

儒家“仁”的创造转化与现代教师仁爱之心新释

——基于思想史的考察

李鹏举

(陕西学前师范学院幼儿教育学院, 陕西 西安 710100)

[摘要] 教育是一项“仁而爱人”的事业, 仁爱之心是现代教师职业精神的核心。在既有研究中, 普遍将“仁”与“爱”等同理解, 但这并不切合儒家思想之要旨, 因此, 如何以思想史中“仁”的创造转化为知识基础重新阐释现代教师的仁爱之心, 纠正已有解释之偏, 成为当前学界重要的理论问题。研究揭示, “仁”在现代转化过程中, 逐步呈现出个人自我实现的内外相互作用的社群主义趋向。这一新的范式赋予现代教师仁爱之心以全新的意义, 它不是指教师内在的情感-心理状态, 而是强调群体交流的社会实践属性, 社群主义是其本质属性, 对超越性的追寻是其根本精神旨归, 反“儿童中心”是其价值坐标。这些是中国式现代教师职业区别于西方的根本特征。

[关键词] 仁; 仁爱之心; 教师职业精神; 社群主义

[中图分类号] G 451.6 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1671-6493 (2024) 06-0059-08

一、问题提出：当前教育学界关于教师仁爱之心讨论的局限

2014年9月, 习近平总书记在同北京师范大学师生代表座谈时, 提出有理想信念、有道德情操、有扎实学识、有仁爱之心的“四有”好老师标准^[1]。自此, “四有”好老师成为我国新时代教师职业的理想标准和发展方向。其中, “仁爱之心”是教育精神的象征, 是教师职业精神的内核, 是人之为师的德性要求。2023年9月, 习近平总书记致信全国优秀教师代表, 强调“大力弘扬教育家精神”, 其中“乐教爱生, 甘于奉献的仁爱之心”体现了教师之爱的本质内核, 是教育家之所以成为教育家的根本所在^[2]。最新的研究指出, 仁爱之心是教育家精神的最大公约数, 教育家精神的“六个方面”可以归纳为“六维一体”之爱^[3]。可见, 仁爱之心并不仅仅是“好老师”或“教育家精神”的一个方面, 而是居于中心位置, 是现代教师职业独特的精神意蕴所在。

教育学界开始对教师的仁爱之心展开研究, 重点在于讨论“仁”的意涵、历史渊源及具体表现等方面的内容。最先对此做出回应的是童庆炳, 他在回忆自己求学、工作等人生经历的基础上, 认为一个有仁爱之心的好老师要热爱学生, 事事为学生着想, 且需要不断学习和修炼^[4]。童文从自身经验出发把教师的仁爱之心理解为对学生的拳拳之爱, 但对此概念的内涵与理论依据缺乏论证与进一步阐释。随后, 王枬的研究弥补了这一点。他从儒家思想中关于“仁”的论述出发, 引申出教师仁爱之心内涵的三个方面: 爱己、爱人、爱物。他认为教师首先要爱己, “要热爱自己‘教育者’的身份, 学为人师, 行为世范, 教书育人, 为人师表”; 其次, 教师要爱人, “既要爱自己的亲人, 也要全心全意去爱每一个学生”; 最后, 教师要爱物, “既体现为热爱大自然, 也体现为对教育事业的爱”^[5]。王枬对仁爱之心的解释扩大了“爱”的对象, 迅速得到了学界的肯定, 在随后张翔^[6]、郑小军^[7]、陈翠^[8]等人的研究中都普遍采用这一

[收稿日期] 2024-06-05

[基金项目] 陕西高等教育教学改革重点研究项目“教育家精神指引下高校教学名师培养与示范引领路径的探索与实践”(23BZ071); 陕西学前师范学院2023年度教改项目“乡村振兴背景下‘农村幼儿园乡土教育’课程建设的逻辑与路径”(23JD003Y)

[作者简介] 李鹏举(1985—), 男, 河南周口人, 陕西学前师范学院幼儿教育学院讲师, 主要研究方向为儿童史及学前教育理论。

解释。从爱己到爱人,再到爱国家、人民以及自然万物这一逻辑链条被学界普遍接受。杨修平更进一步提出,教师仁爱之心的现代哲学意蕴与追寻遮蔽或失落的教育意义以及构建人类命运共同体这些宏观远景相联系^[9]。在仁爱之心概念的讨论基础上,学者们还探讨了其表现形式与实践路径等问题。比如王枬认为,教师的仁爱之心表现在对学生尊重、理解、关怀、宽容等四个方面^[5]。姜勇认为,教师的仁爱之心表现在三个方面,包括对学生爱而无我的情感状态(无我之仁),将学生看作是自己一样来对待的护生之仁,以及“清空”自己预先设定的标准的谛听之仁^[10]。韩喜平、李帅认为,教师的仁爱之心是具有大智慧,满怀慈爱之心,是一种对己对人、对事对物的接纳和包容^[11]。

