全国德育学术委员会

2016年学术年会论文集

主办：全国德育学术委员会

承办：华中科技大学教育科学研究院

资助：田家炳基金会

2016年5月13日~5月15日

目　录

当动态社会成为常态 ——当代伦理与教育的“阿伦特困境”及其出路 ..... 檀传宝　1
教育与痛苦 ..... 高德胜　7
培养“和谐人”：学校教育目的研究 ——一种基于《周易》阴阳论的探析 .....黄　涛 易连云　26
人以文化而君子 ——《四书》中的君子教育思想研究 ..... 王　啸　36
《诗经》：人类的记忆与归宿 ——此岸与彼岸之间的自由腾挪 ..... 毕世响　42
方法论的思考:宋明理学道德教育的启示.....李太平 黄洪霖 程　琳　53
全球化时代中国传统文化教育复兴：教育中国化的转向 ..... 程红艳　66
传统与现代纠缠下的基础教育学校文化走向 ..... 李牧川　75
当代德育整体设计的中华传统美德维度 ..... 刘峻杉　82
培养合格公民是中国教育进步的必然选择 ..... 杜时忠　93
中立性原则与自主性：自由主义范式公民教育的局限与可能出路 .....刘争先　102
公民文化及其道德教育旨趣.....杜建群　刘文婷　114
10-15 岁儿童公正世界信念能促进人生追求吗？ ——基于对中国 500 所九年一贯制学校的调查 .....
..... 杨其勇 121
从“合作意识”到“集体意识”：当代德育目标的应然转变 .....辛治洋　133
布迪厄“反思社会学”的道德教育思想摭论 .....唐爱民　144
道德教育的高度批判.....刘长海　154
道德虚构填补了什么 ——论道德虚构的价值与限度 .....赵国栋　168
论教师职业道德的专业性.....刘次林　175
从志向到行动：教师的价值引领 ——基于舍勒的价值伦理学视域 .....朱晓宏　182
论教师的道德勇气及其实现.....蔡辰梅　192
青少年核心价值观教育的现实挑战.....林　丹　203
大学教育的学术品格与价值追求.....孙　峰　210
雅斯贝尔斯的陶冶观对我国大学道德教育方法论的启示 .....田虎伟　220
基于网络文化中的大学生道德教育 .....韩传信　227
乡土文化退变对乡村学校德育的影响.....安宝珍 张　洁　233
自然、习俗与道德教育 .....郑富兴　242
德育：重拾优势.....喻学林　251

论走向民主管理的班级建设.....赵志毅 256
大学生道德现状与高校德育新出路研究.....王 炎 265
从“知性德育”转向“智性德育”——当代道德教育的价值选择.....涂雨轩 靖国平 275
孔子道德教育过程论对当代高中政治课的启示.....李 珂 283
论教师的职业道德建设.....曹姗姗 289
儿童道德智慧的发展目标与生成路径.....雷 晶 靖国平 295
中小学德育教育存在的问题及对策 ——以宜都市为例.....周维维 304
从十大“美语”和十大“禁语”说开来 ——教师德育专业化的视角.....王亚琳 308

当动态社会成为常态
——当代伦理与教育的“阿伦特困境”及其出路

檀传宝

摘　要：当代伦理与教育的最大困境之一是我们几乎可能否弃一切，但是伦理生活与道德教育却一刻也离不开某种确定性的前提。这一“阿伦特困境”既表现为个人生活领域里传统伦理规范的全面颠覆及其纠结，也表征为社会生活领域中传统政治认同的彻底质疑及其困扰。阿伦特困境的根本症结，可以归结于当代社会“动态社会”特征已经成为社会的常态这一时代特征。而理解、应对“阿伦特困境”需要我们发展与当代社会特质相适应的综合而非单一的伦理判断，以及建构而非破坏的教育逻辑。

关键词：“阿伦特困境”　综合判断　教育逻辑

汉娜·阿伦特（Hannah Arendt）在《过去和未来之间》中曾经表述过现代社会一个普遍性的问题——**“现代世界的教育问题在于这个事实：教育本质上不能放弃权威或传统，但它又必须存在于一个既非权威所建构，又无传统可维系的世界里。”**[1]

我以为，阿伦特实际上表述的不仅是某种“现代世界”的社会事实，更重要的是，她揭示了当代伦理与教育的一大困境——我们几乎可能否弃一切，但是伦理生活与道德教育却一刻也离不开某种确定性的前提。这，就是本文所谓的“阿伦特困境”。而如何理解、应对“阿伦特困境”，已经成为当代社会与教育必须正面的一大课题。

一、阿伦特困境的现实表征

在现实生活中，上述“阿伦特困境”最为具体、突出的表征，可以描述为如下两个方面：1、个人生活领域：传统伦理规范的全面颠覆及其纠结。

在传统的道德生活中，个人自觉或者不自觉地遵守某些确定性的伦理规范。比如中国社会曾经长期遵守过的五伦：“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有

[1]汉娜·阿伦特，过去和未来之间[M]，译林出版社，2011，181。

信”(《孟子·滕文公上》)。与之相应，中国古代许多思想家，特别是儒家也特别重视人伦的教育。据孟子说，古代设立校、庠、序“夏曰校，殷曰庠，周曰序。学则三代共之，皆所以明人伦也”(《孟子·滕文公上》)。但是现代中国已经不存在君臣关系，其他四伦的原有规范也已经被颠覆殆尽。比如夫妇关系，如果今天我们与一位处在谈婚论嫁年龄的都市青年讨论这一议题时，他/她会反过来问我们：为什么一定要结婚(一定要有“夫妇关系”)？我们会一时语塞。

当代社会这一“礼乐崩坏”的现象并非中国独有。放眼全球，同性恋、双性恋及其婚姻已经被越来越多的人“宽容”或者接纳，即便是吸毒等毁灭自身的生活方式也被一些哲人认为属于个人自由的范畴，应当“去道德标签”。

道德生活及其教育的基础在当代社会已经处在“地动山摇”状态。但是人类生活又不能没有基本规范，道德教育也不能不教给儿童任何道德，或者采取类似于价值澄清理论曾经有过的思维——只帮助孩子澄清他们自己拥有的价值(因为那样只是回避而非解决了问题)。这正是当代人最为纠结的矛盾状态之一。

2、社会生活领域：传统政治认同的彻底质疑及其困扰。

所谓传统的政治认同，可以简单划分为两大类型：政治制度认同与民族国家认同。前者基于政治意识形态，后者基于血统与文化。目前这两大政治认同都已经遭遇了空前的不确定性的危机。

在世界范围之内，虽然资本主义意识形态的话语霸权惯性仍然存在，但是无论是现实生活中诸如“占领华尔街运动”、世界范围的经济危机(实质上是政治体制的危机)，还是后现代思潮对于资本主义意识形态确定性的普遍怀疑，都意味着启蒙运动以来的确定性或绝对化的乌托邦思维已经逐渐式微。于是“稀薄的民主”以不同方式(政治冷漠、不参与，或者狂暴性、破坏性参与)存在于不同的社会。在民族国家认同维度，以“玫瑰花革命”思维为代表的特征其实是政治认同优先于国族认同(这一点，我们也可以在最近港台地区某些激进政治主张中找到相似逻辑)，问题在于民族国家的苦难终将反过来否决某些简单、激进的政治意识形态选择。这一点不难在中东、东欧的一些国家的“政治革命”中找到证明。在大中国的范围之内，这一矛盾表现得更为彻底：一方面作为民族国家，中国的发展已经处于近百代来的最强盛时期，另一方面，台独、港独、疆独、藏独的声音却不时喧嚣尘上。更为荒谬的是，在香港、台湾，一些人已经不再仅仅是在政治上反对共产党、社会主义，他们干脆反对“中国”、“中国人”、“中国文化”等等民族认同本身。

以上两个维度对于传统政治认同的否定既是教育的因，也是教育的果。故如何走出困境，既该是教育的责任，更有待社会的努力。单就教育而言，道德生活的实质无疑是

要恰当解决人的自处以及与他人、社会的关系问题。如果个人身份难以确认，个人与政治制度及民族国家的关系高度紧张和不确定，则道德教育的许多基础性问题（如谁来教、教谁的价值、教育谁、培育怎样的人格）如何回答？这就是“阿伦特困境”的第二种表征。

二、阿伦特困境的社会根源

上述阿伦特困境的社会根源或者根本症结，其实可以归结于当代社会“动态社会”特征已经成为社会的常态这一时代特征。

在人类历史发展过程中，始终存在诸如春秋战国、五代十国、法国革命之类的“动荡时期”，这一时期的社会也可以视作某种“动态社会”。但是这种“动荡时期”意义上的“动态社会”，在性质上常常只不过是两个稳定发展时期的过渡环节。与此截然不同的是，在当代社会，无论经济基础还是上层建筑，“动态社会”却已经成为常态，或者已经成为一种稳定存在的社会或者时代的特征：一些延续千年的传统产业迅速消亡，另外一些过去闻所未闻的新兴产业迅速产生；一种人际关系尚未稳固，新的人际关系已经产生；一些传统观念已经被彻底颠覆，而新生的价值观念本身却同时充满不确定性……由是观之，前述个人生活领域对于传统伦理规范的全面颠覆以及社会生活领域对于传统政治认同的彻底质疑，其实只是“动态社会”已经成为常态的表象之一而已。

社会“动态”的另外一面，就是所谓的“多元”。或者我们也可以说，“动态”与“多元”其实是互为因果的关系。既然价值是变动不居的，不同选择就都具有某些存在的合理性。一个世纪前杜威等人对于道德规范的经验主义解释，就既解释了人类生活的“动态”，也暗示了经验不同所可能产生的价值“多元”。

于是，对于当代教育和社会生活来说，最为迫切的问题在于：在“动态社会”已经成为常态的情况下如何面对“阿伦特困境”？许多有识之士的回答是教育要“教会选择”，包括提倡道德教育确立开放的精神、民主的作风、反思的意识等等[1]。不过，“开放的精神、民主的作风、反思的意识”等等抽象的原则主张虽然正确，却没有彻底、有针对性、较为具体地回答如何在动荡不居的当代社会“教会选择”的问题。

三、伦理与教育的可能出路

承上所问，当“动态社会”成为常态，伦理与教育的可能出路到底在哪里？道德教育既是“道德”又是“教育”。故逻辑上，我们可能需要从伦理建设与道德教育两个维度寻找出路。

[1]《教会选择:面向 21 世纪的我国学校道德教育的必由之路──基于社会学的反思》,《华东师范大学学报(教育科学版)》1999 年 03 期。

1、综合而非单一的伦理判断。

人类历史上的某些特定历史时期，由于社会本身是稳定的（即便“动荡”也是稳定的过渡），因此某一类思潮就可以最大限度适应社会发展的需要。比如儒家伦理曾经成为几千年中国社会的主流文化，自由主义的政治哲学、义务论伦理学对于资本主义文明的建立发挥过价值上的主导作用。也是因为如此，以先知、圣徒的名义启蒙大众曾经是许多思想建构的本质性功能追求。

但是由于当代社会“动态社会”成为常态已经导致了流变、多元与复杂伦理局面，许多价值问题已非单一价值判断所能解决，综合判断就成为面对流变、复杂局面的必然选择。比如在伦理抉择上，我们就特别需要义务论、功利主义及美德伦理学等长期相互批判的伦理思维的综合。我们既需要从义务论出发保持对于“绝对命令”的敬畏与遵从，也需要借用功利主义伦理学对于道德结果的充分评估；而无论是绝对价值的坚守或者道德结果的评估，都需要道德行为主体具有某些公认的美好德性。从政治哲学角度看，自由主义、共和主义、社群主义等等政治主张在长期相互对立之中既相互揭示了对方的不足，也解释了综合看待公共生活的合理性。政治生活的当代建构既需要自由主义、共和主义、社群主义智慧的结合，更需要充分考虑社会主义政治主张的历史合理性。唯有如此，才能更有效地解释与改造社会。

一个有趣的例证也许是对中国大陆的研究。许多西方政治学者，尤其是“自由原教旨主义者”，一般都视社会主义体制的中国为“极权主义的恶魔”，但同样是在西方学术界，也有人如约翰·奈斯比特（John Naisbitt），公开宣称中国正在发展一种“垂直的民主”（Vertical Democracy，即奈斯比特认为中国的政治决策正在努力以“自上而下”与“自下而上”相结合的方式反映民意），民主的形态也绝非西式的以三权分立、相互制衡为特征的“水平的民主”(Horizontal Democracy)一种[1]。而要应对空前复杂的当代社会及其发展的课题，在奈斯比特意见的基础上，也许中国未来还需要努力做到“垂直的民主”与“水平的民主”的结合。所谓“中国道路”其实也可以理解为基于复杂现实的一种政治哲学上的“综合判断”。

总而言之，在价值选择上那种以上帝的姿态去布道唯一真理（单一判断）的时代已经过去，考虑各种不同思维方式，并且兼顾理论正确与现实可能等等因素的综合判断是应对社会流变、多元发展的合适价值的选择方法。当然，所谓“综合判断”不仅具有空间，也同时具有时间上的开放性，即便是已经考虑到现阶段最大复杂性的综合判断本身也必须考虑不断增加的时代变量。具体到德育内容的选择上，只有向年轻人开放、对话，并形成具有确定性的价值共识，道德教育所教授的“道德”才能为新一代所真诚接纳。

2、建构而非破坏的教育逻辑。

在道德教育的“教育”或者形式层面遵循建构而非破坏的教育逻辑，和在德育的道

[1]John & Doris Naisbitt, China's Megatrends, Pillar 2, NY: Harper Collins Pubulisher, 2010, P41-66.

德内容上做出综合而非单一的伦理判断一样重要。

由于当代社会“动态社会”成为常态，道德教育乃至全部教育都应该以“教会选择”为使命，培育“批判性思维”（Critical Thinking）成为全球教育的共同选择。但是由于人们对于“批判性思维”的误解，教育生活逐步形成了一种破坏性的教育逻辑。这一点可以从伦理规范的无节制否定导致的价值虚无，以及到处都是“愤怒的公民”的政治生活现实以及不同政治主张非此即彼、你死我活的精神状态中不难得以确证。

十多年前，已故英国教育哲学学会主席、伦敦大学教育学院教授特瑞·麦克洛林（Terry McLaughlin）曾经在中国的一次演讲中特别指出：批判性思维本身需要依据一定的标准，故如果我们试图对所有标准提出怀疑或挑战时，则批判性思维无以成立。因此，批判性思维不等于只有否定，批判性思维应当有某种文明的底线，批判性思维应当在否定、挑战既定结论的同时具有建设性创新。教育过程中如何发展完整的批判性，即如何促使学生以主人或者成熟公民的身份而非奴隶或者冷血他者的身份，自主、审慎、建构地思考与实践十分重要。一些教育工作者认为应当将“Critical Thinking”汉译为“慎思”或者“审慎性思维”的道理也在这里。

“批判性思维”的完整理解不过是建构而非破坏的教育逻辑的例证之一。建构而非破坏的教育逻辑是一种理念，应对落实在所有教育环节。在同一本《过去和未来之间》，其实阿伦特自己也从教育维度对当代伦理与教育的困境做出了有建设性的回答：“我们必须坚决地把教育领域和其他领域分开，尤其是公共领域、政治领域分开，以便单独在教育领域中运用一种与教育相符的，但已不具有普遍有效性，也不应该在成人世界中要求普遍有效性的权威概念和对待过去的态度”[1]尽管她同时强调“教育的要义在于，我们要决定我们对世界的爱是否足以让我们为世界承担责任，是否要让它免于毁灭，因为若不是有新的、年轻的面孔不断加入进来和重建它，它的毁灭就是不可避免的。”[2]

约翰·奈斯比特特别欣赏托马斯·库恩的一个论断：“你无法用旧范式中的那套话语来理解一个新范式”[3]。我认为库恩的这句格言也适合我们对于当代社会及其道德教育的理解：我们显然也无法用过去任何一个稳定或者动荡时期的思维经验去解释动态已经成为常态的当代社会及其道德教育了。尽管更为具体、确当的答案尚需更多、更深入的努力，但理解、应对“阿伦特困境”，需要发展与当代社会特质相适应的伦理思维与教育逻辑，却是确定无疑的原则。

[1]汉娜·阿伦特，过去和未来之间[M]，译林出版社，2011，181。
[2]汉娜·阿伦特，过去和未来之间[M]，译林出版社，2011，182。
[3]John & Doris Naisbitt, China's Megatrends, Pillar 2, NY: Harper Collins Pubulisher, 2010, P5.

檀传宝：
北京师范大学教育学部教授、北京师范大学公民与道德教育研究中心主任，新疆维吾尔自治区天山学者特聘教授（新疆师范大学教育科学学院）、全国德育学术委员会理事长。

联系地址：100875，北京市新外大街 19 号，北京师范大学教育学部。

教育与痛苦*

高德胜

（南京师范大学道德教育研究所，江苏 南京 210097）

摘　要：教育是人的教育，痛苦是人的痛苦，教育与痛苦在人这里相遇。痛苦是一种令人厌烦的感受，人们很少对痛苦进行对象化的探索与思考，导致对痛苦认识的混沌。这种混沌体现在痛苦的身心性、主观性与客观性、个体性与非个体性、意义与非意义、是否本性属恶等多个方面。无论有多混沌，都无法模糊痛苦是一种恶这一自明判断。教育作为向善的人类活动，毫无疑问有自己的“痛苦使命”，即消除痛苦的使命。从本性上说，教育也具有承担消除痛苦这一使命的潜力。教育在承担消除痛苦这一使命的同时，还应承担一个“特殊使命”：教育年轻一代承担消除他人痛苦这一自明责任。

关键词：教育；痛苦；使命；自明责任

Education and Suffering

Gao De-sheng

(Research Institution of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: Education is the education of man, suffering is man’s suffering, both education and suffering encountered man. Suffering is a kind of tired feeling. people rarely objectively exploring and thinking over the suffering, which leads to a chaotic understanding of suffering. The chaos reflects in many aspects of suffering, such as its body and mind, its subjectivity and objectivity, its individuality and non-individuality, its meaning and non-meaning, and whether it is naturally evil or not. No matter how chaotic it is, it can never vague the self-evident judgment that suffering is an evil. As human activity of being good, education has its own

*收稿日期：
基金项目：国家社科基金（教育学）一般课题（BEA120030）
作者简介：高德胜（1969—），河南信阳人，南京师范大学道德教育研究所所长，教授，博士生导师，从事德育原理、教育原理研究。

undisputed mission, that is eliminate sufferings. Naturally speaking, education also has the potential to undertake the mission of eliminating suffering. Meanwhile, education also has to undertake a "special mission" : educating the young generation to undertake the self-evident duty of eliminating other people's suffering.

Key words: Education; suffering; Mission; Self-evident duty.

引言：教育与痛苦在“这里”相遇

痛苦虽然是人切身的体验，但却是令人不快、备受折磨的体验，因此我们总是有意无意地回避痛苦。教育也有回避痛苦的倾向，而且，教育对痛苦的回避，有一个更堂皇的理由：教育以增进幸福为宗旨，似乎是处在远离痛苦的另一端，与痛苦没有交集。因此，关注教育的人都能感受到，在教育理论与实践的话语体系中，幸福话语远远多于痛苦话语，痛苦话语甚至是处在销声匿迹的状态，给人的感觉是教育领域里似乎没有痛苦，也无须思考痛苦。

实际上，教育对痛苦避无可避，原因在于痛苦是人的痛苦，教育是人的教育，教育与痛苦在人“这里”相遇。如果说教育不限于学校场域，可以发生于人的诸多生活空间的话，痛苦更是如此，即在教育发生的一切维度，痛苦也发生着，甚至是教育无法发生的维度，痛苦也可能发生。即使是专门的教育场域，比如说学校，也无法把人的痛苦关在大门之外，痛苦也会随着走进学校的人一起走进学校。教育作为人类活动，旨在增进幸福，但也会制造痛苦。客观地说，历史与现实的教育在增进幸福上贡献巨大，在制造痛苦上也不遑多让。此外，痛苦与人类生活的特性密切相连，不关注痛苦问题，就无法理解人类存在。教育作为增进幸福的活动，以了解人类存在为基础。也就是说，即使是从增进幸福的角度，了解痛苦也是教育的本然任务。更何况幸福与痛苦也是交织在一起的，没有对痛苦的消解与超越，幸福就会是镜花水月，可望而不可及。

因此，直面痛苦，思考痛苦，消解痛苦，是教育理论与实践的当然责任。

一、痛苦的混沌

人人都体验过痛苦，但思想史上关于痛苦的研究相对较少。一方面，人在经受痛苦的时候，往往被痛苦揪住了，生命力都用在抵御痛苦了，所以极少能够对自己所经受的痛苦进行“进行时的思考”。在痛苦过去之后，由于痛苦是一种不堪回首的折磨，从痛苦深渊中爬出的人，避之唯恐不及，也很少愿意再回过头对痛苦进行思考。对他人的痛

苦，正常的人都会有不忍之心，但他人的痛苦也令我们感到害怕，一方面是害怕这痛苦会波及自身，另一方面则是害怕面对他人的痛苦呼唤，自己无能为力。对他人痛苦的这种害怕，往往会衍生出对痛苦的厌恶，他人之痛苦就会演变成一种负担。再加上痛苦是特定人的痛苦，受苦的人从来就不是“某件东西”，而是一个具体的人，所以痛苦不能客体化，一旦将痛苦客体化，就容易“忘记了痛苦始终是一个实在的人的痛苦而不是某个事物的痛苦。这就导致了把痛苦和忍受痛苦的人分割开来”[1]。

这些因素，综合在一起，导致我们虽然受苦，但却对痛苦知之甚少。真可谓双重的痛苦，即“痛苦的混沌”和“混沌的痛苦”（前者意谓我们对痛苦认识理解的混沌，后者意谓因为这种混沌所导致的痛苦，是一种“痛苦的痛苦”）。痛苦的混沌包括，我们都经受过痛苦，对痛苦都有自己的感受，但又都说不清什么是痛苦，因为每个人的感受差异那么大，在一个人那里是痛苦的事情，在另外一个人那里根本不是事儿，甚至还可能是享受；痛苦令我们备受折磨，但诸多宗教和哲学又以痛苦为基础。那么到底该如何认识痛苦的性质，痛苦是恶还是善？痛苦是特定人的痛苦，那么痛苦仅仅是个人的吗？人作为一种追求幸福的存在，为什么会遭遇痛苦？痛苦到底来自哪里？

在汉语里，“痛”的本意是指由疾病引发的身体疼痛；“苦”本指一种苦味的草，引申为味觉上的苦涩感受。大概是身体之疼与味觉之苦相通（很多人在非常痛苦的时候，嘴里会有一种苦味），或者说是一种同时发生的伴随感受，“痛”与“苦”逐渐靠近而成“痛苦”一词。一个显而易见的事实是，作为思考对象的身心可分，作为存在事实的身心从来都是不能截然分开的，身体的痛与精神之痛在多数情况下也是伴随现象，由此痛苦自然引申到心理领域，也指精神上的难过或折磨。英语里，Pain 与身体之痛联系直接一些，suffering 与精神之痛关系紧密一些，但这四者并不是两两对应的关系，pain 也可以用在精神受苦上，即精神之痛，suffering 也可以用在因身体折磨导致的受苦状态。

“痛苦的混沌”首先体现在身体之痛（physical suffering）与精神之痛（mental suffering）的纠缠不清。身体之痛是最直观的，但身体之痛既是一种身体反应，也是一种心理感受，也就是说，身体之痛要经过心理感受这一件环节来进行“处理”。正是因为有了这一中间环节，人对身体之痛就有了复杂多向的“理解”，有的上升而为痛苦，有的则根本算不上痛苦，在特殊情况下，身体之痛甚至可以被感受为一种享受。另一方面，身体之痛又总是伴随着精神之痛，由身体之痛引发的精神之痛又有使身体之痛和总体之痛加倍的作用。由此看来，精神之痛似乎更为根本，更能给人带来折磨。这也与经验事实相符，身体之痛虽然可以给人以极大的痛苦，但有时候精神痛苦却可以超出身体痛苦千百倍，在巨大的精神痛苦那里，甚至是极端的身体痛苦都不算什么。但精神或内

[1]贝尔特朗·维尔热理.论痛苦——追寻失去的意义[M].李元华，译.杭州：浙江人民出版社，2003：171.

心之痛，可以脱离身体之痛，也就是说，内心之痛并不一定引发身体之痛。这与真正的身体之痛一定引发精神之痛不同，似乎又标识着精神之痛的“第二性”。身体痛苦更容易引起同情和关注，这也是消除身体痛苦的医疗事业远比消除精神痛苦的精神事业发达的原因所在。在文明史早期，身体痛苦就得到了承认，而精神痛苦则与个人品性相关，不但得不到承认，反而是个人品性不端的证明。比如，古希腊哲人归纳出三种善，包括灵魂善、身体善、外在善，与此相对应，也有三种恶，邪恶、疾病、贫穷，而精神痛苦，就是由灵魂恶引发的，几乎是不道德的代名词。[1]身体痛苦、精神痛苦，真是说不清、道不明，我们能够确定的是，身体痛苦直接、尖锐，且引发、伴随精神痛苦；精神痛苦间接、深沉，或由身体痛苦引发，或与身体痛苦无关、脱离身体痛苦单独存在（也会在身体上有所反映）， 二者到了极端，都足以致人死命。

无论是身体痛苦还是精神痛苦，都是人的一种感受。人有各种感受，但痛苦显然不是好的感受，而是不好的、坏的感受。就身体痛苦来说，一个人如果失去了痛觉，即使有身体伤害，也不会有痛苦感受，这时的伤害就不那么痛苦。就精神痛苦而言，对一些人来说是难以忍受的苦闷，对另外一些没有这种敏感和感受力的人来说，却是等闲之事。从这个角度看，痛苦具有主观性。但痛苦仅仅是主观感受吗？痛苦有没有客观的一面？痛苦的主观性与客观性，也是异常的纠结，这是痛苦混沌的第二个方面。痛苦是人的主观感受，但这并不否定痛苦有客观的一面。正如不能将幸福仅仅理解为主观感受，即幸福感，也不能把痛苦只理解为痛苦感。幸福是主观感受，更是一种欣欣向荣的人生状态，那么，痛苦也既是内心感受，更是一种身心受损、内外交困的人生状态。在日常生活中，我们也经常是在两种意义上使用痛苦，一是糟糕感受，一是不幸或灾祸。显然，前者是痛苦的主观维度，后者则是痛苦的客观维度（类似于客观色彩明显的苦难）。痛苦的客观性还在于，虽然个人的感受千差万别，但面对一个痛苦状态，多数人往往都有类似或相同的感受，比如从身体上来说，我们都有大致相同的痛觉、对饥饿都有类似的痛苦体验；从精神上来说，至亲至爱的伤亡在多数人心里都会引发极大的痛苦。这也说明，即使是从主观感受的角度看，痛苦也绝非纯粹的个人感受，具有超越主观的客观性。

痛苦主观与客观的混沌还在于，如果过于强调主观性，忽视客观性，就会导致痛苦的私人化、矫情化，为忽视痛苦提供了现成的借口。痛苦的私人化，即痛苦是个人的，你之所以有那么强的痛苦感受，那完全是你个人的感受性问题，至于痛苦产生的社会条件，比如由不平等的制度所导致的贫困，则在痛苦的私人化过程中轻松溜走。那些占有社会优势资源的人，也会以痛苦的主观性为依据来夸大自己的痛苦，对劣势群体或处在水深火热之中的人来说，这是一种“身在福中不知福”的痛苦，是一种“痛苦的矫情”。

[1]Jeff Malpas.et al. Perspectives on Human Suffering. New York: Springer Dordrecht Heidelberg，2012：132.157.13

如果过于突出痛苦的客观性，也有这样那样的后果。如前所论，痛苦是特定人的痛苦，强调痛苦的客观性，很容易走向将痛苦对象化、客观化，反而忽视、遗忘了承载痛苦的具体的人。另一方面，身体痛苦比精神痛苦具体、客观，更容易得到重视，而精神痛苦则易于被忽视。但在科技发达、物质丰富的今天，精神痛苦对人的威胁更大，或者说精神痛苦是现时代主导性的痛苦。

如前所论，痛苦都是特定人的痛苦，痛苦首先是个人的痛苦。这一判断符合人的常识与经验，痛苦是由个人的感受界定的，是个人“认定”自己是否痛苦，是个人“决定”是否或如何将自己的痛苦呈现出来（不一定是给他人看，有时候就是一种痛苦的自然流露，不带什么意图）。问题是人不是孤立的存在，人总是在“人间”（人之间）。痛苦对人有伤害性，正在受苦的人无论主观意愿如何，都会或隐或显地将痛苦散布出来。个人的痛苦，总会溢出个人，达至个人所在的“人间”。也就是说，我们的痛苦会牵涉他人，他人的痛苦也会牵涉我们。从人是关系性存在来看，痛苦是对个人的伤害，也是对关系的伤害，因为每个人都是关系网络中的一个节点。另一方面，从人的本性来看，如果我们没有感受力，他人的痛苦即使散发出来，我们的牵涉也只是表面的。但人的不同就在于，人有天生的同情能力，不但能够感受到他人的痛苦，还会有一种“不忍之心”。“不忍之心”，在我看来，应该有两个成分，一个由他人的痛苦在我这里所引发的痛苦，另一个是去解除他人痛苦（同时也是解除自身痛苦的）冲动。虽然在具体的情景中，“不忍之心”的这两个部分是融为一体的，很难区分。由此可见，痛苦既是个人的，也是人际的。在个人与人际上的痛苦混沌在于，即使我们能有一个相对严密的陈述，也无法解决实际的痛苦困境。一方面，即使我们承认痛苦有人际的一面，但对痛苦遭受者来说，其痛苦并不会因此而自然减少、减轻，在很多情况下，他人的同情甚至是帮助都无法消解个人的痛苦；另一方面，如果由此而否定、轻视痛苦的人际性，则为道德冷漠预备好了通道。

痛苦混沌的另一个表现是痛苦到底有没有意义。痛苦是折磨，是一种坏的感受，谁都不愿意去主动招惹痛苦。因此，直观看来，痛苦是没有意义的。但如果我们说痛苦毫无意义，又与历史与现实经验不符。从人类这个物种来说，痛苦可以说是一种预警机制，它的作用在于使人对来自内外的身心威胁保持一种敏感性。以痛感为例子，如果没有痛感的预警并使我们避开更大的危险，个人与物种的存活机率可能都要下降不知多少倍。杰佛里（Renée Jeffery）总结出痛苦具有惩罚、拯救、作为生活的一部分、作为回报等四种意义[1]。如前所论，古希腊将精神痛苦与不道德相联系，痛苦就是对灵魂恶的一种

[1]Renée Jeffery. Evil and International Relations: Human Suffering in an Age of Terror. New York:Palgrave Macmillan, 20008：25-28.

惩罚。与此一脉相承，后世的很多宗教，都把痛苦作为一种对人前世今生行恶与念恶的一种惩罚方式。惩罚与拯救（补救）紧密相连，从外在（宗教与社会）来说，痛苦作为一种惩罚就是对罪人或犯错者的拯救；从受苦者自身来说，痛苦是自我拯救（补救）所必须承担的代价，只有付出补偿所犯错误的代价，才能回到良善正途。作为生活构成部分的痛苦是指人作为有限存在，不可能事事顺遂，有限性引发的痛苦不可避免。而痛苦的时常照面，正是提醒人在有限的命定中去创造无限的意义。作为回报的痛苦，则是指人为了获得某种更重要的事物而主动选择痛苦，将痛苦作为一种实现重要目标而选取的一种必要的恶。

痛苦的混沌在在这里又大摇大摆地显身。是不是所有痛苦都有意义呢？只要一问出这个问题，我们就已经发现痛苦在意义这一维度上的混沌。显然，很多痛苦，是无法用意义来标定的。比如说，一个人得了癌症，忍受了几乎无法忍受的痛苦，最终还是未能战胜病魔，这痛苦对他到底有什么意义？从宗教的角度，也许可以赋予这痛苦以意义，但从世俗生活的角度，任何意义赋予都是牵强附会的。再比如，对于纳粹集中营中的幸存者，他们所受的超出想象的非人折磨与痛苦到底有什么意义？无论如何，幸存者还是活着走出了“人间地狱”，那些焚身、葬身于此的人，他们所受的极端痛苦到底有什么意义？我们不但要问是不是所有痛苦都有意义，还要问痛苦对谁有意义。有时候我们说痛苦有意义，不是说对痛苦承受者有意义，而是说对他人、对群体有意义，这是关于痛苦意义思考的一个惯性思维。问题是，如果痛苦对受苦者没有意义，他人也好、群体也好，有什么资格去“享用”他们的痛苦所带来的意义？再一个问题是，我们说痛苦有意义，是指痛苦本身就有意义，还是我们从痛苦中学到了什么、进而建构出意义？即使我们承认痛苦有意义，是哪种意义上的意义依然是一个问题。如果是后一种意义上的意义，那么痛苦是否有意义只取决于人面对痛苦的态度，意义不是来自于痛苦本身，而是来自人对痛苦的理解与处置。如前所论，痛疼对身体有预警作用，在这个意义上痛疼是有意义的。问题是“谁使谁有了意义”。显然，“痛疼使生命有了意义”非常谬误，只能是“生命使痛疼有了意义”，痛疼本身是否有意义，依然是一个悬而未决的问题。我们多数情况下所讲的痛苦意义，都是指从痛苦中学习这一意义上的意义。至于痛苦本身是否有意义，那取决于我们如何看待痛苦的本性。

关于痛苦的本性，或者说痛苦到底是恶还是具有善性，也是痛苦混沌的一个表现。从痛苦有一定的意义来看，痛苦对人来也是有一定的价值。但亚里士多德说，“痛苦是恶，是应当避免的。它或者在总体上是恶，或者以某种方式妨碍实现活动而是恶”[1]。亚氏这样说，一方面是他哲学思考的结果，另一方面，也是时代使然，在古希腊语中，痛

[1]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白，译.北京：商务印书馆，2010：221.40.

苦是 kaka,而 kaka 的另一个含义是 evil（恶）[1]。也就是说，在古希腊，痛苦与恶是一个词、一回事。对德性实现活动的妨碍意义上的痛苦之恶不难理解，比如身体上的疾病及由此产生的痛苦对人的理智德性、行动德性和伦理德性的实现都是阻碍。痛苦总体上或本性上是恶，亚氏并未加以论述，他只是将“令人痛苦的东西”与“卑贱的东西”、“有害的东西”并置，从都是人所竭力避免的东西这一角度来说明痛苦之恶。[2]就人而言，所谓善与恶，用最简单的话来说，就是对人是好还是坏（当然，怎么理解好与坏依然是一个很大的问题）。对人好的，我们喜欢，就是善；对人不好的，我们不喜欢，想竭力避开，就是恶。痛苦对受苦者来说，是不好的，每一个真正的受苦者无需反思，都会自然而然地想摆脱痛苦，那么痛苦就是一种恶。梅耶菲尔德(Jamie Mayerfeld)认为痛苦对受苦者来说是一种内在恶（intrinsic evil）,具有无需证明的自明性。他并不否定痛苦的工具价值，承认痛苦有改善与提升人的作用，但痛苦的工具价值来自于我们对痛苦的利用，不是痛苦本身的价值，痛苦的工具性价值并不能否定痛苦本身的内在恶。更何况并不是所有痛苦都能使人变好，更多的痛苦是使人变得更糟糕，有些痛苦则只会毁灭人。[3]

痛苦不仅对受苦者是恶，从非个人的角度看，痛苦同样是恶。痛苦的非个人之恶，在梅耶菲尔德看来也是内在的、自明的。如前所论，痛苦是个人的，又总是溢出个人，这溢出的是痛苦本身，也是恶本身。痛苦既是对个人的伤害，也是对关系的伤害，前一种伤害是恶，后一种伤害也是恶。对他人的痛苦，我们会有一种“不忍之心”，而“不忍之心”本身已经包含着由他人痛苦所引发的痛苦。“不忍之心”中的痛苦对承载者也是一种伤害，也是一种恶，只不过这种恶与去除恶的冲动是直接一体的，很容易被我们忽略。如果我们将“不忍之心”化为助人行动，这其中的恶已经被战胜而成为善；反过来，如果我们没有将“不忍之心”付诸行动，这其中的伤害与恶就会通过羞耻、愧疚等形式显身。同样，在非个人的维度上，痛苦也是有工具价值的，但这种工具价值同样不能否定痛苦本性上的恶。

再一个纠结的问题是，痛苦来自于哪里。大体来说，痛苦无外乎来自外在与内在。人虽自封为“万物之灵”，也要在自然与物质世界上生活，而这外在于人的客观世界自有其存在方式，不以人的意志为转移。相反，只能是人去服从外在世界的“意志”。比如，自然灾害及与自然灾害密切相关的瘟疫给人带来的毁灭与痛苦，甚至让人产生了幻灭感。即使人竭力去服从自然意志，限于人的无知与傲慢，拂自然之意的情况比比皆是。因此，人与自然和谐相处是例外，与自然发生冲突与矛盾则是常态，自然带给人的痛苦

[1]Jeff Malpas.et al. Perspectives on Human Suffering. New York: Springer Dordrecht Heidelberg，2012：132.157.13
[2]亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白，译.北京：商务印书馆，2010：221.40.
[3]Jamie Mayerfeld. Suffering and Moral Responsibility. New York：Oxford University Press, 1999：85-86.85.112.120.

总是无边无际。更痛苦的是，人虽然在精神上超越了自然世界，但身躯与生命却依然是自然的一部分，总会遇到生老病死，总得服从自然规律，这对自我意识高度发达的人来说，是一种存在性的痛苦。痛苦是恶，是对人的伤害，人人都想避开痛苦，按理说，人不会自找痛苦。但很多痛苦来自人自身，恰恰是人自找的。精神痛苦虽然有外在因素，但更多源于内在精神，自私会导致痛苦、贪婪会导致痛苦、傲慢会导致痛苦、嫉妒会导致痛苦、沉溺会导致痛苦……。甚至很多身体痛苦都是人自找的，比如贪食导致的肥胖及相关疾病与痛苦，药物及毒品成瘾导致的痛苦等。除此而外，痛苦还可以来自他人和社会。他人对我们的伤害可以给我们造成巨大的痛苦，在一个不确定的世界里，谁都无法保证自己不会成为他人伤害与犯罪行为的受害者与牺牲品。同样，痛苦还有社会起因，与社会不平等密切相关的贫困、压迫、剥削、绝望、无尊严给很多人带来了深不见底的痛苦。来自他人与社会的痛苦显然不是外在自然的，但也不是人自身内在的，是一种介于两者之间的痛苦之源。

二、教育的“痛苦使命”

如前所论，教育与痛苦相遇于人。教育作为一种求善、向善、为善的人类活动，在人的痛苦面前，不能无动于衷，而是肩负着消除痛苦的使命。所谓教育的“痛苦使命”是指教育消除痛苦的使命。如果教育能够作为主体，有自我意识，这一使命的承担应该是高尚的、快乐的，而不是痛苦的。即使是痛苦的，使命的承担也没有任何犹豫、退缩的空间，因为消除痛苦与增进幸福一样，是教育的天然使命。

人是有限存在，却又有无限的思想，这一矛盾注定了人的存在性痛苦。即便如此，但痛苦是一种恶，对痛苦承受者及相关者来说都是一种坏的感受，因此，摆脱痛苦是人的自然反应，也是一种无需论证的自明需要。人始终无法摆脱恶而成为纯善的存在，但人始终要反对恶，不能被恶所控制（正是在与恶的斗争中，善得到了发扬、人得到了升华）。同样，虽然痛苦无法彻底摆脱，但与痛苦的斗争一刻都不能停，也正是在与痛苦的斗争中，哲学、伦理、科学、宗教等多种人类事务得以发生、发展。

人类历史既是一部追求幸福的历史，也是一部消除痛苦的历史。在文明史的早期，人从人之外的存在，从诸如宇宙和天神那里寻找痛苦的解决办法，渴望像神那样过无痛无苦的生活。各种神话传说，既反映着先民对美好生活的追求，也折射出他们摆脱痛苦的渴望。轴心文明时代，苏格拉底、孔子等先哲把希望从天神那里拉回到人间，用哲学、伦理、教育来消除痛苦。在（柏拉图的）苏格拉底那里，正义是疗治痛苦的良药，从城邦来说，每个人各安其位就是正义，就是公正而少痛苦的状态；对个人来说，理性、激

情、欲望各安其位就是灵魂的正义，就是一种和谐而超越痛苦的状态。[1]在孔子那里，疗治痛苦的良药则是仁，从天下来说，施行仁道，则天下太平；对个人来说，拥有仁则成君子，而君子是克服了“小人之戚戚”（痛苦）达至“坦荡荡”的人。灵魂和谐的人、君子来自于哪里呢？来自于教育。也就是说，从轴心时代开始，先哲们已经赋予教育以“痛苦使命”。

先哲们的这种哲学的、伦理的痛苦解决方式显然带有精神精英气息，虽然“人皆可为尧舜”，事实上普罗大众与凡夫俗子对此都是敬而远之的。比较起来，宗教的解决办法更容易为普通人所接受。宗教多与痛苦相关，或者说是以痛苦为根基、建立在痛苦解脱之上的。如果人没有痛苦，包括死亡恐惧的痛苦，恐怕各种宗教都会失去存在的基础。走出宗教“迷雾”的唯物主义者，总以为宗教是欺骗愚昧者的迷信。在科学高度发达的今天，宗教虽然不再是人类生活的支配性力量，但其影响力依然不容忽视。也就是说，科学并不能完全解决痛苦问题，宗教存在的痛苦基础依然坚固。基督教以人的原罪为逻辑起点，将此身痛苦视为赎罪和救赎的过程，以获得升入作为极乐世界的天堂的资格，避免死后经末日审判打入万劫不复的地狱。不难看出，基督教的理路是承认人之痛苦，既为人的痛苦找到了根由，即人生而有罪；也为人的痛苦设定了解脱方式，即爱上帝、爱作为上帝之子民的邻人。佛教也是以痛苦为基础，以痛苦之解脱为目的，“一切存在皆苦，生命的目的在于从苦中得到解脱”[2]。如果撇开宗教色彩，从哲学的角度看，佛教简直就是一个关于痛苦及痛苦解脱的学说与实践体系。

对信众来说，宗教可以给予他们解除痛苦的无穷力量，但从非信众或超特定宗教的客观视野来看，宗教引发、激发、制造的人类痛苦并不比其所解除的痛苦少，直至今天，人类的诸多仇杀背后都有宗教仇恨的影子。在这个意义上，宗教作为消除痛苦的一种方式算不上成功。轴心时代的先哲们已经将解除痛苦设定为教育的使命。这一使命的依据就在于痛苦是恶，而教育是善，教育正好站在痛苦的反面，在这个意义上，教育就是为对抗、消除痛苦而生的。从最抽象的意义上来看，痛苦对人来说是一种坏的感受，对人是一种损害，这就是一种呼唤，为善的教育如果听不到这种呼唤，不去响应，那还何以为善？虽然我们不能完全消除恶和痛苦，但恶与痛苦都是本不应存在的事情，与痛苦和恶作斗争正是发展善的过程，教育对人的痛苦无动于衷，那这善的事业从起点上就迷失了方向。

教育的“痛苦使命”常被忽略，一个重要的原因就是我们总把目光放在增进幸福上。如果消除痛苦和增进幸福发生了矛盾，到底哪个优先？显然是消除痛苦优先。首要的原

[1]柏拉图.理想国[M].郭斌和，译. 北京：商务印书馆，2002：167-175.
[2]雅斯贝尔斯.大哲学家》（上）[M].李雪涛,译.北京：社会科学文献出版社，2005:91.

因就在于痛苦就是一个道德呼唤，一个要求救助的呼唤，作为善的事业，教育必须对这现时的道德急需给予回应，否则就是一种不作为之恶，就是道德冷漠。反过来，增进幸福就不是这样一种现时的、急需的呼唤，而是一个主要来自教育自身自觉的长期过程。第二，虽然幸福具有消除痛苦的作用，我们可以想象一个幸福的人更容易克服各种产生痛苦的因素，更容易摆脱、超越痛苦，但一个人如果陷入了痛苦，或者说被痛苦支配了，这时一切增进幸福的活动都是多余的、无意义的。如果说幸福是“地面之上”的存在物的话，那么痛苦就是“地面之下”的存在物，教育要想把地面之上的“建筑”建好，首先要把地面之下的问题解决好，否则就是根基不牢，在地面之上付出再多的努力也是徒劳。当然，更多情况下，人都是苦乐参半、痛苦与幸福共在的。在这种情况下，教育可以有多种路径选择，可以是消除痛苦与增进幸福双管齐下，也可以是消除痛苦或增进幸福为主，以消除痛苦来增进幸福，或用增进幸福来抵消痛苦。

教育肩负“痛苦使命”的另一个原因在于，痛苦对人类的影响如此之深，理应成为包括教育在内的人类主要活动的核心关注点。政治、文化、经济等主要人类活动，对民族骄傲、国家荣光、个人成就的关注，从来都是“无所不用其极”的。与此相对照，痛苦与苦难则被有意无意地置于阴暗之处，得不到人类目光的照射。一方面，被搁置的、被忽视的痛苦不会安分，总会在阴暗中酝酿、躁动、发酵，然后给人类带来加倍的痛苦。另一方面，我们对民族骄傲、国家荣光、个人成就的过度关注又会衍生、制造新的痛苦。教育作为自觉的文化活动，理应比其他活动更清醒、更智慧，自觉承担自己的“痛苦使命”，将痛苦作为自身活动的主要关注点，克制对群体荣耀、个人成就的过度关注，避免制造新的痛苦。

教育的“痛苦使命”还在于大多数人类痛苦，包括贫穷、饥饿、无家可归，都不是自然造成的，而是人类自身制造的，用珀普尔（David E.Purpel）的话说，“都是人性失败的结果”[1]，来自于人的自私、贪婪、无知、愚蠢、傲慢、恶斗、仇杀等人性堕落。面对人类痛苦，我们在很大程度上不能“怨天”，只能“尤人”，从人性反思的角度去寻找消除痛苦的方法。在这一过程中，教育具有双重责任，一方面，教育是基于人性并使人具有人性的活动，也就是说，教育是人性事业，负有人性教化的责任。教育正是通过人性教化来达成减轻、消除人类痛苦的责任。另一方面，制造痛苦的人性失败虽然原因很多，但这里面也有教育的“功劳”，教育也应承担人性失败的责任，以自身出色的人性教化来补救人性失败的过失。

人性失败往往有社会制度的基础，人性失败与制度腐败往往是结合在一起的。可以

[1]David E. Purpel, The Moral Spiritual Crisis in Education: A Curriculum for Justice and Compassion in Education. Massachusetts ： Bergin and Garvey Publishers INC.，1989:4.

说，人类的诸多痛苦，既是人性失败的结果，也是社会不平等的产物。社会学家将不平等视为人类痛苦的首要社会来源。贫困、压迫、剥削、绝望、尊严丧失给许多人带来了无穷无尽的痛苦，而这些痛苦的引发因素都与社会不平等紧密相连。[1]在这个维度上，教育的“痛苦使命”就体现在对人类正义的追求上，通过自身对正义的追求来消弭引发痛苦的不平等因素。教育发出正义的声音，既是对受苦者的声援与扶助，也是对痛苦施加者的谴责与声讨。除此之外，教育作为人类的“道德高地”，应该慈悲为怀，应该给予不平等的受害者及其子女以特殊的关怀，尽最大努力来消除他们所遭受的痛苦。

教育是成年人对下一代的关爱。这种关爱既体现在对年轻一代幸福的增进上，也体现于保护他们免于痛苦的伤害、消除他们正在遭受的痛苦上。教育对年轻一代的“痛苦使命”，既着眼于他们自身，也放眼于人类。也就是说，教育既要致力于消除年轻一代自身的痛苦，也要引导年轻一代走出自我、地方、当下而进入人类，孕育出一种人类情怀，有消除他人、人类痛苦的慈悲之心。一代人，包括每一个个体，如果走不出自身，不能够投身于“人的世界”，无论其自身能力有多强，都无法摆脱痛苦的折磨。如果说教育对年轻一代正在遭受之痛苦的关注与消除是一种“小爱”的话，那么引导他们将自身汇入人类事业，用自身的卓越追求来摆脱痛苦，则是一种“大爱”。

如上所论，教育有“痛苦使命”，即消除痛苦是教育的天然使命。但必要性是一回事，可能性是另外一回事。必要性之后，一个显而易见的问题就是，教育是否有能力去消除痛苦。

教育消除痛苦的潜能首先在于其能够帮助人面对痛苦、认识痛苦。如前所论，由于痛苦的特性，人们总有一种逃避痛苦的倾向。这种逃避倾向不但无助于痛苦的解除，还给了痛苦以恶化、膨胀的机会。这是教育承担痛苦使命的第一个着力点，即教育年轻一代形成对痛苦不回避、不逃避、直面痛苦的态度。这就要求教育自身不回避痛苦，一方面，将人类过去遭受过的痛苦、现在正在遭受的痛苦作为教育的资源和内容，引导学生从人类的痛苦经验和痛苦体验当中学习；另一方面，以年轻一代的当下生活为教育的关注点，与他们一起面对成长中的烦恼和痛苦，将教育的慈悲情怀体现在日常关切上。痛苦的混沌是阻碍我们消除痛苦的一个关键因素。教育可以借助自身优势去穿越痛苦的混沌，与年轻一代一起去探索痛苦、认识痛苦。教育知识资源丰富，既有科学知识，也有人文知识，可以综合起来对痛苦的身心关系、痛苦的主客观关系、痛苦的个体性与超个体性、痛苦的意义与非意义、痛苦的本性等问题进行深入的学习与探索。

教育的概念在今天已经变得比过去狭窄，提起教育，人们本能反应式的理解往往是与身体锻炼无关的知识学习。当代社会的一个滑稽现象非常扎眼：成人社会非常重视养

[1]乔尔·查农.社会学十个大问题[M].汪丽华,译.北京：北京大学出版社，2009:143.145.

身与健身，这方面的真真假假的信息充斥着各种媒介空间，与此同时，学校教育对体育与健康的忽视则是到了一种无以复加的程度。成人社会对养身与健康的重视一方面暴露出身体痛苦给现代人带来的折磨，另一方面，也说明因为教育无视体育与健康教育，正确的健康观念未能确立，各种错误观念乘虚而入，给人带来了无穷无尽的恐慌。实际上，无论中外，古代教育都是包含体育在内的全面教育。对古希腊人来说，教育意味着品格与品味的培养，意味着身体、智慧和想象力的和谐发展，体育是教育非常重要的一个维度。古希腊教育对体育与健康的重视，与那时的社会风气与观念完全合拍，当时非常流行的一个酒歌是这样唱的：“凡人最大的幸福莫过于健康，其次是身体的俊美，诚实所得的财富，还有，在朋友中间永远年轻漂亮”[1]。古代教育已经显示出教育具有消除身体痛苦的能力。首先是将对身体的锻炼作为教育的一个有机构成部分，这不仅有利于健康体魄的获得，还有益于品格的提升，通过“修身”来“养性”。运动能力的获得，享受运动带来的快乐，可以让人受益终身。其次，教育可以引导年轻一代养成良好的生活习惯，包括在饮食、休息、保护、运动等方面的习惯，这既是避免身体痛苦的必要环节，也是精神与品格提升的基础。第三，教育可以引导年轻一代树立正确的健康观念。有些身体痛苦来自于错误的健康观念，比如畸形的身体审美观念带来的痛苦。教育可以通过观念的改变来消除由错误观念导致的痛苦。此外，教育还可以帮助年轻一代正确对待疾病与身体痛苦，为直面疾病与身体痛苦做必要的预备。

如前所论，很大一部分痛苦都是来自人性失败。人性失败者不仅自身是痛苦的，还会给他人带来痛苦。教育是“人性工程”、人性事业，教育存在的目的就在于培植人性、避免人性失败。人是复杂的动物，有各种各样的生命冲动，但人之所以为人，就在于人能控制自己。自我控制是“全部道德德性的基本条件，是全部人类价值的基本前提，甚至，是人类本性的基本特征”[2]。人性失败就在于失去自我控制能力，让生命、灵魂中的负面冲动和欲望主导了自己。本真意义上的教育就是引导年轻一代学会控制自己，学会控制自己的欲望，并以此为起点去生成各种道德德性。控制不仅仅是一个人内在生命和谐的前提，还是人际友善的前提。教育不仅可以引导年轻一代学会调谐内在的生命力，还可以引导他们调谐自我与他人关系。如前所论，教育应帮助人走出自我、地方、当下，通过倾听卓越的声音，使教育中的人汇入他人、走向人类。人是自我的，但人之为人，还在于一定程度的忘我。汇入他人、人类的人，不仅免除了自身的痛苦，也是他人和社会的福音。

教育可以通过对人性的探索来消除痛苦，也可以通过对自然的探索来实现消除痛苦

[1]汉斯·利希特.希腊人的性与情[M].刘岩,译.桂林：广西师范大学出版社，2008:3.
[2]弗里德里希•包尔生.伦理学体系[M].何怀宏,译.北京：中国社会科学出版社，1988:412.

的功能。如前所论，自然也给人带来了各种痛苦，从对自然天象的恐惧到各种自然灾害的打击，不一而足。教育，尤其是现代教育，将对自然现象的认识作为自身任务之一，不但可以消除因为愚昧无知而引发的痛苦，还帮助人获得了更多利用自然的技术。虽然在自然灾害面前，人类依然弱小，但教育和科学上的进步还是增强了人类抵御自然灾害的能力。

如前所论，社会不平等是痛苦的一个重要来源。查农指出，社会不平等以多种方式与痛苦联系在一起，“它产生贫困，导致犯罪，迫使一些人做一些糟糕的工作，促使一些人剥削他人，创造低自尊和失去希望，导致整个社会中的高压力，形成产生及维持苦难的制度”[1]。应该承认，靠教育一己之力是无法消除社会不平等及又此而生的痛苦的，在大多数时期，教育都是社会现状的盟友，是社会不平等的有意无意的“维护者”。这是教育现实的一面，但绝不是教育的全部，教育还有超越性的一面，即超越地域、国度、时代，站在人类、人性的高度上塑造人的一面。教育的这一面，天生就是对社会不平等的反抗。人生而不平等，这既是生物学事实，也是社会学事实，但教育却可以超越这种事实，让人生而平等的思想在人类个体的心底扎根。贫困作为社会不平等的后果，给穷人带来了双重痛苦，即贫困本身的痛苦和因贫困而受人鄙视的痛苦。虽然前一种痛苦是更为根本的痛苦，但后一种痛苦给人的伤害甚至更大。教育是打破贫困痛苦循环的重要机会与机制，或者说教育是穷人摆脱贫困的主要渠道，在这个意义上，教育具有反贫困的功能。即使做不到这一点，教育还可以传递一种尊严观念，即一个人即使身处贫穷和困境，也是有自尊和尊严的。教育可以对抗社会流俗，使富者及一般社会大众反思并羞于自身的傲慢与冷漠，学会给予贫者以应有的尊重。因贫穷而丧失尊严，或因富有而失去对他人的起码尊重，都是精神贫困的表现，在这个意义上，教育也具有反对精神贫困的功能。

三、“他人的痛苦”与教育的“特殊使命”

教育具有“痛苦使命”，即减轻痛苦的使命。痛苦都有特定的承载者，从承载者的角度，可以把痛苦分为“我们的痛苦”与“他人的痛苦”。具体到教育领域，“我们的痛苦”就是发生在教育领域之中的痛苦。教育不是可以与教育中的人分割开来的孤立活动，因此教育也就无法把教育中发生的痛苦，即教育中人的痛苦当作“他人的痛苦”。“他人的痛苦”则是教育领域之外的痛苦，包括围绕在教育机构周围的社会痛苦，以及与特定教育机构相距遥远的远距离痛苦。教育的“痛苦使命”里的痛苦是一般意义上的痛苦，

[1]乔尔·查农.社会学十个大问题[M].汪丽华,译.北京：北京大学出版社，2009:143.145.

也就是说，无论痛苦来自哪里，是何种类型，教育作为一项人性活动，都要尽力去消除这痛苦。教育具有“痛苦使命”，意味着无论是“我们的痛苦”还是“他人的痛苦”，教育都不能袖手旁观、无动于衷，都应以自己的行动与之进行斗争，去减轻、消除它。当教育去努力实现自己的“痛苦使命”时，教育就是善的活动，就是道德教育。

在教育的“痛苦使命”中还有一个特殊的成分，即教育学生去减轻、消除“他人的痛苦”，这是教育与道德教育的一项“特殊使命”。对学生个体来说，自身痛苦之外的痛苦，都是“他人的痛苦”，既包括身边同龄伙伴的痛苦，也包括教育之外的社会痛苦和远距离痛苦。如前所论，痛苦具有超个体性，作为个体，消除他人痛苦是我们的自明责任。教育作为人性活动，既要以自身的行动去承载“痛苦使命”，也要教会学生去承担消除他人痛苦这一自明责任。

自明责任（prima facie duty）是不用证明的责任，即不需要证明就可以得到理解的确定无疑的责任。人是道德存在，对是非对错有一定的天然判断力，不需要去做特别的论证或证明。自明责任有这样一个预设，即特定种类的行为是错的或是对的，我们都知道，不需要去思考其为什是对的或错的。比如，我们都知道救人是对的，害人是错的，至于为什么救人是对的、害人是错的，根本不需要去加以证明。责任众多，有些责任需要理由，而自明责任不需要理由，这种责任本身就是尽责的理由。这是自明责任的第一个特征，自明责任的第二个特征则是，自明责任不是我们自己主观所认定的责任，而是独立于我们个人看法的客观责任，自明的责任是我们的客观社会关系所规定的责任。[1]自明责任的客观性与责任的确定无疑性是内在相通的，即无论一个人主观是是否承认，自明责任都是确定无疑的，也是客观存在的。如果有人不尽某种自明责任，我们常常会有这样的反应：“没有这样做的”。这样的反应揭示的正是自明责任的客观性，即不是“应当如此”，而是“事实如此”。

需要说明的是，自明责任虽然是“自明的”（self-evident），但并不是“明显的”（obvious），正如罗斯所说，“ 一种行为……是显见正当的、自明的，并不是说它从生命的一开始就是自明的，也不是说第一次接触到这一命题就认识到它是自明的，而是说当我们的心智达到一定的成熟程度而且对这一命题给予了充分的注意时，才能认识到它是无须证明的，也无须在其自身之外寻找根据”[2]。而且，自明责任虽然是不需要证明、确定无疑的责任，但也不是无条件的责任，不是无论如何都要去履行的责任。一方面，自明责任有很多，彼此之间会有冲突，在冲突的情况下，到底哪种责任优先，也需要根据具体情况进行判断和选择；另一方面，自明责任的履行也是有限度的，自明责任并不

[1]龚群.罗斯的自明义务论[J].齐鲁学刊, 2009, (6):90-95.
[2]W . D .Ross , The Right and The Good . New York：Oxford University Press Inc.，2002:29.24.

等同于无限责任。

自明责任的意义在于对内在善（intrinsic good）的自动化维护。“正是自明性的责任把这种自明性的内在善变为现实,而且是越多越好，如果不如此行动,内在的善就不会实现,……有三种主要的内在善，即美德、知识和带有特定限制的快乐”[1]。就美德而言，从自我完善、不伤害他人到仁慈，都是内在善，与此相关的自明责任就是对这些内在善的维护。知识不仅对我们自己，而且对他人都是一种善，与知识相关的自明责任就是对知识之善的维护。至于快乐，总体上是一种内在善，因此，我们有增进自身和他人快乐的自明责任，但必须给快乐加上一些限制，比如符合道德、不过度（不伤害自己、不影响他人）等。

解除他人痛苦作为一项自明责任，是对美德（仁慈）这一内在善的维护，通过对恶的消除来使美德之善得以彰显。解除他人痛苦作为一种自明责任，其实是无需论证或证明的。如果非要论证的话，可以从痛苦的本性那里去寻找依据。首先，痛苦对经历者是坏的，这是痛苦本性属恶所决定的；第二，痛苦从非个人的角度（impersonal perspective）看,也是坏的，这是由痛苦本性属恶与痛苦的非个人性共同决定的；第三，无论是从痛苦经历者个人的角度，还是从非个人的角度，我们都有责任去解除痛苦，这既是助人，也是自助。[2]解除他人痛苦之所以是自明责任，归根结底，就在于痛苦是恶，痛苦的出现，是对人的不可能侵犯性（intactness）的侵犯，也是对我们生活的这个世界的伤害，无论其损害的是我们自己还是他人，都不应发生，我们都有阻止其发生或消除其损害的责任。痛苦作为恶，不应该发生，这是“硬币”的一面，另一面则是我们做正确的事情阻止其发生、消除已经发生痛苦之危害。

如果说消除我们自身的痛苦是一种自明的责任，相信理解起来毫无困难，因为每个人都有这样的个体经验。虽然有“两害相权取其轻”的情况，即在特殊情况下甘愿忍受痛苦，但在正常情态下，正常的人都不愿忍受痛苦，解除痛苦不需要任何理由。这里的困难在于“他人的痛苦”，即解除他人的痛苦也是一种自明的责任。解除他人痛苦，其实每个个体都有与解除自身痛苦一样的经验，即我们都有不忍之心。正如孟子所言，见落井而救之，这种由不忍之心所推动的行动，“非内交于孺子之父母也，非所以要誉于乡党朋友也，非恶其声而然也”（《孟子•公孙丑上》），而是“我突然不再是我自己一举一动及其所含私利的主人，是存在本身，通过我，为他人的利益而行动起来”[3]。这就涉及到自明责任的第二个特征，即责任的客观性。无论是谁的痛苦，一方面是对痛苦承受者的伤害，另一方面也是对非个人的人性和内在价值的伤害，可以说痛苦具有客观的价

[1]W . D .Ross , The Right and The Good . New York：Oxford University Press Inc.，2002:29.24.
[2]Jamie Mayerfeld. Suffering and Moral Responsibility. New York：Oxford University Press, 1999：85-86.85.112.120.
[3]弗朗索瓦•于连.道德奠基：孟子玉启蒙哲人的对话[M].北京：北京大学出版社，2002:3.

值损害性（disvalue）,那么作为人，我们有“主体无涉”（agent-neutral）的理由去清除它。主体无涉，意味着无论痛苦承受者是谁，我们都有理由和责任去解除痛苦。[1]

我们可以从一个反例中看出解除他人痛苦的这一责任的自明性。从个人来说，痛苦可以是自我导致的、他人导致的、自然导致的，比较而言，他人导致的痛苦，尤其是他人基于主观故意导致的痛苦最难以忍受。痛苦无论来自哪里，都是痛苦，在程度相同的情况下，对人的伤害也是相当的，为什么我们会觉得人为导致的痛苦更令我们痛苦呢？这当然有对痛苦施加者的厌恶的因素，但主要的是我们对人、对同胞有期待，期待他们能够在我们遭遇痛苦时施以援手，在人为痛苦的情景中，不但我们得到救助的期望破灭了，而且痛苦又是同胞施加的，怎能不让人感到绝望？从这一现象中，我们可以看出，在我们遭遇痛苦时，我们把得到他人的救助当成一种自然、自明的期待，那么反过来，在他人遭遇痛苦时，他人对我们也有一种自然、自明的期待。

解除他人痛苦作为一种自明的责任，并不是自发有效的，有太多的因素可以遮蔽、扭曲这一责任。比如自我利益的考虑，不少人在面对他人痛苦时，不是没有“不忍之心”，不是没有意识到解除痛苦的自明责任，而是个人利益的考虑超过了道德直觉和责任承担。不履行解除他人痛苦这一自明责任的后果其实也是自明的。如果说痛苦是对人不可能侵犯性、完整性的威胁，那么拒绝承认、拒绝解除他人的痛苦就是一个多重威胁。这既是对受苦者的拒绝，是对他们作为人的拒绝，也是对他们与我们的关联性（connectedness）的拒绝，更是对我们基于这种关联性的人性的拒绝。[2]正是因为有相互之间的扶助，人才得以与其他物种拉开距离并在地球上卓然而立。从他人的痛苦中掉头，拒绝帮助他人，表面上看是对他人的拒绝，但实际上也是对我们得以生存的内在善和普遍人性的拒绝。拒绝了让我们得以立世成人的善良人性，那我们还是人吗？

承担解除他人痛苦这一自明责任，在全球化和电子化时代具有迫切的意义。过去时代，人们的生命活动半径有限，他人的痛苦往往非常直观，甚至就在眼前，不忍之心更容易得到激发和表达。在全球化时代，“远距离痛苦”作为一种新型的痛苦形式走进了我们的生活。这种痛苦一方面与我们相隔遥远，带有一种陌生气息，另一方面，涌到我们眼前的这些痛苦都是有媒介的，是通过媒介送到我们眼前的，与我们就在现场的他人痛苦相比，有强烈的间接性。陌生性和间接性可以给我们压抑不忍之心以很好的借口，使自明责任变得可疑。在电子媒介时代，媒体是“眼球行业”，能吸引眼球才有利可图，其运行逻辑是“语不惊人死不休”。那么什么内容最能博人眼球呢？正常不吸引人，反常才能引人注意。在这种逻辑下，痛苦和苦难成了电子媒介的主体内容，世界各地的痛

[1]Jamie Mayerfeld. Suffering and Moral Responsibility. New York：Oxford University Press, 1999：85-86.85.112.120.
[2]Jeff Malpas.et al. Perspectives on Human Suffering. New York: Springer Dordrecht Heidelberg，2012：132.157.13

苦与不堪通过现代媒介技术被送到地球每一个角落的客厅、卧室。他人痛苦成了现代人的消费品、娱乐品，我们对他人痛苦的“脱敏”（desensitized）不可避免,随之而来的则是全球性的“同情疲劳”（compassion- fatigue）和“灵魂麻木”（anesthesia for the soul）。如果任由这种趋势无限发展，人性堕落及由此导致的后果将不堪设想。

培养年轻一代有承担解除他人痛苦这一自明责任的意识，是教育和道德教育的“特殊使命”。这一特殊使命的完成，首先有赖教育自身的道德性和道德教育的质量。教育的道德性和道德教育的高质量，可以孕育学生心灵，充分发掘每一个学生自身所具有的道德潜能，进而在每一个学生身上实现可能的德性卓越。真正的德性具有领域汇通性，即可以跨越领域界限运用于各种情景。也就是说，学生如果在有良好的基本品德，其在面对他人痛苦时，承担解除他人痛苦这一自明责任往往是水到渠成、自然而然的事情。正是在这个意义上，梅耶菲尔德认为一般的道德行为原则可以作为解除他人痛苦这一自明责任的“第二原则”（secondary principles），即我们践行一般道德原则，比如勿杀生、勿伤害、不羞辱、守诺、保护亲人等，虽然不是特意为了解除、减轻他人痛苦，但实际上却具有不制造痛苦、消除他人痛苦的客观意义。[1]

对年轻一代自明责任意识的培养可以通过生活熏陶的方式进行。当教育以解除他人的痛苦作为自身的道德责任时，预设的是人的善良本性，培育的也是人的仁慈之心。学生在这种生活之下，解除他人痛苦的责任意识在不知不觉之中就已形成。当教育把他人的痛苦当成刺激学生努力竞争的工具，预设的前提是人的自私性，利用的是人的自我保护本能。学生在这种生活之下，自我利益的考虑会超过一切，他人痛苦也就很难感受得到，或者即使感受到了，也会无动于衷。也就是说，对年轻一代解除他人痛苦自明责任意识的培养，关键在于教育的痛苦态度和对“痛苦使命”的承担。而这正是当今教育最失败的地方，即利用年轻一代对痛苦的恐惧，以痛苦来威胁学生努力为自身前途而奋斗，甚至不惜在教育过程中制造痛苦，以痛苦作为控制学生的有效手段。当然，人有主体选择性，在良好教育下，不是每个人都能学好；在恶劣教育下，也不是每个人都会学坏。但教育作为一种自觉活动，不能寄希望于这种个体偶然性，而应在清楚自身局限性的同时，尽最大努力去做到最好。

解除他人痛苦这一自明责任意识的培养，可以从消除承担这一自明责任的最大障碍着手。从他人痛苦中脱身、调转眼睛，或者只当他人痛苦不存在是我们承担解除他人痛苦这一自明责任的最大障碍。人是复杂的动物，面对他人痛苦既有不忍之心，也有厌恶之情与否认之冲动。否认、无视他人痛苦的存在，也是我们一个根深蒂固的心理需要。如前所论，这种心理需要源于人的自我保护，因为痛苦是一种糟糕的体验，我们都怕痛

[1]Jamie Mayerfeld. Suffering and Moral Responsibility. New York：Oxford University Press, 1999：85-86.85.112.120.

苦上身，担心他人的痛苦变成我们自己的痛苦，为了自身的安全，就可能有意无意地压抑不忍之心，从他人痛苦中掉转眼睛。正是因为人有这种心理需要，才有诸多心理机制来使之得到满足。第一个机制就是选择性视盲，即他人的痛苦虽然就在眼前，但我们就是视而不见。也就是说，我们的眼睛虽然是视觉器官，但在很多情况下，看见或看不见什么不是由眼睛决定的，而是由心愿决定的，即愿意看见或看不见什么，在这个意义上，我们可以说“眼随心”，是“心之眼”（mind’s eye）。第二个机制是将痛苦的根源归结为受苦者自身，然后我们就可以受苦者是自作自受为借口摆脱解除其痛苦的责任。第三个机制则是在我们自己和受苦者之间拉开距离，将我们与他们区分开来，以此来为自身开脱：不是我们不愿意帮助他们，而是因为他们是与我们不一样的人。

要克服第一个障碍，教育首先要做到的是自身对痛苦的“看见”，即有“看见痛苦之心”，用自身对痛苦的敏感来熏陶、激发受教育者对他人痛苦的敏感。第二，人皆有不忍之心，教育应保护并培育学生的不忍之心，并使之得到扩展，使之战胜、克服对他人痛苦的厌恶与否定之冲动。孟子的方法是将不忍之心“达之于其所忍”（《孟子·尽心下》），即将极端情景下的自发反应扩展到日常事务上。第三，教育还可有意识地引导学生关注他人、社会和远距离痛苦，在对痛苦的敏感中培养感受痛苦之心。要克服第二个障碍，就要从痛苦的本性出发，一方面帮助学生认识到痛苦无论来自哪里，都是一种恶，既是对受苦者的伤害，也是对我们的伤害；另一方面，没有人真正愿意主动承受痛苦，即使是那些看起来是自我导致的痛苦，背后都有社会和制度的原因。比如在课堂上主动挑衅老师、自找惩罚的学生，他们的痛苦看上去一切都是自找的，实际上却是学校制度已经预先将设定了他们的命运。要克服第三个障碍，就要通过教育破除各种人为壁垒和偏见。人是复杂的动物，从来没有、将来也不会以单纯的人来存在，总是以各种自发或人为的群体或制度来存在，这种群体和制度化生存在给人以保护和依靠的同时，也带来了各种壁垒和偏见。人与人之间的各种壁垒和偏见，正是妨碍我们承担解除他人痛苦这一自明责任的障碍，也是现成的借口。教育作为一种超越地方、超越小群体、超越狭隘自我利益的力量，破除各种壁垒和偏见是自身使命所在。

如前所论，解除他人痛苦这一自明责任不是无限责任，在培养学生的责任意识时不能用圣人的高标准来要求他们，而应从承担最基本的责任做起。安德森（Ronald E.Anderson）根据“牺牲”（不赞同“牺牲”这个词，尽责不是牺牲，而是努力或奉献）大小、社会距离（亲疏）和痛苦程度（高低）三个标准，将助人者分为八个层次：（1）完全利他之人（ultra-altruist）（为陌生人的严重痛苦而做出重大牺牲），（2）善人（philanthropist）（为陌生人的严重痛苦做出小牺牲），（3）行善者（benefactor）（为亲近之人的严重痛苦做出大牺牲），（4）善心之人（compassionate）（为亲近之人的严

重痛苦做出小牺牲），（5）志愿者（volunteer）（为陌生人的轻痛苦做出大牺牲），（6）捐助者（donor）（为陌生人的轻痛苦做出小牺牲），（7）关怀者（caregiver）（为亲近之人的轻痛苦做出大牺牲），（8）帮助者(helper)（为亲近之人的轻痛苦做出小牺牲）。[1]根据这一分类，可以教育学生从解除亲近之人的严重痛苦出发，由此延伸到解除亲近之人的轻痛苦和陌生的严重痛苦；由解除亲近之人的轻痛苦和陌生人的严重痛苦出发，再延伸到消除陌生人的轻痛苦，遵循不忍之心的扩展规律，逐步提高承担解除他人痛苦这一责任的意识和能力。

如前所论，在电子媒介盛世，远距离痛苦是一个难解的时代症结。一方面，电子媒介有歇斯底里的苦难偏好，疯狂地将世界各地的苦难送到寻常百姓的客厅、卧室；另一方面，即使有消除远距离痛苦的意愿，作为普通人，我们所能做的非常有限，按照波尔坦斯基的观点，无非是捐款（paying）和言说（speaking）这两种方式而已。[2]而且，这两种有限的两种方式，都是间接方式，无法直接达至于受苦者。捐助虽是一种行动，但救助者和被救者往往互不清楚，救助者无法了解自己行动的效果。在多数情况下，捐助行为只是对捐助者起到了一种良心安慰的作用，即无论有无效果，反正我已经有所行动。正是在这个意义上，有人指出捐助行为甚至可能变成一种逃避责任的方式。言说连行动都算不上，只是话语而已，对受苦者没有实质性的帮助，要想发挥效果，必须借助于体制、制度的建构。即便如此，也不能忽视这两种方式的道德意义。对没有收入的学生来说，捐助不是主要的承担责任方式，但在特殊情况下，也可以引导他们参与解除远距离痛苦的捐助活动，让他们有帮助远方受苦者的机会，在实际行动中体验承担责任的过程。教育本身就是以言说为主要活动方式的，言说可以成为未成年人承担消除远距离痛苦的主要方式。学生对远距离痛苦的揭示与呈现，虽然不一定能够引起多大的社会关注，更不要说推动制度变革，但正是在这样的过程中，他们体会到了他人的痛苦，开阔了道德视野，使不忍之心得到了表达和扩展。善良的力量正是在这样的过程中得到集聚和强大，在适当的时机下，就可以化为制度变革的力量。

[1]Ronald E. Anderson. Human Suffering and Quality of Life: Conceptualizing Stories and Statistics. New York ： Springer Dordrecht Heidelberg,2014:90.
[2]LucBoltanski. Distant Suffering: Morality, Media and Politics. Cambridge：Cambridge University Press, 2004:17.

培养“和谐人”：学校教育目的研究
——一种基于《周易》阴阳论的探析

黄涛　易连云

西南大学教育学部

摘　要：培养“和谐人”是学校教育目的由来已久的追求。“和谐人”培养问题上，《周易》阴阳论所蕴涵的“阴阳对立合一”、“阴阳互根互用”的辩证法则对构建有意义的教学交往；发挥自律与他律的组合效应；正确认识个体差异的善与恶等方面具有重要的启示和借鉴作用。

关键词：和谐人学校教育目的周易阴阳

教育目的是教育活动区别于其他人类社会实践活动的根本所在。培养人是教育的根本立足点，是教育价值的根本所在，是教育的本体功能，是教育的出发点和归宿。学校是专门培养人或以培养人为主要活动的场所。《周易》阴阳论的哲学思想对学校教育培养人的问题具有重要的启示和借鉴作用。

一、培养“和谐人”的提出

构建和谐社会的目的是要实现人的全面发展和更好地满足人们的需要，然而，社会的和谐必须基于人的和谐，只有人与自然、人与社会、人与人以及人身心都得以和谐，社会的和谐建构才成为可能。因此，要完成社会结构、社会运转以及社会状态的和谐，社会主体本身和谐的建构至关重要。然而，在社会主义和谐问题的相关研究成果中，社会主体的研究相对社会客体的研究处于弱势。其中放置与学校场所的论述更是鲜见。

表 1 1950—2016 年篇名“和谐”的文献检索情况一览表

检索范围	学科领域	检索条件				
		和谐	和谐+社会		和谐+人	
全部期刊	所有	133448	51319	38.46%	5623	4.21%
	教育学	25693	6322	24.61%	741	2.88%
核心期刊	所有	24999	11570	46.28%	957	3.83%
	教育学	4425	1391	31.44%	128	2.89%

博硕论文	所有	5029	2551	50.93%	196	3.90%
	教育学	1023	356	37.80%	15	1.47%
文献	所有	330617	103251	31.23%	13112	3.97%
	教育学	53077	9990	18.82%	1629	3.07%
合计		578311	176337	30.49%	22401	3.87%

如上表统计所示，在 CNKI 数据库中检索篇名含“和谐”的文献 330617 条，其中教育学科领域 53077 条，研究成果丰厚且研究热情从 1997 年后逐年快速高涨。但是，进一步细化检索，如下表统计，有关社会结构、社会关系、社会客体要素等社会视角研究成果比重明显高于社会主体的研究。期刊论文、博硕论文等全部文献资料中篇名包含“和谐+社会”的成果比重达到 30.49%，“和谐+人”的比重只有 3.97%。博硕论文教育学科领域中“和谐+社会”成果是“和谐+人”的 24 倍，比例之差达到最高值。

综上，教育是实现社会需要与个性发展融合的最重要中介，从教育产生那天起，个人发展与社会需要就是教育目的价值体系不可分割的两个部分：一面是重视个人价值的教育目的观；另一面是重视社会价值的教育目的观。他们立场虽然有所差异，但也未完全极端化，仅仅是“个人”与“社会”上更偏重谁的问题。目前我们各级各类学校在践行教育目的时候，往往淡忘学校教育根本职能，把教育本质与教育的社会职能混为一谈，再加学校管理制度和教育教学上急功近利，致使学校教育沦陷为社会需要的供货商，照订单生产成为唯一人才检测标准，教育目的被局限于“社会”的盒子里，人为的割裂本身统一存在于培养活动中的两个价值立场。将人的发展视为社会需要的工具和手段，这显然是对教育目的内涵本质狭窄的和片面的践行。不坚守培养人作为教育的根本和学校工作的中心，背离教育应然之位的教育目的，是不可能有效地履行其社会职能的。

“和谐人”的“和谐”蕴含着对自然、经济、道德、生态的统一，蕴含着各因素查缺补漏的整合，是完整性和差异性完美的融合。从马克思主义对人本质的界定来看，“和谐人”是囊括经济关系、道德社会关系、自然生态关系的一种关系体，是一种在“机遇”中的存在体，即向外与自然、社会、他人有遇见的关系，向内有与自己内心的遇见的关系，在处理这些关系的时候，他遵循的是合目的和合规律的原则，能够趋时变通的适应它们，与它们之间的协调尺度的把握受到主观价值目标和价值追求的影响。

“和谐人”并不是对已有的人性样态的不足以及与现实的“违和感”而提出的一种新的人性样态假设，不是历史发展阶段对人性发展的要求的产物。它是学校教育目的由来已久的追求，已有学者提出的自然人、经济人、道德人与生态人都是这个追求历程中的阶段性表征，因为“每个时代都有自己的关于人的形象”[1]。“和谐”仅仅是一种人性

[1] [德]M·兰德曼.哲学人类学[M].阎嘉译.贵阳:贵州人民出版社,2006:8(序).

属性和成人规范的界定，而非实体性的终极目标存在，是人之为人的生命真谛的折射。和谐人就是基于人先天有限性、发展过程生长性和生存情境性的一种应然人格，是无限发展力的生命体。

二、《周易》的阴阳论思想

《周易》是中国古代先民在生活实践中形成、创造并流传下来的“符号学”著作，“—（阳）”、“——（阴）”不仅是全书的构成的基本符号，而且也是《周易》哲学思想的基本要素。《庄子·天下篇》云：“《易》以道阴阳”。司马迁在《史记》中也说到：“《易》以道化。”都强调《周易》这部书从哲学上可以归结为“阴阳”问题，阴与阳的“易”是《周易》解释事物的性质及其变化的法则的理论核心。易学中，宇宙万物是以“一阴一阳之谓道”的形式显现，“一阴一阳之谓道”为“天地之大义”，因为它表明了一切事物构成和发展的总规律，一方面，万物没有阴阳对立面的矛盾，就不可能因阴与阳的相激、相荡、相摩与相射而实现运转，即“创生”；没有阴阳交易互补，万物运转就不可能达到平衡，实现“续生”的可能，同时一阴一阳的独立性孕育着打破平衡的需要，因此，万物之间构成的是一种动态平衡的关系。“创生”与“续生”因一阴一阳而得以不断循环；另一方面，又指出阴阳运动都有着一定的秩序和规律，当其规律发生紊乱，就会发生某些变异或灾害。

“阴阳”是对相关事物或现象相对属性或同一事物内部对立双方属性的概括。《周易》中所说的阴与阳，除了象征天与地、阴与阳、明与暗、大与小、重与轻、刚与柔、尊与卑、动与静、男与女等等，更重要是用阴爻和阳爻的奇偶数符号来说明宇宙万物一切变化现象性质与作用，以及揭示宇宙万物推崇阴阳交易后生生不息的自然规律。如表事物凡动、热、强壮、明亮、公开、亢进、有力、向外者为“阳”；凡静、冷、柔弱、晦暗、隐蔽、减退、无力、向内者为“阴”；凡光明、正大、公开、运动、生长、向上等为“阳”；凡阴暗、内隐、静止、向下等为“阴”。阳的特征是“刚”与“健”，意味着进取性和主动性，动是刚健的表现；“阴”的特征是“柔”与“顺”，意味着服从性和受动性，不动是柔顺的表现。阳刚与阴柔是易学的基本范畴。

《周易》的阴阳论思想主要概括为两点：

第一，阴阳不易：对立与合一

《周易》阴阳关系的首要表现是不易性，主要包括两方面：一是阴阳独立存在事实的不易性。阴与阳同属于异质，异质之间既存在尖锐地对立的关系，世间万物一分为二成为各自独立的生命体，以两两相对的方式存在着。二是阴与阳互动法则的不易性。阴

与阳又异质同体，异质之间存在和谐地统一的关系，即阴阳二合为一而成为生命的共同体。即阴与阳或刚与柔，相生相克，相反相成；阴与阳或刚与柔，可以相互撞击，彼此渗透，相荡相济，亦刚亦柔，形成亦此亦彼的美。《周易》阴阳对立的智慧在于：对立的事物可以达到和谐统一。

第二，阴阳变易：互根与互用

阴阳的互根互用是指事物或现象中相互对立的阴阳两个方面，具有相互依存、相互为用的关系，古人多称“阴阳相成”。阴阳互根，是说阴和阳任何一方都不能脱离另一方而单独存在。每一方都以其相对的另一方的存在为自己存在的前提和条件。如上为阳，下为阴，没有上也就无所谓下，没有下，也就无所谓上。左为阳，右为阴，没有左，就无所谓右，没有右，也就无所谓左。热为阳，寒为阴．没有热，就无所谓寒，没有寒，也就无所谓热等。所以说，阳依存于阴，阴依存于阳，这种阴阳相互依存关系，称为“互根”[1]。阴阳互用，是指阴阳在相互依存的基础上，某些范畴的阴阳关系还体现为相互资生、相互促进的过程。这种阴阳在互根基础上的资生、促进的互用关系，称为阴阳的“互用”[2]。阴阳的互根互用既是事物发展变化的条件，又是阴阳转化的内在依据。“如果阴和阳之间不存在互根互用的关系，那就不可能发生相互转化的关系。”[3]

三、《周易》阴阳论对“和谐人”教育目的的启示

1．培养“和谐人”，构建有意义的教学交往

人的未完成性决定了人的全面发展因需要的多样性和多层次性出现动态性，和谐人“不同而和且和而不同”的内在特征要求建构“自我生成”的教育理念。这种教育理念是以教育生境中人的自我生成和自我改造为旨归，倡导构建有意义的教育实践过程。“有意义”正是目前教学活动中所缺失的东西，具体表现在教师与学生在成人的教学活动中没有找到自己存在的意义。

首先，教师存在的合理性？教育生境中，关于存在的话题就是教师与学生。传统“灌输式”教育来说，教师存在的合理性就是知识上的距离，教师永远是知识上的权威和先知者，在教师眼里学生永远是无知是“容器”。社会客观环境以及人的能动性，都决定了教师已经不在是知识的距离的操控者，师生互为的可能性和必要性已经成为事实。然而，有些教育者脱离现实，用“精神距离”维持着“知识距离”的那份虚构的自尊。存在就要被感知，如果教师的存在仅仅就是“在那里”，作为教师的价值而言，这与没有

[1]田代华.传统中医学理论[M].海口:南海出版公司,1991:12.
[2]何银洲.中医如此神奇之阴阳五行藏象[M].北京:农村读物出版社,2009:10.
[3]尹增才.阴阳谐和摄影之道[M].昆明:云南大学出版社,2007:7.

存在有何区别，没有任何价值，可能还不如网络课程。教师的传道、授业和解惑，每一样都不可能是单方面能完成的，学生永远都是“容器”，他终有一天会满载。学生是客体，没有反思和没有交流，人类文化不可能更新和发展，教育存在也就没有价值。

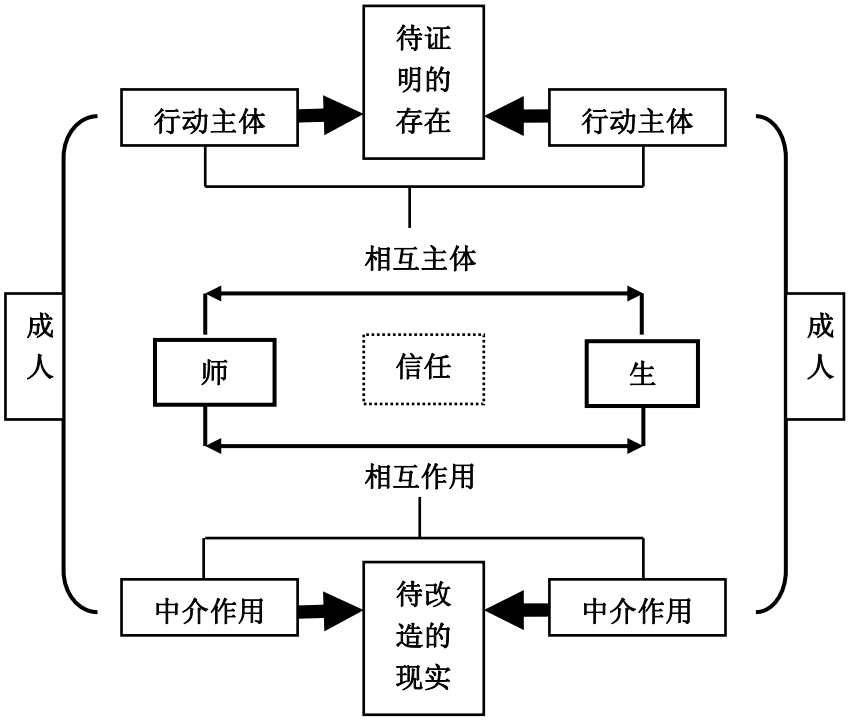
从教育的道德或者是教育的“善”的角度讲，教育活动中学生主体参与教学活动的程度是教育最大的“善”，教育目的定位要真正的从物回归人，使教育成为“成人”的事业，那教育就不能如杜威指出的，人不是像硬币一样在盒子中那样的存在于那一种环境中，而是像植物在阳光和土壤中那样，它属于它们，并育它们能量相连续，依赖它们的支持；并且，只有当它运用它们，以及当它从它们的天然冷漠出发逐渐重建温和而文明的环境时，它才能够增长。

因为，教育生境中的“人”是在“相遇”中的关系存在。从人的角度上，师生一样是超生命性质的生命体，学生意识决定了他不可能是“容器”，他在接受知识的时候，更像一个加工器和过滤器，他们有选择的意识更有选择的能力，因为，生活中的运用是他们个人的事情，所以他们为自己的责任意识也不允许自己教学实践中被物化。相对“灌输式”教育的非人待遇，目前的教育也没改进多少，在回归成人教育的过程中，教育实践活动呈现的繁荣景象掩盖不了学生“半人类”的待遇。如上图呈现的，过去教师与学生之间的相遇时单方向的，现在的关系转向了师与生的双向，师生在教育生境中的相遇时互为的状态。但是，为什么互为中，学生仍然没有走向“人类化”的道路，化停留在“半人类”状态呢？原因在于师生对话没有将反思引向行动。

其次，拥有就是存在吗？之所以出现上面师生存在意义缺失，其中错误的认为“存在”就是“拥有”，简单的将两者等同起来，无论是教师还是知识，存在就意味拥有了。教师“讲授”了知识和技能，学生就拥有了知识和技能，教育任务就完成，教育目的就达到了。如果“存在”就是“拥有”，学校可能就只剩下图书馆的功能，学生学习过程可能就是机器扫描的程序，教师，可能在词典中都不会出现，因为按照“存在”就是“拥有”，建立学校最直接的原因就是需要圈地投资建设图书馆，学校如果需要人，那也只能是学生和图书管理员。“存在”等同“拥有”，如同扼杀了生命，内心的活动停止，教育就沦落成造人工业，生产有用的工具。要想真正的拥有知识，必须是建立知识大厦中的师生的“交往”，交往才可能将反思引入行动。to be（存在）就意味着 to have（拥有），但是存在绝对不等于拥有，拥有仅仅是存在的条件。

要使师生的交流和对话不在重蹈覆辙，成为改革道路上的“作秀”，这就意味着对话必须负载着信任的实践活动。信任是互动和对话的先决条件，如下图中，教育生境中的师生相遇必须加入信任。师生对话的实现是建立在信任的基础上。只有建立在信任基础上的对话才是有价值和有意义的。学生相对教师，的确存在很多不足和确定，而且自

古以来的“家长”和“权威”的教师“气场”，使得学生在与教师的相遇中出现了二重性的矛盾心理，一方面“看不起自己”，默认的生存在压迫中；一方面“看得起自己”，内心对压迫的反抗。教育是成人的事业，而且直接对象是学生生命的生成，教师不仅不能让学生对自己产生依耐性，更不应该利用依耐性产生更大的依耐性。所以，教育必须加强学生“自身”意识，即为自身的成长而去斗争的意识。如果不能给予学生信任，学生永远不可能进行反思，没有反思，教学中就不可能有学生的参与，就不可能成为行动的主体。如同初学者学习游泳，如果不放开教练的手和扔掉救生圈，可能永远就只能是旱鸭子。信任是相互的，学生也要信任教师，否则，师生互动只能从单方面的一厢情愿。



图“有意义”教学活动示意图

师生之间没有信任，相互主体和相互作用就不肯能产生。只有建立在信任基础上的对话和交流，才可能真正“在一起”，成为教育实践的行动主体，共同证明各自的存在；只有信任，相互才能产生互为作用，成为各自成长的中介，共同改造现实。实践是存在的理由，教师与学生只有从“在那里”转变成“在一起”，才可能拥有彼此教育生境中的存在意义。

2．培养“和谐人”，发挥自律与他律的组合效应

我们必须清楚的认识到，人们以自由的名义所敬重并为之而战的东西是多样而复杂

的，但绝不是一种形而上的意志自由。自由意味着解放，这种解放不是从事实与规律中摆脱出来，进入一种理想王国，自由不在身外而在内在，不是身为理想，也不是成为神话的想法，而是人们追求人性完满的不可或缺的条件。作为人，就必须是生命的自由体。和谐人的自由是共生中的自由以及获得再生的自由。实现和谐人培养，自律与他律以及之间适宜的组合效应培养“和谐人”有效途径，学生的自由如何实现？在回答这个问题前，从教育者方面来讲，必须清楚两件事情：

一方面，自由的真实性来自理智。自由不能摆脱事实与规律，自由是实际事件之间的自由，而非实际事件之外。基于事实的知识是通往自由的途径，它使我们能运用于欲望和目的相关联的事实，而使得我们的自由是合法和合理的。例如，医生或者律师，他们的思想和行动中自由，依赖于他们对自己要处理的事情的知识程度。对此，杜威指出：“没有使对环境的有效控制成为其基础的自由就是不真实的。”[1]理智是行动自由的关键因素。

另一方面，自由的成功需要制约。没有制约和保障的自由只能是冒险、探险，只能是个人选择与偶然事件的相互斗争，自由只能是成功与失败的混合品。人是“相遇”的存在，关系网络是人不可逃避的客观现实，对于人思想和行为的自由，是有限制的，只有附带限制的自由才是人类真正的自由，没有限制的自由，只能是最不自由的自由，因为你的纯粹的自由可能就是牺牲他人自由的产物。

所以，自律与他律的统一是践行生命自由的有效途径。从在生境中的关系来说，和谐人必须把握“中道”，一是与外界自然、社会、他人的相处中的文道，即各种客观规律的合拍性；二是与自己相处中的贞道，即率性而为。所以，和谐人是一个自治的生命体，生命自身拥有自组织的基因和追求。从阻碍教育生境中的自由的因素来说，向外就是摆脱来自外界工具理性的干涉，向内就是节制自己的人性属中的消解因素，如本能的冲动。

从人与社会群体其他人，或者说是同伴来说，个体对自由的渴望，只有当同伴也具有了同样的渴望，自由才可能变成现实，即和衷共济。所以，自由是以他人的自由为参照的，自由不是无限的，而是有限的，限制就来自他人的自由，即自由是相对的，是相互的。否则就能催生的和谐人教育所需要的生命自由。适当的规范约束是必要的，是有利于群体共同自由的实现，但是规范的太多和过量，它就可能意味着把一个人的选择强加于另一个人，从而改变成一样，规范这个时候就成为了自由的绊脚石。教育中自由的缺失，来自外在规范太多。他律的规范必须是适量的与适当的。

从人的自身来说，自由是自我积极的奋斗目标，因为那是人不可侵犯的权利，就如

[1] [美]杜威.杜威全集·中期著作（第 14 卷：1922）·自由是什么[M].罗跃军译.上海:华东师范大学出版社,2011:185.

