

# 论关系性道德教育及其价值自觉

韩伟

中山大学马克思主义学院助理教授（广州 510275）

**摘要：**关系性道德教育既是道德教育在元理论、方法论以及经验层面的一次重新设定，也是道德教育创新发展的一次重要探索。关系性道德教育萌发于哲学前提的发展演进与实践需求的最新进展，着眼于理论史的考察，道德教育经历了服从宇宙秩序的德育观、确认理性权威的德育观、强化主体性的德育观、最后走向了消解实体的关系性德育观。关系性道德教育的核心要义在于塑造“道德关系中的能动者”、关注受教育者在“教—学”关系中探索性能力的生成、在“语言—意义”关系中创造性互动的生成、在“他人—责任”关系中积极生活态度的生成。从关系视角出发，道德教育亟须加强对“关系启蒙”的自觉，增长受教育者维护命运共同体的关系意识、拓展受教育者在关系性环境中的应变能力、强化受教育者共担全球性问题的关系责任。

**关键词：**关系性道德教育；关系思维；物质实体

近年来，伴随“关系转向”成为人文社会科学的重要发展趋势，对关系范畴的研究已经从一个新生的学术研究点逐渐发展成为一个新兴的学术研究域，这场思潮使关系性或关系性价值取向逐渐成为道德教育的重要主题。从一定意义上说，关系性道德教育萌发于哲学前提的发展演进与实践需求的最新进展，它发生于对实体性道德教育传统的严肃质疑，又成为替代从实体主义角度理解道德教育的关键方案。以关系性范式取代实体性范式，重构对道德教育的当代理解，具有在理论支撑和实践价值方面的相对优越性。这种关系视野可能会深刻影响道德教育所面临的关键问题，为道德教育的理论基础、内容建构、教学实践提供新的价值指导。

## 一、道德教育哲学前提的谱系：从实体性德育观到关系性德育观

道德教育的育人理念长期以哲学基本论题为引导，且道德教育本身内嵌于历史价值规范之中，只有对哲学及其历史发展的连续性作出解释，才能真正理解道德教育。道德论证具有多元化的历史起源，不同的道德哲学论证框架为各种特殊的德育观<sup>①</sup>提供相应的理论支撑与价值指向。因此，以史的方式梳理道德哲学的发展谱系是必要的，这一做法不仅有助于明晰道德教育哲学前提的发展脉络，而且有助于探索道德教育思维方式和实践样式的转换。

---

<sup>①</sup>从道德教育哲学前提的基本原理视域看，德育观是人们对道德教育立场、观点和方法的系统化、理论化的总看法。

### （一）从“自然实在论”到“精神实在论”：服从宇宙秩序的德育观

从本体论角度看，以自然或神启作为一切属性样式的终极根据是一种典型的前现代思维形态。就人的存在而言，任何个体存在都受某种宇宙性的、强制性的外在客观价值尺度所规定，并按照这一秩序规导自己的行动；不存在独立的、完整拥有自身全部性质的人的存在。这意味着人的存在的特殊性只能从超验实体中抽取出来，并完全依赖于它。这种观念影响了前现代社会生活的关系形式，也影响了这一阶段道德教育的内容特质。

由自然实在所统辖的秩序，其衍生观念驱动道德教育从物质实体角度确定教育内容。物质实体在东方德育观中表现为“养气说”，而在西方德育观中则表现为“原子论”。养气说认为“气”既是一切自然物质存在的根基，也是支撑人类身体、智慧或德性的自然基础，它代表中国哲学对于人从“无为”到“有为”的一种价值判断。所谓“人活一口气”，要“立志养气”、“治气养心”，弘扬“正气”抵制“邪气”，涵养“浩然正气”，体现的正是“气”对人的品格德性或精神境界的塑造作用。西方原子论所体现的德育观认为，“原子”才是世界纷繁现象的原因，一切事物的产生与消失都源于原子的结合与分离，人的精神内在亦是如此。

“决定人的本性的灵魂是圆而精致的原子。人的本性有好有坏，都是天赋的，但教育可以陶冶个人道德，改善人的本性。”<sup>①</sup>人的教化要追求“圆润和精致的原子”所代表的心灵幸福，自觉抵制“暗淡和粗糙的原子”所代表的肉体享乐。<sup>②</sup>从自然实在论角度考察，说明古代道德教育的观念特质具有遵循物质实体化秩序的向度，即当某种物质实体使道德世界有了一定的结构，那么相应的社会生活、个体的角色、德性塑造方式便有了一定的结构。

由精神实在所支配的秩序同样塑造了一定的价值规范，它对道德教育如何塑造人的德性以维护世俗秩序做了规定。在这种情形下，无论是东方社会“天的神格化”，还是西方社会以上帝为主导的道德戒律，都把对神的崇拜提升到道德信仰的核心位置，由此形成一种独立于人并驾驭人的精神实体。《易经》表达的“乾”就是“天”的象征，“天”是道德秩序的来源，也是价值规范的依据。天、地与人之间不是对立的，而是融为一体的。而中国古代道德教育相应地表现为从“天”出发，教化人们“悟道”，所谓“天道即人道”，使人明得“心与天地一体”，“道之本体”乃是“心之本体”，从而确保“人道”与“天道”一致；同样在《荷马史诗》中，也将人的德性指向了对神的爱。对雅典人来说，道德教育的任务是将善秩序化为一种全面的生活方式，从而确保人的美德从属于宇宙的秩序，实现人的内在善与超越性理想的统一。

从上述论述可以看出，在前现代社会中，人类的生活已经有一个预先假定的前提，即宇宙固有一种能够驾驭人的、自然的或超验的实在秩序，这一秩序要么是由物质实体构成，要么是由精神实体构成，它们都使自然、社会、日常生活具有了相应的道德规范意义。在这个意义上，对人的教化无论是西方“认识你自己”的德尔斐神谕，还是东方“尊道而修身”的

<sup>①</sup>简明伦理学辞典[Z].兰州：甘肃人民出版社，1987.525.

