漱溟.我的努力与反省[M].桂林:漓江出版社,1987.
- [8] 李渊庭,阎秉华.梁漱溟先生年谱[M].桂林:广西师范大学出版社,2003.
- [9] 陈奇娟.梁漱溟“内圣外王”思想研究[D].南京:南京理工大学,2011.
- [10] 汪东林.梁漱溟问答录[M].长沙:湖南人民出版社,1988.
- [11] 柴文华.冯友兰思想研究[M].北京:人民出版社,2010.
- [12] 吴新文.梁漱溟文化论的社会伦理关怀和世界文明视野[J].社会科学,2024(8):35-46.
- [13] 梁漱溟.我的自学小史[M]//梁漱溟全集

- (2).济南:山东人民出版社,1990.
- [14] 梁漱溟.人生的艺术[M].西安:陕西师范大学出版社,2007.
- [15] 梁漱溟.人心与人生[M].2版.上海:上海人民出版社,2011.
- [16] 陈奇娟.论梁漱溟的情志教育思想[J].教育评论,2011(1):146-149.
- [17] 梁漱溟.丹麦的教育与我们的教育[M]//马秋帆编.梁漱溟教育论著选.北京:人民教育出版社,1994.
- [18] 梁漱溟.东西人的教育之不同[M]//梁漱溟全集(4).济南:山东人民出版社,1991.
- [19] 张文鹏,丁科.梁漱溟的人生情谊教育思想探析[J].西南民族大学学报(人文社科版),2008(12):265-269.
- [20] 山东省政协文史资料委员会.梁漱溟与山东乡村建设[G].济南:山东人民出版社,1991.
- [21] 顾红亮.梁漱溟的教育观念及其意义[J].南京社会科学,2010(1):56-61.
- [22] 程良宏,李蓉荣,孟凡丽.以中华文化认同教育推进乡村建设——兼论梁漱溟在乡村推行文化认同教育的历史进路与当代价值[J].湖南师范大学教育科学学报,2020(2):84-91.
- [23] 梁漱溟.精神陶炼要旨[M]//教育与人生:梁漱溟教育文集.北京:当代中国出版社,2012.
- [24] 梁漱溟.东西文化及其哲学[M].上海:上海人民出版社,2006.
- [25] 王巨光.试论梁漱溟的新教育探索[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2005(1):134-140.
- [26] 胥仕元.教育:梁漱溟乡村建设之途径[J].当代世界社会主义问题,2005(3):46-52.
- [27] 罗志田.文化的眼光:梁漱溟认识取向的特色[J].复旦学报(社会科学版),2017(6):111-124.
- [28] 吴洪成.教育家梁漱溟研究[M].济南:山东人民出版社,2016.

(责任编辑 师 语)

梁漱溟教育家精神的时代特质及其当代启示*

于 喆

(东北师范大学国际中文教育学院, 吉林长春 130024)

[摘要] 梁漱溟教育家精神涵盖文化自信与教育使命的紧密交织、知行合一的教育实践范式、以人为本的教育核心理念,以及创新与传统的有机融合。梁漱溟教育家精神为当代教育带来如下深刻启示:坚定文化自信,大力推进教育本土化进程;高度重视实践育人,着力培养全面发展的高素质人才;积极弘扬高尚师德风范,全面提升教师职业素养;始终坚持教育公平原则,精准对接社会发展需求;长期坚持守正创新,持续推动教育改革。梁漱溟教育家精神为新时代教育改革与发展提供了极为重要的思想源泉和实践指引。

[关键词] 梁漱溟; 教育家精神; 文化自信; 乡村教育; 当代启示

[中图分类号] G451 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0065-07

一、引言

作为新儒学的重要代表人物,梁漱溟不仅是思想家,更是乡村教育和社会改造的坚定倡导者与勇敢实践者。他提出“乡村建设”理论,并付诸实践,为中国教育的现代化探索出了一条独具特色的道路。

深入研究梁漱溟教育家精神的时代特质及其当代启示,具有不可忽视的理论价值和现实意义。从理论层面而言,梁漱溟的教育思想巧妙融合了儒家传统智慧与现代教育理念,为中国教育理论的发展注入了丰富的思想养分,开拓了新的理论视野。从实践层面来看,他在乡村教育和社会改造过程中的种种探索与尝试,为当下乡村振兴战略的实施以及教育公平问题的解决,提供了极具借鉴意义的宝贵经验。本文旨在系统且全面地梳理梁漱溟教育家精神的内涵与时代特质,深入探讨其对当代

教育改革与发展的深刻启示,期望能为新时代教育事业的发展提供有益参考。

二、梁漱溟教育家精神的内涵

梁漱溟教育家精神内涵丰富且深刻,可从理想信念、道德情操、育人智慧、躬耕态度、仁爱之心和弘道追求6个维度进行深入阐释。

(一)文化自信与教育使命的理想信念

梁漱溟的理想信念集中体现在他对中国文化的执着坚守以及对教育使命的深刻认知上。在20世纪初,西方文化如潮水般涌入中国,新文化运动高举“科学”“民主”大旗,激烈批判传统儒学,甚至提出“全盘西化”的主张。在此背景下,梁漱溟敏锐地意识到,盲目照搬西方模式只会导致中国文化的断裂与民族精神的迷失。1921年,他在《东西文化及其哲学》中系统阐述了中国文化的独特价值,认为儒家思想所倡导的伦理道德与人生智慧,

* [基金项目] 吉林省教育科学“十四五”规划课题“新时代高校教师思想政治教育改革研究”(项目编号:GH22025)。

[收稿日期] 2025-06-09

[作者简介] 于 喆,女,吉林辽源人,东北师范大学国际中文教育学院副研究员。

不仅不应被抛弃,反而应在现代化进程中发挥积极作用。他坚信,教育绝非仅仅是知识的简单传递,更是文化传承与民族精神弘扬的关键途径。

面对当时中国社会“旧者已亡,新者未立”的困境,梁漱溟提出“教育救国”的理念,主张教育必须立足本土文化,以儒家思想为根基,重建中国人的精神世界。他认为,教育应当紧密围绕民族复兴和社会改造的目标,既要吸收西方先进思想,又要扎根于中国自身的文化传统。1933年,他在山东邹平开展乡村建设实验,创办村学、乡学,将儒家伦理教育与现代知识体系相结合,使教育真正服务于乡村社会的改造。他强调:“教育的目的不仅是培养人才,更是要培养‘人’——有道德、有担当、能自觉传承文化的中国人。”^{[1]87}

(二)知行合一的道德情操

梁漱溟极为注重道德修养与实践的有机结合,积极倡导“知行合一”的教育理念。他认为,教育者自身必须以身作则,做到言行一致,成为学生道德修养的楷模。1924年,梁漱溟毅然放弃优渥的教授待遇,辞去北大教职投身乡村建设,与农民同甘共苦。在邹平实验期间,他坚持每天与农民一起下地劳作,亲自示范农业改良技术;夜晚则组织村民学习,讲授儒家经典与现代知识。这种“昼耕夜读”的生活方式,正是他对“知行合一”理念的最好诠释。他曾说:“教育者若不能身体力行,其所教必成空谈。”^[2]在重庆创办勉仁书院时,他要求教师必须住校,与学生同吃同住,通过日常生活的言传身教来培养学生的品德。

梁漱溟对“知行合一”的践行还体现在其独特的教学方法上。他反对当时盛行的填鸭式教育,创造性地提出“共学制”:教师不是单纯的知识传授者,而是与学生共同探讨、共同实践的引路人。在邹平乡村建设学院,他规定每周必须安排两天实地考察,让学生深入田间地头,将课堂所学应用于解决实际问题。1935年,面对黄河水患威胁,他亲自带领师生参与堤防修筑,白天劳动,晚上讲授水利知识,使理论教学与社会服务紧密结合。这种教育方式

不仅培养了学生的实践能力,更培养了他们服务社会的责任感。

(三)以人为本的育人智慧

梁漱溟的育人智慧突出表现在他对“人”的全面关注上。在20世纪初期中国教育日益西化、机械化的背景下,他敏锐地指出:“教育之根本,首在认识‘人’为何物。”^{[3]49}他坚决反对当时盛行的标准化、程式化教育模式,在邹平乡村建设实验中创造性地提出“因人设教”的原则。根据当地农民的实际情况,他将学生分为儿童班、青年班、妇女班和成人班,每班设置不同的课程内容和教学方式。例如,为照顾农村生产需要,儿童班采用“半日读书、半日务农”的弹性学制;妇女班则选择在农闲季节集中授课,教学内容特别增设妇幼保健和家政管理等实用知识。这种灵活多样的教育安排充分体现了他对受教育者个体差异的尊重。

梁漱溟的因材施教理念还体现在他对个性化发展的重视上。在勉仁书院时期,他要求教师为每个学生制订“成长档案”,详细记录其性格特点、学习进度和发展需求。他常说:“教育如同园艺,必须知道每株苗木的特性,才能助其茁壮成长。”在课程设置上,除必修的传统文化课程外,学生可根据兴趣选修农业技术、商业算术或手工技艺等实用科目。1936年,他指导建立的“学生自治会”更是赋予学生充分的自我管理空间,鼓励他们在实践中发现和发展自己的特长。这种尊重个性、激发潜能的教育方式培养出了一大批乡村建设人才。

(四)躬耕教育的实践态度

梁漱溟怀揣“教育救国”的理想,在山东邹平开展乡村建设实验。11年间,他不仅亲自规划乡农学校的办学方针,更常常清晨5点就起床巡视校园,与师生同吃一锅饭,同住简陋校舍。他带领团队创建了包括1所县学、16所乡学、208所村学在内的完整教育体系,使这个原本文盲率高达80%的偏远县区焕发新生。在课程设置上,他既保留《论语》《孟子》等传统经典,又引入农业技术、合作社经营等实用课程,开创了“文实并重”的乡村教育新模式。

梁漱溟的教育实践绝非纸上谈兵,而是身体力行的社会改造。他亲自编写《乡村建设理论》教材,定期为农民授课;带领师生参与组建棉花运销、信用贷款等各类合作社达 147 个;组织农业改良实验,推广种植良种、运用新型农具。这种将教育融入乡村整体发展的实践,使邹平实验区成为当时全国乡村建设的典范。1935 年黄河水患时,他带领师生参与堤防修筑,白天劳动,晚上授课,用实际行动诠释“知行合一”的教育理念。

(五) 仁爱之心与社会关怀

梁漱溟对教育事业的无限热爱以及对社会的深切关怀,充分彰显了他深厚的仁爱之心。在山东邹平开展乡村建设实验时,他发现许多农家子弟因贫困而失学。为此,他首创“以工代学”制度,允许贫困学生通过参与校园劳动抵扣学费,并设立“梁氏助学金”,用自己的稿费收入资助了 37 名特困学生完成学业。他认为:“教育者的天职,就是要为最需要的人点亮希望之灯。”^[4]在邹平实验区,他亲自走访了 300 多户贫困家庭,了解他们的实际需求,据此设计出“半耕半读”的弹性学制,使农家子弟既能读书识字,又不耽误农事劳作^[5]。

梁漱溟对乡村儿童的关爱体现在教育的每个细节中。他要求乡农学校的教室必须配备取暖设备,确保冬季教学正常进行;为学生设计营养均衡的“课间餐”,解决贫困学生营养不良的问题;甚至亲自为学生缝制书包,用行动诠释教育者的仁爱。1935 年寒冬,当他发现许多学生因缺少棉衣而无法到校时,立即发动社会捐助,一周内筹集棉衣 200 余套。这种细致入微的关怀,使当地入学率在 3 年内提高了 45 个百分点。

(六) 以文化人的弘道追求

梁漱溟的弘道追求体现在他希望通过教育来传播文化、改造社会的理想之中。他认为,教育的根本目标在于培养具有文化自觉和社会担当的公民。1931 年,他创造性地提出“政教合一”的办学模式,将学校打造成为文化传播与社会改良的中心。他亲自编写《弟子规白话解》等教材,采用“朝会讲习”的形式,每天清晨组织村民诵读经典,并结合农村

生活实际讲解其中要义。在课程设置上,他特别注重将《论语》《孟子》等典籍中的道德训诲与现代公民教育相结合,如把“己所不欲勿施于人”转化为具体的村民公约。这种深入浅出的文化教育,使邹平实验区在短短 3 年内培养出 500 多名能诵经典的“文化骨干”。

梁漱溟的文化教育实践极具创新性。他组织成立“文化改良会”,每月举办“道德评议会”,邀请村民共同评议乡里好人好事;创办《邹平旬刊》,用方言土语阐释传统文化精髓;编排《新编二十四孝》等通俗戏剧,以艺术形式传播传统美德。1935 年,他策划的“新文化庙会”吸引了周边十余个县的乡民参与,通过猜灯谜、对对联等传统形式,融入现代文明内容。这些举措成效显著,据当时统计,实验区内赌博现象减少 82%,家庭纠纷下降 65%,展现出文化教育移风易俗的强大力量。

三、梁漱溟教育家精神的时代特质

梁漱溟教育家精神的时代特质鲜明而独特,可从以下 4 个方面进行深入分析。

(一) 文化守正与教育创新的双重变奏

梁漱溟的教育实践展现了传统与现代的创造性融合,这种融合不是简单的折中,而是一种深刻的“文化自觉”。在 20 世纪初期全盘西化的浪潮中,当多数知识分子主张彻底抛弃传统时,他独树一帜地提出“从老根上发新芽”的文化发展观。这一观点既不同于顽固守旧的文化保守主义,也区别于激进西化的文化革命论,而是主张在坚守儒家文化精髓的基础上,有选择地吸收现代文明成果。他在《东西文化及其哲学》中系统阐述了中国文化的独特价值,认为儒家思想中“调和持中”的人生态度和“伦理本位”的社会理念恰恰可以弥补西方文化过度强调竞争的缺陷^[6]。这种文化立场不仅体现在理论上,更落实在教育实践中:在邹平乡农学校的课程设计中,他将《论语》的“仁者爱人”思想与现代公民教育相结合,把孟子的“民本”理念转化为具体的村民自治实践;在农业技术培训中,他特别强调要将现代农业科技与传统农耕智慧相融合,形成了独具特色的“文化+技术”教学模式。

梁漱溟的教育创新具有鲜明的本土化特

征和系统性思考。在邹平实验中,他创造性地改造传统书院制度,建立了“村学—乡学—县学”3级教育网络,这一体系既借鉴了传统书院的讲学方式,又吸收了现代学校的组织架构。村学侧重基础文化教育和生产技能培训,乡学承担文化传播和社会服务功能,县学负责培养乡村建设骨干,形成了完整的教育生态。更值得注意的是,梁漱溟将古老的“乡约”传统转化为现代村民自治制度,制定了包含“德业相劝、过失相规、礼俗相交、患难相恤”等内容的《乡学村学办法大纲》。这些创新既保留了《吕氏乡约》中“德业相劝”等传统文化内核,又赋予其民主议事、公开监督等现代组织形式。例如,梁漱溟建立的“乡学辅导员”制度,要求知识分子必须与农民同吃同住同劳动,这一做法既延续了儒家“知行合一”的传统,又开创了现代社区教育的新模式。通过这些创新实践,梁漱溟为传统文化在现代社会的创造性转化提供了制度保障,也探索出了一条具有中国特色的教育现代化道路。

(二) 知行互鉴的实践哲学

梁漱溟的教育思想最鲜明的特质在于突破了传统知识分子“坐而论道”的局限,开创了“行而知之”的教育实践新范式。他提出的“行动出真知”认识论,包含3个相互关联的维度。其一,知识必须来源于实践。在邹平实验中,他坚持“从田野中来”的研究方法,每年用三分之一时间深入农户调研。其二,理论必须接受实践检验。他要求所有教育方案都要先在小范围试点,再逐步推广。其三,认识要在实践中深化,形成了“实践—认识—再实践”的螺旋上升过程。这种实践认识论打破了传统教育中理论与实践的割裂状态,在当时的中国教育界具有革命性意义。

梁漱溟的实践哲学在邹平实验中得到了充分体现。他创造性地推行“三同”工作法:与农民同吃、同住、同劳动。每天清晨,他带领师生参与田间劳作,下午进行教学研讨,晚上则组织村民讨论会。这种“昼耕夜读”的生活方式使教育者真正了解了农村实际需求。在教学方法上,他开创了“问题导向”的教学模式:先让学生发现生产生活中的实际问题,再引导他们通过学习寻找解决方案。例如,面对

当地棉花种植技术落后的问题,他组织师生成立“棉作改进会”,通过实验比较不同种植方法,最终使棉花亩产提高了35%。

梁漱溟的实践哲学更体现在教育与社会改造的有机统一上。在邹平,他构建了“教育—经济—文化”三位一体的乡村建设模式:教育系统培养人才,合作社发展经济,文化活动改良社会风气。1934年至1937年间,这一模式取得了显著成效:文盲率从80%降至45%,合作社社员年均收入增长62%,乡村社会风气明显改善。特别值得一提的是,他创立的“学友制”要求毕业生必须继续服务乡村两年,使教育成果得以持续转化。这种整体性改造的实践模式不仅打破了教育与社会变革的二元对立,更探索出了一条通过教育推动社会全面进步的可行路径。

(三) 以人为本的平民教育

梁漱溟的教育思想实现了中国教育史上一次深刻的范式转换,即从传统的精英教育向现代平民教育的转向。在20世纪30年代的中国,教育资源高度集中在城市和上层社会,占总人口80%以上的农民几乎被排除在现代教育体系之外。面对这一现状,梁漱溟以“教育要下乡”的坚定信念,将教育对象扩大到最基层的农民群体。他深刻指出:“中国教育的根本问题,在于它脱离了最广大的农民群众。”^[7]在邹平实验中,他创造性地建立了一套完全不同于城市精英教育的乡村教育体系:在学制设计上,采用“半日制”“季节制”等弹性安排,使教育时间与农事季节相协调;在教学内容上,编写《农民千字文》《农村应用文》等乡土教材,用农民熟悉的语言和生活案例进行教学;在教学方法上,开创“地头教学”“院落课堂”等灵活形式,把课堂搬到田间地头和农家院落。这些创新举措使教育真正走进了普通农民的生活,开创了中国平民教育的先河。

梁漱溟的平民教育实践蕴含着深刻的教育公平理念。他特别关注农村弱势群体的教育权利问题,采取了一系列开创性的措施:首创“以工代学”制度,允许贫困家庭子女通过参与校园劳动来抵扣学费;设立“梁氏助学金”,用自己的稿费收入资助特困学生;组织“流动教学队”,为偏远村落送教上门;创办女

子夜校,突破传统观念对女性教育的限制。1935年,他发起的“教育普及运动”成效显著:邹平实验区的儿童入学率从最初的不足20%提升至67%,其中,女童入学人数增长了8倍;成人识字率从5%提高到40%。这些数据背后,是梁漱溟对教育公平的执着追求。他认为:“教育之光应该照进最阴暗的角落,温暖最需要温暖的灵魂。”^{[8]216}这种以人为本、有教无类的教育理念,不仅在当时具有革命性意义,对当今推进教育均衡发展仍具有重要的启示价值。

(四) 经世致用的教育功能观

梁漱溟的教育思想最突出的时代特质之一,是彻底突破了传统教育“两耳不闻窗外事”的封闭性。他提出的“教育即生活”理念包含3个重要维度:首先,教育内容必须源于生活,在邹平实验中,他要求课程设置必须紧扣农村生产生活实际;其次,教学过程要融入生活,开创了“田间课堂”“作坊教学”等实践教学模式;再次,教育成果要服务生活,建立了教育成效的社会评价机制。这种教育功能观打破了传统教育与社会生活的樊篱,实现了教育从“象牙塔”向“田间地头”的根本转变。在课程体系设计上,他创造性地构建了“文化素养+实用技能”的复合型课程结构:上午讲授《论语》《孟子》等传统文化经典,培养文化自信与道德修养,下午开展农业技术、合作经营、手工技艺等实用技能培训,提升生产能力。这种“文实并重”的课程体系培养了大批既具有文化自信又掌握现代生产技能的“新农民”,为乡村建设提供了坚实的人才支撑。

梁漱溟的教育实践彰显了知识分子服务国家发展的责任担当。抗战全面爆发后,他迅速调整教育方向,将传统文化中的家国情怀与抗战教育有机结合:在课程中加入国防教育内容,组织师生学习战地救护、防空防灾等实用技能;改编传统戏曲,创作《精忠报国》《抗战三字经》等文艺作品,激发民众爱国热情;带领师生成立“战地服务团”,直接参与后勤保障和战地服务工作。1938—1942年间,他培养的乡村建设人才中有三分之二投身抗战救国事业。特别值得一提的是,1942年香港沦陷时,他坚持每日讲授《孟子》“生于忧患,死于安乐”,用“天下兴亡,匹夫有责”的儒家精

神激励师生坚守民族气节。这种将个人成长与国家命运紧密联系的教育观,不仅在当时凝聚了抗战力量,对当代教育如何培养担当民族复兴大任的时代新人,仍具有重要的启示意义^[9]。梁漱溟用实践证明,真正的教育必须立足时代需求,服务国家发展,这种经世致用的教育功能观是其教育家精神最具时代价值的核心特质。

四、梁漱溟教育家精神的当代启示

梁漱溟的一生,教育家是底色,革命家是内核,他的教育家精神犹如灯塔为我们指明前进的方向,照亮前行的道路。梁漱溟在治学从教中所体现的文化自觉、实践导向、以人为本和经世致用等特质,对当前建设教育强国、推进教育现代化具有重要的指导意义,为新时代弘扬教育家精神提供了典范和启示。

(一) 坚定文化自信,推进教育本土化

梁漱溟先生毕生坚守“从老根上发新芽”的文化发展观,在20世纪初期全盘西化的浪潮中捍卫中华文化的主体性。这种文化自觉对当代教育具有深刻的启示意义。当前,在全球文化交流日益频繁的背景下,我国教育面临着如何保持文化主体性的重要课题。教育工作者应当像梁漱溟那样,既要以开放包容的态度吸收世界先进教育经验,更要立足中华文化沃土,深入挖掘传统教育智慧。具体而言,可以在语文、历史等人文学科中加大经典诵读的比重,通过《论语》《孟子》等典籍的学习,培养学生的文化认同;在德育课程中,将“仁爱”“诚信”“礼义”等传统美德与现代公民素养教育有机结合;在校园文化建设中,融入书法、国画、戏曲等传统艺术形式,营造浓厚的文化育人氛围。这种扎根传统的教育创新,能够帮助学生建立起文化自信的精神底色。

推进教育本土化还需要注重区域特色和乡土文化的传承发展。梁漱溟在邹平实验中特别强调教育要“接地气”,这一理念至今仍具有重要价值。各地教育部门和学校应当一方面组织力量编写校本教材,将地方历史名人、传统技艺、民俗风情等资源转化为生动的教学素材;另一方面,积极开展“非遗进校园”“地方文化研学”等活动,让学生在实践中感受本土文化的魅力。这种因地制宜的教育

本土化实践,既能够避免教育“千校一面”的同质化倾向,又能使传统文化在现代教育中焕发新的生机,最终实现“各美其美,美美与共”的文化教育格局。

(二) 注重实践育人,培养全面发展人才

梁漱溟先生“昼耕夜读”的教育实践生动诠释了“知行合一”的深刻内涵。在邹平乡村建设实验中,他创造性地将课堂延伸到田间地头,带领师生在参与农业生产的同时学习农业科技知识,这种“在做中学”的教育模式取得了显著成效。当代教育应当继承这一宝贵经验,着力构建理论与实践深度融合的育人体系。在基础教育阶段,要突破传统课堂的时空限制,通过设置“田间课堂”“社区课堂”等形式,让学生在真实情境中学习知识、锻炼能力。例如,可以组织学生参与校园农场管理、社区志愿服务等活动,培养其劳动意识和社会责任感;在课程设计上,要增加项目式学习、探究式学习等实践性教学内容的比重,让学生在实践中掌握知识、提升能力。这种实践导向的教育模式能够有效激发学生的学习兴趣,培养其解决实际问题的能力。

深化实践育人还需要建立完善的制度保障。梁漱溟在邹平实验中构建的“村学—乡学—县学”三级教育网络,为实践育人提供了有力的组织支撑。在高等教育领域,大力推进产学研协同育人,通过建立产业学院、校企联合实验室等方式,让学生直接参与企业研发项目;在职业教育领域,全面推行现代学徒制,实现“招生即招工、入校即入企”的培养模式;在评价机制上,要突破单一的考试评价方式,将学生的实践成果、创新项目等纳入综合素质评价。另外,要建立实践教学质量监控体系,确保实践活动不流于形式,真正达到育人效果。通过系统化的实践育人体系建设,培养出既具备扎实的专业知识,又拥有较强实践能力的复合型人才,满足新时代社会发展需求。

(三) 弘扬高尚师德,提升教师职业素养

梁漱溟先生“三同”(与农民同吃、同住、同劳动)的工作方法,生动展现了一位教育家崇高的师德风范。他放弃大学教授的优渥生活,扎根农村11年,与师生同甘共苦,这种无私奉献的精神为当代教师树立了光辉典范。

新时代教师队伍建设应当以梁漱溟精神为镜,着力培育“四有”好老师。首先,要强化政治引领,引导教师深刻认识“为党育人、为国育才”的时代使命,将个人职业发展融入教育强国建设大局。其次,要推动教师专业发展,建立分层分类的培训体系,通过名师工作室、教学创新团队等载体,促进教师教学能力和科研水平提升。再次,要健全师德建设长效机制,将师德表现作为教师考核、职称评聘、评优评先的首要标准,实行师德失范“一票否决”。最后,要营造尊师重教的社会氛围,切实提高教师待遇和职业吸引力,让教师真正成为令人羡慕的职业。

梁漱溟“以文化人”的教育实践启示我们,教师的育人成效不仅取决于专业能力,更源于其人格魅力。当代教师应当在教育教学中践行“身教重于言教”的原则,以高尚的品格感染学生;在日常工作中发扬“仁而爱人”的精神,特别关注留守儿童、随迁子女等特殊群体学生的成长需求;在专业发展上秉持“活到老学到老”的态度,主动适应教育数字化转型的新要求。教育行政部门和学校要创新师德评价机制,将教师参与课后服务、家校共育、教育帮扶等工作纳入考核范畴,引导教师既做“经师”更做“人师”。同时,要建立教师荣誉体系,定期评选表彰师德标兵、最美教师等先进典型,通过榜样示范带动教师队伍整体素质提升。唯有如此,才能培养出更多像梁漱溟那样“学为人师、行为世范”的新时代“大先生”。

(四) 促进教育公平,服务社会发展

梁漱溟先生在邹平开展的乡村教育实验,开创了平民教育的先河。他首创的“以工代学”制度和弹性学制设计,为当代促进教育公平提供了宝贵经验。当前,推动教育公平需要系统施策:首先,要优化教育资源配置,持续加大对农村、边远、民族地区的教育投入,通过“特岗计划”“银龄讲学计划”等方式补充乡村教师队伍;其次,要推进“互联网+教育”发展,建设智慧教育平台,实现优质教育资源跨区域共享;再次,要完善特殊群体帮扶机制,建立从学前教育到高等教育的全程资助体系,重点关注留守儿童、残疾儿童等弱势群体。例如,可以推广“教育管家”制度,为特殊学生提

供个性化帮扶方案。这些举措将有效缩小城乡、区域、校际差距,让每个孩子都能享有公平而有质量的教育。

梁漱溟“教育即生活”的理念启示我们,教育必须主动服务社会发展需求。新时代的教育工作应当一方面积极对接国家重大战略,在职业院校开设乡村振兴相关专业,为农业农村现代化培养实用人才;另一方面,深化产教融合,鼓励高校与企业共建产业学院,培养适应新质生产力发展的高素质人才。同时,要构建服务全民的终身学习体系,发展社区教育、老年教育等多元教育形式,如建设“社区学习中心”“银发学堂”等平台。教育部门还应建立人才培养与社会需求的动态调整机制,定期发布行业人才需求报告,引导学校优化专业设置。通过这些措施,使教育真正成为推动社会进步的重要力量,实现梁漱溟所倡导的“教育改造社会”的理想。

(五)坚持守正创新,推动教育改革

深入挖掘中国传统教育智慧,将“因材施教”“教学相长”“知行合一”等理念与现代教育理论相融合。具体而言,在教学方法上,要继承和发展启发式教学,注重培养学生的独立思考能力;在师生关系上,要弘扬“尊师重道”的传统,同时建立平等对话的新型师生关系;在育人目标上,要坚持“立德树人”根本任务,培养德才兼备的时代新人。这些传统教育智慧的现代转化,能够为教育改革提供深厚的文化根基。正如梁漱溟在邹平实验中将儒家伦理与现代公民教育相结合一样,当代教育改革也需要在传统与现代之间寻找平衡点。

在推动教育创新方面,我们要积极拥抱新技术革命带来的机遇。人工智能、大数据等新兴技术正在深刻改变教育形态,我们要善于运用这些技术推动教育变革。例如,可以通过智能教学系统实现个性化学习,利用虚拟现实技术创设沉浸式学习环境,借助学习分析技术优化教学过程。同时,要鼓励基层学校和教师开展教育教学创新,支持特色化办学,形成“一校一品”的多样化发展格局。教育行政部门应当建立容错机制,为教育创新提供政策空间,并通过典型案例推广、经验交流等方式促

进创新成果共享。梁漱溟在乡村教育实验中的创新精神告诉我们,教育改革既要有顶层设计,也要尊重基层首创,只有这样,才能真正激发教育活力,构建充满生机的现代教育生态。

五、结语

梁漱溟的教育家精神是中国教育宝库中熠熠生辉的珍贵财富。其文化自觉、知行合一、以人为本和创新融合的特质,为新时代教育改革提供了重要的思想资源和实践指导。在建设教育强国的伟大征程中,我们应当深入学习和继承梁漱溟的教育家精神,坚守育人初心,不断探索创新,推动教育高质量发展,为实现中华民族伟大复兴的中国梦贡献教育的力量。在未来的教育实践中,我们还可以进一步深入研究梁漱溟教育家精神的内涵和实践经验,结合时代发展的新需求,不断丰富和发展其精神内涵,使其在新时代教育事业中发挥更大的作用。

[参考文献]

- [1]柴文华.梁漱溟思想研究[M].北京:中国社会科学出版社,2020.
- [2]孙凯.梁漱溟思想研究[D].哈尔滨:黑龙江大学,2014.
- [3]梁漱溟.教育与人生[M].北京:当代中国出版社,2012.
- [4]王先明.梁漱溟乡村教育思想的历史实践与当代启示[J].史学月刊,2006(8):78-85.
- [5]颜炳罡.人类文明的中国模式何以可能——梁漱溟乡村建设理论的实质及其当代意义[J].文史哲,2021(4):145-153+168.
- [6]柴文华.论梁漱溟思想的总体特征[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2020(1):87-93.
- [7]夏士清.梁漱溟生命化儒学对其乡村建设思想的影响[J].深圳大学学报(人文社会科学版),1992(2):51-60.
- [8]梁漱溟.乡村建设理论[M]//梁漱溟全集(第二卷).济南:山东人民出版社,2005.
- [9]朱欣如.梁漱溟东西文化观的文化哲学审视[D].哈尔滨:黑龙江大学,2023.

