

【深入学习贯彻党的二十大精神】

中国式教育现代化的传统根基： 历史反思与精神重构

吕寿伟 侯永丽

【摘要】新文化运动作为一场面向传统的伦理改造运动，自上而下地引发了近代教育的剧烈变革，并以一种崭新的精神开启了中国教育的现代化历程。然而，知识精英过于强烈的救亡图存使中国的教育现代化一开始便以欧美为蓝本，他们以种种源自西方的“真理性价值”进行着一次次的思想试验，并把中国传统视为荼毒灵魂的罪恶之源。失去传统根基的教育现代化是没有灵魂的教育现代化，教育成为功利之学、实用之学，深陷虚无主义的精神顽疾。中国教育亟须传统的回归，需要依据中国古典教育的精神品格，以“天人合一”的大教育观、以“内圣外王”的教育目的论、以“人文化成”的教育方法论完成自身的返魅之旅，最终开辟出一条具有中国特色、符合中国国情的中国式教育现代化道路。

【关键词】新文化运动；中国教育现代化；精神虚无主义；传统文化；古典教育

【作者简介】吕寿伟，江苏大学教师教育学院教育伦理研究所所长，教授；侯永丽，江苏大学教师教育学院硕士研究生。

【原文出处】《中国远程教育》（京），2023.7.1~10

【基金项目】本文系国家社科基金（教育学）一般项目“学校教育功利化现象的精神哲学研究”（项目编号：BAA200028）的研究成果。

自文艺复兴开始，人类便不可逆转地进入了现代社会。在政治上，它通过权利观念的引入而缔造出现代性的国家；经济上，它通过资本主义与工业主义的联姻而使市场经济初露端倪；在生活方式上，城市取代农村成为人们向往的生活中心，由理性意志主导的都市法理社会取代由自然意志主导的乡村礼俗社会。如果说文艺复兴和启蒙运动拉开了西方社会现代性的序幕，那么发生在20世纪初的新文化运动则是中国进入现代社会的标志。自此，中国社会开始了相对于传统社会的根本性变革，而中国教育也在这种变革中开始了自身的现代化历程。由新文化运动所推动的教育现代化为我们呈现了一幅完全不同的教育图景，它既表达着当下与过去在时间上的断裂，更呈现出现代与传统在价值上的颠覆。然而，这种教育现代化自一开始便是以西方为模板的教育现代化，教育的现代化基本上被等同于西方化。传统完全被视为腐朽、静止的僵死之物而被摒弃。然而，离开传统的教育现代化只是基于经济和技术发展而形成的物质性现代化，

是丧失传统根基之后缺乏灵魂的现代化。今天教育面临的问题固然多样，但其根本问题乃是传统退隐之后的精神蜕变。中国教育的现代化亟需传统的回归，并基于传统走出一条中国式的教育现代化之路。

一、新文化运动：中国教育现代化的历史原点

1915年，陈独秀在上海创办《新青年》杂志，新文化运动的序幕就此拉开。虽然早在洋务运动时期，以曾国藩、李鸿章等人为代表的清朝官员便通过“中体西用”的方式引进西方学制、建立新式学堂，以改良中国传统教育，然而至新文化运动时，“传统教育在目的、内容、方法等方面的弊端并无根本改变”（孙培青、杜成宪，2009，p. 381），对此陈独秀说：“我们中国，模仿西洋创办学校已经数十年，而成效毫无……去近代西洋教育真相真精神尚远。”（陈独秀，1917）新文化运动以民主、科学之名重估一切价值，并用新思想、新文化取代旧伦理、旧政治、旧宗教、旧艺术。新文化运动本质上是以“改造青年之思想”为天职的“人的运

动”。1919年5月4日,在强烈的耻辱感和愤怒情绪中爆发了具有深远历史影响的五四运动,新文化运动达至顶峰,被称为“最为壮丽的精神日出”(周策纵,1996卷首题词)。新文化运动的理想是多重的,现代的科学、民主的政治、文化的变革、价值的转型、传统的批判、人性的改造等均成为其追求的目标,诸多的诉求共同指向一个现代性的中国社会,因此新文化运动也被称为中国社会从传统走向现代的启蒙运动。但对中国社会而言,尽管政制、科学、工业等显得迫在眉睫,但只有人的现代化才是根本和最终意义上的现代化。因此,现代性的中国问题就成为如何面对传统从而完成国民性改造的问题。要改变国民的奴性状态和家族观念,形成精神自由、人格独立、具有现代意识的新人,反思国民性、培育“新民”成为新文化运动的重要内容,这也使教育之于新文化运动有了更为重要而特殊的意义。

(一)现代性启蒙的中国问题:面向传统的伦理改造

现代性肇始于欧洲的文艺复兴和启蒙运动,因此现代性展开的过程本质上是一种面向黑暗时代的精神启蒙的过程,现代性启蒙表达的就是光明对黑暗的驱赶。然而,长久的“洞穴”生活使人们丧失了对光明的欲望,对光明变得无知,甚至遗忘了光明的存在,反而沉浸于被黑暗世界所强加的偏见与迷信之中。因为无知,行动完全依赖于黑暗的戒律,并将这种心灵之外的戒律作为自我内在的声音而信奉和痴迷。生活于洞穴中的人们处于心灵的自我奴役状态,没有对生活规则的反思,没有对日常遵循的戒律的质疑,更没有对造就这些规则的外部力量的批判。而启蒙就是要将人们从沉寂的黑夜中唤醒,从这种精神的桎梏中解放出来,它所追求的是一种时代性、普世性和公共性的现世精神。启蒙精神借助于理性、自由、科学等价值使人们获得永恒的真理和普遍的解放。自此,这个世界不再是神的世界,而是人的世界,人自身决定并创造着生命的意义,对真理的探索取代了对上帝的盲从,对民主的向往取代了专制霸权的奴役,对幸福的追寻取代了对救赎的渴望。

然而对中国而言,自一开始就面临着与西方完全不同的问题。西方的启蒙是在自身文化之内的自我反省,它崇尚人性却并不反对信仰,批判传统却又根植传统。中国社会的现代性启蒙在战火中开启、在屈辱中前行、在革命中磨砺、在运动中塑

