

大德之育：基于《大学》解释学的德育内涵建构及现代转化

孙彩平

【摘要】育大德是新时代的德育召唤，也是当前中国儿童大格局培育、德育概念重建及为世界德育改革提供中国方案之需。大德之育是中国智慧的结晶，早在儒家早期典籍中就有系统阐述。以解释学循环为基本进路，通过对《大学》的教育学解释与当代德育问题对话，可以实现大德之育内涵的现代重建。《大学》是轴心时代儒家为当时社会精神秩序重建提供的系统教育方案。“明德”是“亲民”和“至善”的大德，“三纲领”实为以大德培育为核心的一个教育纲领；“八条目”揭示由知识而修养、由道德而伦理、由自我而天下的三重教育逻辑。以上述解读赓续中国德育传统，重铸当代大德育的本体内涵，为立德树人教育体系提供统一灵魂，为中国德育提供理论建构的概念支点，为专门德育课程提供主线逻辑，为学校立德树人打破学科育人的认识论瓶颈。

【关键词】大德之育；《大学》；解释学；德育

【作者简介】孙彩平，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教授（南京 210024）

习近平总书记强调，要在加强品德修养上下功夫，教育引导学生在培育和践行社会主义核心价值观，踏踏实实修好品德，成为有大爱、大德、大情怀的人。^[1]近年来，在马克思主义哲学研究领域，出现了聚焦党员修养及国家治理话题的大德研究。^[2-3]大德是对时代新人的人格要求，大德之育是国家对德育的时代召唤，是植根中华优秀传统文化的精神文明建设路径，这些已是教育学界的共识。何谓大德之育？在今天政德修养语境下，大德之育是有关理想信念的党性教育，是抵御风浪诱惑的立场教育。但它在中国文化传统中是何内涵？又何以成为今天的时代课题？大德之育是否可能、如何才能与当代德育概念实现内在通达、为当代德育内涵注入统摄性灵魂？上述围绕大德之育的系列问题，也是关涉理论建构的逻辑起点与系统重建的根本问题，目前尚缺少基础性研究。

本研究从大德之育何以成为时代之需入手，以解释学循环为基本分析框架，尝试对《大学》这一儒家教育经典进行重新解读，深入挖掘其中的大德之育内涵及育人逻辑，并针对当前德育概念及立德树人工程面临的现实问题进行现代意义转化，希望以此回应“大德之育”的时代使命，弥合德育研究、德育实践与德育传统的疏离，为中国德育概念提供既扎根经典又面向实践的贯通路径，为中国德育理论建构筑牢概念支点，为世界德育理论发展贡献中国智慧。

一、大德之育的时代之需

（一）时代新人的大德养成之需

时代新人培育是中国德育的国家使命，大爱大德大情怀是时代新人的国家召唤和目标。青少年的道德与精神状况是德育的起点。在全社会的共同努力下，当下的未成年人”整体上保持着有传统、爱国家、尚正义、重勤奋的积极倾向”^[4]，同时存在对人不包容、遇事不冷静、格局不彰的发展性问题。

近半个世纪以来，中国青少年价值观出现明显的变化：实用型、社会型价值观成为主导，人生所求由为国家和社会做贡献转向舒适的家庭生活，精神追求日渐失落。^[5]2016—2022年，对中国儿童道德判断困惑的三轮调查发现，存在道德判断困惑的儿童比例随年龄增长而波动增高，女生和中学生的道德判断困惑比例相对更大，亟须得到引导与关注。^[6]本课题组基于 2022年全国79914份有效样本的调查发现，中国儿童伦理格局呈现“两头强、中间弱”的马鞍形结构，即家庭伦理与国家伦理维度较为稳固，但社会伦理薄弱模糊、世界伦理严重不彰。这与“修齐治平”“兼济天下”“人类命运共同体”的大德要求形成鲜明反差。

从建构主义的视角来看，未成年人的精神和道德状况与其所在社会文化环境密切相关，当前未成年人的道德状况深受中国社会伦理道德转型的影响。中国百余年的现代化之路，经过文化求新、社会革命、改革开放的曲折探索，整体结构与精神形态都在发生巨大转变。全国范围的大调查发现，当代中国的伦理道德发展正处于重大转折和转换的关键期，伦理关系和伦理生活遭遇个体主义的严重解构，伦理认同表现出潜在的工具化倾向，伦理道德精神链断裂，缺乏普遍的精神统一性，由此有学者提出中国伦理道德建设的“精神战略”，^[7]力倡指向普遍精神的中国文明建设。

以上研究说明，大德之育是回应当下青少年精神成长现实困境、接续中国伦理传统的紧迫之举，是中国精神文明建设的重要组成部分。唯有以大德之育涵养青少年的大格局与大胸怀，方能使其真正成长为能够担当民族复兴大任的时代新人。

