

道德教育的“‘精神’形态”与“中国形态”

樊浩

【摘要】在道德哲学的意义上，道德教育的“中国形态”是“‘精神’形态”，而非西方式的“理性”形态。“精神形态”的道德教育展现为“伦—理—道—德”四要素、“居伦—由理—明道—成德”四环节的伦理与道德同一的价值生态与精神过程。在此过程中，道德教育要义是：“从实体出发”；学会“为伦理思考所支配”；培育“冲动形态的伦理”；获得“伦理上的造诣”。“居伦由理”是伦理认同，“明道成德”是道德自由，道德教育与个体道德发展是伦理过程与道德过程的精神统一，其中，伦理与伦理过程具有基础性与现实性意义。由此，个体便由“自然存在者”透过“精神”努力，提升为“伦理存在者”。道德教育是一个价值生态和精神过程，回归“精神”传统，是中国道德教育为解决现代性世界性难题做出的可能文化贡献。

【关键词】道德教育；“精神”形态；中国形态；居伦—由理—明道—成德

【作者简介】樊浩，教育部长江学者特聘教授，东南大学人文学院院长（南京 210096）

道德教育的“中国形态”到底是什么？笔者的观点是：“‘精神’形态”。

这一追问关涉困惑当代中国道德教育的诸多难题：在全球化时代，道德教育到底还有无“中国”，能否“中国”？在多元文化、个体主义的现代性碎片中，道德、道德教育到底在哲学上还有无“形态”，能否“形态”？在“知”与“行”、个别性与普遍性的阴阳两极之上，到底还有无一个“兼统二者”的“无极”或“太极”？

自鸦片战争以来，在中西方文明长达一个半世纪的不对称的信息交换与文明对话中，救亡图存的历史境遇所滋生的将中国从传统“化”到“现代”的迫切心态，以及以西方文明为“现代化”标本的虚拟预设，交织成道德教育领域的“历史—心态—理念”的三维背景，使中国道德教育已经习惯于不仅直接“拿来”西方的道德哲学理论，而且更习惯于将关于道德的“教育”化约为一个普世性的技术过程。于是，道德教育的中西方对话便可能演变为一厢情愿的单相思，中国文化的深邃智慧与历史贡献便可能在“现代化”的追逐中自暴自弃，剩下的只是永远的“拿来”，最后，不仅导致道德教育的民族虚无主义，更严重的后果是，在未来文明的创造中，将蘖生一种不劳而获的寄生心态。至此，一场关于道德教育的心理革命与哲学革命已经势在必行，而关于道德教育“中国形态”的探索便是这场革命的急先锋。

一、“精神形态”与“中国形态”

当代中国道德教育积累的问题很多,最基本的问题是以西方理性主义或基于理性主义哲学的道德教育理论指导中国道德教育的研究与实践。它在学术上遭遇三个难以逾越的难题。

其一,人文社会科学尤其是最具人文气质的“道德”及其“教育”,与自然科学的根本区别在于其不具有抽象的跨文化普世性。所谓“中国道德教育”、“中国伦理”,一定是“对于中国人的道德教育”、“中国人的伦理”,它以在“中国文化”中化育的“中国人”的存在及其承认为前提和合理性。于是,便发生一个教育学理论的移植以及是否可以移植、如何移植的问题。

其二,理性主义道德教育的最大特点,是基于个人主义或个体主义的原子式“集合并列”,它消解道德的伦理前提,建构的是知识论的教育传统。在历史上,从苏格拉底提出“美德即知识”,到亚里士多德严格区分“伦理的德性”与“理智的德性”,认为“理智的德性高于伦理的德性”,^[1]居西方道德教育主流的是唯智主义的知识论传统。

其三,无论是在历史还是在现实中,西方理性主义道德教育的合理性,是其文明生态的合理性。在理论与实践上,西方道德教育最重要的生态要素是其作为最高上层建筑的宗教构造。从某种意义上可以说,在西方,伦理与宗教联袂,生态地履行道德与道德教育的文明使命;而在中国,伦理则独自担当这一文化功能。以上三大问题注定理性主义道德教育传统在中国不仅面临合理性挑战,而且遭遇合法性危机。遗憾的是,我们往往无视这种挑战和危机。

道德与道德教育到底有哪些可能的形态?黑格尔在《法哲学原理》中关于伦理的论断具有直接借鉴意义。他断言,“在考察伦理时,永远只有两种观点可能:或者从实体出发,或者原子式地进行探讨,即以单个的人为基础而逐渐提高。后一种观点是没有精神的,因为它只能做到集合并列,但是精神不是单一的东西,而是单一物和普遍物的统一。”^[2]黑格尔说的很绝对,“永远只有两种观点可能”——“集合并列”的“原子式思考”,这是上文所指证的孕生于古典并在黑格尔以后的现代西方得到极端发展的理性主义的传统;“从实体出发”的“精神”,这是黑格尔所认为的应当建构的伦理理念。有趣的是,这一理念与中国传统正相切合。将黑格尔论断移植于关于道德教育的解释,可以说,道德教育有两种形态:“理性”形态和“精神”形态。

“理性”何时以及如何殖民中国,也许有待历史考证,但可以肯定的是,它不是中国文化本土性的概念和理念,乃至在“理性”高扬的今天,它的语义在中国依然十分含混,然而这似乎并没有妨碍现代道德哲学和道德教育对理性主义的追捧。从哲学的意义上考察,这种理性主义道德教育形态有三个基本元素:原子主义、唯智主义和“集合并列”。具体地说,

