

王畿工夫课程思想的自主发展意蕴*

张震 余贞贞

摘要 自主发展是核心素养三大基础范畴的关键,也是连接中华优秀传统文化的重要枢纽。明代教育家王畿是华夏教育史中自主教育范式的典型代表,其工夫课程思想蕴含着深刻的自主发展意蕴。本研究围绕课程(工夫路径)、教学(工夫指导)与学习(工夫修习)三大维度,梳理王畿旨在培养“大豪杰”的自主型课程、强调把握“悟入之机”的自主型教学和讲究“立志当下,直下承当”的自主型学习,从而使其中的自主发展意蕴得以充分彰明,以资今用。

关键词 核心素养; 王畿; 工夫教育; 标识性概念; 中国教育话语

作者简介 张震/湖州师范学院教育学院讲师(湖州 313000)

余贞贞/湖州师范学院教育学院硕士研究生(湖州 313000)

自2016年9月《中国学生发展核心素养》发布至今,学界围绕核心素养议题展开了如火如荼的讨论,成果甚多。诚然,培养学生的核心素养是对教育本体的重新审视^[1],是教育发展的主要目标^[2]。在众多相关研究中,有学者认为,应该优先探讨核心素养“背后的价值理念和价值取向”^[3]。然而,出于种种原因,我国核心素养研究的“初心”或价值取向在众多研究中相对“失落”。

这种“失落”主要体现在两个方面:一方面,对于核心素养基础范畴的理论关切不足。文化基础、自主发展和社会参与是《中国学生发展核心素养》的基础范畴^[4],作为核心素养框架的“地基”,我们还未来得及对这三大范畴进行充分的理论反思,便已匆匆“上路”,导致核心素养本身有机统一的育人初心被指标“肢解”,被学科“掣肘”,本欲统整,却落支离。另一方面,对于中华优秀传统文化的挖掘不足。中华优秀传统文化对于当今核心素养议题具有重要意义^[5],尽管已陆续有学者结合中华优秀传统文化从哲学阐释^[6]、文化传承^[7]、文化涵育^[8]、价值观^[9]、孔子思想^[10-11]等不同角度对核心素养议题进行了讨论,但相较于十余万的核心素养研究文献而言,还是太少。而回顾华夏数千年悠久文化传统,我们还可以做得更多。

* 本文系2023年度国家社会科学基金优秀博士论文出版项目“明代工夫课程的兴起与演变研究”(项目编号:23FYB068),以及2022年度教育部人文社会科学青年基金项目“工夫论视域下的阳明心学教育及当代价值研究”(项目编号:22YJCZH251)的研究成果之一。通讯作者:张震。

不过,无论是核心素养三大基础范畴,还是中华优秀传统文化,均所涉甚广。与其泛论,不如精析。在核心素养三大基础范畴中,本文重点选择自主发展进行讨论。自主发展是对核心素养培养“全面发展的人”目标的直接回应。自主是人的基本需要^[12],是人本真所在,教育要回归到人、回归到生命,就要回归到人的自主性^[13]。发展核心素养,首先必须承认和确立人作为独立生命的存在性,即人的自主性^[14]。简言之,自主发展是核心素养三大基础范畴的关键维度。

而当我们聚焦于核心素养的自主发展这一维度时,其实也自然连接到了中华优秀传统文化教育的精蕴——工夫课程。在我国悠久的历史中,“工夫”作为中华教育传统中的特色话语,意指修身之道,其关键在于“个体自觉意志把控的操守”^[15],形成了诸多强调自主发展的教育范式。从先秦时期孟子的“君子欲其自得”^[16],到韩愈的“自树立”^[17]、张载的“自立”^[18]、程颐的“学莫贵于自得,得非外也,故曰自得”^[19]以及陆九渊的“自得、自成、自道、不倚师友载籍”^[20]等,皆是明证。这一范式在明代随着阳明心学的显扬而愈加凸显,在明代工夫课程史中体现为自主范式与依赖范式之争。^[21]其中,王畿(1498—1583)是王阳明最重要的弟子之一,“阳明先生之学,有泰州、龙溪而风行天下”^[22]。王畿一生讲学,在我国哲学史、思想史和教育史中占有重要地位。王畿是自主型课程范式中当之无愧的杰出代表,其课程思想中蕴含着丰沛的自主发展素养意蕴。本研究旨在通过课程(工夫路径)、教学(工夫指导)与学习(工夫修习)三大维度^①,使散见于王畿工夫课程思想中的自主发展素养意蕴得以充分彰明,以资今用。

一、自主型课程:培养“大豪杰”,涵育“自信之学”

