

论道德主题在马克思教育思想中的缺席

——由“马克思为何未提德育”说起

张建国

摘要：20世纪70年代末至90年代初，一些关心马克思教育思想的研究者曾讨论“马克思为何未提德育”，在一定程度上澄清了理解马克思教育思想的若干模糊之处。然而，多数讨论者的辩护立场却妨碍了正确问题的提出。事实上，马克思不仅未提“道德教育”，甚至有意回避“教育”的道德面向。将马克思视为西方理性主义精神继承者的思路，无法合理解释道德主题的缺席。四方面的因素有助于理解这种缺席：在马克思的思想中，道德问题既不是重要问题，亦非其主要关切；马克思对道德作为意识形态的解构使其无意建构新的道德观念；在教育上，理性的“理解和知识”（而非“精神和态度”）维度受到马克思的重视；实践能力是马克思教育思想追求的核心，而道德并非这种能力的一部分。不能以专业教育家的尺度苛求马克思教育思想的完整性，他的教育思想对今天思考“道德教育”和“智育”的基本问题仍不无启发。

关键词：马克思；道德教育；理性；实践能力

中图分类号：G40-01 **文献标识码：**A **文章编号：**2096-6024(2025)03-0072-16

多年来，关注马克思教育思想的研究者注意到一个现象——马克思较少论及德育。20世纪70年代末至20世纪90年代初，一些学者曾围绕“马克思为何未提德育”展开争论，相关讨论主要指向两处马克思教育论述。第一处来自《就若干问题给临时总委员会代表的指示》（下文简称《指示》）（1866）^①。理解该文本的重要性，王焕勋先生说得很清楚：“众所周知，马克思并没有专门的教育著作，他关于教育的教导是散见于许多文章中的。而在《指示》一文中，马克思对教育问题谈得最集中，而且从正面谈了如何理解教育的含义。可以说，正确地理解马克思这部分论述，是掌握马克思教育思想的一个关键性问题。”^②在《指示》中，马克思将教育理解为三件事：“第一，智育（Mental education）。第二，体育（Bodily education）……第三，技术学的训练（Technological training）……”，

基金项目：国家社会科学基金2023年度教育学一般项目“汇通与分歧：马克思和杜威教育思想比较研究”（BAA230054）。

作者简介：张建国，海南师范大学教育学院副教授（海口 571158）。

^①《指示》标题原文为“Instructions for the Delegates of the Provisional General Council. The Different Questions”，通行的《马克思恩格斯全集》将之译为《临时中央委员会就若干问题给代表的指示》，疑似有误。参见：瞿葆奎. 教育学的探究[M]. 北京：人民教育出版社，2004：33.

^②王焕勋. 马克思教育思想研究[M]. 重庆：重庆出版社，1988：9.

其中未论及“德育”。第二处来自《资本论》第一卷关于“未来教育”的论述，即“正如我们在罗伯特·欧文那里可以详细看到的那样，从工厂制度中萌发了未来教育的幼芽，未来教育对所有已满一定年龄的儿童来说，就是生产劳动同智育和体育相结合，它不仅是提高社会生产的一种方法，而且是造就全面发展的人的惟一方法”^①。这段引文同样未提“德育”，以致有人产生疑问：“马克思在这里为什么未提及德育？未来教育不包括德育吗？造就全面发展的人没有德育行吗？”^②

关于第一处，争议焦点在于对“Mental education”的理解。在通行的《马克思恩格斯全集》中，对应译文均为“智育”。^③在解释“马克思未提德育”的问题上，存在三种基本思路：部分学者接受了“智育”译法，主要借助文本的历史语境为马克思辩护；另一些研究者则认为，“Mental education”不能译为“智育”，应译为“心育”或“精神教育”，它包含智育和德育（至于是否包含美育则有争议）；第三种思路则对“马克思未提德育”问题本身进行反思。有关第二处的讨论涉及“人的全面发展”学说。主要分歧在于，马克思在何种意义上讲“人的全面发展”，以及“全面发展”是否包含“德育”或“美育”。存在两种基本观点：一种认为，马克思在能力（尤其是劳动能力）的意义上谈“全面发展”，相应地，它不含“德育”或“美育”；另一种观点承认能力全面发展的合理性，但不满足于此，认为它应当包含德、智、体、美等方面的发展。^④

由于讨论涉及改革开放初期教育学界对马克思教育思想的理解，也同过去学习凯洛夫《教育学》存在千丝万缕的联系，因此，如果相关讨论能够得到扩展、深化，势必有助于推进马克思教育思想的研究。但是，20世纪90年代后，国内教育学的研究兴趣、重心转移至其他议题，从而中断了对该问题的讨论。本文试图延续上述讨论，希望有助于补上这“迟来的”一课。

一、“mental education”的理解问题

关于“mental education”的理解，瞿葆奎先生曾有曲折的认识历程。在为陈桂生著《马克思主义教育论著研究》所作的序中，他回顾了自己对这一术语的理解。^⑤

20世纪50年代初，将“mental education”视为与“体育”“德育”并列的“智育”；

1957年，读到苏联学者弗鲁莫夫《第一国际日内瓦大会上的教育问题（纪念第一国际90周年）》，了解到马克思的英文原文为“mental education”，接受了弗氏的观点，译为“精神教育”，包含“美的发展和道德教育在内”；

1978年，考虑到“mental education”译为俄文，又通过俄文再译为汉语造成的问题，同时结合第一国际的相关材料，站到了弗氏的对立面，主张译为“心的教育”，与“智育”相通，不含“美育和德育”；

1986年，“心的教育”的译法和观点受到王焕勋批评，后者认为“mental education”包含“智育、德育”，不应再译为“智育”；

1988年，考虑到马克思关于“身心”二分、“体、智、德”三分用法，认定“mental education”是“智育”“德育”的上位概念，且“mental”与“bodily”对应，将“mental

① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 资本论：第1卷 [M]. 北京：人民出版社，2004：556-557.

② 苏渭昌. 马克思谈到“造就全面发展的人的惟一方法”时为何未提德育 [J]. 辽宁高等教育研究，1983（2）：100.

③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集：第21卷 [M]. 北京：人民出版社，2003：270.

④ 丁学良. 马克思的“人的全面发展观”概览 [J]. 中国社会科学，1983（3）：127-153.

⑤ 瞿葆奎. 教育学的探究 [M]. 北京：人民教育出版社，2004：72-77.

education”译为“心的教育”。又回到弗鲁莫夫的立场，赞同“精神教育”的译法；

1990年，孙振东的《马克思〈临时中央委员会就若干问题给代表的指示〉中德育问题探》同样批评了他的观点，主张“mental education”包含“智育和德育”。

瞿先生的回顾表明，“mental education”的含义是一个存在广泛争议的问题。在与“bodily education”相对的意义上，他将“mental education”中的“mental”译为“心的”或“精神的”，似乎没有问题，而在汉语中，“心的”或“精神的”包含智的、德的甚至美的方面，也没有异议。除考虑术语的用法和含义，瞿先生也注意到文本的语境，最终认为“mental education”（“心育”或“精神教育”）包含智育和德育，但不含美育。

