

教育的道德构成要素及其价值取向

闫旭蕾

摘要：道德不只适用于个体或群体，也适用于政治、市场、教育等社会系统。就教育领域而言，不仅教育者与受教育者的行为需要进行道德规范，教育系统自身亦需要进行道德规范。然而，人们通常更关注前者而忽视后者。鉴于此，需要就后者尤其是教育的道德目的、道德价值及其实践的评价标准进行探讨。为实现教育育人的本真价值，应将促进幸福作为教育最终的道德目的，将完善人性作为教育最终的道德价值，将增进每个学生的利益总量作为衡量教育道德的根本标准。

关键词：教育 道德 价值取向

道德不只适用于个体或群体，也适用于政治、市场、教育等社会系统。^①就教育领域而言，不仅教育者与受教育者的行为需要进行道德规范，教育系统自身亦需要进行道德规范。然而，人们通常更关注前者而忽视后者。鉴于此，本文尝试围绕后者进行思考。由于道德的形成离不开时代—社会的需要，道德正当性主要来自人们对其所内含的价值以及由此建构的道德规范的认可。如，在我国古代社会，儒家先哲创造了以血缘为基础的道德秩序，以适应具有差序格局特征的农耕社会；以洛克、卢梭为代表的西方近现代思想者强调权利的价值，并将其作为基础构建现代道德秩序，疏导可能存在的利益冲突。在此意义上，道德价值构成了道德规范的核心内容，并与道德目的、道德行为一起成为道德规范的构成要素。因为，人们之所以珍视某种道德价值，主要是其对于道德目的是有效用的；之所以倡导某种道德行为，主要是其践行道德价值追求。基于此，对教育道德的探讨将围绕教育的道德目的、道德价值及其实践标准展开。

一、促进幸福：教育最终的道德目的

人类建构道德的目的是要解决如何在一起生活以及应当如何生活的问题，幸福是人

^①政治获得正当性需要人们认同其道德基础及其实践，古代政治的正当性依赖于德政，现代政治的正当性需要公平与正义给予支撑。市场经济作为一种优化资源、促使财富增长与改善人们生活的途径，其良性运转亦需要相应的道德秩序。简言之，在道德与政治、市场的关系中，道德是观照、衡量、维护政治正当性与市场良性运作的精神内核。

类以道德的方式追求的终极目的^①，因为人类主要关心的东西是幸福^{②③}，生活的目的就是寻求幸福^④，“有尊严的幸福生活”第一次被写进我国政府工作报告中。在此意义上，帮助学生正确理解幸福、祛除教育中错误的幸福观以促进学生幸福成长、学会过幸福而有尊严的生活，应成为教育最终的道德目的。

（一）理解幸福

关于幸福是什么，可谓仁者见仁智者见智、众说纷纭，究其根本原因在于幸福具有主观性^⑤，人们对幸福的种类及其精神境界、获得幸福的条件等方面认识不同。如，古希腊昔兰尼学派创始人阿里斯底波（Aristippus）把追求感官快乐作为最大幸福，伊比鸠鲁把“身体的无痛苦和灵魂的无纷扰”作为幸福的两个标准^⑥，亚里士多德认为“幸福就是灵魂的一种合乎德性的现实活动”^⑦。总括既有观点，幸福可分为：物质性幸福、社会性幸福与精神性幸福；创造性幸福与非创造性幸福；过程幸福与结果幸福。物质性幸福的主要表现是食欲等基本需要得到满足，最高表现是生活富裕和躯体健康；社会性幸福的主要表现是自由、归属和爱、权力和自尊得到满足，最高表现是达官显贵和爱情美满；精神幸福主要包括认知和审美需要得到满足，最高表现是自我实现、自我创造之实现。^⑧依据马斯洛的需要层次来看幸福种类，物质幸福是低级幸福，社会幸福是中级幸福，精神幸福是高级幸福。依据亚里士多德的幸福观来看，感官快乐以及金钱、朋友、子女、好的出身、美貌等都是构成幸福的要素，或称其为普通幸福、次等幸福，真正的幸福则是灵魂的现实活动，即理性的思辨。但无论哪种幸福，都可能有创造性或没有创造性；无论哪种幸福，都可以在追求它的过程中或实现时而获得。依据赵汀阳教授的观点，幸福区别于快乐、欲望、利益，幸福源于每个人的创造性行动。

学生不仅需要了解幸福的种类，而且还需掌握获得幸福应遵循的规律及其条件。王海明先生提出了幸福等级律、实现律和德福一致律，具体内容为：“幸福越高级，对于生存的价值便越小而对于发展的价值便越大，其体验便越淡泊而持久；幸福越低级，对于生存的价值便越大而对于发展的价值便越小，其体验便越强烈而短暂。这是幸福等级

^①张彭松. 超越“手段王国”的幸福伦理 [J]. 伦理学研究, 2016(1).

^②张彭松. 超越“手段王国”的幸福伦理 [J]. 伦理学研究, 2016(1).

^③William J. The varieties of religious experience: a study in human nature [M]. New York: Taylor & Francis Library, 2004:66

^④ [美] 内尔·诺丁斯. 幸福与教育 [M]. 龙宝新, 译. 北京: 教育科学出版社, 2014: 2

^⑤心理学家米哈里·契克森米哈赖认为，“我们快乐与否，取决于内心是否和谐，而与别人的看法、我们所拥有的一切，以及我们控制外界世界的的能力没有直接关系。”详见：[美] 米哈里·契克森米哈赖. 当下的幸福：我们并非不快乐 [M]. 张定绮, 译. 北京: 中信出版社, 2011.

^⑥罗国杰, 宋希仁. 西方伦理思想史(上卷) [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1985: 239

^⑦ [古希腊] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 苗力田, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1990:14

^⑧王海明. 新伦理学原理 [M]. 北京: 商务印书馆, 2017:526

律。”^①他认为,“欲望、天资、努力、机遇和美德是幸福实现的充足且必要的五大要素。欲望是幸福实现的动力要素和负相关要素:欲望越大,幸福便越难实现;天资、努力、机遇、美德是幸福实现的非动力要素和正相关要素:天资越高、努力越大、机遇越好、品德越优,幸福便越易实现;欲望要素与天资、努力、机遇、美德四要素一致,幸福便会完美实现。这是幸福实现律。”^②而且,“每个人就其行为总和来说,德福一致而成正相关变化的次数,必定多于德福背离而成负相关变化的次数:德福必定大体一致。缺德而一生幸福或者有德而一生不幸的事实仅仅表明:缺德者的其他条件(天资、努力、机遇)好而有德者其他条件差;而绝不意味着他们的德福大体背离。这是德福一致律。”^③

