

物质丰裕时代朝向幸福生活的德育理路

严海王学

【摘要】 从人的角度而言,道德、生活、幸福三位一体。关注人的幸福,引导幸福生活建构是德育的根本使命。物质丰裕为人的发展提供了多元的物质选择,奠定了幸福生活何以可能的基础,但也引发“物质越丰裕,精神越匮乏”的现代性危机。破解这一危机,需要德育发挥其独特的育人魅力,使幸福生活充满德性张力。德育是一种特殊的生活形态,也是一种有目的的意向性活动,具有现实性与可能性并存的特点。德育过程围绕人的现实性与可能性而进行,其既要立足当下,弥合工具理性与价值理性的分离,也要筹划未来,在实然与应然之间守望人类生活的乌托邦。德育引导幸福生活建构,应致力于物我相宜,观照人的物质生活;追求本真,建构有尊严的精神生活;走向超越,探寻有意义的可能生活。于此,德育才能推动德福一致生活愿景的实现。

【关键词】 物质丰裕;德育;幸福;尊严;可能生活

从人的主体性发展而言,道德、生活、幸福三位一体。然而,受科学主义、工具主义的影响,我国德育过于知性化,失去了对人应有的价值关怀。进入 21 世纪以来,学校德育改革倡导走出知识本位的误区,回归人的生活世界。鲁洁先生提出,“道德教育的根本作为就是引导生活的建构,它所指向的是更有利于人之生成和发展的幸福生活”^①。冯建军教授进而指出,“道德教育必须关涉人的幸福,引导幸福生活的建构,这是道德教育的根本使命”^②。新时代呈现出物质丰裕的生活特征,德育如何适应时代发展的变化,引导人建构何种幸福生活,这是必须作出的回答。

一、物我相宜:德育引导人建构一种理性的物质生活

物质生活是人得以生存、发展的前提,并赋予人的精神生活以根基。在物质匮乏的生活境遇下,控制甚至压制人的物质需要体现出历史的局限性。在物质丰裕时代,尊重人对物质需要的同时,又防止消费主义、享乐主义的蔓延,则显得尤为重要。德育引导人建构一种理性的物质生活具有现实的紧迫性。

严海,教育博士,武昌理工学院马克思主义学院教授、华中师范大学道德教育研究所研究员(武汉 430079);王学,通讯作者,华中师范大学《教育研究与实验》常务副主编(武汉 430079)。本文系全国教育科学规划国家一般项目“教育现代化进程中学校变革的伦理追求与实践路径”(BEA180113)和湖北省教育科学规划重点课题“小学幸福德育校本研究”(2022ZA59)的研究成果。

①鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》,《教育研究》2010 年第 6 期。

②冯建军:《道德教育:引导幸福生活的建构》,《高等教育研究》2011 年第 5 期。

1. 物质是幸福生活的基本条件

马克思主义认为,“我们首先应当确定一切人类生存的第一个前提,也就是人类历史的第一个前提,这个前提是:人们为了能够创造历史,必须能够生活。但是为了生活,首先就需要吃喝住穿以及其他一些东西。因此第一个历史活动就是生产满足这些需要的资料,即生产物质生活本身”^①。人直接地是自然存在物,人的自然属性决定着人的物质需要。一切生命体的存在都具有一个基本特征,即物质与能量的新陈代谢。新陈代谢意味着对旧物质的吸收分解和对新物质的摄取合成,由此推动生命体不断进行自我更新,从而保持生命体的活力。人对物质的需要,正是由机体新陈代谢的生理规律所决定。物质生活是人们通过生产、消费、交换、使用物质资料来满足自身物质需要的生活,其表现在衣食住行等方面。物质生活兼具生产性与消费性的特点,一方面人们生产物质资料来满足消费需求,使人的生活丰富多彩;另一方面消费促进物质资料的再生产,推动人类物质文明的发展。管子认为,“仓廩实而知礼节,衣食足而知荣辱。”(《管子·牧民》)王充指出,“让生於有余,争起於不足。谷足食多,礼义之心生,礼丰义重,平安之基立矣。”(《论衡·治期》)在他们看来,生活中的礼、义建基于人们物质生活的丰足,而纷争则往往根源于物质上的匮乏。这就把一定的物质条件,看作是良好的道德风尚和幸福生活得以形成的前提。人的物质生活是实存的,满足不了物质生活的需要,人就会感到痛苦和不幸。“忧心忡忡的穷人甚至对最美丽的景色没有什么感觉”^②,不是穷人不喜欢眼前的美景,而是因生活所迫而无心欣赏。人是理想的现实者,也是现实的理想者。马克思自身的经历也充分说明了物质生活的重要性,在他给恩格斯的信中这样写道:“我的妻子于3月28日分娩。分娩是顺利的,不过她现在病得厉害,与其说是体质上原因,不如说物质上的原因多些。再者,我家里现在简直是一文钱没有,但欠小商人、肉铺老板、面包铺老板等等的账却越来越多”^③。面对物质层面的窘迫,马克思也不得不求助于恩格斯来改变生活的困境,所以说离开物质基础谈幸福追求,是虚幻且不切实际的。

从人类发展的历程来看,人类对物质生活的态度呈现出从轻视、蔑视到正视、重视的转变。传统农业社会,由于生产力水平较低,其主要解决的是人的基本生存问题,强调“民以食为天”,难以关照人对物质生活的多元需要。儒家思想以“克己复礼”“人化物也者,灭天理而穷人欲者也”来限制人的物质欲望,试图“以道导欲”去调节人的物质生活形态,体现出“忧道不忧贫”的价值取向。何为天理,何为人欲,朱熹曾做过解答。“问:‘饮食之间,孰为天理,孰为人欲?’曰:‘饮食者,天理也;要求美味,人欲也。’”(《朱子语类·卷十三》)在朱熹看来,正当的饮食合乎客观的道德法则,应当保护,而追求美食佳肴是人的主观欲求,则要制止。物质需要一旦打上人欲的标签,便成为鞭挞批判的对象。轻视乃至蔑视人的物质需要或者说以人的精神生活来压制物质生活,不仅是儒家思想的一个基本特质,也是西方传统文明的内在向度。苏格拉底以思辨的方式批判物质生活的世俗及欲而不得的矛盾,希冀将人引入充满美德的精神世界中。柏拉图则通过建立理念世界来消解人在物质生活中所存在的过多欲求,以实现人类精神的永恒。柏拉图说:“吃饭从两个方面看都是必要的,它对我们既是有益的,缺少了它又是活不成的。”“欲望超过了这些,要求更多的花样,还有那些只要从小受过训练大都可以纠正的,以及对身体有害的,对心灵达到智慧及节制有妨碍的等等欲望,难道我们不能说它们是不必要的吗?”^④亚里士多德认为应该充盈人精神世界的需要,物质生活需要的满足则应被限定在朴素的范围之内,“应该是‘以足够维持其素朴(节制)而宽裕(自由)的生活’为度”^⑤。哲学家们

