

对现代性道德教育的伦理诘问

孙彩平

(东北师范大学教育科学学院, 吉林 长春 130024)

内容摘要: 本文从以下五个方面对现代性道德教育进行伦理反思: 公共伦理与个体理性间的矛盾; 灌输、规训与理性自由间的矛盾; 道德责任与契约伦理间的矛盾; 道德行为训练与道德自觉间的矛盾; 道德教育中的功利倾向与道德义务间的矛盾。

关键词: 现代性; 契约伦理; 道德教育

神蚀之后, 科学接管了宇宙秩序的解释权, 民族国家接管了公共事物的管理权, 由精英群体接管了善恶的判断权。现代性道德教育就在这一社会背景中展开, 并且科学主义、民主契约论、功利道德为整体的设计思路, 以培养道德理性人为宗旨。然而, 科学思维的简单化、民族国家的想象性及功利论道德的有限性日益暴露, 现代性道德教育面临着越来越多的质疑。这里, 循着现代性道德教育的主体思路, 从伦理的角度对其进行分析。

一、谁是主宰者?

现代性的谋划肇始于“文艺复兴”带来的“人”的观念的变化。在这个构思中, 每个人从理论上都将是自己幸福和自己所属的共同体幸福的主宰者, 有权利依据自己的意志对自己及共同体的未来作出决定。也正是在理论上承认个体理性合理价值的前提下, 人们构想了“以民主制”为基础的“民族国家”这一“想象的共同体”, 以满足自己对“社会群体的依恋”需要。然而, 就是这一“依恋需要”, 使“这一构想中的主宰者”面临被置于“弱者”和“被压制者”境地的危险。

所有危险的原因, 在于这一“想象的共同体”从其诞生的那天起, 就不再是它的“每个主人”意志的代理人, 而成为多数人意志或精英意志控制下的一个“权力集装箱”(吉登斯)。刘小枫不无尖刻地说,“(人民)道德是总体性的或共同体的公意伦理”,“人民成为美德的公意符号, 在人民的公意道德中, 个人的价值偏好必须得到矫正”, 在这种情况下,“人民共和国的公民必须放弃自己的个体的价值偏好, 不然就不能成为共和国公民”¹。这等于宣称, 共同体由于是“公众意志”的代理人而合理地拥有了对所有公共事务的决意权, 而且可以代表“公众的意志”提出个体对共同体的义务。“这个集装箱内部所装的是被国家垄断的武器, 可它外表所涂的广告——即民族主义的意识形态——宣扬着一种现代化的公民意识, 宣扬民族国家的高度监控、资本主义企业、工业生产及暴力的集中既是现代化本身, 也是人的生活所必需的物品”², 比如对秩序的控制。

共同体通过“公共意志”, 认定秩序是文明的必然条件, 同时, 也保障个人生活所必须的安全, 因而它有维持持续安全的责任。而它对秩序的维护与安全感的提供, 是通过权力的运作实现的: 首先以公共意志的名义宣布一套秩序和安全的标准, 同时也就等于宣布了“不规则、非秩序”和其他一切不合标准的存在的非法; 然后通过这一“权力集装箱”中的各种权力(包括动用警察、军队、法庭、监狱)来消灭这一标准之外的一切非法存在, 于是, 它生产出了一个标准化和秩序化的世界。在这一标准化的要求下, 所有不合乎标准的一切(特别是个人的), 都必须隐藏起来, 压抑起来, 彰显的结果是整个人都被划定为非法的, 从而

遭到监禁和隔离，至少会被标定为“不道德”。在这一标准化的道德文明下，弗洛伊德发现了人性本能被压抑的缺憾，福柯发现了部分群体（如疯癫患者）被边缘化和被宣布为“不正常的人”的缺憾。比这更为引人深思的，是作为国家主人的公民与国家意志间的不一致。在现代战争中，一方面，战争是以民族国家的名义，甚至以解放其他受难民族的人道主义的名义，通过精英群体授权的“合法”形式进行的，因而被认为是代表民族国家人民的共同意愿；另一方面，在战争进行的同时，还有战争发起国国内人民声势浩大的反战呼声。

两种声音在一个“共同体”内共存，不同的是，一个声音可以借助于暴力机器达成的自己的意志，另一个却只能选择走上用纳税人自己的钱修筑起的街道和向代表“公共意志”的象征性建筑物诉说自己的愿望和请求。虽然，后者的行为也是秩序许可的，或者说它选择在秩序规定的范围内表达自己的意志，但后者显然是被“公共意志”抛弃的或者说是被忽视的声音。在这种极端的情境中，“民族国家可以代表公众意志，每一个人都有主宰自己命运和共同体未来的权利”的梦想或承诺被击得粉碎，“现代国家的面具被揭穿了，它天生就是亲极权主义的”³。

