

现代社会的道德人格

——论涂尔干的道德教育思想

王楠

[摘要] 本文尝试从人格的概念入手,来理解涂尔干道德教育的意图和实践,在涂尔干看来,现代社会危机的重要面向正是虚假的抽象理性和原子化个体对社会的疏离。但另一方面,试图抹消人格、强行赋予个人某种“整体性”,也会造成狂热和集权。只有调和人格和社会之间的张力,令前者将后者纳入自身,超越主观抽象和任意,才能实现个体与社会的有机结合。而学校教育正是旨在培养健全的道德人格,使人尊重权威、亲爱的朋友、拥有理性,从而与集体的道德生活相统一。

[关键词] 人格; 集体表现; 纪律; 依恋; 理性

[作者简介] 王楠,男,中国政法大学社会学院副教授,博士。

一、引言

讨论问题的时候,我们最不愿意遇到的,往往是这样一种人:他的逻辑极为清晰,思路非常明确,三言两语,问题似乎就已分析透彻,但听者仔细一琢磨,却发现根本经不起推敲。表面上他的思路似乎一清二楚,其实却是用几个大而无当的概念在虚构的逻辑里转来转去,肆意简化纷繁复杂的现象和问题,并为自己的“理性”洋洋得意。这种人看似在思考,其实与事情本身完全分离。我们跟他交谈一阵,便觉得索然无味,于是默默走开,任凭他在自己狭小的天地里坐井观天、自得其乐。

这样的思维方式,涂尔干称之为“过度简化的理性主义”(oversimplified rationalism)。有这种毛病的人总觉得,再复杂多样的现象,总能分解为极为简单清楚的要素,并以数学或几何的方法加以阐明,令人一目了然。这种人习惯于“抽象、概括和简化”,却根本看不到不同于其组成部分的整体的独特性、复杂而深刻的人性、多样甚至无限丰富的现实。涂尔干感叹,这种气质和倾向“已经变成了法兰西精神的一部分”。^[1-2]而他所担心的,不只是一种有缺陷的思维,更是这种思维方式表现出的社会状态。

“所有人都是自利的、社会只是基于个体利益一致达成的暂时秩序”,类似这样抽象的社会观,正是这种过度简化的理性主义的产物。这种思想既易于瓦解社会,也反映了社会的瓦解。持社会原子论观点的人,感觉不到人与人之间更紧密的纽带,意识不到社会和文明整体的独特性质,不会重视那些世代积累下来的超越个人的东西。^[3]另一方面,他们也未必

能够自得其乐。如果社会只是个体的松散集合，这些个体当然是孤独的。如果社会只是为了个体的利益，给个体以自利的自由，那么人除了他自己，也就没有什么需要关心的了。不切实际的抽象思考，厌倦了这种游戏，最终还是会指向自身，不断追问自身，但既然世界已经被虚假的理性过度简化，还原为抽象空洞的自我利益，他也只能体会到一片虚无。在自己的抽象思维里，他与这个世界相分离。“他在自身之外造出虚无，自身之内也就成了虚无，除了他自己的不幸惨境，没有什么留下让他思考。”忧郁(melancholy)而不是快乐，主导着他的心情。因为他脱离了世界，不再与外界交流思想和情感，无法激发自身的活力，只是对自身的存在感到茫然。为了逃避这种存在的痛苦，他情愿毁灭自己。这就是涂尔干所说的利己自杀(egoistic suicide)之人的状态。^[4]

这是一种病态。不只是个人的病态，也是社会的病态。如果社会中有许多这样的自杀者，那只能说明，这个社会的许多成员日益沉溺于虚假的抽象思维和围绕自我的想象，人与人之间的虚空越来越大、越来越多，社会确实濒于解体。反过来，这样的社会，也必然造就越来越多这样的自杀者。^[5] 涂尔干的忧虑正在于他看到，现代社会肯定个人运用理性的自由，一旦在启蒙的口号下被普及化并误用，反而会带来危险的后果。他身处的法国社会，正经受着这样的危机。从 17 到 18 世纪，抽象简化的理性主义与旧制度下的集权君主制携手并进，瓦解了社会的中间阶层和各地方的特殊生活，既将法国人统成一体，促成了高度普遍的道德与文明意识，也同样使个人主义过分扩张。每个人都渴望着抽象的自由平等，人与人之间的交往和情感却变得衰弱，风俗传统日渐浇薄，社会越发依赖高度集中的行政治理，自身却是一盘散沙。法国大革命虽是这个抽象社会豪情万丈的自我宣示，其狂暴和混乱又充分暴露了它的弱点。涂尔干时代的法国社会仍然没有摆脱这一病症。^[6-8]

终其一生，涂尔干都在寻找疗治自己社会的办法。与其法团建设的主张相一致，他有关道德教育的学说，正是要帮助极度单薄的个人，使之有能力在庞大陌生的社会中，结成安顿身心、有所依归的群体。各类组织和团体的形成，各种积极活跃的社会生活，才能让法国社会和个人都摆脱抽象贫乏的状态。^[9] 在涂尔干看来，实施道德教育的学校，虽然不是人们永远生活其中的集体，却是帮助每个人学会构建集体并在其中生活的桥梁。教育的过程，正是使孩子“系统地社会化”，令每个人不只是个人，也是他所生活的集体和社会的一分子，拥有某种社会存在(social being)经过这样教育的孩子，才不是孤独的抽象个体，而是一个向外界敞开自己并与之相统一的健康的人。他既能主动遵守规范与秩序，也有能力吸纳和包容社会的丰富内容，知道自己在社会中的位置，并在具体的生活中体会到活力与充实的快乐。由这样的人构成的社会，才能摆脱虚无的冷漠、封闭的散漫和对绝对权威的盲目依赖。

但是，对于这种“社会化”的教育，人们易于抱持一种反对的意见。这种对人的社会属性和集体道德意识的培养，难道不是强行灌输意见、主张盲目服从权威、煽动对抽象集体的狂热崇拜？确实有学者这样看待涂尔干的教育。科尔伯格就认为，苏联的教育正体现了涂尔干思想的逻辑。^[12]雷蒙·阿隆也觉得，涂尔干的学说总让他想起国家社会主义，其教育理念主要是忠诚于集体、把社会当成偶像来崇拜。^[13]这些看法认为作为“整体主义者”的涂尔干，想要通过消解现代社会的个体性、建立具有形而上学意味的对社会整体的宗教崇拜，由此化解现代社会的危机；所以，必须将个人收归社会整体，使之成为没有人格的“螺丝钉”。

