

论关怀伦理学对道德教育的建构

——性别视角的审视

张登皓

[摘要]性别与道德教育是关怀伦理学的重要议题，关怀伦理学通过揭示性别与道德教育的关系，一方面表明一种隐含非正义性的性别德性观教育已经成为道德教育长久以来的重要特质，另一方面则努力证明性别差异对发展道德教育具有建构性意义。通过对性别与道德关系的考辨、把握和建构，关怀伦理学从对道德标准与道德发展路线的重构主张对道德教育进行变革，并试图建立一种具有普遍性的“学会关怀”的道德教育范式。在性别视角的审视下，这种“学会关怀”的道德教育不仅没有触及到我们作为性别的存在，对一种关怀关系的强调也没有充分体现出我们在道德上的现实的性别关系的价值关照。同时，这种“学会关怀”的道德教育更没有深入到对基于性别的两种隐含非正义性的道德规范的批判与重构。在这一意义上，关怀伦理学所做出的发展道德教育的努力应当被视为一次未完成的启蒙，需要结合承认伦理、连结伦理和共同体伦理的价值理念进一步发展“学会关怀”的道德教育，使其成为一种能够安置性别及其要求的“特殊的普遍主义”。

[关键词]关怀伦理学；道德教育；性别

[作者简介]张登皓，浙江大学马克思主义学院博士生（杭州310058）

英国女性主义哲学家苏珊·弗兰克·帕森斯认为，性别是人类自我得以表达、人类关系得以探究、人类生活的困境得以揭示的通道。^{[1]2}我们更是无法回避，我们的个人价值与行为都在性别所引出的问题中有着深刻的暗示这一事实。^{[1]1}性别构成了理解我们及我们实践活动的基本视角。对道德教育而言，自卡罗尔·吉利根以性别为变量提出“道德的性别差异”开始，从性别解说道德、反思道德发展就成为了道德教育研究的重要热潮，并以此为基础，对传统的道德教育理念展开批判，尝试发展出一种区别于传统的道德教育理念及其实践范式。其中，关怀伦理学对性别与传统的道德教育的讨论是这一尝试的重要代表。

一、性别与道德教育：关怀伦理学的重要议题

关怀伦理学是“建构于女性主义视角之上的，强调人与人之间的责任、情感、关系以及相互关怀的一种伦理理论。”^{[2]27}它兴起于第二次女性主义运动，被广泛视为女性主义伦理学的代名词。关怀伦理学注重对女性道德体验的讨论，强调在道德发展理论中寻回被我们失落的女性，并以一种独特的理论视角对西方社会的道德问题进行剖析，具有极强的批

判性，一度成为女性主义进行道德意识形态批判的理论武器，对西方道德教育领域造成了极大冲击。^[3]当关怀伦理学相关理论被引入国内时，也引发了以关怀伦理学反思道德教育的热潮。^①从性别视角来看，在性别批判中重构道德教育是以关怀伦理学反思道德教育的集中体现，这具体表现为：

关怀伦理学试图通过揭示性别与道德教育的关系，一方面表明一种隐含非正义性的性别德性观教育已经成为道德教育长久以来的重要特质，需要道德教育进行自我清创。关怀伦理学认为，从古希腊开始，就形成了物质与灵魂的二元对立认识传统。女性被自然化为肉体的、非理性的、感性的，并在实践中表现出具象化思维，缺少抽象思维能力。男性则被视为灵魂的、理性的，且具有高度抽象思维能力。“在希腊语中，女性象征性地与非理性，无序，不可知的事物相关联，被认为在知识的培养中必须抛弃这些事物。”^{[4]11}在“美德即知识”的基础上，“男女异德说”的“父权制”妇女观成为伦理学或道德哲学的传统。在关怀伦理学看来，这种“男女异德说”的本质就表现为道德上的男性优于女性，女性在道德上不是作为目的而存在的，而是作为一种实现他人（男性）目的的手段。这一点，在卢梭笔下的《爱弥儿：论教育》之中体现得尤为突出。爱弥儿作为卢梭为强调一种自然主义教育理念而虚构的人物，他是一个男性。^②为说明教育与道德的性别差异，卢梭特意为爱弥儿增加了一个名叫苏菲的女性伴侣。在卢梭看来，对女性的教育必须以使女性具有应有的性别特征为目的，比如女性应该是被动的、温柔的、关心他人的。但对女性的这一教育是为了使其适应男性，并帮助培养“一个天性自然的男子”的工作进一步完善，^③且不能在女性身上培养男性的品质，如主动、勇敢等。^④在此基础上，关怀伦理学特别批评道，在这样的“男女异德说”传统下，“美德理论过去一直未能对妇女负荷沉重的关怀实践给予适当的关注，”^{[5]28}在道德上“确立女人，就是确立绝对的他者……拒绝她是一个主体，一个同类，”^{[6]344}她没有道德主体性，并以此构建了大量的充斥着不平等意涵的性别文化和道德规范，造成对女性的道德压迫。对此，朱丽亚·安娜斯指出，当向后回顾我们的发展史时，可以发现，以性别为区分的非正义的两种不同规范深刻表现在我们发展的每一阶段，^{[7]310-311}我们的道德生活发展史更是如此。在这之中，道德教育就是促进这种隐含着非正义性的性别德性观得以被教化的基本方式。

