

现代性伦理筹划中的内在德育困境及其超越

吴元发^①

摘 要：现代性伦理筹划是以伸张人的理性作为道德的形而上学基础。理性内在性原则的彰显具有启蒙教育意义的同时，也导向了“启蒙的辩证法”的反面，造成内在四重德育困境：价值多元困境、主体性困境、统一性困境与结构性困境。现代性既突显人的道德自由又揭示道德的无根性和虚无性。四重困境内生于现代性伦理筹划之中，具有必然性。中国作为现代性社会的一员，要想超越这种原初现代性困境，必须在理论上揭示其来源和成因才可能找到超克之途。中国式道德教育哲学的独特道路探索，应从现代性问题本身来考察，并进一步深化对现代性问题的反思。基于传统文化的价值基础重构和人心秩序与社会秩序的重建是当前中国道德教育理论与实践的关键所在。

关键词：现代性；德育困境；道德自由；道德虚无

任何一个时代都有自身独特的德育困境，意欲超克之，必先理解其困境的逻辑根源。古代道德教育的根本逻辑及困境是，在“神人二分”的框架下把神（天、自然）作为道德价值的源泉，经由家庭、氏族和国家等伦理实体作为道德中介，对第二位格的人进行道德“训诫”，^[1]从而最终窒息了人的主体性自由。现代性（modernity）伦理筹划思路是，以给人最大可能的自由作为基本目标，借助人的理性的内在性原则作为道德形而上学基础，把道德选择、道德判断的权力置于个人之手，把外在化的道德训诫转换为内在化的道德要求，强调主体、自我对于道德的优先性地位。现代性伦理筹划在摆脱传统钳制的同时，也导向了道德主体与道德实体、知识与信仰、构想的自我与道德实践分裂的困境。现代性德育困境是由现代性筹划内在逻辑本身所决定的，具有必然性。追问超克之途应首先把道德教育置于整个现代性伦理筹划的历史进程中加以反思，进而在中国传统道德文化中寻求重构的理论资源，重塑基于现代性又超越其局限的道德教育理论与实践。毕竟，任何精神饱满的个人都是庇荫在一定道德传统中的现实自我，而不是无根的可随意剥削而被任由披上“嫁衣”的漂泊式孤独个体。

一、现代性道德教育的内在困境

现代性作为现代人的思维方式、生活态度和精神气质，^[2]直接决定了现代性道德教育的基本处境。古典教育哲学在神人二分的框架下，形成了一种基于超越性秩序作为价值之源的道德教育模式和生态。现代性伦理筹划完全颠覆了这种神或自然主导的超越性秩序，把人确立为价值源头。由此，道德教育在收获现代性道德谋划成果的同时，也陷入了内生性的独特困境。

^① 吴元发/南京师范大学道德教育研究所副教授（江苏南京 210097）

（一）价值多元困境：世界“祛魅”之后的“诸神之争”

世界的“祛魅”（也译为除魔、除魅、脱魅）是指传统世界观的瓦解和世俗文化的产生。人们相信，“人，只要想要了解，就能随时了解到。这就等于说，在原则上，所有发挥作用的力量都不是神秘莫测的，相反，人们原则上可以通过计算支配所有事物。这就意味着世界的除魔（Entzauberung der Welt）。”^{[3]19-20}西方文艺复兴、宗教改革和启蒙运动，使宗教上的彼岸世界和超越性宇宙秩序逐渐消退、解体。由此，在由培根（Francis Bacon, 1561-1626）、霍布斯（Thomas Hobbes, 1588-1679）等人发起的整个现代性伦理筹划中，就需要寻找现实秩序的新支撑点和根据。随着科学知识占主导时代的来临，科学成为检验一切知识合法性的唯一手段，上帝等超越性秩序根本经不起理性和科学的推敲、拷问。至此，这个传统的支撑点和根据由上位的“神”，最终下降到现实的“人”身上。这种支撑点的下移与重建，使得道德教育意欲的外在社会秩序和内在人心秩序都开始世俗化、现世化和人类中心化。外在社会秩序的世俗化导向形式化和理性化，内在人心秩序的世俗化则导向感觉化和享乐化。在涉及道德教育的人心秩序问题上，当人明白“人生有大限，死后万事空”^[4]之时，就在道德教育上产生了前所未有的价值和意义危机。人们不再相信有什么永恒之物，只相信稍瞬即逝的现在。“世界的祛魅”实质上就是世界从神圣走向世俗、从神秘走向理性的过程。

