

道德教育的德目体系与逻辑建构

——兼论核心价值观教育的主体地位

薛晓阳

摘要:经常可以看到这样一种现象,道德教育的哲学思考过于繁荣,而针对基础性的问题讨论却显得相对不足;对道德的价值认识不失为深刻,却不懂得如何融入课程并建构它们的体系;有接受新观念的勇气和能力,却没有俯身教育基本问题的态度和意识。这一切常常使道德教育显得随心所欲,缺少系统的体系和规律。德目主义有一种“平均主义”的立场,将德目不分彼此地融入德育过程,常常导致德育过程的混乱和无序。由此,道德教育必须关注“两个体系”的建立及其之间的关系。一个是价值体系,一个是逻辑体系。前者应当时刻洞察不断涌现的道德观念,并将之随时融入学校德育之中;后者则应当关注这些新价值的内在关系,努力构建其融入教育过程中的位置,以及与其他德目之间的关系,最终建立起一个新的教育体系和秩序。

关键词:道德教育;核心价值观;德目体系;逻辑建构

中图分类号:G41 文献标识码:A 文章编号:1004-8634(2021)01-0125-(08)

DOI:10.13852/J.CNKI.JSHNU.2021.01.013

不同德目在道德结构中具有不同的意义和地位,相互间绝非孤立无关、均等无序或松散结合。一些德目处于核心位置,具有奠基的性质,主导德性与教育的方向。与此同时,在个体道德养成和教育中,不同德目彼此关联、相互依赖,构成道德教育的逻辑和秩序:从道德自我到社会认知,从同情他人到民族精神,从日常规范到人生信念,依次学习、训练与培育,最终形成完整的德性。中国古典教化哲学不同于西方道德理论,十分关注德性之间的关联与依赖,以及由此产生的教育逻辑和秩序。对于中国人来说,“秩序”不仅作为社会体系的基本规则,而且也是道德教育的基本逻辑。相反,西方哲学着力于对德性本质的辨别与认识,却较少关注德性之间的逻辑关联和教育秩序。道德教育不仅要考虑道德认知的阶段和规律,更为

重要的是,必须同时考虑德目的结构、体系和关系。如果失去对国家或社会责任等核心价值的支撑,道德教育必然丧失自己的本质与方向。因此,个人道德必须与社会道德相统一,生活道德必须与政治道德相统一,一般道德必须与核心道德相统一。

一、隐蔽的结构:教育对“基本善”的关注

1. 作为道德内容的德目与结构

张岱年在分析民族问题时提出“民族主体性”概念,认为任何民族都具有“民族的主体性”,即“民族的主体意识”,它包含这个民族的“独立意识”“民族自尊心”等。他认为一个民族必须具有一定的主体意识,才有可能具备“在全世界中参加竞争的能力”。^①这一立场启示我们,作为德育内

基金项目:2017年度江苏省社科基金项目:“中小学核心价值观教育的道德建构与学校融入研究”(17JYB011)

作者简介:薛晓阳,扬州大学教育科学学院教授,博士生导师,南京师范大学德育所(教育部人文社科重点研究基地)兼职研究员(江苏扬州225009)。

^① 张岱年:《思想·文化·道德》,巴蜀书社1992年版,第153页。

容的具体德目之间既不是均等或无序的,更不是自由松散的结合。不同德目在道德的结构中处于不同的地位,具有不同的意义。一些德目处于价值的核心位置,对其他德目起着制约作用,最终决定个体的道德成长与品德的性质。道德教育对“基本善”的关注,其意义实际不仅在于对相对主义的批判,更在于突出德目的结构及其逻辑关系的性质。作为一个整体而言,道德知识构成由德目组成的结构体系。一些德目处于较高的层次,具有奠基的性质和作用。换句话说,即某些德目可能是更为核心的道德,而另一些则是相对次要的。这些居于不同层次的德目依次相关联,最终形成完整的或体系性的道德。一个人爱什么、恨什么,并不是由单一的道德观念所左右,而是由作为整体的道德立场所支配。这就是为什么同样具有爱心的两个不同的人,在处理相同的道德问题时做出完全不同甚至相反的判断和决定。法国哲学家马利坦认为,道德与道德之间是以结构关系相联系的。在他看来,信仰便是一切道德的核心,居于道德结构的中心,具有支配性的作用。他告诉我们,如果没有信仰,那么“自然德行就只是倾向”,^①而不是有真正内在联系的德行。^②因为缺少了核心,一般的德行便是“不完全的德行”,而“不完全的德行之间是没有联系的”。^③

