

# “美好生活”本位的现代教育伦理信念及合理性辨析

董 辉

[摘 要] 教育伦理的理念之思,并非一种脱离具体主体性人格和现实情景的抽象玄思,而是有着具体的所指,是基于对教育实践活动之自我纯粹性境界的道德理性诉求与伦理价值期许。面对来自技术、市场和资本等的冲击,现代教育实践和教育理论始终面临着不仅仅基本伦理观念层面的道德困惑与冲突,而且在具体的教育实践活动内部,同样面临着基本伦理价值观念生态(有机)观念的恢复与重建的伦理使命。着眼教育的本质,现代社会的教育伦理观念的建构以及实践展开,必须在反思批判的基础上,结合变动了、变革着的当代世界以及当代中国社会的教育现实,着眼并始终贯彻“教育是通向人类美好生活的通途”之一崇高的教育价值理想,着眼健康生命与健全人格养成,以创制、引领新的文明形态的气度,创建具有典范性、超越性的优良的民族化的现代教育伦理文化的高度,切实推定以灵动的整全性生命、丰盈性的精神世界以及健康高尚人格的养成为基本伦理价值追求的“美好生活”本位的现代教育伦理建构以及相应的高远目标的实现。

[关键词] 美好生活;教育伦理;整全生命

[作者简介] 董 辉,法学博士,哲学博士后,陕西师范大学马克思主义学院副教授。

DOI:10.15995/j.cnki.llxyj.2019.05.012

教育是通往美好生活的通途。从古到今,人们对于教育这项人类理智发明充满美好的伦理期望。教育伦理在人们对美好生活的追求中,应该提出什么样的洞见和智慧,是一个新的时代性难题。

20世纪著名的英国哲学家、数学家、逻辑学家、社会思想家和社会活动家伯特兰·罗素(Bertrand Russell,1872—1970,被西方学术界喻为百科全书式的思想家的代表人物之一)1926年出版了《教育与美好生活》一书。在该论著中,罗素首先就教育目的表达了自己的深刻洞见。依罗素之见,教育的目的是“培养人的理想品性”,即教育通过引导和改造人的本性,培养理想的人及其理想的品格,以达到改造社会、创立理想社会和美好生活的目标。在罗素看来,理想品性有四种“根基”:活力、勇敢、敏感以及智慧。“活力”是正常的健康人具有的精力,即身体健康、精力充沛,它是形成理想品

性的首要基础:“活力洋溢之处,便是充满生之乐趣所在,而勿需具各任何特别愉快的情境。”<sup>[1](P31)</sup>

无疑,罗素的眼界是高远的,识见是睿智的,其所表达的洞见是深刻的,且具有巨大思想穿透力和前瞻性的透视力。罗素的论证逻辑启发我们,教育的目的直接关联着教育的价值与道德伦理。罗素对于特定教育理想下相关的品性教育、智力教育、性的教育等多方面内容所做的审慎反思与精到辨析,对我们以建设性姿态,重思新时代复杂转型社会之教育伦理的理念与实践有新的重要的启迪。

## 一、“谁之教育”与“何种伦理”:有关教育伦理一些智识性困惑与不解

教育伦理学研究领域,学者们已成共识的定见是:教育既是人类的特殊实践活动,也是人类的道德实践形式。伦理道德从来就没有自己独立的感性

[基金项目] 陕西省社会科学基金项目“财富伦理与社会正义:‘美好社会’的公共价值逻辑”(13C022);国家社会科学研究基金后期资助项目“财富与信仰的冲突及其化解:生态幸福论的出场逻辑”(16FKS012)

活动场域,它总是渗透于人的社会行为尤其是教育行为之中,它应该且事实上乃是蕴涵在教育活动中的一个本体性要素。所以,教育的伦理旨在实现伦理的教育。

作为通常意义上伦理学的应用学科,教育伦理的当下思考和研究的重点关切之所在,不应该被仅仅局限在学科初创意义上的“何谓教育伦理”以及“教育伦理的本质究竟是什么”这样一些初级的追问。坦率地讲,这样一种对象性的、本质主义的思考方式,根本不是教育伦理学本身之价值真理所应有的澄明方式。其所指向的,是教育伦理的他性言说而非自性建构。