<sup>②</sup>冒从虎，等.欧洲哲学通史（上卷）[M].天津：南开大学出版社，2012.83.

道德文化，所意指的都是让人找到自己在宇宙之中的位置和角色，即处理好“宇宙—自我”之间的关系。道德教育的全部理念亦是从此种实体化的宇宙秩序中寻求说明，它在内容上以“德性完善论”为实践结构，在框架上则以“天的神格化”为认知引领。

## （二）从“我思故我在”到“绝对精神”：确认理性权威的德育观

从人类认识的发展史来看，伴随着主体对宇宙因果关系的不断反思，人类的认识重点开始由宇宙秩序转向主体自身。这一时期出现了对前现代道德观念的明显排斥，现代科学之技术自明性以及哲学上强烈的自我启蒙，从根本上动摇了一切超验的自然或神学权威，为此，人们必须为自然社会的发展原因与世俗秩序的规范性找到一个全新的解释。从17世纪开始，启蒙运动时期的道德哲学家们开始倡导理性对自然支配的首要性以及个体理性能力的权威性。

在这一进程中，笛卡尔（Descartes, R.）、康德（Kant, I.）直至黑格尔（Hegel, G.W.F.）起到了先锋作用，他们不仅抛弃了古典亚里士多德学说，而且通过朴素唯物主义或唯心主义观点确证了人的理性思维力量，理性成为新的神性。自笛卡尔以后，“我思故我在”为理性建立了一个不可动摇的立足点，人之所以有道德在于人在理性意识之中具有不同于动物的先天性；康德进一步通过“三大批判”分别对人的认知能力、道德意志、审美能力进行了审定，完成了哲学中“哥白尼式的革命”，即人不在某种外在的道德秩序之中，相反道德秩序在人之中，是“人的理性为自然立法”，人能在对真善美的追问中获得终极认识。恩格斯（Engels, F.）认为，在理性主义先驱的推动下，黑格尔最终完成了“思想王国”的“伟大的变革”，它意味着从笛卡尔到康德的西方理性主义得到了全面的总结。经过黑格尔对宗教的改造，“绝对理性”成为决定现实、决定历史、决定国家和社会发展的根本原因，现实人类社会所呈现的一切都是“绝对理性”的自我展开，是“理性思维的产物”。

当“思维着的悟性成了衡量一切的唯一尺度”<sup>①</sup>，对道德教育而言，其理念和理性权威牢固地结合在一起。由于“理性”被视为唯一真理，且人作为理性动物的标榜属性使得道德教育在育人方面有了新的价值依据。从古代和中世纪时期的神学阴影中脱身出来后，关于“人为什么要有德性且要服从于某种价值规范”这一问题有了新答案，即由理性构成的意识形态机制直指现实并作用于社会历史，并成为整个社会历史生活的解释支撑体系。相应地，道德教育的合理性根植于人的理性之中，最高的善不是个人的意图或行动，而是超越个人的普遍理性。道德是人的理性与自我的协定，道德教育的作用就是使人处理好“理性—自我”之间的关系。既然人的理性天赋使他具有道德上的自律，那么对道德教育的实践来说，必须要承认的前提是理性内在于人的素质结构的核心位置，道德教育要服务于人的理性发展，致力于人的理性潜能的释放，因为理性之人出于内在的善良意志不仅知道如何有德性地生活，而且

---

<sup>①</sup>马克思恩格斯全集（第二十卷）[M].北京：人民出版社，1971.19.

知道如何塑造现实的世界以实现良善的生活。

### （三）从“人是目的”到“此在存在优先”：强化主体性的德育观

传统社会向现代社会转型过程中，产生了一种“个人存在之样式”的存在论解释，它以强调“主体性”为核心特征。从演化上看，存在论意义上的主体性原则是对传统理性主义主体性及其人的本质理论的扬弃与现实化。以理性为根本原则的传统哲学模式主张人的存在具有实体性本质或本性，而这种本质或本性统一于不依赖感性生活世界的、人的理性能力或心灵结构之中。而在存在论的主体性原则中，这种理性获得了“人化”和“现实化”的表现形式。人的主体性存在之根基除了理性之外，还融入了现实生活，融入了实践上的、构成现实行动处境的复杂情况。

海德格尔（Heidegger, M.）关于存在问题的探讨构成了道德教育从“理性形而上学”到“感性日常生活”过渡的关键起点。存在主义的要点并不在于一切人的普遍理性，而在于任何特殊的人如何在感性日常生活中成为自我。尽管海德格尔强调个体总是生活于“共在”生活状态中，但面对日常冲突，每个个体都必须独立作出决定，只有他选择成为什么时他才能获得存在。因此，海德格尔所指的“此在”作为人的存在，依然指的是个体，同时“此在比一切其它存在者在存在论上都更为优先”<sup>①</sup>。在这里，个体依然是中心性的，且“实体性仍然是存在论的准线”<sup>②</sup>。道德教育也强化了对这个新主体的关注，并强调把受教育者当作“此在存在优先”的主体来认识，而不是当作产生于理性演绎的抽象物。在不断巩固人的主体性的过程中，准康德式精神实体性的“认知主体”被颠覆了，又塑造出一个生活化的“实存主体”。道德教育最重要的特征是引导受教育者向“能自己存在”的本真状态转化，使每个人成为自己可能之所是，并对自己所是的状态负责。

