

残疾与关怀： 一种基于可行能力理论的德育寻径

杨银

（南京师范大学 道德教育研究所，南京 210097）

摘 要：残疾作为人类在社会发展中脆弱性与依赖性的客观体现，是生命的基本样态之一。传统道德哲学视域中建构的人类“好生活”是一种崇尚德性的完满生活，因遵循理性主义精神范式而将残疾视为人类过上“好生活”的阻碍，残疾被置于理性的对立面，进而忽视了残疾主体内在的道德发展需求及其追求“好生活”的可能性。基于此，努斯鲍姆在反思传统契约论式的残疾建构基础上，提出了一种基于强烈同情感与尊严的可行能力理论，强调公共教育作为帮助残疾学生在追求“好生活”过程中积极实现其可行能力的基本手段，应在尊重残疾学生主体性的基础上培育其道德品质。这一可行能力进路对当前融合教育生态下的道德教育如何满足残疾学生的道德成长需求，强化儿童之善，培育其健全人格以融入社会提供了积极启示。

关键词：脆弱性；好生活；残疾学生；可行能力理论；道德教育；儿童之善

从历史发生学来看，残疾^①是与人类发展相伴随的客观存在，体现出人类文明进程中脆弱性与依赖性面容。然而，西方道德哲学家较少将置身于社会边缘地位的人或亚群体之境遇纳入考量，人之脆弱性和依赖性从未被其视作人类社会的一种生存面容。把人类的脆弱性和依赖性遗忘、忽略、悬置甚至掩盖，是道德哲学家们的思维惯习。

“这就导致我们在想到残疾时，把那些‘残疾人’视为‘他们’而不是‘我们’，即作为一个分离的群体而不是我们自己曾经是、现在有时是、将来也有可能是的样子。”

^[1]在理性主义道德哲学逻辑下探赜残疾问题，会发现残疾在二元论思维中更多与非理性性、灵魂堕落、罪恶、欲望、动物性等相勾连，残疾对人的道德理性能力及社会地位造成侵犯，而未被视为伦理生活中主体生命的一种存在样态，以致于残疾问题在传统道德哲学理论叙述中沦为一种边缘性道德叙事。残疾人的社会境遇也因此传统道德哲学所建构的“好生活”理想图谱中更是处于一种边缘甚至被忽视、排斥的地位。由此，当在社会公共场域中遭遇某一类型的残疾主体时，大部分人的首要印象很大程度

^① 残疾既是一个医学概念，也是一个社会概念。1980年世界卫生组织颁布的《国际残损、残疾和残障分类》中对残损或不健全、残疾和残障这三个概念作出定义和区分。残损或不健全（impairment）指人的生理、心理或解剖结构的部位受到损害。残疾或失能（disability）指由于病损或残病造成人体某些功能的降低以致不能以正常的方式或在正常范围内从事个人日常活动。残障（handicap）是指由于病损或失能而导致个人参与正常社会生活活动的障碍，甚至影响社会功能的正常发挥。2006年联合国通过的《残疾人权利公约》中，“确认残疾是一个演变中的概念，残疾是伤残者和阻碍他们在与其他人平等的基础上充分和切实地参与社会的各种态度和环境障碍相互作用所产生的结果。”因此，残障更多表明了生理、政治、社会与文化等因素的相互作用。实际上，残疾与残障的界限在学界及日常生活的使用中并非泾渭分明，在诸多文本中存在交替使用现象。本文根据语境需要交替使用残疾和残障。

上是基于“残疾”这一身体的生理情状而单纯强调对其给予同情、怜悯、关怀，亦或是不理解甚至排斥的态度，进而使得对残疾的道德关怀矮化为一种“给予—接受”的单一线性关系。步入教育场域中，当残疾学生在校学业优良、行为习惯表现优异时，则倾向于以自强不息、身残志坚等此类略带悲悯情态的话语来表征其内隐态度，轻视了残疾学生的主体性及其能力发展的可能性。当涉及残疾学生在校违纪等道德教育问题时，对其处理上易陷入非此即彼的二歧思维，要么将其归咎于“残疾”而过于包容，要么隐匿“残疾”生发出的特殊需求而斥诸严惩。按理说，学校、社会对残疾学生的关怀、关爱应当是基于关系性场域中人作为一个独立的道德主体而交互存在的，这意味着我们同情、关爱等道德情感的发生是具有条件的。毕竟从日常生活直觉而言，我们不喜欢没道德、不辨是非之人。过一种“好生活”即一种有尊严的生活是人类社会的普遍性价值追求，人的德性素养则是过上“好生活”的必要条件。残疾主体作为人类社会生活的亚群体，同样有过上好生活的价值需要，内在德性素养是其建构道德关系并充分参与公共生活的前提，不能因其身体的残疾情态而降低或拔高其道德要求。基于此，本文以过一种“好生活”为出发点，在反思传统道德哲学所建构的残疾样态及其境遇的基础上，借鉴现代道德哲学家玛莎·努斯鲍姆的可行能力理论来分析一个正义社会对残疾应有的关怀，以及残疾主体应具备什么样的道德能力，进而思考在此道德哲学的价值引领下，道德教育应如何培育残疾学生作为独立主体的道德品质，使其活得有尊严，过上“好生活”。

一、传统道德哲学视域中的“好生活”与残障建构

（一）何谓“好生活”