关于教师的仁爱之心,教育学界已形成如下共识:第一,其理论渊源应追溯至先秦儒家的仁学思想,王枬、李英豪^[12]、高萍美^[13]等人的研究都已指出;第二,在对“仁”的解释中,普遍把“仁”释为“爱”,指一种对他人(尤其指学生)关切的情感-心理状态;第三,具体表现在热爱教育、关怀学生、无私奉献,强调单向的付出与利他。因此,教师仁爱之心的阐释在逻辑上应以儒家“仁学”为前提,即以思想史为学科基础才能揭示其真正内涵。但是,已有研究普遍没有从思想史的学科视域出发,这种学科局限不但使得在微观层面对教师仁爱之心解释的客观性难以保证,而且在宏观层面对教师职业精神的现代意涵揭示不足。

一方面,在微观层面,已有研究普遍把“仁”释为“爱”,但从思想史学科来关照,儒家“仁”与“爱”含义并不等同。“仁”在论语中出现一百多次^①,其含义复杂而多变,孔子并没有给出统一的定义。正如陈荣捷指出的那样:“虽然孔子把仁看成具有普遍一般性的、整体的美德,但他从未给它下过定义”^[14]。以致于诸多现代学者运用各种方法在分析“仁”这一概念时,常常怀有忐忑不安的心情,悲叹《论语》中的“仁”充满悖论,神秘莫测,复杂得使人灰心丧气^{[15]79}。李泽厚、徐复观等诸多思想史的研究已明确指出,将“仁”与“爱”等同的看法既不符合儒家思想的要旨,也与

《论语》其它语境下“仁”的训诂多有抵牾之处,比如“仁者爱人”与“克己复礼为仁”中的“仁”意思完全不同,甚至是对立的^{[16]19}。因此,已有解释的客观性是存疑的。另一方面,在宏观层面,由于对“仁”这一儒家思想史中核心议题的发展脉络缺乏必要的关注,已有研究对教师职业精神的理解仍然停留在“热爱学生、无私奉献”的传统观念层面,未能赋予现代教师职业精神以新的理论内涵,即根植于历史传统的创造性转化。

综上,由于其学科自身的局限性,教育学界关于教师仁爱之心的讨论既在“仁”的训诂层面不能达诂,又无法真正激活传统思想资源以实现教师职业精神的超越。因此,如何在思想史的这一新的学科框架下,以儒家“仁”的创造转化为知识基础,重新解释现代教师仁爱之心的内涵,进而扩展现代教师职业精神的理论限度,是当前教育学界讨论习近平总书记关于教育的重要论述时所忽视的重要问题。

二、思想史视野下传统儒家“仁”的现代变迁历程

在很大程度上,儒学即是仁学,诚如陈来所述:“盖孔子的儒学本来即是仁学,此点昔人已言之甚多”^[17]。“仁”的现代化转化是在宋明理学的基础上展开的,已有研究指出,先秦时期早期儒家在使用“仁”这一概念时,始终指向人类社会的实践场景,具有明确的社会属性,但自二程以来,“仁”逐渐演化为“仁体”,到朱熹时,“仁”更是变成了“心之德”,结果就慢慢丧失其社会性的维度^[18]。而现代新儒家努力的方向正是重新复归并拓展早期儒家思想中的社群主义。在“仁”的现代性思想谱系发展中,冯友兰、徐复观、李泽厚、陈来、陈荣捷、杜维明、赫伯特·芬格莱特(Herbert Fingarette)、郝大维(David L. Hall)、安乐哲(Roger T. Ames)等思想家都有过富有挑战性的见解。对这些思想观念进行追溯,可以明晰儒家“仁”的现代发展脉络,为现代教师仁爱之心的阐释以及教师职业精神建构提供知识基础。从

① 根据陈荣捷的统计,《论语》的498章中,有58章105次提到“仁”,见《中国人和西方人对仁的解释》,《中国哲学杂志》,1975年第2期,第107页。这一数字还可见于郝大伟、安乐哲的《孔子哲学思维》第79页。而王浩的研究则指出《论语》中讲“仁”有109次,见《直》和“礼”的“中庸”——孔子之“仁”再辨证,《中国文化研究》(夏之卷),2018年,第81页。

“仁”的社群属性发覆历程看，现代新儒家这些发明与揭示经历了从指向内部到指向外部，再到指向内外部交互作用三种模式的演变历程。

（一）第一阶段：指向人内在状态的“仁”

