

多元价值背景下道德教育的地位与使命

吕丽艳

(南京师范大学道德教育研究所, 江苏 南京, 210097)

摘要: 在现代社会价值多元化的背景下, 从职业伦理的角度, 教师应当持“道德中立”的立场, 而从教育的社会功用和教师自身的伦理结构来说, 德育活动不可能脱离一定的价值前提, 道德教育就是在这样的张力之下思考自己的地位与使命。多元价值社会的各种价值体系对道德教育本身的价值众说纷纭, 这就有必要对价值的本体进行思考, 重新给道德教育一个合适的定位。道德教育作为维护心灵价值的一种手段, 就是为了捍卫人的价值系统中合理的价值序列。

关键词: 道德教育, 多元价值, 道德中立, 价值序列, 心灵教育

在当今世界, 一方面“现代”这股力量对传统社会所形成的巨大破碎, 使得不同的社会传统之间搭建起了一座座交通的桥梁, 另一方面哲学这一古老而常新的学科在对幸福和美德的探索中, 不断揭示了作为人或社会所本有的价值资源和类型, 在这两方面力量的合股之中, 现代社会越发显现出多元价值汇聚的现象。在这种情形下, 个体面对如此纷繁的价值信息时, 必然面临一个选择问题。在这一时代性、社会性和个体性的遭遇中, 道德教育所担负的角色和使命是什么? 这正是本文所着力探索的问题。

一、多元价值背景下道德教育的处境

多元价值并存是人类社会进入近代以来才开始显露的一种现象。在古代社会, 由于地理的阻隔, 人类社会的历史文化呈现出地域性的分布。不同的地域形成不同的文化传统, 在不同的文化传统中, 都有不同的价值信仰。到了近代社会, 由于交通以及经济等近代生活方式的变迁, 地域性的阻隔被打破了, 不同的文化传统之间可以产生频繁的交流, 这种交流就使得不同社会的价值信仰都得以传播, 这种文化交流所带来的一个重要结果就是不同的价值信仰同时出现在同一个社会当中。这样, 在一种原先单一的社会形态中就可能出现多种价值共同传播的现象, 这是多元价值社会的基本定义。多元价值主要还是由于不同的社群生活和文化生活而产生的不同价值传统, 既是传统, 他们之间就难说孰优孰劣了。此外, 在西方文明的影响下, 哲学也成为一种传统以外的价值的来源。哲学所探讨的范畴是幸福和美德, 尤其在对美德的探究过程中, 哲学也依靠其强大的思辨力产生或明晰一些价值观, 并用其理性的雄辩说服一些人追随它。

现在我们要思考的是, 在现代社会价值多元化的背景下, 道德教育在个体价值系统的构建中应当居于什么样的地位? 发挥什么样的作用? 它所关涉的范围应当有哪些? 这些都是很难回答的问题。

首先, 在现实的德育实践中, 我们常常会发现道德教育面对社会风化时的无奈境地。在当前的中国, 功利价值观成为社会追逐的主流, 个体的好恶(而非个体价值)超越了传统的价值观念, 在这种境况中, 道德的言说甚至被排斥到公共话语之外了^①。由此看来, 道德教育似乎处于边缘化的地位, 所起的作用也是不堪一击。

再从职业伦理层面上看, 道德教育——发生在两个个体(教师和学生)之间的这种价值的影响是否正当呢? 我们通常所理解的道德教育都是关乎道德价值内容传递的。道德教育

是指一定社会或阶级依据一定的道德原则和规范，有目的、有计划、有组织地对人们施加道德影响的活动。一定社会或阶级的道德要求，最终需要转化为个体的道德活动，形成个体的道德品质，它的固有功能是向年轻一代传递一定的社会意识，使之转化为他们的思想品德^[1]。这些对于德育的经典理解都带着很强烈的意识形态的色彩。在实用主义的哲学体系中，教育被认为是养成共同心理因素，形成有效的联系与交通的渠道^②。这种定义把教育看作推行集体意识的方式或途径，实用主义的解释是站在社会学功能主义的视角来理解教育的功能和使命的，这种理解给道德教育所设定的关涉范围就应当是价值的内容，甚至可以理解为道德教育的主要使命就是推行共同的价值标准。

