

道德的知性特征

薛小阳

(扬州大学教育科学学院 江苏扬州 225009)

摘要: 道德教育具有形而上学的基础——道德的知性教化。道德是否需要形而上学,这在苏格拉底直至康德那里都不是一个问题,但从经验哲学、现象主义、生命直观、存在本体的出场之后,这个问题开始成为问题。知性问题不仅牵涉到道德教育的精神境界问题,而且涉及伦理教化的最终目的——生存意义。我们努力使道德教育能够靠近人的希望、未来、命运和意义,但离开了理性沉思我们还能够到达这个终极存在吗?道德需要知性,但道德的知性是什么?意义如何作为一种知识得到表达和呈现?

关键词: 道德 知性 意义知识

一、经验主义的伦理缺陷

(一) 超越直观的伦理透视

康德、黑格尔继承了柏拉图和亚里士多德的古典主义的理性传统。康德的《道德形而上学原理》奠定了道德哲学的理性基础。然而,在他们之后,由于现代经验主义的兴起,情感主义伦理学占领了道德哲学的阵地,道德的理性基础受到动摇。英国著名哲学家、伦理学家格林,重振黑格尔的精神哲学,成为新黑格尔学派的主要代表。他批判经验主义和功利主义的道德哲学,重新奠定“道德形而上学基础”。他相信人类道德具有自己的形而上学基础。我国学者万俊人在评价格林的伦理思想时写到:“伦理学不能只停留在经验描述的层次上,而要为道德经验和道德规范提供更深刻的基本理论说明,亦即要建立一种‘道德形而上学基础’。”^[1] 道德教育是否存在这样的基础,是否应当坚持这样的基础?我们必须给予明确的答复。

叔本华在一篇参赛论文《道德的基础》中,批判康德《道德形而上学的基础》一书中的先验哲学,认为经验是道德哲学的基础。批判康德排除经验的伦理价值,将先天和后天分开并对立起来是不恰当的。认为道德如果“不建立于任何可证明的意识事实上”是不可能的,用纯粹先验的概念来构建道德的基础是荒唐的。然而,叔本华忘记了他与康德是站在两个不同的平台上思考问题,一个是要追寻人的道德形而上学基础,一个是要从生活实践中找到解决道德问题方法。相比之下,叔本华比康德显得品味场下,他对康德的批判将道德从神圣的精神世界拉回到经验世界,将道德哲学变成解决问题的实践。事实上,并非叔本华一个人犯经验主义的错误。无论是情感伦理学或生命伦理学,在很大程度上都源于经验主义的哲学传统。胡塞尔的现象哲学实际是经验主义的变种,而海德格尔的“生命此在”则直接脱胎于胡塞尔的现象学,是对胡氏生活世界理论的另一哲学阐释。休谟、叔本华、罗素、维特根斯坦、石里克等情感主义伦理学,之所以强调情感实证,在本质上也是因为把情感视为可靠的经验依据。道德的经验敏感性弥补了理性哲学的不足,并使存在哲学、现象哲学和生命意识得到确认。

叔本华在写完《伦理学的两个基本问题》之后,以为康德这棵大树已经被他扳倒。然而,他却不知道,在不知不觉中他已经掉入经验常识的偏狭之中。哈贝马斯曾经专门论述道德上的理性优先性,认为人的理性在道德上高于感性并决定感性。他写到:“假若遵守道德法则的基础是感性动机,那么,遵守法则的活动就不是道德的,因而也不是自由的活动。”^[2] 他

