

论道德教育中的爱感生成

——对中西人性体认的再思

吕丽艳

(南京师范大学 道德教育研究所, 江苏 南京 210097)

摘要: 德性“自盈”是中国文化对个体自我体认的最基本的评语。而一切人生理想的诉求都集中于自我德行的外溢,这就造成了中国文化对人性自我意识的过分乐观。因此,这种基于德感意识的人性体认,缺乏追寻彼岸超越精神的动力,也带来了个体精神生活的乐感取向,从而导致了道德泛化和去道德化等诸多道德教育困境;而对人性体认建立在罪感基础上的西方文化,却孕育了具有超越之爱感的道德教育。所以,中国道德教育必须从狭隘的本土化思维框架中走出来,通过再思中西不同的人性体认,促进爱感的生成、承担培养爱者的使命。

关键词: 道德教育; 人性; 德感; 乐感; 罪感; 爱感

中图分类号: G40

文献标识码: A

颜渊在《论语》中记载:樊迟问仁。子曰:“爱人。”仁者爱人一直是儒家的一个革命性的口号。然而,我们的教育对象——成千上万以孔子为尊师的士子们的主体人格在这种思想烟熏之下,却与仁爱精神相去甚远。孔子以来、屈子以降,他们都站在文化的荒场上用共工的精神做着女娲的工作,但结果却鲜见爱感之生成。是什么原因导致了这种所言与实为的巨大分裂?本文企望通过对人性体认的再思,踏出一条突破这种道德教育困境的路径。

一、榜样先知的生成——中国人性体认的迷思

中国文化确信宇宙中有一种原生命力充塞其间,贯注万物、周流六虚,所谓大化流行,生生不息;用儒家的说法,这种原生命力乃是大生之德,个体性命自然禀有浩浩然生德之气。所以,在中国文化的基本论断中,个体天赋自然地处于德性之内,德性贯乎个体其中。这一基本论断构成了中国文化对人性精神的基本意象,这一意象前提所带来的对人性的基本判断就是人性本善(具备初德),这也构成了中国精神意向结构的基础和前提。在这种基础之上,中国文化所生发的精神气质必然是充满德性的,而身在其中的个体生命本身就具有“大生之德”,亦即宇宙中最完美的精神图景就蕴含在人性的原初因子当中。由此,中国文化对人的完善所作的基本推断必然是:人性的完善根本不需要任何外在的条件,其自身就可以达到自我的完全;个体要想得到精神状态的完全满足,无需求助于外物,只需要在自我内部就可以达成。相应地,中国文化所衍生出来的精神心态也是认定其诸要素自身是自足的,自然的本能、情感、感觉、感官都可以成为自足的源泉,其自身内部的“自盈”足以满足个体自身的精神需要。从本质上讲,中国文化认定自我发展所依赖的质料和动力都来自于个体的内部。

由此也可以看出,中国文化中,对此岸一切行为的道德评价主要是建立在个体的自我感觉之上,因为个体本身的价值资源就是丰润的,又是能动的,自我的内部就具备了价值评价本身的一切要素。因此,在中国文化对个体的自我体认中,德性的“自盈”成为最基本的评语;而一切人生理想的诉求都集中于自我德行的外溢。这就造成了中国文化对人性自我意识的过分乐观。“君子以厚德载物”是个体生命与最高德性之间联系的基本判断,最高德性

精神的全部都可以被承载于个体的内部，因而，就不存在任何此岸生活世界与彼岸意义世界之间的张力，并且认定“每一个私人为上苍效劳的最佳方式是发展他自己真实的天性，这种天性会把隐藏在每个人心中的善表现出来”^{[1]203}；“人之初，性本善”的性善论也就成为中国历世历代对人性基本体认的主流。这样的体认对个体生活践行所带来的实际影响是，没有“极恶”，只有过错，这就导致了个体忏悔（**confession**）意识的缺乏。因为每一个人都是德性（善）的存在，每一个人都是“大生之德”的载体，都代表着终极精神的阐发，故而，个体不会意识到德性的亏虚和人性的亏缺。

