

# 价值观教育作为道德教育的核心价值

## ——从中国哲学“心”的总体意识论起

薛晓阳

(扬州大学 教育科学研究院, 江苏 扬州 225002)

**[摘要]** 核心价值观既是道德教育的意义本体和价值核心, 又是道德教育的总体意识与方法立场。中国哲学的心性理论用“心”的总体意识, 为我们提供了重新审视道德教育的方法论。道德价值包含本体价值, 但又不是简单等同于本体价值。道德教育的核心价值观, 既建立于本体价值的基础之上, 又不能单纯以本体价值为对象。西方的德性论启示了本体价值的道德意义, 以及将道德教育局限于规则训练中的危险, 但它将核心价值置身于本体价值之上, 是导致现代西方教育产生相对主义危机的一个重要原因。中国哲学心性理论的总体意识, 为道德教育提供了避免于西方德性论过于依赖本体价值的局限性, 作为一种教育立场, 它也为道德教育建立了一种方法论和教育观。

**[关键词]** 道德教育; 价值观教育; 核心价值; 核心价值观教育

**[中图分类号]** G 410

**[文献标识码]** A

**[文章编号]** 1001-9162(2021)01-0108-10

**[DOI]** 10.16783/j.cnki.nwnus.2021.01.012

在道德教育领域, 德目主义或美德袋理论所受到的批评, 并非只是西方理论中出现的争论, 在中国古典哲学及其教育思想中, 宋明理学的“尊德性”与“道问学”之争, 实际与之有着相似的问题意识, 其问题的焦点同样指向于美德的本质与德性的生成。在这一批判中, 其最主要的动力来自于对古典德性论的回归潮流。到底应当如何展开这样的回归和建构, 这让我们想起中国宋明理学中的那场哲学争论, 似乎从中可以提供与西方古典德性论不完全相同的理论和途径。在今天看来, 孟子所谓“心”的道德性, 与后世陆王心学一样, 试图告诉我们一个重要的道德原理, 即与日常道德不同, 与可以列举的“洒扫应对”的德性不同, 在个体道德意识的深处, 存在着一个能够决定“具体德性”的所谓“总体意识”。

### 一、道德的奠基性: 价值观教育与核心价值

#### (一) “心”、德目与总体性

“德目主义”的教育方法论, 作为一种流派, 兴起于19世纪后半期的西方, 这一流派相对重视“以内容为本”的道德教育, 因而强调德育的目的

在于教授道德的“规范”。<sup>[1]</sup>由此, 所守持的是规范论或规则论的教育立场。这一立场最早受到美国心理学家科尔伯格的严厉批批, 将这种教育观念戏称为“美德袋”, 甚至把它说成是不合时宜的“破旧布袋”。在科氏看来, 美德袋方法与“常识性观念”相矛盾。认为这样的立场难以用来描述在“情境”中产生, 并受情境影响的、具有“发展”性的个体品德。<sup>[2]</sup>由此可以看到, 所谓“美德袋”是一个极具贬义的概念。对科尔伯格来说, 用这样的教育是不可能为个体德性的内在统一性和稳定性提供帮助的。然而, 在对德目主义或美德袋理论的批判中, 最本质的问题似乎就是如何超越由“具体德目”所造就的“具体德性”的局限性。沿着这一立场出发可以看到, 由科尔伯格倡导的理论及其推动的批判, 试图重新回归亚里士多德最早建立的德性论传统中, 努力发现能够把握个体德性不被德目所分割的, 可以帮助人建立统一而稳定的内在品质的哲学和方法。

而到底应当如何展开这样的回归和建构, 这让我们想起中国宋明理学中的那场哲学争论。就宋明理学的争论来看, 作为前者的陆王心学, 强调

**[收稿日期]** 2020-10-26

**[基金项目]** 江苏省社会科学基金项目“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(1958—), 男, 江苏扬州人, 教育学博士, 扬州大学教授, 博士生导师, 从事德育原理研究

“德”发乎于“心”，反对外求于“问学”，作为后者的程朱理学则相反，强调类似西方“德目主义”的积累与训练，以及对规则世界的道德把握。其中，陆王心学对“问学”的批判，以及禅学对“心”的推崇，尤其是将“心”定义为道德的“一种”或“制约”道德的“总体意识”的思想，把哲学玄思的艺术推到了淋漓尽致的地步。王阳明指出：“只存得此心常见在，便是学。过去、未来事，思之何益？徒放心耳。”（王守仁《传习录》上）在这里，“心”是本质的，“心”超越于“事”之上，因而“习德”的本质在于“放心”。这一争论对于认识德性的本质非常重要，揭示了道德教育的本质在于内在德性的养成。与此同时，它还表达了一种只有中国哲学或佛教哲学才有的观点，即“心”本身包含着道德性，甚至认为这种道德性具有天赋性，可能与外界“积习”毫无关联。从今天哲学的角度看，似乎有点类似西方本体论所说的“自明”的德性（后面再论）。这一思想在佛教哲学中同样得到体现。在《坛经》中有一段关于慧能的记载，说其曾与五祖（禅宗第五代弘忍大师）晒对。慧能初拜弘忍，五祖要慧能入后房尘扫修行，于是慧能对五祖戏言道，弟子“不离自性”，而祖“教作何务？”（《六祖坛经·自序品第一》）在这里，慧能与弘忍之对，实际想表达的是“自性”是比“作务”更为重要的修行。这表达了与陆王心学几乎完全一致的观点。更为重要的是，说明东方哲学很早就产生了与西方哲学相似但不完全相同的哲学意识。而“心学”与“理学”的争论，尤其是心学对“问学”与“外求”的批判，达到了甚至超越了西方哲学的高度。

然而，仅仅看到这一点是远远不够的。事实上，“尊德性”的意义，不仅在于对内在德性的观照，更在于对“道问学”的把握。与程朱理学相比，陆王心学更倾向于超越常识的认识方式，因而也更具有道德与人性的哲学思维的属性。由此，我们可以从心学的“总体意识”中得到更多超越常识的哲学启示。这一启示表现为：每一个人的道德之“心”及其总体意识，决定了个体道德的立场和方向，同时还决定了个体道德观的本质。如果没有这一德性的“总体意识”，以及这种总体意识对“道问学”的制约，由“具体德目”构成的道德训练及其所建构的“具体德性”，便可能失去总体的立场和方向。事实上，宋明理学抑或佛教哲学有关心性论的争论，实际可以追溯至更远的古代哲学之中，