宋明以来形成的传统思想史中，儒家的“仁”常与义、礼、智、信等有关德行的条目相并列，训为“亲亲”“爱人”等义，指示心的一种状态，具有强烈的内在性。

最先对这一传统做现代性转化的是冯友兰先生。他在《中国哲学史》中使用“同情心”这一现代性概念对“仁”的本质做一总结：“仁者，即人之性情之真的及合礼的流露，而即本同情心以推己及人者也”^{[19]58-59}。冯友兰的解释综合了孔子 and 孟子对于“仁”的观念。在孔子那里，“仁”有爱人之意，但这种“爱”并不是来自人的同情心，而是来自于“亲亲”，即亲其所亲。有子曰：“孝弟也者，其为仁之本与！”程子训曰：“孝弟行于家，而后仁爱及于物，所谓亲亲而仁民也。故为仁以孝弟为本”^{[20]50}。由此，孔子基于“仁”而格外强调孝，这一点在孔子批评弟子宰予的“三年之丧”中表现的尤为清晰^①。与孔子不同的是，孟子虽然也强调“仁者爱人”，可他却将“爱”更多地和先天的人性相关联，用孟子的话说，恻隐之心，人皆有之，此为“仁之端也”（《孟子·告子上》）。以上足以看出，冯友兰正是利用“同情心”这一现代性概念替代了孟子的“恻隐之心”，从而弥合了孔子与孟子对“仁”解释中的缝隙。冯友兰除了对“仁”的意涵做了现代性转化，还对“仁”在儒家德行中的位置做了创造性调整，他提出“仁”包含儒家伦理中的一切德行：“惟仁亦为全德之名，故孔子常以之统摄诸德”^{[19]60}。

虽然冯友兰对“仁”的解释开始走向了现代化，但“同情心”这一概念的范畴仍未脱离“爱”这一基础意涵。对此，徐复观先生提出一种新的理解。他在《释〈论语〉的仁——孔学新论》一文中对以“爱”释“仁”的观点进行批判，认为这种解释在训诂方面对《论语》中许多有关“仁”的陈述都解释不通^[21]。在徐复观看来，孔子的“仁”是一个比爱更高级的概念范畴，可以统合其

它概念，其基础内涵是“自觉自反”。即，“仁”是人自觉的精神状态，人的精神的自觉表现为追求智能和建立品德两个方面，即“成己而同时即是成物”的自觉^[22]。徐复观以“人的精神自觉”这一更高范畴的现代哲学概念释“仁”，将“仁”提升到性与天道的层面上，比“同情心”的解释又前进了一步。

不管是冯友兰还是徐复观，他们都将儒家的“仁”提升到一种更加高级、更加综合的层次上，认为儒家其它德行的条目属于更下位的概念。这一等级秩序的安排虽然在一定程度上凸显了“仁”的重要意义，但也模糊了“仁”与儒家其它概念之间的联系与区别。对此，陈荣捷提出了不同的但更具深刻意涵的见解。与冯友兰、徐复观相似的是，陈荣捷虽然也认为儒家的“仁”是一种内在的原则，并不是由外部获得的品质，但他坚决主张在儒家象征系统的等级结构中，“仁”占据中心位置，其它基本美德都围绕“仁”而依次展开^[14]。在陈荣捷的解释中，重要的并不是他重新澄清了“仁”与其它儒家美德之间的关系，而是在于他提出了一种全新的视角来理解“仁”。它不是冯友兰的“同情心”这一心理品质，也不是徐复观“精神自觉”这一哲学理想，而是超越了以往单一维度的层面，视儒家价值体系为一个具有结构的体系。陈荣捷借用结构主义的概念去解释儒家思想的复杂性，确实是一种崭新的创见，不断启发着后来的研究者。

（二）第二阶段：指向人外在社群属性的“仁”

陈荣捷的诠释虽然将儒家“仁”的解释朝着现代化的进程迈进了一大步，但他仍然将“仁”理解为人的一种内在状态或内在原则。而在这一点上唯一提出严峻挑战的，是赫伯特·芬格莱特。他集中研究了“仁”和“礼”之间的关系，对将“仁”解释为强调个体、主观、情感、态度、精神状态等任何心理学倾向的做法予以坚决否认。他提出一种全新的意义来重新精确而又清晰地表达《论语》的主旨：孔子根本上是从公共视角来考察

① 据《论语·阳货》载，宰我问：“三年之丧，期已久矣！君子三年不为礼，礼必坏；三年不为乐，乐必崩。旧谷既没，新谷既升，钻燧改火，期可已矣。”子曰：“食夫稻，衣夫锦，于女安乎？”曰：“安！”“女安则为之！夫君子之居丧，食旨不甘，闻乐不乐，居处不安，故不为也。今女安，则为之！”宰我出，子曰：“予之不仁也！子生三年，然后免于父母之怀。夫三年之丧，天下之通丧也，予也有三年之爱于其父母乎！”