这种情况下，道德教育所担负的使命就只能是把个体内部隐藏的善完全激发出来，从个体内部开始实现德性的充盈，从自身的素质出发进行自我发展，不但从内部达到个体意义的体认，而且还要从内部达到个体意义的实现。因此在这样的道德教育体系中，个体发展的力量不可能寄予对超验秩序或超越精神的追求，而只能是对个体性道德榜样（即榜样先知：马克斯·韦伯把人类当中的先知分为两种类型，一是伦理先知，一是榜样先知）的效法，“不存在任何形式本身具有上帝特征的救世主，只存在一位智慧之师”^{[2]17}；因为这种内在化的眼光本身就把伸向彼岸的路径封堵住了，道德精神在自我的内部就能确定神圣诫命对个体没有任何权威。这样，道德教育的路径就不可能采用属乎彼岸的超越精神来引导属乎此岸的不完善个体的方式，而只可能采用已经自足的个体引导尚未自足的个体，亦即树立道德榜样的做法：一类为古代的“圣贤”，如孔子、稷、契、皋陶等，另一类为执教的“教师”——“师者，人之模范也”。而这种树立道德榜样所带来的必然结果就是一方面对“榜样”本身不断进行道德神化，另一方面也把个体对人性体认的目光引离自身而转向榜样。在前一类榜样中，榜样自身已经趋向偶像化，并没有任何的能动性，所以，不可能对教育的对象做出任何主动性的教化行为，仁者爱人的道德资源只是凝固在榜样内部，而无法与教育对象之间建立起爱的交流；而在后一种榜样中，“教师”本身也成为了“圣贤”在当时当地的代表者，他在施教过程中所站立的姿态和效法的方向都是倾向于“圣贤”的，所以在“教师”与教育对象之间的交流也不是主动施爱的关系。总而言之，在榜样教育的体系中，作为教育主体之一方——甚至可视为起主导因素的一方的施教者，并没有成为爱的施教行为的主动者，又因在这样的教育体系中，全部的正面价值关注都集中在榜样身上，所以作为受教者的教育对象本身的价值又受到漠视。这样就造成了施教者和受教者之间不可能产生仁者之爱的交流与传递，也就使得教育对象的爱感的“被塑”成为不可能。

二、道德泛化与去道德化——德感精神引发的道德教育困境

中国文化的个体自足体认使得她缺乏超验之维同现世之间的紧张关系^{[1]281}。这就必然给她带来了一种“内在超越性”的特征。

在这面内在超越性的旗帜中，中国文化把彼岸他救的眼光完全蒙蔽，而把个体拯救之途拘于自身之内。当外在的境遇受到挫败时，“穷则独善其身”就成为个体救赎的当然路径，物质上的自足其乐（安贫）和精神上的拳拳之心（乐道）就成为理想人格的自然追求。这样的心态又会带来两种结果：一是沉溺于孤芳自赏的道德自负之中；一是将“离我”的事物道德“恶”化（傲然愤世），将“亲我”的事物道德善化（寄情于物），造成道德上的自我独断。这两种情形在一些退隐的文人身上表现明显，如陶渊明和他的菊花。前一种情形下，道德自负就构成了一个巨大的屏障，阻挡了他者对其进行深入的道德审视的眼光，也阻挡了其自身继续走向完善的步伐；后一种情形下，外物最初的作用有价值诠释的味道，但渐渐却取代了价值本身，并把其本身道德化，这极易造成道德的泛化，从而将一切有生无生的事物都道德化地看待，这加重道德的“布魅”（相对于“祛魅”）。这两方面的结合，很容易使人以德性力量自居的生命越发地寄情物外，并且把一切“亲我”之物的享乐当然地合法化，从而将人的道德关注，自我完善的眼光引向了外物，仿佛外物就成为了个体德性的延伸；同时，也引发了对个体与外物之间亲密关系的追逐（逍遥意识），这种亲密关系的追逐一方面是内在道