甚至用这样的话表达了感性可能对道德的破坏作用，他说：“活动的兴趣是按照道德法则产生的；这种理性所产生的感性情绪和表象，可能防止理性由于掺杂了经验成分而仅仅成为假象。”^[3]然而，许多人用经验论的态度看待道德教育，认为科学教育是深奥的，而道德教育却是简单直观的：道德教育需要的是感动，而不是理性和智慧。道德的经验论正是被情感主义所迷惑，他们把科学教育放在“知识”的背景上，而把道德教育放在“经验”的背景上：认为科学教育是深奥的，需要智慧的支撑和努力，而道德教育则是情感的，需要的是同情和怜悯。今天，我们的道德理论已经被这样的情感主义和生命伦理所左右，道德教育正处于这样的危险之中，它正在放弃自由思考、理性陶冶、知识学习，以及由此所揭示的道德责任和伦理义务的讨论。人们正在拒绝道德的理性思考，用诗意的语言和情感体验填充学生的道德生活，情感和行动已经成为今天道德教育的一种政治话语，支配和主宰着教育的行动哲学。在这种哲学之下，生命体验取代了对存在的忧思，情感的冲动代替了责任、义务、理想和意义的追问。今天，经验情感已经开始损害人的道德理性，成为道德退化的重要原因。

苏格拉底视理性为一切存在的基础。他曾经对雅典政治的情感主义作过尖锐批评，在他看来，民主是一个好东西，但绝对不能变为一种情感的游戏，民主必须由理性和智慧给予支撑的力量。苏格拉底认为，如果民主可以由无知的愚民承担，那这样的民主就是不值得赞扬的。同样，他也坚决反对把道德视为一种纯粹的经验领悟，在他看来，道德首先是一种“知气”，甚至极端地认为，知就是道德，不知就是不道德。也就是说，只要知道或懂得就是道德的了。苏格拉底在他的知识概念中强调了人对道德的理解性，在他看来，对道德的理解是第一位的，其它结果只是道德教化的副产品。许多人认为，道德教育与科学教育不同，科学教育以人的理性为基础，而道德教育则以人的生活经验为基础。事实上，这是非常错误的观点。叔本华将道德建立在“感觉”之上^[4]，不仅降底了道德生活的精神深度，更在于使人可能放弃道德作为一种责任和义务的存在。在康德的道德哲学中，人与头顶的星空及内在的心灵相沟通，而在叔本华的哲学中，人的这种道德灵魂不见了。亚里士多德虽然肯定伦理学的实践性，认为伦理学应当帮助人去行动而不是玄思默想。然而，亚里士多德并没有放弃道德的理性本质，恰恰相反，他把理性灵魂视为比道德灵魂更为重要的存在。传统理性主义的缺陷，并不在于指出偏爱道德的知性教化，而在于没有能为道德教育提供意义性的知识本质。

(二)拒绝经验之后——我们期待什么样的知识

1、包容理性和信仰的道德知性

经验在认识论上可能具有真理性，但在道德真理上却具有短视性。人离经验生命越远，就距意义生命越近。存在的真理躲在直观背后，需要用理性和信仰的力量去发现它。人正是通过这两种方式超越经验生命的限制，理性和信仰是人摆脱生命直观的两条可能出路。现代哲学已经打破理性和经验、想象和直观、知识和信仰的界限，它们不是相互拒绝而是相互悦纳。在现代哲学中，人已经被视为一种意义性的存在，而不是作为非此即彼的存在。宗教神学也从绝对的信仰中解放出来，他们依然守护信仰，但再也不把信仰视为高于理性的绝对存在。比如，现代西方神学分为三个领域，即由理性主体构成的基础神学、由信仰主体构成的系统神学、由实践主体构成的实用神学。在他们看来，人的信仰世界也是一个整体的世界，而不是分裂的世界。这与现代生命哲学试图打破传统哲学将人分为理性和经验的二元存在具有同样的意义。从某种意义上看，生命哲学的意义不在于看到了生命的个体性及直观体验的价值，而在于把人视为一个生命的整体，既反对纯粹的理性沉思，又反对纯粹的直观经验。虽然，在一些生命哲学家那里，对两者的选择出现偏差，陷于直观体验中不能自拔。我们必须知道，拒绝了经验之后，不等于回到传统的知识教化中，更不是回到理性的压迫之中。道德需要有知性的支撑，教化也不能离开知识，但这种知识不同于科学知识，它已是包含着生命、情感、信仰和意志的知识。

