

DOI:10.14137/j.cnki.issn1003-5281.2020.06.026

道德教育的现代性困境及其超越

刁益虎

(杭州师范大学 教育学院, 浙江 杭州 311121)

[摘要]继工具理性压倒价值理性成为现代社会的宰制力量之后,现代主导的“社会合理化”趋势重塑了人类的生活方式,带来了现代人认识的偏狭、身体的放逐、精神的贫乏以及交往的异化,这些都深刻改变着道德学习的场域,使得道德教育逐渐落入“现代性困境”之中,主要体现为道德知识的僵化、道德情感的剥离、道德意志的涣散与道德行为的隐没。究其根源,道德教育的理性根基被工具理性所宰制,理性被曲解为“技术合理性”、被改造为抑制感性的工具、被异化为失去反思内核的单向度的思想。因此,在找回理性的真诚性、可理解性、正当性的基础上进行理性重建成为化解道德教育困境的根本出路。具体来说,道德教育的理性重建可诉诸三重进路。一是在实践理性的观照下磨砺道德意志,其使命是产生“善良意志”;二是在价值理性的引领下摆脱工具理性的操弄,其使命是激发道德情感;三是在交往理性的指导下通过道德主体在共同语境中的话语论辩取得共识,其使命是践行道德规范。

[关键词]道德教育;现代性;理性;社会交往;困境

[中图分类号]G410 [文献标识码]A [文章编号]1003-5281(2020)06-0196-07

现代社会的分工体系导致社会成员的角色、职业、兴趣、风格、品味等出现分化,进而铸就了一个现代化的“陌生人”社会,这种社会被涂尔干称为“有机团结”的社会。“有机团结”的社会是一个异质性大于同质性、不确定性大于确定性的社会,在这样的社会中实现“社会整合”更加需要道德的力量。因此,包括涂尔干在内的一众学者将目光投向了道德领域,并将道德教育视为扭转社会失范、促进社会整合的重要途径。道德学习是道德教育的发生前提,而道德教育是道德学习的驱动因素。^[1]从根本上讲,道德教育是服务于道德学习的,个体道德学习的成效是道德教育的目的和根基。道德学习既发生在校内,更发生在广阔的校外空间,它

植根于以社会交往为载体的道德实践,普遍发生在包括师生交往、生生交往、家校交往在内的社会交往之中。但是,以工具理性为主宰的现代性秩序深刻改变着社会交往的样态,使得道德教育的场域逐渐被异化。揭示现代性背景下道德教育场域的异化,剖析道德教育的现代性困境,进而找寻其背后的根源,最终得出道德教育的突围路径,将对道德教育的理论建构及现实指引提供一定的借鉴。

一、分析框架:工具理性宰制下的现代性诠释

现代性是一个复杂且歧义丛生的概念,近代的思想家们有的赞同并为之辩护,有的反对并大加批

[基金项目]国家社科基金项目“十三五”规划教育学一般课题“关键能力发展的社会逻辑与教育机制研究”(编号:BAA180020);江苏省高校哲学社会科学项目“学校内部信任生成机制研究”(编号:2019SJA2218)。

[收稿日期]2020-09-20

[作者简介]刁益虎,男,杭州师范大学教育学院讲师,教育学博士。

伐。其分歧大多源于对这一概念的不同解释,早期的现代性概念着重描述“现代性的状态”,后期的现代性概念则着重阐释“现代性的后果”。

(一)“现代性”溯源:诗人的都市体验

法国诗人波德莱尔在《现代生活的画家》中首先提出了“现代性”一词,并将其描述成一种“短暂性、飞逝性、偶然性”,而这正是“艺术的一半,另一半则是永恒性与不变性”,因此“每一位过去的画家都存在过一种形式的现代性”。^{[2](P.67)}现代性是“转瞬即逝的”,因为眼前的“现代”在经历了一段时间后就会成为“过去”和“历史”。现代性在不断地消逝,也在不断地再生。^[3]在波德莱尔眼中,现代性恰如流星划过天际,绽放出稍纵即逝的美。后世的评论家大多将波德莱尔诗句中的“现代性”描述视作其标志,并认为现代性描画赋予波德莱尔的作品以史诗地位。波德莱尔正是通过他所声称的现代性来捕捉历史性的一面,这也使得他的作品突破了美学分析的范畴,成为时代的象征和感受。本雅明读出了波德莱尔诗文对现代生活的矛盾情感:一方面,诗人颂扬现代都市生活带来的“惊颤体验”;另一方面,诗人又对冷漠无情的都市生活意向表达出抗拒与厌恶。这种既爱又恨的现代性体验给诗人波德莱尔带来了无穷无尽的灵感,也启发之后的思想家对现代性进行一轮又一轮的批判与辩护。

