

道德凸显和伦理隐退的 中国德育危机与出路*

严从根

(杭州师范大学教育学院, 杭州 311121)

摘要: 道德主要指向主体的心灵秩序, 伦理主要指向外在的社会秩序, 二者并不必然统一, 妥善的做法是在道德和伦理之间保持恰当的张力。然而, 在我国现今的德育中, 道德日益凸显, 伦理却日益隐退。伦理隐退的德育偏离了教育的本质追求, 助长了个体自由的消逝和精神的迷惘, 易导致伦理失序和共同体衰落。为了充分尊重现代道德教育的成果和消解这种道德教育带来的危机, 我国要以现代伦理共同体为起点, 以现代伦理人培养为目标, 以人伦关系为主要化育内容, 以风俗为主要化育手段, 实施德育。

关键词: 道德; 伦理; 道德教育; 伦理教育

为了让人成为自由自觉的道德人, 德育须使人具有道德主体品性; 为了让人成为社会成员, 德育须使人具有社会伦理精神。因此, 德育既要注重道德教育, 也要注重伦理教育。然而, 在我国现今的德育中, 道德和道德教育日益凸显, 伦理和伦理教育却日益隐退。这种道德凸显和伦理隐退的德育助长了社会危机。为了走出这种危机, 我们要在道德与伦理、道德教育与伦理教育之间寻求平衡。

一、道德和伦理

人们时常不加区分地将道德(morality)与伦理(ethics)等同, 但严格来说, 二者之间有本质区别。一般认为黑格尔是第一位明确区分道德和伦理的学者, 但有学者研究发现, 在黑格尔之前, 康德已区分过道德与伦理。在康德看来, 道德是个体自由意志的自我立法, 是行动之前的个人立法, 而伦理则是自由意志对所有人的普遍立法; 但是不可否认, 在纯粹理性“这最高、最纯的意义上, 康德有时确实也把‘伦理性’与‘道德性’等同起来”(邓安庆, 2019)。所以, 我们也能理解黑格尔为什么认为康德未区分道德和伦理。黑格尔说: “康德多半喜欢使用道德一词。其实在他的哲学中, 各项实践原则完全限于道德这一概念, 致使伦理的观点完全不能成立, 并且甚至把它公然取消, 加以凌辱。但是, 尽管从语源学上看来道德和伦理是同义词, 仍然不妨把既经成为不同的用语对不同的概念来加以使用。”(黑格尔, 1982, 第42页)黑格尔之后, 对道德和伦理进行区分的学者基本沿用了黑格尔的道德和伦理观。

黑格尔认为, 人有意志, 意志能为善, 也能为恶。当个体按照自由意志行事, 自我立法, 立善于心, 践善于行的时候, 个人就已经处于道德状态(黑格尔, 1982, 第111—113页)。当社会为自由意志所支配, 按照善来行事的时候, 社会就已经处于伦理状态。可见, “‘道德’良心是主体的心灵世界, 它所指向的是主体的心灵秩序(或心灵法度), 它以人生意义、价值及其意义为核心, 它是超越性的精神世界; ‘伦理’则是人类社会的伦常习俗生活世界, 它所指向的是社会秩序(或社会法度), 它以社会生活的正

* 基金项目: 全国教育科学规划课题国家一般项目“中小学生的公共空间意识及培育机制研究”(BAA190235)。

义秩序及其实现为核心”(高兆明, 2014, 第202页)。具体而言,从内涵和外延来说,道德是自由意志在个人身上的体现,具体表现为个人内心的义务与责任;伦理则是自由意志在社会方面的体现,具体表现为“外在的制度、风习、秩序、规范、准则”(李泽厚, 2019, 第37页)。从目的来说,道德实际上是个体主张的是非善恶,是个体追求的个别善,是个体的内在法;伦理实际上是社会整体的一种精神,是社会追求的共同善,是人的外在法(黑格尔, 1996, 第8—9页)。从过程来说,道德主要表现为单向的善行为,是主体只求付出不求回报的一种高尚行为,如放生、捐款等;伦理则主要表现为双向的善行为,体现了一种人伦关系,如父慈子孝、尊师爱生等。从结果来说,道德主要指向个体精神操守的养成,是一种主观善;伦理则主要指向正义社会的维系和发展,是一种客观善(黑格尔, 1982, 第162页)。