古典教育哲学中，“天地神人”是一个整体。“天地神”不仅是事实性存在，更是价值性存在。处于底端的人的道德价值来源于高位的宇宙价值体系。而在世界“祛魅”之后，人们就会发现“‘圣饼’不过是面粉所做，‘圣骸’只是死人的骨头，”^[5]名山大川根本没有住着什么神仙而只是一堆泥巴乱石而已。至此，带有隐匿性质的“天地神”本具有的道德教育意义的神圣性价值，被彻底否定。在传统中，与“神”处于同一位阶的“自然”，科学把它归为纯粹的事实领域，完全只作为物理学的物质性、机械性研究对象。至此，科学的明了性完全去除了其作为价值源泉的可能性。由此，“意义”和“价值”被抽象理智彻底驱逐。最终因“世界的祛魅”，超越性秩序的瓦解而产生道德教育上的价值真空。至此，不同价值体系相互冲突，却没有了一个绝对的价值评判标准，因而陷入“诸神之间无休止的斗争”^{[3]40}之中。

（二）主体性困境：人与世界的“大脱嵌”

现代性主体性原则的确立硕果累累，在道德教育上却陷入了人与世界“双重脱嵌”的主体性困境。

1. 人与自然的“大脱嵌”

在古典教育哲学中，人们把世界理解为一个宇宙整体，而人就是自然世界的不可能分割的一部分。人是嵌入这个世界，个人的行动只有在这个框架下才能获得理解和价值正当性。

天与人是一体的。基于此，中西方古代诸多地域都存在人去世后“入土为安”的观念。传统道德教育主张，“与某个源头——比如说，上帝或善的理念——保持接触对于完整存在是至关重要的。”^[6]随着主体性的觉醒，人从宇宙整体中挣脱出来，深层次地把自己主体化的同时也把整个世界客体化，从而实现了人与世界的“大脱嵌”^[7]（the Great Disembedding）。它实质上是一种人与超越性价值秩序之间的关联断裂，通过确立人作为道德价值的源泉，最终催生了“人类中心主义”。古代把道德秩序建立在自然秩序之上，而在现代性道德谋划中把客观的神圣道德秩序替换为人为的、通过契约方式共同制定的道德规范。

2. 人与社群的“大脱嵌”

在古典教育哲学看来，人不仅是嵌入整个宇宙，而且也是某个社群的一员。但随着从“血缘”到“职缘”“从身份到契约”^[8]的转变，人口流动的速度和广度前所未有，人们不再依附于某个家族、宗族与社团等群体，而被认为是自由而独立的个体。现代契约论传统，把社群成员的结合理解为契约式的，因此，作为独立自由的个体完全可以凭借自己的愿意离开社群。社群中的道德规范，个人完全可以通过解除契约的方式加以规避，社群已经无法完全在道德上对个人加以约束。由此，现代人实现了人与社群的“大脱嵌”，进而催生了“个人主义”。现代人热衷于借助现代科学的名义去否定和质疑他们的长辈所肯定与推崇的道德理想与宗教信仰，从而相信自己证成了人自身任何行动的合理性，一切变得无可无不可，最终为物质利益至上的现实主义教育观念大开方便之门。随着在宗教与道德领域的神圣价值的逐渐隐退甚至消解，现代虚无主义者为自己破除了各种源自道义与良知的价值束缚。

3. 作为道德孤证的自我

没有了自然和群体作为母体，人成了从世界母胎中分娩出来的独立个体。自然和社群作为价值来源之路被堵塞之后，人只能从自身找到道德选择的价值来源和合理性论证，最终只能相信人或人的理性可以成为价值源泉。然而，此时人已经完全游离于宇宙，没有任何可以依靠的坚实基础。在面对各种道德抉择时，人只能凭借自己的喜好做出决断，最终只能使用统一的回答格式陈述理由，即我这样选择是因为我喜欢或我乐意。在“上帝死了”和宇宙万物物理学对象化之后，这似乎成为了道德教育中不接受反驳而最强有力的道德理由。然而，就价值判断难以区分高低而言，这种理由又是最无力的。因为所有人的这些基于偏好的理由，没有一个共同的道德标准，最终必将陷入了可左可右、可有可无的道德纷争中，最后只能诉诸友爱和尊重的名义，各自选择。由此，在现代性框架中，个人成了孤岛，道德选择成了没有参照系或旁证的孤证。主体性原则最终走向了对人本质的否定，道德教育陷入道德理由个体化的困局。