我们看到，在孟子时代中国哲学就已经开始了对这一问题的关注。对于孟子来说，似乎已经开始怀疑甚至舍弃德性而以世俗规则的“外求”方式，而更关注于人心的内在意识对个体德性的整体制约和把握。对于孟子来说，仅仅借助于对世俗规则的学习，或许并不能真正给予人德性。孟子曰：“万物皆备于我矣。反身而诚，乐莫大焉。强恕而行，求仁莫近焉。”（《孟子·尽心上》）又曰：“仁义礼智，非由外烁我也，我固有之也。”（《孟子·告子上》）在孟子那里，由“四端”构成的“本心”才是道德的根基。不仅“本心”自身包含着德性，甚至可以等同或替代德性，而且对其他具体德性有强大的约束作用。由此，孟子最终把“学问之道”归结为“求其放心”（《孟子·告子上》）。在孟子看来，“心”是最高善，也是根本的善，它比日常生活中的“善”具有更重要的奠基性和决定性。

由此可见，中国哲学对“心”的观照，其意义不仅在于对道德“自性”的认识，更在于提示我们对价值观作为道德的“总体意识”所具有的制约作用与功能。就当下道德教育的研究看，作为更具日常性和生活性的“道德养成”教育及其德目训练受到比较多的重视，而对于具有更多总体意义的“价值观教育”则相对被忽视，更是少有学者探讨情感价值观教育对道德养成教育的“顶层制约”作用。在一些研究者那里，甚至对价值观教育持有偏见或不正确的看法。比如，有很多研究者反对核心价值观教育融入基础教育道德养成的过程之中。然而，在这一问题上，不仅有中国学者逐渐意识到这一问题的重要性，并开始反思我们的认识偏差，事实上，在一些西方学者那里，也早已出现过类似的讨论。尽管他们在对核心价值或价值观的内容和性质上与我们看法不同，甚至完全相互排斥，但他们对核心价值或价值观教育的认识却具有极为重要的启示意义。比如，法国学者马利坦曾专门论证信仰与道德的关系，他分析指出，如果没有对上帝的爱，那么“各种德行之间就没有真正的联系”，只能是各自“分离”的道德知识。<sup>[3]</sup>（P136）在这里，马利坦所指的信仰的含义尽管与我们有本质的区别，但他所说的信仰及其道德作用，实际等同于我们对价值观及其教育功能的立场。也就是说，马利坦深刻地意识到，人的理想信念对具体道德的学习发挥着强烈的制约甚至决定作用。

价值观在道德结构和教育体系中，是一种处于“高位”的德性，对具体德性具有顶层制约的功能。

以理想或信念教育为例，西方人更多指向于对宗教的信仰与价值，但对于中国人来说则更多指向于社会的价值和目标。比如，我们提出中华民族“共同体意识”问题，从历史的角度看，这一观念是支撑中华民族的核心价值。它不仅是当下社会的理想目标，也是数千年文化传统的主流观念。一个民族、一个社会、一个国家，如果缺乏这种认同意识，这个民族与社会就难以成为统一的共同体，就可能“一盘散沙”，甚至导致社会的“四分五裂”。<sup>[4]</sup>由此可见，这一对民族国家的价值认同，不同于一般德性的学习，相反，它对后者具有决定和支配作用。张岱年先生早在上世纪上半叶就曾经提出“民族主体性”问题，在他看来，“任何民族的文化，都在一定程度上表现其民族的主体性。”<sup>[5]</sup>(153)这一思想是要告诉我们，任何民族都有自己丰富的文化，但这个文化应当是有灵魂的，这个灵魂是我们对待自身历史、文化与传统高度概括的“总体价值”。在这个灵魂的主导下，我们才有可能真正建构自己的文化、传统与性格。因此，在这一共同体意识的规范下，我们对中华民族的道德传统就会形成一个总体态度和立场，并由这一态度和立场为我们的学校德育确立明确而牢固的德目内容和教育性质。正如刘带所认为的那样，文化自信或理想信念具有“同构性”。<sup>[6]</sup>作为一种道德价值观，这种共同体意识，又将使学校的德育工作与中华民族的历史、文化和传统连接起来，最终构成学校德育的总体立场。

(二) 德性论与总体意识：对价值观教育的不同启示

在当代西方哲学中，德性论对规则论的批判，与中国哲学心性论及其总体意识的讨论有类似的问题意识，然而，与中国心学的总体意识不同，德性论没有直接关注于德性的总体性，即个体道德总体立场的建立，而是更关注于德性的内在性、主体性和整体性。事实上，我们之所以说，中国哲学对“心”的定义，更关注于道德的总体意识，这是因为，无论是在孟子心学还是在宋明理学那里，人的“内在心性”本身被赋予了道德性，以及对其他具体道德的决定作用，甚至替代功能。事实上，中国哲学的心性论与西方哲学的德性论，两者都强调内在主体的决定作用，但心性论更关注道德主体的立场，而德性论更关注道德主体自身。比如，作为心性论源头的思孟学派，与孔子一样遵从“圣人之道”，但却更加强调“谦谦君子”，比孔子更倾向于内在主体的心性建设。孟子似乎将德性的重心，由

