

回返起源：中国教育学的意涵与路径

刘铁芳 罗 典

摘要：教育理论研究需要不断地回到教育的基本问题，需要我们在历史与现实之中、在古今中西之际、在理想与现实之间不断地回答这些基本问题，不断地追溯起源，不断地探寻教育的基本问题，由此而让我们的教育思考成为有根有源的思考。回返根本，意在厘清个体成人之民族历史文化的本源，由此而给予个体以民族的文化根脉，成为有根有魂之人。所谓中国教育学不仅是有“人”的教育学，还是有“中国人”的教育学。与此同时，我们需要在回返起源的过程中积极回应当代中国人的生命路向及其教育机理，返本以开新，开启中国教育学的内在可能性。

关键词：教育基本问题；文化机理；中国教育学

中图分类号：G40-01 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-6024(2025)01-0019-09

当今的教育研究越来越多地倾向于具体而微的教育问题的解决。一方面，这意味着我们的教育探索日益细化与深化，这无疑是有积极意义的；另一方面，过分关注细微问题，会使我们忽视教育的基本理论问题研究，无法从更宏观的教育视域审视具体的教育现象与问题。“教育问题首先就是一个教育哲学问题或者政治哲学问题，其次才是作为所谓教育科学研究对象的教育问题。”^①可以说，教育的问题从来就不仅是如何做的问题，而且是何为的问题，也即如何在教育实施过程中贯之以内在的意义，具体的教育行动必须要能积极促进个体成人，促成个体健全地成人。古希腊哲人思考教育问题，总是“不满足于使自己的思想停留在具体的教育问题上，也不满足于为解决几个实际的教育问题提供具体的方案。他们使自己的思想深入教育的最为本质、最为普遍的问题上，力图解释‘教育是什么’‘教育为了什么’‘如何进行教育’等一系列教育的基本问题”^②。他们认为，教育要能使人向善，有助于养成人之德性，进而能够成就城邦的善与美好。在他们这里，教育以好人与好公民的养成为依归，成为一种哲学的与政治的实践。而中国传统儒家教育则重视“内圣外王”，《大学》中的“三纲八目”，希望通过教育达到个体的明德、至善与天下之民的革新，所谓的修齐治平，关注的是个体的成人与社会的美好。中西古典传统的相通性提示我们，教育理论研究首先应是对教育基本问题的回答。

“教育是什么”“教育为了什么”“如何进行教育”这些教育的基本问题会随着时代的发展、环境的不同而变化，不会有一成不变的答案。当前，世界正处于百年未有之大变局、我国处于实现中华民族伟大复兴的关键阶段，迫切需要对新时代教育的基本问题进行再思考与回答，进而指导教育实

作者简介：刘铁芳，湖南师范大学教育科学学院教授、博士生导师（长沙 410000）；罗典，湖南师范大学教育科学学院博士研究生，广西艺术学院美术学院讲师（长沙 410000）。

① 张小勇. 维科教育哲学研究 [D]. 上海：复旦大学，2005：1.

② 张斌贤，方晓东. 外国教育思想通史：第2卷 [M]. 长沙：湖南教育出版社，2002：424.

践的具体展开。“无论你干哪一行业，个人的哲学信念是认清自己生活方向的唯一有效的手段。如果我们是一个教师或教育领导人，而没有系统的教育哲学，并且没有理智之信念的话，那么我们会茫然无所适从。”^① 我们的教育实践必须以教育哲学为指导，以促进个体向善，成就个体成人为目标。而这种教育哲学也必须是基于新时代的中国国情，根植于中国优秀的教育传统，并积极吸收其他国家民族优秀的教育理论，在与古今、中与西、理想与现实的碰撞中，不断深化、激发我们的教育想象，以不辜负时代赋予我们的教育使命。

一、回返起源：一种关注教育基本问题的重要方式

老子在《道德经》上写道：“道可道，非常道。”^② 教育需要言说，但任何教育的具体言说都应该是开放的，而非终极的。教育在任何时候都需要保持思考的张力，避免教育思考的固化、僵化，以及由此而来的教育活力的丧失与教育中人的开放性的降低。教育思考的开放性包括两种：一是要向着当下实践开放，即保持教育思考向着教育现实的开放性；二是要向着他者话语的开放性，即保持教育思考向着国外教育理论的开放性。教育思考的开放性还有一个重要的维度，就是不断地追溯起源，在解释起源的过程中让起源向着当下涌流，由此而让我们的教育思考成为有根有源的思考。在今天，“根源性思考的努力，似乎早已既无必要，也无可能。然而，如果没有了根源性的思想努力，那么，我们如何获得对世界的整体理解，并由此建立起根本的价值确信呢？”^③ 一旦缺失了根源性的思考，我们的教育研究就难免是无根的，漂浮在历史文化的表层，触及不到民族发展的深层脉络。

