

# 儒家德育的普世品质与实践模式

魏冰娥<sup>1,2</sup>

(1.重庆师范大学马克思主义学院;2.重庆市公民道德与社会建设中心,重庆 401331)

**摘要:**儒家德育实践分为伦理化的实践与政治化的实践。儒家德育的伦理化实践发挥着和世界宗教传统同样的处世育人功能,而儒家德育的政治化实践在东方模式的古代封建体制中真实地存在过。儒家德育实践具有面向国际的普世品质。具有普世品质的儒家德育在国际上有三种典型的实践模式:一是越南的东方模式,这种模式以礼文社会丰富越南民族精神与政治实践;二是新加坡的中西合并模式,这种模式在伦理实践中,通过《儒家伦理》与《弟子规》教育,促进“新加坡人”的塑造与“物质主义”困境的解救;三是欧美的西方模式,这种模式首先在学术研究上完成了由东亚实践研究向欧美实践研究的转变,继而在德育实践上建构起合自我与社会于一体的自我实现及情智双修的德育模式。越南实践可观照儒家德育实践自身,新加坡实践可显现儒家德育实践的现代化,而欧美实践则可拓宽儒家德育实践的视野,三者共同启发并展示着儒家德育实践的未来。

**关键词:**儒家德育;儒家德育实践;普世品质;越南实践;新加坡实践;欧美实践

**中图分类号:**B 222;B 82

**文献标识码:**A

**文章编号:**1000-260X(2018)04-0012-10

儒家文化在德育中具有重要价值是学界的共识,也已为实践所证实。儒家德育的实践,从内涵架构看,含括两个面向:“作为一种个人伦理的一面,以及作为政治意识形态的一面。”<sup>[1]</sup>(P136)前一面是指儒家文化对个体伦理实践与人格养成所具有的价值,即儒家德育的伦理化或伦理化的儒家德育;后一面是指儒家德育对社会政治实践与意识教化所展现的价值,也即儒家德育的政治化或政治化的儒家德育。

伦理化儒家德育实践的核心追求在于帮助实践者做人与成人,而“儒家学做人的思想,特别是从道德教育的角度来看,与许多宗教传统是一致的”<sup>[2]</sup>(P22)。换言之,在个体做人成人领域,儒家德育与宗教传统具有同样的功能。因此,儒家、儒学

常被称为儒教。从这个意义上讲,儒家文化所倡导的德育实践具有超越国家与种族、通融东方与西方而面向国际的普世品质。儒家德育在社会层面,则发挥着规范人伦、文雅社会、丰富精神、传承文化的实践功能。但就政治化的儒家德育实践来看,它主要与封建等级制度相互适应、互相成就,对于现代民主政治的实际效应则十分有限。

从儒家德育实践的外延影响来看,“‘东亚文化圈’,基本上是以儒学为主体”<sup>[3]</sup>,无论是伦理化的儒家德育实践,还是政治化的儒家德育实践,皆是如此。至于欧美,其德育实践在由重智重科学的尚智主义走向重情重关怀的品性教育的今天,也被伦理化的儒家德育中浓郁的人文精神、重德重情特征、责任意识与合作精神所吸引,正力图实践

**收稿日期:**2018-05-20

**基金项目:**第60批中国博士后科研基金项目“儒家人格养成研究”(2016M602642)

**作者简介:**魏冰娥,重庆师范大学马克思主义学院副教授,重庆市公民道德与社会建设研究中心研究员,西南大学哲学流动站博士后,主要从事儒家德育、中国伦理思想史研究。

一种德情智兼修、个体与社会兼顾的德育模式。

概言之,在儒家德育的实践中,有三种典型的实践模式凸显着儒家德育的普世品质:其一是越南所代表的东方模式,越南作为与儒家文化发源地的中国在制度层面相对同构的国家,其德育实践,能为儒家德育实践提供较为有效的自我反思与经验总结;其二为新加坡所代表的东西合并模式,新加坡人口中华人占77%,加之多元文化汇集,中西德育范式兼有,这种实践模式,自然能为正在走向现代转型的儒家德育实践提供有益的借鉴;其三即欧美所代表的西方模式,欧美的国家体制与中国并不同构,其德育实践中,对儒家德育所作的理性批判与积极肯定,恰好满足了儒家德育倡导对话与力主和谐的本质需求,这既有利于儒家德育的自我审视,也有助于儒家德育的转型再生。简言之,越南实践可观照儒家德育实践自身,新加坡实践可显现儒家德育实践的现代化,而欧美实践则可拓宽儒家德育实践的视野,三者共同启示着儒家德育实践的未来。

## 一、东方模式:儒家德育 在越南的实践

儒家思想传播到越南源于古代越南与古代中国的臣属邦交机缘。自汉代起,中国官方即安排中国儒者以办学、礼仪及推广汉人风俗等方式将儒家经典传入越南,加上两国通用汉字,这为儒家思想在越南的传播提供了极大的便利。公元968年,越南脱离中国,建立起属于自己的封建王朝。总体而言,越南封建王朝“类似于其他东方国家封建社会,与欧洲封建社会不同”<sup>[4]</sup>。根据《越南封建制度历史》考察,越南封建制度的建立与运行深受中国封建制度的影响,尤其是在越南的上层社会、城镇及公共领域。因此,作为中国古代社会封建制度内在支撑的儒家德育思想自然对越南德育实践也发挥了重要作用。此外,当时以水稻耕种为主的小农经济以及两三代同堂的家庭模式也为儒家德育在古代越南的实践提供了土壤与基础。这使得越南近千年的封建社会中的儒家德育政治化与伦理化实践均与儒家德育在中国封建社会的实践相似。