当然，道德教育的课堂中不会发生战争，但标准化的道德教育课堂却按照标准检验出“道德次品”，检出冒犯标准（规则）的学生：转学、退学、留校、被提到教室的最前面或最后面，等等，以各种“不同”和“区别”对待的方式表明规则对冒犯者的不欢迎。下面是一则学生日记，其中就记述了不守规则者的命运。事情发生在 2002 年的一个农村的中学教室：

24 日 星期四 天气 晴

今天，我们班又走了一位同学，现在只有 42 个同学了，开始我们班有 50 多个，可是现在，也不知怎么的(回事)。今天一位同学上课闹，让老师撞见了，从办公室去(回)来后就走了，可能是和老师顶嘴了，又因平时表现不好，被开除了。已经好几个(同学)不上学了，其中还有三位女同学。今天永辉和于佳(化名)上课说话，被老师发现了，结果上讲台、保证，如果下次再闹，就拿凳子回家(自动退学)。他们俩下来后，一直到放学，一句话也没说……

对于大多数表示愿意遵守规则的“好学生”，规则的存在或接受意味着帮助他生成一种叫社会良心(教育的设计者显然不相信良心是生来就有的，或者这样做的目的是出于安全和保证其存在)的内在监督机制，一旦内心或外表出现了与规则不一致的冲动和行为，这种机制就会产生出“内疚感”来迫使其回到标准规定的范围内。在这个意义上，“内疚感”是良心安排的道德警察。警察当然不听个体自己的指挥，它只依据规则和共同的协定行事。标准化的道德教育便是想尽办法将这个警察置入每个个体的内心，以使个体的行为时时处于这个警察的控制下。时间久了，个体可能会因熟悉而忘记了警察的存在，成为一种自动化的控制，如同受到 N 次电击的白鼠，即使取消了电击也不会尝试重复被电击的行为。这是标准化道德教育最理想的境界——自律的生产机制。这时候，自律者会把规则希望他有的梦想当成自己的梦想，产生出“自己是自己的主宰者”的幻觉。

标准化道德教育所面临的“公共理性”与个体间的紧张，最经常见到的证据便是道德规则冒犯者的存在。有意的叛逆者总是想证明自己主宰者的身份，这种证明常常被惩罚击败；乖学生总是在老师不在的时候也不去违反纪律，在无人监视的情况下也不抄袭，以此证明自己是自己的主宰，但这一尝试在其诞生前便决定了它的失败，因为他只是在不冒犯规则的前提下，或根本就是在按规则设计者希望他做的那样去“主宰”自己的。

二、如此的主人公待遇？

彼得斯和麦克莱伦发现，道德教育一直在试图“通过压制理性的作法培养有理性的人”，并把这称为“道德教育的悖论”(paradox of moral education)。“灌输”已成为各种尝试共同的伦理禁忌。中国学术界对灌输的讨论也出现过高潮，到目前为止，一部分人对“道德教

育放弃价值灌输”持怀疑态度，如孙喜亭先生等人坚持，“德育是将一定的社会思想和道德传递给受教育者的活动的命题，应该说是正确的。这无论是从目的的角度，还是从内容、方法的角度看，都是正确的。德育是内化的过程，是输入的过程，是传递的过程”⁴。

灌输式道德教育在现代性框架内具有其道义上的合法性，因为现代性依然相信存在普适真理与普遍的善，只是不再认为它来源于上帝。它依然追求理性和确定性，在价值判断领域通过理性对价值的合理性进行论证。现代性相信公共意志具有超越于个人意志之上的价值，精英意志具有高于普通人意志的价值，因而他们有资格代替个人为自己行为的政治正当性和道德合理性进行论证和做出决定，即他们把自己当作个体价值判断的代理人，在价值判断领域赋予自己与科学家对宇宙秩序解释权同样的合法权威。在“价值判断的代理人存在合法”的框架内，道德教育不存在麦克来伦所说的“佯谬”。这一问题被提出的同时，就意味着所有上述框架内的决议已经开始被质疑：契约具有高于个人理性的判断？精英有权为民众确定善恶标准？存在普适（哪怕只限于想象的共同体内）的善？而所有这些问题，现在都归结为后现代伦理对现代性伦理的质疑。在后现代伦理的解释中，灌输式道德教育是现代性为价值领域设下的陷阱。

