

论教育伦理学的两种书写方式

晏辉

【摘要】教育是人类面向自身心灵的活动，其目的在于令自身人格得以完善、知识得以积累、能力得以提升、生活获得意义；教育学乃是研究教育本质、教育规律及其演化的科学；而教育伦理学则是研究教育活动的伦理性质并为其奠定伦理基础的学问；教育哲学则是为好的教育提供前提论证、本体开显和道路设计的理论方式。只有在学说的基础上，将教育学、教育伦理学和教育哲学统合起来，才现出教育的“是其所是”。基于此种设计，教育伦理学必须优先解决如下问题：如何处理学科与学说的关系，即两种书写方式问题；是否需要一个哲学前提的批判和人性基础的追问；如何实现建构性原则和范导性原则的统一；如何处理好学术描述史与学术批评史的关系；如何实现理论与现实的有机统一；如何处理好地方性知识与全球性知识的关系。

【关键词】教育；“是其所是”；建构与范导；人格；好生活

【中图分类号】G40-059.1 **【文献标志码】**A **【文章编号】**2096-6024(2019)05-0017-12
DOI:10.13527/b.cnki.educ.sci.china.2019.000037

人类自产生以来，从未停止过进行自我意识、自我认识、自我改造和自我修正，也从未停止过进行自我教育和自我教化，这是人类摆脱野蛮而走向文明的根本道路和重要标志。教育是完成人类自我进化的重要方式，而就教育的内容和使命来说，可有知识传授和道德教化，前者解决的是人类能够做什么，后者解决的是人类应当做什么。以此观之，在人类的教育观念和教育活动中，从不缺少道德哲学和伦理学维度的思考。什么是好的教育，如何把好的教育落实到实践中，是道德哲学和伦理学思考的一个重要问题。近代以来，理论家和思想家开始尝试着将教育活动中的伦理问题知识化和理论化，将思考提升为学科和学说。可以肯定，无论是西方近代以来的教育伦理学还是现当代的中国教育伦理学研究，所取得的成就都是举世瞩目的。新中国成立以来，中国教育伦理学研究也经历了发轫、发展和完善的过程，其中尤以王正平教授主编、众多名家参与撰写的新编版《教育伦理学》（人民教育出版社2019年版）为最高水平的研究成果。如何在教育伦理学领域这一最高成就基础上继续深化相关问题研究，无疑是推进教育伦理学发展的一个重要课题。

基金项目：本文是国家社科基金重点项目“转型期中国伦理基础变迁及其重建研究”的阶段成果（课题编号：16AZX018）。

作者简介：晏辉，原为北京师范大学价值与文化研究中心暨哲学与社会学学院教授、伦理学与道德教育研究所所长、博士生导师，主要从事伦理学与价值哲学研究，现为上海师范大学哲学与法政学院教授、博士生导师。

① 康德. 道德形而上学原理 [M]. 苗力田, 译. 上海: 上海人民出版社, 1986: 35.

一、在学科与学说之间：教育伦理学的两种书写方式

所谓学科，乃是一组有足够解释力的范畴和话语，以特定领域中的问题为研究对象所形成的理论体系。依照康德关于理性知识的理论，“全部理性知识，或者是质料的，与某一对象有关，或者是形式的，它自身仅涉及知性的形式，涉及理性自身”^①。使世界图像化，进而使世界知识化和理论化乃是现代社会的一大宗旨，也是它的功能。人们愈益用知识和理论去描述、构造和解释世界，各种学科便是这种构造的直接成果。而学说则是自成一体的理论和思想体系，它不同于学科，学科有通行有效的问题域、规范体系和评估标准，可以把学科称之为知识体系和理论体系，但很难称为思想体系。而学说通常是由理论家和思想家独创的理论体系，彰显着个人的立场、情感和致思范式。学科要符合学术规范，便于传播；而学说或学问要彰显个性，是理论家和思想家经过深思熟虑所形成的经得起检验和证明的观点和论证方式。当我们预先标划出学科与学说各自的边界及其相互关系的模式之后，接续的工作就是要以此为分析模式，指明教育伦理学的两种书写方式。

首先，作为学科形态的教育伦理学的理据及内在逻辑。在书写作作为学科形态的教育伦理学的时候，要优先找到呈现教育伦理学的外部形态，这就是作为知识之完整呈现方式的教材，继而完成传播或传授此种知识的课程的设计。既然是教材，就要通过课程形式进入课堂。教材的根本用途在于让相关领域的教育者和受教育者在认可设计的时空里了解、理解和接受此种知识。虽然不排除业余爱好者或相关职能部门将教材作为资料予以收藏，但其根本用途在于课程上的传授之用。根据这一用途，作为学科的教育伦理学在教材的设计和呈现方式上就必须遵循如下原则：其一，目的论原则。通过专业教育和社会传播，使受教育者获得相关知识，它们既可以是理论知识，也可以是实践知识。其二，知识论原则。它要以主客观具有足够根据的，视其为真为建构和评判根据和标准，构造它的知识体系及其呈现方式。其三，逻辑原则。知识论或学科论的教育伦理学需要从基础性、根本性和全局性问题出发，构造其问题域的演进逻辑。

其次，学科论或知识论的教育伦理学的目的是通过课程、借助教材传播相关知识和基本理论，终极目的是使受教育者接受知识、掌握理论、指导行动。由其根本目的所决定，知识论或学科论的教育伦理学，必须在思想资源和知识传统之间作出适当甄别和勘定，对所选取的过往思想家的教育伦理学思想作出适当的学术批评和学术评估，并将理解和掌握了的思想资源整合到“我的”知识体系中来。同时，也由它的根本目的所决定，其知识体系的构造必须着眼于基于知识和理论之上的范畴、话语和逻辑的整合，与当下的教育伦理现状保持足够的空间距离和时间错位。因为只有这样，才能最大限度地保证概念、话语和逻辑的普遍有效性，但如此一来，知识论和学科论的教育伦理学就会弱化它的历史感和现实感。其知识体系就演变成了以社会现实为背景知识、学术思想为基础知识、教育学和伦理学为核心知识、教育伦理学为专业化知识的逻辑体系。

