

儒家素质教育观的历史反思 ——兼论大学素质教育中儒家素质教育观的继承、转化和发展

赵 明

(江西师范大学 江西 南昌 330022)

摘要: 儒家思想体系中的素质教育观朴素地总结和概括了教育若干规律,揭示了素质教育在认识论层面的基本要素,指出了教育应以“育人为本”“德育为先”。然而,其“忠孝”教育理念对现代大学德育内涵发展有着固有的制约作用,其对权力和政治的依附成为实施素质教育的阻力,其理论与实践相悖的历史影响是实施素质教育一大障碍。因此,实施大学素质教育应辩证性继承儒家“德育为先”的素质教育观,并对其进行创造性转化和创新性发展,从大学德育的改革入手,通过在教学、科研和社会服务中的文化传承与创新,在依法自主办学过程中落实大学素质教育。

关键词: 儒家思想; 素质教育; 现代大学制度

中图分类号: G641 文献标识码: A 文章编号: 1000-579(2016)01-0121-11

Historical Reflection on the Confucian Perspective of Quality Education

——On Inheritance, Transformation and Development of the Confucian View of
Quality Education in Quality Education in Colleges and Universities

ZHAO Ming

(Jiangxi Normal University, Nanchang, Jiangxi 330022, China)

Abstract: The view of quality education in the Confucian ideology artlessly summarizes and generalizes the law of education, reveals the basic elements of quality education at the epistemological level, points out that education should be based on principles of “educating person” and “moral education first”. However, its educational philosophy about “filial piety” has the inherent constraints to the moral connotation development of modern colleges and universities, its attachment to power and politics becomes the resistance of the implement of quality education, its historical influence which the theory and the practice contradict is a major obstacle to the implementation of quality education. Accordingly, in the implementation of quality education in colleges and universities, we should dialectically inherit the view of quality education of “moral education first” in the Confucian ideology, creatively transform and develop in a innovative way the view of quality education in the Confucian ideology, starting with the reform of moral education in colleges and universities, through the cultural inheritance and innovation in teaching, scientific research and social service, and carry out the quality education in colleges and universities in the process of running a school autonomously in accordance

收稿日期: 2015-10-08

作者简介: 赵 明(1956-),男,江西南昌人,教授,江西师范大学副校长。研究方向为中国古代兵制史、教育管理。

with the law.

Key words: Confucian ideology; quality education; system of modern colleges and universities

自上世纪末以来,不少学者从中外教育史和教育理论的角度,对素质教育的内涵进行了论述。有一些学者论述了素质教育的历史渊源,提出要继续和发扬儒家教育思想,甚至将“国学”等教育内容提到实施素质教育的重要层面。而从实践来看,许多大学的素质教育则着重参照欧美大学博雅教育、通识教育、全人教育、通才教育等理念,在教学体系和内容上进行探索性改革,开设了不少素质教育课程。这些理论研究和实践探索,对于深化大学生素质教育理念和模式的研究,进一步厘清素质的本质,都有十分重要的作用。在深化教育综合改革的今天,我们有必要对儒家教育思想进行系统地反思,对如何继承中国优秀传统文化,建立中国特色现代大学制度,落实大学素质教育进行深入的探讨。

一、儒家教育思想核心是“育人为本”的素质教育观

素质教育的概念是中国独有的,但并不是中国自古既有的概念。中国古代教育思想家包括儒家,从未系统提出过素质教育的主张。但是,这并不意味着历史上的优秀教育家和教育思想家在教育理论和实践探索中,没有过与今天素质教育相近或类似的理念、方法和内容。相反,当今中国素质教育的理论倡导和实践发展,有着深厚的中华优秀传统文化的基础,其中,儒家教育思想体现出的素质教育观念,深刻地影响着我国素质教育发展的轨迹。

关于大学素质教育的内涵,学术界有不同的认识。一般认为,它是指依据人的发展和社会发展的实际需要,以提高全体学生的生理心理素质、思想道德素质、专业文化素质、实践能力素质为基本目的,按照“以生为本”的教育理念,注重开发人的潜能,实现学生全面发展与个性发展并重的教育。生理心理素质教育主要包括有效促进大学生的身心健康成长,充分调动学生大脑、神经系统和运动系统功能,形成良好认知结构和行为结构,并通过情感、兴趣和动机的激发,培养学生健康的个性、品质和协调适应能力;思想道德素质教育主要包括形成学生人生态度、理想信念、社会信仰、行为规范、文明习惯和高尚情操;专业文化素质教育是以传承和弘扬人类优秀文化为出发点,将学习兴趣和社会需求紧密结合,丰富和完善学生的知识结构,使之打下具有适应专业要求的文化基础;实践能力素质教育主要是培养大学生自我学习的实际能力,以及适应社会的交往和生存能力,即在亲身实践中得到锻炼和提高。

据此,今天素质教育的主要内容是立足于人的培养而不仅仅是知识的传授。而在以孔子为代表的先秦儒家学说中,这种素质教育的基本观念已初步形成。概括起来,主要有以下三个方面:

第一,在教育目标方面,教育普及化与培养德育化,彰显了朴素的素质教育理念和人才培养宗旨。

素质教育的一个重要目标是“提高全民族的文化素质”。孔子提出“有教无类”,反映了普及性教育思想观念。这里的“类”无论是按照不分出身贵贱解释,还是按照不管品行善恶解释,都可以理解为教育是面向大众,把教育的最高目标定义为人性本善回归。尽管先秦儒家不可能代表社会所有阶级或阶层,但普及教育思想透过“有教无类”的表述开始萌芽。朱熹《论语集注》中将“有教无类”注为“人性皆善,而其类有善恶之殊者,气习之染也。故君子有教则人皆可以复于善,而不当复论其类之恶矣”。^{[1](p83)}儒家认为,“教之则善,本无类也”。^{[2](p190)}这与当今“教育要立足于提高全民族的文化素质”、强调“教育要面向全体学生”的意义基本是一致的。