生命一样，没有自由就不能生存下去。但是，自由必须是持之以恒，尽职尽心地追求才能获得。在自我自由追求的道路上，个人自我控制和自我管理的约束是至关重要的。自律是自我行为的约束手段。

教育外在的他律与学生自身内在自律对于和谐人教育一样精彩，只有他律与自律的遥相呼应以及相得益彰，和谐人教育才可能促成教育生境中人生命自由的实现。

对于自由，除了以上追求自由的勇士，也有些学生对自由心存顾虑，面对“自由”却选择了退避三舍。因为他们已经习惯所处的结构体系，也顺从了这种结构体系，非自由下的安全感已经胜过了生命自由带来的成就感和创造性生长感。因为长久以来的“家长式”的管理方式，学生因为重重顾虑，任其自由权利被被剥夺，本研究这种现实的出现，不是学生对自己权利被剥夺的无意识，而在于学生对自由的恐惧。自由意味着斗争，争取人性更完善的斗争。自由意味着冲突，表达不同意见的争执。自由就是生育，痛苦的生育。它给人带来的痛苦在于，自由背后肩负的自主和责任。所以，教育者关注他律和自律对于为自由而斗争的“勇士”的正确引导，而且也要从制度和教学实践中帮助那些选择逃避自由的学生克服不必要的恐惧，教师追求生命自由的价值理念，让他们正确认识自己的责任和自主是关键。

3．培养“和谐人”，正确认识个体差异的善与恶

人类是实践的存在，并且是以“我”与“非我”的形式进行实践，“我”通过“非我”将自己与自身分离，与他人分离，摆脱来自存在情况中的枷锁，改造现实，但是，因为改造和超越，新的境况必然出现，新的境况又反过来对人提起新的超越和改造，这种在认识境况有限基础上人类无限性的实现的行动中，正是人性本能的驱使。如人类会去建筑房屋、制作衣物、烹饪食物，不是去适应情况，而是超越情况和创造产品的内在需求，对不完美的知觉的自觉和自为的行动。教育生境中主体交流使得人的创造成为可能，人类的不完美性是与现实的改造性需要教育是一种生生不息的关系和活动。人对于自己的不完美性是有意识和清楚明白的，所以才需要教育，教育真正的根基也正是在于这种不完美的存在体与对不完美清醒的知觉中，但教育的价值不仅在此，它还在于进一步让人知道每个个体自己不完美的可能的内容和可以完善的方式和途径。

和谐人教育要改变侵犯和操纵，教育就必须正确认识学生之间的差异，以及差异在教育过程中的地位和价值，个体生命的差异性是教育的起点。“和谐”本身具有两层含义：一是整体“一”是“多”组成；二是组成整体的“多”是为了成就“一”而存在着。即和谐不是无序，而是一种有序的状态；和谐不是没有矛盾对立，而是矛盾的统一和调和；和谐不是一种静止的状态，而是永恒的流动。中国常常说“和而不同，和实生物。”这是一种和谐内涵的阐述，同时也呈现了“和谐”的过程性，即从“不同而和”到“和

而不同”再是“和实生物”。“和谐”首先是“不同而和”，这是前提条件，即“和”是差异性的合成，它将“异”与“同”两个方面结成最广泛的联系，通常所谓的“相反相成”或“对立统一”就是其特定的表现。但是“和”的成立又不能光靠“不同”，单纯的“不同”只能造成对立和分解，并不就体现为“和”，因为异质事物或不同个体之间能结成相涵相摄、互补互动的关系，这才可能共居于统一体之中而达成“和”的局面。

差异，在当下的教育活动中总是被定义为变异。教育方法、教育内容以及教育态度无差异，就是教育的保护，对受教者群体的尊重，公平的一视同仁。但是，我们是否想过，“一刀切”的教育可能是某种功利利益的驱使，如绩效量的完成，教育评价量化的方便等等，这些都是教育职责的不作为，育人责任的不担当。要保护、理解与尊重受教育者，是大胆的发现、挖掘、拥抱和刺激差异，并不是逃避、忽视和压制差异。

培养“和谐人”，差异教育是我们培养活动运行的关键。理解学生个性需求，尊重他们个体的差异，相信每个人都是独一无二的自己，都是不可取代的珍宝，都是富有旺盛生命力和独特魅力的个体。教育实践就是要保持个性，满足每个人的权利，促进学生具有“个性化”的发展，让每个人成长得像他自己，最终成为最好的自己。如我们现在教育提出的培养人的能力，在能力上个体之间的差异性就更大，能力的种类（一般能力与特殊能力、再造能力与创造能力、认知能力与操作能力）和能力的类型（知觉、表象、记忆、思维）都会因个性性别、个体年龄、个体发展状态等呈现不同的要求，有的可能人才早熟，有的可能大器晚成，差异性是教育中必须正视和重视的因素，否则教育就是工业，培养的仅仅是人形物体。

诚然，因为“差异”，导致教育中的诸多不公平，但是，“差异”并不是只有“恶”的一面，它也有“善”的一面，“差异”是“公平”的基础，因为有“差异”才能真正地在世界上实现公平。“差异”与“公平”永远就是这么必然地联系着，也这么必然地表现着。在人类教育的发展史上，教育中“差异”与“公平”的联系与表现也同世界上任何领域、任何事物一样，因为有差异而导致了教育中许多不公平的存在，也因为差异的教育才使教育中能够实现真正的公平。教育分层说、阶段说以及节奏说，正是科学应对差异和利用差异来实现教育公平的手段与策略。古罗马思想家奥古斯丁认为：“万物的和平在于秩序的平衡，秩序就是把平等和不平等的事物安排在各自适当的位置上。”世界上的事物一旦失去“各安其位”，世界的平衡就将不复存在。可见万事万物之差异，正是世界平衡的保证。世界上的公平也就是建立在这种差异平衡的基础之上的。没有这种差异，也就没有平衡。失去差异，就将失去平衡，公平的实现也就会失去客观的依据。

作者简介：

黄涛，女，西南大学教育学部博士研究生；易连云，男，西南大学教育学部博士生

导师

人以文化而君子
——《四书》中的君子教育思想研究

王啸

北京师范大学公民与道德教育研究中心

北京师范大学教育学部教授

摘　要：君子是中国传统教育所要培养的人之形象，公民则是中国现代教育的目标定位。中国公民教育一方面要吸纳和坚持人类教育的共识，另一方面则要挖掘和继承中华民族的君子教育思想，从而为中国公民教育的开展奠定中国魂。为此，就需要我们把君子教育和公民教育结合起来，提炼出君子公民教育模式。

关键词：《四书》；君子；君子教育；公民教育；君子公民教育

人以文化而君子，人以制度而公民。

君子是中国传统教育所要培养的人之形象，公民则是中国现代教育的目标定位。中国公民教育一方面要吸纳和坚持人类教育的共识，另一方面则要挖掘和继承中华民族的君子教育思想，从而为中国公民教育的开展奠定中国魂。在这个意义上，我们需要把君子教育和公民教育结合起来。鉴于《四书》对于中华民族乃至人类文明的极端重要性，本文主要以《四书》为对象，对深蕴其中的君子教育思想作一梳理。

一、古本《四书》

作为中华民族千百年来追求的卓越形象，君子具有深厚的中国优秀传统文化底蕴。

从历史的角度看，“君子”一词并非孔子首用，早在《尚书》、《诗经》中就有了关于君子的记载，如《尚书·虞书·大禹谟》中的“君子在野，小人在位”，《诗经·谷风之什·大东》中的“君子所履，小人所视。”孔颖达《诗经正义》曰：“此言君子、小人，在位与民庶相对。君子则引其道，小人则供其役。”《说文解字》关于君的解释是：“君，尊也。”“尹”，表示治事，“口”表示发布命令，合起来是发号施令，治理国家的意思。这说明当时“君子”一词主要是从政治角度定义，并无明显的道德人格含义。孔子则赋

予了君子这一称号新的内涵，使“君子”一词具有道德品质的属性，成为儒家培养人才的规范和标准。君子也由此而成为历代文人志士所追求的文化品格和行为境界。正如吴龙辉在《原始儒家考述》中所说：“孔子所解释和规定的君子人格与贵族社会所推崇的君子人格的本质区别在于：贵族社会推崇的是一种社会地位和政治身份，而孔子所提倡的新君子人格体现的主要是一种才能结构和道德水平。”这是孔子为中国文化作出的伟大贡献。

在《论语》中，“君子”是仅次于“圣人”的理想人格，是每个人都应达到且经过努力能达到的具有现实性的理想人格。虽人人可以成为君子，但也并非人人都能达到，所以才需要君子教育。孔子就经常以君子人格要求其弟子，“女为君子儒，无为小人儒”(《论语·雍也》)，“君子有九思：视思明、听思聪、色思温、貌思恭、言思忠、事思敬、疑思问、忿思难、见得思义”(《论语·季氏》)。其弟子也以成为君子自励。

仁是道德的根本。在孔子理想的君子人格构成中，仁是基本因素。他说：“君子去仁，恶乎成名？君子无终食之间违仁，造次必于是，颠沛必于是”。(《论语·里仁》) 君子必须具备仁德，不得须臾而离仁。既然仁是构成君子人格的基本要素，那么君子就具有仁所派生出来的各种美德，如“泰而不骄”、“和而不同”(《论语·子路》)，“义以为质，礼以行之，孙以出之，信以成之”(《论语·卫灵公》)，“喻于义”、“欲讷于言而敏于行”(《论语·里仁》)，“成人之美”(《论语·颜渊》) 等。君子的这些品德，都是仁在不同人际关系和不同场合下的表现形式。

君子人格的另一个重要因素是“知”。孔子说：“君子道者三，我无能焉：仁者不忧，智者不惑，勇者不惧。”(《论语·宪问》) 孔子把知（智）、仁、勇并列，由于“仁者必有勇”(《论语·宪问》)，所以“勇”不是君子人格的基本因素。孔子常用仁、知双修要求弟子，认为“知者利仁”(《论语·里仁》)，“未知，焉得仁”(《论语·公冶长》)，即认为人的知识（德性之知）和智慧有助于发展仁德。因此“智者不惑”，知识一旦转化为智慧，就能增强辨别是非的能力，从而保持道德节操，成为真君子。

孟子以“大丈夫”学说发展了孔子的君子思想。在孟子看来，孔子的君子固然可敬可佩，但这种文质彬彬的人格有些文弱，便推出一位天将降大任于其身的顶天立地、威武不屈的“大丈夫”。孟子一方面阐明人性至善，并由此导出人格均等的观念，认为“圣人与我同类”(《孟子·告子上》)、“尧舜与人同耳”(《孟子·离娄上》)、“人皆可以为尧舜”(《孟子·告子上》)；一方面将成己成物的重任寄托在他所设立的“大丈夫”身上。《孟子·滕文公下》如此定位“大丈夫”：“居天下之广居，立天下之正位，行天下之大道；得志，与民由之；不得志，独行其道。富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈。”可见，孟子所推崇的“大丈夫”具有“如欲平治天下，当今之世，舍我其谁也”(《孟子·公孙

丑下》）的英雄气概。如此，才能变乱世为治世，变无序为有序，变无道为有道。这是孟子对君子学说作出的重大贡献。

《大学》和《中庸》对于君子和君子教育的定位，前者侧重于心，所谓诚意正心；后者侧重于性，所谓率性之谓道。具体来说，《大学》在三纲领、八条目的基础上明确把修身作为君子之本：“自天子以至于庶人，壹是皆以修身为本”。君子以修身为本，修己以敬；君子齐家，修己以安人；君子治国，修己以安百姓；君子平天下，尧舜其犹病诸。而《中庸》则指出了君子对于天下和文明的自觉担当和示范意义：君子动而世为天下道；行而世为天下法；言而世为天下则。可以说，君子的一言一行都为世间的标杆。

二、汉唐宋明时期《四书》研究

东汉郑玄、唐朝孔颖达、北宋四子、南宋朱熹和陆九渊，以及明朝王阳明等，都对《四书》中的君子和君子教育思想有所丰富和发展。郑玄以毕生精力注释儒家经典，对“三礼”（《周礼注》、《仪礼注》、《礼记注》）用力最深，取得的成就也最高。其《三礼注》为后世治礼学者所宗，孔颖达甚至说“礼是郑学”。可以说，郑玄对包括《大学》和《中庸》在内的《礼记》的注解，以及他的《论语注》，代表了汉代学术的最高成就，蕴含着丰富的君子和君子教育思想。

朱熹的《四书章句集注》在南宋以后成为主流，对中华文明产生了深远的影响。一方面，朱熹把君子的“忠恕之道”理解为“尽己之谓忠，推己之谓恕”，从而为君子学说作出了重大贡献；另一方面，朱熹在“尊德性而道问学”方面更为重视格物致知的“道问学”，从而在一定程度上把君子之学引向了认识论和知识论。陆九渊的心学则更为侧重“尊德性”，他说：“易简工夫终久大，支离事业竟浮沉。”这是他对朱熹的批评。后来的牟宗三也对朱熹提出了“别子为宗”的批评。王阳明则在陆九渊的基础上以“致良知”定位君子之道。

三、近现代《四书》研究

近代梁启超、蔡元培等人，面对当时中国险恶的生存处境，一方面引进西学以期增强国力，一方面又对《四书》中的君子人格有所继承。梁启超在《新民说》中所立足的正是君子的道德，而不是乡愿的道德。他在《释新民之义》一文中指出：“凡一国之能立于世界，必有其国民独具之特质。上自道德法律，下至风俗习惯、文学美术，皆有一种独立之精神，祖父传之，子孙继之，然后群乃结，国乃成。”[1]《四书》中的君子之道

[1]梁启超：《新民说》，辽宁人民出版社 1994 年版，第 8 页。

恰恰是梁启超所关注的“国民独具之特质”。他还于 1914 年以《君子》为题在清华大学作演讲，阐发君子自强不息、厚德载物之道。这是他继承的一面。同时，他又撰写《论私德》，编写《德育鉴》与《明儒学案节本》，以探讨“公私德所同出之本”，而公德的一个条目是培养“利人乃所以利己”之精神，以克制自私自利的冲动。梁启超所做的所有努力就是为了“使其民备有人格，享有人权，能自动而非木偶，能自主而非傀儡，能自治而非土蛮，能自立而非附庸，为本国之民而非他国之民，为现今之民而非远古之民，为世界之民而非陬谷之民。”“苟缺此资格，则决无以自立于天壤。”[1]这是他用现代公民教育来发展君子和君子教育思想的一面。

蔡元培的《中学修身教科书》则提供了一个现代社会之公民道德建设的典范。该书上篇有五章，分别讲修己、家庭、社会、国家、职业，下篇除绪论与结论外，主要四章分别讲良心论、理想论、本务论、德论。上篇注重道德规范与实践，下篇注重道德理论。蔡元培明确指出：“本书悉本我国古圣贤道德之原理，旁及东西伦理学大家之说，斟酌取舍，以求适合于今日之社会。”[2]蔡元培立足的正是《四书》中的君子教育思想。基于强烈的根源意识与文化主体意识，蔡元培没有把传统与现代、家庭与社会、私德与公德绝对分割、对立开来。

新儒家中的钱穆、牟宗三、唐君毅、徐复观，也包括比他们更为晚近的余英时、杜维明、成中英等人也都对《四书》中的君子和君子教育思想给予了现代意义上的继承和挖掘。诸如余英时的《士与中国文化》[3]就是其中的代表作。他们在继承君子之道的同时，力图在现代民主的架构下丰富和发展君子学说和君子教育的现代内涵。

当代学人之中，牟钟鉴在《重铸君子人格，推动移风易俗》中，试图运用儒家君子论的丰富思想，重构当代新君子理论，提出“君子六有”论：有仁义，立人之基；有涵养，美人之性；有操守，挺人之脊；有容量，扩人之胸；有坦诚，存人之真；有担当，尽人之责。[4]郭齐勇则在《国学的核心价值与人格养成》[5]中，立足《四书》，阐发了国学对于培养君子人格的奠基作用。陈来则在《中华文明的核心价值》一书中进一步明确了君子的基本信念：（一）道德比法律更重要；（二）社群比个人更重要；（三）精神比物质更重要；（四）责任比权利更重要；（五）民生比民主更重要；（六）秩序比自由更重要；（七）今生比来世更重要；（八）和谐比斗争有价值；（九）文明比原始有价值；（十）家庭比阶级有价值。[6]张祥龙也围绕着“格物致知”——“格其亲亲之物，而致其自明

[1]梁启超：《新民说》，辽宁人民出版社 1994 年版，第 9 页。
[2]蔡元培：《中国伦理学史》，中国画报出版社 2013 年版，第 105 页。
[3]余英时：《士与中国文化》，上海人民出版社 2006 年版。
[4]牟钟鉴：《第二次启蒙》，载《光明日报》2015 年 08 月 24 日，第 16 版。
[5]郭齐勇：《国学的核心价值与人格养成》，载《中国德育》2012 年第 21 期。
[6]陈来：《中华文明的核心价值》，三联书店 2015 年版。

之知”[1]——阐发了人文情理世界中的君子定位。这些都是对传统君子思想的丰富和发展。

四、海外《四书》研究

海外汉学名家也高度重视《四书》中的君子和君子教育思想。郝大维（David L. Hall）、安乐哲（Roger T. Ames）在《先贤的民主：孔子、杜威和中国民主之希望》、《通过孔子而思》等著作中指出，现代西方的社会理论多是围绕着建立于理论与实践二分之上的“社会/个人”“私人/公众”“自然法/成文法”“权利/责任”等问题展开，而这些概念对于孔子来说则毫无意义，因为“修身”“礼”“正名”等超越了西方二分法的概念才是孔子的关键词。狄百瑞（Wm．Theodore de Bary）则在《儒家的困境》一书中专章探讨了“《论语》中的君子”思想。[2]他和墨子刻（Thomas A．Metzger）一样，都认为新儒家的最大贡献是：以世人能了解的说法去证明中国文化之精神价值，亦即“证明儒家对个人的尊严与自主的主张，以及儒家‘从道不从君’的超越现实政治权威的道德理想”，和“把研究儒学的焦点从‘礼教’与‘理气’的题目转移到‘生生不已’与‘工夫’的思路”，从而肯定了儒家的君子学说和君子教育作为人文主义传统所具有的精神价值。[3]这对于我们恰当理解孔子的君子与君子教育思想很有启发。

五、君子公民教育：中国公民教育的君子底蕴

梁启超在《新民说》中指出，所谓“新民云者，非欲吾民尽弃其旧以从人也。新之义有二：一曰淬厉其所本有而新之，二曰采补其所本无而新之。”[4]

本着上述精神，我们一方面要激活中国传统君子教育这一宝贵资源，使君子成为中国公民教育的底蕴所在，而不是仅仅把公民和公民教育作为异质文化加以吸纳，此所谓“淬厉其所本有而新之”；另一方面，又要努力厘清存在于传统君子教育思想中的等级立场，用现代自由民主法治人权思想来丰富和提升君子教育的内涵，此所谓“采补其所本无而新之”。

为此，我们首先需要借助原典文本对以《四书》为代表的传统君子思想进行原貌考证、依文解义，此即“实谓”（原思想家或原典实际上说了什么）；其次，将君子思想置于历史场域中进行诠释，在传统伦理脉络中加以把握，此即“蕴谓”（原思想家所说的

[1]张祥龙：《先秦儒家哲学九讲》，广西师范大学出版社 2010 年版，第 129 页。
[2]狄百瑞：《儒家的困境》，北京大学出版社 2009 年版，第 29-53 页。
[3]墨子刻：《道统的世界化》，载《社会理论学报》2002 年第 5 期。
[4]梁启超：《新民说》，辽宁人民出版社 1994 年版，第 7 页。

可能蕴涵什么）；第三，将君子思想置于现代公民教育之中加以考察，在现代文明语境中探究其应有内涵和实施路径，此即“当谓”（原思想家本来应当说出什么）。

基于上述立场，笔者尝试提出一个有待完善的君子公民教育内容架构：

贵仁（《论语》：仁者爱人）
尽性（《中庸》：天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教）
无类（《大学》：自天子以至于庶人，壹是皆以修身为本）
知止（《大学》：知止而后有定）
弘毅（《论语》：士不可以不弘毅，任重而道远）

如此，中国教育和德育才能真正具有根基和灵魂；如此，公民教育也才能真正具有中国风范。

《诗经》：人类的记忆与归宿
——此岸与彼岸之间的自由腾挪

毕世响

（福建师范大学 教育学院 福州 350117）

作者简介：毕世响，福建师范大学教育学院教授
中华孔子学会国学教育研究会副秘书长
中国教育学会德育学术委员会常务理事

摘　要：《诗经》和《诗经》的吟诵，应该是教育从此岸到彼岸自由腾挪的意义。这样的教育，在于形成人类内在的视觉，显现人类的自由、清澈与透悟，《诗经》归根结底是人类的记忆和归宿。《诗经》的爱与情思，类似于古希腊的 EROS，是神性的，不是凡俗的，是不落言诠，莫可名状的意念，既不是思想，亦不是一个具体的对象，因为，《诗经》本身不荷担任何，亦不容人给《诗经》任何荷担。

关键词：中国文化；宗教；道德教育；安身立命；此岸与彼岸

The Book of Songs: the memory and the end-result of mankind
——sailing freely from This Shore to The Other Shore

Bi Shixiang

Education College of Fujian Normal University

Abstract: The Book of Songs and the Book of Songs of chanting should be the meaning of education sailing freely from This Shore to The Other Shore. Such education is to form the human inherent visual, freedom, limpidity and the awakening; the Book of Songs is the

memory and the end-result of mankind. The love and emotions in the Book of Songs, like the EROS in ancient Greece, is divine, not mortal, flowing prose, the idea of amorphous, neither a thought, nor is a specific object, because the Book of Songs itself does not shoulder any burden and no one can bear the Book of Songs' burden.

Key word: Chinese Culture; Religion; Moral Education; Settle Down; This Shore and the Other Shore

序言：中国文化与人的安身立命

当代社会，隆起的是以“中国文化”为核心的“中国”，开启“中国文化为中国人的祖国”的时代，中国人永远依靠“中国文化”安身立命。而“中国文化”的核心，则是以诸子百家为代表的中国传统文化，那是本原性文化。中国文化是中国的民族魂、民族精神、民族脊梁，也是中国的宗教。道德教育只有爬到宗教的宇宙，才能触动灵魂的，中国传统文化的道德教育的意义，是安身立命。

一、人类的记忆

人到底读什么样的书，才能德行醇厚？这似乎是教育的永恒话题，一般来说，读古典的东西，最能涵养德性。如《诗经》就是涵养德性的原始文本。孔子的话读书人应该是都知道的：“诗三百，一言以蔽之，曰，思无邪。”“不学《诗》，无以言。”《礼记·经解》说：“温柔敦厚，《诗》教也。”《诗》即《诗经》，先贤对《诗经》和其它典籍关于涵养德性的说法太多了，过多引用似乎容易落于俗套。古代读书君子，哪一个不是从《四书》《五经》里爬出来的呢？同样的，那些奸佞之徒，不也多是从《四书》《五经》里爬出来的吗？不读书的山野村夫，倒可能是道德高洁的。

《诗经》长期是教科书。刘晶雯先生转述闻一多先生对《诗经》的看法：“古时教育以诗教为最重要，简直可以说一切教育都包含在《诗经》里面。”“《诗经》是我国第一部教科书，而且最初是唯一的一本教科书，不但长者用它来教导少者，而且统治者把它作为‘教化’工具，以便在礼崩乐坏之际维护其统治的社会基础，使之不致分崩离析。但诗，特别是‘国风’，原采自民间，虽经编纂者（据说是孔子）删削，仍不可能完全符合统治者的要求，这样，就不但当初靠口耳相传时容易受到窜改或误记、误传，而且，为统治者服务的历代经师在解释诗意时也往往说诳，恣意瞒和骗。汉时鲁、齐、韩、毛四家诗中，毛诗就是因为集说诳之大成而得以独存至今。而较多实话的韩诗则只

有零碎章句存于别书的引证中，至于鲁、齐二家，存留下来的就更为稀少了。”[1]2-3 文踪忆语实际上。“‘三百篇’本不是作为课本而产生的，尤其是《风》，是人民要说自己的话。但自从政府采诗而用作教本，就得加上骗了。汉之《诗经》一门学问，就是说诳技巧的竞赛。”[1]2-3

这个时代，人读古代典籍，无论多么华丽，大多数人，甚至绝大多数人可能会没有什么特殊的激动，为什么呢？真正触动灵魂的东西，不能用教科书的形式强加给人，因为一旦被“教科书”化，就得按照某个事先安排的意图谋划人的灵魂，“孔子把‘爱’扩大为‘仁’，说诗教是‘温柔敦厚’其实不然。诗之成为‘温柔敦厚’，原是诗的堕落。就《风》诗来说，也绝非只是‘温柔敦厚’，只是统治阶级的借口，教人不要恨，只要爱。其实，庄子说：‘至爱无仁’，要有恨，始知爱。无恨的对象，也就无爱的对象。”[1]19

今天，可能我们的《诗经》读法不对，古人读诗是诵吟歌唱四种读法，我们近代以来用的是西洋的朗诵，朗诵完全把中国诗歌的韵味戕害了。

也可能我们对经典的意思摸不着头脑，譬如《诗经》分为“风”“雅”“颂”，各有其本，其作者我们就不大清楚。而手法有“兴”与“喻”等等，“‘兴’的问题，闹了几千年没有人能解释。”[1]4 闻一多先生根据西南少数民族的民歌，发现了“‘兴’就是隐语。隐语古称‘隐’，手段与‘喻’一样而目的相反。喻’是要使说不明白的意思更明白，所谓‘晓喻’。‘隐’是‘藏’，借旁一个东西使可以说明白的变成不明白一点。在做诗的时候，就可知‘喻’与‘隐’是对立的，只因二者手段上相同，都是借别物来说，故常被混淆。”[1]4-5

经典的意思不止于一个“政治正确”，我们在教育中往往只有一个“标准答案”。甚至我们的古人就已经曲解了经典了，如现在流行于世的《诗经》，就是所谓的《毛诗》，那是西汉的毛亨毛苌叔侄（即所谓“大毛公”“小毛公”）辑注，南宋郑樵斥《序》为“村野妄人”所作，近代以来，很少有人再相信《诗序》的那些鬼话了。其实，我们却用另外一套肮脏的说法取代《诗序》罢了，因为，“今天仍有许多人愿受欺骗，因而受骗已成习惯。”，教育中自从有了教科书那样邪门歪道的东西，教科书往往就被弄成了金科玉律，一切教育阴谋都在教科书中。

所以，人读书，尤其是读经典，应该是人性、时代、知识与文化的意韵。我觉得，我们应该把当代的教育，尤其是对典籍的教育，应该在“唤醒”与“民族回忆”和“人类回忆”上解读，可以是唤醒人的知识，唤醒人的感情，唤醒人的某种记忆，唤醒民族的历史，唤醒人类的记忆，努力进入“人从哪里来，人到哪里去”的终极关怀。《诗经》

是我们我们早期的吟颂，“饥者歌其食，劳者歌其事”，才是《诗经》的本原，诗，是我们祖先的事，我们已经泯灭了对祖先的记忆。

人失去自由太久了，就连对自由的欲望也一并失去了。我们当代读《诗经》和其它典籍，就在于恢复对自由的欲望，归根结底在于人性的自由，恢复人的清澈。因为，《诗经》和其它典籍时代，恰恰是人性最自由的时代和人最清澈的时代。因为，凡是文化和思想上的高峰时代，无一例外，都是人性的自由时代和清澈的时代。另外，《诗经》，那正是人类的原型。

二、那是能够看到星星与犀牛的时代[①]

人类在任何时代都是生活与生存，只是，不同时代的生活与生存，场景不一样，生活场景的转换，是生活味道的转换，更是人生意境的转换。这个时代，人民生活与生存在职场或者职业中，人就被那个职场或者职业死死地耍弄着。人只有空闲的时候，才能花钱、费力地去水边看水，去田里看庄稼，去山野呼吸，看天上的云彩，坐下来或者站下来享受一下水、绿色和空气。这是一个灰暗的时代，看到夜晚的星星，听到房前屋后的虫鸣哇叫，已经是奢侈到堕落的天地了。

《诗经》时代的人，就生存在水边和庄稼里，天天晚上都能够随意地看星星。《诗经》的世界是宗教的、蓝色的、诗意的、率性的……。人类文明的早期，属于原始宗教文明，那是生活的原始，也是生活的原型，也是人的原型。人，一生来就属于宗教，属于神，属于自由，属于自己，属于天，属于星星，属于云彩，属于地，属于水，属于风，属于雨，属于土，属于草，……，惟独不属于哪个国家，不属于哪个政权。他们的生活是这样的：

日出而作，日入而息。凿井而饮，耕田而食。帝力与我何有哉。[2]1

我们的生活是这样的：

日不出即作，日入而不息，饮一口水也得歌颂英明。

《诗经》是水的宗教，在水边吟诵《诗经》，才能知《诗经》之风骨。诗经》有些内容是宗教仪式，或者是当时的生活仪式，古人所谓“《六经》皆史”，我们对这个“史”应该另外有一个理解。这个“史”，不是一般的“史学”意义上的史，是生活本原意义上的史，或者说，是生活记事，也就是说，这里的“史”，应该是“事”，事之书说即成史。这应该是理解《诗经》的金针。吟诵《诗经》，首先得进入《诗经》的世界，闻一多先生说“用《诗经》时代的眼光读《诗经》”，[3]215“带读者到《诗经》的时代”[4]293，

[①] 仰望星空，容易使人想到古希腊把哲学家叫做“望天的人”；也容易联想到康德的墓志铭：有两事充盈性灵，思之愈频，念之愈密，则愈觉惊叹日新，敬畏月益：头顶之天上繁星，心中之道德律令。（冯晓虎先生译文）

那是文化人类学的观点和方法，也是逼近《诗经》意境的门径，惜乎能够达到那种境界的人可以说是凤毛麟角。

譬如《蒹葭》，虽然写“白露苍苍”，我们并不感到一个寒冷，反而感觉到如沐春风。《诗经》时代，是中国气候的温暖期，正是在那个温暖期，才崩裂出诸子百家和秦汉大帝国，中华民族也是在那个温暖期形成的。气候与人文和精神与道德的关系，一直被我们无知着，我们无法解释为什么在那个时代，中国能够涌现出成批的思想家。那正属于德国哲学家雅斯贝尔斯提出的“轴心时代”，人类处于哲学的突破，人文精神的觉醒，人类的思想与道德就是在那个时候奠定的，从那以后，再也出不了深刻的思想与道德了。“轴心时代”的道德、精神与文化，就是人类教育的核心内容。

如《诗经·豳风·七月》中说：“跻彼公堂，称彼兕觥，万寿无疆”。兕，犀牛，那个时候在黄河一带竟然有犀牛，而且用犀牛角做的饮酒容器，犀牛皮做铠甲;《诗经·周南·卷耳》：“我姑酌彼兕觥，维以不永伤”。甚至《孟子·滕文公下》中记载了黄河中下游曾经有大象：“周公相武王诛纣，伐奄三年讨其君，驱飞廉于海隅而戮之。灭国者五十。驱虎、豹、犀、象而远之，天下大悦”。

所以，《诗经》是中国人与中国文化的意气风发的史诗，也揭示出研究学问的天、人二元思维。

三、《诗经》的意义：在此岸和彼岸之间的自由腾挪

当下，或者以前，就曾经有这样的论调——以后仍然会有这样的论调：生活的意义在生活本身寻找。这句话恐怕还要另外寻思。只要是人，就自然地生活，如果生活的意义在生活本身就能够清楚地寻找，教育的意思就得另外寻思。至少，哲学家并不在此岸的吃穿住行、生老病死的意义上说话，他们是在超脱此岸的吃穿住行、生老病死的意义上说话，也就是在彼岸没有此岸吃穿住行、生老病死的意义上说话。我们站在此岸吟诵《诗经》，声音要传到彼岸，既然我们的声音要传到彼岸，那么，我们的灵魂就得能够在此岸和彼岸之间自由腾挪。或者。《诗经》本来就是从彼岸传过来的声音，我们沿着《诗经》，就能够达到彼岸。

接受教育，或者，读典籍，就是要在典籍中揣摩先民的生活。而揣摩先民的生活，归根结底是揣摩自己的生活，并不是自己以外的某个人，或者某些人群的生活，个人就是人类，人类就是个人。这个“生活”，是指人的本原的生活，先民和先民的生活，就是教育中的一个“彼岸”。我们和我们今天的生活，是教育中的一个“此岸”，而“彼岸”就是“此岸”，“此岸”就是“彼岸”，本没有“彼此”的区分，因为宇宙是一元

的，没有两个宇宙，只有一个宇宙。我们人为地把宇宙分为“此岸世界”和“彼岸世界”，如柏拉图把世界分为“感觉世界”和“理念[式]世界”（理式世界），人就被这两个世界隔绝了。柏拉图说教育在于灵魂的转向，那就是人的灵魂能够从感觉世界上升到理念世界。我们读典籍，就在于使当代人的生活，能够与先民的生活通达，使我们的灵魂，在此岸和彼岸之间的自由腾挪。

《诗经》之《风》，本是“饥者歌其食，劳者歌其事”，实际上，《雅》和《颂》也是“统治者”“歌其食，歌其事”罢了，换句话说，《诗经》是我们先人的生活叙事。整个人类的文字历史，尤其是书之于典册的，最有名的莫过于王安石对《春秋》的四字评语：断烂朝报。被后人视为人类文化经典的《春秋经》，在拗相公眼里也不过是破破烂烂的官家文告档案罢了。我们今天在国家清史馆里，会看到清朝历代酋长的菜单、药方、房事的详细记录，会迷惑“什么是历史”和“什么是历史学”。放大一些说，文字记录的官家历史，大概逃脱不了“秽史”二字的评语。《风》则近乎“良史”，因为《风》是民间的声音。至于孔子到底有没有删削过《诗经》，我们今天不能肯定。但是，流传下来的《诗经》，尤其是《风》，却是鲜活的，生动的，野蛮的，赤裸裸的，可能，他们在草丛里、树林里和水边嬉戏，刚刚脱掉衣服，或者，刚刚穿上衣服。生活的源头本来就是有烟、有雾、有风、有云、有爱、有恨、有性、有情，既是美感的，更是享受的，肉欲的，既是理性的，更是感性的，既是豪侠的，又带有狡诈的。

闻一多先生说：“《周礼》讲‘仲春之月，令会男女之无夫家者’。这种风俗在原始的社会里，是极自然的。在一个指定的期间时，凡是没有成婚的男女，都可以到一个僻远的旷野集齐，吃着，喝着，唱着歌，跳着舞，各人自由的互相挑选。”[5]171“让我们一般平淡无奇的二十世纪的人（特别是中国人）来读这一部原始的文学，应该处处觉得那些劳人思妇的情绪之粗犷，表现之赤裸！处处觉得他们想的，我们决不敢想，他们讲的，我们决不敢讲。我们要读出这样一部《诗经》来，才不失那原始文学的真面目。”[5]169-170

只是，当时的“君子”和后来的“大人先生”如大小毛公，在《诗经》的诠释上大动手脚，硬是把他们装扮成庙堂里的公呀妃呀。那实在不是《诗经》的本原。

四、人内在的视觉

当代人读古代的典籍如《诗经》，必须有前人的引导，否则连字都认不清楚。但是，古代典籍如《诗经》却被某些妄人妄意给欺骗着，譬如，我们就很难从祖先的记忆那样的立场去读书。中小学教科书对《诗经》是某种意义的讲解，绝对没有那样的“祖先的

记忆”或者“是文化人类学”的胸襟。《诗经》首先在于吟唱（吟诵），不能朗读，吟诵《诗经》，还在于能够“看”到、“听”到《诗经》的场景，不但是如闻其声，如见其人，而且是身临其境，身当其事。当吟诵《诗经》的时候，我们就是《诗经》那个里面的人与事。所以，吟诵《诗经》首先要在“视听”的意义上，进一步，透过眼睛和耳朵，使自己的灵魂飞升起来，达到庄子的“逍遥游”的意境。

这个时代或者叫做“视听时代”，不过，我们当代身处的这个“视听时代”，不是人用自己的眼睛和耳朵去感受世界，而是技术代替人的眼睛和耳朵去感受世界。人听和看电脑与手机，人对世界没有自己的知识，而是媒体上的意见。手机和电脑，实际上并不在自己的手里，人已经变成手机和电脑的玩物。更吊诡的是，越是接受教育程度高的人，越没有自己的见识，因为他们的唇齿上吞吐的都是媒体上的意见，和所谓的专家的“参考文献”。换句话说，这不是人自己用自己感受世界，人是把技术的感受当作自己的感受的粗鄙时代罢了。

《诗经》是“视听时代”，我说的《诗经》那个“视听时代”，那是人用自己的眼睛、耳朵去触摸，归根结底，是人用自己的灵魂去触摸世界。甚至，《诗经》世界就是人的灵魂世界，是凡、圣、人三者合一的世界。这才是当代人不能对《诗经》一类的典籍激动的根源。当代教育就在于教人怎么去触摸世界，使世界接近凡、圣、人三者合一的境界。

《诗经》是两千多年前的现实，站在两千年以后的今天，我们怎么去“看”、怎么去“听”《蒹葭》？转化成教育话题，那就是教育怎么给我们形成内在的视觉。关于人的内在的视觉，有两个例子可以说明：

古希腊悲剧作家索福克勒斯的《俄狄浦斯王》，知识界知道那么一点，中小学生和大学生恐怕知道得不全面。俄狄浦斯在“弑父娶母”之后，知道了自己的身世，他刺瞎了自己的眼睛，向喀泰戎山那个方向走去，自我流放。因为那是父母当初抛弃自己的地方，他给自己比死亡还要沉重与恐怖的惩罚，似乎要一个人承担人世间的一切罪恶。他勇敢地接受了命运的安排，他的眼睛瞎了，思想却洞彻了，获得了精神的高贵，完成了一个人。因为，他获得了内在的视觉。黑格尔说他是人类第一个哲学家，是第一个人。尼采则说他是最后一个人。我们也应该在这样的意义上，体认古希腊的“勇敢”这样的德性。

我国前辈画家林风眠（1900 年-1991 年）先生 1924 年 5 月在法国的美术展品《摸索》，就是人类内在视觉的杰作：画作内容是荷马在前面走，后面跟着但丁、孔子、雨果、托尔斯泰等先哲。荷马是盲人，但丁、孔子、雨果、托尔斯泰这些有眼睛的圣人却

跟着一个瞎子摸索：他们在灰黑色调的沉郁气氛中思考。林风眠先生的《摸索》，震撼了多少人的灵魂，启发着蔡元培先生的美育代宗教思想。

五、《诗经》的翻译与《诗经》意境

中国有文字的文明历史，大概有 3500 年，这 3500 年的文字文明，倒有 3400 年是用古代汉语记载的，只有最近大概 100 年，我们的文明，是用现代汉语记载的。这就在教育上产生了最大的问题：当代以现代汉语为教育的人，怎么去读古代典籍？因为，现代汉语和古代汉语之间，有一道几乎不能趟过去的鸿沟。所以，《诗经》和一切古代典籍，在当代的第一问题都是怎么转化为现代汉语。这样一来，《诗经》（和一切古代典籍）的本原，本来是形成内在视觉，对当代人来说，却偏离这个“内在视觉”越来越远，而异化为了文字的转化。从另外一个意义上说，我们的教育，尤其是语文教育，是不是也越来越偏离中国本原文化了？用我的一个研究生俞文琳的话来说：“误尽苍生是语文”。

那么，当代人到底怎么去“读”《诗经》呢？当代人已经不会诵吟歌唱了，一般人都是从学者的白话文翻译来阅读《诗经》，《诗经》是诗歌，白话文翻译也用白话诗歌的形式翻译。可是，这样的白话文诗歌翻译，彻底失去了韵味，既像叫花子唱的“莲花落”，快板书，又恰恰类似于“薛蟠体”，它们在最大程度上戕害了《诗经》。

下面试以《蒹葭》为说：

蒹葭苍苍，白露为霜。所谓伊人，在水一方，溯洄从之，道阻且长。溯游从之，宛在水中央。

蒹葭萋萋，白露未晞。所谓伊人，在水之湄。溯洄从之，道阻且跻。溯游从之，宛在水中坻。

蒹葭采采，白露未已。所谓伊人，在水之涘。溯洄从之，道阻且右。溯游从之，宛在水中沚。

历来对《蒹葭》评价极高，或者说“异人异境，使人欲仙。”或者说“古之写相思，未有过之《蒹葭》者。”也有道学先生说是“贤人隐居水滨，而人慕而思见之诗。”近代以来的学者和民间都倾向于以“爱情”或者“思慕”来说《蒹葭》。譬如高亨先生说：“这篇似是爱情诗。诗的主人公是男是女，看不出来。叙述他（或她）在大河边追寻恋人，但未得会面。”[6]168 高先生的说法虽然未必多么出奇，我倒觉得有几点似有深意：1，“诗的主人公是男是女，看不出来。”我们总觉得爱情定是男思女，实际上，未尝不能女思男，《诗经》中女思男者甚多。2，“在大河边追寻恋人。”《风》完全是关于水

的风流，中华文明是河流文明，一切政治与情思都是水的风雅。所以，吟诵《诗经》，尤其是《风》，失却了水的清韵，不仅淡然无味，而且是焚琴煮鹤的勾当。3，“未得会面。”相思之所以相思得生死相许，往往就在于“未得会面。”

《蒹葭》的意境，应该是这样的：

人，冬天，水，芦苇，白霜，沙滩。既可以感受到冬天，寒风凛冽，又可以感受为正是寒冷，刺激出人的情思，才有《蒹葭》声音驻于天地之间。那水，或者结冰，或者明澈；那芦苇，或者给人一个感怀，或者给人一个幽怨，或者给人一个旷远，或者给人一个深邃，这一切都在于烘托出我的那个人：“在水一方”。既是天地无情，听任天各一方，又是近在咫尺，能够感受对方的呼吸；既是与我的那个人不弃不离，又是独与天地精神往来，而不敖倪于万物；既是天地不仁，以万物为刍狗，又是万物有情；我在水的这一方，我的那个人，在水的那一方，在我和我的那个人之间，演绎着天地的轮回，和创世记一般的癫狂，我倾听轮回，轮回倾听我。

我把《蒹葭》翻译成这样的白话文：

水，芦苇，霜，水中央的人。我欲踏路过去，我在此岸，伊在彼岸。

芦苇，芦苇上的霜，水中高地上的人，水。我欲踏路过去，我在此岸，伊在彼岸。

我的那个人，在那水中的那沙滩上，那水，那芦苇，那芦苇上的那白霜。我欲踏路过去，我在此岸，伊在彼岸。

言语和文字自有其灵性，《诗经》最大程度地显现文字的灵性。

六、爱是不落言诠，莫可名状的意念

《蒹葭》是对爱的吟诵，爱不是有一个具体的对象，而是一个不落言诠，莫可名状的意念。当一个所谓的爱，有其具体的对象，尤其是物质性的对象的时候，那就已经不是爱了，而是世俗的，这就是古希腊哲学的 eros 的精神，eros 是神性的。不是凡俗的。《蒹葭》和《诗经》中其他我们觉得是爱或者思慕的吟诵，是以一个看起来有其人来表达一个没有其人，只是意念的爱的 eros。

爱是不落言诠，莫可名状的意念，这样的思想，在《圣经》中的《雅歌》中，也有谜一样的文字。所以，《蒹葭》、《关雎》和《雅歌》，都用爱以一个看起来是其人，实际上是意念的意境。

这里将《雅歌》的第二节呈现出来：

我是沙仑的玫瑰花，是谷中的百合花。

我的佳偶在女子中，好像百合花在荆棘内。

我的良人在男子中，如同苹果树在树林中，我欢欢喜喜坐在祂的荫下，尝祂果子的滋味，觉得甘甜。

祂带我入筵宴所，以爱为旗在我以上。

求你们给我葡萄乾增补我力，给我苹果畅快我心，因我思爱成病。

祂的左手在我头下，祂的右手将我抱住。

耶路撒冷的众女子啊，我指着羚羊或田野的母鹿，嘱咐你们，不要惊动，不要叫醒我所亲爱的，等他自己情愿（不要叫醒云云或作不要激动爱情等它自发）。

听啊，是我良人的声音；看哪，祂蹿山越岭而来。

我的良人好像羚羊，或像小鹿。祂站在我们墙壁后，从窗户往里观看，从窗棂往里窥探。

我良人对我说：我的佳偶，我的美人，起来，与我同去！

因为冬天已往，雨水止住过去了。

地上百花开放、百鸟鸣叫的时候（或作修理葡萄树的时候）已经来到，斑鸠的声音在我们境内也听见了，

无花果树的果子渐渐成熟，葡萄树开花放香。我的佳偶，我的美人，起来，与我同去！

我的鸽子啊，你在磐石穴中，在陡岩的隐密处。求你容我得见你的面貌，得听你的声音；因为你的声音柔和，你的面貌秀美。

要给我们擒拿狐狸，就是毁坏葡萄园的小狐狸。因为我们的葡萄正在开花。

良人属我，我也属祂；祂在百合花中牧放群羊。

我的良人哪，求你等到天起凉风、日影飞去的时候，你要转回，好像羚羊或像小鹿在比特山上。

七、人的清澈与透悟

《春秋》，又称为《春秋经》，是《五经》（《六经》）之一，它的意旨是“微言大义”，那就是所谓的“《春秋》笔法”，即隐微的笔法。《诗经》恰恰是另外一个笔法，应该是直白的笔法。只是后人要么弄不懂《诗经》的意思而不再直白，要么像大小毛公那样，硬是以某种阴暗灵魂，把《诗经》以《春秋》笔法，弄成了另外的《春秋》。这是中国道德教育两千年的一个大阴谋：把自由的人，阉割成宦竖。

为了能够把《诗经》的意境说得清楚一点，试与另外几个吟诵相参：

1，《孟子·离娄》中引用了《沧浪歌》：“有孺子歌曰：‘沧浪之水清兮，可以濯我缨；沧浪之水浊兮，可以濯我足。’”

吟诵《沧浪歌》，会觉得是许由与巢父的对话[①]；后来的道德高人，往往也是这样的江上渔父的风范：不臣天子，不友诸侯。

《沧浪歌》大有《诗经》之韵，甚至使人疑心本来就是《诗经》的吟诵。它和《关雎》与《蒹葭》，显现的是人的清澈与透悟。《诗经》教育，就是恢复人的清澈与透悟。

2，《论语·子罕》中的一句话：

子在川上曰：逝者如斯夫！不舍昼夜。

这实在是中国的宗教教父兼道德长老的“如是我闻”。

3，《论语·先进篇》：

莫春者，春服既成，冠者五六人，童子六七人，浴乎沂，风乎舞雩，咏而归。

据说，这是当时的一种春季的祈雨仪式。那个时代的宗教或者神，总是以某种仪式为精神。实际上，人类的一切都是按照仪式进行，今天的婚礼和葬礼，不也是仪式吗？所以，人类的一切都是宗教仪式。仪式本身就是道德，就是教育，就是道德教育，这是《诗经》和其它典籍给我们最生动的教育启示：人类永远活在宗教或者神的氛围之中。

那么，我们今天读《诗经》，也就是念经，原来，念经就是这样的清雅。

注释：

[1] 刘晶雯整理．闻一多诗经讲义〔M〕．天津古籍出版社，2005．

[2] [清]沈德潜选．古诗源〔M〕．北京：中华书局，2006．

[3] 闻一多．闻一多全集（3）〔M〕．武汉：湖北人民出版社，1993．

[4] 闻一多．闻一多全集（4）〔M〕．武汉：湖北人民出版社，1993．

[5] 闻一多．闻一多全集（5）〔M〕．武汉：湖北人民出版社，1993．

[6] 高亨．诗经今注〔M〕．上海古籍出版社，1980．

毕世响

通讯地址：福建省福州市大学城科技路1号福建师范大学旗山校区教育学院

邮政编码：350117。

E-mail:shixiangbi@163.com

手机（微信）：13950402784

[①]晋皇甫谧《高士传》说：尧欲让天下于许由，许由遁耕于中岳，颍水之阳，箕山之下。尧又召为九州长，由不欲闻，洗耳于颍水滨。时其友巢父牵犊欲饮之，问其故。对曰：“尧欲召我为九州长，恶闻其声，是故洗耳。”巢父曰：“子若处高岸深谷，谁能见之？子故浮游，欲闻求其名声，污吾犊口！”牵犊上流饮之。

方法论的思考:宋明理学道德教育的启示

李太平 黄洪霖 程琳

华中科技大学教科院

摘 要：宋明理学是儒学在宋明时期的重新建构，宋明理学的道德教育理论在中国传统道德教育发展过程中呈现出了独特的意义，它借助以“性与天道”为内容的心性论，建立新的宇宙论和本体论，论证以“三纲五常”为核心的道德规范以及“存天理、灭人欲”为总纲的封建道德伦理体系的合理性和永恒性，把伦理道德上升为“理”的本体，在方法论具有时代的创新。针对于今天德育的教条化、功利化和浅表化等现象，宋明理学具有借鉴意义。

关键词：方法论 宋明理学 本体论 返本开新

一、宋明理学道德教育论

宋明理学是儒学在中国思想发展史过程中的一次伟大复兴，是儒学的发展。宋明理学发端于中唐时期韩愈的排击佛教以期恢复儒家的正统地位的运动，韩愈为儒学的复兴寻找到了一个隐约的方向。北宋时期的周敦颐建构了“自无极而为太极”的宇宙观模式，并引出了“圣人定之以中正仁义而主静，立人极焉”的结论。周敦颐从“太极”到“人极”的演绎，用“诚”沟通天道和人道，从而“把儒家的现实伦常要求与道教的宇宙图书联结起来，企图为宇宙论过渡到伦理学搭上第一座桥梁。”[1]他为理学思想体系的建立找到了关键，因此也就成了理学的开山鼻祖。张载提出了“天地之性”与“气质之性”、“天理人欲”、“心统性情”“德性之知”与“见闻之知”以及“人与天地万物一体”命题，为理学奠定了基础。程颢程颐两兄弟则把“仁”作为整个思想体系的核心并上升到本体的地位，同时建立“格物致知”论，理学体系在二程手中基本建立。而南宋的朱熹是理学的集大成者，他提出“理一分殊”等命题，从人性推出“天理”，把“理”作为宇宙的本体，并要求把它与人伦日用相结合。经过严密的论证，朱熹推动了理学走向成

[1] 李泽厚.中国古代思想史论[M].天津:天津社会科学院出版社.2004.210.

熟和极致。朱熹的道德学说高抬道德规范的本体地位，却容易使得实践中个人的主体性受到抑制，这种矛盾被陆九渊和王阳明敏锐地发觉，陆王企图矫正人的主体被贬抑的现状而宣称“心即理”从而高抬人的主观能动性，而这种转变却意外地推动了理学走向瓦解。宋明理学对儒学的复兴与发展是推动中华固有文化对自己文化、文明的主体性的一次自觉。[1]理学的内核关涉当时的伦理道德，因此也可以说是宋明理学中国传统道德教育的一次自觉。

中国古代的教育在某种程度上说就是一部道德教育的历史，宋明理学继承孔孟的“道统”，并企图从形而上论证封建道德伦理的合理性。作为理学集大成者的朱熹编订的《四书集注》逐渐成为当时官学和民间书院的德育教科书。“存天理，灭人欲”是宋明理学道德学说的总纲。[2]围绕这个道德总纲，理学家们对道德教育进行了方法论的探寻和论证。

1、道德教育的可能性和必要性

理论基础的扎实有助于理论生命力的延续。德育理论基础是为德育的可能性、必要性和德育目的进行论证的。[3]宋明理学较之以往理论的深刻性体现在它对更为根本的性（人性）与天道（天理）问题进行更为深入地探讨。先秦儒家极少明确论述性与天道的问题。这一点孔子的弟子子贡曾经证实：“夫子之文章，可得而闻也；夫子之言性与天道，不可得而闻也。”[4]这使得孔子的德育思想更多呈现为零散的道德原则和各种具体的道德训诫，是对经验的概括，缺乏严密的逻辑论证和自成体系。孟子和荀子在这方面做了积极的弥补，分别提出了性善论和性恶论作为德育理论基础，但仍不免具有浓厚而朴素的先验主义色彩，缺乏更为细致的理论建构。而宋明理学对此有所突破。周敦颐从宇宙观中推导出人极，即作为人的标准。这成为后来多数理学家的理论演绎路径，即用天道、性命联接天与人、形而上与形而下。程颢说：“盖上天之载，无声无臭，其体则谓之易，其理则谓之道，其用则谓之神，其命于人则谓之性。”[5]朱熹说：“‘继之者善，成之者性。’这个理在天地间时只是善，无有不善者。生物得来，方始名曰性。只是这理，在天则曰命，在人则曰性。”[6]程朱把“道”与“理”等同，贯通“天道”、“天理”和“天命”概念，并且把“天理”呈现在人的身上称之为“人性”，从而提出“性即理”。“理”即是天地万物之间恒常不变之道，人性也遵循“天理”的运行规律。而陆九渊和王阳明在前面理学家所共同体认的“理”的基础上，进一步提出“心即理”、“良知即是天理”、

1 杨立华.宋明理学十五讲[M].北京:北京大学出版社.2015.9.
2 沈善洪,王凤贤.中国伦理思想史（中册）[M].北京:人民出版社.2005.251.
3 李太平.宋明理学德育思想特点探析[J].学校党建与思想教育.1997(01).
4 刘宝楠.论语正义[M].上海:上海书店.1986.86.
5 二程遗书卷一
6 朱子语类卷五

“吾心便是宇宙”，从而不断扩大和丰富“理”的内涵。同时将“心”、“良知”、“本性”与“天理”贯通起来。宋明理学德育的理论基础在围绕着“人性”与“天理”的关系问题上，共同主张人性根源于宇宙本体，人的本质与宇宙的普遍本质不仅是相互联系的，而且在根本内容上是一致的。[1]理学的德育理论基础在这样脉络基础上发展着，并在内部的扬弃过程中发生有一定的转向。

在人性问题上，张载针对天赋人性（善）与现实人性的善恶多样化呈现的矛盾，他打了一个非常有益的补丁。他在吸收前人的理论和自身“气一体论”的基础上提出的“天地之性”与“气质之性”之说，所谓“天地之性”是纯善无恶的，“气质之性”则是有善有恶的，而人与人、人与物的区别主要在于禀得的气质的厚薄与清浊。朱熹说：“有气质之性，无天命之性，亦做人不得；有天命之性，无气质之性，亦做人不得。”[2]至此，中国古代人性论才达到一个高峰。天地之性是人人先天所具有的，是至善的，这就说明人人成圣成贤是可能的，这就为品德修养许诺了美好前景，为道德教育提供了可能性的说明；但天地之性必然存在于具体的人物之中，必然受到气质的遮蔽或熏染，气质有精英之气和渣滓之气，有厚薄之别，天地之性不是昭然若揭，自动地体现在现实人性之中，现实的人性有善有恶。正因为人性有善有恶，所以现实的人不能自觉地意识到内心本具的先验道德原则（即天地之性），并使之发扬光大，在人们的意识中经常产生道德意识和非道德意识的交叉和争斗，在行为中表现为道德行为和非道德行为，也就是需要人克服后天气质对天地之性的遮蔽、熏染，这就有进行道德教育和道德修养的必要性。宋明理学的德育理论就是建立在人性论基础上，道德教育的目的就是变化“气质”，使人恢复“天地之性”，直达圣贤。

宋明理学对“天地之性”与“气质之性”的论说，较好地解释了人性善恶的来源问题和人性差异问题，使整个理学的理论更加严密，也为理学所倡导的道德教育和修养理论提供了可能性，是宋明理学的人性学说中最具时代特色的理论内容。[3]

2、德育内容的本体论论证

德育内容是德育活动所要传递的具体道德价值与道德规范及体系，它是实现德育目的、目标的载体。宋明理学的德育内容主要是以“三纲五常”为核心的伦理道德体系。“三纲五常”之说发源于西汉时期的董仲舒，但是董仲舒把这些道德规范嫁接在他的“天人感应”的神学论和阴阳五行学说上，这种嫁接缺乏严密的论证而显得牵强，具有浓厚的神秘色彩。宋明理学家虽然在道德规范上继承了董仲舒的说法，但在论证方法上有了前进了一大步进步，这种进步体现在新儒家牟宗三所说的“天道性命通而为一”的逻辑

[1] 李太平.宋明理学德育思想特点探析[J].学校党建与思想教育.1997(01).
[2] （《朱子语类》卷九十四）。
[3] 罗炽,简定玉,李太平等.中国德育思想史纲[M].武汉:湖北教育出版社.2003.279.

上。

程朱等理学家认为，“三纲五常”等伦理道德规范即是天理，来源于天道，从而证明其合理性和绝对性。二程宣称“父子君臣，天下之定理，无所逃于天地之间。”[1]“道之大本：君臣、父子、夫妇、兄弟、朋友”，[2]“下顺乎上，阴承乎阳，天下之正理也，”[3]把“阳尊阴卑”的“天理”诉诸于社会的几种主要伦理关系中，二程的“三纲五常”论就建立在宇宙论和心性论基础上，为“三纲五常”提供了本体论的论证。朱熹说：“性只是理，万理之总名，此理亦只是天地间公共之理，禀得来后便为我所有。”[4]“继之者善，成之者性，这个理在天地间时只是善，无有不善者，生物得来，方始名曰性，只是这个理，在天则曰命．在人则曰性。”[5]“继之者善，方是天理流行之初，人物所资以始；成之者性，则此理各有个安顿处，故为人如物或昏或明方是定。若是未有形质，则此性是天地之理，如何把作人物之性得。”[6]从这里可以看出，“性”，即被禀受和安顿在人物身上的理，只是全部“理”(即流行于天地之间的理)之中以特殊方式存在的一部分，天地之理如同大海，人、物之性如同盛入器皿中的海水，它们的性质完全一致，如果两者有差别的话，也只是在存在形式上有随气流行和被气拘定的分别，朱熹说：“继之者善便是是公共底，成之者性便是自家底，只是一个道理，不道这个是，那个不是，如水中鱼，肚中水只是外面水。”[7]“伊川言天所赋为命，物所受为性，理一也。自天之所赋与万物言之，故谓之天命，以人、物所禀受于天言之，故谓之性，其实所从从言之地头不同耳。”[8]性与天道“譬如一条长的物事，其流行者是天道，人得之者性。乾之元亨利贞，天道也；人得之则为仁义礼智之性”[9]“吾之仁义礼智即天之元亨利贞，凡吾之所有者，皆自彼而来也。”[10]这是说宇宙的普遍规律是元亨利贞，元亨利贞在人生界表现为仁义礼智，仁义礼智是元亨利贞的分殊表现。所以仁义礼智既是当然又是必然。这样，朱熹为道德规范的存在提供了本体论的论证。

这些经过理学家们深入论证的道德规范通过当时理学大师们的言传身教、书院教育等形式，加上诸如《四书》、《五经》、《三字经》等教材编写中的渗透，对后世产生了巨大的影响。

3、道德主体能动性的张扬

1 二程遗书卷五
2 二程遗书卷十八
3 周易程氏传·履卦
4 朱子语类卷一 0 七
5 朱子语类卷五
6 朱子语类卷七十四
7 朱子语类卷九十八
8 朱子语类卷九十五
9 朱子语类卷二十八
10 朱子语类卷六十

宋明理学继承传统儒家以培养修身为本从而达到修齐治平相统一的“内圣外王”为理想，以实现圣人的精神境界为人生的终极目的，以“存天理，灭人欲”为道德实践的基本原则，借助“心”这个概念，重视个体主观能动性在道德修养中的作用，从张载到王阳明，道德主体的能动性不断地被张扬。

张载特别强调发挥心的能动作用，他在《正蒙》中提出“天”、“道”、“性”、“心”四个概念，“由太虚、有天之名；由气化，有道之名；合虚与气，有性之名；合性与知觉，有心之名”[1]，并认为具有主动性的“心”超然于太虚、天、气、道、性、知觉之上，从而使“心”具有主宰万物的意味。[2]他在解释《论语》“人能弘道，非道弘人”时说“心能弘性”，“性不知检诸心”。根据张载的理解，“性”是一种必然的结构，但是它本身没有主动性，不能够造作，不能够检点我们的心。因此，他主张“心统性情”，即发挥心的作用，在此基础上，他提出了“大其心”的德育原则和方法。

朱熹重视张载的“心统性情”说，把它看作“颠扑不破”的真理，并在此基础上继承和发挥了该观点。“性对情言，心对性情言。合如此是性，动处是情，主宰是心。”[3]“问：‘情、意，如何体认’？曰：‘性、情则一。性是不动，情是动处，意则有主向。如好恶是情，好好色，恶恶臭，便是意’”[4]。“情”是“性”的发动处，性与情是体和用的关系，情本身没有节制和反省能力，也就没有相应的节次和分寸。因此要由心来主宰，“心”决定“情”能否“发而皆中节”。

陆九渊承继孟子“良知”、“良能”概念，提出类似的“本心”概念，他把心看作万事万物的根源性的实体，看作是伦理性的实体，同时用“心即理”的说法将两个实体有机地合二为一。在此基础上，他提出了“收拾精神，自作主宰”的思想，这可谓是心灵最高程度的主动状态。在某种程度上，它超越了程朱理学的由外而内的道德发展路径，转向了由内而外的路径，是对主体性的充分调动和充分发扬，每个人的道德完善不是外来的强制，而是内在的自觉，是每个人在道德上的自我实现。

王阳明作为心学的集大成者，他对“心”虽然没有给出精确的定义，但在使用过程中一方面继承了传统的知觉意义，另一方面，在“身之主宰便是心，心之所发便是意，意之本体便是知，意之所在便是物”[5]中又具有“心体”、“本心”的意义。因此，“心”在王阳明那里既是认识主体，又是道德主体。[6]但不管在何种意义上理解，“心”都具有个体内在的主动性特征，在“心”与“理”关系上，他同样提出“心即理”的思想，以

1 张载.正蒙·太和篇
2 罗炽,简定玉,李太平等.中国德育思想史纲[M].武汉:湖北教育出版社.2003.310.
3 朱子语类卷五
4 朱子语类卷五
5 王阳明.传习录上
6 陈来.有无之境:王阳明的精神哲学[M].北京:北京大学出版社,2013.32

及极致地阐述“心外无理”，从中承认道德主体以及道德主体的自律，最终使宋明理学不断推高人的道德修养境界。

宋明理学家对德育方法的论证体现了一定的哲理性特征，它集中表现为道德与学问的关系的讨论，借用理学家的术语，则具体表现为“尊德性”和“道学问”的关系（或表现为“涵养”与“致知”的关系，或为“居敬”与“穷理”的关系）。朱熹与陆九渊的争论围绕着这对关系进行，陆九渊提出“心即理”，认识的内容和认识能力都是本心所固有的，人之所以与“理”间隔，乃是人欲作祟，致使本心丧失。因此，“尊德性”是修养功夫的根本。程颐提出“涵养须用敬，进学则在致知”，这被朱熹所发扬。朱熹认为“居敬涵养”是入德作圣之本，“致知穷理”是入德作圣之门，二者不可偏废。尽管朱熹企图调和“尊德性”与“道问学”之间的关系，但是我们仍然可以看出，“道学问”仍然是指向“尊德性”，尊德性仍然是更为根本的方式。而王阳明则在动静两种功夫上着力，即静上的“反身而诚”与动上的“克己省察”，并强调“须在事上磨练功夫”。总的来说，对于德育方法的辩证论述中，理学总的倾向，是力图使认识论屈从于道德修养论。[1]这与中国社会的伦理型本质是相一致的。

二、当今道德教育的无根性

20 世纪 80 年代以来中国社会发生翻天覆地的巨变，人们的精神生活也发生了巨大变化，学校道德教育随之发生改变。与宋明理学在道德教育上的深刻用功对比，当今的道德教育无根性、功利化明显。

（一）德育功能的功利化

宋明理学对“内圣外王”理想人格的追求体现了一定的神圣性和超脱性，它为德育树立了一个崇高的标杆，使当时理学大师在道德的超越上具有了巨大空间。鲁洁教授认为，超越是德育的本质。她把世界分为现实世界和可能世界，道德作为精神活动，是对可能世界的把握，这一特性决定了德育的超越本质。[2]当前我国的德育功利化现象严重，诸如“德育要适应适应社会”，“德育要接近生活”，德育的适应论成了当前的主导思想。

在这种指导思想下，德育成了经济主义的附庸。追求德育的实效是当前德育努力的方向，但是，在市场经济负面作用的强力侵袭下，这种追求被异化为对经济意义上实效的追求，而消解教育意义上的实效。在经济主义中的效率优先思维指导下，学校的德育工作忽视德育对学生成长的慢效应现实，追求立竿见影的速效，仿佛德育活动一开展，学生道德水平立即提升。这是对德育规律的无知。而有些学校更是把德育作为教师奖金、

[1] 沈善洪,王凤贤.中国伦理思想史（中册）[M].北京:人民出版社.2005.251.
[2] 鲁洁.超越与创新[M].北京:人民教育出版社.2001.259.

职称评定和学生加分、荣誉获得的筹码，把德育工作演变为现实的经济实惠。这些片面追求效率的经济标准思维无视德育内在的规律，最终使德育走向道德的反面。

德育成了政治的工具。德育具有政治的功能，但不是唯一的功能，而且是作为一种衍生性的功能，它必须是建立在本体性功能基础之上，即培养人的基本功能上。德育政治化是我国学校德育在文革期间的极端历程，是德育的一次极端迷失，它把德育狭隘为政治教育，把阶级斗争当作德育的主要内容。文革结束后，这种做法受到了广泛的批判，但是影响并未根本消除。今天，在不少人的观念中，“德育之所以重要，只是因为它的政治价值，即担负着培养‘接班人’的重任，他们看不到或者不愿意承认德育也应该为学生的健康成长服务，为学生的幸福生活服务。在这种思想的指导下，学校德育越来越形式化，成为一种对上负责而对下不负责的‘应景之作’。”[1]这种把德育的政治价值放在首位的思维错乱了德育的本体功能与衍生功能的关系，是对德育本质的模糊，也是对时代德育主题的错误认识。

德育成了应试教育的一部分。德育与教学的关系被异化为对立的关系，并且德育在与教学的较量中节节败退，最后，德育屈服于分数，并为分数服务。以分数来评价学校教育的质量成了便宜之计。在这种机制之下，学校为提高自身的社会认可，一方面压缩德育努力以期腾出精力抓教学与分数，另一方面，以灌输等急功近利方式进行德育工作，学校的德育工作出现了智育化倾向。而学生在这种机制下，也渐渐形成以获得外在表扬或奖励为目的而表现出较好的行为的功利性习惯。德育的功利化极大地违背了德育的真正内涵。德育是关涉人的灵魂转向的工作，需要一个长期的过程，任何追求速效的德育工作都是功利化的假德育。

（二）学校道德教育最终目的不清晰

宋明理学为人们进行道德修养和道德教育提供了可能性的说明，即每个人内心都有天命之性，每个人都能成为圣贤。1949 年以后我们学校的道德教育主要是培养共产主义接班人，或者社会主义建设者和接班人。

但现在出现了共产主义信仰危机。文化大革命过程中党和国家高层人士，不管是正面人物，还是反面人物，一个接一个被打倒，昨天是副统帅，今天成了叛徒、卖国贼。曾经是共产主义的榜样人物，突然被打倒。伴随着这些人物被打倒，共产主义在人们心中的地位大受影响。

改革开放以后人们对共产主义的传统认识发生动摇。传统上人们对社会主义和共产主义的认识主要是：全民所有制和集体所有制；个人消费品实行按劳分配，逐步向按需分配过渡；逐步消灭三大差别和旧的社会分工；国家逐渐消亡。工人

[1] 杜时忠.当前学校德育面临的十大矛盾[J].当代教育论坛.2004（12）.

和农民对社会主义和共产主义的朴素理解就是消灭剥削和压迫。但是改革开放以后，尤其市场经济建立以后，所有制形式发生了巨大改变，分配政策也发生改变，剥削事实上存在，人们的收入差距进一步扩大。这些与人们对共产主义的传统认识完全不一致。这不可避免地让人们对共产主义产生怀疑。

从世界历史发展的情况来看，当年我们选择共产主义信仰，本来就是建立在“资本主义是垂死的腐朽的，必然灭亡”的认识基础之上。但是，随着历史的发展，资本主义不但没有灭亡，而且也没有垂死的迹象。而以苏联为首的社会主义阵营则土崩瓦解，它们纷纷宣告自己过去所拥有的政治生命的结束，或通过暴力、或通过“和平政变”、或通过“自觉休克”，抛弃自己的社会理想信仰，进入了非社会主义的社会发展道路。

有人认为社会主义“谁也说不清楚”。[1]该论调的说法有：社会主义道路“讲不清”、中国特色社会主义“讲不清”、社会主义初级阶段“讲不清”，等等。种种讲不清的论调，不仅在民间社会广泛存在，在共产党的高级干部中也大有人在。20 世纪 80 年代后期流传的民谣，如“中国特色社会主义是个筐，什么东西都可以往里装”，表面看是人们日常生活中的“笑谈”，其实反映了人们对社会主义的模糊认识和讽刺态度。社会主义“说不清”的论调，不仅在思想上扰乱了人们的社会主义观念，嘲弄了共产主义理想，而且在实际工作中特别在思想政治工作中成为一些人不讲或淡化社会主义意识的借口。

当前我们在培养什么人的问题上没有清醒的认识，甚至说不清，导致学校工作无所适从。

（三）道德教育的核心内容受到怀疑

宋明理学为了证明道德教育内容的合理性，不妨从本体论上进行了论证，使之立于坚实的理论假设之上。当今学校道德教育也试图确立道德教育内容的理论基础，但由于社会变迁迅速，其内容的合理性说明跟不上社会变迁的步伐。例如在改革开放以前的意识形态之中，价值具有确定的内涵和绝对的标准，但在市场经济发展、全球化浪潮、信息技术普及之后，社会的价值观呈现多元化趋势，一些核心价值观不仅失去了超越性源头（如共产主义理想、集体主义），同时也失去了客观性基础，社会不再有普遍的价值和伦理标准。麦金泰尔指出，“所谓的当代道德分歧，不过是些相互对立的意志的冲突而已，每一意志都是由它自己的某些武断选择所决定的。”[2]因此，在当代中国社会，原有的价值一元主义演变为价值相对主义、多元主义，核心价值的理论基础遭到严重动摇。

在当前，伴随市场经济的迅速发展以及各项体制的革新，价值多元化现象已在中国

[1] 杨桂华.社会转型期精神迷失现象的分析[M].天津:南开大学出版社.2009.304.
[2] [英]麦金泰尔.德性之后[M].龚群等译.北京:中国社会科学出版社.1995.11.

社会生活诸领域中明显地表现出来。具体来说，就是在共时态上，社会生活中同时存在有多种不同乃至异质的价值观念，包括中国传统的价值观念、从西方传入的价值观念、计划经济时代的价值观念以及在改革开放的实践中所形成的新的价值观念等内容。在不同的价值观念之间，既存在相互的渗透与融合，也不可避免地存在相互的对立与冲突。价值多元化现象的突显有其客观必然性，是当前我国正在发生的剧烈的社会转型所带来的必然结果，也是受到了全球化背景下西方文化的冲击所带来的结果。在全球化的背景下，西方文化中的各种价值观念与生活方式大量涌入我国，并对人们的社会生活产生深刻影响，为人们提供了一种新的价值参照。这就使得包括传统的价值观念、马克思主义的价值观念、市场经济的价值观念、西方价值观念等同时存在于人们的思想意识之中，不同价值主体所作出的不同的价值选择自然就呈现出多元化的态势。

价值多元化对社会的发展具有正反两方面的影响，从其积极影响来看，一定的价值观念在其实质上所体现的是主体对自身利益的诉求，多元价值诉求，不仅展示了个人以及社会发展的多种可能性，还有利于增强社会内部的活力，并为社会发展提供动力；同时由于价值观念及其理论化形式本身即是社会精神文明的重要组成部分，多元价值观念的出现，必然会带来社会精神文明的丰富与繁荣。

从其消极影响来看，价值多元也有可能导致不同利益群体之间的分歧与冲突，在市场经济的条件下，个体以追求利益的最大化为基本原则，不同利益群体之间的相互冲突就在所难免，如果缺乏有效的控制，就有可能带来社会秩序的混乱；同时，价值多元还有可能带来社会精神文明的空壳化，尤其是在社会急剧变迁的时代，价值多元很有可能成为个体追求种种物欲的借口，也可能成为一些人损害国家利益和社会公共利益的借口；而且，任何一种价值主张缺乏现实合理性、历史继承性与长期稳定性，价值多元绝对化必将导致整个社会没有一个统一的价值导向，生活其中的人没有了价值指南，最终导致人们生活缺乏安全感和生活的无意义感。

长期以来我们学校道德教育的核心内容是集体主义教育，集体主义教育影响和鼓励一代代的中国青年；对于个人主义，我们基本上是持否定和批判的立场。

但是在市场经济的环境下，我们传统的思维框架“国家-集体-个人”发生了很大的改变，其中的“集体”形态和 30 年前相比发生了翻天覆地的变化。我们追问：我们的“集体”在哪里？是我们工作的单位？我们学习的学校？还是我们生活的小区？我们的单位、我们的学校和社区代表了我的利益吗？我的学校不是在想办法多收我们的学费吗？这个“集体”存在吗？我们还需要号召我们的学生热爱“集体”，还高喊集体利益至上吗？我们的集体主义教育还有必要吗？

其实，在理论界有人针对极端的集体主义提出了自己的想法。潘菽《论个人实现与

社会实现的心理学问题》(《中国社会科学》1988 年 6 期)：个人实现和社会实现是相互促进、相辅相成、不能分离的。没有社会实现就没有个人实现的条件。没有个人实现，就没有社会实现的来源。总之，个人实现依赖于社会实现，社会实现也依赖于个人实现，很难说谁依赖谁多一点还是少一点。但个人实现不能不是主要的。万俊人《伦理学新论》：我拟将“个人与集体的价值同位与双向还原”原则，作为健康合理的集体主义道德原则的具体的重新表达。所谓“价值同位”，即是指价值关系的双方在价值存在特性上具有同等的价值本源意义和本体意义，在根本上不存在内在的错裂、分离和价值优劣先后。所谓“双向还原”，是指从价值生成和发展的角度上看，社会与个人本质上是相互统一、相互制约和相互促长的。肖雪彗《守望良知》(辽宁人民出版社 1998 年)：为了实现对社会关系的适当调节，应该遵循什么原则呢？我们认为既不是利己主义，也不是利他主义，既不是个人主义，也不是集体主义，而是以克服上述主义之片面性为特征，以寻求两全其美之佳境为目的的互利原则。

在事实和理论面前我们应重新思考集体主义教育原则。如果我们还坚持和提倡集体主义教育，我们所说的“集体”是指什么？如果不坚持集体主义教育，那么我们如何引导学生认识个人和“集体”的关系？

我们如何对待个人主义呢？长期以来持批判和否定的立场，完全忽视个人主义包含的人道精神、人人平等原则、尊重个性、承认和保护个人利益的立场。

随着我国市场经济的深入发展，追求个人利益日益法制化，个人主义在现实社会中广泛流行。学校教育如何认识个人主义？我们应该提倡个人主义还是反对个人主义？个人主义有哪些危害？这也是我们学校德育应该回答的问题。

（四）德育方法的浅表化

宋明理学家对道德规范的哲理化论证，使得当时的伦理道德本身具有一定的合理性和深刻性，人的道德表现是符合心性之所以然。同时，提倡内修从而尽心知性，使人在道德面前具有一定的内在自觉性。总之，这种德育在当时是深刻的。而今天德育中的功利化又导致了学校德育的浅表化。而这种浅表化体现在对德育方法的运用粗糙、对学生道德成长的影响微弱。德育方法的选择是由德育目标和德育内容决定的，适合的德育方法可以取得良好的德育实效。然而，时下的德育方法呆板、单一现象严重。重说教，轻实效；重灌输，轻渗透，方法的单一粗糙使得德育难以实现德育目标。

肤浅的德育方法导致对学生道德成长的影响微弱甚至产生负面影响。柏拉图说教育是要实现人的灵魂的转向。[1]而肤浅的德育难以触及学生内在的心灵世界，更遑论灵魂的转向。

[1] 柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明译.北京:商务印书馆.1986.277.

三、道德教育的返本开新

宋明理学的德育思想反映宋明时期的时代特征，它是时代社会发展的客观现实需要和儒者的个体努力相结合的产物，具有历史的合理性。然而历史的合理性不等于现实的合理性。宋明理学德育思想要在当代释放新的意蕴，需要经过当代的消化和转化。今天道德教育需要继承传统德育思想，包括宋明理学德育思想，但不能全盘吸收，需要一个“返本开新”的过程。“返本开新”是现代新儒家的思想纲领。现代新儒家对传统儒学的态度和情怀颇能给当前的道德教育以启示。我们循着现代新儒家的思路和态度，尝试对宋明理学进行一次返本开新的探索，以期探寻今天德育的新思路。

（一）“返本”以求中国道德文化发展之内在根基

为什么“返本”？所返之“本”为何？如何返本？这是当前中国道德教育从根处找寻出路不得不面对的问题。

当前学校德育的浅薄表现之一为道德教育的根基的缺乏，特别在学校中对传统道德不分青红皂白地有意无意地抛弃，使得中国道德文化呈现出一种断裂的症状。新旧价值和中西价值的冲突尚未消解，多元价值的混乱常使教师和学生都无所适从。而这点与宋明理学之前的儒释道的混乱颇为类似。宋明理学家以一种文化自觉完成了儒学的复兴和时代的新演绎。他们理论建树的成功之处在于抓住了儒学之作为“常道”的基本义理并将之重新彰显出来。他们以极其圆通的方式将释道融入儒学并进行了有机整合，同时突显了儒学的主体地位，而这种“返本”恰当地解决了多元价值带来的迷离感，它建立在传统固有文化的基础上，使不同的价值在融合中不致于产生巨大的震荡。任何一种文化的传统与现代都存在着无法割裂的脐带关系。因此，“返本”是一种有根的承续，也是今天学校道德能够给人提供安身立命之所的文化奠基过程。

而何为“本”？这需要对原始儒学和宋明理学的把握。这一点上，现代新儒家做了较多的探寻。现代新儒家的代表杜维明曾经指出：“儒学基本的精神方面是以人为主的，它所代表的是一种涵盖性很强的人文主义。……这种人文主义，是入世的，是参与现实政治，但是又不是现实权势的一个环节，有着相当深厚的批判精神，即力图通过道德理想来转化现实政治，这就是所谓的‘圣王’思想，是儒学的真精神。”[1]儒学之作为一种文化理念、道德理想和人文精神乃是一种“常道”，具有超越于具体的社会形态和历史时期的普遍价值。[2]这种普遍而永恒的价值在宋明时期，表现为理学家所建构的那个不变的“理”。而在现代，现代新儒家对“本”的理解更是有所直指。1958年，牟宗三、徐

[1] 杜维明.儒家传统的现代转化.纽约《知识分子》1985 年秋季号。
[2] 方克立.现代新儒学和中国现代化[M].长春:长春出版社.2008.95.

复观、张君劢、唐君毅在香港《民主评论》杂志上联名发表了《为中国文化敬告世界人士宣言》一文，该文提出，儒家的心性之学是中国文化的本原和大流，是“中国文化之神髓之所在”,因此“中国之学术文化,当以心性之学为其本原”。[1]这可谓新儒家代表对所返之“本”做了一个集体共识式的阐述，是现代新儒家的“思想纲领”。宋明理学的突出贡献在于抓住了这个“本”，同时以更加精妙的方式诠释了儒家的内圣外王之道。

当返本的核心精神和主体架构已经确定之后，当前返本需要的是对儒家道德文化中具体的对不适应现代化的因素进行剔除。返本不是复古，不是毫无批判的接受，而是在对原有的伦理道德主张和道德原则进行深层次分析的基础上，剔除宋明理学中那些为封建皇权论证的，不符合原始儒家的人道主义的精神要素。而经过历史和时代的选择机制所保留的积极传统，如“尊德性”的传统、“内圣外王”的理想人格、知情意行相结合的德育过程等，应该继续在当代学校德育中承续。对于宋明理学，“从价值认识论出发，把它作为未完成的意义系统看待，把它的思想精华融于现实当中，吸取其合理的精神因素从而形成现代人的思想飞跃。”[2]

（二）“开新”以适应时代道德发展新要求

作为一种传统的思想，儒学要焕发生命活力，必须对社会的现实主题进行呼应。传统思想只有在现实中而不是在理论中才能找到它的生长点。当前中国面对的一个主题仍然是现代化。现代化是一个中国近代就开始的至今尚未完成的时代命题。我国“五四运动”以来，“民主”和“科学”就成为我国现代化过程中追求的两个基本精神内涵，它也深刻反映了中国传统文化中亟需弥补的缺陷。蔡仁厚先生分析宋明儒者的成就时指出：“毕竟偏重于内圣一面，外王事功方面，则缺少积极的讲论和表现，此即所谓‘内圣强而外王弱’。宋明理学的不足处，正是在这一点上。”[3]因此，现代新儒家提出“内圣开出新外王”，而这种“新外王”就是指具有民主和科学的精神品质。这是顺应时代需求的呼声。而这些新精神品质如何培养，则是个时代的新命题。

1、以公民教育代臣民教育

德育培养目标是德育对所要培养理想的人的标准，它受到社会性质的影响。宋明理学家所要培养的理想人格仍然超脱不了时代与政治的局限，与当时的封建集权政治相一致，是封建社会的少数精英，是教化了的臣民。这种臣民对封建专制政体具有极强的依附性，个体的自觉容易被压抑与消解。封建体制的终结意味着德育培养目标的转变，新时期的学校德育在现代化的背景下，对于理想人格的观照在呼唤公民的诞生，公民作为一个近现代意义上的法律概念，是和民主政治紧密相连的。它要求所培养的人不仅具有

[1] 牟宗三,徐复观,张君劢,唐君毅.为中国文化敬告世界人士宣言.香港《民主评论》第 9 卷第一期（1958 年 1 月）.
[2] 张学强.宋明理学德育思想的评价与反思[J].教育理论与实践.1997(3).
[3] 蔡仁厚.新儒家的精神方向[M].台北:学生书局.1982.4-18.

个体内在的道德规范，更有参与社会和国家治理的意识。个体不再只是一种简单的依附，而具有较强的觉醒意识。

2、个体精神与公共精神的协调

个体精神是传统知识分子的内在自觉修养的产物，它追求的是“内圣”精神路径。当下的社会仍然给个体精神提供了宽阔的舒展空间。虽然时下的经济主导思维给个体精神的道德主体构成一定的冲击，但是个体精神的健全和完善应该包括道德主体、权利主体、经济主体、政治主体等的整体构成。传统的包括宋明理学在内的德育主张单纯注重道德主体，割裂与其他精神要素的联系，使得人成为理念中的道德人，而这导致传统的“内圣”难以开出“外王”。因此，在“内圣”通往“外王”的路径中，个体精神的完善成为当前德育的题中之义。学校德育在注重个体精神培育的时候，需要在传统注重道德主体的基础上注入经济主体、权利主体等的精神要素，从而培育“新内圣”。

在注重个体精神培育的同时，当今的德育更要注重“新外王”的培育。这不仅是现代新儒家的认识，更是社会客观的现实需要。教育中的个人价值取向与社会价值取向常常被很多人看成是对立的，然而，它们本身就有互相成就的本质特征。个体精神和公共精神应该共同成就一个人的个体价值和社会价值。公共精神体现为个体的公共责任意识的觉醒，是个体精神的向外拓展，它落实于个体的社会实践。个体精神和公共精神在本质上并不冲突，在当前的德育中应当交互成为促进个体道德发展的有机组成要素。

全球化时代中国传统文化教育复兴：教育中国化的转向

程红艳

华中师范大学教育学院

摘　要:20世纪90年底以来,中国传统文化的价值被重估与高扬。在经济全球化背景下,这一趋势对于中国社会与中国教育发展有着不可小觑的持久影响。对于教育发展来说,它预示着教育的现代化,不再是西方化,而是要中国化,寻求中国教育发展的独特路径。传统文化能够贡献于中国教育的第一大财富便是中国古典的人文精神;在学校文化与课程建构方面,融贯中西文化之长,让学校成为体现西方先进文化和中国先进文化的聚合体。当前,要警惕传统文化教育的形式化带来的负面影响。

关键词:中国传统文化　传统文化教育　教育现代化

【项目来源】2012年度教育部哲学社会科学研究重大攻关项目“全面加强学校德育体系建设”

中国的现代化过程是一个不断批判传统文化、抛弃传统文化的过程。20世纪初期，随着西方列强的侵略，国家内忧外困、前路渺茫，在西方文明的冲击和救亡图存的压力下，传统文化成了众矢之的，被认为是阻挠中国社会发展的罪魁祸首。1905年，科举制度被废止；1912年，南京国民政府教育总长蔡元培宣布废止读经。新文化运动更是一次对传统文化的激进清算，打倒“孔家庙”的呼声一浪高过一浪。1922年，国文课被改为国语课，国学经典及其语言载体——文言文被赶出了正规学校的阵营。建国后相当长的历史时期，尤其是文革时期，传统文化被视为“封建糟粕”，与性史春药、八股小脚、残暴专制等意向紧紧联系在一起。直至1978年3月，全国通用初中历史教科书第一册中，关于孔子的章节，标题还被冠之为“孔子的反动思想”。然而，21世纪以来，传统文化的价值越来越被重估与高扬，在经济全球化背景下，这一趋势对于中国社会与中国教育有着不可小觑的影响，而且从其发展脉络来看，这股影响不是短暂的，而是持久长远的。对于教育发展来说，它预示着教育的再度现代化，不再是西方化，而是要中国化。

一、中国传统文化教育的复兴

20 世纪 90 年代以来，人们开始重估传统文化的价值。“反封建”的议题逐渐被发扬优秀传统文化的议题所置换，“国学热”取代了２０世纪８０年代的“文化热”。市场经济建设过程中出现的道德滑坡、价值真空、信念缺失、物质崇拜等“精神危机”激发国人思考“重建精神家园”的问题。从中国传统文化中寻找精神资源，成为国人自发的精神需要，国学热开始自民间兴起。1992 年，王宏志主编的全国义务教育初中历史教科书中，孔子已成为“大思想家、大教育家”，还增加了画像、语录等诸多正面肯定内容。1998 年，中国青少年发展基金会发起中华文化经典诵读工程，一些中小学开始自发地尝试增加中华文化经典诵读、弘扬传统美德等内容, 私塾、学堂、书院等体制外组织也悄然兴起，私立学校、培训机构更以弘扬传统文化的特色来吸引生源。当然，这一时期的“国学热”、“国学教育”还主要表现为民众自发的活动，尚未得到官方的制度认可。

21 世纪，在国际经济与信息全球化的背景下，土文化的价值再次浮现。随着中国经济高速发展，物质文明极大丰富，精神文明的重建显得更为重要。复兴传统文化被认为是增加中国文化竞争力和国家软实力的重要途径，承载着实现中华民族伟大复兴的梦想。复兴传统文化成为国家需求与国家意志。重振国学对于传承中华文明，实现文化认同与民族认同意义巨大。至此，复兴传统文化的需要与大国崛起中的“文化自觉”和“道路自信”密切相关。

借助于教育让年轻一代建立对传统文化的亲切感、认同感显得尤为迫切，推进传统文化进校园开始逐步进入政策视野：

（1）中小学课程体系中传统文化内容在增加。2001 年开始试点实施的基础教育新课程中，教育部制订的《基础教育课程改革纲要(试行)》把“继承和发扬中华民族的优秀传统”作为重要目标之一，古代诗文作品在教科书中的比例有所增加，教学要求也有所提高；

（2）传统文化教育开始从体制外走向体制内，开始被纳入国民教育全过程。2002 年，党的十六大报告指出“必须把弘扬和培育民族精神作为文化建设极为重要的任务，纳入国民教育全过程”。2004 年,《中共中央国务院关于进一步加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见》出台，文件提出要对 3.67 亿 18 岁以下的未成年人“进行中华民族精神教育”，因为“国际敌对势力与我争夺接班人的斗争日趋尖锐和复杂”，要“从确保党的事业后继有人和社会主义事业兴旺发达的战略高度”来进行此项工作。文件一反中庸全面的公文体例，其用词令人印象深刻。为落实此精神，2004 年教育部、中宣部联合印发《中小学开展弘扬和培育民族精神教育实施纲要》文件，提出“把弘扬和培育民

族精神教育纳入中小学教育全过程，贯穿在学校教育教学的各个环节、各个方面”；

（3）十八大以来，传统文化被认为是中华民族的“魂”与“根”，其价值被推崇到一个历史的新高度，在各地政府的支持与推动下，传统文化进校园活动呈现蓬勃发展态势。2011 年，中共十七届六中全会明确指出：中国共产党自成立之日起就是中华优秀传统文化的忠实继承者和弘扬者，要从增加文化自信和国家文化软实力的角度来弘扬中华文化。这无疑是一个重大的转折性文件，中国共产党首次在正式文件中以中国优秀文化的传承者自诩。党的十八大报告明确提出“文化是民族的血脉，是人民的精神家园”。习近平主席多次指出：抛弃传统、丢掉根本，就等于割断了自己的精神命脉，博大精深的中华优秀传统文化是我们在世界文化激荡中站稳脚跟的根基。2014 年 3 月 26 日教育部出台《完善中华优秀传统文化教育指导纲要》，不仅提出了加强中华优秀传统文化教育的指导思想、基本原则，更具体地提出了分学段有序推进中华优秀传统文化教育的建议，在小学低年级、小学高年级、初中、高中、大学五个阶段设置不同的教育重点，并提出建立实施传统文化教育的教材、师资、评价等多元支撑保障体系。优秀传统文化进校园活动的各项政策规定已显得比较完备，政策已经为中小学进行传统文化教育铺设了较好的舞台。

当前，传统文化教育回归校园既有广泛的民间支持，也获得官方认可，并有相应的制度加以鼓励与引导。其回归特征可以概括为：“从台港到内地”、“从老人到少儿”、“从精英到民众”和“从研究院到幼儿园”。[1]中小学推行传统文化教育的热情日渐高涨，形式日趋多样。有些学校尝试建立国学小剧场，学生以中华传统典籍《弟子规》、《孝经》、《论语》等为指导，将经典的小故事改编成剧本；有些学校开设了国学实验班，除了教授国家标准课程外，还增加了书法、武术、民族乐器、围棋、中华经典诗文等中国传统文化的学习课程；还有些学校开设了国学教育的校本课程，每周两个课时；更多的学校将传统文化融入校园文化建设中，开展孝敬、感恩、爱国教育。

相对于 20 世纪 90 年代，当前各地出现的新趋势是：传统文化教育不再是学校自发的活动，而是加入了地方政府的强力支持，地方宣传部门与教育行政管理部门携手推进传统文化教育。以武汉市为例，武汉市委宣传部与教育局合力编写了《国学读本》，免费向市内中小学发放，人手一本。湖北省委宣传部也组织力量编写了《朝读经典》，免费向中小学生发放。各校至少保证学生每天有 20 分钟时间用于诵读经典。

二、教育中国化与教育西化的路径分歧

经济全球化时代强调中国传统文化及传统文化教育的价值该如何解读呢？对于教育发展的未来走向有何影响呢？笔者认为，传统文化教育复兴在某种程度上预示着或影响着教育中国化的未来路径，也即在文化教育中，更为强调中国传统文化的价值，以中国传统文化价值为本位，而逐渐对于移植西方教育模式持警惕态度。

众所周知，中国教育现代化滥觞于 19 世纪 60 年代，是在不断借鉴和移植西方教育体系中形成的，先向日德学习，后学欧美。至 1922 年中华民国北洋政府以大总统令颁布的《学校系统改革案》，又称壬戌学制，新式教育制度体系逐渐建立和完善起来。20 世纪 30 年代，中国现代教育已经颇成规模，中国高级人才不必完全仰仗国外培养，在国内亦可接受高质量的高等教育，中国高校培养学生的质量也颇令人称道。

无疑，中国现代教育制度的建立经历了 80-90 年的历程，数代人为之付出心血。然而，早在 1930 年代，国联专家对中国教育进行考察后撰写的“报告书”指出：“外国文明对于中国之现代化是必要的，但机械的模仿却是危险的。”极力主张中国的教育应构筑在中国固有的文化基础上，对外来文化，特别是美国文化的影响，抨击甚力：“现代中国最显著的特征，即为一群人所造成的某种外国文化的特殊趋势，不论此趋势来自美国、法国、德国或其他国家。影响最大的，要推美国。中国有许多青年知识分子，只晓得摹仿美国生活的外表，而不了解美国主义系产生于美国所特有的情状，与中国的迥不相同。”“中国为一文化久长的国家。如一个国家而牺牲它历史上整个的文化，未有不蒙着重大的祸害。”[1]应该说，国联对于中国教育的诊断是切中时弊的。

其实，中国的教育先行者也认识到盲目模仿外国教育之弊病。如知名教育家张伯苓便经历了一个办从大刀阔斧的“洋化”到“土货化”的转变过程。他自云，初次访美时，看什么都好，恨不能所有的都移植过来，因此在南开聘请外籍教师，使用国外原版教科书。1924 年是张伯苓思想的转折期，他认识到全盘化的美式教育水土不服。1928 年，他主持与制定了《南开大学发展方案》，反对洋货教育，提出“土货化教育”为南开日后发展方针，以中国历史、中国社会为学术背景，以解决中国问题为教育目标，培养知中国、服务中国的人才。[2]20 世纪 20 年代中后期到 30 年代，许多学者都对教育全盘西化问题展开批判，如有的学者批判当时的一种流行心态：认为“凡是新的就是好的”、“凡是外国的就是新的”，因此“凡是外国的就是好的”。学者们如庄泽宣和舒新城都参与到

[1] 孙邦华. 中国教育现代化运动中的中国化与美国化、欧洲化之争——1932 年国联教育考察团报告书《中国教育之改进》的文化价值观及其反响[J]. 教育研究. 2013(07): 116-127.
[2] 李玉胜. 张伯苓与南开大学的“土货化”[J]. 现代教育科学. 2014(03): 115-119.

“新教育中国化”的运动中，意在使中国教育本土化。“前二三年早有一部分的人知道中国的新教育，模仿日本与西洋都不对,非自己去建设不可。这种的建设当然是不容易的，而且起首的时候是局部的、是偶然的。现在我们看得见的局部的建设便是平民教育与乡村教育。……除了这两种运动以外，正在试办的还有所谓党化教育。”[3]20 年代到 30 年代的教育中国化，一方面提出了要办适合中国国情的教育这重要主题，另一方面，也埋下了借“中国化”之名而行意识形态灌输钳制之实的教育悲剧。

新中国成立之后，教育体系又开始学习苏联，将苏联的教育体系全部借鉴过来。有人认为，毛泽东发起的教育革命与文化革命，意在打破教育西方化带来的科层化、官僚体系化、升学压力加剧等弊病，脱离苏联影响，探索中国教育本土化的路径。然而，其手段是革命式的、破坏性的，给教育发展带来灾难式的浩劫。改革开放之后，整顿与开放成为主旋律，教育中国化的需要不彰。而在当今时代，教育发展动辄强调国际化，动辄“与国际接轨”，“西方文化比中国文化要高明、优越”的想法仍然流行不衰。教育现代化即西方化的思路仍然占据主导，似乎中国教育的发展只能靠不断模仿和借鉴西方的教育体制、教育理论及方法。教育西化的路径无疑是一种“精神殖民”和“自我矮化”。

教育西化给中国教育打下了深刻的烙印，一方面使得中国教育发展得以快速现代化，另一方面却使得中国教育隔离了与中国文化及中国社会之间的联系，这一后果是严重的，但在短期内却让人很难察觉。由于放弃了对优秀传统文化的传承，我国教育失去了精神坐标，经历了教育为政治服务、教育为计划经济服务、教育为市场经济服务三个阶段，从政治的奴仆转为变为经济的附庸，虽然学校规模不断壮大，质量却被人诟病不已。在西化的过程中，中国教育制度在精神上强调工具主义、实用主义，在学习内容上出现外语崇拜、数学崇拜和科学崇拜的症状。例如，在各级各列课程体系中，都确立了外语学习的重要地位，而汉语则被弱化。中国语言、文学、历史在课程体系中并没有其应有的地位，其结果是受过中国高等教育的人，对中国人的历史不甚了了，对中国社会的现状一知半解，对中国传统经典非常陌生，语言文字功夫也比较粗浅。更令人痛心的是，国家斥重资打造的一些重点大学成为留美学校的预备队，优秀学生纷纷以出国求学与就业为第一选择。

许多有识之士指出：如果我们丧失了传统文化教养，就“很容易同时丧失其理性的反省力与创造力，……把自己简化为浅陋；只一味学习西方，是文化的自我设限、自我矮化，从此中国将永远培养不出大人才来。”对于传统文化的排斥与隔膜，只会造就文化侏儒，助长精神殖民。传统是心灵的栖息地，是每一个人塑造理想的地方，我们的信仰，我们的人生观，我们的宇宙观，乃至人与人之间的关系和我们对自我的理解，皆发

[3] 吴冬梅，俞启定，于述胜. 何谓“新教育中国化”[J]. 华东师范大学学报(教育科学版). 2005(02): 70-76.

源于此。

三、传统文化可为教育中国化贡献的精神资源

传统文化不是一种僵死的意识形态，而是面向未来、面向历史不断开放和创生的精神资源。今日中国人对于传统文化之继承与复兴，也不是要回归古典生活方式和意识形态，而是要实现与传统文化之对话，以批判性、创造性的态度来继承传统文化。本文之所以没有用“优秀传统文化”字眼，就是认为一方面传统文化是一个整体，了解传统文化之全貌是尊重历史，也是为了更好的超越历史；另一方面，对于传统文化的继承本身就是一个去芜存菁的批判性过程，继承优秀传统文化是其中的应有之义，无需特别强调。

中华优秀传统文化的大力弘扬，预示着中国教育的中国化转向，即要舍弃教育现代化就是西方化的思路，寻找中国教育现代化的独特路径。教育中国化应该强调中国人独创的教育思想与教育实践对于世界的贡献，以及中国学校培养的人才对于世界知识文化的贡献，而不应仅仅将教育中国化变成狭隘的教育民族化，认为教育中国化就是要培养民族自尊心和优越感。遗憾的是，目前的中国教育，无论从思想还是从实践上来看，对于世界的贡献还是乏善可陈的。

传统文化能够贡献于中国教育的第一大财富便是中国古典的人文精神。中国传统文化中未能开出“科学”与“民主”，这虽是事实。然而，科学与民主更多的是一种方法、工具或手段，其背后更重要的应该是西方宗教理念和独特的社会生活结构中保有的“精神自由”传统，这些是滋生科学与民主观念的土壤。而中国教育精神之魂，也应该是来自中国传统文化中追求精神自由的人文精神。中国传统文化最能贡献于教育的人文精神就是“气节”与“道德”。在中国社会现代化的过程中，知识分子“浩然之气”的精神气节被犬儒精神取代，“重义轻利”的精神自由被物质崇拜取代，所以学校中充斥着分数崇拜与“读书改变命运”的个人奋斗论。教育重智育、轻德育；重知识学习，而忽视人格培养，工具理性取代了价值理性。教育中国化，首先是要在学校的主导精神及培养目标上要有转变，改变重知识轻德性的传统，要培养认同传统文化价值、知中国、服务中国的中国公民。

因此，教育中国化的核心问题不仅是如何建立起体现中国精神的学校灵魂，也要在学校文化、课程建构方面，融贯中西文化之长，让学校成为体现西方先进文化和中国先进文化的聚合体。笔者曾调研过一些优秀学校，发现许多学校管理者在文化选择上都表现出可贵的自觉意识。如武汉格鲁伯学校校长认为中国传统文化中的经典吟诵、西方文化中的重视体育和社团文化，都是非常宝贵的财富，都应该在学校课程中有所体现；而

另一所国际学校则定位于培养全球公民，“学生能够学到中国和世界上最好的课程”，于是将加拿大的科学课程与中国的人文课程结合起来，让学生在接受先进文化知识的同时能否保留中华民族的优良传统和优秀的文化价值观。两所学校的管理者都不约而同地选择了民国人物作为他们的精神偶像：格鲁伯校长选择了张伯苓，国际学校管理层则选择了马相伯。可见，不仅教育之发展存在中西路径选择问题，学校发展也同样面临这一问题。在笔者调研的美加学校，董事长亲授国学课程，从学生手写的国学心得中，可以看得出学生将古典智慧用于思考现代社会问题，如从“方而不割，廉而不刿，直而不肆，光而不耀”中学习到在混乱的社会中不能随波逐流，要做坚持自己的道德原则的君子。

另外，中国教育现代化必须要扎根于中国优秀的教育传统中。然而，长期以来，我国的优秀传统文化并没有受到应有的、足够的重视。在相当长的岁月里，“因材施教”、“有教无类”、“教学相长”、“长善救失”、“学思结合”等古老的教育智慧，均是中华优秀传统文化的重要组成部分和结晶。许多良好的教育传统在向西方学习过程中被丢失了。“尊师重道”的传统也被认为是强调师道尊严的不民主思想而被抛弃了。舒新城曾记下他从传统学校转到新式学堂后的不适应：

“学校对于我确是一件很新鲜的事 ……而最使我感到新鲜的，第一是师生的漠然。我的行李挑到门房之后，便由门房引去见监学。我见着监学，以长揖为礼 ，他只坐着点点头，也不问什么，只嘱门房指挥粗工将行李带到一定的寝室，摆上贴有我的姓名的床上，再由他领到一定的自修室中 ，占有一套贴有姓名的桌凳 ,他便去了，让我自由行动。……第三是起居的机械。无论什么地方，自讲堂、食堂、自修室、寝室会客室以至盥洗室 、厕所都贴有若干条规则，一举一动都得顾忌着规则,好像没有规章就不能活下去一般 。第四是学校和社会的隔绝。我是乡下孩子，当投考的时候，看见学堂门口挂着‘学校重地，闲人免入’八个大字，就有点儿胆怯不敢进去，等到我进去之后，送我的工人因事再要进去看我，被门房拦住骂一顿，适我从旁边经过，虽然彼此见着了，但我心里非常不舒服，回想到后溪垅的情形，给我以无穷的感慨 。此外还有许多不甚习惯的事，在当时虽然也感着新鲜，但时间稍久便也成为自然了。只有这几件事，多少年来还是不能习惯，还常常视为新鲜的事情。”[1]

另外，教育学术话语尊奉西方，使用西方学术体系衡量学者科研成果的价值；学者简单地照搬、照抄西方的教育话语的现象屡见不鲜，对于西方理论亦步亦趋，致使教育学术界成为“西方理论的跑马场”，而相对忽略了对中国社会转型期本土教育问题的重视和研究。

总言之，教育中国化主要意蕴包括：第一，中国的教育总体上必须呈现出“中国社

[1] 吴冬梅. 舒新城新教育中国化思想解读——基于情感现象学的视角[J]. 教育学报. 2009(04): 110-116.

会”的特色、底色和基质。中国的教育，首先在思想底色上应该是“中国的”，而非“西方的”；第二，在教育方法、途径上，要凸显中国教育优良传统的继承性和超越性；第三，“化”标示的是教育动态发展的过程，说明“教育中国化”不可能一蹴而就；第四，中国的教育研究要立足于“中国教育实践中”的问题，提炼“中国教育的经验”；第五，要用“中国话语”表达中国教育智慧。总之，教育中国化即使要在博采融贯中西文化之长的基础上，重建教育系统中的中国精神，探索扎根于中国文化的教育目标、方法及内容。

四、警惕中国传统文化教育的形式化

教育中国化是一个长期的过程。而从历史发展的过程来看，教育中国化也曾使中国教育步入“党化教育”的歧途。因此，在经济全球化时代，教育中国化不是固步自封，也不是意识形态的再度灌输；而是在与世界多元文化的对话中探索中国教育发展的道路，为世界教育发展贡献智慧。

从长远来看，教育现代化的话语体系会逐渐与教育中国化相合一，教育的再度中国化会被认为是教育持续现代化的重要途径，中国教育开始摸索属于自己的、独特的道路；而在经济全球化的背景下，教育再度现代化的路径只能是借助于传统文化的复兴实现教育的中国化，否则教育现代化便沦为设备现代化和管理官僚化。传统文化在教育系统中的复兴是一种必然的趋势，亦会对教育发展、教育研究产生深刻的影响。可以预见的影响是：传统文化进考试，当前多地中考取消历史考试，未来中国历史考试在强调传统文化教育的热潮中会逐渐回归；传统文化尤其是儒家经典进中小学课程，成为必修课的一部分；研究传统文化的学者会不断增多，学者文章中引用传统思想的注释也会增加。

但是在短期内，由于政府部门的强力推动，以及当前大中小学尚存在师资匮乏、教育资源不足等问题，传统文化教育一方面出现复兴的热潮，另一方面却暗藏危机。仅以以下二例为证：

其一，强调诵读经典。当前许多地区与学校的做法是复兴传统文化从经典诵读开始，强调在儿童年幼时要多背诵国学经典，可以不求甚解，待到日后再实现反刍。有些地方宣传部门与教育管理部门携手推进学生诵读经典的活动，并随机检查学生背诵经典的效果，加重了学生学习负担，使得教师和家长心生抵制。经典背诵对于儿童确有意义，然而背诵的材料与进度需要精心设计。在背诵国学经典方面，教师可能有下列错误的认识：（1）对于儿童来说，背儿歌和背国学经典都是一样难度，所以越难的内容就安排给年级越小的孩子去背诵，让小学 1-2 年级学生背诵《大学》、《中庸》；（2）背诵不需要理

解；（3）童年所记得的，会非常牢固，伴随终身。其实，背诵的材料影响学生的背诵效果，如果背诵的文字朗朗上口，具有音律美，学生就比较爱背诵；或者形象生动，也比较容易背诵。学生不是背诵机器，如果推行传统文化不能与现代的教育学、心理学集合起来，而是恢复古代强调背诵的方法，这不啻于是一种倒退。

其二，强调品德培养。多地发起写功过格活动，让学生每日书写日行一善、日行一恕，三省吾身内容。自我省察本是中国传统德育中一种重要的方法，然而要求学生每天都写、教师每天都批阅，形式化之后，学生不堪其负，敷衍、造假等情况亦常有发生。

对于传统文化教育一些急功近利、博取政绩、吸引眼球的做法无疑会让人们对传统文化及传统文化教育本身的价值产生疑虑与怀疑；然而，时间流逝会使传统文化教育大浪淘沙，去芜存菁。热潮过后，国人对于传统文化教育会恢复理性，会认识到传统文化教育复兴是一个程度逐渐加深的渐进过程，是一个不断聚集社会共识的过程，不是一蹴而就的，也不是只靠行政力量推动就能完成的。

作者简介：程红艳（1975—），女，湖北随州人，华中师范大学教育学院教授、博士生导师，从事教育哲学、道德教育和基础教育研究。电邮 709432455@qq.com; 13554198181.

传统与现代纠缠下的基础教育学校文化走向*

李牧川

华中科技大学教育科学研究院

一、“无根之人”：时代的普遍情绪

生活在现代中国的人，既是幸运的也是不幸的。幸运的是，在理论上你可以打破各种束缚，努力地实现自己，似乎这是一个谁都管不了谁的时代。不幸的是，人无所敬畏，无所依托，无所牵挂，一种无根的感觉或隐或现地体现在这个时代的普遍情绪里面。在我们的日常生活中，在与周围的人们交谈的过程中，我们都能体会到这种情绪，通俗地讲，就是“心里没有底”。

2006 年初夏的一个伴晚，在华东师大的博士宿舍里，一个即将毕业的博士对我说，这些年来他一直弄不清楚“我是谁”，非常痛苦。我问他这种感觉最早产生在什么时候，他说是在参加完高考后。在一贯紧张的制度化的应试教育生活中，人没有时间自由地思考“我是谁”这样的问题。但是一旦脱离了制度化的教育，存在的根基性问题就显现出来了。从本科到博士学习阶段，这个问题天天折磨着他。每天在各种各样的不属于他的话语和文化意境中穿梭，他找不到自己。我是谁？不停地发问，不停地折磨，这个问题一直伴随着他的生活。但是，这个长时间以来的问题竟然得到了戏剧性的解决。那是在两个月前的一个午后，他漫无目的地在一条卖旧书的老街上逛，偶然看到一本破旧的《唐诗三百首》，就蹲下随便翻翻。“长河落日圆，大漠孤烟直”，“恨别鸟惊心，感时花溅泪”，“故人西辞黄鹤楼，烟花三月下扬州”……突然间，像电闪过一样，他心头突然一颤，一种熟悉而亲近的感觉幸福地在心底流动。“我是中国人！这些就是我的语言，我的文化，我的根。我和我的老祖宗有同样的根！”我是谁？一个十余年来盘旋在心里的疑问，在夕阳下的唐诗意境里消融瓦解。 “虽然我还有很多困惑，但是我终于知道自己是谁了，我不再那么痛苦，我感谢那本书和那个午后。”说到这里，他的脸上显示的是幸福安宁的笑容。

在听他叙述的过程中，我的心也跟着一起寻找自己的“根”。他的痛苦，相信会激

* 李牧川 华中科技大学教育科学研究院副教授，华中师范大学道德教育研究所研究员及华东师范大学“生命·实践”教育学研究院通讯研究员。

起很多中国人类似的生命体验。诚如汤林森在《文化帝国主义》中所指出的，“人们发现他们的生活和生计越来越不受其母国机构制度的影响,本来使他们得到安全和安定的文化归属感,一步步地被吞噬了。〞[1] 100 多年来，传统文化的断裂，强势文化的侵淫，物质主义的盛行，社会的急剧变化，发展的变幻莫测，长久以来国人安身立命的文化之根被切断了或者被遮蔽了。对于文革后在制度化教育中成长起来的人，更是感到迷茫。漫长的制度化学校生活并没有引导个体生命寻找和亲近属于自己的文化之根，它所提供的却是用科学话语和普适文化打造的制度囚笼。教育与富有意义的生活的断裂，制造出的就是众多的“空心人”、“无根人”。寻根，是这个时代的普遍情绪。这可能主要不是学校教育的问题，而是这个时代的社会病。 其实，早在上个世纪上半叶，梁漱溟先生就对中国与世界所面临的“失根”问题进行了深刻地思考。“我们现在所处的时代，是人类历史的剧变，是一很特别的时代。此刻，不单中国社会已失去其价值判断，即全世界全人类从来所有的价值判断此刻也都在动摇变化；所以这个时代，思想顶纷纭，最富于批评，充满了怀疑。……人类到现在太能批评了，太能怀疑了，一切固有的文化都在动摇之中；欲在此时建立一个新文化，这是多么困难的事情!”[2]一言以之，100 多年来中国的各种问题，在本质上是传统与现代在中国社会这片独特土壤上纠缠交织在一起的表现。而当今的全球化和信息化浪潮对中国社会产生的各种影响都只是不断地加入到这一“纠缠”过程中而已。传统与现代不仅纠缠在社会的各个角落之中，也纠缠在每个具体个人的生命体验与生命过程之中。“中国当代文化的发展只能在这样的纠缠中实现。但是，实际上无论是对中国传统文化，还是对以西方为代表的现代文化，当代的的中国人大都还没有完全读懂。对传统缺乏的是自觉、深究和活化，对现代缺乏的是理解、选择和我化。”[3]思考问题的要有情境脉络,如果本身的文化背景被虚无了，能进行真正有效的思考吗？由于中国教育现代化过程的特殊而复杂性质作为走后发外生型现代化道路的国家，我们在发展现代教育上面临着比早发内生型国家远为复杂的问题情境。这种复杂性既表现为新旧冲突与文化冲突的相互交织，又表现为现代化与现代性问题的同时呈现，还表现为我们在现代化过程中因不断自我否定所带来的复杂问题情境。时代需要新人，新人需要“根”.“当代学校教育如何在现代与传统的纠缠中进行以面向未来为导引的新文化建设具有特殊的时代和教育意义。”[4]

[1]约翰·汤林森,冯建三 译.文化帝国主义[M].上海:上海人民出版社,1999.13.
[2]梁漱溟. 梁漱溟教育文集[M].南京:江苏教育出版社出版社,1987.159-160.
[3]叶澜. 试论学校新文化建设[J].教育发展研究（A 刊）,2006（8）.
[4]叶澜. 试论学校新文化建设[J].教育发展研究（A 刊）,2006（8）.