认识德目的这种结构性对于道德教育是十分重要的。当下学校德育对核心价值观教育的许多争议,实际都源于我们对这种结构性缺少认识。如果学校德育只关注于一个个相对独立的德目及教育,诸如和谐、宽容、友爱、同情和理解的教育,而缺少关于理想和信念这类具有核心价值教育,那么,这种孤立、没有关联的道德教育就难以促进个体道德方向的建构。就个体道德生活而言,既需要日常生活中的道德,诸如团结、合作和友爱等道德品质,同时也需要学习和掌握对民族、国家和社会的义务。因此,个人道德必须与社会道德统一,生活道德必须与政治道德统一。最终,这一“统一”表现于一般道德与核心价值的统一。社会学家帕森斯在分析人的社会行动时认为,人的社会行为具有结构性,作为个体的道德行动受到价值观的驱使,是在价值观的引导之下行动

的。^④在这里,所谓价值观包括核心价值观,其本质也是道德,但却是超越于一般道德的道德,是对一般道德有指导和约束性的道德。帕森斯的理论为我们提供了理解道德的一种结构性眼光。其体现在教育问题上的意义在于,告诉我们必须区分不同德目所具有的不同价值,不能平均化或均等性地加以看待。或许,在德目主义的“美德袋”思维中,不足之处正在于美德是由一个又一个道德相加的,它们之间并没有严谨的逻辑与结构。

追溯教育的传统,尤其是中国古典德育传统,我们可以看到,对德目的认识和安排有非常清晰的逻辑意识。比如“孝”和“廉”在中国古典德性中常常被视为核心内容,汉魏察举制甚至把“孝廉”作为“才性”的唯一标准。然而,在中国传统哲学中,“两者关系又不完全对称”,其中,常常认为“孝比廉更加具有本位性”。^⑤没有孝作奠基,廉则有“伤本”的危险。由此,儒家哲学表现出自己不同于西方哲学的重要特点,这就是十分关注不同德性之间的关联与依赖,以及由此产生的教育逻辑和秩序。比如,在仁与礼的关系上,儒家主张“以仁释礼”,“仁”为基础,“礼”是目的,两者交错,“仁”具有决定性。孔子曰:“人而不仁如礼何。”(《论语·八佾》)即荀子所谓“先仁而后礼”(《荀子·大略二十七》)的思想。在儒家德性论看来,既然不同德性的道德含义不同,那么,不同德性就不是完全平等的,相反,是按一定秩序排列和关联的。在孔子那里,智、仁、勇都很重要,被作为君子的三大德性,但各自的作用及地位却不完全等同;认为它们之间的逻辑关系是不能被扰乱的,否则将产生严重的道德后果。孔子由此认为,“勇”必须合“礼”,否则“勇而无礼则乱”(《论语·泰伯》),并因而提醒人们,“仁者必有勇,勇者不必有仁”(《论语·宪问》),认为“仁性”是道德的基础和前提。也就是说,在孔子看来,“勇”是君子德性的一个方面,但不具有最终的意义,比“勇”更高的是仁、义、礼。可见,孔子虽然尚勇,但他视勇为“践义”的前提:“见义不为,无勇也。”(《论语·为政》)他警告人们,“好勇疾贫,乱也”(《论语·泰伯》),“好勇不好学,其蔽也乱”(《论语·阳货》)。此外,君子从“入则孝”到“泛爱众”,直至“而亲仁”,是一个相互传

① 雅克·马利坦:《科学与智慧》,尹令黎、王平译,上海社会科学院出版社1996年版,第134页。

② 雅克·马利坦:《科学与智慧》,第136页。

③ 雅克·马利坦:《科学与智慧》,第136页。

④ 唐爱民:《帕森斯结构功能主义社会学的道德教育意蕴》,《教育科学》2014年第4期。

⑤ 肖雄、郭齐勇:《作为德目与德性的孝廉》,《江汉论坛》2014年第11期。

递转换的关系。孔子云:“其为人也孝弟,而好犯上者,鲜矣;不好犯上,而好作乱者,未之有也。君子务本,本立而道生。孝弟也者,其为仁之本与!”(《论语·学而》)事实上,德目的结构意识,始终是中国古典哲学的思维方法。

