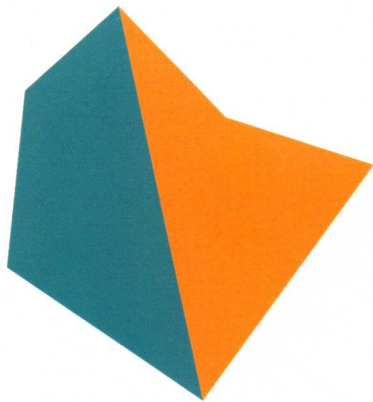


王
倩
著

先秦两汉语文教育史

History of Chinese Education
from Pre-Qin to Han Dynasties

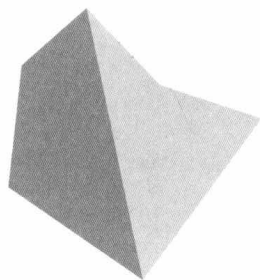


北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

王 倩 著

先秦两汉语文教育史

History of Chinese Education
from Pre-Qin to Han Dynasties



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

先秦两汉语文教育史/王倩著. —北京:北京师范大学出版社, 2018. 6

ISBN 978-7-303-23740-1

I. ①先… II. ①王… III. ①汉语—教育史—中国—先秦时代 ②汉语—教育史—中国—汉代 IV. ①H109.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 099002 号

营销中心电话 010-58805072 58807651
北师大出版社高等教育与学术著作分社 <http://xueda.bnup.com>

XIANQIN LIANGHAN YUWEN JIAOYUSHI

出版发行:北京师范大学出版社 www.bnup.com

北京市海淀区新街口外大街 19 号

邮政编码:100875

印 刷:大厂回族自治县正兴印务有限公司

经 销:全国新华书店

开 本:730 mm×980 mm 1/16

印 张:13.5

字 数:210 千字

版 次:2018 年 6 月第 1 版

印 次:2018 年 6 月第 1 次印刷

定 价:48.00 元

策划编辑:陈红艳

责任编辑:杨磊磊

美术编辑:李向昕

装帧设计:李向昕

责任校对:李云虎

责任印制:马 洁

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话:010-58800697

北京读者服务部电话:010-58808104

外埠邮购电话:010-58808083

本书如有印装质量问题,请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话:010-58805079

目 录

导 言	1
第一章 语文教育的萌芽——夏、商、西周	13
第一节 夏代的语文教育	13
第二节 商代的语文教育	18
第三节 西周的语文教育	20
第二章 孔子的语文教育思想——春秋时期语文教育的代表	30
第一节 时代背景	30
第二节 孔子的教育理想	40
第三节 文质彬彬——孔子对语文教育功能的定位	45
第四节 尽善尽美——孔子的“《诗》教”	52
第五节 立人达人——孔子的语文教育艺术	74
第三章 曾子、子夏对儒家经典的传习与推进——春秋后期语文教育的发展	83
第一节 曾子的反省之道	85
第二节 子夏的传经之功	90
第三节 《缁衣》与《性自命出》	106
第四章 孟子、荀子的语文教育思想——战国时期语文教育的基本特点	114

第一节 言以集义——孟子的语文读写观	115
第二节 情文俱尽——荀子的语文美育思想	127
第五章 《礼记·学记》——春秋战国时期语文教育经验的总结 ...	151
第六章 秦代的语文教育状况	161
第七章 汉代经学中的语文教育	172
第一节 经学教育的衍进	172
第二节 识字教材的发展	180
第三节 训诂特色的“《诗》教”	183
第四节 微言大义的写作教育	198
结 语	212

中国传统语文教学经验对于今天的教学实践有什么借鉴意义？从事中国教育史课程的教学时，我们发现，这样的困惑在学习者中普遍存在。究其原因，主要是初学者抱着一种“隔岸观望”的态度看待教材和相关文献中的那些静态化结论，结果往往只能是“知道了”，而难以与之展开对话。

