

# 论制度在学生道德意志培养中的价值

冯永刚

**[摘要]**学生道德品质是在其内在心理因素与外部制度环境相互作用中生成的。学校制度环境为学生道德发展提供了在制度框架内理解道德和内化道德的基本参照。学生通过学习、领会和践行学校制度中的道德规则,获得指导自身行动的价值指南和行为范式,不断磨炼道德意志,并将道德意志转化为自己克服道德困难、摆脱道德逆境的强大动力,形成坚毅的性格和良好的意志品质。制度对学生道德意志品质培养的贡献,集中表现为对学生道德意志的坚韧性、果断性、自制性与自觉性等方面的培育和促进。

**[关键词]**道德意志;制度环境;道德自觉;立德树人

道德意志是指个体按照道德的标准和要求,自觉克服困难与排除障碍,以充沛的精力与坚韧的毅力战胜不道德的动机,趋达既定道德目标所表现出来的恒心与毅力。坚韧的意志品质是个体成德成业的力量源泉,得到了前辈先哲的无尽思考与广泛赞誉。孔子“三军可夺帅也,匹夫不可夺志也”的主张,是道德意志作为实践精神并成就德性的鲜明体现。孟子提出的理想人格——“得志,与民由之,不得志,独行其道,富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈,此之谓大丈夫”(《孟子·滕文公下》)的观点,也是孟子捍卫人格独立并恪守道德的真实写照。在学校道德教育活动中,学生掌握了一定的道德知识,也产生了丰富的道德情感,但对于学生道德品质的塑造还是不够的。学生唯有具备顽强的道德意志,方可抵制外界的各种干扰,趋诚离虚,知行合一。

学校是制度的存在。学校制度为学生提供了道德行为的指示系统。“制度通过为个人设定行为模式和行为规范,影响个人心理,形成特定的观念和价值判断”<sup>[1]</sup>,进而推进良好道德意志品质的培养。漠视或否认制度在学校道德教育中的支撑与保障之效,对学生道德的发展是极为有害的。“任何道德问题的根本解决,都不在德育本身。任何高尚的道理理想,如果不能在现实社会中得到法律、规章、制度的支持,它就只能是空想,是一种说教。”<sup>[2]</sup>充分发挥制度在学生道德意志培养中的作用,有益于提升道德实效,实现道德教育由“必然王国”向“自由王国”的升华。

## 一、培养学生崇尚美德的坚韧性

道德意志的坚韧性是指个体在实现道德任务的过程中,不被挫折与困难吓倒,能够以坚

强的勇气与百折不挠的精神攻坚克难，提高行动的持久性。学生道德意志品质的培养是一个长期积累的过程，是一个持之以恒、坚定不移地向善的过程。“积土成山，风雨兴焉；积水成渊，蛟龙生焉；积善成德，而神明自得，圣心备焉。”（《荀子·劝学》）制度引领道德自由的目的性原则，时刻鞭策和鼓舞学生，有助于培养他们的善良意志。人无完人，在现实生活中不难发现，逃避惩罚、寻找借口、推卸责任等现象在个体身上或多或少地存现着。“假如不以善良意志为出发点，这些特性就可能变成最大的恶。一个恶棍的沉着会使他更加危险，并且在人们眼里，比起没有这一特性更为可憎。”<sup>[3]</sup>

在康德看来，善良意志是一种无条件的善，因而是无以复加的。“德性就是意志的一种道德力量。且不去说一个神圣的、超人的东西，因为在他那里没有和理性意志相违反的欲念，所以他可以随心所欲而行不逾矩，无往不与规律相符合，他也就无需这种道德力量了。德性只是在责任的恪守中人的意志的道德力量。”<sup>[3]</sup>由于康德将善良意志绝对化，因而遭到了马克思（Karl Heinrich Marx）、黑格尔（Georg Wilhelm Friedrich Hegel）等人的批评。他们认为，康德善良意志的局限性在于忽视了意志发生作用的外在条件，将人的道德活生生地从社会实践中剥离出来，因而是难以发挥应有之用的。但我们不能否认的是，尽管康德的善良意志具有脱离社会实践的倾向，但他所强调的善良意志是意愿善，是基于纯粹理性基础上构建起来的一种道德责任，是对道德法则的敬畏和崇尚。也正是基于此，道德的光芒才能照亮未来，永不褪色。同样，通过制度培养学生向善和趋善的意愿，学生才能体验到信守道德规范的合理性和永恒性，毫不动摇，锲而不舍，自觉克服困难或障碍，风雨无阻地朝着既定的道德目标不断迈进，让美德常驻心间，让美德在学生的内心精神世界中展翅翱翔。

