

中华传统师德溯源研究

郑家福, 蒋亚星

(西南大学 历史文化学院, 重庆 400715)

摘要:中华传统师德是中国古代思想家、教育家和政治家关于教师修养的思想、观念和方法及与之相适应的行为规范,是中华传统道德的重要组成部分,它根植于中华传统文化深厚的沃土中。中华传统师德产生并形成于先秦时期,汉唐以后绵延发展。它积淀着中华传统教育深层的价值追求,形塑着数千年中国教师的思维特点和行为方式,彰显着中华传统教育“以德为先”的特质。中华传统师德承续了传统德性主义伦常观的理论源流,延续了德礼为本政教理念的文化渊源,建构了以德立身师者形象的实践探索,三者的有机统一生成了中华传统师德。所以,研究中华传统师德的生成逻辑,有助于我们全面的、深入的了解中华文明进化过程的教育渊源,对构建当下中国特色社会主义的师德体系具有重要的借鉴和启示意义。

关键词:中华传统师德;生成溯源;理论源流;文化渊源;实践探索

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2022)02-0223-10

学界关于中华传统师德的研究成果颇丰,大多从教育伦理、教师教育、思想政治等角度围绕传统师德观、传统师德修养、传统师德的现代转型等展开^[1-8],而从历史文化、社会实践的角度对中华传统师德的探源性研究^[9-10]显得相对薄弱。本文拟从中华传统师德生成的理论源流、文化渊源、实践探索三者的有机统一,对中华传统师德的生成展开进一步的溯源性研究。以期对中华传统师德形成全面的、深入的认识,并对当下教师队伍的师德构建提供借鉴和启示。

一、理论源流:德性主义伦常观

德性主义伦常观为古代社会关于人可以教而为善的理论依据。它使中国古代人性与社会管理相结合的道德教化模式变得有章可循。中华传统师德是传统德治主义在教育领域的典型表现。在民本思想之下的以德教民,充分反映出传统师德所蕴含的道德利他观、善性主义人性论以及三位一体的“道统”论等理论内涵。

(一)利他主义的“德”观念

中华传统师德源于先秦利他主义的“德”观念。学界关于先秦“德”观念的内涵大致有“图腾生性说”^[11]、“氏族社会习惯法说”^[12]、“政治概念说”^[13]和“道德概念说”^[14]等。晁福林先生认为:“先秦‘德’观念经历了三个阶段,一是天德、祖宗之德;二是制度之德;三是精神品行之德。”^[15]由此可知,先秦“德”观念,是融政治、宗教、伦理为一体的复杂概念。它深刻地影响着当时人的宇宙观、认识论和道德观。这其中就包括以弘扬道德利他来激发人理性自觉的中华传统师德。

作者简介:郑家福,西南大学历史文化学院,教授,博士生导师。

基金项目:重庆市社科规划重大委托项目“中华传统师德生成的文化理路及其当代价值”(2020WT28),项目负责人:郑家福。

先秦利他主义的“德”观念经历了由政治理念向一般伦理的嬗变。西周时期，“德”始具有重人事的“道德”内涵。自“皇天无亲，惟德是辅”^{[16]卷17,484}的政治理念成为维护周代政权合法性的重要依据，“迪畏天，显小民，经德秉哲”^{[16]卷14,439}的“王德”被视为王朝永享天命国祚与百姓和悻的德治前提。春秋战国时期，“德”在道德利他性上的恩惠施受之义逐渐增强，在诸子文献^①中呈现“德”与“得”义理联系紧密之现象^[17]。《说文》以“得”训“惠”，谓“外得于人，内得于己也。从直心”。段玉裁注：“内得于己，谓身心所自得也。外得于人，谓惠泽使人得之也。”^[18]显然“德”调节了人际关系，并在“德以施惠”中使双方获益。进而有“性之德也，合外内之道也”^{[19]卷53,3544}。

关于“德”观念的伦理化嬗变，儒道两家功不可没。道家认为道是天地万物共同遵守的最高准则，德决定着万物之性，是化育的依据。老子提出：“道生之，德畜之，物形之，势成之。是以万物莫不尊道而贵德。”^[20]《管子》进一步阐释为：“虚而无形谓之道，化育万物谓之德。”^[21]儒家认为“德”的化育利他之功应具体落实于世人皆须修养的德性品行。于是，孔子教授弟子“志于道，据于德，依于仁，游于艺”^{[22]卷7,5390}。在合乎正义的道德准则中追求人的道德之极，是穷理尽性的天命所为。正所谓“和顺于道德而理于义，穷理尽性以至于命”^{[23]卷9,196}。

作为一种社会意识形态，道德有群己的主客观之分。主观方面是指在社会具体人际关系之中的个人道德意志和道德践履。客观方面指现实社会要求民众在公共伦理关系中共同遵守的道德规范、道德标准和共同信奉的道德理想。

中华传统师德是在师生为主的伦理关系范围内，为师者有志道信念、重礼尚德、有仁爱情怀、学识广博，以道德为教育活动原则的整体概括。所谓“以身训人是之谓教，以身率人是之谓化”^[24]。师者为人之表率，在言传身教的职责践履中，以知识教人，以道德化人。在道德利他性的驱使下，以“得天下英才而教育之”^{[25]卷13上,6019}为乐事，以“学而不厌，诲人不倦”^{[22]卷7,5390}为为师之基本信念。进而在对人生命方式的哲理化探索中，通过不断地穷理尽性，以育人化人的方式达到立德、明道、至善、成性的道德境界。