在《高尔吉亚篇》中，苏格拉底曾提出一个问题，即“人应当过什么样的生活”^{[2]392}。在威廉姆斯看来，这一问题理应是道德哲学的基本出发点。依据我们日常生活经验，过一种良善的、好的生活是人类社会的共同价值追求，因为无人愿意生活在苦难之中。苏格拉底在对自然万物的研究中发现，每一事物都有一种目的（善），目的的实现，意味着事物得以如其所是地展现其本来面目。人亦复如是，人与人类社会“真正重要的事情不是活着，而是活得好”，也即达到一种“活的高尚，活的正当”之境^{[3]41}。人之目的在于高尚、正当，同样也是社会的目的，旨在追寻、趋近一个完满的状态。《会饮篇》中柏拉图借用“阶梯喻说”来象征人以美善为导向的朝圣之旅犹如由低到高的登梯活动，是一个不断趋近“美的本质”的过程。这一过程暗含着人类社会多维生活的可能性，一种理想型生活即“真正值得过活的人生”愿景要成为可能，需借助诸如爱欲、友爱、创构、理智以及护法等动因，也即人性内在的本原性能动作用的驱动。

^[4]在《尼各马可伦理学》中，依据人们所过生活来判断善或幸福的看法，亚里士多德认

为有三种生活是值得过的，分别是享乐的生活、政治的生活以及沉思的生活。在这三种生活中，前两种生活是社会大多数人所欲求的，而沉思的哲学生活是最纯粹、最自足、最幸福的生活，且过此种生活的人须具有良好的德性与明智。^{[5]11}亚里士多德的好生活是一种合乎德性的生活，这种生活仅在有德性的实践活动中才得以实现，且需要财富、名誉、健康等外在善予以保障。犬儒主义者第欧根尼决心“像狗一样生活”，宣称“只要你对于幸运所赐的财物无动于衷，便可以从恐惧之下解放出来”，拒绝一切习俗、荣誉及财富等外在诸善，借禁欲苦行实现道德自由。^{[6]295}斯多葛学派强调德性是至善和最大的幸福，只有遵从自然而生活，符合理性或逻各斯而行动才得以过好的生活，自我才如其所是的显现。^{[7]119}伊壁鸠鲁学派认为，“一切动物降生后都依赖天生的本能趋乐避苦”，快乐是至善，好生活就在于规避苦痛而满足欲望。^{[7]108}中世纪以降，俗世生活的种种落入罪恶的渊薮，人类“好生活”寄希望于彼岸上帝栖息的乌托邦式生活，此种宗教神学式的“好生活”因其属神性而显得虚妄。

可以发现，传统道德哲学所建构的好生活是一种崇尚德性的高尚生活，寓意着诗意地栖居，是一种充满哲思的惬意生活，是求真、向善、趋美的生活。要实现这种契合人类生理与社会本能的好生活，则需要一定的条件。在《会饮篇》中，雅典智者对爱欲推崇备至，爱是古老且普世公认的、构成幸福生活的最高要件，“一个人要想过上一种良好的生活，出身、地位、财富都靠不住，只有爱情像一座灯塔，指引人生的航程。”^{[8]2}亚里士多德认为好生活的实现需三种善，一是身体之善，即身体之健康、强壮、健美、敏锐等生命旺盛的表征是美好生活的生物学基础；二是外在之善，即社会地位、财富、友情及好运等需通过集体活动或公共交往获得，是美好生活社会性保障；三是灵魂之善，即正义、勇敢、节制、理智等直接关涉到人之德性，是实现美好生活的道德哲学根基。^[9]实际上，从人的存在样式来看，人是生物性与社会性共在的存在，在一个遍布伦理的社会中对好生活的寻求是其人性使然。因此，在道德哲学视域下，好生活作为个体与群体的规范性目的与普遍性价值追求，表现出自主、健康、惬意、正义、和谐的特性，其实现不仅对主体内在德性品质、道德人格有所要求，同时也需要社会正义、权利及规则的外在保障。

（二）作为好生活“脆弱性”之表征：残疾及其境遇

传统道德哲学勾勒的好生活图景是一种如神般的、至善完满的、毫无脆弱性的理想型生活，在其构成要件上亦极具理想主义色彩，这种生活形式因其“纯粹、单一、坚硬如铁、不变也不可变”^{[10]184}，无视人之脆弱性而与现实生活相隔甚远。在《善的脆弱性》一书中，努斯鲍姆认为柏拉图等先哲将善定义为主体内在的道德品质，达到控制运气的目的，并借助“哲学沉思”与建构的社会正义原则和秩序以促进“好生活”的实现，然而好生活离不开各种现实社会活动及所属关系，需借助友情、爱情、财富、健康等外在善，而这些外在善本身具有脆弱性。^{[10]3}在伦理理论或现实生活中，无论“

好生活”多么值得赞赏而为人所欲求，因人对其理解及体验会因人本身的生存境遇、发展程度、享受需求等方面的差异而具有一种相对性，其无法抛开运气或偶然性即努斯鲍姆所称的“人类行动者缺乏控制的事件”的影响而具有脆弱性。