色诺芬（Xenophon）记载了苏格拉底（Socrates）就个人教育实践与安提丰（Antiphon）有一段对话：

安提丰，正如别人所欢喜的是一匹好马、一条狗或一只鸟一样，在更大的程度上我所欢喜的乃是有价值的朋友；而且，如果我知道什么好的事情，我就传授给他们，并把他们介绍给我所认为会使他们在德行方面有所增长的任何其他教师。贤明的古人在他们所著的书中遗留下来宝贵的遗产，我也和他们共同研讨探索，如果我们从古人的书中发现什么好的东西，我们就把它摘录出来，我们把能够这样彼此帮助看为是极大的收获。^④

苏格拉底认为，教育就是要让人“在德行方面有所增长”，而其实施方面要向贤明古人学习，实际上就是对起源的追溯，表征的是教育实践的古今关系。这意味着教育要回返民族的优秀文化传统，向着过去的时间、向着往圣先贤开放，任何个体的成人都不能割裂与民族文化的血脉联系，古今关系是教育理论中的一个基本维度。在他看来，教育又是当下空间的问题，选择能使人德行增长的教师，就是空间问题的表达。这意味着教育必须进入当下，在与同时代人的切磋琢磨中得到提升。他提出“教育即回忆”^⑤，让

① 陈友松，当代西方教育哲学 [M]，北京：教育科学出版社，1982：135。

② 高明，帛书老子校注 [M]，北京：中华书局，1996：221。

③ 杨立华，一本与生生：理一元论纲要 [M]，北京：生活·读书·新知三联书店，2018：7。

④ 色诺芬，回忆苏格拉底 [M]，吴永泉，译，北京：商务印书馆，1984：37。

⑤ 柏拉图《斐德若》（249c）中，苏格拉底在关于灵魂的爱欲的讲辞中这样说道，优秀的灵魂跟随神，随天体的周行一同环行，并摹写神，“一个世人必须理解按形相说出来的东西，也就是凭理性思考把来自杂多感觉的东西把握为一个东西。其实，这就是对我们的灵魂从前曾看见的那些东西的回忆，当时，灵魂跟随神游历，从上面看到我们现在断言存在的东西，探头（看）那实实在在地在着的東西。所以，正当的是，唯有热爱指挥者的思想才会长出翅羽。毕竟，热爱指挥者总是竭尽所能地凭靠回忆让自己接近那些使神因之具有神性的东西。因此，一个男人唯有正确地运用这样一些回忆，不断圆成完满的领悟，才会成为实实在在的领悟者。”（参见：刘小枫，柏拉图四书 [M]，北京：生活·读书·新知三联书店，2015：329。）苏格拉底在这里讲述的是个体此世的教育不过是对前世灵魂跟随诸神游历天体的记忆，优秀的灵魂秉持的是优秀的记忆。那些“没能力跟随（神）而看不到（真实），由于经受某种不幸以至于被遗忘和劣性填满而沉重起来”的灵魂则难以秉持这种高贵的记忆。

古代贤人的思想显现在当下的空间中，以促成当下个体德行的增长。良好的教育正是发生在完整的时间与空间之中，是古与今、中与西、上下与四方的际会与融合。而回返起源，也即向贤明古人学习，毫无疑问，是教育思考保持开放性、建立与民族血脉的深层联系、保持民族性的重要向度。

起源乃是事物发展的历史起点，那使事物成为该事物的真实地发生着的原因、源流，即构成事物的起源。事物的起源，关联着一种事物之成为该事物的原初性的境遇。回返起源，就是一种让我们更好地认识、把握事物基本问题的方式。作为时间之发生点的起源已成为过去，但作为构建着事物之本质与核心、由此而作为事物内在生长点的起源，却从未过去，而是始终在事物的发展之中涌流。

