

我国道德教育的现代性转型及其伦理风险

樊改霞

[摘要]近百年来,道德教育的现代性问题一直被教育研究者所持续关注。通过规范性研究,发现我国道德教育在现代性浪潮冲击下曲折的历经了道德革命、社会主义道德改造以及工商化的道德改革这三次现代性的转向,这使得我国的道德教育走上了泛政治化道德、工具理性主义道德之路。我国道德教育的现代性方案需要作出内部批判和修正。一方面,承认现代性道德教育所确立的基本价值理念的普遍规范性和形式有效性,另一方面,我们需要不断批评现代性道德教育转型中所表现出来的过度政治化、工具化的倾向。

[关键词]现代性; 道德教育; 伦理风险

[作者简介]樊改霞,西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心教师。(兰州 730070)

我国是东方文化圈的源头,以儒家伦理为核心的中国古代道德教育有着根深蒂固的传统。但十九世纪末期“天朝大国”的大门被西方列强的坚船利炮打破,中国社会的政治、经济、日常生活等发生急剧的变化,李鸿章曾经把这种变化称为“三千年未有之大变局”。随着儒家的政治、文化秩序解体,中国社会被迫纳入到新的世界格局当中,需要建立一种新的秩序。诺贝尔文学奖得主、墨西哥诗人巴斯曾指出,对于墨西哥来说,现代化既是命定地,也是被诅咒地,墨西哥的出路除了现代化,别无他途,但现代化对墨西哥却并不是一个福音。中国社会亦然如此,内忧外患使得中国社会命定地走向了现代化,而现代性社会本身也在遭遇着自身的本体性危机。更为严峻的是,诚如甘阳(2006)所指出的,“就中国而言,一方面现代社会的正面价值还远远没有真正落实,而另一方面现代社会的负面价值却已日益强烈地被人感受到了。”

马克斯·韦伯(1920/2007)认为,西方的现代性方案是伴随着世俗化的历程,西方现代性方案的精神动力最初是由新教伦理提供的,“新教伦理给予西方社会一种特殊的精神气质,即以天职观念为中心的所谓资本主义精神”。与西方社会现代性方案所借助的世俗化形态不同,中国社会现代性方案的始端是伴随着西方的坚船利炮进行的,汪晖(1999)在《关于现代性问题答问》指出:“中国的现代化过程和现代性方案的制定是在帝国主义时代出现的。”列奥·施特劳斯(1954/2011)则在其代表作品《现代性的三次浪潮》中认为,马基雅维利是第一次现代性浪潮的推进者,而现代性的第二次浪潮从卢梭开始,第三次现代性浪潮

与尼采相关。但是，中国社会现代性的演进路线与西方现代性方案不同，其不是由某个思想家的理论所推动，早期中国现代性方案的主要推进者是洋务派和维新派，他们发现借助西方的坚船利炮和工艺技术是无法救中国，与此同时中国人也发现仅仅依靠西方的科学、民主来改造中国传统的政治体制也无法拯救中国，“欲其国之安富尊荣，则新民之道不可不讲”，“新民为今日中国第一急务”，这样梁启超把中国贫弱的根本原因归结为民力、民智、民德的缺失，把作为中国政治深层结构的国人道德问题在中国近代思想史中首次提了出来，也进一步重塑了近代以来中国社会道德教育的理想。

