

□ 中外教育与大学研究

论荀子教学过程的四个阶段

周丽威 李 栋 杨 丽

[摘要] 优秀传统文化是习近平总书记治国理念的重要来源之一。传统文化的继承与发扬离不开对历史文化的深度挖掘与阐释。荀子是先秦杰出的政治家、教育家,而《劝学》则集中阐发了荀子的教育思想。《劝学》作为《荀子》三十二篇的首篇,有其重要的学术地位和价值。作为较早的教学方法论专著,《劝学》较为系统地论述了教学过程的四个阶段,这里将其归纳为教学的起势、顺势、蓄势与破势。在教学的起势阶段,荀子营造了一种后天学习的氛围,并赋予后天教化以终极地位,这是对孔孟“生而知之”教学思想的超越;在教学的顺势阶段,荀子提出了教学应顺环境、顺因果及顺人性,这是一种顺应自然哲学的教学观;在教学的蓄势阶段,荀子强调教学应使学生将积思学相结合,即重积累、肯钻研及善亲师;在教学的破势阶段,荀子间接地阐明了其教学的目的,即培养德才兼备的治世人才,荀子一气呵成地对这种全才、精才作了描述,点亮了全篇,势如破竹。

[关键词] 《劝学》;荀子;教学;阶段

[基金项目] 吉林省教育厅社科项目(JJKH20191103SK);吉林省教育厅高等教育研究项目“教师资格认证背景下教师教育课程改革与实践研究”中期成果

[收稿日期] 2018-12-26

[文章编号] 1009-3311(2019)02-0125-07

[作者简介] 周丽威,通化师范学院副教授(通化 134000),哈尔滨师范大学博士研究生(哈尔滨 150025);李栋,哈尔滨师范大学教育科学学院博士研究生(哈尔滨 150025);杨丽,哈尔滨师范大学教授,博士生导师(哈尔滨 150025)。

DOI:10.16154/j.cnki.cn22-1025/c.2019.02.017

中华民族在 5 000 多年文明发展进程中,创造和传承了独树一帜的灿烂文化。传统文化的继承与发扬离不开对历史文化的深度挖掘与当代阐释。荀子是先秦儒家最后一位大师,也是先秦思想的集大成者。他既是杰出的政治家,又是伟大的教育家,《劝学》则集中阐发了他的教育思想。《劝学》作为《荀子》三十二篇的首篇,有其重要的学术地位和价值,全文思想凝练于“学”字,它可以被看作我国古代较早论述学习、学习论及学习方法论的巨作。由古至今,对《劝学》的解读不见少数,但大多都囿于这一“学”字或“学”的意蕴,而鲜有学者从学的对应面——“教”去解读《劝学》的教学论思想。因此,有必要从《劝学》的篇名及文中“学”之语词的束缚中解脱出来,去解读学习背后的教学思想。这里对“教”的挖掘是基于“学”的顺序及理路,即从“学不可以已”^①达“教人必由学”,从“君子慎其所立乎”达“教之顺天道,天不变,道亦不变”,从“学莫便乎近其人及用心一也”达“善假于

① 出自《荀子·劝学篇》,本文是基于《劝学》的文本分析,因此文中涉及《劝学》的引文将不再一一标注。

物与悉心教诲”,从“全之尽之,然后学者也”达“全精之教与立德树人”。这种教学的顺序可归结为教学的起势、顺势、蓄势与破势。这样解释既能遵循原文本的大意,也符合当代教学论的规律。同时,期望通过解读我国经典教育文本中的教育思想,为新时代教育教学工作提供参考和借鉴。

一、起势:营造后天学习的氛围

论述教学的必要性也就承认了后天教育的重要性。荀子的哲学观和教学实践奠定了其后天学习决定论的主张。他是从三个方面去阐述后天学习论的:第一,对“生而知之”的批判;第二,赋予后天学习以终极判断;第三,崇尚身临其境的实践力。

