

先秦儒学教育思想孕育的教师评价意识*

吴刚平 余闻婧

摘要 我国先秦儒学教育思想中蕴含着大量反映教师评价意识的素材和论述。特别是，以“知人”、“爱人”和“无知”意识作为教师评价意识的基本构成，以“长善救失”和“规矩”作为教师评价意识的目的指向，以“视”、“观”、“察”作为教师评价意识的方法步骤，诸如此类的素材和论述，孕育了我国教师评价意识的理智传统，对于当代教育较为本原地理解和深化教师的评价意识具有重要的启示意义。

关键词 先秦儒学；教师；评价意识

作者简介 吴刚平/华东师范大学课程与教学研究所教授（上海 200062）

余闻婧/江西师范大学课程与教学研究所讲师/江西（南昌 330022）

从广义上说，教师的评价意识就是教师在与学生交往过程中萌生出的、通过评定学生言行和思想水平高低来提升学生认知和实践能力的意识状态。教师的评价意识一方面帮助教师认识学生，判断学生当下的学习状况、以往的经验轨迹和未来的发展趋势；另一方面有助于教师将判断中传递出的内在规则转化为希望学生怎样做或成为什么的意愿方式，并凭借这一意愿方式与学生相互作用，进而对学生产生影响。

早在我国先秦时期，儒学教育思想中就蕴含着大量反映教师评价意识的素材和丰富而深刻的教师评价论述。这些教师评价的素材和论述，在很大程度上孕育了我国教师评价意识的理智传统。对于这些素材和论述的开掘与深化，有助于从基本构成、目的指向和步骤方法等方面较为本原地理解教师的评价意识及其意义。

一、教师评价意识的基本构成：“爱人”、“知人”与“无知”

教师的评价意识是教师试图了解学生、希望改造世界的一种方式，也是教师与学生、内心与外界、人物与事物、心理与物理建立关联的中枢纽带，还是教育教学活动得以顺利开展的前提条件。理解教师的评价意识就应首先立足于其在教育教学活动中的前提性、关联性和

* 本文系教育部人文社会科学研究重大项目“中国课程思想的古典遗产与现代形态研究”（项目编号：2009JJD880010）和教育部人文社会科学研究青年基金项目“存在论视域下中小学教师的专业意识研究”（项目编号：14YJC880104）的成果之一。

基础性，将教师的评价意识返回到师生交往的原初状态，回到“人”本身，探寻教师的评价意识究竟是在什么状态下发生和发展的。

（一）“知人”意识

教师的评价意识起源于“知人”。《论语·学而》中写道：“不患人之不己知，患不知人也。”从字面上看，“知人”就是了解或知晓人。在人与人的交往过程中，不用去担心别人不了解自己，而真正要担心的是自己不了解别人。了解别人比让别人了解自己重要，这是“知人”的第一重意蕴。

换言之，教师在与学生交往过程中，要想充分发挥出自身的能动作用，首先要学会洞察学生，在接受外界的被动作用中了解人事变化，进而基于变化中的恒定关系展开言行活动。失去了这一前提，教师就容易在教育教学中自以为是地盲目表现。这种为吸引他人注意而无限膨胀的自我表现欲不仅会造成卖弄学问的肤浅与冒失，而且会导致互不相信的猜忌与不满。所谓“人之患在好为人师”（《孟子·离娄上》），这里的“好为人师”指的就是教师失去“知人”前提，自以为是的表现欲。所以，“知人”是师生交往的前提条件，也是教师评价意识的初始状态。

（二）“爱人”意识

在“知人”中教师萌动了评价意识，而且教师的评价意识总是伴随着一种情绪状态。《论语·颜渊》中写道：“樊迟问仁。子曰：‘爱人。’问知。子曰：‘知人。’樊迟未达。子曰：‘举直错诸枉，能使枉者直。’”这里指出了“知人”的第二重意蕴：“知人”与“爱人”是一体的。这里的“知人”是指一个人善于判断，辨别直枉，这是智慧的表现。这里的“爱人”是指一个人以善良面对人、以宽恕对待人，这是仁慈的表现。“‘爱人’的根本途径，就是推己之‘仁爱’于他人，在此基础上建立和谐的人际关系。”^[1]

