

论道德知识的生产方式及其对道德教育的影响

余维武

[摘要]人类道德生活中出现过如下几种主要的道德知识生产方式：“神定型”、“圣定型”、“权定型”以及“外推型”。这几种道德知识的生产方式都对人类的道德生活和道德教育产生了重大影响。在当代民主多元社会中，“内生型”和“价值商谈型”应是民主多元社会中合理的道德知识生产机制，并应在此基础上建构学校道德教育的路径。

[关键词]道德知识；生产方式；道德教育

[作者简介]南京师范大学道德教育研究所副教授。

什么是道德？自从苏格拉底以来，这个问题一直是伦理学关注的问题。但本文无意讨论道德的本质是什么，而是想探讨人类道德生活中存在过的几种主要的道德知识生产方式，分析在人类的道德生活中，肯认不同的道德知识生产方式对道德生活和道德教育产生的不同影响。在此基础上，探讨在当代民主多元社会中，一种合法而又合理的道德知识生产机制及其影响道德教育的路径。

一、人类道德知识的生产方式

道德知识是如何产生的？是由谁生产出来的？关于这些问题的探索，历来有很多种说法。这里想做的是，描述和评议人类道德生活历史中几种主要的道德知识生产方式^[1]。

1. “神定型”道德知识生产方式

所谓“神定型”道德知识生产方式，即是由某个超验的神来为人类制定必须遵守的道德规范。在人类社会的早期，人们通常肯认，人类道德的有关知识似乎都是由某一个超验的全知全能的神祇来为人类制定的。在很多早期的人类文明中，都曾经有过这样的传说，各大宗教也都有着有关万能的神为世俗世界的下民制定必须遵守的道德规范的记载。如古希腊、古罗马的神（宙斯或朱庇特），犹太教、天主教中的耶和华或者上帝，基督新教中的上帝和圣子耶稣，伊斯兰教中的真主安拉，以及印度教中的梵天，在各自的文化和宗教传统中，都被视为人类道德知识的生产者和制定者。神的存在本身及其制定的道德戒条即体现了至善，启示人们什么是公正或善，什么是不公正或恶。如果人们要有道德（并且通常有某种现世的或永恒的奖惩来激励人们来追求道德），那就必须信守神的教导，奉行神所制定的道德戒条。反之，如果人们不信守神的教导，不奉行神所制定的道德戒条，将会受到某种现世的或永恒的惩罚。

如所周知的基督教中的摩西十诫，是“神定型”道德知识生产方式的一种典型代表。按照《圣经·旧约》“出埃及记”的记载，摩西十诫据说是上帝在西奈山的山顶亲自传达给摩西的，是上帝对以色列人的告诫。上帝将这些告诫刻在石碑上，送给摩西。但是，后来摩西看到族人根本不听从这些诫条，愤怒之下将石碑毁了。上帝又吩咐摩西再制作新的石碑，完成后，放在约柜（Ark of the Covenant）里。摩西十诫作为《圣经》中的基本道德行为准则，流传了下来，影响深远。它是以色列人一切立法的基础，也是西方文明核心的道德观。

对于基督教的虔诚信徒来说，摩西十诫是上帝制定的道德戒律，是神圣而不可置疑的，每一个信徒都应该虔诚持守这些道德戒条。虔诚持守摩西十诫的，将获得来自上帝的恩宠；若果违反了这些神圣的道德戒律，就会遭到来自上帝的降罪。“恨我的，我必追讨他的罪，自父及子，直到三四代；爱我、守我戒命的，我必向他们发慈爱，直到千代。”（《圣经·旧约·出埃及记》）

2. “圣定型”道德知识生产方式

在人类漫长的历史过程中，还曾经存在着一种由圣人来为民众制定和确定必须遵守的道德规范的记载。在这种记载中，圣人虽然不是万能的神，虽和其他普通人一样来自世俗社会，但具有接近于神的超越凡俗的完美道德与至高智慧，这让圣人有足够的能力和资格来为世人制定道德规范。

在中国的道德传统里，由道德完美、智慧高超的圣人（圣王）为天下万民制定道德规范，是一个主流的观点。如孔子认为包含了道德规范的周礼（礼乐制度）为圣王周文王、圣人周公所制定；孟子认为，中国传统伦理道德中的“五伦”，就是为圣王虞舜所制定。

人之道也，饱食暖衣、逸居而无教，则近于禽兽。圣人有忧之，使契为司徒，教以人伦：父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信。（《孟子·滕文公上》）

虞舜忧心于老百姓只关心物质欲望，认为这与禽兽无异，所以任命契为专门负责教化的司徒，教给老百姓“五伦”的道德规范。

另一个先秦儒家的代表人物荀子同样也认为，道德规范是由圣人所制定。荀子认为，圣人和众人相同而跟众人没有什么不同的地方，是先天的恶的本性；圣人和众人不同而又超过众人的地方，是后天的人为努力。圣人深思熟虑、熟悉人为的事情，从而使礼义产生了，使法度建立起来了，那么礼义法度便是产生于圣人的人为努力，而不是原先产生于人的本性。

问者曰：“人之性恶，则礼义恶生？”

