

自然、习俗与道德教育

郑富兴

[摘要]道德教育的现代思考是基于人的自然展开的。培养人的道德理性，滋润人的道德情感成为现代道德教育理论的两大分支。现代道德教育实践由于教育国家化、学校化仍囿于习俗而展开。既定社会的整合需求和凝聚秩序成为现代学校道德教育的目的所在。基于人的自然的现代道德教育思考肯定了个体的本真性，但也存在现实可能性问题。道德教育应基于人的自然与社会习俗，面向人性的提升与美好社会的形成，道德教育实践是一种从现实奔向理想的生活过程和人生历程。

[关键词]自然；习俗；道德教育

传承中华优秀传统文化的学术意义不仅在于内容维度的重新梳理与课程开发，更在于从方法维度反思当代学校德育途径与方法的现代性。即使在现代社会，习俗仍然是学校道德教育实践的重要内容和重要途径。从隐性的常规仪式到显性的特色活动，都对学生的品德形成起着实质的作用。当然习俗的内容和性质可能有所变化。习俗的实际约束与自由的价值追求之间的矛盾成为现代道德教育研究的灵感起源与刺激力量。自然与习俗的关系成为形塑学校道德教育实践、评判学校道德教育效果的重要因素。

一、自然与现代道德教育理论的矛盾性

从教育学的角度来看，现代道德教育的思考是基于自然展开的。这里的自然既是指万物所在的自然界，也是指人类的自然本性。前者为现代道德教育思考提供了教育原型，并走向科学化，而后者则直接开启了现代道德教育的发展之路。

作为道德教育的知识形态，传统道德观基于人与自然界的区别，强调道德来源于社会习俗，而现代道德观基于个体与社会的“脱域”^{[1]p18'19, p46'47}，强调道德来源于人的自然。传统道德理论是基于世界外物的自然界而展开的，从人与自然界的区别来寻求人的独特性，如把上帝、天道、图腾等作为道德的依据。伦理成为了传统道德教育的知识形态。社会习俗作为道德共识是道德教育实践的内容。道德教育的过程就是个体在属人的社会里成长，习得自己所属社会的文化习俗，形成所属社会所要求的行为规范。

进入现代社会以后，“过去那种地方的和民族的自给自足和闭关自守的状态已经消失了”^[2]，过去封闭状态下的道德共识也崩溃了，道德的多样化和相对化刺激了久被社会习俗所压抑的个人自由，个体开始反对特定社会群体的特殊价值和美德对个人生活的限制。就西方而

言，十六世纪以来，随着欧洲封建制度的解体和教会权威的没落，城市化过程瓦解了古老乡村生活，流动的人群形成了现代新型的人际关系，人们开始关注“社会”中的个人如何表达自己的真实感情，“真诚”（sincerity）作为一种表达自我真实感情的生活态度、道德价值观念，成为社会普遍关注的问题。^[3]十八世纪末西方以自然为根源的哲学思潮中，产生了一种“本真性”（authenticity）理想。这是“现代社会中个人生活、自我实现、道德价值观念的一种理想状态”。^[3]“本真性”强调人的本原深深植根于人自身。“自然被比作一个内在的声音。良心，我们内在的向导。”^{[4]p550}卢梭把道德问题表述为“听从我们内在天性的声音”^[5]，康德则从人的内在动机去寻找善。人的主体价值得到彰显，而人的自然本性也在反对宗教与传统中得到强调。现代道德就产生于这种对个人主体价值的强调。个体主体意识的觉醒使人们开始质疑所属社会群体习俗的天经地义。以自然对抗习俗成为现代人批判社会现实弊端的重要方式。人的自然成为现代道德思考的起点。这又出现了两种道德哲学与道德教育理论上的分歧。其一是强调人的道德理性，如以康德为代表的、强调个人理性的理性主义，科尔伯格的道德认知发展理论等，相应的道德教育强调培养个人的道德判断和选择能力。其二是强调人的道德情感，如以卢梭为代表强调人的非理性的浪漫主义，以及休谟、亚当斯密对人的同情心的强调，相应的道德教育强调孕育或涵养个人的道德情感。这两种思路都强调了个人的自由，或是情感的放纵，或是理性的自持。

