



美风俗而成善治：论程颐教育伦理观及其思想史意义*

郭敬东

摘要：在承继先秦儒家教育思想的基础上，程颐从理气角度对人性问题展开了思考。在性即是理的话语体系下，他论证了教育在德性培养上的可能性与必要性，并针对宋朝当时的教育状况阐发了自己的建议，形成了一套系统的教育伦理思想。在教育理念方面，他倡导学校应授以明体达用之学，在涵养德性的基础上培养士人学子的经世思想。在制度构建方面，他主张建立从中央到基层一体的教育机构，选任德才兼备之人担任教学管理之职，以培养贤才。在教育实践方面，他认为统治集团特别是君主要尊重师道，发展教育；同时，士人官员也应发挥政治主动性，自觉地肩负起教化乡里的职责。程颐的教育伦理思想形塑了此后理学家的教育伦理观，为理学家思考和讨论教育问题奠定了规制。

关键词：程颐；天理；教育伦理

中图分类号：G41；B244.6

文献标识码：A

文章编号：2095-5669(2026)03-0034-08

在先秦儒家的语境中，教育主要指通过教化的方式来激发社会成员内在的道德责任感，使其能够遵守社会中通行的、符合礼法内涵的行为规范的活动。与同时代的法家、道家等思想流派相比，儒家非常重视“教”在社会治理中的作用，如孔子在回答季康子关于如何施治这一问题时言：“临之以庄，则敬；孝慈，则忠；举善而教不能，则劝。”^{[1]119}他认为在社会治理过程中，教育发挥着移风易俗、使人向善的功能，施政者如果想要实现政通人和的治理局面，就必须以教化而非刑罚作为施治的主要方式。孟子在孔子的基础上对教育伦理的内涵作了形上学阐释，论证了教育的必要性和重要性。他认为，个人德性的健全是社会伦理完善的基础，而教育正是使德性觉醒、良知澄明的最好方式。教育之所以具有这种功能，主要是由于人心中具

有先验的善性。每个人生来就具有恻隐、羞恶、辞让和是非之心，对外在的事物具有一种道德辨识力和判断力，而教育正是通过作用于人们内心中的善性，扩而充之，使内在之善性宰制外在之行为。心既是个体成员的德性主体，也是教育活动作用的客体。只有不断通过工夫修养来澄明本心，才能挺立社会个体成员的德性主体。这种工夫修养的实施方式包含内在与外在两个维度。内在的维度即自我教育，也就是时时内省，通过“求其放心”的途径来使内心具备仁义礼智等道德。孟子言：“学问之道无他，求其放心而已矣。”^{[2]786}求其放心既是内心之中善性觉醒和呈现的前提，也是维系善性规制自身外在行为的基础。外在的维度则是践行“庠序之教”，将社会主流的道德教化内容作为个体行为指南。可以说，孟子在孔子思想的基础上对

收稿日期：2023-06-28

*基金项目：安徽省社会科学创新发展研究课题“明清徽州乡村自治机制的实践路径及其当代价值研究”(2023CX106)。

作者简介：郭敬东，男，安徽师范大学法学院副教授(安徽芜湖 241002)，主要从事政治哲学、中国政治思想史研究。

儒家的教育伦理思想进行了初步阐发。北宋理学兴起之后，程颐接续了孟子教育伦理观，在打通性理关系的基础上对教育的价值理念、制度设计以及实践落实等问题进行了思考与论述，形成了体系化的教育伦理思想。