(一)对“生而知之”的超越

《劝学》开篇就设了“青”和“冰”的隐喻,“青,取之于蓝而青于蓝;冰,水为之而寒于水”。这一隐喻不仅仅说明了学习的后天性,更昭示了对孔孟“生而知之”的批判。它针对的是儒家的“今不如昔”“一代不如一代”的历史倒退论。^[1]“生而知之”出自《论语·述而》“我非生而知之者,好古,敏以求之者也”,及《论语·季氏》“生而知之者,上也;学而知之者,次也;困而学之,又其次也”。通过比对以上两句有关“生而知之”的论述,可以看出孔子的“生而知之”是有一定理论局限的,他虽在一定程度上肯定了后天学习,但限于对人性或学习成果的划分,在某些方面强调“生而知之”的优越性,在学习内容上还是强调向过去学习(好古),所以,他还是不能摆脱“生而知之”的局限。而荀子恰恰认为,今胜于昔,人非生而知之,而是在后天学习中“知之”。“木直中绳,輮以为轮,其曲中规”说明了木材是不能自我弯曲的,它必须经过燥的工艺才能变成理想的形状,它不是生而能曲的。“金就砺则利”说明了刀子只有经过磨砺才能开刃,只有经过磨砺才能锋利,它不是生而就利的。而“君子博学而日参省乎己,则知明而行无过矣”说明了君子只有广泛地学习才能更好地反思,才能更好地指导自己的进一步行动,人不是生而知之的。此外,荀子还反对孟子“万物皆备于我”的思想,他认为单纯依靠生命内部的发掘不能解决问题,所以学习的过程被荀子描述为“善假于物”的过程。^[2]而孟子那种回忆式或内部反省式的认知是成效不大的。

(二)强调后天教化的终极性

荀子不但批判了孔孟的“生而知之”,而且较他们走得更前。他的“后天决定论”较为彻底,深受其性理学说的影响。他批判了孟子的性善论,认为人或儿童的本性是恶的,是浑浊不清的,只有后天的教育才能“化性起伪”。性理学说从哲学的角度奠定了荀子强调后天学习决定性的基调,这只是后天学习终极性的理论依据。后天学习的终极性还受他教学实践本身的影响。众所周知,荀子主持稷下学宫多年,培养了多位得意门生,这样成功的教学实践更从一定程度上加深了其相信后天学习的重要性,转到教学,他更加注重后天学习的终极性。“木受绳则直”,绳子决定着木头直的质;“金就砺则利”,磨石决定着刀子锋利的质;“干、越、夷、貉之子,生而同声,长而异俗,教使之然也”,教化决定着人发展的质,所以,只有教才使原本相似的群体成为与众不同的个体。荀子强调后天教育的终极性,其主旨就是烘托教化的成人作用。这就是所谓的“习俗移志,安久移质”。《荀子》中“教”字出现约49次,“化”字出现约72次,其中包括“教”“化”二字连用的共8次。^[3]可见,其对“教化”及“化”的偏爱。荀子对“化”的偏爱昭示了他对教化的态度。“化”主要是一种环境作用,同理,“教化”就是一种教育环境作用。在这里要特别说明的是,荀子讲的“教化”是自然哲学下的“教化”,而不是自然无为下的“教化”,这种“教化”更强调整体性的作用,即对环境多种因素的综合利用,因此更重视教学环境的建设以及教学情境的创设。另外,“教化”的终极性还体现在其任务的关键性上,荀子认为“教化”的对象是“性”,而“性”是不能被改变的,只有靠“化”才能实现。这也从一定