有学者指出:“教育实践是规范性实践,具有规范性问题,教育研究的经验主义把教育实践仅仅看作一个现象的、可经验描述性的实在,导致对规范性问题的遗忘,导致价值研究的阙如。”<sup>[2]</sup>从范式创新和话语逻辑之深层变革意义上,从有关既有的教育实践、教育理论之比较性观照、诠释和新的意义的生成意义上,从一种由可能引导整个文明人类之智识化生存方式根本性变革意义上,面向未来的教育伦理思考其所真正关切的主题当是:一种有关教育的伦理信念、伦理表达和话语究竟以何种恰当的方式得以表达才是正当的?

显见的事实是,没有人否认,制度化建制的现代文明社会中,任何一种教育实践,无疑都有其确定的伦理信念和道德价值目标深蕴其中。问题是,如果我们承认,现代文明意义上的教育一定具有普遍性意义上的超越性品格和永远面向未来的前瞻性理想,那么,从已有关于教育伦理的文献以及其中所反映、代表的致思理路和话语逻辑来看,客观地讲,其思考、言说和表达我们时代的教育伦理真谛的方式基本上是外在的。所谓外在性,一是指现成地采用中西伦理思想上有关伦理的约定的极大方式,对于特定的教育实践作并非反思批判意义上的比附性观照。这种方式自有其合理性,但绝非准确呈现教育实践活动自身伦理属性和本质的唯一方式,也不可能将内蕴于教育活动自身的独特的伦理特质和鲜明个性得以完整、全面地呈现出来。二是指似乎在教育理论和教育实践之外,先在地有一种伦理观念已经存在,只要现成地去借鉴、运用就可以了。而不是从教育理论和实践自身出发,思考教育(理念)、教学理论和实践、教育体制与制度安

排、特定的教学与教学价值观、知识本身之道德价值边界的理性甄别以及意识形态教化的人性限度等深层次的根本的教育伦理难题。

显然,在教育与伦理信念相互作用、相互规制的意义上,一种特定的教育实践什么时候形成、确立了属于自己的内在性、圆融性品质,形成了自己对于特定制度、思想和意识形态等的持续性的道德价值反思品性,什么时候这一时代的教育实践才会达成教育伦理的自觉。有学者指出:“教育伦理学作为一门求索教育善的真谛及其实现的学问,在当今中国社会转型和教育改革的宏观背景下,其研究必须注意以下方面:在教育伦理的规范建设中,不仅要设定教育者行为之应然,而且要昭明这种应然之内在依据;在教育伦理的目标设定上,既要坚持主导道德的一元性,又要承认多元道德取向的现实合理性;在教育伦理的功能向度上,不仅要注重贬抑教育行为之‘恶’,又应褒扬教育行为之‘善’;在教育伦理的价值追求上,不仅应研究个体如何致善,而且要关注社会善的实现。”<sup>[3]</sup>教育所面对的是生存与生活的全体,其本质在于通过知识的授受与学习,“整合个体发展过程中的诸种经验,并始终引导个体朝着美善的方向,由此而促使个体整全性成人”<sup>[4]</sup>。就教育是迄今为止文明人类所创制、所实践着的帮助人按照人的方式成为人的最有效、最合理且不可替代方式、方略而言,教育几乎包孕、承载了使得有机生成与进化意义上的现代社会之为现代社会、现代个体之为现代个体的一切知识、道德教化与文化价值理性的一切功能。当然,现代社会的教育之获得上述功能,绝非单一的教育活动单因素起作用的结果,而是受制于其所处其中的历史传统、制度、思想意识形态等的制约。教育实践自身之合理性、合法性与正当性就是在这一过程中得以确立的,相应的,现代社会关于教育的伦理价值与道德理性判断的理据,也是经由这一过程得以形成的。从当下来看,需要教育伦理学者进一步关切的更为紧要的问题在于,我们这个时代,作为现代教育活动的主业之知识的生产、传授本身,仍然存在着诸多难以在短期内得到有效化解的深刻的伦理困境。譬如,普遍化意义上人类知识的自由探索与传授及其与特定教育体制框架的秩序限制、教育主体应然性的生命整全性成长需求与愈来愈专门化的技术化社会的单一规训之间的矛盾,以及教育目

