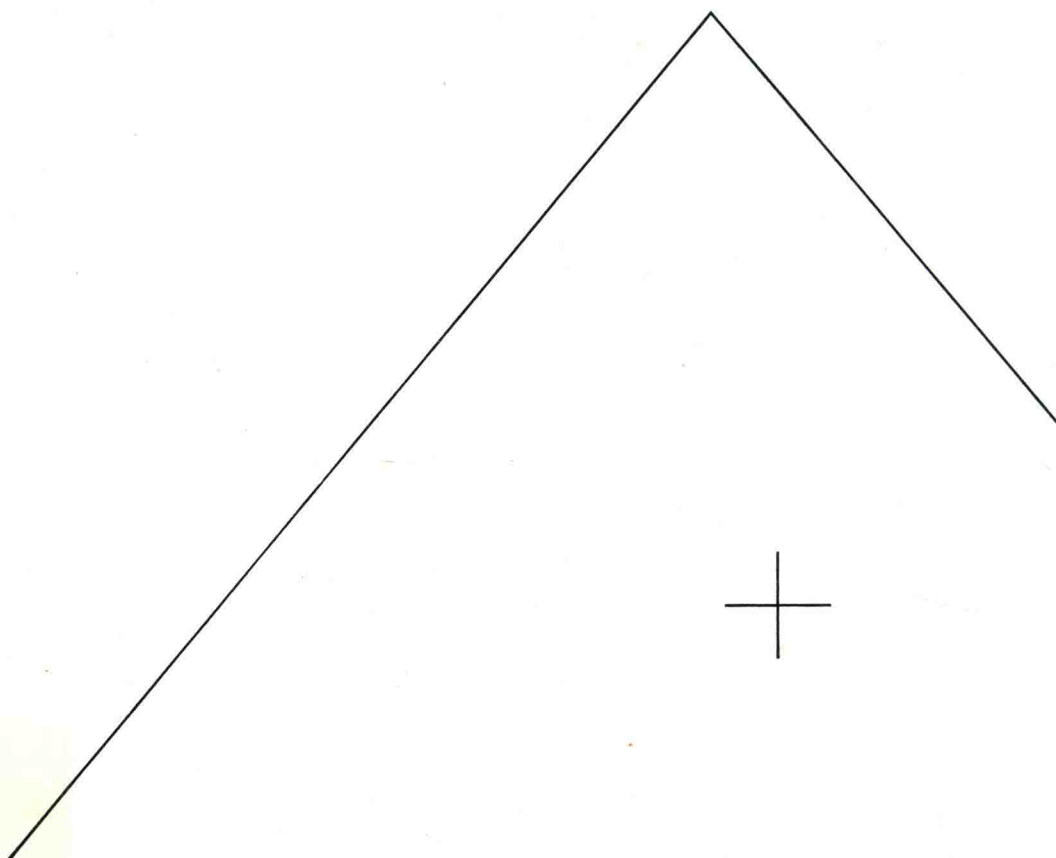


冯建军
著

当代道德教育的 人学论域

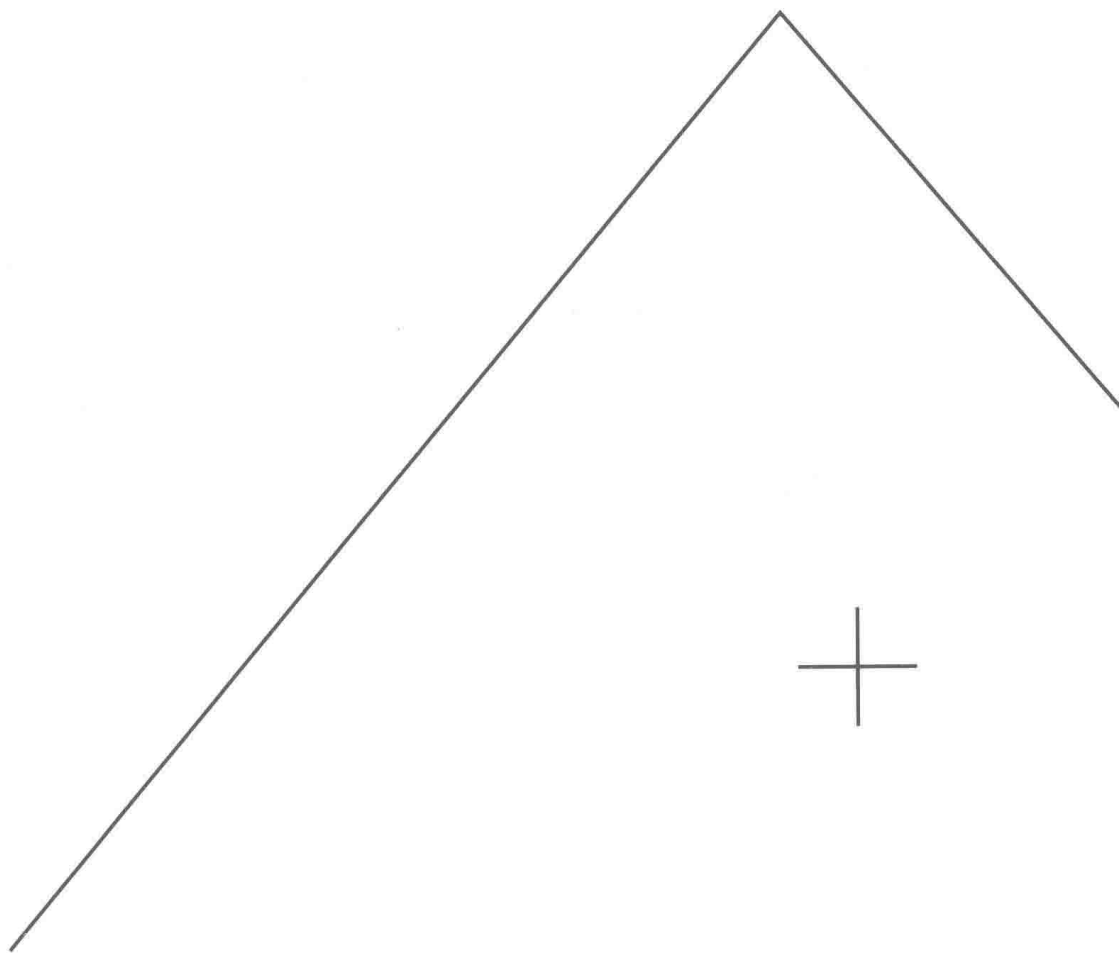


海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTION GROUP

当代道德教育的人学论域

冯建军
著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

当代道德教育的人学论域/冯建军著. —福州:
福建教育出版社, 2015.7
ISBN 978-7-5334-6846-0

I. ①当… II. ①冯… III. ①德育—研究
IV. ①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2015) 第 122762 号

Dangdai Daode Jiaoyu de Renxue Lunyu

当代道德教育的人学论域

冯建军 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83726908

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445)

出 版 人 黄 旭

印 刷 福州万达印刷有限公司

(福州市仓山区橘园洲工业园仓山园 19 号楼 邮编: 350002)

开 本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印 张 17

字 数 260 千

插 页 2