19世纪中期以来,随着法国入侵,越南儒家德育实践以伦理实践为主,在个人、家庭、社会与文化领域发挥影响,且逐渐本土化为越南的文化传统之一。今天,社会主义市场经济体制下的越南儒家德育实践,也面临着与中国类似的问题,即如何与越南革命德育、西方等外来德育对话与融合。具体而言,越南的儒家德育实践包括以下内容。

### (一)礼文社会与丰富精神

儒家德育在越南的礼文实践一直都存在。在越南还是中国属国时期,儒家德育虽非主流,但却促进了当时淳厚民风的形成。时任交趾太守的士燮(137~226)即鼓励当地汉人士夫开办汉学学校,对汉人统治者后代、移民交州的汉人、越南官员及富豪等上层子孙,以及协助汉人管制的越南本土人等实施包括儒学在内的汉学教育,开启儒家德育在越南的实践之路。当时交州成为越南人民躲避战乱、安居乐业的淳美之地,以至于汉献帝(181~234)也称赞:“交州是天地熏陶、风雨围绕、人才杰出的文明之地。”<sup>[5]</sup>(P87)与此同时,越南人民也以“国人通诗书,学礼乐,具有深厚文化底蕴之国,由士王创始,永传后代,功德无量矣”来歌颂士燮,并将其视为汉学传入第一人,美称“南交学祖”。这一时期的礼文实践主要在汉人主管的属国地区,以孔孟之学为主。

儒家德育在15世纪之前的越南社会,都处于非主导地位。传入之初,越南已有自身的德育文化与生活方式。因此,儒家德育很长一段时间都是在逐渐地越南化,即与道教、佛教共同发展。在携手礼文的过程中,李朝在1075年开启的科举考试,对儒家经典教育的普及及越南全国范围内的儒家德育实践都起到极大的促进作用,而这也进一步促进了越南社会礼文的发展。

儒家德育的礼文实践还特别体现于越南农村。在儒家德育政治化实践的正统地位结束之前,越南农村主要以乡村公社形式为主,沿袭越南传统习俗,农村社会礼文源于越南传统道德,不同于传统中国农村。但黎朝(1428~1789)后期,随着儒家德育政治化实践的逐渐衰弱,一大批儒士秉持“无道则隐”的精神,隐居于越南农村办学教书、行

医救人,将儒家伦理文化及艺术精神教化于农民。他们结合农村实际,以村民喜爱的方式,比如每个乡村挑选几位德高望重的长者,以道德为标准,与村民相聚一起,宣讲儒家精神,教导村民行善,成就村民人格,化成乡村美俗。在儒家德育实践农村化的过程中,其礼文社会实践进一步彰显,民众对儒家德育主旨的理解与践行更加深入广泛。这既促成了越南儒家德育由上而下的礼文实践,也使得儒家德育日益成为越南民族精神的来源之一。可以说,这一时期越南儒士推行的教化,使得“与之前所有的朝代相比,阮朝时期培养出更多儒家学者,其中有许多著名文学家、史学家,他们的功劳点亮了越南文化”<sup>[5]</sup>(P188)。

儒家德育对越南的礼文实践,就内容看,主要是儒家五常(仁、义、礼、智、信)。无论是黎圣宗(1442~1497)对礼之人文与人本的运用,以培养君子志士为目标,采纳“有教无类”等方法,将五常之仁与礼教化于臣民,还是古代儒家学者阮廌(1380~1442)、阮秉谦(1491~1585)对仁义与三纲的重视:“仁义之举,要在安民”<sup>[6]</sup>(P153)、“以大义而胜凶残”<sup>[6]</sup>(P79),还是民族主义革命家潘佩珠对四心与仁孝的倡导:“四端极为四角,其中仁是其他角的根,有四端才能称为人,无恻隐之心不為人,无羞恶之心不為人,无辞让之心不為人,无是非之心不為人”<sup>[7]</sup>,甚至是胡志明对革命道德的总结:“对自己需要:勤俭,和而无私,断言修正,小心而无憊场,耐心,爱研究,检讨,大公无私,不好名,不骄傲,说话算数,坚持主义,牺牲,物质欲望少。对他人需要:对个人就谅解,对团体就严格,热心指引别人,坦率而不鲁莽。对工作需要:清楚地考虑情况,决断,勇敢,服从团体”<sup>[8]</sup>,其实质皆是儒家德育五常和智仁勇传统。进入社会主义社会后,越南继续坚持儒家德育礼文实践,家庭教育推广仁孝,学校德育实施礼文,党员干部推崇仁义智勇廉,企业运营讲求诚信,医务活动力主“仁明智德量成廉勤”八德等。总之,源于儒家德育的越南礼文实践,促进了越南的社会文雅与个体人格养成,也培植了越南的民族精神,促成了越南民族生活方式的汉化。

