

“仁”“智”范畴与中国教育精神

◆刘庆昌

摘要:中国教育的理想状貌实为:具“仁”“智”的教育者,选取体现“仁”“智”的内容,采用蕴含“仁”“智”的方法,使受教育者最终成为具“仁智统一”的人。回望中国教育的历史可以发现,在精神领域存在着一个以“仁”和“智”为基本要素的观念运动,这就是从“仁智并举”到“仁智对举”再到“必仁且智”,最终转换为“德才兼备”的现代表达。虽然中国教育文化博大精深,但“仁”和“智”无疑是其核心范畴,而“仁智统一”则是中国教育精神的基本内涵。

关键词:仁;智;仁智统一;教育精神;中国教育精神

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2020.10.003

在中西哲学比较的意义上,人们发现中国人重道理、西方人重真理,这种差异性折射到教育文化上,人们又发现中国教育重德性、西方教育重知识。以此为基础,可推知中国教育从进入文化自觉开始就具有以人为目的的特征,而西方教育虽然不可能排斥为人的意图,但教育中的人无形中已成为知识和真理的载体。这一点我们可从苏格拉底式的教学和孔子的教学中区别出来。显而易见,苏格拉底的策略是指向认识本身的,而孔子的策略永远指向人本身。中国教育至少从孔子时代开始,的确是具有“成人”倾向的,用今天的术语说就是育人,而西方的教育从苏格拉底时代起则更像是一种哲学认识论实践。因而,欲寻找中国教育思维的基因,我们完全可以根据教育的“成人”特性,从“理想的人”中寻找答案。就“理想的人”而言,占据主导地位的儒家思想无疑是以“仁”与“智”为核心素养的。为了使受教育者具有“仁”与“智”的品格,教育者无论是在内容选择上还是在方法的采用上,无不思虑仁心与智慧的浸入,从而使“仁”与“智”实际上也成为他们心中“好教育”的基本品格。又因师被界定为人之模范,“仁”与“智”因此也成为“好教师”应具有品格。归结起来,中国教育的理想状貌实为:具“仁”“智”的教育者,选取体现“仁”“智”的内容,采用蕴含“仁”“智”的方法,使受教育者最终成为“仁智统一”的人。

尽管在理想人格的元素上,“仁”“智”之外还有“勇”,但因“勇”在生活实践意义上具有对“仁”和“智”的辅助与支持功能,所以“仁”和“智”实际上成为中国教育思维的核心范畴。进而言之,从“仁”“智”切入,应是我们通向中国教育文化本体的最佳选择,中国教育精神的精髓或可在我们对“仁”与“智”的咀嚼中逐渐显现出来。

一、从并举到对举的“仁”“智”范畴

从文字的角度看,仁与智在甲骨文中就存在了,但成为中国思想的重要范畴要从孔子说起。这倒不是因为孔子最早把仁和智对举进行辩证,而是因为他不同语境中对仁和智的言说奠定了这两个范畴的意义范围。在孔子之前,仅就仁智并举来说,首先不过少数几处,其次,其意义明显要简单和单一。如《周礼》中有“一曰六德:知,仁,圣,义,忠,和”,这里的仁和知(智)乃并行存在的优良品格。《周易·系辞上》则有了仁与智及仁者与智者的并举,曰:“仁者见之谓之仁,知者见之谓之知。”在这里,值得重视的并不是仁者和智者作为语词的价值,而是这两个词所反映的人们把具体品格与人联系起来,从而使仁和智在语言上实现了从德之条目到人之德性的转变。从此之后,仁与智实际上成为中国实践伦理思想的两个重要范畴。从有限的资料中可以看到,孔子从

刘庆昌/山西大学教育科学学院 (太原 030006)

学习阶段开始,就能从各种文献中接触到仁和智的概念,而《论语》中所反映的关于仁和智的言说,其实可以理解为孔子对已经存在的两个重要概念的意义阐释。据统计,《论语》中出现频次最多的字就是“仁”,共109次,足见“仁”在孔子思想中的地位。相对而言,智出现的频次并不高,但其重要性却不容忽视。孔子显然延续了《周易》对仁、智及仁者与智者的对举,并藉此阐发了许多道德生活的至理。难怪徐复观在《中国学术精神》中说:“能与仁的概念可以看做是平行而真正是对举的,只有‘智’的概念。”^[1]尽管在《周礼》中的六德和后世的五常中,均有仁、智与其他德目的并举,但最终对举的却只是仁与智,这应能说明仁与智在诸德目中最具有范畴上的统摄力。

(一)仁

仁无疑是孔子思想的核心概念,但一般认为孔子并未对仁进行界定,而是相机随宜,对不同的对象在不同的情境中做不同指示,因而一则意义丰富、所含甚广,二则随意片段、前后不一。对于这种现象,我的理解是:孔子的时代并无逻辑论证的习惯,因而他也就没有对仁做界定的自觉意识,然而这并不意味着孔子的心中不存在关于仁的主旨性认识。更需注意的是,孔子说仁,多在教学情境之中 and 师生问答之间,自然会以使人明白为目的,并就具体的事情对仁进行谈说,如此而出现一处一说法的情况也是顺理成章的。正因为孔子心中必定有关于仁的主旨性认识,所以,尽管他对仁的论说一处一义,但相互之间绝无冲突。至于仁的基本内涵究竟是什么,后人既可以尝试在关于仁的不同言说中抽象出某种公共的意义,也可以尝试对关于仁的不同言说做意义的比较,以确定某一言说更具有基础性和本根性。不过,无论我们在哪一条路径上获得结论,所呈现的也必是孔子心中原本就有的仁的观念。

哲学史家张岱年显然采取了第二条路径,他对孔子关于仁的不同言说进行了比较,从而认为孔子对仁是有明确界说的。其文本的依据是《论语·雍也》。其中有这样一段对话。子贡曰:“如有薄施于民而能济众,何如?可谓仁乎?”子曰:“何事于仁,必也圣乎!尧舜其犹病诸!夫仁者,己欲立而立人,己欲达而达人。能近取譬,可谓仁之方也已。”张岱年认定,“己欲立而立人,己欲达而达人”就是孔子对仁的界说,理由有三:^[2]一是子贡言及比仁更高的圣,并

误以为仁,使孔子不得不说出仁的全义。二是此处使用“夫仁者”的形式,颇似界说,而它处论仁,皆不用“夫”字。三是《论语》中它处论仁皆不如此条意义之深广,且意旨均未出此条之范围。张岱年显然使用了意义比较的方法,而且进行了语言学特征的把握。如果我们遵从张岱年先生的意见,那么仁的基础性的本根性的含义就是“已于立而立人,己欲达而达人”,简而言之就是成己成人。比较而言,《论语》其他地方对仁的言说,其意义均可涵盖于成己成人。比如“樊迟问仁,子曰爱人”(颜渊),但仁者显然不仅爱人,也会恶人,即“惟仁者,能好人,能恶人”(里仁)。又比如“颜渊问仁,子曰:克己复礼为仁,一日克己复礼,天下归仁焉”(颜渊)。此处孔子突出礼的价值,而礼则是仁者立人立己的必要条件,即所谓“不知礼,无以立也”(尧曰)。其余不再列举。选择孔子说仁的“爱人”和“克己复礼”两处,是因为人们最惯常引用以谈论仁的内涵。通过分析便可知,张岱年认定“己欲立而立人,己欲达而达人”为孔子对仁的界说还是很有说服力的。我们对仁这一范畴的阐释自然不会到此终结,遵从一种界说只是确定了进一步阐释的基础。作为一个思想范畴,仁首先是孔子思想的核心,但经后世思想家的继承和发展,便成为儒家思想以至中国传统思想的核心范畴。

