

德育：内外互化，人己互惠

刘次林

（上海师范大学学科教育研究所，上海，200234）

摘要：从“德”的词源演变历史来看，道德有两个核心要素：直，得。“直”是行为者的真情实感、真心实意；“得”是行为者在精神和物质上有所得。中国儒家特别重视道德中的“直”、“得”两要素。论文认为，道德教育因此应该是内外互化，人己互惠的过程。内外互化是指人的外在道德实践经验要积淀为自己的德性素质，人的内在的德性素质又要表现为道德行为。论文批判了中国当前德育缺乏内外互化的德育机制，也对体验德育提出了一些看法。人己互惠是指人的道德应该使自己和他人在物质和精神方面都有所惠益，论文认为“因果报应说”表达的就是人己互惠的思想，同时对道德行为之“得”与商业行为之“得”做了区分。论文最后提出，内外互化，人己互惠的德育是切合当代德育思想的，也是一种可持续发展的德育观。

关键词：德育 德性 正直 体验 因果报应 功利主义德育 可持续发展

一、德，直也

“德”，原作“𡗗”，从“彳”从“直”。甲骨文的“直”字写作，像一只张开的眼睛在“看着”。眼睛上面的“丨”表示视线，视线上的“一”表示出现在视线之中的、被看见的对象。在古文里，“值”与“直”是相通的。《说文》：“直，正视也。”正视，即“目不斜视”，目为心声，正视者，正心也。当我们能够按照对象的本来（真实）面目“看待”他，能够意识到他的个性和独特性时，都是对对象的尊重，也表现出了我们的正直心。在中国传统文化中，“正直”、“真诚”、“真实”都是同义词，它们对人的道德修养是非常重要的。¹

孔子也是从“直”上来理解德性的。他说：“刚毅木讷近仁。”²又说：“巧言令色，鲜矣仁。”³“仁”是孔子心目中最高的道德品质，德性的基础是以自己为主的真实性情，反对以别人为主的、专讨他人喜欢的虚情假意。他说：“人之生也直，罔之生也，幸而免。”⁴《论语》还从正反两方面记载了两个故事来说明“真实”对德性的意义。第一个故事是，有个叫叶公的人一天对孔子说，要说直，我们那里有个人真是直呀。他父亲偷了别人家的羊，他能够真实（正直）地将父亲的丑事告诉丢羊的人家。孔子听后却说，我们所理解的直跟你讲的不一样。按照天理常情，做父亲的偷了羊，犯了错，做儿子的应该替他隐瞒。所谓父为子隐，子为父隐，反映的就是人的真实情感啊⁵。第二个故事是说，当时，鲁国有个人叫微生高，人们都说他为人真诚，讲义气，孔子听后却说，谁说微生高这个人直呀？一天有人向他讨点醋，他自家没有，却从邻居家要了点醋，给了来要醋的人，就好像是他自己家里有醋一样。如果真是直，他应该老老实实在地告诉人家，自家有就有，没有就直说没有。⁶

孔子以主体自己的真情实感作为判别是否“直”的主要标准，反映了中国传统伦理道德

中浓厚的人文关怀。道德的“直”与科学中的“直”有所区别。科学精神的“直”是看它是否如实地反映了对象的属性；人文精神的“直”是看它是否如实地反映了主体自己的真情实感。所以，在道德领域，为了保守亲友之间、企业内部的秘密，不对其他人讲真话，也是“诚实”“正直”的表现。“诚实”、“正直”的反义词不是“说谎”，而是“虚伪”，做一个正直的人、诚实的人不是去做一个不说谎的人，而是要做一个真心实意的人。一个社会的人很难不说谎，但是，人可以做到不虚伪。⁷