## (二)政治化的儒家德育

儒家德育在越南的政治化实践起步于李朝(1009~1225)且持续到陈朝(1225~1400)。李陈时期,佛教是国教,但随着封建制度的日益成熟以及儒家德育本土化程度的逐渐增高,佛教已不能独自满足越南封建制度的发展需要,而儒家德育作为产生于中国古代社会的思想体系,自然能与中国古代封建制度相似的越南封建制度相适应。因此,佛教向善、慈悲为怀、救人渡世等思想开始与儒家德育中的三纲、五常、四德以及道家学说等相结合,共同维护越南封建体制。为此,李圣宗(1054~1072)在1070年“秋八月,脩文庙,塑孔子、周公及四配像,画七十二贤像,四时享祀。皇太子临学焉。”<sup>[9]</sup>创立国子监,首先在皇家弟子中进行天人感应、仁、义、孝等德育政治化教育,并于1075年进行了第一届儒学科举考试;与此同时,教化朝臣效忠朝廷,表彰效忠榜样,认定“风晓比敬德还要忠勇”<sup>[10]</sup>(P257)。

越南儒家德育政治化实践的正统地位确立是在黎朝(1428~1789)佛教贵族君主制被儒家君主制完全代替以后。此期,一方面,儒家德育的政治教化更加体系化。在黎圣宗(1442~1497)看来,尧舜禹时期是他心中的理想时代。为实现这一理想,他一面研习儒家经典尤其是宋儒朱熹的道与理:“道者当然之事、明白易知、理者所以然之故、微妙难见、予尝作此二诗、积日乃成”,以此作为其德治思想的哲学根基;一面在国家治理上运行汉儒的礼与忠,实现国家礼治:“礼,分上下之别而统一民心”<sup>[10]</sup>(P257),以情为内核,基于人文与人本,解决人民温饱,深得民心;同时,在朝廷“初置五经博士。时监生治诗书经者多、习礼记、周易、春秋者少、故置五经博士、专治一经以授诸生”<sup>[11]</sup>(P620),以培养大量儒生士人为实现礼治和教化民众提供人才储备,并要求“朝廷守土之臣,固宜保境安民,折卫御侮,乃其职也。贯者外人侵入边境,虏掠人畜,屡见驰奏。战守之效,寂然无关。今欲一一绳之以法,恐有不胜。尔等宜竭尽心力,思盖前愆”<sup>[11]</sup>(P623),表明其任人唯贤的决心。

另一方面,儒家德育的政治教化由朝臣走向全民,在学校与家庭教育中使用幼童《一字经》、

《三字经》、《五天字》、《初学温新》、《幼学五言诗》和中国编写的《明心宝鉴》、《明道家训》等儒家经典,从蒙童诵读《三字经》到成人践行五常,将儒家德育最大限度地授于每个德育主体,而德育施教者则来自科考的儒者及国子监选拔的教官。

19世纪,越南儒家德育的政治化实践逐渐衰落,阮朝(1802~1839)试图恢复儒家德育政治化的正宗地位,再次宣布儒家是朝廷的正统思想,继续支持经学研究(包括重新编撰《论语》等),限制佛教发展,禁止天主教活动,以儒家德育为内核颁布《十条》政令,组织编撰《皇朝法则》、《明命正要》、《钦定人事覈检》等,效仿清朝科考,在选拔人才的同时,进一步促进儒家德育的大众化;抵制西方科技与文明的传入,越南儒家德育的政治化实践越来越走向僵化、保守和教条。阮朝及其儒士主张:“自古至今各位帝王皆以家族和好与伦常道理为重”<sup>[12]</sup>,儒家伦常优于西方文明,农业社会优于商业资本主义,拒绝革新。显然,儒家德育在越南的政治化实践,极为有效地促成民众对儒家德育的认可与践行。

此外,无论是儒家德育的礼文实践还是儒家德育的政治化实践,越南儒家均重视对经书的研修与传播。经书研修是儒家德育越南化的基础,儒家德育越南化又是儒家德育越南实践的前提。因此,14世纪始,便有一批越南儒士展开经书研修。这其中的代表有:阮廌(1380~1442)、朱文安(1292~1370)、胡季犛(1336~?)、潘佩珠(1867~1940)等,他们结合越南实际,对先秦与汉宋儒家经典进行删定、注解、传注。比如胡氏曾主张越语化儒家经典,以喃字译经。18世纪后,经书研修更加全面:在方式上,运用考证、评讲、节要甚至演艺等新方式;在内容上,对《书》、《易》、《春秋》等进行细致研修,重要成果有黎贵惇(1726~1784)的《经书演义》、吴时壬(1746~1803)的《春秋管见》等;在旨趣上,尤其注重对越南文化习惯的考虑及越南文字的采纳,阮文超(1799~1872)将《四书五经》改编为《方婷随笔》,潘辉注(1782~1840)整理《历朝宪章类志》说明儒家德育对越南及其封建社会的必要性,胡志明(1890~1969)将革命德育、西方德育与儒家德育的结合等,皆是这方面的重要成果。

应该说,经书研修既为越南儒家德育政治化实践提供了理论辩护,更为越南儒家德育礼文实践的普及与践行奠定了坚实的思想基础。

儒家德育在越南的实践表明,产生于中国封建体制的儒家德育所蕴含的理论与实践,在传统东方封建体制以及当代社会主义市场经济社会,仍然可以发挥其或伦理化、或政治化、或伦理与政治兼有的实践功能,彰显其在与中国模式相似的东方国家所具有的普世品质。

## 二、东西合并模式:儒家德育 在新加坡的实践

新加坡是一个多人种、文化及宗教多元的国家。其德育体系大致经历了以下发展:1819年英属时期以基督教教义为主;1867年后分为英文学校的宗教教义教育和中文学校的以儒家德育为主的中国传统文化教育;1959年又以华文、英文、马来文、印度文等四类学校各自分治为主;1965年独立后,统一以公民伦理、生活与公民教育为主,将道德教育与社会教育相结合;1982以后,将儒家伦理融入公民教育,主要以培育“新加坡人”、公民意识及人格修养为主。从这一发展历程来看,儒家伦理及其德育自1867年开始即涵括于新加坡的德育实践之中,并且以伦理化实践为主。

