

道德教育的根本作为：引导生活的建构

鲁洁

〔摘要〕道德教育的根本使命是“成人”。回归生活的德育要回归于人自身，而生活则是建立在实践基础之上的人之特殊生命活动。德育所回归的人是在生活实践中与他人、他物发生相互关系和作用的人，不是静止、孤立的实体。生活是人自己建构起来的，生活建构的结果，外在表现为生活方式，内在表现为人之品性。人就是他自己生活建构的结果，由是，生活论德育不是将人之至善追求诉诸孤立的人性改造，而是奠基于现实生活的改变。道德教育的根本作为就是引导生活的建构，它所指向的是更有利于人之生成和发展的新生活。道德教育要帮助学习者学会关注、反思、改变生活，提高他们的生活建构的品质和能力。

〔关键词〕道德；道德教育；生活论德育

〔作者简介〕鲁洁，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 210097）

一、道德：成人之道

道德教育的根本使命就是要引导人走上“成人之道”。中国古代道家经典中的“道”意味着一种本然性的存在方式。在《道德经》中“道”就是天地万物的本体，它是有所积聚而形成的，是积万物之理而成就的。“德”则是道所体现的人之内在本性。许慎在《说文解字》中对于“道德”的解读是“道，所行之道，从行从首”，“性之德也，合内外之道也”。可见，古人在“道德”一词中所指涉的是一种人的本体性的存在方式，它关系到做人的根本目的和方向。孔子在《论语·述而》中教学生要“志于道，据于德”。《中庸》也有“道也者，不可须臾离也”之说。这是因为道并非是虚无缥缈的，作为一种本体性的存在，它渗透于生活的方方面面，如《中庸》所说的，“道者，日用事物当行之理……无物不有，无时不然，所以不可须臾离也”。

古希腊亚里士多德也是把道德理解为与人的终极意义相关联的东西。他认为，道德所导向的是人的目的的实现。对他而言，“德性”并不仅仅是狭义上的道德品格，他在道德上所提出的是什么是人的目的、何种生活才是人类最好的生活等关系到人生的根本问题。从上述道德的本意来看，道德就是要使人按照人的本然存在方式去存在，它为人指明的就是成人之道。由道德的本意所阐发的道德教育的根本使命也就是要促使人循着做成一个人的目的去生活，自觉走到成人之道上来，如海德格尔所说的，“使人随时随地都要去他所是的存在”，它所关注的是怎样使人活得更像一个人，它所确定的是人的生活原则、生活的根本方向，它所涉及的是整体生活的善，它最终要达及的是使人成为人。

因此，道德和道德教育的核心问题是：“怎样去做成一个人”的根本生存方式问题，而不是具体行为规范问题。道德、道德教育的根本作为是在引导我们以人的存在方式去生活。西方伦理学曾经舍弃古希腊的道德传统，将“应该怎样行动”的具体规范问题作为道德的根本问题。麦金太尔在《德性之后》中曾就此提出，没有美德（按：他所指称的美德是应该做什么人的道德）的指引，留下的很可能只是一些道德的碎片。

回归生活的道德教育，究其根本而言就在于使其回到人自身，回到成人之道的原点上来。在生活论的视域中，道德就是人们所选定的特定的生活价值，道德教育就是要帮助人用道德作为参照点来确定生活的方向和道路，使人能够生活得“更像一个人”。其实，在道德产生以前，人就已经存在，并且也已经在以各种方式生活、生存着。人们要道德来做什么？道德只在于通过它所赋予的意义对于人的某种存在方式和生活方式作出肯定或否定的评价。凡被认定为道德的，就是为人们所肯定了的存在和生活方式，反之，则是被否定的。这样，某种处于社会无意识状态的人的存在和生活方式就转化为具有道德意义的存在和生活方式，在道德教育的导范下，人们选择去做某一种人，走某一种生活的道路而摈弃和否定另外的选择。应该看到，以评价和反思方式反映生活的道德，它的肯定或否定、它的辩护或批判往往赋予人和生活以特殊的意义，这种意义经常会超越生活的现实意义。志士仁人为了过有道德的生活、做有道德的人可以将生死置之度外，“人生自古谁无死，留取丹心照汉青”就是这样的选择。每个人都是从小就想做一个“好人”，过一种好的生活。可见道德对于人们选择自己的存在方式和生活道路所起的作用是十分重大的。

