

师者何以解惑？

——基于《论语》“惑”的考察

戴红宇

(三明学院闽台书院与经世致用文化研究中心, 福建 三明 365004)

[摘要] 教师要避免说教式的传道, 需要能够有效地解惑。对《论语》中关于“惑”的表述进行考察, 可以发现“惑”虽然与“知”相对, 但并非“无知”, 而是在学习过程中, 对自身所学所知产生困惑的一种状态。学习者的“惑”生于所知, 主观上是由于存在认知不完备、未达到知者不惑的境界, 客观上是由于生活环境的较大变化冲击其已有的认知。“惑”的存在对学习者的自明而诚、由知而行造成消极影响, 并可能割裂儒家教育的逻辑体系。师者要进行有效的解惑, 应当从理解学生的思考方式、回应社会的发展变化着手, 同时提高解惑的自觉性。《论语》中对于“惑”的探讨能够为当代教师理解学生的道德困惑, 提升解惑能力提供历史经验。

[关键词] 解惑; 《论语》; 儒家教育; 孔子; 大先生

[中图分类号] G 645

[文献标识码] A

[文章编号] 1671-6493 (2024) 03-0023-08

一、引言

“教师要成为‘大先生’”是新时代对教师角色、教师身份的新期待和新要求。新时代教育家精神的弘扬也离不开对“大先生”的塑造与培育, 离不开对教师形象、教师责任的认识。“大先生”“兼具师道文化传承和教育思想衍生之意蕴”, 与中华优秀传统文化中的师道尊严、教师责任一脉相承^[1]。自孔子以降, 师道在历史上时有沉浮, 而儒家学者对于师道也论述颇多。对师道的讨论, 其实也是对教师责任的讨论。其中, “师者, 所以传道、授业、解惑也”既是对教师内涵的说明, 同时也是对教师责任的经典定义。

教师是传道的实践者与师道的承载者。一方面, 师道体现着“教”“道”“师”三位一体的价值取向^[2], 而传道体现着教师的“文化建构使命”^[3]; 另一方面, “师道不传”隐含着社会发展对于“道”的价值的挑战^[4], 而“师不传道”隐含着考试制度对于教师职业的消极影响^[5]。已有

研究从正反两个方面说明了教师传道的重要性及其现实困难。传道的困难事实上从侧面说明学生会对“所传之道”产生疑惑, 并进而影响其对师与师道的尊崇。

师道与传道的问题之所以重要, 是因为“人非生而知之者, 孰能无惑”。人的成长和发展道路上所遇到的问题和疑惑需要来自教师的解答, 同时学生也是产生疑惑与寻求解答疑惑的能动主体。教师既需要能够在宏观上传道, 也需要能够在微观上解惑。在传道、授业、解惑三者中, 传道、授业是解惑的拓展, 解惑又是传道、授业的基础。教育“只有解惑才能实现传道授业”^[6], “师者可以传道”建立于“师者可以授业”“师者可以解惑”的基础上。进而言之, 师道尊严需要通过三者的共同存在才能实现。相比于传道的讨论, 学界对解惑的讨论则较少。从逻辑上来说, 应当是先能解惑、后能传道, 而且要避免说教式的传道, 也需要教师有效地解惑。不少研究为了强调传道、授业、解惑的区别, 使得解惑的内涵有所窄化。当代教师要更好

[收稿日期] 2024-01-15

[基金项目] 福建省教育科学规划项目“地方应用型院校新师范教育形态构建研究”(FJJKBK22-193)

[作者简介] 戴红宇 (1987—), 男, 福建莆田人, 三明学院副教授, 博士, 主要研究方向为传统文化教育、教师教育。

地进行课程思政,更好地帮助学生成长,更需要直面学生的现实困惑,从解惑着手。《论语》作为语录体作品,师生间的问答对话具有典型的解惑性质,其中更是有不少学生直接向孔子表达自己疑惑的语句。有鉴于此,本文尝试诉诸原典,以期通过《论语》中关于“惑”的讨论,回答师者何以解惑。

二、学生为何有惑

《论语》中对于“惑”的直接表述虽然只有 8

处(见表 1),但这 8 处通过正例、反例,说明了何为惑、何为不惑。结合《论语》中其他地方的师生讨论,能够了解在当时的教学情境中学生为何有“惑”及“惑”的内容。

(一) 关于“惑”的正例

《论语》中从正面说明什么是“惑”的记载,大致可以分为两类,包括学生对具体事件感到困惑(即孔子的弟子对孔子的某些行为感到困惑)以及学生对如何辨惑的提问(即学生对于什么是“惑”的探究)。