残疾作为人之生命的一种基本存在样态，赋予了人类的生命以意义，也使我们更好地理解并处理人与人之间的道德关系。“每个人在人生的任何一个阶段都追求美好生活，这是人生的宿命。”^{[11]339}残疾主体作为社会生活中的一份子，同样具有过上“好生活”的价值欲求，体现为物质的丰裕与精神的自由。从脆弱性视角来看，在一个社会达尔文主义与人道主义关怀并存的人类进化史中，残疾主体一方面因其身体的生理样态而在社会生活中具有相对的弱势，被社会性地建构为社会边缘群体而使其好生活的实现面临更多困难；另一方面也因其身体的生理样态，使其在发挥主观能动性去欲求“好生活”的过程中，能获取外在的人道主义关怀与支持。正是在这个意义上，人之身体的残疾样态成为主体追寻“好生活”的一种脆弱性表征。这一点可从柏拉图、亚里士多德等道德哲学家在推崇一种有德性的幸福生活，而对残疾人却秉持一种消极态度中得以窥见。在《理想国》中，柏拉图认为，优秀的孩子被送至托儿所公养公育，而先天有缺陷的孩子以及劣等人之后代应被驱逐、流放到“未知的神秘之境”^{[12]194}。亚里士多德尤为重视儿童的体质健康，在《政治学》中指出“凡有碍生理发育的剧烈运动和严格的饮食限制都不适宜”^{[13]421}，甚至强调“生子残疾者弃之”^{[14]80}。在以理性自主、自足为特征的传统道德哲学范式引领下，古希腊对残疾问题往往采取一种边缘性道德叙事，在本质上关涉到人之价值与理性，“在本体论的前提下，人被建构为具有道德意义的政治化身，在理性与价值共谋之下人应该是按照智力水平、身体状况等来获取资源和权利的”^[15]，进而导致西方认识论与实践领域在残疾人问题上形成了一种排斥与污名化痼疾的传统。亚当·斯密在《道德情操论》中描述了财富、地位对幸福生活的影响及其脆弱性表现。他认为渴求财富、地位以期过上幸福生活是人性自爱的本能欲求，但这种幸福生活的脆弱性体现为“人在年老多病，衰弱乏力之际，权力和财富所带来的空洞和无聊的快乐就会消失”，人也就“比以前更多地感到担心、恐惧和忧伤，面临疾病、危险和死亡”^{[16]209}。斯密所信奉的是一种“适者生存”的充满竞争机制的经济社会，生活于其中的“经济人”在“看不见的手”的驱动下“沉迷发明、改良和革新”，而病弱、贫穷、年老与残疾之人对社会正义有何意义则被搁置在一旁。^{[16]19}麦金泰尔认为，对道德哲学家而言，残疾之所以重要，在于“如果不能给出我们如何发展成现在这种生命形式的论述，从而解释对于在生物意义上像我们这样构成的存在而言，这种生命形式如何可能，那么任何对我们的道德生活具有决定性的关于好、规则和德性的论述都必然是不充分的”^{[1]2}。实际上，自柏拉图以降，除极少数的例外，道德哲学理论中鲜有对人类脆弱性、苦难以及对人之依赖性的叙说，残疾

作为人类脆弱性的典型表征，残疾人犹如“婴孩般的柔弱”以及对他人的绝对依赖，他们难以成长为理性公民，是不被承认的、应被搁置的。

一般而言，“当我们说一个人‘不正常’或者是‘病态’时，其标准其实是我们看其生活方式是否与我们当代人所公认的行为模式相符合。”^{[17]3} 残疾认知经历了“个人不幸”的宗教模式、“异常”或“病态”的医学模式以“社会制度性操演”的社会模式的演进过程，表明人类社会对残疾这一人之生命存在形态的价值态度、信念体系是流动变化的，但由于传统道德哲学中拒斥脆弱性而青睐“强势”“能者”“完美”“自主”的思维痼疾^{[18]4}，导致残疾主体的社会境遇更可能处于社会性结构不利地位，面临着制度性排斥、歧视或污名化的危机，其对好生活的欲求因其生理上的相对弱势而延伸为一种社会境遇上的价值性弱势。残疾人因其身心状态的“异常”而被放逐在一种“正常”的标准化社会公共领域之外，成为公共领域中的“不可见者”，在满足自我存在、发展及享受需求时自我主体性的能动性发挥更是被分配正义下的社会福利或慈善救济所弱化、乃至消解。而且，现代学校教育因崇尚速率、效能的现代性逻辑而囿于“常识—知识—智慧—精神”这一“教育心智塔”的低段^[19]，教育赋予人之生命以意义的本体价值被其工具理性所消解，以致于残疾学生的道德发展需求因其残疾而被轻视，其过上好生活所需的德性要件更是被外在的关怀、爱心、同情所取代。

二、可行能力进路中的残障关怀

（一）对契约论式的残疾建构之反思

在属人的意义上，残疾人有其自身的主体性，在一个正义社会中并非只能单纯地依赖外在的补偿，其同样具有参与社会公共生活的能力以及自我发展与价值实现的主动性与能动性，进而过上有尊严的美善生活。然而，既往社会契约框架下在“社会的基本原则由谁来设计”（由谁），以及“社会的基本原则为谁而设计”（为谁）的关键问题上忽视了残疾人自身的主体性与能动性，将残疾人相对客观的生理弱势泛化为社会结构性弱势，进而采取推迟策略解决残疾人需求并建构相应的社会制度，这与马克思把人类说成是“需要一种总体的人类生命活动”的人之理念背道而驰。因此，以罗尔斯正义论为代表的契约论道德哲学并未解决当前社会面临的正义问题，尤其是未能为残疾人的正义问题提供合理辩护。通过“无知之幕”的思想实验，罗尔斯预设了原初状态中各方是相互冷漠的主体，彼此之间是“自由、平等且独立的”，且“终生都是社会中的充分参与者”。原初状态中各方出于对幸福的追求及善观念的需要，采取合作并建立以正义为其首要善的共同体，“每个人都拥有一种基于正义的不可侵犯性，这种不可侵犯性即使以整个社会的福利之名也不能逾越”^{[20]3}。罗尔斯对正义主体的设定遵循“人是目的而非手段”的康德式建构，个人被定义为理性的，尤其是拥有

