



当代中国教育学人文库

真实的 乌托邦

檀传宝 著

既善且美的教育建构



非外借

 中国人民大学出版社



国家出版基金项目
NATIONAL PUBLISHING FUND PROJECT

当代中国教育学人文库

真实的 乌托邦

檀传宝 著

既善且美的教育建构

中国人民大学出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

真实的乌托邦：既善且美的教育建构/檀传宝著. -- 北京：中国人民大学出版社，2020.5
(当代中国教育学人文库)

ISBN 978-7-300-27930-5

I. ①真… II. ①檀… III. ①品德教育—研究 IV. ①D64

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2020) 第 027053 号

国家出版基金项目

当代中国教育学人文库

真实的乌托邦：既善且美的教育建构

檀传宝 著

Zhenshi de Wutuobang: Ji Shan Qie Mei de Jiaoyu Jiangou

出版发行	中国人民大学出版社	邮政编码	100080
社 址	北京中关村大街 31 号		
电 话	010-62511242 (总编室)	010-62511770 (质管部)	
	010-82501766 (邮购部)	010-62514148 (门市部)	
	010-62515195 (发行公司)	010-62515275 (盗版举报)	
网 址	http://www.crup.com.cn		
经 销	新华书店		
印 刷	北京鑫丰华彩印有限公司	版 次	2020 年 5 月第 1 版
规 格	170 mm×240 mm 16 开本	印 次	2020 年 5 月第 1 次印刷
印 张	15.5 插页 1	定 价	65.00 元
字 数	227 000		

自序

《真实的乌托邦：既善且美的教育建构》是笔者将进入 21 世纪以来的部分论文、演讲适当修改而集成的作品。取名“真实的乌托邦”，灵感来自自己亥春节在香港铜锣湾诚品书店买到的社会学家 Erik Olin Wright 教授的《真实乌托邦》(*Envisioning Real Utopias*)。不过 Wright 教授言说的是社会理想，我则聚焦在教育，尤其是中国教育。

我的教育乌托邦，当然就是“既善且美的教育”。这并不是说我不尊重、不寻求教育的“规律”（教育之真），而是我认为：教育是一种具有强烈人文性的事业。作为“成人之学”，教育学必须有伦理与审美两大力量的加持，才能求得真正的教育真相与真理。回顾自己过往的研究，一方面，我的主要工作领域是德育原理、教师伦理；另一方面，我认为本书五章所聚焦的教育价值、教育伦理、教育美学、公民教育、教师专业发展等等议题，又远远高于作为教育学一个具体领域的德育原理、教师伦理研究。换言之，本书的言说都具有“教育学原理”或者“教育基本理论”的性质。正如我近年又开始重新给博士生们讲我三十多年前完成的博士论文一样——我对他们解释说：《德育美学观》（1996）当然是我的一项具体研究，但是“德育美学观”同时又是一种重要的教育哲学，而后者则是一个永恒的、需要不绝投入的教育课题！个人几十年的呓语、呼号，概括起来就是希望我们有“既善且美”的教育建构，亦即让教育成为人道的、尊重人的、有审美愉悦的、最为美好的生命历程！

人是历史的产物，又是历史的主体。作为历史的产物，我们必须服从历史的安排，在时间轴上适时出现、存在、消失。而作为历史的主体，我们最好有历史的自觉，否则我们在时间轴上的出现、存在、消失就会毫无意义。

换言之：一方面在历史面前，我们无不微不足道，谦卑不过是一种真实；另一方面，我们本身就是历史进程的一个环节或表现，所以我们必须对自己的历史负责。作为一个教育学的长期研习者，无论是回顾自己的研究以方便自我教育，还是给关心教育的同行一次有历史脉络或者个人学术史意义上的教育学分享，无疑都有重要意义。本书对以往的论文、演讲之所以没有大加修改，重要原因之一就是希望相对原汁原味地呈现个人研究的历史原貌。本书得以顺利出版，要诚挚感谢热情邀请我完成本书的中国人民大学出版社王雪颖编辑，也要由衷感谢认真协助我编目、集成本书的胡君进博士。

