

阳明心学“知行合一”与国际中文教师反思性实践

杨瑞

西南交通大学

摘要: 本文基于阳明心学“知行合一”思想,探讨其在国际中文教师反思性实践中的应用价值。针对当前教师在反思中存在的深度不足、缺乏系统性及知行脱节等问题,文章提出了具体的融入路径:一是设定“知能并重”的教学目标,实现由知识向能力的转变;二是优化“以行证知”的教学设计,从实践中强化反思;三是构建理论与实践相互促进的专业发展模式。研究表明,阳明心学“知行合一”这一思想理念有助于引导教师深化教学反思,实现教学相长与教学质量提升。

关键词: 阳明心学;知行合一;国际中文教育;反思性实践

DOI: 10.65976/3080-0374.2026.05.029

知行合一是王阳明心学的重要理念,其历史渊源可以追溯到中国古代哲学的深厚传统。知行合一强调认知与行动的统一,认为真正的认知必须通过实践来验证,同样,实践也应当基于正确的认知。这一思想在中国古代哲学家和先贤的研究中占据了重要地位,成为探讨理论与实践关系的核心议题之一。周凯歌(2024)指出,毛泽东在1937年撰写的《实践论》中,深入探讨了知与行的关系,强调了知行合一思想与当代实际相结合的重要性。这一观点在中国特色社会主义进入新时代的背景下,愈发显得重要,要求我们在教育中深化和发掘知行合一的当代价值,以促进理论与实践的有效结合^[1]。

在现代教育中,知行合一的理念同样具有重要的现实意义。蔡明(2023)研究表明,陆王心学中的知行合一思想不仅是传统文化的智慧结晶,也为我国现代教育提供了重要的指导原则^[2];董永硕(2023)强调,培育知行统一的时代新人是新时代高校思想政治教育的重要使命^[3];郑燕虹、蒋洪新(2025)指出,外语教育要“以知促行、以行促知”相结合,准确把握外语教育改革的成效,在实践中探索经验,提升认知^[4]。

综上所述,知行合一作为中华优秀传统文化的重要组成部分,其在当代教育中的重要性不容忽视。通过对这一理念的深入研究与实践应用,可以为国际中文教育提供新的视角和方法,能够帮助教师更好地引导学生将所学知识与实际生活相结合、为教师教学反思提供参考价值。

一、阳明心学“知行合一”的内涵与价值

(一)“知行合一”的哲学内涵

王阳明心学体系中,“知行合一”居于核心地位,

其形成与发展有着深刻的理论渊源与实践基础。“知行合一”本源可追溯至王阳明对儒学传统知行观的批判与反思,他继承并发展了孔子“学而时习之”及孟子“知行相须”等思想,提出更具系统性与内在统一性的“知行合一”学说。在王阳明看来,“知行合一”是圣学之根基,是实现道德修养与人格完善的必由之路,它贯穿于心学体系的方方面面,从道德认知到实践行为,从内心修为到外在事功,无不体现出“知行合一”的理念。王阳明认为,以往儒学对“知”与“行”的割裂导致理论空谈与实践脱离,而“知行合一”能纠正此弊,使道德认知与实践紧密结合,让儒学回归真实实用之途。

“知是行之始,行是知之成”,王阳明指出,“知”是“行”的起始与指导,没有“知”的引领,“行”便盲目无序;而“行”是“知”的实现与完成,若无“行”,“知”则空洞虚浮。例如,知道孝道却不行孝行,对父母的关爱仅停留在口头上,这并非真正的“知”与“行”。只有先在内心树立孝道观念,再通过实际行动如侍奉、关怀父母来践行,才能使孝道得以圆满实现。

同时,王阳明的“知行合一”思想有两方面含义:一方面是知中有行,行中有知,二者不可分^[5],两者又是相互依存、相互促进的动态过程,“知”与“行”相辅相成,相互依存。在道德实践中,“知”随着“行”的深入而拓展深化,“行”也因“知”的升华而更具方向与动力。以学习为例,初学知识时理解有限,但随着不断实践运用,对知识的领悟愈发深刻,进而推动更高效地实践。这种动态的相互促进,体现了“知行合一”的辩证统一,使道德修养与实践活动形成有机的闭环,不断推动人的成长与发展。