①《马克思恩格斯文集》(第1卷),北京:人民出版社,1995年,第531页。

②《马克思恩格斯全集》(第42卷),北京:人民出版社,1979年,第126页。

③《马克思恩格斯全集》(第27卷),北京:人民出版社,1972年,第244页。

④[古希腊]柏拉图:《理想国》,郭斌和、张竹明译,北京:商务印书馆,1986年,第334—335页。

⑤[古希腊]亚里士多德:《政治学》,吴寿彭译,北京:商务印书馆,1965年,第63页。

对精神生活绝对向往,也自然与物质生活有所疏离。人的物质需要能否得以满足依赖于一定历史阶段物质生产所创造的社会财富的多寡,于生产力并不发达的情况下,在精神生活与物质生活之间必然有所取舍,推崇前者抑制后者亦是历史选择的必然。如果说哲学家们只是基于社会背景弱化或者隐匿了物质生活对人的发展的合理性、必要性的认识,那么宗教神学思想则走向了另一个极端。基督教用人的“原罪”来揭示世俗生活物质性的局限和人欲的羞耻,进而用上帝来完成对人的救赎,力图表达人可以通过精神净化将自我从物质欲望中解放出来,从而在精神对物质的制约中实现灵魂不朽。禁欲主义则将人的肉体欲望视为万恶之源,并从德性的高度贬损物质生活的正当性、合理性,试图用苦修、冥思的方式戒除世俗欢愉的生活方式,实现道德的自我完善,完成与神的心灵契约。物质生活既不是庸俗低级的,更不是与精神生活相对立的。进入现代社会以来,尊重人的物质需要,赋予幸福生活以物质内涵成为人类文明发展的时代指向。

人对其生存、发展的物质条件的需要和依赖合乎人性且完全正当,满足正当需要是人不可剥夺、不可侵犯的权利,一切压抑人的正当需要的思想行为都是与人性相违背的。马斯洛的需要层次理论将人的需要划分为五个层次:即生理、安全、归属和爱、尊重以及自我实现。前两个层次的需要是人的物质需要,后三个层次的需要是人的精神需要。在物质需要满足的基础上精神需要才会逐级呈现,他们共同构成了一个层次化的整体系统,驱动主体不断地从追求物质幸福向追求精神幸福摆渡。物质需要对于人的生命存在、生活延续而言紧迫且现实,因而具有重大价值收益,这种需要得以满足后所产生的幸福感非常强烈。但人的物质需要得到基本满足后,对物质的依赖就会明显降低,幸福体验也随之减弱,由此造成物质需要的持续满足而幸福感不一定继续增强。人的物质幸福并不取决于物质丰裕,更多并不意味着更好,关键在于人对物质生活的态度。“伊斯特林悖论”揭示,物质生活水平的提高和幸福的感受不是正向相关的线性关系,在物质生活和幸福之间存在着一个临界点。当物质生活处于忧患之中,个体的生活水准位居临界点之下时,提高物质生活水平是实现幸福的主要方法。当物质生活能够较好地满足人的需要,个体的生活质量处于临界点之上时,物质生活水平的提高就不再是提升人的幸福指数的主导因素。当前我国社会面临的主要矛盾已经从“人民日益增长的物质文化需要同落后的社会生产力之间的矛盾”转化为“人民日益增长的美好生活需要和不平衡不充分的发展之间的矛盾”,美好生活建构于物质生活之上,于此,我们既要反对禁欲主义对物质生活的轻视,毕竟“斯巴达式的苦行僧生活不是人性的孕育土壤”^①,同时也要警惕在发展不平衡不充分的现状下消费主义对物质生活的影响。

2. 物质丰裕背景下消费主义对幸福的遮蔽

“食、色、性也”(《孟子·告子上》),众所周知,吃是人类生存的第一需要。19世纪中期,德国经济学家恩格尔对比利时不同收入家庭的食品消费情况进行了调查统计,并以此分析家庭收入与食品消费支出之间的关系。研究表明:家庭收入越少,用于购买生存性的食物的支出所占家庭收入的比重就越大。对一个国家来说,经济越落后,国民平均生活支出中用来购买食品的费用所占比例就越大。该研究提出了具有规律性的经济学原理,由此被学界命名为“恩格尔定律”。国际上常常用恩格尔系数(食品支出总额占个人消费支出总额的比重)来衡量一个国家和地区人民生活的状况,恩格尔系数越大,一个国家的国民生活就越贫困;反之,恩格尔系数越小,其生活就越富裕。联合国粮农组织以恩格尔系数为指标,为世界各地的生活水平制定了一个评价标准。当一个国家恩格尔系数大于60%时为贫穷,50%—60%为温饱,40%—50%为小康,30%—40%属于相对富裕,20%—30%为富裕,20%以下为极其富裕。

^①高兆明:《道德生活论》,南京:河海大学出版社,1993年,第264页。

从改革开放至今,我国恩格尔系数呈现出逐年下降的趋势,从1978年的63.5%降至2019年的28.2%。恩格尔系数表明,我国已经告别了一个非常漫长的物质匮乏时期,进入了一个物质丰裕的新时代。绝大部分中国人再也不用为温饱操劳,从食品消费而言,已经从对食品的刚性需求向食品的多样性需求转变,随着经济收入的增加,消费的重心也开始向其他领域迁移。在这样的一种时代背景下,消费主义悄然而至并呈迅速蔓延之势。

