

合乎正义的道德教育:利他、利己抑或互惠

胡金木

[摘要]社会生活中的道德安排需要符合正义的原则,道德教育也应该建基于正义之上,在道德权利与道德义务之间、在利己与利他之间实现一种平衡。当前道德教育低效的一个重要原因就是忽视了这一基础,过于关注利他性的道德义务而较少关注利己性的道德权利。道德教育陷入道德理想主义之中,以高标准的道德理想代替底线的道德要求。合乎正义的道德教育首先应该承认利己的合理性;其次,要守住道德边界,不能侵犯个体的正当权利;再次,善有善报,德福一致而不能让“好人”吃亏;最后,多元道德主体间需要有一种宽容精神,为“他者”留出道德生活空间。

[关键词]正义;道德教育;道德理想主义

[作者简介]陕西师范大学教育学院(西安 710062)

道德教育应该建基于正义的基础之上,要合乎正义的精神。社会生活中的道德安排需要符合正义的原则,社会基本善也需依照正义的原则进行分配,在道德权利与义务之间实现一种平衡、一种不偏不倚的状态,得其应得。道德教育在某种程度上则忽视了这一基础,过于强调道德义务的履行,而忽视了个体的道德权利,在利他与利己之间严重失衡,陷入了道德理想主义,从而导致了道德教育的低效。

一、基于无私利他的道德理想主义

试问,A君救人之后,能否被动接受合理的报偿或者主动索要合理的报偿呢?

问题的回答大概有这几种可能:若是主动索要,往往被世人鄙视,为了报偿才做的好事,视为道德水平低下;若是被动接受,往往被世人平视,他的行为已经得到报偿了,视为道德水平不高;若是拒绝报酬,往往被世人仰视,无私付出而不求回报,视为道德水平高尚。

若你是A君,你该怎么办呢?你会毫不犹豫地拒绝报偿吗?做好事不留名吗?若是那样,你会以这种标准要求其他人也这样行动吗?

上述的假设与思想史上的一个事件相似,涉及到孔子与子贡、子路之间的故事。

“鲁国之法,鲁人为人臣妾于诸侯,有能赎之者,取其金于府。子贡赎鲁人于诸侯,来而让不取其金。孔子曰:‘赐失之矣。自今以往,鲁人不赎人矣。取其金则无损于行,不取其金则不复赎人矣’。子路拯溺者,其人拜之以牛,子路受之。孔子曰:‘鲁人必拯溺者矣’。

孔子见之以细，观化远也。”川

子贡赎人让金，孔子断言，“鲁国不复赎人矣”，与此相反，子路拯溺受牛，孔子则认为“鲁人必拯溺者矣”。由于担忧个体做好事不求回报，会带来没人愿意做好事的后果，孔子对于子贡“赎人让金”给予否定与子路“拯溺受牛”给予了肯定。子贡你赎人不接受官府补助，官府有可能会以你为榜样，学 你的道德行为，要求大家赎人都不接受补偿，这样一来，谁(特别是普通民众)还愿意赎人呢!虽然“君子喻于义，小人喻于利”，但孔子也认为不能用“君子”的道德要求去规范“小人”的行为。追求君子的境界，却不能要求普通民众都成为君子，以君子的言行举比为社会的道德标准要求普通人是不可取的。

然而，孔子以后的儒家却在义利二分的道路上越走越远，发展出了以道义论为基础的道德理想主义。孟子答梁惠王，“王何必曰利?亦有仁义而已矣”。义利乃鱼与熊掌不可兼得之关系，舍生而取义，取义而舍利，进而有“正其谊不谋其利”与“存天理灭人欲”。在这种道德理想主义下，形成了一种反功利主义的道德观，认为自然的情欲是要摒弃的，涉及牟利的活动是不值得尊重的，人的价值在于从事仁义活动。在义利关系中，“义”乃是“利”的根据与基础，“义”相对于“利”具有价值优先性。

