

“激活儒学生命力”系列笔谈之四：教育

儒家教育思想的现代价值

李景林 柯小刚 王苍龙

编者按

随着时代的变迁、科技的进步和人类认知的发展，当今教育领域正在遭受全方位的挑战。全球化、信息化、智能化等趋势，对人才培养提出了新的需求；愈演愈烈的教育内卷，进一步强化了教育的工具理性，而疏忽了“育人之根本在于立德”；现代教育以课堂为中心、以习得知识和技能为目标、以考试成绩为评价标准的教育模式，也面临积重难返的发展困境。在此背景下，以返本开新的方式重思中国儒家教育思想中的精义，或许能为当今的教育革新提供一些有益的启示。

《天府新论》本期“激活儒学生命力”笔谈以教育为主题，致力于阐发传统儒家教育思想的现代价值。李景林教授认为，教育的核心是“人”的培养，而非仅仅是知识的生产与获得，儒家教育以“养”为先的思想，有助于超越西方学科化的壁垒，重建学术文教的“通”性基础，实现中国学术自身的文化身份认同和主体性重建。柯小刚教授认为，“修道”即对“道”的体悟，是儒家教育思想的基本纲领，重温儒家“修道”的教育思想，回到教之为教的本原，不仅有助于突破现代工具理性对教育的桎梏，实现人自身的完善，而且可以通过对“为己之学”的强调，塑造自信自强的文化品格。王苍龙博士认为，当代民间儒学教育的勃兴，一方面缘于对应试教育的不满，另一方面则缘于儒家经典教育的独特吸引力。虽然民间儒家教育在实践层面距离素质教育的目标还存在较大差距，但毕竟提供了一种新的教育选择，因此应给予其深刻反思、自我调整的空间。

教以“养”为先

——中国学术与教育之“通”性基础的重建

李景林

一、超越学科化的壁垒

中国传统学术，所重在“通”，是一种以人的德性完成和存在实现为前提的“通人通儒之学”^①，

[作者简介] 李景林，四川大学哲学系教授。 四川成都 610065

柯小刚，同济大学人文学院教授。 上海 200092

王苍龙，英国布莱顿大学社会学系助理教授。

[收稿日期] 2025-01-15

① 参见钱穆：《现代中国学术论衡》，生活·读书·新知三联书店，2001年，“序”第1页；钱穆：《中国学术通义》，台湾学生书局，1975年，“序”第4页。

其学术部门的划分^①，非如西方学术基于认知进路的学科性分类。20世纪初以来，中国传统思想学术的研究经历了一个现代转型的过程。而这一转型的基本取径，则是借用西方现代的学术架构和科学方法，对中国传统思想学术作一种分科化的处理和新的体系建构。其学术方法和诠释原则系从外部现成“拿来”，而非由中国传统学术自身转出。这种学术原则的外在性和学科化取径，既使中国学术之整体性和主体性的内涵趋于消解，又削弱了其人文教育的文化认同基础。21世纪初以来，中国学界对此多有检讨反思，近年“中国古典学”研究的兴起和学科建构就集中表现了这一点。

古典学的概念同样源自西方。不过，西方古典学虽关涉语言学、文学、考古学、古代史等不同的学科领域，而其学术的目标却在于对古典世界做整体性的把握，复活和再现那作为统一体的古希腊—罗马的文明世界，具有一种超越各独立学科之局限性的整体性学术指向^②。因此，近年中国学、政两界对古典学高度重视，期望通过“中国古典学”的学科设置和中西古典学的研究，逐渐形成一种文明整体性的学术视域，以超越人文学术研究的学科化壁垒，实现中国学术自身的文化身份认同和主体性重建。同时，发挥古典学博雅教育和社会教化的功能，为中国教育奠定文教的基础。这个学术的方向无疑是正确的。

不过，从目前高校学术研究和人文教育的情况看，“中国古典学”学科的设置和建构，要达到这一目标，还面临着不少需要解决的理论和现实问题。其一，虽然一些高校已经在本科层面设置了“中国古典学”学科，但这些学生如要考研深造，其出口仍然要归到文学、历史、哲学这些既有的学科。其二，我们现有的教师已是学科化模式下培养出来的学者，其对古典学术的研究亦习惯性地是学科性的。譬如让出身哲学的教师来讲《论语》《孟子》《老子》《庄子》，与出身中文、历史的教师的讲法就会完全不同。在这种格局下，要实现“中国古典学”设置所指向的突破学科壁垒、提升大学教育之教养品质的整体性目标，无疑存在相当的难度。现代社会体制内的教育，无论是自然科学还是人文学科，基本上都是一种知识性、学科化的教育，而且越往高层发展，学科领域就分得越细。这是一个既成的现实，亦是一种必然的、不可逆转的趋势。因此，寄望于依靠现代体制的学校教育，来培养超越学科壁垒的“通”才，这对极个别的天才人物来说或许是可能的，但对一般人来说则是不现实的。

吾人需要跳出学科的阈限来思考学科的问题。学科化产生的弊端，似乎无法仅由另一新的学科的设置来化解。

二、以教养为先的教育精神

教育的核心，是“人”的培养，而非仅仅是知识的生产与获得的问题。此亦是教育学界的一种共识。中国人论教育，就特重一个“养”字。《周礼·地官·保氏》：

养国子以道，乃教之六艺：一曰五礼，二曰六乐，三曰五射，四曰五驭，五曰六书，六曰九数。乃教之六仪：一曰祭祀之容，二曰宾客之容，三曰朝廷之容，四曰丧纪之容，五曰军旅之容，六曰车马之容。

郑玄注：

“养国子以道”者，以师氏之德行审谕之，而后教之以艺、仪也。

① 如汉人的六分：六艺、诸子、诗赋、兵书、术数、方技（《汉书·艺文志》）；六朝的七分：经典、诸子、文翰、军书、阴阳、术艺、图谱（南朝宋王俭《七志》），或经典、纪传、子兵、文集、技术、佛、道（梁阮孝绪《七录》）；《隋书·经籍志》的四分：经、史、子、集；清人义理、考据、辞章的区分等等。

② 德国古典学家维拉莫威兹《古典学的历史》一书开宗明义，就对古典学这一整体性的学术精神作了精要的阐述。参见维拉莫威兹：《古典学的历史》，陈恒译，生活·读书·新知三联书店，2008年，第1—2页。

《礼记·文王世子》：

立太傅少傅以养之，欲其知父子君臣之道也。

郑玄注：

养犹教也，言养者，积浸成长之。

这个“养”，即生命整体性的养成与人格的实现，其核心在于德性的成就。这是教育或教化的根本所在。《周礼·天官·大宰》关于师氏亦曰：“师以贤得民。”郑玄注：“师，诸侯师氏有德行以教民者。”师氏以德行垂范国子，使晓谕并涵养其德性，然后乃教以六艺、六仪。这并非否定知识技艺。此所言“礼乐射驭书数”之六艺与六仪之容，就属于知识技艺的范畴。这里所强调的是，德性的积浸养长与六艺、六仪之间存在着一种先后次第的关系。知识技艺的获得，须以德性的涵养成就为其先在的根据。此以“养”言教，凸显了一种教以“养”为先的教育精神。

周世学在官府，其所施教，以国子贵胄为对象。孔子则有教无类，首开私学以教化于民间，史称弟子三千，贤者七十，后世尊为“至圣先师”“万世师表”。其教育的原则和精神，遂具有了一种普泛的社会意义和道贯古今的历史性内涵。

