

道德觉悟的生发逻辑及其教育路径

宋晔 杨紫旭

【摘要】 道德觉悟作为沟通自我与道德的桥梁，为道德发展提供根源力量。其具有独特的生成架构，即依托于天赋道德感，以道德感知的内容为加工物料，对其进行理性觉解。通过感知、觉解以及觉悟的联动，达至道德的理想境界。道德觉悟的缺位招致道德教育理念上“知识人”僭越“道德人”、进路上滞于他律以及结果上退守伦理底线的三重困境。这些问题通过道德本身予以匡正。藉由道德教育提高受教育者的道德敏感性、助推理性认同，并且把握道德机缘从而消解困境，达至道德觉悟的理想境界。

【关键词】 觉悟；道德觉悟；道德教育

【作者简介】 宋晔，河南师范大学教育学部；杨紫旭，智能教育河南协同创新中心（新乡 453000）

党的二十大报告指出，应“提高全社会文明程度，实施公民道德建设工程；推动明大德、守公德、严私德，提高人民道德水准和文明素养”^[1]，助力中国式现代化的推进。中国式现代化不仅是物质层面的现代化，更是精神文明的现代化。这样的现代化很大程度体现在公民道德建设之上。公民道德建设是公民思想建设、灵魂建设。道德本身是内在于人的成分，因此自我涵泳对于道德的修养来说至关重要。而道德觉悟具有唤醒道德、塑造道德、外化道德的效用。道德觉悟帮助个体将外化的道德规范与自我灵魂建立链接，使个体天赋的道德感与道德理性产生共鸣，构建个体道德意愿与群体规训之间的通路，并由此助力道德人格的修养。但道德觉悟的形成与发展仍需道德教育从中襄助。道德教育作为关涉人道德成长的教育内容，与道德觉悟互为支撑。道德觉悟缺位会导致道德教育欠佳，道德教育不济则会致使道德觉悟窘困，从而妨害个体的道德人格成长。基于此，本文将道德觉悟置于道德教育的视域下进行考量，探析道德觉悟的生发逻辑，深挖其道德意蕴与价值，剖析道德觉悟的现实困境，以期从道德教育层面助力道德觉悟形成，由此推动我国公民道德建设工程高质量发展。

一、道德觉悟的生成架构

道德觉悟是个体内在的功夫。就道德层面而言，觉悟是对道德的理解与明晰，是对之进行主体性意识加工，形成自我道德人格的过程，是见规则、见众生、最终见自我的个体道德

发展嬗变过程。在这个过程中，人的天赋道德感以及人所认知到的道德规范为个体道德觉悟提供了养料。籍由此继而通过个体的理性觉解，实现内外的圆融，最终达至道德觉悟状态。

（一）道德感知：道德觉悟的内蕴质料

作为道德觉悟基础的道德感知关涉着“道德感”和“道德感知”的双重内涵。道德感是内在于人且与生俱来的情感天赋，而道德感知则是人通过感观与经验而产生的对世俗性道德规范的把握。二者作为道德觉悟的内蕴质料存在，成为道德觉悟链条上不可剥脱的一环，使觉悟的加工过程得以可能。人所特有的道德感作为道德成长的土壤，为道德人格的修养提供养料。在道德感的土壤上，个体通过自我感觉与知觉去认识道德，通过后天的观感丰富对道德的认知。由此产生的对道德的初步认识便是道德觉悟产生的基础。

道德感为道德觉悟提供心理可能。对善恶的喜恶来源于情感上的判断，但情感并不来自人的理性思考，而是来自于人特殊的“内在感观”即“道德感”。道德感是人特有的禀赋，来源于自爱。斯密认为，自爱是人的天性。“毫无疑问，每个人生来首先和主要关心自己”^[2]。基于自爱，个体又本能性具有设身处地的移情心理机制，由此同情得以产生。斯密主张人的天赋中总是明显地存在着这样一些本性，这些本性使他关心别人的命运，把别人的幸福看成是自己的事情，虽然他除了看到别人幸福而感到高兴以外，一无所得。这种本性就是怜悯或同情”^[3]。同情使个体将他人的痛苦与自我的感受进行移情性置换。出于自爱的天性，个体会尽力阻断他者的痛苦，亦不会施加痛苦于他者，以确保自己不会某天陷入同样的痛苦境地。此种与他者的同情是道德感产生的本源。道德感使人在面对道德情景时产生情感反应，这是人为善的生理基础。这样的天赋道德感是人所独有的禀赋，引导人向善趋近，是道德觉悟进程中不可缺失的部分。