表 1 《论语》所见关于“惑”的直接表述

原文	篇目	讨论方式
子曰:“吾十有五而志于学,三十而立,四十而不惑,五十而知天命,六十而耳顺,七十而从心所欲,不逾矩。” ^{[7]12}	为政篇	反例
互乡难与言,童子见,门人惑。子曰:“与其进也,不与其退也,唯何甚?人洁己以进,与其洁也,不保其往也。” ^{[7]74}	述而篇	正例
子曰:“知者不惑,仁者不忧,勇者不惧。” ^{[7]95}	子罕篇	反例
子路问:“闻斯行诸?”子曰:“有父兄在,如之何其闻斯行之?”冉有问:“闻斯行诸?”子曰:“闻斯行之。”公西华曰:“由也问闻斯行诸,子曰:‘有父兄在’;求也问闻斯行诸,子曰:‘闻斯行之’。赤也惑,敢问。”子曰:“求也退,故进之;由也兼人,故退之。” ^{[7]117}	先进篇	正例
子张问崇德、辨惑,子曰:“主忠信,徙义,崇德也。爱之欲其生,恶之欲其死。既欲其生,又欲其死,是惑也。‘诚不以富,亦祇以异。’” ^{[7]127}	颜渊篇	正例
樊迟从游于舞雩之下,曰:“敢问崇德、修慝、辨惑。”子曰:“善哉问!先事后得,非崇德与?攻其恶,无攻人之恶,非修慝与?一朝之忿,忘其身,以及其亲,非惑与?” ^{[7]130}	颜渊篇	正例
子曰:“君子道者三,我无能焉:仁者不忧,知者不惑,勇者不惧。”子贡曰:“夫子自道也。” ^{[7]155}	宪问篇	反例
公伯寮愬子路于季孙。子服景伯以告,曰:“夫子固有惑志于公伯寮,吾力犹能肆诸市朝。”子曰:“道之将行也与,命也;道之将废也与,命也。公伯寮其如命何?” ^{[7]157}	宪问篇	正例

一方面,弟子们之所以会对孔子的行为感到困惑,主要是因为孔子的行为或言论与此前的言论有所不同,出现前后矛盾。“互乡难与言”,而孔子见童子,似乎有违于“不可与言而与之言,失言”^{[7]163}的说法;回答冉有的“闻斯行之”也与回答子路的“有父兄在”大相径庭。由于弟子们理

解的立场与角度可能与孔子有所不同,这难免会让学生们对自己此前所听到的道理感到困惑,如何是对的,如何是不对的,正如子游对于“割鸡焉用牛刀”^{[7]181}的质疑。当然,孔子充分地向弟子们解释了为何出现前后言论不一致的情况,尽管具体的言论或许有异,但这种不一致绝非乡愿式的,而有

着一以贯之的教育思想和社会理想。不过，学生对于老师言行的困惑往往会影响到学生对于“道”的理解与认同，故而有“子路愠见曰：‘君子亦有穷乎？’”^{[7]161}。

另一方面，从孔子与弟子的谈话来看，惑的内容主要是如何与人相处。弟子们会与孔子讨论如何辨惑，说明对于人际关系的惑会对自身的生活与发展产生消极影响。在中国的礼法社会中，人并非本质性的存在，而是关系性的存在，要对某个人进行定义，往往需要从另一个人那里出发，通过标明二者的关系来进行定义，君臣、父子、兄弟、朋友皆是如此。同样的，个人的德行修养一般也指“具备人事活动领域的道德理性”^[8]。人在日常生活中，不免存在人性之偏、“忿懣无节”^{[9]1102}，况且在当时“君不君，臣不臣，父不父，子不子”^{[7]128}的社会背景下，如何坚持礼法传统，如何处理好人与人的关系更容易让人感到疑惑。“夫子固有感志于公伯寮”就表达了如果爱恶失节，就难免为他人所迷惑，故而需要辨惑、解惑。

（二）关于“惑”的反例

《论语》中从反面谈及“惑”（即如何能够做到“不惑”）皆为孔子的自述。关于“不惑”的3处记载同样可以分为两种类别，一是达到某个阶段后能够“不惑”，二是具备了某种德性而实现“不惑”。这就意味着，之所以会产生困惑、疑惑，是因为弟子们的学习还没达到相应的阶段，或没有养成相应的德性。