孔子教人，亦主以人的教养为先的教育观念。《论语·学而》：“子曰：弟子入则孝，出则弟，谨而信，泛爱众，而亲仁。行有余力，则以学文。”入孝出悌，信爱亲仁，皆人的成德修养之事。“文”即前文所言“六艺”。六艺，就经典言，即《诗》《书》《礼》《乐》《易》《春秋》；就知识技艺言，即礼、乐、射、御、书、数，包括了今人所说的知识、技能、文学、艺术、学术诸方面的内容。为学须以德性修养为先，而“文”或知识技艺，则只是“行有余力”之后的事情。古人以“蒙以养正”为“圣功”^①。“蒙以养正”，犹今习语所谓“从娃娃抓起”。今日之体制教育，主要是一种知识技能的教育。教之“养”的意义，却在于个体存在整体性的保持与升华。老子讲“常德不离，复归于婴儿”，“常德乃足，复归于朴”（《老子》二十八章）。孔子讲“文质彬彬，然后君子”（《论语·雍也》）。“文”即文化、文饰，“质”指人的自然存在。“文质彬彬”，并非“文”“质”分化之后的一种拼合，而是如孟子所说的“大人者，不失其赤子之心者也”（《孟子·离娄下》）。婴儿、赤子浑然全体，保有着生命存在的整全性。大人君子，既有高度发达的理性，又不失婴儿、赤子的淳真。教化乃展现为一个个体生命整全性的跃迁与升华的历程，而非外在的灌输。朱子谓古来“小学”重在存养根基，“大学”乃据此以点化出道理^②，讲的亦是这个意思。旧时童稚启蒙，亦讲究熟读成诵，然后开讲，此种方式对个体内在整体性体悟的保持与养长，亦颇有益。当然，这里讲教养与“学文”的先后，并不只是一种时间上的先后，而首先是要强调“教人”和“为学”，亦即今所谓教育，必须以德性人格的养成或“达道”为先在的根据。孔子博学多能^③，自称“好学”^④，却不同意弟子仅把自己看作一个博学多识的人，而自谓“予一以贯之”（《论语·卫灵公》），“吾道一以贯之”（《论语·里仁》），就表现了这一点。

孔子删定《六经》以为教典，其六艺之教，核心亦在于通过教化以达成人格的完成和人的存在的实现。《礼记·经解》记孔子语云：

①《周易·蒙卦·彖传》：“蒙以养正，圣功也。”

②《朱子语类》卷七《小学》：“古者小学已自养得小儿子这里定，已自是圣贤坯璞了，但未有圣贤许多知见。及其长也，令人大学，使之格物、致知，长许多知见。”又曰：“古人于小学存养已熟，根基已深厚。到大学，只就上面点化出些精彩。”参见朱杰人、严佐之、刘永翔主编：《朱子全书》第十四册，上海古籍出版社、安徽教育出版社，2002年，第268页，第270页。

③《论语·子罕》：“大宰问于子贡曰：‘夫子圣者与，何其多能也！’子贡曰：‘固天纵之将圣，又多能也。’子闻之曰：‘大宰知我乎？吾少也贱，故多能鄙事。君子多乎哉？不多也。’牢曰：‘子云，吾不试，故艺。’”

④孔子自称“好学”，于诸弟子中亦仅许颜子为“好学”。可知在孔子心目中，“好学”是一项优秀的人格品质。

入其国，其教可知也。其为人也温柔敦厚，《诗》教也；疏通知远，《书》教也；广博易良，《乐》教也；洁静精微，《易》教也；恭俭庄敬，《礼》教也；属辞比事，《春秋》教也。故《诗》之失，愚；《书》之失，诬；《乐》之失，奢；《易》之失，贼；《礼》之失，烦；《春秋》之失，乱。其为人也，温柔敦厚而不愚，则深于《诗》者也；疏通知远而不诬，则深于《书》者也；广博易良而不奢，则深于《乐》者也；洁静精微而不贼，则深于《易》者也；恭俭庄敬而不烦，则深于《礼》者也；属辞比事而不乱，则深于《春秋》者也。

是言六艺教化之效，表现为人的德性人格和生存智慧的养成。这里要特别强调的是，《六经》的教化作用，植根于其整体性的“道”。《六经》之教，如单就其学术或知识形态而言，乃各有所偏。如《诗经》教人温柔敦厚，若偏滞于此，则将失之愚暗。《书经》教人疏通知远，若偏滞于此，亦将陷于诬妄。如此等等，可以类知。因此，六艺之教须贯通之以“道”，构成为一个涵具内在“通”性的整体，而不偏执于一艺，方能真正达成其教化之效。

所以，孔子教人有“君子不器”之说（《论语·为政》）。《礼记·学记》论教、学之道，亦曰“大道不器”。“器”，犹某种具有特定用途之物。就人而言，“器”即成为某一方面的专门人才，或某一方面的专家。人须有专门的知识技艺，方能立足于社会。然知识技艺的系统，既有专门科类之阈限，又包含着一种公度性和外在化的指向。若偏滞于此，人的生命存在将趋于狭隘化和平面化，因之而缺失个体心灵之自由灵动的丰富性与存在之立体性的深度。人作为一种“文”化的存在，必然由于其知性的维度而不同程度地被“器”化或物化，并带给自己种种虚妄的价值分别。这是人的存在所不得不然的一种宿命。不过，孔子并不因此排拒专家和专门之学，他的“游艺”之说，就是对治此弊的一剂良方。

《论语·述而》：“子曰：‘志于道，据于德，依于仁，游于艺。’”“艺”即“六艺”。“道”者乃形上之称^①，它超越于形器，却并非抽象的实体，必经由“仁”“德”的成就而为个体心灵所真实地拥有。这个“游”字很重要。“游”是既入乎其中，又超乎其外。为学之道，既要涵泳于“艺”，又不偏滞于一“艺”。知识技艺，尤其是现代的科技，表现了关乎吾人存在的两种理解趋向：其一，专门化的整体性分解；其二，平均化可重复作业的共同性。而奠基于“道、德、仁”的“游艺”，却指向于个体心灵深造自得的内在整体性。《孟子·离娄下》：

君子深造之以道，欲其自得之也。自得之，则居之安。居之安，则资之深。资之深，则取之左右逢其原。故君子欲其自得之也。

庄子称“知道”为“见独”“独与天地精神往来”^②，阳明讲“良知即是独知”^③。这个“自得”，亦犹阳明所谓“独知”，庄子所谓“见独”“独与天地精神往来”。“独”是充分的个性化，“道”“良知”“天地精神”，则标识超越的普遍性。“道”的超越性必显于个体之“独知”“独见”。君子为学，贵在“自得”，体之于身，内得于己而非偏滞于外。其所达之境域，是“通”而非“同”。“通”，是基于充分个性化的一个朝向世界的完全的敞开性。^④处在这个“通”的境域中的人，乃能居安资深，

①《周易·系辞上》：“形而上者谓之道。”

②见《庄子·大宗师》《庄子·天下》。

③《王阳明全集》卷二十《答人问良知二首》：“良知即是独知时，此知之外更无知。”王守仁：《王阳明全集》，吴光、钱明、董平等编校，上海古籍出版社，1992年，第791页。

④中国哲学所言“道”，非抽象的实体或普遍性。这里的“道”，是在“通”的意义上呈现出来的。《庄子·齐物论》对此所论最为经典：“故为是举莛与楹，厉与西施，恢恠憭怪，道通为一……唯达者知通为一。为是不用而寓诸庸。庸也者，用也；用也者，通也；通也者，得也。适得而几矣，因是已。已而不知其然，谓之道。”道和圣人不自用而任万物各尽其用，乃能与物无不“通”。“通”，是在成就差异的前提下而达成沟通。“道通为一”，即在此“通”上所显之“一”。儒家以忠恕言仁，亦此义。

左右逢源，注焉不满，酌焉不竭，其所逢遇，触处皆真而达其本原，因而内在地具有原创性的生命智慧。与此相应，那有限性的知识技艺，亦由是得以涵化升华而归本道体，获得其对人的存在之肯定性的价值。在这里，“教”和“学”（亦即今所谓教育），与人之个体生命之间，存在着一种内在的相关性。