（二）善性主义人性论

中华传统师德是传统德性主义价值观影响下人性修养的产物。中国传统伦理文化往往将人性归结为道德之性，德性的养成即是实现道德之应然。“道德是以人的价值为根据，规范人们的伦理关系，以建立善的生活的一种文化现象。”^[26]在宗法社会里，“‘伦理’是既亲亲又尊尊的客观人际‘关系’，‘道德’是由‘伦理’关系所规定的角色个体的义务，并通过修养内化为德性”^[27]。为此，在教育向善中的传统师德既是客观方面的社会伦理要求，又是主观方面师者角色所必需的个人德性修养义务。

中华传统师德注重师者的道德修养、精神追求和社会贡献。在德治为意识的主流的中国古代社会，个人德性修养与社会管理的结合决定了“内圣外王”成为修身兼济天下的最高人生理想，立德、立功、立言成为最终的生命目的。孔子培养君子“学而优则仕”，以自己的德行学问为依据做经世济民之事。孟子把存心养性作为安身立命之本，追求“诚”的精神境界，养浩然之气，成就“大丈夫”。荀子在“可学而能，可事而成”^{[28]285}中化性起伪、积善成德，并在“壹于道”的学礼中“正志行”，以养成完美圣人人格。儒家道德模范话语下的君子、大丈夫、圣人，通过格物、致知、诚意、正心的内圣来达到齐家、治国、平天下的外王。从而践行德性主义重天人合一、重义轻利和重群己

^① 在诸子文献中已表现出“德”与“得”之间在义理上的紧密联系。在施恩方与接受方的互动关系中，由外行引发内心的感激与思考。《礼记·乐记》：“礼乐皆得，谓之为德。德者，得也。”《礼记·乡饮酒礼》：“德也者，得于身也，故曰古之学术道者，将以得身也，是故圣人务焉。”《管子·心术上》：“德者，道之舍，物得以生生，知得以职道之精。故德者，得也，其谓所得以然也。”《韩非子·解老》：“德者，内也。得者，外也。上德不德，言其神不淫于外也。神不淫于外则身全，身全之谓德。德者，得身也。”

统一的道德价值原则。

(三)三位一体的“道统”论

中华传统道德在以血缘为纽带的宗法等级社会结构中,具备了“天然”的“宗统”伦理关系秩序。在封建经济基础上构成自上而下的,以封建君主为核心的“家国同构”式“君统”政治伦理模式。这套以“人”为核心的社会存在体系,其君臣、父子、兄弟、夫妇、朋友之间的关系皆以德礼规范和道德原则自处。后世儒家在不断完善这套伦理体系规则的过程中,创造了维护“宗统”“君统”的封建统治思想体系“道统”。由此,构建起“宗统”“君统”“道统”三位一体的德性伦理关系体系。

在三位一体的社会发展模式中,“宗统”与“君统”互为表里、相辅相成。“宗统”的存在决定了“君统”的人伦等级和治理模式。规范“宗统”的道德人伦纲纪与治国安邦的政治理念存在高度的一致性。在“为政以德”思想被社会认可和采纳之后,儒家“道统”所倡导的德治教化更加凸显了道德与政治的统一。因此,古代社会对人性向善的德性主义论调和道德教化的社会性政治功能,极为重视和推崇。进而使传统教育承担起道德修养和道德教育的重任,并在其成功地开展与推行中成为上述理论落地的有力支撑和主要途径。

在古代教化体系中,师德是宗法社会“道统”的传承。钱穆先生认为中国传统政制注重“政”与“学”的密切融洽与各尽其职,并且认为自孔子以后师统尊于王统,道统于师成为定局^[29]。在经历了“宗教政治化”和“政治伦理化”的转变之后,形成君师一体、治教合一与君主政、师主教的教化理念。师者在道德修养上的理性自觉,成为“道统”得以传承的道德理想人格,并为协助君主治平天下创造人治基础。

中华传统师德与传统道德有着天然的、本体意义上的联系,传统道德形成的逻辑天然成为传统师德产生的理论根源。传统道德要求向善的人性内涵自然成为传统师德对理想人格的塑造。在宗法社会,“道统”的传承与延续决定了师德产生与存在的价值。君师合一,既要有为君之道,又要有为师之德。这是道德对于师德的客观要求,也是师者所在伦理圈层的主观修养义务。

二、文化渊源:道德中心主义价值取向

“德”是中国古代思想文化的核心观念之一,既是一种天神意识观、政治体制观,也是一种道德价值观。中国古代德礼为政教之本,王教、衣冠、习俗、孝悌、礼仪等外在文化形式皆以“德”为内核。“在这种‘求善’的德性文化范式制约下,中国的‘治道’要津不在‘法’治,而在‘人’治”,而‘人’治又特别注重道德教化的作用。”^[30]这种道德教化主要表现在人际关系重人伦纲常、传统教育重立德树人、士人社会重厚德载物。它们共同凝聚成了中华传统文化道德中心主义的价值取向。