课程的首要问题是“培养什么样的人”。那么,怎样的课程可以更好地促进学习者的自主发展?在王畿这里,培养“大豪杰”,是其自主型课程的目标指向,而“自信之学”则是培养“大豪杰”所需的课程内容。

(一) 理想人格:自信本心的“大豪杰”

对于工夫路径的人格指向,一方面王畿延续了儒家历来以圣贤人格为学习目标的思想,认为“学者,学为圣人也”^[23];另一方面,如同当初孟子从儒家传统境界论中提出“大丈夫”“天爵”等新提法,王畿提出了“大豪杰”的理想人格指向。但事实上“大豪杰”的提出并非要与“圣”“贤”等传统人格境界论争雄,而是为了突破传统“圣”“贤”之词因历史原因而背负的沉重历史包袱,从现

^① 在工夫课程体系中,包含课程、教学和学习三大维度。简言之,工夫课程即工夫路径,解答立德“工夫”指向怎样的理想人格以及学习内容和次第的问题;工夫教学即工夫指导,解答教育者应扮演怎样的角色以及如何指导学习者进行工夫修习的问题;工夫修习即工夫学习,解答学习者需进行怎样的身心践履以成就理想人格的问题。详见:张震.中国古典德育课程话语的“工夫”逻辑[J].全球教育展望,2021(2):39-54。

实语境出发,寻找更为贴切生动、深入人心的表达。当年孟子提出“大丈夫”时也是如此。因有学生以当时的常见话语“大丈夫”来问孟子,孟子便顺势以圣贤人格境界的本质来填充入“大丈夫”这一话语“皮囊”。^[24]在王畿看来,大豪杰与圣贤在本质上是相通的,其共同的核心要求即“自信本心”。

王畿这样定义“大豪杰”:

若是出世间大豪杰,会须自信本心,以直而动,变化云为,自有天则,无形迹可拘,无格套可泥,无毁誉可顾,不屑屑于绳墨而自无所逾。纵有破绽,乃其践履未纯,原非心病。^[25]

“无形迹可拘,无格套可泥,无毁誉可顾”,洒脱自在,正如孔子所说的“君子不器”。

王畿不仅提倡自信本心,还亲身体证了这一自主型课程范式,他在教育他人时也积极劝导学习者立志做圣贤。他继承了王守仁“良知入圣”的理念,认为“人人有个圣人,一念良知不容毁灭,便是圣人真面目”^[26]。王畿同样强调立志成圣的重要性,他曾在写给顾海阳的书信中说:

有求为圣人之志,然后可与共学。学者,学为圣人也。束书不观,游谈而无主;独学无友,孤陋而寡闻。考诸古训,质诸先觉,乃学之不容已者。然苟无求为圣人之志,则所质者何物?所考者何事?终亦归之泛滥无成而已。譬之走路之人,有必至长安之志,举足便有三叉可疑之路,不得不审问过来之人,与查考路程本子。审问过来之人,即所谓质诸先觉;查考路程本子,即所谓考诸古训。无非成就此必至长安之志而已,此古人为学之端绪也。^[27]

王畿也曾在参与的讲会活动中多次提及:“今日会中诸友,先须立有必为圣人之志,各安分限,从现在脚跟下默默理会,循序而进,实修实证,弗求速悟,水到渠成,自有逢源时在。”^[28]

嘉靖四十四年(公元1565年),在南都新泉精舍的讲会上,王畿见蔡汝楠气魄收敛,“与从前衍溢浮散大不同”,于是王畿认为其已至“悟入之机”,用“究竟之言”为蔡汝楠讲解何为“大豪杰”,以坚其学圣之志。^[29]圣贤也好,君子儒也好,大豪杰也好,在王畿的工夫课程中并没有为它们专门构建严格的概念边界,而是重点强调了这些境界话语作为儒家理想人格的共同内核——超越了层层依赖的绝对自主性。

(二) 课程旨趣:自主范式的圣贤新蕴

什么是圣人?到王畿时,圣人已不再是可望而不可及的精神楷模,而是人人均可通过做工夫达到的境界——心的通明:

心之通明谓之圣,圣人者,生而知之,学之的也。君子以修言,善人以质言,有恒以基言,皆学而知之者也。而惟有恒,则可以进于善人、君子而入于圣,小者大,偏者全。^[30]

心的通明就是良知,而良知是无论圣贤抑或愚夫愚妇人人原本就有的,所

以“人人有个圣人，一念良知不容毁灭，便是圣人真面目。致此良知，洁净净净，不为功利所滑扰，不为见解所湊泊，便是学圣人真工夫”^[31]。“洁净净净”，就是在形容脱离了层层依赖与束缚后的心灵的纯粹性；“不为功利所滑扰，不为见解所湊泊”就是在说这一自主型课程范式既不依赖功利性的诱掖，也不依赖思维性的纠结，实现了真正的、纯粹的、持续的自主，即成为圣人。