另一方面，关怀伦理学努力证明性别差异对发展与完善道德教育具有建构性意义，能够实现对道德教育的重建，促进道德教育培育出一个具有整全性、完满性的人。在露丝·伊丽格瑞看来，思考性别差异是使我们在这个时代获得拯救的主题。^{[8]5}在此，我们无意于争辩这一认识的合理性与科学性。但关怀伦理学对性别差异的证明与强调的确带来了一场道德教育的变革。首先，关怀伦理学从性别的视角反思了我们的道德教育范式，认为我们传统的道德教育是将个体作为原子化的存在，过于强调对个体道德理性的培养等。而女性

对道德关系或说一种处于关系中的道德的认识，强调的是在道德中我们是一种关系性的存在，原子式地理解道德与个人是将道德与个人抽象化。基于此，一种更为合理的道德教育范式应当实现从个体到关系的转变。其次，关怀伦理学认为从性别视角来看，道德作为人的产物，是由两性的道德经验、道德生活等共同构筑的，但我们却以一种非正义的“男女异德说”使女性成为实现他人（男性）目的的手段，忽视女性的道德主体性与道德自主性。因此，关怀伦理学认为在道德教育之中，需要“使每个人成为价值的承载者和目的本身，”^{[9]60}为尊重多元和差异提供必要辩护。再次，在关怀伦理学看来，尽管“关怀”在女性身上体现得更为明显，但“学会关怀”应当成为我们进行道德教育的具有普遍意义的重要目的，因为每一个生命都具有脆弱性和易受伤害性，“关怀”能使我们更好地联系在一起，实现在差异之中的共同发展。从这一认识之中，不难发现的是，尽管关怀伦理学注重对性别差异的强调，但并不陷入一种性别化的道德教育理念之中，它所在意的是如何从性别视角理解我们在道德上的存在，并以此提出一种区别于传统的道德教育理念。值得注意的是，关怀伦理学特别强调，这种区别于传统的道德教育理念不是对传统的彻底否定，而是扬弃与整合。

总之，对关怀伦理学而言，它所倡导的道德教育理念是建立在对道德与道德教育传统进行性别审视的基础之上的。关怀伦理学试图打破二元对立的认识论传统，表明两性都具有各自的道德主体性与道德自主性，在实践之中共同参与着道德的生成与发展。而道德教育作为我们道德培养与道德教化的基本方式，在隐含着非正义性的“男女异德说”下为女性另加上了一套基于性别的伦理规范。对此，关怀伦理学要求道德教育重新认识与理解表现在性别上的差异，一方面看到道德教育之中存在的性别不公正，另一方面做到以性别为检视视角改变我们的道德教育传统，使道德教育能够真正触及我们存在的意义。即，差异构成我们存在的本真，也是我们得以实现多样繁荣的基础。正因为存在差异，所以需要相互关怀，在关怀关系中促进我们的发展。同时，在对待性别与道德教育的关系上，关怀伦理学所秉持的是一种超越性别的价值理念，它不将性别差异视为本质论，而是“强调社会生活和特有的社会实践对这种‘差异’形成的历史作用，”^{[10]77}并认为性别差异是不断被社会生活实践所累积起来的。^[11]在这一意义上，道德教育需要做的是通过改变我们的道德理念与实践，使性别得以用一种普遍化的方式正义地体现在我们的道德生活之中。但仍需看到的是，尽管关怀伦理学尝试以超越性别的价值理念去追问一种性别视角下的道德教育观念应当如何，但它仍旧没有在认识论上跳出性别与超越性别的结构性矛盾，并表现在对如何重构道德教育的争论之中。

二、道德标准与道德发展路线：关怀伦理学对道德教育的重构

从性别视角来看，重构道德标准与道德发展路线是关怀伦理学重构道德教育的两条线

索和基本内容。

（一）重构道德标准及其变革道德教育的理论主张

关怀伦理学得以成型与发展的重要基础是吉利根于1982年出版的《不同的声音：心理学理论与妇女发展》一书。在该书中，吉利根质疑了柯尔伯格所提出的三水平六阶段^⑥道德发展理论的普适性，认为柯尔伯格所选择的研究对象是以男性为基础的，从而不可避免地造成这一道德发展理论对性别差异的忽视。吉利根以性别作为研究变量，发现“关怀”作为另一种声音客观地勾勒着我们的道德生活图景，并区别于柯尔伯格所强调的以道德的规范性为实践指向的“公正”。吉利根对“关怀”赋予了极高的价值定位，认为“如果道德哲学关心人们生活的幸福，我们就有理由期望关怀在道德理论中拥有重要的意义。”^[12]⁷吉利根的这一发现被认为是证明了道德的性别差异。对此，玛丽·布莱拜克进一步从主要道德律令和道德成分两方面总结了男性道德与女性道德之差异，认为在主要道德律令上男性坚持的是“公正”，女性坚持的是“关怀”；在道德成分上，男性重视个体、尊重、权利等，女性则注重的是关系、责任等。^[13]但也有不少学者质疑与批判吉利根关于道德的性别差异的认识，认为“当我们与男性，与那些比我们更有权势的人交往时，女性独特的道德观会弄巧成拙，或是高度怀疑，或者在社会结构可能会使我们的关怀变形或将其伪装成对现状的同意的前提下行使。”^[14]因此，将“关怀与女性等同起来是非常荒谬的”。^[15]

