

从理性与信仰的关系反思高校道德教育

李少兵唐伟

(北京师范大学哲学与社会学学院, 北京 100875)

摘要: 高校德育课程的尴尬现状主要表现为: 德育知识之界限模糊不清, 德育实践之修养流于形式, 德育信仰之超越渐行渐远。造成这一状况的原因在于没有从德育自身的特殊规定性即理性、信仰与德育的内在关系入手进行本真意义的德育。所以需要从理性与信仰关系即德育之理论理性、实践理性和信仰源泉这一基础性的理论层面进行反思。德育在善知识意义上是理性的科学, 在心性教化意义上体现为修养的实践, 在道德根基与源泉意义上诉诸于神圣的信仰。

关键词: 理性; 信仰; 道德教育

当前, 高校德育建设在德育知识进课堂、进教材方面固然取得了许多优秀的成果和先进案例, 但要真正实现进头脑、进心灵的目标, 还需要对目前的道德教育现状进行冷静而深入的反思。

一、高校道德教育之尴尬现状

(一) 德育知识之界限模糊不清

从理论理性即善知识的角度反思道德何以可能的根据与界限, 对于澄明德育知识的独特性、自立性与科学性而言具有重要的意义, 这牵涉到德育与智育、德育与法律、德育与政治、德育与社会之间的相互关系, 牵涉到德育的传统继承与时代应承之间的相互关系。反观改革开放 30 多年以来德育理论研究的历史演化与现实状况, 有的学者划分为德育理论研究的复苏(1978-1983)、基础建构(1984-1989)、分化整合(1990-1999)与多元争鸣(1999-2008)这四个阶段。^[1]如果借用这四阶段划分法, 从德育的理论理性方面进行透析, 我们不难发现, 固然 30 多年来德育理论研究取得了长足进展, 但从德育理论研究的独立性、主动性、系统性与科学性上看, 德育理论自身的根据与界限依然不甚清晰。第一阶段德育研究主要表现为德育从以阶级斗争为纲的左倾政治环境中挣脱出来, 初步反思了中国古代德育思想遗产。第二阶段德育研究主要表现为德育在经济建设的浪潮中的遭遇与面对, 较有新意地探讨了德育的心理影响模式。第三阶段德育研究与新兴的实践美学、环境哲学、管理哲学等相互催生, 产生了一系列新的交叉学科。第四阶段在吸收从国外引进后现代社会思潮的基础上, 在更广的领域与更深的层次发展和推进了国内德育理论研究。新时期的德育挣脱了过去“以阶级斗争为纲”的左倾政治路线的束缚, 与现实的政治理论与政治宣传之间是什么关系? 它批判了唯智主义的僵硬知性思维模式, 与今天的科技创新热潮、高智能犯罪、青少年的网瘾综合症之间是什么关系? 它强调了情感关怀对于一个人道德养成的基础性作用, 又如何看待现实中娇惯成性、虚妄泛滥的幼稚矫情症状? 它关注了改革开放与经济建设对德育评价机制的影响作用, 又如何评价两极分化的贫富差距和社会不公现象对人心灵价值秩序的扭曲和挤压? 它倡导公民道德与文明素质教育, 传统道德中民胞物与及天下为公的情怀又在哪里体现? 它提倡有法可依、有法必依的法制道德观, 而条目繁多且时有龃龉的法条如何能唤醒人心中自我惩罚的仁义廉耻法规? 欲图仅仅通过经济利益的诱导、政治理论和方针政策的宣传、法律法规的普及、制度机制的完善来解决人内心隐秘复杂的道德情感世界所遇到的困难与问题, 无疑是片面而残缺的。大学德育当然要以马克思主义、毛泽东思想、邓小平理论、“三个代表”重要思想和科学发展观为指导, 但德育毕竟有其自身不同的教养传统、思想资源与内省视角。比如中国传统文化关于天命、性、道、诚、明德、亲民、至善、恻隐、羞恶、辞让、是非、良心等道德范畴的论述, 西方传统价值关于德性、勇敢、节制、正义、明哲、自然、神性、良知等道德范畴的论述, 都从道德本真意义上论述了德性诸要素的思想内涵。反观高校现行的思想道德修养课程内容, 所涉及到的核心范畴是, 远大理想、共同理想、民族精神、时代精神、人生价值、道德品质、社会公德、职业道德、家庭美德等。由此可见, 就理论理性而言, 德育何以可能的根据与界限在大学德育教学内容中依然不甚清晰。