(一)人际关系重人伦纲常

人伦道德是师德生成的前提,这是传统人伦社会有序运转的客观要求所决定的。在社会伦理道德导向中,建构起个人作为社会成员的道德共识,是师者认同并接受教育伦理关系中道德要求的前提,也是师者自身接受教化的过程。“道德作为实践理性,是人们行为的内在律令,伦理则是人们在道德上应坚持的原则和要求。”^[31]在道德文化熏陶中,师者能够形成一定的道德意识和道德觉悟。

周代崇奉“有孝有德”,建立起融宗教、政治、道德为一体的礼乐思想文化体系。周初“观乎天文,以察时变。观乎人文,以化成天下”^{[23]卷3,75}。统治者围绕宗法分封制,通过“修德配天”和“敬德保民”以永续天命和国祚。在血缘宗亲为纽带的伦理基础上,国家层面形成政治隶属关系,社

会层面形成家族等级关系,文教层面形成礼乐道德体系,最终使国与家密切相连,建立起“家国同构”的政治伦理模式与宗法道德规范。此所谓“周之所以纲纪天下,其旨则在纳上下于道德,而合天子诸侯卿大夫士庶民以成一道德之团体”^[32]³⁸¹。通过主张“明德恤祀”以敬祖,修明品德以自律,施行德教以惠民,“明德慎罚”以知悔,树立起“圣王一体”的道德权威与至上形象。既维护了政治统治,亦奠定了周人道德意识的基调。正如王国维言:“古之所谓国家者,非徒政治之枢机,亦道德之枢机也。”^[32]³⁹⁹

春秋战国时期是重人伦道德的思想理论走向成熟的开始。诸子探讨人伦道德所涉及的问题主要包括:道德的本原、天道与人道、人性的本质、道德与法制、道德的作用、行为准则、评价标准、理想人格与修养方法等方面。这奠定了后世两千多年道德理论体系的框架基础。诸子之中儒家尤重道德修养与实践,在“仁”与“礼”的思想基础上,创建了教育伦理规范。同时,诸子师道观念的形成推动了职业教师对于自身道德修养的不断完善。这在道德中心主义的人伦秩序建构中显得尤为重要。

秦汉至明清时期,传统文化经历了演变、发展、转型阶段。这一时期,思想文化中的人伦道德探究可谓异彩纷呈。秦亡汉兴,为维护“大一统”的统治需要,儒学被确立为正统思想。董仲舒兼采阴阳、名、法、黄老、儒等学派观点,创建了以“三纲五常”为核心内容的“名教纲常”体系。通过“名位不同,礼亦异数”^[33]来维系封建社会等级秩序。

魏晋时期,门阀士族为挽救名教危机,糅合儒道思想形成形而上的“玄学”理论。由此产生“名教”与“自然”关系之辩。然而,传统文化重血亲人伦和道德纲纪,阻挡了宗教对国民意识的渗透。南北朝至隋唐时期,形成以儒教为主流,佛教和道教为补充,三元一体的文化发展格局。儒释道皆高扬道德,主张善恶报应、修身养性。“以佛治心,以道治身,以儒治世。”^[34]儒家讲仁义道德、内圣外王、修齐治平、建功立业。佛家讲出世解脱、慈悲大爱、无私奉献。道家讲道法自然、尊道贵德。三教为世人立身处世做了行为规范,反映出重人伦、尚道德的中华传统文化具有强大的凝聚力、同化力和包容性。

宋代以后,“理学”对儒家伦理思想做了进一步的总结和发展,形成以“理”“气”“心”为道德本原的三大学派。“存天理,灭人欲”的纲常伦理,成为人们思想言行的桎梏。明末清初,进步思想家们对“程朱理学”进行批判,主张个性自由发展。但随着清的统治渐趋稳定,程朱的道德纲常依然占据主导。

尽管各个历史时期人伦道德思想有所变化,但重德始终是传统伦理文化发展的主旋律。中华传统师德在国家兴亡、民族发展、文化传承中展现出旺盛的生命力。从孔子、孟子、荀子、董仲舒、扬雄、颜之推、韩愈、柳宗元、张载、朱熹、王守仁、王夫之、颜元等历代先师身上,我们可以清楚地了解传统师德的惠泽、彰显以及为人师表、行为世范的人格魅力。

(二)传统教育重立德树人

立德树人^①是传统文化注重人文化成、文治教化的本质内蕴所决定的。传统教育承担着传承和发扬优秀传统文化的历史使命,是维护本民族文化永续发展和国家长治久安的根本保证。如果说传统思想文化重人伦道德是传统师德合法性存在的应然之则,那么传统教育重立德树人便是传统师德生成的当然之理。进而有立德树人,师德为范的先后逻辑,以及立育人之德与树有德之人的辩证统一。

立德先立师,构建起教育场域中的道德主体。古代师者们在重德理念驱使下所塑造的“人

^① “立德树人”是我国历代的教育理念,其中“立德”语出《左传·襄公二十四年》:“太上有立德,其次有立功,其次有立言,虽久不废,此之谓不朽。”“树人”语出《管子·权修》:“一年之计,莫如树谷;十年之计,莫如树木;终身之计,莫如树人。”