应之曰：“凡礼义者，是生于圣人之伪，非姑生于人之性也。……圣人积思虑，习伪故，以生礼义而起法度，然则礼义法度者，是生于圣人之伪，非姑生于人之性也。”“故圣人化性

而起伪，伪起而生礼义，礼义生而制法度；然则礼义法度者，是圣人之所生也。故圣人之所以同于众，其不异于众者，性也；所以义而过众者，伪也。”（《荀子·性恶篇》）

在“圣定型”的道德知识生产方式中，人类的道德规范既依赖于圣王、圣人的道德智慧来制定，也依赖于后起的圣王和圣人来继承和发扬光大。如《淮南子》曰：“孔子修成康之道，述周公之训。”（《要略》，刘文典《淮南鸿烈集解》，卷二十一，页八）司马迁说：“周公卒五百岁而有孔子。”（《史记·太史公自述》）说的即是这种圣王、圣人之间在道统（包含了道德传统）上的传承关系。如果世间没有道德完美、智慧高超的圣王、圣人，那么人类的道德生活就会崩溃，人类世界将堕入万古不复的黑暗之中。所以古代士大夫喟然感叹道：“天不生仲尼，万古如长夜。”（《朱子语类》卷九十三）

3. “权定型”道德知识生产方式

所谓“权定型”道德知识生产方式，顾名思义，即是某个掌握了政治权力的集团或者个人，利用所掌握的世俗政治权力，制定某种以维护其利益为主要目的的道德价值观体系，然后把这种道德价值观体系强行推行到整个社会生活领域当中，并且要求每个人都予以遵守，否则，便要承受种种物质上与精神上的制裁或惩罚。这种“权定型”道德知识生产方式往往外饰以某种神圣的外衣，如强烈的道德优越感和理智优越感，因此往往建基在某种意识形态化的理据之上：如某个代表了人类先进生产力和先进阶级或者种族的组织，该组织成员既具有大公无私的高尚品德，又依靠理性掌握了人类最科学的思想和方法，能够发现和掌握人类历史发展的规律。由此，由这些代表人类先进生产力，既品德高尚又具有高度理性的人，根据人类最科学的思想和方法而提出来的道德理想、道德原则和道德规则，理所当然地代表了人类道德发展的方向，揭示了人类道德生活的真谛，因此也必然是指导人类进行道德实践、达到道德完善的依据。

“权定型”道德知识生产方式实际上是古典时代“圣定型”的现代变形，其中，先进组织和伟大领袖，是“权定型”道德知识生产方式的两个维度。在“权定型”的道德知识生产机制中，“组织总是正确的”，永远代表了民族和民众的利益；“元首”或者“领袖”也是永远正确的，不仅掌握了人类“唯一的”科学真理，而且是永远全心全意为民众谋幸福的。

在这样一种道德知识的生产方式之中，由于号称具有强烈道德优越感和理智优越感的组织和个人实际上是独占了国家权力，因此，在这种情况下，政治权力的中心即是道德知识的生产中心。政治权力中心制定的道德知识，不仅仅是一般意义上的道德知识，而且是具有真理性的道德知识，是代表了人类发展方向的道德真理，是不容许公开质疑和否定的。

4. “外推型”道德知识生产方式

所谓“外推型”道德知识生产方式，按照李德顺教授的说法，是指学者本人以“推己及人”的方式来原因、确立道德规范的普遍性。这种方式的内在逻辑是：先从个人自己的本性、内心需要和愿望等出发，通过静观和反思，确立一个实际上是普遍理想化了的自己；然后以默认“人我相同”为前提，把他人也想象成和自己一样的人，从而进一步达到对“一般人”的普遍性的理解；再从这种普遍化的理解和想象中，推论出伦理道德的基本原理和原则。多年来，这种以个人的自我意识为起点，“个人—他人—一切人—可普遍化道德”的纯学理“外推式”思路，一直在为众多伦理学家们有意无意地遵循着，成为一种很有代表性的道德思维^[1]，一种很有代表性的道德知识生产方式。

二、道德知识的生产方式对道德教育的影响

上文分析了在人类历史发展过程中存在的几种主要的道德知识生产机制，下文将分析在人类的道德实践历史中，由于肯认不同的道德知识生产机制而导致的对人类的道德实践和道德教育产生的不同影响。

人在本质上是道德存在物，但人不是天生就有道德的。那么人怎样才能做到有道德地生活呢？远在人类的轴心时代，人类就确信，要使人有道德地生活，就必须要对人进行道德教育。那么，如何对人进行道德教育呢？不同的道德知识生产机制，对此有着不同的回答。

在“神定型”和“圣定型”的道德知识生产机制中，存在着全知全能的神，或者是先知先觉的道德完美的圣人，神或者圣人为世俗世界的普罗大众规定了必须遵守的道德规范。在这里，神或者圣人的存在是人类道德生活的保证，没有神，或者没有圣人，就没有人类的道德生活。这个观念可以用一个句式来表达：没有***，就没有***。神或者圣人相对于普罗大众而言，是高高在上的，普罗大众则甘心俯伏在万能的神和至圣至贤的圣人脚下。道德教育就是把神或者圣人规定的道德规范传授给世俗世界的普罗大众。对于道德教育的双方来说，教师只不过是神或者圣人制定的道德真理的代言人，教师通常所能做也应该做的，就是自觉地、努力地正确理解神或者圣人制定的道德真理，并且力图以恰当的方式准确地传授给被教育者；对于被教育者而言，通常应该做和能够做的，就是正确理解教师所传授的神或者圣人的道德真理，并且努力在现实生活中践行这些道德真理。因此，在“神定型”和“圣定型”的道德知识生产机制中，不管对道德真理的传授者还是道德真理的接受者来说，这些道德真理都是先存在的，是无可置疑的。中国明清以朱熹所注解的《四书五经》为标准的科举考试，西方中世纪以及近代学校教育中的“教义问答”课，都是这种道德真理知识生产机制下必然呈现的道德教育样态。

