

从善恶论到价值论：教育哲学的古今之变

基于实践哲学的视角

李长伟

(山东师范大学 教育学院, 山东 济南 250014)

摘 要：从实践哲学的角度审视教育哲学的古今之变是重要的，它可以帮助我们更好地思考现代教育哲学的得失。在古典时代，“善恶”是实践哲学的核心概念，亦同时是作为实践哲学的教育哲学的核心概念。作为核心概念的古典的“善”是客观的、绝对的，教育的目的就是运用对话法引导学生朝向善。教育哲人亦将自身的教育哲学与人生实践结合起来，作为善的榜样示范给学生。在近现代，“价值”取代“善恶”成了实践哲学和教育哲学的核心概念。作为核心概念的“价值”和主体勾连一起，是主观的，这使得教育价值论中的教育价值变成了外在的可变存在，教育亦无力引导学生进行价值选择。

关键词：善恶论；价值论；教育哲学

作者简介：李长伟(1977—)，男，山东淄博人，博士，山东师范大学教育学院副教授，主要从事教育哲学研究。

基金项目：全国教育科学“十二五”规划2013年度国家一般课题“实践哲学视野中的教育学演变”(项目编号：BAA130010) 的阶段性研究成果。

中图分类号：G40-02 **文献标识码：**A **文章编号：**2095-7068(2015)03-0047-08 **收稿日期：**2015-06-13

何谓教育哲学？教育哲学就是以哲学的方式把握教育存在的一门学科。显然，这样的界说又是极其模糊的，因为哲学自身是复杂的，它包括本体论、认识论、方法论、语言论、实践论，这些不同的“论”导致了不同的教育哲学。于我们而言，在根底处，教育哲学是实践哲学。这一判断的根据不在哲学自身，而在教育本身，进言之，是教育的“实践本性”决定了把握教育的哲学形态是实践哲学而不是其他哲学。但必须清楚的是，教育实践不是我们通常所理解的旨在外的生产，而是内蕴目的的行动。许慎有言，“教，上所施，下所效也”；“育，养子使作善也”。杜威说

道：“教育是一种生活方式，是一种行动的方式。作为一种行动，教育比科学更为广泛。”^{〔1〕284}无论是许慎还是杜威，他们都道出了教育的实践本性或者说教育的道德、伦理本性。如此这般，把握教育实践的哲学就只能是实践哲学了。

黑格尔在《法哲学原理》的序言中说过一段很著名的话：“每个人都是他那时代的产儿，哲学也是这样，它是被把握在思想中的它的时代。”^{〔2〕12}黑格尔道出了他对哲学与时代关系的理解，认为哲学就是哲学家运用感受性以及概念的框架去理解时代的本质规定，时代则在概念的框架中获得了一种合理的形式。如是观之，哲学具有时代性且

陈家琪教授特别强调黑格尔的这段话并对之做了详尽的阐释，笔者的理解就来自他的阐释。参见：陈家琪. 当代哲学问题九讲 [M]. 北京：北京大学出版社，2014：5.

被把握在思想中的时代性显现为概念,当然,我们不能简单地以为时代决定了哲学,因为没有思想上的把握,没有思想对时代的赋形,作为内容的时代就显得杂乱无章。黑格尔对哲学的这般界说,自然也可用来审视作为实践哲学的教育哲学,亦是说,教育哲学对时代规定性的把握体现为概念,不同时代的教育哲学体现为不同的概念。由此观之,教育哲学的历史,就变成了概念史、观念史,正是这些概念和观念暗中支配了我们的教育思想,影响了我们的教育行为。

遵从黑格尔的哲学观念,从古今之变的角度审视作为实践哲学的教育哲学,古代教育哲人念兹在兹的核心概念是“善恶”,现代教育哲人极力推崇的核心概念则是“价值”。进而,古代的教育哲学是“教育善恶论”,现代的教育哲学则成为“教育价值论”。本文的任务就是考察教育哲学的这种古今之变,目的一方面是明晰概念变迁,但更为重要的是反思概念变迁中的得与失,并从真理探求的角度思考教育哲学如何更好地推动教育实践自身的完善。之所以如此,根本在于作为实践哲学的教育哲学的特殊之处在于它的功能不仅仅在于认识,更为重要的是推动良善教育的形成、好人德性的形成。