儒家德育在新加坡的伦理化实践首先源于新加坡社会的儒化。儒化表现在占人口总数3/4的华人在家庭教育中耳濡目染父辈的儒家伦理践行,尽管这一践行只是习惯性的,缺乏理性自觉。儒化还表现在“新加坡从小学一直到中学的道德教育,已经包含了很强烈的儒家道德教育的因素”<sup>[13]</sup>(P28),比如幼儿所接受的《弟子规》教育等。儒化也表现于商业活动领域“像节俭、勤劳、自我约束、忠诚、体贴和容忍之类的道德品质,成了新加坡精神的显著特征。这一切,以及在新加坡最杰出的年轻人当中的公众服务和集体事业的例子,表现出了实践中的儒家伦理”<sup>[13]</sup>。总之,大部分新加坡人或多或少地通过家庭、学校、社会接触甚至践行过儒家德育。

其次,新加坡儒家德育的伦理化实践源于解

决新加坡多元化的需要。“儒家绝对不是一种排他的学问,但儒家也不要就走一个包容性的路线而已,要走一个多元化的路线。”<sup>[14]</sup>主张“和而不同”的儒家伦理及其德育在本质上是允许多元的,这正好符合新加坡多元化的国情与需要,多元化更能够与新加坡德育中的多元宗教和谐相处。因为,“儒家最高的理想是天人合一。从这个意义上讲,儒家思想的精神性与其他宗教的精神追求并没有冲突”<sup>[14]</sup>(P133)。儒家德育蕴含的多元旨趣与精神追求,使得它能够和其他宗教一起促进新加坡的德育养成。儒家德育养成的德性品格(责任感、讲道德等)为新加坡人的宗教信仰奠定了基础,促使人们自然而然地进入宗教的精神世界;宗教信仰则为儒家德育养成提供了外在营养,是新加坡德育养成的一部分,二者相互促进。另一方面,儒家伦理自带强烈的德育属性,而德育则能预防有才、有财、有权之人的骄傲自大,使多元文化中不占主流(统治)地位的人,或是社会中竞争力不够强的人(比如禀赋相对较弱者),通过德育品质的培养,使其以道德而非别的,与其他占统治地位的、有财富、有权力的人处于同等认可,从而与社会达成一体化,最终促进社会稳定,化解多元冲突。

再次,新加坡儒家德育的伦理化实践源于构建“新加坡人”的需要。新加坡建国较晚,文化与宗教多元,习俗多样,再加上历史因素与现实发展的考虑,急需一套德育体系来培育新加坡人的民族认同感与归属感。儒家德育高度的集体认同属性以及与宗教德育之间的相互促进正好满足了培育“新加坡人”的现实需要。

最后,新加坡儒家德育的伦理化实践源于解救新加坡的“物质主义”困境。随着工业化的加快和强国富民的满足,新加坡选择了偏重科技实用的发展模式。这一模式“除了继续培养管理人才以及医生、律师和师资以外,特别重视培养工程技术人员”<sup>[15]</sup>,这在促进新加坡经济发展的同时,加深了人文精神的缺失。年轻人“在物质发达、理想湮灭、宗教疑惑、价值混乱和普遍的不确定中成长……变得物欲强烈、习惯懒散、骄奢淫逸、不愿付出,不孝老人”<sup>[16]</sup>。儒家德育浓郁的人文精神、丰富的德育资源及突出的精神追求成了新加坡解救上述困境

的良药。

新加坡儒家德育的伦理化实践是由学校、政府、民间组织、社区、家庭、学术界及出版界集体参与。学校德育分为两部分:一是中学生接受的《儒家伦理》教育。新加坡学校德育主要来自印度教、伊斯兰教、基督教、佛教及比较宗教或世界宗教等五门宗教教育课程,但由于华裔较多,且其中约有一半华人并不信仰宗教,因此,对于“不想选修宗教知识课或不想选修比较宗教课的华裔学生,我们必须提出一门新课程给他们选修。由此,儒家伦理的介绍就被提了出来”<sup>[14]</sup>(P140),作为他们的第六门德育选修课程。这部教材的编写十分严谨,编前教育部国会秘书何家良先生于1982年8月专门组织享誉全球的7位儒学研究者(余英时、许倬云、杜维明等)、地方委员会以及熟悉新加坡教育的专家,对儒家德育的价值、摘选内容及教育儒家德育的方法、语言、教师培训、新加坡中学生的实际特点等进行了充分的研讨,认为教材编写应坚持以下原则:第一,写入教材的应是作为道德教化的儒家伦理,而非政治化的作为意识形态的儒家伦理;第二,教材“不应是过时的实践与教条式的观念,而是新的见解和新的阐释,这样才能够对新加坡的具体社会政治情况作出有意识的反应”<sup>[14]</sup>(P131);第三,坚守内容的完整性,不是对“四书”段落或教条的简单摘录,以先秦儒家占60%、新儒家占30%、现代儒家占10%为宜;第四,新加坡国情及中学生生理心理状况的实际考虑;第五,在保证内容的逻辑性与完整性之外,以故事或寓言的方式“介绍一定数量的关键概念或格言警句让人们记忆”<sup>[14]</sup>(P181);第六,中英文编写。

