

# 在成己中成人：论美德伦理对教师道德情操的内涵阐释

戎康铎

重庆师范大学 重庆 401331

**【摘要】**：当前对教育家精神中教师道德情操的内涵讨论着重于“言为士则、行为世范”的道德榜样表征，但是缺少对教师道德情操概念的研究。言为士则、行为世范的教师道德情操不同于道德情感主义所提出的道德感，也不是义务论所说的对理性的崇敬。在儒家美德伦理的视域下，教师道德情操体现为文质彬彬的君子品格，以言传身教作为道德教化的方式，将自身道德情感与道德操守相结合形成以德育人的稳定倾向。

教育家精神中的六维阐述，将“言为士则、行为世范”的道德榜样与教师的道德情操紧密联结。然而，现有研究多聚焦于将“言为士则、行为世范”作为教师道德情操的呈现方式，强调教师的示范作用<sup>[1]</sup>。教师应通过道德修养成为以德施教、以德立身的楷模。<sup>[2]</sup>未能深入揭示其与教师道德情操概念的内在联系。且对道德情操的理论基础囿于西方道德情感主义，忽视了其作为道德情感与道德操守结合体的本质，儒家美德伦理为理解这种结合提供了更契合的哲学基础，从而构建一个以“言为士则、行为世范”为实践旨归、更具文化根性与实践深度的教师道德情操理论框架。

**【关键词】**：教师道德情操；教育家精神；教师道德；美德伦理

DOI:10.12417/2705-1358.26.03.008

## 1 何为道德情操

18世纪英国的道德情感主义认为道德情操（Moral Sentiment）指的是人类在面对行为、品格或处境时自然产生的、具有评价性质的情感反应，这些情感构成了道德判断的核心基础与驱动力，源于人天生的“道德感”，并通过社会互动中的“同情共感”机制得以发展和协调，最终使得道德根植于人类的情感本质与共同的社会经验之中，而非抽象的理性推理。休谟认为“同情是我们对一切人为的德表示尊重的根源。”<sup>[3]</sup>亚当·斯密承接了休谟的“同情”理论，认为“无论人们会认为某人怎样自私，这个人的天赋中总是明显地存在着这样一些本性，这些本性使他关心别人的命运，把别人的幸福看成是自己的事情，这种本性就是怜悯或同情。”<sup>[4]</sup>理性在道德情感主义看来仅仅是具有辅助作用和对情感的校正机制，没有道德情操提供的原始动力和评价性内容，纯粹的理性推理无法进行推导“应该”做什么或什么是“善”的。

在康德看来，同情等情感在道义论看来是个人的偏好，难以作为道德的判断标准。义务是一切道德价值的源泉，而对于义务的践行又分为出于义务与合乎义务的类型。康德认为只有出于义务，以义务为动机才具有道德价值。若仅仅是出于义务，与义务戒律相符合，而以爱好和其他个人目的为动机则无道德价值。<sup>[5]</sup>康德虽然强调理性但是也并非完全排斥情感，康德认

为能够称之为道德情感的是尊重（Achtung）虽然是一种情感，不过不是由外因作用而产生的情感，而是通过理性概念自己产生的情感。

在道德情感主义与义务论中，情感与理性并不在同一个道德层面，两者的地位并不相同。而美德伦理对于道德关注的重点并非探究道德动机，而是强调如何培养一个有德之人，西方美德伦理的道德情操是理性化的情感品质，需通过实践智慧在具体情境中实现适度表达，其目标指向个体的完善与共同体的善。中国儒家伦理的“道德情操”是情感、理性、意志复合体。以“修身”为实践枢纽，将自然情感与角色使命相结合，同时也强调道德理性对情感的调适，最终在知行合一中实现“情理交融”，并以成就“君子人格”与教化天下为终极关怀。

## 2 对于有德之人的批判与回应

### 2.1 有德之人的自我中心主义

对有德之人的动机质疑认为：有德者本质上是利己的，其行善旨在实现自身美德的繁荣（Flourishing），而非真正利他。另一质疑则指出其美德具有自我中心主义倾向：有德者更关注自身道德提升而非他人成善，导致自我与他人关系的不对称。为回应此质疑，避免“自我陶醉”，西方美德伦理学者主张将美德动机转向关注他人利益，呈现出“自我消除”的状态。