(二)“现代性”的发展:“理性化”的进程

因为“现代性”诞生自欧陆诗人的“惊颤体验”和矛盾情感,所以现代性的意涵夹杂着矛盾的本质,而促成这一矛盾的根源则是欧洲社会的“理性化”进程。理性的概念最早可以追溯至古希腊时期,作为哲学家口中区别于欲望的理性是人类独有的智慧。启蒙运动的代表人物之一孔多塞极力论证的社会进化论则将理性与社会合理性两个概念加以联结,以科学知识为主体的认知—工具理性被推举为社会进化发展的动力源泉以及社会合理性的标杆。自此,现代性的发展被视为社会愈加“理性化”的进程,理性与否成为辨别人类行为是否正当以及人类社会是否发展的重要标准,而这其中的关键就在于哪些知识、哪些行为被划归为“理性”范畴之类。

按吉登斯的说法,现代性指“大约十七世纪开始出现在欧洲的社会生活和组织模式,并且在之后的岁月里,程度不同地在世界范围内产生着影响”^{[4](P.1)}。17世纪的欧洲正处在传统与现代交织的时代,也是两种生活模式激烈交锋的时代。相较

于传统模式,以新技术、新思想为内核的社会生活与组织模式更加理性化、高效化、合理化。“物质财富追求”在前现代被视作是“不合理”的行为,在很大程度上与占据统治地位的文化有关。在西方,体现为宗教教义对“追逐金钱”行为的贬黜;在东方,则体现为儒家伦理对“逐利”行为的排斥。换言之,在所谓的前现代时期,“逐利”行为并未获得社会的承认。但是,当新教教义将“追逐金钱”合法化之后,人们对丰裕的物质世界的追求不再受到限制,由此开启了“物化生存”的时代,物质世界的发展也随之进入快车道。

以丰硕的物质文明为标杆,人类逐渐认识到只有那些具有工具价值的行为才是合理的,而不符合这一标准的行为则被视为不合理的或者是非理性的。因此,社会学家马克斯·韦伯直接将现代性描述为社会合理化的进程。在韦伯的理解中,现代社会的发展依赖于社会行为的合理化。社会行为通常包括四类:一是目的合理的行为(重视条件和手段),二是价值合理的行为,三是情感行为,四是传统行为。^{[5](PP.83~85)}经济行为和管理行为都是目的合理的工具行为,并占据着社会的中心位置,情感行为和传统行为则被视为非理性的行为,并不断被边缘化。因此,19世纪末20世纪初,大批思想家开始反思现代性的局限,而工具理性的泛滥被视作现代性走向背反的根源。

(三)现代性的后果:工具理性的泛滥

哈贝马斯接过了韦伯的论题,指出目的合理的行为是“以牺牲合理的生活方式为前提的,有利于纯粹的工具理性,而有损于价值理性的行为”,它虽然带来了社会的进步,但是也带来了工具理性的泛滥,最终导致了社会世界的物化。^{[5](P.167)}物化的生产关系渗透到生活世界,将统治自然的合理性移植到社会关系之中,工具理性开始压倒价值理性,成为理性的“代言人”。

现代性的启蒙价值在于突破“人身依附关系”的束缚,助长独立人格的生成,并将个人对物质财富的追逐合法化,人类因而创造出叹为观止的物质文明。但是,人类对物质财富的过度追逐在一定程度上破坏了自然的平衡,征服自然的角色将人类置于自然界的对立面,这就导致了人类与自然的疏离;人类对物质财富的追求虽然在一定程度上削弱了“人身依附”对人类的束缚,但是当这种物欲膨胀到一定程度时就会演变成物对人的统治,导致人与社会的疏离;物质世界的爆发式增长拉大了贫富之

