

# 以人性为首的伦理教育研究

杨川林

(陕西理工学院教育科学学院, 陕西 汉中 723001)

**摘要:**教育是属人的世界,人性是教育理论体系构建的坚实基础,人性假设是构建人性教育范式的逻辑起点和思想基础。以人性为首的教育蓝图是以道德教育、人性教育、人伦教育、生活教育五个方面为经,以中、西两方的教育哲学为纬来谱成。围绕着教育内容和过程的“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”从上到下的中庸思想,形成下回旋的“天命—人性—道—教”以及上回旋的“教—道—人性—天命”的思想路径。人性为首的教育是让教育主体全面占有自身的智慧本质,达成完整的生命体验。

**关键词:**人性;人性教育;人伦;伦理教育;道德生活;生活教育

**中图分类号:**G40-02 **文章标识码:**A **文章编号:**1006-6152(2016)03-0102-08

**DOI:**10.16388/j.cnki.cn42-1843/c.2016.03.014

中国传统教育理念一直以儒家思想为核心。这核心一方面体现在理念层次,即“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教”,这是“人性”的教育理念,由“修道”而成;另一方面则体现在人际关系中。不过,经修道而成的人性,却应“上达”至于“天命”。这“天命—人性—道—教”的存在路径是向下之道;而“教—道—人性—天命”,则是“下学而上达”的向上之道。人类也正是在这条道路中,进行“人性教育”与“自我教育”。“修道”的人性教育,可以是个别性的陶冶,也可以是群体性的养成。本文将以人性教育为核心,从“道德”“人性”“人伦”“生活”“人生观”五层面展开论述伦理教育问题。

## 一、成为“善人”:道德教育的根本指向

无论是“修道之谓教”的《中庸》式教育,还是亚里士多德“心灵改革”的教育,都是道德主体的教育思想。无论主张灌输式教育或启发式教育,其目的都在于道德主体的自我觉醒,即良知的呼唤。良知虽在分辨是非善恶之前,已有“行善避恶”的“先天律令”,但也能通过直觉与意志的自由合作,在“知

善而行善”的知行合一的境遇中,完成“善愿”和“善行”而朝向“善人”境界。

孟子的“可欲之谓善”<sup>[1]</sup>与圣多玛斯(Thomas Aquinas)的“Bonum est quicquid appetibile”<sup>[2]</sup>,其实是相通的。存有的超越属性(Transcendentalia)<sup>[3]</sup>:真与善的属性,也都在道德意义中表露无遗。“道”的教育,原本就是“修道”的教育,也是对善的执着。“知善而行善”是积极的“行善避恶”律令的执行,同时也是人性的正面表现,即“率性之谓道”。

“良知”的拉丁文 Con-scientia 是“共识”的意思,即人性的通性,也即“普通伦理学”(Ethica generalis)的课题。人都有良知,意味着人都有共识,即先天的“行善避恶”律令。先天的也就是与生俱来的,“行善避恶”的律令与“人性”两者是同步发展的,因此“人”不是律令的施发者,而是律令的执行者。由于人是执行者且有自由意志,故常有违规行为出现,形成“知恶而作恶”的“恶行”,或“知善而不行善”“知恶而不避恶”的“缺陷”。正因为恶行和缺陷暴露出人性丑恶的一面,也就彰显出伦理教育的重要性。荀子“人之性恶,其善者伪也”,其实就是提

收稿日期:2015-10-29

本刊网址·在线期刊:<http://qks.jhun.edu.cn/jhxs>

基金项目:国家社科基金青年专项课题“新媒体时代知识分子价值观表达及其影响研究”(15CKS043);陕西省教育厅专项课题“对分课堂:提升陕南地方高校教育质量的新途径”(15JK1154);陕西省社科基金专项课题“尚德陕西——践行社会主义核心价值观的陕西路径研究”(2015A020)

作者简介:杨川林,男,重庆合川人,陕西理工学院教育科学学院讲师,博士。

倡道德教育:假设人性本善,没有作恶犯错的可能,教育也就不必要了。“行善避恶”是伦理规范的“纲”,而规范的“目”则是“何者为善、何者为恶”。例如孟子的“五伦之教”、希伯来的摩西“十诫”,都成为伦理教育的素材,给百姓指出各种德目及应遵守的德目。

人性善恶问题,伦理学界仍未达成共识。性善论者,以人本位的尊严和价值之感性诉求,来排除性恶说;而性恶论者,则用原罪的阴影说明行善的不必要且不可能。其实,善恶俱存才是人生际遇之事实,性善性恶之争不在善恶俱在的事实,而在对人性本然的诠释。“可欲之谓善”并没有否认人性向善的天性。