瞿先生的求真精神和自我批判的勇气令人敬佩。然而，他的推理与结论是存在一定问题的。马克思采用“二分”时，“身”“心”分别对应“körperlich”“geistige”；“三分”时，“体”“智”“德”分别对应“physische”“intellektuelle”“moralische”。瞿先生据此推出“mental education”是“智育”“德育”的上位概念，且“mental”与“bodily”相对。然而，这与他在另一篇较早的论文^①中赞成性引用的材料相悖。该材料中探讨了脑力劳动与体力劳动的译词问题，指出在马克思的著作中，“handarbeit”（“手的劳动”）通常对应“kopfarbeit”（“头的劳动”），“körperlich Arbeit”（“肉体劳动”）与“geistige Arbeit”（“精神劳动”）相对，后者有时使用“intellektuelle Arbeit”（“理智劳动”），而“intellektuelle”源于拉丁语，与“geistige”同义。依据后一份材料，“intellektuelle”与“geistige”互通，而德语“geistige”通常在英语中被译为“mental”，那么“mental”与“intellektuelle”意义相通。如此一来，得到证明的是相反的论点——“mental education”应译为“理智教育”或“智育”。

关于“mental education”的翻译问题，苏渭昌比较了它在德文版、法文版和俄文版中的相应用语，指出将“mental education”译为“智育”，“译文是确切的，并无必要译为‘精神教育’”^②。此外，他还指出在马、恩二人的著作中，“智育”和“德育”往往是分别或并列出现，不存在前者包含后者的情况。

其实，弄清楚《指示》中“mental education”的含义并不难。与《指示》对“体育”或“技术学训练”有所说明不同，马克思并未解释“mental education”。这意味着，“mental education”是相对比较固定的表达，其意义不言自明。那么“mental education”在当时究竟指什么？笔者在JSTOR数据库随机检索了三份19世纪有关“mental education”的文献。在第一份讨论理智的（mental）、道德的和宗教训练的论文中，作者论及理智训练时指出，首先要考虑的是激发对知识的热爱，其次给予适当的指引。^③在另一份未具名的文献中，“道德的”与“理智的培养”（the moral and mental culture）被并列谈论。第三篇论文探讨了理智教育（mental education）的规律性原则、准确性原则和快速性原则，均同理智训练有关，而与道德无涉。^④

其次，确定“mental education”的含义，关键在于澄清“mental”的意义。1872年，英国人钱伯斯（W R. Chambers）主编的《英语词源字典》对“mental”的释义译为中文内容如下：“与心灵

① 瞿葆奎. 教育学的探究 [M]. 北京：人民教育出版社，2004：54.

② 苏渭昌. 马克思教育学说研究中的一个问题 [J]. 天津师大学报，1983（2）：8.

③ TAYLOR R J. A lecture on education involving mental, moral & religious training [M]. London: Palala Press, 2016: 5-42.

④ SCRIPTVRE E W. Some principles of mental education [J]. The School Review, 1895（9）：533-548.

(mind) 有关; 理智的, 源自拉丁文 mens, mentis, the mind, 梵语的词根为 man, 思考。”^① 再考察“mind”, 其含义译为中文是“我们思考的官能; 理解, 心灵 (the soul), 选择, 意图, 思想或情感; 信念; 记忆”。^② 两词的词源表明, “mental” 的含义与道德没有直接关联。其中涉及“情感”的含义, 倒可能与“美的”方面有关。英国分析哲学家赖尔著有《心的概念》一书, 该书专门讨论心灵 (mind) 的概念, 其中涉及理智、意志、想象、情感、感觉等, 同样未涉及道德。

最后, 恩格斯对“mental”的使用为我们提供了最有力的佐证。在《英国工人阶级状况》中, 他将“mental education”与“moral education”并列使用, 使两者的区别更为清晰。在“后果”部分, 他向读者说道:“让我们看一看在这种情况下, 工人自身已经变成什么样了, 他们是什么样的人, 他们的身体的 (physical)、理智的 (mental) 和道德的 (moral) 状况怎么样。”论及“理智状况” (mental status) 时, 恩格斯呈现的是工人的无知程度。^③ 在另一处谈及女工的道德状况, 他指出, “人们不分男女老少地聚集在一间工作室里, 他们不可避免地互相接近, 没有受过任何智育和德育 (neither mental nor moral education) 的人们挤在一个狭小的地方, 这一切对妇女的性格的发展是不会有有什么好影响的”^④。

可见, “mental education”实指“理智的教育”, 称其为“智育”, 未尝不可。只是, “智育”的译法不免使人联想到今人熟知的“三育”或“五育”中的“智育”。在解释马克思谈到“造就全面发展的人的唯一方法”为何未提德育这一问题时, 有学者指出, 马克思从体力与智力的充分发展、体力劳动与脑力劳动结合的角度, 论述人的全面发展, 不是直接从德、智、体三方面阐述的。^⑤ 也就是说, 马克思着眼于实践能力的划分, 而非传统的身心区分。尽管教育界流行的德、智、体“三分”肇始于斯宾塞的《教育论: 智育、德育和体育》(1861), 早于《指示》五年, 马克思未必会看到它。斯氏的这本书不过是几篇书评的论文集, “三分”并非理论上严谨分析的产物, 更可能是当时人们流行的用法。因此, 为了便于区别, 将“mental education”译为“心智教育”或“理智教育”似更恰当。^⑥ 自然, 在明确“mental education”有别于同“德育”“体育”并列的“智育”的情况下, “智育”译法亦未尝不可。

二、持“智育”译法者的辩护

上述讨论表明, 持“智育”译法的研究者似乎从一开始便“赢在起跑线上”。然而, 他们的辩护并不总是有力的。这些辩护主要来自两个方面。第一, 从马克思起草《指示》的历史语境进行辩护。有学者认为, 马克思之所以“未提德育”, 在于他基于当时的历史条件的“慎重”: 一方面不可能要求资产阶级学校实施无产阶级性质的德育, 另一方面也不允许资产阶级德育“毒害”工人后代。^⑦ 这些辩护者大都强调, “未提德育”并不意味着马克思不重视德育, 甚至表示马克思“非常重视德育”, 但辩护者未能对此提出有力的证据。历史语境角度的解释似乎不是为“未提德育”辩护。依上

^{①②} CHAMBERS W R. Chambers's etymological dictionary of the English language [Z]. Edited by James Donald, F. R. G. S., & c. London and Edinburgh, 1872: 317, 322.

^{③④} ENGELS F. The condition of the working class in England [M]. Paris: Foreign Languages Press, 2022: 100, 150.

^⑤ 苏渭昌. 马克思谈到“造就全面发展的人的唯一方法”时为何未提德育 [J]. 辽宁高等教育研究, 1983 (2): 103.

^⑥ 瞿葆奎在另一篇文章中提到, 日本的《马克思恩格斯选集》中将“mental education”译为“智能教育”。这个译名似乎也不错。参见: 瞿葆奎. 教育学的探究 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2004: 33-71.

^⑦ 李道仁. 学习马克思的德育思想 [J]. 华中师院学报 (人文社会科学版), 1983 (5): 81-88.