但是在现代社会的多元价值共存的背景下，这种推行共同价值标准的教育价值观是否正当呢？这种教育方式是否有剥夺个体自由、违背人权伦理的嫌疑呢？这是现今时代相当棘手的一个职业伦理问题。这一问题也促使我们有必要重新思考道德教育的定位和使命。

马克斯·韦伯为多元价值的问题设定了一个情境：“我只想问一句：‘在讲授教会形式和国家形式或宗教史的课程上，如何让一名虔诚的天主教徒和一名共济会信徒得出同样的价值判断呢？’这样的问题是不会有答案的。”论到在这种情境下教师的使命，他又说：“从事学术教育的人，必须希望并要求自己，以他的知识和方法，使他对这两种人都会有所助益”^[2]。教师应当以传授知识为自己的使命，而知识应当存在于脱离终极价值的中立领域里，因此他提出了“道德中立”（或译为“价值无涉”）的职业伦理原则，认为教师在师生关系中的角色不应当成为领袖^③。站在这样一个视角，当教师面对一群有各种信仰背景和价值立场的学生时，他对自己的角色定位应当是一位科学的介绍者，而非精神领袖，他将自己所传授知识的内容应当设定在脱离价值预设的严格的科学领域。这种职业伦理观既然命名为“道德中立”，其约束力量当然也包括道德教育的从业者在内了。非但马克斯·韦伯，卢梭以及存在主义者等也都持这样的观点^④，尤其是进入多元价值共存的近代社会以来，这种非强加的道德伦理观越来越成为人类学的主流认识。

然而，“道德中立”虽然作为一种伦理理想被提出来了，但我们知道，一个人妄图使自己的行为完全脱离自己的价值前提是绝不可能的。因为，人在本质上就是智慧有灵气的存在，他不可能完全没有动机而去做某一件事，而动机的一个重要依据（或说来源）就是他个体性的价值前提。尤其对于道德教育的从业者来说，由于他直接的言说内容就是价值，因而就更难脱离自己的价值前提了。此外，一个道德教育的从业者，在其职业生涯中所产生的委身与职业价值感都有赖于对道德价值本身的热情，若非出于道德目的而从事道德教育，那是不可思议的。因此，更严格地说，要一个教师在道德教育的过程中完全站在“价值无涉”的立场更是不可能的。

二、多元价值体系中道德教育的价值

每一个价值主体一旦委身于一种价值，那么他看待世界中的一切事物都会透过价值这一面镜子，他将这一特定价值应用到每一类事物时，就会形成一定的价值体系；另一方面，每一种价值在其形成的过程中，也必然形成一整套成熟的对各类事物的看法，这也是形成一定的价值体系。因此，在多元价值社会中，各种价值都是以价值体系的形式出现的。对教育的不同看法是这些不同的价值体系中非常重要的一个部分。

人文主义者说，教育应强调培养身心两方面和谐发展的“新人”；自然主义者说，教育要服从自然的永恒法则，尊重儿童天性的发展，把儿童当作儿童来看待；唯物主义者说，教育和环境对人的个性发展起决定作用，要反对宗教愚昧，通过“新”的教育培养“新人”，以实现“理性王国”；国家主义者说，教育是改造社会和国家的一个主要手段，通过国民教育，可以使每一个公民具备他应有的最低限度的知识，这样社会进步才得以继续；唯实主义者说，教育应培养适应资本主义工商业发展的实用型人才，这种人才既有良好的道德品质，

