

教养概念在中国的引进及其影响

侯怀银¹, 席强强²

(山西大学 1. 教育科学学院; 2. 马克思主义哲学研究所, 太原 030006)

摘要: 教养概念在中国的引进经历了不同的阶段, 每个阶段都呈现出了不同的特点。教养概念在中国的引进不仅影响了中国教育学术标识性概念体系的构建, 而且还促进了教育范式从训诫转向发展性引导, 同时形塑与调适了公共空间的行为规范, 助力了个体从身份依附走向独立人格的觉醒。教养概念在中国的引进有以下四个方面的启示: 平衡本土性与现代性, 实现传统教养智慧的创造性转化; 重构家庭、学校、社会的角色, 构建多元主体协同机制; 优化政策与实践的衔接, 完善家庭教养指导服务体系; 树立全球视野与文化自信, 构建中国特色的教养话语体系。

关键词: 教养; 概念; 中国; 引进; 影响

中图分类号: G40 - 1 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000 - 579X(2026) 01 - 0102 - 13

“教养”是中国传统伦理中连接个体修养与社会秩序的核心概念, 既包含“教以成人”的道德培育, 又涵盖“养以正身”的行为规范。据笔者目力所及, 教养一词作为复合词, 最早见于东汉时期的《东观汉记·马融传》中“马融才高博洽, 为通儒, 教养诸生, 常有数千”^①。这一记载表明, 东汉时期“教养”已作为固定词汇使用, 其含义为“教导培养”。在近代中国西学东渐的过程中, 西方的教养概念被翻译并引入, 随后在本土适应过程中, 这一概念不仅承袭了中国传统修身文化的精神内核, 而且还融入了现代公民素养的新内涵, 其引入进程与我国由传统社会向现代社会转型的进程紧密相连。探讨教养概念的引进历程, 不仅能厘清异国文化与本土传统之间的对话机制, 而且更能为理解现代中国国民性改造、教育现代化等核心问题提供关键线索^②。目前学界对教养概念引进尚缺乏系统的研究。有鉴于此, 有必要全面、系统地研究教养概念在中国的引进历程, 追溯其被引进中国后所产生的影响, 并为当前我国的教育发展提供经验与启示。

一、教养概念在中国引进的历程

据笔者目力所及, 1873 年《申报》刊载的《论西字日报所载山东事》一文译自西方报纸, 其中论及“然吾等读中国之书, 见古今之君, 无不以教养生民为要务”^③, 这可被视为教养一词在近代中国引进的源头。该概念最初与“教养生民”相关, 强调国家对民众的教化与养育责任。教养概念在中

基金项目: 国家社会科学基金教育学重大课题“中国特色现代教育学体系发展与创新研究”(编号: VAA210003)

作者简介: 侯怀银(1963—), 男, 山西平遥人, 教育学博士, 山西大学教育科学学院教授, 山西大学中国社会教育研究院院长。研究方向为教育基本理论。

席强强(1997—), 男, 山西翼城人, 山西大学马克思主义哲学研究所博士研究生。研究方向为教育哲学。

① 吴从祥《马融年谱》, 黄山书社, 2019, 第 222 页。

② 侯怀银、王耀伟《中国共产党探索中国教育现代化新道路: 历史进程、卓越成就和动力机制》, 《现代远程教育研究》2024 年第 2 期, 第 52—62 页。

③ 《论西字日报所载山东事》, 《申报》1873 年 11 月 29 日。

国的引进经历了以下四个阶段。

(一) 清末: 西学东渐背景下的初步引入(1873—1911年)

在西学东渐的时代背景下,清末的教养概念既融合了中国传统治理理念中对民众的教化与基本生存保障意识,又吸纳了西方近代教育、社会治理与工艺培养的思想。从“教”的维度来看,其核心是通过教育与技能传授,提升民众的素养与谋生能力,涵盖知识教化、工艺培训、道德引导等层面;从“养”的维度来看,重点在于为特定群体提供基本生活保障与生存支持,解决其生计困境,同时营造利于“教”的物质与环境条件,具体包括生活救助、健康保障、经费与物资支撑等内容;从“教”与“养”的关系来看,二者呈现出“兼施”“兼资”的融合特性,且与社会治理、国家富强目标紧密关联。在实践中,“教”是实现“养”的根本手段,“养”是保障“教”有效推进的前提。初期,教养是君主与地方政府的宏观治理责任,随着西方工艺教养模式引入逐步转向实践探索,通过工艺教养将抽象的教与养转化为可操作的技能培训,标志着对教养概念的理解从理念层面下沉至实践层面。在这一阶段,教养概念的引进体现出以下四方面的特点。

第一,引进载体以报刊为核心。1873至1890年间,《申报》作为主要载体先后刊载20余篇相关文章,从首次提及,再到结合民生、海防等议题展开论述,成为教养概念早期传播的核心平台。1883年《字林沪报》刊载文章将教养与西学传播关联^①,拓展了概念的讨论维度。19世纪90年代后,《万国公报》《中西教会报》等加入引进行列,前者通过《论中西教养》^②等文章深化了理论探讨,后者则从宗教与社会治理相结合的视角丰富了教养概念的内涵。20世纪初,《北洋官报》和《东方杂志》成为传播的主要载体,重点关注教养在工艺培养和机构建设中的实际应用,将该概念的传播范围从民间扩展至官方话语体系。

第二,引进内容呈现出中西融合的特征。初期以传统中国“教养生民”理念为基础,将“教养”与“纲常”并列为立国之本,并援引古代教育传统来阐释教养的内涵^③。同时,西方教养理念通过比较与翻译逐渐被吸收,引入了将教与养相结合以解决社会问题的西方实践,明确突出了中国强调人文伦理与道德和西方注重实用学科之间的差异,倡导“参合融会贯通”^④。多地教养局还借鉴了西方工艺教养模式,教授制鞋、织布等技能^⑤。

第三,引进过程呈现渐进性,应用范围从政治理念扩展至社会治理。1873年《申报》首提“教养”,以“古今之君以教养生民为要务”关联传统治国理念。随后十余年间,相关论述多围绕教养与国家治理、民生状况的关联展开,借西士之口指出地方对民生教养的忽视^⑥,提及英国“内修教养以固民心”^⑦,逐步强化教养在国家运行中的意义。19世纪80年代后,论述从理念层面延伸至具体实践,栖流公所推行教养兼施,国人在创办书院的讨论中结合传统教育理念阐释教养之意^⑧,使概念从抽象表述向实践指引过渡。至20世纪初,随着社会治理需求的提升,教养与机构建设、技能培养深度结合,如1903年工艺局与教养局联合培养织布技艺^⑨。