然而，仁与智并不是两回事，而是合在一起的，仁里面有智，智里面也有仁。“‘爱人、知人’自相为用。若不论直与枉，一例爱他，也不得。大抵惟先知了，方能顿放得个仁也。圣人只此两句，自包上下。”（《朱子语类·卷第四十二》）结合上下文，“举直错诸枉，能使枉者直”就很好地将仁与智结合在一起，表现出爱人与知人的自相为用。

在教育情境中，对学生直与枉的辨别直接来自于教师评价意识中有关是非之心的内在准则。但这种辨别本身并不是只有黑白对错的区分，还包含着“能使枉者直”的善意和谅解，这里的善意和谅解来自于教师评价意识中有关恻隐之心的内在职责。这种有关恻隐之心的内在职责是教师之所以为教师的尺度。这种着眼于学生的发展，希望学生能有所提升的初衷让教师能善意地谅解学生的“错枉”，更让教师能宽厚地期望学生“枉者直”。而将教师这

些感知外化为教育教学言行的是教师“举直错诸枉”的智慧之举。也只有在这样“举”与“错”的知人善任中，才能还以“直”者正义之爱，更能给予“枉”者以“直”省身、以“直”矫枉的教育时机和仁慈之爱。如此一来，教师的评价意识从其发端之初就是仁智相彰、情理相生的。

（三）“无知”意识

在“知人”中教师的评价意识表现为仁智相彰、情理相生的内在结构，这一结构得以生成的基础来自于教师的直觉。《论语·子罕》中写道：“吾有知乎哉？无知也。有鄙夫问于我，空空如也。我叩其两端而竭焉。”这里的“无知”揭示了“知人”的第三重意蕴就是：凭借直觉判断，但不断然给人定论。那么，如何理解“无知”？

首先，“无知”可以理解为与后天所学的外来知识相对的“良知”和“良能”。“孟子曰：‘人之所不学而能者，其良能也；所不虑而知者，其良知也。’”（《孟子·尽心上》）这里不学而能的良能和不虑而知的良知就是人的直觉。人一直保存着自己善良本心就是良知，人时时凭借人的本性去处事待人就是良能。用现在的话说就是，教师在评价活动中启用自己本心和本性的直觉判断。

其次，“无知”是要保持一种“空空如也”、“虚壹而静”的身心状态。《荀子·解蔽》中写道：“未得道而求道者，谓之虚壹而静。作之，则将须道之虚则人，将事道者之壹则尽，尽将思道者静则察。知道察，知道行，体道者也。虚壹而静，谓之大清明。”人在认识到自己的不足、认识到自身的未完成而不断追求完整、不断求索完成的过程中，就会表现出接受外界时的虚空、秉持本心本性的专一，以及不受私心杂念干扰的安静。也只有在这种虚空、专一而安静的状态下，教师的评价意识才得以明察大道、澄明清亮，达到更好地帮助学生学习的目的。诚如钱穆先生所说，“孔子之善教，正因其自认无知。此鄙夫之善学，亦正因其心空空诚恣求问。盖问者心虚，而答者亦心虚，故使答者能转居于叩问之地位，而问者转居于开悟对答之地位。而此所疑之事，乃跃然明显，不明显于孔子之口，乃明显此鄙夫来问者之心头也。”^[2]

再次，“无知”也表现出“叩其两端”的直觉敏感性。“两端，就一事而言。说这浅近道理，那个深远道理也便在这里。”（《朱子语类·卷第三十六》）换言之，在教育教学语境中，教师评价意识的展现并不在于给学生一个定论，而只是敏锐地察觉到目前呈现状态的历史发展脉络和将来可能的动态变化，然后敏捷地捕捉到这浅近和深远的“两端”是如何关联在一起的，由此灵敏地在“叩其两端”中帮助学生自行发现调和事态发展的相关因素，以此寻求理想的发展状态。

可见，“无知”是教师在“虚壹而静”的状态下启用直觉判断的敏感性。教师评价意识生成的基础正是在“知人”中“无知”。

二、教师评价意识的目的指向：“长善救失”与“规矩”

