

# 利己的人性与人性的道德教育

邹华莹

杭州师范大学

**摘要：**教育属人，是一项旨在为人，成人的活动，人是教育的出发点，人性观是教育理论体系构建和教育实践取向反思的坚实基础。长期以来，教育总是将人性严重二分对立为善恶，但人性实际非善非恶，仅仅只是趋利避害的利己而已。利己的人性有其必要性和正当性，因此道德教育应该尊重人性，采取以学生为本的顺人性化的道德教育：尊重学生主体性、树立学生正确利害观、培养学生责任意识。

**关键词：**利己；趋利避害；人性化；道德教育

【DOI】10.12252/j.issn.2096-6261.2023.01.063

## 引言

有人曾说过：“一切科学对于人性总是或多或少地有些关系，任何学科不论似乎与人性离得多远，它们总是会通过这样或那样的途径回到人性。即使数学、自然哲学和自然宗教，在某种程度上也都是依靠人的科学。”<sup>[1]</sup>教育学作为一门关涉人的学科，更是无法回避人性有关的问题，观照诸多教育思想的观点，都是在探讨人为什么需要教育，需要接受什么教育、如何进行教育以及教育的目的，这些理论一个最重要的理论基础即认识人性。“对于人性的不同看法和不同的人性假设，决定了教育行动纲领和方法、步骤”<sup>[2]</sup>。有理由相信不同的人性论会以各种形式渗透在教育理论与实践层面，同时影响人们的教育信念和行为。因此，有必要对人性论与教育之间的关系进行检视。

### 一、人性非善非恶：利己

#### （一）“人性”一词的理解

人性一词在新华词典的解释为：1.在一定历史条件和社会制度下形成的人的本性。2.人所具有的正常的情感和理性。<sup>[3]</sup>同时，本性一词在新华词典中的解释为：固有的性质或特性。<sup>[3]</sup>据此，我们可以将人性理解为三重含义：第一层是：人生来便有的特性，这一层表明了人性的物质性；第二层是：在特定社会、历史条件下产生的人的特性，具有可塑性和时代性，这一层可以看出人性所具有的社会性。第三层即是指：人所具有的正常的情感和理性，这一层则是表明了人性的精神性。

关于人性，自古以来就有从道德属性来解释人性的伦理取向，且一直占据着主流思想，深刻地影响着教育的价值取向。其中，将人性进行二元对立的“人性善”与“人性恶”观点便是典型。

#### （二）人性论——性善论

在我国，性善论的代表人物是孟子，“恻隐之心，仁之端也；羞恶之心，义之端也；辞让之心，礼之端也；是非之心，智之端也。”此“四心”乃孟子性善论的立论基础，孟子的种种学说皆是建立在这四心的基础之上的。然而孟子所谓的“端”，意即事物的缘由或原点，即善的可能性，可能性并不等于现实。与此同时，孟子也指出人有追求声色之好、富贵安逸的本能欲望，也有追求仁义礼智、修德成圣的道德愿望。<sup>[4]</sup>只是孟子将这些生物本能排除在人性之外，仅认为德行才是人性。至此，可以看出孟子并不认为人性中只有善而没有

恶，他只是强调了善的这一方面。

#### （三）人性论——性恶论

与孟子的性善论形成鲜明对比的是荀子的性恶论，荀子指出：“今人之性，生而好利焉，顺是，故争夺生而辞让亡焉；生而有疾恶焉，顺是，故残贼生而忠信亡焉；生而有耳目之欲，有好声色焉，顺是，故淫乱生而礼义文理亡焉。然则从人之性，顺人之情，必出于争夺，合于犯分乱理而归于暴。”因此荀子认为“人之性恶，其善者伪也”。至此，我们可以看出荀子是将孟子排除于人性之外的“生理本能”作为人性，认为人性中的善都是后天学习的结果。并且不难看出，荀子将人的生理本能只看作利、声色等，而忽视了人类天性中的关怀和爱的本性。但是荀子同时也表示：“性者，本始材朴也”。材朴，也就是未经雕饰的木材。就此，不难看出，孟子也认为人的本性本身没有善恶之分的，好色、好声、好味、好利不过是恶端——恶的可能性。

综上，“性恶论”所言人性为马斯洛需求层次理论中的最低层次的生理需要——也即人性的物质性层面。但实质上，生理需求并没有善恶的倾向性，满足自身生理需求，是人维系自身存在的前提。而人的存在是善的前提，只有人存在，善才有实施者和承担者。而“性善论”则是将人性归于除了生理需求的其他需求——安全、归属与爱、尊重、求知、审美、自我实现的需求——即是人性中的精神性层面和社会性层面。同时，不管是“善端”还是“恶端”都既可能是内在迸发的，也可能是在外部环境中习得的结果。由此可知，虽将人性二分为善恶，有其合理性，也曾促进了教育的发展，但实际上是片面的。

