

论教育之爱的异化与归因

夏 薇

杭州师范大学物理学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2025年6月10日; 录用日期: 2025年7月9日; 发布日期: 2025年7月17日

摘 要

本文从爱和教育的本质出发, 从主体和方向对教育爱的定义进行了拓展诠释, 称其为“教育之爱”。阐述了教育之爱的理论基础, 强调其应建立在自由、平等和尊重的基础上。分析了当前教育领域内教育之爱的异化现象, 包括关心的错位、尊重的遗失以及责任的扭曲, 指出这些现象源于教育目的工具化与教育者价值秩序受到影响导致的爱的能力的缺失。通过反思这些现象, 呼吁教育者应重新审视教育之爱的本质, 思考何以重拾爱的能力。

关键词

教育之爱, 异化现象, 爱的能力, 价值秩序

On the Alienation and Attribution of Educational Love

Wei Xia

College of Physics, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang

Received: Jun. 10th, 2025; accepted: Jul. 9th, 2025; published: Jul. 17th, 2025

Abstract

Starting from the essence of love and education, this paper expands the definition of love in education from the subject and direction, calling it “educational love”. It elaborates the theoretical foundation of educational love, emphasizing that it should be based on freedom, equality and respect. It analyzes the alienation of educational love in the current educational field, including the misplacement of concern, the loss of respect and the distortion of responsibility, pointing out that these phenomena stem from the lack of the ability to love due to the instrumentalization of the purpose of education and the influence of the value order of educators. Through reflecting on these phenomena, educators are called upon to re-examine the nature of love in education and to consider how to

regain the capacity to love.

Keywords

Educational Love, The Phenomenon of Alienation, The Capacity to Love, The Order of Values

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

人是爱的动物，是爱造就了人，但人对爱的沉思却相对匮乏[1]，爱是人类的一个恒久的议题。在教育领域，教育者与受教育者或者狭义地说教师与学生之间疏离和不平等显而易见，人们将其归咎于教育者“爱”的缺失，因此使得教育领域内对“爱”的呼唤此起彼伏[2]。有众多学者对于教育领域内的“爱”进行了诠释，并对其中的危机提出了忧思，他们通常称教育领域内的“爱”为“教育爱”。大多数研究和实践中所阐述的“教育爱”指代的是教育者对受教育者的爱，更有甚者将“教育爱”简单地理解为教师对学生的爱，也即“师爱”，但是这都是对“教育爱”主体和方向的狭隘。或许我们需要先谈谈什么是爱，什么是教育，教育和爱之间究竟具有何种关系，才能够对“教育爱”更清晰地认识，因此本文将首先从理论基础出发，阐述以上问题。基于此，再审视和反思教育领域内的所谓的“教育爱”的异化，并分析其原因。希望通过对这些方面的系统分析，能够引发一些人，不仅仅是拥有教师身份的人的思考。

2. 理论基础

2.1. 爱是什么

爱，这一复杂而深邃的社会现象，“爱是什么”自古以来便是哲学、心理学、社会学乃至宗教等领域不懈探索的课题[3]。当我们开始谈论爱的存在，我们就必须先明确爱的主体。爱的主体广泛而多元，既可以是个人对个人，也可以是群体对群体，需要注意的是当我们在谈论群体对群体的爱的时候，我们不能仅以个人的身份为判断依据将个人大化称群体，譬如某一些人作为教师不爱他的学生，并不能得到教师不爱学生的结论。但无论是何种，爱的主体始终似乎是双方，那么自爱呢？可以认为自爱是自己对于认知到的自己的一种爱。无论如何处于旁观者是很难直观地描述爱的。

当有一个人说“我正在经历爱”，你该如何反驳他呢？如果我们将“爱”类比成“力”，如何判断两个物体之间存在力，可以通过判断物体的运动状态，也就是我们观察到的现象。从该角度上来说，若要判断爱是否存在，我们可以通过观察是否有爱的行为的产生，具体表现为爱的基本要素，关心、责任心、尊重和了解。马克斯·舍勒也认为，爱的本质被规定为一种在世界之中和世界之上的营造行为和构建行为，“爱是倾向或随倾向而来的行为，此行为试图将每个事物引入自己特有的价值完美之方向”[4]，这其实就是从爱的实践属性角度进行阐述。