一方面，孔子说“四十不惑”，其中的“四十”既是对年龄的表述，也是对学业阶段的表述。“不惑”是“而立”的继续，“而立”是“不惑”的基础。刘宝楠集合前人注疏，认为“诸解‘立’为立于道，立于礼，皆统于学，学不外道与礼也”^[10]。可以说，学有所立是已经达到“明礼”的程度，能够掌握并使用具有规范意义的“礼”。然而在当时的社会背景下，“‘礼’更多地作为合理性原则的实践和表现”^[11]，有着较高的抽象性。抽象的原则运用在现实生活中时，往往因为具体情境的变化，不能保证自身在形式上的规范性。“不惑”意味着对变化的理解，以及与变化之间的互动。相反，面对变化的现实世界，学习者如果不知道怎么处理，或者处理不好内容与形式之间的关系，那么已经习得的规范就可能难以直接运用，不免临事而惑。

另一方面，“知者不惑”则指出“惑”的产生也缘于在将规范内化为道德修养方面存在欠缺。一个人要通过学习做到“不惑”，既需要学习过程的积累，更需要学习内容的完整，“在孔子的论述中，人们从‘不知’到‘知’不仅是一个知识积累和能力提升的过程，有时也是一个道德修养不断提高和逐步完善的过程”^[12]。显然，知的问题并不是单纯的知识获取和知识习得问题，还是由知转识的人格养成问题。“知者不惑”中的“知”作为儒家三达德之一，既是对事物的认知，更是对人的认知——包括对自己和对他人的认知。一个人如果缺乏对事物的认知，便只能是画地为牢；一个人如果缺乏对他人的认知，就难以理解他人的言行；一个人如果缺乏对自己的认知，同样处理不好自己与他人的关系。在这个意义上，由于缺少“知”这种人格品质而对现实生活情境感到困惑可以说是前述几个方面的总括。

（三）“惑”产生于有知

《论语》中对“惑”的讨论以及对“不惑”的阐述，都说明了这样一个前提：即惑并不是产生于无知，而是产生于有知。困惑的产生主要是因为已经习得的知识与现实发生的事件之间存在某种差异。学生之所以有惑，乃是先前之见闻与当下之见闻有所龃龉。由于先前之见闻不能直接解释当下之见闻，学生在认知上就需要面对“今是而昨非”或者“昨是而今非”的局面，难免会出现“爱之欲之生，恶之欲之死”的偏害。可以说，这是惑的根源，一个人往往是对已有的所知得不到现实的验证感到困惑，而不是因为懵懂无知。

从主观方面来说，学习者的疑惑来自已有所知的不完备。人并不可能达到全知状态，已知是有限的，未知则是无限的。如果说庄子是从生命维度提出“以有涯随无涯，殆已”^{[13]104}，那么从知识维度也可以说“以已知验未知，惑已”。如果不是坐而论道，人总有将已有的所知与现实的生活相互对照的冲动。当时儒家提供的是一种认识、解释“礼”的学说，但同时也还存在着其他学说。所知源于所闻、所见，不同的学说从不同角度解释“礼”是否具有必要性与正当性，也各有其合理之处与未尽之处，这与他们观察社会现象的方式相关。“故哲学家之有所蔽，正因其有所见”^[14]。有所知亦有所蔽，对于尚未达到“知者不惑”的求学者来说，在认识和解释社会现象的同时，也在理解着自己的

认识 and 解释。做一件事是“三思而后行”，还是“再，斯可矣”^{[7]50}，需要根据自身的理解作出判断，正如“子路有闻，未之能行，唯恐有闻。”也可以说，人的疑惑产生于对自身已知的再认识和再解释。

从客观方面来说，学习者的疑惑也与社会环境的变化有关。社会环境的变化越快，就越容易出现已有知识难以解释的事情，进而导致困惑的产生。教育是一种社会化的过程，文行忠信，礼乐射御书数，这些在严格意义上都是培养参与社会生活的能力，其中既包括政治生活，也包括伦理生活。基于孔子以仁释礼的核心思想，礼作为可讨论、可解释的对象，同时意味着礼崩乐坏使得礼乐制度丧失了客观必然性。“知识是同社会秩序的需要联系在一起的，由于这种需要才从社会聚合的基本原则中产生出构成集体表征结构的精神范畴”^[15]。那么，在社会秩序趋于解体的过程中，个体一方面要避免陷入怀疑主义，另一方面则不得不面对现实生活对已有知识、已有观念的冲击。“滔滔者天下皆是也，而谁以易之？”^{[7]194}《论语》中记载了子路、宰予等人对孔子的反问，这既是弟子们有所困惑的表现，也是社会环境的迅速变化挑战个体已有知识的表现。