道德将它自己的意义赋予某种存在方式，意味着它把自己的规定性给予了这种存在方式。“道德的”也就是人生活和行为的一种定在。当某种原是本然的、自然的存在方式被认做是“道德的”，它就超乎了本然与自然，成了人所自觉设定的存在。道德教育的作用在使人得以自觉设定和筹划自己，使原本自然的、本然的存在方式因有道德灵魂的附体而成为自觉和自为的存在方式，以使客观的、自在的善和主观的、自觉的善相统一。人也就从自然性中走出来，走上了道德为他们铺设的成人之道。偶然的人成了必然的人。

进言之，偶然的人要能成为必然的人，就每个个体而言，就是要通过教育使道德对于人性的自觉设定植根于个体内在的良心和人生信仰之中，把一条成人之路构筑于人的内在的心灵。使人从内心感受到：“成为一个人”是自己值得追寻的目的，做成一个人是十分崇高和有尊严的事。对于自己的人生追求树立起价值的确定性和道义上合理性的信仰，并能从中产生恒久的精神动力。对于整个社会而言，道德教育也在使这种自觉的人性设定成为衡量是非善恶的根本尺度，促使整个社会生活秩序都能朝着有利于人的生成发展、自由解放的方向运行，唯如此，社会才真正成为人的社会。

二、生活：人之生命存在方式

何为生活 动物的生命存在方式是“生存”，只有人才有“生活”，生活是人之生命存在的基本方式，离开了生活就不存在人。“生存”与“生活”不同，生存活动只是活动者的自然身体与外在自然物之间的交互作用的活动，完全是由自然所支配和规定的活动，纯属自然现象，而不是属人的现象。这种活动所可能产生的结果，只能是生理意义上的存活，生物学意义上的生长发展，而不可能有“人”的生成。“生活”是专指建立在实践活动基础之上的人的特殊生命活动。这也是人之自我生成活动，人只有在生活中才可能生成。

生活着的人是实践中的人。与自然的生存不同，生活是以人自己所选定的目的与价值为指向的活动，在生活实践中，人创造世界、改变世界，而人自身的生成与完善则是人在生活中所指向的终极目的。

生活中的人是自我生成的人。在生活中，人以他特有的目的性活动与世界发生关系，他力图使世界所发生的是人之自我生成和发展所需要的变化。在生活中人按照自己的目的将自己造就成人。人的本质也只在生活活动中才得以现实地展开。生活活动是人本身发展的动力，而人之现实生成则是这一活动的核心内容和结果。人的改变与生活的改变是同一的，要改变人就要改变生活。

生活着的人是与他的对象互动中的人、关系中的人。在生活中所进行的人与物、人与人、人与自我等一切交互活动也即是人自我生成的内在机制。生活视域中的人不是静止、孤立的实体。

在生活实践中出场的对象世界也具有属人性，它们从原本的自在状态中走了出来，成为了人化的世界，它构成了人之生长发展的现实条件，并记录着人性发展的历史和现实，它和作为主体的人之间相互关系构成了人的生活世界。人的生活世界就是生成人的世界。

人只有在生活中才能意识到自己的属人性。首先，生活是人改变对象世界的感性活动，人也正是在这里才发现自己“人之为人”的实践本性，确认自己所具有的改变世界、改变生活的可能，从而意识到自己是一种与其他适应性存在不同的“人”；其次，在生活活动中，人的主体性在现实中得到展现，使他得以真实地感觉到自己作为人的自由自主性；再次，生活是个人间相互作用的活动，在这里他必然遭遇到同样作为主体的其他人，也会确实地感受到人与人之间共生性的联系，从中萌发出“类”的自觉。总之，人的诸种本质属性如实践性、自由自主性、共生性等都只在生活中显现，生活如同一面镜子它照出了人的形象，使人找到“我是一个人”的感觉与意识，逐步实现人性的自觉。因为，存在是不能直接面对的，只能通过沉浸于世界之中来接近它。生活活动即是这种使人沉浸于世界之中的活动，在生活中人才得以直面自己，懂得什么才是堪称为人之存在。“既然人是从感性世界和感性世界的经验中吸取自己一切知识感觉等等，那就必须这样安排周围世界，使人在其中能认识和领会真正合乎人性的东西，使他能认识到自己是人”。[1]教育的作用也就在于要为人安排好他的世界，使人能从中认识和领会真正合乎人性的东西，使他认识自己是一个人的世界。

