

教育学的普遍性格：一种基于公共理性的道德承诺*

张桂^①

（南京大学哲学系，江苏南京；温州大学教育学院，浙江温州）

摘要：作为一门实践学科，教育学的合法性取决于教育学的普遍性能否证成。在方法论上，教育学的普遍性需要对教育实践的合道德性进行普遍性证成。这从理论上意味着需要回应道德相对主义的挑战。然而，一个更深刻的观念现象是，教育学对普遍性的追求仍然会受制于理性多元论的现代处境。需要一种基于公共理性的公共教育学，通过提出一种公共教育观来证成教育学的普遍性格，达成理性多元论之间的重叠共识。不重视乃至遮蔽教育学的普遍性格，不恰当地强调教育学的文化性格，不利于教育的健康发展。

关键词：普遍性；道德相对主义；公共理性；公共教育学；教育学的文化性格

教育学是一门实践科学，对教育实践有特定的价值承诺。对于任何一种教育学说，善观念是核心的部分，每一种合乎理性的教育学说都会提供关于人类善的实质观点，并以此指导教育实践。由于存在理性多元论的现代事实，就会有不同类型的善观念以及教育学说。在特定的政治社群中，这些教育学说处于一种竞争、甚至冲突的状态。在观念的互竞之中所凸显出来的一个知识合法性问题就是：教育学具有普遍性吗？如果教育学能够具有普遍性，那么是何种意义上的普遍性？^②

一、教育学的普遍性诉求与实践意义

在性质上，教育学是一门反思性与规范性的学科，它对教育实践的基本问题进行系统的理性反思，给出关于教育实践的规范性指南。就此而言，教育学的基本功能是为教育实践提供一系列的道德约束与道德评价。问题在于，教育学的规范诉求具有普遍性吗？更明确地说，教育学提出的这些规范要求具有普遍性吗？可以从三个方面进行分析。

首先，根据认识对象与认识能力，存在五种意义的普遍性：经验的普遍性、逻辑与数学的普遍性、事实规律的普遍性、审美的普遍性与道德的普遍性。经验的普遍性是指基于经验感知的归纳与概括，譬如天下乌鸦一般黑，由于不能排除白乌鸦的可能性，这种普遍性只具有相对的可靠性。逻辑与数学的普遍性是指基于理性直观的观念普遍性，大致可以分为属性共相（如红）、类的共相（如乌鸦性）、关系共相（如等差数列、演绎推理），^[1]这种普遍性

* 本文系全国教育科学“十三五”规划 2018 年教育部重点课题“乡村学校德育中乡土伦理文化的传承研究——基于乡村振兴战略的视角”（DEA180346）的研究成果

^① 张桂，1982 年生，男，温州人，南京大学哲学系博士后，温州大学副教授，教育学博士，从事教育哲学研究。

^② 唐莹和瞿葆奎先生曾在《元理论与元教育学引论》里提出相似的合法性问题，其完整的提法是：教育学是一门具有普遍适应性的学科还是建立在文化背景之上的学科？参唐莹，瞿葆奎. 元理论与元教育学引论[J]. 华东师范大学学报（教育科学版），1995（2）：1-14.

以理性的明证性作为根据，具有绝对的可靠性。事实规律的普遍性是指建立在因果律与经验证伪相结合基础上的普遍性，在证实的范围之内具有绝对的可靠性，例如，虽然相对论改写了时空与引力的看法，但是并不能推翻牛顿力学在低于光速世界的有效性。审美的普遍性是指审美判断作为主观性很强的趣味判断，具有一种寻求主体间相互承认的规范要求，由于不可能达到无涉文化的广泛赞同，只具有文化社群范围内的普遍性。^{[3]²⁰} 道德的普遍性是指在道德判断与道德主张上的普遍性，它涉及人类实践领域的规范要求，试图为行为规则确定一种合情合理的理性根据，使行为的约束具有普遍的有效性。可见，如果教育学提出的规范要求具有普遍性，那么应该是一种隶属道德领域的普遍性。