二、“文化”的动态理解

“文化”，这一概念众说纷纭，以往对文化的理解往往偏重于从静态的视角看文化，而荷兰哲学家冯·皮尔森认为文化的研究应“着眼于未来的文化策略”，[1]认为文化更应该理解成动词。“文化是人的活动，它从不停止在历史或自然过程所给定的东西上，而是坚持寻求增进、变化和改革。人不是单纯地问事物是怎样的，而是问它应该是怎样的。以这种方式，它能够通过确立实际状况的规范（超越性），而突破自然过程总或历史过程中所产生的确定条件（固有性）。”[2] 在皮尔森的理解里，文化就是“人对周围力量施加影响的方式”。[3]当对文化的理解将从名词思维转向动词思维的时候，已有的文化观念就得以扩展，从原有的“‘产品型’‘过去时’‘凝固态’的限定，扩展到‘策略型’‘未来型’和‘流动态’”[4]。在这个基础上，教育与文化的关系也会有新的内涵。如果把文化理解为已经被人类创造出来的、既成的存在或实在，而认识不到文化就是人对时空世界的自主驾驭和对未来生活的积极追求，那么在文化与学校的关系上就会主要强调对文化的“遗传与传递”，而忽视了“引领与超越”。以动态的和未来的文化战略眼光来看，“当代对文化在教育中的功能更被关注的将是形成学生对周围世界和自己的一种积极而理智的，富有情感的行为，探索、创造、超越现实的态度与作用方式。文化成为开发学生生命潜能并具有生命意义的一种力量，它超越了原来只作为教育内容构成的定位，作用上升或统一到目的层次。”[5]我们在判断和设计当代学校文化走向时，也是以上述新的文化观念及由此之上的新的文化与学校关系为出发点，惟有如此才有可能使得教育中的“新人”在传统与现代的纠缠中寻找到生命的安身立命之所，才能成为走向世界的、具有内在自信的现代中国人。

三、学校文化走向：文化自觉

“文化自觉”概念应该最早是由费孝通先生 1997 年提出的。在他看来，“这四个字也许正表达了当前思想界对经济全球化的反应，是世界各地多种文化接触中引起人类心态的迫切要求，要求知道：‘我们为什么这样生活？这样生活有什么意义？这样生活会为我们带来什么后果？也就是人类发展到现在，已开始要知道我们的文化是哪里来的？怎么形成的？它的实质是什么？它将把人类带到哪里去？’”[6]。文化自觉的思想来源可

[1] [荷]C·A·冯·皮尔森等著，刘利奎等译. 文化战略[M].北京:中国社会科学出版社,1992.2.
[2] [荷]C·A·冯·皮尔森等著，刘利奎等译. 文化战略[M].北京:中国社会科学出版社,1992.4.
[3] [荷]C·A·冯·皮尔森等著，刘利奎等译. 文化战略[M].北京:中国社会科学出版社,1992.17.
[4]叶澜. 试论学校新文化建设[J].教育发展研究（A 刊）,2006（8）
[5]叶澜. 试论学校新文化建设[J].教育发展研究（A 刊）,2006（8）
[6]费孝通. 论人类学与文化自觉[M].北京: 华夏出版社，,2004.184.

以追溯很长的历史。20 世纪前半叶中国思想的主流一直是围绕着民族认同和文化认同而发展的，以各种方式出现的有关中西文化的争论，归根结底只是这样一个问题，就是在西方文化的强烈冲击下，现代中国人究竟能不能保持原有的文化认同？还是必须想西方文化认同？几代知识分子一生都是被困在有关中西文化争论之中，我们所熟悉的梁漱溟、陈寅恪、钱穆先生都在其中。

“文化自觉”思想对当前的教育具有很重要的意义。以商品经济为核心的全球化对于处于文化传播弱势地位的国家实际上以构成了“侵略”。在价值混乱的转型时期，这种隐性和渗透式侵略的威胁和后果尤其巨大。年轻一代生活在消费文化和物质主义盛行的当代社会中，作为中国人的特质正在逐渐丧失。

去年，复旦大学中文系举办了一次汉语言文字大赛，在中国刚上大学的低年级学生与来华留学研究汉语言的硕士、博士的对抗中，中国学生输了。该系傅杰教授无奈地说：“正如古语所言，久居芝兰之室而不闻其香。不少中国学生并没有领会母语的优美，对母语的研究少之又少。但是留学生更愿意花时间研究中国文字背后的文化现象。”

在复杂的社会文化生态的背景下，学校尤其要站在当代中国社会发展和时代新人培养的立场上，重新审视当代学校与文化之间的关系，明晰自己的时代责任与新文化建设任务。“当代中国学校领导首先要有一种文化自觉，既意识到学校的文化精神，学校在当代中国社会的文化发展中的历史使命。”[1]走向“文化自觉”的当代学校文化应该实现对学生“文化培根”的导引。“文化自觉”是现代化进程中整个民族的历史任务和追求，学校教育不可能一肩扛起这个历史任务。在学习化社会中，我们的教育特别是基础教育尤其要注重传统文化对全民大众生命发展和生命人格形成的作用。教育学的视野提示我们努力发掘传统文化中的生命人格养成的丰富精神资源。“中国文化是讲境界、有力量的，只有讲生命才有境界，只有讲人格才有力量。这是中国文化的落脚”。[2]教育要努力开发中国文化的生命涵养功能，真正地让它润泽人的生命。

首先，文化之根不能断，传统永远不能抛弃，教育尤其是学校教育要承担文化延续的历史使命。据报载，北京东城区某中学初三(4)班进行了一次调查，全班 50 名学生，只有一个知道孔子的名字为丘，而无一人知道大思想家王阳明是谁。50 名学生中有 4 人说朱熹是诗人，16 人认为是文学家，只有 4 人知道朱子是思想家。一个不了解本民族文化精华的民族，一个对自己的传统文化失去自信的民族，在世界民族之林中会逐渐失去自己的文化独特性，更谈不上与其他民族竞争。在全球化的进程中，我们要提防强势渗透式的文化侵略，要培养下一代人的文化自信和文化自觉意识。

[1]叶澜. 试论学校新文化建设[J].教育发展研究（A 刊）,2006（8）
[2]杜悦. 走老路，做新人，国学教育的“现在进行时”——访一耽学堂总干事逄飞[J]. 中国教育报,2006 年 3 月 30 日（5）

其次，根据现实生活需要，与时俱进，创造性地延续和发挥传统。“目前的国学活动比较单纯侧重在其宣传力、影响力、鼓动力上，往往忽略了国学概念提出之初的一些历史语境和真实含义。同时，没有思考它的现实的活的形式；把它当成了一个物件，一个不需要反思的、死的物件来摆弄，这是不对的。”[1]国学代表的是传统文化，而文化之所以是文化，它是活的。文化是人造出来的，当经过历史的积淀和积累后，会形成相对独立的传统。但是，一味用古人当时的境况来要求现在的人，这就是把文化固化了。人造文化，最终还是为了一代一代的活着的人服务的。我们现在学习传统文化应与古人应该有根本的区别。不能离开民主、科学的现代性进程孤立地理解传统文化。

第三，好的教育要让学生拥有文化温情与文化创新的使命感。

21 世纪中国需要具有中国特色的现代型学校，而不是对西方工业文化下学校模式的简单模仿。学校教育要扎根在自己祖国的文化之根上。走老路，同样也可以做新人，培养出新人，这是对学校教育的文化使命的新要求。通过与现实生活新的关联，通过与世界的联系，传统可以在学校教育土壤中开出美丽的时代花朵。

案例：2006 年 2 月山东省实验中学，钟红军老师为高二学生上的一堂《论语》课

在讲这堂课之前，钟老师做了一些准备。她先请同学们用一句话概括自己心中的中华传统文化，“博大精深”、“封建落后”、“非常神秘”等五花八门的回答，真实地反映了这些十六七岁的学生对传统文化的认识。接下来，钟老师提出：2500 多年的历史风尘已使孔子的面目变得复杂神秘，请同学们利用课余时间查找资料，选择适当的角度，分组合作，探究、恢复孔子的本来面目。

于是有了课堂上学生的精彩发言。

学生 1：我们小组确定的研究课题是《“爱的奉献”与“仁者爱人”》。我们先请大家欣赏一首歌曲（播放歌曲《爱的奉献》）。

每当听到这首歌，我们的内心都会被一种温暖的爱所包围。两千多年前，孔子就是唱着“爱的奉献”走进了人们的视野（笑）。

我们用 WORD 软件对《论语》中的“仁”字进行了查找，发现“仁”在其中出现了 109 次，是使用最多的一个词。“仁”无疑应该是孔子思想的核心。“仁”的思想已深深扎根于中华民族的历史土壤中，对中华民族性格和文化形成产生了深远的影响。大家都知道，我们学校有个规模很大的学生社团叫“爱心社”，每个班都有很多“爱心社”的成员。为了更好的说明我们的研究成果，我们小组邀请本班的“爱心社”成员，上台为同学们展示“实验中学版”爱的奉献……

[1]杜悦. 走老路，做新人，国学教育的“现在进行时”——访一耽学堂总干事逄飞[J]. 中国教育报,2006 年 3 月 30 日（5）

学生2：我们小组的研究课题是《从我校的教育、教学改革看孔子的教育思想》。

在合作研究中，我们小组发现，从我们学校很多的教育、教学改革中都可以看到孔子教育思想的影子。不信？就让我们来听听研究成果。

学校提出“能飞则飞，能跑则跑”的教学思想。在培养出大批优秀毕业生和国际奥林匹克竞赛金牌获得者的同时，也考虑到了学习基础较差的同学，实行分层次教学、分层次作业、分层次考试。孔子说：“中人以上，可以语上；中人以下，不可以语上。”因材施教的做法让我们今天还身受其益。不过我不喜欢以“中人”作分水岭，把我们分为上下两等，还是“能飞则飞，能跑则跑”听了更舒服一些。

学生3：这学期的期中考试我们班申请了“诚信考场”。在无人监考的情况下，全班同学经历了诚信的考验，我们用行动实践了孔子“知之为知之，不知为不知，是知也”的要求。诚信的考试是一个起点，我们还会构造起一个诚信的人生。

学生4：我发现今天这节课上，风头都被同学们抢尽了，钟老师显得有些落寞，这是因为开放自由的学习环境已经给了我们这样的能力和自信：“当仁不让于师。”

学生5：我们小组的研究主题是：《“人”之孔子、“圣人”孔子、今天的孔子、世界的孔子》。我们找到了这样一幅孔子像。孔子面带微笑，如同一位和善的长者，更为贴近孔子作为“人”的本性。孔子说：“吾十五有志于学。”他首先应该是一位孜孜不倦的学者；孔子提出了“己欲立而立人，欲达而达人，己所不欲勿施于人。”的处世标准，说明他是一位兼善天下的仁者；孔子非常欣赏“一箪食，一瓢饮，人不知其忧，回也不改其乐”的生活态度，这说明他还是一位乐天知命的通者。

除此之外，孔子还是个音乐“发烧友”，听一首好曲子就高兴得“三月不知肉味”。孔子脾气挺大，生了气就这样骂学生：“朽木不可雕也，粪土之墙不可杇也。”孔子有时挺虚伪，他见了美女南子后，子路不高兴，孔子就指天发誓：“予所否者，天厌之，天厌之！”回归“人之孔子”，我们觉得离他很近。

钟老师以国学大师钱穆先生的一段话作为这次探究活动的总结：“当信任何一国之国民，尤其是自称知识在水平线以上之国民，对其本国已往历史，应该略有所知。所谓对其本国已往历史略有所知者，尤必附随一种对其本国以往历史之温情与敬意。”

原来“经”也可以这样“读”。听了这样的一堂《论语》课，即使是“读经”的反对者，怕也要颔首解颐了。

以上这个课例，在学校教育与传统文化结合上给了我们许多启发。好的教育要让学生拥有文化温情与文化创新的使命感。1999年底，实验中学上任不到半年的刘堃校长提出，变以往的新年联欢会为京剧联欢会。联欢会上除了名家的表演，还特意设置了很多

学生参与的节目：学亮相、舞水袖，京剧知识问答，大受学生欢迎，气氛之热烈，出乎意料。京剧联欢会也两年一届办了下来。从第二届开始，京昆社的学生社员上台演出。2002 级的一位女生盛装彩唱《贵妃醉酒》，轰动全校。举办到第三届，居然有已毕业的学生专程坐火车从外地赶来参加，盛况空前。京剧联欢会的成功引发了学校领导对传承民族传统文化的思考：现在的孩子们并不像人们想象的那样，对传统文化没有兴趣。而是“因为不了解，所以不喜欢；因为不喜欢，所以不了解”。要开展传统文化教育，教育者就必须有所作为，打破这个“怪圈”。“举办京剧联欢会让我们找到了传统文化进校园的切入点，很快打开了局面。”山东省实验中学的成功，启示我们学校要改变对学生以往的人性假设，即以为现在的孩子不喜欢传统文化，而应该采取主动的文化引导和创新姿态。

作为最直接教育年轻一代的机构，学校在实现“文化自觉”的过程中可以发挥引领和平台作用。平台作用的发挥包括三方面内容。其一，提供给学生硬件设施，政府、基金会投资，校方着手，建起真正切合学生需要的图书馆、阅览室、琴房、棋馆等等，并向学生开放，提供给学生足够的空间。其二，给学生一点自由的时间。升学的压力确实存在，但是不仅对传统文化的考察力度逐渐加大，而且，付出时间提高学生修养是“功在学校，利在一生”的大事情。学校应当对学生的一生负责，对社会负责。其三，提供给学生表现自己的平台。文学社、民乐团的建立一来使学生体味到付出后的成功感，既有能力有一个展示空间；二来，进一步激发了学生兴趣，使其乐于做进一步探寻。引领作用的发挥主要体现在两方面。其一，让学生领会传统文化是美的；其二，指给学生一个方向。这就交给老师一个任务。通过文学、艺术鉴赏以及师生的交流，向学生渗透中华文化的博大精深，以及其中折射出的美学光芒，充分发挥主观能动性，激发学生兴趣。在产生兴趣的前提下，老师适时地，由教材作为起点进行发散，引领学生走进经典。比如，学到李杜诗歌，就可以开展专题探究；学到《林黛玉进贾府》可以延伸到《红楼梦》的研读。日积月累，一旦形成习惯，就立即升华成为一种学生的自主行为。传统文化的传承就获得了原动力。

哪一个人不爱家，哪一个人不爱国，哪一个人离得开从祖先那里秉承下来的文化？问题的关键在于根据现实生活进行创造，在鲜活的富有时代气息和生活气息的创造中尊重传统，继承传统，发扬传统，更新传统。学校教育不要培养“空心人”、“无根人”，而要培养有真正传统文化底蕴的现代人。这既是问题和挑战，也是充满希望的未来之路！（注：本文是笔者一篇 10 年前发表过的旧文，至今看来，笔者的观点并无多少改变或“进步”，所以不避浅陋提交给会议讨论交流。）

当代德育整体设计的中华传统美德维度[1]

刘峻杉

（首都师范大学初等教育学院，北京，100048）

摘　要：转型期中的中国德育实践需要构建德育目标与内容的整体框架，而中华传统道德要素的融入是不可缺少的。除了现有德育设计中的“生活逻辑”之外，还应该重视以德性内涵为核心的暗线逻辑，以此对德育目标内容加以分类整合。中华民族传统的仁义礼智信五德具备深刻的道德内涵，五德不仅各自对应着教育目标与内容，而且五者之间还存在着相互促进与制约的可能性，这种整体关系需要通过中国传统哲学中的关联思维来进行发掘。五德系统视角及其思维方式，对于检视道德教育课程和教材中德性内容的完整性和针对性，以及各子系统之间相互作用潜力的挖掘，具有启发价值。五德体系的深入应用，则需要将五德所对应的教育目标与效果分层细化，以及深入研究个体道德发展各阶段所对应的重点内容。

关键词：仁义礼智信；美德族；系统论；关联思维；德育整体设计

近三十多年来，处于深刻社会转型期的中国，在进行着一系列经济体制改革的同时，也面临着意识形态、思想文化和道德领域的尖锐挑战。在道德领域里，这一挑战集中体现为原有的道德规范体系趋于“失效”，新的道德规范体系尚未十分清晰或被广泛认同与实践所导致的“失范”。价值观的多元和纷杂既是思想解放的结果，同时又给人们带来了新的挑战。例如德育工作者会发现，在面对“德育要教什么”和“为什么”的问题时，往往理由并不充分或者常常有来自内心的不踏实。标准或参照系统的失却，使得多元往往演变为杂多。这迫切需要寻找和建立道德教育目标与内容的整体框架，从而对各种德育创新理论与实践探索的成果加以整合并挖掘出系统性的潜力。

改革开放 30 年，我国德育目标研究经历了共产主义德育目标期，“天上”与“地面”的争论期，规范化建设期，科学化、人本化、生活化研究期四个阶段，初步确立了我国各级各类学校德育目标体系，在一定程度上体现了系统性和层次性。但是德育的理论基

[1]本文发表于《教育学术月刊》2015 年第 12 期。
[作者简介] 刘峻杉（1981-），男，山东威海人。现为首都师范大学初等教育学院、首都师范大学传统文化教育研究中心讲师。现研究方向为教育学原理、中国哲学、经典教育、德育原理。通讯地址：北京市海淀区阜外白堆子甲 23 号首都师范大学初等教育学院教心室，邮编 100048 电话：13466688433 邮箱：saner6@163.com

础还缺乏系统完整性，目标的类型与层次研究较混乱。“像布卢姆的教育目标分类学理论，在教学目标的研究中充分运用，而在德育目标的制定中，很少有人考虑教育目标分类学的基础，实为怪事。”[1]在这种背景之下，德目的铺陈、道德知识的传输、规范性的训练成为道德教育的主要手段，因而也在一定程度上限制了德育的实效性。德育目标与内容的系统化理解与设计，并不能依赖简单的拼装组合，而不顾及系统特性。同时，并不是大而全的内容凑在一起就是“整体”。进入新世纪，国内的各种德育理论与实践探索逐渐呈现百花齐放的态势，从而取得深入的专业性认识，逐渐成为德育研究领域的重要取向。这可以视为德育专业化的必然过程。道德教育研究各个局部的挺进与深化必将带动人们对道德教育整体性的深刻认识，而将各个局部的优势加以整合又需要对道德教育整体的反思。在这种背景之下，对道德教育目标与内容的整合研究的重要意义就突显了出来。

弘扬中华传统核心价值观已经成为培育社会主义核心价值观的重要组成部分。习近平总书记 2014 年 2 月指出：“培育和弘扬社会主义核心价值观必须立足中华优秀传统文化。牢固的核心价值观，都有其固有的根本。抛弃传统、丢掉根本，就等于割断了自己的精神命脉。”“深入挖掘和阐发中华优秀传统文化讲仁爱、重民本、守诚信、崇正义、尚和合、求大同的时代价值，使中华优秀传统文化成为涵养社会主义核心价值观的重要源泉。要处理好继承和创造性发展的关系，重点做好创造性转化和创新性发展。”这些讲话指明了中国文化建设的方向，有必要为教育界学者所重视，将其细化和实现于德育研究和实践之中。“讲仁爱、重民本、守诚信、崇正义、尚和合、求大同”与中华传统的仁义礼智信五德以及尊道贵德的信仰总原则有着深刻的内在联系。

一、德育目标内容整合的多种可能性

1.生活逻辑与德性逻辑

从 2001 年德育课程标准实验稿开始，德育课程规划的理念中就已经开始重视“德育回归生活”，以学生的学习生活为主线，重视教育的情境及教育契机之间的密切配合。相对之前的德育理念，这是非常喜人的进展。2011 版义务教育阶段的德育课程标准，延续并深化了这种“以学生的生活发展为主线”的思路，力图将学生逐步扩展的生活领域之“面”与社会生活的几个主要因素之“点”综合交叉结合起来。这种思路与世界范围内的德育与社会科领域内的课程设置思路都是比较一致的[2]，但也许这并非是课程规划与设计的唯一思路。

[1] 张忠华.改革开放 30 年来德育目标的研究与反思[J].教育学术月刊,2011(1):20-24.
[2] 罗越媚.我国中小学德育目标和内容的比较思考[J].教学与管理,2008(6):37-39.

“德育回归生活”其实伴随着一个重要的问题，那就是我们究竟想从生活中凝练什么、体验什么、关注什么、培养什么。无疑生活是多彩的，生活中蕴含的道德信息也是多元的，明确人们需要从生活中找寻什么也非常必要，否则可能会迷失于生活的杂多与表象，这并非“回归生活”的本意。因此，除了学生生活发展的主线之外，作为德育课程标准，也需要有另外一条内在的德性线索，将与事件相关的德性内涵都能有机地融合于故事、事件之中，从而形成以生活为明线、以内在德性为暗线的教育选材逻辑。把握了德性内涵的德育目标才会更有说服力与实效性。只有把道理讲得更为透彻，才会更容易让学生对“为什么要道德”体会得更为深入，并且生发辩证性思维，在现实生活中灵活地加以运用，而不至于由于理解不深，而一旦遭遇现实中的挑战和逆境，就迷信和顺从于不良现象背后的短期法则。

2.德育目标整合研究的多种探索

我国学者中，刘要悟较早提出有必要对德育目标进行分类尝试，以形成科学而可行的德育目标分类系统。他提出将德育目标分为道德认识、道德情感和道德行动三个教育目标类别，然后再在各目标下进一步建立具有层次性、累积性和普遍性的层级目标类别。[1]叶澜提出当前道德教育内容的基本构成可以是以“诚实守信”为核心的“为人之德”，以“责任心”为核心的“为事之德”，以“爱国”为核心的“为民之德”，以“热爱生命、追求自我完善”为核心的“立身之德”。[2]冯文全运用哲学和逻辑的方法，以从属分层、学段分层、内容分层、对象分层四个方面对德育目标进行了分层研究。刘次林归纳了人们应用德目的三种形式：枚举式、核心-边缘式、源-流式，提出了“德目=概念十情境+动机”三维新德目。[3]江畅提出就其产生来源来看，德目可以分为常识性德目、倡导性德目、论证性德目或伦理学德目，人们重视德目主要出于四种需要：告知的需要、评价的需要、鼓励的需要、倡导的需要。德目也可以划分为基本德目或底线德目、派生德目和关键德目。[4]

在国外，最近十几年来，以 Seligman 和 Peterson 为代表的积极心理学运用科学的方法研究人的幸福感和美德等积极面和积极品质，以建立和完善积极的人格成长模式。性格优势(Character Strengths)是积极心理学的核心研究领域之一，是通过个体的认知、情感和行为而反映出来的一组积极人格特质。积极心理学家从精神病学、青少年发展、哲学、宗教、心理学等领域，对涉及性格优势和美德的大量文献进行了整合分析。他们所

[1] 刘要悟.采用“中国化”之策略试构我国德育目标分类系统[J].西北师大学报(社会科学版),1995(5):82-87.
[2] 叶澜. 试析中国当代道德教育内容的基础性构成[J].教育研究,2001(9):3-7.
[3] 刘次林.德目与道德教育[J].全球教育展望,2006(6):33-36.
[4] 江畅.论德性的项目及其类型[J]. 哲学研究,2011(5):77-83.

分析的思想包括中国的儒家思想和道家文化，南亚的佛教和印度教文化，西方的希腊哲学、犹太教、基督教、伊斯兰教。他们发现在这些文化中，普遍存在六种核心的美德：智慧和知识、勇气、人性、正义、节制以及超越。他们根据十多项标准从众多的候选性格优势中选择了 24 种性格优势分别归类到这六大核心美德中。[1]新品格教育运动是美国 20 世纪 80 年代以来兴起的一个道德教育学派，其把传统的希腊四主德加以改进，构建了以“尊重”和“责任”等美德为中心的现代品格教育模式。这一学派的代表人物里克纳认为，即使在价值多元的社会中，仍然存在被普遍认同的价值，除非我们承认正义、诚实、文明、民主、追求真理等价值观，否则价值多元是不能成立的，问题的关键不应当是“要不要教价值观”，而应当是“教哪些价值观”和“怎样教这些价值观”。里克纳提出了 10 种基本美德，而且进行了概念的解释。[2]

二、德性内涵作为分析框架的依据

1.德性内涵与“美德族”的观点

道德可以表现为规范属性，如“己所不欲，勿施于人”，也可以表现为美德属性，如“关怀、正直、诚信”等美德词汇所表达的意蕴。按照中国先秦时期的传统道德文化思想，道德也可以表现为人格气质属性。所有这些属性虽然表现形式不一，但是都贯穿着一定的道德内涵。特定的道德内涵可以表达为一些相近或有关联的美德，这些美德会因为其背后的德性内涵的一致性而呈现出紧密联系的特点，因此可以称之为“美德族”。这就是说如果某种德性内涵在人格气质中得到了正向性的挖掘和显现，那么这种德性对应的“美德族”都会相对容易地显露出来，与这种德性内涵相关的规范法则，也比较容易被认可和遵守。因此，德性内涵是各种道德规范、美德、道德人格气质的背后的支配性因素。这种视角启示我们，道德教育如果可以把握住德性内涵的类型及意义，那么就有可能通过点透各种美德或规范的德性内涵所指，将相近“美德族”或“规范族”加以聚合而发挥事半功倍的作用，同时这种聚类归并视角也可以帮助我们提纲挈领地认识复杂的道德目标，而不至于陷入到繁杂的美德条目或规范条文之中。

2.德性内涵在各种道德系统中的相通性

道德内涵或德性内涵有哪些要素或核心方面？在众多的道德观点中，我们是否有可能找到一个相对稳定的德性内涵的共识？通过不同道德系统观点的比较，有助于我们对

[1] Dahlsgaard, Peterson, Seligman. Shared Virtue: The Convergence of Valued Human Strengths Across Culture and History[J]. Review of General Psychology, 2005 (3):203–213.
[2][美]托马斯•利科纳，施利华译. 培养品格:让孩子呈现最好的一面[M].北京：中国社会科学出版社、线装书局,2005:195-197.

具有更加普遍意义的德性内涵体系的认识。

在中国传统道德文化中，仁义礼智信是非常有影响力的一个德性系统。[1]仁义礼智信五德体系，实际上构成了中华道德文化和道德信仰的主体框架。“仁义礼智信”构成了道德的基础层面的五个相对独立的维度，这五德构成了人类道德的基本方面，而且每个维度都具有可与五行学说相匹配的自身鲜明的特征，而其他德目都可以归并在这五个维度之下，作为其具体表现的，如慈、爱、孝、悌、诚、忍、平、和、忠、节、勇、恕、勤、检、廉、耻、忠信、厚实、诚笃等细化阐释。[2]

将仁义礼智信五德系统与世界范围内其他一些比较典型的道德或价值观系统的比较，如积极心理学的美德-性格优点体系、美国品格教育中的十大美德、联合国教科文组织的道德价值观课程核心理念，会发现这四种道德系统之间尽管有差异，但是仍然具有较好的相通性，可以统一在仁义礼智信五德体系的系统框架之内（表 1）。同时，仁义礼智信五德体系又是中国人所耳熟能详的概念系统，尽管由于近代的传统文化断裂，人们对于其中的内涵已经了解得不太深入，但是五德体系仍不失作为一个具有重大潜力的道德概念体系。只要能够重新澄清和阐明五德的内涵意蕴，并将其与现代道德文明主流价值进行细致的连接，五德体系自身仍有可能焕发出巨大的生命力。

表 1 四种道德系统的比较

中国传统五德	仁德	礼德	信德	义德	智德
积极心理学	人性	节制	超越	勇气 正义	智慧和知识
美国品格教育	爱 感激	公正 自我控制 积极的态度	正直	坚忍	智慧 努力学习 谦逊
联合国教科文组织的道德价值观核心理念	爱与同情	尊重 全球精神	人与自然和谐	和平与公正	可持续发展 国家统一，全球团结

三、五德系统视角下的道德教育目标内容的相互关系

1.五德所对应的教育目标与内容

仁义礼智信五德体系侧重于道德气质与人格心理，倾向于美德伦理的视角，因此与侧重于人伦关系、规范伦理的取向有所差别。例如自由、平等这些现代社会的普遍价值，

[1] 陈来. 古代宗教与伦理——儒家思想的起源[M].北京：三联书店,1996:306-307.
[2] 熊春锦. 国学道德经典导读[M].北京：中央编译出版社,2006:208.

主要是需要置于人际关系的语境中来论述，是相应的人格气质与美德修养在具体事务与关系中的体现。因此尽管仁义礼智信五德体系没有直接包含这些价值，但是仍然可以由五德的人格气质及德性内涵推论出众多的基于人伦关系视角的美德或规范。

仁德的特征是慈爱、善良、包容、柔和等。[1]当今教育的感恩教育、孝道教育、关怀教育等都可以归入到以仁德涵养和培养为主要目标的一类。仁德教育的主要目标在于提示和唤醒人们心中的爱的本能以及对爱的渴望，在人际间营造人性关怀的氛围，弘扬善和感悟善，以及感受人情温暖等等。

义德的特征是忠诚、勇敢、正直、有毅力、抗挫折、有责任感等。[2]当今教育的人权教育、公正教育、爱国教育等等可以归入到以义德涵养与激发为主要目标的一类。这一类教育的主要目标在于勇于维护自己与他人的合法权利，勇于承担各种社会角色所赋予的责任，面对生活的各种挑战和命运中的挫折，能够自立自强，勇往直前。

礼德的特征是诚敬尊重、光明畅达、心平气和、明理自律等。[3]当今教育的纪律教育、礼仪教育、心理调节等可以归入到以礼德培养、心态调节为主旨的一类。这类教育的相通之处在于力图导向正大光明的内心，确立良好的人际关系和集体秩序，能够根据道德原则来自我克制，待人尊重而有礼貌等等。

智德的特征是谦虚谨慎、知足不贪、灵活变通、勤奋乐观、明辨是非等。[4]当今教育中的培养批判性思维、法治教育，以及道德教育方法中的价值澄清理论等，都可以归入到以智德培养为核心的一类。这类教育的目标通向培养明辨是非的头脑，能够灵活应对和辩证对待生活中的难题，能够对自己性格中的优点、不足以及各种外在资源的优劣有逐渐深入的认识，能够正确对待自己的追求和梦想等等。

信德的特征是对人生有信仰，对未来有希望，对自己有信心，对他人讲诚信等等。[5]在伦理学的理论构成中，终极信仰的超越层次属于道德形上学范畴，社会实践的交往层次属于普遍性社会道德规范范畴，而个人心性的内在人格层次则属于美德伦理或个人道德的范畴。[6]当前中国道德教育中，道德信仰和信仰教育的薄弱已经成为制约德育实效性的关键因素，而信仰对道德有论证、聚合、圣化作用，既是人类的基本需求，也是道德教育中最重要的环节。[7]信仰教育、希望教育、诚信教育等其主旨核心都是以信德培养为关键指向的，所以可以归入同一类。这类教育的目标在于建设内心深处的希望与

[1] 刘峻杉.老子的仁德观及其伦理价值[J].道德与文明,2013(3):62-69.
[2]刘峻杉. 老子的义德观及其教育价值[J].基础教育,2015(2):19-27.
[3] 陈来.儒家“礼”的观念与现代世界[J]. 孔子研究,2001(1):4-12.
[4] 刘峻杉.老子的智德观及其德育价值[J].大学教育科学,2014(2):89-97.
[5]刘峻杉. 老子的信德观及其德育价值[J].教育科学研究,2014(11):48-55.
[6] 万俊人.寻求普世伦理[M].北京：北京大学出版社,2009:20.
[7] 檀传宝. 论信仰教育与道德教育[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),1997(2):48-53.

信仰，获得自信的根源以及感悟终极关怀，能够诚信于自己的内心以及他人等等。

2.五德教育之间的相互作用

中华传统的仁义礼智信五德体系由于历史上曾与阴阳五行理论发生了有机的结合，仁义礼智信分别与五行的木金火水土相对应。[1]这种对应既是一种独具民族特色的文化隐喻[2]，同时又是中国古代哲学中的关联思维的产物。这启示了我们可以以一种关联思维的方式来考虑和利用五种德性及其教育之间的相互关系。[3]这一点非常重要，因为既然五德体系反映了人格气质的差异，这就注定了个体差异性的存在。所以基于美德伦理的德育措施就不能仅仅一个标准来要求所有人，而必须针对个体的特征和差异来有针对性地教育。如果考虑了五德之间存在着相互促进（相生）、制约（相克）的关系，那么意味着个体的性格与气质的优点可以通过关联作用而对自身弱点产生促进作用，这就使得“因材施教、扬长避短”在理论上更具现实性（表 2）。

仁德的善良、慈爱、包容、柔和如果发挥出来，不仅有助于个体的人际关系的和谐，也将有助于个体内心感受到喜悦和踏实，以及感悟善、传递爱所带来的内心光明的感觉，因此仁德教育的深入、仁德气质的发挥与显化有助于礼德的光明与和谐。[4]同时，所有的正向性的信仰都应该具备爱、关怀、善良的属性特征，否则就是迷信或其他消极性的信仰或信念，仁德气质的调动与显现无疑将有助于个体分辨信仰信念的正与邪、善与恶，从而对潜在的迷信起到一种制约作用。

义德的正义、勇敢、责任感如果发挥出来，会让人的正直、正气的气质充满身心，会激发人以长远眼光来确立自己的人生规划，看待社会的发展及阶段性的局限，而不迷失在各种不正之风当中，从而促进知足常乐。同时，义德教育培养的合法权利的观念、公正公平的观念，有助于制约伪善、私爱，破除各种以“爱”的名义强加的限制、制约甚至是暴力。

礼德的内心光明坦荡、敬畏自然、尊重他人、自制自律的气质如果得到涵养并能外发出来，也将有助于促进自我同一性人格的形成，对自然规律的忠信以及待人处事中的诚信。同时，礼德中对于人际尺度的把握，也有助于制约义德不足所表现的莽撞蛮横、过分张扬自我的欲望、无所敬畏、忽视人际交往中的圆融与妥协等表现。

[1] 刘峻杉,张俊.仁义礼智信五德体系的德育价值：基于三种美德体系的比较研究[J].比较教育研究,2013(12):83-90.
[2] 鲍海定.隐喻的要素:中西古代哲学的比较分析[A].艾兰,汪涛,范毓周.中国古代思维模式与阴阳五行说探源[C].南京：江苏古籍出版社,1998:76-77.
[3] 葛瑞汉.阴阳与关联思维的本质[A].艾兰,汪涛,范毓周.中国古代思维模式与阴阳五行说探源[C].南京：江苏古籍出版社,1998:1.
[4] 熊春锦. 中华国学道德根[M].北京：中央编译出版社,2006:36-37.

智德的明辨是非、虚怀若谷、处下不争等气质如果得到涵养和激发，将有助于仁德之善的修养。明辨是非才能不会陷入“善”的执着而被欺骗和伤害，继而因这些负面经历而丧失对人心善的信任和追求。虚怀若谷才能促进对不同意见的包容，处下不争有助于柔和气质的涵养。同时，智德的灵活、变通与圆融，也有助于突破礼德缺失和礼德教育失当导致的制度僵化而钳制人性的弊端，有助于人们突破成见和规范与制度僵化带来的不足。

信德的对道德正义的忠信不移，对自己做人信念的持守，以及人格同一性的良好形成，有助于促进义德气质的正气正直养成，帮助人在面临困难与挑战时能坚定不移、勇敢面对。因为勇往直前往往是来自于坚定的信仰、牢固的信念以及充足的信心。同时，信德教育和修养有助于制约智德匮乏所造成的自我认知至上、缺乏敬畏之心和长远眼光的气质和表现。在科技迅猛发展的今天，人们对道德的信仰往往被代之以对科技的盲目信仰，认为一些问题都可以通过技术手段来解决。培养对自然、道德的信仰，建立与更广阔的世界相联系并且获得意义和价值的视角形成体验，从而形成对更高目标、生活意义和宇宙意义的坚定信念，有助于个体超越一般意义上的知识与技术，达到智慧的境界。

表 2 道德教育内容的五德促进与制约关系

德性分类	仁德	义德	礼德	智德	信德
教育内容	感恩教育 孝道教育 关怀教育	人权教育 公正教育 爱国教育	纪律教育 礼仪教育 心理调节	批判性思维 价值澄清 法治教育	信仰教育 希望教育 诚信教育
主要目标	以爱为指向，营造人性关怀，感受人情温暖	保护自我和他人的合法权利，勇于承担责任，自立自强，抗挫折	培养正大光明的内心，确立良好的人际关系和集体秩序，自制自律	明辨是非，灵活应对，正确处理自己的需求	建设内心深处的希望与信仰，获得终极关怀，诚信待己待人
促进作用	促进礼德的光明与和谐	促进智德的深谋远虑，知足不贪	促进信德的忠信诚实	促进仁德的至善柔和	促进义德的正气坚强
制约作用	制约信念无以依托和实践	揭穿爱的谎言，破除爱的暴力	制约个人至上和过度膨胀	突破成见和制度僵化带来的弊病	制约对科技和自我的迷信
被滥用或误解所带来的威胁	以爱的名义，压抑人性	张扬自我欲望，忽视圆融与妥协	固化和钳制人性，丧失灵活性	自我认知至上，缺乏敬畏之心	无法区分正信与迷信，无动力支撑

四、对道德教育课程和教材设置的价值

1.检视德性内容的完整性和针对性

仁义礼智信五德系统视角下的道德教育目标与内容的整合，对于当前道德教育课程

的设计具有一定的参考意义。

首先，可以作为参考而检视道德教育课程中德性培养目标的完整性。例如教材和课程中是否完整地包含了五德内容，而且所传递的德性品质是纯正和到位的，而不造成误解和滥用？当代德育教材已经开始重视了学生的学习生活线索，重视情境出现及其教育及时性之间的密切配合，这是非常必要的，例如当学生可能遇到欺诈的时候，需要在此之前就涉及诚信教育以及如何处理应对欺诈。但是也需要有另外一条内在的德性线索，将与事件相关的德性都能有机地融合于故事、事件之中，从而形成以生活为明线、以内在德性为暗线的教育选材逻辑，这样使生活与德性内涵两者配合起来效果最好。这好比人们吃饭，一般都是随着口味和每个季节出现的食材来自由选择，但是专业运动员的食谱就会同时参考营养搭配而进行。

在德性完整性的背景之下，就可以进一步考虑教育内容的针对性。例如针对当前社会对学生个体所造成的普遍性影响，如信仰缺失、关怀乏力等等，来特意加强这方面的分析与引导，澄清学生们心中的困惑，为他们打开新的视野，看到社会发展每个特定时期局限性的原因以及社会发展的走向，从而帮助他们更好地选择真正有利于自己终身幸福的道德取向。此外，还有针对每个学生个体差异性的德性指导。每个学生的家庭氛围、学习经历、生活经验都不尽相同，这使得学校道德教育内容不仅需要具备一个比较全面的道德教育内容的底线设置，确保学生无论在什么样的个人经历之下，都能获得基本而全面的道德教育，也需要能够有效针对他们的个性化的人格气质而做出独特的道德指导。

2.检视德性各子系统之间相互作用机制的发挥

仁义礼智信五德体系的一个重要特色就是引入了中华传统的阴阳五行关联思维，这种引入并不是照搬历史上曾经出现的复杂而神秘的五行理论，而是重在挖掘其中蕴含的思维方式所能对当代道德教育起到的重要作用。例如，在力图培养某种德性的时候，常见的做法就是直接德育或隐性德育，但就德性目标来说主要都是“有一说一”式的直接方法。五德体系启发了我们可以考虑从道德培养的系统性角度出发，在教材和课程中充分利用了各种德性气质之间的相互促进或制约的关系，从而组合成比逐一传授美德更为有效和深入的教学单元。各种德性内涵组合在不同教学单元中可以不同的形式循环出现，强化和巩固德性气质的涵养，从而超越道德知识点式的课程内容设置。

五、需要深化研究和探索的内容

1.教育目标与效果的分层细化

仁义礼智信五德系统是以中华传统道德文化为核心主体而建立的一种道德概念体系，具有承传民族美德、唤醒优秀“集体无意识”的优势，但同时也面临着一些需要与时俱进的问题。例如五德体系的纲目还需要进一步探索，并能经过讨论而逐渐形成一定的共识，将传统文化中的概念转换为人们都容易理解而且心向往之的现代美德术语，并给予准确的描述，这一点可以借鉴积极心理学中的研究成果而加以整合。然而更为重要的是，五德体系的目标需要进一步细化，尤其是与教学实际产生密切的联系，这一点有必要充分借鉴美国新品格运动中的优秀成果。

2.各阶段重点内容的强化

每种德性气质-美德的涵养与培养，都是需要贯穿在人的一生的道德修养与实践过程中的。但是人生的不同阶段又会存在着不同德性的“敏感期”，例如少年时期的仁德修养，对爱心关怀的体验与付诸实践，对生命的珍惜与敬畏，为即将到来的青春期做好准备，都需要抓住这一时期的人格心理特点而以“仁德”修养作为阶段性的培养重点。青春期前后的义德修养，对未来理想的憧憬和人生志向的确立，都需要内在义德的纯正修养，以正向性的正直、勇敢、坚强、毅力来涤除负向性的阴险斗狠、野蛮霸道等气质，为人生之路打下一个牢固的根基。成人阶段的礼德修养应该作为重点。成人阶段，不仅开始步入社会，面临种种诱惑与挑战，还逐渐肩负家庭生活的责任，成为家庭中的中流砥柱，这些社会角色都要求个体具有光明坦荡、自尊敬人、自制自律的气质与道德修养，才能给家庭和事业都带来幸福和促进。[2]98

这种基于中华传统道德文化的道德教育体系，也有必要与国际上人格心理科学、积极心理学的优秀理论进行融合，借鉴相关研究细致、科学的成果，学习现代科学研究中的实证、严密的研究精神，以此来促进以中国文化为基底的道德教育研究的完善和发展。

The potential of integration and cohesion from Chinese traditional Five-Virtues systems to moral education curriculum

Liu Junshan

(Elementary Educational College of Capital Normal University,Beijing,100048)

Abstract: In the transition period, Chinese Moral Education need to build the overall

framework of objectives and content, and the integration of elements of traditional Chinese morality are indispensable. Not only the existing design of the "logic of life" is important, but also should pay attention to the moral connotation as the core logic of dark lines in order to classify the integration of moral education target content. Traditional Chinese Ren,Yi,Li,Zhi,Xin five virtues have profound moral connotations, not only their educational objectives and corresponding content, but there is still the possibility of mutual promotion and restraint between the Five-Virtues. This whole relationship through Chinese Traditional Philosophy thinking related to excavation. Five-Virtues system perspective and way of thinking, to examine the integrity and relevance of moral education curricula and textbooks moral content, and tap the potential of the interaction between the various subsystems, has heuristic value.

Keywords: Ren,Yi,Li,Zhi,Xin; virtues family; systems theory; associated with thinking; moral education curriculum design

培养合格公民是中国教育进步的必然选择

杜时忠

华中师大德育所

摘　要：本文认为，公民并不是一个孤立的词或单一的理论学说，而是代表了相互联系的政治学和教育学理论。中国教育要取得更大的历史进步，就必须将培养合格公民作为培养目标。文章着重回答了三个问题：何谓公民?把合格公民作为当代教育目标的具体理由是什么?以及如何培养公民?

关键词：公民　公民身份 公民资格　教育之道 校园民主化

经过几千年的演进与变革，当今学校教育已经发展成为一个复杂的“巨系统”：要素多个、类型多样、层次多种、内容多变、价值多元……。尽管学校教育如此纷繁复杂，但是，作为人类有目的、有组织的理性实践活动，它可以归结为两个基本问题：第一，培养什么样的人，第二，怎样培养人。前者为培养目标，后者为培养方式，二者共同构成了“教育之道”。

人类走过了农业时代、工业时代，现在正进入信息时代。中华民族有过汉唐盛世，有过落后挨打，也有过绝境奋发。进入 21 世纪，中国已经崛起为世界第二大经济体。在新的历史节点上，我们应该如何回答“教育之道”？

我们认为，培养公民是中国社会进步和中国教育发展的必然选择。以培养社会主义合格公民来引领学校教育，以公民观念、公民意识和公民精神为学校德育奠基，这是我们绕不过去的时代课题。然而，无论过去还是现在，对公民和公民教育存在不同的理解，甚至误解，有时甚至被视为禁区。因此，今天有必要系统回答三个问题：

第一，何谓公民?它有什么样的内涵?

第二，为什么把培养合格公民作为现时代的教育目标?

第三，怎样培养社会主义的合格公民?

一、何谓公民?

毫无疑问，对中国人和中国文化而言，“公民”是一个外来词。据考察，它是在辛亥革命前后由西方传入我国的。“公民”的古希腊文为 Polites，源于 Polis（城邦），意为

“属于城邦的人”。该词的英语为 Citizen，词源亦为城市：City。一般地说，“公民”指具有一个国家的国籍，根据该国的法律规范享有权利和承担义务的自然人。这就是公民的全部内涵吗?不是的！仅这样理解“公民”，只是在法律意义上理解公民，尽管不能说是错误的，却是远远不够的。因为，“公民”并不是一个孤立的、单独的词，而是反应了一种国家学说，代表了一种政治学说和教育学理论。

从政治学的视野来考查，“公民”代表的是民主国家的政治立场，它反应了国家与公民之间的对等关系，即一方面，国家要保护公民的安全，增进公民个人的福利；另一方面，公民要承担对国家的义务，如忠诚国家，依法纳税，保卫国家（服兵役）等。从教育学的视野来考查，“公民教育”的宗旨是把未成熟的自然人培养成为具有公民资格的社会人，或者说是把未成熟的公民培养成能够捍卫公民权利、承担公民义务的合格公民。政治学关注的，政治实践探索的主要是哪些人可以成为公民，具有公民身份，公民应该具有什么样的权利和义务，以及如何去实现权利，如何去履行义务等。教育学关注的、教育实践探索的主要是合格公民应该具备什么样的公民知识与公民技能，通过什么样的活动或方式来培养、训练或造就公民。这种关注和探索经历了几千年，直到今天仍然“在路上”。正如有论者强调的，“那些运用‘公民身份’、‘世界公民身份’和‘公民教育’等词汇的人应该意识到，在这些概念的背后有着一段漫长的历史和丰富的含义”。[1]

既然“公民”是一个西来的概念，那就有必要到西方历史文化中去寻求解释。在人类历史上，古希腊人率先对公民身份的观念与实践进行了全面的探讨。理论上完整探讨的代表人物是亚里士多德，他认为人类天性是政治动物，人只有通过参与一个城邦的事务才能成其为人，才能过上自足而且至善的生活。那么，什么样的人才能称之为公民，什么样的人称得上是好公民？他认为，居住权利和诉讼权利，或公民的后裔，都不足以构成公民身份；政治权利才是公民资格的真正条件。“凡属公民就终身具有参加议事、司法和行政机构的权利”。用今天的语言来表达就是，公民有资格参与政治、参与司法和担任公职。而好公民则必须兼具统治者和被统治者的品德，具体而言就是四种善德（智、勇、节、义）。作为统治者，公民要发表演说，宣传自己的政治主张，参与公共辩论，争取其他公民的支持；要直接参与审判之类的司法过程，卷入司法过程。作为被统治者，要服从人民制订的各种法律，并誓死捍卫法律；要保卫国家，使祖国变得比以前更强大，更美好。总之，一个好公民要发挥政治家、管理者、法官、陪审员和战士的作用。

亚里士多德对于公民、城邦和公民教育的设想，直接来源于以雅典为代表的希腊城

[1][英]德里克·希特著，郭台辉、余慧元译，《公民身份——世界史、政治学与教育学中的公民理想》，吉林出版集团有限责任公司 2010 年版，前言。

邦的政治与社会实践。在那个时代，公民是一种特权，相对于城邦居民，公民是少数人的特权，并不是居住在城邦的所有人都是公民，妇女、奴隶、旅居的外国人和城邦周边的农民都不是公民；只有拥有一定财产的成年男性才能成为公民。“我们这个城邦中的公民[为了获得修养善德和从事政务的闲暇]必须有财产，这个城邦只有他们（有产阶级）才能成为公民”。[1]雅典城邦的人口有四十万，但能够拥有公民权利的只有四万多人，四万多外乡人和 35 万奴隶都不是公民。同时，雅典的公民参与是直接参与，所有公民都有权出席政治集会。“在过去的两千多年里，雅典在公元前 5-4 世纪直接参与公共事务的人口比率远比其他任何国家都多得多”。[2]此后，许多民主国家的公民参与都是以代议制为特征的间接参与。

就人类民主政治的理论与实践而论，古希腊无疑是可贵的开端。其所确立的“公民主权”或“人民主权”是人类迄今为止最为宝贵的政治财富之一。

罗马共和国时期，公民身份突破了希腊时期的城邦地域限制。罗马帝国不断扩张，公民身份也极大地扩展，扩展到帝国征服的所有子民（奴隶除外）。种族、宗教和财富都不是承认公民身份的决定性因素。阶级地位比公民地位更为重要，比如，地主和军人比贫穷的公民得到更多的尊重。除了这种有弹性的公民身份之外，罗马共和国还对公民的法律身份作出了卓越的贡献：罗马公民身份提供了一种在法律面前人们完全平等的制度。作为共和国的公民，拥有六种权利：在军队中服役、在集会中选举、有资格参与公共职务、行动和申诉的合法权利，以及公民之间通婚、通商的权利。

在中世纪，西欧进入了新的政治模式。教会势力强大，要求基督教徒对教会保持忠诚。封建领主当然也要求臣民对自己保持忠诚。如此一来，似乎没有公民生长的空间与土壤。然而，中世纪的很多城市是自由的！它拥有自己的法律和法庭，以及一定程度上的自主行政管理。中世纪的城市市民就是公民，他在这种法律下行动，并参与对行政官员的选择。对于封建领主统治下的农奴来说，想要成为公民，摆脱被奴役的命运，只需要逃离其领主并到一个城镇生活一年零一天，这之后他就是自由的，他就成了一个城市公民，获得了公民身份。在意大利北部和中部，12 世纪为止大约出现了 200 多个自治市，也就是城市-国家。每一个市镇都存在相互契约、法律规定、爱国忠诚以及政治参与的公民整体，就像古代世界的任何一个城邦一样。

17、18 世纪直到今天，西方国家的公民观念、公民身份、国家学说和公民教育不断丰富和深化发展。与古代相比，这四百年来有关公民和公民教育的理论与实践是相当丰富的。理论上，亚里士多德只为公民参与城邦寻找了人性依据，即人是政治动物，离开

[1]亚里士多德著，吴寿彭译，《政治学》，商务印书馆 2011 年版，第 373-374 页。
[2][英]德里克·希特著，郭台辉、余慧元译，《公民身份——世界史、政治学与教育学中的公民理想》，吉林出版集团有限责任公司 2010 年版，第 6 页。

了城邦的人是野蛮人；但是，这四百年的进步，则是明确提出了天赋人权或自然人权、自然状态、社会契约以及主权论、合法性等诸多理论学说。公民除了具有政治、法律和教育方面的含义之外，还具有明确的社会含义，并且在福利社会中变成了现实。在古希腊，柏拉图、亚里士多德担心并反对平民民主，即所谓的大多数人的暴政，在现代社会无论是理论上还是实践上都得到了解决，那就是提出并实施了保护弱势力群体的正义原则。透过繁茂复杂的历史事件与历史事实，可以把公民身份、公民观念的变化和进步概括为如下：

第一，由城邦公民（古希腊）、城市公民（中世纪的意大利），发展成现代国家公民。这里的国家指民族国家，它成为了公民的保护者。今天全世界约 70 亿人口，被划分为 200 多个国家和地区，国家实质成为每个人的“首属群体”。尽管也有世界公民和社区公民的提法，但是国家公民才是主体（世界公民的提法颇有争议。一方面，它反映了一种发展趋势，即存在一些全球性问题，如人口、环境污染、恐怖主义威胁等，需要从全人类共同利益高度来认识与解决；另一方面，它存在客观的困难，毕竟目前还没有一个世界性的主权政府。至于社区公民，它本来就属于国家公民）。

第二，公民参与的方式由直接参与发展到间接参与，由直接民主发展到间接民主，即公民表达观点，参与投票，而由议员负责专门和专业的政治决策。

第三，契约论成为公民与国家关系的理论基石。洛克、霍布斯、卢梭等成为契约论的完成者、完善者。

第四，公民与国家的关系变得复杂化。自由主义者与共和主义者，尽管有不同的取向（是把个人自由和权利放在首位，还是把国家利益或者共同体利益或者城邦放在首位），但是都坚持人民作为整体仍然拥有最终的决定权，人民主权，作为反抗君主权威、君主统治的合法性、合理性得到了广泛支持与认可。

第五，公民的世俗化。人们曾经认为，公民身份必须具有宗教基础；洛克就曾提议取消无神论者的公民身份。但后来，公民身份走向世俗。事实上，公民身份就是不断地走出地域、财产、宗教、肤色、种族、阶层、教育、性别等方面的限制，而走向普遍的平等，出生即获得！即使外国人也可以有条件地通过归化获得公民身份。

第六，成熟的公民身份有着丰富的法律、政治、社会和教育含义。公民的法律意义，指的是公民在法律上享有的权利，如人身自由、言论自由、信仰自由，以及财产权等；公民政治意义指公民作为政治实体所拥有的选举权、被选举权以及参与和行使政治权力的权利。公民的社会含义，则经历了一个漫长的过程。古希腊主要是城邦政治公民；罗马共和国贡献了法律公民；到了 19 世纪，人们越来越呼吁国家应该出台政策以保护公民免遭贫困，公民身份必须包含社会福利。“在整个西欧的国家里，这段时期的工人阶

级参与各种各样的活动，试图从国家那里获得他们认为应该属于自己的东西”。[1]到 1914 年，德国、英国和瑞典开始真正成为福利国家，标志社会公民或公民的社会身份得到现代国家不仅是理论上的认可，而且是国家政策的支持与实施。

第七，国家开展公民教育的态度明确、立场坚定。现代国家致力于把教育从家庭和教会的手中接过来，实现国家控制的教育。其根本目的就在于培养公民，而不是私民。爱尔维修就强调：好政府产生好教育，反之亦然。如何培养好公民?好公民需要哪些知识、技能与态度、价值观?一些复杂的教育哲学问题不断被提示出来。诸如：学校应不应该传授特定的价值观?或者说应不应该保持价值中立?如果答案是肯定的，那应该传授什么的价值观?由谁来决定?对这些问题的探索与回答无疑使公民教育理论走向丰富和多样。

尽管概括不同国家、不同地理环境和不同时代背景下的公民含义，比较困难，但是，透视那些丰富多变的公民身份及其背后的国家政治学说与教育学说，可以抽象出如下几个基本点供我们今天开展公民教育时参考：

第一，公民身份意味着“人民主权”，即国家的一切权力属于全体人民，它既不属于某一个人（如果属于某一个人，那是专制），也是属于某一政党或利益集团（如果是这样，那是贵族统治）；

第二，公民意味着公民与国家的对等或者契约关系：公民产生国家，国家为了公民；

第三，公民意味着平等，即公民与公民之间在法律上和人格上是平等的，不允许把公民划分为不同的等级，有的人享有特权，有的人却被剥夺权利。

第四，公民意味着享有宪法和法律规定的各种政治、经济和文化等方面的权利，同时要依法承担公民义务。

第五，现代公民的身份虽然出生即获得，普遍而广泛，但是公民资格需要后天习得，就是两条途径：一是民主政治下的公民参与；二是学校教育中的公民学习。

无论如何，准确、全面地理解公民，理解公民身份，把握公民背后的政治理论与教育理论，特别是公民对于现代社会、民主社会、人类文明的重要意义与价值，这是我们今天培养合格公民的前提。否则，就可能名义上讲培养公民，但实质却是在训练臣民。

二、为什么把培养合格公民作为当代教育目标?

公民一词在辛亥革命前后传入我国，迅速获得认同。到五四运动时期，公民教育兴

[1][英]德里克·希特著，郭台辉、余慧元译，《公民身份——世界史、政治学与教育学中的公民理想》，吉林出版集团有限责任公司 2010 年版，第 110 页。

起。1919 年全国教育会联合会提出编订公民教材案。1922 年该会拟定的《中小学课程标准》始把公民科列入中小学课程。1924 年江苏省教育会、中华职业教育社等团体发起全国公民教育运动。1926 年江苏教育会组织公民讲习会，制定公民信条：发展自治能力，养成互助精神，崇尚公平竞争，遵守公共秩序，履行法定义务，尊重公有财产，注意公众卫生，培养国际同情；议定每年 5 月 5 日至 5 月 9 日为公民教育运动周。至此，公民教育思潮盛极一时。

1949 年新中国成立，实行社会主义制度。1954 年通过的《中华人民共和国宪法》第二条明确规定："中华人民共和国的一切权力属于人民"；专设第三章共计 21 条规定了"公民的基本权利和义务"，这表明新中国认可了公民及其"主权在民"的政治理念。五十年后即 2004 年，全国人大对《宪法》进行了修改，首次从法律上界定了公民（第三十三条，凡具有中华人民共和国国籍的人都是中华人民共和国公民）；而且有两点值得注意的"修改"：其一，在宪法总体框架上，2004《宪法》把公民放在国家机关之前（第二章是"公民的权利和义务"；第三章是"国家机构"），而此前的 1954《宪法》和 1975《宪法》都是把国家机关放在公民之前；其二，2004《宪法》对公民权利与义务作了双方对称的规定："第三十三条，任何公民享有宪法和法律规定的权利，同时必须履行宪法和法律规定的义务"；而此前的 1975《宪法》对公民实质只规定了义务，其"第二十六条，公民的基本权利和义务是，拥护中国共产党的领导，拥护社会主义制度，服从中华人民共和国宪法和法律"。两个"拥护"，一个"服从"显然然属于义务范畴。

尽管我国的宪法规定认同了公民及其民主政治的理念，但是把合格公民作为学校教育的培养目标却经历了一个较为漫长的过程。新中国成立六十多年来，对于学校教育的培养目标有多种表述，诸如"劳动者"（1950 年代）、"接班人"（1970 年代）、"四有新人"（1980 年代）、"建设者"（1990 年代）等等，何时提出培养合格公民的教育目标呢?

就笔者所见到的国家文件来看，最早是 1988 年 12 月 25 日，《中共中央关于改革和加强中小学德育工作的通知》。该《通知》明确提出："中小学德育工作的基本任务是，把全体学生培养成为爱国的具有社会公德、文明行为习惯的遵纪守法的好公民。在这个基础上，引导他们逐步确立科学的人生观、 世界观，并不断提高社会主义思想觉悟，使他们中的优秀分子将来能够成长为坚定的共产主义者"。在这个富有改革精神的文件中，第一次提出了把"好公民"作为培养目标，而且要求把全体学生培养成"好公民"。这是至今为止，我所见到的最早的公民教育目标表述。

二十年之后，2007 年党的十七大报告明确提出，要"加强公民意识教育、树立社会主义民主法治、自由平等、公平正义理念，培养社会主义合格公民"。2010 年《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020）》又再次重申要"加强公民意识教育，……

培养社会主义合格公民”。2012 年党的十八大提出了社会主义核心价值观：“倡导富强、民主、文明、和谐，倡导自由、平等、公正、法治，倡导爱国、敬业、诚信、友善，积极培育和践行社会主义核心价值观。”2014 年 5 月 4 日习总书记在与北京大学师生的座谈会上，指出：“富强、民主、文明、和谐是国家层面的价值要求，自由、平等、公正、法治是社会层面的价值要求，爱国、敬业、诚信、友善是公民层面的价值要求。这个概括，实际上回答了我们要建设什么样的国家、建设什么样的社会、培育什么样的公民的重大问题”。这些提法与表述，标志着培养公民、培养社会主义合格公民已经得到党和国家文件、党和国家最高领导人的赞同和认可。

在教育学术界，越来越多的学者认为，培养合格公民是学校教育的目标。比如，万明钢说：“在对教育目标的表述上 ,培养合格的公民总是处于教育目标的核心地位。培养公民是一切教育目标表述的基础 ,也是国家对教育的基本要求”。[1]檀传宝不满意只把公民教育看作是学校德育或学校教育的一个组成部分，指出：“公民的培育是全部现代教育的终极目标，公民教育的倡导意味着教育性质的改变。公民教育实际上应该是、也必须是全部教育的转型乃至整体社会的改造”。[2]还有人梳理了近三十年（1982-2012）公民教育的研究成果，指出 2002 年开始，公民教育的研究论文大幅增长，并且成了研究热点，公民教育成为多学科研究的对象，政治学、社会学、法学、伦理学、心理学都成为公民教育研究的学科视角。[3]

问题是，把培养合格公民作为培养目标的具体理由是什么呢?

首先，政治民主化的稳步推进，既提出了培养公民的政治要求，又提供并不断改善着培养公民的社会政治条件与氛围。我国民主政治的政治文化日益深入人心，其普适性得到了越来越高的认同，党的十七大报告成为提“民主”次数最多的文件。我们从过去反对、排斥人权，到 1998 年加入国际人权公约组织，承认人权原则，并把它写入神圣的宪法（2004）和中国共产党党章（2007）。倡导法律面前人人平等，把“依法治国”奉为重要的治国原则，并在 1999 年入宪。在民主、人权、法治的推动下，各级政府更加开放，更加重视民意、民情和民生，使公民享有更多的尊严和选择自由。这些变革与进步，为我国开展公民教育创造了积极的政治条件，奠定了政治基础。

其次，市场经济的逐步成熟，催生了新型的公民社会，呼唤具有独立人格的公民。“市场经济是以个人的人身独立为前提的一种经济形态。它对人的要求是独立、开拓、进取与创新，而不是计划经济体制下的单纯的服从、听话与闭塞。……这种人……，说

[1]万明钢：《论公民教育》，《教育研究》2006 年第 6 期。
[2]檀传宝等著：《公民教育引论》，人民出版社 2011 年版第 183 页。
[3]薛传会：《公民教育 30 年：研究与评述》，《学术论坛》2015 年第 4 期。

到底就是公民”。[1]在市场经济条件下，每个人都是天然的利益主体，追求个人利益最大化；但要合法实现个人的利益最大化，却不得不尊重他人的利益与国家的利益，即在追求自身权利的同时，不得不承担对他人和国家的义务。这种权利与义务对称，正是现代公民社会契约精神的核心。我国市场化、城市化所带来的公共设施、公共服务、公共事业的管理，以及在此基础上形成的“公民社会”（如“业主委员会”），成为广大公民表达、追求和维护自己利益的自治组织，事实上在也在培育、锻炼新型的公民，成为生活中的公民教育。

再次，日新月异的网络技术，爆炸式增长的网民社会，把公民社会、民主政治带入“网络民主”时代。“网络民主”以其主体的平等性、权力结构的扁平化、载体的无界性、参与方式的直接性，把建立在工业化基础上的“代议民主”发展到一个新阶段[2]。“网络民主”，既是对以议员、民意代表为特征的间接民主的超越，更是对雅典式直接民主——“公民大会”的超越。它既克服了间接民主的局限（选举之前尊重民意，选举之后冷落民意等），也克服了雅典式直接民主的局限（只适用于小型的城邦国家，而不适用于人口众多、地域广阔的大型国家）。公民通过网络平台表达民意，具有及时表达、瞬间凝聚、真切互动的特点。网络民意既能够成为政府的施政依据，也能够实现对政府的及时监督。从我国近些年来的实践来看，几乎所有的重大社会政治事件都离不开网络。网络为中国公民社会的发展提供了宝贵的空间，使五四运动所倡导的公民精神终于获得了成长的机会[3]。当然，由于网络本身的虚拟性等特点，也使得“网络民主”存在一些问题，如虚假信息和网络暴力等。这从另一个方面说明对学生进行新型的网络民主教育，培养新型的“网络公民”是多么迫切和必要。

除了以上政治、经济和技术三个方面的理由之外，培养合格公民还有一个重要的历史理由，那就是改造国民性！几千年的专制统治，对国民性的最大影响，就是训练了一批批唯上的顺民与愚民，使得国民身上存在着愚、弱、散等诸多劣根性。近现代以来，无数思想家、政治家、革命家对中国国民性多有批判、鞭挞，提出了不同的对策，或思想改造（毛泽东），或文学革命（鲁迅），或教育变革（陶行知），或制度改良（胡适）等。古今中外的人类历史证明，不同的同家制度，特别是不同的国家根本制度，会造就不同的国民，使之具有不同的道德，形成不同的国运、国格、人格。要改造专制统治下的臣民人格，唯一的道路就是建立民主政治，建设法治社会，培养合格公民。中华人民共和国成立后，虽然我们采取了各种措施鼓励个人的首创精神，可由于经济体制和政治

[1]王啸：《公民教育：意义与取向》，《教育研究与实验》，2010 年 01 期。
[2]王烨：《试论代议民主与网络民主》，《理论月刊》2006 年 03 期。
[3]张千帆：《2009，回望中国公民精神的成长》，《中国普法网》，2010 年 1 月 1 日。

体制的运行上存在弊端，却相当程度地限制和扼杀了个人的独立性和创造性。在学校教育中，几十年一以贯之的“好学生”的标准就是“听话”。这种模式，如果说在小农经济占绝对优势、超稳定的封建社会还有可行性的话；如果说在计划经济条件下还有生存土壤的话，那么，在大力发展市场经济和实行民主政治的今天，却是绝对行不通的！明乎此，不难理解为什么说培养合格公民是中国教育的历史必然，不难理解为什么有论者指出公民教育是中国教育乃至中国社会的整体转型！

接下来问题是，怎样培养社会主义合格公民?

三、怎样培养社会主义合格公民?

前已述及，在现代社会中，由于民主国家的制度规定，每个人出身即可获得公民身份，平等而广泛。这超越了以往对于公民身份的种种限制（财产、地域、种族等），体现了人类政治文明的进步。不过，具有了政治上、法律上和社会意义上的公民身份，不等于个体同时就具备了公民资格（公民个体在国家共同体中的成员资格及其获得过程），不等于公民就有能力去行使权利，履行义务，能够参与政治实践。直言之，个体要经历怎样的过程才能成为一个公民，或成熟的公民，甚至成为一个好公民?

概观公民国家的历史，对这个问题的一般回答是：公民是在“做公民”的过程中成为公民的。所谓“做公民”，那就意味着他或她不是民主国家的旁观者，而是亲身参与者。在参与政治、参与司法、履行公民义务的过程中才能成为公民。正如有论者指出的：“公民是一种社会实践人格，公民只有在做公民的实践中才能生成为公民。”

做公民的最好场域，是社会公共生活。学生作为社会公民，当然不可能隔绝于社会公共生活，必然在参与社会公共生活的过程中学习成为公民。不过，对于学生而言，无论是从时空范围来衡量，还是从重要程度来衡量，最为重要的场域就是学校公共生活！学生是在学校公共生活中学习如何做公民的。由此出发来考虑学校的公民教育，特别是我国基础教育阶段的公民教育，怎样培养社会主义合格公民，基本思路是：根据我国的国家根本制度设计（主权在民的民主政治），公民是在与国家的关系中才成为公民的；这是成为公民的政治前提。这就意味着要建设民主校园，使民主成为学校师生的生活方式，在校园民主化的生活中学生学习做成一个公民。因而，如何建设校园民主，如何构建民主化的学校生活方式，就是学校开展公民教育的根本。限于篇幅，这个问题将另文阐述。

中立性原则与自主性：自由主义范式公民教育的局限与可能出路[1]

刘争先

（四川师范大学教育科学学院成都 610068）

摘　要：中立性原则是自由主义理论的重要构成部分。中立性原则提出的缘由在于其对于公私领域的界分，从而将现代社会个体的多元差异置于私人领域，国家对于个体关于善观念的合理分歧保持中立。这一原则在防止国家权力对公民自由侵蚀的同时，因其忽视或否认国家自主性，从而在反对国家实施公民教育议题上与和部分批判教育学达成了共识。基于此，自由主义需要澄清中立性原则的内涵，并确认国家自主性和教育自主性，从而使其走出在国家实施公民教育议题的困境，实现公民教育与国家建构的良性互动。

关键词：自由主义，中立性原则，国家自主性，教育自主性，公民教育

一、问题的提出

正如德里克•希特所言，根据公民身份的性质及其诠释做出区分，自由主义和共和主义是公民身份的两大传统。尽管共和主义传统有着源自古希腊的悠久历史，但自由主义传统却随着人类社会由传统社会转型至现代社会而成为公民身份研究支配性的理论。[2]这一传统随着 1949 年 T•H•马歇尔在题为《公民身份与社会阶级》的讲座中的经典阐述成为自由主义范式公民教育的理论基础，并由此引发了学术界的持续争论。[3]

自由主义传统的公民身份理论具有几个相互关联的明显优势：首先，其建基于对于现代社会个体存在方式的适切理解。自由主义对于个体价值、个体自主性的承诺，与人类社会由传统社会转向现代社会这一社会事实实现了事实与价值的统一。其次，其对于

[1]基金项目：论文为国家社科基金青年项目：基于中国经验的公民教育与国家建构的互动机制研究（项目编号：CEA150168）阶段性成果。

[2]德里克•希特.何谓公民身份[M].郭忠华，译.长春：吉林出版集团有限责任公司，2007.
Weber, Eugene. Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural Rrance, 1870-1914[M]. Stanford University Press, 1976.

[3]Giddens, A. 1982. *Profiles and Critiques in Social Theory*[M]. Berkeley: University of California Press;Mann, M. 1996. *Ruling Class Strategies and Citizenship*. In Bulmer,M. & Rees, A. M. Eds. Citizenship Today: The Contemporary Relevance of T. H. Marshall[M]. London: UCL Press;Nerys Roberts. 2014. *National Curriculum review*[R]. London: House of Commons. Rees, A. M. 1996. *T. H. Marshall and the Progress of Citizenship*. In Bulmer,M. & Rees, A. M. Eds. Citizenship Today: The Contemporary Relevance of T. H. Marshall[M]. London: UCL Press;郭忠华等编.公民身份与社会阶级[C].南京：凤凰出版传媒集团、江苏人民出版社，2007.

个体消极自由的定位和捍卫对于现代社会的公民而言是可欲且可行的。自由主义的消极自由不仅严格保障了公民的基本自由，而且通过私人领域和公共领域的界分，在私人领域的社会生活领域实现其积极作为。再次，私人领域和公共领域的界分确保了国家权力与公民权利的边界，国家不得随意进入私人领域来干预公民自由。

然而，自由主义传统的公民身份理论也存在与之相关的诸多局限性：普遍平等的公民身份如何包容群体的多元差异并实现社会正义；如何调和多元差异与价值共识的张力；如何平衡公民权利与公民责任的关系；如何应对公民美德与爱国主义的问题等等。[1]这其中，反映在公民教育领域，公民教育的权责平衡，公民美德与爱国主义问题等议题受到学术界较多的关注和批判。[2]本文认为，除此之外，自由主义范式的公民教育存在的一个更为根本性和致命性的局限性。自由主义对于国家中立性原则的坚持使其否认或忽视了国家自主性以及与之相对应的教育自主性，导致其在国家实施公民教育议题方面进退两难。只有确证国家自主性与教育自主性，自由主义理论才能有效解决这一困境，并未回应前述局限性开辟道路。因而，本文将逐次分析自由主义范式公民教育这一局限性产生的原因，引发的后果以及可能的出路。

二、自由主义秉持中立性原则的缘由

自由主义作为近代西方产生的一种重要哲学思潮，其产生于人类社会由传统的熟人社会向现代的陌生人社会转型的过程中。资本要求摆脱人身依附的劳动力、日益精细化的社会分工和自由流动的商品市场，伴随工业生产和自由市场的扩大过程，个体逐渐获得独立性与自主性。独立自主个体的出现引发了诸多的现代性问题：首先，这意味着个体在价值问题上的多元差异和合理分歧成为现代社会的必然图景。如何对待个体在价值问题上的多元差异以及由差异而产生的冲突？其次，随着生产、交往深度和广度的拓展，何种规范以使人们在现代社会的公平合作是可欲且可能？古典自由主义作为对这个历史趋势的把握和回应，基于自然状态和社会契约的假设，提出国家中立性原则，尊重个体在价值问题上的自主选择；以共享的普遍公民身份和正义原则确保自由平等公民的公平合作。

这种诉诸自然状态、社会契约的自由主义正当性原则论证被效益论（utilitarianism）

[1]Young, Iris Marion. Justice and the Politics of Difference[M].Princeton University Press,1990；夏瑛.差异、群体权利和多元文化主义[J].公民身份研究（第 1 卷），上海人民出版社，2015；伯林.自由论[M].胡传胜，译.南京：译林出版社，2003；谭安奎.自主性与公民美德——自由主义如何回应共和主义的挑战?[J].政治思想史，2010（4）；刘擎.自由主义与爱国主义[J].学术月刊，2014（11）；米勒.宪政爱国主义[M].邓晓菁，译.北京：商务印书馆，2012.

[2]高伟.现代性图景中公民教育的二律背反[J].教育学报，2012（4）；冯建军.公民的当代境遇与公民教育的路向选择[J].探索与争鸣，2012（11）.黄晓婷.国家意志还是自主选择：爱国主义公民教育政策探析[J].广州大学学报（社会科学版），2010（1）.

认为是缺乏经验基础的虚构。[1]功利主义认为“能够为社会成员创造最大幸福的行为或政策就是道德上正当的行为”。[2]在正当与善的问题上，选择以善优先于正当。然而，效益论仅关注利益总量的增加而不关注利益在成员之间的分配，因而潜藏着因追求整体利益最大化而侵犯公民权利的可能。效益论的诘难及其自身存在的困境直到 1971 年罗尔斯在《正义论》中才予以有力的回应。[3]

罗尔斯创作《正义论》的主要目的之一就是论证效益论的缺陷，并提出其关于公平合作的两个正义原则。他的问题意识在于自由、平等和理性的个体以何种原则寻求公平的社会合作。罗尔斯指出，参与合作的个体是自由人（即拥有两种道德能力的人），自由人意味着个体可以自我决定；参与合作的个体在追求自身目标时必然可能发生冲突，因而个体必须平等对待其他个体同等的追求个体目标的权利；参与合作的个体是理性的，渴望规划并实现自身的目标。进而，罗尔斯提出以严谨合理的程序，推导出一组实质的正义原则，以程序的正义保障公平的社会合作。为了论证自由、平等而理性的个体会接受他所提出的正义的两个原则，罗尔斯提出了“原初状态”和“无知之幕”的概念。[4]

如果说古典自由主义通过确证公民权利的至上性，从而隐含了绝对国家中立性原则[5]，那么，罗尔斯的政治自由主义则通过原初状态，尤其是无知之幕则明确表达了相对中立性原则，从而避免国家权力对公民权利的侵蚀。古典自由主义提出要尊重个体的自主选择，并拒绝矫正个体之间的不平等。古典自由主义提出公民的个体差异属于私人领域的问题，国家对此应该保持绝对中立性。而罗尔斯的政治自由主义在主张尊重个体自主选择的前提下，提出要消除因社会背景不公和天赋差异而造成的机会不平等。罗尔斯认为，只有保证中立性，不偏倚任何特殊的善观念，才能保证正义原则为人们所一致同意。[6]与此同时，罗尔斯的正义原则因要求对个人自主和道德平等的坚持，其“中立”所涉及的范围要狭窄的多。在此条件下，罗尔斯所支持的中立原则“只是在不同的（尊重正义的）优良生活观的内在价值上保持自己的中立”。基于此，国家的作用是“保护个人就不同的优良生活观的价值进行判断的能力，并且，在人民之间就权利与资源进行

[1]休谟最早对此提出批判。休谟.论原始契约[A].休谟政治论文选[M].张若衡，译.北京：商务印书馆，1993 .
[2]金里卡.当代政治哲学[M].刘莘，译.上海：上海译文出版社，2011：10
[3]Rawls,John. A Theory of Justice[M]. The Belknap Press of Harvard University Press, 1971.
[4]Rawls,John. A Theory of Justice[M]. The Belknap Press of Harvard University Press, 1971;周保松.自由人的平等政治[M].北京：生活•读书•新知三联书店，2011.
[5]哈耶克.通往奴役之路[M].王明毅，冯兴元，译.北京：中国社会科学出版社，1997；诺齐克.无政府、国家和乌托邦[M].姚大志，译.中国社会科学出版社，2008；巴利.古典自由主义与自由至上主义[M].竺乾威，译.上海：上海人民出版，1998；Larmore, Charles.The Morals of Modernity[M].Cambridge University Press, 1996, p.125.
[6]Rawls,John.The Priority of Right and Ideas of the Good[J]. Philosophy & Public Affairs, Vol.17, No.14, Autumn 1988, p.263.

公平的分配以使他们能够按自己所愿追求自己的善观念。”[1]

然而，尽管存在分歧，但自由主义都坚持中立性原则。阿克曼（Bruce Ackerman）指出：“中立性是自由主义思想的建构原则”。[2]拉莫尔则认为中立性原则是“描述自由主义特征的固有概念”[3]。“自由主义中立性，也被称为国家中立，是一种对国家权力的限制理论，它主张国家不应当在具有不同道德、宗教和哲学信念的公民之间，即在具有不同善观念的公民之间支持或偏袒任何一方。”[4]

自由主义之所以坚持中立性原则，其原因在于，随着人类社会由传统社会转向现代社会，独立自主的个体的出现使得价值的多元差异和合理分歧成为现代社会的必然图景。不论是贡斯当对古代人自由和现代人自由的区分，还是伯林对于消极自由和积极自由的区分，都是为了论证个体的善观念是其对于美好生活的自主选择，属于私人领域，国家不得随意干涉。[5]面对人们对于善观念的多元差异和合理分歧，自由主义要求国家应当在各种善观念之间保持中立性，不得偏袒任何善观念，对各种善观念进行公共排序。

三、国家中立性原则引发的公民教育困境

自由主义秉持国家中立性原则的目的在于捍卫自我决定对于个体的价值，避免国家将某一特定的善观念强加于个体，防止国家权力对公民自由的侵蚀。然而，由于忽视或否认国家自主性，这一目的决定了自由主义的国家观，即坚持国家中立性原则和作为“必要恶”的工具性国家观。这一国家观在公民教育中的体现即为自由派学者反对国家实施公民教育。早在现代公民教育在法国诞生之初，法国启蒙思想家孔多塞就指出要保持教育中国家权力和公民自由之间的平衡。他谴责国家把教育当作社会控制的工具，倡导教育要“确保每个人都有机会完善自己的技能，享受自己的权利，并有能力履行自己的义务”。[6]杜威也提出：由于国家掌握了现代教育的领导权，民主主义教育的实施机构与管理工作由国家承担，那么，“一种教育制度能否由民族国家实施，而教育过程的全部社会目的又不受限制、不被约束、不被腐蚀呢？”[7]对此，布瑞格豪斯（Brighouse, Harry）也指出，自由主义的正当性理论限定了正义的实现和维持方式，公民教育只有在学校自

[1]金里卡.当代政治哲学[M].刘莘，译.上海：上海译文出版社，2011：231.
[2]Ackerman, Bruce. Social Justice and Liberal State[M]. New Haven, Conn: Yale University Press, 1980,p.10.
[3]Larmore, Charles.The Morals of Modernity[M].Cambridge University Press, 1996, p.125.
[4]Wall, Steven & Klosko, George (ed). Perfectionism and Neutrality: Essay in Liberal Theory, Maryland: Rowman & Littlefield Publisher, Inc., 2003.
[5]贡斯当.古代人的自由与现代人的自由[M].阎克文，刘满贵.译，上海：上海人民出版社，2005；伯林.自由论[M].胡传胜，译.南京：译林出版社，2003：236.
[6]转引自安迪•格林.教育与国家形成：英法美教育体系起源之比较[M].王春华，等译.北京：教育科学出版社，2004：154.
[7]约翰•杜威.民主主义与教育[M].王承绪，译.北京：人民教育出版社，2001：108.

主开展的情况下才能符合正当性的要求。[1]

吊诡的是，由于忽视或者否认国家的自主性，使得持自由主义立场的教育学者和部分批判教育学者在反对国家实施公民教育方面达成了共识。尽管马克思没有形成系统的国家理论，但他对于国家性质的界定以及对国家性质的分析形成了独特的工具论国家观范式，影响了后来的马克思主义者对国家问题的看法。马克思的著名论断指出，“现代的国家政权不过是管理整个资产阶级的共同事务的委员会罢了”。[2]在马克思主义的视域中，国家权力的支配者与被支配者呈现二元对立的图景，因而作为暴力机器的国家凭借其垄断性权力强迫被支配者接受支配者的意识形态和价值观。在这一逻辑下，对于支配者而言，被支配者的意识形态和价值观只具有负面作用，会导致社会的分裂，进而影响国家建构的进程；而对于被支配者而言，由于国家只是支配者的统治工具，因而，国家推行的意识形态和价值观教育就是一种文化霸权，是应予批判和抵制的。对于国家中立性原则，批判教育学明确提出要立场转变，从被压迫者的视角提出解放政治与解放教育学。[3]

然而，当我们回溯公民教育诞生和发展变迁的历程时，可以发现，现代意义的公民教育是伴随着现代国家建构的历史进程而产生和发展起来的，与国家建构的特殊关系奠定了公民教育在国民教育体系中的地位。

现代公民教育诞生于法国。法国于 1882 年率先开设了“公民训导”课。法国公民教育诞生于其现代民族国家形成的初期，并成为其国家建构的重要途径。对于教育在法国民族国家建构中的作用，尤金·韦伯（Weber, Eugene）做了经典的阐述。他在《从农民到法兰西人》一书中指出，法国通过在学校、公共服务和军队等领域推行抑制和削弱多元语言和多元文化的政策，塑造法兰西人，服务于法国的民族-国家建构。[4]正如安迪·格林所言：“快速构建的国民教育体系既是加速的国家形成过程的推动因素，又是这一过程的产物。”[5]格林指出，决定国民教育体系起源和发展的关键因素是国家属性和国家形成过程，而国家形成过程包括公民身份的普遍化。[6]英格兰公民教育的迟滞发展也直接源于其国家建构的历史进程。[7]

20 世纪 70 年代以来，对政府的不信任，政治参与的降低，全球化、移民引发的国

[1]Brighouse, Harry. Civic Education and Liberal Legitimacy[J]. Ethics, 1998(4):719-745.
[2]马克思恩格斯选集（第 1 卷）[M].北京：人民出版社，1995：274.
[3]阿普尔.批判教育学中的政治、理论与现实（上）[J].比较教育研究，2007（9）.
[4]Weber, Eugene. Peasants into Frenchmen: The Modernization of Rural Rrance, 1870-1914[M]. Stanford University Press, 1976.
[5]安迪•格林.教育与国家形成：英法美教育体系起源之比较[M].王春华等，译.北京：教育科学出版社，2004：中文版序 1-4.
[6]朱旭东.格林的教育发展和国家形成理论[J].比较教育研究，2002（4）.
[7]赵明玉.现代化进程中的英国公民教育研究[D].东北师范大学博士学位论文，2008.

家认同和多元文化议题等使得公民教育在全球范围内复兴。尽管公民教育在各国兴起的直接动因各不相同，但都与其国家建构的进程密切相关。青少年对政治的疏离、移民等问题从不同方面以不同方式影响了国家建构进程，公民教育与国家建构的互动关系被各国政府所重视，公民教育在新的历史背景下成为推进国家建构进程的重要途径。

公民教育与国家建构的特殊关系奠定了国家实施公民教育的正当性基础。正当性（legitimacy）[1]是一个政治哲学概念，指的是对政治权力所做的道德证成。国家实施公民教育的正当性即是追问作为公民教育实施主体的国家，其权力的道德基础何在。国家实施公民教育的正当性问题是公民教育的根本性问题之一。问题在于，国家是否有实施公民教育的权力？自由主义的国家理论认为国家只是为了保障个体的基本自由权利，国家本身是一种“恶”。因而，为防止国家在进行公民教育时对个体自主性的侵蚀，拒绝赋予国家对国民进行公民教育的权力。[2]然而，自由主义者混淆了国家是否有权进行公民教育和国家如何进行公民教育的区别。从公民教育与国家建构的互动关系可以看出，国家建构为公民教育提供动力与空间，而公民教育则通过教育培养公民及其国家认同，建设一个民主的、有凝聚力的强大国家。任何国家要塑造政治正当性、实现社会整合都必须诉诸于不同形式的公民教育。

在此，我们以近年来相继发生英格兰公民教育课程风波和香港反对国民教育风波予以说明。

2010 年英国保守党执政后，在其新自由主义思想的指导下，提出要对国家课程进行改革，“删除不必要的国家课程”[3]。英格兰教育部于 2011 年 1 月宣布实施国家课程“瘦身计划”。此次国家课程改革由教育部直接领导，并成立专门的咨询委员会和专家小组。2011 年 11 月，专家小组发布《国家课程框架：国家课程评估专家小组报告》，在该报告中，专家小组认为，公民科并不具备学科的连贯性和紧凑结构，相关的议题不能组成一个独立的有区分度的学科，因而建议取消公民科的国家课程地位。[4]针对国家课程改革专家小组的建议，支持和反对将公民科列为国家课程的学生、家长、教师和组织开展了广泛而激烈的辩论。[5]

[1]Legitimacy 通常被译作“合法性”，但根据周濂的分析，“合法性”的译法会沦为法律实证主义的工具，为一些威权政治作辩护，从而丧失 legitimacy 原有的超越的道德维度，且“合法性”无法涵盖 legitimacy 的所有意义，因而应译为“正当性”。关于 legitimacy 的翻译问题，参阅周濂.现代政治的正当性基础[M].三联书店，2008：7.

[2]Pring R.. Political Education:Relevanceof the Humanities[J]. Oxford Review of Education, 1999（1&2）.

[3]Department for Education.The Importance of Teaching. The Schools White Paper 2010[R]. London: The Parliamentary Bookshop,2010.

[4]Department for Education, The Framework for the National Curriculum. A report by the Expert Panel for the National Curriculum review[R].London: Department for Education,2011:24.

[5]此次公民科国家课程改革，有 3048 人向教育部提交建议，而 1998 年公民教育咨询小组仅收集到 267 份建议。此外，关于此轮国家课程改革的详细过程，可参阅 Nerys Roberts.National Curriculum review. London: House of Commons,2014.1。

鉴于香港回归以来青少年国民身份认同度较低的现实，香港特区政府于 2010 年 10 月在《2010-11 施政报告》中提出设立“德育及国民教育科”课程为中小学必修课，并于 2011 年 5 月发布《德育及国民教育科课程指引（咨询稿）》，要求自 2012 年 9 月起在学校推行，以“加强有关中国当代发展的内容，让学生对国家现况和发展有全面的认识”。[1]程遭到学生、家长及反民主派人士的抵制，由此引发香港国民教育风波。

在奉行自由主义的香港和英国，不论是作为民间力量的香港学生还是作为执政党的保守党，都忽视甚至否认国家通过实施公民教育塑造政治正当性、实现社会整合的诉求。

四、国家自主性与教育自主性的确认与互动

因而，我们首先需要澄清并适当修正自由主义的国家中立性原则，在此基础上确认国家的自主性，从而为国家实施公民教育扫清障碍。由于国家中立性原则的表达和证成方式容易造成一种仅仅是一个纯粹程序性的概念，如约瑟夫·拉兹所批评的，这种纯粹的程序无法保证公平的原则能够胜过不公平的原则。[2]对此，美国政治哲学家查尔斯·拉莫尔指出，中立性原则不能被理解为一个抽离道德规范意义的纯粹程序性概念。为论证这一观点，他区分了两种不同类型的道德原则：“有一类是我们相信可以正当地强迫人们服从的，另一类则是我们不认为可以正当地强制贯彻的——无论对于违背它们的人我们多么反对甚至感到愤怒。只有第一类具有政治原则的地位。因为一种联合是政治性的，恰恰是就它依赖于强制力的正当使用来确保对其规则的服从而言的。”在拉莫尔看来，政治自由主义的中立性原则并非意味着对个体善的观念不置可否或者毫无干涉，而是“必定鼓励他们从包含在这两种规范中的公平立场出发来批判地反思”各自善的观念。[3]

斯考切波在《找回国家——当前研究的战略分析》一文对多元主义、结构功能主义、新马克思主义等国家观忽视国家自主性的社会中心论予以批判，提出要将国家作为重要变量引入有关社会变革、经济政策等研究中，考察国家作为行为主体和制度结构在其中的作用。正如斯考切波所言，“只有国家确实能够提出这种独立目标时，才有必要将国家看作一个重要的行为主体。”[4]无论是多元主义、结构功能主义还是新马克思主义[5]，都持一种工具主义国家观。国家或者是利益集团斗争的平台，或者是实现社会功能的结构，

[1]香港课程发展议会.德育及国民教育科课程指引（咨询稿）[R].2011：2.
[2]Raz,Joseph. The Morality of Freedom[M].Oxford:Clarendon Press, 1986.
[3]Larmore, The Morals of Modernity[M].Cambridge University Press, 1996, 136 -137.
[4]彼得•埃文斯，迪特里希•鲁施迈耶，西达•斯考克波.找回国家[M].方力维，译.北京：三联书店，2009：10.
[5]需要指出的是新马克思主义者如普兰查斯等人承认并论证了国家的相对自主性，但由于未明确将国家视为独立的行为主体，仍陷于社会中心论的窠臼。普兰查斯．资本主义国家：答米利班特和兰克鲁//徐崇温译．“西方马克思主义”论丛[C]．重庆：重庆出版社，1989：447．

或者是阶级统治的工具，断然否认国家将自身偏好上升为权威行动的可能性。对此，诺德林格（Nordlinger, Eric）认为，被选举和任命的官员掌握着资源，民主国家始终无意或不能将它的偏好变为公共政策，这极不合常理。他根据国家偏好与社会偏好的一致与分歧建立国家自主性解释的类型学，确证了国家自主性的普遍存在[1]。

国家自主性对于公民教育的启示意义在于，从国家而非统治集团的立场思考国家为什么、在什么时候以及如何提出实施公民教育的政策主张。国家对于社会整合以及塑造正当性的需求是国家实施公民教育的根本原因，与国家建构的特殊关系表明了公民教育作为国家课程的特殊性，进而奠定了国家实施公民教育的正当性基础。尽管一个国家的历史和文化传统对其公民教育的价值取向和发展轨迹有着重要的影响，然而，决定其公民教育目标及其议题的首要因素是国家建构的进程。[2]从国家建构的角度，不同国家都面临相似的本质困境：如何保持国家凝聚力和国家正当性。国家建构不仅要增强国家能力，也必须对国家权力予以正当化，因而需要通过公民教育促进社会整合，塑造其正当性基础。在民族国家层次，公民教育承担着双重任务：既要培养个体以支持公民价值的方式运用其自由，从而实现个人自身的发展；又要培养共同的国家认同感，并承担对国家的公民责任。公民教育的双重使命并非是对不同传统公民教育的杂糅与整合，而是源于公民教育与国家建构的内在逻辑关系。

既然国家实施公民教育的正当性基础源于公民教育与国家建构的内在逻辑关系，国家需要开展公民教育。那么，如何才能破解“杜威问题”，防止国家通过公民教育侵犯公民自由呢？对于杜威难题的解答，一方面，我们需要肯认国家推行公民教育的正当性，另一方面，我们需要提出并确证教育自主性，在此基础上形成公民教育与国家建构的互动关系。

教育自主性最初源自葛兰西的文化霸权理论。葛兰西发展了马克思的国家观，他指出，国家是“统治阶级宣扬和维护统治、借以获得被统治者认可的所有复杂的实践及理论活动的总和”。葛兰西认为，霸权不仅是政治上的统治，更是智识和道德的领导权。[3]在对国家与霸权概念重构的基础上，葛兰西借助军事术语区分了两种争取国家权力的策略：运动战（war of manoeuvre）和阵地战（war of position）。运动战即对国家机器进行直接的攻击；而阵地战则是在市民社会中对统治阶级的意识形态霸权进行长期的斗争。因而，葛兰西首先指明了教育作为意识形态斗争场域的价值所在：对于教育的控制不仅

[1]Nordlinger, Eric. On the Autonomy of the Democratic State[M]. HarvardUniversity Press, 1982:1-38.

[2]以深受自由主义传统影响的英国为例，当我们对英国公民教育的发展历程进行历时性的动态考察，我们会发现，自由主义传统只是其公民教育的底色，在不同的历史时期，其公民教育的主要任务和议题也会发生变化。参阅赵明玉.现代化进程中的英国公民教育研究[D].东北师范大学博士学位论文，2008：137.此外，近年来，欧盟针对青少年政治冷漠以及全球移民问题而提出的“积极公民教育”也说明了这一问题。

[3]葛兰西.狱中札记[M].曹雷雨，等译.北京：中国社会科学出版社，2000：200，38.

是统治阶级保持意识形态霸权的主要手段，也是被统治者挑战国家霸权的有效武器。在此基础上，他进一步提出，为获得阵地战的胜利，争取文化霸权，无产阶级需要培养“有机知识分子”，并且同化和转化传统知识分子。

部分批判教育学就是从葛兰西的文化霸权理论中认识到了教育自主性，认为社会力量应该充分利用教育的自主性，与国家争夺教育机制的话语权与控制权，从而避免国家权力对公民教育的干预。保罗·弗莱雷将教师定位为“文化工作者”，认为教师需要“对被异化了的文化的认识，产生改造行动，导致一种从异化中解脱出来的文化。”[1]吉鲁认为，教师不应在国家意识形态的霸权下成为“观念和政治的文盲”（Conceptual and Political Illiteracy），而是要成为“转化知识分子”。他进而提出，“转化性知识分子需要发展出一套话语，把批判性的语言与可能性的语言统一起来，这样，社会教育者就会认识到他们可以做出改变。”在作为转化知识分子的教师的引导下，学生从“知识人”转化为“批判的公民”，并且“使他们能够批判性地观察社会，在必要的时候改变社会。”[2]

部分批判教育学者关于教育与国家关系的研究提出了教育的自主性问题，但并未确证这一可能性。而英国新教育社会学者伯恩斯坦的“教育机制”（pedagogic device）概念则细致揭示了教育的自主性何以可能。

伯恩斯坦指出，教育机制是文化生产、再生产及转化的条件。[3]教育机制包括两个层面：一是教育机制的“基本内在构成”；二是“基本内在构成”如何受到“社会支配原则”的影响（即教育机制的实现历程）。教育机制的“基本内在构成”由分配规则、再情境化规则和评估规则构成。分配规则借由分配不同知识形式来分配不同的意识形式，主要是调控权力、社会团体、意识形式和实践之间的相互关系，对应于生产场域；再情境化规则是调控特定教育话语的形塑，包括官方再情境化和教育再情境化（官方再情境化是指由国家及其所选择的行动者和部门创造和支配的再情境化，教育再情境化是指包括学校和学院的教师、教育相关学系、专门期刊、私人研究机构等构成的再情境化），对应于再情境化场域；评估规则是指评估学生对根据分配及再情境化规则要求的教育内容的习得程度，对应于再生产场域。[4]教育机制的“基本内在构成”的三个规则相互关联，再情境化规则源于分配规则，而评估规则源于再情境化规则。

[1]弗莱雷：《被压迫者教育学》，顾建新等译，华东师范大学出版社 2001 年版，第 113-114 页。
[2]亨利•吉鲁.教师作为知识分子——迈向批判教育学[M].朱红文，译.北京：教育科学出版社，2008：6、19、154.
[3]Bernstein, Basil.Class, Codes and Control V4, The Structuring of Pedagogic Discourse[M].London: Routledge, 2003:156.
[4] Bernstein, Basil. Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, Critique[M]. London: Taylor & Francis,1996:42-50.

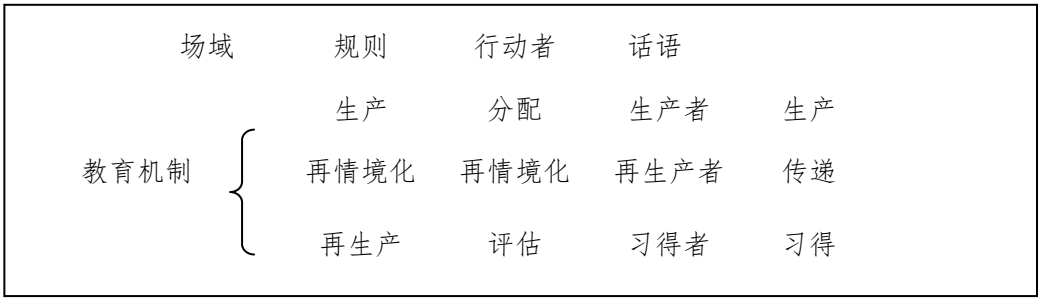


图 1　场域、规则、行动者与话语的对应关系

由此，不同的场域、规则和行动者共同构成了教育机制。不同的行动者因其各自立场、意识形态的差异，在不同的场域，以不同的规则相互竞争，以使其价值反映在国家教育政策与实践之中。在教育机制的实现过程中，权力被转化为象征性控制，而象征性控制则维持既有的权力结构。“一个社会如何选择、分类、分配、传递和评价其认为可以公开的教育知识，反映了权力的分配以及社会控制的原则。”[1]

伯恩斯坦认为，“再情境化场域有一个重要的功能，即在于创造教育的基本自主性。我们可以区分出一个由国家及其所选择的行动者和部门创造和支配的官方再情境化场域，以及一个教育再情境化场域。后者包括学校和学院的教师、教育相关学系、专门期刊、私人研究机构。如果教育再情境化场域能够独立于官方再情境化场域之外，而对于教育论述有影响，那么，教育论述及其实践就拥有某些自主性与竞争存在。”[2]教育机制为我们提供了一套解释国家建构如何影响公民教育的概念工具，同时也明确表明了教育再情境化所提供的教育自主性的空间。

国家和社会力量对国家的正当性基础会产生不同的理解，对于公民教育的价值取向也会有不同的选择，因而，国家和各种社会力量作为不同的行动者，会积极争夺在教育机制中的话语权以至控制权，通过对公民教育价值的分配、再情境化和评估规则的掌控，实现各自的目标。其中，教育的自主性体现最为充分的环节是教育再情境化。在教育再情境化过程中，社会将根据其对于国家正当性的理解以及对于公民教育的理解，重新阐释教科书所表达的内涵，透过师资培训等传递不同于官方话语的价值观念。对此，晚清政府兴学而最终引发的非预期后果充分说明了这一点。“今日之学堂，可以造人材，亦可以召世变。”[3] “同一教育也，可以智可以愚，可以强可以弱，此亦近古利用教育之新

[1] Bernstein, Basil.Class, Codes and Control V3, Towards a Theory of Educational Transmissions [M].London: Routledge,1975:77.
[2] Bernstein, Basil.Class, Codes and Control V4, The Structuring of Pedagogic Discourse[M].London: Routledge, 2003:191-193.
朱寿鹏.光绪朝东华录（第五册）[M].北京：中华书局，1958：5807.
[3]新学当议[J].四川教育官报，1908（5）.

发明也。”[1]也正是由于教育的自主性，晚清的“育才之举转为酿乱之阶”。[2]

这就意味着在再情境化场域中，国家无法垄断权力，社会力量因而可以通过教育再情境化影响官方再情境化，从而间接影响国家建构进程。首先，当教育再情境化力量较强，教育的自主性得到发挥时，产生的话语可以挑战官方教育话语。第二，由于不同行动者在再情境化场域中争夺话语权，因而，无论在官方再情境化还是在教育再情境化过程中，都潜在地存在冲突、抵制和惰性。

在确证教育的自主性和国家的自主性之后，我们可以进一步讨论公民教育与国家建构的互动。对于公民教育与国家建构的互动，我们可以分为两个层次进行考察：首先是宏观层面：随着现代国家建构的进程，国家性质、社会性质以及国家与社会关系随之变化。国家建构对于社会整合以及正当性的需求促使公民教育的兴起、发展与变迁。国家借助国家权力，通过教育机制掌控公民教育发展。公民教育则通过公民身份地位、公民身份情感和公民身份实践等环节及其相互作用间接地影响国家建构进程。其次是在微观层面：在公民教育与国家建构互动的每一个环节，国家与社会都在进行着不断的沟通与博弈，正是这些反复的沟通与博弈构成并丰富着公民教育与国家建构互动的完整图景。

在公民教育与国家建构良性互动的图景中，一方面，公民教育将推动社会整合，塑造国家的正当性，从而促进国家建构；另一方面，国家通过掌控教育机制为公民教育设定目标与内容，并为公民教育的实施提供条件。如果公民教育与国家建构可以实现良性互动，那么，公民教育领域的杜威难题就可以得到破解。

五、结论与限度

自由主义作为现代公民身份理论的主导范式，在限制国家权力，保障公民自由方面显示出其突出的优势。对于中国这样一个受传统社会专制统治影响严重，公民权利不彰的国家而言，我们需要汲取自由主义范式公民教育的积极因素，教育公民知晓并捍卫自己的权利，通过参与社会组织等方式推动社会公正。然而，对于自由主义范式公民教育本身存在的局限性，我们也需要正视并予以调解。

中立性原则是自由主义理论的重要构成部分。中立性原则提出的缘由在于其对于公私领域的界分，从而将现代社会个体的多元差异置于私人领域，国家对于个体关于善观念的合理分歧保持中立。自由主义秉持国家中立性原则的目的在于捍卫自我决定对于个体的价值，避免国家将某一特定的善观念强加于个体，防止国家权力对公民权利的侵蚀。

[1]教育可以灭人国[J].教育杂志，1909（9）:13-16.
[2]朱寿鹏.光绪朝东华录（第五册）[M].北京：中华书局，1958：5807.

