

德育现代性的伦理诉求

甘剑梅

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要: 作为一种时间意义的现代性包含着丰富的精神内涵,它标志着人类精神漫游的时间性结构。考察人类道德意识的历史过程时,我们会承认在那些被实在的社会结构变化所确定的部分之外,同时也有道德意识自身按照生命流动的方式前行的轨迹。考察道德及道德的教化时,我们发现了现代性这一作为时间历史的基础。同样,当我们考察现代性时,却又发现了支撑现代性的本质是人类的道德理性,对现代性的一切诠释最终会回到道德的诠释之中,人类如何为自己寻找存在之根,安置存在的合法性基础这一道德命题成为所有现代性的精神面纱。不管在哪个领域,现代性都以一种道德的方式透视我们生存的这个世界,善、正义和美好的问题成为今天人类寻找灵魂的最后归宿。

关键词: 德育 现代性 现代性伦理 道德

一、作为道德启示的现代性

(一) 现代性的伦理主题

1、现代性伦理：再论人的意义问题

对现代性的种种哲学诠释,无非是要得出一个结论,即现代性是人的现代性。这句话力图要说明的东西就是,现代性最终需要从精神的视野去考察,因为现代性的问题是人的存在问题,是个体的安身立命问题,是意义的寻求问题。正如泰勒在《自我的根源》一书中所说的那样:现代人的最典型的道德困境是意义感的丧失,或者缺少方向感,没有确定性。然而,处于“道德空间中的自我”总是承认、追寻或认同于某种更高的东西,在自我内部、自我与世界的秩序中寻找自己的位置;寻找着根源性的道德,这样一种认同、找寻状态,这样一种向着道德根源的存在,是“无可逃脱的框架”。你可能或可以不认同某一种或某一类“构成性的善”,但是这样一种认同的、向着根源的状态或存在框架是逃脱不了的。^[1] 只有从这个视野才能真正发现现代性的问题所在,寻求到我们想要的东西,而且也是真正有价值的东西。任何离开人的视野,任何试图摆脱人类精神意识的科学诠释都将不可能找到真正有意义的结果。

国内学者张志扬指出:“现代性”是一个晚出的范畴,它之所以作为一个问题被提出来,是基于形而上学本体论发生危机而动摇的背景。他认为,在存在论意义上,现代性可以指“当下生存性的揭示。”在对启蒙思想与现代性关系的思考中,张志扬对“现代性”的论述与那些偏重从政治、经济制度以及国家、民族的历史性方面理解“现代性”概念的人不同,张志扬始终把个人的当下生存或个人的真实性置于“现代性”优先考虑的问题。值得注意的是,张志扬认为,在中国“现代性仍是一个晦暗不明的问题,今天更笼罩在‘民族主义’或其他什么‘权威主义’的经世之光中。‘撒谎和遗忘’像影子一样追随着理性对利益的谋求与向往。而且,它回答‘创伤记忆’的证词袭用了老派的腔调:不是‘真理—理想—本体’错了,只是实现它的步骤错了,在调整步骤时,个人必须统一到民族复兴的意志中来。换句话说,‘形而上学本体论’与‘个人真实性’尚未提出就被事先的政治需要锁闭在中国现代化的视域之外了。^[2] 由此,如何对个人真实性及其限度进行辩护是他考察现代性问题的一个基本出发点,现代性在他这里有着个人性的内含。

而国内学者刘小枫将现代性由制度、理念和心性构成的综合性题域。虽然在不同题域的现代性内涵与主题是不一样的,如历史时间的现代与作为问题的现代性是不相同的;哲学和历史学和社会理论对现代性的理解亦有差异,但就现代性是每一个体、每一民族、每种传统、制度和理念的现实力量而言,它们又具有内在一致性。现代现象是三个不同题域全方位秩序转型的呈现,是一场‘总体转变’^[3] 镶而在相关论说中个体的安身立命问题始终是他思考现代性问题的基础与归宿,^[4] 个体与社会的生活品质是他把握现代性的基点。对现代性有特别敏感性的舍勒关注精神气质或体验结构的现代性转变,所以很自然地将现代性问题由社会转向人,转向人自身。他说:“现代性不仅是一场社会文化的转变,环境、制度、艺术的基本概念及形式的转变,不仅是所有知识事务的转变,而根本上是人本身的转变,是人的身体、欲动、心灵和精神的内在构造本身的转变,不仅是人的实际生存的转变,更是人的生存标尺的转变”。^[5] 当现代性问题由社会还原到人本身时,舍勒的观点便具有一定的震撼力:“现代性——一言以蔽之曰:‘本能冲动造反逆各斯’”。^[6] 刘小枫还指出舍勒对现代性问题的决定性把握是:“如何重新调整和校正人的生存根基和精神气质”。把现代性问题归结为人的精神气质的转变,是舍勒以后西方思想家理解“现代性”的一条重要思路。

在西美尔那里,现代性并没有改变人的生命原有的课题,但只不过这些课题已经发生了变化,在生命的信仰之中,宗教的意志依然召唤着人去崇拜和信仰,但人的宗教意向已经远不同于处于传统中的人。他说,现代人不再信传统的宗教,但现代人仍然需要宗教。在现代性那里,信仰的主体与信仰的对象开始分离,人不再需要那种超越的目标,而只是依靠自己的意象去信仰。“信仰主体与信仰对象(超验内容)分离后,信仰对象成了抽象的规定性,随之,就被当作幻想排除了,只剩下信仰主体孤零零地憧憬。”^[7] 他的意思,现代性的解放,不仅意味着理性的解放,实际也同时意味着感性的解放,甚至理性也随着生命的感性登场而退出,人被原始的生命体验所统治,这是导致现代性生命危机的根源。他说,现代性使生命脱离了“形式”的束缚,只剩下生命本身在跳动。国内学者曹卫东在评论西美尔的学术思想时说:“现代性危机与以前所有时代的文化危机之不同在于:生命因反对形式本身以致不再有形式可用来表达自己。……生命的单纯原始表现成了形而上学本身,生命不再通过形式来理解自身,而只是靠生命身躯理解生命。”^[8] 西美尔把现代性视为一种脱离“形式”的运动,这是对整个古典时期的背叛,因为古典时期的最大的文化特征是思想的“形式”。在西美尔的观点中,所谓生命的形式即包含在生命之中的灵魂与精神,而脱离形式就是脱离人的灵魂与精神世界。这是现代性的一种文化危机和思想衰退,而这一切直接呈现为现代性的伦理问题。