“人一半是魔鬼，一半是天使”，如果仅以人性本善为教育预设，就有可能使得儿童不知道何为恶以及何以抑恶、避恶；如果仅以人性本恶为教育预设，就有可能使得儿童不知何为善以及何以扬善、亲善，均为片面的教育。帕斯卡尔说得好：“使人过多看到他和他禽兽是怎样等同而不向他指出他的伟大，那是危险的。使他过多地看到他的伟大而看不到他的卑鄙，那也是危险的。让他对这两者都加以忽视，则更为危险。然而把这两者都指明给他，那就非常有益了。”<sup>[5]</sup>所以，以先验的人性善恶观为教育起点，势必因一半的人性假设而失掉另一半的教育。<sup>[6]</sup>

那人性为何？孔子曾说，“性相近，习相远。”其

中“性”为人与生俱来的自然本性，即人性中的物质性，“习”为习惯、习性，即后天形成的人性中的社会属性和精神属性。不难看出，孔子认为人“性”是相差无几，而后天形成的“习”则差别甚大。“习相远”是得到社会各界的普遍共识的，然而问题在于“性相近”中的“性”，相差无几的自然本性到底是什么呢？答案是：利己。

## 二、利己的必要性与正当性

### （一）利己的必要性

人性为什么是利己的？首先是因为人总是有需要的，马克思提出：“在任何情况下，个人总是从自己出发的……”，这些需求既包括物质需要、也包括精神需要以及社会性需要，正是这些需要使得人的行为产生和维持，毫无夸张地说，人类的行为都是在满足自己的需要。有需要，有想要得到的，满足需求，就一定是利己的。这样看来，利己行为并不是什么“洪水猛兽”，不过是个体为了满足自身各种需要而采取的行动。人如果没有了利己的需要，那才是真正可怕的事情。<sup>[7]</sup>正是在满足自身需要的过程中，个体的人和人类整个群体才会不断发展进步。正如叔本华所言：“人的主要的与基本的动机和动物的一样，是利己主义，亦即迫切要生存，而且要在最好的环境中生存的冲动。”<sup>[8]</sup>

### （二）利己的正当性

其次，生活在世界上的所有人都在追求幸福，这句话毋庸置疑。幸福的是因人而异的，所以幸福的形态也是千变万化的，而人的所有活动都不过是追求幸福的手段。追求幸福是人的与生俱来的天性，追求幸福这件事不需要别人来告诉和教导，追求个体的幸福，意味着趋己之利，避己之害，那这样的活动必定也是利己。正如霍尔巴赫所言，“人从本质上就是自己爱自己，愿意保存自己，设法使自己的生存幸福。”不同的人一生所追求的东西是千差万别：金钱、名利、权力、事业、信仰、爱情、自由、真理、德性、奉献、健康，或轰轰烈烈，或平凡淡雅……但归根到底，所有人追求的只有一样东西，那便是幸福。“人生的种种追求，看起来是人行为的动机和目标，但实际上不过是不同的人对幸福的不同理解罢了。”<sup>[9]</sup>幸福虽然是一种主观感受，但是幸福却不能脱离现实的世界，而漂浮在空中，没有地气。因此，个体在追求自己的幸福时必须要考虑社会现实，在真实的社会中追求幸福，就是要追求一种美善的道德来达到最终的利己目标——幸福，只有美善的道德才能保证个体在真实生活中的幸福。这是由于对于事件善恶的评判本身就是人类在认知维度上进行分辨，通过分辨事件对满足自己的需要是有益还是有害，同时将那些有益的东西评判成善的，将那些有害的东西评判成恶的。但值得注意的是，这并不是说“利”、“益”全然等于“善”，“害”和“弊”全然等于“恶”。道德是整个人类进化过程中人们共同生活中产生的行为准则和规范，道德就其形成的过程来看是从人类社会群体角度进行定义，而非单个的人自己想当然定义产生。单个的人，是不存在善恶概念的。因此，道德可以通过社会舆论或者国家法律对个体起约束作用。个体是生活于社会中的个体，要想在社会中幸福，故必须将自己放入与他

人的关系中进行考虑，而良好关系的基础在于个人的美善品德。追求幸福是单个的人与人类群体共同的终极价值追求，然而这样的终极追求是也不可避免地是由个体利己本能所决定的。