在“知人”中教师萌动了评价意识。那么，这个“知人”究竟是“知”什么呢？亦即教师评价意识的目的指向是什么呢？在先秦儒学教育思想中，孕育出教师评价意识目的指向的观念有两类：一类是“长善救失”；另一类是“规矩”。

（一）“长善救失”的目的指向

在教师评价意识的萌发中，总是涌动着“爱人”的情绪。这种“爱人”的情绪在和“知人”的理性结合后，逐渐发展出一种“长善救失”的观念。《礼记·学记》中写道：“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。”也就是说，教师要评价学生，就应当首先对学生的这些“失”有所辨别，并能在辨别中发现过失产生的原因和原因由来的心理状态，由此依循心理状态的原由让学生发扬长处、补救过失。由此，“长善救失”就成为了教师评价意识的目的指向。

作为目的指向的“长善救失”是教师在评价时秉持的一种价值观念。这种价值观念的意向对象是学生学习中的“善”与“失”。作为观念的“长善救失”真正指向的意向对象不仅是辨别什么是“善”以及什么是“失”，更是指向“善”与“失”的中间。《论语》中记载了数次孔子对学生冉求（也称求、冉有）的评价。其中，《论语·雍也》中写道：“冉求曰：‘非不说子之道，力不足也。’子曰：‘力不足者，中道而废。今女画。’”冉求对孔子说自己不是不喜欢孔子的学说，而是自己心有余而力不足。然而，孔子的评价并没有直接指向其所“失”，而是将对象朝向“今女画”，指出其自我划地设限。这一“今女画”的状态恰好是处于“善”与“失”的中间，在这中间，既可能走向“止”之“失”，也可能转向既不易也不止的“善”。而这中间的可调和因素恰恰是孔子评价意识中所看重的。

秉持“长善救失”观念的教师评价意识也在始终寻找着可确定与不可确定的意向质料。《论语·雍也》中季康子问孔子：“冉求这个人可以从政吗？”孔子回答道：“冉求这个人多才多艺，怎么不能从政呢？”可是，在《论语·公治长》中孟武伯问孔子：“冉求这个人有仁德吗？”孔子却说：“冉求啊，千户人口的私邑，他可以当县长；百辆兵车的大夫封地，他可以当总管。至于他有没有仁德，这我就不晓得了。”孔子在对冉求进行评价时，以“善”

与“失”的中间为根据地，将居于中间状态的那些可确定与不可确定的质料囊括进视线范围。也就是说，一个人能做什么事，具备什么才能这是可以在一桩桩一件件具体的事情中显露出来的，是可确定的。一个人是什么样的人，这往往是不可确定的。这不确定并不意味着人心难测，而在于人自身的未完成性和可塑性。教师评价意识的意义就在于开掘出人不断发展、可持续发展的可能性。

（二）“规矩”的目的指向

教师的评价意识生成于教师敏锐的直觉。这种敏锐的直觉，逐渐生发出一种“规矩”的观念。《孟子·告子上》中写道：“大匠诲人必以规矩，学者亦必以规矩。”那什么是“规矩”？

“孟子曰：‘离娄之明、公输子之巧，不以规矩，不能成方圆；师旷之聪，不以六律，不能正五音；尧、舜之道，不以仁政，不能平治天下。’”（《孟子·离娄上》）在孟子看来，规矩就是尺度和标准。这个规矩有何用呢？如果没有规矩，即使有绝佳的眼力和技巧也不可能画出方形和圆形；如果没有规矩，即使有旷世的耳力和琴法也演奏不出好曲子；如果没有规矩，即使是尧帝和舜帝这样一等人的人才，也不能管理好天下。可见，规矩是先行于为人处世的意义指向，是内在于为人处世的存在方式，还是对为人处世进行反思的价值准绳。