其次，在各种普遍性之中，道德的普遍性具有特定的、非常重要的实践意义。经验、逻辑、数学和规律的普遍性诉诸真理的强制性，使认识在主体间达成一致，共享具有共同意义的客观世界。但是，道德的普遍性诉诸的是主体间意志的理性赞同与认可，对普遍性具有不同性质的合理性要求。在交往行为理论之中，哈贝马斯对理论话语与实践话语的合理性要求进行了区分，他认为理论话语以真实性作为合理性标准，而实践话语以正确性作为合理性标准。^{[2]¹⁸} 提出一个道德判断或道德主张就是隐含着某种普遍性的价值承诺与价值诉求，就是以正确性作为约束自我与他人行为的普遍中介。因此，如果道德判断或主张离开了行动者对其价值承诺与诉求的普遍赞同与认可，它就无法具备某种普遍的约束力。就此而言，教育学作为一门实践学科的合法性，就表现为对道德普遍性的诉求，具体地表现为各种教育的道德主张、判断、评价、理想、原则具有主体间理性上的公共性与可证成性。

第三，根据行为约束的性质与来源，有三种类型的规范性约束：技术性的、实用性的与道德性的约束。^[3] 技术性的约束是针对手段和策略的有效性所提出的理性命令，这些手段或策略依赖于一定的目标或意图，不关心目标可能存在的问题。实用性的约束是对行为目标的功利性所提出的理性命令，它主要关心目标是否有利于个人或公众的幸福与利益，据此可以划分为利己主义与功利主义。道德性的约束是指对行为的正当性与合理性所提出的理性命令，它超出了技术性与实用性的行为考量，上升到对行为合道德性的批判与评价。三种行为约束之间存在一种由低到高的约束力层次，道德的约束力为技术行为与实用行为提供限制性的约束条件。具体来说，技术性的约束是工具价值的约束，具有中性的特点，它的约束力来自任意的目标或意图，可以是好，也可以是坏。实用性的约束是功利价值的约束，利己主义者不关心甚至侵犯他人的利益，功利主义者不关心总体利益的公正分配。^① 可见，这两种约束在本质上不具有普遍性，需要经受行为合道德性的批判，所以无法承担追求普遍性的任务，只有道德性的约束具有普遍性的潜能，才能承担教育学追求普遍性的任务。

二、道德普遍性的辩护与对道德相对主义的质疑

^①功利主义还具有其他的一些问题，比如忽视权利与自由，适应性偏好的问题。参阿玛蒂亚·森. 以自由看待发展[M]. 北京：中国人民大学出版社，2002. 52-53.

由于教育学需要从教育行为的普遍约束出发来寻求普遍性证成,所以只能落脚到教育实践的合道德性问题上。然而,道德具有普遍性吗?道德是否在本质上只是一种文化的价值观念与文化习俗?道德普遍性是否只是一种文化霸权?对这些问题的认识与回应在某种程度上决定了教育学的学科走向与实践诉求,不能不慎重对待。

卢克斯在《道德相对主义》中认为,“从最广义的意义来说,道德既包括规范,又包括价值:一方面是施加义务的规则,另一方面是价值或关于善的观念。”^{[4]134}这与人们对道德的认识与日常划分是相符的。在生活中,大众也都赞同这样的观点,即道德是一种关于善恶、好坏、正确或错误的观念,也是引导人们赏善罚恶,进行鼓励褒扬和批评指责的行为准则。据此,一种道德观包含两部分的内容,一部分是研究道德的基础,提出一种关于人类价值或人类善的善观念,另一部分是研究道德的内容,提出一些基本的道德原则、准则或规则,对具体行为施加义务。

然而,一旦进到特定的文化社群,采用某种特定的文化视野,从某种文化解释系统所具有的内在的道德框架与道德认知出发理解道德,就可能出现一种道德相对主义的观点。所以,对道德普遍性的证成需要应对来自道德相对主义的严峻挑战。可以区分道德相对主义的两种形式:描述性的与规范性的道德相对主义。^①描述性的道德相对主义是一种对道德事实进行观察、描述与解释的人类学观点,它认为道德在基础和内容上具有多样性特征。具体说,就是认为道德推理与道德规范的应用无法超出行动者与评价者所处群体、文化、宗教、语言与时代的限定范围,由于每个文化社群都具有自身文化对善恶、好坏、正确与错误的独特认识,不同社会的文化差异就会产生不可调和的道德观与道德分歧,因此就不可能存在一个独一无二的、超越特定文化的道德视角。^{[4]22-25}对此,可以作两点评论:第一,道德相对主义在否认道德普遍性时,许诺在特定社会文化范围之中存在一种道德的相对普遍性,这样在逻辑上会导致一个后果,即如果在既定的社会范围内,同样存在文化与个人观念的多样性,那么这最终会使相对普遍性在逻辑上的可靠性受到质疑,直至取消相对普遍性这个概念。第二,道德的多样性事实逻辑上并不蕴含着相对主义的结论,从“是”不能推论出“应当”,即道德多样性的事实不能推断出相对主义的规范论断。从理论上说,道德推理与道德应用上的多样性可能只是在表面上存在分歧,经过适当的解释后可能会发现存在一种共同或相似的道德观。因此,有学者认为,道德多样性的观察与解释缘于一种投影错误,即由于主观投射的原因,导致对某种文化的行为模式与观念模式的道德意义做了错误性的解释。^{[4]66-71}