“性本善”的原始意义,无论是“天命之谓性”,还是人的灵魂是“上帝肖像”<sup>[4]</sup>,都提出过完备的理论。然而,“性本善”并没有排除“作恶”“犯过”等堕落的可能性。但“作恶”“犯过”却不足以说明“性本恶”的理论。“性善”但“能为恶”似乎是较合理的说法。从这种人性观出发,意志自由的意义也就不能单由“我要做什么,我就做什么”或“只要我喜欢,有什么不可以”来诠释,因为如此可能会导致放任,成为“反自由”的教育理念。伦理教育重点在“自我觉醒”的呼唤,所以应该提出:“我要做什么,就偏偏不做什么”的“自我做主”的意见,才算真正的自由。“自由”可分为外在的与内在的。在外在自由的环境下,人当然可以完成“我要做什么,就做什么”的理想。但是,要获得内心自由,则非要在“我要做什么,就偏偏不做什么”一件事上努力不可。正因为人有自由,可行善,可作恶,因此行善才有意义,作恶才有责任,伦理道德的教育才会有存在价值。

道德教育的另一个主题是:在人生的时空背景下,除此岸以及今生今世外,是否有彼岸以及来生来世?这关系到今生今世的道德理论和实践意义,尤其在解答人生目的以及行善的终极目的上,更为重要。从道德的局面向着宗教开放时,也就是从对“修道”的肯定,提升到“天命”的局面。尤其在解答“今生来世哪个才是人生的终极目标”等问题时,更直接关系到人生观的确立、快乐主义、享乐主义、玩世派、苦行派、厌世派等主张,其辩证基础都在于是否把其纳入“下学而上达”的轨道中。伦理学说的德行论、幸福论、义务论,或假设伦理学、规范伦理学等的对话和寻求共识,都对“人性的今生与来世、此岸与彼岸”课题的肯定与否认有密切关系。

## 二、人性假设与教育意义的开启

除了“天命”“人性”“道”“教”外,人性还有其基本构成元素“灵”和“肉”。希腊智慧及希伯来传统,都是以灵魂和肉体的二元论思想,来统合理念界和感官界,统合上帝和世界。人顶天立地的性格,其尊敬和价值的肯定,也是通过天和地来统合的。

灵魂是观念界的存在也好,灵魂是上帝的肖像也好,都突出了人是“万物之灵”<sup>[5]</sup>,彰显着人性的高贵。至于把灵性生命的基本功能——知、情、意——都化作教育的素材而流传后世,其典型代表就是中国文化,《诗》《书》《易》提供了记载和探讨。《诗》的情感发泄,是文学的启蒙;《书》的意志坚持,是史学的开端;《易》对天理人道的认识,则是哲学的典范。中华人文精神所开创的,是文史哲一家,是知情意融通,是人性的圆融。

人性的超越性使个别人卓越化。中国传统的人性教育,是以《诗》《书》《易》为教材,贯穿在文史哲的内涵中。《易经》的符号系统完成了“定位宇宙”的工作,使符号所代表的宇宙呈现在天文地理中,使人在仰观俯察的“下学”中“上达”到“以通神明之德”。《易经》的文字系统,在设法把人生安排在宇宙之中,即人之所以能安身立命,是基于“天命之谓性”。这样从宇宙的阴与阳、柔与刚,发展到人性道德文化的仁与义,连接了符号系统与文字系统。自然与道德,宇宙和人生,都在《易经》的符号群中,展开了前所未有的深度省思。

《书经》《春秋》《史记》,在历史观上都强调“天人关系”,把“究天人之际”放在“通古今之变、成一家之言”<sup>[6]</sup>之前,显示出史学不落哲学之后,也是一门开放的学问。有关人性的分类教育,由汉代集成的《礼记》有非常丰富的素材。尤其是《大学》篇,其条目就是“人性”教育的典范:

格物,致知 = 知性的启蒙

诚意,正心 = 德性的陶成

修身 = 个别性完美的塑求

齐家,治国,平天下 = 群体性完善的设计

“人性”之有“知”,固然是与禽兽差别的原因;“人性”之有“德”,则更是超乎理性的理由。才德兼备则是修身的条件,终使人安身立命。由于有使社会群体完善的职责,个人的安身立命因而有了齐家、治国、平天下的渐进设计,最终可让社会安和兴利,人人安身立命。“人性”的完成,在于“个别性”的知性和德性的养成,以及群体性的和谐。

“人性”的教育,也就成为“全人”的教育。全人在个别中包含了知性和德性,是德智体群美五育并重的。全人也包含了人的群体性,“齐家,治国,平天下”是一面,《孟子》中的“事天,亲亲,仁民,爱物”<sup>[7]</sup>是另一面,包含了人与天、人与人、人与物各个方面的关系。

“人性”的教育是开放的教育,人向上天开放,向人类开放,向世界开放,向物质开放,使人的生命、生活、生存、生计、生态都有整全的计划与设想。中华文化的人文精神,是在定位宇宙的人生安排中,实现了人文化成的事实,尤其是对人性基本功能知情意展开的教育方式,更使子子孙孙都成为有教养的子民。