2.从结构到秩序:德目关系与教育关系

中国传统哲学不仅认为德目自身具有相互关联的结构和秩序,而且由此也决定了教育关系的结构和秩序。在这一点上,既显示了中国古典哲学的道德逻辑,也体现了中国古典哲学的教育逻辑。对于中国人来说,“秩序”不仅作为社会体系的基本规则,而且也是道德教育的基本逻辑。在儒家学术看来,“礼”既是一种规范和仪式,同时也是一种教育。但礼的学习需要借助一种秩序来实现。《礼记》曰:“礼者,天地之序也。”并认为:“凡治人之道,莫急于礼;礼有五经,莫重于祭。”其意是说,“礼”固然重要,但单纯“急于礼”也是没有用的。礼是一个庞大的系统,含有“五经”之学,教育须以“祭”为起点,而后才能逐步扩大。在孔子看来,“祭”的活动才是教人尊礼的源头。儒家的礼乐教化有着严格的内在逻辑秩序,所以才有“兴于诗,立于礼,成于乐”《论语·泰伯第八》之说。孔子认为,道德修养的教化过程应当“由道而艺”,而不能逆而反之。他告诉我们:“志于道,据于德,依于仁,游于艺。”(《论语·述而》)同样,对于老子来说,这种“序”同样存在,甚至更为重要。老子曰:“失道而后德,失德而后仁,失仁而后义,失义而后礼。”(《老子》第三十八章)在老子看来,儒家的“礼”虽浩荡而治国,却处于道的末端,绝不应作为道德的本源。相反,只有“道”才是至高无上的,而礼只是道的外拟而已。韩愈在《师说》中将这一道德逻辑转变为教师从教的秩序,认为教育必须“先传道”而“后授业”,这一过程切不可随意颠倒。朱熹曾专门论述“人心”和“道心”的关系,成中英认为,此两种德性不可等而视之。他分析说,道心具有“主宰力”,是所谓“心性本体”的关键。^①这一“心性逻辑”或“德性逻辑”甚至被儒家衍生为一种王道哲学,即所谓由“内圣”方可“外王”、从“修身”而达“天下”的秩序。在这里,古典教育并非片面强调个别德目的特殊意义,也不是热衷于教育过程的死板结构,而是强调道德教育对内在规律的

尊重。

与东方哲学不同,西方哲学非常注重对德性本质的认证与辨别,却较少关注德性之间的逻辑关联和教育秩序。亚里士多德认为,善是最高的德性,是一切存在的目的。然而,他同时认为,在教育中仍需要关注“具体的”德性,因为它们更具有“确定性”。^②在《尼各马可伦理学》中,亚氏对所列举的诸如慷慨、大方、温和、友善、诚实、机智和羞耻等进行了仔细的辨别与论述。但在他的论述中,却很少涉及这些不同德性之间的相互关联,更不用说依次的逻辑和秩序了。比如,他论述了“慷慨”与“大方”的不同,但对两者的关系却毫无讨论的兴趣。在论述“友爱”时,他辨别了各式各样的友爱,试图揭示出友爱的本质和特点,甚至也涉及另一德性“快乐”发挥的作用,区分出“有用”的友爱与“令人愉悦”的友爱,但他对友爱如何影响快乐或快乐如何影响友爱丝毫没有给予论述。当代西方诸多道德理论似乎继承了这样的传统。比如,柯尔伯格提出了道德发展理论,十分关注儿童道德学习的逻辑和结构,然而,他所关心的不是德目之间的相互关联,而是儿童道德学习与发展的阶段和层次。对于柯氏的理论,彼得斯不无幽默地分析说,“他自己恰有一个美德袋子”。^③只不过这个袋子装的不是逻辑和关系,而是儿童道德学习的“认知”过程。在某种意义上说,柯氏的重点是儿童如何认识,而不是德性自身的结构。换句话说,柯氏的理论虽然也包含了“结构”和“关系”,但他的结构和关系指向的不是德目及德目学习的秩序,而是儿童作为道德主体的认识能力以及渐进发展的阶段。在他那里,低层次的认知包括对权威的认同,而高层次的认知则是对公正的理解。因此,尽管柯尔伯格已经关注到德性内容的区别,但他所更在意的不是它们之间的逻辑和秩序。

在这里,特别值得一提的是,苏联教育家苏霍姆林斯基既强调德目自身的内在逻辑,同时又强调必须遵循这一规律进行教育。他总结出一种具有“结构意义”的教育内容和方法。在他看来,道德教育应当从个人的道德情感着手,认为教育的起点应当从培养关乎个体自身的“自尊感”和“自豪感”开始。他曾反复强调“人要有自尊,自己尊重自己,善于珍惜个人的荣誉、自己的名声”,然后

