

道德内容的绝对性与相对性

——兼论道德教育中“对话”的基本内涵

辛治洋

【摘要】道德内容的绝对性内容包括普遍性和形式化的道德原则、广泛认可的核心价值观、道德规范与德目以及共同的道德理性；道德内容的相对性内容包括由个体道德判断的独特性、群体生活的差异性、道德事件本身的复杂性等决定的道德行为、判断和规范的相对性。道德内容的绝对性与相对性决定了道德教育中“对话”的基本内涵。对话不仅是道德教育的基本方法和基本原则，也是现代社会道德存在和延续的基本形式。

【关键词】道德内容；道德教育；道德对话

【作者简介】辛治洋，安徽师范大学教育科学学院副教授、博士（安徽芜湖 241000）

近年来，将“对话”运用于道德教育中的理论研究和实践活动在不断推进，但在具体的道德实践中，开展道德对话的困难不只是怎么开展道德对话的技术问题或是否有时间开展对话的机会问题，而更主要的是道德需不需要对话、能不能对话的前提性问题。对于这个问题的回答，伦理学界一直存在着道德绝对主义和道德相对主义的争论。因此，对于道德教育工作者而言，撇开无休止的伦理学学理争论，从道德生活的实际状态出发，总结和归纳出道德意蕴的绝对性与相对性，明确道德对话之于道德教育的基本内涵，才能更有利于道德教育的开展。

一、“道德”内容的绝对性

道德作为协调人与人关系的价值判断，其抽象原则、核心价值和道德理性等具有普遍性和绝对性，由此，决定了道德内容的绝对性。

（一）普遍性和形式化的道德原则

不论是出于哪一种伦理学主张，道德教育哲学家都认为存在着一种普遍性的道德原则。通常来看，伦理学有理性主义和情感主义的分际，前者的代表人物康德为人类行为提供了一条先天有效的普遍实践法则，以回答“我该做什么”这一中心议题。为了保证实践法则的普遍有效性，康德提出伦理学必须排除一切来自心理学和人类学的东西，强调伦理学绝对不能建立在经验人类学基础上。而後者的代表人物休谟则认为作为完善人们自身、调节人们相互关系的道德准则，只能通过观察现实生活，从经验事实中引申出来。康德与休谟的分歧看似很深，实际相差无几。康德将义务当做人必须遵守的道德律，只是强调了道德的客观普遍性；

而休谟把内心的愉悦作为人类的共通感，则只强调道德的主观普遍性。虽然两者的出发点有着先验与经验之分，但结果都是为了寻求一劳永逸的普遍性的道德原则。

普遍性的原则必定是形式化的原则。形式化是指它并不是以具体的德目或行为规范出现，但又能约束或产生具体的规范行为或德目。被广为诟病的价值澄清学派常被人们当做道德相对主义的典型，而实际上该学派只是主张价值观不应该从传授或灌输中产生，而应该从学生自己先在的认识中得到澄清。价值澄清学派不仅主张道德原则（价值）的普遍性，而且还赋予了其完全的形式化产生过程和内容，这就是他们所提出的最终价值标准：自由地选择；从各种可能选择中进行选择；对每一种可能选择的后果进行审慎思考后作出选择；珍爱，对选择感到满意；愿意向别人公开自己的选择；根据选择行动；以某种生活方式不断重复。[1]在拉斯思所提出的上述标准中，不仅以“公开”和“重复”赋予了原则的普遍性，更以“自由”、“选择”、“珍爱”和“根据选择行动”等赋予了原则的主动性和形式化特点。柯尔伯格道德哲学一向以反价值澄清为基调，其主张“普遍的伦理原则是实际存在的”，并且是一种形式化的存在，这就是“绝对的责任不是一个行为准则，而是指导人们在各种行为中做出选择的原则。它不受特定文化内容的限制，它既超越、又包容了特定的社会法规，因此，它是普遍适用的。”[2]

