

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2021.05.011

《学记》文本的知识组织学分析

刘庆昌

(山西大学教育科学学院,山西太原 030006)

摘要: 对于《学记》我们的学术兴趣既不在于文本的注释,也不在于义理的阐发,而是要从知识组织学的角度分析《学记》作者的文本组织逻辑。由于中国古代基本没有形成知识学的传统,因而承载教育教学道理和法则的《学记》文本也不会有现今意义上的知识组织,但我们还是可以捕捉到四个层面的知识组织信息。第一层面是治乱兴亡的政治思维方式影响下的成败论知识组织方式;第二层面是正反呼应的对立思维方式影响下的辩证法知识组织方式;第三层面是环环相扣的逼近思维方式影响下的递进式知识组织方式;第四层面是征圣宗经的继承思维方式影响下的附会式知识组织方式。挖掘出《学记》的知识组织方式,其最大的价值在于揭示了《学记》总结先秦儒家教育教学经验之“总结”的操作性内涵。

关键词: 《学记》;知识组织;成败论;辩证法;递进式;附会式

中图分类号: G40-02 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5935(2021)05-0090-10

众所周知,《学记》是《礼记》中的一篇,至于《礼记》的具体情形,教育学研究者就不甚关心了,这实际上也不足为奇,最根本的原因在于《礼记》属于编辑而成的书籍,内容有道德规范和典章制度,但以典章制度为主。《学记》则是《礼记》即《小戴礼记》中的一篇,专讲教育制度、教学原则与方法。《礼记》成书于西汉,为《大戴礼记》编纂者戴德之侄戴圣缩编,所收录的作品“时代不同,作者不同,驳杂不伦,次序凌乱”^[1],其地位在南宋之前并无特殊,流传的注释乃汉代经学家郑玄所为,且因他只注了《小戴礼记》而未注《大戴礼记》,以致后世所说的《礼记》成为《小戴礼记》的专称,当然,《礼记》的地位也因郑玄注释的流传而逐日提升。《礼记》在宋之前不属于经书,六经及十三经中的“礼”,指的是三礼(《周礼》《仪礼》《礼记》)中的《仪礼》。至南宋,朱熹把《礼记》中的《大学》《中庸》与《论语》《孟子》并列四书,《礼记》的价值则达到历史新高,但客观而言宋代的理学家对《礼记》全书并无多少兴趣,仅重《大学》《中庸》两篇中的哲学思想。像《学记》一篇虽为后来的教育学者重视,却不在宋理学家的关注范围。这里所说的后来,远不过清末民初,近则到

了新中国成立以后。清末民初时期,出现了关于《学记》的专著,但文本注释居多,义理研究较少。在较少的义理研究中,其深刻性也不能高估。直至新中国成立以后,“在挖掘中国古代教育遗产的号召下,《学记》作为独立的课题研究受到教育理论界的重视”^{[2]212},其教育学的意义才逐渐被人们阐释了出来。就此而言,我们基本上可以做出判断,即我们中国人虽然专论教育较早,但教育的思想并没有以学术的方式得以传承,这便反过来使《学记》的价值大打折扣。虽然《学记》中所包含教育思想尤其是教学思想和方法不可能不对后人发生影响,但《学记》的横空出世并没有刺激后来者以此为蓝本或在此基础上继续发展。既成事实,便无所谓遗憾,但这一历史现象还是值得我们深入思考的。转向《学记》本身,我们的学术兴趣既不在于文本的注释,也不在于义理的阐发,而是要从知识组织学的角度分析《学记》作者的文本组织逻辑。不过,我们的思考并不完全拘泥于文本自身,实际上也无法做到这一点。《学记》作为我国先秦时期教育经验的全面、系统的总结和概括,其作者的视野和思绪,必然运动在思想和实践的环境结构和历史脉络之中,因而探察

收稿日期:2021-05-30

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题“中国古代教育经典文本研究的双重路径”(BOA200047)

作者简介:刘庆昌(1965—),男,山西河津人,博士,山西大学教育科学学院教授,主要从事教育哲学和教学理论研究。

其思想组织的逻辑也不能仅仅拘泥于文本。不过,这只是一方法论意义上的自我提醒,既然是要对《学记》文本做知识组织学的分析,走进并理解文本仍然是达到其他任何研究目的的必由之路。

一、《学记》文本的内容结构

我看《学记》不能算作是一篇论文,而是一篇编辑而成的文章。编辑也属于广义的组织,但属于一种简单的组织。按照康德的话说,“简单的知识需要章法,而科学则需要方法”^[3],那么,《学记》虽然内含丰富的思想,但并不是逻辑贯通的论文,其自成一体,说明其形成应有章法。这个章法到底是怎样的?要我说,它首先会承载一种思维的习惯,即作者的前辈们谈论事情的思维习惯,比如先大后小、先目的后手段,而在这种习惯的背后则隐藏着某种理解和表达的图式。从当时(无论是战国时期,还是汉武帝时期)比物丑类、类推类比仍为重要的获知方法来看,说《学记》具有严谨的逻辑结构显然有些拔高,实际的情况更是有朴素结构论和辩证法作为基础。结构论的作用体现在《学记》对教育、教学的方方面面均能言及,几乎没有缺漏;辩证法的作用,则体现在《学记》对一些问题的论说能自觉地关照事物的两端,并能以中和为其理想的状态,其实就接近于西方哲学中的“正反合”之“合”。