但是，这种观点完全误解了涂尔干。涂尔干的道德教育思想决非主张为了社会而牺牲人格与人性。他非常清楚，现代社会所肯定的价值与其神圣性所在，既不是上帝，也不是形而上的抽象实体，而是实实在在的人；但此人并不是某种抽象个体，也不是听凭欲望支配的激情动物，而是具有高贵的人性与人格、彼此一起共同生活的人，是大写的人。^[14-15]这样的人，并不是只有满心狂热激情和满脑子妄想的傀儡。正是在学校集体的共同生活中，真正的人格得到了塑造和养成。这样的人会感到在自己之外，有着不可触犯和更崇高的法则、规范，并对其有所敬畏；他也能体会到在自己心中有着对于共同生活的美好理想，并依恋这生活和理想；他也能够理解自己社会的传统和理想，思考它当下的处境和未来的方向，确定自己在社会中的位置，进而确定自己行动和生活的目标；在与老师和同学的朝夕相处中，师生之情、同学之谊令他倍感温暖、充满力量。教育的目的正是要“促进个人成长，使他成为一个真正意义上的人”。^[16]

二、人格与现代社会

1898年，在德雷福斯事件搅动全法国上下之时，涂尔干发表了《个人主义与知识分子》一文。与一般的预料似乎相反，涂尔干并没有站在“国家主义”的一边，认为应当更多考虑法兰西民族整体的利益和国家安全，去压制一个叫德雷福斯的犹太人。在涂尔干看来，不仅肯定和保护个人的正当权利这一点毋庸置疑，而且更重要的是，从这场争论中生发出来的以国家主义反对个人主义的“圣战”有着摧毁社会真正道德意识基础的危险。

众所周知，涂尔干是功利主义和曼彻斯特学派的激烈批评者，也是自然法哲学家和社会契约论的反对者。在他看来，任何将社会还原为抽象个体集合的做法都是错误的。社会的出现，并不是因为自利个体出于自利的考虑而建立起契约关系，从而形成某种结合。无论在经济、法律还是政治领域，社会的各类准则和规范都先于个体的自利考虑和设计，受社会自身包含的各种因素影响，并有其自身的演进和变化过程。社会并不只是个体的工具，相反，社会是高于个体的自成一类的存在，是先有社会才有个体。^[17-18]可是，在“个人主义与知识分

子”中，涂尔干却旗帜鲜明地肯定个人主义信仰的正当性，反而认为，只有个人主义才能保证国家的道德统一，并认为它是“我们整个生活的组成部分”，需要拯救的“道德遗产”，这又如何解释呢？^[19]

既然是“道德遗产”，在涂尔干思想的语境下，那就意味着，个人主义并不是一时的空想或偶然的主张，相反，它恰恰是西方社会的思想传统和历史积淀，对于建构现代社会来说，有着极其重要的意义。在涂尔干有关宗教和历史的研究中，可以找到理解这一问题的线索。

在《宗教生活的基本形式》中，涂尔干专门探讨了灵魂观念的起源。在原始宗教中，图腾制度的本质是区分世界的神圣领域与世俗领域，图腾是神圣之物的标记，是社会的集体力的象征。但是，神圣的图腾本原同样有个体化的趋势。与更文明社会的人的观点相似，澳洲土著也认为，在个体身上，存在某种神圣的灵魂，它与肉体常相结合，但又可以离开肉体，并在人死后去往冥界。它们往往来自创建氏族的拥有超凡之力的祖先灵魂，是后者的一部分，并且会不断在氏族的子孙后代身上转生。^[20]在涂尔干看来，灵魂本质上是散布在个体身上的神圣的图腾本原，是社会集体力的个体化，也是人格(personality)观念的基础：“个体灵魂只是群体灵魂的一份，它是以膜拜为基础的匿名的力，但是已经具体体现在一个人格与之相结合的个体之中了。”^[21]

当然，即使灵魂观念已经在原始宗教中存在，这也绝不意味着个体在那些社会的生活中有非常重要的位置。因为个体灵魂根本来自社会集体，是集体灵魂或曼纳的一部分，它只是在个体那里，而不是只属于个体。在社会中，它所拥有的微小神圣性也并不构成主要的崇拜部分。所以在相对较早的人类社会，为了集体而毁灭自己的利他自杀(altruistic suicide)是相当流行的，老人主动离开部落，妻子和仆人为丈夫和主人殉葬。甚至在某些宗教传统中，个人并不在意自己的生命，会狂热主动地牺牲自己，以求与神圣本质完全融合。^[22]甚至到了希腊城邦的时代，个人的自杀也要先经过国家的批准，否则将被视为损害城邦而遭受惩罚。^[23]所以，许多时代和社会根本不存在所谓的个人主义信仰，人格也没有多少神圣性。尅

那么，这一局面是什么时候发生变化的呢？涂尔干说得很明白：“基督教社会刚一形成，自杀就被正式禁止。”^[24]但禁止的理由，并不是像希腊那样是因为损害了城邦，而是由于人格有某种在以前的社会里并不具有的不可侵犯的神圣性。^[25]在涂尔干看来，基督教的特殊性就在于，它一方面看重每个人自己，看重他的灵魂和人格，但另一方面，这灵魂和人格又不属于他自己，而是来自他应当服从的更高的存在。每个人正是要基于自己的神圣人格，自主地履行自己的义务。^[26]所以，正是基于这样的宗教观点，基督教无比重视对人性内在方面的深入探索，并要通过教育加以引导，以求让人具有开明的心智、健全的人格，对世界有

个整体的观照。^[27]所以，在西方社会进入基督教时代之后，基于对人格神圣性的肯定以及围绕它建立起一整套宗教实践、社会制度，个人主义信仰得以产生。在《教育思想的演进》中，涂尔干对法国中等教育历史的追溯，很大一部分篇幅正是描述基督教如何以大学这个法人团体为依托建立其教育体系。^[28]与涂尔干对中世纪法团的其他讨论合观可以看到，在中世纪的法国，个体的道德人格正是通过大学教育来培养，进而在各类法人团体和教会的信仰实践体系中生活的。^[29-30]

到了文艺复兴时期，情况发生了变化。教会的权威遭到严重削弱，世俗政治与社会生活变得越来越重要。从某种意义上说，拉伯雷代表的博学派教育和伊拉斯谟的人文主义教育传统都体现了这一转变。一方面，整个世界向从教会中走出来的个人敞开，上帝的神圣法则隐藏在自然之书中；另一方面，个体的荣誉感种以自我为中心的激情也被唤醒了，人们争相学习高贵的礼仪、典雅的修辞规范，力求借助它们在贵族云集的上流社会和宫廷出人头地。但真正安定、稳固的社会生活已不复存在，蒙田的教育怀疑主义道出了个体徘徊在无垠天地与浮华世界之间的茫然。^[31]

随着法国迈入现代社会的门槛、逐渐建立起高度中央集权的政体，传统的封建制和城市法团走向衰落，各省丰富多样的地方生活日渐衰亡，只剩下个人孤独的身影。^[32]人格也变得日益抽象化、个体化。它试图借助高度抽象形式性的理性主义抓住整个世界，其实只是在虚构和想象中自说自话。整个法国确实变得越来越统一，但也变得越来越单薄、脆弱。新教能解决这一困境吗？涂尔干认为不可能。正像《自杀论》的图表所显示的，除英国外，欧洲所有的新教地区都密布着高自杀率的阴霾。从某种意义上说，新教肯定自由思想、弱化共同信条和实践的传统，会加剧抽象个人主义，更强烈地瓦解社会。^{[33]①}