可见，不管出于何种伦理学主张，道德原则的普遍性和形式化存在都是大家所公认的事实。在拉斯思与休谟从经验生活中抽象出道德原则之时，康德与柯尔伯格虽然不反对道德原则为人类经验所固有，却坚持认为其“合乎理性地建立在先验的原则之上并被理解为必然的”。现代国际社会对此洞若观火，从而提出了“假如道德观念不能够从大家共识的真理中衍生出来，那么，我们就要在构成全球社会的人们所持的一致意见的基础上加以构建”[3]的建议。

（二）被广泛认可的核心价值观、道德规范与德目

普遍性和形式化的道德原则必然凝结于日常生活中人们的观念和行为。地球人尽管存在国家、种族、民族、信仰和性别等各种不同，但都有作为人所共有的基本心理和行为特征，也共享着作为人所共有的价值观、行为规范和基本的道德目录。在历史上，关于所有人共同接受的生活价值，联合国教科文组织已经做了总结：“有着几百年乃至几千年的传统所宣扬的价值观念和态度，并不因为现代社会的动荡而遭到破坏，至少避免沦落到不可补救的地步。这些价值观念包括诚实、尊重他人、和平反战、公民意识、忠诚、负责、同甘共苦、团结一致、默契和公正等。”[4]在当代哲学家和伦理学家查尔斯·泰勒看来，至少有以下三种“轴心式”的基本道德价值是每一种文化都具有的，它们是尊重他人和对他人的义务、对生命意义的充分理解、人的自我尊严。[5]这些价值又具体或分散地表现在道德规范与德目中。美国伦理学家威廉·K. 弗兰克纳曾指出：“通常大多数规则，如遵守诺言、说老实话、表示感谢、赔偿损失、勿干涉自由等都可以看成是有效的自明规则。”[6]，而至于德目，古希腊的“四主德”：智慧、勇敢、节制、正义，中国春秋战国时期形成的“五常”——仁、义、礼、智信等，就有其普遍意义。

然而，事实是否存在是一回事，是否应该存在又是另外一回事。实践界需要伦理学说明的是：具体、差异和不确定的生活为什么应该具有广泛认同的核心价值观、美德和道德规范呢？从逻辑上讲，它的回答包括三个部分。

首先，一系列核心价值观、道德规范与德目是道德原则在实际生活中的具体化内容，道德原则的普遍性是道德规范等存在的前提条件。其次，尽管道德规范等存在于具体、差异和不确定生活中，但具体人的人性普遍性必然会使积淀至今的道德规范也带有普遍性特征，从而出现“从共时之维看，一定历史时期的共同体中，通常存在着对该共同体成员具有普遍制约作用的道德意识和道德观念；就历时性之维而言，某些道德意识和道德观念往往在不同的或较长的历史时期产生其影响和作用，而限于某一特定的历史阶段。”[7]

再次，并不是说只要是具体的东西，它就能够具体到每个人的每件事情上面。规范至多只能帮助我们了解环境的要求，唯有人所处的具体情景，才对人的行为具有决定作用。道德规范等作为普遍的行为准则，具有无人格的、外在于个体的特点，它当然可以具有广泛的认可度。最后，之所以有人拒绝承认某些道德规范等的普遍性，是因为他以为只要是对原则的具体化，那就一定能够具体到无以复制的地步，这是对道德规范适用场合特殊性的绝对化误解。

（三）共同的道德理性

人与人之间的相互理解是道德对话的前提，理解是理性的运作过程。这里说的理性包括三个层面。第一是认知的理性，它发挥着相当于日常生活中所说的“知道”功能，这是一种主体对客体的认知理性，如同知道电脑的使用特性一样，我们知道其他文化的道德标准，理解其他人的道德价值观。在这个意义上，理性理解他人无需从他人的观点出发，仅从自己的观点就可以理解他人。第二是逻辑的理性，即人类的思维、人性和心理的统一性，也就是不同文化背景的人是否能够相互了解。无论一个民族的文化差别有多大，无论他们的行为方式对于我们来说是多么古怪，他们的文化对于我们来说都是可以理解的，因为我们都是人，具有人的生活方式，带有人类所共有的思维、人性和心理。所以，即使是道德相对主义者认为文化之间存在原则差别，但这种判断的前提恰恰是不同文化的相互理解、尊重，及其所共同具备的逻辑理性。