通过了解幸福的种类以及获得幸福所遵循的规律与条件,可有助于学生认识自己追求的是何种幸福,怎么才能获得更有意义的幸福,以及道德修养与获得幸福之间的密切关联。

(二) 反思现代教育中的幸福观

教育作为一种培养人的社会实践,其最终道德目的亦应促进人的幸福,帮助受教育者幸福成长、学会过幸福而有尊严的生活。然而,从教育现实情况来看,对幸福的追求存在诸多误区:多着力外在的、工具性的幸福,却忽视、漠视内在的精神性幸福。从幸福等级律来看,过于关注中低级幸福会影响学生的全面健康发展:为了明天的幸福,却以今天的幸福为代价;为了未来的物质富足,却不得不忍受今天的精神贫乏;为了明天在竞争中胜出,却不得不承受今天的奴役。这种关于未来的幸福假设不但殖民了学生当下的生存状态,而且束缚了他们的发展。因为现在是个体唯一能真正拥有和经历的,一旦学校与家长将学生的现在作为实现未来的工具,就意味着教育为了增进人的幸福却因此导致了不幸^④。这一幸福悖论成了现代教育的“木马病毒”,毁了教育,毁了幸福,也毁了教育中的人。^⑤

换言之,教育中的幸福问题主要表现为精神贫困、道德疏离,这也是现代性后果症候之一。对此,斯宾格勒(Oswald Spengler)、施特劳斯(Leo Strauss)与费夫尔(Ralph Fevre)等思想者进行了论述。一百多年前,斯宾格勒惊呼“西方的没落”。在施特劳斯看来,“西方的没落”并非指政治一经济实力衰退或昌盛景象不再,而是西方文明的灵魂沦落:有德性的智识丧失了声誉,人们不是用智识去区分明智与愚蠢、正确与错误、美好

^①王海明. 新伦理学原理 [M]. 北京:商务印书馆, 2017:517

^②王海明. 新伦理学原理 [M]. 北京:商务印书馆, 2017:517

^③王海明. 新伦理学原理 [M]. 北京:商务印书馆, 2017:517

^④ [美] 达林·麦马翁. 幸福的历史 [M]. 施忠连, 译. 上海:上海三联书店, 2011: 215

^⑤高德胜. 论现代教育的“幸福追求” [J]. 高等教育研究, 2011, 32(8).

与丑恶、高贵与低贱，反倒纷呈才智，以混淆甚至抹杀德性差异为尚。^①智识的转向或对灵魂的漠视与现代社会转型密切相关。随着科学技术的发展、市场经济的兴起与发展，“上帝死了”“自利”甚至贪婪等“恶德”在经济学中获得了正当性^②；政治弱化了教化功能而着力经济增长，个人权利成为现代政治哲学的道德基础；理性能力代替美德成为道德素养的核心，如何构建道德规则而不是道德规范成为道德哲学的关注点。换言之，在现代方案中，政治着力于个体的自我保存与发展，社会的有效性在于促进经济的增长与繁荣，财富成为衡量个体自我实现与国家权力正当的标尺。这也就意味着，在现代境遇中，政治正当置换了善的追求，欲望的发明、诱导与满足代替了欲望的压抑，关注精神世界的满足越来越不合时宜。

与其相应，现代教育作为实现社会再生产的主要方式，旨在提高个体与国家的竞争力，工具理性渗透其中并导致精神贫困。如布鲁姆（Allan Bloom）对美国教育的批判，它“败坏了民主，空乏了当代学生的心灵”。^③北京大学心理治疗师徐凯文指出，“空心病”作为一种时代病已存在于大学生之中。陈丹青教授认为，“今日中国高等教育，有大学，没有大师；有教育官员，没有教育家；有教育政策，没有教育思想；有教学大纲，没有教育的灵魂”。钱理群教授批判高等教育在培养精致的利己主义者。即便在教育异化被人们认识到的当下，道德仍未被作为学生核心素养中的关键能力（key competency）。如在核心素养概念的提出者 OECD 及其 PISA 项目中，就没有道德的位置，个人品质和价值本身仅被作为能力发展的条件而不是关键能力的组成部分，显示出对道德的轻视。^④

教育功利化一方面架空了学生的全面发展，引发了教育焦虑，催生了超负荷教育；另一方面导向物质性的、外在性的、单一性的幸福追求。这样的幸福是不自由的，不是真正的幸福。因为，一味地追求成功与物质易于成为“成功暴政”的牺牲品和自己欲望的奴隶，导致人的异化。而且，从已有研究来看，物质财富的增加所带来的幸福感仅仅是对人口中最贫困的部分而言的，对于中产及以上阶级而言，财富与幸福并未形成直接关联。^⑤

（三）教育应促进学生蓬勃幸福地发展

^①刘小枫. 西方民主与文明危机 [M]. 北京:华夏出版社. 2018: 2

^② [荷] 伯纳德·曼德维尔. 蜜蜂的寓言——私人的恶德公众德利益 [M]. 肖聿, 译. 北京:中国社会科学出版社. 2002.

^③ [美] 艾伦·布鲁姆. 走向封闭的美国精神 [M]. 缪青, 宋丽娜, 等, 译. 北京:中国社会科学出版社. 1994: 1

^④高德胜. 追求更有道德意蕴的核心素养 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 2021(1).

^⑤ [英] 乔格蒙·鲍曼. 生活在碎片之中——论后现代的道德 [M]. 郁建兴, 周俊, 周莹, 译. 上海:学林出版社. 2002: 29

为摒弃教育中幸福的异化，消解接受教育过程中的无助、无力、压抑与过度焦虑，应关注学生的幸福特征及其存在样态，帮助学生学会过幸福人生，这是学校教育的责任，亦应是教育最终的道德目的。

受教育者的幸福不同于其他社会群体，学生幸福的形成、获得与接受教育的过程一体两面，主要表现为社会性与精神性、内在性和过程性，最终旨向为蓬勃发展、学会过有尊严的幸福人生。蓬勃是万物生长的特征，也是学生应有的存在样态，亦应是教育幸福的整体表征。蓬勃内含积极情绪但又与之不同，展现的是生命昂扬的状态。通常情况下，人们将积极情绪或满意度作为衡量幸福的标准，塞利格曼（Martin Seligman）却认为这种观念存在不足，因为它削弱了幸福的精神内涵尤其是有关终极意义的追求，幸福应是一种由“积极情绪（positive emotion）、投入（engagement）、人际关系（relationship）、意义和目的（meaning and purpose）、成就（accomplishment）”五元素（简称 PERMA）构成的蓬勃状态，而不是由单一元素定义，就像“天气”一样。天气本身不是一种真正的东西，而是由温度、湿度、风速、气压等若干元素组成的状态，每个元素都可被操作，也都是真实的、可测量的。^①如测量天气一样，可将 PERMA 作为指标测量个体的蓬勃程度，进而判断其幸福状态。

