

青年学术丛书·教育

YOUTH ACADEMIC SERIES-EDUCATION



回归生命 走向生活

——当代道德教育的精神品格与价值自觉

黑晓佛 著

人 民 出 版 社

青年学术丛书·教育

YOUTH ACADEMIC SERIES-EDUCATION

回归生命 走向生活

——当代道德教育的精神品格与价值自觉

黑晓佛 著



人民出版社

责任编辑：吴继平

封面设计：肖 辉

版式设计：周方亚

图书在版编目（CIP）数据

回归生命 走向生活：当代道德教育的精神品格与价值自觉 / 黑晓佛 著
—北京：人民出版社，2012.10

ISBN 978-7-01-011155-1

I. ①回… II. ①黑… III. ①德育—研究—中国 IV. ①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字（2012）第 197764 号

回归生命 走向生活

HUIGUI SHENGMING ZOUXIANG SHENGHUO

——当代道德教育的精神品格与价值自觉

黑晓佛 著

人民出版社 出版发行

（100706 北京市东城区隆福寺街 99 号）

北京瑞古冠中印刷厂印刷 新华书店经销

2012 年 10 月第 1 版 2012 年 10 月北京第 1 次印刷

开本 710 毫米 × 1000 毫米 1/16 印张·16 25

字数：240 千字 印数 0,001—3,000 册

ISBN 978-7-01-011155-1 定价：36.00 元

邮购地址 100706 北京市东城区隆福寺街 99 号

人民东方图书销售中心 电话（010）65250042 65289539

版权所有·侵权必究

凡购买本社图书，如有印制质量问题，我社负责调换。

服务电话（010）65250042

格劳孔 我知道合意的城邦你是指我们在理论中建造起来的那个城邦，那个理想中的城邦。但是我想这种城邦在地球上是不找不到的。

苏格拉底 或许天上建有它的一个原型，让凡是希望看到它的人能看到自己在那里定居下来。至于它是现在存在还是将来才能存在，都没有关系。

——〔古希腊〕柏拉图《理想国》

目 录

第一章 绪论：重返道德教育的原点	1
一、人是谁：道德教育的原点.....	3
二、作为人的存在方式的道德.....	11
三、人的可能性与道德教育的理想.....	21
第二章 精神裂变与众神狂欢：当代道德教育的文化视阈	31
一、道德危机：当代道德教育的存在境遇.....	34
二、后现代主义与道德的离散.....	39
三、多元文化主义与道德的碎片化.....	49
四、后传统社会与道德传统的断裂.....	57
五、物欲时代与道德价值的虚无.....	63
第三章 迷失与遮蔽：道德教育的现代性困境	73
一、价值相对主义的盛行与绝对价值的消解.....	76
二、欲望的膨胀与道德教育精神的失落.....	83
三、消费主义的兴起与道德教育价值的扭曲.....	92
四、大众文化的流行与道德教育的迷失.....	105
五、工具理性的僭越与道德教育的功利化.....	113
六、道德教育精神的迷失与退化.....	118

第四章 自我的消解与本性的背离：当代道德教育价值危机审视	131
一、破碎的人与道德教育中的虚无主义	133
二、道德虚无主义与道德教育意义的贬损	139
三、道德教育意义的蜕变与价值的缺席	151
四、虚无与虚伪：互为因果的道德病症	158
第五章 重申与转向：道德教育本真的追问与澄明	163
一、对道德及道德教育本质的追问	169
二、道德教育真实意义的澄明	176
三、道德教育：精神教化的事业	183
第六章 回归生命与走向生活：道德教育的特质与旨归	193
一、道德教育的精神底色	196
二、道德教育回归真实的理论前提	200
三、生命、道德与道德教育	204
四、道德教育的生命理念	215
五、对生活世界的解读	220
六、生活、道德与道德教育	226
七、道德教育回归生活世界的可能及意义	235
参考文献	245
后 记	253

第一章

绪论： 重返道德教育的原点

在什么条件下人为自身构造了善与恶的价值判断？这些价值判断本身又有什么价值？迄今为止它们是阻碍还是促进了人性的发展与福祉？它们是否是生命痛苦、贫困、退化的标志？或者与之相反，它们自身就显示了生命的充实、力量和意志，或者显现了生命的勇气、信心和未来？