Discipline 一词有三种解释：学科、纪律和惩罚，而且这三种含义在生成“主宰者”的道德教育都成立。现代性道德教育是作为一个学科或一门课程存在于教育系统中的。每一个学科体系，都有其内在的逻辑和内容，而逻辑和内容本身便是一种叙事，设计者的意图是：呈现这种叙事，对人的思维方式产生影响。因而这种叙事是以对精神和思维产生作用为目的的，或者说是以规范思维和精神活动为旨趣的，规范人思维的内在逻辑和意义联结方式，实质上，这是一种精神活动的纪律。不知这是否是古代的“学科”转意为“纪律”的原由。可以确定的是，作为一个学科体系，特别是一种不容质疑的观念和客观知识的学科体系，要使**有理性**的人完全接受，需要借助于纪律和惩罚。

现代性道德教育场景是：一个分成两部分的空间，一部分是教师的主要活动范围，较小，包括一张桌子，上有粉笔，一个高约 20 厘米的讲台，墙上（或挂在墙上）有一块黑板；另一部分是学生活动的范围，即由一排排桌椅占满了的空间，桌椅的间隔以不妨碍小心的通过为标准，往往会被设计者设计成最小的限度。这样的空间布置中，学生基本上只可能安静地坐着听讲，稍微的活动都会干扰旁边的人，于是**必须有**控制每个“主宰者”自由活动的时间与空间的纪律。

在这个场景中，纪律的存在是必须而且正当的，它有时以成文的方式张贴在教室前面很显眼的位置，有时是作为一种不成文的规定。为了保障它的存在，教师被赋予了执行惩罚的合理性。下面是美国现行小学生行为规范的一个例子。⁵

教室规则：

1、认真听； 2、遵循指导； 3、安静地学习，别打扰还在学习的同学； 4、尊敬他人，言行有礼貌； 5、爱护学校及私人财物； 6、安全地学习和娱乐。

学生行为规范：

1、做事要保证安全，有秩序。a、从走廊中穿行 b、正常使用洗手间，不在里面闲混 c、遵守操场游戏规则 d、在指定的管理区域活动。

2、听从学校工作人员的指示。

3、尊重别人的权利和财产。a、讲话有礼貌 b、不要碰别人的东西

4、心平气和地解决同学间的争端。a、任何时候者不许打架 b、做到始终有礼貌

5、使用恰当的语言。

相应的违纪惩罚：对大多数违纪现象，学生将收到一份书面警告，如果一周内收到两次书面警告，校方发出一张传票，要求家长和学生上面签字，第二天带回学校。无礼、打架或擅自离校的学生将直接收到一张传票。

第一步，若学生收到一张传票，将受到半小时的留校处罚或其它适当处罚，并与家长联系。

第二步，如果学生又收到一张警告或传票，罚学生课后留校，教师必须亲自与家长联系。

第三步，再发生违纪现象，将导致课后留校与家长联系，校长亲自过问此事。

中国的中小学生守则，一度是要求学生必须背诵的内容，由国家统一规定。在此基础上，各学校、甚至各班还有自己具体的管理办法与规则，如通常见到的通过对各种行为分数评价来约束学生的道德行为。还有一些如下面学生日记^①中所讲述的教育情景。

8日 天气 小雨

今天，在我们班又发生了令人惊奇的事，是我们数学老师第一次发火。虽然他是个男的，但从来不打人，也不好发火。可是今天，在我们班，也是在最后面，有两个男同学，老师在上面讲课，他们在下面(说)话，而且声音很大，老师几次给他们使眼神儿，他们就是不听，后来把老师气坏了，严(正好)这两天我们班的数学也特别糟，老师大声说，“你们俩出去”！可是一连好几句也不管用，老师就走过去，每人打了两拳：“出去！到办公室去”！这时，我们班都傻了眼，因为这是数学老师头一次发火。