那么从精神属性上，爱无疑是一种情感，是一种“本体论意义上的归根”，是一种渴望摆脱孤独和分离，寻觅家园感、归属感和存在价值感的情感需求[5]。人如何达到此种需求，即与他人建立联系，从存在主义的角度来看，人是一种社会性的存在，孤独和分离感往往源于与他人的疏离和隔阂。人需要通过与他人的交往和互动来确认自己的存在和价值，也正如舍勒所认为的价值并不是事物的固有属性，价值的存在必须借助其他事物来体现。因此与他人建立联系本质上也是人对于自己存在和价值的追求，爱

则是其中的纽带。我想正是因为此英国社会学家吉登斯会将爱作为一种关系，也正是从关系的视角出发，许多研究者基于关系的不同，从爱中分离出母爱(父爱)基于血缘关系，情爱(友爱)基于亲密关系，以及教育爱基于师生关系(师爱)。但是这种分类方式似乎是有纰漏的，我们不能说在母爱作用的过程中不存在教育的行为，一个母亲教自己的孩子要懂礼貌也是一种教育，母亲对孩子无微不至的关心潜移默化的影响孩子，使其变得温柔细腻，似乎也算是一种教育。在其他关系中也是同理，所以似乎教育爱与母爱和情爱之间存在重叠的部分。原因在于大家对于“教育”概念的界定并不一致。

2.2. 教育是什么

对“教育”的认识是教育理论构建的逻辑起点，也是一个“老生常谈”却不得不谈的教育学核心问题。普遍被学习的观点是，教育是一种有目的地培养人的社会活动[6]，更狭义的定义，将教育发生地范围限定在学校内，如此便能解释前文中对于爱的分类中，教育爱的划分在定义上受到了时空限制，因为从教育实证的路径出发，相较于广义的“教育爱”这一研究对象，“师爱”则更易于考察[2]。

但是即使我们把教育的范围限定条件去掉，我们还是很难去回答：一些隐性课程，譬如学校为了装饰校园环境而在广场上摆放的名人雕塑，学生因此对其产生兴趣而阅读其相关书籍，从事相关职业，这其中是否存在教育。推广至亲子关系和性关系中，父亲因为疾病严格自律，早睡早起，从而潜移默化的影响了孩子，养成其自律的品格，这其中是否存在教育。似乎没有，因为其“无目的性”，但是对于学生(孩子)的倾向产生了积极的影响，因此笔者也将其归为教育，于是对教育进行了更为广义的界定：教育指一切对人有积极影响和提高的过程。

那么该如何判断某一过程中是否存在教育，从现象学角度来说，把教育当作一个正在存在的存在，教育是定义者参与其中而发出对的教育认识[3]，也就是当参与者意识到教育的存在的时候，教育就发生了。学校的雕塑对学生产生了积极的影响，当学生意识到自己兴趣的来源是来自于学校的雕塑的时候，教育就产生了，此时学校是教育者，学生是受教育者；当孩子意识到自己自律的习惯来自于父亲潜移默化的影响时，教育就发生了，此时父亲是教育者，孩子是受教育者。需要注意的是学生和受教育者的区别，学生是社会身份，而受教育者是教育发生后，我们对教育主体的命名，无论他是学生还是孩子。可以用力来类比理解，力是一个物体对另一个物体的作用，当存在力，我们称施加力的物体为施力物体，无论他是桌子还是地球。

