

传统忧患意识对当前道德教育实效性的启示

王 乐

(中共中央党校 哲学部,北京 100091)

摘要:道德教育始终是新中国较为重视的教育主阵地之一。然而,道德教育的实效性仍有待进一步增强。传统忧患意识,作为传统道德教育的主要方式之一,不仅对传统教育有着较为重要的意义,而且在道德教育的目标、内容和方式上,均对当前道德教育实效性的增强有启示性的价值。

关键词:传统忧患意识;道德教育;实效性

中图分类号:B82-051 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-579(2016)04-0041-05

The Enlightenment of Traditional Awareness of Unexpected Development to Effective Current Moral Education

WANG Le

(Department of Philosophy, Party School of the CPC Central Committee, Beijing 100091, China)

Abstract: Since the founding of new China, the moral education has always been one of main positions of China's education. However, the effectiveness of the moral education should be further enhanced. The traditional awareness of unexpected development as one of the main ways of the traditional moral education has important significance to the traditional education. And its moral education goal, contents and methods have enlightening value for further validating the current moral education.

Key words: traditional sense of concern; moral education; effectiveness

建国以来,无论是在教育理论还是在教育实践上,我国一直坚持倡导“德育为先”,然而,道德教育的效果仍有许多不尽人意的地方。党的十八届三中全会报告把“坚持立德树人”做为深化教育综合改革的基点,再次强调道德教育的重要性。事实上,一直以来,为人们所质疑的并不是道德教育的重要性,而是道德教育的实效性。实效性的最终体现也不会仅仅依靠理论研究,而更应在实践中探索。传统忧患意识作为传统道德教育的主要方式之一,无论是在实践目标、实践内容,还是实践方式上,对当前形势下的道德教育实践层面存在的问题,均有建设性的启示。

一、传统忧患意识的产生原因对当前道德教育目标的启示

在《论语·学而》篇中,孔子曾说过这样一段话:“德之不修,学之不讲,闻义不能徙,不善不能改,是吾忧也。”孔子在这里指出了教育的两个基本目标——“德”与“学”。比较而言,他又更为强调“德”。他指出道德教育的基本目标就是“闻义能徙”、“见善能改”,可见,传统忧患意识目标之明确。

反观当前的道德教育目标,可谓林林总总。但就其倾向而言,大体可以归纳为三种理论:个人目标

收稿日期:2016-01-10

基金项目:国家社科基金重大项目“中国特色社会主义道德体系研究”(编号:12&ZD093)

作者简介:王乐(1983-),女,河南平顶山人,哲学博士,中共中央党校哲学部讲师。研究方向为中国传统伦理思想、马克思主义伦理学。

论、社会目标论、总体(个人+社会)目标论。个人目标论认为道德教育,作为一种一对一式的传承方式,其根本目标就是完善受教育者的人格,使其良性发展,社会发展不在道德教育考虑范围之内;社会目标论则认为尽管道德教育是用来培养道德高尚的个人的,但是个人始终是社会中的个人,道德高尚的人也必然是符合社会道德要求的个人,从这一意义上讲,道德教育最终还是为了促进社会的发展;总体目标论在调和上述两种目标的基础上,提出道德教育的最终目标是个人幸福与社会发展,两者是并行不悖的同一目标。显然,上述三种理论都有一定的道理,从不同侧面挖掘个人、社会、总体的道德教育需求,然而,这些理论都存在一个明显的缺点——忽视了道德教育本身这个目标。因为,“承认道德本身即具有内在价值和目标善,肯定道德自身具有至高的价值,是人作为一种道德的存在必须孜孜不倦地追求、信守并躬行践履的,道德是人之所以为人的内在规定性,人的价值和人生的意义就在于遵循并追求道德。”^{[1](P352)}也就是说,道德教育的目标可以有很多种,但是,始终不能忽视的一个目标应该是“道德教育本身就是目标”,即“闻义能徙”、“见善能改”。

可见,当务之急是要明确道德教育的目标。这里,关键词是“道德”、“义”、“善”,而不是它们之外的其它目标。《论语·里仁》上说“君子之于天下,无适也,无莫也,义与之比。”就是说,道德教育的目标,并不是要培养“无适者”、“无莫者”而是要培养一个自律的人,一个以道德为追求的人。