道德与伦理既有本质的差异,又有密切的联系。道德往往是伦理在个体身上的内化,其具体条目的规定往往都是社会伦理的要求;社会伦理往往是个体道德行为的群体化和普遍化。伦理还往往表现为风俗,风俗是个体道德形成的重要出发点,个体总是在特定的风俗中形成特定的道德。即使一个人具有了独立思想,开始批判反思风俗,既有的风俗也成为这个人新的道德行为形成的出发点和组成元素之一(高兆明, 2004, 第42—58页)。同时,道德还可以通过影响风俗,进而发展和优化伦理。

道德与伦理虽然有密切联系,但是因为二者之间有本质差异,所以它们有可能会发生冲突。受现代契约论思想的影响,很多学者认为社会是个体的集合。实际上社会并不是个体的简单集合,社会中的各类共同体一旦形成,并不以个人或一些人的喜好为依据,它们有自己的发展趋向和规律。比如国家,它虽然是由个人组成的,但它“并不是个人意志的简单集合,它具有明显的自主性,有自己独特的利益追求……这种独特的利益追求不仅不同于从属阶级的利益追求,甚至也不同于统治阶级的利益追求”(严从根, 2017, 第27页)。因为社会并不是个体的简单聚集,所以社会不同于个体,社会追求的共同善和个人追求的个体善并不必然同一,主要作为共同善的伦理和主要作为个体善的道德也并不必然同一。当这种不同一达到不可调和的程度时,就会发生矛盾和冲突。

道德和伦理之间的矛盾和冲突至少表现在如下三个方面。首先,追求存在矛盾和冲突。伦理是共同体追求的共同善,道德则是个体追求的个别善,个体追求和共同体追求并不必然同一,个别善有可能成为发展共同善的力量,但也有可能成为消解共同善的力量。例如,隐士退出共同体、致力求索的个别善就有碍伦理共同体的共同善追求。其次,实施方式存在矛盾和冲突。道德行为是由个体义务感和责任感而生发出的行为,是一种自律行为。任何通过强制而生发出的行为都不可能是道德行为,因为这些行为并非源自个体义务感和责任感,而是源自避免惩罚的心理。伦理实施则源于他律。任何违反伦理的行为,轻则受到舆论的谴责,重则受到伦理制度的惩罚。再次,实施结果存在矛盾和冲突。伦理是社会中存在的各种习俗,它旨在使所有共同体成员获得美善,因此,它必须具有普遍性。道德是个人的一种精神操守,它旨在使个体获得美善,它是特殊的。因为道德是特殊的,所以很可能无法普遍化和伦理化,有的时候,勉强使其普遍化和伦理化不仅无助于伦理社会的维系和发展,而且有可能妨碍伦理社会的维系和发展。为了使社会有序,社会有必要限制人的一些只具有特殊性但不具有普遍性的高尚行为。例如,孔子就从伦理角度批评了子贡赎人却不受赏的道德行为,指出子贡的行为会导致鲁国道德品质一般的人不再积极赎人,从而影响伦理社会的维系。

因为道德和伦理有本质的不同,甚至会发生冲突,所以我们要妥善处理道德和伦理之间的关系。“心灵秩序无法用社会秩序替代。社会不能没有独立、高贵的良心,不能没有来自独立、高贵良心的反思、批判。一旦良心真的为社会伦理习俗、政治生活秩序所填塞,则人就不再有、也不会倾听内心‘上帝的声音’,人类社会生活自身或许就会因失却来自良心的反思与批判,进而失却了灵魂与生气。良心创造道德天才,道德天才弥补不成熟的伦理秩序。人类真正需要面对的,不是如何消弭个体良心与社会秩序的紧张,而是如何在二者间保持恰当张力。”(高兆明, 2014, 第202页)同理,在德育中,我们也应努力探索如何在道德和伦理之间保持恰当张力。

二、道德凸显和伦理隐退的德育样态

在中国古代社会,德育既包括道德教育,也包括伦理教育,但更侧重于伦理教育:修身是为了齐家、治国、平天下,德育的最终目标是明人伦、敦风化俗。中华人民共和国成立至改革开放前,伦理与政治直接统一,每个人都是“单位”中的一分子,每个人的道德观都必须是符合单位要求的伦理观,国家和社会实施的德育主要是伦理教育。在这种伦理教育中,个人并不具有道德自由权,个人的道德行为基本上就是社会倡导的伦理行为。在这种情况下,个人的主体性和主动性并未得到充分尊重,所以有人说这是一种“无人”的教育(冯建军,2009)。