^① 成中英:《朱熹论“人心”与“道心”——从心的主体化与主宰性到道德心的实践》,《陕西师范大学学报(哲学社会科学版)》2017年第6期。

^② 亚里士多德:《尼各马可伦理学》,廖申白译,商务印书馆2003年版,第49页。

^③ 彼得斯:《道德发展与道德教育》,邬冬星译,浙江教育出版社2000年版,第196页。

才能做到“追求道德上的完美,感受理想、高尚道德情操的魅力”。^①苏氏认为,公民道德是学校德育的目标,但公民道德的培养必须以个体道德的学习为起点。在苏氏看来,一个人必须首先做到自我肯定,然后才有可能接受外在的教育。因此,他认为,自尊感和自豪感是一切“公民精神”的“基础”,也是构成道德教育的基本逻辑和秩序;^②学校生活的安排应当是按从“人对人负责”到“人对社会负责”的顺序进行;正是依靠“个人—集体—社会”这种体系,实现教育的目的;^③一个人只有按照这样的教育秩序,才能最终学会对他人的关怀和关心,直到建立对国家和社会的责任、义务。苏氏对德目与学习的认识,揭示了德性内容与教育的结构性。个人的道德情感与作为核心价值的国家义务之间,应当有一个从低到高、从个人到国家、从小到大的教育设计。这一结构与层次的设计,给予核心价值观教育以重要启示。一方面,道德情感是道德教育逻辑秩序的关键环节,另一方面,道德情感又不是道德教育的最终目的。^④由此他才提出,道德教育必须经历一个过程,即从个人情感到国家义务的延伸。

二、德目主义何以应当批评

1. 摆脱平均主义的立场:价值体系与逻辑体系的统一

道德的内容与结构决定着道德教育的逻辑和秩序。然而,德目主义恰恰遗忘了这一点。在教育实践中,它更关注德目的内容与选择,而不是德目的结构与秩序。因此,道德教育常常热衷于哲学家的道德想象,而不是教育实践中基本德目的教育逻辑。美国教育家克里夫·贝克提醒我们,“教育须有一定的结构,教师必须按照某种有秩序的方式让学生学到东西”。^⑤在他看来,这是教育的基本问题,一切教育的理想都必须建立在这一前提之下。我们仅仅有了关于道德价值的观念是远远不够的,还应当知道在教育过程中如何安排

它们。最为关键的是,应当懂得如何建立相互关联的教育秩序,包括先后关系、深浅关系及层次关系等。就当下德育教材中的德目设计看,德目内容主要是依据儿童的“可理解性”安排的,^⑥而不是依据德目内容自身的性质及相互关系。德育过程常常是由我们对儿童的日常观察,以及由此而得到的对儿童道德的看法所决定。因此,道德内容的设计和安排,常常出现随意性的选择和罗列,未能体现系统有序的逻辑和秩序。不过,就中小学《品德与社会》教材而言(各种版本),大体内含了德目的逻辑和秩序。^⑦然而,这种逻辑的吻合并不代表我们对各个德目的含义及相互关联已经有了深刻认识,更不代表我们已经建立起一套严格的德目体系。由此,我们经常可以看到这样一种现象:道德教育的哲学思考过于繁荣,针对基础性的问题讨论却显得相对不足;对道德的价值认识不失为深刻,却不懂得如何融入课程并建构它们的体系;有接受新观念的勇气和能力,却没有俯身教育基本问题的态度和意识。这一切常常使道德教育显得随心所欲,缺少系统的体系和规律。德目主义有一种“平均主义”的立场,将德目不分彼此地融入德育过程,常常导致德育过程的混乱和无序。陈菊恋批评指出,那种仅仅局限于具体德目的教育,只是道德教育的“初级阶段”,学校德育必须超越德目主义的限制。^⑧

从前述立场出发,我们似乎看到,道德教育必须关注“两个体系”的建立及其之间的关系。一个是价值体系,一个是逻辑体系。前者应当时刻洞察不断涌现的道德观念,并将之随时融入学校德育之中;后者则应当关注这些新价值的内在关系,以此建立在教育过程中彼此关联和前后递进的教育秩序。张正江认为,“德育不是把道德条目毫无逻辑次序地、随意地教给学生,而是要对所选定的条目进行层次化、序列化,这是德育的基础工作”。在他看来,“德目的确定应有它的依据,不能简单地、单方面地把道德条目直接拿来作为德育的目

① 《苏霍姆林斯基选集》,第二卷,教育科学出版社 2001 年版,第 181 页。

② 《苏霍姆林斯基选集》,第一卷,第 545—546 页。

③ 《苏霍姆林斯基选集》,第一卷,第 529 页。

④ 赵双、薛晓阳:《从苏霍姆林斯基道德情感教育论道德教育的结构》,《中国德育》2018 年第 24 期。

⑤ 克里夫·贝克:《优化学校教育:一种价值的观点》,戚万学等译,华东师范大学出版社 2003 年版,第 76 页。

⑥ 赵双、薛晓阳:《从苏霍姆林斯基道德情感教育论道德教育的结构》。

⑦ 比如,教科版(二年级下)的主题有“自己拿主意”“献出我们的爱”“你好,祖国妈妈”;辽宁版(一年级上)的主题有“早起”“开心游戏”“学会交流”等。教科版(六年级下)的主题有“祖国,我为你自豪”“放飞和平”“只有一个地球”;辽宁版(六年级下)的主题有“灿烂辉煌的东西方文明”“面向世界”“我们热爱和平”。这基本体现了从自我向他人及社会延伸,最终指向人类和文明的高度。