(责任编辑 师 语)

什么阻碍了高校教师的教学投入?*

——基于工作要求—资源理论的质性分析

陆岳新¹ 张洪玥² 杨选瑾²

(1.江苏省教育科学研究院, 江苏南京 210013;

2.南京信息工程大学高等教育研究所, 江苏南京 210044)

[摘要] 高校教师的教学投入是建设高素质教师队伍、提升人才培养质量的重要保障。当前,教学投入不足现象日渐成为高等教育学界关切的热点议题。通过对江苏省21位高校一线专任教师的深度访谈发现,部分高校教师的教学投入呈现合规应付、消极被动、难以持续的实际样态。高校内部部分存在阻碍性的教学工作要求、增益有限的教学工作资源和相对薄弱的教学素养,这共同导致部分教师教学投入不足。其中,不合理的教学工作要求严重挤压了教师高质量教学投入的空间;系统异化的激励制度、互动弱化的重要他人和效能不足的资源平台等因素,难以为实际教学活动提供有效支持;个体有限的教学能力、教学价值认同的落空难以为教师持续投入提供内在力量。为破解该问题,需以全局思维推动高校合理设置教师的教学工作要求、提供适配的资源供给与发展空间,通过教学投入文化重塑教师主动教学精神,提高教师教学素养,为高校教师教学投入、高质量人才培养与教育质量提升提供坚实基础。

[关键词] 高校教师; 教学投入; 工作要求—资源理论; 教学素养

[中图分类号] G642 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0072-12

作为高等教育教学活动的核心组织者和实施者,高校教师的教学投入既关涉自身职业发展规划和整体的教师队伍建设,又关系着学生的学习投入、学业成就、学习收获等人才培养的质量与成效。近年来,国家在政策层面引导教师全身心投入教学工作。2020年,教育部等六部门印发《关于加强新时代高校教师队伍建设改革的指导意见》^[1],明确提出强化教学业绩和教书育人实效在教师绩效分配、职称晋升中的比重,通过提升教学地位激发教师

队伍创新活力。2021年,《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》^[2]中,“教学投入”“卓越教学”等相关指标在质量评估层面的地位更为凸显,再次强调了教学投入对教师队伍建设、人才培养不可或缺的作用。

尽管国家政策承载着高素质教师队伍建设和高质量人才培养的理想设计,但在实践过程中反映出的教师教学投入不足的现象仍然突出:部分高校教师教学时间占工作总时间的

* **[基金项目]** 教育部人文社会科学规划基金项目“数字胜任力视域下高校教师教学发展的阻滞与突破机制研究”(项目编号:25YJA880074)。

[收稿日期] 2025-10-14

[作者简介] 陆岳新,男,江苏宜兴人,江苏省教育科学研究院院长、党委书记,研究员,博士生导师。
张洪玥,女,山东潍坊人,南京信息工程大学高等教育研究所硕士研究生。
杨选瑾,女,江西南昌人,南京信息工程大学高等教育研究所博士研究生。

比重不足一半^[3],备课、课后指导及师生交流等核心投入环节明显“缩水”,教师参与教学交流、开展教学学术研究的意愿较低^[4],教学呈表层化、应付化、短暂化特征等。对此,针对“什么阻碍了高校教师的教学投入”这一核心问题,运用质性研究方法从高校一线专任教师的视角,剖析高校内部阻碍教师教学投入的关键因素及作用机制,以期为推动教师更好投入教学工作提供理论依据与实践指引。

一、研究现状与理论基础

(一) 高校教师教学投入的相关研究

“教学工作投入”源于积极心理学中的“工作投入(Job Engagement)”,这一概念最早由 Kahn(1990)^[5]提出并界定为组织成员自我与其工作角色的结合,体现为身体、认知和情感的角色运用和自我表达。之后,工作投入与工作倦怠被视为连续体的两极,工作投入的积极、充实特征更为明确。Schaufeli(2002)^[6]将其总结为活力、奉献和专注的有机统一,被视作目前对工作投入最权威的划分。依据上述概念框架,结合对教学本质和高校教师职业特性的不同理解,研究者形成了对高校教师教学投入内涵界定、要素构成的差异化呈现。我国大多数学者倾向于教学活动本质观的界定。刘振天(2013)^[7]将高校教师教学投入定义为教育教学活动中时间、精力和情感投入的总和,包括教学工作量、教学质量和教学主观体验,该界定因其可操作性强而广泛应用于高校教师教学投入的实证研究。在此基础上,郭建鹏(2023)^[8]借鉴 Klassen(2013)^[9]等人开发的《教师投入量表》(Engaged Teacher Scale,简称 ETS)以突出师生互动的教师职业特性,将教学投入结构化为认知、情感、行为和社会四个维度。此外,持夸美纽斯教学艺术本质观的学者,如柳友荣(2020)^[10]将其界定为教师在教育教学及其自身专业成长过程中所投入的时间、精力和情感的总合。综上所述,教学投入并非囿于基本工作量的达标,亦非对教学任务的被动应付,而是体现为高校教师在教育教学全过程中积极主动、持续优化的全身心参

与,本质是为提升教学水平和教育教学质量的系统性实践集合。

教学投入内涵的复杂性促使研究者对其现状进行分析,既有对高校教师教学投入构成要素的整体性刻画,亦有锚定单一或若干维度的精细化剖析^[11];此外,不同高校类型^{[12][13][14]}、不同教师群体^[15]投入的异质性也受到持续关注,应用型高校、青年教师是研究重点,教学投入不足的问题亦相当程度地存在^[7]。在以往研究基础上,研究者开始探究教学投入的影响因素,主要从个体特征、学校环境、社会期望等方面进行剖析。首先,对教师个体背景特征的探讨集中在性别、教龄、职称和学科类型。有学者认为教学与科研的内在属性差异决定了教师在认知上更倾向于科研而非教学^[16]。其次,学校管理制度规制也影响着教师的教学投入。有研究从政策工具的视角分析 170 所高校颁布的教学政策,发现占据主导的强制型政策工具削弱了教师教学的自主性,忽视教学内容与评价的政策也不利于教学质量的提高^[17];也有实证研究表明,职称评审下“重科研、轻教学”的倾向性^[18]、薪酬津贴的分配^[19]难以激发教师教学积极性。同时,郭建鹏(2022)^[20]、郭一蓉(2024)^[21]的量化分析表明教学经费、教学空间等客观资源并不影响教师教学投入;而殷慧(2005)^[22]则得出相反结论,学生的低积极性^[23]、教学培训不够健全^[19]等问题也制约着教师教学。此外,吕媛媛(2024)^[24]通过文献分析提出,社会对教师过高的责任要求、对教育问题的误解与不当归责加重了教师群体的负担,教师难以回归教学之本。

尽管相关研究不断完善,但仍存在拓展空间:第一,研究对象多集中于某一特定类型高校或者特定教师群体,缺乏对不同教师教学投入的系统性、整体性考察。第二,对影响因素的剖析多聚焦于高校的教学环境和教师个人,突出强调教学环境对教学投入的塑造作用,而忽视教师个体能动性以及与教学环境的互动性,且部分结论尚未形成共识。第三,现

有研究多受限于量化研究对变量的先验预设、理论思辨分析,而较少深入捕捉作为主体的高校教师在教学工作中的真实处境与切实感受。为此,本研究进一步将分析边界限定为高校内部,从高校教师主体视角出发,通过质性研究方法剖析阻碍高校教师教学投入的因素及其作用机制。这并非割裂、否定社会环境与教学投入的联系,而是突出高校作为教师开展教学工作直接场所的核心作用。实际上,高校内部的教学工作环境和教师在教学场景中展现的个人特质共同决定了教学投入的程度。

(二) 工作要求—资源理论

为分析高校内部教学工作环境和教师个人因素对于教学投入的影响,本研究选取以个体工作情感体验为切入点的“工作要求—资源理论”作为理论基础。在 Demerouti 提出的工作要求—资源理论 (Job Demands - Resources, 简称 JD-R) 的基础上,荷兰心理学家 Wilmar Schaufeli 等学者将工作投入 (Work Engagement) 纳入该分析框架以解释组织工作特征对个体职业后果的影响^[25]。该理论将各类型的工作环境或特征统一划分为工作要求 (Job Demands) 和工作资源 (Job Resources) 两大范畴,并着力关注其对工作投入等后置结果的影响作用。工作要求是指个体所感知到的工作中涉及身体、心理、社会或组织方面的要求,需要个体持续付出体力、心理努力等成本,对应能量损耗过程;工作资源则指为个体提供支持和帮助、有助于其达成目标的支持性因素,对应动力激励过程。随着该理论的不断发展,个体资源也被纳入模型, Xanthopoulou (2007)^[26] 等人首次探讨了个体心理资源对工作投入的作用,后来,知识、技能、能力以及职业胜任力等其他形式的个体资源也逐渐受到关注^[27]。自此,多种类型的个体资源,包括身体的、心理的、情感的、智力的和资本性质等构成了工作投入的重要影响因素。

在教育学研究领域,工作要求—资源理论已成为理解不同教师群体、各种工作状态影响机制的核心理论框架,涉及教师工作负担、职

业倦怠、工作意愿、职业幸福感、工作投入等工作状态。该理论还以教师自身情感体验出发,既能反映教学工作环境或特征对于教师投入的塑造与制约,又能体现教师作为主体的特性以及对教学工作环境的回应与选择,为剖析教师教学投入的影响因素提供了宏观、适切的理论框架。

二、研究设计

(一) 研究对象

为确保样本的丰富性和典型性,研究综合使用目的性抽样和滚雪球抽样,最终确定江苏省 21 位从事教学工作的一线专任教师为访谈对象,受访者的具体基本情况详见表 1。其中,男性 10 人,女性 11 人;自然学科 12 人,人文学科 4 人,社会学科 5 人;讲师 5 人,副教授 7 人,教授 9 人;来自“双一流”高校 11 人,普通高校 10 人。研究对象的选择主要基于以下两点:第一,对教学投入有深度体会与反思。重点考察访谈对象能否对自身教学经历进行清晰的回顾与描述、具备明确的自我认知与审视、对教学有独到的见解,以便为研究带来启发。第二,综合考虑个体差异性。结合高校教师性别、职称、学科、教龄、教学经历以及信息饱和和需要最终确定访谈对象。

(二) 资料收集

本研究主要通过深度访谈进行资料收集。首先,开展预访谈并征询教育学专家意见,形成高校教师教学投入的半结构式访谈提纲,问题涉及高校教师教学工作的具体情况、教学工作中遇到的困难挑战、需要的教学支持、教学投入受哪些因素阻碍以及提升教学投入的建议等。其次,采用线上、线下结合方式开展正式访谈,对访谈对象的重点语言表达以及非语言行为进行记录,并根据样本特色情况设置追踪性问题,引导访谈对象对观点进行详细阐述,单次访谈时长控制在 40—80 分钟。访谈结束后,将征得受访者同意后的录音进行转录,剔除无关材料并整理为文字材料,最终形成 14.8 万字标准化语料库。

表1 受访者基本信息

序号	代码	性别	职称	高校类型	学科	教龄	访谈形式
1	T1	男	教授	“双一流”高校	自然学科	16年	线下
2	T2	男	副教授	“双一流”高校	自然学科	22年	线上
3	T3	女	副教授	普通高校	自然学科	8年	线下
4	T4	女	教授	普通高校	社会学科	21年	线下
5	T5	女	教授	普通高校	自然学科	19年	线下
6	T6	女	副教授	普通高校	自然学科	5年	线上
7	T7	女	副教授	普通高校	人文学科	12年	线下
8	T8	女	教授	普通高校	自然学科	24年	线下
9	T9	女	教授	“双一流”高校	自然学科	29年	线下
10	T10	女	副教授	“双一流”高校	人文学科	15年	线下
11	T11	男	教授	“双一流”高校	自然学科	19年	线下
12	T12	男	教授	“双一流”高校	自然学科	13年	线上
13	T13	男	教授	“双一流”高校	人文学科	40年	线上
14	T14	男	教授	“双一流”高校	自然学科	18年	线上
15	J1	女	副教授	“双一流”高校	社会学科	10年	线上
16	J2	男	讲师	“双一流”高校	社会学科	3年	线下
17	J3	男	讲师	“双一流”高校	人文学科	3年	线下
18	D1	男	讲师	普通高校	自然学科	3年	线上
19	D2	男	讲师	普通高校	自然学科	2年	线上
20	D3	女	讲师	普通高校	社会学科	5年	线上
21	D4	女	副教授	普通高校	社会学科	14年	线上

(三) 资料分析

为科学有效地处理和呈现资料,研究在工作要求—资源理论框架的指导下,采用类属分析法、借助 MaxQDA2020 对访谈文本进行编码。首先,根据理论框架及研究内容自上而下设定“教学工作要求”“教学工作资源”“教师个人资源”三大类别。其中,教学工作要求指教师感受到的来自高校教学任务的压力;教学工作资源指高校环境对教师教学投入的鼓励与支持要素;教师个体资源是指教师自身拥有的、支撑其教学投入的个体内在特质与功能性要素的总和。其次,识别高校内部阻碍教师教学投入影响因素的原始语句,通过归纳式探索自下而上地补充三大类别下的编码,不断比较、归类、整合类属以赋予理论契合研究情境下的实际意义,最终建立各类属之间的关系,共形成 15 个初始范畴和 6 个主范畴,如表 2

所示。

三、研究发现与结论

在高校环境内,阻碍性的教学工作要求、增益有限的教学工作资源和相对薄弱的教学素养是阻碍教师教学投入的影响因素。三者并非相互独立,而是相互影响、共同作用,教师教学投入最终呈现合规应付、消极被动、难以持续的样态。

(一) 阻碍性的教学工作要求:挤压高质量教学投入的合理空间

不同情境下,工作要求被划分为工作阻碍和工作挑战^[28],工作挑战能激励个体迎难而上、促进工作投入;而工作阻碍加剧工作倦怠、负向预测工作投入。访谈中,教师反映教学工作情境中存在的阻碍性教学要求,即负荷两极化的任务安排和过度刚性的质量要求挤压高质量教学投入的空间。

表2 阻碍高校教师教学投入的影响因素

对应框架	主范畴	初始范畴	初始概念
工作要求	不合理的工作安排	负荷两极化的任务安排 过度刚性化的质量要求	多重教学任务量、教学任务难度大、教学任务量过少 问责惩戒倾向、质量监控举措、评教结果使用要求
	系统异化的激励制度	制度价值导向异化 制度覆盖范围异化 制度转化机制异化	日常显性投入、日常隐性投入、脱离真实教学情境 环节覆盖失衡、主体覆盖失衡 教学所占比重低、职称天花板效应
工作资源	互动弱化的重要他人	领导支持有限 教师集体沉默 学生响应有限	制度解释、人文关怀、积极沟通 共同目标、持续互动、共享规则 及时反馈、成长进步、深层联结
	效能不足的资源平台	教学设施效能不足 教学培训效能不足	设施短缺、设施错配 形式主义实施、内容供给脱节、机会分配固化
个体资源	教学能力有限	基本教学能力 教师教学韧性	内容选择与整合、表达能力、过程监控能力、研究与创新能力 教学效能感、自我调节能力
	价值认同落空	教学效用价值 教学兴趣价值 教学使命价值	基本生活、能力提升、职业发展 喜欢教学过程、喜欢师生互动 伟大事业、理想信仰

高校教师的教学工作涵盖课堂教学、实践指导、教学管理以及教学改革与研究等多种类型,院系通过不同任务的量化分配构建基础性教学要求,以引导教师教学工作的有序展开。在实际任务分配中,教师们面临着负荷两极化的任务安排。首先,在高等教育大规模扩张和专任教师相对数量下降的背景下^[29],一些教师面临着超负荷的工作安排。“我们基本要求是每年180课时,但我半年就已经170课时了。”(D2)一方面,工作量突破教师的身体阈值,教师不得不采取应付性投入策略。“从早八上到晚八,最后两节课小蜜蜂都没电了,我实在是讲不动了……最后就只能让学生们自己做项目。”(D1)另一方面,显性的工作量背后更隐藏着数倍于课时的隐性工作。“别看是320个课时,但这背后远远不是320课时这么简单,想要认真上好一个半小时的课,至少要花一两天时间备课、做PPT。”(D3)这意味着教师需要付出的时间远超预期。教师虽清楚“教师应该要认真备课、关注教学质量”(D2),但当任务密度与时间资源配比失衡、有规划的专业投入被打破时,加之所教非学、从

未涉猎等高难度任务的层层叠加,这种远超教师现有专业能力和发展潜力的教学任务最终转化为阻碍性工作要求,其带来的持续性高压使得教师处于“担心任务完不成”“紧张害怕”的焦虑情绪之中。教师认知资源最终被“应对压力”占据,对教学的注意力由创造性投入转化为任务完成度,教学投入最终退化为无思考的机械性赶工。“有一段时间上的课难度很大,还要准备参加教学竞赛的材料,压力还是非常大的……后面就是先把任务完成,好坏就顾不上。”(D2)其次,过低负荷的教学任务不仅会直接减少教师教学时间的投入,而且通过合理化“教学不重要”的隐性规则影响了教师的价值认同,最终挤压高质量投入的教学空间。“有的老师一学期只用上一个小课时的课,就完全够考核要求了……教学权重没那么大,所以更多的时间都去做科研或者行政了。”(T3)与此同时,承担高负荷工作任务的教师在横向比较中所形成的相对剥夺感,再次强化了“应付教学”的行为逻辑。

除分配教学工作任务量,高校亦依托学生评教、同行评价、督导评价等方式对教师教学

工作的质量进行规范和要求。然而,在实践中代表行政权力的过度刚性化要求往往置于教学优化的核心要求之上^[30],最终挤压教师自主教学的创造性投入空间。首先,“不允许出教学事故”的安全底线要求虽为教师教学划定一条不可逾越的“红线”,但在问责惩戒的刚性要求下,全程录像的风险前置与教学事故通报的后果威慑效应被过度放大,教师在教学实践中更为“谨慎”,甚至自我设限。“以前会说一些研究的趣事,现在上课更不敢随意发挥了,很害怕自己说的一些观点被误解或曲解……毕竟说错一句话的代价太大了。”(J1)在此情境下,传授前沿知识、更新教学内容等提升教学质量的应然性要求反而异化为加剧教学投入风险的源头。“本来这节课有一个不太成熟的创新设计想尝试一下,但(督导)给了老师太多的不自由和压迫感,很担心被一棒子打死,最后就不敢尝试了。”(D4)其次,学生评教结果的使用要求也剥夺了教师深层教学的合理空间,在学校用评教结果反推教师教学过程,并将其与教师续聘、晋升等核心职业发展刚性挂钩的要求下^[31],教师为获得“安全”高分最终放弃高质量投入而选择精简教学内容、降低考试标准甚至勾画考试重点等“逆向适配”^[32]策略。“当评教分数和职称评审挂钩时,高分获得是很重要的,一些教师会绞尽脑汁地想如何讨好学生,导致在上课的时候就偏离了教师本心。”(D3)

(二)增益有限的教学工作资源:难以作为实际教学活动提供有效支持

1. 系统异化的激励制度:难以提供外部动力

在管理学中,激励被认为是调动员工积极性最神奇的魔力^[33],合理有效的激励制度可以通过明确的价值导向、正面的强化褒奖和持续的发展认可把组织目标转化为个体行动的动力。作为具备同样组织特性的高校,亦可以通过激励制度为教师教学提供正向、稳定的外部动力。然而,当前教学激励制度出现系统性异化,从价值导向、覆盖范围、转化机制3个维度阻断了外部动力的供给逻辑,反而削弱了教师的教学投入。

一是教学激励制度的价值导向异化。激励制度的价值导向是教师教学行动的重要指南,极大驱动着教师教学的投入方向与努力目标;然而,学校对教学核心激励不足、非核心投入过度认可的导向对教学的引导出现偏差。学校对教师日常超额上课普遍停留在“仅有少得可怜的课时费奖励”(D1、D2),对“认真备课”等高质量隐性投入缺乏制度化识别等,却将更多激励聚焦于一些脱离实际教学情境的特定赛事,这种偏离价值旨归的教学激励对日常教学的驱动有限,部分教师因日常投入缺乏认可而选择应付性对待课堂教学。“课上的怎么样、学生在课堂上收获了多少都是次要的,只有获得各种名次才是‘好教学’,这种倾向很难让大多数老师沉下心来投入到日常教学”(T8),更有甚者会将教学窄化为为特定赛事准备的技术化操作,形成脱离真实教学情境的短视化投入。

二是教学激励制度的覆盖范围异化。一方面体现在“重结果轻过程”的环节覆盖失衡,如针对教学成果的激励,普遍停留在是否获奖、是否成功申报等“唯结果论”的单向度激励,而忽视了“每个教师都是从小青椒成长起来的”(T7)渐进性、累积性的教学规律,过程性认可的缺乏使得教师极易面临付出回报失衡,教师教学动力降低。“教学的沉默成本很高,尽管花了很多时间准备,但它就是只看结果,付出和回报是不成正比的,慢慢就没那么有动力投入了。”(T5)另一方面体现在“重少数轻多数”的主体覆盖失衡,教学成果“绝对数量和相对数量显著低于科研项目”(D3)、加之“论资排辈”(D1、T4)规则下过度向头部教师倾斜,层层加码的限制压缩了外部动力的辐射范围,难以获得教学成果、产生失落感的教师教学投入降低。

三是教学激励制度的转化机制异化。转化机制旨在将教师的教学成果转化为职称晋升等长期收益,但目前职称转化中教学占比低且存在“天花板效应”,通过教学难以达到职称金字塔顶端的现实瓦解了教师持续教学投入的预期目标,长效性外部动力的缺失使得教

师因后劲不足而选择阶段性投入,“如果仅科研极强,晋升是没问题的;如果仅是教学方面强,拿国奖升副教授问题不大,但再往上晋升的机会是很渺茫的……”(D4)这对于将更多教师长期留在教学场域是不利的。

2. 互动弱化的重要他人:难以提供情感依托

作为高校教师教学工作中安全感、归属感、胜任感的关键来源,由领导、教师共同体、学生所构成的重要他人为教师教学投入提供了情感依托。

第一,作为组织代理人的院系领导是连接一线教师与教学管理制度的核心枢纽,其制度解释水平、人文关怀等管理智慧能有效为教师提供敢于投入的心理安全感。当院系领导能在制度困境中发挥管理智慧为教师提供支持性干预时,这种无后顾之忧的情感依托将促使教师大刀阔斧、如火如荼地投身于教学改革。“学校有非常严格的制度,是不允许老师和学生不在课堂的……但是,我非常感谢教务处副处长,他顶住压力同意我改革,我们就像战友一样磨方案……最后我改革了课堂形式、考试方式,取得了不错的效果。”(T4)若缺乏与一线教师的及时沟通和情感关怀,则难以为教师搭建教学发展的“温室环境”,教学挫折的“无人承接”会压缩教师投入的勇气。“那个时候想要改革,但是他们(领导)觉得是不切实际、没有意义的,也不会听取一线教师真实想法……最后就觉得,我一个小老师能改成什么呢?”(T6)

第二,教师的教学行为由“我们”的共同行动逻辑塑造,当所在教师团体尚未形成教学价值的高度认可和强烈的教学发展愿景,这种集体共识难以使教师在教学中获得归属感。“几乎所有学校都是这样的,大部分都去卷科研,只有少部分学校中的少部分人会选教学……而一些着重教学方向的教师,在院里基本是边缘人物,是很难有强烈的归属感的。”(T12)加之教师间教学合作少、难以合作的现实问题更削弱教师在群体中的归属感与安全感。“我们是不太会一起讨论教学的,大家的合作交流也很少……没什么共同朝教学努力

的感觉,有点孤军奋战的感觉。”(D3)即使是存在少数想要打破陈旧教学内容、进行教学创新的先锋者,长期群体惰性下的熏陶也会消磨教师的教学热情,日益提升的教学倦怠感使得抱着一套内容重复教学成为教师间心照不宣的默契。“我们现在传承下来的PPT是80年代的内容,我们没有人意识到要改,大家就都这样上课。”(T6)长此以往,这种共同体的负向濡化最终会成为阻碍教师教学投入的结构性障碍。

第三,作为教师教学活动中最直接的互动对象,学生的积极响应能增强教师的教学信心和教学意义感的感知,亦是重要的关系性互动资源。然而,实际教学情境中学生的低响应度正通过双重路径影响教师的教学投入:首先体现在课堂及时反馈的缺失,表现在与手机的注意力争夺战中,教师往往落于下风,学生的集体性无视降低教师的教学胜任感。“无论如何认真地去投入、哪怕是表演,学生们都不愿意抬头听你在讲什么,给我太大的挫败感了……最后就是讲的没那么认真了。”(T5)其次是疏离冷漠的师生关系削弱着教师的教学意义感,对教师的心态和教学行为产生了极大影响。作为理性经济人的学生个体逐渐呈现出“功利化”倾向,课堂上“选择性的对待公共课和必修课”(T10)“去做自己认为更重要的事情”(T4),课后“教过的学生见到你好像不认识你一样”(T4)等“隐形人”状态触发了教师角色的自我矮化,最终做出“学生虐我千百遍,我才不会待学生如初恋”(J1)的防御性疏离。

3. 效能不足的资源平台:难以提供条件支撑

资源平台的条件支撑作用在本质上是通过提供适配的教学设施与系统化的教学培训为教师教学提供物质与能力支持,其效能影响教学实践活动展开的可能性与深度。教学设施的主要功能体现在将教师教学理念转化为具体的教学实践、为教学从低效重复转向深度创新提供物质载体。然而,供给不足与错配的设施尚未充分释放其支撑作用,这直接制约了教师的教学投入。一是设施供给不足导致教

学构想转化条件缺失,即便教师具备先进的教学理念和技能,教学设备的匮乏直接阻碍教师教学构想向实际教学行为转化,呈现“想投入却无工具”的教学困境。“我上课想让学生坐成圆桌,但是教学条件还是传统的教室,限制了多样的教学活动。”(D4)二是设施供给错配削弱教学创新的支撑条件。虚拟仿真设施、跨学科实验平台等作为突破传统教学限制、赋能教学创新的关键设施,其实际供给存在降级化、低匹配度问题,偏离教师对设施感知有用性、易用性的核心需求。这种错配不仅无法支持教师引导学生探索前沿问题、开展基于真实场景的项目式教学,反而因效果不佳或操作困难直接抑制教师深度教学与持续投入的可能性。“工程问题最好还是实物管机,但学院提供的是虚拟的,效果差别还是很大的,限制一些更深入的教学展示。”(D2)

此外,院系组织通过提供教学培训扩充教师教学能力边界、帮助教师积累应对教学挑战的能力资本。然而,实际实施中的教学培训同样存在着效能困境:首先,聚焦青年教师教学能力提升的岗前培训、教学导师制等虽已制度化存在,但实践层面仍表现出“流于表面的集体讨论”(J1)、“缺乏实质指导的听课制度”(D1)以及“仅限于文件审核的教学导师指导”(D2)等形式化倾向,这些缺乏实质性技能建构、由工具理性主导的教学培训难以有效转化为教师教学能力资本,消解了教学培训应有的赋能作用,最终限制教学投入的深度。其次,培训内容的脱节难以有效满足处于不同阶段教师的教学需求。“培训忽视了处于不同阶段教师的不同需求,缺乏一些个性化内容,对我们能力提升是有限的”(T13),这种供需错配难以为教师教学投入提供针对性提升。最后,优质培训资源的倾斜性分配进一步加剧了投入失衡,能够切实提升教学优势的培训更多针对绩优教师而非普通教师,“只有进入了省赛和国赛,学校才会请教学名师、大专家针对性的帮助自己提升,大多数人连普通交流的机会也没有”(T11、J1),这种“锦上添花”而忽略“雪中送炭”的分配方式虽使得绩优教师实现