体罚已经被认为是不正当，但这只是在观念上。事实上，皮鞭和戒尺的消失并不能完全阻碍体罚，能阻碍的只是通过它们实施的体罚。它们的缺位使教师的体罚工具变得不固定，只能凭借伸手可及的方便器具，如粉笔，有时会是教科书，最方便的当然是动用自然的器官手和脚，在一定的意义上，这反倒使体罚有些更方便了。大概在这个学生的经历中，相对于其他人，这位数学老师已经是很不错了（从来不打人）。这些可能是大家都熟悉的，即使没有亲历过、也做过看客的情景。而且，即使暴力的体罚在观念上失去了正当性，也并不意味着其它形式的惩罚，如训斥、侮辱性的话语，包括罚作业不被认可。惩罚在追求普遍理性与公共意志权威的理念中是必不可少的辅助手段，是为维护纪律的权威服务的。20世纪初，涂尔干为惩罚的合理性功能进行分析时写道，“在面对某种违规行为时，教师必须斩钉截铁地证明，他的感情没有改变，他的承诺一如既往地坚定，规范在他眼里依然是规范，规范的价值分毫无损，规范始终有权要求赢得我们的尊重，尽管有人违反它。而这样做，他就必须一清二楚、有理有据地指责已经做出的错事，这种严厉的责难便是惩罚的本质所在”。⁶惩罚的实施不是给学生抵消其过失的机会，而是为了宣布权威不可冒犯。这种解释让惩罚看起来象是教师的一种不得已而为之的无奈选择（好象是经过了反复斟酌的下策），而事实上，惩罚的合理性是被权威默许的，因为这是维护权威的一种选择，是有利于权威利益的选择，当然这也是为了正当目的——如，保证大多数同学的上课秩序。在一个崇尚理性（主要是集体理性）的时代，被认为是经过理性的谨慎思考而不是在一时冲动、盲目的情况下（虽然经常是这样的）做出的选择本身便被认为具有合理性。虽然这依然是一种认为“一个行为的价值在于它的意图的价值中”的观念，因而这一道德合理性的论证逻辑，依然属于“在较窄的意义上的道德时期”⁷。

^①日记为一农村初中生的日记，事情发生在2002年。

如果说纪律是课堂的道德^①，那么要依靠各种形式的惩罚来维持的课堂纪律充其量也只能算是他律水平的道德，“未来的主人们”就是在这样由惩罚做保证的严格纪律规约下健康地成长，并生成着他们关于“道德人”的观念及行为。

三、为自己的行为负责？

在这一谋划中，价值判断的权力以个体的信任为由被交给了代表“公共理性”的精英群体。按照理性的逻辑，既然决策权不在个体手里，个体只作为“精英决议”的执行人，因而不需要为“决策”本身的合法性负道义上的责任。于是，道德判断“代理机制”的发明，“不仅赦免了行为者对所做错事的个人责任，而且为他解除了犯有罪孽的可能性”⁸。当然，这种情况只限于他在“契约伦理”的规则范围内行动。但个体理性也会出现反叛，反叛强加给他的标准和契约。可是，依据个体理性受尊重的承诺，这种反叛是错和罪过吗？这里出现了一个问题：依据理性的逻辑，个体不能为契约伦理范围内的行为承担道义上的责任，同样，其反叛行为也有一定的正当性。因为，既然他失去行为主宰者的身份，就没有理由追究他作为“主宰者”的责任。

契约无处不在，在社会生活的每个角落都生产着秩序。但秩序是僵硬的、冰冷的，按照规则进行的行为只有彬彬有理和客气，不会产生因发自内心的关怀而带来的温暖。售货员对你的微笑与帮助只是一种“例行公事”，他(她)只是在履行他的职责——微笑服务，跟特殊的你没有关系，换句话说，他(她)的“友好”与“热情”是标准化的，如同他(她)的制服，虽干净整洁，但跟他个人的卫生喜好没有关系。这是规定的标准，否则就不可以上岗。他(她)对你“热情”的原因很多：他需要一份工作，需要奖金和老板的赏识等等。在契约下的道德或者制度伦理化的过程中，“热情”的行为或许在内心中与热情并没有关系，或者说热情只是罩在按照契约发出的行为上的一层制服。售货员可以为自己没有向你微笑负责，可以为没有向你说“谢谢惠顾”负责，但你会觉得他(她)这是在为自己的道德上的不完善负责吗？或者，这种责任是出于“真正道德上的原因”吗？

契约将道德责任与个体分割开来，成为存在于道德生活中的第三者，使得社会生活变得冷漠。这是追求理性的契约伦理的必然结果而不是偶然失误！

然而，契约在这个谋划中被放大到最突出的位置：立法成为社会生活的核心内容。而且，立法者出于对契约的过分看重，选择了一系列维护契约的手段，比如，用暴力来驱逐和消灭所有违背契约的行为和个体。在这种强制下，规则在个体心中的位置也被放大，出于避免惩罚的本能，在守规则的要求下个体成为“谦谦君子”；另一方面，在被规则忽略和放弃的领域，对自由的向往使得个体加倍弥补主宰者的体验与寻求解放的机会。于是，一方面是出于对惩罚的敬畏而表现的守法公民；另一方面是寻求各种刺激与冒险的本能冲动，在公共规则不在的“私人”空间，所有与本能相关的需求被给予默许，并被以“隐私”的名义给予保护。