本书取名“真实的乌托邦”，还与本人的秉性有关。我不止一次调侃自己是教育学界的堂吉诃德，就因为自己常常明知不可为而为之，许多研究、主张都“不合时宜”，都显得十分“幼稚”。不过我又同时坚信，没有“幼稚”（简单、纯粹）就没有想象，就没有创造的可能性。而没有乌托邦的人生、没有理想信念的教育，都注定是漫漫长夜。衷心希望我的教育乌托邦能够给读者以些许精神上的神往以及阅读上的愉悦。

2019年3月2日，于京师园三乐居

目 录

第一章 教育与德育的基础追问	1
第一节 教育是人类价值生命的中介	3
第二节 教育对象的三重主体性	15
第三节 “新性善论”及其依据	17
第四节 德性、德性生活的实存和历史	24
第五节 当代伦理与教育中的“阿伦特困境”及其出路	35
第二章 道德教育的形态与边界	41
第一节 德育形态的历史演进与现实意义	43
第二节 道德教育的边界	57
第三节 教师的德育专业化	67
第四节 经济教育与道德教育	80
第五节 “富的教育”及其实现	86
第三章 欣赏型德育的理论建构	93
第一节 何谓教育美育	95
第二节 “德—美育”的理论建构	103
第三节 德性在创美和审美活动中的作用	106
第四节 德育对美育的辅助作用及其阈限	124
第四章 教师伦理的缺失及应对	139
第一节 教育劳动的特点与教师专业道德的特性	141

第二节	对“有偿家教”及其行政处理方式的若干思考	156
第三节	合乎道德的教育与真正幸福的追寻	161
第五章	当代教育的反思与转型	169
第一节	公民教育是全部教育的转型	171
第二节	公民概念的特殊性与普适性	184
第三节	建立教师专业标准应当考虑的三个问题	196
第四节	建构适合中国国情的一流教师教育新体制	199
第五节	劳动教育的畸变与回归	209
第六节	美学是未来的教育学	214

第一章

教育与德育的基础追问

第一节 教育是人类价值生命的中介

第二节 教育对象的三重主体性

第三节 “新性善论”及其依据

第四节 德性、德性生活的实存和历史

第五节 当代伦理与教育中的“阿伦特困境”及其出路

第一节 教育是人类价值生命的中介

教育与价值的关系是教育理论中最基本的命题之一。教育的价值研究是一个关系到教育理念、教育评价、教育实践等一系列问题的重要领域与视角。现代教育所追求的建构完满人格的教育目标本身就是一种合乎时代潮流的价值选择。阐释价值概念、教育中的价值问题及其要害，可以为教育的价值研究提供一个总体思路。

一、价值概念辨析

（一）不同语境中的价值概念

在不同的语境中，人们所用的“价值”概念具有不同的内涵。在（马克思主义）政治经济学中，价值是指凝结在商品中的一般人类劳动。据此，不同的商品得以交换。在科学研究的方法论讨论中，人们常常将“价值”与“事实”、“价值研究”与“实证研究”相对应。在这一语境中，价值相当于人作为主体的主观性或者价值取向，包括人的主观好恶、希冀、理想及追求等等。有人甚至认为，只有实证研究才是“研究”，而“价值研究”只是发表个人的“意见”。在日常生活中，价值的重要内涵是功用，相当于经济学中的“使用价值”。当人们说某事物或某做法没有价值时，实际上指的是该事物在功利上失去或没有功用。日常生活意义上的价值概念在理解或使用上范围较窄，人们往往将价值同它的同质范畴如道德、审美等并列使用。同时由于日常生活中价值被理解为使用价值，所以人们常常将价值与价值物同等看待。故一些人认为价值就是车子、房子和票子等等。