独立的道德判断能力，这更是成为区别人类与自身的动物性、人类与非人类动物的标准。罗尔斯宣称，“就算公民并不具有平等的能力，他们也具有一至少在根本性的最低程度上一使他们能够终生成为充分参与合作的社会成员所需要的道德能力、智力能力和体力能力。”^{[21]195}这表明在“由谁”问题上，只归属于在智力、道德、体力上大致平等或相似的理性成年人，残障与非人类动物无法纳入到正义原则的初始选择中。在之后“为谁”的问题上，残疾人由于生理、精神、自然禀赋等层面的“不正常”而无法成为原初状态中被加以尊重的对象，也就无缘参与到后续的“正常”社会生产之中，其需求问题只能延迟到下一阶段的福利与慈善来解决。残疾人尤其是严重的精神障碍者及永久伤残者因并非严格而充分的社会参与者，缺乏独立的道德判断能力，具有持续的依赖性而被划归为“消极公民”群体的范畴^{[22]36}。在如何过上“好生活”的问题上，罗尔斯正义论以差别原则对社会基本益品进行分配（主要是对资源和收入予以量化分配），以确保残疾人社会生活质量的改进与提升。

努斯鲍姆认为，尽管罗尔斯正义理论对资源和收入的分配方式，对建立良善社会有其重要作用，但其内在机理遵循契约论理性精神传统也导致残障者被无情地置于正义盲区，其作为人的道德主体地位被其身心上的生理差异性人为地隐匿了，使其在后续的社会建构中存在被异化的风险，有关教育、医疗、政治权利等社会制度建构中具有一种“能者主义”和“健全者中心”的价值底色，残疾人被视为一个“无能化的”（disabling）且需要他者持续看护的、非独立性的弱势存在^[23]。为此，努斯鲍姆提出了正义的可行能力理论，从对社会基本善的契约式分配转向对人真实的可行能力的关注，强调一个正义社会应为满足包含残疾人在内的所有人的权利需求提供最低限度的保障，使其过上一种符合人类尊严的好生活。

（二）可行能力与能力清单

努斯鲍姆强调所有人欲求的好生活是具有“真正的人类功能”，强调“从一种人类尊严观、从配得上那种尊严的人生观——在马克思《1844年经济哲学手稿》中所描述的那种意义上，这种人生在‘真正的人的活动’中是可能的一开始。”^{[22]52}为此，努斯鲍姆提出的可行能力是以维护人的尊严为目的，正义则是可行能力的积极实现。

何谓可行能力？努斯鲍姆发展了阿玛提亚·森的观点。在经济学中，森提出能力概念并以此作为评估生活质量的指标，表达的是“人有可能实现的、各种可能性的功能性活动的组合，是实现各种可能的功能性活动组合的实质自由”，是个人在实践中能自由选择有价值的生活的能力^{[24]62-63}。以“跛足者”为例，森认为跛足者获得与健全他人等量的善品并不意味着能过上等质的好生活。跛足者的残疾可能使他面临“赚取障碍”，即赚取收入的能力被削弱，进而在随后的社会生活中又面临“转化障碍”，即将资源与收入转化为提升好生活质量的困难。^{[25]241}为此，森认为需把握健康状况、品格性情、生长环境、人际交往、原生家庭等人的多样性现实，进而保障人的生存、

工作、交往以及自然寿命赋予的生活能力等最为基本需要能力的满足。^[26]不同于森从发展经济学内部去讨论能力之于生活质量的经验性研究，努斯鲍姆使用的可行能力概念是一种政治哲学意义上的，尝试将其当作一个构件去建立一个社会正义的最低阈值理论^[27]。努斯鲍姆认为，“可行能力是对这一问题的回答：‘这个人可以做些什么，又能够成为什么？’”^[28]¹⁵努斯鲍姆采用“混合能力”来凸显可行能力的复杂性，混合能力是内在能力与个体自由实践能力的社会、政治、经济条件的综合。内在能力是个人的品性特点、智商情商、身体健康状况、感知与运动技巧、内在学识等关涉个人品质或状态的结合，它有别于基本能力（努斯鲍姆所说的天赋素养），是可以经过后天的教育或训练发展出来的，现实情形中则会受到社会、经济、家庭及政治环境的影响。^[28]¹⁸借助混合能力的观念，努斯鲍姆试图把握一种直觉观念，即在正义社会中人的能力是可以得到充分发展的，并引入基本能力的理念，那些具有生理或心理损伤而需要更多帮助才能超越能力底线的残障人，也能借助正当而充足的教育、训练或干预确保其能力的运作或积极实现。为此，努斯鲍姆在基准意义上提出了十种核心可行能力，强调这是正义社会为使人过上有尊严的生活而必须实现的。这个核心能力清单的最新版^[29]⁶³⁻⁶⁴如下：生命，健康的身体，完整的身体，感知、想象和思考，情感，实践理性，依存，其他物种，玩耍，控制自身所处的环境。^①

对好生活的寻求，具有一种直觉主义的倾向，能力清单正是发端于对人类尊严及美好生活欲求的直觉观念，彰显着人类幸福欲求的价值共相。可行能力首先归属于主体性存在的个人，确保个人能获得实质自由的机会与权利，进而推演至社会团体，关乎着正义社会中人性是否得到尊重的最低限度，这就使得核心能力清单具有普遍性、不可通约性，适应于任何充裕社会中的任何个人，且核心能力清单是开放的、不断完善和不断思考的，毕竟任何社会对其最基础的资格是有差异且变化的。基于前述特征，能力清单勾勒出包含残疾人在内的所有人所欲求的好生活样态及其构件为何。在可行能力的积极运作之下，正义主体便自然拓展至当下最为紧迫的生理或精神残障者，在一个非形而上学意义上关注到残障主体的现实公共生活，残障主体作为人的主体性得到尊重与承认，同时正义社会为这种承认提供权利与制度保障。