又有经营工商的真才实学；存在主义者说，教育的根本目的是促进人格的完成而不是知识的掌握。从这个意义上来说，真正的教育实际上就是品格教育^[3]。

这些对教育的意义和价值的阐述都是站在不同价值体系各自的价值立场下进行的。它们对教育的定义，不单单是一个解释学的问题，透过这些定义表述本身的意指，我们可以窥见这些价值体系对教育本身价值的认识和认同感。如，唯实主义价值体系对教育的定义强调实用立场，这就说明在它的价值体系中，教育是工具性的，并且这种工具性指向实用技能。由此可以看出，在它对教育价值的认识中，缺乏对教育的超越性价值的认识，在这种情形下，它对教育的认同感是低的。假如一个教师对自己的职业持这样的认同感，那么他以教育为志业的委身度势必是浮浅的。在一种价值体系中，它对教育的价值认识和定位越与超越的价值层面靠近，它对教育价值的认同感就越深，它所发起的教育从业者对教育的委身感和探求意识也就越强烈。需要特别指出的是，这种委身感或探求意识的不同不是一种量的差异，而是一种质的差异，因它来源于不同的教育价值观。

道德教育是教育中最直接面对价值问题的一个门类。教育本身是关涉人的培养的，它的目标是培养健全、有用的人，至于何为健全、有用，则源于不同价值体系的判断，因此对教育的价值体认很能反映一种价值体系对人的价值的体认。道德教育最直接涉及价值，因此对它的价值体认本身也体现了价值体系对价值本身的体认度。如，唯实主义的教育定义几乎没有对道德教育的体认，那么，它对价值的体认度也只是停留在实用层面，只把人的发展囿于工具（物理）的层面；而存在主义明确提出教育应帮助学生“真正领会生活的价值”，特别看重教育的价值引导的层面，它对价值的体认度就高，认识到价值本身在“人的存在”中的重要性。

站在这些职业意识和人观差异的视角再来反观它们的来源的时候，我们不得不再进一步地追问：这些差异的来源——不同的价值体系，它们是由谁确立的？是道德教育吗？这个问题难以回答。但有一点是确实的，就是道德教育应当极力摆脱这样的地位，否则，道德教育实际上就是处于自我消解和自我证否当中。

多元价值背景下，当我们来审视不同价值体系对教育的判断时，道德教育这一本来以价值教育为主体的教育门类，也遭遇了自己所关怀的对象——价值本身的屠戮，而难以找到自身的价值。这就使得道德教育的地位和处境十分艰难。在多元价值背景下，对道德教育如此紊乱的定位，就使道德教育难以采取一个中立的立场定义自身，因为任何人类个体或社会的活动都难以逃脱其价值前提。这样，仿佛道德教育面临这样的境地时就应当无话可说，因为它本身不能另创一套价值标准。在这样的境况中，道德教育如何确立自己的使命呢？难道道德教育的使命只能沦落为一种工具理性层面的功用吗？

三、个体价值系统的价值类型及其排列

既然从各种价值体系中，我们难以确立道德教育本身的价值，那么，就有必要对价值的本体进行思考，这种思考让我们发现个体内部也存在着一种由不同的价值类型所组成的价值系统。

根据价值现象学，价值之为价值的本质在于：它是在我们的情感感受中被给予，又在具体的事物或行为中呈现出来，同时又独立于价值主体和价值载体的先验事实^[4]。从这一界定中我们可以发现，价值的定义至少三个方面：首先它是一个先验事实。这就是说价值本身是超越地存在着的，就如同情感感受一样，并不会由于无人感受它就不存在。同时它又是在情感感受中被给予的。这就是说如果不通过情感感受，价值这一超验事实就不会到达我们的生命当中。第三它又是在具体的事物或行为中被呈现出来。这就是个体之间进行价值交流的途径是透过具体的事物或行为。透过现象学的本质直观^⑤，把价值分为以下三种类型：

1. 感官价值 (sensible value) [或生命价值 (vital values)], 即适意性与不适意性价值或高贵性与低贱性价值^[5]。这种价值只由感官感受呈现出来, 并且称适意性和不适意性为感官价值就是因为它是由感官感受表现出来的。感官价值主要是一种建立在身体基础上的价值。