然而，由于忽视或否认国家自主性，从而使得自由主义在反对国家实施公民教育议题上与和部分批判教育学达成了共识。问题在于，任何国家要塑造政治正当性、实现社会整合都必须诉诸于不同形式的公民教育。公民教育与国家建构的特殊关系奠定了国家实施公民教育的正当性基础。基于此，自由主义需要澄清中立性原则的内涵，并确认国家自主性和教育自主性，从而使其走出在国家实施公民教育议题的困境，实现公民教育与国家建构的良性互动。

此外，国家自主性的确证，使得自由主义能够接纳差异公民身份以解决群体的多元差异，通过国家合理干预，实现社会正义，能够在保障个人自主与道德平等的前提下倡导价值共识、公民责任、公民美德与爱国主义，从而成为破解自由主义范式公民教育诸多局限的关键之所在。

最后，需要指出的是，论文主要基于以罗尔斯为代表的左翼自由主义理论讨论自由主义范式公民教育的局限性，虽论及右翼自由主义，但限于个人知识储备和篇幅，讨论相对欠缺。

公民文化及其道德教育旨趣

杜建群　刘文婷[1]

（贵州师范大学　贵州贵阳 550001）

摘　要：公民文化源于人类生命与生成之争的政治理想，盛行于全球化浪潮，融社会、政治、道德、教育多文化域，是时代的正统的主流文化。道德教育以培育公民自觉性为前提，以彰显公民主体性为核心，以公民“德性”养成为根本，以培育公民自律性为主旨。公民文化及道德教育均以人为原点和落脚点，最终指向“人”的自由和自律。

关键词：公民文化；主流文化；道德教育

[基金项目]本文系教育部人文社会科学研究西部和边疆地区项目《高校思想政治理论课话语体系创新研究》（课题批准号：12XJA710002）的研究成果。

当下网络信息时代，热搜榜常被“多元文化、本土文化、全球文化、外来文化”等多域文化强势把持，人类的生活时空已弥漫了文化气息，世界处处包裹着“文化”。在如此繁盛的“文化场”中，当代的主流文化是什么？这些上了热搜的文化，能不能代表这个时代的精神和元气？笔者认为答案是否定的。因为一个时代的主流文化，不是看它有多闹腾，而是看它是否反映了人与社会的整体追求，判断的主要标准是对人的发展与社会进步的积极意义。笔者认为，被人们冷落于“文化场”的公民文化是时代的主流文化，这里的“时代”并非只是“当代”，而是“一切时代”。

一、公民文化:时代正统的主流文化

（一）公民文化系政治文化，缘于人类生存的理想选择

文化作为一个哲学范畴,已广泛应用于人类社会生活的方方面面，其称谓和界说繁多奇异,色彩纷呈。广义上讲，文化是指人们在实际活动中认识、改造客观世界的一切活动及其创造的物质产品和精神产品。具体表现在物质、制度、精神三个层面。淹没于现代多文化域之外的公民文化,其内涵界定也众说纷纭，其中,较为典型的是美国

[1]作者简介：
杜建群(1967-)，女，贵州遵义人，贵州师范大学教育科学学院教授、博士、硕士生导师，主要研究课程与教学论。
刘文婷（1991-），女，江苏连云港人，贵州师范大学教育科学学院研究生，研究方向为课程与教学论。

学者阿尔蒙德和维伯的界定“它是一种建立在沟通和说服基础上的多元文化,它是一致性和多样性共存的文化,它是允许变革,但必须有节制地进行的文化这就是公民文化。”[1]这是从政治学意义上作的解释。最初的公民文化产生于古希腊城邦，当时古希腊城邦国家有奴隶、自由人和公民三大集团，而治理国家的主导力量是“公民”共同体，“对全体希腊人来说,城邦就是一种共同生活。”[2]城邦内居民个人的生活和价值、甚至是生活资料都依赖城邦。

城邦是公民的优良生活所在,任何公民都应为城邦所公有,是城邦的组成部分。因此,公民应积极参与城邦政治事务和公共生活,进行民主管理和决策,促进城邦的正义和善业。由此，只有加强对“司法事务和治权机构的人们”的培训，使公民的言行适合于民主政体的运行，才能促进城邦的长治久安。总体而言，古希腊城邦的共同体生活,体现了城邦国家的政治民主制度，形成了古典的公民文化及其理论。此时的公民文化内涵并不宽泛，呈现出单一的政治文化特征，其核心是城邦的正义和善业，主要反映了城邦居民对社会政治生活的一种理想追求，是从精神层面上突出了文化的政治功能，体现了政治与文化的本质关系。

（二）公民文化系道德文化，蕴含生命本真的精神追求

公民文化发端于古希腊城邦的民主政治生活，但随着政治学意义上的“公民”概念延展到社会学、伦理学、法学等多学科领域，“公民文化”也随之拓展到经济、道德、教育等诸社会领域。社会公德、个人伦理、经济交往中的诚信品质、甚至全球化话语中的“世界公民”品德等都被纳入公民文化的范畴中。公民文化概念的宽泛化，是随着人类解放的深入，社会各领域向所有人开放，公民对社会、经济、政治和文化生活全面参与的结果。

在公民文化的多维视域中，维系人类伦理的道德文化最具有代表性，因为道德文化对社会发展的影响面最广泛而深远，其内容也十分丰富。在人类发展史上，哲学家和思想家在论及自己的思想观点时，都特别重视道德因素。古希腊哲学家柏拉图就特别强调道德的重要性。柏拉图生活在城邦民主走向衰退的时期，他面对城邦的战争、动荡和危机时,决意要复兴古老的城邦精神,建立由“哲学王”来统治的“理想国”。柏拉图在《理想国》中描绘：国家应当由哲学家来统治，通过“哲学王”的人治化统治,来将正义、美和真正的至善理念与原则贯彻到整个人类生活。这个“哲学王”就像画家一样,他把城邦和人的素质视为画布,并“擦洗干净”,从而用新的法律和习惯对他们进行塑造,以

[1][美]加布里埃尔·阿尔蒙德，西德尼·维伯.公民文化[M].徐湘林等译,北京：华夏出版社,1989:8.
[2][美]乔治·霍兰·萨拜因.政治学说史[M]（上）.葵阳等译,北京：商务印书馆年版,1986：33.

形成节制、正义以及一切公民美德。[1]柏拉图的理想社会虽然被人们称为乌托邦的遐想，但它真正反映了人内心对和谐社会的向往，在个人修养方面，他把个人全身心献给国家作为公民的最高美德。在这里，政治、道德、文化具有同质性，政治理想与公民道德是一致的，即追求社会和谐；公民文化是政治文化与道德文化的统一。

（三）公民文化系教育文化，意指人类生成的价值诉求

教育既作为文化的载体，又作为一种特殊的文化形态，实现了人与文化有机的统一。公民文化是一种教育文化，首先强调公民文化的教育性。在康德那里，文化分为技能文化和教育文化两种形态，“前者对于达到、实现目的来说是不可或缺的，然而它不足以帮助意志来确定和选择它的目的—康德也把它称为文明，即人类发展过程中的技术性、物质性、精神性的各种外化形态；后者则涉及人的意向的锻炼，它能够使我们的意志从欲望的束缚、专制下解放出来。”[2]显然，公民文化是一种教育文化，只有教育文化才能实现人的真善美的统一，才具有更高一层的道德意义，质言之，公民文化作为一种教育文化，它是人类本质力量的精神的内在性因素，它构成了人的活动的终极目的，真正决定了人的生命价值，保障了人的道德的进步。

公民文化彰显的主体是公民，包括捍卫公民的正当性、承认公民身份等；公民文化强调的公民是这个时代的人，我们的教育所要培养的人就是公民，离开公民文化谈人的培养，如同无根漂浮的浮萍；“文化的所有意义都是围绕着‘人’这个最后的目的来阐发的。换言之，文化最终只能相关于人类的道德进步和人的精神的完善，相关于人的自由和独立，所以文化借着‘人是目的’的底蕴也由此而成为一个自由的目的。”[3]公民文化是一种有“人”的文化，有主体意识的文化，它关注的是个体（人）的精神成长和道德可能，它反映了当代人的特定的存在方式——“政治性的存在”。

政治、道德、教育是人类社会生活与发展的三个核心要素。上述关于公民文化的政治、道德、教育文化意蕴，亦然指公民文化居于社会主体文化之位，公民文化无疑代表了不同时代公民的主体意识、理想追求和政治观念，是社会正统的主流文化。

二、道德教育：公民德性的养成

（一）道德教育以培育公民自觉性为前提

以上论及“公民”的内涵具有广域性，使人们无从把握公民的本质含义。从法律上，公民指具有一个国家的国籍，根据该国的法律规范享有权利和承担义务的自然人。但此

[1][古希腊]柏拉图.理想国[M].郭斌和等译,北京：商务印书馆,2002:253.
[2]王啸.教育人学：当代教育学的人学路向.[M].南京：江苏教育出版社.2003:280，280.
[3]王啸.教育人学：当代教育学的人学路向.[M].南京：江苏教育出版社.2003:280，280.

处提及“公民”不仅是法律意义上的公民，更多指向社会学、政治学、伦理学领域，但无论从何种领域去把握，公民一定是社会生活中实实在在的自然人。由于“在现代社会里，人们缺损一种‘人的’社会意识，人们更多有的是人的’一种自然意识。……在中国传统文化中只有一种意识根深蒂固，那就是“官本位”意识。与此相对应的社会应该具有的公民意识则是淡薄的、缺损的”。[1]所以，道德教育必须重视培养公民的“自觉性（或自觉意识）”。

公民自觉意识是指“人的社会意识，具体包含“伦理道德、政治、法律、教育、文化意识”五个方面。道德教育指向伦理道德意识培育，即是把公民个体与社会有机联系起来，从人与人、人与社会、人与自然三大领域中把握好相互关系的和谐，使公民（个人）自觉地、主动、积极地适应他人、集体、社会、自然，从而遵守社会公德、人际规则、自然法则等。

（二）道德教育以彰显公民主体性为核心

公民主体性是指公民在社会政治生活和公共生活居主体地位的特性。公民是社会的主体，而不是无足轻重的客体；公民个体是一个有独立意识和独立地位的政治权利主体。公民主体拥有各种经济权利、政治权利、社会权利，并能明确地懂得权利的正当性、可行性。公民主体性是指公民作为社会的个人应该主动担当不同的责任和义务角色，积极关注、参与社会工作，为国家建设和社会发展进行各项创新事业。公民的主体性在实践中首先表现在公民的纳税主体身份，公民纳税是为了国家经济、政治等社会合理和有秩序地向前发展。因此，道德教育彰显公民主体性无疑是最重要的。

道德教育对公民主体性的培育，一是通过加大传统媒介宣传力度，引起各部门和社会大众的广泛关注，加强对公民“主体权利”、“主体义务”、“主体责任”的培育；二是通过网络平台，丰富培育形式和内容，让更多的人接触并参与到公民道德教育活动中。

（三）道德教育以公民“德性”养成为根本

人是一种道德存在。所谓的道德存在，就是在生活上要做出价值选择和伦理判断，人的行为要对自我和他人负责。在这种意义上，道德教育无疑是要培养有德行的人，这是针对人的精神的整体品质而言，也是针对完整的生活而言。“一个有德性的人在整体的人格上是通过追求美德而成长的人，或者说具有道德自我的人，他在整体的精神上是道德的，道德教育意味着培养个人的优越和卓越的道德自我，使道德自我成为他人的核心。”[2]在一定意义上说，个人的道德决断造就个体的生活和环境，它影响着人如何理解生活，如何理解政治，如何对待教育。教育中如果忽视了人的德性的培养，就会走向个

[1]姜涌.公民意识的自觉[J].理论学刊，2003（5）：122-124.
[2]金生鉱.规训与教化.[M].北京：教育科学出版社，2004：313，292-293，276，316.

人主义，使教育和道德相分离，“这样的分离意味着精神不再是道德教育关怀的中心，不再是教育关涉的核心问题，……这意味着人本身不是道德教育或者教育关注的对象，精神成为一个人在生活的历程、在为人的历程中成为不可说、不可触及的东西，在没有构成价值力量的引导下成为随意漂浮的东西。在精神被故意遗忘的条件下，道德教育其实关注的是道德的认知能力，而教育所关注的就是职能化的技能和知识而已。”[1]可见，遗忘了德性的道德教育，就是对人精神的扭曲，对教育价值的颠覆，不仅是道德本身开始分化、脆弱，而且使道德失语，人的生活娱乐化。

德性养成是道德教育的核心，由于“现代性的论理消除了善恶选择的道德性，把道德转化成了人的可获得利益的交换中的规则，这样的道德不再是生活的本质特征，而是生活中涉及利益交换时的特征。这样的道德虽然表现人性，但是道德与人性的升华不再相干，因为道德被降格为生活之外的东西。”[2]所以，道德教育必须培育“道德自我”，养成公民内心的“德性”，即善的意志。“道德自我是以德性品质为标志的，德性是一个人在道德生活中形成的稳定而高尚的人格特质。德性是在生活的历程中获得的品质，因此，德性是通过践行而‘我有化’，成为‘我有化’的品格，品格是我作为我特有的精神，因此，也就是道德自我。”[3]离开德性谈道德，不仅会造成对人的异化，而且也会模糊生活的道德维度。

（四）道德教育以培育公民自律性为目标

随着网络信息化带来的纷繁复杂的文化思潮，人类的工作方式、生活方式和学习方式等产生了彻底变革，给社会道德教育带来了严峻挑战。如何让人们在现实中遵循社会公德，在自由的网络空间遵循网络道德，做一个遵纪守法、有自觉意识和自律行为的公民，是道德教育急需解答的重要课题。

道德教育的重要内容之一是让公民明确个体的自由、平等是建立在遵纪守法的基础上，公民对自由、平等追求不是凌驾于现实之上，脱离社会现实的乌托邦式的遐想，自由前提是对社会公共秩序的遵守，没有了秩序、美德和善的存在，公民的自由是不存在的。公民的自由是“一种高尚的、有道德的、有规矩的自由 。”[4]这就说明“自由”与“自律”是相辅相成的，没有自律行为作基础，自由只会变成奢望和遐想。柏拉图提出要建立“一个整体的幸福国家”,就必须通过教育对公民美德进行教化和塑造，这种教化和塑造就是对公民进行自律行为的培育。从社会发展过程看，对公民自律性培育也是公民的社会使命使然，“公民社会是受过教育的社会，这是由一个个经教育而形成理性、德

[1]金生鉱.规训与教化.[M].北京：教育科学出版社，2004：313，292-293，276，316.
[2]金生鉱.规训与教化.[M].北京：教育科学出版社，2004：313，292-293，276，316.
[3]金生鉱.规训与教化.[M].北京：教育科学出版社，2004：313，292-293，276，316.
[4]徐建新.法治是依良法治理[J].读书, 2002,(6)：157.

性和个性的公民所组成，他们肩负着守望和治理公共生活的责任，而且惟有在公共生活中、在公共教育中，他们才能成为公民。”[1]这样说来，从教育本身出发，完成培养人的使命就是把人培养成一个“有自律的人”。

有自律性的人会让自己与他人、社会融为一体。雅斯贝尔斯明确表示：“教育正是借助于个人的存在将个体带入全体之中。个人进入世界而不是固守着自己的一隅之地，因此他狭小的存在合为一体的被万物注入了新的生气。如果人与一个更明朗、更充实的世界合为一体的话，人就能够真正成为他自己。[2]道德教育正是在此意义上一步步逼近社会真实的个体教育，使个人由他律逐渐转化为自律来实现教育的真正目的和意义。

三、结语

公民文化是一种以公民为原点和出发点，且围绕人的生活而展开，同样，道德教育以人为原点，最终指向“人”的幸福和美好，任何形式的教育，如生命教育、快乐教育等等都离不开道德教育。在此，公民、文化、道德、教育已被有机联系在一起。道德教育是公民教育的一部分，它集中于人的德性的培养，专门探究人的道德、伦理问题。有学者指出：“公民范畴及其内涵也表明，公民教育不仅仅是德育的一部分，也不应局限于政治教育，它是整个教育和“社会整体转型”的表征，是现代教育的根本特质，它决定了公民教育的实践逻辑和价值逻辑起点。”[3]公民不仅是教育的目标，更是推动教育发展、社会进步的主要力量。徐贲先生对此有一段精彩的论述：公民教育关乎论理、关乎政治、关乎责任、关乎爱国。公民教育还关乎教育自身的作用，教育到底是为了什么？是为了按照某个权利意志的规定去树立正确思想、坚持某某主义，还是为了造就更智慧、更道德的公民？如果是后者，那么公民教育的目的与民主政治的目的便是一致的。如果是前者，那么所谓的公民教育或国民教育便只能成为专制政治的臣民训练。公民教育的核心价值是自由、平等和尊严，而保证这些价值不受政治权力的侵犯的便是公民的政治自由。在公共交流、讨论和共识形成过程中实现的公民教育，它必须以民主政宪的公民自由和权利为条件，因为它本身就离不开公民们在现实日常生活中的自由思想、自由言论、自由交往和自由参与。[4]道德教育和公民教育是部分与整体的关系，虽然从历史上来看，尤其在中国，道德教育先于公民教育，但这恰恰说明了公民教育是一个整体（体系），它的出现、发展和成熟必须受制于其他部分发展。理解公民教育，是审视当前教育的文

[1]金生鉱.规训与教化.[M].北京：教育科学出版社，2004：133.
[2][德]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].邹进译，北京：三联书店，54.
[3]孙智昌.公民教育的逻辑起点.[J].教育研究，2011（11）：13-17.
[4]徐贲. 统治与教育：从国民到公民.[M].北京：中央编译出版社，2016.1；022.

化问题的前提，换句话说，公民文化作为主流文化而被忽视的现象，追其本质是因为大家对公民教育认识的偏差和不足，在公民文化域的道德教育，必然要求对人的培养是全面性而非个性的人的培养。

作者联系方式：

杜建群 通讯地址：贵州省贵阳市宝山北路 116 号（贵州师范大学教育科学学院）邮编：550001

联系电话：18984894659

电子邮箱：1027806496@qq.com

10-15 岁儿童公正世界信念能促进人生追求吗？[1]

——基于对中国 500 所九年一贯制学校的调查

杨其勇[1.2]

（1.成都师范学院 四川少年儿童组织与思想意识教育研究中心，四川儿童组织认同高水平研究团队，四川成都，611130；2.四川师范大学多元文化研究中心，四川成都 610068）

摘　要：根据中国中西部 6 个省市 500 所九年一贯制学校和 16440 个 10-15 岁儿童的调查数据，研究了儿童公正世界信念与人生追求之间的关系。公正世界信念对 10-15 儿童人生追求有显著的正向影响。公正世界信念每增加 1 个百分点可以增加 3.6 个百分点的人生追求。公正世界信念对农村儿童、对女童的人生追求尤其显著。

关键词：10-15 儿童；公正世界信念；人生追求；九年一贯制学校

一、引　言

人生追求是一个老而弥新的话题，从人类社会形成开始，人生究竟追求什么、人生应该达到何种境界、人要修炼到什么程度、人应该出世还是入世、人究竟应该世俗还是脱俗等系列之问，时至今日它依然是日常生活和学术研究中的须臾不能离开的主题。人生追求是一个人的人生观、价值观、世界观的综合体现。[2]随着我国改革开放的不断深入，社会主义市场经济体制的确立，儿童的人生观和价值观发生了深刻变化。一方面，当代儿童的思想道德状况和人生理想追求主流是好的，价值取向呈健康向上的趋势，自立、竞争、效率、民主、法律意识和创新精神明显增强，勇于探索、奋发进取的精神得以弘扬。另一方面，儿童人生价值取向中也存在不可忽视的消极因素。我国社会经济成分、组织形式、物质利益和就业方式的多样化，引发儿童的思想观念、价值取向的多样化；10-15 儿童尚未形成完整的、稳定的人生价值观念，在一些问题上常常表现出矛盾和多

[1]**作者简介：**杨其勇（1981-）男，重庆人，博士，副教授，四川师范大学在站博士后，主要从事教育基本理论研究。
联系方式：杨其勇，Tel:13981808879，E-Mail:kmjdyang@163.com，Address:四川省成都市温江区海科路东段 99 号。
[2]倪宝汉.略论科学教育与人文教育的融合[J].东北师大学报,2004,(4):144-148.

变状态；对西方价值观念抵制能力低，缺乏辩证认识的能力。

公正世界信念是美国心理学家 Lerner 最先提出的一个概念。[1]公正世界信念即相信所处的世界是公正的，人们得其所应得，所得即应得。然而在现实生活中这一信念常常受到各种不公正事件的威胁，公正世界信念可以帮助人们应对威胁、重建公正。[2]换而言之，公正世界信念即对现实世界是否是公正所持有的态度和信仰程度。从个体自我认识的发展出发，引导个体走向与他人、世界的关系之中，拓展个体人生的价值内涵，把个体引向对美好人生的追求，这实际上是教育的基本内涵。[3]“德智体美劳”五育并举的素质结构，一直是现代教育学的中心论题之一，其中德育为首又是我国历来所倡导的，我国泛指的大德育包括政治教育、思想教育、品德教育和价值观教育等等，尤其是近年来实施的社会主义核心价值观教育其实是大德育的一个重要内容。学校教育的目的首要是价值塑造，致良知，其次是传递知识。培养具有中华文化传统和世界见识并认同尊重社会主义核心价值观的“三位一体”的现代中国公民，应该是学校价值塑造的理想期待。社会主义核心价值观，公正是一个重要方面，事实上公正不单仅仅局限于社会理想层面，个人层面往往表现为个人对现实世界是否持有公正的信念，即他认为自己是否处于一个公正的世界中，公正世界信念被看作现代人的一种生活方式与安全状态，与现实人当前生活和未来命运密切相关。作为现实人的一种生活方式与秩序追求，它反映着现实人的生活立场与人生态度。

正是基于儿童的公正世界信念和人生追求的重要性关系，近年来，思想政治教育、德育、心理学等学科都对儿童公正世界信念问题产生了浓厚兴趣。主要关注到几个方面的问题：第一，儿童的公正世界信念的结构指标和测量方式如何？第二，儿童的公正世界信念的现状如何？第三，不同文化背景的人的公正世界信念有何差异？水平、功能和测量工具存在文化差异（吴佩君，2014；王恩界，2015）[4]。第四，公正世界信念如何影响心理健康[5]。第五，公正世界信念的作用是什么？然而较少有文献研究儿童公正世界信念和儿童人生追求的关系，实际上这属于对公正世界信念作用探讨的一个方面。

在国际学术探讨中，持公正世界信念的人能否增加和激发其良好的人生追求是颇具争议的话题。越来越多的儿童认为个人生活公正的世界里，公正世界信念能够激发他们对理想的追求。[6]公正世界信念与政治意识形态、信仰、社会宣传相关，影响到游戏规则

[1]杜建政,祝振兵.公正世界信念:概念、测量、及研究热点[J].心理科学进展,2007,No.9602:373-378.
[2]周春燕,郭永玉.公正世界信念——重建公正的双刃剑[J].心理科学进展,2013,v.21;No.14901:144-154.
[3]刘铁芳.自我认识的提升与个体价值精神的超越——论当代教育中的价值引导[J].高等教育研究,2006, (12):11-15.
[4]吴佩君,李晔.公正世界信念的文化差异[J].心理科学进展,2014,v.22;No.17111:1814-1822.王恩界,朱琳,龚崇雪.民族地区青少年民族认同与自尊的关系研究——以广西壮族自治区为例[J].民族教育研究,2015,v.26;No.12904:55-59.
[5]周春燕,郭永玉.家庭社会阶层对大学生心理健康的影响:公正世界信念的中介作用[J].中国临床心理学杂志,2013,v.2104:636-640.
[6]Parikh, Sejal B.; Ceballos, Peggy; Post, Phyllis. Factors Related to Play Therapists' Social Justice Advocacy Attitudes[J].

和人生未来发展的方向，[1]甚至，个人公正世界信念会影响到考试的成绩。[2]当遇到不好的事情发生在好人身上，对公正世界信念将是一次冲击，一个人的公正世界信念会直接影响到其情绪。[3]更多的人相信自己生活在一个公正的世界，使他们可以获得他们应得的，他们就越积极地维护一个公正世界的秩序，儿童的公正世界信念越强，对其越轨、作弊行为将会减少发生。[4]

与西方的研究相比，公正世界信念是个“舶来品”，中国对此的研究尚处于起步阶段，儿童的公正世界信念是否影响到其积极的人生追求？是否儿童公正世界信念水平越高则相应地增加其积极人生追求的水平。对于农村儿童和城市儿童而言，持有公正世界信念的儿童对其人生追求有何不同？公正世界信念是否更能促进农村儿童人生追求？对于不同性别的儿童而言，持有公正世界信念的儿童对其人生追求有何影响？本文试图对这些问题展开研究。这些问题的揭示，对我国儿童进行社会主义核心价值观教育具有重要的意义，对完善学校道德教育具有重要启示。

二、研究设计

（一）研究对象

本调查的主要对象是 10-15 岁儿童，主要是小学五六年级和初中学生。本次问卷被试的选取采用整群随机抽样的方法选择重庆市、四川省、河南省、湖北省、陕西省、山东省 500 所九年一贯制学校的儿童作为被试。共计发放问卷 20000 份，得到有效问卷 16440 份，回收率达到 82.2%左右。其中，男性 5850 人，占总人数的 35.5%，女性 10590，占总人数的 64.5%；城市儿童 5790 人，占总人数的 35.2%，农村儿童 10650 人，占总人数的 64.3%；小学五六年级儿童 7300 人，占总人数的 44.5%；初中生 9140 人，占总人数的 55.5%。

（二）研究工具

参考前人研究的量表和问卷，根据需要、符合效度、信度的前提下进行了修编。量表分为人生态度、人生意义、公正世界信念 3 个成熟的量表。量表均采用五点量表，具

Journal of Multicultural Counseling and Development, v41 n4 p240-253 Oct 2013.

[1]Peter, Felix; Dalbert, Claudia; Kloeckner, Nils; Radant, Matthias. Personal Belief in a Just World, Experience of Teacher Justice, and School Distress in Different Class Contexts[J]. *European Journal of Psychology of Education*, v28 n4 p1221-1235 Dec 2013.

[2]Peter, Felix; Kloeckner, Nils; Dalbert, Claudia; Radant, Matthias. Belief in a Just World, Teacher Justice, and Student Achievement: A Multilevel Study[J].*Learning and Individual Differences*, v22 n1 p55-63 Feb 2012

[3]Callan, Mitchell J.; Ferguson, Heather J.; Bindemann, Markus. Eye Movements to Audiovisual Scenes Reveal Expectations of a Just World[J]. *Journal of Experimental Psychology: General*, v142 n1 p34-40 Feb 2013.

[4]Donat, Matthias; Dalbert, Claudia; Kamble, Shanmukh Vasant .Adolescents' Cheating and Delinquent Behavior from a Justice-Psychological Perspective: The Role of Teacher Justice[J].*European Journal of Psychology of Education*, v29 n4 p635-651 Dec 2014

体“很不同意”、“基本不同意”、“无法判断”“很同意”“同意”五点，分别计分为 1、2、3、4、5 分。核心变量的因子分解及其内涵意义如表 1 所示。

1.人生追求

本研究把人生追求界定为人生态度和人生意义两个方面。第一，人生态度。人生态度量表主要是根据在杨宏飞[1]（2006）编制的“目标追求的入世、出世量表”重新修订。主要测量包括入世心理（拼搏精神、在乎结果 2 因子）和出事心理（包括平常心、低要求 2 个因子）。拼搏精神反映被测者努力奋斗积极进取的心理；在乎结果反映被测者在意奋斗结果，其情绪和情感易受成败左右；平常心反映被测者比较超脱，其情绪和情感不易受成败左右；低要求反映被测者通过降低要求满足自己心理。第二，人生意义。人生意义量表（meaning in life questionnaire）主要是参考了美国学者 Steger[2]（2006）编制测量人生意义的量表。该量表主要测量 2 个因子：人生意义体验和人生意义寻求。人生意义是指个体目前所体验和知觉自己人生意义的程度；人生意义寻求指个体积极寻求人生意义或人生目标的程度。

2.公正世界信念

公正世界信念量表主要参考了杜建政[3]（2007）编制的“公正世界信念量表”。该量表主要测量三个因子：终极公正（ultimate justice）、内在不公正（immanent injustice）、内在公正（immanent justice）。终极公正反映人们认识世界上所有事情的结局最终将使公正的；内在不公正主要反映的是人们认为已经发生过的或现有的事情是不公正的；内在公正主要反映人们认为已经发生的或者现在的事情是公正的。

表 1　核心变量因子分解

量表名称	一级因子	二级因子	三级因子
人生追求	人生态度	入世	拼搏精神
			在乎结果
		出世	平常心
			低要求
	人生意义	人生意义体验	
		人生意义需求	
公正世界信念	终极公正		
	内在不公正		
	内在公正		

[1]杨宏飞.目标追求的入世、出世心理测评初探[J].心理科学,2006,29(2):388,395-398.
[2]Steger, Michael F.; Frazier, Patricia; Oishi, Shigehiro; Kaler, Matthew .The Meaning in Life Questionnaire: Assessing the Presence of and Search for Meaning in Life[J].*Journal of Counseling Psychology*, v53 n1 p80-93 Jan 2006.
[3]杜建政,祝振兵,李兴琨.大学生公正世界信念量表的初步编制[J].中国临床心理学杂志,2007,15(3):239-241.

假设儿童的人生追求决定函数为：

$$RSZQ_i=F（G_i，S_i，D_i，Z_i）……（1）$$

其中，$RSZQ_i$表示i儿童的人生追求，G_i表示i儿童公正世界信念，S_i表示i儿童的性别，D_i表示i儿童的居住地，Z_i表示一组儿童和其他微观水平的特征向量。本文用于实证评估人生追求的模型为：

$$RSZQ_i=a_0+a_1G_i+a_2S_i+a_3D_i+a' Z_i+\varepsilon_i……（2）$$

其中，a_0表示常数项，a_1，a_2，a_3，a'都表示系数，ε_i表示误差项。

三、研究结果分析

（一）儿童公正世界信念与人生追求正相关

以 10-15 岁儿童的人生追求得分视作基础数量，模型 1 不包含任何控制变量，对儿童人生追求和持有的公正世界信念进行回归分析，模型 2 加入了 10-15 岁儿童的一组特征变量（性别和居住地），各解释变量的系数使用 Pearson 方法估算，共线性的问题使用方差膨胀因子检验。解释变量的相关系数都不超过 0.5，VIF 不超过 10，不存在严重的共线性问题。从模型 1 的估计结果可以看出，在没有加入其他变量情况下，儿童公正世界信念与人生追求之间呈正相关关系，且在 1%的水平上显著。从模型 2 的估计结果可以发现，加入 10-15 岁儿童的一组特征变量后，儿童公正世界信念与人生追求之间继续呈正相关关系，并在 1%的水平上显著。

表 2　10-15 岁儿童模型估计的结果—OLS

	模型 1		模型 2	
	系数	稳健标准	系数	稳健标准误
公正世界信念	0.583**	0.202	0.724**	0.216
儿童性别			0.018**	0.006
居住地			0.039*	0.017
Constant	3.981**	0.852	3.182**	0.916
R^2	0.005		0.034	

注：**、*分别代表系数的估计值在 1%和 5%的水平上显著

（二）儿童公正世界信念与人生追求关系稳健

为进一步检验儿童公正世界信念与人生追求之间的正相关关系是否具有稳健性，采用了两种方法。一是有序概率模型（Ordered Probit Model,OP）检验法，即把儿童人生追求作为有序变量，研究儿童公正世界信念与人生追求之间的相关关系。二是二值 Probit 模型（Binary Probit Model,BP）检验法，即把人生追求水平为“1”到“3”视为没有积极追求，赋值为“0”；把人生追求水平为“4”到“5”视为有积极追求，赋值为“1”；探讨儿童公正世界信念与人生追求之间的相关关系。

模型3与模型4对比，线性回归模型（OLS）结果和有序概率模型（OP）结果相比，除了回归系数具体值不同外，显著性和系数的正负方向性具有较高程度的一致性。儿童公正世界信念在1%的水平上显著，表明儿童公正世界信念与人生追求之间正相关。从模型4的估计结果可以发现，在采取二值Probit模型（BP）的情况下，公正世界信念对儿童人生追求的影响系数在1%的水平上显著，说明儿童公正世界信念与人生追求之间具有正相关关系的结果是稳健的（见表3）。

表3　10-15岁儿童的估计结果

	模型3-Ordered Probit		模型 4-Binary Probit Model	
	系数	稳健标准误	系数	稳健标准误
儿童公正世界信念	0.271**	0.118	0.452**	0.158
儿童性别	0.201**	0.005	0.027**	0.006
居住地	0.102	0.008	0.014	0.014
Pseudo-R^2	0.057		0.136	

注：**、* 分别代表系数的估计值在1%和5%的水平上显著

然而，虽然儿童公正世界信念与人生追求之间具有正相关关系，但可能存在虚假相关，即可能存在非常重要的未被观察到的遗漏变量同时影响了人生追求与公正世界信念，使得人生追求与公正世界信念之间呈现出显著但虚假的相关。

为检验模型中公正世界信念与人生追求之间是否存在遗漏变量同时影响了人生追求与公正世界信念，引入“同一区县内其他2-5所样本学校的儿童公正世界信念水平的均值”作为工具变量进行多重检验。作为工具变量自身必须满足相关性和外生性的要求。在相关性方面，中国绝大多数的儿童都受同样的文化熏陶，在同一个区域内生活学习，持有相似的公正世界信念。同区域内的其他学校的儿童公正世界信念均值和一般儿童公正世界信念是正相关的。分析结果表明，同一区县内其他2-5所学校的儿童公正世界信念均值和公正世界信念之间存在非常显著的正相关关系。在内生性方面，同一区县内其他2-5所学校的儿童公正世界信念均值不会间接影响整个学校样本10-15岁儿童的人生追求。同一区县内被调查的5所学校往往分布在不同的乡镇，两个学校之间的最远距离在30公里以上，公正世界信念之间交互作用并不存在。因而，同一县内其他2-5所学校的儿童公正世界信念均值对儿童人生追求的影响仅仅通过与公正世界信念相关来实现。

回归分析中，Sheas Partial R^2的值为0.162，稳健F统计量值为201.780，P值为0。根据实证经验，“弱工具变量”只要F值在10以上就可以避免问题。并且，如果2SLS存在“弱工具变量”时，必然会引发“显著性扭曲”（Size distortion），故此，假设“显著性扭曲”（Size distortion）存在，那么就需要进行沃尔德检验，名义显著性水平（normal size）设定为5%。本研究经过沃尔德检验，最小特征值为216.831，大于

任何一个临界值（5.53～16.38）的区间，接受“真实显著性水平”（True size）（10%～25%），拒绝弱工具变量存在的假设。所以，可以利用该工具变量，检验公正世界信念变量的内生性问题。

经过 Durbin-Wu-Hausman 检验，P 值为 0，异方差稳健的 DWH 检验，P 值为 0 接受公正世界信念是内生变量的假设。表 4 模型 5 呈现了使用工具变量后估计出的结果，与 OLS 估计法比较，公正世界信念系数的符号方向没有变化，在 1%的水平上显著。

表 4　10-15 岁儿童的估计结果－2SLS

	模型 5-2SLS		模型 6-2SLS	
	系数	稳健标准误	系数	稳健标准误
公正世界信	3.454**	0.649	3.672**	1.272
儿童性别	0.043**	0.008	0.043**	0.015
居住地	0.017	0.017	0.017	0.032

注：**、* 分别代表系数的估计值在 1%和 5%和的水平上显著

同一学校内个人之间人生追求可能与教育环境发生隐性，存在一定的相关和趋同性，即所谓的“簇内相关”（Within-cluster correlation）。为克服此问题，需要进一步采用稳健簇差异估计量（Robust cluster variance estimations）处理估算模型时的标准误差。根据表 6 模型 6 估计的结果并与模型 5 的估计结果进行比较发现，公正世界信念对儿童的人生追求依然具有显著的正影响。根据模型 6 的估计结果，公正世界信念的系数为 3.672，表明公正世界信念每上升 1%，儿童人生追求增加 3.67%。因此，公正世界信念与人生追求不存在虚假相关。

（三）就城市与农村而言，持有公正世界信念的农村儿童对人生追求更显著

表 5 列出的是分别对城市儿童和农村儿童进行估计得出的结果。对于农村儿童，公正世界信念对其人生追求具有非常显著的正向作用，在 1%的水平上显著，与对总样本分析得出的结论相一致。对于城市儿童，尽管公正世界信念对其人生追求的影响系数要大于公正世界信念对农村儿童人生追求的影响系数，但不显著，这表明公正世界信念对城市儿童人生追求没有显著的影响。

表 5　城市儿童与农村儿童分开估计的结果－2SLS

	城市儿童		农村儿童	
	系数	稳健标准误	系数	稳健标准误
公正世界信念	3.562	1.366	3.055**	1.154

注：**、* 分别代表系数的估计值在 1%和 5%的水平上显著

就具体维度而言，在“公正世界信念”的 3 个领域中，第 1 个领域“终极公正”、第 2 个领域“内在不公正”、第 3 个领域“内在公正”的得分上，居住在城市和学校的儿童在“终极公正”（M=3.4894/3.7919，P=0.000<0.01）、“内在不公正”（M=3.7559/2.8461，

P=0.006<0.01)、“内在公正”（M=3.2909/3.4207，*P*=0.001<0.01）等 3 领域上存在显著差异。这说明农村儿童比城市儿童更有“终极公正”、“内在公正”；城市儿童比农村儿童具有更多的“内在不公正”。[1]（见表 6 所示）

表6 “公正世界信念”维度的居住地差异检验

	居住地	M±SD	T	P
终极公正	城市	3.4894±0.79933	-7.077	0.000
	农村	3.7919±0.83333		
内在不公正	城市	2.7559±0.59882	-2.755	0.006
	农村	2.8461±0.64582		
内在公正	城市	3.2909±0.68707	-3.413	0.001
	农村	3.4207±0.75344		

在“人生态度”的 4 个领域中，第 1 个领域“拼搏精神”、第 2 个领域“在乎结果”、第 3 个领域“平常心”、第 4 个领域“低要求”的得分上，城市学校儿童和农村儿童在“拼搏精神”领域上存在极其显著差异（M=3.2478/3.4841，*P*=0.000<0.01)。这说明农村儿童比城市儿童更有拼搏精神。（具体见表 7）

表 7 “人生态度”维度的居住地差异检验

	居住地	M±SD	T	P
拼搏精神	城市	3.2478±0.77801	-5.888	.000
	学校	3.4841±0.76329		
在乎结果	城市	3.4575±0.78233	1.469	.142
	学校	3.3943±0.84623		
平常心	城市	3.4427±0.91070	1.848	.065
	学校	3.3578±0.86903		
低要求	城市	2.9803±0.98321	-1.560	.119
	学校	3.0615±1.01099		

在“人生意义”的 2 个领域中，第 1 个领域“人生意义体验”、第 2 个领域“人生意义探寻”的得分上，城市儿童在“人生意义体验”领域上存在显著差异（M=3.3807/3.4795，*P*=0.015<0.05)。这说明农村儿童比城市儿童更能体验到人生意义。（具体见表 8）.

表 8 “人生意义”维度的居住地差异检验

	居住地	M±SD	T	P
人生意义体验	城市	3.3807±0.84984	-2.437	.015
	农村	3.4795±0.73285		
人生意义寻求	城市	3.6741±0.84445	-0.964	.335
	农村	3.7132±0.73388		

（四）就男女性别而言，持有公正世界信念的男性儿童对人生追求更显著

[1]“内在不公正”是反向计分。

表 9 列出的是分别对男童和女童进行估计得出的结果。对于女童，公正世界信念对其人生追求具有非常显著的正向作用，在 1%的水平上显著。对于男童不显著，这表明公正世界信念对男童人生追求没有显著的影响。

表 9　男童与女童分开估计的结果－2SLS

	男童		女童	
	系数	稳健标准误	系数	稳健标准误
公正世界信念	3.571	1.261	3.655**	1.322

注：**、* 分别代表系数的估计值在 1%和 5%的水平上显著

对于公正世界信念为什么能够显著影响女童的人生追求，而不能显著影响男童的人生追求的一个可能的解释是：对于女童，她们更多认为处于社会的弱势地位，需要持有对社会公正的稳定的心理期待，更能激发自己的人生意义和人生态度。而对于男童，他们整体处于社会优势地位，世界公正世界信念并不能直接促进其人生追求。

具体就公正世界信念的 3 个领域而言，统计结果显示（见表 10），第 1 个领域“终极公正”、第 2 个领域“内在不公正”、第 3 个领域“内在公正”的得分上，男女儿童在“内在不公正”（M=2.6922/2.8853，*P*=0.000<0.01）、“内在公正”（M=3.4394/3.3371，*P*=0.007<0.01）等领域上存在显著差异。这说明女童比男童更加具有“内在不公正”，男童比女童更加具有“内在公正”。女童如果持有较高的积极的公正世界信念，尤其是终极公正世界信念，能够显著提高其人生追求，会积极的去面对未来，更相信通过自己的努力能够获得人生的发展。

表10　“公正世界信念”维度的性别差异检验

	性别	*M*±*SD*	*T*	*P*
终极公正	男	3.6542±0.96130	-0.932	.351
	女	3.6943±0.74726		
内在不公正	男	2.6922±0.66140	-6.001	.000
	女	2.8853±0.59798		
内在公正	男	3.4394±0.81874	2.699	.007
	女	3.3371±0.67998		

具体就人生追求而言，统计结果显示（见表 11），在“人生态度”的 4 个领域中，第 1 个领域“拼搏精神”、第 2 个领域“在乎结果”、第 3 个领域“平常心”、第 4 个领域“低要求”的得分上，男女儿童在“拼搏精神”、“在乎结果”、“平常心”、“低要求”4 领域上均存在显著差异（M=3.5486/3.3105，*P*=0.000<0.01；M=3.5056/3.3624，*P*=0.001<0.01；M=3.4526/3.3406，*P*=0.014<0.05；M=3.1546/2.9622，*P*=0.000<0.01）；说明男童比女童更具有拼搏精神，更在乎结果、更有平常心态，女童更能够适当降低要

求来满足自己。

表11 “人生态度”维度的性别差异检验

	性别	*M*±*SD*	*T*	*P*
拼搏精神	男	3.5486±0.84456	5.985	0.000
	女	3.3105±0.71955		
在乎结果	男	3.5065±0.86790	3.392	0.001
	女	3.3624±0.79326		
平常心	男	3.4526±0.97692	2.453	0.014
	女	3.3406±0.82844		
低要求	男	3.1546±01.02938	3.743	0.000
	女	2.9622±0.97520		

统计结果显示（见表 12），在“人生意义”的 2 个领域中，第 1 个领域“人生意义体验”、第 2 个领域“人生意义探寻”的得分上，男女儿童在“人生意义体验”（M=3.4904/3.4117，*P*=0.050=0.05）、“人生意义寻求”（M=3.7441/3.6621，*P*=0.043<0.05）领域上存在显著差异。这说明男童比女童更能体验到人生意义和更能够主动寻求自己的人生意义。

表12 “人生意义”维度的性别差异检验

	性别	*M*±*SD*	*T*	*P*
人生意义体验	男	3.4904±0.76192	1.963	0.050
	女	3.4117±0.77946		
人生意义寻求	男	3.7441±0.84845	2.028	0.043
	女	3.6621±0.73632		

四、研究结果讨论

儿童正处于人生发展奠基阶段，精神的培育是最为重要的，为最终成为道德高尚，能力卓越、国家需要的人才奠定根基，也为个人具有人生追求，情感圆满，获得自由奠定牢固基础。所以培养积极儿童积极精神，对世界持有公正世界信念，促使儿童自我成长和国家发展的事业，是大事、是急事。

第一，关于人生追求。人生追求包括人生态度和人生意义两个方面。“人生态度”是衡量个人精神的核心指标之一。一个人拥有积极向上的、乐观的人生态度和一个人具有压抑消沉自暴自弃的人生态度，显然精神状况是不一样的。好的人生态度是其成功人生追求、快乐成长、学业进步、品德发展的前提。就“人生态度”而言，笔者参考了前人的研究成果，把其分为“拼搏精神”、“在乎结果”、“平常心”、“低要求”这四个维度。研究结果显示，儿童的“拼搏精神”、“在乎结果”、“平常心”、“低要求”这四个维度在

在“居住地”、“儿童性别”上都存在着差异。结果说明现在儿童“拼搏精神”发展受到居住地、儿童性别等客观因素的制约。人生意义的追寻和体验是自我精神发展的必要基础。如果体验不到人生的意义，或者没有寻求人生意义的动机，没有一定的目标追求和一种生存的情怀，那么人就会陷入“精神危机”。就“人生意义”而言，把人生意义分为“人生意义的体验”、“人生意义的寻求”两个维度。研究结果显示，儿童的“人生意义的体验”、“人生意义的寻求”在“居住地”、和“儿童性别”上都存在着差异。

第二，有关“公正世界信念”的讨论。“公正”的讨论是千古话题，从古希腊亚里士多德到现代的哈耶克、罗尔斯都在论说“公正”问题，并都赞同“公正”是一切伦理道德的基础。公正具有客观性和主观性，公正既是一种社会制度安排，也是个人的主观体验。公正世界信念是一个人对社会现实和现状以及社会未来的期待和可能所作出的判断与自我信仰。一些人认为社会是公正的，哪怕暂时不公正但社会发展的终极一定是公正，个人的发展机遇大于挑战，对未来充满信心；一些人认为社会是不公正，充满阴暗和邪恶，个人的发展布满荆棘和富有挑战。所以，公正世界信念关乎一个人的精神状况和未来去向，是人良好精神培养的一个重要方面。就公正世界信念而言，把其分为“终极公正”、“内在公正”、“内在不公正”三个维度。研究结果显示，儿童的“终极公正”、“内在公正”、“内在不公正”在“居住地”、 “儿童性别”上都存在着差异。[1]

第三，持有公正世界信念能够显著增加其人生追求。农村儿童如果持有较高的积极的公正世界信念增加能够显著提高其人生追求，会积极的去面对未来，更相信通过自己的努力能够获得人生的发展。而城市儿童的世界公正世界信念增加则难以显著提高其人生追求。城市儿童相对家庭条件较好，父母较有资源，对自己的要求明显宽容。对于农村儿童，他们所关心的是物质生活的问题，他们更寄希于依靠世界公正世界信念来给提供心理安全，从而更好的依靠自己的努力追求达到自己的物质满足，获得幸福感。而对于城市儿童，他们物质生活相对稳定，心理具有稳定的安全感，公正世界信念虽得分很高，但并不能成为促进他积极人生追求的理由。所以，公正世界信念能够非常显著影响农村儿童的人生追求而不能显著影响城市儿童的人生追求。前人对公正世界信念和幸福感的关系也可以佐证如此的理由。公正世界信念对其对生活满意度和积极情感具有显著的正向预测作用,公正世界信念水平越高越幸福（将奖，2013）[2]。越相信世界是公正的，更倾向于相信自己已经或即将受到的对待是公正的,最终提升幸福感。（张莉，2011）[3]公正世界信念能够缓冲压力,保护心理健康,促进个体对长远目标的追求（王国芳，2015）。

[1]邓达,杨其勇.学校德育课程的精神视界[M].北京:人民出版社,2014:62-79.
[2]蒋奖,王荣,张雯.“蚁族”群体的公正世界信念与幸福感研究[J].心理发展与教育,2013,v.29;No.11902:208-213.
[3]张莉,申继亮.农村留守儿童主观幸福感与公正世界信念的关系研究[J].中国特殊教育,2011,No.13206:78-82+88.

1

五、结论

本文运用中国中西部 6 个省市 500 所九年一贯制学校的 16440 个 10-15 岁儿童的调查数据探讨了公正世界信念与人生追求之间的关系。我们的研究结果显示：

第一，就居住地而言，农村儿童比城市儿童更有拼搏精神、更能体验到人生意义，更有“终极公正”、“内在公正”。就性别而言，男童比女童更具有拼搏精神，更在乎结果、更有平常心态，女童更能够适当降低要求来满足自己。男童比女童更能体验到人生意义和更能够主动寻求自己的人生意义。女童比男童更加具有“内在不公正”，男童比女童更加具有“内在公正”。第二，对于全部 10-15 岁儿童，公正世界信念的提高能够增加其人生追求，且这种正向影响的显著程度比较强。第三，公正世界信念与农村儿童人生追求之间存在显著的正相关关系，而与城市学校儿童人生追求之间的关系不显著。

研究表明，公正世界信念建设能够增加儿童的人生追求，公正世界信念每上升 1%，儿童人生追求增加 3.67%。这为进一步完善公正世界信念建设的必要性提供了比较有力的实证研究的证据。20 世纪 80 年以来，在儿童负担重、学生学习压力大，成就感不显著，尤其是对这个现实世界是否公正性充满不确定性，对自己努力学习是否以后有好的出路充满了疑惑。没有公正的世界信念，就没有儿童的安全感，让儿童持有公正世界信念，对于学生积极的人生追求和具有健康的精神成长具有重要意义。努力让现实充满公正，努力让儿童坚信世界是公正是学校教育面临的一项长期课题。本研究还表明，公正世界信念对农村儿童人生追求影响非常显著。学校教育尤其要关注农村儿童，让他们坚定世界是公正的信心，从而更好具有积极的人生追求。

由于我们的调查样本主要来自中国中西部地区，本项研究得出的相关结论是否适用于学校，还有待进一步的研究。对公正世界信念影响人生追求的传导机制、分有机制，需要进一步研究。

[1]王国芳,孟祥凤.公正世界信念的功能及其教育意义探析[J].全球教育展望,2015,v.44;No.33607:61-68.

从“合作意识”到“集体意识”：当代德育目标的应然转变[1]

辛治洋

（安徽师范大学教育科学学院安徽芜湖 241000）

内容摘要：集体意识是小学教育阶段的德育目标，但却逐渐被“形成合作意识”所侵蚀和侵占。集体意识教育的教育目标是形成受教育者的共同目标与身份意识。这无论是具体路径，还是教育目标上，都不是“形成合作意识”所能实现的。“集体意识教育”基于马克思主义关于真实共同体的理论构想，是对人类存在形式和核心价值的实现，迫切需要基础教育的德育实践目标转变。

关键词：集体意识教育；合作意识教育；德育目标；真实共同体

2005 年《教育部关于整体规划大中小学德育体系的意见》中规定，“小学教育阶段德育目标是：教育帮助小学生初步培养起爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱社会主义的情感；树立基本的是非观念、法律意识和集体意识。”然而，在当前我国中小学的德育实践中，“集体意识”及其相关概念却处于濒临灭绝的边缘。耐人寻味的是，“培养团结互助的良好品质”、“形成合作意识”等词汇如雨后春笋般，频频出现在政策文本和教学用语中[2]，成为克服受教育者唯我独尊的心态和自我中心意识的方法与目的。

一、“形成合作意识”正在侵蚀“集体意识教育”的土壤

基础教育让学生形成“乐于合作”、“团结互助”的途径主要有二：一是在学科课程中的欣赏课文中的（不）合作情景、体察文中主人的（不）合作的情感、明晰各类合作价值等；二是在各类活动中的表明合作意愿、体验合作价值和不合作的问题等等。在上述两个途径中，学生有着旁观者（评论者）和参与者（体验者）的区别。课文中的故事一般呈现出美好的结局，而学生参加的活动却往往需要直面诸多问题。但就“培养合作意识”的目标来说，两者并没什么实质性区别。鉴于各基础教育学校的活动千差万别，

1本文系国家社会科学基金 2013 年度教育学青年课题“少年儿童集体意识教育的理论与实践研究”（项目编号：CEA130141）研究成果。

2《基础教育课程改革纲要》提出“培养学生……交流与合作的能力”；《品德与生活》（2011 版）提出“关心他人，友爱同伴，乐于分享与合作”、“获得合作、协商、对话、分享、尊重的思想方式和行为方式。”《品德与社会》（2011 版）提出“养成……热爱集体、团结合作、有责任心的品质”、“与他人平等地交流与合作，积极参与集体生活”。

但使用的学科教材却大致相同，下面就以小学学科课程《语文》（人教版）为例[1]，梳理出以团结合作为主题的课文 20 余篇。这 20 余篇课文按照其内容又可以两类。

第一类课文试图表明：个人的力量是有限的，只有基于合作意识的协调和协力，个人才能得以保存和实现自己的最大利益。相反，任何人对整体利益的无视和伤害最终也会伤害自身的利益。第二册的《识字五朗诵》认为，人多计谋广、心齐力量大（泰山移），能够实现个人（一花独放）无法实现的成功（春满园）。通过人的思想和力量集聚，能够完成自我保全和扩张的任务。后续课文将这种合作产生的利益最大化分为了三种情境：第一种情境是所有的合作者没有多少特质区别，只需要做举手之劳的事，如同第八册《搭石》中的人们把“搭石”和“背老人”看成理所当然的事，从而“联结着乡亲们美好的情感”。也有一类合作依然没有合作者的特质之分，却有着合作者的先后之别。如第五册《一次成功的实验》的三个学生并无个体差异，也没高低贵贱之分，但只有合作才能共赢。合作就是合作者要有先后秩序，争先恐后不行，相互谦让也不行。然而，第二册《看电视》却在显示着一个家庭成员割舍自己爱好的谦让，这种谦让描绘出一段全家人都看电视的“奇妙”。第二种情境是合作者有着不同特质和角色，正如第五册《矛和盾的结合》所揭示，矛和盾都有着对方无法取代的特质，但“谁善于把别人的长处集于一身，谁就会是胜利者”，也如第九册《狼牙山五壮士》班长、副班长、战士、小战士等不同身份和能力的人所表现出来的不同担当和作为一样，更如同第六册《检阅》的队伍中因为容纳了“靠拄拐走路”“这个小伙子”的“这些小伙子”一样。第三种情境是如果一个群体内的人只懂得享受或索取而缺少奉献的话，其对集体利益的无视和伤害最终也会伤害自身的利益。第二册《美丽的小路》表明，只有大家共同打扫和维护，鸭先生屋前的小路才会给每个人带来便利和美观；第六册《一个小村庄的故事》也表明，如果村庄的几十户人家只知道提斧上山砍树，最终咆哮的山洪将会把斧头、靠斧头得到的一切和整个村桩化为乌有。课文没有出现，但在学校和少年儿童身上经常发生的案例是个别同学搭便车行为。比如，他的行为在破坏整个班级的教学秩序，但他却享受着别人维护班级秩序带来的益处。

第二类课文试图让学生欣赏的是群体内人与人之间的团结互助关系，具体又分为四种情境：第一种情境是每个人的生存方式、构成要素、价值能力等都有其独特价值，都不应该被别人所忽视、取代和占有。如第三册的《从现在开始》狮子让尊重每个动物“自己习惯的方式过日子”的猴子当上了“万兽之王”，第二册的《棉花姑娘》让大家认识到不同的动物拥有各自的不可取代的能力，如同第二册《小壁虎借尾巴》所反映了不同

1当然，任何一个文本都可以做多重解读。比如《狼牙山五壮士》也可以做爱国主义主题的解读，《从现在开始》也可以做民主选举和团队管理的解读。这里主要是从群体关系的角度进行解读，不涉及也不排除其他解读的可能。

动物的尾巴都有各自不同的作用一样。相反，第五册的《字典公公家里的争吵》和《狮子和鹿》、第六册的《陶罐和铁罐》、第七册的《尺有所短寸有所长》等让大家认识到各自“不要把个人作用片面强调”，更不应该因为自己的作用和成绩而奚落和瞧不起别人。第二种情境呈现出“人人为我，我为人人”的美好意境。第五册《爬天都峰》的“一老一小真有意思，都会从别人身上汲取力量”。无独有偶，第十册《自己的花是让别人看的》呈现了德国人“在屋子里的时候，自己的花是让别人看的；走在街上的时候，自己又看别人的花”的耐人寻味境界。至于为什么帮助别人？有三篇课文从不同角度给出了答案：第二册《胖乎乎的小手》的答案是别人“喜欢”被帮助；第八册《将心比心》的答案是我也希望得到别人的“宽容与理解”。[1]第六册《她是我的朋友》的答案是朋友之间的付出不需要理由，只是因为“她是我的朋友”；第六册《妈妈的账单》的答案也是家庭成员之间的付出不应该索取报酬。第三种情境是指导如何帮助别人和如何回报别人。第二册《小伙伴》认为，除了担心、责备、分析之外，还有一种帮助是分享；第六册《可贵的沉默》认为，有一种回报父母的方式是不被父母察觉的方式了解、多种多样的表达爱的方式祝贺父母的生日。此外，还有第四种情境，且都是通过战争年代的故事呈现的，即以自己生命的代价保全别人的生命，如第二册的《王二小》、第八册的《黄继光》、第九册的《狼牙山五壮士》、第十册的《金色的鱼钩》等。课文没有出现，但在学校和少年儿童身上经常发生的案例是一个群体（班级）内的竞争性资源，如有限的三好学生指标、班干部指标、参加外出比赛的机会等，该不该争取、如何争取的问题。

上述课文通过寓言、诗歌、童话、记事等多种文学手法，向学生传递着关于团结合作的基本信息：每个人的力量是有限的，所以我们要团结和合作；每个人又是具有独特存在价值的，所以我们要相互尊重并学会帮助对方的方法。同时，完美合作的意境是耐人寻味的，而没有合作的伤害是对所有人的伤害。在这样的课文主旨中，合作关系就是人与人之间的最佳关系，形成合作意识自然也就成了德育的核心命题。

二、共同目标与身份意识：集体意识教育的教育目标

如果“形成合作意识”的确能带来上述美妙效果，那么它取代集体意识教育也就成了顺理成章的事情了。甚至有人因此认为，集体意识教育并没有消失，只是换了一个与国际接轨的词汇而已。然而，“合作意识”并非“集体意识”，正是“形成合作意识”遮住了“集体意识教育”应有的光泽和价值。在这种背景下，重提集体意识教育，就必须首先澄清集体意识教育的价值逻辑和教育目标。

1《语文》课文没有涉及到，但在少年儿童周围经常发生，与此类似的情境还有：我需要原谅别人的错误，如同我希望别人宽恕我的错误一样。

在人类的价值思维中，人与人的关系有以下四种解读范式：第一种是人我不分，或者说他人属于自我。在这种理解范式中，他人都是工具，只有自己才是目的。每个人可以根据他本人的喜恶进行随意的欺骗、挪用、舍弃和杀戮。这种俗称个人主义的人我理解范式虽然在理论上不可说，但在实际生活中或多或少有其存在的空间。如果说第一种理解范式是自然存在，而第二种理解范式则是其人为的变体。它不公开但却先在地承认每个人都是自私的，理论设计上也继续维持着对人性自私的假设。不过，为了克服自私带来的恶果，它期待每个人看重别人的私利超过自己的私利，包装和宣传“毫不利己专门利人”的道德榜样，这类人际理解范式可以统称为利他主义。利他主义其实就是利己主义的升级版，与利己主义相比，它只是将自私的权利交给了他人，而成就自身的道德。在学术界，这两种理解范式也被统称为整体主义思维范式。第三种理解范式则是公开承认每个人都是自私的，但前提是一切人自私权利是每个人自私的前提，产生了以个体（不是个人）为单位的理解范式：个体主义。在个体主义理解范式中，集体不过是程序性存在，个体才是根本。前三种理解范式都寄生于人的单子式存在价值，每个人在本质上都是自足的，唯一的区别是前两者的切割线是人我，第三者的切割线是人人。第四种理解范式认为，人的生活可以划分为物质生活和精神生活，在技术发达的今天，物质生活或许可以自足，但精神生活却一直以共在为前提。或者说，共在先于存在，共在是存在的条件。[1]第四种理解范式直接将每个人与一切人相关联，在共在理念下理解共存的内涵。

比如在一次长跑比赛中，上述四种理解范式的区别在于：第一种理解范式默认只有自己才能是优胜者，其他人存在的价值都是为了烘托我的胜出。赢了就欢天喜地，输了就哭闹耍赖。第二种理解范式也默认每个人都想着自己胜出，但在“友谊第一比赛第二”的宣传教育下，每个人都藏掖着自己的胜出欲望。胜出的一定要归因于失败者的谦让。第三种理解范式首先就承认每个人都想着自己胜出，且认为每人都有胜出的权利。从而制定一种规则，从而让最终的胜出者是凭个人能力而非其他因素。在第四种理解范式中，胜出不仅仅是胜出者的胜出，也是所有人的“更快”的实现。对于胜出者而言，他不仅可以沉浸在自己的喜悦中，还应该感激其他的参与者。这并非感激对方的谦让，而是感激对方的参与。因为正是所有人的对“更快”的追求和共同参与才赋予了胜出的价值，也正是所有人对规则的遵守才使得胜出成为可能。对于其他参与者而言，参与不仅仅是为了自己胜出，也是对共同规则的维护，和对“更快”的向往和追求。

第四种理解范式就是集体意识的理解范式。拥有集体意识的人在思维方式上有两个显著特征：

首先，有共同目标而非只有个人目标

1赵汀阳. 第一哲学的支点[M].北京：生活.读书.新知三联书店.251.

根据是否相似与冲突，我们可以将人的行为目标划分为三类：一类是排他的独享性目标。我的获得即意味着你的失去。第二类是互惠的分享性目标，我与你共同实现各自目标，包括相同（并非共同）目标的直接互惠和不同目标的间接互惠。第三类是共同的共享性目标。只有大家共同拥有才能实现每个人的拥有。三类目标往往能出现在同一事件中。比如在马路上行车：在某一固定时刻，马路的某块地段即为某辆车所独占，在拥堵时见缝插针，就是一种排他性目标的实现过程。会车时低速让对方是一种具有相同目标的互惠行为，都是为了方便快速地达到各自的目的地。所以，靠右行驶就类似于制度性的目标分享，因为它在最大程度上保证了各行其便。实现马路通畅是共享性目标，因为它既是每位驾驶员所需要的，也是超越了每位驾驶员的公共理念。虽然它的存在不取决于某位驾驶员是否遵守，但每位驾驶员的遵守又是它顺利实现的条件。

共享性目标即为共同目标，独享性目标即个人目标。共享性和独享性目标是从个体角度提出来的，共同目标和个人目标是从集体角度提出来的，两者是一体之两面，是集体意识的基本特征之一。如果基于互惠性目标，则陷入了“合作”意识；如果基于排他性目标，则陷入了“利己”或“利他”意识。但在一定程度上，共享性目标并不排斥且能包容互惠性目标，也能统整部分排他性目标。比如，基于为班级选出最理想的代表的共享性目标，可以包容选出的代表可以更好地为我服务的互惠性目标，也可以统整“我”争取成为理想的代表的排他性目标。可见，共同目标与其他目标的关系并非全是水火不容的关系，而是词典式的序列关系：首先必须是共同目标，其次可以包容不与共同目标相冲突的个人目标。与个人目标不同的是，共同目标既是每个人的目标，也是所有人的目标。这一点，从道德领域与马克思“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”这个历史唯物主义命题遥相呼应。

其次，有身份意识而非只有身份证意识

身份和身份证是个比喻。有身份证的人，类似于强调自己的消极自由。赛亚·伯林说：“若无人干涉我的活动，则通常说我是自由的。”有身份证的人，对消极自由的演绎已经超出了伯林的“免于干预”的原意，而只是强调：该我享受的，除非我主动放弃，否则都得是我的（甚至即便我放弃你都得为我留着）；该我承受的，除非引起公愤（他人阻碍），否则我都可以不承受。有身份证的人完全凭着自己的喜好做事，如果突发奇想想做卫生，哪怕本该属于别人值日，他也会越俎代庖；如果突然想着去看电影，哪怕本该他一起做值日，他也会偷着溜走、或找个借口请假。在有身份证的人看来，只要你没有开除我的可能，我就可以一直随心所欲下去。甚至，当你没有开除我的时候，我已经持有身份证远走高飞。对于有身份证的人而言，他不隶属于任何群体，但他可以在任何群体中，他不需要为这个群体负责，但群体得为他负责。

有身份的人的身份是属于某个特定集体的，没有特定的集体就没有特定的身份。所以，集体立场是有身份人的基本立场。对于有身份的人来说，他一直都处于积极主动状态，但却能在不同的时间与场合值守不同的角色，这些都是因为时空变化带来的集体转换，因为能力条件影响的集体身份。“个人的出发点总是他们自己，不过当然是处于既有的历史条件和关系范围内之内的自己。”[1]在集体中他当仁不让，在实现了自己最大价值的同时也实现了集体最大的价值。对于有身份的人来说，思考问题的出发点首先是集体行动的便利与每个人的价值实现，而不是我该取舍多少。所以，有身份的人关注的是集体中每个人的尊严和价值，为了尊严和价值，他制定或遵守规则，然后依据规则做自己的分内之事，承担分内职责。

有身份的人似乎经常在谦让，但这种谦让不能简单地理解为对个人利益的放弃，而是对集体中每位存在者身份和自由的尊重。这正如孔子所言：“君子无所争。必也射乎！揖让而升，下而饮，其争也君子!”所以，有身份的人在竞争中，不担心竞争对手的强大，因为正是他的强大提升了我和我俩竞争的价值，也赋予了输赢双方的尊严；而有身份证的人在竞争中，时不时的在想着剥夺对方的身份证，用对方的低劣来凸显自己的水平。在这个意义上说，我们很多的球迷不能称为球迷（他们只是球队的迷），每次比赛他们欣赏的不是那射门的精彩，那配合的巧妙，而是着急于对手为什么还没有罚下场？想着对手能不能自摆乌龙？对于有身份证的人来说，每次分配与竞争都是一次煎熬，都在想着我的胜出和对手的放弃；而对于有身份的人来说，每次分配与竞争都是一次享受，享受着游刃有余的游戏规则和做人的尊严。从这个意义上说，有身份证的人与有身份的人的差别是动物与人的差别，是他主与自主的差别，是虚假的集体与真实的集体的差别。有身份证的人想着的永远是自己、属于自己的东西和严防自己的付出，眼中没有其他人，没有群体和集体概念；而有身份的人想着的是共存共荣、存在的便利、付出与享受的尊严和价值。

在上述识别特征中，共同目标立足于个体的集体识别，身份意识立足于集体的个体识别，两者相辅相成，构成了集体意识的基本内涵。

三、“形成合作意识”与“集体意识教育”貌合神离

通过上述分析，我们不难看出，无论是“形成合作意识”的具体路径，还是“形成合作意识”的教育目标，在逻辑和事实上都与“集体意识教育”背道而驰。

（一）“形成合作意识”的具体路径与集体意识教育貌合神离

1中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第一卷).北京：人民出版社，2009.12:571

既然是合作，那就意味存在着不同的合作者。而合作者的不同绝不仅仅是因为躯体不同，而是因为我们假设了不同躯体的背后总蕴藏着不同的收益和投入计算。在上述“形成合作意识”的课文中，群体中的每位个体至少需要面对自我、他人（每个）和整体等三个计算单位，每个计算单位又需要接受投入和收益的双重考量。所以，在一个群体当中，合作不过是博弈的产物。博弈产生多套行动方案，合作不过是其中的一种，且往往并非个体理性会选择的一种。对于博弈中的个体而言，他是否愿意与他人和集体合作，我们可以穷举以下几种可能：

第一种是，我可以独立完成，不需要与人合作。如独立上下学，独立完成作业；

第二种是，我可以独立完成，但如果合作的话；（1）将能降低合作中每位参与者的成本。如农村偏远地区的每个家庭都需要接送孩子去学校，如果几个家庭联合起来轮流接送，将能有效降低接送成本。（2）提升完成任务的品质。如我可以独立跑完全程，但如果一起跑相互激励，将缩短跑完全程的时间。

第三种是，我无法独立完成，需要借助别人的力量。这里面又分为几种情况：（1）我无法完成，需要别人的帮助才能完成。如我不会做题，请教同学解题的方法。（2）我无法独立完成，只有几人分担才能完成。如一个人请家教请不起，但几个人分担就请得起。（3）我无法独立完成，只有几人合伙才能完成。如一人害怕走夜路，但几个人在一起就不怕了。

上述穷举是建立在“我”知晓各种事实、洞察各种可能的前提下的，尽管事实往往难以保证这一点。但即便我具备了认知前提，上述三类情况只有第二和第三种才可能产生合作意向，且这种意向仅仅是出于收益的考虑。作为合作的一方，他还得考虑个人的收益是否等于、最好能超过、至少不低于个人的投入；还得保证这种收支比是否等于、最好能超过、至少不低于他人的收支比。最后，为了保证对方的合作意愿，他还得确保他人与自己一样，具有两类收支比上的算计和满意。

综上分析，作为一种行动意向和行为事实的“合作”，只是个体理性为实现利益最大化的博弈行为。既然是博弈，教育只可能从以下范围发生：（1）提供或引导学生丰富博弈双方的各类信息、辨明各种信息的真伪。如同桌除了提高学科成绩的需要外，他是否还有获得同伴认可的需要，他的需要是否急迫，他的需要是否可以被取代，我观察到的、他表达的需要可是真实的，他是否在刻意隐藏什么？等等。（2）提供或引导学生的博弈策略。如，该放弃自己的什么利益，争取的利益中有没有价值排行，如何确保对方的合作意愿等等。（3）进行制度设计，确保博弈双方的合作关系不止一次发生，从而防止隐瞒信息、刻意欺骗、一次性投机、搭便车等各种不利于维持合作关系的发生。

然而，上述“形成合作意识”的教育充其量只能算作“技术培训”和“制度设计”，

它不含有任何道德向善的内涵，这与集体意识教育的过程貌合神离。说“貌合”，那是因为两者的过程在形式上是一致的，都是不同的学习主体在一起通过互动完成一定的目标。说“神离”是因为集体意识教育从一开始就是超越于某个具体的个人的，但最终又能在具体的个体身上得以体现；但形成合作意识却首先基于个人需要的分析，然后将随着个人需要的动态汇集而成为某个时期内的一群人的行动指向。

（二）“形成合作意识”的教育目标与“集体意识教育”的教育目标背道而驰

形成合作意识的教育目标在于最大限度地满足参与者的个人利益。这就如同当交通工具发达后，货车、轿车、自行车、行人全部混行，势必带来交通安全和拥堵的问题。在这种情况下，交通部门划定了超车道、普通车道、非机动车道和人行道等道路。合作良好的交通秩序应该是各行其道，但随着一轮又一轮的机动车道扩建，机动车道往往挤占了非机动车道，就更别说对人行道的支离和分解了。与此同时，普通行人走上非机动车道、非机动车占据机动车道的事情也常有发生。上述交通参与者各有各的利益诉求，制度设计能做的就是保证每个参与者的利益最大化（即便需要让渡自身利益），一旦制度设计缺乏有效监督，就会继续发生人车混行的局面。在这个案例中，每位交通参与者只盯着自身利益，遵守交通规则是为了维系自身利益（如绝大多数的交通安全教育都爱展示违反交通规则所带来的车毁人亡的结果，都将遵守交通秩序的道理归结为能保全自身），违背交通规则也是因为有了更好更多更快地赢得利益的方式。这就是我们所描述的合作及其背后的个人利益目标原理。在合作关系中，每个人都是基于自身利益判断而做出大小多少、轻重缓急的投入和努力，同时为了诱惑对方在合作中尽量满足自身的利益需要而刻意伪装自身的合作心态和状态。在合作中，如果制度公平且有序运转，那么每位参与者都是他人成就个人利益的工具；相反，每个人都是他人的敌人，都是实现自身利益的阻力，需要被转移、妥协甚至消灭。

所以，如果我们的道德教育不是基于集体意识教育，而是以形成合作意识为目标，其目的就是教会孩子快速准确辨别、谋求和保护个人利益。如举办一次全校运动会上，校方一般会在文件中表明通过校运会“培养学生集体主义和荣誉感等品质”的教育目的，我们也能发现在校运会中班级师生可能显现得更为团结和合作紧密。然而，这种更为团结和合作紧密的状态大都是基于合作意识的发展，而非集体意识的增强。其表现有二：一是在对待其他班级和同学的态度上。出于对本班级赢得比赛的愿望，总是希望其他班级的选手更慢更低更弱，甚至希望对方违规乃至取消资格等各类现象发生，更为极端的是提前制造事端使对手失去竞赛机会。而作为班级组织者的教师，也有试图影响和改变竞赛项目、竞赛规则、项目评委，致使竞赛结果更利于本班的胜出。二是在对待本班同学的态度上，更多的孩子是愿意充当竞赛选手，而非拉拉队和服务队成员；老师摇旗呐

喊的也是有机会争取到名次的同学。某位观察者对老师的这种态度进行了批评，认为“还有老师在中间和运动员一起跑的现象，老师这样的行为是有很多积极鼓励的作用，可是为什么只有第一名的老师在跟跑，后几名的根本就没人在给她们加油……老师和同学在关键时刻的加油鼓劲对运动员的再次爆发力帮助很大的，从一次次快到终点时，很多学生在本班的呼喊下后者居上就能看出来。”这位观察者首先对老师只关注第一名的选手进行了批评，但从观察者“很多学生在本班的呼喊下后者居上”的理由中不难发现，观察者与老师的区别在于关注多少选手，相同在于都希望关注能拿名次的选手。至于“老师在中间和运动员一起跑”是否违规，对其他班级选手是否公平，这都可以忽略不见。上述内外两个表现暴露出大都是参与者都是基于本人有机会赢、本班有机会赢的基本心态参加运动会的，能产生上述结果就合作，否则就退赛，这也是为什么运动会就等于部分同学放假、一些项目缺少竞争对手的原因。并非说，我们的运动会组织者对这种现象熟视无睹，可在“培养合作意识”的基本思维框架中，组织者依然出于对个人利益的权衡而无法有效解释和解决此类现象的发生。

综上，“形成合作意识”的目标仅仅在于参与者能从利益最大化的角度出发，平衡自身的个人利益与其他参与者的个人利益，在双赢的整体氛围中保证个人利益的最大化，从而避免“囚徒困境”式两败俱伤的局面出现。而对于“集体意识教育”而言，它试图使受教育者明白，一个人除了属于每个人的利益尤其是物质利益追求外，还有一种超越于个人的，超越于利益的特殊需求。这种需求不排除其他参与者，恰恰相反的是参与者越多，越能在质上增进每个人所追求的价值和信心。集体意识教育不排斥对个人利益的关注，但更强调每个人的思想和行为是否配享在集体中的身份存在。也就是说，“形成合作意识”强调的是妥善处理好每个人与每个人之和的关系，而“集体意识教育”看重的是一个即一切（每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件）的关系。

四、集体意识：当代德育目标的应然选择

（一）“形成合作意识”的现实尴尬

应该说，“形成合作意识”有着最善良的出发点，它在将人与人的关系假定为单子式的对立关系的基础上，希望单子之间开展紧密合作，共同创造出 1+1＞2 的效果。可问题是，如果此 1 与比 1 是根本对立的，怎么会产生“+”的旨趣呢？实际上，中世纪晚期意大利政治哲学家马基雅维利就认为人是自私的，人与人之间经常发生激烈斗争。能防止人类无休止的争斗的，不是道德而是国家的刑律。然而，“形成合作意识”错误的不在于其结果，而在于其前提——对人与人关系的基本假设——违背了人类的存在方

式和心理特点，而这正是集体意识从一开始就与其分道扬镳的地方。

于是，在教育领域就形成了一股奇怪的现象：教育工作者无法解释清楚为什么要合作，但却无处不在强调学生要“合作学习”和“学会合作”；学生无法理解“我为什么要合作”，但却处处因逼迫、面子或其他利益需求而出现假合作行为。由于教育工作者单方面强调合作的重要性，而忽视了合作的前提。从而，所谓教育中的学生合作其实是博弈和二次博弈（在老师面前挣表现）的结果。合作基于博弈，但教育却在教大家放弃博弈。长此以往，这不仅导致了教育公信力的下降，也容易使得受教育者的人格分裂，造就一代“精致的利己主义者”。精致的利己主义者的行动逻辑既不是个体的，也不是集体的，而是他一个人的。有了这种思维逻辑，必然产生人的物化、异化、外化和表演。教育工作者往往把学生的自私归因为独生子女，殊不知其“形成合作意识”的教育行为自身在造就更精明的自私人。

（二）“集体意识教育”是对人类存在形式和核心价值的实现

正如马克思所言，“社会——不管其形式如何——究竟是什么呢？是人们交互作用的产物。人们是否能自由选择某一社会形式呢？决不能。”[1]按照马克思的思想，对人类存在的科学认识，既不在于整体，也不在于个体，而在于人与人之间的关系。从人类的存在方式来看，人与人之间的关系除了排他性关系外，还有共享性关系的存在。每个人的存在不仅可能需要与别人共享物质基础，更需要与别人共享价值目标。这种共享性关系不是靠人类的刻意合作而实现的，其本身就是人类的存在形式。任何一个人，他脱胎于别人，成长于别人。即便长大后能自给自足，其生存的意义也只有在别人的共享与认可中才得以实现。

对于个人与社会、个人与集体的关系，马克思在《德意志意识形态》中曾提出“真实的共同体”和“虚假的共同体”两种不同性质的集体的区别，认为这是两种不同性质的集体意识。“虚假的共同体”意识指独立于个人并作为异己的统治力量而与个人相对立意识，它扼杀个人的主体性，禁锢自由、磨灭个性，其思想基础是个人的。马克思指出：“只有在共同体中，个人才能获得全面发展其才能的手段，也就是说，只有在共同体中才可能有个人自由。”[2]学者们往往将马克思的真实集体理解为制度性的实体存在，殊不知马克思指明的不仅仅是共产主义的制度设计，也指明了一种心境：人只有具有集体意识，才可能获得实现自由的全面发展，才可能成为人的目的，而不仅仅是手段。有了集体意识，各个个人在自己的联合中并通过这种联合获得核心价值之——自由的实现。

1中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第十卷).北京：人民出版社，2009.12:42
2中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第一卷).北京：人民出版社，2009.12:571

（三）集体意识教育的途径

开展集体意识教育，并不需要专门的课程，而是需要教育者在平常的教育中有着集体意识的引导、指导和疏导。具体来说，在单科课程中，需要开展集体意识的引导活动。在引导活动中，教育者和受教育者因为置身之外，往往能排除个人利益和个别情绪的干扰，在一般情境下做出较为客观的理性判断。在综合课程中，需要开展集体意识的指导活动。指导牵涉到从人的使命与担当、事务的性质与功能的角度阐发原理，从规避伤害与阻碍发展的角度阐发理由，从行动的步骤和方法等角度分析行为。在活动课程中，需要开展集体意识的疏导活动。疏导牵涉到对尊严的维护、对兴趣的引导等方面，从而使儿童既认识到事情的性质，同时又尊重儿童的自由。[1]

开展集体意识教育，需要教育者乃至教育管理者避免人为制造竞争环境和竞争性性资源。虽然我们不可否认竞争的客观存在，但当前的教育工作者往往通过限制资源的供给（如三好学生的指标有限），或增设竞争性资源和机会（谁坐得端正谁就有发言机会），从而影响了受教育者对社会认识的客观性。即便是面对不可避免的竞争性资源，教育工作者也应该从共享性、分享性和独享性等全面分析资源的多重性质，引导学生用共同目标统领个体目标，用身份意识统领身份证意识，从而实现德育的时代使命.

1辛治洋. 学校德育存在方式探寻[J]. 中国德育. 2015(01)

布迪厄“反思社会学”的道德教育思想摭论[1]

唐爱民

（曲阜师范大学教育科学学院，山东曲阜，273165）

摘　要：布迪厄的“反思社会学”是一种旨在如何使主体学会批判社会、省思自身存在状态、进行反思性选择与实践的社会学范式。“反思社会学”范式既蕴含着浓郁的道德趣味，也包含深刻的道德教育观点。主要包括：道德“惯习”的生成与培育是道德教育的真正目的；“符号暴力”的祛除与超越是道德教育的主要手段；“文化资本”的开发与利用是道德教育的核心资源。这些见解对我们思考道德教育的本质、策略，具有重要的价值参照作用。

关键词：布迪厄；反思社会学；道德教育

作者简介：唐爱民，曲阜师范大学教科院教授，副院长

布迪厄（Bourdieu,P.）是继雷蒙·阿隆之后法国当代最有影响的社会学家，其社会学思想涉及哲学、教育、政治、历史、语言、美学等诸多领域。在其思想基调上，布氏的社会学是“反思社会学”——即如何使主体在反省社会、批判社会的基础上，省思自身存在的客观与主观状态，进而作出反思性选择与实践策略的社会学范式。其“反思性”，是指个体实现自我理解与社会建构之“本体论契合”的自我指涉、自我意识与自我分析。[2]布氏的反思性社会学，不仅是社会学家族中风格迥异、影响卓著的一脉，也对西方的教育学思维产生着持续而深远的影响。虽然他认为“自己的工作是社会学的，但他的概念和方法越来越多地被全世界不同的社会科学届和教育科学届的学者们所采用。”[3]他对道德、教育、文化等领域进行的社会学研究，正在引起中国学术界的密切关注。[4]布氏的反思社会学蕴含着浓郁的道德趣味，他对道德“惯习”、符号暴力、文化资本以及学校教育的深度思考，为人们思忖道德教育的本质、革新道德教育的计划与策略，提供了极其重要的理论参照与思想启示，值得我们认真对待。

[1]本文系全国教育科学“十二五”规划教育部重点课题“现代西方道德教育的社会学基础研究（DFA110205）阶段性成果。
[2][法]布迪厄、[美]华康德：《实践与反思——反思社会学导引》，李猛等译，北京：中央编译出版社，2004，第 39 页。
[3][英]乔伊·帕尔默：《教育究竟是什么？100 位思想家论教育》，任钟印等译，.北京：北京大学出版社，2008，第 604 页。
[4]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 151 页。

一、布迪厄“反思社会学”的道德趣味

布迪厄的反思社会学流溢着浓郁的道德立场，无论是他对道德“惯习”的社会学建构，还是其对道德语言、符号暴力的社会学解构，无不映衬着一种道德立场或伦理向度。这是他在阐释社会的结构性功能、探讨社会的良序结构、揭示社会实践的价值指向时，与其他社会学范式相比所表现出来的一个不同的特质。

布迪厄认为，社会学显著地带有一种“挥之不去的伦理向度”，任何关于教育、文化、语言、政治、历史等范畴的社会学分析，如要体现其思想的价值性、实践策略的有效性，都须揭示蕴含其中的道德意味。在其整个反思社会学体系中，布氏“深切地关注着社会学的道德意义和政治蕴含”，其关注点有两个：一是个体身在其中的生存客观状态——场域，它决定了道德行动的空间与范域；二是通过“重新构建决定个体道德行为的各种约束力量而使行为摆脱任意武断性的假象”。[1]布氏对学校教育的社会学分析也是以批判学校的制度性约束、建构个体道德品格的实践意识、揭示教育的道德指向为旨趣的。

布迪厄认为，社会通过创设各种制度、机构、游戏与角色以供个体在身体力行的实践活动中加以反思性选择，并使之在群体或体制中获得特定的身份和位置，进而获得个体存在、发展、完善的理由。其中，道德角色与身份是标榜自身存在合理性之至关重要的符号。因为，“人类参与社会生活的最终根源，是对意义和尊严的渴望，而非表面上所看到的游戏带来的利益。”[2]学校教育作为一种人为的组织机构，其制度设计、课程设置、教学活动、教育评价也都旨在使不同类型的学生在反思既有教育体制、社会规范、目标指向的基础上，获得主流社会所认肯的道德角色与社会身份，实现个体价值判断、实践行为、角色选择的社会化。个体所遵循的道德规范、所践行的道德角色、所实行的道德行为，都是在社会秩序（对旧的社会秩序的批判与对新的社会秩序的建构）的框架中进行的。

按布迪厄的观点，在纷繁复杂的道德现象背后，存在一个独立于行动者意志和意识的深层的客观结构——社会结构，这个结构可以概括为能够为人们创造基于社会环境、生存条件与生活经验的多种多样的“生成性规则”，这些规则能够引导和限制人们的道德实践与行为表现，“影响和限制行动者的行动方向和他们的思想观念”，[3]制约其社会习性的生成、凝聚、反思与建构。个体实践活动所遵循的道德规则、价值标准不是派发

[1][法]布迪厄、[美]华康德：《实践与反思——反思社会学导引》，李猛等译，北京：中央编译出版社，2004，第 52 页。
[2][法]P·皮埃尔·布尔迪厄：《科学的社会用途——写给科学场的临床社会学》，刘成富等译，.南京：南京大学出版社，2005，第 8 页。
[3]高宣扬：《当代法国思想五十年（下）》，北京：中国人民大学出版社，2005，第 478 页。

的、守成的，而是生成的、反思的。布氏反思社会学的结构论属于建构主义的结构论，这种结构论强调情境的非决定性与行动者的实践本性之于道德活动的意义，“行动者并不是在一般情境下规则的机械服从者与扮演角色的机器人；相反，行动者用他们的‘实践意识’来适应‘客观限制’导致‘结构性强制’下的情境机遇。”[1]即是说，个体的道德行为不是道德规则的自动结果，而是面对不同道德情境时的实践意识，现有的道德规则可能有助于个体为其行为寻找理由和赋予意义，但却不能单独为社会提供一套令人满意的道德框架，也不一定必然导致即时的道德行为。无反思意识与实践冲动，断不可能产生真正的道德行为。惟有反思性实践，方能使人们感受世界，建构世界，理解道德，作出选择与行动。在此意义上，学校道德教育的目的就在于培养儿童深切而真实的“实践感”。“实践感将世界视为有意义的世界而加以构建。”[2]学校教育的道德意义及其对于学生的价值援助与精神裨益，也必须在培育儿童的“实践感”、反思意识与建构意识的基础上方能取得成效。

不仅学校教育要加强对学生道德实践感及道德反思意识与建构意识的培育，作为社会教育之有机组成部分和学校教育之重要前奏、补充的家庭教育，也应着力培育儿童的道德实践与反思意识。布氏主张，家庭教育的主要功能是文化资本传递功能，而这一功能的实现仍然离不开对儿童道德习性与品格的引导与塑造。弥漫于家庭生活中的价值观念与行为方式对儿童的道德成长与人格发展具有不可替代的重要作用。“来自教育行动的学术产物依赖于早先家庭所赋予的文化资本；无疑，文化资本功效最强而有力的原则存在其传递的逻辑中，一方面，调整客观文化资本的过程与它所需要的必需时间主要依赖于内化整个家庭的文化资本；另一方面，毋庸置疑的是文化资本的传递是资本世袭的最佳隐匿形式。”[3]这一点，与鲍尔斯的观点如出一辙：“学生对不同类型学校教育的反应在很大程度上取决于通过家庭培养起来的各种类型的性格特征、价值观和期望。”[4]这意味着，学校教育功能的释放须与家庭教育之文化资本的传递功能相融合、相一致。

布迪厄反思社会学中蕴含的这种突出的道德意味，不仅成为人们完整理解其社会学理论体系的支点所在，也是我们辩证梳理其道德教育思想不可忽视的“学术场域”。

二、布迪厄“反思社会学”的道德教育观

布迪厄的反思社会学充盈着道德反思、道德建构的坚定立场，彰显着独特的道德见

[1][美]乔纳森·H.特纳：《社会学理论的结构》，邱泽奇等译，北京：华夏出版社，2006，第 465 页。
[2][法]布迪厄、[美]华康德：《实践与反思——反思社会学导引》，李猛等译，北京：中央编译出版社，2004，第 22 页.
[3]Pierre Bourdieu.“The Forms of Capital”.In A .H. Halsey,Hugh Laude,Philip Brown, &Amy Stuart Wells(Eds).Education:Culture,Economy,and Society.Oxford University Press,1997,pp.48-49.
[4]张人杰主编：《国外教育社会学基本文选》，上海：华东师范大学出版社，1989，第 236 页。

解与道德教育观点。在他看来，道德教育只有采取“反思性”方法，方能使学生在认识自身的道德需要与诉求时，深刻地理解、把握社会。道德教育的旨趣在于促进学生形成“认识的反思性”，即形成“在认识论上的对道德律令的无意识”。[1]个体道德反思性的形成，以惯习的生成、符号暴力的祛除和文化资本的利用为主要路径与目标。惯习的形成，是个体基于社会条件、在生活实践中不断建构、完善自我的心理结构，藉于此，个体获得关于社会、自我的道德观点与道德行为；符号暴力的祛除，是个体进行道德反思、建构道德实践感、参与道德教育的主要手段，藉于此，个体实现对道德的知识判断、价值批判与理性认识；文化资本的利用，是个体将文化资本转化为提升自身社会地位与尊严的社会策略，藉于此，个体对社会的道德规范作出有意识的选择或无意识的利用。对这三条路径、目标的社会学阐释，构成了布氏反思社会学之道德教育观的主要理论图景。

（一） 道德“惯习”的生成与培育：道德教育的真正目的

为建树其反思社会学的理论框架，布迪厄引入了许多用以分析日常生活行为的独特范畴，如“惯习”、场域、资本等。其中，惯习（habitus）是最具布氏风格的概念，也是其确证道德教育目的的核心范畴。

在布氏看来，“惯习”不是人之精神与行为状态的总体呈现，亦非气质、性格、个性倾向之意，而是个体所积淀的具有创造性、建构性或再造性的持久的性情倾向，是由客观环境造成但倾向于在环境选择之后稳定下来的个体的知觉、思想和行为系统。它制约、调节着人们的理解、选择和行为过程，营造着人们的品味、语言与行为方式。它既是一种“既成的结构”（structured structure），又是一种能力再现、行为建构的“构建性结构”（structuring structure）。惯习是个体在漫长的社会生活和代际更替中得以传承、生成或建构的，是“一个持续的、可转化的秉性系统”[2]，是个体后天获得的各种生成性图示的系统，是一种“体现在人身上的历史”，是一种“外在性的内在化”。它与以机械性的反应或反射性动作为突出表征的习惯，相异成趣。

透过惯习，能揆度文化背景、生活环境相似的群体日常生活实践的特质。尽管人们可能并没意识到惯习的存在，但它却是行塑人们生活方式的社会力量。惯习产生了规则，并借助实践构成了社会生活。[3]用布迪厄自己的话来说，惯习乃“使行动者应付各种未被预见、变动不居的情境的生成策略的原则”，它通过将过去的经验结合在一起的方式，“以某种大体上连贯一致的系统方式对场域的要求作出回应。”[4]“在某种意义上，惯习

[1][英]乔伊·帕尔默：《教育究竟是什么？100 位思想家论教育》，任钟印等译，.北京：北京大学出版社，2008，第 605 页。
[2][英]菲利普·梅勒：《理解社会》，赵亮员等译，北京：北京大学出版社，2009，第 163 页。
[3][美]鲁斯·华莱士、[英]艾莉森·沃尔夫：《当代社会学理论：对古典理论的扩展（第六版）》，刘少杰等译，北京：中国人民大学出版社，2008，第 95 页。
[4][法]布迪厄、[美]华康德：《实践与反思——反思社会学导引》，李猛等译，北京：中央编译出版社，2004，第 19 页。

是那些居于同一位置的人的‘集体无意识’，惯习为人们提供了认知的和情感的向导，使个体能够以共同的方式描绘这个世界，以一种特有的态度进行分类、选择、评价和行动。”[1]“个体行动者只有通过惯习的作用，才能产生各种‘合乎理性’的常识性行为。”[2]惯习是个体融入社会结构、进行社会定位、“在世界上感到自如”、“与世界保持一种真正的本体论契约关系”所必需的一种预定的系统。对个体而言，惯习“是紧密联系在一起的计划和策略，一种参与感。”[3]在此意义上，不同阶层的个体之道德认同与道德行为就是该阶层共享的道德惯习、价值的集体无意识之自在活动的结果。分析个体实际的道德行为、促进个体的道德完善、针对个体的道德教育，都必须以其所属共同体所建构并依循的道德价值的集体无意识为依据，方能寻觅到正确的路径；否则，就极易陷入单一的道德客观主义或主观主义的窠臼而无益于个体的道德成长与集体的道德建构。而这或许就是不少道德教育计划无法产生实际效益的一个症结所在。

惯习并非静态的、封闭的，而是动态的、开放的，它持续地贯穿于个体日常生活和社会生活中。在社会生活中，人们的道德选择与行为未必全然是对既有道德规则的遵循，很多情况下可能是作为“生成的自发性”的惯习使然。特别是当个体无法用明确的道德规则来解释某种情境中的行为模式时，“惯习概念最为有用”。布氏曾坦言：“我可以说，我全部思考的出发点是：在并非是遵从规则的结果的情况下，行为如何受到约束？”[4]惯习遵循的是一种实践而非认识的逻辑。

在布氏那里，惯习内在地包含道德气质的意涵，是人之内心道德意识和外在道德行为的生存状态、“道德精神”与动力因素。如他所言：“惯习的概念包括道德气质的概念”，且“不可避免地包含着实践的价值”；它既是人之静态的道德心理与情感结构，又是人之行动中实际发生作用的精神基础与精神力量，是“人的社会行为、生存方式、生活时尚、行为规则、行为策略等实际表现及其精神方面的总根源。”[5]道德的本质不在于规则或认识，而在于实践与行动。人的特定情境下的道德行为，往往来不及考虑规范的正当性与可行性或不需要参照那些在理论上完全可能的行动路线和可行性策略，而径直做出决定，采取行动。对实践者的行动产生直接影响的恰恰是来自于生活实践中所建构的习性结构——惯习。作为个体特定的生存环境和社会活动轨迹的历史性、生成性产物，惯习成为制约个体产生道德行为、形成实践策略的新的“组织原则”，“是持久的、可转换的潜在行为倾向系统，是一些有结构的结构，倾向于作为促进结构化的结构发挥作用，

[1][美]乔纳森·H.特纳：《社会学理论的结构》，邱泽奇等译，北京：华夏出版社，2006，第 472 页。
[2]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 168 页。
[3][法]达尼洛·马尔图切利：《现代性社会学》，姜志辉译，南京：译林出版社，2007，第 91 页。
[4][法]P·皮埃尔·布尔迪厄：《科学的社会用途——写给科学场的临床社会学》，刘成富等译，.南京：南京大学出版社，2005，第 19 页。
[5]高宣扬：《当代法国思想五十年（下）》，北京：中国人民大学出版社，2005，第 503 页。

也就是说作为实践活动和表象的生成和组织原则起作用。”[1]

道德教育的过程，究其社会学机理，就是不断塑造、生成儿童道德“惯习”的过程。学校教育通过道德观、价值观的直接灌输和“言外之意”的价值熏陶，促使学生实现自身价值与社会主流价值的一致性、连续性、默契性，进而扮演主流文化所认肯的相应的社会角色。这一过程其实就是道德惯习的利用、开发、培育的过程。“惯习是教育系统所保证的社会再生产的基础。通过教育行为的所有实践形成的文化专制原则的内化，学校培育了能产生与合法文化一致的习性，并由此再现这种文化专制的社会条件。”[2]教育通过暗示、考试等方式强化着学生与主流价值观融为一体的“参与感”，使其获得参与社会生活所必需的团队精神、共同体意识等价值体系。学校教育正是通过塑造学生的惯习而影响着其道德品质与精神品味。“受到什么样的教育，就有什么样的生存心态（即惯习）模式，就形成什么样的社会文化地位，也就有什么样的品味实践。”[3]惯习的塑造由此成为道德教育的目的所在。

（二）“符号暴力”的祛除与超越：道德教育的主要手段

如何达成培育儿童良好道德“惯习”的道德教育目的？其运行机制如何？又该采用何种手段？布迪厄通过诉诸对符号暴力的解构与批判，提出了其反思社会学的见解。

布迪厄认为，支配社会秩序的是一种“看不见的、沉默的暴力”——符号暴力。[4]符号暴力实际上是在社会行动者及其同谋的基础上实施的合法的文化资本，借助于这种文化资本，一个场域内的行动者“不断接受客观的价值功能的灌输并获得行动的活力。”[5]“符号暴力是通过一种既是认识、又是误识的行为完成的，这种认识和误识的行为超出了意识和意愿的控制，或者说是隐藏在意识和意愿的深处。”[6]这里的误识，乃指社会行动者不仅不对施加在其身上的暴力视为某种暴力，反而心甘情愿地认可这种暴力。符号暴力通过将各种权力转化为披上正当性外衣的某种符号，来实现自身的合理性与合法性。这样，被支配者借助于各种合法化的符号——即柔和的、软性的、无形的、因而也是易被误识的符号，如义务、友情、道义、恩惠、尊敬之类与荣誉、伦理、道德有关的符号，[7]将自身的被支配状态视为正当状态。符号暴力的外在表现是语言。语言不仅仅是人际沟通的手段，更是权力关系的一种工具或媒介。语言关系实质上是一种符号权力

[1][法]皮埃尔·布迪厄：《实践感》，蒋梓骅译，南京：译林出版社，2003，第 80 页。
[2][法]达尼洛·马尔图切利：《现代性社会学》，姜志辉译，南京：译林出版社，2007，第 94 页。
[3]高宣扬：《当代法国思想五十年（下）》，北京：中国人民大学出版社，2005，第 507 页。
[4]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 175 页。
[5][美]鲁斯·华莱士、[英]艾莉森·沃尔夫：《当代社会学理论：对古典理论的扩展（第六版）》，刘少杰等译，北京：中国人民大学出版社，2008，第 94 页。
[6][法]布迪厄、[美]华康德：《实践与反思——反思社会学导引》，李猛等译，北京：中央编译出版社，2004，第 227 页。
[7][法]P·皮埃尔·布尔迪厄：《科学的社会用途——写给科学场的临床社会学》，刘成富等译，.南京：南京大学出版社，2005，第 9 页。

的关系，是最无所不在的符号暴力体系，“哪怕是最简单的语言交流也不是纯粹的沟通行为，总是涉及到被授予特定社会权威的言说者与在不同程度上认可这一权威的听众之间的复杂、枝节蔓生的历史性权力关系网。”[1]所有的语言事实上都事先假定了一个合法的言说者与接受者。言语的意义取决于言语者双方所拥有的价值、地位与符号权力关系。每一次言语表达都是一次权力行为的表现。教师的语言作为一种符号系统，既是传授知识的工具，亦是支配学生价值观与行为的手段。

现代社会中最能体现符号暴力运作过程的是各种教育行动，“教育社会学是知识社会学和权力社会学的关键章节”。[2]教育是一种典型的符号暴力活动。“从教育行动是由一种专断权力所强加的一种文化专断的意义上说，所有的教育行动客观上都是一种符号暴力。”[3]其基本的表现是：“教育暗含地以一整套知识、本领、特别是构成有教养阶级遗产的言谈为前提。”[4]布迪厄认为，“学校行使一种象征性暴力，从而能以教育活动的形式强行灌输一系列意义。在一种唯一的和同样的运动中，通过一系列转变过程，学校把统治阶级的文化当作它自己的文化，用这种文化掩饰学校的本质，贬低和拒绝其他社会团体的文化。”[5]

学校教育的符号暴力，在以价值观的传输为核心的道德教育过程中得到了集中体现。制度化的现代学校教育，已经成为一个迎合并灌输中上阶级价值取向的文化再制机构。它不断通过强加各种“合法性”的价值与意义，掩盖那些作为自身力量基础的权力关系，来促使学生认可这些价值观。在这种符号暴力的驱使下，教学过程充斥着无所不在的语言暴力、强制权力、道德权威等文化专断倾向，特别是在道德教学过程中，知识灌输、价值派发、行为强制等文化暴力行为表现得尤为明显，而任何与专断文化相异的思想，无论是在课程内容还是在课堂教学中都受到了过滤或净化，以至于“教学行动在客观上成了一种象征暴力之作为”[6]，久而久之，专断的文化便内化为学生的理念与惯习、信念与实践之中，成为习以为常的合法文化，使人误以为学校教育灌输的价值立场就是合法的、正确的立场。由此，社会的道德观、价值观，通过教学行动实现了再生产。“借助于不同形式的教学行为，社会的统治阶级能够把他们的文化强加于他人——不管任何文化的武断性质，使它看起来仿佛是正当的或优越的。”[7]“学校制度参与社会结构

[1]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 172 页。
[2]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 177 页。
[3][法]P.布尔迪约、J.-C.帕斯隆：《再生产——一种教育系统理论的要点》，邢克超译，北京：商务印书馆，2002，第 13 页。
[4][法]P.布尔迪约、J.-C.帕斯隆：《再生产——一种教育系统理论的要点》，邢克超译，北京：商务印书馆，2002，第 24 页。
[5][法]达尼洛·马尔图切利：《现代性社会学》，姜志辉译，南京：译林出版社，2007，第 101 页。
[6]谭光鼎、王丽云：《教育社会学：任务与思想》，上海：华东师范大学出版社，2009，第 396 页。
[7][英]帕特里克·贝尔特：《二十世纪的社会理论》，瞿铁鹏译，上海：上海译文出版社，2005，第 27 页。

和心理结构的再生产，鼓励对客观结构的真理的无知，从而使人承认客观结构的合法性。”[1]布迪厄指出，现代社会的教育行动实际上是在强化一种“文化任意性”（cultural arbitrary），借此来灌输超越受教育者个人选择的价值观、道德观。教育过程中的这种符号权力与价值观暴力，借助于教育权威这种任意性权力以及凸显“教育如何通过教育者与受教育者之间的社会互动与话语协商，在被灌输者的主动参与中完成了文化再生产。”通过教育过程的这种语言与价值暴力，“受教育者的惯习得以形成，这种惯习就是一种文化任意性原则被内化的产物。”[2]这种极具欺骗性的文化再制，在多元文化涌动、多元价值共生的时代，既不能培养学生对多元文化的宽容之心，也根本难以培育学生独立思考的能力。

反思性的学校道德教育如要实现自身的使命，就必须深刻揭露教育系统和教学实践活动中无处不在的语言暴力、权力纠葛与制度宰制之于学生道德成长的负面作用，深入分析这种“看不见的文化”对学生道德观、价值观的不良影响，通过革新教育内容与教学方式，实现学生道德认识的反思性与道德生活的实践性。在道德价值的教学内容上，必须将语言暴力、强制权力、道德权威等看不见的文化因素暴露在师生的视野中，进而对其进行揭发、批判与反思，在认识论上使学生祛除文化再生产过程中人为附加的价值观与态度上的差异及隐含在显性道德教学、隐性道德课程中价值观、道德观的种种不平等观念，摆脱符号暴力与权力规约的束缚，代之以民主、平等、自由、正义、责任等价值观内容；在道德价值教学的方式上，摒弃道德灌输、价值派发、语言暴力、权威强制等不平等的教学方式，代之以师生对话、民主商谈、价值反思、道德建构、社会实践的方式，使学生在道德反思中自主地建构道德意识、践行道德行为。对此，布氏有着坚定的认识：“社会学可以告诉我们的，是在什么条件下道德的能动作用得以发挥，以及这种道德能动作用如何在制度层面上加以推行，而不是告诉我们道德行为所应该遵循的具体步骤。”[3]

（三）“文化资本”的开发与利用：道德教育的核心资源

以道德惯习的生成与培育为目的、以符号暴力的祛除与超越为手段的道德教育，需要依赖合理、可靠的资源方能得以进行。这种资源就是文化资本。布迪厄认为，道德是一种文化资本，道德教育惟有借助于文化资本才能使道德文化转化为学习者的社会策略，进而保持、提高其社会地位和尊严。

布迪厄秉持不同社会阶级产生不同的文化形式与社会实践的观点，创造性地将资本区分为经济资本（即物质形式的资本）、文化资本（即世代相传的文化背景、知识状况、

[1][法]达尼洛·马尔图切利：《现代性社会学》，姜志辉译，南京：译林出版社，2007，第 101 页。
[2]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 176 页。
[3][法]布迪厄、[美]华康德：《实践与反思——反思社会学导引》，李猛等译，北京：中央编译出版社，2004，第 53 页。

性情倾向、教育程度与生活方式）和社会资本（即社会关系网络资源），成为社会学、管理学及其他社会科学反复殷鉴的研究范式。布氏认为，处于不同社会出身与阶级的个体，因拥有不同的经济、社会和文化资本而遵循不同的文化法则、道德规则（即“正式规则”），产生与其客观位置相宜的行为方式。其中，文化资本对学校教育的影响最为彰著，布氏甚至将文化资本视为“借助于不同的教育行动传递的文化物品”。[1]文化资本是个体获取社会地位、分享社会权力必不可少的资源。文化资本包括三个层面：形体化文化资本，指存在于人之身心性情中的根深蒂固的形态或状态，如人格类型、道德修养、文化品味、行为教养等，它们因嵌入习性结构之中而成为人之为人的表征；客观化文化资本，指以文化商品及其消费方式存在的资本形态，如阅读方式、欣赏水平、批判态度等；制度化文化资本，指在制度规约下经过不断累积而获得的以各种文凭、执照、资历等形式存在的资本。三种文化资本类型中，形体化资本与道德教育的关系最为密切，它既是个体借助于教育的培塑、通过艰苦努力和长期积累而获得的人格状态，又是个体是否达臻社会认可、实现道德社会化的外在表征。

现代社会，随着物欲主义、消费主义的流行，人们的精神生活、文化生活、道德生活发生了很大变化，世俗化已成为社会的核心价值指向，步入了所谓多元文化与价值“诸神狂欢”的时代。然而，文化的作用、文化资本的作用并未消解，而是以一种新的方式发挥着作用。文化甚或已经成了社会分层的一个主要依据，成为判别精英阶层与大众阶层、贵族阶层与平民阶层、城市阶层与乡土阶层的隐性指标。“社会等级的差别，不仅体现在收入上，而且体现在文化身份上。享受什么样的文化，便意味着属于什么样的阶层，处于什么样的社会地位。文化变成了可炫耀的象征资本。”[2]文化资本的溶化、标签及教化作用对人们道德身份、道德涵养、道德言行的影响，在接受不同的家庭、社区、学校教育的人们身上得到了生动体现。儿童已经形成并处于不断完善过程中的“惯习”，也丰富着其文化资本的数量与范围，构成其道德成长的文化资本。以培育儿童道德惯习为目的的学校道德教育，应当紧密结合学生身在其中的不同的家庭文化资源、社区道德资源、学校文化资源，在文化资本的层次上将其个体化、教育化、实践化，以促进学生的道德品质在具体而真实的社会境遇中得以进步与提高。

文化资本的集聚及其运行，构成了儿童品格发展的“道德场域”。惯习的形成、发展、完善离不开场域的依托、奠基。布迪厄认为，场域乃一组同时出现的空间结构，是主体所处的特定位置间的“客观状态”（configuration），[3]是主体或制度在不同位置之间存在的客观关系的一个网络，是“诸种客观力量被调整定型的一个体系，是某种被赋予

[1]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 171 页。
[2]许纪霖：《启蒙如何起死回生：现代中国知识分子的思想困境》，北京：北京大学出版社，2011，第 341 页。
[3]谭光鼎、王丽云：《教育社会学：任务与思想》，上海：华东师范大学出版社，2009，第 395 页。

了特定引力的关系构型。”[1]布氏的“场域”概念，就其实质而言，乃是对人的存在之关系本质的社会学揭示，具有突出的关系主义价值取向。如布氏所言：“根据场域来思考，就是从关系的角度来思考。”[2]

场域是一个特定社会空间中由人们所分有的不同文化资本、权力关系所构建的系统。每一个场域都有自身特有的价值观和社会构建的调控原则，都有自己运作的支配性逻辑。每一个个体都具有某种特定的客观关系——场域，“当一个人其进入某个场域时，就同时进入了与场域相连的一套他本人很可能认识不到的前提假设。”[3]人们参与其中的共同体，本身就是一个具有不同文化资本、价值观念、行为趋好的场域，拥有一群具有共同“惯习”的个体或群体，“共同的意识形态或学历出身、知识类型、道德价值、文化趣味、生活品味使得他们物以类聚。”[4][43]学校道德教育的有效推动，应立足于建构具有共同道德理想、人格追求、人生目标的班级文化、校园文化，将其视为促进学生道德发展的文化资本与教育资源，使其在准社会化、前社会化的学习与生活实践中不断建构自己的道德人格，完善自身的道德行为。这或许是布迪厄反思社会学之于学校道德教育资源建设的一个重要启示。

[1][法]布迪厄、[美]华康德：《实践与反思——反思社会学导引》，李猛等译，北京：中央编译出版社，2004，第 17 页。
[2][法]P·皮埃尔·布尔迪厄：《科学的社会用途——写给科学场的临床社会学》，刘成富等译，.南京：南京大学出版社，2005，第 14 页。
[3]杨善华、谢立中：《西方社会学理论（下卷）》，北京：北京大学出版社，2006，第 168 页。
[4]许纪霖：《启蒙如何起死回生：现代中国知识分子的思想困境》，北京：北京大学出版社，2011，第 117 页。

道德教育的高度批判

刘长海

（华中科技大学教育科学研究院 副教授）

摘　要：学校直接德育目标过高和学校教育功利化，是长期并存于我国学校德育体系内部的两大传统。儒家道统、封建时代德育遗存、解放区德育传统从不同角度支撑着过高的直接德育目标。起于先秦的学校教育功利化却与直接德育产生极大内耗，造就了精致利己者。我国当代德育目标应该中和利己与利他，通过直接德育创新和学校教育的整体德性改善来全面确立道德教育的适宜高度。

关键词：道德教育的高度；德育目标；直接德育；责任教育

A Critical Study on the Altitude of Moral Education

Abstract: The direct moral education in school focusing on altruism while the whole school education focusing on self-interests are two important traditions within moral education system in China. The altruism-oriented direct moral education is based on Confucianism, imperial power and the education tradition in the liberated areas, while schools followed people's self-interests, which eventually cultivated egocentric persons. The appropriate aim of moral education should balance egoism and altruism, and the appropriate altitude of moral education should be settled by innovation of direct moral education and the morality improvement of school education.