在“权定型”道德知识生产机制下，道德教育的存在形态又是怎样一种情形呢？在“权

定型”道德知识生产机制中，由于政治权力中心制定的道德知识，是代表了人类发展方向的道德真理，这种真理性的道德知识背后又有垄断性的国家政治权力支持，因此是不容许公开质疑和否定的。同时，通常在“权定型”道德知识生产机制中，政治权力中心不仅掌控了道德知识的生产，同时掌控了国家教育机构，因此，在这种情况下，道德教育所要做的，就是把这种号称具有真理性的道德知识灌输给被教育者。

在这种道德知识生产机制中，具体的道德教育者必须作为政治权力中心所生产的道德真理的代言人，根据政治权力中心规定的道德知识，编写有关道德教育的教材，在具体的道德教育过程中努力贯彻传达这种道德真理知识；受教育者则必须努力内化，加以接受这种道德真理知识。因此，在具体的道德教育过程之中，向受教育者教导、灌输这些代表了人类先进阶级（或者种族）和历史发展方向的道德真理知识也就成为了道德教育的目的。

这种道德真理性知识虽然通常并不容许具体的道德教育者和受教育者加以质疑、否定，但也不是一成不变的。政治权力中心会根据形势的变化和需要，会根据时局的发展和变迁，生产、提倡新的道德真理知识，交由下一级权力部门和具体的教育机构传达、学习、体会和贯彻。

在这种道德知识的生产机制下呈现的道德知识，虽也可能在某种程度上有着对某些人类道德生活经验的总结，但归根结底，道德之是否成为“道德”，不再是由人的良心与理性所判定，不再是扎根于人类的生活世界并经由人类的道德实践所检验，而是要由政治权力中心来决定，“它不让个人的良心自由地运用它自己的规则，甚至也没有个人在任何环境中都必须或可以遵守任何一般性的规则。”^[2]进一步而言，这种凭借权力随时规定何种“道德”为真理性的道德知识的做法，恰恰是侵蚀了一切道德真理的基础，即对真理的认识和尊重。正如哈耶克所说的：“真理这个词的本身已失去了它原有的意义。它不再说明某种有待发现的东西，只有个人的良心才能判定是否在任何情况下它的证据（或者提出证据的人的身份）会成为一种信仰的理由；它成了某种要由当权者规定的东西，某种为了有组织的一致行动的利益必须加以信任的东西，并且是在有组织的行动有迫切需要的关头又必须加以更改的东西。”^[2]

我们可以发现，上述三种道德知识的生产机制都有着一些共同的特点，就是都认为：第一，所有真正的道德问题都必然只有一个正确的答案；第二，这类道德真理的发现有着可靠的途径和来源；第三，这些正确的答案，彼此必然共同构成一个和谐的整体。简而言之，就是在众多的道德价值选择方案中，其中只有一个方案是唯一正确的选择；或者说，对于“人们应该如何生活”这个问题，相信可以找出唯一的正确的客观有效的结论^[3]。最后，关于道

德的真理性知识，都来自某个被认为至高无上的存在，而世俗世界的其他绝大多数人则因为各种原因，不能自发地理解、掌握这种道德知识。因此，为了把这种道德真理知识成为普遍化的、指导整个社会道德生活的道德知识，就必须把这种道德知识灌输给其他尚未拥有这种道德知识的人。也就是说，上述三种道德知识生产方式和道德教育方式，都可以归结为一种称之为“上智下愚”的方式。这种方式意味着对于绝大多数人来说，个体道德品质的生成，不是个体在他所生活的道德环境中通过主体和主体间积极主动的道德实践而获得的，而只能是通过外部的灌输，并根据外部灌输的道德知识而指导自身的道德实践而获得。

那么，学者纯学理的外推型道德知识生产方式又是如何对人类的道德生活和道德教育产生影响的呢？通常，学者提出的道德思想和进行的道德设计，若想对人类的道德实践和道德教育产生影响，有着两种截然不同的途径：一种途径是学者提出的道德思想和道德设计刚好迎合和适应了当时的统治者稳固统治的需要，而获得统治者的支持，从而与权力相结合。统治者利用权力规定该学者提出的道德思想是民众应该尊奉的唯一合法的道德思想，也是道德教育中唯一具有合法性的内容，而学者则利用他的道德思想为统治者的权力合法性进行辩护，为统治者建立的统治秩序辩护。如中国汉代董仲舒所提出的改造过的儒家学说，由于迎合了当时西汉统治者的统治需要，因而得到汉武帝的支持，“罢黜百家，独尊儒术”，而成为当时主流的合法的核心道德学说和道德教育内容。另一种途径，则是学者的道德思想、道德学说虽然并没有刻意迎合统治者的需要，也没有寻求权力的支持，但是由于学者所提出的道德学说，凭借对于人性和人类道德生存处境的深刻洞察，凭借对人类道德生活和道德需求具有强有力的理性上的说服力，凭借对于时代精神的深入表达，而逐渐得到了人们的广泛肯认。这种凭借理性的力量和对人性的深刻洞察，而不是凭借权力的力量而深刻地影响了人类道德生活实践的道德学说，在人类的道德实践历史中，代不乏人。如亚里士多德的关于正义的道德思想，康德道德学说中关于人具有自由意志和人是目的而不是手段等道德思想，至今仍然深刻地影响着人类的道德实践，指导着现实世界中的道德教育。