生活的建构 人不仅在生活中意识到自己是人，更为主要的是人只能在各自生活的建构

中生成为人。因为,“生活”并非与生俱来、纯然天生的,它也不是现成地置放在那里,只要人跳进去就可以“生活”起来的。同样,生活也不是普适性的,可以套用统一的模板批量生产出来的。就每个人而言,生活只能是自己为自己“量身定做”的,是自己设计、自己制成的。每个人都要根据自己的意愿、自己的实际遭遇去创造自己的生活,在过什么样生活的问题上,别人的榜样和文化历史的积淀可以帮忙,也可能发生较大的作用,但最终都不可能取代每个人自己的建构。从一定的意义上来说,生活是自己“发明创造”的。人在生活中生成,而生活则是由人作为主体建构起来的。

人通过他的生活建构活动不仅仅构建起了他所选择的生活,同时也构建了他自身。人怎样建构他的生活,他也就成为怎样的人,“个人怎样表现自己的生活,他们自己就是怎样的”[2]。人和他的生活是同一的,这是因为,生活的运作状况是通过人的活动表现出来的,而人的活动则是生活现实的对象化和显现。具体地说,一方面,我们每个人在生活建构活动中所表现的就是自己的主观意愿、实际能力和现实关系,即是一个“我”;同时,这个“我”也只有随着这一活动而发生改变。正如亚里士多德所说:“我们通过做公正的事成为公正的人,通过节制成为节制的人,通过做事勇敢成为勇敢的人”[3];另一方面,既经建构起来的生活、生活方式又在时时处处影响和规定着人的思想和行为方式。为此,人和生活是相互规定的。生活建构所实现的是双重的结果,外在实现为现实生活、生活方式,内在实现为每个人的个性特征、人格、人品。生活哲学所理解的人就是他自身生活建构的结果。

生活哲学既认为人就是他自身生活建构的结果,为此,在生活哲学的视域中,不再将人之至善追求诉诸于静态的、孤立的人性的改造,而是奠基于现实的生活建构活动。这也就是说,要改变和完善人之德性,既不能只从外部施加影响,同样也不能只是进行封闭式的自我修养,它只在人现实地改变自身的生活方式——生活活动、生活关系的过程中才得以实现,这也是生活论德育和传统德育的重要区别。

三、道德教育:引导生活建构

道德教育的根本作为在于引导生活的建构。生活建构活动不是人与生俱来的本能活动,就其本性而言,它是一种后天的习得活动。从人的本初状况看,他仅是作为一种被动体被抛入到既有的生存环境之中的,这时,人和他的周围世界都还只是一种自在的存在物,彼此之间并没有发生任何实质性的、生活意义上的关联;或者说,就生活而言,彼此之间还只处于某种潜在的关系之中。只是当人们按照自己的价值需求、现实能力等属于自己的尺度去和周围的世界发生现实的互动关系时,主体性的生活建构活动才在实际上发生,这时实存性的生存才转化为现实的生活。对于每个个体而言,从被抛入的实存的生存性存在到主体建构的生活性存在,它需要通过学习和经验的积累。这种主体建构活动也不是一次完成的,就整个人类而言,它永无终止,人类总是在追寻“更好”的生活;就个人而言,它则是一种伴随着人

之生命始终的活动。从事这种活动的意识和能力，就在现实的建构活动中，同样也在各种学习和教育活动中发展起来的。

为人所建构起的生活是各不相同的，俗话说，“人有不同活法”。首先，生活建构活动是一个历史发展的过程。人总是会对现存生活感到某种不满，从而要不断通过他的建构活动，使生活发生某种改变，同一个人在生活发展的不同阶段就会有不同的活法；其次，每个人都是按照各自不同的价值指向、目的追求来建构他们的生活，为此，现实的生活、生活方式总是多种多样的。这种生活的多样性既表明了生活的可变性和可发展性，也说明了生活的多种可能性和可选择性。教育、道德教育的存在也就是基于这种多样的可能性和可选择性。要使人在多样的可能生活中选择和实现一种好的生活，一种更有价值、更具意义的生活，并通过生活建构活动把自己造就成一个有德性的人，教育和道德教育的引导就成为必要。