一、“道德革命”：道德教育现代性转型初始

维新运动的失败，使得梁启超等人认识到国人的道德素质与民族、国家的前途和命运之间的直接关系，他在《五十年中国进化概论》指出，“觉得社会文化是整套的，要拿旧心理运用新制度，决计不可能，渐渐要求全人格的觉悟”，其后进而强调，“夫淘汰者，变革也，以曰人之释名言之，则宗教有宗教之革命，道德有道德之革命”。梁启超以极大的理论勇气，直接提出了对中国人的道德进行“革命”，他号召用“新道德”代替“旧道德”，主张以“新民”的道德代替传统的“圣贤”的道德。为此，他全面探讨了道德革命的核心问题——造新民。他指出新民的核心特征是“公德”，“我国民最缺者，公德其一端也”，“试观《论语》、《孟子》诸书，吾国民之木铎，而道德所从出者也，其中所教，私德居十之九，而公德不及一焉。”那么，他所倡导的公德是什么？“道德之本体一而已，但其发表于外，则公私之名立焉。人人独善其身者谓之私德，人人相善其群者谓之公德”。梁启超试图大力倡导公德“以求所以固吾群、善吾群、进吾群之道”，“公德者，决定着人群之所以为群，国家之所以为国。”正确的道德教育宗旨应该是“养成一种特色之国民，使团结，以自立竞存于列国之间，不徒为一人之才与智也”。

而章太炎以革命派的激情把“道德革命”大力推进，他断言“无道德者不能革命”，他在1909年发表《革命之道德》中指出，“道德衰亡，诚亡国灭种之根极”，“道德之为用，非特革命而已，事有易于革命者，而无道德亦不可就。”他分析了社会职业和社会道德的关系，在分析各种职业基本状况的基础上，评判从事不同职业群体的道德现状。他把社会职业列举为16类，这些职业分为相互对立的两个部分，即下层群体和上层群体。属于下层的农工商贩及下等知识分子“终岁勤动”，依靠自己劳动谋生，在道德上层次最高或较高。属于上层的官僚、政客、买办、职商等群体，绝大多数都是损人利己、不择手段地牟利的寄生群体，被章太炎斥为“无道德”或道德低下者。他说：“以此十六职业者，第次道德，则自艺士以下率在道德之域，而通人以上则多不道德者。”按照这种分析，“艺士以下”的社会阶层

困在“道德之域”，可能参加反清革命；“通人以上”的社会阶层因属“多不道德者”，不但不能革命，而且还可能成为革命的对象。

在梁启超、章太炎之后，孙中山明确提出“三纲革命”、“更新民德”的主张，强调“要正本清源，自根本上做工夫，便是在改良人格来救国。”孙中山对“道德革命”进行具体的规划，“今者以平民革命以建立国民政府，而为国民，平等以有参政权，大总统由国民公举。议会以国民公举之议员构成之，制定中国民国宪法，人人共守”。孙中山把自由、平等、博爱作为道德教育的指导思想，并且将三者与三民主义进行比较，他指出，法国的自由和我们的民族主义相同，因为民族主义是提倡国家自由的。平等和我们的民权主义相同，因为民权主义是提倡人民在政治之地位都是平等的，要打破君权，使人人都是平等的。博爱和我们的民生主义相通的，因为我们的民生主义是图四万万人幸福的，为四万万人谋幸福就是博爱。所以，自由、平等、博爱成为孙中山进行道德教育的根本纲领。在学者们深化道德教育认识的同时，关于道德教育的性质、内容与模式也在慢慢地变化。在洋务学堂的课程中，道德教育只是学校教育组成部分之一，其内容也以中国传统的儒家经典为主要内容。但到了清末，我国传统的道德教育发生了根本性的改变。

第一、道德教育的性质变化。1912年2月10日，教育总长蔡元培在《教育杂志》上发表《新教育意见》一文，提出要进行军国民、实利主义、公民道德等五项教育。同年4月，蔡元培又在《东方杂志》上发表《教育方针之意见》一文，指出“民国新教育方针的‘五主义’并不是平行的，而是以公民道德为中坚，德育兼意志情感二方面，公民道德及美育皆毗于德育。教育而至于公民道德，宜若可为最终之鹄的矣”。在这里，他不仅提出了“五育并举”的教育方针，而且特别主张五育中以公民道德教育为根本。“道德教育是贯穿五育之根本，是贯穿各教育之命脉，否则，持军国主义者，无道德为之通融，必失之骄；持实利主义者，无道德为之根本，必失之诈；持世界观主义者，无道德为之磨练，必失之荡佚；持美观主义者，无道德为之陶冶，必失之淫慢”。民国初年，道德教育在“五育”中成为根本，其在性质上发生了截然的变化。