一、“性即是理”与教化的可能及必要

程颐的教育伦理思想是与其人性论紧密相连的。程颐赞同孟子所主张的性善论，但在具体的论证方面，程颐与孟子又有所不同。孟子认为，人生而具有善性，此性具现为良知良能。人之所以会做出恶的行为，主要是因为此性受到外在环境的影响，失去了道德判断力和行为自控力。在程颐看来，孟子的这种表述虽然揭示了性的先天之善的内涵，但却没有说透。这也是此后以荀子为代表的儒家批判孟子性善论的重要原因。孟子所说的性善之性，其实属于形而上的本源之性。他曾言：“知其性，则知天矣。”^{[2]877}在孟子看来，人的本源之性与天地之性具有同一性，通过在“心”上做工夫，则可以知性、知天，体悟人之所以为人的根据和天道运行的终极法则。而荀子观念中的性与孟子所说之性的内涵不同，他曾言：“生之所以然者谓之性。”^[3]荀子将性视为人生而所呈现的本始原初状态。此性属于人性的一种具体表现，不具有先验性。孟子所理解的性是先天的、形而上的；而荀子所理解的性则是后天的、形而下的。由于对孟子所言之性的内涵理解存在偏差，故荀子通过论述人性在实然状态下所展现的欲望表现来反驳孟子的性善说。董仲舒、扬雄等人其实也是在沿着荀子的思路来论述人性问题。由于对“性”的理解分歧较大，各家在自己的话语体系中相继提出了迥异于他者的观点。故在程颐所处的时代，关于人性的探讨以及如何协调儒家内部不同流派之间的人性论观点成为当时儒学界亟须解决的问题。人性是善是恶？有无教化的可能？这些问题关系着教育的理念和方法，也关系着施政者应采取何种施政策略来治理社会。对此，程颐从理气关系的角度对人性问题作了诠释。

理或天理是二程思想体系的核心话语，程

颢曾自言其学虽然有所授受，但天理这一概念却是通过自己的思辨体悟而得。程颐亦强调自己对于理的独特体悟。他曾言：“天下物皆可以理照，有物必有则，一物须有一理。”^{[4]193}在他看来，理与气之间的关系是形而上与形而下的关系。作为形而上的理通过形而下的物的生成变化体现出来；作为形而下的物之所以会有生成变化则是受到了形而上的理的规制和影响。理贯彻宇宙之间，是天地万物中的规律法则，也是人类社会中的道德原则，还是万事万物之所以存在的内在性依据。此理“永久为有，不增不减。人知之与不知之，与其为有无无关”^[5]。气属于与理相对应的范畴，事物之所以呈现出差异性，主要是所禀之气不同。程颐言：“气是形而下者，道是形而上者。”^{[4]162}万理皆具于道，此处所言之道，实则为理的总称。与周敦颐、张载相比，程颐已经自觉地用理气概念来区分本体与现象，并做了较为圆融的论证。在这种理气二分的观念下，程颐认为，孟子所言之性属于形而上的理的层面，而荀子等人所说之性属于形而下的气的层面，确切地说，荀子等人所言之性的内涵其实是指“才”而非“性”。因为他们没有从本体角度来理解“性”，而是单就现象维度来阐发人的本始原初状态。此本始原初状态并非“性”的真正内涵，而是“才”的具体展现。对此，程颐言：“孟子言人性善是也。虽荀、杨亦不知性。孟子所以独出诸儒者，以能明性也。性无不善，而有不善者才也。性即是理，理则自尧、舜至于途人，一也。才禀于气，气有清浊。禀其清者为贤，禀其浊者为愚。”^{[4]204}在程颐看来，性与理通，才由气禀，性与作为本体的理是一贯的，至纯至善，才则受到气的影响，有善与不善。当人禀受清正之气时，则为贤者；禀受浑浊之气时，则会作出背离天理的行为。也就是说，在理世界中，人性是同一的，人先验地被赋予了一种善性亦即义理之性，“理是超越而普遍的，它是终极的太极，统体一太极，物物一太极，既然‘天下无性外之物’，所以每个人的义理之性必然也是宇宙性的，它参与到天道的范围上去”^[6]。但在现实世界中，人因为气的影响，其才有所不同，故表现出善或不善的状态。可以说程颐借理与气这对概念对先秦以来儒家所讨论的人性

善恶问题作了哲理化、圆融性的论证,将善、恶分别为形上与形下两个维度,解决了此前儒家在阐发善恶问题时所出现的人性悖论问题,即人性如果本善,则恶由何生?人性如果本恶,则内心中的善性从何而来?程颐以理气打通了形上世界与形下世界之间的隔阂,也将人所具有的善性(亦即义理之性)拔高到形而上的理的层面。理可以宰制气,相应地,性可以规制才。正是由于性与理通,人才有了被教化的可能;正是由于才由气禀,有贤与不肖之别,人才有了被教化的必要。