道德感知为道德觉悟提供必要的加工物料。道德觉悟不是凭空臆造的结果，只有道德感这一静态的固有内容不能获得道德觉悟。道德觉悟的加工物料势必要靠不断运动的道德认知来获得，即对道德规范概念的获得。道德感知这一动态过程依托于道德感这一静态禀赋而存在。道德感为道德认知奠定了善的基调及方向。对道德的感知涉及到人的感官系统对客观实在物的主观认识，即通过感官以及意识将所体验到的东西概念化，这是主体认识客观世界的过程，即“知”的过程。个体经由感观体会、意识参与，能动地经验道德存在，形成对道德概念的认识。康德就十分重视这样的感知过程，他曾述：“对象由感性授予吾人，仅有此感性使吾人产生直观；直观由悟性而被思维，且自悟性发生概念。一切思维，由其性格最后必与直观相关，故在吾人人类，最后必与感性相关，盖因舍此以外别无他方法能使对象授予吾人也。”^[4]强调获得概念的过程除了感知到它以外别无他法，而这样的感知就包括了感的

过程以及知的功夫。个体的道德觉悟就建立在对道德本身的感知之上，建立在对道德的理解和把握之上。但仅仅具有对概念的把握并不能产生觉悟，道德觉悟还需理性的介入，即道德觉解的过程。

（二）道德觉解：道德觉悟的理性关涉

觉解作为理性参与的过程，是道德概念开始进行内驱转化的介入关键，是直观经验与理性自我的对话。觉解意味着个体对客观实在的道德概念进行主体性理解与反应，并赋予其与自我的适配性。此种适配性可称作是个体与规范之间亦是自我与他者之间的圆融，是个体理性参与抉择的结果。道德觉解的个体能够理解和认可道德律令的存在原因及其必要性，并基于自我的道德觉解做出理性道德判断。

道德觉解是主体理性参与的过程，其赋予了人区别于动物的理性意义和价值。冯友兰先生认为：人做某事，了解某事是怎样一回事，此是了解，此是解；他于做某事时，自觉其是做某事，此是自觉，此是觉。人生是有觉解底生活，或有较高程度觉解底生活。这是人之所以异于禽兽，人生之所以异于别底动物的生活者^[5]。这意味着人在作为主体行动时不是盲目实施而是具有理性觉解的参与，亦是人与禽兽的区别所在。人所做的行为是有觉解的行为，这种觉解体现于个体在实施行为时了解自己所做的行为是为何以及何为，并且这种行为驱动于自我意识，来源于自我的理性选择。就如康德所说：除非愿意自己的准则变为普遍规律，否则你不应该行动^[6]。这意味着主体在实施行为时会采取理性的思考，建立自我与规则之间的链接，亦是建立自我与他者之间的通路。在分析与比较之中，选取适宜个体发展与生存的方式，恰当处理自我与规则、自我与他者之间的关系。在此过程中，个体逐步将觉知到的静态道德概念与主体经验相结合，通过自我思维体系的运动，解构与建构道德经验，实现道德觉悟的理性。

道德觉解制约着主体的理性判断，而理性于道德觉悟而言是不可忽视的关键内因。亚里士多德曾在其著作中表述：只有拥有理性知识的人才能找到善恶苦乐的“中道”所在，在逻各斯的指导下做出两恶相权取其轻的正确选择^[7]。这样的主张表明了道德选择不仅是情感导向的结果，道德判断亦不是感性择选而是理性的抉择。道德选择天然地携带道德判断，而道德判断作为理性所关涉的结果，对个体道德行为的趋向性调整具有理性的指导价值。这种道德判断，在个体与他者的圆融中通过道德的理性选择，藉由道德行为得以外化。

在觉解下产生的道德行为是理性的，符合社会道德准则和要求。但在这个程度上，道德行为的选择多是从自我出发的权衡结果，其觉解程度依旧停留在自我阶段，无法达到理想的道德样态。但作为道德觉悟之路上的重要阶段，觉解为觉悟提供了可能，给予觉悟以理性的

奠基，是达至觉悟的必修课。

（三）道德觉悟：道德的心灵追求

觉悟本是佛教用词，用来指对佛法真谛的领悟，后应用于世俗生活中。道德上的觉悟即是主体对道德的领悟，是道德发展的理想趋向。表现为道德与个体“在一起”的样态。这种“在一起”的样态意味着道德不再以规则或律令的形式外化于人，而真正地与个体交融，化于个体内心后成为个体不可剥离的部分。道德觉悟通常表现为一个联动过程，即在天赋道德感的基础上通过思维运动获得道德认知的概念，在概念的基础上经由理性运动获得觉解的样态，再经由道德感、知、解的一体化加工而达至道德的觉悟。道德觉悟是联动的过程，是整合感性与理性于一体，获得道德善的理想境界。