——尼采：《道德的谱系》

我们知道人制造的是什么，但我们不知道人是什么……我们的全部文明建立在对人的错误理解的基础上……或者说，现代人的悲剧在于人是这样一个存在：他竟忘记了“人是谁”。

——赫舍尔：《人是谁》

蒙田认为，世界上最重要的事情就是认识自我。

海德格尔在审视当下社会的处境时曾这样说：任何一个时代都没有像当代这样对人拥有这么多的知识，但任何一个时代也没有像今天这样更少地懂得人。^①

一、人是谁：道德教育的原点

教育总是关涉人的，属人的教育所能达到的深度取决于对人认识所能达到的深度，因此我们首先就要追问“人是什么”，这是教育思想中最基本的问题，是一切教育问题的“阿基米德点”。道德教育同样也是关于人的，因此讨论道德教育也必然涉及人的问题。

“人是什么”是自古希腊以来就一直探讨的一个问题。所谓人是什么的问题，也即是人的本质的问题。自人从蒙昧状态解放出来，就开始了对自己作为一个“人”的追问，此即自我意识的产生，亦即海德格尔所谓的“思之始”。从古希腊德尔菲神殿上的神谕“认识你自己”，到苏格拉底的“知道自己无知”，到普罗泰戈拉的“人是万物的尺度”，到笛卡儿的“我思故我在”，到尼采的“人是要被超越的”……人正是在不断寻求人的“问题”的过程中才成为人，并成就人生。“人存在于他的思想之中，特别是存在于他认识或理解自身的方法之中。他的思想就是他的处境。他的本质包括他认为自己是什么。”^②人的“斯芬克司之谜”需要我们不断地去理解、去阐释，理解阐释的根本意义不在于认识目的本身，而在于理解阐释活动本身，在于引导人不断地去自我询问人生，追求人生的真善美，追求人生的智慧与真谛。

人不仅是一种客观存在，而且还是一种精神性的意义存在。“人的存在

① 参见周国文：《人文话语与历史的抉择》，海风出版社 2003 年版，第 31 页。

② 〔美〕赫舍尔：《人是谁》，隗仁连译，贵州人民出版社 1995 年版，第 82 页。

从来就不是纯粹的存在，它总是牵涉到意义。意义的向度是做人所固有的，正如空间的向度对于恒星和石头来说是固有的一样。人甚至在尚未认识到意义之前就同意义有牵连。他可能创造意义，也可能破坏意义；但他不能脱离意义而生存。人的存在要么获得意义，要么叛离意义。对意义的关注，即全部创造性活动的目的，不是自我输入的，它是人存在的必然性。”^①对意义的追寻、充盈、提升即是找寻人的精神家园，照亮人的生命之路，所以雅斯贝尔斯才说：“人是精神，人之作为人的状况乃是一种精神状况。”^②人的成长在其本质上是精神的成长，人“都被设想为由一种惟有信仰才能领悟的超验的精神力量所创造”，正是人的这种内在精神赋予了人生的意义和价值。卡西尔比较系统地概述了两千多年来西方思想史上关于人的问题的各种哲学理论，简要评述了对回答“人是什么”所使用过的方法，并对人的本性作了深刻论述：

《符号形式的哲学》是从这样的前提出发的：如果有什么关于人的本性或“本质”的定义的话，那么这种定义只能被理解为一种功能性的定义，而不能是一种实体性的定义。我们不能以任何构成人的形而上学本质的内在原则来给人下定义；我们也不能用可以靠经验的观察来确定的天生能力或本能来给人下定义。人的突出特征，人与众不同的标志，既不是他的形而上学本性也不是他的物理本性，而是人的劳作（work）。正是这种劳作，正是这种人类活动的体系，规定和划定了“人性”的圆周。语言、神话、宗教、艺术、科学、历史，都是这个圆的组成部分和各个扇面。因此，一种“人的哲学”一定是这样一种哲学：它能使我们洞见这些人类活动各自的基本结构，同时又能使我们把这些活动理解为一个有机整体。^③