三、师者为何应解惑

通过考察《论语》中关于“惑”的记载，可以看出，惑首先是一个认知问题。《说文解字》中解释“惑，乱也”^[16]。刘端临在《论语骈枝》亦提出：“凡言惑者，谓其颠倒错乱，若人有惑疾者然”^{[9]1102}。学习是一个求知的过程，从无知逐渐有知，以已知探寻未知。特别是在礼崩乐坏的时代背景下，关于礼乐制度的知识也面临诸多冲击。由此可见，学习者存在认知方面的惑似乎有其合理性，先秦诸子也各有论及，如老子的“曲则全，枉则直，洼则盈，敝则新，少则得，多则惑”^[17]。从《论语》的相关记载来看，儒家对于辨惑更为重视，这是因为“在先秦儒家‘格物—致知—诚意—正心’的理论架构中，言说之知居于重要的中介地位”^[18]。从这一理论脉络出发，一方面，惑影响学生对于已知的理解，使得诚意正心的基础不坚

固；另一方面，惑影响学生对于已知的践行，使得进德修业的逻辑出现中断。正因如此，教师有必要对学生及时、恰当地解惑。

（一）惑会影响学生的自明而诚

惑出于有所知，蕴含着人对自身已知内容的疑虑，而有疑虑就很可能弱化学生对于所学内容的认同。《中庸》有“自诚明，谓之性；自明诚，谓之教。诚则明矣，明则诚矣”^{[19]32}。在儒家思想中，教育显然属于自明而诚的发展路径。惑的存在，则会影响自明而诚的实现。

一方面，自明而诚需要学习者明晰自己的所知，而惑的存在会模糊已知和未知的界限。“所谓诚其意者：勿自欺也”^{[19]7}，而自欺是人不能客观地理解自身已知内容和未知内容的一种表现。随着人类社会的发展，知识体系日益庞杂，人的认知能力得到提升，所知的内容亦日趋丰富。相应的，人所不知的内容也与日俱增。正如前文提到的，处理不好已知与未知的关系是人产生惑的原因之一。故而，孔子对子路说：“知之为知之，不知为不知，是知也”^{[7]19}。要由知而明、由明而诚，需要学习者同时明晰自身的已知与未知。否则，不仅会使学习者更容易蔽于一见，也可能阻碍其对于学习本身的兴趣，正如“好知不好学，其蔽也荡”^{[7]184①}。也可以说，如果学习者仅仅强调已知的方面，认为已知的内容足以应对现实生活，而没有将已知与未知相联系，就难以理解学的意义，也就更难对学背后所蕴含的道有所探究和追求。

另一方面，自明而诚需要学习者认同自己的所知，而惑的存在会放大已知和未知的差别。惑生于所知，进一步来说是来源于未知对已知的挑战和冲击。由于已有的所知不可能解释所有社会现象，而新的知识内容假如更好地解释了某些问题，那么当学习者在接触到这些新的知识后，就不免有所动摇。这种动摇积累到一定程度后，便会削弱对已有知识的认同。故而子路在听到孔子“正名”的想法时，才会提出：“有是哉，子之迂也！奚其正？”^{[7]133}没有明确的认同，恐怕也不会有发自内心的自信，更不用说在面对不同理论、不同观点时形成“和而不同”的理解了。学习者的惑会导致其

① “荡”字通“惕”，有“放”意。结合孟子“求放心”之说，可见“好知不好学”者，容易进入“狂”的一路，从而不能合理看待“知”与“未知”。孔子之所以要对子路强调“诲汝，知之乎”，与子路“唯恐有闻”或许不无关系。当然，知与学还涉及到“支离事业”和“简易功夫”的辩证关系。限于本文的主题和篇幅，不对此问题展开讨论。

更多关注到“不同”的一面，而较少关注到“和”的一面，即更易关注已知与未知的不同，强调二者的差异。在这个意义上，学习者的困惑如果得不到及时有效的解答，则有可能会陷入怀疑主义的窠臼，忽视已知的价值，片面强调未知乃至不可知。