改革开放之后,中国的市场经济催生了市民社会,这使得中国开始从单位制社会进入后单位制社会。在后单位制社会里,大多数人不作为单位的一分子进入社会,而是以独立个体的身份进入社会;越来越多的共同体不再以国家规定的统一伦理要求作为维系逻辑,而是以各方利益共赢作为维系逻辑(国家社科基金重大项目课题组,2015,第52页)。在这种个人利益趋于主导的社会中,个人开始主动或被动地质疑传统伦理要求,主动追求个人权益,如此,传统的伦理要求逐渐失效,个人主体性甚至道德主体性开始觉醒。樊浩教授团队的调研发现:“‘你认为当前中国社会的道德状况如何?’‘基本满意’的占75.0%,‘不满意’的占19.4%;但另一方面,‘你认为当前社会的人伦关系如何?’‘不满意’的占73.1%,‘总体良好’的占25.3%”——对道德‘基本满意’,对伦理关系‘基本不满意’,形成强烈的‘伦理-道德悖论’。”(樊浩,2009a)还有研究发现,88.1%的人从道德上认为“婚姻意味着责任,要考虑给对方造成什么后果,不能轻率地选择离婚”;但在伦理上,中国人的家庭伦理意识却越来越淡漠,丁克家庭和终身独身的人越来越多,晚婚的人也越来越多,婚姻维持时间日趋短暂(王强,李广学,2019)。这种“伦理-道德悖论”的形成与社会转型有关,也与伦理隐退和道德凸显的德育有关。

在起点上,我国德育日益强调人的诉求而非社会要求。德育本具有两种基本的意义和价值:一是促使个人发展;二是实施伦理教化,敦风化俗,维系社会稳定和发展。曾经,我们优先考虑德育伦理教化的意义和价值,现在则越来越重视促使人发展的意义和价值。例如,在现今中国教育实践界富有影响力的德育理论几乎都主要是从满足个人诉求,促进个人成长的角度论述德育的意义和价值。鲁洁先生在阐述其主张的生活德育论时指出,“回归生活的德育要回归于人自身,而生活则是建立在实践基础之上的人之特殊生命活动”,生活德育“所指向的是更有利于人之生成和发展的生活”(鲁洁,2010)。朱小蔓教授在论述其情感德育时说,情感教育的主要价值在于促使学生个性和谐发展(朱小蔓,1995)。冯建军教授在论述生命化德育时表示,生命化德育以生命尊重为前提,以使人的生命完善为最终目的(冯建军,2006)。甚至,在论述公民德育价值时,学者也主要是从使个体成为主体,获得自由和解放的角度进行论述。当然,时下也有很多学者从社会维系和发展的角度论述他们所主张的德育的价值,但是,他们理解的社会很多时候不再是中国传统德育所倡导的共同体。在中国传统德育中,社会被理解为伦理共同体:在个人出生之前,已有社会,社会是人们生活的共同体,社会优先于个人,个人只有在服务社会的过程中才能获得价值和尊严。基于这种理解,中国传统德育以家庭、民族和国家等社会伦理共同体作为德育的起点,从家庭、民族和国家出发论述道德养成的重要性和必要性,从家庭、民族和国家的有序与否来阐述德育的有效性。时下,社会日益被理解为个人通过契约达成的集合体:社会存在的主要价值不在于促进共同善,而在于为个人追求美好生活创造条件,因此个人优先于社会。正是基于这种理解,那些看起来非常强调德育社会意义和价值的学者,实际上更在意的是德育的人的发展价值。促进人的发展已经被普遍认为是教育(包括德育)的本身价值,其他价值被视为教育(包括德育)的工具价值。

在目标上,我国德育日益强调道德主体的培养而非伦理人的培养。在中国古代,德育旨在把个人培养成为能够按照伦理纲常行事的伦理人。随着新文化运动和文化大革命对儒家的批判,儒家伦理逐渐隐退,但个人仍然被规定为单位的人、民族国家的人,德育培养的人还不是纯粹的道德主体,而是按