此种“通”与“独”的内在关联，见诸学术，即成就为一种“殊途百虑之学”^①。《易》云“天下同归而殊途，一致而百虑”（《周易·系辞下》），本以论“道”；而《史记·太史公自序》“论六家之要指”，《汉书·艺文志》论九流十家，则皆取之以言诸家思想学术之生产与存在的方式。^② 黄宗羲《明儒学案》更用“一本而万殊”^③“竭其心之万殊”^④“万殊总为一致”^⑤来概括儒家之为学门径。学术作为一种文化的理性表现，必包含着其内在的部类区分，亦由此而必显现为种种专门专家之学。君子之学，于“独”上见“通”，于“万殊”上见“一本”，乃是在心灵和个体存在的整体性上理解为学的路径与学术的精神。“志于道，据于德，依于仁，游于艺”，“道”落实于“仁、德”的成就而为学问、学术奠定内在超越性的基础，其学乃能“通”而不隔，虽专精而无偏弊。前引黄宗羲论为学之道，乃将儒家“殊途百虑之学”归本于“修德”，认为“修德而后讲学”，其学乃能无“执定成局”“举一而废百”之弊^⑥，讲的就是这个道理。

因此，中国古人论学，讲“尊德性而道问学”（《礼记·中庸》），讲学有所止而止诸成圣^⑦，讲为学须“明体而达用”^⑧，讲进学致知须以涵养为本^⑨，等等，一言蔽之，就是强调德性养成对于学问技艺之奠基的作用。以德性的养成为先，则学无偏弊，其专门与分科，亦不碍其为“通”。今人钱穆先生对此有很精当的论说。钱先生以“通人通儒之学”来概括中国传统学术的特点，指出其核心的精神在于：

中国传统，重视其所为学，而更重视为此学之人。中国传统，每认为学属于人，而非人属于学。故人之为学，必能以人为主而学为从。当以人为学之中心，而不以学为人之中心。故中国学术乃亦尚通不尚专。既贵其学之能专，尤更贵其人之能通。故学问所尚，在能完成人人之德性，而不尚为学术分门类，使人人获有其部分之智识。苟其仅见学，不见人，人隐于学，而不能以学显人，斯即非中国传统之所贵。^⑩

此所谓“尚通而不尚专”，并非说中国传统学术无专家专门之学。古来学术，本有分科，学者为学，亦尚专精，而不能面面俱到。这个“通”，非从知识广狭多寡的层面说，而是从“学属于人，而非人属于学”，“以人为主而学为从”，“以人为学之中心，而不以学为人之中心”，“以学显人”而非“人隐于学”的意义上说的。古人为学，不仅须于经学、理学、小学、辞章、考据等人文学术各擅专长，另如所谓畴人之学，天文、历算、医药等科技门类，更是一种世传专家之学。传统学术和教育

①④⑥ 黄宗羲：《明儒学案·黄梨洲先生原序》，沈芝盈点校，中华书局，1985年，第10页，第10页，第9页。

②《史记·太史公自序》引作：“《易大传》天下一致而百虑，同归而殊涂。”

③ 黄宗羲：《明儒学案·发凡》，沈芝盈点校，中华书局，1985年，第18页。

⑤ 黄宗羲：《明儒学案·序》，沈芝盈点校，中华书局，1985年，第7页。

⑦《荀子·解蔽》于此所论最精：“凡以知，人之性也；可以知，物之理也；以可以知人之性，求可以知物之理，而无所疑止之，则没世穷年不能遍也。其所以贯理焉虽亿万，已不足以浹万物之变，与愚者若一……故学也者，固学止之也。恶乎止之？曰止诸至足。曷谓至足？曰圣也。”

⑧ 见《宋元学案·安定学案》胡安定弟子刘彝对安定教学精神的论述。黄宗羲原著、全祖望补修：《宋元学案》第一册，陈金生、梁运华点校，中华书局，1986年，第25页。

⑨ 如小程子论学讲“涵养须用敬，进学在致知”（《二程遗书》卷十八）；同时又强调：“入道莫如敬，未有能致知而不在敬者。”（《二程集·二先生语三》）

⑩ 钱穆：《中国学术通义》，台湾学生书局，1975年，“序”第4页。

“以学显人”，“以人为学之中心”，故其学虽专门，却不碍其“通”，展现出一种“通人通儒之学”的学术精神。

在20世纪初叶中国学术和教育向现代学科化体制转型的过程中，涌现出了一大批现象级的学术大师。这是一个群体，而非个别的现象。他们大多既是现代学术和教育诸学科的开创者，却又并未陷入现代分科化的窠臼和学科性的偏弊，展现出了一种强韧的学术原创性活力。原因就在于，在接受西方的学科化教育之先，其传统文化学术的教养与学养，业已完成。按照陈寅恪先生的说法，他们已然是为中国传统“文化所化之人”，从里到外都纯熟通透了。这一代学人所具有的人格上的独立性和思想学术上的原创力，既得益于其对西方思想学术的吸纳，更奠基于其所先期具有的中国传统的教养与学养。这一特殊时会所呈显出的特殊学术现象，颇具典型性意义，值得深思。

三、重建学术文教的“通”性基础

文化是一个活的整体，学术则是它的理性的部分。有理性就有区分。自来学术，既有区分，又有整合。区分，即学术各部门之间科属部类的区别性；整合，则表现为各学术科属部类间所具有的一种内在的“通”性。学术、文化的创造和发展，以区分、分化为前提，却又要经由“通”性的奠基，以获得其生命整体性的意义和内在的精神动力。而这“通”性或整合，却非平面化的、各种处于分离状态的学术门类和文化要素的拼合，而是落实于人的生命存在整体性的教化和教养。

思想学术与整体人格的实现，在本原上是一体不可分的。不唯中国如此，西方早期的思想亦表现了这一点。^① 不过，西方思想偏重认知的进路，使其学术的趋向显现出一种“重分别”的特征^②。西方从亚里士多德开始，便对学术做出了与现代大致相当的学科分类，各门学科之间有着明确的界限。欧洲中世纪在天主教信仰统摄下的理性与信仰的争持与共存，孕育了近代的科学、学术和大学的学科体制。近代以来的西方思想，强调事实与价值、真理与信仰的区分，既使学术趋于知识化和工具化，也推动了宗教事务与世俗政治、科学、学术的分途，而构成为一种独立的社会系统和精神领域。由是，宗教的精神乃在学术的体制之外，作为一种社会的机制和学者个体内在精神生活的事务，贯注、影响于其学术的系统和思想学术的创造活动。是以西方学术虽“重分别”，却仍贯通着一种“通”的精神。这后一个方面，主要体现在独立于学术之外的一种宗教的系统中。在这里，宗教与学术的各司其职，亦体现了一种“重分别”的特点。

中国学术注重在“通”，其与传统社会和个体的精神生活，亦始终保持着密切的关系。代表中国传统学术之主流的儒学，其学说的精神，核心在教化。儒家注重礼乐教化。《礼记·礼器》：“经礼三百，曲礼三千。”《礼记·昏义》：“夫礼，始于冠，本于昏，重于丧祭，尊于朝聘，和于乡射，此礼之大体也。”在孔子之前，周代社会业已形成了一套文理隆盛的礼乐文明。冠婚、丧祭、乡射、朝