成功闭环,却系统性剥夺了“占大多数比重的普通教师”获取发展资源的机会,难以为大多数教师提供条件支撑。

(三)相对薄弱的教师教学素养:难以为持续投入提供内在力量

1.教学能力有限:难以奠定坚实基础

教学能力指教师自身所具备的组织教学活动、完成教学任务的各种能力,包括基本教学能力这一硬实力和教学韧性这一软实力。基于对自身能力相对优势的认知,高校教师倾向于将更多精力分配至教学或科研自评相对占优势的领域^[34]。因此,是否具备较高的教学能力和教学相对优势成为影响教师教学投入的基础性因素。一方面,基本教学能力的娴熟程度决定着教师能否将知识转化为实际的教学效果,影响教学投入的深度和广度。在教师知识中介作用弱化的背景下,高校教师更需要挖掘契合教学目标、贴合学生学习兴趣、体现学科发展前沿的教学内容并进行加工整合,然而,一些教师或因缺乏对教学内容的深度考量而浮于表面展开教学,“只是把书上的东西搬给学生,至于学生喜不喜欢、会不会有收获,大部分教师还是缺乏这样的考量的”(D4);或因内容选择与组织的难题在教学时“有心无力”,“最开始教学的时候,不太会结合学生情况和学情组织教学内容……包括随着学生的年轻化,我与学生的差距越来越大,有时还是难以把握教学内容”(T7)。同时,部分教师在教学实施过程中的技能短板,如“不擅长根据学生反应调整教学节奏”(T7)、“没有较强的表达能力和逻辑能力,难以将自身的知识能力正向传递给学生(T8)”,加之缺乏必要的“教学反思”(T7、T10),形成了难以与学生建立有效链接的低质量教学投入。此外,随着教学实践的发展,教师教学研究与创新能力逐渐成为教学能力的核心组成部分,教师们虽具备出色的科研素养,但是部分教师缺乏将学术成果反哺日常教学、将教学经验上升到理论高度的意识与能力,更高阶的教学投入尚未实现。“教学创新是很难的,我们更多的是一些实践经验和感受,很难从理论角度挖掘。”(T5)

另一方面,教学韧性指教师面对教育教学挑战、压力或者逆境下积极适应、自我调整的能力。首先,影响最为普遍的是教学效能感。在面对种种教学工作时,教师需要不断审视自己是否有能力完成教学任务,高效能感的人往往呈积极结果预期,表现出更为主动持久的教学行为。“自信心的树立是很重要的,如果一个老师认为自己没有教学才能、无法完成教学,最后就会选择其他道路。”(T7)在教师性格特质、过往经历、教学经验以及所处教学工作环境的共同塑造下,一些教师呈现“我现在是没信心自己能上好课”“越来越不敢说自己擅长教学”的消极自我评价,甚至上升到“天生不是教学的料”等教学禀赋的自我否定。这种“命中注定”的信念色彩所带来的习得性无助最终使得教师疲于应对教学。其次,作为个体心理资源的保护屏障,教师面对不同压力、负面情绪时的自我调节能力制约着教师的教学投入。“会有和预期不一致的很多事情,有冲击感、挫败感……但好的心态是很重要的,调节自己的情绪到一个比较放松、乐观的状态才能更好地教学。”(D3)自我调节不足的教师难以有效缓冲高压情境带给教师的不适感,被高压裹挟的教师最终会选择减少教学投入以逃避痛苦。尤其在新管理主义的强势介入下,经济理性、结果至上的价值观重塑现代大学的制度时间,教师往往面临着教学、科研等多重角色压力,而调节能力薄弱的教师不仅会放大教学任务的难度,更难以建立心理边界防止科研压力渗透至教学领域。“我自己没有调节、平衡好教学和科研……现在就是先把更多的精力放在科研上,先把考核期度过是最重要的事。”(D2)

2. 价值认同落空:难以提供根本动力

教学价值认同是教师对于教学价值与意义的主观建构,体现教师对教学角色的情感认同,为教学投入提供根本的精神力量。即使教师具备扎实的知识基础与娴熟的教学技能,但若缺乏对教学的价值认同,其投入也难以长期维持。高校教师对教学价值的认同体现在教学的效用价值、兴趣价值和使命价值。

第一,关于教学的效用价值认同,主要体现在基本生活、能力提升和职业发展三个方面。首先,当教师认为教学报酬难以保障个体物质与精神生活需求时,对教学价值感知的弱化一定程度上消解教师教学的积极性。“我也有生活上的负担和压力,现在的教学报酬对我来说还是稍显薄弱,激励作用比较有限。”(J2)其次,作为具备自我实现需要的专业主体和嵌入职场生态的行动者,当教师认可教学对其自身能力和职业发展的价值时,正向收获感能有效提升其持续投入的动力,而部分教师呈现教学“难以帮助我通过考核期”(D1)“难以让我更好进步和成长”(T6)“教学给予我的发展平台有限”(T12)的价值判断,在“把教学视为一个简单任务”(T3)的基础上,教师难以全身心投入教学;同时,这种价值判断又反过来影响教师对教学资源争取的主动程度。“我后面不选择通过教学型教师去晋升,选择教学科研型或者科研型可能更有利一些。”(J1)

第二,教学的兴趣价值认同,在于教师对“教学过程本身能带来独特愉悦与满足”的主观认可,而这些愉悦与满足主要来自教学过程的创意探索、师生互动的教学相长等。访谈中,一些教师尚未感受到教学所带来的愉悦与满足感,最终选择“躺平”。“我个人还是对科研更感兴趣,选择成为教师是想继续延续博士期间的科研,所以后面我的精力还是会放在科研上。”(T7)

第三,教学的使命价值指向最高层次的价值认同——志趣^[35]。这种“志趣”并非简单的“喜欢教学”,而是一种超越功利性职业责任和外在评价、无须刻意维持、对教学活动的存在性认同。当教师尚未视教学为理想追求、一项终生奋斗的事业,虽可能因基本职业素养、认可教学的效用价值而投入,但一旦遭遇外在压力和内在挫折,动摇的教学信念难以长效支撑教师在教学领域的深耕。“很多问题是无法通过外在解决的……从最根本上来讲,是需要教师自身有巨大的理想支撑,他自然而然会视教学为基本角色,其余的一切工作都会为教

学服务。”(J3)

(四) 阻碍高校教师教学投入的影响机制

高校教师教学投入是阻碍性的教学工作要求、增益有限的教学工作资源和相对薄弱的教学素养共同作用的结果。首先,由负荷两极化的任务安排、过度刚性化的质量要求所构成的教学工作要求挤压了教师高质量教学投入的合理空间,这是影响教学投入的外部情境要素。外部情境要素不仅直接阻碍高校教师的教学投入,也通过消耗教师的个人资源,如弱化教师对自身教学能力、教学价值的认同进而制约教学投入。其次,系统异化的激励制度、互动弱化的重要他人、效能不足的资源平台所构成的增益有限的教学工作资源,难以为教师实际教学活动提供有效支持。其中,价值导向、覆盖范围和转化机制的异化难以提供外部动力,领导的有限支持、教师的集体沉默和学生响应难以提供情感依托,教学培训和教学设施难以提供条件支撑。同时,工作资源不仅进一步放大工作要求的阻碍作用,而且影响着教师的个人资源,激励制度、重要他人影响教师对教学价值的判断,教学培训制约着教师的教学能力。最后,有限的教学能力和落空的价值认同等教学素养,难以为教师持续投入提供内在力量。基本教学能力所代表的硬实力、教学韧性所代表的软实力难以为持续投入奠定坚实基础,对教学效用价值、兴趣价值和使命价值的判断难以为持续投入提供根本动力。在此基础上,高校教师相对薄弱的个体资源,如有限教学能力的教师进一步放大教学工作要求的阻碍作用,难以将阻碍性工作要求转化为挑战性工作要求;对教学价值有限感知的教师更较少主动获取教学工作资源、构建外部支持环境。简言之,3个主要因素相互作用并共同阻碍了教师的教学投入(如图1所示)。

四、研究建议

基于前文所阐述的影响因素及机制,现从教学工作要求、教学工作资源和高校教师主体等方面提出以下改进策略。

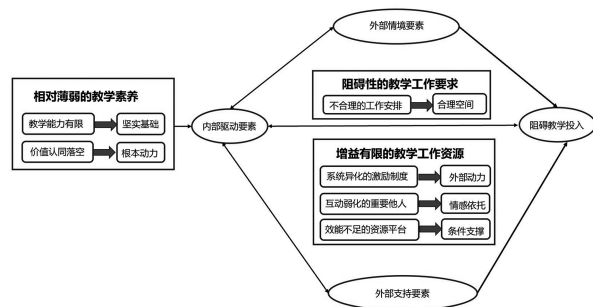


图1 阻碍高校教师教学投入的影响机制图

(一) 高校合理设置教学工作要求,保障高质量投入的合理空间

高校应合理设置教学工作要求并非“一刀切”地增加或减少工作量和工作内容,而是要保障和尊重教师的个体差异、为教师教学投入提供自主空间。首先,分配负荷合理的教学任务。结合教师专业背景、课程特征、职业阶段等特征差异化配置教学工作,对于新手教师,设置“基础负荷+渐进增量”的教学安排,为其提供更多备课和适应时间,避免因面临过载教学压力导致后续对教学产生畏难情绪;对于熟手教师,鼓励其参与教学改革、教学研究等挑战性教学任务,促进其在“适度负荷”中持续保持投入动力。其次,减轻刚性质量监管要求,为教师教学营造自主空间。教学质量要求应逐步从形式合规、惩戒性约束逐步向卓越性教学发展过渡,将质量要求聚焦于教学内容的更新、教学方法的适配等。

(二) 高校供给适配的教学工作资源,为教学投入提供有效外部支持

一是持续优化教学激励制度,从物质层面和精神层面对日常教学予以奖励进而增强教师获得感和荣誉感;重视过程性激励以避免“唯竞赛、唯成果”的短视化、功利化取向;畅通门槛设定合理的“教学晋升”渠道,使教师感受到“可获得性、可实现性”以引导其主动获取教学发展资源,最终实现长效投入。二是营造协同共生的教学生态,定期组织高校教师与院系领导、学生探讨真实教学需求和“好教学”核心标准以形成价值共识;优化教学团队建设,充分展现人文关怀并帮助教师解决实际教学工作中的难题。三是提供有效的教学支撑资源,优化教学设施供给体系,实现与教学

需求的精准适配以筑牢物质支撑基础;均衡优质培训资源分配,强化实质性指导,针对新手教师、熟手教师开发不同靶向、覆盖全员的教学培训。

(三)教师主动提升自身教学素养,为持续投入凝聚稳固的内在力量

“真正好的教学不能降低到技术层面,真正好的教学来自教师的自身认同与自身完整。”^[36]¹⁰一方面,教师既要适度依赖外部力量保持教学温度,更要坚守“教学本身即是目的”的内在确定,树立坚定的教学理想信念;另一方面,教师应主动提升教学能力追求自身完整,如通过自主学习和合作学习提升教学内容转化能力,突破“知识搬运”的表层模式,将科研成果转化为教学案例以实现教学与科研的双向赋能^[37],获取学生反馈、资深教师建议等外部资源缓解情绪消耗与效能感低落、强化教学韧性等。

本研究仍存在一些局限需要未来进一步探究。首先,访谈对象来自江苏省且样本数量相对有限,一定程度上限制了结论的推广性;其次,尽管研究已尽可能兼顾访谈对象在性别、学科、教龄等差异性,但整体样本数量仍相对有限,难以展开群体异质性分析。因此未来可进一步扩展样本来源、结合定量研究以进一步探究不同教师群体教学投入的影响机制。

[参 考 文 献]

- [1] 教育部等六部门. 教育部等六部门关于加强新时代高校教师队伍建设改革的指导意见 [EB/OL]. (2021-01-04) [2024-06-26]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7151/202101/t20210108_509152.html.
- [2] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》的通知 [EB/OL]. (2021-02-03) [2024-07-05]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A11/s7057/202102/t20210205_512709.html.
- [3] 冯爱秋, 杨鹏, 林琳. 地方高校教师教学投入状况调查分析 [J]. 中国大学教学, 2015 (12): 68-74.

- [4] 陈睿, 万可. 地方本科院校教师教学投入行为调查与分析——以湖北省属本科院校为例 [J]. 当代教育论坛, 2021(4): 87-98.
- [5] Kahn WA. Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work [J]. *Academy of Management Journal*, 1990 (4): 692-724.
- [6] Schaufeli WB, Salanova M, González-Romá V, Bakker AB. The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach [J]. *Journal of Happiness Studies*, 2002(1): 71-92.
- [7] 刘振天. 高校教师教学投入的理论、现况及其策略 [J]. 中国高教研究, 2013(8): 14-19+47.
- [8] 郭建鹏, 常虹, 杨凌燕, 等. 高校教师教学投入的影响因素与作用机制——基于全国本科高校教师调查的实证分析 [J]. 江苏高教, 2023(6): 86-95.
- [9] Klassen RM, Yerdelen S, Durksen TL. Measuring teacher engagement: Development of the engaged teachers scale (ETS) [J]. *Frontline Learning Research*, 2013(2): 33-52.
- [10] 柳友荣. 教师“教学投入不足”: 概念内涵、现实问题与实践向度 [J]. 江苏高教, 2020 (11): 66-74.
- [11] 李永刚. 研究型大学教师教学时间投入情况及依据的探究 [J]. 复旦教育论坛, 2016 (4): 36-42.
- [12] 徐雄伟, 张国平. 民办高校教师自我导向学习对其教学投入的影响研究 [J]. 教师教育研究, 2020(5): 16-23.
- [13] 杜嫻. 研究型大学教师的教学现状与困境分析 [J]. 教师教育研究, 2020(3): 81-89.
- [14] 张超然, 闫守轩. 地方高校青年教师教学投入影响因素及作用机制研究 [J]. 中国高教研究, 2025(6): 58-65+83.
- [15] 刘怡, 李辉. 我国西北地区高校教师教学学术现状研究——基于38所高校的调查 [J]. 中国高教研究, 2021(6): 78-83.
- [16] 刘振天. 教学与科研内在属性差异及高校回归教学本位之可能 [J]. 中国高教研究, 2017(6): 18-25.
- [17] 肖瑜, 刘振天. 大学教师缘何冷落教学——基于高校教学类政策文本的分析 [J]. 中国

- 高教研究,2024(2):62-69.
- [18] 阎光才.高水平大学教师本科教学投入及其影响因素分析[J].中国高教研究,2018(11):22-27.
- [19] 柏昌利,张杨,季庆阳,等.高校教师教学积极性影响因素的实证研究[J].西安电子科技大学学报(社会科学版),2014(4):120-129.
- [20] 郭建鹏,唐祯,吕帅.什么因素影响了中国高校教师的教学投入——基于个体与环境两水平变量的分层线性模型分析[J].教育发展研究,2022(9):57-70.
- [21] 郭一蓉,宋轶凡.不同类型资源如何影响教学投入——基于全国本科高校教师调查的跨层实证分析[J].中国高教研究,2024(12):85-92.
- [22] 殷慧.论大学教师投身教学[D].长沙:湖南大学,2005.
- [23] 张欣慧,徐娟.我国高校教师教育发展困境与提升路径——基于人与环境的交互作用[J].中国成人教育,2011(5):69-75.
- [24] 吕媛媛,刘振天.教育评价改革视角下高校教师回归教学之本的多维影响和对策——基于对39篇文献的系统综述[J].江苏高教,2024(11):73-79.
- [25] Bakker AB, Demerouti E, Sanz-Vergel AI. Burnout and work engagement: The JD-R approach[J]. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2014(1):389-411.
- [26] Xanthopoulou, D, Bakker, AB, Demerouti, E, Schaufeli, W.B.. The role of personal resources in the Job Demands-Resources model[J]. International Journal of Stress Management, 2007(2):121-141.
- [27] 齐亚静,伍新春.工作要求—资源模型:理论和实证研究的拓展脉络[J].北京师范大学学报(社会科学版),2018(6):28-36.
- [28] Broeck,AVD,Cuyper, ND,Witte, HD,Vansteenkiste,W.. Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the job demands-resources model[J]. European Journal of Work and Organizational Psychology,2010(6):735-759.
- [29] 邢春冰,许敏波.高校扩招、师生比下降与教育质量[J].教育经济评论,2023(1):59-88.
- [30] 龚文婷,王卫华.新制度主义视角下地方本科院校教学督导制度的困境与纾解[J].上海教育评估研究,2024(1):39-44.
- [31] 郭丽君.高校教师教学行为选择的制度逻辑与作用机制——基于教学管理制度类型的分析[J].大学教育科学,2021(2):53-61.
- [32] 李盼道,孟庆瑞.高校学生评教结果缘何失效——影响因素、逆向选择机制及其治理路径研究[J].教育学报,2020(2):85-96.
- [33] 刘振天.推进高校教师教学变革的内在原理与外在方法[J].中国高教研究,2018(6):22-28.
- [34] 刘霄.“谁”左右了高校教师的教学、科研选择——基于“能力”的认知而非“功利”的取向[J].中国高教研究,2020(3):57-64.
- [35] 周海涛,胡万山.激发大学教师投入本科教学的内生动力[J].江苏高教,2020(4):16-21.
- [36] 帕克·帕尔默.教学勇气——漫步教师心灵[M].吴国珍,余巍,等译.上海:华东师范大学出版社,2005.
- [37] 黄依梵,马晓璐,蒋凯.科研高手如何成为教学能手——基于全国本科高校教师调查的实证分析[J].中国高教研究,2024(7):58-64.

(责任编辑 陈晓姿)

乡村定向师范生的学习动机与职业承诺的关系： 职业认同的中介作用

蒋波¹ 张姝悦² 张岩¹

(1.江苏第二师范学院教育科学学院, 江苏南京 211200;

2.苏州大学实验学校, 江苏苏州 215000)

[摘要] 为探讨乡村定向师范生学习动机与职业承诺的关系以及职业认同在其中所起的作用,采用学习动机量表、职业承诺量表和教师职业认同量表,对649名乡村定向师范生进行问卷调查。研究发现:不同性别、不同年级的乡村定向师范生在学习动机上存在显著性差异;不同性别、不同家庭居住地的乡村定向师范生在职业承诺上存在显著差异;乡村定向师范生的学习动机、职业认同与职业承诺两两之间均呈显著正相关;职业认同在乡村定向师范生的学习动机与职业承诺关系中具有显著的中介效应。

[关键词] 乡村定向师范生; 学习动机; 职业承诺; 职业认同

[中图分类号] G651 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0084-07

一、问题提出

党的二十大报告提出“全面推进乡村振兴。坚持农业农村优先发展,坚持城乡融合发展,畅通城乡要素流动”。在全面推进乡村振兴战略的宏大进程中,乡村定向师范生政策作为一项前瞻性的制度安排,旨在为乡村学校持续输送“下得去、留得住、教得好”的优质师资力量,从而夯实乡村教育振兴的根基。2015年,国务院办公厅颁布了《乡村教师支持计划(2015—2020)》,将乡村教师队伍建设提升至国家战略高度。随后,各省份依据地域实际,陆续出台具体实施办法,逐步构建起以省级统筹为主导、地方院校为依托的乡村教师定向培养体系。2022年,《新时代基础教育强师计

划》进一步明确指出,“支持部属师范大学和高水平地方师范院校,根据各地需求,每年为中西部欠发达地区定向培养一批高素质教师”。

乡村定向师范生政策作为推动城乡教育资源配置、实现城乡教育公平、阻断贫困代际传递、激活乡村发展动力、振兴乡村未来发展的关键保障,能够有效解决乡村地区教师供给不足、结构失衡和专业能力薄弱等问题。乡村定向师范生的学业表现程度、专业成长深度与身份认同强度,直接关系到未来乡村课堂的教学质量、育人成效乃至乡村社区文化生态的营造。因此,深入探究乡村定向师范生群体的学习动力机制,理解其在政策支持与个人发展中

* **[基金项目]** 江苏省社会科学基金项目“乡村振兴背景下江苏乡村定向师范生乡土情怀培育研究”(项目编号:22JYD006)。

[收稿日期] 2025-12-26

[作者简介] 蒋波,男,江苏灌南人,江苏第二师范学院教育科学学院院长,教授,博士。

张姝悦,女,江苏宿迁人,苏州大学实验学校教师。

张岩,男,江苏新沂人,江苏第二师范学院教育科学学院教授,博士。

如何建构意义世界,显得尤为必要。学习动机不仅影响着乡村定向师范生在校期间的知识积累、技能发展与素养提升,同时也会作用于其长期从教、扎根乡村的意愿与职业认同的稳固性。鉴于此,本研究聚焦于乡村定向师范生这一特定群体,旨在系统探查其学习动机的水平,并进一步解析其学习动机与职业承诺、职业认同之间的作用关系与影响路径,从而为优化乡村教师定向培养模式、增强政策的育人效能与人文关怀提供依据。

职业承诺 (professional commitment) 是一种深植于个体内部的职业心理状态。Blau (1985) 认为,职业承诺是个体对待职业或工作的态度,反映了个体愿意继续当前职业的倾向和忠诚状态,用以表明个体对职业的情感联结及对职业的认同与依赖程度^[1]。职业承诺不仅包含个体对所从事职业的自觉责任担当,也涵盖了其对职业角色的内在认可,从而使个体在面临外界选择或遭遇工作困境时,仍愿意坚守当前职业。教师职业承诺是教师对其所从事职业的心理归属感、为教学工作努力的义务感以及继续保持教师身份的意愿^[2]。教师职业承诺贯穿于教师职前职后发展的全过程,深刻影响着其专业能力、职业韧性和未来发展。职业承诺能够影响乡村定向师范生在乡村地区从教的意愿和倾向,并直接关系到乡村定向师范生能否下得去、留得住、教得好、有发展^[3]。对于乡村定向师范生来说,职业承诺的意义尤为突出,如同内在的“稳定器”与“推进器”,将促使师范生将短期履约行为转化为可持续的长期职业坚守。职业承诺不仅是预测其是否愿意赴乡村从教的关键心理因素,还能起到持续激励的作用。有研究显示,60%的乡村定向师范生毕业后愿意履约从教,合约期满后愿意继续从教的占比为 30.1%,而愿意终身扎根乡村学校的仅有 13%^[4]。这一逐级递减的趋势,凸显出外在制度约束与内在职业承诺之间的失衡,由此可以看出,仅有初期职业意愿并不足以支撑乡村定向师范生长期坚守。如何维系其较强的职业承诺,是推动乡村教师队伍建设的关键课题。

学术界普遍认为,影响教师职业承诺的因素可概括为两大维度,即个体特质因素与外部环境因素。在个体层面上,职业承诺体现了教师内在的认知结构和情感联结,与教师个人特质紧密相连。学习动机具有很强的指向性、动力性,对乡村定向师范生的学习方向选择、过程投入及最终结果有着非常重要的影响。乡村定向师范生在接受教师教育过程中的学习动机是影响其职业准备和职业发展的另一个重要条件^[5]。研究发现,大学生的数学学习能力对专业承诺中的情感承诺、规范承诺与理想承诺三个维度均具有正向的影响^[6]。由此,本研究提出假设 H1:乡村定向师范生的学习动机能显著正向预测其职业承诺。

职业认同 (Professional identity) 最早源自心理学家 Erikson 的“自我同一性”理论,指个体对其职业角色的重要性、吸引力以及与其他社会角色和谐关系的认识程度^[7]。教师职业认同指师范生自觉认同自己当前的师范生身份和将来所要从事的教师职业的程度^[8]。社会认同理论强调,积极的组织或群体认同对个体的知觉、态度和行为产生影响,具有情感价值和导向意义^[9]。相关研究也能够佐证该观点。教师职业是其教育的初心和基石,在一定程度上决定了教师教书育人的价值取向和育人高度。职业认同与乡村教师留任意愿间呈显著正相关,对乡村教师留任意愿具有正向预测作用^[10]。公费师范生的教师职业认同能够显著正向预测生活满意度^[11]。公费师范生的教师职业认同与学业倦怠呈显著负相关^[12]。师范生从教意愿的影响因素中最显著的为职业认同^[13]。就大四师范专业实习生而言,职业认同在职业效能与职业承诺之间具有部分中介效应,这揭示了职业认同在师范生职业承诺的作用机制中扮演了非常重要的角色^[14]。因此,职业承诺作为个体对待自己职业或工作的一种态度,可能也会受到职业认同的影响。有研究发现,学习动机越强,学生学习积极性越高,对专业认同度越高^[15]。教师职业认同和学习动机之间均存在显著的正相关^{[16][17]}。然而,目前的研究更多的是探讨职业认同对学

习动机的影响机制。基于以上论述,本研究提出假设 H2:职业认同在乡村定向师范生学习动机与职业承诺之间起中介作用。本研究的理论模型图如图 1 所示。

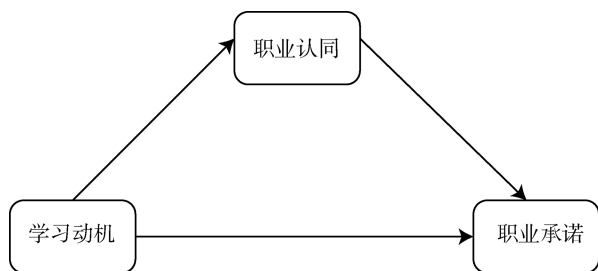


图 1 模型假设图

二、研究方法

(一) 被试

从江苏省 4 所乡村定向师范生培养院校抽取 786 名乡村定向师范生进行问卷调查,共获得有效问卷 649 份。其中,男生 287 人(44.22%),女生 362 人(55.78%);大一 179 人(27.58%),大二 151 人(23.27%),大三 163 人(25.12%),大四 156 人(24.03%);农村学生 267 人(41.14%),城镇学生 287 人(44.22%),城市学生 95 人(14.64%)。

(二) 研究工具

1. 学习动机量表

采用池丽萍和辛自强(2006)对 Amabile 英文版量表的修订版。该量表包括外部动机和内部动机两个分量表,共 30 个题项。采用李克特 4 级计分,从 1(完全不符合)到 4(完全符合),分数越高说明动机水平越高。本研究中总量表的 Cronbach's α 系数为 0.75,两个分量表的 Cronbach's α 系数分别为 0.78 和 0.80。

2. 教师职业认同量表

采用魏淑华(2005)编制的教师职业认同量表。该量表包含职业价值观、角色价值观、职业行为倾向和职业归属感四个维度,共 18 个题项。采用李克特 5 点记分法,从 1(完全不符合)到 5(完全符合)。分数越高表明教师职业认同度越高。本研究中量表的 Cronbach's α 系数为 0.96。

3. 职业承诺量表

采用龙立荣、李霞(2002)编制的职业承

诺量表。该量表包含情感承诺、继续承诺和规范承诺三个维度,共 16 个题项。采用李克特 5 点记分法,从 1(完全不符合)到 5(完全符合)。分数越高说明教师的职业承诺越好。本研究中量表的 Cronbach's α 系数为 0.93。

(三) 统计处理

采用 SPSS 26.0 和 AMOS 24.0 进行统计分析。首先,对研究变量进行描述性统计,采用皮尔逊相关分析检验变量间的相关性。随后采用 AMOS 24.0,构建结构方程模型进行中介效应检验。

三、研究结果

(一) 共同方法偏差检验

为了有效控制共同方法偏差,本研究以匿名形式进行问卷调查,对问卷中部分题项进行反向计分。采用 Harman 的单因素检验,运用验证性因子分析对本研究数据进行共同方法偏差检验。结果生成特征根大于 1 的公因子有 8 个,其中第 1 个公因子解释的变异量为 32.12%,小于 40%的判断标准。这表明本研究数据不存在明显的共同方法偏差。

(二) 描述性统计与相关分析

对三个研究变量进行描述性统计发现,乡村定向师范生的学习动机均分为 3.46(4 点计分),职业承诺均分为 3.96(5 点计分),职业认同均分为 4.20(5 点计分)。

本研究分别检验了 3 个变量在不同性别、年级、家庭户籍地上的差异。在学习动机上,存在明显的性别差异,女生分数($M = 3.51$, $SD = 0.03$)显著高于男生($M = 3.40$, $SD = 0.03$)($t = -2.64$, $p < 0.01$)。4 个年级学生的学习动机存在显著差异($F = 43.31$, $p < 0.001$)。其中大一($M = 3.71$, $SD = 0.04$)、大四($M = 3.63$, $SD = 0.05$)分数均明显高于大二($M = 3.31$, $SD = 0.03$)和大三($M = 3.18$, $SD = 0.03$),大一与大四、大二与大三之间差异不显著。在职业承诺上,也存在明显的性别差异,女生分数($M = 3.88$, $SD = 0.03$)显著低于男生($M = 4.06$, $SD = 0.03$)。不同家庭居住地学生之间存在显著差异,其中农村学生分数($M = 4.00$, $SD = 0.04$)和城镇学生分数($M =$