一、古典教育哲学:以“善恶”为核心

有学者认为:“在传统社会及其伦理学和政治学中,人们普遍重视和崇尚的是‘善’。善的具体内容当然是多方面的,但主导的核心的方面是道德,尤其是人的德性。”^[3]就事实而论,苏格拉底认为万物之中都蕴含着内在目的,也就是“善”,认识你自己,也就是认识人自身中的“善”或“德性”;柏拉图则进一步地提出了“善的理念论”,认为哲学就是“爱‘善’之学”;亚里士多德虽然对柏拉图的理念论有异议,但他同柏拉图一样推崇“至善”也就是“幸福”。当然,对于这一判断,有些人不以为然,认为古与今都重视“善”,都崇尚“德性”,善与德性并不为古代所特有,譬如康德、洛克、卢梭、尼采等哲学家都言说善与德性。于笔者而言,这样的认识是粗浅的、表面化的,他们仅仅看到“词汇”的存在,而没有看到古典的“词汇”在现代已经发生了本质的变化。在古代,“善”是永恒的、客观的、自然的,而不是变动的、主观的、人为的。德性是实现善的手段,同时又是包含善的手段,它同样不是主观的、相对的。与之相

反,现代则走向了尼采所言的“超善恶”。

若要更好地理解古典实践哲学中的“善恶论”,最佳的途径莫过于回到古典实践哲学自身。崇尚古道的路易斯有言:“善,并非被造;它是不变之常;在善之中,并无偶然性之阴影;恰如柏拉图所说,它在实存之彼岸。”^[4]¹⁵⁹是的,柏拉图的“善的理念”并不存在于变动不居的可感知的“可见世界”之中,而是存在于恒常不变的“可知世界”中,“善的理念”是绝对的,是最高存在,是善的善,不可以用种差加属性去定义。人虽然有理性,却不能说理性本身就是善的理念,它只具有认知善的能力,并且这种认知能力需要善的理念的滋养。善的理念的绝对性和不可以定义性使得柏拉图只能通过类比法去言说它,他将善的理念喻为太阳,认为正是太阳的存在,万物得以被看见并生长发育,人亦获得认知事物的能力,而不能反过来说,万物本身是善的,人的理智本身是善的且能生成善的。柏拉图这样说道:“太阳跟视觉和可见事物的关系,正好像可理知世界里面善本身跟理智和可理知事物的关系一样。……人的灵魂就好像眼睛一样。当他注视被真理和实在所照耀的对象时,它便能知道它们了解它们,显然是有了理智”^[5]¹²⁶⁶;“太阳不仅把可以被看到的能力给了一切可以被看到的东西,而且给了它们出生、生长、获得养料的机会和力量,而自己并不属于出生物。……因此,你可以声称,对一切可以被认识的事物来说,不仅是可以被认识的能力来自那一美好的东西,尽管美好的东西本身并不是实体,然而,在地位和力量方面,它胜过实体”^[6]¹²⁴⁶。进而言之,善就是善,它不是实体,也不是实体的属性,更不是认知主体自身及其生成物。当然,现世之中存在种种具体的诸善,但它们都是善本身的摹本、对善本身的分有。哲人对“至善”充满敬畏和爱欲,敬畏是因为它是如此的神圣和超越,爱欲是因为它是灵魂羽翼生长和飞升的营养。当哲人一步步克服世俗的阻碍和束缚,奋力向上攀爬至九天之上,终能敬畏地凝视美善本身的汪洋大海时,顿时陷于无限的迷狂之中。这就是最大的幸福。

柏拉图之后的亚里士多德虽然用“实体说”批评了亚里士多德的理念论,认为善是具体的,但他同其师一样极其重视“至善”也就是“幸福”,认为完满、自足的幸福是人的内在的终极追求。在对“善之本性”即客观与否的认定上,亚里士多