对《学记》,后人做了分章处理,其依据显而易见的是意义的独立性,这里仅以高时良先生的划分为例具体呈列如下:第一章化民成俗;第二章教学为先;第三章教学相长;第四章古之教者;第五章比年入学,中年考校;第六章教之大伦;第七章正业居学;第八章兴业乐学;第九章安学亲师,乐友信道;第十章使人由诚,教人尽材;第十一章教之所由兴;第十二章教之所由废;第十三章君子之教喻也;第十四章长善而救其失;第十五章善教者使人继其志;第十六章择师不可不慎;第十七章师严然后道尊;第十八章善待问者如撞钟;第十九章必也其听语乎;第二十章可以有志于学;第二十一章古之学者比物丑类;第二十二章此之谓务本。我对照《学记》文本,高时良先生的分章与文本的分段是完全一致的,如此积极的一面是原汁原味、未有主观加工,但在另一面也说明他专注于章句训义的学术工作,于《学记》文本的逻辑理路探索尚无关联。

相对而言,日本学者谷口武的《学记》日译文的文本分章就有了主观的思虑,实际上是依据意义单元对文本进行了分章。为分析的方便考虑,我们选

择谷口武的分章结果呈现《学记》全文,至少从视觉上可以让我们向文本的知识组织接近一步。

第一章国民教化与兴学

(1) 教化与兴学

发虑宪,求善良,足以谏闻,不足以动众;就贤体远,足以动众,未足以化民。君子如欲化民成俗,其必由学乎!

(2) 治国与教学

玉不琢,不成器;人不学,不知道。是故古之王者建国君民,教学为先。《兑命》曰“念终始典于学。”其此之谓乎!

(3) 教学相长

虽有佳肴,弗食不知其旨也;虽有至道,弗学不知其善也。是故学然后知不足,教然后知困。知不足然后能自反也,知困然后能自强也。故曰:教学相长也。《兑命》曰“学学半。”其此之谓乎!

(4) 教学的制度及次序

古之教者,家有塾,党有庠,术有序,国有学。

比年入学,中年考校。一年视离经辨志;三年视敬业乐群;五年视博习亲师;七年视论学取友,谓之一小成。九年知类通达,强立而不反,谓之大成。夫然后足以化民易俗,近者说服而远者怀之,此大学之道也。《记》曰“蛾子时术之。”其此之谓乎!

第二章教育方针及教授法

(5) 教之大伦

大学始教,皮弁祭菜,示敬道也。《宵雅》肄三,官其始也。入学鼓箠,孙其业也。夏楚二物,收其威也。未卜禘不视学,游其志也。时观而弗语,存其心也。幼者听而弗问,学不躐等也。此七者,教之大伦也。

《记》曰“凡学,官先事,士先志。”其此之谓乎!

(6) 学艺的涵养

大学之教也,时教必有正业,退息必有居学。不学操缦,不能安弦;不学博依,不能安诗;不学杂服,不能安礼。不兴其艺,不能乐学。故君子之于学也,藏焉修焉,息焉游焉。夫然,故安其学而亲其师,乐其友而信其道,是以虽离师辅而不反也。《兑命》曰“敬孙务时敏,厥修乃来。”其此之谓乎!

(7) 教无成效的原因

今之教者,呻其占毕,多其讯言,及于数进而不顾其安,使人不由其诚,教人不尽其材,其施之也悖,其求之也佛。夫然,故隐其学而疾其师,苦其难而不知其益也。虽终其业,其去之必速,教之不刑,其此之由乎!

(8) 教之所由兴

大学之法:禁于未发之谓豫;当其可之谓时;不陵节而施之谓孙;相观而善之谓摩。此四者,教之所由兴也。

(9) 教之所由废

发然后禁,则扞格而不胜;时过然后学,则勤苦而难成;杂施而不孙,则坏乱而不修;独学而无友,则孤陋而寡闻;燕朋逆其师,燕辟废其学。此六者,教之所由废也。

第三章师法及修学法

(10) 修学指导要领

君子既知教之所由兴,又知教之所由废,然后可以为人师也。故君子之教,喻也。道而弗牵,强而弗抑,开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和易以思,可谓善喻矣。

(11) 学生的个人性

学者有四失,教者必知之。人之学也,或失则多,或失则寡,或失则易,或失则止。此四者,心之莫同也。知其心,然后能救其失也。教也者,长善而救其失者也。

(12) 教师的志念

善歌者,使人继其声;善教者,使人继其志。其言也,约而达,微而臧,罕譬而喻,可谓继志矣。

(13) 师法的重要性

君子知至学之难易,而知其美恶,然后能博喻,能博喻然后能为师,能为师然后能为长,能为长然后能为君。故师也者,所以学为君也,是故择师不可不慎也。《记》曰:“三王四代唯其师。”其此之谓乎!

(14) 尊师之礼

凡学之道:严师为难。师严然后道尊,道尊然后民知敬学。是故君之所以不臣于其臣者二:当其为尸,则弗臣也;当其为师,则弗臣也。大学之礼,虽诏于天子无北面,

所以尊师也。

(15) 进学之道

善学者,师逸而功倍,又从而庸之。不善学者,师勤而功半,又从而怨之。善问者如攻坚木,先其易者,后其节目,及其久也,相说以解。不善问者反此。善待问者如撞钟,叩之以小者则小鸣,叩之以大者则大鸣,待其从容,然后尽其声。不善答问者反此。此皆进学之道也。

(16) 记问之学

记问之学,不足以为人师,必也听语乎!力不能问,然后语之,语之而不知,虽舍之可也。

(17) 自学体得

良冶之子,必学为裘;良弓之子,必学为箕;始驾马者反之,车在马前。君子察于此三者,可以有志于学矣。

(18) 比较系统

古之学者,比物丑类。

(19) 师道的本源

鼓无当于五声,五声弗得不和;水无当于五色,五色弗得不章;学无当于五官,五官弗得不治;师无当于五服,五服弗得不亲。

第四章结论

(20) 学众事之本源

君子曰:大德不官,大道不器,大信不约,大时不齐。察于此四者,可以有志于学矣。三王之祭川也,皆先河而后海,或源也,或委也,此之谓务本!

