

# “君子不器”的课程论阐释及传承延续<sup>①</sup>

吴刚平<sup>1</sup>,余闻婧<sup>2</sup>

(1.华东师范大学 课程与教学研究所,上海 200062;2.江西师范大学 教育研究院,江西 南昌 330022)

**摘 要:**“君子不器”作为私学课程的意义指向,以其意象性的目标和价值表述方式分环勾连出孔子私学课程图景。“君子”是“民”经过教化后的理想状态。“区以别矣”“不多也”“上达”是构成“不器”的材料。“不”展现出学生的可塑性,表现在“仁者不忧”“知者不惑”和“勇者不惧”三个方面。在“君子不器”的传承与延续中可以开掘出对今天课程改革的现实意义。

**关键词:**君子不器;课程论;阐释

**中图分类号:**G40-02

**文献标志码:**A

**文章编号:**1672-7835(2019)03-0067-09

以课程为视角,孔子在开办私学时并没有对自己和学生的教育教学活动事先制定什么具体的标准和计划,但孔子对学生是有期望的。这种期望不仅蕴含着孔子对个人存在的理解,而且展现出孔子对学生发展理想状态的愿景。《论语》中有不少关于理想人的概念:圣人、贤人、君子、仁者、善人、成人、大人、士。在这些概念中,有些表示一般人难以企及的超凡境界,有些表示人的某种内在品质,有些表示人自然成熟的状态,还有些与人的先天禀赋密切相关。“人类教化的一般本质就是使自身成为一个普遍的精神存在。谁沉湎于个别性,谁就是未受到教化的。”<sup>①</sup>以人的个别性向普遍性提升的观点看,只有每个人可实现的理想人的概念才能作为课程目标的概念。孔子曾说:“圣人,吾不得而见之矣;得见君子者,斯可矣。”(《论语·述而》)看起来,圣人高于君子,是人格的完美典范和成人的至高境界。但圣人在现实生活中是不存在的。“君子”才是每个人都可观察、可理解、可体验、可接受、可实现的。“实际上,孔子当年办学,办的就是培养‘君子’的学校,孔子就是‘君子之师’,孔子之学就是‘君子之

学’”<sup>②</sup>。而“君子不器”(《论语·为政》)正是孔子私学课程目标的独特表达。“意义就是这个筹划的何所向,从筹划的何所向方面出发,某某东西作为某某东西得到领会。”<sup>③</sup>“君子不器”作为私学课程的意义指向,以其意象性的目标和价值表述方式分环勾连出孔子私学课程图景。

## 一 从“民”到“君子”

“君子”是“民”经过教化后的理想状态。什么是“民”?董仲舒在《春秋繁露·深察名号》中写道:“民之号取之暝也。使性而已善,则何故以暝为号?……性有似目,目卧幽而暝……譬如瞑者待觉,教之然后善。当其未觉,可谓有善质,而不可谓善……民之为言,故犹暝也,随其名号以入其理,则得之矣。”可见,“民”指的是人蒙昧无知的混沌状态。《周易·蒙》中写道:

蒙:亨。匪我求童蒙,童蒙求我。初筮告,再三渎,渎则不告。利贞。

《象》曰:蒙,山下有险,险而止,蒙。“蒙亨”,以亨行时中也。“匪我求童蒙,童蒙求我”,志应也。“初筮告”,以刚中

① 收稿日期:2018-12-16

基金项目:江西省文化艺术科学规划项目(YG2017023B)

作者简介:吴刚平(1961—)男,湖北天门人,博士,教授,主要从事课程与教学研究。

①(德)伽达默尔:《诠释学I:真理与方法(修订译本)》,洪汉鼎译,商务印书馆2010年版,第23页。

②黎红雷:《孔子“君子学”发微》,《中山大学学报(社会科学版)》2011年第1期。

③(德)海德格尔:《存在与时间(修订译本)》,陈嘉映等译,生活·读书·新知三联书店2006年版,第177页。

也。“再三渎,渎则不告”,渎蒙也。蒙以养正,圣功也。

当民处于蒙昧混沌状态时,对自己和世界的认识是模糊不清、幽暗不明的,而这种情况犹如身处高山险峻,随时都可能遇到危险。遇到险境和困难而停止不前,就是蒙昧不明,就需要求助外力的启蒙。这种启蒙不是老师求着蒙童来学习,而是蒙童求着老师启发自己。因为只有这样,老师和蒙童的心志才能互相应和。“匪我求童蒙,童蒙求我”是我国教师学生观的思想渊源。这里的“求”突出了学生自身对学习的基本态度,这一态度不是教化的结果,而是学生在自然发展和环境影响下形成的自发性。学生是否具有这种“求”的自发性以及这种“求”的自发性参与学生学习的程度,决定了学生的类型。《论语·季氏》中写道:

孔子曰:“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,民斯为下矣。”