在认知理性和逻辑理性的基础上，人类参与实践活动，存在着共同的实践理性，“这种共同的理性至少有如下三个显著特点：第一，人总是要寻找最佳的手段实现自己的目的，满足自己的需要；第二，人总有追根究底的怀疑和探索精神；第三，人有根据自己的需要和判断对环境进行选择的能力。”[8] 该理性表现在人处理自己与他人关系上，就是对人的价值的评价，对处理自己与他人关系行为的选择。尽管社会习俗可以千差万别，但人对待事物的原则和要求内在地蕴含着人类共同的道德理性。

二、“道德”内容的相对性

尽管道德的抽象原则、核心价值和道德理性等具有人类的普遍性和绝对性，但道德毕竟要体现在具体人的具体生活实践当中。具体人对道德原则体认的不同、对不同生活场景的道德规范的解读不同、具体事件本身的复杂性和矛盾性都决定了道德内容的相对性。

（一）个体道德判断的独特性决定了道德行为的相对性

道德行为的发生取决于个体内在的需要、价值追求，同时还受外在道德情境的影响和刺激。对于个体而言，道德意向成为道德事实，需要建立在对道德情境和行为的判断上。按照判断的性质不同，又可以区分为事实判断和价值判断。事实判断指知晓道德发生情境的各种条件性特征，判断道德行为的可能性后果。价值判断指断定行为发生的道德价值，如对图谋不轨的人是该诚实还是该撒谎，对不宽容者是否应该宽容，能不能痛打盗窃者等。不同情境中的人们对事实的认定是不一样的，也对行为本身的价值性存在分歧，“每个人都根据他所处的具体情况来作出他的道德决定，绝不可能有放之四海而皆准的道德知识来应对各种不同的道德情景”，[9] 这些都会带来道德行为的相对性内容。

尽管道德判断是个体行为，但个体道德判断所确认的事实和价值却属于一定时代和社会。有人把这种综合影响因素称为文化。实际上，只要有群体就会有文化，只要是不同的人或人群就会出现不同的群体文化。从道德相对性的角度看，更容易让大家关注到的是时间、空间和身份等不同文化所带来的道德相对性。人以群居，所以本是同一人在不同的文化环境中道德判断不一，却往往被理解为不同文化中的人对同一特征的道德的理解不同。

（二）群体生活的差异性决定了道德规范的相对性

道德的生活状态是一种实践性的生活状态，道德的意义不是预先确定的，而在生活中展开，由实践来揭示。[10] “任何知识都是存在于一定的时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等文化因素之中的；任何知识的意义也不仅是由其本身的陈述来表达的，而且更是由其所位于的整个意义系统来表达的；离开了这种特定的境域，既不存在任何的知识，也不存在任何认识主体和认识行为。”[11] 随着现代生活节奏的加快，精细的社会分工、明朗的地理功能分区和清晰的时间概念是现代社会的三大特点。于是，道德的生活必然具有不同岗位、不同时间和不同空间的特殊性和相对性。为了满足不同群体生活的特点，人类在长期的生产实践中总结了社会公德、职业道德和家庭美德等三种主要的群体性生活道德规范。相对于其他群体生活的道德规范而言，这些群体性的道德规范都带有自身群体的特殊性和相对性内容。