2、现代性伦理的本体危机

在现代性那里,人的生命意识和对生命的追问并没有停止,但现代性又的确出现了不同的生命意义,生命的精神出逃了,而生命自身的体验登场了。吉登斯从个体的角度看到了生命的这种低俗化趋向,他说,由于个体性的出现,社会终结了,作为社会学的主要论域的“社会”再也没有意义了。现代性使人从社会,包括阶层和性别等的束缚中解脱出来,因而“已经不存在任何习惯上所定义的‘社会’了,现在只剩下个别的个体,而他们早已不再在传统的社会形构下活动了。”^[9] 生命再也不要更多的东西,不要他者,不要社会,只要自我的快乐和激动。这就是现代性用理性赶走崇高和意义之后陷入的一种后果。

当我们真正看清了生命、体验和情感在人类伦理觉醒意识的路程中的位置和原因时,我们就会对我们对生命情感所抱持的不理性的热情持几份慎重和担忧。从上帝的荣耀中走出来,从传统的权威中获得解放,从政治的压迫中找到自我,这些都不是值得欢呼雀跃的事情,因为有了精神的崇高的统治,人同样不会获得真正的自由,生命的欲望和情感的任性同样将成为统治我们,并压迫我们的力量,甚至它可能比传统对我们的暴力更使人不能忍受。它的可能后果是:韦伯所担忧的“专家没有灵魂,纵欲者没有心肝。”^[10] 从这个意义说,我们

了解生命启蒙的破坏力量甚至比了解理性启蒙的破坏力量还要重要,这对于我们这个从来还没有享受过理性成果的文化来说,这就更显得重要。生命情感不是天赐的优于理性精神的一种恩惠,当人们摆脱了科学、道德、法理和秩序之后,人们就会在纯粹的生命冲动和欲望激情中等待灾难的到来。在西方,人们也许在理性世界中生活得太久,而需要让被压迫太久的生命冲动释放出来,而我们却在还没有体验过理性秩序是什么滋味的时候就要抛弃它。在这样的情况下,当现代性把理性启蒙这一人类精神财富送至我们面前时,我们却模仿别人将之拒之门外,那是一件多么愚蠢的事情。

现代性正在超越自身,它在解放理性的同时,也解放了人的感性。在现代性中,是理性赶走上帝,最后它自己又被自己的附属物—感性所赶走。福柯感叹上帝走了之后人也走了,即是感叹当信仰消亡之后人的理性、精神和道德的出逃所造成的危机。因此,现代性使人失去意义世界,即失去本体论世界。现代性的解放是双重性的,它没有在释放人的理性为量的同时去压迫感性,而是把两者同时解放出来。因此,当现代性面临理性膨胀的危机时,它也同时面临感性膨胀的危机。这个意义上说,我们在批判现代性之时,不仅要批判现代性的理性后果,而且也要为束缚人类的感性冲动提供方案。现代性,乃至后现代性的生命意识,一方面它提供了解决理性缺失的问题,但另一方面,也要看到我们用以解除理性的武器自身所存在的危机和后果。我们用生命推翻理性的统治,的确为重新定义现代性所确认的理性世界提供了哲学依据,然而,在这一过程中,生命的解放本身可能带来的危险却被我们忘记了。正是从这个意义上说,我们强调重新建立理性化的伦理意识,实际不仅是因为我们没有经历西方社会的信仰统治,以及由矫枉过正带来的理性恐慌,而且还因为生命本身也是与理性解放一同被释放出来的魔杖。对于东方的文化和传统来说,反现代性的生命冲动实际不仅是对理性统治的反抗,而且也是我们对抗传统、瓦解权威统治,并从政治意识的支配之下解放出来的重要途径。然而,这一现代性的生命魔杖并没有引起我们的注意,但它却是与科学、理性与自由一同向传统的信仰世界发难的。人类在用自己的思考去摆脱神性信仰的统治之时,实际也就打开了消灭理性自身的生命欲望的感性权力。

从道德的角度看现代性也是一个问题。文明的发展是否必然导致道德的衰弱,这是一个卢梭就已开始追问的问题,麦金太尔对现代性的道德谋划失败的论断,更加剧了人们对现代性是否具有道德追问的反思。从某种意义上说,现代性的伦理学思考就是围绕对这一问题的辩护与反思。以麦金太尔为代表的德性伦理学认为,现代性因为强调外在的伦理规范,而忽视了内在的“好气使道德完全失去了基础与根基,因而,在道德上是完全失败的,而以罗尔斯、哈贝马斯,柯尔伯格为代表的自由主义伦理学则认为,现代性对人的理性与主体性的张扬,使人成为自己有了真正的可能,因而,它确立了人类的真正道德。^[11]现代性并不具有坚硬的总体性,历史的一致性,不是永久性的和不可超越的,事实上它是在不断分离和断裂的历史片断中重新组装的一种状态,是对人自身生存的一种忧心与焦虑,鲍曼说“现代性是一桩思的事情,是关切的事情,是意识到自身的实践,是一个逐渐自觉的实践意识,一种在假如它终止或仅仅衰落了的情况下对所留下的虚空所产生的隐忧。”^[12]由此可见,现代性的一切问题都在于人自身对意义的安置,离开了人对意义的发现,现代性就不再有问题,也不再被怀疑,正因为人自身对精神世界的反思,才导致现代性的启蒙,以及现代性自身的自我怀疑。

(二)现代性伦理转向的逻辑起点

1、苦难的记忆：现代性的道德发现

现代性对理性的反思最终指向于人的存在,这是 20 世纪哲学的基本走向,也是人类生存意识发展的未来选择,张志扬回顾西方哲学史的现代性反思的四个过程,一是马克思对人类历史的彻底反思,发现了人类解放和精神世界的自然规则;二是尼采对西方信仰世界的反

