

# 道德教育共同体：学校道德教育的公共性建构

任少波 范宁宇

**【摘要】**教育的公共性与道德的公共性要求将道德教育置于公共性的视域下进行考量。从公共性的视域审视学校道德教育，其在价值导向上面临个人德性对公共德性的遮蔽，在主体关系上面临主体性与主体间性对公共性的排斥，在交往实践上面临私人交往对公共交往的削弱等困境，从而构成了学校道德教育共同体的出场逻辑。学校道德教育共同体作为现代性视域下意义重建的共同体，秉持公共价值优先的德育价值导向，倡导公共性的德育主体间关系，构筑公共交往的德育实践情境，在理论上有助于解决学校道德教育的公共性困境。学校道德教育要遵循公共性的运思逻辑，由内而外在激发多元主体的内生动力，引导多元主体参与学校公共生活，推动学校参与社会道德治理等层面对道德教育共同体进行当代建构。

**【关键词】**道德教育共同体；学校道德教育；公共价值；多元主体；公共交往

**【作者简介】**任少波，浙江大学党委书记、研究员；范宁宇，浙江大学马克思主义学院博士生（杭州 310058）

## 一、出场逻辑：学校道德教育的公共性困境

公共性问题作为教育理论的基本问题早在 21 世纪之初被提出，现如今试图谋求并证成教育作为“公共性存在”的合理性、正当性无疑跃居教育理论审视和解答的时代主题。同时，“公共性是道德的根本标准，人们相互交往和促进公共善的公共生活和社会空间是一个道德领域”<sup>〔1〕</sup>。教育的公共性和道德的公共性共同决定必须将道德教育置于公共性的视角下进行考量。公共性的价值、公共性的关系、公共性的交往是公共性的三个核心要素。因此，道德教育的公共性问题可以从公共性的价值导向、公共性的主体间关系以及公共性的交往实践三个维度进行考量。由此透视学校道德教育，道德教育面临个人德性对公共德性的遮蔽、主体性与主体间性对公共性的排斥以及私人交往对公共交往的削弱等困境，其构成了学校道德教育共同体的出场逻辑。

### （一）个人德性对公共德性的遮蔽：道德教育价值的失衡

人在生物学意义上的脆弱性、依赖性及其社会关系属性决定了人不仅过着私人生活，同时更过着公共生活。“一个人如果仅仅过着个人生活（像奴隶一样，不让进入公共领域，或者像野蛮人那样不愿建立这样一个领域），那么他就不是一个完整的人。”<sup>〔2〕</sup>就此而言，公共生活对个体具有构成性价值。公共生活是增进公共福祉、维护公共秩序、进行公共交往的生活实践，维持其赖以存在的公共道德规范也就成为个体增进公共福祉的普遍原则和价值

标准，它是个体在公共生活中共享的、在公共理性的作用下共同认同的道德规范。公共道德规范的存在意味着个体有能力根据公共生活的要求采取自觉的道德行动，并在长期的行动中培育公共德性（public virtue）。悬置或否定公共德性养成的可能性，不仅消融了个体对公共生活的自觉价值承担，也消解了公共生活本身。在公共生活领域不断拓展的当代社会，公共德性亦变得愈来愈重要。与之相对，个人德性（personal virtue）是个体在私人生活中的道德品质，以促进个体自我的良善生活为目标，具有“为自己而活”的特殊性价值。由于私人生活与公共生活并非毫无交集，个人德性也就具有创造公共价值的可能，比如节制、友善等个人德性便具有明显的公共价值。但据此承认个人德性相对于公共德性的优先性并不妥当。

怀特（White, P.）曾在《公民品德与公共教育（Civic Virtues and Public Schooling）》一书中，探讨了民主社会中的公共德性及其培育问题，将公共德性摆在优先的地位。<sup>[3]</sup>有学者甚至认为，具有德性的人就是具有公共德性品质的人，因为生活的德性在根本上就是与他人共处的德性。<sup>[4]</sup>尽管个体在选择良善生活方面拥有道德自主权，但“我们”既然生活在一起，就依赖共享空间中普遍性规范的指导，并需要将其转化为个体的公共德性以发挥其规范力量。“公共生活的所谓的洁身自好，虽然在个人的道德追求中是可能的，但是却容忍了社会中普遍流行的恶，在德行上依然是欠缺的，因为并没有承担公共生活的伦理义务。”<sup>[5]</sup>道德教育必须重视个体对公共生活中的普遍性、实质性价值规范的认同，不仅要培育促进个体美善生活的道德价值观，更要培育增进社会公共福祉的道德价值观。