PERMA 之所以可作为测量蓬勃的指标，是因为其中的每一元素都像生命之帆可助力成长与发展，而且各元素之间又是互应的。感恩、爱、奉献、自信、满足、善良、安全感、包容等积极情绪，能产生更全面的注意力、更多的创造性以及更全面的思维；发现自己的天赋、兴趣、才智、品格等方面的优势，并创造性地加以运用，就会有真实感、自我认同感、自我价值感，就会感到快乐、欢乐、激情、热情，甚至忘我、狂喜，肯定自己行为的意义和价值，形成良好的人际关系；进而使个体对自己的未来持乐观态度，也更易于消解可能存在的无力无助，在身处逆境时更具有复原力，进而有助于成就的取得。PERMA 及其蓬勃理念，突破了幸福获得的单维性、物质性、外在性，强调了各元素之间的互应性、整体性、过程性、发展性、可持续性，塞利格曼将其称之为幸福 2.0 理论^②。

幸福 2.0 为重新理解幸福、祛除教育幸福异化、促进学生蓬勃成长提供了可能思路。学生获得幸福不必等到未来，可通过提升教育中 PERMA 的蓬勃程度而使他们感受幸福、体验幸福、获得幸福并学会过幸福生活。而要做到这一点则意味着突破既有教育幸福观，

^① [美] 塞利格曼. 持续的幸福 [M]. 赵昱鲲, 译. 杭州:浙江人民出版社, 2012: 14

^② [美] 塞利格曼. 持续的幸福 [M]. 赵昱鲲, 译. 杭州:浙江人民出版社, 2012: 23

区分幸福的条件及其内涵，强调“蓬勃”（flourish）之于受教育者生命、生活、人生的意义，让德性照亮被工具理性遮蔽的存在，将知识学习或接受教育的过程与获得幸福结合起来。

二、完善人性：教育最终的道德价值

道德价值是指个人或实体的实践活动对于他人与社会所具有的道德上的意义，即实现道德目的的效用。在此意义上，教育最终的道德价值则体现为促进人性完善。

（一）基于人性建构道德

人性与道德之间的关系是建构道德哲学的前提，也是建构伦理学大厦的基石。人性观不同，建基其上的道德不同，而且人性观及其相应的道德建构随着时代的发展变化而发展变化。

关于什么是人性，众说纷纭、“各美其美”。有人将人性理解为“善”（孟子），有人将人性理解为“恶”（荀子），有人将人性理解为欲望与激情（狄德罗 Denis Diderot、休谟 David Hume 等），有人将人性诉诸于理性（康德），有人将人性定义为自私性恶（霍布斯 Thomas Hobbes、洛克），有人将人性定为情感性善（沙夫慈伯利 Lord Shaftesbury、哈奇逊 Francis Hutcheson），有人将人性看成自爱心和怜悯心（卢梭），有人将人性看成趋乐避苦（爱尔维修 Claude Helvetius）等^①。其中，争论最大的在于人性是情感的还是理性的，即“肉体与灵魂”“感性与理性”何者为主导性因素。

感性主义人性论认为，人性就是人的动物性，趋乐避苦、自我保护、自私利己，所以人应该遵循感性的引导，以快乐作为善恶评价的标准和伦理学的出发点。这一观点的代表人物有伊比鸠鲁、洛克、沙夫慈伯利、哈奇逊、休谟、边沁等人。伊比鸠鲁主张趋乐避苦；洛克从自然感觉主义出发，将善恶看作引起情感的根源，“善”可引发或增加人的快乐，“恶”则会产生痛苦或减少快乐；沙夫慈伯利认为道德来源于情感，善恶由情感所驱动；哈奇逊指出，道德善恶是情感问题，与理性无关；休谟认为，道德的源泉不是理性而是情感，决定道德善恶的是人的同情心，不是利己心也不是利他心；边沁主张追求最大多数人的最大幸福。此外，生物进化论伦理学和空想社会主义伦理思想等，都主张人的

^①王振林. 西方道德哲学的寻根理路 [J]. 人文杂志, 2002(3).

生物本性对道德的决定性作用。^①

理性主义与感性主义相反，强调理智贬低情感，认为理性是人的本质规定性，是道德的真正根源，柏拉图、笛卡尔、康德等是其代表人物。柏拉图继承了苏格拉底“美德即知识”这一观念，并通过知识定义“善”“美德”；笛卡尔认为，道德意味着理性控制情感；康德认为人可以通过理论理性为自然立法，通过实践理性为自己立法，道德意味着对普遍法则的遵守，道德善恶只受理性法则决定。

马克思与巴特勒（Joseph Butler）跳出了前述人性思路。马克思认为，“人的本质不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”^②巴特勒把人性看成是一个综合的、系统的结构，他将人性分为三个层次：第一层是人性中的最低层次，是与动物共有的自然本性，如感觉、嗜欲、情欲等欲望；第二层是人不同于其它动物的特性，主要表现为自爱、仁爱；第三层是反省或良心，也是人性的最高原则，其作用是保障人的行为合乎人性。^③我国学者曾钊新教授对人性进行了综合性定义，他认为人性是“人们以感情为纽带联结成的社会关系”，“它是寄生在感情上，具有社会内容的那部分共同欲望和渴求。它以动情为特征，以欲望和渴求为内容。没有感情，人性无从寄寓，自然也就没有人性。欲望与渴求又是受社会经济生活所制约的，没有它，感情则是凭空的、虚无的。人性、人道和人情，是本质一致的概念。”^④在这个定义中，人性是人的欲求，人性是自然欲望和社会关系的统一，讲人性就是讲人道。

前述各种观点告诉人们，人性是沟通人与道德之间的桥梁，是道德的“基石”。与其他学者对人性与道德之间的关系理解不同，李建华教授指出，人性决定道德是间接的而非直接的，要经过利益这个环节，利益是人性的现实化。^⑤在此意义上，他认为，人性是道德的“第一土壤”，利益是道德的“第二土壤”。他的观点告诉人们：人的欲望、基本需要是大体一致的，这本身并不构成道德问题，需要的实现过程才涉及利益的现实化、道德的产生、品格的高低。如，人饿了需要吃东西，这是共同的人性，但吃什么、如何吃、吃多少，就有了利益的分界、人格的高下与善恶的区分。^⑥利益决定道德，对道德的评价是利益的必然产物。如爱尔维修所指出的，“利益支配着我们对于各种行为所下的判断，使我们根据这些行为对公众有利、有害或者无所谓，把它们看成道德的、罪恶

^①李建华. 论人性与道德——一种道德学的分析 [M]. 道德与文明, 2020(1).

^②中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社, 2009: 505

^③宋希仁. 西方伦理思想史 [M]. 北京:中国人民大学出版社, 2004: 225—227

^④曾钊新. 人性论 [M]. 长沙:中南工业大学出版社, 1988: 2

^⑤李建华. 论人性与道德——一种道德学的分析 [M]. 道德与文明, 2020(1).

^⑥李建华. 论人性与道德——一种道德学的分析 [M]. 道德与文明, 2020(1).