程度上说明了后天“教化”的终极性。

(三)崇尚身临其境的实践力

荀子《劝学》篇的理论基础之一是他的唯物主义宇宙观“天人相分”^[4](天就是自然界,有其自身的变化规律,不以人的意志为转移),这直接形成了他唯物或唯实的教学观,表现为崇尚身临其境的实践力。因此,才有了“故不登高山,不知天之高也;不临深溪,不知地之厚也;不闻先王之遗言,不知学问之大也”的设喻。需要说明的是,荀子的“身临其境”的教学方式不是纯经验总结型的,而是有机的和过程的。“身临其境”是从知到行的“历险”,^①是从感性到理性再到实践的教学方式。《儒效》中“不闻不若闻之,闻之不若见之,见之不若知之,知之不若行之,学至于行之而止矣”说的就是这种从知到行的实践力。这一方式旨在培养荀子意义上的“全人”,是带有自然哲学韵味的“全人”。这样的“全人”虽然不能和我们当今语义下的“全人”相比较,但能在当时提出,的确具有划时代意义。荀子的“身临其境”也是一种基于学生体验的教学方式,让学生在课堂及生活中形成自己的经验,形成自己对问题的认识。只有那样,学生才能全方位地掌握知识,并去践行。因此,荀子也就超越了儒家的那种主静、主思的教学方式,克服了一些儒学教学的流弊。荀子的“身临其境”还是一种带有存在哲学意味的教学方式。因为他强调学生要对自己负责,对学程负责,他倡导个人自我完成目标,提倡讨论、对话、问答等以学生为主体的教学组织形式。最终,让学生深度地融入到环境中,去发现和实现自我。

二、顺势:顺应自然哲学的教学

教学中的顺势指的是教师要充分尊重学生及教学的规律,借力打力,从适合学生发展的角度实施教学。《劝学》一文提及了不少带有自然意蕴的教学方式,具有相当的进步性,这在当时是难能可贵的。

(一)顺环境

荀子特别重视环境对一个人的影响,这与他唯物、唯实的哲学观是分不开的。在这种哲学观的主导下,荀子把环境、自然作为教学的老师,抑或是重要手段。向环境、自然学习主要有三层含义:第一,把自然环境当作教材(隐性课程)去教育人;第二,用自然中的法则教育人;第三,把自然环境看作影响人的重要因素。“南方有鸟焉,名曰蒙鸠,以羽为巢,而编之以发,系之苇苕,风至苕折,卵破子死。巢非不完也,所系者然也”,从反面说明了学习自然的重要性。“西方有木焉,名曰射干,茎长四寸,生于高山之上,而临百仞之渊,木茎非能长也,所立者然也”,从正面凸显了学习自然的必要性。无论是从正面,还是从反面,荀子的目的就是让学生从自然环境的课程中汲取营养,以自然为师,从自然隐性课程中获得真知。以自然为师,就应熟悉自然中的法则,依教学规律而教。此外,荀子特别注重环境对人的熏陶,他说:“蓬生麻中,不扶而直;白沙在涅,与之俱黑。兰槐之根是为芷,其渐之滫,君子不近,庶人不服。其质非不美也,所渐者然也”。荀子顺应环境的自然教学不是行不言之教,而是较老庄更积极的有为教学。这种环境教育就是一种生态教育,不仅丰富了当时的儒学,对当今的教育也有一定的启发。现代的教育在某种程度上被科学和实体思维异化了,忽视了人的情感,进而追求价值中立的、机械的、控制的和单向度的教育。

^① 这里的“历险”是怀特海(A. N. Whitehead)语义下的“观念的冒险”,即人的观念形成于过程中,形成于不断地生成中。详见[英]怀特海:《观念的冒险》,周邦宪译,南京:译林出版社,2014年,第1页。