述辩护思路，既然马克思“重视德育”，在明知实施无产阶级德育既不可能亦不可行的条件下，何不提出具有进步意义的“资产阶级道德”，或者“人类千百年来形成的共同生活准则”？毕竟，马克思主义创始人对资本主义道德教育并未一概否定，并非所有的道德准则都具有阶级性。^①这种辩护反而证实了它试图反驳的观点，即马克思“不重视”德育。可见，历史语境论的辩护不足以解释德育的缺席。

陈桂生先生便对由历史条件出发的辩护持保留态度：

通常的看法是，马克思已经表明，这里所谈的“只是一种最必要的抗毒素”，“它被用来抵制下述社会制度的各种趋势，这种制度把工人降为积累资本的简单工具，把那些被贫困压得喘不过气来的父母变成出卖亲生儿女的奴隶主”。就是说，这是针对资本主义制度所造成的弊病谈的。这种解释一般讲是正确的。但是，联系马克思的另外一个著名论断，不免又发生疑问了。^②

其中，“另外一个著名论断”就是《资本论》言及“未来教育”的地方，同样未提德育。对此，陈先生提出了另一种思路。在他看来，马克思着眼于“劳动能力”（体力与智力）的教育和训练，并非指向作为社会成员的“劳动者”的教育和训练，因而不涉及德育，至于“造就全面发展的人”，也是在劳动者的能力，特别是劳动能力的范围谈问题。换言之，马克思不是在一般意义上谈“人的发展”，“只是讲人的发展中的一个问题，即人的能力发展的全面性问题”。因此，马克思“未提德育”是“由于这里只是在保护儿童、少年劳动力和发展儿童、少年劳动力这个特定范围内谈问题”。与一些辩护者不同的是，陈先生没有断言，马克思“非常重视德育”，只是指出，“未提德育”并不意味着马克思“忽视德育在教育中的地位”。^③

事实上，一些论者指出，马克思不是在传统的德育、智育、体育“三分”框架下，论及“智育”“体育”“造就全面发展的人”。马克思主要是从体力与智力的充分发展、体力劳动和脑力劳动结合的角度来谈人的全面发展，“并不是直接从德、智、体三方面去阐述的。与传统的论述角度有不同”，“主要指出的是人的才能的多方面发展，并不是从德、智、体诸方面来谈的”^④。在评论苏联学者对“mental education”的理解时，瞿葆奎先生敏锐地觉察到，不少人正是从“三育”或“五育”的角度理解《指示》，试图将马克思的观点强行纳入前者的逻辑。他讽刺性地评论道：

说这里的“智育”，所谓“也包含美的发展和道德教育在内”，似乎留着这样稀疏的影子。大家知道，1948年凯洛夫主编的《教育学》列了“五育”，那就是：1. 智育；2. 综合技术教育；3. 德育或共产主义道德教育；4. 体育；5. 美育。而在《指示》中，智育有了，体育有了，综合技术教育也有了，那么，德育呢？——德育何在？美育呢？——美育在哪里？于是乎，把它们塞进了《指示》的智育中去吧！这样就“全”了。可是，“全”是“全”了，错也却是错了！^⑤

除上述思路外，有学者提出了第三种路径。杨彬将“马克思未提德育”称为“历史之谜”。他批判了那种认为马克思的人的全面发展只是着眼于劳动能力的全面发展的“经济学范畴论”，也否定了马克思“未提德育”只是出于当时历史条件下不得已的“历史策略论”，同样摒弃了那种“智育”包

^{①②③} 陈桂生. 马克思恩格斯如何看待资本主义德育 [J]. 教育理论与实践, 1985 (5): 2, 3-4, 4.

^④ 苏渭昌. 马克思谈到“造就全面发展的人的唯一方法”时为何未提德育 [J]. 辽宁高等教育研究, 1983 (2): 102.

^⑤ 瞿葆奎. 教育学的探究 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2004: 56.

含“德育”“美育”的引申论调。^①他对“马克思未提德育”这一问题本身发问：

马克思、恩格斯在论述人的全面发展时，为什么没有提及道德品质的发展？在论述未来教育时，为什么不将德育与智育、体育等平列提出？在回答之前，我们不妨停下来思考一下：是什么原因导致了这样的提问？从什么角度入手来考察这一问题？

他的提问将讨论提升到一个新的水平，触及“为什么会提出这个问题”，其思路是“问题的提出是现实的需要”。“社会主义国家的学校教育，强调培养道德品质的重要性。在学校的教育实践中，德育已成了重要的、甚至是首要的工作”，涉及协调现实需要与理论基础，问题由此而生。杨彬联系到共产主义和历史唯物主义，解答“德育之谜”。他认为，共产主义获得胜利是人全面发展的前提条件，从历史唯物主义角度看，人的道德品质不是由教育而是由社会关系所决定的。在马克思逝世后，无产阶级革命不是在先进的资本主义国家而是在较落后的俄国取得胜利。列宁提出了对青年一代进行共产主义道德教育的理论。“至此，在马克思主义发展史上，第一次明确提出了德育问题”，“可以说，德育的提出和强调，是共产主义新的实践所致”。他同时指出，在新的条件下，不能无视经济关系对人的道德的决定性影响，我们始终强调道德思想教育，有时甚至把它作为人们吸取道德思想的唯一途径，将其作用和地位抬至无以复加的地步。

多数讨论者直接接受了“马克思为何未提德育”这一问题，未对问题本身进行批判。在此意义上，杨彬的反思是深刻的。德育是共产主义在落后国家获得胜利后产生的新问题，而大部分讨论者并未意识到德育新的社会性质，仍试图从革命导师的教育言论中，寻求解决新问题的理论资源，当希望落空而又不能否定导师的“疏忽”时，遂不免有此疑问，并竭力为之辩护。杨的解释不乏合理性。然而，即使“德育”是新的历史条件下的新问题，也并不必然导致人们提出“马克思为何未提德育”的问题。理论方面的原因同样重要，即讨论者普遍接受了“三育”或“五育”划分，带着这种框架观照马克思的教育论述时，也就难免生发此类疑问。对我国教育学者而言，这种观照一方面深受凯洛夫《教育学》的影响，另一方面也同我国历来重视德育的传统不无关系。

三、道德议题的缺席

从理解马克思的教育论述看，上述讨论在三个方面存在明显不足。首先，讨论者的出发点是为马克思“未提德育”辩护，通过不同的方式使其合理化。其目的主要不在于探求真理，尽管讨论在客观上澄清了马克思教育思想中的一些模糊之处。然而，出于“辩护”意图的讨论也妨碍了对马克思教育思想的深入探索。表明这种意图最明显的证据是，在承认马克思“未提德育”时，讨论者通常都会不自觉地强调“未提”不意味着“忽视”或“轻视”。在当时条件下，这似乎更多是一种非学术立场。一些学者甚至认为，马克思非常重视德育。然而，讨论者并未举出任何有力证据。例如，苏渭昌指出：“马克思作为无产阶级革命导师对德育一向是十分重视的。”他的证据之一是《共产党宣言》中表达的观念：“共产党一分钟也不忽略教育工人尽可能明确地意识到资产阶级和无产阶级的敌对的对立”；他和恩格斯为无产阶级创立了科学思想体系，向工人阶级灌输和传播科学真理；《指示》起草了对工人阶级道德状况的调查大纲，以及对童工因无人管教而出现的道德堕落现象“十分痛心”等。^②也有学者认为，马克思历来是非常重视对工人阶级及其后代进行无产阶级德育的，但这是在一种更宽泛的意义上而言，即“他创立的马克思主义三个组成部分：辩证唯物主义、政治经济学、科学社会主义，其最终目的在于用科学的世界观和社会发展规律的科学知识武装工人阶级及

^① 杨彬. 人的全面发展学说与“德育”之谜 [J]. 教育研究与实验, 1987 (2): 12-16.

^② 苏渭昌. 马克思谈到“造就全面发展的人的唯一方法”时为何未提德育 [J]. 辽宁高等教育研究, 1983 (2): 105.