那么什么是贤人？贤人即因立志成圣而有自我要求的学习者。但并不是一个人只要对自己有自我要求，处处表现出与人为善的样子就是贤人。王畿通过是否“自信本心”来分辨贤人与乡党之“自好”：

贤者与乡党自好，分明是两条路径。贤者自信本心，不动情于毁誉，自信而是，举世非之而不顾，自信而非，得天下有所不为。若乡党自好，不能自信，未免有所顾忌，以毁誉为是非，于是有违心之行，其所自待者疏矣！^[32]

能自信本心，即是走在自主型工夫路径的贤者；不能自信本心，便仍是停留在依赖型工夫路径中孜孜为善的乡党，两者都是向往成就理想人格的人，只是路径有异。而王畿更倾向于前者，因为前者的自主性特质更符合他所理解的孔门真谛。孔门曾有“君子儒”与“小人儒”之辨，隆庆元年（公元1567年），在《金波晤言》中，王畿这样回答了赵志皋关于君子小人之辨的提问：

孔门学者立心皆是为己、皆是为义，若有为利、为人之心，何足以为儒？子夏处文学之科，笃信圣人，规模狭隘，步步趋趋，未尝敢有一毫激昂开展，言必信，行必果，是个兢兢小人局段。故孔子进之，使为君子。君子便是不器，便能坦荡自由。颜子之绝尘而奔，曾子之自反而缩，皆自出手眼，何尝有样子学得来？此方是古人自信之学。^[33]

可以看出，王畿认为君子儒意味着不要依傍他人，要从依赖范式中脱离出来。要自信，而非笃信他人，哪怕笃信圣人也不行。这一主张也确是王门真传，王守仁就曾在相似的问题中给出了“笃信固亦是，然不如反求之切”的回答。

（三）关键内核：自作主宰的“良知”妙用

圣贤、君子儒、大豪杰等理想人格境界，在王畿这里都要统括于“良知”这一核心枢纽。具有超越性、自主性的良知，也是王畿所提倡“自信之学”的坚强根基。万历元年（公元1573年），王畿在《南游会记》中再谈大豪杰，更为明确地点明了大豪杰和良知之间的密切联系：

良知即天，良知即帝。顾天之命者，顾此也；顺帝之则者，顺此也。人生一世，只有这件事，得此把柄入手，方能独往独来、自作主宰，不随人悲笑，方是大豪杰作用也。^[34]

在王畿的自主型工夫路径中，“良知”是根本核心。从具体的课程内容来说，王畿对“良知”有三点强调：

第一，良知不等于知识。之所以认为良知不等于知识，是因为在王畿看

来,知识不能“自信其心”,是“后天之学”,而良知则是“先天之学”^[35]。事实上,良知与知识的差别也正是“德性之知”与“闻见之知”的差别。

第二,良知是实学。从王守仁开始,甚至自陆九渊开始,就时常有人批评心学为“凌空蹈虚”的无用之学,作为明季心学核心的“良知”自然也倍受此讥。但在王畿看来,这些批判往往是源于不理解,人们事实上并未真正领会“良知”的真谛,只道听途说就开始以讹传讹、大肆批判。如果他们真正领会了“良知”的真精神,便会明白良知本就对经世致用颇为关切。如王畿在嘉靖四十四年(公元1565年)夏所作《王瑶湖文集序》中,就曾深入谈及良知与经世的关系,认为良知是“儒者有用之实学”。^[36]

第三,以良知为根本不等于放弃读书。认为王门不读书是当时对王学的主要批判之一。隆庆二年(公元1568年),吴时来持朱学立场批评王畿轻视格物,王畿作《答吴悟斋(一)》,阐明《大学》格物本旨、良知与知识之别等,谈到王门并不主张“废书”。^[37]王畿通过“筌蹄”与“鱼兔”的关系回应了时人对其师王守仁是否曾“教人废书”的质疑:

或谓先师尝教人废书否?不然也!读书为入道筌蹄,束书不观,则游谈无经,何可废也?古人往矣,诵诗读书而论其世,将以尚友也,故曰:‘学于古训乃有获’,学于古训,所谓读书也。鱼兔筌蹄而得,滞于筌蹄而忘鱼兔,是为玩物丧志,则有所不可耳。^[38]

二、自主型教学:践行教学合一,把握“悟入之机”

怎样的教学可以更好地促进学习者的自主发展?王畿的答案是自主型教学。在王畿那里,自主型教学就是教育者通过激发学习者当下的自主性与自觉性来进行工夫指导的教法。王畿是阳明后学中这一教法的杰出代表,而且随着他的大力讲学让这一教法在当时产生了深远的影响。