尽管道德的相对性内容是由群体生活的差异性带来的，但容易被大家注意到的却是群体生活中的具体个人，并将其所属的某种群体道德规范推演到他生活的全部，以此来评价其行为或生活状态的道德性，这实际上是将某种局部的、相对性的道德规范泛化成一种普遍的、绝对的道德要求，忽略了其所存在的场合、时间等情境性因素。

（三）道德事件本身的复杂性决定了道德判断的相对性

任何事件一旦发生，其道德内涵随时都在发生有无、多少和增减的变化，并非一面且固定不变。“道德的意义随生活的展开而不断展开，每个人也随他自身生活经历的丰富、自身修养的提升而不断生成新的道德意义，这是一个永无止境的生成过程。”[12]

然而，道德评判者却往往不能够全时空地掌握事件的所有信息，且其与事件经历者之间具有各自不同的逻辑，后者较前者具有更为丰富、复杂的内容和构成要素，也往往因为在情境之中而缺少整体的判断和灵活应变，这就造成了个体道德判断的相对性差距。从另一方面看，无论是事件的经历者还是评判者很容易将自己与复杂事件中的某一方进行类比，产生同情和通感，而这也势必造成了不同方面的道德判断具有主观的相对性内容。同样，对于道德的学习者而言，教育特别是学校教育永远也无法脱离其道德知识的浓缩性和虚拟性，德育在虚构的道德知识世界和对道德符号的记诵和逻辑演绎中远离真实生活，这也形成了道德评判者的虚拟性和相对性内容。

三、道德教育中“对话”的基本内涵

“道德”的绝对性与相对性内容决定了道德教育中“对话”的基本内涵。

（一）从共时性来看，道德的内容构成决定了对话不仅是道德教育的基本方法，也是道德教育的基本原则

首先，道德的绝对性内容决定了对话是道德教育的基本方法，由此产生了人类社会及其道德共识、核心价值观和道德规范，用杜威的话来说，“社会不仅通过传递、通过沟通继续生存，而且简直可以说，社会在传递中、在沟通中生存。”[13] 只有当人们拥有共同之处时才会产生分歧，道德共识和核心价值观是对话的条件，也是道德对话的重要内容。通过对话，人们才能正视道德差异。差异一旦出现，特定道德理念的支持者就开始重新认识自身，发现自身业已存在却未曾意识到的东西，同时觉察按照自己的标准理应接纳但实际上正被自己拒绝着的内容。没有道德规范的“深入人心”，也就谈不上道德规范的现实可能。而“对话是展示意义和把握意义的过程，学生就在这种对话的参与中获得了教育。因此对话并不是把某种真理、意义、态度等传递给另一方的方式和手段，对话过程本身‘揭示’了真理，它使真理‘显现’出来，从而通过学生的理解而接受。”[14] 所以，对于道德教育者而言，道德对话可以使道德学习者通过参与公平合理化的选择程序共同选择一种公认的合理的道德秩序，并内化为每个个人的道德律令和行动原则。

其次，道德的相对性内容决定了对话是道德教育的基本原则，用以实现对道德事实的认知，对道德理念、规范和行为差异的理解和共存。从最基本的道德知识学习来说，通过对话交流信息，这是丰富道德知识，避免主观判断的片面性的重要途径。但更为重要的是，对话是认同道德差异的基础，是形成道德理解和共存的原则。对话是一种“在各种价值相等、意义平等的意识之间相互作用的特殊形式”[15]，在相互尊重、信任、平等的基础上，“我一