大众的和世俗的世界，只有随着“礼”的发展，“仁”才有了相应的发展，“仁”是在“礼”中塑造自我的，只有在学习了“礼”之后，“仁”才能得以实现^[23]。芬格莱特不断地强调，对孔子来说，精神是公共的、外在的，而不是像西方人用的内在的语言和意向，因此，儒家的“仁”无论如何都应该都指向外部的行为——“礼”，而不是指涉人的“内在”方面。芬格莱特重申了孔子所言美德的社会属性，即孔子关注的重点始终都是外部世界的秩序，这涉及到一种和他人的动态关系，而不仅仅把“仁”狭隘化为内部的孤立状态。

芬格莱特对儒学现代化进程中西方个人主义和自由主义入侵始终保持着清醒的认识，他不断告诫西方人，孔子所代表的东方文化是一种完全不同的文化模式，将儒家对“仁”的解释重新拉回了世俗社会和人际关系之中。这一点无疑十分准确。

李泽厚对芬格莱特这种单一化的解释似乎并不太满意，认为他忽略了孔子将“礼”（外部）化为“仁”（内在）的重要性以及仁本身的复杂性^{[16]8}。李泽厚运用陈荣捷结构主义的方法对儒家的“仁”进行了重新阐发。他将“仁”的结构分为四个因素和一个特征：“血缘基础、心理原则、人道主义、个体人格及整体特征是实践理性”^{[16]9}。在李泽厚这个“初步的假说”中，一方面包含了冯友兰调和孔子和孟子的努力，认为“仁”有日常血缘亲子之爱，是一种情感性的心理自觉，另一方面，也努力调和着徐复观和芬格莱特的差异，认为“仁”不仅在内在方面突出了个体人格的主动性和独立性，也突出了主体的社会性交往要求和相互责任^{[16]17}。李泽厚对“仁”的解释看起来像是个囊括一切的“大杂烩”，但事实上并非如此。他用康德《纯粹理性批判》中的实践理性这一特征将上述结构中的四个要素统一起来，建立了一个关于“仁”的有机体系。在这一体系中，贯穿其中的实践理性就是儒家的“礼”，即行动本身。李泽厚虽然用“具有实践性格而不待外求的文化—心理模式”来指称这一体系，但他最终走向了社群主义的方向。在这一点上，他和芬格莱特其实是一致的。

不同于李泽厚认为对“仁”的理解应当限定在伦理学中而不是本体论或认识论中探讨，陈来试图通过梳理汉代以来的儒家转化脉络以建立一个以“仁”为本体论的现代化体系，来重新赋予“仁”

以外部的意义。在其《仁学本体论》一文中，陈来从“万物一体”的宇宙论出发，提出：“吾人所说仁为本体，特强调仁的‘一体’义，亦即一体的本体义。一体亦是整体，世界万物的一体即是仁，宇宙万有的一体即是仁，故万物一体即是仁体，即是本体”^[17]。陈来用“仁”替代宋儒常用的“理”“气”概念，建立以仁为宇宙根本原理的绝对的形而上学的本体论，杨立华称这一体系为“中国哲学新时代奠基”^[24]。这一哲学建构的价值在于指出中国人的精神气质在根本上不同于西方的个人主义，仁学本体论所蕴含的世界观是指“事物密切相关而联为一体，正如‘仁’字本身已经包含着个体与他人的联结关系一样，承认他人并与他人结成关系，互相关爱，和谐共生”^[17]。陈来努力把儒家精神贯入现代哲学，将“仁”作为万物联系的本体，突出了爱人这一传统观念在人类社群中的优先地位，视群体意识与责任意识为爱的必然延伸。

（三）第三阶段：指向人内外在交互作用的“仁”

将“仁”与人类社会相联系，凸出“仁”的社群属性，而不仅仅是一种个人主义的内部状态，这无疑是思想史的进步与初步共识，但外部行为背后的内部因素也因此缺少相应的关注。对此，杜维明提出一种新的解释“仁”的方法论来调和陈荣捷与芬格莱特之间的普遍张力。杜维明认为，孔子创造性地把作为爱人的“仁”和作为成人的“仁”结合起来，“仁”的任务，不仅仅是从内部去主观主义地寻求人自身的主体性，也依赖富有意义的群体探索^[25]。杜维明认为，儒家的“仁”是集爱人与成人为一体的，儒家个人（仁）的实现是不能脱离爱人的社会责任的，也即是说，儒家视野中的人的本质天然地带有社会属性，儒家视人为人类关系中的实体。从这个意义上说，“个人”与“社会”的分野和对立，在儒家文化中是没有立足之地的。在杜维明看来，“仁”以成人，成人的过程在于自我的发展和全面的构成，但自我的发展并不是单纯地内部的个体发展，而是在社会关系的结构范围内，不断与外部环境通过象征性符号的相互交换而实现其个人发展^[26]。