道德教育引导特殊的个体“选择”他所意欲成为的那种人时，实际上是帮助个体解决“自我—自我”之间的关系，即自己应当成为何种人的形象，其核心在于关注个人生存。这里，道德教育仍未能在根本上脱离主体的实体化原则，反倒在某种意义上强化和发展了这种框架模型。在资本主义和理性形而上学联合并高喊回归现实生活世界的背景下，人作为主体的实体化首先是一个理性的构造物，他需要协助理性获得成功；而后，在市场竞争关系的稳步扩张下，作为特殊的“此在”进入由财富原则和商人伦理支配的新世界，成功的标准便退回到经验的、有限的人的物质生存上来。当在世主体性成为现代人生活方式的本质规定时，道德教育必须要兼顾的问题是，如何保证在那些为了实现“本己存在”而追求自我利益最大化的社会群体中维护一个稳定有序的社会。为了服务资本主义生产方式催生的现代国家，道德教育需要对个体进行精明地技术精神、理性和契约化精神的塑造，但这种社会文化精神和价值取向无法避免道德本身消散的问题，而这恰恰也成为强化主体性原则的道德教育悖论。

<sup>①</sup>海德格尔.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2014.44、

<sup>②</sup>海德格尔.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2014.133

#### （四）从“批判形式道德”到“回到社会生活关系”：消解实体的关系性德育观

欧陆哲学进入后现代阶段，其不断显现的解构性特征使实体本体遭到质疑和冲击。尽管依据实体理念制定的现代社会规范使人们剥离了所有特殊性成为彼此独立的、平等的人格，即法的命令使人成为人，也尊重他者为人。但其也有消极的一面。在福斯特（Forst, R.）看来，没有了特殊的社会生活关系，“这是主体及主体间的（自我）承认的一种抽象和‘非本质的’形式。称某人为‘人’，意味着与此人保持距离”<sup>①</sup>。就此来看，良善的生活不止于“法律—政治”层面的平等人格的承认，还包括人与人之间种族关系、性别关系、角色关系、贫富关系等伦理层面差异的尊重。对道德教育而言，如果固守抽象的、原子式的实体性道德立场，而不把它过渡到感性的、现实的社会关系中，就无法看到复杂社会关系中差异正义的重要性，也容易把道德教育异变成一种为义务而义务的空洞说教。

与近代世界观关注“人”作为理性自治的法人而被自觉不同，关系性德育观认为，道德教育的本质不是实体而是关系，以“社会生活关系”为中心，培养“道德关系中的能动者”是一切道德教育的核心特征。道德教育应当被置于“人的本质是一切社会关系的总和”之中加以思考。首先，依赖性和脆弱性是人需要德性的自然基础。马克思（Marx, K.）指出，“全部人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人的存在”<sup>②</sup>。道德教育需要承认的第一个事实就是人的生物性相互依存特征以及由此产生的人与世界的交往关系。在萨瓦特尔（Savater, F.）看来，我们之所以需要道德并接受道德教育，根源在于人的生命都是“有朽”的，生命的“必逝”和“偶发”使我们尽量通过同伴之间的依赖或照顾来延迟死亡的到来。<sup>③</sup>其次，“各种关系回归于人自身”是道德教育的真正目标。马克思主义学说是关于人的全面发展和解放的学说，其目的是使人呈现出自由而全面发展的状态，实现人的解放。“人的本质是人的真正的社会联系”<sup>④</sup>，人的解放是把人的世界和人的关系还给人自己。但受资本驱动的理性主体间的社会联系不是真正意义上的社会关系，此时“人的社会关系转化为物的社会关系”。道德教育只有教化和引导学生认清交往异化的制度根源及虚假的社会联系，使人的关系归还于人，才能促成人與人相互依存的“真正的共同体”。在关于人对自身形象的自觉方面黑格尔是正确的，他指出“我即我们，我们即我”<sup>⑤</sup>；而关于人对自身全面依存关系的自觉方面马克思是深刻的，他指出“任何解放都是使人的世界即各种关系回归于人自身”<sup>⑥</sup>。在此意义上，关系性德育观的价值关切是“自我—真正共同体”之间的关系，即超越相互排斥、相互分离的虚假共同体的异己联系，实现交互共在、相互依存的真正共同体的自由联合。在

<sup>①</sup>福斯特.正义的语境：超越自由主义和社群主义的政治哲学 [M].上海：上海人民出版社，2023.322.

<sup>②</sup>马克思恩格斯文集（第一卷）[M].北京：人民出版社，2009.519

<sup>③</sup>萨瓦特尔.永恒的生命 [M].北京：北京大学出版社，2010.84.

<sup>④</sup>马克思恩格斯全集（第四十二卷）[M].北京：人民出版社，1979.24.

<sup>⑤</sup>黑格尔.精神现象学 [M].北京：人民出版社，2015.117.