显而易见,谷口武的分章指向了文本的意义结构,而且使用现代教育学术语对各章的内涵进行了概括,客观上有利于我们进一步探寻《学记》文本背后的知识组织逻辑。话虽如此说,实际上这样的分章并未超出中国古代文章学的思维水平。进一步说,即使通过意义结构的划分明晰了文章的意义连接和文气脉络,仍然无法解决《学记》作者之外人们的思想如何被“总结和概括”的知识组织问题,最多可以让我们借鉴刘勰根据“道”“圣”“经”的关系确立的“道-人-文”的写作模式^[4]对《学记》文本做文章学的理解,但这对于《学记》的知识组织意蕴并无揭示的功效。要知道《学记》既然是我国先秦时期儒家教育教学经验的概括和总结,便不是纯粹的认识主体(人)把自己悟到的道(认识客体)以文章

(文)的形式表现出来,而是带有某种选择、凝练和编辑色彩。研读《学记》,就其关于教育教学的高明认识,绝非文本作者的一人之功,但就其文本内在意义的贯通而言,又非通常意义上的他人认识之编制,足可谓中国教育思想史上的一个奇迹和谜团。之所以令人惊奇和困惑,倒也不是它的无端与艰涩,恰恰相反,《学记》中的教育教学认识几乎都可以从圣人的言说中找到依据,而且其文字之理性与优美足可为范,因而其令人惊奇和困惑之处还是在其“总结和概括”之上。

这里的“总结和概括”应非刻意为之,换言之,无论是乐正克抑或董仲舒,都不可能是为了总结先秦儒家的教育教学经验而创作了《学记》。何况《学记》乃《礼记》中的一篇,论其性质则属于“礼之记”。既然“礼”的基本内容是作为上层建筑的道德规范和典章制度,那《礼记》自然也是记述这两项内容。今日所说的《礼记》乃戴圣删减《大戴礼》编辑的49篇,梁启超将其划分为五类:一为对礼仪和学术思想的通论;二为对《仪礼》17篇的解释;三为对孔子言行或孔门及时人杂事的记载;四为对古代制度礼节带有考证性的记述;五为选自《曲礼》《少仪》《儒行》等篇的格言。《学记》与《礼运》《经解》《乐记》《大学》《中庸》《儒行》《坊记》《表记》《缙衣》等,属于第一类即礼仪和学术思想类。应该说,经划分之后可见《礼记》虽为“礼之记”,但其内容却不纯是礼的成分。作为今人,我猜测这一方面是因为对于礼的记述如果略带阐释必然会超越礼的范围;另一方面则应该因为中国先秦以至整个古代,知识学的传统未能形成,所谓分类只能是表层化的文献分类而非知识分类。从文章学的角度讲,虽然说先秦散文发展蓬勃、影响深远,但先秦散文只是与韵文相对而言的一种文体,即便散文的内容牵涉哲学、政治、历史、伦理等,毕竟是文学性较强的记叙文和论说文,仅就文章本身来说也处于初级阶段,更不用说其内在的逻辑与认识论内涵了。《学记》文本还是具有较高质量的,但其思想性远远大于学术性,且因《礼记》本身,根据孔颖达的认识“出自孔氏。但正礼残阙,无复能明……至孔子歿后,七十二之徒共撰所闻,以此为记。或录旧礼之义,或录变礼所由,或兼记体履,或杂序得失,故编而录之,以为《记》也”^[5]。就此进行推测,《学记》无疑近于梁启超所言之学术思想,但若在“旧礼之义”“变礼所由”“体履”“得失”之中选择,应与“旧礼之义”和“得失”有关。为何这样说呢?完全是因为《学记》既有旧礼之义的

成分,又有得失之论述。前者有“大学始教,皮弁祭菜,示敬道也”一节为例,后者有“教之所由兴”“教之所由废”等节为例。当然,这里有一个值得思考的问题,即教育史家一般认为《学记》专讲教育体制、教学内容与方法,但也离不开“礼”,即礼仪和典章制度,他们显然认为教育体制、教学内容与方法不属于“礼”的范畴,对于这一判断,人们通常无有异议。然而,如果我们承认《中庸》是《学记》的哲学方法论基础,即可知其中所述的教学法则,均符合中庸的标准。《中庸》中说“喜怒哀乐之未发谓之中,发而皆中节谓之和。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。”那么,符合中和的教学法则岂非教学之大本与达道?而“礼”在形式的感觉上固然更容易以道德规范和典章制度显现,但符合中和的教学法则难道不是更深层次的教育之礼吗?联想到苏格拉底的“德性即知识”,虽然“在苏格拉底看来,德性知识的本质就是有关人的善和恶的伦理知识、有关人如何活得好或做得好的道德知识、关于人如何获得幸福的知识”^[6],而非他那个时代的技艺性的知识或数学、几何等方面的知识,但是,在中国文化思维中,正确地做事情却是有道德意义的。如《学记》中说,“今之教者,呻其占毕,多其讯言,及于数进而不顾其安,使人不由其诚,教人不尽其材,其施之也悖,其求之也佛。夫然,故隐其学而疾其师,苦其难而不知其益也”,表面看来是在说教师教不得法因而效果不佳,深究起来则是庸师误人子弟,这里的“误人子弟”就不只是教学不专业的技术性后果,而属于道德性的后果了,在此意义上,《学记》中的教学法则实际上也成为教学道德的规范。有研究者理解《老子》中的道与德,认为“‘道’与‘德’是两个中质概念。‘道’为体,‘德’为用,‘道’之为用则有‘德’,‘德’之本则为‘道’。‘道’与‘德’就质言,同也。就体与用的外部结构言,异也”^[7]。由此出发思考,如果中和乃天下之大本、达道,那么符合中和标准的教学之法自然就是教育的道德规范,从属于礼也是顺理成章的。在中国文化思维中,循道而为,既是一种智,也是一种德,似乎是与苏格拉底“德性即知识”相呼应的“明智即德性”。