杜维明对“仁”指向内外部（个人与社会）交互作用的思路被郝大伟和安乐哲进一步发展。安乐哲明确指出：“‘仁’是一个整合的过程。只有

通过主体之间的交流，在群体的环境中才能达到‘仁’”^{[15]84}。郝大伟和安乐哲用一个全新的概念“人的造就”来解释“仁”这种内外部（个人与社会）交互作用的模式，他们“把仁定义为造就人的整合过程”^{[15]89}。安乐哲认为，孔子的“仁”即人的造就，包括向外和向内两个方面，这一过程既包括吸收他我建立自我，又包括应用一个人的自我判断，“一个人将自身扩展于他我，并与他我融合，这就使一个人的意义和影响成为有形的东西，一个人的本质也因其所吸收的他我的丰富性、多样性以及创造性而加以扩展的成功程度而定”^{[15]87}。安乐哲和郝大伟虽然把“仁”释为“爱”，但是他们却赋予“爱”以后现代主义的理解，即爱就是把他人放进自己关心范围内，使他人成为自身意义的一部分，“仁者不仅要扩大自己的关心范围，及其在群体关心一切事物，并为这种事物奉献自身，从而使自己和社群融成一体”^{[15]89}。

至此，儒家“仁”的创造转化最终走向内外部交互作用模式的社群主义方向，思想史的这一阐释理路为教师仁爱之心的解释和现代教师职业精神的理论建设提供了知识基础。

三、“仁学”框架下现代教师仁爱之心意涵的重构

（一）社群主义：现代教师仁爱之心的本质属性

从习近平总书记提出的“四有”好老师到“中国特有的教育家精神”，仁爱无不占据着中心性的位置，代表着中国式现代教师职业德性要求。已有研究在解释教师仁爱之心时，将“仁”与“爱”同义，通常解释为一种对学生关切的情感—心理状态。通过追溯儒家“仁”的创造转化变迁历程可以证知，这种将“仁”理解成教师个体内部心理状态的解释思路忽视了儒家“仁”的社会实践这一根本属性，已为现代思想史所摒弃。儒家“仁”的创造转化指向的是个体与他人内外部交互作用模式的社群主义，这一崭新的“仁学”框架，将为现代教师仁爱之心的内涵注入新的精神。

“仁”的创造转化揭示，只有通过主体间的交流，在群体环境中才能实现“仁”。因此，“仁学”框架下，现代教师仁爱之心的根本内涵既不是教师个人内在情感、态度、精神或心理的状态，也不是指教师向外部无限延伸的爱与责任，而是指教师在

其职业实践中，通过与其职业对象所结成的可扩展的社群关系，将自我与他者视为不可分割的有机的整体，社群主义所凸显的社会交往实践才是其本质属性。这一新的解释将“关系”重新带回现代教育的视野之中，中国式教育的核心特征始终是在“关系”中塑造整全的人。教师职业的基本关系是教师与学生之间的关系，有学者指出，新中国成立以来，我国师生关系经历过由主客二分到强调交互主体的民主型师生关系的转变的发展历程^[27]。“主体间性”或“以学生为主体，以教师为主导”早已成为教育学中讨论师生关系的基本话语方式。应当看到，不管是“主体”“客体”“主体间性”抑或是“他者”，所有这些概念都是西方教育学的产物，其隐含的逻辑前提是个人与社会、教师与学生的隔裂。现代教师仁爱之心的本质属性在于社群主义，它视教师和学生为一个不可分割的、有机的整体，以类似于“亲亲之爱”为基础建构的可扩展的社群关系，在这一类“血缘亲情”之爱的亲密关系中，教师和学生持续地分享着有价值的符号系统，从而各自获得自我修养、自我主宰和自我理解。在中国式的师生关系中，不强调主体与客体的异质性，也不强调师生之间边界清晰的权利与责任，而是更多地强调师生之间的亲密关系以及相互关系中有价值的符号交流。从这个意义上说，中国式的教育并不依靠威权和行为主义式的奖惩来实现，更不是通过法律规定的权利和责任来实现，而是通过相互交流中以符号为表征的人性的互动来实现。因此，中国传统中的教育始终以道德为根基，强调教师示范性的言传身教，并将之视为真正的教育力量。

因此，以“仁”的创造转化为知识基础对现代教师的仁爱之心重新诠释，首要确立的是其根本属性。这一新的解释与已有研究存在两方面根本的区别：一方面，教师的仁爱之心解释的重点并不是已有研究所关注的“爱”的范畴，而是“爱”的社会性质，脱离了社群关系这一解释性框架，教师的“爱”只能成为没有任何实践意义的、抽象的内心状态；另一方面，强调关系的双向性，已有研究通常将教师的仁爱之心解释成对社会、对教育、对学生单向的爱，而社群主义强调教师与学生是一个不可分割的整体，爱是双向成就的。教师将学生纳入自我判断的发展与应用之中，通过关怀学生构建良好的社群关系，并在相互的关系中持续与学生