它以原子式的个体作为道德和道德教育的原点，通过知识论的建构，借助利益相关或制度安排，使个体了悟道德对于自我实现的意义，达到诸原子式个体“集合并列”，从而使共同行动和社会生活成为可能。事实上，在今天的道德教育中，作为原点的甚至不是“个体”，而是“个人”。个体与个人之间有着精微而深刻的哲学分殊，黑格尔曾说，“把一个个体称为个人，实际上是一种轻蔑的表示。”^[3]因为，个人是一种无“体”即无实体或无共体的单子式存在，而“个体”则是有“体”的，或者说个体以对“体”的承认为前提。“成为一个人，并尊敬他人为人”^[4]的“法的命令”，本质上就是肯定自己“体”的实在性，并且同时尊重他人的实体性。可以说，理性主义道德教育的根本哲学特质是从个体出发的“原子式地探讨”，它所建构的是“集合并列”的“集体”或共同体，而非伦理性的实体。

与之相对应，中国道德哲学和道德教育的本土话语和传统理念是“精神”。在世界诸民族中，中国民族与日耳曼民族两种文明特别强调“精神”。在德国文化中，“精神”被诠释为“包含着人类整个心灵和道德的存在”。在黑格尔体系中，精神包含着智力和意志^[5]，正因为如此，在《精神现象学》中，他才将“理性”作为“精神”发展的特殊的现象学形态。在中国文化中，“精神”既是哲学概念，也是日常话语，其成为道德哲学的核心概念则始于王阳明。王阳明在《王文成全书·答陆原静书》中指出：“夫良知一也，以其妙用而言，谓之神；以其流行而言，谓之气；以其凝聚而言，谓之精。”良知即精、气、神，亦即“精神”。与理性主义相比，基于“精神”或“精神形态”的道德哲学和道德教育也有如下三个基本元素。

第一，“单一物”与“普通物”的实体性统一。应该说，无论理性形态还是精神形态的道德教育，都强调社会或共同体的价值，都致力建构个体与社会之间的同一性，否则便无道德可言。二者的根本区别在于：“精神形态”的道德教育，以对家庭、民族、社会等伦理实体的信念为基础，并以此为家园和出发点；而“理性形态”的道德教育，不仅缺乏实体的信念，而且也将伦理共同体作为原子式个人“集体并列”的手段或自然结果，实用主义、契约主义等就是其理论形态。在“精神形态”的道德教育中，个体与社会的统一、“单一物与普遍物的统一”，是通过精神，也只有通过精神才能达到，而不是像理性主义者所教导的那样，只通过利益博弈等“集合并列”的方式实现。

第二，知与行、思维与意志的统一。如前所述，在王阳明那里，“良知”即“知行合一”，即“精神”。“知行合一”的哲学精髓是：在“知”与“行”的阴阳两极之上，有一个“无极而太极”的“一”，这个“一”就是“精神”。这种哲学理念在黑格尔哲学中得到西方式诠释。黑格尔强调，精神是思维和意志的统一，但这种统一并不是说“精神”有两个口袋，一个口

袋中是思维，一个口袋中是意志。思维和意志的区分，只是人们对待同一对象的两种不同态度，思维是“理论的态度”，意志是“实践的态度”，意志是一种特殊形态的思维，即“达到定在的冲动的那种思维”。^[6]可见，在中西方道德哲学中，思维与意志，或知与行都有一个同一体，这就是“精神”。“理性形态”的道德教育有一个难以克服的缺陷，过度依赖知识论或道德知识的建构，长期发展的结果是，培养大批“具有道德知识，但不见诸行动”的“理智的傻瓜”。而“精神形态”的道德教育则在“知行合一”、“思维和意志同一”的哲学前提与实践追求中进行“人”的伦理与道德的“精神”建构。

第三，扬弃与超越自然主义。“精神”的对立面是“自然”，“精神”本质上是对人的自然存在的超越。理性主义道德教育肯定人的动物本质，以“人是理性的动物”为信念，认为人之“异于”动物在于理性；中国文化以“人是万物之灵”为信念，认为人之贵于动物是“精神”。由此形成以性恶论和性善论为基础的两种道德教育传统。理性形态的道德教育，尊重也依赖人的自然本性，因而生物学、心理学是其“科学”基础；精神形态的道德教育，凸显人对自然本能的超越，于是，文化与伦理是其合理性根据。

关于道德教育形态的探讨，还必须追问一个形上问题：道德教育是否有形态？是否应当有形态？就其存在的现象学表现而言，形态是生命的多元呈现方式。如水有三种存在形态：液态、气态、固态；人的生命有多种呈现方式：童年、少年、青年、壮年、老年等。不管那种形态，它们都是水或人的生命的不同形态，且是完整的表达形态。它们与水或人的生命的关系“理一”而“分殊”。水与人的生命是“理一”，诸多形态则是其“分殊”，这些分殊的形态月映万川式地展现生命本体的多样性存在本质。道德教育形态同样如此。理性形态与精神形态，是伦理生命、道德生命的不同存在与建构方式，是中西方文明、中西方人的文化生命生动而具体的展现，因而与作为它们本体的人及其文化之间存在生命层面的生态关联。在这个意义上，道德教育应当有“形态”，也必定有“形态”，形态即生态，形态即生命，它是道德教育的生命力与合法性的基础。