① 如海德格尔所说，前苏格拉底、柏拉图时代的思想，乃是一种先于理论与实践，以及“逻辑”“物理学”与“伦理学”诸学科部门分别的原初意义上的“思”。这种思想发生于理论与实践、事实与价值“区分之前”，作为人的“居留”之思和存在之澄明，可以称作一种“原始的伦理学”。参见海德格尔：《关于人道主义的书信》，载孙周兴选编：《海德格尔选集》上，上海三联书店，1996年，第395—406页。我们在苏格拉底和柏拉图的学说中也可以看到这一点。柏拉图的《申辩篇》《克里同篇》《斐多篇》等论著，即展示了这种哲学思考、逻辑论辩与人格生命成就之内在的一体性。苏格拉底被判处死刑，本来有逃脱的机会，但却毅然选择了赴死，把它看作一种“神”意的指引。他在自己的生命体验到了一种安排着世界命运的超越性力量。苏格拉底对其思想哲理的身体力行，对“神”和命运的生命体验，与孔子对天道性命的体认，颇有相似之处。

② 钱穆说：“文化异，斯学术亦异。中国重和合，西方重分别。”钱穆：《现代中国学术论衡》，生活·读书·新知三联书店，2001年，“序”第1页。

聘,涉及当时家庭家族生活、宗教生活、政治生活及乡党、邻里、社会生活的各个方面,表现为一种普泛的社会生活样式。儒家教化与一般宗教教化不同的是,它并不另创一套教义、组织、神灵及仪式仪轨的系统,而是因任传统社会既有的宗教信仰及与之相应的礼乐礼仪系统,而对之加以人文的解释和系统的重建,以落实其教化的理念于社会生活。儒家这种“以神道设教”^①的教化方式,比之一般体制化的宗教,具有更强的包容性和普泛的社会教化作用。经典的传习,亦是中国传统社会一种具有基础性和普遍性意义的教化方式。这种教化方式,起始于民间社会^②,而后乃呈现出一种民间教化与官方教化统一的态势。儒家倡导返本内求的“为己之学”,民间的讲学体现了一种自由的精神:价值观念上自由的选择、自由的讲学和学术上的自由思考。因此,这种教化实质上乃是一种“自我的教化”。古代社会政教相济,士人大儒多讲学于民间。士人为政一方、教化一方,成为一种其所自觉担当的社会责任,构成了一个“以身体道”的群体。^③此外,儒家的教化还表现在家族传统、乡约自治、乡贤德化等方方面面。儒家学术和教化的这种民间性精神,使之能够持续性地升华和引领社会生活,发挥其普泛的教化作用。其教化的理念,构成了中国社会超越性的价值基础。

儒学本质上是一种学术和哲理的系统,同时又一身二任,兼具中国传统社会“教养的本原”^④之职能。在政教分离、学术与精神教养分途的现代,基督教作为西方社会一种体制化的宗教,仍然保有其自身独立的社会机制,发挥着其作为社会人心之教化本原的作用。是以其知识性分科化的教育体制,仍能拥有自身“通”性的基础。但是,儒学并非体制化的宗教。20世纪初以来,中国传统政治体制解体,人的生存方式和社会生活样式发生根本性的变化,儒家的教化因之而失去了其制度性的依托和生存性的寄身之所。传统思想学术研究依照西方模式的现代转型,加之长期以来文化上的激进主义思潮,亦使学院学术退居单纯知识性、学科化的一端,而失去了其与社会生活的关联性和教化的作用。这种社会民间性教化机制的缺失,正是当下分科化体制教育缺乏自身“通”性内涵之种种弊端的原因所在。近年来,学界和政府相关部门积极推动古典学的学科建构,体现了中国人文学术和教育的进一步发展对人文学科整合、大学博雅教育和教养品质提升之迫切的内在要求。

从上述讨论可知,文化学术之整合性的基础,在于生命存在整体性的教化和教养,在现代社会政教分离的条件下,这一整合的基础乃存诸一种社会性教化的机制,而不完全是一种现代体制化教育学科设置内的事务。中国传统教以“养”为先的教育精神,在今日仍然有效。而要真正奠立中国学术和文教的“通”性基础,我们的一项首要的工作,就是要接续中国文化自身优秀传统文化,重建中国现代的具有民间社会性意义的教化机制。改革开放以来,随着民间社会独立空间的扩大,民间性的教化与学术活动,如各种书院、精舍、学会、讲堂,读经、会讲、讲学等得到了孕育和长足的发展,传统的礼仪礼俗、乡村社会、家族传统亦在逐步复苏。当然,在现代分工的条件下,体制内学院学术在学术力量和资源掌握上无疑处于主导地位,中国文化学术当代性形态的重建,应是学院学术的一项重要职责。这两种力量合力并功,假以时日,中国社会能够切合世道人心的、作为当代中国文化学术之社会性教化本原的“通”性基础的建立,当可期之不远。

* 本文系国家社会科学基金重大项目“儒家教化思想通史编纂与研究”(编号:24&ZD224)的阶段性成果。

①《周易·观卦·彖传》:“圣人以神道设教,而天下服矣。”

②如孔子开创私人讲学传统,其影响初亦在民间。宋代理学,亦由民间孕育而成,朱子之学始被斥为伪学,其《四书章句集注》至元代以后才成为官方教本。

③如朱子知南康军时恢复白鹿洞书院,并亲自为白鹿洞书院设定学规,就表现了这一点。

④参见李景林:《教养的本原——哲学突破期的儒家心性论》,辽宁人民出版社,1998年,“自序”。

修道的教育：儒家教育思想笔谈

柯小刚

《中庸》开篇三句“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”，是儒家教育思想的基本纲领。教育首先是“修道”，而不是知识灌输和职业技能培训，更不是刷题升学。在今天这个工具理性和数字化考核的时代，重温修道的教育思想，回到教之为教的本原，有着重要的现实意义。

一、教育所为何事：天人之间的修道从游

《论语》开篇三句，“学而时习之，不亦说乎？有朋自远方来，不亦乐乎？人不知而不愠，不亦君子乎”，就是一种修道教育思想的体现。这三句都是问句，可见其语境是孔子在与弟子交谈中所说的话。《论语》所载，大多是对话。从中可见孔子的教学从来不是单向灌输，而是在弟子的主动发问下，与之对话，予以反问和启发，反复切磋，相与发明，而且往往欲言又止，意犹未尽，然后让道自己显露出来。在那个时刻，师生相视一笑，尽在不言中矣。

在修道的教育中，师生关系首先是同游关系，同游于道的关系。古人常云“从游于某先生之门”，即从学于某先生。“有朋自远方来”（一本作“友朋自远方来”），为什么直接接在“学而时习之”之后？学习与交游为什么如此紧密？“远方”与学习是什么关系？这些问题都指向“修道”。

“修道”修的是“率性”之道。“率性”就是遵循自己的本性，让自己真实地成长为自己，不扭曲，不异化，不自欺欺人。教育之所为，如此而已。但自己的本性究竟是什么？是“天命之谓性”。“命”是命送、给予之意。天命之于人的东西，就是人的自性。教育就是教人反躬自省，认识到天命之于人的固有之性。仁、义、礼、智、信就是天命之于我的固有德性。教育就是引导一个人去认识自己本自固有但自己还不能自觉其有的知识和德性。

现代工具理性主导的教育号称是为了人的教育，但人之为人却恰恰不能局限于人，教之为教也不能只是为了人的实用目的而教。眼中只有人的教育，结果往往导致人的异化、物化和工具化；从天命之性出发的修道之教，反而可能带来人的生命成长和自我实现。《中庸》云：“诚者天之道也，诚之者人之道也。”天、人都在道中，所以，教育才是“修道之谓教”。

修道的教育是人向天的回溯，以及在回溯中对人自身的完善。《中庸》开篇所谓“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”的论述次序其实是一种返回的结果。如果不是先有教育修出人道，使人成为人，天命之性也无从成为人的自觉。天命并非兀自存在的神秘之物，而是无往不体现为人之为人的具体人性、物之为物的具体物性。经过“诚之”的人道努力，天道之诚就得以认识，也得以实现。在天人之间、“诚”与“诚之”之间发生的事情，就是教育的事情。教育所为何事，究竟在此矣。