老子有言，“执古之道，以御今之有。能知古始，是谓道纪。”^① 回溯教育的起源，就是要在“知古始”的过程中探寻“古之道”，把握道的纲纪，亦即教育的基本规律；进而“以御今之有”，以洞悉、驾驭今日具体的教育事物。正如《礼记·经解》所言：“《易》曰：‘君子慎始，差若毫厘，缪以千里。’”^② 初始阶段的点滴差异都可能导致其后很大的错误或者不同。正因如此，我们需要慎重地对待起源，以帮助今天的我们更好地认识、理解教育的基本问题。

个体成人不仅遵循自然世界的逻辑，适者生存，同时还在人类的精神自觉之中遵循着人文世界的逻辑。如果说生存技术的发展就其实质而言乃是适者生存逻辑在人类世界中的实践方式，那么不断地回返过去，继往开来，返本开新，瞻前而又顾后，就是文化世界的基本逻辑。《尚书·盘庚》有言：“人惟求旧；器非求旧，惟新。”^③ 如果说技术世界的中心是求新，那么人文世界则不是简单求新的问题，而是需要在不断地回返、重温过去的历史与文化之过程中，深化人的自我认同，滋养生命的意义，以明确人类发展的方向，避免自身在技术世界之中的迷失。

人文世界绝非盲目守旧，但没有对旧的重温，新的人文知识就难免会面临意义的迷失。孔子身处礼崩乐坏之际，一方面，孔子谓季氏“八佾舞于庭，是可忍也，孰不可忍也”^④，季氏以大夫而用天子礼乐，是对周礼严重的僭越；另一方面，“太师挚适齐，亚饭干适楚，三饭缭适蔡，四饭缺适秦，鼓方叔入于河，播鼓武入于汉，少师阳、击磬襄入于海”^⑤。王朝礼乐制度的传承者流落四方，礼乐之制的真谛已无人能知，孔子试图通过多种途径来复兴礼制，所谓“礼失而求诸野”（《汉书·艺文志》）。孔子毕生以恢复周礼为己任，就是对古典中国视域中人之为人之起源的回返。

当然，孔子绝不是简单地回到旧的礼制形式，而是诉诸内心的仁德修养，以重建礼的内在精神。“因为当时‘礼’制已完全沦为仪表形式，失去原有作为内在心理对应状态的畏、敬、忠、诚的情感与信仰，于是孔老夫子才如此大声疾呼，大讲‘述而不作，信而好古’要求追回原巫术礼仪所严厉要求的神圣的内心情感状态。但这一‘追回’又并不是真正回到原始巫术礼仪的迷狂心理。因为时移世变，这既不可能，也无必要。因之孔子所要‘追回’的，是上古巫术礼仪中的敬、畏、忠、诚等真诚的情感素质及心理状态，即当年要求在神圣礼仪中所保持的神圣的内心状态。这种状态经孔子加以理性化，名之为‘仁’。孔子要求将‘仁’落实在世俗的日常生活、行为、言语、姿态中。”^⑥ 释礼归仁，把对礼的遵从转化成个体仁心的化育与保持，就成了孔子对古典中国人文世界的传承与

① 高明. 帛书老子校注 [M]. 北京：中华书局，1996：288.

② 王文锦. 礼记译解 [M]. 北京：中华书局，2016：654.

③ 顾迁. 尚书 [M]. 北京：中华书局，2016：113.

④⑤ 杨伯峻. 论语译注 [M]. 北京：中华书局，2006：24，222.

⑥ 李泽厚. 由巫到礼 释礼归仁 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，2015：30.

创新所在，仁也由此而成为个体成人的基本标识，所谓“人而不仁，如礼何？人而不仁，如乐何？”^①

当今教育的回返起源，也绝不是简单地重温古典，更不是要回到孔子时代，照搬孔子的仁德规定，实际上恰恰是孔子对仁的阐释乃是开放性的，不是一成不变的，而是要理解民族精神何以发生，这种发生之于当下意味着什么，从而让起源向着当下涌流，避免当下个体成人的无根化以及意义世界的缺失。显然，所谓“温故而知新”，“温故”并不是为了回到过去，而是为了“知新”，为了更好地面对当下新的处境、新的问题，进而发现适合当下的新的理念与知识，让个体在重温过去而又向着当下积极打开自我的过程中健全成人。