教材编写组由刘蕙霞博士任组长,余英时教授、杜维明教授任课程顾问,内容分上下两册,包括:“学习儒家伦理的意义、儒学大师介绍、个人修身与生活、人生意义、修身的意义、修学的动机、知识与道德、提高自己的能力、知识与行动、人伦关系中的个人处事、父母与子女、兄弟与姐妹、婚姻的价值、友情的可贵、人民与国家、个人与社会、权利与义务、内圣外王、仁智勇义礼信、中庸、忠恕之道)、理想人格、理想世界、儒家伦理演变、儒家伦理对东亚的影响和新加坡的意义。”<sup>[18]</sup>整个内容既

顾全儒家伦理之系统与核心,也对原始儒家孔孟荀、宋明理学代表朱熹及心学代表王阳明作出细致介绍,更将公民意识教育融入儒家修身之学,在东亚视阈内考评儒家伦理的价值,依据由“为什么”而“是什么”再“怎么看”的逻辑,作出符合新加坡中学生德育要求的学理安排。(1)教材教育上,“1983年‘儒家伦理’开始作为道德课程之一,正式在华语学校开设,主要供中学三年级和四年级学生学习。1987年,英语学校的学生也开始选修‘儒家伦理’课程”<sup>[19]</sup>。(2)师资上,鼓励跨学科任教,要求教师把教授这门课当作一种使命和责任,视为个人价值与尊严的体现,并为之倾注热情与专注,组织教师培训;1983年组织专职教师培训,以中英双语授课50学时,介绍中国历史、儒家文化、儒家伦理、新加坡历史以及日本的儒家伦理、儒家伦理课程教学方法。1984年组织刚毕业的大学生培训,理论培训60学时,实践培训30学时,主要介绍儒家伦理的基础知识、课程内容和教学方法。(3)课程设置上规定:首先,《儒家伦理》不是一门考试课程,而是要将其落实到青年人的行动中,实践性是它的内在本质;其次,《儒家伦理》不是一门二流的德育课程,而是和其他课程处于平等地位的课程,尽管它是一门选修课。(4)教学方法上,除运用学生喜闻乐见的方法外,还要通过推广汉语活动和文化再生运动予以辅助。总之,《儒家伦理》作为一门官方指定、学校实施、民众接受的德育课程,已成为新加坡德育体系中不可或缺的重要部分,在德育培养的过程中,融化成“新加坡人”的精神传统之一。

学校德育教育的另一项内容是要求小学生及部分中学生接受的《弟子规》教育。新加坡小学的《弟子规》教育起于民间对《弟子规》的热情——家长和教师们自发分享经验后,推广于小学。小学推广《弟子规》同样源于“快步入2000年,大家都在讨论培养21世纪的学生,强调掌握科技等。我担心孩子太受宠,会抛弃传统价值观”<sup>[20]</sup>(P384)。教材上各个学校并没有完全统一,有使用中英文译本,也有使用中文本的。教材编写特别注重结合小学生实际,多以漫画、有趣故事、游戏等形式呈现,并将《弟子规》融入小学生最常见的生活经验中,试

图以生活情景再现的方式化育学生。课程设置上,有的学校(比如弥陀学校)将《弟子规》教育融入公民教育之中,“要求小一至小六的教师每星期用一节公民课(30分钟)教导《弟子规》”<sup>[21]</sup>;有的学校(比如圣尼各拉女校)则将《弟子规》教育融入华文课及公民与道德教育课之中;有的学校(比如达善中学)则以“华文课教导《弟子规》,每两周一次,每堂课一小时。”<sup>[20]</sup>(P385)教学方法上,以生动形象为主,比如将字句配漫画做成海报,贴在学校的各个角落;同时根据中小學生不同的成长规律,分别采用不同的方法,比如中学以角色扮演方式,引导学生换位思考,理解父母,帮助他们顺利度过叛逆期,或者家长学生一起接受《弟子规》教育等。近20年来,《弟子规》教育使得“学生见到师长都会鞠躬行礼,升上中学后会回母校探望老师,非常尊重师长。他们爱惜公物,摆放在楼梯口的棋子两年都没有不见”<sup>[21]</sup>。可见,《弟子规》教育在新加坡德育实践中对学生的品质养成与传统传承上成效显著。

新加坡儒家德育实践是合力的结果,除学校德育外,政府起主导作用:《儒家伦理》的编写由时任(1982年)新加坡第一总理兼教育部长吴庆瑞博士在报上公开宣布;为促进《儒家伦理》的实施,政府还于1991发布《共同价值观白皮书》,进一步强调儒家伦理教育的价值。民间组织上,1979年《道德教育报告书》已为儒家伦理教育作铺垫;社区举办儒家伦理体验月、体验周、体验日等活动,加深新加坡人对儒家伦理的德育认同与内化吸收;家庭家长言传身教地践行儒家伦理等。值得一提的是,新加坡的出版界与新闻界也十分支持儒家德育在新加坡的实践,比如《弟子规》得到了包括亚太图书有限公司在内的多个出版公司的支持而出版了多个版本,《联合早报》也对其教育教学进行了专题报道。

儒家德育在新加坡的实践表明,儒家德育可以以其丰富的人文精神、“和而不同”的多元共存追求、强烈的德育属性等在东西合并模式的社会展现其普世品质,将传统与现代、科技与人文、东方与西方自然而圆融地统一于一体。