在孔子看来,进入课程世界的学生有四类:第一类是生来就知道的人,这样的人是上等的人,也是不需要进行教化的人。第二类是学了然后知道的人,这样的人虽然次一等,但因其与生俱来的自我教育能力,所以也不需要过多教化。第三类是遇到困难然后去学习的人,这样的人又要次一等,但毕竟有获取知识的需要和向人求教的愿望,因而是教化的重点对象。第四类是遇到困难还不学习的人,这样的人是最下等的,因为这样的人既没有求学的愿望,更不愿付出求学的努力,再怎么教化都是无济于事的。由此,真正能从课程世界获益的就是第二类学而知之者和第三类困而学之者。而孔子对学生的期望也主要寄托在这两类人中。

“学而知之者”和“困而学之者”得到教化后,呈现出的“君子”是怎样的呢?《论语·宪问》记载道:

南宫适问于孔子曰:“羿善射,羿荡舟,俱不得其死然。禹、稷躬稼而有天下。”夫子不答。

南宫适出,子曰:“君子哉若人!尚

德哉若人!”

南宫适在学习了羿善射、羿荡舟、禹稷躬稼等历史人物的事实性知识后,琢磨出了自己的理解和有关“尚德”的个人知识。这一理解从君王何以得天下的角度,重新考察这些历史人物的个人得失及历史地位,将个人能力的评价标准建立在能否“有天下”的宏大社会背景和历史背景中,以“德”为判断准则,将人的成就价值从个体层面上升到社会层面、政治层面和历史层面。所以,尽管孔子没有回答南宫适的发问,但在他看来南宫适已经是君子了。从课程教化的立场看,这里的君子不是一般的终极的目的,而是一种“达到身心安宁、平静无纷扰的状态,这种状态来自对求道或行道的深切体会,并且认识到求道或行道本身就具有终极和绝对的价值”<sup>①</sup>。由此,在课程教化中形成的君子不是遵循计划塑造出的成品,也不是按照可预见步骤完成的结局,而仅仅是一种境界。对这一境界的追寻不是去达成或达到什么由数量关系构成的目标,而是一种具有体验价值和追寻意义的状态。

既然君子是一种可体验的状态,那么这种体验有没有终点和尽头呢?颜渊作为孔子的学生,经常被孔子树立为“好学”(《论语·雍也》)的典范。作为好学者的颜渊有着丰富的君子体验,那么他是如何看待课程中的君子境界的呢?《论语·子罕》中写道:

颜渊喟然叹曰:“仰之弥高,钻之弥坚。瞻之在前,忽焉在后。夫子循循然诱人,博我以文,约我以礼,欲罢不能。既竭吾才,如有所立卓尔。虽欲从之,末由也已。”

在颜渊的体验认识中,求学的过程首先是需要学习典范的,而作为君子的孔子恰恰就是众学生学习的典范。这种“仰之弥高,钻之弥坚”的君子学风看得见却摸不透。如果说君子是课程目标,那么这种目标的边界只是一种前后关联中的处境。这个处境不仅是君子展现出个人价值的社会政治环境和日常文化生活,而且是君子“通过一个联系的世界向着一个目的的自我设计”<sup>②</sup>。作为课程目标的君子其实是学生自我谋划的一个

①(美)赫伯特·芬格莱特:《孔子:即凡而圣》,彭国祥等译,江苏人民出版社2002年版,第18页。

②(法)萨特:《存在与虚无》,陈宣良等译,生活·新知·读书三联书店2007年版,第669页。

目标,这个自我谋划需要根据法则行动,但也是自觉的结果。“我们知道自己在做一件事情,便是自觉。”<sup>①</sup>这个自觉既包括“知之为知之,不知为不知,是知也”(《论语·为政》)中的“知”;也包括“见贤思齐,见不贤而内自省也”(《论语·里仁》)中的“省”;还包括“食夫稻,衣夫锦,于汝安乎?”(《论语·阳货》)中的“安”。自觉,是个体对外界境遇的觉知,是对自己内心活动状态的昭明,是超越个人利害得失的判断。真正让颜渊“欲罢不能”的正是这种内在的自觉。

孔子私学课程的魅力就在于与学生的合作性。即便是课程目标也并不是教师一个人说了算的,离开了学生的自觉求蒙和自我设计,成为君子的课程目标就无法成立。尽管在课程中教师对学生有所期望,但这种期望仅仅是一种邀请,邀请学生参与课程的设计与实施,邀请学生将个人的志向与教师的期望形成一致。由此,学生参与课程的条件正是学生的自觉。

