

教学改革的中国经验

刘良华

华东师范大学课程与教学研究所

【摘要】教学改革的中国经验至少三个方面。第一，虽然以理性主义、权威主义（群体主义）和知识主义作为大传统和主流，但作为支流的小传统和改革派强调教育中的情感主义、个性主义（个体主义）、行动主义。而且，以陆王心学为代表的小传统或新传统直接影响了教学改革的近代传统和现代传统。1901年前后开启的中国近现代教学改革貌似对西方教学制度的引进和模仿，实则是对陆王心学为代表的小传统或新传统在近代和现代的新形式。即便2000年开始的“新课程”及其所倡导的自主、合作、探究等教学方式的变革，依然是对中国教学改革的古典传统的自觉或不自觉的延续。中国教学改革实际地呈现为“通三统”：近代教学传统和现代教学传统皆以古典教学传统为根基。古典教学传统成为近代教学改革和现代教学改革的一以贯之的灵魂。第二，既坚守自己固有的教学文化传统（以儒家教育学为主流），又以改革开放的心态积极引进外来文化，以此实现固有文化的调整和改造并由此获得固有文化发展的活力。第三，通过妥善处理情理关系、学思关系、知行关系而激发学生自信、自学和自食其力的激情，并以自然法或整体主义的知识观为具体的教学改革提供理论假设和理论支持。

【关键词】教学改革；中国经验；自然法

China's Experience in Teaching Reform

LIU Lianghua

The Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, 200062

Abstract: There are at least three aspects of China's experience in teaching reform. Firstly, although rationalism, authoritarianism (collectivism) and intellectualism are the major traditions and mainstreams, the minor traditions and reformists, as a tributary, emphasize emotionalism, individualism (individualism) and activism in education. Moreover, the small tradition or new tradition represented by Lu Wang's theory of mind has a direct impact on the modern tradition and modern tradition of teaching reform. The modern and contemporary teaching reform in China, which began around 1901, seems to have introduced and imitated the western teaching system. In fact, it is a new form of modern and contemporary small traditions or new traditions represented by Lu Wang's theory of mind. Even though the "new curriculum"

started in 2000 and the reform of teaching methods such as autonomy, cooperation and inquiry advocated by it, it is still a conscious or unconscious continuation of the classical tradition of Chinese teaching reform. China's teaching reform is actually presented as "three unifications". Both the modern teaching tradition and the modern teaching tradition are based on the classical teaching tradition. The tradition of classical teaching has become the soul of modern teaching reform and modern teaching reform. Second, we should not only stick to our own inherent teaching and cultural traditions (mainly Confucian pedagogy), but also actively introduce foreign culture with the mentality of reform and opening up, so as to realize the adjustment and transformation of the inherent culture and obtain the vitality of the inherent cultural development. Thirdly, it can stimulate students' self-confidence, self-study and self-reliance passion by properly handling the relationship between reason, learning and thinking, and knowledge and action, and provide theoretical hypothesis and theoretical support for specific teaching reform with the view of natural law or holistic knowledge.

Key words: teaching reform, Chinese experience, natural law

中国教学改革呈现出两个传统：一个是“大传统”，一个是“小传统”。大传统也可称为“老传统”，这是中国教育制度的稳健派。作为主流的大传统重视教育中的理性主义、权威主义（群体主义）、知识主义。小传统也可称为“新传统”，这是中国教育制度的改革派。作为支流的小传统和改革派强调教育中的情感主义、个性主义（个体主义）、行动主义。

有人将中华文明的价值观归纳为四个偏好：“责任先于权利，义务先于自由，社群高于个人，和谐高于冲突。”⁴¹这四个价值偏好大体符合中国教学改革的大传统的基本倾向。但是，若从中国教学改革的小传统来看，中华文明的价值观则义无反顾地显示为另外的偏好：权利先于责任，自由先于义务，个人高于社群，冲突高于和谐。

中国教学改革的大传统或老传统一度聚集为程朱理学。与之相对的小传统或新传统则在陆王心学那里获得比较完整的解释。这样看来，中国教学改革有两个相反相成的基本经验：一是理学取向的教学经验；二是心学取向的教学经验。

一、两个传统的话语较量

中国教学改革的大传统与小传统其实是两种价值观及其话语权的较量。既得利益者、老年人、贵族群体或精英文化总是倾向于老传统及其所带来的稳定感和秩序感。相反，新兴势力、青年人、弱势群体或大众文化总是追求新传统及其所带来的平等感和“庶民的胜利”。大众文化或青年文化对于以解放、造反、变革为特征的进步主义有天然的好感，类似“哲学的改造”或“被压迫者的教育学”这样的标题总是能够迅速被青年或大

⁴¹ 陈来. 中华文明的核心价值[M]. 北京: 三联书店, 2015: 51-57.