从功能性的角度来界定，人就是一种“符号的动物”，人的本质就在于人的无限的创造活动，人的生活世界之根本特征就在于：人总是生活在“理

① [美] 赫舍尔：《人是谁》，隗仁连译，贵州人民出版社 1995 年版，第 46—47 页。

② [德] 卡尔·雅斯贝尔斯：《时代的精神状况》，王德峰译，上海译文出版社 2003 年版，第 4 页。

③ 参见 [德] 恩斯特·卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社 2004 年版，第 87 页。

想”的世界，总是向着“可能性”行进，而不是像动物那样只能被动地接受直接给予的“事实”，无法超越“现实性”的规定。尽管卡西尔反对研究抽象的人，致力于把握现实的人，但他对人的界定实际上仍然是抽象的，从而完全忽略了人的情感的和现实的存在。他对“人是什么”的回答也是从人与动物的区别中作出的，这与“人是理性的动物”的论断存在着相似的问题：即仅限于从人与动物的一个区别来把握人的本性，并进而把这个区别看作人的唯一本性，而没有看到人与动物在情感上的本质区别。他对人的界定仍然表现出抽象及“符号化”的一面。

在前康德时代，人被构想为一种超越自然或与自然相对的一种存在物，如灵魂、实体、认识的存在、自我、理性的动物或意识的灵魂。按照弗林斯的说法，当前欧洲的哲学已经从亚里士多德的理性的动物、从笛卡儿的我思和康德的先验的统觉转向了人的生存。^① 舍勒力求从人的整体性存在来回答“人是什么”的问题，在舍勒看来，人与动物的本质区别是精神的存在，它使人类生命摆脱冲动和本能，摆脱对环境的依恋。舍勒关于人的精神性存在的这一表述，是对“人作为整体性的存在”的一种揭示。

对“人”的理解，是道德教育中的核心问题。道德教育是立于人之上的教育，古今中外几乎所有的道德哲学家与教育家，都意识到了这个问题，而且他们的道德理论与教育理论都无一例外地从他们对人的理解中生发出来。在中西方教育史上，长久以来，人的本质、人性取代了“现实的人”，成为道德的价值依据及道德教育得以建立的基础。“自觉地构建一种教育理论，也必然要伴随着对人性作出某种探索和假设。”^② 在中国，从先秦开始并贯穿于整个中国传统文化中的“义利之辨”、“礼欲之争”的人性争辩，到道德教育所应遵循的“养浩然之气”、“化性起伪”的实践方式之争。在西方世界，古希腊人对“智慧”的痴爱，对“神性知识”的追求，及道德教育遵循相应的“知识即美德”、“转身的艺术”及对合乎“中道”的理智德性的培养，中

① 参见〔美〕弗林斯·《舍勒思想评述》，王梵译，华夏出版社2003年版，第18页。

② 鲁洁，《道德教育的当代论域》，人民出版社2005年版，第3页。

世纪人之“原罪说”的昌盛，到近代功利主义道德哲学家认为“道德是恶”，但是“必要的恶”，道德教育就是教人“趋利避害”；康德认为道德来源于人的“善良意志”，道德教育就是培养人的“普遍理性”；黑格尔认为“道德是伦理的造诣”，道德教育就是创造条件，使客观精神不断外化，等等。俞吾金认为：“哲学史上长期以来关于人性善恶的讨论，仔细考察起来，乃是思想步入的一个误区。”^①综合来看，以抽象化、概念化的“人性”取代现实中的人，进而从“人性”出发来阐发道德教育，使道德教育的论说成为“玄学”的演绎，使道德教育本身成为道德教育的“形而上学”。人是现实的人，“人性”是抽象化的概念，从“人性”出发探讨道德教育，就是由概念来建构道德教育的“形而上学”。康德在建构其道德形而上学时曾指出：“将一个纯粹由概念推导出来的先天知识体系称作形而上学。”^②所有这些均是道德教育中最根本的理论误区。