### 三、西方模式:儒家德育 在欧美的实践

《马可·波罗游记》使中国成为欧洲人眼中神秘与富饶的代表。随后,传教士们来到中国,了解中国历史与文化。这其中,西方人对儒家文化的细致了解起于利玛窦翻译的《四书》。孟德斯鸠指出,中国作为亚洲停滞论的典型代表,支撑其政治制度与人伦社会的精神内核即是儒家思想。西方人对儒家思想及其实践的理解从一开始即是政治与伦理的。因此,黑格尔认为儒学算不上哲学,而是中国缺乏自我意识的根源所在。孟德斯鸠与黑格尔的判断,影响了西方人对儒家儒学的认知。基于儒学规范中国政治与人伦日用的事实,西方人视儒家儒学为“儒教”。从这个意义上讲,在儒家思想传入西方社会的较长一段时间里,西方人虽不认可儒家之哲学,却承认儒家之德育。

由于文化与体制的原因,儒家德育在欧美等西方社会无法像在中国及东亚一样真正实践。因此,“美国有不少杰出的儒家思想学者,确信儒学传统既是一种学术的探讨,也是一种个人一体化的形式。”<sup>[17]</sup>(P202)这使得儒学及其德育在欧美的实践主要体现在学术探讨与个人实现两方面。学术探讨从数量上看,包括哈佛、牛津在内的各顶级大学与研究机构都设置了汉学或东亚研究中心,取得了丰富的儒学研究成果。20世纪80年代,仅美国就有近百位学者从事儒学及德育研究,到2011年北美全年研究论文已达5000多篇<sup>[21]</sup>。

就研究内容言,马克斯·韦伯(Max·Weber)比较早地注意到儒家思想的教育属性,认为“就教育目的而言,历史上有两种极端对立的类型:一种是要唤起神性(亦即唤起英雄品质或神话天赋);另一种是传授专门化的技术知识。……在这极端对立的两者之间则存在着各种教育类型,其目的无非是要养成学生的某种一定的生活方式,无论这种生活方式是世俗的或是宗教的,但归根到底是有等级之别的。”<sup>[23]</sup>(P101)在他看来,儒家教育是一种有等级的世俗教育,它带给学生某种特殊生活方式,使学生成为有教养者。而德国教育所培养的有

教养者,因为加入了理性专业培训(也即传授专门化的技术知识),削弱了等级性。由此,他认定“儒教,就像佛教一样,只不过是一种伦理,即道(Tao)……儒教纯粹是俗世内部(innerweltlich)的一种俗人道德(Laiensittlichkeit)……儒教所要求的是对俗世及其秩序与习俗的适应,归根结底,它只不过是为受过教育的世人确立政治准则与社会礼仪的一部大法典”<sup>[23]</sup>(P125-126)。儒教是世俗伦理而非宗教,但却具有与宗教相同的功能——培育适应政治准则和社会礼仪的有教养者。显然,韦伯从宗教与社会学视角,在肯定儒家思想的伦理属性及其在政治与社会生活领域所具有的德育价值的同时,也指出了中西德育模式的区别。

与韦伯相比,约瑟夫·列文森(Joseph R. Levenson)则显得激进得多,他从思想史角度,在充分考察中国近代政体的基础上,认定“在以往的许多世纪和朝代中,君主制和儒学相伴相生,结为一体,互相利用,现在又互相牵连,双双衰落”<sup>[24]</sup>(P259),将儒家思想实践与中国君主制视为不可分离的整体。因此,“当儒家传统失去了它的体制依附时,它的理论体系也难以为继。伟大的儒家传统正在衰落,它即将退出历史舞台”<sup>[24]</sup>(P273)。在他看来,尝试着走进西方文明的“新文化运动”与“五四运动”直接宣告了儒家思想及其政治化实践存入“博物馆”,而只作为历史为人们所欣赏,再也无法发挥作用。列文森对儒家思想政治化实践的悲剧性结论,实是近代中国在遭受西方文明的碾压后,国人尤其是精英分子作出的两个假设:其一,传统(中国文化)与现代(西方文明)是二分的:现代是有价值的,传统是无价值的;其二,历史与价值是二分的:中国传统是历史的也是无价值的,价值与历史无法统一。因此,儒家思想作为传统文化中最有力的实践者只能被博物馆化了。

列文森的这一判断对美国的美国思想史研究产生了极大的影响,《儒教中国及其现代命运》(Confucian China and Its Modern Fate)“从60年代开始,就已成为美国学术界讨论儒家传统的重要参考资料。”<sup>[25]</sup>据此,欧美人不仅认定儒教在现代中国没有前途,在当代欧美更是没有指望。他们对儒教及其实践的兴趣,还不如对佛家。直至20世纪

70年代日韩崛起,欧美学界在研究崛起动因的过程中,开始重视此前所鄙视的儒教中的和谐、合作、稳定、忠诚等德育价值,并将“对儒家思想的兴趣和他们对道德教育、对在更大的社会集团里达成一致意见的可能性的兴趣互相联系着”<sup>[21]</sup>(P26),以促进美国青年德育及商业运营的进一步提升。也就是说,儒家德育的伦理化实践开始由东亚走进欧美。在他们看来,与儒家德育在企业伦理中的实践造就东亚工业模式相比较,应该更加看好儒家德育在欧美德育实践中的个人自我实现,尤其是促进美国青年德育所能发挥的作用。