第四,引进主体呈现外国示范、官方主导与民间协同的特征。外国人担任了早期引入者的角

① 《西学宜就成材以教养论》,《字林沪报》1883年4月5日。

② 沈毓桂、秋《论中西教养》,《万国公报》1891年第26期,第6—7页。

③ 《再论中英时事书》,《申报》1876年7月19日,第1版。

④ 雍阳逸士《论中西教养异同:见直报》,《万国公报》1891年第24期,第28—30页。

⑤ 《畿辅近事:纪教养局》,《北洋官报》第427期,1904年,第5页。

⑥ 《录中西辨论事》,《申报》1874年3月18日。

⑦ 《接录西游欧洲客论伦敦情形书》,《申报》1878年1月28日。

⑧ 鳌翁《创立中西书院说》,《申报》1882年3月15日。

⑨ 《文牍录要:直督飭工艺局教养局筹议织布事宜札》,《北洋官报》1903年第173期,第5—7页。

色,英国商人在厦门成立了英京教养会^①,提供了实践范例;官员主导政策与实践,英会审官陈宝渠太守创办栖流公所,周道学熙总办直隶教养局^②,推动了教养制度化;地方士绅和民间力量积极参与,官员与士绅合作实施了包括建立私塾在内的各项措施,如滦州教养局由政府与地方士绅共同管理^③。

(二) 民国时期:教育体系中的制度化探索(1912—1948 年)

民国时期军阀混战、日本侵华等危机,使个体失养与社会失序、国家危亡直接关联。教养概念被用于教育、社会治理领域。一方面,杜威“教育即生活”理念推动教养关注个体行为习惯,衍生出“训教养”^④概念;另一方面,战时动员需求促使教养与军事、卫生结合,衍生“管教养卫”^⑤概念,以实现教养救国的目标。初期聚焦分群体教养,对于儿童,细分为婴儿教养、盲童教养以及难童教养;对于女性,区分为师范教养、普通女性教养;对于游民、残疾军人等特殊群体,发展出以技能培训和社会融合为重点的特定内涵。随着社会矛盾加剧,国人逐步意识到教养需与社会秩序维护、国家安全结合,通过补充“训”“管”“卫”,使教养从个体层面的教育救助升级为国家层面的系统治理工具,概念内涵更具综合性与战略性。在此阶段,教养概念的引进体现出以下四方面的特点。

第一,引进载体以官方政令、大众媒介和专业期刊为核心。政府通过官方政令赋予了教养概念的权威性,《临时政府公报》以大总统令形式拨款设立烈士遗孤教养所^⑥,从而将教养与国家责任相联系;大众媒介如《神州日报》《盛京时报》通过报道全国范围内教养所开办情况以及中外教养实践的比较研究,将该概念引入公众视野;专业期刊如《中华教育界》《教育杂志》等深化了理论探讨,1939 年创刊的《教养月刊》更以教养为核心主题,推动战时教养理论传播,助力内涵向民族复兴升级。

第二,从理念来源来看,摆脱了清末时期以欧美为唯一参照点的局限,形成了欧洲、日本和苏联等渠道引进的多元格局。欧美方面,杜威的“民治即教育”理念通过讲演和译介被引入,影响了中国教养实践导向的发展^⑦。日本的教养经验侧重于制度借鉴,其将实践教学与品格培养相结合的实践为国内工艺教养所提供了参考^⑧。苏联的集体教养理念被引入,其建立托儿所和推广劳动教育的模式影响了中国公共教养机构的建立^⑨。

第三,从引进过程来看,民国时期教养理念的地位从社会治理工具升格为国家发展战略。针对底层民众的生计危机,以“传授技艺和保障基本生活”为模式的扶贫教育突破了西方式救济措施的局限^⑩,在解决贫困问题的同时,通过提升个人生存能力来隐性稳定社会秩序。在战争面前,教养内容融入军事训练与生产劳动,使难童教养不仅成为保障基本生存需求的手段,更成为战争动员的重要载体^⑪。此时,教养目标开始转向服务于民族存续,与 20 世纪 20 年代后出现的“国存之要务”^⑫使命相呼应。针对教育公平问题,邵爽秋批判富贵化教育,提出托育机构和免费教育的本土

① 《英京教养会述略》,《字林沪报》1885 年 2 月 2 日。

② 《本省公牒:直督委周道学熙总办教养局札》,《北洋官报》1903 年第 106 期,第 8 页。

③ 《新闻录要:纪滦州教养局》,《北洋官报》1903 年第 31 期,第 10 页。

④ 阎生天《训教养合一论(附表)》,《开封教育旬刊》1933 年第 1 期,第 215—218 页。

⑤ 张远谋《管教养卫的实施问题》,《决胜》1940 年第 5 期,第 3—6 页。

⑥ 《令示:大总统令财政部拨款作武汉死义烈士遗孤教养所经费文》,《临时政府公报》1912 年第 54 期,第 10—11 页。

⑦ 杜威、涵庐《美国之民治的发展(续)》,《时事新报(上海)》1919 年 6 月 27 日。

⑧ 贾丰臻《参观日本东京学校笔记续 转录教育杂志》,《时事新报(上海)》1917 年 9 月 2 日。

⑨ 李谊《苏联对于学龄前儿童的教养》,《妇女杂志(上海)》1930 年第 7 期,第 47—56 页。

⑩ 《游民教养所办理之完善》,《盛京时报》1912 年 7 月 19 日。

⑪ 《七、教育类:战区儿童教养团暂行办法(廿七年三月廿一日教育部汉教字第一二四一号训令颁布)》,《浙江省政府公报法规专号》1939 年第 3 期,第 377—378 页。

⑫ 不缙《教养不可偏废》,《大公报(天津)》1920 年 11 月 14 日。

化解决方案^①,其既呼应国内平民教育思潮,又蕴含着通过普及教育、培养合格公民以服务国家发展的深层目标,与1930年代随着国家危机加深而升级的民族复兴目标形成了逻辑关联^②。抗战时期的教养目标明确以“培养国家栋梁”为核心^③,融入了抗敌意识和集体精神培养。

第四,引进主体形成了以政府主导、民间协作和专业支持为特征的多元协作框架。政府承担顶层设计责任,教育部通过《教育部部令师范学校规程》明确教养目标^④;民间力量补充执行短板,游民教养所由士绅义务管理,难童教养机构依赖慈善人士建立并运营;专业群体提供理论支持,教育家(如邵爽秋等)探索教养公平问题,心理学家(如朱智贤等)研究儿童教养方法。

(三) 新中国成立至改革开放前:社会主义语境下的转型(1949—1977年)

新中国成立后,需通过统一的教育体系培养社会主义接班人,苏联科学化、体系化的教育理论中“共产主义教养”的核心被完整吸纳,将教养定义为“形成科学的世界观并培养为共产主义贡献知识的志向”^⑤。同时明确指出,社会主义教育必须使学生掌握马克思列宁主义知识和先进科学技术,并强调社会主义教育与阶级教育的基本区别在于前者服务于全体人民,而后者服务于统治阶级^⑥。此阶段依托苏联教育学体系,将教养严格限定在教育领域,并按体育、数学等学科细分,体育教养^⑦、身体教养^⑧、数学教养^⑨等概念的衍生,标志着对教养概念的理解从泛化的社会治理转向专业化的学科教育,且内涵深度绑定意识形态与国家建设需求。此阶段,教养概念的引进体现出以下三方面的特点。