什么是范畴呢?这是一个让人头疼的问题,一些重要的哲学家虽然有各自的答案,但除非我们彻底服从了某一位哲学家,否则就会发现这是一个十分混乱的领域。如果要总结较为明晰的信息,那么说范畴是一个学科或一个思想体系的基本概念还是比较容易被人接受。但紧接着的问题就是范畴和概念究竟是什么关系。与亚里士多德、康德、黑格尔、维特根斯坦、胡塞尔等哲学家的论述比起来,现代认知语言学的一些研究更容易让我们理清范畴与概念的关系。戴维森(Davidson)认为:“范畴是指现实世界中依照某些原理结合在一起的某类实体;概念是某一主题对某类实体的内部表征。”^[3]我觉着这一表达已经说清楚了范畴是一类实体在人的观念中的整体存在,而概念则是对该类实体的主观把握,但显然不具有彻底性和通透性。相比较而言,曼德勒(Mandler)的表达就要清晰得多。他说:“我将用概念这个词指称构成某一观念的核心意义或内涵的概括性表征。概念回答这个问题:它是什么东西?老

虎这个概念由我们认为老虎可以是这种东西构成。范畴这个词则强调某一观念的外延。范畴回答如下问题:哪些东西是老虎?”^[4]从这段表达中我们就能知道 Davidsson 和 Mandler 的认识其实是一样的。比照传统的形式逻辑学,这两位认知语言学学者所说的范畴就是形式逻辑学中所说的概念的外延,他们所说的概念则是形式逻辑学中所说的概念的内涵。

应用以上的认识论说仁,那么“己欲立而立人,己欲达而达人”就是作为概念的仁,而符合这一概念的具体德目所构成的类就是作为范畴的仁。我们知道,《周易》中已经出现仁与智的对举,这种对举在《论语》中则更为自觉。而在仁与智对举的同时,仁与智及其他德目并举的现象仍然存在,这说明在孔子的时代及其之前、之后,中国思想逻辑形式的严谨性仍处于一个较低水平。不过这并不影响中国思想家对仁这一范畴的成功确立。关于仁这一范畴所指涉的范围,我们可以从孔子答弟子们问仁中窥知大概。从孔子答问的具体策略来看,他对仁的阐释主要有三种类型:

第一类是列举体现仁的具体德目。如:“樊迟问仁,子曰:居处恭,执事敬,与人忠。”(子路)“子张问仁于孔子。孔子曰:能行五者于天下,为仁矣。请问之,曰:恭,宽,信,敏,惠。”(阳货)“子曰:仁者必有勇。”(宪问)从思想结构的角度讲,这一类型的阐释最值得我们重视。其原因是用具体的德目来说明仁,不异于西方哲学中的共相寓于殊相之中或说一般寓于个别之中。中国早期的思想家虽然没有成熟的逻辑法则可以应用,但范畴思维已经客观存在。也正是由于中国早期的思想家未能进行理论建构,所以我们后人也不必用理论建构的原则对他们的思想进行衡量,而领会思想的要旨才是正途。将孔子谈到的德目加以合并,可得到以下德目:恭,敬,忠,宽,信,敏,惠,勇。我再做强调,这些德目并非绝对的整全,但既然孔子正式谈及,至少可视之为能分有仁之本质的最重要的德目。具体释义,恭是循礼庄重;敬是尊事尽职;忠是诚恳尽力;宽是开阔包容;信是践诺守约;敏是勤勉干练;惠是慈善乐施;勇是当仁不让。为人处世能有如此的品格,一个人自是受人敬爱的仁义之人。

第二类是明示体现仁的言行。如:“问仁,曰:仁

者先难而后获,可谓仁矣。”(雍也)“司马牛问仁,子曰:仁者其言也讷。其言也讷,斯谓之仁矣乎?子曰:为之难,言之得无讷乎?”(颜渊)“颜渊问仁,子曰:克己复礼为仁,一日克己复礼,天下归仁焉。……颜渊曰:请问其目。子曰:非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动。”(颜渊)“仲弓问仁,子曰:出门如见大宾,使民如承大祭;己所不欲,勿施于人。在邦无怨,在家无怨。”(颜渊)。孔子之后,《中庸》亦有孔子之言曰:“力行近乎仁。”归结起来,均为孔子教导弟子如何在言行中体现仁和如何判断言行是否符合仁。除了正面的明示,孔子也从侧面和反面明示近仁、非仁和不仁。如:“刚毅木讷近仁。”(子路)这里说的就是近仁。如:原宪问“克伐怨欲不行焉,可以为仁矣?子曰:可以为难矣,仁则吾不知也。”(原宪)这里是在说非仁。而“巧言令色,鲜矣仁!”(学而)这里是在说不仁。作为中国思想的原型人物之一,孔子显然不感兴趣于概念的思辨,而是重视思想观念的践行。他并未忽略对仁做范畴式的思考,从而明确仁这一至道,但更重视仁道的实践存在方式,这就使仁从其观念的确立开始就与日常的生活实践有机融合,有效地展现了中国思想的实践品格。

第三类是对仁的间接阐释。如:“子曰:参乎!吾道一以贯之!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。”(里仁)结合张岱年所说的“忠是尽己之心力以助人,恕是不以己之所恶施于人”,^[5]即可知忠恕之道实与“己欲立而立人,己欲达而达人”具有形式与实质上的内在相通。孔子自觉到了“吾道一以贯之”,其弟子曾子也明确体悟到“夫子之道,忠恕而已矣”(里仁),我们由此可以想象孔子及其弟子对仁所具有的高度思想自觉。进而,尊崇孔子的后世儒家思想人物才能一脉相承,逐渐形成儒家思想道统。

孔子之后,仁的范畴又有所发展,最显著的进益表现在把仁与义及利合理地连接了起来。众所周知,孔子言仁,讲杀身成仁,而孟子取义,讲舍生取义。就范畴来说,孟子开始把仁、义合并为有机的整体。不同于孔子及其弟子“仁且智”的圣人标准,孟子实际上主张了“仁且义”的圣人标准。“舜明于庶物,察于人伦,由仁义行,非行仁义也”(离娄),就是说,如舜一样的圣人能够毫无刻意地让自己的行为自然合于仁义。把仁与义并举,应是孟子受到了墨