从本质上来看，这些批判与质疑所体现的不是对“关怀”作为另一种道德声音的否定，而是对“关怀”是性别化的还是超越性别的争议。但在布雷尔看来，这些批评与质疑背后还体现出，吉利根从道德的性别视角提出的“关怀”增长了我们对于道德性质本身的

争论，即“在这种道德发展的性别化所引起的许多哲学问题中，有哪些标准（关怀或公正）——如果有的话——定义了一种更成熟的道德推理形式，并暗示了一种更充分的道德。”^[16]在这一争论之中，“关怀”的性别化与超越性别的结构性矛盾被有意搁置，关注的焦点转移到将“关怀”与“公正”视为不同的道德标准，并通过反思两者的关系来变革道德教育之上，从而形成了重塑道德教育的不同主张。

其一，强调以“关怀”为道德标准实现对道德教育的重塑。自吉利根发现“关怀”作为道德的“不同的声音”伊始，“关怀”与“公正”的关系就备受争议。其中，从两种解释进路来强调“关怀”与“公正”的差异性是最为代表性的认识。例如，弗里克指出，在这一解释进路中，我们可以从对道德问题的解释方式、推理及其位置的处理上发现“公正”与“关怀”的差异性。

首先，在道德问题的解释方式上，“公正”以个人的权利与义务的冲突为阐释方式，而“关怀”的释读方式则建基于关系的紧张或破裂。其次，“公正”对道德问题的推理基础是道德标准、规则和原则，而“关怀”则以阐释具体情况和所涉及的各方及其关系为推

理基础。最后，“公正”由于对道德规则及权利与义务的坚持，使得即使在特殊情况下，道德问题始终位于中心位置。但“关怀”对道德问题的处理则涉及到对道德问题的宏阔背景的阐释和理解，具有上下联系的实践性质，需要将道德问题的发生背景还原出来。这一做法的价值指向在于寻找修复关系、减少伤害的代替性方案。而这是道德问题的去中心化，即，我们关注的中心已漂移至道德问题的背景，而非道德问题本身。^[17]在这样的解释视野下，“关怀”与“公正”被视为在一个人身上是单独存在的道德标准，一个人只能是以“关怀”或“公正”为道德标准。这在性别上表现得尤为突出，即，女性是以“关怀”为处理道德问题的标准，男性则是坚持“公正”的道德标准。

关怀伦理学认为，我们的道德教育传统是以“公正”的道德标准教育为普遍规训的，这不仅缺少对女性道德体验的关注，也忽视了“关怀”作为一种道德标准的客观性，特别是“关怀”能为道德问题的处理带来更好的结果。对此，内尔·诺丁斯在《女性与恶》一书中特别强调，“如果长期坚持按照女性经验的逻辑去行事，可以学到大量的东西，并促成全人类生活的改善。”^{[18]165}在这一意义上，让人学习关心与关怀是我们以“关怀”为道德标准变革道德教育的根本内容和价值旨趣。诺丁斯是这一主张的主要代表。在她看来，“关怀”是需要从我们的发展过程中看到和总结出的最宝贵的实践经验，“关怀”能促进人与人之间的伦理连结，从而在最广泛意义上形成伙伴式的亲密关系，做到以一种合作的方式来解决自己的问题，进而促进生活质量的提升。因此，学会关心是我们的另一种具有普遍性意义的教育模式。^[19]它的实现，需要我们建立道德的关系，因为“关怀的理想是一种关系行为，发现并且对需要做出反应的行为，通过编制联系网来关照这个世界，以便没有人被忽略。”^{[12]63-64}并在这种道德的关系中展开积极对话、实践，实现认可，同时做到以培养学生学会关心为指向来变革、重组学校道德教育的内容与形式。^⑥

其二，以“关怀”与“公正”的交互性为道德标准来变革道德教育。吉利根在提出“关怀”之初，就曾特别强调“关怀”是理解道德发展的不同视角，她的目的是使人们注意到在说明人类发展时丢失的东西，从而“产生一种对于两性生活都更具有包容性的看法。”^{[12]39}但出于吉利根的道德发展研究是以性别为变量的，不少人将“关怀”视为一种性别化的道德标准。对此，艾丽丝·皮特评价道，“尽管吉利根明确表示她试图辨别的道德声音适用于男性和女性，但在我们的社会中，这种声音在女性中最为明显，历史已经非常清楚地表明，在理性思考和道德客观性方面，男人被认为天生就比女人优越。”^[14]在后续的研究中，吉利根进一步指出，“关怀”与“公正”之所以表现出性别化的特征在于两性的视角聚焦。将这种视角聚焦作为“关怀”与“公正”性别化的标准是不成熟、不适当的，它所体现的是“公正”与“关怀”的性别化是相对的，而非绝对的。更重要的是，“判断个体道德成熟的标准是个体能够同时考虑公正与关怀，”^{[20]104}并能在具体的道德情

境中恰当地体现“公正”和“关怀”。基于此，需要以“关怀”与“公正”的交互性作为道德标准，既非坚持传统的“公正”标准，也非以“关怀”标准取代“公正”标准，并以其作为变革道德教育的依据。弗吉尼亚·赫尔德对此做了进一步说明。她假设了一名职业为教师的幼儿父亲，将下班后的时间留给需要他帮助的学生还是回家到照顾他刚出生不久的幼儿，是赫尔德为这位父亲设置的道德两难选题。当法律给予了性别公平的育儿假期，也准许这位父亲可以减少工作时间，这位父亲仍旧需要面临道德选择困境。因为“关怀”的道德准则希望他减少工作时间。而功利主义的“公正”道德准则却认为他不应该缩减工作时间。赫尔德借这一假设试图表明，“关怀的道德要求和公正规则的道德要求相比是同等有效的。这并不是说公正性的考虑不重要；但否认这些考虑在道德上应当总是优先。”^{[5]161}“关怀”优先还是“公正”优先取决于不同的情境，适用于不同的范畴，如在立法与司法中，“公正”是最具说服力的。