（三）统一性困境：真与善的分裂

古典教育哲学从人是不完满的“有死者”作为起点，把“天地神”作为超越性秩序加以神圣道德化，从而推出教育的根本目的在于使人获取人之为人的本质，达到“至善”。^[9]而

“真善美”被理解为一个和谐的整体。“真善美”背后统一的根据和共同支撑就在于神或自然宇宙所代表的完满价值秩序。在知识上是真的，在价值上就是善和美的。在道德教育中，引人向善即是要引人追求真理，追求真理的同时也就在追求善，知识教育与道德（德性）教育是同一的。德性即知识，知识即德性。^[10]

现代性伦理筹划有意识地把道德科学力学化。如此，就把人与人的道德交往理解为物理意义上力与力之间的作用，从而推出道德行为可以实现完全的理性算计。“在通往现代科学的路上，人们放弃了任何对意义的探求。他们用公式替代概念，用规则和概率替代原因和动机。”^{[11]3}通过把人欲望化，欲望数字化（量化）和逻辑化，最终人被符号化为一个数字标签所代表的欲望化个体，并且个体按照确定的逻辑规则行动。进而试图通过普遍理性的预设来建立普遍规范的道德法则。对人可创造道德价值的肯定和对超越性宇宙秩序的否定，实质性地摧毁了真善美统一性的根据。

首先科学知识一定是“理性化”^{[12]183}的，从经验、事实出发进行实证才能获得的。“凡是我十分清楚、极其分明地理解的，都是真的。”^[13]它的目标是探索世界的真相、真理，针对是事实的实然领域，而不涉及价值的应然领域。其次，价值领域的预设科学理性（启蒙理性）主导的现代社会，要么被确认为不合法，要么被划归为自娱自乐的审美领域。因为它们在现代科学看来，是无法验证的。“启蒙的纲领就是要唤醒世界，祛除神话，并用知识来替代幻想。”^{[11]1}问题是，引人向善的道德教育必然要依赖于某种价值上的前提预设。然而又无法指望科学来重建一个安身立命的根基。因为，“‘我们应该做什么？我们应该怎样生活’，科学并不能回答这个问题。”^{[3]26}“科学的知识提供了人们可以通过计算支配生活……的技术”，^{[3]38}它指明的真理无法揭示人生的意义，也就无法为道德信念奠定坚实的基础。最终在知识与道德分裂的背景下，有关善恶的选择，只能依赖个人的偏好而得到选择、“决断”^{[3]40}。这是“现代性道德价值的合法性泛滥”。^[14]统一性困境最终将导向价值多元论和道德相对主义的精神危机。

（四）结构性困境：道德主体与伦理实体的错位

道德作为人挺立于宇宙的标志，是人之为人的根本。在前现代社会中，人的道德被理解为内在于人的自然存在，整个人类社会的道德秩序被理解为源于自然秩序。在这种天（自然、神）人关系的图景中，人是作为道德秩序的接受者和仰望者，天或神是作为其输出者。在这种神人不对等的垂直关系中，自然是内在于人的，社会道德秩序通过家庭、宗教团体等伦理实体得到表现，并在教育中得到贯彻。然而，随着启蒙理性和科学知识主导时代的来临，传统的伦理实体难以支撑其道德来源的质询，进而导向了启蒙道德的产生。

启蒙运动在教育上开启了现代性的进程。康德把启蒙运动精辟地概括为，人类脱离自己所加之于自己的不成熟状态，敢于公开运用自己的理性。^[15]康德实质上持一种进步论思想，即古代的道德教育指望获得神的护佑，因此越成功的教育越是把人引向一种受监护的不成熟

