

# 第一章

## 信仰教育与道德教育绪论

中国德育的弊端之一是对核心价值或终极价值问题的实践和理论上的回避。“价值无根性”的弊端已经导致了德育实效上的“实质性低迷”。走出德育“实质性低迷”的关键之一是实现信仰教育与道德教育的正确连接，建立道德学习主体的价值内核。

## 一、目前道德教育的几个问题

70年代末至今，中国德育的一个重大进步是所谓从“天国”（极左状态）到“人间”（强调现实性）的转变。这种不断世俗化或现实化的德育趋势至今仍然意犹未尽。然而没有“天国”的“人间德育”非但没有取得许多人原先预想的“实效”，而恰恰令人焦虑的是：失去方向感的德育或价值上无根的德育危机四伏。这一危机的具体表现可以归纳为以下三个主要方面。

### （一）德育目标定位上“取法乎下”的策略

七八十年代，德育实践和理论着眼于对极左时期德育状况的拨乱反正，提出了反对“高大全”、“齐步走”；从社会主义初级阶段社会经济发展状况，思想、道德发展现状提出具体要求，不能超越社会发展阶段，不把将来可以达到的水准，要求在今天就能达到；不把对少数先进的、优秀分子的高标准随意扩大为对所有学生的普遍要求，不把号召提倡的东西随意作为规定的东西<sup>①</sup>等呼声。这本来是极具现实性的呼吁，然而近二十年来这一呼吁的方向已经走向了矫枉然而过正的程度。最近几年时间，社会上一再出现举凡“忌语”、“承诺”及与此相类似的“公约”、“手册”之类。学校德育中也出现了所谓“教学忌语”及一系列的规范、守则等，“德育量化”之类的改革

也是以一些琐碎的规范遵守、行为训练为计量考核的标准。这样一来，节节后退的德育目标已经退到了教育目标的最低极限了，因为再没有比规定“不讲脏话、粗话”之类更低的德育目标要求了。

这里丝毫没有否定“忌语”、“承诺”或“德育量化”本身积极意义的一面。市场经济本身就是一个容易使人耽于物欲，同时也使人走向“实惠”、讲究“兑现”，而忽视人的价值关怀的文化运动。中国在建立自己模式的市场经济过程中，各种混乱的出现已使国人意识到最起码的规范建立的必要性。这正是这些流于琐碎、低俗的德育目标确定的现实性。然而这种“取法乎下”的策略本身是有矛盾或缺陷的。许多人尚未真正意识到这一矛盾及其可能导致的危机。

实际上，的确“不能把将来可以达到的水准要求在今天就能达到”，但是将来的水准和今天的标准又绝不可以割裂地看，将来是今天的方向。没有今天即无明天，但没有明天的今天也只是死的概念。实际上的确不能把“对少数先进的、优秀分子的高标准随意扩大为对所有学生的普遍要求”，可问题在于：每个人其实都有“先进”、“优秀”的一面，又有“普遍要求”的一面，我们如何区别学生群中何为先进、优秀者，何为“普遍要求”的对象？的确不应“把号召提倡的东西随意作为规定的东西”，可规定的东西本身没有“号召提倡”的价值取向是不可能存在的。应当说，这些矛盾在提出以上命题的同时已为人们所思考，故当时的结论为：“德育目标应该是多层次多规格的，既具有社会主义初级阶段的现实性，又体现共产主义的方向性，现实性与方向性的统一。”<sup>②</sup>现在的问题在于：多层次、多规格中人们注意到的重点或全部乃是最低的要求；“现

实性和方向性的统一”中人们更多地只选择了“现实性”这一极。故近年来有识之士已经发出了“道德教育：一种超越”的新呼吁。所谓道德教育的超越性，其基本内容有二：一是道德规范的遵守使人从物质利害的冲突中超越出来做一个合乎道德的人；二是使人从一般的道德规范的遵守中超越出来做一个富有精神内涵的人，或者，一个真实人性（而非片面的生物性）的人。现在的问题在于，我们现实中所做的往往不仅没有达到第二个超越目标所要求的，就连第一个目标所要求的也相差甚远。目前的现实是：一些学校的德育其实只是在“训练白鼠”，而不是在建构道德主体。因为所谓“忌语”等等所要求的有时甚至连道德规范都不是，它只是一些文明习惯、日常生活行为规则的大杂烩。