造,这一切都使新文化运动肩负着太多沉重的历史使命,又面临着太多的现实困难。

国家的困境使新文化运动自一开始便怀着改变现实的强烈冲动,因此在价值的选择上不可能完全遵照西方的逻辑,欧洲的启蒙运动经历了理念的长期沉思和观点的充分辩论。这种漫长的思想酝酿使欧洲首先经历了民众的觉醒,然后才是社会的改造,随后形成以个人理性为基础、以科学为依托、以自由平等民主为价值的现代国家。对中国而言,现实并没有给国民的觉醒留有充足的时间。革命虽成,帝制仍存,国虽共和,民未觉醒。反帝、反封建、反传统,“建设西洋式之新国家,组织西洋式之新社会”(陈独秀,2013,p.183),从而使中国快速地成为现代化的国家成为新文化运动的主要目标。同时,能够对国家的富强有直接助益的民主和科学就成为中国现代化诉求的首要价值选择。

无论是救国还是新民,无论是发展现代科学,还是建构现代民主政治,无不需要对传统进行解构。2000多年的历史使儒家文化早已融入中国普通民众的血液,而且儒家不同于西方宗教之处在于,宗教所禁锢的乃是人们的精神世界,现代性启蒙的任务就是用科学的真理为宗教祛魅,让人们在精神层面上从宗教迷信中解脱出来,而儒家自一开始便将自身定位在凡俗的世界,并将生活世界作为其唯一发挥作用的场所,从洒扫应对到私塾乡约无不渗透着儒家伦理传统的影响。儒学作为一种文化心理与民众进行了深度的融合,知识精英所感受到的文化认同危机并没有在普通民众心中产生太多的波澜。在这种情况下,知识精英企图为中国再造一个观念世界就变得步履维艰,现代性启蒙之要务就必须批判旧传统、否定旧文化,并以新观念改造旧传统,改造国民性。

国民性批判之所以必要在于中国社会的伦理特征,中国文化的伦理本位注定了中国的现代性启蒙不同于西方的思想运动,而是要进行深刻的伦理改造。儒家伦理既是中国普通民众日常生活的人伦原则,同时也是封建专制秩序和皇权制度合法性的根据。因此,陈独秀说“伦理的觉悟是吾人最后觉悟之觉悟”(陈独秀,1916)。社会是伦理本位的,而伦理则是家族本位的,中国社会是由家及国、家国同构的政治建构,家中对父母有孝,庙堂对君主有忠,血缘之“亲亲”演化为政治之“尊尊”,“君为民之父,臣民为君之子,诸臣之间,大小相维,犹兄弟也”(蔡元培,2010,p.1)。伦理不仅是生活之本,

而且是政治之基;伦理不仅有理财、分财的经济之效,而且有造就信仰、形成精神秩序的宗教之用(梁漱溟,2011,pp.79-85)。制约中国走向现代的决定之物不是器物、不是制度,而是渗透于封建社会政治、制度和生活的纲常礼教。辛亥革命推翻帝制,然而忠孝节义的伦理规范仍然盛行政府、军队和民间。新文化运动时期的知识精英显然意识到了这一问题,五四前后各种思潮纷纷传入中国,自由主义、实用主义等先后登场,观点之殊、理念之别近乎对立,然而在反对传统、批儒批孔上却保持了完全的一致。改造中国两千年来的伦理传统,废除专制的封建制度,摒弃吃人的礼教纲常成为不同派别知识精英的共同立场,他们怀着缔造现代中国的梦想,力图通过废除传统而完成国民的现代性改造。

因此,对近代中国而言,现代化的根本问题是面对身处其中的艰难时世如何对待传统的问题,新文化运动本质上是一个以现代性为诉求、针对传统文化的伦理改造运动。然而,这种早期的中国式现代化因为缺乏底层的参与以及种种现实的难题而功败垂成,留下了诸多的遗憾,它没能在根本上彻底改变传统社会的伦理秩序,也没能完成对中国民众的伦理改造和精神教导。但它却通过新的观念的提出而在普通民众心中形成了精神世界的矛盾冲突,公众开始对之前认为自然正确的精神信仰进行反思。尽管反思并不意味着放弃,但却已经走向了信仰的对立面,因为信仰之所以为信仰就在于其不加反思的坚信。与此同时,社会领域的遗憾却在教育领域获得了充分的实现,在一大批知识精英和教育家的极力倡导下,自上而下地引发了近代教育的剧烈变革,教育救国论、教育独立论等新主张,实用主义教育、马克思主义教育等新思想,平民教育、乡村教育、生活教育等新流派次第呈现。中国教育从教育内容、教育制度到教育观念都开始发生根本性的变化。

(二) 中国教育的现代化诉求:面向传统的伦理解放

在这一背景下,中国教育开始了其现代化的历程,无论是学校教育制度,还是课程设置都在对传统的批判和抵制中开始了以欧美为蓝本的现代化改造。伴随这一改造的便是在全国范围内如火如荼地展开的“新教育运动”。所谓新教育运动本质上是一种根植于启蒙精神的现代性教育运动,它以旧教育的改造和新人的培育来实现理想国家的缔造。这个理想的国家不再是神秘的天命,而是被解放了的人性。教育的根本任务不再是伦理

纲常的教化,而是人性的解放,并以纯粹的人性根基建立起现代的国家(茨维坦·托多罗夫,2012,p.40)。中国教育长期以来被寓于个体、家庭、国家、天下的伦理世界之中,因此修身、齐家、治国、平天下构成了教育的全部追求,要么为家、要么为国,家庭和国家作为实体性的伦理,成为个体难以摆脱的宿命。然而,新文化运动让国人看到了在家庭和国家之间存在着“由一个个个体生活实践所组成的一个相对独立的共同体”(庞俊来,2013,p.183),它既不同于“国”,也在根本上异于“家”,这便是“社会”。“社会”在中国的出现打破了“个体—家庭—国家—天下”的伦理体系和原有的伦理平衡。而且,国家也不再是与家同构的“朝廷”,而是具有民族性的现代国家,新文化运动所要力图实现的也正是这个代表着中华民族的现代中国。社会、民族和现代国家的理念深刻影响着中国的教育现代化。中国的教育现代化演变为两个伦理世界、两种伦理价值之间的斗争,依附与独立、家族与社会、专制与民主、道德与知识等,原有的被认为理所当然的教育价值正在遭受方方面面的责难。