苏格拉底已经明确,“知识即美德”中的知识不是一般知识,而是道德知识。但这是一种什么样的道德知识,他没有给我们提供明确的答案。但他给我们的重要启示是:道德不能离开知识,任何没有理性参与的行动或体验都无助于道德的形成。我们今天要补充的是,究竟应当提供什么样的知识作为构建道德教化的基础。从某种意义上讲,教化实践的错误并不在于过多地关注知识,而在于将道德知识当作科学知识来对待,像掌握科学知识一样去掌握道德知识。道德的知识正如杜威讲的那样,是一种生命化的知识,它没有科学知识的逻辑与结构,它的中心是意义和价值的建构。道德知识的学习与科学知识的学习完全不同,它需要体验,但又不仅仅局限于体验。直观体验给人生命情感、形象感触、以及内心的敏感性,但直观体验常常逃避现实,躲避社会责任,拒绝承担义务勇气。从这个意义上讲,生命体验作为道德学习的一种方式,关键不是排除道德的知识,而是寻找存在的意义,因为生命体验并不能从拒绝道德知性中获得存在的意义。我们反对道德的知识传统,并不是反对道德教化的理性精神,而是反对放弃对意义追问的知识规训。无论是理性还是体验,都是为了获得生命的意义,这才是道德教化的本质和核心。直观体验只是教化的一种方式,而不是道德教化的目的。学校的道德生活必须最终指向人的存在意义,这才是学校道德教育的根本。如果离开了道德的知性本质,实际等于拒绝了道德发现的可能性。因此,当我们拒绝经验直观之后,我们所需要的仍然是一种包含理性的道德,但它不是单纯的客观知识,而是表达生活意义、包含情感和信仰的道德知性。

道德知识不是一般意义上的知识,更不是客观性的科学知识,而是追问生活意义的知识。经验主义对道德情感和生命体验的偏爱,为道德哲学接受生命叙事提供了基础。然而,经验主义放弃知识理性的谬误仍然必须得到纠正。因为经验伦理虽然看到了理性哲学的片面性,但它过于夸大了人的感性情感的道德价值,从而彻底封闭了人的道德视野,使人无法看到更远的意义世界。摆脱了知识等于摆脱了理性的思考和追问,让生命直观的有限性遮挡了人的道德视线。道德知识的核心是价值和意义,它是幸福的知识、爱的知识、情感的知识、善的知识,这种意义知识决定其它道德知识的本质。意义将道德知识与人的生命体验结合起来,意义知识是一种德性的知识。道德知识可以是规范知识、可以是对与错的判断,但道德知识一旦与意义相结合,就必然与人的幸福和德性相关,只有在这样的知识中才会有生活的意义,才会让人去思考幸福和至善。我们的教化实践所存在的错误,不仅在于用知识代替人的生命体验,而且所关注的伦理知识又是与人的幸福和命运无关的知识。我们所关注的东西,恰恰是外在于人的幸福、希望和命运的政治知识、社会知识及规范知识等,这些知识恰恰是可能损害人的理性想象和命运意识的知识。