德亦与柏拉图持同样的立场,认为至善或者说幸福是“客观的”,而不是“主观的”,这与现代人所以为的幸福就是主体的“幸福感”从而是相对的观点截然相反。对于亚里士多德来说,幸福之所以是客观的,根本在于人是有“本质”的,本质的客观性和本体性决定了幸福的客观性和本体性。人的本质是什么呢?人的本质是灵魂,严格地说是独特的灵魂,也就是人所独有的其他生物所不具有的理性。灵魂又是什么呢?灵魂不是“封闭的实体”,而是“功能”以及“功能的现实发挥”,也就是“生命的活动”,对人的独特灵魂来说,灵魂的独特功能就是理性的功能。当人将人的理性功能发挥至完善的境界时,他就成了“幸福的人”,或者说幸福就在理性功能的卓越的实现活动之中。有人也许会反驳,固然人之理性的本质决定了幸福的客观性,但不要忘记亚里士多德的理性有思辨的理性,亦有实践的理性,如果说人的思辨或者说沉思因为最接近神的沉思活动而是最幸福的且幸福必定是客观的、绝对的,那么实践理性恐怕不是这样,因为实践理性是与具体的善的实践相关的,从而使得实践的善呈现出不确定性,用亚里士多德的话来表达,德性就是合乎中道。如此一来,A的合乎中道的行为是一种德行,但同样的行为对B就未必了,它可能成为一种恶。但我们必须清楚的是,亚里士多德的幸福和德性不是纯粹的个体性的,而是政治性的,因为“人是政治的动物”,好人之德性亦是公民之德性。这一点在亚里士多德论友爱时说得非常清晰:“一个人也必须一道去感觉他的朋友对其存在的感觉。这种共同的感觉可以通过共同生活和语言与思想的交流来实现。共同生活对人而言的意义就在于这种交流,而不在于像牲畜那样的一起拴养。”^{[7] 283}毫无疑问,善的公共性和开放性决定了善的客观性,人们亦在共同的交流中趋于客观的至善;与之相反,在现代,善变成了个体的偏好和满足感,从而是相对的、主观的。

“善”的基础性和客观性不仅仅体现在古希腊的实践哲学中,亦体现在西方文化的另一源头基督教哲学中。在基督教中,上帝就是善,这善不是生成的,而是绝对的、客观的、自足的,上帝亦以正义和爱之光照耀万物,使其具有善性。卫道者路易斯这样说道:“我们知道,那超越实存者、绝无偶然者、给其他事物赐予神性者、为全部实存之根基者,不仅仅是律法(law),而且是爱

(love)。既是生养之爱(a begetting love),也是受生之爱(a love begotten)。爱爱相生,爱充盈那些分有爱之自生自长之生命的人。上帝不仅仅是善(good),而且是善之为善(goodness);善之为善不仅仅是神(divine),而且是主(God)。”^{[4] 160}我想,也正是因为善的客观性和绝对性,正是因为人唯有爱欲这般的善才能是其所是,使得柏拉图、亚里士多德的哲学与基督教结合起来,尽管前者哲学强调人的理性,后者强调人的灵性。

古代的实践哲学不同于今天的学院哲学,它是教化之学。今天的学院哲学远离了生命之善和善的生命,而沉浸在纯粹的理论沉思中,为知识而知识;古代的实践哲学则以教化为使命,专注于思考并实践善和幸福,并在完善自身的同时教化他人。在这个意义上,实践哲学就是“教育哲学”,当然不是学院化的玩弄教育概念游戏的教育哲学,不是当今作为一门“学科”的教育哲学,而是作为一种生活方式的教育哲学,作为善好的生命实践的教育哲学。这意味着,当我们说客观的本体性的“善”“幸福”“德性”是古代实践哲学的核心的概念时,也就是在说这些概念是古代教育哲学的核心概念。或者说,古代的教育哲学就是“教育善恶论”或者“教育德性论”。

如同对实践哲学的考察一样,也让我们回到经典的教育哲学文本中去考察它的特性。柏拉图的《理想国》是一本教育哲学著作,书中运用“辩证对话法”对善、正义、幸福的思考,归根结底还是为了使“引人向善”的教育获得坚实的理性的根基,否则作为“引人向善”的教育活动就是盲目的甚至是恶的,同时,对善、正义、幸福的思考也是没有意义的,因为柏拉图不是与教化人性无涉的分析哲学家。所以说,《理想国》中对善、正义、幸福的思考同时也是一种教育性的思考。诚然,古今都认为“人是向善”的,没有人喜欢恶,但正如我们反复强调的,古代的善是客观的、本体性的,不是主观的和相对的,且客观之善虽然为人们爱欲却不自然地向人显现,相反地,诸多的貌似善往往遮蔽了真正的善的显现,所以,对客观之善的认识和辨别。简言之,“认识你自己”就至关重要,否则人就会沦为洞穴囚徒,人的教育就会走向歧途。可以说,柏拉图的《理想国》之所以重视“对话体”,原因就在于通过对貌似善的检审,引导人们爱欲真正的客观之善。当然,在今天这样一个“相对主义”和“虚无主义”盛行的时代,由于善恶是相对