2.3. 教育之爱

基于上述对教育概念的重新界定，我们扩展了教育的主体，拓宽了“教育爱”的定义。除此之外，对于教育爱的定义狭隘还体现在方向性上，以往对“教育爱”的研究中，归纳大致有三种解读，一是“纯粹单向”论，教育爱仅指代教育者对受教育者的爱；二是“双向互动”论，受教育者对教育者也有爱，体现为受教育对教育者的尊重；三是“双向单一”论，承认主体的双向，但是不关注受教育者对教育者的爱[2]。事实上，笔者认为受教育者对教育者的爱其实体现在受教育者对其他主体的爱上，也即受教育者获得了爱的能力，就如同铀核裂变，反应生成的中子又引起了其他铀核发生裂变，形成了链式反应。如此我们便对更为广义的“教育爱”进行了界定，为了与前文的“教育爱”进行区别，后文将称其为“教育之爱”。

2.4. 教育之爱何以可能

从前文的概念界定中，不难发现，爱是人与人之间建立的联系，实现人与人之间统一的方式，在爱的活动过程中，若有教育的产生，便将其中的爱称之为“教育之爱”。因此教育之爱必须基于爱，体现为

关心、尊重、责任心、理解。

关心是以善意为前提的,所谓善意就是“希望对方好”,希望对方好,就要关心对方现在的状况,给予帮助和支持,就要了解什么是对对方好的[1]。需要警惕一些现实生活中的“我都是为你好”的行为,在一些家庭,父母出于对子女的善意“希望对方好”,对子女的生活进行全方位的干预。他们可能认为,自己的经验和判断更为成熟和正确,因此应该为子女规划好一切,包括学业、职业、婚姻等各个方面。此时的关心成了一种借口或控制手段。虽然是出于好意,但可能因为过于自信、自以为是或缺乏对他人的真正理解,而将自己的意愿强加于他人身上。这样的“关心”忽略了对方的主体性和自主选择权,没有真正了解什么是对对方好的,可能给对方带来压力、束缚甚至伤害,这便已经不能称之为爱。因此,在表达关心时,我们需要保持警惕和自省。我们要问自己:我是否真的了解对方的需求和感受?我的行为是否真的有利于对方的成长和幸福?换言之,教育之爱要求教育者设身处地了解受教育者。

真正意义上的尊重不能是因为他者拥有优越于自己的优势,例如才能、财富、声望等等,而仅仅是因为他者是他者便对他尊重。这就要求我们把自己和他人从尘世的等级中解放出来,摒弃自己和他人的社会身份和标签,使自己和他者成为具有自由意志的存在者,具有无限性的存在者[7]。换言之,教育之爱要求教育者自身是一个自由的存在者,并能够把他者也看作一个自由意志,承认自己的无知,承认受教育者的自由意志大于自己的认知。以开放的心态去认识并接纳每一个独立个体的独特价值与差异,不以自身的偏见或预设标准去评判或限制他者的存在与发展。

责任,是教育之爱中不可或缺的核心要素,在探讨爱的定义时,我们曾提及爱的行为本质上是一种引导,旨在将每个独特的个体引领至其内在价值完美绽放的方向。因此,责任在教育领域中的体现,便是教育者不仅要传授知识,更要承担起引导教育者发现并珍视自我精神价值的重任。这意味着,教育者需公正的观察和感知,能够洞察受教育者独特的潜能与特质,鼓励他们勇敢地探索自我,认识并接纳自己的独特性。同时,从教育之爱的方向性来看,受教育者对他者的爱意味着,教育者还需引导受教育者学会发现并尊重他人的价值存在,理解每个人都是独一无二、值得被珍视的。

这里的理解,其实蕴含了一种悖论,即教育者需首先承认受教育者的“不可被理解”[7]。出于对个体独特性与复杂性的尊重,我们理解每个生命体都是独一无二的存在,即他者与我之间存在不同,则其自由意志难以被任何外在的观察者或解释者完全把握。这就要求教育者放弃“全知全能”的幻想,以更加平等和敬畏的态度去面对受教育者,不再试图以单一的标准或框架去定义和评判他们,在引导其发现自我价值的过程中,仅起到引导作用,传授一种方法,而非为其指明价值。