## 二 “不器”的材料

作为私学课程目标的君子,是人发展过程中的一种境界和状态。那么如何描述君子呢?从表达方式看,《论语》中有关君子的描述主要有三种样式。第一种:与“小人”比对。例如:“君子周而不比,小人比而不周”(《论语·为政》);“君子泰而不骄,小人骄而不泰”(《论语·子路》);“君子求诸己,小人求诸人”(《论语·卫灵公》)。第二种:归纳君子的表象。例如:“君子有三畏:畏天命,畏大人,畏圣人之言”(《论语·季氏》);“君子有九思:视思明,听思聪,色思温,貌思恭,言思忠,事思敬,疑思问,忿思难,见得思义”(《论语·季氏》);“君子有三变:望之俨然,即之也温,听其言也厉”(《论语·子张》)。第三种:突出君子的特质。例如:“君子欲讷于言而敏于行”(《论语·里仁》);“君子思不出其位”(《论语·宪问》);“君子不以言举人,不以人废言”(《论语·卫灵公》)。可见,在孔子私学课程中的君子虽然具有不同的部分,但这些部分的内容是不可分的。“针对现象学领域而言,针对现实被体验内容的

领域而言,所有内容都是不可分的。并且这同样也适用于在显现者本身的整体统一方面的显现的事物内容。”<sup>②</sup>认识君子必须从整体统一的方面去显现各部分内容,这些各部分内容不能决定君子的存在,相反,只有君子的本质才能决定这些部分内容的表象。那么,君子的本质究竟是什么呢?“本质是一种新客体。正如个别的或经验的直观的所与物是一种个别的对象,本质直观的所与物是一种纯粹本质。这里提出的不只是外在的类似,而且是一种彻底的共同性。”<sup>③</sup>《论语·为政》中写道:“孔子曰:‘君子不器’。”作为君子本质的“不器”不能全面地包括君子的所有内容,但却是将君子的诸多方面统合在一起的共同性。这种共同性以对象的方式被把握,并通过经验、事实、意识等质料得以直观。我们可以从“区以别矣”“不多也”“上达”三方面对“不器”进行本质直观的认识。

### (一) 区以别矣

“君子不器”本身是一种意象性的描述,将君子这一抽象概念比喻成“不器”。理解“不器”的切入点在“器”。“我们只看到词能跟某个概念‘交换’,即看到它具有某种意义,还不能确定它的价值;我们还必须把它跟类似的价值、跟其他可能与它相对立的词比较。我们要借助在它之外的东西才能真正确定它的内容。”<sup>④</sup>那么,如何理解“器”?《论语·公冶长》中有一段孔子与学生子贡的对话:

子贡问曰:“赐也何如?”

子曰:“女,器也。”

曰:“何器也?”

曰:“瑚璉也。”

孔子将学生子贡比作一种名为“瑚璉”的“器”。瑚璉是古代祭祀时盛粮食的器皿,相当尊贵。这里意指子贡是尊贵的器皿,可以处尊位、得重用。但毕竟子贡还只是“器”,虽然有别于其他低贱的器皿,但毕竟也只是“器”,是用于那些专门具体目的的手段,而不是“不器”。这里需要澄清的一点是:不器,先是器,再是不器;不是器,就

①冯友兰:《一种人生观:冯友兰的人生哲学》,中国人民大学出版社2004年版,第82页。

②(德)胡塞尔:《逻辑研究(第二卷第一部分)》,倪梁康译,上海译文出版社2006年版,第266页。

③(德)胡塞尔:《纯粹现象学通论》,李幼蒸译,商务印书馆1992年版,第60页。

④(瑞士)索绪尔:《普通语言学教程》,高名凯译,商务印书馆1980年版,第161页。

不存在不器。换言之,君子不器,从本质上看,君子不能只是使用的器皿,但这并不是说君子就是无用的。相反,君子必须是有用处、有价值的。但君子并不能仅仅局限在实用价值的层面,以实用贯通道理,以道理贯彻实用,从实用价值上升为伦理价值和哲学价值才是不器的意蕴。就器本身而言,器的种类不同,质地不同,功能不同,是需要区别的。《论语·子张》中写道:

子游曰:“子夏之门人小子,当洒扫应对进退则可矣。抑末也,本之则无,如之何?”

子夏闻之,曰:“噫!言游过矣!君子之道,孰先传焉?孰后倦焉?譬诸草木,区以别矣。君子之道焉可诬也?有始有卒者,其惟圣人乎!”

这里的“区以别矣”作为“不器”的材料包含着三层意思:第一层意思是指学生资质的不同。学生的资质如同花草树木,由于遗传基因和生长环境的不同,资质禀赋是各不相同的。不同的资质决定了今后所成的“器皿”不同,所以是需要区别对待的。第二层意思是指看起来“不器”的对象是一些道理,但这些道理不是靠先后顺序依次说教进行传递的,而是蕴含在诸如洒扫应对进退这样的日常生活琐事之中的。获得道理的过程其实是学习者在如何做事的过程中意识到做成事必须遵循的法则和规律,并“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”<sup>①</sup>。由此,“不器”本质直观的对象其实是那些能够反映本质属性的器用。第三层意思是指反映本质属性的器用之事是有本末精粗之分的。虽然道理的获得很难依照本末精粗按照顺序传授,但是诸如洒扫应对进退的生活之事是有本末精粗之分的。这些事情的前后安排才是课程内容的顺序。在课程实施过程中,教师的重点不是放在讲道理,而是放在如何做事、成事。从小事着手,到大事;从自己的事,到旁人的事;从屋内的事情,到天下的事。这桩桩件件的事情是需要区别对待的:不同的事情有不同的处理方式;一件事情的完成有起承转合;几件不同的事情同时出现也有轻重缓急

之分。

## (二)不多也

作为君子本质的“不器”,在质上需要“区以别矣”,那在量上有什么要求吗?《论语·子罕》中写道:

太宰问于子贡曰:“夫子圣者与?何其多能也?”