思,要求再现人类的自我意识的权力;三是海德格尔对西方形而上学的反思,回归前苏格拉底的存在意识;四是施特劳斯对西方政治哲学的反思,要求交还人的自然权利。无论在何种视野中对现代性进行反思,都最终回归到人类生存意识的启蒙之上。从这个意义上看,现代性的理性启蒙的唯一缺陷在于放弃了存在及其存在的道德性。这样,我们可以回答,为什么在现代性启蒙之后,西方哲学的主题会转到像奥斯维辛这样的苦难记忆之上,尽管苦难记忆并非现代性的唯一产物。犹太人的苦难记忆远盛于古代社会,但对苦难记忆的哲学思考为什么会在人类已经操纵世界的今天再次得到关注,就是因为人类已经意识到,当自己成为世界的主宰时,人类已经过于得意,正面临着自我毁灭的危机。

“苦难记忆”是人类道德的记忆,无论是西方的基督信仰,还是东西方的佛教信仰,还是中国的儒道哲学,都在用善和德性不断提醒人类自我克制和束缚,然而,20世纪,现代性的理性启蒙,却叫人摆脱道德束缚,用智慧创造辉煌的文明,用科学为人类创造幸福的未来。然而,人类还没有来得及享用理性文明的成果之时,人类却又再次陷于文明的苦难之中。在这种情况下,人们再次想起卢梭的预言,文明不能给人类带来幸福,而只能给人类带来灾难。人类要想获得幸福和美好,就必须不断回归自然一对存在进行追问,只在这种追问中人类才会不断给自我膨胀降温。存在是一种苦难忘记,存在是一种道德的毁伤,今天的宗教回归,是一种回归自然,追问存在的方式,也是人类对自我进行道德提醒的方式。如果说,现代性的反思是人的回归,那这种回归就是对存在的再次关注,就是用苦难的思索激起和恢复人类的道德意识,使文明不致偏离人类道德信仰的指引。

受难记忆是人类解放的希望,人类只有永远记住苦难,才能永不放弃道德。如果说受难记忆是超越现代性的主题和途径,那么,现代性实际要呈现的就是从理性中解放出来,回到人的生命意识之中。受难的概念是基督信仰的起源,现在成为西方文化批判现代性,回归生命世界的起点,但受难作为人类历史的忘记形式,实际已经超越西方文明的限制,同样适用于东方世界。事实上,东西方的佛教信仰和中国儒道哲学,同样建立于人类苦难忘记的基础之上。从某种意义上说,我们为什么要引用西方哲学对苦难忘记的关注来解释现代性的生命回归和道德启蒙,就是因为人类只有在对苦难的忘记中才会回到人性自身,回到人对善的诉求之中。人类的历史是由受难的记忆构成的,德国宗教哲学家默茨用人类的苦难忘记来批判历史目的论,认为历史没有目的,而只有对苦难的忘记。在他看来,这正是因为目的论的历史观使人类容忍苦难,甚至用苦难去换取理想。正是因为这样的历史观,那些自称为历史创造者的人才会以毁伤道德的方式实现个人的意志,并为自己的行为寻找合法的理由。他在书中写到:“因为受难史并没有目的,而只有未来。并非目的论,而是‘受难轨迹,创造了可以达到的这一历史的连续性。……基本的历史动力学是受难记忆:它是未来自由的否定意识,是在此自由背景之下为克服受难而行动的激励者。”^[13]

2、现代性的伦理结构:自由与道德的分离

在西方文化认为,人类曾经历了三种主体形态,一是自然主体,二是上帝主体,三是人的主体。在前两个主体概念中,人被放在对象的位置的上,虽然已经有苏格拉底的“认识你自己”,但人终究没有获得解放。现代性使人成为真正的主体,人开始了真正的自由与觉醒。从某种意义上说,自由这一概念是现代性的概念,也是现代性的产物;虽然作为一个概念它在传统价值中已经存在,但作为一种理性意识,它的确在现代性启蒙中发生的。在古典时代,或传统社会中,自由只不过是内在心灵的一种想象,在整个信仰哲学中自由意味着解脱,无论是犹太的上帝信仰,还是基督的天堂世界,还是佛教的轮回哲学,它们的哲学含义都是相同的,尽管在不同的哲学中解脱的方式各不相同。然而,现代性把人对自由的想象变成真正的愿望和行动。当现代性把自由交给人类时,人开始抛弃道德和自我束缚。所以说,现代性给了人自由,但却夺去了人的道德,人只知道如何统治这个世界,而不知道如何承担责任。

在西方世界中，原罪与苦难构成了两个道德理由，前者诉诸人的内省，而后者诉诸人的期待。原罪使人类不愿或不敢承担自由主体的责任，而要人去寻找一个真正可能的善者，“由于他们非常害怕那臆想的罪过他律，于是，他宁可自己创造新的他律。他将自己的历史责任推掉一半，他并不想完全认真对待自己之为历史主体的品格。”^[14] 罪的理论，使人永远怀疑自己成为道德立法者的能力，使自己甘愿成为一个受他律的道德对象。由此可见，在对现代性的反思中，西方哲学为什么重提原罪意识，就是因为希望用原罪意识来束缚人的自由意识。也正是从这个角度出发，一些西方马克思主义者称人类历史为无主体的历史，认为人没有能力担当存在的主体。在耶稣那里，人类只能做上帝的奴隶，因为人类缺少主宰世界的道德，在他们看来，人类在道德上就是一个盲人，因此，任何人都不能为他人指路，因为耶稣认为，盲人是不能为盲人指路的。正是因为原罪的理念使道德在西方哲学中占有重要位置，也使现代人在批判启蒙时重新回到信仰世界之中，因为在人的彻底自由中，在理性成为唯一的权力时，人开始抛弃自己的道德传统。耶稣是一个永远的受难象征，未来有一个复活的一天，人会再生，从原罪中解放，得到天堂的恩典。默茨写到：“处于这个信仰中心者是回忆被钉十字架的主，这是一种确定的受难回忆，是一切人对未来自由的希望的根据。”^[15] 由此可见，苦难则与原罪相反，它不是让人放弃主体，并诉诸内省，而是让人永远处于追求之中一人永远是需要解放的，不仅自己需要解放，而且需要另一个解放者。解放使人类永远处于对未来的期待中，向往一个真正善的未来和真正纯真的终极世界。