在程颐的观念中,对于社会中的个体而言,教育既具有可能性也具有必要性。施政者在施政过程中广施教化可以提升民众的道德水准,为良好社会秩序的形成奠定道德基础。教育既是推动社会形成公序良俗的重要方式,也是实现善政善治的重要途径,故程颐非常看重教育在治国理政中的作用,并将兴建学校、广施教化视为实现隆盛治世的重要政治举措。嘉祐二年(1057年),程颐在奏疏中向宋仁宗进言道:“然而民不知义,复迫困穷,放辟邪侈而入于罪者,非陛下陷之乎?必谓其自然,则教化,圣人之妄言邪?”^{[4]513}教育是政治社会化的重要途径之一,通过教育,社会主流的知识、观念和价值得以被社会成员支持和认可,社会的道德秩序和政治秩序得以维系。在这个过程中,施政者无疑肩负着重要的责任。如果施政者不能推行教化,构建良善的基层治理文化,则涉及国家治理的政令必然难以在基层社会落实。程颐所言,实有所指,他认为教化是治国之本,只有此大本树立起来,才能形成醇美的风俗,进而构建完善的治理秩序。宋朝建立之后,在基层教育方面存在着问题,程颐曾指出:“宋兴百余年,而教化未大醇,人情未尽美,士人微谦退之节,乡间无廉耻之行,刑虽繁而奸不止,官虽冗而材不足者,此盖学校之不修,师儒之不尊,无以风劝养励之使然耳。”^{[4]448}宋朝建立之初,为改变五代时期的人心和社会政治失序问题,国家开始以儒家德教作为治国的主要手段,在中央建立了国子监和太学等培养人才的机构,但地方上的教育机构却迟迟没有普及,直到宋仁宗景祐四年(1037年),宋廷才明令地方设立学校。庆历四年

(1044年),在范仲淹等人的推动下,宋廷诏令地方州一级一律设立学校,县一级如果有学生在二百人以上的话也可以设立学校。在程颐看来,施政者显然低估了教育特别是基层教育在移风易俗中的重要性,这也是宋朝各种治理问题频出的重要原因之一。只有构建一套从基层到中央的系统性教育体系,才能使民众避讼而谦让,闻教而向善。乡里之风淳朴,则社会政治秩序自然稳定。对此,程颐言:“窃以生民之道,以教为本。故古者自家党遂至于国,皆有教之地。民生八年则入于小学,是天下无不教之民也。”^{[4]593}在他看来,古代治世的经验表明,教育不仅可以提升社会成员的知识水平,更能提升社会成员的道德品性。唯有教育体系完备,社会成员自小至大沉浸在全方位的教育过程中,施政者的德教政策才能发挥功效,国家方能实现大治。

二、以道为志与自明而诚的教育理念

在程颐的观念中,教育最重要的功能就是培育人才,使人们能够通过正心养性的工夫洞彻天理,昌明本性。唯有如此,社会成员才能够循理而行,践行圣人之道。人之所以做出不善的行为,并不是内心存在先天的恶念,而是由于气的影响。人性与天理相通,至纯至善,但需气之生成变化演生为万物,而人亦为天地间之一物,同样受到气的影响,因此行为有善恶之分。程颐明言:“气有善不善,性则无不善也。人之所以不知善者,气昏而塞之耳。孟子所以养气者,养之至则清明纯全,而昏塞之患去矣。”^{[4]274}教育既是改变个体气质之性的主要手段,也是维系公序良俗的重要途径。

第一,就教育目的而言,程颐将其视为实现善治的重要保障。他曾言:“天下之人莫不从教,小人修身,君子明道,故贤能群聚于朝,良善成风于下,礼义大行,习俗粹美,刑罚虽设而不犯。此三代盛治由教而致也。”^{[4]593}在他看来,教育实际上含有两个维度:其一是个体德性的培养,通过教育,个人能够识得道理,在立身行事方面能够使自己的行为符合主流价值规范。其二是社会风俗的涵养,施政者发政施仁,广施教

化,则社会可以养成尊礼秉仪的风气,进而可以构建符合人心秩序和社会政治秩序的公序良俗。这两个维度相互联系,前者是后者落实的前提,后者是前者实施的基础。社会成员个体德性的提升有助于整体社会风俗的完善;而社会风俗的完善反过来又进一步助推社会成员个体德性的提升。在程颐的观念中,教育兼具整顿人心秩序和社会政治秩序的双重功能,教育场域本身就是政治场域的一种延伸。这种观念其实是对先秦儒家教育伦理的一种价值承继和时代表达。孔子曾言:“政者,正也。”^{[1]864}他认为政治的主要功能就是通过教化的方式唤醒人心中的德性。从这个意义来说,政治其实就是一种道德伦理教育。萧公权曾就此指出,在儒家的思维世界中,“政治之主要工作乃在化人。非以治人,更非治事。故政治与教育同功,君长与师傅共职。国家虽另有庠、序、学、校之教育机关,而政治社会之本身实不异一培养人格之伟大组织”^[7]。这种思维倾向在程颐的话语中有诸多体现,他说:“后世不知为治之本,不善其心而驱之以力,法令严于上,而教不明于下,民放僻而入于罪,然后从而刑之。噫!是可以美风俗而成善治乎?”^{[4]593}治国理政当以教化为本,施政者如果不能设立庠序、推广教育,只是一味地任法尚术,实施刑治,如此还想要实现天下大治,无异于缘木求鱼,毫无希望。