<sup>⑥</sup>马克思恩格斯文集（第一卷）[M].北京：人民出版社，2009.46

关系性道德教育的相关研究上，学者们除了汲取马克思的社会关系思想，还充分借鉴布伯（Buber, M.）“我与你”的相遇哲学、诺丁斯（Noddings, N.）关怀教育理论、列维纳斯（Lévinas, E.）“为他者负责”的伦理学，霍耐特（Honneth, A.）“我们中的我”的承认理论等关系性观点，尽管多元化理论建构各有侧重，但研究者们之间有一条密切相关的共识线索，即拓展关系性道德教育的知识基础，开展对实体性德育观的反思与批判。总体上来看，关系性道德教育以“关系”为核心建构范畴，以“关系世界”的显现为时代基础，以“社会关系中的人”为存在论视域，强调人与他者、与社会、与自然之间的关系互依性，关注关系互动、关系认同、关系责任等关系驱动力量对人之德性塑造与道德行为实践的规范意义，认为唯有通过“关系实在”才能真正符合道德教育使“各种关系回归于人自身”的育人理想，从而真正契合道德教育塑造人、发展人、体现人的本质。

## 二、关系性道德教育的核心要义

道德教育本身是一种关系性教育。道德教育总是有意识地激发学生思考人作为“社会关系总和”的本质，以激发学生的亲社会行为和道德发展。道德教育的目标既不是道德自治，也不是以“我”为单位让学生内在地固化某些社会传统和价值观，而是为了引导学生向社会关系开放，成为“我们”。这个过程有一种标准，即道德教育中发生的“教—学”、“语言—意义”、“责任—他者”等关系是充满探索性、创造性和生成性的，而不是一种形而上学的标准—形式性、客观性和自足性。因此，关系性道德教育本身既是批判的又是建构的，它反思和批判了实体性道德教育中孤立的和封闭的静态关系，建构了道德教育中以促进学生探索性能力、创造性互动和对他的积极生活态度为核心的关系。

### （一）道德教育作为“教—学”关系的探索性能力生成

传统道德教育的“教—学”的关系是一种认识论意义上的表象关系，教师与学生是独立的实体。在这种关系中，教师担任传道者或解释者的角色，而学生扮演听道者或接受者的角色。这是一种上传下达的认知关系，借用胡塞尔（Husserl, E.G.A.）的术语即是一种“意向性关系”。在道德教育中固化认知意向性关系是危险的，这种认知意向性常常因为过于强调自我而不能接受来自外界的批判。当教师首先把道德知识与价值规范、美德品质或德性行为等内容作为认识对象呈现给学生，而后由学生通过认知意向性把握教师传授的内容。此时，道德教育环节中的教师与学生都以“我思”的意向性为标准，他们将一切道德认知都包纳在自身之内，都具有从自身出发的目的指向性。认知意向性关系面临的明显难题是，道德教育在我与外在世界之间建立的唯一联系，始终是被动的、单维度的认知联系。因此，道德教育的过程不应当停留在教师作为主体，学生作为客体的表象关系上，否则基于认知意向性过程，

学生对道德的认识只能是空洞的、形式的、外在的。道德教育的“教—学”的关系是一种存在论意义上的“共在关系”。道德教育实践活动的基础是人在世界之中的交往关系。从存在论角度看,道德教育从一开始既反对从物质实体或精神实体出发来理解道德,也反对以“主体哲学”或“意识哲学”的认知意向性关系来解释道德。海德格尔晚年对胡塞尔认知意向性关系展开了批判,他认为,要想理解人及其实践就必须从“现象学存在论”出发,而非从“现象学认识论”去建构。从现象学存在论看道德教育,道德教育必然是关系性的。首先,每个人都“依寓世界而存在”。人与世界的关系是一种“在之中”的存在关系。在这种意义下,道德就不是人的内在心灵世界或内在自我反思的固有属性与衍生物,道德的起源必须根植于我们“依寓”世界而存在的现成的、实际的、现象的、活生生的存在关系。其次,人的认识是“依寓于对象的在外存在”。道德认知既不出自主体的“内在范围”,也不是由主体意识“先有出征把捉,然后会带着赢获的猎物转回意识的‘密室’”,<sup>①</sup>人的道德认知始终寓于外部存在者。再次,我与“他人共同存在”。这种存在论上“共在关系”的规定性,使道德教育从根本上拒绝孤立的“此在”实体,而是向主体与他人“共在”的现实世界开放。

因此,道德教育的“教—学”的关系需要超越“本质先于存在”的规定关系,迈向一种“共在存在先于本质”的探索关系。正如萨特(Sartre, J.P.)在《存在主义是一种人道主义》中强烈表现出对人的本质规定的反感,人的概念不应该跟在上帝造人或普遍理性等本质概念的后面。人是一种面向未来的关系性存在。萨特认为,道德本身不是简单替换了上帝理性之后的先天价值,它不能用一种已知的或特定的内容去灌输、去强迫个人遵从。存在主义永远不会把道德作为一种固定的价值,因为它始终在“形成”之中。因此,道德教育应当以教师与学生的“共同存在”为依据,将他们置于社会关系承受者的位置,在其所境遇的社会关系中以“超越性和能动性”探索道德,这就是萨特所谓的“存在主义的人道主义”。这时,“主体与客体之间的关系不再是古典唯心主义所设定的认知关系—在此,客体总似乎是主体的建构物;而存在的关系—在此,通过两种关系的易位,主体就是他的身体、他的世界、他的境遇”<sup>②</sup>。从关系性来理解道德教育,它超越了主客体二分的理论基础,道德教育的相关范畴不是先天或理性本质所规定的,包括人的概念与道德的理解,其本身以关系为中心具有开放性和探索性。

## (二) 道德教育作为“语言—意义”关系的创造性互动生成

“语言”是塑造人的德性品质与德性行为的重要媒介。道德的掌握并不是一种简单的接受灌输和习得规则,关键还在于言语表达的创造性互动过程。语言是重要的沟通媒介,它本身不是一种自足的实体,不能将道德语言理解为只存在于说话主体即教师那里。语言包含着

<sup>①</sup>马克思恩格斯文集(第一卷)[M].北京:人民出版社,2009.247.

<sup>②</sup>多迈尔.主体性的黄昏[M].桂林:广西师范大学出版社,2013.34.