外在的“礼”转向主体的“仁”，同时对“礼”则有点缄默。孟子将仁、义、礼、智四端统一于“心”，把道德修养最终归结于“求其放心”。孟子言：“君子以仁存心，以礼存心。”(《孟子·离娄下》)“心”成为统一内外的“本体”。至宋明时期，陆王心学则更是走向本体性的“心”。道德修养变成“存心”、“养心”的功夫。陆九渊强调“发明本性”，王阳明主张“明心见性”，甚至“静坐”功夫。然而尽管如此，中国哲学始终没有真正离开世俗规范对道德哲学的约束，“心本体”依然没有彻底抛弃“礼”的规范。比如，孟子引曰：“闻其乐而知其德。”(《孟子·公孙丑章句上》)孟子由“乐”观心，但判断标准仍然是“德”。作为宋代心学的代表，陆九渊虽以“心”为本体，但并未离开“义”和“礼”，只不过希望借助心而达到“实”。陆氏说到：“至于谈仁义，述礼乐，既古人之文不既古人之实，大言侈说而不适于用。”(《刘晏知取予论》)在上述东西哲学差异性基础之上，我们可以看到，与东方哲学完全不同，在西方哲学那里，曾经历或正在经历的德性论与规范论的争论，它主要不是关注个人道德的立场和态度，而是关注于内在德性的价值和含义，以及在这一前提之下个人美德的形成和建构。亚里士多德在论述美德论时指出，德性所“寻求的是人的善和人的幸福”，<sup>[7]</sup>(P32)以及“那些值得称赞的品质为德性”。<sup>[7]</sup>(P34)在亚氏那里，美德的意义在于可以带来“幸福”，换言之，就是认为德性是灵魂的一种美好，甚至是一种装饰。由此可见，作为德性论的奠基者，亚里士多德的德性论区别于规范论最重要的特点，就是强调美德主体的内在性、整体性和主体性，他倡导道德主体作为美德载体的道德性格。由此可见，在亚氏的德性论中，尽管已经去除了神话德性的卓越与优秀、慷慨与勇敢，甚至健康、强壮与力量，抑或也还没有出现后世基督教德性的善良和怜悯，但仍然保留着很深的史诗德性的品质。

在这一点上，现代哲学对亚氏的德性论常常发生误读。亚里士多德最重要的道德遗产，是他看到了人的主体品质的内在建构与外在学习之间的不同。事实上，“美德袋”这一概念是科尔伯格对“德目主义”进行批评时的戏称，在科氏看来，罗列美德并进行教育是不正确的。然而，德目主义的这种方法论并非与德性论完全对立，远在亚里士多德那里也是同时存在的。比如，亚氏在《尼各马可伦理学》中就列举美德的诸多种类，并称之为“具体的德

性”<sup>[7]</sup>(P77)包括勇敢、节制、慷慨、大方、大度、温和、友善、诚实、机智和羞耻等。因此，简单地把列举美德看成德目主义并不科学，关键还在于如何理解美德。对德目的重视，并不意味着对德性主体的反对。亚里士多德被公认为西方德性伦理的源头和西方德性论的奠基者。在他那里，所谓“具体德性”及其意义虽然受到重要关注，但与此同时，亚里士多德没有以割裂的方式看待美德，而是十分强调美德的主体性和稳定性，没有用单一标准评价人的德性，而是强调整体的判断。由此可见，德目不等于美德，而美德也不等于“美德论”。美德可以是具体的，但却不可以被割裂。一旦美德与人的价值观相统一，便将为建构人的完美德性提供前提。

在教育领域，德性论与规范论的争论对道德教育的价值与体系产生了深远影响。有研究者认为，受这一争论影响，教育的现代性抛弃了古典德性论的信仰，实现了“从德性论向义务论或规则论的转向”。认为这一转向在根本上是错误的，不利于德性的“内在稳定性”，应当受到批判。<sup>[8]</sup>其理由是，规范尽管常常冠以道德的名义，但却难以真正表达道德的价值与本质。赵汀阳指出：“只有当规范服务于有价值的生活时才具有价值。归根到底，生活问题只能是一个目的论问题……”<sup>[9]</sup>(P72)在这里，所谓“目的论问题”的含义，应当就是指道德的总体意识。与此相反，规则论的立场则认为，古典德性论尽管崇高，但却未能提供清晰的行为规则，以至于无法规范人们的社会行为，这恰恰是现代社会道德混乱的根源。或许，康德的义务论，之所以保留了对美德论的疑虑，并以义务论的理论试图调和两者的局限性，大概就是因为已经意识到德性论可能带来的不良道德后果。<sup>①</sup>不过，即使如此，西方无论是古典的德性论，还是现代的规范论，抑或康德的义务论，都提示我们，核心价值及其道德总体意识的教育价值。

由此可见，西方的德性论已经意识到美德和信仰、自由与幸福等更为“终极的”价值所具有的道德意义。这一追问方式，尽管与中国哲学心性论有所不同，但同样为我们重新看待核心价值及其价值观教育的重要性提供了帮助，给予核心价值观教育融入学校德育中，奠定了理论上的依据及其合法性前提。西方的思维方式更倾向于分解而不是总和，这与东方哲学有很大差异。如果从概念或定义的角度看，他们更关注于所谓“根本德性”，而中国哲学则更关注所谓“总体德性”。比如，与东方哲学

不同，西方哲学非常注重对德性本质的辨别与认证，但却较少关注德性之间的逻辑关联和教育秩序。在《尼各马可伦理学》中，亚氏列举了诸如慷慨、大方、温和、友善、诚实、机智和羞耻等具体德目，并详细进行了辨别和讨论。但有意思的是，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，但却没有任何兴趣讨论两者的关系。同样，在论述“友爱”时，罗列了各种各样的友爱，试图揭示出友爱的本质和特点，但对友爱与其他德性的关系，友爱如何可能影响其他德性，或如何受到其他德性的影响，却没有半点笔墨的讨论。由于这样的思维方式，对“根本德性”的追问，从古希腊就已经开始。亚里士多德认为，幸福是最高的德性，或最高的“善”，<sup>[7]</sup>(P9)同时也是“所有活动的目的”。<sup>[7]</sup>(P19)只有这样的人才具有德性的“稳定性”。<sup>[7]</sup>(P29)在他看来，幸福是“自足的”，是“善事物中更善的”因而“更值得欲求”。<sup>[7]</sup>(P19)因此，德性论从一开始就拒绝外部规则，包含着一种从内部寻求核心价值的倾向。这与中国哲学强调“心”的总体意识，关注道德立场的方法论有异曲同工之妙。今天的德性论，一方面着力于德性的内与外的关系，强调内在德性的重要，另一方面又试图寻找“价值中的价值”。