消费主义追求超前消费、过度消费、为消费而消费,渴望无顾忌、无节制的感官刺激和物质享乐,在消费主义者眼中无物不可以消费,消费就是生活的目的。消费主义奉行的是“你的消费决定了你的存在和价值”,占有的财物越多越能证明自我价值,而不管这些财物能否带来幸福。其消费的逻辑在于“消费系统并非建立在对需要和享受的迫切要求之上,而是建立在某种符号(物品/符号)和区分的编码上”^①。“需求瞄准的不是物,而是价值。需求的满足首先具有附着这些价值的意义”^②。消费不再是人们日常生活中衣食住行之类的活动,而是消费的物品所标识的符号意义,需要也不再是物质生活的必需,而是非理性的物质奢求。正如斯密所言,“吸引我们的,是虚荣而不是舒适和快乐”,我们要谋求的利益是“引人注目……自满自得和博得赞许”^③。这种畸形的消费观对人的物质生活的危害是显而易见的,当消费成为欲望的奴仆,一个欲望实现而新的欲望又产生,如此反复,消费的过程永无间断,消费者体验到的只能是自身欲望无法满足的痛苦。有学者通过对大学生生活观的调查发现,“大学生中近一半的人数崇尚物质主义。物质主义已经在很大程度上影响了大学生,把物质的富有当作生活的重要成就,并认为拥有更多的物质享受可以给自己带来快乐和幸福”^④。一些青少年为了追求时尚、满足物质虚荣,不惜超前消费、举债消费,由此身陷消费主义陷阱而不可自拔,更有甚者为此还失去了生命。当人格丧失、生命消逝,物质生活再充裕也失去了存在意义。马克思指出,“商品是天生的平等派和昔尼克派,它随时准备不仅用自己的灵魂而且用自己的肉体去同任何别的商品交换,哪怕这个商品生得比马立托奈斯还丑”^⑤。商品无所不在的交换逻辑误导着青少年追求幸福的路径,似乎一切精神的或物质的东西都变成了可交换、可消费的商品。消费主义将物的价值凌驾于人的价值之上,致使人被物所役,世界的中心被物所取代。这种异化的消费观致使人的精神日趋空虚,在面对现实生活中发生的各种矛盾和冲突缺乏理性的应对,消费过程中所能够得到的只不过是短暂的幸福幻象,而不是持久本真的生命体验。所以,消费主义所带来的享乐并不能等同于幸福,相反,过度注重消费无法使人得到真正的幸福。

消费主义的滋生蔓延与西方个人主义思想有着密切关联。个人主义从个人至上出发,主张一切价值以个人为中心,人是宇宙的主宰,人类的使命就是以其体力和智慧了解世界、征服世界、控制世界。这种哲学思想,不是把人与自然看作是一种和谐相处的共生关系,而是看作一种征服与被征服、利用与可利用的对立关系。其体现在消费领域,就是推崇人类可以不加节制地占有物质资料、消耗自然资源、挥霍物质财富,从而最大限度地满足自我的感官欲求。西方个人主义思想所体现的消费观及其衍生的消费主义与中国传统的量入为出、宁俭勿奢的消费取向大相径庭。生活的理性既不是压抑人的消费欲望,也不是无限地满足个体的需求,其本真是实现一种人与物的和谐、生命的自我和谐。孔子曾指出:“奢而不孙,宁俭;与其不孙也,宁固”(《论语·述而》)。即是说,在奢侈浮华与节俭朴素两种生活方式的抉择中,应主张节俭朴素,但生活又不能过于俭朴,体现出适度消费、理性消

①[法]鲍德里亚:《消费社会》,刘成富等译,南京:南京大学出版社,2008年,第60—61页。

②[法]鲍德里亚:《消费社会》,第58页。

③[英]亚当·斯密:《道德情操论》,蒋自强等译,北京:商务印书馆,1997年,第61页。

④孟洁、张河川:《物质主义与“传统价值观”对大学生心理健康的影响》,《北京青年政治学院学报》2010年第1期。

⑤《马克思恩格斯全集》(第27卷),北京:人民出版社,1972年,第103页。

费的观念。吉登斯说:“消费讲出了现代社会生活的异化特性,并主张这便是异化的解决手段,其许诺说,自恋者所需要的有魅力的、漂亮的和个人名望等诸如此类的东西,都可以通过‘恰当’种类的物品和服务来得到满足。因此,在现代社会条件下,我们所有的人尽管说生活的周围都是镜子,但我们还是在寻找一个没有瑕疵的、在社会上有价值的自我的形象”^①。

3. 理性的物质生活对消费主义的匡正

当今社会的消费行为不仅是一种经济行为,而且成为一种价值取向。人们在消费活动中体现出的审美情趣、道德品质和幸福认知已经渗入日常生活中,形成一定的幸福观念并引导着人们的价值选择。人是理性的存在者,不仅要活着,而且要活得好。追求吃得好、穿得好、住得好的物质生活无可厚非,但这种追求要置于理性的指引之下。苏格拉底指出,德性潜藏于每个人的天赋之中,只有理性才能将个人潜在的德性发掘出来,成为现实的善。亚里士多德也强调,人是理性动物,人的德性源于理性功能的卓越展示。理性是人类所独有的依据自身掌握的知识和法则进行各种活动的意志和能力,是人之为人的本质特征和建构幸福生活的始基。在马尔库塞看来,“人在世界中的地位,他的劳动方式和娱乐方式再也不依靠某些外在的权威,而是取决于他自己的自由的理性的活动”^②。合理的消费方式、理性的物质生活观需要德育来培植,德育的作用不在于满足消费或者是克制消费,而在于引导人合理消费,在劳动中创造物质财富、享受物质成果、展现物质价值,从而建构一种理性的物质生活方式,激励人在树立良好的社会形象中感受人生幸福。理性的物质生活包含相互关联的三重向度:其一是创造性向度,即创造性地发挥物的价值,创造性地享受物;其二是合宜性向度,即摆脱对某个物或是某类物的过度依赖,在多元的选择中择取最合适的对象以实现人与物的相依共存;其三是适度性向度,即满足自身物质需要的同时自洽而不奢靡。