当然，中国儒家的人文精神并不等于不顾客观事实的唯心主义。实际上，在强调以人的真情实感为道德标准的同时，儒家也认为，人的感受还是首先来自于对客体的尊重性观察，“直”源于“正视”。“正视”是正直德性修养的基础。所以，《大学》在提出“八条目”时，把“格物”、“致知”当作诚意、正心等条目的起点。一方面，人的“真情实感”是客体属性在内心的反映，具有第二性，另一方面，在判断一个人道德状况的时候，人的“真情实感”便具有第一性。“直”前所加之“彳”，乃“道路”之形象，⁸表示人在路上边走边看。所谓走遍天下，历阅人生。这样，“德”便从静观转向了动态巡视。有了人的“巡视”，“直”的科学精神与人文精神就有了科学统一的可能，通过生活实践，人的主观感受就越来越客观化，他就越来越能够客观地表现自己的情感反映。正如列宁说的：“人的实践经过千百万次的重复，它在人的意识中以逻辑的格固定下来。这些格正是（而且只是）由于千百万次的重复才有着先入之见的巩固性和公理性质。”⁹

于是，从“德”之“直”的本性，我们可以得出这么一个结论：德性的养成既要由外而内，也要由内而外，是内外互化的开放式过程。

所谓内外互化，是指：外在的道德经验必须适应学生既有的德性准备状况，才能为学生所内化；学生必须真实地表达自己的情意感受，才能外化自己的德性素质。通过内外互化，学生的德性素质就有了客观之源泉，而他的道德实践也有了生命之意蕴。学生品德的成长就是外在经验与内在素质之间相互转化的动态建构过程。

长期以来，中国德育在“内外互化”方面做得很不够，具体表现为：一是不大关注学生的道德需要状况，致使各种各样的德育活动既不是出于学生的德性需求，也不适合学生的德性层次，与学生的生命缺乏深刻的联系；二是惧怕学生的真诚，学生在德育过程中不能宣泄自己的真情实感，学生不能真心实意地、全身心地投入到德育之中，学生只是采取应付、表演的态度。这两个方面显然是密切相关的。对“内外互化”的忽视以至于造成这样的结果：德育主要的不是为了满足学生的什么需要，而是为了满足表演、宣传的需要，学生的需要与他的活动之间被人为地“错位”，结果，德育非但不能发展学生，反而是在折腾学生，热热闹闹的德育活动并不能有助于学生德性素质的成长，长此以往，儿童宝贵的童心和道德敏感性最终将丧失殆尽。

强调“体验”是中国最近一轮德育课程改革的主要动向之一。几年前，中国共青团中央就提出了“体验教育”的概念，要求全国少先队的德育实现“体验”式转化。应该说，体验的方式是符合德育特性的。但是，人们在理解体验德育时，还存在一些误区。其中最主要的是将德性体验与德性实践混为一谈，所以，一说要做体验德育，就想到搞德育活动，认为只有在实践中才能有体验发生，或者认为一旦发生了道德实践就必然是体验性的。强调践行是

道德学习的重要特色，实践是人的最初的、最基本的体验方式，但是，**人的体验不完全就是实践**。通过感性实践，人可以发展出一种符号认知性的“隐性实践”，实际上，人区别于禽兽的地方就是人可以通过符号和抽象思维完成体验。运用认知的方式进行隐性体验正是人的优越性所在。

体验最本质的特点是“生命”，是对道德经验进行有生命意义的理解，对道德品性进行有生命意义的表达。体验德育既可以发生在德性的实践活动中，也可以发生在符号性的道德认识活动中（如通过视、听、读），既可以发生在当前的时空里，也可以发生在过去或未来的时空里（如通过回忆、想象）。相反，**有些德育实践活动可能并不具有体验性，如果它不是内外互化的话。**

把道德体验等同于道德实践并不是什么先进的德育观，因为，人生有些事情是不能体验的，如死亡、吸毒以及其他的危险活动，相反，若运用人类特有的符号、语言的呈现方式，通过移情、想象、迁移等途径，是可以实现另外一种体验的；并且，如果人的德性的养成完全依靠直接实践，那么，学生就无法呆的学校里学习，学校道德教育就发挥不了它的优越性，学生的德性就不可能高速成长。