第二、道德教育的内容变化。在当时南洋公学所编《蒙养课本》中，对如何选择道德教育的内容，编者认为传统教科书或“高远难行，或简淡无味，故概不登录”，而是“大半译自西书，略加点窜。”至此，西方道德教育内容开始进入了我国的教科书。1903年，蔡元培等人编的《最新初等小学修身教科书》（10册）和《修身教科书教授法》（10册）在商务出版社出版，这套教科书最大的特点就是打破了我国传统的以三纲五常为经、以修齐治平为纬的道德观念。相反，该系列教科书突出自由、平等、博爱的基点观点，体现了与传统道德

教育完全不同的道德观。1907 年 12 月，蔡元培编写的《中学修身教科书》（署名蔡振）出版，该套教科书依然注重揉进西方的思想观念，提出了一系列新观念，如以体育、卫生为本的修身观，本无差等的权利观，非一人之国的国家观，无高下之职业观等。为贯彻南京临时政府的教育宗旨，中华书局在范源濂主持下编写了《新制中华教科书》，“阐发共和及自由平等之真义、提倡国粹以启发国民之爱国心”，以及“兼采欧化以灌输国民之世界知识”的编辑方针，以期达到“养成独立、自尊、自由、平等、勤俭、武勇、绵密、活泼之国民的目的”。1914 年，教育部规定，在修身科方针上，要把注重道德之实践，养成国民公共心及自治习惯放在首要位置上。自由、平等、民主、公德等观念的引入，从而使得我国的道德教育逐渐在内容上突破了三纲五伦、忠孝节义的束缚，而朝着自由、平等、民主的方向发展。中国社会道德教育的现代性演进不是直线推进的，而是曲折展开的。在当时也有以梁漱溟、张君勱为代表的新保守主义，他们提出“传统道德复归论”，反对将“道德革命”和“社会根本改造”相联系，力图将道德教育的问题纳入实验主义、改良主义的思想轨道。但在“道德革命”派占主流的情况下，儒家伦理中的道德理想、道德教育体系在“道德革命”中全面分崩瓦解。

戴维·罗伯逊（2000）指出，“严格意义上说革命是政治系统的一场全面暴力变革、不仅改变了社会的权力分布，还导致了整个社会结构的重大变革”。由梁启超、章太炎等发起的“道德革命”经过孙中山、陈独秀、李大钊等人的推进，不仅改变了中国社会的权力分布，还导致了整个中国社会伦常关系的重大变革，使得中国社会发生了转型，但这种转型不是由于“延续”，而是由于“断裂”。林毓生（1998）指出，“五四全盘反传统观念引介的现代性与传统处于全面的紧张关系，妨碍了传统中有益于与现代性沟通的精神资源的利用和互补，并使五四陷入激烈的思想空想，忽视了健全的制度安排，造成了传统的社会——政治和文化——道德秩序解体的现代性困境”。而安东尼·吉登斯（1994/1998）则指出，“现代性是一种风险文化”，现代性导入了一些先前年代所知甚少或者全然无知的新的风险参数，“这些参量包括后果严重的风险，它们来源于现代性社会体系的全球化特征。”清末民初以来，中国知识分子集中和强烈吁求的道德教育的现代转型，在五四新文化运动中达到了高潮。但这一类现代性的“风险”是早先为现代中国而呼告、奋斗的中国知识分子所难以意料的。

二、社会主义道德改造：道德教育现代性的第二波

从洋务运动到维新运动、再到辛亥革命之至五四运动，中国人经历了前所未有的思想解放和启蒙。五四运动中后期，马克思主义的传播成为新思想的主流。马克思主义从生产资料公有入手，把“大公无私”和“为最大多数人的利益而不懈奋斗”作为基本的价值理念。作为马克思主义理论中国化的领袖人物毛泽东，在 1938 年 10 月召开的党的六届六中全会上