一切变革的终极目的在于使人们能够体验到一种美善的生活,而美善生活又总是关涉着价值的选择,新文化运动所带来的正是关于美善生活的别样理解。传统告诉我们,我们自一出生就必然地处于家庭、家族和国家的实体之中。实体既是生活之载体,也是行为正当性的根据,个体总是作为实体成员而存在并依附于实体之中,忠孝是个体对于实体无可置疑的道德义务。然而,新文化运动告诉我们,“人生而自由”,我们之所以依然处于枷锁之中,只是因为我们仍然被限制在一个制造服从、生产奴性的非理想社会之中(卢梭,2010,p.4)。自由意味着价值的自我判断和生活的自我选择,这种自由不是来自父母的恩赐,也非源于国家的同意,而仅仅因为我是人,自由是人的天性,从而自然地拥有。新教育所要追求的个性解放,就是要把儿童从内在的思想束缚和外在的行为限制中释放出来,从一切既有的伦理规范中解脱出来,完成行为正当性的现代性转换。行为正当性的依据不再是个体行为与家庭等实体的伦理规范的符合,而是基于个体理性的自由选择。于是“自由”取代“仁义”成为现代教育的价值根基。教育的目的不再是习得三纲五常、五伦八德等儒家伦理,而是“使个人享自由平等之机会而不为政府、社会、家庭所限制”(蒋梦麟,1919)。自由作为人之天性被平等地赋予所有人,

它不依赖于任何人的意志,也不应该被任何人的意志所限制。教育所要做的就是尊重儿童的天性,让个体自由成长,“使受教育的人各尽其性,发挥各自最优良的本能,替社会做最有效率的事业”(梁启超,2004,p.44)。教育现代化的目标就是要使儿童获得真正意义上的个性解放,思想上走出原有的伦理世界,行动上摆脱原有伦理规范的羁绊。伦理价值和人生理想的自主设定使个体“尊严”的概念进入了教育的视界,人的尊严不是因为对长者和尊者的顺从,也不在于对位卑者的控制和奴役,而“在于他的自律,也就是说,在于个人自由地选择他自己的价值或理想,或者说在于服从‘成为你之所是’戒条”(施特劳斯,2003,p.46)。

通过教育促成儿童人性解放的自由还只是个体的意志自由,但基于民主价值的平等权利赋予则使意志自由进一步向公共自由转化。传统教育的目标是培养合格的伦理实体成员,并以伦理实体之规范作为个体德性完满与否的判据,即个体是否履行了作为一个道德存在所应尽的伦理责任(麦金泰尔,2003,p.40),而现代教育的目标则不再是植根于传统伦理世界的道德形象,而是具有公共精神和责任担当的意志主体。公共精神的产生是意志自由的必然结果,每个独立的个体要想使自己的利益得到保护就不能对他人的自由构成限制和伤害,他人的利益也就很自然地进入到自我的视野之中。而在救亡的背景下,这种公共精神显得更为显著和紧迫,不仅是他人的利益,更是国家的利益、民族的利益成为教育所肩负的艰巨使命。

自儒学获得正统以来,中国教育便作为政治的依附而得以存在,教育一直被当作齐家、治国、平天下平的手段,始终怀有自身的政治立场。新文化运动使这一延续两千多年的教育传统发生了根本性的变革,教育的目的不再局限于稳定的政治秩序,而是指向了人,教育的目的在于个体理性地开启和自主地运用,它以崇尚理性、重视个人的姿态除旧学、废私塾,建立新式学堂,从教育理念、学校制度、教材的编纂、教师的选择等诸多方面使垂死的传统教育脱胎换骨,揭开了中国教育现代化的历程。但与此同时,这种现代化历程却是在对中国传统教育的彻底否定和抛弃中、在对西方教育的全盘接受和学习中展开的。

二、中国教育现代化之路的传统问题反思

如何面对传统决定了我们如何去改造现实,中国的教育现代化不仅仅要完成思想的改造,更

要努力达成现实的彻底改变。然而,新文化运动所看到的“现代性”并非真正意义上的现代性,而是一战之后崇拜力量、崇拜技术、崇拜物质形态的现代性。在这一过程中,工具性、实用性、功利性等成为中国教育现代化追求的真正目标,而中国传统教育之精神品格则遭到遗弃。因此,新文化运动时期的教育现代化诉求在对传统合法性的质疑声中走向了与传统的决裂,并最终对中国教育的未来价值走向产生了深远的影响。新文化运动追求教育现代化的方式可大致概括为两个方面,一是与传统断裂,二是向国外学习。在新文化运动之后,中国教育现代化经历复杂的历史进程,但“向国外学习、与传统断裂”的现代化模式却持久地影响着中国教育现代化之路。在中国教育现代化过程中,或以西洋为师,或以东洋为师,或以美国为师,或以苏联为师,但传统始终是被批判的对象,这种现象直到20世纪90年代的国学热之后才开始略有改观。

(一)教育现代化的“传统”之殇

对新文化运动时期的知识精英来说,卸掉沉重的传统包袱,清除阻碍进步的历史沉疴成为能否完成“新民”改造的先决条件。也正是这一对待传统的共同态度,使观点各异的知识精英达成了基本的共识。于是,中国的教育现代化便很自然地遵从着社会现代化的逻辑,并从两个向度展开,一是向西方寻求真理,二是彻底与传统断裂,以求以启蒙精神重建中国的价值体系。