然而,按照孔子所尊崇的社会理想,儒家的教育目标是培养具有政治抱负和品德高尚的“君子”,对受教育者的政治品格和思想道德尤为关注。孔子的“为政以德”思想对教育影响深刻。“政教德育”也因此成为其素质教育的基础。素质教育首先是德育。孔子《论语·为政》认为“道之以政,齐之以刑,民免而无耻;道之以德,齐之以礼,有耻且格。”^[3]通过“德”和“礼”的教育引导,提高人民的素质,才是治国

理政的根本。在教育中用“德”来引导和用“礼”来约束受教育者,都是儒家实施德育的范畴。德育成为儒家素质教育观中的首要因素。儒家德育的内涵十分丰富,概言之,即以“仁”为核心,注重受教育者忠、孝、诚、信、智、勇、温、良、恭、俭、让、廉、和、宽、悯、惠,以及中庸、忠恕等思想道德和礼仪行为的培养。通过树立受教育者个人家国一体化的主体意识,启发和引导受教育者在自我意识基础上产生积极进取心,不断进行自觉的思想转化和行为控制,把个体道德行为上升为社会道德行为,把个人内在的思想、情感、意志和对自我价值的判断,外化为对社会的理想、信念、志向和实现社会价值的抱负,从而构建起符合儒家社会理想和素质教育需要的德育体系。由此可见,“君子”的素质,不是靠教师“教”出来的,而是通过“德”“育”出来的,即首先通过良好的教育环境和“身教重于言教”的表率作用,培育养成受教育者的道德素质。教师本身应该就是“谦谦君子”。只有思想端正、品德高尚的教师以身作则、为人师表,才能成为培养高素质人才的榜样,而口是心非、言行不一的教师则不可能获得素质教育的效果。所以,自古以来,社会对教师要求严,教师的形象地位高。这是儒家素质教育观所决定的。《论语·子路》记载:“其身正,不令而行;其身不正,虽令不从。”^[3]也可说明,教师行不言之教,通过对理想信念的执著,对完美人格的追求,使学生于耳濡目染之际收到潜移默化的教育效果,是实施“政教德育”最有效的途径,是实现素质教育目标的起码条件。素质教育的关键在于教师有较高的思想道德素质,也是儒家素质教育观中的重要内容。

第二,在教育内容方面,则主要是通过“六经”和“六艺”的学习,注重思维和实践能力的培养,体现对学生全面发展的素质教育要求。

一般认为,“六经”是孔子根据古代文献和资料修订整理而成,是他为自己教学需要而编撰的系统教科书。这些教材有的旨在培养学生的语言文学修养,提高学习思维能力,增长自然综合知识;有的作为政治历史教材,培养学生关注社会和治国从政的能力,有的用于开展修身养性、陶冶情操并提高审美能力的教育;有的是培养学生思想政治品质和行为规范的教材;还有阐述事物变化一般规律以及事物之间的辩证关系的哲学思维教育教研材料以及本国历史教科书。有人认为,《诗》《书》《礼》《乐》是孔门的必修课,而《易》和《春秋》大概是哲学和历史的高级选修课程,所以《史记·孔子世家》载“孔子以诗、书、礼、乐教,弟子盖三千焉,身通‘六艺’者七十有二人。”^[4]“六艺”则记载为“礼、乐、射、御、书、数”六种当时知识分子应掌握的重要技能。“六艺”学习不仅仅是知识的传授,还有实践的训练,通过训练引导学生养成其善于自我提高的学习和应用能力。培养学习能力是素质教育的重要一环。实施素质教育就是要通过增益学习本领全面提高学生素质。“授人以鱼不如授人以渔。”教会学生学习知识、掌握知识的方法,训练学生运用学习方法获取更多的知识,解决更多的实际问题,就是培养学生的学习能力。颜渊称“夫子循循然善诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能。虽竭吾才,如有所立卓尔。虽欲从之,末由也已。”^[3]孔子不仅引导学生从文献中获取知识,而且“礼失而求诸野”,带领学生周游列国,广泛地向社会 and 实践中寻求知识,在游学中,师生相互切磋,教学相长,学习能力在理论与实践的结合中提高。“六艺”实践能力锻炼与“六经”专业文化培养相辅相成,构成当时素质教育的重要内涵。

第三,在教育方法方面,提出了启发式教学、因材施教、学思结合、兴趣激发等探究式素质教育的基本要素。

一是“愤悱启发”,较早提出了启发式素质教育方法。启发式教学强调学生是学习的主体,教师要调动学生的学习积极性,通过教师的引导实现学生的自主学习。《论语·述而》:“不愤不启,不悱不发。举一隅而不以三隅反,则不复也。”“愤者,心求通而未得之意;悱者,口欲言而未能之貌。启,谓开其意;发,谓达其辞。”^[5](p83)]就是强调教师要在学生有了强烈求知欲望的情况下,用具体的方法去加以点拨,让其能举一反三,使知识转化为智力,学习知识和思考问题紧密结合,“学而不思则罔,思而不学则殆。”再加上“夫子循循然善诱人”,达到提高文化素质的目的。

二是“因材施教”,体现了针对学生素质差异进行不同教育的理念。朱熹在注《论语》时指出,“夫子教人,各因其材”。孔子强调教育对象与教学内容和教学方法的关系,主张根据学生不同的素质和特点,分别进行不同的教育。“中人以上,可以语上也;中人以下,不可以语上也。”^[31]《论语·雍也》)他在教学实践中也十分注重观察了解学生,“听其言观其行”,然后有针对性地对学生予以施教,既发展个性特长,又使学生素质整体得到提高,教育教学的个性与共性在素质目标中得到统一。