指出：共产党员无论何时何地都不应以个人利益放在第一位，而应以个人利益服从于民族的和人民群众的利益。因此，自私自利，消极怠工，贪污腐化，风头主义等等，是最可鄙的；而大公无私，积极努力，克己奉公，埋头苦干的精神，才是可尊敬的。而在《论共产党员的修养》这样的经典文献中，刘少奇进一步解释说“我们共产党人，是今天世界上一种特殊的人物。我们是为了公共事业，即共产主义与人类谋解放事业而奋斗的一种人物，为了大众的利益与解放，为了我们大家的长远的幸福，我们有时不能不暂时地有所牺牲，不能不牺牲自己。我们共产党人就是决心牺牲自己（当着为了整个党的利益而不得不牺牲自己的时候），为了大众解放的公共事业而奋斗的一种人物”。而共产党进行的共产主义事业“是要把人类改造成成为大公无私的共产主义社会的公民”。这样 1949 年建国以后，“大公无私”成为进行中国社会、国家建设与道德教育的重要价值基础。而此时的道德教育，与民国初期的道德教育相比，不论性质、内容与方法都发生了剧烈的变化。

第一、道德教育的性质。1949 年 9 月中国人民政治协商会议第一届全体会议通过的《中国人民政治协商会议共同纲领》，这部在建国初期具有临时宪法性质的根本法中，提出了新中国学校道德教育的目标和任务：“培养国家建设人才，肃清封建的、买办的、法西斯主义的思想，发展为人民服务的思想”，提倡“爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱护公共财物”的五爱教育。1954 年 4 月，中央人民政府政务院在“关于改进和发展中学教育的指示”中再次重申，根据目前学生的思想状况，继续努力培养“五爱”的国民公德，“并注意培养集体主义精神，自觉的纪律及坚韧、谦逊、诚实、节俭、朴素等品质。目前应特别看重加强爱国主义教育、劳动教育和自觉纪律教育。”道德教育的目标是道德教育的出发点和归宿，为道德教育活动指明了发展方向和前进目标。与此同时，在对旧教育的改造过程中，道德教育被定位于服务于政治目的。这次的转型，又是一次现代性的推进，它带来的不仅是新的道德观、新的道德教育观，更是一种对中国传统道德教育的颠覆。新中国建国初期的道德教育，将政治目的摆在了道德教育的首要位置，道德教育中充斥着政治性和阶级性，以政治价值判断作为首要判断标准，道德教育泛政治化。

第二、道德教育的内容与方法。1950 年，教育部颁布《小学课程暂行标准初稿》，规定在小学五、六年级设置政治常识课，同年人民教育出版社出版了一套供小学高年级使用的《新编高级小学政治课本》，但限于当时的条件，全国范围并未普遍开设政治常识课和使用这套教科书，多地自设政治课和自编以“五爱”教育为核心的教科书。1955 年，教育部正式颁行《小学生守则》（20 条）和《中学生守则》（18 条），对学生的道德要求作了系统的规定，规范了学生日常行为，促进学校道德教育的正规化。1957 年，教育部要求，对学生进

行实际的阶级教育，中学和师范学校政治课改为进行以反右派斗争为中心的社会主义思想教育。这样我国初步形成以政治教育、阶级教育、思想教育和“五爱”教育为主干的道德教育内容体系；与此同时，建立起相应的学校道德教育的组织形式，不仅明确了道德教育的责任制度，建立了辅导员、班主任等专职道德教育工作的教师岗位，建立起学生组织，中学成立中国民主主义青年团，小学普遍成立了少先队组织（1949年10月成立全国性组织——中国少年儿童队，1953年6月改为少年先锋队），而且使得班主任工作、少先队活动、周会等隐性道德教育课程、活动性道德教育课程成为当时开展道德教育最为重要的途径与方式。