三、民主多元社会的道德知识生产方式及道德教育

“神定型”、“圣定型”和“权定型”的道德知识生产方式通常只能在传统的一元化社会中占据主流地位，其中，“神定型”至今仍可在极少数政教合一的国家中存在，或者依然被某些虔诚的宗教社团和教徒所信奉，学者的纯学理道德设计则可能在任何时代形态存在并产生影响。

至于“圣定型”和“权定型”的道德知识生产方式，虽然尚未在人类社会绝迹，仍然在极少数专制社会中存在着，但在当今的民主多元社会当中已经难以行得通。在当今民主

社会价值观越来越趋于多元的背景下，在道德知识的生产过程中，在具体操作层面上虽然并不排斥人们的主观设计，其中包括政治家、思想家们的主观设计，包括某些强有力的个人或团体凭借自身势力的“推销”。但是，任何人[任何团体的主观设计或“推销”都必须得到现代民主多元化社会中普通公民的普遍认同，即在理论与实际中均符合不同文化和价值背景的一般公民的目的、利益、需要以及现实条件。如果仅仅是自我感觉其坚持的道德价值观念“最先进”、“最合理”、“最高尚”或者自认为来自于至高无上的“神”和“圣人”，就企图将自己所认可、所设计的道德观念和价值体系粗暴地强加于一切人，这种强加于人的道德知识，尽管时常得到政治的、经济的、军事的或强制教化等外力的支撑，但往往并不能获得人们自觉的普遍认同和奉行。实际上，在此情形中，这是犯了把“先进”当成了“普遍”、把“合理”当成了“合法”、把“高尚”当成了“必然”的毛病，不仅在逻辑上是错误的，而且在实践当中也是行不通的。因为当道德之知不是出于人的道德生活实践及其需要，而是出于权力的规定时，实际上，道德和道德教育就已经外在于人的心灵而异化了。正如洛克所说的，良心自由是每个人的自然权利，“真正的宗教的全部生命和动力，只在于内在心灵里的确信”，“悟性的本质就在于，它不可能因外力的原因而被迫去信仰任何东西”。因此，固然每个人都有责任去规劝、勉励和说服谬误者，并通过说理引导他领悟真理，但任何人都无权来决定应该遵从何种信仰和宗教。真理正确与谬误的裁决权只在上帝。个人的灵魂属于自己掌管，政府无权强制^[4]。洛克虽然说的是宗教信仰，但也适合于道德和道德教育。这种借助于权力，没有广泛坚实的生活基础的道德和道德教育，只能是外在于人的心灵的。一旦失去政治权力的支撑，就必然会分崩离析。

我们应该可以看出，不管是“神定型”、“圣定型”还是“权定型”的道德知识生产方式及受其影响的道德教育，在当今的民主多元社会当中已经难以行得通。因此，我们可以考察另外的渠道，看看是否能够找到适应当今社会价值观多元的道德知识生产方式和道德教育。

1. “内生型”道德知识生产方式及道德教育

如果说人类在相当长时期里，曾经由神或者是由先知、圣人，或者由权力拥有者告诉人们什么是道德，什么是一种有道德的生活，社会所认同的价值评判基本上是统一的，或者说是一元化的；什么样的行为将会受到道德上的褒扬，什么样的行为将会受到道德上的贬抑，社会成员是比较清楚的，他们知道该做什么和不该做什么。那么在一个价值观多元的当代民主社会里，这种“安逸的道德生活”已经不复存在。罗尔斯指出，在一个由自由平等公民所组成的民主社会中，存在着各种尽管互不相容但却合理的宗教学说、哲学学说和道德学说。

因此，在这样一个社会中，人们发现，再也没有哪个权威能够普遍规定人们应该怎样有道德地生活，人们必须依靠自己的智慧，去思考，去探索，努力在各种不同的，甚至是相互冲突的价值观中选择那些能够指导自己生活目标的道德价值观念。在这样一种道德生存处境之中，人们如何去寻找能够支撑和支持他们的道德生活的那些道德观念呢？笔者以为，一种可称之为“内生型”的道德知识生产方式是应当加以考虑的。