三是“学思辨行”,揭示了学思结合、知行合一的素质教育过程。《中庸》总结出“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”教育教学的五个阶段,这是从孔子提倡的“学思习行”教学过程中提炼上升而来。孔子从“博学于文,不耻下问”、“学而不思则罔,思而不学则殆”到“学而时习之”、“温故而知新”、“纳于言而敏于行”,就是强调知识巩固、理解和应用等学习能力培养过程,“学思辨行”则是通过“问辨”将“学思习行”有效地构成教育有机整体,加强了教学过程的内在联系,学生在这个过程中学习能力得到锻炼,学术学问素质得到提高。

四是“好乐学”,指出了激发学习兴趣是实施素质教育的重要途径。“知之者不如好之者,好之者不如乐之者。”^[31]《论语·雍也》)学习的过程一般是艰苦的,但是学习之后取得收获是愉悦的,尤其是因兴趣而产生的学习冲动,更能使学生在艰苦的学习过程中体会收获的快乐,“发愤忘食,乐以忘忧,不知老之将至”。^[31]《论语·述而》)学习兴趣的激发靠良好的师生关系培育,《学记》:“安其学而亲其师,乐其友而信其道”。学生的兴趣需要教师的正面引导。据统计,《论语》关于孔子对学生的表扬记载有17处,而对学生的批评只有6处,更多是让学生“各言尔志”,鼓励他们在好乐学中提高素质。

总之,在以孔子为代表的先秦儒家教育思想中,有关素质教育的观点与当今素质教育的理念和方法要求基本相通。换言之,今天的大学素质教育在一定程度上和范围内是儒家素质教育观的继承和发展。因此,儒家教育思想中的素质教育观具有积极的历史意义,值得总结和借鉴。^[6]

第一,儒家的素质教育观来源于原始人类共同体以来的教育实践,是教育发展必然规律的总结与概括。按照历史唯物主义观点,教育是人类社会所特有的一种社会现象。教育起源于生产劳动,服务于生产劳动,是与社会生活紧密相连的有目的的意识形态性社会活动。因此,最初的教育就始于人的最基本的“素质教育”。在原始共同体中,人处在什么样的环境下过什么样的生活,便开始接受什么样的教育,这是名副其实的“生活教育”。当然,在氏族社会时期,教育还没有严密的计划性,但教育活动已经包括了生产劳动、生活习俗、信仰崇拜、艺术娱乐和体格锻炼等多方面,实际上就是对氏族成员的素质培养。这一教育传统一直延续到文字与学校出现之后,教育的侧重点有所不同,形成了具有不同社会性质的若干特点。例如,夏商的教育十分重视军事训练和宗教人伦。西周则在夏商的基础上形成了系统的“六艺”教育内容,成为西周教育的特征和标志。当时的“六艺”教育即包含诸多素质教育的因素,既重视思想道德教育,又重视礼仪规范约束;既重视文化知识传授,又重视实用技能训练;既重视内心情感修养,又重视武备军事教育,成为儒家素质教育观的基本依据。这与古希腊罗马时期强调的“自由教育”(又称“文雅教育”或“通才教育”)精神是基本相通的。

第二,儒家素质教育观是建立在教育对人的发展有重要作用的认识基础上的,具有一定的科学性。孔子从教育的角度提出人的素质形成和发展“性相近,习相远”的命题,同时又强调“唯上知与下愚不移”。朱熹《章句集注》认为《论语·阳货》中这两句表达的意思,是说人的本性是相近的,由于环境的熏染和所受教育不同,便有知识、才智、品质的差异。“上知”“下愚”之所以“不移”,是因为“生而知之者上也;学而知之者次也;困而学之,又其次也;困而不学,民斯为下也。”^[31]《论语·季氏》)“生而知之者”是一般人可望而不可即的“上知”,“困而不学”则是不肯学习、自暴自弃的“下愚”。“上知”(古人心目中的“圣人”)的素质最高,是不会改变的;身处困境(包括先天不足)仍不肯学习的人,其素质也不会改变,只有“学而知之”、“困而学之”才可能改变人的素质。这反映了当时的社会实际,也指出了普及教育、提高

素质的重要性,更揭示了教育在提高人的素质中的认知过程。

第三,儒家素质教育观的核心是“育人为本”,是“立德树人”作为教育根本任务之滥觞。儒家要培养的是具有儒家理想的人——“君子”。前述儒家的教育目标、内容和方法,无不是围绕培养“君子人格”展开。尽管孔子的教育内容十分丰富,但最终却是“君子不器”,^[3]《论语·为政》也就是说,按照素质教育观培养人,多方面的知识技能都是必须的,但并不以培养专业技术人才为主要培养目标。《论语·子路》中“樊迟问稼”的例子,多被用来批评孔子轻视生产劳动,不过也可以理解为孔子的教育并不是培养生产技术人员,故樊迟问稼问错了地方,自然被孔子所轻视。曾子也说“筮豆之事,则有司存”,^[3]《论语·泰伯》这并非曾子鄙视礼之仪节,而只是说这样的专门技能有专门机构管理,君子所贵之“道”则不在此。“孔子以诗书礼乐教”,并非教人成为懂得一技之长或求得一份职业谋生之人,而是按照“文行忠信”的要求使学生成就“君子之道”,形成具有实现儒家理想的品德和人格,具有这样品德和人格的人才是君子。这些观点与今天的素质教育包括通识教育、通才教育等主张是基本一致的。