社会与人的自然的脱域，人的自然中理性与情感的不平衡导致了现代道德与道德教育理论的两点重要缺陷。第一，割裂了人与环境尤其是社会的双向联系。基于人的自然的现代道德和道德教育理论彰显了个人的主体价值，在社会习俗或特殊集团要求的背景下，这无疑具有一定的解放意义。但是，脱离了社会和文化的要求来考虑本真性道德，走向一种个人主义的道德教育目的，带来人的自我封闭或自我放逐。社会的凝聚有序是道德的重要价值之一。何况作为学校道德教育制度的内容。这种个体化的道德思考终究是不现实的。第二，无法避开人的欲望带来的困扰。现代道德教育思考把人的自然基点分为人的理性和感性。然而大多数人都不能达到康德的道德境界。人的自然本性更多趋于感性以及趋利避害的自利，甚至被欲望所支配。承认“人的自然”的价值当然无法否定人的情绪和欲望的意义。后现代主义对理性的批评，对人的感性的平反，即是对人的欲望和自利的认可。麦金泰尔对现代道德的“情感主义”^{[6]p68}评价戳中了现代道德的要害。现代社会里的道德判断和道德行为多由个人的感觉偏好所左右，或者由道德良心、良善意志来支配，或者陷入道德相对主义或道德虚无主义的困境。

从道德教育途径和方法来看，现代道德教育的科学研究是基于万物的自然而展开的，但

最终转移到人的自然，从自然化走向心理学化。现代教育学的产生来自于对教育教学过程的独立研究，肇始于夸美纽斯提出“教育适应自然原则”。所谓教育适应自然，就是教育必须遵循自然界的普遍规律。^{[7]p70~88}从万物所在的自然界寻找教育的规律，把教育过程作为理性审查的对象，从而使教育学拥有了自己独特的方法论原理，教育学也开始形成。教育学有两大传统基础哲学与心理学。早期教育学主要倚重哲学，是为规则的集合。自夸美纽斯之后关于教育过程的研究开始了长足进展，致力于根据儿童的年龄特征以及儿童的学习过程设计教学程序。教育学开始倚重心理学，强调探讨儿童学习与发展的理论，开始了教育学的科学化之路。但是教育学的科学化之路开始于自然化，即近代欧洲教育家强调对自然的模拟，此后伴随心理学的发展，转向了心理学化。道德教育研究的心理学化之路比较晚，肇始于杜威对品格所做的心理学解释。杜威提出品格的三个必要成分：执行或实现中的力量和效能、理智判断、情感反应。^{[8]p50~53}这三个要素都是现代道德的重要因素。其实，当道德思考从社会脱域出来转向个体的自然属性，就必然走向个体心理的分析。道德想象力、道德情感、道德判断成为道德心理学的重要研究内容。皮亚杰与科尔伯格的研究成为了道德教育科学化的重要证据。

现代道德教育研究的心理学化提供了改善道德教育实践的有效依据，但是在科学主义盛行的现代社会里，哲学维度和社会维度的弱化与脱节使得现代道德教育走向了形式化，甚至价值中立。现代道德教育研究的心理学化是科学理性主导现代社会的表现。科学理性是现代理性的重要形式，它把宗教和道德从真理领域里放逐，从而使人类的生活世界因祛魅丧失信仰和意义感。在科学理性的主导下，现代道德教育更强调培养学生的道德批判能力和选择能力，而不像传统道德教育强调内容的灌输和一定道德习惯的培养。科学化的道德教育思考突出强调认知，把道德发展视为一种理性行为，更关注形式上的批判反思能力的增长，而非伦理道德内容的体验和实践。人们对科尔伯格的道德认知发展理论所作的“形式主义”和“主知主义”的评价就是这种结果的表现。