二、德，得也

金文在“值”下加“心”成“德”，使主体的感受经验内化为内心的体验，或行有所“得”。在古代中国，“德”与“得”是相通的。任何德行都应该有所得，此“得”既可以是精神形态的“心得”，也可以是物质形态的利益；既可以是当事人之“得”，也可以是其他人之“得”；既可以是眼下所“得”，也可以是因眼下行为而造成的继发之“得”。

孔子特别强调道德的精神享用价值。他在《论语》中开篇就说：“学而时习之，不亦说乎？”他把对道德的学习和践行看成是非常快乐的事情。道德的东西是如此感人，以至于如果早晨明白了仁义道德，即使晚上就要死了，也心满意足。¹⁰在孔子看来，乐道者可以安贫、忘忧，“饭疏食饮水，曲肱而枕之，乐亦在其中矣。”“发愤忘食，乐以忘忧，不知老之所至”。¹¹所以，孔子也特别欣赏其得意门生颜渊的那种“颜子之乐”。鲁洁教授也特别提倡道德与道德教育的精神享用价值。她认为，道德是人们获得自我肯定、自我完善、自我发展的对象，德育作为一种道德追求活动，其更深层的价值表现在“**不断发展和完善人的各种德性的过程中，使人们得到一种自我肯定、自我完善的满足，得到一种精神上的享受。**”并且，“只有使道德教育的自我享用功能不断得到提升与发挥，才得以使儿童少年把[对]各种道德规范的遵从逐渐从他律转变为自律；使他们不是把各种道德规范视为约束与限制，而当作自我肯定、自我发展的需要；使他们不是把道德、道德教育视为一种异己的力量，而成为自身的主动追求，是一种自身不断完善化、理想化相一致的力量。”¹²

我们在强调道德与道德教育的精神享用价值的同时也不能忽视道德使人享用物质利益的功能，实际上，道德的物质享用价值是道德之精神享用价值得以产生和发展的基础和前提。当然，所谓“物质价值”的范围不只是表现为物品、金钱，它也包括人的肉体生命的生存、名声、福禄寿禧等非精神享受方面的“功利”内容。

厉以宁教授在一次讲座时¹³说过两个故事，恰好也可以从正反两方面解释“德”的这种

物质“得性”。第一个故事是说，鲁国国王颁布一份文件，要求有机会出国的国人如果在国外看见本国的同胞被沦为奴隶，应该将其赎回，所花费用回国后由政府报销。孔子有个学生在国外果然发现同胞被沦为奴隶，于是将同胞赎回。但是，他并没有去报销费用，所以，大家都盛赞他的高尚品行。孔子得知后却批评了他，说：你这样做是缺德的，因为你会使其他人无所适从。为什么呢？假如其他人也在国外看见自己的同胞被沦为奴隶，他如果听了国王的话，将同胞赎回并按规定报销了费用，别人就会拿他与孔子的学生作比较——孔子的学生可以不来报销，你却来报销——结果使他显得品德不那么不高尚，尽管他是听从君王的命令去报帐的；如果他向你学习，赎回后也不去报销费用，他则无故损失了金钱。这种损失，一次可以接受，两次可能有怨言，多次则不愿意了。由于有了孔子的学生不报帐在先，其他的人就会陷入“报帐也不好，不报帐也不好”的两难境地。这样，今后的鲁国人在国外见到同胞被沦为奴隶时，为了免却两难境地，可能会装作没有看见。于是越来越多的国人将不再赎回落难同胞，越来越多的落难同胞也不能获得救助，所以，你的行为尽管是“无私的”，但由于它不会使更多的人有所“得”，所以却是不道德的。