不仅如此,传统忧患意识的一个特点就是将忧与乐看作是一体两面。因此,道德教育的目标也应把对“忧”的张扬和肯定与对“乐”的认知和倡导联系起来,如《习学记言序目·卷六》上所言“君子言忧不言乐,然而乐在其中也;小人知乐不知忧,故忧常及之”,强调道德教育目标的境界是“乐以忘忧”,也就是说,以道德本身为教育目标的教育,和人生许多其他方面的教育、成长一样,应该是痛并快乐着的。正因为道德是人的需要的一部分,是客观存在的,所以,道德教育不仅不能脱离受教育者的道德需要,反而应该更加强调道德教育是为了满足人的道德需要。然而,当下的道德教育却常常存在片面化对待道德需要的倾向,比如,有人把道德需要的满足看作是一种“高代价”的奢侈品,把道德需要看作是一种与物质需要可以脱离、层次不同的需要;还比如,另一些人把人的道德需要的满足看作是一种苦行僧式的、充斥着“忧”与“乐”背道而驰的事物。前者可能导致的对道德教育目标的影响是,似乎道德目标是可有可无的,教育的主要目标始终应该是学知识、长技能、增本事,总之,是唯物质需要及其满足而马首是瞻,至于道德需要,等物质需要充分满足之后,自然也就满足了;而后者可能导致的对道德教育目标的影响是,似乎道德教育就是没完没了地按照教育者的要求去“表决心”、“立壮志”的过程,这个过程完全没有受教育者自身需要的参与,因而,也就根本谈不上需要的满足,谈不上“乐”。殊不知,目标的意义,不仅仅在于它的方向性,更在于它的动力性。马克思就曾说过“任何人如果不同时为了自己的某种需要和为了这种需要做事,他就什么也不能做。”^{[2](P286)}马克思指明了需要是人类一切行为的出发点、动力源和归宿。不仅如此,作为动力源的道德需要,还要加上一句,就是源源不断的动力源,因为每一次道德需要的满足以及与之相伴随的“乐”,都既是道德教育目标的完成,又是对道德教育目标的升华。

再次,道德教育目标还应具有长期性。《礼记·檀弓》篇记载子思曰“君子有终身之忧,而无一朝之患。”从这个角度来看,传统忧患意识指明的是道德教育的关键是持之以恒。一方面,从忧患意识的产生与发展上来说,“忧患”最早见于《周易·系辞下》:“作《易》者,其有忧患乎?”这部被称为中华文化之宗的经典,是一部“忧患”之作。自人类文明产生至今,忧患意识始终伴随着人类思想的发生发展。另一方面,忧患意识一旦与生命的价值、人的意义联系起来时,又必然是要伴随人的生命的始终的。因此,我们说忧患意识作为一种道德教育方式,强调教育目标的长期性。当下道德教育的危机,其根源就在于追求一种短期的、眼前的、立竿见影、一蹴而就的目标。这种目标隐藏了诸如“人从哪来”“人是什么”、“人应当是什么”等道德教育的主观依据,突显的是诸如“是什么”“要什么”“如何获得”等客观标准。传统忧患意识的这种因生命、因人而发生,因生命、因人而延续的“自我持久性”,是道德教育本身就持有的,毕竟道德教育的主体是人,道德教育因人、因生命而发生发展,其目标必然要具有长期性。

二、传统忧患意识的主要内容对当前道德教育内容的启示

传统忧患意识的内容较为丰富,但大致看来,呈现出以下两个方面的特征:传统忧患意识的内容是

一定社会历史条件的产物;传统忧患意识的内容多集中在“天”“道”“人”“国”等“心系天下”、“以天下为己任”的内容上。这两个方面的特征对当前道德教育的内容均有所启示。