由此，“精神”—“形态”—“中国”这三大理念便在道德教育中逻辑与历史地璧合于一体，它昭示：“‘精神’形态”就是道德教育的“中国形态”。

二、居“伦”：“从实体出发”

道德教育从哪里开始？从“伦”的实体认同及其信念开始，亦即黑格尔所说的“从实体出发”。

“伦”即人伦，在形而上的意义上是指人的实体，它既是人的公共本质，也是人的共体；在现实性意义上则是人生活于其中的伦理实体或伦理世界。“伦”是个体与他的公共本质、

个体与社会同一的世界及其真理，是人的存在论根据。人的公共本质，用哲学的话语表达是实体，用伦理学的话语表达是“伦”，是人的家园和归宿，因而是道德教育的始点。“伦”具有诸多现象形态或现实形态，但因其是一种超越于个体之上的普遍存在或“普遍物”，透过认同和信念才能把握，因而在个体性的“人”与实体性的“伦”之间，只有通过“精神”也只能“精神”地达到。在这个意义上，道德教育的第一个精神哲学环节就是“居‘伦’”。“伦”之所以“居”，是因为它是孟子所说的人之“安宅”，个体只有守住这个精神家园并且由此出发，才是一个伦理上现实的人，对人的道德教育也才有可能。中国伦理将“伦”分为“天伦”与“人伦”。天伦是自然伦理关系，如家庭与民族的伦理关系；人伦是社会伦理关系，如君臣、朋友关系。“伦”作为道德教育的始点地位，孟子在《孟子·滕文公上》中有经典性表述，“人之有道也。饱食、暖衣、逸居而无教，则近于禽兽。圣人有忧之，教以人伦：父子有亲，君臣有义，夫妇有别，朋友有信。”失“道”是人之终极忧患，“失道”即“亡天下”。如何济道救道？唯有“教以人伦”。可见，“人伦”之教是“道”的基础，也先于“道”。

“伦”或“人伦”在道德教育中的始点地位，与人类社会发展史和个体的生命发育史相切合。古代神话是人类社会的第一个意识形态，中西方神话虽然文化气质迥异，但创世纪历程却惊人相似，这种相似性用一句话表达就是：从实体走来。基督教上帝造人，亚当、夏娃都与上帝这个终极实体自然同一，然而当他们偷吃智慧果之后，便发生人类的第一次启蒙，即意识到彼此的个别性。启蒙了，原初的实体性被颠覆了，亦便堕落了，于是便有了人类的“原罪”，开始了漫长而永无止境的救赎历程，救赎即向原初家园或上帝的再回归。这种实体意识在中国人的世俗文化中也得到体现。古诗云：青梅竹马，两小无猜。“两小无猜”到底“猜”什么？人在孩童状态，本无“男女有别”之意识，只是一个朦胧的人的实体性，一旦开始“猜”便滋生关于“性”之“别”，所谓“性别”启蒙是也，“猜”便是孩童对于自己个别性的第一次启蒙，于是便有“道”之忧患，“男女居室，人之大伦”的人伦之教也就由此开始。

在作为西方文化童年的古希腊，这种启蒙的“原罪”是苏格拉底之所以因“教唆青年”而被判死刑的根本原因，因为他将雅典的年轻人从原初的伦理状态中唤醒，产生了个体意识，从而对实体性的伦理世界产生颠覆性威胁，于是“死”，判死也赴死，便是苏格拉底的文化宿命。个体文化成长的过程，也是从实体中逐步走出来的过程。人“无中生有”，因男女之合而生单细胞，它与母体合为一体。十月怀胎，以一声啼哭，痛苦地告别生理实体性。然而心理实体性、精神实体性依然基因式地存在，所以必须“怀抱三年”，所谓“怀抱”，表达的即人对自己的实体的那种心理与生理的依恋。在此“天伦”基础上的推护，便衍生故乡、祖

国、民族等自然的伦理实体意识。人的精神生命从哪里开始，道德教育就从哪里开始。关于“伦”的教育，以下三个问题特别重要

第一，“伦”、“人伦”的真谛是普遍性，因而“伦”的教育的真义是对人作为普遍存在者的认同与教化。黑格尔说，“伦理是本性上普遍的东西”。所以，“伦理行为的内容必须是实体性的，换句话说，必须是整个的和普遍的；因而伦理行为所关涉的只能是整个的个体，或者说，只能是其本身是普遍物的那种个体。”^[7]“伦”的教育在哲学上必须严格区分“人伦关系”与“人际关系”。“人际关系”作为现代性话语，以个体的原子式存在为前提，是个体之间“集合并列”的单子关系；而“人伦关系”作为道德哲学的概念，是个别性的“人”与实体性的“伦”之间的关系。“伦”既是实体，也是个体，是“其本身是普遍物的那种个体”。作为共体，它是普遍物；作为现实存在者，它是个体，具有诸多个别性形态，如家庭、民族等。现代道德哲学和道德教育的最大难题之一，是揭示现代社会中的诸多伦理关系，进而建立现代社会的伦理范型。孟子最大的贡献之一，就是发现中国传统社会的伦理范型，即君臣、父子、兄弟、朋友、夫妇的“五伦”。但对他以及整个儒家来说，最根本的还不是这五种人伦关系，而是由这些关系所构成的伦理实体这个“整个的个体”，这才是“教以人伦”的真谛。在这个意义上，达到“伦”是一种整体性的认知教育和训练。然而，自“五四”运动解构传统以来，中国社会到底存在哪些人伦关系？伦理范型到底是什么？这些基本问题一直没有得到解决，乃至这一课题没有被真正提出，于是，不仅道德教育，而且道德哲学，便缺乏可靠的存在论根据。