从表面来看，古代的教育教化具有综合化、整体化的特点，语文学科则是1904年以后出现的新事物，即按“癸卯学制”的规定，中小学建立“中国文字”“中国文学”这样的独立学科；到1950年，才建立了我们今天的语文学科。所以表面看来，我们今天所论的“语文教学”，在概念上与古代有很大差异，这可能是导致我们与古代经验有隔膜的一个重要原因。然而，无论是语文的发展历史，还是语文教育致力于引导学生在知行合一的实践中提高母语素养的价值追求，都决定了我们要在与传统经验的对话与反思中，展开新的语文教学实践。

研究表明，从杜威的经验观入手来揭示、反思传统语文教学经验，有助于和历史展开对话。杜威的经验观认为，经验是有机体与环境交互作用的实践过程。对于实践者来说，这是一个连续不断地通过与环境的交互建构经验，基于经验再与环境交互的过程，它的基本线索是在实践中生成问题，在探究问题中进行反思。从这个视角来分析中国传统语文教学经验，历史上教学活动的动态过程将能够得到呈现，从而使我们更深入地感受教学实践的特点和意义。

这个思路所具有的可行性是基于如下理由的。首先，杜威经验观强调对实践进行反思，这就为跨越时地探究各种实践活动提供了条件。其

次，正是从实践和反思的视角重新看待传统的语文教学经验，才能够感受到它的动态历程，从而能够更深入、具体地描述它的状态和特征。

一、杜威“经验”观的基本含义

杜威是整体性、动态化地看待经验的。在他看来，经验是在交互的动态过程中整合了环境的特定条件和有机体的独特反思而形成的。具体而言，杜威的经验观有如下几方面的特点。

1. “经验”是实践者与环境之间“做与受”的互动

如果在“主—客”二分的前提下谈“经验”，就会觉得它是低层次的感性认识，意味着缺乏科学性和系统性，而是有待提炼或由理性统御的对象；而杜威有关“经验”的概念不是这样的。在杜威看来，经验是有机体与环境连续不断的交互作用，是实践主体不断做与受的过程，它代表全部的生活历程。他曾感性地进行过描述：“‘经验’指开垦过的土地，种下的种子，收获的成果以及日夜、春秋、干湿、冷热等等变化，这些为人们所观察、畏惧、渴望的东西；它也指这个种植和收割、工作和欣快、希望、畏惧、计划，求助于魔术或化学，垂头丧气或欢欣鼓舞的人。”^①

2. “经验”的互动过程有主动尝试与被动遭受两种情况

就交互作用的具体过程来看，杜威认为经验包含主动因素和被动因素，主动因素就是有机体去尝试展开交互，被动因素就是经受与环境的相互作用。如果是主动去尝试、实验，那么有机体会根据自身的特点，以及所面对的现实条件，展开一定的实践活动；如果是被动的，有机体在经受环境的作用时也会有所反应。将这两种情况整合到实际生活中就会发现，生活在一定文化环境当中的实践主体，首先是受到环境熏陶，习染于既定的程式和规范，从而积累一定的经验，在此基础上再有所行动，这些行动发出后会引起环境的反应，并且又反作用到有机体身上，所以主动与被动往往是相辅相成的。

如果这个“做”与“受”的过程是按照既往的习惯和模式进行的，就不会引起有机体特别的感受；如果环境对有机体的反应不同寻常，那么就

^① [美]约翰·杜威：《我们怎样思维·经验与教育》，姜文闵译，260～261页，北京，人民教育出版社，1991。

会让有机体有所感觉。所以杜威认为,感觉是因事前的调度受了阻碍而突起的变化的冲击,标志着以前所着手的行动进程的中断,这个时候它就会反思:“当它们成了阻碍的时候,它们提出一些疑问,这个冲击是甚(什)么意思,甚(什)么事情在发生,是怎样一回事,我和周围的关系是怎样被扰乱了,应该怎样去对付这件事,我要怎样改变行动的进程去适应周围所起的变化,我对于这个变化要怎样安排我的行动去对付。”^①经过反思,有机体会拿出不同以往的策略进行新的实践,这样,新的互动模式和行为习惯逐渐形成,使得经验进入新阶段:“它(有机体)按照自己的机体构造的繁简向着环境动作。结果,环境所产生的变换又反应到这个有机体和它的活动上去。这个生物经历和感受它自己的行动的结果。这个动作和感受(或经历)的密切关系就形成我们所谓经验。”^②

