

# 邹韬奋教育思想的认识论探析：知识、实践与主体

敖鹏, 牟堃钰

(福建理工大学人文学院, 福建福州 350118)

**摘要:** 在中国近现代教育思想谱系中, 邹韬奋兼具教育思想家与社会行动者的双重身份, 其教育思想的现实价值超越符号化的精神象征, 是一种可以在当代语境下重新发掘的认识论资源。溯源邹韬奋教育思想生成形塑的历史语境与个体经验过程, 可知邹韬奋教育思想具有鲜明的人本主义取向与社会责任意识, 其知识观超越工具主义取向, 立足于民族和国家现实需求, 承载大众启蒙使命; 其实践观倡导立足广阔的现实社会情境来探求与检验知识, 强调实践过程中的反思性; 注重教育实践中的主体性生成, 既推动教育者由传授者转向引导者, 也强调以受教育者为中心与学习机会平等的原则, 指向培育完整人格与促进社会发展的教育理想。邹韬奋教育思想认识论, 体现了以教育主体为本位、以知识与实践互动为内在动力的教育机理, 为当代教育实践中理解知识价值、教育主体关系和实践路径提供了一种可提取借鉴的理论资源。

**关键词:** 邹韬奋; 教育思想; 认识论; 知识观; 实践; 主体性

**中图分类号:** G40; G52

**文献标志码:** A

**文章编号:** 2097-3853(2026)02-0158-08

## An epistemological analysis of Zou Taofen's educational thought: knowledge, practice, and subjects

AO Peng, MOU Kunyu

(School of Humanities, Fujian University of Technology, Fuzhou 350118, China)

**Abstract:** In the genealogy of modern Chinese educational thought, Zou Taofen holds a dual identity as both an educational thinker and a social actor. The practical value of his educational ideas goes beyond symbolic spiritual representation, offering an epistemological resource that can be rediscovered within contemporary contexts. Tracing the historical context and experiential formation of his ideas, it can be seen that Zou's educational thought is marked by a strong humanistic orientation and social responsibility consciousness. His conception of knowledge transcends instrumentalism; it is rooted in the practical needs of the nation, and carries a mission of mass enlightenment. His view of practice advocates exploring and testing knowledge within broad social contexts, emphasizing reflexivity in the process of practice. He highlights the formation of subjectivity in educational practice, promoting a shift in the educator's role from a transmitter to a guide while emphasizing learner-centeredness and equal access to learning, pointing to the educational ideal of cultivating well-rounded personalities and promoting social development. The epistemology of Zou Taofen's educational thought reflects an educational mechanism centered on the educational subject, driven by the interaction between knowledge and practice. It offers a theoretical resource that can be extracted and applied to contemporary educational practices in understanding the value of knowledge, the relationships among educational subjects, and the construction of practical pathways.

**Keywords:** Zou Taofen; educational thought; epistemology; concept of knowledge; practice; subjectivity

收稿日期: 2026-01-08

基金项目: 2022年本科高校教育教学研究项目(FBJG20220207)

第一作者简介: 敖鹏(1989—), 女, 辽宁鞍山人, 副教授, 博士, 研究方向: 新闻传播与传媒教育。

在中国近现代教育思想的谱系中,邹韬奋不仅是一位执笔为剑的新闻战士,更是一位以知识启蒙为己任的教育思想家与社会行动者。从早年在中华职业教育社的职业教育研究与实践,到主持贴近大众、影响深远的《生活》周刊,倡导“以文化启民智”,再到笔耕不辍的新闻出版实践活动推动社会启蒙与公民教育,他留下了重要的教育精神财富。本文引入认识论视角,深度挖掘邹韬奋教育理念形成的历史进程,试图揭示邹韬奋教育思想的深层脉络,即他如何通过教育与传播的交织实践理解知识的获取路径并投入知识的生产,如何将观点与理念转化为具体的行动,以及他如何在这个过程中发现教育者与受教育者的主体性及其相互作用关系。通过认识论层面的解析与建构,将教育语境下的“韬奋精神”从符号化的历史记忆进一步还原为具有生产性的认知范式,使之成为指导当代教育实践的基础性理论资源。

## 一、从价值阐释到认识论探究:邹韬奋教育思想研究的视角转向

与新闻出版话题下的韬奋精神讨论相比,学界对邹韬奋教育思想的关注相对较少,大多聚焦于其在中华职业教育社及《生活》杂志的人生经历<sup>[1]</sup>和撰文表达,从邹韬奋教育理念的细分话题小切口入手,具体阐释邹韬奋教育观中的某一类型或理念。例如,在职业教育观方面,侧重于探究邹韬奋对职业教育目的的论述<sup>[2]</sup>,剖析其对当代职业教育的价值<sup>[3]</sup>,讨论邹韬奋职业道德观的内涵和现实意义<sup>[4]</sup>。还有一些研究继续细分职业教育观的讨论主题,如论述邹韬奋职业指导理论体系的构成和对当代职业指导工作的借鉴价值<sup>[5]</sup>,重点解析其职业教育思想体系中的“终身教育”理念<sup>[6]</sup>,系统梳理其对体育教育的论述<sup>[7]</sup>等。此外,邹韬奋的新闻教育观<sup>[8]</sup>、新闻志向教育观<sup>[9]</sup>和民主教育观<sup>[10]</sup>等也有一定的历史性梳理和讨论。