上述讨论告诉我们，尽管中国的“心性论”与西方的“德性论”对道德及其价值的理解和诠释不同，但两者却从不同的角度，关注于核心价值的道德意义和教育价值。西方的德性更关注于道德的内在基础和顶层价值的制约，而中国哲学则更关注于道德的总体立场和方向。尽管这种区别可能导致两者对道德教育的不同理解，但两者都给予我们相同的启示，即核心价值或价值观教育对道德教育体系与内容的建构具有重大意义。核心价值或价值观教育，既可能作为一种内在德性而对具体德目学习发生作用，又可能作为道德的总体观念影响人对具体道德内容的理解。换句话说，也可以这样理解，即核心价值既是道德本体或价值核心，又是总体意识或方法立场。事实上，核心价值观教育的本质是价值观教育，而不是一般的德目学习。因此，核心价值观教育更多关注于顶层价值或总体立场的形成。我们必须认识到，价值观教育是道德教育的核心，其中，核心价值观教育又是核心中的核心。西方哲学家布洛赫曾经指出，“信望爱”具有对“善”的决定性。在他看来，只有信仰才是道德的核心价

值。在教育领域，他把“希望”作为一种核心价值，试图建构以希望为核心价值的价值观教育与体系。在他看来，“希望”对儿童的道德学习具有深远的意义。他写到，存在的终极是对“希望之乡”的期待。<sup>[10]</sup>（P4，中译本序）如果“没有希望人就归于灭亡”。<sup>[11]</sup>（P202）由此认为，教育的问题就在于“学习希望”，在于学会过“更美好的、可能的生活”。<sup>[10]</sup>（P1）因此，布洛赫的教育哲学看似虚玄，但在对道德本质及教育价值的认识上，实际表达了与中国哲学的总体关怀以及西方哲学的内在性十分相似的观点和立场。由此可以看到，道德教育必须超越于“普通的善”或“具体的善”，必须指向于人的内在德性，以及总体意识及其观念和态度的建构。或许，我们应当在哲学和方法论上，重新审视我们的教育体系和目标，建构一种真正以价值观教育为核心或以核心价值观教育为主导的德育体系。

## 二、德性论与价值观教育：善对德性的把握

### （一）本体价值与道德价值的冲突

西方德性论还有另一重要属性需要去认识，同时这也是我们重新发现中国哲学心性论道德价值的一个方面。这就是，对西方德性论而言，“善”不是指向于道德（伦理）而是指向于生活。即所谓德性更多是在“本体”意义上，而不是在“伦理”意义上加以定义的。本体论是西方哲学的重要范畴，德性论对德性本体的观照，正是源于古希腊哲学的本体意识。只不过这种意识在后世哲学本质论的视野中逐渐被模糊了。海德格尔对西方哲学的重大贡献，就在于重新把哲学从本质论转向本体论。在他那里，本体论是对存在或现象本身的观照，在海德格尔自己的话语体系中，这种存在是完全“自明的”存在。<sup>[12]</sup>（P5）法国的解释学大师利科尔，称海氏在解释学领域发生的本体论转向是“一次哥白尼的革命”。<sup>[13]</sup>（P53）它的影响逐渐波及于其他学科领域。在社会学领域，法国的布迪厄运用本体论的观念对社会学的方法论进行改造。要求社会学在“社会行动者与世界之间”建立一种“本体论契合”的关系。<sup>[14]</sup>（P22）从此，社会学的实践意识重新登上的神圣的殿堂。如此等等。

德性论的本质是对“美德”的信念，但是从本体论角度看，无论是作为德性论的创始人亚里士多德，还是作为德性论继承者的麦金太尔，都将美德指向于“个体生活”或“个体生存”这一本体论视野。<sup>[15]</sup>尽管前者给自己留下了诸多余地，而后者亦

同样没有走向偏激的道路（后面再论）。德性论或美德论虽然冠以“美德”字样，但无论如何，其本质却不是今天伦理学所定义的“道德”。在他们那里，美德与伦理相关，但不等于伦理，起码不同于我们“常识”中的伦理。具体来说，就是不同于希腊哲学之后的基督教哲学意义上，以及中国传统儒家哲学意义上对于伦理的定义。在西方，善、美德或德性的含义经历了巨大的谱系变迁。古希腊时，尤其是在希腊神话与史诗中，德性或美德的本质主要被定义为一种卓越与优秀、慷慨和勇敢的品质，甚至等同于身体的“善”，如健康、强壮、健美等，是指一种具有神性的意志和力量，说明一个人具有令人羡慕的甚至超越常人的性格。正如麦金太尔分析的那样，在那个时代，美德主要被视为人的“性情”。<sup>[16]</sup>（P49）因此，对于西方古典哲学而言，美德不等于伦理学意义上的道德，而是植根于人性本体的一种个性或品质。郝亿春分析指出，在伦理学史的相当时间内，人们只知道“美德”而不知道现代意义的“道德”。<sup>[15]</sup>因此，德性或美德主要不是指谦虚、礼让、友爱、同情，甚至也不是指正义、平等和公正。正像尼采所言，他所向往的，是“脱离了道德的美德”。<sup>[17]</sup>（P328）在这里，尼采实际要表达的是，他所追求的美德，是突破外部约束以及宗教怜悯的、纯粹人性本体的自由、解放和张扬。尼采对美德的理解，不单纯是对古典德性论的继承，而且把古典德性论推向了极端。

然而，中国哲学在这一点上与西方哲学迥然不同，即由于历史和文化的差异，中国古典哲学，从一开始就包含了类似于西方希腊以后才产生的所谓基督教道德的德目元素，包含诸如仁慈、爱和同情等伦理价值。相反，从未把西方古典时期的优秀和卓越作为“善”或德性的范畴看待。因而在中国的伦理体系中，西方的德性论传统与当下世界的规范论体系之间的冲突，并没有西方世界表现得那么明显和激烈。由此，我们似乎有必要补充一个定义，从而可以解释中国哲学的心性论，为什么没有产生西方哲学中美德与规范的对立。这一补充定义是，西方古典哲学的“善”可以称之为“本体的善”，而随后的基督教或中国伦理的“善”可以称之为“道德的善”。对于中国哲学而言，我们生活在世俗的社会里，因而伦理被始终作为一切活动的目的。在孔子的两个最重要的道德范畴“仁”和“礼”中，孔子无论是将“仁”视为礼的基础，还是将“礼”视为仁的目的，都始终把它们定位于道德的