状态。在他看来，古代道德教育根本上是让人把灵魂交给神秘的外在力量，并在神或自然宇宙秩序面前停止运用理性。而成熟的状态则是由启蒙理性加以创立普遍性的道德法则，从而祛除来自家庭、氏族和宗教团体等传统伦理实体的特殊之蒙昧、魅惑。“对启蒙运动而言，任何不符合算计与实用规则的东西都是值得怀疑的。”^{[11]4}进而使启蒙运动背景下的理性原则逐步助推现代性道德生活与基于习俗和信仰织构的传统伦理实体所鼓舞的道德生活秩序发生了实质性的脱节、错位，二者渐行渐远。

现代道德教育把信靠伦理实体而来的道德价值转换成注重理性创造的道德规范。人可以公开运用理性，也就可以为道德立法。道德教育的结构性困境是由于社会结构的现代转型导致的道德教育结构内部调整困难、错位，道德教育所指向的普遍性道德价值与主体和伦理实体的关系失衡而产生的危机。

二、价值基础的重建：现代性德育内在困境超越的理论探索

西方现代性在道德谋划之初已然被历史地注定存在难以解决的内在德育困境。由此，尼采曾明确提出“现代性批判”^[16]的必要性。后发现代性国家在标榜自己“推进和实现现代化”的同时，更应警醒现代性带来物质性成就往往会以精神和价值疲软为代价。就道德教育最终指向的是人心秩序的建立而言，必然要建基于某种价值预设，从而才有望形成某种垂直的道德感召，进而让人在道德实践中有“意义”地生活。在现代性框架中，古典的价值预设已经被科学和启蒙理性所否定。如此，面对来自现代性本身内在的德育困境，中国学校德育何去何从就成为一个现实问题。既然西方现代性本身内含难以解决的根本困境，为何不以前车为鉴，重新思考自身的道德教育处境。至少由此可以肯定，中国未必要模仿西方道德教育哲学之路，而可以利用自身文化资源平衡原初现代性之偏颇。通过重建价值理性基础上的超越性维度，重塑人内在结构中的价值世界，从而丰富道德教育的时代图景。

（一）文化虚无主义、道德虚无主义与道德还原论的重审

现代性奉科学理性为主臬，在道德教育上往往滑向文化虚无主义、道德虚无主义与道德还原论。现代科学理性隐匿着文化和道德的一唯性和普世性。极端言之，文化虚无主义者试图把不同肤色的人都变成代表现代性前进方向的“白种人”。这注定是行不通的。因为道德教育目标的实现，最终必然借助某种“文化中介”。各民族传统文化传统包括宗教，都可以用作民族自身道德教育引人向善的“中介”。人作为有灵有肉的情感动物，其道德教育必然包含模仿、感动，不能简单地以为它是一种绝对的理性活动。麦金太尔（Alasdair MacIntyre, 1929-）曾在诊断西方现代性道德谋划失败之后，明确指出克服道德危机的唯一出路为回归传统和历史。^{[1]326}因此，克服现代性道德教育偏颇之途径根本在于重新激活中国传统文化中

的优秀部分。当前中国道德教育理论探索，应首先思考在现代性背景下“中国传统文化如何发挥道德功能”的问题。

道德虚无主义主张“不存在任何能为绝对的道德价值辩护的基础。”^[17]它根源于启蒙理性和实证主义的思维方式。因为它主张只有基于经验事实才能得到实证的“证明”，除此都是基于信念等片面论据的价值“论证”或偏好“论述”。它预设了事实与价值的二分。中国传统文化中诸如承载着道德意义的“天道”，在现代人看来是不科学的，因为它从事实中推出了道德价值。然而不可否认的是，它是借在用一个理论“中介”进行道德教育。古人在事实性自然与道德性人文之间更关心后者，从而“先哲‘迅速地’从自然转向人文”^[18]的论述。如果承认教育的最终目的在于让人思考“人应该如何生活”的问题，那么就会认可人道德地生活是最为可欲之目标。

现代性筹划之初，就是以资本增殖和经济快速发展作为基本前提来对人的未来美好生活加以承诺的。生活上物质的巨大丰富成为现代性合理性的直接证明。在道德教育领域表现为“道德还原论”，即把本属精神性的道德教育还原为物质性活动。人们期待所有道德问题都可以在基于技术进步从而使人欲望得到满足而毕其功于一役，指望“仓廩实”“衣食足”才能、就能“知礼节”“知荣辱”。道德还原论必然造成道德虚无主义。