（二）中国德育概念重建之需

20 世纪 80 年代末，胡守棻先生在中华人民共和国成立后的第一本《德育原理》中，依据中国传统与近现代德育经验，基于马克思主义一切从实际出发、理论与实践相结合的根本立场，将德育定义为，“将一定社会或阶级思想观点、政治准则、道德规范转化为个体思想品德的教育活动”^[8]。此即学界所称的广义德育或大德育概念。这一概念是前辈学人的智慧结晶，真实反映了中国德育实践的特殊性，为中国教育理论与实践保留了互动和对话空间；尊重了多主题教育外延的差异性，保护了不同领域的学术研究旨趣。王逢贤先生在影响广泛的《德育新论》中，支持采用这一德育概念^[9]，并将此德育概念看作中国的创造。他说：“一个概念的产生，其内涵与外延的扩展是由社会发展的需要和实践经验的丰富决定的。我国创立了德育概念，丰富了其内涵，这是一项重要的创造。”^[10]

在后期使用过程中，德育概念出现了分化：学术研究日渐聚焦道德教育（即小德育），而德育概念则等同于“大德育”，成为既包括德育课程中的思想、道德、法治等主题教育，也包括班团队活动、学校纪律实践等的描述性概念。这一流变日渐显露出一系列问题。首先是德育概念缺少内涵规定性，沦为对德育工作内容的汇总，成为一个“什么都是，又什么都不是”的“筐”。这种缺乏哲学反思和统摄性灵魂的外延式概念，无法承担起支撑学科理论体系建设的重任。其各个组成部分（道德、心理、法治、政治等）也因缺乏统一的价值内核而彼此割裂，甚至相互抵牾，无法形成育人合力。

其次是理论与实践的双轨困境。小德育即道德教育概念的广泛使用，在特定历史条件下是德育研究走向科学化和专业化的必然选择，但也因此限制了德育研究的范围。聚焦道德教育领域的理论研究无法为整体德育实践提供全面的理论指引，也无法承担国家的整体德育要求，助力国家德育政策的落地。理论与实践领域概念上的口径不一，使德育实践中的真问题难以进入学术研究视野，导致学术研究与实践推进的各说各话，互相隔离。

再次是与中国德育传统的疏离。在中国传统教育思想中，“德”是一个整体性、贯通性“德”概念。儒家的“成人之学”、道家的“全性保真”，无不将个体的道德、心理、社会与政治理想融为一体，看上去与当前的德育概念相通。但当下的德育概念，在现代知识观下散落为分割的不同领域，缺少了“一以贯之”的灵魂，因而与中国传统德育又有着实质上的断裂。

最后是国际交流中的削足适履。小德育即道德教育的使用，一度为中国德育研究的国际交流提供了便利——道德教育可以直接对译英文 *moral education*。但这个概念也带来了中国德育研究在国际学术交流中的新问题：它无法真正反映中国德育实践的特殊性，也无法解释中国德育的文化传统。可以说，国际交流中对译词的获得，在将中国德育并入世界话语的同时，牺牲了中国德育的文化特色，同时也为以西方道德教育框架为标准批评中国德育提供了可能。

（三）世界德育改革的中国方案之需

从国际理论发展的走向来看，德育研究从单纯的道德教育走向大德育正在成为一种趋势。20 世纪以来，克服西方个人自由主义的现代性道德困境成为理论探索的焦点。麦金太尔（MacIntyre A C）以亚里士多德（Aristotle）的实践立场为基点，倡导社群伦理，强调美德与实践的内在善、整体人生及社会传统的内在连接，^[11]希望以此克服现代道德带来的社会失序问题。但其社群主义思路明显受限於西方理性主义传统，难以提供适用不同文化背景的现代性问题解决方案。在教育领域，阿普尔（Apple M W）提出，学校课程中的知识本身并非客观中立的，而是一种合法化的知识，带有鲜明的意识形态色彩。^[12]这意味着课程教学在传播知识的同时

也在传播隐性价值观。伯恩斯坦（Bernstein B）对课程编码方式与阶层关系的研究，也深刻地揭示了课程的价值立场偏向。学校教育作为社会主流价值及文化的再生产功能已经不再是秘密。“随着现代社会生活的演进，单纯的道德教育不足以使学生社会化。在学校德育实践中保持所谓的‘政治中立’或‘价值中立’，不但显得虚伪，而且根本就不可能。”^[13]国外学校中可能没有专门的德育课程，但通常开设有社会学习、公民教育等相关课程，这些课程与整个教育系统隐性价值观传递，一起形成了道德教育、公民教育、价值观教育并行的局面。

鲜明的世俗伦理是中国文明发展的精神密码，蕴含人类走向共同繁荣不可或缺的智慧。如同法国汉学家于连（Jullien F）在《道德奠基：孟子与启蒙哲人的对话》的前言中所说，在由比较转向对话的立场上，“‘中国’应该助我们重入道德问题”，世界可以从中国这里“借一个新的起点，把自己从种种因为身在其中而无从辨析的理论纷争中解放出来”。^[14]中华优秀传统文化与德育传统，包含着天下和合的大德追求和绵延不绝的奋进力量，“明德、亲民、止于至善”的大德培育路径，可能补足西方现代德育面临的困境。由此，提炼世界德育改革的中国方案，不仅是中国德育理论建构的内在需要，也是中国为全球德育改革贡献中国智慧的人类命运共同体使命。

此三重时代之需指向同一个核心问题：中国德育缺少一个能够统摄多主题教育内容、贯通理论与实践、推动个人至天下、连接传统与现代的核心概念。回到经典，借助现代解释学路径，挖掘《大学》的大德之育内涵，通过古今对话建构中国德育概念，是对上述问题的理论回应。