师”，成为被世人推崇的圣贤师者形象。荀子认为“人师”的德行是能让别人诚服的关键。“四海之内若一家，通达之属，莫不从服，夫是之谓人师。”^{[28]69}东汉魏昭言“经师易遇，人师难遭”^[35]，《资治通鉴》改为“经师易得，人师难求”。胡三省注曰：“经师，谓专门名家，教授有师法者；人师，谓谨身修行，足以范俗者”^[36]。“人师”是以身作则的德行学问的持守者。他们“智如泉源，行可以为表仪者”^[37]，“恭德慎行，为世师范”^[38]。“人师”以高尚的才气风度、恭敬审慎的道德行为，成为受人敬仰的模范。所以，古代“凡学校之师，不论乡学、国学、太学，决当以德行学问为主”^[39]。

树人先树己，师者只有成己才能达人。教育必然是人实现理性自觉的推手。因此，传统师者有为师的正确态度。“师弟子者以道相交，而为人伦之一，故言必正言，行必正行，教必正教，相扶以正。”^{[40]524}传统师者在教育中发挥道德主体性力量，通过言传身教的知识力和道德力去化育学生。在个人德性修养上，传统师德重立志、为学、存养、克己、力行。为师者有坚守教育事业任重道远的志向与毅力，有博学多识的见地与思虑，有正心诚意的义气与敬畏，有慎自律的克己与躬行。在教学修养上，传统师德重有教无类、因材施教、言传身教、教学相长、寓教于乐。为师者对待学生有仁者爱人、循循善诱、诲人不倦的精神品质。传统师德甚至注重社会秩序的维护，所谓“家齐而后国治”^{[19]卷60,3631}。在家庭伦理中，传统师德崇奉孝悌为先、六亲和睦、尊老爱幼，为他人树立人伦孝贤的榜样。

传统师者在立德树人中立为师之德、树达人之范，这是古代师者实现人生理想与生命目的的基本要求。传统教育中“师德尊”“师法严”才有“师道尊严”。“人师”的示范效应使学生“安其学而亲其师，乐其友而信其道”^{[19]卷36,3299}。而“安”“亲”“乐”“信”便是传统师者知识德行转化为受教者心中情感、意志、信念和价值观的结果。如此，立德树人的目的便可达成。

（三）士人社会重厚德载物

古代士人是特殊的知识精英群体，他们参与国家政治、创造和传承中华传统文化。厚德载物是士人在道德理性自觉前提下，形成的道德价值选择。尤其表现为士人社会中师者和士大夫的道德品质、人格精神，以及作为道德主体性力量弘扬的社会目的。厚德是君子自强不息的内在道德修养，载物是君子以道自任的现实立足。

君子厚德，明人伦秩序，正天下风气。古人认为具备“德”“命”“地”“群”四个条件者可称为君。如此者上承天命，下抚黎民，德才兼备，胸怀天下，民心所向能够治国。所谓“君，群也，下之所归心”^[41]。尧舜禹及三代贤人治国时期，为君者以德修身、敬天保民、严谨笃行，对天地人敬畏且社会名分等级秩序井然。为君者以持政统与序民人为天道职责。“其行己也恭，其事上也敬，其养民也惠，其使民也义。”^{[22]卷5,5374}君子以“恭”“敬”“惠”“义”为修己渡人的信条和敬上睦下的原则。春秋战国时期为重建讲信修睦的天下秩序，孔子认为君子为政“子欲善而民善矣。君子之德风，小人之德草，草上之风，必偃”^{[22]卷12,5439}。孟子认为要在为君，“君仁，莫不仁；君义，莫不义；君正，莫不正。一正君而国定矣”^{[25]卷7下,5922}。荀子认为君子为天下纲常，“无君子则天地不理，礼义无统，上无君师，下无父子，夫是之谓至乱”^{[28]97}。君子厚德有感召天下之力，其模范效应是明人伦、正天下之关键。“故为政在人，取人以身，修身以道，修道以仁”^{[19]卷52,3535}，成为士人社会中师者与士大夫成己达人的人生修养目标。

君子载物，“为天地立心，为生民立命，为往圣继绝学，为万世开太平”^[42]。君子是士人社会中品德高尚的代表。“中国文化有与并世其他民族其他社会绝对相异之一点，即为中国社会有士之一流品，而其他社会无之。”^[43]《诗经》有云：“济济多士，秉文武德。”“其所习者，修齐治平之道，而所师者，守官典法之人。”^[44]这一流品分散于社会各个层面，是社会责任感产生的基本条件。“君子所性，仁义礼智根于心。”^{[25]卷13上,6019}他们以仁义道德为行事原则，对社会现象进行反思和批

判,以解决社会现实问题为己任。君子修身成己,推己及人,成己达人。正所谓“无恒产而有恒心者,惟士为能”^{[25]卷1下,5809}。

古代士人以办学和入仕弘道,参与文化传承与国家治理。于是而有师者和知识分子与官僚的结合体——“士大夫”群体。他们志向远大,以学识回报社会。“夙夜强学以待问,怀忠信以待举,力行以待取。”^{[19]卷59,3623}他们“以道事君,不可则止”^{[22]卷11,5430},坚守道义。他们有德行操守,“富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈”^{[25]卷6上,5894}。他们忠君爱国,舍生取义。“人生自古谁无死,留取丹心照汗青。”^[45]他们有家国情怀,社会担当。“穷则独善其身,达则兼济天下。”^{[25]卷13上,6016}师者与士大夫胸怀天下,以济世安民、兴旺民族、传承文化、富强国家、太平天下为己任;信奉并坚守儒家道德价值公约;自觉涵养道德情操和知识学问。只为实现“修齐治平”的社会理想和立德、立功、立言的人生目标。厚德载物不仅是个体的道德价值取向,更是群体的社会责任。