文化虚无主义、道德虚无主义与道德还原论是启蒙理性的产物。启蒙理性试图确立个体自由，却又走向了启蒙辩证法的反面，即否定道德本身。对于当下的中国而言，只要恰当地运用传统道德资源对启蒙理性加以平衡即可匡正现代性的委琐、无度与激进。

（二）基于中国传统文化的道德价值基础的重建

人并非“单向度”的机器人，而是有灵魂的整全之人。人对有限性的体认，必然渴望树立一个垂直性的理想目标，向往超越性的绝对境界。人性意欲“升维”的原始冲动，是道德价值基础得到辩护的根本理由。

1. 基于“内在超越”对价值真空的填补

超越性秩序缺位后，价值基础出现真空。现代科学理性由于它只注重做事实判断，因此，不可能指望现代科学来重建道德的基础。科学根本不能回答人生的意义和价值等核心道德教育问题。人们面对生活中的道德抉择，在理性算计问题上变得越来越清醒、明朗而直接。因此，有必要从中国传统文化库中找回内生性价值系统，以填补“上帝”退位后的价值真空。毕竟，“倘若人不能依靠一种比人更高的力量努力去追求某个崇高的目标……生活必将丧失一切意义与价值。”^[19]

中国传统与西方传统都认为把人间秩序和道德价值来源于“天”。但西方人把这个具有隐匿性质的“天”在知识上作了穷根究底式的“目的”（telos, 最高原因）追问，从而产生了柏拉图的“理念论”，中世纪的“上帝”，现代的“科学”。人不断追问世界的“第一因”

或逻辑在先的原因,在道德教育上则主张人对“至善”的追求,从而道德上指向的是一种“外在超越”(external transcendence),即不断“努力去建构另外一个完善的形而上的世界以安顿价值。”^{[20]18}西方超越世界是外在于人的。但中国人确认“道体”乃先于“天地”的超越性源头,并不对超越性的源头作过多追问而只肯定其存在。^{[20]8}并且倾向于认为“道体”与人的生活并非泾渭分明,而是道就存在于人伦日常之中。如今,现代性消解的是外在于人的最高价值秩序,对于完全浸淫于西方现代性的国家来说,就会导致本体上的价值真空。中国传统文化中,对“天”这种外在秩序只是作一种结构性的理解,在道德教育上主张引导人实现一种“内在超越”(immanent transcendence)。即“追求价值之源的努力是向内的而不是向外向上”。^{[20]11}中国传统文化的内在超越形态可以在“上帝死了”的背景下依然可填补其空置的价值真空。

2. 基于“天道”对道德价值基础的重建可能性

现代性的理性化进程中,人把自我从宇宙整体秩序的母胎中分离出去,从而割裂了人与世界的精神联系,造成了真善美的分裂和道德主体与伦理实体的错位。至此,有必要追问基于中国传统文化为道德价值奠基的可能性出路。

第一,从“祛魅”到“复魅”的可能。“祛魅”成为推进现代性的主要动因,对于中国而言,还存在“复魅”的可能。“复魅”并非指回到相信妖魔鬼怪蒙昧时代,也没有必要硬把作为道统的“儒家”改造成“儒教”,因为中国传统文化中缺乏一种宗教的、渴求获得永恒的精神维度。这无关好坏,而应该把它当作中国道德教育建设的事实和出发点。所以“复魅”应该从人的“内在超越”的精神需要出发,在科学理性无法完全触及的领域,让人有情感关怀和信仰的空间。比如“敬天”“畏天”“敬畏自然”等传统观念完全可以得到传承。

第二,从“脱嵌”到“再嵌”的可能。主体性原则、人类中心主义和个人主义,是人与世界“大脱嵌”的产物。它的正面意义在于在道德上确认了人的自由。“脱嵌”导致的困境在于切断了人与最高价值秩序的关联。在现代性背景下的中国,或许可以通过“再嵌”的方式来加以弥补和平衡。“再嵌”主要指人自身对世界关系的理解上,比如在死亡问题的对待上,当人们把自己理解为“处于在生命的有机循环之中”,^{[3]20}而死亡是与世界重新建立最为亲近关系的契机时,人们就可以平静地接受。“天人合一”是中国传统文化中最为核心的观念,它可使道德与人的内在需要关联起来,应得到重新激活。同时应尝试探讨“人与家”“家与国”“国与天下”之间的“再嵌入”。在此基础上,应特别重视“家”对于道德价值奠基的教育意义。