在政治统一思想和目标的号召下，国家把所有人纳入到自上而下制度化的体系中，通过推崇“大公无私”的道德高标、道德榜样，使得个人无条件地服从社会整体。对政治性的极端强调终于异化，从对道德教育领域中要求价值观念的一统化，到对人们思想、政治上整齐划一的要求，“大公无私”的价值要求诚如“流动”的液体一样全方位渗透在中国社会中，逐步发展成为一种无视人伦的强制。“激烈的、深入人心理层面的崇公灭私存在于中共的政治运动与意识形态，世所习知，这个浪潮到建国后，尤其在文化大革命达到了颠峰。”正如刘小枫（1998）所指出的，“文革既是一场社会政治层面的社会化行动，又是一场相当理念化的道德运动”。这是一场现代性的社会运动、是中国道德教育现代性问题的集中且极端的表达。人性的尊严、良心、价值以及社会公共秩序，陷入无道德、无秩序的大混乱中。

三、工商化的道德改革：道德教育现代性的第三波

文化大革命的严重失误，使得不断有高层领导人和学者对我国的发展路线以及制度框架开始提出讨论。1974年，中央领导人张闻天在《关于社会主义社会内的公私关系》中检讨了我国“大公无私”的路线，他指出“公和私（也包括集体和个人、国家和个人）是对立统一的矛盾范畴。首先，在社会主义社会中，公、私关系具有基本一致性。私的、个人的利益和公的、集体的（包括国家的）利益是基本一致的。它表现为在公的、集体的利益内包含着私的、个人的利益，是公中有私、而不是公中无私；其次，在社会主义社会，还应该允许公外有私。如农民的自留地、家庭副业、集市贸易等就是公外的私，这是公、私结合的一种辅助方式。第三，不仅要提倡私要为公，而且公还要为私。”而西单民主墙运动、贵州诗社等则反应了民间社会对“大公无私”路线的质疑。中国社会从两个层面进行了转型，第一个层面是思想领域，1978年5月，通过解放思想进行了“真理问题”的大讨论，提出了“实践是检验真理的唯一标准”这一划时代的命题，“‘实践是检验真理的唯一标准’的提出，实际上为告别乌托邦社会主义传统、转向世俗化社会提供了合法性”，从此中国社会迅速世俗化，“大公无私”的乌托邦式道德观在个体道德层面和国家道德层面被消解。第二个层面是

生产领域，1978 年 12 月，在十一届三中全会上提出了中国社会从“以阶级斗争为纲”到以“经济建设为中心”的转变。自此，中国社会由计划经济体制向市场经济体制的转型，从传统农业社会向现代工业社会的转型。在中国社会转型中，一方面教育活动的社会环境发生了重大变化，道德教育面临着新的挑战；另一方面，道德教育也肩负起新的时代任务。

第一、20 世纪 80 年代初，我国开始在中小学领域开设思想品德课，并相继颁布了小学、初中道德教育课程教学大纲。1981 年，教育部出台了《关于小学开设思想品德课的通知》，从当年秋季开始，小学各年级普遍设立了思想品德课。从 80 年代初，道德教育课程在小学称为思想品德课，在中学称为政治课。1982 年《全日制五年制小学思想品德课教学大纲（试行草案）》颁布，这是我国建立以来的第一个思想品德课教学大纲。1986 年《全日制小学思想品德课教学大纲》正式颁布，这是我国正式确立的第一个小学思想品德课教学大纲。在这个大纲中，强调“对小学生进行爱国主义教育、革命传统教育、集体主义教育、劳动教育和共产主义理想的启蒙教育，注重了良好行为习惯和能力的培养”。这样的道德教育目标，正如杨东平（2003）所指出的，“令人遗憾的是，尽管阶级斗争的时代已经结束，改革开放已经二十多年，但囿于某种刻板思维，时至今日，学校的人文教育、道德教育仍然被统辖于政治教育之中”。

第二、1985 年我国将中学政治课改为思想政治课，其课程依年级顺序设置为《公民》、《社会发展简史》、《中国社会主义建设常识》、《科学人生观》、《经济常识》、《政治常识》。在 1986 年颁布的《中学思想政治课改革实验教学大纲（初稿）》中，将道德教育的目标扩展为对学生进行政治态度、思想觉悟、道德品质、马克思主义的初步观点和心理素质等五个方面的教育。至此，道德教育的内涵泛化到政治教育、思想教育和心理健康教育等，现在甚至泛化为包括民主与法制教育、无神论教育、青春期教育等在内的“多位一体”教育，道德教育工具化的倾向突出。