13世纪在西方创立的大学,第一个基本的学院就是人文学院。学院取名就以“人文”(Humanitarian)一词定位,文史哲三科也成为大学一二年级的通识教育。当时哲人受到《创世纪》的启示,理解到人生的三大祝福,祝福的第一项是人的灵魂是“上帝肖像”,而这“上帝肖像”的尊敬和价值,确定了哲人做学问的基础。另一项思想来源,则是柏拉图对人性的理解,完全与“教育”不可分,也因此奠定了教育即以人性教育为首。人性和教育的互换性,是大学通课的主要理论基础,并逐步成为人文学院的各种基本课程。虽然学问可以精研天文地理甚至某专项领域,但是,最应该学习的还是认识自己,在与自己和谐的事业上、生命的过程中安身立命。

哲学作为早期大学人文学院的核心课程,一方面由于其具有悠久的历史,且希腊哲学道路先“定位宇宙”,然后在宇宙中“安排人生”,最能凸显人文精神;另一方面,则是当时士林哲学的思想道路,探取了亚里士多德的模式,从“知识论”入门,经“行上学”的体,到“伦理学”的用,形成有体系的系统架构。

士林哲学的伦理教育,立基于行上学,而行上学的基础则通过其本体论(存在学)、宇宙论以及人性论的分工合作而建立。本体(存有)的超越属性,不仅理论上包含真善,实际上更展开了宇宙和人生的种种。伦理教育所要依循并实现的,也就是把本体界的真善,落实到人世间的伦常中。这种落在哲学上的意义,完全符合柏拉图的理想国、基督宗教的地上天国、佛陀的人间净土的理念。这理念由行上学的“人性论”为发端。在基督教的教育理念中,人性教育是从人性迈向神性的教育,是恢复人

性本然的“上帝肖像”的最原始的教育。在教育理念和实践过程中,“复原”(Re-capitulatio)<sup>[8]</sup>的教义,是人性的复原,是回复到“犯罪”“堕落”以前的人性。

士林哲学的“知识论”继承了亚里士多德的思想道路,先以《工具论》(Organon)的《前分析篇》和《后分析篇》<sup>[9]</sup>的逻辑思考,作为主体认识的条件,把认知对象物理、植物、动物、人类等,作为对物质、生命、意识、精神的分科探讨,最终引到“第一哲学”的《行上学》。对这“第一哲学”,亚氏自己定名为“智慧”或“神学”<sup>[10]</sup>。后者不但佐证了“神存在”的事实,同时也预设了其意志和行动的可能性。十三世纪圣多玛斯在注释《行上学》第十二卷时,在神学的意涵中,直指“天命”的意义,而向“创造”的学理,其思想认识简直逼近了“天命之谓性”对人性的理解。

西哲对人性的理解,原本就是地中海思想的集大成。柏拉图在定位宇宙的学理中,设计了二元宇宙的理论,以上有观念界、下有感官界作为二元划分,以观念为原型、感官为制作二元从属。但是在“安排人生”时,认为人的灵魂源自观念界、肉体来自感官界,而灵肉合一是“人性”顶天立地的内涵。人性教育在柏拉图的《理想国》中,也就充满着重灵轻肉的气息。当然,“人性”还有一项本质上的职责——灵魂既来自观念界,因而也有责任把观念界的真善美落实到人世间来。这也正是理想国蓝图设计的根本理由。柏拉图的二元世界及二元人生,可如下表示:

观念		灵魂
——	→ 人	——
感官		肉体

二元世界重观念轻感官,同样二元人生也重灵魂轻肉体。巧合的是,地中海东岸的希伯来文化,也有类似的二元设计,其统合的方式也如出一辙。《旧约圣经》所展现的二元宇宙,是严格的从属关系:上帝创造了世界,用自己的肖像和世间尘土创造了人。同柏拉图的模式相似,如下图:

上帝		灵魂
——	→ 人	——
世界		肉体

由于灵魂是上帝肖像,而肉体来自世间尘土,人因此具有顶天立地的性格,人性也是神性和物性的综合。人性教育在这里,显然是在实现人的神性



内涵,神性化才是教育的目的。当然,希伯来《圣经》不但记载了人性的原貌,还记述了人的后续发展,这发展竟是人性的堕落、人与上帝肖像的疏离。这就是原罪以及由原罪而导致的各种“罚”。《旧约》后的所有记述,都环绕着人的“复原”课题,在上帝的预许和子民等待“弥赛亚”中,完成这项复原的救苦救难事工。《新约》的耶稣基督——上帝降凡——完成了弥赛亚的预言,执行着复原的工作。二元宇宙的突变,以及融洽此二元的方式也就产生了新意。那就是:

上帝	→	灵魂
——	→	耶稣基督
人	→	肉体

人的堕落造成了人神疏离,使人与上帝成为对立的二元。现在,唯一能消解此二元的,必须由既是上帝又是人的弥赛亚来进行。耶稣基督灵魂的神性,以及其肉体的人性,恰好完成了这项救赎与复原的工程。柏拉图理想国以“人”为中心,一切设施都为了人着想。耶稣基督以“耶稣基督”为中心,一切复原工作都由其负担。“人性”是通过耶稣基督的人性,重新回到“神性”之中,这神性是由耶稣基督“神人二性”为桥梁,使堕落了的人性复原,恢复到犯命以前的原始状态。不过,这复原需要“人”与“耶稣基督”的结合,需要透过人神关系或“天人之际”来完成,这也就由“人性”走向“人伦”,从人的个别性发展到人的群体性。这群体性纵的方面是“天人之际”,横的面向则是“人际关系”。

### 三、“己所不欲,勿施于人”: 人伦教育的核心范畴

个别性的人因为拥有灵魂的“神性”,其尊严和价值得到了肯定。这尊严需要别人的尊重,这价值需要别人的认同。“己所不欲,勿施于人”<sup>[11]</sup>,人际关系的互相尊重及相互肯定,成为人伦教育的核心课题。人际关系的和谐化,诉求着每一个人在与他人交往中,都怀有尊重和某方面的认同。人的独立性和个别性的特点,同时表现在其群体性和社会性之中。“人是政治的动物”<sup>[12]</sup>意味着“人是合群的动物”,这合群的人性原就与宇宙的原型相呼应:

有天地,然后有万物;有万物,然后有男女;有男女,然后有夫妇;有夫妇,然后有父子;有父子,然后有君臣;有君臣,然后有上下;有上下,然后礼义有所错。  
(《序卦传·下篇》)

乾道成男,坤道成女。《系辞上传·第一章》

君子之道,造端乎夫妇。《中庸·第十二章》

“定位宇宙”,然后在宇宙中“安排人生”,正凸显在解释宇宙之相辅相成的构成元素,以及人性二元的夫妇关系伊始。“家”概念成为人性群体性的核心。在《孟子》的“五伦”中,“家”的伦常占了三伦:父子、夫妇、长幼。而以“亲”“别”“序”作为“家”的人际关系规范:“父子有亲”“夫妇有别”“长幼有序”,然后才是“君臣有义”“朋友有信”。由近及远以及由亲及疏的顺序,是儒家在人伦方面的思路进程。这种有差等、先后、急缓的人际德目,才是“和谐化”的基准。

不过,和谐化的群体生活,首先要排除弱肉强食的兽性世界,而进入人文互助,以及济弱扶贫的实践。从孔子的“老者安之,朋友信之,幼者怀之”(《论语·公冶长》)的“养老”以及“育幼”开始,经汉代的《礼记·礼运》的“不独亲其亲,不独子其子;使老有所养,壮有所用,幼有所长,鳏寡孤独废疾者,皆有所养……”,都可以看出以人际和谐为基准的人伦教育的内涵。

“大同社会”的构想,是社会发展的终极目标,但是,在实践过程上,则须回到个别性完善的“皆以修身为本”“造端乎于夫妇”,随之而来的“家”中心的“孝悌也者,其为人之本与”。“家”中心文化的强调,终于祭出了“孝道”为实践体系的基本,不但有通俗提倡“百善孝为先”,而且在“移孝作忠”的进程上,也出现了“皇朝以孝治天下”(李密《陈情表》)的发挥。“孝”不但是“家”的人伦关系核心,更成为“国”的治理原则。接踵而至的规范也涉及到繁衍子孙的课题,那就是“不孝有三,无后为大”(《孟子·离娄上》)。“金玉满堂”“多子多孙”,是中华传统文化中对“家”的祈福,婚礼中的祝词也以“早生贵子”为普遍,而对别人的诅咒则以“断子绝孙”最为严重。

从“修身”到“齐家”是人伦教育的进展。人伦教育的重要性,起因在人际关系的疏离与崩坏。孟子记述了其时代文化没落的情形:

世衰道微,邪说暴行有作;臣弑其君者有之,子弑其父者有之。孔子惧,作春秋。(《孟子·滕文公下》)

在孟子看来,孔子因窥见了“孝”和“忠”德行的没落,而产生了忧患意识,有意挺身而出,指点迷津提出化解之道,而着手著《春秋》,以春秋之笔揭露乱臣贼子的恶行。政治社会的没落,须由道德的重

振来挽救,人伦教育正是挽救的良方。整部《论语》,提示着做人的各种德目,指出在各种境遇中人们所需要的德。对“善其身”的君子,以及“兼善天下”的圣人,合称为仁者。“仁”是诸德之首,又是诸德的总和。“仁者爱人”(《论语·颜渊》)突出了人伦教育的高峰。