本质之中，而从未把作为个体价值的“幸福”凌驾于道德之上。比如，在孔子那里，“乐”是人生不可缺少的，甚至闻《韶乐》“三月不知肉味”（《论语·述而》），然而另一方面，他却严格地把“乐”限制在道德的制约之下。孔子认为，君子应当做到“乐而不淫”（《论语·关雎》），由此，把“乐”的边界限定于“不淫”。他又曾批评《武乐》，虽尽美而“不尽善”（《论语·八佾》）。又说：“诗可以兴，可以观，可以群，可以怨。迩之事父，远之事君。”（《论语·子路》）把“诗”的最终价值定位于“父”与“君”。又说：“兴于诗，立于礼，成于乐。”（《论语·泰伯》）然而，在与子夏的一段对话中，孔子提到所谓“绘事后素”的思想，表面上看孔子是要强调“仁先礼后”，但当子夏悟到其中的道理时，孔子却立即转向了“诗”，点出“诗”的问题和要害，诗的功能似乎不再是“兴”，而是“成”与“立”了。

西方德性论强烈的本体意识，使之总是试图超越日常道德的定义与规范。这与中国哲学形成鲜明对比。中国的孔子同样被认为是德性论的古典代表，但孔子从来没有把“本体价值”作为建构核心价值或总体价值的对象，而是非常强调核心价值的伦理本质和道德属性。不过有意思的是，在中国古典哲学中，尽管从孟子到陆王，有本体论倾向，但最终还是走向道德回归，大概只有道家的方法论有比较强烈的本体论意识。老子尚自然，庄子尚“心游”“天乐”与“逍遥”，其本体论的哲学思维非常鲜明。庄子曰：“终身役役而不见其成功，怱然疲役而不知其所归，可不哀邪”（《庄子·齐物论》），“以虚静推于天地，通于万物，此之谓天乐。天乐者，圣人之心以蓄天下也”（《庄子·天下篇》）。尽管道家也常以“无为之治”论及世俗甚至政治，但本质依然是本体论的方式。从这里我们可以看到，为什么亚里士多德的德性论反复讨论的核心价值是幸福，以及前述布洛赫的希望哲学又为什么把“希望”作为道德的终极来追求。

从另一角度看，德性论虽然提供了一种有价值的方法论，但却在其根基上或娘胎中就包含着一种局限性。这就是对于今天强调以“是非”至上，准确地讲，就是对于非本体的道德定义而言，德性论似乎缺少对德性的道德尺度，不具有对日常道德进行“应然判断”的功能。因此，如果以德性论的幸福或自由等“本体价值”作为核心价值，对于学校德育而言，无疑等于放弃了作为道德的最基本的伦

理性本质。从道德的属性看，“自由”要看你选择的结果才可以作出道德性的判断，而“信仰”则要看你选择的对象才能体现你信仰的道德意义。无论是自由还是信仰，它们本身都不具有道德的含义。就这一点看，西方古典德性论常常难以为现代伦理学或道德哲学提供依据，其原因正在于这一根本属性之上。尽管有研究者认为，正是“自由”使我们有了自主决断的生活，因而自由构成了“一切伦理价值与伦理法则的基础”，<sup>[18]</sup>但正如万俊人所分析的那样，美德论更容易走向“道德相对主义”。<sup>[19]</sup>即更容易导致道德上的“是非”混乱。事实上，亚里士多德在提出德性论时实际已经意识到了这种可能性，他在表达自己的德性论或美德论的时候，并未像以前的神话哲学或之后的德性论那样否定为德性提供道德的前提。他写到：幸福不在于“消遣”，而在于“合德性”的活动。<sup>[7]</sup>（P305）即幸福不能单独作为目的，幸福必须以道德的合理性为前提。尽管作为德性论的奠基者，亚氏所说的“德性”时常不完全指道德，但同样作为伦理学的奠基者，亚氏又是最早发现伦理问题的独立性，以及作为知识领域与纯粹科学的不同。他的《尼各马可伦理学》，继苏格拉底的“认识你自己”之后，奠定了西方哲学从神话哲学与科学哲学转向道德哲学的重要基础。尽管亚氏的伦理学立场，充满着神话哲学遗留下来的对德性本体的向往，要求伦理学必须最终为人的幸福提供帮助，但与此同时，亚氏又认为，幸福不是“可见的东西，如快乐、财富或荣誉”，<sup>[7]</sup>（P9）强调“道德德性”与“理智德性”的区别，认为前者必须借助“习惯养成”而建立。<sup>[7]</sup>（P35）由此可见，在亚里士多德那里，德性的道德性是不可缺少的。事实上，他在《尼各马可伦理学》中，把人对善的追求以及对恶的告诫始终作为一个重要主题。因此亚里士多德在对作为本体价值的幸福设定前提时，显然是试图为幸福提供一种伦理性的基础而非本体论的前提。因而，此处亚氏所说的“合德性”应当首先包含了道德的含义。由此可见，幸福不能孤立于人生意义之外，只有当它指向于“道德”的目标时，它才可以作为教育的目标。因此我们可以认为，类似幸福与自由这类所谓终极的价值，它至多作为德性（道德）的“基础”，而不能作为建构核心价值的对象。

## （二）本体价值作为核心价值的可能危机

把德性的核心价值指向于生活本体——包括自由、幸福或信仰等，的确为道德的主体性，尤其是

为道德摆脱人的自然本性的束缚奠定了基础。然而，这样的立场依赖于一个基本逻辑，即当人获得自由自觉的意识，以及追求幸福的信念之后，人就有可能自然而然地超越于本能的束缚，进而自然而然地会以道德的力量约束自身本能的“恶”。然而，对于这一假设似乎存在着某种不同的声音。一些研究者认为，自由对本能的突破，是因为自由让我们获得了一种决断力，可以让我们“不仅仅生活于必然性里”。由此，也让我们“不再生活于本能之中”，或者“不仅仅生活于本能之中”。<sup>[18]</sup>在他们看来，“伦理学的本质是打破必然性或命运性”，因为在“必然性之外就是自主性”。<sup>[18]</sup>这一观点的本质是认为，把本体性的生活价值作为奠定道德的核心价值，可以帮助人摆脱必然性的支配，进而就可能自然而然地超越于人的本能。换句话说，就是当人有可能借助自由这样的本体价值而超越于本能时，人就有可能摆脱由本能所决定的“恶”，进而走向追求应然性的“善”。客观地讲，这一伦理学的论证逻辑的确能够自圆其说。然而，正如前述万俊人所说的那样，这一立场存在着导致相对主义的危险，不过我们仍然认为它的确为人类真正走向“善”或摆脱“恶”提供了本体论的基础和伦理学的前提。因此，将核心价值建立于本体价值的基础之上，的确具有某种哲学的或理论的正确性或合理性。