道德是人生命超越的基本依凭和价值向度，人正是依凭道德而成为人，道德性乃是人之为人的基本属性。道德是人为满足自身精神需要的价值追寻，是个体生命置身于人与人共同的社会生活实践之中而获得的社会意识，它所蕴含的是个体生命与世界的价值关涉，是个体在生活实践中对个体生命与世界关系的发现、认可与践行。道德教育的对象是人，因此我们首先就要追问“人是什么”，这是道德教育中最基本的问题。人是谁？对这个问题的第一答案是：认识探究关于他自己的问题的存在。正是由于提出这个问题，人才发现自己是人。人提出的问题揭示了人的状况。“人是谁？”这个问题不仅仅指人类的本性，而且指的是人类个体的处境，指的是“人的存在”中的“人”。因而我们讨论的，不仅是人的存在，而且是什么是做人。亦即，做人意味着什么，根据什么来证明人类有资格做人，这个问题在我们这个时代异常重要。迄今为止无数哲人对人下了无数定义：人是理性的动物，人是政治的动物，人是社会的动物，人是有创造性能力的动物，等等。此类认识，来

① 俞吾金等：《善恶与教化——兼论基督教和儒学的人的理论》，《复旦大学学报（社会科学版）》2000年第5期。

② 【德】康德：《康德文集四》，郑保华等译，改革出版社1997年版，第327页。

自于不同维度，均有其某种合理性根据，它们的共同之处在于试图通过在与动物的区别中理解与规定人及其人性。依照此等理解，人及其人性的理解可以有若干乃至无穷，其表达式是“人是……的动物”。只要在空白处置上适当的替换词，就可以形成对人的一种理解，诸如，人是符号的动物，人是会说话的动物，人是有情感的动物，等等。然而，种种对人及其人性的认识仍然只是某种现象的枚举，并不具有统摄性。在对人的诸多具体理解与规定中，是否存在着某种贯穿始终的、能够作为人与动物相区别的人性的根本性特质，即人性不同于动物性的根本性内容。这根本性内容一方面为人性所特有，另一方面，又贯透、存在于人的一切具体现象性领域，或者更进一步说，如果存在着一个与人性同等意义的东西，那这个东西便非道德莫属了。道德与人性是属于同一范畴的概念，它们所标识的均是人在何种意义上超越了动物，在何种程度上成为文明的存在。

“人被宣称为应当是不断探究他自身的存在物——一个在他生存的每时每刻都必须查问和审视他的生存状况的存在物。人类生活的真正价值，恰恰就在于这种审视中，存在于这种对人类生活的批判态度中。”^①人需要我们去不断地去理解、去阐释，理解阐释的根本意义不在于认识目的本身，而在于理解阐释活动本身，在于引导人不断自我询问人生，追求人生的真善美，追求人生的智慧与真谛。在马克思看来，人是自己意识的对象，是自己感觉、认知、精神、情感、意志、观念、愿望的对象，是“按照美的规律”来构造对象，构造自己。而我们现实中的人却仅仅是一个观察、分析、思维的对象性认知的存在，并且，这种认知是通过刻板的灌输、规训、管理等方式获得。把人或人的本性理解为预设的、同一的、均质的、封闭的、僵化的实体性存在物，把人的存在归结为某种抽象的、纯粹的、理念的存在形式，用物化、静态、预设、完成的眼光来打量和探询“道德中的人”，结果“直接抽掉了包括人的生存样式在内的生活世界的丰富性及动变性”，^②人的未完成性、丰

① [德]恩斯特·卡西尔：《人论》，甘阳译，译文出版社2004年版，第9页。

② 韩庆祥、邹诗鹏：《人学——人的问题的当代阐释》，云南人民出版社2001年版，第70页。

富性、历史性、超越性、创造性、个性自由、意义理解性等难以进入道德教育的场域，形成了道德教育理论与实践中的“人学空场”。道德教育的贫困源于哲学的贫乏，哲学的贫乏则源于对人单向度的理解。人不是单一因果关系的对象，而是自己综合意识的对象，人是能使自己获得新的生命的生命体。康德说：“人作为自在目的是德性的，他的德性力量使他超越一切相对价值的限制，成就自身的人格。理性的人的道德的人格状态是道德行为的目的。因此，只有道德以及与道德相适应的人性，才是有尊严的。”^①故道德教育的目的只有一个，即成为一个人，实现自己的人格。人的教育是道德教育的根本内涵，人的不断自我审视才能负起沉重的道德责任，人的问题是决定我们命运的大问题。