再次，通过对知识论和学科论的教育伦理学的分析和论证，其优势和劣势是同样明显的。从其优势看，它有相对完备的知识体系，相对完整的逻辑体系，相对统一的范畴群和话语体系，在相关学科领域获得了普遍的认可和认同，也获得了似乎可以解释一切和解决一切的印象。然而，如果知识和理论仅顾及自身的完整性和可接受性，那就势必弱化问题意识、批判和反思的理论气质，成为与社会现实没有关联的知识、教条和结论的整体性堆积。教育伦理学原本是面向教育活动之伦理性 and 伦理基础问题的哲学沉思，若失去了历史感和现实感，丢失了对现实的关照，最后就会变成没有生命力、缺少活力的学术记述、知识陈述、结论表述的符号体系。以此观之，知识论或学科论的教育伦理学，其优势恰是其劣势。为了克服这种劣势，就必须引入作为学说的教育伦理学的致思范式。

作为学说的教育伦理学，其优势在于，它有明确的问题意识，它要为自己规定问题域，即基础性问题、根本性和全局性问题；与这些问题相匹配，它构造出自恰的范畴群和话语体系；在理论与现实之间，它要力争做到起于现实而又不止于现实，将现实把握在意识中、构造在理论中，像马克思在“政治经济学方法”中所指明的，用特有的理论方式把握生活世界。然而作为学说的教育伦理学又有可能过分个性化而难以成为可普遍传播的知识和理论。如若把学科和学说有机地结合起来，那就有可能既有学科高度又有问题深度，而要实现这种统一，就必须优先解决如下一些前提性问题。

二、是否需要一个哲学前提的批判和人性基础的追问？

对于人文社会科学来说，完成一个哲学前提批判乃是建构一个理论或知识体系所必须优先完成的事项，对于教育伦理学这个直面人的心灵的学科而言，就更显迫切。所谓哲学前提批判是指三种追问方式，即何以可能、如何可能和怎样可能。何以可能是寻找根据，如何可能是构造结构，怎样可能是寻找道路。对教育伦理学之根据的追问，也就是先行标划出它得以可能的根据，这就是事实根据，它决定着我们能够做什么，而价值根据则决定着我们应当做什么。能做什么决定了我们在为好的教育奠基伦理基础时，必须充分考虑我们完成此项事情所必需的条件和环境，这个条件就是可能性问题。教育是通过自我教育和教化而提升生命质量、创造生命价值的活动；教育伦理学是为好的教育指明其伦理性质、奠定伦理基础的活动；教育伦理是内在于教育活动自身的，因为人因其自身的努力而成的事情才有善恶与否、正当与否的问题，并不存在一个独立于教育活动之外的教育伦理活动。依照教育和教育伦理的“是其所是”，它们的共同前提是受教育和教化者或人类整体的感受性和可接受性问题，它们共同构成了教育和教育伦理如何可能的事实根据。

教育必须基于体验和经验之上，而使人的体验和经历得以产生和存续的基础就是人的感受性。所谓感受性是一个人对外部环境和内心体验（状态）的感知，在亚里士多德那里，感受性相当于能力和情感，“情感，我指的是欲望、怒气、恐惧、信心、妒忌、愉悦、爱、恨、愿望、嫉妒、怜悯，总之，伴随着快乐与痛苦的那些感情。能力，我指的是，使我们获得这些感情，例如使我们感受到愤怒、痛苦或怜悯的东西”^①。简单地说，感受性的对象分为外部视域和内部视域，教育和教化属于外部视域，但必然会引起内心世界的变化，甚至可以说，内在感受性即亚里士多德意义上的情感和能力，直接决定着受教育和教化者对教化内容的接受性程度。能够接受与愿意接受构成了教育学和教育伦理学得以可能的人性基础。当能力和意愿被优先确立下来以后，接续的工作便是构造教育伦理学的内部结构，这就是教育伦理学如何可能的问题。为着客观地呈现这种结构，必须使用结构主义方法，借以给出一个自恰的逻辑结构。怎样可能是实现一个好的教育的道路，原则和方法必须落到道路上才有意义，将这个道路把握在意识中，呈现在表象里，乃是哲学把握生活世界的任务；既可以记述过往的道路，也可以描述当下的道路，前者为理论的方式，后者为实践的形式。由于一种好的教育是对应于一种好的理念，进言之，过往的道路和现实的道路都是可能性中的一种，只有理想的道路和完美的理念才是完满的，这就为理论的建构提供了可能。当哲学前提批判和人性基础追问完成以后，建构一个可行的教育伦理学的最高原则就不仅是必要的，也是可能的。

三、如何实现教育伦理学理论体系建构性原则和范导性原则的统一？

这是哲学研究的最高原则，作为一种理论和思想资源，源于康德在《判断力批判》中所论述的

^① 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 43-44.

观点。“一般判断力是把特殊的东西当做包含在普遍的东西之下，来对它进行思维的能力。如果普遍的东西（规则、原则、法则）被给予了，那么，把特殊的东西归摄在普遍的东西之下的判断力（即使它作为先验的判断力先天地指明了诸条件，唯有这些条件才能被归摄在那种普遍的东西之下），就是规定性的。但如果只有特殊的东西被给予了，判断为此必须找到普遍的东西，那么这种判断力就纯然是反思的。”^① 简约地说，反思性的也就是建构性的，规定性的也就是范导性的；前者从一般到个别，后者从个别到一般。康德把建构性原则限制在自然之上，把范导性原则限制在自由之上，我们则试图把这两个原则统一应用在教育伦理学的理论建构和实践贯彻之上。