第一,从引进源头来看,形成了“以苏为师”的单一路径。首先引入了凯洛夫主编的《教育学》。该书直接将教养与共产主义相联系,将教养定义为有目的地造就青年一代,使其成为参与共产主义社会建设的工具^⑩。《教学法原理》进一步细化苏联教养概念,强调知识技能的系统掌握和世界观塑造^⑪。随后引入的苏联著作如《体育理论》和《体育心理学》引入了体育教养、身体教养等专业概念。

第二,从概念传播来看,形成了自上而下的制度化传播机制。大多数引进的苏联著作均由官方机构如人民教育出版社和人民体育出版社翻译并出版。凯洛夫主编《教育学》译本由人民教育出版社出版;国内学者撰写的著作,如曾广惕《教育学》、曹孚《教育学通俗讲座》等,均以苏联概念为基础,通过高校讲义和通俗读物向教育工作者传播。这一传播路径借助教育体系的行政网络,将教养概念从理论文本转化为学校教学的指导原则,明确了“通过教学实现教育与教养的统一”作为教学实践的基本要求。

第三,从实践指向来看,教养概念强调理论与实践的结合,以服务于社会主义建设的需求。苏联教养理论中理论与实际相结合的原则被特别强调,曾广惕《教育学》指出,知识应具有指导性和发展性,必须需服务于实践需求^⑫;北京师范大学《教育学讲义》提出,有教养的人需将知识用于实

① 邵爽秋、陆厚仁《教养机会均等:十七年十二月廿四日在中山大学第一次公开演讲》,《教育研究(广州)》1928年第8期,第301—312页。

② 金仲华、林仲达《妇女与家庭栏:国难声中之儿童教养问题(附表)》,《东方杂志》1932年第7期,第1—10页。

③ 夏禹畴《战时儿童教养之商榷》,《教养月刊》1939年创刊号,第7—20页。

④ 《教育部部令师范学校规程》,《神州日报》1912年12月30日。

⑤ 《新名词辞典 文化教育之部》,春明出版社,1949,第6067页。

⑥ 罗景濂《教育学讲义》(上册),华中师范学院出版社,1957,第13—17页。

⑦ 依·格·凯里舍夫《苏联体育教育理论 讲稿》,王玉周,萧天铎等译,人民体育出版社,1957,第16页。

⑧ И. М. 科里亚科索夫斯基、B. B. 别洛鲁索娃、M. B. 列依金娜《体育理论》,何青、吴侗、张文洸、陈觉译,人民体育出版社,1958,第4页。

⑨ 开封师范学院教育教研室《教育学讲义》,湖北人民出版社,1957,第130页。

⑩ 凯洛夫《教育学》(上册),沈颖等译,人民教育出版社,1950,第21页。

⑪ 杜贺夫内伊《教学法原理》,方德厚译,作家书屋,1952,第37—39页。

⑫ 曾广惕《教育学》,上海大路出版社,1953,第6—8页。

践,为共产主义服务^①。这一指向使教养概念超越了纯粹的教育理论范畴,与国家建设直接关联,通过培养具备科学知识和实践技能的个体,旨在为工农业等领域提供建设者,从而实现教养为社会主义生产服务的目标。

(四) 改革开放以来:全球化与个体化背景下的多元重构(1978 年至今)

改革开放前,教养概念受意识形态与计划经济主导,内涵单一化。从教养的内涵来看,改革开放初期仍延续“知识技能体系”的界定,将教养视为社会生活必需的知识技能^②。但随着引进程度逐渐深入,教养的主体性维度愈发受到重视。德国克拉夫基“教养即解放”等理念被接纳,提出教养应突出学习者作为自身教养主体^③。同时,教养的社会属性得到强化,“教养本质为普遍性,需扬弃个体特殊性”^④。陈桂生明确指出,“现代教养需兼顾知识与理性自律”^⑤。从衍生概念来看,一方面,改革开放后市场经济发展催生职业技能需求,促使教养与职业教育结合,衍生出“职业教养”概念;另一方面,城市化进程带来留守儿童、隔代教养等新社会问题,传统教养模式无法覆盖,衍生出“隔代教养”概念。此阶段,教养概念的引进体现出以下四方面的特点。

第一,从引进源头来看,形成兼顾欧美、东亚等不同文化背景的理论框架。虽然苏联理论在 20 世纪 80 年代仍持续产生影响,如 1983 年译介哈尔拉莫夫的《教育学教程》延续“普通教养和职业教养”的分类^⑥,但更多国家的教养理念被系统引入。德国方面,克拉夫基“基本普通教养”理论^⑦、伽达默尔对“教养”与“育成”的区分被译介,其“教养即人格形成”的理念被纳入研究^⑧;日本方面,佐藤正夫“普通教养为职业教育奠基”^⑨和三木清“科学的教养”^⑩等理念通过译著引入,《教养学导读》一书更是系统呈现日本学者对教养与自我认知、生活态度的关联解读^⑪。此外,美国伍德沃德手工课培养工业教养^⑫、法国郎之万·瓦隆改革中教养的社会连接作用等也被陆续引介^⑬。

第二,从内容维度来看,教养从教育学专业术语发展为涵盖教育、法律和社会等多个领域的公共概念。在教育领域,教养内涵从系统知识掌握扩展至包含品格与价值观的培养,如德国克拉夫基提出教养需培养“自决、参与、团结”能力^⑭,日本则将教养定义为“对社会的看法、思维方式和价值观的总和”^⑮。在法律领域,劳动教养作为行政措施被持续讨论,有着强制性教育改造属性^⑯,此后又出现收容教养这一针对未成年人的细分概念^⑰。在社会领域,衍生出婴幼儿教养、隔代教养等实践概念,将早期教养定义为促进感知觉和语言发展的系统训练^⑱,关注留守、寄养儿童的教养困境。