人是万物之灵，异于禽兽。之所以异于禽兽，则在于人有道德。正是由于凭借道德，人能够摆脱生物性的束缚，过上一种有情有义的生活。人必须也应该追求高尚的道德境界，而不能仅仅停留于物质层而。追求一种成圣成贤的理想的道德境界，是人所不可或缺的道德维度。保持一种理想的道德维度，这决然是没有错的，问题在于把这种崇高的“舍生取义”“见义忘利”“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”的道德要求普遍化为一般民众的道德要求。在道德生活实践中，否定合理的“利”的价值，“利”是低层次的，满足口腹之欲的，以理想的道德追求规范所有人，要求人人都成圣成贤，这是值得反思的。

人皆可以为圣贤，这表达的是一种可能，但是大部分人并非圣贤，这是一种现实。用圣贤的道德要求规范普通人的行为，这是一种错位，以理想性遮蔽了现实性。在道德理想主义的语境下，道德是理想型的，是圣贤道德，道德行为总是与“无私利他”相联系。道德行为是纯粹利他的，“我应该努力提高他人的幸福，并不是从他人幸福的实现中得到什么好处，不论是通过直接爱好，还是间接理性得来的满足”团。只有忘我的无私利他才能使自己的道德臻于完善，这样一来，那些称之为道德的行为往往意味着牺牲自己的利益。一个人付出的越多，收获的越少就意味着道德水平越高；若是从自己的私利出发，无论对社会的贡献多大，都不能称之为道德。只有“无私利他”的行为才是个体道德发展的完美状态，才是道德的行为，而其他一切行为都不是道德的行为，如，“互利”因其道德动机是出于利己而非利他，

所以在道德理想主义者看来这不是值得称赞的行为。

在道德教育中，以高标的道德要求代替底线的道德要求，将“无私利他”视为普遍化的道德要求。相对于道德权利，道德教育更关注道德义务的履行，认为行善是每一个人应尽的义务，每一个人都应该努力成为一个有道德境界的人。相对于底线人格，道德教育更关注高标的道德人格，着力培养“毫不利己、专门利人”“只管付出，不求回报”“牺牲自己，成全他人”的道德人格。此外，道德榜样大都属于“无私利他”型，或死或伤，身体遭受的毁灭越严重，越有道德；对待亲人越绝情越好。

二、“多付出而少获得”之不合情理

在道德理想主义下，我们的道德追求不可谓不高，道德榜样不可谓不崇高，社会对于道德教育不可谓不重视，处处渗透着“无私利他”“行善事”“做好人”的道德要求。那么，在一个普遍追求崇高道德的社会，为何会出现“闯红灯”“随地丢垃圾”“大声喧哗”“乱涂乱画”“公交车争抢座位”“老人摔倒无人扶”等社会道德败坏现象呢？无论是称之为滑坡还是爬坡，无不折射出中小学道德教育的现实窘境。中小学生的知行脱节，明知何为高尚，却又不愿“行善事”“做好人”，甚至连基本的规范要求都不去遵守，而是“说一套，做一套”。

问题可能在于道德理想主义对于道德的狭隘理解，把道德理解为“高标的”道德，“无私利他”“奉献”“牺牲”是道德教育的中心词。个体的道德行为在于自我牺牲，在于对个人情欲、利益的否定。只有“大公无私，处处为他人着想”“毫不利己，专门利人”的行为才是符合道德的行为。正如普列汉诺夫在《路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结》俄译本序言中认为的那样：“实际上，道德的基础不是对个人幸福的追求，而是对整体的幸福，即对部落、民族、阶级、人类的幸福的追求，这种愿望和利己主义毫无共同之点。相反地，它总是要以或多或少的自我牺牲为前提。”这种道德是以“无私利他”为前提的，对于个体幸福、快乐的追求要严格限制在“利他”的基础上。“利他”是高尚的，是道德的，而“利己”则是可耻的，不道德的。以往的道德教育之所以低效，其原因就在于错把“无私利他”当作道德的基础，“奉献”“牺牲”固然很高尚，但却不是人人都能做到的道德，更不是社会行为的普遍准则。这种高标的道德要求在剥夺了个体“利己”这一情感需求之后，道德教育就必然会陷入“高”“大”“全”与“假”“大”“空”，没有“人情味”而显得不真实。