3. “经验”按照反思的程度可以分为原始经验和反思性经验

按照杜威的观察和分析,这个互动过程会逐渐离析出两种经验类型。他把第一种类型的经验称为原始经验,它不添加主体的反思,主要价值在于向主体提出问题,提供题材和资料,并承担验证:“通过还原于粗糙的或宏观的经验中的事物——普通日常生活中的太阳、地球、植物和动物——才能获得,这也是很显然的。”第二种类型的经验他称之为有意识的经验、认知性经验、反思性经验,如他自己所描述的:“推演出来的和提炼过的产物之所以被经验到,仅仅是由于有了系统的思考参与其中的缘故。科学和哲学两者的对象,明显地主要属于第二级和精炼过的体系。”^③可见,这是经主体不断反思而被提炼出来的经历。

有机体不会完全被动地适应环境,主体会用“生命本有的力量”将原始经验所经历的事物转变为反思的对象,从而进一步加以建构、提炼,而“生活的形式愈高,对环境的主动的改造就愈重要”。与此同时,这个连续不断的交互过程也改变着有机体自身:“每项做过和经历过的经验会改变做着和经历着这种经验的人,不论我们愿意与否,这种改变都会影

① [美]约翰·杜威:《哲学的改造》,许崇清译,47~48页,北京,商务印书馆,1933。

② [美]约翰·杜威:《哲学的改造》,许崇清译,46页,北京,商务印书馆,1933。

③ [美]约翰·杜威:《经验与自然》,傅统先译,5~6页,南京,江苏教育出版社,2005。

响以后的经验的性质。”^①

由此，杜威认为顺应实际经验的过程和教育活动之间存在紧密的联系，教育的过程应该适应学生的经验和个性，即“教育是在经验中、由于经验、为着经验的一种发展过程”。唯其如此，才能使得经验“与未来的联结”这一根本特征不会受到破坏，才能真正落实教育即生长的价值。

二、从杜威的经验观看传统语文教学经验

从杜威经验观的视角来看，教师以自己的读写实践经验为依托，激励、引导学生亲历学习实践，从而在师生之间建构教学相长的“乐学”氛围，是历代优秀语文教师教学的共性特点。

1. 教师自身的读写实践经验是开展语文教学活动的“源头活水”

从教学实践的动态视角考察历史上杰出语文教师的事迹，我们会发现，以自己的为学经验作为从教的“源头活水”，是他们教学的共同特点。

虽然古今语文教学的内容发生了较大变化，但是提高母语的言语实践水平仍然是语文教学一以贯之的基本目标。由此来看，孔子以“诗三百”为素材展开的“《诗》教”是先秦典型的语文教学活动，因为孔子正是从“不学诗，无以言”（《论语·季氏》）的现实需要出发展开“《诗》教”的。孔子对“诗三百”进行了系统的编辑整理，近年出土的“上博简孔子诗论”已被确认是战国时期流传的孔子“《诗》教”教材。

这鲜明地反映了孔子从自身的诗文探究实践中发掘教育价值的特点。通过对“诗三百”的研究整理，孔子逐渐提炼出对于《诗》的反思性经验。例如，从本性上来看，“诗三百，一言以蔽之，曰：‘思无邪’”（《论语·为政》）；在诗歌的抒情特点上，则表现为“乐而不淫，哀而不伤”（《论语·八佾》）。这些反思性经验成为孔子“《诗》教”的立论基础。

孔子充分发掘了《诗》的教育价值，将它们概括为审美教育（“兴、观、群、怨”），伦理教化（“迩之事父，远之事君”），才智教育（“多识鸟兽草木之名”）等多个方面。在此基础上，基于对诗歌抒情性的确认，孔子将“《诗》教”定位在了情感教化上，即要让受教育者从内心体认儒家的社会

^① [美]约翰·杜威：《我们怎样思维·经验与教育》，姜文闵译，260～261页，北京，人民教育出版社，1991。

伦理规范，而不仅是从外部使之就范，他把这个逻辑在与法家教育的比较中概括为“道之以政，齐之以刑，民免而无耻。道之以德，齐之以礼，有耻且格”（《论语·为政》）。具体地说，应该发挥“诗三百”所具有的“乐而不淫，哀而不伤”的特点，给学习者以温柔敦厚的熏陶，使其在性情上落实中庸的原则。