然而，对于德性论来说，这种“本体高于道德”的立场，很可能并不像它的拥护者所说的那样，有“可能”抑或“自然而然”地让人借助于这种本体价值——自由——的决断力而摆脱“恶”的本能，甚至相反，人有可能更加不受约束地被本能所捕获或更加肆无忌惮地走向“恶”。这一假设似乎无需作更为严密的逻辑推断或实证研究，只需在日常生活中作简单观察便可得到。因此，如果说核心价值去失自身的道德性及其本质，那么，德目体系必将丧失伦理性或道德性的基本框架。如果我们回过头来认真回顾麦金太尔的美德理论，便可看到，他似乎对德性论可能产生的这一后果早有预料。因此，当他在强调回归古典美德信仰的同时，就十分关注于如何对抗现代性的道德分裂与相对主义。与古希腊哲学的德性论（这里不特指亚里士多德）以及当代一般德性论潮流不同，麦氏十分谨慎地改变了单纯本体论的美德观。一方面，他继续寻求古典德性论的本体价值，另一方面，又将“道德的善”纳入美德论的本质之中。面对道德的未来，他反对规则论的简单粗暴，要求必须从“诸美德”

走向“美德”，实现人类对美德的追寻。<sup>[16]</sup>（P287）但与此同时，他坚决反对不加限制的理想主义或浪漫主义立场。麦金太尔试图表达的是，人们对美德的理解将最终统一于“道德上的美德”。<sup>[16]</sup>（P49）也就是说，道德既要建立于本体价值的基础之上，又不能单纯以本体价值为对象。这一立场给予我们的启示是，核心价值观及其教育建构，既要尊重本体价值给予人的自由及判断力，又必须守护好作为道德价值的本质及属性。自由、存在和生命乃至幸福无疑都是重要的，但绝不能以牺牲道德为代价。

我们可以看到，对本体价值的反思为道德教育提供了十分重要的价值前提，让我们懂得道德教育的核心价值拥有伦理的本质是多么重要。比如，一些研究者对当下教育“回归生活”所表示出的疑虑。<sup>[20]</sup>事实上，这正体现了我们对本体价值与核心价值关系的讨论所具有的理论价值和实践意义。我们必须认识到，道德教育对自然生命（作为本体价值）的过度放纵是危险的，因为它放弃了对生命本质的道德审视。赫钦斯在分析永恒主义的教育理论时指出，应当把“永恒知识”作为教育的目的，而不是把快乐的知识作为教育目的。在他看来：“这不是教育和研究之间的冲突，而是两种教育之间的冲突。”<sup>[21]</sup>（P20）因为后者可能成为“去价值”的教育。<sup>[22]</sup>赫氏的这一观点所要表达的立场，实际正表达了中国哲学对作为道德立场的总体意识的观照。同时，他所强调的永恒知识，在某种意义上就是我们所说的核心价值。赫氏要求不能把“快乐”作为教育目的，就是要求不能把本体价值作为教育目的。尽管赫氏所说的永恒知识中，也有可能包含类似自由这样的本体价值，但至少说明，他已经看到类似快乐等这样的感性生命所构成的本体价值是不能作为教育目的的。人性、生活和幸福及快乐等本体价值，必须以“道德的善”，而不是以古典哲学所谓“本体的善”为前提。

对这一问题的讨论，迫使我们认真反思核心价值观教育与具体德目训练，以及价值观教育与道德养成教育的关系。德性论强调以本体价值（幸福、平等和自由等）作为道德教育的核心价值，的确启示我们不能将道德教育等同于规则学习，但同时它也常常混淆了我们的视野，模糊了核心价值作为本质属性的道德意义。事实上，对生活信仰及生活教育的片面理解，可能瓦解教育作为寻求“善德”的基本价值。从这一特殊角度看，我国当前提出的包括平等自由等“二十四字”的核心价值观，比较好

地统一了本体价值与道德价值的关系，既体现了本体价值的奠基作用，又表达了道德价值的本质属性。尽管从纯粹文字表述的角度看，这一概括方式仍然有进一步探讨的空间，比如，过于广泛的包容性，有可能导致核心价值观在内容上难以突出主题和重点等，然而，这一包容性的表述，的确又是统一本体价值与核心价值的最好途径，起码来说，这在实践上，或社会传播上，表现出最好的适切性。与此同时，这样的概括方式，也深刻体现了我国道德教育的特殊社会本质。总而言之，当我们对价值观教育的性质有越来越深刻的认识时，我们对核心价值观教育的意义，以及道德教育的本质也会有越来越深刻的把握。同时，也将在社会实践上找到适合中国社会历史与文化传统的途径和方法。

### 三、总体意识的教育启示：目标与方法

#### （一）目的作为核心价值的设定

核心价值、价值观或核心价值观与教育，作为道德的总体意识与教育价值，让我们不得不思考教育目标的设计和定位问题，即什么样的价值或德目可以作为道德教育的“最终目标”。道德教育的德目或内容广泛而多样，但具有总体功能的只有价值观或价值观教育。对于道德教育来说，没有理想和信念的道德，没有国家和社会的责任，一定不是完善的或完整的道德教育。道德教育的本质是由它的目的决定的，而不是由各个具体德目决定的。从本文所讨论的主题看，就是道德教育的核心价值观决定了道德教育的本质和属性。事实也是如此，只有价值观教育才有可能在诸如重建社会信仰或人生观等这样的重大道德问题上发挥历史的或个体的作用。黄瑞英认为，道德信仰在伦理学体系中的缺失，使道德的神圣感不复存在。如果道德仅仅局限于底线道德，实际等同于遵守法律，显然已失去了道德的崇高性。<sup>[23]</sup>赵汀阳在《论可能生活》中指出，底线伦理只是一种“娱乐性的大众文化”，而不能算是真正的道德。<sup>[9]</sup>(P31)因此，道德教育的最终目标似乎只能是形成价值观，而不能是日常道德的积累和学习。在这一点上，我们依然要回到中国古典传统那里，因为它为我们提供了优秀的方法论与范式。在孔子那里，尊礼与守仁、修身与治国都包含着内在的教育逻辑与秩序。对于孔子来说，“尊礼”不仅在于“守仁”，守仁更在于尊礼。同样，修身、治国、平天下，不仅指“治国”以“修身”为本，而且更在于告诉我们，修身必须以治国