(二)顺因果

荀子特别重视因果关系或者因果效验,他认为但凡事物都是有其原因的。因此,他认为要教学生谨慎的为人处世之道,深谙“荣辱之来,必象其德”。《劝学》中的顺因果主要有以下三层含义:第一,认识到因果的规律性;第二,认识到内因的重要性;第三,认识到结果的重要性。首先,荀子论述了因果的必然性和规律性,他说:“物类之起,必有所始”。他承认万事万物都有其规律,万事万物都有其原因。这样的话,他就为教学设定了一个前提,只要有教的因,就会有学的果,教必然导出学。其次,荀子描述了内因对于教学或学习的重要性。他言道:“肉腐出虫,鱼枯生蠹。怠慢忘身,祸灾乃作”,从反面论证了一个人自身内因的重要性,意思就是,如果一个人的内心不够强大,自身素质不够全面,就不会有真正的发展,甚至会沦为倒退和毁灭。需要说明的是,荀子在肯定内因重要性的同时并没有走向个体决定论,而是为内因的作用和发展划了限。正如他所言及的“强自取柱,柔自取束”。再次,荀子认识到了结果的重要性。他强调教学的预见性,进而规避教学事故。“施薪若一,火就燥也,平地若一,水就湿也。草木畴生,禽兽群焉,物各从其类也。是故质的张,而弓矢至焉;林木茂,而斧斤至焉;树成荫,而众鸟息焉。醯酸,而蚋聚焉”,他强调君子要“慎其所立乎”。荀子对因果关系的重视在一定程度上增进了其教学的预见性,具有一定的积极意义,但是限于时代,他的这种思维其实是一种实体思维、一元论思维,因此,也就看不到教学的其他影响因素。

(三)顺人性

荀子的人性哲学是当时的一个另类与高峰,他的“性恶说”给他的教学提供了最直接的依据和启发,这在《劝学》中有诸多体现,其内容可以分为以下三点:第一,“分人”相告,即根据对方或学生的个性特点去告诉或指导他们;第二,“分事”相谈,即根据所讨论事情的轻重缓急或正邪去告诉对方或学生;第三,“分场”相应,根据所讨论事情的情境去告诉对方或学生。这里需要说明的是,“分事”“分场”也是在“分人”,因为“事”和“场”是人性的另外的表达方式。因此,“分人”“分事”及“分场”都是在谈论人性及人性对教学的规约。首先,“分人”相告主要包括两方面:第一方面,勿告态度野蛮及好争义气的人,即“有争气者,勿与辩也。故必由其道至,然后接之;非其道则避之”;第二方面,对言辞和顺的人相告,即“故礼恭,而后可与言道之方;辞顺,而后可与言道之理;色从而后可与言道之致”。其次,“分事”相谈也包括正反两个方面,趋“合礼”与避“不法”,即“问楛者,勿告也;告楛者,勿问也;说楛者,勿听也”。再次,“分场”就是根据不同的场合向对方或学生做出回应,也包括正反两个方面,即“故未可与言而言,谓之傲;可与言而不言,谓之隐;不观气色而言,谓之瞽”。只有在适当的场合说适当的话,学生才能“不傲、不隐、不瞽,谨顺其身”。荀子顺应人性的教学观点开启了儒学甚至时代的先河,但是,由于其人性论本身的不完善也导致了这一教学观点存在缺陷,比如主观地定义学生的人性和事情的好坏,从而走向独断的教学实施态度。

三、蓄势:强调将积思学相结合

教学中的蓄势指的是教师应让学生积蓄力量、增强气势及蓄势待发。《劝学》中的蓄势可以归纳为以下三点:重积累、肯钻研及善亲师。

(一)重积累

人的认识有一定的顺序和过程,而任何知识本身也有一定的结构,人们对它的认识不是一蹴而就的,这就有个量的积累过程。^[5]荀子较孟子(注重内省)更加注重外部的积累过程,这与他重行、知的唯物哲学观有很大的联系。在《劝学》中,荀子对积累的论述主要有三点:第一,强调量到质的飞跃。他说:“积土成山,风雨兴焉;积水成渊,蛟龙生焉;积善成德,而神明自得,圣心备焉。故不积跬