第三,从引进路径来看,形成由译介引进到本土研究再到实践反馈构成的互动循环。国外原著

① 北京师范大学教育学部教育学教研组《教育学讲义》(上册),北京出版社,1957,第13页。

② 王茂荣、朱仙顺《成人教育学基础》(上册),职工教育出版社,1988,第82页。

③ 杜惠洁《德国教学设计研究》,中国科学技术出版社,2008,第117—126页。

④ 张鹏《论教养与道德教育》,《教学与管理》2014年第21期,第1—3页。

⑤ 陈桂生《再论教育学究竟是怎么回事——教育学研究中遇到的已解决与待解决的问题》,《中国教育科学(中英文)》2019年第2期,第20—37页。

⑥ И. X. 哈尔拉莫夫《教育学教程》,丁酉成等译,教育科学出版社,1983,第110页。

⑦ 钟启泉《现代学科教育学论析》,陕西人民教育出版社,1993,第27页。

⑧ 丸山高司《伽达默尔:视野融合》,刘文柱、赵玉婷、孙彬等译,河北教育出版社,2002,第75—77页。

⑨ 佐藤正夫《教学论原理》,钟启泉译,人民教育出版社,1996,第172—174页。

⑩ 伊藤虎丸《鲁迅与终末论》,李冬木译,生活·读书·新知三联书店,2008,第12—15页。

⑪ 小林康夫、山本泰《教养学导读》,赵仲明译,南京大学出版社,2005,第45—47页。

⑫ 日本世界教育史研究会《六国技术教育史》,李永连、赵秀琴等译,教育科学出版社,1984,第283—284页。

⑬ 堀尾辉久《全球化时代的教养与学力:如何学?如何教?》,陈俊英译,人民教育出版社,2009,第110—114页。

⑭ 吴圣弢《师典》,上海人民出版社,2004,第1173—1174页。

⑮ 骆少明、刘淼《2008 中国大学通识教育报告》,广东人民出版社,2009,第237—239页。

⑯ 陈春龙、欧阳涛等《法律知识问答》,北京出版社,1979,第98页。

⑰ 公安部政治部《公安基础知识》,中国人民公安大学出版社,2001,第94—95页。

⑱ 李锦华《儿童保健学》,贵州人民出版社,1988,第211页。

被系统翻译,如南斯拉夫鲍良克《教学论》^①、德国雅斯贝尔斯《什么是教育》^②等,为概念引进提供了文本基础。国内学者在此基础上进行了深入分析,顾明远、陈桂生长期研究俄罗斯和德国教养概念与汉语“教育”的差异,指出其核心在于强调知识、技能与世界观形成的均衡发展。同时,实践领域的反馈推动了进一步的理论引入,如2000年后通识教育改革中,日本共同教养中强调跨学科内容的理念被借鉴^③,促使国内进一步译介其课程设计相关理论。

第四,从实践应用来看,注重与国内教育改革、社会需求的适配,实现从外来理论到本土转化的落地。在教育领域,将德国普通教养与通识教育结合,借鉴日本整合东西方教养学问的经验,推动高校设置跨学科课程^④;在社会领域,针对留守儿童、隔代教养等现实问题,将国外隔代教养的警示转化为本土对策,如提出“祖范学堂协调教育理念”^⑤;在法律领域,劳动教养制度逐步调整,强制性教育改造的理念被吸纳到社区矫正等新措施中。

二、教养概念在中国引进的影响

教养概念在中国的引进影响了中国教育学标识性概念体系的构建,既促进了教育从训诫到发展性引导的范式转换,又促进了公共空间行为规范的形塑与调适,更促进了个体从身份依附到独立人格的觉醒。

(一) 影响了中国教育学标识性概念体系的构建

教养概念的引进对中国教育学标识性概念体系的构建产生了复杂而深远的影响,既推动了体系的丰富与完善,塑造了具有辨识度的核心概念,也引发了概念适配性、自主性与内涵清晰度上的问题,对概念体系的独特性与逻辑性造成一定冲击。而这一过程始终与中国教育学自主知识体系的构建进程相互交织。

从积极影响来看,教养概念的引进为中国教育学标识性概念体系注入了差异化内涵,强化了体系的独特性与辨识度,同时为自主知识体系搭建了核心框架。清末西学东渐背景下,教养概念打破了传统教育中“教化”“育人”等单一概念的局限,融合西方“教与养结合”的实践与传统中国“教养生民”理念,形成了涵盖知识传授、技能培养和生计保障的复合概念。这一概念区别于传统单纯的道德教化,以教养并重的特质,成为教育学领域关联教育与民生保障的标识性概念,丰富了概念体系的核心维度,促进了自主知识体系融合本土传统与外来经验的范式的形成。民国时期,教养概念进一步与社会治理和教育制度结合,衍生出“训教养”“管教养卫”等复合概念,将教养与行为规范、社会治理关联,使教育学标识性概念体系突破学校教育范畴,延伸至社会教育、特殊教育等领域。例如,针对难童、伤兵的教养实践,衍生了“特殊群体教养”这一具有中国本土特色的标识性概念,填补了传统教育学在特殊群体教育领域的概念空白,强化了概念体系的实践导向与本土辨识度,也推动自主知识体系向问题导向的实践维度拓展。新中国成立后,苏联教育理论的系统性引入推动了教育学标识性概念体系走向系统化与科学化,同时也为自主知识体系提供了学科化构建的模板。此时的教养概念明确与教育、教学形成逻辑互补,其中教养聚焦知识技能传授,教育侧重道德培养,教学强调过程实施。三者共同构成教育学核心概念框架,其中教养以知识技能系统化传递的明确属性,成为区分于教育、教学的关键标识性概念,使概念体系的理论逻辑趋于严谨。改革开放后,德

① 鲍良克《教学论》,叶澜译,福建人民出版社,1984,第10—16页。

② 卡尔·雅斯贝尔斯《什么是教育》,童可依译,生活·读书·新知三联书店,2021,第134—135页。

③ 佐藤学《学习的快乐 走向对话》,钟启泉译,教育科学出版社,2004,第125—127页。

④ 杨颖《大学通识教育课程 借鉴与启示》,上海交通大学出版社,2009,第155—158页。

⑤ 罗国芬、余凌《试论儿童教养方式“问题化”的对象——兼论儿童教养方式研究中几个概念的关系》,《上海理工大学学报(社会科学版)》2004年第4期,第66—70页。

国、日本、美国等国家多元化教养理念的引进,促使教育学标识性概念体系向多维度拓展,推动了通识教育、全人教育等标识性概念的产生,也加速了自主知识体系多元融合、本土创新的进程。这些概念突破单一知识维度,融入品格、价值观培养,与中国传统修身文化呼应,形成兼具国际视野与本土特色的概念,契合现代教育对个体全面发展的需求,进一步提升了概念体系的独特性与时代辨识度。而国内学者围绕教养与通识教育的本土化结合、传统修身文化的现代转化等议题的研究,丰富了自主知识体系的理论内涵与实践路径。