首先,传统忧患意识的内容是一定社会历史条件的产物。在夏商周时期,传统忧患意识的内容以“忧天”为主。在《诗经》《易经》和《左传》中多见“忧”“患”二字。主要表现为当时的人们因无法解释并控制各种自然灾害而产生的对自然的忧患心理。到了春秋战国时期,传统忧患意识的内容逐渐转为以“忧道”为主。在《易传》和《孟子》中开始有“忧患”一词出现。主要表现为诸子百家努力为动荡的社会寻求安身立命之道的忧患意识。两汉至明清时期,传统忧患意识的内容随着社会历史条件的变换,转为以“忧人”为主。表现为对以人类生存与生活为圆心,不断向外扩充到方方面面的忧患思想。近现代以来,传统忧患意识的内容集中在以“忧国”为主。主要表现为以国家的生存与发展为中心的“立”国、“富”国、“强”国的忧患意识。反观当前的道德教育内容,教育者往往从主观出发,将一些脱离社会历史条件或者是与社会历史条件不符的内容,灌输给受教育者,然而,由于受教育者本身无法身临其境地体味这些内容,结果就导致受教育者或者无法接受,或者勉强接受之后迅速抛之脑后。因此,社会道德教育的内容必须是当时社会历史条件的产物,这也是道德教育之“知”不同于其它教育之“知”的地方。后者可以是永恒之“知”,譬如自然之“知”、科学之“知”,等等。然而,道德教育之“知”则不然,由于它不能脱离主体及主体的实践而单独存在,因此,纯理论式的道德教育内容,往往会因为不能进入到受教育者的主体意识中、进而不能贯彻到受教育者的行为中而沦落为一种“虚假内容”;道德教育的“真实内容”应当是根据受教育者真实的道德需要而产生的,而这种真实的道德需要产生于现实的社会历史条件。比如说,现实社会中的食品安全问题亟待解决,从道德教育的角度解决这一问题,就应加强两个方面的教育,一是食品生产者的道德自律教育,二是食品消费者的道德监督教育。也就是说,道德教育的内容应摒弃自上而下的产生方式,改为自下而上地产生于人的道德需要。这就要求道德教育者及相关研究人员,不仅仅只是由外而内地灌输道德教育的内容,而更应由内而外地分析受教育者的真实道德需要,进而挖掘出“虚假内容”与“真实内容”的真正结合点。

其次,传统忧患意识的内容多集中在“天”“道”“人”“国”等“心系天下”、“以天下为己任”的内容上。传统忧患意识中的“忧”“乐”较少突出一己之私得私乐,而高度关注的是天命、道德、百姓、国家,以及因此而生发出的由内而外的真挚感受、忧国忧民的问题意识、积极向上的拼搏精神,体现的是历代知识分子对民族、国家的强烈责任感和使命感。《中国儒学百科全书》解释道:“对国家民族患难与民众疾苦的忧虑是儒家政治文化思想的重要组成部分。儒家的忧国忧民的忧患意识,是忧患意识的主体,是中华民族优秀的传统意识之一。”“儒家文化中的忧患意识,是一种积极向上的传统意识,是一种社会历史责任感、民族主义的爱国热情及其献身精神的反应,也是积极进取精神、奋斗开拓的精神。儒家政治文化的忧患意识,培育了中国历史上知识分子的优良品格和许多爱国志士,在今天不失其进步作用。”^{[3] [P495]}这里作者明确指出儒家忧患意识的核心内容是忧国忧民,其意识是一种历史责任感和爱国热情的体现,是值得继承和发扬的。反观当前的道德教育,大都把教育内容集中在“事实教育”上,重在告诉受教育者“是什么”,比如,道德标准、道德规范等是什么,强调受教育者对外在规则的知晓和服从。而对于道德教育内容上更为重要的方面——“价值教育”即“为什么”的问题,则关注不够。但是,道德教育内容不同于其它教育内容的一个重要特征就是道德教育的内容必然是“事实内容”与“价值内容”的统一。道德教育的目标不应只是培养出一批机械的遵纪守法的老实人,而更应是要培育出有真情实感的、追求美德的道德人。在此目标下,道德教育的内容,也不应仅仅只是标准、规范,更应是价值、意义。尤其是在当前的历史条件下,道德教育的内容更应强调为个人精神世界提供价值导向、为个体安身立命提供精神支柱、为自我实现价值提供信念支撑。想要完成这一内容上的构建,就要遵从传统忧患意识给我们指明的一条原则——将个人的发展融入到社会历史的发展当中去。人是群居的动物,每个人的存在和发展必然要依赖他人和社会的存在与发展,个人利益与他人利益、社会利益密切相关。因此,道德教育内容的构建,重在强调将个人的发展融入到社会发展之中。

再次,传统忧患意识的内容往往表现为一种“隐性”内容。传统忧患意识,在很多情况下,是通过一种无所在而又无所不在的方式而存在的。这样的好处有二方面:其一,“显性”的忧患,即时处处出现