子贡曰:“故天纵之将圣,又多能也。”

子闻之,曰:“太宰知我乎!吾少也贱,故多能鄙事。君子多乎哉?不多也。”

这里写出了太宰、子贡和孔子三人对君子之“器”的理解。太宰认为,孔子不仅是君子更是圣人,圣人是完美的,是无所不能的。正是因为圣人无所不能,所以才称其为圣人。子贡认为,圣人之所以为圣人在其道德,但圣人往往也是能力全面的。孔子自谦地说,自己称不上圣人,君子也很难称得上。为什么呢?因为在孔子看来,成为君子不在于让自己变得多才多艺,这种看起来特长很多、样样精通的人其实未必就能找到一以贯通的道理,也不利于将一以贯之的道理付诸实践,很可能被“多能”带来的诸多利益所蒙蔽。

这三个人对君子的“器”有不同的表达。“它(语言)表达主体在意义世界中采取的立场,更确切地说,语言是这种立场本身。”<sup>②</sup>孔子的立场表达了他对课程意义世界的追寻。孔子似乎并不在意别人对自己的评价,而更在意这一评价对学生造成的影响。这就是孔子的学生意识。在孔子看来,如果一味强调“多能”,恐怕会误导学生崇尚才艺,而忽视品德。而君子之所以为君子的本质不在于才艺的多少,而在于对才艺实用价值的提升。孔子期望学生成为君子,也在探寻着成为君子的条件和原因,并以自己的学习体验作为反思材料,得出“多能”与“不多也”对君子成长的作用和意义。这是课程内容少而精原则的起源。“在‘少’与‘精’,即数量与质量的矛盾中,‘精’是矛盾的主要方面。‘少’是手段,‘精’是目的。控制数量,是为了提高质量。”<sup>③</sup>

①(德)康德:《实用人类学》,邓晓芒译,上海译文出版社2012年版,第8页。

②(法)梅洛·庞蒂:《知觉现象学》,姜志辉译,商务印书馆2001年版,第251页。

③潘懋元,王增炳:《少而精教学原则初探》,《厦门大学学报(社会科学版)》,1964年第2期。

### (三) 上达

“不器”的材料除了质与量上的直观表现外,孔子还巧妙地运用方位词来展现从“器”到“不器”的直观状态。《论语·宪问》中写道:

子曰:“莫我知也夫!”

子贡曰:“何为其莫知子也?”

子曰:“不怨天,不尤人,下学而上

达。知我者其天乎!”

在这里,孔子巧妙地运用“下”与“上”的方位概念表达了从“器”到“不器”的转化过程。“下学而上达”,“器”在“下”,“不器”在“上”。从下到上,从“器”到“不器”。“下学”,人的才能是通过知识和经验的学习学会、学成的。这种学习的材料可以通过语言文字表述成话语或文章。学习的方式可以通过口耳相传和背诵记忆,也可以通过观察模仿和反复训练。学习的产品就是成为“器”,学生的所学可以派上用场、展现能力。而“上达”就不那么简单了。朱熹评价子贡之所以被孔子称为“器”而不是“不器”关键在于:“也是欠工夫,也是合下禀得偏了。一般人资禀疏通明达,平日所做底工夫,都随他这疏通的意思去。”(《朱子语类·第二十八》)能否“上达”的关键就在于是否能做到疏通、贯通,从表面之学领悟到深刻的道理,并用深刻的道理指导表面之学。那如何体现出“上达”呢?《论语·颜渊》中写道:

子张问:“士何如斯可谓之达矣?”

子曰:“何哉,尔所谓达者?”

子张对曰:“在邦必闻,在家必闻。”

子曰:“是闻也,非达也。夫达也者,质直而好义,察言而观色,虑以下人。在邦必达,在家必达。夫闻也者,色取仁而行远,居之不疑。在邦必闻,在家必闻。”

这里的“上达”有双重意蕴:第一重意蕴是对高深、抽象观念的体验和践行。作为对高深、抽象观念体验和践行的“上达”其实是一种品质和理性,这可以表现为遇到事情讲究道理,善于分析别人的言语,观察别人的神色,在洞察了别人的真实意图后仍愿意从他人的利益考虑做出退让。这种退让不是懦弱无能,而是舍弃眼前的得失,调和当