结合教学需要对读写经验加以提炼的典型教育家，当推孟子和韩愈。

从《孟子》各篇所记可以发现，“以意逆志”和“知人论世”这两个文本解读原则和思想方法，是其重要的教学内容和对《诗》《书》等儒学经典的研究经验。据《史记》记载，孟子受学于子思之门人，以学习孔子为人生志愿；经历代学者考证，这一论断基本属实，所以，儒学是他全部经验中最重要的内容。然而，他生活的时代已是礼崩乐坏、争于气力，思想学术领域，由儒家七十子及其后学掀起的对性情问题的研讨，也尚未获得明确的结论；士大夫阶层还存在着“赋诗断章”的言语风尚，即在正式场合揖让交际不直接表述意思，而是采取“赋诗断章，余取所求”的办法，借助赋《诗》来曲折表达，这种断章取义的言语作风日益严重，逐渐造成对《诗》的滥用。这样的现实环境，使得孟子所信奉的儒家仁义思想在现实中已显得“迂远而阔于世情”。

基于此，孟子从探究《诗》《书》的本质意义入手，体悟孔子编订《诗》《书》时所倾注的深切情志，及其对后世的意义，并将它们提炼为“以意逆志”“知人论世”这样两个原则，从而突破了“赋诗断章”的学风，将“《诗》教”规范为通过解读诗篇本身的言辞来体悟诗人之志。

韩愈生活的中唐时期，儒学受到释学、道学的严重挑战，已失去独尊的地位；同时，虽然诗文已由雕虫小技变成“经国之大业”，但是浮靡的文风仍然没有肃清；特别是师道不振的世风对后学者产生了很多不良影响，使得上述前两个方面的问题更难以解决。在这样的环境中，韩愈以重振儒学道统自任，在文章读写实践中不畏流俗地坚持文以载道的原则。他的思想和成就得到很多有识之士的认同，纷纷向他请教。从他们往来的书信看，正是在与青年学子切磋文道的过程中，韩愈对自己的读写经验进行了反思、提炼，形成了如含英咀华、气盛言宜、务去陈言等一系列反思性经验；也正因为这些经验是读写实践的生动体现，所以给

予青年学子极大的激励和启发。

中国历史上最具有代表性的阅读教学经验总结，是经后人整理而成的“朱子读书法”。它所记录的是教育家朱熹对读写实践和教学实践的反思性经验。朱熹总结自己的读书方法时强调：“读书，且就那一段本文意上看，不必又生枝节。看一段，须反复看来看去，要十分烂熟，方见意味，方快活，令人都不爱去看别段，始得。”^①那么，这个读书要烂熟于胸，要看出意味的做与受过程，意义又是什么呢？

在朱熹心目中，直接的实践最有价值，因为在他看来，圣人之所以为圣人，“是他曾经历过来”。所以最好还是“经历过方得”。他认为“读书乃学者第二事”，之所以要通过读书来认识人生道理，主要是因为“未曾经历见许多”。^②那么，读书要想获得效验，就要与反思相结合，达到“融贯”的境界：“凡看文字，诸家说异同处最可观。某旧日看文字，专看异同处。如谢上蔡之说如彼，杨龟山之说如此，何者为得？何者为失？所以为得者是如何？所以为失者是如何？”^③这也是他的启蒙老师延平先生教给他的最重要的经验：“旧见李先生说：‘理会文字，须令一件融释了后，方更理会一件。’‘融释’二字下得极好，此亦伊川所谓‘今日格一件，明日又格一件，格得多后，自脱然有贯通处’。”^④

从广义上说，无论是阅读和写作的学习还是研究，都是语文实践经验的建构过程。在这个前提下，由以上的梳理可见，历史上的教育家往往以自己的语文实践经验为教学活动的参照和依托，并且，为了使这个参照和依托持续地发挥作用，他们将读写实践贯穿于整个教学生涯。