进行符号化的交流和互动,最终达到自我发展的完善。总之,教师仁爱之心的现代性意涵只有在儒家“仁”的思想谱系中,才能被揭示出来。

(二)超越性:现代教师仁爱之心的精神旨归

基于释“仁”为“爱”的解释路径,已有研究普遍认为教师职业道德的核心在于“热爱学生、无私奉献”的精神,强调单向度的责任、不求回报的付出与利他。好老师就是要爱护学生、尊重学生、宽容学生、理解学生、为学生无私的奉献,传统中“春蚕”“蜡烛”“人梯”等隐喻即是这种观念的反映。但是,这种观念在中国社会现代化转型发展中越来越难以形成共识。有研究指出,20世纪90年代以来,在我国市场经济体制下,教育走向产业化,教师的职业道德实践呈现出明显的“经济利益最大化”的倾向,教师工作的唯一驱动力就是名利^[28]。教师职业变得和现代社会中其他职业一样,逐利成为其最核心的职业意义。最新的一项关于当前社会中“榜样教师”人物形象的研究指出,新时代的教师更加注重个人的权益和幸福,注重权力和义务的对等,而目前社会中宣扬的榜样教师类型背后常常伴随着巨大的牺牲,比如感动中国的教师模范张桂梅,这让许多教师敬畏的同时望而却步^[29]。不得不承认,在当今社会,要求年轻的教师,尤其是00后的教师秉持无私奉献、牺牲自我、单向利他的传统价值观,已经“沦为简单的说教和理想的空谈”^[30]。因此,现代教师如何超越“利”这一世俗性价值标准,获得终极的人生意义,实现其超越性?儒家“仁”的创造转化将为此提供一种全新的意义阐释。

强调教师的单向责任,倡导教师无私奉献、甘为人梯,这种教师职业观念事实上既不符合儒家“仁”的要求,也有悖于儒家传统教育之精神。正如郝大伟、安乐哲指出的那样,孔子所讲的“仁”虽然不同于追求私利的“小人”行为,而会关心他人的利益,但这样的关心远非完全抹杀自我。恰恰相反,仁者“在扩展自身于他人那里环境的过程中,仍然保留了自我的判断”^{[15]84-85}。因此,在“仁”的思想谱系中,将重新审视教师职业的基本关系以及教育的根本属性。在儒家传统中,无论是对教师还是对学生,教与学都是不可分离的,甚至是相互转化、相互造就的。儒家将这一理想表述为:“古之学者为己,今之学者为人”(《论语·宪问》)。孔子将“为己之学”作为治学成人的最

高目标,在这个意义上说,“为己之学”即是仁学。程子解释说,“为己,欲得之于己也。为人,欲见知于人也。”朱熹认为这是学者用心得失的切要之言^{[20]125}。传统的解释常常把教学的终极目的置于为己和为人的对立中做价值的取舍判断,但杜维明、安乐哲等学者对“仁”的创造性转化使得我们能够以现代精神重新诠释儒家这一主张:在孔子的思想中,为己和为人并不根本对立,个人和社会亦不可分割,一个人越趋向于社会,也就越趋向于自己。儒家“为己之学”的实践过程即是教育的过程,教师正是通过关怀学生、分享其所珍视的各种价值符号,在持续不断的与学生互动的过程中,造就其自我意义,彰显其职业存在。离开了教师与学生互相造就的社群关系,中国意义上的教育以及教师职业都将变得不可理解。

从儒家“仁”的创造转化这一视角出发,现代教师的职业实践是爱人与为己相统一的互动过程。教师视“关怀学生”和“自我造就”为一个有机的、不可分割的整体,教师通过类“亲亲”之爱将自我扩展至学生,并在与学生结成的社群关系中不断动态融合,吸取社群中他者的多样性和丰富性,从而为个体自我本质的造就持续地提供可能性资源。教师不断将关爱扩展到社群关系中的公共领域,将现在的自我的形式结构与学生交往约定的历史自我相综合,不断形成新的自我领域。当一个教师明确意识到,他越是趋向于学生就会越趋向于自己时,其职业意义就会脱离低级的“自利主义”的束缚,转向一种基于严肃而真诚的自发性协调,从而获得一种超越性的终极价值。正是以教学为媒介,在师生关系中,教师职业生命特有的人性才得以鲜活地表现。教师和学生所结成的社群关系是第一性的、不可化约的重要条件,教师完成职业所赋予的责任并不再是外在的社会要求,而是教师自我实现,确证其职业终极价值与意义的必然诉求。由此,现代教师职业的超越性并不依赖传统的“天道”或西方的宗教这样的超越性王国,而是在社群关系的世俗性维度中,通过将关怀学生视为一种自发性的自我完善路径,扩展到教师职业的整体生活之中,最终表现为一种广阔的、自发的和神圣的终极关怀,即在纯粹的世俗中实现其超越性意义。这与马克斯·韦伯(Max Weber)“职业精神”概念类似,意指人的生存意义,不是用苦修和禁欲来超越俗世的道德,而是完成个人现世的责任和义务