上述研究对邹韬奋教育理念的挖掘主要遵循了历史表征与当代转化相结合的衔接式论证,一方面从历史文本出发讨论邹韬奋教育精神在不同场域的具体内容,另一方面侧重提取凝练价值符号,探讨其精神理念的当代适用性和转化路径,以适配当代教育语境与现实需要。这些研究提供了丰富的历史挖掘与讨论积累,但是呈现出一种功能主义视角下的路径依赖,即大多停留在符号表

征层面的“价值再阐释”、实用功能转译式的“价值转化”与口号式的“精神传承”,将“韬奋精神”简化为一种历史符号或道德象征,较少追问其思想背后的认知结构与知识生成逻辑。对于内涵深厚、生命力持久的韬奋精神而言,有必要深入其内在机理,从邹韬奋教育理念的形成和演化进程中获得认识性启发。

认识论是研究人类如何获得知识、知识如何被验证与应用的哲学分支,是对真理、感觉、信念以及感知等相关人类知识的追问。<sup>[11]</sup>认识论的根本在于对知识本质的追问,致力于探索人类主体如何在自身的主体性基础上,从后天经验的归纳演绎中获取知识。<sup>[12]</sup>将认识论引入邹韬奋教育思想研究,意味着不仅关注其思想脉络中的具体教育主张,更要追问其教育理念的生成过程与认识逻辑。因此,从认识论视角理解邹韬奋的教育思想,是对韬奋精神研究的一种范式推进。在理论意义上,对邹韬奋教育思想的认识论挖掘,可以超越表面化传承,向上溯源邹韬奋教育理念的内在形成机制,探求他如何理解教育过程中知识、实践、主体三类核心要素的内涵关系来建构对教育的深刻理解,进而使其成为一种认知范式层面的理论资源。在现实指导意义上,通过厘清邹韬奋教育思想的认识论本源,可以突破过往单纯强调“时代价值”与“现实启示”的功能主义再利用。如果只是强调韬奋精神在当代的“转化”与“适应”,实际上暗含了认为其已然过时的先验预设,需要经过符号化的转译包装才能融入现代语境。而从认识论层面剖析韬奋教育精神,实质上是一种把韬奋精神的底层认识逻辑“平移”至当代语境的探索性尝试。借由理解他如何在动荡的历史情境下不断结合实践来生成、调试、修正其思想理念,如何动态地思考教育主体、知识与社会的关系,剖析其背后的认知结构作为启发性框架,可为当代教育实践中的知识价值、实践循环与主体性培育等现实问题提供指引。

## 二、邹韬奋教育思想形成的历史语境:个人经验与时代动荡交织下的思想孕育

邹韬奋的教育思想,不是象牙塔中的静态知识,而是植根于近代中国风云激荡的社会变革之中,是他在教育者、记者、出版人、思想家等多重身

份与实践的动态进程中不断形成的。因此,需要回溯时代背景与邹韬奋本人生活实践的关键交互过程,揭示其教育思想理念如何从社会现实中生发、如何在教育与传媒实践中检验并如何在与大众的互动反思中调适迭代。

### (一)“做学生”与“做教员”:个体双重经验下的教育认知形成

邹韬奋的教育理念并非外在理论的移植,而是在个人生命经验的自我反思中生成的知识实践,其思想形成过程呈现出一种“自我民族志”式的认识论特征——以自身的生活历程为观察点,折射社会变迁与教育理想的互动,为思考多元主体相互作用关系提供重要的经验基础。

“做学生”是邹韬奋切身接触教育的直接经历,也是他体会与思考教育意义的起点。首先,他基于自身学业经历的反思形塑了对受教育者主体感受的重视,敏锐洞察到教育设置、评价体系与受教育者自身兴趣和潜能之间的张力。他意识到教育活动需要关注到受教育者自身的主体性感知,即“惟一的要点是你对于你所学的是否心里真正觉得喜欢?是否真有浓厚的兴趣和特殊的机敏?这只有你自己知道,旁人总是隔膜的”<sup>[13]15</sup>。邹韬奋这番自我认知,一定程度上也成为启发他后来重视青年职业指导思想和“因材施教”的原初萌芽。其次,他的个体求学经验也奠定了他对人文教育重视的基础。他就读的南洋公学虽是工科属性的专门化培养学校,但学校对国文教育非常推崇,时任校长唐蔚芝先生就“积极提倡研究国文,造成风气”<sup>[13]18</sup>。因此,虽然身处土木、电机等实用学科被视为社会唯一上升阶梯的时代语境,但南洋公学的教育氛围让邹韬奋切身体会到不同学科类型在人才培养中的差异性价值,为其日后“从工转文”奠定了扎实的基础,也可视作其后来反对单一功利化教育取向、强调人文教育公共启蒙价值等理念生成的重要个人经验土壤。

“做教员”的经历则促使邹韬奋完成了从受教者到施教者视角的转换,使其拥有了教育过程中不同主体角色的具身经验。他的教员历程分为两个阶段:第一阶段是求学时为了凑学费维持生计而在私塾做“老学究”,以及在圣约翰读书的课余时间担任家庭教师等;第二阶段是进入中华职业教育社工作后,他同时兼任中华职业教育学校的英文教员。第一阶段,他兼有学生身份,所以其