第二,就教育内容而言,程颐主张学校当授以明体达用之学,使士人能够通晓义理,肩负治理天下之任。他言:“国家取士,虽以数科,然而贤良方正,岁止一二人而已,又所得不过博闻强记之士尔;明经之属,唯专念诵,不晓义理,尤无用者也。最贵盛者,唯进士科,以词赋声律为工。词赋之中,非有治天下之道也。”^{[4]513}宋朝恢复了隋唐时期的科举取士制度,设立了进士、明法、明经诸科以选拔人才。其中明经、明法等科,考试内容以记诵为主,难以选拔出朝廷所需的人才。进士科则主要考查诗赋等,虽然可以甄别士人的才华,但由于受到考试指向的影响,许多士子平时将精力花费在诗歌的创作之上,对于儒家所倡导的修己治人之道则罕有所知。在程颐看来,学校本是为国储才之地,其对士子的教育应以体用相贯为原则,一方面使士人能

够体悟自然之序与天地之理,另一方面也要培养其经纶天下的政治志向。他曾言:“士之所以贵乎人伦者,以明道也。若止于治声律,为禄利而已,则与夫工技之事,将何异乎?”^{[4]579}士人不仅承担着内而治己,提升自身德性的责任,也肩负着外行王道、经国济世的义务,若只是以获取功名利禄自期,则必然难以正己之心、养己之性,更难以践行治国安民之道。故程颐主张学校在学生培养中应教授体用兼备之学,使士人能够明其体而达其用。在《为家君请宇文中允典汉州学书》中,他表达了自己的这一理念,言:“诚能教之由士始,使为士者明伦理而安德义,知治乱之道,政化之本,处足以为乡里法,出可以备朝廷用,如是,则虽未能详备如古之教,亦得其大端近古而有渐矣。”^{[4]594}通晓伦理与德义属于内而修己的维度,治国与安民则属于外而治人的维度。修己之道是体,治人之道是用,体用本是一源,学校在教学过程中应教授体用兼备之学,而士子在学习过程中也应明其体、达其用,将先贤所倡导的修己之道与治人之道贯通起来。

第三,就教育方法而言,程颐提出了两种实施路径。其一,从国家层面来讲,政府应该广设学校,以儒家经典作为学校日常教学的主要内容,通过经典的阅读和实践,扩充士子的闻见之知和德性之知,如此,则可以培养他们的政治主动性和政治责任感,发挥他们在国家治理和地方治理中的积极作用。当然,在学校的教学过程中,程颐也注意到了教师在士人知识传授和德性引导方面的重要性,主张选聘贤达之士担任学校的学官。他说:“勉思所以副朝廷明教化育贤才之意,以学校为先务。然念教道之职,非得豪杰之士,学术足以待问,行义足以率人,则何以为众人之矜式?”^{[4]594}学校是推行教育、培养人才的主要场所,学官则是学校中教授士子知识、培养其德性的教育主体。如果学官选任非人,则难以收到培养人才之效。只有举荐学识渊博、品行高尚之人担任学官,才能发挥其对士人的知识传授与德性引导作用。其二,就个人层面而言,程颐认为,作为个体的社会成员在接受学校教育,扩充自己闻见之知的同时,更要通过工夫来不断砥砺自己的德性,增加自己的德