同时,教养概念的引进也对教育学标识性概念体系产生了消极影响,削弱了概念体系的自主性与内涵清晰度,也折射出自主知识体系构建中面临的挑战。其一,概念的外来依附性限制了本土标识性概念的原创性,一度导致自主知识体系陷入路径依赖。新中国成立初期对苏联教养理念的机械移植,过分强调教养与知识技能培训的等同性,如 20 世纪 50 年代部分教材将教养窄化为系统知识掌握,忽视了中国传统教育中道德教养的核心价值。这导致教育学标识性概念体系一度出现重认知、轻情感的偏向,本土传统“修身教养”等潜在标识性概念被边缘化,削弱了概念体系的文化自主性,也使自主知识体系在构建初期难以摆脱对外部理论的依赖,缺乏基于本土文化的原创性理论建构。其二,概念内涵的模糊性造成标识性概念间的混淆。民国时期,教养这一术语不仅被用于教育机构,还被应用于社会治理领域,甚至与惩戒相关联^①,导致教养概念边界模糊。改革开放后,劳动教养等行政概念与教育领域的教养概念长期并存,进一步模糊了教养作为教育学标识性概念的核心内涵,使教育学中的教养与法学、社会学领域的教养概念产生重叠,降低了标识性概念的辨识度。其三,部分外来教养理论与本土条件的不兼容,导致标识性概念悬置,阻碍了自主知识体系从理论到实践的转化落地。清末至民国时期,对西方工艺教养模式的简单移植,忽视了中国农村人口众多、经济基础薄弱的现实,如照搬西方工艺教养机构模式创办的教养局,因缺乏本土适配性难以落地,导致“工艺教养”这一潜在标识性概念仅停留在理论层面,未能融入本土教育逻辑。改革开放后引入的德国“教养即人格形成”理念,因与中国应试教育现实存在矛盾,未能转化为具有实践生命力的标识性概念。与此同时,日本教养主义中的精英主义倾向与我国教育大众化的目标相冲突,导致相关概念在实践中被简化,无法充分实现其理论价值。尽管这些问题通过后续的本土化努力逐渐得到缓解,但它们在一定时期内仍对教育学标识性概念体系的逻辑一致性和连贯性产生了影响,也使自主知识体系在外来理论本土化、本土实践理论化的转化过程中遭遇阻碍,延缓了其成熟进程。

(二) 促进了教育从训诫到发展性引导的范式转换

教养概念在中国的引进并非简单的术语移植,而是通过对“教”与“养”的融合重构,推动教育从以纪律约束和道德训诫为核心的传统范式逐步转向以个体发展和能力培养为导向的现代范式。这一转换过程不仅是教育实践的变革,更是中国教育学自主知识体系在教育目的论、教育方法论层面突破与创新的过程。这一转换既体现在教育目标的深层调整上,又贯穿于教育方法和对象范围的变革中。

从教育目标来看,传统教育中训诫的核心在于通过规范个体行为、强化等级秩序来维护社会稳定。引入教养概念后,教育目标逐步扩展为培养全面发展的人。清末社会问题的根源在于缺乏教化而不能自养,倡导者主张借鉴西方教与养结合的方式,即既教知识道德,也授生存技能^②。这种培养自给自足能力的理念,摆脱了传统上对服从的强调,转而注重培养个体独立生存的能力。民国时期,游民教养所引导游民学习手艺实现自给自足,教养局则根据个人能力制定教学计划,明确将

① 公振《惩戒与教养》,《时报》1915 年 1 月 21 日。

② 《教养兼资说》,《申报》1878 年 10 月 22 日。

培养个体技能作为教育目标。儿童教养领域的探索,如强调顺应儿童的自然倾向和发展需求,将尊重自然倾向纳入教养目标,与传统以成人标准严苛评判儿童的纪律逻辑形成鲜明对比。新中国成立后引进的苏联教养概念明确将掌握知识技能、发展认识能力与形成科学世界观相结合。改革开放后婴幼儿早期教养聚焦感知觉、动作和语言发展,核心目标在于开发个体潜能,摆脱了训诫的工具性导向。

在教育方法方面,教养概念推动教育从外在强制转向内在引导,这一变革也为自主知识体系构建的实践导向的教育方法论提供了素材。传统训诫依赖惩戒和威吓等强制手段,而教养理念强调通过营造环境、激发兴趣及参与实践来进行引导。清末创办的栖流公所旨在对穷民“询问艺业、令其做工或习业”^①,以实践参与取代单纯说教,成为自主知识体系中“做中学”方法论的早期实践形态。民国时期针对新入学儿童的教养提出“入学初期引导熟悉校园规范”及“以图画、歌唱激发兴趣”,明确反对“急于求成的强制训练”^②。更具突破性的是对特殊群体的教养方式:针对盲童,主张“自幼令其自行服役”培养自主能力,而非将其视为需被管束的弱者^③;针对难童,提出结合军事训练、生活教育与生产劳动^④,通过参与式活动培养抗敌精神与合作能力。通过实践引导进行教养的方法取代了训诫式的被动服从,将教育转变为个体自我发展的过程。

从教育对象的范围来看,教养概念突破了传统训诫的选择性教化的局限,将教育扩展至所有需要发展支持的群体,进一步强化了发展导向。传统教育主要针对士绅阶层子女进行道德教化,而引入教养概念后,教育对象范围扩展至贫民、游民、孤儿、残疾军人等群体。此外,教养重视早期发展,提出“6至9岁利用好好奇心激发学习”^⑤,婴幼儿教养则聚焦于3岁前的潜能挖掘。这将教育干预的时机转移到个体发展的关键时期,体现了对全生命周期发展的重视,与传统教育中问题出现后再解决的惩罚性逻辑截然不同。

教育范式从训诫到发展性引导的转变,其内在逻辑在于通过教养概念重构了教育与个体的关系。传统训诫将个体视为需要被规范的对象,而教养将个体视为待发展的主体。从清末强调教养兼施以促进自养,到民国主张“教养是社会的义务”以明确社会对个体发展的责任,再到新中国提出“教养为全面发展奠基”,直至改革开放后强调“教养即人格形成”,教育核心始终聚焦于支持个体成长而非约束个体行为,训诫仅作为辅助手段。这最终实现了教育范式从约束人到培养人的根本转变。

(三) 促进了公共空间行为规范的形塑与调适

教养概念引入中国后,通过理念传播、机构实践与制度设计,逐步塑造了公共空间中的行为规范。这一概念也根据社会需求不断调整,促进了个体行为从私人领域的自然状态向公共领域的文明规范状态的转变。

从理念传播层面看,教养概念的引进首先通过对比中国与西方在公共行为上的差异,确立了公共空间需要共同规范的认识。清末《论中西教养异同》指出,传统中国教育强调人性伦理与道德,而西方教育则通过学校教育培养适应公共生活所需的心理与智力能力^⑥,这使国人意识到公共空间中秩序与合作等规范的重要性。对特定群体进行教育,引导其养成良好品行并掌握生存技能,是

