

道德可教

潘希武 著

的涵义与方式



中山大學出版社
SUN YAT-SEN UNIVERSITY PRESS

道德可教

潘希武 著

的涵义与方式



中山大學出版社
SUN YAT-SEN UNIVERSITY PRESS

· 广州 ·

版权所有 翻印必究

图书在版编目 (CIP) 数据

道德可教的涵义与方式/潘希武著. —广州: 中山大学出版社,
2013. 8

ISBN 978 - 7 - 306 - 04689 - 5

I. ①道… II. ①潘… III. ①学校教育—品德教育—研究
IV. ①G416

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 208640 号

出 版 人: 徐 劲

策划编辑: 葛 洪

责任编辑: 葛 洪

封面设计: 林绵华

责任校对: 杨文泉

责任技编: 黄少伟

出版发行: 中山大学出版社

电 话: 编辑部 020 - 84111996, 84113349, 84111997, 84110779

发行部 020 - 84111998, 84111981, 84111160

地 址: 广州市新港西路 135 号

邮 编: 510275

传 真: 020 - 84036565

网 址: <http://www.zsup.com.cn> E-mail: zdcbs@mail.sysu.edu.cn

印 刷 者: 广州中大印刷有限公司

规 格: 787mm × 1092mm 1/16 12 印张 203 千字

版次印次: 2013 年 8 月第 1 版 2013 年 8 月第 1 次印刷

定 价: 35.00 元

如发现本书因印装质量影响阅读, 请与出版社发行部联系调换

内 容 摘 要

道德并非只是知识，显然无法传授，但并非不可教。如何理解“教”很重要。把“教”理解为传授是一种根本性的错误，事实上即便是知识也并不能完全说是可以传授。

从逻辑上看，道德可教，或者说学校道德教育是否有效必须回答三个问题：一是我们需要建立什么样的以及是否建立起现代性道德，道德教育是否有合适的道德内容选择；二是道德可教的内涵是什么，或者说我们是在什么意义上说道德是可教的；三是由道德可教的特定内涵决定的道德教育方式是如何转变的问题。本书试图围绕道德可教这一核心问题，对以上三个问题作一些探索。

第一个问题是道德可教的内涵或前提条件，即道德可教是否有合适的道德内容体系，它涉及到中国现代性方案的设计或中国如何步入现代性问题。如果我们不能建立起中国现代性道德，则道德教育必然无法有效，道德必然无法教。这个问题的关键在于，道德及其教育的基点是人性的高处还是人性的低处。

第二个问题要探明道德可教究竟是在何种意义上说的。道德必须对生活负责，而生活又是具体的变化的，道德语言与道德行动无法一致，但道德语言或规则又是必需的。因此，道德可教意味着对他者和世界的道德理解和通达以及自我道德话语和行为的构造，而不是意味着特定的道德场景与道德言语的教育就必然产生特定的道德行动。道德教育的虚妄和错误均来源于此。道德理解既包括理性的理解也包括感性的理解。

第三个问题要检讨现有教育方式存在的问题和重构新的道德教育方式。道德可教的内涵决定着道德教育的方式在于为道德建构提供某种意义，增进对道德的理解。这首先可以也需要提供特定的道德场景，包括道德榜样、良好的道德周遭环境，即较好的道德言语和道德行为环境。其次，它可以也需要提供集体的道德言语交往和道德行为交往的生活世界，让学生在生活世界中接近对他者和世界的理解与通

达，从而实现自我道德言语和道德行为的构造。为此，我们需要加强道德实践教育，重构学科教学的道德内涵与方式；道德说教必须贴近学生语言及其世界。再次，就是要建立起道德惩戒机制，以考核的方式实行常态化的道德行为监测，通过对失范行为的惩戒，降低其道德机会主义，更好地规范其道德行为。最后，需要改变学校道德教育的进路，以立法教化式的否定性进路推进学校道德教育。即道德教育不是使学生“更道德”而是使其有道德。