第二，“伦”的教育的关键是家庭精神与民族精神的培育。家庭与民族是自然的伦理实体，谓之“天伦”，是“伦”的神圣性的根源，也是伦理训练的开始。黑格尔将家庭称之为“自然精神”，指出，这种出之于自然的关联本质上也同样是一种精神，而且它只有作为精神本质才是伦理的。他这样诠释家庭的伦理本质：家庭关系不是个别性的家庭成员之间的关系，也不是他们间的情感关系或爱的关系，而是个别性家庭成员与作为实体的家庭整体之间的关系，这样，个别家庭成员的行动和现实才能以家庭为其目的和内容。^[8]伦理、民族、精神，三者之间存在内在的一致性。民族是伦理的实体，伦理是民族的精神。当“处于直接的真理状态时，精神乃是一个民族——这个个体是一个世界——的伦理生活。”^[9]民族同样是自然伦理精神。正由于家庭与民族的伦理策源地地位，所以家庭精神、民族精神的培育，对人的道德发展便具有养育性意义。

第三，“伦”或“人伦”教育的难题，是“伦”的理念与“伦”的现实之间的矛盾，包括“天伦”与“人伦”之间的矛盾。作为人的公共本质，个体在概念与理念中把握和达到“伦”，

在理论上应当是可能的，对“天伦”或家庭与民族的认同也比较容易解决，因为它们并不是也不应该是理性反思的对象，而是一个“自然”过程，所谓“见父自然知孝，见兄自然知悌”；最困难的是，现实世界中存在的“伦”如社会、国家等，与个体之间往往存在某种程度的紧张，这种紧张不只是由于个别性的张扬，也来源于实体性自身的缺陷。于是便发生理论与现实的冲突，进而影响“伦”教育的效果，这是道德教育遭遇的最大挑战之一。这一冲突的实质，是合理性与现实性的矛盾。应对这一挑战的基本教育策略是：坚守“伦”的家园及其理想主义，以批判的态度对待“伦”的现实，在“伦”的理想与现实之间形成某种“乐观的紧张”。在这种紧张中，道德教育至关重要的是：坚守“伦”的信念，保护道德理想主义，在批判中追求现实伦理实体的合理性。“伦”，尤其家庭、民族这些自然的伦理实体即天伦，本质上是认同的对象；而现实的人伦，则往往是批判性的合理性追究的对象，在认同与批判中达到个体至善与社会至善的统一。

三、由“理”：学会“为伦理思考所支配”

“理”是由“伦”的实体性向个体内化的认知环节，或关于“伦”的思维、意识的环节。如果说，“伦”是道德哲学的存在论和实体论，那么，“理”便是道德哲学的真理论和知识论。在这个环节，道德教育的核心任务，是“学会伦理地思考”，或者说，训练伦理思维，培育伦理良知。20世纪40年代，伦理思考之于现代文明的极端重要性已经为英国哲学家罗素所揭示，“在人类历史上，我们第一次到了这样一个时期：人类种族的绵亘已经开始取决于人类能够学到的为伦理思考所支配的程度”^[10]。罗素的意思是，人类不仅要学会伦理地思考，而且要学会为伦理思考所支配，这一努力如此重要，乃至决定“人类种族的绵亘”

困扰当代道德哲学和道德教育的难题在于：伦理之“理”到底是谁之“理”？何种“理”？显然，“伦理”之“理”是“伦”之“理”。问题是，“伦”之“理”是什么？如何才是“伦”之“理”？

长期以来，人们很容易将伦理之“理”混同于理性之“理”，继而将伦理训练技术化为理智培育和知识学习，最后的结果当然是南辕北辙。如上所述，伦理之“理”与理性之“理”的根本区别，是“从实体出发”与“原子式地思考”。伦理之“理”的客观形态是伦理规律，主观形态是良知，绝对形态是所谓“天理”。由此，“为伦理思考所支配”或伦理训练的着力点就是：认识伦理规律，焕明伦理良知，追求伦理之“天理”。由此必须进行关于伦理之“理”的三大辩证。

第一，伦理规律。中国传统伦理将“伦”区分为“天伦”与“人伦”，黑格尔在意识发展的辩证过程中，将它表述为两大规律：“神的规律”与“人的规律”。先验性、神圣性的“天

伦”因其不可选择和不可反思性，遵循“神的规律”；经验性、建构性的“人伦”则根据理性原则遵循“人的规律”。二者既相互联系，共同构成伦理世界的无限与和谐，同时又是伦理世界中两种相互矛盾的伦理势力和伦理力量。两大规律在人的思维中的表现，就是“家庭成员”和“民族公民”两大伦理意识。在两种意识中，家庭与民族是伦理实体，而“成员”和“公民”则是个体的伦理自我意识。“成员”意味着个体只是家庭的一个因子或构造，而“公民”之“公”则强调个别性的人只是民族这个伦理实体或公共本质的特殊呈现方式或所谓“身份”。两种意识都突显伦理的实体性，因而是伦理意识。两种伦理意识或两大伦理规律在人的行为中的纠结和冲突，导致伦理世界的自我否定。应对这一永恒的冲突，现代性道德哲学和道德教育的智慧是：高扬作为人伦的“公民”意识，贬抑作为天伦的“成员”意识，结果则导致伦理神圣性和精神家园的失落。作为学术公案，它的典型表现，就是对于孔子“亲亲相隐”的激烈批判。孔子在《论语·指路》篇言：“父为子隐，子为父隐，直在其中矣。”父子相隐中，孔子到底“直”了什么？显而易见，“直”面的是父或子作为家庭“成员”的实体性，以及家庭实体性的维护对于社会伦理的根源性意义。在这个意义上，亲亲相隐，是一种实体性的伦理思维，也是“两害相权”的中庸智慧，因而是一种伦理大智慧。现代性道德哲学和道德教育，倾向于将人还原为原子式个人，鼓励抽象而无根的所谓“公民”意识，其结果人真的成了祛魅了的“非实体的无现实的阴影”。