二、《学记》的知识组织方式

现在我们来探究《学记》的知识组织学秘密,由于中国古代基本没有形成知识学的传统,因而很难用西方科学哲学的理论进行衡量,加之教育作为人

文世界的实践活动本是历史生成之事物,纵然在古希腊哲人那里也未作求知性的探究,无非也是在阐发教育的人文道理和合用之法,何况我们中国文化思维本就看重人文事物的道理,因而承载教育教学道理和法则的《学记》文本也不会有现今意义上的知识组织,实在地说,客观上存在的组织行为也只能具有道理的或说思想的组织意蕴。从这个角度讲,我们倒是有了更宽阔的视野,进而使意识游弋在《学记》文本内外,至少可以捕捉到四个层面的知识组织信息。

第一层面是治乱兴亡的政治思维方式影响下的成败论知识组织方式。这一信息的获得受启发于史学家的言论。有研究者论述陈寅恪的史学思想时指出“中国传统史学的核心议题,在于探究国家治乱兴衰之故”^[8],紧接着提到陈寅恪“一再批评,传统史家在解释兴亡嬗变之时,往往把原因归结为个人人物的用心、道德和能力”^[8]，“殊未尽史实之真相也”^[9]。陈寅恪论的是历史研究,但对我们的思考却有启迪意义,具体而言是启发我们由此延伸到古代思想者论述政治之外的事情的内在逻辑,并不无基础地认为《学记》的作者论述教育教学同样具有类似“治乱兴衰”的思想逻辑。实际上,在古人那里,教育教学固然必先是教育教学自身,却也是从属于政治之事的。仅“建国君民,教学为先”,便足以说明教育教学实为满足政治需要的必要选择,因而《学记》的作者把政治思维的方式运用到教育教学问题的论述上也是合情合理的。我们把这种政治思维转换为中性的逻辑,其实就是怎样做就能成事和怎样做则会废事的朴素思维格式。具体到教者之教,若能做到“豫”“时”“孙”“摩”,则教则可兴;反之,教者如果做不到“豫”“时”“孙”“摩”,再加上学者平日有“燕朋”“燕辟”的恶习,则教必废败。《学记》作者在这里显然是在讲教者之教的兴废之理,而此理之细微与所具有的较强操作性,绝非作者依靠直觉或所谓天启能够获得,所以可视之为以往教学经验的概括和总结。值得我们重视的是这种概括和总结所具有的创造性,不仅不亚于具体经验的创造者,而且远远超越了他们。我们至少在已有的文献中没有发现《学记》之前有关于教学的如此结构性的论述,这说明《学记》的作者已经具备了相当水平的理性思维能力。从《学记》文本中即可透析出正反两方面思维以及在实践范畴的辩证智慧。可以看出,由于中国文化思维基本聚焦于人文实践领域,思想者的纯粹理性未能得以彰显,却由于求善重用

的认识取向鲜明,其实践的智慧不仅蓬勃而生,而且极为精致,这也应是中国智慧形成的基础性原因。今天我们讲理性思维,主要的内涵是逻辑意识和证据意识,就此而言,《学记》作者的理性思维可谓风格独特,总体而言是不同于形式逻辑的、对教学至道的直觉性把握。这种直觉性把握是中国古人思维方式的基本特征,也可称之为经验综合性的整体思维。“它的特点是对感性经验的直接超越,却又同经验保持着直接联系,缺乏必要的中间环节和中介”^[10],因而在形式上《学记》中多有断言式的告诫。作者本就没有想着要给读者做严密的推理和证据提供,而读者也没有想着要质疑作者告诫的真理性,这中间一方面有读者对圣人之言的真诚信任,另一方面则是中国古人思维的特殊风格影响所致。客观而言,在行动的成败而非认识的真假这一问题上,在相对古朴的先秦时代,前人的经验、圣人的告诫,远比严谨的推理和充足的证据重要,何况那时的思想者还没有西方式理性思维的习惯呢?《学记》的作者是在言说教学之成败的,主要呈现的是先秦时期诸圣人的经验与教训,同时也把那些经验和教训与某种意义上的公理联系起来。当读到“教之所由废”的六种情形时,我们应该相信在作者的脑海里一定闪过过现实中或传说中的具体人物和事件。而《学记》中对善学者和善教者的形象塑造,我们甚至可以认为,其原型很可能就是作者自己尊敬的老师和欣赏的同学,当然也可以是自我反省之后的“去我化”的陈述。这应该就是《学记》呈现教育教学经验的内在机制,至于说对先秦儒家教育教学经验的总结和概括,我们只能理解为其作者所受之教可溯源至孔子,其师尊教人之法亦效法了圣人。对于《学记》的作者来说,教学的经验世界首先是他自己亲身经历、耳闻目睹的当下现实,但不仅如此,其次还有关于历史上教学成败的典型故事。然而,《学记》整体上属于思想性的著述,并非故事的记叙,总要讲出些道理来,这便有了结构性的整体构建和征圣宗经、道法自然的告诫策略。有了这一番思虑,便有了《学记》的精彩,若有人遵其告诫,则其教学能兴;若有人不遵其告诫,则其教学必废。

第二层面是正反呼应的对立思维方式影响下的辩证法知识组织方式。这一信息的获得得益于哲学领域的相关研究。有研究者较系统地论述了中国古代思维对对立现象的关注,并把这种思维现象称作对立思维。对立思维的产生时间无法考证,但人们通常把《易经》中的“—”“- -”符号视为其产生的