教育伦理学起始于对教育活动及教育活动中伦理事实的感知与把握之上，道德事实是感知的对象，构成意向对象，而研究则成为意向行为。教育学及教育伦理学起初仅是描述性的，而这种描述或是层次上的，或是段落式的，这种个别化的感觉显然不是理论意义上的整体把握，而要将教育活动以及教育活动中的伦理问题给予整体性的呈现，就必须深入研究研究者整体把握对象的方式。研究者总是试图把握对象的整体性结构，且经常自信地以为确实把握到了对象的全貌和整体，而毫无遗漏地将对象整体性地呈现在表象中，把握在意识里，其实，这是一种幻相。人们能够做到的只是相对地有限度地把握客体，只能对把握方式和被表象在意识里的整体进行检视，看它们在多大范围和多大程度上是可信的。这样我们就有了在被意向状态的方式之间，在意向行为和意向对象之间的一种固有的相互共属，根据这一相互共属，意向对象即被意向者就当在以上所揭示的意义上得到理解：不是作为存在者的被感知者，而是存在者所从出于其中的被感知状态、意向对象所从出于其中的被意向状态。运用这一属于每一意向行为的被意向状态，才能在根本上（尽管只是初步地）将意向性的根本枢机纳入眼界。在现象学中，意向行为也被理解为意指。在意指和被意指者或意向行为与意向对象之间，存在着一种关联。意向行为也可被称为意指、单纯的把握、感知（活动）本身，也就是被意指者所从出于其中的被意向状态。一切自身-指向（害怕、希望、爱等等）都具有自身-指向的特征，胡塞尔称之为意向行为……只有当意向性被看作意向行为与意向对象的相互共属的时候，意向性才能得到充分的规定。现在可以概括地说：“意向性与其说是事后指派给最初的非意向式体验和对象的东西，还不如说是一种结构，所以此结构所禀有的根本枢机就必然总是蕴含着它自身的意向性的何所向即意向对象。”^② 可以看出，海德格尔反复强调的是，意向者与意向对象的相互共属，意向者正在意向和被意向者正在被意向的状态；意向对象被意向者把握到固然重要，但被把握到的方式更加重要。这种被意向的状态就是建构性的。能够提出建构性和范导性原则的乃是人的理性，理性既提出任务又提出完成这一任务的方法论原则。建构性原则就是要把个别的教育和教育伦理事实，归摄在普遍的原则之下，然后再用这个先天的原则去规定具体的教育和伦理实践。用以从个别提升到一般的能力便是人的知性，用法则约束具体行为的能力便是（实践）理性。我们把用以把握教育活动（实践）的行为称为意向行为，而把被把握的对象即教育实践称为意向对象，当二者被整合为相互共属的时候，就被称为意向性。这样就可以沿着追寻正确和正当两条路径探寻教育伦理实践的“何所是”与“何所为”。

首先，什么才是教育伦理实践的“何所是”？“是”，就是此在，就是规律，就是显现；一个事物的本质就是它的“是其所是”，而这个“是其所是”又可分为“客观因果性”和“意义妥当性”两个方面。在此，我们将集中讨论“客观因果性”意义上的“是其所是”，原则上这属于教育学的任务，教育学探究的是教育活动的原始发生及其内在逻辑，尽管有结构主义的倾向，但我们必须优先呈现

^① 康德. 康德著作全集（第5卷）[M]. 李秋零，译. 北京：中国人民大学出版社，2007：188-189.

^② 海德格尔. 时间概念史导论 [M]. 欧东明，译. 北京：商务印书馆，2009：56-57.

教育活动的结构。其一，目的之善的设定。教育活动所意欲实现的目的之善有三种，天人之道、人伦之道和心性之道。天人之道构成了自然科学和自然形而上学；人伦之道构成了伦理学和道德哲学；心性之道构成了实用人类学和心灵哲学。在领悟和传授三种目的之善的过程中，知识和理论是最为简捷的方式，而隐藏在知识和理论背后的道理，则需要理智和明智。形成知识和理论并运用它们去简捷地把捉三种目的之善属于理智的德性；领悟三种目的之善并运用它们以引导和指导自己的行动，属于道德的德性。其二，结构、功能与行动。当教育之目的之善被设定出来，其余的全部任务就在于寻找实现它们道路与方式的教育者和受教育者构成教育活动结构的两极；教育手段、工具和语境则是教育活动的中介。教育者就是意向主体，受教育者就是意向对象，它们相互共属于一个共同的行动结构之中。从主客体关系角度看，教师是主体，是教育活动的发动者、承担者、受益者和责任者；受教育者是客体，是知识、理论、思想，同时也是三种目的之善的接受者、理解者、领悟者和践行者。如若教育者放弃了他的主体地位，也就意味着放弃了教育者的社会责任。成为教育活动的主体，并将知识、理论和思想以及三种目的之善传递、传授给受教育者，乃是教育者的使命。然而从目的论角度看，教育者又是客体，受教育者是主体，一切以受教育者对知识、理论、思想的理解和把握，以对三种目的之善的感悟和领悟为根据和依据。如此一来，教育者及其意向行为，受教育者及其意向对象，就形成了双向互逆结构和相互共属，完成了意向性关系的构造。