（三）基于可行能力与尊严的残障关怀

努斯鲍姆认为罗尔斯的正义理论是一种程序正义进路，试图建构一个完备性的理论来解决所有分配问题，以达到充分正义的结果，但由于对契约论精神传统与康德式道德哲学的双重信奉，导致在对残障者社会益品分配结果上难以论证其道德充分性，

^① 努斯鲍姆在《女性与人类发展—能力进路研究》《正义的前沿》《寻求有尊严的生活—正义的能力理论》等多部著作中对可行能力清单有过详细的描述，此处仅选取核心能力清单中涉及每一能力的关键词，具体可参考相关著作中的论述。笔者认为，清单中所涉及的核心能力，不应单纯地将其视为主体拥有的具体某物的“名词”意义，更应指向一种描绘动作或倾向的“动词”意义，即主体在自身独立性、能动性的基础上主动去欲求、获取的倾向与意向。如“生命”是主体固有的（名词意义上的一种物），但同时主体也应“去生命”（动词意义上的一种意向）。

即益品的多寡并不等于生活质量的优劣。可行能力进路作为一种“部分理论”，强调凸显一个正义社会确保独立存在的个体如何获得尊严的最低道德限度问题。从亚里士多德式的尊严与同情、马克思主义论及的“丰富人类需求”来思考残障问题及好生活的实现，努斯鲍姆强调“把极度依赖或不对称依赖时期所需的关怀理解为公民的基本需求，而实现这些需求是体面的正义社会的应有之义”^{[22]117}。那些需要依靠他人妥善照顾的人（儿童、老人、患病者或是伤残人士等）需要的是一种有价值的依附形式即关怀，这种形式本身是伦理社会中人与人交往的一种道德规定性。残障主体内在的道德情感、道德能力及其完整人格是确保其伦理交往并过上好生活的前提。为此，能力清单中诸类核心能力需在一种出于道德且合乎道德的关系性关怀实践中得以积极运作，道德教育需培养残障者内在的德性品质，促进其主体性在社会公共生活中的复归与彰显。

据此，努斯鲍姆强调以公共政策的“好”确保残疾主体可行能力的积极实现，从监护问题、看护工作、教育与包容三个维度来阐释一种非契约论式的残障“脆弱性”关怀。在监护问题上，努斯鲍姆将可行能力方法视为“一种人权方法”，因为“能力与人权的关系非同一般”，权利是能力发展的要求，需从保障可行能力的角度来思考什么是保障残障者权利的最佳方式^[30]。国家需以立法来保障残障主体“有权依据她或他的意愿和喜好来决定她或他的生活”，保障其参与投票、选举，参加文体休闲活动等方面的自由，那些在生理、智力和情感上存在严重残障的人可采取代理人、导师、看护者、联络人、个人助理或社交陪伴者等形式在尊重其意愿的前提下代为提供服务，行使其公民权利^[31]。在看护工作上，关涉家庭内部资源与机会的分配。传统观念中照料残障者是私人意义上家庭的内部责任，且囿于男性气概和成功的社会观念，看护工作通常成为家庭成年女性的专属工作。可行能力进路拒斥关于公与私领域的自由主义式划分，强调家庭机构的政治属性，把“家庭视为构成社会基本结构之组成部分的社会政治机构”，将看护工作延伸至公共场所、教育系统及工作地点等残障儿童及其看护者可能参与的公共空间之中，打破看护工作中的性别固化，并为因看护工作而导致低收入的家庭成员提供补偿。^{[22]148-150}在最重要的教育领域，努斯鲍姆援引《米尔斯诉教育局案》《布朗诉教育局案》等经典案例，驳斥彼时美国公共教育机构秉持“残疾儿童难以教化”的观念与排斥、羞辱的态度，反对以成本的“合理计算”为由拒绝残障儿童进入教育机构的做法。在可行能力进路下，教育作为人获得实质性自由、选择有价值生活的基本途径，应是出于对人之尊严与多样性事实的认知，通过对差异以及需求的特殊性的判断来组织并展开的^[32]，要注重对学生批判力、想象力和同情心的培养。教育应在教师观念、课程设置、教学安排、学习方式、最少受限制环境、考试文化等方面充分体现出对“异于我”的“他者”的承认与关怀，并以高质量的包容性教育体系保障、提升残障儿童将资源转化为有价值活动的的能力^[33]。