因此,中国的教育现代化自一开始便是怀着“新民”的目的而展开。新文化运动时期的知识分子不仅仅是作为儿童的教师,同时也是作为“人民的教师”,其对象自一开始就不限于未成年的儿童,而是同时面对乡村社会、面向占人口大多数的平民。新文化运动的知识精英试图通过价值引进的方式完成对传统的伦理改造,从而在根本上推动民众的精神教化。然而,他们完全把自己看作是“人民的教师”,并以“真理掌握者”和“民众监护人”的双重身份对民众进行着价值的灌输。这种“把民众当作儿童”的中国式现代性启蒙自一开始便以“反启蒙”的心态来推动民众心智的开启和精神的教化,吊诡性地走向了启蒙的反面。因为启蒙精神的本质不在于人与人之间理性能力的差异因而需要教导,而在于使“人们走出由他自己所招致的不成熟状态”(康德,1991),在于克服自己意志上的怯懦和懒惰,从而能够自主地运用自己的理性,改变不由别人引导就无法运用自己的理性的状况。

而且,这些以“真理”方式进入人们精神生活的价值,并非知识精英在艰辛探索之后的理性收获,而是一群怀揣政治夙愿的青年学子从西方世界所找寻到的救国良药,一旦认为自己已经找到,便急切地希望用它来改变中国的现状。既然是真理,民众也就不需要运用知性原则对其进行反思和检验,只需要跟随知识精英去接受、去行动。以真理自居的启蒙者一方面力图将自身所找到的价值运用于现实,另一方面把民众当作儿童进行价值的灌输。对知识精英而言,民众是被传统所禁锢的自私、愚昧、狭隘的群体,因而是改造和革命的对象。这种精英与大众之间的对立,使针对民众的精神教化并没有在全社会范围内充分地展开,反而成为知识精英群体的思想运动。而且,精英们所倡导的观念重构与两千年来普通大众的日常生活之间相互冲突、对立,从而无法形成自下而上的群众基础。精英无法解脱民众的苦难,民众无法理解精英的苦恼,于是针对民众的现代性启蒙演变为“非常狭小的知识分子或学界里的幻想”(杜维明等,2006)。

在中国的教育现代化过程中,知识精英所真正关注的并非启蒙精神所内含的作为人类普遍本质的人道主义信念,而是对国家困境有用的“真理性价值”。教育被视为实现特定目的的工具,我们所需要的只是打磨工具,让其变得锋利、强大。现代性启蒙尽管开启了中国教育的现代化历程,但并没有完成对教育的内在本性和人性根基的理性反思,而是在实用的心态之下催生着工具主义、实用主义、功利主义等观念的疯长,教育的改造完全沦为一个技术性的事物。在这一背景下,中国教育现代化的“古今问题”演变为“中西问题”,旧学废除之后的小学、中学、大学等新式学堂,无论在学制还是内容上无不以日本或欧美为蓝本,声光化电之实学取代“毒化灵魂”的诗书礼仪,知识之学取代智慧培育,工艺技术压倒人生学问(哈佛燕京学社,2005, p. 33),于是“对外求索之欲日炽,对内厌恶之情日烈”(梁启超,1996, p. 65)。教育的现代化完全被等同于西方化,学校制度和知识结构的现代转换也只是以西学取代中学,教育的中国传统被彻底遗忘,如线装书一般被“扔进茅厕里”。

在教育现代化过程中,用以改造教育的“真理性价值”完全根植于西方世界,并以西方的“真理性”价值否定中国传统价值,使中国古代教育的优秀资源彻底遭到遗忘。理性、科学等成为新的教育信仰,而中国古典教育固有的人文精神、伦理教化等品质遭到尘封。

(二)传统退隐后的精神虚无主义

然而,传统是历史上存在的、至今仍在发挥作用并得到普遍信任的历史遗存,它是一个民族的集体记忆,是我们无法逃脱的生存空间。传统中渗透着世道人心,规定着我们之为我们的特殊本质,因此成为一个民族赖以存在的精神家园,我们也借此维系民族和国家的精神统一。“真正的传统,是已经积淀在人们的行为模式、思想方式、情感态度中的文化心理结构。”(刘斯翰、凌峰,1989)也正因如此,世界上几乎所有的民族都对自己的传统怀有特殊的敬意,遗忘传统就意味着民族的集体失忆,从而导致一个民族失去标识自我的精神标记。然而,新文化运动时期的不少知识精英完全把传统视为荼毒灵魂的罪恶之源,束缚着国人的心灵、阻碍着中国教育的现代化历程。中国的学校教育企图彻底清除掉传统的根基,从内容到形式不遗余力地模仿西方。时至今日,这种状况并没有实质性的改变,今天的教育不仅没能彻底实现人的精神觉醒和人性的彻底改造,反而使教育的最高价值在欲望和功用的追求中自行贬黜,教育不再有修齐治平的理想情怀,不再有诗书礼仪的精神教化,不再有明德亲民的价值诉求。所学知识在于谋生、所学技能在于谋功,道德之焦虑、欲望之膨胀渗透于学校、弥漫于社会,教育完全被笼罩于虚无主义的泥淖之中。

虚无主义是对教育价值持有的虚无化立场和否定性的精神状态,这种否定不是对教育中“个别存在者的特殊否定,而是对所有存在者、存在者整体的无条件的和完全的否定”(海德格尔,2015, p. 737)。因此,它所表达的不是个别的和自我的精神状况,而是教育整体的精神状态。尼采说:“虚无主义意味着什么?——最高价值自行贬黜。没有目标;没有对‘为何之故’的回答。”(海德格尔,2015, p. 731)曾经被视为自然正当的终极价值丧失了对教育事物和教育价值的支配地位,同时也失去了对人的行为的引导、约束和限制。

终极价值之为终极价值在于它是教育之所是最后根据。教育的其他价值相对于终极价值只具有工具性的意义,教育的每一种具体目标也都只是为了达到这种终极目的的环节和实现终极价值的具体手段。在现实中,当国家把教育的目的设定为经济增长的工具时,当学校把教育视为升入好的学校的手段时,当家庭把教育视为子女获得成功的方式时,教育的工具价值便僭越了教育的终极价值。教育在客观上有助于经济的增长和个体的成功,但在终极意义

上,它是为了实现对个体、对国家、对人类的终极价值关怀。也就是说,客观上有价值的事物,不一定是终极价值,客观上为善的事物,也不一定就是至善。“凡曰善者,固是好。然方是好事,未是极好处。必到极处,便是道理十分尽头,无一毫不尽,故曰至善。”(黎靖德,1985a,p.267)