当然，在履行道德义务的过程中，一些学生前期“豪情万丈”，誓有一种不达目的决不罢休的恒心，但当遇到道德困难时就感到无助、退缩，加之受外界不良诱惑的怂恿，逐渐丧失了道德追求，很可能产生动摇心理，放弃初衷。制度是一种“硬”的约束，以坚持道德规范的秩序性原则，构成了一种无法抗衡的强制性管理，会使偏离道德航向的学生不得不放弃或改变错误的思想或做法，审时度势，进而肩负起道德责任，逐步培养学生坚韧不拔的精神，善始善终，提升追求美德的坚定性和一贯性。

## 二、增强学生道德选择的果断性

道德意志的果断性是指个体在面临众多选择时当机立断，快速地作出选择和执行决定的品质。价值澄清学派认为，教会学生自主选择是道德教育的重要任务。按照价值澄清学派的代表人物路易斯·拉思斯（Louis E. Raths）的洞见，只有通过个人自由选择得来的道德决定或道德判断，才是真正的道德价值与道德主张，因而会被加倍珍爱和珍视，由此才能有效

地指导个人的道德生活。但个体进行自由选择并不是个人一厢情愿地、完全按照自己的主观爱好进行的任意发挥，否则，就会陷入道德相对主义的沼泽中无法挣脱。因此，学生自由而果敢地作出选择的前提是要明是非、知善恶，在进行道德抉择时果敢坚决、当机立断。在学校道德教育中，制度规定了道德与不道德的边界，为学生深刻认识和理解道德提供了文本。良好的制度落实在日常的学习和活动过程中，能使学生将责任、爱心、奉献、公正、合作等内化于心，逐渐形成良好的行为定向。因此，在道德冲突面前，他们敢作敢为，既能够按照道德要求迅速而坚决地作出决定，也能为自己的选择负责，甚至不惜牺牲自己的利益。不少学生在危险来临时将逃生机会让给别人，将困难留给自己的做法，以及他们接受采访时所讲的“这是我的基本职责”“这是我应该做的”“我绝不后悔我的选择，因为这是做人的基本条件”等话语，便是具有道德意志果敢性的鲜明表征。

在实际的育人过程中也不难发现，一些学生患得患失，无法保证道德信息吸收和巩固的质量，在道德选择中会产生动摇，缺乏积极的自我调节和自我认同。他们瞻前顾后，既怕得罪同伴和教师，又担心自己的利益遭到损害，因而陷于摇摆不定的顾虑中。长此以往，对学生的道德成长极为不利，极易诱发他们盲从或偏信的不良人格特征。制度形成的科学、合理和规范的运行机制，有助于引导学生利用与组织已有的道德经验，逐步学会对道德问题作出合理的权衡与判断，改变踌躇不前的优柔寡断。此外，制度将学校特有的传统习俗、人文底蕴、文化精神融于其中，进而形成极富学校个性特征的制度安排，指引着学生以崭新的姿态和有为的方式对此作出明确的回应，成为学生自我管理和自我调节的坐标，表现出与师长期望相符的道德要求和行为道德反应。

### 三、强化学生克制欲念的自制性

自制性是衡量个体道德意志发展水平的重要标准。明代著名的思想家王守仁也尤为重视克制在修身养性中的重要价值。他指出，“省察克治之功，则无时而可间，如去盗贼，须有个扫除廓清之意。无事时，将好色、好货、好名等私，逐一追究搜寻出来，定要拔去病根，永不复起，方始为快。常如猫之捕鼠，一眼看着，一耳听着，才有一念萌动，即与克去，斩钉截铁，不可姑容，与他方便，不可窝藏，不可放他出路，方是真实用功，方能扫除廓清。”

（《传习录》）为实现人生理想而战斗一生的硬汉——英国的乔治·戈登·拜伦（George Gordon Byron）认为意志是人类的一种美德，并高度评价了道德意志在人类追求文明和通往真理之路的至关重要性。他认为，困难只能使懦夫望而却步。相反，在逆境中奋起，是每一个成功者勇于攀登并达到真理的一条门路。在康德看来，意志自由是一种向善的意志，是人达到道德自律的基本条件。没有意志自由，便不会存在真实的道德。“道德是发自意志的行为，因