道德教育引导人去建构的是一种更好的生活。所谓更好的生活也即是较之现存生活更具人性的生活，是使人得以更好生成和发展的生活。只有在这种更好生活的建构活动中，人才有可能变得更好，人性的可能性才得以充分展现。为此，生活论意义上的教育引导是以人性的充分发展为其根本指向、终极追求的。

生活论德育引导人去建构和重构的是一种全面、丰富的生活。人的生活本该是全面和丰富的，生活中的人总是在和各种各样的对象发生着不同的关系，进行着多种样的活动，也正是在全面、丰富的生活中才有可能生成全面的人格、丰富的个性。教育不仅要关心引导学生建构好自己的学校生活，也要关心引导他们的个人生活、家庭生活、社区生活以及其他各种公共生活的建构，不仅要关注学生的学习生活，也要关注他们的日常生活、文化娱乐生活、经济消费生活、公民的政治生活等。

教育要帮助学生不断地去丰富、扩大、提升自己的生活领域和生活境界。促使他们真正走进自己的生活，主动地承担各种不同的生活角色，引导他们在各种不同的生活建构活动中丰富自己的个性，提升自己人格。在现今的教育现实中，学生全面生活的重构已是一个不可忽视的问题。因为，当今的学校教育只是以所谓的“学习生活”——用分数、考试等体制化的手段阉割了学生的全面完整的生活，剥夺了他们许多方面的生活权利。不仅侵占了他们的游戏、休闲、与同伴交往等生活的时间，甚至连日常生活都无法正常进行，一个孩子从清晨起床开始，他的一系列生活活动就由其他人来“代替”了，衣服已经披在肩膀上，牙膏已经挤在牙刷上，早饭已经放在桌子上，书包已经背在别人的肩膀上……留给他的唯一“生活”就是读书、考试。在这样的“生活”中成长，人格的萎缩、德性的缺失也就难以避免了。“把真正的生活还给孩子”，否则一切道德教育都会成为空话。

生活建构是一种主体性的活动。道德教育的引导也是以确认每个个体在生活中的主体地位为前提的。然而应当认识到的是，在生活论的视域中，赤条条的个体是构成不了生活的，作为生命载体的个体都只能是他与自然、与他人、与自我的关系性存在。为此，生活中的任何主体性活动都必定是建立在主客体相互作用、相互关系的基础之上的。生活虽是由主体所

建构的，但生活却不是纯主观的产物。生活具有它自身生成、发展、变化的逻辑，生活的建构并非是可以随心所欲的。为此，教育的引导就要使人的主观生活期待、生活意志得以与生活的现实基础趋于统一。

作为主体性活动的生活建构，它是一种人的“自我实现”活动，也是以生成和提升主体人格为具体目标的活动。据此，教育要使每个人的发展可能在他自己所建构的生活中得到充分的实现，使各具特点和差异性的个体人格得以生成。然而，需要澄明的是，在生活论德育的理念中，任何人的自我实现，任何主体人格的发展都以体现人之为人的存在，展现人的存在价值和意义为根本指向。

四、道德学习：学会关注、反思、改变生活

德育引导的根本要旨是在把人培养成自觉的生活建构者。为使每个人生活建构的品质和能力在教育中得到发展和提高，生活论德育所倡导的道德学习要使人学会的是：关注生活、反思生活、改变生活。

根据生活论的原则，人所要建构的更好生活必定是立足于现实生活的，为了使生活发生改变就必须弄明白现在过的是什么样的生活。为此，道德学习要从关注现实的生活开始。学习，从某种意义上说就是一种“关注行为”。通过“关注”，自在的生活被主题化，原有的生活经历被置于意识状态中，成为学习者所明晰感知到的事物，从而有可能使之转化成为自觉学习的对象。有关的生活遭遇、生活情景从思考中、记忆中被提取，在意识中被定格化地呈现，生活的经验在关注中被“再经验”，使经验得到深化。这种深化表现为，一是以往未被意识到的生活经历得以进入意识的层面；二是，原有的经验被赋予新的意义。如是，学习者与学习的对象在关注中建立起了更为密切、更为深入的联系和相互作用，他们之间的通道也就变得更为透亮和畅通。就此而言，道德学习首先要学会关注生活。