在教育教学中，需要时时处处依循的“规矩”是什么呢？先秦儒学教育思想非常看重“仁”字。《论语·雍也》中有一段宰我向孔子问仁的记载。有一天，宰我问孔子：“有仁德的人，是不是如果告诉他‘水井里掉下一位仁人’，然后这个人就会跟着往井里跳呢？”宰我的这一发问并非突发奇想，因为孔子曾说过“泛爱众，而亲仁”（《论语·学而》）。在宰我看来，既然博爱大众，就是亲近有仁德的人，那知道一个有仁德的人掉进井里还不要舍了命地跟着他下去啊，就算救不上来，至少这一举动可以证明自己是仁人啊。面对宰我的这一发问，孔子的回答是：“何为其然也？君子可逝也，不可陷也；可欺也，不可罔也。”孔子在这段话中渗透的评价意识并不是指向什么是“仁人”，而是指向“仁人”应当如何做。而在如何做才算“仁人”上，孔子的立足点放在了“可”与“不可”的方法把握上。在孔子看来，一个有仁德的人看到有人掉进井里，可以想办法来施救，但不能为了救人而自陷绝路，这不仅救不了人，也谈不上是“仁人”。同样，一个有仁德的人也是可以欺骗人的，但他绝不会愚弄人。如此一来，在孔子的评价意识中有关“仁”的问题就转化为一个如何行仁道的问题，而行走仁道上的规矩不是仁与非仁，而是“能近取譬”的方法。《论语·雍也》中写道：“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。”行仁道的规矩就是以己及人、推己及人。把这个自己放正了，规矩自然就在其中了。

当教师在评价意识中指向如何行仁道、指向那个“规矩”中的自己时，这些切己的“实”

与“节”就成为了意向质料。《孟子·离娄上》中写道：“仁之实，事亲是也；义之实，从兄是也；智之实，知斯二者弗去是也；礼之实，节文斯二者是也，乐斯二者，乐则生矣；生则恶可已也，恶可已，则不知足之蹈之手之舞之。”孟子在这里将行仁道的观念具体化为一件件的实事。教师评价意识着眼的意向质料就是这个“实”。“这实字便是对华字。且如爱亲、仁民、爱物，无非仁也，但是爱亲乃是切近而真实者，乃是仁最先发去处；于仁民、爱物，乃远而大了。义之实亦然。”（《朱子语类·卷第五十六》）换言之，教师评价意识是从切近学生日常生活的点滴真实事情着眼的，诸如一个人如何对待自己的父母，如何与自己的兄弟姐妹相处。这些发生在学生日常生活世界，每天都需要面对，无法逃避也无从掩饰的实事，往往最能看出一个人。

此外，在“礼之实”上，孟子还非常强调一个“节”字。这里“节”既是调节，也是节制。“节制是一种好秩序或对某些快乐与欲望的控制。”^[3]一个人能不能行仁道，是不是守规矩，学会控制和管理自己较坏的一部分能量是至关重要的。这种节制或克制，就落实在一个人在践行仁与义时，能不能在己与人、亲与疏、内与外发生利义冲突时践行好仁与义的取舍得失。

（三）“长善救失”与“规矩”的内在关联

“长善救失”与“规矩”不是两回事，而是一体说。“长善救失”，分而言之，“长善”是为了“救失”，“救失”也是为了“长善”。合而言之，“长善”与“救失”的相济相长来自于“规矩”。《论语·子张》中写道：“子贡曰：‘君子之过也，如日月之食焉：过也，人皆见之；更也，人皆仰之。’”为什么君子的过失好比日蚀月蚀人人可见呢？一方面是因为君子为人坦荡荡，不掩饰自己的言行。另一方面也在于每个人心中都有一个自己的“规矩”。改正错误不是一件易事，这种否定自己、改造自己的“救失”不仅需要理智，更需要勇气。但是当每个人都认为改正错误不是一件易事时，这种共通感又衍生出了另一种效应，那就是，每个人对能自己改正错误的人都会刮目相看并相当佩服。如此一来，在这“规矩”中暗含着的共通感就成了“长善救失”的一剂良方。其实，“规矩”就蕴含在“长善救失”中，而“长善救失”就是“规矩”的表现。

作为意向内容的“长善救失”与“规矩”之间内在的关联性反映了教师评价意识中的“与人为善”。“孟子曰：‘子路，人告之以有过，则喜。禹闻善言，则拜。大舜有大焉，善与人同，舍己从人，乐取于人以为善。自耕稼、陶、渔以至为帝，无非取于人者。取诸人以为善，是与人为善者也。故君子莫大乎与人为善。’”（《孟子·公孙丑上》）可见，无论是“长善”还是“救失”，对教师和学生而言都是一件乐事。这里的乐不仅在于师生之间互帮互助，看