众文化引为同调。

也因此，教学改革背后的知识观之争，有时也显示为精英文化与大众文化、既得利益者与新兴势力之间的冲突与转化。不过，追求平等和“庶民的胜利”只是暂时的。一旦造反成功，一旦造反者成为既得利益者，造反者也会随之发生身份和角色的转换。造反者迟早会变成保守派和精英派并由此成为老传统的维护者。鲁迅说：“中国只有两个时代。一个是暂时坐稳了奴隶的朝代，一个是求做奴隶而不得的朝代。”⁴²借用这个思路，教学改革只有两个时代。一个是暂时坐稳了精英的时代，一个是求做精英而不得的时代。

不仅中国如此，西方亦如是。任何国家或地区的主流文化总是倾向于保守。保守派必看重等级和礼法、秩序，信奉权威主义和精英文化。精英主义往往以共和主义作为自己的政治纲领。共和主义貌似精英与大众的共有、共享、共治，以便和平共处，其实，共和主义不过是精英派对民主派的安抚或招安，其核心成分依然是精英主义和保守主义。与主流文化及其保守主义相对的是改革派或进步主义。任何国家或地区的改革派总是倾向于反叛，黑格尔称之为奴隶对主人的造反。反叛者必追求平等，信奉个性主义和平民文化，并称之为“进步主义”。英美等国貌似以自由主义为主流文化，而自由主义的核心却是等级主义和保守主义。自由主义的对立面不是保守主义，保守主义恰恰是自由主义的盟友甚至是自由主义的替身。自由主义的真正对手是民主主义或平民主义。杜威之所以被白璧德讥讽或厌恶，也正因为白璧德站在自由主义这边，而杜威站在民主主义或平民主义那边。在改革派如杜威看来，民主主义或平民主义就是进步主义，而在保守派如白璧德看来，民主主义或平民主义简直就是退步主义或堕落主义。⁴³

也就是说，教学改革貌似“知识”学习方式的变革，其实属于“变法”的一个部分。它是不同利益集团的话语权力的更替或转换。精英文化最初总是以书本知识以及相关的考试标准强化其话语权力。当精英文化的话语权力处于稳定状态时，考试的高分者（比如状元）往往成为万众瞩目的楷模或偶像。当精英文化的话语权力受到挑战或质疑时，交“白卷”者倒可能成为大众狂欢的英雄。

为了维护自己的利益，精英群体之间往往相互团结，他们会结成联盟甚至彼此联姻，以便一致对外。精英群体在其内部则会建立等级制度，上级对下级保持权威形象并由此形成精英文化。与之相反，为了维护自己的利益，平民或大众更愿意信奉平等、反叛、男子汉气概等意识形态。⁴⁴因其饱受等级制度的不平等之苦，大众文化尤其崇尚平等主义。精英文化和大众文化虽然都有自己的文化形式，其差别却在于，精英群体拥有传播其文化观念的平台和资源，通过法律、教材或考试标准等方式将其文化观念确立为主流文化。而平民只能在弱势群体内部通过流行音乐、流行电影或电视、流行服装或街头文化等方式彰显大众文化或青年文化的存在。

⁴² 详见：鲁迅．灯下漫笔[A]．鲁迅全集[C]．北京：人民文学出版社，2005：222-232．

⁴³ 详见：[美]白璧德．民主与领袖[M]．张源，张沛，译．北京：北京大学出版社，2011：199．

⁴⁴ 详见：[英]威利斯．学做工：工人阶级子弟为何继承父业[M]．秘舒，凌旻华，译．南京：译林出版社，2013：192．

精英文化与大众文化的另一个差别是：前者强调群体主义；后者追求个体主义。一般认为，中国文化传统的核心是群体主义，而西方文化传统的核心是个体主义。⁴⁵也有人认为，中国教育学的文化性格是群体主义（伦理本位），而西方教育学尤其是英美教育学的文化性格是个体主义（个人主义）。⁴⁶

与其说中国传统文化崇尚群体主义而西方传统文化崇尚个体主义，不如说中外文化内部皆存在群体主义与个体主义的争执。按照霍布斯的政治哲学，为了避免战争或暴死，初始的社会形态几乎无一例外地重视群体意识而放弃某些个体自由。⁴⁷古希腊或许可以代表西方的文化源头，而古希腊文化也并不简单地推崇个体主义或自由主义。古希腊的城邦生活虽然是民主的，但它是“不自由的希腊民主”。古希腊最大的不自由，就是没有不参与政治的自由。有研究者发现：“国家不允许人对它的利益漠不关心。哲学家和研究者不能隐入山野。他们必须到议会投票，他们不能拒绝担任官员，这是他对国家应尽的义务。在发生争执时，雅典禁止公民持中立的态度，他们必须追随一派，反对另一派。凡不入派又不反对的中立者，法律将予以严厉惩罚，剥夺他的公民资格。”⁴⁸古希腊的教育更不自由。“国家首先要独揽的就是教育大权。在斯巴达，父亲几乎没有教育子女的权利。雅典法律似乎比较宽松，但城邦仍规定儿童共同授业于指定的老师门下。……国家认为，公民的精神和身体都属于它，所以它要塑造他们的精神与身体，使之对国家有益。公民的身体是国家的武器，为了使这武器有力且合手，有必要让他们参加体育活动。”⁴⁹

也就是说，中外都有社群主义和个人主义两个传统。中外教育传统的差别不在于中国文化偏向权威主义（社群主义）而西方文化偏向自由主义（个人主义）。中外文化都以群体主义以及相关的权威主义、等级制度为主流形态，两者的差别仅仅在于，中国传统文化中的反权威、反等级的心学传统一直处于暗流或支流状态，而西方文化传统中的反权威、反等级的现象学传统有时显得比较有气势。

反过来说，即便中国与西方的文化传统有时会呈现出某种差异，比如，中国教学文化的主流形态是群体主义以及权威主义、等级制度，其支流或暗流（潜流）是个体主义。而西方教学文化的主流形态是个体主义以及相关的自由主义、平等主义，其支流或暗流（潜流）是群体主义。但是，从长时段的历史视野来看，任何国家或地区总是分化为两种文化：既得利益者总是信奉精英文化、等级制及其保守主义，而弱势群体总是发展出相应的大众文化并信奉平民主义或民主主义。