在不同的伦理价值体系中具有不同的道德理想样态。虽有不同，但仍可发现，其理想的道德境界皆需觉悟的在场。以儒家学说为例，道德觉悟的状态应是达到“仁”。“仁”作为儒家的最高道德原则，是在道德方面觉悟后所达到的理想境界。关于何为“仁”这一话题，学界具有诸多争论。在大多数语境中，孔子立足于伦理学与功夫层面讨论“为仁之方”，而非形而上学意义上的“仁是什么”^[8]。但总体来说，我们可以通过两个层面的内涵来窥探“仁”为何物：一是克己复礼，二是仁者爱人^[9]。即能够克制自己的欲望，能够按照礼的等级规范行事，可称之为仁。能够由此及彼，在与其他人的道德关系中能够达到爱人的圆融状态，可称之为仁。儒家伦理思想秉持道德主体性与伦理他者性一体融合的价值立场^[10]。这是个体觉悟下自觉自愿的道德行为，而非来自于外力强迫。意味着道德修养的过程无法绕开个体觉悟的参与，只有通过自我意识参与的觉悟，才能达至理想的道德境界。

当前的道德教育亦应聚焦于主体的道德觉悟而展开。在推进中国式现代化建设的进程中，在实施我国公民道德建设时，引导受教育者进行共产主义道德觉悟是道德教育活动的关键指引。根据列宁的观点来看，共产主义道德激励着人们行为的精神力量，也是凝聚社会共识，整合社会力量，捍卫无产阶级统治，推进共产主义建设的重要手段^[11]。共产主义道德以坚持集体主义价值观为核心，共产主义事业的利益应当高于任何私人关系或派别关系^[12]。共产主义道德的实现依托于个体的道德觉悟。在个体觉悟的基础上达成群体的觉悟，从而向着共产主义事业奋进。经由个体觉悟达至群体觉悟，并通过群体的道德觉悟，助力我国精神文明现代化建设。

二、觉悟缺位：道德教育的危机审思

道德教育作为镌镂人灵魂的工程，需要与人内在建立链接。觉悟是最好的链接方式。通过对道德的觉悟，主体将自我天赋的道德感与道德教育所倡导的道德规范接壤，将道德概念

的“知”与道德理性的“解”联动，从而将外在规范输送进个体内部进行主体意识的加工，实现道德教育的理想愿景。如果道德教育的过程中缺少主体的道德觉悟，则道德教育本身将大谬不然。

（一）感知偏斜：“知识人”僭越“道德人”

道德教育作为关涉人灵魂的工程，其存在意义与价值是使人成为真正的人，即有道德修养的“大写人”。然则，道德教育中的感知过程愈来愈向“知”偏斜，强化了“知识人”的塑造而忽视了“道德人”的培育。此种塑造“知识人”的教育理念外化于道德教育一线则表现为知性德育的话语权过盛，“感”的过程被湮灭而“知”的结果被虚夸。这种对“道德人”的僭越使得培养“知识人”的教育信条到了反思的时候^[13]。

感知偏斜是影响道德觉悟的肇因，知性德育是感知偏斜的显现。知性德育旨在培养“知识人”而非道德人”。道德教育向知性德育偏斜挤压了受教育者道德感以及道德感知的生存发展空间，将道德教育拘囿于符号所划定的言语疆界内，从而隔断了与天赋道德感之间的纽带，阻碍受教育者道德觉悟的生发。知性德育侧重于对道德知识、道德概念的传输，将受教育者视为可以任意灌输的“花瓶”，而对受教育者本身的经验感知过程有所忽视。知性德育作为传统德育实践范式，视理智、知识为道德教育的首要依据，以理性主义认识论为思想基石，以传授道德知识为主要内容，以固化课堂场域为主要道德空间，旨在陪塞道德知识主体^[14]。诚然，这样的德育范式能够提升受教育者对道德概念的掌握，俨如提升了道德教育的效果及效率。但由于知性德育忽视了受教育者道德感与道德体验的参与，造成了静止化、片面化、书本化的德育效果，导致了道德知识和道德行为的无涉化，以及知性德育与生活的边缘化^[15]。知性德育虽能帮助受教育者掌握道德的“知”，却对道德的“行”束手无策，对受教育者实际的道德生活关涉程度更是心余力绌。以至于在该种范式下培养出的人在知识占有欲的驱使下，对万物的本质不再是以生命去感受，去体验，而是借由知识去认识去测量^[16]。但当我们叩问初心，找寻德育的真正目的为何时，才恍然大悟仅仅重视道德知识传授的荒谬之处。