所谓道德知识的“内生型”，是指人类在长期的共同社会生活中，自然地形成的、经过人们的社会生活的检验，证明能够良好地处理人们之间的关系并且得到人们认可的优良道德规范。这是一种自然地人们的社会关系、社会生活实践内部产生的道德价值观念，是“由于客观上人们共同活动和交往的社会关系结构、特定的活动方式及其条件等本身，向内、向下提出了一定秩序或规则性的要求——这些要求是维持这一社会系统或活动方式的存在所不可缺少的——并促使有关的人们在意识和行为中普遍地适应这些要求，从而产生了这一系统中的伦理道德”^[1]。这种道德知识生产方式是一种扎根于人们的生活世界的“内生型”的方式。

无论从道德来源还是从道德的功能来看，道德总是产生于人类的现实生活需要，并且是为了促进人类个体的自我完善与人类群体的繁荣的，这即是梯利（Frank Thilly）所指出的，“个人与社会生活的保存和发展是至善，是人类的目的”，因此也是伦理道德的目的^[5]。伦理道德的根基在于它首先是人的现实存在方式、生活方式、实践方式之一，而不是仅仅发生于人们观念中的东西”^[1]，因此，“道德准则……并非我们理性的结果”^[6]，它必然与人类的社会生活实践相联系，并由此从人类的社会生活实践当中强有力地产生出来。伦理道德的内容和本质，在于体现和维系人的社会生活所依赖、所需要的社会关系的结构、秩序和规则，因此它必然就存在于人的现实生活实践之中，并且与人和社会生活的现实一道，呈现其具体的历史的面貌。也就是说，伦理道德总是在具体的社会生活现实中“内生”的，伦理道德是人类长期的生活实践逐渐演化出来的人类行为规则^[7]。

应该说，“内生型”是任何社会现实，尤其是世俗社会当中合理的伦理道德产生和发展的主要方式与真实途径。因此，要寻求建构一种合理的、能够得到人们的承认与遵从的伦理道德的根基，不能只在头脑的意向中去寻求答案，妄图仅仅依靠人类的理性就建构一种新道德，也不能够仅仅寄希望于超验的神或者至圣至贤的圣人，更加不能寄望于权力拥有者，而应该首先到具体的社会现实生活中，去寻找活生生的社会生活本身提供的条件和要求，其中包括人们切实的利益结构和权责状况等；也不能把只能适用于某个团体、某个阶段、某种范围的道德观念、道德规范无限度地进行推广。生活本身在什么样的范围和条件下进行，它建立在怎样的结构关系上，它要求怎样的秩序和规则，就必然产生什么样的伦理道德。”^[1]道

德的产生过程是基于生活的，是为了生活的。在这个道德的产生过程中，没有谁可以垄断道德知识的生产和发明，道德共同体的每一个成员都以他在共同体的生活实践、道德实践，即都以道德主体的实践活动或多或少地参与了共同体的道德的创造。

人类道德知识的“内生型”特征，对我们理解道德教育有何帮助呢？首先，既然道德知识、道德规则不是哪个圣人，或者是神，或者是披着神圣外衣的权力者制定的结果，而是人类长期的道德生活实践逐渐演化的结果，因此，基于这种理解，道德教育应该尊重道德共同体长期的道德生活演化所形成的道德传统，而不是自以为已发现了人类最高、最先进的道德，就可以在完全摧毁共同体的道德传统的基础上建立一种“新道德”（名之曰“破旧立新”）^②。正如哈耶克所说：“创设我们道德的并不是我们的理智；相反，是受着我们道德支配的人类交往，使得理性的成长以及同它结合在一起的各种能力成为可能。”^[7]“我们的道德传统，就像我们文化中许多其他方面一样，并不是我们理性的产物，而是与我们的理性同时发展的。”^[7]因此，在道德教育内容的选择上，意味着尊重道德共同体的道德传统，尽量吸取道德传统中被长期的道德生活实践证明了的，能够良好地处理人们之间的利益关系并且得到人们认可的优良道德规范作为道德教育的内容。

其次，道德知识、道德规则既然主要地是在人类生活实践中自然演化的结果，那么，随着人类生活实践的演变，道德知识、道德规则也或多或少会随之发生演变，因此，除了尊重道德传统之外，道德教育的内容还应该及时反映道德共同体的道德生活实践的变化。从当前我国社会的道德生活状况来看，在日常生活当中，在不同的社会生活领域，已经逐渐演化产生了一些得到人们共同认可的道德原则与规范，这些道德原则与规范就可能成为学校道德教育内容的基础。例如，在不同的职业领域，逐渐产生了得到该职业领域共同认可的职业道德规范；在经济活动领域，逐渐产生了信用、公平等规范；在政治生活领域，正义的道德原则也逐渐得到了人们的肯认；而责任、诚实、尊重则是不同的生活领域都应该得到遵守的道德规范。对于这些逐渐得到人们认可的、能够有效地协调人们的道德生活的原则与规范，国家[社会与人们应该运用各种手段精心培育，包括制定必要的制度来加以维护与巩固，学校道德教育也应该通过教育，精心培育、巩固这些逐渐得到人们认可的、能够有效地协调人们的道德生活的原则和规范。

第三，在这个道德规则演化的过程中，既然每一个人都作为道德实践的主体参与了道德知识、道德规则的创造，那么，在道德教育的过程中，意味着没有谁可以有独断权力规定什么是应该普遍遵守的道德规则，没有谁（不管是强权、个人或者团体）有权力强迫人们遵从他（它）所认定的“有道德的生活”。教育者和被教育者都是作为同时生活在生活世界中