德育既是关于道德的教育,也是关于价值的教育。德育培养人树立正确的消费价值取向,为丰裕的物质生活注入德性元素,创造性、合宜性、适度性的三重指向促进物我相宜、德福一致。首先,创造性消费是一种意义型消费,其消费导向在于通过批判性的消费活动充分发挥物的价值,摆脱人的物化交往,以此为人的世界赋能。为此,德育应培养人以批判性素养为核心的消费理念,促其养成消费学习能力和消费判断能力,通过这两种能力的培育提升人的消费品质,不断激发创造性消费的潜能。其次,合宜性消费的内核是消费的可持续性,是在消费中推动人类物质文明发展,促进人与自然和谐共生。引导合宜性消费,德育要帮助人树立绿色消费、生态消费意识,扬弃被消费主义炮制出来的虚假欲望,使人在消费过程中确证消费之“是”、感受消费之“真”、体验消费之“美”,达成“人的世界”与“物的世界”相平衡。最后,适度性消费彰显适而有度的价值取向,其既反对过分节俭,只求温饱而无视消费的发展性,又反对奢侈挥霍,只注重物质享乐而忽视消费正义。因而,德育要培养人正义、自律等消费美德,引导人建立一种文明健康的生活方式,推动消费过程从“物的欲求”向“人的需要”转变,从而规避消费主义陷阱,实现消费的工具理性与价值理性的统一。

二、追求本真:德育引导人建构一种有尊严的精神生活

人都有一种保持积极向上的自我发展的需要,在物质匮乏时期要追求精神上的富足,在物质丰裕时代更应追求精神上的充盈,过有尊严的生活。然而,现代社会却出现了“物质越丰裕,精神越匮乏”的危机,消解这一现代性危机则必须从人的精神世界破题,彰显人的尊严这一本真维度。“教育

^①[英]安东尼·吉登斯:《现代性与自我认同》,赵旭东、方文译,北京:生活·读书·新知三联书店,1998年,第201页。

^②[德]赫伯特·马尔库塞:《理性和革命》,程志民等译,重庆:重庆出版社,1993年,第3页。

作为一种培养人的社会实践,其最终道德目的亦应促进人的幸福,帮助受教育者幸福成长、学会过幸福而有尊严的生活。”^①人的精神幸福在精神生活中产生,维护、尊重人的尊严是精神生活的要义。德育的本质是建构和改造人的精神世界、直接指向人的精神活动,德育引导人建构一种有尊严的精神生活以实现幸福的旨归。

1. 人是有尊严的存在

从历史发展来看,自人类社会形成以来,人类就一直在追求有尊严的生活。早在古希腊时期,人们就意识到人有尊严,人是有尊严的存在。普罗泰戈拉提出“人是万物的尺度,是存在者存在的尺度,也是不存在者不存在的尺度”^②的哲学命题,这一命题彰显出世间万物没有什么比人的存在更高贵,也没有什么比人的尊严更有价值。意大利文艺复兴时期的哲学家皮科·米兰多拉在《论人的尊严》一书中指出,人的尊严来自于人的形象并未被先在的规定下来,而是可以通过后天的道德自律、自我调整、不断拼搏来实现自己的人格完善。米兰多拉认为,人的尊严体现于人的理性与意志自由,“倘若你看到一个哲家用正确的理性辨识事物,崇敬他吧,因为这个生灵不属地,而属天。倘若你看到一个纯粹的沉思者忘却了身体,专注心智深处,这个生灵就既不属天也不属地:这是一个虽穿着肉身却崇高的神灵”^③。康德将尊严视为确立个人精神的内在尺度,认为人的尊严具有不可替代、不可交换的特性。在康德看来,目的王国中的一切,要么具有价值,要么具有尊严。一个有价值的物品是可以被其他物品所替代的,这是等价,只有“超越于一切价值之上,没有等价值物可代替,才是尊严”^④。密尔把尊严理解为“有思想的动物”的高贵性,并且把人对理智与道德的偏好称为“尊严感”。

尊严不仅是西方哲学期关注的话题,也是中国传统文化中的一个重要概念。“尊”从词源上考查,原指为祭祀用的器皿。“尊,酒器。古代用作祭祀的礼器。”^⑤在古代社会,只有达官显贵才有资格用“尊”来祭祀或饮酒,由此引申出高贵显达、敬仰尊重之意。“严”意为威严、严厉,如“师严而后道尊”(《礼记·学记》),“故罚薄不为慈,诛严不为戾,称俗而行也”(《韩非子·五蠹》)。“尊”“严”合为一词最早见于《荀子·致士》,“师术有四,而博习不与焉。尊严而惮,可以为师;耆艾而信,可以为师;诵说而不陵不犯,可以为师;知微而论,可以为师”,意思为庄重严肃而使人敬畏的人符合成为老师的四个条件之一。儒家思想提出“君子不重,则不威”(《论语·学而》)的思想观点,体现出人的尊严源于自重自强,“圣人与我同类者”(《孟子·告子上》)的道德主张彰显人只要修德修行就都可以成为尧舜,折射出人的尊严的平等观。“尊而可敬,严而可威”是佛教对尊严的本体论解读,道家则将人的尊严置于逍遥自由之中,“全性保真,不以物累形”(《淮南子·汜论篇》),认为只有按照自然本性发展的人才是尊贵而庄严的生命体。法家提出“国之所以重,主之所以尊,力也”(《商君书·更法》)的治国方略,“力”即法度,强调以法度来维护人的身份尊严。

“一个人得到他应得到的东西,被普遍认为是正义的,在‘应得’这个概念中,自然包括尊严。”^⑥在当代社会,人享有尊严已成为生活的准则,联合国《世界人权宣言》第一条就指出:人人生而自由,在尊严和权利上,一律平等。他们富有理性和良心,并应以兄弟关系的精神相对待。我国《宪法》也规定:“中华人民共和国公民的人格尊严不受侵犯。”由此可见,维护人的尊严不仅是一种道德义务,也是一种法律责任。有学者对权利语境下的尊严进行了解读,认为:(1)人的尊严所标识的首先不是一种特殊的人权,而是蕴涵着对人的权利事物的论证。(2)人的尊严是人权的源泉。(3)将人的尊严