（二）德育实践之修养流于形式

除了从理论理性即善知识角度外，更要从实践修养角度对德育进行反思。德育不仅是理论形态的认知与明辨，而且是实践活动的修养与习惯。德育实践与一般的生产及社会活动实践不尽相同，它是在时机性活动中进行选择 and 决断，以破除偏执的庸俗之见而返求中道的本心良知的身心修养过程。对于德育而言，单凭抽象的理论认知远远不够，只有把善知识贯彻于生活实践活动中，通过具体的情景感受与修养体验才可能真正实现有德性的善生活。目前高校德育课程的确也不缺乏实践环节，如课堂教学实践、第二课堂实践活动和校外社会实践活动等，但这种实践总是沦为一种形式化、考核化、机械化的外在实践，不是基于学生生活基础和自我精神认同的体现个体生命体验和德性尊严的内在实践。总结目前高校德育所开展的实践活动可分为这几大类：锻炼讲解言说能力的课堂教学实践，培养学术研究能力的专题调研实践，参观革命传统教育基地的缅怀历史实践，考察改革开放先进典型的认识社会实践，资助老少边穷地区的义务支教实践，深入社区生活的服务基层实践，利用假期搜集访谈的社会调查实践等。无疑，开展上述实践活动对学生认识国情、民情和乡情，提高自身分析和解决社会问题的能力具有重要作用。但很大程度上，这些实践活动是考察社会事务而不是涵养个体心灵的实践；是改造实践对象、锻炼专业技能而不是返求诸己、求其放心而已的心灵实践。因此，德育教学过程中在重视理论知识学习的同时更要重视与人的非理性欲念相对应的修身修养实践活动的开展。

（三）德育信仰之超越渐行渐远

从理论理性和实践理性方面对高校德育状况进行反思之后，还要更进一步从信仰入手对德育状况进行深层透析。理论理性与实践理性的道德是立足于人自身的理性能力揭示人能够认识和理解的道德知识及应当实践和躬行的道德行为。信仰之于道德是立足于人之上的终极存在揭示人所希望和企求的道德理想。同依赖于理性的认知与修养不同，信仰依赖于情感的体验与皈依。事实上，正如一位学者所指出，“若一个人缺乏信仰，就容易产生对命运和死亡的焦虑、对空虚和丧失意义的焦虑以及对罪过和谴责的焦虑，就会期望获得财富、权力或者知识以增强自身的安全感，就会下意识地做出利己的行为选择，从而道德也无从谈起。”

^[2]从信仰与道德的关系反思中国学校德育，会发现一个有意思的奇怪现象，德育体现为从幼儿园、小学到大学的“倒挂”现象，正如外交学院院长吴建民所指出的那样：“给小学生讲大道理，给大学生讲小道理，如给小学生讲为共产主义而奋斗，给大学生讲不要乱扔垃圾，这种教育是错位的。”^[3]这种错位而扭曲的道德教育造成的严重后果是大学生内心理想与信仰的真空状态。小学时代孩童对未来理想的梦幻是天真而可爱的；到了初高中后，通过知识化的政治德育课程学习，对未来理想的渴望在清规戒律的压力中张扬；进入大学后，熟悉的环境与生活变化了，身边时时刻刻关注和叮嘱的要求与提醒淡去了，情感与肉体的欲望本能在现实的多样性土地上枝展开来，曾经热切的理想与信仰成为自己身边渐行渐远的幻影。在经历了都市生活的喧哗与躁动后，素朴的德性本能开始蜕化，原初的情感皈依开始动摇，庄严的神圣体味开始消解；进而功利的伪善面孔渐渐上演，虚假的矫情欲望渐渐喷张，市侩的蝇苟机心渐渐滋生。