规范性的道德相对主义是一种具有更强主张的相对主义学说,它的特点就在于诉诸价值多元论,认为在终极价值(善)层面,存在多种异质、不可化约、不可公度的价值,这样就必然导致在多种价值之间存在一种不可化解的价值冲突,就会影响行动者在道德根据与道德行为的要求上形成不可解决的、本质性的分歧。换言之,规范性的道德相对主义认为,在个

^①陈真把道德相对主义分为个人相对主义与主体间相对主义,本文只讨论主体间相对主义。具体解释请参陈真.道德相对主义和道德的客观性[J].学术月刊,2008(12):40-50.

人的行为选择中、社群内部以及文化的价值系统之间不可能存在一种可公度性的道德观念，来解决生活之中的各种道德分歧与冲突，比如当个人为两种同样终极的义务所要求时，实际的权衡并不能决定何者更具有优先性，而他似乎只能选择其中之一，来表明自己选择。^{[4]99-102, 126-128}对此，我们同样可以作两点评论：第一，即使承认在不同的终极价值之间，确实会出现分歧与冲突，也需要看到终极价值的冲突实质是一种信仰（信念）冲突，虽然我们不可能以类似理想国的方式来解决各种冲突，但是信仰（信念）冲突在本质上不同于行为冲突。或者更准确地说，由信仰（信念）冲突所导致的行为冲突，在本质上不同于共同生活的政治必要性所可能遭遇的行为冲突，共同生活的政治合法性要求必须形成一种道德共识，要求道德在解决各种行为冲突的问题上具有优先性。简单说，普遍道德的考虑要优先于宗教或形而上学对终极价值的考虑。第二，只要承认共同生活的道德规范具有核心、优先的意义，并且承认一种共同善的道德观念（比如一种建立在平等尊重原则的政治正义观），以这种最低限度的道德观作为行动者共同的道德视野，就既能对行为施加一种普遍的约束力，又能在这个共同的道德视野与道德约束之下，赋予个人、社群对终极价值的承诺以有限度的自由。^{[5]173-178}如此，在政治和法的意义上，对铸就共同生活根基的普遍道德价值的忠诚要优先于并且包容对个人、社群对终极价值的忠诚。

根据以上对道德普遍性的论述与辩护，道德相对主义存在一种认知误区：由于认为道德观与道德判断的多样性之间存在无法沟通的分歧，因此导向了非常主观性的意见，即只要我（们）认为是对，就是对的。结果是忽略了共同生活的持续存在赖以生存的普遍道德秩序，以致最终取消了道德本身。相反，如果承认道德普遍性的存在，承认普遍道德价值的存在，那么在不违背公共道德秩序的前提下，它并不否认在个体与社群由于善观念的差异具有一种与之相容的价值选择。这种对道德普遍性及其文化包容性的认识，对教育学的学科走向具有一定的启发意义。在这片土地上，已经兴起了一种凸显教育学的文化性格，回归中国文化，创建中国教育学的热情与风气，试图用中国文化、中国经验、中国实践来建立教育学的中国话语。当然，每个文化社群都有自身的传统、善观念与价值取向，这些会影响生活其中的教育学人，会使教育学的问题选择、思想关切与话语表达带上文化的印迹。然而，如果教育学研究只是单纯地停留在教育学的文化性格与文化转向上，那么就无法满足教育学对道德普遍性的实践诉求，无法实现教育学的知识合法性。因此，在教育学说的理论建构上应该注重挖掘中国文化之中具有普遍性潜能的文化思想与教育思想，如此才能符合教育学的合法性追求。