①闫旭蕾:《教育的道德构成要素及其价值取向》,《教育研究与实验》2022年第4期。

②北京大学哲学系外国哲学史教研室:《西方哲学原著选读》(上),北京:商务印书馆,2009年,第54页。

③[意]皮科·米兰多拉:《论人的尊严》,顾超一、樊虹谷译,北京:北京大学出版社,2010年,第32页。

④[德]康德:《道德形而上学原理》,苗力田译,上海:上海人民出版社,2005年,第55页。

⑤商务印书馆编辑部:《辞源》,北京:商务印书馆,1999年,第475页。

⑥成海鹰:《论尊严》,《伦理学研究》2012年第4期。

理解为奠定在人的权利之基础上的,合乎为人之尊的对待上的权利。(4)人的尊严是一项权利,即不被侮辱。^①结合尊严的当代权利属性及中西方传统哲学思想对尊严的阐释,可以概括出尊严的三重维度:其一,生命尊严。生命尊严是人的普遍性尊严,是与生俱来、自然给予。它既是维系人生命存在的基石,也是促进人自由发展的要件。无论是儿童还是老者,穷人或是富人,其生命尊严皆不可剥夺、不可侮辱、不可替代。生命尊严是基本善,是人的种生命与类生命的价值体现,是应该尊重且必须尊重的“人之为人”的生命本性。其二,人格尊严。人格尊严是个体通过自身努力并得到社会确证的自我价值的认同,具有个体的独特性。人格尊严是“我之为我”特殊标识,是道德善,个体既可以获得它,令其丰厚,也可以丧失它,使之寡薄。其三,人权尊严。人权尊严是人作为公民主体的一种权利诉求,包括了人的生命权、财产权、名誉权等权利,其依托法律、制度来维护。人权尊严是公共善,捍卫自身的人权是主体的权利,尊重他者的人权则是我们的义务。人的尊严是人性、人格、人权的集中表征,也是人文精神、道德操守、权利意识的交织凝结。

2. 有尊严的精神生活与道德的生活相同一

人有贫富之分但尊严无高低之别。人的尊严是对人的自我价值与社会价值的确定,其既包括对他人的尊重、敬爱,也包括自我的自尊、自重。休谟说:“自重和尊重他人是一切德行的最可靠的守卫者。当人们努力得到了内在美和道德美时,心灵将全面臻于完美,并给理性的生物增辉添色,而肉体的安逸和快乐则会逐渐贬值”^②。尊严不仅意味着人作为主体存在的身份标识,还代表着一种和谐的社会秩序。狄骥的社会连带主义理论指出,人是必须和社群一起生活的实体,他不能孤独地生活于群体之外。^③无论在哪一种社会形态之中,人都不能离开社会而独存,人既是个人的又是社会的。在人与人之间存在着一种相互连带的社会关系。人的社会性决定了人与人、人与社会之间不可疏离,决定了个人尊严需要在一个互相包容、互相尊重的环境中实现。人的尊严是在人际交往之中形成并折射出动态发展的特点,社会关系是尊严得以存在和体现的土壤。在生活中,个体正是通过各种社会关系以他人之眼审视自身在社群中的形象和地位,明确自己作为社会成员的责任和权利,认识到自我存在的社会价值,认识到“一个人的尊严不仅存在于他的个体性之中,而且存在于他所从属的集体之中,并通过集体而存在”^④。每个人生来就处于多元的社会关系之中,人的社会关系宛若一张纵横交错的人际之网,其为个体的成长、发展提供行为导向和价值观念的指引,并赋予个体生命的意义和尊严。这也就是说,个体正因从属于社会且融入于社会才具有了人之为人的意义和尊严。

人的尊严不仅具有社会属性,还具有道德特性。尊严的道德特性是指尊严具有的基于人的理性而产生,以遵守社会普遍伦理为表现形式的道德品质。在康德看来,“在人性容许的范围内,唯有道德具有尊严”^⑤。康德认为,人之所以优越于其他生命体,是因为人是道德性的主体,尽管人也有各种物欲与偏好,但其能够超越自身的感性欲求去无条件地遵从道德法则。尊严的道德特性既包含着应然层面自尊、自律、自爱等基于自身的道德要求,也包含着现实层面的自我与他人交往应遵循的道德准则,如平等待人、尊重他人、与人和谐相处。换言之,一个人要活得有尊严,就要实现自身的价值,值得他人去尊重,同时推己及人,在良好的道德环境中实现人与人彼此的尊重。马克思指出,“尊严就是最能使人高尚起来,使他的活动和他的一切努力具有崇高品质的东西,就是使他无可非议,受到众人钦佩并高出于众人之上的东西”^⑥。马克思将尊严诉诸人的道德实践中,一方面追求人的尊严能够

①甘绍平:《作为一项权利的人的尊严》,《哲学研究》2008年第6期。

②[英]大卫·休谟:《道德原理探究》,王淑芹译,北京:中国社会科学出版社,1999年,第95页。

③[法]莱翁·狄骥:《宪法论》(第1卷),钱克新译,北京:商务印书馆,1959年,第49页。

④[瑞士]托马斯·弗莱纳:《人权是什么》,谢鹏程译,北京:中国社会科学出版社,2000年,第24页。

⑤[德]康德:《道德形而上学原理》,第55页。

⑥中央编译局:《马克思恩格斯全集》(第40卷),北京:人民出版社,1982年,第6页。

内在提升自我的品行,另一方面人在践行道德中能够赢得他人尊重与社会认同。儒家思想也十分重视尊严的道德特性,“富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈,此之谓大丈夫”“三军可夺帅也,匹夫不可夺志也”是自我尊严的体认,“君子隆师而亲友”“敬老慈幼,无忘宾旅”是对他人尊严的维护。尊重他人与被人尊重是辩证统一的,人与人相互维护对方的尊严,一个道德的社会才能形成。《墨子·兼爱》中讲“夫爱人者,人亦从而爱之;利人者,人亦从而利之;恶人者,人亦从而恶之;害人者,人亦从而害之”,也就是在阐述兼相爱、交相利的哲理,进而引导人弃恶从善、成人达己。道德是人之为人的根本,正是因为人具有道德才成为万物之灵,“人的道德力量对自然本能地控制与支配,人才具有了精神自由,而精神自由在社会现象中的表现就叫尊严”^①。如果说社会关系是尊严应然性与现实性之间联系的桥梁,那么道德就构成了尊严应然性与现实性之间的内核。尊严的生活也就是道德的生活,是人与人平等相待、和谐共处的生活。