二、从理性与信仰之关系而反思

要反思高校道德教育处于上述尴尬处境的原因何在，就必须从道德教育自身出发反思本真的道德教育应该如何，我们在道德教育实践中的偏差何在。而从道德教育自身出发反思本真的道德教育，根本上必须诉诸于理性与信仰的关系，因为道德教育的根本目的就是要通过对道德知识的追问而实现道德理论理性的认知，通过道德行为的修养而实现道德实践理性的养成，通过道德精神的启发而实现道德情感信仰的升华。这就需要在思想理念上理顺道德教育在何种意义上是理性的科学，在何种意义上是修养的实践，在何种意义上是神圣的信仰。西方哲学史上对道德德性的哲学论证有三种根本性的运思传统，其一，善作为知识认知之明辨，其二，善作为实践意志之修养，其三，善作为神圣信仰之皈依，这三种运思传统都肇始于古希腊哲学，特别是苏格拉底、柏拉图和亚里士多德哲学，而三种运思传统的集大成者是

康德。反观和审视西方哲学家对于道德、德育的论证方法与思想资源，可以为我们反思和构建中国语境下的德育理论与实践提供一种借鉴和参考。

（一）理论理性认知的道德

理论理性认知的道德，就是从考察人认识能力和界限的知识论出发去追问道德的本质是什么，不是什么；如何通过定义而认识道德本质；知识与道德是什么关系；人是否能认识道德。西方哲学史上苏格拉底提出“美德即知识”命题，由此引出了穿越时空而绵延至今的道德与知识问题。这一命题通常被理解为知识是使一个人成为有美德之人的充分条件^[4]。但苏格拉底自己并没有对这一命题给出明确的论证和定论，他只是通过不断地与人论辩，对当时流行的关于美德的各种观点进行了批判，如美德（《美诺篇》）、灵魂（《斐多篇》）、勇敢（《拉凯斯篇》）、友谊（《吕西斯篇》）、节制（《卡尔弥德篇》）、虔敬（《欧绪弗罗篇》）等，指出人们通常自以为正确的观点其实是歧义丛生而缺乏普遍有效的根基。以《美诺篇》对美德的探讨为例，美诺开始以为自己懂得什么是美德，他把美德分为不同种类，男人、女人、老人和奴隶等都有各自的美德。苏格拉底问美德本质是什么，而美诺却提供了一大堆具体的美德类型，“尽管美德多种多样，但它们至少都具有某种共同的理念而使它们成为美德。任何想要回答什么是美德这个问题的人都必须记住这一点。”^[5]接下来美诺试图从普遍性上说明什么是美德，指出美德是正义地获得好事物的能力，苏格拉底指出这仍然是一个从部分性出发而不是从整体性出发进行说明的定义。由此就引出了认识的“两难问题”：一个人不会去寻找他完全知道的问题，因为没有必要；也不会去寻找他完全不知道的问题，因为没有可能。