到彼此进步成长而产生的成就感，而且在于与人一道行善的不寂寞、同分享、共承担的愉快感，诚如孔子所说，“有朋自远方来，不亦乐乎”（《论语·学而》）。

一位“与人为善”的教师，其评价意识的旨归在于“正”。这个“正”是教师自身的“正”。追溯“师”的渊源，《周易·师》中写道：“师：贞丈人吉，无咎。《彖》曰：师，众也。贞，正也。能以众正，可以王矣。刚中而应，行险而顺，以此毒天下，而民从之，吉又何咎矣。”这个“正”的关键正是为师者自身的“正”。“正”是“师”的本源。《荀子·修身》中写道：“夫师，以身为正仪而贵自安者也。”也就是说，一位教师不仅要用礼法来端正自己的身心，使自己的言行举止、为人处世都有礼有节、行于仁道。更为重要的是，还要安心于这样做。《论语·宪问》中写道：“修己以安人。”在这里，孔子所膺启人心的正是“心走向心，教人心安放在人心里。”^[4]而教师真正能走向学生心灵，能教人安放人心的根本是“修己”，是“反求诸己”。孟子曰：“爱人不亲，反其仁；治人不治，反其智；礼人不答，反其敬——行有不得者皆反求诸己，其身正而天下归之。诗云：‘永言配命，自求多福。’”（《孟子·离娄上》）如果一位教师能在评价学生“不亲”、“不治”、“不答”时反问自己的仁爱是否够，自己的智慧和知识是否够，自己的恭敬是否够，那么这样的教师就真正做到了“身正”。《周易·蒙》中写道：“蒙以养正，圣功也。”教师的评价意识中有启蒙学生的意味，而发蒙学生的根本就在于培养人的正直。可见，只有做到“身正”的教师，才能实现“与人为善”，才能在“长善救失”和“规矩”的形成中助人助己、成人成事。这才是教师存在的意义。

三、“视”、“观”、“察”方法步骤

教师的评价意识本身是一个不断转换、不断结构、不断生成的过程。从时间上把握这种经验运动无非是两种形态：一种是历时性经验运动；另一种是共时性经验运动。无论是历时性还是共时性经验运动，“意识的发展就是抽象的上升”^[5]，需要“从某物中即从我的观念对象的一个规定中抽象出来，以便把这个规定保持在概念的普遍性中，从而在知性中接受它”^[6]。这个具有普遍性的规定就是教师评价意识的内在经验结构。《论语·为政》中写道：“子曰：‘视其所以，观其所由，察其所安。人焉廋哉？人焉廋哉？’”这是孔子考察人、评价人的步骤和方法，也是教师评价意识的经验运动状态。

（一）“视”、“观”、“察”的步骤与重点

在教师评价意识的历时性经验运动中，“每一个感知体验在时间上都有一个向前的期待和向后的保留。”^[7]在这种不断地向前期待和向后保留中，教师的评价意识转化为一个个连

续的感知体验，这些感知体验彼此转换，不断更新。在“视其所以，观其所由，察其所安”中，教师评价意识的历时性经验运动就表现在从“所以”到“所由”，再到“所安”的转换上。什么是“所以、所由、所安”？“所以，是所为；所由，是如此做；所安，是所乐。”（《朱子语类·卷第二十四》）据此，可以分步理解教师评价意识作为感知体验在的转换运动。

第一步，感知学生做了什么。对于学生在日常生活中自然流露出的细节，孔子非常看重的一点是一个人能否践行自己曾说过的话。《论语·为政》中写道：“人而无信，不知其可也。大车无輹，小车无軹，其何以行之哉？”在孔子看来，考察一个人的重要内容就是看这个人是不是言而有信，如果这个人不讲信誉、说话不算数，那就不知道还能做什么了。此时，教师的评价意识得以继续发展的关键在于，教师期望学生进步发展的“与人为善”作为一个向前的期待蕴含在这一步的感知体验中。这种包含“与人为善”的向前期待是教师的评价有别于其他类型评价的内核。