Key words: the altitude of moral education; the aim of moral education; direct moral education; responsibility education

在对新中国成立以来所确立的德育目标进行反思时，我国研究者较为一致的意见是，我国德育目标过高[1]，呈现“高”“大”“全”倾向[2]。然而，钱理群先生使用“精致

[1]陈桂生.德育目标引论[J].北京大学教育评论,2003(2):12-14.
[2]丁锦宏.公民社会时代学校德育目标的思考[J].中国德育,2006(7):25-29.

的利己主义者”[1]来形容部分北大学生后，很多作者开始反思各级教育如何造就精致利己主义者这一问题[2]。这两种观点恰成对比，前者认为我国德育目标过分强调利他，应该适当降低标准或者建构德育目标的分层体系[3]；后者则批评我国教育成为个人谋取名利、攀登高枝的工具[4]，学校培养出来的人才过于功利、极度自私。于是，如何全面评价我国道德教育目标的高度，如何合理确定我国道德教育的高度，成为值得德育研究者深入探讨的问题。

一、德育目标过高的涵义与根基

针对将道德教育等同于“关于道德的教学”、片面夸大直接道德教学的育德功能的误解，杜威对社会各界关于道德教育的狭隘理解进行了尖锐的批评，他指出：“我们关于道德教育的概念是太狭隘、太注重形式、太病态了。我们把伦理的这个名词与某些贴上美德标签的、从大量其它行为中分离出来的、与履行这些美德的儿童的惯常形象和动机更加分离的某些特殊行为联系在一起。道德教学因此与这些特殊美德的教学联系在一起，或与同它们有关的某些感情上的灌输联系在一起。”[5]杜威的观点代表了当代德育研究者的共同声音，我国研究者普遍反对学校中流行的将德育变为孤立的德育工作、弱化全体教育工作者的德育责任的制度安排[6]，倡导树立全员育人意识，全面理解、规划和实施直接德育、间接德育、隐性课程意义上的德育 [7]，以期提升德育实效。

对学生的道德学习和学校德育进行审视，我们不难发现，学校德育是包括不同要素的复杂系统，从德育的存在形态来看，我们可以将学校德育体系大致分为教育者的德育意图清楚明显的直接德育和教育者的德育意图模糊或不明显的间接德育两大部分，而研究者所批评的“德育目标过高”主要是就直接德育这一部分而言的，即在教育者的德育意图清楚明显的教育活动（包括直接德育课程教学、主题德育活动、师生之间德育性对话、部分德育气息浓厚的学科教学活动、校园文化活动等）中，教育者传递的道德标准较高，往往从国家和社会发展的需要或者他人的利益出发，对受教育者提出忠诚、奉献、牺牲等要求，而很少考虑受教育者的个人需要和利益。

从我国德育、教育乃至文化演进的历史长河来考虑，直接德育目标过高有着多方面的根基，其中，儒家精英道德教育思想为培养圣贤的德育高标准奠定了学理基础；封建

[1]钱理群.北大清华再争状元就没有希望[N].中国青年报,2012-05-03(3).
[2]刘铁芳.精致的利己主义症候及其超越:当代教育向着公共生活的复归[J].高等教育研究,2012(12):1-8.
[3]冯文全.学校德育目标的分层研究[J].教师教育研究,2004(6):29-33.
[4]鲁洁.教育的返本归真——德育之根基所在[J].华东师范大学学报教育科学版,2001(4):1-7.
[5]杜威著,赵祥麟等译.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社，2005.152,137.
[6]黄向阳.德育原理[M].华东师范大学出版社,2000.37.
[7]檀传宝.德育形态的历史演进与现实价值[J].教育研究,2014(6):25-32.

皇权巧妙地利用了儒家道统，坚定地支撑了德育的神圣化；近现代内忧外患的国情、推翻三座大山和建设新中国的艰巨使命促使中国学校的直接德育攀上了“毫不利己专门利人”的道德高地。

（一）希圣希贤：儒家道统对德育高标准的倡导和弘扬

在特定社会中，平民与精英因其出身、职业、受教育程度等的不同而处于不同阶层，形成相互区别的思维方式、价值观念、生活理想和道德体系。在中国传统社会中，拥有稳固经济和政治地位的士大夫以及经济有一定保障、有望通过荐举、科举进入政权的士子是社会中的精英，他们活跃于政治舞台，享受经济、生活中的各种优待，对国家的内政外交享有发表意见、参与决策的权利，对社会事务有着较大的支配能力。在思考和处理自我与社会、自我与他人关系的过程中，精英阶层逐步形成本阶层的道德原则、规范和理想；它们清晰、系统而集中地体现在儒家经典之中，在漫长的封建社会中，凝聚着精英阶层的精神，彰显着士大夫的风范。

就其整体特征而言，精英道德强调社会责任，注重人的社会角色与使命。真正意义上的士大夫对国计民生有着深切的关怀，将平治国家和天下视为自己的使命，有“任重而道远”以及“今日之世，舍我其谁”的使命自觉，以致“进亦忧，退亦忧”“居庙堂之高而忧其民，处江湖之远而忧其君”。精英道德的基本内容均与精英的社会责任感紧密相联：他们严于律己，率先垂范，在家庭、乡村、朝廷努力尽到自己的义务，成为道德模范，期望他人信从、模仿，从而达至理想社会。

精英道德体系中的理想人格——君子、圣贤，都是恪尽社会责任的典范；精英道德体系的具体条规，成为清晰厘定士大夫各方面社会责任的准绳，被真正的大儒和贵族作为培育后继者的基本参照。精英道德教育以士大夫的家庭教育与学校教育为基本途径，以传播强调社会责任的精英道德为己任，以培养严于律己、心忧天下的君子为目标。在教育过程中，教育者通过礼仪训导、课堂说理等方式，引导学习者遵守既有的道德规范，认同“非礼勿视、非礼勿听、非礼勿言、非礼勿动”的人格标准和“平治天下”的人生理想。教学过程是以社会需要为基本出发点的，教育者引导学习者主动从家族、国家和天下的需要出发思考自己的使命，依据即将担负“平治天下”重任的君子的标准严格要求自己。精英道德教育的过程其实就是教导个体“克己以复礼”的过程，个体必须革除各方面的个人兴趣、愿望、追求，使自己的思想与行为全面地皈依精英道德。这种自我克制的过程是痛苦的，要求个体有明确的意志，通过读书、实践、自省、慎独等方式，不断完善自我德性，以致如孔子所说“七十（才能做到）从心所欲不逾矩”。

强调个体的社会责任、将平治天下看作人生的最高理想，这种儒家道德理想在千百

年的学校教育、社会教化中一以贯之。精英道德教育的长期推行，强化了精英们的社会本位思维，使先公后私、先人后己、克己复礼的理念得到了普遍认可；精英道德教育也强化了精英的历史使命感，培养了一代又一代堪称人格表率的君子、贤臣、名儒，他们鞠躬尽瘁、舍生取义，成为中华民族的精神支柱。

（二）培育无我的顺民：封建皇权对德育高标准的维护和巩固

如马克思所指出的，“统治阶级的思想在每一时代都是占统治地位的思想。”[1]在阶级对立的社会中，占统治地位的道德总是统治阶级的道德。儒家精英道德教育体系之所以能够在古代中国屹立不倒，直到达至“类宗教”的神圣化状态[2]，从根本上来看，是因为儒家德育体系能够为皇权所利用，有助于皇权的稳固。

“人的依赖关系”是中国封建社会的基本形态。“普天之下，莫非王土；率土之滨，莫非王臣”决定了全体臣民必须向皇帝奉献恭敬、忠诚、顺从才能获得金钱、权势或者稳定的生活；皇帝为了维护其既得的利益，也扶持、要求臣民的忠诚、顺从。从而，我国封建社会形成了以皇权专制为前提、以臣民的无我、奉献、忠顺为核心内容的臣民道德体系。

儒家道德体系与臣民道德体系有着极其关键的区别，但很容易被利用。正统的儒家道德体系注重“上行下效”，要求君主率先践行道德高标准；而臣民道德体系仅仅要求臣民对君上尽忠、顺从。然而，皇帝运用独裁权力，能够很轻松地自封为圣人，于是，君王对臣子所提的躬顺、克己要求便符合了儒家“内圣开出外王”的思路：“圣”王当政，臣民只须俯首听令即可。儒家的“忠”、“孝”、“仁”、“义”等道德话语被保留下来、推广可来，但却成为“基本用于意识形态控制的政治化儒家道德符号”，而“制度化了的儒家意识形态”[3]丧失了对君父的约束力，变为对臣子绝对克己的单方面要求，儒家道德变为统治者对人民进行思想控制、实施专制统治的工具。

为了稳固政权，历代皇帝持续地尊崇儒家，用儒家思想作为筛选忠顺臣子的不二标准，然而，此时的儒家教育已经变质，成为皇权的工具。培养官吏的学校教育成为一种从教学内容、教育过程到教育管理、教育评价各方面均体现强烈的政治依附性的臣民道德灌输与训练过程；经由这一过程脱颖而出的读书人能够熟练地进行仁义道德的阐析和表态，但不大可能具备“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”的大丈夫风骨。他们在皇权面前恭顺、老实，但这只是他们谋求个人功利的敲门砖，他们的行动中弥漫着唯利是图、见利忘义，道德话语沦为堕落儒生缺德行为的“遮羞布”。

[1]中央编译局.马克思恩格斯选集第 1 卷[M].北京:人民出版社,1972.52.
[2]檀传宝.德育形态的历史演进与现实价值[J].教育研究,2014(6):25-32.
[3]杜维明著,钱文忠译.道、学、政:论儒家知识分子[M].上海:上海人民出版社,2000.29.

（三）“担负起天下的兴亡”：近现代中国德育高标准的演化

新文化运动前后，中国社会经历了短暂而不充分的思想启蒙，思想家们以“打倒孔家店”为旗号，倡导推翻皇权、神权、父权、夫权对民众生活的束缚。然而，由于外国侵略力量在军事、政治、经济、文化等方面对国家存亡所造成的巨大威胁，仁人志士更加注重在社会和学校中宣传精英道德，唤起青年和广大民众的社会责任感，以期铸成万众一心的钢铁长城。精英道德教育成为进步学校德育的主导形态，它造就了大批学子的民族责任心，他们在使命感的推动下与旧生活决裂，勇敢地担负起天下的兴亡。

在解放区，共产党注重对军队和群众加强思想教育，努力凝聚力量。推翻三座大山的革命战争是在物质条件极其匮乏和恶劣的状况下进行的，新中国得以成立，与全心全意为人民服务、大公无私的精英道德对军队、民众的教化与鼓舞是密不可分的。1949年以后，为了应对新中国成立之后的稳定与发展问题，党和政府更是努力在全社会范围内提倡以服务、奉献、牺牲为核心的无产阶级道德体系。尽管这种道德在具体内容上与传统社会中的儒家精英道德有极大不同，但两者都坚持社会本位立场，倡导道德高标准，可以视为精英道德在不同发展阶段的不同存在方式。

在儒家德育传统、封建制遗存、解放区德育传统多种力量影响之下，当前我国学校进行的直接德育坚持了道德高标准：道德教育的目标是引导学生树立责任意识、集体意识、个人利益服从集体和祖国需要、舍小家顾大家的觉悟，引导学生将有限的生命投入到无限的为人民服务中去；道德教育的内容高、大、全、美，包括了从个人修养、家庭美德、职业道德、社会公德在内的各方面内容，要求学生认真遵守，尤其强调个体在工作中任劳任怨、无私奉献；道德教育的方法主要采取社会本位的说理，强调个人对社会、对他人的责任，依据社会需要、榜样事迹来引发学生的道德追求——“同学们，我们是祖国的希望，我们该怎样承担建设祖国的重任呢？”“雷锋叔叔从小帮助身边的小朋友，让我们一起向他学习，好吗？”这种教学时刻将个人与集体、社会、国家、他人连在一起，提醒个体为集体、他人、社会做贡献。

二、学校教育功利化与精致利己者的生成

钱理群先生所批评的“精致的利己主义者”又是如何生成的呢？这要从中国教育的另一传统说起。尽管学校直接德育一直保持着较高甚至过高的道德标准，然而，自先秦以来，我国学校教育逐渐陷入功利化的泥潭而无法自拔，学校教育功利化客观上成为一种直接德育无力与之抗衡的力量，日复一日地摧毁个体道德完善的根基，最终造就了为数众多的精致利己者。

（一）学校教育功利化的涵义

“功利”一词，在不同语境下有不同的含义。在西方思想史上，亚当·斯密等创立了功利主义学说，这一学说是现代西方文化的伦理学基础。该学说反对以基督教教义、道德条规作为评价善恶的根据，主张生活的幸福与享乐或快乐，认为在评估行为后果的好坏时，唯一重要的依据是后果所导致的幸福与不幸的数量，因而，道德上正当的行动便是那些导致幸福与不幸之最大顺差的行动，而在计算幸福与不幸的量时，每个人的福利是同等重要的，没有任何人的幸福可被认为比其他任何人的幸福更重要，因而主张，社会行动（尤其是政府的决策）应实现最大多数人的最大幸福[1]。从“最大多数人的最大幸福”这一原则，我们可以看出，功利主义伦理努力兼顾个人、他人和社会，它最终所追求的是社会的功利与进步。

在中国文化史上，“功利”通常仅指个人的功利（或荣华富贵、功名利禄），被视为道义的反面。基于中国文化土壤而产生的“功利化”概念所概括的是将个人功利置于社会道义之上、以个人功利否定社会责任的极端现象，或可称为个人功利主义，与西方的“utilitarianism”所指不同。我国历来不乏精英对功利化教育所作的批评，当代教育研究者一向在贬义上使用功利性教育、功利主义教育等概念[2]。笔者将“植根于个人的功利追求、以满足个人功利追求为己任的教育形式”概括为功利教育，或教育的功利化。

（二）封建时代功利教育的形成与演进

中国的教育很早就蒙上了一种功利色彩。在中国，严整的等级制度在东周就被打破，人们从此可以在一定程度上摆脱血缘出身的规限，在一定空间内寻找提升社会地位的出路，教育就是有限的出路中比较重要的一条。在春秋战国的诸侯混战时代，诸侯王需要有历史知识丰厚、社会智慧发达的文人来辅助自己治国与治军，而这种人才难以在世袭贵族中找到，只能求之于野。一批出身低贱但博览群书的文人进入政府高层，成为显贵。在这些人中，自然也有心忧天下、力志造福百姓的仁人，但为数不少的人一心只想自己做官扬名，苏秦可以看作其中的代表。苏秦发愤攻读，读书累了的时候就以锥自刺其股，最终成为当时最大的纵横家，挂上了六国的相印。在苏秦的成功历程中，求学、读书是其提升个人的“市场价格”的必要手段。

秦始皇统一各国，焚书坑儒，对于希望通过读书以求仕进的人来讲是一种严重的打击。汉朝自汉武帝开始实行“罢黜百家，独尊儒术”的文教政策，并且大力发展了太学教育。太学的教师（博士）是政府的一种特殊官职，太学生被作为政府统治人才的后备

[1]卢风.现代西方文化与功利主义[J].社会科学研究,2000(4).
[2]鲁洁.教育的返本归真——德育之根基所在[J].华东师范大学学报教育科学版,2001(4):1-7.

军，只要通过太学组织的考试，就可以根据成绩获得不同官职。于是，博士和太学生的职位与荣耀成为促使社会成员潜心读经的强大推动力，不仅年轻人热衷于儒经学习，“皓首穷经”的现象也大量产生[1]。当教育的动力是学习者的个人功利追求时，宣讲仁义礼智信的学校上空笼罩着功利主义的气息。

教育功利化在汉朝尚不可能充分展开，因为汉朝保留了贵族制度，经由教育走向上层社会的机会毕竟是有限的。贵族势力的强大最终导致了汉朝的覆灭，在继汉之后的三国、两晋时代，贵族势力强大，才学对于改变社会成员的经济、政治地位所能发挥的作用有限。在等级制度主导下，学校教育的社会功能呈现一定程度的复古，即象征性功能凸现，功利性价值泯灭，地位稳固的贵族子弟无须潜心求学，出身不高的青年才俊也因为无法改变自己的阶层地位而丧失奋斗动力。

科举制度的建立和完善最终将教育功利化推进至顶峰。隋、唐时代建立了中国封建历史上沿用最久的选官制度——科举制，这一制度在其后的王朝中不断得到发展，而中国学校教育中最深刻的传统——功利主义教育传统也最终据此成形。隋朝的统治者重视发展学校，建立科举考试制度，从学校中选拔官吏，教育（学习）与学生的命运、社会地位紧密联系在一起。唐朝继承了隋朝的学校教育体制，并加以完善，其科举考试制度走向成熟，考试科目增多，取士人数也增多。在身份、户籍制度相当严格的封建社会，科举提供了改善社会地位的可能，因而成为市民生活中的重要主题。

在科举制统摄下，各类学校作为科举的预备机构而存在并繁荣。以“黄金屋”和“颜如玉”为标志的荣华富贵承载了人们的人生梦想，也引发了学子及其家长对应试教育的狂热需求。为了科举成功，他们为子弟聘请了严格的先生，支持先生以戒尺维持教室的庄严秩序，以悬梁刺股的例子鼓励子弟超负荷地为学业而折磨自己的身体；并且，主动拜高官为师，行门生之礼，拼命挤进有助于升学的各级官学。自宋朝而后的学校教育以儒家经典为教学内容，教师和学生每天吟诵、创作的是仁义道德的文章，但在整个学校制度的背后，是科举功名的利诱：学生为考取功名而学，教师为帮助学生科举成功而教。设立于学生家里的私塾、教师家里的学馆、书屋，以及由州、县所设立的官学，几乎全部成为系统培养学生应试能力的场所。

（三）功利教育在近代中国的流变

近代中国社会的巨大变迁也带来了教育领域的变化，这些变化突出地表现在学校体制（西式学校兴建、学制调整）、教育内容（增加西方科技、语言等内容）、教育途径（留学教育的产生和发展）等方面。在内忧外患面前，先进知识分子积极倡导新民、新教育，

[1]王志民,黄新宪.中国古代学校教育制度考略[M].北京:首都师范大学出版社,1996.51.

但在绝大多数学校中，功利主义的教育传统并没有消除，而是以新的形式出现。

首先是把“西学”看作仕进的捷径。当洋务派最早兴办西学的时候，由于传统教育价值观根深蒂固，人们迷恋科举这一仕进正途，把进洋务学堂看作一种耻辱。之后，西学被政府器重，洋务人才在官府中可以浮摇直上，有门路的士子又把西学看作升官发财的捷径，争先恐后[1]。

其二是清政府将选官制度推广至新学校及留学生教育。清政府在引入西方学制时，始终以官本位的价值标准为指导思想，用分等奖励出身、确定可授官职的办法来替代学位授予。1902 年 8 月 15 日，清政府在《钦定应京师大学堂章程》中规定：由小学堂、中学堂、高等学堂、大学堂分科毕业，并经复考合格者，分别给予或“候旨赏给”附生、贡生、举人、进士出身及文凭。1903 年，清政府颁行《约束鼓励游学生章程》，章程规定：留学国外 5 年制中学毕业，得优等文凭者，给予拔贡出身；经 8 年学习，从高等学堂及各科实业学堂毕业，获优等文凭者，给予举人出身；经 8-11 年学习，从分科大学本科选修毕业者，给予进士出身。1905 年科举制废除，清政府继续沿行了从学校中选官的制度，于当年举行了归国留学毕业生殿试，及第者分别给予举人进士出身分发各省任用。这些“与时俱进”的选官政策，无疑保持了社会中的功利主义教育价值观，吸引着人们醉心学校教育，虽然所学内容由传统的儒学转向现代的西学，但“学以干禄”的出发点并没有改变。

中华民国成立之后，进步思想家提出和实施了新的学制和教育纲领，如认定教育的宗旨是培养健全国民，在各级学校全面确立现代学科等；然而，传统教育观念根基太深，而现实社会中又有官本位滋生的土壤，功利主义教育仍然是学校教育的主流。尽管陶行知等先进思想家进行了各种教育革新实验，但实验的领域主要是追逐功利者不屑一顾的平民教育和职业教育。就民国时期的总体情况而言，功利教育仍然严重而且普遍地存在着。对此，研究者如下概括：在民国时期，小学、中学教育以升学为主义；大学教育以法政科为主，文科较多而理科较少，大学毕业生从政者人数甚多；留学成为镀金方式，大量留学生出国只为将来的荣华富贵。[2]在当时的文学作品（如《围城》和《藤野先生》）中，我们可以看到当时很多留学生、大学生的功利心态。

（四）功利教育在当代中国的遗存

新中国成立以后，在社会主义信念及共产主义信仰的指导下，中央政府确立面向大众的教育方针，主张教育要为新中国培养合格的建设人才。革命胜利之后当家作主的自

[1]李华兴.民国教育史[M].上海:上海教育出版社,1997.48.
[2]李华兴.民国教育史[M].上海:上海教育出版社,1997.48.

豪感、全社会范围内共产主义的广泛宣传、一大批作风纯正的先进人物的示范效应等，极大地调动了人们服务社会、建设祖国的热情，学校里年轻人充满着为人民服务的信念，立志学成以后报效社会、扎根农村。这一段时期的教育在很大程度上摆脱了功利教育的阴影。然而，在 1960 年代中后期，由于就业压力增大以及领导人对国内局势的不恰当估计，相继开展的“反右”、知识青年下乡、文化大革命等政治运动极大地振动了社会秩序，破坏了社会中初步建立的和谐，青年学子乃至社会一般人对领袖、政党、“为人民服务”等意识形态的信仰发生动摇。

文革结束之后，中国社会进入系统的社会转型期。政府高度重视人才培养，各级各类学校教育得以恢复和扩大发展。然而，改革开放初期人才短缺，为了“多出人才、快出人才”，当时的教育实行统招统分政策，各级学校的毕业生对应着不同的干部职位或国营企业里的铁饭碗，这就为功利主义教育思想的抬头提供了土壤。

二十世纪九十年代中后期以来，改革进入更深的层次，就教育体制而言，大中专院校毕业生的统招统分制度被打破，学校教育与“当官”的直接联系从此断裂。这是促使教育面向社会需要、摆脱个人功利束缚的一种强大推动力。然而，社会中刻板的职业观念很难在一时之间转变，并且，由于就业人口激增以及学历主义之风的兴起，人们仍然注重对高学历的追求，并且追求的层次逐渐上移：从前是要孩子考上大学，现在是要孩子考上好大学、名牌大学；从前要读大学，现在要读硕士、博士、博士后、出国留学。时至今日，升学仍寄托着大量中国家长对子女未来的极大预期，以升学为取向的功利主义教育价值观仍然影响着广大城市、乡村的小学、初中、高中。对此，鲁洁教授这样概括：“在中国人的心目中,升人高校是影响人一生的生存竞争,它直接影响人的今后的名誉地位、金钱与财产。中小学教育全部功能就表现为使人在这场生存竞争中取胜,被注入了极强的功利性,它的一切都要从这种功利出发。”[1]

功利教育的显著标志是这种教育注重个人利益，而无视社会责任。支撑整个学校教育的，是学生对个人美好未来的追求。学校教育以满足学生的功利追求为己任，教师将自己看作助考师，而没有考虑到社会发展对学校教育的要求。教育成为教师、学校与学生、家长之间的私事，而不是学校对社会的责任。由此，学校教育、教师失去了社会责任感，甚至发展起一种与功利教育相匹配的责任感——对学生的考试负责就是好教师、好学校。

至此，不难看出，尽管我国学校直接德育坚持一种较高或者过高的德育目标，然而，学校教育的整体功利化却导致全部学校生活的堕落，学校的教育组织形式、师生互动方式、各学科教学传递的价值观念和生活方式（即檀传宝教授所指出的间接德育和隐性课

[1]鲁洁.教育的返本归真——德育之根基所在[J].华东师范大学学报教育科学版,2001(4):1-7.

程意义上的德育）与直接德育之间产生了极大的内耗，于是，学校教育不可避免地培养和造就了精致利己主义者。

三、如何合理确定道德教育的高度

学校德育应该传递何种道德规范、在道德上受过教育的人应该达到怎样的道德水准，可以看作是德育目标研究的核心问题。在初步阐明学校直接德育目标过高的历史渊源、学校间接德育（或称学校教育的道德属性）传递利己道德造就精致利己主义者的真相之后，我们应该回答的问题是：当前我国道德教育应该追求何种高度？如何全面确立道德教育的应然高度？

（一）当代德育目标应该中和利己与利他

过高的直接德育目标以倡导利他、贬抑利己为标志，既违背了人类求生存的本性，也诱使直接德育沦为重口头承诺轻实践履行的道德标榜；教育的功利化以受教育者追求个人幸福、忽视社会责任为标志，导致了人与人之间过度的竞争与内耗，不利于社会的和谐稳定和可持续发展。道德教育的适宜高度，应该是中和利己与利他，倡导己他两利的道德。

在近现代思想史上，中外思想家纷纷倡导正视利己、自我保全的合理性。马克思指出，“人们奋斗所争取的一切，都同他们的利益有关”[1]， 这一点，在任何时代都是通用的。康德伦理学以强调普遍法则、绝对命令而著称，但康德认为人应该对自己和对他人承担必要的责任，而每个人对自己的生命负责（即保全生命，坚持活下去），是一种绝对命令意义上的完全责任[2]。杜威基于实用主义立场，倡导区分自私与自为，认为“自私不可有，自为不可无”，人人都有自爱的义务，己达然后能达人，己立然后能立人；如果一个社会姑息懒惰、假仁假义，一个社会努力自爱、各展天性，后者进步一定更快。据此，民主社会应该折中自为和为人之标准，倡导各尽本职，因为尽本分就是间接服务社会的妙法；倡导通功易事，互相帮助，助人、为人最好能使他自助、自立、自救，使贫富贵贱有平等发展的机会，使贫的有正业、有职务、能自食其力；倡导团体合作，大家各尽其职，一心一力去谋公共利益，从而实现人我兼利、一举两得[3]。

我国当代伦理学者王海明在《新伦理学》反复倡导己他两利的道德体系。王海明指出，我国的道德体系长期以来坚持义务论、利他主义标准，这种道德体系虽然坚持了无

[1]中央编译局.马克思恩格斯全集第 1 卷[M].北京:人民出版社,1956．82.
[2]康德著,苗力田译.道德形而上学原理[M].上海:上海人民出版社,2005.40.
[3]单中惠,王凤玉编. 杜威在华教育讲演[M].教育科学出版社,2007.368-373.

私利他，鼓舞了人们无私奉献的至善热忱；却反对一切个人利益的追求，而以无私利他规范一切行为。这样，一方面，它对每个人的欲望和自由的侵犯便最为严重：它侵犯、否定每个人的一切目的利己的欲望和自由；另一方面，它增进社会和每个人利益最为缓慢，因为它否定目的利己、反对一切个人利益的追求，也就堵塞了人们增进社会和他人利益的最有力的源泉。与此相反，己他两利道德对每个人的个性和自由侵犯最为轻微：它们仅仅侵犯、否定每个人的损人的欲望和自由，因而只有在利益冲突时才要求无私利他、自我牺牲；另一方面，它增进全社会和每个人利益又最为迅速，因为它不但提倡无私利他，激励人们在利益冲突时无私利他而不致损人利己，从而增进了社会利益总量，而且倡导为己利他，肯定一切利己不损人的行为，鼓励一切有利社会和他人的个人利益的追求，也就开放了增进社会和每个人利益的最有力的源泉[1]。

以伦理学最新研究成果为依据，我国德育研究者总体上对于德育目标的适宜高度达成了如下共识：（1）道德的本质是主体性与规范性的统一；道德的价值不是约束人，而是促进人的发展；德育具有个体精神享用性价值，德育应注重人的理性发展，德育的使命“在于通过塑造伦理精神、培养完满人格、改善人们的道德生活，实现道德对人生的肯定、调节、引导和提升，而不是教导人们无条件地遵从某种固定的外在准则。”[2]（2）德育目标应关注个人的需要，追求个人利益与集体要求的统一。这一点清楚地表现在当前的德育课程改革中。德育目的由强调个人对集体的贡献、道德人格的完美转化为强调人生幸福，注重在生活中揭示道德的价值，发挥道德对人生的服务功能。（3）德育目标注重个体品德的层次性要求。一方面，根据个体品德发展的规律，确立不同年龄段德育重点，注意引导学生从爱自己、对自己的人生负责开始，逐步扩大到爱身边的人、爱家乡、爱祖国、爱人类。另一方面，根据社会实际条件，打破面向全体成员的过高德性要求，建立先进性要求与普遍性要求相结合的目标体系，使德育目标更具合理性[3]。

（二）学校直接德育如何确立适宜的高度

当前，中和利己与利他、己他两利的德育目标新高度当前已经较好地融入直接德育的课程安排和教学过程之中。笔者试以小学阶段《品德与生活》课程为例进行简要分析。

首先，从课程目标来看，该课程注重引导儿童学会生活，旨在培养具有良好品德和行为习惯、乐于探究、热爱生活的儿童，指出健康、安全地生活是儿童生活的前提和基础，愉快、积极地生活是儿童生活的主调，负责任、有爱心地生活是儿童自身的道德需

[1]王海明.新伦理学[M].北京:商务印书馆,2008.8-9.
[2]戚万学.关于建构中国现代道德教育理论的几点设想[J].教育研究,1997(12):27-31.
[3]王道俊,王汉澜.教育学[M].北京:人民教育出版社,1989.343.

要，也是社会的要求，动手动脑、有创意地生活是儿童个性发展的内在需要[1]。为了达成这些生活化的德育目标，各版本教材注重创设生活化情境，引导儿童逐步学会过美好而幸福的生活。

其二，从教学形式来看，该课程倡导教学联系生活、倡导师生平等对话。在关注个性发展的整体文化背景下，在多元化的价值竞争形势下，一批教育研究者将受教育者在德育课中的主体性作为现代德育的重要指标，主张德育过程应该是受教育者的价值观自主建构与教育者的价值引导相统合的过程，要求德育课尊重学生的理性，允许学生基于自己的生活经验进行独立判断与探究。在此背景下，德育课不再是关于道德的知识的灌输，而成为学生现实的道德智慧生长的过程。在课堂观察中，我们可以看到，在走向生活和对话[2]的德育课上，学生能够真正感受到内心的冲突、他人的需要和愿望，能够做出判断与选择，体验行动的后果，不断修正自己的认识与行为。

（三）学校间接德育如何确立适宜的高度

直接德育目标需要由“过高”走向“适中”，而以学校教育的道德属性为核心的间接德育却需要由“过低”走向“适中”。借用管理学中流行的木桶理论，我们可以发现，在由直接德育和间接德育整合而成的学校德育体系这只木桶中，学校教育的道德属性是其短板；唯功利的学校教育持续侵蚀、裹携着直接德育，危及高度适宜的直接德育目标的达成。

在此背景下，提升学校教育的道德属性、打造“在道德上被视为好的教育”势在必行。笔者以责任教育来指称这种合乎道德的教育。责任教育是指为民主社会培养负责任的公民的教育，是培养学生健全的社会责任精神和积极承担社会责任的智慧、能力的教育，是学校教育在走出功利教育的轨道之后的一种新形式。责任教育不是以“责任”为主题的某些教育活动，而是以“责任”为核心的教育形态。《学会生存》曾提示了责任教育这一新型的教育形态：“人类发展的目的在于使人日臻完善；使他的个性丰富多彩，表达方式复杂多样；使他作为一个人，作为一个家庭和社会的成员，作为一个公民和生产者、技术发明者和有创造性的理想家，来承担各种不同的责任。”[3]

杜威在其系列论著中对这种合乎道德的教育进行了建构。从社会发展的角度，杜威指出，在民主社会中，每一个社会成员都应该对社会有所贡献，在职业、家庭、社区、文化建设等方面扮演积极角色，据此，真正的德行，不是刻板地对规则的遵守，而是“一个人能够通过在人生一切职务中和别人的交往，使自己充分地、适当地成为他所能形成

[1]中华人民共和国教育部编.义务教育品德与生活课程标准（2011 年版）[M].北京:北京师范大学出版社,2011.5-6.
[2]杜时忠.论德育走向[J].教育研究,2012(2):60-64.
[3]联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,1996.2.

的人”。在民主社会中，学校承担着培养年轻一代成长为共同体建设者的使命，即学校应该培养学生承担职业、家庭、社区文化生活诸方面的责任。基于学校与社会之间的责任关系，杜威得出结论，“一切能发展有效地参与社会生活的能力的教育，都是道德的教育”；“在一个有目的、而且需要和别人合作的作业中所学到的和应用的知识，乃是道德知识，不管是否有意把它视为道德知识。因为它增进个体的社会兴趣，并且提供必要的智慧使社会兴趣在实践中生效”[1]。这种对于“道德的教育”的理解方式，一方面可以理解为学校对社会责任、社会期望的积极承担，另一方面可以理解为学校所培养学生对社会责任、社会期望的积极承担——在这种教育中，教育对社会是有益的，因为学校培养的学生对社会是有益的。

当代中国社会转型与发展要求学校超越功利教育，开展自觉的责任教育。首先，我国正逐步走向工业社会，科学技术在社会生产、生活中所占的比重越来越大，我国社会成员需要快速提高自己的科技素养与科技意识，以适应现代生产的要求。其二，我国正逐步建成民主、平等的社会主义现代化国家，在民主体制下，长期形成的政府官员的特权将被全面打破，取而代之的是人人平等的社会关系格局。任何人不能不劳而获，而必须依靠自己的才智、贡献赢得自己在社会中的地位、财富。社会成员迫切需要确立正确的劳动观念、价值观念，才能顺利适应民主社会。其三，在民主时代，社会成员获得思想和行动上的自由，任何人不得强制社会成员行动。要想保持社会的持续发展，必须发展每一位社会成员对个人与社会的关系、个人在社会中的责任的理解与认同，培养个体承担社会责任的能力和习惯。如果任由个人在功利主义的环境中成长，必然导致自我中心的习惯，从而严重威胁社会的稳定与发展。

相比功利教育，责任教育紧密联系社会发展的需要，追求个性发展与社会发展的协调。责任教育建立了学校教育与社会生活的合理互动，学校依据民主社会发展的需要培养学生具备现代公民所应具备的科学素养、人文品质和民主素质，使学生能够较好地适应社会发展的要求。同时，责任教育对学生的培养，更好地关注了学生的全面发展，有助于独立性、创新性、主体性等个性品质的生成，使学生学会认知，学会做事，学会共同生活，学会做人。

有必要加以说明的是，责任教育并不笼统地否定个人对功利的追求。责任教育追求的理想状态在于使公民能够依据自己的社会智慧、社会能力，通过对社会发展有益的劳动、服务，赢得社会支持与幸福生活。我们有理由期望，随着社会主义民主制度的完善，公民责任的承担与个人功利的满足相辅相成，即个人在社会中的所得，取决于他所能对社会提供的服务；公民对社会的贡献越大，他从社会中得到的物质、精神回报就越丰富。

[1]杜威著,王承绪译.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2001.373-375.

一百多年前，杜威明确指出，“当我们考虑到通过教育使道德成长的整个领域时，直接道德教学的影响，充其量说，比较地在数量上是少的，在影响上是微弱的”，据此，他建议研究者和实践者将更多的精力用于研究“更大范围的、间接的和生动的道德教育”，“通过学校生活的一切媒介、手段和材料对性格的发展”。[1]就全面确立道德教育的适宜高度而言，在学理层面阐明中和利己与利他的立场之后，我们不仅要致力于直接德育目标的厘定并据此创新直接德育实践，更要全力实现学校教育的整体德性改造，从而为直接德育变革确立良好语境，为美德的生成和发展提供条件。

[1]杜威著,赵祥麟等译.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社，2005.152,137.

道德虚构填补了什么
——论道德虚构的价值与限度

赵国栋[1]

（山西大学教育科学学院，山西太原 030006）

摘　要：道德虚构的现实困境，引起学界诸多的争论，有必要对其价值和限度进行重新讨论。其注重道德学习直观化，抽象的道德要求表象化，和实践过程中道德主体的独立性、主动性和享用性，有效地契合了我国社会主义道德教育发展的内在要求。但其受制于道德理念单一价值与社会价值多元、内在结构的差序性与道德主体间性关系、模式的理想性与现实道德遭遇的可能性之间存在的张力，道德虚构作为一种道德教育模式有其自身适用的限度，同时，这也提示我们有必要站在方法论的高度重新审视道德虚构作为现代道德教育模式的应有价值。

关键词：道德虚构；道德教育；道德实践；限度

道德教育的范式转换与人类文明的转型发展总有着无法分割的联系。近一个世纪以来，随着现代商工文明的强势扩张和信息技术文化赋予技术前所未有的能量，传统道德教育方式在外部环境的影响下面临着深刻的“生存”危机。道德虚构（Moral fictional）的现实遭遇，正印证了文明转型和文化发展对道德虚构变革的迫切要求。当前，道德虚构依然对我国具有重要的意义，但是对于其价值的探讨似乎还未能达到理论层次的共鸣。更为重要的问题在于，我们的道德虚构是否还有必要坚持原本的范式？或者说，作为一种现代道德教育模式，道德虚构又应该保持怎样的限度？本文拟对以上两个问题进行探讨，以期引起学界更广泛的讨论。

[1]**作者简介：**赵国栋，男，1983 年生，山西平遥人，山西大学教育科学学院讲师，教育学博士，硕士生导师，主要从事德育原理研究。

基金项目：国家社科基金教育学青年课题“社会主义道德语境下的道德虚构设计与实践研究”（CEA140169）阶段性成果。

一、道德虚构：作为当代道德教育模式的争论

道德虚构作为教育实践最早可追述到农耕文明初期，而其作为成熟的道德教育模式，则成型于封建社会。在现实中，道德虚构仍旧被作为一种道德教育模式加以理解并使用。然而，在不少研究者看来，由于社会文化背景的变迁，道德虚构的适用性似乎已有待商榷，并由此产生了一系列疑惑与争论：

其一，从产生和发展的时代背景而言，道德虚构已经落后于现代中国的道德语境。首先，传统道德教育形成了以家庭、学校、社会（国家）和宗教等为教育功能承载的完整体系，其重心在于儿童如何能够顺应权威的道德要求；而近现代工业文明的出现、以信息化为特征的商工文明的崛起，倡导尊重和发展人性，更加重视儿童通过接受怎样的道德教育实现完满的生活。同时由于传统的生存方式的改变、新兴文化的诞生，旧的道德文明正在被不断检视、乃至抛弃，将农耕文明时期产生的道德虚构作用于现代道德教育，其时效和实效性令人质疑。

其二，从现实效果来看，现代西方许多国家已经放弃了道德虚构，构建了有别于传统道德教育的公民教育体系。传统道德虚构的目标在于为人们提供一种非个体化、客观的道德标准，其核心内涵在于“美德可教”，承认美德的连续性和必然性。从中西方道德教育的发展历程来看，人们始终在尝试构建一种可普遍化的道德教育模式，从而能够兼顾人对于崇高德性与基本道德规范的双重要求。然而，令人失望的是，这种尝试从未能成功。尤其到了近代之后，西方选择了以马基雅维里、卢梭为代表的政治伦理，而放弃了这种尝试，放弃了如亚里士多德主义美德论对人性卓越必然性的相信，至少是在公共领域放弃了道德虚构，其追求卓越和崇高的部分交给了宗教来完成。他们期望在人性的低处重新建立起一个有别于德性社会的全新社会，通过降低道德目标建立公民社会体系，一切都以政治化的人的权力或普遍的公共认可为基准，使每个现代人在政治社会中都可以获得普遍的正义（道德），将道德事实留给了公共领域。因此，部分研究者认为对于处在法制化建设进程中的中国而言，道德虚构已然过时。

其三，从现代道德教育的目标来看，现代教育的目标旨在把儿童推向理性的境地，而道德虚构的方法论体现的是教育者的主观意志，其价值指向是为占话语主导权力阶层的利益服务，有悖于现代道德教育理念和发展趋势。研究者们认为，历史中的道德虚构主要包括二方面的内容：其一是掌握话语权力的群体为了维护和延续自己的利益，虚构出基本的、代表自己意愿的，诸如善、恶等决定道德观念和道德教育根本方向的纲领性概念；其二是为了使这些抽象的概念更具说服力和控制力，在虚构道德概念的基础上，对前世、现世的个体或群体进行虚构设计，将他们形象的变成了道德的典范形象，进而

完成德性教育和培养美德这一的目标。然而，“真实的历史对象根本就不是对象，而是自己和他者的统一体，或一种关系，在这种关系中同时存在着历史的实在以及历史理解的实在。”[1]从这个角度而言，被历史选择的道德虚构，无法脱离于历史情境独立存在。

结合上面的观点，我们不难发现，研究者们的消极态度，原因在于他们是从现实的维度反思历史，从历史的结果推论运用于现实的可能。然而，道德虚构在传统中国的流行并不完全是阶级社会的产物，而是其合理的价值特点与我国道德教育生态共同作用的结果。

二、道德虚构的价值特点及现实德育生态

道德教育的核心问题在于实现被教育者对于国家和社会道德理念的价值认同，被教育者的价值认同依赖行之有效的道德教育模式。道德虚构模式强调间接经验获得对行为影响的效果，突出了个体道德发展与国家、社会道德要求之间的协调统一，重视被教育者作为主体意识在道德实践过程中的独立性、主动性和享用性，从而为道德教育的实效性产生积极的促进意义。

首先，道德虚构让被教育者观察学习在前，让被教育者自行感知自己所面临的道德问题，从而使得道德教育能够真正指向被教育者的道德学习时所面临的困惑。班都拉的社会学习理论形象的阐述了社会性道德获得的实质，被教育者能否从道德习得走向道德实践，是道德教育是否具有实效性的重要标识。以灌输为主要方式的说教性道德教育模式，将大量的时间用于对道德知识学习和道德行为解读，而割裂了其与道德实践之间必要的联系，更缺乏道德行为发生后的必要强化，这意味着说教性模式的主要精力用在了应对道德知识的获得当中，而真正能够促进被教育者道德发展、使学生具备某种道德品质，决定行为的结果因素却缺乏必要关注。正因为如此，道德教育的低效性成为学校教育发展的困境之一。与之不同，道德虚构把道德行为的发生及结果置于最重要的地位，并尝试将其以间接经验的方式传递给受教育者，真正实现道德知识与道德实践的统一，这显然是对说教性道德教育的改进。

其次，道德虚构通过将抽象的道德要求以符号的形式表象化，使道德学习成为围绕一定的道德行为展开的实践性活动，凸显了被教育者在道德教育过程中的自主理性。个体的道德生长依赖于其在道德教育活动中的主体性彰显，通过道德虚构对象从他律性道德强制向自律性道德认同的升华，实现了个体超越性道德精神与国家、社会道德要求之间的协调统一。毋庸置疑，道德教育的根本任务是发展和完善个体的道德品质。在日常

[1] [德]伽达默尔著,洪汉鼎译.真理与方法——哲学解释学的基本特征[M].上海译文出版社,1999.384-385.

生活中，道德一词常常与规范等相混用，其观点体现了道德教育的适应性特征，即道德教育应当引导和帮助受教育者适应外在的道德要求。然而必须承认，他律性道德的稳定性和有效性都非常有限，取决于外部环境、即外界整体道德系统的运行状况，外界道德系统、秩序一旦震荡或破坏，个体的道德认知结构就可能会发生崩溃，我们从历史和现实中，已经目睹了许多诸如此类的事件。诚如鲁洁先生所言，道德教育应当“具有高于现实社会的特性”[1]。道德虚构是对适应性道德的超越，体现的是个体对现实世界他律性规范道德的超越，其实质在于道德实践者的主体性发挥，对于引导受教育者形成牢固的道德意志和稳定的道德品质具有积极意义。

再次，道德虚构注重教育者作为主体意识在道德实践过程中的独立性、主动性和享用性，它弥补了神圣秩序消失之后，崇高德性获得的可能。神圣秩序是指以王权和宗教为特征的价值体系社会，所提倡的源自宗教的形而上学意义上的道德自律。“宗教社会的道德主体在道德实践上均是自觉、自律的，在内心有神学强制力量的监督下，经过漫长的历史沉淀、固化形成了理性或非理性的社会契约。”[2]自亚里士多德提出“美德是否可教”的哲学命题以来，一直被作为道德教育研究难以回避的基础问题之一。柏拉图认为美德和人性的卓越是一种少数人的偶然性的获得（拒绝平庸），然而，这与人们的期望以及城邦的需要是相违背的，于是他主张通过“高贵的谎言”的道德虚构方式来告诉民众美德是可教的，进而引导民众去追求人性的卓越。因而，道德虚构是在承认美德可教假设下的必要的过渡。西方政治社会化取向的以权利和义务为规约的社会体系，放弃了道德虚构，将个体美德的获得交给宗教来实现。中国则选择了与西方不同的做法，在中国，道德虚构从来未曾离开我们的现实生活，并且在道德教育体系中发挥着重要的作用。基于传统中国道德思想理念和社会主义道德要求，我们相信德性生活是高于、优越于政治生活的，或者说在德性社会与政治社会之间有着必要的鸿沟，这种鸿沟需要在政治社会中树立一种德性社会的样本，即通过道德虚构的方式，来填补这一空白。

最后，在上述意义上，我们认为道德虚构作为一种道德教育模式在现代的发展，有其现实的意义和必要。一方面，他结合了我国道德教育理论与实践对德育实效的追求，能够突破长期以来面临的多元道德价值困境；另一方面，它契合了我国社会主义道德教育发展的内在要求，与我国的政治教育、榜样教育具有内在的统一性。

三、道德虚构：作为现代道德教育模式的限度

道德实践的有效性既能折射出一个特定社会的总体面貌，也能客观反映出道德教育

[1] 鲁洁.论市场经济条件下的德育价值取向[J].求是,1994.04.
[2] 任辉.论社会结构、道德实践和道德有效性[J].伦理学研究,2014.03.

在社会生活中的有效度。道德虚构作为道德教育模式，固然其自身独特的价值指向。但任何一种道德教育模式的适用性，都必须要从道德教育的基本范畴予以考量，这既是对现实生活世界道德教育环境的理性考察，也是对于道德虚构负责任的建设性批判反思，不仅能够帮助人们理解和还原道德虚构出现困境的原因，同时对于重塑和发展其德育功能具有积极的意义，进而对其可用的范围与程度做出必要限定。

第一，道德理念的单一价值指向与社会价值多元之间存在的张力，决定了道德虚构无法成为一种能解决所有问题的万能模式。我们从若干年来学界提出的诸多道德教育模式可以看到，每一种道德教育模式都是指向特定的德育目标的。道德虚构作为一种道德教育模式，对于道德学习直观化，将抽象的道德要求以符号的形式表象化，和提高道德实践过程中的独立性、主动性和享用性具有积极的意义。然而，“个人具有什么样的目的、需要、价值，将取决于他所属的社会制度的性质。”[1]在传统中国的社会语境中，同一价值指向的道德理念对于维系权力稳固和社会稳定有着极其重要的作用，认真审视传统道德虚构下的许多样本可以看出，这种以教化为主要功能的道德教育模式，都实质性的忽略、乃至反对多元价值观念的出现。罗素说：“每一个社会都受着两种相对立的危险的威胁：一方面是由于过分讲纪律与尊敬传统而产生的僵化，另一方面是由于个人主义与个人独立性的增长而使得合作成为不可能，因而造成解体或者是对外来征服者的屈服。”[2]强行使用本不合适的方法，最后只能导致实效甚至是价值的崩溃。因此，道德虚构对于单一价值指向下的道德学习直观化、抽象的道德要求表象化、提高道德实践过程主体的参与性具有积极的意义。但站在社会价值日趋多元的立场来看，受教育者未来可能面对的道德场域绝非单一价值所能涵盖，道德虚构又有其局限性。

第二，道德理念内在结构的差序性与道德主体间性关系之间的张力，意味着道德虚构模式难以囊括所有的道德教育目标。道德虚构根植于传统中国的差序性社会格局，差序性社会格局是指建立在权利格局之下的结构秩序，其理念中不可避免的存在着等级性、封建性和宗法观念等工具理性思想。差序性社会格局中的道德目的只能是他律和利己的，是为了保障社会存在发展和维护利益的稳定，人们对道德的需要也只是一种手段的需要。以道义论为基础的，以专制、封闭为特征的外部社会环境只是对道德主体提出了非常高的道德义务，严格要求道德主体不假思索的履行各种义务，对于道德权力却没有任何规定，从道德意义上贬损了道德实践者的理性价值和主体地位。在这样的环境之中，个体道德行为的发生只需要具备两个基础，其一是对于道德的认可，即个体对于权威或权力意志界定之道德的认同；其二是道德社会应该为道德行为提供保护。即杜时忠

[1] [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著.龚群译.伦理学简史[M].北京:商务印书馆,2004.212-240.
[2] [英]罗素著.何兆武,李约瑟译.西方哲学史(上卷)[M].商务印书馆.1996.24

教授所言的：“道德行为发生的具体条件：个体对‘道德’的认识与体验；社会对道德行为者的确实保障，特别是制度保障。”[1]根据同样的逻辑，还可以将传统道德虚构的德育目标剥离分为精神性德育、政治性德育和规范性德育。道德虚构内在结构的差序性，保证了受教育者依据一定的道德准则，就可以受到国家意识形态、社会组织规范等社会意识的接纳，其体现的仍旧是主体在道德参照系里的他律性生活状态。然而，诚如尤尔根·哈贝马斯所言，和谐社会生活中的交往行为应当是主体间的行为，意味着和谐社会生活中的道德教育方法应该摈弃差序性思维，其道德理念应该建立在交往理性的基础之上。因而，就道德虚构的道德教育模式而言，它对于差序性社会结构中的道德提升确有其价值，但是，站在道德主体间性关系的立场来说，作为道德教育基本要素的受教育者，甚至很难了解作为道德主体具有的最低社会权利和自由度，更不用说其独特的主体性地位。

第三，道德教育模式建构的理想性与现实道德遭遇可能性之间存在的张力，需要我们反思道德虚构实效性产生的支持条件。从一定意义上来说，道德教育模式都是基于理想环境的建构，但是就其实践而言，则需要一定的支持条件。从道德虚构的道德教育模式来说，它至少需要两个方面的支持条件：一方面，就被教育者而言，它要求被教育者具备一定的理解能力和服从道德权威的欲望；另一方面，就道德虚构的道德事实而言，作为一种基于观察学习的教育范式，它除了要求道德事实的真实性之外，还要求道德事实具有逻辑性和现实性，逻辑性是指道德事实能够经得起理性的推理，没有出现非逻辑性的内容，在传统道德虚构中，诸如超自然现象等非逻辑性内容比比皆是。现实性是指个体在现实生活世界遭遇同样道德困境的可能性，即道德虚构应该基于被教育者的生活现实。显然，就这两个方面的因素来说，道德虚构在现代社会的运用就将面对很大的限制。也许从理想的应然角度思考，道德虚构能够实现某种期望的效果，但是由于被教育者的自身条件和无法预知个体现实道德遭遇的可能性，都会变成客观障碍。这同样会影响到道德虚构作为道德教育模式的实际运用。

四、反思：传统道德教育模式的现代价值

毋庸置疑，道德虚构作为一种道德教育模式，具有独特的价值追求和现实意义。但是我们也应当承认，无论从其现实遭遇抑或未来的实践，这一道德教育模式必将面临诸多的阻碍和困境。一方面，这种阻碍和困境的产生，源自于其自身的限定性；而另一方面，则是我们作为现代人，对于传统道德教育缺乏基本的文化自信。就本文而言，与其

[1] 杜时忠.人为什么要有道德[J].中小学德育,2013.06.

说我们在继承、修正或者改造传统道德教育范型，其实是它们为现代道德教育困境提供了一种不同的思维，帮助现代人走出自己作的茧。这应该归咎于在我们所谓现代性的过程中，否定了传统本就是现代性起点的逻辑，或者说传统和现代并非非此即彼的关系，而是动态的互补过程。也正如易连云教授所疾呼的：“以新的时代背景为基础对其进行重新定位与创造性突破，这其中不仅是“范式”的转换，更涉及思维方式的改造和重新定位。”[1]从这个意义而言，只有当我们站在方法论的逻辑上来审视道德虚构的价值，对其中多重关系展开全新的思考，才可能避免这一道德教育模式在实践中的异化，走向形式化、甚至变为附庸的道路.

What Filled Does the Moral Fictional Make

——On the Value and Limitation of Moral Fictional

Zhao Guodong

(Science of Education Institute,Shanxi University,Taiyuan Shanxi 030006, China)

Abstract: The predicament of moral fictional, caused many arguments in China, Its focus on moral learning visualizations, It can make non-figurative moral requirements presentation,concerns in the practice of the independence, spontaneity and the enjoyment. Effectively agrees with the inner request of Socialist moral education development in China.But the actual contradictories exist between Moral idea of single values and social values,differential order Internal structure and morals of inter subjectivit, Ideal model andThe possibility of real moral encounters.Therefore,as a moral method,moral fictional has its limitation,which suggests us that its necessary to review the value of moral fictional for the moral education nowadays.

Key words:moral fictional;moral education;moral practice;limitation

[1] 易连云.传统道德教育研究的范式转换[J].教育研究,2010.04.

论教师职业道德的专业性

刘次林

（上海师范大学教育学院，上海市桂林路 100 号,200234）

摘　要：首先将教师职业道德置于教育本质以及由此规定的教师职能之下，认为教师职业道德必须得到教育本质、教师职能的界定；然后根据教师职能从教师与学生、教师与教材的两对关系阐述了教师如何专业性表达职业道德，认为教师对学生身心规律、学习规律的尊重是师生关系中的基本师德，教师对教材知识的深入阐述、道德性诠释体现了师德的专业品质。进而得出结论，教师的职业道德一定且只能体现在其职业活动之中。

关键词：教师教育;职业道德;道德性教学

The teacher’s occupational ethic should be explained in the light of the his function, which is decided by the aim of education. The teacher finds his good in the pedagogical activities in the relations with his students and teaching materials. The respect to the student is the fundamental ethic. The implemention to expound the knowledge of its nature and ethos endows the teacher’s ethic with its professional specialities.

一、教职的本质决定了师德的最高善

按照其表现场所，个人道德通常分成职业道德、社会公德、家庭美德。“职业道德是一般道德要求在职业生活中的具体体现”[1]，这说明，职业道德不应该与社会公德、家庭美德相重叠。不同的职业就会有与之相称的道德要求；即使在同一个职业内部，因为岗位不同，其职业道德也会有所差异。在教师内部，有的是校长，有的是中层干部，有的是学科教学的教师，有的是新生班级的教师，有些是班主任，等等，每一位教师把自己的岗位职责做好是教师职业道德的应有内涵。岗位分解的维度非常多元，本文不在意就教师不同岗位分别谈职业道德，而是把教师笼统地看作统一的职业，并且从教师的专业性角度来讨论其职业道德。教师的职业道德一定且只能体现在其职业活动之中。如果

[1]罗国杰.伦理学[M].北京:人民出版社,1989.244.

从其专业角度看，教师的职业道德需要得到其职业本性的界定；而教师职业的本性又与我们对教育本质的理解直接相关。所以，如何理解教育的本质是探讨教师职业道德的根本前提。

根据目前通用的教育定义，教育是“教育者按照一定的社会要求，向受教育者的身心施加有目的、有计划、有组织的影响，以使受教育者发生预期变化的活动。”[1]我国对教育本质的定义，迄今都是由之定调。但是，这个定义不能支持“学生是教育主体”的理念，也无法促进实现“由重视教到重视学的转变”的课改目标。教育的本质可以从教育的产生中去体悟。在学校教育产生之前，个体是在日常生活之中学习藉以生存和发展的生活技能、风俗习惯、宗教艺术等。随着社会的发展，一方面，语言文字的出现使得人类的生活经验得以大量地累积，从而增加了个体学习文化的难度，提升了个体进入社会生活的门槛，使学校教育有必要产生；另一方面，生产力的发展也使得社会有了足够的物质财富养活干不动活的年长者，使得他们有可能与干不了活的年幼者从事专门的文化活动。所以，语言文字的产生和生产力水平的提高使得学校教育应运而生。但是，学校教育依然延续了人类学习的本质，它的根本任务依然是学生（个体）学习教材（生活经验、社会文化等），教师的参与只是为了帮助学生更好、更快地学会教材。学生与教材于是构成了教育的根本矛盾，其他教育关系都是以处理该关系为目的。如果这样来认识教育的本质，那么，教育就是一种有教师参与帮助的学习活动。《美国百科全书》把狭义的教育界定为“通过正规指导获取知识的活动”[2]看来是比较符合教育本质的。在这个教育定义中，学生是教育主体，知识是教育客体，教师是学生学习的正规指导者，即有专业性水准的指导者。教师是在学生与知识（教材）之间架起桥梁的中介。作为中介，教师的职业就是通过处理与学生、与教材的关系来推动学生与教材这对根本矛盾的解决，教师与学生、教师与教材的关系必须得到这对根本矛盾限定。换言之，它们在价值上的妥当与否决定于是否有利于学生学习教材。具体来说，教师职业的专业性道德也就体现在他是否能够激发、帮助学生，是否能够把教材内容诠释得更容易被学生理解、掌握，其他方面，诸如教师与家长、同事的关系，对职业的态度，终身学习的意愿等，都是围绕这个核心师德所派生出来的。

作为普通道德，我们反对偷窃，鼓励诚实，要求守时，希望一视同仁，但是，这些普通道德到了教师职业领域，因为受到教育本质、教师职能的限定却可以有新的评价。试看下面的案例：

在初中班主任时，班上一名学生的功课不好，见到考试就害怕，常常借故“逃

[1]南京师范大学教育系.教育学[M].北京:人民教育出版社,1984.19.
[2]Harlow G. Unger. Encyclopedia of American Education (third edition),Facts On File,Inc.2007.p384

考”。尤其是数学考试，哪怕是小测验，也要提前两天“装病”。有一次又要考数学，我提前三天，从数学老师那“偷”来一份试卷。在我宿舍手把手地教他做每一道题。考试时他得了 71 分。这对他来说是破天荒的事。接下来的一次考试，我又“偷”到了试卷。但是，这次告诉他说：“这张试卷你自己去琢磨，我实在没时间教你。”于是，他借来了同学的听课笔记，翻着自己的教科书、练习册，甚至绕着弯儿向班级学习好的同学请教。考试得了 80 分，用数学老师的话说：“简直是奇迹!”接下来，他不要我“偷”试卷了。他说他已经认真听课了，作业每次都没落下。我由衷地赞扬了他，并用整整一个礼拜天和他一起复习考试的那一章节。复习后，我把“偷”来的试卷给他，他亲手仍进了纸篓。这次考试，尽管他得了 63 分，但挂在他脸上的是长久以来从未有过的灿烂的笑容。从此以后，他再也没有逃过任何考试。[1]

教师偷试卷提前透露给学生的做法，在普通道德那里无疑是禁止的，用我国目前的师德规范也是无法解释的，但是，如果用教育的本质、教师的职能来解读，这个另类行为实现了对学生的激励和帮助，并且改善了他的学习品质，所以，能够作为优秀的师德案例呈现出来。某学生考试得了 59.5 分，看到学生对这个分数很纠结，教师决定“借给”学生 0.5 分，使他的分数达到及格，同时要求学生下次考试归还那 0.5 分。学生看到自己的成绩“被及格”了，感到面子也好过一点。随后为了能够如约归还那分数，他努力学习，最后成功地兑现了承诺。[2]让不及格的同学及格有违客观公正原则，但是，“一借一还”却推动了学生的学习动力。某语文教师在大型公开课上居然迟到了 5 分钟，学生与听课的教师都非常焦急，后来发现这是该教师故意设计的一场作文教学情境。因为有了真实的感受和体验，学生高质量地完成了当堂作文。同样的道理，为了找到学生的生长点，教师可以故意让学生表现错误；为了体现教育公平，教师可以不一样地对待不同学生。如此种种，同样“字眼”的规范，在教师那里一定有“职业性”的诠释，这种诠释使得教师的道德与普通的道德或者其他职业的道德有所区别。“要理解一个人的行动，我们必须将它置于行动者要达到的目的之下，否则，一切行动都会显得毫无意义。”[3]正如亚里士多德在《尼各马可伦理学》的开篇所言：如果我们所做的一切都有某个特定的目的，如果我们所选择的一切也是为着这个目的，很显然，那一定就是善，就是最高的善。这个思维方式对于我们思考教师职业道德也是适用的。教育本质、教育目的、教师职能是我们思考教师职业道德的善。

[1]转引自：朱小蔓等.教育职场：教师的道德成长[M].北京:教育科学出版社,2004.100.
[2]傅道春.教师行为访谈(一)[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,1995.22.
[3]Deborah L. Schussler etc.,Building Awareness of Dispositions: Enhancing Moral Sensibilities in Teaching, Journal of Moral Education, 2013, No.1,p.72

二、对学生的尊重是师德的基本要求

从教师与学生这对关系看，教师的职业道德体现在对学生身心规律、学习规律的尊重上。生理尤其是大脑的成熟是学生学习能力发展的基本前提。皮亚杰对儿童认知运算发展有过实证研究，发现儿童智慧的发展可以分成感知运动阶段、从表象的智慧到具体运算过渡的阶段、命题或形式运算阶段，并且认为每一个阶段都是形成下一阶段的必要条件，这些阶段性还是一种不能颠倒的顺序。[1]儿童的表象智慧使得他们只能从字面理解学习内容，只有到了命题或者形式运算阶段才能理解抽象的概念（如友谊、爱国、理想）。对于儿童道德的发展规律，皮亚杰在《儿童的道德判断》一书中同样有科学的研究，儿童是从纯粹的欲念运动，经过自我中心再到协作，从单方面的尊敬到自主平等，从对行为结果的客观责任到对行为动机的考虑。科尔伯格继承了皮亚杰的思路，将道德发展规律的研究对象从儿童扩展到成年人，提出了著名的“三水平六阶段”模型，从关注个人利益、维护规范到后习俗阶段。以上列举的一些研究旨在表明学术界对身心规律、学习规律都有一些公认的研究成果，可是，它们经常被教师所漠视。

首先表现为贬低学生的水平。比如，根据皮亚杰的研究，幼儿因为受道德实在论的制约，相信客观责任，依据行为结果判定人的行为好坏，但是理性稍微发达了儿童则转向行为的动机，考虑以行为者不同的动机来判定其行为的好坏。反观现实，我们的德育测评从小到大都是客观责任取向，通常的测题是呈示一个规范要求（如：你尊敬老师吗？），选项陈列一些行为表现（如：一贯尊敬、基本尊敬、偶尔尊敬、不尊敬），根据学生对选项的勾认，分别赋予一定的道德分数，对“为什么尊敬”的动机方面则不予考察。这其实是把被试看做幼儿思维，不能反映一般人的道德发展水平。这种评价方式正是我们德育测评效度太低的根源所在。在一些课堂教学中，尤其是一些公开课，也大量存在低估学生思维水平的现象，教师为了展示某些预设环节，为了“系统”讲解教学内容而置学生的反应于不顾，在一些简单内容上炒冷饭，让学生陪看教师仪式化的表演。课堂对学生认知水平缺乏挑战性，它磨灭了学生的学习热情。

其次是抬高学生的水平。由于受抽象思维、数理逻辑智能成熟度的制约，有些小孩对于学习数学某方面的内容非常困难，教师霸蛮要求学生一定要掌握，结果因为学习内容超过自己的理解能力，这些学生可能遭奚落，受打击，甚至被判定为差生。学生之间的智慧成熟是有差异的，对于某些学生，今天不能理解的内容，过一段时间就会自然而然懂了。善于等待是教师的一种职业修养。至于对低龄儿童谈理想、爱国，对少先队大谈共产主义，其实都是对其成长规律的不尊重。在德育领域，我们一贯奉行“高标总是

[1]皮亚杰.皮亚杰发生认识论文选[M].左任侠、李其维主编.华东师范大学出版社,1991.14-15.

更安全”的原则，以为“取乎上者”至少可以“得乎其中”，每个学段的德育目标都是以养成自觉自律道德为目的，以至于每个学段又不得不从基本要求开始，缺乏学段的衔接与递进。过与不及都是一样的欠尊重。

第三，不能理解和悦纳学生的现状。学生的成长总是依据一定的顺序呈现某种“未成熟态”，学生的未成熟就是一种缺憾状态，教师不仅需要接受甚至应该悦纳其缺憾；同时，学生作为成长中的人，在情绪、认知、行为方式、态度等方面总会产生某些“非常态”的表现，这也需要教师的耐心与理解。对于学生在知识学习中的未掌握，有职业道德的教师应该诊断其障碍，然后给予专业性指导；对于一些问题行为，教师不能急于指责、处罚，而是要了解造成行为背后的理由或者原因。理解是悦纳的前提，在理解和悦纳的基础上教师才能对学生提供专业性指导和促进。正如心理学家罗杰斯说的，悦纳造就改变。教师只有以现象学的方式首先注意学生状况的事实，而不是轻易地附加主观判断，才能设身处地站在学生立场，走进学生，理解学生，促进学生。此谓“同边促进”[1]。

第四，教师的自我中心使学生沦为工具性存在。在日常的师生关系中，教师的一些要求和反应方式往往是个人情绪压力的宣泄，或者是以关爱的名义裹挟着私人的利益。比如，许多中学对学生的发式、服饰、手机、交友等“私人生活方式”管理得非常严厉，理由都是为了学生的健康成长。由于这些管理大多依据教师单方面的价值观，缺乏对学生的尊重，这些所谓的“关心”让学生十分反感，也经常造成师生冲突。有一项调查显示，95%的教师都说自己爱学生，但 90%的学生却认为教师不爱他们。其中一个原因就是这种自我中心的关爱不能让学生解读为爱。当教师布置的某个任务没有如意完成，发出的某个指令遭受忽视，一贯的权威受到挑战，教师往往恼羞成怒，尤其是教师心情不好的时候，学生很容易成为语言暴力的宣泄对象，并且容易受到皮亚杰所描述的“抵罪的惩罚”：因为作业没有完成就罚站罚跑，因为上课说闲话就罚抄课文，并且认为处罚得越严厉就越公正（解气）。面对这种权威施压，学生往往是敢怒不敢言，大量的师生冲突源于学生累积的怨恨，[2]最近频频暴露的学生辱师事件固然与学生的修养、家长的管教有关，但是千万不能忽视反思教师方面的原因。培根说过，要命令自然就得首先服从自然；夸美纽斯、卢梭把教师称作“自然的仆人”就是要求教师在遵从学生的自然规律的基础上促进学生成长。不管是贬低、抬高、不能理解和悦纳现状还是自我中心，其实质都是对学生的不尊重，都是教师发挥促进者职能的内在障碍。教师大量的师德问题皆源于此。

[1]刘次林.同边促进的师生关系[J].教育发展研究,2010（20）.
[2]刘德林.学生怨恨及其教育干预[M].中国社会科学出版社,2014.64-83.

三、对教材的充分诠释体现了师德的专业品质

从教师与教材这对关系看，教师应该是学习内容的诠释者。教材的知识一般是人类知识的代表，它们被精心选择、适度抽象。有选择就会有遗漏，有抽象就会有对学生心理的距离。教师的作用就在于将抽选出来的知识置之于原生的境遇中，使之活化，将抽象的知识心理化使之更容易适合学生。除了简单的信息，知识都是有内在本质的，这个本质就体现在它们的产生过程之中，它们与其他知识的关系之中；将知识的过程与关系弄清楚了，学生就可以尝到知识本质所蕴含的滋味。每一个知识都有与之相适应的学习方法与运用方法；将知识的学习方法、运用方法学会了，学生就能够看到知识的价值与力量，并且从中感受到学习成功的体验。平时我们总是说“知识就是力量”，其实，只有有根的、有用的知识才能产生本体的、功用的力量。学生一旦尝到了知识的滋味、感受到了知识的力量，并且从学习中体验到乐趣，他们就会对知识及其学习产生积极的情感和态度。由于知识及其运用必然要牵涉了社会生活的方方面面，这种情态于是就演绎为社会的价值观。社会的价值观不可能凭空养成，它一定要寄生于具体知识与某方面社会领域的联系过程。“知识”得到“情态”的改造后，知识的学习于是就内化为学习者的素质和继续学习的动机。知识摆脱了碎片化、表浅化才能帮助学生内化知识，养成判断力和思辩力。知识的学习，通过过程与方法，达至情感态度与价值观，这既是课程改革的三维目标理念，也是素质教育的操作机制，更是教师职业道德走向专业化的路线图。教师的职业道德不能独立在职业之外，需要融汇在业务活动之中。

教师对教学内容的作为还体现在对文中之“道”的有意识诠释。文道相依是客观存在的。有的道就直接体现在内容上，也有的道融身于内容的结构或者组织方式、学习方式上，还有的道则通过赫尔巴特的方式实现。赫尔巴特特别强调教学通过训练学生的感受性、思维力，给学生的心灵播种并且形成学生的思想范围，影响他们的行动原则与行动方式。[1]教材的内容、结构、方式之中所蕴含的道德因素是全面理解教材知识的必要部分。如果说那种不能阐发知识的本质和规律的教学是未抵达知识的半路式教育，那么，这种不注意阐发知识的道德性维度的教学则是单向度的片面式教育。挪威学者 Willemse 等人通过文献梳理发现，对教学内容道德维度的忽视属于一种国际性现象，他引证 Vedder 等人的研究成果指出，八十年代到九十年代初盛行的技术性教学到如今开始转向了道德性教学。[2]在我们国家，知识与道德的脱节正是制约德育实效性、促发国家提出“立德树人”教育宗旨的重要原因。课程中哪些道德价值比较重要，教师如何设计教学的环

[1]赫尔巴特.普通教育学·教育学讲授纲要[M]．李其龙译.北京:人民教育出版社,1989.12.
[2] Martijn Willemse, etc.,The Moral Aspects of Teacher Educators’Practices, Journal of Moral Education, 2008, No.4,pp.445–466

节和结构使得这些道德价值落实在特定的时间、内容与教学方式之中，教师以何种方式去体现它们，学生是否能够感受到并且获得相应的影响，这些其实都是学科教师应该考虑的。教师没有认识到，或者不重视，学生也难以意识到学习内容的潜在价值。教师只有把蕴含于知识内容中的道德维度阐发出来，知识才不会停留于知识本身，才能与学习者形成主客融通的关联。这样做看起来好像鼓励各学科教学偏向了道德教育，但是，如果我们认定教学不是以知识为本，而是以学生为本，这些考虑是必需的。

总之，教师作为一个角色与普通人不同，他的道德就是其职业角色的道德，即主要表现在他与学生的道德关系、他与教学内容的道德关系，而这两者道德的合理性则由学生与教学内容的关系来判定。把教育教学做好是教师最本分的职业道德。这是从专业角度理解师德的逻辑脉络。师德的专业化倡导一种立德树人的、德智一体的、指向教育根本目标的教育实践。

从志向到行动：教师的价值引领
——基于舍勒的价值伦理学视域

朱晓宏

（首都师范大学 教育学院 北京 100048）

摘　要：教师的日常工作是一种特殊的活动形式，它不仅存在操作层面，更多的是基于价值层面的审视与体察。我国正处在社会转型期，新旧价值观念的冲突比较激烈。在不同价值的诱惑面前，一些教师的日常工作也在此过程中迷失价值方向。基于舍勒的价值伦理学视角，我们看到教师的志向规定着与其相符的教育行动，并朝向特定价值的实现。因此，教师首先要确立教育之“志”，坚定教育信仰，以“为师之道”的行动引领学生“为人之道”的行动，唤醒学生的“向学之心”与“向善之志”，立足于精神价值高度实现人的发展。

关键词：志向；行动；为师之道；为人之道

我国正处在社会转型期，新旧价值观念的冲突较为激烈。在价值日益多元化的社会里，学校价值教育的意义尤为突显。每位教师的日常工作是一种特殊的活动形式，蕴含着各自的情感、意向和选择，也内含一定的价值观念、判断和信仰。它不仅存在操作层面，更多的是基于价值层面的审视与体察。着眼于学校的价值教育实践，教师在学校日常生活中的价值态度与行为方式直接影响着学生价值样式的形成。德国现象学学者舍勒关于价值、志向与行动的现象学理解为我们思考上述问题提供重要的理论参考视域。基于舍勒的价值伦理学视角，我们看到教师的志向规定着与其相符的教育行动，并朝向特定价值的实现。在不同价值的诱惑面前，如果教师能够坚实其教育之“志”，就能够排除各种混乱，理出一条可以遵循的“为师之道”，并能够自觉地引领学生走上“为人之道”。

一、舍勒关于价值、志向与行动的理解

舍勒运用现象学本质直观的方法来探讨价值问题，并将其价值伦理学建立在一些可

以通过意向感受而被把握的先天被给予的、明晰可见的价值内涵上。为此，他在现象学伦理学研究课题中开辟出一个新的领域，相关研究成果成为我们思考学校价值教育问题的理论资源。借助舍勒的现象学分析，我们能够重新理解价值、志向与行动之间的内在关系。

（一）存在于意向感受活动中的价值序列

舍勒明确反对通过概念来理解价值，他指出：“当我们合理地说出一个价值时，只想从那些本身并不从属于价值显现领域的标记和特性中得出这个价值，这总是不够的；价值必须始终是自身直观地被给予的，或者必须回溯到这样一种被给予上。正如询问所有蓝的或红的事物的共同性是无意义的一样，因为对此的惟一可能的回答就是，这个特性就在于，它们是蓝的或是红的，与此相同，询问善的或恶的行为、志向、人等等的共同特征也是无意义的。”[1]在舍勒看来，价值既是质料的，又是先天的，同时各价值样式之间存在着先天的等级关系。它们通过伦常明察以及偏好（偏恶）而给予我们。价值的存在呈现出由低到高的四种基本样式[2]：

（1）感官价值，即适意性与不适意性价值。这类价值是通过人的感官感受功能被给予的，与之相应的情感状态即是感官上的舒适感受或不舒适感受。

（2）生命价值，即高贵性与低贱性价值。这类价值是通过人的生命感受功能被给予的，与之相应的情感状态即是生命的强壮感受、疲惫感受、衰老感受、健康感受、病弱感受、精力充沛感受等。

（3）精神价值。精神价值是在心灵感受中被给予的，主要分为三种类型：一为审美价值，即美与丑的价值；二为是非价值，即对与错的价值；三为认识价值，即真与假的价值。与精神价值相对应的情感状态主要有心灵的喜悦或悲伤、喜欢或厌恶、内疚或坦然、尊重或蔑视、充实或空虚等。

（4）宗教价值，即神圣性与非神圣性价值。它是在人的纯粹的宗教形而上学的精神感受中被给予的；与之相应的情感感受有祈祷、悔悟、福乐、敬畏、绝望等。

在上述四种价值样式中，等级越高的价值，它在其中被给予的情感感受状态越能“领会”等级低的价值存在；等级越低的价值，它在其中被给予的情感感受越具有盲目性。例如，人的精神感受能对生命感受作出取舍，并辨别其中呈现出来的生命价值；人的生命感受能够对感官感受作出取舍，并辨别其中呈现出来的感官价值；反之则不然，即人的感官感受不能发现生命价值和精神价值的存在，人的生命感受也不能理解精神价值的存在。

[1][德]马克斯▪舍勒,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.14-15.
[2]张志平.情感的本质与意义[M].上海:上海人民出版社,2006.67-69.

针对上述价值序列，一个价值比另一个价值“更高”，这是在一个特殊的价值认识行为中被把握到的，这个行为被舍勒称为“偏好”。在舍勒看来，一个“价值的更高状态”不是在“偏好”进行“之前”，而是在“偏好”进行“之中”被给予我们的。[1]

（二）志向：对价值的意愿指向性

舍勒认为，“志向，即对各个更高的（或更低的）价值及其质料的意愿指向性，在自身中包含着一个不依赖于成效、甚至不依赖于意愿行为所有其他阶段的价值质料。”[2]志向的伦常价值对于行动的伦常价值来说是奠基性的。没有好的志向也就没有好的行动。志向的含义展示着一个对可能的意图、打算和行动之构成而言的质料先天的活动空间，这个空间一直达到直接支配行动的活动意向；换言之，志向是带着它的价值质性而穿越了所有这些直至成效的行动阶段。正因为如此，志向也可以在行动中真正地得以显现，在它之中直观地被给予，而同时却不必随之而结束。

在舍勒看来，“志向”自身具有的特殊之处表现在三个方面：一是持恒性。在追求质性的变换面前，以及在对被追求者之现实的追求意向中所含有的区别面前，志向始终拥有持恒性。因此，它的质料不仅是在意图、打算和行动中，而且已在愿望及其各种表达中显现出来，它也浸透了追求的想像生活，直至梦幻和梦想。[3]二是变化的原发性。志向的变更是原发的并且是独立于所有意图构成的。一个志向变化因而为整个生活给出一个新的方向。例如，伦常生活中的“皈依”情况，一旦一个人决定“皈依”某种宗教或信仰，那么，他或她的生活将出现新的局面。[4]三是直观被给予性。志向是一种现时的、直观的被给予性，所以，不能从现有的行动中推断出来，而是在这些行动之中（也在一个人的表达显现之丰富性中）被直观的。正如我们经常看的那样，往往是在认识了一个人的大量行动之中，一件小事突然向我们指明了他的真实志向。[5]由此可见，志向所展示的是一个独立于行动本身的序列、并且不是从此序列中归纳出来的直观事实，这个直观的明见性所展示的不是归纳的确然性，而是真实的明察。

（三）行动：从志向中流出，朝向特定价值的实现

舍勒认为，行动也是一个事实存在，我们可以在它上面直观到志向本身。就此而论，行动本身对志向而言，只具有象征价值。但是，行动也可能具有一个本己价值。如果能够从愿望直接达到行动意欲的事实，那就是志向付诸行动；反之，就是一种“志向欺罔”。为此，舍勒特别举例说明“志向”与“行动”之间的关系。例如，一个瘫痪者看到有人

[1][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.105.
[2][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.139.
[3][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.140.
[4][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.141.
[5][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.143.

落水，想救而不能救，这说明瘫痪者“救人的志向”与健康人的“救人的志向”不具有相同的伦常价值。即使瘫痪者具体强烈的“救人的愿望”，但也根本不可能达到“行动意欲”的事实，因为，“一个真正的志向必然地规定着一个志向相符的意愿行动。”[1]所以，志向只有在行动中才“证实”自身。在此，我们也能够看到，行动直接就朝向一个特定价值的实现，并从志向中流出，受志向的内在制约。

由此可见，严格意义上理解“行动”，是在做之中对某个事实状况之实现的体验，也就是说，这是一个特殊的体验统一。就上述事例而言，一个身体健康的人能够实施救人行动，这里的“能够做”首先是一个统一的和按本己价值变更着的活的个体体验，个体在此作为一个整体存在，“能够”也不可能通过任何“训练”或“习熟”来加以提升和削弱，而是按其本性已经规定着的对某些活动而言的训练能力和习熟能力。因此，这样的“行动意欲”完全不依赖于所有与之相属的客观因果过程，也完全不依赖于行动的各种结果，而是以直观的方式，不是以思考的方式呈现出来。在志向—意图—意欲—行动的序列中，志向在行动中证实自己。

在舍勒看来，任何行为都已经烙上了人格的痕迹,“人格”及“行动”不可分割地相连在一起。人格不是行动的一个空洞的出发点，它只有存在和生活于意向活动的实现中。这些活动包括有感觉、嗜好、爱、恨、认可、拒绝等，这此活动且都与价值有关。然而这些活动不但含有价值感，并且也是揭显价值的活动。在情感生活行动中，人格不是一个对象，而是一个动态的朝向，它在行动中并通过行动而生活，并且作为内在一致性创造性地、历史性地发展。因此，舍勒又把爱理解为情感生活最深刻、最具体的行动。[2]

综上所述，舍勒对于价值、志向和行动及其相互关系的现象学分析构成了一幅理解人类生活的另一种壮阔景观。舍勒的价值理论直接朝向价值的内在经验，即用现象学的方法来把握价值的意向感受活动与意向感受相关项之间的相互关系，是对人性存在状态的深层探摸，其研究成果为教育学领域的价值教育研究提供了一种理论参考坐标，我们或许可以从“志向”与“行动”的视角来审视中小学校的价值教育实践。

二、价值教育之前提：探寻教师之“志”

价值教育作为学校教育实践活动的一种形态，主要关注“学生价值观念和价值态度的形成、价值理性的提升、价值信念的建立以及基于正确价值原则的生活方式的形成”[3]，而价值教育实践的成效又直接取决于教师的价值意识与行动。因此，价值教育首先

[1][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.145.
[2][美]施泰因博克.通过榜样性的人格间的注意,中国现象学与哲学评论(第七辑)[C].上海:译文出版社 2005.324.
[3]石中英.价值教育的时代使命[J].中国民族教育,2009(1).18.

要求教师明确价值立场，坚定教育信念，坚守“道之所存，师之所存”的职业使命，并以此引领学生的价值方向。教师的“志向”就是指教师把教育当作自己的事业，这也是“师道”的价值内涵。[1]

（一）教师的志向：“师道”的价值内涵

谈及“为师之道”，自当回溯唐代著名思想家和教育家韩愈在《师说》中所提倡的师道本义。韩愈的“师道”在于赓续“先王之教”，即“博爱之谓仁，行而宜之谓义，由是而之焉之谓道，足乎己无待于外之谓德”(《原道》)。在韩愈看来，为师之道的精义即“仁”与“义”。尽管韩愈的“师道”是近代职业社会以前的教师价值观念，但是，韩愈的“师道”观为我们理解当代“师道”价值内涵提供了重要思想资源。

当教师职业形成之后，“师道”就是教师的教育之志，即教师把教育看作自己的事业，因为，“教师不是简单地从事于训练一个人，而是从事于适当的社会生活的形成。”[2]所以，我们强调教师对教育的信仰。“没有信仰就不成其为教育，而只是教学的技术而已。”[3]对于教师来说，信仰必须通过爱来完成。

在此，师爱必须作为教师志向的对象，而不仅限于个人的自然感情。在为师之道中，教师的信仰、希望和爱，这些要素共同构成教师之“志”的实质内涵。当前，在功利主义和技术理性的影响之下，教育正在日趋远离其本质，一些教师的日常工作也在此过程中迷失价值方向，因此，中小学的价值教育首先要唤醒教师的价值意识，即唤醒教师的教育之“志”，使教师的行动回归之教育本质之所在。

根据舍勒的价值秩序理论，精神价值则比感官价值、生命价值处于更上位，并引领感官价值和生命价值的方向。因此，着眼于师道的内容，教育必须追求精神价值，具体表现为真、善、美的价值。因此，教师要致力于形成个人教育观念中的价值体系（如表 1 所示），并以此作为“为师之道”的基石。

表 1

人	心	知	真	真善美与爱同属精神价值，不分差等。
		意	善（美）	
		情	爱	
	身	生命运动	活力	生命价值
		生命保存	健康	感官价值

一般来说，教师的从业旨趣存在一定的差异，一些教师以工作为谋生手段，其职能活动也受到社会风尚与业内成规(师德)制约(即“据于德”)；然而，即使在平凡的教育工

[1]陈桂生.师道辨析[J].河北师范大学学报(教育科学版),2008(5).86.
[2] [美]杜威著，赵祥麟等译.学校与社会▪明日之学校[M].北京:人民教育出版社,1994.17.
[3][德]雅斯贝尔斯著,邹进译.什么是教育[M].北京:三联书店,1991.44.

作中，我们也希望教师成为教育事业的有志之士，这便是“志于道”。根据陈桂生教授的观点，“师道”作为“师德”的价值前提。[1]如果教师在履行职能的时候能够以上述价值体系作为判断行为的尺度，那么教师的日常工作就因此拥有不可或缺的价值内涵，而不是简单符合一般意义的“师德”标准。

（二）教师有志于道：“师道”的践行

现在，一些师范大学实行免费师范生制度，按照相关规定，师范生毕业之后要在教师岗位工作一定的年限，或者说，不能轻意改变教师的职业志向。其实，这只是一个外在的规定，并非舍勒所说的“志向”。根据舍勒对于志向性质的理解，教师志向或“师道”之践行至少可以表现为三个方面的特征：持续性、原发性、直接被给予性。

一是教师之志的持续性，即持之以恒，矢志不渝。教师的志向即教师从事某一行动的强烈愿望。作为一个意愿行为，教师的志向直接指明行动。例如，适合中学生阅读的小说体哲学史《苏菲的世界》（Sophie’s World）是一本世界级畅销书，其作者挪威作家乔斯坦·贾德（Jostein Gaarder）曾是一位中学哲学教师，2008 年 10 月 19 日，贾德在南京大学接受访问的时候，曾经提及他写作《苏菲的世界》最初动因，就是要写一本能够让十几岁的孩子能看懂的哲学书，于是，他决定根据自己教哲学和历史的经验写一本书，而且还是一本小说。他整日整夜地坐在那里写,三个月就完成了这本书,这真是一件很辛苦的工作。他之所以能如此快地完成这本,主要有两个原因:一是因为他当时很有灵感,二是因为他觉得这是我必须完成的任务。[2] 可见，这里的“必须完成”就是教师的志向之所在，成为贾德老师持之以恒的内在动力，并支持他连续工作三个月，完成一项艰苦的写作工作。

二是教师志向的原发性质。民国时期的著名语文教育家夏丏尊先生非常乐意做一名中学教师。20 世纪初，浙江的春晖中学开办后，夏先生就辞去湖南长沙第一师范学校的教职来春晖中学任教，在此其间，也曾经有大学请他任教，都被他谢绝了，他认为中小学教育更能影响一个人的一生。先生以渊博的学识和丰富的经验，把国文课上得生动活泼，非常成功。[3] 针对当时中学国文教学中的问题，他不仅亲自编写教材，还与人合著《文心》、《文章作法》等多部经典著作，不仅成为那个时代中学语文教师和学生喜爱的读物，在今天仍不失其现实意义。可见，夏丏尊一旦确立担任中学国文教师的志向，便不改初衷，投身在其中，自得其乐。他不仅教育出一批杰出学生，还坚持著书立说,成就了一位国文教师的永恒事业，其语文教育思想依然影响着当代的语文教育实践。

三是教师志向在行动中被直接给予。依照舍勒的观点，教师的志向能够在行动的丰富性

[1]陈桂生.师道辨析[J].河北师范大学学报(教育科学版),2008(5).87.
[2]陈琳译，何成洲校.“你是谁？”“世界从何而来？”——挪威作家乔斯坦·贾德访谈[J]。当代外国文学.2008(1).159.
[3]商友敬.过去的教师[C].北京:教育科学出版社,2007.80,87.

中被直观到。美国教育影片《热血教师》中的主人公克拉克老师身上所体现的教育之爱就能够让学生直接感受到。影片中一些精彩而又难忘的情节表明，克拉克老师致力于拯救这个所谓的“垃圾”班级、拯救这些孩子，其教育志向正是通过一个个感人行动被学生直接体验到，由此，学生们愿意与老师一起努力，全身心地投入到学习生活之中。影片中有一个片断：克拉克老师生病了，为了不耽误学生的功课，让朋友帮忙录课。学生在观看教学录像的时候，一位男生坐姿随意，电视中的克拉克老师在讲解过程直接提醒这个孩子注意听讲，他立即产生老师就在身边的直观感觉。在孩子的眼中，电视中的老师真实地存在于课堂了。正是通过一个个感人的行动，克拉克的教育志向与教育梦想直接给予学生，并转化为学生的志向与梦想，最终，一个“垃圾”班级能够蜕变为优秀班级，一个个普通的少年心怀梦想走向中学、走向未来。

综上所述，三位教师的故事呈现教师之志化为教育行动的过程。教师志向见诸于行动，不是一个归纳的过程，也不是概念的演绎过程，而是一个直观的明见性的展示。根据舍勒的观点，志向表达教师的价值“偏好”，它不遵循理性的逻辑，而是依从情感的逻辑，或者说是“心的逻辑”（帕斯卡语）。教师的教育之志即教师对“为师之道”心向往之，他愿意把一个成长着的生命从感官价值的世界引向更高的精神价值世界，由此规定着其行动的方向。教师的教育行动不仅是“使学生做某项工作”，而是唤醒学生的内在自觉，他们倾心所愿地“从事”某项工作。

三、价值教育之行动：奠基学生“为人之道”

诚然，学校价值教育的实现有赖于教师的价值诉求、志向与行动，但是，教师的志向如果不在学生身上表现，价值教育就会缺乏事实明证性。教师对于价值的理解，其实现方式是学生能够体验到的一种特殊的教育活动。教师所从事的任何教育行为都应遵循其内在价值逻辑线索，并通过一个个指向精神价值的具体事件，真实地促进学生形成其特有的价值模式，进而构成学生自己的“为人之道”。

（一）为人之道：赋予学校教育以内在价值秩序

在现代社会中，实用价值凌驾于奠基性的精神价值之上，即有用价值成为人们追求的终极价值，生命价值隶属于有用价值。因此，舍勒曾用“价值颠覆”精辟地概括出现代人们生活的深刻变化。在功利价值浸染之下，现代人的日常生活在很大程度上偏离了应有的价值秩序，即偏重感官价值，弱化生命价值，无视精神价值，愈来愈走向平庸化。因此，学校的价值教育有必要从完善学生人格的高度重建教育行动的内在价值秩序。

上述（表 1）教师的价值教育体系落实到每一个学生那里，可以具体表现教师行动

的价值序列（如表 2 所示），目的就在于帮助每个学生成长为个性丰富的全面发展的人，这也正是价值教育的精神指向。

表 2

学生	纯洁的心灵	爱的能力	道德教育、艺术教育等	体验善、美、爱的价值
	聪明的头脑	智力	知识教育、技术教育等	体验真的价值
	健康的体魄	体力	身体教育	体验感官价值、生命价值

如果教师能够以上述价值教育行动体系为依据，反思教育实践的目标、手段与内容，或许能够为学校教育实践找到内在的价值基础，那么，学校的一切活动也因此充满价值教育的契机。

（二）价值教育体验：唤醒“向学之心”与“向善之志”

众所周知，受到功利取向的影响，今天的基础教育在很大程度上已经降格为升学工具，学校生活中的人的生存方式也不断被物化、被客观化，知识的贫瘠化与商品化正在摧毁学校的精神家园。如果教师还坚信“道之所存，师之所存”，那么，教师也有理由相信，“教育行为事先就被人生之道所包围”[1]。教师必须在学校日常生活中努力建造一个指向学生精神价值的生活世界，唯有如此，学校的价值教育才能够为学生的一生奠定基本的价值样式。这本应成为学校价值教育的核心任务。由此可见，真正影响学生精神世界的价值教育，不是外在的说教或宣传，而是在其对“为人之道”体认与感悟过程之中。这种体悟表现为“向学之心”与“向善之志”两个方面。

一是学生怀有“向学之心”。“向学之心”即我们通常所说的求知欲，也是古希腊哲人所说的“爱智慧”。在舍勒看来，求知欲是比好奇心更高级的情感体验，主要是精神方面的惊讶感。[2]正像亚里士多德已经表明的那样，这种惊讶活动以及伴随着它出现的各种感受，都是人们追求形而上学知识的全部过程之永恒存在的根源。正是由于人在认识态度中所具有的这种本质属性，一个人才能够走上追求真理的道路，这也是追求终极价值的人生之路。

就学习生活而言，如果学习作为一种纯粹的认识行为，那就必定存在着学习者自身价值得到增强的精神取向，所以，学生与所学知识之间构成了一种本体论关系，学生在分享知识的同时获得一种精神享受，此时，“向学之心”即“智慧之爱”。在此，爱智慧与人的精神成长融为一体。这里，对比“为升学考试而学习”的实用目的，出自“向学之心”的学习对于学生的精神“进化”具有更高的价值。在教学活动中，如果教师没有唤醒学生这种价值偏好，真正意义上的学习活动就不可能发生。当下的学校生活中，一

[1][德]芬克著,简水源译.教育学与人生之道[M].台湾:桂冠图书出版社,1999.50.
[2][德]舍勒,艾彦译.知识社会学问题[M].南京:译林出版社 2012.80-81.

些学生虽然学习很多知识，却不一定真正拥有“向学之心”。因为，“为考试而教”、“为考试而学”已经戕杀了这些孩子天生对知识的渴求。

二是学生拥有“向善之志”。“向善之志”不同于一般意义上学校德育中讨论的话题，而是关系到“人应该如何生活”的大事。对于每一个具体的孩子来说，“人应该如何生活”不是一个宏大叙事，而是直接指向“我应该如何生活”个人叙事。按照舍勒的理解，这里的“我”是“人格”意义上的“自我”。于是，上述问题就变为一个具有舍勒语言特色的命题——“人应该作为一个人格去生活”。因此，向善首先不表现为一个行动，而是一个“志向”，它是一切行为的开端。舍勒认为，一个人按照先验的价值偏好去追求并努力实现等级较高的价值，他也因此体验到一种道德力量的时候，他在道德上就是善的。反之，如果一个人经受不住较低等级价值的诱惑而放弃对较高等级价值的追求，并因此丧失道德力量的时候，他在道德上就是恶的。[1]一般来说，善与恶是出自道德判断，虽然舍勒没有将道德价值归属于他所划分的四种价值样式，但是，舍勒承认人在具体的价值选择中所彰显的人格力量。

尽管舍勒强调“志向”在导向特定价值行动中的作用，但是，他也明确指出：“志向”对于单纯的教育活动来说是不可及的。[2]在此观点上，康德与舍勒竟然达成一致，康德也认为，本质上是不可能通过教育来影响或改变“志向”的；通过那些以此为错误目的的各种措施所能达及的，只能是对真实志向的隐藏，即志向的虚假性。[3]因此，舍勒强调人格榜样在志向改变中的影响力。舍勒认为，在人的一生中，他越早体验到人格的榜样，越容易受到价值引导。因此，教师一定要时时刻刻追求“价值高度的自我”，以自身具有价值高度的人格感动学生的人格，与之心心相印。正如孟子所说的“中也养不中，才也才不才。”（《孟子·离娄下》）只有教师以自我向善为前提条件，才能唤醒并影响学生的“向善之志”。

总之，价值不可能独立存在，所有高贵的价值都在一个浑然一体的生活世界之中，即在人与人的相互作用之中，并通过人的志向与行动得以显现。因此，学校价值教育首先要引导教师在价值教育框架下坚守“为师之道”，并以此重构学校教育实践活动，用“师道”指引学生走上“为人之道”，立足于精神价值的高度实现人的全面发展。

[1][美]曼弗雷▪S▪弗林斯著,张志平,张任之译.舍勒的心灵[M].上海:三联书店,2006.34-35.
[2][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.141.
[3][德]马克斯▪舍勒著,倪梁康译.伦理学中的形式主义与质料的价值伦理学(上)[M].北京:三联书店,2004.141.