忧患的字眼,容易适得其反。因为以真善美为追求的人类,在价值目标上,较为容易接受的往往是安乐,而不是忧患;其二,“隐性”的忧患,即无所在而又无所不在的忧患,反而因其超强的适应能力,往往能够被广泛而深刻地接受。传统忧患意识内容上的这种“隐性”特征,恰恰弥补了当前道德教育实效性的一大难点,即道德教育的内容,不像其他教育那样是用来增进人的某项技能的,反而是用来弥补人的道德缺陷的,这仿佛成了道德教育很难深入人心的一种先天“缺陷”。或许,增强道德教育的实效性,可以从传统忧患意识内容的“隐性”特征上汲取一些经验。即道德教育的内容,可以汲取忧患意识无所在而又无所不在的营养。具体做法有二:一,改变道德教育与其他教育的矛盾面、对立面,强调道德教育的内容可以促进人的其他方面的教育,是用来弥补其他方面的教育的,与所有教育都是相互促进的。二,突出道德教育是一种“隐性教育”、隐藏在各种教育之中,一方面,道德教育没有做好,其他方面的教育也很难成功,道德教育比较成功,其他方面的教育往往也是成功的;另一方面,道德教育是潜移默化的教育。有时候,可能并没有专门进行道德教育,但是,却不能否认潜在的道德教育在起作用。

三、传统忧患意识的化解方式对当前道德教育方式的启示

传统忧患意识是从现实出发,前瞻未知事物的消极影响。实质就是通过时时自警,预见危机,进而通过努力,趋利避害,化解危机的动态有机整体。传统忧患意识遵循的是一个产生、发展、自我化解、再产生的往复过程。总的来看,传统忧患意识的自我化解方式体现在三个主要方面:居安思危的前瞻化、“生于忧患”的生活化、“后乐之乐”的精神化。这对当前道德教育的方式有着较为现实的启示。

首先,“居安思危”的前瞻化对道德教育方式的启示。《左传》中说“居安思危,思则有备,有备则无患。”这句话指明,“忧患意识,不同于作为原始宗教动机的恐惧、绝望。……忧患心理的形成,乃是从事人对吉凶成败与当事者的深思熟虑而来的远见;在这种远见中,主要发展了吉凶成败与当事者行为的密切关系及当事者在行为上所应负的责任”。^{[4][P19]}这是强调,对吉凶成败的预见和前瞻本身,其实就包含一种对所忧所患的化解。反观当前,道德教育方式过于被动化,忽视了受教育者自身的学习主动性。这样一来,诸如灌输、题海等短期方式大行其道。相反,受教育者的自主探究、合作学习等方式不受重视,使得道德教育的实效性受阻。柯尔伯格认为,所谓有道德的人或受过道德教育的人,就是能够凭借反省、原则、公正观、行为倾向、对社会环境的认识 and 相互作用等各方面的综合结构去应付道德情境的人。^{[5][P4]}以这种方式教育人,使得人们懂得思考道德问题、分析其社会历史原因,进而在行为之前,衡量各种选择,预见各种选择可能带来的结果,最终,依据一些基本的道德原则去制定解决问题的步骤,再落实到具体的行为中去。最终,使得受教育者在体验中学习,在探索中提高。道德教育要帮助受教育者预见各种可能性,并在诸多可能性中选择出一种最优的可能性,进而,制定计划,付诸行动。不仅如此,还要帮助受教育者评定行为的结果,反馈总结,逐渐实现预见科学化。这正如英国分析教育哲学家彼得斯所说,在道德上受过教育的人具有“理性道德的人——对道德规则的内容、原因和内在价值具有充分的理性认识,对道德基本原则怀有理性热情,并能够将它们自觉地运用于行为中的人,比如,在道德认知方面,一个具有理性道德的人,能够理解道德的基本原则,认识到它们与较低层次的社会规则的关系,对道德实践的具体情形有着良好的判断力,并且善于把原则运用于特定的生活情形中”。^{[6][P502-503]}总之,“居安思危”的前瞻化对道德教育方式的启示就是要通过阶段性的道德教育步骤,使得受教育者逐渐增强“见贤思齐焉,见不贤而内自省也”的主观能动性,而不是仅仅采取“兵来将挡水来土掩”的见招拆招的方式。

其次,“生于忧患”的生活化对道德教育方式的启示。《孟子·告子章句下》说“入则无法家拂士,出则无敌国外患者,国恒亡。然后知生于忧患,而死于安乐也。”这句话是强调,对于一个国家来说,安乐必定招致灭亡,而忧患才可保长久。这句话是针对国家而言的,对于人生而言亦可。一方面,生命多舛,古往今来的人们无不思考人生的得失福祸。《尚书》中说“人心惟危,道心惟微。”人心的危险源于它易于堕落。道心的微妙源于它过于细微,倘若没有“战战兢兢,如临深渊,如履薄冰”的忧患意识,人心就会失而不得,道心就会隐而不显。相反,如果长存忧患意识,就会如韩非子曾劝诫秦始皇时所说:“战战栗栗,日慎一日,苟慎其道,天下可有。”另一方面,人生瞬息,古往今来的人们无不思考生命的意