标、教育伦理的“全人”理念追求与特定制度化现实中教育主体明显的实际的单面化、片面化等之间的伦理价值冲突。有学者对此表达了深刻的识见：“当发展和教育发展进入到道德哲学的视野中，我们就不得不关注和追问它们的道德价值问题。教育发展，不应游离教育的伦理价值特质的本义——向善性。教育发展的向善性应从两个向度展开：一是教育发展的公共善；二是教育发展的个体善。”<sup>[5]</sup>不仅如此，教育的最终目的是表现人生存与发展要求的“成人”和“成才”两方面。其终极指向是人的自由、和谐、全面发展并由此产生幸福感<sup>[6]</sup>。

就国内目前已有的教育伦理的文献和研究成果而言，客观地讲，从基本理念、思考范式和研究方法而言，其所采取的，是对现成的伦理学理论的简单比附，对于特定教育理论和实践所做的一种貌似伦理学意义的研究。除了在应用伦理学层面贡献了一些新的素材以外，缺少现代知识论意义上应有的创见和新价值理性建构方面之实质性的突破。这样一种研究，属于典型的平面式的问题描述，没有真正切近并深度契合现代教育伦理学的应有的本质属性，也没有全面、准确地反映教育伦理学所面临的诸多深刻的伦理困惑与冲突的实质性及其症结之所在。当前有关教育伦理学的研究，缺少的不是来自教育学、伦理学方面的生动实践与理论探索，而在于从一个新的理论视野和理念设定出发，依照其学科本有的属性和特质，澄明教育伦理学的本质和实相，逐步形成属于教育伦理学自己的话语表达范式，实现研究范式、研究方法、研究目标上的新的突破。伦理是教育的道德价值边界，一种没有合理的伦理观念有效规约的教育，一定是有问题的教育。问题是，古今中西，无论是教育还是伦理本身，都是具体的、历史的。特定历史时代、特定制度背景下的教育理论和实践，都直接或者间接地受到此种制度之价值观的影响，甚或必须体现此种制度的要求。

教育实践无疑有它自己独特的存在与发展规律，教育的伦理观念也是如此。一种合理的教育伦理观，一定是既较好地传承、适应、变革和创新了特定传统、制度、文化和意识形态的道德规制，同时又符合了教育理论和教育实践的本质的内生性伦理。而这首先需要回答如下几个问题：从伦理学的角度审视，教育的终极目的究竟是什么？实现这一目标

的恰当、合理的方法应该是什么？

## 二、“美好生活”何以是教育的最高目标：教育伦理之本体性价值的根基

现代教育的目的，历来受到传统的、政治制度的、技术的以及社会文化价值观念与意识形态等的多重规制，围绕“为谁服务”“培养什么人”“培养人的什么”等，教育发展史以及现代教育伦理观念，充满着冲突和论争。

目前流行的关于教育目的的说法：一是“人的幸福是教育的最终目的”。与此类似的说法如“教育是谋求最大多数人最大幸福的通途”；二是“教育的终极目的应该是教人向善”；与此类似的说法如“育人向善、教人发展是教育的目标维度”等；三是“教育的终极价值是帮助和促进人的精神的完满发展，促进心灵的丰盈和健全”……说法种种，不一而足。19世纪大教育家斯宾塞曾明确指出：“为我们的完美生活作好准备，乃是教育所应完成的功能。”<sup>[7] (P419)</sup>他还提出：“一个合理的教育次序：直接维持自己生存的准备；间接维持自己生存的准备；父母职责的准备；公民义务的准备；各种高尚娱乐生活的准备。”提出“教育即生活”并非什么新见，而是教育思想史上、教育理论和实践中一个近乎常识性的识见。但是对于此处所谓“生活”的本义以及真深义，学界的理解和规定并不一致。