无论是从道德知识形态还是道德教育途径来看，现代道德教育基于人的自然展开既改变了道德教育的发展路向，也存在内在的矛盾性，而最终走向了自我否定

二、现代道德教育实践中习俗的工具化

与现代道德教育理论的基于自然不同，当代学校道德教育实践由于教育国家化、学校化仍囿于习俗而展开。既定社会的需求和秩序成为现代学校德育的目的所在。社会的发展与需求决定了教育制度的目的、性质、规模，这也是现代教育的常识。

在前现代各自相互封闭的传统社会里，道德教育是一种社会化与生活化的教育形态。它

以家庭和社会为主要场所或教育力量，通过家庭教育、社会监督、舆论矫正等方式来习得社会所要求的基本道德规范。这种教育没有专门的教育机构和教师，社会即学校，长辈即教师，教育形式社会化，教育内容生活化。教化是传统道德教育的重要目的和过程。如前所述，习俗成为传统社会里道德教育的重要内容。通过习俗，不仅祛除人的自然性和野蛮性，约束其自然欲望和过度强烈的情欲，从而维系社会的凝聚秩序，这就是习俗的教化力量。例如，“乡约”、“宗规”、“家训”等，包括了勤俭节约、敬老尚齿、和睦乡邻、济贫扶弱、反对赌博和偷盗等不良习气等内容，具有道德教化的功能。^{[9]p169~173}

习俗，以及相伴随的仪式和传统，通常被认为是对现代性的挑战。现代社会的以自然对抗习俗使传统习俗仪式遭到贬低。现代人认为传统习俗仪式是与科学理性、真理追求、批判反思、个体自主等现代价值相对立的。^{[10]p34}但是，在现代社会里，传统习俗仪式既有着重要的政治价值，还有着重要的社会价值。

在近现代国民教育中，习俗成为了构建新的国民认同的教育内容之一。现代国家化教育制度使学校取代家庭和社区成为道德教育的主要力量。现代人的生存方式，虽然被学者们称为一种个体人的生成，但是从现实而言，则是一种人为社会秩序的生成，这是一种更加严密的控制体系。鲍曼认为：“现代性的展开就是一个从荒野文化向园艺文化（garden culture）转变的过程。……在新产生的园艺文化中，以维持与再造社会秩序的新兴中央集权国家出现了。”^{[11]p54}在现代社会，国家吸收了社会，国家对社会的控制更加严密，或者说，“国家”就是“在政治上组织起来的社会”。道德教育国家化和学校化成为了现代道德教育形态的重要特征。学校成为了重要的道德教育结构，致力于培养学生对民族国家的政治认同和文化认同。这也说明，“以自然为本性”的现代道德教育思考注定是一种理想状态。

传统习俗作为现代国家认同教育的重要内容，成为了国家建构的重要工具。约翰·本迪克斯（John Bendix）认为，构建文化意义上的国家，形成一个统一的、具有凝聚力的民族，是国家建构的重要含义；国家建构可以理解为重续传统、文化、社会组织和物质标准的连续性。^[12]因此，国家认同教育强调传统习俗的重要价值。在现代民族国家的建构与形成上，这种重续传统被英国学者埃里克·霍布斯鲍姆概括为“发明传统”。国家建构往往是国家成立之后的事情。统治者会为国家的形成编造一种神圣的或辩护性的故事，例如古罗马统治者为自己的合法性编织了狼哺乳的故事。现代民族国家也在为自己的民族正当性和凝聚力编织民族的故事。每个国家都有造神运动。把过去的习俗命名为自己国家和民族的传统文化就是一种发明传统。这样，传统习俗仪式被政府所发明和运用。^{[13]p2}哪些传统是有价值的呢？埃里克·霍布斯鲍姆概括了三种：使各个团体（真实的或虚假的共同体）的社会凝聚力或成员

资格得到确立或是象征化的传统；使制度、身份、权力关系得以确立或合法化的传统；其主要目的是信仰、价值体系和行为准则（如爱国主义、忠诚、责任感、遵守规则、学校精神等）得到灌输和社会化的传统。^{[13]p2}这种对传统习俗的利用实际是一种人为建构的政治策略。现代学校德育成为发明传统的重要途径。