问题的关键在于：规则的存在使个人已经习惯交出道德责任，或对责任表现冷漠；而在“私人”领域，又突然需要或被要求成为自己行为的主宰，显然，这两种角色的太大反差使个体不能很好的适应。而如果说“自己承担后果”就意味着对自己的行为负责，被规则驱赶的个体自由常常会选择“听其自然”，“潇洒走一回”，“我自愿选择”成为这一领域唯一的价值判断准则。在这种情况下，自我负责与承担会流变为“允许对自我的不负责”。这是一个意外的流变，公共理性显然对此没有很好的准备。于是，公共生活中的节制与“私人空间”的放纵就这样被统一起来，而横跨它们的桥梁是对道德责任的冷漠与生疏：包括对公共生活中的他者和对个人自我。

^①涂尔干说，“它是一种课堂道德，就象社会体的纪律就是确切意义上的道德一样”。参见爱弥尔·涂尔干著、陈光金等译：《道德教育》，上海人民出版社2001年版，第144页。

在这样的道德环境中，教师的责任是告诉学生所有契约的内容——课堂纪律、教室规则、衣着要求，告诉他们这些规则存在的理由，而不能告诉他们这些规则的错误和缺陷；虽然有时候，老师也动员学生来自己制定些规则，如课堂规则，班级管理的规则等，而且也模仿整个社会组织形式的运行程序，但这一过程本身的目的，多是要说明规则是由人来制定的，为什么规则是必须的，因为大家同意这些规则，所有人都有义务维护它的实现。在这一过程中，学生也会认识到，规则不必是每个人都同意，而是除少数人外的多数人同意的，但规则一旦确定，不同意的少数人也必须遵守。但，规则本身包括这一程序本身的合理性，以及谁为规则的合理性负责的问题却被有意无意的置于台后。因为在真实的社会情境中，这些问题并不被认为是个体理性的权利，而是属于一部分精英或群体，而这个群体有时候显然更对权利而不是它背后的义务感兴趣。同时，因为道德教育被当作公众生活的一部分，成为一种“公益”事业，当然也被要求把兴趣集中于公共生活的秩序及个人道德中对公众生活有影响的部分，而不被允许更多的关注个人细微的幸福和感受。因而，学校道德教育与法律一样，放弃或部分的放弃了私人生活的领域。实际上，个人在公共意志的挤压下产生的对些许自由的渴望，也已经使对私人生活的过多干预成为不道德甚至非法。当然，这在一定程度上使道德教育疏离了对个体日常生活的全面关照。

四、道德教育是行为技术学？

理性相信事情间的逻辑关系和线性结果，在这种思维下，道德化约为两个可控的因素：知识和行为，而外在的行为很容易就被当作了最理想的道德发展水平指标。因为很多人会提这样的问题：如果没有出现预期的行为，那如何说明或证明他的道德性呢？行为可以观察，而且便于记录和用语言描述，这是科学最愿意接受的。在道德上，行为比知识更可靠，因为知善不一定行善，虽然这是让理性主义者困惑的事情，但大量的样本包括他们个人的经验证实了这一点，所以他们也只好承认。在上述种种情况下，把道德行为当作评价一个人道德发展水平的最终也是最有说服力的指标，更符合科学理性追求实在的天性，而且似乎很少有人能够有说服力地否认：道德教育只有促使出现预期的行为才表明是成功的。因而，道德教育在滑过知性的提升后，必然地落在了行为上，道德情感与体验似乎是被无可奈何地忽略了。

斯金纳认为，人的行为的形成过程略不同于一般的动物，不遵循简单的刺激反应式条件反射规律，他也承认人的行为反应比动物要复杂得多，⁹但他相信，“只要我们能运用科学的方法研究人的行为，那么就可以预测，因而也就可以控制”¹⁰行为。在他看来，“教育的目的就是改变和控制学生的行为，实现行为目标，使他们为承担个人和社会生活的责任作好准备，成为有益于社会的人”¹¹。经过多次实验，他发现了这样的规律：对于已经出现的行为，消极的和积极的强化会增加它出现的频率，没有强化或得不到强化会使这种行为消退。而且他特意提到了教育中的惩罚，他的科学结论是：惩罚既不能永远消除不适当的行为，更不能强化适当的行为，因而惩罚是一种无效的控制行为的手段。班杜拉发现了人的行为形成的另一个奥秘：替代学习可以改变行为出现的频率。

而这些科学发现，马上被道德教育应用起来。虽然程序教学设计对于道德教育来说不太必要，但是，各种形式的鼓励和表扬作为积极强化的手段，可以说是既廉价，操作又方便的科学教育方法，对于“当好孩子”有特别兴趣的儿童来说，这比妈妈的糖果和巧克力更有诱惑力。而如果学生出现了“坏的行为，那最好不要惩罚他（出于权益之计也可以惩罚）以达到暂时抑制的目的，而是不要理他，装做没看到，那这种行为频率出现自然会减少，榜样人物(童话中)的故事，电视节目内容也对儿童道德行为的出现起着一定的作用。