2. 心灵价值 (spiritual value)。心灵价值是在心灵感受中被给予的。从现象上看, 心灵价值主要有三种类型: 一是审美价值, 即美与丑的价值; 二是是非价值 (juridical value), 即对与错的价值; 三是认识价值 (philosophic value), 即真和假的价值^[6]。心灵价值的这三种类型很有可能被误解为神圣价值^⑥, 但是神圣价值所强调的是神性价值降临到生命, 而心灵价值则是这种价值在心灵中的影响, 也就是说神圣价值是心灵价值的来源, 而心灵价值则是心灵感受产生的依据^⑦。

3. 神圣价值, 即神圣性 (the holy) 与非神圣性 (the unholy) 价值。它是在人的纯粹的宗教形而上学的精神感受中被给予的; 与之相应的情感感受有祈祷、悔悟、福乐、敬畏、绝望等^[7]。神圣价值是一切价值中最难以描述的, 然而对于生命而言, 它又是最清晰、最真实也是最根本的价值。神圣价值的来源是神性的降临, 它也是其它一切价值的基础价值, 上一段已经说明了它是心灵价值的来源, 不仅如此, 它还是感官价值和心灵价值的基础。例如, 在享乐主义者那里, 患难 (哪怕是肉体上的疼痛) 都是一种负面的感受, 但在某些宗教的教徒那里, 患难却是超越神明的神圣降临, 总之, 一切价值的根据都是神圣价值, 因为它奠定一个人的生命底色。感官价值和心灵价值所引发出来的宗教形而上学的精神感受也同样带有精神的基础性。例如, 一个在宗教上是绝望的人, 他一切的感受和情绪都是灰色的, 而且这种感受是弥漫着整个生命的。

价值现象学依据以下五个标准对这三类价值进行等次排序: 1. 空间性、可分性和可量化, 等级越低的价值, 其价值载体就越空间性的、可分的和可量化的; 2. 持久性, 一种价值的等级越高, 它的存在就越持久; 3. 独立性, 一种价值就其自身而言, 它的价值如果不以另一种价值为基础, 它的等级就比另一种价值的等级要高; 4. 满意度, 价值的等级越高, 它所激起的满意度也越深; 5. 价值的相对性层次及其与绝对价值的关系, 相对性越低的价值, 越接近绝对价值的价值, 其等级就越高^[8]。这五条标准将这三种价值排成了一个价值序列, 作为人内部所存有的健全的价值序列: 神圣价值 $\Rightarrow$ 心灵价值 $\Rightarrow$ 感官价值 (由高到低)。

在这三种价值当中, 依照这五个标准, 感官价值的地位很容易确立。但是, 心灵价值和神圣价值的地位应当如何排列呢? 因为在以上我们对不同价值的定义中发现, 它是关涉美丑、对错和真假的, 而宗教价值是关涉形而上学的精神感受的。那么美丑、对错和真假的问题为什么不比一种 (形而上学的) 精神感受更超越呢? 反过来, 神圣价值既是一种精神感受, 那它为什么不被归入心灵领域呢? 神圣价值作为一种精神感受, 它首要的特性就是形而上的, 即超越一切的实体和经验而存在着的; 而作为一种精神感受正是说明它超越了逻辑、理性和判断, 而直接存在于人的先验意识之中。但心灵价值却是一种基于判断的价值, 出于一种权衡。那么, 它权衡的依据是什么呢? 就是神圣价值。神圣价值作为超越和先验的存在, 对特定的个体而言, 它本身并没有任何的怀疑和权衡, 是其它一切价值的皈依和依据, 也是心灵价值进行美丑、对错和真假判断的依据。因此, 在心灵价值和神圣价值之间, 神圣价值更加超越, 其等次应当高于心灵价值。