然而，在现代性所导致的多元社会语境下，私人生活的道德价值无疑跃居优先地位。多元道德理论的互竞使得道德成了个人情感的宣泄和个人价值的表达，个人偏好和欲望的满足成为道德合理性的来源。正如麦金太尔（MacIntyre, A.）所言，个体在各种各样鲜明的群体内追求他或她的善，而他或她所表达的爱好则会表明这一五花八门的社会关系。<sup>[6]</sup>与之相应，道德教育的重点落在个体生活的私人领域，过于关注个体在私人生活中的道德选择和私人价值的确证，强调个体依据自己的价值偏好进行道德判断程序的学习和道德选择能力的训练。至于个体如何通过道德教育参与共同生活，如何获得造福于公共生活的德性品质，道德教育显得无能为力。由于缺少了对公共道德规范的价值认同，道德相对主义便在文化领域盛行。

改革开放以来，个体社会结构和生活领域的分化在使我国道德教育疏离整体主义取向的同时，也导致道德相对主义的繁衍，个体道德判断和道德选择的差异使得对公共道德规范的认同难以实现，这种现象日益渗透到学校领域。学生由于知识结构的差异性，在知识领域呈现出相对主义的倾向。根据科尔伯格（Kohlberg, L.）的道德认知发展理论，知识领域的相

对性导致其在道德领域更容易滑向相对主义。目前,学生的道德价值观呈现出多元化、模糊化的特征。有调查显示,部分学生缺乏对公共道德规范的认同,甚至对“道德”这一范畴缺乏明确的认识。<sup>[7]</sup>

就当前学校道德教育的实践而言,教育者往往更重视对学生个人德性而非公共德性的培育。在道德相对主义问题上,学校道德教育未能采取有效的应对措施,导致学生将公共道德规范视为一种“权威符号”,难以将其内化为公共德性,造成个体德性对公共德性的遮蔽。虽然学生在私人生活中的德性修养对其个人生活具有不可估量的价值,甚至具有公共价值,但仅重视个人德性的培育无法使学生成长为适应社会主义现代化建设的优良公民。面对推进社会治理现代化和培育时代新人的现实需要,学校道德教育必须对这一问题做出回应,使学生在对公共道德规范的认同中养成公共德性。

## **(二) 主体(间)性对公共性的排斥:道德教育主体的掩饰**

以教育主体间关系的历史演进为借鉴,道德教育的主体间关系依次经历主体性、主体间性、他者性、公共性等环节。<sup>[8]</sup>主体性道德教育以主客分离的实体思维处理教师与学生的关系,以教师权威、单向的灌输和教化手段,强调学生对道德规范的无条件认同。主体间性道德教育力图超越主体性,使教师与学生在民主、协商中达成道德共识,但其哲学根基使其无法从根本上脱离主体性思维。其中,外在主体间性以主体间的利益互惠为基础构建同一性,导致其在面对情感问题时脆弱无力。内在主体间性虽然重视主体间的移情、关怀,从关注外在利益转向关注主体的精神世界,但这种关注却建立在主体间完全对称的关系基础上。<sup>[9]</sup>主体间性道德教育之所以未能从根本上改变主体性的弊端,在于其本质上仍以实体思维为导向。这种思维方式以二元对立、理性分析为特征,把事物的存在看作孤立自足,把主体看作追求同一性的认识主体,否定与自我相异的他者,“把人=主体=心=思维、精神、意识=主观……,客体=物质=客观(身是人自身的客观),因而不理解主客观的复杂性”<sup>[10]</sup>,在实践中,要么导致主体的“唯我独尊”,要么导致主体间以谋求绝对“同一”为基础的平等交往。

他者性解构了主体性和主体间性赖以存在的实体思维。列维纳斯(Levinas, E.)通过对实体思维导向下的同一哲学的批判,确立了他者的优先性和不可还原性。他将“作为他者的自我”作为交往关系的起点,认为自我作为伦理主体拥有对他者的无限责任,而他者又与“我”具有绝对的差异性。他者与“我”的关系是一种非对称、非同一的责任关系。“从‘作为他者的自身’这一核心概念出发,我们将确立一种关于个体的全新观念。它将拆除‘自我’与‘他人’之间的墙壁与藩篱,把‘自我’的存在及其生存意义与‘他人’内在关联在一起,

使‘爱他人’与‘爱自己’结合为一个不可分割的整体。”<sup>[11]</sup>他者性道德教育要求营造一种关怀他者的伦理氛围,通过教育关怀关系的建构,培养一种开放性的他者意识,为公共性的主体间关系奠定基础。公共性是道德教育主体间关系的理想状态,发展和培育公共性的德育主体间关系,要通过主体性、主体间性走向他者性,最终使多元主体在平等协商和情感关怀中形成和而不同的伦理共生体。

我国学校道德教育在主体性与主体间性的关系建构中实现了现代转型,为他者性和公共性的关系的实现奠定了基础,但也存在现实难题。在对象化的主体性或主体间性思维模式下,差异化共生的主体间关系被遮蔽,教师和学生的道德个性及其道德观念的异质性被掩盖,其情感关怀的缺失也导致道德教育效果的式微。同时,学校管理者、服务者等其他成员被悬置在道德教育活动之外,道德教育失去了多元主体的协商、对话平台。21世纪以来,我国情感德育、生活德育、“他者”德育的逐渐兴起已经证明了这种道德教育模式的弊端。美国学校道德教育的发展演进也与此相关,逐步实现了从道德认知到情感能力培养的发展以及从个体道德到社会关系修复的发展。<sup>[12]</sup>由此可见,学校道德教育的主体间关系应实现由主体性、主体间性向多元主体差异化共生的公共性转变。