就中国教学改革而言，作为中国主流意识形态的群体主义一度成为儒家教育学的基本精神。在这条道路上，儒家教育学后来发展出蔚为壮观的程朱理学；与之相反，作为

⁴⁵ 详见：陈来．中华文明的核心价值[M]．北京：三联书店，2015：54-

⁴⁶ 详见：石中英．教育学的文化性格[M]．太原：山西教育出版社，2001：242-276．

⁴⁷ 详见：[英]霍布斯．利维坦[M]．黎思复，黎廷弼，译．北京：商务印书馆，1985：94．

⁴⁸ 详见：阮炜．不自由的希腊民主[M]．上海：三联书店，2009：265-275．另参见：[法]库朗热．古代城邦：古希腊罗马祭祀、权利和政制研究[M]．上海：华东师范大学出版社，2005：212．

⁴⁹ [法]库朗热．古代城邦：古希腊罗马祭祀、权利和政制研究[M]．上海：华东师范大学出版社，2005：212-213．

中国教学改革支流或暗流（潜流）的个体主义既可能成为儒家之外的其他学派比如佛家的基本精神，也可能成为儒家内部的某些“分歧者”（Divergent）⁵⁰比如道家或陆王心学的基本主张。⁵¹

在中国教学改革的历史上，一直存在两种比较大型的争论：一是中国儒家与西方国家（广义的西方国家包括印度、日本等）某些学派的中外之争，比如儒家与佛家之争，儒家学派与西方科学派之争。二是儒家内部的古今之争，比如孟学与荀学之争、程朱理学与陆王心学之争。中外学派之争发展出类似“中学为体，西学为用”的教育口号，儒家内部学派之争则可能发展出类似“理学为体，心学为用”的教育口号。⁵²“中学为体，西学为用”属于中西之争，而“理学为体，心学为用”属于儒家内部的古今之争。教学

⁵⁰ 可以借用电影《分歧者》中“Divergent”这个概念及其符号来解释教学改革中的小传统或暗流。

⁵¹ 法家和道家原本属于儒家的支脉。孔子对管子的法家思想褒奖有加，子路亦有法家倾向，荀子则直接影响李斯、韩非子等人的法家思想。颜回则有道家倾向。郭沫若和李泽厚等人认为，道家的庄周学派由颜回那里发展而来。详见：郭沫若．十批判书[M]．北京：人民出版社，1982：197；李泽厚．孔子再评价[A]．周予同，朱维铮，等．论语二十讲[C]．傅杰，选编．北京：华夏出版社，2009：142．苏轼认为“庄子盖助孔子者”，庄子之助孔子者，“皆实予，而文不予，阳挤而阴助之。”详见：苏轼．庄子祠堂记[A]．苏轼文集[C]．北京：中华书局，1986：347-348．亦有人认为，孔子传子夏，子夏之徒有田子方，田子方之后有庄子。或曰：庄子貌似道家，实为儒者。即便《庄子》偶尔贬儒者，也是为了区分真儒与假儒。庄子贬假儒而存真儒。详见：钟泰．庄子发微[M]．上海：上海古籍出版社，2002：1-3（序）．据《庄子·田子方》，庄子见鲁哀公。哀公曰：“鲁国多儒士，很少有人信你的学术。”庄子曰：“这说明鲁国少儒士。”哀公曰：“举鲁国而儒服，何谓少乎？”庄子曰：“君子有其道者，未必为其服也；为其服者，未必知其道也。公固以为不然，何不号于国中曰：无此道而为此服者，其罪死！”于是哀公号之五日，而鲁国无敢儒服者。独有一丈夫，儒服而立乎公门。公即召而问以国事，千转万变而不穷。庄子曰：“以鲁国而儒者一人耳，可谓多乎？”一般认为，“独有一丈夫”者，孔子也。

⁵² 有关“理学为体，心学为用”的更多解释，详见：刘良华．教育哲学[M]．上海：华东师范大学出版社，2017：2（前言）．

改革中的中西之争往往与古今之争遥相呼应或异名而实同。

从“中学为体，西学为用”的视角来看，中国教学改革史即便在某个时期积极借鉴和引进外来教学文化而呈现出开放心态，也迟早会对过度依赖外来教学文化或简单照搬外来教学文化的现象提出非议和批判。从“理学为体，心学为用”的视角来看，中国教学改革虽然长期呈现出以程朱理学为代表的主流意识形态，但也很可能突然出现以陆王心学为代表的改革派。以程朱理学为代表的主流意识形态对佛教文化、欧美文化等外来文化倾向于拒绝和批判的态度，而以陆王心学为代表的改革派对佛教文化、欧美文化等外来文化倾向于汲取、融合、转化的态度。

无论代表强势群体、老年文化的理学，还是代表弱势群体、青年文化的心学，两者各自以不同的形式发展出类似“中学为体，西学为用”的思路。唯一的差别是：强势群体、老年文化往往被动关注和汲取外来文化（西学）并转化为自己进一步发展的理论资源，而弱势群体、青年文化往往主动借助外来文化（西学）来改造中国固有文化，或者打着外来教学观念（西学）的旗帜来实现自己的教学主张。

就此而言，如果追问“教学改革的中国经验”是否有一条大经验或大原则，那么，这条大经验或大原则的正题是：既坚守自己固有的教学文化传统（以儒家教育学为主流），又以改革开放的心态积极引进外来文化，以此实现固有文化的调整和改造并由此获得固有文化发展的活力。