⑧ 陈菊恋:《德目教育存在的问题与超越——以勇敢教育为例》,《基础教育研究》2011 年第 23 期。

标与要求”。^①正如前述苏霍姆林斯基有关道德情感教育的结构分析,从个人自尊感和自豪感教育到社会认同和国家意识的培养,是一个彼此相互关联和递进,进而不断深化和提升的过程。在苏氏看来,当人具备了作为基本道德情感的自尊感和自豪感之后,这种道德情感就有可能投射到社会其他领域,从个体的自我关注转向对他人的道德关怀。苏氏认为,“关心人”“待人好”和“帮助弱者”,是个体从自己转向他人的前提。如果“没有怜悯心”,人就会“冷漠无情”,而“冷漠无情会使人自私自利”。^②因而在他看来,当一个人具备了感恩、关怀他人以及同情弱者的情感,就有可能进一步转化为对国家和社会的爱及信念。在苏氏那里,道德情感的这种不断转化和递进发展,就“活动范围和相互关系”来说,是其不断向“深度发展”的标志和象征。^③也就是说,培养感恩、关怀他人以及同情弱者的情感,可以帮助儿童从对自我的关注转向对他人的关注,最终转向对社会和国家的认识。从皮亚杰与柯尔伯格道德理论的比较看,皮亚杰关注纯粹的认识形式的发展,柯尔伯格则在其基础上向前迈出了新的一步。他不仅探讨了儿童自身道德认知能力发展的结构和秩序,更重要的是,他把这一结构和秩序与道德问题自身的结构和秩序联系起来。教育不仅要依据儿童道德认知发展的阶段和规律进行,而且必须同时考虑道德问题本身的结构和秩序,进而努力使两者结合并统一起来。尽管柯尔伯格没有关注不同德目之间的相互关联及教育秩序(与苏氏相比显得相对不足),但在他所提出的所谓两难问题的学习过程中,实际已经隐含了道德问题本身在教育过程中必须呈现从简单到复杂、从个人到社会、从安全到信念这样一种教育秩序。就德目意义而言,与苏霍姆林斯基一样,柯氏的理论体现了从自我到他人、再到社会的依次过程。由此我们可以看到,尊重这样的教育逻辑,既是对儿童道德认知能力的尊重,也是对道德自身规律性的尊重。道德教育不是随心所欲的,既不能超越儿童的认知能力,也不能超越道德知识自身的结构和秩序。

2. 建立德目的核心意识:美德元素与德目功能的统一

对于今天的学生来说,他们接受了比上一代

人更丰富、更多样的教育内容,却没有上一代人所具有的系统化的道德信念。^④其原因或许就在于,没有建立德目的“核心意识”。道德教育的这种核心意识反对均等主义的德目立场,强调“基本价值观”的统领作用和教育意义,而不是德目在形式上的内容丰富或面面俱到。核心价值观教育的引入恰恰体现了对道德教育结构、逻辑和秩序的遵从。当下核心价值观教育已经区分了三个层次,即国家、社会和个人,应当说在结构上突显了完整性和系统性。然而,这三个层次之间的关系是什么,教育的内容与秩序是什么,依然是一个尚未得到很好解决的问题。在核心价值观教育的内容设计上,虽然已经具备了整体意识与结构意识,但秩序意识和逻辑意识仍然显得不够充分。事实上,每一种德目内容都有重要的课程意义,但教育过程必须建立严谨的逻辑秩序。比如,我们已经注意到“养成教育”与“核心价值观教育”之间的区别和关系,认识到作为“基础德性”的养成教育与作为“高位德性”的核心价值观教育之间的不同与差异,但两者之间的逻辑关系如何,以及相应的教育秩序是什么,我们似乎仍然没有深入地探讨和研究。各个层次的德目各自又扮演什么样的角色,以及如何从一个层次过渡到另一个层次等问题,都是当下学校德育需要进一步思考的理论问题。

综上所述,我们需要重新认识作为德育内容的“美德袋”,区分德目的基本德性与高位德性,建立德目的逻辑、结构以及教育的体系与秩序。我们需要借鉴皮亚杰和柯尔伯格有关道德认知的方法、态度、立场,以及亚里士多德探讨德目性质的那种严谨精神,但更需要认真审视、继承和发扬中国古代先哲们对德目关系独具特色的诠释,以及他们为道德教育提供的方法论。道德教育需要美德的“袋子”,但更需要这个袋子的逻辑与秩序。核心价值作为德目的主导作用,正是让德目获得这种整体功能的重要因素。国家层面、社会层面以及个体层面的道德,将因此获得结构性的内涵和功能。比如,像关爱与友善这样的具体德性,如果放入中国传统道德体系之中,便可能获得能够体现包括谦恭、礼让、孝顺与敬上等中国文化和社会要求的独特内涵。这便是核心价值观教育对德目体系的高位建构作用。熊建生指出,教育过程