照伦理要求行事的单位人和国民。20世纪80—90年代,为了纠正“阶级斗争为纲”的错误路线,“教育是上层建筑”的本质观受到了普遍批判。20世纪80年代,随着市场经济的引进,“教育是生产力”的本质观开始出现,但在20世纪90年代受到了彻底批判。自此,越来越多的学者认为教育的本质是人的培养,教育学本质上是人学,批判传统教育和完善现今教育的根本在于在教育理论和实践中切实尊重人的价值,发展人(冯建军,2009)。受此影响,20世纪90年代末期,特别是进入21世纪以后,人是德育的出发点,德育的目的在于把个人培养成道德主体已经成为一种共识。正因为此,主体性德育日益盛行。在理论上,主体性德育开始对“无人道德教育”的批判走向主体性德育的具体建构。在实践中,主体性德育已经成为一种蓬勃发展的教育改革试验。不过,教育理论工作者和实践工作者日益意识到,主体性德育易将个人培养成为单子式主体:片面强调个人价值,推崇个人的善追求。为了让人们把彼此视为目的,相互尊重各自的善追求,教育理论界开始提出主体间性德育。主体间性德育是对主体性德育的完善,但并不具有本质性的超越:具有主体间性品质的道德人实际上仍然是道德个体,仍然从自我出发思考世界和社会,他们之所以要把他人视为目的,尊重他人追求,完全是为了达成妥协,更好地实现自己的目的,他们缺乏十足的社会伦理视角和品性(严从根,2017,第26页)。

在内容上,我国德育日益强调道德理性而非伦理精神的培养。伦理的精髓是个体性的“个人”和社会的“伦常”之间的关系。伦理之“理”实际上是“伦”之理,是人伦之理。按照人伦之理行事的个人实际上已经不是个人,而是社会中的一员:当个体按照家庭“伦”之理行事时,个体就成为好的家庭成员;当个体按照市民社会“伦”之理行事时,个体就成为好的市民;当个体按照国家“伦”之理行事时,个体就成为好的公民。因为不是按照个体的欲望和追求行事,而是按照伦理共同体的“伦”行事,所以这种人身总有一种超越个体的家国精神,孟子称之为浩然之气(樊浩,2017,第3页)。“道德的精髓是主体性的‘德’与本体性的‘道’的关系,核心问题是个体如何获得与分享‘道’的普遍性进而建构与他人合一、与世界合一的主体性。”(樊浩,2017,第3页)可见,成为道德人的前提是成为主体。启蒙学说已经指出,理性是人的本质,只有相信理性和大胆地运用理性,人才能摆脱对神的崇拜和对权威的依赖,成为主体,成为私人领域和公共领域的主人。因此,为了成为主体,成为道德人,个人必然要相信理性,并且能够大胆地运用理性行事。也正因为此,道德获得的过程总是充满理性的力量,有的时候即便诉诸同情等非理性力量进行道德决策,往往也是为了更好地进行“感同身受”的理性考量。在中国传统德育中,习得之“道”实际上是伦理之“理”,所以道德养成的过程就是按照社会伦理行事的过程,德育既注重人的理性培养,也注重伦理精神的培养。然而,随着现代化的推进,现代化的主体性德育特别推崇个人主体性的培养,却并不重视伦理精神的培养。在这种主体性德育中,与理性相关的品质日益被推崇,与伦理精神相关的品质却日益被忽视,例如,孝、忠义、血气等具有神圣伦理精神的品性越来越被忽视,尊重、承认、平等、协商对话等充满理性的品质却越来越受重视。

在方式上,我国德育日益强调自律自觉而非他律强制。在中国传统德育观中,人具有动物性和人性两方面,只有张扬人性而抑制动物性才能成为高尚的君子。为了抑制动物性,人必须经历一个由未开化到开化、由野蛮到文明的转变过程。这种转变过程意味着个体必须摒弃其自然意志,开启新的生活,按照自由意志行事。这是一种痛苦的转变过程,除非有强大的外力强制,个体才有可能摒弃其动物性。正因为此,在我国传统德育中,外在的他律强制是非常重要的德育方式。然后,由于受到西方权利和主体性思想的影响,我国现在流行的德育观虽然没有沦落到像西方自由至上主义的德育观那样,主张人人都有权利选择符合自己意向的道德生活,德育的重任只在于帮助个体澄清自己的道德,但也非常普遍地认为,好的德育必须基于学生体验,使学生能够自觉悦纳德目要求,否则便会被视为不正当不道德的教育。外在强制往往被视为带有贬义意味的“灌输”和“注入”。当下为了让民众充分认识到教师拥有外在强制的必要性和合法性,国家还需要专门发文明示,例如教育部不久前就颁发了《中小学教师实施教育惩戒规则(征求意见稿)》。