第二，伦理意识的辩证。个体与实体，或个别性的“人”与实体性的“伦”的关系，是伦理，也是伦理思维、伦理行为的基本问题。在现实社会生活中，伦理世俗化为国家权力和财富，不同社会地位、不同伦理思维能力的个体，显然会与它们建构不同的意识关系，因而无论在理论上还是现实上，都可能产生两种对于实体的意识，黑格尔将它们表述为“卑贱意识”与“高贵意识”。“认定国家权力和财富与自己同一的意识，乃是高贵的意识。”“认定国家权力和财富这两种本性都与自己不同一的那种意识，是卑贱意识。”^[1] 卑贱意识与高贵意识，既是两种现实的伦理意识，也是思维中逻辑地存在的两种可能的伦理意识。道德教育的根本任务，当然是在思维中培育对于财富和权力的“高贵意识”，即建立起二者之间的同一性关系。但是，现实存在的平等和不公正，又不断滋生和强化“卑贱意识”，甚至卑贱意识比高贵意识更具现实性，因为不平等和不公正现象不仅现实地存在而且亘古自有。所以，道德教育的使命是培育、建构义利合一，以义制利的“高贵意识”。孔子“不义而富且贵，于我如浮云”的宣言，孟子的“大丈夫”人格，都表达了这种伦理性格和伦理坚守。伦理与道德，只是在“鱼和熊掌不可得兼”的冲突情形下才体现出其必要与崇高，“高贵意识”之难能与“高贵”尽在于此。在高度分化的当代中国，道德教育的难题之一，就是在“不均”

的现实中，如何防止“卑贱意识”这个伦理病灶发生癌变。马加爵等校园恶性事件，都有一个由“卑贱意识”沦落为“贱民”，再由“贱民”沦落为“暴民”的心路历程。^[12]它以极端的方式彰显了伦理思维训练和伦理意识辩证的意义及其紧迫性。

第三，伦理实体意识。这一训练的目标是训练和培育一种彻底的实体思维和彻底的人文精神，并以此扬弃从个体出发的原子式思维。进行这一辩证的比较典型的案例是：我们为什么要帮助残疾人？原子式个体主义的思维与论证方式是：帮助残疾人体现人性的崇高，或者使我们自己更快乐；另一种解释是，它使我们的社会更美好。也许，这些都可能构成伦理论证，也可能具有一定的教育效力。但更彻底的思维和论证方式，是基于人的伦理实体性的体悟。生命平等而偶然，来到这个世界，人人都有成为先天或后天残疾的可能，只是概率而已，这些残疾人我们承担了残疾的全部风险，因此，帮助他们，不是源于同情，也不是为了显示崇高，而是表达对他们为我们承担风险的敬意，因而本质上是对生命实体的敬畏和尊重。只有建立在这个伦理性实体认知基础上的思维，才是彻底的伦理思维或实体思维，也才有可靠的动力去帮助那些需要帮助的人。另一个案例是，中小學生为何要遵守交通规则、注意交通安全？我们的劝告通常是：为了保护自己的生命；而新加坡教科书的解释是：为了孝。因为，如果不遵守交通规则而影响交通安全，就会让父母为我们担惊受怕，这就是不孝。以上两个案例中，实体性的伦理思维与原子式的个体思维差别在教育中得到生动体现。在彻底的伦理思维中，伦理成为“天理”，或与“天理”相通，伦理之知或伦理知识，也才可能成为孟子所说的“见父自然知孝，见兄自然知悌，见孺子入井自然知恻隐”的“良知”。否则，伦理劝告和伦理训练，培育的只是“理性的算计”或“理智的狡黠”，而这些都可能会像康德所说的那样，“从源头上污染道德”。

四、明“道”：培育“冲动形态的伦理”

在道德哲学和道德教育中，“理”向“道”的转化，“理”与“道”的生态，是一个最易被忽视或被误读的环节。

在个体道德发展及其道德教育进程中，“理”是由实体认同向主观认知转化的思维和认知的环节，它形成关于“伦”或伦理的知识，但如果停滞于此，只能形成只静观而不行动的“优美灵魂”或“伦理意境”，因而必须继续前进，将“理”的认知形态的伦理，推进为“道”的“冲动形态的伦理”。

在中国文化中，“道”是一个兼具超验与经验双重意义的概念。“道可道，非常道”。道化生万物，是万物的本体和生成动力，“道生一，一生二，二生三，三生万物。”同时，道又是万物生成的法则。中国哲学常常“道”、“理”并用，所谓“道理”，虽然二者都具有本体