= 3.97, $SD = 0.03$), 明显高于城市学生分数 ($M = 3.80, SD = 0.06$)。

对研究变量进行相关分析, 由表 1 结果可

知, 乡村定向师范生的学习动机与职业承诺、职业认同均呈显著正相关 ($p < 0.001$); 职业认同与职业承诺呈显著正相关 ($p < 0.001$)。

表 1 描述性统计和相关分析数据表

	均值	标准差	学习动机	职业承诺	职业认同
学习动机	3.46	0.54	1		
职业承诺	3.96	0.59	0.54***	1	
职业认同	4.20	0.56	0.53***	0.79***	1

注: *** 表示 $p < 0.001$, 下同。

(三) 中介效应模型检验

采用结构方程模型, 将乡村定向师范生学习动机作为自变量, 将教师职业认同感作为中介变量, 将职业承诺作为因变量, 进行中介效应检验, 其中参数估计和中介效应检验采用极大似然法和 Bootstrap 检验。结果显示结构方程模型拟合指标良好: $\chi^2/df = 9.42, TLI = 0.92, CFI = 0.90, RMSEA = 0.069$, 说明中介

效应模型能够较好地解释乡村定向师范生学习动机、教师职业认同感与教师职业承诺的关系。路径分析结果显示: 乡村定向师范生学习动机对职业认同具有显著的正向预测作用 ($\beta = 0.56, p < 0.001$), 对职业承诺具有显著的正向预测作用 ($\beta = 0.20, p < 0.001$); 职业认同对职业承诺具有显著的正向预测作用 ($\beta = 0.67, p < 0.001$)。具体路径系数信息详见图 2。

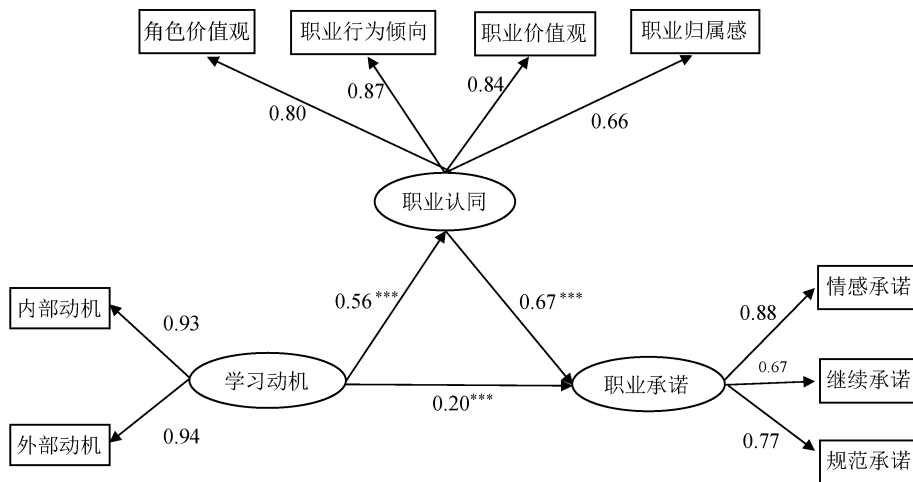


图 2 中介效应模型图

进一步中介效应检验与置信区间估计结果显示: 乡村定向师范生的职业认同在学习动机与职业承诺关系中的中介效应值为 0.38, 95% 的置信区间是 (0.503, 0.658), 置信区间不包括 0, 说明乡村定向师范生的职业认同在学习动机与职业承诺关系中具有显著的中介效应, 占总效应比例为 65.51%。

四、讨论与建议

(一) 讨论

1. 乡村定向师范生学习动机、职业承诺与职业认同的总体状况分析

本研究发现, 乡村定向师范生的学习动机

均分为 3.46, 表明其学习动机总体处于中等偏上水平, 不过, 在激发与维持深层次的学习驱动力方面仍有提升空间。其职业认同与职业承诺情况良好, 前者得分 ($M = 4.20$) 略高于后者 ($M = 3.96$)。这表明当前乡村定向师范生对其未来的乡村教师的职业角色和情感归属有较为积极的认同感, 同时也表现出愿意投身并忠诚于乡村教育事业。这在一定程度上反映了我国乡村定向师范生政策的实施成效, 定向培养能够有效增强学生的契约精神和职业归属感。

本研究发现女生的学习动机显著高于男

生,但职业承诺却显著低于男生。这一矛盾现象值得深思,反映出女生在学习过程中更为投入,她们可能因为对乡村学校的工作环境、乡村教师的发展前景等方面的现实顾虑更多,进而削弱了其长期坚守乡村的意愿。女生在基础教育阶段的平均学业成绩优于男生。正如一项关于河南省某市 2020 年高考成绩的研究发现,女生除理科综合以外的其他 7 项成绩的平均分和文科、理科总平均分均显著高于男生^[18]。这种长期形成的“好学生”行为表现模式一直会延续,这使得她们在大学阶段表现出更积极的学习投入。

学习动机的年级差异呈“U”形趋势(大一、大四较高,大二、大三较低),这反映了乡村定向师范生在学习过程中可能经历动机波动,大二、大三阶段的专业学习倦怠需要引起培养院校的特别关注与引导。大一的乡村定向师范生,初始动力十足。一方面在进入大学后新环境、新身份(未来教师)带来了新鲜感与挑战性,斗志昂扬,在班主任、辅导员引领下积极做好自己的生涯规划。另一方面,他们在高中阶段高强度的学习训练下,学习投入有着较强的“惯性”。此外,培养院校会与其签订定向培养协议。这份协议不只是一份“保障书”,也是一份“责任状”,对定向生未来的发展有深远影响。进入大二二年级后,“包分配”的政策在消除乡村定向师范生就业焦虑的同时,也削弱了部分学生的竞争意识和学习压力。专业课程学习逐步进入“深水区”,不仅课程门数多、要求高,而且很多课程理论性强,与乡村教育教学实践联系不紧,会让学生觉得“学了没用”,容易产生学业倦怠心理。定向生在大四时面临教师资格证考试、综合考核、毕业审核等重要考核环节,使得学生必须重新振作,端正学习态度,加大学习投入,以确保能够顺利毕业和入职,从而避免违约并被取消定向生资格。

此外,来自农村和城镇学生的职业承诺显著高于城市学生,这表明个人的学习成长环境可能会影响其扎根乡村教育的意愿。这与已有文献关于职业承诺的研究结论是一致

的^[19]。村镇生源的乡村定向师范生成长于相似的环境下,对乡村文化、方言民俗、生活方式等有着切身的体会和深厚的情感,其自小形成的乡土情怀是其毕业后能够扎根乡村的推进器。他们选择回到家乡从教,不仅是一份工作,更是一种“回归家乡”的情感和“回报家乡”的责任。城市学生选择报考乡村定向师范生可能听命于家长的建议,报考动机出于未来的分配就业保障。他们长期居于城市环境,对乡村的基础设施、社会关系等会感到陌生。这种“城里人”和“外来者”的感觉可能会削弱其扎根乡村的责任感。

2. 学习动机对职业承诺的直接效应与职业认同的中介效应分析

本研究通过结构方程模型分析证实,乡村定向师范生的学习动机不仅能够直接正向预测其职业承诺,更能通过职业认同产生更强的间接影响。这一发现有助于深化培养院校对乡村定向师范生从学习投入,到职业认同,再到职业承诺这一心理转化过程的理解。

首先,学习动机对职业承诺具有显著的直接正向预测作用。这一结果支持了假设 H1。具体而言,无论是出于内部兴趣还是外部激励,乡村定向师范生在校期间积极的学习状态和投入程度,能够有效帮助他们积累专业知识,提升教学技能,增强职业成就感与胜任感,从而提升其对未来职业角色的接纳态度和留任意向。更重要的是,本研究发现职业认同在学习动机与职业承诺之间发挥了显著的中介作用。假设 H2 得到充分验证。职业认同能够显著预测职业承诺,这一结果与已有研究结论一致^[20]。其作用路径可以解释为:高水平的学习动机能够有效促进乡村定向师范生构建和深化对“未来乡村教师”这一职业角色的认同。他们通过学习不断内化职业价值观,增强角色归属感,明确职业行为倾向。这种稳固且积极的职业认同一旦形成,便能极大地增强他们在情感上对乡村教育事业的依恋(情感承诺),增强其遵守契约和职业规范的责任感(规范承诺),提升对长期从事乡村的信守(继续承诺),最终转化为更稳固的职业承诺。

(二) 建议

1. 强化全过程培养, 激发维持内部学习动机

培养院校要将激发与维持乡村定向师范生的内部学习动机置于乡村定向师范生培养的全过程。首先,在培养目标、毕业要求、课程体系与教学内容上要实现深度“乡土化”的转型,凸显乡村教育的特色。要针对定向生开设乡村社会学、乡村小班化教学、留守儿童心理发展等特色课程。此外,还要尽可能将乡村元素有机融入所有师范专业课程。如在“专业学科教学论”课程中,要引导学生结合乡村教育资源进行乡土教学设计与校本课程开发。

其次,课堂教学目标、内容、过程和评价要加强“两性一度”(高阶性、创新性和挑战度)。就教学目标而言,其设定应指向高阶的分析、评价、创造等认知目标。就教学内容而言,要重构学科知识体系,以真实案例、综合项目为主线安排教学内容,及时引入学科前沿进展,设计开放性问题,融入跨学科元素。就教学过程而言,教学方法与形式应注重激发学生的内在兴趣与探究精神,为乡村定向师范生职业认同与职业承诺的养成提供持续动力。就教学评价而言,在终结性评价基础上加强过程性评价,以案例分析、分组研讨、教案设计、调研报告等多元形式对学生进行评价。

最后,要建立动态监测与精准干预机制。针对研究中发现的大二、大三学生的“动机低谷期”,培养院校要定期对其进行学习动机测评、学习动态跟踪、学业预警访谈,及早识别动机下滑的个体或群体。通过主题班会、优秀学长经验分享、谈心谈话、竞赛活动等方式,重新点燃其学习热情,激发乡村定向师范生保持学习投入的持续与进阶。此外,培养院校还要特别关注男生,经常对他们给予鼓励、支持与引导,使其能够维持较强的内部学习动机。

2. 聚焦职业认同, 构建良好的心理支持机制

鉴于职业认同的显著中介作用,培养院校应系统将乡村定向师范生的职业认同培育贯穿培养过程始终。首先,培养院校要构建“价

值—情感—行为”三维浸润式的培育路径。在价值层面,从入学伊始,通过“乡村教育第一课”,实施“乡村教师导师制”,深化学生对乡村教师职业的社会价值的理解。在情感层面,定期组织乡土文化电影节、乡土文化工作坊、乡村教师主题演讲等活动,培育学生对乡村教育的归属感。在行为层面,通过微格教学、虚拟仿真教学强化乡村教学场景模拟,组织学生积极参与暑期社会考察、乡村实地调研、乡村教育公益志愿服务、在线辅导乡村学生等项目,在实践中塑造“准乡村教师”的行为模式与角色自信。

其次,培养院校要构建系统的心理发展与支持机制。通过加强专业入学教育、理想信念教育、优秀乡村教师榜样引领、沉浸式乡村教育体验等方式,引导乡村定向师范生及早建构积极的职业自我概念,形成清晰准确的职业认知。培养院校可以设立“乡村定向师范生成长指导中心”,提供常态化的个体咨询与团体辅导,重点帮助学生处理动机缺失、职业迷茫、未来焦虑等职业认同构建过程中的心理困扰。

3. 实施精细化引导, 关注学生群体的多样性

针对不同性别、年级、生源地的乡村定向师范生表现出的差异,应采取更具针对性的引导策略。首先,针对性别差异,需特别关注女性定向生的职业承诺。培养院校要为女生提供如张桂梅、支月英等乡村女教师的专业成长范例教学与交流机会,积极与定向地教育行政部门协调,在政策允许范围内探索对履约从教、长期扎根乡村学校的女性定向生给予柔性关怀。

其次,针对年级波动,设计符合各阶段定向生心理发展特点的引导方案。对动机高涨的大一新生,做好“导向”教育,在保护其热情的同时,注重提供客观真实的乡村生活与教育图景,避免理想化。对大二、大三学生,加强“定向”教育,在应对“动机低谷”的同时,要为他们提供更具挑战性的专业学习任务,帮助他们建构清晰的职业发展路径,重燃其学习热情与职业向往。对大四学生,实施“去向”教育,

重点做好入职前的心理调适、岗前技能强化以及角色转换辅导。

最后,针对生源地差异,对城市生源学生安排寒暑假乡村社会调查、乡村学校教育体验等活动,为城市生源学生创造更多进入乡村、了解乡村、融入乡村的机会,不断增强其对乡村教育的认知与情感联结。

[参 考 文 献]

- [1] BLAU G J. The measurement and prediction of career commitment [J]. *Journal of Occupational Psychology*, 1985(4):277-288.
- [2] 莫书亮,陶莉莉,盛建森.免费师范生的教师职业承诺与人格—职业匹配和心理契约破坏的关系[J].*教育研究与实验*,2014(5):90-96.
- [3] 朱守信,程天君.乡村定向师范生职业承诺的影响机制研究:基于计划行为理论框架[J].*江苏高教*,2022(11):24-31.
- [4] 蒋蓉,李新,黄月胜,等.地方师范院校公费师范生乡村小学从教意愿调查[J].*教育研究与实验*,2019(6):29-34.
- [5] 魏彩红,张晓辉,赵宏玉,等.免费师范生的职业认同类型及其学习动机特点研究[J].*教师教育研究*,2013(3):66-71.
- [6] 蔡文伯,徐鑫.少数民族理科大学生数学学习能力、专业承诺与学业成就的关系研究[J].*民族教育研究*,2019(4):19-29.
- [7] 魏慧哲.地方院校英语专业公费师范生职业认同影响因素及提升对策[J].*海外英语*,2023(3):8-10.
- [8] 王鑫强,曾丽红,张大均,等.师范生职业认同感量表的初步编制[J].*西南大学学报(社会科学版)*,2010(5):152-157.
- [9] 张莹瑞,佐斌.社会认同理论及其发展[J].*心理科学进展*,2006(3):475-480.
- [10] 王艳玲,强发瑛.职业认同如何影响乡村教师留任意愿:基于云南省的调查[J].*河北师范大学学报(教育科学版)*,2025(6):121-133.
- [11] 文丹凤,赵俊峰.公费师范生教师职业认同对生活满意度的影响:有调节的中介模型[J].*中国健康心理学杂志*,2024(4):491-497.
- [12] 徐同洁,吴娜,赵琳.公费师范生教师职业认同对学业倦怠的影响:序列中介效应分析[J].*中国临床心理学杂志*,2022(2):429-433.
- [13] 何赵颖,侯龙龙,潘艳萍,等.职业认同对师范院校在校生从教意愿的影响研究[J].*教育经济评论*,2022(5):100-114.
- [14] 张晓辉,赵宏玉.实习教师支持对师范生职业效能、职业认同及职业承诺的作用[J].*教师教育研究*,2019(3):46-52.
- [15] LOPES P, Silva R, Olivé R J. Asch Analysis on the Academic Motivation Scale in Portuguese University Students [J]. *Neuroquantology*, 2018(3):41-46.
- [16] 张燕,赵宏玉,齐婷婷,等.免费师范生的教师职业认同与学习动机及学业成就的关系研究[J].*心理发展与教育*,2011(6):633-640.
- [17] 张微,王玉琴,郑丽娜.人格素质倾向还是职业决策倾向:免费师范生学习动机的特点及其发展研究[J].*教师教育研究*,2013(3):72-78.
- [18] 王星霞,夏平花.普通高中生学业成绩性别差异形成机制研究——基于K市的实证分析[J].*当代教育与文化*,2024(4):72-80.
- [19] 韩春红,左志宏.师范生自我认同感与职业承诺的关系研究[J].*思想理论教育*,2013(21):74-78.
- [20] 刘梓艳,叶焯,章诗毓,等.师范生职业认同对职业承诺的影响:学习投入的中介作用[J].*赣南师范大学学报*,2025(4):102-109.

(责任编辑 陈晓姿)

人工智能时代师范生劳动教育的嬗变、挑战与出路

辛宪军¹ 张朋朋²

(1.江苏第二师范学院商学院, 江苏南京 211200;
2.南京财经大学国际经贸学院, 江苏南京 210046)

[摘要] 人工智能技术的迅猛发展,正深刻重塑师范生劳动教育的形态,成为推动其革新的关键动力。该技术构建了劳动教育的新场域,促成了教育主体功能的转变、客体空间的更新、环体要素的融合升级以及介体系统的深度整合。然而,这一融合过程也面临诸多挑战,包括智能技术规训:主体性消解与创新精神弱化;虚实界定模糊:认知偏差与评价失真;人文关怀淡化:情感疏离与价值偏移;育人重心失衡:体脑割裂与全面发展受阻等。鉴于此,提出了固本培元:坚守育人价值根基,厚植人文底蕴;正本清源:坚持体脑结合,促进完整发展;模式创新:构建“人师主导、人机协同”的混合教学;场域优化:推进虚实深度融合,保障评价公正等策略,从而系统构建人工智能与师范生劳动教育融合的创新体系。

[关键词] 人工智能; 劳动教育; 师范生

[中图分类号] G641;G434 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0091-08

为深入贯彻习近平总书记关于教育的重要论述,全面落实党的教育方针,中共中央、国务院于2020年颁布《关于全面加强新时代大中小学劳动教育的意见》(以下简称“《意见》”),教育部随后印发《大中小学劳动教育指导纲要(试行)》(以下简称“《指导纲要》”)。这些政策文件突出强调,新时代劳动教育必须“体现时代特征,适应科技发展和产业变革,针对劳动新形态,注重新兴技术支撑和社会服务新变化”。当前,以人工智能(AI)为代表的新兴技术正深刻改变着社会生产方式和生活

方式,也必然对教育领域产生全方位、深层次的影响。作为教育体系的重要组成部分,劳动教育在人工智能时代面临着形态重塑与范式转型的迫切要求。人工智能技术的广泛应用,不仅推动了劳动教育的理念与实践变革,更深度重塑了传统劳动教育的场域、形态、手段、实践方式,并促使育人重心与价值取向发生显著变化。

在此背景下,高校劳动教育的改革与创新亟待深化。特别是对于肩负未来教师培养重任的师范院校而言,其劳动教育如何有效回应人工智能带来的机遇与挑战,探索适应时代发

* **[基金项目]** 2023年度江苏高校哲学社会科学研究一般项目“源整合视域下地方高校实践育人共同体的构建与应用”(项目编号:2023SJSZ0206),2023年度江苏高校哲学社会科学研究一般项目“中国式现代化背景下科技创新赋能劳动教育高质量实践探索研究”(项目编号:2023SJSZ0113),2024年江苏第二师范学院党建、统战立项课题(一般课题)“探索校地(校企)党建共建育人模式——基于构建实践育人共同体视角”(项目编号:2024DT001)。

[收稿日期] 2025-07-11

[作者简介] 辛宪军,男,山东肥城人,江苏第二师范学院商学院副教授。
张朋朋,女,山东滨州人,南京财经大学国际经贸学院讲师。

展的新路径,具有重要的理论价值与实践意义。本文聚焦人工智能时代背景下的高校师范生劳动教育,旨在系统分析其场域嬗变的核心特征,深入剖析当前发展面临的关键挑战,并积极探索与之相适应的创新发展路径,以期为推动我国师范院校劳动教育实现内涵式发展与质量效益双提升提供参考。

一、人工智能驱动下劳动教育的理论嬗变

人工智能技术的深度融入,从根本上重构了师范生劳动教育的形态与要素。这不仅体现在技术对教育流程的优化,更触及教育哲学层面的深刻变革。基于主体间性理论(Intersubjectivity Theory)和马克思主义关于人的全面发展理论(Marxist Theory of All-Round Human Development)等核心教育哲学思想,本研究将系统分析人工智能如何催化劳动教育在主体功能、客体空间、环体融合及介体整合等维度的嬗变,揭示其内在的理论逻辑与潜在张力。

(一)主体功能转变:从主客二元到交互主体性的演进

人工智能通过为教育者提供强大的数据分析和个性化教学工具(如根据学习者特征生成可视化、实景化课程),为教育对象创造沉浸式、交互式学习环境,打破了传统“教师中心”的知识单向传输模式。人工智能的介入,正在重塑劳动教育中的师生关系结构,其核心在于推动其从传统的“主—客”二元对立模式向主体间性(Intersubjectivity)关系的深刻转型。主体间性理论强调主体间的相互理解、承认与交往,而非单一主体的支配。

1.消解角色界限,构建交互主体关系。智能化、开放式的劳动教育课堂弱化了教师作为唯一“信息源”和“解答器”的角色,也提升了学生的主体性与能动性。人工智能技术支持的数字化工具与交往情境(如在线协作平台、虚拟仿真实验),促进了师生之间以及生生之间基于任务的平等对话、协商与合作。这解构了主客二元对立的师生关系,构建起一种基于相互承认、共同参与的“交互主体式”关系。

教师的功能从知识权威和技术注入者,转变为教学活动的设计者、引导者、协作者和学生价值观的塑造者;学生则从被动接受者转变为积极的参与者、探究者和意义建构者。

2.唤醒主体意识,促进人格独立。人工智能的普及应用,特别是泛在学习环境,极大地增强了学生对学习过程的掌控感和选择权(如个性化学习路径)。这种技术赋能使学生的人格独立性和平等地位得以彰显,不再依附于教育者^[17]。“传统课堂组织模式中教师通常处于绝对主导地位,在一定程度上削弱了学生的主体地位。利用数字化工具与资源,改变传统的课堂互动模式,构建交往情境,重建平等、民主、对话、协商的交互主体式关系,消解主客二元对立的师生关系。”^[2]在劳动教育中,这意味着师范生的学习兴趣、参与劳动实践的自主性、积极性显著提高,其作为未来教师的主体意识和责任感正在被技术环境所唤醒与强化。

(二)客体空间换新:虚实融合与学习自由度的拓展

人工智能驱动了教育客体(学习空间与学习者体验)的深刻变革。传统劳动教育受限于特定的物理时空(课堂、实训基地)和固定课时,学习者以“身体在场”形式被动接受。人工智能技术(大数据、VR/AR/MR)构建的虚实融合环境,打破了时空壁垒,实现了“虚拟在场”的参与。

1.精准供给与个性化空间。人工智能通过分析学习者的兴趣、思想动态和行为数据,实现劳动教育信息的精准推送和学习方案的个性化定制,创造出更符合个体需求的学习客体空间。从空间维度来看,传统的劳动教育局限于特定的地理空间,教育客体总体上以身体在场的形式被动接受劳动知识,参加劳动实践活动。从时间维度来看,传统的劳动教育受到不同学段、不同时段极大束缚,受到课程时长的限制。而在人工智能时代,借助大数据、深度学习和强算力,通过虚拟现实(VR)、增强现实(AR)、混合现实(MR)等技术架设了全新的劳动教育情境,使教育客体以一种虚拟在

场的样态参与到劳动教育当中,打破了传统教育的时空界限。

2.弥合话语隔阂,增强情境体验。人工智能不仅建构起信息交互、虚实融合的新环境,更通过将抽象文本植入场景化数字世界(如虚拟教学场景模拟),弥合了传统劳动教育场域的单向度话语隔阂。多元、形象化的空间教学方式使劳动教育话语更具亲近感、信赖感和共鸣感,推动了劳动教育话语的现代建构,提升了学习者的沉浸式体验和情境认知。

(三)环体融合升级:从有限边界到无限联通的育人生态

师范生劳动教育环境是一个多维度的概念,涉及学校、家庭、社会和政府等多个方面,是劳动教育活动赖以生存并对教育效果产生积极或消极影响的一切外部因素总和。劳动教育环境(环体)是影响教育效果的多维外部因素总和(学校、家庭、社会、政府)。人工智能技术正驱动环体从相互隔绝走向深度融合与升级。

1.边界消融与多维协同。人工智能时代的师范生劳动教育在技术赋能中衍生出新的劳动教育环境,使劳动教育环体不断融合升级,有力地冲击了传统师范生劳动教育范式。VR/AR/全息影像及“数据+算法+场景+算力”的融合,彻底颠覆了单一孤立的传统育人模式,模糊了学校、家庭、社会及自然环境之间的物理边界。技术使得不同维度的环境能够交相辉映、融为一体,共同构建劳动教育的新样态,形成育人合力。

2.泛在学习与沉浸体验。人工智能支持的泛在学习模式打破了时空限制。个性化教育、智能评估反馈、虚拟课堂等技术为师范生打造了集自主性、多样性、实时互动性于一体的虚实融合环境。这不仅提供立体化、沉浸式的教学体验,使师范生在培养劳动观念和劳动精神的同时提升职业素养和专业技能,更实现了劳动教育环境资源从有限物理空间到无限数字空间的系统整合与升级,契合新时代对师范生培养的要求。人工智能加速了劳动教育环境资源的系统整合,在技术的迭代更新与师

范生劳动教育需求耦合中实现了劳动教育环境从有限到无限的突变,符合新时代对师范生劳动教育的要求,促进了劳动教育环体不断革新升级。

(四)介体系统整合:构建多元化、生态化的育人载体

劳动教育的介体(内容、方法、载体)是联结教育者与受教育者的桥梁。人工智能正推动介体从单分散走向系统整合的“多元介体”和“微生态”模式。师范生劳动教育系统中,以学生发展为中心的劳育内容是劳动育人的重要依据,而不同劳育内容所适应的劳育途径和方式是联结教育内容与师范生接受主体的重要桥梁与纽带,是保障劳动育人时效性的载体策略。

1.从“一元介体”到“多元介体”整合。超越传统理论灌输和简单实践操作,人工智能利用大数据、云计算、VR等智能技术,系统整合语言、文字、影视等传统介体与文化载体、精神载体、网络载体等现代介体。这种深度融合使劳动教育理论、实践与文化在多元介体的交融贯通中得以生动呈现,极大地提升了对教师职业的真实认知和理解深度,增强了育人时效性^{[3]8}。

2.构建劳动教育资源“微生态”。突破传统劳动场域(志愿服务、支教等)的局限,人工智能技术通过顶层设计、院校改革与微观要素联动,整合中小学校、社区资源、网络空间等多元媒介,打破了师范院校的孤立状态。这种整合缔造了一种全新的、资源联通的师范生劳动教育介体“微生态”模式,实现了教育资源的优化配置与协同育人。

二、嬗变下的隐忧:人工智能时代师范生劳动教育的新挑战

尽管人工智能深刻重塑了师范生劳动教育的形态与要素,为教育的创新发展注入了强劲动力,然而,技术赋能的“双刃剑”效应也随之凸显。在享受智能技术带来的高效与便捷的同时,师范生劳动教育也面临着前所未有的复杂挑战。这些挑战根植于技术逻辑与教育本质、虚拟实践与真实体验、效率追求与人文关

怀,以及脑力发展与体力实践之间的深层张力。深入剖析这些挑战,是探寻有效应对路径的前提。

(一) 智能技术规训:主体性消解与创新精神弱化

人工智能在提升劳动教育效率(如精准教学、动态评价)的同时,其强大的算法逻辑与程序化运作模式,潜在地对教育主体的自主性与创造性构成规训(Discipline)。

1.反思精神的式微。目前,半自主或全自主的机器人以类人形态实现了对劳动教育的深度渗透^[4]。智能技术对人的官能和思维的模拟强化了劳动手段的自主性和类人性^[5]。人工智能依赖历史数据进行精准预测与推送,虽能“投其所好”,却易将学习者禁锢于“过去的自我”。这种基于过往偏好的信息茧房,剥夺了学习者理性选择与深度反思的空间,使其无意识地接受预设内容,导致批判性思维、探索精神与自主反思能力难以培育。学生沦为“量化评估的受害者”,而非具有独立判断力的主体。

2.创新精神的束缚。人工智能驱动的劳动实践(如虚拟实验、程序化操作)往往侧重于程序性知识的重复训练(例如,按部就班制作虚拟教具)。这种“说明书式”、“流水线化”的技能操练,将思维囿于既定目标与流程之中,抑制了对非常规问题的探索、对既有模式的质疑以及对新方法的创造,严重阻碍了劳动创造精神的萌发与生长。

(二) 虚实界定模糊:认知偏差与评价失真

人工智能虚拟仿真(VR/AR/MR)等技术虽然拓展了劳动实践的时空边界,为学生提供了高度仿真的体验,却也模糊了虚拟世界与真实劳动之间的界限,容易引发认知与实践的困境。

1.真实体验的缺失与认知偏差。虚拟环境中的“完美”操作难以模拟真实劳动的不确定性、复杂性与身体力行(如体力消耗、意外状况、真实人际互动)。高度沉浸感可能导致用户对现实世界的“隔绝感”^[6]。“当前的VR

教学产品设计与开发有待于进一步发展,虚拟和现实的偏差导致了学习者谬误,即虚拟和真实之间的失切性导致学习者产生认知偏差”^[7]。这种偏差会误导师范生对职业劳动的真实认知,降低其未来应对真实教学场景复杂性的能力。