三、道德凸显和伦理隐退的德育危机

无论我们是否欢迎,现代化都已经成为“人类历史上最剧烈、最深远并且显然是无可避免的一场社会变革”(罗兹曼,1995,第4—5页)。因此,中国不可避免地要大力推进现代化建设。人的现代化是现代化的核心,成为主体是人的现代化的本质,因此,德育把个人从社会伦理实体中解放出来,成为独立的道德主体,有其积极意义。但这种德育仍有其局限性,具有很大的危害。

首先,德育开始偏离教育的本质追求。教育的本质在于使人从自然人变为有主体意识的人,从个体变为社会成员,使特殊性上升为普遍性。在完整的教育中,个人特殊性并没有被否定,“与其说在这种使特殊性上升为普遍性的过程中特殊性本身被否定,毋宁说特殊性在上升为普遍性中获得了新生”(高兆明,2014,第227页)。获得新生的特殊性是普遍性中的特殊性,是家庭、社会和国家中的独立个性,是具有伦理精神的个体性。然而,我们现今的德育在帮助人的特殊性发展的同时,没有使人的特殊性获得新生,获得伦理性及其相关的普遍性。这种德育是一种片面的德育,是一种偏离教育本质追求的狭隘德育。相关的实证调研也证实了这一判断:我国德育培养的民众越来越具有道德主体性,开始自由自觉地按照自己的“良心”行事,但是他们自觉秉承的“良心”往往缺乏普遍性的伦理精神(樊浩,2009a)。这些民众的个人主体性意识越来越强,但社会伦理意识却越来越弱;他们喜欢个性解放,反感乃至反对统一性伦理要求;他们习惯于对伦理社会进行批判,但却提不出建设性的建议。

其次,个体自由的消逝和精神的迷惘。自由是人的重要本质。我国德育界之所以越来越重视道德主体性的培养,重要原因之一在于其以为个人成为道德主体后可以拥有自由,成为自由人(杜时忠,孙银光,程红艳,2019)。德国学者韩炳哲指出:“‘自由’原本意味着‘于朋友处’(bei Freunden sein)。自由和友谊在印度日耳曼语系(Indogermanistik)中也拥有同样的词源。自由本质上是一个表达关系的词汇。实际上,只有在和谐幸福的共同关系中,我们才能感知到自由。……马克思也从与他人和谐关系的角度对自由做了定义:‘只有在共同体中,个体才能找到全方位发展自我的方法;只有在共同体中,才可能谈及个人的自由。’所以,自由无非就是彼此成就。自由就是和谐共同体的同义词。”(韩炳哲,2019,第3—4页)如果自由是彼此成就,是和谐共同体,那么仅具有主体性人格的道德主体并不能享受到真正的自由:主体总是相对于客体而言,当个人想把自我发展成为主体,自我必须分成两个“我”,一个是“主体的我”,一个是“客体的我”,“主体的我”要无限期无止境地“对客体的我”进行雕琢,如此,则会导致“客体的我”永远都处于被强迫完善中。“自由本处于强迫的对立面,自由意味着摆脱强迫,而现在这种位于强迫反面的自由本身亦产生了强迫。抑郁症和过劳症这些心理疾病即表达了自由的深度危机。这些都是今天自由向强制转化的病理性征兆。”(韩炳哲,2019,第2页)

现今的我国德育也易使个体精神迷惘。恰如社群主义所说,精神是个体性和社会普遍性的统一:纯粹的个人权益追求很难给人以精神的安顿和享受;只有从社会出发,在社会伦理共同体中,在为社会而努力的过程中,在个人和社会融为一体的过程中,个体才能获得精神的意义感(周枫,2019,第230页)。然而,道德凸显和伦理隐退的中国德育助长了现代化导致的个体与社会伦理共同体的分离。在这种德育中,个体被置于个体集合的世界之中。在这种世界中,个人只能在不断获得成功的过程中获得短暂的意义感,但这种意义感只是一种个人战胜他人的成就感,还不足以使人达到个体独特性和社会普遍性的统一,因此,在这个过程中,个体无法获得精神的安顿。