这条大经验或大原则的反题是：虽然以改革开放的心态积极引进外来文化，以此实现固有文化的调整和改造并由此获得固有文化发展的活力，但并不因此丢失自己固有的教学文化传统。即便在某个时期提出类似“打到孔家店”、“礼教杀人”的激进口号，就长时段的大历史来看，儒家教育学期长期成为中国教学改革的主流精神。

二、中国教学改革的古典传统及其内部分歧

由孔子开创的原始儒学已经隐含了道家和法家的方向。颜回倾向于道家。颜回追求的境界是：“一箪食，一瓢饮，在陋巷，人不堪其忧，回也不改其乐。”（《论语·雍也》）与颜回境界类似的是曾点气象：“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。”⁵³颜回与曾点所代表的道家方向后来成为心学的基本追求，有人将颜回与孟子并列⁵⁴，王阳明则自比于曾点：“点也虽狂得我情”⁵⁵。与颜回、曾点不同，子路倾向于法家，其理想是治理国家：只要三年，就可以使民众勇敢善战且懂得礼仪（《论语·先进》）。

颜回学与子路学的分歧后来发展为孟子和荀子之争，在宋明时代则演化为程朱理学与陆

⁵³ 详见：《论语·先进》。

⁵⁴ 详见：牟宗三。从陆象山到刘蕺山[M]。上海：上海古籍出版社，2001：16。

⁵⁵ 详见：《传习录》下。与颜回、曾点不同，子贡与子夏比较重视博文多记之“道问学”。子贡以言语科著称，擅长外交、商业。子夏长于经艺，传《诗》和《春秋》。清代一度有人认为，“颜子歿而圣人之学亡。后世所传是子贡多闻多见一派学问，非圣学也。”详见：余英时。论戴震与章学诚：清代中期学术思想史研究[M]。北京：三联书店，2005：314。

王心学之争。陆王心学延续颜回、孟子的传统⁵⁶，而程朱理学更接近子贡、荀子的传统。

孟荀之争属于儒学第一期的内部之争。争论的主要问题是“学”与“思”的关系，并由此引出“心思派”和“博学派”两条道路。“心思派”强调先尊德性然后道问学，“先立乎其大者”，显示出强大的主体主义哲学倾向。“博学派”即荀子所谓“为学”以及宋儒朱熹之“读书”，通过“学”（“读书”）来增进人的知识，强调“学不可以已”。这两条道路的基本分歧聚焦于三个关系：一是德性与事功的关系，二是学与思的关系，三是知与行的关系。有人认为：“荀子攻孟子，盖二人之气质学说，本不同也。战国时儒家中有孟荀二学派之争，亦犹宋明时代新儒家中有程朱、陆王二学派之争也。”⁵⁷

孔子原本是“学”、“思”并重的。孔子的教育名言是“学而不思则罔，思而不学则殆”。这条教育名言一直为后人称道。但孔子又以自己的亲身经历来告诫后人：“吾尝终日不食，终夜不寝，以思，无益，不如学也。”这句话实际上使“思”在“学而不思则罔，思而不学则殆”的教育名言中落空。

人们往往记住了孔子的“学而不思则罔，思而不学则殆”，殊不知孔子尚有“吾尝终日不食，终夜不寝，以思，无益，不如学也”的另一种说法。荀子对孔子的这句话似乎心领神会，并将“吾尝终日不食，终夜不寝，以思，无益，不如学也”进一步转换成简洁明了的“吾尝终日而思矣，不如须臾之所学也”。荀子的话使“思”的含量进一步减轻，“学”的含量进一步增加。《劝学》置于《荀子》的首篇，看来并非偶然。所谓“劝学”者，意在劝“学”而不在劝“思”。

如果说荀子选择了孔子的“思而不学则殆”与“吾尝终日不食，终夜不寝，以思，无益，不如学也”这句话，那么，孟子似乎更愿意接受孔子的“学而不思则罔”的训示。孟子首先看重的是“思”而不是“学”，而且以“心之官则思”来证明“思”不仅重要而且可能。《孟子·告子上》曰：“心之官则思，思则得之，不思则不得也。此天之所与我者，先立乎其大者，则其小者弗能夺也。”孟子所谓“思”，就是“自求自得”、“求其放心”，是将“流放”、丢失了的“良心”寻找回来。只需要停止放纵和破坏，就能够成为圣人，“人皆可以为尧舜”。

朱陆之争是孟荀之争的延续。陆九渊直接引用孟子，“因读《孟子》而自得之”（《象山语录》）；而朱熹更接近荀子⁵⁸，有人甚至认为：“朱熹是荀学。”⁵⁹与“孟荀之争”类似，“朱陆之争”主要显示为三个议题：一是尊德性与道问学；二是易简与支离（相当于思与学的关系）；三是知与行。三者之中，“尊德性”还是“道问学”成为争论的焦点。朱熹强调多“读

⁵⁶ 王阳明感叹“点也虽狂得我情”，又说：“以前尚有乡愿的意思，今得狂者的胸次。”详见：《传习录》下。

⁵⁷ 参见：冯友兰．中国哲学史(上)[M]．上海：华东师范大学出版社，2000：213.

⁵⁸ 朱熹直接汲取二程（尤其是程颐）及二程的弟子杨时的思想，属“道南学派”。杨时师从二程，学成南归，程颢目送曰：“吾道南矣。”道南学派的基本谱系是：杨时传罗从彦，罗从彦传李侗，李侗传朱熹。详见：程颐．答杨时论西铭书[A]．二程集[C]．北京：中华书局，2004：428-429.

⁵⁹ 详见：李泽厚．举孟旗，行荀学[J]．探索与争鸣，2017（4）：58-62.