(一) 教学合一:自主型教育家的身体力行

王畿在讲学行动上可谓“活到老,讲到老”,无日不讲学。黄宗羲在《明儒学案》中对其讲学时间的持久性与影响的广泛性有这样的描摹:“先生林下四十余年,无日不讲学,自两都及吴、楚、闽、越、江、浙皆有讲舍,莫不以先生为宗盟。年八十,犹周流不倦。”^[39]值得注意的是,在王畿推进的教育活动中,很少有关于王畿构建书院的记载,这是因为通过吴与弼等前几代学者前赴后继的努力,用以讲学的书院、精舍、学馆等基础设施已如雨后春笋般遍布中国各地,尤以东南地区为盛。如此,王畿及其同时代的钱德洪、王艮等学者可以集中精力周游讲学。

王畿很看重讲学。嘉靖四十四年(公元1565年)四月十八日,湛若水弟子洪垣在新安开福田讲会,王畿在讲会临别时应洪垣请求作《新安福田山房六邑会籍》,回应当时的讲学无用论,阐明讲学的重要性。^[40]在王畿看来,讲学与修

学应当是合一的,进行讲学的教育者自身也是自己所讲之学的修学者:“讲学正所以修德,改过迁善,讲学之事也。若曰‘讲而不修’,所讲又何事耶?”^[41]这也正是工夫逻辑中对师生同向性的要求。

王畿讲学与修学合一的观念是其自主型教学最好的论证。据自身讲学的实然“自在”状态来确定修学目标和进程,朝所追求主体人格的“自为”境界发展,这种“自为”状态是深层次的自主观的体现,是其讲学和人格的理想状态,在讲修合一中追求自我发展、自我创生。正如王畿对徐阶和沈懋学所诉:“凡我同盟,即脱世网,下戏台,正好洗去脂粉,覩见本来面目之时。”“吾人此生发心,原为自己性命,自性,自修,自命,自立,无所待于外。”^[42]因为在工夫课程中,课程内容本身就是关于自性、自修、自命、自立的自主型内容,所以在这一体系中,作为教育者不仅讲论传授这一学问,自身更是需终身践行,一边培育锻炼自身的自主性,一边教诲指导学习者的自主性,从而体现为围绕自主发展的师生教学合一。

(二) 及时点拨:把握学习者的“悟入之机”

从王畿工夫指导的具体理念与实践来看,虽然绝对的自主性最终要超越语言文字,但在工夫指导环节中,语言文字有着重要作用。嘉靖三十六年(公元1557年)春,王畿、钱德洪二人曾让胡宗宪重刻《阳明先生文录》,是年冬完工后,王畿为之作《重刻阳明先生文录后序》,在文中指出语言文字的“触发”“栽培”“印正”三义^[43]。

王畿充分发挥了语言文字的三义,对学习者进行具体的工夫指导。从王畿所进行的工夫指导中,我们也得以理解自主型教学范式与依赖型教学范式对学习对象要求的差异。嘉靖四十四年(公元1565年),在南都新泉精舍的讲会上,王畿用“究竟之言”为蔡汝楠进行“向上一机”的点拨,劝其将思维里、记忆中的过往由闻见所得的种种知识“尽情抛向无事甲里”,也即劝其尽可能忘却诸般“后天之学”。唯一需要着手践行的一个细微工夫就是观照好自己的“一点灵明”,无论得失、顺逆、向背之境。^[44]从这里可以看出,此时已年近古稀的王畿不再如年轻时那样逢人即论顿教,而是开始选择可以进行顿教的对象与时机。比如对于蔡汝楠所进行的“向上一机”的点拨,就是在王畿认为其已达致“悟入之机”的基础上进行的。

教育者若要培养学习者的自主性,促进其自主发展,把握“悟入之机”就很重要。“悟入之机”意味着教育者在培养学习者的自主性时既要有意识地促进其自主发展,又不可操之过急,以致反生弊病。学生的自主性固然是需要发展的,这在今日教育语境中已是共识。但如果片面倡导学生的自主发展,忽略学生可能尚处于需要更多依赖与支持的发展阶段,则不仅不能有效促进其自主发展,反而会产生反作用,使学习者连普通水平都难以达到。不仅如此,有时在教育者看来是促进学习者自主发展的教育方式,学习者或其家长并不一定认同,甚至可能认为其是有害的,从而对教育者产生敌意。把握“悟入之机”,既是对学习者发展规律的尊重,也是对教育者自身的保护。