(二) “知行合一”在教育领域的拓展价值

“知行合一”理念引导教育者摒弃重理论轻实践的片面观念,树立全面、均衡的教育理念,其规律蕴含着丰富的教育内涵和时代意蕴^[6]。教育者需认识到道德修养与知识传授同等重要,致力于培养学生的完整人格,使学生不仅学识渊博,更品德高尚。而教育者自身更须践行“知行合一”,在教学中以身作则,将道德修养融入知识传授过程。例如,在为外国留学生讲解语言点时,不仅教授语言知识,还引导学生体会汉语背后所体现的中国文化,培养学生正确的语言知识运用能力。

在教学实践中,“知行合一”强调将教育理念落到实处。教师应将教学理论应用于课堂,采用多样教学方法让学生在实践中领悟知识,要为学生创造实践锻炼机会,鼓励参与社会活动与实践活动,锻炼其解决实际问题的能力在实践中培养社会责任感、团队合作精神与创新思维,促进学生全面发展、提升综合素质,以更好地适应社会需求。

二、国际中文教师反思性实践的理论现状

(一) 反思性实践的理论基础

反思性教学的历史可追溯至杜威(Dewey)在《我们如何思维》中提出的“反思”概念。他认为反思是主动、反复且持续地深入思考过程,是探究性思维的核心。杜威的理论为教学反思奠定了基础,其后,20世纪80年代反思性教学在欧美兴起,成为教学改革的关键潮流。舍恩(Schon)在《反映的实践者》中提出“行动中的反思”和“行动后的反思”,强调反思与实践的紧密联系,推动反思性教学理论发展至新阶段。此后,国内外教育学家不断拓展反思性教学的应用领域与实践模式。如我国著名教育学家熊川武(2002)对教学反思下了明确的定义:教学主体借助行动研究不断探究与解决自身和教学目的以及教学工具等方面的问题,将“学会教学”和“学会学习”统一起来,努力提高自身教学实践合理性,使自己成为专家型教师的这一过程^[7]。

(二) 国际中文教师反思性实践的现状与挑战

《国际汉语教师标准》作为指导国际中文教师培养、培训及能力认证的纲领性依据,其中明确强调教师在扎实掌握教学技能的同时,也需形成自觉的反思意识并发展系统的反思能力。因而国际中文教育的关注重心逐渐从教学有效性转向教师在实践中如何实现持续成长。在此框架下,反思性实践已得到多类师资培养与继续教育项目的纳入,如借助教学日志撰写、教学案例分析以及同伴互评等方式,这一过程不仅促

进教师对自身教学行为开展深入审视,同时也为其专业成长提供了持续支撑。从整体来看,该标准所倡导的反思取向,实质上是对教师角色从知识传授者向学习促进者转变的一种呼应,使得教师发展在制度层面获得更为明确的引导与支持。

而当下教学反思,绝大多数的国际中文教师对于教学反思大多流于浅层表面式和零碎式的呈现状况,真正通过深度反思来真正促进自我发展的实质作用并不明显。

具体而言存在以下3个方面的现实问题:

其一,反思深度呈表层化趋势。很多新手教师从理论层面的学习到实践层面的操作,虽然在撰写反思日志,但是更多是停留在课堂事件的叙写和情绪评说层面,并没有触及教学的关键性决策、学生的反应以及课堂的交互过程,极少运用二语习得理论、课堂互动分析或跨文化交际理论去分析自己的教学实践,并对这种教学实践的合理性进行剖析。这类基于“技术修补”性的反思难以触及国际中文教学背后的价值观和文化立场。

其二,反思方法具有明显的经验主义倾向。目前,绝大多数教师依靠自己的直觉和经验来作出教学判断,在没有一种具体可行的方法体系以及不具备科学系统的数据支撑的情况之下,极易陷入“发现问题—归因于外部原因—反复出现同样问题”。因而,由于缺乏包括行动研究、教学录像分析以及基于学习者反馈量表等方式的使用,绝大多数教师都很难使问题得以从发现到被解决的一个过程,故而限制了反思向持续教学改进的转化。