二、儒家素质教育观的内在矛盾性及其与实践的悖离

以孔子为代表的素质教育观朴素地总结了教育若干规律,揭示了素质教育在认识论层面的基本要素,指出了教育应以“育人为本”,“德育为先”等等,这些最具有历史意义的观点,是先秦儒家对古代教育思想的突出贡献。不过,同时也应看到,儒家教育思想是一定历史阶段的产物,也具有其不可克服的历史局限性。教育思想理念或教育观不仅仅是某种认识论和方法论对教育教学的指导,也是一定的社会生活在教育实践中的思想反映。儒家的素质教育观反映了儒家维护礼制的思想实际,在教育教学实践中中自然要体现出儒家的社会理想和政治目的。

儒家思想是中华民族传统文化的重要内容。评价儒家教育思想应该采取历史唯物主义的科学态度,在承认儒家素质教育观对古代教育发展具有积极作用的同时,也应认真分析其历史局限性,更不能因循守旧、抱残守缺。在大学实施素质教育中,如何继承和发扬古代优秀传统文化,的确应当予以重视。然而,假“国学”之名而不加分析地将一些传统文化形式移植于现代校园,例如,要求学生诵读《弟子规》《孝经》等传统教材而不注重对其内容加以辩证地诠释;随意曲解附会“诗书礼乐”的内涵,夸大传统“礼仪”、“孝道”等形式在素质教育中的作用;把推广所谓“汉服”“唐装”等古代服饰装饰作为校园社团文化活动,等等,就成为一种值得注意的倾向。

在大学校园里开展一些传统形式文化活动,是为了丰富校园文化生活。但是,作为世界观、人生观、价值观和道德观正在成型的大学生来说,他们对以儒家思想为主要内涵的传统文化认识并不全面。仅仅开展一些读经尊孔活动,或将传统文化的形式引入校园是远远不够的。大学及其研究机构在做好普及传统文化知识的同时,更应该注重研究提高,按照邓小平“教育三个面向”的要求,教育学生用理性的态度对待传统文化,按照社会主义核心价值观的要求予以辩证性继承、创造性转化和创新性发展,而不应一味追求其表面辞藻和形式。否则,儒学的一些糟粕或历代统治者利用儒家观点实施的思想钳制和一些腐朽的道德意识,将会对大学生正确理解传统文化产生误导,或对大学生的核心价值观产生不良影响。在警惕“全盘西化”的今天,大力提倡和弘扬中华优秀传统文化十分必要,但不能“全盘古化”或“食古不化”。传统文化中“优秀”二字不能丢。只有优秀的传统文化,才是人类文化中共同的瑰宝,才是实施素质教育的应有之义。

上世纪90年代以来,有些学者十分推崇儒家素质教育观,认为其具有当代价值,孔子的教育理念与当代教育理念如出一辙;^[7]或认为目前基础教育中的应试教育和高等教育中重理轻文等种种弊端,就是因为没有按照孔子的教育思想落实素质教育。其实,素质教育是与时代的发展紧密相联系的。不同时代有不同的素质教育要求,教育性质和内容都会发生很大的变化。儒家素质教育观是适应传统社会

人才培养需要的一种教育思想观念,在揭示教育教学规律中有其一定的合理性和科学性,是十分重要的历史遗产,应该予以继承和借鉴。但是,历史遗产并不是解决当今教育问题的万良之策。相反,儒家“述而不作,信而好古”^[31]《论语·述而》的保守主义思想对现代大学制度的构建,对于启发青年人创新创造思维,存在着明显的历史局限性。

一是儒家的“忠孝”教育观对现代学校德育内涵发展起着固有的制约作用。毫无疑问,“忠孝”是以儒学为代表的传统文化中的主要内容,对维护社会秩序,增进中华民族的凝聚力有着积极的作用。“育人”作为教育之首义,无疑是实施素质教育的根本所在。作为一种文化理念,在“育人”中以“忠孝”教育作为传统社会中德育的主要内容也无可厚非。但是,儒家以伦理道德为教育本位,把“忠孝”作为德育的基本内容,并成为培养“君子人格”的重要标准。这种“育人”观与现代德育要求有着巨大反差。“忠孝”观念不仅仅是国家治理和家庭伦理的范畴,更反映了社会等级的现实。将社会等级、国家秩序、人伦道德三者紧密联系在一起并固化起来,即成为儒家所期盼的万世不变的“礼制”。“非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动”。^[31]《论语·颜渊》儒家的“忠孝”观念往往束缚人的思想,成为创新的桎梏。按照儒家的德育要求,人才培养目标是符合儒家理想信念具有传统社会思维结构的“君子”,而这样的“君子”很难达到现代公民所具有的素质要求。换言之,即使将“忠孝”赋予现代内涵,使之符合当今需要的社会意义,但“忠孝”将既定的国家政治要求和特定的人伦道德准则捆绑在一起,使受教育者难逃思想束缚的窠臼。如果道德不是个人作为理性存在自觉遵守,而是社会中每个人都必须按照“圣贤”事先决定的“君子”义务行事,道德就不仅是一种公众的约定,而是一种凌驾于社会之上的强制。这样,本来是约定俗成的公共道德,却隐含着公共权力。“忠孝”道德观念实际超出了约定俗成的力量,而成为确立政治威权的工具。“忠孝”隐含的社会等级、公共权力和人伦道德等先天内涵,决定了个人在社会(国家、家庭)共同体中的法定屈从地位。政治活动被看成是践行道德的主要形式。如果仍将道德与政治合二为一的儒家“君子人格”作为现代素质教育的德育观,那么,人的思想就极易触碰到所谓的“政治”,人的政治态度或政治倾向也就不仅是思想观念问题,更要受到“道德”“人格”的拷问。钳制思想固然是中国传统社会的一大特点,也是中国现代化进程中逐步实现“人的解放”和“全面发展”的一大障碍。解决这一难题,要靠素质教育中德育的改革和发展,使德育真正成为现代国家公民教育的核心内容。在实施素质教育中,学校德育应按照法的精神,通过现代教育形式和手段,将公民教育内容作为主线,包括自觉忠于宪法和遵守法律,热爱祖国和人民,孝敬父母和尊重长辈等,但不应承袭传统的“忠孝”教育思维,实施所谓思想政治的道德“灌输”。