间的差距,进而分化了人类的生活方式,导致了人与人之间关系的疏离;以物质文明成就为标杆的工具理性助长了物质崇拜、金钱崇拜的风气,诱发了人类的物欲与贪欲,使得人类的精神逐步沦为物质的奴隶,进而导致人类身心的疏离。上述种种现代性的后果都源于这样一个事实,即人类的行为被分割成泾渭分明的目的和手段,而且行为手段遮蔽了行为目的,价值理性的式微造成了工具理性的泛滥,现代性愈发成为一头不受束缚的野兽(吉登斯语),超出了人类可控制的范围,开始具备无法抹除的风险。

二、问题审视:道德教育的“现代性困境”

如上文所述,现代性概念在最初是以一种启蒙的、进步的面貌出现的。然而,当现代性的内核由启蒙理性演变为工具理性,手段开始遮蔽目的、形式结构开始压倒交往结构、物质世界开始操纵生活世界,现代性就会走向它的反面——成为奴役和压迫人类的根源。海德格尔指出,现代性蕴含着人类征服世界的意志,当作为工具的现代技术占据统治地位之后,人类社会便具有了最高意义上的危险,现代性悲剧由此诞生了。^{[6](PP.131~135)}现代性主导的“社会合理化”趋势重塑了人类的生存方式,将社会发展的根基建筑于抽象的符号体系之上,带来了现代人认识的偏狭、身体的放逐、精神的贫乏以及交往的异化。在现代性困境的泥淖之中,越来越多的人成为“抽象的人”“孤独的人”“冷漠的人”。现代性深刻改变了道德学习的场域,使得道德教育逐渐落入“现代性困境”之中。

(一)认识的偏狭导致道德知识的僵化

现代的理性化进程带来了科学技术的巨大进步,人类的工作、学习和生活更加合理与高效。因此,“合理化”成为筛选知识的标准。哪些知识更有效率、更有工具价值,并且能够克服主观性与不确定性,就越能够成为主流的知识。但是,当理性的欲求超越传统欲求时,我们比以往任何时候都更加迷信“确定性知识”和“必然性知识”。人类的认识活动逐渐脱离了反思,成为系统知识、专家知识、抽象知识。那些与“现代性”格格不入的感性经验与地方性知识被逐渐从知识体系中剥离出来,成为与认识活动无涉的领域。现代性导致人类认识活动的愈加偏狭,它将社会发展寄希望于抽象的符号体系之中。符号系统又名“象征系统”,是指脱离感性

经验的知识体系,它克服了主观性与不确定性,将社会交往改造成一种可以控制的、可以预期的制度承诺。^{[4](P.19)}这架理性的现代性机器开始拥有自己的运作逻辑而不受人的控制,巨大的符号系统反过来又控制甚至“吞噬”了人类,使得人类只能按照既定的轨道,以一种“合理的、多产的”方式生活,从而失去了最珍贵的思考和选择能力。^{[7](PP.128~135)}由于过分依赖那一套“最合理”的建议,人们开始懒于独立思考,甚至逐渐失去了反思的能力。

现代性肇始于理性对科学的追捧,科学因此获得了道德的正当性,它以摧枯拉朽之势征服了几乎所有的知识学习领域,导致人类认识活动的偏狭,也直接干预了道德知识的样貌。道德知识本身的特点决定其不能完全套用精确科学的模式,不能将其简化成一套技能训练。道德知识并非是完全客观、精确的知识,不具备自然科学的精确形式,它不仅仅是面向客观世界的,更是面向主观世界的一种反思知识,确切来说,道德知识是情境化、主客融合的知识。哲学家冯契就将知识分为“见闻之知”和“德性之知”,后者是从理论转向德性的过程,是“转识成智”的过程。^{[8](PP.126~128)}科学知识(经验形式)遵从目的取向,而道德知识遵守价值取向。这是两种不同类型的知识,如果将科学知识学习的逻辑套用在道德学习上,就会出现“水土不服”的症状。学生在真实的社会交往中存在太多的际遇、偶然和两难,因此,道德知识应取材于道德关涉的生活世界。但是,当真实世界的社会交往异化为不真实的、抽象的、程序化的行为之后,道德知识就不可避免地会被工具理性所浸染。它将道德从生活情境中抽离出来,赋予其理论形式,完成真实的“道德生活”的切割与重组,“道德生活”被肢解成一个个片段、案例、感悟、规则。^[9]如果按照固定的模式对道德知识进行裁剪,就牺牲了其丰富的内涵,转而被抽象化为偏狭的、单向度的、僵化的知识。道德教育也会逐渐成为无源之水、无本之木,其内涵将会被简化成一堆没有实际意义的守则与规训,相应地,道德学习也就成了没有内涵、没有深度的机械学习。