其次，什么才是教育伦理实践的“何所为”？当“何所是”被先行标划出来以后，接续的工作便是用三种善规定和评价教育活动。这是范导原则的具体运用。第一，必须先行完成三种目的之善的具体化过程。如果说，三种目的之善为普遍法则，那么将三种目的之善转换成具体之善，便是将普遍法则转换成规范的过程。普遍法则是形式规定，具体规范是质料规定。如若一个人能实现或拥有三种目的之善，那么他便是一个拥有健全人格的人。教育学或教育伦理学就是使受教育者拥有健全人格的实践活动，教育伦理学作为反思性和建构性的思考方式和实践行动，就是使教育的伦理教化功能得到充分发挥的过程。健全人格在人的整体结构中处于核心地位，类似于灵魂或心灵。亚里士多德说：“既然灵魂的状态有三种，感情、能力与品质，德性必是其中之一。”^① 还说：“我们假定灵魂肯定和否定的方式在数目上是五种，即技艺、科学、明智、智慧和努斯。”^② 而康德则认为，“就一般心灵能力而言，只要把它们当做高层能力，亦即包含着一种自律的能力来看待，那么，对于认识能力（对自然的理论认识能力）来说，知性就是包含着建构性的先天原则的能力；对于愉快和不愉快的感情来说，这种能力就是判断力，它不依赖于能够与欲求能力的规定相关，并由此直接就是实践的那些概念和感觉；对欲求能力来说则是理性，它无须任何一种不论从哪里来的愉快的中介而是实践的，并作为高级能力为欲求能力规定终极目的，这个终极目的同时带有对客体的纯粹的理智愉悦。——判断力关于自然的一种合目的性的概念还是属于自然概念的，但只是作为认识能力的范导性原则，尽管引起该概念的关于某些对象（自然的对象或艺术的对象）的审美判断，就愉快或不快的情感而言，是一个建构性的原则。各种原则认识能力的协调一致包含着愉快的根据，这些认识能力的游戏中的自发性使得上述概念适用于作自然概念的领域，与自由概念在其后果中联结的中介，因为这种联结同时促进了心灵对道德情感的感受性”^③。从亚里士多德和康德的心灵哲学中，我们能够体会出的思想在于，人的心灵是由信、知、情、意要素组成的有机整体，这个整体直接决定着人们对三种善和三种道德体悟的把握程度。当人们通过建构性原则构造出了教育学和教育伦理学之目的之善以及标划这个目的之善所需的问题域和范畴群，并从普遍意义上将目的之善生成为进行范导

①② 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003: 42-43, 169.

③ 康德. 康德著作全集 (第5卷) [M]. 李秋零, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2007: 206-207.

的原则和规范之后，就必须集中分析和论证一个好的教育是如何可能的问题。对此问题的详细论证将在稍后的专题中进行，在此，我们将继续讨论把握一个好的教育的方式问题。

四、在教育学、教育伦理学和教育哲学之间

面向教育实践及其伦理问题的致思方式是多样的，既有经济学、社会学、政治哲学的，又有心理学的学科，但教育学、教育伦理学和教育哲学一定是最接近教育本质的学科。教育伦理学是介于教育学和教育哲学之间的把握教育本质的学科，它以教育活动为事实逻辑基础，以教育哲学为价值逻辑基础，尽管教育学内在地蕴含着道德诉求，这是由教育学的研究对象所决定的，但其着力点依旧在于教育活动之规律的发现、呈现与再现，研究的重点在于如何通过教材、课程、授课将教育目标落实到教育活动中，而关于教育理念、教育制度、政策及教育实践的正当性、正确性问题则较少作出深入的分析和论证，而教育伦理学则致力于对教育活动之伦理性和伦理基础的追问和建构，伦理性和伦理基础是伦理学把握教育实践的两种方式。

所谓伦理性是指一个行动或一个观念是否出自一个具有基本理性能力的行动主体的意愿，且这个出自意愿的观念和行动具有人称或无人称的利益相关者，并有相关原则和规范加以规定和约定。教育活动是相关于人的心灵的实践活动，具有鲜明的伦理性，其所相关的乃是需要通过教化提升德性、通过教学丰富知识的受教育群体，尤其是中小学和幼儿教育更是值得高度重视的受教育群体。教育伦理学就是要从德性论和规范论两个视角分许和论证，作为主体的教育者和作为客体的政策、制度和评估体系之伦理性，而判断教育活动的伦理性质及其程度，可有形式和质料两个方面的依据和标准。所谓质料根据，乃是指教育实践对受教育者之道德人格和知识体系的影响程度；所谓形式根据，乃是指判断教育活动之伦理性质的原则和规范。指明和判定教育活动的伦理性质为建构、重建或修正教育活动之伦理基础提供了理论支持。

伦理基础是用以描述教育活动之正确性和正当性基础的范畴。对此，我们依旧可以用德性论和规范论加以确定和规定，并把这种确定和规定分解到教育实践的主体形态和客体形态之中，具体化到主体（个体）、组织和国家的行动责任之中。具体言之便是教学活动中伦理问题、教育政策和教育制度的伦理性问题。这是教育伦理学所着力研究的对象，可把这一有机的实践活动分解成主客体及其相互关联的方式。可有工具论和目的论两种意义上的主体，所谓工具论意义上的主体，仅指教育、教学活动的发动者、承担者、受益者和责任者而言，即教师。毫无疑问，教师是完成一个好的教育的关键，好的教育理念、制度和政策，都要通过教师的教育和教学变成现实，于是教师的理智的德性和道德的德性直接决定着教育活动正确性和正当性；除此，教师的信仰、信念、意愿也是极为重要的方面。总括地说，可以把教师伦理分成本体论和技术论的能力体系，知识与德性构成了本体论的核心内容，技术和技巧构成了技术论的核心内容。如若教师放弃了在教育实践活动中的主体地位，那就等于放弃了成为一个合格教师的责任；如若教师把自己在教育和教学中的主体地位变成某个人荣誉、收益，甚至通过哗众取宠以“树立”所谓的形象，那便是一种病理学意义上的主体。因此，必须对教师的主体地位给予价值哲学意义上的限定，亦即把教师的主体地位确立为手段之善，确定为工具论意义上主体，必须用教育的目的之善对手段之善借以限定和限制。在这个意义上，受教育者的德性和知识构成了目的之善的核心内容，受教育者是目的论意义上的主体，而教师则为客体，所有的教育理念、政策和制度都必须以提升受教育者的德性、丰富其知识为终极目的；判定一个教育和教学是不是好的，终极根据就是是否有利于终极之善的实现。