## （二）德育内容上终极（价值）关怀的缺失

笔者曾经撰文描述过拨乱反正以来中国社会曾经经历过的三种“精神饥渴”<sup>④</sup>。其一为 70 年代末从“文革”浩劫中苏醒过来的国人对于真善美的原初的精神饥渴（“精神饥渴 I”），这一精神饥渴所要求于德育的乃是恢复人之为人的最起码的尊严和文明习惯、规范。鉴于“文革”中人们对真与假、善与恶、美与丑的价值颠倒，70 年代末开始的“五讲四美三热爱”之类的口号曾一度大得人心。德育目标从“天国”回到“人间”的要求也因此而具有历史的进步性。然而十多年过去了，我们似乎仍然陶醉于这种对于“大道理”的简单反动；尽管历史已经走过了很长很复杂的一段历程，人们仍然执著于一些简单的道德规范的建构。当商品经济、市场经济大潮已使人们普遍感到价值失范、精神危机，大声疾呼“穷得只有钞票”时

(是所谓“精神饥渴Ⅱ”)，人们仍然仅仅执著于德育如何“适应”发展商品经济和市场经济的现实的命题；当更加全面深入的改革开放使中国现代化进程中已经产生与世界“接轨”的精神危机，当无价值感的“世纪病”在中国土地上大肆滋长的时候(“精神饥渴Ⅲ”)，人们仍然停滞在对于“精神饥渴Ⅰ”的简单回应这样一个低水平上。实际上目前的精神危机已呈“文革”以来最为深刻也最为广泛的复合状态，亦即，三种精神饥渴并存，而后两种日益突出和严重。从某种意义上说，“文革”时期反倒有一种比目前状况简单的“优越”的地方，尽管当时人们的信仰有极左、扭曲和虚假的一面，但政治信仰、人生信仰毕竟一度是支撑许多人价值生活大厦的顶梁柱；而现在，许多人，尤其是青少年学生中信仰危机以对于信仰问题的冷漠的形式空前严峻地存在。我们的德育由于德育目标实际上的节节后退而没有对目前的以信仰危机为内核的精神危机引起足够的重视，其重要表现就在于重视“规范”而忽视“关怀”。

美国心理学家吉利根曾通过对以往伦理规范的归纳得出结论，认为伦理学历史上实际上存在着公正取向和关怀取向的两类伦理系统。但是伦理学、教育学界往往一直关注前者而忽略后者。这表现在：1. 对整个“关怀”取向的否定；2. 对关怀取向的内核即“终极关怀”的漠视。关于前者，我国学者赵汀阳就曾说过：“仁慈也许是一种美德却不是一个伦理学的公理。”<sup>⑤</sup>可是他又同时承认，根据公正原则，人们的伦理生活由于种种原因又不可避免地会出现所谓“不可兼得”的遗憾，这就是他所言的“价值损失”和“结果的遗憾”。这一悖论本身实际上就已证明：“仁慈”或“关怀”实际上是与“公正”互补的一项基本伦理公理。现在的问题是，我们不仅在理论上较

少关注这一悖论，而且在德育实践中将绝大多数的德育内容只建立在公正、平等的维度上，以至在全世界范围内出现了“学会关心”的呼吁。此外，“关怀”原则不仅在个体之间是必需的，对每一个体自身而言更为重要。存在主义坦言，人类是被“弹入”一块陌生的世界的一个个孤独的个体。人生的意义、人生的终极始终是缠绕每个人的一大难题。道德教育实践中人们既已不再关心“大道理”，那么对这些难题实际上是绕道而行的。然而包括终极关怀在内的许多人生课题又具有不可回避的性质，没有系统和自觉的德育去关心它，它就会让每一个个体盲目、自发，因而极可能失败地解决。于是许多人选择了庸庸碌碌、麻木不仁的生活；一部分人在价值失落中备感苦恼而无所着落；而另一个极端则是丧失价值目标（“丧尽天良”）后的无所顾忌的恶性犯罪行为。在今天，旧的信仰体系（极“左”的政治狂热）已经消散；新的信仰体系（理性和“科学”的终极价值目标）在许多人身上又尚未建立，这种真空状态造成了一系列社会和教育上的病态。人们在德育目标的设定上往往对关怀和终极关怀缺乏理直气壮的规定，而在德育内容的实际安排中则往往完全回避了这一领域。这一内容上的缺失的危险性将日益明显。