教授方法常常融入自身求学的反思,如侧重对学生理解力的训练、注重“先顾到学生们所已吸收的知识和所能运用的字汇”等<sup>[13]49</sup>,有意识地从学生本位出发,将知识转化为学生能力的提升。在这个阶段,求学仍旧是邹韬奋的主业,做家庭教师主要是迫于经济压力,内心“很想多用些工夫在功课方面,不愿以家庭教师来分心”<sup>[13]59</sup>。但在实际履行家庭教师职责的时候,他从未因自身经济窘迫而刻意讨好雇主,相反却始终保持着对教学的高标准和严要求,以一个“硬汉教师”<sup>[13]60</sup>之姿守护着身为教育者职务本分的“主权”。这说明邹韬奋在当时已经对“教育者的本分”内涵有了自己的理解和坚守。第二阶段长达七八年之久,在这期间他摸索出一套自己的教学方法,尤其注重通过答疑、提问、记录成绩等方式充分激活学生的学习主观能动性,使学生将注意力充分投入到课堂,获得很高的满意度口碑。此外,他对讲授英文也颇有见解,认为他的教学是把英文作为“学问的工具”,而非“作为文学的研究”<sup>[13]82</sup>。这种对于英文功用性解读,也说明这一阶段他对知识的类型和用途已经有了区分意识。从他这两个阶段的早期教育者经验可以看出,他通过自身实践与反思逐渐形成了对教育者的职责认知和对教育的社会功能理解,一定程度上其“学习者中心”“实践效用”等教育理念已具雏形。

### (二)“动荡的历史”影响:宏观社会变革对教育思想的结构塑造

在20世纪上半叶中国社会急剧转型与文化认同重构的交汇历史语境下,爱国知识分子对“知识何为、教育何用”的讨论上升为国家救亡图存层面的关键认知。邹韬奋的教育思想也开始从微观视角下的个体人生选择与教育成效,逐渐转向关心救亡图存、传递家国情怀。他通过教育翻译者、教育实践者、报刊传媒实践者等多重身份,将教育理想外化为启迪大众的社会行动。

圣约翰大学的求学生活拓宽了他的认知视野,他受到西式传统社会科学教育与当时新文化运动的双重浸润影响。这个时期他主要通过翻译著作和给报刊撰稿输出观点。其时恰逢美国实用主义教育家杜威来华访问讲学,其教育思想被陶行知、蒋梦麟、胡适、常直道等学者翻译引介,掀起了实用主义思想的文化传播热潮。邹韬奋也是在这个时期开始试译杜威的《民本主义与教育》前

四章,翌年以《德谟克拉西与教育》为题发表。<sup>[14]</sup><sup>643</sup>该书完整版则在1928年经陶行知校订后以《民主主义与教育》为名由上海商务印书馆出版。翻译之外,他在圣约翰大学读书期间也在《申报》《约翰声》《约翰年刊》《时事新报》上发表文章数十篇,表达对时事、社会与教育问题的看法。其思想与笔力也日渐深邃、有力,从单纯讨论学校教育开始转向关注社会生活中的重大问题,如探讨《吾国国民体育怎样可以增进》《男女问题的根本观》《改造家庭之两大观念》等公共性议题<sup>[15]</sup><sup>18</sup>,在反响热烈的《青年奋斗之精神与国家前途之希望》一文中号召青年群体要“深明奋斗之精神”<sup>[16]</sup><sup>171</sup>。他尤其推崇教育对没有能力和机会接受教育的人群的作用,如在《教育群众的责任在那里》中倡导要将“极紧急的知识,极实用的技能——如卫生识字写信阅报等等——输与他们”<sup>[17]</sup>。

随后中华职业教育社的工作经历,则让他透过职业教育这个主题透镜更加深刻地洞察和感知当时中国社会的大众生存现实,使他意识到职业教育的作用与局限性,进一步促进了其教育思想从解决个体问题向解决社会问题的转变。通过编译与写作职业教育内容,他广泛涉猎西方国家的职业教育理念和做法,且明确反对“教育模式上的照搬照抄、全盘西化思潮”,强调要结合“本地的特殊情况与需要”<sup>[18]</sup>。这体现了他在教育理念形成过程中客观理性地博采众长又因地制宜地辩证吸收的基本原则,形塑了其后来提出的一系列切合当时中国发展需要的人才培养策略建议。这些编译的历练也启发他在媒介化教育中始终惦念着教育对象,充分考虑教育对象的认知需要,如黄炎培先生所指导的那样“要处处顾到读者的理解力,顾到读者的心理,顾到读者的需要”<sup>[13]</sup><sup>77</sup>,这也成为他日后办刊的重要技术与首要原则。

职业教育实践也是这一时期邹韬奋的重要工作内容。他与同事刘湛恩共同发起职业指导运动,前往各地与青年谈话开展社会调查,对当时中国现实境地上的职业教育状况形成了深刻洞见。一方面,他认为在当时情况下职业教育比普通学校教育更有助于提高国民职业素养,写就《职业教育之鹄的》一文辨析二者关系,强调职业教育对个体而言具有促进“切于实用之训练”“自谋生计之职业训练”“审慎择定特别职业之训练”等实