第二个故事是，孔子有个学生过桥时看见某人不慎跌入河里，便奋不顾身将其救起。其家人万分感激，硬谢该学生一条牛。牛在农业社会自然是最宝贵的东西。学生没有办法，恭敬不如从命，就将牛牵回了家。在回家的路上，刚才对他还大加赞赏的人见他牵走了人家一条牛，便转而指责和唾骂他，人们认为，做了点好事是不应该要人家的报偿的。孔子得知后反而赞扬了自己的学生，说：你将牛牵回家是很道德的，因为你这样做会使其他人认识到，做好事必有所得。当“做好事必有所报”形成了人们的道德信念时，会有越来越多的人在见到他人危险时奋勇相助，这样，你的行为将激励越来越多的人去做好事，让越来越多的遇险者“得”到救助。所以，你的行为尽管是“有私的”，却是道德的。¹⁴

因果报应的思想是对“德，得也”观点的生动阐释。台湾学者南怀瑾先生认为，中国五千年的文化思想都是建立在“因果报应”基础上的，所谓因果报应就是日常生活百姓说的“善有善报，恶有恶报”，做了好事，必有所得，做了坏事，必有所损。这种报应即使没有发生在当事人身上，也会扩及到他的亲人、后代身上；即使没有发生在本世，也会延及到后世。孔子在注《易经》时说：“积善之家，必有余庆；积恶之家，必有余殃”，¹⁵道教也宣言上天可以察知人之善恶而予以奖惩，至于佛教更有完整和系统的因果报应思想。实际上，世界上主要的宗教都有类似于“灵魂不死”、“轮回”、“三生三世”的说法。¹⁶因果报应的思想被宗教蒙上了一层神秘的面纱，实际上，它也是有人性基础的。人生的经验告诉我们，一个人往往是“以恩惠报答恩惠，以冤仇回敬冤仇”，众多的人性就形成了一般的“社会规律”，所以，在一定意义上，因果报应就是社会的一种道德规律。市场经济里所形成的诚信品德既不是人所固有的“善良本性”，也不是靠道德家们苦口婆心地、一厢情愿地反复呼吁“希望……”、“加强……”就能够养成的德性，它实在是市场生活里反复博弈中的“得失报应”对交易双方的忠告。一个社会，若没有建立起公正的道德强化机制，若不能在人民心中养成“善恶必报”的道德信念，一切道德教育都将苍白无力。曾经盛行于中国的“二十四孝”故事，大多数都隐含着“德，得也”的教诲，其表现或者是感动天地，得到下凡神仙的帮助，或者是感动曾经一度虐待自己的对方，使之回心转意，或者是得到他人的尊敬和效仿，等等；如果我们再读读威廉·贝内特编著的《美德书》当中的道德教诲故事，同样也会感到“德，得也”的德性脉搏。

当然，道德生活里的回报，只能看作是对道德主体之精神人格做出的肯定和安慰，完全不必在物质价值上追求对等报偿。实际上，如果追求这种对等报偿，他也就不会做出道德行为了。在一般人的心目中，道德行为就应该是无偿的，否则你的英雄壮举就会黯然失色。其实，道德行为主体接不接受回报是一回事，社会是否有制度给他们提供回报则是另外一回事。道德的回报机制不只是对行为主体的美德表达肯定，也是对其他潜在道德行为主体的鼓励和引导，更是在建设一种让美德可持续发展的社会强化机制。反观现实，我们仍然可以经常看到大量的弱化道德的现象，有的受害者拒绝出来作证，不仅让坏人无法受到制裁，也使那些曾经对他们舍身相救的好人得不到应有的肯定；有的人得到了英雄的救助，但当他得知自己对英雄的牺牲应该承担一些费用时，却悄悄地躲开了；有的人不仅在英雄需要帮助时冷漠旁观，而且对英雄还冷嘲热讽……。翻翻报刊，我们经常会看到道德英雄们的无奈、苦笑和凄惨！但愿英雄们的“寒心”不会让他们对自己的英雄壮举感到后悔！不会“教”世人更加远离道德！