其后代，提高他们阶级觉悟团结一切被剥削、被压迫的劳动人民起来埋葬旧世界，建设新世界”^①。另有学者坚持认为：“研究马克思、恩格斯有无道德教育主张，应该同马克思、恩格斯的整个教育思想，以及关于道德方面的整个主张联系起来。”^②道理虽然不错，但这样的“联系”在事实上极易沦为一种“引申辩护论”，即从“整个教育思想”和“关于道德方面的整个主张”中演绎出某种“道德教育”观点。这些证据表明，马克思在某些时候注意到“德育”或道德方面，但远谈不上“占有重要地位”。

其次，讨论者似乎默认，“未提德育”中的“德育”是涵盖道德、思想政治教育等的“大德育”。在探讨马克思、恩格斯对待资本主义德育的态度时，陈桂生先生交替使用“德育”与“道德教育”，将两者作为同义语使用，并指出“从马克思主义道德观看来，对资本主义道德教育也没有理由一概否定”。他论及二十世纪现代资本主义国家“德育”的阶级性时指出，“无论是日本的‘道德教育’、德国的‘政治教育’、美国的‘公民教育’与‘民主问题’，还是各资本主义国家不同形式的宗教教育，都体现了这种性质”^③。这表明，他清楚“大德育”与“道德教育”的区别，只是在讨论“马克思未提德育”时未言明罢了。讨论者们为证明马克思“重视德育”提供的“证据”表明，其中的“德育”实质上是以思想政治教育为核心的“大德育”。如果讨论者留意“大德育”与“道德教育”（moral education）的区别，一方面，至少可以表明马克思不应为未能提出当时尚未形成的“大德育”负责，在马克思的时代，道德、宗教、理智等诸方面的教育不能混同；另一方面，为了把握马克思的教育思想，至少应明确提出“马克思为何未提道德教育”，这或许是一个更恰当的问题。顺便指出，大部分讨论者还忽视或混淆了三方面的区分：面向成人的政治教育与面向未成年人的道德教育、学校形式的教育与实践（如生产劳动、政治斗争等）的教育功能、马克思和恩格斯各自的道德教育思想。

最后，杨彬将讨论指向问题本身。他表明，讨论者关心的“德育”其实是新事物。在我国的德育研究中，有所谓“小德育”与“大德育”的区分。前者仅指道德教育，与宗教教育、公民教育等并列，后者“包括培养学生的思想品质、政治品质和道德品质”^④，甚至可以涵盖更广泛的内容，成为“社会意识教育”^⑤。在实践中，“德育”实际上是“大德育”。这种局面的形成或同我国传统思维方式、学习凯洛夫《教育学》以及革命传统有关。^⑥就为马克思辩护而言，杨的思路是成功的，因为它消解了“马克思为何未提德育”的问题，证明了这一问题的提法本身是无效的：“决不可以今天的眼光苛求前人，更不能有‘想当然’的先入之见，搞‘六经注我’。”^⑦然而，正是由于出自辩护的动机，杨认为在指出问题的不合法性时便解决了问题。孰料，真正重要的问题还没有被提出来呢！

真正的问题在于，马克思不仅在“应当提及”的地方只字未提“道德教育”，甚至暗示学校不应开设“道德教育”之类的课目。^⑧与之形成鲜明反差的是，重要性未必高于“道德教育”的“体育”

① 李道仁. 学习马克思的德育思想 [J]. 华中师院学报 (哲学社会科学版), 1983 (5): 81.

② 中国教育学会教育学研究会. 学习马克思的教育思想 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1983: 88.

③ 陈桂生. 马克思恩格斯如何看待资本主义德育 [J]. 教育理论与实践, 1985 (5): 4-5.

④ 王道俊, 王汉澜. 教育学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 1989: 330.

⑤ 黄向阳. 德育原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 7-8.

⑥ 檀传宝. 学校道德教育原理 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2015: 2-3.

⑦ 杨彬. 人的全面发展学说与“德育”之谜 [J]. 教育研究与实验, 1987 (2): 16.

⑧ 在1869年8月的一次会议上，针对米尔纳提出为学生讲授政治经济学，尤其是关于“劳动价值”和关于分配的概念，马克思明确表示反对：“年轻人应当在日常生活斗争中从成年人那里获得这种教育。学校不可能给予的那种教育，应当从成年人那里去学习。无论中小学，都不该开设那些容许政党的或阶级的解释的课目。自然科学，文法等才可以在学校讲授。容许得出相互矛盾的结论的科目应从学校删除，只有成年人才可以在开宗教讲座的罗女士那样的教师的指导下研究它们。”按照这种观点，“道德教育”自然属于反对之列。参见：陈桂生. 马克思恩格斯论教育 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1986: 247-248.

(或“体操”)却被屡屡提及。在马克思的整个教育论述中,与“道德教育”有关的论述不仅屈指可数,且多以被批判的方式出场。对此,有学者认为,马克思并非未谈“德育”,原因在于人们没有注意到马克思提出问题的方式,即“是通过否定资产阶级学校德育来肯定共产主义道德教育的”^①。这种论断的依据是:“在个人全面发展教育的内容中,也包括德育。从马克思整个思想,特别是从人是‘社会关系的总和’的思想出发,大家都能理解,并无争议……依照我们的体会,他对德育是以否定的方式而不是以肯定的方式来提出问题的。”从马克思的一般论述出发以合乎某种逻辑的方式,引申出某种教育观点,并将之归于马克思名下,以便使其教育思想合乎某种“正确的或全面的教育观念”。这样做并非难事,但不是严肃的学术方式。至于“否定资产阶级学校德育就是肯定共产主义道德教育”这样的结论,仅依据“体会”恐怕过于简单武断。

事实上,真正值得注意的是这样一种现象,即在有关教育的论述中,马克思不仅较少论及道德教育,且似乎有意回避任何与道德有关的问题。在使用“教育”一词时,马克思似乎完全无视其鲜明的道德含义。他通常将“教育”理解为对人的天赋素质或才能的改变,在多数情况下将之与“教学”“训练”作为同义语使用。然而,马克思不可能不清楚“教育”概念蕴含的丰富道德含义。甚至“狭义教育”主要指的就是“道德教育”。^②在人类教育思想史上,这种处理方式极为罕见。几乎没有哪位伟大的教育家不提出某种道德理想,并将道德方面的教育作为其首要关切。对此,赫尔巴特论述道:“我们可以将教育惟一的任务和全部的任务概括为这样一个概念:道德。……道德,普遍地被认为是人类的最高目标,因此也是教育的最高目标。谁否认这一点,谁肯定并不真正知道何为道德,至少他在这里没有发言权。”^③马克思将一生献给了工人阶级的解放事业,这一选择必定出于某种崇高的道德理想。然而,在他的教育论述中,却难觅“道德”的踪迹,这一事实不引人深思吗?

四、一种解释道德缺席的思路

关于道德主题的缺席,一种解释思路是将马克思视为西方理性主义精神的继承者。在这种思想谱系中,从苏格拉底、柏拉图到康德、黑格尔都相信,即理性的发展之于道德的形成至关重要,甚至认为人正因为有理性才有道德可言。在苏格拉底那里,正是“智慧”使美德成为可能。^④亚里士多德认为,一种“合乎德性的行为”需要满足三个条件:必须知道那种行为;他必须是经过选择而那样做,并且是因那行为自身故而选择它的;必须是出于一种确定了的、稳定的品质而那样选择的。而说到一个人“有德性”则强调:“知则没有什么要紧,这另外的两条却极其重要。”^⑤无论“合乎德性的行为”还是人的“德性”均与理性密不可分。^⑥在康德看来,只有在一个理性当事者存在的世界中,道德才可能存在。一种行为的道德价值不仅取决于善意,而且取决于对理性原则的遵循。^⑦

马克思的成长环境、斗争经历和相关著述均表明,他无疑是古希腊以来西方理性主义传统的继

① 王焕勋. 马克思教育思想研究 [M]. 重庆: 重庆出版社, 1988: 182.