二、“归根”以“复命”：回返个体成人的精神起点

个体置身于人文世界之中不断地向着起源回返，是为了更好地实现个体成人，是要让民族文化的血脉不断滋养个体的成长，使之成为有根有魂的中国人。朱熹在《观书有感》中写道：“半亩方塘一鉴开，天光云影共徘徊。问渠那得清如许？为有源头活水来。”如果把个体的心灵比作“半亩方塘”，那么心灵之所以能“天光云影共徘徊”，充满着无限的生机和活力，正是因为那永不枯竭的源头为它源源不断地输送活水。不断地重溯起源，正是为个体成人寻求那永不枯竭的源头活水。在历史发展的进程之中，不断地重拾起源，实际上是给身处时代中的个体生命——个体精神生命——以根源处的滋养，给予个体精神生命的发展以源头活水。个体生命成长过程中的蓬勃生机与旺盛活力，既需要我们保持开放的胸襟，广吸博纳，兼容并包，更需要来自源头的活水。

《诗经·大雅·文王》云：“周虽旧邦，其命维新。”周虽然是古老的邦国，但其所承受之使命却与时革新。《大学》引用汤之《盘铭》中的话——“苟日新，日日新，又日新”，旨在强调个体只有持续不断地自我更新，才能顺应时代的发展，实现个体的成长；其又引《尚书·康诰》曰“作新民”，最初指通过教育培养出适合周王朝需要的人。后来儒家将其提升到哲学层面，强调个人通过不断自我提升和修身而臻于至善。也即要造就一代自新的人。^②

《易传·系辞上》有言：“一阴一阳之谓道”“富有之谓大业，日新之谓盛德，生生之谓易。”这里是从哲学层面论证了生命自我更新的内在理路：道体现于一阴一阳持续不断地交互运动，阴阳合和，万物化生，富有万物，这是道之大业。而道于万物，是日日革新，生生不已，变动不居的，此之谓盛德。人亦要顺应大道，日日自新，生生不息，才能实现个体的完善。

在这里，重温起源并不是要守旧，恰恰是要维新；只是这种维新要建立在对我们自身“（天）命”的认识与持守上，也即恰切地理解我们究竟需要怎样的“新”。不断地解释与理解教育的起源，正是要尝试着去理解那让我们不断地维新的“（天）命”，归其根而复其命，由此而寻求今日教育之自我更新与自身超越的源头活水与内在路径，否则我们的求新就可能是盲目的、无根的。

正因如此，回返起源不是简单的复古，而是以“归根”来“复命”^③。“随现代性漂流而去，让科技收拾人性的残局，归根结底是人类之殇，一切文化都难幸免；纠现代性之偏，把‘归根’变成‘复古’，仍受制于现代性之偏，终逃不掉科技的非人属的物义论之途；所以，‘归根’所开出来的‘复命’之‘命’，实乃救治‘现代性危机’即驾驭‘物’的人义论之回归：‘极高明而道中庸’的

^① 杨伯峻. 论语译注 [M]. 北京：中华书局，2006：25.

^② 王文锦. 礼记译解 [M]. 北京：中华书局，2016：807.

^③ 参见《道德经》第十六章：“致虚极，守静笃；万物并作，吾以观复。夫物芸芸，各复归其根。归根曰静，静曰复命。”

‘致人和’。”^①

回到起源，实际上就是回到照亮古代先民鸿蒙之中那些恒久性的事物，以那些恒久性的事物观照个体自身，借以让个体获得一个民族的本源性精神，并不断地延展于个体人生历程之中，以此来不断地甄选、引领个体人生发展的目标与方向。

当今时代，教育目标的迷失是根本性的。我们究竟要培养什么样的人，其实一直悬而未决。我们提出今日教育要培养健全的人，但究竟何谓健全的人？我们实际上言之不明：所谓健全的人究竟是当下的人还是历史的人，还是当下的人与历史的人的统一，以及两者如何统一？是生物的人还是文化的人，还是生物的人与文化的人的统一，以及两者如何统一？是人类共性之人还是民族个性之人，抑或如何将两者融合起来？是平面的人还是深度的人，如何走向深度的人？我们对个体成人的诸种素质的描述往往都是当下化的、去民族个性化的、平面化的，或者我们也关注人之为人的历史的、文化的、民族的素质，但这些素质往往只是简单拼接在一起。因此，我们拥有的只是个体成人的空洞概念，而无切实的内涵，个体也在发展过程中成为漂浮的无根无魂之人。