① 张正江:《为德目模式正名》,《教育导刊》2008年第12期。

② 《苏霍姆林斯基选集》,第一卷,第159页。

③ 王天一:《苏霍姆林斯基教育理论体系》,人民教育出版社2003年版,第107页。

④ 赵双、薛晓阳:《从苏霍姆林斯基道德情感教育论道德教育的结构》。

必须实现“内容诸要素”的整合,关注德育内容的“内在逻辑性”。^①事实上,要实现德目内容的整体性,关键在于找到不同内容要素间的关联和统一,以及其与儿童道德成长过程及个体差异之间的对应关系。对于儿童的道德学习与成长,不是“无次序形成的”,而是按照一定的“次序和水平”发展的。^②也就是说,丢给儿童的“道德之袋”不能是无序的,既要照顾到儿童的成长过程与接受能力,又要考虑到所给予的“道德之袋”的性质。前者是我们已经看到并做到的,而后者则是我们尚未重视并看清的问题。就当下核心价值观教育及其学校融入过程看,我们还有许多工作需要做。比如,核心价值观教育对儿童道德养成教育的基础性和稳定性的冲击等问题尚没有得到很好解决。^③其原因正在于,未能很好地把握核心价值与一般德目的关系与结构。

以结构和关系的立场看,我们对个体价值也给予了更多的重视,诸如对主体意识、生命关怀的关注都在很大程度上比传统教育有更多的改进。同时,也出现了越来越多的相关理论成果。比如,许多研究者提出儿童教育需要“儿童本位”,甚至要求将其作为儿童教育的“基本德性”,试图建立以儿童为本位的“道德教育理论体系”。^④尤其是在生命教育等观念的推动下,这一立场与教育意识得到广泛传播。又比如,伴随法治教育的普及,权利教育逐步受到学校德育的关注,并以各种方式融入德育课程之中。有研究者提出:“儿童的基本权利在教育过程中优先于教育对于儿童所提出的道德要求。”^⑤然而,就这一立场本身而言并没有什么错误之处,问题在于,如何帮助儿童学会关爱他人或奉献国家等,教育过程又需要以什么样的德目内容、体系和方法去实现这一目标。在这里,我们不能遗忘的是,什么样的教育结构和秩序才能既保证儿童的“基本权利”,又能实现道德教育的社会责任。这就是价值观教育或核心价值观教育必须引入道德养成教育之中的重要原因。传统教育对儿童主体的忽视要求我们反思和纠错,

但在这一过程中,我们不能放弃道德体系的“结构意识”和“核心价值”,必须关注生命权利与尊重他人、一般德性与核心价值的统一。事实上,我们尚未建立起“美德袋”的功能意识和方法论,却已经开始不断向这个袋子里安放新的东西。由此可见,教育不是要拒绝德目的发展或新德目的融入,但每放入一个新的德性或对一个德性做新的诠释,都必须考虑它作为“一个德性”与“其他德性”及“德性体系”的关系。

三、德目功能建构的两个方法论

1. 核心价值的结构功能

以核心价值为主体建构德目体系,不仅可以产生道德的结构力量,而且同时为形成道德的文化力量提供前提。如果具体德目与一种核心价值或文化体系相结合,将获得不同于单个德目的整体意义和文化内涵,如前述对“友善”德性的分析那样。汤普森指出,文化不同于具体价值的地方就是具有一种“象征”功能,而它的本质是对“意义领域”或“社会—历史”的体现。^⑥格尔兹则认为,文化是“从历史沿袭下来的体现于象征符号中的意义模式”,决定了在这个模式之下人们“对生活的知识和态度”。^⑦因此,当德目体系不再以单个元素出现时,德目体系便可能体现一个民族、一个国家或一种传统的道德信仰与价值体系,进而转化为一种习俗或文化。在这样的德目体系中,教育才有可能让儿童的精神世界真正融入我们自身的道德传统和社会性格。因此,德目的结构意识决定了德目的组织与安排,最终决定学校德育的道德信仰与文化品质。在这一过程中,学校德育将与我们的社会与文化一起建构以主流价值为核心的道德传统。由此可见,价值或德目从来不是孤立存在的,而是与其道德传统相关联的,并将生成一种文化的力量以及关于德目的总体态度。