德关注的需要；一方面却表现为外在游戏化的待世方式，从而造成将现世生命的快乐感受当作精神在世的基础^{[3]141}，促使乐感精神的产生。

这样的乐感精神一方面造成了个体精神在外物中的消融，甚至个体道德与宇宙精神的混淆。在这样的个体走向中，外物或抽象的宇宙精神就成了个体存在价值的消解者，这样的消解在道德教育中的表现就是抽象的精神凸现，而具体的个体却被湮没，这很容易导致对个体人性关怀的缺失与道德眼光的他移；另一方面，道德精神的自我确认与对外物的“亲我”、“离我”的方式也造成了外物在不同个体不同价值判断中情感色彩的不同，这样同一价值载体的价值判断是不稳定的，也就产生了道德相对主义，从而导致去道德化的后果。在中国文化中，这种“穷则独善其身”的道德体认一直都被社会主流视为道德修为的最高典范，但这种典范所导致的道德泛化与去道德化的危机，恰恰拆解了道德教化的价值和力量，造成了道德教育本身的无力。这种乐感意识虽然最初的动机是一种道德关注，但是由于其对外物的依赖以及道德泛化与去道德化的影响，导致了在实际的道德教育中所传递的信息，只剩下了失去价值内涵的外在的行为躯壳。因为一般来说，在一定文化影响下的社会风化只是文化精神的浅层反映，社会个体的修为对文化精神只能被动地简单分有。因而，对于社会一般个体而言，他们并没有办法将道德典范的价值内涵寄予个体精神之内，却只能够效法其寄情外物的生活方式，从而把道德行为情趣化，生活取向庸俗化。这种道德典范对一般个体的影响常常导致享乐主义的生命态度，这种生命态度本身又成为了道德的拆解者。

因此，在中国文化的体认中，德感是乐感的根据，乐感是德感的显发^{[3]145}。在人性的乐观体认之上，德感精神更是造成了道德泛化与去道德化的危机；也由道德榜样的教育方式引发了乐感精神的情趣化和庸俗化的取向，这给道德教育带来了一些致命的影响：首先，人性的乐观造成了自我体认的遮蔽，从而对人性的本质有一个不合理的原初定位，导致对教育对象的最初判断就产生了偏差；第二，“自盈”精神的自我体认导致了他救之途的封闭，堵住了人性向彼岸伸展的路径，从而把人的发展的视角拘于个体以内；第三，乐感精神导致在世生活的享乐主义倾向，也导致精神生活的情趣化和庸俗化，使得道德典范的作用在实际中走向教育理想的反面；第四，道德相对主义导致了道德神圣维度的缺失，使道德教育失去了它最基本的一项质料，更导致了对其意义的根本怀疑。

“仁者爱人”是一种主动式的爱，“仁者”就是爱的主体，并且“仁”的概念也意味着爱者本身就有丰富的爱的资源；而“人”作为爱的对象，并没有附带任何的条件，是一个普遍性的个体。因此，这一命题本身就意指全然的无条件式的爱，培养“仁者”也就意味着要培养全然的、无条件式的爱的主体。然而，在中国的道德教育体系中，首先施教者本身就缺乏爱的主动作为，而受教者在教育体系中又受到价值漠视，受教者本身不能建立对主动式爱的深刻体认；此外，榜样教育所引发的情趣化和庸俗化取向又导致爱的资源本身的不足。因此，这样的教育体系中，本身的“仁者爱人”就是不可能的，更何谈在教育对象身上生成这种主动的全然的无条件之爱呢？

在这样的看见中，我们不得不从中国人性体认的迷思所造成的道德困境中发问：我们的道德教育到底缺乏了一种怎样的人性体认？

三、爱感的催生——西方道德教育的使命

在以希伯来文明为其根基之一的西方文明中，人性有一个基本的假设，即人性都是全然败坏的。这构成了西方文明传统人性论的基础，成为西方精神意向结构中的基础和根据。

罪在希腊文中原初的意思是“偏离”，与射箭不中靶心是同样的意思。在基督教的义理中，罪是人与上帝的关系和人与人的关系的偏离或断裂^{[3]146}。这样的偏离和断裂就把人性指向了与道德本源的分离；而这种分离又必然导致了人各种行为上的恶行。这种认识造成了西

方人对人性（尤其是对自己的）基本的不信任，这就是罪感。罪感不单单是对人性的一种客观评价，更是对生命的一种深刻体认，是对关涉人性的最基本的意向前提。这是人性的一条主观法则。