用效能<sup>[16]</sup><sup>274</sup>;另一方面,他也意识到在当时混乱的社会现实情境下,职业指导的内容与实际状况相脱节,往往“所用非所学”,并不能真正解决青年的就业问题,自觉惭愧于无法发挥真正的“指导”作用,感慨“这现实的教训使我的思想不得不转变”<sup>[13]</sup><sup>105</sup>。从这个意义上看,恰恰是职业指导实践中洞察到的现实困境,启发他转变思想、寻找新的启蒙出路。

随后以《生活》周刊为始、贯穿其一生的办刊办报办书店的新闻出版历程,则让他更深刻地意识到知识分子需要从书斋走向社会。他把新闻媒体视为“社会课堂”,通过文字、思想与情感的传播塑造公共理性。《生活》周刊是他最早的舆论教育阵地,也是他主办报刊中存续时间最长的一份刊物,从第2卷接手到第8卷之后被国民党当局封禁停刊,历经七年,基本上每一卷都有内容的改版调整,大众教育导向与政治色彩逐渐浓郁,也见证了他践行“传媒即教育”的启蒙方法,通过刊物“暗示人生修养,唤起服务精神,力谋社会改造”“致力于中国的社会进步”的雄心。他首创的“小言论”与“读者信箱”栏目是当时《生活》周刊的读者“期待着看”<sup>[13]</sup><sup>117</sup>的栏目,也是他每周最费心血的文字,要兼顾“有趣味”和“有价值”,追求“使人看了在‘进修德业’上得到多少的‘灵感’”<sup>[13]</sup><sup>117</sup>。这个时期他的大众教育观还停留在资产阶级改良思想层面的个体发展与民族进步上。而九一八事变之后,中华民族的危机促使他的教育思想进一步转变,即一种凝聚大众力量的革命性教育观念开始形成。在《生活》周刊第6卷之后的改版中,他增设更多关注社会政治与时事的内容板块,使周刊逐渐从大众通俗杂志转型过渡为新闻评述性周刊,注重引导民众关注中国的时事问题和未来的道路选择,加强对抗日救亡、唤醒民众政治觉悟的宣传,致力于“一扫国民向来只顾一身一家而漠视整个民族群众福利的心理,引起他们注意时事及研究问题的兴趣,扩大胸襟与放远眼光的感觉”<sup>[15]</sup><sup>50</sup>。因此《生活》周刊及之后的《大众生活》等报刊本质上都是大众文化教育的载体。这种“传播即教育”的理念正是邹韬奋教育思想的时代化体现,也折射出他在认识论上对知识传播机制的重新理解,即教育的意义在于促进个体自觉与社会公共意识的共生。

现代哲学家普遍认为,认识即是“生活或人

的生成过程”<sup>[19]</sup>,所有的认识在一定程度上都可以被归结为是生活的不同样式。邹韬奋教育思想的形成演进,恰恰体现为一种从经验出发、经由反思而达到社会理性的知识与实践互动生成观,整合了个体经验与外在时代巨变的内外建构作用。这种认识论基础,既呈现出他对知识与社会关系的深刻洞察,也体现了他教育理念中深厚的人文关怀与民族责任意识的思想底色。

### 三、邹韬奋教育思想的认识论解析

剖析邹韬奋教育思想的认识论内涵,是从元思考层面来理解其教育思想,也是一种对本土教育经验的理性挖掘。本文聚焦于邹韬奋教育思想中的知识观、实践观和主体观的表征特点与内在逻辑,通过对教育过程中这三类关键要素的系统剖析,将邹韬奋在多元场域中零散的教育观点表达整合起来,回答知识如何从经验中生成并形成公共价值,探究实践在教育过程中的动力机制,分析受教育者的主体性如何在教育过程中被发掘与塑造等教育认识问题。

#### (一)知识的本体价值:韬奋教育思想的认识论起点

知识是教育的基础性载体,不同的知识观带来不同的教育认知与教育实践方向。因此,知识观是理解邹韬奋教育思想的认识论起点,即从知识本位层面回答什么样的知识是真正有价值的教育内容,以及“知识何为”“知识为谁”等关键问题。邹韬奋对教育过程中知识的理解,超越了中性的技术工具定位,赋予知识以鲜明的公共意义与启蒙价值。

第一,在邹韬奋的理念中,知识不是工具,是一种以启蒙为目的的载体。他所处的时代,社会普遍弥漫着功利化的求学心态,“学以致用”“求一饭之资”成为教育的现实逻辑,但他始终主张教育的使命在于启蒙,而非局限于谋生。他将教育置于社会伦理与公共责任的框架之中,认为教育的真正目的是激发民众的判断力与公共意识,使知识成为社会良知的源泉。相应地,他也从知识的层面重新定义了教育的功用,认为报刊需要成为读者“有益的精神食粮”和“常在进步途上的益友”<sup>[16]453</sup>,抗日战争期间提出“增进民众‘知识上的力量’同增进民众‘物质上的力量’同等重

要”,并始终秉持爱国主义精神下的编辑出版工作,号召大家“不但要努力做到‘有钱者出钱,有力者出力’,还要做到‘有知识者出知识’”<sup>[20]65</sup>。知识在此超越了单纯对标职业技术的工具理性,而被赋予了伦理的维度与社会的使命,既为个体解放服务,又为民族自觉积蓄力量。