此康德的道德哲学首先奠立的是意志自由这一基础，以便能够从学理上解释道德立法与道德自律的问题。”<sup>[4]</sup>在托马斯·霍布斯（Thomas Hobbes）看来，如果个人完全凭借自己的主观愿望去自由行事，则容易引发人际关系的不畅、紧张甚或敌对状态。“因为只要每个人都保有凭自己喜好做任何事情的权利，人们就永远在战争状态之中。”<sup>[5]</sup>按照精神分析学派的鼻祖西格蒙德·弗洛伊德（Sigmund Freud）的观点，个体道德的发展经历本我、自我和超我三个阶段。在本我阶段，个体以追求快乐与避免痛苦为原动力，不加约束地索求各种欲望和本能冲动得到满足的手段，对公平、正义、舆论等不闻不问，一无所知，以“快乐”为定向；在自我阶段，个体逐渐认识到人与人之间错综复杂的关系，为了适应社会环境不再将欲望的满足视为自身发展的迫切需求，逐渐学会从他人的角度看问题，并克制自己不合理的愿望，以“现实”为定向；在超我阶段，个体就能够摆脱各种欲望的困扰，乐于遏制私心杂念和欲望，完全按照至善的原则指导自己的行为，尤其是在促进道德人格完善的过程中得到明确体现。三个发展阶段的依次更替是一个从无意识过渡到有意识的过程，是个体从生理上克制欲望到心理上坚守道义的发展过程。这一观点的合理性被学校道德教育的实践不断证实。尤其是对学生进行规范化管理的《学生日常行为规范》《学生守则》《学校日常安全管理制度》《家校合作制度》《学校奖惩制度》等规章制度，可引导学生有效地控制自己的情感，克制欲望，约束言行，逐步克服懒散、狭隘、自私等心态，避免不道德动机与之掣抗而增设选择的障碍，提高控制自己感性情绪的自觉性，主动拥护道德规范，在自我约束的基础上推进良好道德品质的自主养成。

节制自己的欲望是一切德性的根本。亚里士多德认为，个体的选择与德性是密切联系的，并据此阐释了欲望与自制的关系，按照他的说法，“不能自制者的行为是出自欲望的，而不是出于选择的。与此相反，自制者的行为则是出自选择的，而不是出自欲望的。”<sup>[6]</sup>对于儿童而言，他们可能按照自己的欲望采取相应的行动，但这不是选择。因为欲望是令人愉快或悲伤的情绪体验，而选择是对自己力所能及的以及将来可能实现的事情的一种态度倾向。相较于成人而言，未成年的青少年学生的道德坚持性不强、自觉性比较低、自制性能力较弱，道德意志品质还未定型。由于学生的道德发展是分阶段的，因而制度在引导学生控制不良情绪和抵抗外界诱惑时所起的作用也不尽相同。尤其是对处于“争做好孩子”道德定向阶段的学生而言，制度的引领与规范作用是极为明显的。在这一阶段的学生认为，不管后果如何，只要满足教师的期望、维持既定秩序、按照规章制度行事的学生就是好学生。质言之，道德行为就是按照教师意愿、遵守制度规则以及与人和谐相处的行为。据此，通过遵守制度规章而获得教师的称赞，是这一阶段学生的普遍心理状态。在实际过程中，他们也会严格要求自

己，不断锤炼自己的意志品质，增强自己克服道德困扰的信心、决心与恒心，强化对嫉妒、自私、固执等不当需求的自我克制能力，表现出与制度条文相一致或所期望的道德行为，并增强道德行为的稳定和持久性。此时制度发挥的仅仅是一种规范的作用，学生战胜不道德动机，表现出合乎制度规范的行为停留在逃避惩罚和得到承认或赞赏的基础上。<sup>[7]</sup>在以“普遍的伦理”为道德定向阶段的学生认为，依据善良或正义作出的决定一定是正确的，因而在道德活动中就会防微杜渐，预防、矫正、消除一切有悖于学校制度或道德标准的不良行为，矢志不渝，表现出克制自身欲望的持续性和坚定性，发展道德潜力，逐步实现道德意志的自主。

“说意志是被决定的，是在它有统一的前提下，它不是任性和无规律的而是有规律的意义说的。意志在它不为任何它外面的东西强制的意义上是自由的。”<sup>[8]</sup>这与康德所言及的自律意志是相吻合的。学校制度在育人活动中的一个重要贡献，就在于对学生自律意志培养及强化上的积极作为。

#### **四、提升学生践履道德行为的自觉性**

自觉性是个体意志品质发展的集中彰显和典型表征，是道德品质形成的关键。雅典执政官梭伦（Solon）认为，作恶可使人不劳而获，成为富人，而行善者不计较个人得失，往往成为穷人，但一些仁人志士之所以不愿用道德与他们的财富做交易，是因为财富在人们的手中不停地变换，而道德却始终是永恒的。道德之所以能够成为道德，就在于个体能够理解并自觉坚信道德对于“做人”或“成人”的深层次意义。作为一种自觉的精神力量，个体的道德意志具有明确的目的性。正是凭借目的的指引和激励作用，个体才能在自觉自愿地履行道德义务的行动中表现出过人的胆识与气魄，以坚韧的毅力扫除一个个障碍，逐步趋达成功的彼岸，成为一个道德自觉的人。