不同语境中价值概念的不同，需要一个哲学意义上的“价值一般”加以统摄。那么，如何理解作为“价值一般”的价值概念的哲学内涵呢？

（二）价值概念的哲学内涵

作为“价值一般”的价值与日常生活其他领域所使用的价值概念相较，基本区别有二。

首先，哲学意义上的价值具有抽象性或概括性。它是对价值理解进行最

高抽象的结果，它是对所有具体价值如功利价值、道德价值、审美价值、神圣价值等的共同概括。与我们提到的科学方法和日常生活中使用的价值概念相比，作为“价值一般”的价值概念的特征是它的全面性与概括性。就是说它不仅关系到人的价值取向、价值理想和价值追求，也涉及价值存在的基本属性、不同形态，涉及价值范畴的所有方面。

其次，哲学意义上的价值具有超越性或理想性。匈牙利文化社会学家И·维坦依曾经指出：“哲学中的价值概念不同于政治经济学中类似的概念的地方在于，它有另外的起源。如果说在政治经济学中价值、价格同是劳动的产物，那么哲学中的价值则趋向未来，具有达到任何目的的意思，因而仿佛与现实相脱离。”“什么是价值的起源？就是相关性、意义、应该、理想、目的、感情意识、前景、意向、追求、绝对命令、人的自由、未来。”^①“在价值王国里发生的经常性的运动和变化，要求人的积极干预，要求人的行动有利于价值的实现。”^②

哲学意义上价值概念的概括性只是其与其他价值理解在外延上的区别；而“超越性”则是哲学的价值概念与日常生活中非价值范畴相区别的核心与灵魂。价值生活与价值研究中价值范畴所反映的最核心的主题因而也在于价值判断、价值选择与价值追求。

理解价值概念的上述内涵还有一个重要的角度，那就是价值概念的界定。

在中国理论界，价值界定的模式大体有四——“实体说”“属性说”“关系说”“意义说”。所谓“实体说”的基本意思是将价值等同于价值物本身；所谓“属性说”是认为价值是事物的某种属性，其最主要的是事物的“有用性”。这两种定义的优点是较为感性直观，也反映了价值概念的客观性。但是这两种界定的缺点也是十分明显的。一是界定本身十分粗俗，无法真实地解释价值存在的实质；二是它们在反映价值客观性的同时却无法面对价值的

① И·维坦依，文化学与价值学导论 [M]，徐志宏，译，北京：中国人民大学出版社，1992：101。

② И·维坦依，文化学与价值学导论 [M]，徐志宏，译，北京：中国人民大学出版社，1992：108。

本质属性——价值的主观性与超越性。“关系说”则是以人的主体需要为纽带说明价值的一种价值界定方式。它将价值的客观性与主观性有机地结合起来加以说明，应当说已经避免了“实体说”“属性说”的粗俗与片面。但是有两个主要的理由可以说明“关系说”的局限性。第一，“关系说”“远离人们的日常经验，把最现实的价值抽象化了”^①。虽然价值无法脱离主体和客体的关系，但在经验中，我们却又很难将价值仅仅看作是一种关系，而不是一种独立存在的范畴。就是说，即使某一个体与客体的直接联系不存在，该事物的客观“价值”仍然存在。第二，从逻辑上说，“关系说”也是不周延的。“关系说在说明一种手段价值时显得游刃有余，而在说明一种目的价值时就显得力不从心。”^②这主要是因为“关系说”对价值的说明基本建立在主体需要的基础上——而需要又往往被理解为人的基本需要。比如一个完全丧失劳动能力甚至丧失了生活能力的老者有无存在的价值？如果着眼于人类需要的“关系说”，我们就很难对这个问题做正面或直接的肯定性解释。此外，实际上价值的存在有两种形态：一种是静态的价值，如前所述，即使某一个体的主观需要与客观事物没有现实的联系，该事物的客观价值仍然存在；另一种是价值的动态存在，即主体的价值取向和价值追求等等。“关系说”不能较好地说明前者，更不能很好地说明后者。就是说，“关系说”不能很好地说明价值的动态存在。