习俗满足人的归属的需要。人是社会性动物，归属感也是其根本属性。^[14]个人对群体、人类的依附，是人的本质的体现，而这种依附是通过一定共同体生活来实现的。现代人重视个人的自由，但是人们更害怕被排斥、被边缘化。现代社会里的传统习俗获得了新的价值和新的意义，即给人提供了一种存在感和安全感。传统习俗是一种自保、依靠与成员资格认可，是一种社会凝聚的手段。^{[10]p95~96}对归属感的满足也是对现代人追求本真性的平衡。

习俗的现代合理性还在于它所体现的社会理性。涂尔干雄心勃勃的说：“我们决定让我们的儿童在国立学校里接受一种纯粹世俗的道德教育。至关重要的是，这意味着一种不是从启示宗教派生出来的教育，而是一种仅仅取决于只对理性适用的那些观念、情感和实践的教育，一句话，是一种纯粹理性主义的教育。”^{[15]p12}他以纪律精神、对社会群体的依恋、自主或自决作为宗教观念的理性替代物。现代世俗化进程中的道德教育遵循社会事实自身的理性，旨在社会整合。“发明传统”就是人为地构建传统习俗仪式的理性替代物。

现代社会里的习俗也逐渐个体化和人性化。启蒙主义者对习俗的批评是不确切的。人是自己的主人，但是人在社会中却相互奴役。习俗的弊端不在于否定自然，而是不够人性。人是万物的尺度，在“人义论”社会里，习俗的积极价值在于抵制这种社会奴役。西方自十八世纪以后，从人的本真性迁移到文化的本真性。^[16]习俗的人性化成为了其变迁的方向。习俗的这种人性化表现为，习俗不仅是社会秩序的保证，也是个人内心秩序的保证。具体而言就是，习俗及其仪式在保存和延续、过渡和重新定向等方面有着非常积极的作用，也为个人提供安全感，指引与构建着我们的日常生活。^{[17]p5, 23~24}习俗的这一变化是与人的本真性追求的融合，获得自身在现代社会里的正当性。换句话说，本真的文化习俗承认个体的本真，同时以个体本真促进文化习俗的人性化。

但是习俗在现代社会里却被工具化。这是习俗工具理性化的结果。习俗的政治价值和社会价值实际是一种工具价值。传统习俗本身脱离了它所产生的文化背景，被用于现代社会里的新的需求，服务于产生个人意义、维系社会秩序的目的。与上述服务于政治目的一样，传统习俗成为了服务个人目的与社会目的的工具，其价值的大小取决于实现所服务目的程度的高低。习俗是被政府利用，还是为社会尤其市场所利用，还是为个体所需，这是学校道德教育将会遭遇到的时代困境。例如，多元文化时代的习俗运用，属于该习俗所在群体的个体往

往会利用该习俗获取个人政治利益、经济利益、社会权益的重要筹码。也就是说，习俗既是社会等级控制的工具，也是自我维护权利的工具。习俗的工具化在当前学校实施的习俗仪式方面的特色活动中体现得非常明显。各地学校特色活动和学校文化建设开展得轰轰烈烈。学校德育中习俗被工具化，被利用来赚取各个利益相关者的利益，但是却很少在日常生活中运用。最终的结果就是学校德育中开展的各种习俗进学校、进教材、进课堂的活动流于形式。

因此，现代学校道德教育基于习俗的实践也存在一种内在的矛盾性：一方面，它朝向人性化的方向变革，另一方面，它又成为社会整合、国家建构的工具。这一内在的矛盾性最终让现代学校道德教育实践失去个体的支持而堕入一种低效的反教育状态。

三、道德教育：在现实中实践理想

现代道德教育的理论形态与实践形态代表了两种道德教育范式。基于人之自然的现代道德教育强调批判与解放，代表人类对本真性的渴求，摆脱社会约束的自由渴望。强调社会习俗的现代道德教育实践强调认同与秩序，代表人对社会归属的渴求，对社会秩序的要求。两者是相互规定、相互依存的。脱离了对方也就失去了自己的价值合理性，取消了自己的存在可能性。