自觉性是道德意志产生的源泉和动力，是锤炼个体良好道德人格的精神力量。“故天将降大任于是人也，必先苦其心志，劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身，行拂乱其所为，所以动心忍性，曾益其所不能。”（《孟子·告子下》）这充分说明，个体道德理想的实现与自觉性的道德意志是互为一体、难以分割的。道德教育的长期性、艰巨性和曲折性，也呼唤个体的自觉精神与思维与之相适应。否则，很容易使人在各种道德矛盾和道德善恶选择中迷失自己。

“善或恶任何时候都意味着与意志的关系。”<sup>[9]</sup>投射于学校育人活动中，尽管学生通过道德判断的方式决定善恶的取向，但最终导致学生行善还是行恶的实际结果，却是学生是否具备道德意志。准确地讲，是道德意志的自觉性是否发挥了应有的作用。倘若学生仅从思想上确定了过一种道德生活的意向，但丧失自信，缺乏行动的执行力，也于事无补，美好的愿望势必落空。

学生的意志品质既是一个逐步培养和提高的过程,也是从一个不自觉到自觉的发展过程,亦是一个不断提升和发展的过程。学校制度有益于规范学生的言行,促使他们在遵守纪律、明辨是非曲直的基础上形成向往美德的自觉性。学校制度作为师生员工共同遵守的道德观念、价值取向与行为规则,以支配与规约的形式存现于学校教育的育人活动中,总是在直接或间接的情形下引领着学生道德思维的发展,经历了从认识、了解、怡然地认可并乐于恪守与奉行的发展过程,不断增强他们克服困难与调控自己行为的积极性、主动性和自主性,坚定道德理想与人生信念,成为主体性道德人格提升的巨大推动力量,促使学生变得更加自尊、自强与自立。<sup>[10]</sup>按照柯尔伯格的观点,处于他律阶段的儿童缺乏主见、易受暗示、偏信盲从,尚不能自主地作出道德判断,其言行主要受制于制度中的纪律予以规范和保障。但随着儿童年龄的增长,他们履职尽责的自觉性不断增强,能够按照学校制度规定的道德标准严格要求自己,用毅力或恒心迎接并应对诸种尤其是来自外部的挑战,萌发积极进取的精神面貌与主动躬行道德的坚定性,成为内在的精神自觉。道德意志(moral will),指人们在履行道德义务或决定道德行为的过程中自觉地作出抉择、克服困难的顽强力量和坚持精神,是个性道德品质的重要因素之一。其主要表现在克服内外部障碍,坚决执行由道德动机作出的决定,用正确的观念战胜不正确的动机,从而完成一定的道德行为,履行一定的道德义务。<sup>[11]</sup>质言之,学生正是通过外在的规范与自觉的道德追求实现道德成长的。学生将制度中的价值标准和道德指向扎根于思想道德意识之中,克服道德发展过程中的一切障碍,在道德反思与执行决定中表现出高度的行为自觉性,经过艰难困苦的道德磨炼,形成自主、自信或自觉的道德意志品质。

[本文系山东省社会科学规划项目“习近平新时代制度伦理视域下高校思想道德教育研究”(项目编号:19CZKJ12)研究成果]

### 参考文献:

- [1] 许和隆. 冲突与互动: 转型社会政治发展中的制度与文化 [M]. 广州: 中山大学出版社, 2007: 91.
- [2] 杜时忠. 德育十论 [M]. 哈尔滨: 黑龙江教育出版社, 2003: 135.
- [3] 康德·伊曼努尔. 道德行而上学原理 [M]. 苗力田, 译. 上海: 上海人民出版社, 2005: 9, 3-4.
- [4] 陈嘉明, 等. 现代性与后现代性 [M]. 北京: 人民出版社, 2001: 94.
- [5] 北京大学哲学系外国哲学史教研室. 西方哲学原著选读(上卷) [M]. 北京: 商务

印书馆，1981：398.

[6] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译注. 北京: 商务印书馆, 2003: 65.

[7] 苏旭东. 塑造道德学习者身份: 教育惩戒的一种价值向度 [J]. 中小学德育, 2021 (2): 5-8.

[8] 梯利弗兰克. 伦理学导论 [M]. 何意, 译. 桂林: 广西师范大学出版社, 2002: 213.

[9] 杨祖陶, 邓晓芒. 康德三大批判精粹 [M]. 北京: 人民出版社, 2001: 327.

[10] 冯永刚. 学校制度文化育人的逻辑向度 [J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版), 2020 (5): 135-144.

[11] 冯契. 哲学大辞典 [M]. 上海: 上海辞书出版社, 1992: 1615.