2、道德的超验世界——道德知性的一种形式

超验存在是不是一种实在,能不能成为人认识的对象,成为一种实在的真理,即所谓知性实在?对于道德教化言,这是解答道德知识究竟是什么知识的重要前提。新儒家学者牟宗三曾经引用熊十力与冯友兰的争论来批评经验主义的伦理实在观,在他看来,人的心灵、良知和向往就是一种真实的存在。他认为,超验存在也是一种实在,而不是虚构或假设。熊十力与冯友兰曾有过一次直面交流,熊对冯说:“你说良知是个假定。这怎么可以说是假定?良知是真真实实的,而且是个呈现,这须要直下自觉,直下肯定。”熊十力批评把经验作为评断真实的界限,反对把经验以外的东西都作为假定。这种观点在他看来是过于肤浅的哲学。超验不是假定,而是真实的存在。在这里,牟宗三不仅批评了冯友兰的哲学,而且也批评了胡适的经验主义倾向。他写到:“自胡适以来,一般名流学者,只停在这层次上。”而且“实则亦不只自胡适以来,自明亡后,满清三百年以来,皆然。”他感叹到:“滔滔者天下皆是,人们的心思不复知有‘向上一机’。”^[5]从这里,我们不仅看到,牟宗三对经验主义的鄙视,而且看到他对灵魂向上的向往和勇气。

托马斯的经院哲学试图要证明的唯一真理就是信仰高于理性,认为对上帝的期待无需用

理性去证明。在他的哲学中，理性永远是有限的，真理在人之外，人只能依靠信念得到她。然而，虽然他否定了信仰的理性基础，但他同样也没有把它放在经验之中。福禄贝尔曾专门论述过精神与知识的关系。他首先肯定了学校的本质应当是人的精神生活，一种不断向上，通向崇高的精神世界，是使儿童认识到自己的精神本质，以及向上帝靠近的能力。然而，他在强调信仰的同时没有放弃道德知性的作用。他指出，人的精神生活如果离开了知识的学习，等于是“没有思想的游戏”，这种教育对人的头脑和心灵，精神和情感都不会发生任何作用^[6]。在他看来，理性与人的精神和道德是绝对不可分离的，道德教育一定存在某种知性的特征。他在《人的教育》一书中，认为有三种与人的精神自我相关的知识，即有关世界的关系知识、人类本质的知识、关于上帝的知识。后两者都是人类道德和伦理生活的基本知识，是让人懂得如何生活和获得生活意义的知识。福禄贝尔的道德知识论与舍勒对知识的看法完全一致。在舍勒那里，教养知识和信仰知识是人类寻找生活价值所必须的知识，与科学知识具有等价的意義，都是人类生活必不可少的。苏霍姆林斯基认为，学习是精神生活的一部分，知识和理性是促进人精神成长的重要条件。在他看来，知识是精神生活的重要基础，学校的道德生活不可能离开知识单独进行。

在我们的论证中，那种认为只有生活世界才是道德教育的基础的看法可能并不完全正确。除了经验世界和人的直观体验之外，由超验意义构成的理性世界同样是人类道德生活的基础，甚至是更为重要的基础。超越世界是人的理性和想象的世界，是人的信仰和意义的世界，在这个世界中，人期盼未来和理想。哈贝马斯说：“认识作为静观，它完全脱离了生活联系。”^[7]在他看来，只有当人摆脱了感性兴趣之后，才能占有理性生活这个作为道德的、高尚的生活。理性是道德的超越存在，它独立于经验世界和感性生命。从这个意义讲，希望既是生命情感的体验，同时又是理性思考的产物。它产生于人的生命体验中，表达人对未来、对美好、对信仰的爱和渴望，但希望又不是纯粹的直观情感和直观体验，希望的本质是理想生活的想象，是对生活真理的真诚觉悟和内心思索。因而信仰的期盼不能离开理性想象的指导，理性是想象的基础，离开理性的沉思人就失去道德想象的根基。由此可见，人对未来的想象和期盼，既是经验的，又是理性的。因为它的核心不是经验或理性，而是人的存在意义。它超越于存在的经验，也超越于人的理性智慧，它在想象的世界中，它在超验的世界中。