第二步，感知学生如何做。这是深入到事理处，看一个人做一件事情所依循的道理是什么，看一个人用意的发生处在哪儿，看一个人做这件事究竟是为了什么。这一步是考察一个人做一件事情的真正意图。《论语·里仁》中写道：“人之过也，各于其党。观过，斯知仁矣。”在孔子看来，人之所以有过错，常常是因为有所偏颇。但不同类型的人，其偏颇之处是不同的。通过考察一个人的过错，就知道这个人是哪类人，这个人是不是还存有仁慈之心。“以君子之道观君子，则君子常过于爱，失之厚；以小人之道观小人，则小人常过于忍，失于薄。如此观人之过，则人之仁与不仁可知矣。”（《朱子语类·卷第二十六》）这一步的感知体验是建立在前一步的经验基础之上展开的，这不仅体现在前一步为这一步提供了一个认识学生的大致框架，而且更为重要的是前一步将关于这个学生某些真实意图的细节保留在记忆中以便到了这一步加以调用。

第三步，感知学生做这件事时是不是心安理得。这是从事情中抽离出来看一个人的本质。每个人都有自己的本心和本性，这种合乎普遍规律的赤子之心是人与人的共通感。一个人按照自己内心的想法去做一件事情，应很清楚这样做是不是符合这个人皆有的本心本性。孔子说：“亡而为有，虚而为盈，约而为泰，难乎有恒矣。”（《论语·述而》）考察评价一个人关键就在这个“恒”，这个“恒”就是人的本质所在。当然，要洞察一个人的本质离不开前两步考察的细节素材和可靠推断，从某种意义上说，这一步其实是对上两步的解释和总结。有些事情看起来不合理，但一旦放到人的本质层面去看，就有了合理的解释。有些事情看起来很复杂，但从人的本质层面去看，就立刻清晰明了。

综上所述，教师的评价意识就在这样三步感知体验的前后伸展中，在步步感知体验的前

后勾连中，一步一步更新替换，一步一步推进创造，形成和丰富教师的评价意识。

（二）“所以”、“所由”、“所安”的整体一致性

在时间的接续上，教师的评价意识是一个历时性经验转换的过程；在此刻静态上看，教师的评价意识是一个共时性的经验结构。这一经验结构在“视其所以，观其所由，察其所安”中就是一个“观”字。从“观”字的渊源看，《周易·观》中写道：“观：盥而不荐。有孚颙若。《象》曰：大观在上，顺而巽，中正以观天下，观。”隆重壮观的场面是呈现在面上的东西，而这种场面蕴涵着和顺润物的气象才是真正应当感化体认的。而“观”的含义就在于从这些表面呈现出的东西中感化体认到其中的意蕴气象。这是一种存在论意义上的透视。教师的评价意识在此时此刻的静态表征上就是观看学生，但这种观看不是一般意义上仅凭肉眼所看到的所见，而是透过这一切表象直接通达学生存在方式的视觉。孟子将自己的存在论意义上的视觉倾注于观看对方的眼睛和倾听对方言说上。在他看来，“存乎人者，莫良于眸子。眸子不能掩其恶。胸中正，则眸子了焉；胸中不正，则眸子眊焉。”（《孟子·离娄上》）