马克思·舍勒（1954/1997）认为，现代性的危险是“价值的颠覆”，现代以降开创的现代性价值谱系最终颠覆了古典时代的价值谱系，这是现代性危机之根源。古典时代信奉的某些价值，如正义、优秀、善等在现代社会已经沦丧，工商精神、有用价值、计算型理智、价值主体化、盈利欲、感官冲动等在传统的伦理评价秩序中处于较低位置的价值则在现代高扬，现代性使深层的价值秩序发生了位移。对于中国社会来说，一方面，由于整个社会对经济发展的重视，导致全体社会成员追求经济效益和效率，这也使得工商化的价值观念开始在教育领域中起主导作用，而且日益渗透到每个个体的道德观中，使全体社会成员以工商业主、企业家为原型，在德性上以追逐财富、积聚资本为功利谋划，最终在趋乐避苦的等价形式上实

现了对人的抽象还原，然后再以此为基础，对投入产出的大小、多少予以精确的定量计算而来追求自我利益的最大化。市场观念对学校教育全面的入侵，使得机会主义与庸俗功利主义成为个体的实际处世原则，精于算计而又只重眼前实利是畸形的市场教给个体的生活法则。自我成了物欲的奴隶，精神与道德的荒漠化使人退化为肉身的感性存在。

另一方面，“高、大、全”式的道德高标在中国被消解，道德标准出现了层次下移，道德榜样从雷锋等理想型的榜样，到当代的坚守自己平凡岗位的普通榜样，这反映了中国的道德教育在向上突破受到严重阻碍后，开始寻找向下突破的方向，多元、价值中立成为这个时代的特点。现代性道德教育的一个基本特点就是在教育过程中，对价值判断不做任何统一规定或限定，以达到开放、多元、自由。尤其认为所有的道德判断，都不过是个人爱好、态度或感情的表达。这样一来，社会必然陷入无序，“因为每个人都可以根据自我的情感设定自己的道德标准，整个社会道德必将陷于无序之中。每一个人都有自己的终极价值，现代性伦理所唯一可以谈论的，是各人为了实现自己独特的价值所不可或缺的前提条件。至于终极价值本身，是每个人视为自己的内在之好，那是因人而异的”。高贵、卓越、优秀本是德性的基本含义。如若价值中立，则勾销了善、恶界限，从而也就取消了道德教育本身对善、美德和美好生活的追求。但是，现代性理论认为，区分高贵、卓越、优秀的价值追求是强调唯一而忽视自由的，其使个人可能遭到忽视甚至压制、从而否定了个体的价值。尤其在中国经过文革，这种价值就变成了可怕的东西，成为一种不必要的恶、一种强制、一种压迫、一种暴力的。有了这种血淋淋的教训，中国人便害怕了固定、永恒、神圣、高贵的东西，剩下的只有现在、当下与瞬间，进而在中国社会产生了严重的道德认同危机。“道德基础规范的一致性的丧失是深刻而危险的现代性伦理危机。”尽管中国社会试图继续倡导统一性道德，形成稳定的道德秩序，但已缺乏响应力。

四、道德教育现代性风险的内部批判

肇始于西方社会的现代性作为现实生活世界的一种谋划方案，全方位的渗透到社会生活的各个领域。鲍曼使用“流动”这个唯有液体才能用的化学术语，来表达现代性对当今社会的复杂影响。“现代性”首先是西方文化语境中的概念，但是现代性的根本性后果之一是全球化，其危险也成为超国家的存在，一种全球化危险。可以说，一方面现代性包含着个人权利、理性主义、市场经济、民主政治等一系列新的价值要素，对个体自由、权利的追求与彰显是现代性带给我们的巨大成就。但另一方面，现代性的狂飙带来“道德谋划的失败”，必须对现代性的这种后果进行审慎的检视与反思。