三、关怀残疾：可行能力进路下的德育寻径

（一）道德教育应具有关怀脆弱性意识，以关系性关怀呵护残疾学生的尊严

“每一存有者都以他物为根据，是一系列潜在因素结合生成的。现象、实在和存有被限定在一组本质上不可分离的关系性结构中。”^[34]³基于人的关系性存在属性，努斯鲍姆认为，“一个令人满意的、关于人类正义的解释，要求意识到不健全者（包括精神不健全）的平等公民身份，并且要恰当地支持对他们进行关怀和教育的劳动，并用这样的方式来对待与此相关的残障。”^[22]⁶⁹能力清单中各项核心能力为包含残疾人在内的所有人所持有，这种持有的场域是当且仅当发生于主体所属的伦理关系中，才有内化为主体内在道德品质的可能。残障学生在身体素质、智力水平、感知思维、运动能力等方面具有相对弱势，在学校场域中或多或少存在着对他人的依赖。在融合教育中，残健学生、教师、学校工作人员等主体共存、共在、共生于同一时空之中，彼此之间的存有是以容纳不同于我的他者为前提，并构成一种关系性伦理共同体，而残疾所表征的脆弱性使学校中主体间的相互关系更具伦理与道德的意蕴，作为成人之道的道德教育应意识到此种脆弱性。遵循可行能力理论对有价值的依附形式即关怀的关系性预设，关怀的发生是基于异质他者的可行能力的积极实现与运作为前提的，着重体现为残障学生能主动、大胆地表达此种诉求，而非残障学生、教师等人员能承认并积极回应残障学生的依赖诉求，这在本质上是人之主体性在伦理共同体中的相互敞开。同时，可行能力理论强调尊严之于主体过上好生活的价值，对身心正处于生长发育关键期的残障学生而言，其作为独立主体的尊严与对残疾的正确认知、同辈群体的认同及社会参与紧密相关，道德教育理应对此保持敏感。

在此，道德教育在培育学生自我认同与健全人格的过程中应正确认知学校场域中学生的存在样态，在德育思维上应具有一种关怀脆弱性的意识，对包含残障学生在内的所有学生所凸显出的生命多元样态具有一种道德关怀，在伦理实践活动中真正呵护学生的主体性尊严。为此，应重视学校中师生间、生生间等不同人员主体的关怀性关系建构，以帮助残障学生在建立基于自身外貌的“身体自尊”^①的基础上，保障并满足社会认同与融入的需求。具体而言，教师作为社会成熟的代表，不仅是“传道者”，更是扮演着学生父母不在场的“替代父母”角色，在关怀性关系中占据主导位置，在充分认识残障特征，接纳残障学生的同时，提升自身的关怀素养与能力，利用自身角色优势采用榜样、对话、实践和认可等关怀性教育方法引导、鼓励残健学生之间如何

^①美国心理学家辛西娅·布利克认为自尊是关乎个性、人际关系、成就、道德准则和价值观的整体看法和感受，在此基础上延伸出“身体自尊”（bodyesteem）这一概念，指人对自身体格、体态、身材、头发和容貌等所有关乎个体外貌的看法和感受。在我们所处的社会中，身体自尊直接关乎个人的整体自尊，作为个体自尊的次级组成部分，身体自尊往往成为个体评价自我价值实现的首要因素，有时甚至是唯一因素。具体可参考《外貌心理学》（辛西娅·布利克著，诸葛雯译，人民邮电出版社，2019）。

正确相处、共同学习与成长。学生作为朋辈群体，其对残障学生的认可、接纳及友谊相比长辈的“说教”更有助于残障学生积极自我观念的形成，在学校生活中健全学生同伴应该严于律己，在遵守“不伤害”的道德底线，积极发扬友爱、互助、乐于助人等道德品质，主动走近、接纳、关心残障同伴，适时提供积极的同伴支持。学校保安、校医、生活后勤等相关人员为残健学生在校学习与生活提供了基础性保障，是残障学生在关系性场域中的重要他者，应该在非课堂时空的学校场域（如操场、食堂等非课堂空间）中对残障学生提供适宜的合理性便利与辅助，尤其是应警惕校内针对残障学生的欺凌行为与安全卫生事故的发生。如此，不同主体对残障学生的关怀即是以自身能力的积极实现与运作，以一种关系性联动机制促进残疾学生需求的合理满足及实质性自由的获得。

（二）道德教育应培育残疾学生道德情感，以情感强化儿童之善

可行能力理论遵循亚里士多德式的同情感与尊严原则，而非康德式的理性主义建构。主体所拥有的各项核心能力是在充斥伦理与道德的关系场域中得以运作，并经由道德教育内化为主体自身的德性，借由情感表达的形式而得以在伦理社会生活中显现出来，进而丰盈主体的道德人格。努斯鲍姆在《逃避人性：恶心、羞耻与法律》《政治情感：为什么爱对正义如此重要》《思想的巨变：情感的智慧》等著作中阐明了情感是爱与正义的结合，个体的同情、悲伤、厌恶、羞耻等情感对于主体参与公共生活，建立符合公民个人道德心理理想的正义社会并促进其良序运行具有重要作用。^[35]然而“大多数时候，我们的注意力是分散的，并没有经过很好的训练以理解他人的困境，而且我们并没有被引导着通过想象教育而生动地向他人描绘这些痛苦。”^{[22]292}为此，努斯鲍姆强调在一个正义而良善的社会中，教育“必须持久地关注道德情感，并注重在儿童发展阶段、在公共教育中、在公共辩论中、在艺术中培养道德情感。”^{[22]293}可行能力正义理论是对其诗性正义的深化，强调以道德情感为中介来重构社会正义原则，拓展、扩充正义主体，坚称“除非人们有能力通过想象进入遥远的他者的世界，并且激起这种参与的情感，否则一种公正的尊重人类尊严的伦理将不会融入真实的人群中”^[36]，进而在具体的实现路径上强调以文学想象、艺术教育、畅想或叙事想象的方式来培育儿童的道德情感与道德想象力^[37]。心理学研究表明，儿童具有的利他动机与亲社会行为在人脑的边缘系统中有其生理基础，同情、仁慈、悲悯、友爱、互助等道德情感潜藏于儿童天性之中，且经由道德教化得以发展，进而外化于公共生活场域之中。努斯鲍姆的道德心理学强调主体内在世界中一种普遍的共情、仁慈与爱的情感能力具有持久性，能持续强化个体善良品质、德性素养的发展。^[35]在“成人”的目标导向下，道德教育应具有人文主义关怀，在强化学生概念性层次上知、情、意、行的整体学习与发展同时，更注重培养学生在一种移情的体验与学习中想象他者以及驱逐偏见与歧视的能力。尤其在融合教育的德育新生态中，道德教育必须警惕因残障刻板印象