客观地讲，在具体的教育实践中，全球社会对于这一理念的实践和贯彻其实并不如意。现在看来，有必要立足教育伦理学的理论视野，对此做出必要的审视。在关于教育的目的问题上，美国著名实用主义哲学家、教育家杜威关于“教育无目的论”的主张独树一帜。依杜威之见：“人的教育过程本身就是目的。”因为，“教育是生活的过程，而不是将来生活的预备”。他主张“学校必须呈现现在的生活”，学校“应把现实的社会生活简化起来，缩小到一种锥形的状态”，“使人们乐于从生活本身学习，并乐于把生活条件造成一种境界，使人在生活过程中学习”，通过这种生活中的学习实现个体的发展，“生活就是发展，而不断发展，不断生长，就是生活。”<sup>[8]</sup>显然，杜威注意到了教育的人本性，强调的是教育实践的人学价值追求，这无疑是较为睿智、较为深刻的教育伦理识见。国内著名教育哲学家鲁洁指出，“道德为什么存在？就是使得人能够实现和



生成人的本质,使自己能够成为一个人,实现人之为人。这就是道德在我们生活中的功能和作用。”“道德教育的基本使命就是要引导人走上“成人之道”,去做成一个人”<sup>[9]</sup>。“道德和道德教育的核心问题是:‘怎样去做成一个人’的根本生存方式问题,而不是具体行为规范问题。道德、道德教育的根本作为是在引导我们以人的存在方式去生活”<sup>[10]</sup>。道德教育引导的“美好生活”都包括哪些内容呢?有学者将其概括为以下五个方面的基本内容:“道德教育引导建构一种理性的消费生活”,“道德教育引导建构一种有尊严的公民生活”,“道德教育引导建构一种有意义的可能生活”,“道德教育引导建构一种道德文化生活”,“道德教育引导建构一种爱心的合作生活”,“道德教育引导建构一种崇高的精神生活”<sup>[11]</sup>。

毫无疑问,教育是迈向幸福以及美好生活的通途。在归根结底的意义上讲,幸福是任何一种类型的生活的终极目的。作为一种有关美好生活的体验,不同的时代,人们关于幸福与美好生活的体验,无一例外都受到了人性观、人生观、价值观的影响。现代文明社会中,个体生命活动、个人的社会化成长都是在学校中完成的。教育承担着为个体提供美好生活所需的基本条件的重任。与美好生活相适应的教育生活,“自身须是充满生命活力、崇尚自由、富于理想和德性的生活,同时它又须是教会人们如何通过有德性的生活,走向拥有生命活力和精神自由的幸福生活的一种生活”<sup>[12]</sup>。那么,“美好生活”究竟在何种意义上与教育伦理内在相关?首先,构成现代教育伦理之核心理念和价值目标的“美好生活”,本质上是一种保持、完善、恢复受教育者天性、与自然保持和谐关系的“自然生态的生活”。作为价值理念的“教育面向美好生活实践”,强调的是教育是属人的社会生活的一部分,是人在特定的社会共同体中不断摆脱各种外在羁绊,“通过知识获得解放”,逐渐获得“自由个性”的过程。联合国教科文组织在《学会生存》中引用了著名学者普雷姆·柯帕耳的观点:“现代教育的实质在于追求良好的生活质量……影响一个人内心精神状态的教育革命,堪与人类在外界空间的那些眼花缭乱的成就相比。”<sup>[13] (P61)</sup>。可见,教育与生活的真实关系在于,生活不仅仅是教育实践的起点,更是其终点。