西方和中国的人伦,有许多相似之处。中华文化的孝道如此,西方自希伯来宗教以来的摩西十诫,也有作为人际关系之首的第四诫“孝敬父母”。希腊柏拉图的男女两性,原就是人性一分为二的造化神的运作结果。希伯来《旧约圣经》的男女两性,虽在神话的原始描述中,女人是男人一根肋骨造出的,但也表示了人性的统一:夫妇同体的信念,原是中西都认同的原理。

夫妇同体的理念,在人伦教育的实践上,是以平等的方式对待他人。用柏拉图的一半追寻另一半的恋爱、一半与另一半复合的结婚来展示,同时又以希伯来两性追求的语言“你是我的骨,我的肉”(《创世纪》)来表述。平等与互爱一方面表现出人际关系的原义,另一方面也是知识分子对当时奴隶制度的不满和反抗。

其中,尤其是基督宗教在教父时代融通了希伯来信仰与柏拉图哲学,在教义的宣传中,格外强调对人人平等的坚持。教堂中不排位子,无论帝王将相、贩夫走卒,都随意入座。仪式中各式人等,念同样的经文,唱同样的诗歌,读同样的布道。在上帝面前人人平等,都是上帝的子女,都可以大声诵念“在天我等夫者”(《马太福音》第六章第九节;《路加福音》第十一章第二节)。

当然,柏拉图尝试要以明文法规来规范城邦所有人民及事务,使人人有事做、事事有人做,以建立一个井然有序的社会。《旧约圣经》的内涵也有这种倾向,以上帝与人的合约来规范人和事,使之成为井然有序的社会。但是,针对柏拉图的法治社会及《旧约》的合约社会,基督宗教提出了爱的社会,因为德治强于法治,爱优于合约。

在人间建立道德社会的理念,从亚里士多德著三部《伦理学》开始,经 13 世纪修会会士们的发展,既遵循了人性良知的法则,又承受了希伯来启示的传统,使道德不只在人道层面发挥作用,更在向天道开放之际,吸取了彼岸来的讯息,完成此世与彼岸、今生与来世的交往和融通。知与信、信与知的两大课题,终究在大学时代的思辨中,开展了“信以

求知”(Crede, ut intelligas!)以及“知以求信”(Intel- lide, ut credas!)[13]的圆融。人道的伦理实践,终究有神道与天道的支持与加强,而从道德的爱朋友,走向了宗教爱仇的提案与规范[14]。

“爱仇”是宗教教育在超越道德教育的创新理念,也成为基督宗教以爱为教义的核心理论与实践。人性本能地爱你的朋友、恨你的仇人[15],由这超性的“爱”作了全面而整全的超度。爱朋友也爱仇人的伦理规范,是人性超越本性(犯罪后的堕落本性),而回归到原始本性(灵魂是“上帝肖像”)的道德过程。

《创世纪》的亚当和夏娃结合之爱,不但造就了夫妻同体的观念,更有繁衍子孙的成果。智能是父母爱情结晶的表现,同时是上帝的祝福与恩赐。基督宗教对婚姻的理解是永结同心、白首偕老,世间生活的分工也是男性劳力出汗以养家、女性生育抚养子女,是“男有分,女有合”的。“生”的奥秘在传宗接代上,“共生”(Symbiotic)至今仍是习惯和奥秘。因此对“代孕母亲”(Sorrogate Mother)或“克隆人”(Clone-man),一直保留辩论的空间。而对“离婚”“单亲家庭”“单身贵族”“二度单身”等新新人类的文化模式,也一直持反对的态度。当然,对堕胎、绝育、安乐死等有关生命的课题,也不断提出警讯,以尊重生命以及赋予生命者的观念,提出可行之道。

其实,早在《旧约》时代,摩西十诫中,就有第五诫“毋杀人”的戒律,这戒律消极上是禁止杀人及损害别人身体,积极上则是尊重生命。只要人在道德情操上守住尊重生命的底线,对上述的各种问题及个案,自会有较为明智的判断标准,以及更有智慧的抉择。

人际关系的根源及典范是以男女两性为先,“有男女,然后有夫妻;有夫妻,然后有父子”(《易经·序卦传下篇》)。因此,人际关系最原始也最容易犯错的地方就是男女关系。希伯来民族的摩西十诫中,就有两诫是针对这方面的防范性警训:第六诫的“勿行邪淫”、第九诫的“勿贪他人妻”。前者针对贞洁,后者针对婚外情。当今教育一直以“性教育”来防患此类问题,而无法在“爱的教育”中提及“灵性的尊敬”却是舍本逐末。宗教教育无论中外,都有“绝色”的贞洁誓愿,而且这些誓愿由“出家”兼“出世”的修道形成。宗教能提升伦理道德,在伦理和实践上,都作出了贡献。

#### 四、从“用物”“役物”到“爱物”： 生活教育内容的生成

从获得生命开始,人就有生存、生活的需要。生存所需要的,是选择某一种生计作为解决方案,这是解释“人与物”之间关系的课题。人如何对待物、如何“用物”、如何“役物”、如何“爱物”,皆形成具体的生活教育。