平等的道德实践者，教育者只可以凭借优越于被教育者的道德经验和专业能力，引导被教育者在尊重和理解共同体的道德传统的基础上，去追求更加合理、更加完善的道德生活，却不能够去规定被教育者的道德生活。

最后，道德知识、道德规范“内生”于人类的道德生活，同时又必然存在于人的现实生活实践之中。道德知识这种存在样态，意味着“道德知识内在于人的行为，只有去行，才有真知，知只有在行中才能最后完成，对于道德知识的把握必须以达到某种实践境界为前提”，“道德、道德的意义不能到远离生活实践的、超感性的第一世界中去寻找，只能在生活实践中去领会”^[8]正因为道德知识内在于生活之中，并且是在生活之中指导人类的道德实践，因此，人类个体道德品质的获得与完成，应该注重采取“体认式”的道德教育方式。所谓“体认式的道德教育方式”，就是

道德教育者必须引导学生以道德主体的身份，积极主动地投身于道德生活实践之中，在积极主动的道德生活实践中体验、理解和把握道德知识，并且把把握到的道德知识反过来用以更加自觉地指导自身的道德实践。只有这样，人们所获得的道德知识才能与建立在对生活中真正有价值的东西的深刻洞察和实现之上的一种不可动摇的信念紧密联系在一起，因此，这种道德知识才能够深刻地影响一个人的行为。按照苏格拉底的说法，就是知善必行善^③。采取这种体认式的道德教育，才能避免杜威曾经嘲笑过的，像在岸上教儿童如何游泳一样，直接向儿童灌输什么是诚实、什么是公正的道德知识。

2. “价值商谈型”道德知识生产方式及道德教育

在一个价值观多元的当代民主社会里，除了“内生型”道德知识生产方式是应当加以主要考虑的之外，笔者认为，一种道德观念欲要得到人们的普遍认可与遵从，另一种道德知识生产方式——“价值商谈型”也是应当予以提倡的。

众所周知，在同质性很高的传统社会，人们大多生活在地域狭小的封闭村庄里，很少迁移，彼此相互认识，生活方式相同，长期共同生活演化而成的习俗道德将人们维系在一起。这种为社会所公认的习俗道德构成了社会共同体的精神基础，人们之间往往共享着相同的价值观念。但是，在以异质性为特征的现代社会，随着社会领域的分化，随着对个体信仰自由和宗教宽容的确认，随着由于工业化、城市化的进程而带来的大规模的人口的迁移，以及人们对于地域和血缘的依赖性的减弱，人们之间对于善的生活的理解也越来越多样化了，人们所奉行的价值观也越来越多元化，这意味着，“任何一种道德信念，都可能会有相反的意见；对于任何一种解决问题的方案，都可能会有另外一种选择”^[9]

人们如果要生存，就必须要和他人交往，而从日常生活中交往的不可避免来看，承认、

重视并遵守共同的社会道德规范准则，是实现交往行为合理化的基本前提和条件。要在复杂多元的社会生活领域中建立起正常的人与人之间的关系或秩序，避免冲突与混乱，必须使社会成员承认、重视并遵守社会中存在的共同的社会道德规范准则。因为，这些为社会大多数成员所认可并遵循的共同社会道德规范，不仅影响而且制约着每一个社会成员的行为，而且为人们在相互作用中形成相互承认和相互理解的关联性联结提供了一个互补性的、统一起来的“场”。所以说，必要数量的、共同的社会道德规范是社会关系能够不受干扰与破坏而得以正常维持并发挥社会同一性作用的基本前提。

那么，在现代异质性的社会，如何生成这种共同的社会道德规范呢？“随着多元主义世界观的出现，在现代社会里，宗教以及其中的伦理便不是一种所有人都认可的道德的公共有效性基础。”^[10]具有普遍约束力的道德法则的有效性无论如何都再也不能用以创世主和救世主的超验的理由和解释来加以证明了。这种为社会大多数人所认可并遵循的共同的社会道德规范，只能是通过主体间相互的协商对话，通过在协商对话中的论证与反驳的权衡，依靠理性的信服力建构起来。这种民主多元社会中道德知识的生成方式，可以称之为“价值商谈型”。

有效的价值协商依赖于商谈对话者的良好的对话、交流能力，然则主体间在协商对话中应该具有什么样的能力才能相互理解，并有可能达成共识呢？亦即什么样的交往主体才可以顺利进行社会交往与沟通的主体？哈贝马斯指出，主体间如果要有效的对话，则对话主体必须要具备必要的“交往资质”（communicative competences），即必须：（1）说出某种可理解的东西；（2）提供（给听者）某种东西去理解；（3）由此使他自己成为可理解的；（4）达到与另一个人的默契。也就是说，主体间如要有效地对话交往，对话主体就要具备选择一个可领会的表达方式，以便和听者能够相互理解的能力；具有提供一个真实的陈述（或陈述性内容，该内容的存在性先决条件已经得到满足）的意向，以便听者能分享说者的知识；能够真诚地表达他的意向以便听者能相信说者的话语（能信任他）；最后，能够选择一种本身是正确的话语，以便听者能够接受之，从而使语言说者和听者能在以公认的规范为背景的话语中达成共识^[11]。