总说利己之心是万恶之源，现实中趋利所导致的恶果太多了，最为常见的是，社会上出现的为了争夺某些经济利益而伤害他人生命的恶行事件。但即使是如此，我们仍不能说趋利就是坏事，应该谴责的是个体伤害他人的行为，而不是趋利本身。这样的事件中，伤害他人的行为以及产生的结果才牵扯到善恶的道德问题，利和趋利都不过是中性词，趋利就其词性不过是人维持其存在的正当行为，满足自身需要，是人活下去的前提条件，但如果趋利的手段，比如伤害他人人才涉及道德问题，是人们谴责的恶。

但利己之心同样也是万善之源。利己只是意味着人做任何事情总是趋利避害，趋乐避苦，人做任何事情都希望能够满足自身的某种需要，或希望自身行为得到合理的回报。这种满足与回报既包括物质性的，也包括精神的和社会性的；既包括物质上的奖赏，也包括内心的安宁、情感上慰藉和快乐的体验，同时也包括在社会中得到他人及社会的承认与赞许以及自我实现，以上种种皆属于利己的范畴。

实际上，这就与传统的利害观有着本质的区别。

首先，传统的利害观所探讨的“利”仅仅只是物质利益，认为人所追求的利，仅仅只是以经济利益为主的物质利益，然而“利”实质也是指符合个体主观愿望的东西，物质利益当然在其中，但如果仅仅只看到物质利益，也就忽视了人所追求的精神需要和社会性需要的满足所带来的利好。同时，传统利害观也仅仅是将“害”看作是经济物质利益上和生理层面上的损害，但对于个体来说，害处还应该包括心理上的不安宁，以及社会性的需要得不到满足。其中，令人不快的情绪也是个体想要避开的害，比如：内疚、悔恨，内疚、悔恨的情绪会使个体产生焦虑和不安的感受。已有研究表明，内疚的情绪是个体产生亲社会行为的原因。毕竟向内审视时，能有什么能比自我的审判更令人恐惧的吗？

其次，传统的利害观也将“利益”看作是具有排他性的，是不能与他人共享的，所以利益的追求必然会导致激烈的争夺，甚至会产生严重不正当的争夺。因此，总是将利己与利他对立起来。但是，利益一定具有排他性吗？利己就一定损人吗？利己不能带来利他的亲社会行为吗？答案却是否定的，利己，对于个人利益的追求也会带来合作和群体团结，利己因此也带来了利他的亲社会行为。正如弗洛姆指出的那样：“有能力注意自身，是向别人投入注意的前提；对自己感到自在，是与别人建立关系的必要条件。”只有在注意到自己，对自己感到自在才能关注到他人。利己是利他的前提。

最后，传统利害观是固定不变的，认为人追求的利与其手段是相同且固定不变。不可否认的是，人类因为模仿他人来学习如何在社会生活，进而适应活，同时也模仿了他人的欲望，因此人类的某些欲求确实是相似的，但也应看到每个个体的差异性，同时个体的利害观会随着个体的经验的不断增长而产生变化，而传统的利

害观则否认其可塑性和差异性。总之，传统片面的利害观导致了利己必然导致恶这样片面的观点。所以因为破除传统中陈旧的利害观，事实人性化的道德教育。

### 三、利己的人性与人性的道德教育

道德教育的目的在于个体使个体能够自觉趋善避恶，然而趋善避恶与人趋利避害的利己本性有着相当大的差距，这个差距原因在于学生个体“利害观”，不一定全然符合社会认可的“善恶观”，如何将学生个体的利害观转变为社会所认可的“善恶观”？答案在于要承认个体趋利避害的利己本性，即要先承认个体的差异性和主观能动性。也就是说要承认学生是活生生的人，有自己的利害，产生自己的感受和想法。因此，道德教育应实施以尊重学生主体性为前提的人性化的道德教育。

#### （一）尊重学生主体性

人性化的道德教育，就是要尊重学生主体性。教育改革一直强调发挥学生的主体性，发挥学生主体性的前提条件就是看到学生是个人，是人就有物质性、精神性和社会性的需要。但是现实是，道德教育只重在满足学生物质性的、需要——得到奖励，和社会性需要——得到赞赏，并不重视学生精神性需要——内在体验。所以不可避免地，会出现类似为了扶老奶奶过马路而扶老奶奶的事例了，究其原因便在于学生的精神性需要并未得到激发、满足。同时道德教育的过程中，仍是学生被动接受，学生也许只知道道德是什么，并不明白道德于个人意味着什么，有何利处。如果个体知道道德于个人意味着什么，也道德行为能满足自身的物质性、精神性、社会性需要，那么这样的道德行为将是发自本心，而这样的道德教育也就是有效的。