作者简介：戎康铎（2000.01），男，汉，贵州省贵阳市，在读硕士研究生，研究方向：教师教育。

对于有德之人的批判实质上是在讨论自我的价值与他者的价值何者更为重要的问题,利己与利他并不能形成动态的对称结构,所以并没有完全解决对于有德之人的质疑与批判。儒家美德伦理的解决方法是将“成人”与“成己”作为有德之人的目标。成己是为了更好的成人,而成人的基础则是成己。因此两者并不存在手段与目的的关系,而是有德之人的应有之义。己欲立而立人、己欲达而达人,将自我与他人的内在福祉同时作为考量,有德之人不仅需要对他人行善来彰显自身的美德,也要让他人成善,形成美德的再生产。黄勇认为己欲立而立人,己欲达而达人,所强调的“立”与“达”并非宽泛的谈论他人的外在福祉,不仅涉及他人的外在方面,也涉及他人的内在品质。<sup>[6]</sup>朱熹对于“立”与“达”认为二者皆兼内外而言。所谓外就是日常理解的福乐康宁,而内则是“且如修德,欲德有所成立。”

## 2.2 有德之人如何看待美德与规则

规范伦理认为美德因其抽象性和崇高性,难以对人的行为进行指导。针对这一问题,西方伦理学给出的进路在于两条,一条是康德主义进路,将美德视为对义务的遵循。另一条是美德伦理学进路是强调美德具有首要性并且能通过美德构建规则。而儒家伦理学给出的进路是认为美德与规则是统一的,美德需要规则的指导和约束,但是规则并不存在于外,而是存在于美德之人的内心,完全内化后形成“从心所欲不逾矩”的方式展现规则与美德。关于有德之人该如何行动的问题更多是针对西方的美德伦理,因为要与西方的规范伦理产生差别体现自身的独立性,而不是依附于其他伦理的分支从而更强调对于品质的培养。西方美德伦理运动将规则与德性的二分需要加以反省,这是美德论里运动中兴起并刻意凸显的模式,并非亚里士多德伦理学与儒家伦理学的事实。<sup>[7]</sup>儒家伦理认为“礼”不仅是涵盖宗教和祭祀仪式,还包括社会活动中所遵循的社会规范。<sup>[8]</sup>“礼”普遍存在于社会中,道德行为不能超出礼的范畴,以“礼所以制中”则使得美德在礼的范围内践行。<sup>[7]</sup>亚氏同样以中道作为标准但是没有谈及道德规范,因此,中道论更难以把握。

## 2.3 有德之人该如何实现道德教育

美德是否可教的问题,自苏格拉底于《美诺篇》提出诘问以来,始终构成道德教育的核心疑难。这一问题的实质,在于美德作为主体内在的卓越品质,其非规则性与对人格整全性的考量对传统教学范式构成根本挑战。规则伦理学,如康德义务论与功利主义通过将道德行为法典化为明晰准则或程序化计算,确证了道德的可授受性。然而美德伦理无论是亚里士多德传统抑或儒家思想皆揭示美德无法被简约为技术性知识。其困境源于三重维度。其一,美德依存于具体情境的实践智慧,拒绝抽象规则的普遍投射,如“勇敢”需在鲁莽与怯懦间动态调

适。其二,美德指向人格的整全性成全,要求情感、认知与意志的协同升华。其三,核心德目具文化建构性与互系性,难以剥离具体道德传统予以标准化传授。正是“不可教”特质,推动美德伦理从教授转向教化的范式重构。美德通过道德典范的具身化实践实现传递,学习者在共同体中经由模仿与习惯化内化卓越品质,此路径的核心机制在于,师者作为鲜活的典范,强调“其身正,不令而行”(《论语·子路》),以知行合一的示范取代教条训导。由此可见,美德教育的本质并非知识灌输,而是一种文化熏陶与主体觉醒的辩证过程。它通过道德叙事激发反思,在实践共同体中促成智慧生成,使“不可教”的美德借由示范、践行与反思的螺旋上升获得生命性传承。