版 次 2015 年 7 月第 1 版 2015 年 7 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5334-6846-0

定 价 45.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

国家社科基金（教育学）一般项目（BAA120010）研究成果

教育部人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所成果

南京师范大学立德树人协同创新中心研究成果

江苏高校优势学科（教育学）建设工程资助项目

任何重要问题的解决关键，无不包括在关于人的科学中间；在我们没有熟悉这门科学之前，任何问题都不能得到确实的解决。

——休谟《人性论》

历史已经发展到了这样的阶段：有道德的人，完整的人，越来越几乎不知不觉地做出了让步，让位于……商业的人，即目标狭隘者。借助于科学的惊人进步，这个过程大为加快，并产生重大的影响，使人的道德天平失去了平衡，将人性遮没在了没有灵魂的组织的身影下。

——泰戈尔《民族主义》

目 录

导论	1
第一章 人性与道德教育	6
一、人性是什么	6
(一) 两种不同的人性观	6
(二) 人性是“人”性	8
(三) 实践孕育、创造了人性	11
二、教育成“人”	13
(一) 类生命：人之根本	13
(二) 交往实践：类生命的生成机制	16
(三) 教育：成“人”之道	18
三、道德教育的人性假设	22
(一) 人性是道德的内在根基	22
(二) 生活是道德存在的基本形态	24
(三) 自觉地践行道德生活	26
四、适当的与失当的教育行为：基于人性的审视	31
(一) 适当的教育行为是人性化的教育行为	31
(二) 失当的教育行为是反人性的教育行为	33
五、基于人性的道德纪律	38
(一) 道德纪律的本质	38