第二,邹韬奋以启蒙的效用来界定知识的本体价值与传递方式。古今中外的教育家都曾探讨过什么样的知识最有教育价值,如孔子的知识观强调培养君子,柏拉图的知识观强调提升人的灵魂境界,斯宾塞的知识观重在为实际生活做准备,杜威的知识观则意在生成行动纲领和实践智慧。<sup>[21]</sup>邹韬奋的许多论述也隐含了对教育性知识的价值判断,即如何衡量“真知”,如强调真实、时效性等,其判断的标准在于是否基于事实,能否对大众起到有效的引导作用。同时,他认为要使知识能有效肩负起启蒙的使命,就需要将艰深的知识转化为大众能够理解和接受的形态。他格外注重文字媒介的传播效果,追求内容“精警”,强调文字凝练生动。他认为:“必须把所要写的内容,彻底明了,彻底消化,然后用敏锐活泼的组织和生动隽永的语句,一挥而就。这样的文章给予读者的益处显然是很大的:作者替读者省下了许多搜讨和研究的时间,省下了许多看长文的费脑筋的时间,而得到某问题或某部门重要知识的精髓。”<sup>[13]128</sup>

第三,邹韬奋的知识观有着强烈的大众本位意识。这种知识的大众属性首先体现在,他认为知识的目的是服务大众。他在教育论述中多次探讨“知识为谁”,这与其新闻出版事业中“以读者为中心”的关怀一脉相承。他一方面注重知识的人民性与启蒙性,即强调知识的目的是服务大众。在《提高知识程度》一文中他曾指出:“平民政治的趋势,要得着大多数平民有常识,不在乎少数出类拔萃的学者。”<sup>[16]195</sup>另一方面,他也非常重视知识的分配正义,以道德为标准划分民众的定义,剥离了“军阀、贪官污吏、无耻政客、残酷资本家和社会蛀虫”<sup>[22]</sup>等群体。其次,他所秉持的知识的大众属性,也体现在知识生产环节,强调新闻生产传播需要“永远立于大众立场”,这也构成了他“以民众为中心”的知识观。他所创设的常青栏目“读者信箱”和“小言论”针砭时弊的现实讨论,正是一种典型的以大众为中心的社会性知识的建

构过程。读者关切的问题、作者编辑的回应、其他读者的互动反馈,共同建构了对具体社会问题的共识性理解,也反映出他对教育公共价值的深刻理解。

## (二) 实践的现实导向:“学”与“用”之间的伴生迭代

实践在邹韬奋的教育思想体系中充当着认识论中的动力机制,既是知识学习的目的,也是获得知识的路径。教育并不止步于知识的积累,而是要通过实践去实现知识与行动的统一。这一思想根源于中国传统的“知行合一”哲学,又在现代启蒙语境中被赋予新的社会实践意义,即教育的完成不在课堂,而在行动之中。

第一,邹韬奋认为实践是求知学习的重要来源路径。受杜威“从做中学要比从听中学更是一种较好的方法”<sup>[23]274</sup>等实用主义教育思想的影响,他的许多教育论述都围绕“学”与“用”的关系展开,他将自己的学习经验总结归纳为“我个人是在且做且学,且学且做,做到这里,学到这里”<sup>[13]124</sup>。“做中学”实际上预设了实践是知识的重要来源,这一核心思想意味着他将教育理解为一种动态的生成性过程,是“知”与“行”、“学”与“用”之间的相伴相生,体现出教育知识、主体与实践行动的交互循环、迭代生成的认识论基础。学校教育是教育生涯的起点,学习与社会服务应同时进行:“服务与修学应如车之双轮,同时并进,不但不相碍而适足以相成。”<sup>[24]566</sup>他本人一生都在践行在实践中学习的理念,并结合自身的体悟提出具体的方法论来影响他人。比如,他在经营书店时撰写《工作实践中的学习》《工作与学习的问题》等文章,以“预存在工作中学习的态度”<sup>[25]166</sup>等非常具体的方法来指导员工。

第二,实践是一种情境化载体,要植根于广阔的社会现实。邹韬奋所理解的“做中学”进一步拓展了杜威“参与者认识论”的实践场景,即超越简单的教学和求职谋生场域,将实践场域定位于更加宏大的民族国家历史进程的情境中,是对社会现实需求的一种建设性回应。他强调要打破教师单向讲授、学校教育与社会生活隔离的模式,号召所有的学校都与社会联系起来,设想“把学校教育和社会工作打成一片”<sup>[26]406</sup>,使学校教授的内容与现实问题相结合。实践要服务于现实,更要以现实为出发点,他主张人们“要在现实上运

用这个理想,必须从现实做出发点,必须顾到当前的客观的事实”,“须负起改造现实的使命”<sup>[27]100</sup>。这也意味着,他的实践教育观倡导立足于一时一地的具体情况,通过个体与现实世界发生互动带来的具身经验来学习。