书”（“问学”），因为在朱熹看来圣人之言代表了天理。“读书以观圣贤之意，因圣贤之教以观自然之理。”陆九渊主张“先立乎其大者”，圣人之言只能作为参考而不能作为天理的标准。

陆九渊的思路是：“若某则不识一个字，亦须还我堂堂正正地做个人”；“学苟知本，六经皆我注脚”；“六经当注我，我何注六经！”⁶⁰当朱熹反复强调读圣人之书时，陆九渊反驳：“尧舜之前何书可读？”⁶¹陆九渊主张一切从“发明本心”开端，“先立乎其大者”，而后才使之博览。《陆九渊集·语录下》卷三十五载：“志大，坚强有力，沉重善思。”这种“天地之心”的“主宰者”可以“激厉奋迅，决破罗网，焚烧荆棘，荡夷污泽”。或曰：“仰首攀南斗，翻身倚北辰，举头天外望，无我这般人！”陆九渊所立之“大者”，接近孟子的“大丈夫”以及“浩然之气”。亦有人认为陆九渊之“志”，类似德国人尼采所憧憬之“权力意志”。

“先立乎其大者”最先由孟子提出，陆九渊接受之后明确将它作为“为学之方”的核心。至明代王阳明那里，“先立乎其大者”被转化为“致良知”：“吾平生讲学，只是‘致良知’三字。”⁶²或曰：“凡看经书，要在致吾之良知，取其有益于学而已，则千经万典，颠倒纵横，皆为我之所用。”⁶³

关于“尊德性与道问学之争”以及“学思之争”实际上涉及“易简”与“支离”的方法。有学者甚至认为“朱陆的‘鹅湖之会’、‘尊德性与道问学之辩’，其为学之方的争论只是表象，其争论的核心既非是否读书，也非在‘尊德性’和‘道问学’关系问题上孰先孰后、孰轻孰重，而是在教育、为学和修养中是否坚持易简原则的问题”。⁶⁴

“易简”与“支离”之争实际上预设了两条不同的为学道路，比如“血脉”与“章句”（“血脉”相当于“孟荀之争”中的“整体思维”；相比之下，“章句”显得“支离”）；“减担”与“增担”；“顿悟”与“渐修”；“乐学”与“苦学”，等等。也有人认为：“陆主演绎，执简驭繁；朱主归纳，由博返约。”⁶⁵有“血脉”意识的人，不迷失于“传注”、“章句”而追本溯源。据《陆九渊集》记载：“某读书只看古注，圣人之言自明白。且如‘弟子入则孝，出则弟’，是分明说与你入便孝，出便弟，何须得传注？学者疲精神于此，是以担子越重。到某这里，只是与他减担，只此便是格物。”⁶⁶

总体上看，“朱陆之争”中陆九渊所强调的“自求自得”，相当于近现代教学论所谓“主动学习”。陆九渊所强调的“血脉”之说，相当于近现代教学论所谓“整体教学”。陆九渊所强调的“尊德性”，接近近现代教学论所谓“道德教育”、“情感教育”或“意志教育”。陆九渊、王阳明所倡导的“知行合一”，则相当于近现代教学论所谓“做中学”、“教学做

⁶⁰详见：《陆九渊集·语录上》卷三十四。

⁶¹详见：《陆九渊集·年谱》卷三十六。

⁶²详见：《王阳明集·续编一·寄正宪男手墨二卷》卷二十六。

⁶³详见：《王阳明全集·答季明德》卷六。

⁶⁴顾春. 来源·争论·特性——陆九渊教育思想三论[M]. 北京：教育科学出版社，2003：2.

⁶⁵周予同. 经学和经学史[M]. 上海：上海人民出版社，2012：25.

⁶⁶ 《陆九渊集·语录下》卷三十五。

合一”、“教育即生活”或“综合实践活动课程”。

“孟荀之争”、“朱陆之争”所凸显的学与思(博学派与心思派)的分歧,在1922年前后(《学衡》杂志于1922年1月创刊)出现的科学主义与人文主义的争论中再次成为基本主题。

人文主义派宣扬美国导师白璧德的新人文主义教育哲学。⁶⁷科学派则坚持其美国导师杜威的教育哲学。杜威和白璧德之争通过他们的中国学生引向中国。杜威的中国学生主要聚集在哥伦比亚大学。这一派强调民主和现代科学,可称为哥大派或科学派。白璧德的中国学生主要聚集在哈佛大学。这一派重视权威和古典文学,可称为哈佛派或人文派。

中国的科学派以北京大学的胡适为代表。中国的人文派以东南大学的吴宓为代表。因吴宓主编《学衡》杂志,中国的人文派也称之为“学衡派”。“自《学衡》杂志出,而学术界之视听以正,人文主义乃得与实验主义分庭而抗礼。”⁶⁸科学派重视培养有“学问”的、有专长的“专家”、“学者”;人文派或“学衡派”重视培养有道德的君子、绅士和“通才”。⁶⁹科学派“疑古”,学衡派“信古”。科学派重视白话文、科学、民主以及文献考据。学衡派重视文言文、古典文学与理性主义。吴宓、胡先骕等人追随白璧德所推崇的古典主义传统,坚持文言文的写作方式,坚持写旧体诗而反对新诗。

中国学术界发生的学衡派与科学派之争,几乎复制了美国学术界的白璧德与杜威之争。学衡派与科学派的分歧主要呈现为三个方面。

第一,科学派看重平民的教育,让每个人都平等地享受教育权利。学衡派更重视精英教育,鼓励精英以身垂范,成为大众的领袖。科学派重视民主政制,而学衡派强调精英政制。学衡派坚守白璧德的思路,将精英视为文明的希望。