塑造“知识人”的知性德育理念导致道德教育无法培育“道德人”。知性德育对受教育者天赋道德感以及道德体验的忽视，决定着道德教育只能围困在心灵之外，造成道德教育与人的相悖的局面。人的天赋道德感是道德生发的先天禀赋，是道德教育可利用且必依托的珠玑。而受教育者本身的道德感知，是在道德感之上建立起的主体自我意识与客体道德规范通路的关键。道德感知作为运动的过程存在于道德教育中，强调受教育者的主体体验。受教育者通过与认识客体的接触和互动，生发复杂的情绪体验，获得认知感受，并基于此形成自我的道

德观点。这种道德观点是动态的、立体的、生活化的，是与主体内部相联系的，是道德觉悟生成的大本大宗。道德教育实践中，对受教育者感知的忽视会导致与“道德人”越走越远，而道德教育的“离人”亦会导致道德感知持续趋向异化，由此形成循环往复的不利局面。

（二）觉解缺席：德育进路滞于他律

道德上的觉解是觉悟的必经环节，是理性参与觉悟的过程。觉解的缺席意味着个体对道德规范的合理化分析进程受阻，道德教育的实施因此滞于他律环节无法推进。对觉解的忽视会导致道德推理的困顿、道德判断的失败，将受教育者桎梏于他律的囚笼中，斩断其道德觉悟的理性基因；也意味着道德教育无法跃进受教育者的内心，其表现在觉解的缺席所带来的道德认同困局以及接踵而至的道德理性建构困境。

觉解缺席所带来的道德认同困局使道德教育进路受阻。这是割裂道德规范与道德主体的症结所在，也是桎梏道德觉悟生发的关键所在。对觉解的忽视压抑着受教育者的理性，理性的缺位则导致主体无法在自我与规则之间建立起必然的联系，从而也就无法对所经验到的道德概念产生认同，这必然会导致道德教化的排异反应，道德教育自然无法推进。当道德教育者传授一个新的道德概念或施以一个禁止性的道德律令时，受教育者会依托于本体已存在的直接或间接经验对其进行分析。这种内在加工过程是觉解发挥作用的过程，决定着受教育者对道德概念的认同与否。鉴于此认同与否的状态，受教育者将产生截然不同的道德样态。若产生高度认同，道德规范与自我之间的通路得以建立，他律将经由通路向自律发展；若不认同，所产生的抵触效应可能会带来截然相反的结果。包括但不限于主体被动遵守道德要求而囿于他律，亦或是采取对抗的消极行为。觉解问题所带来的道德认同困局会导致道德主体持续性地囿于他律这种消极的道德教育结果。

觉解的缺位带来道德理性建构的困境，导致道德教育无法助力个体与他者的圆融。对于个体来说，道德是具有理性价值的存在。亚里士多德亦曾主张：“感性欲望的对象只是表面善，理性意愿的对象才是真实善”^[17]。康德亦高度强调理性之于道德的独特价值，认为“真正的最高道德原则无不独立于一切经验，只以纯粹理性为根据”^[18]。的确，理性架构之于道德发展有不可替代的重大意义。而觉解失败所带来的必然结果便是道德理性建构的困难境遇，也就意味着无法趋近道德觉悟，无法获得道德善。道德理性是调节人我利益冲突的理想工具。人不可能孤悬于世，作为社会的组成部分，人必然意识到个体的原始感性欲望与社会的群体理性要求之间存在矛盾及冲突。在圆融自我与他者的过程中，道德理性起着重要的作用。当个体觉解到自己具有与他者之间和谐相处的需要，便会思考道德的意义，从而遵守禁忌与规则，帮助自我生存。道德教育若能发挥应有作用，则能帮助受教育者进行道德层面的

理性觉解。而若道德教育无法帮助个体进行觉解,便会导致受教育者卡在觉悟的门外,无法获得理性的道德,产生与群体之间的隔阂。这种情况下受教育者的主要表现即机械执行纪律的要求而难以明晰原因,也就难以冲破他律的藩篱,道德觉悟就难以生成,道德教育也就无法达至理想的境界。

(三) 觉悟未竟:道德教育退守伦理底线

道德觉悟后的样态是道德教育以期达到的理想结果,属于较高层次的道德境界。若主体未能觉悟,至多做到退守“不为恶^[19]”的伦理底线,却难以驱动自身朝向理想的道德境界发展,道德的冷漠很可能随之发生,而退守伦理底线的道德教育也难以促成主体的道德觉悟。这是一个双向掣肘的过程。