第三,实践是一种具有反思性的生成过程,通过现实经验的不断检验与修正,推动知识深化与主体意识的形成。邹韬奋本人正是这种反思性实践的积极践行者,实践是其教育认知的生成土壤。他通过做学生感悟教育在自身的作用过程,通过做教员体会如何帮助他人有效学习,通过做职业指导工作领悟教育与个体人生发展的关系。这种反思性实践进而在其报刊生涯中得到了集中彰显。他在“小言论”“读者信箱”等栏目版块持续发声,将自身在社会现实中的经历、观察与体悟转化为教育性观点,以生动贴切的现实案例和通俗达意的表达方式,与大众展开持续对话。这类写作主题涵盖从个人修养到救亡图存等多个层面,旨在以反思性的思辨讨论,回应并厘清当时大众社会心理与情绪中存在的思维盲点、认识误区与现实焦虑,其本身即构成一种面向社会进步的教育实践。他也倡导青年群体在现实历练中锻炼反思能力,如在《回到了学校》一文中,他引导青年“就所看到的现实的需要,拿来和自己平日在学校里所学习的比较比较”<sup>[28]16</sup>,以此检视既有教育是否存在缺陷,并将问题反馈给教育改革者。在这种反思性实践中,知识得以在现实中被验证和深化,学生的主体意识在实际行动中逐步生成,也由此体现出邹韬奋教育认识论中以实践检验和修正认识的基本逻辑。

## (三) 主体的根本关怀:“以人为本”的教育落脚点

教育的意义在于通过知识唤起主体的意识,进而转化为积极向善的实际行动。因此,教育本质上是围绕主体展开的认识与实践活动。类似于邹韬奋在报刊传媒领域积极倡导的“读者中心”理念,其教育实践和理念都有着鲜明的人本主义倾向,高度重视“人”这一主体性要素的发展,强调主体的能动性、尊严与发展潜能,致力于通过教育促进人本身的成长,进而集成为社会的整体进步。具体可以从教育的宏观理念和教育的微观实践两个层面来理解他对教育主体性的认识。

在宏观理念层面,邹韬奋教育思想中对主体

性的重视首先体现在他对教育公平的倡导。当时社会境况下,很多劳苦大众被排除在主流教育体系之外,而平等的教育权则意味着打破旧式社会结构对弱势群体主体性权力的压制。他倡导“普及教育,开浚民智”<sup>[16]95</sup>,通过平等教育权利的赋予,为劳苦社会大众争取充分融入民族发展与社会建设的主体合法性。他在《平等机会的教育》一文中表达了对“共动共乐”型美好社会的愿景,构想惠及大众的平等教育原则,如“教育不是少数有钱的人的专有品”<sup>[27]50</sup>。他也兼顾到受教育权利的性别平等问题,指出“男女须有领受教育的同等机会”<sup>[29]433</sup>。他对发展职业教育的号召,实质也在于促使大众成长为有尊严、有现实行动力的能动性主体,有能力投身于广阔的社会公共实践。

在具体的教育实操层面,教育者和学习者在教育交互过程中分别处于什么位置、各自具有怎样的职责是教育研究中的经典话题。邹韬奋的教育理解和构想充分关注到了这两类主体各自的能动性发挥。在他的理念中,教育者的主体性体现在引领价值。以学校教育为例,他对于“好老师”的诸多论述旨在强调教师和学校要超越知识与技能培训者的角色,要致力于成为教育过程的设计者、学生的引导者和激励者。他认为教师的影响作用最大也最重要,甚至能改变一个人的命运。<sup>[30]</sup>他主张教师应具备细致负责的教学态度和善于引导的教学能力,尤其要教授学生学习的方法,培养其主动学习精神与自主学习能力。在他看来,学术教育机关的中心不是教室而是大规模的图书馆及实验室,学生在专家指导下做自动的研究。<sup>[8]</sup>这一理念也意味着教育的重心不是教师教授什么,而是教师如何引导与帮助学生有效学习,是认识论层面对教育者角色内涵的重构。

相应地,邹韬奋对受教育者主体性的认识也超越了传统意义上被动地位。一方面,这种受教育者主体性的重构体现在他所建构的教育目的之中,即他认为教育的根本是要激活个体生而为主体的能动性。他曾系统剖析教育对个体层面的塑造功能,包括“自立”“发展潜能”“明辨是非”“改造自我”<sup>[10]</sup>等一系列作用,强调要“养成青年自求知识之能力,巩固之意志,优美之感情……使成健全优良之分子”<sup>[16]275</sup>。同时,倡导要发掘、尊重与顺应学生的天资禀赋,引导家长与学生关注

人自身的“天才的趋向”,“各人要就各人的天赋,在可能的范围内尽量地发展”<sup>[29]741</sup>。另一方面,这种对受教育者主体性的认知也是建构如何开展有效教育活动的策略基础。他倡导因材施教,识别受教育群体的特征与差异,如认为儿童教育应该“以儿童为中心”,批判传统儿童教育将“小孩子自身的本能及情境,则置之不顾”<sup>[16]211</sup>,认为青年教育则需要“了解青年的一切”<sup>[26]526</sup>。这些理念都超越了同质化的知识传递,逐渐形成了以受教育者为中心的教育视角。可以说,他将教育提升为一种公共精神的实践,促进个体的自我主体性涌现,进而参与社会意义的共同建构。