标志。就其发展过程来说,中国古代的对立思维经历了从现象到观念,再从观念到概念的过程。不仅如此,古代中国的对立思维真正确立,还存在一个重要的追加条件,即对立思维的抽象或概括化形式,这种概括化形式可以划分为图形化、符号化和概念化三个阶段^[11]。对于我们来说,非常重要的信息是这三个阶段至先秦时期全部完成,因而直接影响《学记》作者的思维是完全合理的。中国文章正是受到这种思维风格的影响,即使在先秦散文中也具有形式上的对偶,我以为这不仅制造了一种形式上的美学效应,而且使得作者要表达的思想具有了辩证的深刻性和形式上的冲击力。《学记》文本中这样的表达方式沿袭前代文章的思维,包含着成序列的对立思维表达。如“学然后知不足”“教然后知困”,呈现了教与学的对立思维“时教必有正业,退息必有居学”,呈现了“时教”与“退息”的对立思维“教之所由兴也”“教之所由废也”,呈现了“兴”与“废”的对立思维“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”,呈现了“不牵”与“牵”、“不抑”与“抑”、“不达”与“达”的对立思维“或失则多,或失则寡,或失则易,或失则止”,呈现了“多”与“寡”、“易”与“止”的对立思维“君子知至学之难易,而知其美恶”,呈现了“难”与“易”、“美”与“恶”的对立思维“善学者,师逸而功倍,又从而庸之。不善学者,师勤而功半,又从而怨之”,呈现了“善学者”和“不善学者”、“逸”与“勤”、“功倍”与“功半”、“从而庸之”与“从而怨之”的对立思维。从这种风格的文本中,我们一方面能够感悟到《学记》作者对他自己时代及传说中的先前时代正反两方面教学经验的熟知,另一方面则能够品味出作者使用对立思维的方式并以外化思维的语言把教学的经验和教训凝结为具有一般性质的判断。这当然是一种知识组织的方式,通过这样的组织,出自教者、学者个人的经验被转换为脱离主体和情境的普遍思想,那些思想在接收者几乎没有质疑的遵循中,实际上被提升到知识的层面。换言之,遵从《学记》的古代教师并不会把其中的告诫视为任何流派思想家的一种观点,而是奉之为教学之圭臬的。

第三层面是环环相扣的逼近思维方式影响下的递进式知识组织方式。《学记》开篇就讲“发虑宪,求善良,足以谏闻,不足以动众;就贤体远,足以动众,未足以化民。君子如欲化民成俗,其必由学乎”。此段的要旨无疑是“如欲化民成俗,其必由学乎”,意在主张教育的教化价值,若说其内涵,无非

是必须通过教育才能够化民成俗,但经由作者层层递进式的言说,这一道理竟然变得顺理成章,会让读者有本就如如此、就该这样的心理感受。我们自然可以把这种递进思维的方式看作是一种论说的技巧,因为它的确使文本散发出雄辩的气息,但其中的知识组织意蕴也是客观存在的。就内容来说,“这一章是《学记》的总纲,它开宗明义揭示了新兴地主阶级掌握政权后的政治路线、组织路线和教育路线及其相互关系”^{[2]52},而从知识组织的角度来说,则可判定作者用递进思维的方式把“如欲化民成俗,其必由学乎”这一教育功能的信息组织到了国家治理的思想体系之中。再比如“玉不琢,不成器;人不学,不知道。是故古之王者建国君民,教学为先”一段,显然也是一种层层递进的论说,且不论其推论中的不合理跨越,从知识组织的角度讲,作者实际上把“建国君民,教学为先”的主张组织到了日常生活的智慧之中。顺便提及《学记》中的类推式思维,人们通常也是视之为论说的技巧,其实它同样具有知识组织的意蕴。具体而言,《学记》作者通过“以物推人的简单演绎,而衍化为以事论人”^[12]。以“虽有佳肴,弗食不知其旨也;虽有至道,弗学不知其善也。是故学然后知不足,教然后知困。知不足然后能自反也,知困然后能自强也”为例,“虽有佳肴,弗食不知其旨也;虽有至道,弗学不知其善也”,显然是类推式思维的论说,就整体这一段来论却是递进式的思维表达,这也是我们顺便提及而不做专论的原因。就其认识论的实质而言,类推仍然是把教学经验组织到了日常生活智慧之中。或可说类推式思维的语言表达是一种论说策略,但就《学记》文本整体来说,它是从属于递进式思维的知识组织的。

第四层面是征圣宗经的继承思维方式影响下的附会式知识组织方式。这里的附会,既有通常所说的把不相干的事情联系在一起之义,也有后世刘勰《文心雕龙》中所说的文章章法之义。先说前者,显然具有贬义,即所谓穿凿附会、牵强附会。这种现象在《学记》文本中基本上可以忽略不计,但在先秦时期的文章中是客观存在的。《荀子·非十二子篇》有云“案往旧造说,谓之五行,甚僻违而无类,幽隐而无说,闭约而无解。案饰其辞,而只敬之,曰:此真先君子之言也,子思唱之,孟轲和之。世俗之沟犹瞽儒,嚙嚙然不知其所非也,遂受而传之,以为仲尼子弓为兹厚于后世,是则子思孟轲之罪也”。有研究者认为,这是荀子批评子思、孟子一派儒家以木、金、火、水、土“五行”附会仁、义、礼、智、信“五常”^[13]。