那么，这种存在论意义上观看的内在经验结构是怎样的呢？这个经验结构表现为认知与评价的互动。“认知所指向的是对象在事实层面的属性，评价则关乎对象在价值层面的规定。对象在进入人的知行之域以后，便获得了存在的具体性，不仅具备‘是什么’所指向的规定和性质，也以‘意味着什么’所追问的内容为题中之义。”^[8]也就是说，教师评价意识中的观看是事实层面“是什么”与价值层面“意味着什么”的相互作用和合二为一。在孔门弟子中，子夏（也称卜商、商）是个博学好学、善问善思的学生。《论语·八佾》中记载了一段子夏向孔子求教的对话。子夏问孔子：“《诗经》中写道：‘巧笑倩兮，美目盼兮，素以为绚兮。’请问这几句话是什么意思？”孔子的回答很简单：“绘事后素。”此处，孔子的评价意识表现在他从子夏所问几句《诗》句的事实层面的“是什么”，洞悉到子夏提出这句话“意味着什么”。子夏问这几句话意味着什么？在孔子看来，这意味着子夏在理解这几句话时产生的困惑是：为什么要对这些表面装饰出的美加以称颂呢？因为这几句话与子夏平日接受孔子的思想是有抵触的。孔子一向是非常反感外在的花言巧语、伪善的容貌、假装的恭顺，“巧言、令色、足恭，左丘明耻之，丘亦耻之。匿怨而友其人，左丘明耻之，丘亦耻之。”（《论语·公冶长》）可《诗经》中这几句话不就是称赞这外在的美貌和修饰吗？那为什么孔子又如此推崇《诗经》呢？孔子评价《诗经》：“诗，可以兴，可以观，可以群，可以怨”（《论语·阳货》）。就连孔子教育自己的儿子伯鱼也是“不学《诗》，无以言”（《论语·季氏》）。看起来，这孔子所提倡的与《诗》中所记述的有矛盾啊。这种矛盾让子夏产生了困惑。而孔子接下来的解惑正是切中《诗》中“素”与“绚”的关系，所谓“绘事后素”就是先要有了白色的底

子，然后再画花。也就是说，这“素”其实是“质”，而“绚”其实是“文”。素以为质，绚以为文，才能“文质彬彬，然后君子”（《论语·雍也》）。这是孔子的评价意识中以事实层面的“是什么”来回应子夏价值层面的“意味着什么。”令孔子没想到的是，子夏接下来：“礼后乎？”这句话的意思是，既然“绘事后素”，“素”与“绚”、“质”与“文”的意义就体现在这先后顺序上。那么，以此类推，与“绚”和“文”相类似的“礼”是不是也应该放在与“素”和“质”相类似的“仁”之后呢？听到这话，孔子非常欣喜地说：“起予者商也！始可与言诗已矣。”孔子在回答子夏时，其实并没有想到礼与仁的关系，但子夏的举一反三让孔子豁然开朗，这对孔子不仅有启发意义，而且更让孔子感受到了认知与评价相结合的交融之乐。

由此可见，在教师评价意识的共时性经验运动中，评价与认知的相互作用，不仅有助于在事物的事实层面和价值层面的相互作用中把握其属性和规定，而且有助于在这种互动作用下为事物存在的具体性和现实性提供内在的依据。在这种评价与认知的互动交融中，教师的评价意识生生不息。

参考文献：

- [1] 戴木才.“仁义礼智信”新解[J].江西师范大学学报(哲学社会科学版),2012(5):11-19.
- [2] 钱穆.论语新解[M].成都:巴蜀书社,1985:215.
- [3] 【希】柏拉图.理想国[M].张竹明译.南京:译林出版社,2009:136.
- [4] 钱穆.人生十论[M].桂林:广西师范大学出版社,2004:63.
- [5] 【英】怀特海.思维方式[M].刘放桐译.北京:商务印书馆,2010:114.
- [6] 【德】康德.实用人类学[M].邓晓芒译.上海:上海译文出版社,2012:8.
- [7] 倪梁康.胡塞尔现象学概念通译(修订版)[M].北京:生活读书新知三联书店,2007:528.
- [8] 杨国荣.以人观之,以道观之与以类观之-以先秦为中心看中国文化的认知取向[J].中国社会科学,2014(3):64-79.

A Pre-Qin Confucianism Educational Perspective on Teacher's Assessment Consciousness

WU Gangping & YU Wenjing

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai, 200062, China; Institute of Curriculum and Instruction, Jiangxi Normal University, Nanchang, 330022, China)

Abstract: The pre-Qin Confucianism educational thought contains a large number of facts and discourses on teacher's assessment consciousness. Especially, they include consciousness to "know

people", "love people" and "recognize nescience" taken as basic components, to “develop the strengths and correct weaknesses” and to obey “rules” as intentional direction, and to "watch", "inspect" and "examine" as method steps of teacher's assessment consciousness. All these similar facts and discourses have bred the theoretical tradition of teacher's assessment consciousness in China, giving an important help for today's education to understand originally and deepen the teacher's assessment consciousness.

Key words: Pre-Qin Confucianism; teacher; assessment consciousness