### （三）德育实效上的实质性低迷

所谓“实质性低迷”，不仅指人们一直指责的所谓“德育实效低下”，而实指，目前这一德育实效低下所隐含的更深层的价值危机，这一危机会使德育的失误延伸到远远超过道德规范授受的全部价值教育领域。

实际上，人的终极关怀无论古今中外都是人类永恒的课

题。但是问题在于古代中国、西方社会实际上都有过自己的相当有效的方剂。例如在中国，人们一直有天道与人道，天理与人伦相联系的传统。孔子说“志于道，据于德，依于仁，游于艺”，“志于道”先于“据于德”，揭示了人性提升的价值根基和方向在于“道”。董仲舒说：“王道之三纲，可求于天”<sup>⑦</sup>。“人之德行化天理而义”<sup>⑧</sup>，朱熹则言“修德之实，在乎去人欲，存天理”<sup>⑨</sup>。中国的传统儒学以入世倾向著称，但儒家的道德理论和德育实践却都曾在强调日常应对之上设计了终极价值的目标。宋明时期著名的两大学派中，程朱要求人从规范中体验天理，陆王倡言在对“天理”的心性体验中悟行道德。现在的我们实际上只讲人道而讳言“天理”，既非我们不需要“天理”，更非“天理”根本就不存在。

在古代，西方社会的德育即宗教教育，信仰大于一切，终极关怀事实上以专制的方式予以解决过。近现代，由于资产阶级革命及科学、理性时代的来临，世俗的道德教育已从宗教教育中分离出来。然而今日之西方德育体系中，宗教教育仍以多种方式牢固地存在，其表现为：1. 西方社会奉行的伦理实质上是基督教伦理，因而即使是最世俗的德育内容也必然渗透了宗教的价值内核；2. 无论学校有无宗教课程公开开设，宗教与学校教育的妥协都是共性，法国、美国都存在的宗教放假日制度即是明证；3. 西方社会普遍的宗教信仰也构成了学校德育的环境，不仅外在地而且作为潜课程存在于学校德育的过程之中，更不用说许多国家学校教育中宗教课和德育课至今仍然是合一或并存的课程形式。因此，与中国社会不同的是，在相当程度上看，虽然有人惊呼“上帝死了”，但对上帝的信仰仍然相当普遍地存在。比如在美国，一项民意调查表明有 93%

的美国人表示相信上帝或肯定自己具有宗教倾向，其中 71% 的大学生认为（圣经）是上帝的语言<sup>⑩</sup>。目前，美国、日本、韩国及原苏联和东欧地区出现的世纪末宗教热实际上也正反映了西方式社会精神危机及其对于终极价值的普遍求索。在教育学界更有人认为“近代生活的混乱是由人们对灵魂以及道德和宗教的无知所造成的”，主张“道德上的再教育”，而道德上再教育的核心乃在于“信仰的恢复”<sup>⑪</sup>。“把宗教和道德看成是不同之物，那是很低级的道德。一旦到达真正的道德，两者必然是浑然一体的。”<sup>⑫</sup>有人公开主张，宗教同教育分离原则在历史上具有的进步性应当具体分析；宗教同教育分离原则的精神实质在于否定学校中的教派论争而不是否定宗教教育，因而进一步提出了恢复学校中宗教教育的主张。

对照古代中国和西方社会的情况我们就无法不对今天的信仰空白状况表示担忧。我们当然不能回到礼教时代，也并不是要追求宗教信仰那种虚幻的解决方式。但是面对今天道德教育拘泥于物象，拘泥于琐碎的规范授受，从而对学生的终极价值求索无所关怀的德育现实，我们又不得不从深度和高位上思考问题。