不难发现，以“关怀”与“公正”的交互性为道德标准所重塑的道德教育，指向的是一种情境主义道德教育，它具有极强的开放性和包容性，所在意的是教会我们用一种可能的而非绝对的道德标准去审视和对待处于不同情境之中的道德问题，以做出更符合情境需要的道德行为，从而获得道德问题的最优处理结果。

（二）重构道德发展路线：从补充到融合

“道德教育的前提是描述和理解人类道德发展的过程和规律。”^[21]当吉利根指责与

批判柯尔伯格以“公正”为叙述线索的三水平六阶段道德发展理论无法完整地安置女性的道德发展过程时，她从“关怀”的维度对道德发展路线进行了重新总结。吉利根发现，“关怀”的道德发展次序包括三个阶段：第一阶段是女性以生存导向为遵循对自我的关怀；第二阶段是女性将善等同于关怀他人，并表现出自我牺牲的道德特征；第三阶段是女性将关怀视为自我与他人进行道德判断和道德选择的价值原则。^[3]在这一道德发展过程中，“关怀”逐渐从一种女性道德原则上升为普遍道德原则，这意味着男性在道德发展过程中也会形成“关怀”的道德意识，并以此为行为判断的道德准则。英国人类学家大卫·D. 吉尔默对闪迈男性的考察进一步证实了男性的“关怀”道德原则及其以“关怀”为自我道德成长的发展依据。吉尔默发现，对于闪迈人来说，“男性气质意识形态总是包含着无私慷慨的原则，甚至到了自我牺牲的程度。”^{[22]244}“‘真正的’男人是那些付出多于索取的人；他们服务于他人。”^{[22]244}这种“自我牺牲”与“服务于他人”所表现的即是男性以“关怀”的道德准则指导自我的行为，并且依据“关怀”的道德准则不断成长为一个“真正的”男人。

基于这一认识，在关怀伦理学中出现了以“关怀”的道德发展路线补充“公正”的道德发展路线的论调。这一论调认为，诚如吉利根在《不同的声音：心理学理论与妇女发展》

中所揭示的，如果按照柯尔伯格“公正”的三水平六阶段道德发展路线理论，那么女性的道德判断是仅停留在第二水平的第一阶段上的。这意味着，在柯尔伯格“公正”的三水平六阶段道德发展路线理论中，并非没有体现女性意识，或说对女性道德发展根本不适用，只不过是女性道德发展的观照不足。因此，以“关怀”的道德发展路线理论对其进行补充即可。在这一意义上，相较于以“公正”的道德发展路线为唯一性体现的道德教育传统，我们需要采取的是道德教育的补偿性模式。即，当发现以“公正”的道德发展路线为依据的道德教育表现出性别上的不确切时，便以“关怀”的道德发展路线作为替代与补偿。换言之，也就是对于道德教育而言，“当性别产生影响时将其考虑在内，而当不产生影响时则忽略它。”^[23]从本质上来看，这样的补充论所坚持的仍旧是以“公正”的道德发展路线为中心的道德教育传统，体现的是对这一道德教育传统的简单改良。更为重要的是，以“关怀”的道德发展路线补充“公正”的道德发展路线是性别化的，建立的基础是“公正”与“关怀”的性别分离，并试图以补偿的方式将两者联系起来，而不是从根本上承认“关怀”与“公正”在性别上的共享与交融。在这样的性质下，道德教育的补偿性模式只不过是对“将一个人培育成公正的道德人”的传统折返。

为此，需要在承认“关怀”与“公正”是交融性的视野中对道德发展路线做出新的考察、诠释与建构，从而为一种更为科学的道德教育理念与实践的形成提供必要的前提依据，培养出具有完整性的道德人。这样的道德人需要在“（1）理性的要求，即公平；（2）社会生活的要求，即坚守一套如果公平地应用，就会服务于所有人的利益得规范；（3）以及我们在至少在适中的程度上关怀其他人的自然倾向”这三者间有着令人满意的适应。^{[24]173}从形成关于道德发展路线的认识来看，它建立在我们对于道德的叙述之中，即通过道德叙事表达出我们在成长与发展的不同阶段关注的道德主题是什么。在这样的道德叙事中，当我们被告知或意识到是有性别的，就有道德叙事的性别差异，被叙述的道德主题从而不仅存在发展阶段上的差异，也出现了性别上的差异。关怀伦理学认为，一方面，就道德叙事而言，“公正”的道德发展路线对道德叙事性别差异的忽视，根植于对女性的他者性认识的道德意识形态传统，所表达的是男性是他人道德权威的主体，能替代对他人道德体验的叙述。另一方面，就被叙述的道德主题而言，“关怀”与“公正”是同时出现在两性的道德叙事之中的，从而以“公正”作为唯一的道德发展路线不仅是女性道德体验的忽视，也迫使男性不得不与“关怀”这一自我的道德主题进行分离。