前 言

教育为本，德育为先。在中国教育大众化与现代化进程中，它日益走向了社会的中心，成为重要的民生事务。但德育并没有获得与大众化进程和现代化进程相应的发展。如果现代性道德没有建立起来，道德的现代性特征也就不明显。而今，道德教育的现代性问题已经凸显出来。德育处于一种极为尴尬的地位。德育作为一门学科在中小学开设，并以各种专题的形式开展德育实践活动，德育工作看似强化了，但实际上学校的全部生活并没有体现其应有的德育内涵。德育为先的地位没有得到保障。

德育为先，意味着德育居各育之首并统率学校的整体发展。教育的首要问题是培养什么样的人。德育的首要问题是回答我们需要什么样的道德以及培养什么样的道德之人，其次才是如何培养的问题。第一个问题我们虽然有所回答，比如对崇高道德教育的批判，提出培养“道德”之人而不是“更道德”之人；强调公民教育和公共道德的培养，但并没有系统地回答中国现代社会中的道德及其教育问题。我们比较多地强调改进德育方式方法，比如提出回归生活世界，加强道德实践教育和体验教育，反对道德说教。但是，这种提法把德育变成一种专题的活动教育，忽视了学校教育区别于家庭教育所具有的独特的德育内涵和功能。

归根结蒂，学校道德教育的效力问题没有得到解决。原因当然是有很多的。我在我的博士后研究报告《学校道德教育的路径转变与作用界定》中试图对这个问题作一些探索，但当时主要限于从一个维度作出回答，即主要着眼于道德教育内容上，认为道德内容体系出现问题导致道德教育的艰难和低效。经过5年的后续研究，我发现，除了道德内容体系的不恰当影响到道德教育的效力外，还有其他一些重要问题影响到道德教育的效力。这些问题包括，我们对道德可教的

特有内涵并没有探明，或者说我们并没有搞清楚我们究竟是在什么意义上说道德是可教的以及由此决定的道德教育方式的失误。本书试图围绕道德可教这一核心问题，从三个层面作出探索，即道德内容上是否可教，内容的选择安排无疑也是道德可教的重要内涵之一或前提条件；道德可教究竟是在什么意义上说的；由道德可教的特有内涵决定的道德教育方式如何转变。应当说，这三个方面是自成体系的，它们可以帮助我们初步探索道德可教的内涵和方式以及道德教育效力的三个逻辑层次问题。

我们需要建立什么样的现代性道德，这个问题涉及中国现代性方案的设计或中国如何步入现代性问题。道德总是社会中的道德，现代社会需要建立起现代道德。西方现代性方案，经由马基雅维利和霍布斯等现代思想家的设计，即通过降低道德目标，把人性奠基在激情之上，从而试图构建一个“人人权利平等”的现代性社会。洛克、斯密、孟德斯鸠、卢梭、康德等思想家或者是从宪政建设上，或者是从哲学角度，进一步完善了现代性社会方案。与此相对应，道德不再是柏拉图意义上的德性，而是与现实相符就的道德规定；不再是整个社会的道德虚构，而是公共领域的道德事实规定；不再是具有实质内容的道德样板，而是基于权利平等基础上的相互约定的道德共契，或康德所说的形式伦理。虽然舍勒建立起与康德相对的质料伦理学，但他不过是以情感作为伦理道德的普遍性基础，而不是寻求道德的实质内容。

当代中国正面临现代性问题，如何确立自身文化的现代性社会决定道德的现代性。中国一方面要建立起以市场模式为基础的现代大众社会，另一方面又要建立区别于西方现代社会的以个体自由和权利为基础的集体价值观。但问题在于，集体价值观如何获得个体的认同。这实际上是中国现代性面临的两个问题：一是个体与集体关系的建构；二是感性欲望解放与理性培育问题。对第一个问题卢梭有非常深刻的探索。卢梭的设计是，一方面是确立起绝对的个体价值，即现代自由和权利平等，另一方面是确立起人人同意的公意社会。在卢梭看来，政治社会的存在是必要的，但其存在的唯一合理依据在于维护个体自由和权利，最大限度地朝向自然状态。中国在现代性方案设计中，如何在市场模式基础上确立起不同于西方社会模式的集体价值观