### **(三) 私人交往对公共交往的削弱: 道德教育实践的乏力**

交往分为公共交往与私人交往两种类型。二者虽然并非截然分离,但通常具有不同的表现领域。私人交往归属私人生活领域,遵循特殊性、等差性的道德规范,追求的往往是个体情感的归属或熟人间权力与利益的往来,不可推广到公共生活领域。而公共交往归属公共伦理范畴,遵循普遍性、平等性的伦理规范,追求的往往是民主、自由、协商的交往原则,是公共生活领域的普遍交往方式。哈贝马斯(Habermas, J.)将公共交往理解为两个以上的行动者通过语言理解的共识力量来协调相互间关系的互动行为。<sup>[13]</sup>这里所谓“共识”,排除了私人交往中所有成员的“共有的理解”,“共有的理解”是自然而然的,是现成的,而“共识”只是指由思想见解根本不同的人们达成的一致,它是艰难的谈判和妥协的产物,是经历多次争吵、许多次反对和偶尔的对抗后的结果”<sup>[14]</sup>。

公共交往在道德教育中的价值体现在其以道德对话的方式促进道德“共识”而非基于“共有的理解”的客观道德真理的形成。道德教育中的公共交往,即教育者与受教育者在民主、平等、协商等公共价值原则的基础上就公共生活领域的问题展开道德对话,在对话中双方或各方都将其他成员视为平等的他者,以此来潜在地塑造受教育者的公共道德品质。这种道德对话机制是不同道德价值观互竞的平台,是能够包容多元价值的共享空间。在对话过程之中,个体不再仅仅从私人利益的角度思考问题,而是着眼于社会公共福祉的实现,致力于达成有

关公共价值规范的共识。也正是基于此，哈贝马斯认为，公共交往中的个体“使私人观点得以公开竞争，并且在切实关系到所有人利益的事务上达成共识”<sup>[15]</sup>。作为一种理论观念和实践方式，基于公共交往的道德教育体现了道德教育的建构性特征，对于受教育者公共道德品质的养成具有重要价值。

当前学校公共生活中公共交往有所匮乏，存在私人交往阻碍公共交往的现象。受科学主义的线性思维影响，学校自上而下地维持内部系统的运作，教师和其他职员被安置在固定的岗位从事教学、管理、科研、服务等活动，这种组织架构容易导致学校成员以“功能性的交往”取代公共交往。“功能性的关系”作为私人交往生活领域的负面调节形式，是师生之间为了满足某种外在的个体或社会的功能性目的而建立起来的社会关系。这种社会关系导致师生彼此之间缺乏本源性的真诚和信任。<sup>[16]</sup>“功能性的交往”在学校教育中集中表现为师生交往的外在性和功利性、权威性与等级性、技术性与机械性，<sup>[17]</sup>也是目前学校公共生活中各种“内卷”现象滋生的重要原因。

“功能性的交往”与学校道德教育中公共交往的匮乏不无关联。这种负面的私人交往形式无法激发起各主体对学校公共生活的情感关怀及参与学校公共生活的内生动力，导致学校公共生活空间难以建构。对于道德教育而言，“功能性的交往”难以构筑道德教育实践的理想情境，它使不同学科知识之间的连接与综合被人为切断，而知识的综合与融通及建基于其上的德育协同正是完整而正确的道德价值观得以生成的基础。由于难以实现道德教育的赋能增权，难以建立良好的道德对话机制，这种交往形式不易引导学生对公共道德规范的认同，导致本该实现的关于公共生活的道德共识被道德知识的“填鸭式教学”所取代。由此，公共交往的匮乏及其引发的德育协同的无力造成了道德教育实践的乏力。

## **二、价值彰显：学校道德教育共同体的公共性意蕴**

在落实立德树人根本任务的导向下，学校道德教育必须对其公共性困境做出回应。道德教育共同体是现代性视域下意义重建的共同体，它“是一种理念愿景，体现价值目标的统一性；也是一种思维方式，预示不同主体的互动生态；更是一种行动方案，体现不同主体共同实践创造价值的行动”<sup>[18]</sup>。作为理念愿景，道德教育共同体强调，道德教育以涵养共同体精神和公共德性为目标，为道德教育提供公共性的价值导向；作为思维方式，道德教育共同体倡导，道德教育以共同体的方式，以多元主体的交互形式理解主体间的关系，为道德教育提供公共性的主体支撑；作为行动方案，道德教育共同体主张，道德教育的实践是多元主体在公共交往中不断走向“共同体化”的过程，为道德教育提供公共性的实践情境。道德教育共同体是新时代创新道德教育活动的思想方案，也是拓宽道德教育发展方向的实践指南，为