子贵义思想的影响,但除此之外,也有孟子对仁做更深入分析的因素。他讲“亲亲仁也,敬长义也”(尽心),可以说是把孔子仁之下爱与敬做了明确的区分。同时,把义与仁并举,也说明孟子在孔子看重个人内在修养的基础上强调仁之社会实践价值的思想倾向,这便是“仁,人心也;义,人路也”(告子)的精神内涵。孟子之后,董仲舒颇有融合孔孟的风度,难怪被誉为汉代的孔子。董仲舒既主张“必仁且智”,推演扩张了孔子仁智并举的思想,又讲“仁之法,在爱人,不在爱我;义之法,在正我,不在正人”(春秋繁露·仁义法),很明显是对孟子仁义并举思想的继承。我们细究仁与义、与智的内在联系,可以发现,义与智均与仁在日常生活和社会实践中的最终实现相关,客观上使仁这一范畴不再孤立也不再模糊。

(二)智

较之于仁,智是一个虽不费解却很复杂的范畴。说其不费解,是因为凡古人言及知、智与知者、智者并无玄秘之处,甚至都少有像阐释仁时的情境之异;说其很复杂,则是因为不仅存在着知与智在文字上的通用,而且存在着认识论与道德论的双重含义。我们先从文字学的角度看,有研究者通过细密的梳理,发现“从字形和字用的角度看,应该是先有‘智’后有‘知’,‘知’是通过省文的方式从‘智’分化出来的字形。……春秋战国时期开始出现字形‘知’,则‘知’也用作‘智慧’之‘智’,‘智’也用作‘知识’之‘知’。”^[6]如此,我们只能根据语境来判断“知”与“智”的具体指涉。前文提到过,《论语》之前的《周礼》就把“知,仁,圣,义,忠,和”并列为六德,《周易·系辞上》则有“仁者见之谓之仁,知者见之谓之知”。这两处的“知”实为“智”,基本上能反映那一时期“知”与“智”异体通用的情形。

《论语》中谈到“智”(基本上是以“知”为“智”)的内容有十余条,较为经典的可列举并简释如下:

(1)子曰:“里仁为美,择不处仁,焉得知?”(里仁)一般认为,这里的知是明智之义。我以为虽不为错却不甚恰当。既然是选择居所,人心中自有标准,如果“择不处仁”,何止是不明智?简直就是糊涂人。而糊涂人的反面是明白人,因而,这里的知就是日常生活中的“明白”。

(2)子曰:“不仁者不可以长处约,不可以长处乐。仁者安仁,智者利仁。”(里仁)这里说到智者,便

不能仅追究“智”在此语境中的含义,而应该在孔子思想脉络中理解智者之智。我以为,仁者虽然可以同时就是智者,智者也可以同时就是仁者,但仁者和智者至少在观念上是可以两分的。孔子将仁者与智者对举,就说明他是在思想的世界中对比纯粹的仁者和纯粹的智者。“仁者安仁”,意为仁者之仁为其本心,此本心可作为他一切言行的起点与归宿,亦即无论外部世界如何变化,都能安居于仁。而“智者利仁”,则意为智者求利于仁,仁之于他具有工具的意义。进一步说,仁可以不是智者的本心。智者之所以行仁,是因为他能洞察到行仁的好处,从而为了获得好处而行仁。因而,此处的智者之智更是“精明”。

(3)子曰:“宁武子,邦有道则知,邦无道则愚,其知可及其愚不可及。”(公冶长)这里出现“智”与“愚”的对举,涵义显而易见,“智”就是与“愚”相对应的“聪明”,也可以延展为做事的能力和策略。结合孔子所说的“有道则仕,无道则可卷而怀之”(卫灵公),可以知道此处所说的“智”就是一般意义上的聪明,而“愚”则是基于审时度势的“明智”。这种明智既可以保全自己的智慧,更重要的是可以避免被无道之人羞辱,从而保全完整、健康的人格和尊严。从这里,也可意会到智在中国思想中是与人的非认知领域和社会生活质量密切相关的。

(4)樊迟问知,子曰:“务民之义,敬鬼神而远之,可谓知矣。”问仁,曰:“仁者先难而后获,可谓仁矣。”(雍也)从这里可以读出,“智”有踏实做有利于人的事情和对自己能力极限的自觉两种含义。前一种含义几乎可以表达为“行德即智”,也就是说做好事就是智慧;后一种含义则是说人要有自知之明,对于鬼神这样的事情权当实有,心存敬畏,但不可言其形状及力量。这与孔子说的“君子于其所不知,盖阙如也”(子路)具有内在的相通性。

(5)子曰:“知及之,仁不能守之,虽得之,必失之;……”(卫灵公)这里的“智”与“仁”对举,是说做一件事情需要能力与德性兼备。若能力可以满足做成事情的要求,但没有德性辅助,那么即使有所获得,最终还会失其所得。这里的“智”就是指做事的能力。

(6)子曰:“好仁不好学,其蔽也愚;好知不好学,其蔽也荡;好信不好学,其蔽也贼;好直不好学,其蔽也绞;好勇不好学,其蔽也乱;好刚不好学,其蔽也

狂。”(阳货)这一段主要是在说学习的重要性,核心意思是说,如果一个人只重某一种品质而不重学习,就会因某种因素而败。言及“智”时,孔子说“好知不好学,其蔽也荡”,意谓一个人看重自己的聪明而不重视学习,就会出现没有根基的好高骛远,其主旨近于“思而不学则殆”。“智”在这里显然是指与好思相联系的聪慧。

(7)樊迟问仁。子曰:“爱人。”问知,子曰:“知人。”(颜渊)联系《道德经》第33章讲的“知人者智,自知者明”,可知这里的“智”就是智慧。只因孔子在这里以“人”为中心谈论仁与智,进而有与“爱人”之仁相对应的“知人”之智。由此推及,在人与其他对象构成的关系中,能对行为对象有所了解、理解和洞察,可谓是智慧。

(8)子曰:“知者不惑,仁者不忧,勇者不惧。”(子罕)子曰:“知者乐水,仁者乐山;知者动,仁者静;知者乐;仁者寿。”(雍也)这里把孔子对举“仁者”与“智者”的段落合并审视,或可间接获得“智”这一范畴更为丰富的意义。智、仁、勇为“三达德”,一人能兼具三德,即近于圣人,而仅具有三德之一者即分别是智者、仁者、勇者。那么智者是怎样的人呢?子曰“不惑”,我以为智者的不惑并非说他没有疑惑,而是因其既有知又好思,进而对其所知自然可以辨明,即使遇到未曾知悉的事物,借助于思考也可以辨明,从而不会永久惑于事中,也不会被任何假象、幻象及流言所迷惑。孔子自述“四十而不惑”(为政),则可视为孔子自感年及四十基本到达了智者的境地。这里值得品味的是智者为何具有“乐水”“动”和“乐”的表征,在我看来,这三个表征具有内在的一致性。具体而言,智者的关键在于其好思。好思者,不固执于一端,不迷信于成见,思维总处于灵活、敏捷的运动状态,恰如流水之就势迂回,因而能在释疑解蔽中体验“不惑”的认知愉悦。

综观孔子论“智”的各种言说,可以发现“智”在他那里至少包含以下几层含义:第一层是一般意义上的聪明;第二层是与好思相联系的聪慧;第三层是人文生活中的明白,既指知人之智,也指自知之明。当然还有一种情况是略带贬义的精明;第四层是做任何事的能力;第五层是不固执于一端,不迷信于成见,以及思维灵活、敏捷的整体状态。与“仁”相比较,“智”这一范畴并没有呈现出与“德目”相对应的