（二）惑会影响学生的由知而行

学习者有感固然是认知层面的问题，而在儒家的理论体系中，致知诚意并不是根本目的，尽管儒家内部对于知行的先后顺序多有争论，但都强调知和行的联系。自明而诚要求学习者“先明乎善，而后能实其善”^{[19]32}。“实其善”意味着学习者不仅要有知，同样要有行。《易传·文言》有言：“君子进德修业。忠信，所以进德也。修辞立其诚，所以居业也”^[20]。一个人是否进德修业，要通过具体的行为来证明。反过来说，在认知层面的惑既关系到知之明，也关系到行之成，不仅会影响学习者对知识的理解，也会影响学习者对行为的理解。

一方面，惑的存在会影响学习者对行为的节制。从《论语》的相关记载来看，弟子们最容易感到困惑的是孔子的言行与先前的言行有差异。这固然是孔子“四十不惑”的体现，也是弟子们有惑的表现。在孔子看来，中庸是最高行为准则。要做到“不偏不倚”的中庸，学习者需要对偏倚有所认识，从而完整地认识行为的目的和意义，这样才能够“执其两端”，并“攻其异端”。如果学习者存在认知上的困惑，更可能在行为上滑向其中的一端。正如《论语》中弟子们在认识上对孔子的进、退产生困惑，其在行为上也不免或偏向于进或偏向于退，所以孔子言道：“吾党之小子狂简，斐然成章，不知所以裁之”^{[7]51}。因此，惑的存在使得学习者难以完整地理解行为的一贯性及其具体差异，而可能蔽于所知，形成惯性思维，倾向于某一方面的行为。

另一方面，惑的存在会影响学习者对行为合理性的理解。学习者的自觉和自主体现在知其然和知其所以然，不仅要明白如何行为，更要明白为何行为，否则，相应的行为更多是被动的。一如宰予会提出“期可已矣”，意味着不只是对“三年只丧”存在疑虑，也不从内心里认同“三年之丧”是合理、正当的，反而通过“君子三年不为礼，礼必坏；三年不为乐，乐必崩”^{[7]188}为自己的行为进行辩护。这固然是礼崩乐坏的社会环境变化所造成的

困惑，但惑的存在使得学习者可能倾向于关注某种行为的不合理性，而不是关注该种行为的合理性及存在价值。从道德发展的角度来说，惑的存在使学习者较难实现从他律到自律的转化，知之而不能好之、乐之。“‘穷理’的核心内涵并非认识客观事物的本质，而是了解孝悌忠信等道德原则的基本要求和实践方式，强调‘求处至当’即践履的过程才意味着穷理的最终完成”^[21]。惑会影响学习者对于“求处至当”的追求，也使得知与行更可能出现脱节。

四、师者如何解惑

格物致知在儒家“八条目”中居于基础性地位，学习者的惑是从已有所知中衍生出来的问题，而惑的存在会影响学习者对于已有知识的理解和认同，使所知难以有效地拓展到诚意，转化为实行。在这个意义上，解惑、授业、传道虽然在内容上各有侧重，但其目标是一致的，都指向人格的养成。师者首先需要立足学生的“惑”，如此才是解惑，才能解惑。

（一）善问善答以弥新旧之差

教师要解惑，首先就要了解学生有什么样的惑。《论语》中关于惑的记载虽然并不多，但已表明学生有惑是普遍的，而惑的内容与表达则与学生自身的特点紧密相关。同样是问“辨惑”，孔子以爱恶答子张之问，是因“子张之为人，高远阔疏。知人听言，盖其所短，故夫子以是箴之”^{[9]1102}。而又以忿难答樊迟之问，是因“樊迟勇而志于学，质朴而狭隘，意其为人，必预事而计得，恕己而严人，忿而不思难者也”^{[9]1125}。可见，惑生于所知，但不同的学生对于所知的理解不同，故而惑的内涵也是因人而异。通过问，可以了解学生对于新知与旧知的掌握水平；通过答，可以引导学生更好实现新旧知识的融会贯通。

一方面，教师需要善问，从设问中发现学生对于自身所知的理解，进而发现产生困惑的主观因素和个人因素。通过问，理解学生先前见闻与当下见闻齟齬之处。《论语》中除了弟子向孔子请教外，亦不乏孔子对弟子的主动发问，如“颜渊、季路侍，子曰：‘盍各言尔志？’”^{[7]52}又如“子路、曾皙、冉有、公西华侍坐，子曰：‘以吾一日长乎尔，毋吾以也。居则曰“不吾知也。”如或知尔，则何以哉？’”^{[7]118-119}弟子们的回答往往并无对错之