终极价值引领教育的方向,同时也构成了一切教育行动正当性的根据。一项教育政策、一种教育制度只有当它是为了促进终极价值的实现时才具有伦理的正当性,一种教育活动只有当它以终极价值为指向时才具有价值上的合理性,才能被称为真正意义上的教育实践。终极价值是对教育的整体性考量,它指向个体的卓越和社会的完满,因此是一种精神。精神的本性是普遍性与特殊性的统一,是对事物统摄性的把握和存在意义的终极解释,因而教育的终极价值必然是“具有普遍约束性和普遍适用性的价值”,从而也就是衡量教育“全部思想和全部行为的最高标准”(孙正聿,1991)。但终极价值与具体的教育价值之间并非整体与部分的关系,而是普遍与特殊的关系,如教育制度的设立是源于某种价值上的善,这种善是对终极善或教育精神的整体分享而非部分占有,是教育精神在教育制度中的特殊呈现。

终极价值表达的是教育整体性的精神追求,是教育内在的精神性目的。“世间存在着出于本性或内在的令人钦佩的或高贵的东西。它们之中的绝大部分都有一个特点,那就是它们都与人们的私利无关,或者说它们摆脱了人们的算计之心。各种出于本性就是高贵的或令人钦佩的东西,本质上乃是人类高贵性之整体的组成部分,并与这一整体联系在一起;它们都指向秩序良好的灵魂,那是人类现象中无可比拟的最令人敬佩之物。”(施特劳斯,2003,p.129)教育的终极价值正是这样令人钦佩的和高贵的事物,也就是说,它不是升学的途径,不是牟利的工具,不是经济增长的手段,不是任何实质性的教育目标。但终极价值并不空洞,它始于个体的德性涵养,终于社会的终极和谐。

回望历史,新文化运动的知识精英心怀美好夙愿,却以暴戾的激情摧毁中国传统教育的价值根基,并试图通过完全引进西方教育的方式来为中国教育树立新的精神指引,但这种愿望注定要落空。如习近平总书记所言:“独特的文化传统,独特的历史命运,独特的基本国情,注定了我们必然要走适合自己特点的发展道路。”(习近平,2013-08-21)然而,在过去的百年间,我们要么以苏联为模板,要

么以欧美为蓝图去改造中国教育,中国的教育现代化之路始终是学习之路、模仿之路。我们固然可以引进西方的学校制度、教育技术,甚至是教学内容和教学形式,但却无法让异域的文化精神在中国扎根,中国教育长期处于一种“无心”的状况。这样的教育现代化只是借助于经济发展而形成的物质的现代化和技术的现代化,因而是没有灵魂的、形式上的现代化。

三、传统精神的重塑:中国式教育现代化的返魅之路

造成当今中国教育之精神困顿的根源,在于百余年来我们或主动或被动、或有意或无意地斩断了与传统的关联。教育的现代化首先是精神的现代化,并通过精神的现代化而成就人的现代化,而非通过形式性的模仿而形成的追求功利、追求实用的形式性现代化。今天,我们需要从传统中寻找现代教育的精神根基,从而使我们追求的教育现代化成为真正意义上的具有中国特色的中国式教育现代化。这要求我们基于传统完成学校教育终极价值的精神重塑,在传统基础上造就现代性的精神人格。

(一)以“天人合一”的大教育观确立教育的精神本质

《中庸》开篇言道“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”(王国轩等,2011,p.152),所谓教育就是循道而修身,道是人性以及作为人性之根据的天命的合体,既是天道也是人道。道源于性,性源于天,天之命、人之性均凝结于道之中,道中包含着教育的基本内容,也决定着教育的价值理想。教育通过传道、修道,而使人明道、行道。教育既然植根于天,就要为天地立心;既然要成人,就要为人树德、为民立命。这种天人合一的教育观使教育始终作为古代社会最高的价值引领,乱世需借教育拯救虚无之精神,治世需要教育以维系精神的延续。于是,教育就在“下学”与“上达”的统一中、在“天道”与“人性”的统一中,塑造着自身的精神本质。

无论教育怀有何种宏伟理想,最终都不得不落实于个体,教育之于个人,在于修其身、养其性、成其德,最终造就理想人格。德者得也,德所得者是道,道德的本质是得道,或者说教育就是要让道在个体身上彰显。但道并非是具体文本,可诵而记之。道不可触、亦不可见,似乎神秘而无从知,但道却并非完全与人隔绝,“道不远人”(王国轩等,2011,p.156),道作为超越的、普遍的存在需要在人

的理解、领会、把握的过程中得以澄清；道作为社会理想的人道规范，需要在伦理教化和日常行动当中得以彰显。道既神秘又现实，渗透于日常生活，所谓“日用即道”，衣服冠履、言语步趋、洒扫涓洁、习诗研经皆为道之研习。教育就是通过“下学人事”而“上知天命”，“下学上达”正是古代教育的方法，更体现出古代教育所具有的“个人之修”与“宇宙之理”的统一精神本质。而现代教育的根本问题之一，便在于“下学”与“上达”的断裂，所学知识在于谋功、所学技艺在于谋生。离道而言教，使教育不再去关注个体内在精神的塑造，同时也使教育自身成为去精神化的技艺之学。