的或可以容许的;这个利益也同样支配着我们对于各种观念所下的判断。”^①对此,恩格斯曾有精辟的论述:“我们断定,一切以往的道德论归根到底都是当时的社会经济状况的产物。而社会直到现在是在阶级对立中运动的,所以道德始终是阶级的道德;它或者为统治阶级的统治和利益辩护,或者当被压迫阶级变得足够强大时,代表被压迫者对这个统治的反抗和他们的未来利益。”^②

爱尔维修和马克思主义的观点揭示了道德的基础是人类现实生活利益,利益的博弈实则是善恶道德评价标准的博弈。当利益也是道德的基础时,不仅仅意味着人性是通过利益环节来决定道德,也意味着道德并不与善划等号,某种道德的性质可能是“善”的,也可能是“恶”的。而且,人性也只有基于处理利益关系的道德原则与标准反观时才有善与恶的性质,这也就意味着可通过道德改变或调节人性。

(二) 道德成就人性

人性是道德的基石,道德可以改变或调节人性,这是人性与道德关系的两个方面。人类从动物世界而来,动物性是人类无法祛除的底色。然而,人类与其他动物不同,是一种特殊的动物,是一种不断对自身加工逐渐向善的动物,是一种通过文明将自身区别于其他动物的动物。在文明化的过程中,人类需要对自己的自然本能有意地抑制。为此,人类发明了道德、法律等各种各样的社会规范来规约自己的行为,以超越动物性,避免退回到野蛮状态。如,儒家先哲们发明了“仁学”伦理以及“修身齐家治国平天下”的修身思路,基督教则通过“原罪—救赎”的方式抑恶向善,进而形成了中西方不同的道德传统以及人性定位。

人类发展与社会演变的过程,也是不断通过发明道德观念锤炼人性的过程。如,希腊人关于个人的观念,基督徒关于灵魂的观念,西方近代关于人权的观念。^③每种观念的背后蕴含着对某种主要价值的认肯,每次道德观念的大转型则意味着价值秩序以及人性的重构,并随着社会形态的更迭越来越尊重人,旨在使人更加有尊严地生活,人权与自由的发明则是其典型表现。“在 1689 年和 1776 年之间的一段时间里,一度常常被看作是一个特定民族的权利——例如,生来自由的英国人——被转变为人权,普遍的天赋人权,法国人称之为‘人权’或‘人类的权利’。”^④1776 年杰斐逊(Thomas Jefferson)在《独立宣言》中写到:“我们认为这些真理是不言而喻的,即人人生而平等,他们由上帝赋

^①北京大学哲学系外国哲学史教研室. 十八世纪法国哲学 [M]. 北京:商务印书馆, 1963: 456—457

^②中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第 9 卷) [M]. 北京:人民出版社, 2009: 99—100

^③ [美] 林·亨特. 人权的发明 [M]. 沈占春, 译. 北京:商务印书馆, 2011: 7

^④ [美] 林·亨特. 人权的发明 [M]. 沈占春, 译. 北京:商务印书馆, 2011: 8

予了某种不可剥夺的权利，其中包括生命、自由和追求幸福的权利。”1789年法国大革命通过了《人权和公民权宣言》，将“人类与生俱来的、不可剥夺的和神圣的权利”作为一个政府和所有政府的基础。1948年，联合国发布的《世界人权宣言》第一条就是：“所有人的尊严和权利方面生而自由平等。”林·亨特（Lynn Hunt）认为，在整个18世纪，英语和法语中的“人权”“人类的权利”和“人的权利”等，都未直接用于政治范畴，它们涉及的是神与人的区别，而在天平的另一端则是动物与人的区别，而非如言论自由和参政权等与政治上相关的权利。如法语中最早用“人的权利”之一的文学批评家尼古拉·朗格莱一迪弗莱努瓦，曾讥讽“那些在6世纪时无法模仿的修士们是那么彻底地放弃所有的‘人的权利’，他们像动物一样地吃草，赤裸着身体到处跑。”^①

人权的发明对于建构人性具有重大意义，它被视为自由的原动力具有识别善与恶的功能，它视个体为具有进行独立道德判断能力的人。如布莱克斯通（William Blackstone）所表达的，人权与“被认为已经赋予了辨别善与恶的判断力的自由意志者”的个人是共存的。^②在康德那里，自由就是一种自然禀赋，就是一种自律意义上的道德自由，人的理性独立于一切外在规定而给自己立法，善就是自己的行为准则符合道德法则，道德的品格属于“人把自己造就成什么”的东西。^③

能够平等地享有道德判断的自由在人类历史上是一种观念的发明，它涉及到人的两种特性：理性的能力和自主地为自己做出决定的自由。而且这两种特性逐渐被西方现代人内化，使人性、社会道德秩序与个体心灵展现出不同于古代的样态，个体的意志自由被强调，对个体的独立性以及超越血缘关系、宗教信仰、民族的道德规则越来越认同，越来越注重人们之间的距离，身体变得神圣了，隐私也得到尊重。如林·亨特所指出的：“个体的意志自由取决于日益增加的人体的独立与神圣：你的身体是属于你的，而我的身体就是我自己的，在相互的身体之间我们都应该尊重它们之间的界限。心灵的共鸣取决于像我们同样感觉和思考的其他人的认同，以某种基本的方式，我们内心的情感是十分相似的。为了达到自主，一个人必须在他或她的独立中合法地不受他人的支配并得到保护；但是为了拥有与那种身体的独立相一致的权利，一个人的个性必须以某种更充满感情的表现形式被欣赏。人权既取决于自制力又取决于所有其余人平等而冷静的认同。”^④

^① [美] 林·亨特. 人权的发明 [M]. 沈占春, 译. 北京:商务印书馆, 2011: 9

^② [美] 林·亨特. 人权的发明 [M]. 沈占春, 译. 北京:商务印书馆, 2011: 13

^③ 袁辉. 无用论抑或决定论——康德道德教育理论中的个人教育与社会启蒙教育 [J]. 教育研究, 2020(9).