“意义说”认为：价值就是事物向主体呈现的意义。我们认为，较好地界定价值范畴的只能是价值界定上的“意义说”。

首先，“意义说”是一种扬弃了前三种界定的界定。在“意义说”中，一个事物的价值是客观存在的，不管个体主体是否直接感受到或者承认事物的某种意义，这一事物的意义都是可以客观地存在的。所以它继承了“实体说”和“属性说”的优点。同时“意义”本身又提醒我们，它只有在主客体关系中才能存在。一个事物的意义既是客观的，又是主观的，我们能否发现意义，我们能够在何种程度上发现和评价一个事物的意义，又完全取决于价

① 兰久富：《社会转型时期的价值观念》[M]，北京：北京师范大学出版社，1999：52。

② 兰久富：《社会转型时期的价值观念》[M]，北京：北京师范大学出版社，1999：51。

值主体。所以它吸收了“关系说”对“实体说”和“属性说”的纯客观性界定的批判。

其次，也是最重要的一点，“意义说”能够在较为充分地说明手段价值的同时较好地凸现目的价值的存在，在肯定价值客观性的同时最充分地揭示、肯定价值所富有的主观性或主体色彩——“相关性、意义、应该、理想、目的、感情意识、前景、意向、追求、绝对命令、人的自由、未来”等等。没有动态的价值，就没有静态的价值。没有价值取向和价值追求，整个价值系统就是没有生命的东西，就不能成其为价值。“意义说”的最大优势就在于它既能较好地解释静态的价值存在，又能较为充分地体现主体的价值追求。人们的价值追求就是对意义的求索。

也正是从“意义说”的角度，我们才能够充分地解释教育中的价值存在、价值问题和价值追求，真正从价值论的角度看待教育问题。

二、教育中的价值问题

台湾地区的陈迺臣博士在他的《教育哲学》中曾经精辟地指出：“教育应该是应该包含有教导和学习的因素在内，但反过来说并不一定为真。亦即有教育学的行为或活动，不见得就是教育。这是因为教育本身也是一种价值的活动”^①。大陆学者雷鸣强博士也曾经指出：“教育是社会与个人在精神和物质价值方面的投入产出的劳动实践活动，是一种创价活动。”^② 故从教人做人的教育概念出发看，绝无离开价值的教育，就像绝无离开德育的智育、体育和美育以及绝无离开投入产出的劳动实践一样。教育中的价值存在形态十分复杂，仔细分析教育活动，我们可以看到，教育中存在着至少三类最重要的价值问题——“教育的价值”、“对教育的价值”和“教育价值取向”。

（一）教育的价值

“教育的价值”指的是教育系统对社会或个人等价值主体的存在或发展而言呈现出什么样的意义，具有什么样的价值。教育的价值主要包括教育的

① 陈迺臣. 教育哲学 [M]. 台北：心理出版社，1990：223-224.

② 雷鸣强. 论“教育的价值”与“对教育的价值” [J]. 江苏高教，1995（3）.

社会性价值、个人性价值和教育性价值三种。所谓社会性价值，是指教育对一定社会的存在及其发展所具有的意义。一个社会的存在与发展离不开它所需要的物质与精神的条件。教育在创造这些条件的机制中意义重大。社会存在和发展所需的政治、经济、文化系统终究是由作为社会主体的人去建设的。而一个自然人并不具有创造和发展社会的能力。教育的意义在于通过“文化化人”的活动将社会成员从自然状态中提升出来，实现人的“社会化”，使其成为一个秉承人类文化成果，因而具有智慧与力量，能够担当社会主体责任的人。社会化使人成为政治、经济、文化的现实主体，使社会存在与发展成为可能，是教育社会性价值的集中体现。当然，在教育活动中也有直接的政治、经济、文化活动的存在（尽管这一存在主要是中介性质的），这些活动的存在也直接构成了教育的社会意义或价值。在中国，人们重视教育的重要原因是着眼于上述教育的社会价值。正确理解的“科教兴国”实质上只能是“教育兴国”——因为科学之母是教育。