2. 教学重在引导学生亲历读写实践

虽然教师以自己的为学经验作为基本的教学资源，但他们并不认为教学就是逻辑化地讲授这些经验，而是应该激励学生去亲历学习实践，这从教育教学过程的安排中可见一斑。

西周是确立礼乐教化的时代，从现有史料来看，教学主要是带领学

①（宋）黎靖德：《朱子语类》，167页，北京，中华书局，1986。

②（宋）黎靖德：《朱子语类》，161页，北京，中华书局，1986。

③（宋）黎靖德：《朱子语类》，2615页，北京，中华书局，1986。

④（宋）黎靖德：《朱子语类》，2612页，北京，中华书局，1986。

生演练礼乐。例如,《尚书·舜典》记载:“帝曰:夔,命汝典乐,教胄子,直而温,宽而栗,刚而无虐,简而无傲。诗言志,歌永言,声依永,律和声。八音克谐,无相夺伦,神人以和。”帝命夔施以乐教,目的是让受教育者做正直而温和、宽宏而庄重、刚强而不暴虐、朴素而不骄傲的人;其教法则是让学生通过记诵、吟唱等反复重温原典。

再如,《礼记·王制》记载了西周王官之学对教学活动的安排,“乐正崇四术,立四教,顺先王诗、书、礼、乐以造士。春秋教以礼、乐,冬夏教以诗、书”。相应地,《礼记·文王世子》有类似的记载可以互参:“春诵夏弦,大师诏之。瞽宗秋学《礼》,执礼者诏之。冬读《书》,典书者诏之。《礼》在瞽宗,《书》在上庠。”这表明,教育者安排的实践活动并不是机械地训练,而是让学生在 学习实践中,自礼乐规范的 所来之处重行一番。

汉代的教学亦是如此。无论是今文经学派还是古文经学派,学习者先要对儒经和本派师说烂熟于胸,在此基础上,才能结合自己的理解和认识,进一步建构经说。

按照张志公先生的考察,传统语文教学大致分为启蒙、读写基础训练,进一步的阅读训练和作文训练三个阶段。这当中最为突出的,就是要求学生将读写实践贯穿于整个学习过程,且强化语料积累是重心所在。这从教材的性质可见一斑——阅读是从以《三字经》《百家姓》《千字文》为代表的蒙学读物,到以《古文观止》为代表的泛读资料,再到儒家经学典籍;写作是从写字到属对,再到做文章。^①由此可见,教育者看重的是学生能够在不间断的读写实践中实现自身做与受的交互。

3. 师生共同建构“教学相长”的氛围

这样,师生在读写实践交流中,就逐渐实现了“教学相长”,而教学相长实际上是师生共同建构经验形成的环境。

“教学相长”出自《礼记·学记》:“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。故曰:教学相长也。”《礼记·学记》是对先秦儒家教学经验的总结,在此,将教师应该既教且学,

^① 张志公:《传统语文教育初探》,“引言”,上海,上海教育出版社,1962。

不断从自身的学习经验中汲取教学的“源头活水”，作为基本的为师之道明确下来。现代教育家陶行知仍然以此作为践行这一原则的标准：“教师必须力求长进。好的学生在学问和修养上，每每欢喜和教师赛跑。后生可畏，正是此意。我们极愿意学生能有一天跑在我们前头，这是我们对于后辈应有之希望。学术的进化在此。但我们确不能懈怠，不能放松，一定要鞭策自己努力跑在学生前头引导学生，这是我们应有的责任。师道之可敬在此。所以我们要一面教，一面学。”^①

而在不断的教学实践中我们发现，学生产生的种种问题就是给教师提出的课题，教师研究解决学生的问题，就意味着经验的发展，因此，教师和学生相互切磋成为“教学相长”的又一内容。例如，《荀子》一书的主要内容就是荀子身处稷下学宫、参与百家争鸣经验的总结。至于唐代孔颖达主编的“五经正义”，从学的一面来说，学习行动在教师的启发诱导和切磋矫正下不断得到新的发展空间；从教的一方来说，学生的学习反馈，启发教师再去展开新的探究，从而修正经验、提高教学水平。从这个意义上说，达到教学相长境界的教学活动，是真正地由于经验、在经验中、为了经验的教学；这样形成的经验，也才是有教育价值的经验。