二、大德之育的《大学》解释学考察

作为儒学重要经典之一的《大学》，并非一部脱离社会生活与现实问题的抽象道德箴言，而是思想家在周朝旧秩序崩溃、新秩序未立的价值真空与焦虑中提出的社会精神秩序重建的系统思想方案。

（一）《大学》是轴心时代价值重建的教育方案

按照当前主流的早出论观点，《大学》成书于《中庸》之前，为曾子及其门人所作，上承孔子学说，下启思孟学派，是先秦儒学的重要典籍。将《大学》文本放回到它所诞生的时代及社会背景，摆脱封闭、僵化状态，转化为生活在特定社会生活中的人（们）之言、之思，《大学》就成为作者对其时代问题的一种思想回应。这样，文本解读活动就成为生活于当下社会情境中的解读者与生活于文本诞生时的言说者间一种跨越时空的对话，成为一种“对话参与”，解释学因而成为对存在意义的历史性展开。这是解释学外循环路径的核心要义。

《大学》诞生的战国初期正是雅斯贝斯（Jaspers K）所言的“轴心时代”，整个社会正经历一次社会制度与思想价值观念的大变革与大争鸣。“在这个进程中，那些

以前在无意识中发挥作用的观点、习俗、形势都受到检验，遭到质疑和瓦解。所有的一切都卷入了漩涡之中。”^[15]这一时期，建立在宗法分封制基础上的西周礼乐秩序全面崩坏，原有的政治权威与伦理规范走向衰败，战争与动荡成为生活的常态。一整套曾经有效整合社会秩序的文化符号系统失去了生命力，变得僵化虚伪，无法应对新的社会现实问题。如何重建社会秩序与精神价值，成为所有思想家必须回答的“时代之问”。

轴心时代是人类的精神自觉时期。周天子式微，旧贵族随之衰落。随着诸侯崛起争雄，各国对人才的需求增加，使得原本依附于贵族的下层知识分子“士”阶层迅速崛起。他们从固定的封建身份中解放出来，凭借其知识、思想与技能游走列国，从自己的视角回应“时代之问”。这一时期的思想家不再满足于对传统巫觋文化的继承，“天道远，人道迩”的观念兴起。人们对秩序根源的定位不再仅仅诉诸超越性的天，开始转向人自身。文化关注的重点从外在的、超验的“天命”，逐渐转向人自身的“德性”与“心性”。以“士”为代表的思想家开始对宇宙、社会与人生进行自觉的、系统性的反思。他们追问秩序的终极根源（“道”），从多个角度出发尝试为理想社会提供一套完整的理论蓝图和实践路径。以上社会文化状况，为《大学》的诞生提供了独特的“问题意识”与“精神气候”。

儒家的孔—曾—思—孟一脉，正是在这一社会历史处境中，不断推进着重建社会秩序与人的精神世界的探索，并在两者间建立起紧密连接，奠基了儒家“内在超越”的精神路线。他们认为，达成社会秩序的根本路径，不是向外寻求武力或权谋的支持，而是向内增进道德修养，再由内而外、由近及远地推扩出去，建立起贯通自我与他人、事、物之世界的普遍精神。他们将此普遍精神，看作实现天下团结与和谐的根本保障。其核心逻辑可概括如下：天下失序（“天下无道”）的根源在于个体与共同体的道德失范，应对这一时代精神危机的方案，是开辟一条始于个人智识的心性修养路径，以此为基，经由家族伦理中介，达至国家天下太平。即通过环环相扣的接续性精神修养与实践链条，通过每个个体，特别是精英分子（“君子”）在精神上的自我革新，推进家庭伦理与国家精神的重建，进而实现整个文明的秩序和谐与复兴。

（二）大德之育是《大学》唯一的教育纲领

解释学内循环认为，理解的关键在于将文本视为一个意义整体，在整体中实现对其中部分的理解。在此思路下，欲理解《大学》，必先理解其核心“明德”；而欲透彻理解“明德”，又必须将其置于“亲民”与“止于至善”的整体意义框架之中。

在教育学视角下，“《大学》是儒家论大学教育的一篇专著，主要是论述了大学教育的目的和步骤”^[16]。《大学》开篇句“在明明德，在亲民，在止于至善”的内涵原文有详细的解释，具体体现在从“《诗》云”直到“子曰”一段，即朱熹调整后所

称的“右传之三章。释止于至善”^{[17]6}。这里对“明明德”第一个明的解释，侧重于自修、自明，突显了儒家一贯的积极主体态度，因而较容易获得认可。

何谓明德？从《大学》传文内容看，“明德”源自《康诰》中的“惟乃丕显考文王，克明德慎罚”、《大甲》中的“顾諟天之明命”、《帝典》中的“克明峻德”，“明”原文解释为形容词，意为崇高、光辉、伟大。明德的具体内涵，在纲领中没有详细说明。但在上下文的整体语境中可以看到，《大学》对“明明德”的期待，不止于引导个体对内在知性的把握，不止于促进其独善其身的个体化修养，而是扩展到面向他者、投身群体和世界的文明实践，是要在自我、自然万物、民众及其生活的世间实现精神统一的文明改造与建设活动。“亲民”之“亲”是此部分争议的焦点。从传文引证《磐铭》、《康诰》和《诗》中“新”字的用法来看，《康诰》的“作新民”的说法与此处“亲民”最为接近。从修辞的角度看，解作“新”，使动用法，使民新；与前面的明明德之第一个明的用法一致，成为工整的修辞。从另一个视角讲，我即民，所以，明德的自明和自修过程与民之日新的过程是一体的。德明则民新。因而，“亲民”不是“明明德”的延伸性结果，而是明明德的外在化、群体化表现，是“明德”彰明后的群体景象。所以，明明德的过程，隐含着将他者及其所在世界纳入自己操心范围的担当与责任。