2.数据化评价的公正性质疑。人工智能支持的评价体系高度依赖量化数据(操作数据、过程记录)。然而,过度数据化往往忽视学生的个体差异、主观努力、情感投入以及情境因素,将复杂的劳动表现简化为冰冷的指标。这不仅消解了劳动评价的人文内涵,其结果的真实性与公正性也备受质疑,难以全面反映学生的综合素养与发展潜力。

(三) 人文关怀淡化:情感疏离与价值偏移

人工智能在提升管理效率与远程交互能力的同时,也削弱了劳动教育中不可或缺的情感联结与人际温度,冲击其育人价值内核。

1.人际互动弱化与道德隐忧。“人机”互动的增强伴随“人际”互动的衰减。师生、生生之间缺乏基于真实劳动过程的情感交流与深度联结。这种疏离易导致依托人际交往的劳动道德规范(如协作、责任、尊重)被忽视甚至“边缘化”,滋生以自我为中心的倾向,削弱劳动责任感与集体精神。对于未来肩负育人使命的师范生而言,其自身劳动教育中人文关怀的缺失,将直接影响其未来实施中小学劳动教育的温度与效度。

2.情感体验的数据化误读。对大数据分析的过度依赖,易使教育者陷入盲目崇拜数据的误区,习惯于通过数据“解读”学生情感,忽视了表情、肢体语言等非言语交流传递的丰富情感信息。人工智能仅是认知辅助工具,而劳动教育的核心在于培养具有真实情感、同理心和社会责任感的人。数据化的片面解读无法替代面对面交流中蕴含的人文关怀与情感共鸣。

(四) 育人重心失衡:体脑割裂与全面发展受阻

最根本性的挑战在于育人重心的潜在失衡,这直接违背了马克思主义关于“人的全面

发展”理论的核心要求——体力劳动与脑力劳动相结合。智能技术对脑力要素(理解、思维、创新、技术应用)的强调,无形中挤压了体力劳动的空间与价值。因此,劳动教育中的“体力劳动在机器替代下日益衰微,以知识、信息等为驱动的脑力劳动、数字劳动的比重不断增加”^[8],对体力劳动的忽视割裂了劳动教育中体力和脑力的统一完整性,使脑力劳动和体力劳动的地位逐渐失衡。

1.劳动认知的局限化。“一切感觉都蕴含在人的身体性中”^[9]。身体实践是理论知识内化、劳动意识升华的感性基础与必经途径。过度依赖“头脑阵地”、身体官能参与不足的劳动教育,使学生形成的劳动认知缺乏对劳动全面性、多样性的切身感知,对实际问题的复杂性与挑战性认识模糊。这种脱离身体实践的认知是片面、抽象且难以持续生长更新的“纯粹理性经验”。

2.劳动能力的片面化。“在没有身体的求知路上,学生的脑袋只能越来越大,身体只能越来越小。”^[10]智能时代对脑力劳动的偏重,无形中钳制了学生身体感官和机能的发展。学生的动手操作能力、解决实际问题的实践能力、应对真实环境变化的适应能力等关键劳动能力被削弱。这种体力劳动与脑力劳动的割裂,不仅窄化了劳动能力的内涵,更从根本上阻碍了师范生作为未来教师所需的全方位素养(动手能力、实践智慧、坚韧品格等)的形成,背离了劳动教育促进“手脑并用”、全面发展的根本宗旨。

三、理念引领与实践协同:人工智能时代师范生劳动教育的创新路径

需要警惕的是,在拥抱人工智能驱动的嬗变时,需以马克思主义关于人的全面发展理论为镜鉴。该理论强调体力劳动与脑力劳动相结合是培养全面发展的人的根本途径。人工智能在提升效率、拓展空间的同时,若过度依赖虚拟实践、智能化工具,可能导致体力劳动的弱化或脑力劳动与体力劳动的割裂。这种失衡不仅违背了劳动教育培养“手脑并用”的未来教师的初衷,更可能阻碍师范生劳动技

能、实践智慧、坚韧品格等全面发展目标的实现,最终削弱劳动教育的育人实效。因此,在享受技术红利的同时,必须深刻认识到保持体力劳动与脑力劳动辩证统一的必要性,这是构建真正促进师范生全面发展的人工智能融合型劳动教育体系的理论基石。面对人工智能带来的深刻嬗变与严峻挑战,构建新时代师范生劳动教育体系,亟须以先进理念为引领,以系统化实践为支撑,实现技术赋能与教育本质的有机统一。本文遵循从理念到实践、从宏观到微观的逻辑,提出以下创新路径,旨在破解前述挑战,推动劳动教育回归育人本质、促进师范生全面发展。

(一)固本培元:坚守育人价值根基,厚植人文底蕴

人工智能是工具,育人才是目的。劳动教育的终极价值在于培养全面发展的人。必须牢牢把握立德树人根本任务,将人文关怀与价值塑造贯穿始终。人工智能时代,尽管智能技术能够对人的大脑进行部分模拟,但“技术作为一个历史性范畴的本质是属人的”^[11],智能技术无法取代人类教师的教育者地位,更无法理解师生互动和情感交流的真谛。

1.强化价值引领,明确育人目标。师范生劳动教育的目标,不仅在于知识和技能的传授,更在于以马克思主义劳动价值观为根基,培养其完整人格、强健体魄、优良劳动素养和强大示范力。要充分发挥劳动教育在“五育”融合中的实践纽带作用,使师范生成为未来传播正确劳动观、引领基础教育的模范践行者。

2.技术赋能不忘人文关怀。在利用人工智能(如大数据分析、虚拟仿真)创设多样化、高效能劳动教育环境的同时,必须坚持技术工具性与教育价值性的有机结合。要始终把人作为核心价值,在“人机”“人际”互动中推动人的协调发展。设计教学活动时,应着重提升学生的劳动思考力、创造力和示范力,培养其成为兼备劳动技术、劳动认同、人文情怀和育人才能的新时代教育者,实现“知、情、意、行”的内在统一。人工智能时代所延

伸的一切劳动教育理论和实践,都必须厚植人文底蕴。

(二)正本清源:坚持体脑结合,促进完整发展

体力劳动与脑力劳动相结合是培养全面发展的人的根本途径。若过度依赖虚拟实践,可能导致人的体力劳动的弱化或脑体割裂,阻碍师范生劳动技能、实践智慧等全面发展目标的实现。“育人重心失衡”根本性挑战,我们必须旗帜鲜明地坚持马克思主义关于“体力劳动与脑力劳动相结合”的人的全面发展理论,回归劳动教育的具身性本质。

1.重申身体在场价值。“劳动是深深植于个人身体与特定劳动情境的整全实践。”“真正的劳动教育必须是身体在场的教育,即从身体与劳动情境出发实现身体脑、心理与劳动情境的交融。”^[12]身体不仅是劳动的感觉基础,更在认知和能力发展中具有构建性作用^[13]。智能时代的劳动教育必须充分尊重并回归身体的在场价值,避免将其窄化为纯粹的“思想哲学”。

2.设计整全实践路径。强调智能时代劳动教育身体的作用,不是对以往体力劳动的简单复归,而是在更深刻意义上身心合一的整全劳动实践^[14]。要深化具身体验。师范院校应精心设计校园实习、模拟课堂、社区服务等具身劳动体验活动,让学生在实践中真切感受劳动的艰辛、乐趣与价值,加速教学理论与专业技能的內化。智能技术支撑具身实践。利用人工智能技术(如个性化虚拟课堂、智能实训平台)并非取代身体实践,而是为学生的具身实践提供更丰富的情境支撑和反馈机制。鼓励学生基于智能平台亲身参与和体验完整的劳动/教学过程。坚持“手脑并用”,确立“手脑并用、合理适度”的价值原则。让学生在真实的体力劳动中培养劳动情怀、磨砺意志品质;在智能化的脑力劳动空间中发展创新思维、提升技术素养。最终目标是将学生的身体、认知、能力、情感和价值观念统一调动起来,塑造主动、自由、全面发展的未来教师。

(三)模式创新:构建“人师主导、人机协同”的混合教学

师范生劳动教育的目的既体现为教育对象对劳动知识和劳动技能的掌握程度,还表现为以劳动教育为基础,以劳动实践为途径,以马克思主义劳动价值观为根基,培养师范生完整的人格、强健的体魄、优良的劳动素养和强大的劳动模范性,应发挥劳动教育在“五育”融合功能中的实践作用和广大师范生在基础教育工作中的示范作用,落实好立德树人的根本任务。师范生既是当下劳动教育的学习者,也是未来劳动育人的施教者,这就要求师范生在具备相应的劳动素质与能力的同时,也应具备强大的劳动示范力和敏锐的劳动觉察力,助力未来的学习者形成相应的劳动品质和劳动技能,实现劳动教育生成于人、关怀于人、服务于人的“闭环式”教育。因此,在人工智能时代,针对师范生开展的劳动教育需要注意以下两个方面。

1.推动教师角色功能升级。教师需要主动克服“智能技术规训”风险,明确“技术属人”的本质,确立教师在劳动教育中的核心引领地位,发挥人工智能的赋能作用。教师需主动适应智能化环境,克服“机械化”倾向和“技术依赖症”,实现由知识传授者向价值引领者、学习设计者、深度互动协作者的转变。要引导学生理性审视 AI 技术的优劣,深刻理解理性选择、深度反思和辩证思考在技术时代的重要性。

2.实施“人师主导、人机协同”混合教学。教师要努力克服智能化教学带来的“机械化”倾向,明确价值引领和学习导向,实现由传统“单主体”向现代“双主体”的角色转变^[15],引导学生正确审视人工智能技术的优劣,认识到在技术主导下,劳动学习的理性选择、深度反思和辩证思考的重要性。教师主导决策与引导。教师基于智能平台提供的动态学情数据(立体多维评估),进行教学决策、启发思考、组织深度互动,引导学生及时反思、做到“劳中思、思中学、学中行”。人工智能赋能精准支持。人工智能服务于教师的精准教学需求

(如个性化课程菜单定制、部分重复性任务处理),为不同专业、不同“痛点”提供最佳技术支持。强化教师信息素养和劳动素养,提升运用人工智能创新教学设计的能力。研发支持创新的技术生态,呼吁并推动相关机构加强面向教育创新的“开源化”人工智能系统与工具研发(而非仅限于娱乐应用),为发展学生劳动创新精神提供坚实的技术平台。

(四)场域优化:推进虚实深度融合,保障评价公正

劳动是深深根植于个人身体与特定劳动情境的整全实践。应着力解决“虚实界定模糊”带来的认知偏差与评价失真问题,强调虚拟服务于真实,数据服务于育人,促进理论与实践的有机衔接。

1.虚拟仿真服务于真实体验。为减轻师范生对真实世界的隔绝感,需要采取一系列措施来平衡沉浸感与现实感的失衡。虚拟现实技术和增强现实技术应被应用于模拟真实的教学环境,而非完全取代真实环境。师范生作为未来教师,是助力国家基础教育可持续发展的“人桥”,应鼓励师范生参与到真实的教学实践当中,了解真实的教学环境和挑战,感受真实的教学氛围,避免职后师范生对教学工作出现认知偏差,提升师范生对职业劳动的真实认可。VR/AR/MR等技术应用于模拟真实教学环境(复杂性、挑战性),辅助而非取代真实实践。必须设置反映真实师生互动、学生反馈的关键参数,强化真实场域实践。尤其要保障师范生深入真实中小学校园、课堂进行教学实践,切身感受真实环境、氛围与挑战,避免职后认知偏差,提升职业认同感。

2.构建多元智能评价体系。人工智能时代师范生劳动教育的多元智能评价体系构建,需紧扣“育人初心”与“技术适配”的双重逻辑,以师范生作为未来教育者的劳动素养为核心,实现评价维度、方式与主体的系统性革新。评价维度方面,要聚焦“三维六面”的完整劳动素养。价值维度中,既考察师范生对劳动精神、教育初心的认知与践行(如劳动价值观、人文关怀表现),也应关注其在智能环境中对

技术工具的伦理判断与价值坚守。能力维度中,涵盖“体脑结合”的综合能力,包括基础劳动技能、与智能工具协作的实践能力(如运用AI开展劳动教育活动的设计能力),以及创新思维、跨学科整合能力。发展维度中,兼顾当下劳动教育参与的表现(如虚实场景中的劳动投入度),与未来作为教师的劳动育人潜力(如引导学生正确认识劳动的能力)。评价方式方面,要注重虚实融合的动态化过程性评价。强化线上智能辅助。利用人工智能技术追踪师范生在虚拟劳动场域中的行为数据(如协作效率、问题解决路径),但需结合人工校验避免数据失真,防止“唯技术指标”倾向。加强线下实践锚定。通过真实教育场景中的劳动表现(如课堂劳动组织、师生互动中的情感投入),弥补虚拟评价的人文缺失。健全动态反馈机制。建立“智能分析+人师诊断”的双轨反馈模式,人工智能提供数据化成长报告,教师则聚焦人文素养、价值取向等进行质性指导,形成持续改进闭环。评价主体方面,要构建“人机协同、多方参与”的生态。以师范院校教师(核心主体)为主导,确保评价方向贴合劳动教育育人目标。引入人工智能技术工具作为辅助评价者,承担数据采集、效率分析等任务,但不替代人的价值判断。吸纳师范生自身(自我反思)、中小學生(实习对象反馈)、一线教师(实践导师评价)等多方声音(参与主体),从不同视角丰富评价的全面性。通过这种多元智能评价体系,既能回应人工智能时代对劳动教育评价效率与精准度的要求,又能坚守“育人”本质,避免技术异化导致的评价失衡,最终为师范生劳动素养的全面提升提供科学指引,使其成长为既适应智能时代,又传承劳动精神的合格教育者。

人工智能时代的师范生劳动教育,既是回应技术变革的必然选择,更是关乎未来教育者培养质量的根基工程。当智能技术重构了劳动教育的场域、重塑了教育要素的互动形态,其核心始终指向“培养什么样的未来教师”这一根本命题——要让师范生在技术浪潮中既掌握与智能工具协作的能力,更坚守劳动育人

的初心,成为兼具实践智慧、人文情怀与创新精神的教育传承者。面对智能规训下的主体性挑战、虚实交织中的认知偏差、人文关怀的淡化与育人重心的失衡,师范生劳动教育的革新之路,从来不是技术对传统的简单替代,而是在守正与创新中寻找平衡:以固本培元锚定劳动教育的价值坐标,让“为党育人、为国育才”的初心穿透技术表象;以正本清源回归体脑结合的完整劳动观,避免教育者培养过程中的能力割裂;以“人师主导、人机协同”的模式创新激活教育场域,让智能工具成为赋能而非主导的力量;以虚实融合的场域优化筑牢评价公正的基石,确保劳动教育的成效不被技术表象遮蔽。唯有如此,师范生劳动教育才能真正完成从传统形态到智能时代适配形态的嬗变,培养出既懂技术又有人文温度、既善协作又能独立创造的未来教师。这些师范生终将带着对劳动价值的深刻理解、对教育本质的坚定把握,走进中小学课堂,在培育下一代的过程中传递劳动精神的火种,让人工智能时代的劳动教育始终闪耀“育人”的光芒,实现技术进步与教育初心的同频共振,为教育高质量发展注入持久动力。

[参 考 文 献]

- [1] 陈向明.教师如何作质的研究[M].北京:教育科学出版社,2001.
- [2] 钱小龙,邓芸芸.数字化转型助力基础教育课堂形态变革[J].教育评论,2023(10):3-11.
- [3] 梅洛庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2001.
- [4] 吴永和,李彤彤.机器智能视域下的机器人教育发展现状、实践、反思与展望[J].远程

- 教育杂志,2018(4):79-87.
- [5] 何玉长,宗素娟.人工智能、智能经济与智能劳动价值——基于马克思劳动价值论的思考[J].毛泽东邓小平理论研究,2017(10):36-43.
- [6] 李文瑞.人工智能赋能大学生劳动教育:价值意蕴·现实诉求·实践理路[J].中学政治教学参考,2023(28):39-43.
- [7] 沈阳,逯行,曾海军.虚拟现实:教育技术发展的新篇章——访中国工程院院士赵沁平教授[J].电化教育研究,2020(1):5-9.
- [8] 李政林.成事与成人:信息时代劳动教育的突破与创新[J].中国教育学刊,2020(8):18-23.
- [9] 李昕桐.论身体在马克思感性活动思想中的意蕴[J].马克思主义与现实,2015(5):58-63.
- [10] 冯合国.从身体与教育的关系探当代教育的身体转向[J].上海教育科研,2013(4):14-17.
- [11] 王杨.小学跨学科教师专业学习共同体构建运行现状与策略研究[D].海口:海南师范大学,2023.
- [12] 周美云.智能时代劳动教育的数字化转型:转什么与如何转[J].当代教育与文化,2023(5):65-72.
- [13] SHAPIRO L. Embodied Cognition[M]. New York: Routledge,2010.
- [14] 张家军,吕寒雪.人工智能时代的劳动教育变革:缘起、挑战与出路[J].中国教育学刊,2022(6):35-42.
- [15] 周美云.机遇、挑战与对策:人工智能时代的教学变革[J].现代教育管理,2020(3):110-116.

(责任编辑 晨 晓)

中国近代乡土教育思潮之源流、情感目标与实践研究*

蔡禹龙

(东北大学秦皇岛分校马克思主义学院, 河北秦皇岛 066004)

[摘要] 中国近代乡土教育思潮的产生深受德国、日本等西方国家乡土教育思潮及其教育实践的影响。在民族危机日渐加深的背景下,国人希望通过推行乡土教育强化乡土观念、坚守与弘扬民族文化、唤醒民族意识,以期达到提振民族精神的情感目标。在该思潮的推动下,晚清政府、民国政府紧扣爱国主义,制定了相关政策、编撰了乡土教材,大力推行乡土教育,凸显了以爱国主义为核心的民族精神。

[关键词] 乡土教育; 社会思潮; 民族精神; 爱国主义; 近代中国

[中图分类号] K26 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0099-09

近代以来,国人探索救国救民道路的努力凸显了以爱国主义为核心的民族精神。“教育救国”曾被国人视为救亡图存的重要途径。乡土教育作为“教育救国”的方式之一,在实践领域,它为后世的教育改革树立了典范;在思想领域,它上升为一种社会思潮,为后世的教育改革带来了启迪。乡土教育在中国近代教育史上占有重要地位,潘光旦^[1]、费孝通^{[2]7-11}二位先生都曾撰文谈及民国时期的乡土教育。学术界对该议题的研究主要体现在对乡土教材的集中论述上,兼及与乡土教育相关的国家意识、乡土情怀、地方文化等内容,但尚未就乡土教育思潮展开过专论。本文就此立论,尝试分析近代中国乡土教育思潮的产生及该思想推动下的乡土教育实践,深刻理解乡土教育思潮高涨的时代语境,体认国人的忧患意识和以爱国主义为核心的民族精神,进而深化学界关于乡土教育之研究。

一、中西之间:乡土教育思潮溯源

社会思潮是思想史研究中的一个重要概念,同思想、观念相较,思潮的社会影响更大,它是某一时期具有群体特性的思想倾向,反映了该时期普遍的民众心理和思想文化的发展方向,是社会演变的理据和思想准备^{[3]375}。1902年,梁启超撰文形容20世纪初的社会思潮:“今之恒言,曰‘时代思潮’。此其语最妙于形容。凡文化发展之国,其国民于一时期中,因环境之变迁,与夫心理之感召,不期而思想之进路,同趋于一方向,于是相与呼应汹涌,如潮然;……凡‘思’非皆能成‘潮’;能成‘潮’者,则其‘思’必有相当之价值,而又适合于其时代之要求者也。凡‘时代’非皆有‘思潮’;有思潮之时代,必文化昂进之时代也。”^{[4]5}梁启超将社会思潮视为时代进步、文化发展的重要标志。

* [基金项目] 河北省高等教育教学改革研究与实践项目“民族国家视域下‘中国近现代史纲要’专题教学整合研究”(项目编号:2021GJJG427)。

[收稿日期] 2025-03-28

[作者简介] 蔡禹龙,男,吉林洮南人,东北大学秦皇岛分校马克思主义学院教授,历史学博士,硕士生导师。

依据文献记载的明确表述进行判断,至少在民国时期,尤其在20世纪30年代,国人已将乡土教育视为一种社会思潮。日本教育学家吉田熊次言:“一切教育问题,直接或间接皆以教育思潮为背景而议论。”^[5]此语道出了教育思潮对于研究教育问题的重要性。曹凤南《小学乡土教育的理论与实际》指出:“乡土教育是现代教育思潮之一。”^[6]雷通群《新兴的世界教育思潮》^[7]⁹⁷⁻¹¹⁴、冯品兰《现代教育思潮》^[8]⁸¹⁻⁹⁵。对日本教育、德国教育给予极大关注的廖鸾扬以《乡土教育思潮》为题展开过专论^[9]。

有研究者提出,中国近代乡土教育思潮伴随着乡土志的大兴发端于清末^[10]⁷⁸。中国近代最早的乡土志可追溯到清光绪五年(1879)吴大猷编写的山西《保德州乡土志》,“大规模乡土志的产生,无疑同清末的民族危机、清政府学制改革及乡土教育思潮的兴起息息相关”^[11]¹⁸⁸。照此推理,至少在清末光绪年间,乡土教育的影响已经存在。至民国时期,乡土教育思潮逐渐兴盛。有研究者提出,乡土教育思潮是20世纪20—40年代劳作教育、生产教育、公民教育、生活教育、体验教育、合科教育的思想综合体^[12]¹⁰⁵⁻¹⁰⁶。作为一种社会思潮,我们很难用某一具体事件或时间节点界定其产生的标志,只能尽力对此思潮产生的来龙去脉加以梳理。

研究社会思潮的产生,既要考虑它产生的时代背景和社会条件,又要关注本国固有及外国输入的思想或理论来源。中国近代乡土教育思潮深受西方乡土教育思潮的影响。民国时人在引介、阐述乡土教育思潮时,多以关注西方乡土教育思潮产生、发展的脉络为基础,如当时人所言:“乡土教育思潮之旺盛,固多由于欧美诸国的影响而来。”^[13]

民国学者对乡土教育思潮的起源,议论纷纷,莫衷一是。有人认为乡土教育的首倡者是中世纪的人文主义教育家夸美纽斯,也有人说乡土教育的首倡者是提倡自然主义的卢梭。“乡土教育之创始,多推卢梭;即自卢氏以来,研究教育者,就有了此种概念。”^[14]“总

之,它的起源,远在十六世纪上下,可以断言。”^[15]提倡乡土教育的祁伯文撰文指出:“乡土教育之起源甚久……十六世纪以后之教育家,夸美纽斯、卢梭、裴斯塔洛齐等,或以直观为教授的基础,或以自然为最良的教材,或以人类与环境之关系,为其教育之基本问题。事实上,均与乡土教育息息相关。”^[16]从事乡土教学的卓越研究者、复式教学法的倡导者祝志学认为,西方“乡土教育之兴起,基于十七世纪直观教学法之发端”^[17]。乡土教育,最初作为地理科教学的初步阶段,融入了夸美纽斯、裴斯塔洛齐所说的直观教学理论^[18]。直观教学被公认为乡土教育的重要理论指导与实践来源。1939年,上海商务印书馆出版了由傅任敢翻译的捷克教育家夸美纽斯所著的《大教授学》(著名的《大教学论》),该书“特论科学的教法”一节指出:“科学的真实性与准确性,其所依赖于感官的证明者较之其他一切事项都要多。因为事物直接把它们自己印在感官上面,而印在悟性上面则是间接的,是经过感官的。”^[19]²²⁹这段论述被民国时人乃至后世学者视为夸美纽斯提倡直观教学法的主要论据。瑞士教育家裴斯塔洛齐对直观教学的理解更为深刻,他主张在感受事物时要把握事物的数、形、语之本质^[20]⁷⁴。1916年,上海商务印书馆出版了由教育家朱元善编纂的《裴司泰洛齐传》,称其为“世界之大教育者也,今日之从事教育者,无不依此大教育者之指导”^[21]¹。《西洋十九世纪之教育家》专章介绍了裴斯塔洛齐,指出:“裴氏的教育学说,受卢梭《爱弥儿》的影响很大,所以也以自然为根基。”^[22]³¹“裴氏对于自由发展、个人天赋的能力和改良社会环境所用的普通方法,就是直观教学法。他认为一切教学,都不可不以直观为基础。……他以为最初的直观教学,应以儿童自己的身体为最適切。……这种直观方法的应用,确系教学上一大进步,而为裴氏毕生最大的贡献。”^[22]³³《西洋教育思潮发达史》把夸美纽斯、卢梭、裴斯塔洛齐的教育思想视为世界近代教育思潮的重要代表^[23]^{381,409,443}。

在直观教学法衍生成乡土教育的过程中,

“直观”多指人对的所处环境的时空感知。受自然主义、实证主义的影响,20世纪以前的“乡土”被视为自然空间的存在,客观的自然环境成为直观教学感知的对象之一。“斐氏及其派从直观出发,他们以为使儿童易于了解各种知识,须与乡土的事实发生关系才行。”^[15]裴斯泰洛齐主张地理教学应由乡土出发,应由近及远地进行,从家乡近处的地理开始学习,再由家乡到学校、村镇、县市、省区,最后到全国乃至全世界^[24]¹⁷⁵。

德国科学教育学的奠基人赫尔巴特对裴斯泰洛齐的直观教学法进行了深度解释,他虽然提倡对事物的认知不能止于“直观”,而要上升到“概念”的认知过程,但仍旧充分肯定直观教学法的重要性。他认为儿童初识事物,只凭直觉感观,“欲丰富儿童的观念界,非利用各种乡土材料不可;又欲使儿童易于了解自然的或社会的事物事相,也非与乡土直接发生关系,令其直观不行”^[15]。赫尔巴特把教材上升到“学术”,主张“教学的材料,不能不从学术中择之,但此种教材必须与儿童心中自然兴趣相适合”^[25]。直到1890年德国新教育运动开始以前,赫尔巴特学派的思想在德国教育界一直处于支配地位。

20世纪初,尤其是第一次世界大战(以下简称“一战”)以后,乡土教育思潮进一步发展。“近代欧洲以国际关系之紧张,优胜劣败竞争之激烈,各国执政者无不竞争以养成爱国有为之国民为要务。”^[26]所以乡土教育在欧洲较为盛行。廖鸾扬指出:乡土教育之理论与实际,颇受研究教育者重视。在德国、日本,“各从事教育之人士对此乡土教育思潮,有表示赞意而予以拥护者,亦有目之为不过一时的流行思想而轻视者,亦有不过以之为直观教授之一类而不予以注意者。后两种态度实不是个稳重的态度,乡土教育思潮之勃兴,对于近代的教育实有重大的意义”^[9]。

民国时期,国人对域外乡土教育的引介总体勾勒出乡土教育思潮的源起,体现了国人对乡土教育的高度关注。近代以来,中国新式教育的发展深受异国教育的影响。1935年,《存

诚月刊》发文指出:“中国自兴办教育以来,初八之前模仿日本;民国十三年以前,模仿德国;至今又模仿美国。”^[27]中国近代乡土教育思潮的兴起同样深受德国等域外国家的影响。从词源上讲,“乡土”即德文之“heimat”,基本意为“家乡”,“heimat erziehung”即为“乡土教育”之意。自19世纪以后,德国较为进步的国民学校均设有乡土科,有的学校以“直观科”命名,实施地理、历史乃至理科的综合教学,这便是德国早期的乡土教育。1872年,德国教育部规定小学地理实施乡土教育,此后范围逐渐扩大到小学一切学科。一战以后,乡土教育论急剧抬头,主因是民族主义思潮的兴盛。在一战期间产生的对祖国的爱护之心发展成以民族为中心的教育运动^[18]。当民族意识极盛的时候,这种“民族即乡土”的主张促成了乡土教育的勃兴^[15]。1921年2月,普鲁士在基础学校教学大纲中增设了乡土科,将乡土教育融入读书、谈话、写字、图画、算术的教学之中^[16]。20世纪二三十年代,主要西方国家,尤其是德国“于关乡土教育异常重视,颇有学校教育应以乡土教育为出发点、为中心点,同时亦应以它为归结点……称之为最近教育思潮中之宠儿”^[15]。编纂《黑龙江乡土志》《察哈尔乡土志》等乡土教材的著名教育家林传甲对其评价道:“世界各国教育,最普及者,莫如德意志,其教科最切实用者,则为乡土志。”^[28]

德国的乡土教育也对日本的教育产生了影响。有研究者认为欧洲近代初等教育中的乡土教学是日本乡土教育兴起的来源^[29]²⁹⁷。“日本的乡土教育思想又成为中国乡土教学的思想源流。”^[30]²³“中国近代意义上的乡土教育是受日本乡土教育的影响所致的。”^[31]²⁵清末建昌县知事谭鸿基在《建昌县乡土志》“总序”中提到,他在“丙午(1906)春,遣小儿光藻游学东瀛,万里邮函,得询悉日本小学校儿童教授要法,皆从乡土入手为多……欧美文化何以独隆?同建国于东亚,日本学堂何以独盛?探源而论,不能不归功于教育之完备,且不能不归功于课本之精良”^[32]¹⁻²。上文提及的林传甲、主纂《部颁乡土志例目》的黄绍箕,均曾