4. 学生体验乐学境界是教学的理想状态

从文献资料看，传统教学活动中教师的智慧主要用在保护和提高学习者的学习积极性上。这是因为他们体认到，学习是一项长期而艰苦的实践，往往要面对现实环境对专心致志、持之以恒的挑战。而他们自己的为学经验，是以提升、拓展学习者的精神世界，体验超越性的意义和美感来战胜现实的考验的。

孔子曾说过：“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”（《论语·雍也》）也就是说，学生在学习活动中获得的最理想的体验，就是乐此不疲。到什么程度呢？孔子说过，自己读书是读到了“乐以忘忧，不知老之将至”（《论语·述而》）的程度。他的学生颜回是他心目中好学者的典范，因为能够做到“一簞食，一瓢饮，居陋巷，人不堪其忧，回也不改其乐”，这比“贫贱不能移”的境界还要高，因为“贫贱”是后者要对抗的对象，而

^① 陶行知：《南京安徽公学办学旨趣》，见《陶行知教育名篇》，363页，北京，教育科学出版社，2005。

前者则是淡然处之。

在大半生以教授为业的基础上，董仲舒将自己的教学经验总结为“圣化之功”：“是故善为师者，既美其道，有慎其行，齐时蚤晚，任多少，适疾徐，造而勿趋，稽而勿苦，省其所为，而成其所湛，故力不劳而身大成，此之谓圣化，吾取之。”（《春秋繁露·玉杯》）在他看来，教育者首先要对所执之业有荣誉感，有坚定的信念；在此基础上，要严肃对待教学的每一步，从教学的程序，到教学内容的多少、快慢，都要适应学生的特点，从而使学生在情感和意志上能够积极乐学而不以为苦，在智力发展上能够深入理解、反思，并学有所成。特别是，他认为教学设计的最高境界，不是教师像红烛一般燃尽自我，学生为求学而苦不堪言，恰恰相反，教师应该具备治大国若烹小鲜的气度，学生则要达到力不劳而身大成的水平。

曾国藩借对“朱子读书法”的阐释概括了自己读书为乐的体会：“朱子教人读书，曾讲过八个字：虚心涵泳，切己体察。虚心，好理解，即不存成见，虚怀若谷。涵泳二字最不易识，我直到四十上下才慢慢体验出。所谓涵者，好比春雨润花，清渠溉稻。雨之润花，过小则难透，过大则离披，适中则涵濡而滋液。清渠之溉稻，过小则枯槁，过多则伤涝，适中则涵养而勃兴。泳者，则好比鱼之游水，人之濯足。……善读书，须视书如水，而视此心如稻如花如鱼如濯足，则大致能理解了。”（《谕纪泽》）

三、对传统语文教学经验的反思

进一步说，经验的形成有一个必不可少的条件，即产生问题——经验是在具体问题的引导下建构的。所以，在反思已有经验时把握住问题，可以使更我们更全面、更深入地理解经验。由此观之，汉语文教学的传统经验一直试图解决的基本问题，是语文要在做中学的规律与培养人的单一规格之间的矛盾——以教师的读写经验促进学生的读写实践这一传统，必然使得实践者因经验的独特性而成为不同的人；但是，先秦哲学家倡导的较为宽泛的超越性人格，自汉代开始渐渐地被定格为以儒家思想为内核的人伦道德规范，并且以此作为培养人的唯一标准。这样，语文教

学的实践需要与整个社会培养人的教育价值取向之间就产生了冲突。

事实上，这个问题在孔子的教学实践中已经出现。孔子的语文教学目标主要是教以基本的文化知识，指导兴、观、群、怨的书面语言交际策略，并培养伦理观念；但是教学作为师生的交互实践，会不断地有新的经验被建构起来，这就有可能超出他给出的标准范围。孔子对此形成的反思性经验是“从心所欲不逾矩”（《论语·为政》），即本着中庸的态度，使个性与规范能够保持动态的平衡。