消解学校道德教育的公共性困境提供了明确的理论启示。

### （一）公共价值的优先性：道德教育共同体的价值导向

桑德尔（Sandel, M.）在阐述“构成性的共同体”观念时指出，“共同体不只描述一种感情，还描述一种自我理解的方式，这种方式成为主体身份的组成部分”<sup>[19]</sup>。由此，个体的身份确证无法脱离个体生存于其中的共同体。共同体是公共价值与个体价值得以实现的必要前提，且公共价值相较于个体价值具有本源上的优先性。然而，经现代社会重构了的共同体，不再是机械化的组织实体，也不同于原始的同质化共同体，而是吸纳了公共性原则的异质性的伦理共生体。因此，就重构了的共同体而言，其公共价值并不否认个人价值的合理性。

在学校道德教育共同体中，教师、学生等共同体成员公共德性品质的发展都依赖共同体，共同体的伦理实在性将所有成员带入共同的价值承诺。新时代的学校教育承担着立德树人的根本任务，作为社会共同体的特殊场域，学校道德教育共同体的精神文化建设以社会共同体的核心价值为引领并与其兼容共生。就此而言，其价值导向与凝聚全体公民的社会公共伦理同频共振，在根本上表现为社会主义核心价值观。社会主义核心价值观从国家、社会、个人三个层面规范和凝练道德价值，是个体与个体、群体与群体、个体与群体之间善的“最大公约数”，也是当代中国社会公共价值的集中表达。“作为代表社会主体公共利益的一种共识性表达，社会主义核心价值观形成于社会公共生活和公共领域，体现了当下社会所普遍追求的价值共识和共同意义。”<sup>[20]</sup>

学校道德教育共同体引导多元主体坚持公共价值优先的价值导向，在积极传播和践行社会主义核心价值观的过程中彰显公共价值的主导地位，把社会主义核心价值观所内蕴的自由、平等、公正、法治等公共价值作为核心内容相互传播并积极践行，使其成为多元主体生活世界的构成部分。在共同体精神和关怀关系的构建下，道德教育共同体克服由“个体化”、“竞争化”、“内卷化”带来的个人价值优先的价值导向，进而回应道德教育中可能存在的相对主义倾向。

学校道德教育共同体承认公共价值的优先性并非否定个人价值。个体私人生活中的道德行动也可能成为促进公共生活的形式。从公共性的发展演进来看，现代社会的公共性是吸纳了主体性原则的公共性；从“公共”概念的演变逻辑来看，“公共”概念的出现是从“common good”转变到“public interest”的必然结果，可大体认为前者从整体上强调共同体的福祉，较为模糊，后者从个体出发建构公共利益，逻辑较为清晰，从前者到后者的转变意味着个体利益的觉醒。<sup>[21]</sup>就此而言，学校道德教育共同体具有非排他性，不为达至公共价值的共识

而排斥学校公共生活的多重样态，其所倡导的公共价值并非预定的，而是由多元主体在德育实践中建构而生，这一建构过程彰显了个人价值与公共价值的互动。因此，对公共道德规范的认同不再只是以灌输的形式实现，道德教育的目的也并不在于无条件地迎合社会的绝对价值规定，而是在关怀多元主体道德自由和价值自主性的前提下，引导其自觉建构并认同公共道德规范，促使其对共同生活中的基础性价值达成理解和认同。“公共价值教育是通过创造公共生活的具体形式，让学生公开地运用自己的公共理性，反思公共生活中的价值问题，培育公共道德。”<sup>[22]</sup>

## （二）公共性的主体间关系：道德教育共同体的主体承诺

原始共同体呈现“整齐划一”的特点，不具有个体主体性，最终走向无法维持的“道德真空”。现代社会重构了的共同体是现代人追求自由、平等、民主等公共性价值的产物，其以尊重成员平等的主体身份及其异质性特征为前提，寻求多元主体间的共生。由此，道德教育“必须按照多元共生的理念，建构真正的共同体。真正的共同体是异质性的多元共生体”<sup>[23]</sup>。作为重构了的共同体的表现形式及道德教育所要构建的理想模式，道德教育共同体必然在倡导现代共同体理念的前提下实现多元主体间的共生。