“智目”,而是呈现出一种层级性。而且,我们还能发现,与“仁”与“智”在生活世界中存在着纠葛,具体表现为“行德即智”和“智者利仁”。实际上,这种纠葛并不会否定仁在道德上和智在认知上的纯粹性,但却能反映出仁和智作为个体核心素养在社会现实生活中的必要协同。俗而言之,孔子显然已经认识到无智的仁可能走向愚陋,而无仁的智可能走向精明,进而,仁且智才是最为完整和理想的人格形象。“仁”与“智”从并举到对举再到相互协同的阶段,一方面说明早期的中国思想家已经认知到人格系统的核心要素,另一方面也说明仁且智作为自我修养和教以成人的目标建构已经完成。

二、“仁”“智”统一理想人格

《孟子·公孙丑上》中说:“昔者,子贡问于孔子曰:夫子圣矣乎?孔子曰:圣则吾不能,我学不厌,而教不倦也。子贡曰:学不厌,智也;教不倦,仁也。仁且智,夫子既圣矣!”这应该是“仁且智”这一理念出现的最早文本。同时也是对圣人品德最为简洁的说明。孔子被后人尊为圣人,但孔子自己并不认为自己是圣人。我们当然可以说那是孔子的谦虚,但从这种谦虚中,也可得知圣人应是人们心中最完美的人格形象。张岱年说:“德无不备,明哲绝伦,而能拯济生民。乃称为圣。圣是最高人格之名称,而非生活的准则。”^[7]既然至圣先师孔子都不认为自己是圣人,现实的教育当然不能把圣人作为现实的教育目标,但却可以把“仁且智”作为人才培养的现实努力方向。实际上,深受儒家思想影响的中国古代知识分子就是把圣人的“仁且智”作为自己的修养目标的。我们今天所讲的德才兼备,与“仁且智”具有历史的继承性。如果我们发现在异文化国家和地区,也存在德才兼备的人才标准设定,那恰好说明中国古代的“仁且智”理念,使普遍意义上的理想人格得以及早澄明。

虽然在孔子、孟子那里已经有了“仁且智”的思想自觉,但对此能做专们论述的还是汉代的董仲舒。董仲舒的《春秋繁露》中有《必仁且智》一篇,这应是中国古代专论“仁且智”的唯一文献。通览全文,虽有落脚到天人感应的局限,但对仁与智在为人做事中的相互协同确有超越前人、启迪后人的功效。尤为重要的是,董仲舒所论述的“仁且智”并非常人

可企及的圣人品格,而是常人为人做事的基本准则。其中最为精辟的是:“仁而不智,则爱而不别也;智而不仁,则知而不为也。故仁者所以爱人类也,智者所以除其害也。”仅从此句即可推知,在董仲舒看来,仁者须智,而智者亦须仁。如果一个人仅有仁心而无智力,那他就可能不加分辨地无原则施爱,很容易让我们联想到东郭先生和狼的寓言故事。生活中若真有这样的人,必会透出愚陋与迂腐之气。如果一个人仅有智力而无仁心,那他就可能明知有义而不勇为、明知有恶而行苟且。董仲舒在前人思想的基础上,已自觉所谓仁就是去爱和自己一样的人,而智则是基于是非之心兴利除害。这一思想虽然存在于两千多年前,难免包含有具体时代的意蕴,但其抽象的精神却是适用于古今的。

中国人在理学出现之前显然没有理论思维的习惯,也正因此,在董仲舒这里仍然没有对仁和智进行形式逻辑的界定,但他又明显超越了先秦的孔子、孟子及其他思想家。在《必仁且智》中,他前所未有地发出了“何谓仁”和“何谓智”的提问。“何谓仁?仁者,憺怛爱人,谨翕不争,好恶敦伦,无伤恶之心,无隐忌之志,无嫉妒之气,无感愁之欲,无险诋之事,无辟违之行,故其心舒,其志平,其气和,其欲节,其事易,其行道,故能平易和理而无争也,如此者,谓之仁。”我们从这段话中当然见不到“属加种差”的格式,但从他对“仁”在个体身上的表现描状中还是可以得知:仁就是不害人、不妒人、不违规、不贪婪、不与人争,正面来说,即是诚恳、恭谨、温和、理性。这样的人,走在生活的正道上,沉稳优雅,举重若轻,有所作为,又能受人欢迎。这样的结论来自思想家的观察、体验与归纳,虽不能给人以思维上的畅快淋漓,但能给人以操作上的生动形象,对于生活世界的人们来说是具有现实引领作用的。

“何谓智?先言而后当。凡人欲舍行为,皆以其智,先规而后为之,其规是者,其所为得,其所事当,其行遂,其名荣,其身故利而无患,福及子孙,德加万民,……智者见祸福远,其知利害蚤,物动而知其化,事兴而知其归,见始而知其终,言之而无敢哗,立之而不可废,取之而不可舍,前后不相悖,终始有类,思之而有复,及之而不可厌,其言寡而足,约而喻,简而达,省而具,少而不可益,多而不可损,其动中伦,其言当务,如是者,谓之智。”我观董仲舒之言智,如将

仁寓于仁者一样,也是把智寓于智者的言行。他告诉我们,若见人之言行能如其所述,则智就在他的言行中。这是一种实践理性思维的典型文本,从中不仅能读出智的实际存在情状,还可以读出智与不智的不同效果。结合前述论仁的情况,可以说董仲舒的思想已能指向仁智本身,只是苦于无形式逻辑可遵循,只好通过描述仁者和智者以言明仁智。这在他的时代无疑是高明的,但同时也是朴素的。后人对于他的仁智言说固然难有益损,但的确也难有认知上的彻底畅快之感。

实际上我们并无意纠结于董仲舒及他之前、之后思想家的认识论风格,之所以重视董仲舒的《必仁且智》,一是因为他对仁且智首次专论,二是因为他在“仁且智”之前添加了一个“必”字。一个“必”字彰显了董仲舒对“仁”与“智”在生活实践中不可两分的强力意志。直言之,在董仲舒的观念里,“仁且智”、“智且仁”是“必须”的和“一定要”的。从生活实践的角度讲,“仁且智”、“智且仁”是有利而无害的;从教育和个人修养的角度讲,“仁且智”、“智且仁”才是人的完美人格形象。更深入地思考,中国文化传统在原型思想中就具有了崇德和重行的基因。这一方面表现为在讲德才兼备时,必附加德性为首;另一方面则表现为从不把德与才的修炼本身作为目的。“仁者先难而后获,可谓仁矣”(雍也)内含的“行德即智”和“学而优则仕”内含的“学以致用”,均能反映出仁与智、德与才不只是个人修养和教以成人的目标,更甚至必须是一个拯济生民的有效资源。