其三,反思环境存在支持性缺失的现实状况。尽管在国际中文教学中,教学反思的主要形式包括教学后反思和教学中反思;教学反思的基本视角包括自我视角、学习者视角、同事视角、理论文献视角。^[8]然而多数海外教师处于相对独立的教学情境中,面临课时负荷、跨文化适应及行政事务等多重压力,同时绝大多数国际中文教师缺少稳定的导师反馈机制,因此,教师常将教学反思视为额外负担而非教学的组成部分,导致反思在频率、连续性与投入程度上均显不足。在此环境下,极少有教师能够系统运用不同形式与视角对教学进行反思。

除上述核心因素外,由于文化差异而导致的课堂规范冲突、教学资源与教材更新使用相对滞后,以及职前培训中“理论多而方法少”的问题,也在一定程度上影响反思实践的整体质量与效度。

总体而言,《国际汉语教师标准》虽已提供明确

的理论指导,然而在真实课堂中,如何提升教师反思的认知深度、构建可复制、可评估的反思范式,仍是当前国际中文师资建设过程中亟待解决的问题。

三、阳明心学“知行合一”在国际中文教师反思性实践中的融入路径

(一) 教学目标设定与反思

王阳明“知行合一”思想强调“知”与“行”的不可分割性,这一观点对国际中文教师设定教学目标具有重要启示。在传统教学中,教师往往侧重于知识的传授,而相对忽视了学生将知识转化为实际能力的过程。这种割裂往往导致教学陷入会“读写”不会“听说”的困境,学生熟悉语法规则,但在真实的语言环境中,语言能力僵化,或者表达不得体。因此,教师教学目标的设定要化整为零,精确的目标更利于课堂教学活动的展开^[9],根据“知行不可分割”的理念,教学目标不应仅仅局限于学生对语言知识的记忆和理解,而应更加注重学生在实际情境中运用这些知识的能力。

在具体的反思性实践中,教师应当重新审视“知”的定义。在阳明心学看来,“真知即所以为行”,如果学生不能运用,便不算真正掌握。因此,教师在设定教学目标时,教师要对问题进行思考,并把思考转化为一种反思性实践^[10],不能只停留在“学生能复述”“学生能记忆”这一认知层面,而必须向“学生能运用”“学生能解决问题”这一行为层面延伸反思。

国际中文教师在设定教学目标时,需要明确知识传授与能力培养的双重目标。这就要求教师在备课之初就要进行预见性的反思,例如,在初级阶段,除了要求学生掌握一定量的词汇和语法结构外,还应设定具体的语言技能目标,如能够在日常生活中进行简单的自我介绍、购物对话等。更进一步看,目标设定还应包含“得体性”这一更高层次的要求。比如在设定“拒绝邀请”这一教学目标时,不仅要让学生掌握“不”“不行”等词汇,更要设定“能够根据对方身份和情境,礼貌且委婉地表达拒绝”这一语用目标。只有将语言形式、交际功能与文化规约紧密结合,这样的目标设定才能够确保教学活动既有明确的知识基础,又有具体的实践指向,从而更好地引导学生将所学知识应用于实际交流中,实现知识与行动的统一。

(二) 教学设计优化与反思

“知先行重”是王阳明“知行合一”思想中的重要原则,强调知识对行为的指导作用以及行为对知识的深化和验证。这也契合了语言学习的本质规律,语言不仅仅是一套知识符号系统,更是一种通过社会互

动而建立的实践能力。因此,在国际中文教学设计中,这一原则要求教师在教学内容和方法的选择上,不仅要注重知识的系统性和逻辑性,而且还要为学生提供丰富的语言实践机会,使学生能够在实践中不断深化对知识的理解和掌握。