3、现代性就是对原罪与受难的遗忘

道德生活在本质上是一种受难记忆的讲述，它始终让人处于反思和期待之中，这是道德教化的灵魂。从学校德育的角度看，西方哲学对苦难的道德追问，对论证学校德育应当如何处置自由、生命和解放等现代性伦理价值有重要启示意义。从这个角度看，学校德育只有两种情况才是必要的，只有在这两种情况下，学校德育才能体现自身内在功能。其一，提醒人去反思去内省，其二，给予人美好愿望。在其它任何情况，或者为其它任何目的而实施的道德教育，都可能不是出自道德教育内在的目的。道德生活在本义上是人的一种存在形式，而不是用来实现目的的手段。在我们的教育中，虽然已经懂得道德教育应当有自己的目的，应当为道德而道德，而不应当为政治而道德，道德不是政治，道德也不是社会。然而，当道德摆脱政治的规训之后，却不知道应当做什么。道德教化自身的目的在哪里，这就是今天学校道德教育的悲哀。在我们的道德实践中，当道德摆脱政治的干预之后，我们开始追求自由的体验，用自由思考代替一切道德的标准，难道这就是道德本体的回归？然而，从现代性的角度看学校德育，自由就不是一个抽象的概念，也不一定是一个好的概念，自由不能简单地与理性结合，自由，尤其是理性的自由可能包含着某种道德的危机。人在实现自由的同时必须承担对“恶”（在西方即原罪意识）的责任，自由应当是对人性的期盼，自由的想象力永远应当在道德规约下行动。自由的想象应当以人类的苦难为出发点，如果自由的想象只是一味地去追求美好与信仰，那怕这种美好与信仰来自于一个善的目的，那也会在不知不觉中离开善的束缚。这种自由的想象正是现代性在创造文明奇迹的同时，也“创造”了奥斯维辛的原因。

现代性的理性给予人自由，但自由使人遗忘了苦难记忆。因此，现代性对苦难的回忆，就是对现代性导致道德遗忘的批判。面对奥斯维辛的苦难，波德莱尔意味深长地说：“黑色，现代性的服饰，表现出公众的灵魂，我们人人都在举行某种葬礼。”^[16] 这就是对现代性为我们这个纪元准备的仪礼。张志扬说，一个民族、一个社会如何看待“创伤记忆”，也应该看作这个民族、这个社会现代性自我意识的标志。对创伤记忆的深度记忆，是这民族在道德上觉醒的标志，创伤记忆越深刻，对未来的道德期待也越强烈，这个民族和社会，就越不会在道德上盲目自信和自我中心，创伤的记忆是原罪反思的动力，创伤的记忆直指自我的灵魂。

创伤是仪式，是道德，从创伤开始，人类一次又一次地开始着灵魂的洗礼，基督的创伤

是罗马哲学走向自我反省的起点，实际上是对希腊理性哲学的第一次洗礼，而启蒙的洗礼已经晚了二千多年。理性权威的统治实际也不是从现代性开始。从某种意义上，希腊哲学已经把理性放置于哲学的皇冠之上，希腊哲学的本质是人道主义或人本主义，希腊人对智慧的崇拜，已经把人的生命和情感推向边缘。那时，因为理性还没有发展成为真正的现代技术，因为理性的力量还没有像现代人所看到的那样直接和现实。然而，在希腊的智慧中，人类的自我膨胀已经初露头角，罗马人在希腊思想的基础上继续发展着人类的这种自我信念。但耶稣发现了人类自我危机的盟动，他要希腊的人道主义进行彻底的清算，他要让罗马人重新回到生命世界中，看到在人的智慧之外有超越世界的力量。人不是世界的主体，人没有统治这个世界的能力，人从本质缺少守护这个世界的道德能力，人是一种欲望的存在，因此，人也是一个带有罪恶之源的存在，人永远不可能摆脱由自身的缺陷造成的束缚，人必须依靠一个更高的存在去引导他们走向未来世界，明天永远不属于人自身，而属于超越的存在。在他那里，这个存在被用上帝的概念表达着。信仰，也只有信仰为人的道德开辟了真正的可能性，使道德成为人存在的一种内在的需要，一种本能。

然而，现代性又开始重复希腊罗马的理性悲剧，因此，从这个意义上，创伤记忆不是现代性的唯一景观，犹太人与基督的创伤记忆正出自于我们今天的奥斯维辛出于同一个原因，都是人类对自己失去理性控制能力的结果，在罗马世界、十字军征程中，如果人懂得自己的有限和不足，知道苦难记忆的原因和理由，人类就可能少一点苦难的轮回。今天，我们要再次从人类的创伤记忆中回到原罪的歉疚之中，才能摆脱现代性启蒙在道德上造成的危机。从某种意义上说，基督(包括其它信仰哲学的出现)的哲学转向，可以说是人类在道德上的第一次伟大洗礼，也可以说是人类的第一次道德启蒙。苏格拉底认识你自己，使人类认识到自己的伟大和力量，在苏格拉底那里，其原意是认识人的缺陷与不足，要人们真正回到善的追问之中，使哲学从纯粹的自然兴趣中回到对人的精神和道德的兴趣之上。然而，西方哲学在知性的力量支配之下，并没有真正领会苏格拉底的愿望，最终使认识自己的过程变成自我膨胀的过程，因为这种偏执的认识使人类在现代性的历程中不断陷于罪恶的深渊。

从人类的起源，智慧之果，就已经预言人类在智慧与道德之间是难以进行选择的，这种选择的悖论和困惑，在现代性中，转变成为科学与生命的对抗，这一主题可以说是伴随人类不可避免的内在冲突，是人类之根的一种遗传性的疾病。从这个意义上说，人类从存在的本质上，就需要道德的拯救，而不是因为世界有罪恶而需要道德的拯救。创伤记忆是人类原罪不可避免的结果，它的意义在于一次又一次去提醒人类自我反思，不断用道德的力量来拯救自身。人类的道德追问，是人类反思现代性的根本力量，正是现代性的危机使人类重新回到那个创伤的苦难之中。现代性的理性胜利，正是导致现代性产生新的创伤记忆的开始。在 20 世纪这个新的受难时代，现代性，这个充满自由与理性权力的时代，它的全部哲学主题，都不得不回到道德的追问之中。正因为此，斯特劳斯才说，理性的危机存在于理性之中，危机不是外在的，它没有任何罪恶之手在操纵，而是现代性自身的危机的必然结果。因为，拯救现代性的唯一途径是人类的道德启蒙，是人类对苦难的记忆和诉说。在这种诉说中，人类才会放弃自己被夸张的自由意识及自我权力，回到在本体论上应当被他律(道德的指引就是一种本体论的他律)的世界之中，人类在本质上应当是被统治的，而不是统治的，因为它还缺少统治世界的道德力量，只有通过不断的启蒙和祈祷，人类才能不断获得自我觉醒的力量，只要稍稍放松一点，人类的弱点就会再次显露出来。