阅读《论语》,总能感觉到孔子是一位总体上敏捷、睿智并善于循循善诱的老先生。他无疑是一位伟大的思想家,而其教育家的形象的确也令人无限景仰。孔子通过自己独特的启发诱导,加上自己的示范作用,为他的学生确立了理想的君子人格,但作为教育家的而非理论家的习惯,使得他既没有对理想人格的内涵做理论分析,甚至都没有给出一个关于君子人格的完整结构性描述。这种遗憾被孟子在一定程度上消除了,虽然他仍是一种朴素的思维,但对于最高人格“大丈夫”的描状,说明他对理想人格的认知比孔子更具有理论的倾向性。在孟子的思想里,“居天下之广居,立天地之正位,行天下之大道,得志与民由之,不得志独行其道。富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈,此之谓大丈夫”(滕文公)。这

一“大丈夫”的形塑,对中国人尤其是对中国知识分子的影响延续至今,真可谓中国文化背景下理想人格的思想标本。然而值得注意的是,因孟子的思想更凸显了仁义并举,使“大丈夫”这一理想人格内涵在后人的理解中完全是一个德性化的人格形象。对于这种情形,我们不必为孟子辩护,须知人格在中国文化中总体上是一个道德化的概念,甚至可以说是出自子贡之口的、具有整体性的、“仁且智”的圣人人格观念,并没有在思想的谱系中得以传承。董仲舒虽然对“仁且智”做了专门论述,但仁和智在他的论述中也显然只具有工具论色彩。工具论当然没有什么不好,与人无利害关联的德性和不能经邦济世的智力实际上没有任何意义。如果从这一立场上,董仲舒的论述可能更贴近于孔子的思想,因为孔子不仅注重个人内在品性的修养,也注重甚至更注重品性的实践价值。

自董仲舒之后再无“必仁且智”的专论,但在用人标准上对“德才兼备”的推崇,应该是“必仁且智”思想直接或间接的反映。中国古人在人才的选拔和任用上是“德才兼备”为其理想标准的,至于实际情况因受各种因素的影响不可能把这一标准完全实行,但实践效果反过来证明了“德才兼备”的必要。在这一点上,王夫之关于大臣的分类和评论足以作为典型的例证。在《读通鉴论》中,他对臣道多有精到之论,而尤以其对臣的分类对后世很有启示。有研究者总结了王夫之论述过的臣的类型,分别是大臣、才臣和具臣。述其要义,所谓大臣,不只才大,可为君分忧,而且德厚,能忧国如家,所以有大格局,可为朝臣表率。所谓才臣,则以才干见长,做事精明干练,待人周到严谨,却“无忘家为国、忘死为君之忠,无敦信及豚鱼、执义格鬼神之节,而挥霍踊跃、任慧力以收效于一时,皆所谓小有才也。小有才者,匹夫之智勇而已”。^[9]才臣虽不是完全的有才无德,但其才远胜于德应符合事实,这种人做具体的事尚可,但不能委以重任。所谓具臣,则是充位备数、尸位素餐之人,混吃等死而已,其德其才实不足挂齿。面对这一总结,我直觉其应有疏漏,原因是从逻辑上讲,在德才兼备的大臣之外,除了才远胜于德的才臣之外,还应有德远胜于才的一种朝臣。果不其然,该研究者也注意到历史上从来不乏清高耿直之臣,虽然他们的道德人格无可指摘,但“如刻核不容物,执持不

任事,自矜素履而指责才臣之不足,狷急不能从俗,不顾国计民生”。^[9]这种人极端地讲实为有德而不才,或能被后世传为美谈,却绝非理想和完美的人格形象。综合而言,有才而无德或有德而无才均有缺陷,只有德才兼备者才是理想的人才,这几乎就是在实践层面呼应了董仲舒工具论的“必仁且智”和子贡所说的作为圣人全德的“仁且智”。

我们更习惯于在古代范畴中谈论中国文化的传统,其实对中国近代化过程中的重要思想者加以关注,或许能更清晰地见到文化传统的形状,这是因为处于转型时期的人们思想往往能体现新与旧的对峙,从而使旧文化传统的形象反而比以往更为清晰。如深受西方思想影响的严复,可谓中西兼通且中学西学皆为一流,这使他在主张变法图强的过程中能够中西参互。严复对于儒家学说及其对中国的消极影响有深切认识,因而他论及人才难免采用西方的思维,但在具体阐述中仍然富有中国气息。严复是一个信奉进化论的人,对达尔文、斯宾塞的思想领悟深透,在《原强》一文中言及斯宾塞的教育思想,说“其教人也,以濬智慧、练体力、厉德行三者为之纲。……改生民之大要三,而强弱存亡莫不视此:一曰血气体力之强,二曰聪明智虑之强,三曰德行仁义之强。是以西洋观化言治之家,莫不以民力、民智、民德三者断民种之高下。……夫人才者,民力、民智、民德三者之征验也”。^[10]这种中西参互的文本具有特殊的认识论价值,可使我们从中感受中国传统思想在新文化面前的剩余。我们知道斯宾塞是专论体育、智育和德育的,由此便知严复接受了斯宾塞的思想,但他对于中国传统的思想并未真正抛弃。从“周孔所教,礼义所治,诸君聊用自娱则可耳,何关人事也耶”^[11]的慨叹中,足见严复更在慨叹民德的现实,并非完全否定中国思想家论德的内涵。实际上,对于受西方思想影响的近代人物来说,即便对中国传统思想全盘否定也没有什么奇怪,但事实是除了极端崇拜西方的少数人之外,大多数还真的能做到对自己思想传统的合理继承,何况还有“中学为体,西学为用”之说?回归到仁智统一的主题上,严复所言的民力、民智、民德,客观上呼应了中国思想中的“仁、智、勇”三达德,区别一在于次序,二在于定位。单说定位,仁、智、勇属于德的范畴,而民力、民智、民德在严复那里属于才的范畴。这种区别反映出中国

近代化过程中思想家对于民智发达的深刻急切。以严复为例,虽然他已经自觉到当时的中国“民力已茶,民智已卑,民德已薄”进而呼吁“鼓民力”、“开民智”、“新民德”,但历史学家还是把他定位为在近代中国主张“开启民智”的重要人物。其实,作为严谨思想者的严复,对于民力、民智、民德是不会偏废的,其中,仁智统一、德才兼备的中国既有思想与西方观念相杂糅,实际上被延续了下来。李泽厚在论严复时指出:“严复对中国古代各家学说的评论取舍,都完全服从于、从属于他当时提倡资产阶级新学、西学的需要,都具有这个特定的时代内容。”^[12]此乃中肯之论。严复和近代大多数中国思想家,即使受到西学的洗礼,也没有对中国思想彻底否定,这中间既有民族文化情感的因素,也说明中国古代核心思想至少在逻辑形式上是符合人和社会发展需要的。