道德学习与知识学习不同，它所关注的不只是生活的事实，更为重要的是基于生活事实的生活意义；也即是说，它要在学生知道“生活是什么样”的基础上，学会去关注：“这样的生活有价值、有意义吗”，“它有什么样的价值和意义”，“这样的生活于我而言又意味着什么”等问题。

生活论德育视域中的关注不仅仅是知性、理性的活动，更涉及情感、愿望、体验等非理性因素。在生活的关注中，关注者投入的是整体的生命，敞开的是自己整个的精神世界。“关注”并非就是注意，它必须要有关心和操心。对于生活有越多的关心和操心，也就可能越多地发现生活中的真实，越能深刻全面地理解生活的意义。

道德教育要有目的、有计划地促使学习者去关注他们的生活，并逐步拓宽学习者的关注范围，创造条件促使他们去关注那些生活中易于被遗忘的角落，从而提升他们的关注品质，发展他们的关注能力。如在课堂上学习“我和父母的关系”这一主题时，孩子们在教师的引

导下，关注并回忆起他们和父母亲相处的种种生活经历。一个孩子说：一次下雨，我没带雨伞，妈妈送伞给我，一路上雨下得很大，我和妈妈同撑一把伞，妈妈总是把伞撑向我这边，到家时，她的身上却淋湿了……这都是为了使学习者更为深刻地存在于、植根于生活之中。生活的品质和意义，生活中的善与恶、美与丑、是与非也只有在这样的植根性存在中才得以充分展现出来。正如海德格尔所认为的，没有这种“植根”，人就不可能揭示实存的意义。

道德教育不仅要引导人通过关注而使人“在”生活之中，它的更进一步的任务还在于引导人对生活进行“反思”。反思使人得以“超越”于现存的生活，也即是“不在”现存生活中，以此生发出建构更好生活的愿望和指向。

生活的“反思”是将人原有的生活、生活经验置于一种被“探问”的位置和状态之中。它要探问的主题是：“现在的生活还有可能使它变得更好吗？”。这种探问基于人和生活的本性，人总是对于现存的生活存有某种不满与不足，总是在向往着一种更好的生活。这也就是利科所说的“实存的不足”，正是这种不足，人对生活也总是在反思和探问中，所探问的“并非已拥有的，而是所缺乏的”。在探问中，现存的生活被打上问号，更好、更合乎人性的可能生活从问题中出现。探问与反思为人们提供了更为深刻的生活洞察力，使人得以穿透现存的生活，走出现存的生活限定去寻求新的生活可能。

通过探问与反思的生活经验已经不再是原有的生活经验了，它被赋予了新的意义；作为反思主体的每个自我也不再是原来的自我了，他在新的生活意义中发现了新的自我。生活论德育的一项重要任务，就是要使学生逐步学会对自己的生活作出既是自主的，又是主体间性的、系统和清晰的探问与反思，并形成相应的能力。其中，引导学习者学会拓展、转换自己的生活视域是一个十分重要的方面。

我们每个个体都是生活在由他自己所编织起来的生活经验和知识网络之中的，人就在这个网络所限定的场域中看世界、过日子。这就是我们所说的生活视域。生活视域规定了我们考察生活问题的立足点与方法，提供了理解生活的特定视角，也是我们通常所说的立场、观点、方法。生活视域之网不只是由个体直接经验知识编织而成的，人作为社会性的存在，每个人的生活视域都具有社会历史的内涵。为此，生活视域既是个体性的又是社会性的。

人总是在一定的生活视域中去反思生活的，反思也只有在一定的生活视域中才能进行。没有特定视域的人对于生活的考察就会是无所凭藉、飘忽不定，任何反思都无法进行。为此，视域之于反思既是必然的也是必要的。然而，一个人的生活视域如果一旦被凝固化、绝对化，不能从原有的视域中跳出来，转换自己考察生活的立场和方法，生活的反思也会受阻。教育既要善于引导学生去形成自己的生活视域，同样也要帮助学生在不断丰富和扩大生活领域，在多种主体间的对话和交往中、在学习人类所积累的各种文化知识的过程中，拓展和转换自己的生活视域。在教育的过程中，学习者对话、交往的对象不仅是“他人”，还有“前人”，在多方位的对话、交往中逐步学会站在不同立场、不同角度、懂得怎样去“换位思考”、从不同的参照点上去反思现在的生活，以期对现实生活的超越与重构成为可能。