教育所传、所修之道既源于人性，又植根于天命，但无论是天命还是人性都内在地包含着道德上的向善理想。“诚者，天之道也，诚之者，人之道也。”（王国轩等，2011，p. 164）子思以“诚”言“天道”，正在于说明天道中所包含的善的法则。所谓诚所表达的是天道在道德上的应当，天道即是其所应是，故天道本善。而“天道是人道的根源”（陈来，2015，p. 30），因此，“诚”便意味着天道与人性的统一。因此，张载说“天人异用，不足以言诚。天人异知，不足以尽明。所谓诚明者，性与天道不见乎大小之别也。”（王夫之，2016，p. 58）“诚”本指成德的功夫历程，但同时标志着性的完成，表现为物我和天人的合一。孔子言：“君子有三畏，畏天命，畏大人，畏圣人之言。小人不知天命而不畏也，狎大人，侮圣人之言。”（钱逊，2017，p. 385）在孔子那里是否知天、畏天成为君子与小人划分的依据。天命不在自然之则，而是道德之至善，天命、从而“天道为善德之本原”（李景林，2009，p. 162）。天命为道，道之流行为善，朱熹言：“道之‘流行造化处是善，凝成于我者即是性。’”（黎靖德，1985b，p. 1897）因此，修道即是养善，所谓教育就是“以善先人”（王先谦，2012，p. 24），即用善来引导人。事实上，道与善、善与性本非二物，“夫善之与性，不可谓有二物明矣”（朱熹，2002，p. 77）。天道“流行造化”而成善，善凝结于人而成性。命、性、道、教的演进次序当中包含着由命至性的潜在逻辑，天命本为天道，而教育所修之道则为人道，但因人道根源于天道，因此教育就成为统摄天道与人道的精神事业。

（二）以“内圣外王”的教育目的论重塑精神性的人格

诚不仅是道之善，而且是“性之德”。事实上在“天命之谓性，率性之谓道”的论断中，两个“性”并非同指，前一个“性”统摄人、物，而后一个“性”则

专指“人性”。也正因此，“诚”所表达的是天道与人性的统一，“性之德也，合外内之道”（王国轩等，2011，p. 166）。所谓教育就是要内外合修，使人形成内在的人性光辉，故子思言“自明诚，谓之教”（王国轩等，2011，p. 164），明是最高的智慧，诚是最高的道德修养。自明诚，便是以最高的智慧求最善之道德的内圣之教。但教育不仅仅要完善个体的道德人格，同时要使这种内在的德性彰显于外，从而普惠天下苍生。即通过个体的修身功夫，而实现家齐、国治、天下平的社会理想。修身的目的在于“内圣”，而将内圣之德发而用之，则是“外王”。个体的至善自然是教育的目标，但社会的至善才是教育的终极追求。中国古代教育这种内圣外王的天下情怀成为无数学子孜孜以求的人生理想，同时也成为古代教育的精神信念。

古之学者无不以“修身”为第一要务，修身也成为教育的第一课。修，品节之也；身，人之形也。所谓修身就是涵养德性、以淑善其身。身之所以要修。在于身体是一切欲之源、恶之端，“目好色，耳好声，口好味，心好利，骨体肤理好愉佚”（王先谦，2012，p. 423）。一切奢靡享乐皆受之于身，一切罪罚惩戒皆加之于身。身体所可能带来的恶使一切文化都对身体保持警惕，从而形成种种不同的禁欲文化。中国文化尽管对身体怀有同样的认识，但方法上却是通过德性涵养来修身，通过“修”的功夫使身体回到原本善良的人性，即修身养性。修身靠教育和学习，“圣人固人物之所当行者而品节之，以为法于天下，则谓之教”（韩钟文，2003，p. 46）。所谓教育就是将应然的德性筑于己身，从而完善自身的德性，砥砺自我的人格。故孔子说“古之学者为己”（钱逊，2017，p. 336），这里的“为己”并非是为了自我的一己之私，而是要通过提升自我、完善自我而使自我成为一个有德之人。但教育和学习的目的不止于此，作为有德的仁人君子，绝非是怀有自我迷恋的自我中心主义者；相反，自我德性的完善只是为自我走向他者提供必要的前提条件，只有在道德上自我完善的个体才能以仁之德去爱人，才能以忠恕之道“立人”“达人”。修己固然重要，但修身的目的更在于“安人”，修身是为“内圣”，安人是为“外王”。这种内外合其用的仁学精神，使教育把个人的潜能达至极致，同时也使教育始终抱有怀德修远的他者意识（韩钟文，2003，p. 94）。

每一个“个体内部都蕴含着通向‘他者’的因素，促使自我向世界开放。封闭的自我只是一己之私，并非为己之学要培养的廓然大公的真我。他者

指向的是一个异己的世界。”(杜维明,2016,p.8)可以说中国传统教育从一开始就力图避免现代教育的个体化之殇。个人作为关系的中心就意味着在整个关系体系中的责任,对家庭的责任、对国家的责任、对天下的责任。因此,在“八条目”中,以修身、格物、致知、诚意、正心为内圣之学,齐家、治国、平天下则是外王之责。这种“外王”的教育追求,使中国古代教育并没有像古希腊那样执着于“认识”而走向知识教育,更没形成中世纪教育那种以信仰为依托的超越性宗教教育,而是立足于现世并追求对现实的改造,倾情于家国之治和天下之忧的责任担当。正是这种责任意识,使古代教育始终包含着“知行合一”的实践品格,它以“内圣”之德为根基,以社会整体之“公义”为价值,力求通过教育来完成对不完满的现实的改造。与古代教育相比,现代教育并非没有改造社会的理想诉求,但这种理想执着于科技的创新推动经济的发展,企图以经济的完善来达成社会的理想,然而随之而来的是所有民众对欲望的无限扩张和弥漫于社会的道德焦虑。

(三)以“人文化成”的教育方法开辟精神的教化之路

教育改造社会的理想需要借助于具有“内圣”之德的君子人格的培育,这一过程所需要的是“人文化成”的过程。这里的“文”不是“物相杂,故曰文”的自然之文,而是作为内在道德精神之外在显现的“文”,是人之文,故有“远人不服,则修文德以来之”(钱逊,2017,p.379),德蕴藏于内,文彰显于外,文只是德的自然流露,作为动词的“文”是道德教化以成人的基本方法。“化”也非自然之造化,“化,谓迁善也”(王先谦,2012,p.46),说文解字说“化,教行也”,段玉裁注“教行于上,则化行于下”(段玉裁,1981,p.384)。人文化成所体现的是教育的方法,更是教育的道德精神。