关系指向，“语言的活的使用代表着人的生存方式，它尤其体现为与他人共在的方式”<sup>①</sup>。在道德教育中，道德语言指向教师与学生之间的互动关系，他们在语言互动中理解道德的意义，并产生内在化的道德动机；在道德教育之外，语言指向个体与外部世界的交往关系，经由话语、表情、身体姿势、实际行动等与外界进行道德交流。

语言在表达道德思想或表象道德观念方面具有引导意义。在哲学家维特根斯坦（Wittgenstein, L.）那里，道德的一般观念或表象产生于语言的表达。教学过程的基本结构是一种“语言游戏”，在这个“语言游戏”过程中，任何知识的获得都是在语言的互动关系中诞生的。当教师试图引导学生认识某个对象时，首先通过“语词的实指教学”说出一个语词，使这个语词与实指的事物之间建立起一种“联想性的结合”，经过反复的“语言游戏”，当学生再听到这个语词后，便可在心灵中形成一个关于这个实指事物的图像。<sup>②</sup>于是语词的目的得以达成，学生们也能通过这样的方式对其他人的话语作出反应。

这说明语言的道德引导作用不是单向自足的，断言式的独白不适用于道德教育。维特根斯坦明确反对“私人语言”，在他看来，道德领域的“私人语言”带有实体性质，其背后是纯粹的、抽象的感觉或者经验，它排除了沟通的意义。“试图用这种私人方式使用语言的人不仅不能把他的意义交流给他人，而且甚至也没有意义可交流给他自身；他根本不会成功地说任何事情。”<sup>③</sup>当语言表达仅局限个体的道德认知，这种道德只有他自己能理解，无法产生共鸣意义。当然批判“私人语言”，并不是说每个人表达出来的感觉都是无意义的，而是说道德表达不以身体为界或身份为界去限制沟通。学生认同并内化道德规范需要不断地经历公共的价值澄清以及开放的价值交流，教师断言式独白不能引起道德思想的共鸣。

因此，营造“言语共同体”是提升道德教育可接受性的关键。言语交流是以沟通的关系性为核心特质的。正如诺丁斯所批判的那样，如果我们把教育仅限于“答”、“问”和“答即暗示问”，那么学校就会徒有裸体皇帝般的荒谬外表。<sup>④</sup>因此，建立公开和真正的对话对教育来说至关重要，它意味着削弱权威结构，意识到融合视角的重要性。在道德教育中，一种良好的“言语共同体”氛围会促进道德共鸣与道德认同，从而实现道德教育在德性塑造和德性行为指向方面的积极效果。列维纳斯曾指出，说话就是使世界成为共同的，就是创建共同之所。在话语的世界中，不再是其于分离中之所是，而是可共有者；话语不是两个一无所有、孑然独立之人的感人相遇，是同一与他者的关系，我对他者的欢迎，才是终极事实。<sup>⑤</sup>言语共同体使道德成为共有的、共建的、共享的、需要共同践行的对象，一个畅所欲言的言语共同体能将所有学生与他人、与社会、与自然联系在一起，激励学生反思人的存在意义，激发学生勇担人之为人所被期待的道德责任。

<sup>①</sup>杨大春.语言·身体·他者：当代法国哲学的三大主题 [M].北京：生活·读书·新知三联书店，2007.58.

<sup>②</sup>维特根斯坦文集（第4卷）[M].北京：商务印书馆，2019.11.

<sup>③</sup>马蒂尼奇.语言哲学 [M].北京：商务印书馆，1998.875.

<sup>④</sup>Noddings, N.Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education [M].Berkeley: University of California Press, 2013.196.

<sup>⑤</sup>列维纳斯.总体与无限：论外在性 [M].北京：北京大学出版社，2016.52.

### （三）道德教育作为“他人—责任”关系的积极生活态度生成

长久以来，道德教育一直将西方实体性哲学作为立论基础，其突出的有界特征，使道德教育始终面临对他者“相遇关系”关注不够的教化困境。尽管传统的道德教育也会涉及他者，但这个他者是自我的一种变种，即“他我”。“他我”与“自我”的同一性相分离，最后复归于自我的“同一性”。道德教育过程意味着将教育内容变成逐条知识，经过“同一性”纳入“我思”的实体，成为自我理性的构造物。这一取向严重阻滞了受教育者与他者的相遇，并造成道德教育本身无法应对现代社会中个体道德自治权无限膨胀的现实困境。

纵观西方现代对实体性哲学的批判，列维纳斯是其中最具代表性的一个。列维纳斯的核心思想就是面对他者，围绕自我与他者的关系不是实体性的意向关系而是伦理性的责任关系形成了独具特色的观点。一是“作为他者的自我”意味着一种关系性自我。列维纳斯认为，自我之所以存在，不是因为人本身获得的规定，由于他人的出现否定了我的存在的孤独性，人的存在事实乃是自我与他者的关系本身。所以列维纳斯强调，“人类在他们的终极本质上不仅是‘为己者’，而且是‘为他者’”<sup>①</sup>。实际上就是要求现实的人要走出唯我论的存在，承认关系性自我的他者属性。二是“为他人的入道主义”意味着一种关系性责任。列维纳斯用“面孔”来描述与他者的照面，其用意在于告诉人们“他者”是“赤裸的”、“脆弱的”和“容易受到暴力威胁的”。他者不是主体敌对的对象，不能被纳入主体的权力或暴力的控制下，也不能附属主体认识的直观派生物。既然每一个自我都具有他者属性，每个他者的不幸境遇都有可能成为自己的境遇，那么我对他者的伦理责任就是完全的、无限的。