某孩子不幸溺水，不会游泳的父亲恳求站在岸上围观的人群帮助救他的孩子，大家无动于衷。父亲只好开出价格，说如果谁帮他救上孩子，愿意如数奉上酬金，于是，有几个年轻人跟该父亲讨价还价，直到要到了自己乐意的价钱，才跃入水中去救人。见死不救无疑让人痛心，但是，先讲价钱再去救人同样也要受到谴责。那么，这种行为与本文所说的孔子的学生因为救人而得到重酬的行为是不是一样的呢？表面看来是一样的，因为，它们都得到了报偿；但是，仔细分析后就会发现，这两者之间是有本质区别的。先讲价钱再去救人的行为属于商业行为，而先救人再有报偿的行为属于道德行为。商业行为以赢利为目的，行为者此时此刻的真情实感（即“德，‘直’也。”）不是要救人，而是要牟利；道德行为以行善为目的，行为此时此刻的真情实感就是要救人。商业行为最后所获得的报偿是该行为之目的——因为要得到这个报偿，所以才做这种行为，行为只是获得目的的手段、途径；道德行为最后所获得的报偿是该行为之结果——因为做了这种行为，所以得到了这个报偿。以报偿为目的者，如果没有得到这个报偿，他就会觉得作为手段的行为不值得、是失败，手段的成败由目的来证明；道德行为以行为本身为目的，后面是否有所“得”，并不能作为判定行为本身之成败的依据。当然，如果这种行为得到了社会的赞许，在物质上或者精神上使他得到了肯定，那么这种行为就会获得正强化，他可能更倾向于重复类似的行为，如果没有得到社会的赞许、或者得到社会的反对，使他在物质或精神上得到否定，他可能更倾向于避免类似的行为。在人的生命面临严重威胁的时刻，在呼唤道德精神的情况下，商业行为是不值得鼓励，甚至是应该受到谴责的。

总之，通过对“德”的词源演变分析，我们认为，“德”的本质就是“内外互化，人已互惠”，判定一个行为是不是道德行为，也要看它是否满足了“内外互化，人已互惠”这个标准。

三、德性的可持续性发展

内外互化、人已互惠的德育观是切合当代德育发展趋势的。中国当前的课程改革可以看作是长期以来素质教育实践的继续和深化，德育课程改革无疑也深深地受惠于素质教育的探索，所以，它以养成学生内在的德性素质为基本目标。德性素质是由思想品德方面的情感体验、判断推理、实践意愿和态度所凝聚成的一种人格精神。它的养成首先是一种由外而内的

内化过程，然后又是由内而外的表达过程。具有内在德性素质的人在道德行为上就会体现出明显的主体创造性。传统的德育观认为德育主要就是让学生了解并服从社会规范、形成社会所期望的行为习惯的过程。它片面地强调了学生对既有社会秩序的顺应，忽视了学生品德形成过程中的主体性力量；它片面强调行为者对自身利益的牺牲，忽视了道德行为对行为者本性的自我肯定价值。新的德育观意图通过养成学生内在的德性结构，使之既作为学生理解规范、履行行为的内在根据，也作为他们表现思想品德的主体性和创造性的深刻动力。

内外互化、人己互惠的德育观也是一种可持续发展的德育。第一，“内外互化”为德性的可持续发展提供了心理学的保证。道德行为一旦是基于人的道德需要，它便成为人所主动追求的主体性活动，而不是被迫或无奈的应付。根据主体论思想，主体是自主自为的，他的一切活动既产生于他的某种需要，也是为了满足他的某种需要。当德行经验同时又积淀为人的德性素质时，德行不仅表达了主体的道德需要，也满足了主体的道德需要。离开了自己的需要，主体的活动不仅得不到科学的认识和合理的解释，也必定缺乏内在的动力。所以，在情感态度比知识、技能更加重要的今天，内外互化的德育为德性的可持续发展提供了情感依据、态度依据和人性依据。第二，“人己互惠”则为德性的可持续发展提供了社会学保证。当德行不再是对自身方面的剥夺，而是在惠人的同时也惠己，使自己从中获得物质利益、心理享受和伦理价值的肯定时，人便会在德行中获得积极的人道主义的反馈。通过自我圈的不断扩展，自我中所含纳的他人增多，个体的任何道德行为都负有越来越大的道德责任感。他的任何德行都要惠及越来越多的人，他也会从越来越多的他人德行中获得道德情感上的体验。他的视域扩展了，体验丰富了，德性成长的刺激源更多了，动力源更加稳定、更加深刻。自我的德性不仅有必要、也有可能持续积极地发展下去。当自我圈内的人在道德的共生关系中相互激励时，所谓的“自我实现”不就有了更扩展的理解，更丰富的内涵吗！