教育、教学活动从来都不是单一的，不能仅向教师提出道德诉求，同时对受教育者也有最低限

度的道德诉求。受教育者能否尊师重教，原本就是教育者培育受教育者道德人格之业绩的直接表现，师生关系的伦理基础是相互地尊重和真诚。如若将商业活动中等价交换原则和成本收益计算原则毫无批判地移植到教育和教学活动中来，那么师生之间的关系就是一种基于功利计算、充满商业气息的物与物之间的等价交换关系，而不是充满情感，经由了解、理解、信任、支持与合作从而获得认同感、尊重感和归属感的活动关系；教师要充分地将其讲授技艺营造一种类似于知识的殿堂、伦理的世界这样的场域、情境，使教育者和受教育者均能在知识的殿堂里、伦理的世界中受到知识和德性的滋养。虽然，在教与学的意义上，双方处于主客体关系中，但在人格和尊严上则是平等的，受教育者绝不能将教育者置于完全工具主义的地位而不尊重他，更不该假借正义之名行污蔑和报复之实。教育和教学生态学无疑是一个好的教育的伦理基础，教育者和受教育者除了共同遵守普遍有效的实践法则之外，还要遵守可以相互提出的有效性要求。

对作为客体形态的教育政策、教育制度之伦理性的批判，是要指明这些对于教育环境、教育基础的正确性和正当性。约有三种元素制约着这种正确性和正当性。第一，意识形态的力量。任何一种教育理念、政策和制度都是普遍与特殊的统一体，即便是最意识形态化的教育政策和制度，都或多或少地体现着对教育和教化的基本诉求，这些要求是人类知识和德性的先行标划。但这些基本要求又要通过特定时代、特定人群之观念的特定形式而呈现出来和实现出来。第二，如若出于对正确和正当的教育理念的设计、教育政策的制定、教育制度的安排，那么，关键要素是什么呢？是设计者、制定者的理智的德性和道德德性。理智的德性决定了我们科学、理智地将人类的基本诉求把握在意识中、呈现于表象里。但人的理性是有限的，即便有了好的理念、政策和制度，也未必有好的教育实践，还要有好的教育管理者 and 实践者。第三，如若因为权力之争而使教育变成权力游戏的工具，那便是巨大的危机。只有在教育“是其所是”的规律的支配下，为着受教育者之故，才能建构起相对正确和正当的教育理念、政策和制度来。所谓伦理基础，乃是指一个好的教育所必需的德性与规范。而就这个德性的主体说，可是教育活动有关的所有人，但大体说来主要有两大类，一方是教育者，另一方便是受教育者。而在教育者系列中，又有教育理念、政策和制度的设计者和制定者，他们是否具有健全的道德人格，并依据对教育“是其所是”的东西的认知感悟和把握去设计理念和安排制度，对于建构教育的伦理基础具有源初性地位和作用。

五、学科高度与问题深度

问题意识是伦理学把握教育活动的认识前提，学科高度是这种把握事实的成果。教育是相关于每个人的心灵的事情，从而也是社会问题中倍受关注的问题，尤其是在当代语境下。问题一再被人提起，并成为专门研究的对象，问题就变成了课题，当课题变成了被论述和陈述的对象，就变成了主题。问题、课题、主题是教育伦理学之思考范式的逻辑进程。依照类型学要求，教育伦理学的问题是多层次、多领域的，有些表现为意见和情绪，有些则表现为经验和常识，而有些则是具有一定解释和证明能力的知识。毫无疑问，教育伦理学不能置情绪、意见、经验、常识与知识于不顾，但又不能停留于此，要用理论和思想的方式把握这些问题。在这里，教育伦理学必须充分运用教育哲学所提供的致思范式，只有预先建构出这个范式并充分运用它，才能体现学科高度。表面看来，学科高度和问题深度没有内在关联，而实际上二者是相互印证的关系，当我们言说教育伦理学中的深层问题时，分明达到了教育哲学的高度；反之，当我们说学科高度时，教育伦理学中的深层问题便被开显出来。深层问题具有被给予性，而学科高度正是这种被给予性本身，那么，究竟如何呈现教育伦理学的学科高度和问题深度呢？

何谓深度问题？人类就是一个不断制造问题、提出问题、追问问题，又不断解决问题的高级存在者，它不是一般的在者，而是追问在的意义的在者。由于人类是问题性的存在，所以也是价值性的存在。对于教育伦理学而言，正视和重视问题是它从事理论研究的经验起点，但它既无意愿也无能力研究教育活动中的所有问题，而是对问题进行类型学划分，借以分别出问题的种类、性质和程度。它要借用教育哲学中的类型学原则，将问题划分成基础性、根本性和全局性问题；然后依照存在论、认识论和价值论这一教育哲学致思范式，对这些问题进行深入分析和论证。所谓基础性问题，乃是决定教育观念、政策和制度的社会结构及其运行方式。在传统的农业社会，几乎所有的教育活动都是在家庭、家族和村社完成，而这是一个以血缘和地缘为纽带而建构起来的熟人空间，教育的内容多以天人之道、人伦之道和心性之道为主，而这些内容是千百年来不曾变化的，且由先哲、前辈、长辈以“经”和“传”，或以箴言、警句形式给出。由于民间的自治力较高，对国家的依赖较弱，国家很难供给一套统一的且行之有效的教育体系。在边陲管理模式之下，技艺、体育、美育、智育，都不是重要的教育内容，而实际被重视的教育内容多半是儒家给出的伦理诉求。这些伦理诉求之被确立为教育、教化的核心内容，以及基于血缘和地缘之上的传授方式，则完全取决于传统社会的生产方式、交往方式和生活方式，把这三种方式整合起来的便是社会结构。怎样的社会结构及其运行方式决定了怎样的教育内容和教育方式。当人们通过由生产、分配、交换和消费四个要素组成的现代生产逻辑，打破了传统的自给自足的自然经济，将人们置于普遍交换和广泛交往的场域之下时，新的教育内容和教育方式也被建构出来。而教育内容和教育方式正是教育学、教育伦理学和教育哲学的核心内容。当教育什么、如何教育被先行给出之后，怎样的教育政策和教育制度问题就变得重要起来，它们构成了教育伦理学的全局性问题。一如上述，教育的“是其所是”的逻辑奠基于人本身的“是其所是”，一个好的教育政策和教育制度就是基于对人之“是其所是”的把握而建构起来的用于规定和约束教育活动的“是其所是”。由此决定，教育政策和制度必须是合于建构性和范导性原则的。