与严复相比,同样受到西方思想影响的蔡元培更能说明中国思想在近代化过程中有效延续的客观事实。1912年在《对教育方针之意见》中谈及公民道德时,蔡元培一方面认为法国大革命所标揭的“自由、平等、亲爱”是道德的要旨,另一方面却在中国古代寻找到了所有的对应。具体来说,他认为:“匹夫不可夺志”、“大丈夫者,富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈”即是自由;“己所不欲,勿施于人”等即是平等;“己欲立而立人,己欲达而达人”、“鳏寡孤独,天下之穷民而无告者也”等即是亲爱。陈学恂认为,蔡元培实际上是“把中国封建社会儒家传统道德观念的‘义’‘恕’‘仁’,比附于法国资产阶级革命所标揭的‘自由、平等、博爱’”。^[13]我也不认可这种比附,但我重视在社会转型时期传统思想在新文化面前经过当时思想家处理所呈现出的剩余。蔡元培受康德思想影响很深,因而虽然和严复一样主张体育、智育、德育三育并举,但尤其重视道德教育。具体而言,就是“以公民道德为中坚,盖世界观及美育皆所以完成道德,而军国民教育及实利主义必以道德为根本”。^[14]这种重视德育,除了有康德思想的影响外,与中国的教育传统也有很大关系,与严复强调“开民智”形成了有趣的对照。

我们选择的严复和蔡元培无疑是中国近代化过程中的两个重要人物,他们均未用语言的方式明确表达把“仁智统一”作为理想人格的观念,甚至两个人在人格结构的认识上表现出不同倾向,但仁智统

一作为中国文化中理想人格的内涵实际上并未消失。表面看来,严复尤其重视民智的开启,那不过是他说出了国家图强的当务之急,在他思想的理性中,民力、民智、民德“此三者,自强之本也”,^[15]相互之间固然有现实的次序,但均属于“自强之本”。就个人的修养而言,“严复无疑是一位君子,但带有近代色彩。他具备传统的君子品格和特征,以天下为己任,以修身齐家治国平天下为人生理想;他坚守传统礼法,坚守中庸之道,不随俗沉浮,不欺暗室,讲究实利但不为利诱,是诚者、仁者;他开放包容、推崇科学、追求真理,是新旧兼具的新君子”。^[16]这样的新君子何尝不具备“仁且智”的品格呢?而蔡元培先生,且不说他作为清末的举人、进士、翰林院编修,不可能不朝着“仁且智”的圣人境界努力,仅就他1917年出任北大校长后实行的“囊括大典,网罗众家,思想自由,兼容并包”的办学方针,便足以显现出一个仁者和智者的风范。有研究者甚至采用文献计量方法,总结出蔡元培先生的人格特征有:“宽容、和蔼、慎独、淡泊、仁爱、谦让、真诚、民主、崇高、刚直等10种”,^[17]这不也是具有近代色彩的新君子形象吗?自近代以来,西学的影响日渐增强,中国古代的思想话语体系逐渐退到了学术世界。“仁”“智”及“仁且智”,在今日教育话语体系中基本销声匿迹,但统观古今中外教育家、政治家等的人才观,也就是德与才的组合,转换为中国传统的思想话语,也就是“仁”“智”及“仁且智”。尽管如此说,我们还是需要注意中西思想关于理想人格认识的差异。笼统言之,今日西方教育是受认知主义主导的,与仁有关的人文思想越来越多发挥的是提醒作用。与之相较,今日中国教育固然也有认知主义的影响,但崇德的传统使其从观念到操作均以德育为首。人才选拔遵循的总原则是德才兼备,但更看重德已经成为常规性的明示。如果从中西思想的差异和中国现实的教育实践入手,我们或能触碰到中国教育的精神。

三、关于中国教育精神

对于中国教育精神的认识兴趣是由两个因素导致的。第一个因素是对于一个教育悠久的国家来说,如果其教育至今仍然带着自己独特的色彩,且因此而具有强大的生命力与竞争力,那么就应该认真思考并总结出自己国家的教育精神。而中国恰恰就

是这样一个国家,其古老的教育文化在本土教育工作者的感受中也许更具有历史的特征,但在与世界各国的教育交流和比较研究中,还是显现出和觉察到了连同我们自己都很难意识到的中国特色。第二个因素是与第一个因素内在相连的,即因我们意识到教育文化的现代价值,进而产生的教育文化自信。客观而言,这种自信难免具有自尊、自珍的情感性因素,但也不可否认其中所包含的理性成分。在国际教育比较中,中国教育的确有自己特有的不足,这也是不断进行教育改革的对象,但至今仍未退场而是以新的方式发挥作用的优秀教育文化内容也是一种客观存在。全球化的大背景很容易让新生代教育者进而教育研究者把目光朝向西方,在此情势之下,我们更应该标揭中国教育的独特精神,这既关涉教育文化自信问题,也关涉中国教育者和教育研究者的教育理性健康问题。

(一)与教育文化自信相关的思考

十九世纪中叶之后的西学东渐,对于中国社会转型起到了积极的推动作用。不能否认在社会转型过程中,中国传统文化虽然力图保持自己的本体姿态,但因理念与操作的匹配关系,西方文化在精英阶层的确拥有了引领方向的地位。到新文化运动及受其影响的五四运动之后,尤其在教育领域,以儒家思想为代表的中国传统文化,伴随着新式学校的兴办,实际上渐渐处于劣势。从那时起至今的一个世纪以来,中国教育实践虽然并未彻底放弃自己的传统思想和行为方式,但西方教育思想和方法无疑已被人们默认为更为科学和先进的存在。尽管人们没有停止延传和进行学术谈论,但中国传统的教育思想和方法客观上越来越成为一种历史的知识信息。与此相对照,西方教育思想实际上成为新时期教育改革的理论基础,西方的教育方法实际上成为新时期教育改革所追求的目标物。无论我们是否自觉地意识到,西方教育思想和方法事实上已经渗入教育现实存在和未来发展趋势之中。在全球化时代,这种状况恐怕难以彻底改变,不过这并不意味着这种状况不应该加以改变。即便为了消解教育改革和发展中理念和行为的错位问题,我们也应该回头审视中国自己的教育传统和蕴含于其中的传统教育思维。

教育理念和教育行为的错位的的确值得我们重视,因为这种情形不只是让教育实践者在茫然中对

自己的理解力和行动力产生怀疑,更让学校教育文化没有了根基进而不同程度地虚化和空洞化。这里所谓没有了根基,至少包含两层含义:一是我们虚心学来的西方教育理念原本产生于西方的土壤,并与西方教育者的行为形成良性互动,而在中国则会成为与中国人行为逻辑无法完全对接的无机存在。二是西方教育理念在中国的实现需要一个完整的本土化过程,但在实际操作中,基本上是孤立的西方教育理念与中国教育实践者的直接对接,以致出现中国教育实践者实质上的文化不适应现象,反过来则使西方教育理念无法扎根。当教育实践者对西方教育理念的文化不适应成为普遍现象时,被我们在认识上肯定的西方教育理念就成为一种片面的观念存在,进而,体现了西方教育理念的学校教育文化也就在实践中被虚化和空洞化。面对这一状况,教育研究者和实践者最为关心的是西方教育理念的操作化机制。在他们看来,好像只要能寻找到化理念为操作方法的路径,一切问题都会迎刃而解。殊不知,如此的技术理性思维,其局限恰恰在于忽略了教育活动的人文属性。具体来说,人们普遍忘却了实际进行教育活动的教育者必然是具体文化浸染下的个人,因而很难意识到,只要他们接受的教育思想与具体的文化和价值思维密不可分,便很难原汁原味地把某种外来的理念转化为行动的版本。也许我们需要明示:学校教育实践者不仅对来自西方的教育理念缺乏根源上和生活中的信息,他们对自己思维和行为方式背后的文化基因同样缺乏认知。这便在很大程度上把教育活动简单化了,那么出现错位和不适应就都在情理之中。