你”在对话中把自身已有的生活经验和精神世界呈现给对方并走向对方，互相接纳对方的道德观点，从而促进对话双方取得更大的道德视界融合。

（二）从历时性来看，整个社会道德体系从神性走向了理性，对话是理性的基本存在和维护方式，也是现代社会道德存在和延续的基本形式

马克思·韦伯说：“我们的时代是一个理性化、理知化，尤其是将世界之迷魅加以祛除的时代；我们这个时代的宿命，便是一切终极而最崇高的价值，已自社会生活隐没，或者遁入神秘生活的一个超越世界，或者流如个人之间直接关系上的一种博爱。”[16] 这说明，神性道德体系下以“独语”和“听话”为主要特征的进行绝对化内容灌输的道德教育方式的失效，而“对话”不仅是对神性道德独语的抗拒，也是对科学知识化道德的抵制。理性时代也是多元文化的时代，多种文化主体以及文化指向的共存、交融与碰撞，也必然会产生对立与冲突。“哪里有冲突，哪里就有道德问题发生。在没有任何冲突的时间和地点，道德将会保持沉默或者休眠。”[17] 道德冲突是无法通过“听话”得以解决的，唯有理性“对话”才能够形成和维护绝对性的道德内容，平等尊重彼此相对化的道德差异，宽容接纳各自道德主张和行为。也正是通过道德对话，个体的道德理性得以生长，社会道德体系得以延续。这正如柯尔伯格所说：“道德既不由外部强制所致的给定文化价值的内化过程而来——如行为主义、社会学习论、涂尔干及康德认为的那样，也不是生物学上的自然本能成熟的结果或内在情感的展开——如卢梭、格墨尔、霍尔、弗洛伊德与埃里克森认为的那样，而是在儿童与其社会道德环境的交互作用——积极的思考、活动或实践中逐步发展或建构起来的。”[18] 所以，培养现代公民所具有的道德理性和对话能力，是历史赋予道德教育的当代使命。

参考文献：

- [1] 路易斯·拉思斯. 价值与教学 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2003. 27.
- [2] [18] 柯尔伯格. 道德教育的哲学 [M]. 杭州：浙江教育出版社，2003. 4、371.
- [3] [4] 赵中建. 全球教育发展的研究热点——90年代来自联合国教科文组织的报告 [M]. 北京：教育科学出版社，1999. 337、340.
- [5] 万俊人. 寻求普世伦理 [M]. 北京：北京大学出版社，2009. 17.
- [6] 威廉·K. 弗兰克纳. 善的求索——道德哲学导论 [M]. 沈阳：辽宁人民出版社，1987. 103.
- [7] 杨国荣. 伦理与存在：道德哲学研究 [M]. 上海：上海人民出版社，2002. 35.
- [8] 王晓升. 道德相对主义的方法论基础批判——简谈普遍伦理的可能性 [J]. 哲学研究，2001，（2）.
- [9] [10] [12] 鲁洁. 生活·道德·道德教育 [J]. 教育研究，2006，（10）.
- [11] 石中英. 知识转型与教育改革 [M]. 北京：教育科学出版社，2001. 151.

- [13] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 9.
- [14] 金生鉉. 理解与教育——走向哲学解释学的教育哲学导论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 1997. 133.
- [15] 董小英. 再登巴比伦塔——巴赫金与对话理论 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1994. 18.
- [16] 刘小枫. 现代性社会理论绪论 [M]. 上海: 上海三联书店, 1998. 222-223.
- [17] 万俊人. 人为什么要有道德 (上) [J]. 现代哲学, 2003, (1).

Absoluteness and Relativity of Morality Contents

——On the Basic Connotation of Dialogue in Moral Education

Xin Zhiyang

Abstract: The absolute contents of morality include the morality principles of universality and formalization, the widely recognized core values, morality norms and common moral rationality; the relative contents of morality include the moral behavior determined by the uniqueness of individual moral judgment, difference of group life and complexity of moral event in itself, and the relativity of judgment and norms. The absoluteness and relativity of morality contents have determined the basic connotation of the dialogue of moral education. Dialogue is not only the basic methods and principles of moral education, but also the basic form of morality to exist and continue in modern society.

Key words: morality contents, moral education, moral dialogue

Author: Xin Zhiyang, professor and Ph.D. of Institute of Educational Sciences Research, Anhui Normal University (Wuhu 241000)

本文选自《教育研究》2012年第6期