二、修道从游的本原教育与规划考核的现代教育

如果说上面结合《中庸》的论述未免抽象的话，那么，《论语·先进》“侍坐”章中的师生对话，可以作为一个具体案例，启发我们理解什么是修道的教育：

子路、曾皙、冉有、公西华侍坐。子曰：“以吾一日长乎尔，毋吾以也。居则曰：‘不吾知也！’如或知尔，则何以哉？”子路率尔而对曰：“千乘之国，摄乎大国之间，加之以师旅，因之

以饥谨；由也为之，比及三年，可使有勇，且知方也。”夫子哂之。“求！尔何如？”对曰：“方六七十，如五六十，求也为之，比及三年，可使足民。如其礼乐，以俟君子。”“赤，尔何如？”对曰：“非曰之能，愿学焉。宗庙之事，如会同，端章甫，愿为小相焉。”“点，尔何如？”鼓瑟希，铿尔，舍瑟而作，对曰：“异乎三子者之撰。”子曰：“何伤乎？亦各言其志也。”曰：“莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归。”夫子喟然叹曰：“吾与点也！”三子者出，曾皙后。曾皙曰：“夫三子者之言何如？”子曰：“亦各言其志也已矣。”曰：“夫子何哂由也？”曰：“为国以礼，其言不让，是故哂之。”“唯求则非邦也与？”“安见方六七十，如五六十而非邦也者？”“唯赤则非邦也与？”“宗庙会同，非诸侯而何？赤也为之小，孰能为之大？”

“子路、曾皙、冉有、公西华侍坐”，诸子陪老师闲坐，有的甚至在鼓瑟弹琴，这时，对话不期然而然地发生了，教育就这样非计划地、非对象性地、非专题地，以及根本上无用地，自然发生了。这便是修道的教育。修道之道不是修的对象，而是修之所以可能的前提。修道要修的是修道者自身，修道是修身以向道、修身以自反于道。只有已经“在道”的师生，才能发生修道的对话；只有已经置身于道中的朋友，才能同游于道之往复涵泳。《中庸》云：“诚者自成也，而道自道也。”闲居侍坐，鼓瑟弹琴，师生已然共同置身于体道的生活之中，然后，对话自然发生，教学自然发生，教育才能成为一种修道的行动，带领对话者认识自己的天命之性，遵循自己的性命之道，完善自己，成己成物，乃至“与天地参”。

相比而言，在现代教育规划考核体系中进行的课堂教学模式，尤其是在投入产出算计的实用理性中进行的培训教育中，教师在某种意义上容易沦为教育产业工人或某种规划体系下的工具，而学生则易沦为教育产品的消费者或某种规划体系的定制目标。在这种教育环境下，如何摆脱“高分低能”的标签，尝试体验“孔颜乐处”式的深层精神欢愉，培养探索未知的兴趣和创造新知的能力，是亟待引起重视的问题。子曰：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者”（《论语·雍也》）。只有深层的精神愉悦才能带来旺盛的创造力，而中小学的刷题模式和高校的课题形式主义，在一定程度上只会带来虚假的内卷性繁荣。近来虽然有很多政策调整在试图解决问题，但目前仍然看不到显著成效。此时回过头来读读往圣先贤的经典，深入反思一下教育之为教育的本原何在，或许并不是食古不化的迂腐。

三、心志的向道与落实及现代教育目标的异化

侍坐对话的核心是“志”。心之所之曰志，心志并不只是今日所谓教育的目标。目标是规划和算计出来的，心志却是兴起和感发出来的。目标是物化的成功和量化的指标，心志则是向道之思。目标只知向前，更快更高更强；心志则知往复，自反而前行。

当然，心志并不意味着蹈虚，而是必然会落实为向下兼容的具体目标。心志“志于道”，但也必然同时是“据于德、依于仁、游于艺”的。心志“极高明”，但也“道中庸”。此点可见于“侍坐”章中的子路、冉有、公西华之对。以子路为例，子路之志在救国于贫弱，但这并不能降格为GDP和军备实力的数字化目标，而是终究要上升到“有勇”的德性和“知方”的礼义层面。等到孔子“与点”之后，再对曾点评论子路的时候，孔子表明其不满于子路的地方也并不在其救国之志，而恰恰在于礼义的层面。可见孔子对子路的具体目标是认可的，只是其目标尚乏修道心志的向上一机。所以，孔子之所以“与点”，并不是因为片面赞赏“浴乎沂，风乎舞雩”的高蹈，而是以此“与点之意”给予子路、冉有、公西华等人过于具体的目标以心志的兴发，希望他们在追求具体目标的同时不为目标所限，而要以志帅气，以心役物，以道用器。诚能如此，则教育之能事毕矣。

反过来，对于曾点的舞雩之志，孔子虽然喟然叹曰“吾与点也”，但其感叹中其实既有认同和赞赏，也有知其不足的惋惜（这在三子既出之后的答曾点问中可以隐微看出）。曾点先是不欲轻言其

志，直到“鼓瑟希，铿尔，舍瑟而作”还不欲直言，只说与前面三人不同。这是一种道性的踌躇。凡有感于天命之性的心志，必然是超越具体事物而难以命名、无从言说的。直到孔子再三鼓励之后，曾点方才说出“莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归”的一番名言。

实际上，这段话并没有具体锚定什么目标，它只是一种诗性的起兴或易象式的感通。曾点只是即兴想到这个场景，很可能就是刚才他鼓瑟的时候想象的场景，然后像赋诗一样把它描摹出来。如果当时他即兴想到的是另一场景，如夏日午后的凉风、秋夜月下的虫鸣、冬雪江天中的小舟等等，都不妨碍他表达同样的心志。这里有一种具体事物层面的不确定性，以及恰恰因此而伴随的心志层面的确定性。相反，今日教育中的志愿填报和专业选择却时常在目标明确的同时伴随着心志的惶惑，乃至人生意义的迷茫。获得高学历和“人生成功”之后反而感觉空虚和焦虑的现象可能越来越多。这些问题的成因固然不乏社会和家庭因素的影响，但现代教育中缺乏心志培养和诗性兴发可能是事关本原的深层原因。

四、为己之学的自强自信与现代竞争文化的底层自卑

得到孔子赞许之后，曾点反而丧失了起初的道性踌躇，开始生出一点沾沾自喜，但又并不真正自信，所以等子路等人出去之后，忍不住问孔子：“夫三子者之言何如？”这是争竞之心的萌生，说明曾点的高妙心志其实并不笃实，并未得到自信之诚、自得之实，因而也未能真正明白孔子“与点之意”的全部深刻意蕴。虽然“点之意”是他自己的意，但他实际上并不能完全会意孔子之所“与”。此意正如张岱所云：

曾点四子言志，当自四子只各就本色信口说出。圣门别无妆点伎俩，只曾点气象在当下日用平常自好。然他却信不过，后来再一问，便觉他胸中走作。若是颜子曾子（引者注：曾参），自然直下承当，决不再问三子，讨个高下矣。夫子到后应它，亦只说三子为国为邦，绝不把曾点再与较量，此意极微。曾点念念要与三子比量，所以不能信受喟然之意。大凡学问，要当下自己信得；三子若信得只“有勇”“知方”“足民”“为相”，却都是春风沂水，夫子何曾不许他？若信不过，恐怕春风沂水，也是口头三昧，不是性地风光。所以曾点只叫做一个“狂”，不曾用得着。（《四书遇·论语先进第十一·言志章》）^①