“至善”也并非一个悬浮于“明德”“亲民”之外的、抽象的无限物。恰恰相反，对“至善”的每一次探寻，都必须回到“明德”自身的展开与实现过程；而对“明德”的每一次深入理解，都展开了“至善”的更切近体认。“至善”就内在于“明德”充分实现与展开的动态过程之中。下文以“古之欲明明德于天下者”作为论证的开头，显然是对“至善”的呼应。“明德”与“亲民”在一体两面中相互成就，其本身即“至善”的朗现。这使得《大学》的最终目的——培育“大德”，成为一个在历史与实践中不断趋近完满又永葆开放的意义生成过程。因而，明德、亲民和至善，实际上是一个回文式结构，相互支撑、补充和说明，一起形成《大学》纲领的整体内涵。

由以上解读，《大学》中的“明德”便有了更为明确与具体的含义：崇高、伟大的“明德”，并非孤芳自赏的内心状态。真正彰明的德性，是在理解自身的同时，也理解世界中的他者及对他者的责任。这里的他者，既包括自我的他异性，也包括万事万物，家、国、天下。因而，明德是追求人与世界共光辉的大德。此为开篇句的内涵式解读。

此开篇句被称为“三纲领”，可看作其结构性解读。这一说法通常认为来自朱熹。但在《大学章句》中，朱熹只是讲“此三者，大学之纲领也”^{[17]3}，并没有说“大学”有三个纲领，而是说这三个是“大学”的纲领。从语法结构而言，此段的唯一主语为“大学之道”，后面三个排比的动宾短语，皆是对“大学之道”的说明，可分为三个层

次：于个人讲明明德，于社会讲新民，于天下讲止于至善。明德是其统一内核，个人、社会与天下是其不同的外在呈现。

而且原文在“止于至善”后紧接着讲“知止”的重要性，即弄清楚“大学”的终极目的是非常重要的。由此可见，前面所讲皆为“大学”的纲领。因此，毋宁将三者整体解读为《大学》的教育纲领或目的，但“大学”只此一个纲领，可译为：大学的宗旨，在于使人修养明德，使民日新精神，使天下达到至善。

（三）“八条目”实为大德之育的逻辑

《大学》经文在纲领和条目间，有一句看似过渡语的话，“物有本末，事有终始，知所先后，则近道矣”。这实际上是对“八条目”的引入与定位，明确下面所讲的八目，事关“大学”中的先后问题，并将此问题，提高到“道”的高度，实际是建立在精神修养逻辑基础之上的大德之育的逻辑。

1. 精神修养发生的辩证逻辑

《大学》对先后顺序的厘定采用两个思路：一是历史经验论，即“之欲明明德于天下者”一段；二是逻辑论证，即“物格而后知至”一段。这是对八目的双重论证，由此确定“大学”一事之本（修身）和“先后”之道。

“八条目”以“格物”作为精神修养的起点，将“物”，即包括一切自在的物、事、人及关系，作为精神之源，与当时道家“道法自然”的思想有内在相通。同时，将“格”（观察、探究）作为意义获得的行动，蕴含着朴素的实践论立场与鲜明的主体自觉性。在格物与致知的解释中，通常把致知当作格物的目的或结果，其实这是两种认识环节或行为，对应逐渐深化的认识状态。前者指初级的观察与探究，对应所见所闻等感性认识；后者指向认识的深化状态，包含着认识由具体感性向抽象理性的跃升。

在后一环节致知中，认识成为脱离具体物之世界的抽象、普遍规律或道理。如孔子在河边感叹逝者如斯，即格水流之”致时光流逝之知。这与黑格尔（Hegel G W F）将观察作为一种理性形式有一定的契合，他认为，“观察乃是以一种意谓出来的现实存在为自己的对象，并且从中寻找规律”^{[18]239}的过程，并特别强调规律的普遍性。需要注意的是，从格物到致知、由具体到抽象的认识过程与科学的归纳思维并不完全一致，它并不要求所格之物的数量之众，而是更侧重于对某一事一物的反复思考，所谓“如切如磋”“如琢如磨”，强调对物中之理的深刻洞察。

致知只是道理的初步获得，如同豁然领悟其中深意的那个片刻，并非认识的完成。接下来要对这一领悟结果进行两个环节的主体审查，即诚意、正心。诚意环节是对领悟的诚实性审查，以此确保其真品质。《大学》对诚意的解释是非常明确的，即如出本然，不自欺、不欺人，如同常说的实事求是。这也与黑格尔对意识的诚实性的强调相通，他认为，“诚实的意识永远只求达到事情自身，因而总在事情自