二、现代性及其道德架构

(一) 两种结构模式

学校道德生活究竟当如何建构，杜威以为已经解决了这个问题，他把学校交给了社会，这应当是杜威所做出的伟大贡献，但杜威的社会并没有包括深刻的历史命运，他的社会只是

一个现实秩序。无论是他的学校即社会，或教育即生活，都是要让学生能够成为社会生活的主体，能够溶入社会，并促进社会的进步。但作为道德教育是否就到此为止，是否可以回避社会的根本性道德课题，即建构一个正义的社会，而不是简单适应这个社会。学校道德生活的中心究竟是什么？不应当是一种对待儿童的关系哲学，而应当是道德本身的价值思考。如果道德教育只局限于一种教育关系或教育态度，那是一种避重就轻的做法。对于道德教育来说，本质性的问题在于如何确定学校道德生活的性质，而不仅仅是如何处置与学生的交往关系。

作为对现代性的一种反思，学校德育首先关注的肯定是教育中如何面对我们的学生，这是因为现代性的总体性哲学把人从教育中排斥出去，用历史和终极代替了鲜活的生活世界，这是我们批判传统教育的一个基本出发点。现代性强调了总体性，而忽视了个体性和偶然性，这在学校教育中，使学生失去人的位置，但是当我们认识到现代性的这一错误之后，千万不能以为我们已经完成了教育的使命，以为教育的重心就在于我们改变传统的教育态度，或者说，只要改变了传统的教育关系，改变了我们对学生的教育态度，使教育放弃价值权威，让学生成为教育的主体，用平等的对话和真诚的交流代替权威的暴力，我们就可以走向教育的终点，占有教育的理想。我们应当知道，这只是解决了教育的一个最基本的问题，而纠缠于这个问题不放就会走向另一个误区。

从一定意义上讲，学校德育应当处置两种关系，一个是与儿童的关系，一个与道德的关系，在这两种关系中，今天的学校德育研究，以及对现代性的批判，仅仅看到了这第一层关系，对第二层关系的剖析还显得非常不够，如何重新认识现代性的伦理意识。比如，对自由的理解，我们仅仅是从与儿童的关系这个角度进行思考，以为给了儿童自由，如学习的自由和生活的自由，以为就完成了自由教育的任务。实际上，这是非常肤浅的观点。自由不仅作为一种教育的实在关系，而且还包括它的价值内涵，而这个内涵在我们的学校道德教育中却没有得到充分的安置，或安置得非常肤浅。当然，我们不是说在学校德育中就一定应当包括全部的哲学思考，而是说，哲学思考的成果是构建学校德育的价值基础，离开了这个，任何道德教育的形式都是不深刻的。

从这两种关系中，我们可以看到学校德育的两种建构模式。一是关系性的建构模式，一是价值性的建构模式，在通常情况下，这两者并不是分开的。一种新型的教育关系，实际代表了对新的道德价值的理解，同样，当我们有了新的伦理意识，我们也会通过适当的形式表现在自己的教育关系之中。然而，无论如何，这两者还是有区别的，过于注重教育关系，把新的道德价值完全理解为对教育关系的改造，这将削弱对道德价值的学习和建构。从亚里士多德到卢梭，以及后来的裴斯泰洛奇、夸美纽斯、赫尔巴特等，都是沿着前面一条轨道进行的，他们反复争论的问题，是教育者应当如何建构一种对待儿童的态度，把这种教育关系当作教育哲学的本质。在他们看来，教育的哲学就是对待儿童的一种态度的哲学。亚里士多德提出顺应自然的教育哲学、到卢梭则将从这种顺应之中重新建立起一种自然主义的教育哲学，他们的哲学本质应当是相同的。亚里士多德的顺应是对灵魂的顺应，而卢梭要为这种灵魂的生长创造一个自然的条件，他们一个从人的内部建构教育应有的态度，而另一个则从外部建构这种态度的基础。在他们之后，一代一代的教育家们的教育思考则是对这种态度哲学或关系哲学的不断诊释和设想。在这个过程中，黑格尔的教化哲学最为典型，在他看来，教育最重要的是让学生形成一种学习的态度，这就是沉默，沉默对于黑格尔来说具有特别的教育意义，沉默是一切教育的前提，

在这种注重关系的教育哲学之外，还有一些教育家则开通了理解教育的另一条道路，但这条道路可能没有引起我们的重视，甚至被许多人作为批判的对象。这条道路就是，从道德价值本身出发建构教育的模式。这种教育哲学关注道德价值本身的教育意义，认为在教育哲学中，最重的东西不是如何处置与儿童的关系，而是如何抓住道德精神的变化和本质，让学

生能够掌握真正的道德理性。但许多人指责这种教育哲学背离了儿童生长的哲学。究竟应当如何看待这两种教育哲学呢?事实上,我们采用了一种对立的态度对待这两种教育观念,没有意识到这两者相互依赖的一面,如果我们不是在这两者之间进行非此即彼的选择,那么,我们就会发现,我们的教育正是因为缺少后者的支撑,所以才显得轻薄而无力。

然而,仍有许多学者看到了教育哲学的这两种视野的不同,也看到了在两种视野中进行平衡的重要性。福录贝尔对上帝精神的论证,可以说明他已经意识到后者对于培育人的灵魂和精神的重要性。他说:“人的教育就是激发和教导作为一种自我觉醒的、具有思想和理智的生物的人有意识地、完美无缺地表现内在的法则,即上帝精神,并指明达到这一目的途径和手段。”在看来,“教育的目的是表现忠于天职的、纯洁的、完美无缺的、因而也是神圣的生活。”当他把教育的最高宗旨讲完之后,才去考虑教育应当如何处置与儿童的关系,并将作为一种态度的教育哲学放置于作为一种思考的教育哲学之后。无论如何,教育首先是解决人的价值问题,而道德教育更是道德解决道德本身的问题,然后将这个澄清的价值运动用于教育生活之中。教育如何面对儿童,这只是教育道德的一个部分,而道德自身的问题才是影响和决定教育的根基。因而,教育不仅要思考如何面对儿童,或者说如何确立儿童在道德生活中的位置,但更重要的是如何使儿童面对高尚的道德和美好的意愿,让他们与道德真理相遇,思考并占有道德的真理世界。