即为个人道德活动的最高形式^[31]。在这一意义上，现代教师仁爱之心的精神旨归就在于通过圆满完成职业所赋予的社会责任而实现个人的最高德性，在纯粹的世俗生活中追寻终极意义的超越，此即现代教师的职业精神。

（三）反个人主义：现代教师仁爱之心的价值坐标

“尊重儿童”“以学生（儿童）为中心”是当前教育领域主流的儿童观和学生观，也是现代教育观的基石，其内在隐藏的价值观是个人主义的，即教师和儿童（学生）都是独立的个体，都拥有独立的自由和权力。但从历史来看，这样的观念并不根植于中国固有的教育传统之中，而是20世纪90年代后逐渐从西方移植而来。在儒家教育传统中，最早对儿童的认识见于《周易·蒙》之“童蒙”一词，《彖传》载，“蒙，山下有险”，《象传》曰，“山下出泉，蒙”，陈鼓应先生对此解释道，“蒙”之意象为高山之下有水险为阻，晦暗不明，引申为愚昧无知，指示儿童作为人生初始“不成熟”的状态^[32]。基于这样的认识，早期儒家形成了“蒙以养正”的教育观念。与西方现代化的儿童观与教育观相比，儒家教育传统并不强调教师和学生区隔，正如前文所述，教师仁爱之心的本质属性是社群主义，教师与学生结成的关系是教育第一性的、不可化约的重要条件，中国式教育的核心就在于在整全的关系中塑造人。

因此，现代教师仁爱之心在价值追求上始终坚持中国式群体意识和责任意识，反对西方式自我中心的个人主义价值观。“仁”的创造转化指向的是一种一体共生的师生社群关系，正如陈来、芬格莱特、杜维明等学者所指出的那样，这是一种明确不同于现代西方以权责为基础的个人主义的价值观。儒家的“仁”始终强调自我与他人的动态关系中的平衡艺术，不存在脱离关系的个人，因此，在教育学的场景中，以“仁”的创造转化为基础的现代教师仁爱之心在价值坐标上，始终反对西方式的个人主义价值追求，也即是明确反“儿童中心”的，这是中国式现代教育以及教师职业与西方最为根本的分野。

综上，“仁学”框架下现代教师仁爱之心的意义与已有研究形成鲜明的对比。教师的仁爱并非指个人内在的心理-情感状态，也不是单向的爱与责任，而是“自我造就”与“施予关怀”相统一的

过程。它以社群主义所凸显的社会实践为根本属性，强调在社群关系中去理解现代中国教育以及教师职业的特质，反对任何形式的将教师与学生相割裂的观念，在价值观层面始终坚持群体意识与双向责任，完全不同于西方式“自我优先”和“个人主义”的精神气质。

【参考文献】

- [1] 顾明远. “四有”好老师引领教师成长 [J]. 中国教师, 2024 (5): 6-7.
- [2] 缪劲翔. “乐教爱生、甘于奉献的仁爱之心”的丰富内涵和培养路径 [J]. 中国高等教育, 2023 (11): 30-33.
- [3] 赵玄, 于维涛, 刘禹希. 论中国特有的教育家精神: 核心要义、理论逻辑与实践要求 [J]. 当代教育论坛, 2024 (4): 1-12.
- [4] 童庆炳. 做一个有仁爱之心的好老师 [J]. 北京师范大学学报 (社会科学版), 2015 (1): 13-14.
- [5] 王耕. 论教师的仁爱之心 [J]. 教育研究, 2016 (8): 117-124.
- [6] 张翔. 论教师的仁爱之心 [J]. 盐城师范学院学报 (社会科学版), 2018 (4): 115-117.
- [7] 郑小军. 论教师的仁爱之心及其实现 [J]. 教育评论, 2018 (11): 99-103.
- [8] 陈翠, 陈艾睿, 杜江红. 高校教师仁爱之心的时代意蕴及其养成——基于全国优秀教师案例的质性分析 [J]. 苏州科技大学学报 (社会科学版), 2022 (1): 101-106.
- [9] 杨修平. 习近平总书记“四有”好老师的教育哲学意蕴 [J]. 中国教育学刊, 2018 (7): 79-80.
- [10] 姜勇, 柳佳炜. “智仁勇”三达德视域下教师形象的现代诠释 [J]. 教师教育研究, 2021 (2): 4-5.
- [11] 韩喜平, 李帅. 习近平关于新时代教师职业重要论述的价值意蕴 [J]. 福建师范大学学报 (哲学社会科学版), 2020 (1): 9-16.
- [12] 李英豪. 仁爱之心: 为教育家书写大爱定根 [J]. 北京工业大学学报 (社会科学版), 2024 (1): 22-27.
- [13] 高萍美, 祁昕飞. 文化基因视角下高校教师弘扬教育家精神的着力点探析 [J]. 宁波大学学报 (教育科学版), 2024 (3): 11-18.
- [14] 陈荣捷. 中国人和西方人对仁的解释 [J]. 中国哲学杂志, 1975 (2): 109-110.
- [15] 郝大伟, 安乐哲. 孔子哲学思微 [M]. 蒋弋为, 李志林, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2018.
- [16] 李泽厚. 中国古代思想史论 [M]. 北京: 生活·读