道德觉悟和不觉悟具有两极的样态表现,分别是追逐理想道德境界和退守伦理道德底线。觉悟的个体不断提升自我的道德境界,而不觉悟的人能做到守住伦理底线已实属不易。在道德感、道德知、道德理性的运动基础上,个体能够遵守伦理底线。只有道德觉悟的个体,能够自组织式地追求理想的道德境界。道德自古以来都在宣扬真善美的价值观念。传统的高标道德对人性的修养要求极高,但不无其存在的道理。在当今这样物质较为丰裕的时代,人们的物质生活获得了极大的满足,但道德却不断在隐退。地球趋暖但人情趋冷。现代社会赋予了人更多的自由度,这样的自由给予了人类更大的创造空间,但同时也带来了道德的无所倚仗。看似华丽的外表下掩藏的是空洞的灵魂。道德从基因上自带真善美的内容。但如今当某些道德事件被大众讨论时,人们对道德的要求仅仅停留在了守住底线,对于道德实践的要求也仅仅停留在“不为恶”即可。生活在以底线道德为标准的社会中,个体就无需反思自我的道德行为,无需去修养自己的道德品格,也就无需进行道德觉悟。对道德觉悟的缺失导致受教育者躺在虚假的道德温床之上,以宽松但不良善的准则放纵自己。道德教育的问题即是面对此种困境时选择知难而退,向伦理的底线退步。但人是向善的,这样的道德教育不能使我们达到满足,道德教育应该也必须坚守自己的使命。那么道德教育应该何去何从?道德教育如何才能达至理想的境界?

三、达至觉悟:道德教育予以襄助

陈独秀先生曾讲到:此等政治根本问题,犹待吾人最后之觉悟,即伦理的觉悟^[20]。强调了对伦理道德之觉悟的重要性以及必要性。对于社会而言,稳定的发展有赖于群体的道德觉悟;而对于个体而言,道德觉悟是个体进行道德修养的关键。道德教育是助力个体达至道德觉悟的有效方式。在这个过程中,道德教育可以帮助受教育者感受道德,获得道德觉悟的

概念；实践道德，获取道德觉悟的理性支持；觉悟道德，从而达至理想道德样态。

（一）提高道德敏感性，矫正感知偏差

在道德情境中，道德信息能够被主体所感受，并基于此产生对道德的“知”。而主体的道德敏感性能够决定其能否在复杂的道德情境中敏锐地捕捉到道德信息，决定着其感知的程度以及感知的质量。研究表明，道德敏感性表现于日常的生活经验之中，往往是某人在瞬间产生的一种厌恶或好感，这是自动化的，同时也伴随着认知和情绪因素^[21]。对受教育者道德敏感性的提高能够干预和矫正道德认知上的偏差，从而获得良好的道德觉悟基础。在道德教育实践中，教育者应有意识地对受教育者的道德敏感性进行训练。

一方面，道德教育实践中应强化受教育者的情境性体验，主动创设可体验性的情境，在情境中训练受教育者的道德敏感性。道德体谅模式的代表人物麦克费尔就在其《生命线》丛书中设计了道德敏感性卡片，以期培养学生对待人际关系时的道德敏感性。这种卡片带有极强的情境性，通常是某种特定的道德事件。受教育者在情境的引导下进行自我带入，产生移情性同情体验，从而提高自身对道德情境的感知能力。我国学者在进行道德敏感性的研究时，综合了西方的道德基础理论（moral foundations theory, MFT）^[22]以及社会主义核心价值观，提出了影响道德敏感性的情境化测评因素：“关爱奉献”“公平和谐”“权威法治”“忠诚守信”以及“洁净自律”^[23]，为敏感性的情境化培育提供了科学的抓手。教师在设计道德教育情境时便可依据以上因素展开。例如在“忠诚守信”方面就可设计具有诚信因素的道德情境帮助受教育者模拟式的体验。如“小明和小华是一对好朋友。某天学校组织绘画大赛，小明和小华共同完成了作品并获奖。但小明为了独自占有丰厚的奖品，便把小华的名字去掉，谎称是自己一个人完成了绘画。你同意小明的做法吗？如果你是小华，你会怎么办？”这种设计能够引导受教育者进入可能会发生的道德情境中，产生道德的体验与思维，并做出道德的决策。这有助于增强受教育者识别道德情境的能力，帮助其道德敏感性的提升。

另一方面，道德教育过程中也应加强道德事件的传播与使用，以真实的道德事件引起受教育者的共鸣，从而增强受教育者的道德敏感性。例如曾引起全国轰动的“小悦悦”事件就是极具代表性的道德事件。在这个事件的使用中，可以引导受教育者与“小悦悦”产生同情，感受冷漠旁观者以及主动帮助者的内心道德活动状态，并对此类真实的道德事件表达自我道德感受。通过对道德事件的传播与使用，架构起受教育者与受害者之间的同情通路，使其感受事件中的道德与不道德因素，并籍由此引导受教育者对道德冷漠及其他非道德行为进行批判。在此过程中同情是关键。有学者通过横断面研究发现同情对道德敏感性有显著的直接影响（ $B=0.1424, P<0.001$ ）。并且在实证测量中表明，同情得分较高的学生具有较好的情绪智