如果把不同的价值体系放在这一个价值等级次序中, 我们发现, 它们并不处于同一等级之中。因为价值是在人们的情感感受中被给予, 亦即某种价值的实现表现为满足了其对应的情感感受, 因此, 不同价值所处的价值等级可以由其所对应满足的情感等次来进行定位。例如, 享乐主义是在人的感官享受中得到实现的, 因此, 享乐主义的价值观当归入感官价值的

范畴；而存在主义强调人心灵层面的满足感，因此，当纳入心灵价值之列。按照这样的纳归方法，我们可以将所有的价值体系都客观地归入感官价值、心灵价值和神圣价值这三种价值类型当中。

对一个个体而言，在他的生命结构当中，神圣价值、心灵价值和感官价值都是存在的，因为对一个个体而言，神圣、心灵和感官层面的情感都同时具备，而价值又是和情感联系在一起的，即一个个体有这样三种情感感受，也就必然具有这三种对应的价值。但是在不同的个体的生命当中，这三种价值所排列的次序却可能不同，因为个人所持有的根本价值观不同。一个人所持有的根本价值观所处的价值类型将决定该个体的价值序列中的第一位的价值类型，价值序列中的第一位的价值类型确立了之后，其它两位的价值都是在它的统率之下，也都是为了实现这根本价值服务的。例如，对于功利主义者而言，他的根本价值观功利主义所处的感官价值就是他的价值序列中排在第一位的价值，那么，他的生命感受中的神圣价值就是为了实用这一感官价值的实现，如民间宗教中通过祈福的方式达到丰收，这种活动本身就体现了宗教神明所存在的意义就是祝福收成（感官价值的实现）；而对一位虔诚的基督徒而言，信仰所处的神圣价值是他奉为第一位的价值，而心灵价值和感官价值也都在它的统率之下，如圣经说“你们或吃或喝，无论做什么，都要为荣耀神而行”（圣经·哥林多前书十章三十一节），因此在他的生命当中，哪怕“吃喝”这样的感官价值的实现也都是为了“荣耀神”这一神圣价值的实现服务的。

因此，尽管情感现象学的分析方法让我们看到一个合理的价值序列，但是在不同个体那里，由于其所持有的根本价值观的不同，他的价值系统未必就合乎这一价值序列的排列次序。

四、道德教育是一种心灵教育

从另一个角度讲，对于人的生命而言，神圣性的情感是最为根本性的情操，因此神圣价值也应当在个体的价值系统中处于最高的位置。倘若它处于感官价值之下，将会造成人的感官享受对神圣性的践踏。一个人如果失去了神圣性感受，就容易会变得唯利是图、为了目的不择手段，使人的生命建基于欲望之上；同样，若神圣价值处于心灵价值之下，神圣性本身也就降格为一种心灵体验，并不能产生古老而深厚的生命敬畏感，心灵价值若没有神圣价值的统率，就会变成一种无根的体验，而这种体验就是滋生生命虚无感的温床，现代社会中“小资”式的生活就是这种生活的典型方式，这种生活其实是现代社会浮华背后的暗流，是一种“巴黎的忧郁”（波德莱尔语）。倘若心灵价值处于感官价值之下，就更能显露欲望对心灵的蹂躏，Disco、吸毒、红灯区等，都将心灵的感受放逐在肉体的刺激当中。由这些现代社会所表现出来的痼疾当中，我们可以看到，对神圣价值 $\rightleftharpoons$ 心灵价值 $\rightleftharpoons$ 感官价值（由高到低）的价值序列的颠覆，是道德问题所产生的内在的机制。因此，捍卫这种健康、合理的价值序列，就是捍卫良好的道德秩序。