三、合理分歧与教育学的公共理性

如果承认教育实践是一种具有政治意蕴的共同生活的主要实践形式，承认教育学的基本任务是要为教育实践的合道德性提供理论的证成与辩护，那么教育学就需要提出符合普遍道德价值要求的教育学说。然而，现代世界具有基本现象：存在多种善观念，它们分别提供了

一种有关人类善或价值的实质观点，并且都对行为的合道德性提出普遍性的诉求。换言之，在现代视野中，教育学对普遍性的追求需要面对一种合理分歧的现象，即存在基于多元善观念的多种合理的教育学说，它们都会提出针对教育实践的指导方案与规范要求。

正如拉莫尔所说，“现代经验的那种根本要素就是承认，在生活意义的问题上，通情达理的人们自然而然就会产生分歧。……在关于完备的生活、人类之善和自我实现的性质——这些概念对于古代伦理的以德性为中心的观念是本质性的——问题上，我们讨论得愈多，我们的分歧就愈多，甚至我们与自己的分歧也会愈多。”^[5] 依此逻辑，在教育领域，人们同样具有对良善教育产生分歧的预期，即当人们信奉教育善的某种图景，就必须预期到可能遭受的合理异议。人们可以对教育的规范实质达成某种形式共识，比如教育要促进人的自我实现，然而对自我实现的实质认识却会形成不同的教育理论，儒家教育学认为教育应培养仁义君子，亚里士多德教育学认为教育应培养理性人，康德教育学认为教育应培养自主的人，马克思主义教育学则认为教育应培养全面发展的人。总之，虽然在薄的概念上，人们在教育的目的、意义、责任等议题上可以达到共识，但是恰恰在厚的概念上却会遭遇到某种合理异议，而人们又只能借助厚的概念才能为行为提供具体明确的指导。该问题的重要性在于，教育本身就具有一种政治意义，教育学说就其实践目的来说，具有利用公共权力实现教育理想的实质倾向，如果人们不能就指导教育制度与教育行动的基本原则达成理性的共识，那么理念的分歧就会转变成现实的分离、分裂。所以，为了使教育的政治合作成为现实的可能，教育学就必须提出一种普遍性学说，来积极回应理性多元论的现代现象。

应该承认教育学的理性多元论并不是一个令人沮丧的事实，而是反应了人类对教育充满激情的想象与富有理性的探索，每一种学说都代表了在一定范围、一定程度内值得追求的良善教育的理想与实践。思想来自生活，教育学的多元形态无非是反应了人类对良善教育的多姿多彩的合理追求。但是，生活方式的多元性并不能压倒对共同生活的联合要求，它反而建立在共同生活政治合法性的基础之上。在这个问题上，罗尔斯的政治自由主义方案很值得借鉴，他认为可以通过公共理性来达成理性多元论之间的重叠共识，从而形成一个秩序良好、公平合作以及持续稳定的政治社会。罗尔斯认为：

“若理性多元论的事实是既定的，则公共理性所做的调和工作和因此而使我们能够避免依赖于普遍和完备性学说的因素便有两种：其一，它认明了政治价值在表达那些与自由而平等的公民之间的相互尊重相一致的公平社会合作项目时所发挥的根本性作用。其二，它揭示了我们在一種理性的重叠共识中所看到的政治价值与其他价值之间具有充分包容性的和谐一致。”^[6]¹⁶⁸

“公共理性是一个民主国家的基本特征。它是公民的理性，是那些共享平等公民身份的人的理性，他们的理性目标是公共善，此乃政治正义观念对社会之基本制度结构的要求所在，也是这些制度所服务的目标和目的所在。”^[6]²²⁵⁻²²⁶ 因此，公共理性是公共的理性，它的目标是公共的善以及根本性的正义，它的本性和内容也是公共的，这一点由政治正义观念表达的

理想和原则所给定。一种公共的政治正义观作为政治价值的学说，成为公民共同生活的共享与公共的理性基础。对于共同生活的政治合法性来说，公共理性在公民选择正义原则、讨论决定宪法根本和基本的正义问题都发挥了实质性的作用。^{[6]227} 由于公共理性的运用是建立在一种平等尊重原则的道德基础之上，因此公共理性能够把宽容应用于理性的多元论，尊重其学说以及实践诉求的合理性。这样在观念形态上带来了一个后果，即在具有政治合法性的社会里，每位公民应该具有两种相容的观点：一种是良善生活的观点，另一种是政治的公共观点。^{[6]148} 据此，教育学普遍性的理论建构可以仿照政治自由主义来调节教育学的理性多元论。每位公民的教育学说也应该有一个公共的部分，每位公民都需要一种公共教育学来寻求与印证教育学的普遍性。