所以，道德教育必须建立在体现“尊重他人他异性”、“倾听他人”和“关怀他人”的关系之上，培养受教育者善待他人的积极生活态度。道德教育是一种旨在促进与他人交互启迪的过程，任何道德知识都不能固定在自我的同一性中，它是开放的、有待探索的，道德知识在与他人的沟通中不断获得新的意义。从生活中自我与他人关系来讲，每个自我都处于关系之中。“在生活中所进行的人与物、人与他人、人与自我等一切交互活动也即是人自我生成的内在机制。生活视域中的人不是静止、孤立的实体。”<sup>②</sup>人与人的关系是对等的，道德教育的交互活动是一颗心启迪另一颗心的过程。恰如马克思所说，“我们现在假定人就是人，而人对世界的关系是一种人的关系，那么你就只能用爱来交换爱，只能用信任来交换信任，等等”<sup>③</sup>。所以，道德教育重视将心比心、共鸣与响应的共情情感与关系能力，这些情感与能力除了能够使学生在互动过程中发现什么是值得去做的，还能使学生从信任、体谅、关怀的关系中获得切实的道德指导。

<sup>①</sup>列维纳斯.塔木德四讲[M].北京:商务印书馆,2002.121.

<sup>②</sup>鲁洁.道德教育的根本作为:引导生活的建构[J].教育研究,2010,(6).

<sup>③</sup>马克思恩格斯文集(第一卷)[M].北京:人民出版社,2009.247.

### 三、关系性道德教育的价值自觉

关系性道德教育的价值自觉旨在促成一种“关系启蒙”。道德教育本身是启迪善意、共情与团结的过程，其始终面向作为“关系性存在”的人以及我们所生活的“关系世界”。当我们希望生活在一个开放包容和可持续发展的人类社会时，道德教育在跨文化理解、全球团结、人与自然和谐共处等方面被赋予了极高的期待。所以，探讨关系性道德教育的意义在于，它使我们对道德教育促进相互依存和相互理解的功能怀有原初的渴望，目的是为了获得德性教化的另一种可能性。

#### （一）增长受教育者的关系意识维护命运共同体

关系意识是一种文化能力，它是建构人类命运共同体的重要精神力量。关系意识是作为感性世界生命力的基本条件而引入，它从根本上使感性世界的和谐成为可能。为了确保真正和谐的人类命运共同体存在，必须让人类命运共同体获得更强大的基础，这一基础就是内化全体人类自身之中的关系意识。与关系意识相对立的思想是“有界意识”或者说“局部优先意识”。在关系世界的背景下，呼吁广泛的交往和互动，包括全体人类、无关乎种族、地区和信仰的全球团结比以往任何时刻都至关重要的。习近平总书记提出的“人类命运共同体”和“人类卫生健康共同体”全面体现了关系意识，既是呼吁携手合作、互利共赢的理性认知，又是推动形成“你中有我，我中有你”的人类命运休戚与共的大爱情怀。

对道德教育来说，培养受教育者的关系意识自觉具有至关重要的意义。西方个人主义的有界意识在一定程度上破坏甚至消解了关系意识，导致契约式的共同体内人与人之间肤浅的社会关系。近代以来西方的道德教育以唤醒“作为理性的个人”作为教育理想，他们将单个个体或者“个人”作为历史主体，以自由、平等、博爱作为先进思想的雏形，培育作为“人格主体”的独立与理性自治的“自我”。这种的教育思想使个人与他者之间极具有界色彩，作为人格主体的自我通常以“自我责任”来解释道德责任，并强调个人的“自由意志”和“理性决定”在负责任行动中的核心地位，在概念上突显了个人在契约意义上独立性。加之这种道德教育强调人作为“人”的理性至上性，在本质上扩大了个人的自治权，无形中助长了个人成为道德权威的风险。

这反映了西方道德教育中一些根深蒂固的观念，即道德教育的核心问题很大程度上利用个体的理性权威分析就可以解决。但这种意义上的个人责任意识，却没能唤起人们在突发道德困境或需要德性彰显的场景中对他人潜在的责任感，没有考虑和激发人们的互助意识和团结需求。特别在现代性社会背景下，几乎任何危机所造成的不公正后果实则都不是由个人孤立行动所产生的，某种程度上它是由所有人“结构性共谋”所产生的系统性的不公正。<sup>①</sup>因

---

<sup>①</sup>Aragon, C., Jaggar, A. Complicity, and the Responsibility to Resist Structural Injustice [J]. Journal of Social Philosophy, 2018, (3).

此，道德教育对受教育者的培育，应超越个人主义意识、理性独立等狭隘目标，重新考虑关系意识的重要作用。

关系意识的提升需要重视受教育者的他者意识和共情能力，让学生意识到人类的生活既是马克思主义意义上气势宏大的家庭式共同体，又是中国倡导的人类命运共同体。道德教育作为社会性过程，既要使受教育者成为“我”，更要成为“我们”。詹宁斯（Jennings, B.）总结了这一趋势，他认为，“今天，自由、权利和正义的概念正在经历一场关系转向……这代表了一种对伦理学、政治学和经济学中许多过度原子论式个人主义观点的纠正”<sup>①</sup>。因此，在讨论关系时，我们试图重新定位道德教育，使其不再片面专注于个人成长或个人理性的讨论，转而对“关系”意义和功能予以审视。基于关系视角重新理解道德教育实践，它恢复了同理心、共同善、团结互助等概念在促进人类命运共同体中的积极作用，使相互依存的道德关系成为可能。