(二) 道德纪律的实施	41
第二章 生命与道德教育	47
一、人的生命及其特征	48
二、道德的生命遮蔽与澄明	52
(一) 传统道德的生命遮蔽	53
(二) 道德的生命澄明	55
三、生命化道德教育	56
(一) 生命化道德教育的内涵	56
(二) 生命化道德教育的原则	59
四、走向道德的生命教育	64
(一) 道德寓于生命之中	64
(二) 道德教育与生命教育的隔离	68
(三) 建构有道德的生命教育	72
五、死亡教育：赋予生命正能量	76
(一) “向死而生”：死亡教育的价值追求	77
(二) 死亡观：死亡教育的核心	79
(三) 学校在死亡教育中的作为	82
第三章 主体与道德教育	86
一、道德与道德教育范型的嬗变：主体的视角	86
(一) 道德始点或本原：人的二重性	86
(二) 群体整体性、规范伦理与灌输式道德教育	88
(三) 个人主体、主体道德与主体道德教育	90
(四) 人与人之间的共在、商谈伦理与交往式道德教育	94
(五) 当代中国人的生存特殊性与道德教育方式的选择	98
二、从“工具论”到“主体论”——道德教育理论的当代转型	101

(一) 主体道德教育：来自实践的呼唤	101
(二) 主体道德教育：理论的召唤	105
(三) 现行道德教育及其理论的回应无力	108
三、道德主体性与主体道德教育	112
(一) 道德的主体性及其表现	113
(二) 主体道德教育的结构	116
(三) 主体道德教育的特征	119
四、主体间性与道德教育	123
(一) 主体性与主体间性	123
(二) 主体间的道德意识	125
(三) 主体间性与道德教育	128
五、交往实践：主体间道德教育的生成机制	131
 第四章 生活与道德教育	140
一、教育何以关涉人的生活	140
(一) 人通过实践在生活中生成	140
(二) 从“回归”到“建构”：教育对生活的关涉	144
(三) 教育即过一种教育生活	147
二、道德教育何以关涉人的生活	151
(一) 生活对德育不只具有工具意义，更具有本体意义	151
(二) 德育不是“回归”“现实生活”，而是“建构”“可能生活” ...	154
(三) 德育不是建构所有生活，而是建构“道德生活”	158
(四) 德育不只关注道德生活的内容，还关注道德生活的方式	161
三、道德教育以何关涉人的生活	165
(一) 科学视野中道德教育与生活的隔离	165
(二) 为了生活：道德教育旨在建构一种可能的生活	167
(三) 在生活中：道德教育对日常生活的重构	169
四、道德教育引导建构什么样的生活	171

(一) 道德教育何以引导建构幸福生活	172
(二) 道德教育引导建构什么样的幸福生活	177
(三) 道德教育怎样引导建构幸福生活	181
第五章 公民身份与公民教育	186
一、人的转型、公民身份与公民教育	187
(一) 公民：当代社会人之转型	187
(二) 身份认同：当代公民身份的重要组成	191
(三) 公民教育：公民身份的“再造”与“创造”	195
二、当代公民身份的抉择	199
(一) 当代公民的立场：“个体”抑或“共同体”	199
(二) 当代公民的价值选择：“权利优先”抑或“责任优先”	205
三、当代公民教育的建构	209
(一) 当代公民教育的逻辑起点：强势民主的共同体	210
(二) 当代公民教育的价值取向：基于个人权利的责任教育	213
(三) 当代公民教育的目标：多元公民身份	217
四、当代公民教育课程的设计	224
(一) 公民教育课程内涵	224
(二) 公民教育课程的性质	226
(三) 公民教育课程的目标	228
(四) 公民教育课程内容	230
(五) 公民教育课程的形态	232
五、学校公共生活与公民教育	237
(一) 公共生活与公民	237
(二) 学校生活的公共性检视	240
(三) 学校公共生活的建构	247
后记	258

导 论

如果说“教育的根本在于育人，育人是教育的目的”，很多人会认为，这是一种人所共知的常识，甚至会有人认为这完全是“废话”，“教育不育人，还做什么”。实际上，对于这样一种教育常识，我们的认识也来之不易。