与污名化而误认为残障学生难以实现自我发展，应注重残障学生道德情感的诱发、引导、强化，以情感培育儿童的善良品质，建立自尊以及正义与公平的道德信念，并最终外化于生活实践。^[38]具体而言，学校道德教育可以文学阅读、情境性故事叙述、社会公益服务、美术绘画、音乐鉴赏、劳动教育等具有人文主义色彩的方式来促进残健学生道德情感的兴发，培养借由想象而进入遥远的他者之世界的能力。在文学阅读与情境故事中反省自我、想象他者，在社会公益服务中亲身体验，在美术绘画与音乐活动中感受美，在劳动中参与、体悟，以多元化的人文主义方式培育残健学生的善良品性，进而以善意之举融入并参与到公共生活之中。

（三）道德教育应培育残疾学生的道德能力，促进其可行能力的积极运作

马克思将人之生活状态分为生存、发展与享受三个层级，人的美好生活即是三个层级生活状态的和谐统一，人是自由而全面发展的，这构成可行能力理论的基本直觉理念。努斯鲍姆的可行能力清单是一个良善而正义的社会中包含残疾人在内的所有人能过上好生活的最低限度，既是关于好生活的图谱与构成要件，更是对作为正义主体的人在道德能力上的最低要求。在此，主体过上好生活所需的德性在底线意义上体现为可行能力清单，因为能力清单中的各项能力为人之尊严所覆盖，是人为获得实质性自由的最低尊严限度，彼此之间相互关联，不能单纯地以成本效益量化的方式来牺牲某一能力提升另一能力。残障学生的身体、智力、感知运动、实践理性等方面相对较弱是客观事实，可行能力理论反对契约论道德哲学下的教育将残障学生矮化为教育领域中的被动者（被关怀、被帮助），甚至人为地将残障学生建构为公共领域“不可见者”的“理性”做派^[39]，而是充分将人之身体的残疾状态视为伦理与道德教化的资源，将残障学生作为公共生活领域中的主体性成员，在生理意义上有完善自身身心的“身份性尊严”需要，在社会意义上有融入、参与公共生活并积极履行自身责任与义务的“社会性尊严”需要^[40]。作为公共生活中具有自主性、独立性的主体，残障学生在良善社会中拥有的各项能力，是作为名词意义上的物而为主体所持有，勾勒出主体的好生活愿景，更是作为动词意义上的一种意向性而表征出主体的能动性欲求，由此使得各项能力成为道德能力，构成主体过上好生活的基本要件。在此，残障学生道德能力的获得及其在公共生活中的积极实现与运转，着重体现为主体对社会的责任感与义务感，道德教育理应作出变革。

基于此，努斯鲍姆强调教育尤其是道德教育必须扭转功利主义的价值取向，革除竞争性考试文化弊病，以残疾样态为德育契机，转向以培养健全人格、造就全面而自由发展的道德人为目标，进而提升残障学生主体之于良序社会建构的道德责任意识与义务感。具体可从三个层面着手保障、培育残障学生最低限度的道德能力使其在欲求好生活过程中得以积极实现与运转。一是在对残障学生的教育安置上要坚守法律底线。各级各类学校不应以升学应试的功利性目的而拒绝适龄残障学生进入到适宜的学校中

接受教育，秉持“零拒绝”与“最少受限制”等包容性原则与态度保障残障学生受教育权的获得与积极实现，这是确保残障学生能够在学校时空上获得道德教育的可能性前提。二是在残障学生入学后的资源支持上要因材施教、按需供给，提升课程设置、教学实施、座位编排、实践活动、学习策略、作业布置、考试及评价、同伴交往等方面的融合品质。在充分尊重残障学生个体差异的基础上提供合理化便利与资源支持，尤其注重培养残障学生如何运用资源以及如何将资源转化为促进自身道德成长的能力。三是学校置身于家庭与社区的关系网络之中，在“家—校—社”的联结互动中往往占据着主动地位，因此应以一种关系性思维担负起联络家庭与社区的责任，搭建协同育人的责任空间与平台机制，进而培育残障学生参与社会公共事务的意识与能力，最终以家、校、社协同育人合力助推残障学生健全人格的养成。

参考文献：

- [1]阿拉斯戴尔·麦金泰尔. 依赖性的理性动物[M]. 刘玮, 译. 南京: 译林出版社, 2013.
- [2]柏拉图. 高尔吉亚篇[M]//柏拉图全集: 第1卷. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002.
- [3]柏拉图. 克里托篇[M]//柏拉图全集: 第1卷. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002.
- [4]王柯平. 爱美欲求与善好生活—柏拉图“阶梯喻说”新解[J]. 哲学研究, 2017 (8): 95-100.
- [5]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.
- [6]罗素. 西方哲学史[M]. 何兆武, 李约瑟, 译. 北京: 商务印书馆, 1982.
- [7]梯利. 西方哲学史[M]. 葛力, 译. 北京: 商务印书馆, 1995.
- [8]龚群. 道德哲学的思考[M]. 郑州: 河南人民出版社, 2003.
- [9]晏辉. 论美好生活的道德哲学向度[J]. 教学与研究, 2019 (8): 57-66.
- [10]玛莎·纳斯鲍姆. 善的脆弱性[M]. 徐向东, 陆萌, 译. 南京: 译林出版社, 2007.
- [11]金生铉. 德性与教化[M]. 长沙: 湖南大学出版社, 2003.
- [12]柏拉图. 理想国[M]. 郭斌和, 张竹贤, 译. 北京: 商务印书馆, 1986.
- [13]亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭, 译. 北京: 商务印书馆, 2009.
- [14]瞿世英. 西洋教育思想史[M]. 福州: 福建教育出版社, 2011.
- [15] STANTON T. Reason and Value: the Thought of Plato and Aristotle and the Construction of Intellectual Disability[J]. Mental retardation, 2001 (6): 452.
- [16]亚当·斯密. 道德情操论[M]. 蒋自强, 等译. 北京: 商务印书馆, 2015.
- [17]卡伦·霍妮. 我们时代的病态人格[M]. 刘丽, 译. 北京: 台海出版社, 2016.
- [18]科林·巴恩斯, 杰弗·墨瑟. 探索残障: 一个社会学引论[M]. 葛忠明, 李敬, 译. 北京: 人民出版社, 2017.