#### （二）树立正确利害观

人性化的道德教育，就是帮助学生树立正确的利害观。长期以来教育将人物化，看作是获得物质利益的工具，学生也不可避免地将这种工具理性的价值观内化到自身利害观中，仅将“利”看作是具有排他性的物质性，而忽视自身社会性及精神性需要。因此，道德教育不仅应让学生认识到物质的益处，同时也要看到与他人交往合作，也是个体获得幸福人生的重要的途径，从而树立正确利害观。树立正确的利害观就是给学生有行善的能力，正如亚里士多德所言：“德行是在我们能力之内的，恶行也是一样。因为，当我们在自己能力范围内行动时，不行动也是在我们的能力范围之内，反之亦然。所以，如果做某件事是高尚高贵的，不去做是卑贱的，那么如果去做那件事实在我们能力之内的，不去做就同样是在我们能力之内的。如果不去做某件事是高尚高贵的行为，做还是不做卑贱的行为，都是我们能力范围之内的事情，既然做不做这些，如我们看到的，关系到一个人是善还是恶，做一个好人或坏人就是在我们能力范围之内的事情。”<sup>[10]</sup>

#### （三）认识、承担责任

人性化的道德教育，就是要引导学生认识责任、承担责任。人们总是习惯于把获得的奖赏归功于自身努力，而不光彩的个人行为归因于“环境所迫”或“身不由己”，这不过是一种推卸责任。我们应该明白的是：实际上所有人都是自由的，悔恨、内疚来自我们的自

由，如果不自由，不会感受到一丁点儿的负罪感，也不会有令人讨厌的内疚。但自由不是随心所欲，而是意味着承担自我行为的责任。“责任就是知道：我的每一个行动，都在构成、定义、创造一个“我”。一次次选择我想做的，我就在成为“我”。我做的决定，在给周围世界留下印迹之前，首先时在我自己身上留下印迹。<sup>[11]</sup>”因此，道德教育要让学生认识到自己对自己的每个行动都是负有责任的，那么学生在行动的过程中便会将自己的行动多思考几次，以选择最有利于自身的方式，这里的有利不仅指满足物质性需要，更重要的是，满足社会性、精神性需要。

当然，此文并不是要对社会上由于不正当的利己手段产生的恶视而不见，但更应该看到是利己的人性促进了个人和作为群体的人类持续不断的发展。利己本性本身并无好恶，利己手段才会设计道德判断。因此，道德教育的根本目的在于引导和规范人们合理利己，而不是去消灭人的利己本性，只要人存在着，人的本性就不可能消灭，我们的道德教育只能尊重它，顺应它。而人们遵从自己本性趋利避害到什么程度，这既取决于个人自身的利害观，同时也取决于社会制度和人与人关系的规则。合理的社会制度和人际规则能够最大限度地抑制人性中恶的一面和彰显人性中善的一面，使个人乃至社会都充满活力，而不合理的社会制度和人际规则则恰恰相反。人从来都不是独立于社会之外而单独存在的，人的所有活动都是在社会中进行的，因而需要良好的社会制度下为人的发展提供良好的环境，教育不可能代替社会制度，教育也只不过是社会文化背景下进行的活动。故，我们的道德教育不可能单独起作用，还需要良好的社会制度和人际规则的规范。

#### 参考文献

- [1] (英) 休谟著；关文运译. 人性论[M]. 北京：商务印书馆，2017：779.
- [2] 王北生. 教育的人性基础与人性化教育[J]. 教育科学，2010，26(04)：6-9.
- [3] 商务印书馆辞书研究中心修订. 新华词典 第4版[M]. 北京：商务印书馆，2013：1453.
- [4] 黄明喜. 孔、孟、荀的人性论与教育观探析[J]. 华南师范大学学报(社会科学版)，2017(06)：161-167+192.
- [5] (法) 帕斯卡尔著；何兆武译. 思想录[M]. 北京：商务印书馆，2017：555.
- [6] 文雪，扈中平. 人性假设与教育意谓[J]. 高等教育研究，2004(05)：11-15.
- [7] 扈中平. 德育应如何看待“利己”[J]. 学术研究，2005(06)：117-120+148.
- [8] (德) 叔本华著. 伦理学的两个基本问题[M]. 北京：商务印书馆，2009：344.
- [9] 扈中平. 教育何以能关涉人的幸福[J]. 教育研究，2008(11)：30-37.
- [10] (古希腊) 亚里士多德著；廖申白译注. 尼各马可伦理学[M]. 北京：商务印书馆，2017：411.
- [11] 费尔南多·萨瓦特尔著. 伦理学的邀请[M]. 北京大学出版社，2015.