对于生活的关注和反思都是指向于生活的改变—改善。德育意义上的生活改变,包括外在活动、关系层的生活方式的改变,也包括内在意识层德性和人格的改变与提升。这两个方面的改变是紧密联系不可分割的,是统一实现于整个生活重构过程之中的。为此,就生活论德育而言,生活的重构既是教育的目的,也是教育的手段,它是生活论德育关注的重点。

在生活论的视域中,生活不只是由“思想”构成,生活的改变也不是全由思想能左右得了的。一种新生活的构成,除了要有相应思想为指导外,更重要的是要通过感性的活动、实际的行动去改变现实境遇、现实的关系。道德学习在这个环节上的主题就是“以自己的行为影响和改变生活”。道德教育要改变传统的模式,不能只是“说教”,而要涉足于改变现实生活的感性活动领域。引领人以实际的行动去重构生活,对于道德教育来说,这无疑是至为关键的一步。“人怎样表现自己生活的,他们自己就是怎样的”说明,真正确证“人是怎样的”不是他的言论,也不只是他的思想,而是他的“实存过程”——他的生活方式。道德教育只有在使人的现实生活变得更有意义、更为合理,也即是更有利于人之生成和发展时,才可说是实现了它的最终目的。然而,这至关重要的一步,却又往往是道德教育中最为艰难的一步。这是因为在跨出这一步时往往会涉及人们的现实利益与现实遭遇。一种新的生活方式尽管是“更好的”,却也往往会与人们的现实利益、与生活中的种种社会历史因素,诸如风俗习惯、文化传统乃至时尚潮流等发生矛盾。在生活重构这样的践行活动中,需要的不仅是学习者理性认识的提高,还需要他们具有相应的意愿、意志、能力和努力。在这个过程中仅仅向学习者灌输关于道德的知识是没有用的,因为正如王秉豪 2010 年 4 月在“公民教育与心灵教育高层论坛”发言稿《德育的精神基础》中所提出的,“道德原则本身不能提供践行的足够动机”。

在这里,更多的动机和动力往往来自于学习者从切身实践中获得的感知、体验、体认等。由此可见,为解决践行的问题还需要从践行中去获取动力和相应的资源,“在践行中学习践行”这正是道德教育的独特之处,对于道德教育而言,“学”与“习”是永远不可分的,“学而时习之”也许正是道德学习的法则。而如何促使学习者改变生活的活动得以形成和发生,则是生活论德育需要努力去探索的另一个重要问题。

参考文献:

- [1] 马克思恩格斯全集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1957.166—167.
- [2] 马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.67—68.
- [3] 亚里士多德.尼各马可伦理学[M].北京:商务印书馆,2003.36.

The Fundamental Undertaking of Moral Education——Guiding the Construction of Life

Lu Jie

Abstract: The fundamental mission of moral education is to "make a person become a man". Moral education returning to life, needs to return to the man himself. Life is a special type of vital life activity on the basis of practice. The man that moral education returns to is the one that interacts with other individuals or matters in the life practice, instead of a stationary and an isolated individual. The life is constructed by man, and the outcome of the construction is shown as the life style externally, and the characters internally. The man is the result of his own life construction. Therefore, the life-theory-based moral education does not resort to the reform of the human nature for the man's pursuit of supreme good, but to base it on the change of real life. The fundamental undertaking of moral education is to guide the construction of life, pointing to a better life for the benefit of the generation and development of man. Moral education needs to help the learners concern, reflect, and make changes to life, as well as improve the qualities and capabilities of their construction of life.

Key words: morality, moral education, life-theory-based moral education

Author: Lu Jie, professor of Institute of Moral Education, the Key Research Base of Humanities Social Sciences, Nanjing Normal University, Ministry of Education (Nanjing 210097)

（本文转引自：《教育研究》2010年第6期）