“多元主体”之所以成为学校道德教育共同体的主体特征，在于道德教育共同体作为伦理共生体一定程度上取消了教师、学生等学校成员的传统身份限制，鼓励学校所有成员在平等的道德身份和集体关怀中进行道德学习。从发生学的视角来看，德育活动是道德学习的情境因素，道德学习则是德育活动的逻辑前提，道德教育的效果很大程度上取决于主体道德学习的本然特质。而主体的道德学习往往是以主体自身的批判性反思为内在动力，以主体间的平等交往为实践情境，以集体关怀为情感保障。道德教育共同体的导向便在于推动多元主体在道德学习中实现道德的自主建构。这一自主建构过程依赖于无明确边界的主体间关系，“共生体中的师生关系是相互规定、交互生成的，师生没有固定的身份。师生角色与身份的定位，取决于各自对知识创生和人格实践的动态贡献，因此是动态的、可变的”<sup>[24]</sup>。道德教育共同体强调多元共生的主体间关系，并非否定教育者的价值引领作用，价值引领当然是必要的。在价值观多元化的当代社会，如果不对错误价值观因势利导，必然会使受教育者产生价值认同的危机，“没有价值引导的自主构建，就不成其为教育过程，就必然缺乏超越性向度和足够的发展性”<sup>[25]</sup>。但价值引领并非道德知识的简单填充，更不是“通过欺骗公民（学生）而骗取共识”<sup>[26]</sup>，教师的价值引领与多元主体所强调的平等身份并无冲突。即使弱化了教师 and 学生的传统身份限制，教师仍可凭借其丰富的专业技巧在共同体中施加更为有效的道德作用力。

从主体交互性的道德教育观来看,这种弱化身份边界的主体间关系是区别于“我一他”关系的无数个体间的“我一你”关系,这一主体称谓表征着共同体内多元主体的独立道德人格及其精神关怀。由于“‘我’与‘你’的交互活动本质上成为‘我’的道德与‘你’的道德的互动过程”<sup>[27]</sup>,道德教育就成为学校所有成员在道德交往中“和而不同”的交流、对话,在集体协同的德育实践和集体关怀中实现的差异化共生,这种主体间关系是多元主体间的公共性。从教育主体间关系来理解公共性,公共性集中表现为差异化共生,“共生主体中的公共性,是差异性主体之间的交互共生,‘差异’与‘共生’并在”<sup>[28]</sup>。道德教育之所以要以共同体的方式,以多元主体的形式进行,根本上便在于这种公共性的主体间关系。这一关系形态通过改变人们在认识论中观物或观人的方式来改变人们在价值论中对价值判断的理解,其典型特征便在于用“共同体”的方式来凝视他者的存在,用“将他理解为我”的方式来看待他者。<sup>[29]</sup>

道德教育共同体试图通过公共性的主体间关系克服道德教育中的“逻各斯中心主义”,走出“无我”与“唯我”两难的道德教育困境,以实现德育主体间关系的转变。其主张个体在互为主体的德育生态中构建具有共同价值立场的共同体,以实现原始共同体的当代重构。道德教育共同体在倡导主体间性的前提下发展个人主体性,在培育公共性的导向下提倡主体间性,彰显了道德教育的多元主体共生性。

### **(三) 集体协同的公共交往：道德教育共同体的实践情境**

鲍曼(Bauman, Z.)认为,原始共同体成员的集体协作是“自然而然的”、“不言而喻的”,其交往形态属于封闭式的私人交往。<sup>[30]</sup>重构了的共同体是在自由、平等、民主的公共性原则的指导下以协作、对话的公共交往方式建立起来的。只有在集体协同的公共交往实践中,共同体成员才能克服私人交往的封闭性,将个体理性转化为公共理性。“通过交往,人们充分的交流着彼此的价值观、目的、期望和信仰,而这正是形成一个共同体的基础。可以说,交往生活不仅促进了共同体的形成,同时也促进了教育关系的形成。”<sup>[31]</sup>

通过多元主体集体协同的公共交往,学校道德教育共同体构筑了公共性的伦理生活。根据生活德育论的观点,个体的道德建构是在多元化的生活空间中经过持续的交往实践形成的,道德教育需要在日常的生活中进行。以生活为根基的道德教育“在于引导人们去选择、建构有道德的生活、生活方式”<sup>[32]</sup>,而只有“共同体的伦理生活”才能够称作“有道德”的生活<sup>[33]</sup>。道德教育共同体以学校多元主体间的公共交往削弱成员间的“功能性的交往”,通过公共交往来建构“共同体的伦理生活”,这种伦理生活既具有公共生活的一般特征,又是充满爱和关怀的生活。因为作为教育机构的学校不仅具有一般公共生活的特征,还致力于构

筑爱的共同体。雅斯贝尔斯（Jaspers, K.）批判“现行的教育本身却越来越缺乏爱心，以至于不是以爱的活动——而是以机械的、冷冰冰的、僵死的方式去从事教育工作”<sup>[34]</sup>。学校道德教育共同体致力于构筑的伦理生活是充满关怀的教育生活，这种生活以学生、教师、管理者、服务者等成员作为道德教育主体，以学校为主要的公共生活空间，以集体协同的公共交往为实践情境，并在公共交往中关怀他者，具有公共价值教化的力量。