分,只是对所知的理解各有不同。这种理解上的差异也是能力有异、性情有别的体现。这种差异又需要教师通过自己的设问而发现。可以说,教师通过自己的问和学生的答,不仅可以掌握学生对于某一问题的理解程度,同时还能掌握学生对该问题的思考方式。“知其心,然后能救其失也”^{[22]139}。这也是了解学生为什么会对某个问题有感,甚至于主动发现学生的惑,从而针对性地进行解惑的前提。

另一方面,教师需要善答。学生主动提出自己的困惑后,教师要能够给予针对性的解惑。教师的回答帮助学生理解新旧知识之间的可能差异,并逐步实现二者的弥合与贯通。在《论语》中,孔子的教育教学主要通过问答得以体现,其中多处记载了不同弟子针对同一件事的提问,而孔子的回答也有所不同。“在对学生了解的基础上,孔子注意从学生的具体情况出发进行教育”^[23]。如前引“闻斯行诸”,孔子的回答尽管使公西赤感到困惑,但恰恰有效解决了子路、冉求各自对于“闻”与“行”的困惑。因此,教师既要善问,也要善待问,“叩之以小者则小鸣,叩之以大者则大鸣”^{[22]160},而不是无差别地泛泛而答。善答才能解惑,而善答也要基于学生对新旧知识差异的理解和接纳程度。如果缺乏针对性的回答,教师不仅不能解惑,还会引起新的疑惑。

(二) 关注社会促进自明而诚

惑的产生既与学生主观上的认知能力相关,也与社会发展变化相关。“教育者不仅要面对受教育者个体的生理和心理差异,更为重要的是还要面对其因社会生活环境不同所产生的文化和传统差异”^[24]。知识植根于社会的发展之中,礼崩乐坏使得礼乐制度下相对固定的知识、思想与信仰发生动摇,道的适用性也受到挑战。所以师者的解惑应立足于当下社会的发展,帮助学生理解所学知识,实现自明而诚。越是要传道,教师就越是需要回应社会的变化与问题,解答学生的困惑。

从《论语》的记载来看,这种解答主要是通过对历史人物的评价来展开。例如孔子与学生就管仲之仁、礼问题进行数次探讨。不同语境下,孔子对于管仲的评价“与孔子所想到的事实有关,而与管仲这个人并没有直接的关系”^[25]。也可以说,他们所讨论的其实是某种价值评价标准,而这种价值评价标准又可以延续到对现实问题的讨论和评价上。一如孔子对伯夷叔齐“求仁得仁”的评价就

可以延伸到冉有所问的“夫子为卫君乎”^{[7]70}。《孟子》进一步将这种探讨方式拓展为思想实验,其中最为经典的是孟子面对弟子桃应提出的“舜为天子,皋陶为士,瞽瞍杀人,则如之何?”孟子答之曰:“舜视弃天下,犹弃敝屣也。窃负而逃,遵海滨而处,终身欣然,乐而忘天下”^[26]。师者的解惑不能不直面社会发展过程中出现的问题以及这些问题对已有知识的挑战,唯有如此,才能够帮助学生理解所学知识与现实社会的关联。正如孔子自己所解释的那样:“麻冕,礼也;今也纯,俭,吾从众。拜下,礼也;今拜乎上,泰也;虽违众,吾从下”^{[7]87}。

在社会发展变化的过程中,“道”也需要相应的发展以保持生命力。相反,如果教师回避这些现实问题,就会使得“道”的内涵与外延难以得到扩充,无法适应新的社会现象和社会问题。典型的案例如汉代初年的辕黄之争,以“是后学者莫敢明‘受命’‘放杀’者”^[27]草草作罢。这也在一定程度上导致了西汉时期虽然师法尊严,谶纬之术却又颇为勃兴的局面。“经学体系与谶纬神学之间的内在矛盾”所造成的思想乱局^[28],极大削弱了学习者对于儒家之道的认同,阻碍了“道”的继承与传播。相反,只有先向学生解答了所学知识与社会现实之间的可能矛盾,才能引导学生内化于心、外化于行,推动学生将知识运用于社会生活之中。