第二,课程与教学的分歧。科学派强调科学课程,旨在普及科学意识以及科学的思维方式。而学衡派延续了“知识即美德”(不要学习别的知识,应该学习美德知识)和“谦卑”的西方文化传统。在学衡派看来,科学主义教育不仅因为过于看重知识而忽视了美德的传统,而且因为理性的不节制而缺乏“谦卑”的传统。⁷⁰为了恢复美德与谦卑的传统,学衡派强调道德课程,通过古典文学培养精英的道德修养。科学派更看重以科学的方法解决社会问题。学衡派并不反对科学,但更重视古典语言和古典文学而反对“进步主义”。学衡派推崇古典主义与理性主义道德(以理性克制欲望),明确将卢梭式的自然主义、情感主义和浪漫主义视为死敌。

第三,方法论的分歧。科学派坚持一元论,反对任何形式的二元论。在人性善和人性恶之间,科学派认为并无抽象的人性,人性在人与社会互动的过程中显示出来。在这点上,科

⁶⁷施特劳斯(L. Strauss, 1899~1973年)比白璧德(1865~1933年)小三十多岁。两者虽无交往,但在学理上前呼后应,构成人文主义教育哲学的双峰。

⁶⁸胡先骕. 朴学之精神[J]. 国风, 1936(1). 另参见:沈卫威. “学衡派”谱系[M]. 南昌:江西教育出版社, 2007: 262.

⁶⁹详见:沈卫威. “学衡派”谱系[M]. 南昌:江西教育出版社, 2007: 261.

⁷⁰详见:[美]白璧德. 民主与领袖[M]. 张源, 张沛, 译. 北京:北京大学出版社, 2011: 137.

学派的导师杜威与卢梭的思路比较接近。自从杜威提出以一元论“克服”和“超越”哲学史上的种种二元论以来，学术界普遍认为杜威式的一元论高于二元论。不少人对杜威哲学将信将疑，但很少有人对杜威的一元论提出批评。学衡派遵奉导师白璧德的思路，认为卢梭、杜威式的一元论是思维的懒汉。这样的一元论容易把个人本该承担的责任推卸给社会或他人。“罪恶和谬误的产生全部归因于社会制度。”⁷¹人性存在善与恶两种对立的本质。人需要保持“中庸”(moderation)的思维方式和生活方式，通过自身的理性去克制过度的欲望。

三、中国教学改革的“通三统”

中国教学改革的大传统虽然倾向于群体主义式的权威教育、精英教育，但教学改革中的小传统却恰恰呈现为个体主义对群体主义的反叛或反击。群体主义的核心精神是权威主义及其等级观念，而这种权威和等级已经浓缩为一系列圣人之言并逐渐发展成类似四书五经的书本知识。由此，中国教学改革的大传统与小传统派生出有关知识学习或知识教学的三个关系及其争议：一是知情关系；二是学思关系；三是知行关系。

大传统以群体主义或权威主义为其核心精神，以书本知识为基本工具。大传统总是借助书本知识将其群体主义或权威主义等文化观念发展成为可学习、可传递、可复制的教材。承担官方话语的大传统在教学制度上总体呈现为“知识本位”，具体包括三个方面：一是在情感和理性之间倾向于理性，在尊德性和道问学之间更重视道问学，强调师道威严以及对教材及其主流文化或主流价值观的阅读和理解，以此引导学生成为“温良恭俭让”的良民；二是在学思之间倾向于学，重视对已有知识的记忆、理解与接受，强调对经典名著的阅读以及经典名著作为“经书”的神圣性与不可怀疑性；三是在知行之间倾向于知。大传统一度发展成为声势浩大的程朱理学。

小传统或新传统是对大传统或老传统的三个中心的“战术”转移：一是在情理关系上将重点由师道威严转向儿童中心，由理性的道问学转向关注儿童情感的尊德性，强调个人的主体意识尤其是自由意志；二是在学思关系上由以学为中心转向以思为中心，在学习方式上强调学生的自学自得而不是对权威知识的接受和记忆；三是在知行关系上将重点由经学中心的书本学习转向以生活实践为中心的行动学习，引导学生在日常生活的洒扫应对的行动中亲身体验和感悟。新传统一度发展成为后来居上的陆王心学。以陆王心学为代表的小传统或新传统长期呈现出三个基本方向：一是以儿童情感为中心的德性教学；二是以思为中心的自学自得；三是以生活实践为中心的行动中学。

以陆王心学为代表的小传统或新传统直接影响了教学改革的近代传统和现代传统。1901年前后开启的中国近现代教学改革貌似对西方教学制度的引进和模仿⁷²，实则是在以陆王心学为代表的小传统或新传统在近代和现代的新形式。中国近代教学改革貌似受杜威

⁷¹ [美]白璧德. 民主与领袖[M]. 张源, 张沛, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011: 58.