二、道德知识的本质：希望与命运的对话

（一）作为生存处境的解释方式

不同的知识范式可能隐含着不同的价值取向，波兰尼的个人知识，用以反对社会知识的暴力，斯宾塞的实用知识，反对洛克的贵族意识，舍勒的信仰知识，用以批判知识的世俗化，赵汀阳的命运知识，对抗科学知识的实在性，等等。今天，生命叙事已经成为教育的主流哲学，生存论的教育视野已经得到普遍接受，我们应当使生存论的视野伸向历史和未来的结构中，让意义世界在生存论的视野得到显现。

如果我们不仅把眼前的生活作为一种道德知识的来源，而且把超验世界同样看作是一种知性的实在，而不是将它视为虚无和冥想，那么道德教化就应当以存在的命运和未来的希望作为建构知识结构的逻辑起点。在这个逻辑结构中，意义成为道德知识的中心。陀斯妥耶夫斯基说过：“如果没有上帝，那也就没有道德。”其意义决不是对道德的鄙视，而是坚信信仰的真实性。德国哲学家劳特转述尼采的话说：“以为没有上帝的认可，道德似乎也能维系，这种想法是幼稚的。既然确实愿意保持对道德的信仰，’那么，‘彼岸’就是绝对必要的。”^[8]这段话非常鲜明地表明，道德的意义源于一种对永恒或不朽的需要。在这里，不朽不是指不死，它只是精神世界的一种隐喻。海德格尔虽然寒存对此在的信仰，但却同样没有忘记对终极和无限的向往，在他的思想中，“期待着”正是存在显露意义的机缘：“人的本质只是留心 and 等待——在他守护的思中留心 and 等待——在的惠临。人只有作为在的牧者，等待着在的真理，

他才能指望达于在的天命，而不至于落到一味求知的水平。”^[9] 在海德格尔那里，人的使命不同于舍勒和蒂里希，人不是祈祷的x，而是存在的牧者。所谓牧者不是在祈祷，而是在等待和发现。在海德格尔看来，人不是高于其它存在的存在，但人有自己的使命，他要看护存在，即发现存在的真理，并用真理守护存在，这就是人的使命。

在这种背景下，学校德育的知识背景变化了，从有限走向无限，从现实走向未来。学校德育同样要给人知识，但却不是作为科学的道德知识，而是作为意义的道德知识。道德教育开始追问更广泛的精神问题，而不是局限于解决实际的道德问题。从这个意义说，道德教化的本质是人的生存处境的解释，学校的全部道德生活只能有一个目的，这就是认识人的存在及其存在的真理。今天，人们已经开始认识到，如果离开了意义世界，具体的教育方案设计得再精致，都不可能对人的灵魂发生影响。学校的道德教育必须抛弃工艺学的教育策略，道德教育应当真正成为—种心灵思考的生活，成为认识和理解道德真理，并学会选择生活价值—种途径。生存论的视野使学校德育跳出了“伦理关系”的框架，进入生命和意义的追问之中。从这个意义上看，不能说传统德育在生活关系中寻找道德的知识和理由是错误的，而是说它遗忘另—个更为重要的伦理存在。道德教育遗忘了人的存在的命运和希望。道德教育主要关注的是社会政治和世俗关系的知识，而不是那些能够体现本体性的存在问题。包括西方—些德育理论实际也同样存在着这样的问题，没有能够很好地处理道德教育与人的价值和生命意义的关系。体谅关心模式可能比较多地涉及人的生命价值问题，而价值澄清理论和品格教育理论已经涉及人生价值问题，但他们的重心似乎仍然以世俗规训为中心，更多关注的仍然是实际的社会生活和人际交往，至于生命的意义、人生的幸福、存在的价值等更本体的人性—问题，还没有得到很好地体现。