纵观百年以来我国道德教育现代性方案之演进可发现，中国社会道德教育的现代性转向

并没有让科学、理性、自由、民主等普世价值在中国社会真正得以确立。中国社会道德教育的现代性转向最初更多的是指向民族主义目标的，试图寻求民族独立、民族尊严与国家富强之路。金耀基（2004）在《中国的现代转向》中认为，“中国的现代化，从根本的意义上说，绝不止是富强之追求，也不止是争国族之独立与自由，而实在是中国现代性的建构。”然而，现代性道德教育一旦启动，就同国家主义、工商主义、消费主义等等连接在一起了。现代性道德教育变成一种政治性道德，一种工具性道德，或者干脆说是一种现代化的行为技术伦理。在这种狭隘的工具理性意义上，政治、知识与工具价值的评价尺度被无限制地放大了，道德、伦理、教育完全成了单一的技术理性或工具理性，而道德教育其中原有的目的理性和目的性价值意义被政治和现代工商技术主义洗蚀得难觅踪影。当代中国道德教育的现代性伦理风险就在于：一方面，中国社会在享受着现代性转型带来的利益，努力实现着现代化，“如果没有这种发展，那就只有贫穷、极端贫困的普遍化；而在极端贫困的情况下，必须重新开始争夺必需品的斗争，全部腐朽污浊的东西又要死灰复燃”；另一方现代性本身的内部矛盾又使中国的现代性方案充满了矛盾与分裂，中国社会道德教育的现代性方案也呈现出这样的二律背反式的悖论。

如何认识和建构适合于现代社会的新的道德教育体系？对现代性问题的反思早在 19 世纪已然形成，甚至可以说这一反思与现代性观念的产生是同步的。如果说卢梭关于“社会进步”观念的反诘就是现代性批判理论的一种先兆，而麦金太尔则以毋庸置疑的口吻宣称“启蒙运动”以来的现代性道德谋划已经彻底失败。在当代，以麦金太尔等为代表的共同体主义走向了前现代、而以鲍曼等为代表研究者则走向了后现代主义，他们提出了抛弃现代性的方案。而在本研究中则提出“现代性内部批判”，既不是以麦金太尔等为代表的共同体主义走向了前现代，也不是以鲍曼等为代表的研究者则走向了后现代主义，而是认为“现代性仍然是一项没有完成的谋划”，现代性作为人类文明和文化进步的必然性成果具有不可避免的历史性质，安东尼·吉登斯（1990/2000）指出，“那种主张现代性正在分裂和离析的观点是陈腐的”，他认为“后现代性可以看作现代性的一个新的阶段”。一项没有完成的谋划不仅仅表现在它已有的生长过程的不完善性或诸多缺陷上，更重要的是表现在它作为一种新的普遍伦理的主要资源和巨大理论潜力上。如果说十九世纪末期，儒家的政治、经济、文化秩序解体，中国社会命定地走向了现代化，这时候是一种外部冲突。那么，现代性的全球特征，以及我国对市场经济、民主政治等一系列新的现代价值的主动选择，使得我国道德教育现代性转型的伦理风险具有内缘性。我们无可选择地生活在一个经由现代性“谋划”的生活世界中，离开了现代性语境下的现实状况，现代人的历史命运将根本无法得到真正的理解，也无从谈起

现代社会的道德教育改革方案。

因此，尽管中国道德教育的现代性方案跨越了三个世纪，有一百多年的历程，但道德教育的现代性方案对于中国而言，依然如同哈贝马斯的理解那样，仍然是一个未完成的设计或方案。现代性道德教育不是一种终结的结果，我们在承认现代性的历史合理性的前提下，对它作相应的批判和修正，即对道德教育的现代性方案作内部的批判。因此，对于我国道德教育的现代性方案，我们一方面需要不断批评现代性道德教育所表现出来的过度政治化、工具理性主义倾向；但是，另一方面，现代性是十八世纪以理性为根核的启蒙运动的产物，虽然有它的黑暗面与深层问题，但启蒙所产生的现代文明体亦有其灿烂的成就，现代性道德教育设计的初衷就蕴涵了一种美好的价值构思，现代性中包含有民主、人权、正义、科学等文明的元素，这些也具有有普适的意义。因此，我们需要承认现代性道德教育方案所确立的自由、民主、平等、正义、人权等观念的普遍规范性和形式有效性。