中国古代教育是教人成人的“为己之学”,整个教育被笼罩在人文教养的氛围之下。这种教育是重人之教,而非现代教育之知识与功利之教。人既是教育的出发点,也成为教育的基本目的,“天地之性,人为贵”(汪受宽、金良年,2012,p.44),教育把人视为美好价值的载体。人在教育中地位的确立,使具有世俗特征的古代教育同时具有超越的神圣性,但这种神圣性不是像宗教那样要在凡俗世界之外寻找一个理想化的价值世界,而是要通过人对自我、对他人、对国家的应然关系的教化,来实现对现实世界的改造。所谓“应然”正是教育所要坚守和

凭借的人文精神,教育依据人文精神来教人领会人的生存意义。人文之教不是猛烈的更新,不是运动式的革命,而是春风化雨般的潜移默化。在“以文化人”的教化中完成个体德性品格的完满,使受教育者了解人之为人的价值和尊严,以及人之为人所必须具有的精神坚守。教育不仅要让个体完成安身立命之能,同时要让个体秉持人文之精神信念,树立“天下皆宁,美善相乐”之志(王先谦,2012,p.370),让个体在礼乐精神中形成灵魂的自我追问,在人文化育中形成超越性的精神追求。从而使个体从自然的本能中、从世俗的欲望中解脱出来,并以礼乐精神化育人生、安定心灵、和谐秩序,以求“化成天下”。

“观乎人文,以化成天下”(杨天才,2011,p.207),对教育而言“化”的对象是学生,“化”的内容是伦理,“化成天下”就是要用伦理完成对学生的教化以成就理想人格,进而化服万民。因此,教育本质上就是一项伦理的事业,教育就是要把“礼”之伦理精神转化为“仁”之个体道德。但也正因为教育的伦理性格,它不会满足个体德性的完满。教育所要造就的不是原子式的个体,也不是要形成人与人之间个体性的人际关系,而是要“教以人伦”,是要形成个体性的人与实体性的“伦”之间的人伦关系。当然,教育“并不排斥人际关系,只是强调,个别性的人与人的关系,只有在‘伦’的实体中才有合法性和现实性”(樊浩,2014)。个别性“伦”是实体性的存在,表达的是人的公共本质。伦者,辈也,“车以列分为辈”,伦理意味着人与人之间的相离相分,但相分的目的不是造成孤立的个体,而是通过确定个体在伦理实体中的位置以确保每个人能够安伦尽分。“伦”之分使伦理走出个体、超越自我,伦理的实体性则为这种“分”规定了域限。教育通过对个体的伦理教化而使个体成为实体中的个体。换言之,教育就是通过伦理教化而形成人的公共本质。

教育的伦理性格塑造出一种处于伦理关系中的个体,这种关系是个体与实体之间的人伦关系,而非个体与个体之间的人际关系。个体与实体的关系是“理一而分殊”的关系,实体中每个个体都有其“理”,这是“殊”,但天地万物同此一理,个体之“理”“莫非一理之流行也”(黎靖德,1985c,p.398)。也就是说,个体之“理”是对实体之“理”的分享,一理与万理的关系是“月映万川”的人伦关系。因此,人伦关系是一种实体性的认同,而人际关系所揭示的是个体的道德自由。这就意味着教

育所要考虑的核心问题不是“人应该如何生活”的道德问题,而是“人应该如何在一起”的伦理问题。“伦理的精髓是个体性的人与实体性的伦的关系,道德的精髓是本体性的道与主体性的德之间的关系”(樊浩,2016)。因此,古代教育表现出明显的实体特征,实体中包含着教育的精神诉求,它是伦理教化的环境支持,同时也构成人的精神家园,这就决定了中国传统教育“一切从实体出发”的基本特征。从实体出发意味着教育怀有一种整体性的视野,这种整体的视野既非国家本位或社会本位,也非完全的个体本位,无论是社会本位的教育价值取向,还是个人本位的教育价值取向均来自西方世界。而是在中国教育中,自一开始所追求的便是个体与实体的统一,这里的实体既包括具有私人特征的家庭、家族,也包括具有公共属性的民族和国家。“儒家教育的基本目的是学习如何成为社会的一分子,发展个人的内心,以尽对个人、对家庭以至对社会的责任。”(杜维明,2016,p.77)这些实体既是教育的目的,即通过教育实现齐家、治国、平天下的理想,也是精神的家园,教育精神乃至民族精神就体现在个体、家庭、民族和国家的伦理实体之中,从而实体同时成为一种对个体进行精神教化的手段和场所。

现代社会是被理性所充斥的社会,现代教育也是被理性所支配的教育。理性是启蒙运动的现代遗产,但今天支配学校教育的理性不是作为灵魂护佑和精神唤醒的启蒙理性,相反,它作为一种工具理性,着眼于可见利益的精确算计,并在价值遗忘中完成“理性”对“精神”的僭越。现代教育的病症正在于传统退隐之后的精神蜕变,而在中国传统中教育始终是一项精神的事业,是“修一己之身,养实体之性”的精神教育,它使孤立的自我扬弃了原有的个体性,通过对实体精神的分享而成就精神性的人格。这里的实体是家庭、是民族、是国家,教育就是使学生一步步地从一个无意识的个体成为家庭、民族、国家的一员的精神教化的过程。在这一过程中,学生通过个体的单一性与实体普遍性的统一而与精神达成了内在的和谐,受教育者也因此成为有着精神信仰和责任担当的理想人格。

四、结语

中国教育一方面通过现代学校制度、现代教育内容和现代教师形象等的规定,逐步展开了自身的现代化历程;另一方面通过对自由、民主、平等现代教育观念的引入而在整个社会层面形成了“教育应该如何”的价值冲突,从而引发了针对传统教育价值和精神的信仰危机,中国古代教育的自然正当

性开始遭到时代性的解构。自中国进入现代社会以来,教育现代化的矛头便直指传统教育,它在将中国传统教育的问题和弊端进行解构的同时,也将传统教育的优秀基因一并清除。但传统绝非僵死之物,相反,传统的存在始终是一个无限开放的生成过程,它“一直都处在意义的生成之中”(魏琴,2016)。教育的现代化并不意味着完全摒弃传统的文化基因,而是要怀着对传统的尊重和敬畏,怀着严肃和理性的审慎态度去改造、完善,使传统不断获得新的意义生成和生命延续。中国式教育现代化“既有各国现代化的共同特征,更有基于自己国情的中国特色”(习近平,2022-10-25)。诚然,单独依靠传统固然不能完全拯救精神虚无的现代教育,但它所包含的人文理念和教化精神则能够为功利化、实用化、祛魅化的教育带来一缕清风,并使中国教育展现出独特的民族风情,使中国的教育现代化真正成为建立在中国传统基础上的中国式的教育现代化。