每个民族的古典学是每个民族的文化根脉、文化种性。今天，如果有一个民族的教育体制把别民族的古典学看作比自己的古典学高明，甚至对别民族的古典学顶礼膜拜，把自己民族的古典学看作本土落后性而难免羞涩，那实在是这个民族永劫不复的危险渊薮。除非这个民族至深的文脉最终浮出水面显出大而化之的端倪。^②

在这个世界上，各国相互联系、相互依存的程度空前加深，人类生活在同一个地球村里，生活在历史和现实交汇的同一个时空里，越来越成为你中有我、我中有你的命运共同体。我们当然需要敞开怀抱，积极接纳人类一切优秀文明成果，特别是西方文明成果，甚至充分借鉴西方古典传统；但一旦我们丢失了自身的传统与起源，则意味着个体成人的深度迷失，我们将彻底失去中华民族的文化根脉与文化种性，最终的结果就是个体成人价值根底的瓦解与意义感、家园感的丧失。

三、中国教育学的意涵：从“人”的教育到“中国人”的教育

我们的教育学整体上乃是建立在一种类似卢梭所言的自然状态，或罗尔斯所谓的无知之幕，直白地说就是去背景化，也即设想每个人都是单纯地等待着接受学校教育的对象化存在。近年来，伴随缄默知识等问题的提出，日常生活的习染在个体发展中的意义被较多地提出。但实际上我们依然没有从根本上转向我们自身的问题，转向活在当下的中国人之个体教育究竟何以发生的原初性问题，从而真正生发一种基于中国人生命成长内在义理的教育学话语体系。这样的结果是，我们的教育学所承诺的“人”乃是没有文化背景的“空心人”，也就是一种缺少自身民族文化价值依托与由此而来的意义根源的无深度的人，我们成为置身于当下的无根化的劳作与消费之人，找不到深度的意义感，意义的深度匮乏就成为我们时代业已面临或即将面临的根本性危机。

有研究表明，我们今日的优秀学生却大量地存在着空心化即无意义感的现象，实际上，这不过是我们时代遭遇的深层问题在当下的偶然性、个别化的表征而已，如果我们不能及时反省，切实重视，那么今后的问题将会更趋普遍而严重。

世界上的人既是具体而微的鲜活个体，又离不开人之为人的一般性素养的发展以及个体向着普遍之人的跃升。我们无法掏空个体成人的民族历史文化内涵，个体成人恰恰是立足个体置身于其中的民族历史文化之精神而追求人之为人的普遍性。我们活着，总是先行地活在一种传承之中，这种

^{①②} 萌萌学术工作室. 哲学、科学、神学诸意识形态 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，2016：267，265.

传承并不仅是显在的文化遗产，更是潜移默化的隐在的生命传承。换言之，作为可见的教育实践体系之背景与基础的，正是一代又一代生命理想的直接濡染与薪火相传。如果说可见的、有意为之的、专门性教育实践如同海上冰山，那么不可见的、非有意为之的、渗透在日常生活与交往的教育实践则如同冰山之看不见的深邃底层。一旦我们的教育学话语缺失了对这一根基的深刻理解，就难免沦为无力的教育技术之学，或者说，只能在一定层面上是有效的，而无法真正切入中国人的深度生命实践之中，成为切实地激励、引领中国人生命实践的教育学。我们需要的不仅是有“人”的教育学，同时也是有“中国人”的教育学。

陈寅恪曾就佛教的传入这样写道：“释迦之教义，无父无君，与吾国传统之学说、存在之制度，无一不相冲突。输入之后，若久不变易，则决难保持。是以佛教学说能于吾国思想史上，发生重大久远之影响者，皆经国人吸收改造之过程。其忠实输入不改本来面目者，若玄奘唯识之学，虽震动一时之人心，而卒归于消沉歇绝。近虽有人焉，欲燃其死灰，疑终不能复振。其故匪他，以性质与环境互相方圆凿枘，势不得不然也。……窃疑中国自今日以后，即使能忠实输入北美或东欧之思想，其结局当亦等于奘唯识之学，在吾国思想史上，既不能居最高之地位，且亦终归于歇绝者。其真融于思想上自成系统，有所创获者，必须一方面吸收输入外来之学说，另一方面不忘本民族之地位。此二种相反而相成之态度，乃道教之真精神，新儒家之旧途径，而两千年吾民族与他民族思想接触史之所昭示者也。”^①