因此，从“关怀”与“公正”的交融性视野重新认识我们的道德发展路线，首先需要修改道德叙事中的性别话语装置，因为“一个人主要是通过语言手段，才成为他人道德权威的主体，”^[25]应当允许女性表达和展示自我的道德价值、认识、行为、心理及其特征等，并将女性的这一表达体现到我们对道德发展路线的探求之中。其次，需要重新理解道德叙

事中的主题及其在场意义。一方面，要认识到在我们的道德叙事中同时存在多个道德主题，这些主题体现的是我们如何认识道德并将其表达出来。对这些道德主题的多样性认识得越清晰就意味着对道德理解得越深刻。另一方面，要认识到不同的道德主题在被叙述的过程中存在优先性与主导性差异，这种优先性与主导性是道德的共识性认识得以形成的重要基础，但也往往被当成对道德的唯一性诠释，因而在叙述道德主题上需要保持必要的多元性与主导性之间的张力，规避将这些优先性和主导性道德主题直接等同于道德在性别上的分野的伦理风险，如将“关怀”等同于女性。关怀伦理学认为，通过这两种方式，我们即能做到从“关怀”与“公正”的交融性视野重塑道德发展路线。

以被如此重塑的道德发展路线作为开展道德教育的依据，强调的是道德教育没有义务也不应当为一种具体的新的性别呈现形式提供道德上的规范性建构。它需要做的是教会我们如何进行恰当的道德思考和实践，成长为“在一个复杂的世界中保持公正和关怀”^[26]的道德人，并以此为道德教育新的价值指向，使道德教育在摆脱性别争议的同时，又体现出性别差异对发展道德教育的建构性意义。在关怀伦理学看来，移情是“公正”与“关怀”得以发生与外显的机制与通道，^[27]培育一个保持公正和关怀的道德人需要看到移情的教育价值，通过道德教育优化我们的移情体验，增强“公正”与“关怀”的共通性移情体验，并在教育过程中审慎把握共通性移情体验的发生与变化。总之，对于成长为保持公正与关怀的道德人而言，道德教育需要关注的是，在这一过程中什么是有意义的、它是如何发生变化的，和我们应该如何应对这种变化。只有这样，我们探索道德发展路线对于开展道德教育的意义才能更好地被发现、被获得、被加强与被创造。

三、“学会关怀”的道德教育：未完成的启蒙与未来的发展

以关怀伦理学为主要代表的从性别视角做出的对道德教育的建构，具有重要意义。

一方面，从道德标准来看，它关系到道德教育教什么和如何教，也是我们能对发生的涉及到道德的相关事件进行评价并使他人相信这一评价具有合理性的内在根由。关怀伦理学从重构道德标准做出的变革道德教育的理论安排，在本质上关涉到对道德是什么这一开展道德教育前提性问题的反思与探索。在一种总体性意义上，道德为人创生、发展与需要，“是人的存在方式。”^[28]对道德标准的追寻和实践表达的是我们对自我的存在方式定义为什么和建构为什么。“公正”的道德标准将人的存在方式表达为个体的、原子化，从个体的义务与权利定义道德。在赫本看来，这种“把道德定义为以牺牲关系为代价寻求公正的后果之一是，它迫使我们把人的存在简化为一种抽象。”^[29]因为人的本质不仅是一切社会关系的总和，^[30]⁵⁰¹人更是在社会关系中展示自我如何具体地、现实地存在。道德教育的可为是建立在人作为具体的、现实的存在的基础上的。从而，人的关系性本质理应成为道德教育的原点，“关系中的人”也应当成为我们当代道德教育的人学基础。^[31]同时，以“关

怀”重构道德标准也关涉到对女性作为道德主体及其道德体验在道德教育之中如何体现的反思与批判。女性主义的伦理批评揭示了我们的伦理学与道德哲学传统是以一种男性的道德视角铸就的。因此，当吉利根从性别的变量得出“关怀”及其道德发展的次序路线时，在关怀伦理学中就出现了将“关怀”等同于女性的声音，因为“关怀”为打破道德教育的主体性排斥，找回并确立女性的道德主体性与道德自主性提供了根本支撑。正是在这一意义上，关怀伦理学特别重视将女性的道德体验体现到道德教育之中，要求对道德教育进行重构。但关怀伦理学特别强调“关怀”的超越性别的意义，以期望为道德教育带来整体性的变化。从本质上来看，这所表明的是，对于道德教育而言，需要使基于性别的个体意义在群体之中被生发出来。

另一方面，从道德发展路线来看，它作为开展道德教育的前提，是对人之道德发展过程规律的可能性总结。关怀伦理学重构道德发展路线的基点是我们的道德发展存在“关怀”与“公正”的不同路线，并以性别为区分标准。关怀伦理学通过批判这一性别标准，强调“公正”与“关怀”是我们道德发展过程中不以性别为区分的不同方面，并以视角聚焦上的性别差异表现出相对的性别化特征。无论两性的道德是沿着“公正”与“关怀”两种不同的道德路线发展，还是沿着“公正”与“关怀”交融的道德路线发展，所表明的都是我们的道德价值观念与行为与性别有着深刻的联系。性别积极参与并形塑着我们对这些道德价值观念与行为的叙述，要求看到我们的共同性的同时，又明白我们相互差异。在这一意义上，关怀伦理学对道德发展路线的重构，代表的不是对以“公正”的道德发展路线为遵循的道德教育传统的绝对解构，而是以一种热忱期望推动这一道德教育传统转型与发展，从而为开展道德教育提供更为合理的前提支撑。