参考文献:

- [1]蔡元培.(2010).中国伦理学史.商务印书馆.
- [2]陈独秀.(1916).吾人最后之觉悟.青年杂志第1卷第六号.
- [3]陈独秀.(1917).近代西洋教育.新青年第3卷第五号.
- [4]陈独秀.(2013).陈独秀文集(第1卷).人民出版社.
- [5]陈来.(2015).中华文明的核心价值.生活·读书·新知三联书店.
- [6]茨维坦·托多罗夫.(2012).启蒙的精神(马利红译).华东师范大学出版社.
- [7]杜维明,黄万盛,秦晖,李强,徐友渔,赵汀阳.(2006).“启蒙的反思”学术座谈.开放时代,(3):4-56.
- [8]杜维明.(2016).儒家精神取向的当代价值.北京大学出版社.
- [9]段玉裁.(1981).说文解字注.上海古籍出版社.
- [10]樊浩.(2014).伦理,“存在”吗?.哲学动态,(6):14-23.
- [11]樊浩.(2016).走向伦理精神.道德与文明,(3):26-36.
- [12]哈佛燕京学社.(2005).启蒙的反思.江苏教育出版社.
- [13]海德格尔.(2015).尼采(孙周译).商务印书馆.
- [14]韩钟文.(2003).先秦儒家教育哲学思想研究.齐鲁书社.
- [15]蒋梦麟.(1919).个性主义与个人主义.教育杂志,11(2):27-29.
- [16]康德.(1991).什么是启蒙?(盛志德译).哲学译丛,(4):3-6.

- [17] 黎靖德. (1985a). 朱子语类(第一册·卷十四). 中华书局.
- [19] 黎靖德. (1985b). 朱子语类(第五册·卷七十四). 中华书局.
- [18] 黎靖德. (1985c). 朱子语类(第二册·卷十八). 中华书局.
- [20] 李景林. (2009). 教养的本原: 哲学突破期的儒家心性论. 北京师范大学出版社.
- [21] 梁启超. (1996). 清代学术概论. 东方出版社.
- [22] 梁启超. (2004). 我对于女子高等教育希望特别注意的几种学科. 梁启超讲演集. 河北人民出版社.
- [23] 梁漱溟. (2011). 中国文化要义. 上海人民出版社.
- [24] 刘斯翰, 凌峰. (1989). 思想启蒙与反传统——李泽厚谈五四运动. 学术研究, (2): 9-11.
- [25] 卢梭. (2010). 社会契约论(何兆武译). 商务印书馆.
- [26] 麦金泰尔. (2003). 伦理学简史(龚群译). 商务印书馆.
- [27] 庞俊来. (2013). 黑格尔《精神现象学》之道德哲学研究. 中国社会科学出版社.
- [28] 钱逊. (2017). 论语. 国家图书馆出版社.
- [29] 施特劳斯. (2003). 自然权利与历史(彭刚译). 生活·读书·新知三联书店.
- [30] 孙培青, 杜成宪. (2009). 中国教育史. 华东师范大学出版社.

出版社.

- [31] 孙正聿. (1991). 终极存在、终极解释和终极价值——作为终极关怀的本体论. 社会科学战线(4): 1-7.
- [32] 汪受宽, 金良年. (2012). 孝经·大学·中庸. 上海古籍出版社.
- [33] 王夫之. (2016). 船山遗书(第十二册). 中国书店.
- [34] 王国轩, 张燕婴, 蓝旭, 万丽华. (2011). 四书. 中华书局.
- [35] 王先谦. (2012). 荀子集解. 中华书局.
- [36] 魏琴. (2016). 当代德国思潮中的两种传统观——伽达默尔和哈贝马斯之传统理解. 关东学刊, (4): 51-57.
- [37] 习近平. (2013-08-21). 胸怀大局, 把握大势, 着眼大事, 努力把宣传思想工作做得更好. 人民日报. <http://cpc.people.com.cn/n/2013/0821/c64094-22636876.html>.
- [38] 习近平. (2022-10-25). 高举中国特色社会主义伟大旗帜, 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告. 中国政府网. http://www.gov.cn/xinwen/2022-10/25/content_5721685.htm.
- [39] 杨天才. (2011). 周易. 中华书局.
- [40] 周策纵. (1996). 五四运动: 现代中国的思想革命. 卷首题词(周子平等译). 江苏人民出版社.
- [41] 朱熹. (2002). 朱子全书(卷13). 上海古籍出版社, 安徽教育出版社.

The Traditional Foundation of Chinese Path to Educational Modernization: Historical Reflection and Spiritual Reconstruction

Lv Shouwei

Hou Yongli

Abstract: The New Cultural Movement, as an ethical transformation movement to the tradition, has triggered a drastic change in modern education from top to bottom, and has started the modernization process of Chinese education with a brand-new spirit. However, the overly strong ideal of saving the nation among intellectual elites made China's educational modernization modeled on Europe and the United States from the very beginning. They carried out ideological experiments with various "truth values" derived from the West, and regarded Chinese tradition as the source of evil that poisoned the soul. The educational modernization is the one without the soul for its lost traditional foundation. As a result, education has become a utilitarian and practical science, and been deeply trapped in the spiritual disorder of nihilism. Chinese education urgently needs the return of tradition. It needs completing its own return to charm journey based on the spirit and character of Chinese classical education, with the great education concept of "harmony between the nature and human", with the education teleology of "inner sageliness and outer kingliness", and with the education methodology of "human and cultural enlightenment", and finally open up a Chinese path to educational modernization with Chinese characteristics and in line with China's national conditions.

Key words: New Cultural Movement; Chinese path to educational modernization; spiritual nihilism; traditional culture; classical education