虽然这种附会并非子思和孟子亲为,而是此一派后学所为,但也足以说明这种现象的实际存在。站在今天的时代,这种附会自然显得牵强,但在知识无多的古代,则不失为一种思想建构的策略。把人文性的五常与自然性的五行相联系,也是天人合一思维的具体应用。附会作为文章的章法,见于《文心雕龙》,曰“何谓附会?谓总文理,统首尾,定与夺,合涯际,弥纶一篇,使杂而不越者也。”^[14]“作家、艺术家运用‘附会之术’来化解各组成因素间的矛盾和隔膜,发展其相通相融对立统一的一面,维护和强化作品的整体性、系统性和协调性。”^[15]可以说,附会之术,既是文章的构筑之术,也是知识的组织之术。《学记》的作者的附会意识是显而易见的,不过这里的附会并无牵强,但这一策略的使用,除了遵循了儒家先贤的方法之外,应有把自己的论说与圣人圣言融为一脉的企图。《学记》文本中的附会主要体现在六处“其此之谓乎”的“宗经”引用之中。特呈列如下:

(1) 玉不琢,不成器;人不学,不知道。是故古之王者建国君民,教学为先。《兑命》曰“念终始典于学。”其此之谓乎!

(2) 虽有佳肴,弗食不知其旨也;虽有至道,弗学不知其善也。是故学然后知不足,教然后知困。知不足然后能自反也,知困然后能自强也。故曰:教学相长也。《兑命》曰“学学半。”其此之谓乎!

(3) ……九年知类通达,强立而不反,谓之大成。夫然后足以化民易俗,近者说服而远者怀之,此大学之道也。《记》曰:“蛾子时术之。”其此之谓乎!

(4) ……幼者听而弗问,学不躐等也。此七者,教之大伦也。《记》曰“凡学,官先事,士先志。”其此之谓乎!

(5) 故君子之于学也,藏焉修焉,息焉游焉。夫然,故安其学而亲其师,乐其友而信其道,是以虽离师辅而不反也。《兑命》曰“敬孙务时敏,厥修乃来。”其此之谓乎!

(6) 君子知至学之难易,而知其美恶,然后能博喻,能博喻然后能为师,能为师然后能为长,能为长然后能为君。故师也者,所以学为君也,是故择师不可不慎也。《记》曰“三王四代唯其师。”其此之谓乎!理性地审视,《学记》作者所引用的各种古书中

的所言,与他所论说的教育、教学道理之间并无有机的联系,之所以引证,无非是想表明自己所主张的或是总结的,并非空穴来风,有先贤和时人的实践做基础自不必说,而且与经典中的言论也是一脉相承。然而,作者所引之文,无一切合所论之主旨。进一步讲,《学记》所包含的思想实为既有实践之总结,并非从古书中的思想演绎而来,更不是对古书中有关言论的注解,因而不属于思想上的继承。因而,《学记》作者的征圣宗经,言其本质,当是以古人之言附会自己所论,主观上是要把自己的论说统合到自己所认可的思想历史脉络之中,故可视之为知识组织的意图和行为。

我们对《学记》文本进行知识学的分析,但对其中的知识学并未进行说明,这是因为知识学一词在我们这里的使用具有直觉判断的性质。在哲学史上,知识学几乎是费希特哲学的专称,他把自己的哲学叫作知识学,实际上渊源于康德的认识论,只是在康德那里,认识论是哲学的中心问题,而在费希特那里认识论就是哲学本身,我们再考虑到西方近代认识论也可泛称为知识论,那么知识学基本可以被理解为与认识论近似的概念。我们之所以使用了知识学的称谓,则因为无论是一般意义上的知识论,还是费希特的知识学,均感兴趣于知识或认识的可能性条件,而不涉及知识或认识成果的组织问题,应该说知识组织问题只能由知识论哲学来做进一步的研究。费希特的“知识学探讨的是知识的一般发生问题,是要弄清楚知识是怎样发生的,知识成立需有什么先决条件,知识有哪些基本要素,它们是怎么来的,它们彼此之间有什么样的联系等等”^[16]我们注意到费希特的知识学并未关注我们所关心的个体的研究成果如何被组织为一个知识体系这一问题。我国学者齐良骥注意到康德哲学并不关切事实问题。而考虑的是知识本身的问题,故而建构了为康德哲学进行辩护的“康德的知识学”。在他看来,“知识学就是对知识本身进行基本的、原理方面的考察”^[17]。总的看来,已有的、在知识学名义下的哲学工作,并没有关切我们所重视的知识组织问题,但我以为这一问题作为知识学的关切是顺理成章的,否则巨量的个体研究成果汇成有意义的知识体系将持续缺乏坚实的知识学基础。

三、《学记》知识组织方式的哲学阐释

我们通过对《学记》文本的知识组织学透视,初步发现了成败论的、辩证法的、递进式的和附会式的

知识组织方式,应能反映《学记》作者组织先秦儒家教育教学经验的真实状况,这四种方式如果在知识学意义上能够成立,便实际上成为“总结、概括”的操作形式。且不论我们的认识是否到位,就研究的旨趣来说是属于知识学之知识组织学的范畴。《学记》作者自然没有关于知识组织的哲学思考,但真实的知识组织行动客观地发生在他的意识之中。需要重视的是,他的知识组织尽管具有《论语》《大学》《中庸》《孟子》等思想的背景,甚至可以说有那些经典作为指导思想,但《学记》文本显然具有独立的创造特征。换言之,今天的研究者完全可以为《学记》中所记述和主张的每一个事实和思想寻找到合理的历史源头和依据,却几乎无法认为《学记》作者简单编辑了既有的事实和思想。即使是说明教学的制度和次序的“古之教者,家有塾,党有庠,术有序,国有学。比年入学,中年考校……”一段,看似记述,实为托言立制,因而也可以说《学记》实际上是“设计”了一个从中央到地方,从城市到农村,从初级学校到高等学校,为中央集权的封建制政治经济服务的统一的教育体制。这样看来,更不用说其中关于教育教学的精辟之论,无疑内含作者相当卓越的知识组织主观行动。《学记》的作者无疑博闻强记,对于历史的思想 and 现实的经验均有深刻的把握,更关键的是他实际上发挥了知识组织的能动性、自觉性和创造性。