性之知。闻见之知属于后天的经验性知识,可以通过学习而获得;而德性之知来源于先天的道德赋予,必须通过涵养的工夫才能彰显。故程颐言:“涵养须用敬,进学则在致知。”^{[4]188}就德性之知的彰显而言,程颐提倡主敬的工夫,他认为敬则内心澄明无杂,思虑可以专一,自然不会被外物所蔽,如此人就会体悟到天理,先天的德性之知就会由此而彰显。他言:“敬只是主一也。主一,则既不之东,又不之西,如是则只是中。既不之此,又不之彼,如是则只是内。存此,则自然天理明。”^{[4]149}主一即工夫,唯有一无适,才能使性与理通,德性之知才能呈现。就闻见之知的习得而言,程颐提出了格物穷理的方法。他言道:“‘致知在格物’。格,至也,如‘祖考来格’之格。凡一物上有一理,须是穷尽其理。穷理亦多端:或读书,讲明义理;或论古今人物,别其是非;或应接事物而处其当,皆穷理也。”^{[4]188}格理并非要格尽天下之理,而是在不断格理的过程中体悟理的意涵。当格理的工夫积累到一定程度时,自然能够对天理的流行发用形成感通,洞彻事物运行发展之理。闻见之知的扩展有助于德性之知的增加;德性之知的彰显则为闻见之知的获取奠定了价值导引,两者一体而二维。陈来曾指出,在程颐的观念中“人不仅应当不断地修养自己的心性,还要不断从知识上充实自己,在理性上提高自觉性。因此,精神修养与格物穷理是人的全面发展的两个不可分割的方面”^[8]。只有不断地增加自身的德性之知和闻见之知,才能涵养自身的德性,扩充自己的知识,使本心不被外物所蔽。

三、长育人才与选拔贤能的制度构建

教育制度是教育理念实施的载体。教育制度的优劣关乎教育理念能否落实以及制度绩效能否得到发挥等问题。优良的教育制度可以激发教育主体和教育客体的积极性和主动性;如果教育制度较为僵化,则会对教育发展产生消极作用。宋朝在教育制度方面承继唐制,但又有所变革。就中央教育机构而言,宋朝设立了国子学与太学。国子学主要招收朝廷七品以上官员的子弟,管理机构为国子监,其中设立判监

事二人,负责统筹管理国子监的日常事务。判监事之下设直讲八人,负责教授监内学生。国子学的学生数目并不固定,大致维持在二百人左右。太学则主要招收朝廷八品以下官员的子弟以及普通民众,在规模和影响方面都超过了国子学。就地方教育机构而言,宋朝在州一级和县一级分别设立了州学和县学,负责地方学生的培养。县学之事由州学管理,而州学之事则由朝廷委派的提举学事司负责。由于各地的社会经济状况不同,在宋朝建立初期,州学与县学普及度不高,直到庆历四年(1044年),朝廷才大规模推动地方学校的建立与普及。从机构运行的角度来看,在程颐所处的时代,无论是中央教育机构还是地方教育机构都存在着一些问题,且对社会风气和社会秩序产生了一些负面影响。王安石在上宋仁宗的奏疏中对此有所指陈,言:“方今州县虽有学,取墙壁具而已,非有教导之官、长育人才之事也。唯太学有教导之官,而亦未尝严其选。朝廷礼乐刑政之事,未尝在于学。学者亦漠然自以礼乐刑政为有司之事,而非己所当知也。”^[9]王安石认为,宋朝在教育制度方面存在两方面亟须解决的问题:一是中央教育机构虽然相对完善,但朝廷没有严格地挑选教导之官,且太学教授的内容也较为僵化,经世性不强。二是地方教育机构徒具形式,没有发挥出传授知识、移风易俗的作用。程颐对当时教育制度的看法与王安石基本相同,也认为朝廷虽然兴学设教,但无论是在教育机构的规模方面还是在教育的实施效果方面都不尽如人意。他认为,教育制度应该回归其初衷,古代圣王之所以设立庠序,其目的有三:一是选拔俊才,使之担负起治理国家的重任;二是教化民众,改善基层的风俗习惯;三是构建伦理道德与社会秩序,奠定治理的道德基础。宋朝统治者如果想要实现稳定且良善的社会政治秩序,就必须借鉴古代圣王的做法,对教育制度进行改革。

第一,在中央教育机构的设置上,程颐主张完善太学三舍法制度。太学是中央教育机构的重心,士子众多。王安石当政期间,为了激发士子学习的积极性和主动性,培养他们治国理政的才能,对原有的太学制度进行了改革,推行了