如何面对这一困境？比较容易产生的直接反应是，既然个人主义这样危险，那么就干脆抛弃它好了。消灭个人主义，重返某种“整体社会”不就行了吗？

如果涂尔干赞同这种观点，那么科尔伯格和雷蒙·阿隆就一点没冤枉他。从某种意义上说，比起个人主义膨胀的抽象社会，纳粹德国和苏联的集体生活远为丰富，民众的精神更加“充实而有活力”。涂尔干当然不是这样，如果说利己自杀的过度增加反映了社会的病态，那也不意味着应当通过促进利他自杀减少利己自杀。更何况在利他自杀盛行的社会，同样也鼓

①在这里需要说明，新教虽然内在包含着个人主义，但既不意味着它只有这个面向，也不意味着与新教有很深渊源的某些民族与国家都不能成功产生出丰富、具体而团结的社会生活。自新教中构建出团体生活和道德样式，或结合其他的思想和社会资源，化解新教个人主义的过度抽象与疏离社会的压力，这些可能都是存在的。

励为了社会去杀人。^[34]军队是现代社会中更接近早期人类社会的集体，但也不等于说，只有把整个社会都变成军队才能医治现代社会的病。至于军国主义的疗效到底怎么样，既然有社会吃过这副药，效果如何非常清楚。涂尔干对军国主义的看法，也是白纸黑字明明白白。

[35]

现代社会更大的危机，在于个人主义和整体主义、虚无忧郁和宗教狂热、革命和利维坦就像一枚硬币的两面那样贴身而立，并且很容易一下就翻过面去。因为人性的状态在这两个面上其实差不多。集体的妄想取代了个人的妄想，某个人的妄想又变成了集体的妄想；一会儿因妄想脱离现实而感到空虚，一会儿又因这妄想好像马上就能变成现实而兴奋；一个人孤单地妄想，一大群人聚在一起妄想似乎不再孤单；不顾现实如何而拼命妄想，毁灭现实以符合妄想；最喜欢生活在自己妄想的世界里不管别人，最希望别人都符合自己的妄想……这些状态有什么差别吗？涂尔干敏锐地看到，斯多葛式的自杀正糅合了利己主义和利他主义这两个看似不可调和的对立面。这种自杀者用所谓理想的幻象要求自己，也甚至可以为了这理想去杀人：“他们通过思考创造出一种幻象，他们自己就成为这种幻象的奴仆；他们越是固执地贬低其他人，甚至贬低自己，他们就越是献身于这种幻象。他们把自身存在的一切理由都赋予这种幻象，因为在他们看来其余的一切都毫无价值。”^[36]

涂尔干十分清楚，过度的个人主义和整体主义都是危险的。在他所身处的这个“衰落的时代”，总有人想唤起神秘主义的狂热，用熊熊烈火点燃这冷漠的社会，但这并不同于“年轻的民族”建立之时浑然无我的众志成城——“表面上看来相同，其实区别很大”。前者“努力超越自身，但只能在表面上刻意而为”，后者才是真正的“忘我而投身于共同的事业”。^[37]初民时代的社会，个人人格尚未在集体生活中占据重要位置，自我根本不是个问题，没有什么地位。可以说，个人基本只有集体意识而没有多少自我意识。所以人类学家才会觉得，除了首领和巫师，其他成员基本都没什么差别，这点也和军队的情形类似。^[38]但现代社会不同，不是说没有集体的情感、观念和良知，但这些东西“只有渗透到个人意识中，按照‘它的形象和面貌’来塑造它，社会才能存在”。^[39]只有当每个人自己意识到的时候，社会才真正能支配和影响他的行动。当国家需要的时候，人们也会走上战场，但是，没有某种教育、指导和鼓舞，战士在今天恐怕不可能不当回事地慷慨赴死。坚决服从上级的命令，经历战争的残酷和恐怖，却仍然保有一颗真正的人心，今天理想的士兵形象正是如此。庞大的国家和现代社会不同于狭小的部落和氏族，不可能不经中介、分解和抽象，直接通过具体的生活占有每个人。集权国家的种种宣传、动员的技术和驯服身心的法条规章，正是要绕开个人意识的主动参与和构建，将所谓的“集体”直接“灌输”给每个人，但这结果反而造出了不伦不类的怪物。

在规模较小的初民社会，习俗与信仰之间有着非常牢固的结合。无论首领还是普通人，所有人都服从集体的规范和习俗，服从拥有神圣权威之人的命令；无论巫师还是祭司，都不是出于自己的主观意愿行使权威，而是对集体之神圣力量的表达与捍卫。由于缺乏普遍活跃的个体意识，也没有不同宗教和信仰的分裂，这社会可以说是淳朴非常，浑然天成。可是在现代社会，个体意识已经普遍活跃起来，许多人既不服从也不理解真正的社会现实，而只是出于个人的好恶，自己在想象中构建幻景来反对现实，并要求别人的服从。涂尔干看到，现代人狭隘而强烈的自我意识如果不经历教育和集体生活而成为真正的人格，将真正的社会现实和集体理想纳入自身之中并变成实实在在的日常生活，那么必然容易停留在个体幻想和冲动的层次，其观念和情感决不能表现真正的社会理想。即使形成某种汹涌的大潮，冲毁真正的现实之后，这妄想也仍然易于退落而去。

所以，在涂尔干的思想中，理想与现实的关系并不是二元对立的分裂。任何社会的集体理想都存在于这个社会的现实中，支撑这个社会的具体生活。它们表现为观念思想、象征符号、情感方式，更具体化为各类道德规范、礼法律则。进而决定社会的结构和组织方式。这是接续着传统的当下。^[40-41]另一方面，理想又不断地超出社会现实，具有某种抽象性和超越性，而现实永远是不完善的，是这种理想不够充分的表达，是不断延续和前进着的历史。^[42]在失序和混乱的时代，原有的道德和传统可能遭到破坏，但基本的社会生活依然如故，我们仍然要认识自己社会的固理想，将它们再度表达出来并实践之。另一方面，社会的现实处境也可能发生巨大变化，迫使不适应新条件的某些道德和理想消亡。这样，社会也要求人们基于现实条件的变化去继承旧理想、形成新理想。^[43]但是无论如何都要求人们必须超越狭隘的自我，敞开自己，与现实相交流沟通，用通达的情感和真实的概念吸引志同道合者、影响和说服他人，进而形成引导风气的社会潮流，表达真实的社会理想。

涂尔干清楚地知道自己身处时代的问题。现代社会过度个体化的潮流带来的社会病态呼唤着人们去遏制这一趋势的发展，但是反个体化的潮流过强也不行。利己自杀和利他自杀，无论哪一种自杀率增长过高过快，都是社会的病态。真正的中庸之道是调和社会的个体和整体两个潮流，甚至还要给失范这一变化的空间留些位置：