是需要探索的。以个体为基点的绝对价值观实际上与感性的解放是一致的，也是与理性的发达相一致的。所谓理性的发达意味着对他人自由和权利的高度认同和尊重，否则形式伦理不可能成立。但中国的问题是同时存在感性和理性的不发达。因此，个体绝对价值观无法确立，意识形态塑造的集体价值观如何获得个体的认同就成为了问题，公共生活领域的道德系统有待于个体的认同和建构。一方面，传统道德的问题在于没有建立起个体心性论意义上的绝对价值观。正如刘小枫所说的，个体的生命与道德人格附庸于儒家所说的王道，个体幸福依附于他者，因而人的道德自律又蜕变为意志他律。整个社会的价值基础建立在他律之上，必然是不稳固的。另一方面，进入现代，中国又面临着修葺公共生活伦理生态这一时代难题。这个难题就是，道德共契何以可能，或者说公共生活的普遍伦理如何获得个体的认同，因为个体化的意义建构与社会共同体的意义设定之间存在某种紧张。一方面，社会需要在公共生活领域建立起某种意义的共享，否则整个社会必定不牢固；另一方面，社会化的意义知识也需要在一定程度上满足“个体肉身化的偶在性需求”。公共教育承担着公共价值的再生产任务，但是这种再生产需要以个体化的意义建构为基础，因为价值共契就是个体化意义向他人意义的通达过程，而没有获得个体认同的价值基础必然无法形成价值的共契。

我们的道德教育既没有走入西方的道德教育现代性，也没有真正返回到古典德性社会的德性教育。我们既与西方现代性的道德教育相背离，也与古典德性教育相背离，因为我们在公共领域确立起道德虚构，或者说是确立起“好人”而不是好公民的样板，公/私领域的道德教育没有区分，并把德性教育泛化，把原本属于少数人的德性教育推及到全体大众，把某种偶然性的德性获得当作理性的规划与普遍的要求。由此而使得我们的道德教育不得不面临的现代性问题。解决这个问题，与中国现代性社会方案的设计密切相关，即集体文化和情感文化如何步入现代性，核心问题是如何处理个体与集体的关系。从中国文化自身特色与现代性进程看，恐怕一方面要重构以个体自由和权利为基点的人性道德，另一方面要重构以集体文化为基点的集体道德观。无论如何，建立现代性道德是前提。

然而，即便我们放弃德性教育，建立人性道德，道德的认同教育

仍然存在，或者说道德教育的效率问题仍然存在。因为道德总是具有特定的规范内容和品格要求。所以，我们仍然需要追问，道德自身是否可教？不言而喻，道德规范总是对人与人之间道德关系的抽象规定，是一种普遍性的要求，而道德情境总是具体的和特定的。所以问题是，一种普遍性的规定如何可以指导具体的道德行动。而且，普遍的道德规范之间对于特定的道德行动而言可能存在相互冲突，个体如何行动就成为了问题。对于道德教育而言，一种普遍性的道德要求如何可以获得个体的情境认同？道德规范是在语言和行动中的建构，但这种建构必定存在建构者自身的前结构和前视域以及身体图式问题，道德说教可以成为前结构的一部分，但它如何有效，取决于行动者在建构中对语言和行动的体验和理解。它是一种经验的建构。同样的，道德品性也是一个习惯养成的过程，品性教育实际上是通过种种规范的约束而形成的。道德品性的判断是通过观察一个人的种种行为而得出的可能性结论，是否与事实本身相符是无法验证的。因此，道德是否可教仍然存在很大的疑惑，或者说，道德可教的内涵需要重新界定。个体道德的形成及其相应的品性养成是一种经验构造的产物，而经验的构造是一个交互的过程，是语言和行动的反复理解和建构过程，即个体如何通达他者进而建构自我道德的过程。因此，道德可教应当定位于道德意义理解和建构。从这个意义上说，学校道德教育的作用应当主要是提供语言和行动的交互环境。当然也并不能否认学校道德教育的积极行动，包括道德榜样示范以及道德说教，因为榜样和说教都可能成为学生道德建构的前结构。榜样教育之所以出问题，在于榜样的确立难以获得学生的理解和认同。说教是否有效取决于说教的语言及其意义是否能够为學生所经验和理解。