力,从而具有较高的道德敏感性^[24]。同情作为道德发展的感性基础,生长于每位受教育者的内心。教育者在引导受教育者道德觉悟的过程中可以将真实的道德事件作为依托,激发受教育者同情的产生,并由此增强受教育者的道德敏感性。

通过参与和体验上文所说的人为创设的以及真实的道德情境,受教育者能够获得更多关于道德的感受,并由此产生具有自我独特性的道德感知,而这种“知”的直接经验又能对道德敏感性的提升产生裨益。根据社会信息加工理论的研究发现:关于人际交往的支持和帮助、拒绝和伤害的概念及图式可以为个体对道德问题的判断提供先验经验,进而提高其道德敏感性^[25]。也就意味着个体本身经验到的概念以及已有的认知图式是影响道德敏感性的关键因素。个体道德经验的习得以及认知图式的形成是道德教育加以影响的部分。教育者应提供适宜受教育者道德发展的内容,提高受教育者的道德敏感性,矫正受教育者的道德偏差。至此,由“感”得“知”,再由知”强化“感”,形成良性循环,为道德觉悟夯实概念基础。

(二) 助推理性认同, 探寻觉解蹊径

道德觉悟的过程是理性参与的过程。道德主体在执行某种道德行为时,所依据的是自己思考抉择后的道德判断,该判断有赖于主体的道德理性。道德觉悟的过程不仅需要感性认识经验的基础,亦需要联动道德理性的指引。道德教育可以通过培育受教育者的道德理性认同从而辅助道德觉悟的生成。在此过程中需重视受教育者的主体思维的价值,要使学生“知其所当然”(理想)并“知其然”(理由),从“事实”中引出“价值”,从“真”中引出“善”^[26]。

既往对理性教育的指摘主要针对于其所带来的概念化、远生活化、认知化、抽象化的效应。真正的道德理性不应如此。能够支撑道德觉悟的理性亦是具有实践基础的理性,而非纸上谈兵。道德也不是纯粹的思维活动。因此道德教育者应注重生活化、具象化的道德实践,引导受教育者在道德实践中获得道德理性的加持。尝试从道德群体之维入手、从受教育者道德实践入手,帮助理性认同的建构,从而找寻觉解之径。

一则,教育者需在群体中营造“德福一致”的支持性道德实践环境,帮助受教育者理性认同生发。经历过感知获得阶段的受教育者,已经具备基本的道德是非概念。但这样的概念只有在具体情境中进行真实的道德实践,才能建构起自我的理性认同。道德是关系的维系^[27]。因此,保持自我在群体中与他者的道德圆融是每个主体必修的课题。个体的道德实践也需在群体中展开,群体的道德环境会制约着个体的理性选择。善的群体聚集善的个体,反之亦然。当前社会,通过作恶而获得社会资源的人屡见不鲜,他们享受着物质以及地位带来的奖赏。并且针对不良善的行为,社会在经济利益的驱使下并未对其产生惩罚。本质上是“德”不胜“才”,

对国家和社会有害而无害^[28]。弗洛姆曾表示：健康的社会能拓展人具有爱人的力量。不健康的社会则造成人们互相憎恨与不信任，将人变成他人利用与剥削的工具^[29]。道德教育对于受教育者道德理性认同培养的抓手就在于在学校中建设一个德福一致的道德环境，构建一个健康的“小社会”。在这样的群体环境中，道德善是主旋律。每个道德主体的行为评价皆以善恶为准则。转变既往“学习成绩好就万事大吉”的观念，使受教育者认识到，生存在道德群体中必须也必然要采取适宜的道德行为而非胡作非为。善的行为受到奖赏、恶的行为受到惩罚是强化道德理性的正道。德福一致性奖赏的实施强化了善恶的分别，帮助个体在进行道德判断时理性的选择善的趋向。