通过“文化化人”的活动将社会成员从自然状态中提升出来，实现人的“社会化”，使其成为一个秉承人类文化成果，因而具有智慧与力量，能够担当社会主体责任的人，这一过程不仅具有社会意义，而且对每一人类个体的存在和发展也具有重要的意义。这就构成了教育的个人性价值。个体要生存，要发展，要享用，要生活幸福，首要的前提当然是个体具有生活和创造生活的能力。这一能力只能通过教育，现阶段尤其是学校教育的中介才能有效地实现。在当代社会中教育质量之所以为人们普遍关心，不仅是教育将会赋予个体存在和发展的能力，而且是因为高质量的教育会提升人的创造力和对生活意义的寻找与追求的能力。虽然当代社会所普遍存在的无意义感并不能够通过教育一劳永逸地解决，但是人们还是对教育普遍地寄予厚望。教育所具有的对于个体生活意义进行关照和提升的价值，是21世纪以来全球范围内在教育思潮上民主主义对专制主义、人文主义对唯科学主义进行批判的根本原因。

教育不仅对教育以外的系统具有价值，教育对自身也会呈现巨大的意义——这就是教育的教育性价值。仔细分析，先在的教育思想、教育者、教育对象、教育内容、教育方法和工具等无一不具有对运动着的教育运动本身

的价值。比如孔子的教育思想和教育方法至今对我们仍然具有借鉴意义。又比如，新的教育手段的出现，比如 Internet 在教学中的应用等等，就对教育系统中所有教育要素都会起到革命性的作用。因此，教育对教育本身也具有重要的意义或价值。改良教育体制和教育活动从来都不是仅仅为了社会、个人，而与教育系统本身的存在状况和追求毫无关联的。

“教育的价值”在中国教育理论界主要是通过另外一个概念——“教育功能”去加以表述的。这一现象存在的主要原因在于我们过去并没有进行必要的概念清理。实际上，功能是一个系统因其要素与结构而产生的一种客观性的作用；而价值则是基于这一客观作用之特定客体向价值主体呈现出的主观性的意义。人们在教育功能认识上出现偏差，比如出现功能观上的“教育万能论”和“教育无能论”的错误倾向，其主要原因就在于用对教育价值的认识取代了对教育功能的客观分析。

（二）对教育的价值

“对教育的价值”与“教育价值”的主客体关系相反，是指社会或个人等客观力量对教育的发展有何种作用、影响，呈现何种意义。雷鸣强博士称之为与“目的性状态”的教育价值（即“教育的价值”）相对应的“手段性状态”的教育价值^①。对于“对教育的价值”我们可以从社会、个人和教育本身对教育的意义这三个角度予以分析，也可以从教育过程的角度予以说明。我们这里主要从教育过程的角度予以历时态观照。

在教育活动开展之前，教育活动所需要的物质、精神和主体条件都需要客观存在的社会、个人和教育系统去提供。比如教育运行所需的经费与物质条件、文化成就、教育经验和教育思想、教育者和教育对象等都需要社会、个人和教育系统去提供。没有“对教育的价值”，教育的可能性都不能存在，因为没有投入的教育无以运行。因而，相对于教育活动而言，社会、个人和教育都必然会呈现出它们各自对于教育的潜在性或前提性意义或价值。在教育活动过程之中，社会、个人和教育的“对教育的价值”是一个由潜在的价值状态到现实的价值状态的价值实现和创造过程。如果社会、个人，或者教

^① 雷鸣强：论“教育的价值”与“对教育的价值”[J]，江苏高教，1995（3）。

育机制、教育主体方面出现问题,上述“对教育的价值”或者无法实现,或者其价值实现就会效益低下。在我们的教育实践中,我们往往强调教育资源的意义,但是在资源利用的效益上考虑甚少,这是我国教育屡遭指责的重要原因之一。在教育过程结束之后,“对教育的价值”依然存在,其表现形式主要是价值反馈。发展迅速的社会与个人肯定是教育发展的更新的动力。当然,如果教育过程很好地实现了社会、个人和教育本身对教育价值的期望,那么,这一结果本身会进一步刺激社会、个人和教育对于教育的热情与投入;如果相反,三类“对教育的价值”就会出现降低的趋势。所以,教育价值的实现,包括“教育的价值”和“对教育的价值”的实现,不仅是社会、个人的追求目标,更是教育活动本身的追求目标。