Value of Education: Aspiration to Action

——In the Perspective ofMax Scheler's Value Ethics

Abstract: Teachers'routine work serves as a special form of activities for its existing inthe value-oriented inspection and experience more than the practical operation.Nowadays, China is at the stage of social transformation where the new values and the old ones conflicts fiercely. Therefore, confronted with different values, some of the teachers would lose their way in their daily work. Based on Max Scheler's value ethics, it is the teacher's aspiration that decides the corresponding action, then towards the realization of the specific value. So teachers should take priority in the establishment of their aspiration and pursue it firmly. Moreover, they need to conduct the students' action of "being a man" with their "logic of being a teacher" and arouse their aspiration towards learning and goodness in order to promote their development based on the spiritual value.

Key words: aspiration; action; log of being a teacher; logic of being a man;

朱晓宏首都师范大学教育学院教授，博士生导师。
电子邮箱：zhuxh@cnu.edu.cn

论教师的道德勇气及其实现

蔡辰梅

（河北师范大学 教育学院，石家庄 050020）

摘　要：在现实的专业生活中，教师面临着种种价值冲突和伦理挑战，倘若缺乏足够的道德勇气，教育将很难维持其应有的道德立场和价值追求。然而，由于现实教育制度环境中权威力量的胁迫、集体氛围的裹挟以及教师自我理想的放弃，使教师日渐失去了坚守教育信仰和专业伦理的勇气。教育更具伦理性的发展需要教师具有道德勇气并且能够化作现实的行动。因此，教师道德勇气的实现需要教师勇于放弃，冲破利益的“牢笼”；勇于担当，发现庄严的使命；勇于思考，坚持理性的批判；勇于作为，追求专业理想；勇于不为，坚守教育之真。

关键词：教师；道德勇气；专业伦理

“在一个不道德的学校里，一个人能否成为道德的教师？”[1]这是一个现实而尖锐的提问。在一个明显违背教育规律的制度环境之下，一个教师是选择不折不扣地执行制度，还是寻找道德努力的空间？对这样的问题的回答，就会直接触及教师的道德勇气问题。在现实的教育环境中，教师面临着种种价值冲突和伦理挑战，倘若缺乏足够的道德勇气，教育将很难维持其应有的道德立场和价值追求。然而，在现实中，很多老师更多地选择抱怨外部的制度环境，抱怨周围环境的压力，而很难将矛头直指自己的内心，拿出勇气去叩问自己。犬儒主义的平庸存在成为一种无痛的常态，而这样的一种常态下隐藏着巨大的忧虑和良心上的不安。

不压着孩子们写作业哪行啊！道理很简单，多做题才能保证正确率，所以，我是我们组里印片子最多的。虽然我知道小学生不应该有那么多作业，可是评价制度就是这样的，我有什么办法！我的教学成绩在区里一直排在前面，成绩好了，领导高兴、家长满意，自己也脸上有光，那谁不奔着成绩去呢？虽然有时候会觉得，这样好像扼杀了孩子们童年的快乐，但是评价制度就是这样的，我一个普通老师又有什么办法呢？

在以上案例中我们可以看到，这是一个负责任的教师，她尽心尽力地去做一个好老师，然而，却遇到了良心的叩问——我真的是为孩子们好吗？当她发现因为自己布置的

[1][加]伊丽莎白·坎普贝尔.伦理型教师[M].上海:华东师范大学出版社，2011.21.

作业过多，侵占了学生的睡眠时间，导致学生的生理成长受到影响时，她会自责、后悔。然而，她却无力改变自己的行为，在归因于评价制度之后，她将自己作为一个无辜者而“释放”了。短暂的良心上的不安，无法改变实际的行动。在无力与无奈之中，选择适应和服从，让制度的规约和权威的声音掩盖掉内心的声音。这成为很多老师职业生活的真实状态。

在这样的过程中，教师不知不觉放弃了恪守良知的勇气，在现实和利益的考量中，选择了一种无痛的“平庸”。这种平庸，将自己淹没在环境中，即使环境是不道德的；淹没在周围的人群中，即使人群中所有人的行为在道德上都站不住脚；淹没在制度和权威的压力之下，即使制度和权威并非代表着正义。

在看似平静的平庸中，却为教育埋下了巨大隐患，为学生的未来埋藏了危机。然而，平庸拒绝思考，拒绝想象未来。因为思考就会带来痛苦，想象未来就会发现忧愁。因此，这样的平庸是一种“无思之恶”，拒绝对行为的道德合理性进行叩问；这样的平庸是一种“短视之恶”，拒绝对未来进行负责任的承担，仅仅满足于当下的利益考量；这样的平庸是一种“自私之恶”，虽然会找到各种客观理由，但在本质上还是作为教师的我们，为了自己而牺牲了学生的利益。

一、何谓道德勇气？

道德勇气是一种与道德相关联的勇气。人本主义心理学家罗洛·梅认为，“勇气是一种成熟的美德。在任何时代，勇气都是人类穿过从婴儿期到人格成熟期这条崎岖之路所必须的简单的美德。但是，在一个焦虑的时代，在一个道德群集与个人孤立的时代，勇气是一种必不可少的东西。”[1]这种必不可少性与我们所处的这个特定的时代有关，因为稀缺，所以更加弥足珍贵。“在我们这个顺从的时代，勇气的标志是人坚持自己信念的能力——并非固执地或对抗性地坚持（这些都是防御而不是勇气的表现形式），也不是一种报复反击的态势，而仅仅是因为这些是他所坚信的勇气是一种肯定的选择，而不是因为‘我别无选择’而作出的选择；因为如果一个人别无选择，那还有什么勇气可言呢？”[2]由此可见，勇气是一种主体性的积极选择，勇气源于内在的力量。

教师的道德勇气是指教师面对来自外部以及内部的对抗性力量时，仍然能够倾听良知的声音，坚守正确的道德立场的精神力量。这种勇气与教师内心的价值观念和职业信念有关，这种勇气在面临价值混乱或利益冲突时会更加突出地表现出来。

教师的道德勇气是一种道德选择。在复杂的现实环境中，面对真与假的混淆，面对

[1][美]罗洛·梅著 郭本禹 方红译.人的自我寻求[M]北京:人民大学出版社,2013.172.
[2][美]罗洛·梅著 郭本禹 方红译.人的自我寻求[M]北京:人民大学出版社,2013.182

善与恶的错乱，面对利与义的纠缠，面对自我与他人的冲突而进行选择需要巨大的勇气和智慧，此时，就会挑战和印证教师的道德勇气。道德勇气总是在选择中凸显出来，而选择就同时意味着放弃，所以，道德勇气的实现总会伴随着教师的痛苦和代价。由此可见，道德勇气实现的艰难，为其艰难，愈加珍贵。

教师的道德勇气是一种求真的勇气。教育现实之中常常上演“皇帝的新装”，面对虚假，没有人敢于说出那句真话。在寓言故事中，说出那句真话只是让皇帝丢了面子，而在教育中，说出真话也许能够挽救无数个学生的命运。教师心里都清楚，童年应该有更多的闲暇和快乐，可是当“多留作业出成绩”成为“真理”，大家就会放弃教育的初心。所以，教师的道德勇气是一种对教育之真的寻求和实现过程。

教师的道德勇气是一种弃利的勇气。金钱与利益的诱惑常常令人难以抵挡，当我们被诱惑引导而误入歧途，就会感到一种深深的焦虑和忧伤。我们在追逐利益的同时，失去了底线，失去了“好老师”的自信和坦荡。此时，就需要教师的道德勇气，使其在炫目的诱惑面前沉静，在失去利益之后坦然，能够“安安静静守着自己的小小疆土”，始终走在一条属于教师的沧桑大道上。

教师的道德勇气是一种拒绝“自我分离”的勇气。在教育的改革潮流中，有种种内外在的力量需要教师去适应或者迎合。学生要求轻松、家长要求严格、校长要求成绩；教学要求热闹互动、教案要求规范统一、考试要求周考月考多多考……在各种各样的要求中，教师常常会失去自我，无所适从。而有道德勇气的教师则会在纷繁复杂的教育现象中，让自我的思想和判断凸显出来。无论是制度的要求还是权威的压力，都要用自己的头脑进行价值过滤，从而维护自己心中的教育，保护学生不在其中受损。此时的教师就是拒绝过一种“自我分离”的教育生活，努力保持内心的自我完整与和谐。这正是帕克·帕尔默所说的“要不再分离地生活，就是要为自己的生命寻找新的中心，一个游离于体制及其要求之外的中心。这并不意味着人脱离体制，人可以留在岗位上；但这的确意味着人的精神离开体制而独立。人必须找到一个能使其站立于制度之外的坚实基础，找到他自身存在的根基，依靠这个根基，他可以更好地抵制组织的价值变成他的内在生命景观时所发生的扭曲。”[1]

二、是什么令教师日渐失去道德勇气？

在制度和权威面前的无奈和无力，并不意味着教师失去了任何坚守的可能，只要我们找回源自内心的道德勇气，就会获得力量，获得行动和改变的内在支撑。因此，道德

[1][美]帕克·帕尔默著.吴国珍译.教学勇气——漫步教师心灵[M].上海:华东师范大学出版社，2005.166.

勇气的存在，弥足珍贵，值得追寻。追寻的起点是，我们需要知道是什么让我们背叛了自己，失去了勇气？

（一）领导的话能不听吗？——权威力量的胁迫

在一些情况下，我被要求更改学生的分数。这样的要求来自校长。我肯定我收到的是书面要求。我不赞成更改分数，那样会对那个学生造成伤害。但是校长坚持到底。

校长要我使得成绩卡上的成绩变得柔和而不刺眼。他在路上阻止我将未作改变的成绩卡发送出去。他说他不会签发成绩卡。我说，“这是我回家的路”。我不得不温和些，因为他是上司。我没有接受他的要求，而作为这位校长的最后决定，我将不得不在明年底调离学校。[1]

教师道德勇气的缺失在很多情况下是由于外在权威力量的胁迫。在集权文化和官本位文化共同影响的学校生活中，“领导说了算”，成了大家的默契。作为“沉默的大多数”存在，成为习以为常的状态。但是，良知的声音并非完全沉寂。当教师内心的主张和判断与权威的决断相冲突时，教师是否能够用道德勇气对抗权威，就成为一个专业伦理的冲突。伴随着教师专业化的发展，教师的专业伦理需要教师坚持在专业上经得住考量的主张，然而，很多教师却常常在明哲保身的态度中，选择了妥协和服从。

（二）周围的人不都这样吗！——集体氛围的裹挟

每个人都生活在人群中，自己的言行选择受到群体的影响，教师也不例外。当周围的人都选择一种价值观或行为方式的时候，教师个体的价值判断和选择，往往会在一种裹胁性的力量中被改变。因为“枪打出头鸟”，当教师放弃自己“特立独行”的行为方式时，他就会获得一种安全感。也许会有内心的不安，但是相对于坚持自我，所要承担的舆论压力和其他风险而言，“随大流”无疑是最明智的。然而，这样的“明智”在保全自身利益的同时，无疑是以牺牲其他利益为代价的。或者是学生群体的长远利益，或者是学生个体的具体利益，无论如何，这样一种沉浸于群体之中的安全，所付出的道德代价是危险的，也是沉重的。

在日常教育实践中，经常听到老师们说出这样的话：

周围的人都收礼，就你不收，你不傻帽吗？

周围的人都拼命给学生多留作业，你不多留，你就吃亏。

周围的人都这么惩罚学生，我没觉得有什么不合适的。

别的班主任都占用音体美，你不占，别人会说你幼稚。

周围的人都在这样做，就是我们这样做的充足理由吗？很多教师对周围人的做法缺

[1][加]伊丽莎白·坎普贝尔.伦理型教师[M].上海:华东师范大学出版社，2011.86.

乏批判和反思，盲目与大家保持一致的结局就是自我的平庸和懈怠。在向周围人看齐的过程中，原本反对体罚的教师开始体罚了；原本坚持让孩子们写作文的老师，开始训练他们写“考文”了；原本坚守底线，不收家长礼的教师，胃口越来越大了。缺乏了独立的道德思考和批判而选择了平庸，大家的价值越来越一致，教育所蕴藏的危机也越来越令人不敢想象。稀缺了“众人皆醉我独醒”的道德清醒者，就缺少了一面镜子，让我们无法在道德上看清楚自己。

（三）干嘛跟自己较劲呢？——自我理想的放弃

教师放弃道德勇气并非全部与外在的力量相关，还与教师自我对专业理想的追求有关。选择了平庸的教师，往往放弃了理想，而选择做一个现实主义者。非但如此，还会转而嘲笑那些怀抱理想的人，于是理想主义者越来越少，平庸的现实主义者越来越多。教育在本质上是对一种可能性的实现，因此，没有理想的教育是无法想象的。而教育的理想一定是通过教师的理想实现的。因此，教育是一种道德努力，是教师的道德努力，努力达成教育的理想，而这其中就需要教师以其道德勇气超越和改变现实。

人们说“成功就是自己与自己的较量”，教师需要拿出勇气去改变习以为常的惯性力量，改变自己在知识、能力与观念上的局限，努力实现一种破茧成蝶、凤凰涅槃的改变，以自己的改变带动教育的改变，最终达成学生的改变。然而，很多教师选择了向自我妥协，“干嘛自己和自己过不去啊，差不多就行了”，这一方面是一种“知足常乐”的生活哲学，另一方面也是制约我们让自己变得更好的桎梏。因此，教师的道德勇气在向内用力的层面上，就意味着是否有勇气改变，是否心怀理想，实现教育应有的美好状态。

三、勇者无惧——教师道德勇气的实现

伦理学并不总是某个中立系统中的不受约束的个人选择。教师从来没有完全自由选择的奢求。与之相反，他们常常在很不道德的学校和体制中努力做一个有道德的人。[1]教师道德勇气的实现需要的不仅仅是勇气，需要教师的淡泊超然，需要教师的坚韧勇敢，需要教师挺拔的脊梁，需要教师始终仰望蓝天和理想。在日常的教育实践中，教师道德勇气的实现不仅需要精神和信念，更需要用行动承担责任，完成使命。因为，“勇敢不是知识，而是决心；不是信念，而是行动”。[2]正如美国学者莎伦.F.拉里斯等描述的“动态教师”与一般教师的区别，正是其所具有勇气。“有些教师没有勇气实践自己的价值观，在课程和考试的压力下，放弃了自己的立场。”而“动态教师敢于在越来越多的同

1[加]伊丽莎白·坎普贝尔.伦理型教师[M].上海:华东师范大学出版社，2011.英文版序.
2亚里士多德著 苗力田译.尼各马可伦理学[M].北京:中国人民大学出版社，2003.61.

事和社区成员面前说出自己的价值观。他们引领着教师休息室里的谈话内容走出无谓抱怨的漩涡，启发同事反思学生的各种需要以及自己的教学行为。动态教师的价值观促使他们勇于对同事和社区承担责任，既看到了问题的存在，又积极地从多角度思考和寻求对策。”[1]“他们不臣服于许多教师感受到的那种无能为力感，更不会采用隔离式的工作方式。动态教师是变革者。”[2]

（一）勇于放弃，冲破利益的“牢笼”

教师所处的学校环境常常处于复杂的利益冲突情境之中，这就对教师的道德立场形成了真实的挑战和考验。学校的利益、同事的利益、学生的利益以及自己的利益交织在一起，令教师难以判断和决定。在物欲横流的现实社会中，金钱的诱惑，往往令人难以抗拒。然而，金钱一定是用来交换的，重要的是交换的是什么。“君子爱财，取之有道”的古训，短短八字，做到却极为艰难。此时，就需要教师的道德勇气，在诱惑中能固守，在清贫中能笃定。知识分子的“穷酸”，虽是被人耻笑的描述，但穷酸中自有一种清新和高贵是独属于这一群体的标志，这种标志中虽有苦涩，却给人深深的骄傲和尊严。这是一种“不跪倒在馒头面前的骄傲”，这是一种像行吟诗人一样旷达超脱的骄傲。这份骄傲的赢得和守护需要教师的道德勇气，需要教师的道德坚韧。

教师节来临的时候，有的老师会暗示学生和家长给自己表示，有的老师却义正词严地告诉孩子们，“谁给老师送礼，谁就违纪”；面对推销保险的人送来的回扣，有的老师欣然笑纳，有的老师婉言拒绝；面对辅导班的高额收入，有的老师趋之若鹜，有的老师静守三尺讲台。在利益面前，教师总是有自己选择的空间。舍与得之间，教师或者成为真正的教师，或者只剩下“教师”的头衔。而其中的差异，就是教师的道德勇气。有勇气拒绝财富，有勇气拨人颜面，有勇气承受清贫之苦，有勇气承受“伤人”之伤。无论如何，不管怎样，冲破利益牢笼的教师，放飞的是自己的精神，赢得的是自己对自己的尊崇。而被利益捆绑的教师，可能在收益满满之后，会若有所失——失去师生关系的单纯，失去学生发自内心的敬重。教师的道德勇气，也包括勇于思考和面对自己的得与失，得与失的清晰也许能够给教师更多的勇气去舍弃，去获得。

（二）勇于担当，发现庄严的使命

教师的道德勇气在教师日常专业生活中的实现需要教师坚持“学生第一”的原则，在各种相互冲突的利益中把学生利益的维护放在首要位置。教师能否具有这样的道德勇气取决于教师对自我教育使命和职责的深刻而富有高度的理解。也就是说，支撑教师道

1莎伦.F.拉里斯等著 侯晶晶译.动态教师——教育变革的领导者[M].北京:北京师范大学出版社，2006. 30.
2莎伦.F.拉里斯等著 侯晶晶译.动态教师——教育变革的领导者[M].北京:北京师范大学出版社，2006.111.

德勇气实现的是教师深刻的责任感和使命感。苏联教育家阿莫纳什维利在《孩子们，你们好》中，在面对对家庭不负责任的父亲时，极好地演绎了教师如何通过富有道德勇气的行为，去保护孩子们不受伤害。

我知道“他正在失去自己在教育儿子方面的良好的影响力，而更糟糕的是——他正在丧失儿子对他的爱。我将直截了当地、坚定地、坚决地、严厉地对他说（因为我很了解造成这种局面的原因、家庭成员的性格）：“也许，您寻欢作乐得太过分了，现在该带着儿子的这篇作文回家去了，去向您的儿子和妻子——一个真正爱着您的和忠实于您的女人——赔礼道歉，请求她们宽恕您使他们遭受了痛苦，行不行？”我不能容忍他们摧残儿童的心灵。

我有权利与家长，尤其是与爸爸们进行这样的谈话和这样的交往吗？也许，他们会对我说：“亲爱的老师，您为什么要来干涉我们的家庭事、我们的私事呢？没有您的责难和道德经，我们已经够难以应付得了！您最好还是去干您自己在学校里的正经事吧！”

不，他们没有权利对我说这种话！

我不只是一个教师，不只是一个教育者，我是受儿童和国家所信托并委以全权的人。儿童和国家把培养新人——未来一代的事业托付给了我，我不容许任何人，其中也包括家长，来阻扰我实现这一任务。包围儿童，为他们每一个人缔造无限美好的命运——这是我的头等大事，是我的职业义务，而最主要的——这是我的使命。[1]

阿莫纳什维利老师就像一位张开臂膀的英雄，竭尽全力去与一切有可能伤害孩子的力量作斗争，甚至包括孩子的父母。他超越了一己私利，甚至冒着被父母不理解甚至反感的风险去保护孩子们。这种无私无惧的道德勇气在当下“明哲保身”“多一事不如少一事”的庸俗利己主义文化中，显得尤为稀缺和珍贵。作为学生利益的捍卫者，与各种威胁学生健康成长的事与人斗争，是当下教师需要担当的迫切责任，而这种责任的担当需要教师具有足够的道德勇气。

（三）勇于思考，坚持理性的批判

教师道德勇气的实现，还需要教师具有一种追求真理的精神气质，能够在日常教学生活中，坚持应有的理性反思和批判，做到吴非老师所说的“不跪着教书”，在精神上傲岸挺立，在坚持真理的过程中实现正直教学，实现对学生理性的启蒙和科学精神的培养。“如果教师没有独立思考的精神，他的学生就很难有独立思考的意识。面对一本教参，他不敢说‘不’；面对外行领导的错误指责，他会立刻匍匐在地。教师丧失了独立思考精神乃至丧失尊严，能靠他去‘立人’吗？语文教师不能跪着教语文，如果教师是

[1][苏]山.A.阿莫纳什维利著.朱佩荣译.孩子们，你们生活得怎样？[M].北京:教育科学出版社，2002.95.

跪着的，他的学生就只能趴在地上了。”[1]当教师“跪着”，学生“趴着”的时候，那将是教育的悲哀，甚至会成为国家的灾难。因此，在弥散的冷漠和麻木面前，我们需要“铁骨铮铮的教师”，以培养精神独立，果敢担当的学生。

郭初阳老师无疑是坚持批判和反思的教师的典范。他和自己的三位同事，以草根的身份对小学语文教材中的问题和谬误展开批判，出版了专著《救救孩子：小学语文教材批判》。这是民间第一次对小学语文教材进行全面、系统的专题性梳理。这样一本教材的存在所具有的标志性的意义在于，它为教师如何使用教材提供了可资借鉴的范本。教材并非不容置疑，教学也绝非教材全面合理化的过程。在课堂上，师生需要更多真实的、开放的对话。这就需要教师以平等的眼光来对待教材，以专业的眼光来审视教材，以敞亮的心态来对待孩子的困惑和疑问。而这也恰恰是诸多课堂存在问题的关键所在。在郭初阳老师看来，“优秀的老师应该执教于一套尚未存在的教材——这套教材的每个文本都是好的，但是在目前情况下无法变成一套广泛使用的教材，但你是一个有理想的老师，你应该来做建设性的工作。”这正是教师的道德勇气最重要的体现。“童心不可蒙骗，教材不可编造”，带着这样的信念，普通的一线语文教师完成了令人尊敬的教材批判。这正是教师道德勇气所形成的巨大的力量。

（四）勇于作为，追求专业理想

教育就是在激发和实现学生无限可能的人生，而实现这一教育理想状态的前提是教师能够以自身的勇气实现对自我的超越。让日常平凡的教学生活被理想所牵引，带着激情而不是抱怨与学生共享教育过程，就是教师追求理想的道德勇气所能产生的状态。雅斯贝尔斯曾经指出“真正具有勇气的人是这样的人：他由一种关于可能性的焦虑感所激励，努力达到这样的认识。只有尽力去为不可为之事，才能达到可能性。唯有经验过充分实现之不可能性的人，才是有能力承担属于自己的任务的人。”[2]

教师道德勇气常常在矛盾冲突的教育现实中凸显出来。教育的现实与理想总是存在着巨大的差距，而面对这种差距，很多教师会选择向现实妥协，放弃对教育理想的追求。这种理想与现实最激烈的冲突表现在应试教育下，体制对于显性分数的过度强调，对于学生全面发展的忽视。在教师的日常教学生活中就表现为教师理想的课堂状态与应试应考状态的不同。一位教师讲到自己理想的语文课应该是师生共同沉浸在文学的意境之中，感受语言的美丽，体悟人性的美好或哀伤。然而在应试的要求下听写生字、背诵词句、按照参考答案记忆主题思想。语文课被肢解为凌乱的知识点而失去了应有的色彩。在这种状态下教师和学生都无法体验到教育中应有的理想状态。

[1]吴非著.不跪着教书[M]上海:华东师范大学出版社，2004.35.
[2][德]卡尔．雅斯贝斯著 王德峰译.时代的精神状况[M].上海:上海译文出版社，2005.170.

在这种状态下，具有道德勇气的教师会聆听良知的召唤，按照自己理想的对学生未来成长有益的方式展开自己的教学生活，虽然可能会遇到种种困难，虽然可能需要承担额外的责任和奉献，但是道德勇气所形成的坚定和自信能够支撑他们不断抵及教育的理想，抵及自己作为教师的专业理想。《第 56 号教室的奇迹》中的雷夫老师，无疑是一位富有道德勇气的老师，或者说，他之所以能够在一间贫民窟的教室里创造奇迹是与他非凡的道德勇气密切相关的。

我总是提醒学生：一生中最重要的问题，永远不会出现在标准化测验上。不会有人问他们第 56 号教室所重视的议题：“品格”“诚信”“道德”与“胸襟”。我们为什么会如此漠视这些重要人生的课题？或许是因为稍稍提高分数很容易，教导诚信和道德难度却很高。然而，我们如果想培育非凡的学生，就必须正视这些议题。在一个课堂中强调“测验分数就代表自己”的年代，身为大人的我们必须付出更多努力，去让孩子们指导测验分数不过是他们人生中很小的一部分，人格品性才是教育的本质。[1]

正是基于这样的价值观，雷夫老师在日益强调标准化测试成绩的教育现实中坚持着追求自己的教育理想——“我要教孩子们终身派的上用场的东西”。他带领学生大量阅读，努力培养终身阅读的孩子；和孩子们一起排练莎士比亚的喜剧，让孩子们感受语言的力量和团队合作的乐趣；带领孩子们一起观赏伟大的电影，帮助孩子们建立优秀的品格；和孩子们一起玩儿摇滚乐，感受音乐的力量和内在的激情……

雷夫老师像绝大多数中国教师一样面临着标准化测试与理想教育目标实现之间的冲突，但是他没有抱怨，没有妥协，而是竭力寻找努力的空间和可能性。在课表上没有阅读课的情况下，他每天早晨比其他教师提前一个小时来到学校教学生阅读。他用超出常态的努力去创造教育的奇迹，在困境中不放弃对教育理想的追求，而支撑他的正是基于教育信念的道德勇气，坚守自己对教育本质的理解，坚守自己认为真正对孩子们终身有益的教育内容和方式，以坚韧的努力对孩子们的终身发展负责而不是停滞于眼前的标准化考试目标。

这样一种教育理想的实现无疑会遇到种种质疑和诟病，然而能够坚持着在一间平凡的教室里创造教育的理想和奇迹，所需要的就是一种坚守理想的勇气，不妥协，不放弃。

（五）勇于不为，坚守教育之真

教师道德勇气的实现需要教师在一些教育情境中敢于说“不”，敢于拒绝某种教育的潮流和时尚，以清醒和理智坚守教育的科学性，遵循教育的规律培养学生而不是遵循外在的功利逻辑。一位一年级语文教师在谈及教育改革时，认为一些不合理的教辅材料

[1]雷夫·艾斯奎斯著.卞娜娜译.第 56 号教室的奇迹[M].北京:中国城市出版社，2009.76.

非但没有增强孩子的学习兴趣，反而让孩子产生挫败感和厌学情绪，有害而无意，令人忧虑重重。她所说的是学校让订阅的语文课外阅读资料《童年书架》，相对于一年级孩子的识字量和阅读量而言，里面有大量的生字，学生在阅读中总是会遇到很多不认识的字，阅读没有成为一个享受快乐的过程，反而成为一个积累挫败感的过程。所以，结果就是孩子们越读越不愿意读，在这种情况下，老师为了完成任务就会逼迫学生去读，厌学情绪随之产生。在这样的教育过程中，老师会感觉到纠结和困扰，但是却没有足够的勇气说出“不”。这种妥协的背后就是道德勇气的缺失，教师没有站在专业伦理的立场上去审视自己的行为选择。

而同样是小学语文老师的另一位老师则选择了一种“扛着”的态度，在现实的困境中，她无法选择显性的直接的对抗，但这并不代表她不去坚守自己的立场。她用自己的方式去保护孩子们，去坚持教育的科学与规律，为孩子们创造快乐的童年。

今天下午开会讨论确定研究课题，晨诵内容、前置小研究、阅读卡、自主学习单，听着就头晕，啥时候让孩子写呢？如此之多，应接不暇，哪怕有再大的好处，对于二年级的孩子未免负担实在过重。我决定不下发，维护孩子的学习兴趣。呵护孩子身心健康更重要。把时间空出一些，还给孩子，我努力去做。至于领导那边，只能扛。我天天跟着孩子，不能为自己完成领导任务而不顾孩子负担。并且，我知道自己软弱无力，无人能听。但还得坚持自己，做对的事情。

这是一位非常负责任的老师，但是对于学校的“增加学生负担的要求”她也只能是在自己能力所及的范围内“扛着”，以保护孩子们，也保护自己内心的信仰。对于，如何以更大的道德勇气去与领导者探讨教学改革，使教学改革更加科学合理却难以做到。

《新世界纪事报》的记者珀西·莱特正在调查一桩最近发生在新世界西区小学的事件。这个事件涉及到一个二年级的老师艾琳·凯恩布雷克。由于凯恩布雷克拒绝执行学区最近通过的小学数学课程大纲，所以新世界（西区小学）正在考虑对她采取惩戒措施。新的课程大纲要求向二年级的学生教授分数导论，并制定了一个具体的测验计划，以考查学生对包括分数在内的各种数学技巧的掌握情况。凯恩布雷克女士在尝试进行了该课程的教学之后，不愿再继续下去了。在她写给西区小学安琪拉多默校长的解释信中这样说道，凭借她的职业判断，大多数二年级学生还无法理解分数，而且，要求他们掌握这些超出他们能力范围之外的知识，还会是让他们产生挫败感，这种挫败感已经影响到他们在其他领域中的表现。如此一来，她的课堂将不再是一个快乐的地方。

因此，她决定不再按照学区的规定来讲授这门课程。在接受访谈时，她谈到“我不能允许自己用这种明显对班上孩子有害的方式去进行教学，即使是迫不得已也不行。这

是我的首要职责。当我已知这对我的学生有害的时候，我仍然按照课程大纲所要求的去做，那是不道德的。”[1]

在这一案例中，凯恩·布雷克老师本来可以和所有的教师一样默不作声地执行上级的教学改革要求，但是她没有这样做。她将对学生负责的专业使命放在首要位置进行考虑，并且基于自己的专业判断做出明确的道德选择。虽然，她会因此而面临一些困难和问题，但是她在众多价值考量中，选择了学生的价值和利益。这正是教师道德勇气的最基本的道德支持。

当制度或学校仍旧顽固地维持不道德状态的时候，教师个体必须鼓足勇气，坚持伦理上正当的行为，即使因此遭受人身或专业上的痛苦。因此，教师需要在伦理追寻中鼓足道德勇气，成为自己能够成为的最好的教师。正如美国教师英特拉托所言，“我在这里干什么？我想，也许你的答案是：我在这里是因为我要有所奉献。即使在一个我不能确定是否是自己归宿的地方，即使身处一个常常使我感到麻木、沮丧、无力的制度之中，但就是在这里，学生们张开双手伸向我能奉献的东西，并提醒我为何要日复一日地尽力成为一名教师。”是意义和使命的召唤，令教师能够生发出坚韧而强大的勇气。

在很多时候，教师仅仅做一个好人是不够的。每个人还必须意识到善良如何反映在每天的目的、抉择和行动中。也许更有意义的是，每个人需要意识到，面对日常生活中彼此冲突的需求、期望、困惑、政治压力和他人施与的压力，脆弱的善良如何可能。[2]而坚守善良所需要的正是教师对道德勇气的坚持。以勇敢的心，实现善良与公正，这是当前学校环境对教师专业伦理的迫切呼唤。善良和正直并非轻而易举就能够实现，需要巨大的勇气去突破各种束缚和对抗性的力量。教师的专业伦理不是在温床上实现的，是在斗争中实现的。

[1][美]肯尼斯 A·斯特赖 克乔纳斯 F·索尔蒂斯著.洪成文等译.教学伦理[M].北京::教育科学出版社，2007.114.
[2][加]伊丽莎白·坎普贝尔.伦理型教师[M].上海:华东师范大学出版社，2011.中文版序.

青少年核心价值观教育的现实挑战

林丹[1]

（东北师范大学教育学部，吉林省长春市，130024）

摘　要：青少年群体是培育一个国家核心价值的主要客体之一，因此，青少年群体核心价值观教育便成为学校德育工作的重中之重。然而，从目前我国青少年核心价值观教育的基本现状来看，依旧存在诸多现实挑战。青少年核心价值观教育虽然主要依托学校这一重要场域，但它遭遇到的首要现实挑战却是来自复杂的社会环境；其次是来源于文化观念，即我们对“多元文化”与“核心价值”的关系还缺乏一种理性认识；第三个现实挑战是来自学校德育过程及其方法本身。

关键词：青少年；核心价值观；社会环境；文化观念；德育方法

在“立德树人”已被明确写入党的十八大方针的背景下，一旦论及学校德育，便再也绕不开青少年核心价值观教育这一议题。当然，这不光是因为我们可以列举出核心价值观教育的诸多重大意义，而更是因为核心价值观本身直接回应了“立什么德、树什么人”的实质内容，使得“立德树人”这一在官方文件中稍显抽象和高冷的表达变得具体入微，更为贴近学校生活和德育实际。事实上，确实存在某些人不是非常认同我们大力倡导核心价值观教育，也有人对这种意识形态教育略有反感，甚至其中部分人持有一种误解，认为只有中国在轰轰烈烈、大张旗鼓且乐此不疲地进行意识形态教育。而只要稍有一些调查研究后我们便可了解到，越是像美国这样能在短短 200 多年时间内迅速发展起来的发达国家，除了依靠自身具备的经济、政治、历史和文化等各种客观条件和背景之外，更与其国家主导的核心价值观教育对社会意识整合的突出作用密不可分。显然，美国作为一个以白人文化为主流的多元文化移民国家，形成统一的国家与社会认同并非易事。但从美国核心价值观教育实践过程可以看出，即使是多民族、多文化的国家也可以通过核心价值观教育实现国家与社会意识高度整合，从而促进各民族、各文化群体间的相互尊重与和谐共处。

[1]林丹（1979- ），女，辽宁丹东人，东北师范大学教育学部，副教授，教育学博士，主要研究方向为道德教育、教育改革与教育政策，联系电话：13504328650。

一般而言，培育一个国家核心价值的主要客体包括领导干部、公众人物、青少年群体等，其中，在思维方式上以“描述”和“解释”而非“反思”为主导类型的青少年群体的核心价值观教育是重中之重。美国核心价值观教育便是如此，始终注意从青少年抓起，将学校视为进行核心价值观教育的重要阵地，目的在于满足国家现实和未来发展需要，为实现国家长治久安做好思想和意识形态方面的必要准备。然而，从目前我国青少年核心价值观教育的基本现状来看，虽谈不上前路漫漫，却也是困难重重。那么，是什么阻碍着青少年核心价值观教育的开展和进行？换言之，青少年核心价值观教育的现实挑战有哪些？这些现实挑战存在的社会根源是什么？我们该如何回应？本文将主要针对这些问题进行阐释和分析。

一

青少年核心价值观教育虽然主要依托学校这一重要场域，但它遭遇到的第一个现实挑战却是来自复杂的社会环境。不言而喻，学校、家庭、社会作为教育三大场域，本应三位一体形成合力施教于学生。然而，一个不容争辩且较难改变的客观事实是，社会环境往往受制于更多前提条件、情况更为复杂而无法始终发出与学校相一致的教育力量。或者说，社会环境的道德发展水平与学校相比存在明显“时差”，具有迟滞性。也就是说，当下中国社会环境依旧匮乏一种必不可少的法治及道德“规则”运行机制。即使青少年在学校里学到核心价值观所倡导的价值观念，但在其社会场域实践过程中，却不能有效将这些价值观念从认知层面转化到行为层面，这些价值观念便只能始终停留在杜威所说的“有关道德的观念”而非“道德观念”。诸如“碰瓷”等众多社会负面事件不能给予青少年学生道德发展以正面强化，致使他们感到在学校里学到的核心价值观在社会现实行为选择中无效、无用甚至有害。

应该看到，教育部 2014 年专门出台了《培育和践行社会主义核心价值观 进一步加强中小学德育工作的意见》，旨在突出青少年这一重点对象，将培育和践行社会主义核心价值观作为加强中小学德育的工作重点。而与此同时，我们国家当下整体社会环境现状与高度凝练的“富强、民主、文明、和谐、自由、平等、公正、法治、爱国、敬业、诚信、友善”24 字社会主义核心价值观要求，无论在国家精神文化的发展方向维度、还是在社会风尚风貌的时代要求维度、或是在人民道德信仰的基本共识维度，均有较大差距。法治缺失、道德沦丧、信仰空场等社会问题层出不穷且不可轻视。任何一个社会，无论其政治体制如何，都无法逃过三种力量的影响，即法律、道德和信仰。法律是人们必须遵守的规定，违反了法律，会受到法律制裁，作为最低的道德，法律体现的是严明

规定性和外在强制性。相比之下，道德依靠的是高度自律性，违反了道德，不会受到法律制裁，只会受到良心和舆论谴责，具有内在自觉性。而信仰体现的是至高无上性、无可争辩性和不可追问性，它也是最高的道德。必须承认，法律、道德和信仰三种力量在当下中国发挥的“规则”引领作用并不顺畅。这主要体现在如下方面：（1）作为一个拥有“人治”传统的国家，“策治”局面依旧明显，“法治”道路仍需努力。（2）传统道德标准在以市场经济为基础的社会转型过程中遭遇巨大冲击，而新的道德标准尚未确立起来。（3）作为一个欠缺统一信仰的国家，缺少底线意识，导致乱象丛生。即使一些人具有宗教信仰，但与欧美国家不同，欧美人信教是文化血液中的传统，奉行“我为他服务”，而一定程度上，中国人信教带有明显功利色彩，寄托于“他为我服务”。当然，正如很多国家所经历的那样，在一定意义上，上述问题可能是当下中国从一个几千年封建社会谋求现代化发展不可避免的必由阶段。但不能忽视的是，这一阶段复杂的社会环境确实对青少年核心价值观教育产生了较大影响。

二

青少年核心价值观教育遭遇到的第二个现实挑战来源于文化观念，即我们对“多元文化”与“核心价值”的关系还缺乏一种理性认识。伴随中国改革开放之后经济社会环境的剧烈变革，社会文化观念也在不知不觉中发生着深刻变化。当下中国正处在价值观趋于多元化的特殊时期，价值冲突与日俱增，人们期待在多元化价值背景中保持自己独特的价值立场和选择价值的自由。由此，单纯强调大一统教育、突出教师主体地位和作用的“权威主义”思想受到攻击和批判。很多教师在德育过程中不仅关注到学生的主体地位和关键作用，而且秉持价值中立主义和相对主义立场。中立主义和相对主义不是放弃价值，因为它们本身就是一种价值选择。虽然德育过程中这种过于坚持中立主义和相对主义的实践倾向受到不少批评，但不能忽视，这一发端于美国20世纪60年代、以“价值澄清理论”为基础、最有争议却应用极广的学校德育改革尝试的影响却持续而深远。因此，在青少年核心价值观教育过程中，中立主义和相对主义成为很多学校和教师的基本立场。

但是，一个更为严重而不容忽视的现实问题在于，当下中国社会文化观念的多元化发展面临了重大挑战。这不仅体现为转型期中国社会存在的不确定性导致价值迷茫、市场经济的建立与不断完善打破了追求义利之辨的道德传统、文化建设“短板”的弥补需要社会主义核心价值观引导，更需提及的是，西方世界刻意的价值渗透在一定程度上威胁了我国社会主义基本价值的认同。应该看到，几十年来，西方社会一直企图通过四个

步骤对中国进行和平演变：一是崇拜“西方标准”；二是用“西方标准”来裁判中国；三是对中国一切给以虚无；四是动摇理想信念、摧毁自信、瓦解共识、消解凝聚力、消磨斗志。不言而喻，决定人们喜好爱憎的，不是事实，而是舆论。而当下整体舆论环境现状是国内趋向复杂、国际西强我弱。国内趋向复杂的重要表现之一就是舆论工作的“谓语”正在发生系列变化：即从自上而下的“宣传”“导向”转变为关注方式方法的“引导”。虽然一定意义上，这种谓语的变化体现了逐步“以人为本”和社会文明进步的进程，但客观上确实反映出当下整体舆论环境的复杂程度和挑战难度。尤其是在全球化网络信息时代，美国完全垄断了网络、掌握着霸权，13 台互联网服务器分布情况是：美国 10 台，芬兰、日本、瑞典各 1 台；互联网资源占比情况是：美国 67%、亚洲 9%、其他国家 24%；互联网信息流量占比情况是：美国 67%、日本 7%、德国 5%、中国 0.05-0.1%。不违事实地说，我国的权威话语和舆论导向已经受到一定程度的分化。

因此，对于中国而言，急迫需要解决的真问题在于社会多元化发展的同时，需要一个核心价值观引导和统领社会文化观念的变革。“多元文化”与“核心价值”二者看似矛盾，其实不然。一个社会文化再多元，也一定存在核心价值观统领全局。核心价值观在社会价值观念体系中处于支配和主导地位，反映现实生活和社会发展的内在要求与趋势以及统治阶级根本利益，是被社会大多数成员所接受、推崇、认可的核心价值目标和导向，经得起时间考验并保持稳定，不会因为年龄、教育程度或政治及宗教不同而改变。例如，美国核心价值观的基础是《独立宣言》，其核心思想是个人主义，并以自由、平等、博爱、节俭、勤奋、机会均等、自力更生、容忍异己、讲究实效等形式表达出来。而美国青少年核心价值观教育主要是通过品格教育实现，注重培养适应社会发展的公民，以维护美国社会的强大、稳定和繁荣。具体来说，这些基本品格包括“爱国、公民感、诚实、公正、尊重他人、友好、合作”“爱护环境、尊重版权”“关心他人的需要、感受、幸福”“妥善处理个人合理愿望、需要与他人愿望、需要之间的冲突”等。

事实上，包括青少年核心价值观教育在内的学校德育实践应坚持一种调和立场。一方面，教师应以促进青少年成长为中心，尊重学生自由选择价值观的权利，以培养学生对价值观的反省能力、选择能力为重点，帮助他们发现自己所向往的真正价值，并根据这些价值过富有意义的积极生活。另一方面，不能放弃教师是学生的向导、指导者和领导者，因为教师也是道德价值的学习者和活动的组织者。事实上，我们对于“德育”概念理解所发生的变化也进一步印证了学校和教师应坚持一种调和立场。《中国大百科全书.教育卷》（1985）认为：德育是“教育者按照一定社会或阶级的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响，把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质的教育。”这种定义方式肯定了德育的社会性和目的性，显示了教育者

的主体性和能动性。但很多学者认为德育概念在当下社会文化观念背景下，不仅应强调教师作用，亦应体现学生地位。德育应是环境与生长的统一，价值引导与个体价值建构的统一。因此，德育应是“教育工作者组织适合德育对象成长的价值环境，促进他们在道德价值的理解和实践能力等方面不断建构和提升的教育活动。”[1]应该说，青少年核心价值观教育在学校德育实践过程中受到挑战，很重要的原因来自有待纠正的文化观念。我们对“多元文化”与“核心价值”的关系应确立一种理性认识，即从根本上说，二者是共生共在的，后者为前者的基础。而事实上，这种理性认识的普遍缺乏，在一定程度上导致了青少年核心价值观教育陷入困境。

三

青少年核心价值观教育遭遇到的第三个现实挑战是来自学校德育过程及其方法本身。核心价值观本身直接回应了“立什么德、树什么人”的实质目标，解决了“内容”问题；而核心价值观教育更要解决“如何立德、怎样树人”的“方法”问题。应该说，在一定程度上，很多人反感核心价值观教育，实质并非反对 24 字核心价值观要求本身，而只是不太赞同学校开展和进行核心价值观教育的方法。事实上，当下学校德育实效性不强的原因，是丰富多样且错综复杂的。但学校德育方法持久虚效，确是导致学校德育实效性不强的重要内因。显然，一些在学校普遍被采用的如说服、示范、讨论、角色扮演等方法，在学校德育实施过程中，具有明显“说理”倾向。一定意义上，这也是导致学校德育方法虚效性的主要根源。究其原因，一方面是由于教师在学校德育过程中对“德育”概念本身存有误解，导致其在德育方法选择上偏重教师“说理”；另一方面是现行的单纯直接德育方式制约了教师在德育方法选择上的自由性，导致了教师偏重“说理”的明显倾向。由此而来，形成了学校德育“知行分离”的基本困境。“知行分离”也是学校德育偏重说理的一个基本后果。为了实现学校德育方法的合理化发展，不仅需要德育内容发生转向、德育形式趋向丰富、德育主体进行合作，更要加强“内化”式学生体验，同时也要巩固“外铄”式教师说理。而这其中，无论如何，“注重间接德育课程”和“加强隐性德育渗透”是当下学校德育实践的薄弱环节，也是我们加强青少年核心价值观教育必须努力改进的重中之重。

第一，注重间接德育课程。从学理上讲，学校德育包括直接德育和间接德育两种基本类型。我国学校普遍采用的是前者，即通过开设专门德育课程、依靠教师的讲授和说理、系统向学生传播道德知识和道德理论。而事实上，社会主义核心价值观 24 字要求

[1]檀传宝：《学校道德教育原理》，教育科学出版社，2000，6。

和规范最直接、最有效的教育场域不应仅是直接的德育课堂，而应贯穿于同属道德实践范畴的所有教育教学活动全程。“教育活动不是一种价值无涉的活动，而是一种广受价值左右的活动。教育从不在道德上保持中立。向受教育者明确表达对某种目的或价值观的倾向，乃是教育专业工作者固有的责任。为了在受教育者心中培养种种择定的价值观，教育专业工作者必须精心选择教材和教法；为了鼓励和形成社会所期望的行为方式，教育专业工作者必须劝阻与之不相容的行为方式。道德实践不是教育活动的一个环节或侧面，道德因素大量地渗透在教育的整个过程之中。教育活动在目的和手段、内容和形式上，无不存在善与恶的判断和抉择。这样的抉择势必在受教育者个人的道德生活中产生影响，进而在其社会的道德生活中产生影响。”[1]具体而言，将核心价值观要求渗透在学校各门学科教学中的德育方式，是一种非常典型的间接德育的表现形态。2014 年教育部发布的《培育和践行社会主义核心价值观 进一步加强中小学德育工作的意见》十分强调“改进课程育人”，即要“引导各学科教师依据课程标准和学生实际情况，设计相应的教学活动，在传授知识和培养能力的同时，将积极的情感、端正的态度、正确的价值观自然融入课程教学全过程。”因此，所有教师，无论教授什么学科，在其教育教学活动中，也应将达成一定德育目标作为实现整体教育目标的要素。例如，语文教学可利用丰富文本充分发挥感染和陶冶作用，培养青少年的爱国情怀，激发他们为建设富强、民主、文明、和谐的国家而勤奋学习的主动性和积极性；数学教学可培养青少年认真严谨、一丝不苟的学习态度以及乐于科学探索的敬业精神；历史教学可激发青少年对自由、平等、公正、法治国家与社会的良好情感和坚定向往，增强民族自信心和自豪感；劳动教学可培养青少年吃苦耐劳、珍惜劳动成果的态度和责任感以及勤劳笃行乐奉献的美德。需要指出的是，我们强调注重间接德育课程，并非认为这种方式尽善尽美，更何况美、日等国近些年来的学校德育实践也已充分表明间接德育有其固有缺陷。也就是说，我们并无否定直接德育课程重要作用的意图，而是强调要将间接德育课程也作为学校德育过程中一种重要且有益的补充，通过全体教师“集学科教师和德育教师于一身”双重角色的完整表达，最终使社会主义核心价值观真正落实到学校，内化于心、外化于行，真正为青少年学生在日常生活中所遵守和践行。

第二，加强隐性德育渗透。从根本上讲，学校作为一个教学活动单位，本质上更是一个集物质、制度、文化和心理于一体的综合性复杂场域。显然，隐性德育作为一种非正式课程，虽不在课程计划中反映、也不通过正式教学进行，但其潜移默化之中，对青少年学生知识、情感、意志、行为和价值观等方面的发展，却起到“春风化雨”的关键作用。无论是学校建筑、设备、景观的设计，还是校班的管理制度、规章条例、评价标

[1]黄向阳：《德育原理》，华东师范大学出版社，2000，30。

准以及它们产生的影响，或是师生关系、生生关系、校风、班风等，这些要素均可隐藏和融通于学校日常生活，对青少年的生命成长产生深刻持久的影响。青少年学生正是在这样的教育场域内，通过其充分参与和体验感悟，培养了自主精神、探究能力、合作意识，也会自觉形成道德判断和行为选择。具体来说，若要核心价值观要求真正得到贯彻和落实，学校隐性德育势必发挥巨大作用。必须看到，学校作为一种重要教育场域，本身就为青少年提供了充满上下级关系、师生关系和生生关系等多样复杂的人际关系环境。这些人际关系的范式，恰恰与青少年学生在未来社会生活必然要面对的个体与集体、上级与下级、个体与他人等社会关系相对应。而能够彰显自由、平等、公正、法治、诚信、友善等社会主义核心价值观的具体要求恰恰可以体现在学生要面对的各种人际关系范式中。例如，教育部 2015 年 8 月颁布的《中小学生守则（2015 年修订）》作为一种重要的隐性德育渗透，若其要使青少年学生养成爱集体助同学、虚心接受批评、学会合作共处、保持言行一致、不说谎不作弊、借东西及时还、做到知错就改等行为规范，完全是通过学生在学校日常生活中、通过与领导、教师、同学间的人际交往过程来培养和实现的。

大学教育的学术品格与价值追求

孙　峰

（ 陕西师范大学 教育学院 陕西·西安 710062 ）

摘　要：学术品格反映了大学教育的基本性质和特点，价值追求体现了大学理念和大学精神。学术品格之蕴含体现在：价值理念是学术品格的永恒追求，知识观是学术品格的核心，科学研究是学术品格的象征，学术实践是学术品格的升华。学术品格由四个方面构成学术自由是大学价值的旨归，学术责任是大学存在的根基，学术伦理是大学发展的福祉，学术智慧是大学创新的动力。学术品格应追求创新新、人本性和正义性的价值精神。

关键词：学术品格　价值追求　学术实践 学术自由 学术责任　学术伦理　学术智慧

一、学术品格之蕴含

学术性是大学教育的基本性质和特点。关于学术一般有广义和狭义之理解。学术的概念源于狭义经典学术观，即西方传统的学术观，指“由受过专业训练的人在具备专业条件的环境中进行的非实用性的探索”[1]。西方中世纪大学的学者在其学术历程中，并不追求知识的实际应用，以及解决生活和生产的现实问题，而是遵循从知识到知识的逻辑，不断地从理论上进行知识的推演，其显著的特征是“非实用性”。随着现代大学职能的不断演变，经典的学术概念日益暴露出其局限性。布鲁贝克（J.S.Brubacher）将“学术内涵进行了发展，将其区分为两种不同的形态：作为知识结果的学术和作为知识过程的学术。作为知识结果的学术指高深学问与知识本身。作为知识过程的学术则是学者探索、发现、保存、应用并传递知识的过程，体现了学者的学术化生存逻辑”。[2]广义的学术是《辞海》中的解释，是指“较为专门的有系统的学问”。大学教育的学术品格是指对高深学问和真理的探索，对知识的整体性与统一性的尊重，以及不断求索未知的精神。学术品格既要表现为追求学术信仰的价值理念，又要表现为一种超然的学术精神。大学是

[1]李伯重.论学术与学术标准[J].社会科学论坛，2005（03）.
[2]程悦，刘赞英，刘兴国.论大学的学术属性及其本然生存逻辑，2012（06）：14-18.

知识、能力和美德的承担者和传授者。知识始终处在大学教育系统的核心位置，大学发展的动力在于对高深知识和学问的不断探求和研究。大学强调的独立是学术上的独立，所追求的自由是学术的自由。因此，学术品格不仅是大学基本性质的体现和反映，也是大学教育质量和水平的体现，学术性推动着大学不断创新和发展。大学存在的重要标志是其学术性，它是人才培养质量的保证。

（一）价值理念是学术品格的永恒追求

现代大学的学术品格渗透在其价值理念中，价值理念是学术品格的内核和精神品质。学术本身是具有明确的价值取向、充满价值争论的知识形式。大学的价值理念体现在求真、臻美、至善的终极目标和追求。而大学的价值理念通过人文精神和科学精神的融合得到充分的展现和表达。人文精神和科学精神是大学堡垒盛开的灿烂思想之花，它指引着大学前行和发展的方向。其一，人文精神是价值理念的人性化表达。人文精神就是为人类寻求精神家园，其精神实质就是对人的关注，对人的价值的肯定。人文研究涉及人类的意义关怀，其追求的是人化的世界，人化世界是一种追求真、善、美的世界。人文精神反映了人性的本质与特性，体现了人类对美满生活的追求与向往，对美好未来的设想与憧憬，是人类发展的最高境界，是人类向善、求真与求美的统一。人文精神主张尊重人的自由、权利，发展人的潜能、价值，促进人的全面和谐发展。可以说它是整个人类文化所体现的最根本的精神。正是这种精神激励着一代又一代的大学人不断去探索新知，不断去追求价值理念，为人类思想宝库的丰富增添新的色彩。其二，科学精神是价值理念的科学化结晶。科学精神的标志是理性批判能力的养成，崇尚人的理性和灵魂的高贵。它启迪和培养人的主体性、自由意识、创造性和批判性等现代性精神。科学精神内含了求真精神、自由精神、批判精神、创新精神、求实精神、求善精神，它体现了人类追求的美好价值理念和精神向往。

价值理念是学术活动的基本属性。学术价值性的表现是多方面的，如学术的经济价值、学术的政治价值和学术的文化价值。学术价值体现在对人类的人的精神的丰富和人格情操的养成，对知识的发展、经济的推动以及政治民主的崇尚等方面。价值理念引领着学术的发展与创新，推动着大学思想及文化的丰富。

（二）知识观是学术品格的核心

什么知识最有价值，一直以来都是大学要讨论的中心问题。知识观是对知识的性质、价值和内容等方面的看法和观点。人类知识观在形成和发展过程中，理性主义知识观一直处于统治地位。长期以来支配学术研究的客观主义认为“知识具有客观性、普遍性和公共性，信念、真实性、证据是构成知识的三个条件。”[1]客观主义认为知识来源于客观

[1]刘旭东，吴永胜.教育的学术品格与教育实践，教育研究，2015（9）：10-16.

世界，它与人的主观世界是不同的，知识可以由理性论证来获得。哲学家笛卡尔提出了：“我思故我在”，将理性思维置于重要位置上。客观主义的知识观对于知识体系建构、知识规范化、知识学科化的形成起到了积极地推动作用，对近代以来大学学术性研究奠定了基础，开辟了人类探寻知识的新时代。即使今天客观主义知识观的意义和价值仍然具有其历史和时代的意义。此外，学术品格通过知识的研究和积累得以充分体现，而知识形态一定是有价值关涉的。后现代知识观认为，不仅社会知识、人文知识、艺术审美知识具有价值关涉（value-relevant）,自然科学知识也有价值关涉。在现代社会发展过程中，知识与人、社会的互动日益密切，知识不可能保持中立立场，知识的探究过程本身就渗透着大学学人的价值观和价值倾向，比如对善恶、美丑、是非的价值预设，对公正、自由、真理的追求和表达，对人类终极价值和信仰的向往与追求。传统知识观认为知识具有客观性、普遍性和中立性，知识本身是线性积累的过程，是外在于人的东西。同时，人对知识又完全作工具主义的理解，近代培根的“知识就是力量”，当代的知识就是效率，都把知识当成是工具性的手段，忽视了知识所蕴含的伦理和价值意义，苏格拉底的“知识即美德”的著名论题其历史意义和现实意义逐渐的失却。知识本质上是一种社会建构，它不仅体现人的价值选择，也体现着人类的伦理关怀。随着现代社会的变革知识观也发生了转型，新的知识观适应了人类社会发展的趋势，对于知识的本质特征可以体现为以下几个方面：知识的正确性、知识的概括性、知识的具体性、知识的系统性、知识的永恒和知识的变异性等。

（三）科学研究是学术品格的象征

对于什么是科学研究其主要的代表观点认为“它是人类探究自然现象和规律，并按照自己的意志改造自然的一种创造性的智力活动”。[1]对于科学的边界问题有着不同的表达和看法，它被理解为“一种寻求性的活动，它发生在技能、实践和工具的实践性背景下，而不是发生在系统理论背景下”。[2]科学研究必然有其边界，与之相关的认识世界，改造世界的活动，对未知领域的探索实践以及知识创新的活动只能在此现实中运行，而不能够超越此边界。大学是科学研究的重要机构。然而在我国大学中长期以来存在着一些与大学性质相悖的现象：其一，大学科学研究的性质缺失。强调大学作为培养人的机构，忽视了大学作为科学研究的性质，造成了教学与研究的分离，把教学过程看成是一种非学术性的活动，难以保证大学的学术质量，更难培养出高质量的人才。其二，科学研究与非科学研究的边界模糊。科学研究是求真求实的，科学研究与科学精神是融为一体的。“科学精神就是由科学性质决定并贯穿于科学活动之中的基本的精神状态和思维

[1]胡良孔，等.文献检索与科学研究方法[M].长沙：中南工业大学出版社，1999：12.
[2]约瑟夫·劳斯.知识与权力：走向科学的政治哲学[M].北京大学出版社，2004：116.

方式，是体现在科学知识中的思想或理念。科学精神不同于科学研究的具体方法，属于更高层次的方法论原则或探求真理的精神境界。”[1]科学精神即追求真理、坚持真理，具有为真理献身的精神气质和动力。大学学人的学识、能力和水平的提升，与其长期从事的科学研究活动的实践和学术积淀是密不可分。大学学人通过科学研究造就的学术品格，不仅能够促进其学术生涯的发展，而且有利于增强学校的学术实力，促进大学学术力的发展和创新。

（四）学术实践是学术品格的升华

学术研究是学术理论和学术实践的融合。学术理论是在学术殿堂不断建构的，尤其近代以来的学术理论研究为人类思想的解放发展做出了卓越的贡献。学术理论虽然具有超越性，但学术思想的根是扎在实践的土壤之中的。学术实践与新知识的不断生成和创造是密切联系的，其根本的旨趣在于能够解决人类在具体的实践和生活场景中所遇到的现实问题。学术实践相异于学术理论研究，它有其自身发展的实践逻辑和规律，它要面向人类生活实践和社会实践，解释实践领域所面临的问题。学术实践是研究者生命成长的重要根基，它也蕴涵着人的精神栖居的意义世界。在形而上的两类知识中，理论性知识和实践性知识都必须通过证明才能够获得。学术活动的基本特征就是不断地积累知识和创造新知。科学研究一定是具有学科边界的，是探索性和创造性的劳动。当然不同学科所进行的学术实践样态是不同的，自然学科、人文学科、社会学科、艺术审美学科所进行的实践方式、形态、策略具有差异性和多样性。正是学术实践的不同品格构成了不同的学术价值，并为学术理论的发展提供了足够的养分。

二、学术品格之构成

学术品格是大学生命力的彰显和保证。学术自由、学术责任、学术伦理和学术智慧是大学学术品格构成的主要因素，它们体现了大学学术品格的最根本的精神内核，体现了学术品格深刻的价值意蕴。

（一）学术自由是大学价值的旨归

雅斯贝尔斯认为：“最好的研究者才是最优良的教师，只有这样的研究者才能带领人们接触真正的求知过程，乃至于科学的精神。”[2]学术追求和学术价值应是大学教师的基本价值、教育追求和教育信仰。第一，学术自由是大学生机的象征。学术自由是近代以来大学发展的一个特定概念。在近代西方大学的发展过程中，探求真理，追求学术是大学学术精神的根本旨归。大学教师的学术精神反映在“为学术、为科学、为真理”而

[1]孙峰.当代中国德育价值观的变革[M].教育科学出版社，2014：86.
[2]什么是教育[M].上海：三联书店，1991：152.

奋斗的品格和气质，并能够以卓尔不凡的精神和个性魅力追求内在的价值选择，当大学把学术研究和对科学真理的追求作为一种生存方式时，就会不断地追求至真、至善、至美的理想生活学术自由是大学最重要的价值信仰。学术自由的大学理念是近代以来大学教育的核心理念和价值追求，是完成大学使命和保持大学活力的必要条件。守护学术自由是大学教师学术精神的价值内核。大学教师在学术生涯和学术研究中应保持对思想自由的追求，独立思考，追求真理，不断探索，才能有所发现，有所成就。只有具备了“为科学和真理”奋斗的学术品格和学术气质，才会形成优良的学术精神。而学术精神会造就大学人特立独行的精神气质，进而影响社会精神的发展和前行。学术自由是现代大学的基本理念。剑桥大学作为世界著名的大学，其教育理念和思想渊源于对博雅教育——自由主义教育的追求。古希腊哲人苏格拉底、柏拉图和亚里斯多德都强调自由主义教育，强调获取知识和发展智慧是教育的唯一和最高目的。1905 年王国维对学术自由进行了论述，他认为：“学术之发达，存乎其独立而已”[1]学术精神既要表现为追求学术信仰的价值理念，又要表现为一种超然的学术人格。大学教师的学术造诣与其精神品格是相互依存的。在学术研究中应始终保持独立人格、自由意志和主体精神，维护知识的尊严和真理的崇高。学术研究之所以值得追求，就在于它本身具有独立的存在价值，其实质就是对大学“象牙塔”精神的坚守与维护。学术研究是大学教师一种纯真的生活方式，它超脱了功利的限制，它以探索宇宙自然和人类自身的奥秘为目的。真正的学术是人类理智和自由精神最高的表现。而当今“中国学术不发达的最大原因，莫如学者自身不知学术独立的神圣”。[2]大学教师只有意识到知识的神圣性和尊严性，保持“知识的诚笃”，才能够在学术精神上不断发展和不断成熟。学术自觉是学术精神的和学术价值的体现，学术自觉是以探求科学真理，形成人文关怀，把学术视为体现大学生命的主要内容和价值信仰。大学教师从事学术研究，追求学术真谛，是其本真的使命。第二，尊重学术自由是学术活力的体现。尊重学术自由能够唤醒社会良知，引领社会思想不断发展和前行，开启人类智慧之门，促进人类社会良性循环。如果大学缺少学术自由和学术宽容，就不会形成宽松的学术气氛以及学者对科学、真理、知识、高深学问的执着追求。学术自由赋予了大学学术人能够排除世俗生活的干扰，功利主义思想的影响，从而能够客观、自主地进行思考、研究和交流。大学创新的原动力来自学术自由，大学在任何情况下都不能放弃对学术自由的坚守和追求。自由是人类永恒的价值追求，它是建立在理性基础上的自觉。真正的学术自由不仅是为了大学的存在和利益，而根本上是为了社会和人类的文明进步，为了人类的未来和福祉而存在。学术自由与学术责任是融为一体的，学术自

[1]王国维.论近年之学术界[A].王国维遗书（第五册）[C].上海：上海古籍书店，1983.
[2]陈独秀.随感录：学术独立[A].见：杨东平.大学精神[M].沈阳：辽海出版社，1999：122.

由是在承担社会和人类责任与义务下的自由，自由是有限度的，如果忽视了责任与义务，学术自由就不可能有真正的意义和价值。大学学术人在享有高度的学术自由权利的同时还要有能力实行“德性上的自治”，只有这样学术自由才能在有效的轨道上前行，学术自由才不致被滥用，才能从根本上维护学术的尊严。剑桥、哈佛是诺贝尔奖的摇篮，其成功的原因就是自由主义的教育思想和学术传统，并由此产生的超然的学术精神，追求真理和科学而不问其实际功利的学术品格，多学科融通交叉的知识底蕴。学术自由就是建构学术思想不受外界约束的气氛，使学术人形成一种良好的思维习惯，能够充分的表达新思想和新观念，进而形成多元思想存在，提倡各种学术思想的交流，丰富学术思想。学术思想自由是大学教学、研究、学习的核心，学术生命力通过学术研究、学术交流、学术争鸣充分的得以展现，它是学术能够不断发展和创新的源泉。

（二）学术责任是大学存在的根基

大学以学术为中心，使得大学的地位和作用日益凸显，并成为社会发展的核心力量。大学的责任通过学术责任得到有力的体现。大学是一种学术机构，以学术为根基，履行对社会的责任。现代大学肩负着多重学术责任，体现在对人的责任、社会责任、知识责任和道德责任等方面。这些责任相互渗透，相互影响，相互包容，共同完成着大学的使命。大学的主体是教师和学生，他们为着共同的目的相聚在一起，共同探寻着人类文化的发展轨迹，坚守着学术责任和学术良知，使大学成为知识的殿堂，成为社会理想和正义的引领者。大学的责任不仅引领社会知识的发展，同时它还有充当“社会领袖”的职能，即“造就公众心灵”的职能，大学是社会良知的承担者，正因如此大学才会为社会所敬仰，大学的知识分子作为社会良知而倍受世人所尊重。

大学具有自身的学术责任，它是任何大学存在的目的。大学具有三大职能即人才培养、发展科学文化知识和服务社会，大学具有的三种社会职能是由大学的性质决定的。大学教育的根本宗旨是培养人才，这是大学的第一职能，也是大学的根本使命。学术研究只有与培养人才相结合，才能促进学术研究者和学习者终身从事学术研究和学术学习，才能提高大学的学术水平。当下功利主义的盛行以及大学的市场化、商业化趋向导致了大学培养人才质量的下滑，往昔为学术而学术的闲暇被现实的事务所取代，大学培养的人才多是知识型和技能型人才，学术精神远离课堂，课堂变成没有生机和活力的行动场，从而使学术精神失去了自身的光彩。大学的学术自觉

（三）学术伦理是大学发展的福祉

学术伦理是在学术共同体内部形成的普遍遵循的伦理规范和准则。学术伦理是学术品格的基石和依托。“所谓大学者，非谓有大楼之谓也，有大师之谓也。”[1]学术大师不

[1]刘述礼，黄延复.梅贻琦教育论著选[M].北京：人民教育出版社，1993：109.

仅在学术上能够独树一帜，而且在学术品格上也应该是社会的楷模和典范。学术伦理主要体现为学术研究者的学术良知、学术诚信、学术素养等优秀品质。其一，学术良知是对学术道德的追求，是学术道德的修养方法和认识方法。学术良知是学术道德伦理实践的出发点。学术良知蕴含着学术伦理的根本精神。可以说学术良知是学者对外在道德必然的充分把握而达到的一种自由状态，是学者道德意识和道德信念深厚而完美的积淀。大学本是孕育学术的地方，大学的境况在很大程度上决定着学术的状况。当今大学的市场化取向和大学管理中的工具理性化，使得学术良知被实际地“搁置”学术变成了与学者内在生命无关的价值中立的“操作”。其二，学术诚信是学术伦理的灵魂和表征。学术诚信是做人的根本，也是做学问的根本，它体现了学者的自省和自律。从伦理学的角度分析，学术诚信主要是学者要追求真理，尊重客观事实，遵循科学规律。同时学术要讲求信誉、信用，维护学术荣誉与尊严。其三，学术素养是学术伦理的内在规范和体现。学术素养主要包含学术意识、学术行为、学术能力和学术水平。提升学术素养应该形成学术共同体的基本范式和准则。要充分尊重学术自身的逻辑，最大限度地避免各式各样的干扰。当代社会学术的世俗化遮蔽了学术的神圣性，工具理性对学术的渗透固然摆脱了传统社会道德本位主义的束缚，但却潜含着一种极大的危险，即对道德的无视。可以说它从形而上层面上解构德性基础，使学术伦理在现代背景下发生危机的最深刻原因。大学作为引导社会道德发展的力量，需要肩负自身的责任，保持批判精神和品格，同时大学里的知识分子，应该具有高尚的学术伦理，只有如此才能真正引领社会精神和思想的前行和发展。

（四）学术智慧是大学创新的动力

学术智慧是学术研究者认识世界和解释世界的思维方式。在知识转型与变革的时代，世界发展和人的发展都需要智慧的引导，在瞬息万变的社会人们对生存和发展智慧，思维方式给予了热切的关注。理性和创新是一个时代、地区、国家学术、思想发展的标志。一个富有理性的时代学术品格意味着具有独立的文化体系，意味着知识本身的不断更新和自由的思想空间。在西方的自由教育思想中，最核心的内容就是强调获取知识和发展智慧，摈弃功利主义目的和为职业做准备。

大学是按自身规律发展起来的学术共同体，它要用学术智慧启迪人们的灵魂和智慧，使世界充满向善、向美的追求。学术如同一个场域，大学人置于其中，其价值追求、思维方式、行动方式及生活品质都会表现为以学术为核心的生存和发展逻辑。学术智慧是大学思想创新的不竭源泉和动力，大学学者应在形而上的思考中获得智慧和灵性，超越功利性的生活束缚，以精神的圣神作为大学人的理想信念和追求。学术智慧凝聚着学术研究者的专业知识水准、科学思维方式、学术创新意识。学术创新意识是学术智慧的

体现和表达，其体现在几个方面：其一，反思意识。黑格尔认为：“反思以思想本身为内容，力求思想自觉为思想。”[1]反思是哲学思维的自觉，是哲学走向成熟的重要标志。在教育理论研究中需要对建构的理论进行反思，在教育实践中对教育实践问题要进行反思。教育反思有许多层面的反思，有历史反思、现实反思、思想反思和行动反思。反思意识能够对学术思想本身进行深入的研究和探讨，并进行反思性的选择，以思想为对象的反思性选择。选择本身就是自由，即思想和行为的自由。只有反思的思想和行为才有思想和行为的自由和自觉，才能够获得教育思想和学术思想的创新。其二，批判意识。任何有价值的学术思想的形成和发展都强调批判意识，对一切学说保持开放的态度，并促进其不断发展、完善，同时不断地发现其存在的问题，敢于提出质疑。可以说批判意识是科学精神和学术智慧的显明体现，没有批判意识就不会有学术的前行发展，开拓创新之路。其三，超越意识。超越意识就是对现存的、当下的、具体的事物需要的超越。在学术领域中，超越意识指在价值追求上的超越，学术智慧体现在价值追求上超出特定的、具体的现实的需要，指向精神和价值的需要。超越意识是不断流变的过程，人与世界是融为一体的，世界是由人构建并寓于其中的，渗透其中的有意义的，不断流变的整体，超越意识要不断地超越人自身的，向着未来绽开，不断地实现思想的自由和创新，体现着时代价值。

三、学术品格之价值追求

当代大学在其现代性过程中，学术品格的价值追求受到大学理念、大学制度和学术评价的影响。但在今年的发展过程中，学术评价的功利性日益彰显，大学行政权力对学术权力过度干预，形成了学术权力的弱化，学术主体的学术价值观出现了偏移，学术品格的价值追求偏离了原本的方向，甚至会导致学术生命的终结，学术创新的丧失，学术伦理的丧失。重塑学术品格的价值追求，是学术品格价值理性回归的根本。

（一）创新性价值追求

学术范畴是学术品格创新价值追求的源泉。学术是系统化、专门化的知识，是人类认识世界和改造世界的方法和路径。学术研究不仅体现社会认知的模式化，同时反映一定社会的结构。科学哲学家托马斯·库恩认为：“按既定的用法，范式就是一种公认的模型或模式”。“我采用这个术语是想说明，在科学实际活动中某些被公认的范例——包括定律、理论、应用以及仪器设备统统在内的范例——为某种科学研究传统的出现提供了模型”。[2]大学的学术品格决定着大学的品味，大学是求知和进行科学研究的机构，学

[1]黑格尔著，贺麟译：《小逻辑》，商务印书馆，1980：39.
[2]托马斯·库恩．科学革命的结构［M］．金吾伦．胡新和．译．北京：北京大学出版社，2003:22.

术研究范式与大学的产生和发展始终保持一致。学术创造蕴含着学术创新，创新是学术发展的原动力，创造是学术的本质与灵魂所在。学术创造不仅是目的，也是学术的本真价值追求。学术品格的检验标准实际上学术价值对世界、对社会、对人自身的贡献，学术创造性体现在创造出有价值的新知识、新理论、新思想和新技术。学术创造性是随着时代的发展而不断创新和发展的，没有创新学术的生命力就会枯竭，创造性是学术品格的本真价值追求。学术创新是学术质量的根本保证，也是学术可持续发展的根本动力。在功利化的大学学术评价面前，如果学术只追求数量的生产，学术质量必然降低，当学术以工具理性为导向，而忽视价值理性的追求，它必然使学者违背学术研究的本真价值追求，由“学术追求”走向“市场追求”，这样的追求对学术思想的发展和创新会造成很大的负面影响。

学术本身的发展是遵循一定的规律的，学术创新性是衡量学术质量的根本标准，也是学术品格的本真价值追求。学术研究的本质是发现问题、解决问题、积累知识。学术研究本身是一种创造性劳动，创造性是学术研究的本意，是学术评价的根本尺度。而原创性研究是学术成果的体现，原创性是创造性的最高境界，是学术研究追求的最高境界，是学术研究者追求的价值目标和方向。学术研究要创造新思想、新观点、新技术和新思维，引导社会思想的进步和科学技术的进步。

（二）人本性价值追求

学术品格应体现人类的生命追求。学术品格的生命性与学术理想、学术追求、学术兴趣、学术努力是密切联系在一起的。在学术研究过程中，学术研究的本真价值就是激扬学术主体的学术人本性和生命性。学术品格不仅表达了学术“是什么”的问题，而且还表达了学术“应该是什么”的问题，学术品格的人本性既包含了人文价值追求，也包含了科学价值追求。学术品格是人的精神的彰显，使人在学术生涯中找到了人生的意义感、生命感和归宿感。然而目前纯粹量化的学术评价在一定程度上确实增强了学术研究者的紧迫感，甚至激发了研究者的灵感，但同时也带来了学术研究的弊端，学术研究者为了追求效率忽视了基本的学术规范和学术伦理，学术的功利化导致了学术行为的失范，学术理想和学术价值的丧失，出现了学术行为的异化，学术生命性的异化和缺失，导致了学术思想和学术成果的异化，背离了学术研究的人本价值诉求。

追求学术理想、追求真理是学术研究者的学术使命。当学术成为一项人生事业和理想追求时，才能使学术生命力绽放，并使其成为精神的不竭源泉和动力。学术理想和学术生命力不会受到来自于社会功利性、政府干预的外在力量的影响，始终坚守真理的方向和标准，关注社会发展的美好未来，充满对人类生命的终极关怀，学术生命之树才会常青和永驻。建构学术生命性行动在场。学术生命性的持续需要不懈的努力，这种努力

是对真理的向往敬畏，也是对学术伦理和价值的弘扬。

（三）正义性价值追求

正义是学术价值的根本追求，学术发展需要正义，正义是整合学术研究的最高准绳。正义是对学术制度信任感、公信力和认同感的基本价值理念。罗尔斯认为：“正义是社会制度的首要价值，正像真理是思想体系的首要价值一样”[1]，他认为正义就是“公平的正义”或“作为公平的正义”。在人类社会发展的历史进程中，正义、公正是普遍的价值追求。学术正义是指公正性、合理性、合规律性的学术观点、学术思想、学术制度等。学术正义体现在学术领域中，学术研究者享有平等的学术权利，并承担相应的学术义务和学术责任。学术正义的需要把握几个基本维度：一是正义的学术制度。学术制度是大学为了实现某些认同的价值目标，所共同选择或认同的一套组织学术活动的规则。正义乃是制度的第一诉求，也是制度得以维系的根本条件。正义的学术制度能够成为激励性的因素，改变大学人的精神。学术正义更多的是如何从制度设计上给学术研究者以公正的发展权利和发展机会，确保学术人与他人展开平等竞争。然而“不知从何时”在学术研究中却出现了学术失范，学术不端、学术腐败等现象，严重违背了学术的公正性。要消解这种现象建立正义的学术制度是必要的。二是公正的学术评价。学术评价是对学术主体的学术活动与成果的价值判断。学术评价不仅涉及学术资源的分配，如课题的立项与自助、成果的发表于出版、成果的鉴定与奖励、职称的晋升与定级等，同时还对学术主体的学术声望、学术地位产生着广泛的影响。学术评价在大学学术研究中其实成了学术活动的“指挥棒”，它甚至成为大学具有创新力和竞争力的重要方面。因而公正性的学术评价能够建立学术资源的优良配置，形成学术自由和学术责任的良好氛围，并使学术群体追求学术理想和学术信念，激发学术创造力和竞争力。追求和维护学术正义是学术评价的社会价值诉求，它既是一个理论问题，又是一个实践问题。

[1]罗尔斯著：《正义论》，何怀宏译，中国社会科学出版社，1988：3.

雅斯贝尔斯的陶冶观对我国大学道德教育方法论的启示[1]

田虎伟

（河南科技大学 管理学院，洛阳 471003）

摘 要：雅斯贝尔斯认为：陶冶是人由第一个世界飞升到精神世界的中介，是一种生活型式，是通过活动来实现的，是单个个人的世界探源，是每个人获得知识和重新塑造自己的土地，是一个不断增殖的财富。雅斯贝尔斯的陶冶观对我国当前大学道德教育方法论的启示：大学道德教育应该重视大学生的精神境界的提升；应该重视与社会生活的联系，通过丰富多彩的活动培养大学生的品德修养；应尊重和发挥大学生的主观能动性，实施主体性德育；应重视道德教育的“硬、软环境”建设，创造陶冶所需的物质条件和人文氛围。

关键词：雅斯贝尔斯；陶冶；道德教育方法论

Jaspers's Edifying Idea on Chinese University Moral Education Methodology of Enlightenment

Tian Huwei

(school of management, Henan University of Science and Technology, Luoyang, 430074, China)

Abstract: Jaspers thinks: edifying is an intermediary which people fly up to the spiritual world from the first world, is a kind of life form, is achieved through the activity, is the origins which a single person explore the world, is each people to acquire knowledge and recreate their own land, is a continuous proliferation of wealth. Jaspers's edifying Idea on the enlightenment view of our country university moral education methodology follows as: university moral education should attach importance to students of the spiritual realm of ascension; should pay attention to the contact with the social life and cultivate College Students' moral cultivation through rich and colorful activities; should respect and give full play to the subjective initiative of college students and implement the main body moral

[1] 2014 年度河南省哲学社会科学规划项目（2014BJY038）、河南科技大学 2013 年度人文社科科研发展专项基金资助项目（2013RWZX013）的前期研究成果之一。

education, should be paid attention to the "hard, soft environment construction" of moral education to create the material conditions and cultural atmosphere that edifying require.
Key Words: Jaspers; edifying; moral education methodology

存在主义是在第一、二次世界大战前后，西方哲学家们基于“技术”、“政治”对于人类精神的控制进行深刻反思后逐渐形成的一种哲学思潮。其中不少哲学家将其哲学原理应于教育理论，提出了当时独树一帜的教育主张。代表人物有德国的海德格尔、雅斯贝尔斯，法国的萨特和奥地利的布贝尔等。其中雅斯贝尔斯是对教育，尤其是对高等教育集中论述较多的人物，也可以说是存在主义高等教育思想的最全面的阐述者。他以其存在主义哲学为基础，继承和发展了德国以洪堡为代表的人文主义的高等教育思想，不但对德国二战前后的高等教育的改革产生了一定的影响，而且在现代西方高等教育思想发展史上占有一定的地位 [1] 。

目前，人们对雅斯贝尔斯的教育思想、高等教育思想以及关于学生自由的论述等已有了一些的整体性介绍，但对雅斯贝尔斯的作为灵魂教育（思想道德教育）的重要形式——陶冶还鲜见有系统的论述。为此，本文主要结合雅斯贝尔斯的代表性教育著作——《什么是教育》[2]（雅斯贝尔斯著，邹进译：什么是教育，《生活.读书.新知》三联书店，1991 年版。以下仅注明页码的引文均出自该书）一书，对他的陶冶观做一收集和梳理，以期对我国当前正在加强的大学生思想道德教育建设提供一些方法论上的启示。

一、雅斯贝尔斯的陶冶观

雅斯贝尔斯的陶冶观是建立在其存在主义人的本质论的基础上的。他认为，人的存在是一切的出发点，如果没有个人的存在，其它一切事物就不可能成为真实的存在。人是完整的具有自我生存与发展能力的“存在”，是存在、精神和理性的总和[3]。雅斯贝尔斯认为，人的精神发展有三个层次，即对世界(宇宙)的认识、对生存自我的体验和对上帝的领悟。个体的人要想实现自我而成为完人，就必须实现三个超越：超越现象世界、超越生存自我和超越精神之我[4]。然而，实现这些超越就需要一定的条件，陶冶就是其中的重要条件之一。雅斯贝尔斯的陶冶观集中体现在他从不同角度对什么是陶冶的具体论述中。

1. 陶冶是人由第一个世界（此在）飞升到第二世界（精神世界）的中介

雅斯贝尔斯认为，“真理意识不会简单地存在于个体生命的直接中，它更多的是要在一定时代的人们身上重新培植成长。对真理意识的培植通过了人类后天习得的陶冶过

程。”[2, p97]于是，他认为，“由于人在实现此在的过程中是没有终点的，因此他在迅速地超越此在后，又为自己营建了一个空间，在这里他以其存在的一般构造与第二世界——精神世界进行交流……第二世界是在第一个世界中产生的：人携带着其存在的知识跨越了他被给定的此在，在陶冶中介里，他完成了精神飞跃的过程。”[2, p102]

他对二战时德国法西斯把人作为国家的工具以及当今工业社会“技术”对人的精神控制的情况进行了猛烈地批判，提出人类应从“政治”和“技术”的控制中走出来，成为真正“自我的主体。

2. 陶冶是一种生活型式

雅斯贝尔斯认为，陶冶是一种生活型式，它以思维能力的培养为支柱并把有规则的知识作为这种能力培养的场所。构成陶冶的材料有：对已成形的事物构造的直观、一般有效的知识以及语言。陶冶虽然需要理性作指导，但同时陶冶必须为人们提供广阔的空间，使人们全面地开展精神运动；陶冶“是充满生命力的”[2, p103]。

3. 陶冶的目标是全面地造就人、铸造人的本质，实现途径是活动

雅斯贝尔斯认为，作为一种中介和生活型式的陶冶只有通过活动来表现和实现，也只有在活动中才能实现全面地造就和铸造人的本质。他说：“陶冶观在活动中完成，它的目标是全面地造就人，铸造人的本质（也就是让人的本质显现出来）。从这一意义上说，这种陶冶也是每个人自我的目标”[2, p103]。虽然陶冶活动出自自愿，但陶冶同时具有严肃性和连续性，陶冶活动本身就是已获得教养的表述和继续教育的途径[5]；知识是陶冶的一个要素，陶冶的知识能够改变人、帮助人成为他自己。陶冶不仅要发展人自身固有的天性，还要发展人的历史性。

4. 陶冶是单个个人的世界探源

雅斯贝尔斯认为，“有价值和无价值的陶冶——陶冶即是单个个人的世界探源，个人通过接受传承的范畴和研究方法，从知识内容和存在的构造图像中获得了这种世界探源。”经历过这种“世界探源”的人，“不是以混乱而孤立的观点去看待世界，而是具有一定的层次视角；他不是根据机械原理行事，而是出自客观的观念本真去行动。”[2, p105-106]

陶冶具有理论和实践双重属性。

5. 陶冶是每个人获得知识和重新塑造自己的土地

从陶冶与存在两者关系的角度，雅斯贝尔斯说：“陶冶是每个人获得知识和重新塑造自己的土地，它确定的秩序是存在之明晰性条件”，“陶冶被原初所创造和承担，而最终又被存在所冲破。如果陶冶独立于世的话，那么存在就消逝了，只有在存在的遗失过程中，世界才获得了绝对的在。”[2, p132]

6. 陶冶是一个不断增殖的财富

从哲学的角度看，他认为，“陶冶是作为一个不断增殖的财富。”这是因为:陶冶中有着全部意识交流的标准，它经由存在而延伸了自己的意义。陶冶愈是丰富，存在的可能性就愈是广阔 [2, p132-133] 。

二、雅斯贝尔斯重视陶冶的原因分析

雅斯贝尔斯为什么这样重视陶冶呢？笔者认为，除了上面述及的原因外，这可能还要与他对教育本质、教育方式和教育内容等方面的认识有关。

1. 雅斯贝尔斯对教育本质的认识

雅斯贝尔斯认为，在人的存在和生成中，“教育环境不可或缺，因为这种环境影响一个人一生的价值定向和爱的方式的生成……爱的理解是师生双方价值升华的一个因素……因此，如何使教育的文化功能和对灵魂的铸造功能融合起来，成为人们对人的教育反思的本源所在。” [2, p1]所以他认为，所谓教育即“人对人的主体间灵肉交流活动(尤其是老一代对年轻一代)，包括知识内容的传授、生命内涵的领悟、意志行为的规范、并通过文化传递功能，将文化遗产教给年轻一代，使他们自由地生成，并启迪其自由天性。” [2, p3]

要实现这种唤醒灵魂的教育就需要相适应的教育方式和形式及条件。“在学习中，只有被灵魂所接受的东西才会成为精神瑰宝。” [2, p5] 他认为，迄今已存在的教育方式有三种：一是经院式的教育，二是师徒式教育，三是苏格拉底式教育。他非常推崇苏格拉底式教育方式，主张应重视对话、反讽、顿悟和生成等教育方式。在这些教育方式中，无论是对话和反讽所需要的“环境”和“整体氛围”，还是顿悟和生成所需要的“透视”和“困境”都是陶冶（作为中介、一种生活型式、活动、世界探源或土地等）的具体化。所以他才把人的精神境界的“飞升”以及与此相应的陶冶作为其教育本质观相一致的教育思想的重要组成部分。

2. 雅斯贝尔斯对教育内容的认识

雅斯贝尔斯的教育内容观是与他对知识的分类密切相关的。他认为，“全部教育的关键在于选择完善的教育内容和尽可能使学生之‘思’不误入歧路，而是导向事物的本源。” [2, p4] 因此，他将知识分为现行知识与原初知识两大类，原初知识赋予现行知识以本义 [2, p19]。与他的知识分类观相对应，他以存在主义的超越理论为基础，提出了他的教育内容观，即人的精神发展包括对世界的认识、对生存自我的体验和对上帝的领悟三个层次。

个人要想成为完人，就必须实现对现象世界、生存自我和精神之我的超越，为此就必须接受科学、哲学和宗教三方面的教育。科学教育就是对人生存于其中的环境认识的教育；哲学教育使受教育者发展理智和获得认识自身、体验自我的能力；宗教教育使受教育者掌握宗教的形式。在这三种教育中都包含有不可传递的内容（即使是科学教育也不例外），因此只能通过间接的方式来实现。这就需要上述的对话、反讽、顿悟等教育方式，而这些教育方式又同样离不开陶冶。

三、雅斯贝尔斯的陶冶观对我国大学道德教育方法论的启示

雅斯贝尔斯的陶冶观对我国当前大学道德教育的启示是多方面的，但笔者这里仅从道德教育方法论的角度谈几点启示：

1. 大学道德教育应该重视大学生的精神境界的提升

多数学者认为，我国目前的大学道德教育是属于进行道德知识传授的德育，是一种“知性”德育。然而，道德教育不只是获得道德知识、养成道德习惯的活动，而且是师生共同参与的精神生活活动。如雅斯贝尔斯所言：“教育过程首先是一个精神成长过程，然后才成为科学获知过程的一部分”[2, p30]，“质言之，教育是人的灵魂的教育，而非理智知识和认识的堆积”[2, p4]。

从文化学的角度看，道德教育的目标既是为了“宏扬民族精神，保持优良的民族性”和“提高道德文化变革的意识与能力”，更根本的目标则是“提升个体的人生境界”。这是因为人生境界的提升不但能够带动道德水平的提高，而且是如我国著名哲学家冯友兰所说的中国哲学史的“真精神”、“具有永久的价值”[6, p 35-39]。因此，重视人的精神境界的提升应该列入我国大学道德教育基本目标的视野之内。

2. 应该重视与社会生活的联系，通过丰富多彩的活动培养大学生的品德修养

雅斯贝尔斯的陶冶中介观启迪我国当前大学道德教育不仅应从古今中外的优秀文化中汲取营养，还应该从丰富多彩的现实生活中汲取养分；不仅应注重精神性知识的传授，更应该重视学生个体的情感体验。这是因为个体的情感体验不仅是道德认识转化为道德行为的中间环节，而且道德价值的学习也是以情感——体验型为其重要的学习方式的[6, p 93-94]。而学生的道德情感体验和行为习惯的形成，在很大程度上是通过各种各样的有价值的活动获取的，教育性活动和交往是德育过程的基础。

3. 应尊重和发挥大学生的主观能动性，实施主体性德育

是否尊重和理解学生，是否承认学生具有自我发展和自我选择的能力并充分发挥其主体作用，已成为制约当代德育实效性的关键因素之一。雅斯贝尔斯认为，对青年学生

来说，现在比将来更具有决定性的意义，是因为他们“还具有可塑性和发展的充分可能性。他们已清楚地意识到要成为完整的人全在于自身的不懈努力和对自身的不断超越，并取决于日常生活的指向、生命的每一瞬间和来自灵魂的每一冲动。”[2, p1] “人，只能自己改变自身，并以自身的改变来唤醒他人。”[2, p26]因此，雅氏认为，陶冶即个人的世界探源，经历过 “世界探源”的人，在看待世界的时候不但具有一定的层次视角，而且是发自客观的观念本真去行动。

因此，重视大学生的人格，承认和鼓励大学生道德教育的自我实践和探究，培养其自我教育的能力，从而使其“在这无限的精神内，每个人要负起超越自身存在的责任。”

4. 应重视道德教育的“硬、软环境”建设，创造陶冶所需的物质条件和人文氛围

首先各级政府要加大对教育的投入，不但要促进基础教育的普及，而且要加快高等教育的大众化步伐，促进全民族素质的整体提高，进而才会有全民族的道德素质的提升。正如雅斯贝尔斯所言：“每一种社会改善的先决条件要求每个人都要受教育，以便能自我教育。”[2, p9]

其次，各级政府一方面应该加大德育基础设施的投入力度，形成道德陶冶所需的优美环境；另一方面各级政府乃至全社会应该加强廉正建设和良好社会道德风尚建设，努力清除社会不良现象，营造良好的社会大德育环境。

再次，各高校在加大校园文化建设的硬件投入的同时，全体教职工都要以身作则、率先垂范，形成全员德育合力；同时要寓道德教育于丰富多彩的、有道德教育价值的校园文化活动中去，营造浓厚的校园文化氛围，陶冶大学生的理想情操。

最后，更为重要的是德育课堂要不断改进和创新德育形式和方法，尤其是要重视发挥大学生的主体性和能动性，采取诸如平等对话、讨论、角色扮演、阅读道德名著、营造顿悟情景、参观访问、社会实践、激励等方式方法，不断引导大学生内化道德认识、体验道德情感、磨练道德意志、践行道德行为，从而不断提升大学生的道德境界和人生境界，提高其道德自我教育的能力。

当然，雅斯贝尔斯陶冶观中的神秘主义、宗教教育的内容，是我们在学习借鉴中应当摒弃的。

参考文献：

[1]潘懋元,王伟廉. 高等教育学[M].福州:福建教育出版社,1995 年版,第 97 页

[2]雅斯贝尔斯著,邹进译. 什么是教育[M].《生活.读书.新知》三联书店,1991 年版

[3]陆有铨. 躁动的百年——20 世纪的教育历程[M].济南:山东教育出版社,1997 年版,第 110-111 页

[4]朱国仁. 雅斯贝尔斯的存在主义教育观[J],比较教育研究,1997（5）:24-26
[5]孙平. 存在主义视野中的陶冶思想及其教育学意蕴——雅斯贝尔斯著作《什么是教育》解读[J]. 孝感学院学报,2008,(5):92-96
[6]鲁洁,王逢贤. 德育新论[M].南京: 江苏教育出版社,2002 年第 2 版,第 35-39 页,第 93-94 页

田虎伟，男，1969.08，博士、教授、硕士研究生导师，河南科技大学发展规划处副处长，高等教育原理研究方向。
联系方式　电话：13837940510; E-mail: huweit@126.com
通讯地址：河南省洛阳市开元大道 263 号河南科技大学 15 号信箱，邮编：471023

基于网络文化中的大学生道德教育

韩传信

合肥师范学院

网络文化是一种建立在互联网基础上不分国界、不分地域的信息文化。它一方面以其知识的丰富性、传播的快捷性、参与的直接性成为学生获取各种知识和信息的重要渠道；另一方面又以其传播的虚拟性、杂乱性和多元性给德育带来了新的难题。90 后的大学生是伴随网络文化成长的一代人，随着大学生对上网兴趣增强和时间的增加，网络已成为大学生学习和生活的重要部分。因此，如何利用网络文化进行道德教育很有探讨的必要。

一、网络文化是学校德育的一种有效资源

道德与文化是密不可分的，道德教育是在一定的文化背景下进行的。随着我国文化产业的不断发展，网络文化作为校园文化中的亚文化现象，是文化德育应考虑的问题。我们把德育放入文化现象中加以审视和剖析，将更好地发挥文化的育人功能。文化是在人们日常生活和社会交往中普遍存在的一种现象。文化中蕴涵着丰富的德育资源，通过文化学习和文化教育活动，起到良好的育人作用。文化既是一种潜在德育课程，也是一种间接的德育手段。在我国《辞源》中，对文化的解释为“文治和教化”。在古罗马思想家那里，“文化”一词，也含有“灵魂的耕种、陶冶、修养”之意义，人必须经过陶冶，本能才不流于粗俗。可见，文化本来是“人文化成”之意，即通过人发挥其精神力量转化这个世界，使之合乎人性的要求。在社会学中，“文化”是一个社会所有成员共同享有的价值观念、传统和信仰。著名宗教学家查德·尼布尔认为，文化是人加于自然环境的、人为的、再造的环境，包括语言、习惯、观念、风俗、社会组织、继承的人类成果、技术过程以及价值等。前苏联心理学家鲍诺维奇认为，人和外部环境存在之间的关系构筑起一种文化，由文化刺激产生了各种需要并形成了所谓的“动机圈”，动机的强弱直接影响人的行为和态度。卡西尔认为，在人类世界中“除了在一切动物种属中都可看到的感受器系统和效应器系统以外，在人那里还可看到可称之为符号系统的第三环节，它存在于这两个系统之间。这个新的获得物改变了整个的人类生活”，由于具备这个特殊条件，“人不再生活在一个单纯的物理宇宙之中，而是生活在一个符号宇宙之

中。”[1]瑞士心理学家皮亚杰对人与文化环境之间的互动关系进行实证化的描述，揭示了文化的道德教育机制的心理图式:第一，人类特有的生理机能是接受文化信息的自然条件；第二，人具备基本的生理机能，即思维接受能力和行为能力之后，便通过实践开始了社会学习过程，从简单的语言、动作、表情，到复杂的概念、行为与情感的表达，逐渐形成了人的思维“图式”；第三，图式通过“同化”和“顺应”两种方式，使人的行为不断社会化，使人的认知不断得到发展，即所谓“适应”。但是在社会实践活动中，人的道德“图式”始终与环境信息处于互动的关系之中，文化环境的变化所发出的道德信息，成为刺激主体的“道德图式”、延续“顺应”的客观力量。不过，接受“顺应”的“道德图式”，其发展目标并不是以个体对环境的单向适应作为终极目标的，人的本质力量的对象化，人的创造性与能动性也在不断建构“文化图式”。美国文化人类学家克罗伯和科拉克洪认为:文化存在于各种内隐和外显的模式之中，借助符号的运用得以学习和传播,并构成人类群体的特殊成就,这些成就包括他们制造物品的各种具体式样,文化的基本要素是传统思想观念和价值,其中尤以价值观为重要。德国文化教育学家斯普朗格认为，一个真正受过教育的人,不单能体会学识，而且能了解经济利益,欣赏美的事物，并能为社会服务，进而对人类生存的意义也有透彻的体会。可见,提高人的文化素质，就等于提高人的道德素质。

网络文化有其独特的社会文化价值及其地位，作为德育的一种资源，具有以下特征:

(1)文化多样性。文化是一个和谐统一的有机体，同生共存。包括本土与外域文化、传统与现代文化的完美结合，它们从各个层面共同发挥着感染和教育学生的积极作用。

(2)体验主体性。与传统社会人们的文化意识相比较,网络文化呈现一种更少依赖性、更多自主性特点，并为人们文化主体意识的觉醒、文化主体地位的确立创造条件。让大学生通过对网络文化资源的主动吸收和体验感悟，使其得到心灵的滋润。

(3)过程浸润性。文化是一种生态，或称为“德育场”，大学生生活于其中都会带有文化的痕迹或缩影。这正如荀子所说“蓬生麻中，不扶而直”。文化德育的可贵之处在于它使受教育者没有抵触地接收教育，产生潜移默化的影响。

(4)影响深层性。生活在一定的文化背景中，文化会对学生产生深度和持久的道德影响，令其终身难忘。大学生正是通过文化来表现和完善自己的。一个高品位的校园网络文化是思想道德生长的“土壤”，养育人文精神的大课堂,它可以塑造美好的人类心灵。使得文化所蕴涵的道德观念内化为个体的道德思维和道德情操，构建自己的道德品质。

二、应对网络文化，凸显道德教育主体

“技术迷信教徒”会将人类引入危险的境地。凸显道德教育主体，就是强调大学生道德主体自为与自主，即主体具有自身意义和社会意义的所言所语、所作所为。因此，基于网络文化环境下的道德教育，应强调道德主体的责任意识和自律能力。

(一)责任意识。在信息化社会中，人们的生活节奏加快,情感交流减少，人文精神与科学精神分离。物质生活越来越富有，精神生活空间却越来越狭小；世界越来越大,心灵却越来越受压抑。大学生往往出现信仰危机、自暴自弃、情感迷失、认知缺损、高智低德等心理障碍，严重影响他们的幸福生活指数。一方面是闪电般前进的科学和技术,另一方面是冰川式融化的人类精神态度和行为方式。已经出现了科学和良心之间、技术和道德行为之间的不平衡冲突问题，面对网络文化的挑战，大学生鉴别能力差、意志薄弱，缺少自主约束力和社会责任感，很难驾驭自己的所作所为，也容易受不良言论的诱导而误入歧途，特别是那些黄色文化、暴力诈骗等极易导致道德意志的消解。比如，近期青少年道德失落就与不良上网有直接的关系。由于上网人缺少“他人在场”的压力，快乐原则支配着个人的欲望,日常生活中被压抑的人性中恶的一面会在这种无约束的状态下得到宣泄。网络的隐蔽性与匿名性又导致青少年道德感的弱化。虚拟世界无羞耻感,网络世界无忧虑，这些都影响着学生的现实态度。因此，德育要培养学生对己、对他人、对社会、对国家，甚至对全球的责任意识。自觉、自律、正直、诚实是基于网络环境下大学生道德教育的核心内容。德育要培养有责任心的人，使真善美品性得到自由的充分发展。网络世界中人的道德责任和社会角色都与物理空间有很大不同，人摆脱了诸如校园角色、现实直观角色等物理空间中制约人们的道德环境，而在超越地域范围内发挥更大的社会作用。美国著名的人类学家玛格丽特·米德从文化传递的角度，将人类社会的文化分为前象征文化、互象征文化、后象征文化三种形态,并以科技革命等文化发展为背景作分析，提出“代沟”理论。她认为在前象征文化社会中，年轻一代并不是从长辈那里复制道德规范，而是双向社会化，共同成长的道德教育，承认年轻一代对新事物的敏感性和适应性。也就是说,道德学习不存在年龄限定，要讲究自主与自为，摒弃了德育单向度灌输的做法。可见，为了责任，处于现实可能的道德主体，是他律性的；而出于责任，处于自为的道德主体，是自律性的。科技责任心是一种与道德责任相适应的个体意识，它是推动人们在运用科技时自觉地履行道德责任，对自身执行道德责任的行为进行调控和自我评价，对行为后果负责。科技责任心教育是在生命视野中对教育本质一种重新理解和呼唤，对青少年来说，强调的是自主学习和创新意识，为科学事业而奋斗的价值观念，以民族利益为核心的忧患意识和爱国情 怀等。

(二)自律能力。网络行为是一种特殊的社会行为，也是在无监控情境下的自觉行为，需要依靠良知与责任来调控，这是信息时代对道德教育提出的挑战。孔子曾主张:“为仁由己”。自律是道德修养的一种境界，我国古代讲的“慎独”，即是以内心信念坚守和意志训练来完善道德自我监控与教育能力的。一个人在任何情况下能自尊、自爱，才能真正成为有道德的人，并在自律基础上彰显自由的精神。在网络文化环境中，人们在价值观方面，容易产生技术崇拜，自我中心，缺乏对他人的关爱；在政治观方面,各种意识形态均可在网上找到立足之地，对于好奇心强的大学生来说，容易导致亲西方资产阶级的意识形态和政治制度，从而动摇我国社会主义核心价值体系及其信念。网络文化是一种主体性文化，需要个体道德不断建构与重构，由他律走向自律。网络道德学习的有效性可以从认知控制、动机控制、情绪控制和环境控制方面来进行。如在环境控制策略中，拒绝不良网站的诱惑，创建网络法规和道德环境等。一般地讲，教育在有理性价值目标的同时，更是一个“顺性而为”的过程。这犹如教育者在空地上种草，然后一起等待夏天的降临，让孩子自己的脚步印在草地上，踩出人生的痕迹，这就是属于他自己的最好的道路了。如果我们不能说服学生自律，而又想塑造学生的品德，那是徒劳的，因为任何外在的道德观念必须为道德主体所认同，才能发挥作用。具有自律能力的人，无论何时何地遇到何种问题,首先想到的是依靠自己的道德思维和判断标准，而非外部力量去解决。自律能力表现在言行一致、解决道德困惑、行为省思能力、与同行讨论和分享道德经验等方面。数字技术和网络技术让信息传递和知识分享的成本在大大的降低，边际成本趋近于零，从而在教育领域也催生了共享经济的模式。例如《大学生网络道德状况调查》报告显示：57%的大学生承认在网络上抄袭过论文。

三、学校德育需加强网络文化的价值引领

从文化发展历程来看，网络文化不仅推动道德进步，而且改变人们某些传统的生活习惯和行为方式，催生出新的道德观念和行为习惯，如网络道德等。所谓网络道德是指人们在信息时代中所体现的道德文明，是调节信息创造者、服务者与使用者之间相互关系的行为规范的总和，它是科技道德的一部分。因此，要充分认识和利用现代网络科技的积极因素，营造和谐的校园文化，拓展德育的渠道，培育科学精神。重视大学生网络道德和信息素养教育是时代的诉求。网络文化在信息传播上具有不可控制性，它不可避免地存在一些负面效应，故现代大学在满足人的社会化过程中，要引领社会文化发展。教师要从当代大学生道德发展的特点入手，引导帮助大学生树立正确的网络信息观念，形成健康向上的主体性道德人格。德育对网络文化的引领作用表现在观念导向、方法运

用、管理调控等方面。

(一)确立与网络文化相适应的德育观念。德育工作者借助网络可以比较真实、及时地了解学生的道德心理和思想动态，从而更好地开展道德教育，提高德育效果。让网络成为青年学子世界观、人生观、价值观健康发展的良好育人环境。网络文化(非主流文化)作为一种新的文化形态所表现出的开放性、互动性、平等性，赋予每个人充分的话语权，强调个性与自由，使人的认同感得到发挥。网络文化中也悬着一把“达摩克斯之剑”，即因其成分良莠不齐，特别是其中的不良文化极易产生人们所说的“蝴蝶效应”，导致那些世界观与人生观尚未成熟的青年学子，由于缺乏自制力与辨别力，极易受侵害，成为信息社会的“迷途羔羊”。作为网络文化主体的大学生，对自由与平等的过度追求掩盖了网络文化中主与次的关系，甚至把主流文化看作是对人性的压抑，往往迫使自己走向了事物的极端面，产生对网络文化特别偏爱，这就需要教育者加以引导，正确处理网络文化与政府主导文化的关系。净化和提升网络文化的精神品味，让主流文化参与到网络文化互动中去，在网络文化中保持育人功能,让德育占领虚拟空间,丰富网络文化环境，增强德育的魅力，弘扬大学精神，提升大学品位。

(二)构建新型的学校德育阵地。高校可借助于网络手段对学生进行思想道德教育，增强德育的吸引力和感染力。建立学校网站与班级主页，在网上以喜闻乐见的方式对学生进行宣传教育。例如，清华大学成立学生红色网站，坚持“宗马列之说，承毛邓之学，怀寰宇之心，砺报国之志”的宗旨。构筑了道德学习共同体或“学习社区”，在风格上更加美观大气、在内容上更具特色、在功能上逐步完善,以推进大学生思想政治教育。又如“高校德育网”，提供了大学生德育活动方案设计、德育课例实录等；针对大学生心理、就业困扰的问题，通过设置“心理问题分析”“心理热线”“专业教师在线辅导”等栏目，通过与相关人员交流，获取帮助，促进身心健康发展。网络德育还可从开发软件入手，德育软件开发遵循育德性、系统性、交互性、生动性、仿真性原则。教师要具有信息素养和网络资源的利用能力，了解网络时代学生思想品德影响因素的复杂性和多样性，有针对性地开展德育。网络文化具有新颖性、生动性、趣味性等特点，内容生动直观，容易吸引学生注意力，提高其学习的兴趣，调动其参与的积极性和创造性;可以传播文字、声音、图象，为青少年人际交往提供多媒体化、互动性的立体途径，为学校德育提供了更好的条件和更广阔的空间，拓宽了教育内容，丰富了教育形式，达到了资源共享。此外，开设服务于道德课程的“学习讨论”栏与“知识信息”栏，使道德学习既依托教材，又超越教材。可见，网上育德，天地更宽。这将成为高校德育的一个重要路径，有利于改善德育的手段和方法。

(三)构建与网络文化相适应的德育管理。网络文化建设和管理，要在网上建设具有广泛影响力的思想文化传播平台，宣传科学理论，传播先进文化，倡导科学精神，塑造美好心灵，弘扬社会正气，形成积极向上的健康舆论。时下，上网对青年学生来说是最为时尚、最合口味的学习、娱乐、休闲方式。网上对话使大学生沉溺于迷彩的空间，离群索居，而一些网迷，每日数小时留守电脑前，致使一些人患上“网瘾”而导致上课注意力不集中、易激怒等。对此，加强网络管理，净化网络环境。提倡网上学习，但不能过于依恋网络而导致成瘾。加强网络伦理、法制教育和管理，营造良好的网络文化环境。德育途径的开源，虚拟空间大家聚在一起，“摇一摇”“扫一扫”，搭建数字化的桥梁，新的交流方式，对未来生活塑造无限可能性，网络文化变成中国文化一部分，改变文化方式、生活方式，与世界联系越来越多、越来越频繁。不仅要注重校园实体空间的文化建设，还要关注虚拟空间的文化建设。在彰显地域特色中推进文化内容创新，在遵循传播规律中推进文化形式创新，在运用互联网思维中推进文化业态创新。大数据技术使个性化教育进一步成为现实。“有教无类”“因材施教”的教育思想有望真正引入实践。借助大数据技术，通过跟踪、记录、积累学生学习教育全过程的个性化数据，并做出实时分析和反馈，进而来改进德育内容、方法，就能够为学生提供更加个性化、更加有效的教育方式。

总之,德育是以价值建构和意义阐明为目的的教育活动。高校德育的目的是使大学生在道德方面的主体素质得到和谐发展，勇于承担道德责任的勇气。网络文化作为校园文化中的亚文化现象，是一种有效的德育资源，对大学生品德形成具有潜移默化的作用。通过网络文化来进行道德教育是新颖的、日常的、有趣的。高校网络德育应以维护崇高、坚持日常、力求有趣为旨归。面对网络文化，高校德育需加强对网络文化的价值引领，着力培养大学生信息素养和网络道德品质。

注释

[1](德)恩斯特·卡西尔.人论[M] .上海:上海译文出版社，2003.40-41

乡土文化退变对乡村学校德育的影响

安宝珍 张 洁

（山西师范大学教师教育学院，山西省临汾市，邮编：041000）

摘　要：乡土文化作为一种富有地域特色的原生态文化，其中所蕴含的风俗习惯、精神信仰、娱乐活动等都对乡村学校道德教育具有重要的意义。但是在全球化、信息网络化和多元化背景之下乡土文化发生了退变，同时也给乡村学校道德教育带来了一系列问题，主要表现在：乡村学校道德教育无根，处境尴尬；优秀德育资源流失；乡村学校德育生态网络遭到破坏等。基于此，本文探讨了乡村学校道德教育的出路在于：重建乡土文化，给学校道德教育以精神支柱；开发乡土德育课程，促进儿童健康人格发展；多途径培养教师的乡土情怀，用人格魅力感化和影响儿童等。

关键词：乡土文化；退变；德育

乡土文化是历史文化的积淀，孕育着丰厚的德育资源，是乡村学校道德教育换发生命力的重要源泉。一方面，伴随着全球化时代的到来，“它在促成人类文化融合的同时也在摧毁原有的文化形态的边界”。[1]另一方面，官方文化、主流文化、外来文化、城市文化涌向农村，打乱了乡土固有的文化道德秩序，“乡土文化离农村德育渐行渐远，”[2]作为与乡土文化密切相关的乡村学校伴随着乡土文化的退变，其道德教育也随之陷入困境，举步维艰。因而，关注乡土文化的退变给乡村学校道德教育带来的问题，寻求其摆脱困境的出路，具有重要的现实意义。

一、乡土文化的内涵

著名社会学家费孝通指出：“从基层上看，中国社会是乡土性的。”[3]浓厚的乡土气息，孕育了别具特色的乡土文化，滋养了一代代乡土人。

文化是一个民族或一个区域的群体在其历史的发展中自觉与不自觉地所选取的有

[1]郑晓云.文化认同论[M].北京:中国社会科学出版社,2008:21.
[2]辛治洋.乡土文化在农村学校德育改进中的重要价值[J].安徽师范大学学报,2012(11).
[3]费孝通.乡土中国[M].北京:人民出版社,2008.