我们一贯反对道德说教，强调道德实践教育和道德体验教育。但如果把道德教育变为一种专题的实践活动则是不够的。学校教育区别于家庭教育的重大特性在于，它可以提供一种集体交往的世界，而不仅仅是知识的大规模教授。所以，学校道德教育的独特内涵应当在于，学校的全部生活为学生的道德成长提供集体的生活世界。实际上，学科教学本身就是通过知识及其意义的教学，使学生在理解世界中实现对世界的通达，进而达到道德教育的目的，而不是通过所谓的学科渗透实现德育目的。

道德教育是实现学生道德交往中的理解、通达及其建构的过程。这种交往包括语言的交往与行动的交互。学校的作用应当是为学生提供交往的世界。另外，学校还可以提供道德说教、榜样示范以及道德惩戒机制。实际上，这都是为学生通达群体道德和建构自我道德提供一种意义的结构。其是否有效取决于提供的东西是否有利于促进学生对道德世界的理解和通达。为此，我们可以重新理解道德说教，把它定位于为个体道德意义理解和建构以及道德行为构造的某种外在结构和视域，而不是道德命令与道德行动的直接联动的教育机制。

要提高学校道德教育的有效性，首先必须立足于中国现代性问题的视野，把握道德的现代性，建立与人性社会相适应的人性道德，并在公共领域把道德从人性的高处拉回到人性的低处，把人性卓越之修养留给私人领域，进而转变学校道德教育的路径，培养有道德的人而不是“更道德”的人。其次必须检查和拷问道德自身可教的问题，准确界定道德可教的内涵和领域。把道德教育定位于道德交往中的道德理解和通达以及自我道德意义和行为的构造过程，进而界定学校在道德教育中的作用，即提供良好的道德教育环境和积极的道德理解教育。最后必须转变学校道德教育方式，使道德教育不仅仅成为某种专题的道德实践和道德体验教育，同时也使其成为全部学校生活集体交往与行动的教育过程。这个过程既需要实践的和身体的交往，也非常需要道德语言的交往与沟通。就这一意义而言，道德说教要改变的，究其实质是其语言方式。

目 录

第一章 问题的提出/1

第二章 道德及其教育的内涵/13

- 一、人性的多元两重性/13
- 二、道德的内在悖论/21
- 三、教育的两重性质/28
- 四、道德教育的两重目标/43
- 五、道德的起源与分类/49

第三章 现代性道德与道德教育的现代性问题/55

- 一、现代性思想家的现代道德设计/55
- 二、中国社会的现代性问题/61
- 三、道德教育的现代性境遇与问题/67

第四章 道德可教的三重意蕴及其低效性存在/77

- 一、美德可教的隐微教诲/78
- 二、道德品性可教：习惯养成性/96
- 三、道德规范可教：经验建构性/105
- 四、道德的非理性特征及其教育的低效性/115