3. 德育提升人的尊严

尊严标识人的意义存在,而德育使人成为人,人的发展性是尊严和德育的共同基石。以提升人的德性修养来实现人的尊严是儒家教育思想的精神向度,《大学》开篇即指出,“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”。意思是说,圣贤之学在于彰明德性、推己及人,通过教化将个体培养成人格高尚、厚德笃行的君子,在此基础上追求个体道德完满的精神境界及人类至善至美的生活方式。在儒家教育思想的源头孔子那里,无论是“乐教”“诗教”还是“礼教”,任何教化形式的目标都是培育理想的君子人格,并以此实现人尊严的存在。在孟子看来,人性之善乃人的天爵,是尊严的源泉。“恻隐之心,仁之端也;羞恶之心,义之端也;辞让之心,礼之端也;是非之心,智之端也。”(《孟子·公孙丑章句上》)孟子指出,每个人都生而具有四端且人的道德发之于四端,但四端只是人所具有的道德潜能,其转化于人的德行需要外部的教化。荀子进而提出,“性者,本始材朴也;伪者,文理隆盛也。”(《荀子·礼论》)荀子认为,人之所以能够通过教育而化性起伪是基于人先天具有一种向善的可能性,而这种可能性则赋予人尊严的道德地位。儒家教育思想将人的尊严构筑在人性善的基础上,并通过教之以德来提升人的尊严。与之相近,康德的义务论伦理学也认为人的善良意志与教育关涉人的尊严。“德性和具有德性能力的人性,就是那种独自就具有尊严的东西。”^②在康德看来,人的德性基础源自于人的善良意志,是先赋的、绝对的,而德性能力则需要后天的培养。他说:“人只有通过教育才能成为人。除了教育从他身上所造就出的东西外,他什么也不是”^③。康德将教育分为自然性和实践性两种类型,前者指向人的生命存在,后者指向人的道德生活。“教育学,或关于教育的学说,或者是自然性的,或者是实践性的。自然性的教育是关于人和动物共同方面的教育,即养育。实践性的教育或道德性的教育则是指那种把人塑造成生活中的自然行动者的教育。”^④也就是说,道德性的教育才能激发“人的本性中的向善的原初禀赋”,使人成为有理性、有情感、有尊严的生命体。

无论是儒家教育思想所说的道德教化,还是康德义务论伦理学指称的道德性的教育,两者虽称谓不同,但从今天来看,实质上就是德育。尊严源自于人的德性,德育的主要任务是提升人的道德品质,这就构成德育关涉人的尊严的基本切入点。在当今社会,人都渴望得到他人与社会的尊重,表现出强烈的自尊意识。自尊促使人去追求和呈现一种良好的个人形象,是个体发展的内生动力。具有良好自尊的人相信自己生活在这个世界上的价值,能有效地应对生活中出现的各种挑战,如果缺乏自尊,个体就无法正确评价自己与他人,不能适时恰当地对社会环境的要求做出合理反应。培养人

①[德]弗里德利希·席勒:《秀美与尊严》,张玉能译,北京:文化艺术出版社,1996年,第145页。

②罗喜:《康德论人的尊严——兼论尊严的可丧失性问题》,《当代中国价值观研究》2020年第1期。

③[德]康德:《论教育学》,赵鹏、何兆武译,上海人民出版社,2005年,第5页。

④[德]康德:《论教育学》,第15页。

的自尊,树立人生命尊严意识,完善人有尊严的道德人格,在此之上引导人尊重他者,涵育人维护尊严的能力,使人人都享有尊严的生活是德育提升人的尊严的应然路径。苏霍姆林斯基说:“学校应当成为一个道德丰富的织烈地燃烧的策源地,要使我们的每一个学生在某个活动领域中获得幸福和欢乐,这个活动领域的顶峰是道德的美和道德的完善,从充满着高度道德意义的高尚活动中得到了体验自己的人格尊严感的幸福”^①。德育引导人过一种有尊严的精神生活,使人在感受尊严时体验自我价值被认同的幸福感,这不仅是生活目的的必然要求,同时,德育之于幸福的价值还在于“通过对人的尊严和人的理性本质的确认,为幸福获得合乎人性的发展方向提供担保”^②。

三、走向超越:德育引导人建构一种有意义的可能生活

弗兰克认为,“人的本质在于,在其自觉地存在的任何时刻,他都超越一切实际给定之物的范围,包括实际给定的他自己的存在”^③。现实生活只能规定人的此在,不可能规定人的未来。德育融入现实生活体现了德育与生活密不可分,德育服务于人的当下,但更为重要的是,德育应面向未来,引导人建构一种更有意义的富有可能性的生活。物质丰裕为人的现实生活奠定了坚实的物质基础,同时也为人的可能生活打开了无限想象的空间。

1. 可能生活是对现实生活的超越

德育融入生活、基于生活,但不是对现实生活的简单复制。“(道德)教育回归生活,不是对现实生活的‘投诚’,而是引导成长中的孩子发现现实生活的现实问题并帮助他们学着解决这些问题以建构美好的生活。”^④事实上,德育从产生之日起就被赋予了传承道德知识、追求道德理想、引领幸福生活的神圣使命。德育要引导学生求真寻善向美,以促进个体生命不断成长、人格不断完善。然而,近现代以来科学主义盛行,科学知识成为知识的主导。在科学主义的影响下,作为承载生活之道和人性之美的道德被理解为一种对象化的书本知识和程序化的行为规范,作为引导受教育者学会如何过好美好生活的德育过程被视为可编程的道德知识的输出、接收与机械化的行为规范训练。知性德育远离了生活的土壤,遗忘了生命的价值和存在意义。胡塞尔说:“现代人让自己的整个世界观受实证科学支配,并迷惑于实证科学所造就的‘繁荣’。这种独特现象意味着,现代人漫不经心地抹去了那些对于真正的人来说至关重要的问题”^⑤。作为对科学主义的批判,胡塞尔提出“回归生活世界”的命题。生活世界是我们居于其中的那个世界,是不证自明且触手可及的人与人的世界。生活世界先于并异于对象化的科学世界,回归生活世界实质上就是回归自我、回归人本身。“生活世界总是一个预先被给予的世界,总是一个有效的世界,并且总是预先存在着的有效世界,但这并不是由于某个意图,某个主题,或按照某个普遍的目的而有效。每一种目的都是以它为前提的,即使是那种在科学的真理中能认识到的普遍目的,也是以它为前提的。”^⑥