#### 四、邹韬奋教育思想认识论的启示与展望

本文基于对邹韬奋教育理念的认识论线索发掘,整合邹韬奋散见于个人自述、职业教育、新闻出版、青年引导等多元话语场域的教育性论述,深度剖析邹韬奋教育思想脉络中关于知识、实践与主体这三类核心要素的内涵认知与关系理解。在邹韬奋的教育理念中,知识与实践是教育本质中不可分割的一体两面,互为手段和目的。他的知识观扎根于民族和国家的现实需求,秉持实用导向,但认为知识的“实用”并不局限为工具性的价值,而是将知识视作一种承担启蒙使命、指向公共理性的认知形态,主张在更加广义的社会现实情境中“尽我所有”<sup>[27]17</sup>地奋斗实践。同时他倡导主体有觉知、带着反思地实践,在实践中收获新知,实现教育主体与教育行为的迭代进步,进一步确认“教”与“学”双重主体的能动性。正是在知识与实践的循环互动中,人的主体性得以确立并持续生成:一方面,通过“教”重构教育者角色向发掘引导者的方向转变;另一方面,确立“以学生为中心”的基本原则,强调学习机会的平等赋予,更重视在教育过程中唤醒个体的主体意识与反思能力。这也隐含了他对教育本质认知的一种理想范式,即教育应该作为整合知识生产传播与主体性塑造的统一过程,是一种追求培育完整的人、推动社会进步的生成性实践。

以认识论为抓手重读邹韬奋的教育相关论述,发现他所致力于求解的教育问题的底层困境与当代教育问题本质上是相通的,都在探讨教育的公平性、知识的价值、实践的转化、主体的能动

性发挥等问题。尤其是在 AI 智能技术渗透重构教育过程的当下,教育内容、教育组织方式、教育主体的功能角色都面临着变革与重新定位,邹韬奋的教育认识理解恰恰提供了一种回溯教育本质的底层逻辑参考。从知识层面看,邹韬奋的知识观为应对当代教育中知识碎片化、功利化的倾向提供了重要的价值校正,引导我们重新思考什么样的知识是有价值的知识,如何立足于社会现实需要来引导学生求知的方向与问题意识,以及在智能工具能够即时整合海量知识的当下,教育过程需要通过知识载体向学生传递什么样的理念价值。从实践层面看,邹韬奋的实践教育观与当代教育中应用价值与现实导向的坐标相契合。他所倡导的个体反思性实践,有助于回应当代教育中实践设计流于形式、与现实脱节“两张皮”以及学生“眼高手低”等现实教学困境,提供了一种完善实践性教育流程设计的指导思想,推动实践经验的教育转化。从教育主体层面看,邹韬奋教育思想中对人的主体性的发掘重视,也是对当代教育贯彻“以人为本”“以学生为中心”等原则理念的

价值引导。其教育认知框架中所蕴含的主体生成性特点,也提示当代教育者要关注个体如何在与生活世界的交互中理解现实、形成自我认知与公共责任意识,充分发挥出人的主体性价值。

综上,解析邹韬奋教育理念的认知基础,也是在当代语境下回答教育“培养什么人”“怎样培养人”等关键问题的思维路径。在这一意义上,邹韬奋教育思想的认识论解析,超越了时代局限,不仅是对历史教育理念的学术追索,更为当代教育改革与实践提供了认知脉络和行动指南。未来研究可从理论深化与实践转化两个角度进一步推进。在理论深化层面,可以在理论生态中建构邹韬奋教育理念的横向与纵向对话,将其基于中国本土经验的“知行”智慧与历史上以及同时期全球范围的进步主义教育思想进行纵横比对,锚定其在中国教育现代化进程乃至全球教育发展视野下的独特坐标。在实践转化层面,可以探讨将本文建构的邹韬奋教育理念认识论逻辑转化为适用于当下教育创新实践的实操干预模型并开展实证检验,进一步促进邹韬奋教育理念的可持续发展。

## 参考文献:

- [1] 田朝晖,许康. 韬奋在中华职业教育社(1922—1926)[J]. 教育与职业,1999(9):50-52.
- [2] 刘三林,刘桂林. 邹韬奋论职业教育的目的[J]. 教育与职业,1996(2):42-44.
- [3] 刘京京,张帆. 邹韬奋职业教育观及其当代价值[J]. 江苏高职教育,2025,25(3):64-73.
- [4] 周丹. 邹韬奋的职业道德观探析[J]. 职业教育研究,2021(10):91-96.
- [5] 柳超. 邹韬奋的职业指导思想及其当代启示[J]. 深圳信息职业技术学院学报,2020,18(6):19-25.
- [6] 左嘉琳,杨蕊. 邹韬奋“终身教育”的职业教育思想与贡献[J]. 兰台世界,2013(34):63-64.
- [7] 顾明. 邹韬奋体育教育思想探析[J]. 体育文化导刊,2014(7):174-177.
- [8] 周晔,杨迪. 邹韬奋教育思想及当代价值刍议[J]. 新闻爱好者,2022(3):70-72.
- [9] 周立华. 韬奋精神与新时代新闻志向教育[J]. 青年记者,2020(12):106-107.
- [10] 杨宏雨,吕啸. 邹韬奋民主教育思想探析[J]. 江苏社会科学,2015(4):224-233.
- [11] AUDI R. Epistemology; a contemporary introduction to the theory of knowledge[M]. 3rd ed. New York:Routledge,2011:1.
- [12] 李钧鹏,茹文俊. “社会”如何进入知识的视野:论知识社会学的认识论根基[J]. 福建论坛(人文社会科学版),2025(8):145-160.
- [13] 邹韬奋. 经历;患难余生记[M]. 北京:生活书店出版有限公司,2018.
- [14] 韬奋基金会,上海韬奋纪念馆. 韬奋全集:14[M]. 增补本. 上海:上海人民出版社,2015.
- [15] 张文明. 邹韬奋新闻出版实践与思想研究[M]. 北京:社会科学文献出版社,2015.
- [16] 中国韬奋基金会韬奋著作编辑部. 韬奋全集:第1卷[M]. 上海:上海人民出版社,1995.
- [17] 张国伟. 邹韬奋的实业思想研究[J]. 新闻界,2015(13):30-34.
- [18] 杨宇清. 邹韬奋教育思想初探[J]. 江西教育科研,1987(3):23-29.
- [19] 李文阁. 生活认识论:认识论之现代形象[J]. 南京社会科学,2001(2):12-16.
- [20] 中国韬奋基金会韬奋著作编辑部. 韬奋全集:第9卷[M]. 上海:上海人民出版社,1995.