三、现代性德育内在困境中国式应对的实践探索

不管时代风云如何变幻,中国传统文化作为文脉不能断。之所以还称之为中国人,根本上在于国人身上流淌的文化血脉。每一个人都必然生活在传统的“掌心之中”。^[21]任何一种

文化都是具体的，而非普遍的。当前中国道德教育实践中最为紧迫的任务之一，是要区分中西文化中哪些是普遍的，哪些是特殊的，切莫把特殊的当作普遍的。在此基础上，再重新激活中国传统文化中的普遍部分和特殊中的优秀部分，“为往圣继绝学”，但也要避免抱残守缺。同时也应清醒地认识到，“五伦关系”等传统道德规范虽然对今日之中国仍然有“用”，但不可能成为社会主流价值。包括“五伦关系”在内的传统道德应为现代中国主流价值建设作贡献。中国传统文化应对现代性的内在困境，需统一到人心秩序和社会秩序的建构这个道德教育实践的核心问题上来。

（一）塑造“顶天立地”的人生格局

与西方追求客观知识的“科学”类型文化价值系统不同，中国传统文化是“道德修身之学”而非西方意义上的“知识”之学，是一个独特的价值系统^{[20]2}。它的特点主要表现为内在超越的文化形态。中国道德教育实践显然也应参考西方以求取长补短，但不可囫囵吞枣式地简单移植。其根本原因在于各种文化形态的基底不同。每个文化形态都只能借助自身的传统作为“道德教育中介”加以运用，以达到教化之目的。

针对西方现代伦理筹划的内在德育困境，在中国道德教育实践中首先可运用传统文化的“顶天立地”观念加以超越。“顶天立地”，首先得在道德上确立“天”。即在现代性语境下，“天”即确证“天理”“天道”或道德真理之存在。这一点并不容易做到，需有修养功夫。学生从小开始接触科学与自然，如果过分强调科学理性在道德上的运用，最终会瓦解作为最高道德秩序的“天”。在教育实践中，可以对科学理性的范围予以划界。引导学生在科学研究上要追根究底。在道德上，要悬置知识为道德留下地盘，²²从而为天地立“心”。在教学实践中，可以让学生进行形而上学的追问，从理性上推理出道德真理作为“理性真理”存在的可能。

立足于中国自身传统文化的视角，可以超越令当今世界焦虑不安的现代性“终极价值问题”。在中国传统文化中，“天”是内在于人心的，因此可以培养。顶天立地的“天”即指无形的内在人心秩序的建立。在道德上追问“天”，“天问”，即确立终极价值。通过道德真理的绝对性、理想性体认，最终使学生的道德追求和实践具有神圣感。“地”指向的是外显的社会秩序的构建。只有“顶天”在先，才能真正“立地”。社会秩序的建立最终有赖于“有天”和“有心”之人，即有内在品质和道德理想的人来实现。社会秩序的建立，首先来自人心秩序的外化，其次来源于法治教育。因此，中国道德教育应传承顶天立地的传统观念，道德教育包含道德与法治，处于“顶天”与“立地”的两极。只有做到顶天立地，才能为中国教育撑起足够的天地。最终有望克服今日西方现代性道德教育中“无心”“无天”的局面。韦伯（Max Weber，1864-1920）把它称之为“无灵魂（soul）的专家”和“无心（heart）的享乐人”。^{[12]183}

（二）确立“安身立命”的人生目标

试看世界今日之现代人，在纵欲与虚无之间徘徊。越是在被启蒙理性深深浸淫之地，越是工具理性膨胀之所，人们在投入与产出之间斤斤计较，在一个个欲望面前心潮起伏。在一个各谋其利的时代，本属灵魂之事的道德往往被理解矮化为外在要求，从而呈现重功利、轻道义之景象。此时，理性教会人们把纷争交给法律去解决，把本来应对其尽孝的失去生活自理能力的老人交给福利院，把本来应该通过精神慰藉的学生交给心理医院。这样的现代性将使人内不能“安”，外不能“立”。