的,是因时代、族群、个人而异的,所以引人向善的对话式的教育就失去了正当性,善与恶自然不可能成为教育哲学的一个核心概念。

亚里士多德的《尼各马可伦理学》与《政治学》也是“教育哲学”。对此,亚里士多德有着清晰的表达:“既然我们现在的研究与其他研究不同,不是思辨的,而有一种实践的目的(因为我们不是为了了解德性,而是为了使自己有德性,否则这种研究就毫无用处),我们就必须研究实践的性质,研究我们应当怎样实践。”^{[7]37}对于亚里士多德来说,实践哲学虽然是理论,但它的目的却是实践的,也就是如何使人在知道“know why”的基础上成为自觉向善、行善的善人、真正的有德性之人,这意味着实践哲学亦即教化之学,意味着“善”“德性”“幸福”等成为了教化之学的奠基性概念。也许有人会有异议,认为还不能确定地说善的概念就是一个“教育概念”,因为与柏拉图不同,亚里士多德的写作文体不是“对话体”而是“论文体”,这使得他的“善”概念的分析缺乏有效的“教育性”,或者说他对善的分析因为缺乏对话和交流而无法让学习之人真正明白“Know why”,须知,一种理论的真理性和有效性必须建立在经受他人批判以及批判他人的观点的基础上,独白而缺失对话的教育哲学显然是难以理性地引导学习者向善的。于笔者而言,这样的一种判断仅仅局限于论文体裁的表面而没有真正把握住论文体裁背后的对话。实际上,如果仔细研读《尼各马克伦理学》以及《政治学》的话,就会发现其中并不缺乏教育性的对话。伯格运用文本索隐梳理的方法发现,在论文体裁的背后就隐含着亚里士多德与苏格拉底的对话,他在《尼各马可伦理学伦理学》中就总结出七处。除此之外,他在论幸福、血气、友爱时也与常识、荷马史诗等有着教育性的交流。可以说,“亚里士多德《伦理学》的特殊之处在于:它是一系列关于伦理道德问题的哲学探究工作,同时它也是一整套伦理道德上的哲学教育工作。哲学教育是一种特殊的教育,它既不是灌输知识、意见、教条,也不是纯中性的技术分析、哲学反思批判,而是通过对话进行的辩证教育。在与各种意见进行对话辩驳的过程中,参与探究的读者逐渐被带上了追求智慧的道路”^{[8]185}。

作为实践哲学的教育哲学以“善”为奠基性的概念并以“引人向善”为目的,但教育哲学终究是有关如何向善的普遍化的“理论”,而不是如何

向善的规范手册,它不等同于具体的善的实践自身。可如果形式化的理论不能直接介入具体的善的实践,那人对善的内在爱欲似乎就陷入“经验”和“意见”所带来的“无知”的困境之中了。不过,这样的担心在古典的教育哲人并不是一个问题。为什么这么说呢?原因还在于古典实践哲学自身所具有的特性。古典的实践哲学固然是一种理论,但这种理论和实践哲学家自身的生命和生活又是勾连在一起的,即哲学就是一种哲学家的生活方式,哲学家的生活就是德性自证的过程。冯契先生有言:“化理论为方法、化理论为德性”^{[9]21},“哲学就是哲学家的人格”^{[9]29}。笔者以为这是对古典实践哲学和实践哲学家的最佳概括。如果哲学与哲学家的善好生活勾连在一起,那么哲学家自身的活生生的哲学实践、德性实践就成了教化那些有志于如何向善之人的最佳范本。舒斯特曼说道:“亚里士多德告诉我们,实践知识只能由通过做事与实践才能学到。但是在没有以明确阐述的规则手册作为正式指南的情况下,什么可以引导我们的哲学生活实践呢?惟一显而易见的答案就是仿效杰出的榜样——他们使我们对哲学感兴趣并建设着哲学的事业。称哲学家为‘情欲大师’的苏格拉底提供了充满诱惑的哲学生活范式。他那鲜活的风采——深刻的智慧、孜孜不倦的探究、幽默的魅力以及异乎寻常的生活方式——俘虏了许多雅典最聪明的年轻人。对于喜爱英雄的希腊人来说,这个英雄形象赋予哲学生命,就像其他的殉道行为赋予宗教生命一样。”^{[10]119}当然,哲学家的善好生活之所以能成为向善之人效仿的榜样和典范,根本在于“善”是客观的以及人们对哲学家善好生活的信任。想想看,在自然已死、上帝已死的现时代,谁还敢宣称自己的生活是最佳的值得效仿的生活呢?就是有这样的人,别人也绝不会视其为权威进而效仿他,因为对宣称者而言的善仅仅是对他个人而言的,善不是绝对的。所以,把握了现代精神的教育哲学,就不再敬畏善的绝对性,不再信奉哲学家的生命对善之绝对性的承载和显现,不再把教育视为一种对善的典范的效仿和传承。