(三) 自觉解惑以为人师

严格来说,教师未必就已经达到“知者不惑”的程度,“是故学然后知不足,教然后知困”^{[22]57}。作为教师,本身存在困惑也是不可避免的现象。教师兼具学习者和教育者的双重身份:从学习者的角度来说,需要“敏以求之”“学而知之”甚至“困而学之”;从教育者的角度来说,除了要发现学生的困惑,回应社会的变化,则还需要有解惑的自觉。

从《论语》来看,孔子并没有将自己装扮为先知,而是始终强调学的重要性,“其为人也,发愤忘食,乐以忘忧,不知老之将至云尔”^{[7]71}。这使得弟子们在与孔子请教、讨论时,能够不必唯唯诺诺,因为师生之间是闻道有先后的关系。故而孔子在赞赏颜回好学的同时,也指出“回也非助我者也,于吾言无所不说”^{[7]111}。正如前文所述,学习者在学习过程中有感是正常现象,而教师形成解惑的自觉的关键因素之一,就是能够以相对平等的

态度来回答学生的困惑。相反，如果教师总是一副高高在上的样子，那么学生恐怕即便有感，也不敢多问。

从解惑在后世的讨论来看，师者要形成解惑的自觉，一方面需要区分学习者之惑和非学习者之惑，即学道之惑与流俗之惑。曾巩有言：“谓余之迂为善，则其患若此；谓为不善，则有以合乎世，必违乎古，有以同乎俗，必离乎道矣。生其无急于解里人之惑，则于是焉，必能择而取之”^[29]。学道之惑与流俗之惑并不相同，而教师既然“术业有专攻”，恐怕也不能对每一个社会问题都予以解答。这既需要教师保持对社会现象、社会问题的关注，也要教师能够避免流俗，避免哗众取宠或拾人牙慧。另一方面，教师也不应以学术自专。清代章学诚评价戴震“大约戴氏生平口谈，约有三种：与中朝显官负重望者，则多依违其说，间出己意，必度其所可解者，略见锋颖，不肯竟其辞也；与及门之士，则授业解惑，实有资益；与钦风慕名，而未能遽受教者，则多为恍惚无据，玄之又玄，使人无可捉摸，而疑天疑命，终莫能定”^[30]。如果师者以学术自专，缺乏解惑的自觉，不仅无助于学习者的成长，甚至会失去对学生的吸引力，最终也将使得其道不彰。

严格来说，《论语》中所探讨的“惑”大多属于道德论范畴，这与“知”本身就是一个道德概念不无关系，而《庄子·徐无鬼》中“以不惑解惑，复于不惑，是尚大不惑”^{[12]707}才更接近认识论范畴。不过后者并非本文的讨论内容。结合《论语》中关于“惑”的记载，可见“惑”虽然与“知”相对，但“惑”并不是“无知”状态，而是一种在学习过程中产生的对自身所学所知的困惑状态。学习者产生惑一方面是由于主观上未达到知者不惑的境界，另一方面是由于客观上生活环境的巨大变化。因此，惑的存在也会影响学习者的自明而诚、由知而行。师者的解惑也应当由此着手。一方面，教师应该关注学生的发展，理解学生的思考方式，做到善问善答；另一方面，教师还应关注社会的现状，回应社会的发展变化，帮助学生更好地应用知识。此外，教师既要有解惑的自觉，也要与流俗保持距离。

言为士则，行为世范。时代对“大先生”的呼唤、国家对师德师风建设的要求、社会对教师角色的期盼要求教师不仅能够解答课程教学上的难

题，更要能够解答学生的思想道德困惑。教师不仅要做好“经师”，更要成为“人师”，努力做精于传道授业解惑的“经师”和“人师”的统一者。总而言之，在儒家教育思想体系的建构中，传道、授业、解惑有内在的一致性，其中解惑是基础。回溯《论语》中对“惑”的探讨，或许能够为当代教师的解惑提供历史经验。

[参考文献]