基于“无私利他”的道德理想主义归结于一点就是要求人人都能做到“多付出而少获得”，要牺牲自己的利益。大家都知道，企图“少付出而多获得”，是有问题的，这样一来，人与人就陷入了相互欺骗、争夺的“减损状态”，社会极不稳定，甚至会崩溃。大家有没有注意到这样一个悖论：“多付出而少获得”，也会导致社会出现“少付出而多获得”的现象。当社

会有人“多付出而少获得”之时，那么，他“少获得”的那一部分社会福利必然会落入那些“少付出”的人手中，从而也会催生出“少付出而多获得”的现实。当然，也有可能会出现人人都“多付出而少获得”，那么社会就出现社会福利没人认领的浪费状态，从而社会发展失去动力，这也是我们不希望看到的。

“多付出而少获得”的“无私利他”看起来很美好，“毫不利己，专门利人”，越无私越道德，但在现实生活中却不能成立。社会生活不能建立在无私利他的基础上。那是因为，无私利他的道德教育既不符合生物自然进化机制，也不符合社会发展的机制。生物进化的过程实际上是一种自然选择的过程，而这种自然选择的依据则是利己，各种生物都会把利于自己生存的身体自然机能与群体生活机制保留并通过基因遗传给下一代，那些不能做到这一点的生物就会被淘汰。生物会把利己的因素吸纳并保留，自然机能如此，社会生活亦是如此。理查德·道金斯(Richard Dawkins)认为人类的自私行为是由其基因决定的。人类有“自私的基因”，听起来有些让人类难堪，冷酷无情而不够温馨，颇让人难以接受，甚至不愿意相信。“无私利他”则会造成生物的毁灭，无私的生物在漫长的自然进化中难以存活。“如果一个生物对自我是冷漠的并且对危险又麻木不仁，或者如果他想用任何这类情感来维持生存和自我防御，那么根据造物主的意图和目的，这被认为是恶的。”

无私利他的道德概念之所以遭遇尴尬，主要是因为它忽视了个体付出与获得的“对等”，片面而强调每一个人都能做到付出大于获得，而实际上这是一种理想主义的想法。在现实生活中，个体是很难放弃对自我价值与个人利益，退一步说，若大家都愿意放弃自己的利益，社会就会陷入一种“社会福利利用不完”的退化机制。

在生物进化上，利己符合生物进化机制。在逻辑上，“多付出而少获得”与“少付出而多获得”都不能维持社会的稳定与发展。而对着利己的心态，在社会博弈当中，人们慢慢学会了一种规则，来制止“少付出而多获得”的情况出现，这种规则就是“得其应得”的正义。每一个人在社会行动中要求获得正当的对待，人们不患寡而患不均，担心自己的付出得不到(物质或者精神)回报。

三、道德教育应该基于一种互惠的正义

无私虽然高尚，却不能普遍化，以无私为基础构建道德规范体系，则会陷入理想主义，造成一种道德理想与道德要求的错位，产生一种道德强制。在道德教育中，成年人可不能以“无私利他”为旗帜，来强制学生无条件地放弃本该属于自己的自由、权利以及机会等社会福利。若那样的话，高尚的“无私利他”就会遭受学生的怨恨，异化为一种不义的行为。然而，不加限制的自私又会导致社会合作体系的坍塌。“社会不可能存在于那些老是相互损伤

和伤害的人中间。每当那种伤害开始的时候，每当相互之间产生愤恨和敌意的时候，一切社会纽带就被扯断，它所维系的不同成员似乎由于他们之间的感情极不合谐甚至对立而变得疏远。”

自私利己与无私利他都不可能成为道德规范体系的基础，而守卫幸福的生活。它们都有可能致使社会成员的获得与付出之间出现失调，“少付出而多获得”与“多付出而少获得”，从而社会秩序出现不和谐，滋生种种不义现象。良序的社会生活既不能依靠“无私利他”，当然更不能全凭“自私自利”，只能建立在“获得与付出对等”的正义基础上，那是一种利他与利己之间的平衡，“付出”与“获得”的对等，人们得其应得，各得其所。