公共教育学来自对公共教育的需要，其基本任务就是探讨一种为公民相互之间能够接受的公共理由，对公共教育的目的、内容、方法与责任等一系列基本问题提供具体的、指导性的基本原则。其中，教育正义是公共教育学所要解决的基本问题，正是教育正义的基本原则为公民提供了一种在教育联合上达成共识与进行有序合作的道德基础。对此，金生鉉作了精彩的论述，他认为：

“教育正义是一种普遍的价值，与我们关于教育的理想并不冲突。一个社会可能存在对教育实践的多种理论解释，也可能存在形形色色的观念和意见，它们可能以不同的方式、程度或价值取向影响教育实践，这本身表现了教育作为公共实践的丰富性和不可统一性，即就复杂的教育实践而言，没有一种终极的能够囊括一切教育行动的思想主张或观念，统摄教育行动。但是，教育正义是教育实践的一个本质性的构成原则，不论我们在实践中提出何种教育思想，都要接受正义的衡量，教育正义是公共的立场，它统摄任何一种导向良好教育的思想，或者说，我们试图提出的任何向善的教育理念都必须把追求教育正义作为组成部分之一，都必须是与教育正义兼容的。”^[7]

毋庸置疑，一种教育的正义观需要为教育的集体行为与个体行为的合道德性提供普遍化批判与普遍化检验，才能具有真正的合法性。能否提出在理性上站得住、经得起推敲的教育正义观，是教育学能否成为一门公共教育学，实现教育学普遍性诉求的奠基石与试金石。当然，并不是说好像存在一种关于公共教育学的理想图景，教育思想总是需要回应时代与教育逻辑所提出来的挑战，根据时代与教育的变化提出不同的思想方案；也并不是说这是一项可以毕其功于一役的事业，而是说这是一项教育学作为实践学科的内在任务，每种公共的教育学说都或多或少只能解决共同教育与教育正义之中的某些实质性问题或关联性问题，并且正是在思想的汇聚与努力之中，我们才能看到教育学说进步的前景。

在这个过程之中，我认为，公共教育学应该以公共理性作为内在规定性，并在实质取向与形式取向上，为教育思想提供一些必要的约束条件。其一，教育学的公共理性蕴含着对一系列实质原则的道德承诺。为了使教育学提出的道德观点具有普遍效力，它应该以平等尊重的相互性原则作为基础，为共同生活与公共教育的正义内涵与正义原则做出论证，其中包含

着对一系列相关的教育价值的具体承诺,比如尊严,理性,自主,德性,能力,自由,平等,公平,公共善等等。其二,公共理性包含着公共探究的推理原则与证据原则,按照罗尔斯的说法就是:“一种推理方式必须把各种基本的理性观念和原则统合起来,包括正确性标准与证明标准。”^{[6]234}按照我的理解,正确性标准是指一种公共的教育观在平等尊重的相互性原则的基础上,能够提出一种相互都能接受的理由与根据,因此正确性标准也称合理性标准。如果要符合合理性标准,公共教育观就要通过一种对各种教育价值的合理联合与平衡才能得以完成,并最终能够给出一种系统、科学、连贯、自洽的原则体系。证明标准是要遵循理性论证的基本规范,如理智的诚实,公正地对待异议,逻辑的一贯性,道理的明证性,为主张提供论据,对观点进行普遍化检验等等。^[8]在这个意义上,公共理性的合理论证要排除来自外在或内在的干扰因素,包括排除来自私利的蒙蔽、权力的压制与情绪的干扰,形成一种理想的交流情境,并在理性的争议与对话的竞争性程序之中,提出具有普遍性的理由结构最终达成合理的共识。^{[2]25-26}