## （二）拓展受教育者在关系性环境中的应变能力

从关系视角重新审视道德教育，应当意识到每一个受教育者的德性品质都是关系性环境中塑造的，培养受教育者的美德能力与美德行为必须要对学生的环境适应性有一个预期的观念或者构想。社会环境的复杂性存在着各种不同因素的随机组合，层出不穷的新状况、新现象、新要求都会对个体既有认知产生影响或冲击。考虑到受教育者的长远成长，他们需要在“过去”与“未来”两个相互补充的观察角度来经验周边环境的变化性，提高在人际关系中适应性和灵活性。既然人们获得不断更新知识的途径是在关系性环境中积累的，那么，教育者就应该把道德教育的注意力从“培养内在的德性”或“遵守外在规则”转移到“适应复杂环境的诸种关系”上去。

道德是在社会关系中形成的，社会关系塑造着人的生命。正如布伯在“我一你”的关系性存在中指出，所有真实的人生皆是相遇关系，“因为唯一性只存在于关系之中，整体性也只能在关系中被感受。”<sup>②</sup>人们在社会关系中不断提高自己的应变潜能去探索生命过程本身的意义，关系环境塑造着人的未来形貌。在这个加速社会和充满风险的关系世界里，增强受教育者的多重优势和弹性来应对环境压力对于个人素质潜能是必不可少的。<sup>③</sup>就此而言，学生在关系性环境中的应变能力可以分为两种，其一是受教育者能够参与社会关系，与他人建立良好联系的能力；其二是受教育者能够以开放和发展的态度管理社会关系，运用和调动这些关系去创造新关系的能力。前一方面是存在主义的，后一方面是建构主义的。

从存在主义角度看，人与生俱来的脆弱性和依赖性决定了人的存在方式是相互依存，道

---

<sup>①</sup>Jennings, B. Right Relation and Right Recognition in Public Health Ethics: Thinking Through the Republic of Health [J]. Public Health Ethics, 2016, (2).

<sup>②</sup>马丁·布伯. 我与你 [M]. 天津: 天津人民出版社, 2018.25.

<sup>③</sup>肯尼斯·格根, 等. 关系性评价和新时代教育转型 [J]. 南京师大学报 (社会科学版), 2023, (4).

德教育需要引导学生意识到日常的自我存在样式奠基在“共同存在与共同此在”之中。<sup>①</sup>由于在现实生活中,人际纽带总是经受着考验,人与人之间的关系可能是暂时的、动态的和不可预测的,这些关系可以被建立、也可能面临修复、威胁甚至切断。<sup>②</sup>所以,在变动不居的关系性环境中提高参与嵌入能力是基本的应变能力,它是受教育者辨识自己的身份和角色、与他人建立联系,形成社会归属感的一种方式。当然仅仅提高融入性是不够的,从建构主义角度看,道德教育还要支持每个学生成为他们自己,鼓励他们探索维持和发展人际关系的管理策略,也就是他们能够克服被动性,积极主动建构和创造新关系,并在广泛的社会互动中展现出良好的沟通能力、同理心、团结感以及对彼此的尊重。阿斯佩林(Aspelin, J.)等人认为,误解有时和相互理解一样普遍。<sup>③</sup>而当个体相互理解时,其应变能力表现为高度的认知协调;当个人分享彼此的感受并给予对方足够的尊重时,其应变能力表现为高度的情感协调。这些能力都有利于提高关系质量,对发挥道德教育的有效性来讲具有至关重要的意义。

### (三) 强化受教育者关系责任以共担全球性问题

格根(Gergen, K.J.)认为,“关系型教育对于全球的未来至关重要”<sup>④</sup>。毋庸置疑,当今世界正在经历百年未有之大变局,人类面临着前所未有的挑战——“霸权主义、强权政治依然存在,保护主义、单边主义不断抬头,战乱恐袭、饥荒疫情此伏彼现,传统安全和非传统安全问题复杂交织”<sup>⑤</sup>,这些时代命题使世界各国人民的命运从未像今天这样紧紧相连。面对这样一个关系世界,任何地方和任何国际事业都需要紧密团结、友好合作、相互尊重、共商共建共享的精神。然而,任何“以个体为中心的教育传统根本无法胜任这些新的事业”<sup>⑥</sup>,孤立的实体既可能导致个体层面的疏离,也可能导致社会层面的分裂。我们相信道德教育能够促进一个相互依存、彼此承担关系责任的美好世界,是因为道德教育总是在人与人的关系中进行,与其他教育目的一样,总是体现为人能够建立、关照或完善与外部世界的完整关系。<sup>⑦</sup>

在突发事件发生的不确定性与全社会乃至全球共担风险的矛盾冲突下,走向关系性道德教育培养关系责任已经成为一种时代的必然。德国社会学家贝克(Beck, U.)曾用“风险社会”来形容当代社会状况,这种风险是全球性的,而且“生产力在现代化进程中的指数式增

<sup>①</sup>海德格尔.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2014.132.

<sup>②</sup>Aspelin, J., Jonsson, A.Relational Competence in Teacher Education.Concept Analysis and Report from a PilotStudy [J].Teacher Development, 2019, (2).

<sup>③</sup>Aspelin, J., Jonsson, A.Relational Competence in Teacher Education.Concept Analysis and Report from a PilotStudy [J].Teacher Development, 2019, (2).

<sup>④</sup>肯尼思·J·格根.关系性存在——超越自我与共同体[M].上海:上海教育出版社,2017.253

<sup>⑤</sup>习近平.携手共命运同心促发展:在2018年中非合作论坛北京峰会开幕式上的主旨讲话[M].北京:人民出版社,2018.5.

<sup>⑥</sup>肯尼思·J·格根.关系性存在——超越自我与共同体[M].上海:上海教育出版社,2017.253.