(二)寻求真理:道德教育的根基

道德教育如果不是放置在处置与儿童的关系上,而是放置在如何让儿童思考上,这是从现代性的反思中得到的重要成果。如果从学校教育的发展上来看,迄今为止,道德教育总是在这种两轨道上徘徊。在更多的情况下,我们的教育总是在如何对待儿童,而不是如何让他们思考上做文章。这两种思路完全不同,就对道德教育的理解而言,我们是存在问题的,很多人常常把前者作为教育的人文主义传统来推崇,而把后者作为科学主义的强制传统来批判。正是在这种观念之下,我们发展出一种教育态度,认为教育的哲学就是解决对儿童的态度和方式问题,这种教育哲学实际已经成为支配教育主流价值。打开教育我们今天的研究,随处可见这样的观点,研究者们花费大量的笔墨在论证新型的教育关系,以为真正找到了教育哲学的真谛。我们的教育已经失去自己的判断力,似乎在以陷于一种疯狂之中,似乎有要让教育者彻底让位于学生,甚至把教育者的、哪怕是一点点的教育权力都要剥夺干净,很少有人对于伦理本身的问题愿意花费精力去思考,甚至有人认为那不是教育哲学的任务,而是哲学本身的任何。

在我们对现代性的思考中,由于传统教育的道德暴力,对儿童的伤害太大,使我们把批判的重心放在教育的关系之上,而忘记了教育,尤其是道德教育所具有的更重要的根基在哪里。正如国内学者高伟所说的那样:近现代教育的“理解”不是从“教育”出发的,而是从教育者与受教育者的关系,特别是改造关系或者是塑造关系出发的。^[17]出发这样的思考模式是教育之所以脱离社会历史命运的重要原因,教育的关系与态度是教育的重要问题,但不是教育的本体问题,由于教育纠缠于这种形式问题,所以才导致我们的教育,尤其是道德教育脱离社会历史过程,学校变成没有“价值”的学校,教育变成没有“历史”的教育。如果说,在教育中,学生们永远在为自己的自由而努力,那这种教育还处于十分低级的水平,当学生已经从争取自己在教育中的地位置之后,他们应当成为思想的自由创造者,成为学校精神生活的一个重要部分,在这个过程中,教育才能真正是一种教育,因为他把寻找真理的权利给予了我们的年轻人,给予了我们这个正在寻找真理的世界。国内学者金生益认为,现代教育必须培养受教育者的两种基本能力,一是以正义感与善观念为核心的道德能力与德性,二是判断、思想、自主自律的理性能力。因为这两者是公民享有向社会提出符合美好生活的合理要求的自由权力的基础,也是公民能够自主承诺社会正义与他人自由的义务与责任的基础。^[18]他强调关注儿童的理性能力,认为教育“应该以养育人的理性精神作为教育培养人的重

要内容之一。”^[19]学校道德教育应当把重心放在儿童的道德思考上，而不是放在教育如何处置与儿童的关系，因为这个问题应当是早已解决的问题，而不是我们今天应当处理的问题。

可以说，从“态度哲学”转向“思考哲学”，这是学校德育从现代性的困惑中解脱出来，走向未来的教育哲学的重要一步。现代性因为无视人的存在，被历史的宏大叙事所迷惑，因此现代性的解放首先是教育关系的解放，但仅仅停留在这个解放上是不够的，还必须回到教育哲学的根本上来，这才是现代性的根本解放。然而，现代性又是矛盾的现代性，现代性一方面用强大的集体叙事放逐人在教育中的位置，但另一方面它又挑起人的理性自由，试图让人获得自己的道德理性，要求人去思考，我们只注意到前者的教育价值，而没有注意到后者的价值。正是这种矛盾可能使我们的教育只关注了前者，而没有注意到后者，事实上，恰恰是后者才是构成学校德育的根本内容。对于现代性而言，早期的现代性强调理性对人的统治，后期现代性强调人的欲望的解放，舍勒强调生命的精神化与精神的生命化，这是对早期及后期现代性的超越，

然而，不管怎么说，可能许多人并不赞同这里的观点。比如，教育哲学到底是“思考”还是“关系”？哲学是思考，但教育哲学似乎不同于哲学的地方就在于它应当转变为一种教育的态度与关系，它是关于人与人交往的哲学，而不是一个人独自思考的哲学。然而，不管我们已经论述的观点是否可靠，最起码我们的论证已经接触教育的一个根本性问题，而这个问题在以前的教育哲学中还缺少思考，恰恰这又是一个不能回避的教育哲学问题。其实，从某种意义上说，教育现代性的问题，正是在于对“思考”的过于强调(西方是这样)，忽视了作为一种“关系”的人在教育中的存在，因此，强调交往、对话和关怀，并且这种生命情感重新为教育确立价值的基础。过去我们常常用西方现代生命哲学中提出的，包括体验、理解、陶冶等新的哲学价值作用批判和否定我们传统教育中的灌输、强制和暴力等教育倾向，实际上，这在某种程度上是对生命哲学的错误理解。因为生命意识在教育中的再显，原本不是针对我们(东方)传统教育的道德霸权，而是在西方语境中指向过于理性主导的、那种强调将道德知识化的教化传统。在西方，基督教的教化传统也曾有过将道德与信仰变成一种权威和强制力量，但总的来说，他们并没有形成中国教育传统中的这种政治强制传统。因此，从这个意义上说，现代性的主体哲学代表着一种“思考”的取向，而生命哲学则是对主体哲学的一种反思，它强调的是生命的交流、对话和关爱。由此，在教育的哲学领域才会出现“思考”与“关系”的对抗，而现在面临的问题是究竟应当如何处理好两者的关系，在它们之间有没有一个第一和第二的优选问题，即是在思考的基础上关怀，还是在关怀的基础上思考。