在自我实现领域,美国经过提倡自由教育,已经走入价值多元而丧失了文化传承共识。“如果要想重建人文精神,必须从人类根本共性处下手,才能引发真诚做人的源头活水。狄百瑞相信儒学在这方面可以提供一个好的线索。因此,讲中国的,特别是儒家的自由传统,既能点出宋明大儒建立人格独立的终极关切,又能提醒西方自由人士正视道德修养的庄严意义。”<sup>[26]</sup>也就是说,儒家德育所建立的正视道德修养的人文人格可为美国的自由教育提供普遍性的借鉴,进而使自我实现变成“一个不断的发展、一个全面的义务、一种整体性的探索,……它是一个教育过程。这个过程是为了创造一个具有开放心灵的人格,而这种人格又能与人类不断扩大的关系网产生有意义的联系”<sup>[21]</sup>(P12)。从而在自我实现的过程中,个人与社会联结在一起,使文化传统获得共识。

在青年德育领域,欧美德育逐渐走向儒家德育中的重情教育。儒家德育与欧美德育产生于不同的文化母体,中国文化是重德文化,西方文化是重智重科学之文化<sup>[27]</sup>。中国的重德文化追求情理合一,这在孔子的仁者能好人恶人、孟子的四心四情说中均有体现,因此,中国德育注重对人情的培育。西方的重智文化看重科技与理智发展,因此,西方德育注重对技能的培养,正如韦伯将当时的德国教育视为传授专门化的知识一样。然而,“德育本身,也是要情与智的培养并重,两者如车之两轮,缺一不可,否则德育之车亦难于前进”<sup>[28]</sup>。所以,欧美德育正在从儒家德育中引入情的教育,这可从美国德育的发展历程中获得证明。

20世纪以前,美国德育都是基于基督教信仰的品性教育模式。这一模式通过对上帝的信仰情感,教导孩子成为“光荣上帝”的人。直到杜威(J. Dewey)进步主义教育思想的出现,人们开始对上述权威主义德育提出批评。1928~1930年,通过哈桑(Hugh Hartshome)等人的实证研究表明,品性教育对孩童在实际生活中诚实和利他主义水平的提高及内化并无明显效果<sup>[29]</sup>。由此,道德失去它的客观标准,成为纯粹个人主观情感的反映,只具有相对意义。这使得学校德育重在知识技能的培养,品性教育被视为不切实际,甚至在1958年《国防教育法》中强调重点改革数学、自然科学及外国语教育。因此,20世纪60年代的青年特别随意,缺乏责任与合作,提倡嬉皮式生活,认为道德教育属于私人领域,由家庭和教会负责,与学校无关。

重智德育模式导致的后果引起了美国德育专家的重视。价值澄清法和柯尔伯格(Lawrence Kohlberg)的道德认知发展理论以道德源于理智分析与判断将道德与理智联系起来。前者阐明理智在道德等价值选择中的作用,教师在学生的价值选择中只是中立者的存在,方法上强调师生问答,但缺点是不能充分地考虑人与社会间的联系且同样存在着相对主义的倾向。后者为补救这一缺点提出道德认知是有其序阶的,德育即是帮助孩童与青少年逐步走向更高序阶发展,青少年的不同选择其实是不同序阶发展的表现。应该说,这两种德育模式所强调的教师引导与儒家德育注重对话学思是极为相似的,但不同的是确立对话的根基,前者以理智为根,儒家以情感为本,更为重要的是儒家德育始终将德育主体置于人伦关联之中。

上述两种德育模式对情感的忽视导致重视人际关系与偏重情感的女性关怀主义德育模式的出现。道德教育是老师向学生展示自己内心对学生的关怀,道德教育不是一个学习各种原理的课程,而是引导每个学生过道德的生活<sup>[30]</sup>。显然,在女性关怀主义德育这里,我们感受到十分熟悉的推己及人(情的表达)与教养合一的儒家德育实践。随后,美国德育再次走向品性教育,但这次复归与最初的品性教育有所不同,它是以美德内化于性情为旨趣的。品性教育认为,学校应该培养学生两项

伟大的道德价值,尊重与责任,……其他优良的道德素质如诚实、公平、宽容、仁慈、慎思、合作等都从此两项美德中引申、衍生<sup>[1]</sup>。在教育方法上,品性教育主张通过寓言与故事,将道德融入学生的人生经验,培养普遍情感。由此可见,品性教育德育模式是美国德育总结前三种德育模式的自然结果——情智双修,旨在将情感予以普遍化、客观化,而这正是儒家德育情感理性与性情教育的实践目标。

儒家德育在欧美的实践表明,即使在与儒家德育生长土壤完全不同的西方社会,儒家德育关联个人与社会、实现自我人格、推己及人(情的培育)等德育资源,也同样能为西方德育实践提供有益的借鉴,显现其在西方德育模式中的普世品质。

道德教育是体现人的尊严的教育。在道德教育实践中,人能够突破因先天禀赋差异而在专业教育中所体现出的不平等与不自由,也能够突破因不同时空、人种、文化及体制上的差异而存在的隔阂与闭塞。儒家德育在越南的实践模式说明儒家德育在同构的东亚模式中所面临的现代转型困难;儒家德育在新加坡的实践模式提供给儒家德育在多元文化背景中会通传统与现代、科技与人文、儒家德育与外来德育的可能与借鉴;在欧美的实践模式则表明儒家德育与欧美德育对话与融合的事实,以及由此而来的儒家德育强劲生命力的彰显。这些都是我们反思儒家德育及其未来实践时所应当注意的面向。