## 3 教师道德情操的儒家诠释

教师道德情操本质上体现了儒家所说的君子品格,在完整人格的引领下,道德情感与道德操守之间的结合更具有合理性,避免了类似于道德情感主义和义务论的工具化倾向。君子人格为代表的有德之人能够将成己与成人作为自身的目标,更贴合教师职业特性,以修己泽人体现教师道德情操。

### 3.1 君子人格: 教师道德情操的品质表征

“文质”是君子品格的体现。“文”指代道德规范,“礼,因人之情而为之节文者也。”质则是指人的本质或本性。孔子认为,文与质的结合是构成君子的条件,“质胜文则野,文胜质则史。文质彬彬,然后君子。”(《论语·雍也》)中国从巫术中祛魅的方式不是将情感于理性分离,而是融理于情,既不是盲目的迷狂也不是纯冷静的逻辑推理。<sup>[9]</sup>文与质相结合呈现在德行上被称为“义”。<sup>[10]</sup>孟子说:由仁义行,非行仁义(《孟子·离娄下》)。行仁义是将自身行为符合外在的尺度,当仁义已然成为内在的美德时,则称为由仁义行。君子的道德品格不同于西方道德情感主义与义务论强调情感或义务的首要性,在中国的伦理视野下,有德之人必须是要具有高尚的情感与严格的操守,能够将外在的规范内化为自身的道德律,在为人处事层面能够做到合乎情理。因此在中国的伦理文化中并没有对情感与理性进行对立,而是强调在情理交融中构建完整的道德人格。教师的道德情感来源于自然情感,并通过自己的感悟、实践和反思逐渐形成了道德情感。教师的道德操守是将规范进行内化理解,再经过共识化的探讨形成了对规范的共识,最终在实践中根据情境的判断用道德规范作为自身行动的指引。这就使得教师在道德实践中和育人过程中能够做到合乎情理。

### 3.2 成人成己: 教师道德情操的价值归宿

言为士则、行为世范是教师道德情操的外部表征,而成为道德榜样是君子品格的自然呈现。君子也被称为有德之人,“德”的通行的释义,即“德者,得也”。在此种以“得”释“德”的思路下,“德”被赋予了兼及内外的意涵。<sup>[11]</sup>《说文

解字》对“德”的一种解释是：“德，内得于己，外得于人也。”段玉裁认为：“内得于己，谓身心所自得也；外得于人，谓惠泽使人得之也。”“德”不但指涉身心之完满状态，而且意喻了此种状态在与人关系中的展开，是内在获得与外在获得的统一。

有德之人“内得于己”强调的是成己，通过道德修养使其道德品质得到发展。而“外得于人”是会泽使人得之，表明有德之人不仅重视他者的外在福祉，同时也强调对他人内在福祉的考量。因此有道德情操的老师是在成己中成人，实现己欲立而立人、己欲达而达人的双向道德要求。《大学》的开篇即阐述了大学之道在明明德，亲民。对于亲民的理解是对他人的外在福祉的关心，后世朱熹将“亲民”改为“新民”，就使得有德之人对于他人的帮助不仅是存在于外在福祉的，更多的是帮助其革新，去除其恶德，培养其美德。所以明明德不仅是要明自身之德，同时也要帮助他人明德。

### 3.3 道德榜样：教师道德情操的教化方式

儒家教育的根本目的在于培养有德之人，而这一培养过程的核心即是美德的传授。然而，美德与技术知识存在本质区别。儒家将美德相关知识划分为“闻见之知”与“德性之知”。儒家强调“知行合一”，其核心要求就是将外在的“闻见之知”内化并转化为内在的“德性之知”。

儒家经典命题“民可使由之，不可使知之”常被极端解读为愚民政策，即只需驱使百姓行动而无需告知缘由。然而，这种解读与儒家“有教无类”的核心理念存在根本冲突。现有的解读否定愚民说，而是基于《尊德义》等简文重新阐释。“由”与《尊德义》“道”同义，为“遵循、跟从”；“知”为“知晓”；“之”指代“大道”“礼乐教化”。“使由使知”的含义强调道德教化立足民本与人性，反对空洞灌输，<sup>[1]</sup>主张顺导民众自觉践行道义。对于美德教育而言主张学生自觉践行其道义，而无法强制让学生拥有美德。其深层意涵在于强调道德实践的根本动力源于个体自身“为仁由己”。因此，儒家在美德可教性问题上的立场是辩证的。一方面，从人的发展可能性看，美德是可教的；但另一方面，美德的教授方式与技能的传授截然不同。美德的最终获得并非依靠外在灌输，而必须通过个体的自主实践来体现和完成。由此，教师的角色定位得以明确：