一种思想的创生或新思想的引进，要真正融入实际生活，必须充分考虑其现实依据，也即黑格尔在其《小逻辑》导言中所言的现实合理性：“哲学的最高目的就在于确认思想与经验的一致，并达到自觉的理性与存在于事物中的理性的和解，亦即达到理性与现实的和解。”^② 黑格尔认为，凡是现实存在的都是合乎理性的。这并不是说存在的就是好的，而是说存在的事物自有其存在的合理性，我们需要从事物的现实存在之中去理解其背后的合理性，以避免陷于个人的主观臆断。

陈寅恪在《冯友兰〈中国哲学史〉上册审查报告》曾提到“了解中同情”：“凡著中国古代哲学史者，其对于古人之学说，应具了解之同情，方可下笔。盖古人著书立说，皆有所为而发；故其所处之环境，所受之背景，非完全明了，则其学说不可评论。而古代哲学家去今数千年，其时代之真相，极难推知。吾人今日可依据之材料，仅当时所遗存最小之一部；欲藉此残余断片，以窥测其全部结构，必须备艺术家欣赏古代绘画雕刻之眼光及精神，然后古人立说之用意与对象，始可以真了解。所谓真了解者，必神游冥想，与立说之古人，处于同一境界，而对于其持论所以不得不如是之苦心孤诣，表一种之同情，始能批评其学说之是非得失，而无隔阂肤廓之论。”陈寅恪在这里实际上不仅讲到了“了解之同情”，同时也提到了基于同情的了解。要真正达成“自觉的理性与存在于事物中的理性的和解”，一个重要的路径就是陈寅恪所言的“了解”与“同情”的结合，或者说，“了解”与“同情”的循环。所谓“同情之了解”与“了解之同情”，也即一方面经由同情的理解，让我们切实地进入事物之中，另一方面在内在地理解事物的基础上达到对事物的基于理解的同情，由此而避免个人理智能力的僭越，也即避免简单地将个人主观臆断加之于事物之上。^③

^① 陈寅恪. 金明馆丛稿二编 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，2001：251-252.

^② 黑格尔. 小逻辑 [M]. 贺麟，译. 北京：商务印书馆，1996：43.

^③ 有学者在谈及政治思想史研究时，也表达了类似的观点：“只有理解了研究对象的思想方法，或者说，理解了他是怎么思想的，才能确定应该怎么研究他。因此，一般地说，并没有一种超出思想史研究的具体对象的一般方法。研究方法并不预先存在，而是源于研究对象本身。”（参见：洪涛. 寻访马克思：复旦政治哲学评论第10辑 [M]. 上海：上海人民出版社，2018：97-144.）这里所提到的乃是一种如何切实地进入事物之中，在理解事物的过程中选择合适的研究方法。这里所谈的同样是如何真正进入事物之中，而非把事物作为静态的客体等待着研究者去做纯客观的解剖。

同时，同情之上还有出于理智的了解，这避免我们对于事物的滥情，而能切实地把握事物的内在理性，进而理解事物发展的应有方向。唯有如此，我们才能在走向事物的过程中，既不简单地臆断事物，也不至于迷失自我，由此而真正达成个人“自觉的理性与存在于事物中的理性的和解”。在这个意义上，“同情之了解”与“了解的同情”就是黑格尔“存在的就是合理的”的实践形式。

中国教育要真正提升自身的理论解释力与现实引导力，切实地提升教育学理论之“论理”的意味，一方面吸收输入外来之学说，另一方面不忘本民族之地位，教育学理论的触角必须深深地植入中国人之生命形态的历史与现实脉络之中。唯有切实地理解我们自身，我们才可能真正了解我们自己究竟是谁，我们到底需要什么。

当然，这绝不意味着否定向西方学习，而恰恰是为了更好地学习和借鉴他者。踏实地学习借鉴外来教育思想资源与深入地理解认识民族历史教育脉络，乃是今日中国教育建构的基本视域。^①唯有当我们真切地理解中国教育发生的背景与场域、内在机理，理解中国教育应有的方向与目标，进而把握当下的问题，由此而构建具有深度解释力的中国教育理论体系，我们才能真正贡献世界以教育的中国智慧。

其实，我们照搬西方教育理论，就是以发达国家的教育为模板来简单地勾画出我们自身的问题。这样做至少有两种结果：一是我们的引进式研究并不足以深度进入我们自身的问题，研究的解释力难以有效提升；二是我们反过来也不足以贡献世界以新的理论思考质素，而更多的是成为西方教育理论的注脚。