于是，好的小学教师一定有一整套的强化工具：小红花、小红旗、小印章、“你真了不起”的口头鼓励。还有，如我们在上面已经看到的，把各种行为都打分，好的行为加分，与期望不符合的行为减分，然后看你得的分，就知道是个好孩子还是坏孩子了！这简直是科学

道德教育的完美体现!而且,这似乎还可以将形成性评价与终结性评价结合起来,在这个评价过程中塑造行为,而巧妙地避开了单纯追求结果的嫌疑!仅仅从控制学生行为的有效性,使大班的课堂保持必要的秩序这一点来说,就已经足够使老师们对斯金纳心存感激。

可是,问题是:道德教育**真的**等同于道德行为的发生吗?或者德性**真的**只意味着去践行吗?道德学习或道德教育**真的**等同于行为技术学的应用吗?用“真”这一标准质问道德教育中科学主义的做法,只是因为科学主义者只在乎是否“真”;如果从实践理性的角度反省,我们的问题是:道德教育**应该**等同于道德行为的发生吗?或者德性**应该**只意味着去践行吗?道德学习或道德教育**应该**等同于行为技术学的应用吗?把“真”的问题转换成“应该”的问题,因为实践理性指向行动的价值而不只是行动事实本身。

当小朋友为了得到小红花之类的强化刺激物而“坐坐好”,把自己喜欢的玩具与其他小朋友分享,甚至向爸爸妈妈要零花钱交给老师以表示自己的拾金不昧,这些行为与道德有多大的相关性?它们之间还存在科学所崇尚的内在逻辑吗?作为教育者,应该为这种行为频频出现而欣慰吗?当老师拿到小朋友“拾金不昧”的证据时,他是应该给小朋友强化呢还是让这种行为消退呢?依据行为主义来控制行为的教育除了暗示学生:“听话的孩子有奶吃”和“为了目的可以不择手段”外,还能教给学生其他的东西吗?康德强调德性的义务性,实际上是排斥这种把幸福或者说结果当作目的本身的做法。我们固然可以批评他由此使道德变得沉重而且于己无益,从而使他的道德行为变得除了理性推理和意志的强迫缺少内在的动力,可是难道为了“于己有利”而发生的行为没有“自私”(如果功利可以原谅)的嫌疑吗?^①

我们都知道,即使在同样情境中发生的外表上相同的行为,其内在的含义也并不一定相同。除了可能存在动机和目的的区别,与行为相伴随的感受与体验也会千差万别。情感的行为与不情愿的行为在科学主义者的测验中恐怕没有什么区别,出于规则要求的“礼貌与微笑”(上文提到的)与真诚的帮助与关心也没有区别。两个人都给一名乞丐一元钱,甲可能由此寻找到了一种强者的优越感,而乙可能体验到一种面对生命不幸的沉痛,毫无疑问,这两类行为在道德水平上不应该被认为具有同样的价值,但在行为主义者看来大概没有什么区别。

在这种道德教育的情境中,我们看到了理性主义者主宰一切的浪漫主义梦想。在这种梦想中:教师是“主宰者”,学生在被塑造者,如同笼中的白鼠一样在等待着各种强化物的出现,教师的职责是监视学生的各种行为,并将行为按标准进行分类和区别给予不同的强化措施,直到某一行为被固定下来,似乎成为习惯。大概正是看到灌输和这些做法的广泛存在与大受欢迎,麦克莱伦对“灌输和在附加条件下”进行的道德教育本身的道德性提出质疑,在理性的框架内反思这种理性道德教育方式对道德理性本身的伤害!认为这种做法是有效的——结果明确,行为可预期——但是不道德!

五、道德要以功利作为原因?

道德在传统的意义上一直没有排除或排斥以下的立场:孝敬父母,忠于君王和上帝不是为了讨好他,求得他们的物质赏赐,而只是因为这是人臣和信徒的责任或天职,如果是为了功利目的,会得到与高尚相反的评价。秉承这一观念的康德虽然不反对道德可能会有功利的结果,但坚决反对把这一结果当作道德的原因。

新的谋划赋予了道德新的定义。认为民族国家追求自己人民的幸福生活,个人努力以享受快乐都是必然的、确定的,因而没有什么不好。这种功利的道德观念往往也用来指导教育。美国内战后,课程与教学都发生了一定的变化,“就小学课程而言,无论原有的或新增的科