教学设计不应是教师单方面的,而应是师生共同参与的。教师在选择教学内容时,应充分挖掘教材中蕴含的文化内涵和语言知识点,同时结合学生的兴趣和需求,筛选出适合其认知水平和文化背景的教学素材。在进行语法点教学时,教师应避免枯燥的规则罗列,而是设计具有真实生活气息的语境,让学生在“用”中去体会“法”。在“做中学”中体现“行是知之成”。

在教学方法上,教师应采用多样化的教学手段,如任务驱动、情境模拟、角色扮演等,引导学生在实践中学习和运用中文。教师应精心设计,调动学生所学专业能力的知识,让学生在完成任务的过程中,自然地调动所学知识。在设计一个“帮助外国朋友在中国点外卖”的模拟任务,学生为了完成这个“行”,就必须主动去调动关于菜名、口味、支付方式等相关的“知”。在这个过程中,知识不再是僵死的条文,而变成了解决问题的工具。

同时,教师需要反思教学方法是否真正激发了学生的主动参与和积极思考,是否为学生提供了足够的实践平台,以及是否有助于学生将知识转化为实际能力。通过学生反馈,可以进一步对自己的教学进行回顾、反思、理解和重构,使自己的教学反思在实践的指导下更具科学性,并思考如何将其运用到自己下一次的教学中,从而形成“设计—实践—反思—再设计”的良性闭环。

(三) 教师专业发展的反思

教师专业发展是实现“知行合一”的重要保障。国际中文教师应将“知行合一”理念贯穿于自身专业成长的全过程,不断通过理论学习和实践探索来提升教学水平。教师应积极参与各类教学研讨会、培训课程和学术交流活动,不断更新教育理念,掌握最新的教学方法和技术。国际汉语教师的专业发展应不再局限于“传播知识—接受知识”的框架中“知识”“技能”等各项“素养”,不应该仅仅通过传递的方式来获得^[9],应该同时通过反思总结经验教训,优化教学策略。教师应当建立属于自己的教学反思档案,记录教学中的得失感悟;或参与教师学习共同体,与同行进行深度的案例分析。这种基于真实情境的互动与反思,能够帮助教师突破经验主义,由感性的经验上升到理性的认识。

四、结语

教师的反思性实践是提升教学质量、促进学生全面发展的重要推动力。王阳明的“知行合一”思想,以其深邃的哲学内涵和实践指导意义,为国际中文教师反思教学实践提供了全新视角,有助于教师全面、深入地审视教学过程,实现教学相长。在未来的国际中文教育中,教师可将“知行合一”理念融入日常教学,持续提升教学质量,培养出更多具备扎实语言基础与跨文化交际能力的高素质国际中文人才,为中华文化的全球传播奠定坚实基础。

参考文献:

- [1] 郑燕虹, 蒋洪新. 知行合一: 外语教育改革与探索 [J]. 中国外语, 2025, 22(1): 4-9.
- [2] 周凯歌. 《实践论》对“知行合一”思想的传承与创新 [J]. 新传奇, 2024(42): 10-12.
- [3] 董永硕. 王阳明知行合一思想融入高校思想政治教育研究 [D]. 沈阳师范大学, 2023.
- [4] 蔡明. 清代陆王心学发展史的当代教育价值 [J]. 山西财经大学学报, 2023, 45(S1): 271-273.
- [5] 何心. “知行合一”思想的内涵及现实意义 [J]. 学理论, 2020(6): 53-54.
- [6] 郭元祥. 知行合一: “知”“行”范畴的蕴含及其教育指引 [J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2023, 62(5): 185-194.
- [7] 熊川武. 论反思性教学 [J]. 教育研究, 2002(7): 12-17+27.
- [8] 郭凌云. 国际中文教师教学反思相关问题研究 [J]. 吉林省教育学院学报, 2024, 40(8): 142-146.
- [9] 司丽娜. 论教学反思的批判性与沉思性——基于课堂教学目标的设定 [J]. 知识经济, 2010(7): 129.
- [10] 王添森. 成为反思性实践者——由《国际汉语教师标准》引发的思考 [J]. 语言教学与研究, 2010(2): 25-30.