解决德育实效低迷问题的关键在于诊断问题的实质所在，并从实质入手根治病症。

## 二、走出道德教育的误区

有学者曾将人类价值取向划分为三个级态<sup>⑬</sup>，即经验价值取向、规范价值取向、终极价值取向。实际上目前的德育内容也因此可以划分为三个级态：日常行为规范、伦理道德原则、信仰价值追求。我们现在的问题在于我们将太多的注意力放在孤立的日常行为规范上。这不仅表现为我们的德育拘泥于日常行为规范的授受，而且表现为我们将德育归结或等同于日常行为规范的教育。实际上我们的误区不在于我们是否重视日常行为规范的建立，而在于我们是否关心日常行为规范如何才能落地地建立起来。尽管一些行为规范已超出或不属于道德规范层次，但即便我们将它全部视为伦理规范，支配这些规范的也尚有其上位概念：伦理原则和原理（公理）。而伦理原则、原理本身又内含一定的终极价值取向。因而只有从终极价值取向出发看规范价值取向，规范价值取向才有价值上的根基；只有从规范价值取向看经验价值取向，经验价值才不致成为纯粹偶然的東西。因此我们的误区在于：1. 我们目前较少或者没有考虑日常行为规范之上或之内的东西到底是什么；2. 我们只是希望建立些规范却很少或没有考虑到，没有内核，这些规范会因其价值的无根性而成为一盘散沙，索然无味的教育对象可以服从却无法内化这些无内在联系的杂乱无章的规则本身。

走出这一误区的关键在于确立“信仰教育”的概念，在于

确认信仰教育与道德教育的联系，从信仰教育的高度构建新的德育理念。

作为核心概念的信仰对道德、信仰教育对道德教育的作用到底有哪些？笔者认为可能有如下几个主要方面。

### （一）信仰对道德的论证作用

所有的道德规范都是有益于人的生活的，但道德规范本身无法说明自身的价值。有两种说明道德规范的方式，一是利害得失的权衡，二是内在价值的说明。前者感性而直接，但却将道德生活还原于它本应超越的利益权衡。这种功利主义的道德教育使学生得到规范却失去道德的本质体验。由于道德规范最终只是利害计较，一旦这些规范不利于个体的情况发生，德育对象抛弃规范而选择有利于自己的行为则是理所当然的。因此得失权衡的方式无法让主体建构道德规范。道德规范的真正学习必须从对道德规范内含价值的领悟开始。因此必须从伦理原理、原则的角度说明规范，而伦理原理、原则本身又必须建立在一定的终极价值取向合理性说明的基础之上。程朱理学让人从天理的高度领会道德的根由，基督教让上帝来说明伦理生活的必须，共产主义理想也曾使个体的行为规范建立在为全人类的彻底解放这样一个大的目标之下。因此，今天我们要进行行之有效的道德规范的授受就不能回避终极价值的选择与说明。

### （二）信仰对道德的聚合作用

心理学家曾经对信仰的聚合作用作过卓越的说明。如容格就认为，人类的精神乃是根植于过去、现在和未来的，宗教是整合过去、未来自于现在的一种满足人类心灵需要和自我实现的

重要工具。奥尔波特更是明确地指出：“每个人无论他是否具有宗教倾向，都有自己最终的假定前提。因为这些前提对他来说是真实的，这种假定前提不管是被称为意识形态、人生观、观念或者仅仅是对生活的一种直觉，都对属于他们的所有行为产生了创造性的压力。”<sup>⑭</sup>这里的“创造性压力”在道德行为系统中可以理解为一种来自“假定前提”（即信仰）的内驱力。正是这种驱力推动人去从事德行，反言之，一切具体的伦理行为正是以这种“假定前提”为核心组织起来形成系统的，舍此伦理规范则是一盘散沙。道德教育要将伦理规范、原则整合为个体的道德人格，必须首先从建构其价值内核即构建其信仰体系开始。