与之形成鲜明对比的是师生间默会于心而相互发明的一些情景，如“子曰：‘参乎！吾道一以贯之哉。’曾子曰：‘唯。’子出，门人问曰：‘何谓也？’曾子曰：‘夫子之道，忠恕而已矣。’”（《论语·里仁》）“子夏问曰：‘“巧笑倩兮，美目盼兮，素以为绚兮”，何谓也？’子曰：‘绘事后素。’曰：‘礼后乎？’子曰：‘起予者商也，始可与言诗已矣。’”（《论语·八佾》）在这两场对话中，曾参和子夏都与老师有一种会心的默契，这种默契的根柢是体道之自得，以及因为有得于道而生的笃实自信。这种自信不是偏执，而恰恰是带来会心和默契的感通。孔子所谓“古之学者为己”（《论语·宪问》）就是这种体道之笃、自得之信的体现。

相反，“今之学者为人”则是源于缺乏本原自信而生的争竞之心。今日基础教育之所以形成以考试为中心的局面（所谓“高考指挥棒”），今日高校之所以形成以课题竞争和学科排名为中心的局面，都是“今之学者为人”的体现。船山解《乾》之“天行健，君子以自强不息”云：“强者之强，强人者也；君子之强，自强者也。强人则竞，自强则纯。”（《周易内传·乾》）今日应试型基础教育和绩效考核型高校体制之失，或在培养“强人”之强，而不知培养内在坚实笃定的“自强”之强。

基于中华文化的文化自信应该能超越这种外在的、异化的和不可持续发展的恶性竞争模式，走出

^① 相关分析，亦参拙文《春天的心志》，收入柯小刚：《在兹：错位中的天命发生》，上海书店出版社，2007年。

一条真正属于天下大同的、人类命运共同体的文化自信之路，这取决于未来的中国教育可以在多大程度上深植本原而自创新命，教出一代代自强不息的学子。什么时候我们的教育真能会得“与点之意”，培养自强自信之人，又能“有勇”“知方”“足民”“愿为小相”了，才算是达到“修道之谓教”的境界了吧。

教育内卷、道德焦虑与民间儒家教育反思

王苍龙

一、双重视角下的儒家教育行动

2024年年底，一则某地教育局要求中小学校实行“作业熔断机制”的新闻刷爆网络。据称，凡小学生至21:20、初中生至22:00、高中生至23:00仍未完成作业的，家长可“让孩子停止作业，及时就寝，保证充足睡眠。第二天向老师说明情况即可，未完成部分无需补做”。自2021年7月以来，“双减”政策已经实施三年有余，但学生们的课业负担似乎并没有减少的迹象，教育内卷之程度也愈演愈烈，无论是日常生活中还是大众媒体上，到处都是疲惫不堪的孩子、焦虑不安的家长、竞争过度的学校。以我朋友正在上小学四年级的孩子为例。虽然校内作业（schoolwork）基本都能在课堂上完成，但家庭作业（homework）经常做到很晚，不少还是机械重复的作业。由于孩子所在班级对学业成绩的竞争极为激烈，我朋友对孩子又有很高的教育期待，因此，他还会给孩子布置额外功课——所谓“刷题”，要求孩子每天多做一到两套试卷。他无可奈何地对我说：“要想维持好的学习名次，你必须这么做。所有成绩好的学生都是这么卷出来的。否则的话，下次考试成绩就会下降。”激烈的教育内卷和繁重的学业负担给学生们带来了巨大的心理压力。根据中国科学院心理研究所发布的《中国国民心理健康发展报告（2019—2020）》，我国青少年的抑郁检出率为24.6%，其中轻度抑郁为17.2%，重度抑郁为7.4%。《2022国民抑郁症蓝皮书》显示，我国18岁以下的抑郁症患者占总人数的30.28%。50%的抑郁症患者为在校学生，其中41%曾因抑郁休学。此外，《2023年度中国国民心理健康蓝皮书》也表明学生群体心理健康问题日益突出，且呈低龄趋势。该报告显示，高中生抑郁检出率为40%，初中生抑郁检出率为30%，而小学生的抑郁检出率为10%。

教育焦虑和教育竞争，或者用今日流行的“教育内卷”一词，是我自2012年开始研究当代儒家教育复兴这个现象时就有的令人印象深刻的发现。当我询问民间儒家教育机构里的学生为什么要学习儒学的时候，他们无不给我一个意料之外又情理之中的共同理由——体制教育在一定程度上存在应试化、工具化和功利化的弊端，对个人道德品格的培养重视不够。“意料之外”是因为这是一个解释个体选择儒家教育的“外部性”理由，或者说是一个外在的推力；“情理之中”是因为后来我发现，民间儒家教育机构里大多数孩子都有在体制内接受教育的经历，这些经历往往伴随着一定程度的痛苦、挣扎和无奈。我还清晰地记得，一个10岁左右的男生向我描述他在体制学校里如何因为学习成绩差而遭到同伴和老师排挤的经历。在我长年的调研中，我遇到过无数类似的学生，他们都有疲于应付体制学校里过多的考试和作业的经历，他们的父母面对这种教育困局也是苦不堪言。

我在最近发表的一篇研究论文中，对上面所陈述的情况做了深刻剖析。^① 这篇文章为理解当代中

^① 参见 Canglong Wang, “Resurgence of Confucian Education in Contemporary China: Parental Involvement, Moral Anxiety, and the Pedagogy of Memorisation,” *Journal of Moral Education*, Vol. 52, No. 3, 2023.

国儒家教育复兴提供了一个新颖独特却被长期低估的视角——从家长们参与儒家教育的动机出发，考察他们选择让孩子学习儒家经典的话语和实践的复杂性。结合那篇文章和我的其他相关研究^①，我在这里进一步提出，应该从“外部”和“内部”两个视角来解释家长们的儒家教育行动。从外部视角来看，应该把儒家教育行动者（如家长、老师、学生）纳入更加宽泛的中国教育话语和社会结构中进行观察和讨论。我的研究发现，几乎所有受访家长都对体制教育表示不同程度的不满。^②他们称体制教育为一种“知识教育”，即提供工具性知识的教育形式，缺乏真正的文化价值。在这些家长看来，应试取向的体制教育过多关注学生的智育而忽视其他同样重要的素质，特别是道德素质的培育。他们担心过多的考试和作业会对孩子的身心健康造成损害，削弱孩子们的学习兴趣和自主学习能力，抑制他们的想象力、好奇心和批判思维。在我的研究中，不少学生也对体制学校的应试教育持批判态度，常用诸如“无聊”“没趣”“令人失望”“有压力”和“令人沮丧”等负面词汇描述其在体制教育里的学习经历。据此，我认为，对体制教育特别是对其应试化和工具性一面的批评，是促使儒家教育行动者转向儒家经典教育的根本动机之一。^③

从内部视角观之，应该看到儒家教育自身对参与其中的个体所具有的独特的吸引力。许多受访的家长和老师把儒家教育称为一种“道德教育”，认为其核心目标是提升学生的道德修养，培养个体伦理美德，养成文质彬彬的君子之风。他们希望孩子们长期浸淫在中国文化经典之中，通过大量的熏习与实践逐渐内化经典的深刻智慧，培养仁、义、礼、智、信的儒家美德，增强自律和自立的道德品质，最终提升自我教化水平，实现精神发展。他们尤其相信背诵教学法对个体道德教化具有重要作用，认为孩子们应该大量读诵中国经典，特别是“四书”“五经”等儒家经典，以及《老子》《庄子》等道家经典。需要特别说明的是，他们对背诵教学法的信念来自过去20多年来广泛流行的一种经典教育观念，即一个人在13岁之前具有较强的记忆能力和较弱的理解能力，因此应该充分利用这一时间段尽可能多地背诵经典，从而为其一生的学问和为人奠定基础。^④

总之，上述外部和内部的两个视角，为我们窥探儒家教育行动者们背后的逻辑提供了重要的启发。只有把两者相结合，我们才能对儒家教育复兴现象做一个更加整全的理解。循此思路，我将在下文继续阐述有关思考。