回顾我们的教育，在新中国成立后相当长一段时间，我们把教育视为政治，视为意识形态，视为上层建筑。在那个以“阶级斗争为纲”的年代，教育成了“阶级斗争的工具”“无产阶级专政的工具”，甚至发展到“文化大革命”的极端时期，亿万学生“停课闹革命”，直接投入大批判、大夺权的“大革命”运动，教育完全成为政治的工具。这一时期，教育以政治为出发点，不仅服务于政治，而且直接演变为一场政治运动。改革开放后，党的工作重心从“阶级斗争”转向“经济建设”，发展经济成为改革开放后另一种新的“政治”。我们对教育的关注也从政治转向经济，对教育本质的认识也由“上层建筑”转变为“生产力”，教育不再是上层建筑，而成为生产力。“经济要发展，教育需先行”成为最响亮的教育口号。促进经济发展，也因此成为人们对教育的期待。教育不仅为经济发展服务，而且自身也打上了市场经济的烙印，以“短平快”的投入，培养适销对路的“人力”。人们受教育的目标很明确，就是为了找到一份体面的工作，挣钱谋生。经济收入成为值不值得受教育、教育成功与否的衡量标准。这种市场化、经济化的思维，使教育彻底跌入了世俗化的泥潭，陷入了严重的功利主义。

正是由于教育以政治或经济为原点，也使得道德教育成为政治或经济的一部分，甚至发展成为它们的一种极端典型。以政治为原点时，道德教育蜕变为一种政治教化，一种意识形态灌输，成为政治和意识形态的工具。一旦道德教育成为利益集团掌控的政治工具，也就从本质上冷落了“人”，失去了人性的崇高。因为政治化教育中的人，被塑造成一种政治性动物，是有目的的政治工具。改革开放后，经济的迅猛发展，并没有使道德得以同步提升，相反，一切唯经济利益是图，人们为了金钱、利益，甚至可以不择手段，金钱成为衡量道德良心的砝码。人们被驯化成一个追逐利益的经济单面人，道德沉沦、人性缺失，贪婪腐败、丑恶堕落正在愈演愈烈。^① 2011年4月，时任国务院总理温家宝在同中央文史馆馆员的谈话中忧心忡忡地指出：“近年来相继发生‘毒奶粉’‘瘦肉精’‘地沟油’‘彩色馒头’等事件，这些恶性的食品安全事件足以表明，诚信的缺失、道德的滑坡已经到了何等严重的地步。一个国家，如果没有国民素质的提高和道德的力量，绝不可能成为一个真正强大的国家、一个受人尊敬的国家。”在一个一切为了金钱的功利化、世俗化时代，道德不仅丧失了崇高，而且也失去了根基，最终蜕变为一种“无道德的道德教育”，使人最终沦落为世俗化的奴仆、追逐经济利益的婢女。

21世纪，伴随着“以人为本”科学发展观的提出，促进人的全面发展成为社会的目的。教育落实科学发展观，就是使教育回到人。2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020）》正式把“育人为本”作为教育工作的根本要求。至此，我们对教育的认识完成了从“社会”向“人”的转变，使教育回到它的原点——人，回归其本质——育人。教育的根本是育人，这里的人，是大写的完整的人，不是作为工具被异化的人。教育把人作为目的，就是把人本身的发展作为目的，而不是把教育变成为政治、经济服务的手段。教育根本上是人的教育，而不是政治的教育、经济的教育。教育的目的在于成“人”，而不是成为政治、经济的工具。

从“社会”（政治、经济）到“人”，教育原点的改变，也必然要求道德教育原点的转变：道德教育必须从“为了政治和经济”转变成“为了人”。

^① 吕朝葵、赵义军：《关于道德教育的哲学思考》，《陇东学院学报》2010年第1期。

2010年之后,党和国家不仅认识到新时期的教育要“育人为本”,而且还要“德育为先”。2012年,党的“十八大报告”中又明确提出“立德树人”,并把“立德树人”作为教育的根本任务。“立德树人”的提出,是对传统无“人”的道德教育的颠覆,使道德和道德教育回归到人。我们需要从“树人”这一根本目的重新认识和思考道德教育。道德教育不再是以社会为出发点,而是以人为出发点。道德教育不再是适应社会的教育,而是引领人的德性成长的教育。因此,我们需要从人出发,从成“人”的目的认识道德教育,建构有“人”的道德教育。这是时代赋予中国人的新道德,也是道德教育的新使命。