二是儒家教育对权力和政治的依附成为实施素质教育的阻力。儒家学派自孔子创立后,逐步发展成为“内圣外王”、以“仁爱”“礼义”为核心的思想体系,在华夏人类共同体社会化教育的基础上形成了一种传统价值观,代表了华夏族群的社会习惯、行为规范和思想意识等文化传承要素,并将其上升到系统的理论高度。孔子还打破了“学在官府”的局面,使传统文化教育波及到整个民族,儒家思想具有坚实的民族心理基础,为传统社会所广泛接受,成为自汉以来在绝大多数历史时期的统治思想。儒家的“修身齐家治国平天下”注重以自身修养为起点,强调人与人之间的和谐,为实现“大一统”和“大同”的理想,要求统治者施“仁政”,立“礼制”,行“王道”,处理好君臣关系、官民关系,等等。这些核心思想与儒家注重德育修身为重点的素质教育观有着密切的联系。如上所述,儒家德育的着眼点是政治生活,其“君子人格”中蕴含的价值倾向和实践目的是很明确的,即以既定的社会关系和社会秩序正当性作为理论的前提和归宿。一台凌驾于全社会之上的政治统治机器的存在,就成为落实孔子道德理想的必要条件。这样,无论人们赋予儒家素质教育观怎样的新意,也掩盖不了儒家教育维护现实政治经济利益地位并使之保持不变的实质。针对“子奚不为政”的问题,孔子回答“《书》云‘孝乎惟孝,友于兄弟,施于有政。’是亦为政,奚其为为政?”^[31]《论语·为政》说明孔子为政是以孝为本,只有孝父友兄才能从政。这是

孔子“为政以德”的理论基础。从《论语·为政》^[24]的内容可以看出,儒家“为政以德”的思想和从政为官的基本原则,与孝悌修养、学习思考等教育内容有着密切关系。在儒家而言,教育不单纯是教授学生,还要通过教学间接参与国家政治,这是孔子教育思想的实质。教育是其从政的另一种形式。虽然“六经”“六艺”教育体现了学生“全面发展”的教育理念,但儒家的素质教育观并不是从“以人为本”和“人的全面发展”为出发点的,而是以政治的理想信念为最高教育宗旨。“六经”“六艺”教育也是为其政治理想服务的。颜渊问仁。子曰“克己复礼为仁。一日克己复礼,天下归仁焉。为仁由己,而由人乎哉?”^[31]《论语·颜渊》。为了实现自己的政治理想,孔子又提出“仕而优则学,学而优则仕”,足见其教育和政治是紧密相连的。无论学者将此处“优”作何诠释,儒家教育对权力和政治的依附性是无可讳言的。这也是为什么历代统治者都将孔子奉为文化教育至尊偶像的原因之一。教育依附于权力为政治服务固然有其历史合理性的一面,但是不可避免地也对人的素质培养产生严重的干扰。如果人的发展首先要以某种政治理想为目标,所有人都须达成统一的政治目的,只有这样培养的人才符合治国理政的要求,这难免使素质教育走向极端政治功利主义。于是,尽管儒家素质教育观要求“君子不器”,但孔子也认为“三年学,不至于谷,不易得也”。^[31]《论语·泰伯》。因为所学都是治国安邦的大道理,故学成之后即应从政。这与现代素质教育的出发点完全是两回事。从儒家这一教育思想出发,“读书当官”论盛行了两千多年,至今还有相当的影响。一旦教育沦落为学子日后步入仕途并向上高攀的阶梯,也就背离了实施素质教育的初衷,与儒家素质教育观本身产生了不可调和的矛盾。儒家按照教育发展规律所总结出朴素的素质教育观念,虽然可供当今素质教育实践借鉴参考,但也只适合于传统社会政治人才的培养,并不代表现代大学素质教育发展的方向。在一定程度上,它还会成为提高全民族素质的阻力。

三是传统社会中儒学理论与实践相悖的历史影响是实施素质教育一大障碍。应该承认,先秦儒家思想的主流,包括其朴素的素质教育观念,是中华传统文化宝库中的瑰宝,应该站在历史唯物主义的立场上予以批判性继承。然而,自汉代以降,儒学定于一尊,并被神学化、玄学化、理学化(哲学化),由原来的人生道德修养和政治理想体系,逐渐转变成为历代王朝维系社会统治的思想武器,僵化为禁锢人自由的思想枷锁。儒家的素质教育观在实践中与其理念本身也出现了严重的悖离。由于儒家教育对权力和政治的依附,教育机构的官僚化,统治者教育考选治国理政人才,一般都按照儒学标准进行。从汉代设五经博士、察举制,到魏晋九品中正制和隋唐以后的国子监、科举制,无不是按照儒学观点实施教育和选拔人才。在实施之初或有一定效果,但是随着社会的演进,这些教育选拔人才的措施又多流于形式。东汉即出现了“辟秀才,不知书”、“举孝廉,父别居”的怪事;魏晋品评人物则完全以世族门阀意志为转移;科举制的设计在当时可谓先进(以至于在16世纪还被作为文官考试制度引入英国),但在实际操作中渐渐变成了以诗赋取士、“八股”取士,与治国理政人才的素质要求相差甚远,最终被近代教育考试体制所取代。特别是一些儒学士大夫满口仁义道德,实际却男盗女娼,为人所不齿,这在古代就被揭露和批判。明代思想家李贽指斥那些所谓的道学家们“实多恶也,而专谈志仁无恶;实偏私所好也,而专谈泛爱博爱;实执定己见也,而专谈不可自是”;“及乎开口谈学,便说尔为自己,我为他人;尔为自私,我欲利他”,实际上都是“读书而求高第,居官而求尊显”,全是为自己打算,“无一厘为人谋者”,^[8]《答耿司寇》。他们“口谈道德而心存高官,志在巨富”,^[8]《又与焦弱侯》。对当时程朱理学卫道士们作了一针见血的揭露。李贽十分正确地认为儒学应该回归其应有的历史地位,不能将孔孟语录当做教条奉为“万事至论”。可见,儒家素质教育观固然有其合理性、科学性的历史价值,但在两千年儒学占统治地位的教育实践中,由于其蜕化为统治者的思想理论工具,就不可能一以贯之地有效实施。从汉武帝以后,历代统治者多半是“外儒内法”,表面上实施的是儒家的“德育”“仁政”,但从未放弃残暴的专制统治和对生命的蔑视。传统社会中的国家治理往往具有理论与实际的两面性。因此,在传统社会治国理政人才的培养上,也不可能完全按照儒家素质教育观落实到各级学校和考试机构之中。儒家素质教育观在后世的理论与实践相