归根结底,真正的教育之爱应该建立在自由和平等的基础上,只有做到上述条件的人,才初步具有爱的能力。

3. 教育之爱的异化

基于教育之爱的基本要素,来审视现代社会教育之爱的异化现象。

3.1. 关心的错位

教育之爱的异化体现在关心的错位上,教育者只关心自己认为好的,而非对方需要的。在师生关系中,教师只关心知识和成绩本身,只关注学生是否能够习得一些知识、技能,获得更高的分数,从而可能会导致教师对于一些获得更多知识、成绩更好的同学更为关心和热切,而对于其他同学相对漠视,关心可能沦为追求成绩、荣誉的工具;在亲子关系中,父母在每个人生阶段都会关心不同的方面,学习阶段关心成绩,工作阶段关心工资如何,是否有男朋友,结婚后关心什么时候孕育后代,父母逼迫相亲 and 结婚生子的现象在现在社会数见不鲜,关心可能沦为父母在外炫耀的资本……这些都是由于教育者并没

有了解对方的需求。

3.2. 尊重的遗失

教育之爱中尊重的遗失是中所公认的最大的问题，提及不尊重的行为，往往大家想到的是，教育者对于受教育者身体的不尊重，例如教师的体罚和变相体罚，父母的“棍棒教育”，教育者对于受教育者人格的不尊重，教师对于学生进行言语的侮辱，父母对于孩子的贬低式教育。

除此之外，我更想要阐述的是教育者对于自身无知的否认，于是没收受教育者创造性的工具，因其害怕受到受教育的攻击。在学校教育领域，以高中物理的教学为例，高中物理课程标准中强调科学探究，并且指出了科学探究的六个要素，基于观察和实验提出物理问题、形成猜想和假设、设计实验与制定方案、获取和处理信息、基于证据得出结论并做出解释，以及对科学探究过程和结果进行交流、评估、反思[8]。但是事实上，在教材中出现的所有实验都是已经制定好实验方案，甚至于学生在进行实验时已经知晓实验的结论和原理，学生需要做的仅仅是收集并处理实验数据，在这个过程中学生的科学思维、创造能力并没有真正得到真正的培养，因为他们做的仅仅是验证性的实验，任何需要创造性的部分，已经被教材规范地写明了，用标准化的答案扼杀了学生的创造力。那为什么不让学生自己从提出问题或者提出猜想开始呢？客观原因是时间不允许，我想，还存在的原因可能是教师害怕在实验的过程中，学生提出自己无法解答的问题，影响自己在学生面前的威信，教师做不到摒弃自己作为教师的社会身份，不愿承认自己的无知，无法做到真正地尊重学生。在亲子关系中也同样存在这样的现象。

3.3. 责任的扭曲

爱一个人或一项事业，不是要让他成为爱者的附属品，而是要使他更好地成为他自己[9]。然而现在的教育恰恰相反，教育者的责任已经不再是引导受教育者发现自己的价值，而是让受教育者成为教育者眼中的他，教育者试图将受教育者打造成符合自己期待或社会标准的模样。

有些学生天生对艺术充满热情，渴望用画笔描绘世界，却可能被教育者以“不务正业”为由，强制拉回书本与习题之中；有的学生数学天赋异禀，却可能因为教育者对语文成绩的过分看重，而被迫在自己不擅长的领域苦苦挣扎。有些家长，对孩子的未来抱有极高的期望，希望孩子能够成为医生或律师，拥有稳定且受人尊敬的职业，因此不遗余力地推动孩子朝这个方向努力，然而，孩子本身可能对科学探索或艺术创作抱有浓厚的兴趣，梦想成为一名科学家或艺术家。但在家长的强烈意愿和压力下，孩子不得不放弃自己的爱好和梦想，转而投身于自己不感兴趣的学业中。孩子的课余时间被各种补习班和兴趣班填满，但大多数课程都是家长认为“有用”的，而非孩子自身擅长和感兴趣的。

教育之爱中的责任已经扭曲。

4. 归因

基于上述教育之爱异化现象的阐述，本质上说明了教育者本身已经失去了爱的能力，所以其表现出了关心的错位、尊重的遗失和责任的扭曲。原因在于无论是教育还是教育者本身都是不自由的。