^①索朗索瓦·于连在分析西方两种伦理思想时指出:以情感倾向出发,卢梭无法证明道德无私;从道义本身出发,康德无法证明道德有益。参见索朗索瓦·于连著、宋刚译:《道德奠基》,北京大学出版社2002年版,第31页。

目，都着眼于当前的使用价值。例如：历史知识，在过去是包括在语文和地理课中教授，很少学校列为独立科目。而这时期的一般学校都增加历史为新学科，目的在于启发儿童的爱国思想，使儿童拥护团结的而不是南北分裂的国家。在教材中充满着美国英雄人物、美国在政治和战争中的光辉业绩以及美国各种建设的辉煌成就。”¹²。

进而，道德判断的代理人也把对国家整体有益的品质特征称为“道德”：努力工作、勤奋、爱国、正直等等。鼓励这些也许没有过错，但如果只鼓励（强化）这些特征，或者把这当作唯一的道德原因，就会产生另人惊讶的结果：被称为道德的行为只是因为它能带来人的各种欲望的满足。

听过一节与“抄袭”相关的道德课^①。课堂上，老师引导学生思考各种抄袭行为发生的原因，并分析在这种情境下“抄袭”对不对（应该不应该）。学生们一致回答是“不对”，在各种日常学习生活中，所有情境(出于各种原因)的抄袭都被归结为“不应该”，看到这里似乎没有什么问题，也符合教育的价值引导目的：“抄袭是不道德的，不应该抄袭”。但，在进行到“为什么不应该抄袭”时，却发生了点意外。学生们的回答是：因为平时抄袭虽然可以得高分，但是在升学考试时是不可能抄到的，监考很严格，座位距离很远，所以平时抄袭的话，关键考试时就不能得高分，就考上不大学；因为如果抄袭，被老师发现就会受到惩罚；抄袭没有用，抄完了还是不会做……诸如此类。

所有的推理都合乎理性的逻辑，但“不应该抄袭”的原因却是：抄袭没有什么好处或者是会有坏处，或者是坏处大于好处，而不是因为“抄袭是不诚实的，诚实是我们应该做到的”。在这里我们的确发现了这样的逻辑：“道德行为”的发生或者“不道德行为的不能发生”只是因为这一行为或不行为的“功用”后果，而不是道德方面的价值和原因！而且，如果按照柯尔伯格和皮亚杰的理论——在一定的年龄阶段倾向于从结果判断事情的好坏，把这一结果归结为受儿童的道德发展水平、或者说逻辑推理水平的限制的话（这一推理模式与教育是否相关，或者说，教育或道德教育是否是形成这一推理模式的部分原因暂且不论），随后和上课老师的谈话则更加让人意外：

问：从课程设计的目的来讲，抄袭这一内容的设计大概与发展儿童“诚实”这一道德人格相关，但在教学过程中没有出现“诚实品质”的相关引导，你认为这一课的设计是否与发展儿童“诚实”品德有关呢？

回答：从学生的回答可以看出，很难产生这样的联系。我觉得抄袭与否与诚实与否没有必然的关系。

当然，个别老师的道德思维与看问题的角度不具有普遍的代表意义，但老师的思维和推理水平不应该再受行为结果的限定。是理论研究需要修正？还是这的确表明：道德在现实生活与教育生活现实中已不再是人们作出选择的首选的、直接的原因！道德要以非道德（实用）的原因作为存在的理由？这多少让道德理想主义者感到些许的失落和困惑！

道德理想主义者的失落感并非来自个人的偏好，而是来自对功利化或物质至上主义取向已经对文化价值领域产生挤压的现实的忧虑。马克斯·韦伯分析了资本主义精神与新教伦理之间的内在契合，认为是新教伦理促进了资本主义经济的繁荣，同时资本主义经济的发展也需要新教伦理来确证自己的合理性，在这两者的合作下，西方文明完成了“权力的转移”：暴力隐退到社会生活的边缘，隐藏在看上去文明得多的契约纪律和规则之中。由于“财富（资本）不仅仅能用于威胁和惩罚，还可以提供奖赏，既可以以积极的方式使用，也可以以消极的方式使用”¹³，它的这种灵活性和对人的基本生理需要的满足，使得资本的意志主宰了社会生活的各个领域，政治权力的获得日益依赖资本的获得，知识资本的争取也需要一定的

^①这里的回答与情境根据事后回忆整理。

资本做保障。在当代中国，资本，或者获得功利与好处也日益成了道德的原因，反过来，道德也为资本的意志、追求利益的最大化辩护（今天已没有人认为这是不道德的）。

资本对人的生活领域的全方位统摄，意味着人的文化和价值特征受到挤压，面临着不得不转型和放弃原有立场的威胁，如同“看不见的手”主宰着市场经济一样，资本权力的不断放大正使之日益成为社会生活的主宰。对于这一趋势的极端化后果，万俊人先生从文化价值的立场对其进行了深入分析¹⁴：