在胡塞尔看来,生活才是人的世界唯一的主题和目的,一切存在者的存在都以生活世界为前提。如果说胡塞尔提出的“回归生活世界”是指向回归现实的、经验的生活,那么德育回归生活,既是回归现实生活本身,同时也指向对现实生活的改造,从而超越实体去建构一个有意义的可能生活。生活不是非此即彼的二元结构,而是在种种不确定性中展开,呈现出丰富的元素。无论是个体的人,还是

①[苏]苏霍姆林斯基:《给教师的建议》,杜殿坤译,北京:教育科学出版社,2001年,第362页。

②杨国荣:《伦理与存在——道德哲学研究》,上海:上海人民出版社,2002年,第269页。

③[俄罗斯]C. И. 弗兰克:《实在与人:人的存在的形而上学》,李昭时译,杭州:浙江人民出版社,2000年,第142页。

④高德胜:《为生活德育论辩护——与冯文全教授商榷》,《教育研究》2010年第9期。

⑤[德]埃德蒙德·胡塞尔:《欧洲科学危机和超验现象学》,张庆熊译,上海:上海译文出版社,1988年,第5页。

⑥E. Husserl, *Husserliana*, Bd. VI. Haag, The Hague: Nijhoff, 1976, p. 461.

群体的人类都面临着两个生活世界：一个是存在于现实可以触摸的真实世界，一个是存在于精神可以遥望的可能世界。正因为人的精神活动中存在着这个可能世界，人才能够超越现实不断从实然走向应然。可能生活是基于现实生活的一种理想状态，与现实生活能够被感觉、被经验、在实践中相比，可能的生活则存在理念世界里，需要去憧憬、去探寻，在可以遥望的彼岸图景中寻找变革的力量。可能生活不是已在的，其悬置于未来，引导人对生活意义的探寻，赋予生活以无限的想象。同时，可能的生活不是对未来虚无缥缈的空想，而是在现实世界里经过不断努力、不懈追求可以实现的生活前景。人是现实生活中的生命体，没有上帝的全景视角来准确地预知未来，但也正是这种非确定性赋予人的能动性以最大空间。在现象学的视野中，科学世界是张扬工具理性的世界，生活世界是强调价值理性的世界。可能的生活不是与科学世界分道扬镳，而是将其纳入怀中，弥合工具理性与价值理性的分离，用科学的方法去推导、建构人类生活的乌托邦。

2. 可能生活是合目的的生活

只有超越既有的且能够欲求的生活，才是“可能”的。生活的目的就是通过人类不断的奋斗、实践使可能的生活从未来走向现实，从期许走向生成。“有一个目的，是为一切有理性的东西，作为命令的独立对象，所共有的实际前提，它不仅是一个或然具有的意图，而且是他们确定无疑的前提，根据自然的必然性所具有的完整意图，这就是对幸福的意图。”^①康德认为，追求幸福是人的必然心向，德性是实现幸福的手段并且幸福是德性的配享。但现实生活中，合乎道德的人并不必然是幸福的，这就陷入了实践理性的二律背反。为了化解这个矛盾，康德提出了三个公设，即意志自由、灵魂不朽、上帝存在。康德把幸福的愿景悬设于可能生活中，力图借助于彼岸世界把现实世界中相分离的幸福与德性调和统一起来，从而激励人们在朝向可能生活的进路中从德福背离走向德福一致。赵汀阳把可能生活看作是人的目的论的行动原则，亦即“目的论意义上的道德原则，这是幸福生活的一个最基本条件”^②。作为现实生活的愿景，可能生活是合目的的生活，是有意义的生活和过得好、值得过的生活，否则人也不会为之期盼、为之奋斗。因而，这种生活也就是物质生活更加多彩，精神生活愈加充实的幸福生活。可能生活赋予人存在的价值和发展的意义，从空间维度给予人一个广阔的、可以有所作为的舞台，从时间维度提供了人可以预设并为之追求的人生。人的价值存在总是不断地去提醒个体超越自我、去追求那种可能性的实现，人的一生注定身处在不断地创造可能生活的过程之中。苏格拉底说，未经反思的生活是不值得过的。人是在生活中成长，现实的生活使人看到自我，知道“我是谁”“我从哪里来”，同时启发着人去探寻“我要到哪里去”“我会和谁在一起”。生活的视域规定了人既是个体性的存在者，又是社会性的共在者。可能生活是一种彰显人的集体意志的生活，其不仅是关涉某一个个体的未来生活，更是一群人、一个共同体为之奋斗的共在生活，是引导人们不断追问“我们可能是什么”的道德生活。

马克思在《德意志意识形态》中描绘了可能生活的幸福图景：“在共产主义社会里，任何人都没有特殊的活动范围，而是都可以在任何部门内发展，社会调节着整个生产，因而使我有可能会随自己的兴趣今天干这事，明天干那事……上午打猎，下午捕鱼，傍晚从事畜牧，晚饭后从事批判，但并不因此就使我成为一个猎人、渔夫、牧人或批判者”^③。在马克思笔下，可能生活是人的自由全面发展的生活，是人类社会物质富足、精神富有的美好形态。在可能生活中，人可以按照自身的兴趣去从事体力劳动与脑力劳动但又不被某种劳动角色所束缚，并且每个人都能够在平等的社会环境中得到充分的发展。马克思立足于自身所处的社会背景，将人的自由全面发展诉诸可能生活中，与之同时，他针对宗

①[德]康德：《道德形而上学原理》，第33—34页。

②赵汀阳：《论可能生活》，北京：中国人民大学出版社，2010年，第140页。

③《马克思恩格斯全集》（第3卷），北京：人民出版社，1995年，第37页。

教神学所标榜的“人是宗教的人”、旧唯物主义主张的“人是感性的类存在”以及唯心主义指称的“人是自我意识的人”等观点进行了批判。马克思提出人是“现实的人”,“人的本质,并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和”^①。“现实的人”是面向未来敞开的,是处于发展变化之中具有多种可能的存在,“人不是在某一种规定性上再生产自己,而是生产出他的全面性;不是力求停留在某种已经变成的东西上,而是处在变易的绝对运动之中”^②。人既是“现实的人”,又是“可能的存在者”,而正是基于此,人类文明才能赓续绵延,人的生活才能不断地创造生成。生活的世界不是符号化、对象化、程序化的工具世界,而是一个感性与理性、主体与他者、现实与可能相互交融的意义世界。人作为“万物之灵长”,不仅要追求活着,还要追求活得有价值、有意义。可能生活是人类灵魂的安居之所,是存在者诗意的栖居之地。