(二)身体的放逐助推道德情感的剥离

自柏拉图以降,欧陆的理性主义传统就将身体与心智相对立,身体降格为心智的“仆从”。在这些哲学家眼中,身体是感性的,而心智是理性的,人类应当运用理性驾驭感性,以此摆脱蒙昧的状态。肇始于启蒙理性的现代性大潮将这一身心分离的“无身”(disembodied)概念发展到极致,人类从“完整

的人”降格为“缺失的人”。在这种认识下,心智既是教育的主体,又是教育的对象,而身体扮演的则是服务和搬运的角色^[10],与身体相关的意识状态、情绪体验都被视为无用甚至是起反作用的因素。因此,感性被贬黜为理性的“奴仆”,身体被放逐为理性控制和规训的对象,不再具有本体价值。

道德情感是指道德需要是否得到满足所引起的一种情绪体验。^{[11](P.48)}但是,在身体被贬黜为心智的“奴仆”、感性降格为理性的工具之后,作为身体体验的人类情感最终为“合理性”所接管,按照工具理性的逻辑进行裁剪,最终成为价值无赦的领域。道德情感不同于一般情感,它既包括生理的和心理的体验,同时还夹杂着道德认知(对“是否道德”的判断)。如果说自然情感没有善恶之分,那么道德情感却不同,其指向德性的养成与德行的完善,是正面的、积极的、有意义的情感,是以价值理性为根基的情感。工具理性的霸权使得价值体系的失序与价值观念的冲突愈演愈烈,人类异化为“单向度的人”(马尔库塞语),成为巨大的生产机器上没有任何个性的“零件”。人类的真实情感被“社会合理化”的权威压制和操纵,情感逐渐表面化、程序化、物质化、庸俗化。价值混乱带来了人类情感的“无序”与“无助”,工具化的社会交往将复杂的道德情感体验简化成对某个行为的看法和态度,剥夺了道德情感在道德教育中的地位,阻滞了道德情感的激发,使道德学习失去了情感的驱动力。

(三)精神的贫乏招致道德意志的涣散

工具理性宰制的社会虽然带来了物质的极大丰富,却也导致人类精神的极度贫乏。马克斯·韦伯很早就指出,理性的束缚愈加牢固,人类就会变得毫无个性。当这种现代理性的秩序入侵人类生存的世界,就会导致个体被困在铁的牢笼之中。^{[12](PP.180~185)}在这个“牢笼”之中,人类变得愈加孤独和空虚,成为失去生存意义的“工具人”和“局外人”。人们失去了家园式的精神关怀,在物化的现代生产秩序中沦为孤立的“原子式”存在。于是,人际疏离、信任缺失、精神空虚成为现代人的生存状态。在这一状态下,“人们越是身处喧嚣之中,越能感受到内心的孤独;越是彼此熟悉,就越发感到心灵陌生;越是实现对现实的占有,就越发地感到精神的空虚”^[13]。