下的矛盾,以赢得长治久安。由此,“上达”就有了第二重建立在社会政治层面的意蕴。“君子之德风,小人之德草,草上之风,必偃。”(《论语·颜渊》)真正的“上达”可以化作一种类似“风”的气场和能量,不仅能领导黎民百姓,而且能主导社会风尚。所以,“对孔子来说,君子是一个质的术语,表明一个不断致力于个人发展的人,其成长过程是通过修身和社会政治领导能力展现的。”<sup>①</sup>

### 三 “不”的可塑性

“君子不器”作为私学课程目标的表述方式,不仅揭示了君子的本质,而且其“不”的语言形式也展现出孔子私学课程的独特性。“不”是一个否定副词,根据汉语的语法特点,实词往往表示语言前台的形象和概念,而虚词最能展现语言背景的态度和意蕴。常言道,听话听音。这个真正要听的音,其实往往就是这些虚词所传递的态度和意向。《论语》中的“不”共有548处,孔子凡在谈及与自己相关的人、事、理时往往喜爱用“不”字。孔子心目中理想的学习者形象是:“学而时习之,不亦说乎?有朋自远方来,不亦乐乎?人不知,而不愠,不亦君子乎?”(《论语·学而》)孔子以自传的方式谈人一生的发展规律时说:“吾十有五而志于学,三十而立,四十而不惑,五十而知天命,六十而耳顺,七十而从心所欲,不逾矩。”(《论语·为政》)尤其是在谈论实现君子的途径时,孔子谈到:“仁者不忧,知者不惑,勇者不惧。”(《论语·宪问》)这句话对理解课程世界中君子的动态生成有重大意义。从语言内容看,这句话表明了君子的“统合人格”结构。“统合人格因子包括明智、认真、公正、勇敢、平和、忠诚、执着、刚毅、无畏、谨慎、自尊、民主12个词,它们分别体现了君子在认知、情感和意志方面对完美的追求,是‘仁、智、勇’三方面特征的统合,是个体自我内部统合力的展现。”<sup>②</sup>从语言形式看,这里连用三个“不”的语言形式传达出孔子将人的可塑性作为课程的前提假设。杜威认为:“可塑性乃是从前经验的结果为基础,改变自己行为的力量,就是发展各种倾向的力量。”<sup>③</sup>尽管杜威认识到了可塑

①(美)郝大维,(美)安乐哲:《通过孔子而思》,何金俐译,北京大学出版社2005年版,第228页。

②许思安,张积家:《儒家君子人格结构探析》,《教育研究》2010年第8期。

③(美)杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,人民教育出版社1990年版,第52页。

性是人的未成熟状态,也是教育的基础,也意识到了改造自身经验的关键在于发展来自经验的各种倾向的力量,但是他并没有指出改造的方向和方式。孔子不仅早于杜威发现了学生以往经验的基础性,而且将对以往经验改造的方向和方式标注为“不忧”“不惑”和“不惧”。

### (一) 仁者不忧

“仁”是孔子区分君子和小人的重要标准。“君子而不仁者有矣夫,未有小人而仁者也。”(《论语·宪问》)但是,并不是所有君子都是百分之百的仁者。仁,作为成为君子的重要途径,发端于“恻隐之心”(《孟子·告子上》)。所谓“性相近也,习相远也”(《论语·阳货》),这是承认人与人在原初感受性上的共通,都具有恻隐之心,都会对他人的痛苦产生同情。然而,由于人在“忧”与“不忧”的把握上失衡,使得不少人未能成为仁者,或者说与仁者渐行渐远。《论语·卫灵公》中写道:

子曰:“君子谋道不谋食。耕也,馁在其中矣;学也,禄在其中矣。君子忧道不忧贫。”

在孔子看来,君子是忧道不忧贫的。忧的是“德之不修,学之不讲,闻义不能徙,不善不能改”(《论语·述而》)。但对人生存最大的问题——“贫”,是不用“忧”的。不忧,不是人可以对自己的生存问题不管不顾,而是因为解决贫困问题并不是那么困难的,因为“耕”和“学”等生存方式就可以让人脱贫甚至致富。这些解决问题的方式是可见的,只需要付出时间和努力。然而,如果一个人只是忧贫,而不忧道,那恐怕就要与仁渐行渐远了。因为这种不忧道的人,往往缺乏为人处世的准则,很容易被眼前的利害得失迷惑,进而做出不符礼仪、有违仁义的事情来。只有将道放在比贫优先的位置上,才能做到“君子无终食之间违仁,造次必于是,颠沛必于是”(《论语·里仁》)。只有以不忧的方式对待贫,才能防止自己卷入忧虑不安的境地,才能以“克己复礼”(《论语·颜渊》)的方式调和人与环境之间的关系。正如“君子哉蘧伯玉!邦有道,则仕;邦无道,则可卷而怀之”(《论语·卫灵公》)。这种由不忧带来的平静