② 陈桂生. 教育原理 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2000: 180.

③ 赫尔巴特. 赫尔巴特文集: 第4卷 [M]. 李其龙, 郭官义, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2002: 177.

④ 苏格拉底说:“实际上,使勇敢、自制、诚实,总之一句话,使真正的善得以可能的是智慧。”参见:柏拉图. 柏拉图全集: 第1卷 [M]. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002: 67.

⑤⑥ 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2010: 42, 64-67.

⑦ 帕尔玛. 为什么做个好人很难: 伦理学导论 [M]. 黄少婷, 译. 上海: 上海社会科学院出版社, 2010: 120-122.

承者。从时间上看，马克思算得上启蒙运动的产儿。^①关于启蒙运动的精神，恩格斯有过精辟概括：“在法国为行将到来的革命启发过人们头脑的那些伟大人物，本身都是非常革命的。他们不承认任何外界的权威，不管这种权威是什么样的。宗教、自然观、社会、国家制度，一切都受到了最无情的批判；一切都必须在理性的法庭面前为自己的存在作辩护或者放弃存在的权利。”^②在相信理性和追求真理的意义上，马克思始终是一名理性主义者。他相信，理性是事物的内在本性以及看待事物的正确方式，应当“根据事物本身的情况来对待事物”^③。在他看来，人在本质上是自由的，自由是人的内在本性。他对普鲁士书报检查令的批判集中体现了这种信念：

你们赞美大自然令人赏心悦目的千姿百态和无穷无尽的丰富宝藏，你们并不要求玫瑰花散发出和紫罗兰一样的芳香，但你们为什么却要求世界上最丰富的东西——精神只能有一种存在形式呢？……每一滴露水在太阳的照耀下都闪现着无穷无尽的色彩。但是精神的太阳，无论它照耀着多少个体，无论它照耀什么事物，却只准产生一种色彩，就是官方的色彩！……精神的实质始终就是真理本身，而你们要把什么东西变成精神的实质呢？谦逊……精神的谦逊总的说来就是理性，就是按照事物的本质特征对待各种事物的那种普遍的思想自由。^④

与传统哲学家相比，马克思的理性精神有自身的特点，他对人类的心灵不感兴趣，更关心社会政治问题。如伯林所评论的那样：“马克思本质上不是个能自省的人，对个人，或者对精神或心灵状态没有什么兴趣。”^⑤马克思反对以非理性方式煽动大众的革命热情。这一态度表明，他很可能接受了一种传统的理性观念，即理性对非理性的支配。安年柯夫回忆的一件轶事生动地体现了这种观念：

恩格斯还没有讲完，马克思就抬起头来，直接向魏特林提出问题：“魏特林，你在德国大叫大嚷地鼓动，请你讲一讲，你根据什么来证明你的活动是正确的？你根据什么来确定将来的活动？”这一尖锐的问题我记得非常清楚，因为这个问题在小组里引起了热烈的讨论，不过据现在想来，讨论并没有继续多久。看来，魏特林是想使会议只停留在一般的清谈上。……马克思说，魏特林的讽刺性演说的实质，在于激动民众，但并不给他们以任何可靠的、深思熟虑的行动根据，这完全是在欺骗他们。其次，马克思指出，刚才所谈的这种激起人们虚幻的希望的做法，只会把受苦受难的人们引向最终的毁灭，而不能拯救他们。^⑥

此外，对“德国工人党纲领”的批注同样表明，马克思希望用实质内容取代一些空泛模糊、具有煽动性的表达，如“社会一切成员”“平等的权利”“不折不扣的劳动所得”“消除一切社会的和政治的不平等”“自由国家”“平等的国民教育”等。^⑦

就主题而言，马克思更多地基于理性自由观念，围绕社会政治问题展开批判，鲜少论及道德问题。然而，他对道德说教和灌输的厌恶表明，马克思很可能接受了西方理性主义传统关于道德的基

^① 胡克专门讨论了马克思的“理性主义”。参见：胡克，理性、神话与社会民主 [M]，金克，徐崇温，译，上海：上海人民出版社，2006：134-136。

^{②⑦} 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，马克思恩格斯文集：第3卷 [M]，北京：人民出版社，2009：523，428-450。

^{③④} 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局，马克思恩格斯全集：第1卷 [M]，北京：人民出版社，1995：271，111-112。

^⑤ 伯林，卡尔·马克思：生平与环境 [M]，李寅，译，南京：译林出版社，2018：4。

^⑥ 苏共中央马克思列宁主义研究院，回忆马克思恩格斯 [M]，胡尧之，杨启滨，兰德毅，等译，北京：人民出版社，1957：310-312。

本信念，即理性的发展是形成道德的内在条件，德性来自心灵中理性部分对非理性部分的支配。按照这种思路，关于道德主题在教育论述中的缺席，似乎可作如下解释：鉴于理性在道德形成中的重要性，马克思专注于促进人的理性发展，在资产阶级统治条件下，不便论述道德问题，因而造成道德主题在教育论述中的缺席。马克思对资产阶级学校道德教育的态度可以支持这种解释。他反对由学校传授包括道德在内的“容许得出相互矛盾的结论的科目”。其中隐含的逻辑是，道德教育如果没有基于人的理性并使其有所发展，那么其价值是可疑的。这种教育将成为束缚而非解放人的力量，因此，“要使教育摆脱统治阶级的影响”^①。这种观点要求学校不能成为统治阶级实施意识形态控制的工具，但并不意味着，学校可以免除自身的道德责任。

然而，上述解释无法合理地说明关于马克思教育论述的两个疑问：其一，马克思如此重视理性精神，但为何这一点没有明确体现在他的任何具体教育主张之中？其二，在论及“未来教育”时，马克思为何未提“道德教育”？就前一问题而言，假使马克思由于关注作为道德发展条件的理性精神，在资产阶级统治的条件下，不便论及“道德教育”，那么他至少应当在教育主张上明确提出发展人的理性精神，同时说明这种理性发展的道德意义。但是，在马克思的整个教育论述中，没有可靠的证据表明，马克思把教育的重心放在发展人的理性精神，更不用说阐明理性发展的道德意义。与传统的理性主义教育思想相比，这是马克思教育思想中很独特的一点。其特别之处不在于马克思作为具有强烈理性主义精神的思想家表明了什么教育主张，而在于他竟然没有主张通过教育发展人的理性精神和道德。

不错，马克思时常提及“智育”，至于这一术语的具体含义，他并未加以解释，其中也许隐含培养人的理性精神、基于理性发展人的道德等观念，但这一点不能从文本中得到支持。然而，考虑到马克思对意识形态内容的排斥，“智育”主要指向科学知识的掌握。如果可以在两个层面理解“理性”，即作为一种态度和精神的“理性”，以及作为理解和知识的“理性”，那么可以说，至少在教育论述中，马克思倾向于后一种“理性”。关于第二个疑问，如果马克思因为关注作为道德发展条件的理性精神，在资产阶级统治的情况下，不便提出“道德教育”，那么在这种顾虑已不存在的“未来教育”，他为何既未主张发展人的理性精神，也不提“道德教育”？

上述讨论表明，将马克思视为西方理性主义精神继承者的思路，无法合理解释道德主题在教育论述中的“缺席”。在教育问题上，马克思重视理性的“理解与知识”维度，未见培养“理性精神”的意向，亦不提“道德教育”。难道教育在培养理性精神和道德方面不重要吗？至少对马克思来说似乎就是这样。为理解这一点，需要明了马克思处理道德的方式，以及理性的理解和知识面向的重要性。

五、处理道德主题的方式

马克思处理道德有两种方式。第一种是学术的，即将道德视为研究和思考的对象。在他看来，社会生活本身是实践的。对旨在理解并改变世界的马克思而言，重要的是社会生活的经济、政治关系而不是思想、观念等精神方面，历史发展的根本动力来自生产力与生产关系的矛盾运动。在马克思的著述中，道德通常作为意识形态的表现形式处于被解构的地位，因此，尽管他经常作出道德评价，但不轻易倡导某种道德原则。马克思甚至明确宣称：“共产主义者根本不进行任何道德说教……共产主义者不向人们提出道德上的要求，例如你们应该彼此互爱呀，不要做利己主义者呀等。”^② —

^① 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集：第2卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：49.

^② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集：第3卷 [M]. 北京：人民出版社，1960：275.

些马克思主义的研究者准确捕捉到这种态度，其中最激进的观点断言：马克思的思想或马克思主义根本上不含任何道德成分。^①

马克思将道德理想或原则视为历史产物，因而一切道德的存在都有其特定的社会经济条件，他更倾向于关注隐含于道德之中的物质利益问题。用他的话来说就是，“‘思想’一旦离开‘利益’，就一定会使自己出丑”^②。以这种观点来看，道德原则绝不像其看起来那样纯粹、普遍。恩格斯指出了这一点：“善恶观念从一个民族到另一个民族、从一个时代到另一个时代变更得这样厉害，以致它们常常是互相直接矛盾的。”^③显然，这种理解方式是社会学的，而非规范伦理学的。可以说，它是对传统规范伦理学的独断论倾向的祛魅。于此，也就容易理解马克思为何厌恶那些关于永恒的“公平”“正义”之类的鼓噪。因为鼓吹者并不理解这些话语的真实含义，所以它们表现为一种意识形态。没有人比伯林更清晰地表达了马克思的态度：

无论大多数欧洲的民主人士在个性、目标和历史环境方面的差异多么巨大，他们在一个根本属性上彼此是一致的，这就使得他们之间的合作，至少是原则上的合作成为可能。无论他们是否相信暴力革命，他们中的大多数毕竟还是倾向于全人类所共有的道德标准。他们批评、指责现有的人类生存环境，依据的是一些先入为主的理想、一些体系——至于这些体系是否合适，根本无须证明，对于任何有着正常道德观念的人来说，它们是不证自明的……他们也相信，强有力的道德目标是充足的行动源泉……这样一种态度……马克思则完全不予同情。……他相信人们为了给自己的目标正名而诉诸的内在经验，非但不是揭示某种被称为道德或宗教的特定真理……反而往往会导致神话和幻想的产生……与同时代的大多数民主主义理论家不同，马克思相信价值不能脱离事实加以考量，而必须依赖于看待事实的方式。^④

根据第一种方式的逻辑，不存在普遍永恒的道德，因而马克思既拒绝这类道德的强加，也无意建构此类道德，将之强加于人。在前一方面，恩格斯予以明确表达：“我们拒绝想把任何道德教条当做永恒的、终极的、从此不变的伦理规律强加给我们的一切无理要求。”^⑤关于后一方面，伯林评论道：“马克思并没有新的道德或社会理念要强加到人们头上。”^⑥但是，这种方式并不意味着，在社会生活中可以摒弃道德，或者道德在任何时候都是某种意识形态的东西。这涉及看待道德的第二种方式，即道德是社会生活的诸多面向之一。

在学术、斗争和生活中，马克思作出了大量的道德评判。且不说《资本论》中大量有关资本主义的道德批评，马克思的“自白”显示，他最看重的品质是“纯朴”（一般人）、“刚强”（男人）、“柔弱”（女人），最厌恶的缺点是“逢迎”，最能原谅的缺点是“轻信”，对不幸的理解是“屈服”。^⑦1848年革命后，马克思流亡伦敦，积极为流亡者组织募捐，但他本人从不接受此类救济。当媒体传出他挪用公款的信息时，马克思异常愤怒，甚至要求同主编“决斗”，以捍卫荣誉。^⑧1870年4月，

^① 在《马克思主义、道德与社会正义》一书第四章，佩弗对马克思（主义）的反道德倾向有详细的分析和批判。参见：PEFFER R G. *Marxism, morality and social justice* [M]. Princeton: Princeton University Press, 1990: 169-211.

^② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集：第1卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：286.

^{③⑤} 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集：第9卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：98，99.

^{④⑥} 伯林. 卡尔·马克思：生平与环境 [M]. 李寅，译. 南京：译林出版社，2018：6-7，7.

^⑦ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯全集：第31卷 [M]. 北京：人民出版社，1972：588-589.

^⑧ 斯珀伯. 卡尔·马克思：一个19世纪的人 [M]. 邓峰，译. 北京：中信出版社，2014：294.

马克思去探望临终的沙佩尔。这位曾经的盟友和对手对马克思说：“告诉所有人，告诉他们我一直坚守信念……拖着家人挺过了反动年代我有多么不容易。我活着的时候是个辛勤工作的工人，死了也是一个无产者。”沙佩尔的样子和表现令马克思深受触动，他评价道：“他性格中真正的男子品格现在又一次闪亮了。”^① 这些片段显示，马克思像普通人一样有自己的道德观念和原则，并以此评判人与事。但是，这些观念和原则在与特定的事实和情境的联系中获得具体意义，所以它们不是意识形态的表现。

在马克思的著述中，两种处理道德的方式相互交织，以致引发关于马克思是否存在反道德主义（anti-moralism）倾向的争论。实际上，双方均不难找到支持己见、驳斥相反观点的证据。问题的关键在于，理解马克思对待道德议题的不同方式。可以用一个典型事例说明两种方式的交织，并表明马克思对两者的不同倾向。例子来自马克思对英国在印度统治的评论。一方面，马克思对英国殖民者给印度造成的灾难深具同情：“从人的感情上来说，亲眼看到这无数辛勤经营的宗法制的祥和无害的社会组织一个个土崩瓦解，被投入苦海，亲眼看到它们的每个成员既丧失自己的古老形式的文明又丧失祖传的谋生手段，是会感到难过的。”同时他也谴责：“英国在印度斯坦造成社会革命完全是受极卑鄙的利益所驱使，而且谋取这些利益的方式也很愚蠢。”对马克思来说，道德评价与感情表达并非重点，重要的是对印度因殖民而遭受苦难的理解：“不列颠人给印度斯坦带来的灾难，与印度斯坦过去所遭受的一切灾难比较起来，毫无疑问在本质上属于另一种，在程度上要深重得多。”其独特之处在于，以往接连不断的灾难（内战、外侮、革命、征服、饥荒等）“却只不过触动它（社会结构）的表面”，而英国人则完全摧毁了印度的社会结构，“在亚洲造成了一场前所未闻的最大的、老实说也是唯一的一次社会革命”。^②