^④ [美] 林·亨特. 人权的发明 [M]. 沈占春, 译. 北京:商务印书馆, 2011: 14

对道德自由与道德权利的关注，要求个体尊重他人，并与他人平等相处；具备成熟的理性，成为独立自主、自律的人，避免盲目服从。这使个体形成了与世界较之以往不同的新关系，最突出的表现是扩大了个体自主决定的范围，摆脱了对个人自由的限制。然而，资源的稀缺使自由、权利的行使变得复杂，由此进一步塑造了现代人性。激烈的生存竞争一方面使个体不得不变得更加坚强、独立，着力开发自己的潜能与创造力；另一方面更加强调规则意识、法治秩序和社会正义，以维护个体权利。

如果说人类早期通过强调协作而使人类从动物界脱颖而出，进入文明社会之后，人们通过发明文化规范和制度构成集体道德。道德作为“人造物”，旨在引导人们“如何生活在一起”“应该怎样生活”，使人由实然的人性转向应然的人性，使人更具人的尊严，有能力过理想的美好生活。如莱茵霍尔德·尼布尔（Reinhold Niebuhr）所祈祷的：“请赐我从容，以接受我不能改变的；请赐我勇气，以改变我所能改变的；请赐我智慧，以理解不同于我的。”^①道德运作及其社会形态变迁的过程是人类不断锤炼自己人性的过程，也是人性的生物性与社会性、稳定性与生成性、实然与应然相统一的过程。在这样的过程中，道德一方面调整、抑制不合理的欲望，促进需求的合理满足；另一方面随着社会变迁与价值秩序重构，其旨向越来越有助于人性完善。与此同时，人类不断对道德建构与实践保持一种警觉意识，以避免道德异化。

（三）教育完善人性

教育作为一种立德树人的社会实践活动，通过发挥其道德使命以完善人性是其道德价值的最终体现。在这一过程中，教育不得不面对人的“动物性”或“生物性”，并因此形成了不同的路向。

“人”永远都首先是“人一动物”这一事实，使得人性不在别处，就在承载着人的身体（动物体）中。在一般意义上，动物性意味着野蛮、凭借本能生存，由于动物与动物“相食”而生存，因而动物性又意味着直接性、内在性。^②巴塔耶指出，吃者与被吃者都属同类，在“相食”中并不发生任何“超越”（transcendence），没有主人的支配，也没有奴隶的受役，自然也没有“人的发生”。在此意义上，教育是一种教人祛除“相食”、超越动物性、趋善避恶的社会实践活动，并形成了外塑与内生两种不同思路，如荀子的性恶论与化性起伪说、孟子的性善论与尽心观。在动物与人的区别上，亚里士多德有不同观点，也因此形成了不同的教育观。

^①赵惊. 动物(性)——传统与现代之间的人性根由 [M]. 北京:北京大学出版社, 2013: 1

^②赵惊. 动物(性)——传统与现代之间的人性根由 [M]. 北京:北京大学出版社, 2013: 177

亚里士多德虽然也认为动物是根据欲望来行动的，但他并未简单地将欲望等于“恶”，而是认为欲望存在于动物和人的所有行动之中，根据欲望和认知进行自愿的行动是人与动物所共有的。只不过，动物和儿童不能进行慎思和选择，他们的行动不是负责的行动；那些与品格、终生之善的判断与评价只对这样一些成年人来说才是恰当的，他们已经形成了一种品格，已经选择了一种生活，并能够对其终极的目标和价值进行慎思。亚里士多德有关动物行动的论述展现了教育的这样一种路向：“教育过程并不开始于仅仅受到因果影响而被操纵的被造物，而是开始于一种按照认知和欲望对其世界有选择性地进行的被造物，而且，这样一个被造物的运动是根据它自己对事物的看法，以及在那些看法下它对事物的欲望来说明的。”^①由此看出，亚里士多德关于动物与人都具有共同的自愿行动的说明，显示出他并不是在否定的意义上评价动物性，而是对某些伦理态度和伦理实践的动物性基础的说明，正是通过对动物行动的理解凸显出慎思选择的伦理意义与教育的道德价值。教育要培养的是能够对周遭世界进行解释，对其中事物有欲望并通过行动来合理地满足自身欲望的人，而不是残忍地压制他们的欲望。即，培养个体能对价值进行慎思，能理智地做出选择与判断，有能力按照自己的选择过一种好的生活，亚里士多德将意向性和选择性置于关注的中心。

亚里士多德有关动物行动的论述让人们意识到：欲望与知觉在行动中具有激发作用，拒绝将动物的行动视为不用头脑的机械事情，人类存在者也是爱和欲望的产物，欲望不是一种完全原始的东西，它涉及有选择性地关注世界中的对象，还涉及同样具有选择性地回应那些关注。如果只是将道德定位于理性选择与判断，即便一个人聪明乃至具有沉思的智慧，也不会有（比如说）文雅、勇气和爱这样的东西，缺少这些，他的生活也不会是好的生活。“因为没有感觉的存在物就不是人类……若有这样一个人，对他说，没有什么东西是快乐，也没有什么东西不同于另一个东西，那么他就说不上是人。”^②因此，在亚里士多德那里，本能欲望的活动在最好的人类生活中具有内在价值。

如果说亚里士多德让人们意识到动物性如何成为道德品格发展的基础，尼采的身体观则是对将人性定义为理性的颠覆。他指出，“从前灵魂蔑视肉体，这种蔑视在当时被认为是最高尚的事：灵魂要肉体枯瘦、丑陋并且饿死。它以为这样便可以逃避肉体，同

^① [美] 玛莎·C. 纳斯鲍姆. 善的脆弱性——古希腊悲剧与哲学中的运气与伦理 [M]. 徐向东, 陆萌, 译. 南京: 译林出版社, 2019: 479

^② [美] 玛莎·C. 纳斯鲍姆. 善的脆弱性——古希腊悲剧与哲学中的运气与伦理 [M]. 徐向东, 陆萌, 译. 南京: 译林出版社, 2019: 479

时也逃避了大地。”^①尼采认为，那种通过抛弃一切感官的、肉体的事物，通过抛弃他动物的过去，只关注精神而向更高级发展，是错误的。^②因为它否认了肉体，也剥夺了自己的来源及极端的对立者。如果说灵魂将肉体视为不洁的、贫乏的，缺乏精神；从肉体的角度看，抛开肉体的灵魂也是贫乏的、空洞的，是不实在的、苍白的和虚幻的。只有灵魂与肉体同在，灵魂才能够越来越丰富，肉体才成为身体，进而成为身心统一体。做到这一点就意味着要“超越”“人”，从对自我生命力、生命意志的肯定中产生超出人类的事情。“超人不是那种超级人，超人就不是人，不是个体，而是一种活动的名称、一种个体的积极性的名称。这种活动有着超越出去和回归自我的一般性结构。”^③尼采重构了“灵”与“肉”、人与动物的新模式，使人重新理解自我、走向自我、成为真正的人。这也就意味着，一个整体的、真正的人就是灵肉一体的人。

尼采基于灵肉分离、精神宰制肉体所存在的问题将身体作为旗帜，召唤生命意志。德里达则通过与动物（猫）的目光接触而感受自己的“被动性”，进而促发对动物可能受苦的思考，将人与动物带入同一平面。阿甘本提出“后历史的人性”，“人本身将与他的动物本性相和解”^④。在他看来，人唯有蜕除了自己原有的本能欲望的神秘，才会从与自然的关系中解放出来。“他是自由的，自由到可以随时死去，他卸下了自然加在他身上的神秘，挣脱了生命的锁链；这份神秘不是消融了，而是被退还给了自然；剪断了与自然母亲之间的脐带，人由此获得新生。”^⑤海德格尔常说，人性从动物性中“开敞”。人并不是从与禽兽相区别的“几希”中去做超人，恰恰是为了成为人，必须步入人与动物的“中间”之地先行化为“非人”才能成为人。