安定、进退自如成为君子的必修之课。

### (二) 知者不惑

《论语》中“知者”其实是“智者”。君子不仅是仁者,还应是智者。如何成为智者?柏拉图认为真正的智慧是深谋远虑的。<sup>①</sup>柏拉图所说的智者具有一种谋划力和决断性,是可以指明事物发展方向的。那么,孔子是不是也这么认为呢?孔子用“不惑”来解读智者。那如何理解“不惑”呢?《论语·颜渊》中写道:

子张问崇德辨惑。子曰:“主忠信,徙义,崇德也。爱之欲其生,恶之欲其死。既欲其生,又欲其死,是惑也。‘诚不以富,亦祇以异。’”

这里的“辨惑”是指辨别迷惑。由此,不惑,就是辨别清楚了,不再迷惑;惑,就是辨别不清,一直迷惑。让一个人遵循明确的准则做事,这还不能体现这个人是不是智者。只有当这个人明确地意识到自己所处的内心冲突,并能清晰地辨别各种矛盾冲突的倾向与来源,才能称为智者。否则,就会一直在内心冲突中纠结,就会一直在患得患失中徘徊。如此一来,智者需要具备两个条件:一是有意识,二是能辨别。有意识,意味着清醒的头脑和强烈的自我反思,对外在对象和身处的位置有清楚感知。能辨别,意味着拨开诸如“欲其生”“欲其死”的一时念头,分辨出这两种相互矛盾倾向的来源,以及不同来源真正服膺的私欲或意图。这样一来,智者的辨惑并不是直接指明事物发展的方向,而是辨明当前事态的矛盾冲突。真正的选择权是交由当事人自己。智者是一个还原者,而不是谋划者;是一个旁观者,而不是决断者。当然,当事态的矛盾冲突都分辨明晰之后,谋划与决断实际上也已经不言自明了。

### (三) 勇者不惧

勇者,和仁者、智者并举,是成为君子的必然途径。在西方语境中,作为勇者的必备条件是勇气。“作为人的行为,作为评价的对象,勇气是一个伦理学概念;而作为对人的存在的普遍的、本质的自我肯定,勇气又是一个本体论概念。”<sup>②</sup>与这种来自自我肯定的不管不顾不同,孔子私学课程中的君子从来不会不管不顾。“君子无所争。必

①(古希腊)柏拉图:《理想国》,张竹明译,译林出版社2009年版,第133页。

②(美)蒂利希:《存在的勇气》,成穷等译,贵州人民出版社2007年版,第2页。

有射乎!揖让而升,下而饮。其争也君子。”(《论语·八佾》)君子的常态是“无所争”的,无所争就很少有这种情绪激烈的不管不顾的勇气。即使是“争”,也要依循法度礼节,也要有礼有节。在君子眼中,勇气一旦离开了礼法制约,就只是鲁莽粗暴。如此一来,“勇者不惧”中的“不惧”就不是不管不顾地无所畏惧。那如何理解“不惧”呢?《论语·颜渊》中写道:

司马牛问君子,子曰:“君子不忧不惧。”

曰:“不忧不惧,斯谓之君子已乎?”

子曰:“内省不疚,夫何忧何惧?”

这里的“不惧”不是指不惧怕什么具体的事物,而是指内心没有恐惧感。恐惧是害怕有什么不好的结果出现。不惧,是指不要害怕有什么不好的结果出现。这并不是因为不好的结果消失了,而是因为自己在“内省不疚”,也就是我们通常所说的,做了以后没什么后悔的。可见,不惧其实是一种获得心安的方式,一种让自己勇敢面对结果、结局的宽慰方式,一种改造自身以求完善人格的方式。“有人于此,其待我横逆,则君子必自反也:我必不仁也,必无礼也,此物奚宜至哉?自反而仁矣,自反而有礼矣;其横逆犹是也,君子必自反也:我必不忠,自反而忠矣。”(《孟子·离娄下》)如此一来,内省不疚就成了不惧的注脚,也是君子的必备功课。那在什么情况下可以做到内省不疚呢?《论语·阳货》中写道:

子路曰:“君子尚勇乎?”

子曰:“君子义以为上。君子有勇而无义为乱,小人有勇而无义为盗。”

原来,真正作为勇者要素的是“义”。“君子喻于义,小人喻于利。”(《论语·里仁》)“义”的对立面是“利”。“利”指向的是一己私欲和个人得失;“义”指向的是公道人心和浩然正气。君子的勇是建立在义基础上的勇,当君子反省自身时,就是以是否“有义”作为尺度,自省有义则无疚,无疚则不惧。为了防止自省有疚,孔子还特意以“三戒”的方式告诫学生,人在何时容易受到“利”的诱惑而走向“不义”。“君子有三戒:少之时,血气未定,戒之在色;及其壮也,血气方刚,戒之在斗;及其老也,血气既衰,戒之在得。”(《论语·季