再来省思，道德是关涉价值的，但是在价值本身的序列当中，它应当处于何种价值当中呢？道德本身是一种引导人弃恶扬善、好美恶丑的行为力量，它的主要目标是引导人在这些价值集合之间作出健康的选择，就是在人的个体价值系统中捍卫健康、合理的价值序列。因此，道德活动本质上是人们在真假、善恶、美丑所作的判断和选择。然而，何为美丑善恶的标准呢？这个标准从终极意义上，已经属于信仰的范畴。在当今价值多元的世界中，道德本身无法评点或指责神圣价值层面的信仰，它只能引导人追求真善美，但却不能给出真善美的标准，否则它就僭越了信仰的范畴。对真善美的热爱和追求属于心灵价值的范畴，这一热爱和追求直接将人引向神圣价值，并捍卫健全、合理的价值结构。

当道德教育被一些实用或功利性的价值理念边缘化时，道德教育并非无话可说，从价值现象学的眼光，道德教育就应当发挥其心灵调整的功用，将实用回归到其应有的价值序列当

中，以免其僭越神圣价值的领空^⑥。因此，道德教育作为维护心灵价值的一种手段，它的使命就是既要防止真善美本身的价值被侵害，又要引导人的心灵追求真善美的本质。它的实际使命是培养人有一颗健全的心灵，调整人的价值序列，捍卫真善美的价值领空（但不提供真善美的价值标准）。从这一视角来看，道德教育不是一种价值教育，而是一种心灵教育^⑦。再次回到本文第一部分所提到的“道德中立”的伦理立场，站在心灵教育的视角，道德教育所关涉的是客观的价值秩序，既是客观的，那它就属于知识的范畴；道德教育又不关涉价值的内容（即标准），那自然在多元价值之间就处于中立立场了。因此，道德本身的力量就是在培养人健全的心灵，即神圣价值——心灵价值——感官价值（由高到低）的价值结构中体现出来。

注释：

①现代社会的主流话语主要是经济、自由、权利、交流等充满商业气息和现代气息的词句，而传统的道义、正义、情谊等语汇却鲜见提及。本人认为，这种主流话语的流变是商业和现代性冲击的结果。这种道德被排挤出主流话语之外的情形，是道德遭受群体性拒斥的重要表征。这种背景下，德育一方面淡化价值言说的内容，一方面将自己的言说调整到大论权利与义务这样的公民教育的公共性领域，不断扩展实际丧失自己的言说空间。这是在中国这样一个几千年来一直以礼义之邦著称的社会中发生的，几千年来德性教化的传统难敌一个时代的冲击，这也让德育学科失去了其本有的骄傲。

②杜威在《民主主义与教育》中提出了与传统不同的教育概念。他说人类和一般动物不同，是社会性动物，而社会的组成不是因为人们同处一地，而是因为大家具有彼此互通的信仰、目的、意识和感情。缺乏这种赖以互相维系的精神因素，人们尽管密集一处，也难以形成真正社会；而一旦有了这些，便能天涯若比邻。怎样养成共同的心理因素呢？杜威说有赖于人们之间彼此进行联系和交通，而教育乃是有效的联系和交通的渠道。滕大春《杜威和他的〈民主主义与教育〉》，见民主主义与教育[M].北京：人民教育出版社，2001，14.

③马克斯·韦伯引用美国民主思想影响下的师生关系的理念说：没有哪个美国青年，会同意让教师卖给他有关行为准则的“世界观”。如果以这种方式说话，我们也会拒绝接受的。然而问题在于，我故意用稍嫌夸张的语言描述的这种感情，是不是含有一些真理呢？马克斯·韦伯.学术与政治[M].冯克利译.上海：三联书店，1998，42.

④在卢梭的教育思想中，自然教育思想是核心。他认为对儿童进行教育，必须遵循自然的要求，顺应人的天性，反对成人不顾儿童的特点，按传统偏见强制儿童接受违反自然的教育、干涉和限制儿童的自由发展。存在主义教育思想提倡“个人的自由选择”。存在主义教育家坚持认为，人是由自己造就的。“人，不外是自己造成的东西，这就是存在主义的第一原理。”在他们看来，人就是自由，自由就是人的存在。但是这种自由只是个人的自由选择，即个人对自己所做的一切负责。这也表明个人的道德责任并没有减轻，反而增加了。因此，教育者应该允许学生“自由选择”道德标准。并承受自己行动的后果。道德教育的任务并不是要学生去接受一些永恒的道德原则，而是使学生学习有利于认识自我和发展自我的原则，使他们对自己负有责任。正因为如此，存在主义教育家提出：“对真正的自由和个人的独特性的坚决肯定存在主义为今日的教育哲学提出的动人的使命。”参单中惠主编.西方教育思想史.太原：山西人民出版社，1996，789.