<sup>⑦</sup>韩伟.教育研究的关系转向:缘起、议题与展望[J].清华大学教育研究,2022,(4).

长,使风险和潜在自我威胁的释放达到了前所未有的程度”<sup>①</sup>。在这种背景下,道德教育需要引导学生从关系视角来理解世界,提升学生的道德想象力体悟遥远陌生人的生活,积极消除“我”与“他”之间的排斥与隔阂、努力摒弃“我们”与“他们”之间的偏见与歧视,使之在人类共担事业上表现出责任心,重新思考自我与世界的关系。因此,关系性道德教育反对将全球道德发展视为个体的聚合,尽管并不是每个人都直接参与了国际间的道德关系塑造,但正是每个人有意或无意的实践活动创造了现如今的人类社会。不可逃脱的社会关系以及人类的介入性事实要求人们应该对彼此富有正义的道德义务。道德教育应当关注受教育者的关系责任,将团结行动的协调性、人与人之间的相互依存性、全球关系的嵌入性融入道德教育过程,只有既承认边界,又对互相渗透的边界负责,使受教育者拥有一种关系责任感,我们才能期待一个更美好的未来。

### 参考文献

- [1] 简明伦理学辞典 [Z].兰州:甘肃人民出版社,1987.525.
- [2] 冒从虎,等.欧洲哲学通史(上卷)[M].天津:南开大学出版社,2012.83.
- [3] 马克思恩格斯全集(第二十卷)[M].北京:人民出版社,1971.19.
- [4][5][12][26] 海德格尔.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2014.44、133、73、132.
- [6] 福斯特.正义的语境:超越自由主义和社群主义的政治哲学[M].上海:上海人民出版社,2023.322.
- [7][11][21] 马克思恩格斯文集(第一卷)[M].北京:人民出版社,2009.519、46、247.
- [8] 萨瓦特尔.永恒的生命[M].北京:北京大学出版社,2010.84.
- [9] 马克思恩格斯全集(第四十二卷)[M].北京:人民出版社,1979.24.
- [10] 黑格尔.精神现象学[M].北京:人民出版社,2015.117.
- [13] 多迈尔.主体性的黄昏[M].桂林:广西师范大学出版社,2013.34.
- [14] 杨大春.语言·身体·他者:当代法国哲学的三大主题[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2007.58.
- [15] 维特根斯坦文集(第4卷)[M].北京:商务印书馆,2019.11.
- [16] 马蒂尼奇.语言哲学[M].北京:商务印书馆,1998.875.
- [17] Noddings, N.Caring: A Relational Approach to Ethics and Moral Education [M].Berkeley: University of California Press, 2013.196.
- [18] 列维纳斯.总体与无限:论外在性[M].北京:北京大学出版社,2016.52.
- [19] 列维纳斯.塔木德四讲[M].北京:商务印书馆,2002.121.

---

<sup>①</sup>贝克.风险社会:新的现代性之路[M].南京:译林出版社,2018.3.

- [20] 鲁洁.道德教育的根本作为：引导生活的建构 [J].教育研究, 2010, (6).
- [22] Aragon, C., Jaggard, A. Complicity, and the Responsibility to Resist Structural Injustice [J]. Journal of Social Philosophy, 2018, (3).
- [23] Jennings, B. Right Relation and Right Recognition in Public Health Ethics: Thinking Through the Republic of Health [J]. Public Health Ethics, 2016, (2).
- [24] 马丁·布伯.我与你 [M].天津：天津人民出版社, 2018.25.
- [25] 肯尼斯·格根, 等.关系性评价和新时代教育转型 [J].南京师大学报(社会科学版), 2023, (4).
- [27] [28] Aspelin, J., Jonsson, A. Relational Competence in Teacher Education. Concept Analysis and Report from a Pilot Study [J]. Teacher Development, 2019, (2).
- [29] [31] 肯尼思·J·格根.关系性存在——超越自我与共同体 [M].上海：上海教育出版社, 2017.253、253.
- [30] 习近平.携手共命运同心促发展：在2018年中非合作论坛北京峰会开幕式上的主旨讲话 [M].北京：人民出版社, 2018.5.
- [32] 韩伟.教育研究的关系转向：缘起、议题与展望 [J].清华大学教育研究, 2022, (4).
- [33] 贝克.风险社会：新的现代性之路 [M].南京：译林出版社, 2018.3.

## On Relational Moral Education and Its Value Consciousness

Han Wei

**Abstract:** Relational moral education indicates not only a redefinition of moral education in terms of meta-theories, methodology and experience, but also a significant exploration into the innovative development of moral education. It derived from philosophy-based evolution and the latest advancement in practice-based needs, focused on the exploration into the history of theories, and experienced the concept of moral education obeying the cosmic order, the concept of moral education affirming rational authority, the concept of moral education emphasizing subjectivity, and the concept of relational moral education transcending entity-based approaches. In essence, relational moral education means shaping individuals actively engaged in moral relationships, and fostering learners' exploratory abilities in the "teaching-learning" relationship, their creative interactions in the "language-meaning" relationship, and their positive attitude toward life in the "others-responsibilities" relationship. From a relational perspective, moral education needs to increase the consciousness of "relational enlightenment" and learners' awareness of sustaining the community with a shared future, broaden their adaptability in the relational environment, and reinforce their joint responsibility for global issues.

**Key words:** relational moral education; relational thinking; physical substance

**Author:** Han Wei, assistant professor of the School of Marxism, Sun Yat-sen University  
(Guangzhou 510275)

转引自《教育研究》2023年第11期（总第526期）