正义是一种不偏不倚的状态，得其应得，不偏向任何一方。正义最初是以个人的德性而存在，是个体在日常行为中所表现出来的不偏不倚的优秀品质。亚里士多德认为，“所谓公正，一切人都认为是一种由之而做出公正的事情来的品质，由于这种品质，人们行为公正和想要做公正的事情。”叫在城邦生活中，若是个体都能养成正义的品质，就会显现出正义的状态，战争、杀戮、偷盗等不义行为就会减少。一个具有正义品质的人，是一个守法律己的人，他不仅能以这种德性对待自己，还能以这种德性对待其他人。到了 20 世纪下半期，人们开始关注作为社会德性的正义，正义不仅仅是个体的一种优秀品质，更是一种社会基本结构与生活体系所必需的优秀品质。社会基本结构与生活体系的正义与否直接关系到个体的生活状态，在一个没有正义的社会结构中，个体有尊严的幸福生活是不可能的。诚如罗尔斯所言，“正义是社会制度的首要价值，正像真理是思想体系的首要价值一样。”在一个良序社会中，每一个人都拥有一种基于正义的不可侵犯的自由、权利、机会等，若是一种社会法律、制度、政策经不起正义的考量，无论多么有效，都应该立即废除或改善。只有在一个具有正义品质的社会里，个体的幸福与社会的福祉才能得到更好的保障。

无论正义作为个体德性还是作为社会德性，正义都是与其他德性同时存在的，却又是其他一切德的根基。借用一个比喻，正义是整个脸，其他德性是脸上的各部分。离开了正义，其他德性则无以存在，脸则不是脸；若是仅仅有正义，而无其他德性，脸也不是脸。正如黑格尔所言，“正义这一概念是全体的基础、理念，而这全体本身有着有机的分化，每一部分只是全体中的一个环节，而全体又通过部分而取得存在。”比如，智慧、勇敢、节制等其他德性本身都是值得称赞与欲求的，但若是没有正义这一基础，它们则可能会成为不义的帮凶，智慧、勇敢、节制等也将失去光彩。

社会生活中有许多值得称赞的道德品质，如，关怀、仁慈、怜悯、感恩、责任、信任、尊重、体谅、认真、负责、奉献、牺牲等，但这些品质不足以支撑社会道德体系这一座大厦，

仅仅是“美化建筑物的装饰品”。没有这些品质，社会生活可能会不完美，人们彼此之间可能会产生诸多的不愉快，但社会生活则不是坍塌。正义则与他们不同，没有正义，社会可能立刻就会解体。“在对于社会的性质及人性有了现代式的了解之后，公正问题必然会变成最重要的道德问题。” 仁月亚当·斯密认为，“正义犹如支撑整个大厦的主要支柱。如果这根柱子松动的话，人类社会这个雄伟而大的建筑必然会在顷刻之间土崩瓦解。y}ya ‘若是社会生活陷入了不义，将会而临无休比的争吵、争夺，道德体系顷刻遭受毁灭，一切美好的道德品质都将无以附着。“虽然没有仁慈之心，社会也可以存在于一种不很令人愉快的状态之中，但是不义行为的盛行却肯定会彻底毁掉它。”

正义是公共生活的道德基础与前提，只有按照正义的要求行动，社会才会变得稳定与牢靠，良序社会才具有可能性。正义表现出一种“消极的”道德诉求，在一种“底线”意义上的要求来规范人们的行为。它告诉人们不应该做什么，它不会强制把个体的合法利益无条件的转让给他人，但要求个体绝对不能侵犯他人的合法利益。与正义不同，仁慈、关心、奉献等德性则表现出一种“积极的”道德诉求，告诉人们应该做什么。若是人们学会了关怀、仁慈、怜悯、感恩、责任、信任、尊重、体谅、认真、负责、奉献、牺牲等，社会生活会变得更美好，更有人情味，但是道德教育是不能建立在这些品质基础上的。道德教育若是离开了正义这一基础，上述值得称赞的品质将会陷入自我瓦解之中，各种德性在不义的社会中难以绽放。