让学生把握道德真理，使学生成为独立思考的主体，这与按照伦理的逻辑建构学校的道德生活是不同的。前者强调的是学校德育的价值目标问题，而后者则强调的是道德教育自身的道德性问题。因此，从这个意义上说，把教育哲学指向于教育关系的取向体现了后一种教育价值，即并不重视道德教育究竟能给予学生多少道德的知识和修养，关键在于能不能以一种道德的方式对待学生。比如，公平和正义作为一种伦理价值，关键不在于能不能让学生掌握这种价值或树立公平正义的道德观念，而在于教育本身有没有按照公平正义的方式对待学生。当然，这两者本来也是不能完全分开的，但作为一种教育价值，它们之间的确又是不相同的。从这一点出发可以看到，如果说，现代性开始了一种“思考的哲学”，现代性使人从绝对的信仰中走出来，成为信仰的主体和思考者；那么后现代性则开始了一种“关系的哲学”，它用人的生命体验重新为教育中的人制定一种关系的准则，把爱、体谅、关心、对话和交流带入教育的道德建构之中。从这个意义上说，现代性推论出“道德思考”的重要性，并把教育的价值定位于道德价值的传递和实现，而后现代则力图摆脱人的思考和对价值的把握，只是要求教育应当创造一种道德的生活方式去陶冶学生，让他们在一个自然的道德情景中发展自己的道德。那么，是不是说，这就意味着思考是没有意义的，掌握确定的道德价值也是没有意义的，在我看，这是一个值得再次深入思考的问题。虽然，现代性给我们带来许多问

题,理性的启蒙使我们的教育和生活失去生命原有的活力,但我们仍然不能忘记,对道德真理的自由思考乃是道德教育的根基,失去了这个根基,道德教育将失去全部的意义。只是这种道德真理可能是个人性的,而不是普遍的。

(三)沉思的教育哲学

这里应当解释清楚的是,对儿童的爱与尊重,这并不意味着放弃道德教育的价值内涵,无论是亚里士多德的灵魂适应说,还是卢梭的自然教育论,都没有推导出可以抽空道德哲学包含的深刻内涵。顺应儿童的天性发展,与不要道德的实质内容不是一回事。尊重儿童的道德自由和道德权力,以及用交流对话的方式实现道德的价值传递,并不意味着可以拒绝道德问题的思考。道德教育及其实现方式的道德性,这只是道德教育的外在形式问题,不能从这个形式推论出任何可以用幼稚的道德游戏代替严肃的伦理课题的结论。有了爱、关心、体谅、交流和对话,还要有公平、正义、善及善的信仰。道德是人类命运的叩问和求索,它不能永远停留在儿童语言的游戏之中。在这种语言游戏之外,同样包含着伦理的深刻命题,什么是正义、民主、自由,这些是任何生命与情感的教育关系都不能代替的。在道德教育中,有生命情感的轻松,也有命运深思的凝重。当我们站在人类命运的视野中看人的道德问题,我们就会发现:人,天生赋有沉重的使命,人不可能轻松自在的活着,人的使命决定人必须思考,永远思考,追问真理和意义,这是道德的根本源泉,离开了这个源泉,人就无所谓道德。阿多诺对海德格尔把人类道德灾难诗性化的哲学态度甚为不满,他严厉批判海氏哲学在浪漫情调背后的道德退化。他用“奥斯维辛之后不再写诗”的誓言,以表达对人类道德的凝重意识。在他看来,死亡不可以被艺术化,死亡不应当是海德格尔笔下的轻松自得,奥斯维辛是人性的死亡,而海德格尔则将这种死亡变成一种诗,一种人类意义的终极,阿氏认为,这是对人类伦理的羞辱。在海德格尔看来,死亡和罪恶都可以被看作诗的艺术去想象,死亡是存在的终极,毁灭在海德格尔那里变成生的力量。在阿氏看来,海德格尔那种主张哲学与

现实分离的思想是一种罪恶,这是一种“形而上学的魔法”^[20] 他使人处于对苦难的冷漠之中,甚至被卷入对兽性的同情。因此,海德格尔对毁灭的赞颂在阿多诺那里变成了愤慨,海氏对死亡的神秘性的向往,在阿多诺看来,一点诗意也没有。阿氏认为,海德格尔的形而上学冷漠,造就了对现实苦难的宽容。是鼓励社会以现在的形式继续存在下去,他使人失去对现实的批判力和战斗力。从这里可以看到,道德在哲学上是不可以诗化的,道德永远带着沉重的历史责任和巨大的探险意识。从学校道德教育的角度来说,我们对道德教育的思考,对学校道德生活的建构,无论它在形式上可能表现出的那种自然和轻松,但在道德的价值内涵上它都被赋予伟大而深沉的精神内涵。

阿多诺主张,哲学不能与现实分离,哲学是生活世界的哲学,哲学是对现实苦难的思考和反思,这是哲学的不可推卸的道德责任。一句话,道德是关乎人类命运的沉思,而不是轻松自在的游戏。学校的道德教育因为要摆脱传统权威的统治,因而倡导一种自由解放的哲学,然而,自由解放绝不意味着将道德游戏化和感性化,绝不意味着对责任和义务的摆脱,绝不意味着对人类命运和前途的思考。今天,我们在现代性的解放中,走向生命与精神的激情之中,去寻找诗性化的教育哲学。的确,狄尔泰的生命情感易于让我们接受,文化教育学派的自由与体验也让我们在传统教育的压迫下呼吸到一种新鲜的空气,在这种精神哲学的诱惑下,我们已经陶醉了,把一切历史和命运责任都抛到九霄云外,一切都由生命的自然情感作出选择,我们如何生活、如何判断、如何找到我们的价值,这些都在感性的体验完成。然而,这种教育哲学能够拯救现代性的道德与灵魂吗?这似乎把教育的哲学思考简单化了,如果学校教育可以这样轻松浪漫,那人类的真理和价值就不会这样艰难和充满危机了。