如何解决认识的“两难问题”呢？或者认识究竟如何可能呢？苏格拉底借祭司之口引出灵魂不死，他通过对美诺的一个没有受过教育的奴仆进行逐步提问的方式，展示了他拥有几何学知识。这个例子证明了灵魂不死，因为关于实在的真理一直存在于我们的灵魂中，也证明了关于美德的知识不是学习或教授得来的新东西，是通过提问对自己本来已有知识的回忆。通过这个例子，苏格拉底说他极力捍卫的一个观点是，努力探索我们尚未知道的东西而不认为这没有必要。尽管探索的过程充满困惑，感觉自己很无知，这总比本来不知道还意识不到自己不知道，而且信誓旦旦、自信满满要好。苏格拉底说，当不知道美德是什么的时候，我们可以采取假设的方法进行研究，假设美德是可教的或假设是不可教的。如果美德是知识，美德就是可教的。但他通过考察著名的古希腊智者、政治家、史学家等具有优秀品质和美德的人，他们“都不是美德的教师，我敢肯定其他人也不是；如果连教师都没有，那么也不会有学生。……一个既无教师又无学生的科目不是能教的科目。”^[6]在《美诺篇》的最后，苏格拉底分析了正确的意见与知识都是正确行动的向导，差别在于正确的意见支配具体的行动，而知识稳定而固定化的正确意见。由于美德不可教，它就不是知识，知识不是公共生活的引导。他的结论是“如果在这场讨论中我们说的和我们提出的问题都是正确的，那么美德既不是天生的又不是靠教育得来的。拥有美德的人通过神的恩赐得到美德而无需思索。”^[7]通过苏格拉底对道德的知识追问，我们就会明白“美德即知识”命题，知识与道德的关系和界限问题远非想象的那样简单。苏格拉底既探讨了知识、智慧对于道德的根本意义，又指出道德本质上并非完全就是知识；道德既受知识引导也受正确意见的引导；就美德是知识而言它是可教的，就美德是公共生活而言它是受启发、培养而来的。这种追问为我们探讨中国当下的理论理性形态的知识与道德关系提供了有益的借鉴。

（二）实践理性养成的道德

苏格拉底从理论理性出发追问了知识与道德的关系，这一追问过程中他自己也常感到困惑和不解。从他的困惑和不解中就引出了实践理性与道德关系问题。所谓实践理性规定的道德，就是从非知识化的意志出发考察实践与道德的关系，探讨意志自由与行为习惯对道德的作用和意义。苏格拉底与柏拉图的一致之处在于，他们都认为无人自愿为恶，只要人从普遍有效性的善理念出发，人就不会做恶事。这就排除了人的意志主观为恶的可能性，这也是造成苏格拉底对道德感到困惑的原因所在。作为学生的亚里士多德与他们不同，他从分析灵魂的不同部分出发，认为灵魂中既包括逻各斯的部分，也包括无逻各斯的部分。逻各斯的部分

即理论理性，非逻各斯的部分又分为两种：生理营养和欲望。生理营养部分与德性无关，而欲望部分则在某种意义上分有逻各斯，即在听从父亲和朋友的意见和劝告意义上分有逻各斯。与灵魂分为逻各斯部分与无逻各斯部分相应，德性也分为理智德性和道德德性，“理智德性主要通过教导而发生和发展，所以需要经验和时间。道德德性则通过习惯养成。”^[8] 因此他对柏拉图的美德即知识观点提出批评，他认为单纯的“把美德当作知识，其实这是不可能的。因为一切知识都涉及理性，而理性只存在于灵魂的认知部分之中”^[9]。对德性的研究不是纯思辨的，而是“有一种实践的目的（因为我们不是为了了解德性，而是为了使自己有德性，否则这种研究就毫无用处），因为……我们是怎样的就取决于我们的实现活动的性质。”^[10] 亚里士多德强调的实践活动是使灵魂的非逻各斯部分即欲望部分获得均衡状态的具体活动，这种活动本身是因具体的时间、地点和条件而起变化的，而要使这种变化的活动合乎德行，就需要遵守适度 and 均衡的原则。