人的最大特性是其超越性。人具有超越性，说明人是可以改变的。“‘一般的人性’之根本规律便是：就社会事实的表现，可知人类本质地（intrinsically）且永远地（persistently）具有一种保持及改进其物质的生存形态的趋向”。正是由于人具有这样一种保持并改进其物质生存形态的趋向，因而教育也就成了人的一种存在方式，“人只有通过教育才能成为人”。人的超越性为教育提供了施展手脚的空间与展示其功用的机会，于是，依靠人来塑造人便成为教育的目的。对于道德教育而言，追求与型塑“理想的人”是道德教育中永恒的主题。道德教育总是始于“现实中的人”，而指向“理想中的人”。

人是一个对他人开放、对异己存在开放的存在者，生活本质上是共同生活，这是生活的道德纬度。他人作为陌生的生活者而与我们共在，生活因此是向他者的存在。人，即有精神的、有限的人格，与其他和自己同类的个人过着共同的生活——只有人才这样，因为只有人才是这样一个人——这并非出于偶然，也不只是事实性的（不仅由于其积极的本性及其历史认识所致）。一个理性人的全部存在和行动，既是一个有自我意识的、责任自负的个体现实，同样也是某个集体中有意识的、责任共负的成员现实，这乃是一个理性

① [德] 康德：《道德形而上学原理》，苗力田译，上海人民出版社 1986 年版，第 88 页。

人的永恒的理念的本质。^①正是因为这样的人性相依的状态和生活本质，责任共负成为一种必要的道德基础。人的共在是道德存在与实现的基础。所有的人都相互一起地生活在(共在)一个共同的世界，这个世界是我们的世界，它对我们的意识是有效存在着的，并且是通过共同生活而明晰地给定着，生活本质上是共同生活。人是一个对他人、对异己存在开放的生活者。虽然人的自然的社会性即共在性在本体论上设定了道德责任的前提，但并不意味着人天生就是一个自然的道德存在，而只是说这构成了他的道德存在的可能性基础。人的天然的社会性其实意味着人是一个具有危险性的存在。这种危险性是一种既对他人的危险性(各种方式地伤害他人)，也是对自己的危险性(各种方式地自我堕落和毁灭)。道德虽然是由人的生活的共在所规定的，但道德的存在是通过对生活善的追求而遏止人的危险性。遏止恶的危险性，就是向善的超越。^②道德的前提就是“人的危险性”，教育的前提便在于此。

现代教育所重视的是生活娱乐化的能力，而不是生活的内容和目的，过一种道德的生活以及做一个有德性的人并不在现代性教育的视野之内。^③现代道德教育一方面遗忘了人作为道德存在的意义，另一方面也遗忘了教化的意义。这使现代性道德教育在两个方面销蚀着道德教化的意义：一方面现代教育的技能化正在促使教育成为“中立”的除道德的过程，这使得善成为教育无法面对的虚无，道德在教育中成了无关紧要的行为规范，道德的教化因此不再是教育所应关注和实现的使命；另一方面道德教育并不否认恶的存在，但却以为我们可以彻底消除恶，它假定了一个没有道德困惑的、没有错误和恶的教育，假定了我们通过这样的方法可以彻底实现没有道德严峻、困惑的社会，道德教育必须把自身看作是这样一个超越个人的宏大过程，无疑，这就把道德教育设定为一个非常严酷和严格的规训人的方式。^④