利于该民族或该群体生存、繁盛的物质与精神的生活方式。包括物质文化、精神文化和制度文化等不同形式。[1] “乡土”是与“城市”意义相对的概念，是从区域上划分的一个概念，是以农业生产为基础的乡村社会生活。“乡土”不再是只指乡村的自然环境，而更是指人与人之间，人与自然之间的精神契合。这种精神上的结合孕育出了浓厚的“乡土意识”，并形成内涵丰富、独具特色的“乡土文化”。乡土文化是扎根于乡村这个特定的区域环境，是乡土生存方式和生活方式共同孕育出来的产物，是没有经过主流意识的疏导和规范，没有经过文化精英的加工改造而充满着乡土气息，“是一种纯原生态的文化，主要由三个层面构成：一是风俗习惯，二是精神信仰，三是娱乐活动。”[2]乡土文化是中华民族得以繁衍发展的精神寄托和智慧结晶，是区别于任何其他文明的重要特征，是民族凝聚力和进取心的真正动因。

二、乡土文化在乡村学校德育中的意义

乡土文化是中国文化的根基，是民族的魂魄，重要原因之一就是其中蕴含着优秀的文化资源，支撑着中国社会历史的进步和发展。其中，包括乡土文化对乡村学校德育的重要影响，其意义主要表现在以下几个方面：

（一）风俗习惯对学校德育潜移默化的影响

乡土文化是极具地域特色的一种小群体文化，有着自己别具特色的风俗习惯，并且对于这些风俗习惯是严格遵循的，这就在一定程度上影响着当地乡土人的言行、思维方式。虽然这些风俗习惯不乏存在着迷信、落后的因素，但是其蕴含的积极因素却不能否定。如元宵节舞狮子就是一种富有民风的习俗，舞狮子的人就是作为一个团体存在，在这个团体中在合作、与人相处中所表现出来的道德行为是发自内心的一种愿望，无需进行专门的德育活动。再如有些地方无论红白喜事，谁家有事左邻右舍都前来帮忙和干活，这种淳朴的民风孕育下的乡村儿童也充满着真诚，表现出浓厚的人文关怀。生活在乡村的少年儿童在其风俗习惯的熏陶下，有着丰富的道德情感体验。这些风俗习惯在自觉地或是不自觉地影响着人们的道德信念和道德品质，这是与生活德育极为相符的，通过各种生活实践激发着少年儿童内心的道德情感，培养坚毅的道德品质。

（二）精神信仰给予学校德育一定精神支柱

乡土文化内部存在的精神信仰和伦理原则，已经成为一种意识形态影响着人们的思维、行动和情感方式。其精神信仰主要有两种表现形式：第一，是对乡土古老传统的信仰。在乡土社会，乡土文化比法制有更大的效力，照着做就有福，不依照就会出问题，

[1]朱恒夫.中国文化史教程[M].江苏教育出版社,2000:113-114.
[2]季中扬.乡土文化认同危机与现代性焦虑[J].求索,2012(4).

于是人们对于传统有了敬畏之感。[1]人们对乡土文化的传承，就成为乡土社会机体的支撑。这种对祖辈文化的精神信仰无疑成为一种无形的手，调节着人们的行为，维持着稳定的社会秩序。第二，是“由存在人情往来的人群所构成的认同圈子”[6]。在自己人的圈子内，彼此熟悉、信任，视为同一个太公的后代，按照圈内的原则办事，有着共同的精神信仰。农民彼此之间的血缘关系成为农民精神世界的某种信仰，可以不问理由地把族人当成自己人，这使是祖先崇拜与同根意识在农民日常生活中的映射。[2]在这种对乡土古老传统和自己人的信仰下构成的网络结构中，有着共同的信仰，这种信仰是深深扎根于与其密切相关的生存环境之中，便自然地产生一种强烈的归属感和对群体的认同感。此外，其伦理原则也成为乡土人行为处事所必须恪守的原则，体现在长幼有序、对长辈的尊称等，最为典型的就是乡土社会特有的长老制。年龄越大、辈分越高的人越具有权威意义以及道德意义，这不仅体现出长者的道德榜样作用，也充分体现出晚辈对长者的尊敬和爱戴。

（三）娱乐活动在轻松环境中培养学生健全人格

乡村中物质资料缺乏但并不影响其娱乐活动，因为乡村生活的人是极具艺术性和创造性的，能够充分利用当地现有资源创设出形式多样的娱乐活动。乡间的儿童少年也有着丰富多彩的娱乐活动，如跳格子、弹玻璃球、滚铁环、马兰花等民间游戏，还有摸鱼、爬树、将柳枝拧下来吹哨子等一系列活动。这些儿童在玩耍中学会了道德、学会了知识，但是并不是有意识的去学，通过一种很轻松、快乐的方式去学习。[3]此外，乡村课外书少，听老一辈讲述民间故事是儿童喜闻乐见的一种娱乐方式。很多文化并不是用文字就能表现出其意蕴的，民间故事就是其中之一。作为一种口耳相传的文化，民间故事讲述过程中声情并茂，更具有感染力。在讲述过程中，两代人之间是一种情感交流，是一个双向互动的过程。民间故事中包含有良好的道德品质，儿童在娱乐过程中习得并逐渐转化为一种道德行为，同时树立一种正确的价值观。少年儿童在这些与其生存、生活息息相关的娱乐活动中用“自己的心灵作为手段与尺度去衡量、体会他人”[4]儿童的娱乐活动，同样体现着少年儿童对群体文化的认同，这是对农村少年儿童人格健全发展是十分有利的。从人格发展来看，作为人格核心的自我概念的发展，不仅包含着对个体的认同，同时也包含着对自己所属群体文化的认同。群体文化的认同不仅确立自我同一性，也确立了自己的群体归属感。乡土文化是典型的群体文化，少年儿童对所属乡土文化的认同，就是对其乡土的认同，会在情感上有一种归属感，能够满足其精神发展的需要，最终有

[1]贺雪峰.熟人社会的治理——以贵州湄潭县聚合村调查为例[J].中国农业大学学报，2009(2).
[2]宋丽娜.熟人社会是如何可能的——乡土社会的人情与人情秩序[M].北京:社会科学文献出版社,2014:48.
[3]毕世响.乡村生活的道德文化智慧[M].长春:吉林人民出版社,2005.
[4]鲁洁人.对人的理解:道德教育的基础[J].教育研究,2000(7).

利于道德人格的培养。

不管是哪种形式的乡土文化，在某种程度上都会对乡村少年儿童的道德发展产生一定积极影响。德育源于生活，个体的德性也在生活中形成。[1]乡土文化其最大的优点就是让德育回归于生活，让个体通过参与、体验真实感受自然地激发出内心的道德情感并逐步转化为道德行为，不需要大张旗鼓地通过专门的活动进行道德教育。当然，其中也存在一些消极因素，需要对其选择和加工，以更好发挥其对德育的积极影响。

三、乡土文化的退变对乡村学校德育的影响

在当前现代化背景之下，乡土文化的退变主要表现在以下几个方面：

第一，外来文化代替富有特色的乡土文化。随着工业化和城市化的发展，新媒体网络技术的普遍化，新农村建设步伐的加快，乡土社会结构逐渐解体。人们的价值观念、道德标准开始日益多样化，社会各种思想相互激荡，大量的外来文化涌向农村代替了富有特色的乡土文化，功利化催化着传统，农村伦理价值解体，很多人乡土意识逐渐淡化，成为了“伪西方人”。洋节取代了本土的风俗习惯，微博、微信取代了民间游戏和民间故事，民间艺术如剪纸、戏曲等被流行音乐取代，外来的宗教信仰取代了乡土自然性宗教信仰，乡土传统渐行渐远。第二，乡土文化的主要传播主体减少。具有浓厚乡土气息的老一辈逐渐老去，而作为乡土文化的下一代传播者又需要获得更多的生存机会，大量涌向城市。乡土文化的代际相传遭到破坏，最终导致乡土文化走向没落。第三，乡土文化的的代表——农村学校逐步消失。伴随着农村学校布局的调整，坐落在乡村的学校被城镇的中心校所取代，乡土文化也随之面临断裂的危险。

综上所述，乡土文化正在发生退变，并逐渐失去了其立足之根。这种变化给乡村学校德育带来一系列的问题，主要表现在以下几个方面：

（一）乡村学校道德教育无根，处境尴尬

1、根植于乡土的精神信仰被悬置

乡土文化是深深扎根于乡土人生活之中并与之血脉相连的文化根基，是乡土人的“生命精神支柱”，包含着乡土人对泥土深深的眷恋之情。乡土文化是一种富有地域特色的区域性文化，其中所蕴含的乡情、乡恋、乡愁，正是乡土中国的精神所在。但是，这种乡土的精神寄托正在逐步瓦解。随着城市化的脚步，农民及其子女们无不受到影响，远离土地，背井离乡，表面上被城市化，骨子里却没有办法，仍是地道的农民，在“亦城亦乡”中漂泊不定，。在这个过程中，他们犹如无本之木，无源之水。他们的精神世

[1]冯建军.“德育与生活”关系之再思考——兼论“德育就是生活德育”[J].华中师范大学,2012（7）.

界和物质世界被割裂，失去平衡。根植于乡土的精神信仰被高悬置，与其现实生活渐行渐远，致使他们的所谓的城市生活不伦不类，不知所措。

乡土文化是乡土人精神信仰的母体，但是却被城市化发展逼退。作为有责任对少年儿童进行道德教育的学校，在此状况下，道德教育的难度系数在加大，现实功也随之弱化。

2、对乡土文化的认同感下降，导致认知错乱

首先，伴随着全球化、多元化以及现代化的发展，尤其是价值相对主义的盛行，人们的价值观念发生了不同程度的倾斜，各种外来思想充斥着人们的乡土情怀，动摇着乡土文化的主体地位。其次，由于社会的进步和政府政策的倾斜，城市文化日益成为主流文化，乡土文化处于弱势群体地位。一方面，由于不同群体之间的文化存在一定差异，对于自出生就生活在乡土的人来说，城市文化不可避免的成为一种新的面孔出现。面对大量涌入乡村的陌生文化，乡土人在短时间内难以接受，形成新的文化认同。另一方面，城市发展优于农村，这对农村构成了强大的吸引力，在思维和意识上对城市膜拜。因而，乡土文化多被世人视为是与现代化格格不入的文化，尤其是在新媒体网络出现以后，乡土文化更被视为是封建、愚昧和落后的代表，而接受和学习城市文化成为一种时尚。因此，生活在乡村里的人对其自身文化的认同感就大幅度下降，失去了自信心、归属感和自豪感。乡土人一方面无法形成对乡土文化的认同，而另一方面又难以融入城市文化，犹如生活在夹缝中，极易出现自卑心理，进而影响人格的健康发展。

（二）优秀德育资源流失

乡土文化的退变直接导致了优秀德育资源的流失。乡土文化经常被理解为落后、陈旧和保守的东西，但是不能否认其中蕴含的积极因素。没有了乡土文明，一切文明都将是空中楼阁。如乡土文化中蕴含着的诚实守信原则、人与人之间彼此的关爱等，但是在城市化中，这些优良品德正在被失信、欺骗与冷漠代替。典型案例就是老人摔倒会在城市引起“该不该扶”的争论；这在乡下毋庸置疑，必须要扶。两种截然不同的结果充分说明了乡土人待人充满了真诚，没有欺诈和冷漠。再如乡土文化所蕴含的礼文化，维持着人们的行为规范，稳定着社会秩序，更重要的是培养了民族的整体精神。但是这种礼文化随着乡土文化的衰退逐步消失。乡土文化的没落致使优秀的民族精神的流失，最终使得农村学校的道德教育失去了其立足的根基。此外，乡土文化中包含有大量的务实精神，这种精神的丧失，使少年儿童在当今市场经济日益发展的新形势下，过分追逐自身利益，最终导致部分青少年道德水准滑坡，价值观扭曲，只知报酬和索取，忽视踏实付出。[1]优秀德育资源的流失导致了世俗化取代理想，功利化取代道德，诱发着“一切向钱

[1]罗薇.乡土文化与青少年学生的道德教育刍议[J].教学与管理,2012(10).

看”的社会风气。诸如此类，乡土文化中蕴含着的丰富的德育资源正在随着乡土文化的退变而流失，使得农村学校道德教育失去了优秀传统文化的积淀和生命力，出现价值偏差。

（三）乡村学校德育生态网络遭到破坏

德育网络是实施德育的一种多渠道、多层次、全方位的德育组织体系，是学校、家庭、社会各种教育力量的有机组合，以充分发挥德育的整体教育作用。[1]德育生态网络则是指德育生存的生态环境中各因素之间相互关系和制约的一种有机体，强调的是德育受政治、经济、文化等的制约。道德及其教育总是与一个社会的历史文化传统具有某种内在的必然联系。乡土文化是植根于乡土、农民的大众性文化，能将学校、家庭、社会紧密的联系在一起。乡土文化的退变，直接或间接的使学校德育生态网络环境遭到破坏，各要素之间失去联接的纽带。德育生态网络是一个复杂的系统，学校德育功能的发挥受到其多个子系统的制约，但是这种制约又处于一种有序运行的状态。伴随着乡土文化的退变，这种有序的状态被打破，各部分之间彼此孤立，由乡土文化凝结而成的各要素构成的有机体正在松散甚至解体。制约学校德育发展的各要素运行的无序状态，使得乡村学生德育的生态环境遭到破坏，其学校的德育功能随之被弱化。比如乡土文化中存在的乡俗、乡约，对学校、家庭、社会等形成一定的规范，而在乡村这种文化的制约比法律制度具有更强的效度。一旦乡土文化趋于退变，与学校德育密切相关的社会各系统在文化上的约束力就会下降，彼此之间的关系也可能随之变得疏散、瓦解，成为孤立的部分。总之，乡土文化的退变带来的是乡村学校德育生态网络的破坏和德育功能的弱化。

四、乡村学校道德教育的应对措施

乡土文化对乡村学校德育具有举足轻重的作用，面对其乡土文化退变带来的一系列问题，探讨如何利用乡土文化促进学校德育的健康发展具有重要的现实意义。

（一）重建乡土文化，给乡村学校德育以精神支柱

重建乡土文化，需要基于乡土文化的内在更新发展，并不是将其代替，而是要努力保持其原有的活力。重建乡土文化和的根本途径是引导人们树立正确的文化意识，增强人们对乡土文化的认同感和自豪感。政府部门需要做到以下几方面：第一，加大对乡土文化的支持力度，给予政策倾斜，予以乡土文化与城市文化同等程度的重视；第二，加强对乡土文化的宣传力度，保护乡土原生态文化，充分发挥其魅力所在，增强人们对于乡土文化的认同感。乡土文化退变重要原因之一就是其社会认同感低，年轻人对其常常

[1]胡守棻.德育原理(修订版)[M].北京:北京大学出版社,1992:222.

不屑一顾，嗤之以鼻。在对乡土文化的重建之中，注意保持其原有风貌的同时对其进行创新，摒弃消极因素的存在。对乡土文化进行有效创新途径之一就是专家加入到对民俗民风以及各种艺术的传承之中，在不失其基本元素的基础上进行必要的创新，使其焕发青春，更美丽，人们才愿意体验，才有助于传承。事实上，我国很多优秀的传统文化都是在原生态的基础上，经过艺术家、文学家的加工和创新，具备了更强的表现力和艺术感染力。通过政府的大力支持，提高乡土文化的社会影响力，以调动社会各界加入到乡土文化重建和保护的队伍之中，找回蕴藏在乡土文化中优秀的德育资源，给乡村学校德育以精神支柱。

（二）开发乡土德育课程，促进学生健康人格的发展

以乡土文化为依托，开发乡土德育课程对培养学生积极的乡土文化认知、健康的情感体验具有重要意义。“德育是文化化的德育，文化是包含德育的文化，文化与德育本性一致，功能上相互承载，它们不可避免地是一种辩证的互动或交互中介关系。”[1]学校德育就是运用文化去教育人和影响人，学生对自己家乡文化的学习，能够激发道德情感，找回自豪感和自信心。有心理学研究表明，学生对于家乡的历史文化，更容易激起兴趣，注入情感，融入记忆。因而，激发少年儿童内心情感的重要方式就是以乡土文化为依托，开发乡土德育课程。在乡土德育课程的开发过程中，应充分考虑其内容对促进学生精神成长、满足学生文化需求的作用，适时、适切地融入乡土文化元素，用乡土文化的精髓来熏陶和浸染学生灵魂，净化、美化学生身心，构筑学生精神家园，彰显乡土课程所蕴涵的丰富德育价值，提升乡土课程的育人作用。在开发乡土德育课程时，一方面，加强学生对乡土文化的学习，如家乡的历史文化，英雄人物事迹等，激发学生对于乡土的热爱和自豪感，增强其归属感。另一方面， 要注意引导学生参与乡土实践活动，获得情感体验。学生通过参与乡土实践活动，拓宽了视野、培养了技能、规范了思想行为、陶冶了道德情操，极大地丰富了学生的精神文化生活，培养健全的人格。如通过体验民俗民风，了解其家乡淳朴的民风、浓厚的乡土人情以及深厚的文化底蕴，引发学生灵魂深处的思考，激发道德情感，形成良好的道德品质。

（三）培养教师的乡土情怀，用人格魅力感化和影响儿童

陶行知先生曾说：“乡村教育改造之根本，在于乡村教师”。“好的乡村教师，第一有农夫的身手，第二有科学的头脑，第三有改造社会的精神。”[2]因此，要改变乡村学校道德教育的现状，必须建设一支极具乡土情怀的教师队伍。教师对于乡土文化的情感能够直接影响乡村少年儿童对于乡土文化的认识和认同感。一位优秀的乡村教师，能够克

[1]郭风志.德育文化论[M].北京:中国社会科学出版社,2008:11.
[2]陶行知全集（第一卷）[M].长沙:湖南教育出版社,1985 .

服乡村文化和都市文化的阻隔，去挖掘乡村社会中有益的教育资源，懂得如何与乡村社会融合为一，真正实现乡村的教育而不是在乡村的教育。[1]相对稳定的、高素质的、富有乡土情怀的师资，有利于发展乡村教育、弘扬和传承乡土文化，在日常教学和生活中，能充分利用乡土文化中的优秀的道德资源，对学生进行潜移默化的影响，增强少年儿童道德教育的实效性。为了建设这样一支极具乡土情怀的乡村教师，需要我们从以下几方面努力：在师范教育阶段，全面培育师范生的乡土情怀；用优秀老教师的乡土情怀来影响新入职的教师，如邀请资深教师讲述自己的乡土情怀来带动和影响新教师；学校开展丰富多彩的娱乐活动，为年轻教师营造浓厚的精神文化氛围，切实感化乡土教师。通过培养教师的乡土情怀，引发学生对乡土的热爱，对自己家乡文化的认可，增强其自信心和自豪感。

健康的道德环境需要与个体血脉相连的文化氛围去营造，才能产生较强的认同感和归属感。乡土文化不仅能为乡村少年儿童提供认同感和归属感，更重要的是其本身也蕴含着丰富的德育资源。因此，乡土文化对乡村学校的德育发展至关重要。但是，当前乡土文化退变使得乡村学校德育处境尴尬。如何构建良好的文化环境，强化乡土文化的优势，以促进乡村学校德育的健康发展已是迫在眉睫。值得注意的是，强化乡土文化的优势并不是拒绝城市文化的德育功能，而是要实现两者的和谐统一，增强学校德育功能的实效性。

The Influence of Local Culture's Degeneration on Moral Education of Rural Schools

An baozhen　Zhang　Jie

Abstract： The local culture as a original cultural which has obvious characteristics of their own,implied rich and colorful folkways,spiritual beliefs,recreational activities , they always have a great important on the rural school moral education. But under the globalization, the information network and multi -culture background ,local cultural occurred degeneration, and than brought a series of problems, mainly in:rural school moral education is rootless and in an awkward position; outstanding moral resources is facing thecrisis of being lost; moral education ecological network is destructed. Based on this,the paper discusses the way rural school moral education is to:reconstructingthe local culture to give the spirit of support;

[1]莫运佳,谢明明.乡村教育中乡土文化的遮蔽与敞开[J].教学与管理,2013(5).

developing local moral education curriculum to promote children's healthy personality development; training teacher's rural emotion to effect children by personality glamour .

Key words：Local culture；Degeneration；Moral education.

自然、习俗与道德教育[1]

郑富兴

（四川师范大学教育科学学院，四川成都，610068）

摘　要：道德教育的现代思考是基于人的自然展开的。培养人的道德理性，滋润人的道德情感成为现代道德教育理论的两大分支。现代道德教育实践由于教育国家化、学校化仍囿于习俗而展开。既定社会的整合需求和凝聚秩序成为现代学校道德教育的目的所在。基于人的自然的现代道德教育思考肯定了个体的本真性，但也存在现实可能性问题。道德教育应基于人的自然与社会习俗，面向人性的提升与美好社会的形成，道德教育实践是一种从现实奔向理想的生活过程和人生历程。

关键词：自然，习俗，道德教育

传承中华优秀传统文化的学术意义不仅在于内容维度的重新梳理与课程开发，更在于从方法维度反思当代学校德育途径与方法的现代性。即使在现代社会，习俗仍然是学校道德教育实践的重要内容和重要途径。从隐性的常规仪式到显性的特色活动，都对学生的品德形成起着实质的作用。当然习俗的内容和性质可能有所变化。习俗的实际约束与自由的价值追求之间的矛盾成为现代道德教育研究的灵感起源与刺激力量。自然与习俗的关系成为形塑学校道德教育实践、评判学校道德教育效果的重要因素。

一、自然与现代道德教育理论的矛盾性

从教育学的角度来看，现代道德教育的思考是基于自然展开的。这里的自然既是指万物所在的自然界，也是指人类的自然本性。前者为现代道德教育思考提供了教育原型，并走向科学化，而后者则直接开启了现代道德教育的发展之路。

作为道德教育的知识形态，传统道德观基于人与自然界的区别，强调道德来源于社会习俗，而现代道德观基于个体与社会的“脱域”[2]，强调道德来源于人的自然。传统道

[1]**基金项目：**教育部人文社会科学重点研究基地重大项目《中华民族传统习俗仪式中的道德教育资源研究》（13JJD880005）。

作者简介：郑富兴（1974- ），男，四川隆昌人，南京师范大学道德教育研究所研究员，四川师范大学教育科学学院教授，四川师范大学多元文化研究中心研究员，研究方向为公民与道德教育、多元文化与比较教育、教育伦理学。

[2]（英)托马斯·吉登斯.现代性的后果[M]．田禾，译．译林出版社，2000：46-47、18-19.

德理论是基于世界外物的自然界而展开的，从人与自然界的区别来寻求人的独特性，如把上帝、天道、图腾等作为道德的依据。伦理成为了传统道德教育的知识形态。社会习俗作为道德共识是道德教育实践的内容。道德教育的过程就是个体在属人的社会里成长，习得自己所属社会的文化习俗，形成所属社会所要求的行为规范。

进入现代社会以后，“过去那种地方的和民族的自给自足和闭关自守的状态已经消失了”[1]，过去封闭状态下的道德共识也崩溃了，道德的多样化和相对化刺激了久被社会习俗所压抑的个人自由，个体开始反对特定社会群体的特殊价值和美德对个人生活的限制。就西方而言，16 世纪以来，随着欧洲封建制度的解体和教会权威的没落，城市化过程瓦解了古老乡村生活，流动的人群形成了现代新型的人际关系，人们开始关注“社会”中的个人如何表达自己的真实感情，“真诚”（sincerity）作为一种表达自我真实感情的生活态度、道德价值观念，成为社会普遍关注的问题。[2]18 世纪末西方以自然为根源的哲学思潮中，产生了一种“本真性”（authenticity）理想。这是“现代社会中个人生活、自我实现、道德价值观念的一种理想状态”。[3] “本真性”强调人的本原深深植根于人自身。“自然被比作一个内在的声音。良心，我们内在的向导。”[4]卢梭把道德问题表述为“听从我们内在天性的声音”[5]，康德则从人的内在动机去寻找善。人的主体价值得到彰显，而人的自然本性也在反对宗教与传统中得到强调。现代道德就产生于这种对个人主体价值的强调。个体主体意识的觉醒使人们开始质疑所属社会群体习俗的天经地义。以自然对抗习俗成为现代人批判社会现实弊端的重要方式。人的自然成为现代道德思考的起点。这又出现了两种道德哲学与道德教育理论上的分歧。其一是强调人的道德理性，如以康德为代表的、强调个人理性的理性主义，科尔伯格的道德认知发展理论等，相应的道德教育强调培养个人的道德判断和选择能力。其二是强调人的道德情感，如以卢梭为代表强调人的非理性的浪漫主义，以及休谟、亚当斯密对人的同情心的强调，相应的道德教育强调孕育或涵养个人的道德情感。这两种思路都强调了个人的自由，或是情感的放纵，或是理性的自持。

社会与人的自然的脱域，人的自然中理性与情感的不平衡导致了现代道德与道德教育理论的两点重要缺陷。第一，割裂了人与环境尤其是社会的双向联系。基于人的自然的现代道德和道德教育理论彰显了个人的主体价值，在社会习俗或特殊集团要求的背景下，这无疑具有一定的解放意义。但是，脱离了社会和文化的要求来考虑本真性道德，

[1]马克思.共产党宣言[C]//马克思恩格斯选集（第一卷）（第 2 版）[C].人民出版社，1995：254—255.
[2]刘晓春.个人本真性的建构[J]. 民族艺术，2011，(4).
[3] 刘晓春.个人本真性的建构[J]. 民族艺术，2011，(4).
[4]（加）查尔斯·泰勒.自我的根源：现代认同的形成[M]. 韩震，等，译. 译林出版社，2000：550.
[5]（加）查尔斯·泰勒.承认的政治[A]//汪晖,陈燕谷.文化与公共性[C].北京:三联书店,1998：294.

走向一种个人主义的道德教育目的，带来人的自我封闭或自我放逐。社会的凝聚有序是道德的重要价值之一。何况作为学校道德教育制度的内容。这种个体化的道德思考终究是不现实的。第二，无法避开人的欲望带来的困扰。现代道德教育思考把人的自然基点分为人的理性和感性。然而大多数人都不能达到康德的道德境界。人的自然本性更多趋于感性以及趋利避害的自利，甚至被欲望所支配。承认“人的自然”的价值当然无法否定人的情绪和欲望的意义。后现代主义对理性的批评，对人的感性的平反，即是对人的欲望和自利的认可。麦金泰尔对现代道德的“情感主义”[1]评价戳中了现代道德的要害。现代社会里的道德判断和道德行为多由个人的感觉偏好所左右，或者由道德良心、良善意志来支配，或者陷入道德相对主义或道德虚无主义的困境。

从道德教育途径和方法来看，现代道德教育的科学研究是基于万物的自然而展开的，但最终转移到人的自然，从自然化走向心理学化。现代教育学的产生来自于对教育教学过程的独立研究，肇始于夸美纽斯提出“教育适应自然原则”。 所谓教育适应自然，就是教育必须遵循自然界的普遍规律。[2]从万物所在的自然界寻找教育的规律，把教育过程作为理性审查的对象，从而使教育学拥有了自己独特的方法论原理，教育学也开始形成。教育学有两大传统基础哲学与心理学。早期教育学主要倚重哲学，是为规则的集合。自夸美纽斯之后关于教育过程的研究开始了长足进展，致力于根据儿童的年龄特征以及儿童的学习过程设计教学程序。教育学开始倚重心理学，强调探讨儿童学习与发展的理论，开始了教育学的科学化之路。但是教育学的科学化之路开始于自然化，即近代欧洲教育家强调对自然的模拟，此后伴随心理学的发展，转向了心理学化。道德教育研究的心理学化之路比较晚，肇始于杜威对品格所做的心理学解释。杜威提出品格的三个必要成分：执行或实现中的力量和效能、理智判断、情感反应。[3]这三个要素都是现代道德的重要因素。其实，当道德思考从社会脱域出来转向个体的自然属性，就必然走向个体心理的分析。道德想象力、道德情感、道德判断成为道德心理学的重要研究内容。皮亚杰与科尔伯格的研究成为了道德教育科学化的重要证据。

现代道德教育研究的心理学化提供了改善道德教育实践的有效依据，但是在科学主义盛行的现代社会里，哲学维度和社会维度的弱化与脱节使得现代道德教育走向了形式化，甚至价值中立。现代道德教育研究的心理学化是科学理性主导现代社会的表现。科学理性是现代理性的重要形式，它把宗教和道德从真理领域里放逐，从而使人类的生活世界因祛魅丧失信仰和意义感。在科学理性的主导下，现代道德教育更强调培养学生的道德批判能力和选择能力，而不像传统道德教育强调内容的灌输和一定道德习惯的培

[1]A. MacIntyre.*After Virtue*[M]．Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1984：68.
[2]（捷克）夸美纽斯.大教学论[M]．傅任敢，译．教育科学出版社，1999：70-88.
[3]John Dewey, *Moral Principle in Education*[M]．Boston: Houghton Mifflin Company, 1991：50-53.

养。科学化的道德教育思考突出强调认知，把道德发展视为一种理性行为，更关注形式上的批判反思能力的增长，而非伦理道德内容的体验和实践。人们对科尔伯格的道德认知发展理论所作的“形式主义”和“主知主义”的评价就是这种结果的表现。

无论是从道德知识形态还是道德教育途径来看，现代道德教育基于人的自然展开既改变了道德教育的发展路向，也存在内在的矛盾性，而最终走向了自我否定。

二、现代道德教育实践中习俗的工具化

与现代道德教育理论的基于自然不同，当代学校道德教育实践由于教育国家化、学校化仍囿于习俗而展开。既定社会的需求和秩序成为现代学校德育的目的所在。社会的发展与需求决定了教育制度的目的、性质、规模，这也是现代教育的常识。

在前现代各自相互封闭的传统社会里，道德教育是一种社会化与生活化的教育形态。它以家庭和社会为主要场所或教育力量，通过家庭教育、社会监督、舆论矫正等方式来习得社会所要求的基本道德规范。这种教育没有专门的教育机构和教师，社会即学校，长辈即教师，教育形式社会化，教育内容生活化。教化是传统道德教育的重要目的和过程。如前所属，习俗成为传统社会里道德教育的重要内容。通过习俗，不仅祛除人的自然性和野蛮性，约束其自然欲望和过度强烈的情欲，从而维系社会的凝聚秩序，这就是习俗的教化力量。例如，“乡约”、“宗规”、“家训”等，包括了勤俭节约、敬老尚齿、和睦乡邻、济贫扶弱、反对赌博和偷盗等不良习气等内容，具有道德教化的功能。[1]

习俗，以及相伴随的仪式和传统，通常被认为是对现代性的挑战。现代社会的以自然对抗习俗使传统习俗仪式遭到贬低。现代人认为传统习俗仪式是与科学理性、真理追求、批判反思、个体自主等现代价值相对立的。[2]但是，在现代社会里，传统习俗仪式既有着重要的政治价值，还有着重要的社会价值。

在近现代国民教育中，习俗成为了构建新的国民认同的教育内容之一。现代国家化教育制度使学校取代家庭和社区成为道德教育的主要力量。现代人的生存方式，虽然被学者们称为一种个体人的生成，但是从现实而言，则是一种人为社会秩序的生成，这是一种更加严密的控制体系。鲍曼认为：“现代性的展开就是一个从荒野文化向园艺文化（garden culture）转变的过程。……在新产生的园艺文化中，以维持与再造社会秩序的新兴中央集权国家出现了。”[3]在现代社会，国家吸收了社会，国家对社会的控制更加

[1]朱万曙．徽文化中的道德教育及其实施途径[C]//道德教育评论 2006[C]．教育科学出版社，2007：169-173．
[2]David Solomon，Ping-Cheung Lo，Ruiping Fan（Edited）. *Ritual and Moral Life: Reclaiming The Tradition*[M]． London/New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2012：34、95-96.
[3]（英）齐格蒙·鲍曼．立法者与阐释者：论现代性、后现代性与知识分子[M]．洪涛，译．上海人民出版社，2000：54．

严密，或者说，“国家”就是“在政治上组织起来的社会”。道德教育国家化和学校化成为了现代道德教育形态的重要特征。学校成为了重要的道德教育结构，致力于培养学生对民族国家的政治认同和文化认同。这也说明，“以自然为本性”的现代道德教育思考注定是一种理想状态。

传统习俗作为现代国家认同教育的重要内容，成为了国家建构的重要工具。约翰•本迪克斯（John Bendix）认为，构建文化意义上的国家，形成一个统一的、具有凝聚力的民族，是国家建构的重要含义；国家建构可以理解为重续传统、文化、社会组织和物质标准的连续性。[1]因此，国家认同教育强调传统习俗的重要价值。在现代民族国家的建构与形成上，这种重续传统被英国学者埃里克•霍布斯鲍姆概括为“发明传统”。国家建构往往是国家成立之后的事情。统治者会为国家的形成编造一种神圣的或辩护性的故事，例如古罗马统治者为自己的合法性编织了狼哺乳的故事。现代民族国家也在为自己的民族正当性和凝聚力编织民族的故事。每个国家都有造神运动。把过去的习俗命名为自己国家和民族的传统文化就是一种发明传统。这样，传统习俗仪式被政府所发明和运用。[2]哪些传统是有价值的呢？埃里克•霍布斯鲍姆概括了三种：使各个团体（真实的或虚假的共同体）的社会凝聚力或成员资格得到确立或是象征化的传统；使制度、身份、权力关系得以确立或合法化的传统；其主要目的是信仰、价值体系和行为准则（如爱国主义、忠诚、责任感、遵守规则、学校精神等）得到灌输和社会化的传统。[3]这种对传统习俗的利用实际是一种人为建构的政治策略。现代学校德育成为发明传统的重要途径。

习俗满足人的归属的需要。人是社会性动物，归属感也是其根本属性。[4]个人对群体、人类的依附，是人的本质的体现，而这种依附是通过一定共同体生活来实现的。现代人重视个人的自由，但是人们更害怕被排斥、被边缘化。现代社会里的传统习俗获得了新的价值和新的意义，即给人提供了一种存在感和安全感。传统习俗是一种自保、依靠与成员资格认可，是一种社会凝聚的手段。[5]对归属感的满足也是对现代人追求本真性的平衡。

习俗的现代合理性还在于它所体现的社会理性。涂尔干雄心勃勃的说：“我们决定让我们的儿童在国立学校里接受一种纯粹世俗的道德教育。至关重要的是，这意味着一种不是从启示宗教派生出来的教育，而是一种仅仅取决于只对理性适用的那些观念、情

[1]John Bendix．*Nation-building & citizenship：studies of our changing social order*[M]．New Brunswick，NJ：Transaction Publishers，1996：ⅩⅤ．
[2]（英）埃里克·霍布斯鲍姆.传统的发明[M]．顾杭、庞冠群，译，译林出版社 2004：2、2.
[3]（英）埃里克·霍布斯鲍姆.传统的发明[M]．顾杭、庞冠群，译，译林出版社 2004：2、2.
[4]民族精神再兴：论民族主义之善与恶（与柏林对谈）[A]//刘军宁主编. 直接民主与间接民主[C]. 北京三联书店, 1998：214.
[5]David Solomon，Ping-Cheung Lo，Ruiping Fan（Edited）. *Ritual and Moral Life: Reclaiming The Tradition*[M]． London/New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2012：34、95-96.

感和实践的教育，一句话，是一种纯粹理性主义的教育。”[1]他以纪律精神、对社会群体的依恋、自主或自决作为宗教观念的理性替代物。现代世俗化进程中的道德教育遵循社会事实自身的理性，旨在社会整合。“发明传统”就是人为地构建传统习俗仪式的理性替代物。

现代社会里的习俗也逐渐个体化和人性化。启蒙主义者对习俗的批评是不确切的。人是自己的主人，但是人在社会中却相互奴役。习俗的弊端不在于否定自然，而是不够人性。人是万物的尺度，在“人义论”社会里，习俗的积极价值在于抵制这种社会奴役。西方自 18 世纪以后，从人的本真性迁移到文化的本真性。[2]习俗的人性化成为了其变迁的方向。习俗的这种人性化表现为，习俗不仅是社会秩序的保证，也是个人内心秩序的保证。具体而言就是，习俗及其仪式在保存和延续、过渡和重新定向等方面有着非常积极的作用，也为个人提供安全感，指引与构建着我们的日常生活。[3]习俗的这一变化是与人的本真性追求的融合，获得自身在现代社会里的正当性。换句话说，本真的文化习俗承认个体的本真，同时以个体本真促进文化习俗的人性化。

但是习俗在现代社会里却被工具化。这是习俗工具理性化的结果。习俗的政治价值和社会价值实际是一种工具价值。传统习俗本身脱离了它所产生的文化背景，被用于现代社会里的新的需求，服务于产生个人意义、维系社会秩序的目的。与上述服务于政治目的一样，传统习俗成为了服务个人目的与社会目的的工具，其价值的大小取决于实现所服务目的程度的高低。习俗是被政府利用，还是为社会尤其市场所利用，还是为个体所需，这是学校道德教育将会遭遇到的时代困境。例如，多元文化时代的习俗运用，属于该习俗所在群体的个体往往会利用该习俗获取个人政治利益、经济利益、社会权益的重要筹码。也就是说，习俗既是社会等级控制的工具，也是自我维护权利的工具。习俗的工具化在当前学校实施的习俗仪式方面的特色活动中体现得非常明显。各地学校特色活动和学校文化建设开展得轰轰烈烈。学校德育中习俗被工具化，被利用来赚取各个利益相关者的利益，但是却很少在日常生活中运用。最终的结果就是学校德育中开展的各种习俗进学校、进教材、进课堂的活动流于形式。

因此，现代学校道德教育基于习俗的实践也存在一种内在的矛盾性：一方面，它朝向人性化的方向变革，另一方面，它又成为社会整合、国家建构的工具。这一内在的矛盾性最终让现代学校道德教育实践失去个体的支持而堕入一种低效的反教育状态。

[1]（法）涂尔干.道德教育[M]．陈光金，沈杰，朱谐汉，译.上海人民出版社，2001：12.
[2]刘晓春．文化本真性：从本质论到建构论——“遗产主义”时代的观念启蒙[J]．民俗研究，2013，（4）.
[3]（德）洛蕾利斯·辛格霍夫.我们为什么需要仪式——心灵的意义、力量与支撑[M]．刘永强，译．中国人民大学出版社，2009：5、23-24.

三、道德教育：在现实中实践理想

现代道德教育的理论形态与实践形态代表了两种道德教育范式。基于人之自然的现代道德教育强调批判与解放，代表人类对本真性的渴求，摆脱社会约束的自由渴望。强调社会习俗的现代道德教育实践强调认同与秩序，代表人对社会归属的渴求，对社会秩序的要求。两者是相互规定、相互依存的。脱离了对方也就失去了自己的价值合理性，取消了自己的存在可能性。

一般而言，人们都认为基于人的自然的现代道德教育思考本身具有道德优势，即肯定了个体的本真性追求。基于习俗的现代道德教育实践的约束特征和责任要求会让人逃避和抵制，在个体化社会里遭人讨厌与嫌弃。如前所述，现代道德的根源是人的自然。加拿大学者查尔斯·泰勒肯定了现代自我实现的个人主义背后蕴涵的积极意义，即一种“本真性道德理想”：道德来源于自身，每个人都有一个“我的”做人的方式，忠实于自我，而不是模仿别人的方式去生活。[1]在与习俗或社会的约束的关系规定中，基于人的自然的道德教育思考强调了人对的自由的追求，这是一种人们很好否定的、也是永恒的理想。

但是我们也应该认识到，这种理想难以抗衡现实的力量。首先，道德教育理论的有效性或可能性取决于习俗的开放性和民主性。人性具有实然与应然的二重性。人双重地存在着，主观上作为他自身而存在着，客观上又存在于自己生存的这些自然无机条件之中。[2]其次，基于人的自然的道德教育思考，从个人出发，也有着后现代主义者对“主体性”批判的问题，即从个体出发无法实现社会生活的统一性,只会加剧现代社会的分裂、造成对个体的压制。[3]个体的自然与社会的习俗对立，也让道德教育的社会功能与个体享用功能相冲突。也许正因为这样，当代学校道德教育实践尤其是国家化学校道德教育实践里，理想化的、基于人的自然的道德教育思考注定停留在理念世界。从西方18、19世纪的道德教育发展历史来看，18世纪启蒙理想强调个人的自我完善与发展，但是当转变为现实教育形态时，却成为了国家控制教育、强调公民训练的工具。理想的自由图景一进入现实就成为控制和异化的手段。第三，人的自然自身可能堕入人的率性与纵欲。这其实是对人自身最大的限制。当人自己被自己的情感和欲望所支配时，基于人的自然的道德教育所追求的人的自由已经不存在了。心灵的自由才是最大的自由。

不过，我们认为，基于自然的道德教育理论虽然属于一种理想状态，但它也是基于

[1]（加）查尔斯·泰勒.现代性的隐忧[M]．程炼，译．中央编译出版社，1999：31-34.
[2]鲁洁．实然与应然两重性：教育学的一种人性假设[A]//超越与创新[C]．人民教育出版社，2001：386.
[3]刘富胜.现当代哲学对主体性的批判——一种社会理性的视角[J]．学习与探索，2008，（2）.

个体的现实性，也不全都是理想状态。而基于习俗的道德教育实践虽然有着强烈的现实特征，但是在现代个体化社会里，习俗的人性化也表明，基于习俗的道德教育实践也在追求社会的进步。

因此，无论基于习俗的道德教育实践，还是基于自然的道德教育理论，都替代不了道德教育的理想性，即个体和社会都在追求自由、民主、平等的理想状态这一教育善。理想性有两层含义：一是趋向良善状态的主观努力，二是教育指向未来。理想和现实的关系是教育的永恒关系。教育的工具化是教育只顾现实，认为现实即合理的。教育的无用是教育只顾理想，认为教育在于必要的乌托邦。由于理想的地平线随着现实的向后退却而不断向前，教育成为了夸父追日，永远不能把握。因此，理想和现实不是对立的关系，我们对理想的想象受限于我们所处的现实，而缺乏超越现实的想象力，我们的现实终究成为个体和社会的牢笼。

道德教育中的自然与习俗的基点之别可以在道德教育的理想与现实的统一中得到统一。道德教育基于自然和习俗的现实争论，面向个体、群体社会的未来美好可能。道德教育的实践就是如何从现实奔向理想。道德教育应该是实践理想，而非实现理想。后者是基于自然的现代道德教育者的问题所在。道德教育不是实现社会和个体的理想，而是在实践中奔向社会和个体的理想，在理想的引领下中提升个体品质、改善社会现实。基于人的自然的道德教育理论的价值在于对基于习俗的道德教育实践向着善好的方向提升或转换。

道德教育就是基于人的自然与社会习俗，面向人性的提升与美好社会的形成。道德教育实践就是“在理想和现实之间的路上”的生活过程和人生历程。道德教育就是让学生在路上，而不是让学生回家。“在路上”的含义是指连接理想和现实的过程，在有缺陷的现实中奔向理想，理想的辉耀赋予个体的现实生活以积极的意义。在没有善恶，只有权利的现代社会里，道德教育实践注定是一种悲剧，最终在宗教、金钱、权力等力量的挤压下丧失自我。道德教育本身是与灾难、黑暗、暴力、丑恶、不义赛跑。这是一种夸父逐日式的悲剧。

道德教育“在路上”不仅意指希望和可能，也强调发展与变化。习俗与人的自然都是发展的、变化的。对它们的认识与理解更是发展的、变化的。道德教育要基于这种发展与变化来展开自身的实践逻辑，尤其是往变好与进步的方向上去展开。这代表了一种积极的希望。道德教育过程不是“实现”理想状态，而是在有缺陷的现实里“实践”理想状态。当然，何谓进步、何谓善好本身又是有争议的，受制于自然与习俗的争论。“在路上”的道德教育实践需要一种居于理想追求和现实状态之间的关系立场。在路上“道德教育”，应保持开放性与多元性，让个体在自然过程中形成或主动自愿选择自己的规

则体系。道德教育实践要把握好个体和群体、自然与习俗、自由与归属、认同与批判、传统与现代之间的平衡，在“之间”中帮助个体逐步获得所置身的社会里的人生意义与安身立命之所。

Nature, Custom and Moral Education

Zheng Fuxing

(Faculty of Education, Sichuan Normal University, Sichuan Chengdu,610068)

Abstract：Modern thinking about moral education is based on human nature. The cultivation of moral reason, nourishing human's moral emotion has become the two major branches of modern moral education theory. Because of the educational nationalization and schooling，the practice of modern moral education is still fettered by custom. The request of social integration and and order has become the aim of moral education in modern school. While the thought of modern moral education affirmed individual authenticity, it has possibility problem in reality. Moral education should be based on human nature and social customs, and improve human nature and form good society. The practice of moral education is the life process in the road from reality to ideal.

Keywords：**Nature, Custom，Moral Education**

[联系方式] **电话：13540278576**

E-mail: zhfxbj@163.com

[通讯地址] 四川成都市锦江区静安路 5 号四川师范大学教育科学学院（610068）。

[正文字数] 8500 字

德育：重拾优势

喻学林

摘　要：近年来，应试教育的强势、矫枉过正的反知性德育、德育教师专业素养不高以及各学段德育学科衔接不力等致使大家忽视了德育学科育人功能。有必要充分挖掘教材对学生的认知思维训练优势，创设情境强化道德情感培养，加强德育教师素质提升，围绕核心价值观构建大中小学有机衔接的德育课程体系。

关键词：德育课程；育人优势；重建

作者简介：喻学林，男，1972-，教育学博士，研究方向为思想道德教育。武汉纺织大学德育研究所。

学界对传统德育的批判，加上几次三番的德育课程变革，使今天的德育学科教师在如何系统有效地教好中小学德育课上出现诸多不适应(比如教师的德育理念是否能跟上新课程理念等)，近些年生活德育理念的全面引入让很多教师误以为德育课堂就是做做活动、谈谈学生生活中的道德琐事，而容易忽视课程的系统性、道德知识的逻辑性以及对学生的道德思维培养。对于如何重拾德育学科的育人优势，今天的确值得深思。

一、德育学科的育人优势在哪里?

是否需要在学校设置专门的德育学科来进行思想道德教育，这是一个自学校教育分科以来就争论不断的问题，中外学校教育广泛设置专门的德育学科的客观事实，表明德育学科确有其存在的重要价值。那么，学校德育的育人优势是什么呢?主要体现在以下三个方面。

(一)系统的道德认知和思维训练优势

同其他任何知识领域一样，道德领域也有自己独特的概念、过程和方法，这就决定了不能把学生品德的形成和发展直接诉诸学校的一般影响，也不能诉诸其他学科教学中不系统的、零碎的“蜻蜓点水式”说教。[1]

专门的道德教学以丰富的道德信息使受教育者系统、专注地了解基本道德、价值概

念，而系统性的道德认知是受教育者自主道德能力发展的必要前提，也是道德判断力发展的基础。德育学科的内容是依据个体道德品质发展的基本规律，按照学科知识的内在逻辑联系编排而成，这一优势可以充分保证受教育者对道德知识的接受效果，还可以帮助受教育者的道德认识由浅入深，由易到难，由窄到宽、循序渐进地进行道德知识逻辑建构，为道德理性思维的发展奠定坚实的逻辑基础。

(二)道德情感强化熏陶优势

在学校道德教学课堂里，由教师组织的道德问题探讨能够形成有目的有意识的思想道德情感的氛围，这种氛围就是一种熏陶和教育。本世纪初课改以来的生活德育教材，都明确设计并提出了开展活动德育的要求，如道德故事讨论、对话、情景体验等都能为受教育者提供在专门的道德探究活动中去认知道德现象，面对道德难题，发生价值观碰撞、矛盾冲突，并因此产生情感交流，从而达到某种积极道德道德情感的升华和判断能力的训练。这一点也是家庭或社会一般道德教育所不能企及的。另外，学生在家庭和社区中获得的直观的、浅显的道德习俗和观念，只有在专门创设的道德情境中才能实现同情本能的深层唤醒并产生移情，才能使相关观念得到深化和固化。

(三)专门的德育教师之优势

第一，相对于一般社会人士或非德育教师来说，德育教师有相对系统的道德认知，对课程目标能明确把握，对课程内容的系统有着一定的理解和安排(课程内容的逻辑安排一般是根据学生的认知发展规律和道德心理活动规律来设计的，基本与受教育者道德发展需要和道德发展水平阶段吻合)，能引导学生循序渐进地学习。经验丰富的德育教师有对道德价值、道德规范深刻而全面积极的理解，能帮助受教育者澄清混乱的价值观念，端正态度，培养积极的价值倾向。第二，智慧的德育教师还可用自己的真情感动学生，成为学生生发道德情感的催化剂，疏通思想的润滑油，信念升华的推动力。好的老师就是学生的道德标杆。在不同学段的学生中，小学生更容易受到品德优秀的老师的影响。近十年来，有一批德育学者在力倡德育教师的专业化，实际上就是从理论的应然角度看到了：一个好的德育老师对受教育者德性培养的重要性，因此才奋力地鼓与呼。

二、哪些因素抑制了学校德育的育人优势？

既然学校德育具备了这些育人功能和优势，那么一旦借助恰当的德育手段、媒介释放出来，就一定会产生育人效果。但德育学科教学之外的干扰因素对其功能的发挥产生了很大阻碍作用，抑制了其育人优势。

(一)“应试教育”是罪魁祸首

人们对应试教育的批判几乎是随着高考制度的恢复就开始了，可是几十年来应试教育似乎是越批越坚挺，越来越强势。与之相伴的就是德育学科课程在学校的空间被挤压得越来越小。虽然中小学也在推行生活德育新理念，大批有志之士排除各种阻力，艰难前行以推动学校德育变革，但总的看来无论是在受教育者的眼中还是在教育者的眼中，学校专门德育课程的实际受重视程度远远赶不上考试学科。只要应试教育一天不散，德育学科的育人优势就永远难以充分彰显。

(二)矫枉过正的反知性德育

世纪之交的十多年来，德育学界对传统知性德育进行了深刻的反思和改造。不可否认的是，传统知性德育实践确实有太多顽疾需要改造。而近些年被倡导的生活德育为我国学校德育改革带来崭新面貌，取得了显著成绩。[2]但是笔者以为，对传统知性德育全盘式的抛弃也是有问题的，而且生活德育的思想本身并不与认知性道德教学相抵触，认知性道德教学恰恰是生活德育的知识论基础，就连“生活德育论”的首倡者也承认知性德育有其重要存在价值。

(三)德育教师的低专业素养制约着课堂教学效果

美国教育学家凯文·莱茵认为，一个好的德育教师应该具备七种能力：道德人格典范、将学生道德人格发展视为专业责任、能参与学生的道德讨论、在伦理与价值问题方面有明确立场、能引导学生同情他人、能在课堂上创造积极的道德气氛以及能为学生提供社会活动机会。比如，一个德育教师尤其要具备应对突发的道德难题的能力，应对多元价值观的辩证思维力。德育课程所呈现的或所涉及的道德规范、道德情景等道德认知信息，既有学生能直接感知、体验、领悟到的知识，但也会涉及学生没有体验、当时无法感知以及难以理解的思想道德知识，对于后一种情形，德育教师要有把学生“在场”的道德学习引向“不在场”的知识学习之能力，这一能力的要求和标准恰恰是今天很多德育课教师难以逾越的一道坎。中小学德育课改引入生活德育理念后，目前，制约课堂德育效果的一个主要因素就是德育教师的德育能力，有好的理念和文本，但教师实施起来则不能充分传递教材的意图。

(四)充斥现代生活的不良网络信息消解着正规德育课程传递的“善”

现时代是一个开放的社会、多元文化的社会、信息充斥的社会。德育学界和一线教师几乎有一个共识，社会混乱的道德价值现象对青少年的价值观造成了巨大的干扰，使他们摇摆不定，难以坚持任何价值原则。打破一切、消解一切成为了道德时尚。学校的正面教育遭遇到社会干扰，学生出现了“5+2=0”甚至道德退步的现象。今天的德育课堂“教什么”、“如何教”、“孩子们会不会认同”等问题随时都在困扰着学校，阻碍着课程要实现的目标。这样的困扰与20世纪中后期一些西方国家进入多元文化时期所出现的

价值混乱很相似，其危险是我们的学校德育课是否也会陷入“去道德化”。

(五)不同学段德育内容“割裂’’现象仍然存在

主要表现在高中、大学德育课程体系与中小学德育课程之间存在着脱节现象，这使个体道德认知不能得到系统性的、层层递进的建构和持续的教育强化。有的内容编排也背离了个体道德理性发展的基本次序和规律。如在大中小学的课程设计理念中，小学到高中都贯穿着学生的生活经验，但大学德育课程出现了“断崖”，即较多反映国家意志而对学生生活经验关注很少；再如，在关于个人的独立思考、创新品质的培养目标上，义务教育阶段都提出了不同的要求，但在高中和大学阶段则没有明确，只是从理论层面侧重了思想解放对国家的意义。[2]

三、如何发挥学校德育育人优势?

从道德知识的学习到道德行为的发生，这中间存在着“意义障碍”和情感障碍”，学生知其理但不一定信其道，从知到信要经历许多环节，知与信之间常常矛盾。故要发挥出德育学科的育人功能并发挥其育人优势，关键在于以什么样的策略培养学生的道德信仰。笔者认为，不妨从以下五方面重建德育学科教学优势。

(一)更多创设道德讨论，促进学生道德思维发展

真理越辩越明，道德越讲越清。一种较好的道德讨论就是探究式道德学习。教师把问题抛给学生，让学生在自主的道德问题探寻中去发现和交流，在讨论中辨明事理，从而培养自主思考、自主选择的道德主体理性。当老师的直接说教难以打动受教育者时，他们自己探索出的答案应该是他们说服自己的良方。教材所能呈现给受教育者的道德知识总是有限的，但利用有效的范例和恰当的方法，延伸正式德育课堂，他们可以通过课程这一平台把认知和思考推向更为广阔的文化世界和生活世界，使学校专门德育的影响力得到拓展。

(二)利用角色体验活动，培养积极稳定的道德情感

在社会分工日益复杂、社会生活日益专业化的今天，角色成为人的社会存在和道德存在的基本载体和形式。个体在每一个社会生活领域都自然地受制于自己所承担的角色道德要求。以角色道德作为切入点来培养受教育者的道德品质，是使他们快速社会化的重要途径。角色体验活动的模拟功能，能够充分发挥受教育者的主体性，使之在走进社会之前预先感知不同社会角色中包涵的道德意蕴，形成一种近乎直接的道德经验，既能激发道德情感的生成和涵养，也能训练并适应一些社会道德行为，这是型塑正确道德行为的经济而快捷的方式。

(三)创设德育教师培训制度，持续提高德育教师的专业能力

在多元文化生活中，受教育者遇到的道德困惑自然增多，当这些经验被带到课堂时，就给教师的道德认知能力提出了挑战。德育教师要做到这一点，除了自学自悟，还要参加有针对性的培训，吸收外来新鲜营养，向专业化靠近。提高德育教师的专业能力，一是要持续定期组织精品德育课的展示交流活动，拓宽德育经验；二是要定期组织德育理论专家授课使教师的相关知识体系得到更新；第三，在教育管理层面要把这样的培训制度化才能保证教师德育能力的持续提升。

(四)构建大中小学有机衔接、协调一致的德育课程内容体系

保持各学段德育课程内容之间的有机衔接及各自相对稳定性，是充分发挥德育学科育人功能的基础性条件，它将有利于持续巩固青少年不同发展阶段发展出的道德观念、思维，不断加深对核心道德知识的理解和内化(一些核心道德价值如关爱、同情、民主等意识是构成人的道德品质的核心)，不断强化道德自主能力发展。

近十多年来义务教育阶段以生活德育理念贯穿始终的德育课程改革及其持续的实施，给义务教育阶段德育课堂面貌和效果带来很大改观，证明了德育课程相对稳定和衔接连贯性的必要。笔者认为，当前教育界应该借“社会主义核心价值观”的东风，以之为核心德育目标，下大力气统筹安排各学段德育，使大学德育与中小学在德育学科育人理念设计思路上一以贯通，在德育目标和内容上前后有机衔接，使受教育者从儿童期到青少年期形成连贯、递进的教育目标，有机融合的教育内容，同构的教育环境影响，从而形成不同学段一致育人的合力。

参考文献：

[1]戚万学．道德教育可否作为专门的课程开设[J]．教育评论．1993(5)：58.

[2]陈光全，杜时忠．德育课程改革十年：反思与前瞻[J]．课程·教材·教法．2012(5)：83.

本文发表于《中国德育》2014年11月期。

论走向民主管理的班级建设

赵志毅

杭州师范大学教育学院教授

摘　要：今天的教育为明天的社会培养公民，公民意识的培养植根于作为“细胞”的学校班级之中。班级的组织建设经过初创阶段的部落式形态、发展阶段的家族式形态之后迈向高级阶段的民主式形态。建设协商民主式班级管理制度是时代发展的要求。班级共同体的民主制度建设无论是对儿童身心发展的影响，还是国家教育目标的实现，乃至整个社会的民主制度建设均具有重要意义。

关键词：班级组织；“共同体”；民主管理

我国社会整体民主制度的建立有赖于自下而上的社区民主制度的摸索与推动，其基础是学校教育中的班级民主管理。自从 17 世纪捷克教育家夸美纽斯将班级授课制在理论形态上固定下来之后，班级建设就成为学校管理举足轻重的工作之一。然而，传统的学校教育中的班级建设，无论是理论探讨还是实践操作均存在明显的缺陷。以往那种班主任领导下的班委会负责制以及相关的班级管理模式在强调集体主义教育思想的同时忽视了学生个性才能与创新意识的培养。在班级管理的操作方面强调教师的权威身份和纪律的刚性约束却忽视了学生的民主意识与班级成员的自主管理，这种做法已经落后于时代的要求。本文拟对不同历史阶段班级建设的不同形态及其功能做一探讨，以使班级管理与时俱进，焕发出新的生命。

一、班级建设的不同阶段

班级的形成和发展是一个复杂的过程，了解和把握其规律和特点对于促进班级建设、实现学生全面发展具有重要的理论与实践意义。纵观班级发展演变的历史，可以归纳为三种形态以及相对应的三个阶段。

（一）“部落-酋长制”形态——班级建设的萌芽阶段

部落指原始社会民众由若干血缘相近的宗族、氏族结合而成的集体。形成于原始社会晚期。有较明确的地域、名称、方言、宗教信仰和习俗，有以氏族酋长和军事首领组成的部落议事会，部落成员无条件的服从最高首领酋长的管理和指挥。笔者借用人类学的概念“部落”表示班级的初始形态，是想说明，新入学的学生从松散个体走向群体成

员的过程是在复制人类社会的组织形式。学年伊始，数十个来自相邻社区不同家庭的学生为了共同的目标集聚一堂，陌生的老师和同学、强烈的新鲜感、浓厚的好奇心使学生们对即将开始的新生活充满憧憬。学生们怀揣着自己的生活理想坐在同一个班里开始了新的集体生活。班主任以氏族酋长的身份的出现使松散的群体有了“主心骨”，她（他）颁布规则，发号施令，物色干部，提名班委，分配角色，布置任务，提出要求，督促行动。此阶段为班级集体的初创时期，学生们以氏族成员的身份被要求遵守集体规则，适应群体生活，服从统一管理。班主任在全面了解学生，培养学生干部的同时指导学生开展活动，促进交往，增进友谊，增强班级的凝聚力，这一阶段的特征是：班级是部落，班主任是酋长，全体学生是部落成员，可以称其为“部落-酋长制形态”。

在此种教育环境中，孩子首先是做为鲜活而充满个性的个体而存在的。是班级将一个个独立的个体集合到班级群体的“圆圈”中来，将其变成集体的成员。班级的奋斗目标也是由组班伊始的“各自目标的结合”到“集体目标的确立”，而班主任则天然地站在班级的核心位置上。班级是从教学的角度设立的组织，与私人订制的“个别教学”相对，是把年龄和知识水平相近的有共同学习任务的学生编制成人数固定的学生群体。从班级形成的那一天起，它便是一个结构相对松散的“结合体”。此时的班级里，孩子们展现着个性，充满着憧憬，放飞着理想。而在他们的背后，是家长们热切的目光和社会殷殷的期望。这种组织形态的特点表现在以下三个方面：1、在松散的班级氛围中，学生身上的“田野气息”在相对自由的空气中得以表现；2、学生的自然秉性逐渐地向组织状态的社会属性的要求靠拢；3、由于集体生活的需要，使得学生的生活习惯被新的组织规范所改变。这种松散的“结合体”是班级建设的“部落式的原始民主”特征表现的一览无余。以图 1 示之：

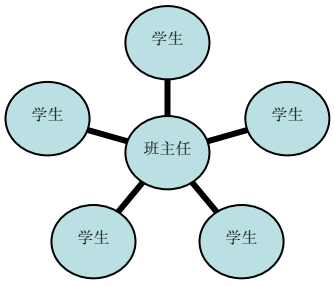


图 1：“部落-酋长制”形态

（二）“族群-家长制”形态——班级建设的生长阶段

一般是在开学数周之后，随着师生之间、生生之间交往频率逐渐频繁，交往活动深

入开展，友情关系开始形成，具有“领袖才能”的人脱颖而出，受到大家的瞩目。在班主任的指导下，通过征求大家的意见，将具有指挥才能而又热心为集体服务的学生选入班委会组成班集体的领导核心。标志着班集体“舰队”正式启航。班级的凝聚力得以增强，良好的班风开始形成，但班级的奋斗目标与行为规范尚未成为学生自觉自愿的行为动机，教育要求主要还是依赖老师的要求和学校的规章制度在起作用，班集体的教育力量开始上升。在前一个形态的基础上，班主任领导下的班委会组织建立起来，班主任授意组成的班委会开始行使管理的职责，班主任是这个班级大家庭的家长。长期以来，我国的学校班级建设处于此“族群-家长制”阶段。此种形态的班级组织形态的优点是将散沙一片的班级成员团结成一块整钢，班级成为学生们的新家，大家在这里需求心灵的慰藉，满足情感的需要，结成知识学习的朋友。在这个集体中，培养了学生的合作意识，锻炼了学生的协作能力，体现出较高的执行力和工作效率。然而，“家族史”班级形态的缺点也是显而易见的。在这种“轴心式”的组织形态的“外围（或曰下层）群众”——普通学生的话语权往往是被淡化或丧失的。作为“被统治者”或“被代表者”，他们的心声只有通过别人来“表达”，他们的意见只有通过别人来“反映”。在这样的层级制度下，“普通学生”永远只是一群“沉默的羔羊”。日常生活中他们所能做的只有两件事情：要么选择小心翼翼的服从和谄媚，要么选择消极的逃避或者壮着胆子捣乱。

随着学生对新规范的逐渐认同，班级由组织松散的“结合体”变成纪律严明的“聚合体”。此时，班级成员围绕班主任，以学习成绩为标尺分化为“干部”和“群众”，以纪律为主要形态的班级规范发挥着愈加重要的作用。这种班级组织具有三个鲜明的优点：第一，有利于班级成员集体意识的形成以及班级荣誉感的产生和维护——这是学生个体社会化的重要机制；第二，有利于班级的组织管理和集体力量的发挥，实现单凭个人的单打独斗所难以实现的目标；第三，在一定条件下实现投入与产出的效益最大化，取得事半功倍的成效。这种情形适合于集体组织的比赛、汇演、抢险等特殊情况。这种组织形式的特点是行动快、效率高。但是，这种组织形态常常导致教育者的集权化和专断制度的产生，导致同学之间的等级制的出现，损害了教育的公平与公正；个人的积极性被挫伤，个性被湮没。这一组织形态要求成员拿出全部利益交给组织统一支配，出于人的“趋利避害”的本能，人们普遍不愿放弃既得的利益，这种集体极易形成小利益集团，导致“集体的自私”。这种组织结构极易造成领导核心的绝对权威，导致家长制作风的产生。班级组织由于没有个体的自由空间而使组织失去活力导致“熵死”。这种组织形态的临时性特点决定了其适用范围的有限性和适用时间的短暂性。然而，现有的学校管理者却令人遗憾的将这种组织形态诉诸常规化、固定化、制度化了，导致了学生个性发展的体制性障碍。校园内司空见惯的学生因言获罪、个性压抑、班长欺凌弱小同学、

教师独断专行，师生关系紧张等不良现象层出不穷。这种组织严密的 “家长式的专制统治”形态以图 2 示之：

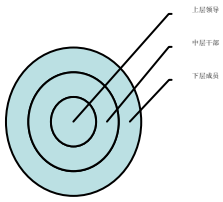


图 2 “族群-家长制”形态

（三）“团队-民主制”形态——班级建设的成熟阶段

班级建设不能止步于组织严密的“族群-家长制”阶段，而应该走向“多元一体”的“团队-民主式”阶段。从社会学的角度来看，“共同体”要求成员以“缴税”的方式拿出一小部分利益交与管理者，形成社会契约以保证个人利益的最大化。成员在一个组织里，既有共同的目标以及必须共同遵守的纪律和规则，又有相对自由的属于个体的发展空间和自由度，有利于民主观念的养成，有利于个人积极性的发挥，利益一致，分工明确，责权清晰。这种组织形式易于形成稳定、和谐的群体秩序。有利于“共同体”成员利益目标的实现。学生在这种“共同体”中成长，既有利于个性魅力的展示，人格品质的提升，又有利于合作精神的培养，集体意识的形成。这种走向“共同体”的班级建设可以称之为“公民协商民主”形态，在这样的“花瓣式”班级里，班主任的角色幻化为与每一名学生相同的“花瓣”，班主任的工作职能由传统的决策者转变为“秘书长”，只起到协调与沟通的作用。以图 3 示之：

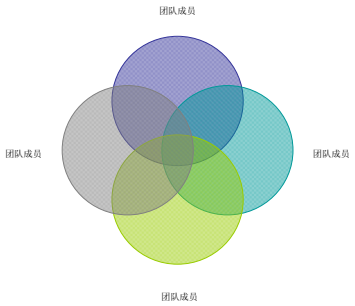


图 3 “团队-民主制”形态

学校的民主管理对学生来说更多体现在班级内部管理上，使班级成为学生群体自己治理的组织是包括班主任在内的学校教育工作者的职责。在传统的班级管理中，班主任

是班级的“家长”，对学生起着控制、威慑，甚至是主宰的作用。在班主任授意下成立的班委会，是班主任的“影子”，大小事情都在班主任掌控之下，学生只能按照班主任的授意被动作为。班级治理的理念，使我们首先要把班级视为教师和学生的利益共同体，班级的任何事情都由成员共同商议后由师生共同完成。学生通过毛遂自荐选出干部，建立班级公约，班级设置不同岗位，使全体学生都有机会参与班级管理，既可以使他们的能力得到锻炼，又可以使他们的责任心和公共精神得以增强。班主任是班级中平等的一员，以“一瓣花叶”的身份参与班级“花朵”的管理活动。当然，学生的发展性和不成熟性，决定了学生的活动离不开班主任和教师的引导，但引导不是包办，班级是学生的集体组织，是学生为本的管理单位。学生们在班级管理中学会反躬自问，学会沟通妥协，学会捍卫权利，学会履行责任。班级建设由“轴心式”的聚合体向“花瓣式”的共同体过渡时期，班主任还政于生，创建民主机制，从直接指挥班级活动的状态中解脱出来，鼓励全班学生积极关心班级事物，勇跃参选班干部，人手一票参政议政，参加班级事物管理，实行“执政”和“在野”“两组制”的施政和监督管理机制，由通过“竞选”“上台”的班委会组织开展班级工作，开展集体活动。他们知晓自己是民主选举胜出的“议员”，为同学服务是他们的职责。他们本着这种心态和全班同学一起修订班规，调整政策，维护集体利益，倾尽才智和热情为同学们服务。班级管理者的产生、任期和换届均按照民主议程执行，在学生的心田里播下民主的种子，为培养未来的民主国家的议员和政治家打下基础。班主任的作用也从台上到台下，从直接到间接，成为班级中的普通一员，形成民主的班级管理体制，真正实现 “教是为了不教” “管是为了不管”的班级目标。班级从“家族”到“团队”的发展是质的飞跃。其功能主要有：第一，民主意识的培养。个体民主意识的形成与集体民主班风的打造是学校公民德育的重要任务。民主班风的形成使每一位班级成员明了，自己的事情自己做主，集体的事情大家做主，民主的机制要从学校的班级开始创立，民主的理念要从作为班级成员的学生自身开始奠定。第二，共同体的价值导向。为共同体中的每一个成员设计个性发展的蓝图，在共同目标的旗帜下为成员预留最大的自由发展空间，使每一个成员都能在共同体中看到自己的坐标，真正体验到自己的价值。第三，激发潜能与创造性。每个同学在班级共同体中都能找到自己的位置，开拓自己的领域，扮演自己喜欢的角色，实现自己独特的梦想。第四，实现自我教育。在充分酝酿、讨论的基础上将班级共同体的目标、规范、价值标准化作每个成员的行动指南，使他们都能在共同体期望的基础上对自己提出自我教育的内容和标准并且自觉自愿的严格要求。第五，树立创建民主社会的理想。创建整个班级的民主氛围，激发每个人上进的动机，为每个人提供展现自我的舞台，使每个人的梦想都有实

现的可能。而这一切的教育都是指向一个崇高而伟大的愿景——推动整个社会的民主制度建设。

总之，班级共同体的建设和发展是班级建设的高级阶段，这个阶段的形成和完善是不断变化的过程。在这个阶段，班主任的作用由核心位移到边沿，逐渐式微。班主任的存在也由主宰到主导直到成为班级共同体中的普通一员，成为名副其实的同学们的服务者、倾听者、建议者、协调者，与大家平起平坐议班事，人手一票选干部。至此，班级的民主制度得以创立，学生成“人”的基础得以奠定，一个人人参与，人人负责，人人实干的良好班级得以建设。在这个过程中，学生高扬着自我的风帆、实现着自我的价值、不断地进行自我誓约，完善着自我的品格。与此同时，学生在班级活动中所表现出来的热情和才干又通过各种渠道回流家庭，影响着社会，对社会生活的改良发挥着积极的作用，整个社会的文明与进步正是在包括学生在内的全体民众的积极参与下不断前行的。也正是在这个意义上，学校教育实现着学生个体社会化的同时更在实现着社会的个体化。

班级是学校教育的细胞，是学生活动的重要场所。一个班级就是一个小社会，对学生个体的发展起着重要作用。班级活动为学生提高“处事”能力，学习“待人”之道，提供启蒙平台，为儿童走进社会打下坚实的基础。丰富多彩的班级生活，积极向上的班级风气，情趣盎然的班级氛围，励精图治的班级精神为学生兴趣爱好的养成、合作能力的提升搭建舞台。学生正是在各种各样的班级活动中自我意识得以发展，个性品质得以养成，合作精神得以加强，文化素质得以提高。班级建设不是从个体到集体的一蹴而就，而是经过个体结合、集体聚合，再到团队配合三个阶段的渐进发展，由松散的结合体，到严密的聚合体，再到多元的共同体。班级的奋斗目标也是由组班伊始的“各自目标的结合”到“集体目标的聚合”，发展到既关注学生个性才能的多方面发展身心全面成长又关注他们合作、对话、妥协、互惠、共赢的“多元一体”班级目标的实现。学生的成长过程不仅仅是单向度的“个体社会化”的过程，而是“个体社会化”与“社会个体化”的双向互动过程。做为社会主流文化代言人的教师在教育过程中也肩负着改变和修正社会不合理规则以满足儿童发展需求的义务。同时，我们要清晰的认识到，班级民主制度的打造不再是班主任一方的单打独斗，而是学生与教师双方共同致力于此的合作的事业，毕竟，一个民主化的班级制度的建成，受益的不止是学生，教师乃至整个教师群体也会在这种民主的氛围里得到彻底的解放。

三种不同班级管理体制功能见表 1。

表 1：班级组织形态的特征与功能

	部落-酋长制	族群-家长制	团队-民主制
特征	萌芽形态 原始民主	生长形态 集中民主	成熟形态 协商民主
优点	组织初建 规则既定	执行力强 纪律严明	群策群力 权责兼具
缺陷	原始混沌 责权不分	压抑个性 只讲责任	“多数人”暴政 影响“执行力”

二、班级民主制度建构的作用与路径

建设班级民主制度意味着“在异质人们的共同体相互交流的空间里”寻求建设的基础,“构筑有助于民主主义发展的实践的文化的共同体”。[1]这一共同体无论从形式到内容、从理念到实践，都跟前两种组织形态截然不同。它既有第一种组织形态中向学生的自然天性复归的趋势，又有对第二种组织形态中所谓集体优势的超越和提升；同时它又能最大限度的避免第一种组织形态中成员习性的原始与幼稚和第二种组织形态中众人一面的顺从与强迫。班级共同体的作用主要有以下几个方面：

1.促进道德判断发展 人类社会的稳定取决于道德秩序的建立，人类社会的发展往往取决于旧的道德秩序的打破与新的道德规范的创立，因此，社会的进化往往与道德上的剔旧出新有着内在的联系。班级共同体民主制度的建立为学校积极道德环境的打造奠定基础。培养学生公正、秩序等方面的观念，促进学生积极道德判断能力的发展是培育学生人格的主要内容，班级和学校的道德环境是道德教育的关键所在。班级共同体向学生提供承担各种角色的机会，激发学生对民主和公正集体的理解和向往。道德发展取决于个体在社会和团体中的角色承担，人的本质是社会关系的总和，社会关系对个体道德发展影响巨大，班级共同体是迄今为止促进师生道德发展的最佳形态。

2.培养民主参与意识 要达到德育的目的，就必须提倡学生的民主参与。民主参与是集体意识的表现，它能给学生提供更多承担角色的机会和较高的道德判断水平，通过民主决定和公正解决实际问题能促进学生的道德推理和道德行为的发展。班级共同体建立了一种参与制度，通过民主讨论解决班级的实际问题。它要求同学们互相关心，具有集体责任感。这种环境有利于学生向较高的道德阶段发展。民主参与是达到教育目的的有效手段，只有授权学生做出有实际意义的决定，他们才能感到自己是学校的真正主人。

3.实现权利与责任的统一 班级共同体对学生现实生活的行为要求更加严格，通过

赋予学生一种集体的民主权力意识，加强了他们的道德责任感，使他们力图达到行使权力与履行义务的统一。班级共同体努力创造条件来实现学生的道德责任。学生有责任维护自己达成的规则和纪律，有责任从集体利益的角度对现实生活中的问题做出判断并躬行践履。实践证明，班级共同体中的学生愿意以“我们”的思维模式考虑集体事务及其规章制度，对班级乃至学校的集体利益表现出更大的责任心。表 2 以美国道德教育家柯尔伯格创建的公正团体法为例，对班级共同体建设的具体操作加以说明。

公正团体法是美国道德教育家柯尔伯格于 20 世纪 70 年代在实验基础上提出来的一种班级建设的方法。其内容主要是通过学生和老师的民主参与活动，创造一种公正的集体氛围，以促进成员的个性发展。其组织结构与任务见表 2：

表 2：公正团体法的组织结构与任务

机　构	成　员	任　务
议事委员会	8-10 名学生 1-2 名教师	选择问题，制定议事规程
顾问小组	1 名教师 8-10 名学生	使大家畅所欲言，就议事委员会制定的道德问题开展讨论
集体会议	全体师生	讨论解决问题，制定规则，上诉违纪事件
纪律委员会	5-7 名学生 1-2 名教师	听取违纪事件和人际非礼问题，决定奖惩，促进人际理解

班级公正团体的人数一般在 30 至 50 人之间，再加 4-5 名该班任课教师（含班主任）。其主要活动是每周一次的集体会议，时间约为二节课，内容包括制定有关的规则和纪律，计划集体活动和政策，处理违纪事件。其核心思想是民主参与和民主决策。无论是教师还是学生，大家对问题的表决都是每人一票。对会议要涉及的问题，顾问小组一般要先进行审议，杜绝权威或官僚主义的解决方式。纪律委员会一般是劝告和引导违纪者以后要遵守纪律，只有在确认合适的情况下，才能给予惩罚。如果谁对惩罚不服，可向更高的集体会议申诉。在具体操作过程中，公正团体方案可根据具体情况有所改变，但其基本目标是培养学生的民主参与意识和集体荣誉感。

4、调动所有成员参与班级管理的积极性

班级民主制度的建立保证了每一位成员的民主权利不被侵犯，使得大家看到了人生的方向和努力就可以得到回报的希望之光，大家就会心往一处想，劲往一处使。班级公正团体的特征是建立一种基于个体自由的民主制度。这种制度不仅是教育公正的需要，而且是成员共同利益的诉求。毋庸讳言，境内外学校班级共同体的建设中也的确出现过

一些问题，最突出的莫过于“多数人的暴政”和“掌握在少数人手里的真理”无法实现。目前情况下，这些问题虽然可以通过“纪检委”的作用和“轮流坐庄”的制度得以缓解和弥补，但是，在学生身心发展与班级民主中深层次的问题需要进一步的探讨和研究，而这正是班级组织形式向更高阶段发展的动力。因此，民主如果真的不是最好的，一定能避免最坏的。无论是学生身心发展的需要，还是教育目标的实现，乃至民主国家的建设，都呼唤班级共同体的建设。以民主为核心价值的班级共同体的建设需要达成一个共识：民主要从娃娃抓起，民主制度的建设任重而道远，真正的民主恰恰是人的自由的保障和本质的展现。

注释：

①[日]佐藤 学著,钟启泉译.学习的快乐——走向对话[M].北京:教育科学出版社,2004.102 页.

②赵志毅主编 德育原理与方法[M].北京:人民教育出版社,20134.437-438 页.

③柴吉川，赵志毅：走向共同体的班级建设《上海师范大学学报:基础教育版》，2009(06):29-34

On the building of class to democratic management

Hangzhou Normal University Zhao Zhiyi

Abstrac： The school is a microcosm of society, class is the cell of a school. After the initial stage of the construction of the organization of the class, the development stage of the family should move towards a higher level of democratic form. The construction of deliberative democracy class management system is the requirement of the development of the times. Today's education is for tomorrow's society, the cultivation of civic consciousness is rooted in the school class as a "cell". The democratic system construction class community impact on children's physical and mental development, and realize the national education goals, the construction of democratic system and the whole society are of great significance.

Keywords： class organization; community; democratic management

大学生道德现状与高校德育新出路研究

王炎

摘　要：在经济全球化、利益多元化、信息网络化的大背景下，当前大学生的道德现状呈现出新的特点，高校德育面临着严峻的挑战，转变德育观念、实现高校德育创新作为一个时代的课题摆在我们面前。本研究主要从大学生的道德现状出发，在更新德育理念、完善德育制度、发展德育文化、丰富德育内容和方法等方面对高校德育提出若干思考性建议。

关键词：大学生；高校德育；道德价值取向；德育创新

一、问题的提出

当今社会处于剧烈的变动之中，随着经济成分、就业方式、分配方式的变革，人们的价值观念、利益祈求和道德认知也越来越呈现出多样化的特点。青年大学生的道德水平和精神风貌不仅是当前社会整体思想道德水平的重要表征，更是关乎到国家和民族未来的显著标志。具体来说，大学生是未来社会的主力军，其道德状况直接关系到中华民族的整体素质。然而当前大学生的道德现状令人担忧，中青院青年发展研究院调查结果显示：大学生的公众形象已跌至20年来的最低点。这种现象让我们看到大学生思想道德上存在的一些问题。因此，分析大学生的道德现状，反思高校德育的得失，寻求具有针对性的德育新方法、新举措，对于建构和谐高校校园和全面推动小康社会建设，具有重要意义。

二、关于大学生道德现状的分析

(一)在坚持主流价值观的同时，道德价值取向日趋多元化

正如前面提到的，伴随着全球化、网络化、商业社会和市场经济的发展，当前社会的各领域都处于转型期，各种价值观念和思想文化的多元化，再加上国际上各种思潮的相互激荡，促使我国处于一个文化大交融、观念大碰撞的时代，各种矛盾与冲突集中凸显，再加上社会上利益机制的驱动、物质文化高消费的诱惑，大众传媒尤其是

网络文化的影响，大学生接受的信息不单纯地来自课堂和学校，学校也不再是一个绝对封闭的象牙塔，大学生会从家庭、社会、广播、电影、电视等文艺作品中确立自己追求的价值目标，树立自己的道德观念，传统的社会本位思想，集体、社会至上等道德定位已不再是他们唯一的选择。

(二)在兼顾国家、社会和个人三者利益关系中，个人本位化趋势凸显

当代大学生在道德价值观核心问题上能以集体、国家为重，在个人的价值标准以及奉献与索取上，持积极正确的观点与态度。然而，当代大学生作为高文化层次的群体，在追求自我价值、进行自我设计，甚至在自我奋斗中因信奉个人主义，在一定程度上忽略了国家和集体的利益。在个人和社会利益面前有时过分强调个人利益，表现为遇事以自我为中心，以利益为半径，追求个性、标榜个性，在个人文明举止方面会过分追求个体行为的随意性。

(三)在有效把握道德定位大方向的前提下，道德失范与价值矛盾现象不断增多

道德失范与价值矛盾主要表现在：在社会生活中，作为生活规范的伦理原则和道德价值或者缺失，或者未得到有效的内化，不能对社会生活和个人生活发挥正常的调节和导向作用，因而表现为社会生活和个人生活的失控、失序和混乱。当代大学生对是非善恶有比较正确的认识，很大一部分学生能将个人的价值目标定位在一个公共认可的向善的层次上。然而，大学生在思想认识、情感控制、心理控制、行为自主和心理调适等方面缺乏足够的能力，部分大学生道德追求短期化、实用化、功利化，由此产生了各种困惑与矛盾。当前部分大学生针对同一问题的价值判断往往处于一种不稳定的状态，可能因为正面事例或人物的影响做出正确的判断，也可能因为遇到的挫折而做出错误的判断,此外还会因为时间、地点、情景等的改变而发生或多或少的改变。在传统与现代文明的冲突下，他们在各种价值观念上的困惑和矛盾越来越多，在这种情况下，他们有时会忽略道德人格的修养，做出背心违约、败德乱纪的事情。

(四)在道德认知水平不断提高的同时，道德认识和道德行为时常脱节

大学生自幼接受着积极正面的道德教育，其道德认知水平处于一个不断提高的层次之上，他们对社会主流道德具有较高的认知和理性的思考，这使他们在探讨某一特定的道德行为时的认识较为全面，此外他们还懂得“知行合一”是德育的理想追求。诚然，道德认知作为基础，其重要性不言而喻，但仅仅具有道德认知是不够的，一个人的道德境界的高低也绝不是仅仅表现在对道德准则的认识上。部分大学生道德情感缺失、道德意识薄弱，这造成了他们道德心理素养的残缺，正是由于这种残缺使得他们对道德规范的认识缺乏应有的深度，也减弱了他们在道德生活中的抵抗力，当涉及到个体自身利益时，有些大学生表现出明显的“知”与“行”两极化，比如，“诚信考

试、杜绝作弊”是人尽皆知的道德准则，但多次调查结果显示考试作弊几乎是高校中久存不去的“顽疾”。

大学生是国家的未来，民族的希望，中国特色社会主义事业的建设者和接班人，肩负着为中华民族伟大复兴而奋斗的重任。对大学生的培养与教育，尤其是对他们进行道德方面的教育关系到中国特色社会主义建设能否顺利进行，也关系到中华民族伟大复兴重任能否顺利实现。以上内容具体分析了大学生道德现状的特点及相伴而产生的问题，显然这些问题的出现和我国高校德育的实施情况是分不开的，通过对德育现状的调查与分析，反思高校德育的内容与方法，探寻解决问题之道，为德育的有效性开展提供建设性意见和建议是本次研究的最终旨归。

三、新时期我国高校德育创新思考

(一)创新高校德育的基本原则

《中国普通高等学校德育大纲》(试行)中注明：“高等学校德育对学生健康成长和学校工作具有导向、动力、保证作用，对建设社会主义物质文明和精神具有重要意 义。”江泽民同志指出：创新是一个民族进步的灵魂，是一个国家兴旺发达的不竭动力。一个没有创新的民族难以屹立在世界先进民族之林。因此，高校德育要在新时期肩负起为祖国培养建设者和接班人的历史重任，就必须始终坚持创新，以满足未来发展的需要，不断实现高校德育“四化”原则：

1.高校德育的人本化

“以人为本”的理念作为一种科学的教育哲学观，自 20 世纪 60 年代以来一直贯穿于德育实践，以人为本的思想在高校德育中的运用，不仅为高校德育提供了新的理论生长点，而且也是高校德育走向科学化和现代化的必然要求。以人为本贯穿于高校德育成为其德育的指导原则，对高校德育的创新与发展意义重大。树立以人为本的德育观念，高校德育必须以教育对象为中心，尊重人的主体地位，发扬教育民主，尊重人的个性发展。正如人本主义教育心理学家罗杰斯所说“德育乃至整个教育的目的就是培养和发展人的自我意识，这是个体道
德认知、情感、行为发展的决定因素。”

2.高校德育的生活化

生活德育的开拓者陶行知认为“德育存在于生活之中，教育才能显示其意义所在，德育来源于生活，德育实践在生活中展开。”21 世纪以来，高校德育改革与发展的价值取向——德育生活化已引起越来越多的关注。毋庸置疑，正如文艺文教授指出的“高

校德育生活化的要旨在于在大学生活中引导学生自我感知、体认和思考，在大学文化生活中潜移默化地受到启迪和教育。”[1]这里的“生活”指大学生客观真实的“现在”的生活。高校德育生活化要求德育目标贴近生活、德育内容回归生活、优化德育环境、突出德育体验和实践。

3.高校德育的现代化

1993 年《中国教育改革和发展纲要》将实现教育现代化纳入到我国教育发展的总目标中来。高校德育面向现代化就是要求我国高校适应我国社会主义现代化建设，把“促进人德性的现代化”作为高校德育的核心思想。具体来说就是依据社会对人才发展的要求，根据大学生身心发展特点和思想行为规律规定大学生在政治思想道德方面应该达到的目的。德育现代化意在突破传统德育高度的集中性、等级性、统一性、封闭性的弊端，在德育过程中必须从经济全球化、网络信息化、社会转型期的社会现状出发，结合大学生思想道德特点，采用现代化教育手段，推动高校德育工作与时俱进。

4.高校德育的生态化

高校德育的生态化是将生态学理论应用到德育领域，从生态伦理学角度探讨德育生态化的发展，并从高校德育现有状态出发提出实现德育生态化的策略，它推动着高校德育伦理创新和实践效能。生态化既指一种最优良的育人状态，也指以生态化为价值取向采取措施促使高校德育转化到最优状态的过程。目前高校德育存在的非生态化现象有高校德育与家庭沟通不畅、与社会对接不够、内容单一、方法机械、重理论轻实践等等。实现高校德育的良性生态发展，要在建立家庭、社会、学校的“三位一体”的德育通道，发展生态型师生关系，以教学为基础搭建网络德育平台，创新德育评价方式等方面下苦功夫。

(二)高校德育新出路的若干建议

中共中央、国务院《关于进一步加强和改进思想政治教育》的意见指出：“各高等学校要坚持育人为本、德育为先，把人才培养作为根本任务。”尽管我国高校德育面临着严峻的挑战，高校德育创新迫在眉睫。但使高校德育摆脱目前的现状与困境而采取的相关举措绝非是一蹴而就的。接下来笔者将从更新德育理念、完善德育制度、发展德育文化、改进德育内容和方法等四大方面提出高校德育创新的若干建议：

1.更新德育理念

面对高校德育的种种困境，实现德育理念创新已经成为必然，德育理念创新是高校德育创新的先导。“德育理念是德育的根本指导思想，提升德育理念是高校德育深层次改革的需要，是德育改革的最高境界。”[2]笔者认为，德育的人性化、实证化、动态化、整合化走向是新时期高校德育发展的必然趋势。

（1）从物化走向人性化

以往德育把受教育者当作物来看待，把人当作知识的容器，否认人的主观能动性，忽略人的内心需要，这必然会降低德育的实效性，德育的目的是人，但人不是手段，所以德育应坚持以人为本，要注重人的道德需要、道德情感、道德权力。上文中我们已提到德育创新的人本化原则，而具体的理念层次的人本化要求教师必须放下道德上的心理优势和权威感，站在学生的视角和立场，与学生产生信任和共情，真正成为学生精神上的关怀者。

（2）从知识走向能力

科尔伯格强调，促进个体道德认知能力的发展是道德教育的根本目的。道德教育的目的不是让个体服从某些具体的规则，而是鼓励个体通过实践和理性的思考做出自己的判断和决策，从而表现出成熟的道德行为。反观我国高校德育，一直以来钟情于道德知识的传授和道德规则的灌输，学生怀揣着这些知识和规则进入社会，面对复杂的道德问题时，他们往往不能从容应对，有时甚至还会迷失其中。因此，我们必须借鉴吸收科氏的道德目的观，在向学生传授道德知识的同时，尤为注意对学生道德认知、道德判断和道德推理能力的培养。

（3）从静态走向动态

传统德育强调以教师为主导，教师成为道德的权威，学生成为单项被灌输以道德的工具，在这一过程中德育思想未实现交流，德育是静态的德育，德育知识的硬性灌输也许能应付考试，但不能实现真正的内化。相对而言，所谓动态德育也称活动德育，它是在师生平等的基础上实现其双向甚至多向互动，平等对话，身心参与，品德共进，促进学生能力增长和道德心理的健康。活动德育形式多样，在愉快的活动中言语自然、思想开放、精神放松，道德情感得以唤醒、道德行为得以强化。知情行的统一有了最大实现的可能性。

（4）从疏离走向整合

以往德育只在于满足施教者、社会和国家的需求，学校德育与生活相疏离，很可能造成个体道德人格的分裂、道德精神的偏离。道德发展受其它各种意识形态和文化心理的影响，受到经济发展的制约，而高校德育又总是曲高和寡，高校德育对中国传统道德的批判与继承有目共睹，但对于西方道德理论和道德实践的精华却表现出疏理甚至排斥。事实上，西方道德教育哲学的深度、道德教育方法的科学性与创新性都是值得我们借鉴的。所以新时期高校德育从与生活、与西方德育理论和实践的疏离走向彼此之间的整合与融合是十分必要的。

2.完善德育制度

具体来说，要解决当前道德现状中存在的问题，首先应进行制度改革与制度建设，而不仅仅是道德建设。“从理论上讲，解决道德问题最终办法不在于道德本身，制度障碍是最根本的因素，因此，制度建设对于学校至关重要。”近二十年的德育改革先后在德育目标、方法、理论、理念方面展开批判与改进，但均未取得显著成效，“制度德育作为一种根本性的德育理论探索应该是一种尝试。”[3]

制度德育的提出主要基于三方面的考虑：一是对经济发展与道德背离的时代问题的回应；二是对当前教育现代化历程的反思；三是对教育学已有理论视野的拓展。以往德育制度或多或少的存在着以下缺陷：首先，它是单向的。学校德育制度表达的是国家、社会、学校、教师的意志和声音，忽略学生的意愿，仅仅强调学生对制度的服从；其次，它是错位的。学校德育制度把重点放在纠正学生的错误行为上而非放在使学生养成积极健康的行为上；最后，它是表面的。学校德育制度强调道德习惯、行为规范以及与之相关的德育活动，这些只是学校的德育“工作”而非学生的生活。基于以上分析，笔者认为，实现德育制度创新应主要从以下三方面着手：

（1）让学生参与

大力倡导德育民主，让学生置身其中，参与制定、选择学校德育制度，使德育制度真正起到对学生的教育、导向作用，为学生之所需，真正赢得学生的理解和支持，解除其形式上对学生的外在“束缚”。开设形式多样的德育活动，让学生在活动中切实体会到道德教育的重大意义。

（2）以发展为主

整个学校德育工作的目的不是为了教会学生学会顺从，而是为了教会他们学会选择，不是为了限制、约束学生，而是为了鼓励和发展学生。对德育制度和德育规范的尊重绝非无条件的遵守和执行，学校德育的根本目的是为了促进学生的发展，规范与制度都只是手段，因此，要确立发展为主的原则。

（3）服务生活

如上文提到的，一直以来，学校德育表达的是社会的意志、成人的意志，这本身已经造成了德育与学生生活的隔离。如果在执行制度时又不注意联系学生的日常生活，只是照本宣

科、应付了事，其结果必然不尽如人意。事实上，道德、制度、规则既来源于生活又服务于生活，而对学生来说，德育制度更应该从他们的生活中来，为他们的现实生活服务。

3.发展德育文化

德育文化是先进文化的源头，是社会文化的重要组成部分，高校德育文化作为我国社会主义文化的关键要素，既肩负着引领和传承社会主义先进文化、提升大学生思想道

德文化素质的重要使命，又承载着建设社会主义文化强国的历史重任。准确把握并深入研究高校德育文化创新的要旨，对于高校德育文化的健康发展以及德育目标的实现具有重要意义。

德育文化与德育并存，通过前面对大学生道德现状的分析与研究，我们可以发现德育文化发展过程中同样存在的一些问题，如复杂性与矛盾性交织并存，功利化倾向凸显，开展空间往往局限于学校的围墙之内，片面强调物质文化而忽略精神文化的发展等。新时期实现德育创新，笔者从以下几个方面提出自己的建议：

（1）增强德育文化的开放性

高校德育文化作为一种文化模式，我们不仅要坚定不移地坚持主流文化尤其是中国优秀传统文化的主体地位不动摇，还要发挥其它文化对主流文化的辅助和补充作用。文化要发展，更要更新，而这种发展和更新必须要以文化的交流、碰撞、整合和充实为基础。大学德育文化只有充分吸收外来文化的精髓才能逐步实现自身的可持续发展。三十多年的改革开放以来，国内外高校之间的交流已从最初的文化知识的学习、科研合作发展到内涵丰富、形式多样的各种交流。在各种文化交流日益频繁、文化碰撞日益激烈的新形势下，高校环境已由封闭走向开放，由禁锢走向宽松，随着时代的发展，特别是校园网络的普及，将会更加有力地推动高校德育文化的交流和互动。

（2）建立学校、家庭、社会三结合的教育网络

良好的德育文化氛围会对学生优良道德品质的形成产生潜移默化的影响，学校德育始终处在外部文化环境的“包围”之中,外部环境特别是社会环境以其特有的途径和方式对学校德育发挥着全方位的、立体式的影响。外部环境主要包括社会大环境、社区环境、家庭环境、大众传媒等。高校德育加强内外环境建设,高校德育工作者要经常性地开展有利于学生道德修养提升的丰富多彩的校园文化活动，积极引导学生世界观、人生观、价值观的不断发展和完善。此外，还应积极拓展校外德育空间，实现由封闭式德育到开放式德育的转变。社会环境、学校环境、家庭环境对学生道德品质的形成影响重大,高校内部“教书、管理、服务”的综合育人体系仍未形成,这与《中国普通高等学校德育大纲(试行)》中规定的“建立全方位的德育格局”的目标尚有距离。只有实现三者的有效配合，加强学校德育，降低家庭、社会的不良环境对学生德育的影响，才能发挥德育合力的巨大作用。

（3）注重精神文化的提升

高校德育文化中的精神文化是其物质文化、制度文化以外的所有精神活动所构成的成果，主要指学校全体师生共同的理想信念、价值标准、职业道德和精神风貌。它是高校德育文化的核心和灵魂，也是高校德育文化建设追求的最高目标，具有超越世俗性和

功利性的特点。它不仅表现在对内要建设积极健康、团结向上、影响校园成员的价值取向、精神风貌、道德情操等，更重要的是在当代社会,它反映着一个国家的根本意志、文化趋向和价值观，这是高校德育文化强烈社会责任感、高度自觉和理性的集中体现，它对于加强社会主义核心价值体系建设、大力弘扬时代主旋律具有重大意义。

4.改进德育内容和方法

（1）丰富德育内容，紧跟时代步伐

为了更好地理解德育的内容，我们不妨拿中西方德育内容做下简单的比较。第一，我国学校德育内容包括政治、思想、道德教育，而西方学校德育内容仅限于道德教育。第二，中西学校德育都有公德和私德教育内容，相对来说中国重视私德教育，西方重视公德教育；第三，中西学校德育均含有理想、原则、规则层次的道德教育，西方学校德育重视在最低限度

的要求上对学生行为的约束作用，我国学校教育比较重视对学生高尚的道德行为的激励作用；第四，中西学校都重视知、情、行三方面的道德教育，我国学校德育重在培养学生具有某些具体的美德，而西方学校重在培养学生具有某些一般的道德精神。[4]通过以上分析我们不难发现我国学校德育内容比较空乏，内容宏大而不具体，缺乏针对性，所以高校德育在实施的过程中不可避免的出现了一些问题。诸如德育理念和思想的灌输不符合新的形势和大学生的成长规律思想发展特点，内容的更替远远落后于时代和社会现实需要的问题，德育脱离了现实就无法和学生的日常生活紧密融合在一起，跟不上时代和学生的思想变化，就缺乏针对性和时效性。

为解决这些难题，以笔者看来需要从以下几个方面努力：首先，对学生的德育内容进行分类和分层，使之形成清晰的逻辑关系；其次，加强培养学生的道德敏感性。在社会转型时期，社会道德价值观日趋多样化，学校德育应该使学生学会自觉地发现和理解现实生活中自己和他人在道德价值观上的一致和冲突；再次，加强培养学生的道德思维能力。主要包括道德判断、推理、决策和抉择等能力。一个孩子为赢得表扬把捡到的一百元钱还给失主和一个大学生在某种道德观念的支配下做出同样的事情，相比之下，后一种群体的行为更具道德的意义，这也是高校德育的价值所在；最后，调整学校德育内容，加强道德规则教育，改变以往存在的那种“理想泛滥，规则贫乏”的局面。此外还要加强大学生人文精神的培养，重视生态道德教育和大学生心理健康教育。

（2）改进德育方法，提高德育时效性

德育方法是实现德育目标，传授德育内容的手段。长期以来，传统德育过于偏重道德理论知识的灌输，严重忽视和脱离了学生的日常生活，不重视激发学生内心的道德体验，并习以为常的用道德说教的方式把德育内容强加给学生，这样做的长期后果可想而

知，学生不但对这些规则和劝导置若罔闻，还可能产生强烈的逆反心理，其原因在于说教只能让学生了解道德知识，让他们知道该做什么和不该做什么，但并未使规则内化。因此教师对学生德育的影响必须经过学生主体的选择和吸收，再通过实践活动的巩固才能转化为其品德。大学生是独立的个体，突出尊重其主体地位、强调其自主性是他们道德内化的根本保障。德育方法应从说教、重视理性灌输向良好行为习惯的养成教育和实践方向发展，以主体道德需要为核心，通过主体生活体验进行德育。当代大学生价值多元化、独立性强，教师应尽量采用开放的教学模式，除日常教学外，还要把课堂由校内延伸到校外，具体可以以社会调查、实地考察、公益活动的形式进行。此外在大学生真正的课堂教学中要采取活泼生动、灵活多样的方式，如讨论、演讲、辩论等形式，让学生化被动为主动，使德育教学充满趣味性和实用性。

参考文献：

[1]文艺文.论大学德育生活化模式[J].道德与文明，2006(1).
[2]班华.德育理念与德育的改革[J].南京师范大学学报(社科版)，2002(4).
[3]杜时忠.制度德育研究的缘起与发展路向[J].教育研究，2010(1).
[4]黄向阳.德育原理[M].上海：华东师范大学出版社，2012.109-111.
[5]檀宝传.若干德育问题的调查与专题研究[M].杭州：浙江教育出版社，2009.03.
[6]王瑞霞.当代大学生道德现状成因分析及完善[J].长春教育学院学报，2012(2).
[7]戚万学，唐汉卫.学校德育原理[M].北京：北京师范大学出版集团，2012.03.
[8]王定华.新形势下我国学校德育调查与研究[M].北京：教育科学出版社,2012.
[9]杜时忠.制度变革与学校德育[J].高等教育研究，2000(6).
[10]王仕民.德育文化论[M].广州：中山大学出版社，2007.
[11]张勇.多元文化背景下高校德育模式的困境与建构[D].南京师范大学，2011.
[12]郭凤志.德育文化论[D].东北师范大学，2005.
[13]徐端芳.社会变革中的中国高校德育转型研究[D].华东师范大学，2006.
[14]陈志银.论高校德育系统的建构[D].华中师范大学，2008.
[15]彭欣.高校德育理念的走向与方法创新[J].现代大学教育，2003(4).