现在我们可以专注于《学记》中的四种知识组织方式并阐发其知识学的意义如下:

其一,成败论的知识组织方式是典型的实践理性表现形式,其深层的基础是人们在社会实践中的求成避败意图,更为基础的说法即是趋利避害的心理,进而凡是人主观判断利于成功的事情便是应该做的,而不利于成功或可能导致失败的事情就是不应该做的。思想者回观历史和现实,必能发现一部分具体的做法与成功总是大概率地相连,而一部分具体的做法则与失败总是大概率地相连。当这两种性质不同的联结积累达到一定的数量级时,思想者的意识中就会形成具有较大强度的表象,他们借助纯粹理性把这种表象用语言的形式做结构性的表达,各种超越了具体情境和主体的道理就自然形成。但由于这样的道理背后是大概率事件,因而无论我们觉得它如何的精辟,终了还是一种经验。也正因此,《学记》中的教育教学道理虽然能够给人以认识上的震撼与冲击,却仍被人们定位在经验总结的范畴之中。可以说,成败论的知识组织方

式是具有基础性和普遍性的,甚至我们今天的教学论,除去其中的形而上学层面的思考,其主导性的思维仍然是目的或结果导向下的“有效-无效”“高效-低效”“良效-劣效”格式。对于研究者和知识组织者来说,他们要寻觅的和主张的,必是自己发现或自己认为有利于教学有效、高效和产生良效的思路和方法。

其二,辩证法知识组织方式与成败论的知识组织方式相比更加远离具体的情境和主体,从而其思维在形式上更具有纯粹性,但究其实质,尤其在社会实践的思考范围内,与成败论是具有内在联系的。这主要是因为成与败本就是目的和结果意义上的对立两端,进而导致成功与失败的两个条件集合在纯粹思维的意义也是性质相反的。把两个条件集合拆分再整合为一个具体的对应,也就是所谓的对立现象。面对这种现象,研究者只要能够将其完整地复制在语言结构之中,他的思维就开始通向辩证,只是在思维的行进中会出现路径的分化,这才出现了不同类型和不同强度的辩证思维。人们通常认为中国古代的辩证法是朴素的,主要表明古代辩证法的原始性,而其运动的趋向还是黑格尔式的辩证法。但事实很可能并非如此,至少作为儒家思想方法论的中庸,一则不是黑格尔式的辩证法,二则它又确实是一种辩证法。我以为黑格尔式的辩证法是客体本然的结构和运动机制表达,是一种客体存在的辩证法,而中庸则是人主体参与并承担的社会实践的当然结构和运动机制,所以中庸这种辩证法实际上是一种主体思维的辩证法。在较具操作性的层面,客体存在的辩证法是对立面的统一所促成的客观整体在人意识中的反映;主体思维的辩证法则是人主体在成败、利弊等结果的衡量中,就对立面的整合所做的量度和策略抉择。我们品味《学记》中的“道而弗牵,强而弗抑,开而弗达”,人们很自然地认为“道”与“牵”、“强”与“抑”、“开”与“达”是对立的两端,其实不然。在中庸的方法论指导下,《学记》作者所主张的“道”“强”“开”实际上分别处在“不牵”与“牵”、“不抑”与“抑”、“不达”与“达”的中途。而从“人之学也,或失则多,或失则寡,或失则易,或失则止”中,我们也可推断出《学记》作者所主张的“无失”的学习一定处在“多”与“寡”和“易”与“止”的中途。考虑到这一些,我们便可以说中庸作为一种特殊的主体思维的辩证法,是《学记》作者组织和总结教学经验的有效方式。

其三,递进式的知识组织方式是使不同性质的

社会实践经验事实得以有序呈现的语言学策略,它使得原本孤立存在的事实人的意识中成为一种有序的存在,实际上其中的序是知识组织者主观能动创造的结果。以“发虑宪,求善良,足以谏闻,不足以动众;就贤体远,足以动众,未足以化民。君子如欲化民成俗,其必由学乎!”为例,其中,“足以谏闻”的“发虑宪,求善良”、“足以动众”的“就贤体远”和“足以化民”的“学”,是各自孤立的事件,每一个事件的效果,一方面是客观的存在,另一方面又是《学记》作者的判断,但经过思维的统合和语言的组织,给我们读者呈现出来的就是一个有序的存在。我们读者感觉到的有序其实正是知识组织的积极效果,自在、孤立的经验事实因此在我们的意识中成为一个系统。在此,我们还是需要说明,类似递进这样的言说方式,不只是论说的技巧,还是一种组织经验事实的策略,最主要的原因就是内含在递进序列中的经验事实实际上并没有内在的联系。从哲学的角度理解,“事实-表象-思维-语言”是一个完整的、从认识到表达的程序,最终呈现为文本的内容当然是关于事实的,但由于思维的能动作用,文本的内容又不是事实自在的样子,在此意义上,关于事实的文本其实是认识者兼表达者主观建构的成果。