实存的道德观念，无不是利己主义、利他主义和一定程度的失范在不同社会中按不同比例的组合。因为社会生活既意味着个体有一定的人格，又意味着如果共同体有所要求，个人就准备放弃它，还意味着在一定程度上，他要对进步的观念保持敏感。这就是为什么，没有什么民族不同时存在着这三种意见的潮流，向三个不同甚至相反的方向引导着人们的倾軫

向。当它们彼此克制时，道德行动者就处于均衡状态，使之免受自杀念头的侵袭。^{[44]①}

在涂尔干看来,这三种潮流都有其存在的正当性，代表着社会的三个向度。现代社会的中庸之道，是要在个体与整体、稳定和变化之间寻求平衡。个人主义的危机，恰恰在于它的过分扩张，导致了脱离社会的抽象个体。要克服这一危机却不能矫枉过正，指望用集体生活完全消解个体人格；而是要真正认识人格自身具有反抽象个体的意义。只有培养和塑造这种与社会相统一的人格，才能回到平衡状态，消解个体与社会的二元对立。

Individual—词通常翻译成个人、个体，从某种角度上说，这一翻译大有问题。特别是“个体”这样的讲法，容易让我们把注意力集中在概念的“个”的方面，而忽视了这个概念具有的“人”与“人格”(person)的意义，后者完全不意味着某种孤立自存的“单一根本不是越个体化我们就越有人格，这两个词绝不是同义的，在一定意义上，它们意义恰恰相反。”^[45]在涂尔干看来，任何人要够格称为人，或者说具有所谓人格，正在于他身上有着超出于纯粹自身的东西。就像我们说某个人“不是人”，并不是说他不是“他自己”，而是说他缺乏某种人之所以为人的品质。利己自杀者恰恰犯了这样的错误，他觉得只要他是“他自己”就可以了，他努力想要抓住自己而不顾其他一切，殊不知“当一个人只拥有自我时，他所拥有的不过是一个不完整的自我”。^[46]换句话说，他还算不上一个真正的人。有的利己自杀者整日生活在自己虚构的思想世界里，瞧不起身边的所有人，声称自己已经得到了生命的一切，旁观者却发现他只是个未经世事的十几岁的孩子，这不恰恰说明只有自己、认为自己就是一切的人根本是残缺的吗？

在涂尔干看来，如果说人只有身体、只有感觉和源于感觉的欲望，那么他就只是个动物。人之所以为人，拥有人格，是因为人还是情感和精神性的存在，他能够体会和意识到更温暖、丰富、深刻与崇高的东西。他内在的这些方面，只有通过接触他人、走进社会、经历世事，才能够发展起来。不与他人交往、参加集体活动,如何能体会到友谊和集体生活的快乐？不学习科学和历史，如何能学会思考,理解自己的生活？不经历世事人情，如何懂得社会的风俗与道德？不参与各种仪式礼典，如何能体会崇高之事物？正是在投入社会的过程中，个人变得越来越丰富、成熟，拥有了良知和理性，并能够传递和更新这社会的文化，成为一个文明人(civilized man)。^[47-49]

所以，如果说现代人有极强的自我意识，那并不是意味着他要封闭在自己里面，而是恰

①有关失范对社会的正面意义的论述，参见渠敬东：《缺席与断裂:有关失范的社会学研究》，上海人民出版社 1998 年版。

恰要求他走出自我,用自己的意识去把握作为整体的社会的情感、形象和观念。涂尔干认为,社会自身也有某种精神性。从各类神圣的符号标记到种种具有象征意味的神话与宗教,从表达共同思维方式的范畴和逻辑到指称具体事物的语词和抽象概念,从通行的风俗与道德到严格的礼仪与法律,以及与社会生活高度相关的各种情感,都是社会精神性的体现,涂尔干称之为集体表现(collective representation)。^[50-52]当这些精神性的方面形成一个整体、以宗教或道德世界观的方式加以表达时,它就是这个社会的集体理想(collective ideal)^[53]在初民社会,大多数普通部落成员,只有在参与宗教仪式、进入集体欢腾状态时,任由集体力贯穿自身,在高度亢奋的迷狂(ecstasy)中体会神圣之感;在日常的凡俗生活中,他总是处在单调沉闷之中,期待着节庆和仪式的到来。他的神圣生活与世俗生活截然分开。^[51]但现代人有所不同,个人发达的主观意识和可发展的内在人格,使他有可能通过学习、生活和修养,在自我意识内,以通人情、明事理的方式,承载社会的精神、实践集体的理想,在日常的道德实践、人伦日用之中守持神圣。所谓文明的民族,其神圣与世俗生活连续交替甚至混合的状态,也表明了集体的神圣性散布在每个人的人格之中,与日常生活融合得更加紧密。^[55]^①如果个人达到了这一状态,那他就不再会受利己自杀者虚无忧郁的侵袭。因为他不再陷于空虚的自我,而是能在自身之内观照这世界,认识自己在社会中的位置,从而达到更高的精神充实和满足。^[56]

所以,人格其实不是个体性的,它潜藏在每个人身上却超越私人,是社会和文明整体的精神性的化身。^[57]^②充分发展的人格乃是大写的人,胸中有着更大的格局、更高远的境界与关怀。正因为人格有着这样的特点,所以才谈得上神圣性。在涂尔干看来,现代社会对人格的尊崇,也正是对人自身这种集体本性和理想人性的崇拜:“既然人格是唯一同时触动每一颗心的东西,既然它的美好是唯一可以集体追求的目标,那么它在所有人的心目中就不能不具有某种特殊的重要性。于是它便升高到人类的所有目标之上,并且具有了某种宗教性质。”当然,不同的文明与民族对理想人性和美好生活的设想也可能有所不同,也只有基于自己社会现实条件和文化传统的理想,才不是虚妄的幻想;但在全人类都发生交往并向往和平的时代,人们不应以不同理想之名相互攻击与排斥,而应当彼此尊重、相互交流和理解,将自己民族和社会的理想视为对普遍人性理想的表达。这正是涂尔干所肯定的个人主义。^[58-59]

涂尔干的道德教育,正是旨在通过学校集体的生活,培养这样的人格。在他看来,法国的危机在于渺小的个人与庞大的社会之间的脱节。旧制度与大革命之后的法国,将一切原有

①当然这不意味着文明社会不需要某种精神的集中与提升。

②这正是涂尔干引用莱布尼茨的单子论所要说明的问题。

的中间群体与地方生活都取消掉了，而缺乏集体人格的人又难以在社会中产生出群体生活。所以，必须培育起孩子健全的人格，使之走上社会之后能够组建起新的群体。涂尔干认为，家庭过于小而亲密，难以让孩子的人格充分发展，学校教育正可以搭建起家庭和社会之间的桥梁——“教育的目的就是在儿童身上唤起和培养一定数量的身体、智识和道德状态，以便适应整个政治社会的要求，以及他将来注定所处的特定环境的要求”，就是要“促进个人成长，使他成为一个真正意义上的人”。^[60]