第五章 学校道德教育的消极进路与作用/134

- 一、走向立法教化式的消极进路/134
- 二、学校道德教育的功能作用转变/146

❖ 道德可教的涵义与方式 ❖

第六章 学校道德教育的方式转变/155

一、道德理解与建构中的道德场景建设/155

二、重构道德理解与建构中的言语和行为交往世界/165

结 论/173

参考文献/176

第一章 问题的提出

效率问题是当前学校道德教育面临的重大问题。人们经常批评学校道德教育的效率低下，并试图寻找提高学校道德教育效率的路径、方式方法。从理论和实践看，人们普遍认为，道德教育的内容配置存在问题，即道德教育超越人性，或者说，判断道德教育有效的标准有问题；^① 或者是公/私领域的道德不分，用个体道德修养教育代替公共领域的道德教育；^② 更多的批评是针对道德教育的方式方法，认为道德教育脱离生活，道德教育的方式存在问题，道德说教是最大的问题，强调德育要回归生活，强调道德实践教育和道德体验教育。^③ 这些研究无非是要解决两个问题，一是重构学校道德教育体系，即要确立起人性的、生活的且是公共生活的道德教育体系；二是转变学校道德教育的方式，强调道德生活教育、实践教育和体验教育。同时，还有一些人开展道德教育的元研究，即对道德是否可教的探索以及对学

① 陆有铨：“‘道德’是道德教育有效性的依据”，载《中国德育》，2008年第10期。

② 金生铉：“公共道德义务的认同及其教育”，载《华东师范大学学报》（教育科学版），2012年第3期；潘希武：《道德教育的现代性：西方的境遇与中国的问题》，载《教育学术月刊》，2010年第7期。

③ 代表性的有鲁洁：“道德教育的根本作为：引导生活的建构”，载《教育研究》，2010年第6期；张华：“论道德教育向生活世界的回归”，载《华东师范大学学报》（教育科学版），1998年第2期；项贤明：“回归生活世界的道德教育”，载《高等师范教育研究》，2001年第1期；刘惊铎：“体验：道德教育的本体”，载《教育研究》，2003年第2期。

校道德教育的可能限度的探索。^①但是,这些研究还有很多问题没有解决,或者说自身也存在问题。第一个问题即如何重构学校道德教育体系问题,这个问题不完全是一种教育内容的建构问题,而且涉及道德内容体系建构。第二个问题即如何回归生活,它需要回答我们究竟需要什么样的道德生活;而且要思考,回归生活难道仅仅是靠专题的道德实践和体验式教育吗?如果学校德育主要依赖于专门的德育活动,这是否是对学校道德教育应具有的深刻内涵的遮蔽?道德说教难道不需要吗?它究竟错在哪里或者说它应指向哪里?重构内容体系和回归生活对提高学校道德教育效力有帮助,甚至是道德教育效力提高的前提条件或必要的方式,但却没有回答道德教育效力提高的最关键性问题,即道德自身可教性问题;特别是没有回答道德可教的内涵是什么,或者说,在什么意义上我们说道德是可教的,“教”意味着什么和采取什么样的方式。生活是复杂的,人无法按知识论去生活,德育回归生活并没有解决生活本身的困惑;进一步说,回归生活的德育并没有明确教育与道德行动的关系,即生活德育无法保证人的相应的道德行动。因此,道德可教的内涵需要重新界定。否则,生活德育的方向就可能偏离。我们经常把德育定位于经由教育产生相应的道德行动或形成品性,这是一种致命的错误。

从逻辑上看,道德可教的前提条件必须是建立适合时代需要的道德体系。道德超越于时代,超越于人性,必然是不可教的。实际上,这也是体现道德可教的内涵所在,即道德教育只能教给道德而不是超道德的东西。此外,道德可教还意味着教育方式的独特。下面对以上三个大问题作进一步的追问。

第一个问题,即我们需要什么样的道德及其教育。这个问题至关重要,它是学校道德教育是否有效力的前提性问题,或者说是道德可教的前提性问题,事实上也是道德可教的重要内涵之一。因为道德可教在内容上必定有一个选择,必定是针对可以教的道德内容。如果我