二、道德焦虑与教育改革：儒家教育复兴的情境化

参与儒家教育的家长、老师和学生们对体制教育的批判和对儒家美德的追求，从更深层次来看，反映了他们对现实社会道德危机的存在性焦虑。自改革开放以来，中国社会受到加速的个体化动力的影响，在伦理价值体系上逐渐凸显个体主义，强调自我发展、权利、独立自主等观念。^⑤然而，一方面，个体主义价值观经常与原有的注重自我牺牲、大局观念和社会服务的集体主义价值观有矛盾之

① 近些年我陆续发表了一系列有关儒家教育复兴的社会学论文和两部学术专著，绝大多数为英文。感兴趣的读者可以参考如下部分作品：Canglong Wang, “Parents as Critical Individuals: Confucian Education Revival from the Perspective of Chinese Individualisation,” *China Perspectives*, No. 2, 2022; Canglong Wang, *Cultivating the Confucian Individual: The Confucian Education Revival in China*, Cham: Palgrave Macmillan, 2023; Canglong Wang and Shuo Wang, “Educating the Autonomous Learner in a Confucian School: Subjectivity, Memorisation, and Dilemma,” *China Perspectives*, No. 135, 2023.

② 参见 Canglong Wang, *Cultivating the Confucian Individual: The Confucian Education Revival in China*, Cham: Palgrave Macmillan, 2023; Canglong Wang, *The Rise of Confucian Citizens in China: Theoretical Reflections and Empirical Explorations*, London: Routledge, 2023.

③ 参见 Canglong Wang, “Parents as Critical Individuals: Confucian Education Revival from the Perspective of Chinese Individualisation,” *China Perspectives*, No. 2, 2022.

④ 王财贵：《读经二十年》，中华书局，2014年，第17—38页。

⑤ Yunxiang Yan, “The Chinese Path to Individualization,” *The British Journal of Sociology*, Vol. 61, No. 3, 2010.

处，导致社会与个体在道德层面上出现价值观的模糊乃至冲突；另一方面，个体主义在现代中国语境下的发展并不充分，经常表现为一种负面的、功利的、自私自利的个人主义，而积极的、利他的、互惠的个人主义则先天发育不良。^①而且，中国社会历来就有私德发达而公德薄弱的现象。^②加上这种偏颇的个体主义的消极影响，于是出现了大量的“无公德个体”（uncivil individuals）。^③例如公共场所随地吐痰、乱扔垃圾，又如屡见报端的食品安全问题，再如损公肥私、损人利己、做好事被讹等。这些都加剧了参与儒家教育的家长们对孩子道德素质的担忧。这种担忧转化为他们希望通过诵读传统文化经典，培养孩子们的道德同理心，养成正确的伦理观念，学会如何在社会生活中为人处世，用儒家智慧抵消个人主义的负面影响。

情境化儒家教育行动者们的另一个教育动机的生成方式，是把它放置在中国教育改革的背景中看待，这个改革的基本方向是破除应试教育的弊端，转而推进素质教育。应试教育在中国具有悠久的历史传统，可追溯到古代科举制度，其遗产延续至今，对现代中国和东亚地区的学校教育实践产生深远影响。^④所谓应试教育，就是以考试为核心目标的教育模式，基本特点是按照考试分数高低来评价学生水平和教育质量。应试教育在教学方法上以机械记忆为主，强调大量重复练习以提高学生的应试能力。应试教育还因给学生施加过度学术压力、压制学生创造力、忽视他们的实际能力和歧视低分学生而受到广泛谴责。

为了解决应试教育的积弊，一场由政府推动的、全国性的素质教育改革运动在1990年代初应运而生，并在1990年代后期被制度化为一项国家政策，目的是培养具有全面素质的综合人才。虽然素质教育改革已持续数十年，但其效果不尽如人意。究其原因，正如任柯安（Andrew Kipnis）所指出的，素质教育改革存在两种相互矛盾的叙事逻辑，致其实际运作效果不佳。第一种类似新自由主义叙事，强调把学生重新塑造为自主的、自我进取的、自我管理和自我负责的主体；另一种类似权威主义叙事，要求学生服从家长和老师的意志和命令。^⑤

儒家教育于20世纪末、21世纪初在民间社会迅速生根和发展，与上述教育改革背景几乎同步，这内在的关联性不得不察。我的看法是，儒家教育与应试教育和素质教育之间关系复杂，既有一致性也存在关键区别。

其一，家长们对儒家教育的追捧与他们对应试教育的批评是同步的，后者构成了前者的一个重要驱动力。这一点，我在前文已经详述。吊诡的是，应试教育中的机械记忆、重复练习等教学方法在民间儒家教育中得到延续乃至强化，大量诵读经典始终被视为儒家教学法的核心技术之一。由此可见，虽然家长和学生选择民间私塾学习儒家经典有逃离应试压力的意图，但在教学理念和方法上并未完全摆脱应试教育的影响。

事实上，应试教育的遗产对当代民间儒家教育的演变一直发挥着潜移默化的作用。例如，我在长期走访调研民间私塾、观察民间儒家教育发展中，经常遇到学生们抱怨经典学习的过程枯燥而乏味，长期被要求大量死记硬背经典耗尽了他们的学习热情。背诵下来的经典随着时间的流逝而被遗忘，严苛的学习环境使其身心俱疲。此外，一些私塾里的老师也承认，一味让孩子机械背诵经典，其本质与应试教育无异，因为它把经典学习的真正意义——德性教化和成己成物——异化为对单一背诵量的追求，造成孩子们失去学习经典的兴趣，甚至产生强烈的厌学情绪。在过去几年里，一些民间私塾或书院开始纷纷放弃原来以大量背诵经典为主的教学模式，转而采用更具包容性和多样化的教学体系，不

①③ 阎云翔：《中国社会的个体化》，上海译文出版社，2016年，第314页，第18—19页。

② 费孝通：《乡土中国》，北京出版社，2004年，第41—50页。

④ 有关中国古代教育的历史变迁，包括科举制度及其遗产，可参见 Lee, H. C. Thomas, *Education in Traditional China: A History*, Leiden: Brill, 2000.

⑤ Kipnis, Andrew, "Subjectification and Education for Quality in China," *Economy and Society*, Vol. 40, No. 2, 2011.

仅在课程大纲中加入除经典诵读之外的教学内容，而且在教学理念上强调“因材施教”，要求根据学生自身的特质和天资进行有针对性的培养，反对使用一刀切的标准强行要求所有人。^①有趣的是，民间私塾教育的这类反思有一个非常重要的文化依据，即对所谓古代私塾教育体系的回归和传承。这一主张要求回到古代私塾教育的现场，通过对曾有过私塾教育经验的老先生的走访采录以及对古代相关文献的研读，把绵延数千年的古代私塾教育浪漫化地想象和重构为一种尊重个体差异、满足个体需求、为学生提供个性化辅导、成体系化的教育类型。^②

其二，儒家教育行动者们有意识地使用“素质教育话语”来批评应试教育，甚至把经典教育描述为一种真正的素质教育，不仅能提升学习者的德性修养和伦理美德，而且能发展学生的综合素质，培育真正德才兼备的人才。然而，对机械记忆教学法的强调、对应试教育遗产的继承，又使儒家教育偏离了素质教育的轨道，因为素质教育的首要目的是纠正应试教育的不足，摒弃死记硬背，提高学生的创造力和批判性。