三、道德人格的培养

正如上文的讨论所指出的，涂尔干道德教育的目的旨在促进人格与社会的真正统一，所以其基本内容也包含着人格与社会这两个方面。从内在的角度说，是对受教育者内在人格的某种倾向和品质的培养；从外在的角度说，是培养人与人之间的伦理和情感关系，构建具自身历史和传统文化的群体生活。笔者将在下文从这两个方面展开讨论。在人格教育的内在方面，它主要包含三方面的内容：培养敬畏之心、培育依恋之情、促进理性成长；在人际和社会关系方面，它包含师生伦理、同窗之谊以及个人与社会和世界的统一。

（一） 敬畏之心与师生伦理

在现代社会的处境下，伴随着商业的发展、平等意识和社会流动性的增强，人的欲望(desire)比以往有了更多的空间。但是，这种欲望的扩张有着不知其所归的危险，甚至能将人带人绝境。失范自杀(anomic suicide)正体现出在社会快速变化和运动时，人们易于陷入欲望不知止境的无限病。在涂尔干看来，如果说欲望只是源于身体，人和动物相似，那么或许还有其自然的限度；但由于现代人主观性过于强烈，社会的变化又太过剧烈，想象、欲望和外在的不确定性结合在一起，造成欲望的畸形扩张，使人不知自己的限度为何。他不满足于已经拥有的一切，他的眼睛永远盯着未来并在那里寄托自己的期望。显然这是一种病态，因为“满足”这个词就意味着限度，无底洞是不可能被填满的。所以这样的人最终必然感到绝望。现实的一点挫折也会令他们无限的幻想破灭，这正是失范自杀的原因。^[61-62]

既然欲望的过度膨胀是精神上的病态，那么，还是得从精神方面寻求解决之道。涂尔干认为，生活在健康社会的健康的人，其欲望与他在社会中确定的位置多少是相互匹配的，处于某种均衡的状态。无论社会上层还是下层、平民还是贵族、贫者还是富者，都有其各自确定的生活方式，也有着与之相应的幸福和满足。即使是君主和领袖，也决不是怎么做都行，想要什么就有什么。人们当然也有提升地位、改善自己处境的空间，但这种改变同样是有限的。相应地在意识的层面上，人们会自然地在身份血统、财富占有、道德和智识优越性等各个方面形成社会地位差别的观念，建立各种规范和权威，明确每个人在社会中的位置但是，

工商业和贸易的迅速增长、民主政治的兴起、身份等级的弱化和纵向可流动性的增强都导致社会的变动性提高，没有原先那么确定稳固；如果人们再以错误的方式理解自由平等，认为应当取消一切约束、打破一切地位差别、许可人对自己的彻底放纵，社会就陷入缺乏明确、稳固规范的状态。^[64]涂尔干认为，至少在经济领域，法国社会已经严重失范，老板和工人、企业主和大众，没人知道自己利益的限度，人人都在伸张自己的要求，认为自己有资格得到更多并彼此展开争斗。经济繁荣和萧条时期都会产生更多的自杀者。他大力提倡的法人团体建设，正是要在一片混乱的经济领域重新建立整体的秩序，使各方能明白自己的位置、看到对方的重要性、限定自己和他人利益的范围，从而确立有效的共同规范。^[65-66]

回到道德教育的问题上，对于个人来说，要治疗这种无限病，关键是要让他在自己的意识里确立某种界限。要让他知道有些事情是不能做的、有些要求是不该提的，要对有的人、事和规矩抱有服从意识和敬畏之心。这样他就会明白自己可以希望和要求些什么，明确自己在社会中的位置。他也不是不能凭自己的努力有所改变，但无论在什么地方，都有些界限他不能逾越。“他有必要本来就如此，感觉到在他之上，还有一种不取决于他的个人偏好、他必须服从的力量”。涂尔干所说的道德气质的根本，纪律(discipline)的精神，并不是什么玄乎其玄或有违人情的东西，其实就是要敬畏和服从那些高于一己私欲私心的界限和规矩。^[67]

但是，这种纪律精神、敬畏之心不是某种对风俗习惯的被动服从。在涂尔干看来，那些只知僵化和刻板地遵守习俗惯例的社会，反而往往缺乏某种稳定的心理和人格，没有真正的敬畏之心。涂尔干非常敏锐地看出，在原始人和儿童之间有着某种有趣的相似性：一方面，他们的心理和情感极不稳定，行动完全缺乏常规性；另一方面，却又表现出某种对不变秩序、繁琐规则的异乎寻常的爱好。这两者的对立看似极端，其实相反相成。迅速变动的观念、印象和情绪无法真正在人心扎根，反而使得完全不走心的习俗惯例占据主导。所以，在两个极端间摇来摆去、一会儿追求炫目的新奇、一会儿却又墨守成规的社会，只反映出道德和人格的不成熟。对传统的盲目崇尚，甚至仍然是狂热求变的表现，心里其实并无真正的敬畏。涂尔干十分清楚，真正具有变化能力、面对新的处境和局面能积极调整和应对、同时内在还安定有主的民族，既不会一味求新，也不是死抱传统不放，而是在其内心有着更稳定一贯的人格秩序。^[68]恰恰是这样的人格才能真正守持有价值的传统，而不是表面因循守旧、内里狂热或谋求自利。

所以，纪律的真正意义并不是让孩子刻板地遵守既定的规矩，而是要让他们意识到，需要服从的那些规矩和限制远比自己个人的想法重要，甚至神圣不可侵犯。面对它们，他得克服自己的欲望，收起自己的骄傲，“使他感觉到，他不应该毫无收敛地任着自己的性子，相

反，总有一种不该逾越的限度”，这正是人学习自控和节制的开端。^[69]

但是，孩子如何具有这种敬畏之心呢？他当然不能只靠自己，而是需要老师的引导和教育。他正是在师生间的互动中逐渐体会到这种敬畏的情感。涂尔干清楚地知道，人格的培养离不开现实的人与人之间的关联，而且作为教育者的老师，还要帮助孩子意识到更神圣的事物。所以，老师需要把握好分寸，在自己个人和代表的社会权威之间掌握平衡。

首先，教师需要具有某种权威。他要以身作则，让孩子有个具体的榜样。他也要温和而坚定地告诉孩子应当做什么，让孩子在无形中接受必须服从的暗示，慢慢习惯各种既定的规则。^[70]对于违反规矩的孩子，教师也应当加以惩罚，但惩罚的目标不是要让孩子遭受身体上的痛苦，让他因畏惧痛苦而不敢再犯。惩罚与制裁的真正本质是责难(blame)，面对违反秩序的人，社会其他成员表达出反对和谴责的情感。因此，惩罚的目标不在于肉体痛苦，或是简单将违反者驱逐出集体，而是要唤起他对道德权威的感觉和尊重，让他意识到自己的行为触犯了神圣、在他人那里激起了强烈的责备，进而逐渐在自己的内心中建立起良知的自我责备。^[71]