“对教育的价值”概念的意义主要有二。第一,它补充了教育价值概念的逻辑结构,使对“教育价值”的全面理解成为可能。第二,它有利于教育评价的实施和教育价值的实现。因为如果教育价值只包括“教育的价值”,教育价值就只有分子没有分母,教育评价就会成为一句空话;而且如果不考虑“对教育的价值”及其实现,“教育的价值”就只能永远存在于抽象的价值理想之中。

(三) 教育价值取向

教育价值、对教育的价值并不只是一种静观研究的对象。事实上人们之所以关注教育价值,最重要的不在于对教育价值存在状态的静止的分析,而在于教育价值判断和在价值判断的基础上做正确的教育价值选择。因此教育领域中的价值理想、价值取向和价值追求问题就成为教育价值问题的核心。由于价值取向直接包含着价值理想和价值追求的成分,因而我们将人们对价值的动态观照统称为“教育价值取向”。由于教育价值的静观存在“教育的价值”和“对教育的价值”两类,教育价值取向也可以分为“教育的价值取向”和“对教育的价值取向”两类。这两类价值取向都明显地表现在教育的历史和现实存在之中。

一部教育史,表面上看是历史事件的累积。但教育史实际上是人类教育实践的历史进程,所以它实质上又是一部教育价值选择、价值追求的历史。在古代教育中,由于农业经济和专制体制长期占据主导地位,人们对“教育

的价值”的认识主要集中在教育的传承文明、巩固社会政治体制等社会性价值上，因此在“教育的价值取向”上对个人的尊重被淹没在对社会秩序的关注之中，所以，古代社会必然是一个在教育价值取向上由社会本位占主导地位的历史阶段。而在现代社会中，由于市场经济的发展导致了人类社会的飞速发展，个人价值就作为历史的必然进入了教育价值选择的视野，所以对个人独立性和个体幸福的关心就成为近代以来教育价值取向的主流之一。人文主义教育思潮、义务教育的普及、实科教育对古典文科教育优势的建立等等，无一不是人类教育价值取向变化的结果。

在“对教育的价值取向”方面，经济、政治、文化和人类个体状况及其改善都对教育系统具有不同的历史意味。20世纪中叶，“人力资本”理论曾经盛极一时，各国政府对教育的投入也呈现出史无前例的热情。而实际上它们都表征着现代社会和个人作为教育资源在物质和精神方面的“对教育的价值取向”的巨大变化。在中国，“科教兴国”战略的提出，既意味着人们“教育的价值取向”的变化，也意味着“对教育的价值取向”的变化。教育史是价值的沉积史，教育思想史更是价值认识的演变史。苏格拉底、孔子、卢梭、杜威等人在教育史上与其说是一系列历史事实的存在，不如说更多的是一排教育思想或教育价值取向的里程碑。

教育的历史是价值的累积，教育的现实实际上也是价值取向上矛盾和统一的现实。在当代社会，人文主义与科学主义、通识教育与职业教育、教育的公平与效益等等，无一不是存在于“教育的价值取向”和“对教育的价值取向”的对峙、冲突和现实统一的过程之中的。当代人文主义教育运动当然是一种教育事实，但人文主义教育又意味着对教育关心个人等“教育的价值取向”，以及社会、个人对教育更多的精神和情感观照等“对教育的价值取向”的强化；通识教育课程的出现是一个全球趋势，它既意味着教育系统对基本人性的价值关心，也意味着社会作为教育的主体和环境在“对教育的价值”方面，特别是在人才规格上的更高更新的价值要求；公平与效益在教育价值取向上对立统一的结果是形成了当代世界各国各具特色但又相对趋同的教育体制、教育活动模式。由此可知，教育科学远不是自然科学，因为教育的事实并非自然事实，而是一种饱含价值取向的、具有价值性的“价值事