步,无以至千里;不积小流,无以成江海”。这充分说明了他重视学生知识的累积。第二,强调学习或修身的锲而不舍。“锲而舍之,朽木不折;锲而不舍,金石可镂”,他认为学习或修行都要有这种坚持不懈的毅力。第三,强调学习或修身的专心致志。《劝学》中写道:“是故无冥冥之志者,无昭昭之明;无惛惛之事者,无赫赫之功”,因此,按照荀子的意思,只有用心一也的人才能达到“昭昭之明”“赫赫之功”。在这里需要说明的是,有不少学者认为《劝学》中提到的“积”只是德性的蓄积。我们认为,这是对荀子教学思想尤其是“行积”思想的窄化理解。准确地说,《劝学》中的“积”既包括普通知识的积累,也包括德性的蓄积。因为在《劝学》中,关于学习科目的论述就证明了这一点,显然,在这些科目中既包括修身科目也包括实学科目。这说明荀子并不单单偏爱德性的修养,也重视经世致用的知识。也许有反驳者会认为,《劝学》中的“积”虽然有知识的累积,但终极任务是德性的累积,所以《劝学》中的“积”归根结底是德性的蓄积。但若那样理解的话,就会犯将抽象误置为具体的谬误,陷入不可分的泥潭中。

(二)肯钻研

关于思维方式或学习方式的论述是《劝学》篇中的精华部分,荀子对“学”的方式的总结超越了那种“思”的自我封闭性。在荀子看来,自我之外有一个广大的世界,此世界不是通过闭门之思可以了解的。^[2]这就是他为什么说:“吾尝终日而思矣,不如须臾之所学也”。因此,荀子的学是向外的,主要包括以下三点:第一,“善假于物”的学习。荀子说:“假舆马者,非利足也,而致千里;假舟楫者,非能水也,而绝江河。君子生非异也,善假于物也”。“善假于物”是荀子教以学生钻研的重要一项,他甚至把“善假于物”看作区别学生或君子的重要依据。第二,章法得当。这一点主要是荀子对学习顺序、学习材料的论述。他十分重视学习的循序渐进和章法,并按内容对学生学习的意义分了类,较为全面地设计出了一种“学程”。荀子认为,如按学习路径的维度看,学生应该从熟读《诗》《书》等经典入手到《礼经》结束;如按学习意义的维度看,则应从做书生入手到成为圣人结束。此外,荀子还论述了各科“课程”的主要内容和学生阅读时应注意的事项。《尚书》是国事的记录,《诗经》是心声之归结,《礼经》是法制及其总纲,因此学习要直达《礼经》才算完结,才能到达道德之顶峰。《乐经》讲述中和之声,《诗经》《尚书》博大广阔,《春秋》微言大义,它们已经将天地间的大学问都囊括其中了。第三,关注内外统一的思维范式。他说:“君子之学也,入乎耳,着乎心,布乎四体,形乎动静”。这正确地揭示了学习过程是一个内在与外在、知识与能力、理论与实践、接受与发现的过程,并揭示了学习的客观规律。^[6]

(三)善亲师

荀子对学生与学习材料之间关系的主张是“善假于物”,他对学生与教师关系的主张是“善亲师”。荀子把教师称为“完人”,并把教师摆在“礼”的前边,这是有一定积极意义的。^[7]在《劝学》中,荀子首先肯定了教师对于学生学习或人格发展的便捷性与迅捷性。“学莫便乎近其人”与“学之经莫速乎好其人”分别阐明了学师或亲师对于学业的重要性。其次,荀子又肯定了教师相当于书本的全面性与优越性。他说:“礼乐法而不可说,诗书故而不切,春秋约而不速。方其人之习君子之说,则尊以遍矣,周于世矣”。《礼经》《乐经》《诗经》《尚书》及《春秋》这些经典文本虽然对学生有一定的开放性,但是这些文本却始终不及仿效良师学习君子的学问,既崇高又全面,还可以通达世理。他认为教师具有书本所不具备的全面性,有着其他知识不具备的实践力。再次,荀子肯定了教师对于学生的升华或提升作用。若君子“上不能好其人,下不能隆礼,安特将学杂识志,顺诗书而已耳。则末世穷年,不免为陋儒而已”,这从反面阐述了不亲师、不从师的后果,难免沦为一介陋儒。最后,荀子肯定了教师言传身教的功能。尤其是对于“礼”的传授,荀子认为非经教师口授讲解,学生才能融会贯通,透彻理解;非由教师以身作则,做出榜样,学者才能以师为镜,躬行实践。^[7]总之,荀子把教师