其次,构成现代教育伦理之核心理念和价值目

标的“美好生活”本质上是一种尊重、满足受教育者个性的“个性自主性的生活”,一种“自由的充满创造性的生活”。一方面,教育实践以及具体的教学活动所面向和致力于塑造的,是针对包括教师和学生等在内的一种完整生活。此处所谓“完整”,即包括了以“求真”“求善”为指向的理性生活、道德生活,同时也包括了其美好情操和健全人格养成在内的审美的生活。“同时它是沟通现实生活与可能生活、人类或种族的生活与个体生活的桥梁,其他所有生活都是建立在理性生活基础之上的,知识的科学性是马虎不得的。”<sup>[14]</sup>另一方面,教育所倡导和尊崇的“美好生活”强调教育对象的主体性意识和信念与自主、自觉行动的养成,强调人应该在教育过程中依靠自己的反思和独立判断,获得对于生活本质和意义的正确理解,从而创制、形成属于自己的真正的“人的生活”,而不是被动地接受或认同某一种既定的生活模式。一言以蔽之,属人的生活的真意在于个人的价值意愿而非外在强制性。雅斯贝尔斯指出:“凡是个人出于自由意愿而做之事,都不在计划之内。但是,可以给予一定条件,使人的自发性比在其他条件下更容易发挥出来。”<sup>[15] (P24)</sup>

再次,构成现代教育伦理之核心理念和价值目标的“美好生活”本质上是一种“公共生活”。教育的公共性是自明的,进入文明时代以来,共识性的结论是:教育理论和实践的本质在于创见一种优良的“公共生活”。著名存在主义哲学大师海德格尔曾经说过,人的世界是共同世界,人在世界中就是与他人共同存在。对人而言的生活世界,始终是一个“共在的世界”。回归生活归根到底是回归现代“公共生活”,“公共生活”就是政治、经济、文化、精神生活中具有“公共性”的社会活动领域,是所有民众平等共有、共在、共识、共享的生活领域。这里所谓的“公共性”,也就是社会性。一个显见的事实是,继20世纪初联合国教科文组织提出“学会生存”后,又提出了“学会关心”。“学会生存”的革命性意义在于,它是世界教育的发展进入一个新历史阶段的标志,更是教育回归现代“公共生活”的最好诠释。此报告明确提出21世纪的教育,需要强调一种全球共同体意义上的“合作精神”。至此,全球社会范围内,一种旨在凸显人类文化成果共享的公共文化与公共价值信念得以确立。

在“公共生活”空气日益稀薄的时代,从养成现

代教育个体之家国、天下意义上的“世界公民风范”的策略意义上,尤其需要重点围绕以下内容实质性推进:从促进竞争转变为促进合作,从强调为私人利益而学习转变到强调为公共利益而学习。从教育伦理文化重建的视角来看,个体的生活世界纷繁复杂且多面相。现代性文化背景下受自由、个人功利主义的影响,尤其是以逐利为本位的资本逻辑的无孔不入,导致现代社会现代社会所追求的所谓“个体性”,其实是一种内在的社会共在的情感和价值的关联被抽空后的愈来愈“工具化”存在的抽象个体性。公共生活岌岌可危的境况,意味着个人在追求个体性中迷失了人之为人的共在的特性。所以,教育回归生活就是要回归“公共生活”,在捍卫、追求教育之本源意义上的本有的“公共性”和公益性的过程中,是“公共心”——公共伦理文化和信念的养成成为新的目标。