康德对实践理性的强调与亚里士多德有相同点也有不同点，相同点在于他们都主张逻各斯的理性思辨与非逻各斯的实践活动对于德性的养成具有各自的作用和意义；不同点在于亚里士多德从欲望出发根据适度原则去调控实践活动，而康德从意志自由和自律出发根据定言命令的必然性法则去规定实践活动。康德的“实践理性批判研究先验的纯粹理性能否规定意志，亦即企图探求是否有道德的普遍法则和条件，以之作为道德的基础。这种普遍有效性，在康德哲学中是不可缺少的……道德的形成也不是基于个人的、特殊的、经验的感情，而是根据存在于一切道德判断根基上的先验法则的。”^[11] 对于康德而言，实践理性只能服从由纯粹理性给予自身的普遍必然法则，道德是实现意志行为的合法则性。康德强调的意志自由是与服从绝对必然性的不自由的自然法则相对的，这种自由不是随心所欲做自己主观喜欢的事情，而是意志严格约束自己去服从绝对必然法则的自律，这种自律是人之为人的先天必然命令，是人自己为自己所确立的必然法则。

（三）神圣信仰超越的道德

理论理性与实践理性都是从人自身出发追寻道德的内涵与养成，其根据是有限的理性存在物即人自身；信仰从神出发引出道德，其根据是人之上的无限存在者，即全知、全善、全能的神。前者属于希腊“德性”论道德传统，后者属于基督教信仰与爱的道德传统。希腊德性论的缺陷在于盲目确信理性对于道德的作用和意义，以奥古斯丁为代表的基督教信仰与爱的道德传统正是在克服希腊德性论道德缺陷基础上形成和发展起来的。信、望、爱是基督教道德的三种美德，奥古斯丁指出爱是这三种美德之首，爱就是爱人如己与爱上帝。爱是为了导向正确的自然秩序，如果爱有限的存在物超过爱无限的存在者时，爱的自然秩序就被打破了。所以奥古斯丁说：“美德最简洁、最正确的定义就是‘正确有序的爱’。”^[12] 他认为，“爱上帝的超越过程，这是自我否定的过程，自我否定是和希腊传统的自我肯定相对的；爱意味着人的自谦、谦卑，与人的自负、骄傲相反。如果一个灵魂爱自己超过了爱上帝，就会陷入无限的缺乏之中不能自拔，内心的和平、满足、至福就无法实现。”^[13] 奥古斯丁论证的是基督教信仰与爱对于道德的意义，当然我们需要批判地吸收其中蕴涵的有益成分，摒弃其信仰说教的内容。对终极、无限、永恒、圆满存在的信仰和爱是有积极意义的，它启迪、激发和鼓舞人从狂傲走向敬畏，从禁锢引向超越，从人性化为神性，从功利转向仁爱，从残缺通达圆满，从卑贱追求高贵，从滴水汇入大海。

康德固然延续了希腊德性论传统，但他在确立道德原则强调道德是自给自足的同时，又从幸福原则强调道德要达于至善，就不可避免地要导致宗教。道德原则作为道德的根据和基础必须是理性自身的形式规定，只能在实践理性和意志自身中寻找，道德为了自身起见绝对不需要宗教。但作为现实生活中的有限理性存在者即人，他不可能不与任何目的发生关联，追求幸福是人的自然本性。所以除了道德原则以外，道德生活还需要幸福原则，康德把道德与幸福的完美结合称为至善，这种至善体现为至高无上性与充实圆满性。“为使这种至善可能，我们必须假定一个更高的、道德的、最圣洁的和全能的存在者，惟有它才能把至善的两种因素结合起来……因此，道德不可避免地要导致宗教。”“如果应该把最严格地遵循道德法

则设想为造成幸福与配享幸福的一致，因而必须假定一个全能的道德存在者，来作为世界的统治者，使上述状况在他的关怀下发生。”^[14]由此可见，道德原则与幸福原则的结合必然要求作为理性自律的道德与作为信仰超越的道德相互统一。

三、德育应遵循的根本路径

高校德育的变革，首先需要直面存在的问题，通过分析找出导致问题出现的原因，然后从德育本身的内在独立性、传统继承性、情感体验性和实践修养性出发构建符合和提升新世纪、新时期时代特征和现实要求，继承和体现中华民族精神文化传统，吸收和借鉴国外优秀精神文明成果的德育新理念、新模式、新实践和新方法。本文目的不是解决目前德育理论及实践中所出现的问题，而是提出和聚焦问题，指出推进德育的根本路径应从德育之科学认知层面、实践修养层面和信仰启迪层面着手。