二、现代教育哲学:以“价值”为核心

无论中西,古代哲人都不讲“价值”,如果我们翻遍柏拉图的《理想国》、孔子的《论语》等经典著作,是找不到“价值”以及与之相关的“价值

观“价值判断”“价值选择”等这样的术语和概念的；但如果我们想从中寻找“善”“德性”以及与之相关的术语和概念的话，那简直太容易了，并且这些概念是经典著作中的奠基性概念，我想，这一点是没有疑义的。与之形成鲜明对比的是，在现代，“‘价值’和‘价值观’”早已成为各个民族国家以及各种政治组织、经济组织、文化团体和无数的个体表达其愿望、兴趣、理想和行为取向的概念，因而也成为使用频率极高的词汇^{〔3〕}。在我们当下的生活中，就连小学生也对诸种价值观倒背如流。在哲学领域，自从美国哲学家厄尔本于1900年发表提出用“价值学”(axiology)来命名一门与认识论(epistemology)不同的学说以来，“价值论”如今已经发扬光大、枝繁叶茂了，它被有的学者视为继存在论、意识论之后的第三大哲学基础理论分支。^{〔11〕}^{〔4〕}有人也许不以为然，以为古人虽然不提及“价值”与“价值观”这样的概念，但他们实际非常重视，譬如古代中国所推崇的“仁义礼智信”就属于价值观，希腊人推崇的“四大德性”也是价值观。对于这一观点，笔者想说的是，“概念”虽然是具有理性精神的哲人提出的，且并不是对时代精神的一种被动反映，但它也不是哲人主观臆想出来的，它根本上是哲人对时代精神进行思想上的把握的一个框架。也就是说，我们必须看到古典时代的“善”的概念的特殊性，不能用现代的价值概念去理解古代的善，那些对此不以为然的现代人，是傲慢的、无知的。

“价值”为什么会取代了“善”？这是因为，人的能力和社会历史条件发生重大变化，原来‘想都不敢想’或‘可望而不可即’的事情，现在只要努力就可以做到，人们生活的道路和世界变得极为广阔；另一方面，随着近代启蒙和现代性的来临，人们关于自身和世界的观念发生整体性转换，他们的追求、愿望和兴趣变得多元化，并越来越看重个人的感受、现实的利益和自我的实现；整个社会的文化和精神也呈现出世俗化、多元化和相对性的特点。正是这一变化，使得普遍的‘价值’概念替代了传统的善或道德的位置。^{〔3〕}或者说，“价值”之所以会成为现时代的核心概念框架，根本在于规定人之为人的神圣的自然、上帝、道、天被现代人解构，“主体”“我思”“自我”则获得了解放和自由，成为规定和支配人与世界的决定性力量。用韦伯的话说：“从原则上说，再也没有什么神秘莫测、无法计算的力量在起作用，人们

可以通过计算掌握一切。而这就意味着为世界除魅。^{〔12〕}^{〔29〕}用马克思的话说：“一切固定的古老关系以及与之相适应的素被推崇的观念和见解都被消除了，一切新形成的关系等不到固定下来就陈旧了。一切固定的东西都烟消云散了，一切神圣的东西都被褻渎了。^{〔13〕}^{〔254〕}是的，古典时代人与世界被神圣的“善的理念”之光照耀，从而具有了神圣的“善性”，人尽管有理性、有灵性，但这不等他能规定善、创造善，善和德性是被给定，理性和灵性只是敬畏、承载和领悟善而不是善本身。但在现代的“价值论”视野中，神圣感、敬畏感消失了，主体、自我的浮现和上升颠倒了古代的宇宙秩序，人不再是善的宇宙秩序中占有确定位置的一员，而是规定、支配、创造宇宙秩序的主人，宇宙不再是有目的的存在的巨链，而是平淡无奇的任由人的意志翱翔的无目的的暗寂的机械体而已。