一般而言，人们都认为基于人的自然的现代道德教育思考本身具有道德优势，即肯定了个体的本真性追求。基于习俗的现代道德教育实践的约束特征和责任要求会让人逃避和抵制，在个体化社会里遭人讨厌与嫌弃。如前所述，现代道德的根源是人的自然。加拿大学者查尔斯·泰勒肯定了现代自我实现的个人主义背后蕴涵的积极意义，即一种“本真性道德理想”：道德来源于自身，每个人都有一个“我的”做人的方式，忠实于自我，而不是模仿别人的方式去生活。^{[18]p31~34}在与习俗或社会的约束的关系规定中，基于人的自然的道德教育思考强调了人对的自由的追求，这是一种人们很好否定的、也是永恒的理想。

但是我们也应该认识到，这种理想难以抗衡现实的力量。首先，道德教育理论的有效性或可能性取决于习俗的开放性和民主性。人性具有实然与应然的二重性。人双重地存在着，主观上作为他自身而存在着，客观上又存在于自己生存的这些自然无机条件之中。^{[19]p386}其次，基于人的自然的道德教育思考，从个人出发，也有着后现代主义者对“主体性”批判的问题，即从个体出发无法实现社会生活的统一性，只会加剧现代社会的分裂、造成对个体的压制。^[20]个体的自然与社会的习俗对立，也让道德教育的社会功能与个体享用功能相冲突。也许正因为这样，当代学校道德教育实践尤其是国家化学校道德教育实践里，理想化的、基于人的自然的道德教育思考注定停留在理念世界。从西方十八、十九世纪的道德教育发展历史来看，十八世纪启蒙理想强调个人的自我完善与发展，但是当转变为现实教育形态时，却

成为了国家控制教育、强调公民训练的工具。理想的自由图景一进入现实就成为控制和异化的手段。第三，人的自然自身可能堕入人的率性与纵欲。这其实是对人自身最大的限制。当人自己被自己的情感和欲望所支配时，基于人的自然的道德教育所追求的人的自由已经不存在了。心灵的自由才是最大的自由。

不过，我们认为，基于自然的道德教育理论虽然属于一种理想状态，但它也是基于个体的现实性，也不全都是理想状态。而基于习俗的道德教育实践虽然有着强烈的现实特征，但是在现代个体化社会里，习俗的人性化也表明，基于习俗的道德教育实践也在追求社会的进步。

因此，无论基于习俗的道德教育实践，还是基于自然的道德教育理论，都替代不了道德教育的理想性，即个体和社会都在追求自由、民主、平等的理想状态这一教育善。理想性有两层含义：一是趋向良善状态的主观努力，二是教育指向未来。理想和现实的关系是教育的永恒关系。教育的工具化是教育只顾现实，认为现实即合理的。教育的无用是教育只顾理想，认为教育在于必要的乌托邦。由于理想的地平线随着现实的向后退却而不断向前，教育成为了夸父追日，永远不能把握。因此，理想和现实不是对立的关系，我们对理想的想象受限于我们所处的现实，而缺乏超越现实的想象力，我们的现实终究成为个体和社会的牢笼。

道德教育中的自然与习俗的基点之别可以在道德教育的理想与现实的统一中得到统一。道德教育基于自然和习俗的现实争论，面向个体、群体社会的未来美好可能。道德教育的实践就是如何从现实奔向理想。道德教育应该是实践理想，而非实现理想。后者是基于自然的现代道德教育者的问题所在。道德教育不是实现社会和个体的理想，而是在实践中奔向社会和个体的理想，在理想的引领下中提升个体品质、改善社会现实。基于人的自然的道德教育理论的价值在于对基于习俗的道德教育实践向着善好的方向提升或转换。