（一）德育之科学认知层面

德育的科学认知层面是针对其理论理性方面提出的，它的目的是从德育历史、德育知识和德育理论入手，从理论和哲学基础上分析本真意义的道德是什么，不是什么；它的边界与范围在哪里；中国传统德育的教化传统、思想资源、实现载体和修养方式是如何演化嬗变而至今天，如何挖掘整理并继承实践中华文化的教养传统的优长与不足；西方传统德育的理性思辨与宗教信仰传统如何演化嬗变而至今天，如何比较批判并吸收借鉴西方文明精神传统的优长与不足。所有这些问题都需要以理论的方式，以扎实的历史文本资料为基础，以清晰可靠的哲学论证为根据，使理论理性的德育能够以理论的彻底性、纯粹性、穿透性征服人心并付诸实践。而“理论只要说服人，就能掌握群众；而理论只要彻底，就能说服人。所谓彻底，就是抓住事物的根本。”^[15]考虑到思想道德修养课程是高校进行道德教育的主渠道，所以要想把科学认知层面的道德教育落到实处，就必须通过反思和改造德育学科建设、课程建设、教材建设和教师队伍促使德育理论的学术性与思想性、历史感与现实感、论辩力与感染力、建构性与批判性的有机统一；通过切实改革教学内容、改进教学方法、改善教学手段以增强针对性、实效性和说服力。这里需要特别强调的是道德伦理教育不同于思想政治与形势政策教育，就理论理性层面而言，德育有其自身的视角独立性、历史承继性与现实批判性，泛政治化与一味辩护不仅不会加强和改进学生的德育水平，反而会削弱和窒息德育自身的生机与活力。

（二）德育之实践修养层面

德育的实践修养层面是针对其实践理性方面提出的，与理论理性在认知层面要求提供理论形态的德育历史与知识不同，其目的是使人在实践行为过程中按照人之为人的根本法则去行动，以敬畏之心常思妄念之过，以悲悯之情常怀天地之爱，从而以心境自觉之悟躬行心中的道德法则，以民胞物与之怀感通自然的万物生灵，以忠恕一贯之道体味现实的疾苦冷暖。总之就是要将知识形态的德育理论贯彻于个体生命成长过程当中，在德育实践活动中明晰自己内心的道德状况与准则是什么？它的优缺点各是什么？如何通过心性教化培养安身立命的道德情操？其实在2004年中共中央、国务院《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》中就明确指出要联系改革开放和社会主义现代化建设的实际，联系大学生的思想实际，把传授知识与思想教育结合起来，把系统教学与专题教育结合起来，把理论武装与实践育人结合起来。但实践层面德育与社会的现实和大学生们的思想实际之间依然相隔甚远。当前要做的工作就是要把近年来德育理论研究中取得的关于加强德育实践修养方面的积极成果渗透到学生个体的现实生活与学习当中，比如心性教化德育理论、生活德育理论、情感德育理论、体验德育理论、生命德育理论、默会德育理论等。这些德育理论在不同方面通过不同的方法体现了德育实践修养的生动过程与具体内容。个人可以根据自己实际的心性状况进行不同方面的修养教化，应避免将形式多样的教学技能实践简单等同于心性修养实践。