（三）顿渐取舍：自主型教学的因时损益

史料中记载的王畿最后一次工夫指导发生在万历九年（公元1581年），时年84岁的王畿与徐阶的最后一会。在这次会面中，两人着重讨论了致良知的问题，徐阶还是未理解王畿真意，依然觉得要用致知工夫，否则就是空谈。面对徐阶的不理解，王畿给出了其生平中最后有关工夫指导的究竟一答。他首先点出了徐阶可能误解的地方，告诉他自己在谈的重点并不是说可以不做工夫，而是要讲明白心学进路的做工夫到底是为了什么，这是事关方向性的重要问题。在王畿看来，做工夫就是为了恢复良知本来的状态，而良知本来的状态是“不学不虑”的，而我们在做工夫过程中的种种所思所虑终究是为了恢复到良知本身“不学不虑”的自体。这一思路与老子在《道德经》中提出的“日损”之道相当接近。王畿似乎也正有此意，所以他直言“工夫只求日减，不求日增”^[45]。

我们可以理解徐阶对王畿致良知本意的不理解，因为在这次讨论的背后事实上是中国教育史上长久以来存在着的顿渐之争。嘉靖四十四年（公元1565年），在南都新泉精舍的讲会上，王畿就曾与耿定向围绕顿渐之争进行过更为详细的讨论。耿定向将当时以“本体-工夫”为主要内容的讲学教法总结为两种：“吾人讲学，虽所见不同，约而言之，不出二端：论本体者有二，论工夫者有二。有云学者须当下认识本体，有云百倍寻求研究始能认识本体。工夫亦然：有当下工夫直达、不犯纤毫力者，有百倍工夫研究始能达者。”^[46]而在王畿看来，耿定向所论其实用两个字就可以概括，即“顿”与“渐”。他进而阐释了“顿”与“渐”的区别，“顿法”类似于“万握丝头，一齐斩断”，而“渐法”类似于“芽苗增长，驯至秀实”。^[47]

尽管王畿所推崇的工夫指导具有鲜明的自主型教学范式特征，即顿教特征。但值得注意的是，早期极为重视顿教的王畿到了晚年也逐渐关注渐教的重要性。方祖猷认为，赠李世达的《渐庵说》反映了王畿晚年思想的微妙变化。^[48]这一变化事实上是王畿在工夫指导理念上的变化，他开始重视“渐”的作用，对先师王守仁的“上智兼修中下”论有了更深刻的理解。这与他过去一直强调推行顿教所受到的现实挫折不无关系。

三、自主型学习：为学“以悟为则”，“立志”当下时空

怎样的学习方式更有利于促进学习者的自主发展？在王畿看来，应当强调学习主体的“直下承当”“当下见在”，不去依赖圣贤、书本、时空，以此达到真正意义上的自主。

（一）以悟为则：学习者走向领悟的三条路径

自主型修习重“悟”，主张“当下见在”，王畿是这一自主型学习范式的典型代表。他提出了“君子之学，以悟为则”的主张，并在《悟说》中指出：

君子之学,贵于得悟,悟门不开,无以征学。入悟有三:有从言而入者,有从静坐而入者,有从人情事变练习而入者。得于言诠者,谓之解悟,触发印证,未离言诠。譬之门外之宝,非已家珍。得于静坐者,谓之证悟,收摄保聚,犹有待于境。譬之浊水初澄,浊根尚在,才遇风波,易于淆动。得于练习者,谓之彻悟,磨砢锻炼,左右逢源。譬之湛体冷然,本来晶莹,愈震荡愈凝寂,不可得而澄清也。^[49]

学习中的“悟”,时常会令人觉得云里雾里,难以明确。王畿将“悟”进行了逻辑清晰的三层拆解:“悟”的初级层次被称作“解悟”,是指通过对语言文字进行理解而产生的领悟。只是这种领悟在王畿看来尚需依赖语言文字,并不彻底,因为这意味着领悟是通过间接经验的方式发生的,先由领悟者将直接经验的领悟转变为间接经验的语言文字,再由学习者通过间接经验的语言文字来理解、想象甚至臆测此间接经验所对应的直接经验,很容易失真,所以王畿将“解悟”比作“门外之宝”。“悟”的中级层次被称为“证悟”,是指通过静坐凝神、澄清思虑的冥想方式来体会到的自心光明本体的领悟方式。王畿认为“证悟”要比“解悟”更深入一层,因为“证悟”主要来自学习者的直接经验。然而,“证悟”依然并不彻底,因为它仍是“有待”的,尽管不必再依赖语言文字,但静坐这种行为模式同样是一种依赖,这意味着不能静坐时,遇事很可能还是会杂念纷扰。“悟”的高级层次被称为“彻悟”,“彻悟”既不是来自语言文字,也不是来自静坐体会,而是来自事上锻炼。王畿认为,只有这种在动态的日常事务中自然磨炼,于日常中体会惺惺不昧的良知,才意味着最高层次的领悟。