总之，从关怀伦理学对道德教育的重构可以发现的是，我们对道德与道德教育的理解及研究需要具有一种性别视角。^[3]因为性别作为人之存在的现实性规定，是人演绎道德的一种基本承载，决定着人在道德上的可理解性，使人的某些道德行为能够被承认，比如关于流血与流泪的道德认识的性别差异。通过性别，也能够批判性地审视我们的道德表达及道德教育传统，因为认识女性的道德体验从根本上表现为，从性别重新认识、解读和反思我们的道德展演及其教育传统，而并非仅仅是对女性道德是什么和如何进行女性道德教育的讨论，从而做到对道德教育传统的变革。我们肯定关怀伦理学重构道德教育的这一价值理想——试图从性别视角找到另一种具有普遍性的道德教育模式，但也正因为关怀伦理学对这一普遍性的追求使其忽视了性别的特殊性及其要求。

不少学者在审视关怀伦理学对道德教育的重构之时，都将“学会关怀”视为关怀伦理学带给道德教育的普遍启示，认为需要以“学会关怀”重塑道德教育的理念与实践，让“关怀”成为人与人、人与自然之间最基础的道德关系。这源于“学会关怀”是关怀伦理

学最重要、最核心的价值认识。对于道德教育而言，在“学会关怀”的价值理念下，它所根本在意的是如何培育与形塑一种新的具有普遍意义的道德交往模式，以感受“学会关怀”带给我们的实践意义。在这样的普遍性视野之下，“关怀”是我们的一种无关性别的实践与价值，^⑦“学会关怀”的道德教育也就没有触及到我们作为性别的存在，对一种关怀关系的强调也就没有充分体现出对我们在道德上的现实的性别关系的价值观照，特别是需要意识到，在道德教育中，“女人作为历史主体不仅要‘修正’，而且还要‘变更、改动’性别特殊性的伦理内容及其力量关系。”^[32]从而，从性别视角做出对道德教育的重构努力，要求我们看到在道德教育中存在的特定性别议题，即，性别主体是以何种方式、何种形态在道德教育中体现出来，以及他们在道德发展之中的现实关系如何，并对其应然性做出理论辩思。这特别表现为需要我们秉持“所有人应被平等对待，或被视为同等重要，并平等考虑其利益的主张”^{[33]83}的道德教育理念，做到道德教育的性别和谐。

同时，就“学会关怀”的道德教育而言，尽管它强调的是在人与人、人与自然、人与社会之间建立起关怀关系，但由于其未能在这一普遍性主张之中安置好性别的特殊性要求，一方面，这样的“学会关怀”是具有性别差异的。我们知道，“关怀”的本质就是爱，在中西方的对爱的认识之中，都存在着强调爱具有差等性的认识，特别表现在性别、阶层、等级等方面。这意味着如果我们在“学会关怀”的道德教育之中，忽视道德中的性别不公正等议题，那么“学会关怀”的道德教育则有可能发生“关怀”在性别之间的不公正，如男性更关怀男性这一群体，对女性的关怀则不具有相同的力度和性质。另一方面，我们已经从性别视角揭示了在道德上女性还被加上了另一套基于性别的伦理规则，和我们生活在以性别为行为区分的两种隐含非正义性的道德规范之中，道德教育是使我们受到这两种道德规范教化的基本方式。“学会关怀”的道德教育所想要建构的关怀关系并没有深入到对这两种隐含非正义性的道德规范的批判与重构。这就意味着尝试以“关怀”将我们从性别化的两种道德规范之中连接起来，还需要对“学会关怀”的道德教育理念加以本体论意义的再建构。

因此，在这一意义上，如果将关怀伦理学对道德教育的建构视为从性别视角发展出一种区别于传统的道德教育的启蒙努力，那么它是未完成的，需要对一种性别视角下的道德教育理念及其实践展开做出进一步的探索与建构，使其成为一种能够安置性别及其要求的“特殊的普遍主义”。

首先，强化“学会关怀”的道德教育理念与承认伦理的互构。“每个人类主体都有被承认的基本需要，”^{[34]157}承认是进行关怀的第一伦理原则。对“关怀”的性别化特征及对其关于道德教育意义的肯定，在一定意义上体现的是承认我们切实地生活在由女性作为主体参与塑造的道德生活中，并受到女性所强调的道德价值观影响和改造。承认伦理允许我

们表现性别的多样性，要求去发现我们为什么不同但又平等地共同存在，拒绝将性别引为区隔、压迫、歧视、侵害等的原因，能够做到性别上的交流、对话及协商，从而实现人的凝聚与和谐。可以说，体现“学会关怀”的道德教育理想需要以培育承认伦理为实践原点，并以此为基础促进形成人与人之间深刻的互惠性道德交往，构建起一种互惠性的道德关系。