- [19]项贤明.当代学校教育中的科学和人文危机[J].中国教育学刊,2020(8):48-51, 58.
- [20]罗尔斯.正义论[M].何怀宏,何宝钢,等译.北京:中国社会科学出版社,2009.
- [21]罗尔斯.政治自由主义[M].万俊人,译.南京:译林出版社,2000.
- [22]玛莎·纳斯鲍姆.正义的前沿[M].陈文娟,谢惠媛,等译.北京:中国人民大学出版社,2016.
- [23]杨铨.残障者的制度与生活:从“个人模式”到“普同模式”[J].社会,2015(6): 85-115.
- [24]阿玛提亚·森.以自由看待发展[M].仁贻,于真,译.北京:中国人民大学出版社,2002.
- [25]阿玛提亚·森.正义的理念[M].王磊,译.北京:中国人民大学出版社,2013.
- [26]龚群.对罗尔斯正义理论的回应与推进——森和努斯鲍姆的能力论[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2017(5): 66-74.
- [27]谭安奎.古今之间的哲学与政治——Martha C. Nussbaum访谈录[J].开放时代,2010(11): 91-104.
- [28]玛莎·纳斯鲍姆.寻求有尊严的生活——正义的能力理论[M].田雷,译.北京:中国人民大学出版社,2016.
- [29]玛莎·纳斯鲍姆.女性与人类发展——能力进路研究[M].左稀,译.北京:中国人民大学出版社,2020.
- [30] NUSSBAUM M C. Human Rights and Human Capabilities[J]. Harvard Human Rights Journal, 2007(20): 23-24.
- [31] STANLEY S H, GOSTIN L O. The Human Rights of Persons with Intellectual Disabilities[M]. Oxford and New York: Oxford University Press, 2003: 438-439.
- [32] SUMIN L. The Capabilities Approach to Inclusive Education: re-envisioning the Individuals with Disabilities Education Act ' s Least Restrictive Environment[J]. Disability & Society, 2020: 35(4): 570-588.
- [33] ROGERS C. Inclusive Education and Intellectual Disability: A Sociological Engagement with Martha Nussbaum[J]. International Journal of Inclusive Education, 2013(9): 988-1002.
- [34]罗嘉昌.从物质实体到关系实在[M].北京:中国人民大学出版社,2011.
- [35]王幸华.卢梭、罗尔斯和努斯鲍姆:道德心理学的演变[J].哲学动态,2019(12): 86-92.
- [36]刘阳.诗性正义的理论矛盾与应用限度——与玛莎·努斯鲍姆教授商榷[J].探索与争鸣,2016(12): 58-64.

[37] 纪小清, 江宁康. 从诗性正义到社会正义: 纳斯鲍姆正义观的建构[J]. 甘肃社会科学, 2020 (5): 103-109.

[38] CURETON A. Character Education for Students with Disabilities[J]. Journal of Moral Education, 2021 (26): 1-24.

[39] NORWICH B. How does the Capability Approach Address Current Issues in Special Educational Needs, Disability and Inclusive Education Field?[J]. Journal of Research in Special Educational Needs, 2014, 14 (1): 16-21.

[40] FORMOSA P, MACKENZI C. Nussbaum, Kant, and the Capabilities Approach to Dignity[J]. Ethical Theory and Moral Practice, 2014, 17 (5): 875-892.

Disability and Care: A Moral Education Approach Based on the Capabilities Approach

YANG Yin

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

Abstract: As an objective manifestation of vulnerability and dependence in the development of human society, disability is one of the basic forms of life. The “good life” of human beings constructed in the perspective of traditional moral philosophy is a kind of perfect life advocating virtue. Because of following the spirit paradigm of rationalism, disability is regarded as an obstacle to the “good life” of human beings, and disability is placed on the opposite side of rationality, thus ignoring the inherent moral development needs of disabled individuals and the possibility of pursuing a “good life”. Based on this, Nussbaum put forward the capabilities approach based on strong empathy and dignity on the basis of reflecting on the contracttype disability construction, emphasizing that public education, as a basic means to ensure that disabled students actively realize their capabilities in the process of pursuing a “good life”, should cultivate their moral quality on the basis of respecting the return of the subjectivity of disabled students. The capabilities approach provides a positive enlightenment on how the school moral education under the current integrated education ecology can meet the moral growth needs of disabled students, highlight the goodness of children, and cultivate a sound personality to integrate into society.

Keyword: vulnerability; good life; children with disabilities; the capabilities approach; ; moral education; kindness of children

转引自《教育学报》2024年第5期