推向了教学的制高点,并充分地肯定了教师对于学生发展的重要性。正如其所言:“国将兴,必贵师而重傅”。

四、破势:直达全精的治世人才

在荀子看来,教学的目的就是要培养德才兼备的治世人才。在《劝学》结尾处,荀子一气呵成地对这种全才、精才作了描述,点亮了全篇,势如破竹。

(一)教学生以卓尔不群的学习品格

荀子对学生学习品格的设想充分地展现了其追求卓越的胸襟,展现了其对学生要求的宁缺毋滥。首先,荀子认为卓越的学生在追求学业上是从一而终的。他说:“学也者,固学一之也。一出焉,一入焉,涂巷之人也”。可见他非常反对那种时断时续的学习,并认为那是普通人的表现,是不善学的表现。这种在时间上和专心上的纯粹,恰恰体现了学生之卓越的实在品质。其次,荀子认为卓越的学生应知全粹,并且要做到尽善尽美。他说:“君子知夫不全不粹之不足以为美也”。所以学生要学得融会贯通。他还举例论证了这种全粹的精神:“白发一失,不足谓善射;千里跬步不至,不足谓善御”,可见他对全粹的要求是多么严苛。所以他才说:“伦类不同,仁义不一,不足谓善学”。他还把学得不全不粹之人与暴君桀、纣等人相比,并认为只有全之尽之的人,才能称得上是真正的学者。荀子以桀纣等反面例子比喻不全不粹之人绝非危言耸听,而是想要表现自己严苛的教学追求,以培养全粹的治世人才。最后,荀子认为卓越的学生需日日参醒。“君子博学而日参醒乎己”,就是要生在博览群书的同时,要记得时刻反思自己的所做所学,从反思中检查和提升自己。荀子之所以强调“日日参醒”的重要性,就在于“知明而行无过”。^[8]这与他严苛的教学要求和“性恶论”的哲学根底有关,因为,只有经常反思自己的行为 and 思维的人,才能更好地避免学习上的瑕疵和行为上的不足,才能力求卓越。

(二)教学生以坚定不移的道德操守

我国古代的“教学”历来重视学生身心的修养,重视学生道德的养成。这样的教学思想强调立德就是在树人,哪怕学生是少才之人,在同等情况下,宁取有德之人。荀子也不例外,尽管其有“法士”的头衔,但他归根结底还是一位“儒者”。所以他很重视学生德性的养成。这同时还是由其“性恶论”的人性观所决定的。因为在人性本恶的前提下,教学只有起“化性起伪”的功能,才能使学生的浑浊之气驱散,才能从外部改造学生的人性。在《劝学》中,荀子的教学理想是教学生以坚定不移的道德操守。他说:“生乎由是,死乎由是,夫是之谓德操”。活着是如此,死亦不变,这种坚定不移的道德操守是荀子所追求的。另外,荀子运用了五官的隐喻提出了学生对道德坚定不移的应然追求,他说:“权利不能倾也,群众不能移也,天下不能荡也”“德操然后能定,能定然后能应”。学生的品德在权利、人势和万物面前都岿然不动,学生都能独善其身,正是荀子所设定的教学的应然,所强调的“君子所学,以美其身”。道德水平虽主要体现在知行合一上,但是更体现在道德意志上。《孟子》中曰:“贫贱不能移,富贵不能淫,威武不能屈”。王安石说:“尽吾志也而不能不至者,可以无悔矣”。可见,对德性的坚定不移一直是学者们极为推崇的,因此荀子把道德意志作为道德教学的重要内容是有一定积极意义的。