¹ 《大学》云：“欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先诚其意。”

² 论语·子路

³ 论语·学而

⁴ 论语·雍也。意思是：人出生时都率直、真实，后受坏习气所污染而失去了直性。如若不直，难免要遭受祸患而死；能够活下来完全是偶然的幸运才免却了祸患。

⁵ 论语·子路。原文：“叶公问孔子曰：‘吾党有直躬者，其父攘羊，而子证之。’孔子曰：‘吾党之直者异于是，父为子隐，子为父隐，直在其中矣。’”

⁶ 论语·公冶长。原文：“子曰：‘孰谓微生高直？或乞醢焉，乞诸其邻而予之。’”

⁷ 由于没有“人文地”理解“诚实”德目，我们往往认为诚实就是不说谎，于是，在进行“诚实教育”的时候，就要求学生不说谎，其实，师生双方都不相信人能够这样诚实（不说假话）；社会生活的事实也表明，那种不说谎的诚实人是要吃亏的。所以，在教育别人不要说谎时，教育者往往感觉到理不直气不壮。“说谎”只是人的外在行为表现，“虚伪”才是人的内在德性特质；有时候，谎言可以表达真诚的美德，真话倒是出于不真诚的险恶用心。

⁸ 在甲骨文中，“德”有时候写作，在“直”的左右两边分别加上“彳”、“亍”，使“直”处于街道的“十字路口”。（见：汉语大字典编辑委员会：《汉语大字典》（缩印本），湖北辞书出版社、四川辞书出版社，1995年，“德”字条。）

⁹ 列宁全集，第38卷，人民出版社：233。

¹⁰ “朝闻道，夕死可矣。”《论语·里仁》。

¹¹ 论语·述而

¹² 鲁洁.试论德育之个体享用性功能.教育研究.1994(6).

¹³ 厉以宁.“入世”和中国经济改革.中央电视台·科学教育频道（10台）·百家讲坛.2001-9-12

¹⁴ 这两个故事也是告诉我们，判断一个人的行为是否有道德，不是看他是否无私还是有私，而是看他的行为是否使双方都有所“得”，或者是否能够鼓励更多的人去表现道德，从而使越来越多的人“得”到帮助。无私的行为不一定是道德行为，有私的行为不一定是道德的行为。这与人们通常用“无私”来定义美德的观念是大不一样的。

¹⁵ 转引自盛洪.道德·功利及其他.读书.1998(7):122.

¹⁶ 王启康.格心致本.华中师范大学出版社,1999:311.

Moral Education Asking for Integrity and Reciprocity

Liu Cilin

(College of Educational Science, Shanghai Teachers University)

Abstract: From the evolvement of the Chinese term “moral” two essential factors can be derived. One is integrity, the other is reciprocity. For the former a moral agent should be honest of his inner world while for the latter the agent should obtain through his merits some profits either mentally or materially. Thus the author maintains that moral education is both processes of interchanging between the agent’s inner qualities and empirical practice, by which his moral character gradually gets enhanced, and processes of reciprocal between the agent and his objects, by which the agent may be encouraged for sustainable moral deeds. Comeuppance, which has been a dominating idea in Chinese culture, is a vivid indication of this reciprocity in common people’s ethical life. The author also believes that these two factors, though derived from the term “moral”, still hold consistency with the contemporary ideas of moral education.

Keywords: moral education; moral; integrity; experience; comeuppance; utilitarianism; sustainable development

收稿日期: 2003-11-01

作者简介: 刘次林 (1964-), 男, 教育学博士, 上海师范大学副教授, 主要从事德育基本理论的研究。