其四,附会式的知识组织方式,既是一种学术现象,也是一种心理现象。作为一种学术现象,立论者会有意识地将自己的主张汇入共同体经验和思想的脉络中去。如果他的主张并非从共同体的经验或思想中演绎而来,就可能寻找自己的主张和共同体经验或思想之间的关联。作为一种心理现象,附会大致有两种情形:一种是遵从某种习惯,比如征圣宗经,它属于一种文化契约,这种契约在长期且普遍的应用中渐渐地会具有道德的规范意义。如果有立论者特立独行,哪怕他仅仅在形式上未能附会,也可能被视为离经叛道,这也就不难理解子曰诗云的技法为什么长盛不衰。另一种只是普通的从众,即大家都如此我亦如此,至于如此这般的实质意义,立论者既不理解也不深究。相对而言,第一种情形客观上会具有认识论的意义,因为浸润于具体的思想传统,立论者的主张与该传统中的既有思想总存在着千丝万缕的联系,因而,用于附会的经典言说即使对自己的主张并无直接的启发,也会因其对一种传统的奠基或促进而与立论者的主张不谋而合。《学记》中的附会现象基本没有瑕疵,其所发挥的效用的确也使读者感觉到作者的主张与经典中的言说血脉相连。

挖掘出了《学记》的知识组织方式,其最大的价值在于揭示了《学记》总结先秦儒家教育教学经验之“总结”的操作性内涵。这一类信息恰恰是《学记》本身未能明示的,但从学术发展和思想进步的利益上考虑又是比较重要的。有一个疑问始终存在,即在《学记》之后,中国古代为什么再也没有出现过类似的教育系统性专论?对于这一现象,我们当然可以解释为《学记》对教育教学的立论极高,以致后人难以在认识上超越,但是不是也因“总结”经验的亦即知识组织的方式未能显在和形式化,从而使后人即便偶有“总结”的企图却不得其法呢?这当然只是一种猜测,更重要的原因应是教育的基本道理在古代没有变化,而教学这样的活动,其专业化的需求始终未能形成,而且在等级伦理原则作用下的教学也少有自身发展的动力。人们固然能自觉到善教者的价值,但不善教者的危害也仅仅是人们消极议论的谈资,社会一方并无意识在提升教者的专业水平上有所作为。秦汉以降,虽也有乱世间断性地存在,但大方向是思想趋于集中,与之相随,权威-依从的伦理原则越来越处于主导地位,作为结果,像先秦时期思想多元、繁荣的局面未再出现。思想繁荣,教学才会昌盛,教学的经验事实才会丰富,《学记》的产生就有了坚实的基础。相反的,思想不繁荣,教学就难以昌盛,就难有超越前人的智慧,总结者便无可总结的经验事实,新的“学记”自然就不会再出现。不过,《学记》之后虽无系统的教育专论,也有《师说》这样的作品,只是不像《学记》那样具有丰富的知识组织学意蕴,便不是我们的关切对象。

参考文献:

- [1]陈元晖.中国教育学史遗稿[M].北京:北京师范大学出版社,2001:101.
- [2]高时良.学记[M].北京:人民教育出版社,2016.
- [3]康德.三大批判合集:下[M].邓晓芒,译.北京:人民出版社,2009:161.
- [4]沈金耀.“道”“圣”“经”与中国文章的写作模式[J].福建论坛(人文社会科学版),2005(6):92-95.
- [5](唐)孔颖达.礼记正义[M].上海:上海古籍出版社,2011:序文.
- [6]田书峰.苏格拉底论德性即知识[J].云南大学学报(社会科学版),2021(3):5-18.
- [7]韩晖.《老子》中的“道”与“德”[J].右江民族师专学报,1995(2):13-20.
- [8]江湄.人心与世局:陈寅恪的“新史学”[J].读书,2021

- (5): 15 - 22.
- [9]陈寅恪. 书世说新语文学类钟会撰四本论始毕条后[J]. 中山大学学报, 1956(3): 70 - 73.
- [10]江 东. 对中国思维方式的哲学反思[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 1998(2): 8 - 12.
- [11]吾敬东. 古代中国思维对对立现象的关注与思考[J]. 中国哲学史, 1997(2): 27 - 34.
- [12]陆明玉. 《学记》教学思想探究——基于方法论的视角[J]. 郑州师范教育, 2013(1): 24 - 28.
- [13]杨 宽. 战国史[M]. 上海: 上海人民出版社, 2019: 636.
- [14](南朝梁)刘 勰, 著. 李 平, 桑 农, 导读. 文心雕龙 导读[M]. 合肥: 安徽师范大学出版社, 2018: 218.
- [15]袁平夫. 释“附会”[J]. 求实, 2006(1): 296 - 297.
- [16]王玖兴. 译者导言: 费希特生平、思想简介[M]//费希特. 全部知识学的基础. 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 1986: vii.
- [17]齐良骥. 康德的知识学[M]. 北京: 商务印书馆, 2011: 44.

Knowledge Histological Analysis of *Xueji* Text

LIU Qing - chang

(School of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: For *Xueji*, our academic interest is neither in annotating the text, nor in elucidating the rationale, but in analyzing the textual organization logic of the author from the perspective of knowledge histology. Since the tradition of knowledge histology was not formed in ancient China, the text of *Xueji*, which carries the teaching principles and rules, does not have knowledge organization in the modern sense, but we can still capture knowledge organization information at four levels. The first level is the knowledge organization mode of the theory of success or failure under the influence of the political thinking mode. The second level is the organizational mode of dialectic knowledge under the influence of the opposite thinking mode of positive and negative echo. The third level is the progressive knowledge organization mode under the influence of the interlocking approach thinking mode. The fourth level is the attached knowledge organization mode under the influence of the inherited thinking mode of quoting classics. The greatest value of digging out the knowledge organization mode of *Xueji* lies in revealing the operational connotation of the “summary” of the pre - Qin Confucian education and teaching experience.

Key words: *Xueji*; knowledge organizing; theory of success or failure; dialectics; progressive; attached

(责任编辑 徐冰鸥 责任校对 徐冰鸥)