身的各个环节或种里反复追寻”^{[18]308-309}。正心环节是对领悟的纯粹性审查，要求所悟之道不为忿懣、恐惧、好乐、忧患所左右，即孔子所说的君子不忧不惧，以此确保其中正立场及坚定地践行，这是面对自我的他者性问题。经过两次主体性审查的认识完成了主体之知的转变，实现从见闻之知到德性所知的跨越，成为指导生活实践的有活力、类信念的知识。

可见，《大学》中的前四目描述的是一个始于世界探究、终于修身实践的完整闭环。但此闭环并非封闭之环，而是随着人的生命历程的展开循环往复、不断进行的。需要注意的是，这四个环节并非发生于修齐治平之前，而是发生于其中，构成修齐治平每一环节共同的内在修养功夫。这既是将对世界的知识转化为对自我领会与理解的过程，也是物我统一的精神运动过程。在此过程中，格物—致知已经在由世界（包括物、事、人及关系）之知到修身之理间实现横向贯通，即由单一物及周边关系到个体的人之事理，由个体精神到家庭伦常、民族共同体意识及世界精神之间实现横跨，即黑格尔所说的伦理世界形成的直向运动；诚意、正心指向对格致品质与实践过程的主体反思与价值追问，此即道德世界的反向运动。所以，此简约的四目也可以说是四个环节，包含着由主观到客观、由认识到实践、由伦理而道德的精神运动全过程。

前四目的确指向修身，但这个修身并非只指狭义的个体精神或自我的完善，而是融合在具有不同层级普遍性的客观精神（修身、齐家、治国、平天下）的养成中，包含主体走向“客观伦理”世界的所有现实化过程。甚至所格之物与所致之理之间并非一一对应或逐级对应关系，大道理有可能在小的、具体的事务中敞开，如格“烹小虾”之物，可达“治大国”之理。伦理与道德是两个密切相关、相融又相区别的方向（直向与反向），成熟的道德人格必须在外部的伦理实体中获得其现实的规定性与真理性，使主观之“善”成为客观存在的“活的善”。这正是将内在的自我理解，不断应用于外部伦理实体，并在其中不断获得其现实的、客观的真理性理解的过程，由此构成不断循环往复、螺旋上升的大德修养。

后四目作为四个环节，是与由低到高四个层次的伦理实体对应的现实化行为，也可以说是过程。围绕身、家、国、天下的事、物、关系，作为精神普遍性扩展的现实载体，是格的对象，也是主体的实践对象。由于所致之知具有普遍性和概括性，因而不仅会超越所格的对象，甚至实现层级的跨越。由小事物格出大道理是备受推崇的理想状态。越是高阶的知或普遍的理，其超越性越强。而普遍性的层级跨越，常通过类比、比喻等方式表达，多属于相似性知识型。^[19]在此四种行为的过程与四种境界的修养中，同样可以看到朴素的实践论色彩：精神修养是在现实生活实践中完成的。

修齐治平的先后，是《大学》论证的中心。这里的先后，不仅是时间，而是逻辑条件，强调前一环节对后一环节的奠基性作用。修身构成齐家、治国和平天下的基础，因而被谓之根本；纵向来看，道德与伦理是反向和直向运动的两个边界，代表着独立反思与承认统一间的张力；内部来看，格致诚正是精神在道德与伦理间的往复运动，为精神提供螺旋上升的内在动力。

2. 大德的培育逻辑

按朱熹的说法，”大学之书，古之大学所以教人之法也”^[17]。因而，《大学》八目，既是大德养成的精神运动过程，更是修道之道，即教的过程。从行文结构来看，“古之欲明明德于天下者……”一段，是通过历史经验的逆向推理，发现并解释精神实现的客观规律（“道”）；而紧接其后的”物格而后知至……”一段，是精神修养的中国功夫，是精神运动的逻辑论证，也是将此”道”应用于教育实践的设计思路，建构起基于此”道”的教育行为活动逻辑，也可称之为教学逻辑。进一步分析可见，其中包含着由知识而道德、由道德而伦理、由自我而天下的三重教育进阶。

如前所述，前四目格物—致知—诚意—正心，实际上阐释了由感受—知识—道德—伦理相互融合的有机转化，包含由知识而道德，由道德而伦理的两种进阶，建构了一条通过对世界知识的掌握实现对人、社会的理解与领悟的教育路径，即张载所讲由”见闻之知”到”德性所知”的转化过程。在当下的教育语境中，此论题触及的是学科课程落实立德树人根本任务的认识论问题，是教书与育人之间的理论通道。

按照黑格尔的说法，”伦理行为的内容必须是实体性的，换句话说，必须是整个的和普遍的”^[20]。就家庭伦理而言，”必须把伦理设定为个别的家庭成员对其作为实体的家庭整体之间的关系”^[20]。如孝是子辈对父辈的尊敬，不是个体间的私人关系。就个人关系而言，父子可以是好朋友，也可以是死对头。所以，《大学》后四目是从中国传统社会结构的实际情况出发，概括了修身、齐家、治国、平天下四种不同的伦理行为，对应自我、家庭、国家、天下四个普遍性不同的伦理实体。从教育的视角看，是将与不同伦理实体对应的伦理行为养成作为”教人之法”，将对四种伦理行为养成的先后顺序——因为它符合了精神普遍性不断向高阶扩展的规律——作为”大学”之道。由此看，后四目既是四种伦理行为，也是大德之育的入手之处或教育内容，是由自我而天下的精神培养的逐步进阶，对应中国君子人格由低到高的四种境界或格局。^[21]在此四个阶段中，聚焦个体精神的修身作为大德之育起点，同时也是伦理道德世界形成的出发点，具有非常重要的地位，是整个精神修养的”本”。（见图1）