《当代道德教育的人学论域》一书,是在“立德树人”的背景下,将道德教育置于人学的视野,诉诸人学的诸多论域——人性、生命、主体、生活和公民,探讨这些论域与道德教育的关系,以及这些领域对道德教育的诉求。虽然诸多的领域各不相同,但它们共同指向一个目标——成“人”。什么样的道德教育能够成“人”?怎样进行道德教育才符合人性?前者指向道德教育的内容,后者指向道德教育的方式。成“人”的道德教育,既要内容上有助于成“人”,又是以合乎人性的方式进行道德教育。

人性是人之为人的根本,是人区别于动物的特性。人性区别于动物性,就在于人性的高贵。人性凭什么能够超越动物性,有着高贵和尊严,全在于道德。“道德与人性所标识的均是人在何种意义上超越了动物,在何种程度上成为我们的存在。”^①道德是人之为人的品性,在这个意义上说,道德与人性是属于同一范畴的概念,“人性的即道德的,或者道德的即人性的”。^②人性是道德教育的基点,道德教育基于人性的需要,唤醒人性的崇高,提升和完善人性。这不仅需要人性的道德教育内容,而且需要人性化的道德教育方式。

人是什么,表现在我们面前的是生命体。这一生命体,不只是肉体的自然生命,还有精神、人格、智慧、自由等超自然生命。自然生命使人像动物般地生存,超自然的生命使人超越了动物,以人独特的方式生活。道德教育关注人,不只是关注人性中的超自然性,追求人性的崇高,而且要关注人性

① 高兆明:《伦理学理论与方法》(修订版),人民出版社2013年版,第22页。

② 万俊人:《人为什么要有道德? (下)》,《现代哲学》2003年第2期。

赖以存在的载体——自然生命。立德树人，首当立生命之德，使人敬畏生命，尊重生命，热爱生命。这需要我们一方面进行生命教育，另一方面，以尊重生命的理念对道德教育进行改造，实施生命化道德教育。

道德教育的原点从“社会”转向“人”，意味着道德教育中的人必须从社会戒律的枷锁中解放出来，成为他自己。道德教育不是社会对人的道德“奴役”和“改造”，而是人对美善生活的期盼和追求。这既是人自身发展的要求，也是消解“工具人”最根本的方法。基于人的道德教育，必然是一种主体的道德教育。当然，道德的主体不是孤立的、单子式的，孤立的单子式的人，没有共同生活，因此也不需要道德。道德源于人与人的交往，因此，道德在本质上，是一种人与人的主体间性。主体间性以主体性为前提，以主体间的共在为根本。道德教育不是主体的“任性”，而是主体间的交往与协商。

生活与生命是一体两面，生活是生命的存活状态、存活过程。对动物来说，有生命，有生存，但没有生活。生活只为人所有，因此，人之生命赋予了生活特有的道德意义。人的生命包括道德生命，都是在生活中生成，在生活中延续，在生活中升华。道德生命的成长过程就是道德生活的过程。生活是道德的源发地，道德教育必须基于生活，在生活中，建构一种美善、幸福的生活。

人不完全等同于人性，人性是人的底色，没有人性的底色，也就不成为人。但人性只是人区别于动物的特性，是所有人的共性。人不仅具有“共”性，而且还具有“个”性，这里的个性，既包括时代的群体的个性，也包括每个人的独特个性。我们不能把“立德树人”只局限于人之共性上，还需要进一步思考：当代中国需要“立什么德，树什么人”。建设富强、民主、文明、和谐的国家 and 自由、平等、公正、法治的社会，当代中国人必须成为社会主义的公民。立德树人，对于我们这个时代而言，当立公民之德，培育社会主义公民。全球化时代的当代公民，已经不是单一的身份，而是一个集个人、国家、社会和世界于一体的多元身份。促进公民对多元身份的认识和实践，乃为公民教育的主旨。

上述几个范畴，人性、生命、主体是就人的一般性而言的，道德教育以人为本，当尊重人性，敬畏生命，圆满人性。公民是一个人的社会角色，但

这一角色不同于作为工具的政治人、经济人，它与人性是统一的。亚里士多德指出，人是天生的政治动物。人只有成为公民，在参与公共生活中，才能使自己在人性上更为完满。如果一个人背离了作为政治动物的本性，他不是一只野兽，就是一位神祇，不可能成为真正的“人”。