最后,构成现代教育伦理之核心理念和价值目标的“美好生活”本质上是一种面向人的整全性生命与健康人格的“自我造就的生活”。一方面,理想的现代教育理念的核心宗旨在于增进教育共同体中的所有成员对生活的理解与省察,启发他们对生活目的、意义的自我确认,真正培养他们对生活的热爱,激发引导他们积极地创造并享受他们现时的生活。另一方面,理想的现代教育理念的的目标在于,应当不断地充盈他们当下的生活世界,开拓他们当下的生活世界,并让他们感受到他们现时的生活在充盈与扩展,在对这种充盈与扩展的体验中,感受到生活世界的美好,应当让他们感受到教育是跟他们当下的生存息息相关的活动,是他们的一种生活方式,是他们生活的一部分,从而从根本上激发他们在教育中的主动的创造精神与开拓意识,与此同时,提升他们的生活方式与生活境界。

### 三、健康生命与整全性人格养成:“美好生活”本位的现代教育伦理建构及其实踐逻辑

教育的本质,是朝向美好的人性化实践。古希腊哲学家德谟克利特早就指出:“生活最令人向往的目标是美好,我们最好是通过在一切事物上的节制有度和文化的教养来获得它。”前苏联著名教育学家苏霍姆林斯基更是明确强调:“教育必须保护孩子们心灵中巨大的、无可比拟的精神财富——欢

乐和幸福。”在一个愈益功利化和技术化的时代,提出“美好生活”是教育伦理的本体之基,将“美好生活”作为现代教育伦理的本体性价值追求,基于对全人教育理念和实践探索之全面审视意义,教育主体之整全的生命成长、培育实践的理性期许。有学者指出:“美好生活是一种在善的价值指引下,人通过自由自觉的生活实践来实现一种总体上满意的生活状态和生活秩序。这种生活既是一种理想生活追求,也是一种现实的生活感受,既有幸福的‘彼岸’性,也有满足的‘当下’性,并扬弃了纯粹自然生命与心理学意义上欲望满足的庸俗性。”但是,在现实学校教育中,模式化的生活设计、成人化的生活构想、竞争化的生活方式、抽象化的生活样态使学生背离了美好生活的生存状态<sup>[16]</sup>。显然,“美好生活”本位的教育伦理信念,着眼教育主体、教育对象、教育实践对于生命、生存与生活整一性的坚持,强调的是知识、价值与信念的内在融通。从现实来看,“美好生活”本位的现代教育伦理建构无疑是一种超越的理念构想。因为,教育实践、教育观念史上,围绕“教育”与“生活”本身之间的关系问题的论争,一直未有一个合理的结论。

“美好生活”是一种由“善”所引导着的追求自由、面向未来敞开着的可能有意义的世界。教育回归生活世界的旨意在于呼唤教育对人的完整生活的关注,即事实生活与意义生活的统一。回归生活世界不只是一要回归田园般的、感性的日常生活世界,教育更要着眼于寻求有意义的、理性的生活。而可能的生活世界就是这样的一种生活世界——以现实生活为依托,贴近学生的生活,同时又高于现实生活,更要引领现实生活,以追求完满生活为目的,是生活事实与生活意义的统一。“这样,可能的生活也是一种发展着的生活。一方面,可能生活是对现实生活的一种超越;另一方面,可能生活是一种永恒的追求,在不断的追求中发展着。众所周知,对于人的生活而言,现实生活是瞬间的,不存在永恒的现实生活,只有永恒的可能生活,现实生活是通往未来生活的窗口。因此,可能的生活既是理想,又不脱离现实,它关注人的当下生活需要,用价值、理想来引导、改造现实的生活,从而导向理想的生活——一种可能的幸福生活。”<sup>[17]</sup>“美好生活”是一个随人类历史发展进程而不断变革其内涵的范畴,迄今为止未有定论。与教育理论和实践、教育伦