四、教育学的普遍性格 VS. 教育学的文化性格

学科首先是一种知识门类或知识形式,^[9]学科的产生是人类认识从经验向理性的提升与进步。对普遍性的追求是学科的内在诉求,只有普遍性才能使认识摆脱经验的特殊与偶然从而达到对所探究对象之原因或原则的理性认识。就此而言,教育学理应是一门追求普遍性的学科。任何一种合法的教育学说,都会具有这种自觉定位,也应该具有普遍性格。夸美纽斯在《大教学论》的“致意读者”导言中,很明确地区分“后验”与“先验”两种认识方式,并认为后者才是一种“以事物本身不变的性质去证明”的研究方式。^[10]卢梭在《爱弥儿》的序言里承诺,他要提出一种普遍的教育计划,认为“不管人们出生在什么地方,都能采用我提出的方法”。^[11]康德明确提出要使教育学要成为科学,他认为,教育艺术要么是机械性的,仅仅依据偶然的环境与经验,要么是裁断性的,受一定理念与规划的指导与调控,只有教育学成为科学才能使教育成为裁断性的艺术,才可能发展人的天性使其达到完满与完善的状态。^[12]赫尔巴特继承了康德的观点,他同样认为教育不能建立经验的基础上,而是要找到能在经验范围之内发挥作用的原理。^{[13]9}可见,一部教育学发展史,就是见证追求普遍性之理论自觉的历史。

对教育学的学科定位,产生争议的是普遍性的性质与程度问题。^①由于存在诸多普遍性类型,因此必然会产生不同的学科定位,形成具有不同普遍性倾向的教育学说。譬如,布列岑卡认为在一种广泛的科学概念下,可以区分三种类型的教育学:规范-描述性学科、哲学学科和纯经验科学,^[14]即实践教育学、教育哲学与教育科学。如果受制于一种狭义的实证

^①曹永国认为关于教育学性质的普遍性与特殊性的争论,是近代教育学研究领域最为重要的争论。见曹永国,近代教育学思维的三次浪潮与检视[J].高等教育研究,2016(1):1-13.

科学的概念，^①教育学往往被区分为规范研究的教育学与实证研究的教育学，或者人文-实践取向的教育学与科学-技术取向的教育学。据此，陈桂生提出了一种更为完善的四分法，把前者分为教育价值理论与教育规范理论，把后者分为教育科学与教育技术理论。^[15]就此，我们能得出两个不同的结论：其一，似乎并不存在唯一合法的教育学，而只存在多种类型的教育学；其二，也许存在一种新的教育学，能够在逻辑上调和已有的教育学类型，形成新的学科定位和研究取向。

在这种背景下，有学者提出教育学的文化性格，其内在的意图与逻辑是试图采用一种关于普遍性的新认识论范型与思想框架，来调和、规制与统一教育学的不同类型与不同取向，最终形成一种新的学科范型与研究框架。^{[16]77}它的核心论点如下：第一，教育学研究是一种文化活动，其理由在于教育学的研究主体、研究对象、使用的教育概念、隐喻和思维内容都受文化制约渗透。^{[16]185}第二，教育学是一种文化科学，由于文化的核心是价值（善观念），所以教育学是一门“以价值建构与意义阐释为目的的价值科学”。^{[16]188}第三，由于文化具有历史、时空与区域的限定，不同民族会产生不同的文化传统，因此教育学在实然与应然层面具有民族性格。^{[16]301}可见，它的内在理路与理论策略是，通过提供一种文化的形式普遍性来实现多种类型的教育学的统一，把教育学看成是一种源于民族文化价值的设定产物。就此而言，即使是标榜价值无涉和价值中立的教育科学实质上也是某种科学文化的产物。教育学的文化普遍性似乎超越了教育学关于普遍性的争议，并确立了教育学合法性的有效根据。

但是，不恰当地凸显教育学的文化逻辑，使其无法应对两种内在的批评：第一，把文化作为普遍性根据会导致一种“教育学同时是一又是多”的逻辑矛盾。具体说，文化本身具有多元的价值标准与价值系统，它会产生具有多元价值取向的教育学，因此无法使教育学实现实质意义上的普遍性诉求。第二，与此相关，它无法合理地解决同一个既定的民族、历史区域内部多种文化价值之间沟通与共存的问题，并且无法对人性发展、文明进化与教育进步这种文化现象给出一种有说服力的教育学解释，因此逻辑上会导致一种走向冲突与分裂的相对主义，并成为狭隘民族主义的一种理论渊藪。统而论之，我们承认教育学具有文化的特征，并认为一种文化学的分析确实有利于发现教育学的多元形态，然而，用一种形式的文化普遍性无法有效地应对多元文化价值共存与互竞的现代局面，也无法建立教育学的合法性。