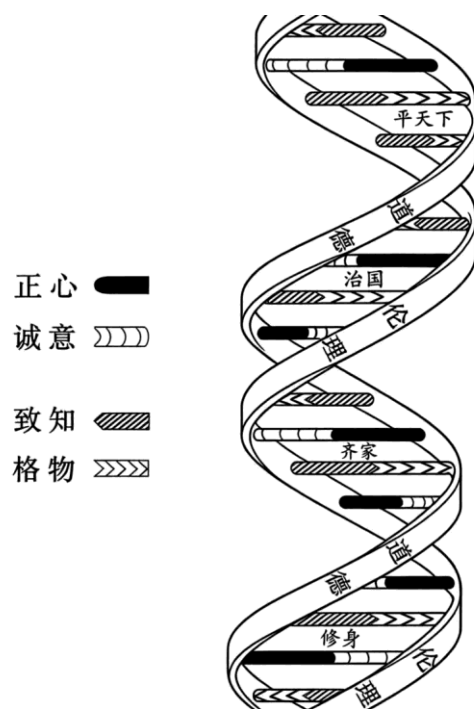


图1 《大学》中大德之育逻辑示意图

三、《大学》的大德之育回响

回到传统，是对传统的致敬，更是从传统汲取力量的重要方式。“每一时代必须按照它自己的方式来理解历史传承下来的文本，因为这个文本属于整个传统的一部分，而每一个时代则是对这整个传统有一种实际的兴趣，并试图在这传统中理解自身。”^[22]通过对《大学》的重新解读，为当下德育概念的重建提供学术滋养，本质上是一次概念内涵的重塑工程。从《大学》中的传统可以清楚地看到，大德之育，是面临秩序重建的先哲们做的重要选择，这一智慧贯穿中国文明发展进程，成为传统君子人格的底色。今天，中国面临百年未有之大变局，倾听传统的声音成为中国德育理论建构的重要路径。

（一）德育概念的内涵充实

概念是理论建构的基石。在《大学》传统之光的照耀中，大德之育是孕育于中华文明治理智慧与中国教育实践的独特教育概念，可以建构为当代德育概念的内涵，成为连通精神哲学、具有强大德育实践解释力和鲜明文化特征的核心范畴。

回到《大学》，深入中国教育文化母体，找回德育的内涵，超越对德育概念外延的简单描述，重新赋予其内在的、统一灵魂。以大德内涵统整心理、道德、法治、历史、地理等学科知识教育，使德育展开为以激活个体道德主体性为始、以成就社会理想与至善人格为终，贯通内外的整全性教育过程，为落实立德树人根本任务提供新的思路框架。当然，概念是具有历史性的，大德的内涵当然应该与时偕行。根据中国精神文明建设深化的需要，将个人、社会、国家三个层面的社会主义核心价值观和习近平总书记提出的全人类共同价值（和平、发展、公平、正义、民主、自

由)与传统美德相融合,形成包含个人—家庭—社会—国家—世界的新时代“明德”体系,是德育概念内涵建设的当前任务。

指向大德之育的德育概念将开辟新的研究局面:实现学术与实践的贯通,以“养成大格局的人”为灵魂,为所有主题教育包括学科教育提供内在的核心和逻辑,使理论研究能与实践工作在同一概念平台上对话;链接传统与现代,使当代中国德育重新植根于传统文化的深层土壤,获得区别于西方个人主义德育范式的文化主体性与话语主权;统一形式与内容:德育概念从此不再是学科或主题内容松散联合的“邦联”,而是具有共同精神宪章的“统一国度”。

一个真正自主的知识体系,必须建立在源自自身文化与实践的元概念之上。经过内涵深耕后的德育概念,正是这样一个元概念。它超越了西方德育理论中公德与私德、价值中立与价值引导的简单二元对立,提供了一种知行合一、内外兼修、群己统一的替代性中国方案。以此为支点,才能系统性地建构起一套能够解释实践、引领未来的“中国德育理论”。

(二) 德育逻辑的时代重构

始终处于“效果历史”中的研究自觉,即意识到立足现代语境对传统进行解读的责任。实现古典智慧的现代转化要求对“修身—齐家—治国—平天下”的伦理发生序列进行创新性发展,在“家”与“国”之间,加入“社会”这一现代性中介伦理实体。由此,当代“德育”所依托的完整伦理结构应确立为:身(个体)→家(家庭)→社(社会)→国(国家)→天下(世界)。这是与古典文本“视域融合”后产生的创造性理解,也是对修齐治平的现代转化。