20 世纪 80 年代以来，改革开放以及社会主义市场经济新体制的确立，给整个中国社会带来了新的变化，功利主义潮流蔓延到教育领域，教育之爱也出现工具化现象，它被看作社会发展的工具、新的经济增长点[10]。教育的工具化属性导致其强调效率、功利和实用性，教育的目的变成了高效地为社会输送劳动者，由此，学校教育成为了教育的主体，教育制度限制了教育目标、内容、方法和评价方式，教师可能不得不按照既定的模式和标准来教育学生，而难以根据学生的个体差异和实际需求进行灵活调整，讲授法也成为课堂教学的主要模式。教育和教育者都失去了自由，爱在教育活动中的地位被弱化。

教育者的不自由还体现在教育者的价值排序受到了社会制度和社会价值观念的影响。对于教育者而言,当其作为社会中的入长期生活在统一社会制度之下,其价值排序不免受到社会的价值观念的影响和限制。例如教师需要根据学生守则去评判学生的好坏,而学生守则的制定,学生守则的制定则是基于一定文化和教育观念选择的,展现出主流社会对学生的言行举止的一种倾向性,各种学生行为规范所包含的对学生的价值观取向,潜移默化地内化成了教师的价值排序[11]。例如父母根据传统观念中的幸福的形象,家庭和睦、子孙满堂,来评判一个人的人生过得好与否,这种传统文化内化成了父母的价值排序,并影响了他们的思想和行为。

5. 总结与反思

本文通过对爱、教育以及教育之爱的理论基础进行系统分析,我们发现教育之爱应当建立在自由、平等和尊重的基础上。然而,现实中教育之爱的异化现象普遍存在,包括关心的错位、尊重的遗失和责任的扭曲,这些问题都表明了教育者爱的能力的缺失,这不仅影响了教育者与受教育者之间的关系,也阻碍了受教育者的发展。

反思其原因,教育和教育者的非自由是本质原因,在功利主义和应试教育的大环境下,教育之爱被工具化,教育的目的从培养全面发展的人变成了高效输送劳动力。教育者不得不按照既定的模式和标准进行教学,忽视了学生的个体差异和实际需求。此外,教育者价值秩序受社会制度和价值观念的影响也不容忽视,教育者往往在无形中受到社会期望、传统文化等外部因素的影响,形成非先天的价值排序。

本文希望通过对教育之爱及其异化现象的深入探讨,引发教育者的反思,如何重拾爱的能力,真正实现教育之爱。

参考文献

- [1] 高德胜. 论爱与教育爱[J]. 中国教育学刊, 2018(12): 49-55.
- [2] 任强. 教育之爱的缺失与丰盈——基于马克斯·舍勒“爱的秩序”的教育反思[J]. 教育发展研究, 2020, 40(18): 75-82.
- [3] 崔德华, 张澍军. 论爱的定义与本质[J]. 江汉论坛, 2007(5): 69-73.
- [4] 马克斯·舍勒. 爱的秩序[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1995: 28.
- [5] 田友谊, 韩雪童. 人工智能时代教育爱三重特质的异化与复归[J]. 现代教育管理, 2020(10): 38-44.
- [6] 王道俊, 郭文安. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2016: 13.
- [7] 吕狂飏. 教育爱的先验论证及其规范性意涵[J]. 教育学报, 2020, 16(1): 16-26.
- [8] 中华人民共和国教育部制定. 普通高中物理课程标准(2017年版) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2018: 5.
- [9] 谢桂新. 微观视域的教育爱: 异化、归因与重塑[J]. 惠州学院学报, 2021, 41(2): 23-27.
- [10] 谢桂新. 宏观视域下的教育爱: 内涵、异化与重铸[J]. 教育导刊, 2019(7): 10-14.
- [11] 翁红波. 重新理解教师偏见[J]. 上海教育科研, 2017(11): 19-23.