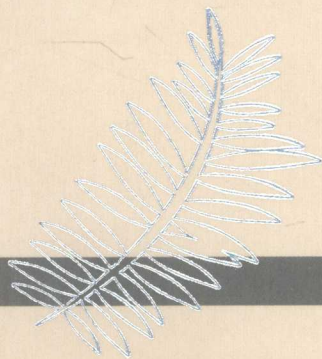




教育伦理学新编

贾新奇 ● 著



山西出版集团
山西教育出版社



教育伦理学新编

贾新奇 ● 著



山西出版集团
山西教育出版社

图书在版编目(C I P)数据

教育伦理学新编/贾新奇著. —太原:山西教育出版社,2008. 11
ISBN 978 - 7 - 5440 - 3473 - 9

I. 教… II. 贾… III. 教育学:伦理学 - 研究 IV. G40 - 059. 1

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 110240 号

教育伦理学新编

责任编辑 康 健

复 审 李 飞

终 审 荆作栋

装帧设计 王耀斌

印装监制 贾永胜

出版发行 山西出版集团·山西教育出版社

(太原市水西门街馒头巷 7 号 电话:4035711 邮编:030002)

印 装 山西人民印刷厂

开 本 787 × 960 1/16

印 张 13

字 数 215 千字

版 次 2008 年 11 月第 1 版 2008 年 11 月山西第 1 次印刷

书 号 ISBN 978 - 7 - 5440 - 3473 - 9

定 价 26.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与印刷厂联系调换。电话:0358 - 7641044

序

贾新奇博士《教育伦理学》即将出版，约我写一篇序。我欣然接受，既不是因为不便推辞，也不是因为想得到某种名誉，据说为人作序表明自己具有某种地位。我所以接受，一是作为教师想讲一点一名普通教师的做教师的心得，尽管我仅是半途转来的半门外汉；二是希望为新奇博士的这本书，也为人们今天能以严肃的眼光理解教育，做一推荐。

我自上世纪 90 年代在中国社会科学院哲学研究所开始协助指导研究生，到 2001 年转来北京师范大学任教，从读哲学跨入做教育，历时已十余年。在哲学研究所是以研究工作为主，到师范大学来才是以教育为主。做教育的人，只要是认真的在做的，难免不去想一想教育是怎样一种活动这个问题。这些年，在讲授课程、与学生们不断讨论问题和交谈的同时，也思索一些问题，比如，为什么在人类中必须有教育的事业，教育又如何可能，以及何种教育方法才更好些，积累了一些想法。

每个做教师的都是从做学生走过来的。我小时候看老师们，都是很崇拜的，无论在知识上还是品质上。我非常感谢我的老师们，他们的确都非常出色，我从他们那里获得了极好的教育。初读《论语》，读到“学而时习之，不亦悦乎”，“学而不厌，诲人不倦”，“三人行，必有我师”，很难理解孔子为什么说做老师的还要像学生似的学习。后来读硕士时读柏拉图《普罗泰格拉》篇，理解了一个受教者求学于一个教师不仅是学知识和技能，更是托付心灵，托付心灵比托付任何别的东西都更有风险。这些年又反复读他的一些对话。柏拉图在《拉克》篇中从教育者的方面说到，教育是照管另一人的心灵的活动，教育者必须先理

解使另一个心灵变得更好意味着什么，以及使那个心灵变得更好的东西，知识和德性，是什么。这并不是容易的事，需要教育者不断地去学习才能积累恰当的理解。所以，做教师的确要不断地学在前面。

这些话说起来的确很古老，就像那句被看作几近迂腐的话，“教师是灵魂的工程师”。“教师是灵魂的工程师”这句话在我看来一半说得好，一半说得不好。说得好好的是，教育虽然是一种职业，却不是像其他职业一样的职业，它是照管另一个或另一些心灵的职业。所以，做教师的应当有对这个职业的敬畏之心。说得不好好的是，它把教育看作仅仅是一种技术或技艺。这很不妥当。教育不仅仅是一门技艺。教育有一个目的，使人作为人的生活完善，使受教者在他的境况下，尽可能地实现对于他可能的属人的善。所以，教育是哲学的，它是教育者与受教者共同地（并各自在不同程度上）接近对这个世界，尤其是对人的世界的真实理解的智慧的活动。所以，对教育也要通过智慧来理解。它比技艺更高，不同于别的技艺，尽管也包含一种技艺。在别的技艺上，会了就是会了，会了就可以教别人，如果你仅仅是教技艺的话。当然，今天人们说技术在不断更新，要跟着学，这也是对的。你跟着学到了，就可以教别人。但是教育则不然，你必须不断去理解它，而且要不断从知识和德性上提升自己的心灵，才能够得上一个做教育的人。因为，教育的可能性只在于，一个通过自己的学习而成熟些的心灵，即一个通过不断的学习而理解这个目的的心灵，才可以去照料另一个心灵健全地发展。如果做教师的不去不断体会自己心灵的健全发展状态，提升自己的精神，并借助于它去理解那个属于人的目的，他就不能胜任做一个教育者。