- [14] 郭净,霍家旭,张居营. 数字金融如何影响不同模式融资成本:基于内外信息不对称双重视角[J]. 贵州财经大学学报,2024(5):38-47.
- [15] 胡秀群,何梓维,李宗燕. 经济政策不确定性、数字化转型与企业投资[J]. 海南大学学报(人文社会科学版),2025,43(2):47-57.
- [16] 吴非,胡慧芷,林慧妍,等. 企业数字化转型与资本市场表现:来自股票流动性的经验证据[J]. 管理世界,2021,37(7):130-144.
- [17] 杨金玉,彭秋萍,葛震霆. 数字化转型的客户传染效应:供应商创新视角[J]. 中国工业经济,2022(8):156-174.
- [18] 徐欣宇,吴慈生. 技术创新、风险承担与薪酬差距[J]. 财会通讯,2024(21):53-56,61.
- [19] 迟远英,秦翰林,陈亚会. 碳信息披露水平对企业融资约束的影响研究[J]. 经济与管理评论,2023,39(6):5-16.
- [20] 朱茜倪,谭小芬. 企业数字化转型与投资效率:来自年报文本的经验证据[J]. 经济科学,2024(4):93-113.
- [21] 俞颖,宋璠. 数字化转型对企业非效率投资的非线性作用研究[J]. 技术经济与管理研究,2024(9):93-97.
- [22] 温忠麟,叶宝娟. 中介效应分析:方法和模型发展[J]. 心理科学进展,2014,22(5):731-745.
- [23] 袁淳,肖土盛,耿春晓,等. 数字化转型与企业分工:专业化还是纵向一体化[J]. 中国工业经济,2021(9):137-155.

(责任编辑:王圆圆)

(上接第165页)

- [21] 王道俊. 知识的教育价值及其实现方式问题初探:兼谈对杜威教育思想的某些认识[J]. 课程·教材·教法,2011,31(1):14-32,43.
- [22] 阳海洪. 论邹韬奋的媒介正义思想[J]. 南昌大学学报(人文社会科学版),2020,51(1):98-105.
- [23] 约翰·杜威. 学校与社会·明日之学校[M]. 赵祥麟,任钟印,吴志宏,译. 北京:人民教育出版社,2005.
- [24] 韬奋基金会,上海韬奋纪念馆. 韬奋全集:3[M]. 增补本. 上海:上海人民出版社,2015.
- [25] 邹韬奋. 事业管理与职业修养 生活史话[M]. 北京:生活书店出版有限公司,2018.
- [26] 韬奋基金会,上海韬奋纪念馆. 韬奋全集:9[M]. 增补本. 上海:上海人民出版社,2015.
- [27] 邹韬奋. 邹韬奋谈人生[M]. 长春:吉林人民出版社,2020.
- [28] 中国韬奋基金会韬奋著作编辑部. 韬奋全集:第7卷[M]. 上海:上海人民出版社,1995.
- [29] 中国韬奋基金会韬奋著作编辑部. 韬奋全集:第2卷[M]. 上海:上海人民出版社,1995.
- [30] 宗健梅. 邹韬奋教育观简析[J]. 教育评论,2008(2):143-145.

(责任编辑:王圆圆)

(上接第172页)

- [15] 韩庆祥,肖伟光,龙杰,等. 韬奋精神的丰富内涵与当代价值(笔谈)[J]. 山东科技大学学报(社会科学版),2025,27(5):17-34.
- [16] 邹韬奋. 韬奋自述[M]. 上海:学林出版社,2000.
- [17] 邹韬奋. 萍踪寄语:初集[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2014:206.
- [18] 韬奋基金会,上海韬奋纪念馆. 韬奋全集:9[M]. 增补本. 上海:上海人民出版社,2015:720.
- [19] 韬奋基金会,上海韬奋纪念馆. 韬奋全集:3[M]. 增补本. 上海:上海人民出版社,2015:393.
- [20] 韬奋基金会,上海韬奋纪念馆. 韬奋全集:6[M]. 增补本. 上海:上海人民出版社,2015:648-649.
- [21] 毛泽东. 毛泽东选集:第2卷[M]. 北京:人民出版社,1991:708-709.
- [22] 韬奋基金会,上海韬奋纪念馆. 韬奋全集:5[M]. 增补本. 上海:上海人民出版社,2015:628.
- [23] 李亚伟. 新时代出版人如何承继韬奋精神[N]. 中华读书报,2025-02-19(8).
- [24] 胡菊华,梁思韵. 大学生思想政治教育获得感生成机理的多维探析[J]. 黑龙江高教研究,2020,38(8):136-140.

(责任编辑:王圆圆)