从希腊早期的哲学家开始,就理解到人性在“人与物”“人与自然”方面的趋势:一是为了生存,需要“用物”“宰制物”,来满足自己的必须,这是自然科学的萌芽;二是具有较自由的心智,去欣赏自然,欣赏物质世界,与物质世界共存共荣,这是艺术的发端。自然科学的役物与艺术的爱物,二者融合成“人与物”的各种关系,在今天转变为“生态”的课题。生态问题早已从人生境界的“爱物”原始情操,落入到人生本身的利害关系中:环境的破坏也损坏了人自身的生存空间。破坏自然等于破坏自己的命题被证实后,环保的生态伦理学也跃上了台面。人可以用物易物,但也必须爱物、保护物和惜物。

“爱物”的观念,表现在孟子“亲亲”和“仁民”之后,不但把人性的德目拓展到物性,扩大了心性、德性的活动空间,同时也接近道家与自然合一的艺术情怀。道家的“顺自然”,反对过度开发;儒家在自然蛮荒的环境中为了人的生存,都各自拥有辩证的理论基础。自然界的“美”与人文世界的“善”,二者相互依存以及相互排斥的可能性,在魏晋时代有更为深入的探讨。葛洪在反省儒、道二家的理论基础时,在《抱朴子》外篇的《诘鲍篇》中尽情发挥二家理论的精义。代表道家思想的鲍敬,主张“无君论”(无政府主义),就是在欣赏自然之美的同时,看见人破坏自然的事象。《抱朴子》代表着儒家的人文素养,也窥探出人在蛮荒世界中的苦难,主张以人文化成手段来造福人类。在你来我往的辩证之后,重要的不是作者偏向于哪一方,而是彻底反省了传统儒、道二家对“用物”“惜物”的态度和方式。

中国古代对“用物”的理念,虽没有希腊的“自然科学”(宰制物)、“艺术”(欣赏物)的二元冲突,但在《抱朴子》的反省思辨中,似乎也蕴含了这两种学说的发展契机。当然,从儒家的“仁民爱物”的道德道路思想模式,似乎不太容易发展出西方自然科学式的开发自然。但是像道家的生命情调,倒是个发展艺术人生的上机会。

西方自接受基督宗教的启示以来,许多世纪都以上帝给人类的第三祝福——叫人去管理飞鸟、水中游鱼、地上走兽——作为“人为万物之灵”以及“人定胜天”“人为万物的主人”的思想基础。西方的自然科学发展(基督宗教文化圈)中,往往以极端的手段,来摄取世界资源,乃至从“宰制物”发展为“破坏物”、破坏自然环境。

当代由于发现了天灾和人祸间的微妙关系,才开始反省《创世纪》的真正内涵。通过哲学诠释学的努力,竟然发现在创造过程中,上帝都在每一阶段完成后进行自我评价,而且都以“好”字来评断其亲手创造的自然界。至于创造人类的时机,则是在造好了各种环境之后,才把人放置在良好的环境中;而在自我评价中,人在环境中则是“很好”,然后才在第二祝福——给亚当造以伴侣夏娃——之后,托付人类去管理世界。

把好的环境托付给人类,绝不会是叫人去破坏它,而是叫人去保护它,环境保护的思想基础也就从此奠定。当然,基督宗教神学的另一发现,是人性的堕落。堕落前的人生,是可以不劳而获的,伊甸园中所有果子都可享用。但是在犯命后,人却付出了“必须努力”“必须流汗”的代价,才足以养家糊口。不过,不劳而获的恩惠仍然铭刻于人类心中,因此才会有行为上的赌、偷、骗、抢等行径,才会有贪念,会有对财物获得的不正当手段。也因此,在希伯来宗教的摩西十诫中,有两诫专门规范“人与物”的关系:第七诫“毋偷盗”,禁止行为上侵犯别人的财物,积极上提倡“君子爱财,取之有道”;第十诫“勿贪他人财物”,规范心中的贪念。

“得”和“受”是人与物关系的一面,“施”与“给”又是另一面。“得”和“受”是靠努力而来,但是“施”和“给”则有另外的规范和德目。《圣经》中雅各有十二子,其中十子从事各行各业,而二子则专务公事。一为打理教堂事务,另一为领导教会政务,此二人不事生产,但都为公务献身。其他十子皆得奉献所得十分之一给公家,以奉献此二公务员<sup>[16]</sup>。这税乃是“合情”“合理”“合法”的措施,也是西方税收文化的思想基础。“施”与“给”的另一典范,是教堂典礼中的“奉献”,而其“量”的多寡在施予者“质”的背景。耶稣基督认定寡妇捐献的两个小钱,要多于富人捐出的金币银币,就是一例<sup>[17]</sup>。