### （三）信仰对道德的圣化作用

圣化即神圣化。从历史的维度看，因为“神”与“圣”联系，神圣化曾经是宗教或神学语言。古代社会那种对人的神圣性的体验曾经采取过宗教体验的形式。由于理性、科学时代的来临，宗教的神秘已经消失。“上帝死了”即是对这一消失的总结。但是“上帝死了”之后的人世间却又因为神秘性的消失导致了理性时代的危机。说到底理性并非人的精神的全部，非理性主义思潮的出现即是对唯理性、唯科学主义倾向的某种纠正。人格心理学上，马斯洛就曾提出过“再圣化”（resacralize）的概念，倡言人要“再从‘永恒的方面’去看一个人，像斯宾诺莎所说的那样，或在中世纪基督教的统一理解中看一个人，那就是说能看到神圣的、象征的意义”<sup>⑮</sup>。功利主义的德育往往使人把道德生活还原为世俗的利益计算，克服这一弊病的选择只能是反其道而行之，让学生从自己的道德践行中体

悟人生的尊严和神圣，或者以一种实现最高价值的心境去践行道德。因此，信仰对于道德不仅有逻辑上的论证作用，而且更有在情感上使德行神圣化的情感附着作用。有了信仰的支撑，个体的道德行为就能因为神圣化而具有进一步的动机意义。德行本身将成为道德学习的驱动力。

#### （四）信仰教育对道德教育的补遗作用

对中国目前的教育来说，这种“补遗”可以表现为两个方面。其一是理论性或内在的补遗，即道德教育本身有一个道德价值的内核的建立问题。惟有信仰教育确立道德价值的内核或上位概念，道德的论证才能完成，道德规范的内聚才能实现，道德个体也才能体验到道德人生的神圣。只有这样，真正的道德教育才能发生。目前我们的德育实践正是在价值内核建构上有所遗缺，我们只能从信仰教育的推行出发才能弥补这一缺失。其二是实践或外在的补遗。我们曾经一度片面强调过世界观、人生观、政治信念、政治理想等等德育目标和内容，发生过所谓的“高大全”的问题。实际上只谈这些根本性的价值观的确立往往导致不落实处、“空谈误国”的局面，因为世界等等追求必须寓于具体的行为比如道德行为之中。但是今天我们往往反其道而行之，我们对政治信仰、人生信仰范畴的德育内容采取一种回避的态度，这又会使我们走向琐碎和庸俗的一面。日本学者小原国芳曾经指出：“关于道德的看法，教育家偏于事，宗教家偏于理，都不是道德的真面目。问题是要事与理两者俱备，善于摄取事实和理想的真义，从而达到道德的实质。”<sup>⑩</sup>这一点不仅讲透了日本德育的弊病，对于分析中国德育的现状也极富启发性。因此，不仅应在道德教育范围之内，

而且应在道德教育之外都确立信仰教育的地位。真正做到“理”与“事”的统一，首先必须有确立“理”的前提。

以上论证了信仰教育和道德教育统一的一个侧面。需要说明的是，信仰与道德、信仰教育与道德教育也有冲突和矛盾的一面。在中国古代社会中所谓“礼教杀人”，实际上是信仰杀人；在西方社会，基督教的原罪说也曾作为教师惩罚学生以驱赶儿童身上的“撒旦”之合理性的根本说明。以上两例不仅说明了具体信仰性质可能导致对道德学习个体因而对道德教育产生的危害，也说明了信仰，即使是科学、理性的信仰的非科学、非理性属性的存在。因此，尽管信仰教育对于道德教育真正开展有着极其本质的意义，但并不表明只凭借信仰教育就足以完全解决道德教育的价值根基、内聚力等问题，信仰教育和道德教育之间的相互作用机制的说明尚是一个迫切需要解决的重大课题。

最后应加以说明的是“信仰教育”这一概念。在我国德育体系中，人们习惯地将与信仰相近的一些内容称之为“世界观”、“人生观”、“理想”等等。信仰教育因此也极易被理解为世界观教育、人生观、理想教育的翻版。在笔者看来，信仰教育概念的建立首先在于其与上述诸范畴的不同。这主要表现在两大方面。其一，从心理结构上看，世界观、人生观、理想等等虽然可以理解为知情意的统一，但它们是以“观”为特色的，认知成分是第一位的。而信仰则以“信”、“仰”为特色，前者表示了知情意的整合，后者则表明了更多的情、意成分，具备更多的人格动力色彩。其二，从内容特质上看，世界观、人生观等等是对世界和人生的根本看法，但概念的分析色彩决定其内容有维度上的阈限，而信仰则往往具有更为终极也更为