事实上,德目的增长、发展与变迁可能是经常的,但德目的结构和逻辑却不是随意的。在这一结构和逻辑中,核心价值体现了一个社会、一个民

① 熊建生:《大学生思想政治教育内容体系的科学构建》,《思想理论教育导刊》2006年第2期。

② 詹万生:《构建德育体系总论》,教育科学出版社2001年版,第154、313页。

③ 薛晓阳:《从政治价值到伦理品格:核心价值观教育的道德建构及学校融入》,《安徽师范大学学报(人文社会科学版)》2018年第4期。

④ 刘晓东:《论儿童道德教育的底线》,《浙江师范大学学报(社会科学版)》2009年第5期。

⑤ 王本余:《教育中的儿童基本权利及优先性研究》,南京师范大学博士学位论文,2007年,第119页。

⑥ 约翰·B. 汤普森:《意识形态与现代文化》,高钰等译,译林出版社2005年版,第135页。

⑦ 克利福德·格尔兹:《文化的解释》,纳日碧力戈译,上海人民出版社1999年版,第103页。

族以及其所包含的文化与传统的本质。在德目的结构与逻辑中,核心价值具有主导性和方向性的功能,对具体德目发挥制约和决定作用。在西方,由古希腊的“四德目”或“四主德”——理性、勇敢、节制和正义,到基督教的爱、信仰与希望,同样经历了巨大的历史变迁,最终才完成了道德的“现代性”。其间,历经尼采的现代性革命、后现代的重建,以及当下萌动的各种哲学思潮,展现出包括生命哲学、存在主义等的纷繁复杂的、理性或非理性的价值体系。然而,与中国传统道德的现代发展一样,这一艰巨的探索和变革过程并未截断西方精神传统的基本价值。被誉为美利坚开国三杰之一的美国思想家、政治家,美国独立战争领导人之一的本杰明·富兰克林提出节制、沉默、有序等“十三德”,其第一德“节制”显然渊源于古希腊的“四德”之一,而其最后一德“谦虚”,他的解释是“效法耶稣和苏格拉底”。很显然,这同样又回到了希腊与罗马及基督哲学中。由此可见,道德的本质包含着政治、文化和传统的底蕴与背景,以及由此获得的特殊内涵。德目的建构不是孤立的,更不是抽象的,而是一个民族或国家的社会属性和道德传统的一部分。核心价值的本质正是由这种社会、历史和文化的主流价值构成。

对于中国哲学及其道德体系来说,也同样包含着这样的结构和逻辑。比如,从周王的“德”到孔子的“仁”和“爱”、孟子的“义”和“志”,乃至宋明理学的“心”和“诚”,经历了一个连续而漫长的积累和发展过程。然而,不管这一变化如何曲折反复,但中国传统道德的基本价值,即所谓“基本善”,是不会改变的。王阳明说过,“良知之在人心,亘万古,塞宇宙,而无不同”(《传习录》)。任何一种文化或一个民族,如果挑战这种道德本质或结构秩序,实际就是对人类历史与道德,以及基本结构与逻辑的挑战,其后果可能是毁灭性的。孙中山当年提出忠孝、仁爱、信义、和平之“八德”,应当说体现了中国传统道德的进步与变化,但仍然没有背离中华民族道德传统的主流价值。其中,关于“和平”的信念虽然不是中国古典传统的道德价值,表达了孙中山对时代发展的敏感性,但这一发展意识也不是随意的,实际体现了中国近代社

会发展的道德要求,其本质是对传统道德的继承与发展,而不是割裂和阻断。中国人需要仁爱,但更需要和平,而和平就必须自强,必须振兴,必须勇于面对竞争与发展的时代。今天,我们提出社会主义核心价值观的基本主张,同样是出于对传统道德的继承与发展,体现了中华民族对历史与未来的价值选择。因此,一个新的道德观念的提出,往往要经历相当长的历史变迁。只有这样,一个民族或传统才有可能对自身的价值和信仰进行反思、启蒙和发现。在这个意义上说,永恒主义哲学对人类道德本质和发展的看法是极为深刻而卓越的。

2. 核心价值的主导功能

英国学者布朗说,一个社会结构的延续“不会因单元的变化而被破坏”,社会的本质是由“结构的运转”所决定的,而不是因个别元素而改变。^①从价值的角度看,单个价值不具有改变价值作为体系的意义。在列维·斯特劳看来,结构主义认识世界的方法论具有“强大无比的力量”。^②然而,结构主义的立场并未区别一般价值与核心价值的不同。核心价值作为方法论提醒我们,德目体系作为价值系统的主导性或方向性,正是斯特劳斯所说的结构功能的强大“力量”所在。反之,如果忽视核心德目在道德结构中的特殊地位、作用和功能,也就意味着丧失了道德自身的体系性和逻辑性。比如,核心价值如果在学校德育中得不到确认,或在德目体系中没有明确的位置,都将可能导致学校德育体系的紊乱。柯尔伯格在研究道德认知过程时指出,许多教育工作者不乐于把对于国家的“屈从”或“服务”当作道德教育的最终内涵,相反,着眼于一套德目的循循善诱:诚实、负责、服务、自制,等等。^③柯尔伯格的意思是说,这些具体德目如果缺少方向性的限制,必将失去“稳定性”,甚至成为受情境左右的“相对”概念,其标准将不再是一种“道德教育规范”,而是基于“个体的”价值体系。^④柯氏的理论虽然缺少对德目关系的认识,但却从一个角度启示我们,如果失去对国家或社会责任等核心价值的支撑,道德教育必然丧失自己的本质与方向。康德曾说过,最高的善是由我们自身的“内在结构”决定的。^⑤这一观点