氏》)这“三戒”不是约束勇者的勇气,而是让勇者在义的基础上更好地做到不惧,在义、不惧、勇者三者之间保持良性循环。

#### 四 传承与延续

从汉字起源的角度看,甲骨文中就已经有了“君”和“子”的单字,最早将“君子”二字连用的文献资料见晋国礼器铭文《智君子鉴》:“智君子之卣鉴。”智,指封地名称。“君子”放在食邑名之后应该是贵族官长之意<sup>①</sup>。在此后的《尚书》《诗经》《国语》《左传》等典籍中都有“君子”一词出现。例如:

周公曰:“呜呼!君子所,其无逸。”

先知稼穡之艰难,乃逸,则知小人之依。相小人,厥父母勤劳稼穡,厥子乃不知稼穡之艰难,乃逸乃谚。”(《尚书·无逸》)

坎坎伐檀兮,寘之河之干兮,河水清且涟猗。不稼不穡,胡取禾三百廛兮?不狩不猎,胡瞻尔庭有县貆兮?彼君子兮,不素餐兮!(《诗经·魏风·伐檀》)

若夫山林匱竭,林麓散亡,藪泽肆既,民力雕尽,田畴荒芜,资用乏匱,君子将险哀之不暇,而何易乐之有焉!(《国语·卷三·周语下·单穆公谏景王铸大钱》)

苟有明信,涧溪沼沚之毛,苹蘩温藻之菜,筐筥錡釜之器,潢污行潦之水,可荐于鬼神,可羞于王公,而况君子结二国之信。(《左传·隐公·隐公三年》)

在这些前孔子时代和孔子时代的典籍中,“君子”多指君主/君王的子嗣,表明了人的社会地位。而孔子对这一概念的创造性转化表现在保留其指向地位高贵的本义,通过打破出身和血统的先天局限,开拓出每个人通过修身学习都可以实现的个人成就之义。由此,“君子”一词就从政治意义转化出实现自我的个人意义和创立社会秩序的社会意义。“君子”词意的转化开启了孔子的私学课程对传统思想的继承和创造。

作为课程目标表述的“君子不器”是如何承接和创造传统思想的呢?“孔子言君子,就《论语》所见观之,则有纯指地位者,有纯指品性者,

<sup>①</sup>吕方:《孔子时代的“君子”和“小人”》,《孔子研究》2010年第1期。

有兼指地位与品性者,孔子所言君子之第一义完全因袭《诗》《书》,其第二义殆出自创,其第三义则袭旧文而略变其旨。旧义倾向于就位以修德,孔子则侧重修德以取位,孔子所以袭用‘君子’之旧名者,似欲在不显明违反传统制度之范围内,实行其改进政治之主张。以宗法身份之旧名,寓修德取位之新意。”<sup>①</sup>“君子不器”一词恰恰表现出孔子从君子旧义的“就位以修德”向“修德以取位”的转换。从课程实践看,一个人可以先有“君子”的社会地位,然后通过朝着“不器”的修德,最终实现君子的“不器”;一个人也可以从“不器”的修德中实现身份的转换,进而有了上位的社会地位,最终成为“不器”的君子。无论是先君子后不器,还是先不器后君子,都可以成为名副其实的君子。在《论语》中孔子不仅为学生树立了像蘧伯玉那样“邦有道,则仕;邦无道,则可卷而怀之”(《论语·卫灵公》)的“就位以修德”的榜样,而且为学生树立了像宓子贱那样“君子哉若人!鲁无君子者,斯焉取斯”(《论语·公冶长》)的“修德以取位”的榜样。

那孔子是怎样在课程中实现这种转换,以及这种转换对今后课程产生了哪些影响呢?孔子用人人平等的观念替换了人人不平等的观念,这是道德教育的知识基础。

孔子私学课程的目标是培养君子,这不仅是对居上位者的期望,也是对居下位者的期望。在孔子对人的假设中,“鸟兽不可与同群,吾非斯人之徒与而谁与?”(《论语·微子》)人与人是同类,是不同于鸟兽虫鱼的一类。作为同一类生命,人人都有共通的感受性,所以可以“能近取譬”(《论语·雍也》);人人都有独立的人格性,所以“三军可夺帅也,匹夫不可夺志也”(《论语·子罕》);人人都有成为君子的可能性,所以“有教无类”(《论语·卫灵公》)。只有人人朝着君子的目标努力,人人都在发掘自己的潜能实现个人价值和社会价值,我们的社会才能形成良好的秩序和风尚,天下得以长治久安,百姓得以安居乐业。那么,如何让每一个人都愿意参与到这样的课程建设中来呢?在孔子看来,只有承认和恢复人与人的平等性,这也就是“仁”的思想基础。“‘仁’是关于人