^① 譬如王因:“论道德教学之可能及其限度”,山东师范大学硕士学位论文,2006年;喻学林:“学校道德教育的有限性研究”,华中师范大学博士学位论文,2007年;张鲁宁、杨海燕:“论美德作为知识可教的限度及方式”,载《江西教育科研》,2007年第8期。

们不能建立起现时代的道德，道德教育的效力问题就无从谈起，道德必然就不可教。事实上，我们很多的道德教育问题都是因为这个问题没有得到回答而产生的。这个问题之所以重要，还在于它对中国现代社会具有特定的内涵，即我们是建立类似于西方现代性的道德还是有别于西方的具有中国文化特色的现代性道德以及我们现代性道德建立的基本难题对道德教育的影响。

从前现代走向现代，西方思想家对现代性社会已经作过诸多关于方案的探索和设计。西方思想家的设计无非是在区别于或颠覆柏拉图古典德性社会的方案中寻找现代性的根基。柏拉图要探索的“美好生活”方案，是从哲学与政治的根本性冲突出发，思考哲学如何在大众社会中获得存在，或者说哲人如何在社会中获得生存。柏拉图为何要探索哲人生存问题？当然是苏格拉底之死引发的思考。但为何要思考苏格拉底之死？难道仅仅因为是出于师生之情吗？可见苏格拉底在柏拉图心中代表了某种形象。这个形象就是哲人形象，即超越于社会的人性最自由的可能。因此，柏拉图探索的其实是人性最高可能性的问题，也就是何为美好生活的问题。柏拉图把他的哲学事业和教育方案结为一体，试图寻求哲人王的教育可能，进而寻求美好生活的可能。哲人统治社会就是人性卓越的社会。但柏拉图知道，这个可能不是没有，要靠运气和偶然，而从事物最圆满的状态看，这样一种可能就是最高的样板社会。

无疑，柏拉图为社会确立起一个绝对的最高价值。但他谋求的人性自由（也叫幸福）是着眼于人性的可能性，而不是为大众社会谋求普遍的人性自由和幸福。现代社会正是一个大众社会，谋求普遍的幸福正是大众社会方案设计的转折点和着眼点。现代性思想家诸如马基雅维利、霍布斯等，不是不相信柏拉图式的美好生活的可能性，而是不愿相信，因为他们觉得非常不现实，正如卢梭所指出的，人性往而不返，人类已经步入政治社会，这是无法改变的现实。人性的自由和幸福必须从政治社会中寻找可能。现时代的社会因资本和市场的初步出现，开始颠覆高贵与低微的等级区分，呈现出大众社会的形态。因此，现代性思想家们更愿意相信人性的低点以及由此更稳妥地带来普遍的成功和幸福的现实生活的美好。他们从人性的激情和恐惧出发，把道德从天上拉回到地下，颠覆美德社会，努力构建一个符合

“人性的”、符合自然法则的现代性的社会；用权利替代德性，把人的道德要求降低到最低。由此决定了古今道德的分裂：古代道德从哲学上探讨何为“美好生活”，究竟什么是“好的”^①；现代道德则无所谓“好”，只有诸“善”共存，它追求的是何为正当的生活，平等与权利成为现代性道德的核心内涵。康德的形式伦理，即抛弃实质内容的道德考虑，着眼于人与人之间的形式约定和普遍规则的自觉义务，就是从哲学上为现代社会方案所作的辩护。卢梭是个很特别的现代性思想家，或者说他是唯一继承柏拉图论题的现代思想家，即他一方面要考虑柏拉图探讨的人性最高可能性，另一方面又要考虑大众社会的普遍人性自由和幸福问题。所以他一方面构筑起一个基于人人同意的“公意社会”，另一方面又在公意社会之上构造起人性最高可能性的榜样人生。但是这种人性最高可能性的探讨不同于柏拉图，或者说他是寻求人性普遍自由的最大可能性限度，即在一个大众社会里人性可能的自由和幸福。