① 参见[德]M.舍勒：《爱的秩序》，林克等译，三联书店1995年版，第95页。

② 参见金生铉：《规训与教化》，教育科学出版社2004年版，第274页。

③ 参见[英]齐格蒙特·鲍曼：《生活在碎片之中——论后现代道德》，郁建兴等译，学林出版社2002年版，第17页。

④ 参见金生铉：《规训与教化》，教育科学出版社2004年版，第278页。

亚里士多德宣称，一切人类知识都来源于人类本性的一种基本倾向——这种倾向在人的各种最基本的行为和反应中都表现出来。感性生活的全部内存是被这种倾向所决定并充分体现着这种倾向的。人类生活的真正价值，恰恰就存在于这种审视中，存在于这种对人类生活的批判态度中。在《申辩篇》中苏格拉底说：“一种未经审视的生活还不如没有的好”，他认为，人是一个对理性问题能给予理性回答的存在物。人的知识和道德都包含在这种循环的问答活动中。正是依靠这种基本的能力——对自己和他人作出问答(response)的能力，人成为一个“有责任的”(responsible)存在物，成为一个道德主体。^① 亚里士多德指出，人的道德生活即是一种“生活”或“好生活”。生活呈现出好与坏、善与恶的程度。人可以选择且实际上选择着自己的生活，人与其他物类的区别就在于，人不仅要生存，而且要生活；不仅要生活，而且要过“好生活”。因此，就人类生活自身而言，道德就是人类生活的内在目的之一。“好生活”或“善生活”的概念，从根本上解释了道德的价值意义，它具有价值本体论的意味，是人的存在、生活和行动本身的基本价值维度，因而具有与人的存在、人生和人的行动相同的哲学特性——即价值的存在论暨本体论特性。人在本质上是道德存在物，但人并不是天生就有道德。远在人类的轴心时代，人类就确信，要使人有道德地生活，就必须对人进行道德教育。对于什么是道德，怎样进行道德教育，人类曾经有过两种答案：第一，社会共同体所共同认可的社会规范和习俗就是道德，道德教育就是要把这些得到社会共同体共同认可的社会规范传授给下一代；第二，存在着先知先觉的道德完美的共同体的圣人或者上帝或者佛陀等其他万能的神帝，这些圣人或者为大众规定了必须遵守的道德规范，道德教育就是把圣人或者上帝规定的道德规范传授给下一代。对于道德教育的双方，不管是传授者还是接受者来说，这些道德规范都是先有的，通常也是无可置疑的。家庭、学校和社会所共同遵循的道德规范都是一致的，道德教育所要做的，就是把这种为大家所公认的道德规范传递给年轻一代。

① 参见〔德〕恩斯特·卡西尔：《人论》，甘阳译，上海译文出版社2004年版，第11页。

苏格拉底曾经援引德尔斐神殿上的格言“认识你自己”来表达这一问题的根本意义，并进而提出了一个著名的伦理学命题：“未经理性审查的生活是不值得过的。”在他看来，只有对人自身的认识，人才能获得善的知识，明了什么是美德，什么是恶德，人才能审视自己的灵魂，审视自己的生活，而这种审视本身也是走向自我的认识。因此，人是一个对自身能够给予理性认识的存在，人的知识和道德都包含在这种不断“复返”的自我认识之中，正是依靠这种向自身进行探询的理性能力，人对世界的善有追求，对自己的灵魂有改善，对生活有责任，才能成为一个道德主体。^① 孔子把这一问题表述为“为人（仁）之道”，而孟子则认为，这一问题乃是“人兽之别”的根本问题。作为有尊严的文明人——这是他与卢梭对人的理解的重要差别之一，人是有理性的。理性让人选择了道德的生活方式和行为方式，道德使人真正成为目的。康德在论证道德之于人类自身的目的意义时，也曾经指出：人类不仅要灵性地存在，而且还要有尊严地存在。作为有尊严的文明人，人是有理性的，理性是普遍必然的。理性使人选择了道德的生活方式和行为方式，正是道德使人真正成为目的，获得其独特的价值尊严。康德相信，是道德而不是别的什么使人获得尊严，道德使人类的生存和生活获得高贵价值。道德的目的王国正是人类孜孜以求的理想生活。^②

二、作为人的存在方式的道德

道德教育中一直以来存在着一个重大现实谎言，即“人格的先验预设”。“这种先验预设的思路从现实中人的道德事实出发，由追问道德行为的可能性，而在逻辑上认定或‘设定’人的道德意志与德性人格的存在。”^③ 在中西

① 参见金生鉉：《德行与教化》，湖南大学出版社 2003 年版，第 47 页。

② 万俊人：《人为什么要有道德？》（上），《现代哲学》2003 年第 1 期。

③ 李佑新：《走出现代性道德困境》，人民出版社 2006 年版，第 169 页。