#### 参考文献:

- [1] (美)杜维明.儒家伦理的现代意义[A].杜维明文集(第二卷)[M].武汉:武汉出版社,2002.
- [2] (美)杜维明.儒家思想的核心价值[A].杜维明文集(第二卷)[M].武汉:武汉出版社,2002.
- [3] 黄钊.论儒家道德在当代的现实价值[J].江西社会科学,1996,(5):46.
- [4] (越南)潘辉黎.寻找根源[M].河内:世界出版社,1999.400.
- [5] (越南)陈文富.越南民族的精神传统价值[M].河内:社会科学出版社,1990.
- [6] (越南)阮廌.阮全集[M].河内:社会科学出版社,1976.
- [7] (越南)潘佩珠.潘佩珠全集[M].顺化:顺化出版社,1990.31.
- [8] (越南)胡志明.胡志明全集(第2集)[M].河内:国家政治出版社,2002.260.
- [9] (越南)吴士连等撰,孙晓主编.大越史记全书(一)[M].重庆:西南师范大学出版社/北京:人民出版社,2015.185.
- [10] (越南)潘辉注.志类宪章历史(第3集)[M].河内:社会科学出版社,1992.
- [11] (越南)吴士连等撰,孙晓主编.大越史记全书(三)[M].重庆:西南师范大学出版社/北京:人民出版社,2015.
- [12] 阮朝国史馆.大南实录[M].河内:教育出版社,2002.455.
- [13] (美)杜维明.新加坡开设中学儒家伦理课程方法台议[A].杜维明文集(第二卷)[M].武汉:武汉出版社,2002.227.
- [14] (美)杜维明.杜维明教授谈国际儒学发展(2011)[R].国际儒学发展报告,2012~2013.
- [15] 王大龙,曹克理.当今新加坡教育概览[M].郑州:河南教育出版社,1994.65.
- [16] Copinatha S.Moral education in a plural society: a Singapore case study[J]. International Review of Education, 1980,(2):171.
- [17] (美)杜维明.与部长们的谈话[A].杜维明文集(第二卷)[M].武汉:武汉出版社,2002.
- [18] Ong Yong Peng. Confucian ethics education in Singapore [J].Chinese American Forum,1989,(2):3-4.
- [19] 李小红,靳玉乐.新加坡儒学价值观教育:历史、经验与启示[J].中国教育学刊.2015,(1):49.
- [20] (新加坡)李焯然.儒家蒙童教育的现代价值——从《弟子规》在新加坡的推广说起[A].郭齐勇,胡春依.东亚儒学研究论集[C].长沙:岳麓书社,2011.
- [21] (新加坡)杨雪慧.分享会吸引超过600名教师[N].联合早报,2009-03-11.
- [22] 李树超.美欧及大洋洲儒学研究的现状与发展趋向(2011)[R].国际儒学发展报告,2012~2013.
- [23] (德)马克斯·韦伯.儒教与道教[M].洪天富译.南京:江苏人民出版社,2005.
- [24] (美)约瑟夫·列文森.儒教中国及其现代命运[M].郑大华,任菁译.桂林:广西师范大学出版社,2009.
- [25] (美)杜维明.儒教中国及其现代命运[A].杜维明文集(第二卷)[M].武汉:武汉出版社,2002.497.
- [26] (美)杜维明.儒学在美国的初机[A].杜维明文集(第一卷)[M].武汉:武汉出版社,2002.511.
- [27] 唐君毅.人文精神之重建[A].唐君毅全集(卷五)[M].台北:台湾学生书局,1991.89-110.
- [28] 刘国强.道德教育须情智双彰——从美国当代道德教育反思[A].全球化中儒家德育的资源[M].台北:台湾学生书局,2011.157.

- [29] Hartshome, Huger & May .M.A (1928,1929,1930).Studies in the nature of character [M].New York:Macmillan; Kohlberg.L. & Turiel.E.1971.410-465.
- [30] Noddings. An Ethics of Caring and Its Implications for Instructional Arrangement[J].Center for Educational Research at Stanford University.1988,96(2):215-230.
- [31] (美)托马斯·里克纳.美式课堂:品质教育学校方略[M].刘冰,董晓航等译.海口:海南出版社,2001.21,44-45.

【责任编辑:来小乔】

## Universal Quality and Practice Patterns of Confucian Moral Education

WEI Bing-e<sup>1,2</sup>

(1.College of Marxism, Chongqing Normal University;2.Chongqing Civic Moral and Social Construction Center; Chongqing, 401331)

**Abstract:** The practice of Confucian moral education includes ethical practice and political practice. The ethical practice of Confucian moral education plays the same function as great religious traditions in the world, while the political practice of Confucian moral education did exist in Eastern feudal system, therefore, Confucian moral education is international and universal. The Confucian moral education with universal quality has three typical practice patterns in the world: one is the Eastern-pattern practice of Vietnam to civilize the society, enrich national spirit and political practice, the other is East-West integration pattern of Singapore to help shape “Singaporeans” and get them out of the predicament of materialism through the study of *Confucian Ethics and Disciples Rules (Di Zi Gui)*, the third is the Western pattern which shifts from East Asian practice to the practice of Europe and the United States in academic research, and in moral education emphasizes self-actualization (based on the unity of individuals and society) and the construction of the moral education mode which attaches equal importance to cultivation of EQ and IQ. The Vietnamese practice offers us new perspective in Confucian moral education, the Singaporean practice provides inspiration for the modernization of Confucian moral education, and European and American practice broadens our horizon in Confucian moral education, and the three patterns together have important implications for the development of Confucian moral education.

**Key words:** Confucian moral education; Confucian moral education practice; universal quality; Vietnamese practice; Singaporean practice; European and American practice