在道德教育上的引导学生找寻“安身立命”之所，根本上是中华民族的精神家园如何重建的问题。现代科学和启蒙理性促使社会转型，旧貌换新颜，给人以便利，但世界上任何民族都不可能在基于科学理性而设计的制度中找到“安身立命”之根本。让学生在教育成长过程中找到自己“安身立命”的精神家园，成为当前中国道德教育实践的紧要问题。

“安身”即生活有着落，“立命”即精神上有寄托。安身可以指代物质性和精神性两方面有着落。对于物质方面，可以依赖现代科学的发展。因此，科学教育应成为道德教育的重要部分。此外，“安身”还关涉“立地”作为前提的外在社会秩序的建立。精神必然要寄托在精神家园之中。而精神家园不是一个简单的科学所能解决的问题，因为它不是知识，因此需要靠实践智慧去发掘。对于中国人而言，精神家园首要的是来自于前述代表道德真理的“天”。天地本没有“心”，人才有“心”，“为天地立心”才能“为生民立命”。绝对的道德价值才是人精神坚实的依靠。其次，就中国传统文化的独特性而言，在教学实践中应着重发挥“家”的教化价值。

中国传统文化中的人不是信靠“被救赎”，而是在传统人伦关系中达到“圆满”。从当前中国的道德现实来看，可把“人、家、国、天下”四者的关系作为道德教育根基重建的重要基础。中华文化极为重要的特征是将重点放在人际关系上，以伦理或关系为本位。^[23]人伦是真美善之“神性之实”或“价值之源”^[24]。通过把“人与家”“家与国”“国与天下”之间的“再嵌化”，^[25]从而有望使人在与更大的秩序中获得与世界的价值性关联。人在“家”中才会感受到最为真挚的情感体验。同时，在教学实践中要把“家风”“家训”置于更大的“天下”关怀背景下来理解，与“顶天立地”的人生格局和“安身立命”的人生目标结合越来。西方哲学史是“没有家”的，^[26]对于中国人来说，“我家，故我在。”^[27]“家”既可以“安身”，也是“立命”的起点。

（三）树立“内圣外王”的人生理想

外在超越观对应于西方人的外倾精神气质，而内在超越观则使中国文化呈现一种内倾精

神气质。因此，在道德教育上西方传统注重“正义感”教育，中国传统重视内在“性”的“仁”的教化。这是两种不同的文化催生的不同人生理想。中国传统文化的内在超越形态确认，价值的源头就在人心之中，以自己为中心向外投射，推己及人，由近及远。^{[错误!未定义书签。]33}即“内圣外王”（《庄子·天下篇》）。

重新激活中国传统文化以服务于新时代中国的道德教育，其根本目的应定位于中华文化价值的延续，“为往圣继绝学”，在于建立“文化中国”，而非简单地塑造“经济强大的中国”。因为只有精神命脉才会真正流芳百世。否则又会重新陷入西方现代性筹划的内在困境之中。人类进入现代性社会以来，已然发生了从血缘到职缘的转变。这是当前中国道德教育实践首先要确立的事实。《大学》中的“八条目”乃内圣外王之道的八个步骤。格、致、诚、正为“内圣”功夫，修、齐、治、平为“外王”之道。然而今天读书已经不再只是“学而优则仕”一条出路，而更多的是从事各种普通的职业。如何使人在平凡的职业中，也能“立”，能“安”，成为当前中国道德教育的核心任务。因此，高年段的道德教育课程应有一部分内容致力于职业伦理的养成。在现代条件下“外王”并不能仅理解为“齐家、治国、平天下”，而更应是爱岗敬业、敢于担当的责任感、尊严感和使命感等大众职业伦理。或者说，在现代性条件下每个人有责任伦理，就是在“为万世开太平”。通过人与“家、国、天下”形成价值上的关系性勾联，可以在人间重构天职观或志业观。让学生认识到，学以成人的目的不仅是为了“自己的好”，更要为“公共的好”和祖国的发展负有责任，从而在具体工作岗位上萌生和持久的敬业感。“大脱嵌”之后，在现代性框架下国家去神圣化了，从而使政治德性的培养成为一大难题，使人对国难有敬重感和依恋之情。但中国作为五千年文化大国，有更多的家国情怀的传统资源可利用。