物质世界的飞速发展不仅没有带来精神世界的富足,反而制造了太多阻碍道德行为发生的事物。这些事物以利诱或规训的面貌出现,扼住了人

性的弱点,使得人类“向善”的意志愈加薄弱。康德指出,“善良意志”是一种“绝对律令”,因此道德实现的实质是“善良意志”的实现。^{[14](P.7)}只有经过道德意志的磨砺,才能实现康德所说的“实践理性”,并真正为自己立法。但是,当工具理性入侵人类社会的生活结构之后,逐渐呈现出外在物质追求最大化和内在精神追求最小化的趋势。以工具理性为内核的科层制渗透到包括学校在内的各种组织之中,使人类的交往行为变得可预测、可控制,非人格化的、情感无赦的、价值无赦的交往方式使诸如学校组织内的人际信任变得不再必须。它抬高了外在的非人格化制度的地位,轻视了内在的精神追求的重要价值。教师开始迷信通过严厉的惩罚措施管束学生,学校领导过于依赖严格的考核措施约束教师。学校组织内的交往活动成为一种按既定轨道运行的模式,交往的主体沦为抽象系统的零件,其实质是对制度的依赖来兑现人际交往的可靠性。这种由依靠情感沟通的交往模式向依靠制度系统的交往模式的转换深刻改变了道德学习的面貌。道德教育开始偏重强制、迷信惩罚等外在约束,而放弃了主观的道德法则、至善的道德动机以及道德意志的培养,道德教育成了一套技术性的工具系统。工具理性主导下的道德教育悬置了学生面对道德难题、现实诱惑时的理性判断和意志磨砺,用技术手段营造了一个虚假的安全空间,放弃道德意志的磨砺使学生陷入精神涣散的境地。

(四)交往的异化带来道德行为的隐没

社会交往的异化主要表现为交往的工具化倾向。马克斯·韦伯认为,工具行为是一种视手段、方法、结果为目的的行为,是一种不考虑目的本身意义的行为。在工具理性的操弄之下,社会交往愈加演变成一种技术性的、非人格化的单向度的“合理”行为。在霍克海默看来,工具理性最初是用来控制外在自然的进步力量,但是当它被引申到交往领域,就成为一种控制内在自然(控制人本身)的宰制力量。^{[15](P.31)}社会交往工具化,交往中的情感因素和传统因素逐渐被怠慢、被忽视甚至被遗忘,交往之中充满了算计和策略。交往异化为“目的—结果”式的单向度行为,道德在这种工具化的交往中“毫无用处”。社会交往的工具化使直接的、特殊的、人格化的互动关系被间接的、普遍的、非人格化的抽象关系所取代,它弃绝情感而诉诸工具理性,使工具理性在理性内部获得独尊地位,成为重塑社会交往的宰制力量。社会交往的异化进而使得物

质追求、感官享受成为“道德无涉”的领域，“幸福凌驾于道德命令之上，享乐凌驾于禁忌之上，诱惑凌驾于约束之上”^[9]。

由知到行是学习的必然路径，道德学习也不例外。在真实的社会交往中践行道德规范是道德学习的目的，也是检验道德学习有效性的标准。然而，交往异化不可避免地渗透到培养人的教育领域之中，主要体现为师生交往的异化、生生交往的异化、家校交往的异化（如家长与教师交往的异化）等几个方面。而学生正是在具体的社会交往中展开道德学习，道德教育环境的异化将抵消学校道德教育的努力，甚至起到反作用，使得学生不再相信道德教育，转而成为道德虚无者。

道德行为的隐没是道德教育现代性困境的集中体现，折射出道德教育在“知情意”等方面的缺失。首先，学生对道德知识学习中的道德规范缺乏认同感，因为这些道德规范往往是外部给予的、强加的教条式规范，是哈贝马斯口中不可“论证”的规范，是简单化、操作化的规范，是缺少情感共鸣的规范，更是缺乏道德动力与“善良意志”的规范。这种“规范”由于缺乏道德生长的根基，实质上是一种“无根”的规范，自然被道德学习主体所怠慢，成为仅供观赏的“花瓶”，而不被真正践行。其次，学生在道德学习过程中的“体验缺失”导致其道德情感的贫乏，在真实的社会交往中缺乏足够的践行道德规范的情感驱动力。最后，道德教育对道德意志的忽视使学生缺乏面对复杂社会交往情境时所应该具有的意向性与判断力，这将不足以维持学生践行道德行为的信心与决心。