(三)教学生以随机应变的理事能力

众所周知,荀子是有一定唯物思想的儒家学者。之所以人们标榜他为唯物者,是因为他把认识世界或解释世界的途径从内(心)转向了外(物),他的认识论符合唯物或唯实主义认识世界的图式,且有一定的辩证思维。体现在教学上,荀子追求“活”的教学结果,并教学生以随机应变的理事能

力。他说：“能定能应，夫是之谓成人”，把能定能应作为成人与否的前提。可见，在荀子看来，随机应变的理事能力是最高的处事能力。此外，他还提出了一些具体的做法以训诫学生。《劝学》中提到：“问楛者，勿告也；告楛者，勿问也；说楛者，勿听也。有争气者，勿与辩也。”这里，他想告诫学生在遇到不合情理之事时，一定要做到勿告、勿问、勿听与勿争。因此，一定要是合乎礼仪道德的人，才给予接待；一定要是恭敬有礼的人，才可与之谈道的宗旨；一定要是言辞和顺的人，才可与之谈道的内容；一定要是态度诚恳的人，才可与之谈道的意蕴。荀子还引用了《诗经》中的“匪交非舒，天子所予”来告诫学生：待人接物时要不偏不倚，不浮躁与不怠慢。荀子竟然细心到对每一种人物、情境及场景都考虑到了，可见其教学理论本身的精粹。荀子这种辩证的教学理论虽存在一定的预设之嫌，但是相较儒家先贤“万事皆备于我”确有不小的进步。他教学生随机应变的处事能力是对那种教条式大义的合理超越。

五、结语

综上所述，荀子的教学思想既保留了儒家及先贤的智慧，又融合了其辩证的哲学，有一定的积极意义。《劝学》作为其教学思想的主要载体，较为详尽地、全面地论述了教学的过程。这里在基于原文本的基础上，对荀子的教学思想进行了归纳和统合，划分出了教学的四个阶段，即起势、顺势、蓄势与破势，意欲较为全面系统地挖掘荀子的教学思想，以指导当今的教学实践。研究发现：荀子的教学理论，特别是过程理论有一定科学性和可借鉴性，其严密的教学过程、注重德性的培养、“善假于物”的学习品质对我国当今的立德树人教学任务和卓越教育都有一定的可借鉴性。具体来说，包括以下两个方面：第一，凸显教学的生态意蕴。所谓教学的生态意蕴是指从整体的视角看待教学事件，将环境、实践等因素都纳入教学考量范围之内。这对教师教学的情境创设和学校建设的区域特色彰显都有一定的借鉴意义。第二，重视教师地位，要求教师以身作则。荀子强调是否重视教师是关系到国家命运的大事。这一论点在今天仍有一定的现实意义。教师地位的提升在一定程度上体现了国家对教育的重视程度。而对教师提出严格要求，包括以身作则和成为榜样等都在一定程度上与“四有”好老师、教师资格认证以及师范专业认证制度的建立有一定契合之处，其目的都是为了提升教师的职业品格，以增强教师教学的德育功能。