二则，在群体中进行个体责任卷入训练，帮助受教育者理性认同建构。强调群体道德不是对个体道德的泯灭，而是另一种重视的表现。由于人是群体动物，是“公共存在”，才需要群体中的个体具有自我责任的道德意识，从而达到各美其美、美美与共的理想道德样态。道德教育的理性向度在本体论层面体现为人的“公共存在”的本质属性上^[30]。对“公共存在”这一身份的认可必然会促使个体追寻在群体间可生存的空间。这样的空间就建立在公共理性之上。罗尔斯指出，公共理性的目标就是为了追求公共的善和根本性的正义^[31]。学校即是培养公共理性的极佳场所。道德教育帮助个体建构社会化的概念，认识到自己是社会人、是公共人的客观事实。这使受教育者认识到自己需要圆融自我与他者之间的关系，认识到肆意妄为是无法在群体中生存的事实。逐步感到伦理道德存在之重要性与必要性，从而产生对道德的理性认同，这是道德觉解的关键。在这个过程中，道德教育可以通过责任卷入的训练，帮助受教育者摆脱生理性冲动的绝对支配感，获得道德理性的自由。责任卷入在道德教育过程中可表现为责任的分配与承担。教师可以有意设计含有道德意味的活动，并对每位参与的受教育者分布任务，当然参与者也可以自己主动承担任务。这种道德活动可以是精心设计的大型群体活动，例如社会服务、敬老院探望活动、爱心助学活动等等；也可以是具体的每日小事，如班级卫生打扫、同学互助等等。这样的公共性道德实践有助于受教育者获得对道德概念的理性思考，即为什么有道德、为什么要道德、我要不要做道德的行为。在道德实践活动中，受教育者经过思考、决策等一系列思维活动，认识到自我作为公共存在的道德意义与价值。这个过程中每个人都针对于自我任务进行道德决策和行为，从而深化道德的理性认同。

道德理性的生成铺垫了觉解的路径，这样的觉解之路需要在受教育者刚进入道德教育情境中就坚决执行，帮助其在善的环境中觉解，产生契合社会发展也适宜个体成长的道德觉悟。

（三）把握道德机缘，达成道德觉悟

在道德感的天赋基础上,进行道德感知的获取,并对其进行理性的觉解,朝向道德觉悟趋近。在这一过程中存在着关键的节点,称之为“机缘”。机缘是佛教中的词汇,指顿悟佛法过程中的关键时间、关键事件。道德觉悟的机缘则指道德觉悟过程中的关键时间以及关键事件。道德教育应当抓住影响觉悟的关键时间,把握觉悟的理想机会,打破已有的道德迷惑,获得澄清的道德觉悟。

道德觉悟的机缘可以在关键事件中把握。关键事件是指对受教育者具有较大影响,使受教育者感到困惑、冲突,且不得其解的事件。道德层面的关键事件大多会带来道德的两难境地。当面临道德的两难境地时,主体困惑于该如何进行抉择,又不得不主动面对。这会激发受教育者主体的道德高峰体验。由于选择任何一种道德结果都不能完全满足道德主体的需要,因此个体便会将自我置于纠结的困惑之中无法挣脱。这样无法挣脱的感受类似于黎明前的黑暗,不经历纠结与痛苦便难以达到道德觉悟的彼岸。当教育者对个体施加道德教育时,需要注意能够引起受教育者反应的道德困境,帮助受教育者体验到道德的冲突,并在关键时刻辅予以引导性的帮助,觉悟便能由此产生。教师在此时的引导可以采取三步走战略”:第一步,敏锐地捕捉引起受教育者困惑的道德事件,并帮助其梳理可能的道德选择。第二步,唤起受教育者已有的道德概念以及道德理性思维,并针对于当前道德事件进行分析与研判。第三步,采取“助产”的方式不断引导受教育者进行道德决策,并帮助受教育者分析决策原因与依据,持续至受教育者道德觉悟产生。学校道德生活是采取三步走战略”的有利场所。校园生活中常常会遇到此种道德事件,此时作出某种行为选择时会帮助一些人也会伤害一些人。在这样的情况下,选择多数人利益优先还是少数人利益优先,是每个道德主体需要经历的重要抉择,也是道德觉悟的关键机缘所在,教育者应格外关注。

当然,道德觉悟的过程不一定畅行无阻,问题与冲突会一直伴随着觉悟的过程。受教育者是发展中的人,道德水平还未达到理想的样态,也正因如此,才有道德教育存在的必要以及施展的空间。教师在此过程中要保持可接纳的态度,在问题发生时采取更加包容与理解的处理方式。直面问题、接纳问题、分析问题、解决问题。重点在于问题与错误发生后对受教育者反思与改进的引导和教育。疏解受教育者对错误的恐惧,使其能够勇敢面对错误并矫正错误。受教育者在经历关键的道德事件时,带来的往往是较为深刻的情感体验,这种情感体验会引起主体的道德反思。教师引导反思可通过多种途径交叉使用的方式。其一,发挥课堂主阵地的价值。现行道德与法治课程中就有涉及反思的课程,帮助受教育者认识反思以及学会反思。抓住课堂教授的平台,给予受教育者反思的机会是最直接的路径。其二,经常性引导受教育者对自我道德思想以及行为进行复盘。受教育者通过对已经历的道德事件进行反思,审