⁷² 这里之所以将1901年视为近代教学改革的起点，是因为该年王国维主编的《教育世界》创刊并大量介绍赫尔巴特教育理论，由此激发出“五段教授法”的实验研究。

教育理论的影响，却依然没有离开以陆王心学为代表的小传统或新传统的总体思路。杜威教育理论之所以一度成为中国教学改革的重要理论资源，也正因为杜威理论契合了中国历来教学改革所追求的“以儿童情感为中心的德性教学”、“以思为中心的自学自得”、“以生活实践为中心的行动中学”三个基本精神。1901年前后开启的中国近现代教学改革貌似接受了赫尔巴特和杜威教育哲学的指导，实则打着赫尔巴特、杜威教育哲学的旗号，以此实现对中国教学改革的传统经验的回返与延续。

同样，1949年开启的中国现代教学改革一直重视古为今用、洋为中用，在延续中国传统文化的基础上，以各种不同的形式强调“中学为体，西学为用”。即便2000年开始的新一轮基础教育课程改革及其所倡导的自主、合作、探究等教学方式的变革，依然是对中国教学改革的古典传统的自觉或不自觉的延续。中国2000年开始的“新课程”及其教学改革的理论资源主要来自中国自己的教学传统与民间经验，而既非自上而下的官方行为，也非国外教学理论与实践策略的“空降”或引进。中国教学改革的古典传统以及近代传统，一起为中国2000年开始的由官方发起的自上而下的教学改革提供了丰富的理论资源与实践经验。

也就是说，中国教学改革的基本经验至少有三个传统：古典传统，近代传统和现代传统。在这三个传统中，古典传统已经形成了比较成熟和稳定的教学理论，近代传统和现代传统是对古典传统的延续。

就此而言，“教学改革的中国经验”也可概括为“通三统”：近代教学传统和现代教学传统皆以古典教学传统为根基。古典教学传统成为近代教学改革和现代教学改革的一以贯之、笼而统之的灵魂。

三、自然法及其整体主义：中国教学改革的知识观

中国教学改革的基本经验主要显示为有关知识教学的三个关系的理解与处理：一是知情关系；二是学思关系；三是知行关系。而这三个关系的背后隐含了中国哲学向来所追求的自然法或整体主义知识观。

自然法或整体主义的知识观主要包含三层含义：(1)人有先天的学习潜能，教育就是维护和唤醒人的天纵之才；(2)现代人需要汲取自然人或原始人的智慧，唯有返璞，才能归真。(3)人的知识学习类似或接近一切植物或动物等生物的生长法则；

(一) 人有先天的学习潜能，教育就是维护和唤醒人的天纵之才

从自然法的视角来看，所有生物或生命体都有其共同的生长法则。人的生长与一般生物的生长当然有所不同，比如，人凭借语言文字而拥有书本知识，而一般动物没有这样的工具。即便如此，人在利用语言文字而享受正规教育或学校教育时，也应该对语言文字保持必要的警惕。

立足于自然法的教育意味着将人还原为生物，从生物尤其是动物的生长状态寻找教育的

秘密。人与动物显然是有区别的。但是，过度强调人与动物的差别必导致人类自然本能的退化。人的生命本于自然。人以自然为家，人归属于自然。自然是人类永远的故乡。最初，人安居于自然之中，诗意地居于大地。后来，人凭借文字、科学等工具使自己从自然中出走。人从自然出走之后，人并没有彻底超越自然，正如婴儿从母体出生之后、人被上帝创造之后，婴儿与母亲、人类与上帝保持彼此呼应的亲缘关系。

在自然法的问题上，东方文化与西方文化稍有差异。按照泰戈尔的说法，西方文化的源头是古希腊，而古希腊的文明诞生于城墙之内，砖块和水泥构成了西方文明的摇篮，因而西方文明的基本特征是“分而治之”，人与人、人与自然彼此隔离。西方人以征服自然为荣，住在一个彼此敌视的世界里。而东方文明诞生于森林之间，东方人与自然保持了亲密的交流，强调个人与宇宙之间的和谐。⁷³

(二) 返璞归真：现代人需要汲取自然人或原始人的智慧

自然界并不见得处处有教育，但自然界处处有学习。学习高于教育的原因就在于：大量的知识可学而不可教。即便部分知识是可教的，也只可身教而不可言传。《论语·阳货》曰：“天何言哉？四时行焉，百物生焉。天何言哉？”《老子》则开篇就以“道可道，非常道。名可名，非常名”宣布沉默不语的教育价值。《老子》多次强调“多言数穷”、“希言自然”、“知者不言，言者不知”。也正因为如此，《淮南子·本经训》云：“昔者仓颉作书，而天雨粟，鬼夜哭。”

语言文字虽然给人类带来了强大的“教育技术”，但也导致人类因为对语言的盲目依附而造成对语言的滥用以及对“不可教”这条教育学古训的遗忘。

有关知识或美德的不可教性，属于教育学的古典问题。在庄子看来，不仅美德不可教，所有知识或技能皆不可教。《庄子·天道》曰：桓公读书于堂上。轮扁斫轮于堂下。轮扁问：公之所读者何言？公曰：圣人之言。问：圣人在乎？公曰：已死。轮扁曰：然则君之所读者，古人之糟粕已夫！桓公怒曰：寡人读书，安得议乎！有说则可，无说则死。轮扁曰：臣也以臣之事观之。斫轮，徐则甘而不可，疾则苦而不入。不徐不疾，得之于手而应于心，口不能言，有数存焉于其间。臣不能以喻臣之子，臣之子亦不能受之于臣，是以行年七十而老斫轮。古之人与其不可传也死矣，然则君之所读者，古人之糟粕已夫。

中国教学改革的古典知识观在现代西方教育哲学那里亦可以获得印证。杜威教育哲学的原点是生物本能与人工语言的冲突。在杜威看来，语言尤其是书面语导致了正规学校的诞生，这是一个教育技术的进步。但是，教育技术的进步同时也导致现代教育对自然状态“不言之教”以及“主动学习”的遗忘。对语言的滥用导致“听中学”及其“旁观者知识观”的流行。于是，杜威主张以“做中学”以及“参与者知识观”取而代之。与杜威的思路类似，波兰尼认为传统的知识学习过于强调公共知识、显性知识而忘记了个人体验和整体默会（心领神会）。

⁷³ [印]泰戈尔. 人生的亲证[M]. 宫静, 译. 北京: 商务印书馆, 1992: 3-5.