〔参考文献〕

- [1] 竺峰：《评荀况的〈劝学〉篇》，《北京师范大学学报》（社会科学版）1974年第10期，第21页。
- [2] 王博：《论〈劝学篇〉在〈荀子〉及儒家中的意义》，《哲学研究》2008年第5期，第60、64页。
- [3] 陈升：《〈荀子〉与“教化”》，《中国青年政治学院学报》2008年第2期，第46页。
- [4] 成都四中语文教研组：《从〈劝学篇〉看荀子的哲学思想》，《四川师范学院学报》（社会科学版）1974年第2期，第101页。
- [5] 宋广文：《荀子〈劝学〉篇的教育心理学思想浅析》，《齐鲁学刊》1995年第3期，第86页。
- [6] 曾强、张传燧：《“入乎耳，著乎心，布乎四体，形乎动静”：〈荀子劝学篇〉解读》，《现代大学教育》2015年第2期，第110页。
- [7] 晋如祥：《从劝学篇看荀子的教育思想》，《山西教育科研通讯》1983年第8期，第37、37页。
- [8] 余学新：《从〈劝学〉的治学之道看中国传统文化的刚健有为精神》，《理论月刊》2004年第9期，第71页。

〔责任编辑：宋宁〕

Curriculum Development of Education for International Understanding (EFIU) under the Background of the “Belt and Road Initiative”

——A case study of EFIU teaching practice at F Primary School

LIU Xin-sheng, XIONG Mei (116)

Abstract: “Connectivity of people” in the “Belt and Road Initiative” proposed by the central committee of CPC in new era is in conformity with the core task of education for international understanding, the “culture understanding”. In order to efficiently carry out the education, it is necessary to master the connotations of the conceptions, value of the implications and the core target, to identify exactly the structure of the teaching objectives, the design of the contents and the implementation of teaching. Curriculum development in F Primary School integrates with the comprehensive practice, constructs a “five-dimensional goal”, designs and implements the theme learning and cross-cultural tour study centered on “filed of culture”. In the unit “View the World through Diet”, students are guided to understand the national and foreign cultures, to respect the multicultural world through a strategy of “concentric circles” and the connection of “diet” and “the world” so that the educational goal for international understanding can be achieved accordingly.

Key words: the “Belt and Road Initiative”; education for international understanding; curriculum development; culture understanding

On the Four Stages of Xun Zi’s Teaching

ZHOU li-wei, LI Dong, YANG Li (125)

Abstract: Excellent traditional culture is one of the major sources of General Secretary Xi Jinping’s philosophy of governing the country. The inheritance and development of traditional culture cannot be separated from the deep excavation and interpretation of history and culture. Xun Zi, an outstanding politician and educator in the pre-Qin period, interpreted his educational thoughts in *On Learning*, the first of the 32 articles of *Xun Zi* and an earlier monograph on teaching methods with significant academic status and value. Xun Zi systematically discussed the four stages in teaching process as the initial, the compliant, the prepared and the irresistible. On the initial stage, Xun Zi transcended the idea of “be born with knowledge” by Confucius and Mencius and affirmed the ultimate status of acquired learning. On the compliant stage, a teaching view of nature philosophy was proposed as the adaptation to the environment, the law of cause and effect and human nature. Xun Zi stressed on the third stage that teaching should educate students to learn while thinking, to work hard while respecting teachers. The whole article is highlighted on the last stage when the teaching aim, i. e the cultivation of talents with extensive abilities and moral integrity was indirectly illustrated at a dash.

Key words: *On Learning*; Xun Zi; teaching; stage

The Theoretical Foundations and Development of Kant’s View on Time and Space

HU Chao-du (132)

Abstract: Newton’s absolute space-time view and Leibniz’s idea of relative time and space provided Kant with theoretical foundations to put forward his transcendental idealism. In response to Newton and Leibniz’s debate on the nature of time and space, Kant initially applied Leibniz’s idea as the theoretical starting point, and meanwhile under the influence of Newton, he concluded in 1770 that time and space were neither absolute nor relative, but transcendental after his long-term reflection and exploration. This means the initial establishment of space-time doctrine in his critical philosophy. The establishment of transcendental idealism has become a turning point in the pre-critical period and critical period, and is the central to Kant’s critical philosophy.

Key words: Kant; Newton; Leibniz; space-time view; foundation; development