再次,伦理失序和共同体的衰落。道德凸显和伦理隐退的德育日益重视个人道德主体性的培养。由于缺乏伦理的引领,培养出来的道德主体越来越强调个人的道德自由权,越来越反感统一的整体性要求。这些道德主体会认为衡量一个人的行为道德与否,关键标准在于是否正当,有没有维护和促进个人或他人权利,而不是维系和发展共同体的善。在他们心目中,共同体是个体契约的产物,共同体应该服务于个人,而不是个人服务于共同体;“只要行为是正当的,外在的任何力量就不能以任何名义、哪怕是以追求共同善的名义来侵犯和干涉个人的自主选择”(周枫,2019,第226页)。

由于这种伦理隐退的德育培养出来的道德主体否认共同善优先于个体善,反感伦理共同体的普遍性要求,过于强调自我的道德追求,所以必然会导致很多道德观都是合理的,甚至每一种生活都可以得到合理的道德辩护。如此,卓越与平庸、善与恶的界限将日趋模糊,价值相对主义和虚无主义将日渐盛行,伦理共同体的伦理精神最终会被腐蚀殆尽。缺乏伦理精神的共同体必然缺乏凝聚力和战斗力,其结果必然是走向衰落。

四、伦理规定道德:中国德育再出发

道德和伦理并不必然同一,美善的做法是在道德和伦理之间保持必要的张力。在道德和道德教育日益凸显、伦理和伦理教育日益隐退的境遇下,应该重提伦理和伦理教育的优先地位,用伦理规定道德。为了巩固我国改革开放以后的德育成就,更应充分汲取其培养道德主体的精华。

(一) 起点:以现代伦理共同体为起点

我国德育之所以出现伦理退隐和道德凸显,最根本的原因在于我国德育日益强调从独立个体出发,而非从社会出发。恰如桑德尔(Michael J. Sandel)所说:“把任何品质认同为我的目标、志向、欲望等等,总是暗含着一个独立于其后的主体的‘我’,而且这个‘我’的形象必须优先于我所具有的任何目的与属性。”(桑德尔, 2011, 第25页)易言之,人们之所以优先强调个人道德品质培养而非伦理品质,优先强调道德而非伦理,一个重要的原因在于他们认为个体优先于共同体,个体追求优先于伦理赋予我们的角色和要求。这种观点的错误显而易见,总是先有社会,后有个人,“社会的现实生活构成了他对善的认同和体验,个人善首先是社会善的反映,个人所追求的善就是共同体的善,个人应将自己的生活当作所在共同体生活的有机组织部分,把自己奉献给共同体的善”(周枫, 2019, 第247页)。因此,为了消解道德凸显和伦理隐退造成的危机,德育需要重新从社会而非从独立个体出发,当然我们不能简单拥抱传统,从古代儒家主导的伦理社会出发,或者从单位伦理共同体出发。

儒家为传统的伦理即便在学校德育中有所隐退,但至今仍然具有生命力和活力,它仍然是我们很多人的精神家园,但它并不是唯一在中国民众生活中具有生命力和活力的伦理(樊浩, 2009b)。就现今而言,改革开放以前我国形成的平等精神和改革开放以后形成的自由精神都已经成为中国人的普遍追求,也逐渐融入我国当下的社会秩序中,并成为一种伦理风尚。因此,如要从社会出发重构我国德育,就是要从涵容儒家伦理、平等伦理和自由伦理的伦理共同体出发,实施化育(甘阳, 2007)。

之所以要把平等精神和自由精神提升到伦理的高度,是为了顺应现代化潮流,汲取现代道德教育成果。道德主体是自觉按照自己的价值观追求心灵自由的个人,其能充分意识到为了尊重彼此的心灵自由,必须平等对待彼此的价值观。可见,自由精神和平等精神是现代道德主体的核心精神,如要尊重和承认这两种精神的合理性,并希望以此来优化我国儒家伦理,使其实现现代化,就必须把自由精神和平等精神融入我国社会伦理中,并作为德育的起点、内容和目标。

儒家伦理强调差序格局,强调等级,不强调权利自由,也不强调平等,因此儒家伦理和现代伦理、自由伦可能会发生冲突。为了充分尊重我国现代化的百年求索及其道德教育的积极成果,我们须优先尊重自由伦理和现代伦理,德育所服务的伦理共同体必须是具有自由平等精神的现代伦理共同体。

(二) 目标:现代伦理人

伦理规定道德的德育是优先强调社会秩序而非心灵秩序的德育,它所培养的人最终是伦理人而非道德主体。只不过为了尊重现代道德教育的成果,这种伦理人具有自由和平等精神,他们所要服务的伦理共同体是自由伦理和现代伦理优先于儒家伦理的现代伦理共同体。