道德教育共同体的伦理生活为多元主体形成道德共识提供了对话情境。道德教育共同体中的价值共识以公共交往为实践保障，是在交往原则的指导下以道德对话的形式实现的。在对话中，共同体既承认教师、学生等学校成员在普遍道德人格上的平等地位，也尊重每个道德个体的个性和多样性并给予其情感关怀，使道德对话过程成为多元主体间“我”与“你”的精神交流过程，而非对抗性的“道德辩论”。多元主体以对话、合作的交往方式于课堂、网络等公共空间对社会、社区和校园公共生活中的道德问题展开批判性和建设性的讨论、质疑、协商，在集体协同的过程中相互施加道德作用力，在关怀情感的作用下这种道德作用力最终以“证实性叠加、证伪性解构及差异性修正”的形式展现出来，在挖掘不同个体道德观念之间“最大公约数”的过程中最大程度增进其对公共价值的认同。在这种道德对话机制的影响下，即便主体间存在道德观念的差异，道德建构仍然是有效的，因为“‘你’通过对‘我’的道德的否定，实现了对‘你’的道德的自我建构”<sup>[35]</sup>，最终通过每个主体的道德建构实现共同体成员最大限度地道德共识。

### 三、实现进路：构建学校道德教育共同体的公共性路径

道德教育共同体理念对克服学校道德教育的公共性困境有所裨益，要在实践中推动道德教育共同体的当代建构。道德教育共同体产生并巩固于学校道德教育实践，既是学校道德教育所要实现的目标，又是学校道德教育实践的有效情境，是学校内部多元主体在集体协同中的持续构建。学校道德教育要遵循公共性的运思路径，由内而外在激发多元主体的内生动力，引导多元主体参与学校公共生活，推动学校参与社会道德治理等层面对道德教育共同体进行当代建构。

#### （一）激发多元主体的内生动力，确立共同体成员的主体身份

当代学校道德教育无法通过“自上而下”、“由外而内”的外生性强制措施组建共同体，而只能使学校多元主体自觉承担德育责任并切实感觉到对其内在需求，根据多元主体的意愿以内生性方式来构建生成。因此，学校道德教育共同体的产生是多元主体自主建构的过程，要使多元主体明确其德育责任并满足多元主体的道德需要，这也是公共性视域下主体身份确立的要求。

在明确多元主体的德育责任下立德树人。道德知识具有区别于科学、技艺等描述性和程序性知识的特殊性，它是教人以道德上的“应当”为标识的体现实践智慧的规范性知识。道德知识的这一特性决定了道德知识无法依靠机械的线性传输，且教师并不必然拥有道德知识，即使拥有这种知识，也可能是一种异己的存在，因为“如果没有理性对欲望的精神胜利，道德于教育者而言就是‘非我’的存在”<sup>[36]</sup>。道德教育的能动性特征也决定了道德教育并非简单的“移植”过程，也不是强制的理性命令。将道德教育视为教师与学生之间的知识传导，无疑陷入了教育中的“浪漫主义”。就此而言，德育教师无法单独承担起道德教育的使命。

“学生的道德发展不能简单地托付于专职德育教师来解决。否则，现代分工化、专业化的潮流势必让人们遗忘道德教育乃共同体事业之观念。”<sup>[37]</sup>因此，在立德树人的教育根本任务导向下，要激发多元主体从事道德教育实践的内生动力，就必须明确多元主体的德育责任，提升其育德能力，并构建以关怀为要义的道德教育环境以建立多元主体间的关怀关系，推动学校全员参与承担学校道德责任。在此基础上，挖掘学校各职能部门蕴含的德育资源，使其在合力育人中共享资源，以此推动实现各路“育人纵队”的横向衔接、协同互动和通力合作，形成“全员育人”的动力格局。

在满足多元主体的道德需要中构建身份。学校道德教育共同体是异质、开放的有机生命体，多元主体道德需要的满足是在认同与协商的过程中实现的，这也是多元主体的身份建构过程。“身份形成一定是在共同体的实践中，在参与合作与竞争、同意与斗争、社会团结和个人权益之间的平衡中实现的。”<sup>[38]</sup>随着学校与社会的联系日益密切，多元主体思想观念的异质性因素逐渐增强，加之生活经验、知识结构的差异，其对道德、德育问题的认知也不尽相同。多元主体道德需要的满足是在关怀他者、求同存异的道德对话中实现的意义共享和道德共识。因此，要尊重多元主体的认知结构和道德观念的差异，主张不同观念之间的碰撞、交流和对话，并将其视作新的知识和价值观得以构建和创生的必要条件，为不同的道德立场和德育观点提供理性争鸣的平台。要把道德需要的满足过程转变为成员身份的构建过程，即成员同时具备“我们”和“我”双重属性的道德学习和选择的过程，以此增强多元主体作为责任主体从事道德教育活动的积极性。

## （二）引导多元主体参与学校公共生活，激发共同体成员的公共意识

学校道德教育共同体是公共性的存在，其成员公共意识的生发依赖以公共性的组织生活方式为前提的交往实践，因此要注重对学校伦理德性的建构，在公共性的组织生活中进行道德教育实践，激发共同体成员的公共意识。