中国正在进入现代性，其现代性社会方案和现代性道德必然有别于西方的设计，这是由中国自身的文化决定的。市场经济是中国的经济模式，也是社会模式，通常与市场社会或大众社会模式相适应的是以人性自利为基点的个体心性绝对价值秩序的确立，以人人权利平等为基础的形式伦理，以及感性和理性都发达的个体性社会和普遍规则的社会。但中国文化的特点是，感性和理性均不发达，情感文化高于理性文化，由情感文化决定的集体文化价值与个体文化价值同时并存。这种文化特点如何与市场社会模式相整合是中国进入现代性面临的重大问题。我们是否要推进感性和理性的高度发达，如果要推进，那么如何实现与情感文化和集体文化的相互整合，或者说情感文化和集体文化保留何种位置和领域。我们是建立以个体心性绝对价值秩序还是建立以集体价值为主导的绝对价值秩序，集体价值秩序如何与以权利平等为基础的普遍伦理相兼容。道德体系的建立绝不是一种形而上学的思考，而是受特定社会文化与历史文化的影响和制约的。中国

^① 柏拉图的一篇对话中谈到哲学生活要服从于政治，但在《申辩》和《斐多》中还是强调哲学生活优于政治生活。因此，他是从哲学上而不是从现实政治需要层面探讨道德问题。

现代性道德体系实际上是现代性社会方案的反映。我们要建立的道德体系既有别于柏拉图的德性，也应有别于西方现代性道德。其一，中国现代性道德的基点不是对人性卓越的追求，甚至也不是卢梭所推崇的好公民道德。我们一度对人性卓越有过片面的理解，把人性卓越定位于卡托式的好公民道德，把道德建立在人性不可欲求的高点，不单把它作为最高的道德价值追求，而且作为社会的普遍现实要求。道德的确立需要以人性化为基点，但人性是什么？如何区分和定位人的个体性和社会性？这些问题尚缺乏系统论证。因此，道德体系的建立基本靠实践的探索了。其二，中国现代性道德也应区别于西方现代性道德。把道德的基点建立在人性的低处固然稳妥，但割裂中国文化的现实因素而另造道德体系也是危险的。市场社会和大众社会确实需要如霍布斯所说的降低道德目标，确立起大众道德，即一个基本的公共道德规范，但中国文化的特点是私人道德修养在公共道德体系中发挥重要作用。公共道德体系中，个体道德修养和情感必定继续发挥作用，但应当有所改造，即加强公共的理性交往规则建设，加强个体道德权利和尊严的价值观构造。概言之，道德体系在进入现代性时面临着双重困境，一方面是传统道德被现代化进程击碎，另一方面又未能在理论上建立新的道德体系。其核心问题是绝对价值秩序的建立，即是以个体心性秩序为主还是以集体价值为主导。理论问题没有解决，必然导致社会意识形态的道德价值获得个体认同的困境。这种困境的后果就是，公共领域的道德秩序的维护基本上依赖于个体的道德认识和道德修养，缺乏基本的道德理性规则和制度，也正由于个体道德认知和修养水平存在重大差异，所以道德秩序经常有一定程度的失序，失范行为时常出现。绝对价值支点和道德基点的缺乏必然导致道德制度的缺席，而道德制度的缺席意味着道德底线的缺乏，进而表明道德领域过于宽泛。道德依赖于人的内心良知和反思羞愧感，但也正因为如此，道德领域不应过于宽泛。由于人性的善与恶的可能性，宽泛的道德领域完全交给人心，必然存在失效的可能。因此，建立道德制度是必要的。这些问题从根本上说，都源自于现代性道德未能从理论上加以构建，进而使实践中的道德教育模糊和低效，难免困境重重。

我们可以比较一下中西方学校道德教育的出发点。西方学校道德教育的基本出发点是培养合格公民，而不是“好人”。“好人”与合