显性知识(explicit knowledge)是可教的,但默会知识(tacit knowledge)⁷⁴只可意会,不可言传。也正因为看到了细节学习的危害,杜威和波兰尼一致强调“学徒制”或“做中学”的学习。做中学或师徒制中的发生的大量知识是不可言传的,只能在做的过程中心领神会。至于做中学或师徒制是否能够实现心领神会,取决于学习者是否有强大的意向性(情感意志)。杜威称之为“学习兴趣”,波兰尼则称之为“求知热情”。

(三) 人的知识学习接近一切植物或动物等生物的生长法则

从自然法的视角来看,所有生物的生长都遵循三个基本法则:一是有条件地生长,需要有基本的养分和阳光雨露;二是安静而整体地生长;三是主动地生长或自食其力。

第一,有条件地生长。动植物皆有基本的生长条件,如果环境不能满足其基本的需求,动植物就会死亡。如果改变了生长条件,动植物就会出现生长的异样。橘生淮南则为橘;橘生淮北则为枳。植物生长的基本条件就是足够的阳光、空气、水分和养料等生命资源。动物与植物的生长需求大体相同,但动物增加了新的生长需求。除了求生欲、食欲、性欲等生理欲望,动物还有荣誉(虚荣心)和爱欲等情感欲望。

由是观之,有效教学的前提条件之一是理解并满足学生的基本需求以便推动学生身心健康发展。

第二,安静而整体地生长。尽管生长的顺序有先后,但所有动植物总是整体地生长而不是碎片化地生长。园子里的花或迟或早地开放,但每一朵花的花瓣总是整体地向世界呈报它们的颜色和形状。从来没有哪一朵花的花瓣会一瓣一瓣地绽开,也从来没有哪一棵树的树叶会按时间先后顺序一片一片地伸展。动植物不仅整体生长,而且安静地生长。尽管植物会迎风摇动,动物会奔跑跳跃,但动植物总体上倾向于安静地生长。树总是安静地扎根,花总是静静地绽放,竹子总是悄无声息地拔节。牛会安静地反刍,老虎会趴在地上打盹,蜜蜂也并不总是忙忙碌碌。对于动物或植物而言,淡薄与宁静乃是常态。所谓“非淡泊无以明志,非宁静无以致远”,实属教育学的仿生学智慧。

由是观之,有效教学的前提条件之二是整体学习。整体学习的基本策略是整体叙事、整体体验和整体自学(或整体探究)。

第三,主动生长或自食其力。所有动植物都会自己生长,不需要人工喂养。人工虽然能够使野畜变成家畜,使野生植物变成农作物,但是,野生的动植物总是比人工培育的动植物拥有更强大的生命力。杂交水稻虽然可能会提高产量,但杂交水稻所生长出来的稻谷很难作为来年春天播种的种子。杂交水稻几乎不具有繁殖性能。若将杂交水稻所生产的稻谷作为种

⁷⁴ Polanyi. *The Study of Man*[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1959:

12. 另参见[英]波兰尼. 科学、信仰与社会[M]. 王靖华,译. 南京:南京大学出版社,2004: 111.

子播种，其产量反而不如自然种子。与之类似，驴与马的杂交将产生骡子，骡子虽然孔武有力，但骡子不具有繁殖性能。而且，杂交水稻依然需要以自然水稻的基因为前提。若所有自然水稻灭绝而只剩下杂交水稻，则会出现绝种的后果。人工培植并非完全不可，但须尊重其自然天性，“顺木之天，以致其性”。过度干预则适得其反。“爱之太殷，忧之太勤。旦视而暮抚，已去而复顾；甚者爪其肤以验其生枯，摇其本以观其疏密，而木之性日以离矣。虽曰爱之，其实害之；虽曰忧之，其实仇之。”⁷⁵

由是观之，有效教学的前提条件之三是主动学习或自学辅导教学。教师的责任是想尽一切办法推动学生自学而不是代替学生自学。

总体而言，如果追问“教学改革的中国经验”，那么，至少有三个经验值得关注：第一，虽然以理性主义、权威主义（群体主义）和知识主义作为大传统和主流，但作为支流的小传统和改革派强调教育中的情感主义、个性主义（个体主义）、行动主义。而且，以陆王心学为代表的小传统或新传统直接影响了教学改革的近代传统和现代传统。1901年前后开启的中国近现代教学改革貌似对西方教学制度的引进和模仿，实则是对陆王心学为代表的小传统或新传统在近代和现代的新形式。即便2000年开始的“新课程”及其所倡导的自主、合作、探究等教学方式的变革，依然是对中国教学改革的古典传统的自觉或不自觉的延续。中国教学改革实际地呈现为“通三统”：近代教学传统和现代教学传统皆以古典教学传统为根基。古典教学传统成为近代教学改革和现代教学改革的一以贯之的灵魂。第二，既坚守自己固有的教学文化传统（以儒家教育学为主流），又以改革开放的心态积极引进外来文化，以此实现固有文化的调整和改造并由此获得固有文化发展的活力。第三，通过妥善处理情理关系、学思关系、知行关系而激发学生自信、自学和自食其力的激情，并以自然法或整体主义的知识观为具体的教学改革提供理论假设和理论支持。

⁷⁵详见：唐代柳宗元的《种树郭橐驼传》。