伦理人是伦理共同体的成员,伦理共同体可分为天伦共同体和人伦共同体。天伦共同体是自然而然形成的伦理共同体,如家庭、民族,它是人生的起点、生命的港湾和精神的家园;人伦共同体是人为建构的共同体,如国家,它是生命升华的场域、创立伟业的圣地(樊浩, 2017, 第410—411页)。显然,天伦共同体和人伦共同体都非常重要,因此,我们所要培养的伦理人既要成为家庭和民族的成员,也要

成为国家的公民。由于人们日益意识到个体主体性德育和主体间性德育的不足,所以人们开始重视个人公共性的培养,但是现今出现了一个怪现象:重视国家公民教育,忽视家庭和民族成员教育。为了解这种现象,我们要充分意识到伦理人不仅是国家公民,还是家庭成员和民族一员。更何况儒家伦理强调,只有成为一名优秀的家庭成员和民族成员,才有可能成为优秀的国家公民。因此,现代德育培养的伦理人既要是合格的天伦共同体成员,也要是合格的人伦共同体成员。

(三) 内容:人伦关系

人伦关系不同于人际关系。人际关系是现代性社会才具有的原子式主体之间的关系,人伦关系是独立个体和社会人伦共同体之间的关系,“是个别性的‘人’与实体性的‘伦’之间的关系”(樊浩, 2017, 第408页)。在人际关系中,个人仍然只是个体,而非社会伦理共同体的承载者;只有在人伦关系中,个人才与社会伦理共同体融为一体。因此,为了培育伦理人,我们所欲之德育必须是人伦关系教育,而非人际关系教育。当然,这种人伦关系教育必须是体现融合儒家伦理、自由伦理和平等伦理的人伦关系教育。

因为重视人伦关系教育而非人际关系教育,所以我们所欲之德育还必须是重视人伦共同体思维而非原子式思维培养的德育。原子式思维是基于个体,为了个体的思维。原子式思维会使人基于个人认同的主观善进行思考和衡量。这种思维支配下的个人可能是道德主体,但不可能成为基于社会伦理共同体及其共同善进行思考的伦理人。人伦共同体思维是基于伦理共同体,诉诸伦理共同体认可的逻辑,为了伦理共同体的思维。人伦共同体思维支配下的人是伦理共同体的成员,在他们的思维及其产生的想象里,“共同利益被想象成一种关于优良生活的实质观念,并由它来界定共同体的‘生活方式’”,“这种利益不再取决于人们的偏好模式,相反它为那些偏好提供了一个标准”(金利卡, 2004, 第402页)。具有这种思维的人会把共同利益视为最高利益,以共同体的要求完善自己,以共同善为基础对其他善观念进行排序。可见,只有具有这种人伦共同体思维的人才有可能成为伦理人。因此,为了培养伦理人,践行人伦关系教育,我们要重视人伦共同体思维培养。

(四) 手段:风俗

惩戒、制度、说教等都是伦理教育的重要手段,但最重要的一种伦理教育手段是风俗。风俗是人们在日常生活中逐渐形成的约定俗成的行为方式和习惯,它不仅是伦理的外在表现形式,也是促使人按照伦理行事的外在强制手段。

风俗是个体道德伦理行为形成的出发点。风俗的存在及其力量的显现尽管离不开具体个人,但先于具体个人而存在。只有内化风俗,个人才能社会化,才能被伦理共同体接纳,成为共同体中的一员。“即便一个人具有了独立思维,开始反对风俗,风俗也是作为新信仰和行为范型的出发点以及组成要素而存在……必然会对个人的道德行为乃至一切行为产生影响。”(严从根, 2017, 第48页)

风俗还具有神圣的控制力量。风俗是数代人经验的结晶,它是伦理精神的外在表现形式,尊重风俗实际上就是尊崇先祖,因此,风俗具有神圣性。“对于个体而言,摒弃风俗及其传统意味着要否定自己乃至祖辈的历史,摧毁自己的信念,再造自己的精神寄托,这是一件非常痛苦的事情。风俗越是古老,就越有一种精神的内涵,对人的情感依赖产生的影响就越大,因此风俗能够表现出死人支配活人的现象。”(严从根, 2017, 第48页)