三舍法制度,希望借此来甄选经国济世之才。三舍法具有两个突出特点:一是考核严格,外舍生只有通过公试才能升入内舍,内舍生则须在修满两年学业的基础上通过考试升入上舍。二是与选官制度相衔接,上舍生修满两年学业后由朝廷主持毕业考试,成绩分为三等,上等取得与进士相同的名分,直接授予官职。程颐认为,三舍法在培养人才方面有其长处,但也存在着两方面的问题:一是由于实施差额升舍法,且上舍和内舍的名额有限,士子难免会形成功利的观念,以升舍取官作为学习的主要目的,而忽视对自身道德品行的涵养。二是这种教育环境和氛围难以培养士子经纶天下的政治责任感。在程颐看来,学校本为储才之地,在教授知识的同时,应注重对士人道德品格的培养。他言:“学校,礼义相先之地,而月使之争,殊非教养之道。今立法改试为课,更不考定高下,只轮番请召学生,当面下点抹,教其未至。所贵有益学者,不失庠序之体。”^{[4]562}教育在于培养人才,考试亦为教育的手段,只有先确立教育的目的,立其大本,才能有的放矢,使士子树立以天下为己任的政治抱负。对此,程颐提出了自己的建议,言:“今不用旧考察法,只于内舍推择才学行艺为众所称者,升为上舍。上舍学行才器堪为时用户者,长贰状其行能,闻于朝廷。”^{[4]562}他认为在升舍过程中,考核制度是必需的,但过度的考核也会对学生德、才的养成产生消极影响。正所谓“公私试,试上舍,补内舍,盖无虚月,皆糊名考校,排定高下,烦劳费用,不可胜言,于学者都无所益”^{[4]562}。为了能够甄选出贤能之士,程颐主张将考核制度和推荐制度相结合,选任德才兼备之人。由于上舍生在考核合格后可以直接出仕,故考核者以及考核标准对于能否选拔出真才实学者而言尤为重要。宋朝推行三舍法制度后,在对上舍生的毕业考核方面,一般委派政府大员来主持,其程序类似于科举考试中的省试,而教官等人员则不参与其考核过程。程颐认为,太学虽然与官僚选拔联系在一起,但毕竟属于教育机构。相较于朝廷委派的人员而言,由于与学生朝夕相处,国子祭酒和司业更能够了解上舍生平时德与学的状况,并在考核过程中甄别出其才德的高低,故他主张由国子祭酒

和司业来主持上舍生的毕业考核。程颐言:“勘会旧考察法,专据文簿,计较等差,所以今来立法,只委长贰,以公议推择。”^{[4]566}由于对上舍生的才德状况不了解,原有的考核方式呈现出文牍主义的形式。将考核的主导权交由国子祭酒与司业,太学才能对上舍生才德的真实情况作出综合性判断。

第二,在地方教育机构的设置上,程颐认为必须在基层广设学校,形成州学、县学、乡学一体的教育体制。儒家素有在基层设立学校、推行教化的主张,如董仲舒就向汉武帝谏言“立大学以教于国,设庠序以化于邑”^[10],将基层社会教育视为构建公序良俗的重要手段。程颐亦主张在基层社会广立学校,他言:“古人自八岁入小学,十五入大学,有文采以养其目,声音以养其耳,威仪以养其四体,歌舞以养其血气,义理以养其心。”^{[4]268}在程颐看来,基层社会教育至关重要,如果民众能够自小接受儒家的教育,不断地砥砺自身的德性且推己及人,则基层社会治理的道德基础就会得到巩固,朝廷制定的各项养民、教民之政才能落实。程颐曾赞许其兄程颢在为政地方时能够因地制宜,推行教育,做到“诸乡皆有校。暇时亲至,召父老而与之语;儿童所读书,亲为正句读;教者不善,则为易置”^{[4]632}。这种赞许也是程颐自己基层教育理念的一种表达,只有广立学校,培养后学,才能在基层形成人人禀礼知义的礼治秩序,而国家所需要的人才也会不断涌现。为了使地方教育机构稳定且有效地运行,程颐建议地方主政官员聘请德性高洁、学识渊博的士人来担任教育机构的管理者,他言:“教道之职,非得豪杰之士,学术足以待问,行义足以率人。”^{[4]594}在教育过程中,被教育者的道德与知识水平深受教育者的影响。如果教育者才德出众且能够在教学互动中以身示范,严于律己,被教育者受到潜移默化的影响,其言行思维就会逐渐向教育者看齐。反之,如果教育者才德平庸且昏聩无能,枉法徇私,被教育者就会对学校的教育理念产生质疑,从而导致教育效果与教育目标的偏离。故程颐谏言朝廷应重视教育机构中管理人员与教学人员的选任,委派德足以率人、才足以济人的士人官员、硕学耆儒担任教育培养之职。