将教育政策和制度确立为教育伦理学的全局性问题的根由在于，第一，除了教育政策和制度就其所规定的教育内容和方式必须为真之外，其所规定的教育管理、教师的权利与义务、师生关系的评估也必须有正当性基础。第二，就教育政策和制度所规定的教育管理模式而言，首要的问题是以提升人的德性、增进人的知识为目的；而不该以个人意志或名义上是国家意志而实质上是少数人的意志为目的。第三，在具体的教育管理中，应给予教师以独立思考和正当表达其意志的可能性空间，充分发挥教师主张正义、伸张正义和实现正义的积极性，允许教师正确表达对社会不良现象的批判态度。第四，在精英教育和平民教育之间作出平衡安排。如若一种教育资源、机会、运气通过政策和制度仅向少数精英开放，而使绝大部分人无法受到良好的基础教育和高等教育，就会使处在弱势地位的人群因失去后天的教育和教化而更加处于不利地位。“可行能力”概念是用以衡量不同个体在从事具体社会活动时所实际具有的能力体系的范畴，虽不排除不同个体在天赋上的差异，但平等观念所诉求的则是每个人被平等地对待，其中最为重要的是接受同等的教育。第五，如何防止教育活动权力化和资本化倾向。如果将资本的运行逻辑引入教育政策、制度和活动中来，将用于提升人的道德人格和增进知识的教育活动变成获得最大化收益的商业经营，那势必将教育变成营利的手段。只有把与教育的正当性有关的基础性、根本性和全局性问题以哲学的范畴、话语和逻辑呈现在意识中，才算是实现了教育伦理学之学科高度与问题深度的有机统一。

六、如何处理好教育伦理学的学术描述史与学术批评史的关系

教育学、教育伦理学和教育哲学并非始于现当代，就以西学为例，早在古希腊罗马时期，自苏格拉底

以来，关于人的本质、本性，关于教育的技艺的讨论始终没有停止过，而今日对教育之“是其所是”的探寻乃是古代、近代、现代之思想的集大成，无论是以文本形式还是以叙事形式，古代的智者、圣人、贤者都以箴言、格言、名言的形式述说着他们的教育思想和教育智慧。那么如何将这些思想和智慧融会到当代人的思想与智慧之中呢？可有两种表达方式，一种是学术描述史，一种是学术批评史，教育伦理学所主张的则是后一种方式。关于教育学、教育伦理学和教育哲学的文本及其文字可谓浩如烟海、汗牛充栋，如何取舍、如何表述，就不仅仅是一个技术问题，更是一个艺术问题。在取舍中外教育伦理学思想的过程中，应该以问题为研读、借鉴和取舍的逻辑起点，应该从教育伦理学本身的问题域出发。在思想分类上可有教育伦理学和教育哲学两大领域；在时间段落上可有古代、近代和当代；在思想来源上可以中西之分。在建构教育伦理学体系时，我们既无可能更无必要将中西古代、近代和现代有关教育伦理学的思想资源全部记录下来、描述出来，而应根据问题域将相关思想借鉴过来、汇通起来。

第一，如何借鉴和汇通德性论思想。在古希腊哲学中，有着极为丰富的德性论思想。苏格拉底的“认识你自己”“美德即知识”“自知其无知”，开启了德性论的讨论。亚里士多德在《大伦理学》《欧台谟伦理学》，特别是在《尼各马可伦理学》中，深入而系统地分析和论证了德性的发生、构成及其运用，特别是从理智的德性和道德的德性的分类及其具体养成和应用入手，将灵魂把握真的方式规定为科学、技艺、明智、智慧、努斯，依据它们拥有和分有逻各斯的程度，论证一个人的自制与不自制，好的考虑和正当选择的根据。亚里士多德及其以后的伦理学家所提供的最大的思想资源就是作为好的品质和德性，这个德性的养成及其运用。在西方道德哲学和伦理学研究中，康德伦理学被视作规范伦理学的典型代表，但在某种意义上，康德也有属于他的德性论，这就是作为动机的善良意志，作为根据的先天法则，作为能力的实践理性。虽然康德主张建立一个不受快乐、自爱等体验和经验支配的纯粹的实践法则，但他从来没有否认一般情感、一般意志、快乐、幸福之存在的合理性，如若没有了这些，人就不可能是一个完整的存在，任何德性和规范也就没有了存在的必要。康德所意欲解决的问题是，一个有理性但理性不周全的人，如何使他的行为具有正当性。一个有理性存在者，自在地就是目的，必须得到尊重，从而具有尊严。然而自在地就是目的，却并不自在地获得尊严，若此，就必须通过自为的活动，即自己尊重自己为人，此谓自尊，他人尊重我为人，此谓尊严，而要做到这一点，行动者必须做他应为之事，即拥有德性，并按照人是目的而不仅仅是手段的绝对命令去行事。康德的主体的德性论为教育伦理学的建构提供了坚实的理论基础。

儒家伦理既是德性论又是规范论，它们构成了中国古代教育伦理学直接的思想资源。儒家为后人提供了一个完整的道德谱系：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。知止而后有定；定而后能静；静而后能安；安而后能虑；虑而后能得。物有本末，事有终始。知所先后，则近道矣。古之欲明明德于天下者，先治其国；欲治其国者，先齐其家；欲齐其家者，先修其身；欲修其身者，先正其心；欲正其心者，先诚其意；欲诚其意者，先致其知；致知在格物。物格而后知至；知至而后意诚；意诚而后心正；心正而后身修；身修而后家齐；家齐而后国治；国治而后天下平。自天子以至于庶人，壹是皆以修身为本。其本乱而未治者否矣。其所厚者薄，而其所薄者厚，未之有也！”^①“明德”乃为人之先天之德性，人禀赋自然之气便禀赋自然之理，但常为欲之所蔽，气之所抑，便不能时时彰显于外，必须时时“明明德”，去蔽治抑，亮出德性的光芒来。然“明德”也非自在自为地“是其所是”，需得后天的反复实践，既需要接受长辈、先哲的教化，即“新民”，又要不断地进行自我修为，即“修身”，人之为人，“修身”为本；而修身又是通过“正心”“诚意”“格物”“致知”四