理的使命和目标相联系的“美好生活”的具体内容,在我们看来,主要应该有以下几个方面的具体内容。

### 1. 灵动的整全性生命

德国教育学家、哲学家席勒较早注意到了教育和文化对人的完整性的影响:“在近代,于文明的发展和国家变成强制国家,人们只能发展他身上的某一种力,从而破坏了他的人性的和谐状态,成为与整体没有多大关系的、残缺不全的、孤零零的碎片。”<sup>[18](P97)</sup>教育的本质在于唤醒对于生命的敏感,此一识见应成为现代教育伦理建构的新的共识。现代教育实践中之所以不断遭遇来自各个方面的伦理的困惑与冲突,一个最主要的根源,在于纯粹“知识论”本位的教育、教学观念的强势实践。其结果,使教育者本人和受教育者完全陷入一种工具化思维的窠臼之中不能自拔,存在单面化,生命扁平化。教师成了消极、被动的知识的传授者,学生成了知识的容器。教学失却生气与活力。“教育是一种在师生、生生之间展开的公共交往的伦理实践。”<sup>[19]</sup>显然,一种忽视教师和学生多样需求的教育,很难称得上符合伦理价值观的教育。当代价值教育理论认为,“知识、生存、幸福、健康、爱、相助、自尊、尊重、自由、自我实现、意义感觉”等基本价值与人生愿望及倾向紧密相连,是美好存在的现实体现”<sup>[20](P9)</sup>。“人之生长具有无限的可能性,整全就是一种理想的典范。”<sup>[21]</sup>因此,美好生活本位的教育伦理理应致力于实现教育对象以下两个方面的“整全性”:其一,“天性的完整”。天性的完整,是指教育要全面丰富人的知性、灵性和德性,而不能有所偏废。其中,知性的终极导向是“真”,德性的终极导向是“善”,灵性的终极导向是“美”。其二,“个性的完整”。与“天性”着眼人的自然属性不同,“个性”主要关切自然性和社会性的融合,是人在自然性基础上发展出的独特的社会性。“个性的完整”是指教育要在全面丰富人的知性、灵性和德性的基础上,培育人的高尚健全的人格品质,并让人获得“知识、生命与生活”的统一,获得“身、心、灵”的统一,从而成为一个独特的自己<sup>[22]</sup>。

### 2. 丰盈性的精神世界(生活)

“精神生活”是美好生活本位的现代教育伦理的题中应有之义。现实世界中教育伦理异化的根本原因,在于非健全的、非健康的市场经济化的生存与生活场景中日益世俗化、功利化的影响。无法想

象,一个精神世界贫瘠的时代,一个纯粹的精神生活荒芜化的社会,一个教育对象时时处处受赤裸裸的个人主义、功利主义、消费主义以及相对主义甚或虚无主义等不合理的社会价值观念影响的社会,能有所谓美好生活可言。正是在这个意义上,面向人的美好生活世界的现代实践本位的教育伦理信念要落到实处,就必须以丰富、健康而优良的精神生活对抗、抵制物欲化社会主体自我放逐的难题。精神性是人之为人的根本性特质,有学者指出:“教育与任何显性化、工具化的东西是无缘的,教育直指人的精神世界,教育的功能就是一种文化性的功能,是一种思想性的把握人的功能。”<sup>[23](P72)</sup>诚如有学者所言:“教育根本上作为一种使人向善、引导人过一种良善生活(good life)的活动,在现代大工业时代的神圣使命就是回归本真的教育,‘引出’人之精神,引导人追求卓越的精神品质,使其超越自身和世界,实现个人真正的成长(精神成长),战胜功利主义教育目的引导的异化的教育。”在此使命下,教育不是仅仅要关心学生的物质层次的提高(散文式生活),更为根本的是要关注学生的精神世界(诗的生活)之成长,关心学生应该成为什么样的人,教育应该给予怎样的引导?<sup>[24]</sup>