此外,古代史学在历史书写中秉笔直书不虚美、不隐恶,春秋笔法以微言大义阐明大道。两者皆不以存史为根本,而以褒贬善恶、警醒世人为宗旨。文学推崇“文以载道”以阐明道德、道义、正义、伦理为主旨。哲学以道德哲学的形式,表现出重人生、重实践、重道德、重和谐等特点。这些文化元素都成为中华传统师德生成的必然因素。它们不仅塑造了师德不同层次的价值内涵,更奠定了师德形成的现实基础。

三、实践探索:修身养性与慎独躬行

中华传统师德的形成离不开古代师者们长期的实践探索。所谓“学不厌,智也;教不倦,仁也。仁且智,夫子既圣矣”^{[25]卷3上,5841}。在道德与学识的双重加持下,儒家“仁且智”的理想人格成为传统师者道德修养的核心范畴。纵观历代师者修身养性与慎独躬行的路径与策略,其不可或缺者主要涉及志、学、思、行等几个方面。

(一)立志有恒定从教初心

立志有恒是师者坚定为师信仰、增进师德修养的思想前提。“志”是道德信义的汇聚。所谓“志立则学思从之,故才日益而聪明日盛,成乎富有;志之笃,则气从其志以不倦而日新”^{[46]182}。立志是师者德业精进,智慧日明的前提;志向坚定是师者意气旺盛的不竭动力。

传统师者“志于学”“志于仁”“志于道”。孔子曾言:“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。”^{[22]卷2,5436}“志于学”是师者终生要做的事情,将进德修业融于长期的思想和行为之中,才能获得收放自如的人生。“仁”是儒家最高道德标准与理想。“志于仁”是师者“仁者爱人”的前提。孔子认为师者要有“杀身成仁”的道德信念。孟子进一步阐释为“舍生取义”,并指出“尚志”即“居仁由义”。为师者对精神的追求应是高于物质的。故“士志于道,而耻恶食者,未足与议也”^{[22]卷4,5367}。

传统师者立志坚定高远。荀子认为师者德操坚定是处事的关键,既坚定又能处事,就能成人达人。“生乎由是,死乎由是,夫是之谓德操。德操然后能定,能定然后能应。能定能应,夫是之谓成人。”^{[28]8}王充在长期的从教实践中表现出“处逸乐而欲不放,居贫苦而志不倦”^[47]。他认为“志”是万钟俸禄,是执教信念。诸葛亮《诫外甥书》写道:“夫志当存高远,慕先贤。”朱熹立志以圣贤为榜样,“学者大要立志,才学便要做圣人”^{[48]134}。王夫之认为师者志向的远大与坚定决定了道德修养的境界。“学者德业之始终,一以志为大小久暂之区量。”^{[46]182}

传统师者培养学生的至善人格,以身作则帮助他人正志行。志为心之主,“种德者必养其心”^{[49]225}显得尤为重要。然而“正志行”并非一蹴而就,“善教人者,示以至善以亟正其志,志正则意虽不立,可因事以裁成之”^{[46]225}。在“笃信好学,守死善道”^{[22]卷8,5402}的信仰下,“立志有恒”是循

序渐进地让仁义道德通达于世的过程,更是为师的从教初心。

(二)博学善思奠为师之基

博学善思是为师者具备才、德、智的理性自觉。不厌其烦的学习思索即增“智”、修“仁”的过程。二者奠定了为师的基本文化素养。

传统师者有好学、乐学的学习态度。好学是为师的基本修养。“好仁不好学,其蔽也愚;好知不好学,其蔽也荡;好信不好学,其蔽也贼;好直不好学,其蔽也绞;好勇不好学,其蔽也乱;好刚不好学,其蔽也狂。”^{[22]卷17,5485} 如果不好学,人就会变得愚蠢、放荡、危害亲人、说话尖刻、犯上作乱、狂妄自大。乐学是师者持久学习的不竭动力。“知之者不如好之者,好之者不如乐之者。”^{[22]卷6,5384} 孔子乐学达到“发愤忘食,乐以忘忧,不知老之将至”^{[22]卷7,5392} 的境界。董仲舒曾有“三年不窥园”之佳谈。他认为:“强勉学问,则闻见博而智益明;强勉行道,则德日起而大有功。”^[50] 师者如果持之以恒的勤奋学习,必然博识多闻,智慧日明;努力地践行真理,就会德行日善,成就巨大。

传统师者不仅“博学于文”,还“教学相长”“学无常师”。通过不同方式和不同渠道来增长学识。孔子以“文、行、忠、信”作为师者博学而专精的主要内容。通过对“六经”“六艺”的具体学习养成君子温柔敦厚、疏通知远、广博易良、絜静精微、恭俭庄敬、属辞比事的德性情操和学业修养。学文之外,师者于施教中增强自身的能力与学识,使德业修养不断提升。“是故学然后知不足,教然后知困。知不足然后能自反也,知困然后能自强也。”^{[19]卷36,3296} 此外,传统师者还有“三人行,必有我师焉”^{[22]卷7,5393} 的学习态度,能“敏而好学,不耻下问”^{[22]卷5,5374}。