^① 此谓《大学》之右经一章，为孔子之言，曾子述之。

个环节完成的。“致知”既是德性生成的后来者，又是道德行动的前置者，这便是曾子在《大学》中所言说的“知止而后有定；定而后能静；静而后能安；安而后能虑；虑而后能得”。在《中庸》和《孟子》中，知止一行止、心正一意诚，“问道”“悟道”“知道”，被反复论证。儒家不仅极为细致地论证德性与情感的关系及其各自的内部构成，还将这些主体形态的德性外化于行，指明一种多形态的“角色伦理”，构筑了一个充满多样性的道德规范体系。毫无疑问，中外传统的美德伦理学为建构一个相对完善的教育伦理学提供了丰富的思想资源。

第二，情感主义伦理学之于教育伦理学的意义。情感主义伦理学在西方道德哲学和伦理学中占有十分重要的地位。在亚里士多德的伦理学系统中，他的品质论就是情感主义伦理学的另一种论证方式，正义、勇敢、节制、慷慨、友爱，既是能力又是品质，既是体验又是态度。在西方近代道德哲学中，英国有着极为丰富的情感主义伦理学思想，斯密、边沁、休谟、哈奇逊，甚至元伦理学开创者摩尔，也不乏情感主义思想。康德是高级的情感主义者，他虽然把快乐、幸福的情感排除在道德哲学之外，却把对法则的“敬重感”置于崇高的地位。如何将中外古今乃至现当代情感主义伦理学思想融会到教育伦理学的建构中，无疑是一个重要的工作。

七、如何实现理论与现实的有机统一

教育伦理学是理论把握教育活动的伦理性与伦理基础的方式；此种方式一经以理论的逻辑呈现出来，便与丰富易变的现实产生了距离，一如马克思所说，它用思维的逻辑把握现实的逻辑，其间虽不是一一对应关系，却是相互印证的关系。教育伦理学作为最具实践诉求的理论样式，最能体现实践的事实逻辑和价值逻辑。它尽力摆脱情绪、意见和知识的“滞阻”作用，用经得起检验的范畴、话语和逻辑，以知识、理论和思想所谓方式呈现社会历史的逻辑。若此，就必须深刻体会和缜密论证当下生活世界的教育伦理现状、未来发展趋势，从而体现时代精神。虽不能把当下的教育伦理现象形象地、描述式地装置到教育伦理学的体系中，但一定要让读者感受到以理论的方式把握到的时代精神。在实现理论与现实的有机统一过程中，如下问题必须优先得到研究和解决。第一，如何处理本体与现象的关系。现当代教育问题是相关于现代性的事情，这就要求我们找寻出决定当代教育的初始性根据，这个根据不是一，而是多。但不是现象意义上的多，而是本体意义上的多。可把这个“多”的本体陈述如下：公共性的存在，以及由公共性存在所决定的公共理性教育。当代生活世界的恶“共相”是什么？资本的世界运行逻辑打破了原有的地域性限制和制度性壁垒，使不同地区、民族和国家的人们在同一个世界中生产、交往和生活。如果说，人是天生过集体生活的政治性动物，那么这种集体生活现今已经成为全人类的事情了。基于公共生活之上的共同感、共通感，公共性已经完全打破了传统社会之狭小的社会空间，国家意义甚至人类意义上的公共性正在生成。如果把公共性视为一个总体性概念，那么分有公共性的领域则有经济、政治和文化公共性三种样式。然而，世界性意义上的公共性所诉求的不是单一性，而是多样性，各民族、各国家各有其独特的经济、政治和文化，其间既相互有别又相互补。若用一个类型支配甚至替代所有其他类型，就取消了基于差别之上的多样性。基于公共性这一本体之上，在现象界又表现出了差别、矛盾与冲突，为合理解决这些矛盾与冲突，在现代教育理念中必须重视知识传授、情感培养和理性生成，以公共性为基础的三种教育构成了当代人类的精神体系，教育伦理学必须体现这种精神。第二，如何正确处理当代中国教育中的伦理问题与一般理论的关系。在处理教育活动中的伦理问题时，存在着三种原则相互整合的问题。一个就是普遍性原则，即任何一个国家和民族在研究和解决教育伦理问题时所必须坚持的原则即康德道德哲学中的先天实践法则，其质料陈述是：“人人都是目的，而不仅仅是手段”；其