在此模型中,学校应被有意识地建设为“社会”这一中介性伦理实体最核心、最可塑的现实模型。它呼应杜威(Dewey J)“学校即社会”理念,学校作为一个“雏形社会”,其核心教育功能在于为学生提供一系列渐进的、具身性的拟社会伦理体验。从“家”到“校”:学生进入一个需要系统理解并实践非血缘性规则的伦理情境;从“校”到“国”:学生在更为复杂的公共事务情境中,理解权利与义务的辩证关系,并实践公共理性解决现实问题,从而为理解国家这一政治共同体奠定伦理基础。

“学校生活课程化”的本质是将学生的校园生活构建为一个连续的、层级递进的“实践场域”。在这里,学生不是在背诵关于道德的知识,而是在真实的交往与行动中建构伦理、应用规则,并在此过程中达成对自我与共同体关系的新的、更深层次的理解,逐步实现精神的普遍化扩展。

实际上,学校建设的公共性理论与实践探索前些年已经有很多,只是多立足于西方的公共领域理论和现代民主社会建设。这里提供的是从中国传统德育和国家治理的思路出发,将学校作为中介性伦理实体的建构思路,在操作层面有相通之处。而当前正在推进的德育一体化建设,无论是德育课程的纵向一体化,还是学校德育

工作的横向一体化，都可以融入学校伦理实体建设的框架内推进，作为国家精神文明建设的学校工程，助力中国现代伦理精神的重建。

除此之外，身—家—社—国—天下的伦理发生逻辑，可以作为“道德与法治”课程的主导逻辑，为这一综合课程确立“主心骨”。作为新时代义务教育阶段落实立德树人根本任务的关键课程，“道德与法治”课程与教材建设有了很大的推进，包括尝试以核心素养统整多元的主题教育，克服综合课程内容上的拼盘化问题。2025年修订的国家课程标准依然沿用以核心素养作为目标框架、用主题教育作为内容框架的做法，提倡学科逻辑与生活逻辑的统一。何为学科逻辑？何为生活逻辑？统一到哪里去？如何才算是统一？如上所述，《大学》所蕴含的伦理发生逻辑是儿童大德养成的规律与逻辑，也是大德培育逻辑，因而，可以作为专注大德养成的“道德与法治”课程的主导逻辑。这里自我、家庭、社会、国家和世界不只是作为儿童生活和交往的范围——这是课程标准所提到的“道德与法治”课程建设的基础，更是作为不同伦理实体的现实化载体，作为学生伦理精神不断上升的阶梯。这样，学科逻辑与生活逻辑就能统一到儿童大德养成的逻辑上来，所有主题教育内容围绕这一逻辑展开，这一综合课程就不再是拼盘式的课程，而有了内在的主线逻辑和统一灵魂。

（三）学科育人的知识路径开掘

在立德树人作为教育根本任务的落实中，学科教学遭遇了认识论瓶颈，这实际上是格物—修身的育人路径危机。现代课程体系建立于现代知识观之上，学科知识被看作与道德修养割裂、独立于人之外的、客观的符号体系，因而学科知识的学习过程，就成为与道德修养不相关的过程。在这一观念下，任课教师很难在观念上接受和认同育人的任务。学科育人功能的开发，主要围绕知识学习的外围，通过教师自身的榜样、小组合作等包含道德因素的学习方法，以及在原有知识学习任务外增加或渗透相关的历史故事、政策要求等方式进行，育人成为学科课程的额外负担。

《大学》的大德之育逻辑所揭示的，正是通过了解和认识世界增进精神修养的学科育人路径。

《大学》作为战国初期的儒家经典，在理论的逻辑起点处已融入了道家哲学。《大学》所提出的自格物至修身的大德修养路径成立的前提，是万事万物之理与为人处世之理的通达。在格物—修身路径下，以天地万物及人文社会为原本的各科学知识体系，即为格物（物不只是可见物，如天、地、关系等实在，也包括事）所得，通过诚意、正心的审查，成为人的精神（包括世界观、人生观、价值观）的直接滋养与来源，从而使得知识的学习过程，与人的精神修养过程合为一体。这意味着，所有课堂通过知识学习本身即可实现育人这一目的。

这一路径对现代知识观提出挑战：知识体系不是平面分割、各自为政的，在差异巨大的表层符号内部，有着相通的文化和价值的深层结构，这一结构链接着学习

者对人生、社会、世界的观念与理解。在此意义上，物理、地理、生理、心理等学科知识皆可通伦理，课堂教学无需依赖额外内容的渗透，而是可以通过连接知识的生活情境、挖掘知识的哲理意蕴，在有深度的知识教学过程中实现育人。生活情境链接可以贯穿教学的任何环节。数学教学中可以以生活场景中的问题探索替代随机练习题，帮助学生通过数学学习，获得生活的数感，从而能够更好地安排自己的生活事件（如通过时间与距离的练习题，知道自己到生活中经常去的场所需要预留多长时间），成为对生活心中有“数”的人。知识中的哲理挖掘意味着从具体知识领域到普遍道理的扩展，自然科学是现代哲学的重要基础，如量子哲学正是从量子力学发展而来。当然，知识的哲理意蕴并不需要达到专业哲学原理的精深度，也并非必须等到高等教育阶段才可以进行，通达一定哲学思维和深刻做人道理的教学在任何学段都可能实现。小学语文教学中就有很多描述自然现象且蕴含深刻价值和做人、做事指导的成语，如水滴石穿；初中物理中力的性质，如作用力与反作用力，是物理世界的规律，同样也是人与人交往的道理，等等。