这条主观法则所折射出来的是西方文化中对于行为的道德评价的根基建立在个体与道德本原之间的关系之上，因为他们认为个体内部的价值资源是枯竭的，彼岸超越者那儿才是价值不竭的本原。而且，不啻是希伯来文化所给予的思想理路，就是在希腊文化中也是如此。希腊哲学的古典作家们在探讨一切美德与幸福时，总是不断地采取追问的方式把问题的源流一直追溯到形而上的超越层面，在这样的思想理路中，西方文化所表现出的是本体论的特质。所以，无论是希伯来文明，还是希腊文明，她们在思考此岸的一切价值时总是与彼岸超越存在紧密相连。所不同的是希腊文明所走的是从此岸向彼岸的哲学路线，而希伯来文明所走的是从彼岸到此岸的启示路线。虽然他们的起点不同、方向不同，但是路径是一样的，只要有对人性的合理体认，在个体身上所产生的实际效力（道德诉求）是一样的，因为人性体认本身就已经给这种理路赋予了相同的起点。

人的价值感所处的地位要求人性向高尚突围，这是人性的另一条客观法则。人对罪性的体认与对高尚事物的向往之间的紧张，造成了最基本的生命紧张，就在这样的张力当中，西方走上了他救之途，人性内在价值的枯竭感引领人性的价值诉求向彼岸伸展。因为对罪性的体认（罪感）导致对自我的否定，而对高尚事物的向往又处在否定之外的肯定之中，或说就是在自我之外的维度里。这样一种绝然相对的生命体认必然否定了方法上自救的可能性，他救成为必然的选择。所以，他救的方法在根本上不是一条或然之路，而是一条必然之路，因为“精神意向结构中的基础和根据”已经决定。

那么这种他救是何以可能的呢？在基督教影响下的西方文化彰显了这样的拯救途径：一切拯救活动的开端被设置在一种人之外的强力，即“上帝”的先于一切认知活动的爱和恩宠的行动之中，或一种超验的救赎行动之中。（传言拯救所必需的知识即“默示”只是其结果）^{[2]17}上帝也是那“高尚之物”的泉源，“因他本为善”（圣经诗篇 118 篇 1 节），这是他在他救方式中担当拯救者所必须的条件。这位“本为善”者又是如何达致个体生命，从而实现拯救的呢？如作为自然神论者的斯宾诺莎曾质问“上帝如何使他自己为人所知”？这种他救途径向我们显明的是本于爱而藉着爱。上帝因着对充满罪性的人的爱，并藉着爱的启示向人们显明他自己；而在此之前，人不可能通过其它途径认识这位他者、达致这种拯救。所以他救的拯救方式在本质上是一种“充满爱意的俯就，从更高的到低的，从上帝到人，从圣者到罪人等等，后者自身被接纳到‘更高的’亦即‘至高无上的’上帝的本质之中”^{[2]17}，这成为不同于希腊哲学所认为的爱是“一种从低级到更高级，从人到并不施爱的神的运动”的对爱与认识以及价值与存在的新的奠基方式。爱就是彼岸超越价值向此岸渗透的原动力和纽带（既是动机也是方法），同时其本身也是一种价值资源。个体生命在对这一来自彼岸的价值力量的感受中，爱成为最初也是最强烈的生命感受。

罪感生命意向渴望从自身偏离与超越者的关系中走出来，从生命的沉沦状态中走出来，从人的跌落状态中走出来。因此，一个对人性的基本体认建立在罪感意识基础之上的人，会把“每一道德成就都处于一种更为本质的善的批判之中”^{[6]143}，他的罪感意识越强烈，他对人性的突围越追求，他对爱感的认识就会越强烈。因为，爱是超越者施行他救之途。爱在本质上是彼岸他者（超越者）的属性，并且这一属性为他其余全部属性达致我们的一个必然的条件。“意识到自我中的罪是任何一种对生活作真正彻底分析的自然结果。现代文明的肤浅未能使现代人适应这一分析。因此，人们对于栖身于他们灵魂中得无政府混乱因素采取一种处之泰然的态度”^{[6]153}。人要想真正脱离罪感的辖制而向高尚突围，他就必然走向寻求他救之路，罪感就使一个沉沦感的生命指向“赎”的精神意向^{[3]147}，这种意向的背后就是人对超越者他救启示的应和，人的这种“沉沦——被赎”的精神意向产生的基础就是对超越者

之爱的体认。如果在此罪感与他者之间这样的认识越深,那么他对爱的体认就会越深刻,整个西方历史、社会和文化都是在这样的渲染当中,形成了“罪感——爱感”的精神意向性结构。