在“治理”理念下创设公共性的组织生活方式。治理理念是学校组织管理的新思维。学

校治理强调管理者、教师、服务者、学生等多元主体的民主共治，同时也倡导以“情感治理”的模式实现治理中的人文关怀，致力于把学校建成一个有温情的公共生活空间，是实现教育善治的内在需要。由于立德树人是学校教育的根本任务，德育活动便在学校治理中占据重要的位置。学校要在治理理念下创设公共性的组织生活方式，为道德教育共同体的构建创设组织伦理条件。公共性的学校组织直接体现为民主化的组织生活，即民主化的生活方式和多元主体的组织形式。民主的生活方式是民主化最直接的体现，正如杜威（Dewey, J.）所言，民主首先是一种联合生活的方式，是一种共同交流经验的方式。<sup>[39]</sup>多元主体的组织形式也是民主化的体现。有学者曾建议以“公共性”和“民主主义”作为原理来支撑公共教育制度，“公共性”侧重于营造开放的、异质文化的交流空间，“民主主义”则强调学校成员都成为学校建设的主体，实践“多种多样的人共同生活的生存方式”<sup>[40]</sup>。就此而言，学校道德教育只有以治理理念为指导，推动多元主体以民主的生活方式在民主化的生活空间中进行德育实践和道德建构，才能营造具有包容性的公共生活空间，建立长效、常态的德育对话和协商机制，为共同体成员公共意识的生发奠定组织伦理基础。

在“三全育人”的德育实践中激发成员的公共意识。道德教育在根本上是生活德育，日常生活的整体性决定德育活动既要有空间上的开放性，又要有时间上的连续性。因此，在道德教育过程中，要将一切可利用的校园空间变成德育实践的空间，突出道德教育的“全域性”特征，将一切可利用的时机变成德育实践的时间，突出道德教育的“全时性”特征。学校要在公共生活实践中打造全方位、立体化的德育工作体系，形成全员、全过程、全方位的德育运行机制，以一种无边界教育理念构建教育模式，从而与生活德育所强调的“全域性”、“全时性”相融通，实现跨学科、跨场域协同育德，推动整全人格和健全公民的培育。学校共同体成员的公共意识是克服学校“内卷化”现象的价值依托，公共生活空间是公共意识的体现地和养成所。“三全育人”的德育实践作为学校公共生活实践，通过广泛开发并整合利用德育人力资源和时空资源，彰显学校道德教育的载体优势、场域优势、文化优势，增强德育实践运行机制的公共性，帮助消解个体人膨胀的条件，有助于最大限度地培育具有公共意识的共同体成员。

### **（三）推动学校参与社会道德治理，促进共同体公共性的生长**

学校道德教育共同体作为异质、开放的生命有机体，离不开与社会的相互作用。参与社会道德治理是学校承担道德责任的必然要求，也是拓展学校公共性的必要条件。学校在建构道德教育共同体的过程中要自觉承担道德责任，强化与社会道德的交互作用，推动共同体公共性的生长。

在与社会的交流互动中承担学校道德责任。学校是社会发展的推进器，也是社会道德的高地。浙江大学竺可桢校长在阐述大学的使命时强调了高等学校的引领功能。大学不仅要承担改良社会、服务地方之重责，而且须肩负弘扬社会道德的神圣使命，成为“社会灯塔”与“海上之光”。<sup>[41]</sup>学校作为特殊的社会组织和社会的“灵魂”参与塑造社会公共伦理，能够引导整个社会形成更加民主、平等、自由的公共伦理关系和稳定和谐的公共伦理秩序。同时，学校通过其特殊的道德教育功能，在弘扬社会主义核心价值观中提升学生的公共道德品质和公共参与能力，有利于为未来社会的公共生活培育优良的社会道德主体。就此而言，学校在建构道德教育共同体的过程中，要积极参与社会道德建设，使自身成为与外界交流互动的开放系统，把学校为求真育人所形成的民主协商、主体交互、集体协作等先进价值理念融入社会道德建设之中，提升社会治理的公共伦理效度。

在参与社会道德治理中增强共同体的公共性。随着个体生活领域的分化和社会多元化的发展，学生所学习的道德规范有时不容易应对其所生活的社会结构，这种“规则错位”导致学校德育教化的乏力，学生容易退回私人生活领域沦为消极的个体。在学校道德教育共同体的建构过程中，只有不断彰显学校公共性才能有效应对这一困境。学校道德教育共同体的公共性总是建立在学校公共性的基础之上，而学校公共性的实现是学校与社会交往互动的过程。基于此，学校道德教育共同体的公共性也应该在与社会道德的交互作用中得以实现。社会道德治理是以社会主义核心价值观为根本导向，从市场伦理、职业伦理、公共道德等方面引领民众树立正确的价值取向，实现其从“工具人”、“经济人”、“个体人”向“公共人”的转化。学校道德教育共同体应主动适应社会环境变迁的客观形势，在参与社会道德治理的过程中，破除有形或无形的边界障碍，提高多元主体面对社会复杂价值环境的免疫力，增强共同体成员对社会公共价值的认同。同时，通过有效回应多元社会中的价值冲突，在价值批判与价值辩护过程中维护社会主流价值，彰显道德教育共同体维护社会公共道德的价值指向，促进共同体公共性的生长。