在前一种情况下，人的头脑被“局限在极小的范围内，成为迷信的驯服工具，成为传统规则的奴隶，表现不出任何伟大的作为和历史首创精神”；在后一种情况下，现代生产力被引入印度，并使其摆脱了孤立状态。客观上，英国的殖民为印度的独立和社会重建创造了条件。因此，马克思评论道：“英国不管犯下多少罪行，它造成这个革命毕竟是充当了历史的不自觉的工具。”对马克思来说，个人的道德评判和情感是次要的，他不关心譬如“英国人是否有权（或者应当）征服印度”之类的道德问题，重要的是面对英国入侵印度的事实，“我们是否宁愿让印度被土耳其人、波斯人或俄国人征服而不愿让它被不列颠人征服”。换言之，面对不同的灾难，马克思宁愿选择、肯定那种能够为希望创造条件的灾难，即使这种灾难暂时可能造成更大的破坏。在马克思的著述中，类似的事例很多，如关于自由贸易问题，马克思揭露了自由贸易派的伪善，告诫人们“不要一听到自由这个抽象字眼就深受感动”！他指出自由的资本对工人的奴役并不亚于受关税束缚的资本对他的奴役，但马克思仍然赞成自由贸易，原因在于，它可以加速社会革命的到来。^③

上述事例表明，马克思通过道德评论表达道德观念和情感，这是将道德作为社会生活的一个面向，是人的道德情感的自然流露。但是，对马克思来说，重要的不是评论者持有的道德情感和态度，而是对道德评价对象的理解，即将对象置于社会历史的进程，考察其对工人阶级解放的意义，进而决定相应的实际立场。可见，与传统的道德哲学家不同，马克思既无意提出某种道德原则的问题，亦不甚关心道德上“应当与否”的问题，他关注的是对道德评判对象（通常是各种各样的罪恶和苦

^① 斯珀伯·卡尔·马克思：一个19世纪的人[M]。邓峰，译。北京：中信出版社，2014：294。

^{②③} 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局。马克思恩格斯文集：第2卷[M]。北京：人民出版社，2009：677-691，677-691。

难)的历史理解。^①如伯林所言,“马克思指责现有的秩序,不是通过理想,而是通过历史的角度:一般而言,他并非因为它不公平,或不成功,或因为人类的邪恶或愚蠢而加以指责,而是因为社会发展规律的结果”^②。当然,马克思致力于工人阶级的解放,这是一个深具道德意义的人生选择,但他本人主要不是从道德上理解这项事业,而是基于对社会历史发展趋势的洞察。

道德关注人的行为与品质,其主要范畴是“善”与“恶”、“对”与“错”、“应该”与“不应该”、“正当”与“不正当”等。在教育领域,核心的道德问题是以任何方式培养什么样的人,通常的“道德教育”隐含在这一问题中。当教育被视为一项公共事业时,这种道德上的考量势必是普遍的,即需要就“目的”“手段”等问题提出某种一般性道德规范。然而,马克思对道德的社会学式理解建立在作为现实的、具体的人的基础之上,用他的话来说就是,在现实性上,人的本质是“一切社会关系的总知”,这一基础与建构普遍性道德主张的要求相悖。因此,马克思不轻易提出某种共同的道德原则。依此思路,他对共产主义作为社会理想的否认,便显得顺理成章。在他看来,道德在阶级社会更多作为意识形态而存在,所谓“公平”“正义”之类理念的实际含义与人们的社会生活(阶级、权力和利益)密切相关。在理智上,这种理解道德的方式本身与宣称某种道德原则具有永恒价值相违,但这种理解并不排斥在特定历史条件下某些道德原则的价值。当实际斗争需要倡导某种道德原则时,马克思只是诉诸“简单的道德和正义的原则”^③。至于这些原则是什么,他没有解释,也许它们属于人类千百年来形成的共同生活准则,无须说明。

对道德作为意识形态的解构,对永恒、终极道德的拒斥,并不妨碍马克思有自己的道德观念和原则,但他无意将自己的道德强加于人。对未成年人的道德而言,他没有将这项任务赋予学校,而是倾向于由成年人在生活中完成。可见,马克思一方面警惕学校的意识形态功能,另一方面强调未成年人的包括道德在内的社会知识和观念应从生活中获取。似乎可以明白,马克思为何看起来是一位反道德主义者,也可以理解他为何在教育议题上似乎有意回避道德问题。

六、作为理解和知识的理性与实践

关于《指示》中的“三件事”,凯洛夫《教育学》提出了一个有争议的解释:马克思认为在全面发展的人的教育中,智育,即教养,应占第一位。^④这便是通常所谓的“智育第一”论,此种观点在苏联和中国都曾引发讨论。大部分人认为,这种解释曲解了马克思的原意,但也有部分学者支持“智育第一”论。如马兆掌认为,“智育在人的全面发展教育中应占第一位,这确是马克思在教育上的一个科学发现”,“这是马克思对智育与社会生产力相互关系进行深入考察的合乎逻辑的结论”。^⑤卢曲元亦主张:“智育在人的全面发展中是首位的,是人的全面发展的核心。”^⑥尽管顺序意义上的“第一”被解释为重要程度上的“第一”,可能曲解了马克思的本义,但“智育第一”观点的持有者却有一种正确的直觉,即马克思高度重视理性。不过,此处的“理性”主要指科学意义上的理解与知识。

就对理性的态度来说,马克思经历了变化。早期,他对社会政治问题的批判实际上是一种价值

^① 罗素认为,马克思是由于信仰进步的必然性,才“免掉道德上的考虑”。参见:罗素.西方哲学史:下[M].马先德,译.北京:商务印书馆,1982:343.

^② 伯林.卡尔·马克思:生平与环境[M].李寅,译.南京:译林出版社,2018:8.

^③ 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局.马克思恩格斯文集:第3卷[M].北京:人民出版社,2009:15.

^④ 凯洛夫.教育学[M].沈颖,南致善,等译.北京:人民教育出版社,1953:44.

^⑤ 马兆掌.略论智育在全面发展教育中的地位[J].教育研究,1980(1):8.

^⑥ 卢曲元.略论智育[J].湖南师范学院学报(哲学社会科学版),1979(4):71.

批判，即用一种“合乎理性的”国家、社会、人的观念评判现状。这与启蒙运动的思想家并无实质区别。但是，在《莱茵报》工作期间，他在讨论林木盗窃法、摩泽尔河地区农民贫困等问题时，遭遇物质利益难题。他认识到物质利益支配了对“理性”的理解，进而对“理性”本身产生怀疑。在结束《莱茵报》的工作后，马克思转向政治经济学研究，探讨物质利益问题。对理性的态度由坚定到怀疑的转变，并不意味着马克思否认、消解理性的作用，而是将理性具体地运用于理解人们的物质生活。诚如徐苗等人所言，“对理性态度的转变的事实预示着理性自身本体论价值行将消解的历史宿命，表征了马克思要将理性拉下本体论的‘神坛’，不再滞留于对具体问题的抽象议论，而是投身于实践寻求世界的本质及其规律”^①。

马克思转向政治经济学研究，其直接成果是《1844年经济学哲学手稿》。其中，他不再将理性而是将劳动作为理解人的根本出发点。在马克思看来，劳动是一种自由自觉的创造性活动，是确证人作为“类存在”的类本质的方式。他以此批判资本主义条件下工人劳动的异化。不过，这种批判仍带有前一阶段价值批判的色彩。重要的是，他开始从劳动的角度具体地理解人，将人视为一种对象性、实践性存在。这种观念在《关于费尔巴哈的提纲》《德意志意识形态》中获得更自觉、更清晰的表达，即“人的本质不是单个人所固有的抽象物，在其现实性上，它是一切社会关系的总和”“社会生活在本质上是实践的”^②“可以根据意识、宗教或随便别的什么来区别人和动物。一当人开始生产自己的生活资料，即迈出由他们的肉体组织所决定的这一步的时候，人本身就开始把自己和动物区别开来”^③。如此一来，人的本质不再是人身上的某种孤立的特征（如理性、语言、信仰），而是人的实践，劳动则是其中最根本的一种形式。人作为实践性存在意味着，改变世界以使其成为“人的”世界，成为马克思的核心关切。