交往活动（communicative action）是以理解为目的的活动，而理解就要通过语言。哈贝马斯认为，只要交往主体之间具备上述“交往资质”，并且其话语能够符合上述有效性要求，那么，对话者之间就可以达成相互理解，并最终在相互理解的基础上达成共识。

在此需要指出的是，有效的对话交流，需要有合理的制度安排，哈贝马斯认为，制度本身具有背景规定性，同时也可扭曲话语交往。道德冲突如果没有必要的对话程序，没有正

当合理的制度安排，就不可能达成共识。这也即如美国学者 R. B. 玛克里斯所说：“道德困惑的真实存在是无疑的，但这并不表明一个包含两种支持互不相容的行为的准则的内在的不和谐，毋宁说意味着独断地行使这些原则是不可能的。”因此，“我们管理我们的生活，合理安排社会结构，以将道德冲突降至最低程度”^[12]。这种制度安排包括一套能够尊重所有对话主体的对话程序，这套程序应该能够保证：第一，每一个有着言说和行动能力的主体都应允许加入话语中。第二，任何人都应允许在话语中畅所欲言。第三，任何人都应允许表达他的态度、欲望和需要^[13]。

这样一种程序，一方面尊重并且认可不同个体或者群体拥有自己的道德信念、按照自己有关“善生活”的观念理解和安排自己生活的自由，也就是说它允许不同的生活方式以及有关的善生活的各种不同的方案可以并列共存，互不侵扰；另一方面，它又能够使各种不同的生活信念和价值追求在一个客观的道德视点上得到审视，从而为通过对话、协商达成共同生活所需的道德共识开辟一条道路。

从上述分析我们可以看出，在当今民主体多元社会，由于一种为人们的道德实践提供评价标准的超验性、终极性的绝对价值的丧失，一个道德规范、一种道德原则，如果要得到人们的共同遵从，就必须得到社会大多数成员的认可。那么，一种道德规则既然不再能够借助政治权力或者宗教权力来强迫人们加以遵守，那就只能通过人们之间借助现代公共领域提供的公共平台，进行民主平等的商谈、对话，达成道德共识，才会具有道德权威，从而对社会大多数人具有约束力。

这种通过民主平等的商谈达成道德共识的途径，也就是康德所说的，一个真正的道德主体，他必然同时既是道德的执法者，也是道德的立法者，也就是说是权利与义务的统一体。在民主体多元社会中，公民既然是国家的主人、社会的主体，因此也是公共道德的主体。就是说，公民在履行道德义务时，也享有相应的道德权利。公民在道德上权利和义务的统一，是道德文明的真实基础。与义务相比，公民的道德权利大体包含两个方面：一是公民对个人行为的权利。如在不违背法律和公德的情况下，个人有选择自己道德行为、自主恪守道德准则的权利；有维护自己道德人格、名誉、尊严的权利；有保护个人隐私不受侵犯的权利；等等。二是公民对公共道德的权利。如对于与自己有关的公共道德规范，公民有知情权和平等参与制定、修改、实施的权利；有要求和维护社会道德秩序的权利；有在履行义务时获得社会承认和他人尊重的权利；有对公共服务部门进行道德监督的权利；等等。总之，世界上任何权利和责任都应该是相互依存的。没有责任的权利是非法的权利，没有权利的责任是没有保证的责任。道德上的权利和义务也是如此。而公民拥有向往和追求自己的道德理想，并把它付

诸实践，用以指导生活、完善自我、推进社会文明的权利，这是我们每个公民在国家社会生活中最根本的道德权利。

因此，笔者认为，如果我们要建构与生成民主多元社会中道德教育的内容，除了应该遵循“内生型”的道德知识生产途径，采取体认式的道德教育方式之外，还应该采取价值商谈的途径。因为显然“在社会日益走向价值多元的时代，无论单向强制的价值灌输，还是一厢情愿的价值引导，都难以适应儿童自主构建价值观念体系的需要”^[14]，都有可能遭到被教育者的质疑和反对。

价值商谈型的道德教育，意味着在商谈对话的双方，不管是教师还是学生都应该是平等的，教师不应该将自己认可的道德价值强加给学生，而应该尊重学生对道德生活、道德价值的独特体验与理解，这是价值商谈的前提，没有这个平等的前提，真正的价值商谈就不可能存在。但是，在学校教育领域中的价值商谈毕竟又与社会道德生活领域中的价值商谈不同。如果说社会道德生活领域中的价值商谈双方都是理性成熟的成年人，都享有为宪法法律所赋予的平等的公民权利，从而没有谁具有资格把自己认可的价值观单方面强加给对方的话，那么，由于学校教育的特殊性，在学校的“道德生活中，教师有职业使命在身，他（她是（也必须是）价值商谈活动中‘平等中的首席’”。所以要申明的是，这里的“引领”不是引领价值，而是引领商谈，不是“领着”价值走向学生，而是领着学生选择价值，体验价值，澄清价值。换言之，教师以一个类似于谈话节目主持人的姿态，引领着“价值谈话”^[14]。“在价值商谈和对话的过程中，结论可以不给，取向不必归一，但引领依然是必要的。”^[14]