四、中国教育何以可能：返本与开新的统一

所谓中国教育学，并不是作为一种与西方教育学话语分庭抗礼的理论体系，而是融入中国人的生命事实之中，是创生着的中国教育传统之内在实践理性的表达，是基于中国、出于中国的教育理性以及彰显这种内在理性的理论体系。正是在这个意义上，中国教育学并不是一种个人主观构造的学问体系，而是我们的主观理性融入民族历史文化传统之中，让我们的主观理性与民族历史文化传统中隐含着的客观教育理性及其发展趋势相契合，由此而构建一种主客观融合的教育话语体系。

所谓旧邦新命，中国教育乃是根植于历史文化传统而又面向当下与未来，其内涵必然是扎根传统而又秉持新命，是返本与开新的统一，是回返起源与面向世界的统一。如果说返本乃是为了从起源处更好地厘清中国教育的基本问题，那么开新就是要充分回应置身于时代与世界之中的中国人之生命路向与教育机理。正如梁漱溟所言：“中国将来也是要慢慢找回古人的精神，也许现在还没有开始找，因为现在差不多还是一个唾弃的时代。中国民族精神将来慢慢找回来的时候，一定是一个

^① 在这方面，由北京大学林毅夫教授提出的新结构经济学给我们提供了一个卓有意义的示范：“现有的主流经济增长理论在分析一个国家特别是发展中国家的经济发展，并给出政策建议时，它的理论参照系是发达国家，无论分析对象处于什么发展阶段，不管是低收入还是中等收入，根据主流理论给出的药方是一样的，即看发达国家是怎么样的，然后自己对照一下，缺什么补什么。但是，这样容易产生赶超战略，容易忽略自身的结构特点。新结构经济学的思路不是说缺什么补什么，出发点首先是看这个国家有什么，处于怎样的发展阶段，经济结构如何。其中，经济结构包括要素禀赋结构，金融结构，贸易结构，技术结构等。知道自己有什么，然后看潜在比较优势在哪里，影响潜在比较优势转化成竞争优势的障碍在哪里，政府集中资源协助市场把这些障碍去掉，在发展过程中，逐渐向发达国家靠近。总的来说，新结构经济学的思路就是首先看自己有什么，怎么把它做好，然后不断升级发展。”新结构经济学一方面以西方经济学为基础，同时又切实地面对中国经济社会发展中的独特问题，而创生出来的经济学理论，其目的乃是“帮助大家理解这些问题背后的机制，同时也希望能够因地制宜、因时制宜、因结构制宜地提出对应的政策建议”。这提示我们，中国教育理论的发展，或者说教育学在中国的发展，不仅需要深入借鉴西方既成教育学理论，同时需要扎根中国问题，以展现借鉴中国问题的教育智慧，由此而贡献于世界以教育的中国智慧。

再生的，是一个重新认识的，而不是因袭的、传统的。”^①

客观地说，我们今天仍面临着教育理论半生不熟的现实。我们的教育理论研究更多的是在理论话语自身的视域中自我欣赏，而难以深度地融入我们的现实，以至于我们还远远谈不上拥有引领中国教育实践的教育理论，以及与之相应而生的、有着切实教育理论引领的教育实践，也不足以真正与西方教育理论研究展开实质性的对话。无疑，我们今天以西方教育学话语的移植为中心的教育理论体系，并不足以解释我们的教育实践，始终存在着某种难以弥合的鸿沟，以至于我们的理论研究许多时候都是在自说自话。

当然，我们在承续中国传统教育理论话语的过程中，同样存在着生搬硬套、食古不化的倾向。“一个无可争辩的事实是：迄今为止我们还没有找到中国思想之现代传达的有效方式，经典文本和现实生活之间的距离还在继续拉大，一般社会大众和传统文化之间的隔膜也依然如故。”^②如果说中国传统教育理论乃是建立在传统农业文明之上，那么，当我们今日以现代工业文明为取向来寻求中国社会的现代化之时，需要的乃是创造性地赓续传统，让传统开启当下，融入当下，活在当下，而非简单地照搬传统，让传统成为现代生活中的异在之物，凌驾于人们的日常生活之上。