道德教育就是基于人的自然与社会习俗，面向人性的提升与美好社会的形成。道德教育实践就是“在理想和现实之间的路上”的生活过程和人生历程。道德教育就是让学生在路上，而不是让学生回家。“在路上”的含义是指连接理想和现实的过程，在有缺陷的现实中奔向理想，理想的辉耀赋予个体的现实生活以积极的意义。在没有善恶，只有权利的现代社会里，道德教育实践注定是一种悲剧，最终在宗教、金钱、权力等力量的挤压下丧失自我。道德教育本身是与灾难、黑暗、暴力、丑恶、不义赛跑。这是一种夸父逐日式的悲剧。

道德教育“在路上”不仅意指希望和可能，也强调发展与变化。习俗与人的自然都是发展的、变化的。对它们的认识与理解更是发展的、变化的。道德教育要基于这种发展与变化来展开自身的实践逻辑，尤其是往变好与进步的方向上去展开。这代表了一种积极的希望。

道德教育过程不是“实现”理想状态，而是在有缺陷的现实里“实践”理想状态。当然，何谓进步、何谓善好本身又是有争议的，受制于自然与习俗的争论。“在路上”的道德教育实践需要一种居于理想追求和现实状态之间的关系立场。在路上“道德教育”，应保持开放性与多元性，让个体在自然过程中形成或主动自愿选择自己的规则体系。道德教育实践要把握好个体和群体、自然与习俗、自由与归属、认同与批判、传统与现代之间的平衡，在“之间”中帮助个体逐步获得所置身的社会里的人生意义与安身立命之所。

参考文献：

- [1] [英]托马斯·吉登斯.现代性的后果[M]. 田禾, 译.译林出版社, 2000.
- [2] 马克思.共产党宣言[C]//马克思恩格斯选集(第一卷)(第2版)[M].人民出版社, 1995.
- [3] 刘晓春.个人本真性的建构[J].民族艺术, 2011, (4)
- [4] [加]查尔斯·泰勒.自我的根源: 现代认同的形成[M]. 韩震等, 译.译林出版社, 2000.
- [5] [加]查尔斯·泰勒.承认的政治[A]//汪晖,陈燕谷.文化与公共性[C].北京:三联书店,1998.
- [6] A. MacIntyre.After Virtue[M].Notre Dame, Ind.: University of Notre Dame Press, 1984.
- [7] [捷克]夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢, 译.教育科学出版社, 1999.
- [8] John Dewey. Moral Principle in Education[M].Boston:Houghton Mifflin Company, 1991.
- [9] 朱万曙.徽文化中的道德教育及其实施途径[C]//道德教育评论 2006[M].教育科学出版社, 2007.
- [10] David Solomon, Ping-Cheung Lo, Ruiping Fan. Ritualand Moral Life: Reclaiming The Tradition[M]. London/New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2012.
- [11] [英]齐格蒙·鲍曼.立法者与阐释者: 论现代性、后现代性与知识分子[M].洪涛, 译.上海人民出版社, 2000.
- [12] John Bendix. Nation-building & Citizenship: Studies of Our Changing Social Order[M].New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, 1996.
- [13] [英]埃里克·霍布斯鲍姆.传统的发明[M].顾杭,庞冠群, 译, 译林出版社 2004.
- [14] 民族精神再兴: 论民族主义之善与恶(与柏林对话)[A]//刘军宁. 直接民主与间接

民主[M]. 北京三联书店, 1998.

[15] [法]涂尔干.道德教育[M].陈光金, 沈杰, 朱谐汉, 译.上海人民出版社, 2001.

[16] 刘晓春. 文化本真性: 从本质论到建构论——“遗产主义”时代的观念启蒙[J]. 民俗研究, 2013, (4).

[17] [德]洛蕾利斯·辛格霍夫.我们为什么需要仪式——心灵的意义、力量与支撑[M].刘永强, 译.中国人民大学出版社, 2009.

[18] [加]查尔斯·泰勒.现代性的隐忧[M].程炼, 译.中央编译出版社, 1994.

[19] 鲁洁.实然与应然两重性: 教育学的一种人性假设[A]//超越与创新[M].人民教育出版社, 2001.

[20] 刘富胜.现当代哲学对主体性的批判——一种社会理性的视角[J].学习与探索, 2008, (2).