(二)道德知识的含义

1、意义性知识—关于知识类型的讨论

哈贝马斯曾经意识到知识概念中的问题，人类知识图景中不仅有生产性的科学知识，而且包括更具决定性的道德实践知识，称之为“交往行为规则”，并且道德知识“遵循着自己的逻辑”^[10]。康德用实践理性或实践智慧表达了道德知识的独立性，认为实践理性完全不同于纯粹的理性，具有更大的智慧性和实践性。国内学者赵汀阳则直接把真理分为两种，即所谓事前真理和事后真理。科学知识为事前真理，是等待发现的真理，而人文知识是事后真理，是由人去创造的真理。哈贝马斯在《认识与兴趣》—书中，认为人类没有纯粹的科学认识过程，认识过程总是受人对社会意识和价值意义的理解所支配。他提出认识兴趣这—特殊概念用以表达人类的认识过程和知识范畴。他将认识兴趣分为技术的兴趣、实践的兴趣和解放的兴趣三种类型，其中实践的和解放的兴趣体现为人对世界和生活意义认识。在他看来，作为技术的兴趣是—种独断论的兴趣，而“独断论既是—种道德的缺陷，又是—种理论上的无能。”^[11]而实践的兴趣和解释的兴趣就是—种表达意义世界的知识，这种知识推动人类从对象化的关系中解放出来。因此，哈贝马斯所关心的教化知识，不是科学的认识兴趣和知识内涵，而是作为解放性的认识兴趣和知识内涵。他这样揭示了理性和知识的本质：“我们可以说，理性遵循的是解放性的认识兴趣；解放性的认识兴趣的目的是完成反思本身。”^[12]从这些论述中我们可以看到，意义作为—种知识的确具有某种不同于传统知识概念的内容，它是非规范化的知识。但尽管如此，他们仍然努力使这种人的真理成为—种真正的真理，并使它成为可以认识和理解的知识。

道德知识不是逻辑知识，而是价值知识，知识中包含是不是事实的可证明性，而是人的行动的意义性。实用主义用实证的眼光看待知识，认为价值的东西没有知识的概念，不能属于知识的范畴，要把哲学从知识范畴中排除出去，认为在科学知识之外没有知识，凡能称为知识的，都是事实知识。著名的经验主义哲学家胡克，认为真理与意义应当分开。在他看来，

知识涉及真理，意义属于信念，无需事实依据，因此意义不是知识。而舍勒则提出相反的看法，认为有两种知识，一是信念知识，二是实证知识，前者是绝对知识和意义知识，后者是有限知识和规范知识。舍勒认为意义性的知识也有知识的特征，知识如果与科学性相联，就是有必然性，不可动摇性，是人必须遵守的东西，即真理性的东西，人文知识并不是没有这些特征，因而并不是完全无法客观化的东西。刘小枫在论述舍勒思想时写到：“人在是否要建构某种形而上学理念或具有某种形而上学情感的事情上，并没有选择余地。人必然地要有一种形而上学的理念或情感。”^[13]他引用舍勒的话说：“人只有这样的选择：建构一种好的、理性的或糟的、反理性的关于绝对的理念。为自己的思想意识建构一个绝对存在之域，是人之本质，这种建构与自我意识、世界意识、语言和良知一起构成了一个不可分割的结构。”^[14]在这里，存在的不确定性和意义的可理解性都可以看作是一种知性的实在，可以成为学习的对象，只不过它有与科学知识不完全相同的特征。

在知识的类型学说上，舍勒力图打通科学知识与人文学知识，直至意义知识之间的界限，在他的三类知识中，即统治——事功型知识、本质——教养型知识和获救型知识中，获救型知识摆脱了社会客观和形而上学的束缚，是纯粹个人心灵世界的知识，这种知识只有个体的有效性。刘小枫称这种获救型知识为“精神行动法则”，是个人的爱与恨的价值形式。但这种知识在舍勒看来也不是孤立存在的，而是与另外两种知识同时建构人的生活世界。这就是舍勒的英明之处，他没有使三种知识处于对立之中，也没有割裂它们之间关联。在这里，舍勒的知识论显得要比韦伯高明和灵活。虽然，韦伯的人文知识观也非常精彩，他提出了信念知识的独立性等重要思想，但他排除了信念知识的理性本质，使它成为孤立于人的实在性的生活。在这一点上，韦伯的确没有舍勒来得深刻和辩证。哈贝马斯虽然修正了舍勒的获救知识，强调人类整体的社会解放，反对把社会知识与心灵知识分离开来。这虽然打破了社会知识和心灵知识的界限，使心灵知识能够促进社会知识的解放性。但这样做的问题是难免容易产生价值真理的暴力化嫌疑。从这里的论述看，我们一方面应当看到价值真理的独立性，另一方面又应当使价值真理与人的社会道德实践密切结合。但无论如何，应当给予人的意义世界或心灵生活一种相对安宁的自由空间。