我关系的准则,仁的出发点应是承认别人也是人,别人是与自己一样的人。”<sup>②</sup>

正因为人与人之间是平等的关系,所以道德教育的基础知识就是“己所不欲,勿施于人”(《论语·卫灵公》)。有关道德教育的基础知识,卢梭曾说:“在道德教育方面,只有一条既适合于孩子,而且对各种年龄的人来说都最为重要,那就是:绝不伤害别人。甚至教人为善这一条,如果不从属于这个教训,也是虚伪的、矛盾的和有害的。”<sup>③</sup>卢梭将“绝不伤害别人”作为道德教育的基础知识,是一种消极教育,来自对人天性自私的假设。孔子提出的“己所不欲,勿施于人”不仅具有“绝不伤害别人”的可操作意味,而且将为什么这样做的必然性归结到“己欲立而立人,己欲达而达人”(《论语·雍也》)的立人立己、达人达己的伦理公式中。也就是说,如果我们承认人与人是平等的,那么人与人就有可以共同体认的共通感受。既然人人都有共通感,那么自己可以感受到的伤害,别人也可以感受到。自己不伤害别人,是为了避免别人用这样的方式伤害自己。同理,既然人人都有共通感,那么自己希望成就的事业,别人也希望成就。自己帮助别人成就事业,其实也是在借助别人的力量成就自己的事业。运用立人立己、达人达己的伦理公式展开的道德教育不是消极防御型的,而是积极创建型的。而且这种创建的前提是自己的先行退让,这是在人与人交往中首先以相信别人的面目出现,相信别人和自己一样有同样的感同身受,相信别人和自己一样有立人立己、达人达己的共同体认。

然而,在孔子之后的课程世界中,“己所不欲,勿施于人”作为道德的基础知识并未很好地保存下来。《孟子·告子上》中写道:“仁,人心也;义,人路也。舍其路而弗由,放其心而不知求,哀哉!人有鸡犬放,则知求之;有放心而不知求。学问之道无他,求其放心而已矣。”在孟子看来,人的教化过程其实是一个“求放心”的过程。人的本心是善良的,而道德教育就是要让人把丢失的善良之心找回来。《荀子·劝学》中写道:“君子之学也,入乎耳,著乎心,布乎四体,形乎动静,

①萧公权:《中国政治思想史(上)》,联经出版事业公司1982年版,第65页。

②张岱年:《中国伦理思想研究》,江苏教育出版社2005年版,第82页。

③(法)卢梭:《爱弥儿》,李平沅译,商务印书馆1978年版,第115页。



端而言,蠕而动,一可以为法则。”荀子从学习状态上辨别了君子之学和小人之学,希望能让学习者从内心出发展开学习。《法言·学行》中写道:“学者,所以修性也。视、听、言、貌、思,性所有也,学则正,否则邪。”在扬雄看来,人的道德修养有其基本途径,从这些途径出发就能归入正途。《朱子语类·卷第九》中写道:“凡看道理,要见得大头脑处分明。下面节节,只是此理散为万殊。”朱熹旨在穷究大道理,鼓励运用节节推上的方式获得大道理。《明儒学案·白沙学案》中写道:“为学莫先于为己、为人之辨,此是举足第一步。”在明儒陈白沙看来,学习动机是学习的前提,这种动机决定了学生的道德指向和发展道路。

管窥我国道德教育的思想脉络,不难发现,自孔子之后,涉足课程领域的思想家们要么从道德

形式层面寻求道德教育的表征样式,要么从道德内容层面寻求道德教育的至高道理。然而,却很少从学生道德发展的立场和角度思考道德教育的基础知识。由此,造成了对道德行动普遍规则认识的断裂和错乱。“在人们彼此之间采取的行动中,有必要在极大程度上遵从普遍规则,以便人们可以知道自己必须期待什么;但是,在每人自己关切的事务中,他就有权自由地运用其个人的自发性。”<sup>①</sup>密尔的这段论述对我们今日课程实践的道德教育尤为重要。他在提醒我们,离开了普遍规则,离开了人与人的共通性,道德教育将会失去立身的根本。在今天,重新回到孔子探寻出的道德基础知识——“己所不欲,勿施于人”,是重建“立德树人”课程实践的原点。

## Curriculum Theory Interpretation, Inheritance and Continuity of That “Superior Man Cannot Be Like a Utensil”

WU Gang-ping & YU Wen-jing

(1. Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. Institute of Education, Jiangxi Normal University, Nanchang 330022, China)

**Abstract:** Being the meaning orientation of private school curriculum, that “superior man cannot be like a utensil” pictures the layers of Confucius’ private school curriculum with imagery goals and value expressions. “Superior man” is the ideal state after the civilians have been educated. “Being different”, “not need too much” and “reaching the top” is the material of being not like a utensil. “Not” shows that the students can be shaped, which is manifested in the following three aspects, i.e. “empathetic people do not worry”, “smart people are not confused”, and “brave people are not afraid of anything”. The inheritance and development of that “superior man cannot be like a utensils” will reveal the realistic significance for the reform of today’s curriculum.

**Key words:** superior man cannot be like a utensil; curriculum theory; interpretation

(责任校对 莫秀珍)

①(英)密尔:《论自由》,顾肃译,译林出版社2010年版,第81页。