（三）德育之信仰启迪层面

德育的信仰启迪层面是针对其精神信仰方面提出的，与人自身通过追问“我能知道什么”的理论理性和“我应当做什么”的实践理性不同，信仰追求“我希望什么”，它是一种超越

人自身有限存在的无限存在，它超越了人自身有限的知识、善良和力量，是无限的全知、全善与全能，超越了时空的短暂与纠葛，是永恒的绵延与安宁，超越了个人斤斤计较的狭隘，是族类息息相通的魂魄，超越了富贵显达的虚浮与欢颜，是平实淡泊的本真与自然。信仰使平凡的人性引向伟大的神圣，它使富贵的人意识到自己的贫乏与有限，它使贫穷的人意识到自己的希望与尊严，它使正义的种子遍地生根发芽，它使罪恶的行径遭受无形的永罚。追求善生活的道德必然要引向虔诚的信仰，因为道德的至善已经超出道德自身的力量，道德需要庄严的神圣、绵延的永恒、天地的通达和宇宙的精神作为基础和根据。“信仰作为一种通达永恒的精神设置，在信仰的统摄下，各种价值、各种规范各得其位，具体的、有限的人生与宇宙整体相联接，个体利益与生存共同体的终极利益相勾连，人的当下生存由此获得意义。在意义感的推动下，我们以理性的行为去追求自己最终的道德目的，我们将生活得安然和踏实，生活得有信心、有力量”^[16]。鉴于此，建设中华民族的精神家园与构建社会主义核心价值观体系是一个正当其时的时代课题。从这个意义上讲，中国需要一场新的思想解放运动，从刺激外在物质动力到激发内在精神动力，从释放正当欲望到节制过分欲望，从着重经济利益秩序到关注社会公平与心灵价值秩序，从宣讲先进典型的政治信仰到唤醒潜藏人心的精神信仰。

参考文献

- [1]叶飞、檀传宝. 改革开放30年德育理论发展脉络探析[J]. 教育研究, 2009(1).
- [2]黄瑞英. 走向理性信仰的意义世界[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版), 2009(1).
- [3]吴建民. 软实力: 中国人跟西方人讲的不是一回事情[N] 中国青年报, 2009-12-07.
- [4]〔英〕C·C·W·泰勒. 从开端到柏拉图[M]. 韩东晖等译, 北京: 中国人民大学出版社, 2003.
- [5]柏拉图. 柏拉图全集(美诺篇)[M]. 王晓朝译, 北京: 人民出版社, 2002.
- [6]柏拉图. 柏拉图全集(第1卷)[M]. 王晓朝译, 北京: 人民出版社, 2002.
- [7]亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白译注, 北京: 商务印书馆, 2003.
- [8]亚里士多德. 亚里士多德全集(第8卷)[M]. 苗力田译, 北京: 中国人民大学出版社, 1999.
- [9]安倍能成. 康德实践哲学[M]. 于凤梧、王宏文译, 福州: 福建人民出版社, 1984.
- [10]奥古斯丁. 上帝之城》(下)[M]. 王小朝译, 北京: 人民出版社, 2006.
- [11]张荣. 奥古斯丁的基督教幸福观辨正[J]. 哲学研究, 2003(5).
- [12]康德. 单纯理性限度内的宗教[M]. 李秋零译, 北京: 中国人民大学出版社, 2003.
- [13]马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1995.
- [14]黄瑞英. 走向理性信仰的意义世界[J]. 东南大学学报(哲学社会科学版), 2009(1).

Relationship between Reason and Faith

Li Shaobing Tang Wei

Abstract: The awkward situation of morality education courses in China's universities lies in three aspects. First, the definition of morality area is not clear; second, the cultivation of morality practice cannot be applied to reality; third, the transcendence of morality faith cannot be received by people. The reason mainly goes to that the present morality education is not practiced for the genuine meanings of morality; in fact, it is the intrinsic relationship between reason, belief, and morality. It is therefore necessary to reflect on the phenomenon from the basic theoretical level of the relationship between reason and faith, which comes from the theoretical reason, the practical reason, and the retranscendental belief of morality. Morality education is a rational science in the sense of morality knowledge definition. It can be described as cultivation practice for nurturing human spirit and nature. It should appeal to a sacred faith in the sense of morality foundation.

Key words: reason; faith; morality education