整合的内容。因此，理论上用信仰教育去统整世界观、人生观、理想教育是完全必要的。在今天，鉴于人们对于信仰教育的忽视，我们应该努力的方向有三：

1. 确认信仰教育与道德教育的内在联系，在道德教育体系内部实现信仰教育；

2. 确认信仰教育在整个教育系统中的独立地位，使之成为整个教育活动的终极目标或“灵魂”；

3. 用信仰教育统整过去的世界观、人生观、理想教育等概念，研究信仰教育高于上述范畴的价值内容和心理特质，从而完成教育活动对教育对象应有的终极价值关怀。

② 鲁洁、班华：《德育在科学轨道上前进》，载《教育研究》，1988（12）。

鲁洁：《道德教育：一种超越》，载《中国教育学刊》，1995（6）。

檀传宝：《1979~1994：功利主义德育观美学超越的历程》，载《高等师范教育研究》，1996（4）。

赵汀阳：《论可能生活》，第131页，三联书店，1994。

⑥ 《论语·述而》。

⑦ 《春秋繁露·基义》。

⑧ 《为人者天》。

⑨ 《与刘共文》。

⑩ 许正林：《世纪末宗教热透视》，载《社会科学动态》，1996（1）。

⑪ 华东师范大学教育系、杭州大学教育系编：《现代资产阶级教育思想流派论著选》第274页，人民教育出版社，1980。

⑫⑬（小原国芳教育论著选）上卷，第103、100页，人民教育出版社，1993。

- ⑬ 荆学民：《人类信仰论》，第 160 页，上海文化出版社，1992。
- ⑭ 【美】赫根汉：《人格心理学导论》，第 206 页，海南人民出版社，1986。
- ⑮ 【美】马斯洛：《人性能达的境界》，第 57 页，云南人民出版社，1987。

## 第二章

### 德性德性生活的实存与历史

#### —— 对于道德生活和道德教育本质的思考

人性固然是生物性与精神性的统一，但人的本质却是对于生命意义的精神性的企求。道德生活与道德教育有多方面的功能，但其本质或本质功能却只有一个。那就是对于人的生活意义的求索和生存质量的提升。

在正式进入讨论之前，有必要进行一个方法论问题的研讨。这就是说应当区分“本原”和“本质”这两个范畴。本原问题即从最根本意义上回答世界是一元的还是多元的、唯物的还是唯心的问题。诸如人的社会性，在马克思主义者看来，就是一个本原问题。离开物质资料生产，离开社会关系谈人的任何问题都会在本原上走向唯心主义。本质问题则是在本原问题的基础上反映事物特性或特殊矛盾的范畴。本质问题虽离不开本原问题却不可与之相混淆。比如人的本质，马克思曾有过两段十分著名的论述，一是在《关于费尔巴哈的提纲》中说的：“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”<sup>①</sup>另一是在《1844年经济学—哲学手稿》中说的：“一个种的全部特性、种的类特性就在于生命活动的性质，而人的类特性恰恰就是自由的、自觉的活动。”<sup>②</sup>对比这两段话，不难看出，前者是从本原出发，后者是从本质出发的。人的本质存在于、落实于“社会关系总和”之中，与“人的类特性”（本质）本身在马克思那里本来就是作为两个问题展开论述的。只不过他的后继者们一度将其关于本原问题的论述取代了关于本质问题的论述而已。关于这一区分，哲学界已有所觉悟，他们已不仅停留在域限的区分上，而且进一步倡言：“达到‘真正的人’实现，‘物质资料生产’也将消失在其历史发展中的决定作用了。到那时自然会有新的学说来取代新的唯物史观。”<sup>③</sup>上述论述并非否定物质资料生产在未来的决定作用，更非否定唯物史观，而是指出在“真正的人”全面实现的时候，现存的唯物史观甚至会难以完全像今天这样去说明未来人的本质的现实性，因而现存的唯物史观具有“适用边界”（何祚榕语）的问题。故本质问题既要与本原问题联系起来讨