公德心的培养,一为正义和法治,在人与物的关系中,可用纳税一事作为典范;另一则是以济弱



扶倾的义行作为道德进路,以及宗教的情操培养。“私”和“公”的复杂关系,皆以人类在具体生活中,对名、利、权、位的价值批判为基础,对“利”的追逐,更是“人与物”情结中难以摆脱的束缚。

宗教有“出家”和“出世”的劝谕,也是针对“绝财”誓愿的落实。宗教情操中三愿“绝色”是放弃上帝给人的第二重祝福(人生有伴侣),而“绝财”则是放弃上帝给人的第三重祝福(管理财务)。“绝色”用以补偿人类在色情上所犯诸罪,“绝财”用以补偿人们在求财上的许多缺失。

### 五、“真”“善”终于“爱”:人生观的演进

前面四部分是从历史发展及内在涵养的视角,来探讨伦理教育的种种。其中涉及到了人性接受上天的三重祝福而设法完美自身的努力,无论个别卓越化的希望,或是群体性和谐化的措施,都能在历史流变中找出思想的基础,同时也可以在中西文化的内涵中,窥探出其意义。

当代中国伦理教育所面临的困境,一方面是教育理念被模糊,教育管理或教育改革的团体,已不能清楚表明教育目的为何,要教育出怎么样的学生,在教育方法上的争端有无意义,德智体群美五育并重的教育口号,究竟在当前教育机制下发生什么作用(或甚至是反作用)。这些问题都与伦理教育休戚相关。对此,应由两个面向切入:

第一个面向就是在教育本身,知性教育与德性教育所占分量比重问题。由于向往国家自立自强,五四以来对西方科技的推崇到了极致。知识分子的传统忧患意识,使其观察并认定西方的富强源自科技。反过来,中国的愚、贫、弱则是缺乏科技及太重道德教育所致。因而将教育向科技一面倒,以“知识就是力量”的理念,尽一切努力将教育科技化,也就是“重知轻德”的教育制度所系,而无视这种教育所可能陷入“有才无德”的偏差危机。

重自然科学轻人文的教育,推动起来并非易事,师资和设备的来源就是基本问题,崇洋媚外的心态恰好补足了这项欠缺。西化的思想也成为学术界的主流,由其影响所及,教育政策、制度在轻人文的层次上落实,哲学教育的逐步消逝也正是这种理念的结果。

就以“科学教育”以及“语文教学”内容来看,且不去评判教育内容是否科学,像“进化思想”的灌输,把未经科学证实的进化学说,放入教科书中,就

是过激的科学主义者所为。单就生物课本所采取的用语:树是由树根、树干、树枝、树叶“构成”,“构成”一词就非科学。因为,世界没有一棵树是“构成”的,每一棵树的各部分都是“生”成的。在早期的初一年级英语课本中,第一课 Good Morning and good bye 硬被改成 This is a book 或 That is a pen。显然,“早安和再见”是人际关系的用词。但“这是一本书,那是一支笔”显然是指“人与物”的关系,是自然科学的范围。语言的运用,首在人际沟通,还是在事实描述?如果人生的一切,都被塑造成科技,“人性”在哪里?教育的理念在哪里?

第二个面向是哲学内部有关伦理教育的问题。其一方面有来自西方英美思想体系“后设伦理”(Meta-ethics)思想的影响,把伦理道德的实践性(规范性),硬生生归并到知识论范围中,不再问伦理规则的“行”,而是问道德规范表达的语句意义。把原是实践的学问,变成理论的批判。道德命令语句的提出,放在语言分析的“实然”与“应然”的格局内,认定科学语言是实然的,而道德语言则是应然,进而强调科学优于道德。这样,道德语言的意义,不在于它是否具有形上基础,而在乎它是否实用。进一步推论,竟也认定形上学的命题都没有意义,因而伦理道德奠定的基础不可在形上学,而应在知识论。知识论成了哲学的核心,而伦理学的规范只有规劝的功能而已,丧失了作为无上道德命令的、普遍有效的良知准则地位。

伦理教育的另一课题,源自对传统儒家哲学的诠释路向。新儒家设法利用康德的自律道德,来诠释孔孟心性论的正统,以义务论和责任哲学涵摄儒家的伦理学,这自律道德发展到极致,排除了所有他律的观点,并把人性提升到“不假外求”的至高境界。自律道德学说变成了“自立体”的本体学说,人性变成了至高无上的,认为天人之际也只是“内超越”行为,而没有“外超越”为向上天开放的哲学。甚至把孔孟哲学中非常重要的“天”概念淡化,认为孔孟的“人”才是至高无上的存在。

在“本然”之下才有“实然”与“应然”之分,除去对本然的了解和加入,科学命题与伦理命题都不易被理解<sup>[18]</sup>。本然课题属于形上学,排除形上学而谈伦理学问题,不易达到问题的核心,更难以从“真”过渡到“善”的领域。