意义，但“道”比“理”更具有行为的意义。《管子·君臣上》曾指出：“别交正分之谓理，顺理而不失谓之道。”在这里，“理”是对于实体性“伦”的“别交正分”，“道”是对“理”的恪守和践行，“道”既是行为，也是行为合理性与合法性的根据。在道德哲学和道德教育体系中，“理”将实体形态的“伦”，主观化为认知形态的良知；而“道”则将认知形态的“理”，转化为意志形态或冲动形态的“道”，从而使人们对“伦”这一“普遍物”不仅采取“理论的态度”，而且采取“实践的态度”。或者说，经过这一过程，“伦”不仅是思维的对象，而且是行动的对象。这一转化的道德哲学和道德教育意义在于：它是“知”外化为行，知行统一的环节与过程，经过这个过程，思维、认知或所谓“理性”便开始上升为“精神”。“理”向“道”的转化，就是“知”、“行”合一的“精神”诞生的过程。“当理性已意识到它的自身即是它的世界、它的世界即是它的自身时，理性就成了精神。”^[13]在道德教育进程中，如果说“伦”向“理”的主观内化是理性化过程，那么，“理”向“道”的客观外化，则是精神化过程。

如果将“理”、“道”两个环节还原到“伦—理—道—德”的生态关系中，“理”是认知形态、思维形态的“伦”，“道”是意志形态、行为形态的“伦”。如果说“伦”是存在论环节，那么，“理”向“道”的运动便是由真理论向价值论转化的决定性精神环节。难题是，在个体道德发展中，认知形态的“理”，如何转化为冲动形态的“道”？这一转化的道德教育内涵是什么？笔者认为，“理”向“道”的转化，透过两个要素实现，一是意志情感，二是道德规范。

意志作为具有行为意义的内在构造，已经获得心理学证实，但作为道德教育的环节，仍需要道德哲学和精神哲学的支持，尤其是关于它与认知或理智的关系的辩证。黑格尔这样解释精神、理智、情感和意志四者间的关系：“精神首先是理智；理智在从感情经过表象以达于思维这一发展中所经历的种种规定，就是它作为意志而产生自己的途径，而这种意志作为一般的实践精神就靠近理智的真理。”^[14]如果要对人的主观精神的生成过程作一描述，那么它依次经过三个环节：理智—情感—意志。这里，黑格尔一方面强调整智与意志的不可分离，认为只是对待同一事物——在道德教育中，就是对待“伦”的实体——的两种不同态度，即理论的态度与实践的态度，“理论的东西本质上包含于实践的东西之中……如果没有理智就不可能有意志；反之，意志在自身中包含着理论的东西”^[15]。另一方面，又认为，意志最接近精神的真理。因为，意志的本质是自由。“自由是意志的根本规定，正如重量是物体的根本规定一样。”^[16]意志与理智的原则区分，在于它是“达到定在的冲动的那种思维”，意志是冲动，藉此思维通过行动外化客观存在。难题在于，情感与意志的关系如何？黑格尔认为，

意志是“最广义的人类活动”，而情感则是“主观的意志”^[17]，情感是意志的特殊形态，同样具有直接的行为意义。

作为“伦”的“冲动形态”的表现与表达方式，“道”最具有道德教育意义的样态，就是道德规范。问题在于，现代中国道德教育普遍存在一种哲学误读，将道德规范的传授与接受当做核心乃至最高任务，然而在多元时代，道德规范本质上是商谈与认同的对象，由此无论道德规范的建立还是道德规范的教育，都可能成为一种缺乏公度性和客观性的努力。诚然，到底谁有权力制定和宣布道德规范，这是一个世界性难题，但道德规范的教育，至少有三个问题需要澄明。

第一，道德规范的本质是自由。面对道德规范，现代道德哲学和道德教育总是在自律和他律的纠结中打转，忘记了它的最根本的方面，即自由。一方面，道德是一种精神生活和精神现象，而精神的本质是自由。“精神的实体是自由，就是说，对于他物的不依赖性、自己与自己的本质相联系。”^[18]另一方面，道德规范的主体和对象是意志，意志的本性是自由。“意志这个要素所含有的是：我能摆脱一切东西，放弃一切目的，从一切东西中抽象出来。”^[19]道德规范作为道德规律的自为形态，“律”或规范的对象不是自由，而是不自由。在道德规范中，人们毋宁说获得真正的自由，因为它将人从自然本能及其相互冲动所导致的社会的外在约束下解放出来，最后达到孔子所说的“从心所欲不逾矩”的境界。

第二，道德规范必须是一个体系或生态。一方面，诸多规范构成一个生态体系，它的要素就是伦理实体性结构的要求，家庭、市民社会、国家是伦理实体的三个基本结构，于是，家庭伦理、社会伦理、国家伦理，便是道德规范体系的生态根据，由此才能透过道德努力建构有机的社会生活秩序与个体生命秩序；否则，便可能由规范的碎片陷入人的精神的碎片，进而导致伦理失序和道德失范。另一方面，道德规范体系与创生它的那个民族的文化传统也必须是一个有机生态，它是道德教育合法性与有效性的文化基础。中国以家庭血缘为原点的规范体系，与西方以市民社会为原点的规范体系显然是迥然不同的文化生命，简单的移植只是一种文化的暴力，根本不具有合法性与有效性。