为宗旨。在孔子眼里，完美的君子，需要有完美的德性，但德性的最终目标是尊礼与治国。

由此，以儒家“礼仁”关系为例，我们可以看到儒家教化哲学中所包含的上述逻辑。一般都认为孔子以“仁”为本，恰如孔子之所言：“克己复礼为仁。一日克己复礼，天下归仁焉。”（《论语·颜渊》）“人而不仁，如礼何？人而不仁，如乐何？”（《论语·八佾》）甚至孔子还说过：“仁者必有勇”。可见，“仁”在孔子那里具有奠基性的位置。然而，孔子的思想并非如此简单或单一。孔子实际不但重视“仁”对“礼”的奠基性，同时更重视“礼”对“仁”作为目标的约束性，要求“仁”最终服从于“礼”。也就是说，把“仁”作为德性的基础，而把“礼”作为德性的目标。这一点恰恰是诸多研究者所忽视的。孔子在尚仁的同时又言：“不学礼，无以立。”（《论语·季氏》）就是说，单有“仁”是不够的，如果没有“礼”，“仁”便失去了立场和方向。孔子说“克己复礼为仁”，实际正是对“重仁”的一个重要补充。就此，孔子把道德的目的对道德的内容所具有的决定作用表达得淋漓尽致。在这里，无论是孔子的“仁”或“礼”，都不是西方德性论的本体价值，换句话说，中国哲学自古就没有这样的范畴和意识。但孔子的礼和仁，却体现了类似西方哲学对本体价值的把握，即与前述马利坦所说的信仰决定方向相类似。这既体现了中国哲学与西方哲学的相似之处，但与此同时，又完全不同于西方哲学混淆本体价值与道德价值的立场。从孔子的论述中可以看到，无论是“仁”对“礼”的奠基性，还是“礼”对“仁”的目的性，孔子都始终把握住了作为“总体价值”的伦理性本质。作为孔子的后学，荀子深得孔子的精髓。荀子说：“礼者，人道之极也。”（《荀子·礼论》）将礼定位于终极价值，将“礼”放置于“人道”之上。在荀子看来，“礼”具有绝对的意义：“人之命在天，国之命在礼。”（《荀子·强国》）在这里，充分体现了儒家哲学对“总体德性”的关注，要求教育应当从“高处”着手，或从高位出发。由此可见，孔子的“礼”作为“目的”，决定了“仁”的本质和道德功能。礼的确以仁为本，但仁最终服务于礼。“礼”是“仁”的最高境界。如果相比于法家哲学可以看到，法家之所以“轻仁”，是因为鄙礼。因为没有了对礼的遵从，那仁也就不重要了。

与东方先贤相对应，苏格拉底也有类似孔子的观点。苏氏认为，教育的本质在于“灵魂转



向”。<sup>[24]</sup> (P272) 因而教育的根本在于学会“沉思”，而其他一切道德的学习都必须服从这一目标。与苏氏不同，后世的康德认为，人在“道德上的不成熟”，不是缺乏“理智”，而是缺乏“决心和勇气”。<sup>[25]</sup> 因而把教育的最终目标定位于“善良意志”的养成。在康德那里，无论是“绝对命令”抑或“善良意志”，在哲学上都隐喻着对“终极的”或“高位的”德性的信念。在苏格拉底或康德的教育思想中，没有把精力放在德目的罗列上，而是放在对根本德性的寻找上。这为道德教育建立价值目标提供了理论依据。从实践上看，西方学校的一些具体做法，也是可以作为我们的参考的。在道德教育过程中，十分重视价值反思或道德讨论，而不是道德知识的学习和记忆。比如，法国的中学会考，无论哪一科会考的作文试题，最后一题都与哲学有关。以2015年法国高中会考作文为例，文科考生试题有1. 尊重所有生命是一种道德义务吗？2. 我是由我过去经历所塑造的吗……反观，我们的基础教育，甚至大学课程也很少涉及哲学话题。

## (二) 上升为一种方法论

列维斯特劳斯认为，结构主义为人文科学提供了认识论模型。<sup>[26]</sup> (P265) 核心价值观教育融入学校教育，尤其是中小学德育中，或者说，用核心价值作为一种道德的总体意识或顶层价值统一学校德育的具体内容，这一立场本身包含着一种方法论的意义，体现了结构主义哲学的方法论。核心价值及价值观教育作为道德教育的核心，在任何时候都应当是德目建构与道德教育的中心环节。就这一点而言，价值观教育作为一个概念，其教育价值已经超越于它作为教育内容本身的意义，它使自身同时获得了作为道德教育方法论的功能。事实上，这不仅是价值观教育的重要特点，而且也是道德教育的一般规律。在杜威那里，“社会”被作为教育价值的总体意识，受这一总体性所决定，杜威所试图建构的教育就在于努力达成学校的社会价值，实现教育的社会目的。他写到：“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。只要我们把自己禁闭于成为孤立机构的学校，我们就没有

指导原则，因为我们没有目标。”<sup>[27]</sup> (P140) 由此，杜威要求教育必须把握好自己的方向和价值观，把握好自己的立场和态度。在教育中，我们教给孩子生活的道德，包括诚实、同情、勇敢、无私、关爱和互助等，但如果没有人生态度作为总体的支撑，这种具体德性的学习和表达，便可能停留于“外在”的表象甚至伪装，而不能真正成为发自内心的良知与品德。