游学于日本,受日本教育的影响,自不待言^{[33]5}。清政府派遣留学生出国,对促进教育制度的改革和新式人才的培养起到了重大作用。经此举,国内教育界对国外乡土教育,尤其是德、日等国的乡土教育有了更加清晰的认识^{[34]21}。从20世纪20年代起,“乡土教育在日本,可说是风盛一时,大有不谈乡土教育,便不足以言教育的样子”^[35]。日本乡土教育的部分研究成果被引介到中国。例如,在1941年,奉天省教育会出版了日本教育史学家石山修平著的《乡土教育》中译本,介绍了乡土教育的地位、任务、方法等主要内容^{[36]47-48,66-68,76-83}。从实践层面上,国人也关注到了日本的乡土教育。全面抗战爆发前,江苏省教育厅曾派考察团赴日本,考察团在参观三菱职校时,“见该校有乡土陈列室的设备,室内陈列历史上、地理上、自然上的各种图表、书籍、照片、模型、标本等,琳琅满目、美不胜收……这种设施,不但可以使学生对于乡土有相当认识,因而爱护乡土、保卫乡土”^[37]。

民国时人对域外乡土教育的引介大致梳理了乡土教育的缘起,充分说明了中国近代乡土教育思潮的域外源流。

二、提振民族精神:乡土教育思潮的情感目标

日本著名课程专家佐藤正夫在《教学论原理》中提道:教育的任务是把每一个人“作为一定民族、一定国家、一定社区的有所作为的一员来培养。因此,在教学中要不断地考虑各自民族的本质”^{[38]148}。教育本身具有民族性,教育理论的构建、教育实践的推行都融入了民族精神。国人推崇乡土教育,使之成为一种社会思潮,旨在实现提振民族精神这一情感目标。

(一) 强化乡土观念

乡土观念是中华民族的一种民族性格。“乡土是民族精神教育的起点。传承家国情怀不能没有可亲可感的乡土元素。”^[39]狭义的“乡土”指人的具体出生地,广义的“乡土”指人的乡土感情、乡土意识等精神世界,但就其本质而言,人们对乡土的认识“已由土地的、

自然的见解,转入历史的、社会的及精神的见解”^[15]。中华民族的乡土观念素来甚浓,但近代以来,随着资本—帝国主义对中国侵略的加深,农村社会的习俗、民风也开始变化。“一般人民已觉家乡无可留恋,于是爱乡观念,也逐渐淡薄。此种情景,实中国社会组织之呈现崩溃状态,亦即吾国家民族之绝大危机。”^[40]此语将乡土观念的淡薄视为民族危机的一种表现,说出了乡土观念的重要性。所以要增强国人的乡土观念,其途径是“唯有知道乡土的情形,明了乡土的历史,对于乡土发生情感后,才会有爱乡的观念”^[41]。深厚的爱乡观念有助于增进民族团结,“我国民此观念甚强,其所以能团结者颇赖此”^{[42]2842}。民族团结有利于统一,有利于抵御外侮。乡土教育成为增强乡土观念的直接手段。

(二) 坚守与弘扬民族文化

教育是文化传承的重要载体。中国近代乡土教育思潮的勃兴源于国人对西方教育的借鉴与对本国教育的反思。1908年,《广益丛报》刊发《论学堂急宜编定乡土教科书》一文指出:“教育之宗旨何在?在令人爱其国也。令人爱其国尤在?令人爱其乡也。……泰西各国,无一学校不有其乡土教科书,非徒云地方教育也。因爱其乡,遂爱其国,推而至于全世界。其宗教,其政治,其山川、经纬线,均可于学问上求之……吾国学生则不然,舍近以鹜远,屈己以就人,欧美斐澳,能举其名称,而德、法、英、俄,亦能谈其掌故,独于吾国之乡土,则懵然,一无所知,甚或桑梓之邦、粉榆之社,其所耳闻目见,反出于他国人焉,此亦可耻者矣。”^[43]此文以中西对比的方式指出国人对西方的关注程度远远超出对自己祖国与家乡的关注程度,显示了时人的担忧。

鸦片战争以后,国人感觉到外洋坚甲利兵之可怕,遂有人醉心洋化、迷信外洋,以为外洋一切都是好的,甚至排斥国粹,致使“吾国民族固有的道德——民族自信力——民族原有的精神,都已荡然无存了,以致受了异族严重的支配和压迫”^[44]。受西化思潮影响,部分国人甚至存在“教育上不留洋的,便不是学者”

的认知误区^[27]。这种认知被乡土教育论者视为社会毒瘤。所以他们倡导中国人要有中国的教育,乡土教育是发展教育中国化的需要。面对“西学”渐成显学,而“中学”地位岌岌可危的局面,乡土教育论者强调山川地理、风俗习惯、语言文字、历史、政治等内容关乎中国传统文化的价值认同。他们强调乡土教育,实则是在强化“中学”在近代教育知识体系中的应有价值和地位^[45]。“我国过去的教育,推翻固有的国粹和道德而去学远洋传来的糟粕,不先去干巩固基本的事情,反而去舍近求远,不切实际,这也许是失败之一因。”^[46]可见,乡土教育还有“纠偏”新教育发展过程中过于“西化”的目标。清政府和民国政府借助行政力量推进乡土教育的运动被赋予了抵制过度洋化教育、保存中国传统文化的功能^[45]。

(三) 唤醒民族意识

国人对乡土的眷恋之情甚浓,乡土的风俗习惯影响着国民性格和民族精神的形成。要提振民族精神,必先设法保存乡土固有的优良风俗习惯。“乡土内容与民族精神的关系极深,民族精神之形成,大半须根据于乡土之习惯及观念,如不谋乡土习惯及观念之维护及发展,而只图民族精神之唤起,只不过等于空洞的口号。”^[44]“民族意识之形成,是由乡土观念而来的,乡土观念为民族意识之本。”^[44]所以乡土教育之目的是将国民的乡土观念升华至“国家即故乡”“民族即乡土”的民族意识。时人有“乡土教育的目的,一言以蔽之曰:民族主义”的判断,“我们的真正的乡土即民族”成为宣传乡土教育的标语^[15]。

如果说乡土教育思潮对“过渡西化”的纠偏表现了民族主义的激进色彩,那么,抗战爆发后,国人对乡土教育的提倡,则突出了爱国主义精神,是科学民族主义的表现。乡土教育被视为复兴民族精神的有力武器,几乎成为当时所有论及乡土教育的主流话语^[45]。抗战以来,国家与国民遭遇了空前的危机,“民族社会的需求,端在新生活方式的形成,新社会结构的缔造,而民族意识的陶铸,尤为刻不容缓之要举。但民族意识的养成,非可一蹴而就,

端在以乡土观念为基础,然后由近而远,始可有济。若不确立爱护乡土的基点,而徒求民族意识的灌输,纵使幸而有成,亦必事倍功半。进言之,要改造民众的家庭观念、陶铸民众的民族意识,必须由乡土观念以资引渡,而此足以培起乡土观念的乡土教育,乃属引渡的唯一工具”^[47]。更有偏激者认为“一切国难,皆由于大多数民众缺少民族精神、国家观念所致”^[48]。乡土教育成了时代的呼声,其用意是把爱乡观念当作爱国观念的基础,激发国民的救国精神^[49]。民族意识的培养须从儿童时代便要抓起,“唤起儿童之民族意识,为事甚难,若非使其深切了解具体之民族物质环境,由浅及深,自近及远,则抽象之民族观念,何由养成?斯盖有赖于乡土教育之实施而始能使由爱乡而进于爱国也”^[50]。

在近代中国,领土之沦陷、主权之丧失、民生之凋敝等惨状让国人倍感痛心。只有唤醒民族意识、提振民族精神,方可凝聚民族伟力,完成救亡图存之重任。

三、紧扣爱国主义:乡土教育思潮推动下的教育实践

乡土教育之所以发展成一种社会思潮,在于该思潮推动的乡土教育实践紧扣爱国主义之主题,符合中国近代教育的发展趋势。

中国封建王朝延至清末已是积弱积贫,内忧外患,岌岌可危。在民族自救的内在理路下,清政府着手教育制度的改革。1904年,清政府颁布《奏定学堂章程》(又称“癸卯学制”),其中《奏定初等小学堂章程》成为小学乡土教学实施的重要依据,促成了《乡土志例目》的制定及各地编纂乡土志的热潮。制定于1905年的《乡土志例目》载:“奏定学堂章程所列初等小学堂学科,于历史则讲乡土之大端故事及本地古先名人之事实;于地理则讲乡土之道里、建置及本地先贤之祠庙、遗迹等类;于格致则讲乡土之植物、动物、矿物。”^[51]¹⁶⁷⁷乡土志的编纂被视为中国近代乡土教育产生的内源性标志。1905年,清政府学务处下发了《学务处咨各省督抚编辑乡土志文》,指出:在初等小学堂设立乡土科,实施乡土教育的首要

目的是培养学生的爱国心,“初等小学堂章程,历史、舆地、格致三科,均就乡土编课讲授,用意至为精善。学堂宗旨,以教人爱国为第一要义。欲人人爱国,必自爱其乡始;欲人人爱乡,必自知其山川人物始。各国中学以上课目互有异同,惟小学乡土志则东西一律。盖历经教育家研究,培养爱国之心法,无善于此故也”^[52]。列强对中国的侵略刺激了国人的渐趋觉醒,乡土教育的主旨也被赋予了抵制侵略之意。《申报》所刊《庚辛之际教育刍议》一文载:“小学之宜授乡土历史、地理也。不特激发其爱乡心,指导本乡水利、土地形势之大略,且必发明土货与外货之竞争。动、植、矿各物,生殖、蕴藏之多寡,其关于外界之刺激,国耻之纪念者尤常。痛切言之,以激其敌忾心。”^[53]进入民国时期后,中央及地方政府充分地认识到了乡土教育的重要性。江苏省教育厅强调:“一民族自有一民族的特殊环境,故一民族应有一民族的特殊教育,然后方能发扬其民族的固有精神、延续其民族的生命,所以民族主义的教育,便是教育的基本。”“没有爱乡观念,民族思想便等于幻象;没有乡土教育,国民教育便失了根源。远行必始于近步,真爱必发于切身,所以实施乡土教育又为实施民族教育的先决要件。”^[54]“九·一八”事变后,面临国土之沦陷,“有识之士,乃倡议重视乡土教学,以启发儿童对于乡土之认识,激发其热烈之情感,培养其深刻的乡土观念,为民族复兴的基础,进而谋乡土及国家的改造”^[55]。1933年,南京国民政府教育部颁布《小学规程》,第三十条规定:“小学教学,应力求适应儿童之身心,以启发其自动能力,并培养民族精神。”^[56]欲培养儿童的民族观念和国家思想,应先藉乡土知识来启发儿童爱乡、保乡、建乡的思想,进而激发儿童爱国、保国、建国的信念^[57]。

教材是民族或社会经验的结晶。在抗战的背景下,教科书者被视为“国民之脑”“抵抗敌国之发动机”^[53]。中央及地方政府通过行政力量推行乡土教育的实施,主持或推进乡土教材的编纂。用乡土特有事物编教材,激发人们爱乡情感,再上升至国家民族精神,这是

乡土教材的首要价值。江苏省教育厅在1934年颁布了《江苏省各县编纂小学乡土教材办法》,强调“如果儿童于平时训练之中能知所生本土优良风俗、丰富出产及以往可资模范之名人史迹,必能引起爱护乡土之心,亦即将来可养成爱护民族之志。故欲厉行民族教育之推进,平时小学各科教授,必须尽量采用乡土教材,使儿童充分认识本土之可贵,辗转以达爱护民族之目的”^[58]。1938年4月,中国国民党临时全国代表大会通过了《战时各级教育实施方案纲要》,将“本国之文史不重,乡土之教材不谈”视为“新教育者之病根”之一^[59]¹³。纲要规定:在今后的教育改革中,“对于各级学校各科教材须彻底加以整理,使之成为一贯之体系而应抗战与建国之需要,尤宜尽先编辑中小学公民、国文、史地等教科书及各地乡土教材,以坚定爱国爱乡之观念”^[59]¹⁴。教育部订定的具体实施方案强调“乡土教材与国家教材应视为同等重要,而地方需要与国家需要应为施教之根据”^[60]¹⁹⁻²⁰“令各省市教育厅局编辑各地乡土教材,以为中小学及民众学校之补充教材”^[60]²⁸⁻²⁹。1939年7月,《教育部订定各省市师范学校辅导地方教育办法》规定:师范学校应设立地方教育辅导委员会,任务之一就是,“供给乡土教材及其他补充教材。由委员会约定各地方各校教员搜集此类教材,编成要目或课文草稿,交由委员会,再由委员会指定教员整理校订,编辑成材,呈送教育部审定后分发各校应用”^[61]⁶³⁶。各地方政府编纂乡土教材的主旨也很明确,陕西省教育“为推行本省乡土教育以树复兴民族文化之基础起见”,编印了《乡土教育概论》《大单元乡土教学实例》《各科乡土教材》等乡土教育丛书,供学校及相关机构研究使用^[62]。湖南省邵阳县编辑了八十课的乡土教材,旨在“为发扬儿童们爱家爱乡的固有精神,养成爱国爱群的志愿”^[63]。抗日根据地红色政权也提倡小学教育尽量采用乡土教材。1940年11月15日,中共中央宣传部向华北各抗日根据地及华中个别地区的根据地政权做出了相关指示:“教科书原则上应重新编辑,但来不及

时,可利用已有教科书改造补充之。无论初小和高小教科书的取材,必须尽量采取乡土材料,但亦不是束缚在乡土范围,而是由近及远,并注意使之科学化。”^{[64]565}

教材的内容设计突出对维护民族主权、抗击外来侵略的英雄人物的介绍。在上海,小学四年级下学期使用的乡土教材着重列举了明朝嘉靖年间潘恩的抗倭事迹,小学五年级上学期使用的乡土教材着重列举了陈化成在鸦片战争中的抗英事迹^{[65]14}。在湖北省恩施,五年级上学期国语科的乡土教材实例中介绍了陈连陞、陈举鹏父子在鸦片战争中的抗英事迹^[66]。上海市小学五年级上学期使用的乡土教材着重介绍了时任国民党军队第88师第524团团团长谢晋元在淞沪抗战中率“八百壮士”死守上海四行仓库的英勇事迹^{[65]20-22}。江苏泰县乡土教材专列“本县的民族英雄史迹”一栏,介绍了时任国民党空军第七大队第十六队队副的韩师愈在淞沪抗战中的英勇事迹;介绍了长江下游挺进军总司令李明扬及支队队长吴国祥、苏北挺进军副总司令陈泰运、苏北游击指挥部第二纵队司令李其等英雄人物的抗战事迹^{[67]26-28}。除了介绍抗战英雄外,还介绍了重大的抗战事件。上海市小学四年级上学期使用的《乡土教材》介绍了1932年的“一·二八”事变、1937年的“八·一三”事变^{[68]5-8}。抗战胜利后,上海市立女师附小通过举行“对日和约问题”时事座谈会的形势开展乡土教育,围绕日本为何侵华、给中国带来的伤害等问题展开讨论^{[69]18-24}。

在乡土教育思潮的推动下,晚清政府、民国政府都极力推行乡土教育,在相关政策的制定上、乡土教材的编撰上,凸显了爱国主义的中心地位。

四、结语

当民族尊严受到侮辱、国家利益受到侵害时,民众往往表现出强烈的民族主义意识,寻求唤醒民族精神、增强民族自信、凝聚民族力量的途径,以期抵御外敌、保家卫国、振兴民族。“教育救国”曾被视为有效途径,促成了一系列的教育革新,乡土教育便属其一。

乡土教育蕴含深切的民族主义诉求,体现了爱国主义精神。1925年,著名学者唐弢在家乡小学读书时,学校组织他们参观了中国近代史上著名的威远炮台,在现场听老师讲了鸦片战争的故事,了解了浙江镇海军民集合在防御工事后面,拼命抵抗的事迹。他曾说:“像这样的乡土教育,把爱国主义的种子深深地埋入孩子们的心灵中,必将鼓舞他们终生为祖国的繁荣富强而奋斗。”^[70]乡土教育被时人视为实施民族教育的起点、爱国教育的基础^[41]。“它不但是以获得乡土的知识为主要目的,且以乡土爱、乡土理解、乡土开拓、乡土改造为教育重心。实施乡土教育,要使儿童由乡土文化的体验,自觉个人为乡土的一分子,愿意服务乡土社会,贡献乡土社会,由乡土爱或乡土情操,推及于爱护国家,改造国家,发展国家,这才是现代乡土教育的真义。”^{[6]2-3}全面抗战爆发后,乡土教育被视为推动国民教育发展的重要方式。《国民教育实施纲领》第三条规定:“国民教育之实施,应遵照中华民国教育宗旨及其实施方针是,注重民族意识、国家观念、国民道德之培养及身心健康之训练。”时人论及乡土教育与国民教育的关系时指出:“抗战中所产生的国民教育,其第一个目的是民族意识及国家观念之灌输,如果应用乡土教材来教学,必能迅速地奏效,因为乡土与民族或国家的关系,原是部分与整体的关系,受教的民众,对于乡土既有认识,既生热爱,只要再加以相当的启发,当然很容易使其了解民族和国家,从而使其有民族意识和国家的观念。”^[71]此论间接指出了乡土教育的情感目标与实践指向。

值得称道的是,在乡土教育思潮传播与教育实践的过程中,乡土教育论者多能保持客观冷静的态度,警惕可能产生的不良倾向。部分论者认识到极度的乡土观念会产生排他思想,“此观念若发达过度,又未尝不为国家之害。我国人,省有省界,府有府界,县有县界,乡有乡界,族有族界,常挟有重重叠叠之排外思想”^{[42]2842}。所以乡土教育不能囿于乡土,应“以乡土问题为起点,扩张到本省本国,以至

全世界”。要“以乡土问题为本体,以国家世界的事实为参考”^[17],否则容易“堕入自私的,坐井观天的地方主义教育之危险”,或陷入“偏狭的、惨无人道的国家主义教育之弊害”^[15]。

近代以来,国人为适应中国“千年未有之变局”和世界发展大势而进行民族精神的构建^[72]。乡土教育能够发展成为一种社会思潮,并被当时人、后世人所认同,多因提振民族精神的情感目标符合了时代的发展需求。在该思想影响下的乡土教育实践紧扣爱国主义,凸显了以爱国主义为核心的民族精神。

[参 考 文 献]

- [1] 潘光旦.说乡土教育[J].再生,1946(117):7-10.
- [2] 费孝通.忆小学乡土教育[M]//费孝通.逝者如斯:费孝通杂文选集.苏州:苏州大学出版社,2005.
- [3] 郑大华,王毅.新世纪以来中国近代思想史研究的回顾与展望[C]//徐秀丽.过去的经验与未来的可能走向——中国近代史研究三十年(1979—2009).北京:社会科学文献出版社,2010.
- [4] 梁启超.论时代思潮[M]//梁启超.清代学术概论.上海:上海古籍出版社,2019.
- [5] 吉田熊次.德国的乡土教育[J].廖鸾扬,译.教育研究,1933(47):97.
- [6] 曹凤南.小学乡土教育的理论与实际[M].上海:中华书局,1935.
- [7] 雷通群.新兴的世界教育思潮[M].北京:商务书馆,1935.
- [8] 冯品兰.现代教育思潮[M].上海:大华书局,1933.
- [9] 廖鸾扬.乡土教育思潮[J].教育研究,1933(48):1-11.
- [10] 温润芳.社会变迁中山西乡村土教材的编纂与应用研究[M].北京:民族出版社,2013.
- [11] 王俊.中国古代地方志[M].北京:中国商业出版社,2017.
- [12] 李素梅.中国乡土教材的百年嬗变及其文化功能考察[M].北京:民族出版社,2010.
- [13] 赵燕亭.乡土教育之意义及目的[J].新农村,1934(12):3.
- [14] 阎积庵.乡土化的农村教育[J].新农村,1934(15):1.
- [15] 彭以异.国难期间吾人对于乡土教育应有的认识[J].江西教育行政旬刊,1932(2):14-18.
- [16] 祁伯文.乡土教育之理论与实际[J].陕西教育旬刊,1934(26):2.
- [17] 祝志学.乡土教育之教材问题[J].浙江教育行政周刊,1934(49):11-16.
- [18] 吴自强.德国乡土教育思潮之一瞥[J].中华教育界,1933(1):24-25.
- [19] 夸美纽斯.大教授学[M].傅任敢,译.上海:商务印书馆,1939.
- [20] 钟启泉.现代课程论[M].上海:上海教育出版社,2015.
- [21] 朱元善.裴司泰洛齐传[M].上海:商务印书馆,1916.
- [22] 陈博文.西洋十九世纪之教育家[M].上海:商务印书馆,1931.
- [23] 铂尔西瓦·理查德·科尔.西洋教育思潮发达史[M].于熙俭,译.上海:商务印书馆,1935.
- [24] 袁桂林.外国教育史[M].长春:东北师范大学出版社,1995.
- [25] 王锦第.赫尔巴特生平及其教育思想[J].中德学志,1942(1):52.
- [26] 戴鸿猷.论乡土科在国家主义的教育上之位置[J].中华教育界,1926(7):1.
- [27] 张光涛.乡土教育与小学[J].存诚月刊,1935(4):83.
- [28] 林传甲.察哈尔乡土志绪言[J].地学杂志,1916(6):31.
- [29] 石鸥,方成智.中国近现代教科书史:上册[M].长沙:湖南教育出版社,2012.
- [30] 王兴亮.清末民初乡土教育研究[M].成都:四川大学出版社,2013.
- [31] 谢洽菊.重拾精神的家园:贵州乡土教育的探索与实践[M].成都:西南交通大学出版社,2012.
- [32] 谭鸿基.新修建昌县乡土志总序[M]//建昌县乡土志.光绪三十三年(1907).
- [33] 国家图书馆地方志和家谱文献中心.乡土志抄稿本选编:第1册[M].北京:线装书局,2002.
- [34] 李新.百年中国乡土教材研究[M].北京:知

- 识产权出版社,2015.
- [35] 神田次郎,栗下喜久治郎.生产学校与乡土教育[J].盛朗西,译.江苏省小学教师,1934(18):16.
- [36] 石山修平.乡土教育[M].张达龄,译.奉天:奉天省教育会,1941.
- [37] 方鲤卿.乡土教材教学纲要——省立镇师附小的实例[J].江苏省小学教师,1934(18):35.
- [38] 佐藤正夫.教学论原理[M].钟启泉,译.北京:人民教育出版社,1996.
- [39] 陕声祥.从乡土中寻找教育密码[N].中国教育报,2016-04-14(6).
- [40] 施伯华.乡土教材编制初拟[J].浙江教育,1940(6):16.
- [41] 卢祝平.乡土教育的重心[J].江西地方教育,1936(36):1.
- [42] 梁启超.乡土观念与对外观念[M]//梁启超.梁启超全集:第5册.北京:北京出版社,1999.
- [43] 论学堂急宜编定乡土教科书[J].广益丛报,1908(187):25.
- [44] 蔡衡溪.复兴民族精神必先提倡乡土教育[J].河南教育月刊,1934(2):2-3.
- [45] 胡金平.国家意志与我国乡土教育的三次勃兴[J].南京师大学报(社会科学版),2014(2):94-100.
- [46] 王国基.乡土教材的选择和编制[J].江苏学生,1934(1):28.
- [47] 许卓群.乡土教育与乡村运动[J].山东民众教育月刊,1936(9):29.
- [48] 靖文.乡土观念[N].申报,1948-11-21(6).
- [49] 方豪.公教的乡土教育[J].公教学校,1936(30):22.
- [50] 谢永臧.我校的乡土教育[M].福州:福建省立福州师范学校第二附属小学,1935.
- [51] 乡土志例目[M]//中国地方志指导小组办公室.中国方志通鉴:下册.北京:方志出版社,2010.
- [52] 学务处咨各省督抚编辑乡土志文[J].直隶教育杂志,1905(7):11.
- [53] 陆瑞清.庚辛之际教育刍议(续)[N].申报,1911-05-07(3).
- [54] 苏教厅长周佛海告全省小学教师[N].申报,1934-02-25(16).
- [55] 郑璞生.乡土教学之评价[J].静安,1936(1):17.
- [56] 小学规程[J].教育部公报,1933(13):36.
- [57] 杨友群,贺益文.我们为什么要推行乡土教育[J].贵州教育,1941(6):10.
- [58] 苏教厅令发各县编纂小学乡土教材法[N].申报,1934-01-20(14).
- [59] 国民党临时全国代表大会通过之战时各级教育实施方案纲要(1938年4月)[G]//中国第二历史档案馆.中华民国史档案资料汇编·第五辑第二编:第1册.南京:凤凰出版社,1997.
- [60] 教育部订定之战时各级教育实施方案(1938年)[G]//中国第二历史档案馆.中华民国史档案资料汇编·第五辑第二编:第1册.南京:凤凰出版社,1997.
- [61] 教育部订定各省市师范学校辅导地方教育办法(1939年7月21日)[G]//中国第二历史档案馆.中华民国史档案资料汇编·第五辑第二编:第1册.南京:凤凰出版社,1997.
- [62] 祁伯文.各省编辑乡土教材之近况[J].陕西教育月刊,1935(2):13.
- [63] 郃阳县乡土教材[J].陕西教育月刊,1935(10):1.
- [64] 中央宣传部关于各抗日根据地内小学教育的指示(1940-11-15)[G]//中央档案馆.中共中央文件选集:第12册.北京:中共中央党校出版社,1991.
- [65] 顾缉明.乡土教材[M].上海:正言出版社,出版时间不详.
- [66] 千里.本省乡土教材编选之商榷[J].国民教育指导月刊,1943(8):53-54.
- [67] 束秀东.泰县乡土教材[M].南京:中央印务局,1937.
- [68] 沈世璟.乡土教材[M].南京:正言出版社,1945.
- [69] 聂元仲.小学时事与乡土教学[M].上海:中华书局,1948.
- [70] 周乃复.乡土教育与思想工作[J].教育研究,1982(10):53.
- [71] 徐君梅.乡土补充教材与成人教育[J].国民教育指导月刊,1941(3):37.
- [72] 左玉河.陶铸国魂:20世纪初中国民族精神话语之建构[J].史学月刊,2020(7):9-12.