爱感意向的根据和目的都在自然的生命法则之外,自然的个体生命在爱感中转变成一种超越的感性在世行动。^{[3][51]}这种行动首先表现为在超越者主动的爱中积极地回应,被他救的行动激发出对超越者的爱来。在这样的关系中,人不仅被动地经历着爱,而且主动地成为爱者;如此,一个完整的爱感就在个体的生命中形成了。在这样的被动与主动的爱中,个体生命与超越者之间建立起了位格性的交流,也在这样的过程当中实现了个体价值的积极体认,并生成了自爱,从而实现罪感的突围,而成就了他救。

人的认识体验具有一种意向,这属于认识体验的本质,它们意指某物,它们以这种或那种方式与对象发生关系^{[4][48]}。当爱感成为一个人的生命体验时,它必然意指向一定的对象,而成为生命的一种自然流露。这样的意指就把作为爱者的人的主动的爱由爱上上帝扩展到爱他人。这就是为什么在对人性(尤其是对自己的)有基本的不信任(罪感)的情形下,有罪感意识的人们之间还是能联系在一起的原因。正是这样的罪感——爱感的意向结构,才构成了对作为超越本体的爱和作为生命体验的爱的深刻体认;正是在这样的意向结构中,个体才经历了从对爱的本体性的认识,到对爱的主动性体认,直至成为生命的一种自然情感;也只有在这样的意向结构中,才能在个体生命中建立起纯粹而超越的爱。罪感并没有造成个体生命间的完全断裂,反而成为个体间联系的坚固纽带——爱感产生的根基。

在这样的生命意识当中,西方道德教育的使命就是注重爱感的培育和生成。这种道德教育所注重的不是个体内部的德性——因为在个体内部乏善可陈,也不是外在的榜样——因为在人性的体认上没有一个义者,她所注重的是超越精神的光照以及他者的需要,并从中激发爱的力量。在这种道德教育中,对人性的罪感体认是前提,而爱感的生成则是目标,最后也是必然的结果。

为什么在西方的教育体系中爱感的生成是必然结果呢?首先,由于爱的价值资源来自彼岸超越者,不受此岸有限个体的限制,所以爱的资源本身就是价值丰盛的;其次,由于对人性的罪性有充分的认识,此岸与彼岸之间形成张力,所以个体内部可以生成持续不断的价值追求,爱感也在个体身上不断流露;最后,由于个体自身爱感的丰满自溢,个体之间的爱得行动也成为一种当然行为。在另一方面,由于爱感很强调个体间关系的连接,因此更从积极方面促进了爱感在社会风化中的形成,这与中国文化在社会风化中所导致的对道德本身的拆解完全不同。

在这种人性体认的昭示下,我们该如何重塑我们的道德教育?

四、培养爱者——不同人性体认对中国道德教育的启发

有人把对人性的不同阐释视为中西文化冲突的根源,这种观点是现代化过程中民族国家的文化语境的产物,认为罪性论与德性论只是东西文化不同的性格,并不能拿西方道德教育中的罪感意识来比照中国道德教育中的德感意识。然而,他们视而不见的是人性的本质是客观的,并没有东西方的差别。对人性的阐释确实有其文化和历史的原因,但人性到底并不在或然的性格层面,而在必然的事实层面。所以,中国道德教育必须从本色化或中国化的思维框架中走出来,寻找差别点;必须从文化固有的骄傲和自负中走出来,正视人性的事实层面;必须从榜样先知的表象中超脱出来,朝“灵魂的向度,存在的向度,悲悯与拯救的向度寻找出路”^{[5][121]}。

中国教育一直以培养圣贤为使命,每一个道德教育的参与者常以圣贤传人自居,并以德者标榜自己。在这样一个伦化的社会中,孔、孟、荀、朱等以此为已任的文化圣哲都为我

们绘制了一张又一张美好的图景,然而哪一个人不是面对礼崩乐衰的道德现实而悲叹人心不古并独怆然而涕下呢?连同他们在内的一个又一个道德榜样不是轰然坍塌就是被这个礼制社会**严肃地戏谑**着,这让我们不由地深思:以德性自居的中国道德教育何以如此无能?笔者认为,主要是因为我们在人性的基本论断上就出现了偏差,从而产生了错误的精神意向的前提和基础,以至道德教育全部定位和前提都建立在错误的根基之上。当我们当突破这种狭隘的民族主义文化思维方式,从对人性的重新体认来思考西方为何以“爱感的催生”为使命的道德教育时,我们就不得不意识到将我们的道德教育的使命定位到“培养爱者”的迫切性。