总之,风俗对个人伦理品质的形成具有重要作用,采用风俗对人实施伦理教育具有重要的意义。正因为此,布雷岑卡(Wolfgang Brezinka)说,若要实现德育目的,必须基于风俗通过风俗实施德育(布雷岑卡, 2008, 第13页)。当然,把风俗当成德育手段并不意味着要尊重任何风俗,按照任何风俗行事。有良善的风俗,也有丑恶的风俗。能够成为德育手段的风俗必须是良善的风俗,中国德育所欲之风俗必须是能促进儒家伦理、平等伦理和自由伦理有效融合和完善的风俗。

参考文献

- 布雷岑卡. (2008). *信仰、道德和教育: 规范哲学的考察*(彭正梅, 张坤译). 上海: 华东师范大学出版社.
- 邓安庆. (2019). 再论康德关于伦理与道德的区分及其意义. *北京大学学报(哲学社会科学版)*, (5), 24—36.
- 杜时忠, 孙银光, 程红艳. (2019). 德育研究 70 年: 回顾与前瞻. *教育研究*, (10), 17—26.
- 樊浩. (2009a). 现代道德教育的“精神”问题. *教育研究*, (9), 26—34.
- 樊浩. (2009b). 当前中国伦理道德状况及其精神哲学分析. *中国社会科学*, (4), 27—42.
- 樊浩. (2017). *江苏社科名家文库·樊浩卷*. 南京: 江苏人民出版社.
- 冯建军. (2009). 向着人的解放前进——改革开放 30 年我国教育价值取向的回顾. *高等教育研究*, (1), 17—25.
- 冯建军. (2006). 生命视野中的道德与道德教育. *江西教育科研*, (6), 15—18.
- 甘阳. (2007). 中国道路: 三十年与六十年. *读书*, (6), 3—13.
- 高兆明. (2004). *存在与自由: 伦理学引论*. 南京: 南京师范大学出版社.
- 高兆明. (2014). *心灵秩序与生活秩序: 黑格尔《法哲学原理》释义*. 北京: 商务印书馆.
- 国家社科基金重大项目课题组. (2015). *当代中国公民道德发展(上册)*. 南京: 江苏人民出版社.
- 韩炳哲. (2019). *精神政治学*(关玉红译). 北京: 中信出版集团股份有限公司.
- 黑格尔. (1982). *法哲学原理*(范杨、张企泰译). 北京: 商务印书馆.
- 黑格尔. (1996). *精神现象学(下卷)*(贺麟、王玖兴译). 北京: 商务印书馆.
- 金利卡. (2004). *当代政治哲学*(刘莘译). 上海: 上海三联书店.
- 李泽厚. (2019). *伦理学新说述要*. 北京: 世界图书出版公司.
- 鲁洁. (2010). 道德教育的根本作为: 引导生活的建构. *教育研究*, (6), 3—8.
- 罗兹曼. (1995). *中国的现代化*(国家社会科学基金“比较现代化”课题组译). 南京: 江苏人民出版社.
- 桑德尔. (2011). *自由主义与正义的局限性*(万俊人, 唐文明, 张之锋, 殷迈译). 南京: 译林出版社.
- 王强, 李广学. (2019). 现代社会伦理断裂的中国境况及其问题. *道德与文明*, (4), 106—113.
- 严从根. (2017). *在正当与有效之间——社会转型期的道德教育*. 杭州: 浙江大学出版社.
- 周枫. (2019). *自由主义的道德处境*. 台湾新北: 联经出版事业股份有限公司.
- 朱小蔓. (1995). 《情感教育论》与情感教育理论建设. *教育科学*, (4), 64—65.

(责任编辑 孟明心)

The Crisis and Outlet of China's Enlightenment about the Prominent Morality and the Weakening Ethics

Yan Conggen

(School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou 311121, China)

Abstract: Morality mainly directs one's spiritual order, while ethics primarily point to the extrinsic social order, so they are not unified, and the appropriate way is keeping balance between morality and ethics. However, in modern enlightenment of our country, morality is increasingly prominent, ethics is gradually weakening. The enlightenment of ethical retreat deviates from the essential pursuit of education, which contributes to the disappearance of individual freedom and the confusion of the spirit, and easily leads to ethical disorder and community decline. To resolve the crisis while fully respecting the achievements of moral education, this study suggests that our country should regard modern ethic community as the starting point of moral education, and take the cultivation of modern ethical people as the goal, using human relations and customs as the main content and means of education to carry out enlightenment.

Keywords: moral; ethics; moral education; ethics education