(责任编辑 光 翟)

如何理解儿童的意义建构?*

——一种道德认识论分析框架

彭文超¹ 石亚兵²

(1. 安庆师范大学教育科学学院, 安徽安庆 246133;

2. 浙江师范大学教育学院, 浙江金华 230000)

[摘要] 如何理解儿童的意义建构,是道德教育哲学的重要论题。基于对人的生活意义的非预定论哲学观,儿童的意义源于自我建构,其实质可以理解为儿童追寻道德真理从而创造生活意义的过程。该过程敞开为一种道德认识论进路,与此相应,道德教育的目的是帮助儿童获得真正的道德真理,亦即理解和领会真正的道德意义。对于道德教育,此思路的第一步是理解何为生活情境,其中包含情境、事件和关系三个核心要素,理解这三个要素是把握什么是生活真理亦即生活意义的前提;接着,从生活世界的时空结构来看,儿童在其生活情境中追求生活真理亦即意义建构的方式是时空二象性的,通过“现身—敞开”的方式展开;最后,儿童追寻道德真理的目的是与世界和谐共生,通达一种人与世界的“我—你”式心心相通与意义和合。

[关键词] 儿童生活情境; 意义建构; 道德认识论

[中图分类号] G41 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0108-08

在道德教育哲学中,如果说道德教育的本体论探讨道德教育是什么及相关问题是较为明确的,那么道德教育的认识论应该研究什么问题,则不够清晰明确。认识论本身较为清晰,它是哲学的一个重要组成部分,核心问题是认识如何可能,知识如何获得、何以可靠等问题^{[1]8[2]13[3]1-2}。道德认识论也不难理解,参照一般认识论,道德认识论的核心问题大致是对道德认识活动的反思^{[4]50-53},可以引申为道德真理如何获得的问题。那么,何为道德教育的认识论? 本文尝试对道德教育的认识论问

题做一种置换:首先,参照道德认识论的“道德真理如何获得”问题,将道德教育的认识论问题置换为道德教育如何实现(其目的)的问题;接着,鉴于道德教育的目的是实现儿童的道德成长,从而把道德教育如何实现(其目的)的问题置换为儿童道德成长如何实现的问题;最后,儿童的道德成长则可以被还原为其对内蕴道德真理的生活意义的寻获,而生活意义的寻获又总是发生在具体的生活情境中。所以最终,道德教育的认识论问题被置换为儿童生活情境中的意义建构。以上置换基于对

* [基金项目] 全国教育科学规划 2023 年度国家青年项目“意义世界视域的新时代儿童美好心灵培育研究”(项目编号:CEA230294)。

[收稿日期] 2025-09-15

[作者简介] 彭文超,男,安徽潜山人,安庆师范大学教育科学学院副教授,安庆师范大学中华文化心理教育研究院研究员。

石亚兵,男,安徽宿松人,浙江师范大学教育学院副教授,博士生导师。

人的生活意义的非预定论、决定论哲学观,置换后的问题是清晰明确的,由此可以展开一种基于道德认识论的理解儿童意义建构的分析框架。

一、哲学基础:意义源于自我建构

在西方哲学史上,主流观念认为人的生活意义源于某种预定。柏拉图构建了一个理念世界的图景,在这个世界中,善的理念是最高贵美好的东西:“它的确就是一切事物中一切正确者和美者的原因,就是可见世界中创造光和光源者,在可理知世界中它本身就是真理和理性的决定性源泉;任何人凡能在私人生活或公共生活中行事合乎理性的,必定是看见了善的理念。”^{[5]276} 理念世界看似是与相互隔离的一个世界,但在柏拉图那里,人必须以理念为指引,才能实现人的价值,才是人生活的意义所在。“要迫使最好的灵魂达到我们前面说的最高的知识,看见善,并上升到那个高度。”^{[5]279} 于是,获得善的理念也就成为人被事先赋予的目标,人生只有朝着这个目标前进,才具有意义。理念世界的设定成为人的先赋意义的来源。基督教认为是上帝创造了世界(包括人),人类始祖受到蛇的诱惑,犯下了原罪。后来神降下自己的儿子耶稣,以其为人赎罪,从此人只要信仰上帝,追随基督,就能获得救赎。基督教神学以创世理论事先赋予了人的存在以意义:人是上帝的造物,人的一切都来源于上帝,从而人的一切荣耀一切价值也都归于上帝。但是事实上,由上帝创造的人所具有的任何意义,与其说是人自身的意义,不如说是上帝的意义。

柏拉图的理性主义和基督教神学是西方思想的两大源头。这两大源头都给人事先设定了存在的意义。对于柏拉图的理性主义,早在他的学生亚里士多德那里,就有了显著的反思。亚里士多德并不认为那样一个善的理念能够成立,他认为,某种事物被称为善的不是因为某种“善”的理念,而是由于其自身即善,或者作为达成某种善事物的手段而是善的。善并非出于所谓善的理念,而是通过与其他某

种目的或事物的对比得来的,这些善是具体真实的,而非抽象空洞的。亚里士多德举例说,很难看出对善的理念进行沉思如何能够使一个人成为更好的医生或将军,因为一个医生研究的是一个人的具体的健康,而不是健康这个理念^{[6]13-17}。否定了理念世界至高无上的价值,理念也就失去了作为人的先赋目标的地位,人的意义也就不必诉诸那个被构想出来的理念世界和与其相应的理性。那么没有了先赋意义的人如何寻求存在的意义呢?亚里士多德认为,人的存在意义在于生活之中,在于做得好和生活得好。做得好和生活得好都是人依据传统经验与自身经验而进行的活动,人的意义在自己的实现活动中得以建构并实现。

从文艺复兴到启蒙运动,近代西方思想开始否定基督教神学思想,将人从上帝和教会那里解放出来,成为自由独立的个人。人的存在意义也在此期间得到了重新的思考。既然上帝创造人的“真理”被否定了,那么与之伴随的人的意义源于上帝的理论也已经无以为继。人是什么?人的意义在哪里?思想家们没有急于给人的存在意义赋予一种新的“真理”,而是揭示了人本身具备的充分的自由和权利,让人自己主宰自身的命运,寻求自身的意义,创造自身的价值。其中尤其以经验论为代表,将人的感觉和情感作为研究对象,认为人是在自身经验中认识世界从而寻求意义的。

既然人没有先赋意义,那么人的存在意义从何而来?赵汀阳认为:“人本身没有存在论目的,人的存在意义是无着落的。”^[7] 因此,人必须依靠自己寻求意义。人生活在世界中,只能在人的世界中寻求意义。这就回到人的存在本质问题。海德格尔在阐述了人的“在之中”的本质结构之后,提出“此在本质上是共在”^{[8]140},认为人的存在本质是与他人共在的。基于这种共在关系,赵汀阳进一步指出,“人必须能够在人那里证明人的意义,这才是完美的解决”,“人自身虽然不能自证其目的,却能在做事中创造目的;人在做事中请入他人而互相作证。人不是因为自身有意义才做事,而是

为编写的主要线索。“我们在教材编写中,以儿童作为主体的生活事件为主,兼顾其他生活事件。教材一个直接的目的在于引导儿童过好当下的生活,显然以同龄人为主人翁的生活事件更能发挥这种引导性。教材所选用的生活事件,不是为了讲述他人的故事,而是通过这些生活事件,将使用教材的儿童带回到他们自己的生活情景之中,用这些生活事件去再现、反映他们在成长中体会到的美好与遭遇到的困惑。”^[9]一个一个的生活事件串成了儿童的生活,道德教育回到儿童的生活世界与情境之中,就是回到这些生活事件,关注他们在生活事件中的感受、体验和领悟,并引导他们思考与行动,追寻做好事情、过好生活的可能性。

生活情境由生活事件构成,而生活事件的内在脉络则是各种各样的关系。人生在世,基本上在做的事情是与世界相处,每做一件事,都是在处理与世界的某种关系,改变某种关系,创造某种关系。人与世界的关系大体可以分为与自我的关系、与社会的关系以及与自然的关系,生活事件的发生、进展与结束都不脱离以上三种关系的变化。而道德教育所期待引导儿童过上的美好生活,其内在本质也是以上关系的和谐,自我内在和谐、与社会关系的和谐以及与自然关系的和谐共同组成人与世界关系的和谐。用中国哲学的概念表达,人与世界和谐的最高境界是“天人合一”,达到此等境界方是真正的“德(得)”“道”,亦即最完善的道德境界。现实中的道德教育很大程度上已经从这种古典道德追求中“脱身”,尽管后者并未从前者的视线中完全消失,却已经变得模糊不清。当下我们重拾中国古典智慧,与海德格尔的存在哲学相结合,重新审视生活的内在追求——人与世界关系的相合,人与自我的内在和谐,人与人之间的彼此通达,人与自然的和谐共生。

生活情境由事件构成,事件的内在脉络则是关系,以上对生活情境的阐释是依据人在世界之中存在的存在论境遇而展开的。事件构成当下的处“境”,关系则更多涉及处境中的

“情”。情,一是指情况,即当前处境面临怎样的关系情况;二是指情感、情绪,这便指向人对情境之意义的感受与领会。所有的生活情境不只有“情况”,而且有“情感、情绪”方面的体验,所以说生活情境总是蕴含着意义的,人的生活意义总是体现在情境当中。道德教育当然不能局限于带领儿童进入情况,更重要的是关注儿童的情感体验与意义领会,因为后者才是生活意义的敞开与涌现过程。“生活世界中的教育还应当促使人去正确把握意义层面的生活,理解生活中的各种事物、事件、关系、规律、规则对于人所具有的不同意义和价值,把握它们之间的意义联结和价值的关联。”^[10]境中有情,生活情境就不是静止的世界截面,而是充满着意义之发生与变化的动态过程。

三、现身一敞开:生活情境中的意义建构方式

生活情境内含意义,其意义却不是“写在脸上”自明的,而需要儿童自己去理解与领会。道德教育帮助儿童实现道德成长,不仅要回到儿童的生活情境,而且要引导儿童过上更好的生活。这意味着,道德教育应该通过对生活事件的选择与思考,为儿童提供更真实的与其身心成长关系更密切的事件作为课程内容,引导儿童理解事件中的关系脉络,启发他们思考关系的处理方式,从而将其中的意义带往更积极的方向,建构一个更好的意义世界。应该看到,道德教育课程中的意义建构固然应当选择贴近儿童真实生活情境的事件,但在课程之外儿童还有更为广阔的生活境遇,因此道德教育的努力必须指向培育儿童进行自我意义建构的能力。换言之,道德教育要为儿童培育一个丰盈的、开放的、追寻真善美的心灵。所以,道德教育引导儿童展开生活情境中的意义建构绝不能仅限于课堂或教材中的那一个事件,而要启发儿童敞开自己的心灵,在整全的生活境遇中领会生活的意义,并为创造更加丰富美好的意义而努力。

生活情境中的意义建构在时空二象性中展开,时空二象性则具体体现为在世存在的可

能性与普遍性,对于儿童来说,这是一个“现身—敞开”的意义组建结构。过去的道德教育一度遮蔽了儿童存在境遇的时空二象性,将儿童生活的可能性与普遍性都局限在一个非常狭窄逼仄的时空里,导致儿童只能现身某种特定的社会角色,也只能敞开这个社会角色所被给予、安排的存在意义。这样的现身严格来说不是儿童对自我存在的自觉、自主领会,而是一种外在的强加,或者说在一个封闭的意义世界里,儿童只可能现身为那样一种角色身份,同时也只可能敞开那样一种生活意义。自世纪之交的德育课程改革以来,以上状况得到了极大的扭转,道德教育开始把儿童真实的、开放的时空还给儿童,他们拥有了追寻在世存在之本真可能性与普遍性的存在境遇。儿童可以审视周围世界,体验自己的生活,思考自身的存在以及自身与世界的关系,从中领会自身,现身于世,敞开自己的意义世界。

且以家和家乡为例,来看看道德教育如何引导儿童在生活情境中现身并敞开意义世界,又如何帮助儿童进行意义建构,从而过好自己的生活。在德育课程改革之前,德育教材常常以“大家”为主,“小家”往往被忽视,即便内容涉及家乡,也多以家乡物产、名人等元素为主,倾向于在“大家”的宏大叙事中理解“小家”。这样的道德教育难以帮助儿童真正在自己的家庭和家乡当中领会自身,也难以敞开家庭和家乡之于儿童的本真意义。德育课程改革之后,家与家乡作为儿童最日常的生活情境(或更准确说来是生活空间),获得了更为本真的呈现。

教育部组织编写的《道德与法治》教材一年级下册第9课主题为“我和我的家”,从教材内容来看,它尽量还原了儿童常见的的生活情境,以儿童的典型生活事件为线索编排而成。第一部分是“我来到我家”。对于儿童的生活来说,“我来到我家”是一切的起点,它具有强烈的开启意味,标志着“我”的降临。当然,儿童不可能对自己的诞生拥有明确的记忆,所有关于自己出生的事情都由家人道出,但这不妨

碍儿童在听说这一切的时刻产生奇妙的自我观照。或许正是在幼年时期听家人描述自己的出生,小小心灵里第一次出现了关于何为“我”的朦胧意识,而这,便是儿童领会自我,“现身”于世的时机,也是意义世界敞开的源头。在自我开始现身的时候,对于何为“家人”的理解也相伴而生,所以该课教材的第二部分是“我的家人”。即便是顺着儿童的以上生活逻辑而做出的教材编排,编写者依然不是直接“科普”何为爷爷奶奶爸爸妈妈兄弟姐妹,而是采用一个小小的提问开头:“到妈妈的妈妈家去做客,见到妈妈的姐姐,应该叫___。”这便是儿童的生活情境。接下来才是一幅大树图,以“我”为原点,引出爸爸妈妈以及爷爷奶奶、外公外婆两条根脉。大树图相当形象地呈现出家庭的结构以及诸结构要素与“我”的关系,在其中儿童易于理解家人之于自己的血脉联系及这种联系的意义。教材的内容有限,教师或许可以在课堂上尝试引导儿童在葱茏大树的形象中领会人类血脉传承与生命延续的生生不息。如果说仅仅通过一幅大树图呈现家人之于我的关系及其意义尚且是苍白的,那么教材接下来便继续进入儿童的日常生活情境,带领儿童一起发现或讲述“我身上有家人的‘影子’”。“我的脾气有点急,像我爷爷”“我做事很认真,像爸爸”“你的眼睛真像你妈妈”,类似的对话及其中所揭示的现象应该在儿童的生活情境中都发生过和发现过,教材通过“我身上为什么会有家人的‘影子’呢?”的提问,启发儿童从“影子”中体会我与家人的联系,进而领会家人之于我的意义,比如——我的生命来自生养我的家人,我的身上保留了他们的印记,这是我与他们血脉相连的象征,也是我与他们情感相连的现实媒介。最后,儿童可能已经发现或慢慢将会发现,家人并不仅仅是围绕在我周围的“卫星”,每一位家人都有自己完整的生活,他们有所未能眼见、参与的过去、现在与将来。所以,该课教材最后一部分讲述“家人的故事”,“听我奶奶说,她小时候……”“我妈妈织毛衣可快

了,我觉得她很了不起!”“我叔叔在很远很远的地方站岗,那里很冷很冷,但他和战友们不怕寒冷。叔叔说他们在保卫着我们的安全。”每个家人都有自己丰富完整的生活,教材尝试引导儿童理解到这一点,让儿童领会到,自己亲近熟悉的家人都有各自的生命故事,有自己的事业,自己的喜怒哀乐。当儿童逐渐深入了解家人的经历、担当与情感,他们将更能体会家人的生命温度与对自己的情感厚度,也将能够激引儿童走出自身,走向家人,关心家人,爱护家人。与此相伴随,儿童对自我生活的领会日趋深入,作为意义世界重要组成部分的家及家人也将被更加清晰、稳固地建构起来。

《道德与法治》教材的三年级下册第5课主题为“我的家在这里”,引导儿童领会家乡的意义。与以往的教材谈到家乡时总是首先提到家乡的著名物产、人物、历史事件不同,新教材的切入点是“热爱这里的一草一木”。从宏大叙事的元素到微小平凡的一草一木,该教材回到了儿童的真实生活情境,“我们生活在这里,这里有我们成长的足迹,这里有我们的欢声笑语”。相对于宏大叙事,儿童的成长足迹和其间的欢声笑语都如一草一木般平凡,但对于儿童,这就是生活的真实内容,是他们现身于世的方式,也是世界之意义敞开在他们面前的方式。接着,教材提问“在你生活的地方,你最喜欢哪里?”不论是村后的小竹林,还是小区的儿童乐园,儿童之所以喜欢,是因为那里留下了他们的快乐生活片段,例如在小竹林里看蚂蚁、捉迷藏,在儿童乐园荡秋千、滑滑梯。这些快乐片段包含了儿童最真切的愉悦体验,由于这些体验,小竹林与儿童乐园与他们的生活意义联结起来。很多个类似的快乐片段共同构成了儿童对家乡的生活体验与记忆,家乡承载了儿童的童年,从而永久地进入了儿童的心灵意义世界。当然,除了儿童自己的愉悦体验,还有一些亲眼所见的事件触动他们的心灵,例如教材中所举例的“我看到保洁阿姨不论刮风下雨还是烈日当头,都在小区里维护环境卫生”“我知道电工师傅会更换小区

里不亮的灯泡”,等等。以上种种生活情景都让儿童在心灵意义世界里建构出家乡的模样。此外,对于家乡,儿童还可能产生一些困惑,例如“为什么我们村叫作王家村呢?”教材继续提问“你居住的村庄或社区叫什么名字?你知道这个名字的来历吗?”如果说此前的家乡体验是儿童自己的并且多是“当下”的,那么,教材编写到这里所提的新问题,则指向了家乡的“过去”。儿童对家乡的过去产生好奇,不只是一种对“历史”的求知态度,更涉及对家乡“何以至此”的关怀,这种意识或许是朦胧的,但其意义却相当深刻。人是一种“在历史中”的存在,任何“当下”都无法解释一个人,只有把握他一路走来所走过的路、经历过的事情,才可能真正理解他。家乡也是这样,它是一个历史文化积淀的结果,平凡也好,伟大也罢,将家乡的过去重新唤上前来,都将对儿童的心灵产生深刻的触动,使儿童与家乡的意义联结更为紧密。在此,教材“阅读角”提供了一篇题为“井深情更深”的小文章,讲述村里一口汇集全村人情感依恋的古井。对于这样一口古井,生活在家乡的儿童对它熟悉之后,可能某一次(安全地)趴在井口往下望去,便是一次心灵穿越村庄历史烟尘的溯源之旅,其中之意味深远绵长。在这一课的最后部分,教材引导儿童体察家乡有何可以改进之处,这便指向家乡的“未来”。家乡不只承载了儿童的童年快乐,某种意义上更可能是儿童心灵的栖居之所,儿童关心家乡,帮助家乡发现并解决尚存的问题是自然而生的情感需要与责任意识。至此,本课教材较为全面地带领儿童梳理了自己与家乡的关系,在真切的生活体验与情感共鸣中,家乡自然会被儿童建构到意义世界之中。

通过对以上两课《道德与法治》教材的分析,可以看到道德教育能够如何引导儿童在生活情境中展开自己的意义建构。道德教育以帮助儿童实现道德成长、寻获生活意义为目的,对于学校道德教育来说,在有限授课时间之内,更应该把重点放在对儿童生活最为重要

的意义建构上来。“知道路怎么走是技术与安全问题,怀着什么样的心情去走,深入理解路上的风景、人与事,则是态度、意义和价值问题。引导孩子去发现生活当中的关怀与温暖,感受生活当中的意义与价值,进而感恩所有的关爱,才是道德教育的关键。”^[11]如此,道德教育才能帮助儿童现身于本真的生活世界,敞开一个内蕴生生之德的意义世界。

四、“我—你”:走向心心相通的意义和合

儿童生活情境中的意义建构是在世界之中展开的,而在世界之中存在根本上是一种共在,这样的共在并不局限于其他人存在,而是共世界存在。中国哲学所说的“万物一体”“天人合一”不是神秘主义,“万物”与“天”作为“世界”,完全可能与人合为一体。当然,这种合为一体不是物理意义上的合并相融,而是在世领会上的彼此通达与意义和合。在这种合世界性当中,人与世界所内含的灵性相通,世界与人形成了一种类似人际关系的“我—你”关系。

当然,道德教育首先能够帮助儿童培育的“我—你”关系依然是人与人之间的我—你关系。根据马丁·布伯在《我与你》一书中的区分,人际关系不外两种,一种是“我与它”(它包括他人与万物),另一种是“我与你”。在前一种关系中,他人于我是一种“他者”,他者即便不是“地狱”,也是与我相分离的某种客体,是供我利用的对象。后者的“你”则是与我一样的“在者”,你与我不是相互分离而是站在一起面对命运。这与海德格尔的“共他人存在”意思相近,在海氏那里,他人是另一个“此在”,共他人存在是我的命运,也是我与他人共同的命运,因此这里的他人并非客体,而是与我一样的“此在”。在“我与它”的关系中,他人是与我割裂的客体,我难以通达他人之心也无需通达,他人对于我的意义是一种工具意义,并不涉及我之生活意义的根本。因此,他人之心、他人的意义追求与我便没有必然联系,更不彼此共生,我与他人不必将彼此建构到自我意义世界的核心位置。在这样一种彼

此离异的关系中,人与人之间,心灵与心灵之间不可能彼此通达,双方的意义世界也不会“情投意合”。从而,由如此人际关系组成的世界如果不是“地狱”,也是冷漠的荒原。“我与你”则与此相反,它为人际关系敞开了一种彼此通达、心心相通的可能性。

在道德教育中,“我—你”关系的培育是儿童意义世界建构的目标。《道德与法治》教材中多次出现同学关系主题,旨在启发儿童在相互合作与帮助中彼此成就,让生活变得更加美好。例如,在一年级下册第16课“大家一起来合作”中,编者通过教材中的绘本内容讲述了一个“小鹿和猴子”的故事。其大意是,小鹿和猴子在河边相遇,它们发现对岸有一棵桃树,枝繁叶茂、果实累累。猴子喜欢吃桃而小鹿喜欢吃桃叶,于是一同过河。河水对猴子来说太深,小鹿便背着它过了河,来到桃树下。奈何桃树太高,小鹿即便昂起头来也吃不到叶子,这时猴子便爬上树采摘叶子递给小鹿。小鹿吃上了叶子,猴子也吃上了桃子,皆大欢喜。对于一年级儿童来说,这样的动物小故事是形象生动容易入心的,教师可以通过这个绘本,启发儿童领会同学、同伴之间互相帮助的意义。对于小鹿与猴子来说,他们的心意是相通的,即都想吃上美味的食物,这隐喻着对美好生活的向往,这是它们心心相通的前提。换言之,二者的意义世界是相通的,它们可以彼此理解无碍,从而愿意彼此成人之美,成就共同的生活意义。

人与人之间的“我—你”关系是心心相通的意义和合,人与世界之间的“我—你”关系也是心心相通的意义和合。世界是否有心?世界当然没有人这样的心理,但这不妨碍世界有其存在本意。道家有时冷峻旁观“天地不仁”,儒家却总是热心体悟“天地无心,以生物为心”的生生之德,领会到此乃世界的本心。人本是在世界之中的存在,人之活得好,活得兴旺发达,活得生机勃勃,本就是世界生生本意流行人间的结果。人通过体察天地万物的生机而领会世界的生生本意,又通过自我生机

的舒展而进一步印证生生本意的存在,并经由自我生机舒展与保护万物生机的方式而参赞生生本意的不息流转。人与世界之间“我—你”式的心心相通与意义和合便在此过程中不断实现。当人把世界领会为与自己相偕而立的一个“你”,或许,便可领悟人生在世命运的真谛。《道德与法治》教材旨在引导儿童在生活情境中建构自己的意义世界,所有的内容汇聚在一起,其最终目的便是帮助儿童与世界相处,与世界相通,与世界形成相依相伴相生的“我—你”关系。

关注儿童生活情境,从生活情境中理解其意义建构是一种可能的道德教育认识论思路。本文尝试提出,从道德认识论的理论框架看,道德教育的目的是帮助儿童获得真正的道德真理,也就是帮助儿童理解和领会真正的道德意义,建构道德生活,从而创造生活意义。此思路的第一步是理解何为生活情境,其中包含情境、事件和关系三个核心要素,理解这三个要素是把握什么是生活真理亦即生活意义的前提;接着,从生活世界的时空结构来看,儿童在其生活情境中追求生活真理亦即意义建构的方式是时空二象性的,通过“现身—敞开”的方式参与世界,体验生活,从中领会并创造生活意义;最后,儿童追寻道德真理的目的是与世界和谐共生,通达一种人与世界的“我—你”式心心相通的意义和合。

[参 考 文 献]

- [1]章士嵘.认识论辞典[M].长春:吉林人民出版社,1984.
- [2]齐振海.认识论探索[M].北京:北京师范大学出版社,2008.
- [3]张恩慈.认识论原理[M].武汉:湖北人民出版社,1986.
- [4]廖小平.道德认识论引论[M].长沙:湖南教育出版社,1996.
- [5]柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,1986.
- [6]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白,译.北京:商务印书馆,2003.
- [7]赵汀阳.共在存在论:人际与心际[J].哲学研究,2009(8):22-30.
- [8]海德格尔.存在与时间[M].陈嘉映,王庆节,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2012.
- [9]高德胜.叙事伦理学与生活事件:解决德育教材困境的尝试[J].全球教育展望,2017(8):56-66.
- [10]鲁洁.行走在意义世界中——小学德育课堂巡视[J].课程·教材·教法,2006(10):20-24.
- [11]孙彩平,赵伟黎.在“过好自己的生活”之后——深化小学德育课程与教材改革的新思路[J].华东师范大学学报(教育科学版),2016(1):24-30.

(责任编辑 陈晓姿)

民国时期小学学生自治的缘起、实践与思考 (1912—1937)

——基于江苏的考察

朱季康

(扬州大学教育学院, 江苏扬州 225002)

[摘要] 民国时期,学生自治运动开始在各个学校中开展起来。五四运动后,江苏各小学学生自治事业蓬勃发展,各种学生自治组织的形式与内涵皆有一定的变化。学界对于江苏小学学生自治的表现有积极的肯定,认为提高了儿童自主学习的能力、增强了儿童获取社会经验的能力、培养了儿童的社会责任心。但也有负面的批评,认为小学生能力无法匹配自治事业、自治存在着形式主义、自治的动机与设计不合小学生的生活、小学自治事业发展不良对儿童健康身心有负面影响。这些问题产生的原因,教师方面有教师群体并不完全支持学生自治、校方只重形式指导而忽略精神引领,学生方面有学生自治组织人选拔的困难、学生自治活动与学生的课业学习产生了冲突、大部分学生未能真正了解自治的意义。

[关键词] 民国时期; 江苏; 小学生; 学生自治

[中图分类号] K26 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-1696(2026)02-0116-09

学生自治是指校园内的学生组织成为一个公共的具有自治性质的团体,实行自我管理^①。这种组织形式最初出现于美国。20世纪初期,学生自治运动由欧美等国传入中国,其内涵与形式也随政治、社会环境变迁而屡有变化。

一、民国时期江苏小学学生自治实施的背景

清末,学生自治作为公民教育的一种表现,在新式学堂中开始出现。但此时流行于中国教育界的学生自治概念,仅是一种泛泛的理论介绍与倡议。民国肇始,关于在中小学中施行学生自治的讨论,在江苏学界已蔚然兴起。

1914年,北京国民政府教育部颁发《整理教育方案草案》,提出:“变通从前官治的教育,注重自治的教育。”^{[1]733}这是官方提倡学生自治的一个明显信号。1915年,《颁定教育要旨》出台,强调“重自治”的教育要求^{[1]764}。这些官方政策对其内涵的讨论与价值的肯定,为以后江苏小学实施学生自治创造了法理与舆论基础,并为其大规模的实践可能埋下了伏笔。

五四运动前后,中国学界中提倡“学生自治”的呼声日益高涨,学生自治也逐渐由学界的呼吁而成为江苏教育界的现实探索。“‘五四’后,各地大中小学竞相组织成立学生自治会,并被视作实施训育的一种有效方式,得到

* **[基金项目]** 江苏省哲学社会科学一般项目“江苏教育史”(项目编号:17WMB016),江苏教育规划重点项目“扬州教育史研究”(项目编号:B/2022/01/14)。

[收稿日期] 2025-10-10

[作者简介] 朱季康,男,江苏扬州人,扬州大学教育学院教授,博士生导师。

① 本文不讨论政治领域的学生会等学生自治组织与活动。

了各方认可。”^[2]杜威、孟禄等学者在访华期间,也多次对学生自治运动加以揄扬,对江苏教育界产生了较大的影响。陶行知说:“学生自治是学生结起团来,大家学习自己管自己的手续。”^[3]对于“学生自治”,人们从单纯的一种学生管理组织的认识,逐渐提升至培养国家未来所需合格国民的必要手段来理解。“应有自治能力之公民,而自治能力公民之产出,必自学生练习自治始。”^[4]五四运动以后,无论是江苏,还是全国,学生自治的组织在各级学校中大量成立了。1919年,第五届全国教育会联合会发布了一项决议:“教学生组织学校市、学校共和国等,练习公民自治。”^[5]也正在此年,江苏省立第一师范附属小学率先组织了学校市。次年,第六届全国教育会联合会通过了“学生自治纲要案”。江苏小学的学生自治运动更加蓬勃、广泛地开展了起来。

1923年的“壬戌学制”及1924年的新学制课程纲要等文件,都对小学生公民教育提出了要求,从而在某种程度上为小学学生自治奠定了制度基础。南京国民政府成立后,政府对学生自治实行更加严格的约束与管理,将其与训育紧密结合。甚至有人以为:“自治活动是为训导设施的中心。”^[6]1930年1月,国民党中央党部陆续颁布了《学生团体组织规则》《学生自治会组织大纲》等文件,将学生自治的目标定为:“本三民主义之精神,作成学生在学校以内之自治生活,并促进其智育德育体育群育之发展。”从各个方面加强对学生自治组织的规范与控制^[7]。然上述文件大多瞄准中等、高等学校的学生自治组织,对于小学学生自治组织的内涵、主张、权限、形式与活动范围,皆未有严格的限定。

二、民国时期江苏小学学生自治的施行

1918年,江苏省教育厅对上海市立旦华学校试办的学校市进行了嘉奖。时上海教务属于江苏管辖,可见当时江苏教育厅对学校市这一学生自治形态的支持。1919年,受到五四运动的激荡,吴研因在江苏第一师范附属小学创学校市,根据崇尚“智”“仁”“勇”三种美德及“自由”“平等”“互助”的三个旨趣,将该

学生自治组织定名为三尚市。吴研因曾这样解释他创办三尚市的动机:“为今之计,要救国,只有竭力造就公民;要造就公民,只有在教育上设法;要在教育上设法,只有注意学校自治;要注意学校自治,则小学校的训育自治为尤要。”^[8]当时,有人称三尚市为“全国小学试进行儿童自治组织的滥觞”^[8]。这一说法虽不准确,但亦可证明民国时期江苏小学的学生自治事业起步相对较早的事实。从此,类似的冠之以不同名称的学生自治组织在江苏其他小学也陆续出现。

至20世纪20年代,江苏各地有一定规模的小学已经接踵而起,普遍建立学生自治组织。1928年夏,中央大学区立各实验小学举行了一次儿童自治成绩展览会,由此可见当时江苏小学学生自治事业的盛况。直至抗战全面爆发前,江苏各地小学学生自治事业蓬勃发展,“可算实施儿童自治的全盛时代”^[8]。从名称上看,江苏小学校学生自治组织的设立,“须适应各当地学生之环境,不必拘泥于名称、方式之一致”^[9]。从形式上看,江苏各小学学生自治的组织机制可分为单级自治组织或综合性的自治会及自治市(乡、村)等形式。

很多江苏小学最初都是从学级自治开始组织学生自治事业的。单级自治组织系指小学每个年级设立学生自治组织,以级为单位,开展活动。如采取单级自治制的江苏省立第三师范附属小学,每级设有级任教师指导儿童,于各级中设立自治会及巡查团等,共同管理。1932年左右,苏州实验小学“为训练儿童自治互助合作精神,实施家族制”^[10]。在新学期开始一个月后,待同学们较为熟悉后,开始推选“家长”。推选名额并不限定,由学生自由选择,再由教师依据学生赞成数的多寡,决定当选人。“家长”确定后,即行分家,由“家长”招收“家属”。