四、合乎正义的道德教育是怎样的？

今天，社会的道德危机不在于人太自私了，太自以为是了，而是忽视了个人的正当权利，过于强调无私利他，而忽视了付出与获得的对等。当下中国道德教育效果低下的症结不是无私利他的教育太少，而是不承认个体利己行为的道德合理性，忽视了正义这一道德基础。有效的道德教育应该是合乎正义的道德教育，在利己与利他之间保持平衡，在付出与获得之间实现对等。合乎正义的道德教育首先应该承认利己的合理性；其次要守住道德底线，不能无条件的侵犯个体的权利；再次，德福一致，行善事、做好人不能吃亏；最后，多元道德主体间需要有一种宽容精神，追求高尚，但不强迫人人都做好事，为道德常人留下空间。

(一) 合乎正义的道德教育承认利己的合理性

道德主要通过协调、规范人际之间关系，以增进人类的幸福为旨归。道德作为一种规范，具有一种约束性，看似侵犯人的部分权益，但最终却是为了自己权益的最大化。道德从来都不否认个人的权益正当性，仅仅反对为了一部分人的权益而损害其他人的权益。

在一个资源相对匮乏的道德社会中，每一个个体都立足自己的需要想获得自己的权益，

而每一个个体的需要又不能同时得到满足，那么结果只能是，通过一种程序达成一种不偏不倚的正义的契约。这种正义的契约在原初立场上不能是无私利他，无私利他的人群之间不会争夺，契约就缺乏存在的必要性，契约只能立足于自私利己的原初立场，只有自私利己的人才会使契约成为一种必要。“正义只是起源于人的自私和有限的慷慨，以及自然为满足人的需要所准备的稀少的供应”。基于正义的道德在自私利己的社会中才有存在的必要性。然而，以往道德教育“不愿意承认、羞于承认、不敢承认利己的必然性和合理性，也不承认道德的核心是公平，而总是一味地把利他和自我牺牲标榜为道德的实质”道德教育通过各种途径否认道德主体的权益，宣扬道德主体存在的价值在于牺牲、奉献，把利己当作道德的对立面。道德教育是要驱除私心的，教导学生要无私利他的行善事，做好人。其实，利己不是问题，道德教育在于教导学生如何以道德上可接受的方式来利己，规范利己的途径、方式与手段。在道德教育中，与其强迫学生无条件的利他，不如教导学生在不侵犯他人的前提下，坚决地捍卫自己的权益。教导学生正确利己在某种程度上就会产生利他的效果，然而强迫学生无条件的利他则会导致道貌岸然的利己行为泛滥。

(二) 合乎正义的道德教育不侵犯个人正当的权利

为了使社会良序发展，道德必然会对个体的行为进行必要的限制与约束，这样，个体的部分权益将会受到损害。在功利主义看来，任何损害个体权益的行为都是一种恶，但为了最大多数人的最大利益，这是一种“必要的恶”，其目的在于避免“更大的恶”出现。然而，围绕能否为了最大多数人的权益而限制少数人的权益，自由主义与社群主义却表现出了截然相反的观点。罗尔斯认为，“每个人都拥有一种基于正义的不可侵犯性，即使以社会整体利益之名也不能逾越。因此，正义否认为了一些人分享更大利益而剥夺另一些人的自由是正当的，不承认许多人享受的较大利益能绰绰有余地补偿强加于少数人的牺牲。”^{y}y z}而社群主义则不同意“权利优先于善”，基于共同体的观念，强调群体利益的优先性，个体的权利只有在群体生活中才有价值。无论社群主义与自由主义之间的争论有多么激烈，但是，他们都不否认权利的重要，也都关注社会的善，分歧仅仅在于权利与善的关系问题。“罗尔斯的自由主义与我的《局限》一书中所提出的观点之间的争执关键，不是权利是否重要，而是权利是否能够用一种不以任何特殊善生活观念为前提条件的方式得到确认和证明。

权利与善的争论在道德教育可以归结于“高标”的道德教育与“底线”的道德教育。“高标”的道德教育更加关注利他的善，而较少关注到个体的权利，更倾向个体的奉献与牺牲。过高的道德要求，往往要求个体放弃利己，无私利他，很容易以道德的名义侵犯个体的基本权利。道德要求越高，对于学生权利侵犯的可能就越大。为了避免道德教育对于学生权利的