新的人—动物观启示教育：对人性的理解要从存在意义的角度理解，而不是从超越存在的意义上定位；完善人性并不意味着否定人的欲望、肉身与动物性，而是要让个体了解人性的各个维度，进而通透地了解自己，洞察自身所处境遇以及自己所行之路，从而能依着自己的真实天性前行；把由欲望出发而想要的转化为值得向往的，把实际欲求的东西转化为合理期盼的，合理地满足自己的欲望，过有德性的生活；进而使受教育者成为自己行动的主体——自我教育者——既是自己行动的创造者和发起者，又是对自己

^① [德] A. 彼珀. 动物与超人之间的绳索:《查拉斯图拉如是说》第一卷义疏 [M]. 李洁, 译. 北京:华夏出版社, 2006: 58

^② [德] A. 彼珀. 动物与超人之间的绳索:《查拉斯图拉如是说》第一卷义疏 [M]. 李洁, 译. 北京:华夏出版社, 2006: 58

^③ [德] A. 彼珀. 动物与超人之间的绳索:《查拉斯图拉如是说》第一卷义疏 [M]. 李洁, 译. 北京:华夏出版社, 2006: 57

^④ [美] 玛莎·C. 纳斯鲍姆. 善的脆弱性——古希腊悲剧与哲学中的运气与伦理 [M]. 徐向东, 陆萌, 译. 南京:译林出版社, 2019: 183—185

^⑤ 赵惊. 动物(性)——传统与现代之间的人性根由 [M]. 北京:北京大学出版社, 2013: 188

行动的管理者。

三、增进每个学生的利益总量：衡量教育道德的根本标准

为了受教育者在校以及未来能过上幸福的生活，为了完善他们的人性，教育是否满足学生的需要、是否增进他们的利益以及在什么程度上满足他们的需要与增进他们的利益成为评价教育道德性的指标。因为，增进受教育者的利益是教育可及性的表现，是教育完善人性的现实化，是教育价值实现的基础和环节。

（一）增进每个受教育者的利益总量何以成为衡量教育道德的根本标准

当道德规范之间发生冲突时，需要依据道德原则做出选择，道德标准则是为解决各种道德规范之间的冲突而提出的。如，一个人看见一位被歹徒追杀的无辜少女藏身于某处，当凶手问及是否看见少女时，他的选择便面临着两种道德规范的冲突：如果告知少女藏身之所，就会违背救人的道德原则；如果欺骗凶手以救人，就违背了诚实这一道德规范。应该怎么办？显然应该欺骗凶手以救人，救人相对于牺牲诚实更为重要，这一选择显示出牺牲较不重要的道德规范而遵守更为重要的道德原则。以此来看，当道德原则之间出现冲突时，应牺牲比较根本的道德原则而遵守更为根本的道德原则，并最终应该服从最为根本的道德原则，即道德第一原则或道德终极标准。^①那么，道德第一原则或最根本的标准是什么，要回答这一问题首先需要厘清道德目的是什么，因为道德原则是为道德目的服务的。

从人类社会的历史来看，道德目的可分为特殊目的与普遍目的。在不同的社会境遇中，人们由于特殊的道德目的而形成了具有地方性的、特殊的道德规范。如，许多原始部族由于食品不足以养活不断增加的人口，就制定和奉行了某些行为规则以避免所有人饿死。这些特殊道德规范的特殊目的在一定时期内有一定的合理性，但却无法普遍推广，而且为了避免所有人饿死这一道德目的也不可能作为道德的终极标准。随着社会的不断变迁、道德圈的不断扩大以及权利的发明，道德目的具有了普遍性，进而要求道德规范亦具有普遍性。而且，为了更好地生活，人类不但需要建构普遍的底线道德与引导美善生活的美德规范，而且还需要形成处理各种道德规范、道德原则冲突的最终道德标准。如穆勒（John Mill）所指出的：“有一个基本的原则或法则，作为全部道德的基础……”

^①王海明. 新伦理学原理 [M]. 北京:商务印书馆, 2017: 187

这一个原则是在各种原则之间发生冲突时进行判决的尺度。”^①

从现代社会的治理来看，功利主义的“最大多数人的最大利益”原则是西方政治道德基础的主导理念，相对于古代等级社会，维护最大多数人的最大利益比维护少数人的利益更为入本、入道。但是，由于这一思想隐含着牺牲少数人的利益以维护多数人利益的风险或不义，也可能存在少数人的利益总和大于多数人的利益总和的情况，坚持“最大多数人的最大利益”原则的局限性就暴露出来了。借鉴正义原则、帕累托最优原则，结合启蒙愿景以及现代社会的核心价值追求，道德最终的普遍目的或终极目的应是增进每个人的利益总量，其推理逻辑为：凡是增进全社会和每个人利益总量的行为，都是应该的、道德的；凡是减少社会和每个人利益总量的都是不应该、不道德的。此外，当不发生利益冲突或发生冲突而可以两全的情况下，无害一人地增加利益总量；当发生利益冲突而不能两全的情况下，采用“最大利益净余额”和“最大多数人的最大利益”标准。“最大利益净余额”意味着“两害相权取其轻”“两利相权取其重”；“最大多数人的最大利益”意味着在发生利益冲突不能两全时，只有牺牲最少数人的利益以保全最大多数人的利益才最接近“保全或增加每个人的利益”。

结合前述观点来看，教育作为促进个体与社会发展的社会实践活动，衡量其道德的最终或最根本的标准应是增进每个受教育者的利益总量，并体现于教育政策、制度、管理以及课程、教学等各个层面与维度。由于教育不同于经济等社会实践活动，它通过培养人、促进学生的发展来实现最终目的。因此，衡量教育道德最终目的的标准应体现于学生发展的指标上。

（二）重构教育正义以增进每个受教育者的利益总量

当增进每个受教育者的利益总量体现于学生发展时，凸显的是教育的本真价值，同时要求教育进行正义转型或重构。

从对学生的发展要求与教育正义的追求来看，在物质匮乏、人对人依赖的古代社会，其正义主要表现为在社会等级中各司其职以维护共同体的善，如柏拉图《理想国》中的正义观以及儒家的“正”“义”思想。在这种情况下，教育主要通过发挥伦理教化功能、培养受教育者的美德服务于政治，并不存在现代意义上的公平或正义问题。因为，如果教育服务于已确立的等级制及其主流意识形态而轻视、忽视或遮蔽其它方面的事情，讨论

^①Louis P.P. Ethical theory: classical and contemporary readings, second edition[M]. USA: Wadsworth Publishing Company, 1995: 172