悖离,尤其是宋明理学中的一些假道学、伪君子心口不一、虚空邀利、欺世盗名的历史影响,在当今实施素质教育的过程中依旧存在。一些在传统社会教育理论与实践相悖离的普遍现象,则以新的形式不断出现,导致素质教育的“泛化”、“虚化”、“异化”或“西化”怪相叠出,^[9]是当今实施大学素质教育的突出问题,成为落实素质教育的一大障碍。

三、大学素质教育中儒家素质教育观的继承、转化与发展

综上,儒家素质教育观的内在矛盾性说明传统文化在现代素质教育中只能起借鉴和参考作用。习近平在谈到对待中国传统文化的态度时指出,“要处理好继承和创造性发展的关系,重点做好创造性转化和创新性发展”。对待儒家教育思想也应这样。要辩证地继承儒家素质教育观,对“育人为本”“立德树人”素质教育核心理念、知识与能力全面发展的素质教育基本原则,以及教学相长的探究式素质教育主要方法等精华,我们都应该继承和发扬。然而,对于其“忠孝”教育观、教育对权力和政治的依附等道德规范和价值理念,则应有鉴别地加以扬弃,推陈出新,即实现儒家素质教育观的创造性转化,在此基础上,要按照邓小平“教育三个面向”的原则,以“人的全面发展”为目标,以学校德育体系改革为先导,以落实大学文化传承和创新为引领,依法自主办学,逐步建立具有中国特色的现代大学制度,在大学素质教育实践中创新性发展儒家素质教育观。

(一) 以德育改革为先导 辩证性继承儒家素质教育观

在人才培养中,坚持“德育为先”是儒家素质教育观的基本原则,应该予以辩证地继承。德育仍然是现代教育的首要任务,但内涵与儒家德育有着本质的区别。德育的根本任务,除了应继承以儒家“仁爱”为核心的人伦道德共识之外,更要在凝练优秀传统文化和科学成果的基础上,对受教育者进行现代人格培养。实现社会的现代化,关键在于人的现代化。没有现代化的人,仅有现代化的丰富物质,不是现代化社会的发展目标。因此,培养具有现代人格的人才,是实现社会现代化的根本保证。

人格所包含的内容十分丰富,大到个人的人生观价值观,小到个人的个性习惯,无所不包。而且无论哪一点无疑都对人的成长有着十分重要的影响,是人成才的基本属性。“人格”一词有多种含义,道德意义上指一个人的品德和操守;法律意义上指享有法律地位的人;文学意义上指人物心理的独特性和典型性。在心理学上,由于心理学家各自的研究取向不同,对人格的看法也有很大差异,一般指人的“个性”。《现代汉语词典》将“人格”一词解释为“人的性格、气质、能力等特征的总和;人的道德品质,人作为权利义务主体的资格”。但无论哪一种解释,作为现代人才的人格,就是要在道德操守、法律意识和个性气质上具有科学精神和人文情怀。在全球化和信息化的时代,科学精神主要是反映实事求是、追求真理、不懈探索的创新精神;人文情怀主要体现在超越个体、种族、国家,而从人类的角度认识世界、改造世界的思想情感和价值观念。

因此,在大学德育体系的改革和发展中,应该具有广阔的视野,多角度的思维,注重大学生现代人格的培养,依照宪法和法律进行公民教育。教育工作者自身首先应具备“三个自信”,按照社会主义核心价值观的要求自觉开展德育教学活动,而不是仍抱着儒家的“忠孝”教育观,“一日为师终生为父”,师生“天生”就是不平等的上下关系,使学生处在“传道、授业、解惑”被动地位,照本宣科式地对其“灌输”政治观念或理想信仰。大学德育既不能像古代学校和科举考试那样“贴经”“墨义”,更不能在思想道德领域用权力或简单地以政治态度、政治倾向作为评判对错的标准。要提高德育的效果,提升德育层次,无论哪一个学科专业的教师都应从历史、哲学的角度,与学生共同探究自然规律、人类命运、社会规范、道德良知等起码的理论知识。学生正确的政治观念和理想信仰应在教师的正确引导下,随其学习的深入和社会实践阅历的增加,不断成形和稳固,并将对社会现象和未来发展逐步具备较强的判断能力。只有摒弃对学生实施“灌输”式的德育模式,真正赋予学生现代公民意识的人格教育,才可能落实从“以人为