博物洽闻、穷理致知博物洽闻、穷理致知为传统师者提升文化修养的毕生追求。朱熹认为:“穷理者,欲知事物之所以然与其所当然者而已。知其所以然,故志不惑;其所当然,故行不谬,非谓取彼之而归诸此也。”^[51] 传统师者对于“所以然”与“所当然”的深究,是师道恒久与师德自觉的内在根源。

然而,传统师者“仁”与“智”的统一,离不开学与思的结合。师者学习要善于理论联系实际,否则就会“学而不思则罔,思而不学则殆”^{[22]卷2,5348}。学与思是辩证统一的,师者“学愈博则思愈远,思之困则学必勤”^{[40]302}。如此,“前辈学贵有疑,小疑则小进,大疑则大进。疑者,觉悟之机也,一番觉悟,一番长进”^[52]。正是古人博学善思,追求长进,提升修养的奥妙所在。此外,“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”^{[22]卷16,5479}。更加说明君子言行处事的学习亦需要思考,因思而慎行,因思而成德。

(三)克己改过修德业之身

克己改过是传统师者修“仁”的内在自觉要求。传统师者在不断坚定自身道德信念的同时,强化道德实践的具体作为。通过自身的高度自律来回应社会对师者的崇奉与尊敬。

传统师者“克己”尤其注重修养的自律性,主要表现在知耻、自省、慎独等。知耻是道德修养的重要思想基础。“廉耻,立人之大节。”^[53] 知耻是为人的基本道德感。自省是在道德感基础上的严于律己,有“见贤思齐”的“内自省”^{[22]卷4,5367}、“行有不得”的“反求诸己”^{[25]卷7上,5912}、“重以周”的“责己”^[54]、“扫除廓清”的“省察克治”^{[49]48}。慎独是个人修养的高度自律,慎独的工夫在于内心真知真行。“莫见乎隐,莫显乎微,故君子慎其独也。”^{[19]卷52,3527} 而慎独须“居敬”,心志专一便能收敛身心,达到自律。

“改过”是传统师者“克己”精进的力行。“好善无厌,受谏而能诚”^{[28]9},是师者仁、智、勇品德的修习。朱熹在《白鹿洞书院揭示》中以“迁善改过”为“修身之要”,以此训诫师生。王守仁在《教条示龙场诸生》中将“改过”立为学规,强调做人“不贵于无过,而贵于能改过”。陆九渊认为学问

“不过切己记自反,改过迁善”^[55]。颜元亦有“吾学无他,只迁善、改过四字”^[56]。

传统师者能知过改过,“不迁怒,不贰过”^{[22]卷6,5381}。在吸纳别人的优点长处中行善,并自觉抵制不良影响。这是传统师德养成于“君子博学而日参省乎己,则知明而行无过矣”^{[28]1}的结果,更是传统师者实现“仁且智”理想人格的理性自觉。

(四)言传身教践化人之行

言传身教是传统师者先觉觉后觉的使命担当,是师者“学高为师,身正为范”的铸魂践履。言传是师者博学多识的诲人不倦,身教是师者立德树人的以身作则。言传身教要求师者在德才兼备的基础上,发挥道德主体的人格感化力量。其主要表现在身教重于言传与言行合一两个方面。

身教重于言传是传统师者传道授业的师德典范。“以身教者从,以言教者讼。”^[57]师者身体力行的感染力胜过只说不做的空谈。孔子非常看重为师者的以身作则,“其身正,不令而行;其身不正,虽令不从”^{[22]卷13,5446}。师者的人格感化力主要通过上行下效的方式实现,所谓“师者,人之模范也”^[58]。以身立教既是为人师表的率先垂范,更是化育学生的本原。“立教有本,躬行为起化之原。”^{[40]527}宋代教育家胡瑗非常注重以身作则。“瑗教人有法,科条纤悉备具,以身先之。虽盛暑必公服坐堂上,严师弟子之礼。”^[59]这是将道德认知的“心之所喻”落实到道德实践“身之亲行”的真正的师德品质。

然而,言传身教亦要求师者言行合一。古人以言行不为可耻。孔子有师者言传身教要相顾的见解:“始吾于人也,听其言而信其行;今吾于人也,听其言而观其行。”^{[22]卷5,5373}他强调评价一个人的品质应总观其言行。孔子之所以能立人达人,是因他对学生言行一致、表里如一、倾囊相授。为师者“致知力行,用功不可偏”^{[48]148},犹如人之眼与足要相互配合才能走得更远。所以,只有“口言之,身必行之”^[60]的人才配当别人的老师。

在历代师者的实践探索中,传统师德以立志有恒、博学善思、克己改过、言传身教等凝聚而成“仁且智”的道德典范。在为世师范的从教历程中,践行了“己欲立而立人,己欲达而达人”^{[22]卷6,5385}。在“力行近乎仁”^{[19]卷52,3536}中奠定了传统教育德教为本的根基,铸就了国人奋发有为、自强不息的民族精神。

四、中华传统师德的当代价值

中华传统师德生成并植根于博大精深、源远流长的中华优秀传统文化沃土中,汲取其德性文化的精髓,凝聚成教师这一道德主体的德性品质内涵。在社会发展对道德客观要求的逻辑下,传统师德始终遵循德性主义人性论的价值观,承担起宗法社会“道统”传承的历史使命。虽然在宗法社会中,师德会受尊卑等级观念的影响而形成师尊生卑的地位差异,师德修养理论及方法并未脱离封建天人伦理纲常的认知桎梏,存在客观唯心主义和主观唯心主义的特点,并且存在历史局限性。