一种教育诸物品的正义分配是没什么意义的。^①在人对物依赖的现代社会，正义主要表现为应得正义、对权利尤其是私人财产的保护。与其相应，教育正义体现在获得受教育权以及相应的政策、制度与资源配置，其着力点在于扩大教育规模、提高教育效率以满足市场经济对人力资本的需要。随着工具理性以及效率至上对社会诸领域的殖民并导致人的异化，“必须推翻那些使人成为被侮辱、被奴役、被遗弃和被蔑视的东西的一切关系”^②，这一点被人们普遍认识。而且，随着物质财富的增加以及科学技术的加速发展，经济不再是评价社会运行效果与人民生活质量的唯一标准，分配正义被能力正义超越，人的发展与自我实现越来越受到关注。因此，对教育有了更高要求，以扩大规模为特征的外延式发展转向以重视质量为核心的内涵式发展。在此意义上，教育亦需要由基本的分配正义走向以“人”为中心的能力正义，为每个学习者提供适合的、有质量的教育。

能力正义首先是由阿马蒂亚·森（Amartya Sen）提出的。森认为，一种系统的正义观不仅要回答“什么是利益的公平分配”，同时也要回答“什么是人们的真实利益”，“如何发展”与“发展为了什么”。森虽然承认功利主义可使效用最大化具有合理性、罗尔斯（John Rawls）正义论分配两原则具有正当性，但两种理论都忽视了从自由的视角看待贫困、不平等和社会运作业绩。在森看来，基本善（包括权利、资源、机会、收入和财富、自尊的基础等）的分配，只是可获得自由的手段而不是个体所拥有的实际自由的程度；^③生活质量应该不是根据财富而是根据自由来衡量。森强调以人为中心，其最高的价值标准是自由。^④自由是发展的首要目的，也是发展的手段或条件。自由并非仅仅是程序，主要指向的是人们所拥有的、享受有理由珍视的那种生活的“可行能力”。森认为，“不能把人们看作仅仅是发展过程所带来的利益的接受者。负责的成年人必须承担自己的福利；应该由他们来决定如何使用他们的可行能力。”^⑤换言之，森认为罗尔斯关注的仅仅是“基本善”，终究还是落入了“商品拜物教”这一陷阱。财富是达到目的的手段，自由才是目的。只有当拥有的财富能够使人获得更多的人生选择和行动计划，才意味着得到了更多的实质自由。^⑥

可行能力不同于舒尔茨（Thodore Schults）提出的人力资本。森认为，人力资本关注的是主体在扩大或提高生产可能性方面的作用，而可行能力则聚焦于人们去过自己珍

^① [美] 沃尔泽. 正义诸领域 [M]. 褚松燕, 译. 南京: 译林出版社, 2009: 232

^② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集(第1卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1995: 10

^③ [印] 阿马蒂亚·森. 再论不平等 [M]. 王利文, 于占杰, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2016: 93

^④ [印] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 任贇, 于真, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2002: 3

^⑤ [印] 阿马蒂亚·森. 再论不平等 [M]. 王利文, 于占杰, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2016: 288

^⑥ 叶晓璐. 纳斯鲍姆可行能力理论研究——兼与阿马蒂亚·森的比较 [J]. 复旦学报(社会科学版), 2019(4).

视的生活，以及去扩展真实选择的能力，也即实质自由。^①换言之，人力资本主导下的教育投资关注的是提高人在商品生产中的效率，这也是市场社会中个体接受教育与获得收入的依据。然而，教育的功能并不限于此，一个人还可以从教育中获得非生产性能力，比如阅读、交流、辩论、以更知情的方式做出选择和获得别人的认真对待。^②森认为，发展涉及到教育、卫生保健、经济繁荣等各个方面，而人力资本概念只集中注意到了整个人类生活画面的一部分，发展人类可行能力可超越人力资本概念，使人们在具有更高的生产力的同时享受一种有价值的生活。

之所以强调可行能力，与森对正义、自由与责任的理解密不可分。他认为，“正义思想的最重要的意义，在于用来识别明显的非正义——对此是可能理性地达成一致意见的——而不是用来推导出现成的公式，说明世界应该如何精确地管理。”^③在森看来，把照看一个人利益的负担加诸另一个人，会在很多重要方面造成问题；如果用社会责任取代个人责任的任何正面行动，也会不可避免地在不同程度上产生负面作用；人们自己必须承担起发展和改变他们生活于其中的世界的责任。^④“‘照管’个人的选择，与为个人创造更多的选择和实质性决策的机会，从而使个人能够在此基础上负责地行动，这两者之间是有区别的。”^⑤相对于功利主义追求总量、罗尔斯关注分配正义，森更关注正义与发展之间的关系，他突破了发展与经济之间的关联，将自由的选择作为发展的一个重要指标，并将能力与实质自由关联起来。

纳斯鲍姆（Martha Nussbaum）认为，森虽然强调了可行能力的重要性，但因缺乏具体的列表而模糊不清。因此，她提出了内在能力、混合能力与核心能力。内在可行能力是一个人的特征，例如性格特征、智力和情感能力、身体健康状态、感知和活动能力，这种能力可通过训练、教育培养而形成，也可能受周遭世界的影响而变化。内在的可行能力在与外界的互动中形成了混合能力。人可以形成多种能力，为了过有尊严的生活，纳斯鲍姆认为在最低限度的意义上，十种核心能力是必须具备的。^⑥

为了帮助学生学会过幸福而有尊严的生活，以能力进路重构教育正义，既肯定了分配正义之于学生发展的必要性、工具性，又关注了学生利益的实质性。没有教育分配正

^① [印] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 任贇, 于真, 译. 北京:中国人民大学出版社. 2002: 292

^② [印] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 任贇, 于真, 译. 北京:中国人民大学出版社. 2002: 292-293

^③ [印] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 任贇, 于真, 译. 北京:中国人民大学出版社. 2002: 87

^④ [印] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 任贇, 于真, 译. 北京:中国人民大学出版社. 2002: 284-285

^⑤ [印] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 任贇, 于真, 译. 北京:中国人民大学出版社. 2002: 285

^⑥ 王国豫, 荆珊. 从诗性正义到能力正义——努斯鲍姆正义理论探究 [J]. 伦理学研究, 2016(01).