面对低年级儿童自治能力较弱的现实,一些小学的低级学生自治组织有特殊的设计,通过增加教师的指导、降低自治难度等方式,实现对学生自治的辅导。如20世纪30年代,吴县大儒小学组织低级自治会前,即先由教师指

导学生做了很多准备工作,在儿童做好了相应的准备后,再开始实施实践的步骤。再如南京高等师范附属小学在低年级设“领袖”“委员”二职,“领袖”负责检查卫生、整理图书及维持排队秩序;“委员”负责临时活动,如庆祝国庆委员、演讲会委员等。

一些学校在单级学生自治的基础上,再逐渐拓展至全校自治,成立学校学生自治会,开展全校性的自治活动。

一些小学的学生自治组织会形态较为简单,大多围绕儿童的校内生活开展活动。如于每日早晨上课前组织晨会,由学生担任主席,报告关于当日应该进行或注意的事情,并由各组组长报告情况。这个会的作用,“一方是策励他人,一方是练习口才”^[11]。还有每日的清洁检查,各校还根据各自校情,分别组织若干学生检查员,对个人及学校的清洁卫生进行检查。对个人的检查大多分为发、头、耳、面、牙、手、衣、鞋、袜、方巾等项;对学校卫生的检查分为教室、场馆、教具等项。

相当多的江苏小学自治会下设有商店、银行、图书馆等不同类型的学生自治机关,培养学生某些专门领域的自治能力。如1926年,无锡第一初级小学校原有一家小商店。为培养学生获得商业知识的需要,对此小商店进行改造,订定招股章程与商店章程、印刷股票、制作发票销数与表决表等,定名为第一小商店,由儿童负责办理。“每半年结束一次,分给红利,以助兴趣。遇有公共集会,另组临时支店,或负贩团。”^[12]南京国立中央大学实验小学的学生自治会设有儿童自治职业股,有照相馆,每天定时开放。校内师生欲留影者,可至该馆摄影,“定价较市上低廉”^[13]。省立第一女子师范附属小学将全校学生分为若干团,每团学生由教师一人或二人负责指导,订有“训练历”,在每学期里,分期举行。

20世纪20—30年代,学校市、乡这种学生自治组织形态在江苏各小学大批出现。姚枝碧说学校市,“俨然是一个民治的小国”“谋及学校生活的全局而为训育的彻底的解决”^[14]¹⁵⁷。至1930年,有人甚至指出学校市

“几成为一切新式小学之一必要设置”^[15]。各所小学对学校市的组织设计也成为当时江苏小学学生自治的一个亮点。

1933年2月,江阴后塍崇真学校制订了该校学生自治组织“崇真市”的组织大纲,就很有典型意义。该大纲明确其举办宗旨为:“举办本市公众视野,增加市民的福利;练习自治能力,养成为公众服务的精神;把四种直接民权做基础,练习训政时期的工作。”^[16]“大纲”规定凡是在该校读书的学生都是崇真市市民,而必须在该校三年级以上肄业的、在本校肄业满一年以上的或年龄满九岁的学生,才能成为崇真市选民。如果曾经犯大过而受剥夺职务处分的、上学期操行劣等的、常常不守自己职务的学生,应该被剥夺选举权和被选举权。市长则由全体市民中选出,任期半年,连选得连任。市民大会每一学期开会一次,遇有特别事情,得由市长召集代表大会解决。市政会议每月举行一次,局务会议召开时间则自由规定。“崇真市”的市政事务分为学务(公共阅书、表演、出版、各种比赛和别种关于本市的学务)、治安(巡查、消防和别种关于本市的治安)、卫生(清洁检查、救护和别种关于本市的卫生)、财政(保管、出纳、募捐和别种关于本市的财政)、俱乐(棋组、球组、音乐组和别种关于本市的娱乐)等项。其中,由教师担任教育局局长、公安局局长、卫生局局长、财政局长、俱乐部部长。

有的小学在组织学校市时并非如崇真市般顺利,在具体的制度设计上有过多次的修订与反复。早在1919年,江苏省立第一师范附小(后改为苏州实验小学)设立的学校市三尚市,曾模拟了“三权鼎立”的组织架构,有议院、法院、行政局等机构。1922年,校方感觉这样的组织架设太偏于形式,儿童经验尚不足以应付,遂改为采取美国自治委员会的简易模式,组织市政厅及评议会,下分为学级自治机关、公共机关、统一机关及辅佐机关四种。公共机关又分为学艺馆、图书馆、博物馆、巡察团、卫生局、商店、银行、体育场、周报社等九个分支机关。训育推广时期,该校又改动了三尚

市市政府的组织,由各区分部代表组成市民代表会,且赋予这些代表享有对市政府的监察权。由各机关委员长组成行政委员会,分设巡察团、学艺馆、卫生局、体育场、图书馆、周报社、商店、银行等八个分支机关。1932年后,该校为了设法充实学级自治的内容,使每个学生都有参加活动的机会,于是又分有爱国、礼貌、快乐、健康、勤学、整洁、学艺等组,由各级儿童自由认组,参加活动。考虑到一、二年级的儿童自治能力较差,不适于参加大团体的活动,又于自治市组织之下,另行设置小卫生局、小运动场、小博物馆、小图书馆,幼童队等小机关,由低年级儿童自行办理。

三尚市市政府及各组织机关委员长选举采用普选制。由市政府行政委员会组织选举委员会,办理选举一切事务。各机关初选候选人以倍数产生后,由市政府行政委员会组织考试委员会,办理考试事宜,决定最终人选。市政府负责集合各机关委员长,开行政委员会,议决关于全市应兴应革的事情。

省立第三师范附属小学的学校市与崇真市、三尚市不同,分为立法与行政两大部,以学级会议事部议事员组织成市议事机关,公推执行委员,再经指导部的委任,组织市政府的行政机关。市政机关分设学艺科、新闻科、调查科、体育科、卫生科、营业科、巡察团、图书馆等,执行各项事务。在各学级中各设议事、执行、风纪三部,各司其职。此外,还有清洁队、灭蚊蝇队等,也为学校市组织管理。

江苏其他小学自治市的设置大多与上述诸市类似。

与城市小学一样,同时期的江苏乡村小学也有类似的学生自治组织,多名为自治乡、自治村。以句容第四学区第五初级小学为例,该校因是单级编制,人数不多,所以未采用市或乡的自治组织制度,而采用了村自治的模式。该小学位于孔曹村,其学生自治组织也定名为“孔曹村”,以该校学生为村民,分为议事、行事、检事、演讲、体育、学艺等六部。其自治职能与城市小学中的学校市大同小异。

一些江苏小学另组织了一些具有自治性

质的职业技能活动,以增强学生实际生活经验。如省立第三师范附小设立了商业科,对儿童施行初步商业教育。

三、民国时期江苏小学学生自治事业的争议

学界对于小学学生自治事业早有争议。随着江苏小学学生自治事业的实施,相关争议从理论延伸到了现实。其中既有积极的肯定,也有负面的批评。

(一) 积极的肯定

从形式上看,民国江苏小学的儿童自治确实取得了一些成绩,值得肯定。1935年吴县教育局的一份视导报告,称赞了一批实施学生自治事业有所成效的小学。南京高等师范附小校长俞子夷曾高度评价由于该校学生自治组织“公仆会”的存在,使“本校儿童自治方面,顿开一新纪元”^{[1]241}。徐则敏直接将小学学生自治对于社会、学校、儿童自身的贡献,进行了总结。这些评价肯定了小学学生自治事业能够提高儿童自主学习能力、增强儿童获取社会经验的能力以及培养儿童社会责任心的作用。

其一,提高儿童自主学习的能力。在教师的指导下,儿童在自治实践中,个性得以发展,主观能动性得以发挥,自主学习能力得到加强。因为小学中的儿童自治活动是经过筛选的实践活动,是相对有系统且合理的实践活动。郭大全认为:“有时儿童的自治能力还要比成人坚强些,他所缺乏的是经验不及成人那样的丰富,而在他自己的经验范围之内却有他的自治能力。”^{[6]112}只要自治活动匹配小学生的能力,就能产生积极的效果。芮家瑞认为学生自治可以使学生实现自己教育自己、自己制裁自己的目的。“就学生范围以内应自治自理之事项,共同自为,以联系自治之能力与至理。”^{[4]3}费昌祚在江苏省立第三师范附属小学任教,称这所小学每逢月、木两曜日,张国旗于校门,升旗时,军号一声,无论教师学生居何地,做什么事,均起立,寂然无声。息号毕,则复各事其事。这种自我约束、管理的能力,也是自治运动的产物。

其二,增强儿童获取社会经验的能力。“儿童自治是儿童社会生活的雏形。”^[17]这是当时学界流行的观点。小学生们在学校里,只是读了几本呆板的教科书,将来怎能适应社会生活呢?因为儿童的经验知识大多是从真正鲜活的生活活动中得来。“儿童自治,是沟通社会生活的唯一道路。”^[18]尤其是在校园中的儿童生活必须尽早与社会实践达成联系。学生自治事业给儿童自己活动提供机会,指导他们在自己活动中得到经验和习惯,“有了经验习惯,将来就可以应付社会上的一切事务,而没有茫无适从的苦处”^[16]。学校是儿童进行练习、获取社会经验的最好场所。

其三,培养儿童社会责任心。学生自治是培养学生社会责任心的一种方式。“儿童自治是儿童在同一环境同一意志之下,从有组织的集合,大家学习自己管理自己的种种手续,以适应时代的生活。”^{[7]4}而这种时代生活,需要公民对于国家社会具有相当的责任心。陶行知说,学生自治可以使学生养成对于公共事业上的愿力、智力、才力;使他们适应学生的需要;可以辅助风纪的进步以及促进学生经验的发展。陈鹤琴说:“自治是学生得有服务社会之良好机会,以尊重他人之自由与权利;且每协力同心,和衷共济,凡于学校有益者,必竭力提创之,互助之;凡于学校有损者,必共排斥之。”^[19]学生自治可以让学生开始担负一部分的社会责任,可以更好地服务社会、尊重他人的自由和权利以及增加团结互助的精神。“儿童自治是达到这个目的的唯一方法。”^[19]因为有了这种组织,可使学生的环境社会化,学校成为未来社会的雏形。通过良好的学生自治活动的训练,可以使儿童了解各人和团体间有密切的关系,“将来在社会上定能贡献他一己之长,负起做人的责职”^[16]。

(二) 负面的批评

对于学生自治事业实施中的一些弊病,江苏学界也有很多议论。实际上,早在“学校市”进入中国以前,美国就有人对这一学生自治组织形态进行过批判,认为该组织除了让学生认识一些制度之外,没有多少实际功能,且

过多消耗了学生的时间与精力。

第一,小学生能力无法匹配自治事业。有些人以为部分小学自治事业的活动超越了小学生的能力范围,难以为小学生所掌握。市政本是成人的政治舞台之一,“在成人抚养之下的儿童,我们能说他是小大人而叫他干市政吗?”^[20]亦有时人评价省立南京女中实验小学的学校市:“处处模仿成人社会,在在充满机械生活。”^[21]认为这些活动超乎儿童的意志了解,超出儿童生活范围,“均非吾人所敢取”^[21]。所以,在实际的运作过程中,小学生能力成为校园学生自治事业发展的一个瓶颈,经常出现在自治组织开会时辩论纷争不断,但在会后则毫无所为的现象。在很多具体的自治活动中,无论是组织策划,还是实施过程及评价环节,如果没有教师的强力介入或者是直接代办,甚至都无法开展。

第二,小学生自治事业的形式主义。形式主义成为民国江苏小学学生自治事业挥之不去的一个标签。“学校当局往往以儿童自治组织为装饰场面之用,实际的指导工作太少,而表面底装饰工作太多。”^[22]不仅是城镇小学,即使是乡村小学,在其校门上,“至少也有一张纸条上面写着:‘某某村村公所’,或是村字上面加个新字,以示点缀门面,而应潮流”^[20]。有人以为学校要社会化,学校里的一切,便什么都要社会化,学生自治当然不能例外。但这些社会化的形式并不与学校学生自治事业的内涵相匹配。“凡是社会上有的,他没有不尽量采用的。”^[20]有人以为学校自治的机关愈多,自治的组织愈复杂,便可以表示学校成绩的优良。于是不惜巧立名目,广设机关。而校园里的学生生活与真正的自治理想,“隔阂很深”^[20]。这些行为,终使很多小学的学生自治事业走向歧路,使儿童自治“变为装饰品”^[22]。

第三,自治的动机与设计不合小学生的生活。学校自治本应以儿童本位为出发点,服务于学生成长的需要,但在实际实施中,组织自治的动机并非出于学生生活的要求,学生没有话语权。这些校园自治组织的设计把社会上

成人的组织全部搬去学校来应用。各种制度、章程、规则等都是依样画葫芦,缺乏教育意义。因此,学生往往感受不到参与自治事业的动力。结果,弄得学生莫名其妙,“因为这种组织离开儿童的生活太远了。”^[23]正如陶行知所问:“学生应该对自治的事体,究竟有哪里几种?规定学生自治的范围,又应有何种标准?”^[3]因为校园自治事业,“不能以儿童为本位”^[20],所以,除了少部分自治组织的参与者之外,多数学生视自治活动并不重要,与己无关。很多小学的自治活动往往指定具体的活动时间。在规定时间内,不是这边开会那边开会,就是衙门式的处理各种文字材料。过此时间,会也开好了,材料也停止处理了,于是自治的活动就停止了。自治活动的内容,无论名义上、职权上、工作上都是一些刻板办法,几不与学生生活需要相顺应。

第四,小学自治事业发展不良对儿童健康身心有负面影响。民国小学儿童自治的不良发展在某种程度上对儿童身心也有负面影响。学界对这一问题的批判,主要集中于两点:一是官本位意识对学生的熏陶。一些小学的学生自治机关充斥着官职化的名衔,如市长、局长、委员、督查、干事、顾问等。“不免使儿童发生初步的‘领袖欲’,亦足以激发儿童的‘虚荣心’。”^[22]因为不加修改,直接模仿现实政治制度的设计,小学学生自治机关四面所见的皆是政府文告上的官场氛围,各种官样呈文、批示、布告贴满校园四壁。“儿童自治会倒又演成衙门式的机关了。”^[20]这样的学生自治机关不可避免地会培养出学生的政治等级意识,从小就萌芽了他们的官本位思想。正如有人批判的那样:“使儿童的做官欲提高起来。”^[20]乡村小学也同样如此。其结果,“间接养成儿童家长对儿童之乡长欲,这是不可磨灭的事实”^[20]。二是在一定程度上造成了学生群体的对立。在一些小学,自治事业面临“少数人把持,大多数人不能过问”^[17]的情况。很多小学由教师指定或者名义上由学生们推选几个能力较强的学生在教师指挥之下来主持自治事务。由于种种原因,学生没有被广泛发动,

“少数人用事”^{[4]9}。而这些所谓能力较强的学生,差不多都是高年级的学生。换言之,“所谓儿童自治会,就是几个高年级的儿童的自治会,他若会外之高年级儿童与较低年级儿童均立于被治阶级,与儿童本位说,相去当又甚远”^[20]。这种情况使大部分的高年级学生及中低年级的学生处于自治事业的从属地位,导致在江苏很多小学的学生自治组织中,经常存在的弊端就是“互闹意见”“以自治为争权之器具”“误作治人”“误为与学校立于对待地位”“选举不能本其真义”“往往难得其人”“难始终如一”^{[4]19-10}。有的学生当选自治组织的职员后,“以为一切疑难问题,一经自治会的表决,便可把自治会的头衔,做后盾,可以横行无阻”,且自以为高人一等,常以命令形式开展工作,“各树门户,互相辨难”^[24]。这些对自治事业、对学校的日常教育生态等,都造成了一些负面影响。

四、民国时期江苏小学学生自治事业存在问题的原因分析

民国江苏小学学生自治存在着这样那样的问题,除政治方面的原因外,于教师方面与学生方面也有一些原因。

(一)教师方面的原因

首先,教师群体并不完全支持学生自治。虽然五四运动后,江苏各地小学学生自治运动得以广泛开展,但是对于广大的江苏教师群体而言,其思想并不统一,认知也各有深浅。反映于行动上,则支持与反对者皆有之。在这些反对的声音中,音量最大的理由有两个:一是小学学生因为年龄太小,见识短,不具备自治的经验与能力;二是学校对于学生的管理应有绝对权威,学生只有服从二字,而不应有其他自由,自治必定不能奏效。即使是学校施行学生自治,也无非是为了敷衍督学、应付检查而已。这些理由皆源于教师对学生自治价值的理解。“以这种头脑的教师去指导儿童自治,哪有不失败的结果。”^[17]

其次,教师指导的不当与超然地位。民国江苏小学学生自治教师指导不当的形式主要有以下三种:一是因为校方缺乏领导与有效组

织,导致没有人实际且具体地指导学生自治。二是以为学生自治就是放任学生自由行动。有的教师以为学生自治是一种额外的课外活动,与教师本职工作无关,以其为一种负担。因此对于自治指导多存漠视之心,不负责任。教师对于自治的组织和行动毫不加以指导,完全听其自动。三是一些教师没有脱离专制的思想,以为学生自治也应该由教师全部负责,剥夺了学生自主的权利,不进行积极诱导,只是全方位的管控。其中尤以第三种对小学学生自治事业的发展最为有害。有人说:“儿童智力薄弱,我们不能勉强他们做这成人的枯燥事业,这点我们十二分的当心,设法使儿童有兴味去做。并且时时在旁,负指导之责。”^[16]教师的指导责任往往被无限放大,“把学生自治误作治人看”^[3]。很多小学教师不仅承担学生自治事业的指导责任,甚至连具体的实施,也是教师在做的。“无论如何,必略受教师几分之干涉及辅导。”^[25]在很多小学的自治事业中,如何区分教师与学生的责任与作为,是很难的。如陶行知所说:“学生自治会等于地方自治,教职员会等于中央国务院,校长犹一国之元首也,故教职员会为学生自治之监督机关。凡自治各团体处理事务,遇有意见不一,互相争执时,应听从教职员会之公判。”^{[4]5}这种教师的超然地位也让学生自治难以完全脱离学校或教师的掌控。

最后,校方只重形式指导,而忽略精神引领。在民国江苏小学学生自治事业的实践中,很多指导教师或由于不信任学生的自治能力,或由于缺乏科学指导的方法,或贪图指导工作的省事或成果的展示,在指导学生进行自治活动时,过于重视形式。他们以为对于学生自治组织的各种形式的完善、监督并制订各种规章制度与严格执行、进行各种评价与赏罚,就尽到了指导教师的责任,甚至以为这就是指导教师工作的全部。有人以为不能将自治思想完全灌输于学生,怕失去对学生的控制,所谓:“学生思想一经解放,有如脱缰野马。”^{[26]216}他们的指导工作往往对学生来说,是一种变相的束缚。如对于学生自治职务的分配,常用严格

的命令委派,以为各项人员分派清楚,就算尽了指导的责任。他们不知自治的要旨是在陶冶学生自己负责处事的精神,并不单是形式的组织。这样缺乏学生自治精神的训练,其结果当然不能成功。

(二) 学生方面的原因

其一,学生自治组织人选选拔的困难。民国江苏小学自治组织的人选选拔方面,存在着很大的困难。在小学中,教师对自治组织职员学生人选的干预客观存在。“学生自治之权,出自学校,所以学生自治,虽然可以由学生发动,但是学校认可一层,似乎也是应有的手续。”^[3]官方政策也一直强调学校对学生自治事业的控制,所以,既需要校方对学生人选有掌控权,又不能使整个过程脱离自治性质。这些要求在实际操作中有很大的难度。因为学生的自治职员人员选举缺少统一且规范的标准,教师们一般以年龄、知能、个性等作为人选的一个标准,但这些标准并不一定能全面契合人选的要求。尤其是低年级的学生,教师更难以判断其品性与能力。即使被选上了,一些学生职员也不热心自治事务,缺乏主动意识与奉献精神。“一校里头能热心办事,勇于为公的同学,是很少的。”^[24]另外,在与教师争夺自治权力的博弈中,小学生始终处于弱势地位,难以与教师的权力抗衡。甚至在很多时候,“把学生自治当作争权的器具”^[3]。自治组织的人选推荐与任命权成为教师之间权益争夺与分配的一种工具。

其二,学生自治活动与学生的课业学习产生了冲突。参与学生自治事业需要付出时间与精力的成本,一些学生因为参加自治事务而影响了学业,“少数职员,天天开会,无暇自修课业”^[17]。自治责任大多压在部分领袖学生身上,他们因学科成绩的下降而受到了家长和教师的责备,产生对于学校自治事业的厌恶之心。也有学生因为考虑到学业而不愿意参与学校的学生自治活动。每次改选自治组织职员时,总有人提出辞职,一些被提名人也不参加活动。而在大洋彼岸的美国,也存在类似情况,对于学校市等学生自治组织的反思也早已

开始。有人认为学校市制度除了让学生熟悉政府职能机构名词外,对学生并无多大裨益,甚至影响学业。“这些来自教育界内部的反对和批评,指出学校市并非如提倡者所盛称的产生了巨大成功和拥有美好前景,在实践中仍然存在不少问题和争议。”^[27]这个原因也确实打击了很多学生参与自治组织的积极性。

其三,大部分学生未能真正了解自治的意义。思想是行动的指南针,许多小学生并未了解学生自治的实质,因而大部分学生是盲从附和,未能真正发生兴趣,自然缺乏服务精神,一旦遇见困难,则延迟不进,推诿他人。学生对于自治事业究竟如何操作,也大多茫无头绪,难免陷入形式主义的泥沼。他们有时还通过自治组织,向校方及教育当局提出了一些超越学生自治事业范畴的要求。在教育当局及校方的设计下,学生自治组织是谋学生自律、自学、自强的一种教育(训育)组织,主要在校内活动,而不是政治组织。所以,一旦学生自治突破了教育(训育)的范畴,转向政治的目的,则教育当局及校方必有压制,“于是儿童自治便不得不失败”^[17]。

[参 考 文 献]

- [1] 璩鑫葵,唐良炎.中国近代教育史资料汇编·学制演变[G].上海:上海教育出版社,1991.
- [2] 娄岙菲.“五四”后学生自治与校园学潮[J].四川师范大学学报(社会科学版),2013(6):114-124.
- [3] 陶行知.学生自治问题之研究[J].新教育,1919(2):193-201.
- [4] 芮佳瑞.学生自治须知[M].上海:商务印书馆,1921.
- [5] 邵爽秋.教育参考资料选辑:第2集[G].上海:教育编译馆,1934.
- [6] 郭人全.乡村小学行政[M].上海:黎明书局,1935.
- [7] 李康复.儿童自治指导书[M].上海:世界书局,1931.
- [8] 朱震西.苏州实小实施儿童自治的过去与现状[J].江苏省小学教师半月刊,1935(7):31-35.

- [9] 佚名.小学校学生团体组织要点[J].无锡教育周刊,1931(139):7-8.
- [10] 金颂颐.单级编制下儿童自治组织[J].江苏省小学教师半月刊,1934(7):342-345.
- [11] 苏兆新.低级儿童的自治指导[J].江苏省小学教师半月刊,1935(7):28-29.
- [12] 秦凤翔.小学校访问实录之一:无锡市第一初级小学校[J].小学教育月刊,1926(8):16.
- [13] 郑甘泉.南京国立中大实小参观报告[J].衢区教育,1935(6):49-62.
- [14] 姚枝碧.儿童研究概要[M].香港:新亚书店,1930.
- [15] 常导之.参观杂评[J].国立中央大学教育季刊,1930(2):75-82.
- [16] 一言.江阴后塍崇真学校儿童自治概况[J].我们的教育——徐汇师范校刊,1931(3):78-84.
- [17] 徐则敏.小学校的儿童自治[J].江苏省小学教师半月刊,1935(7):293-300.
- [18] 杨彬如.公民训练与儿童自治[J].江苏省小学教师半月刊,1933(4):15-17.
- [19] 陈鹤琴.学生自治之种种结果[J].新教育,1919(3):248-256.
- [20] 庞君博.村市会在儿童自治上的评价[J].江苏省小学教师半月刊,1935(7):19-20.
- [21] 佚名.省立南京女中实验小学最近概况[J].江苏教育(苏州1932),1933(7-8):1-8.
- [22] 行仁.儿童的自治组织[N].教育周报,1930-09-14(1).
- [23] 朱鸿翔.单级小学的儿童自治组织[J].江苏省小学教师半月刊,1934(7):27.
- [24] 赵仲圯.学生自治问题的讨论[J].江苏省立第四中学校校友会会刊,1925(22):6-8.
- [25] 天民.自学自习之方法[J].教育杂志,1914(1):1-29.
- [26] 苏云峰.从清华学堂到清华大学(1911—1929年)[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2001.
- [27] 李林.学校市:民国时期一种“学生自治”的实践及得失[J].近代史研究,2020(3):149-159.

(责任编辑 光 翟)

Exploration of Marx's Labor Ontology Thought: Generative Logic and Cornerstone Effects

YANG Lizhen ZHAO Rui

(*School of Marxism, Central China Normal University, Wuhan, Hubei, 430079, China*)

Abstract: In the history of philosophy, Marx was the first to elevate labor—the production activities of living necessities—to the foremost position in philosophy. He established the ontology of labor, and integrated it into the views of humanity, of history, of nature, of epistemology, and of religion, etc., making it the cornerstone of his philosophical theories and innovatively unveiling the mysteries of humanity, of history, of nature, of cognition, and of religion. Marx's theory of labor ontology not only surpassed the traditional Western ontology, but also effectively refuted the long-standing argument that Marx was merely an economist rather than a philosopher.

Key words: labor; ontology; views of humanity; views of history; views of nature; views of cognition; views of religion

A Review and Re-examination of the Causes of Liu E's Downfall

MIAO Huaiming

(*School of Liberal Arts, Nanjing University, Nanjing, Jiangsu, 210023, China*)

Abstract: Liu E, the writer of "The Travels of Lao Can", was arrested and exiled to Xinjiang in 1908, dying there the next year. Due to the lack of historical records, scholars and researchers have held as many as nine different opinions on the exact causes of his downfall. In recent years, however, as relevant archival materials have been gradually disclosed, the reasons for Liu E's downfall can be re-examined. Based on the available materials, the statement that he established an unauthorized salt transport operation appears to be the most historically accurate and persuasive. Although Yuan Shikai and Duan Fang were both involved in this case, neither held any personal grudges against Liu E, which allows for a more comprehensive and in-depth examination of Liu E's life and thoughts.

Key words: Liu E; "The Travels of Lao Can"; establishing an unauthorized salt transport operation

Youth, Confucianism and Nation

—A Study on Liang Shuming's Educator Spirit

JIANG Chunjiao

(*Department of Education, East China Normal University, Shanghai, 200062, China*)

Abstract: The spirit of educators is an abstract generalization of the common traits shared by educators, which manifests diverse forms and content when applied to individual educators. Liang Shuming, a renowned educator between the late 19th and 20th centuries, devoted his life to cultivating young talents, advancing Confucianism and serving the Chinese nation. For the younger generation, he enlightened and nurtured their minds by teaching them with joy and love; for Confucian culture, he studied and practiced it diligently to seek truth and innovation; for the Chinese nation and the Chinese people, he harbored a selfless dedication and a vision for the world. Liang always held an unwavering sincerity towards the Chinese culture and the Chinese nation, whose thoughts, achievements and moral character serve as a vivid illustration of the spirit of educators.

Key words: youth development; Confucian revival; national construction; Liang Shuming; the spirit of educators

What Hinders University Teachers' Teaching Engagement?

—A Qualitative Analysis Based on Job Demands-Resources Model

LU Yuexin¹ ZHANG Hongyue² YANG Xuanjin²

(1. *Jiangsu Institute of Education Sciences, Nanjing, Jiangsu, 210013, China;*

2. *Institute of Higher Education, Nanjing University of Information Science and Technology, Nanjing, Jiangsu, 210044, China*)

Abstract: University teachers' teaching engagement is a crucial factor in building a high-quality faculty and improving the quality of talent development. Currently, insufficient teaching engagement has become a growing concern in higher education research. Based on the in-depth interviews with 21 full-time university teachers in Jiangsu Province, the study revealed that their teaching engagement tended to be compliant yet perfunctory, passive and unsustainable. Several internal institutional factors contributed to the lack of teaching engagement among faculty, including obstructive teaching demands, limited teaching resources, and relatively weak teaching competencies. Specifically, unreasonable teaching demands severely constrained the space for high-quality engagement; the factors such as the illogical incentive mechanism, weakened interaction with significant others, and insufficient resource platforms made it difficult to provide effective support for actual teaching activities; individual teachers' limited instructional capabilities and the lack of value recognition undermined intrinsic motivation for sustained engagement. To address these challenges, universities should, from a holistic perspective, set rational teaching requirements for faculty, provide appropriate resources and opportunities for their professional development, and foster a culture of teaching engagement that betters faculty members' teaching enthusiasm and competencies, so as to lay a solid foundation for enhancing faculty teaching engagement, promoting high-quality talent development and improving overall educational quality in colleges and universities.

Key words: university teachers; teaching engagement; Job Demands-Resources(JD-R) model; teaching competencies