本”和“人的全面发展”出发的素质教育要求。由此可见,在素质教育中,德育是贯穿于整个学校教育过程之中的有机体系,各学科各专业都必须优先予以规划和设计。然而,无论是如何规划和设计学校德育体系,德育教学的主要责任,还是要通过全体教师(不仅仅是德育教师和思政课教师)的言传身教,潜移默化地运用先进的理论和方法,引导学生正确剖析现实,将德育融入人才培养全过程,从“因材施教”、“愤悱启发”,到“学思习行”、“全面发展”培养学生的现代人格,培养符合现代化建设需要的各类公民。

(二) 以文化传承与创新为坚守,创造性转化儒家素质教育观

儒家及儒学所处的时代是传统社会,教育性质、目的和手段与当今有本质的不同。儒家总结的一些教育规律性观点可供现代素质教育参考借鉴,但不可能取代现代大学制度的构建。在构建现代大学制度过程中,要充分认识包括儒家素质教育观在内的传统文化传承的重要作用,也要在落实大学职能的过程中,把握大学文化创新、引领社会的重要使命。

考察大学职能发展的历史不难发现,大学职能是不断发展变化的。这种发展变化,实际上是大学主体在价值取向方面的动态反映。

现代意义上的大学是从柏林大学开始的。从中世纪以来直到柏林大学模式出现,教学是大学的基本职能。大学作为教育机构,离开了这一职能,大学将名存实亡。但到柏林大学出现后,大学被赋予了一项新职能,即师生共同从事科学研究、创新发展。特别是德国大学模式移植到美国后,直接引发了建立研究型大学的热潮。19世纪后半叶,在结束了南北战争之后,美国根据国家拓边和农工业发展的需要,以康奈尔计划和威斯康星精神为代表的美国大学开始打破大学与社会之间的边界,突出强调社会服务职能,并确认大学只有从事社会服务才能尽到一个现代大学的责任。人才培养贯穿于教学、科研和社会服务之中,构成现代大学一个有机的整体,极大地扩展了大学的职能。这是大学素质教育价值取向的升华,而大学作为培养人才和对文化知识进行传承、探究、融合和创新的性质并没有改变。作为一种客观的组织存在,在师生们共同营造的教育环境和学术氛围中,大学逐步形成了自己的行为习惯、理想追求和价值取向基本趋同的社区体系,也构成一种具有特殊意义的、相对稳定的和具有内在结构的文化体系。无论是教学、科研或为社会服务,都贯穿了体现素质教育的文化传承和创新,并将引领社会文化的发展。在教学、科研和社会服务中,文化传承和创新本身就是大学的基本属性,也是大学培养人才的基本途径和一以贯之的教育形式。因此,“文化传承与创新”并不是跟“教学”“科研”“社会服务”平行的大学具体职能,而是大学育人的基本属性和内在使命。如果将“文化传承与创新”仅仅作为大学四个平行职能之一,就取消了“文化传承与创新”对“教学”“科研”和“社会服务”职能的引领作用,割裂了大学职能之间的内在联系,模糊了大学素质教育的重要价值取向。这使大学素质教育容易走向“专业+素质(通识)”的误区,在某种意义上说,这又将陷入儒家素质教育观理论与实践相悖离的历史怪圈。

培养合格人才是衡量大学办学质量的基本标准,这与儒家素质教育观是殊途同归的。因此,大学文化的教育熏陶、习惯养成,通过教学、科研和社会服务等具体形式,在素质教育中起着至关重要的作用。在现代大学制度下,师生的教学、科研和社会服务活动,不再是传统的以教师为中心的“传道、授业、解惑”教育模式,而是师生共同参与,共同发展,共同进步的“文化传承与创新”过程,并应成为“以学为中心”的大学素质教育基本形式。“文化传承与创新”不能仅仅作为大学的素质教育中某一项独立的教学活动或学术活动,而要具体落实在大学三大职能之中,在开展教学、科研和社会服务中坚守大学“文化传承与创新”的基本属性,发挥大学引领社会的文化使命。这是对以追求治国理政为目标的儒家教育思想的发展,也可看作儒家素质教育观在现代教育实践中的创造性转化。

(三) 以依法自主办学为目标,创新性发展儒家素质教育观

对优秀传统文化的继承、转化,目的是为了进一步促进传统文化的与时俱进,推进传统文化的创新性发展。中国的高等教育也面临着创新性发展的历史重任。就大学素质教育而言,需要在继承、转化的

基础上,对儒家素质教育观进行创新性发展,认真吸收借鉴世界教育发展成果的精华,形成面向现代化、面向世界、面向未来的具有中国特色社会主义的大学教育理念,推动现代大学制度建设的实践。

儒家素质教育观之所以在其教育实践中难以落实,其中最主要的教训就是教育依附于权力与政治。教育活动主要是根据国家政治的需要来开展。西周以前“学在官府”。春秋战国私学兴起,但教育很快又被官方控制。秦实行“以吏为师”,对教育严密控制。汉代独尊儒术,教育主要被各级官学把持。太学(国子监)既是国家最高学府,也是朝廷的文化学术机关,太学祭酒、博士等既是高级教员也是朝廷大员。由于学府将儒学奉为最高学术经典,对师生进行严密的思想控制,官学逐渐走向衰落。汉代以后私学虽然存在,但因教学仍以儒学思想为主要内容,虽有一定的学术自由和灵活的教学方式,仍摆脱不了对权力和政治的依附性。无论是开馆授徒、私塾家训,还是后来兴起的书院讲学,均受到官方思想的严格控制,甚至到清代,书院也几乎官学化,丧失了其仅有的一点灵活性和自主性。儒家素质教育观在严密的思想控制之下得不到有效的实施,传统教育逐渐走向末路就不足为怪。