其次，道德知识、道德规范的“内生”意味着我们要努力引导学生通过道德的生活而养成良好品格，因此，价值商谈不只是限于课堂教学中的商谈对话，不仅仅限于课堂道德生活之中，整个学校生活领域，乃至社会生活领域，都可以也应该通过理性的价值商谈，生成被师生双方都共同认可的道德规范。而且，师生双方、学生与学生之间通过民主平等的商谈、对话，解决道德分歧，达成道德共识，本身就是在身体力行着一种理性、平等、相互尊重的道德生活。

再次，正如哈贝马斯所提到的，要有效地进行价值商谈，商谈双方都应该具备某些必要的“交往资质”。因此，为了保证商谈得以有效地进行，教师不仅自身应该努力养成这些资质，同时也应该在和学生进行商谈的过程之中，注意培养学生这些资质。这些价值商谈必须具备的基本资质包括：一是能够运用符合逻辑的平易语言与人商谈对话。哈贝马斯认为，从语用学的角度看，语言的普遍有效性要求是话语的“可理解性”。一般而言，价值商谈者运用的话语只要能够符合某种语言的语法规则，它就是可理解的。二是就语言的呈示事实之

功能来说，它必须满足的有效性要求是陈述的“真实性”，一个陈述外部世界事实的话语必须被认为是真实的，因此，商谈对话者应该在商谈对话中能够真实地陈述外部世界的事实。三是就语言的表达主体内心意向之功能而言，它必须满足的有效性要求是“真诚性”，一个表达出说话者意图的话语必须被认为是真诚的。价值商谈的参与者因此应该在商谈过程中表现出真诚对话的品格。

最后，为了保证商谈对话的顺利进行，学校和教师还应该努力建构一种合理有效的制度安排。这种制度安排根据哈贝马斯所言，包括一套能够尊重所有对话主体的对话程序，这套程序应该能够保证：其一，每一个教师与学生都应允许平等地加入到价值商谈中。其二，每一个教师与学生都应允许在价值商谈中畅所欲言，以确保所有的参与者都有平等的机会对道德论证作出贡献和为他自己的论证进行辩护。其三，每个教师与学生都应允许表达他的态度、欲望和需要，以确立普遍进入和平等参与价值商谈的权利的条件，这种条件能为所有参与价值商谈者平等地享有，而没有压制的可能——这种压制即使是相当微妙和隐蔽的也没有可能存在^[15]。

注释：

- ①本文无意穷尽人类曾经或尚肯认的道德知识的生产方式，只是对其中较有代表性的几种道德知识生产方式进行分析。
- ②如我国“文革”时期推行的“破四旧立四新”。
- ③叶秀山先生认为，苏格拉底所说的美德知识，不是纯理论性的、静观性的知识，而是具有能动的现实性力量，因此，它是实践性的知识，必然导致行为。（叶秀山.苏格拉底及其哲学思想[M].北京：人民出版社，1986:127-130。）

参考文献：

- [1] 李德顺.普遍价值及其客观基础[J].中国社会科学，1998，（6）：11-14.
- [2] 哈耶克.通往奴役之路[M].王明毅，冯兴元，等，译.北京：中国社会科学出版社，1997.
- [3] 马德普.价值多元论与普遍主义的困境——伯林的自由思想对自由主义政治哲学的挑战[J].天津师范大学学报（社会科学版），2001，（6）：11-12.
- [4] 洛克.论宗教宽容[M].吴云贵，译.北京：商务印书馆，1982.
- [5] 弗兰克·梯利.伦理学导论[M].何意，译.桂林：广西师范大学出版社，2002.
- [6] 休谟.人性论[M].关文运，译.北京：商务印书馆，2009.
- [7] 哈耶克.致命的自负[M].冯克利，等，译.北京：中国社会科学出版社，2000.

-
- [8] 鲁洁.生活·道德·道德教育[J].教育研究, 2006, (10): 6.
- [9] 甘绍平.应用伦理学前沿问题研究[M].南昌: 江西人民出版社, 2002.
- [10] 尤尔根·哈贝马斯.包容他者[M].曹卫东, 译.上海: 上海人民出版社, 2002.
- [11] 尤尔根·哈贝马斯.交往与社会进化[M].张博树, 译.重庆: 重庆出版社, 1989.
- [12] 程光远.道德困惑与道德冲突---一个值得重视的时代课题[J].哲学研究, 1995, (10): 17.
- [13] 龚群.道德乌托邦的重构---哈贝马斯交往伦理思想研究[M].北京: 商务印书馆, 2003.
- [14] 杨小微.教学中的价值引导与价值商谈[J].教育科学研究, 2004, (10): 5-9.
- [15] 李彬.潜规则下的道德生活解析[J].湖南师范大学社会科学学报, 2013, (2): 55-62.

The Production Mode of Moral Knowledge and Tts Moral Effect

YU Wei-wu

(Institute for Moral Education, Nangjing Normal University, Nanjing, Jiangsu 210097, China)

Abstract: There have being four modes of the production of moral knowledge : God-oriented, saint-oriented, power-oriented. All of them have had a great effect on the moral life and moral education of human beings .However, in the democratic and pluralistic society of the present time , the reasonable production mechanism of moral knowledge should be social life-oriented and value negotiation-oriented, which should also be the basis of the school moral education nowadays.

Key words: moral knowledge; production mode; moral education