第三，基德或母德的建构及其教育。道德规范是一个多元多变的体系，道德教育有其严格和严峻的一面，也有其民主与包容的本性。规范的多元多变往往使道德教育陷入主观主义的相对性，最后导致道德虚无主义；但“普遍立法”在这个时代既无可能也不合理。东西方道德文明给我们提供的大智慧是：寻找基德或母德，着力进行基德或母德的培育与教育。道德教育不突破这一瓶颈，就不可能取得长远的效果。

五、成“德”：获得“伦理上的造诣”

“理”的认知形态的伦理，“道”的“冲动形态的伦理”，对道德教育来说都是过程，最终目的，是德性的造就，所谓成“德”。在这个意义上，“德”是道德教育最重要的环节。到底什么是“德”？如何才能培育“德”？这个基本问题只有在“德”与前面三个环节，即“道”、“理”、“伦”的关系中才能真正回答和解决。当今中国道德哲学和道德教育的理论粗疏和实践困境在很大程度上归之于此。

“道”与“德”的关系如何？《管子·心术上》云：“故德者得也。得也者，谓得其所以然也。”又说，“德者道之舍，物得以生。”“德者，得也”，“得”什么？得“道”。对道德哲学理论和道德教育实践有待澄明的问题是：只有在“德”与前两个环节的关系中，才能完整准确地理解“德者，得也”。就“德”与“理”的关系而言，“德”之“得”是“得理”，目的是“得其所以然也”，即获得“德”的知识，或所谓“良知”；就“德”与“道”的关系而言，“德”之“得”是“得道”，即获得“德”的冲动，或所谓“良能”。“得理”是“明天理”，获得“不虑而知”的“良知”；“得道”是将认知形态的伦理转换为冲动形态的伦理，获得“不学而能”的“良能”。所以，“理”与“道”是“德”之“得”两个前置性内涵。前者是“内得于己”的“知”，后者是“外施于人”的“能”。得“理”与得“道”的统一，便是知行合一、良知与良能合一。“理”“道”合“一”，“知”“行”合“一”，“良知”“良能”合“一”，这个“一”或它们的同一体到底是什么？就是“德”，亦即孟子所说的“良心”。换句话说，“得道”之“物得以生”到底“生”了什么？“生”了“良心”，“生”了“德”。问题在于，作为道德教育的最后一个精神环节，“德”为何与“良心”相通？其道德哲学意义是什么？在孟子看来，“良心”是“人之异于禽兽者”的“大体”，是“德”的本体状态；在黑格尔看来，“良心”的出现，预示着“一个人的心”和“所有人的心”的同一，是主观精神中的“普遍物”或普遍性的建构，于是，良心即所谓“德”。“德”的诞生，标志着外在的“伦”的实体性，“精神”地内化或现实化为个体内在的主体性。

然而，“理”与“道”还属于主观性环节，只有在与“伦”的关系中，才能彻底诠释“德”的真谛。黑格尔用一句话揭示“德”—“伦”关系的秘密：“德毋宁应该说是一种伦理上的造诣。”^[20]德或道德都具有主观性，黑格尔将它称做主观意志的法，这种主观性的极端演绎，就是尼采所说的“我就是道德本身”，不仅内在着由相对主义走向道德虚无主义的可能与危险，而且可能像黑格尔所揭示的那样，由主观性走向伪善，进而处于“作恶的待出发点上”。现代中西方道德教育面临的重大难题之一，是道德自由与伦理认同之间难以调和的矛盾，片面追求脱离伦理认同和伦理实体的抽象的道德和道德自由，陷入“道德丛林”，由此导致两个结果。第一，社会伦理与个体道德的悖论，即道德上基本满意，但对伦理关系或人际关系

却高度不满意。人人标榜并相信自己有道德，可社会风尚却日益恶化。只有在与伦理的紧密关联中，才能真正解决这一难题，因为，“在跟个人现实性的简单同一中，伦理性的东西就表现为这些个人的普遍行为方式，即表现为风尚”^[21]。第二，道德习惯难以养成，德性成为一种“偶然的恩赐”。道德本质上是一种伦理性的习惯，“一个人做了这样或那样一件合乎伦理的事，还不能就说他是有德的；只有当这种行为方式成为他性格中的固定要素时，他才可以说是“有德的”^[22]。在伦理中，德或德性才能成为个人恒定的性格。

由以上关于“德”和“道”、“理”、“伦”关系的考察，可以发现，现代道德教育必须进行一场理念革命，由“道德教育”回归“伦理教育”，至少必须将道德教育落实为伦理教育。因为，虽然道德或德性是道德教育的着力点，但一方面，只有在具体的伦理实体中才有现实的道德，也才能进行道德判断和道德评价；另一方面，道德教育的重要目的，是造就良好的社会风尚，而社会风尚本质上是一种伦理。所以，无论对个体还是社会，“德”都是也必须是一种“伦理上的造诣”。“伦理性的东西，如果在本性所规定的个人性格本身中得到反映，那便是德。”^[23]只有在伦理中，真正的精神才能培育。“在伦理的观点上，意志才是精神的意志，而且具有与自己相适应的实体性的内容。”所以，道德教育的真谛是伦理教育，教育学与伦理学深切相通。“教育学是使人们合乎伦理的一种艺术。它把人看做自然的，它向他指出再生的道路，使他原来的天性转变为另一种天性，即精神的天性，也就是使这种精神的东西成为他的习惯。”^[24]教育的本质是使人从“自然人”提升为“精神人”，从“自然存在者”上升为“伦理存在者”，这便是教养的本性。在这个意义上，“伦理教育”不仅应当成为道德教育的理念，而且应当成为整个教育的理念，因为“德、智、体”的教育目的，都是为了获得成为精神存在者的教养。