⑤本质直观是现象学还原的一种方法，其旨在于对具体的价值载体以及人的情感感受存而不论，而在其中发现作为本质之物的先验价值。

⑥在这里审美价值、是非价值、认识价值很可能被理解为终极价值，但在本文中，关涉终极的神圣价值是一种超越性的存在，并非一种判断，但审美价值、是非价值、认识价值却是一种判断，并且是根据神圣价值而进行的判断。

⑦相对于神圣价值而言，心灵价值更有一种价值应用的意思。

⑧实用作为一种价值并非不可，也并没有否定的意思，本文所反对的是将其作为终极价值来判断善恶美丑，

这样就超出了它所本有的价值序列。

⑨胡塞尔在《纯粹现象学及其研究领域和方法》一文中区分了作为心理哲学的纯粹现象学与心理学的分别:纯粹现象学是关于纯粹意识的科学。这说明,它仅仅来源于纯粹反思,这种反思本身排斥任何外在经验,即排斥任何未被意识的对象的混杂。而心理学是关于心理的自然——其中包括作为自然界或作为空间和时间的世界中的现实存在的意识——的科学。心理学起源于心理学的经验,这种经验是一种将内在反思与外在经验连接在一起的统觉(参胡塞尔选集[M].上海:三联书店,1997)。本文所提出的道德教育是一种心灵教育也是站在排除道德经验的价值立场,单单从纯粹反思的角度,思考超验而客观的道德秩序,依此来建立人的健全的心灵。

参考文献:

- [1] 储培君等著.德育论[M].福州:福建教育出版社,1997.164,43
- [2] 马克思·韦伯.学术与政治[M].冯克利译.上海:三联书店,1998.38.
- [3] 参单中惠主编.西方教育思想史[C].太原:山西人民出版社,1996.
- [4] 参 Manfred S.Frings, The Mind of Max Scheler[M], Marquette University Press, 1997.23
- [5] 参 Scheler, On Feeling, Knowing, and Valuing[M], The University of Chicago Press, 1992. 229.
- [6] 张志平.情感的本质与意义[M].上海:上海人民出版社,2006. 59-60.
- [7] 参 Manfred S.Frings, The Mind of Max Scheler[M], Marquette University Press, 1997. 26
- [8] 张志平. 情感的本质与意义[M].上海:上海人民出版社,2006.

The Status and Mission of Moral Education in the Background of Multielement

Lv Liyan

(Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Jiangsu Nanjing, 210097)

Abstract: In the background of the value multielement of modern society, ethical, teachers should hold the position of "the moral neutral" from the occupation ethics; but in view of the social effect of education and teacher's ethics structure, moral education activity couldn't separate some worthy premise. Moral education is considering its own position and mission at this tension. The worthy of moral education in every worthy system's opinions are quite different. So it is necessary to think about the noumenon of worthy and give a right position to moral education. Through the analysis of worth phenomenology, we can see that there is a objective worthy system indwell inner the person. And the three worthies in this system are in a sequence. As the method of protecting spiritual worthy, moral education is for the purpose of upholding the reasonable worthy sequence. Its actual mission is to cultivate a right heart and adjust the worthy sequence.

Keyword: moral education, value multielement, moral neutral, worth sequence,

作者简介: 吕丽艳, 副教授, 南京师范大学道德教育研究所研究员。主要从事教育哲学, 德育课程方面的研究。

收稿日期: 2008-03-04