朱谦之先生曾指出,教育就是一种“爱力”,整个教育发展史实际上是教育爱的不同发展的历史。在教育史的第一时期,宗教的文化教育代表神的爱力,第二时期哲学的文化教育代表自我的爱力,第三时期科学的文化教育代表社会的物质的爱力,而第四时期艺术的文化教育,即文化教育学,则是代表宇宙的生命的爱力^{[7]539}。他认为,教育的世界就应该是爱的世界,将来“爱的世界”就是理想的文化时期的标志^{[7]557}。雅斯贝尔斯说,“爱是教育的原动力”、“爱把教育提升到真正存在的境界”、“为了实现人的最大潜力,爱只会在相同的水准上与爱相遇,爱在与爱的交往中成为自己”^{[8]93}。爱在道德教育中会给人带来时间、空间和素质的三重超越:从时间层面来看,爱能帮助人更全面地剖析人的本性,并使人对将来存有希望;从空间层面,爱使人超越个体的存在。一个人在社会中生存,除了自我的存在外,也有其他个体的存在,因此人必须超越自我,才能与其他人建立关系,就是对自我中心的罪性的超越,这也包括了超越我的小群体、小社会,去接触一个更广阔的世界。爱可以实现人性和制度的卓越,建立友爱共同体;素质层面的超越,具体表现在我们能够看到现状的不完美,能够提出积极性的批判,培养一种敢于质疑和批判的先知精神。

既然爱作为人之做人的基础,人活着的意义源于爱、存在于爱之中而且为了爱,那么人与爱的关系也就决定了道德教育与爱之间的关系,爱是道德教育的基础和源泉,源于人与爱之间存在着本体性的关联,或者说,道德教育源于爱:爱是使道德教育得以产生、道德教育之为道德教育的最终依据;道德教育存在于爱之中:道德教育在存在方式上始终不能离开爱的过程,它就存在于道德教育交往之中;道德教育为了爱:道德教育存在的意义在于使人的生活因爱而变得更美好。因此,促进爱感的生成、培养爱者就成为我们道德教育的必然使命。

参考文献:

- ^[1]马克思. 韦伯. 儒教与道教[M]. 王容芬,译. 北京: 商务印书馆, 1995.
- ^[2]马克思. 舍勒. 爱的秩序[M]. 林克,译. 林克,译. 北京: 三联书店, 1995.
- ^[3]刘小枫. 拯救与逍遥[M]. 上海: 三联书店, 2001.
- ^[4]胡塞尔. 现象学的观念[M]. 倪梁康,译. 上海: 译文出版社, 1986.
- ^[5]摩罗. 悲悯与拯救[J]. 读书, 2000 (5).
- ^[6]莱因霍尔德. 尼布尔. 基督教伦理学诠释[M]. 关胜渝,译. 台北: 桂冠图书股份有限公司, 1995.
- ^[7]朱谦之文集: 第6卷[M]. 福州: 福建教育出版社, 2002.
- ^[8]雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京: 三联书店, 1991.

A Study on the Formation of Love-consciousness in Moral Education ----Re-thinking the Western and Chinese Experiences of Human Nature

Lv li-yan

(Research Institute of Moral Education, Nanjing Normal University,
Nanjing 210097, China)

Abstract: In Chinese culture, self-sufficiency in morality is the fundamental evaluation on self-experiences of individual. The ideal way of life is compared to a natural overflow of that self-trained morality. As such, in Chinese culture there is a kind of over-optimism about human nature on self-controlled consciousness, so that it lacks the motivation of seeking for a transcended spirit which is beyond the worldly one, and it also causes a happiness-oriented tendency in spiritual life. This concept of self-sufficiency in morality resulted in the dilemma of exudes-morality and de-morality. Comparatively, the western culture based their self-consciousness on the sin-awareness, which is a seedbed for breeding a kind of moral education, underlying which is the transcendental love. Therefore, the Chinese moral education must come out of its narrow-confined indigenous frame. Through re-thinking the different evaluations on human nature in both western and Chinese culture, we, as educators, may be able to promote the love-consciousness and take the mission of cultivating citizens with loving hearts.

Keywords: moral education; human nature; morality-consciousness; dallying; sin-consciousness; love-consciousness