所以，为了使孩子产生自责和内疚的情感，不能着眼于身体痛苦。要避免体罚，而选择不允许参加游戏、补充额外任务和呵斥这样的手段，令孩子意识到自己的错误。即使有严厉程度不同等级的惩罚，关键也不在于违反所触发的具体后果，而是要让孩子意识到，触犯道德会让他人对自己丧失道德信任，降低自己的人格，随之产生屈辱感和自责，从而培养起孩子的道德敏感性。^[72]

正是在命令与惩罚这里可以看出教师的重要性。没有什么社会生活不是基于人与人之间的具体互动而产生的，教育所依赖的学校生活也同样如此。但是，教育也并不是只着眼于某种狭隘的小圈子，而是要塑造学生的人格，使之向更广阔的社会敞开，具有更大的格局。因此师生关系既不能完全个人化，让孩子只服从和尊敬教师个人、听某个老师的话；也不能完全抽象化，让孩子觉得老师只是个冷冰冰的官僚、更大机器上的零件。因此，在执行惩罚时，教师既不能陷人暴怒，也不能毫无感情，他既不能夸大自己，让孩子觉得触犯了他个人的权威，也不能只做个抽象纪律的傀儡。他需要通过自己与孩子的直接接触，唤起孩子的愧疚之情：“他的老师在他犯事的那一刻时就会对他语重心长，使他受到因过错而引起的痛苦情绪的影响。”^[73]他要借助自己与孩子的亲近关系，帮助后者对道德敏感起来。

当然，教师并不只是在惩罚的时候出场。他同样有必要运用自己的赞许和温暖的感情，用亲近和信任来奖励那些道德优良、学习努力的孩子。在涂尔干看来，赏与罚不同，不能用明确的价格来标明：“在一种内心平静的状态中，在德性带给我们的那种尊敬感与同情心中，

以及由此产生的舒适中，人们才能发现对德性的真正奖赏。”^[74]教师的赞许之情、温暖的鼓励和爱护，也帮助孩子体会到德性的快乐。

所以，如果说孩子要对规矩抱有敬畏之心，那么他们对教师应当敬重和信任，同时，教师也应当用慈爱调和他的权威。此外，教师的权威不是基于他个人的魅力，而在于他对自己代表的更高权威的意识以及对自己事业的完全投入。涂尔干十分清楚，教师的地位决定了他对孩子有着绝对的影响力，如果他狂妄自大，令孩子拜倒在他个人脚下，将他视为崇拜的偶像，那么培养孩子的人格就无从谈起。所以，教师本人也要向孩子表达出自己对道德和神圣事物的尊重与敬畏之心。^[75]

归根结底，教师是孩子进入学校、开启更丰富的社会生活的最初指导者。所以，教师最重要的任务在于组织孩子的集体生活。班集体的种种纪律是这个社会的规矩，教师的责任正是引导孩子践行各种规矩，从而让孩子逐渐学会自我控制和约束，并在此基础上产生出健康的社会活力。所以教师仍然要保持中庸之道。一方面，他要避免纪律废弛。涂尔干看得很清楚，没有道德秩序的集体只能是一伙暴民和乌合之众，情绪化的反应会迅速传播开来形成骚动，集体力无序地释放与活动，支配着人们肆意行事；而纪律和规范引导和调节着这种无序的集体力，令人人各就其位，相互协作，形成真正的社会。^[76]另一方面，教师同样不能让纪律变得无所不在，完全控制和决定孩子们的活动。这样只能毁掉他们健全人格的主动性。所以，在毫无纪律和滥用纪律之间，在骚动无序和僵化死板之间，教师必须找到中道，既让孩子学会自我约束，也要释放孩子的主动性，让集体成为一个井然有序又充满活力、有着自发的丰富生活的整体。这样的集体才能令孩子产生依恋之情。

（二） 依恋之情与同窗之谊

由前面的讨论可以看到，抽象理性主义的个体实际上处于脱离真正生活的状态。由于他将自己确定为目的，将自身以外的一切当成为之服务的手段，他与自身以外世界的联系就是功利性的。他只盯着自己，不关心外界，必然会陷入虚无。因为没有内容、与外界也没有真正关联的自我，除了虚无还能是什么呢？这正是利己自杀者的状态。

要治疗这种虚无病症，得让人不能只围着自己转，而是走出自己，真正进入外在的社会生活，与之融为一体。当然，这不意味着他就没有自我和人格，关键在于要让他敞开自己，让自己体会到更温暖的情感、意识到更丰富的生活，让更有力和博大的社会的精神进入内心，在接受外界的同时也打开自己的格局。

在涂尔干看来，当一个人真正进入社会，有了群体生活的经验，他就会与他人产生情感的共鸣，学会共同的思维方式和语言，理解社会的各种观念和象征符号，并按照与他人一致

的行为模式来行动。个体把握世界的抽象形式是自我意识，但当他以观念和情感的方式将外部世界纳入自己内心时，这些抽象的表达也就成了自我的一部分。当然，这些观念、形象和情感，多半不是个人自己创造的，而是社会整体的精神内容、集体表现 (collective representation)，但个体的人格完全可以容纳它们。所以，正是借助自我之内集体精神的呈现，个体和社会实现了统一：“外部世界回应着我们的内部世界；世界就在我们身上延伸，就像我们充溢于这个世界一样。来自外部世界的物与人渗入我们的意识，与我们的内心生活紧密交融在一起，与我们的存在交织在一起；反过来，我们也把我们的存在与它们的存在相融合。”^[77-78]

所以涂尔干认为，利己和利他在本质上是相互包含的。孩子依恋自己之外的物和人，正因为后者是他自己的一部分。健康的人格，对于他自己身边的人、生活其中的环境、每日践行的道德模式、社会共有的理想和信仰，都有着自然的依恋 (attachment)，觉得这是自己真正的家园。^[79]在与他人的共同生活中，他体会到情感共鸣的快乐；在对社会理想的认识和把握中，他感受到自己精神的提升。在拉伯雷的作品中，涂尔干看到的情景正是这样。走出中世纪抽象沉思、进入具体的经验生活的法国人，面对敞开的现实世界也开放自己的时候，体会到了有所归依的感觉：“它环抱着我们，围绕着我们，主宰着我们，但同时又为我们的生活提供着源泉和养料。”^[80]

所以，教师的重要职责除了维持集体的纪律，还要积极促进活跃的集体生活。因为只有真正的集体情感和力量的汇聚和流动，才能充实孩子的精神。他应当借助体育活动、共同娱乐、阅读讨论等各种方式实现这一目标。他也可以从班级的集体生活中收集各种纪念物、拍摄照片，记录自发产生的规则和言论、逸闻和趣事，借助班级的小小历史，让集体的精神保留在孩子的记忆中。他还可以运用集体性的奖励与惩罚，促进孩子对班级整体的责任感和荣誉感意识。^[81]总之，要让孩子们充分体会到集体生活是自身快乐和活力的源泉，是自己不可缺少的一部分，对它产生深深的依恋之情。