侵犯，我们提倡一种“底线”意义上的道德教育，这种道德教育并不要求学生放弃本属于自己的权益，而要求学生不侵犯他人的权益。这种“底线”的道德教育为道德划一个边界，个体可以为社会做出一些牺牲，但这种牺牲应该是最低限度的。当然，个体有权利做出更大的牺牲，这是他的自由选择，也是道德高尚的表现。

(三) 合乎正义的道德教育应该是德福一致的

底线意义上的道德教育，固然可以避免侵犯个体的权利，但是却不能使社会变得更友善，更有人丁隋味。若是有人愿意以“高标的”道德要求行事，我们当然应该鼓励，使其付出与获得一致，做到德福一致。

“德性是一种获得性人类品质，这种德性的拥有和践行，使我们能够获得实践的内在利益，缺乏这种德性，就无从获得这些利益。《礼记·乐记》有言云，“德，得也”。道德能给人带来幸福，有德之人应该是有福之人。德福一致，德是福的条件，福是德的结果。道德对于个体幸福的促进包括精神与物质两个层面。“德行是人安身立命所不可或缺的，}L'1不仅可以给自己带来良心的安宁、人格的自尊、社会的赞誉，甚至同时也可以带来某种生存与发展的基本条件与便利。”

遗憾的是，现实生活中“有道德的人常常遭受不幸，而不道德的人则往往是幸运的”，刘以致“高尚是高尚者的墓志铭，卑鄙是卑鄙者的通行证”，道德的人沉寂落寞，不道德的人享受荣耀。在这种德福悖论下，负责、认真、诚实、守信、无私、奉献等道德的人，不仅没有获得应有的利益，反而吃亏。这种德福背离的情况很容易致使道德的人与道德的行为减少。做好事会吃亏，“善无善报”，那么，“我”为什么还要做一个道德的人呢？

合乎正义的道德教育是“善有善报、恶有恶报”，“以眼还眼、以牙还牙”的道德。当个体违背了底线道德要求，侵犯了他人的权益，损人利己或者损人不利己，就要受到惩罚；当个体践行了高尚的道德行为，牺牲了自己的权益，损己利他，就要受到奖励。在学校教育中，首先需要摒弃那种“做好事不留名，做好事不求回报”的观念，对于做了好事的学生，一定要给予精神或物质奖励，让他们觉得“好人有好报”。在学生的考评中，真正把道德品质作为考核学生的重要指标，而不能仅仅盯着分数不放。若是学 成绩好能代表一切，只能导致道德成为一句空话。只有把德与福统一起来，让好人不再吃亏，坏人不再占便宜，才是一种合乎正义的道德教育，也才会有更多的学生行善事、做好人。

(四) 合乎正义的道德教育需要有宽容精神

在价值多元化的社会中，道德主体之间存在着价值观念、情感态度、行为规范等方面的差异性。在社会生活中，相对于“第一人称的我”而言，就会出现“他者”与“他性”，每

一道德主体都会意识到自己与“他者”的一致性与差异性。第一人称的我与他者在社会生活中的关系是相互的，互为“他者”，互具“他丁陛”。当社会生活中发生不一致时，强制一方认同另一方是不道德的，应该是在协商的基础上以开放的态度对待“他者”，“我”与“他者”都不必放弃“自我”与“他性”而共存于共同体之内。所谓的宽容“是指一个人虽然具有必要的权力和知识，但是对自己不赞成的行为也不进行阻比、妨碍或干涉的审慎选择。”仁门正如哈贝马斯所言，宽容是要消除歧视而相互尊重，“对他者的包容，而且是对他者的他性的包容，在包容过程中既不同化他者，也不利用他者。”在平等、尊重、信任的基础上，道德主体彼此真诚地交流与沟通，为了可能的道德生活而奋斗。

正义的生活是一种富有宽容精神的生活，合乎正义的道德教育总是宽容那些不违背正义精神而又不高尚的行为，给那些既不高尚也不卑鄙的，既不“损己利人”也不“损人利己”的“道德常人”留下存在的道德空间。宽容“道德常人”，既避免了“高标”道德对于个体权利的侵犯，也避免了“底线”道德对于“善”的侵蚀，从而保持了一种张力。