形式陈述是：当且仅当如此行为，以使你的行为所遵守的规则具有普遍有效性。第二个是，适合中国人在进行教育实践时所必须坚持的原则，如信念伦理教育、责任伦理教育，为仁由己，而由人乎哉？“明明德”“新民”“止于至善”；“知止而行止”“知足者富”，是为信念伦理教育。为人君，止于仁；为人臣，止于敬；为人父，止于慈；为人子，止于孝；与国人交，止于信，则为责任伦理教育。第三个是，当代中国教育实践中的伦理问题。若从问题类型学考察，当代中国处在问题丛状态：前现代、现代和后现代问题被并置在一起，表现在教育实践中，就是历时性与共时性的相互共属，于是在教育理念、政策、制度安排、教育管理中，常常是不同观念和信念之间的矛盾与冲突。什么才是当代中国真实的、真正的教育理念；一个好的教是如何通过正确而正当的教育政策和制度给予保障的；什么才是当代中国教育的“是其所是”，如何把这种“是其所是”以范畴、话语和逻辑呈现在逻辑中、把握在意识里。教育伦理学固然不能陷入到对现象的描述和纠结之中，但必须通过理论和逻辑关照现实。马克思在《1857—1858年经济学手稿》的“导言”中，非常精辟地论述了理论与现实的关系：“具体之所以具体，因为它是许多规定的综合，因而是多样性的统一。因此它在思维中表现为综合的过程，表现为结果，而不是表现为起点，虽然它是实际的起点，因而也是直观和表象的起点。”^①作为一种综合，具体是被把握在意识中的事物的多样性，思维者把这个多样性综合为一个事物的逻辑起点，它先于多样性而存在，它展开其自身为多样性，而多样性又复归于这个起点。这便是思维的巨大作用，但它绝不是思维者主观臆想出来的起点，而是被意识把握到了的客观的事物自身的起点。“具体总体作为思想总体、作为思想具体，事实上是思维的、理解的产物；但是，决不是处于直观和表象之外或驾于其上而思维着、自我产生着的概念的产物，而是把直观和表象加工成概念这一过程的产物。整体，当它在头脑中作为思想整体而出现时，是思维着的头脑的产物，这个头脑用它所专有方式掌握世界，而这种方式是不同于对世界艺术的、宗教的、实践精神的掌握的。”^②教育伦理学就是实践精神把握教育伦理问题的方式，教育哲学就是理论把握教育伦理问题的方式。只有被把握到了的、被理解了的、被理解了的具体才是真正的具体，它来源于直观和表象而又高于直观和表象，这就是理论和现实的真实关系。

八、如何处理好地方性知识与全球性知识的关系

“视其为真，或者判断的主观有效性，在于确信（它同时又是客观有效的）关系中有如下三个层次：意见、信念和知识。意见是一种被意识到既在主观上，又在客观上都不充分的视其为真。如果视其为真只是在主观上充分，同时却被看作在客观上不充分，那么它就叫作信念。最后，主观上和客观上都是充分的那种视其为真就叫作知识。”^③如果把康德意义上的知识运用到教育伦理学研究中来，那么很显然，它由信念和知识组成，体现了信念论和观念论的有机统一。进一步地，如若把教育伦理学中的知识按照有效性程度划分，那么可以确定，它在一个民族、国家的域限内有效，只要这个民族和国家的人们能够保持原有的生产方式、交往方式和生活方式，那么这种知识就依旧有效；若原有的生产、交往和生活方式已经被打破而进到全球性或世界性的场域中，那么教育伦理学就必然面临着如何正确处理地方性知识和世界性知识的关系的问题，因为，其间的差别、矛盾和冲突是必须正视和重视的客观事实。如何将地方性知识转化成世界性知识，如何使世界性知识本土化，成为了教育伦理学研究必须重视的问题。

第一，相互平等对待的问题。这实际上是如何将康德的普遍法则贯彻到相互尊重、相互借鉴的

^{①②} 马克思恩格斯全集（第46卷上）[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，译. 北京：人民出版社，1979：38，39.

^③ 康德. 纯粹理性批判 [M]. 邓晓芒，译. 北京：人民出版社 2007：475.

交往实践中的问题。显然，优先原则、单边主义是人性行为的集中表现。不同地域、民族和国家中的人们在各自的历史流变中生成了属于其自身的教育理念、理论、教化和叙事，用本民族的知识进行着自我教育、教化、反思、完善，完成着自身的自我生成。其教育理念和行动具有自在的合理性，是无须他者承认的有理性结构。当不同民族和国家的人们通过普遍化的生产、分配、交换和消费这四个要素组成的现代生产逻辑而形成共在时，如何依照平等和尊重原则认知、评价和借鉴别一种教育伦理知识，就成为一个世界性的问题和难题。

第二，在何种意义上，他者的教育伦理知识是可借鉴的？教育伦理学知识本质上是面向人的心灵的“视其为真”，虽然地域不同，生产、交往和生活方式有别，但灵魂或心灵相似甚或相通。基于此，教育伦理学中的知识也一定是可以互通的。首先，基于普遍交换和广泛交往之上的法律精神和契约精神，是可以互联互通的。所谓法律精神不仅仅是指对法律规范的认知和理解，还具有法的概念和守法意识。其次，基于普遍交往之上的理性精神。黑格尔在《法哲学原理》一书的“市民社会”部分，深入分析了市民社会作为中介的基地，即要求着又培养着的理性精神，它使每个交往者逐渐形成基本的道德理性知识。这种知识和精神是任何推行市场经济的人们所必备的。

第三，基于课程、教材和教学研究之上的科学精神和科学知识。教育伦理学是基于教育学的事实逻辑和教育哲学的价值逻辑之上的，为教育活动进行伦理性质的论证和伦理基础的奠基的学科和学说，现代教育中的科学知识和实事求是的精神具有普遍意义，它们可以作为公共价值为不同民族和国家的人们共享。

(责任编辑 穆建亚)

The Discussions About the Two Interpreting Styles of Educational Ethics

Yan Hui

(School of Philosophy and Law, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: Education is the activity of human beings towards their mind, with the purpose of improving personality, accumulating knowledge, enhancing ability to live a meaningful life. Pedagogy is a science of studying the essence of education, the law of education and its evolution. Educational ethics is the knowledge that studies the ethical nature of educational activities and lays an ethical foundation for these activities. The philosophy of education is a theoretical approach that provides argument presupposition, ontological articulation and road design. Only on the basis of the doctrine, the pedagogy, educational ethics and the philosophy of education can be unified, and reflect the “*to ti en einai* (essence)” of education. Based on this design, educational ethics must give priority to solving the following problems: how to deal with the relationship between discipline and doctrine, that is, the problem about the two interpreting styles; whether we need a critique for philosophical promise and a questioning for the basis of human nature; how to realize the unity of constructive principle and regulative principle; how to actualize the organic unification of theory and reality; and how to manage the relationship between local knowledge and global knowledge.

Key words: education; *to ti en einai*; construction and regulation; personality; good life