2、一种优先原则——意义知识与教化的中心

意义性知识是价值论的，不是规范性的，赵汀阳认为规范不是价值，他自认为这是《论可能生活》的主要思想，并视为最重要的成就之一。他写到：“以规范作为价值判断的根据就等于放弃任何根据。”^[15]在这里，他赵汀阳并没有真的否定道德规范中包含价值，而是强调价值不同于纯粹的规范。在一些学者那里，规范本身就是价值的一种形式，规范不是静止不动的，而是随着人类价值的改变而变化的。价值的发展常常也是通过规范得到表现的。在古代英雄时代，人们只崇拜英雄的勇敢，对英雄缺乏同情道德并不给予太多关注，而只是到后来，当普爱意识出现之后，人们才将善良纳入道德规范作为道德评价的内容。对于中国传统来说，孝敬父母、关心家人是一种道德，对陌生人的冷漠是在道德允许之下的，只有在中国人认识到家族伦理的缺陷的今天，我们才视这种冷漠为一种不道德的现象，并开始用道德规范来确认这种道德价值。因此，价值本身没有制约性，价值必须通过规范表现自己。这实际已经是一个没有争议的观点，仍有争论的只是价值和规范究竟谁优先的问题。赵汀阳的观点，实际是指意义不能从规范开始，必须从价值开始，伦理的规范只是价值发展的结果，而不是制造价值的源泉。正是依据这个观点，我们才说道德教育不能以规范为主体。

价值是目的论的，而规范是行为性的。一个指向内在的思想和动机，一个指向外在的道德行动，显然，两者是不同的道德结构。赵汀阳区分了人的行动和行为的不同，他说：“如果它表现为以可能的方式去达到某种结果，那么它是一个行动；如果表现为以被允许的方式去行动，则是一个行为。”^[16]可见，在赵汀阳的眼中，行动才是人的一种意志行为，包含着人的目的和价值，而行为则只是被他人支配的行为，没有自由和意义。他将行动看作是“自

足原则”，而行为则不是自足的。人的道德行为，如果没有价值的引导，而只是任由规范支配，人就必然失去道德生活的内在意义，道德对个人而言就不是美好生活的原因。意义在于“正当”和“应该”，是由行为主体认可的“应该”和“正当”。希望源于对意义的追求，它并不反对规范伦理的基本价值信念，但它反对以规范作为德育的根源和起点。希望指向明天，思考未来，是面向生活的可能性，因此，其另一含义是“他想要”。赵汀阳在《论可能生活》中说：“规范是解决行为争端的方法，然而，规范之间的冲突却无法由规范来解决，否则卷入恶性循环，显然规范的冲突只能由高于规范的东西来解决”^[17]。他认为，规范本身无所谓价值的，只有当规范用于服务一种价值的生活时，规范才具有价值。赵汀阳写到：“归根到底，生活问题只能是一个目的论问题，价值真理或者伦理学真理只能由目的论形式来表达”^[18]。