在学校教育中，人们总是追求那些高尚的道德品质，这固然值得也应该称赞，但教师们却不能以此为标准来要求所有的人，要求全体学生都应遵守“高标”的道德，而歧视那些“道德常人”的行为。教师们需要给予那些“为了自己的利益而奋斗，不大关心他人，但也不损害他人”的行为足够的理解与宽容。在道德生活中，友善的处理好“损己利人”与“利己不损人”的关系。当然，宽容不是纵容，宽容也有其边界，这个边界就是不损害他人利益。对于那些为了自己的利益，突破“底线”道德，“损人利己”“损人不利己”的行为，决不能姑息，而要严惩。

道德源于自私自利，而终于利己利人。在道德生活中，自私自利的个体之间相互博弈形成了一种互惠性的利人利己，持有一种“善有善报、恶有恶报”的信念。道德教育需要对于损人利己、损人不利己的道德败坏行为予以斥责，对于无私利他的道德高尚行为予以奖赏，利人利己、利己不损人的道德正常行为予以尊重，这样的道德教育就是合乎正义的了。同样，合乎正义的道德教育，承认自利，守住“底线”道德，追求“高标”道德，不以理想代替现实，宽容道德“他者”。

参考文献：

- [1]陈奇猷. 吕氏春秋新校释[M]. 上海:上海古籍出版社, 2002:1013.
- [2]康德. 道德形而上学原理[M]. 苗力田, 译. 上海:上海人民出版社, 1986; 9).
- [3]恩格斯. 路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结[M]. 中央编译局, 译. 北京:人

民出版社, 1972; 109.

[4] 尼布尔. 道德的人与不道德的社会[M]. 陈维政, 等译. 贵阳: 贵州人民出版社, 1998; 203-20}.

[5] 亚当·斯密. 道德情操论[M]. 蒋自强, 等译. 北京: 商务印书馆, 1997.

[6] 亚里士多德. 亚里士多德全集(第八卷) [M]. 苗力田, 编译. 北京: 中国人民大学出版社, 1997;

[7] 罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏, 何包钢, 廖申白, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988.

[8] 黑格尔. 哲学史讲演录(第二卷) [M]. 贺麟, 王太庆, 等译. 北京: 商务印书馆, 1997; 89.

[9] 石元康. 从中国文化到现代性: 典范转移[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2000; 207.

[10] 休谟. 人性论[M]. 关文远, 译. 北京: 商务印书馆, 1980: 536.

[11] 雇中平. 对道德的核心和道德教育的重新思考[J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 2001(2).

[12] 桑德尔. 自由主义与正义的局限[M]. 万俊人, 等译. 南京: 译林出版社, 2001; 2.

[13] 麦金太尔. 德性之后[M]. 龚群, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1995; 2} 1.

[14] 高兆明. 制度公正论[M]. 上海: 上海文艺出版社, 2001: 180.

[15] 黑格尔. 精神现象学(上卷) [M]. 贺麟, 王玖兴, 译. 北京: 商务印书馆, 1979; 1} 1.

[16] 戴维·米勒. 布莱克维尔政治学百科全书[M]. 邓正来, 译. 北京: 中国政法大学出版社, 2002; 820.

[17] 哈贝马斯. 包容他者[M]. 曹卫东, 译. 上海: 上海人民出版社, 2002; 2.

What is Moral Education in Line with Justice: Altruism, Egoism or Reciprocity?

Abstract: The moral arrangement in social life needs to accord with the principles of justice. Moral education should be based on justice and achieve a balance between moral right and moral duty, and ego is mand altruism. phasizing the One important reason for moral education in efficiency is that it ignores the basis, over amoral duty of altruism and with little attention paid on the moral right of egoism canon embodies strong idealism characteristics and replaces bottom line moral requirements Moral education-with high standard moral ideal. Moral education in line with justice should first recognize the rationality of self-interest. Second, it does not infringe the

rights of others. Third, it encourages people to do good to return. Hood moral deserves happiness and "good people" should get what they deserve. Finally, it advocates the spirit of tolerance between multiple subjects, leaving moral life space for others.

Key words: justice; moral education; moral idealism