道德是生命的,把生命理解为对快乐的追求,尤其在道德教育中提倡直观与放纵,以及顺应自然体验的态度,这不是道德教育应有的原则,道德教育必须要有历史感与命运感,如

果道德教育放弃对责任和义务的追求,放弃一种凝思的沉重和深厚感,那么我们的道德教育就可能被人的感性欲望所支配。然而,这种危险的确已经向我们靠近,在我们的教化实践中,似乎只相信生命的自然成长对道德的教化作用,而不相信道德会在意志和力量的推动下成熟。如果换一个立场来看,当我们试图把人的道德生活引向一个更大的历史视域中时,我们就会体验到学校的道德生活也是这个历史过程的一个部分。道德的快乐在亚里士多德那已经被证明,那不是一种纯粹自然的快乐,而是一种对命运和存在的沉思。道德不仅仅是质朴与善良,而且包含着历史与命运的沉思。用阿多诺的观点来说,一切希望弄清 20 世纪为什么会有那种人间悲剧的人,都不会再用那样轻松的眼光看待人类在未来的道德选择。从学校的道德教育来看,这种道德的深思与责任似乎还没有真正让我们体验到,在许多人看来,不管生命与情感有多么深沉,但当把它放在儿童的生活世界中时,就应当化为一种以自然生命为基础的轻松与自然。卢梭对儿童的理解,对自然天性的赞美,都是在呼吁一种没有任何道德压力的教育,在我们的教育中,对批评的责备,对知识的批判,对权威的嘲弄,都反映着这样一种倾向,以为懂得一些新的教育口号就可以搞好学校德育,学校德育的危险在于跟着流行的语言,缺少深刻的道德内涵,也不知道自己究竟应当做什么,整个教育改革基本上是在作一种教育方法的修正,学校道德生活与历史过程,与社会变革处于断裂之中。人道主义是教人学会自由,而这正是现代性的教化哲学的悲剧,从某种意义上讲,道德教育在于教人学会“不自由”,并从不自由中获得自由,学会寻找一种心灵的依靠,而不是把自己放在道德的权威位置之上。

我们在对西方的理性主义德育批判的时候也存在一些误区,认为他们只重形式的思维训练而忽视内在内容与形式的割裂也不一定就是导致教育问题的一个重要原因。我们需要思考的是人们为什么不约而同的只重形式而不重内容,这可能是为了突显行动者主体选择的一种策略,也许正是现代德育意识到自己为与不为的边界所在。即对于教育来说,我们只能在形式上对学生的道德以展加以引导,而不能替他们自己决定究竟什么是道德还是不道德,这种思想正是深刻的体现了尊重的思想.体现了以受教育者为主的思想。即内容与形式的统一需要受教者在具体的生活情境中去加以完成的事,这是给孩子运用自己的理性提供了可能,正是一种能促进受教者主体性发展的一种思想,也是一种教育留白的思想。不能无端的指责他们忽视或抛弃了人类美德,他们正是为了更好的促进学生去创造自己的美德,而将道德的选择与决定权让渡给了学生。用不重视美德内容的观点来指责形式主义德育,在逻辑上犯了德育观误置的错误,形式主义德育认为美德并不是一个确定不变的东西,它是一个需要依情境而定义的东西,情境的千变万化并不是在课堂中就可以掌握的,美德又如何可教呢?唯一的出路与策略就是教人如何去寻求美德.他们并不是要放弃责任,而是力求实现自己能达到的责任,努力去做真正道德的责任。

参考文献:

- [1] (加)查尔斯·泰勒.自我的根源:现代认同的形成[M].韩震等译.南京:译林出版社,2001.3-34
- [2] 张志扬.问题与思路〔第二辑〕[C].沈阳:辽宁大学出版社,1997.492-493
- [3] 刘小枫.现代性社会理论绪论[M].上海:三联书店,1998.2-3.
- [4] 《沉重的肉身》一书可以视为他对这一问题集中解读。参见刘小枫.沉重的肉身[M].上海:上海人民出版社,1999.
- [5] 刘小枫.现代性社会理论绪论[M].上海,三联书店,1998.19.
- [6] (德)舍勒.资本主义的未来[M].罗梯伦等译.北京:三联书店,1997.16.

- [7] (德)西美尔.现代人与宗教[M].曹卫东等译.北京: 中国人民大学出版社, 2003.(导言)25.
- [8] (德)西美尔.现代人与宗教[M].曹卫东等译.北京: 中国人民大学出版社, 2003.(导言)23-24.
- [9] (英)吉登斯.社会理论与现代社会学[M].文军等译.北京: 社会科学文献出版社, 2003.22.
- [10] 马克斯.韦伯.新教伦理与资本主义精神[M].于晓等译.上海: 三联书店, 1987.143.
- [11] 包利民, M·斯戴克豪思.现代性价值辩证论——规范伦理的形态学及其资源[M].上海: 学林出版社, 2000.10.
- [12] Zygmunt Bauman, *Modernity and Ambivalence*, Cambridge: Polity, 1991, pp. 5,10.
- [13] (德)默茨.历史与社会中的信仰: 对一种实践的基本神学之研究[M].朱雁冰译.北京: 三联书店, 1996.115.
- [14] (德)默茨.历史与社会中的信仰: 对一种实践的基本神学之研究[M].北京: 三联书店, 1996.132.
- [15] (德)默茨.历史与社会中的信仰:对一种实践的基本神学之研究[M].北京: 三联书店, 1996.118.
- [16] 张志扬.一个偶在论者的觅踪:在绝对与虚无之间[M].上海: 三联书店, 2002.113.
- [17] 高伟.生存论教育哲学发凡[D].南京师范大学, 2003, 5.(内容提要).
- [18] 金生鉉.德性与教化[M].长沙: 湖南大学出版社, 2003.309-310.
- [19] 金生鉉.教育为什么要培养理性精神[J].教育研究与实验.2003, 3.
- [20] 张一兵.无调式的辩证想象[M].北京: 三联书店, 2001.331.

The Ethics Appeal of Moral Education

Gan Jianmei

School of Education Science, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu , 210097

Abstract:As the meaning of time, modernity has rich spiritual connotation. It shows the time structure of human spirit roaming. Inspecting the history of human moral awareness, we have to acknowledge that apart from the certain part confirmed by the social structure changes, there are also some trials moral awareness developed by itself according to the way life flows. Inspecting moral and ethical education, we found that the modernity as the basis of this time history. Likewise, when we studied modernity, we found human moral rationality supported the essence of modernity. The modern interpretation of everything would eventually return to the moral interpretation. The moral proposition that how humans groped for reasons of their existence and the resettlement of legitimacy turns out to be the veil of modernity. No matter in which domain, modernity prospects our living world in the moral perspective. Kindness, justice and goodness have become the destiny of our soul.

Key words: moral education, modernity, modern ethics, moral