“现代市场经济的强力运作已经造成这样一些难以控制的的文化后果：作为人类理性的一部分的经济理性已然被泛化为人类理性本身，成为现代和社会用以忖度一切的终极圭臬；随之，经济理性的观念也不断渗透和侵入人类日常生活世界的每个角落、每个层面，成为左右现代人判断、选择和决定一切事情的基本依据，甚至是唯一依据；最终，人类文化价值生活的可能性空间被大大压缩和挤占，现实或物化了的实在被理想化，而理想和精神（心灵）则被现实化和物利化”。

但是对精神和爱的渴望如同生理需要一样对人而言是必不可少，特别是在基本的生理需要得到基本满足后，精神的需要被凸显。Niblett 也这样来分析早婚原因：早婚现象不仅是由于生理上的早熟，也不仅是由于双方都有很好的收入和信任，这里隐藏着更深刻的原因：“我们生活在一个没有感情的社会，每个人都体验着群体感的消失和孤独的不断侵袭，婚姻向我们提供了在其他地方很难找到的安全和承诺”¹⁵。所以，人们在发现这一精神家园已被物质、金钱占领时感到焦虑！刘小枫说，“灵魂与肉身在此世相互找寻使生命变得沉重，如果他们不再相互找寻，生命就变轻”，而“身体轻飘起来，灵魂就再也寻不到自己的栖身之所”¹⁶，现在的情况是，象征意义的灵魂和精神主动或被动地向肉身投诚了，不是相互找寻，而是精神主动放弃了与肉身的距离，因而使相互的找寻不再必要。

而无论如何，意义世界是道德教育最关切的！

参考文献

- 1 刘小枫：《沉重的肉身——现代性伦理的经纬》，上海人民出版社 2000 年版，第 8-9 页。
- 2 安东尼·吉登斯著、《社会的构成》，读书·生活·新知三联书店 1998 年版，王铭铭译序，第 14 页。
- 3 齐格蒙·鲍曼著、郇建立等译：《后现代及其缺陷》，学林出版社 2002 年版，第 34 页。
- 4 孙喜亭：《德育要拒斥任何意义上的“传递、灌输”吗？》，《中国教育学刊》，2000 年第 5 期。
- 5 许新海：《美国小学教育考察》，南京师范大学出版社 1998 年版，第 40-42 页。
- 6 爱弥尔·涂尔干著、陈光金等译：《道德教育》，上海人民出版社 2001 年版，第 162 页。
- 7 尼采著、谢地坤等译：《论道德的谱系·善恶之彼岸》，漓江出版社 2000 年版，第 172 页。
- 8 齐格蒙·鲍曼著、郁建兴等译 何百华校：《生活在碎片之中——论后现代道德》，学林出版社 2002 年版，序言第 5 页。
- 9 转引陆有铨：《现代西方教育哲学》，河南教育出版社 1993 年版，第 270 页。
- 10 陆有铨：《现代西方教育哲学》，河南教育出版社 1993 年版，第 294 页。
- 11 陆有铨：《现代西方教育哲学》，河南教育出版社 1993 年版，第 282 页。
- 12 滕大春主编：《外国教育通史》第 4 卷，山东教育出版社 1995 年版，第 335 页。
- 13 阿尔温·托夫勒著、刘江 陈方明等译：《权力的转移》，中共中央党校出版社 1991 年版，第 22 页。
- 14 万俊人：《现代性的伦理话语》，黑龙江人民出版社 2002 年版，第 153 页。
- 15 Niblett: *Moral Education in a Changable Society*, Faber and Faber Limited, London, 1970, P24-25.
- 16 刘小枫：《沉重的肉身——现代性伦理的叙事经纬》，上海人民出版社 2000 年版，第 96-97 页。

Heckling modern moral education for its moral quality

SUN Cai-ping

(School of Education Science, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: In this paper ethical reflections on modern moral education have been given from following five dimensions: contradiction between public ethic and individual rationality, contradiction between indoctrination, discipline and rational freedom, contradiction between moral obligation and contract ethics, contradiction between training of moral conduct and moral self-consciousness, contradiction between utilitarian orientation and moral obligation in moral education.

Key words: modernity; contract ethic; moral education

收稿日期: 2005-05-01;

作者简介: 孙彩平(1971-), 教育学博士, 东北师范大学副教授, 主要研究方向为教育伦理与道德教育。