① 《教养兼施》,《申报》1881年1月26日。

② 苏耀祖《新入学儿童的教养法》,《教育丛刊》1921年第2期,第1—6页。

③ 《益智丛录:教养盲童法》,《通问报:耶稣教家庭新闻》第698期,1916年,第12页。

④ 夏禹畴《战时儿童教养之商榷》,《教养月刊》1939年创刊号,第7—20页。

⑤ 菊石《儿童身心和教养》,《新民》1935年第1期,第30—39页。

⑥ 雍阳逸士《论中西教养异同:见直报》,《万国公报》1891年第24期,第28—30页。

稳定社会秩序、促进社会恢复与发展的关键策略^①。民国时期进一步强调普通民众是国家的主体,其在公共空间的行为被视为影响国家形象的因素^②,将个人公共行为与国家文明相联系,将公共礼仪作为教养的重要组成部分加以推广。新中国成立后,教养概念在社会主义背景下进一步发展,对公共空间行为规范的塑造采取了更系统化的方法。教养的定义明确为使 学生获取知识与技能、发展认知能力和形成科学世界观。这种对全面发展的追求强化了互助合作、遵守公共秩序等规范,通过集体劳动与公共活动,树立为共产主义社会做贡献的理想,引导个体在公共场合积极维护集体利益,形成个体服从集体的行为逻辑。改革开放后,在全球化背景下引入多元教养理念,使公共空间行为规范更贴合现代社会需求。德国“教养即人格形成”和日本“教养即对社会的看法、思维方式和价值观总和”等理念的引入,使公共空间行为规范从纪律约束转向文明素养的培养。

在机构实践中,各类教养机构充当了公共行为规范的培养场域,其通过日常管理与技能传授,培养了个体适应公共空间的行为习惯。清末工艺局和教养局联合筹办工艺教养事宜,不仅传授技能,更通过集体劳作确立行为规范,如按时作息、协作配合等^③,从而培养遵守公共秩序的意识。民国时期杭州孤儿院强调培养良好的身体健康、道德品质和一般知识,以“勤俭洁实”为院训,要求儿童在言语、课程及劳作方面都能做到言行一致^④,这些都成为个体进入公共空间后的行为基础。新中国成立后,受苏联教养概念影响,学校教育强调集体劳动中的协作精神和公共场合的集体荣誉感,将公共行为规范与集体利益相联系。改革开放后,婴幼儿早期教养注重基础规范训练。此外,公共空间尊重他人成为教养的重要内容,进一步细化了公共行为准则。

于制度设计层面,教养概念推动相关规则从道德倡导转向可操作的规范,并根据社会变迁调整其内容。清末推动教授技能以使贫困人群获得谋生手段,从而适应社会竞争^⑤,暗含公共空间中自食其力、尊重他人权益的规则。民国时期明确提出“惩戒以严罚其既往,教养以预防于将来”^⑥的原则,确立了公共空间不得损害他人利益的底线,对违规者实施惩罚以确保规范的可执行性;针对犯罪儿童提出通过劳作转移精力、培养技能,以替代单纯惩罚^⑦,反映出引导规范遵守的适应性策略。新中国成立后,尽管劳动教养制度属于行政处罚,但其目的在于通过集体劳动培养纪律性。劳动教养制度被废止后,取而代之的是培养公共文明行为,使通过教养引导公共行为的方式更符合现代社会需求。

公共空间行为规范形塑与调适的核心逻辑在于教养概念始终将个体行为与公共利益相联系:从清末“教养以固民心”,到民国“教养为国民资格”,再到当代“教养即社会文明”,公共空间行为规范逐渐从模糊的道德要求演变为具体可行的文明标准,而教养的引入在此过程中发挥了重要推动作用。

(四) 促进了个体从身份依附到独立人格的觉醒

教养概念在中国的引进,通过知识传递、技能培养与理念革新,逐步打破了以血缘和阶层为中心的传统社会体系,推动了个体在经济自立、人格自主与社会参与中实现独立人格的觉醒。独立人格觉醒并非抽象的观念转变,而是通过具体的教养实践,使不同身份的个体获得摆脱依附的能力与意识。

① 《论教养为善后之策》,《新闻报》1901 年 12 月 27 日。

② 默《平民之教养》,《申报》1915 年 6 月 19 日。

③ 《文牍录要:工艺局教养局会详筹办织布事宜公文并批》,《北洋官报》第 184 期,1903 年,第 7—8 页。

④ 《教养兼施》,《杭州孤儿院救儿事业杂志》,1913 年,第 22—27 页。

⑤ 《论粥厂宜速改教养局》,《申报》1905 年 10 月 27 日。

⑥ 公振《惩戒与教养》,《时报》1915 年 1 月 21 日。

⑦ 曹炎申、罗桂祥《犯罪儿童的教养问题》,《广东教育》1948 年第 1 期,第 11—12 页。

从经济自立能力的培育来看,教养概念的引进为依赖传统生存模式的个体提供了实现独立生计的可能性。晚清社会中,小窃、乞丐等群体的困境源于不能自养,通过采用西方教与养结合的模式传授技能使其自食其力。当时的栖流公所、工艺局等机构通过教授职业技能使贫民、游民等摆脱对慈善的依赖,弱势群体通过学习技能实现了经济独立。民国时期的昌图贫民教养所通过技能培训使贫民掌握谋生能力,南京贫儿教养院培养贫困儿童的劳动技能,进一步强化了通过技能实现自力更生的理念,使原本依赖救济的个体转变为能够独立参与生产的劳动者。即使是特殊群体,也能通过教养获得独立生活的能力,打破了残疾等同于依赖的固有观念。新中国成立后,教养概念进一步聚焦于社会主义框架内劳动技能与社会贡献的结合,当时的教养机构不仅教授纺织、机械等实用技能,还通过灌输劳动光荣的理念,将此前依赖救济的人转变为参与工农业生产的劳动者。改革开放后,教养概念的经济赋能作用扩展至多元技能与市场适应性培养方面。20世纪80年代引进苏联职业教养概念后,教养内容的重点从集体生产技能转向市场需求技能。各类职业技术学校 and 成人教育培训机构相继出现,为失业青年和下岗工人提供培训,同时成人教育明确以提升文化素养和职业技能为目标,帮助个体适应市场经济下的就业需求。

在人格自主意识的唤醒上,教养概念推动个体从被支配者转向自主决策者。在传统社会中,女性和儿童等群体往往依附于家族身份,而教养实践通过教育赋予其自主意识。清末强调“古人教养之意,不以躐等而进”^①,主张遵循个体发展的自然规律。民国时期女子师范教养所专门培养女性教育工作者,使女性能够摆脱家庭中的从属角色,通过教育职业实现个体独立^②;对于儿童,明确教养重点从重训练转向重生长^③,尊重儿童的自主意愿,将其从家庭延续的工具转变为具有独立意志的个体。新中国成立后引进的苏联教养概念强调认知能力的培养 and 科学世界观的形成,使个体摆脱对权威的盲目依附,通过理性认知做出自主判断。改革开放后婴幼儿早期教养聚焦于感官知觉和语言发展,进一步从生命早期阶段培养个体的自主感知与表达能力。