在道德教育实践中，应把人生理想和人生价值实现引导至在职业获得的责任感、神圣感和尊严感上来。把职业选择与人性自由、价值实现等关联起来。如此，“外王”也就与“内圣”和谐地联系起来。“外王”本于“内圣”，“内圣”本于性与天道。“内圣”主要在于内在品质的获得、人性自由的发挥和价值的实现。有了“内圣”的教化，能够保证人们不管出于何种偶然从事了何种职业，都会在这种职业中葆有人生理想。进而有望从“内圣”开出“外王”，最终使中国传统文化得以传承并为世界文化提供崭新道德风貌。

参考文献：

- [1][美]阿拉斯代尔·麦金太尔. 追寻美德[M]. 宋继杰, 译. 南京: 译林出版社, 2011: 67.
- [2][法]福柯. 何为启蒙[M]//文化与公共性. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998: 430.
- [3][德]马克思·韦伯. 科学作为天职[M]. 李康, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2018.
- [4][美]丹尼尔·贝尔. 资本主义文化矛盾[M]. 严蓓雯, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1989: 94.
- [5][德]黑格尔. 历史哲学[M]. 王造时, 译. 上海: 上海译文出版社, 2006: 411.
- [6][加]查尔斯·泰勒. 现代性之隐忧[M]. 程炼, 译. 北京: 中央编译出版社, 2001: 30.
- [7][加]查尔斯·泰勒. 世俗时代[M]. 上海: 上海三联书店, 2016: 169.
- [8][英]梅因. 古代法[M]. 沈景一, 译. 北京: 商务印书馆, 1984: 97.
- [9][古希腊]亚里士多德. 尼各马可伦理学（修订版）[M]. 廖申白, 译注. 北京: 商务印书馆, 2017: 20.
- [10][古希腊]柏拉图. 普罗塔戈拉[M]//柏拉图四书. 刘小枫, 编译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2012: 100.

店, 2015: 85.

[11] [德] 马克思·霍克海默, 西奥多·阿多诺. 启蒙辩证法[M]. 渠敬东, 曹卫东, 译. 上海: 上海人民出版社, 2006.

[12] [德] 马克思·韦伯. 新教伦理与资本主义精神[M]. 康乐, 简惠美, 译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2010.

[13] [法] 笛卡尔. 谈谈方法[M]. 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 2000: 28.

[14] 金生铉. 规训与教化[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004: 287.

[15] [德] 康德. 康德教育哲学文集(注释版)[M]. 李秋零, 译注. 北京: 中国人民大学出版社, 2016: 19.

[16] [德] 尼采. 偶像的黄昏[M]. 卫茂平, 译. 北京: 华夏出版社, 2007: 161.

[17] [英] 尼古拉斯·布宁, 余纪元. 西方哲学英汉对照词典[C]. 北京: 人民出版社, 2001: 679.

[18] 贾馥茗. 教育的本质——什么是真正的教育[M]. 北京: 世界图书出版公司, 2006: 129.

[19] [德] 鲁道夫·奥伊肯. 生活的意义与价值[M]. 上海: 上海译文出版社, 1997: 41.

[20] 余英时. 中国思想传统的现代诠释[M]. 南京: 江苏人民出版社, 1992.

[21] [美] 爱德华·希尔斯. 论传统[M]. 傅铿, 吕乐, 译. 上海: 上海人民出版社, 2014: 334.

[22] [德] 康德. 纯粹理性批判[M]. 邓晓芒, 译. 杨祖陶, 校. 北京: 人民出版社, 2004: 22.

[23] 梁漱溟. 中国文化要义[M]//梁漱溟全集(第3卷). 济南: 山东人民出版社, 2005: 79-95.

[24] 牟宗三. 人文主义与宗教[M]//生命的学问. 台北: 三民书局, 1970: 74.

[25] 许纪霖. 家国天下: 现代中国的个人、国家与世界认同[M]. 上海: 上海人民出版社, 2017: 16.

[26] 张祥龙. 家与孝——从中西视野看[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2017: 1.

[27] 笑思. 家哲学——西方人的盲点[M]. 北京: 商务印书馆, 2010: 411.

转引自《中国教育学刊》2023年第12期