当然，什么是人性，哲学家的认识各不相同。本书对人性的认识，基于马克思主义的实践唯物主义。实践唯物主义，反对抽象的人性观，它不仅强调人性的历史性、社会性，还强调人性的实践性。人性不是先验的、抽象的，而是在实践中生成的。生活是人的一种实践方式。人存活于生活中，也在生活中成长。道德作为人的存在方式，也在生活中生成。因此，生活是道德之基。至此，我们可以看出，人性、生命、主体、公民、生活，皆因实践而生。在这个意义上，道德教育不是“教”出来的，而是“做”出来的。因此，“实践”是理解人、理解道德和道德教育的根本。

第一章 人性与道德教育

道德是人的道德，道德教育是关乎人性提升的教育。所以，探讨道德和道德教育不能回避对人性的探讨。不同的人性论导致了不同的道德教育学说对人“应当做什么”“能够做什么”“应当如何做”的不同结论。

一、人性是什么

（一）两种不同的人性观

历史上关于人性的认识，其观点林林总总，但就其方法论来看，归结起来，大致有两种：一是从物的角度看待人，把人“物化”，重视人的物性；二是从神的角度看待人，把人“神化”，重视人的神性。历史地看，这两种人性的认识，大体上是交错前行的。

我国古代对人性的认识，把人性看作人的天然属性。如《中庸》说：“天命之谓性”；《孟子·告子上》说：“生之谓性。”西方“human nature”中的“nature”也是指人或动物与生俱来的性质，与我国古代的“生而自然”的说法相同。古希腊哲学家阿里斯底波认为，人是宇宙的一部分，因此人性与自然本性相一致。亚里士多德指出，“各存在体在其完全状态下而为本然者，即是该存在体所有之本性”。^①可见，在古代的哲学家看来，人性是所有人“生

^① 赵一苇：《当代教育哲学大纲》，台北正中书局1998年版，第57页。

而具有”的原始倾向，是人类生而自然具有的特质或属性。

在人性的认识上，中西方还有另外一个源头，就是把人比作神，具有与神共在的特性。如古希腊柏拉图认为，人性的最高层次是“理性”，只有“哲学王”才有资格与理性“居住在一起”，因为“哲学王”能够摆脱尘世的束缚，与理性一样纯粹、一样神圣。儒家对人的最高要求是“圣人”“圣贤”，圣贤非凡人也，其超越世俗，与天地合德，与大道同行。

中世纪基督教盛行，以基督教的神性来看待人性。上帝是造物主，人是受造物。人的本质属于“上帝肖像”的灵魂，一个与神有着内在联系的非尘世之存在，具有超脱尘世的束缚而进入神性境界的能力。

文艺复兴的开始，走出了神学的中世纪，对人性的认识重回到人的自然本性，把上帝、神灵等神圣性从自然界驱逐出去，将人还原为一个物质的实体、自然的生物体。人应当按照自然本性尽情享受现世生活，违背人的自然本性，是恶，是不道德的。

近代以来，自然科学昌盛，科学秉持的是“物化”的人性观。物理学将人看作一个时空的存在；生物学将人看作由系统、器官和细胞构成的生理体；心理学以实验的方法，测试人的行为和脑认知的图像，只关注意识层面人的外显行为；社会学关注人的阶层和身份；政治学把人看作政治斗争的工具；经济学把人看作人力资本。可以说，科学摧毁了人形而上的价值世界，绘制了一幅以动物为蓝图的人类图像。因此，素有宗教信仰的西方人感叹道：19世纪“上帝死了”，20世纪“人死了”。因为人失去了价值和追求，变得越来越世俗。现代消费社会所谓的“人性化”，展现的是越来越多的动物本能。

近代主观唯心主义对人性的认识，走的是另一条“神化”之路。主观唯心主义把个人的某种主观精神如心灵、意识、观念、意志等看作是世界一切事物产生的根源和基础。一切事物都只能存在于个人自我的主观精神之中，没有个人自我的主观精神，也就没有世界上的事物，即所谓的“心外无物”、“心外无理”（陆王学派）、“物是观念的集合”（贝克莱）。当代面对功利主义和理性主义的浸染，找回失落的人性，成为众多哲学家的追求。胡塞尔的“生活世界”、哈贝马斯的“交往理性”，都试图拯救被科学理性独霸的价值世界，现象学、解释学开始重塑人文学科的价值，建构主义和后现代思潮凸显