三、出路探寻：道德教育的理性重建

道德教育的理性根基被工具理性所宰制，使得道德教育步入“现代性困境”，具体体现为道德知识的僵化、情感驱力的剥离、道德意志的涣散以及道德行为的隐匿。究其根源，在于现代理性秩序入侵生活世界，理性被曲解成“技术合理性”和“手段合理性”、被改造成抑制感性的工具、被异化成失去反思和批判内核的单向度的思想。一部分研究者据此提出道德教育不应建基于理性之上，而应以“非理性”的情感作为道德教育的根基。但是，情感首先要经过个人的经验感受，这种个人情感并不具备普遍必然性的条件，它只有通过适当的教化，才能升华为集体情感，才能称之为“道德情感”。摧毁道

德教育的理性根基并不能解决问题，反而会使一些消极的、负面的情感占据上风，在发生道德争论时，因冲动盖过理智而无法沟通以至于失去道德学习的契机。因此，情感虽然重要，但只能作为德育的辅助力量，指引道德教育的路标还应该是理性。鉴于工具理性强大的宰制力量，道德教育困境的突围就不能是“头痛医头，脚痛医脚”式的简单治疗，而是一场“从头到脚”式的重建。不是摧毁道德教育的理性根基，而是在找回理性的真诚性、可理解性、正当性的基础上，彻底完成道德教育的理性重建。

（一）在实践理性的关照下磨砺道德意志

康德指出：“人的善恶不在于学识，而在于理性本身，在于人的实践理性。”^{[16](P.15)}他将纯粹理性分为理论理性与实践理性，理论理性旨在认识对象，实践理性旨在规定意志。以理论理性为根基的知性德育只是道德学习的起始阶段，即道德知识的领悟是从感性经验到知性范畴的过程。但是，仅仅领悟了道德知识还远远不够，世界上存在着太多干扰人们道德判断和道德行为的诱惑，如何跨越这些羁绊，关键就在于道德意志的磨砺。

其一，在形成自身道德律的基础上培养道德意向与道德动机。若要形成坚定的道德意向，就必须培养纯粹的道德动机。康德认为，道德主体只有廓清来自经验的“杂质”，扫尽浮夸和利己之心的虚饰，才能够获致“纯粹”的实践理性，才能够达到“道德律”的程度。^{[14](P.17)}由此观之，道德学习的真正使命并不在于任何外在目的，而是培养学生“在其自身”的“纯粹”的“善良意志”不被社会中的不良诱惑所干扰。“善良意志，并不因它所促成的事物而善，也不因它善于达到预定的目标而善，而仅是由于意愿而善，它是自在的善。”^{[14](P.9)}学校正好提供了这样一个相对安静的环境，教师通过合适的影响（教育的和非教育的）帮助学生在适当的年纪暂时摆脱现实的羁绊，产生绝对命令式的“善良意志”。这对于还没有真正步入社会的学生尤为重要，道德主体出于“责任”的道德动机的形成使学生的道德意向更加坚定，是磨砺道德意志的重要一环。

其二，在树立自身道德准则的基础上培养道德判断力。道德判断力是道德意志的第二个维度，指向的是在“善良意志”的基础之上为自身的行为“立法”，将外在的道德法则转化成自身的道德准则。^{[14](P.26)}因此，培养道德判断力是糅合客观的道德法则与主观的道德情感的过程，通过考察行为在客观上是否符合道德法则以及在主观上是否出于

“纯粹”的道德动机来进行道德判断的培养。这种道德判断力的培养既是磨砺道德意志的关键,也是道德行为发生以及维持道德行为的坚强支柱。

(二)在价值理性的引领下激发道德情感

道德本来就属于价值领域,以区分善恶为标准,它不仅仅追索道德的事实,更应当追求道德的“应当”。归根结底,道德判断是一种价值判断,必然包含主体的情感、需要、意向,而情感的激发则是道德行为发生的驱动力。情感是多维度、多层次的,包括私人情感和普遍情感、感性情感和理性情感、积极情感和消极情感,等等。^[17]道德情感不同于一般情感,也不是私人情感和消极情感,而是由价值理性所支撑的积极情感和普遍情感。哲学家威尔逊指出,道德学习要借助理性实现,主要通过理性调节人类情感,培养合乎道德的情感。^[18]价值理性“不考虑能预见到的后果,而只坚持其关于义务、尊严、审美、虔诚的正确信念”^{[5](P.166)},是对工具理性非人格化取向的纠偏,它意在还原理性的真诚和温度。