新儒家引用康德的“自律道德”来提倡“义务论”和“责任哲学”。如果不孤立“自律”,让其向“他

律”开放;如果不是孤立的“义务”,而使其向“德性”开放,则主体性的道德学说,还是有可取之处。但是,若把自律困守于内在超越的单一框架,若把责任视为最高道德,则会断送德性生命。孔孟向上天开放的论据多得不可胜数,这是“外超越”的论证基础。另一方面,义务与责任是德行之一,但一定不是德行的全部,也不是最高的德行。儒家的“仁”,无法用“义务”来完整诠释,“仁”为诸德之和,“仁者爱人”的“爱”就高于义务。母亲带小孩除了义务之外,还有更伟大的母爱。<sup>[19]</sup>德行论和幸福论才是伦理学的正统和圆融,才是符合人性的伦理学原则。爱超越了责任和义务,爱是德行。

## 六、结 论

“修道之谓教”的教育,负有“传道”的职责。“责”的教育不但在“全人”教育中,关怀着人个别性的完美和群体性的和谐。同时在个别性的完美中,注意到知性和德性的同步发展。唯其如此,个人才足以安身立命,社会才能安和乐利。在社会人际的生活中,守法守份固是基本规范,但更重要的却是人际关系的“爱心”。爱心才真正能在受苦受难的人生中,发挥最大地守望相助的功用。个别性的卓越化,与群体性的和谐化,代表人性发展的两端,是传道的内涵,也是伦理教育的枢纽。

在“人人有事做”以及“事事有人做”的理想社会中,配合以“各安其位”“各守其份”。“授业”的具体教育内容也不可忽视,除“诸恶莫作,众善奉行”的“行善避恶”原则外,还需通过启发式、灌输式双管齐下的教育方法,使人选择与自己个性吻合且社会需要的行业,作为生计,来修身,来齐家。

在环境急速变化的时代中,对于各式各样的人生观、学说和行为,教育工作者要有足够的勇气,给学子指点迷津,提出化解之道,是为“解惑”之工作。“传道”的范围既广且深,启发学子的心智,使其知福惜福该是“人性教育”的发端。福的内涵,第一重视福“灵魂是上帝的肖像”,人的个别性修道卓越化,是知性和德性都得以同步发展的动力;第二重视福是人有伴侣与爱别人,无论朋友或仇人,都能奠立思想和行动的基础,也是群体性和谐的恩惠;第三重视福是有优良环境,代天行道的托付,则是爱物、惜物、用物的根本理由。

“人为万物之灵”既展示出尊贵和价值,同时亦

赋予人类高尚无比的使命:使自然世界透过人文化成,变得更美好,把理念界的真善美落实到人间世,把天国降临地上,使人间有地上天国、人间净土,才是体现人为万物之灵精神的最好方式。

## 参考文献:

- [1] 黄俊杰. 孟子[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 2013:9-15.
- [2] Thomas Aquinas. Summa Theologica[M]. New York: Routledge, 2001:9-33.
- [3] 徐成德. 形上学[M]. 北京:商务印书馆,1974:65-67.
- [4] 吴瑞诚. 基督教概论[M]. 北京:北京大学出版社, 2006:34-37.
- [5] 陈荣华. 书经注释[M]. 北京:教育科学出版社,2009:32-33.
- [6] 司马迁. 报任少卿书[M]//司马迁散文选集. 天津:百花文艺出版社,2005:281.
- [7] 杨国荣. 孟子的哲学思想[M]. 上海:华东师范大学出版社,2009:34-38.
- [8] Leyland P, Anthony G. Textbook on Administrative Law[M]. Oxford, UK: Oxford University Press, 2013:7-8.
- [9] Aristotle. Analytica Priora[M]. Oxford, UK: Oxford University Press, 2001:278-280.
- [10] Aristotle. Metaphysics[M]. USA: Cornell University Press, 1998:78-80.
- [11] 黄波. 论语[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1993:9-15.
- [12] Aristotle. Topics, Truth and Method[M]. New York: The Crossroad Publishing Corporation, 1978:78-80.
- [13] 周学信. 基督教神学思想史[M]. 北京:北京大学出版社,2003:45-47.
- [14] 章雪富. 圣经和希腊主义的双重视野[M]. 北京:中国社会科学出版社,2004:34-37.
- [15] 费尔巴哈. 基督教的本质[M]. 北京:商务印书馆, 1984:34-35.
- [16] 黄剑波. 《圣经》成书过程及历史影响[M]. 北京:中央编译出版社,2008:35-47.
- [17] 德雷恩. 旧约概论[M]. 北京:北京大学出版社,2004:78-80.
- [18] 昆如. 伦理学[M]. 北京:北京大学出版社,2012:423-432.
- [19] 陈荣华. 海德格哲学[M]. 新北:辅仁大学出版社, 1992.

责任编辑:夏 莹

(Email: silvermania@qq.com)