社会参与资格的获得是独立人格觉醒的另一重要表现。教养旨在赋予个体参与公共生活所需的素质,使其从边缘化个体转变为社会参与者。在清末中西方教养的比较研究中曾指出,西方通过教养培养了个体参与公共事务所需的智慧与能力。这一理念促使国内教育机构开始注重培养公民意识,发展个体在集体生活中的规则意识与合作能力。民国时期指出“平民教养关乎国家存续”,将个体教养与国家公民身份相联结,即便是难童也可以通过军事训练和生产合作培养其作为国家一员的归属感。新中国成立后,教养为全面发展奠基的理念赋予个体参与社会主义建设的资格。改革开放后“教养即人格形成”的理念进一步将公共礼仪和社会责任纳入教养范畴,使个体在公共空间中能以独立和文明的姿态参与社会互动。

个体从身份依附到独立人格的转变,核心在于教养概念重构了个体与社会的关系。在传统社会中,个体价值与身份标签紧密相连,而教养通过培养能力、唤醒意识和授予资格来赋予个体力量,从而基于个体能力和品格重新定义个体价值。无论是贫困人群通过技能培养摆脱对救济的依赖、女性通过教育实现职业独立,还是儿童通过尊重获得自主权,其本质都是教育解放个体,使其摆脱身份束缚,成为具备独立生存能力、自主思考能力和积极参与社会事务能力的完整个体。

三、教养概念在中国引进的启示

教养概念在中国的引进具有以下四方面的启示。

① 鳌翁《创立中西书院说》,《申报》1882年3月15日。

② 《女子师范教养所成立》,《盛京时报》1912年7月3日。

③ 唐现之《儿童教养的新趋势:由重训练到重生长》,《教育通讯(汉口)》1947年第6期,第1—3页。

(一) 平衡本土性与现代性,实现传统教养智慧的创造性转化

在教养概念的引入过程中,中国始终以本土传统为基础,同时吸纳外来思想。清末将西方工艺教养与“教化”传统嫁接,民国时期根据实际需求有选择性地采纳多国教养理念,改革开放后国际教养经验被融入教育改革,这已成为中国教育的一大优势。但也存在不平衡的问题,如清末部分士绅固守纲常排斥现代理念;新中国成立初期对苏联模式的机械移植,忽视了传统德育等。

未来实现教养概念的创造性转化,须从三方面着力。一是系统整理传统教养资源,提炼其核心精髓。深入挖掘儒家“修身”“礼乐教化”以及民间家风传承中的智慧,提炼出将道德修养与行为规范相结合、将个人自我修养与社会秩序相联结的核心价值观,同时剔除封建等级观念等过时内容。从“修身”中提炼出自律与道德提升的原则,同时去除与社会地位相关的规定,使其与现代平等社会中个体的发展需求相契合。二是推动传统智慧与现代教育目标的融合。通过制定家庭礼仪规范、开展亲子共读传统经典等活动,将家庭价值观融入现代家庭教育^①,培养儿童的公共责任感和道德品质;结合个性化教育与定制化教育,运用现代教育评估工具了解儿童的性格、兴趣和能力特征,并设计针对性的教养方案,如为逻辑思维能力强的儿童增加科学探索活动,为情感丰富的孩子提供艺术表达平台。三是促进传统理念向实践转化,并落实知行合一的理念。组织志愿服务和社区实践活动,使儿童通过参与公共事务理解道德规范并将其转化为行为习惯;将“礼乐教化”与现代公共礼仪培养相结合,在学校与家庭中开展礼仪课程和模拟活动,使儿童在掌握公共场合行为规范的同时理解其背后的文化内涵,从而实现传统教养智慧在现代社会的生动呈现。

(二) 重塑家庭、学校、社会的角色,形成多元主体的协同机制

在教养概念引进中国过程中,形成了多元主体参与的格局。清末有外国示范、官方主导与民间协同的模式,如英商设教养会、官员办教养机构、官绅合作推进。民国时期,形成了官方顶层设计、民间实施与补充、专业理论支持的模式,教育部制定目标,士绅管理教育机构,学者开展研究。这些模式扩大了教养的范围,促进了教养理念的实施。但也存在不足,角色模糊导致民国时期教养与治理的重叠产生混乱;职责分工不明导致家庭缺位、学校负担过重,以及社会机构因资源不足无法发挥作用;理念冲突缺乏协调,如家庭应试导向与学校全面发展目标矛盾。

未来形成家校社多元主体的协同机制,需先明确各主体核心角色。首先,家庭应回归教养的本原追求,将重点放在道德教育和情感发展上,通过日常互动传递价值观,引导孩子在日常生活中做到有礼貌和富有同情心,而非仅关注学业成绩。同时,家长应主动学习科学教养知识,避免将教养责任完全推给学校。其次,学校要发挥系统引导作用,将教养融入教学与管理,在传授知识的同时,应通过社团活动、志愿服务等培养合作精神与责任感。学校还需建立与家庭的常规沟通机制,如定期家校会议和家庭访问,以了解孩子在家中的情况并指导家庭教养方法,避免承担本应由家庭或社会承担的职能。再次,社会应构建支持网络,由政府牵头整合资源,在社区设立教养服务中心,提供亲子活动场所,开设家长教育课程,并邀请专业人士讲解家庭教育技巧等;企业和公益组织可通过为留守儿童提供托育服务或资助特殊需求儿童的教养项目参与其中;媒体应推广科学教养理念,营造重视教养的社会氛围。最后,重构家校社协同的教养机制,需适配数字化时代的组织协作逻辑,“政—校—企—研”协同治理体系^②可为教养实践提供参考:政府制定政策以明确界定三方责任,如立法规定家庭教养的基本义务、学校教养的实施标准及社会教养的服务规范;建立协调平台,由社区牵头组建家校社协调小组,定期讨论教养问题并制定解决方案;建立资源共享机制,学校应向社

^① 朱旭东、国建文《论中国特色家庭教育学自主知识体系构建》,《湖北民族大学学报(哲学社会科学版)》2024年第5期,第146—155页。

^② 彭泽平、胡珍珍《数字化转型中高校拔尖创新人才培养的多维困境与生态重构》,《教育学术月刊》2025年第5期,第60—68页。

区开放图书馆等设施,社会机构应为学校提供实践培训基地,家庭应参与学校志愿服务,形成家庭筑基、学校提升、社会赋能的良性循环。

(三) 优化政策与实践的衔接,完善家庭教养指导服务体系

在教养概念引进过程中,政策发挥了重要的引领作用。民国时期政府通过部令明确教养目标,新中国成立后依托苏联理论构建教养框架,改革开放后政策引导教养理念更新,实践反馈也为政策调整提供了依据。但也存在不足,政策有时缺乏实际操作路径,实践因缺乏政策支持而碎片化;家庭教养指导缺乏专业性;公共服务对家庭教养的支持力度不足。