### 参考文献：

- [1] 和学新,张禄成.中国教育家精神的意蕴、特质及其养成[J].中国教育科学(中英文),2024,7(02):50-62.
- [2] 李紫娟.习近平关于教育家精神重要论述的重大意义、科学内涵和实践要求[J].思想理论教育导刊,2023,(10):22-29.
- [3] 休谟.人性论[M].关文运,译.北京:商务印书馆,2009:620.
- [4] 亚当·斯密.道德情操论[M].蒋自强,等,译.北京:商务印书馆,1997:5.

其职责在于传授关于美德的“闻见之知”，并通过自身言行示范“德性之知”，以“言传身教”的方式，致力于培养学生成为德性完备的“完整的人”。

### 3.4 稳定倾向：教师道德情操的内在特质

黄勇从王阳明的良知这一概念出发，探讨了良知的界定区别于命题性知识与能力性知识之间的区别，命题性知识仅为对事实或准则的认知，不包含行动倾向；能力之知仅为实践技能的掌握，同样不必然引发行动；黄勇认为应当将良知视为“动力之知”，其本身蕴含行动动力，若无私欲阻碍，会自然转化为行动，<sup>[1]</sup>动力之知的本质是“知而必行”的驱动性知识。而教师的道德情操也需要摆脱情感与理性的二元对立，将情感性知识与命题性知识以及能力性知识综合构成具有稳定倾向的动力之知。

情感性知识是教师对于自身事业、学生、国家所抱有的应然情感，但需要通过实践来实现其情感目标；教师在情感层面生发对职责与使命的内在认同与热忱，怀揣“君子之忧”般的深切关怀，从而激发实践的动力。在操守层面，教师的道德规范不仅要求其熟知伦理准则，更需深刻理解教育的内在规律。唯有如此，才能在明晰边界与掌握方法的基础上，严格自律，践行规范。最终凝聚为“言为士则、行为世范”的动力之知，是“知其善则必行之”的稳定品性，实现道德认知、情感与行动的本体合一。

## 4 结语

从儒家美德伦理视角出发，教师的道德情操融合了道德情感与理性，避免了二者的工具化倾向，并且强调美德与规则之间并非对立的关系，有德之人能够将美德与规则进行结合。道德情操体现为君子的品质，其目标在于“成己”与“成人”。有道德情操的教师，不仅需要道德知识，更需实践智慧，并关注学生人格的整全性与发展差异。因此，教师非灌输美德，而应以身作则“言为士则，行为世范”，激发学生对德性的向往。这既是“明明德”的成果，也是“新民”的途径。教师通过道德榜样引领学生追求卓越，并将“为仁由己”的实践权交还学生。最终，拥有道德情操的教师，集成了情感之知、命题之知与能力之知，三者合一，方为真正的“有德之师”。

- [5] 康德.道德形而上学原理[M].苗力田,译.上海:上海人民出版社,2023:17.
- [6] 黄勇.当代美德伦理:古代儒家的贡献.[M].上海:东方出版中心,2019.420.
- [7] 陈来.儒学美德论.[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2019.285、403.
- [8] 王芩芩.孔子德育思想对青少年思想政治教育的价值探析[J].公关世界,2025,(08):159-161.
- [9] 李泽厚.论语今读[M].北京:世界图书出版有限公司北京分公司,2023.127.
- [10] 王引之.经义述闻:卷十五[M]//王引之.经义述闻.南京:江苏古籍出版社,2000:366.
- [11] 陈继红.从词源正义看儒家伦理形态论争——以德性、美德、德行三个概念为核心[J].南京大学学报(哲学·人文科学·社会科学),2017,54(03):147-156.
- [12] 王化平.民本与人性:“民可使由之不可使知之”新解[J].孔子研究,2023,(05):44-51+158.
- [13] 黄勇,崔雅琴.论王阳明的良知概念:命题性知识,能力之知,抑或动力之知?[J].学术月刊,2016,48(01):49-66.