3. 引导可能生活建构:德育的根本使命

柏拉图在《理想国》中提出“什么生活值得去过”的命题,并且认为,对于这个命题的解答不能脱离人所接受的那种教育,而正是教育决定着人们过好的生活所需要的愿望、动机及能力。“从自然的、本然的存在方式到自觉和自为的存在方式,正是道德教育之于人的存在空间。”^③德育的使命不在于实现人的某种灵魂善或者实践善,而是使人以自由且德性的方式设计和追求他们所向往的生活。“道德教育的要旨不在于使受教育者了解现实生活中人们的行为是怎样的,而在于使他们掌握人们的行为可能是怎样的、应该是怎样的,道德的理想是什么,人何以接近这种理想。”^④德育作为提升人道德品质的教育活动,是对可能生活的一种向度的把握。它不仅仅关注人的现实生活,更为重要的是将现实生活中人的意识、行为置于可能世界中加以审视,用应然、美善的标准对其作出善恶评价,并以此来引导人去追求一种理想的精神境界与行为方式。“对于人的生活而言,不存在永恒的现实生活(现实生活转瞬即逝),只有永恒的可能生活,现实生活只是通向未来生活的一个‘驿站’……道德是对可能生活的一种把握,它反映的不是‘实是’而是‘应是’。”^⑤道德的应然属性必然赋予德育以超越功能,德育是一种特殊形态的生活,也是一种有目的的意向性活动,具有现实性与可能性并存的特点。德育活动围绕人的现实性与可能性展开,其既要面对现实,在现实生活中培养人、塑造人,让人活得像个人,也要筹划未来,引导人行其所未行,成就其大写之人。

可能生活是富含意义的生活,是实现人的自由全面发展的生活,是德育所要达到的理想之国与最终归属之地。“道德教育引导人去建构的是一种更好的生活。所谓更好的生活也即是较之现存生活更具人性的生活,是使人得以更好生成和发展的生活。只有在这种更好生活的建构活动中,人才有可能变得更好,人性的可能性才得以充分展现。”^⑥生活不是一潭静水,波澜不惊,而是灿如江河,奔流向前。生活呈现出多种样态、多种维度,其不仅表现在现实生活的可塑性,也体现在未来生活的可选择性。正是基于生活的多样性、物质的丰富性,德育引导人选择一种理想的生活范型,并在建构理想生活的过程中完善自我、悦纳自我,实现人性的升华与美德的提升。德育立足于现实生活,但又超越于现实生活,体现出对可能生活的希冀。在个体追求幸福的人生历程中,德育不仅能够直接切入人对幸福的感受,而且深刻影响着人实现幸福的路径。檀传宝指出,“在物质丰裕的时代,德育、教育都必须是一个有美感性质的词汇”^⑦。德育之美、道德之美就体现于人在德性教化、立德行善的过程

①《马克思恩格斯文集》(第1卷),第531页。

②《马克思恩格斯文集》(第8卷),北京:人民出版社,1995年,第137页。

③檀传宝、欧阳广敏:《鲁洁先生生活德育论所实现的三重超越》,《南京师大学报》(社会科学版)2021年第4期。

④鲁洁、朱小蔓主编:《道德教育论丛》,南京:南京师范大学出版社,2000年,第19页。

⑤冯建军:《主体道德教育与生活》,《教育研究》2002年第5期。

⑥鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

⑦檀传宝:《一个新课题:德育如何迎接一个物质丰裕的时代?》,《中国德育》2020年第4期。

中具身体验德福一致的存在,通过以德获福来追求、享受生活的优雅与美善。从生活的发展逻辑而言,现实生活与可能生活存在着两种关涉:其一现实生活是可能生活在某个向度或是某种层次的实现,需要持续地发展完善;其二,现实生活与可能生活相背离,需要系统修正或是革故鼎新。物质丰裕时代显然属于前者,是可能生活的未完成时。在现实与可能之间,德育宛若一座彩虹之桥,其一端观照现实,引导人过一种理性物质的生活、有尊严的精神生活,在另一端朝向未来,擘画人类生活美景,激励人踔厉奋发、勇毅前行。以幸福的维度体察现实生活,审视生活中不道德的现象,按照幸福的指引去寻绎一种有意义的可能生活,促进人幸福且道德的成长,是德育引导生活建构的根本所在。

(责任编辑:蒋永华)

Moral Education Towards a Happy Life in the Era of Material Abundance

YAN Hai, WANG Xue

Abstract: From a human perspective, morality, life, and happiness constitute an interconnected whole. Paying attention to human happiness and guiding the construction of a happy life is the fundamental mission of moral education. Material abundance provides multiple material choices for human development, laying the foundation for the possibility of a happy life. However, it also triggers such a modernity crisis as “the more abundant the material, the more impoverished the spirit”. To address this crisis, it is necessary for moral education to exert its unique educational charm and make a happy life full of moral tension. Moral education is a special form of life as well as a purposeful and intentional activity, characterized by the coexistence of reality and possibility. The process of moral education revolves around the reality and possibility of human beings. It should not only be based on the present, bridge the separation between instrumental rationality and value rationality, but also plan for the future and guard the utopia of human life between what is and what should be. Guiding the construction of a happy life, moral education should strive for harmony between the self and the external world, observing human material life. It should pursue authenticity, constructing a dignified spiritual life, and move towards transcendence, exploring a meaningful and purposeful existence. Only through this can moral education drive the realization of a harmonious vision of virtuous and prosperous living.

Keywords: material abundance; moral education; happiness; dignity; possible life

About the authors: YAN Hai, PhD in Education, is Professor at College of Marxism, Wuchang Institute of Technology(Wuhan 430079), and Research Professor at Institute of Moral Education, Central China Normal University(Wuhan 430079); WANG Xue, Editor of *Educational Research and Experiment*, is Faculty Member of the School of Education, Central China Normal University(Wuhan 430079).