价值观教育的方法论意义，还表现于对主流价值的制约和规范。道德教育的社会性、民族性和文化性，主要是通过核心价值的传递实现的。核心价值不同于一般德目，它是一个社会、一个民族及一个国家主流价值的体现。正如前述张岱年先生提出的“民族主体性”问题，实际就是在强调一个民族自身在道德与文化上的总体意识，以及基本价值与信念。而这种总体意识，以及由此所决定的基本信念和态度，恰恰应当成为道德教育最重要的内容，也就是所谓核心价值或核心价值观。事实上，在道德教育中，任何一个具体德目虽然有基本而稳定的道德内涵，但与此同时，它又必然包含了由一个社会、一个民族及一个国家所赋予的特殊道德属性。我们应当懂得，任何道德都不会是普遍的，其内涵和标准都包含着自己的文化印记与历史意识。因此，道德教育也必须建构自己的“民族主体性”，体现自己的主流价值。这一道德建构的思路应当成为学校德育的指导思想。比如，爱与友善作为德目的内容，在我们的道德体系中必然包含礼让、谦恭与孝顺等道德含义，这与西方人的爱与友善无疑不完全等同。英国学者汤普森认为，文化关注“意义领域”。<sup>[28]</sup> (P135) 从道德教育的角度看，所谓意义领域所代表的含义，就是让具体德目获得社会内涵或文化性格。一个具体德目的建立与学习，如果离开了大的社会背景和文化传统，那么它必然丧失自身所具有的对特定社会、文化和生活的指导功能。这一方法论思想的运用，要求我们将学校德育与整个社会、文化和历史联系在一起。同时还告诉我们，用核心价值规范具体道德的教育，应当是德育体系建构的基本前提。

## [注 释]

① 康德认为，德性中有规则，规则中有德性，德性与规则并不是对立的两个善，而是融为一体的统一的善。因此他用义务将两者统一起来。在他看来，义务既是对外在规则的服从，又是人的内在德性。认为我们既

因为信念而“向往”道德，又因为规则而“必须”道德。康德看到了德性论的重要意义，同时又发现了德性论从娘胎里就带来的局限。

## [参考文献]

- [1] 赵志毅, 李涛. “德目主义”德育哲学引论 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2009, (3).
- [2] [美] L·科尔伯格, R·马雅. 发展即教育之目的(上) [J]. 冯增俊摘译. 外国教育资料, 1995, (2).
- [3] [法] 雅克·马利坦. 科学与智慧 [M]. 尹令黎, 王平译. 上海: 上海社会科学院出版社, 1996.
- [4] 张红霞, 钱秋蓉. 习近平关于理想信念教育重要论述的时代价值及实现路径 [J]. 海南大学学报 (人文社会科学版), 2018, (6).
- [5] 张岱年. 思想·文化·道德 [M]. 成都: 巴蜀书社, 1992.
- [6] 刘带. 大学生文化自信与理想信念教育同构性研究 [J]. 教育评论, 2019, (1).
- [7] [古希腊] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白译. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [8] 吴元发. 从德性到规则: 道德教育的古今之变 [J]. 教育理论与实践, 2016, (31).
- [9] 赵汀阳. 论可能生活 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1994.
- [10] [德] 布洛赫. 希望的原理 (第一卷) [M]. 梦海译. 上海: 上海译文出版社, 2012.
- [11] 金寿铁. 真理与现实: 恩斯特·布洛赫哲学研究 [M]. 上海: 同济大学出版社, 2007.
- [12] [德] 海德格尔. 存在与时间 [M]. 陈嘉映, 王庆节译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1999.
- [13] [法] 保罗·利科尔. 解释学与人文科学 [M]. 陶远华等译. 石家庄: 河北人民出版社, 1987.
- [14] [法] 皮埃尔·布迪厄, [美] 华康德. 实践与反思: 反思社会学导引 [M]. 李猛, 李康译. 北京: 中央编译出版社, 1998.
- [15] 郝亿春. 美德与实践——在亚里士多德与麦金泰尔之间 [J]. 哲学动态, 2014, (11).
- [16] [美] 麦金泰尔. 追求美德: 道德理论之研究 [M]. 宋继杰译. 南京: 译林出版社, 2003.
- [17] 尼采. 权力意志 [M]. 张念东等译. 北京: 商务印书馆, 1991.
- [18] 黄裕生. 论自由与伦理价值 [J]. 清华大学学报 (哲学社会科学版), 2016, (3).
- [19] 万俊人. 关于美德伦理学研究的几个理论问题 [J]. 道德与文明, 2008, (3).
- [20] 李菲. 成就自主关怀生活意义的人: 基于终极关怀的学校德育目的研究 [J]. 教育学报, 2006, (2).
- [21] [美] 赫钦斯. 美国高等教育 [M]. 汪利兵译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001.
- [22] 刘静. 教育的变与不变——永恒主义教育目的观的现代启示 [J]. 首都师范大学学报 (社会科学版), 2000, (3).
- [23] 黄瑞英. 道德信仰的哲学基础 [J]. 齐鲁学刊, 2007, (5).
- [24] [古希腊] 柏拉图. 理想国 [M]. 郭斌和, 张竹明译. 北京: 商务印书馆, 1986.
- [25] 王啸. 道德的虚无与人类的尊严——兼论道德教育的目的 [J]. 山东师大学报 (社会科学版), 1999, (6).
- [26] [法] 多斯. 从结构到解构: 法国 20 世纪思想主潮 [M]. 季广茂译. 北京: 中央编译出版社, 2004.
- [27] [美] 杜威. 学校与社会: 明日之学校 [M]. 赵祥麟等译. 北京: 人民教育出版社, 2004.
- [28] [英] 约翰·B·汤普森. 意识形态与现代文化 [M]. 高钰等译. 南京: 译林出版社, 2005.

# Value Education as Core Value of Moral Education

—Starting from the General Consciousness of “Heart” in Chinese Philosophy

XUE Xiao-yang

(Institute of Education Science, Yangzhou University, Yangzhou, Jiangsu, 225002, PRC)

[Abstract] Core value is not only the meaning noumenon and core value of moral education, but also the general consciousness and method position of moral education. The theory of mind nature in Chinese philosophy, using general consciousness of “heart”, provides a methodology for reexamining moral education. Western virtue theory enlightens moral significance of ontological value, but limits moral education into the danger of rule training. It places the core value above the noumenon value, which is an important cause of relativism crisis in modern western education. General consciousness in the theory of mind nature in Chinese philosophy provides moral education beyond the limitation of western theory of virtue which relies too much on ontology value, As an educational standpoint, too it establishes a methodology and educational view for moral education.

[Key words] moral education; value education; core value; core value education

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)