未来优化政策与实践衔接并完善家庭教养指导服务体系,可从以下几方面入手。政策制定应紧密结合实际情境,针对留守儿童、隔代教养等具体问题,制定配套的可操作方案。如为解决隔代教养中祖父母的教养理念与现代教育方法存在差异的问题,政策可明确要求社区组织相关培训项目,邀请教育专家定期开展关于现代教育理念及儿童心理发展特征等主题的讲座,使祖父母获得符合其实际需求的指导。此外,应建立政策执行监测机制,由相关部门定期开展政策执行情况调查,收集家庭、学校与社会反馈,并及时调整政策细节,防止政策脱离实际。

在完善家庭教养指导服务体系方面,应强化其公共属性,建立政府主导、专业机构实施、社会参与的体系。政府可协调资源在社区设立家庭教养指导中心,配备专业家庭教养顾问,为家长提供一对一咨询服务,解决教养过程中遇到的问题,如孩子叛逆期时的沟通技巧或培养良好学习习惯的方法。高校可开设家庭教养相关课程,培养专业指导人才,确保服务队伍的专业性。鼓励社会参与,支持非营利组织开展家庭教养讲座和亲子活动。企业也可开发高质量的在线家庭教养课程,并通过短视频和直播等方式,使家长能够便捷地获取科学教养知识。此外,建立家庭教养指导服务评估机制,定期评估指导效果,确保服务质量,使家庭能够获得有效的教养支持,从而实现政策与实践的有效衔接,提升教养效果。

(四) 树立全球视野与文化自信,构建中国特色的教养话语体系

在教养概念引进过程中,我国已形成由多元引进到本土消化的路径,经历了从借鉴西方,到吸收欧洲、美国、日本和苏联的理念,再到融合德国、美国和日本等多国概念的演变。在这一过程中,均以本土需求筛选外来经验,如借鉴苏联集体教养却未照搬模式,同时“修身”“教化”等传统智慧为教养提供了文化根基。但存在话语主体性不足问题,西方理论往往停留在引进和应用阶段,而国内话语的国际传播力较弱。此外,教育和法律等领域概念的混合使用导致教养的内涵模糊。

构建中国特色的教养话语体系,需以全球视野为参照、文化自信为根基,在理论融合、内涵界定、表达转化与传播实践中形成独特逻辑。从理论层面看,应系统梳理不同国家教养理念的核心价值并与本土传统深度嫁接,比如德国“教养即人格形成”理念中对个体自主性的关注,可与儒家修身思想中自我省察、品德提升的内核结合,阐释现代教养中独立人格与道德自觉共生的逻辑;日本教养与价值观培养结合的实践经验,能为传统家风教化与现代公民素养培育的衔接提供借鉴,形成从家庭品德启蒙到学校能力培养再到社会价值塑造的完整理路。同时,需立足本土实践提炼理论特色,如高校通识教育改革中对德国普通教养的改造,将传统通才教育理念融入跨学科课程设计,既保留广博学识的传统特质,又适应现代社会对复合型人才的需求。这种本土化改造经验可进一步升华为中国教养话语的理论支撑。

在内涵界定上,要厘清教育学领域教养概念的边界,避免因内涵模糊而削弱话语的专业性与说服力。教育学领域的教养应明确以道德培育、能力发展、社会适应为核心,区别于法律领域强制性教育改造的行政属性与社会领域特定群体帮扶的实践属性,如将婴幼儿早期教养定义为促进感知觉、语言与社会性发展的系统引导,既延续传统养正于蒙的理念,又融入现代儿童发展心理学的科学依据。针对青少年的教养,需强调传统文化认同与全球视野兼具,通过经典诵读、传统技艺学习

培育文化自信,同时借助国际交流、跨文化课程拓展全球认知,使教养内涵既扎根本土又面向世界。

在表达转化上,一方面要建立传统术语与国际话语的对应体系,将“修身”转化为“道德修养与自我提升”,“礼乐教化”阐释为“公共礼仪与文化认同培育”,使传统智慧具备跨文化传播基础。另一方面要深入探索不同场景下本土化教养实践的具体案例,研究乡村地区家风家训和乡土文化并重的教养模式,通过记录乡村学校将传统农具制作、民俗活动融入课后教养课程,展现传统智慧与地方特色结合的实践路径;扩充城市社区“家校社协同教养”案例,详细阐释社区依托文化站开展“传统礼仪进家庭”活动,联合学校设计孝亲敬老主题实践课程,企业提供资源支持的具体运作流程,用鲜活案例替代笼统表述,增强中国特色教养话语的实践说服力,分析案例中传统与现代融合的成功经验,提炼可复制的实践逻辑。同时借鉴国外经验的表达逻辑,如参考德国通过案例阐释理论的方式,用中国实践案例诠释核心理论,增强话语的可读性与传播力。

在传播与推广方面,建立多层次的国际对话渠道至关重要。在学术层面,可通过国际教育论坛与在学术期刊上发表关于中国教养的研究成果,如传统教养智慧的现代转化路径、多元主体协同的教养实践模式等,从而参与全球教养理论讨论。在实践层面,应借鉴日本在教养中融合东西方文化的模式,通过国际教育交流项目展示中国教养实践,如在中小学课程设计中将传统经典的诵读与协作技能的培养相结合;打造中国教养实践展示平台,如通过国际交流项目分享乡村教育中的教养创新案例,或在海外孔子学院开设“中国教养文化”课程,采用体验式教学方法使国外受众感受中国教养的内涵。此外,利用新媒体的优势,制作短视频解读中国教养故事,如家庭中孝亲敬老与独立人格并重的教养实践,增强国际社会对中国教养话语的理解与认同。

The Introduction of the Concept of Cultivation in China and Its Impact

HOU Huaiyin¹, XI Qiangqiang²

(1. School of Education Science; 2. Institute of Marxist Philosophy, Shanxi University, Taiyuan, Shanxi 030006, China)

Abstract: The introduction of the concept of cultivation in China has gone through distinct stages, each characterized by different features. This process has not only influenced the construction of a distinctive conceptual system in Chinese pedagogy, but also promoted a shift in educational paradigms from discipline toward developmental guidance. Simultaneously, it has helped shape and adapt behavioral norms in public spaces, facilitating the awakening of individual independence beyond mere identity dependency. The introduction of the concept of cultivation in China offers four insights: balancing the local and the modern to creatively transform traditional wisdom of cultivation; redefining the roles of family, school, and society to establish a collaborative multi-agent mechanism; improving the alignment between policy and practice to refine the guidance and service system for family cultivation; and fostering a global perspective coupled with cultural confidence to construct a discourse system on cultivation with Chinese characteristics.

Key words: cultivation; concept; China; introduction; impact

(责任编辑: 赖 昀)