### 参考文献：

- [1][4][5][22][26] 金生鉉. 公共价值教育何以必要 [J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2010, (4).
- [2] 汉娜·阿伦特. 人的条件 [M]. 上海: 上海人民出版社, 1999. 29.
- [3] 帕特丽夏·怀特. 公民品德与公共教育 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1998.
- [6] 阿拉斯戴尔·麦金太尔. 谁之正义? 何种合理性? [M]. 北京: 当代中国出版社,

1996. 441.

[7]洪明. 基于正义 建构共识——对大学生道德教育中道德相对主义的回应[J]. 高等教育研究, 2019, (1).

[8][9][24][28] 冯建军. 从主体间性、他者性到公共性——兼论教育中的主体间关系[J]. 南京社会科学, 2016, (9).

[10] 孙美堂. 从实体思维到实践思维——兼谈对存在的诠释[J]. 哲学动态, 2003, (9).

[11] 贺来. “陌生人”的位置——对“利他精神”的哲学前提性反思[J]. 文史哲, 2015, (3).

[12] 韩丽颖. 美国学校道德教育的发展进路[J]. 教育研究, 2020, (2).

[13] 徐大同. 现代西方政治思想[M]. 北京: 人民出版社, 2003. 314.

[14][30] 齐格蒙特·鲍曼. 共同体[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2003. 5、7.

[15] 尤尔根·哈贝马斯. 公共领域的结构转型[M]. 上海: 学林出版社, 1999. 92.

[16] 石中英. 教育哲学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004. 93.

[17] 叶飞. 学校公共精神教育的公共性困境及其超越[J]. 中国教育学刊, 2019, (6).

[18] 任少波, 楼艳. 论高校德育共同体的三重意蕴[J]. 高等教育研究, 2018, (8).

[19] 迈克尔·桑德尔. 自由主义与正义的局限[M]. 南京: 译林出版社, 2011. 171.

[20] 双传学, 郝园园. 公共性视角下社会主义核心价值观的认同与践行[J]. 苏州大学学报(哲学社会科学版), 2016, (3).

[21] 夏志强, 谭毅. 公共性: 中国公共行政学的建构基础[J]. 中国社会科学, 2018, (8).

[23] 冯建军. 公共人及其培育: 公共领域的视角[J]. 教育研究, 2020, (6).

[25] 肖川. 教育的真义: 价值引导与自主建构[J]. 上海教育科研, 1999, (3).

[27][35][36] 罗明星. “我”的道德与“你”的道德——主体交互中的道德教育[J]. 江汉论坛, 2019, (12).

[29] 高洁. 价值判断的实质内涵及其对价值教育的实践指向[J]. 教育研究, 2018, (6).

[31] 叶飞. 公共交往与公民教育[M]. 北京: 人民出版社, 2014. 95.

[32] 鲁洁. 德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2005, (3).

[33] 冯建军. “德育与生活”关系之再思考——兼论“德育就是生活德育”[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2012, (4).

[34] 卡尔·西奥多·雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991. 1.

[37] 唐燕. “德育教师专业化”的逻辑理路及其悖论[J]. 高等教育研究, 2014, (9).

[38] 赵健. 学习共同体——关于学习的社会文化分析[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2006. 97.

[39] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 97.

[40] 佐藤学, 沈晓敏. 转折期的学校改革——关于学习共同体的构想[J]. 全球教育展望, 2005, (5).

[41] 张彬. 倡言求是 培育英才——浙江大学校长竺可桢[M]. 济南: 山东教育出版社, 2004. 167.

### **Moral Education Community: The Public Construction of Moral Education at School**

Ren Shaobo & Fan Ningyu

**Abstract:** Based on the publicity of both education and morality, we need to consider moral education from the perspective of publicity. A review of moral education at school from the perspective of publicity reveals its dilemmas: the shielding of personal virtue from public virtue in value orientation, the exclusion of subjectivity and inter-subjectivity from publicity, and the weakening of public communication by private communication; this makes it necessary to establish the school moral education community. As a community of meaning reconstruction from the perspective of modernity, the school moral education community follows the moral value of giving priority to public value, advocates the public relationship between moral education subjects, and creates the situation of moral practice based on public communication, which helps to theoretically solve the public dilemmas of moral education at school. Moral education at school needs to follow the logic of public thinking, and build the modern moral education community by stimulating the endogenous power of multiple subjects, guiding them to participate in the public life at school, and impelling schools to participate in social moral governance.

**Key words:** moral education community; moral education at school; public value; diversified subjects; public communication