但是,中华传统师德仍给我们留下了弥足珍贵的历史遗产和意义深远的现实启示。鉴于此,对于当下教师个人师德的养成,教师队伍师德长效机制的构建,完善教师队伍的道德素养,提升教师的工作质量,应从理论、文化、实践三个层面不断充实、完善、巩固和提高。

在师德建设的理论层面,构建新时代教师道德理论体系。以紧紧围绕中国特色社会主义核心价值观、中国特色社会主义道德体系的实际,借鉴中华传统师德中师德修养的利他性、示范性、传承性、整体性。坚持围绕“以人为本”的核心观念,秉持“为己之学”“成己达人”“立德树人”的教育理念,将师德纳入社会主义精神文明建设的范畴,发扬新时代为人的全面发展而服务的精神。

在师德建设的文化层面,丰富和完善师德建设的内容。通过积极汲取优秀传统文化的精髓,学习和借鉴传统教师在家国层面协调、统摄中国古代传统社会人伦关系的和谐之德,在教育层面

传道授业、以身作则的感化之德,身为士人群体安身立命、厚德载物的通达之德,虚心求教、学无常师的谦和之德。从而奠定师德浓厚的人文素养基础,塑造具有现实意义的师德人格。

在师德建设的实践层面,坚决落实立德树人的根本任务。注重教师能力与教师素养的实践作用,继承和发展传统教师既有“通德”又有“通识”的优点,做到德之修养的纯粹,学之造诣的专博。对于教书育人,教师既能给予学生人文精神的熏陶,又能给予学生理性认知的启发。对于精神文明的创建,教师既是优秀传统文化的传播者,又是道德修养的示范者。让中华传统师德一以贯之的以德立身、立德树人成为当下教师教育与师德建设的内生精神,充分发挥中华传统师德源头活水、智识资源的精神文化价值。

参考文献:

- [1] 林崇德. 基于中华民族文化的师德观[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2014(1):43-51.
- [2] 郭齐家. 中华传统文化中的师德与教师观[J]. 中国教师, 2018(12):188.
- [3] 施克灿. 中国古代教育家理想中的教师标准探究[J]. 教师教育研究, 2005(1):60-65.
- [4] 周德义, 杨志红. 师德修养论[M]. 湖南:湖南人民出版社, 2003:25-66.
- [5] 周玉衡. 传统文化与教师教育[M]. 上海:复旦大学出版社, 2013:131-188.
- [6] 周丹. 专业化:传统师德向现代师德的转型[J]. 教育探索, 2006(1):109-111.
- [7] 吕狂飏. 师德问题治理的政策逻辑——基于对师德政策特性的分析[J]. 教师教育学报, 2019(4):10-16.
- [8] 张凌洋, 谢欧. 论新时代师范生的师德培养[J]. 教师教育学报, 2020(6):16-21.
- [9] 毋丹丹. 传统教师德性的现代诠释[M]. 上海:同济大学出版社, 2017:33-51.
- [10] 杜钢. 中国传统师德探原[J]. 教师发展研究, 2020(4):118-124.
- [11] 李宗侗. 中国古代社会新研:历史的剖面[M]. 北京:中华书局, 2010:122.
- [12] 李泽厚. 中国古代思想史论[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2008:86.
- [13] 刘泽华, 葛荃. 中国古代政治思想史[M]. 天津:南开大学出版社, 2005:6.
- [14] 侯外庐, 赵继彬, 杜国庠. 中国思想通史:第1卷[M]. 北京:人民出版社, 2011:57.
- [15] 晁福林. 先秦时期“德”观念的起源及其发展[J]. 中国社会科学, 2005(4):192.
- [16] 阮元. 十三经注疏·尚书正义[M]. 孔安国, 传. 孔颖达, 疏. 北京:中华书局, 2009.
- [17] 叶树勋. 先秦道家德观念研究[D]. 北京:清华大学, 2013:35.
- [18] 许慎. 说文解字注[M]. 段玉裁, 注. 上海:上海古籍出版社, 1988:502.
- [19] 阮元. 十三经注疏·礼记正义[M]. 郑玄, 注. 孔颖达, 疏. 北京:中华书局, 2009.
- [20] 楼宇烈. 老子道德经注校释[M]. 王弼, 注. 北京:中华书局, 2008:136.
- [21] 管仲. 管子[M]. 房玄龄, 注. 刘绩, 补注. 上海:上海古籍出版社, 2015:263.
- [22] 阮元. 十三经注疏·论语注疏[M]. 何晏, 集解. 邢昺, 疏. 北京:中华书局, 2009.
- [23] 阮元. 十三经注疏·周易正义[M]. 王弼, 韩康伯, 注. 孔颖达, 疏. 北京:中华书局, 2009.
- [24] 管同. 清代诗文集汇编·因寄轩文初集[C]. 上海:上海古籍出版社, 2010:302.
- [25] 阮元. 十三经注疏·孟子注疏[M]. 赵岐, 注. 孙奭, 疏. 北京:中华书局, 2009.
- [26] 戚万学. 道德教育的文化使命[M]. 北京:教育科学出版社, 2010:27.
- [27] 朱贻庭. 伦理与道德之辨——关于再写中国伦理学的一点思考[J]. 华东师范大学学报(哲学社会科学版), 2018(1):1-8.
- [28] 荀况. 荀子[M]. 杨倞, 注. 耿芸, 标校. 上海:上海古籍出版社, 2014.
- [29] 钱穆. 政学私言[M]. 北京:九州出版社, 2010:68.
- [30] 冯天瑜. 中华文化史[M]. 上海:上海人民出版社, 1990:236.
- [31] 糜海波. 教育伦理:理论探索与实践考查[M]. 南京:南京大学出版社, 2018:92.
- [32] 王国维. 观堂集林[M]. 北京:朝华出版社, 2018.
- [33] 杨伯峻. 春秋左传注[M]. 北京:中华书局, 2018:176.
- [34] 陈梦雷. 古今图书集成·神异典(第57卷二氏部)[G]. 成都:巴蜀书社, 1986:60439.
- [35] 袁宏. 后汉纪校注[M]. 周天游, 校注. 天津:天津古籍出版社, 1987:647.
- [36] 司马光. 资治通鉴[M]. 胡三省, 音注. 北京:中华书局, 1956:1770.
- [37] 韩婴. 韩诗外传集释[M]. 许维通, 校释. 北京:中华书局, 1980:185.