如果对道德智慧进行划分的话，那么可以分为生活智慧与精神智慧，两种智慧具有不同的伦理价值。生活智慧意在如何解决具体的道德问题，而精神智慧则关注道德的意义。后者体现了意义性知识的伦理特征。学者们假设了这样一个平等“分粥”的道德情境，从中可以看出不同的伦理追问方式，将会获得完全不同的伦理意义。他们设想了七种分配方案：第一种是指定一个人专门负责分粥，结果每次他都分得最多，换一个人之后仍然如此。权力产生腐败在这里表现得清清楚楚。第二种是同时指定一个人负责监督，开始还可以，但后来出现权力合作，两人共同腐败。第三种是谁也不信，大家轮流主持分粥，结果是每人只有一天吃饱，同样失败。第四种是民主选举一个分粥委员会和一个监督委员会，结果公平问题解决了，但经常因为议案问题使大家不能及时吃到粥，制度的效率太低。第五种是给予每人一票否决权，虽然解决了公平问题，但却因为权力太多，无法实施。第六种是轮流值日分粥，但分粥的人必须最后一个领粥，令人惊奇的是，问题全解决了。因为如果每人碗里的粥分得不平均，无疑最少的那一份是自己的。从这个例子中可以看到，实践智慧关心的是如何使一种道德价值得到实施。比如分粥实验中，其道德前提是每个人都是自私的，并在这个前提下进行讨论。而没有思考如果价值观不同，有人就是看到别人吃饱自己才安心和快乐，那情景会怎样呢？这些问题不是生活智慧所思考的内容。精神智慧则可能思考完全不同的问题，如公平是有意義的吗？什么是真正的平等？他人的体验是什么？占有是幸福的吗？这些都是生活智慧无法解决的问题，需要人的道德想象和精神信念来抉择。

参考文献:

- [1] 万俊人.现代西方伦理学史(上)[M].北京:北京大学出版社,1990.229.
- [2][3] (德)哈贝马斯.认识与兴趣[M].郭官义等译.上海:学林出版社,1999.203.
- [4] (德)叔本华.伦理学的两个基本问题[M].北京:商务印书馆,1996.153.
- [5] 胡伟希.传统与人文对港台新俗家的考察[M].北京:中华书局出版,1992,130.
- [6] (德)福录贝尔.人的教育[M].孙祖复译.北京:人民教育出版社,1991.90.
- [7] (德)哈贝马斯:认识与兴趣[M].郭官义等译.上海:学林出版社,1999.200.
- [8] (德)赖因哈德·劳特.陀斯妥耶夫斯基哲学[M].沈真等译.北京:东方出版社,1996.215.
- [9] (德)海德格尔.人诗意地安居[M].郗元宝译.桂林:广西师范大学出版社,2000.11.
- [10] (德)哈贝马斯.交往与社会进化[M].张博树译.重庆:重庆出版社,1989.152.
- [11][12] (德)哈贝马斯.认识与兴趣[M].郭官义等译.上海:学林出版社,1999.211;201.

[13][14] 刘小枫.现代性理论绪论[M].上海: 三联书店, 1998.248.

[15][16] 赵汀阳.直观[M].福州: 福建教育出版社, 2000. 59; 61.

[17][18] 赵汀阳.论可能生活[M].北京: 生活·读书·新知三联书店, 1994.71-72; 72.

Intellectual Character of Moral

Xue Xiaoyang

School of Education Science, Yangzhou University, Jiangsu Yangzhou, 225009

Abstract: Moral education has its metaphysics basis—to cultivate moral by knowledge. From Socrates to Kant, it was not a question whether moral education needs metaphysics. But it became a question since the appearance of experience philosophy; phenomenology, intuitive life and existence ontology. The intellectual problem not only involves the spiritual realm of moral education, but also involves the ultimate goal of ethics education -existence meaning. We strive to relate moral education to people's hope, future, destiny and meaning. But without the rational meditation, can we reach this ultimate existence? Moral needs intellectual, but what is the intellectual on moral? How can meaning be expressed and presented?

Key words: moral, intellectual, knowledge of meaning