此后，先秦形成的儒家典籍到汉代被纳入大一统的保障体系，成为不可易的经典凌驾于教育活动之上，于是统一的教学内容与教师的个性发挥之间出现了冲突，这可以说是以上基本问题在教师与教本关系中的体现。历代教学实践对这一问题的回应，既有照本宣科，也不乏将对文化的传承，与学习、教学的经历和反思相整合的例子，即在祖述经典的过程中实现“六经注我”的境界。

从实际流传下来的师生互动案例来看，引导学生掌握微言大义的交际模式，是保持这种动态平衡的有效策略。

子贡曰：“贫而无谄，富而无骄，何如？”子曰：“可也，未若贫而乐，富而好礼者也。”子贡曰：“《诗》云：‘如切如磋，如琢如磨。’其斯之谓与？”子曰：“赐也，始可与言《诗》已矣，告诸往而知来者。”（《论语·学而》）

“如切如磋，如琢如磨”出自《诗·卫风·淇澳》，据朱熹的注释：“《诗·卫风·淇澳》之篇，言治骨角者，既切之而复磋之；治玉石者，既琢之而复磨之；治之已精，而益求其精也。子贡自以无谄无骄为至矣，闻夫子之言，又知义理之无穷，虽有得焉，而未可遽自足也，故引是诗以明之。”^①孔子是因为子贡能够在不断精进求仁与描写治玉石的诗句之间建立联想，而对他大加赞赏的。

^①（宋）朱熹：《四书章句集注》，53页，北京，中华书局，1983。

子夏问曰：“‘巧笑倩兮，美目盼兮，素以为绚兮’。何谓也？”子曰：“绘事后素。”曰：“礼后乎？”子曰：“起予者商也！始可与言《诗》已矣。”（《论语·八脩》）

朱熹对这一段对话的注释如下，“《考工记》曰：‘绘画之事后素功。’谓先以粉地为质，而后施五采，犹人有美质，然后可加文饰。礼必以忠信为质，犹绘事必以粉素为先。”^①子夏问孔子这句诗是什么意思，孔子没有从诗句的本意上解释，而是说“绘事后素”，当子夏悟出礼乐必以仁为基础时，孔子即视他为同道。

咸丘蒙曰：“……《诗》云：‘普天之下，莫非王土。率土之滨，莫非王臣。’而舜既为天子矣，敢问瞽瞍之非臣如何？”曰：“是诗也，非是之谓也；劳于王事而不得养父母也。曰：‘此莫非王事，我独贤劳也。’故说《诗》者，不以文害辞，不以辞害志。以意逆志，是为得之，如以辞而已矣，《云汉》之诗曰：‘周余黎民，靡有孑遗。’信斯言也，是周无遗民也。孝子之至，莫大乎尊亲。尊亲之至，莫大乎以天下养。为天子父，尊之至也。以天下养，养之至也。《诗》曰：‘永言孝思，孝思维则。’此之谓也。”（《孟子·万章上》）

孟子在这里想教给咸丘蒙的是探求诗人之“志”是学《诗》的关键，不能因为拘泥于言辞，而忽视了对诗歌主旨的把握。

综上所述，从杜威经验观的视角审视中国古代语文教学经验，首先是能够让我们以言语实践活动这样一个基本的研究视角，复现古代母语教育教化的实际。我们说，虽然严格意义上的“语文教学”是20世纪中后期才形成的，现代新式学校中相当于语文课程的学科，也是1904年才出现的，但是，对本民族母语的教化和习得的实践活动，却是历史悠久的。所以，这个研究视角，能够让我们从实际出发，更充分地了解历史、继承经验。其次，从这个视角我们就能看到，古代语文教学实践的基本问

① （宋）朱熹：《四书章句集注》，63页，北京，中华书局，1983。

题是经验的个性化与教育价值取向的统一化之间的矛盾；通过实践与反思而建构的经验是运用连类比譬的方式，使审美的丰富性与伦理的规范性相融合——从教的艺术来说，激励启发是好的，灌输牵制是不好的；从学的水平说，博约相济、经世致用是最高标准。

教研一体、教学相长在这个过程中逐渐成为传统，即教学过程中教师要基于自身的读写实践经验，引导学生实践，而不是按照统一的规格像“二传手”一样把既定的信息传递给学生了事。师生的教学交往构成对彼此经验的建构，从而共同体验语文实践活动的魅力。