其一,矫正知德与行德的割裂、道德认知与道德情感的割裂。现实情境中之所以经常发生“明知故犯”的失德事件,学生的道德知识与道德情感之所以时常处于割裂状态,其根源就在于价值理性被工具理性所劫持。一旦工具理性思维成为主宰,道德教育就沦为一种目的,即结果式单向度的规训,情感的激发便无从谈起。因此,尝试以“德性叙事”的方法沟通客观智识与主观情感,取代“知性灌输”,在一定程度上整合道德认知与道德情感,不失为激发道德情感的重要路径。^[19]

其二,矫正道德体验的缺失,增强移情能力。情感包括主体需要是否得到满足的主观态度和体验,但是人们往往重视道德情感中的显性态度却忽视隐性的内心体验。人类是先有情感体验才会引发价值判断,最终体现为主观态度。如果忽视体验过程,就会出现态度上的游离和不坚定,不利于德性的养成,而道德体验的获得需要增强移情能力。孟子认为人类先天具有善端,即“四心”(恻隐之心、羞恶之心、是非之心、辞让之心),但是善端不加“扩充”还是不会成为一个人的品德。^[20]因此,需要通过情境化的教育,历经道德主体内心的体验,才能将道德“扩而充之”。

(三)在交往理性的指导下践行道德规范

哈贝马斯极为警惕社会合理化进程中的“目的理性”倾向,认为具有这种目的取向的社会行为是

人类物化甚至异化的根源。因此,他抓住语言哲学转向的契机,提出交往理性的概念。交往理性包含三个层面的关系:第一,认识主体与客观世界的关系;第二,实践主体与其他主体的关系;第三,自在主体与其自身的主体性、他者的主体性的关系。^{[5](P.100)}交往理性指导下的行为被称为“交往行为”,是指具有言语和行为能力的主体在共同确定的语境中通过商谈及论辩取得共识的行为,这种共识不能被转嫁到工具行为(对行为语境的直接干预)或策略行为(对对方抉择的算计和左右)中。循此思路,在交往理性指导下践行道德规范应聚焦以下两个方面。

其一,矫正道德规范中的强制关系,迎回道德规范的正当性。工具理性的霸权地位造成了理性的异化,将理性变为一种强制的、暴力的、扭曲的力量。^[21]在这种背景之下,道德规范逐渐成为一种强制的、约束的、命令的教条式关系,难以引起学习者的情感共鸣。因此,以交往理性重构道德规范就是通过商谈确立共同语境,在论辩的基础上对道德规范进行反思。其实质是以过程性思维取代目的性思维,从独断的“主体性”统治走向相互理解的“主体间性”共识。

其二,矫正道德规范中的割裂式关系,迎回道德规范的整全性。社会交往的工具化与抽象化导致“生活世界的殖民化”,导致人的异化,导致认识主体、行动主体、自在主体的分裂,在道德规范中的表现就是道德主体的“孤立”状态。因此,生活世界的回归需要打通主观世界、客观世界和社会世界之间的联系,运用语言进行交往,沟通三个世界。通过语言进行道德交往,进而完成道德学习,就要遵守话语实践的原则和普遍化原则。前者意在使道德规范具有论证形式,它为道德规范取得共识提供了坚实的土壤;后者意在避免个别道德主体的边缘化,明确每个道德主体提出论辩的理由与行为动机完全分离,确保在相互尊重的前提下,在共同的语境之中,为每个道德主体修正自我与他者的表述留有余地。^[22]

康德早就雄辩地指出:“人并不是物件,不是仅仅作为工具使用的东西,在任何时候都必须在他的一切行动中,把他当作自在的目的看待。”^{[14](P.37)}道德教育是指向人性的教育,它理应廓清任何外在的目的,而专注于人本身德性的养成。因此,道德教育的理性重建既是追索理性的真诚性、正当性、进

步性的过程,也是找回“真实”的社会交往并还原其道德意蕴的过程。唯有如此,道德主体才能回归生活世界,在“真实”的社会交往中重新“发现”道德,并通过道德学习应对“现代性”的重重挑战。