完全理性的解决问题的思路,应是让我们的教育实践者既知悉西方教育理念和方法的文化根源,又能对自己思维和行为方式背后的中国文化基因信息有所自觉。但这一思路实行的现实性无疑不容乐观,原因是我们在对教育实践者心存敬意的同时,却不能对他们的文化整合能力过度乐观。实践者的站位决定了他们更容易采取技术的和行动主义的路线。因此,自然地,文化整合的任务还是要由教育研究者来完成,这是一项坚决的任务,其最终完成应有逻辑步骤。作为基础性的工作,应该先熟悉要接受外来教育思想扎根的中国教育文化,分析这一土壤的成分和结构,这将不仅有利于对外来教育思想和

方法的修正,而且有利于中国教育实践者对自己教育思维和行为方式做有效的调整。或有人疑惑,难道我们对自己文化的基因还没有熟悉吗?对于这种疑惑,我们可以从两个方面来加以释解:一方面,从“熟悉”这一事实的存在来说,我们可以说中国人比任何其他国家的人都更熟悉自己的教育文化。不过,在这一判断的后面必须附加一个说明,即这种“熟悉”主要集中在中国教育思想和文化史的研究领域。即使我们可以自信中国文化的血脉至今没有中断,但也无法否认中国人对自己教育文化的理性自觉目前仍然是一种学术性存在。另一方面,对于教育实践者来说,有关中国教育文化以及整个中国文化,与其说是他们思维和行为的指针,毋宁说是他们掌握的零碎或系统的历史性知识。如果他们的血液中真的饱含中国文化精神,并具有较高度度的理性自觉和价值自信,那么他们就会有能力在与时俱进中集体创造出中国传统教育文化的现代形象。也许可以这样说,对于今天的中国教育者来说,熟悉我们自己的教育文化比熟悉西方的教育文化还要艰难,因为教育话语的西方化业已成为事实,与此同时,教育实践者以至教育研究者的历史意识已经相当淡漠。

把思维的关注从教育实践转向教育研究领域,关于教育学研究的中国气派、中国风格追求也要求我们回望自己的传统。只有这样,这种追求才不至于流于口号和空想;也只有这样,我们才能真正发现在全球化时代确立中国教育自信的真实依据。我理解的教育自信,并不只是指建立在与社会发展密切相关的教育规模和学生勤学苦练形成的学业成就之上的意志自信,还应包括在我国教育文化自觉基础上形成的中国教育思维和行为风格自信,以及因开放胸怀而形成的我国教育文化在同化能力上的自信。就后两者来说还需要我们付出巨大的努力。而其中最为关键的应该是在学术层面阐明中国教育思维的内涵,进一步讲,就是要阐明中国文化系统中教育的意义和追求,并在此基础上理解中国教育思维下的教育者如何进行教育。我相信尚未被我们阐明的中国教育思维就隐藏在中国人的教育言行中,而且相信它在现代社会仍然不失其效用。更重要的是,我还相信,中国文化内在的宽容与变通性格使其自身必然具有较好的适应性和同化力。隐藏在

人们教育言行中的中国教育思维在目前需要的是一种唤醒,这种唤醒的直接效果是人们对中国教育文化的自觉,而这种被唤醒的自觉理论上应是对中国教育精神内涵的了然于心。

(二) 中国教育精神的基本内涵

中国教育精神是一种客观存在,它流动在中国人的教育思维和教育行为之中,并因此而成为中国教育特质的坚实基础。从构成上讲,它既体现着中国人特殊的教育认识,也体现着中国人特殊的教育价值。由于认识可划分为事实性认识和价值性认识,而事实性的教育认识必是超越地区、民族和文化的教育科学认识,并不具有具体民族的特殊性,因而中国人特殊的教育认识主要是中国人特殊的教育价值认识。如此来看,对于中国教育精神内涵的把握就需要从中国人的教育价值观切入。但必须指出,所谓中国人的教育价值观,并不特指中国具体历史阶段的教育价值观,而是立足于当代的我们所能觉察到的、跨越了历史发展阶段却仍然发挥作用的一般教育价值思维。对于这种一般教育价值思维,我们不必怀疑它存在的真实性,否则我们便没有理由把今天教育的成就或失误归功或归咎于我们教育的历史。实际上,当我们言说传统的影响时,就意味着某种精神性的事物从它当初产生时的世界中分离出来,并在观念的历史继承中附着在当下的世界中。也正因此,我们才把“仁”、“智”范畴的考察与中国教育精神的思考联系起来。中国传统文化博大精深,聚焦于任何一处都会挂一漏万,但“仁”、“智”及“仁智统一”确实属于中国教育价值以至中国人文精神的核心要素和核心精神。做出这一结论的依据并不是某一权威人物的断言,而是所谓一切人文活动第一基础的个体人格结构。从子贡对“既仁且智”的圣人人格的景仰,到董仲舒对“必仁且智”的行动原则的倡导,再到后世对“德才兼备”人才标准的使用,基本上能够推演出以下结论:即“仁智统一”是中国教育精神基本内涵的最高概括,它贯穿于教育的目的与手段之中,体现在教育者的素养资格和受教育者的素养追求之中,其中的“仁”、“智”意义会随社会的变化而变化,但其结构自形成后历千百年而无更改。

首先,“仁智统一”的精神贯穿于中国教育的目的与手段之中。对于这一点,已无必要再援引自古

及今的哲人哲言,从古代的圣人人格结构到今天的人才选拔标准中,就可以知道与仁相通的德性和与智相通的才学,既是学习者个人修养的目标,也是社会对教育系统人才培养规格的期望。如果作一历史的分析,则会发现在中国古代教育的目的基本体现在思想家和政治家的言论之中。而儒家思想的政治哲学性质,使得学习者个人和学校教育机构均把国家对人才规格的要求作为自己的努力目标。那国家会需要什么样的人呢?在古代社会当然需要能够忠于国家或君王且有报国本领的人。除非是极端的情况,比如曹操曾实行“唯才是举”,一般情况下,国家用人必遵循德才兼备的原则。读史书便可知曹操之所以“唯才是举”,皆因当时天下未定而用人特急,所以“唯才是举”也不过是特殊时期的权宜之计,一旦天下安定,曹操也一定是“必廉士而后可用”。近代中国,因受西方列强侵略,国将不国,因而思想家易有藉教育图强的教育救国观念,开明人物已知传统经史子集的空疏无用,渴望通过教育培养硕学鸿儒以便服务于国家现代化。表面看来,少有崇德的精神,其实不然,思想家、教育家对才学的重视,也不过是应国家之急需,至于德性,许多思想家意在新社会的国民之德性,即便呼吁,也不会有普遍的呼应。但近代中国值得关注的是,自辛亥革命之后,政府开始颁发教育宗旨,人才规格的时代性得以表达,人的全面素质建构兼有了理性基础和实践取向。这一历史性的变化事实上也成为中国教育近代化的重要标志。1949年新中国成立以后,国家对于教育目的延续了近代传统并做了正式的表达,且实际贯彻到学校教育实践中并逐渐体现了教育为社会主义建设服务且让人民满意的精神。从人才规格来说,最终凝结为社会主义事业的接班人和建设者。对此做理论的挖掘,即可知接班人和建设者的素质属于“仁智统一”在新时代的体现。那么,教育的手段如何呢?我们不妨把教育手段解析为教育内容和方法两个要素,因为在教育目的面前,教育内容和方法均属于手段范畴。在从古至今的教育中,服务于受教育者发展的教育内容无不用“仁智统一”原则进行选择和组织。知识与思想,一则数量巨大,二则成分复杂,即使不考虑教育的可用时间,也不可能悉数进入学校的课程,自然是具有仁、智特征的内容才能进入学校课程,具体情形会具有不同社会历史阶段的特殊性。