其次，强化“学会关怀”的道德教育理念与连结伦理的互构。“关怀”的本质表现为一种由爱把人与人连结起来的道德体验，爱是表达连结伦理的基本方式。埃德加·莫兰认为，“爱是人与人最基本的连结体验。”^{[34]161}在这一意义上，连结伦理也就表现为爱的伦理，“学会关怀”便是要学会爱。爱是我们最基本的道德情感与伦理规范。在爱的伦理中，要求“正视传统上被我们视为不同的那些文化和群体，以便增进我们对人类的理解。”^{[35]284}由此，“学会关怀”更深刻的价值就表现为能增进对作为一个人和人类的道德认识与道德理解。通过“关怀”，我们作为人的关系性本质与特征被进一步还原出来，道德教育也被引向对以关系性为表达的善的探索与思考。爱的伦理认为，以关系性为表达的善表明的是我们需要建立起一种彼此负有责任的伦理关系，从而将我们深刻地连结在一起，不论其性别。

再次，强化“学会关怀”的道德教育理念与共同体伦理的互构。“关怀”是个体为规避自我存在的脆弱性而走向以爱为连结的共同体的一种实践，并在实践过程上升成为一种共同体的伦理规范。“学会关怀”从而就表现为以“关怀”的共同体伦理进行共同体化的过程。这意味着在“学会关怀”理念下，通过道德教育重塑我们的道德实践需要从承认、连结上升到共同体化，并以“关怀”的共同体伦理作为重塑我们道德交往的基本范导。“关怀”的共同体伦理认为，个体与共同体之间是一种共生性的伦理关系，并重视理解、宽容与友善，强调正是个体间的包括性别在内的差异才使得一个共同体得以繁荣与发展，需要通过“理解”促进对自我与他人的认识，进而与我们的共同体化建立起联系，并通过“宽容”来表达“关怀”，化解我们在共同体化过程中可能出现的因性别带来的冲突与矛盾，从而以“友善”的伦理要求促进我们道德地共同体化。

注释：

①侯晶晶的《关怀德育论》一书，在分析以诺丁斯为主要代表的关怀伦理学的理论基础上，对我国的关怀德育实践、困境等做出了系统检视，并就对如何推动我国的关怀德育进行了探索。详见：侯晶晶．关怀德育论[M]．北京：人民出版社，2005；肖巍的《女性主义关怀伦理学》一书，认为关怀伦理学对我们的道德教育工作有着重要启示，如对个体道德的发展规律、过程和特点进行系统的跨学科研究，等等。详见：肖巍．女性主义关怀伦理学[M]．北京：北京出版社，1999。

②在《爱弥儿:论教育》的第五卷中,卢梭写道“如同爱弥儿是一个成年的男子一样,苏菲应当是一个成年的女人”。从这里我们明确地指出卢梭笔下的爱弥儿是一个男人。在后续的论述中卢梭继续探讨了道德的性别差异。详见:[法]卢梭.爱弥儿:论教育[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,1987:578.

③对此,卢梭指出,“我们已经尽了一番力量把男子培养成一个天性自然的男子,现在,为了使我们的工作达到完善,且让我们探讨一下怎样培养妇女,使她们适合于这种男人。”详见:[法]卢梭.爱弥儿:论教育[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,1987:589.

④对此,卢梭指出,“如果在妇女们的身上去培养男人的品质,而不去培养她们本来应该具有的品质,这显然是在害她们。”详见:[法]卢梭.爱弥儿:论教育[M].李平沅,译.北京:商务印书馆,1987:590.

⑤简单来看,劳伦斯·柯尔伯格的三水平六阶段的道德发展理论指的是:第一,前习俗水平:包括惩罚与服从阶段和功利主义阶段;第二,习俗水平:包括寻求认可阶段和尊重权威与维护现有秩序阶段;第三,后习俗阶段:包括社会契约阶段与普遍道德原则阶段。

⑥同时,在《培养有道德的人:从品格教育到关怀伦理》一书中,诺丁斯将一种富有建设性的、真诚的对话模式视为基于关怀伦理的道德教育的核心,并认为在榜样也基于关怀伦理的道德教育的重要组成部分。详见:[美]诺丁斯.培养有道德的人:从品格教育到关怀伦理[M].汪菊,译.北京:教育科学出版社,2017.此外,对于以培养学生学会关心为指向来变革、重组学校道德教育的内容与形式,诺丁斯提了六点建议:(1)教育的目的是培养有能力、关心人、爱人、也值得别人爱的人;(2)满足学生们的从属需要;(3)消除控制;(4)取消课程等级堡垒;(5)每天留出一定的时间进行关心教育;(6)告诉学生任何领域的关怀都需要能力,教导学生为关心做准备。详见:[美]诺丁斯.学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙,译.北京:教育科学出版社,2011:179—180.

⑦从“价值与实践”进路定义“关怀”的主要代表是弗吉尼亚·赫尔德,她认为关怀是一种我们都具有的价值和实践,表明了我们应该应对需要和为什么应该应对需要。详见:[美]赫尔德.关怀伦理学[M].苑莉均,译.北京:商务印书馆,2014:64.

参考文献:

- [1] [英]苏珊·弗兰克·帕森斯.性别伦理学[M].史军,译.北京:北京大学出版社,2009.
- [2] 肖巍.女性主义伦理学[M].成都:四川人民出版社,2000.
- [3] 肖巍.关怀伦理学对西方道德教育领域的冲击[J].清华大学教育研究,1998(2).
- [4] Lloyd G. The man of reason: “male” and “female” in western

philosophy[M]. Minneapolis:University of Minnesota Press, 1993.

[5] [美]弗吉尼亚·赫尔德. 关怀伦理学[M]. 苑莉均, 译. 北京:商务印书馆, 2014.