说了这么多，我们似乎没有给予“价值”一个确定的定义，事实上，我们对“价值”出现背景的陈述已经点出了“何为价值”，那就是“价值”必定是一个与“价值主体”内在勾连在一起的概念，没有价值主体，也就无所谓价值。在价值论中，有人认为价值是实体；有人认为价值是事物的属性(有用性)；有人认为价值既不是实体，也不是属性，而是关系(价值客体只是包含着价值的根据，价值主体则只会产生价值感，连接价值客体与主体的是“需要”)；有人认为价值是意义。不管何种定义，对“价值”的界说，是离不开“价值客体”和“价值主体”的，而在其中，价值主体又居于主导地位。诚如李德顺所言：“‘价值’这种现象的一个显著特点是，价值的性质和程度如何，主要取决于价值关系主体的情况，而不是由客体决定的。犹如‘水火无情’，它们既不一定利人，也不一定害人，本性向来如此。而水火的价值究竟如何，是利是害，归根到底在于人自己如何，人怎样同水火发生关系。这些特点，至今已为大多数研究价值的人所公认。^{〔11〕}^{〔1〕}与之相反，在古代，“善”固然与“人”相关，但善本身是超越人并规定着人的神圣的至高的“存在”，所以古典哲人把人视为“爱欲”者而不是“善本身”，他永远爱欲着永恒的、美好的至善。即使全世界的人都变成了恶人，永恒之善也永远存在着。但“价值”不同，不管是情感主义为代表的价值主观论，还是以理性主义为代表的价值客观论，人失去了对

至善的敬畏和爱欲,转而成为决定和创造价值的主人,是一致和共同的。也就是说,现代人不再如普罗泰戈拉那样认为“虔敬”与“公正”是宙斯通过赫尔墨斯给予人们的^{[14]3443},也不相信人的德性是上帝恩赐给人们的。

从“价值”概念的变迁中,我们也可以看到价值的特性。“价值”一词最初的意义是某物的价值,主要指经济上的交换价值,18世纪政治经济学家亚当·斯密的著作中即有如此提法。19世纪时,在若干思想家和各种学派的影响下,价值的意义被延伸至哲学方面更为广泛的领域。^{[15]306}这样的概念变迁,意味着“价值”一词最初就是一个此岸的、世俗的概念,它与经济、市场、商品、经济人的需求和利益相关,而与“神圣”“高贵”无关。与之对比,古典的“善”固然是人的内在的目的,但它是高贵的、神圣的,无论是苏格拉底、还是孔子,还是基督,这些古代人的“位格典范”(舍勒语)所显现的完善、完美和高贵,无不让人敬畏、追随。所以,当我们热衷于“价值”时,也就意味着我们的位置已经“下降了”。也许有人会说,当价值引入哲学之后,价值已经发生了变化,譬如在康德的道德价值论以及尼采的价值论那里,价值并不是低的而是高的。的确,在康德那里,他的形式化的道德论净化了人性中的欲望、情感,人性因拥有纯粹的实践理性而拥有了高于市场交换价值的尊严。但这并不意味着人的提升,因为人就是人,他不是上帝,不是价值的前设,也不是价值的创造者,所以当康德基于纯粹的实践理性抛弃了上帝之善时,人实际已经自我贬低了。在这个意义上,康德亦陷入了“价值虚无主义”。对于这一点,不妨听听舍勒的批判:“康德把实践理性的绝对命令视为具有应当必然性的道德律,同样是错误的。这是因为,任何道德律本身都没有应当的必然性,它们的应当必然性必须建立在对先验的价值等级秩序进行明察的基础上,而康德的先天道德律却缺少这一基础,所以,它只能是认为臆造的结果。”^{[16]80}至于以奉行铁锤哲学,进行价值重估的尼采来说,末人的价值观是卑贱的,它们只关注平等、健康、肉身的保全和舒适;超人是高贵的,他不遵从群众的价值,不遵从传统的价值,他高扬价值的创造、捍卫以及牺牲。但尼采的问题在于,当他倡导用权力意志去创造价值时,他亦陷入了价值虚无主义之中,因为创造价值的深层次的自我就是“非理性的”,

缺乏普遍性。所以与遵从道德律令的康德相比,尼采的价值创造尽管显得富有血气和活力,但都放弃了对“最高位格”的爱欲,放弃了向“神圣价值”的奔涌,从而陷入虚无的深渊之中。