Study on the Status Quo of Moral and Moral Education of College Students in New Ways

Abstract: in the background of economic globalization, the diversification of interests, information network, the current status of college students moral presents new characteristics, moral education in Colleges and universities is facing severe challenges, change the concept of moral education, realize the innovation of university moral education as a subject of the times in front of us. This research mainly from the moral status of students, in updating the moral education concept, perfect the moral education system, the development of moral education, enrich the moral content and method and puts forward some constructive suggestions on moral education in Colleges and universities.

Key words: college students; moral education; moral values; moral education innovation

作者简介：王炎，研究生，就读于华中师范大学教育学院，教育学原理专业德育方向。

联系电话：15071403297

电子邮箱：1522895337@qq.com　住址：湖北省武汉市雄楚大道桂园路华中师范大学南湖校区

从“知性德育”转向“智性德育”
——当代道德教育的价值选择

涂雨轩 靖国平

（湖北大学 教育学院，湖北省 武汉市 430062）

摘　要：我国改革开放和全球化步伐的加快引起了人们思想文化、价值观的激荡，我们正处在一个多元化的时代。多元价值的涌现对我国传统道德教育构成了不可小觑的挑战，道德教育面临着前所未有的新问题:人与人之间的道德信任感下降，产生道德价值困惑等。在此背景下，我国学校道德教育应以培养有社会责任能力的青少年为主要目标和任务，注重培养道德生活的当事人，以引导青少年参与道德实践、体验道德生活为重要方法和路径，从传统的“知性德育”转向到当代的“智性德育”。

关键词：多元价值；知性德育；智性德育；价值选择

在社会快速转型、经济飞速发展的 21 世纪，我国社会在各个方面都有着前所未有的变化和突飞猛进的发展。然而，正如狄更斯在《双城记》中所说，“这是一个最好的时代，也是一个最坏的时代”。社会公共道德生活陷入困境和危机之中，频频出现各种所谓“道德失范”、“道德沦丧”现象，引发人们对学校德育的批评与问责。教育者们也在反思，在当今时代，中国德育将如何做出新的价值选择？随着智慧教育的兴起，教育界呼唤“化知识为智慧，化智慧为人格”的教育变革，传统的“知性德育”转向当代的“智性德育”成为时代发展的
必然选择。

一、“知性德育”存在的合理性及其困境

（一）“知性德育”存在的合理性

所谓“知性德育”主要指的是学校以传播和引导学生掌握系统的道德知识、注重道德理论学习并采取规范的考试与评价的教育。近些年来，德育研究中出现一股强力批判“知性德育”的思潮，认为“知性德育”把德育课当作一般学科知识进行讲授，只重道德理论学习，要求学生死记硬背，使学校德育脱离生活实际，将“德知”与“德行”割

裂开来。事实上，这些弊端确实存在，但它是所有知识教育所共有的，并不是学校德育所特有的，而“知性德育”的存在也有其合理性。

其一，人类的道德是世代传递的。“知性德育”是一种道德知识传递，将道德知识作为教学内容进行传授与习得。道德知识包括来自生活道德实践的直接经验知识，也有人类道德文化遗产的间接经验知识。这种传递是“依靠长者把工作、思考和情感的习惯传达给年轻人”。[1]“任何社会都需要对新生一代进行社会文明的规训、教导，以保证新生一代对人类过往文明的认知、认同，从而保障人类文明的薪火相传。”[2]这些工作、思考和情感的习惯是沿袭种族的传统、结合长者们的实践经验一代代传承下来的，是经得起考验的。人类所有的知识都具有告知性，这种告知及传递只有通过课堂教学才能有效率地进行。

其二，知德是行德的基础。对道德知识正确的认知是个人道德形成和发展的基础和起点。《大学》开宗明义：大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。大学之道从明明德开始，通过作新民，最后止于至善。“明明德”就是要清清楚楚地知道何为善恶、懂得明辨是非，如何做人。道德教育讲究知、情、意、行，知为首，情感、意志、行动都源于知识。只有在掌握知识的基础上，才能形成个人的道德意志和道德行为。

其三，“知性德育”是学校德育的重要方式之一。“教育者以其良好的主观愿望和某种外在目的为出发点，自觉或不自觉地封锁部分真实的信息，而只把自认为‘纯净的’、‘安全的’信息灌输给学生，以便确保预期目标的实现。”[3]教育者将社会上庞杂的、不良的内容进行过滤整合成积极向上的、适合学生学习的知识，也是“知性德育”的优势之一。通过对道德知识信息的筛选，学校的德育能避免学生受到不良因素的影响，进行较为全面的品德教育和行为训练，帮助学生获得品德知识，明辨善恶。科学、系统的道德教育遵循学生的道德认知水平，符合不同年龄阶段学生的接受能力和品德心理发展特点。

（二）“知性德育”遭遇的时代挑战

不可否认，“知性德育”有其存在的合理性，无论在任何时代，系统学习和掌握一定的道德知识，都是非常重要和必要的。但在 21 世纪经济社会迅速发展的大背景下，“知性德育”面临着诸多不可忽视的困境与挑战。

挑战之一，“知性德育”无法适应社会价值单一性转向价值多元化。在现代化的进程中出现的价值多元化，导致了社会共同价值的离析和断裂，“用以解释世界、统整价

[1]约翰·杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2001.8、376、378—379
[2]靖国平.从“知性人”到“智性人”——当代教育学人性假设的转型[J].教育研究与实验,2010(4):33
[3]刘春波.构建德育新理念——从知性德育到生活德育[J].黑龙江教育学院学报, 2005,(6):46

值的普遍意义系统也就被分解，每个人都成为自己的上帝，每个人都在建立自己的价值系统和意义世界，每个人都再也不需要从某种共认的终极的、历史的传统和普遍的习俗中去获取价值的资源”。[1]这造成了人与人之间信任感的下降，人们不愿相信他人的道德价值观，仅仅凭借自己的经验来判断对与错、善与恶，人们心中的道德的标准越来越复杂，越来越模糊，也越来越难以界定。这种由道德认同感和信任感下降导致的道德迷惘不胜枚举:老人摔倒了，扶还是不扶？遇到他人受到不法分子的威胁，帮还是不帮？扶，报纸上报道的扶老人反被讹的事发生到自己身上怎么办；不扶，如此冷漠似乎也违背了自身的道德要求。帮，倘若自己也受到牵连怎么办；不帮，倘若他人因为没有及时得到帮助而受到了伤害，自己又会受到良心的谴责。人们在这样那样的选择题当中常常会迷失自己，通过书本上学习的道德知识，无法做出明智的选择。

挑战之二，“知性德育”无法适应学生主体性发展的时代要求和变化。“改革、开放”以来，我国大力倡导以生为本，注重培养学生的主体性。经过多年的改革实践，学生的主体性得到了很大的提高。然而，“知性德育”不利于调动、发挥学生的道德主体性，不利于学生独立自主地处理生活中的各种道德问题。哲学家杜威就认为，这种道德知识灌输不能培养人的主动性和使他忠于别人的信念。道德知识只是作为一种强制的力量改变青少年的行为，使之以一种看似道德的方式去行事。即使青少年能在强制的力量下表现出相应的道德行为，他也很难理解行为背后所蕴含的真正道德价值所在。一旦这种强制的力量被撤出，青少年也许不会采取应有的道德行动，甚至知善而作恶。因此，在学生主体性得到极大增强的时代，道德教育也应有所变化，尊重学生的道德主体性，提高学生的道德学习积极性，引导学生形成个体自觉的道德智慧。

挑战之三，“知性德育”无法适应信息化、全球化带来的变化与挑战。随着全球化进程加快、互联网越来越发达，全球几乎所有国家都连入了互联网服务。由于各个国家文化背景、国家政策、宗教信仰不同，各自的价值观与道德价值选择也会不同。人们在面对各式各样、应接不暇的社会思潮与价值观时，难以做出正确的选择，而缺少人生阅历以及道德判断能力的青少年则更甚。“受网络空间内人际互动的消极影响，青少年常常会接受西方价值观念的蛊惑，怀疑或否定既存的现实的道德规范，盲目崇尚价值信仰中的相对主义、虚无主义和极端个人主义，进而导致价值信仰中的功利、低俗的取向和享乐主义的泛滥。”[2]互联网的消极影响除了造成青少年道德困惑以外，开放的交流平台还给予了每个人自由发表见解的机会，在许多社交网站上出现了千奇百怪的“道德绑架”现象，任何事情都可能上升为道德问题，以道德之名大肆批判某件事，或“人肉”

[1]鲁洁.当代德育基本理论探讨[M].南京:江苏教育出版社,2003.140、175、178
[2]檀传宝.网络环境与青少年德育[M].福州:福建教育出版社,2005.111

收索，造成网络暴力，这都为“伪道德”、“反道德”提供了场所，而传统的“知性德育”无法解决这样的问题。

二、“知性德育”转向“智性德育”的必然逻辑

（一） 知识性道德生存转向智慧性道德生存

当代教育呼唤“转识成智”的育人艺术，当代德育发展呼唤“化道德知识为道德智慧，化道德智慧为道德人格”。“‘转识成智’旨在通过人类的知识文化,促进受教育者的主体性和独立个性的发展,帮助他们培育智慧人格、提高智慧能力,形成完满的人生智慧。”“它强调将受教育者的知识学习过程，转化为智慧能力和人格力量不断发展的实践过程，强调人的智慧发展的丰富性、多元性和综合性。”[1]在当代价值多元化背景下和学校德育变革实践中，也应该关注“转识成智”的价值选择。我们习以为常的“知性德育”过于局限于道德知识的教授，忽视了人的智慧道德的生成与表达；过于强调道德知识本身的价值，忽视学生道德思维、情感和智慧的培育；过分重视符号知识而忽视人的实践体验，过分重视道德知识的权威性，忽视学生道德主体性的发展。以上问题的出现，皆因为局限、停留在道德知识层面上的德育，无法有效指导学生在实践中的道德行为，也就无法培养出具有道德观察力、判断力和决策能力的人。

知识性道德生存转向智慧性道德生存，是要培养有道德智慧的人，而不只是培养拥有丰富道德知识的人，这种人仅仅是“知善”，“善”在他们眼中往往只是一个抽象的名词，而他们并没有在特定的情境当中亲身体验过“善”。“知性德育”转向“智性德育”旨在通过对人类传统道德文化的学习，引导受教育者融入个人的道德理解，体验真切的道德情感，促进受教育者道德主体性的持续发展，形成“善”的意志，养成“善”的习惯，知善且行善，并使“善”溶于性格、生命之中。

（二） 局外人道德生存转向当事人道德生存

长期以来，我国学校道德教育有着专门化、知识化的特点，这些特点“表现在德育课程化、课程知识化、教学灌输化等方面。”[2]学校德育主要是在小学的思想品德课、中学的思想政治课和大学的政治理论课中进行的。这种刻板的、符号化的德育使学生在日常生活中无法亲身体验到，仅仅作为道德生活的“旁观者”和“局外人”，没有融入到真实、具体的道德生活中去。除此之外，教育者极大地扩大了自身的权威性，仅仅将受教育在当作客观的客体进行教化，忽视了受教育者的主体能动性，这也容易导致学生无法身临其境，感受道德情感，将自己当作道德教育的“局外人”。这种“置身事外”、“各

[1]靖国平.教育的智慧性格——兼论当代知识教育的变革[M].武汉:湖北教育出版社, 2004.132—134
[2]高德胜.知性德育及其超越——现代德育困境研究[M].北京:教育科学出版,2003.105

人自扫门前雪，莫管他人瓦上霜”的心态导致了人与人之间的冷漠。人们长期以“旁观者”的角度批判社会冷漠的可怕，呼唤人与人之间的信任感与互帮互助的温暖，在道德思想和行为上却没有把自己当作社会道德的“当事人”，遇到相似情境的时候依然存在着帮还是不帮的疑惑，无法担起自己的一份道德责任，坚定地做出道德选择。

在这个人人批判社会冷漠，人人都不愿出手帮助他人的所谓的“道德滑坡”的时代，局外人道德生存转向当事人道德生存十分必要。培养学生作为当事人的责任感，需要“引导学校正视学生作为道德当事人、责任人的实际需要，积极促进学生道德实践主体性的发展，引导他们在学习道德中操练道德，在学习义务时履行义务，在学习责任时担当责任。”[1]另外，在多元化价值冲突和信息化迅速发展的时代下，孩子得到的信息庞杂，有好有坏，只有发挥了个体的主体性才能真正做出智慧的道德判断，使自己作为当事人融入道德社会中去，为社会道德的发展出自己的一份力。贯彻主体性理念，重要的是要为学生创造更多的选择机会，教会学生如何选择。发挥自己的主体性且有明确的道德自主、自决力才能从多而杂的道德价值中选择出智慧之“善”，将其纳入自己的德育建构之中，从局外人道德生存转向当事人道德生存。

（三） 单子式道德生存转向公民责任能力生存

当代道德教育的目标趋向于培养独立的道德人格，但建构独立人格很容易走向个人主义的樊篱。“如今, 这种个人主义人格已经遭到种种社会现实的批判。由个人主义的无限膨胀而引发的拜金主义、物质主义已成为西方社会的痼疾, 更有甚者, 为追逐私利而导致的现代战争、生态危机等等已严重威胁到人类的生存。”[2]当过度追求个人独立人格，个人主体性过度扩张时，道德教育便会走向另一个极端——单子式德育。过于满足单子式自我的需要，便会忽视个体与他人和社会的兼容。在单子式德育的价值观引导下，容易造成将自我利益摆到最首要位置，在进行道德选择时“利”字当头。当人与人的关系只存在利益的时候，整个社会将是没有人情味儿的，也是违背了良序社会规则的。

单子式的德育是不适合当前社会环境的。当前，全球化步伐加快，各个地区、各个国家的联系越来越紧密。同时信息技术的发展，使得全球信息化速度加快，任何信息任何知识都能与人共享，不受限制地流动，人与人之间的交往能跨越时间、空间，没有人能真正成为“孤独的个人”。杜威在《民主主义与教育》中指出，“所谓德行，就是说一个人能通过在人生一切职务中和别人的交往，使自己充分地、适当地成为他所能形成的人。”“一切能发展有效地参与生活的能力的教育，都是道德的教育。”[3]他强调道德人的“社会性”，提出有德行的人必定是能在与他人相处，与社会、自然相处的过程中

[1]靖国平.培养道德生活的当事人[J].教育科学研究,2012,(1):30
[2]鲁洁.当代德育基本理论探讨[M].南京:江苏教育出版社,2003.140、175、178
[3]约翰·杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2001.8、376、378—379

获得道德要素并内化为自身的道德价值观和德性。当前学校德育必须考虑人的社会属性，重视培养人与人交往的能力，“让学生树立合作意识、协调意识、责任意识、宽容意识、互利共赢意识、和谐共生意识，学会通过对话、协商、讨论与辩论、妥协等途径解决公共生活中面临的各种分歧与冲突。”[1]要引导学生形成公民责任意识，将个人的道德价值观融入到社会生活中去，在处理人与人、人与社会的关系时，从公共整体利益出发。在面对道德困境和问题，需要做出道德价值判断及选择时，主动承担并遵守“人与人之间的共同利益、共同价值以及正在形成着的共同规则、共同伦理”，[2]成为具有社会责任能力的道德人。

三、“知性德育”转向“智性德育”的可能路径

(一)聚焦核心素养，培养关键能力

1996 年，联合国教科文组织（UNESCO）在《教育：财富蕴藏其中》提出，在“终身学习”思想指导下，21 世纪的社会公民必须具备一些必备基本的素质， 即终身学习的四大支柱，包括学会认知、学会做事、学会共同生活以及学会生存。[3]2003 年，联合国教科文组织教育研究所又提出了“学会改变”的新主张，将其视为终身学习的第五支柱。[4]而“智性德育”需要聚焦 5 项社会公民必备的核心素养，形成一个完整的序列，培养学生道德生活的关键能力。

其一，要让学生学会道德认知，培养学生主体自主选择、自主习得的能力,提升道德人格，学生不仅从学校教课书及课堂教学中学到道德知识，学校还应教会学生在社会中自主地了解各种社会关系，习得民族文化价值观念，建构适合个人和社会的道德价值体系。其二，“智性教育”要让学生学会道德实践，培养学生社会道德的行为技能和方法，将所学到的知识、所建构的道德价值体系运用到实际生活中去，在实践中检验真理，不断提升、完善自我道德水平。其三，要引导学生学会共同生活，培养学生的人际交往能力，学会发现并尊重他人及不同的文化，学会关心、学会分享，学会平等对话以及用协商的方法解决多种矛盾、冲突。其四，要让学生学会道德生存。道德生存不是简单的“为人处世”的能力，它包括道德自主性、判断力、决策力、审美力等一系列重要品质。其五，让学生学会改变，培养学生道德主体性和创新意识，提高他们的道德批判思维能力。当代社会需要培养有能力建构个人独特的道德价值体系，并能在面对各种社会冲突和矛盾时做出正确的道德选择的、有创新智慧的人。

[1]范树成等.多元化视域中的德育改革与创新[M].北京:中国社会科学出版社,2010.64、173
[2]鲁洁.当代德育基本理论探讨[M].南京:江苏教育出版社,2003.140、175、178
[3]联合国教科文组织.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996.7
[4]张娜.联合国教科文组织的核心素养研究及其启示[J].教育导刊,2015,(7):93

（二）立足道德智慧，发展道德思维

智慧性道德教育的目的与知识性道德教育的不同之处在于，知识性道德教育仅仅止步于知道，而智慧性道德教育的目的是要在知道的基础上，培养道德智慧，发展学生的道德思维，使学生们的道德思维引导他们的道德行为。

首先，发展道德思维要培养学生的道德价值理解能力。在当前道德价值多元化发展的背景下，只有正确理解了道德价值的意义，才能做出明智的道德价值选择。道德价值理解要建立在我国传统的优秀道德品质与我国社会主流的道德价值观的接受与理解上，建立在维护社会共同利益的原则上，坚持做到“个人取向与社会取向的协调统一、主导性与多元性相结合”。[1]

其次，要培养学生的道德价值选择能力。科尔伯格强调培养学生道德价值选择能力，有助于学生在主导价值观的引导下形成稳定的个人道德价值体系，并依靠自身的价值体系做出符合主导价值观的道德选择。俗话说，“授人以鱼不如授人以渔”，在当今社会价值观多元的背景下，需要培养学生道德价值选择能力，使他们在多种价值冲突中依然能清醒地去伪存真、去恶扬善。发展道德选择能力要求“给予大量的机会使学生们做出选择或决定，使他们从大量行为反馈结果中认识自己的决定是否正确”，[2]同时，也要学会为自己所做的选择负责任，这样他们才会变得有责任心。

不可忽略的是，智慧性德育还要关注发展学生的道德批判性思维能力。“现代社会要求的不是那种一味顺从、唯唯诺诺、循规蹈矩的奴隶式人格，而是要有开拓创新精神、有自主性意识和能积极参与社会生活、社会改革的人。”[3]在一个价值多元、价值冲突的时代，教师依靠道德知识的教授，教会听话、顺从的学生已经不符合时代发展的规律。对教师来说，不能再像以前一样简单的教给学生什么是对什么是错，不能将固定不变的东西硬塞灌输给学生，而是应该发挥学生的主观性，开拓学生的创造精神，使学生能建构自己所独有的道德价值观念体系。

（三）强化道德实践，体验道德生活

杜威在《民主主义与教育》中提到，“学校中道德教育最重要的问题是关于知识和行为的关系，一切能发展有效地参与社会生活的能力的教育，都是道德的教育。”[4]道德行为作为道德教育过程的最后一个步骤，是必不可少的，学校的道德教育绝不能仅仅在思想品德课堂上讲授书本上道德的知识点，而更要关注到道德的实践本质，通过实践让学生感受到道德不是书本上枯燥无趣的文字符号，而是活生生有血有肉的在生活中切实

[1]范树成等.多元化视域中的德育改革与创新[M].北京:中国社会科学出版社,2010.64、173
[2]戚万学.唐汉卫.现代道德教育专题研究[M].北京:教育科学出版社,2005.170、166
[3]戚万学.唐汉卫.现代道德教育专题研究[M].北京:教育科学出版社,2005.170、166
[4]约翰·杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2001.8、376、378—379

存在的东西，帮助青少年树立智慧化的道德观念，使他们具有深厚的道德情感，不断修炼德性和人格，努力将道德知识转化为道德智慧。

针对“知性德育”忽视生活实践的现状，鲁洁教授指出，“知识化的道德教育却从根本上遗忘了它的卑微（humble）起源和它对日常经验许多方面未加解释的起源，德育忘了本，忘记了它原本来自生活，又与生活不可须臾相离的‘卑微’身份。”[1]道德知识来源于生活经验的高度总结，过程中需要在生活情境中来感受道德、形成稳定的道德价值观，最终要将个体道德价值体系通过实践运用到生活当中去，验证个体的道德价值取向正确与否。整个道德教育的过程都离不开生活实践，隔离了生活的道德教育是空泛的，没有实际意义的，离开了生活的道德智慧也是不存在的。同时，“道德智慧使人在自身的德性中发现生活的意义，懂得美好的生活是有道德的生活，是过一种有道德智慧的生活。”[2]因此，智慧的学校道德教育要求教师多组织道德实践，鼓励学生多在生活实践中积极地体验，引导学生探寻生活的意义及应遵循的生活伦理之道。

作者简介：

涂雨轩(1993-):女，湖北武汉人，湖北大学教育学院 2015 级课程与教学论（基本原理）专业硕士研究生。

联系电话：13476808193

电子邮箱：442346797@qq.com

靖国平：（1962-），湖北大学教育学院院长、教授

通讯地址：湖北省武汉市武昌区友谊大道 368 号湖北大学田家炳教育学院

邮政编码：430062

[1]鲁洁.边缘化外在化 知识化——道德教育的现代综合症[J].教育研究,2005,(12):13-14

[2]郭颖.论道德教育的“转识成智”[J].教育评论,2008,(5):48

孔子道德教育过程论对当代高中政治课的启示

李　珂[1]

（湖北大学教育学院，湖北省武汉市 430062）

摘　要：我国历史上，孔子的道德思想影响最为深远，其提出的德育过程论将学生的道德过程看作是一个连续的阶段，包含了知、情、意、行等方面，不仅成为了中国传统文化和传统道德教育的主流，也对当代高中政治课的实施与发展有着重要的借鉴意义。本文以孔子道德教育的思想为立足点，结合我国高中政治课实施现状，对道德认知、道德情感、道德意志、道德行为四阶段进行了论述分析，概括出孔子德育观点中适用于高中政治课道德教育发展的内容，期望能为道德教育在政治课中的实施带来一些启示。

关键词：孔子；道德教育；政治课；启示

作为我国春秋末期著名的思想家与教育家，孔子的一生积累了丰富的道德教育经验，也形成了一套道德教育思想体系，奠定了儒家思想在我国德育史上的重要地位。他的“己所不欲勿施于人”、“克己”、“爱人”等理念，至今仍然是人与人之间道德关系的基本准则。尽管历史上从来就有贬儒尊儒之争，但是孔子的德育观念却具有相当活跃的生命力，其提倡的“德育为先”的思想对我国教育存在的“重智育、轻德育”的现状具有重要的启发意义。

依据《普通高中思想政治课课程标准（实验）》规定，高中思想政治课教学总目标是：“指导中国共产党是中国特色社会主义事业的领导核心，马克思列宁主义、毛泽东思想、邓小平理论和‘三个代表’重要思想是马克思主义在中国发展的最新成果；了解中国特色社会主义现代化建设常识；学习运用马克思主义基本观点和方法观察问题、分析问题、解决问题；具备在现代社会生活中应有的自主、自立、自强的能力和态度；具有爱国主义、集体主义和社会主义思想情感；初步形成正确的世界观、人生观和价值观。”[2]政治课作为全日制高中的一门主要学科，它是学校进行思想政治道德教育的主阵地，然而当下高中政治课中德育教育的功能日益淡化，现状令人担忧，纵观古今，孔子的“德育过程论”对我国高中政治课中道德教育的实施仍起着重要指导作用。

[1]作者简介：李珂(1992-)，女，湖北武汉人，湖北大学教育学院 2014 级课程与教学论（基本原理）专业硕士研究生。
[2]国家教委.高中政治新课程标准（实验稿）[Z].2004

一、道德认知阶段

道德认知是对现实道德关系和道德规范的认识，是道德心理的三维结构中的重要内容。人的品德的形成离不开认识，一定的品德总是以一定的道德认识为必要条件。不能进行正常的认识的人是不可能形成品德。一个人的道德认识水平总是制约着他的修养水平，所以说德育过程常常从提高学生的道德认识开始。

孔子认为，学生对道德观念的掌握是形成道德认识的重要途径。根据先秦时期统治阶级的要求，孔子提出了以“仁”、“礼”为核心的道德体系，包括“仁人君子”的道德教化目标，“仁者爱人”的道德范畴体系以及“为仁由已”的道德修养方法，并在此基础上，倡导学生“克己内省”、“克己复礼”，使学生通过不断的反思与自我检讨来修正自身道德认识的不足，形成合乎道德的思想认识。

我国现阶段高中政治课所体现的德育内容逐渐减弱，从学生道德认识上看，一方面是思想政治课对学生道德品质的影响力不够大，使学生的道德认同感不强；另一方面，则是政治课引导学生树立正确的人生观、价值观与世界观的效果并不理想，新课改要求教学要树立三维目标，思想政治课也直接关系到学生正确人生观和价值观的形成，但在教学实践中，由于教学理念、教学目的、教学内容、教学手段方法以及教师自身素质等诸多因素使得政治课的教育实效并没有得到充分发挥，制约了学生道德认知的形成。当下我国高中政治要提高学生的道德认知，可以借鉴儒家的德育方法。

（一）考察学生道德品质与心理品质间的关系

在孔子看来，一个人的道德品质与其心理品质是相互影响、相互促进的，孔子经常据此评价学生的道德品质和心理品质，对于学生的道德缺陷会直接指出。例如子贡一次对孔子说，他能做到“己所不欲，勿施于人”,孔子立即指出这不是他能做到的。政治教师在对学生进行德育教育时也应该做到直接指出学生存在的问题，让学生认识不足，以便帮助学生改进、促进他们的完善自我。

（二）培养学生的道德评价与自我评价能力

孔子在评价学生的同时，也注重引导学生进行自我评价。例如子贡认为自己不如颜渊，孔子觉得这个评价恰当，便表示赞同。孔子的这种将评价和自我评价相结合的方式，对学生形成正确的道德认识有着重要的指导作用。政治教师对学生进行德育教育时，要综合运用多种评价方式，让学生在评价过程中，掌握道德概念，生成道德认知。同时，教师还应注重树立榜样，让学生对榜样形成认同感的同时，形成替代强化，对榜样的正确道德行为进行道德认同。

二、道德情感阶段

情感在品德形成与发展中有重要作用，道德情感是一种巨大的力量，它能推动道德认识转化为道德行为，发展为道德信念，如果缺乏相应的情感即使有了某种道德认识也将停留在口头上。在德育过程应当重视培养学生的道德情感。

孔子在培养学生核心道德“仁”时，一方面要求学生要懂得“爱人”的道理，要求学生恪守“爱人”的“忠恕之道”，即既要真诚待人，又要宽恕容人，另一方面，他要求学生怀有“爱人”的情感。[2]只有常怀“爱人”情感的人才是仁德的人，才是有道德的人。

思想品德形成发展过程是外部制约和内在转化的辩证统一的过程。[1]在这一过程中，除了教育的作用外，还需要受教育者主动参与，进行思想矛盾运动，自觉构建良好的道德情感。在传统应试观念的影响下，政治课一直存在着“以考定教”的思想，多数政治老师为让学生脱颖而出，取得优异的成绩，一直以来是考什么就教什么，怎么考就怎么教，在教学中忽视学生的主动性，照本宣科，将知识灌输给学生，学生不仅学得枯燥，道德情感的形成也显得困难。我国高中政治课程在培育学生道德情感阶段时，也可借鉴儒家相关德育方法。

（一）构建平等的师生关系

培养学生的道德情感，需要对学生晓之以理，动之以情。构建平等、和谐的师生关系是实现德育目标的基础。新型的师生关系应是建立在师生个性全面交往基础上的情感关系，它要求人与人心灵的沟通。教师要为学生创设主动参与的教育环境，加强师生间的沟通，用亲和力去关怀学生，热爱学生，在教学中把学生与自己放在平等的位置上，不居高临下，不搞特殊化，充分尊重学生，赢得学生信任。在日常的生活小事上关心学生，拉近与学生间的距离，成为学生的良师益友，与学生一齐成长进步。

（二）加强对学生的道德熏陶

孔子在培育学生的道德情感时，还注重通过诗歌、音乐等审美教育的运用，在孔子看来，诗歌可以激发人的道德情感，音乐可以使人们道德情感的修养得以完成。当代政治课教学时，教师可以通过播放影音资料，或者讲述相关经验事例去引发学生的道德共鸣，使学生形成道德情感。通过聆听事例、观看视频等方式能够让学生更加直观地受到道德榜样的影响，受到道德熏陶的感染，从而深化自身的道德情感。

[1]陈万柏，张耀灿.思想政治教育学原理（第二版）[M].高等教育出版社，2007:119

三、道德意志阶段

道德意志是一种巨大的精神力量，能排除各种干扰与障碍，使决定采取的道德行为顽强地坚持下去。在德育过程中，要注意培养锻炼学生的坚强意志，使他们有顽强的毅力。道德意志是道德教育中不可或缺的重要环节，有助于学生坚持道德认识，深化道德情感，调节道德行为，以形成他们的信念。

孔子认为，形成道德意志首先需要立志，孔子提出“志于学”以及“志于仁”，要激发学生学习道德的动机，下决心去探求道德的学问；其次要充满信心，“笃信好学，死守善道”，要对道德事业充满信心，坚定不移地去实施；最后，孔子认为，要想完成德行，必须持以恒心，在德育教学中，孔子经常勉励学生做事要坚持到底，切忌半途而废。当冉求向孔子提出：“非不说子之道，力不足也”之时，孔子立即批评道：“力不足者，中道而废，今女画”，他指出，冉求之所以中途而废，并不是出于力不足，而是缺乏恒心的缘故。

在高考背景下，高中政治课应试色彩过于浓厚，学生所学习的知识内容紧密地围绕高考展开，在教学过程中强调教学内容紧扣课本与考试，忽视了学生道德意志的培养。培养学生的道德意志是引导学生树立正确道德观念的关键，是开展道德教育的重要途径，政治课要使学生在获得知识技能的同时，也提高自己的能力，培养自身的情感态度价值观。但在实际的授课过程中，教师的教学内容很难脱离教材和试卷，对德育内容的讲授更是轻视，不能较好地引导学生形成道德意志。在现实教学中，应该注重引导学生形成道德意志。

（一）提倡以鼓励为主的评价方式

我国现行的政治课评价制度仍是以阶段性和总结性的试卷考核为主，评价所关注的重点是学生的成绩，忽略学生道德意志的需求。孔子认为，在道德行为的形成过程中，不仅需要志向与决心，更加重要的是要充满信心，并且要在形成道德认知与道德情感的基础上，形成一定的道德信念与信仰。这就要求当代政治教师在对学生进行道德评价时，多采用积极、鼓励地评价方法，帮助学生树立自信，从而完善自身道德建设。

（二）注重启发诱导

孔子提出“不愤不启，不悱不发，举一反三”的启发式教学法有利于培养学生独立思考、善于探究的能力，是解决问题的有效方法，运用到德育教学中有利于学生自发的形成道德意识，发展道德行为。政治教师在对学生进行道德教育时，应循循善诱，让学生对道德行为形成自我判断，从而自发的去树立道德观念，在无形中形成道德意志，并且能做到举一反三，触类旁通，健全自身道德行为。另外，高中阶段的学生处于青春期，

自我意识的增强，是逆反与自卑的矛盾体，由于当下中小学校心理健康教育课程未全面普及，使得政治课成为中小学传播心理健康教育的主要途径，因此，政治教师还应肩负起引导学生心理健康发展的重任，强化其道德意志。

四、道德行为阶段

道德行为是品德的重要外部表现，一个人的道德只有通过道德行为才能表明，因而道德行为是衡量人们道德修养水平的重要标志。道德行为在人们的品德发展中具有极为重要的作用，只有在履行道德规范的活动中，人们才能深化道德认识和情感，锻炼道德意志和增强道德信念，从而使自己的品德得到发展、道德能力得到提高。在德育过程要特别着重学生的道德行为的培养。

道德行为作为衡量道德素质的主要标志，有着极其重要的地位。孔子认为，考察学生道德品质要“听其言而观其行”，他反对讲大话，反对表里不一，认为花言巧语是缺乏仁德的表现。学生也要正确看待自己的缺点与错误，并积极改正，形成良好的道德习惯，孔子经常鼓励学生进行道德实践，训练与陶冶自己的道德品质。

现阶段，我国学校德育目标过于理想化，导致在实际中很难操作。[1]有些德育内容的设置，出发点是好的，可是有时候，社会现实与此不相符合，会导致学生对教学内容产生怀疑。而“教师作为德育过程的主体，对自己言行的德育意义及德育活动的性质、结构、内容始终保持清醒认知的意识。”[2]政治教师更是促进学生情感态度价值观转化的教育工作者，因此思想政治课教师在教学活动中不仅要促进学生智力的发展，更要促进德育的发展。但在实际的教学过程中，由于教学压力，教师的德育意识比较薄弱，忽视了对学生道德品质的培养和思想观念的引导。政治课教育要特别注重对学生德育行为的培育。

（一）以生为本，加强体验教育

道德教育是素质教育的灵魂，体验教育关注的正是学生的道德情感体验，有助于学生形成健全完善的人格。传统的高中政治知识存在“繁、难、偏、旧”的状况，不仅学生难以消化吸收，教师也难以找到现实素材去增加学生的情感体验。道德教育的实行是为了适应社会发展和学生成长的需要，以学生为本，以育人为本，要求在教学中立足于学生现实的生活经验，尊重学生的情感体验，满足学生的发展需要，以促进学生的全面发展。体验教育是通过创设教学情景，让学生置身其中，获得直接的感性材料，激发学生的学习兴趣与求知欲望，通过思考与探索将体验内化为情感。“作为学校或教育者要

[1]傅侠.新课程下中学思想政治课德育功能现状调查及对策思考[D].江西师范大学，2012
[2]胡莉.德育意识唤醒下的教师德育专业化[J].天津教育，2008，（08）：35

积极地创设环境，引导学生学会体验，提升体验的层次。”[1]例如政治课在公民道德板块，可创设不同的情景，让学生体验道德的魅力，逐步认识公民道德的内在价值，并通过体验的内化过程获得价值观的形成。在讨论社会热门问题时，可引导学生从经济常识、政治常识和哲学常识等角度进行思考，在实践中引导学生探索，培养适应社会发展需要的新型人才。

（二）培养学生的主体性意识

孔子看来，道德实践要强调持续性，而只有培养学生的主体性意识，才能保障道德实践的持续性。人的主体性即活动主体所表现出来的“能动性、创造性和自主性，是人性的升华，是作为社会的人控制外界和自身的要求。随着社会的发展，人类的主体意识逐渐增强，人类对自身的认识和理解更加深刻，人的生长与发展成为道德教育的重要使命”[2]实现学生的主体性地位，才能让政治课堂焕发出活力，而这正是道德教育的关键。教师在传达知识时要给学生机会，积极引导学生独立思考、表达观点，完善自我的道德行为。

在德育过程中，孔子要求学生具有深刻的道德认识，高尚的道德情感，顽强的道德意志，持久的道德行为，从而达到道德教育的标准。德育过程就是知、情、意、行相统一的过程，我们在实施当代政治课时，要积极参考孔子的德育过程论，引导学生的德育发展步入一个新的阶段。

[1]舒志定. 论体验教育的合理性及其展现 [J]. 宁波大学学报（教育科学版） 2007，(8)：35-39
[2]张权.道德教育要注重培养学生的主体性意识[J].上冻教育学院学报，2002，(92)：14

论教师的职业道德建设

曹姗姗

湖北大学教育学院

摘　要：经济的快速发展，社会的不断进步，教育在国家经济发展过程起着越来越重要的是作用，在一定程度上认为当今教育将会决定国家的未来。然而，教师是教育活动的直接参与者，因此，近年来，国家及社会对于教师的要求越来越高。为人师表，言传身教，这是教师角色的形象描绘。然而,近年来，一方面，广大一线教师反应教师职业道德准则操作性不强，很多条款不符合实际，过于空泛；另一方面，社会上职业道德缺失与教师社会责任弱化的现象却屡见不鲜。针对这些问题,从我国教师职业道德建设存在的困难和不足出发,,并对于如何提高教师职业道德建设进行了探讨。

关键字：教师职业道德困境建议

Abstract: With the rapid economic development and social progress, education plays an important role in national economy development .To a certain extent, the current education will determine the country's future. However, teachers are direct participants in educational activities, therefore, in recent years, the state and society increasingly ask too much for the teachers. Teachers' words and deeds are supposed to be model which were learned by the students .However, in recent years, On the one hand, the majority of teachers reacted that the practice of Teachers' Professional Ethics is not strong and a lot of terms are not realistic which are too impractical;on the other hand it is common to see that the lack of teachers professional ethics and social responsibility .To solve these problems, The first step is to find the difficulties and deficiencies of Teachers Professional Ethics , and discuss how to improve teachers' professional ethics construction .

Key words：Teachers professional ethics　　difficulty　　suggestion

职业道德是指从事一定职业的人，在特定的工作和劳动岗位上进行职业活动时，从思想到行为都应遵循的职业道德规范，作为教师也不例外。教师职业道德是促进教师专业发展的根本动力,是提升教师队伍整体素质的关键。加强和改进教师职业道德建设,切实提高教师的职业道德素养,是当今教师教育改革与发展关注的焦点,是教师教育工作中的重要任务,也是时代发展的必然要求。

一、何为教师职业道德

教师职业一直被誉为“天底下最光辉的职业”，教师被称为是“人类灵魂的工程师”“无私奉献的蜡烛”，这些个光辉已经深入民心，社会公众对于教师职业道德的要求日渐提高。关于教师职业道德的界定，不同的学者从不同的角度进行了不同的定义。

费海娟认为，“教师职业道德是指教师在其职业生活中，调节和处理与他人与社会、与集体、与职业工作关系所应遵守的基本行为规范或行为准则，以及在这一基础上所表现出来的观念意识和行为品质”。[1]彭亚青和周振军认为，“教师职业道德是教师在从事教育工作中必须遵守的行为道德规范和准则的总和，是教师对自己从事的职业道德规范的认识和实践所达到的自觉程度，是教师在这一特殊职业的工作中形成和发展起来的品德。[2]罗昂认为，“随着教师的专业化地位的确立以及伦理学研究的发展，必须”教师专业伦理“取代“教师职业道德”而“教师专业伦理”可概括为：履行教育教学职责的专业人员必须共同遵守的，有利于促进受教育者全面健康发展的，有利于促进社会和谐发展的伦理关系的总和。[3]笔者认为：教师职业道德是指，教师在从事教师这一职业时 所遵循的基本原则以及与之相适应的道德观念、情操和品质，是教师的从业之德，是对教师这一行业的道德要求。同时是调节教师与教师、教师与集体、教师与社会之间相互关系的行为准则。

二、教师职业道德建设过程中的困境

近年来，国家制定了一系列的关于教师职业道德建设的文件，早在 1997 年国家教委和全国教育工会联合印发的《中小学教师职业道德规范》，2008 年有制定了《中小学教师职业道德规范(2008 年修订）》，关于教师职业道德建设，相关文件的出台促进了教师职业道德建设的发展。但是，面对是当代多元化的市场经济，教师能否抵挡住市场经

[1]费海娟 教师职业道德浅析[J] 职业与教育，2008 (5) :79
[2]彭亚青，周振军新时期教师职业道德的内涵分析 [J] 社会科学论坛,2006 (1):102
[3]罗 昂 师德的实质究竟是什么[J]沧桑 2007 (2):153

济带来的冲击，是否能够坚持自己的职业理想、保持高尚的师德都是对教师职业道德建设提出的考验

（一）教师职业道德规范过于理论化，忽视教师的主体地位

《教师职业道德规范》的制定在于规范教师在教学中的行为，确保教师能够起到为人师表的作用。首先，当今国家对于教师有关于职业道德的教育主要集中于入职前，即，教师职业道德的的培训大部分是在大学接受的。施过程中往往与教师的工作场所相脱离。师德建设没有与教师职业的专业化密切结合起来，也没有成为教师自身专业成长的内在需要，更没有满足教师职业道德自主性的需求。因为教师的职业道德不是空泛的规范，而是在一定的教育场景中发生的，脱离了教育工作场景空谈职业道德只会适得其反。[1]其次，透视当前教师职业道德教育的实践，大部分学校对教师进行职业道德教育时过分关注理论知识的灌输，对于教师学习之后的感悟体验与反思则不关注，完全忽视教师主体性，过于强化他律而忽视自律过程，致使教师的主体精神受抑，教师的心灵游走在职业道德教育之外，没有从自身的实践中去真正解读、感悟和内教师职业道德，没有形成丰富的职业情感体验，在日常的教学行为中缺乏自律意识。[2]我国在制定有关教师职业道德方面的文件时，没有切实的考虑到教师实际的工作需要，教师职业的特殊性决定了师德规范既要有理想性，又要有现实性

（二）教师在践行教师职业道德时存在的问题

1 思想素质方面

很多教师缺失爱岗敬业的精神，工作激情逐渐泯灭。特别是年龄教师较大的教师，往往力不从心，没有更多的精力去了解所教学生的的不同特质，因而做不到因材施教。在当今社会不良风气的影响下，在片面追逐升学率的大形势下，大多数学校内部缺乏科学的、严格的、行之有效的管理监督机制，绝大部分教师对于学生的评价以成绩为主，对于学生的评价有失偏颇。评价关注的是学生通过死记硬背掌握的固定式知识以及掌握的知识以分数的形式进行，而忽视了知识潜在的精神、价值和学生心理、情感、态度、个性发展的评价。评价的主体较为单一，一般对学生的评价以教师评价为主，近年来，虽然强调学生的自评，但是教师对于学生的评价更具权威性。教师对于学生的评价指标单一，忽视多元化。传统学生评价对学生做了统一标准，要求学生按同一个方向发展，

[1]张亚春 基于当今教师职业道德建设的问题探究 企业家天下 2009 1
[2]王清风 加强和改进教师职业道德建设的对策 河北农业大学学报 2008 年 3 月第 10 卷第 1 期

忽视了学生的个性差异。对学生大量的不科学要求，妨碍了学生创新品质的形成。传统的学生的评价为终结性评价，缺乏对教学过程和学生综合能力、素质发展过程的形成性评价。对学生评价具有浓厚的功利色彩，在评价方向上是面向过去的评价，它关注的是学生的现实表现，而并非未来发展；它重视的是学生的外显行为，而并非内在本质。[1]

2 道德素质方面

古人讲过“言传身教”的道理，一言以蔽之，就是用言行影响、教导别人。这一点用在教师身上再合适不过了。教师的思想道德水平、人格魅力以及一言一行等，都会使学生在耳濡目染中受到影响，促进其人生观、世界观、价值观的形成，且对其思想、人格、习惯养成等都起着潜移默化的作用。当今社会，拜金主义、享乐主义等不良风气蔓延，使有些教师的道德意识淡薄，随大流，不安分守己，没有意识到自己是在从事太阳底下最光辉的职业，肩负着为祖国教育、培养下一代的艰巨而光荣的使命。有的教师心浮气躁，不潜心于学术研究，抄袭剽窃他人研究成果，学术道德失范；有的教师工作中不愿意勇挑重担，只是急功近利，斤斤计较于待遇、个人利益等问题；有的教师不搞好自己的本职工作，却热衷于打牌赌博、有偿家教、向学生推销资料等活动，严重损坏了教师的光辉形象。[2]

三如何提升教师的职业道德

（一）教师职业道德的制定要切合实际，突出教师的主体地位

任何一项政策的制定都要有广大一线工作者的参与才能够很好的完成，不断的听取一线的工作人员的意见，制定切实可行的管理条例。在教师职业道德教育中,不能把教师当作道德知识的容器,一味地进行理论灌输和训导,应充分挖掘和发挥教师的能动性及自主性，使教师从被动的接受者成为主动的设计者与发展者。以往在教师职业道德教育过程中,教师总是被动地扮演着配角。这不利于教师主观能动性的调动与发挥。由此，教师职业道德培训者要转变角色,要将主角让给教师。教育主管部门及培训者应发挥间接主导的作用，注重培养教师自觉的职业道德意识、自主的职业道德判断能力和自我反思能力，应重视教师职业道德教育的自律过程。

教师职业道德教育的设计,让教师了解职业道德教育的目标与意义，让教师按自己的意愿选择职业道德教育的时间和方法等,使教师在宽松和谐的教育情境中实现平等交流与对话，在自觉互动中获得丰富的职业道德体验,生成良好的职业道德情感，从而实

[1]张炜亮 《学会生存》对我国当代学生评价的影响 教育沙龙 2010.12
[2]陈运华 中学教师职业道德存在的问题及对策 科教导刊 2012 年 2 月（上）

现自我教育和自我完善。[1]

（二）加强教师职业道德建设

首先，教师要爱岗敬业，教师职业是崇高的，历来都受到人们的尊重和爱戴。同时，教师这一职业又是神圣的。经常有人将教师比喻为春蚕，红烛。这是因为教师的行为是一种“利他”的行为。对教师这一职业的热爱还来源于教师所肩负的历史责任，肩负着培养国家栋梁的重任，爱岗敬业的一个重要表现就是爱学生，没有爱的教育不能称之为教育，没有爱的教师不能称之为合格的教师，特别是在义务教育阶段，，教师更要对学会充满怜爱之情，对学生哟更多的耐心，引导在他们在成长的道路上健康成长。其次，教师要为人师表，真正起到行为示范的作用，教师要具备基本的师德素养，在各方面都到起到模范带头作用，特别是对学会说呢进行道德教育时，一言一行对学生施加良好的影响。比如要求学生不迟到，当教师的自己就首先不能迟到。只有这样教育才能取得良好的效果。教师难当，难就难在必须时时刻刻严格要求自己，用自己的思想观念、精神风貌、道德情操、知识才干和治学态度对学生的心灵产生潜移默化的影响。最后，教师要有科学的教学理念，切不可只是关注学生成绩，忽视学生个性的全面发展。对于学生的评价，要坚持发展的观点，对学生的评价不应该仅仅局限于某一方面，而是考虑到学生的实际情况，对于每个学生做出独一无二的评价，关注学生的个性发展。教师对于学生的评价内容不可局限于某一方面的评价，而要对学生的综合能力做一个发展性评价，其综合性体现在评价内容的全面性，包括了德育、智育、体育、美育和劳动等诸多方面；评价内容的全程性，包括目标的确立、过程中的努力与最后的评定，还有评价渠道的多样化，包括了同学、教师、家长、学校等多方面评价的结果，即，对于学生评价的最终结果是以上几方面评价的综合，而非直接将教师评价作为唯一甚至最后的评价。评价的目的是需要通过一个更加完善的评价体系，促进学生的个性的全面发展。

（三）完善教师职业道德激励和监督评估制度

有效的职业激励机制是提升教师职业感的核心。学校管理应注重教师个人的心理素质，激励个性发展，培养和鼓励教师的主动精神和创新精神，形成富有凝聚力和向心力的教师群体。从物质与精神层面上满足教师的需要，解决教师们的后顾之忧，激发教师们的能动性和创造性。完善教师监督评估制度是促进教师职业道德自律的有效方式。构建以学生、家长、学校、教师、社会五位一体的监督网络，能有效监督评估教师的日常行为规范。学生是直接接触教师的一个群体，在他们与教师的交往中通过座谈、问卷满

[1]王清风　加强和改进教师职业道德建设的对策　河北农业大学学报 2008 年 3 月第 10 卷第 1 期

意度测评意见箱等方式对教师进行评价意见。社会舆论通过包括新闻媒体在内的社会组织在公共论域的言论空间中公开指控评论并提出改进建议等手段。对学校或教师等不当行为进行的监督与制约，对教师的道德行为举止具有无形的影响力。[1]

[1]胡黎明 浅议新时期中学教师职业道德存在的问题及对策 开封教育学院学报 2010 年 12 月 20 日 第 30 卷第 4 期

儿童道德智慧的发展目标与生成路径

雷晶　靖国平

（湖北大学教育学院 ，湖北省武汉市 430062）

摘　要：道德智慧是最高境界的善，是理性道德与非理性道德的融合，是道德情感、道德理性、道德行为以及道德意志的统一体。儿童作为一个特殊的社会群体，在面对复杂的社会情境时，其道德智慧的发展面临诸多的困境。本文以儿童的心理发展的相关理论为基础，探讨分析儿童道德智慧的发展目标和生成路径。

关键词：儿童道德；道德智慧；发展目标；生成路径

追求道德智慧的生活一直是人类孜孜以求的目标，道德智慧主要是道德主体面对道德事件对道德规范进行判断、选择、整合、内化过程中表现出的综合情感和能力，反映着个体道德理性、表达着个体的道德情感，引导着个体的道德行为，强化着个体的道德意志，即每一外显的道德行为都隐含着个体的道德智慧。[1]道德智慧是一种强大的精神力量，引领人们过上合乎伦理的道德生活。随着信息化、知识经济时代的到来，儿童所面对的社会情境更加复杂，所需要培养的道德智慧更加多元。道德智慧的养成关涉儿童的生活、生命和未来的成长，对儿童有着特殊的意义。因此，分析当代儿童的道德智慧发展所面临的现实困境显得尤为必要，本文试图从道德智慧的四个维度阐述儿童道德智慧的发展目标及其生成路径。

一、儿童道德智慧发展面临的现实困境

道德智慧是对“善”进行的哲学追问，是对人生之道、人际之和、人格理想与人生境界等人生哲学问题的思索，中国传统文化中的道德智慧是人赖以安身立命的精神家园。[2]儿童道德智慧主要是指儿童在面对社会情境时应具备的道德情感、道德理性、道德行为以及道德意志的统一体，是儿童知善、择善、行善的情感与能力。信息化的发展，科技的进步，大大地改变了人们的生存空间和生存方式，儿童作为一个特殊的社会群体，

[1] 李桂英.论道德智慧[J].辽宁师范大学学报（社会科学版）,2001,(2):29.
[2] 卞敏.哲学与道德智慧[M].江苏古籍出版社,2002.25.

身心发展不够完善，道德水平还不够稳定，面对多元的文化，儿童的道德智慧发展也面临着诸多的困境。

（一）情感上缺乏积极的道德体验和移情

情感是道德智慧的重要组成部分，移情是个体在由真实的或想象中的他人情绪、情感状态引起的并与之一致性的情绪、情感体验，是一种替代性情绪、情感反应能力[1]，是儿童亲社会行为的重要动机源。也就是个体站在他人的角度为他人着想，从内心深处生发出对他人的理解的感情。

“二孩”政策的出台，本是可以给家庭带来新生命的福音，但对原生的家庭结构带来了冲击，对独享全家宠爱的儿童来说也带来了挑战，甚至有直接以生命相要挟阻止另一个生命的到来的现象。这一现象折射出现今儿童在面对社会道德生活需要做出道德选择和判断时，缺乏对生命的敬畏，缺少换位思考的意识，自我为中心的概念占据情感的重要地位。因此，以自我为中心的出发点、缺乏人文关怀、消极的情感体验正是当代社会儿童在道德情感智慧上所遭遇的困境。

（二）理性上缺乏合理的道德判断和选择力

道德判断和选择是个体道德价值的基本体现，明辨是非、区分善恶的能力是其面对道德生活情境所应具备的基本素质，也是实现道德智慧的必经之路。

大众媒体打开了儿童通往外部世界的窗户，从这个窗户里，他们看到了五彩缤纷的世界,但也接触到了大量的暴力与压迫。据统计某动画片中每十分钟的节目里暴力的镜头长达六分钟，频繁暴力镜头的出现在儿童的心灵深处埋下欺凌的种子，儿童也在有意无意的模仿这些暴力行为。频发的校园暴力事件反映了儿童缺乏冷静思考的能力，无视生命的珍贵。在与同伴交往过程中遭遇困境时却诉诸于暴力的方式进行解决，这在很大程度上反映儿童在社会生活中，其理性思维缺乏清晰的认知，在面临道德情境时缺乏合理的判断力与选择力，其道德理性智慧的发展有待进一步的完善。

（三）行为上缺乏主动的自我管理和责任承担

道德行为是道德情感和道德理性的外在体现，机智的道德选择、积极的道德情感才能生发出利他的道德行为。当代儿童大多是家里的独生子女，享受权利多，承担义务少。在社会生活中，在承担相应的责任时，多采取逃避的态度。于是经常可以发现，儿童在家庭中过着衣来伸手饭来张口的生活，从不做家务，从不承担家庭义务，自我管理能力不足；在社会生活中集体意识淡薄，相反，权利意识却很强，只知索取不知回报。这些司空见惯的现象弱化了儿童的自我管理意识和责任意识，折射了当代儿童在社会生活中道德行为智慧的缺失。

[3] 丁芳.儿童的道德判断、移情与亲社会行为的关系研究[J].山东师大学报（社会科学版）,2000,(5):77.

（四）意志上缺乏持续的自我约束和情绪控制

道德意志是连接道德内在心理与外在行为的关键环节和纽带，道德意志一旦形成，在个体的道德意识生成和道德行为选择以及社会道德生活中，就成为道德发挥作用的强大精神动力和调控力量[1]。

坚定的道德意志对儿童的成长发展具有极其重要的作用，但是事实是，在成人的“训导”下，儿童成为“听话的孩子”，其实这种听话，有着浓厚的条件限制，比如，在学校里听话，在校外就不那么听话；在老师眼皮底下听话，远离老师便不那么听话。总之，儿童需要在一一定外界压力的环境下，才能约束自身的行为。自身无法形成稳定清晰的价值观念，没有持续的自制力，难以将其内化为自身的道德意志。[2]因此，道德意志力的薄弱会严重削弱儿童道德智慧的养成。

二、儿童道德智慧的发展目标

鲁洁教授认为道德教育的根本作为是引导生活的建构,[3]认为道德教育的目标是使人更好的生活。冯建军教授则更进一步地指出道德教育的根本作为在于引导幸福生活的建构。[4]杜威指出，“儿童是一个人，如果他不能作为一个完整的、统一的人过他的社会生活，就必然要受到损失，产生摩擦”，因为“儿童在智力上、社会性上、道德上和身体上是一个有机的整体”。[5]因此，儿童的道德智慧也应是一个整体性的结构，这种整体性要求儿童在道德情感、道德理性、道德行为、道德意志上达到有机统一。

（一）儿童道德情感智慧的发展目标

儿童作为生长的个体，其理性思维的发展需要一个不断完善的过程，很多的道德行为直接建立在道德情感的基础上。“知善”而后还要将“善”内化自身的一种情感体验是对儿童道德情感智慧的基本要求。

儿童的道德情感智慧的发展要经过感知运算阶段、前运算阶段、具体运算阶段和形式运算阶段，且自我中心化贯穿于儿童整个成长过程。在这个过程中，儿童带有强烈的主观色彩的自我中性化思维，使得在与外界的交往过程中缺乏对外界的关心与爱，对他人的遭遇缺乏同情心，因此培养儿童学会关心家人、同情他人、学会爱是道德情感智慧发展的重要目标。

学会关心是善意的表达，家庭是儿童生活的港湾，儿童不仅接受家人的关爱，在生

[1]沈永福,张友国.论道德意志的功能[J].首都师范大学学报（社会科学版）,2011,(6):135.
[5] 鲁洁.德育现代化实践研究[M].江苏教育出版社,2003.21.
[6] 鲁洁.道德教育的根本作为:引导生活的建构[J].教育研究,2010,(6):5.
[7] 冯建军.道德教育：引导幸福生活的建构[J].高等教育研究,2011,(5):15.
[8] 杜威.学校与社会•明日之学校[M].人民教育出版社,1994.144.

活中也要学会关心父母、家人，如在家人下班回家递上拖鞋、送上一杯热水，说声辛苦了。简单的问候关心、力所能及的分担家务都是儿童善意的流露。家庭生活之外，培养儿童的同情心也是善意的体现，在对待弱势群体时，能发自内心的理解他人，站在他人的角度思考问题。如在游戏过程中，主动与寡言少语的同伴沟通，在遇到受伤的小动物时能伸出援助之手等，诸如此类的行为都有助于儿童道德情感体验的提升。

爱是生活最美的音符，培养儿童爱自己、爱自然、爱社会的能力是儿童道德情感的最高境界。爱自己就是在生活中学会保护自己，珍惜自己的生命；爱自然，让儿童在自然中体会生命的神奇，世界的美好，爱惜花草树木、爱护动物，做大自然的守护者；爱社会，就是对他人友善，在积极的情感体验中履行社会义务，提升社会关怀的情感与能力。

（二）儿童道德理性智慧的发展目标

长期以来，培养儿童良好的道德习惯成为家庭教育乃至学校教育的重头戏，使得原本内涵丰富的道德智慧仅仅停留在规范的习得，规则成为儿童心中不变的真理，习惯的遵守逐渐使儿童丧失了判断力和选择力，这些问题反映了对儿童道德理性智慧的忽视。在道德教育领域，涂尔干明确提出将理性智慧的培养作为道德教育的基础。“所谓非宗教的道德教育，就是不以默启的宗教原理为基础，而仅仅以理性所承担的观念、情感和实践为基础的教育，一言以蔽之，即唯理教育”。[1]

“理性”体现的是价值认知、价值判断、价值选择。根据皮亚杰的儿童认知发展理论，在儿童成长前期阶段，儿童的认知水平不够完善，例如，年幼儿童想要加入大龄儿童的游戏中，大龄儿童制定了相应的规则，年幼儿童并不了解为什么要有规则，也不管是非对错，只是因为大龄儿童强迫要他们遵守而已。因此，在现实生活中，培养儿童对规则清晰的认识是培养儿童道德理性的首要目标。

科尔伯格沿袭皮亚杰开创的关于儿童认知发展的思路，从研究儿童的道德判断入手建构自己的道德理论。在他看来，道德判断乃是道德及其发展的核心因素。儿童在道德判断上认为道德是绝对的，是外部强加给儿童的，其价值存在于外界，规则也是不能变的。如大龄儿童规定加入游戏的条件是将邻居家的玻璃打碎，否则，不同意年幼儿童的加入。年幼儿童出于对规则的遵守，在判断方面很容易犯错误，因此，判断什么行为该做什么不该做对儿童的道德判断水平也提出了一定的要求。

在明辨是非、区分善恶的基础上，儿童还应具有道德选择的能力，即“择善”的能力。儿童作为一个“未完成”的人，在面对社会生活时，能否做出合理的道德选择也是衡量其道德理性智慧发展的重要指标之一。生活中的儿童面对的两难选择也屡见不鲜，

[9] 涂尔干.道德教育论.载张人杰编.国外教育社会学基本文选[M].华东师范大学出版社,1989.389.

发现同伴考试作弊该不该告诉老师？告诉老师是一件正义的行为但会伤害同伴的友情，不告诉老师自己的良心又过不去。因此，一个具有理性智慧的儿童应该是自主的、理性的、理智的人，是具有合理的道德认知、道德判断和道德选择能力的人。

（三）儿童道德行为智慧的发展目标

道德行为是道德智慧的外显形式，皮亚杰认为儿童道德智慧的发展要归功于儿童的社会实践活动，即儿童道德行为的发展。因此，儿童的道德行为智慧的成熟是儿童道德智慧成熟的重要标志。在儿童的交往过程中，应注重培养其合作、分享以及责任担当。

国际 21 世纪教育委员会在向联合国教科文组织提交的一份报告《教育——财富蕴藏其中》中，将“学会共同生活”作为未来教育的四大支柱之一，表明合作是儿童适应社会生活重要行为品质之一。当下儿童在家庭的“庇护”下习惯于我行我素，与他人的交往甚少。因此可以借助游戏的力量培养其社会交往合作的能力。喜爱游戏是儿童的天性，很多合作游戏如儿童足球、儿童围棋等，在不知不觉中儿童间相互熟悉，制定属于自己的规则，在这个过程中促进了同伴之间的认知和社会交往能力，使儿童学会了相互合作。

儿童自我中心的思维在很大程度上决定了儿童不善于分享，在家里独享宠爱，在家庭以外的地位依然自我中心。学会分享作为儿童必备的一项人际交往素养，是道德教育另一目标。在合作的基础上引导儿童学会分享。在游戏过程中，与小伙伴分享自己的玩具，在生活当中，与家人同伴分享自己的小故事等等的行为，都有利于培养儿童的亲社会行为。

责任担当也是当下儿童应大力培养的又一道德行为品质，我国将儿童的社会责任感的培养置于关键地位，在《中国学生发展核心素养（征求意见稿）》中，突出强调培养儿童的责任感，进而落实立德树人的根本任务。而当下“责任侵犯”一词贴切的形容了儿童责任被成人分散或替代的现象。本该由儿童承担的、儿童也有兴趣和能力承担的责任，却由成人（家长、教师及其监护人等）承担了。[1]儿童在家里衣来伸手饭来张口，家务不沾，在家里过着“小皇帝小公主”的生活。儿童力所能及的事情全由家长代劳，久而久之，逐渐一种惯性思维，在集体生活中多采取逃避的态度。在现实儿童面临的道德行为的困境下，培养儿童的责任感是时代的必然要求。

（四）儿童道德意志智慧的发展目标

道德意志作为道德智慧的精神力量，连接着个体内在心理与外在行为，道德意志一旦形成，对个体的道德理性判断与道德行为执行发挥着强大的精神动力和调控作用[2]。儿

[1]燕良轼,王小凤,卞军凤.儿童教育中的责任侵犯与儿童责任心的培养[J].学前教育研究,2013,(1):3.
[2]沈永福,张友国.论道德意志的功能[J].首都师范大学学报（社会科学版）,2011,(6):135

童思维的不够成熟、认知的发展不够完善，在面临道德情境时容易盲目地受到他人的暗示，放弃自己的道德判断或选择，缺乏自制力。在履行相应的道德义务时，缺乏坚定的道德信念，不能用理性的思维约束自己，屈从于自己的情绪冲动做出不道德的行为。或者犯了错误有了悔改之意，但由于道德意志不够坚定，经不起怂恿，内心发生情感冲突再次做出错误的决定。因此，在多元的时代背景下，强化儿童道德意志，是培养儿童道德智慧的必经之路。

个体的道德意志智慧主要表现为道德意志的自制力、一贯性和坚韧性。儿童道德的发展要经过他律到自律的过程，自制力体现的就是儿童自律的能力。在课堂上，班级纪律的维持需要发挥老师或班干部的作用，老师前脚离开，教室就吵闹不堪，儿童自身的自觉性得不到提高，个体不能约束自己的言行，因此提高儿童的自制力是培养儿童道德意志的关键。

培养儿童道德意志的一贯性主要是指儿童要明确自身行为的目的，“一贯性反映了一个人坚定的立场和信仰, 既是坚强意志的表现, 又是产生坚强意志的源泉”。[1]儿童的认识发展的局限导致很多的道德选择都是随波逐流，跟随他人的意愿，因此培养儿童道德意志的一贯性是培养坚定道德意志的首要目标。

坚韧性是个体坚持自己的道德选择与意愿，即使遭遇困境也坚定不移地遵循道德准则的品质，坚韧性是道德意志稳定的检测标准。当儿童遭遇挫折或失败，如努力了但考试成绩依旧不理想，接下来的学习是该继续努力还是萎靡不振，好心提醒小伙伴却反遭同伴的误会是坚持原则还是妥协退让等等，这些对儿童的道德意志的坚韧性提出了挑战。如今挫折教育在很大程度上就是为了培养儿童抗挫的意志品质。因此，培养具有坚定的道德意志智慧的儿童应该是培养集一贯性、自制性和坚韧性于一体的生命个体。

三、儿童道德智慧的生成路径

道德智慧深深地根植于人类的终极价值和目标，是追求真善美的道德实践。[2]基于儿童道德智慧发展面临的困境及其发展目标，以下将从道德理性、道德情感、道德行为以及道德意志四个维度提出培养儿童道德智慧的生成路径。

（一）在道德体验中孕育道德情感智慧

“关注人的情感发展是教育中的一个本源性、根基性的问题。因为只有情感才是真正属于个体的, 它是内在的、独特的, 是人类真实意向的表达。从这个意义上说, 人的本质正是其情感的质量及其表达。我们确信一个人的某种价值认同、遵循乃至于形成人格,

[1]王艳娜.论家庭教育与青少年道德意志培养[D].郑州大学，2011(6):6—8.
[2]张建东.道德智慧教育:我国中小学德育的一条有效途径[J].现代教育,2008(4):207.

虽然需要以一定的认知为条件,但根本上是一个人情感变化、发展、包括内在情感品质与外在情感能力提升和增长的过程”。[1]基于此，道德情感智慧的培养是道德智慧的重要组成部分，因此必须重视儿童在情感层面的需要、体验。心理学研究发现，人先天具有趋向积极情感回避消极情感的倾向，而建立积极的情感体验有助于个体做出理性的判断和行为。培养儿童积极的感受、体验与移情是发展道德情感智慧的重要途径。

道德体验源于生活世界，又高于生活世界，是由外部情境引起个体的心理感受、亲身经历。[2]朱小蔓教授认为道德的培养是与生活紧密联系在一起的，不存在生活以外的道德教育。在生活中，为其营造美好的道德氛围，培养儿童感受道德的美好，如在和谐的家庭氛围感受到友好人际关系带来的愉悦，引导儿童学会关心家人；在集体生活中感受到合作分享的快乐，与同伴友好相处。在儿童发展积极的情感体验的同时，成人可以积极利用社会生活中的道德教育资源，带儿童郊游感受大自然的美好，与大自然亲密接触，为儿童的道德体验提供良好的道德体验情境。儿童天生充满好奇心、探究欲，在体验中，引导儿童学会移情，学会换位思考，用一颗心去感受另一颗心，用情感去理解他人，设身处地为他人着想，发展儿童的人文关怀，提升道德情感智慧。

（二）在道德对话中提升道德理性智慧

儿童是具有思维的个体，在科尔伯格看来，儿童“同教师和成人一样有他们自己关于价值问题的思维方式，因此，正确的方法是将儿童视为‘道德哲学家’。将儿童视为道德哲学家，指的是儿童能自发的形成他们的道德观念，这些道德观念又形成有组织的思维方式”。[3]儿童所形成的思维不应是成人世界强加灌输的，而应是在与外部世界交往过程中自主建构。儿童思维的不成熟需要成人的引导，通过道德对话的方式是提升儿童道德理性道德智慧的必然选择。

“对话是‘教育主体之间内部精神世界的敞开和沟通，是对对方真诚的接纳，是在教育主体之间相互理解的过程中实现的观点、思想和精神上的包容、相遇与相通’”。[4]首先，对话的双方的地位是平等、民主的，建立在相互尊重、理解与宽容的基础上的。虽然儿童与成人之间存在知识、经验方面的差异，但是在面对道德困境时，儿童可以通过与成人平等对话的方式表达自己的困惑，寻求成人的建议，在成人的帮助下建构自我的道德认知。其次，道德对话是相互理解的心理过程，这个过程使儿童和成人能站在对方的立场上进行换位思考，耐心仔细地审视道德情境，“中和”、“共享”对方的知识和经验，减少双方的冲突，形成最佳的道德判断。另外，对话更是一种在尊重差异的前提下

[1]赵丹.皮亚杰儿童道德培育的研究[D].西南大学,2011(4):11—12..
[2]吴安春.回归道德智慧—转型期的道德教育与教师[M].教育科学出版社,2004.78.
[3]科尔伯格.道德教育哲学[M].浙江教育出版社,2000.16.
[4]张天宝.走向交往实践的主体性教育[M].教育科学出版社,2005.205.

进行的沟通方式，成人应秉着理解尊重儿童自我中心的视角下进行交流引导，助力儿童构建合乎道德智慧的理性选择。

基于儿童的思维发展不完善性，在对话过程中，成人要充分发挥价值的引领作用，而不是将自己的价值判断强加给儿童。这种引领主要是培养儿童“向善”的思维，为其提供对话的主题，生动的材料，平白的语言；聚焦分歧产生的焦点，将对话引向深入；引导儿童学会倾听，学会对话。

（三）在道德实践中践行道德行为智慧

道德智慧是一种践行的智慧，是德性和德行的统一。[1]当前道德教育重说教轻实践、将道德内容与形式割裂开来，忽视儿童的亲身体验，导致儿童在社会生活中缺乏合作分享、缺乏责任担当，难以建立良好的道德行为习惯。

儿童的责任担当不是由成人教会的，而是儿童个体鲜活的生命的体验，通过与周遭环境的互动进行自主建构。非知识形态的道德只能通过体验与各种实践来实现。教育要通过生活才能发出力量而成为真正的教育。德育同样也要而且必须通过生活发出力量才能成为真正的德育。在真实的生活中培养儿童的合作分享和责任意识是培养道德智慧是有效的途径。

儿童是社会交往的一份子，在与同伴交往过程中，成人的积极鼓励有助于引导儿童参与其中，如在游戏过程中，儿童可以通过内部的协商、合作的方式形成属于儿童自己的游戏规则，当游戏进展遇到阻碍时，成人积极引导儿童相互谦让、妥协更有利于其道德水平的提高。

儿童自主的责任担当包括对内和对外两个方面，首先，成人要给予机会让他们为自己负责，儿童作为生命个体，具有很强的主动性。在家庭生活中，创设民主尊重的生活氛围，提升儿童其参与社会生活的意识，让儿童分担一部分的家庭任务并及时予以肯定，培养其主体责任意识。其次，引导儿童对外界负责，走出狭隘的生活圈。美国曾在上世纪八十年代兴起“服务学习”的活动，旨在培养儿童的责任意识以及与他人合作的能力。因此，针对当下儿童责任担当缺失的现状下，成人在引导儿童走向外界的过程中要有意识的培养其对社会的关怀，如带领儿童参加志愿服务活动、做义工、走进敬老院、福利院等，提升其奉献社会的意识与能力，培养其关怀他人、关爱社会的素养。

[1]张建东.道德智慧教育:我国中小学德育的一条有效途径[J].现代教育,2008(4):207.
[6]张茂聪.道德智慧:生命的激扬与飞跃[J].教育研究,2005,(11):11.
[1]肖群忠.智慧、道德与哲学[J].北京大学学报(哲学社会科学版),2012,(1):45—53.
[2]余达淮,刘静.道德判断与道德行为关系研究的进展分析[J].外国教育研究,2011,(6).
[3]王玲凤,傅根跃.小学儿童的道德行为及其与道德观念的相关—诚实原则和集体主义价值观冲突情境下的研究[J].心理发展与教育,2007,(4):15—20.
[4]靖国平.培养道德生活的当事人[J].教育科学研究,2012,(1):28—32.
[5]李清雁,易连云.儿童道德智慧的养成[J].学前教育研究,2009,(5):41—43.

对儿童而言，在生活中的实践了的道德能更深刻的提升其作为道德当事人的意识，从而在面对道德情境时具有主动的责任承担，进而形成良好的道德习惯。

（四）在道德反思中涵养道德意志智慧

道德意志作为内隐的一种道德品质，对个体的道德言行具有反思、监控、调节和矫正的作用。道德意志是指向内心世界，对儿童的道德智慧的发展具有强大的动力指引作用。事实上，要将道德情感、道德理性、道德行为内化为个体的道德意志，靠说教灌输的方式是无法实现的，完成道德意志的建构，需要儿童主动自觉的参与到生活实践中，道德反思是一个必不可少的环节。

儿童的耐力、坚韧性不够，大多时候很难将道德情感、理性、行为转化为继续性的道德意志。成人的引导是儿童道德反思的关键环节，当儿童做出了合理的道德选择、道德行为时，成人的赞赏以及积极的反馈有助于儿童将积极的情感认知转化为意志；如若儿童的道德行为不符合社会的要求，不利于道德的养成，成人的耐心、冷静地引导儿童的反思则是建构稳定道德意志的又一途径。

道德反思旨在培养儿童自我教育、理性面对道德冲突的能力，并能将良好的道德品质内化为自身的素养。在道德反思过程中，儿童意识到形成的优良的道德理性思维和情感能够得到积极的情感体验，能够促进了个人和社会的发展；而有损于他人和社会的道德行为则不利于人格的健全，因此，在成人的引导与自我反思的过程中，逐渐建构属于儿童自己的稳定的道德意志，指导道德实践。

道德智慧的培养不是简单的道德移植，需要综合考虑儿童的身心发展，社会背景等方面的因素，从道德的知、情、意、行多维度进行全方位的培养，从而才能实现由“知性德育向智性德育”的积极转化。

中小学德育教育存在的问题及对策
——以宜都市为例

周维维

湖北大学 教育学院 武汉 430062

摘　要：义务教育阶段学校德育存在着学科育人功能没有得到发挥、德育主体单一等问题，影响着学校德育工作的成效。实行德育导师制，发挥全体教师的育人责任。把学科育人功能纳入师资培训，提高教师学科育人的意识和能力。引进艺术教师，发挥艺术课程的德育价值。

关键词：中小学生中小学德育

一、引言

教育的目的是培养人，并不是只有智力单方面的发展，而是要培养学生德智体美劳全面发展的人。但是在学校教育中仍然偏重智育，中小学德育工作在义务教育阶段受到忽视。老师、家长关心的只是学生的文化课成绩，不关注学生的思想道德和个性品质的塑造。虽然学校比较注重中小学行为习惯的培养，制定了中小学生守则，以此来规范学生的行为。但是随着时代的发展，学校德育内容、德育方法不一定适合当前的学生，以致于德育工作成效不明显。德育教育即政治思想品德教育，它是指教育者根据一定社会发展和受教育者的需要，遵循德育形成的规律，采取言传身教等有效手段，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统地影响，把一定的思想准则和道德规范转化为受教育者的思想意识和道德品质教育的一种活动过程。根据对宜都市《义务教育阶段学校管理标准（试行）》里的相关要求对实验校的调查和评分工作，梳理出义务教育阶段学校在德育工作方面存在的问题，为进一步开展学校德育工作指明方向。

二、学校德育存在的问题

（一）学科育人功能没有得到发挥

管理要求14要求发挥各学科独特育人功能，统筹课程资源。50%的学校扣分，其中

12.5%的学校扣 3 分，16.7%的学校扣 6 分，扣分的学校数量多再加上所扣分值大，扣分原因是三维目标没有得到落实。这说明学科课程的德育资源还没有挖掘出来，没有发挥学科的育人功能。要充分挖掘学科课程的德育资源，不仅是文科的德育资源要挖掘，更要注意挖掘理科课程中的德育资源，达到综合育人的目的。之所以出现这种情况一方面是各科任课老师挖掘学科的德育价值的意识较薄弱，只关注学生是否掌握该学科的知识点，重视学生智力的培养。另一方面是升学的压力和评价的压力。为了考上好的高中，向家长和社会交一份满意的试卷，学校和老师主抓学生成绩，相对而言就忽视对学生进行道德教育。如何评价教师的工作，学校在很大程度上是根据老师所在班级学生的考试成绩来进行评定，并以学生考试成绩为发放工资的主要参考依据。

（二）德育资源没有充分挖掘

约有 30%的学校扣分，主要是因为缺艺术老师和书法课没有开。艺术老师欠缺主要是在一些乡镇学校，书法课有部分学校是没有开，还有部分学校是把书法课开在语文课里面。早在古希腊时期，人们认识到了音乐的作用，把音乐作为教育人的重要手段，毕达哥拉斯也十分看重音乐的价值，在他的学园内部教授音乐课程，音乐能净化人的心灵，陶冶人的性情。英国教育家洛克十分重视身体健康，认为健康的精神寓于健康的身体。进行道德教育不一定非要在思想品德课上进行，这也只是向学生传授一些道德知识，道德情感、道德意志、道德行为在思想品德课上是无法培养的。需要在生活中，在其他课程中挖掘德育资源，使得德育变成立体的。然而在义务教育阶段，根据调查可知学校的艺术课程开设情况不理想，还存在着艺术老师缺乏的情况，尤其是在一些乡镇学校。

劳动是一个人获得幸福的源泉，劳动的意识和习惯是需要从小培养的，这也引起了人们的重视。在培养学生生活本领这个版块提出了要培养学生的劳动观念，掌握初步劳动技能。但学校为学生提供的劳动机会有限，。因为学校没有和农户建立联系，建设农户基地，因此扣分的学校约占 33%，比例还是有点大的。其次是没有布置学生家务劳动，学生在家里的劳动机会也少。再次，缺少劳动激励措施。这样不利于激发学生劳动的积极性。最后，无假期实践性作业。约有 33%的学校扣分，主要表现在寒暑假没有布置与劳动或社会实践有关的实践性作业。总体来说，劳动教育存在一定的问题。这可能与学校没有认识到劳动的教育价值有关系。学生在校内劳动的机会是有的，但没有关于劳动评比的措施，以此激励学生的劳动热情。另外还比较欠缺的是没有布置家务劳动，需要加强这方面的任务布置，同时布置寒暑假期的实践性作业。通过在劳动中进行道德情感、意志和行为的培养，比在课堂上效果要好得多。如果没有劳动，学生易变成思想上的巨人，行动上的矮子，不利于学生道德的发展。

（三）德育主体单一

在现在的学校教育中，负责学生德育工作的主要是班主任，而其他的科任老师只要把自己的课讲完了就没有事情了，不管学生的德育工作。可是一个班上几十个学生，班主任只有一个人，精力是有限的，并不能对每个学生甚至是大部分的学生进行道德教育。

三、解决学校德育问题的对策

（一）把学科育人功能纳入师资培训

有一半的学校老师在上课过程中没有重视发挥自己学科的育人功能，只注重知识的传授，没有发挥学科的育人价值。因此，在进行师资培训时，要针对这个问题进行专题培训，特别是物理、化学、生物等理科。一般的理科老师都认为只要学生掌握了书本上的知识，会运用公式解题了就可以了。殊不知在理科课程中也蕴含着丰富的育人资源，理科科目也具有德育价值。如在讲到牛顿的万有引力定律时，可以把牛顿是如何发挥这个规律的，以及有一个想法后是如何攀登科学的高峰的，在追求科学的过程中要有毅力、勤奋等品质，对学生进行道德教育。不要认为只能在历史或语文课上才能进行道德教育。要挖掘理科的育人功能是不容易的，需要对这些老师提供必要的帮助。通过培训，一方面提高老师的学科育人的意识，如果老师认为自己所教学科只是传授知识，没有育人功能，那么这样的教学只是手段。另一方面，通过培训提高老师挖掘学科育人功能的能力。教学是具有教育性的，作为知识传递过程的教学和作为善的意志形成的道德教育是统一的。教学如果没有进行道德的教育只是一种没有目的的手段。

（二）引进艺术教师

因为有一部分学校音体美的老师缺乏，因此，音乐、美术、体育课程没有开齐，而音乐、美术、体育在培养学生道德方面起着举足轻重的作用。其他国家开足课程，通过全方面的学科育人，这是值得我国借鉴的。如美国通过各科课堂教学进行道德教育，英国是将德育内容融入各科教学之中。音乐能陶冶人的性情，净化人的心灵，所以音乐教育也成为西方的重要课程之一。从雅典的音乐教育，毕达哥拉斯学派也十分看重音乐教育，一直到现在，西方国家都注重通过音乐来进行教育。而有的学校特别是一些乡镇学校没有认识到音乐教育的作用，通常把音乐课让位于语数外等主课的学习。学生的学校生活比较单调、乏味。因功利主义思想的影响，为了学生取得好成绩，从思想上就没有重视艺术课程，没有认识到艺术课程对德育的价值。因此，学校需要引进缺乏的艺术教师，开齐开足艺术课程，发挥艺术课程的育人功能。

（三）实行德育导师制

在研究生阶段，会有一名导师负责学生的各个方面的发展，一个导师一般带几个个

学生，由于人数少，导师能够具体地有针对性地指导学生的学习和生活。义务教育阶段在德育方面也可以借鉴导师制，通过一个导师指导几名学生，而不是班主任统管德育工作，把全体教师调动起来，实行全员育人，这样导师可以因材施教，通过导师的榜样教育和人格魅力的感染，熏陶感染学生。日本因为忽视德育工作，导致出现了很多社会问题，为了改变这种状况，就实行全方位教育。在古印度时期的佛教在经过考核后成为正式僧侣，称作比丘，然后有两位僧侣负责比丘的指导工作，其中一任就是生活监督。僧师要关心僧徒的精神成长，德高望重的僧师以人格感化的魅力，通过身体力行来教育僧徒，教育效果非常好。由此可知，实行德育导师制，通过为学生指定指导老师对学生进行道德教育，教育效果会很好。

总结

通过充分挖掘各学科的德育资源，发挥各学科的育人功能。推行德育导师制，实行全员育人，调动除班主任外其他老师的育人责任心，以身体力行来感染学生，义务教育阶段学校的德育工作实效会更好。

参考文献：

[1] 滕大春.外国教育通史第一卷[M].第1版.山东教育出版社，1989.

[2] 刘慧磊.中学德育教育方法创新研究[D].河南大学，2013年5月.

[3] 孔庆茵.中学德育教育存在的问题、原因及对策分析[D].重庆师范大学，2011年4月.

作者简介

周维维 湖北大学教育学院研究生 专业课程与教学论 电话 13037154186 邮箱 822178263@qq.com 地址湖北省武汉市武昌区友谊大道368号 邮编430062

从十大“美语”和十大“禁语”说开来
——教师德育专业化的视角

王亚琳

摘　要：教育应当具有“教育性”，换句话说，它彰显了教师德育专业化的重要性。十大美语十大禁语作为教师德育专业素养的代表，它的提出是教师德育专业伦理发展、专业知能提升的需要，也是构建优良的德育生态的需要。本文从教师德育专业化的视角分析了十大美语十大禁语的甄别原则，提出了如何用好十大美语和十大禁语的相关举措。

关键词：美语禁语；教师德育专业化；背景；策略

Abstract: Psychology should have the "educational value", in other words, it implemented the importance of teacher's professional moral education.As a representative of the teachers ' professional moral education,top ten nice words and ten forbidden words tell us teachers ' moral education in professional ethics is the proposed development, enhance the professional knowledge required, build a good moral and ecological needs.This article analysed the screening principles Of top ten nice words and ten forbidden words and how to use top ten nice words and ten forbidden words from the perspective of teachers ' professional moral education.

作者简介：王亚琳，湖北大学教育学院硕士研究生（武汉，430062）

为了不断创新师德教育载体，丰富师德建设内涵，规范教师语言行为，引导广大教师做党和人民满意的好老师，湖北省教育厅基于社会主义核心价值观和习近平总书记教师节的重要讲话精神，按照《中小学教师职业道德规范》和《高等学校教师职业道德规范》的要求，在全省范围内开展了十大美语十大禁语的评选活动。“美语”主要是指教师对学生健康成长能够产生积极引导、激励作用的语言。“禁语”主要是指教师对学生

成长产生消极、负面影响而应被禁止使用的话语[1]。本文拟从教师德育专业化的角度出发，对十大美语十大禁语的评选、运用加以分析，以期有助于对该问题的认识。

一、十大美语、禁语提出的背景

2006 年，中国教育学会德育专业委员会会议以“德育专业化”为主题进行研讨，引发了与会者的热烈讨论。檀传宝教授以“主动回应时代呼唤——努力推进教师德育专业化”为题做大会发言，指出“教师专业化≠教学专业化”，教师德育专业化是指教师应具有专业伦理和专业职能；专业伦理包括现存的教师职业道德规范和在德育专业化阶段确立的更高标准的教师专业伦理；专业知能包括德育观念、德育专业知识与实践能力。这一理念的提出既符合当代社会转型期对教育提出的高要求，也为解决当前教育中的现实问题提供了独特的视角。

1. 教师德育专业伦理发展的需要

“师也者，教之以事而喻诸德者也。”人类几乎从有教育活动开始就知道教师与德育的自然关联，因此，每一位教师都应当认识到自己是德育工作者，是以德施教、以德立身的楷模。美语禁语作为教师用语，反映了教师的专业伦理修养，体现了教师的知识素养和文化品位，暗含了教师言传身教的水平。习近平总书记也指出，“老师在学生心目中具有重要位置，老师无意间的一句话，可能造就一个天才，也可能毁灭一个天才。”十大美语十大禁语的提出则可以达到此种目的，它作为一种在价值上能够潜在的对学生构成影响的德育载体，可以激励广大教师加强自身道德修养的提升，人格品质的提升，语言艺术的提升；让教师学会使用完美语言，摒弃粗糙口语，做一个高尚的人、纯粹的人、脱离了低级趣味的人。

2. 教师德育专业知能提升的需要

教师是教育者，教师的德育知识是教育知识中最重要的一部分。学生道德学习的发生机制一般可分为暗示、体验和模仿，也就是说学生“受影响于浑然不觉之中”，这就要求教师有丰富的德育专业知能。十大美语，作为一种完美语言，它的提出，可以反映教师的道德修养、育人素养；它的评选，可以为教师机智育人树立一种典范；十大禁语的提出则彰显了教师的思想修养、心理学知识素养，从侧面反映了教师语言的艺术水平以及学生、家长对教师语言的接受性；它的评选，则可以为教师树立语言规范，改善教师育人模式。美语禁语作为知能的代表，其运用效果直接关系到教育、教学质量，关系到学生能力、人格的健康发展，因此，教育者要加强德育专业知识的学习，提升教育素

[1]董杰锋，朱若真主编.教师语言艺术[M].辽宁大学出版社，1987（1）：19-25.

养和德育素养。

3.优良的德育学校生态建构的需要

优秀的文化需要知识、智慧的积淀，同样，和谐的校园文化也需要智慧、道德的洗礼。美语禁语，作为教师用语，一方面是教师灵魂的自然流露，情感的自然宣泄，彰显了校园文化的品质；另一方面，作为隐形的文化，又像和熙的春风，渗透在教师、学生的观念、言行举止之中，影响着学生的做人、做事。尤其是禁语，既严重打击学生的积极性，又严重影响文明和谐校园文化的建设，如一句“你父母是干啥的”既影响亲子关系的亲密程度，又让家校之间产生隔阂。因此，锤炼教师用语，改善美语禁语结构，打造教师语言美，从而建构优良的德育生态是当下必须考虑的事情。毕竟，良好的学校生态可以陶冶学生的情操、启迪学生心智，促进学生的全面发展；可以唤起青年一代高尚的、独立的人格追求和高尚的道德追求，可以培养文明的校风。

二、十大美语、禁语的甄别原则分析

作为对教师用语的一种规范，十大美语十大禁语要合乎教师德育专业化发展的需要，也应契合促进学生德育发展的目标。十大美语十大禁语的甄别应始终围绕学生展开，以学生的身心发展特点为主线，以学生的健康发展为根本目标，以提升教师师德专业水平为纲要，选择结果要具有代表性，要反映教师、学生等各方面的诉求。

1.人类学角度

康德曾反复论证过一个命题——“人是目的”，换句话说，当下，社会的发展与教育的推进都必须遵循“以人为本”的基本原则。美语是人的一种语言活动，离不开教师和学生两个主体；也只有基于这两个主体，才能深入分析美语的本质、功能。美语的本质是积极、勉励的，不管是学生提到的老师对我影响最大的一句话——“你是最棒的女孩”，还是家长最希望（感谢）老师对孩子说的一句话——“学生是你的孩子，也是我的孩子”，抑或老师感觉对学生最有分量的一句话——“教室是允许出错的地方”，这些都反应了美语离不开人，美语跟主体人的关系：激发一种正面的情感；拨动学生的心弦，激励学生奋进，让学生拥有乐观的情绪、积极的心态，为学生喜爱、乐于接受；让家长怀揣对教师、学校的感恩，让家长心怀感激、津津乐道；让教师念念不忘曾经培育的历历在目的桃李，体验美语带来的爱的情怀。因此，美语的选用应紧扣这个标准，以学生的发展为中心，以教师素质为纲。

与十大美语一样，十大禁语也离不开主体人，不同的只是禁语给主体人带来的情感体验是消极的。大多数的禁语都是教师在盛怒时脱口而出，当时，教师也许并没有考量

这句话对学生产生的影响，只是觉得这是一句无可替代的经典——“我真的受不了你了！”“你要不想学就回去”；或者，时过境迁，老师会后悔当时所说——“就你事多，快点，我很忙！”“你父母是干啥的”等等。但是，禁语始终都对学生造成了不良影响：学生越来越讨厌学习，讨厌老师，讨厌学校的一切，有的学生甚至害怕学校；接踵而至的是学生成绩的下降、家长的责骂、教师的批评，周而复始，循环往复。由此可知，禁语的遴选也应该始终坚守学生发展这个阵地，坚持寻找对学生造成严重影响的语言。

2.教育学角度

教师的工作任务是教书与育人，但每一位教师应当认识到自己是德育工作者，应该把“育人”作为教育的最终目的，以培养学生良好的道德素质为第一要务，并时刻从“育人”的角度考虑如何“教书”。在教学中，教师可以将原本枯燥的说教演绎为“一首动听的歌”、“一曲美妙的曲”。比如，美语，在拥有“美丽外表”的同时，对学生的影响也是直接而深刻的，它可以唤醒学生，发挥学生的主体性，使学生产生道德感悟，规范道德行为，培养积极的道德情感。例如，由于有了老师的“错了别怕，咱们再来一次”，学生不仅在学习上取得进步、敢于发言，更学会了感恩，学会了等待，学会了用积极情感面对困难，也学会了体谅与原谅。再如“教室是允许出错的地方”，此时，教师打破了师道尊严的桎梏，给学生创造了一个“好问乐议”的环境，一种宽松和谐的教学氛围。由此，美语的选用应该秉承学生德育良好发展的宗旨，以学生德育发展为最终目的，挑选温暖人心、砥砺意志的，遴选可以让校园变得更加和谐，让生命变得更加美好，让未来更有活力的美语。

禁语，不管是有意识的辱骂，或是无意识的口头禅，都是对学生的一种讽刺、贬低、压抑，都会或多或少挫伤学生的进取心，打击学生的学习兴趣，抑制学生积极道德情感的发展。比如“我怎么一点都感觉不到你们年轻的朝气”，学生对这句话最多的反应是自己老气横秋、缺乏力量，认为自己已经失去年轻的活力，在学习上力不从心，在道德上回天乏术；加之学生本身存在的不良习惯，最终他会走向堕落：成绩下降，闯祸打架，甚至是犯罪。这样的语言，缺乏美的同时，也像一把尖刀，深深的插入学生、校园的心脏，让学校沦为地狱，让教师变为恶魔，让学生变成幽灵，让家长徒增伤悲。

3.心理学角度

教师语言对学生的影响是多方面的，其中最深刻的莫过于是影响学生的自我意识和人格的形成。美语作为一种肯定性质的语言，可以促进学生积极人格的形成，帮助学生形成正确的自我认识、客观的自我评价、积极的自我体验。同时，美语这种潜移默化的教育方式，润物无声，使学生能够通过自我反思进而调节自己的不当行为，并进行自我教育，最终完成自我成长。此外，美语对学生人格的形成也有着至关重要的作用。比如，

美语“你是最棒的女孩儿”，学生听到老师的这句话后，内心会发生一系列变化：没有反映——半信半疑——不自然地笑——心花怒放——学会自信——相信是真的。学生的心理历程表明在教师美语的熏陶下，学生逐渐培养了自己进取、自信的人格特点，增强了自己情绪的稳定性，心态的乐观性。学生在一遍遍听到这句话后，逐渐感受到教师那种真诚、热烈的赞美，学会开始发现自己的闪光点，学会自信。因此，学生心理特点的发生发展状态无疑应是挑选美语禁语的一大标杆。

大多数情况下，禁语跟美语一样，会影响学生的自我意识和人格的形成。首先，禁语会破坏学生积极的情感体验，给学生带来讽刺、挖苦，学生因此感觉到自卑、无能。接着，学生在这种情感的支配下，会厌恶学习，害怕学习，表现出胆小、懦弱的行为。最后，在这种压抑、贬低、讽刺的阴影的长期刺激下，有的学生会形成退缩性人格，认为自己实在无用；而有的则有攻击性人格。比如“我真的受不了你了”，这样一句侮辱讽刺的语言，既是对学生人格尊严的不尊重，也加速了学生退缩性人格的形成。这样的禁语，应该是我们要摒弃的，毕竟，它让一颗温暖的心变得寒冷，把一个充满希望的生命碾碎，让美丽的校园充满疮痍，最终亦达不到培养人的目的。

三、如何用好十大美语和十大禁语

十大美语十大禁语的最终落脚点是教育教学实践，是为了通过美语禁语促进师德师风的建设，建立师德发展的长效机制，提升教师的德育专业发展水平，最终打造师生共同发展的良好生态，为学生健康发展服务。那么，怎样使用十大美语十大禁语才能真正发挥美语的标榜作用，吸取禁语的教训呢？

（一）如何用好十大美语

1.开展多种形式的学习宣传活动，深化教师对美语的感悟

虽然十大美语是由各学校自发推荐，但要真正发挥其作用，还需要开展多种形式的宣传活动，扩大十大美语的知晓度。同时，各地区、各学校应加强对十大美语的研学，深入反思十大美语的意义、使用的范围、涉及的学生群等。广大教师要明白，美语不是一句简单的表扬的语言，不是随口说说而已，它有自己独特的使用场域、使用对象。比如，教师在遇到基础差的学生时，不能生搬硬套的说“我相信你，你能做到的”，而是应该用心去发现学生身上的闪光点，放下身段，以民主、平等的身份等候学生，给学生思考的空间，并在以后的教育教学活动中充分相信学生“能做到”，给学生机会尝试；只有在这种情况下，学生才能感受到教师鼓励、赞扬下的温暖，学生才会从心底相信自己可以，自己能够做到。

2.以十大美语为基准，推选独特的校本美语

虽然，十大美语的辐射对象有幼儿园、小学、中学，甚至是大学，但是，它的数目毕竟有限，很多地区的特殊情况都不能有所凸显，比如一些偏远山村的学校，由于地理位置等的原因，学生可能更加胆小自卑，这种性格特征就需要学校开发本地美语。因此，要想更好的发挥十大美语的作用，各个学校应以十大美语为核心，基于本地区本学校的实际情况，开发本校独特的适合教师、学生实际情况的十大美语。有的学校甚至可以开发每个年级的十大美语，以此辐射每位老师、不同年龄段的学生，这样贴合实际情况的十大美语对于不同地区不同学校的教师来说更有示范意义，对学生的发展也更有帮助。

（二）如何用好十大禁语

1.组织师生研学小组，实施禁语分层分类

不管是有意识的辱骂，还是无意识的口头禅，禁语都是教师给学生施加的一种或贬低压抑或讽刺挖苦的负面语言，都会给学生造成一定程度的伤害，因此，建立师生研学小组，共同探讨禁语感悟是当下亟待实施的事情。首先，教师应和学生一起交流、分析，对出现频率较多的禁语实施分层分类。如“听写错这么多，改错还错这么多，你是猪啊”这样的禁语让学生失去了奋进的念头，熄灭了心中指向光明的灯火，则不能出现在教师的日常用语中。而“不许吵，都给我闭嘴”等禁语偶尔出现可以让糟乱的教室安静下来，达到震慑学生的效果。除了按照使用频率对禁语予以分类外，还可以根据使用场域进行分类。如“你不学可以，但不要影响其他人”，这样的禁语在公共场合如教室出现可能会伤害学生的自尊心，但教师私下与学生谈心时则可以告诉他“不影响他人的情况下，可以做一些自己感兴趣的事”，此时，学生会学会尊重他人、换位思考。通过对禁语的分层分类，可以充分吸取禁语带来的教训，从而从根本上减少禁语的使用。

2.建立禁语档案，加强学生监督

学校应根据十大禁语建立本校的禁语档案，即首先由学生对教师语言尤其是禁语进行登记，召开教师语言大会，组织相关专家学者、学生代表，家长代表对教师语言投票划分等级，评出最不受学生欢迎的禁语。同时，学校也应建立健全师德评价体系，把禁语纳入师德评价指标，每学年根据学生、家长对教师语言的反馈现状评出使用不当禁语最多的教师，并针对相关老师的具体情况，加强培训，提升其完美语言使用的能力。这种以学生为本的监督模式不仅可以加强学生的自我约束、自我管理，也能提高学生的语言艺术，更能规范教师用语，增强德育功能。

十大美语十大禁语作为师德工作的重要内容，对教师、学生的发展都有重要的意义。如何进一步完善十大美语十大禁语的甄选工作，并充分利用美语禁语，使其能够促进师

德师风的发展，为创设良好的学生发展生态服务，是未来要深刻思考的问题。笔者相信，美语禁语的评选会越来越完美，教师师德水平也会更上一个层次。

参考文章：

[1]董杰锋，朱若真主编.教师语言艺术[M].辽宁大学出版社，1987（1）：19-25.

[2]王宁.教师不规范语言对学生的消极影响及解决途径[J].长春理工大学学报，2009（1）：40-41.

[3]王淑宁.浅谈教师语言的艺术性和导向性[J].新课程，2011（11）：153.

[4]蒋再琪.浅析教师的语言修养对学生的影响[J].科技视界.

[5]孙彩霞.中小学教师语言暴力问题研究[D].河南大学，2008.

[6]冯军.教师言语伤害现象的思考[J].湖北经济学院学报，2012（9）：147-149.

[7]佚名.省教育厅关于公布“争做‘四有’教师•‘十大美语、十条禁语’”征集活动遴选结果的通知[EB/OL].http://www.hbe.gov.cn/content.php?id=13118

王亚琳，湖北省武汉市武昌区友谊大道368号湖北大学，18071452396,1531031574@qq.com