四、君臣重学与推行教化的教育实践

教育理念的贯彻与教育制度的构建最终都必须依靠人去落实,程颐对此有着清晰的认识。在《上仁宗皇帝书》中,他指出当时教育实践中存在的两方面问题:一是君主没有意识到教育在国家治理中的重要性;二是朝廷中主管教育的大臣对于在教育活动中如何推行教化的问题茫然而无所知。对此,程颐言:“词赋之中,非有治天下之道也;人学之以取科第,积日累久,至于卿相。帝王之道,教化之本,岂尝知之?”^{[4]513}如果君主不能重视教育,且不能选任贤能的官员主管教育,则朝廷推行的各项教化主张就无法落实,建立在教化基础上的良政更难以实施。程颐也表达了与程颐相同的观点,言:“窃以去圣久远,师道不立,儒者之学几于废熄,惟朝廷崇尚教育之,则不日而复。古者一道德以同俗,苟师学不正,则道德何从而一?”^{[4]448}教育不仅可以提升社会成员的德性,也可以为基层社会公序良俗的形成奠定道德基础,更能为国家治理提供政治认同方面的支持。故程颐针对君与臣阐发了他们在教育中所应承担的职责。

就君主而言,程颐认为,君主应该重视师道,率先垂范,以表明自己尊师重教之意。君主重视师道,提倡教育,则臣僚必然受其影响,在政治实践中落实和推行朝廷制定的教育政策。君主刚愎自用,追求功利之政,忽视教化的社会治理作用,则臣僚必然上怠下慢,在教育的实施方面流于形式。故程颐非常重视君主尊师重教之心的培养,将其视为正君的首要之事。为此,他曾建议朝廷选任德行高洁、见识卓远的大臣担任君主师、傅、保之官,使君主可以与之朝夕相处,受其影响,砥砺心性。如此,则君主一方面可以获得治国理政的经验和知识,另一方面可以涵养自己的重儒兴学之心。程颐曾言:“臣闻三代之时,人君必有师傅保之官:师,道之教训;傅,傅其德义;保,保其身体。后世做事无本,知求治而不知正君,知规过而不知养德,傅德义之道固已疏矣,保身体之法复无闻焉。”^{[4]538}在他看来,三代之所以出现大治,其中一个重要原因就是君主能够在提升自身德性的基础上推

己及人,广施教化,君主之所以重视德性则与当时的保傅制度有紧密的关系。德性的培养必须借助制度的规制,保傅制度的落实可以相对有效地避免君主做出不利于王朝长治久安的行为。而君主对师、傅、保等官员的尊重及其对其规谏的认可和实施也是尊师重儒的表现,有助于王朝教化政治的推行。

就臣子而言,程颐认为,作为辅助君主治理天下、实施教化的重要行为主体,士人官员应该身体力行,积极地落实王朝有关教育的各项政策,且应身体力行,劝学乡里,化民成俗。他曾盛赞三代臣与君戮力同心、施教于天下的行为,言:“贤能群聚于朝,良善成风于下,礼义大行,习俗粹美,刑罚虽设而不犯。此三代盛治由教而致也。”^{[4]593}士人官员在政治运行中发挥着连接中央与基层的纽带作用。在朝廷为官时,他们参与教育政策的制定;在地方为政时,他们负责教育政策的执行;即使退居在野,他们在乡里中也肩负着道德示范与引导的责任。故程颐认为,士人官员应以德化天下为己任,积极落实朝廷制定的关于教育方面的良法美意。程颐本人也身体力行地践行着自己的这一理念,他曾致书宇文中允,请求其典汉州学,并在书信中阐发了士人官员在教育方面所应尽的责任和义务,言:“盖闻贤人君子,未得其位,无所发施其素蕴,则推其道以淑诸人,讲明圣人之学,开导后进,使其教益明,其传益广。”^{[4]594}在程颐看来,士人如果获得施政的机会,则应积极地推动教育政策的落实,“副朝廷明教化育贤才之意”^{[4]594};如果退居乡里,也应以儒家教育理念严格要求自己,以身示范,奖掖后学。鉴于宇文中允德高才茂,故程颐建议其担任地方上的学官,以教育后学,激励士人。