将“德”与“伦”首尾相接、彼此贯通，道德哲学和道德教育就形成自洽自足的精神体系。“伦”是外在的实体性或普遍物，而“德”则是内在的或内化了的实体性或普遍性，“伦”的实体性之于个体的教养或造诣，就是“德”。达到了“德”，外在的实体性就内化为个体的主体性，由此，个体便扬弃自然存在，成为“伦理存在”或“精神存在”。而实现“伦”向“德”、实体认同向主体建构转化的精神机制和过渡环节，便是“理”与“道”的良知良能。由此，个体便透过“德”回归“伦”的精神家园。“德”与“伦”相接的真义是：在任何意义上，道德教育都不是也不可能是一种抽象的“德”的主观精神的自我建构，而是一个现实的和开放的精神体系，因为它始终指向人的现实生活世界，在处理义与利、理与欲的矛盾冲突中，建构“义务与现实之间被预设的和谐”。正如黑格尔所说，“道德是一个永远有待完成的任务”，道德教育更是一个如孔子所说的“明知不可为之而为之”的文明使命，只有“颠

沛必如是，造次必如是”的“自强不息”，才能达到伦理与道德统一的“止于至善”的精神境界。

综上所述，道德教育的“中国形态”是“精神形态”，“精神形态”的道德教育展现为“伦—理—道—德”四要素、“居—伦—由—理—明—道—成—德”四环节的伦理与道德同一的价值生态与精神过程。其中，“居—伦—由—理”是伦理认同，“明—道—成—德”是道德自由，二者的结合，便是伦理与道德、伦理认同与道德自由的统一，四要素和四环节精神地关联，构成道德教育的生态合理性及其辩证发展，其中，伦理与道德的精神过程具有基础性与现实性意义。在教育哲学的意义上，“居—伦”是道德教育的存在论，“由—理”是道德教育的真理论，“明—道”是道德教育的价值论，“成—德”是道德教育的生命论。“从实体出发”、学会“为伦理思考所支配”、培育“冲动形态的伦理”、获得“伦理上的造诣”，是四个环节道德教育的要义，它们构成由“伦”的实体出发，透过“理”的良知、“道”的良能、最后由“德”的主体建构，回归人的伦理家园的精神体系和精神运动。四个环节所体现的道德教育的理念与方法论规律，便是“伦”之“居”，“理”之“由”，“道”之“明”，“德”之“成”。“居—伦—由—理—明—道—成—德”的“精神”形态，无论是在话语体系还是在文化内涵方面，都是典型的“中国形态”。当然，作为价值真理，它与西方哲学包括西方道德教育也可能相切相通，从而在相互诠释中体现一定的普适性，但它本质上是“中国的”——既是中国传统，对中国问题也更有解释力和解决力。中国文化是伦理型文化，伦理道德是中国民族对人类文明做出的最具代表性的文化贡献。“精神形态”是具有深厚传统根源与民族现实性的道德教育形态，也是可能对人类道德哲学和道德教育做出巨大理论和实践贡献、具有相当理论合理性与实践合理性的道德教育形态。我们应当有足够的信心，也有一份历史担当，在“精神”的旗帜下，为解决现代道德教育的世界性难题做出新的创造性文明贡献。

参考文献：

- [1] 亚里士多德. 尼可马科伦理学[M]. 北京：中国社会科学出版社，1999. 27.
- [2][4][6][14][15][16][19][20][21][22][23][24] 黑格尔. 法哲学原理[M]. 北京：商务印书馆, 1996. 173、46、12、11、13、11、15、170、170、170、168、171.
- [3][7][8][9][11][13] 黑格尔. 精神现象学(下卷)[M]. 北京：商务印书馆, 1996. 35-36、8、9、4、51、1.
- [5][17] 黑格尔. 历史哲学 [M]. 上海：上海书店出版社, 1999. 英译者序言第 1 页、23—40.

- [10] 罗素. 伦理学和政治学中的人类社会 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1992. 159.
- [12] 樊浩. 伦理病灶的癌变: “贱民”问题 [J]. 道德与文明, 2010, (6).
- [18] 黑格尔. 精神哲学 [M]. 北京: 人民出版社, 2006. 20.

"The Spirit Form" and "The China Form" of Moral Education

Abstract: In the meaning of moral philosophy, "the China form" of moral education is "the spirit form", rather than western "rational form". "The spirit form" of moral education is the valuable ecology combined with the four elements of "Lun—Li—Dao—De", and the educational ecology combined with the four links of the "the home of Lun"—"the law of Li"—"the rule of Dao"—"the structure of Virtue". Main ideas of these four links are as follows:" starting from the entity or the spiritual home", "learning to think dominated ethically", cultivating "the ethics of impulse form", and achieving "ethical attainments". Moral education and individual moral development are the spiritual unification of the ethical and moral process, in which the ethics and ethical process has the basic and realistic significance. Therefore, the individuals are promoted to the "ethic existence" from the "natural existence" through "spirit" efforts. Moral education is a value ecological and spiritual process. Returning to the tradition of "spirit" will be cultural contributions made by China's moral education to solve the worldwide problem of modernity.

Key words: moral education, "spirit" form, China form, Lun—Li—Dao—De