- 书·新知三联书店, 2017.
- [17] 陈来. 仁学本体论 [J]. 文史哲, 2014 (4): 41-63.
- [18] 惠春寿. 自由儒学何以可能——基于罗尔斯的“合理性”概念与“仁”的对勘 [J]. 齐鲁学刊, 2019 (3): 5-11.
- [19] 冯友兰. 中国哲学史 [M]. 北京: 商务印书馆, 2016.
- [20] 朱熹. 四书集注 [M]. 北京: 中华书局, 2011.
- [21] 徐复观. 在学术和政治之间 [M]. 北京: 九州出版社, 2014: 284.
- [22] 徐复观. 中国人性论史·先秦篇 [M]. 北京: 九州出版社, 2014: 86.
- [23] 赫伯特·芬格莱特. 孔子: 即凡而圣 [M]. 彭国翔, 张华, 译. 南京: 江苏人民出版社, 2010: 42.
- [24] 杨立华. 为中国哲学新时代奠基: 陈来先生仁体论述论 [J]. 中国哲学史, 2022 (2): 5-10.
- [25] 杜维明. 儒家思想: 以创造转化为自我认同 [M]. 曹幼华, 单丁, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2013: 94.
- [26] 杜维明. 新加坡的挑战: 新儒家伦理与企业精神 [M]. 高专诚, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2013: 7.
- [27] 冯永刚, 武佳萌. 我国师生关系研究的历史嬗变与前景展望 [J]. 山西师大学报 (社会科学版), 2022 (4): 45-51.
- [28] 王世忠. 论我国市场经济体制下的教师职业伦理观 [J]. 高教探索, 2008 (2): 115-119.
- [29] 魏巍, 刘欣语. “榜样教师”人物形象研究——基于2018—2022“最美教师”事迹的质性分析 [J]. 教育科学探索, 2024 (1): 12-17.
- [30] 张萍. 论新时代教师职业伦理精神的培育 [J]. 教育理论与实践, 2018 (8): 29-31.
- [31] 马克斯·韦伯. 新教伦理与资本主义精神 [M]. 郑志勇, 译. 南昌: 江西人民出版社, 2010: 68-69.
- [32] 陈鼓应, 赵建伟. 周易今译今注 [M]. 北京: 商务印书馆, 2016: 63-64.

(责任编辑: 容媛媛)

The Reinterpretation of Modern Teachers' Compassion Based on the Creative Transformation of Confucian "Ren": A Historical Examination from Intellectual Perspective

LI Peng - ju

(School of early Childhood Education, Shanxi Xueqian Normal University, Xi'an, 710100, China)

Abstract: Education is a progress centered on caring for students, and the essence of a modern teacher's professional ethos lies in possessing compassion. However, all the existing studies generally agree that "Ren" (仁) and "love" have the same meaning, which does not accord with the original intent of Confucianism. Therefore, how to reinterpret the meaning of modern teachers' compassion based on the creative transformation of Confucian "Ren", and address the limitations of previous interpretations is a key theoretical challenge in contemporary educational scholarship. The research reveals that "Ren" shows the tendency of internal and external interaction of individual self - realization in the process of modernity transformation. This new interpretive paradigm imbues teachers' compassion with a renewed significance. It no longer refers to an internal psychological state but emphasizes the social practice of collective interaction. Communitarianism is its essential attribute, the pursuit of transcendence is its fundamental spiritual aim, and a critique of "child - centeredness" serves as its value framework. These elements are the core characteristics that distinguish the modern Chinese teaching profession from its Western counterparts.

Key words: Ren; compassion; professional spirit of teachers; communitarianism