### 3. 健康高尚的整全性独立、自由人格境界

健康人格是美好生活的实践之基。面向人的美好生活世界的现代实践本位的教育伦理之最终目标,是养成教育主体之健康高尚的人格境界。有学者指出:“作为价值教育的核心组成部分,道德价值的教育赋予应专注于谨慎、责任、勇敢、自制、可靠、真实、诚实、公正、无私等独特的价值范畴。”<sup>[25]</sup>客观地讲,教育实践中,长期存在教育对象在人格养成问题上出现了畸形的、非健康的病态现象,其根本原因,在于优良的教育伦理信念和有效的教育实践的缺位。健康高尚之人格境界的内容是多方面的,健全的理智、坚定的科学理性信仰、合理的理想信念、坚强的意志品质,以及果敢勇毅的行动勇气,善于合作、沟通的习惯等。而其实质和核心,则在于作为健全人格之内核的“独立主体意识”的确立。“独立的主体”是思想灵魂自由飞翔的主体,他知道人不依附于任何人和物而立于天地间是有尊严的,也了解何为真正的自由,他既明了自我选择的各种不同的思维方式和生活方式的优势,也清楚它们的局限。“他不贪婪,不骄傲,不放纵,不奢侈,不怯懦,



有担当,面对他人时不随波逐流,不强求,不浮夸,不卑下,讲平等。不管外部世界如何躁动不安,他也会保持自己对事物的看法,并且即使身处重重规则之中,也会拥有自由的灵魂。教育只有帮助人拥有这样的品性,才能使他们构建真正美好的生活。”<sup>[23]</sup>

#### [参考文献]

[1]伯特兰·罗素.教育与美好生活[M].石家庄:河北人民出版社,1999.

[2]金生鈇.何为教育研究的规范性论证[J].教育研究,2015(8).

[3]刘云林.教育善的求索:实然与应然[J].教育理论与实践,2003(5).

[4]刘铁芳.育中国少年 成生命气象——基于文化自觉与生命自信的中国少年培育实践体系建构[J].湖南师范大学教育科学学报,2018(4).

[5]殷有敢.论教育发展的向善性——教育发展价值观的道德哲学审思[J].兰州学刊,2008(9).

[6]金鑫等.简论人的幸福是教育的最终目的[J].成都教育学院学报,2004(3).

[7]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.

[8]现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1980.

[9]鲁洁.道德教育的最终目的不是为了道德,而是为了美好的生活[J].人民教育,2015(19).

[10]鲁洁.道德教育的根本作为:引导生活的建构[J].教育研究,2010(6).

[11]冯建军.道德教育:引导幸福生活的建构[J].高等教育研究,2011(5).

[12]赵长林,扈中平.教育生活与个体的幸福[J].当代教育科学,2008(17).

代教育科学,2008(17).

[13]联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存——教育世界的今天和明天[M].上海:上海译文出版社,1979.

[14]徐智娟,等.教育回归生活世界的反思与辨正[J].教学与管理,2009(1).

[15]雅斯贝尔斯.什么是教育[M].北京:三联书店.

[16]杨进等.论美好生活与学校教育[J].教育研究,2012(11).

[17]张华.论道德教育向生活世界的回归[A].朱小蔓.道德教育论丛:第1卷[C].南京:南京师范大学出版社,2000.

[18]席勒.审美教育书简[M].冯至,范大灿,译.上海:上海人民出版社,2003.

[19]吕寿伟.在形式与实质之间的教育伦理生活——论承认伦理学对教育排斥下的解构[J].湖南师范大学教育科学学报,2016(2).

[20]克里夫·贝克.学会过美好生活——人的价值世界[M].詹万生,等,译.北京:中央编译出版社,1997.

[21]刘莉.唤起我们时代的成人自觉——读刘铁芳《追求生命的整全:个体成人的教育哲学阐释》[J].湖南师范大学教育科学学报,2017(5).

[22]朱永新,杨再勇.新教育的人学使命:培养“完整的人”[J].国家教育行政学院学报,2014(12).

[23]朱小蔓.教育的问题与挑战——思想的回应[M].南京:南京师范大学出版社,2000.

[24]李长伟,徐莹辉.功利主义教育目的与人的工具化[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2004(9).

[25]高靖.论美好生活的教育寻绎——基于价值教育的视角[J].中小学教育,2018(2).

[26]杨进,柳海民.论美好生活与学校教育[J].教育研究,2012(11).