参考文献：

- [1]甘阳（2006）. 古今中西之争. 北京：生活 读书 新知三联书店.
- [2]马克斯·韦伯.（2007）. 新教伦理与资本主义精神（康乐，简惠美译）. 桂林：广西师范大学出版社.
- [3]汪晖.（1999）. 关于现代性问题答问. 天涯，1，4-5.
- [4]梁启超.（1984）. 学校总论. 见梁启超选集（上）. 上海：上海人民出版社.
- [5]章太炎.（1985）. 革命之道德. 见章太炎全集（四）. 上海：上海人民出版社.
- [6]蔡元培.（1987）. 对于教育方针之意见. 见高平叔（主编）. 蔡元培教育论集. 长沙：湖南教育出版社.
- [7]葛新斌，郭齐家.（1999）. 西学东渐与中国近代道德教育观的演变. 华东师范大学学报（教育科学版），1，2.
- [8]范源濂.（1913）. 新制中华初等小学国文教科书编纂旨趣，中华教育界，9，5-6.
- [9]林毓生.（1998）. 热烈与冷静. 上海：上海文艺出版社.
- [10]安东尼·吉登斯.（1994）. 现代性与自我认同（赵旭东等译）. 上海：三联书店.
- [11]刘少奇.（2002）. 论共产党员的修养. 北京：人民出版社.
- [12]中央人民政府政务院.（1954）. 关于改进和发展中学教育的指示. 人民教育，7，1-2.
- [13]陈弱水.（2006）. 公共意识与中国文化. 北京：新星出版社.

- [14]刘小枫. (1998). 现代性社会理论绪论. 上海: 三联书店.
- [15]程中原. (2001). 张闻天传. 北京: 当代中国出版社.
- [16]许纪霖. (1998). 启蒙的命运——二十年来的中国思想界[电子版]. 二十一世纪, 12.
- [17]马克斯·韦伯. (2004). 学术与政治(钱永祥等译). 桂林: 广西师范大学出版社.
- [18]杨东平. (2003). 艰难的日出——中国现代教育的20世纪. 上海: 文汇出版社.
- [19]M·斯戴克豪思. (2000). 现代性价值辩证论——规范伦理的形态学及其资源(包利民译). 上海: 学林出版社.
- [20]安东尼·吉登斯. (1990). 现代性的后果(田禾译). 南京: 译林出版社.

Modernity-oriented Transformation and its Ethical Risks in China's Moral Education

FAN Gaixia

(Northwest Normal University Research Center for Educational Development of Minoriti,
Lanzhou 730070)

Abstract: Over the last one hundred years, education researchers have been interested in the modernity of moral education. Through the normative research, this article discusses the three modernity-oriented transformations China's moral education has experienced under the wave of modernity. The first transformation, triggered by "moral revolution", not only changed the nature of the moral education, but also the content of moral education. Since then, moral education in China has gradually shifted from content acquisition and filial piety towards freedom, equality and democracy. The second transformation was caused by the socialist moral reconstruction. In the process, political purpose served as the primary pursuit of moral education and moral education tended to be politicized. Industrial and commercial ethics reform led to the third transformation. Moral education was not only controlled by political education, but also by generalization of the ideological education and psychological health education, democracy and legal system education, atheism education, adolescent education, etc. Moral education acted as a tool. The three transformations have made the moral education in China rather pan-political and instrumental. To improve the modernity of moral education, this study proposes a critique of modernity. It argues that modernity is still an unfinished programme, so the project of moral

education modernity in China needs to undergo internal criticism and correction. On the one hand, it's important to recognize the established basic values of modern moral education; on the other hand, it's necessary to keep a constant criticism of the tendency of being pan-political and instrumental in the transformation of modern moral education.

Key words: modernity; moral education; ethical risk