在涂尔干的理论中，友谊实际上是社会生活不可缺少的组成部分。虽然他直接谈论友谊的地方似乎不多，但实际上对于这种“最甜蜜的关系”有着深切的体会。维克托·霍梅是涂尔干在巴黎高师求学期间的好友，于 1886 年自杀身亡。怀着悲痛的心情，涂尔干在悼念亡友的文章中写下了对这段美好友情的回忆。^[82]从霍梅给涂尔干的信中可以看出，在两人同窗求学生活的结束后，霍梅并没有开始新的社会生活，而是埋头书堆，徒劳地想用思考冲淡自己的忧郁。但他越是这样，反而越走上自杀的道路。涂尔干丧友后最大的痛苦，也正是回忆起当年两人共同研究、讨论和制订计划的生活。^[83]在涂尔干看来，最深切的友情正是在共

同生活中建立起来的。一方面，通过共同生活和集体行动，个人的自我融入群体的“我们”，变得更大也更有力量。群情激昂、齐心协力，消解了个人的孤独感，使他觉得有所依靠，也获得了独处时无法体会到的快乐。^[84]另一方面，与他人的共同生活与合作，也令个人能够看到自己的局限，欣赏他人的优点，将对方视为“另一个自我”，让自己得到补充和完善。^[85]总之，正是在与朋友的交往和联系中，人格得到增强与扩展，变成了“我们”，所以朋友也是自己不可缺少的一部分，如同手足一般。

如果一个孩子能够遵守纪律，敬重师长，约束和控制自己的任性，也能够敞开心扉，依恋他的集体，热爱朋友，那么可以说，他的人格已经有了坚实的道德根基。但对现代人来说，理智方面同样也是人格的重要组成部分。这决不是说，他必须懂得高深的学问，或拥有某种专家的资质，而只是意味着，他该是个通情达理的明白人，对自己生活其中的社会和国家，有一种真诚平实的理解；对广博奥妙的自然和世界，既有着认识的手段和勇气，也存一份谦逊和敬畏之心。这样他的头脑才不会空空如也或只知机械重复，也才能更好地认识自己和社会，并对社会的前途做切实有用的思考。学校教育既要构建集体生活的环境，培养健全的社会人格，也包含课堂教育方面的内容，以求培养孩子健全的理智。

(三) 理性与社会

如果能够抛弃空洞的自我中心，真正进入社会生活，人就不再会感到孤独空虚；同样，如果能摆脱虚假的抽象理性，理解真正的自然与社会，人也就将外部世界纳入自己的心智。涂尔干之所以强调学校的课程教学方面，就是要培养孩子真正的理性，克服过度抽象的理性主义。无论科学教学还是历史教学，都是引导人的理性向真正的现实敞开的过程。

对孩子理智方面的教育，旨在摆脱过度简化的理性主义。涂尔干承认，在某种程度上，笛卡尔的鬼魂就是法兰西民族的精神。法国人总想通过分析，将复杂的现实还原和简化为各种要素，再借助几何与数学的方法将它们明明白白地表达出来。17—18世纪法国古典主义的人文教育力求以抽象普遍的方式确立对人性的一般理解，甚至想要在普遍人性的基础上，建立起道德和政治的一般模式。^[86-87]涂尔干一针见血地指出，这种理性主义在能把握更普遍的人性的同时，它也丧失了复杂性和深度：“活生生的具体个人属于这样那样的国家，这样那样的阶级，是某种特定传统和社会背景的产物，复杂性就寄寓在这样的个人身上。”歌德创造的浮士德或莎翁笔下的哈姆雷特，之所以能给人以深层次的心灵冲击，是因为这样的形象既包含着普遍人性的要素，也积淀着所属社会的历史传统和时代状况，还有其个人的倾向和遭遇：“纷繁多样的特征在他身上纵横交错，根据它们组合的方式，创造出他本性中真正属于他个人的东西，因为在现实中，他的复杂性是无限的。”^[88-89]无论理解一个人还是一个

社会或民族，都不能只抓住一些抽象浮泛的要点，而必须深入理解其复杂性，去观察、思考和体会。那么，如何以教育的方式帮助孩子克服抽象简化的思维、把握事情自身的复杂性呢？

在涂尔干看来，近代科学的发展虽然好像是寻求简单化的定律和法则，但真正面向自然的科学研究恰恰会向人们揭示世界的复杂性。夸美纽斯的教育理念强调要以科学的手段、用具体事物教育孩子，为新的教育实践指出了方向。^[90]所以，应当引导孩子进行试验和观察，基于经验确立事物之间的联系，让孩子懂得，抽象的定律和法则只是世界秩序的一个方面，现象自身蕴含的复杂性往往超出简单逻辑推理的预料之外。对活生生的自然生命的考察更让孩子意识到，简单的部分组合在一起，就能产生全新的结构和生命特征。所以，正是通过对纷繁复杂的自然世界的经验观察，孩子意识到了自然的博大与奥秘，从而产生一种谦逊而非自大的理性主义——相信理性应当不断尝试理解世界，而不是妄图支配世界。^[91]

另一方面，面向物和现实的科学教育还有助于遏制现代人的另一危险倾向——想象的过度膨胀。这也是涂尔干不主张对孩子过早过多进行审美教育的原因。由于艺术总是超出现实，以形象的方式影响想象力，所以从某种意义上说，艺术也具有很高的抽象性。涂尔干清楚地看到，现代人耽溺于抽象的主观世界，既可能倾向于理性主义，也可能倾向于幻梦和想象。后者与道德生活重视现实、守住规矩的倾向相悖，同样有着过于个体化的危险。正是在法国大革命中，简化的理性主义与幻想的浪漫主义携手并进。所以，植根于现实的人与物之中的科学教育能够遏制这种倾向，审美教育则不应当在学校教育占据太多位置。^[92]

如果说科学教育是面向事物和现实的教育，而自然科学主要针对的是自然界的各种现象和生物，那么社会学的对象就是人类世界或涂尔干说的社会现实(social reality)，它是科学教育在人性与社会领域的自然延伸。但是，涂尔干并不主张在初等和中等教育普及社会学，他认为历史是替代社会学的更合适的科目。这又是为什么呢？

归根到底，这与涂尔干所理解的社会学的性质有关。在他看来，社会学确实包含着对人类群体生活之一般特征、关系和规律的研究，社会也有其独特的、自成一类的心理现象和精神生活，但是，如果只停留在抽象一般的概念和分析框架的层次而没有真正植根于社会事实的实证研究，那么在很大程度上，它还只是一种抽象概括的哲学而不是能真正回到现实本身的科学。涂尔干对圣西门的进步理念和孔德的三阶段历史规律的批评正在于此。在他看来，真正的社会学不能急于提出各种概括性的一般规律和法则，而应当从社会生活的各个方面入手，以历史为手段，考察现实中各项典章制度、道德习俗、实践模式、思想信仰的发展和演变，这样才能真正理解各类具体的社会事实，在此基础上形成的研究成果的积累才能为比较研究和归纳概括服务，建立更一般层面的社会学。所以，从研究角度上可以分成宗教、道德、