[参考文献]

- [1]傅淳华,杜时忠.论道德学习及其教育意蕴[J].现代大学教育,2018,(2).
- [2]Krishan Kumar.From Post—Industrial to Post—Modern Society[M].Oxford:Blackwell Publishing Ltd,1995.
- [3]谢立中.现代性及其相关概念词义辨析[J].北京大学学报(哲学社会科学版),2001,(5).
- [4]安东尼·吉登斯.现代性的后果[M].田禾,译.南京:译林出版社,2011.
- [5]哈贝马斯.交往行为理论:行为合理性与社会合理化[M].曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2004.
- [6]海德格尔选集(下)[M].孙周兴,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1996.
- [7]赫伯特·马尔库塞.单向度的人:发达工业社会意识形态研究[M].刘继,译.上海:上海译文出版社,2008.
- [8]杨国荣.知识与智慧:冯契哲学研究论文集[A].任剑涛.向善性伦理回归——解读“化理论为德性”[C].上海:华东师范大学出版社,2005.
- [9]赵志毅.德育的“意志”转向——兼论走向“实践理性”的学校德育[J].教育研究,2012,(2).
- [10]叶浩生.身体的教育价值:现象学的视角[J].教育研究,2019,(10).
- [11]中国大百科全书·教育[Z].北京:中国大百科全书出版社,1985.
- [12]马克斯·韦伯.新教伦理与资本主义精神[M].康乐,简美惠,译.桂林:广西师范大学出版社,2010.
- [13]胡海波.精神生活、精神家园及其信仰问题[J].社会科学战线,2014,(1).
- [14]康德.道德形而上学原理[M].苗力田,译.上海:上海世纪出版集团,2012.
- [15]马克斯·霍克海默,西奥多·阿道尔诺.启蒙辩证法:哲学断片[M].渠敬东,曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2006.
- [16]吉尔·利波维茨基.责任的落寞:新民主时期的无痛伦理观[M].倪复生,等,译.北京:中国人民大学出版社,2007.
- [17]李军.异化的师生关系:“解构”与“建构”[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2014,(4).
- [18]蒙培元.中国哲学中的情感理性[J].哲学动态,2008,(3).
- [19]蒋一之.威尔逊道德教育理论的哲学基础研究[J].全球教育展望,2002,(4).
- [20]胡军良.当代道德教育的三重理性进路[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2010,(1).
- [21]李春颖.孟子恻隐之心中的情感与德行[J].中国哲学史,2018,(8).
- [22]赵前苗.论哈贝马斯对道德规范的建构[J].道德与文明,2005,(5).

(责任编辑 李静丽)

The Modernity Dilemma of Moral Education and Its Transcendence

DIAO Yi—hu

(School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121, China)

[Abstract] When the instrumental rationality overpowered value rationality and became the dominant force of modern society, the social rationalization trend dominated by modernity reshaped the way of human life, bringing with it the intolerance of modern people's understanding, the exile of body, the poverty of spirit and the alienation of communication. It profoundly changes the field of moral learning and makes moral education gradually fall into the modernity dilemma, which is mainly reflected in the rigidity of moral knowledge, the separation of moral emotion, the lax moral will and the disappearance of moral behavior. At its root, the rational foundation of moral education is dominated by instrumental rationality, which is misinterpreted as technical rationality, transformed into a tool to suppress sensibility, and alienated as a one—way thought without the kernel of reflection. Therefore, it is the fundamental way to resolve the dilemma of moral education to rebuild rationality on the basis of finding the sincerity, comprehensibility and legitimacy of rationality. To be specific, the rational reconstruction of moral education can resort to the following three approaches: first, to sharpen moral will under the observation of practical reason, whose mission is to produce good will; The second is to get rid of the manipulation of instrumental rationality under the guidance of value rationality, whose mission is to stimulate moral emotion; Third, under the guidance of communicative rationality, we can reach consensus through discourse debate of moral subjects in the common context, whose mission is to practice moral norms.

[Key words] Moral Education; Modernity; Reason; Social Interaction; Dilemma