义、价值。这种对生命有限、渴望求生的激情,必能激励人们对生命价值的不懈追求,忧患意识就是这种追求的原始动力。这种因忧患生死而超越生死价值追求本身,就是忧患意识自我化解的一种具体方式。人生是道德的土壤,道德教育的果实必须生长在生活这片土地上。在这一意义上,可以说,生活的过程就是道德教育的过程,生活的方式就是道德教育的方式。因此,领悟和寻找日常生活中蕴藏的道德方式,或许才是道德教育的最好方式。现代教育理论就认为,有效学习来源于学习的真实性和情境性。而“课堂的道德学习,是一种虚拟的道德情境,虚拟情境下的道德教育只是一种假设,它对个体道德发展的影响只是一种可能。虚拟情境中的‘不在场’与‘不真实’向道德教育发出了挑战”。^{[7] [P414]}因此,“生于忧患”的生活化对道德教育方式的启示是:一方面,生命与道德教育的息息相关,要求将道德教育贯穿到受教育者的生命始终,道德教育像阳光和空气一样,是生命存在与成长的基本条件,因此,道德教育满足生命本身的需要,创造生命的可能性,完善生命的价值,引导生命的自我实现;另一方面,生活与道德教育的融洽和谐,要求道德教育者提供满足受教育者在场的、真实的道德生活环境,教育者要根据受教育者的生活背景、心理特征等特征设定道德生活情境,使受教育者在真实情境中,通过暗示、反思性选择等接受相应的道德教育内容,激发道德兴趣,体验道德情感,实践道德内容,唤醒道德自我。

第三,“后乐之乐”的精神化对道德教育方式的启示。文学家范仲淹曾留下千古名句“先天下之忧而忧,后天下之乐而乐。”这句话中的“忧”与“乐”,“先”与“后”,其实是辩证统一的。“忧”是相对于“乐”而说的,“后”是相对于“先”来说的。意思是说,先有天下兴旺,后有一己之“乐”。这句话中的“先”字,告诉我们不应黏滞于一时一事的得失,而是应当见微知著、鉴往知来,追求长远、永恒的价值。这句话中的“后”字,其实就是对忧患意识的一种自我化解,“后”字彰显的是“先公后私”的奉献精神以及“先苦后甜”的拼搏精神。这就是说,道德教育不同于知识教育。道德教育不在于让受教育者掌握多少道德知识、道德观念,而在于在受教育者的心中撒下价值、意义的种子,在于在受教育者的脑海里激发出实践道德的意志,在于在受教育者的身上培养出追求道德的动力。著名教育家杜威曾在其《教育中的道德原则》中区分“道德的观念”和“关于道德的观念”。指出,所谓“道德的观念”是指影响并改善品行使之变得比其它情况下更好的观念。而“关于道德的观念”即是关于诚实或纯洁或仁慈的信息,它们根本就没有自动地把这样的观念转化成良好品格或良好品行的性质。可能是道德上中性的观念,可能是不道德观念,也可能是道德观念。^①以此反观我们的道德教育,我们确实花了过多的时间去讲授“关于道德的观念”,而在发展“道德观念”上止步不前。因此,“后乐之乐”的精神化对道德教育方式的启示是:真正的道德教育应当引导人们从人的价值和意义的角度看问题,超越物质世界,启迪精神世界,进而,在创造物质世界的同时,创造出人类应有的精神世界和精神价值。

参考文献:

- [1] 谭鑫田,等. 西方哲学词典[M]. 济南: 山东人民出版社, 1992.
- [2] 马克思恩格斯全集(第3卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1960.
- [3] 龙以律,等. 中国儒学百科全书[M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1997.
- [4] 徐复观. 中国人性论史[M]. 上海: 上海三联书店, 2001.
- [5] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京: 人民教育出版社, 1979.
- [6] 宋原放. 简明社会科学词典[M]. 上海: 上海辞书出版社, 1982.
- [7] [美] Allan C. Ornstein, Linad S. Behar - Hoernestein, Edward F. Pajak. 当代课程问题(第3版)(影印版)[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2004.

(责任编辑: 余小江)

^① Dewey J. Moral Principles in Education. Boston: Houghton Mifflin Co, 1909.