- [1] 邓磊，何鑫兴. 大先生引领教师身份建构的内涵、逻辑与体系——兼论“强师计划”的导向意义[J]. 教师教育研究，2023（1）：27-34.
- [2] 陈桂生，张礼永. 中国古代师资文化要义——“师说”辨析[J]. 教育研究，2015（9）：129-137.
- [3] 张传燧，岳喜凤. 从《师说》的“传道”思想看大学教师的文化使命[J]. 现代大学教育，2006（5）：36-40.
- [4] 屈博. 何以为师？——《师说》中的“师道不传”的问题辨析[J]. 教师教育研究，2019（5）：100-104.
- [5] 孟祥庚. 后韩愈时代的“师说”——“师道仍不传”的困境与出路[J]. 教师教育研究，2021（2）：115-123.
- [6] 汪青松. 论教师传道授业解惑能力的提升——兼与李军、崔峰的《传道授方启疑》一文商榷[J]. 中国高教研究，2007（12）：41-42.
- [7] 杨伯峻. 论语译注[M]. 北京：中华书局，1980.
- [8] 林贵长. “智者不惑”的道德意涵[J]. 伦理学研究，2008（3）：89-93.
- [9] 程树德. 论语集释[M]. 程俊英，蒋见元，点校. 北京：中华书局，2014.
- [10] 刘宝楠. 论语正义[M]. 高流水，点校. 北京：中华书局，1990：44.
- [11] 陈来. 春秋时期的人文思潮与道德意识[J]. 中原文化研究，2013（2）：5-19.
- [12] 卞朝宁. 《论语》言论评析[M]. 南京：江苏人民出版社，2019：455.
- [13] 陈鼓应. 庄子今注今译[M]. 北京：中华书局，2009.
- [14] 冯友兰. 中国哲学史[M]. 重庆：重庆出版社，2009：9.
- [15] 刘文旋. 知识的社会性：知识社会学概要[J]. 哲学动态，2002（1）：42-45.
- [16] 许慎. 说文解字[M]. 徐铉，校订. 北京：中华书局，1963：221.
- [17] 王弼. 老子道德经注校释[M]. 楼宇烈，校释. 北京：中华书局，2008：55.
- [18] 耿芳朝. “以义制事”：先秦儒家知行论的价值取向[J]. 齐鲁学刊，2022（6）：5-14.

- [19] 朱熹. 四书章句集注 [M]. 北京: 中华书局, 1983.
- [20] 黄寿祺, 张善文. 周易译注 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 2001: 13.
- [21] 张斯珉. 学以致圣——程颐《颜子所好何学论》篇解析 [J]. 人文杂志, 2017 (1): 58-67.
- [22] 高时良. 学记 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2016.
- [23] 梁秋英, 孙刚成. 孔子因材施教的理论基础及启示 [J]. 教育研究, 2009 (11): 87-91.
- [24] 何菊玲. 因材施教原则的教育正义之意蕴 [J]. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2018 (2): 110-116.
- [25] 过常宝. 《论语》的文体意义 [J]. 清华大学学报 (哲学社会科学版), 2007 (6): 29-34.
- [26] 杨伯峻. 孟子译注 [M]. 北京: 中华书局, 2010: 293.
- [27] 司马迁. 史记 (评注本) [M]. 韩兆琦, 评注. 长沙: 岳麓书社, 2004: 1647.
- [28] 袁宝龙. 两汉之际谶纬神学与今古文经学的分歧、互动与合流 [J]. 华中国学, 2020 (2): 93-106.
- [29] 吴楚材, 吴调侯. 古文观止 [M]. 金圣叹, 吕思勉, 译注. 北京: 中国文史出版社, 2014: 536.
- [30] 章学诚. 文史通义校注 [M]. 叶瑛, 校注. 北京: 中华书局, 2014: 323.
- (责任编辑: 容媛媛)

How Can Teachers Dispelling Doubts: Starting from the “Huo” in the Analects of Confucius

DAI Hong - yu

(Research Center of Fujian and Taiwan Academy and Application Culture,
Sanming University, Sanming 365004, China)

Abstract: To avoid preaching, teachers need to answer the questions effectively. From the study of the expression of “Huo” in the Analects of Confucius, it can be found that although “Huo” is opposite to “knowledge”, it is not “ignorance”, this is a state of being confused about ones’ own knowledge during learning. Learners’ doubt arises from what they know. Subjectively, it is because of incomplete cognition and not reached the state of a wise man is never confused. Objectively, it is due to significant changes in the living environment impact their existing cognition. The existence of “Huo” has negative impact on learners’ knowledge and practice, as well as know the principle and be honest which may sever the logical system of Confucian education. Teachers should answer the questions effectively, start by understanding students’ ways of thinking, responding to social development and changes, and enhancing their awareness of problem - solving. The exploration of “Huo” in the Analects of Confucius can provide historical experience for understanding students’ moral confusion and improving contemporary teachers’ ability to answer the questions.

Key words: answer the questions; the analects of confucius; confucian education; confucius; great educator