哲学价值论亦是实践哲学,它对价值的重视和强调深深地影响了作为实践哲学的教育哲学,将教育哲学称为“教育价值论”毫不为过。如果我们上述对“价值”概念的分析是正确的,那就意味着教育哲学所重视的“教育的价值”是与主体和社会的认知和需求相关的一个概念,即意味着教育之所以被人重视,根本在于教育能满足和实现人们的需要和期待。如果一种教育未能带来人们所欲求的有用之用,人们就会指责这种教育是无价值的。显然,在教育价值论中,教育本身实际并无价值,真正的有价值的是人的欲求和欲求所带来的满足感,说教育有价值,是说教育有一种手段价值。所以,当教育价值论大谈特谈教育的育人价值、经济价值、政治价值、文化价值、军事价值时,实际忽视了教育自身的价值。这意味着教育的价值因为时代的变迁和族群的不同而呈现出不同的价值来。譬如,在战争年代,人们就特别强调教育的政治价值;在市场经济中,人们就特别强调教育的经济价值和功利价值。如此这般,教育似乎有种种的多元的价值,但它们都是外在的,教育自身并无价值,教育由此陷入价值虚无之中。由此可做如下设想,当一个孩子步入校园时,他该如何回答教育对他究竟意味着什么这样一个至关重要的问题呢?我想孩子会茫然失措。在古典时代,“教育善”是确定的、无疑义的,那就是如柏拉图所言的,扭转洞穴囚徒的灵魂,引导他走出幽暗的洞穴,敬畏地凝视“至善”。善的超越性、永恒性,善对灵魂完善的根本性,亦保证了教育善的神圣性、超越性、高贵性。所以,当学徒们步入柏拉图学园时,他们会领会到教育善的客观性、绝对性,而不会迷惑茫然。

教育哲学成为教育价值论,亦体现在教育应该如何对待学生的价值选择上。之所以如此,是因为“据我们看来,现代生活的节奏和复杂性使决定什么是正义的、什么是正确的和什么是可取的等问题变得如此沉重,以至于为数众多的儿童发现,要确定什么是值得珍视的、什么是值得他们为之付出时间和精力等问题,变得日益令人困惑,甚至是压倒一切的”^{[17]9}。也就是说,现代价值论必然要处理现代性条件下出现的价值多元

和冲突问题。海德格尔有言：“发问不仅包含有问题之所问，而且也包含有被问及的东西。”^[18]当教育哲学追问教育应该如何对待学生的价值选择时，实际已经暗含了答案。为什么这么说？我们知道，“价值”不是“善”，善是客观的、绝对的，当人们宣称知道什么是善时，就意味着他把握了真理，就意味着对其他不同的生活方式的轻蔑，从而会挑起善恶之争，甚至会危及人的自我保存，但“价值”一词则“意味着善恶信仰是极其主观的，这有助于人们以放松的心情寻求惬意的自我保存”^[19]。当然，尼采的价值论虽然是超善恶的，坚持价值创造和献身的，但价值同样是主观的、虚无的。所以当“价值论”提出“如何对待学生的价值选择”时，价值的意涵已经蕴含了答案，那就是否认存在绝对之善，价值是多元的、相对的，教育要尊重孩子的自由选择，教育不能向其灌输和宣传某种价值。著名的“价值澄清理论”就是典型。一方面看到了“现代价值观的漫无边际”，看到学生们的冷漠、困惑、迷惘，认为教育需要担负起“价值澄清”的工作；另一方面又坚决否认价值的绝对性，认为教育工作无非引导孩子们综合考虑各种因素，在交流和反思中选择适合自己的价值和价值观。用价值澄清理论的代表人物格思斯的话说：“不同团体的人们或许拥有不同的价值观，只要不超出国家法律，一切观点应可以讨论、检查以及可能的确认、拒绝或怀疑。换言之，人们应当自由地拥有不同的价值指示，而且他们的态度应当受到尊重。为此，我们被贴上了道德相对主义者的标签。根据这种解释，这种标签是正确的：我们的确认为，当今世界不存在一种绝对正确的宗教、一种绝对正确的道德、一种绝对正确的政治体制。”^[17]如此这般，一旦教育