(二) 以志为核:贯通往来动静的“良知”灵明

“悟”是入处,而“志”是过程。王畿同前辈们一样强调立志工夫的重要性,在王畿这里,“志”不是一种待完成的未来期盼,而是一种需要当下落实的见在工夫。所以当有学生问王畿“夫子由志学以至从心当不逾矩之时,还有愤否?”这一问题时,他回答说:“学在立志,行不越其所思,志定而后可以言学。夫子十五志于学,至于三十而始立。立者,志立也。……虽至七十,而从心所欲不逾矩,亦只是志到熟处。”^[50]

从王畿对立志工夫的理解来看,所立之志事实上就是“良知”,就是基于自主型工夫路径的基底——当下时空观,学习者此时此刻就可以操持把握的践履工夫。正如王畿所言:“良知即天,良知即帝。顾天之命者,顾此也;顺帝之则者,顺此也。人生一世,只有这件事,得此把柄入手,方能独往独来,自作主宰,不随人悲笑,方是大豪杰作用也。”^[51]这一“把柄”正是此时此刻的“志”,也是此时此刻的“良知”。之所以能“独往独来,自作主宰,不随人悲笑”,就是因为这一“把柄”是对依赖范式的超越,超越了物的依赖、关系的依赖乃至时空观的依赖。对这一“把柄”进行刻意练习就是自主型工夫修习,又因为这一工夫属于此时此刻,所以既有贯穿时时刻刻的可能(因为传统时空观中的一生由每个此时此刻组成),也有贯穿时时刻刻的必要(因为这一工夫属于每个此时此

刻,所以永远不能以此时此刻的工夫保证下一个此时此刻能不偏离)。就像嘉靖四十四年(公元1565年)王畿对蔡汝楠说的:“愿兄将从前种种谈说、种种文辞,尽情抛向无事甲里……只将自己一点灵明……时时理会照察。”^[52]这一工夫指导在王畿看来,就是“究竟之言”。

对于王畿来说,若能明了这“究竟之言”,对于一些传统意义上的众多具体工夫就都可以形成更为透彻的认识,而不拘泥其中了。比如,对于静坐工夫,王畿认为静坐是权法,非孔门宗旨,在他看来明道教人静坐是“随时立教”。

隆庆二年(公元1568年)冬天的苏州竹堂里,有学生问王畿如何看待当时有人倡导的为学“必先静坐”的观点。王畿回答说,教人静坐并非自孔子时就提倡的教法,而是自北宋儒者明道先生程颢开始在儒门内提倡的教法,至今仍流传着程颢因见人静坐而叹其善学的典故。至于孔子时的原初教法,则多是关于“视听言动”“人伦日用”的日常工夫指导,更为朴实一些。所以相对而言,滥觞于程颢的儒门静坐教法其实是一种因应于时代变化的“权法”。之所以要立此“权法”接引学人,在王畿看来是因为孔程异世,时代不同,教法不同。孔子所处时代的基础教育强调“蒙有所养”,在学习者的青少年阶段便通过洒扫、应对、进退等方方面面的日常行为规范养成了比较静定的心性,所谓“不求静而静在其中”,而程颢所处时代的基础教育则大多缺乏了这一青少年时期涵养心性的静功,终日外求,“故不得已教之静坐”^[53]。但与此同时,王畿又以“系马桩”来譬喻“静坐”,提醒学习者应注意儒家的静坐工夫与释家坐禅工夫之间的差异。“系马桩”似的静坐只是为了驯服学习者自身顽劣不宁的狂性,但归根结底还是要用世的,还是要应对人伦日用的实践的,这是在王畿看来儒门静坐工夫与禅门“外于伦物之感应”的坐禅工夫的不同。^[54]

(三) 以觉为学:“当下见在”的为学工夫

王畿对于“学”的理解延续了王守仁、湛若水的“学即觉”的思脉,指出:“学,觉而已。自然之觉,良知也。觉是性体,良知即天命之性。良知二字,性命之宗。”^[55]传统意义上的“学”有更多的依赖性,往往意味着要依托于某些教育媒介来学习某种知识或某种技能,而对“觉”的强调则是要让学习的主体回归到自身。