教育方法如果被解析为教学方法和训育方法,我们就很容易发现中国传统中行之有效的教育方法,要么是彰显“仁”的,要么是彰显“智”的,要么就是彰显“仁智统一”的。“不愤不启,不悱不发”主要是智;“己欲立而立人,己欲达而达人”主要是仁;“因材施教”体现的则是“仁智统一”。

其次,“仁智统一”精神体现在中国教育者的素养资格和受教育者的素养追求之中。如果仅以当下经验为基础进行判断,也许有人认为,“仁智统一”作为教育者和受教育者的素养资格和追求并非中国的特色,而是具有跨文化的普遍性。对于这一判断自然不能做笼统的评论,但如果真的进行这一问题的国际比较,就会发现仁和智在教育中的高度统一的确是教育的特质。在教育高度信息化的背景下,技术思维的倾向更具有世界性,而对教师职业道德的情怀式理解,恐怕只有中国才从古至今坚持了下来。与之对比,西方人对人的素养结构的理解基本上是“一般性的人文精神+不同学科的知识和能力”,这与中国文化把教师职业道德提升到社会平均道德水平之上并将其与教育情怀相联系的思维倾向是有所区别的。在中国,自古以来就有“经师易得,人师难求”的观念,正因为人师难求,才有了对人师所需素养的格外重视。中国教师的文化形象至少从孔子的时代就内含了“师”与“范”两种成分,而支撑这两种成分的个人素养,透过“学高为师,身正为范”这一俗语,其实就是“学高”与“德高”,在范畴的意义上就是“学”与“德”、就是“才学”与“仁德”、就是“才”与“德”、就是“智”与“仁”。进而,一个合格的教师就是应具备“仁智统一”素养结构的人,他的实际素养高低则取决于自身所拥有的仁、智的品级以及两者统一的水平。撇开时代性的色彩,“仁智统一”事实上就是中国文化中为师者的先决条件。反过来审视受教育者,我们常说要他们努力进步,那么努力进步的方向在哪里?目标又是什么呢?如果询问他们通过受教育要成为什么样的人,具体个人的答案不见得具有完整的结构性,但从不同个体的答案中一定能归纳出两个通项,即有德性和有才学。实际上,这样的答案根本用不上学生们挖空心思,教育文化中的引导,教师的明示、暗示,还有他们在与环境互动中的经验和教训,足以在他们的意识中形成“德才兼备”、“仁智统一”的素养图式,从而使之成为自己努

力进步的目标。

猜想应有人觉得仅用“仁智统一”来表达中国教育精神有些简单化,那我必须说明,中国教育精神并不是在中国教育的历史和现实中存在过和存在着的一切精神性的内容,而是中国教育历史和现实选择的那一部分,换言之就是被选择和淘汰之后剩余的、可以标志我们的教育、能够行之有效的,从而可以让我们自豪的、优秀的精神性因素。中国教育精神当然是存活于教育思维和教育行动中的,但它的源头则是深厚广博的中国文化整体。对于历史悠久的中国文化,自然不能用几个概念轻描淡写,却也能运用理论思维把握住它的灵魂。除此之外,我们可以反观中国人愿意向国际社会展示的中国精神元素,直言之,真的集中在仁德与智慧两个方面。古代君子

有“穷则独善其身,达则兼济天下”的情怀;今天的中国在现代化建设中承继了历史悠久的君子文化,在国际交往中展现着“君子国”的气度和形象,一方面为人类的发展贡献中国智慧,另一方面也在“人类命运共同体”中表达中国的仁德。可见,“仁”与“智”及“仁智统一”,不仅是个人的理想人格,也是国家的理想形象。发展中的中国正在确立自己新的国际形象,她也希望青少年一代在获得真才实学的同时拥有责任与担当。新时期的中国教育何尝不是为此理想而尽自己的努力呢?“爱智统一”是教育的最高精神,与之同构的“仁智统一”实为中国教育精神的基本内涵。

(责任编辑 南钢)

参考文献

- [1]徐复观.中国学术精神[M].上海:华东师范大学出版社,2004:15.
- [2][5][7]张岱年.中国哲学大纲[M].北京:中国社会科学出版社,1982:256;259;263-264.
- [3][4]石玮.“范畴”与“概念”之辩:一个认知问题的探讨[J].景德镇高专学报,2012,(5):5-9.
- [6]林志强,林婧筠.“知”“智”关系补说[J].汉字汉语研究,2019,(4):55-61.
- [8]王夫之.船山全书(第10册)[M].长沙:岳麓书社,2011:1040.
- [9]刘荣,王永灿.王夫之论大臣之道及其当代政治意蕴[J].船山学刊,2018,(4):26-34.
- [10][11][13][15]陈学恂.中国近代教育文选[C].北京:人民教育出版社,1983:172;173;330;180.
- [12]李泽厚.中国近代思想史论[M].北京:人民出版社,1979:253.
- [14]高平叔.蔡元培教育论著选[C].北京:人民教育出版社,1991:16.
- [16]孙汉生.严复的君子观[J].集美大学学报(哲社版),2018,(2):15-20.
- [17]童富勇.论蔡元培的人格魅力[J].浙江社会科学,2005,(2):148-154.

The Category of “Benevolence” and “Wisdom” and the Spirit of Chinese Education

Liu Qingchang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006)

Abstract: The ideal form of Chinese education is as follows: the educators with “benevolence” and “wisdom” choose the contents that embody “benevolence” and “wisdom” and adopt the methods that contain “benevolence” and “wisdom” to make the educators finally become a person with “benevolence and wisdom”. Looking back at the history of Chinese education, we can find that there is an ideological movement in the spiritual field with “benevolence” and “wisdom” as the basic elements. It starts from “the juxtaposition of benevolence and wisdom”, to “the corresponding of benevolence and wisdom”, to “not only benevolence but also wisdom”, and finally transforms into the modern expression of “both ability and morality”. Although Chinese educational culture is extensive and profound, “benevolence” and “wisdom” are undoubtedly its core category, and “unity of benevolence and wisdom” is the basic connotation of Chinese educational spirit.

Keywords: benevolence, wisdom, the unity of benevolence and wisdom, education spirit, spirit of Chinese