面对理性多元论的现代处境，只有基于公共理性的公共教育学，才能提供一种具有包容性的普遍性形式，去调和、规范与引导教育学的诸多类型与诸多形态，建立其教育学的合法性。在此，公共教育学的普遍性具有两个基本特征：第一，能够基于共同生活勾勒一副公共教育的良善图景，并为此提供公共理由与公共机制去调和、平衡和兼容众多教育学描绘的良善教育的多元图景；第二，它所提出的公共理由实质上是为共同生活与公共教育奠基的普遍道德价值，因此对教育的集体行动与个体行动具有最高的约束力，同时也具有最高的包容性，能够为不与之冲突的个性化教育实践和教育学的多元发展留下自由的空间。

^①把教育学建成一门实证科学意义上的科学，在今天仍然存在有力的支持者。参项贤明. 作为科目、学科和科学的教育学[J]. 教育研究，2019（9）：44-55.

总之，为了有效地面对道德相对主义与理性多元论的挑战，教育学的知识合法性就必须得到证成，否则就无法在教育实践的制度建构与具体行动上达成一种理性共识与良序合作。由于教育学的合法性只能通过一种基于公共理性的道德承诺，才能实现道德普遍性的证成，所以教育学的公共理性与普遍性格才是其根本的特性。过度强调教育的文化逻辑或文化性格，只会或多或少地掩盖这种教育的根本特质与学科取向，不利于教育的长远发展。

参考文献：

- [1]陈嘉映. 普遍性种种：修订版[C]. 北京：华夏出版社，2013. 12.
- [2]哈贝马斯. 交往行为理论：行为合理化与社会合理化[M]. 上海：上海人民出版社，2004.
- [3]康德. 道德形而上学基础[M]. 上海：上海人民出版社，2005. 33-34，奥特弗利德·赫费. 政治的正义性：法和国家的批判哲学之基础[M]. 上海：上海译文出版社，2005. 30-32.
- [4]卢克斯. 道德相对主义[M]. 北京：中国法制出版社，2013.
- [5]查尔斯·拉莫尔. 现代性的教训[M]. 北京：东方出版社，2010.
- [6]约翰·罗尔斯. 政治自由主义[M]. 南京：译林出版社，2000.
- [7]金生铉. 教育与正义：教育正义的哲学想象[M]. 福州：福建教育出版社，2012. 9
- [8]金生铉. 教育研究的逻辑[M]. 北京：教育科学出版社，2015.
- [9]曹永国. 何谓学科：一个整体性的考量[J]. 苏州大学学报（教育科学版），2018（4）：43-51.
- [10]夸美纽斯. 大教学论[M]. 北京：人民教育出版社，1984. 3.
- [11]卢梭. 爱弥儿：论教育[M]. 北京：商务印书馆，1978. 4.
- [12]康德. 论教育学（附系科之争）[M]. 上海：上海人民出版社，2005. 7-8.
- [13]赫尔巴特. 普通教育学·教育学讲授纲要[M]. 北京：人民教育出版社，1989.
- [14]布列岑卡. 教育知识的哲学[M]. 上海：华东师范大学出版社，2006. 4.
- [15]陈桂生. “教育学”辨：元教育学的探索[M]. 福州：福建教育出版社，1998. 50.
- [16]石中英. 教育的文化性格[M]. 太原：山西教育出版社，2001.

The Universal Character of Pedagogy: A Moral Commitment Based on Public Reason

Zhang GUI

(Nan Jing University, Faculty of Philosophy, NanJing JiangSu; Wen Zhou University, College of
Education, Wen Zhou ZheJiang)

Abstract: As a practical science, the legitimacy of pedagogy depends on whether the universality of pedagogy can be proved. In terms of methodology, the universality of pedagogy needs to be universally proven in the moral justification of educational practice. This theoretically

means that we need to respond to the challenges of moral relativism. However, a more profound concept is that the pursuit of universality in pedagogy may still tackle with a modern situation of rational pluralism. Therefore, a public pedagogy based on public reason is needed to achieve an overlapping consensus between rational pluralism by proposing a notion of public education to justify the universal character of pedagogy. So, it's not conducive to the healthy development of pedagogy to neglect or even obscure the universal character of pedagogy and improperly emphasize the cultural character of pedagogy.

Key words: Universality, Moral Relativism, Public Reason, Public Pedagogy, Cultural Character of Pedagogy

转自《教育学报》2022 年第 2 期