法律和经济等各个方面，在方法上则唯有历史。只有通过历史分析，社会学家才能确定某种确定的集体生活模式的性质、起源和演变方向：“因此，社会学绝大部分都是以某种方式延伸出来的历史形式。”^[93]对于或许属于社会学独特研究范围的“社会集体自身的心理学”，涂尔干承认，那还是一片未知的领域，并没有什么真正谈得上成果的发现，甚至连确定的方法也没有。^[94-96]

所以对涂尔干来说，对社会事实的真正实在的研究，主要的形式就是历史。接近自然科学意义上的社会学还不存在，即使存在，其高度抽象的特点也不适合孩子学习。理智成长的基础、对外部世界的真正把握，总是源于具体的事物和现实，这就更需要历史教学的参与。既然孩子直接生活的范围是班集体和学校，要培养对自己所从属的更大社会的依恋，就需要让他以具体社会现实的方式，将外部社会纳入自己的内心。有关本国历史的教育能够帮助孩子获得自己社会和民族的集体意识和精神，文学教育也一样，它可以让孩子通过鲜活生动的人物和故事获得对生活和现实的理解。当孩子进入中学之后，历史和文学教育可以扩展到更多的国家和文明、更长时段的历史时期，这样，他们既能更清楚地理解自己民族的传统，也能看到不同社会各具的特色和共通之处。^[97-98]

涂尔干十分清楚，孕育了17世纪笛卡尔和古典人文主义思想的法兰西，不可避免地具有一种世界主义的精神，更不必说《人权宣言》正体现着这种精神。但是，经历了大革命和资本主义洗礼的法国，也遭受着抽象理性主义和个体化的折磨。要克服这一困境，每个人就不能只围绕着自己生活，而是要与他人一起，延续文明传统的历史和理想，并在新的社会现实条件下，产生出新旧交融的社会生活和道德。教育的目标正是要培养这样的人。所以，真正的理性不是一种抽象的思维能力，用来编织虚假的伟大梦想，而是“以有条理的方式，将自身用在给定的事情上面，从而理解以往和现有道德的性质，并从这种研究中得出实践上的后果”。^[99]拥有这种理性的人，才是真正热爱生活和家园、能让自己幸福也能带给他人幸福的人。他“站到自身之外，站到那纯粹的文人怡然自乐的内在形象世界之外；和周遭的现实世界保持接触，熟悉而亲密地生活在其间”^[100]。

参考文献：

[1][3][6][9][10][16][40][46][47][60][62][64][67][68][69][70][71][72][73][74][75][76][77][79][81][84][87][89][91][92][96][97] (法) 爱弥尔·涂尔干.道德教育[M]. 上海:上海人民出版社, 2001: 240-245, 268, 247-248, 224-225, 229, 227-231, 309-310, 315, 86-87, 69, 73,

224-228, 309, 315, 38-41, 44-45, 37-38, 33-37, 133-134, 138, 136-139, 170、173-174, 190-192, 194-196, 197-199, 150-156, 146-148, 71-73、207-209, 210-214、216-217, 233-238, 231-232, 242-249, 244-245, 252-255、268-269, 257-264, 336, 264-267.

[2][7][11][27][28][31][80][86][88][90][98][100] (法) 爱弥尔 涂尔干.教育思想的演进[M].上海:上海人民出版社, 2002: 381-384, 169-170, 319, 35-37, 106-172, 243-314, 297, 380-385, 382, 397-401, 463-465, 296.

[4][5][15][22][23][24][25][26][30][33][34][36][37][44][56][59][61][63][65] (法) 埃米尔 迪尔凯姆.自杀论[M].北京:商务印书馆,1996:301-304, 221, 365, 226-235, 356-357, 353, 361, 236, 415-420,151-154, 389-390, 313, 314, 346, 218-220, 365-366, 262-266、273-274, 264-268, 271-277.

[8][32] (法) 托克维尔.旧制度与大革命[M].北京:商务印书馆, 1992; 97-172, 116-134.

[12]Turner,S.(1998). 總 Kohlberg's critique of Durkheim's moral education. In G. Walford & W. S. F. Pickering (Eds.), *Durkheim and modern education* (p.46). New York: Routledge.

[13] (法) 雷蒙 阿隆.社会学主要思潮[M].北京: 华夏出版社, 2000: 239-244、262-263.

[14][19][39][48][52][58][93][95] (法) 爱弥尔 涂尔干.乱伦禁忌及其起源[M].上海: 上海人民出版社, 2003: 204-205、209, 204、214, 231, 244, 233-234, 209-210, 271-277, 285-296, 264-265.

[18][38][66][85] (法) 埃米尔 涂尔干.社会分工论[M].北京: 三联书店, 2000: 236-237, 154-155, 14-21、314-317, 18-20、25-26.

[20][21][42][45][51][53][54][55][57] (法) 爱弥尔 涂尔干.宗教生活的基本形式[M].上海: 上海人民出版社, 1999: 318-334, 339, 554-557, 348, 558, 556-557, 285-289, 289, 346-348.

[35] (法) 涂尔干.德意志高于一切[A].渠敬东.涂尔干: 社会与国家[M].北京: 商务印书馆, 2014: 149-191.

[41][43][49][50][78][94][99] (法) 爱弥尔 涂尔干.社会学与哲学[M].上海:上海人民出版社, 2002: 63、100-105, 64-66, 58-59, 30-33, 59-60, 31-33, 72-73.

[82][83] (美) 华莱士, 哈特利.友谊的宗教因素: 以经验为基础的迪尔凯姆理论[A].亚历山大.迪尔凯姆社会学[M].沈阳:辽宁教育出版社,2001:130-131,136、139.

[17] (法) 爱弥尔 涂尔干.职业伦理与公民道德[M].渠东、付德根译.上海: 上海人民出版社, 2001: 237-238.

[29] (法) 埃米尔 涂尔干.第二版序言[A].社会分工论[M].渠东译.北京: 三联书店, 2000: 17-34.

Moral Personality of Modern Society: On Emile Durkheim's Moral Education Thought 尅俚

WANG Nan

Abstract: This paper focuses on the concept of personality to understand the intent and practice of Emile Durkheim's moral education thought. In Durkheim's social theory, an important dangerous aspect of modern society is the false abstract reason and atomized individuals who alienated with group and society. On the other hand, trying to eliminate the personality, we often impose some kind of "holistic view" on people. This attempt can also cause enthusiasm and centralization of power. To reconcile the tension between personality and society, Durkheim tries to make personality incorporate the society in itself and surpass arbitrary, subjective abstraction. Individuals and society should achieve the state of organic combination in modern society. Therefore, the school of educational thought associated with Durkheim aims to cultivate a sound moral personality: the man who has a sound moral personality respect authorities, love friends and schoolmates and has a true sense of whole. In other words, he is united with collective moral life and society completely.