视自己的道德行为以及道德思想,对不恰当的内容进行主动的调整。这是道德反思的重要依托。其三,开展针对性对话、小组讨论、班会等不同规模的对话活动,进行批评与自我批评,不仅能帮助反思,还能增强共同体的粘合度。

在关键事件中把握受教育者觉悟的机缘,直面冲突,不怕困难。困难的境地就是觉悟触发的机缘点所在。因为有困难,主体便想挣脱困境解决困难,这种迫切的状态是觉悟的关键。当冲破迷雾之后,道德主体就会明白了道德意义之所在,明白德性的价值追求之所在,忽有大彻大悟之感。道德教育帮助觉悟的关键就在于把握道德的价值冲突,重视主体的道德需要,引导受教育者的道德判断,帮助受教育者进行道德反思。联动受教育者的天赋道德感、道德认知、道德理性以及道德觉悟,冲破他律的桎梏,在对觉悟质料的加工之后获得道德觉悟的灵性生长。

参考文献:

- [1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗:在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报, 2022-10-26 (01).
- [2][3][英]亚当·斯密. 道德情操论[M]. 蒋自强, 等译. 北京:商务印书馆, 1997:101, 5.
- [4][德]康德. 纯粹理性批判[M]. 蓝公武译. 北京:生活·卖书·新知三联书店, 2011:3.
- [5]冯友兰. 贞元六书下[M]. 北京:中华书局, 2014:570-571.
- [6][18][德]康德·道德形而上学原理[M]. 苗力田, 译. 上海:上海人民出版社, 2005:26.
- [7]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, 2003:55.
- [8]陈赞·“中国”作为“中道之国”——基于儒家仁性论的视角[J]. 人民论坛·学术前沿, 2023(10):28-41.
- [9]荆媛·儒家“仁”礼”思想在当代德育中的价值探析[J]. 教育理论与实践, 2020, 40(28):43-46.
- [10]崔振成, 李志前. 道德主体性与伦理他者性的融合:儒家伦理思想的德育价值转化[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版), 2023, 50 (01):151-156.
- [11]贺敬垒·列宁的共产主义道德建设思想及其当代启迪[J]. 兰州学刊, 2023(05):15-30.
- [12][苏]列宁. 列宁全集第20卷1910年10月-1911年11月增订版第2版[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局编译. 北京:人民出版社, 2017:395.
- [13]鲁洁. 一个值得反思的教育信条:塑造知识人[J]. 教育研究, 2004(06):3-7.

- [14]宋晔,刘博文.道德教育:如何重建道德空间[J].华南师范大学学报(社会科学版)2023(03):119-129+207.
- [15]陈怡,秦霞.“知性”与“体验”:两种历时性德育范式的共时性界说[J].东南大学学报(哲学社会科学版)2018,20(06):28-32+146.
- [16]刘小枫.诗化哲学德国浪漫美学传统[M].济南:山东文艺出版社,1986:126.
- [17][古希腊]亚里士多德.形而上学[M].吴寿涛,译.北京:商务印书馆,2011:247.
- [19]高德胜.道德冷漠的教育省思[M].福州:福建教育出版社,2023:9.
- [20]陈独秀.独秀文存[M].合肥:安徽人民出版社,1987:41
- [21]刘翠兰,张忠华.十年来我国道德敏感性研究与反思[J].教育科学研究,2020(03):68-73.
- [22]张梦圆,苑明亮,寇彧.论西方道德心理研究的新综合取向:道德基础理论[J].北京师范大学学报(社会科学版),2016(01):50-59.
- [23]吕薇,张雨,苏济桐.中学生道德敏感性情境化测评工具的编制[J].中国考试,2023(08):37-45.
- [24]Liu, F., Zhou, H., Yuan, L. et al. Effect of empathy competence on moral sensitivity in Chinese student nurses: the mediating role of emotional intelligence. BMC Nurs 22, 483(2023).
- [25]向燕辉,何妮娜,赵佳旭.社会支持与道德敏感性:道德认同的中介作用[J].心理科学,2022,45(01):111-117.
- [26]孙菲,孙迎光.思政课生成于“道”与“理”合成的世界之中[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2023,50(06):138-143.
- [27]宋晔,曹琦飞.道德利他的生发逻辑及现实超越[J].教育发展研究,2022,42(22):63-72.
- [28]梁平.课程思政“立德树人”四层级目标论[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版)2023,50(04):151-156.
- [29][美]艾里希·费洛姆.健全的社会[M].孙凯祥,译.贵阳:贵州人民出版社:1994:57.
- [30]叶飞.当代道德教育的三重理性向度——兼论如何培育理性的道德人[J].南京社会科学,2019(07):140-146.
- [31][美]约翰·罗尔斯(John Rawls).政治自由主义[M].万俊人,译.南京:译林出版社,

2000:197.