我们应该从更深层的角度来重新审视儒家教育和素质教育话语之间的悖论性，这一点尤其体现在对背诵教学法的强调上。事实上，无论民间私塾在具体教学内容和方法上如何调整，他们无不承认诵读经典的重要性。从历史上看，读书（诵读经典）不仅是学者精进学问的方式，也是一种身心修炼的工夫。朱子云：“大抵人要读书，须是先收拾身心。令稍安静，然后开卷，方有所益。”（《朱子大全》卷六十三《答周深父》）不过，我在这里提出，民间儒家教育行动者对背诵教学法的偏好与其文化民族认同感紧密相连。^③许多家长在接触经典教育之前，自己并没有机会广泛学习儒学或者中国传统文化，并因此产生一种深深的文化自卑和羞愧感。而且，他们普遍认为儒家经典是宝贵的文化遗产，值得学习和传承。那么，该如何做呢？一是自己开始诵读经典，二是为自己的孩子创造深入学习经典智慧的机会。

而且，流行的经典教育理论告诉他们，13岁之前是记忆的黄金期，应该充分利用这一时间尽可能多地诵读经典。我把这类话语称为“儒家教育的治理术”，它通过一套儒家教育知识、规范和制度来规训、管理和引导个体的思想、选择和行动。^④在它的作用下，许多家长，特别是孩子年纪较大的家长，被一种时间的紧迫感所裹挟，渴望尽快让孩子学习经典。这一儒家教育治理术话语还提出，一个孩子如果能记诵30万字中外经典，就有潜力成为学贯中西的文化大才。这一主张激发了家长们望子成龙、望女成凤的教育渴望，深信大量读诵经典能够快速而有效地促进子女的教育成功。结果，民间儒家教育在过去20多年里得到迅猛发展，这背后家长们的教育心态至关重要。

三、未完成的结语：民间儒家教育的反思与未来

家长、学生和老师们参与儒家教育似乎是一个自相矛盾的过程。最初，他们因为对体制学校应试

① 参见 Canglong Wang, “Debatable ‘Chineseness’: Diversification of Confucian Classical Education in Contemporary China,” *China Perspectives*, No. 4, 2018.

② 我即将出版的文章仔细讨论了这一现象，参见 Canglong Wang, “Development, Controversies, and Reflections: The Revival of Grassroots Confucian Education in Contemporary China,” In *Confucianism and Development: The Resurgence of East Asia*, edited by Arturo Oropeza Garcia, 2025.

③ 参见 Canglong Wang, “Interweaving Nationalism and Cosmopolitanism in the Cultivation of Confucian Citizens through Classics Reading in Contemporary China,” *Citizenship Teaching and Learning*, Vol. 18, No. 3, 2023; Canglong Wang, Shuo Wang and Youjiang Gao, “Wenhua Dacai (Great Cultural Talent): Paradoxical Discourses and Practices in the Revival of Confucian Classical Education in Contemporary China,” *Asia Pacific Education Review*, Vol. 24, No. 4, 2023.

④ 有关“儒家教育治理术”更为详细的论述，参见 Canglong Wang, *Cultivating the Confucian Individual: The Confucian Education Revival in China*, Cham: Palgrave Macmillan, 2023; Canglong Wang, “Resurgence of Confucian Education in Contemporary China: Parental Involvement, Moral Anxiety, and the Pedagogy of Memorisation,” *Journal of Moral Education*, Vol. 52, No. 3, 2023.

教育的不满而选择儒家教育，而一旦进入私塾学习，应试教育遗产又无时无刻不在影响和塑造着他们的学习过程和体验。看上去，真正的素质教育还未到来。哪怕是被儒家行动者们寄予厚望的古典教育，在现实操作层面（先不论理论上的教育论证和教育哲学）距离那个目标仍然有所差距。那么，我们是否应该感到灰心呢？我不这么认为。

首先，在教育内卷如此激烈、教育竞争日益残酷的当今中国，注重个体德性养成和修养工夫的儒家教育确为焦虑不安的家长和学生提供了一种新的教育选择。儒家教育是一种生命的学问，仁、义、礼、智、信为其教育内容，“学以至圣人之道”为其教育目标。儒家不同于一般注重知识技能和理论认知的学派，其教育宗旨更能体贴个体的真实生命，对人的身体、心灵都能有所照顾。儒家虽有六艺，但重点不在技术而在道德教化。孔子说：“志于道，据于德，依于仁，游于艺。”（《论语·述而》）在《礼记·经解》中也记载了孔子的类似言论：“入其国，其教可知也。其为人也，温柔敦厚，《诗》教也；疏通知远，《书》教也；广博易良，《乐》教也；洁静精微，《易》教也；恭俭庄敬，《礼》教也；属辞比事，《春秋》教也。”儒家教育之精髓在《中庸》开篇便被精妙阐明为“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教”。万事万物皆有自然禀赋，此之谓“性”；做人做事应因循事物内在之理，此之谓“道”；而所谓“教”指的是按照道德原则进行德性修养。以“性”为本，求之于“道”，寄之于“教”，这便是儒家教化之真谛。唯如此，方有“中也者，天下之大本也；和也者，天下之达道也。致中和，天地位焉，万物育焉”（《中庸》）的说法。

作为一种安身立命的学问，儒家教育在一定程度上能使忙碌的现代人有机会深入内心，寻求一种内在的超越性，在凡俗生活中体验到某种神圣性。牟宗三先生把儒家哲学系统称为“道德的形而上学”，其意涵在于，儒家对道德伦理的追求总是关涉本体存在，个体经由道德修养的成就而创造实存的真实，获得真正的自由。^① 纷繁多变的日常生活始终是儒家主体操练身心的主要场域。^② 阳明学强调“事上磨练”便是此理。朱子亦云：“圣贤教人，岂专在打坐上？要是随处着力，如读书，如待人处事，若动若静，若语若默，皆当存此。”（《朱子语类》卷一百十五《训门人三》）。无论行仁聚义，其所凭依据绝非外力外物，而是个人之自由意志的自主抉择。《孟子·告子上》说：“仁义礼智，非由外铄我也，我固有之也，弗思耳矣。故曰：‘求则得之，舍则失之。’”如此一来，儒家主体之自我超拔挺立、自由刚健，即可“穷理尽性以至于命”。

最后我想说的是，虽然儒家教育在实践层面出现了很多争议和挑战，但民间私塾践行者展现出了很高的自我反思、自我批判和自我改进的意识和能力。事实上，有关经典教育的争论无论在社会公众层面还是在学术界都长期存在，有时候争论如此激烈，以至于经典教育自身的合法性都遭受冲击。^③ 然而，持续不断的争论也为民间儒家教育的发展提供了新的契机。尤其是近几年，许多私塾堂主和老师以实事求是的态度面对经典教育在实际教学和管理中出现的各种问题，以最大的诚意面对外界的纷扰质疑，着手在教育理论和实务操作两方面寻找解决之道，推进民间儒家教育的可持续发展。当前民间儒家教育正处于一个深刻反思、自我调整的过程，其发展已呈现出一种百花齐放的多样化态势。未来可以期待会有更多不同教育理念、不同教学方法和教学内容的私塾、学堂和书院涌现。难道我们不应该给予民间儒家教育实践者以足够的时间和宽容的空间吗？

（责任编辑：袁捷）

① 参见李景林：《教化之道与儒学精神》，山东教育出版社，2024年，第8—14页。

② 彭国翔：《身心修炼：儒家传统的功夫论》，上海三联书店，2022年，第24页。

③ 我在2018年发表在 *China Perspectives* 上的论文详细梳理了1930年代和2000年代两场围绕着“读经”的全国争论，参见 Canglong Wang, “Debatable ‘Chineseness’: Diversification of Confucian Classical Education in Contemporary China,” 2018. 我即将发表的论文对于2010年代发生的针对民间儒家教育的争论做了回顾和分析，参见 Canglong Wang, “Development, Controversies, and Reflections: The Revival of Grassroots Confucian Education in Contemporary China,” 2025. 此外，近期对读经教育的批评，也可参考柯小刚：《生命的默化：当代社会的古典教育》，同济大学出版社，2017年，第284—355页。