这种以觉为学的学习观拓展了传统学习观在时间、空间与内容方面的向度。在时间方面,以觉为学意味着学习并不只是只发生在上课、看书等常见学习时段中的活动,从清晨醒来到夜晚入睡前,学习者随时可以进入觉知周遭环境,觉察自身状态的学习过程,时时可以为学。在空间方面,学习者的“自然之觉”突破了教室或学校的空间限制,与学习者自身所处的任一物理空间融为一体,处处可以为学。在内容方面,以觉为学意味着除了课程内容、教科书等学习内容以外,学习者所经验的日常生活、喜怒哀乐等一切经验都可作为被“觉”之素材,事事可以为学。值得注意的是,以觉为学的学习观充分呼应着学习者的自主性,所以相应学习的发生必须由学习者主动发起,如果学习者未曾主动发起,则一切如常,而一旦学习者主动发起,则一切为学。而这种学习的着力

点就是“当下”或“见在”。

王守仁与湛若水均已多次强调主体性的自主,主张学习不要“外逐”,不要“溺于物”,也曾若隐若现地提及时空观的自主性。到王畿这里,自主型工夫修习中时空观的自主性得到进一步强调。嘉靖四十四年(公元1565年),在南都新泉精舍的讲会上,王畿第一次谈到“当下”,他在回答耿定向的问难时说:“当下亦难识,非上根不能。”^[56]这句话的前半句点明了事关时空观自主性的“当下”的存在,后半句则点出了自主型工夫修习对学习者领悟能力的要求。他进而通过譬喻来描述这种难以言说的境界:“如空中鸟迹,如水中月影,若有若无,若沉若浮,拟议即乖,趋向转背。”^[57]

王畿除了认为应该摆脱对书本或教育者的依赖达成自主性,还进一步揭示了时空观的自主,即在放弃对书本的依赖、对他人的依赖的基础上更进一步强调放弃对“未来幻想”的依赖,这其实也是放弃对依存于时空观而存在的自我概念的依赖,是一种更为彻底的“直下承当”式自主观。

四、结语

“林下四十余年,无日不讲学”,至耄耋之年依然讲学不辍的王畿是中国教育史上当之无愧的教育家,具有鲜明的中国风格。其所教所讲,并非传统意义上的用以考取科举、谋求功名的“举子学”,而是关乎安身立命、心灵安顿的“身心学”,延续着明季儒家工夫教育家群体从“举子学”到“身心学”的心灵转向。^[58]“举子学”更多是需要口耳记诵或理解分析的知识课程,而“身心学”更多是需要身体力行、亲证体认的工夫课程。这一延承再次印证了“教育家精神与中国工夫在漫长的华夏教育史中相连甚深”^[59]。于知识教育之风潮中勇担工夫课程之重任,已非易事,而王畿又于工夫课程中勇拓新境,呈现出典型的自主范式,其中所蕴含的自主发展意蕴不但在当时具有超越时代的解放性,对于当今教育依然具有重要的启迪价值。

以培养“大豪杰”为课程目标、以“自信之学”为课程内容的自主型课程突破了当时的“圣贤崇拜”对学习者信心的钳制与规训,着力培养真正独立自主的理想人格。以教学合一为教学原则、以“悟入之机”为教学时机的自主型教学弥补了当时“举子学”教育易走向知行分离,且容易忽视对学习者的“向上一机”点拨的弊病,但又未曾因“顿”舍“渐”,使教育者能够及时呵护并发展学习者的自主性。以“重视领悟”为学习风格、以“觉知当下”为学习内核的自主型学习开拓了传统学习观的新领域,使容易说不清道不明的“悟性”有了可切实把握的“把柄”,彰明“教育的发生不是从概念、闻见中来,而是经工夫修习而真实形成的生命的实证”^[60]。于是,学习得以从与教师、教材等常规学习内容的绑定中解放了出来,进一步实现了学习的自主性。

对于今日的核心素养议题而言,自主发展是核心素养三大基础范畴的关键,而学习者自主性的培育则是探讨自主发展的逻辑内核。王畿工夫课程思

想中的自主发展意蕴对于今日的核心素养相关议题同样具有重要的参考价值。一方面,核心素养的培育终究需落实到具体的课程、教学与学习中来,王畿工夫课程思想所彰显的自主型课程、自主型教学与自主型学习对我们思考培育学生自主发展需要怎样的课程、怎样的教学、怎样的学习具有启迪意义。另一方面,从王畿工夫课程思想中探赜自主发展意蕴也是从中华优秀传统文化中挖掘核心素养的一次微观尝试,其中的特色性理念与标识性概念既是核心素养研究有待探索的理论资源,也是中国特色教育学话语体系的话语资源。

参考文献:

- [1] 乔丽军.核心素养提出的重要价值、基本前提与培养的当前使命[J].河北师范大学学报(教育科学版),2016(5):114-118.
- [2] 刘大林.基于学生核心素养培养的教材解读[J].教育理论与实践,2021(26):47-50.
- [3] 王汉江,付光槐.论我国核心素养教育的价值取向[J].教育理论与实践,2018(10):8-12.
- [4] 核心素养研究课题组.中国学生发展核心素养[J].中国教育学刊,2016(10):1-3.
- [5] 林崇德.21世纪学生发展核心素养研究[M].北京:北京师范大学出版社,2016:113.
- [6] 肖凤翔,杨顺光.从传统文化到现代精神:核心素养的哲学阐释与理论构建[J].中国教育科学(中英文),2021(2):7-18.
- [7] 赵景欣,彭耀光,张文新.中华优秀传统文化传承与学生发展核心素养研究[J].中国教育学刊,2016(6):23-28.
- [8] 迟海波,马悦.礼乐文化涵育学生发展核心素养路径探寻——以学校为考察视角[J].东北师大学报(哲学社会科学版),2020(5):160-165.
- [9] 张平仁,鄯舒竹.论构建凸显中国价值观的核心素养体系[J].河北师范大学学报(教育科学版),2017(3):77-82.
- [10] 张传燧,康再兴.孔子“君子”“成人”核心素养观的现代转化及其实践策略[J].河北师范大学学报(教育科学版),2019(2):39-45.
- [11] 朱江华,宋秋香.核心素养教学:身体在场与生命意蕴——以孔子的身教为鉴[J].教育理论与实践,2018(34):8-11.
- [12] 丁念金.优质学习:意义、原则及达成路径[J].河北师范大学学报(教育科学版),2014(4):96-100.
- [13] 张鹏君.人的自主性与教育的本真诉求[J].教育理论与实践,2013(25):3-7.
- [14] 林崇德.构建中国化的学生发展核心素养[J].北京师范大学学报(社会科学版),2017(1):66-73.
- [15] 孙元涛,陈港.中国传统“功夫”的教育意蕴与现代转化——兼论中国教育学话语创新的取径[J].教育研究,2024(7):59-69.
- [16][24] (周)孟轲.孟子[M].方勇,译注.北京:中华书局,2010:155,109.
- [17] (唐)韩愈.韩昌黎文集校注[M].马其昶,校注.上海:上海古籍出版社,1986:207.
- [18] (宋)张载.张载集[M].章锡琛,点校.北京:中华书局,1978:275.
- [19] (宋)程颢,程颐.二程遗书[M].上海:上海古籍出版社,2000:374.
- [20] (宋)陆九渊.陆九渊集[M].北京:中华书局,1980:452.
- [21] 张震.明代工夫课程的兴起与演变[D].上海:华东师范大学,2021:243-244.
- [22][48] 方祖猷.王畿评传[M].南京:南京大学出版社,2000:16,69.
- [23][25][26][27][28][29][30][31][32][33][34][35][36][37][38][40][41][42][43][44]

- [45][46][47][49][50][51][52][53][54][55][56][57] (明)王畿.王畿集[M].吴震,编校.南京:凤凰出版社,2007:476,477,476,476,449,92,353,476,249,65,156,130,351,248-249,249,50-52,249,328,341,91-92,146,89,89,494,194,156,91,110-111,110-111,132,89,90.
- [39] (清)黄宗羲.黄宗羲全集(第七册)·明儒学案(一)[M].杭州:浙江古籍出版社,1992:269.
- [58] 张震,刘良华.明代儒家教育的心灵转向——从“举子学”到“身心学”[J].教育学术月刊,2021(5):10-17.
- [59] 张震.教育家精神的历史延展与时代意蕴——基于对王阳明工夫教学思想的考察[J].教育发展研究,2024(20):53-60.
- [60] 张震.中国古典德育课程话语的“工夫”逻辑[J].全球教育展望,2021(2):39-54.

The Implications of Self-directed Development in Wang Ji's Gongfu Curriculum Philosophy

ZHANG Zhen & YU Zhenzhen

(School of Teacher Education, Huzhou University, Huzhou, 313000, China)

Abstract: Self-directed development is a crucial element of the three foundational domains of core competencies and acts as a pivotal link to Chinese esteemed traditional culture. Wang Ji, an educational philosopher from the Ming Dynasty, is a distinguished representative of the self-directed education paradigm in Chinese educational history. His Gongfu curriculum philosophy encapsulates profound meanings of self-directed development. By examining the triad of curriculum (Gongfu pathways), teaching (Gongfu guidance), and learning (Gongfu practice), this study aims to delineate Wang Ji's autonomous curriculum designed to cultivate “great heroes”, his autonomous teaching focusing on the mastery of “moments of enlightenment”, and his autonomous learning emphasizing “immediate determination and take responsibility directly”, in order to effectively highlight the essence of self-directed development, and offer valuable insights for contemporary educational practices.

Keywords: core competencies; Wang Ji; Gongfu education; identifying concept; Chinese educational discourse

(责任校对:刘馨怡)