义，教育机会平等难以满足，会制约自由发展的起点，但也没有任何一种教育制度能够做到“一视同仁”——在满足教育机会平等的基础上也满足结果平等。因为，一旦进入学校，在需要、兴趣、动机、知识基础、理解力等方面存在差异与多样的学生，就必然开始把自己与其他人区别开来，真正的教育应该因材施教而不是削足适履。因此，教育能力正义可超越内含物质决定论的分配正义^①，激发教育内部的活力，释放每一个人的潜力，真正关注每一个的发展能力，真正实现增进每个学生的利益总量。

（三）将能力的形成作为衡量教育增进受教育者利益总量的主要指标

当教育正义采用能力进路时，这一定位一方面可与诸种教育目标叙事（如，“德智体美劳全面发展”“形成核心素养”“完善人性”）相融合，成为重叠共识；另一方面，因其对生活质量、幸福追求和教育本真价值的可实现性关照而为教育政策与实践提供更合理的指导。

能力意味着人认识自身、世界以及改造自身、世界的程度，意味着实际上能够做什么或能够成为什么样的人。能力不仅是受教育者素质结构的一个维度或要素，也是各种教育目标的可实现性表征。无论教育知识的内化、情感与态度、个性倾向性（包括需要、动机、兴趣、理想、信念和世界观等）的表达程度，还是全面发展与核心素养的水平、完善人性的展现，幸福的获得、生活与生命质量的提高以及自我与正义的实现，在一定程度上都与能力一体两面。也是在此意义上，能力成为衡量教育增进学生利益总量的根本指标。同时需要注意的是，作为衡量教育道德指标的能力是集群性的、混合的、复数的，也是伦理道德的。能力的集群性意指它是一种集合天赋、兴趣、爱好、需要、意志、知识、练习、经验等多方面因素而成的实践结果，并因个性特征不同而具有内在性（内在可行能力），在周遭世界互动中表现出综合性或混合性（综合能力或混合能力），以及在此基础上形成的适合不同社会领域的专业性能力（生产性能力）。

这里需要指明的是，当能力与教育正义、完善人性、学会过幸福生活一体两面时，能力的伦理道德维度是不可忽视的。换言之，能力既是衡量教育正义、教育道德的根本性指标，也是衡量受教育者是否具备过有尊严幸福生活的基本条件。

参考文献：

- [1] 张彭松. 超越“手段王国”的幸福伦理 [J]. 伦理学研究, 2016 (1).

^①程天君. 以人为核心评估域:新教育公平理论的基石——兼论新时期教育公平的转型 [J]. 华东师大学报(教科版), 2019(01).

- [2] William J. The varieties of religious experience : a study in human nature[M]. New York : Taylor & Francis e—Library, 2004.
- [3] [美] 内尔·诺丁斯. 幸福与教育 [M]. 龙宝新, 译. 北京:教育科学出版社, 2014.
- [4] 罗国杰, 宋希仁. 西方伦理思想史(上卷) [M]. 北京:中国人民大学出版社, 1985.
- [5] [古希腊] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 苗力田, 译. 北京:中国社会科学出版社, 1990.
- [6] 王海明. 新伦理学原理 [M]. 北京:商务印书馆, 2017.
- [7] [美] 达林·麦马翁. 幸福的历史 [M]. 施忠连, 译. 上海:上海三联书店, 2011.
- [8] 高德胜. 论现代教育的“幸福追求” [J]. 高等教育研究, 2011, 32 (8) .
- [9] 刘小枫. 西方民主与文明危机 [M]. 北京:华夏出版社. 2018.
- [10] [荷] 伯纳德·曼德维尔. 蜜蜂的寓言——私人的恶德公众德利益 [M]. 肖聿, 译. 北京:中国社会科学出版社. 2002.
- [11] [美] 艾伦·布鲁姆. 走向封闭的美国精神 [M]. 缪青, 宋丽娜, 等, 译. 北京:中国社会科学出版社. 1994.
- [12] 高德胜. 追求更有道德意蕴的核心素养 [J]. 西北师大学报(社会科学版), 2021 (1) .
- [13] [英] 乔格蒙·鲍曼. 生活在碎片之中——论后现代的道德 [M]. 郁建兴, 周俊, 周莹, 译. 上海:学林出版社. 2002.
- [14] [美] 塞利格曼. 持续的幸福 [M]. 赵昱鲲, 译. 杭州:浙江人民出版社, 2012.
- [15] 王振林. 西方道德哲学的寻根理路 [J]. 人文杂志, 2002 (3) .
- [16] 李建华. 论人性与道德——一种道德学的分析 [M]. 道德与文明, 2020 (1) .
- [17] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第1卷) [M]. 北京:人民出版社, 2009.
- [18] 宋希仁. 西方伦理思想史 [M]. 北京:中国人民大学出版社, 2004.
- [19] 曾钊新. 人性论 [M]. 长沙:中南工业大学出版社, 1988.
- [20] 北京大学哲学系外国哲学史教研室. 十八世纪法国哲学 [M]. 北京:商务印

书馆, 1963.

[21] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集(第9卷) [M]. 北京:人民出版社, 2009.

[22] [美] 林·亨特. 人权的发明 [M]. 沈占春, 译. 北京:商务印书馆, 2011.

[23] 袁辉. 无用论抑或决定论——康德道德教育理论中的个人教育与社会启蒙教育 [J]. 教育研究, 2020 (9) .

[24] 赵惊. 动物(性)——传统与现代之间的人性根由 [M]. 北京:北京大学出版社, 2013.

[25] [美] 玛莎·C. 纳斯鲍姆. 善的脆弱性——古希腊悲剧与哲学中的运气与伦理 [M]. 徐向东, 陆萌, 译. 南京:译林出版社, 2019.

[26] [德] A. 彼珀. 动物与超人之间的绳索:《查拉斯图拉如是说》第一卷义疏 [M]. 李洁, 译. 北京:华夏出版社, 2006.

[27] Louis P P. Ethical theory : classical and contemporary readings , second edition [M]. USA : Wadsworth Publishing Company, 1995.

[28] [美] 沃尔泽. 正义诸领域 [M]. 褚松燕, 译. 南京:译林出版社, 2009.

[29] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集(第1卷) [M]. 北京:人民出版社. 1995.

[30] [印] 阿马蒂亚·森. 再论不平等 [M]. 王利文, 于占杰, 译. 北京:中国人民大学出版社, 2016.

[31] [印] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 任贇, 于真, 译. 北京:中国人民大学出版社. 2002.

[32] 叶晓璐. 纳斯鲍姆可行能力理论研究——兼与阿马蒂亚·森的比较 [J]. 复旦学报(社会科学版), 2019 (4) .

[33] 王国豫, 荆珊. 从诗性正义到能力正义——努斯鲍姆正义理论探究 [J]. 伦理学研究, 2016 (01) .

[34] 程天君. 以人为核心评估域:新教育公平理论的基石——兼论新时期教育公平的转型 [J]. 华东师大学报(教科版), 2019 (01) .

YAN Xulei

(Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing 210097)

Abstract : Morality applies not only to individuals or groups, but also to social systems such as politics, markets and education. In the field of education, not only the behavior of educators and educatees needs to be regulated morally, but also the education system itself needs to be regulated morally. However, people usually pay more attention to the former than the latter. In view of this, it is necessary to discuss the latter, especially its moral purpose, moral value and the evaluation standard of its practice. In order to realize the true value of education to educate people, the promotion of happiness should be considered as the ultimate moral purpose of education, the perfection of human nature as the ultimate moral value of education, and the improvement of the total amount of interests of each student as the fundamental standard to measure educational morality.

Key words : education ; morality ; value orientation

转自《教育研究与实验教育》 2022 年第 4 期