由此可见,素质教育与学校教育体制机制密切相关,与教育指导思想和教学主体内容紧密相连。依法自主办学,构建现代大学制度,是落实大学素质教育的关键。1995年9月1日起施行的《中华人民共和国教育法》第一章第一条明确将“提高全民族的素质”作为教育立法的依据之一。1999年,在第三次全国工作会议上,党中央、国务院作出《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,提出并强调教育要以提高国民素质为根本宗旨,以培养学生的创新精神和实践能力为重点,把全面推进素质教育作为我国现代化建设的一项紧迫任务。随着素质教育理念的不断深入,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》对素质教育作了如下阐述:“坚持以人为本、全面实施素质教育是教育改革发展的战略主题,是贯彻党的教育方针的时代要求,其核心是解决好培养什么人、怎样培养人的重大问题,重点是面向全体学生、促进学生全面发展,着力提高学生服务国家服务人民的社会责任感、勇于探索的创新精神和善于解决问题的实践能力。”党的十八大则将“全面实施素质教育”作为执政党领导教育领域综合改革的目标确定了下来。20年来,人们对素质教育的认识越来越深刻,党和政府对全面实施素质教育的决心越来越大,政策、措施、手段越来越多。遗憾的是,在教育实践中,片面追求升学率、盲目追求就业率等功利主义导向反而越演越烈。

回顾历史的经验教训可见,教育应该保持其相对的独立性,学校应具有一定的自主性。大学要切实落实高教法第十一条规定,实行依法自主办学。1922年,蔡元培曾发表《教育独立议》,提出教育要独立于政党、独立于宗教并保持独立的地位。这一主张是蔡元培通过实地考察德国教育之后得出的结论。上世纪初,德国的崛起主要依赖于教育尤其是大学教育的兴盛。教育家洪堡认为:“大学是一种最高手段,通过它,普鲁士才能为自己赢得在德意志世界以及全世界的尊重,从而取得真正的启蒙和精神教育上的世界领先地位。”1810年洪堡主持建立柏林大学,并提出大学三原则,即大学自治、学术自由、教学与科研相统一;还提出了科学五原则:一、科学是一种无形的东西,它取决于人类对真理和知识的永无止境的探求过程,取决于研究、创造性,以及自我行动原则的反思;二、科学是一个整体,每个专业都是对生活现实的反思,唯有通过研究、综合与反思,科学才能与苍白的手工业区别开来;三、科学对真理进行的自由探求,恰恰能导致可能是最重要的实用性知识,并能服务于社会;四、科学是与高等学校联系在一起,唯有通过学术研究、科学交流以及对整个世界的反思,才能培养出最优秀的人才。大学生要学的不是材料本身,更重要的是对材料的理解。唯有这样,才能形成独立的判断力以及个性,达到自由、技艺、力量的境界;五、高校的生存条件是孤寂与自由,这就是“坐冷板凳”和学术自由。国家必须保护科学的自由,在科学界中永无权威可言。对此,腓特烈·威廉三世批示道:“大学是科学工作无所不包的广阔天地,科学无禁区,科学无权威,科学自由!”^[10]由此,大学成了对世界进行新解释的中心。教授们不再像神学院时代那样,只能在一种思想体系中思考。数学、物理、化学、生物等自然科学也确立了真正的独

立地位。柏林大学因此成为现代大学诞生的标志,为其他大学所竞相效仿。

然而,教育是一种意识形态性的社会活动,必然受政治经济制度和社会思潮的影响,在客观上不可能完全独立于政治经济生活之外。不过,教育也确有自身独特的发展规律和能动性,即教育与生产力和政治经济制度发展的不平衡性,决定了人才培养对政治经济制度和生产力具有能动作用。教育可以将人类积累的知识转化为受教育者的精神财富,并在转化过程中使受教育者的能力素质得到超越,形成其鲜明的人格,以促进政治经济制度的改善和生产力的进步。

学术界在讨论儒家文化对现代教育的负面作用时,往往强调儒家的道德伦理的本位教育抑制和排斥了人的个性成长,中庸之道的处世哲学不利于发展创新进取意识,“学而优则仕”的功利性价值观制约了学生独立个性,师道尊严的等级观压制了学生的主体意识,等等,这些固然是问题所在,但没有指出更为关键的问题:儒家对权力和政治强烈依附的教育思想和实践,在现代高等教育中会消解其以“育人为本”“立德树人”为核心的素质教育观的现实理论意义。蔡元培的教育独立观点,不仅仅是要求摆脱军阀政府对教育的控制,摆脱列强的文化干预,也有资产阶级民主派反对封建专制教育的积极意义。尽管教育不可能脱离政治经济获得绝对独立的发展,但是,教育举办者承认教育的相对独立性,并通过法律的形式确立和保护高校办学自主权,是落实大学素质教育的重要保证。对于素质教育的办学理念、育人标准和培养模式都应在大学章程中予以体现,在实际教育教学活动中予以落实,这应成为大学素质教育中儒家素质教育观创新性发展的方向。

参考文献:

- [1]朱熹.四书章句集注[M].北京:中华书局,1983.
- [2]皇侃.论语义疏[M].北京:中华书局,1986.
- [3]杨伯峻.论语译注[M].北京:中华书局,2006.
- [4]司马迁.史记[M].北京:中华书局,1959.
- [5]朱熹.四书章句集注[M].北京:中华书局,1983.
- [6]杨柱.孔子教育思想对当代素质教育的启示[J].孔子研究,2007,(1).
- [7]平飞.论孔子教育思想对当代素质教育的意义[J].南昌航空大学学报(社会科学版),2011,(1).
- [8]李贽.焚书[M].北京:中华书局,1974.
- [9]张正江,马成.论大学素质教育的异化与归真[J].东北大学学报(社会科学版),2012,(2).
- [10]李工真.现代化大学的由来[J].国家教育行政学院学报,2013,(9).

(责任编辑:戴利朝)