[6] [法]西蒙娜·德·波伏瓦. 第二性(I) [M]. 郑克鲁, 译. 上海:译文出版社, 2011.

[7] [印]阿马蒂亚·森, [美]玛莎·C. 努斯鲍姆. 生活质量[M]. 龚群, 译. 北京:社会科学文献出版社, 2008.

[8] Irigaray L . An ethics of sexual difference[M] . Ithaca , New York: Cornell University Press, 1993.

[9] [美]玛莎·C. 努斯鲍姆. 女性与人类发展:能力进路的研究[M]. 左稀, 译. 北京:中国人民大学出版社, 2020.

[10] 肖巍. 女性主义关怀伦理学[M]. 北京:北京出版社, 1999.

[11] Bebeau M J , Brabeck M M . Integrating care and justice issues in professional moral education:a gender perspective[J] . Journal of Moral Education, 1987, 16(3).

[12] [美]卡罗尔·吉利根. 不同的声音:心理学理论与妇女发展[M]. 肖巍, 译. 北京:中央编译出版社, 1998.

[13] Brabeck M. Moral judgment: theory and research on differences between males and females[M]//Mary J L. An ethic of care. New York:Routledge Press, 1993.

[14] Pitt A. The expression of experience:code' s critique of Gilligan' s abortion study[J]. Journal of Moral Education, 1991, 20(2).

[15] 肖巍. 性别与超越:关怀伦理学的两种模式[J]. 妇女研究论丛, 1999(2).

[16] Carl D , Brell . Justice and caring and the problem of moral relativism:reframing the gender question in ethics[J] . Journal of Moral Education, 1989, 18(2).

[17] Vreeke G J. Gilligan on justice and care:two interpretations[J] . Journal of Moral Education, 1991, 20(1).

[18] [美]内尔·诺丁斯. 女性与恶[M]. 路文彬, 译. 北京:教育科学出版社, 2013.

[19] [美]内尔·诺丁斯. 学会关心:教育的另一种模式 [M]. 于天龙, 译. 北京:教育科学出版社, 2011.

[20] [美]卡罗尔·吉利根, 贾妮·维多利亚·沃德, 吉尔·麦克莱恩·泰勒, 等. 描绘道德的图景:女性思维对心理学理论与教育的贡献[M]. 季爱民, 杨启华, 译. 北京:教

育科学出版社, 2012.

[21] 肖巍. 当代女性主义伦理学景观[J]. 清华大学学报(哲学社会科学版), 2001(1).

[22] [英]大卫·D. 吉尔默. 发明男性气概[M]. 孙伟, 张苗凤, 译. 杭州:浙江大学出版社, 2021.

[23] Martin J R. The ideal of the educated person[J]. Educational Theory, 1981, 31(2).

[24] [美]詹姆斯·雷切尔斯, 斯图尔特·雷切尔斯. 道德的理由[M]. 杨宗元, 译. 北京:中国人民大学出版社, 2013.

[25] Kitwood T. Moral restoration and its context[J]. Journal of Moral Education, 1989, 18(1).

[26] Witherell C S. Narrative and the moral realm:tales of caring and justice[J]. Journal of Moral Education, 1991, 20(3).

[27] [美]迈克尔·斯洛特. 关怀伦理与移情[M]. 韩玉胜, 译. 南京:译林出版社, 2022.

[28] 冯建军. 走向道德的生命教育[J]. 教育研究, 2014(6).

[29] Hepburn E R. Women and ethics:a “seeing” justice?[J]. Journal of Moral Education, 1993, 23(1).

[30] 马克思恩格斯文集(第1卷)[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, 2009.

[31] 鲁洁. 关系中的人:当代道德教育的一种人学探寻 [J]. 教育研究, 2002(1).

[32] 张文喜. 唯物史观:女人与政治制度[J]. 社会科学战线. 2019(5).

[33] Barrow R. Moral philosophy for education[M]. Abingdon:Routledge, 2012.

[34] [法]埃德加·莫兰. 伦理[M]. 于硕, 译. 上海:学林出版社, 2017.

[35] [美]玛莎·C. 纳斯鲍姆. 培养人性:从古典学角度为通识教育改革辩护[M]. 李艳, 译. 上海:上海三联书店, 2013.

On the Construction of Moral Education by the Caring Ethics from the Perspective of Gender

ZHANG Denghao

Abstract: The relationship between gender and moral education is an important topic of the caring ethics. By revealing the relationship between gender and moral education, the caring ethics, on the one hand, shows that the education of gender virtue with implicitly injustice,

which has become an important feature of moral education for a long time, and on the other hand, it tries to prove that gender difference has constructive significance for the development of moral education. By identifying, grasping and constructing the relationship between gender and morality, the caring ethics advocates the reform of moral education through the reconstruction of moral standards and moral development routes, and attempts to establish a universal moral education paradigm of “learning to care”. From the perspective of gender, this kind of moral education of “learning to care” not only fails to touch our existence as gender, but also fails to fully reflect the value of our morally realistic gender relations, and fails to go deeper into the criticism and reconstruction of two implicit unjust moral norms based on gender. In this sense, we see the efforts to develop moral education from the caring ethics as an unfinished enlightenment, which requires to redevelop the moral education of “learning to care” in combination with the values of the ethics of recognition, connection and community, so as to make it a “special universalism” that can accommodate gender and its requirements.

Key words: the caring ethics; moral education; gender