与上述态度变化相应的是，马克思对理性的理解，从一般意义上的价值批判理性转向研究人类经济活动的具体理性。在这种转变中，马克思对“精神与态度”面向的重视让位于对“理解与知识”面向的看重。因为，理解世界、获得关于世界的知识，与改变世界的实践直接相关。值得注意的是，马克思对“实践”的理解与通常意义上的“实践”存在根本不同。传统上，“实践”具有浓厚的伦理道德色彩。例如，在亚里士多德伦理学中，实践是道德的或政治的活动，有别于思辨或制作。其区分依据是理性在不同性质活动中的运用。在三者中，思辨的地位最高，实践次之，制作最低。在康德那里，实践同样具有鲜明的道德含义。康德宣称：“我将所有通过自由意志而可能的东西称为实践的。”^④而唯有受理性颁布的“道德律”规定的意志才是自由的。在康德眼中，道德实践才是真正的实践。

与亚里士多德、康德等人不同，马克思不是从理性能力的运用来理解“实践”，也不关注其中的道德问题。他关心的是改变世界，对世界的理解从属于“改变世界”的关切，或者说，在马克思看来，“理解世界”属于“改变世界”的一部分。他将“实践”理解为人能动地改造世界的活动，典型的实践形式是生产劳动、政治斗争。在影响世界改造的主观因素中，“能力”是马克思关注的重点。他的人的全面发展思想并不像一些学者认为的那样是德、智、体等诸方面的发展，而是指能力的全

^① 徐苗，刘同舫. 对理性从坚定到怀疑：《莱茵报》时期马克思遭遇“物质难题”的前后 [J]. 浙江大学学报（人文社会科学版），2019（1）：25.

^{②③} 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集：第1卷 [M]. 北京：人民出版社，2009：501，519.

^④ 康德. 纯粹理性批判 [M]. 邓晓芒，译. 北京：人民出版社，2004：608.

面发展。^①就个体而言，“能力”是人的理智、经验、情感、欲望、意志等方面的结合而形成的改变某种对象的力量，它本身没有直接的道德含义。

在教育方面，马克思的理性倾向主要表现在两个方面：在消极方面，反对由学校传授包括道德在内的“容许得出相互矛盾的结论的科目”；在积极方面，强调内容上（自然科学、文法等）的非意识形态性，重视对世界的科学理解，以及掌握相关的知识。马克思哲学以变革世界为旨趣，而改变世界需要建立在科学地认识变革对象的基础之上。在此意义上，以科学为主要教育内容是这种哲学的应有之义。然而，理解与知识本身和变革世界之间尚存不小的距离。对马克思来说，重要的是由理解与知识而形成变革世界的实践能力。这样，它必须与教育之外的世界建立实践联系，并从中形成实践能力。马克思以工人阶级的解放为志业，教育主题正是在这种关切中得到观照，其中对理性（理解、知识面向）和实践能力的重视实属自然。在马克思的著述中，道德并非其关注的核心。对道德的意识形态解构使马克思无意建构一般性道德原则，并将其强加于他人。

由此可以看出，马克思教育思想呈现出如下格局：有关道德的思考近乎缺席，理性（理解和知识面向）发展作为教育的基本任务得到重视，但它需要与生产劳动结合，以形成实践能力。由于实践能力是马克思教育思想的核心追求，所以他着重强调综合技术训练。

与多数教育家相比，马克思在两方面存在根本差异。其一，前者倾向于从人的理想形象出发，构想教育的目的与手段，后者则着眼于工人阶级的解放考虑教育问题。这种解放有着明确的物质条件——掌握生产力与改造生产关系。这要求工人具备基于科学知识和技能的实践能力，而教育在满足这些要求中获得自身的基本定位。其二，多数教育家的思路往往隐含教育万能论的假设，即理想的人是理想教育的产物，而马克思则否认人是教育的产物。在他看来，人在改造世界的同时也改变着自身，或者说，“个人怎样表现自己的生命，他们自己就是怎样”^②。

在教育问题上，考虑这一命题时要区分“成年人”与“未成年人”。对未成年人而言，掌握改造世界的知识、技能至关重要。然而，知识和技能的掌握本身并不形成改造世界的实践能力，因此，教育（教学）与生产劳动的结合显得极为必要。一方面，知识、技能从与生产劳动的结合中获得生命力，在个体身上形成实践能力；另一方面，又提高了社会生产。人的体力是各种实践能力的基础，因而马克思总不忘提及体育或体操。在此意义上才可以说，“生产劳动同智育和体育”的结合，不仅是提高社会生产的一种方法，也是造就全面发展的人的唯一的方法。

七、结语

至此，可以对道德主题在教育论述中的缺席作如下解释：（1）在马克思的思想中，道德既不是重要议题，也非其主要关切，它只是社会生活的诸多面向之一；（2）马克思将道德作为意识形态的处理方式，使其无意提出某种新的道德观念；（3）在教育上，马克思强调作为理解和知识的理性，而非作为精神和态度的理性；（4）马克思的核心教育追求是实践能力，而道德并非其中的一部分。隐含在这种解释之下的深层原因是，马克思将人视为感性的实践存在，根本上有别于对人的身心作种种分析的流行观念，而道德、认知、情感、意志等正是后者的产物，它们并不是人的实践能力。

对教育工作者来说，养成道德品行、培育理性精神，是教育的应有之义。马克思不是专业教育家，自不能以专业尺度，苛求其教育思想的完整性。与马克思所处的时代相比，现今教育的背景早

^① 陈桂生. 人的全面发展理论与现时代 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 55-56.

^② 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯文集: 第1卷 [M]. 北京: 人民出版社, 2009: 520.

已发生了根本的变化，自然不能以今人的眼光剪裁其教育思想。不过，今天的教育者仍可以从他的教育思想（即使道德在其中缺席）中获益。关于“道德教育”，至少可以追问：对未成年人而言，它是一种解放的还是规训的力量？它是否脱离了人的生活以至于沦为教条的灌输？至于所谓的“智育”，也可以追问，它在多大程度上使未成年人掌握了扎实的知识与技能？这种掌握与教育之外的领域是否建立了实践性联系？它是否有助于提高未成年人的实践能力？

（责任编辑 李 哲）

**On the Absence of Moral Theme in Marxist Educational Thought:
Beginning with “Why Marx Didn’t Mention Moral Education”**

Zhang Jianguo

Abstract: From the late 1970s to the early 1990s, some researchers who were concerned about Marxist educational thought discussed “why Marx didn’t mention moral education”, which clarified some ambiguities in understanding Marxist educational thought. However, the defense position of most of them prevented the proper issue from being raised. Actually, Marx not only didn’t discuss “moral education”, but also even deliberately avoided the moral aspect of “education”. The idea of regarding Marx as the spiritual successor of Western rationalism cannot reasonably explain the absence of moral theme and we can understand the absence from the following four factors. First, in Marxist thought, moral issue is not important and a major concern. Second, Marx’s deconstruction of morality as ideology makes it difficult to construct new moral concepts. Third, in education, the understanding and knowledge aspect of rationality (rather than spirit and attitude) is valued by Marx. Fourth, practical ability is the core pursuit of Marx’s educational thought and morality is not part of the ability. The completeness of Marxist educational thought cannot be demanded by the measurement of a professional educator and his educational thought is still instructive for thinking about the basic issues of “moral education” and “intelligent education” today.

Key words: Marx; moral education; rationality; practical ability