这意味着中国教育学的构建乃是要从古今中西的宏阔视域来探讨当代中国人的生命路向与教育机理。其具体路径包括以下三个基本层面。

首先是借鉴西方教育理论。这里的借鉴主要有两点：一是西方教育理论关于人类普遍性教育问题的思考，特别是以理性精神促成人自身完善的思考，切实地理解西方教育理论中所蕴含的普遍性，或者说西方教育思想家们在回应他们所遭遇的教育问题之过程中所显现出来的人类教育问题的普遍性；二是借鉴西方社会在解决自身教育问题的过程中采用的具体思路与方法，特别是对人的天性的尊重与个体发展多样性的追求。前者可谓西方教育学之“体”，后者可谓西方教育学之“用”，体用皆需要借鉴，前提是区分清楚，不盲目照搬。

其次是深度阐释中国传统教育理论，特别是以仁爱为中心来促成人自身的完善与自我完整。这里的深度阐释究其实质，就是从中国传统教育理论之中解读出其间所蕴含的普遍性教育问题，由此而探寻中国教育学的本体所在，避免对中国传统教育理论的功用化与碎片化解释，超越对传统教育理论的简单照搬或者单纯“用”的移植。

最后是切实地回到当下，立足现实，从古今中西的整体视域，在对人类普遍性教育问题的诉求与对当代中国具体教育问题的现实把握中，构建体用合一的中国教育学。

钱钟书在《谈艺录》序中写道：“东海西海，心理攸同；南学北学，道术未裂。”攸同的心理就是每个人都欲求着的自我的完善与生活的美好，那未裂的道术就是古今中外人们都在寻求着的人类自我完善的生命大道。在这个意义上，中国教育学之本体就应该是那超越东海西海而攸同的心理与超越南学北学而未裂的道术，那攸同的心理与未裂之道术乃是中西教育学共同的思想之本体。中国教育之体同样关联于人类教育的普遍性问题。

中国教育学并非西方教育学的中国化或西体中用，而是人类普遍性教育问题在中国的显现与实践。换言之，所谓中国教育学，就是创生于中国历史文化传统之中的、中国人应对人类普遍性教育问题的实践理路，也即理念与路径。如果中国教育学只能走西体中用的实践范式，那么我们的教育学永远也无法与西方教育学进行真正的对话，也不可能真正给人类贡献中国的教育智慧，而只能沦为西方教育学的附庸。

① 梁漱溟. 梁漱溟全集：第5卷[M]. 济南：山东人民出版社，2005：509.

② 景海峰. 中国哲学的现代叙述方式[J]. 江南大学学报（人文社会科学版），2011（6）：5-9.

教育学之本体不仅存在于西方，也存在于中国。中国教育学之本体或本源同样只能是人类普遍性的教育问题，中西教育学都是这一问题在各自文化与历史背景下向着普遍性的具体展开。中国教育学是人类普遍性教育问题在当代中国的具体化，是人类的，是当代的，也是中国的教育学。我们需要在中西互鉴之中探寻中国教育学的本体依据，进而超越对西方教育学的简单移植，也超越对中国传统教育学的单纯借鉴。这意味着今日中国教育学的构建，需要立足人类攸同之心理与未裂之道术而切实地探寻基于普遍性的教育学之本体依据，扎根中国大地，融入历史文化传统，找准我们自身的问题与方向，深刻地理解并切实地探寻置身于历史长河之中的中国人的生命发展路向，同时放开眼界，借鉴西方教育学传统，扬长避短，由此而以深入、开放、富于活力的姿态敞开中国教育学之现实理路，也敞开中国教育学与当代中国的教育实践，探求彼此补充、相互观照、共同推进、融为一体的内在可能性。

（责任编辑 刘启迪）

Return to Origin: Connotation and Path of Pedagogy in China

Liu Tiefang, Luo Dian

Abstract: Educational theory research needs to return to the fundamental questions of education, which requires us to address these questions amidst the interplay between history and reality, ancient and modern times, Eastern and Western context, and ideal and reality, trace back to origin and explore these questions, so that our educational thinking becomes grounded and rooted. Returning to origin aims to clarify the cultural and historical origins of individual adulthood within national context, thereby providing individuals with their cultural lineage and shaping them with root and soul. Pedagogy in China is not only about “human” but also about “the Chinese nation”. At the same time, we need to respond to the life direction and educational mechanism of contemporary Chinese people while returning to origin. By doing so, we can open up new possibilities within pedagogy in China.

Key words: fundamental questions of education; cultural mechanism; pedagogy in China