参考文献：

- [1] 教育部课题组. 深入学习习近平关于教育的重要论述 [M]. 北京：人民出版社，2019：10.
- [2] 叶红云，张伟. 以政德建设涵养政治生态 [J]. 中国特色社会主义研究，2019（2）：107-112.
- [3] 王林林，双传学. 新时代共产党政德建设的内在逻辑与实践指向 [J]. 河南社会科学，2020，28（3）：58-64.
- [4] 孙彩平，周亚文，司马合强. 中国儿童道德发展报告 2020 [M]. 北京：科学出版社，2022：21.
- [5] 周亚文. 青少年价值观演变的“中国问题”与教育救赎：伦理空间的视角 [J]. 教育科学研究，2023（3）：76-82.
- [6] 葛丹丹，孙彩平，李晓渝. 中国儿童道德判断困惑的深度刻画及教育方案：基于三轮全国大样本调查的实证研究 [J]. 教育研究与实验，2025（3）：54-65.
- [7] 樊浩. 当前中国伦理道德状况及其精神哲学分析 [J]. 中国社会科学，2009（4）：27-42+204-205.
- [8] 胡守棻. 德育原理 [M]. 修订本. 北京：北京师范大学出版社，1990：20.
- [9] 鲁洁，王逢贤. 德育新论 [M]. 南京：江苏教育出版社，2000：129.
- [10] 王逢贤. 价值取向多元化与学校德育对策的思考 [J]. 中国教育学刊，1994（6）：9-12.
- [11] 麦金太尔. 追寻美德：道德理论研究 [M]. 2 版. 宋继杰，译. 南京：译林出版

社, 2011: 237-258.

[12] 阿普尔. 意识形态与课程 [M]. 黄忠敬, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 73.

[13] 黄向阳. 德育原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 8.

[14] 于连. 道德奠基: 孟子与启蒙哲人的对话 [M]. 宋刚, 译. 北京: 北京大学出版社, 2002: 前言 6.

[15] 雅斯贝斯. 历史的起源与目标 [M]. 李夏菲, 译. 桂林: 漓江出版社, 2019: 10.

[16] 毛礼锐, 沈灌群. 中国教育通史: 第1 卷 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1985: 400.

[17] 朱熹. 四书章句集注 [M]. 北京: 中华书局, 2010.

[18] 黑格尔. 精神现象学: 上卷 [M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 2012.

[19] 福柯. 词与物: 人文科学考古学 [M]. 莫伟民, 译. 上海: 上海三联书店, 2002: 23-25.

[20] 黑格尔. 精神现象学: 下卷 [M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 2012.

[21] 孙彩平, 周亚文. 追寻格局: 中国文化伦理图式敞开与德育路向 [J]. 教育研究, 2021, 42 (8): 69-77.

[22] 伽达默尔. 诠释学I: 真理与方法 [M]. 洪汉鼎, 译. 修订译本. 北京: 商务印书馆, 2013: 419.

The Cultivation of Great Virtue: The Connotation Construction and the Modern Transformation of China's *Deyu* Based on Hermeneutics of *the Great Learning*

Sun Caiping

Abstract: Cultivating great virtue is not only a call for *deyu* (a national school curriculum in compulsory education, and an educational concept encompassing moral, political and cultural education) in China in the new era, but also a necessity for fostering the holistic vision of Chinese children, reconstructing China's concept of *deyu* and presenting a Chinese solution to the global reform of moral education. The cultivation of great virtue, a crystalized Chinese wisdom, was systematically expounded early in the classic texts of ancient Confucianism. This study, based on a fundamental approach to the hermeneutic circle, tries to achieve the modern reconstruction of the connotations of the cultivation of great virtue through a dialog between the pedagogical interpretation of *The Great Learning* and contemporary issues in *deyu*. *The Great Learning* is a systematic educational solution provided by Confucianism during the Axial Age for the reconstruction of the then spiritual order of society. *Mingde* (Bright virtue) was the great virtue of "renewing the people" and "dwelling on the highest good." The "Three Guiding Principles" were in essence an educational outline centered on the cultivation of great virtue. The "Eight Steps" (engaging with all things, extending understanding, actualizing apprehension, rectifying the heart, cultivating the self, harmonizing the family, governing the state, and bringing peace to the world) revealed a threefold educational logic: from knowledge to self-cultivation, from morality to ethics, and from the self to the world. This study, based on the above interpretation, inherits China's tradition of *deyu*, recasts the ontological connotations of contemporary great-virtue education, provides a unifying soul for the educational system dedicated to fostering virtue through education, offers a conceptual anchor for theoretical construction to China's *deyu*, presents the mainline logic for the specialized *deyu* curriculum, and breaks the epistemological bottleneck of discipline-based talent cultivation in schools dedicated to fostering virtue through education.

Key words: the cultivation of great virtue; *The Great Learning*; hermeneutics; *deyu*

Author: Sun Caiping, professor of the Institute of Moral Education (Key Research Institute in University), Nanjing Normal University (Nanjing 210024)