结 语

从儒学发展史的角度来看,程颐关于教育方面的论述相较于此前儒者而言具有三个方面的明显特征:首先,自先秦两汉以来,儒者虽然强调教育在国家治理中的重要性,主张实施以教化为导向的教育政策;但在如何落实方面缺乏具有可操作性的论述,更没有涉及对教育制

度的深入探讨。教育理念的实施一方面需要借助制度来落实,另一方面也需要制度中的行为主体去推动。程颐之前的儒者在讨论教育问题时多倾向于原则性的理论阐发,程颐则有意识地关注了制度构建与实践运行层面的问题,并在此基础上提供了对策性的建议,形成了一套以天理为话语核心的教育伦理思想。这套思想体系经由朱熹的承继和发展,成为明清儒家讨论教育问题、阐述教育主张的理论基础。其次,在程颐之前,儒家讨论人性问题时,观点并不统一,论说各异。由于对人性认识的不同,儒家在如何围绕人性推行教育方面的认识也不尽相同,这在一定程度上减弱了儒家教育伦理思想的解释力。程颐则从理气角度对人性问题作了诠释,指出性善的先天根源以及性恶的后天成因,并在此基础上构建了心性修养的工夫,奠定了此后儒家在人性思考方面的规制。最后,程颐明确了君与臣在教育过程中的地位和作用,在重申儒家修己治人理念的基础上彰显了教育与治理之间的关系,为儒家所推行的教化主张提供了哲理化和系统性的论证。汉唐以来,儒家一直面对佛教发展的压力,统治者也有意识地利用佛教伦理来稳固人心秩序。北宋建立之后,道家在承袭孟子心性思想的基础上开始构建集心性修养、社会教化与政治治理于一体的思想体系,借此发挥儒家原有的整顿人心秩序与社会政

治秩序的功能。在这些儒者当中,程颐的理论致思无疑发挥了关键作用。程颐的教育伦理思想对当下的教育也具有重要启示意义。在程颐看来,教育过程不仅是人们对知识的获取过程,也是自我德性彰显和涵养的过程。在这一过程中,人们通过心性工夫,认识到自身在世界中的位分,理解个人与社会、国家之间的关系,自觉地肩负起仁民爱物的道德责任。

参考文献

- [1]程树德.论语集释[M].程俊英,蒋见元,点校.北京:中华书局,1990.
- [2]焦循.孟子正义[M].沈文倬,点校.北京:中华书局,1987.
- [3]王先谦.荀子集解[M].北京:中华书局,2012:399.
- [4]程颢,程颐.二程集[M].王孝鱼,点校.北京:中华书局,2004.
- [5]冯友兰.中国哲学史[M].上海:华东师范大学出版社,2010:186.
- [6]杨儒宾.从《五经》到《新五经》[M].上海:上海古籍出版社,2019:200.
- [7]萧公权.中国政治思想史[M].北京:商务印书馆,2011:72.
- [8]陈来.宋明理学[M].北京:北京大学出版社,2020:129.
- [9]王水照.王安石全集:第6册[M].上海:复旦大学出版社,2016:755-756.
- [10]班固.汉书[M].北京:中华书局,2007:563.

Nurturing Customs and Achieving Good Governance: On Cheng Yi's Educational Ethics and Its Significance in Ideological History

Guo Jingdong

Abstract: On the basis of inheriting the Pre-Qin Confucian educational thought, Cheng Yi examined human nature from the perspective of Li and Qi. In the discourse that human nature is Li, he demonstrated the possibility and necessity of education in virtue cultivation, expounded his own suggestions on the education in the Song Dynasty, and developed a set of systematic educational ethics. In terms of educational philosophy, he advocated that schools should teach students enlightened understanding and practical application, and foster the worldly thought of scholars and students on the basis of cultivating their virtue. In terms of system construction, he advocated the establishment of an integrated educational institution from the central government to the grass-roots level, and the appointment of teachers and administrators with both morality and talent. In practice, he believed that the ruling group, especially the monarch, should respect teachers and promote education, while scholars and officials should also give full play to their political initiative and consciously shoulder the responsibility of educating the local populace. Cheng Yi's thought of educational ethics shaped the moral foundation of Neo Confucianism pedagogy and laid a system for Neo Confucianism to think and discuss educational problems.

Keywords: Cheng Yi; natural law; educational ethics

[责任编辑/晓东]