① 布朗:《原始社会的结构与功能》,潘蛟等译,中央民族大学出版社1999年版,第202页。

② 多斯:《从结构到解构:法国20世纪思想主潮》,季广茂译,中央编译出版社2004年版,第265页。

③ 罗俊丽:《科尔伯格道德教育理论及其对中国道德教育的启示》,《道德与文明》2008年2期。本文采用通译柯尔伯格。

④ 罗俊丽:《科尔伯格道德教育理论及其对中国道德教育的启示》。

⑤ 高国希:《当代西方的德性伦理学运动》,《哲学动态》2004年第5期。

可以诠释为,无论是教育的德目或个体的德性,都必须接受一个更为本质的东西的约束,这就是德目或德性的主导性和方向性。道德教育应让儿童掌握基于一种社会和传统的道德体系,而不是一个又一个具体的、分散的德目。在这一前提下,德目不仅具有了结构,更重要的还在于有了“核心”。与此同时,德目在自身价值的基础上将产生结构与功能的意义及相互的关联性。

从前述讨论可见,苏霍姆林斯基强调把个体德性作为道德教育的逻辑起点,但同时我们必须看到,苏氏并不认为道德教育的核心价值就是个体德性的教育。相反,他认为道德教育的核心价值应当是作为国家或社会的道德意识。他要求保护儿童作为个体或公民的自我认同,以及他们的道德情感与基本权利,让儿童生活于个人尊严得到保护的教育环境中。然而,在他看来,这样的教育与高级情感包括公民观念、爱国精神和社会公德等的培养并不矛盾。因此,作为一种核心价值,高级情感教育或终极价值的培养融入基础德性的养成之中,可以使基础德目的学习获得一种总体的方向,而不至于导致基础德性的培养与社会信仰的教育相脱节甚至冲突。即所谓从“爱自己”学会“爱他人”,从“爱他人”学会“爱国家”“爱社会”。

因此,积极的个人道德情感使儿童对他人、对集体呈现出整体而连续的责任意识。道德情感具有感染性,是一种具有“传递性”的道德意识。当儿童在一个领域表现出高度的责任心,也会相应地泛化到其他领域,最后直至国家义务等道德理想的建立。然而,教育过程并不是单向地由个体意识向高级情感发展,同样,高级情感将反过来影响并决定基础德性的性质和方向。正如苏霍姆林斯基所描述的那样:“集体主义者最主要的精神特征之一,就是深深懂得并感受到,他是生活在人们之中,他的一举一动都会影响到别人的生活和幸福。”^①通过道德教育的活动与过程,儿童在相互的关爱和体验中感受对“集体”的共鸣和责任。换句话说,只有核心价值才能担当道德教育的最终目标。或者说,只有在道德教育的“目标”中,才能最终体现出一种德育体系的本质。杜威同样看到了这一点,把学校教育的道德目的指向于社会的主流价值。他告诉我们:“离开了参与社会生活,学校就既没有道德的目标,也没有什么目的。”^②在这里,杜威的教育目的实际所体现的恰恰是美国社会对儿童德性的根本要求,在他看来,这是道德教育必须牢牢抓住的根本。

Moral Order System and Logical Construction of Moral Education —Concurrently Discuss of Dominant Role of Core Values Education

XUE Xiaoyang

Abstract: A common phenomenon is that philosophical thinking of moral education is over prosperous, while discussions on fundamental issues are relatively lacking. Our understanding of the value of morality is profound, but we do not know how to integrate into the curriculum and construct their system. We have the courage and ability to accept new ideas, while we are lack of attitude and awareness of education basic problems. All these often make moral education seem arbitrary and lack of systematic systems and laws. Morality-oriented mode has an “egalitarian” position and integrates moral order into the moral education process, which often leads to chaos and disorder in the moral education process. Therefore, moral education must should focus on the establishment of the “two systems” and their relationship. One is the value system and the other is the logic system. The former should notice emerging moral concepts and integrate them into school moral education. The latter should focus on the inner relationship of these new values, and strive to build their position in the education process and their relationship with moral order, and finally establish a new education system and order.

Key words: moral education, core values, moral order system, logical construction

(责任编辑:申 浩)

① 《苏霍姆林斯基选集》,第一卷,第 536 页。

② 杜威:《学校与社会:明日之学校》,赵祥麟等译,人民教育出版社 2004 年版,第 140 页。