- [38] 李延寿. 北史·杨播传论[M]. 北京:中华书局,1974:1483.
- [39] 陆世仪. 陆桴亭思辨录辑要(卷20)[M]. 张氏正谊堂刻本,1709(清康熙四十八年);2.
- [40] 王夫之. 船山全书·四书训义[M]. 长沙:岳麓书社,1991.
- [41] 陈立. 白虎通疏证[M]. 吴则虞,点校. 北京:中华书局,1994:376.
- [42] 张载. 张载集[M]. 章锡琛,点校. 北京:中华书局,1978:320.
- [43] 钱穆. 国史新论[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2018:181.
- [44] 章学诚. 文史通义[M]. 叶瑛,校注,北京:中华书局,1985:131.
- [45] 文天祥. 文山先生全集[M]. 上海:商务印书馆,1936:296.
- [46] 王夫之. 张子正蒙注[M]. 北京:中华书局,1975.
- [47] 王充. 论衡[M]. 陈蒲清,点校. 长沙:岳麓书社,1991:447.
- [48] 朱熹. 朱子语类[M]. 黎靖德,编. 王星贤,点校. 北京:中华书局,1986.
- [49] 王阳明. 传习录[M]. 张怀承,注译. 长沙:岳麓书社,2003.
- [50] 班固. 汉书[M]. 北京:中华书局,1962:2498.
- [51] 朱熹. 四库全书荟要·御纂朱子全书[M]. 玄烨,纂. 李光地,辑. 长春:吉林人民出版社,1997:36.
- [52] 陈献章. 陈献章全集[M]. 黎业明,编校. 上海:上海古籍出版社,2019:214.
- [53] 顾炎武. 日知录集释[M]. 黄汝成,集释. 秦克诚,点校. 长沙:岳麓书社,1994:481.
- [54] 韩愈. 韩昌黎文集校注[M]. 马其昶,校注. 上海:上海古籍出版社,1986:23.
- [55] 陆九渊. 陆九渊集[M]. 北京:中华书局,2008:400.
- [56] 颜元. 颜元集[M]. 北京:中华书局,1987:666.
- [57] 范晔. 后汉书[M]. 李贤,注. 北京:中华书局,1965:1400.
- [58] 扬雄. 钦定四库全书·扬子法言[M]. 李轨,柳宗元,注. 北京:中国书店,2018:21.
- [59] 脱脱. 宋史[M]. 北京:中华书局,1977:12837.
- [60] 墨翟. 墨子[M]. 毕沅,校注. 吴旭民,校点. 上海:上海古籍出版社,2014:244.

The Generation Logic of Chinese Traditional Teachers' Morality

ZHENG Jiafu,JIANG Yaxing

(School of History and Culture, Southwest University, Chongqing 400715, China.)

Abstract: Chinese traditional teachers' morality is the thoughts, concepts and methods of ancient Chinese thinkers, educators and politicians on teachers' cultivation and the corresponding behavior standard. It is an important part of Chinese traditional morality, and it is rooted in the rich soil of Chinese traditional culture. Chinese traditional teachers' morality originated and formed in the pre-Qin period, and developed continuously after the Han and Tang Dynasties. It embodies the deepest value pursuit of Chinese traditional education, shapes the thinking characteristics and behavior patterns of Chinese teachers for thousands of years, and highlights the characteristics of "morality first" in Chinese traditional education. The traditional Chinese teachers' morality has inherited the theoretical origin of traditional moral ethics, continued the cultural origin of the political and educational idea of virtue as the foundation, and constructed the practice and exploration of the image of teachers based on virtue. The organic unity of the three forms the traditional Chinese teachers' morality. The study of the multidimensional logic of Chinese traditional teachers' morality will help us to have a comprehensive and deep understanding of the educational origin of the evolution of Chinese civilization, which is of important reference and enlightenment significance in constructing the current system of teachers' ethics of socialism with Chinese characteristics.

Key words: traditional Chinese teachers' morality; tracing the originality; theoretical origin; cultural origin; practical exploration

责任编辑 张颖超

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>