价值论消解了古典理性以及绝对善，价值迷惘、冷漠和困惑的问题就不可能得到解决，无论怎样交流和反思，价值和价值观就只能是“谁的价值和价值观”。当然，我们不否认发问本身显现着来自人性深处的一种形而上的追问冲动，但教育价值论阉割了这种形而上的追问冲动。一旦阉割了这种冲动，自由的价值教育实际就走向了相反的反面，变成了教育宣传：“撇开这个事实不谈，价值是十分苍白的东西。它们是什么？如何交流？学校里突然冒出来的‘澄清价值观’的课程，是为了给父母提供一个样板，它让孩子们谈论堕胎、性别歧视或军备竞赛这样一些他们不可能理解的重大问题。这样的教育无异于宣传，而且是毫无用处的宣传，因为塞给孩子的各种意见或价值是飘忽不定、不着边际，缺少作为道德推理依据的经验或情感基础。舆论一变，这种‘价值’也难免随之而变。这种新的道德教育完全不具备塑造道德本能或曰第二天性——它不但是性格也是思想的先决条件——的资格。”^[19]

在笔者的内心深处，“教育”是一个神圣的字眼，它和美好、高贵、幸福关联在一起。当孩子步入学校时，他自己、家长会期待他认识自我、完善自我。当他走向社会，又会以高贵的德性提升这个社会的品质。但不得不承认的是，今天的教育变成了培训，变成了宣传，真正严肃的“苏格拉底问题”被严重忽视了。这个需要严肃对待的问题就是柏拉图的《理想国》中，苏格拉底所说的：“这并不是一件小事，而是一个人应该如何去生活的大事。”^[5]所以，为了人的好生活，现代的教育哲学有必要与苏格拉底一道慎重考虑这件“大事”。这亦是本文写作教育哲学古今之变的最终目的。

参考文献

- [1] 杜威. 教育科学的资源[G]//赵祥麟,王承绪. 杜威教育论著选. 上海: 华东师范大学出版社, 1981.
- [2] 黑格尔. 法哲学原理[M]. 范杨, 张企泰, 译. 北京: 商务印书馆, 1996.
- [3] 张曙光. 论价值与价值观[J]. 人民论坛, 2014, (12).
- [4] 路易斯. 人之废[M]. 邓海军, 译注. 华东师范大学出版社, 2015.
- [5] 柏拉图. 理想国[M]. 郭斌和, 张竹明, 译. 北京: 商务印书馆, 1986.
- [6] 柏拉图. 理想国[M]. 王扬, 译注. 北京: 华夏出版社, 2012.
- [7] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译注. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [8] 柯小刚. 古典文教的现代新命[M]. 上海: 上海人民出版社, 2012.
- [9] 冯契. 认识世界和认识自己[M]. 上海: 华东师大出版社, 1996.

- [10]舒斯特曼. 哲学实践[M]. 彭锋, 译. 北京: 北京大学出版社, 2002.
- [11]李德顺. 价值论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2013.
- [12]韦伯. 学术与政治[M]. 冯克利, 译. 北京: 三联书店, 1998.
- [13]马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集[M]. 北京: 人民出版社, 1972.
- [14]柏拉图. 柏拉图全集: 第一卷[M]. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002.
- [15]简明不列颠百科全书: 第四卷[M]. 北京: 中国大百科全书出版社, 1985.
- [16]张志平. 情感的本质与意义: 舍勒的情感现象学概论[M]. 上海: 上海人民出版社, 2006.
- [17]拉思斯. 价值与教学[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003.
- [18]海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映, 王庆节, 译. 北京: 三联书店, 2009.
- [19]布鲁姆. 美国精神的封闭[M]. 南京: 译林出版社, 2007.

From Good/evil Theory to Value Theory: Change in Educational Philosophy of Ancient and Modern Times

Li Chang-wei

(College of Education, Shandong Normal University, Jinan Shandong 250014, China)

Abstract : It is of necessity to retrospect on the change of educational philosophy between ancient and modern times from the perspective of practical philosophy, by which the gain and loss of modern educational philosophy could be better understood. In ancient times, “good” and “evil” were the key concepts of both practical philosophy and educational philosophy as part of practical philosophy. The classical “good” was objective and absolute, which determines that the purpose of education was to guide students toward goodness through dialogue. Embodying goodness by themselves, philosophers of education demonstrated for students their educational philosophies and life practices. In modern times, however, “good” and “evil” had been substituted by “value”, a key concept of practical philosophy and educational philosophy, which is inevitably subjective due to its relationship with subjects. Value of education in axiology, and as a result, becomes certain being that is external and changeable, which has made it impossible for education to instruct students in value orientation.

Key words : good/evil theory; value theory; educational philosophy

[责任编辑 : 罗雯瑶]