教育在今天的发展状况是很成问题的。它被看作与其它任何职业一样的职业，被看作与其他任何一种职业一样仅仅是一种具体技艺，与其他职业的技艺无所谓高下的技艺。于是，对一个学生来说，重要的只是从教师那里学到某种技艺，主要是谋生的技艺，至于心灵的健全发展，这个对学生未来人生的至为重要的东西，他甚至从未听说过。我并不是说，教师不要交给学生技艺。专门的技术教育当然是要教学生职业技艺的。我只是说，即使这些学科的教育，教育者也需要把如何使用技艺才是好的方式，以及恰当地运用职业的技艺对学生的未来的好的生活（作为一个从业者的和作为一个人的好的生活）的重要影响，讲给学生，并以身示范。在这种教育发展状况底下，同样地，对教师来说，重要的只是不断发明新的技艺，新的把一种技艺传授给学生的教育技术学。于是，这又成了专门的职业，这些技术在不断翻新，有人可以今天为你发

明一种教育技术，明天给你发明一种更新的教育技术，却全不了解教育为何物。但是，尽管新的发明不断，人们却越来越看到，不仅学生的心灵，而且教师的心灵，都变得对人和人生浑然不觉和麻木。同时，人们却发现自己面对着人生的数不清的、并且还在不断冒出来的问题。在对技术的信仰下，人们只能渴望不断获得新的技术的伟力，去砍掉那个多头怪兽的不断新冒出来的头。或许，一个人只有在盛年之后，才能多少有些能力反省这样的教育造成的问题，并且多少做些努力来做一些自我矫正。但是，人们在这时将会有理由问：那么教育做什么去了？

我近来读康德《论教育学》，发现康德的这样一句话——

“教育是一门艺术，它的运用必须经由许多时代才能逐步完善。由于配备了前人的认识，每一代人总是能更好地推进一种均衡且合目的地发展人之一切自然禀赋的教育，并由此把人类带向其本质规定”。

我妄自猜想，康德或许是造成今日的教育单纯技术化的哲学思考上的原因之一。不论如何，康德这句话也同“教师是灵魂的工程师”一样，一半说得好，一半说得不好。但是，在所谓“现代”环境下，当然只有教育是技艺的这个意思才会被人们接受。所以，如果一个人这样理解康德的这句话，并且把它看作支持对教育的单纯技术化的理解，他一定不会去弄懂康德接下去的这段话的意思：

“天意希望人自己从自身中把善产生出来，因此对人说，‘到世界中去吧’，‘我已经给你配备了达至善的所有禀赋，现在要由你自己把它实现出来，因此你能否幸福就取决于你自己了。

“人应当首先发展其向‘善’的禀赋；天意并没有将他们作为完成了的东西放在他里面；那只是单纯的禀赋，还没有道德的分别。改善自己，培养自己，如果自己是恶的，就要让自己变得有道德——这就是人应该做的。”^①

在对教育的理解上，柏拉图所说的与儒家学说的精神其实是可以会通的。儒家学说将教育的根本精神理解为“传道、授业、解惑”。传道首先是引导受教者心智健全发展，去理解人的生活乃至宇宙自然界的根

^①康德《论教育学》，赵鹏、何兆武译，上海人民出版社，2005年，第7页。

本。教师必须自己不断地去体会，才能够传道。授业也不单纯是传授技艺，所以要以传道为根本的指归。解惑是与受教者共同去探讨在道与业两方面的疑难问题，求得比较明晰的解答。在业的方面，这或许容易些，也会有较多的共识。在道的方面就比较困难。教师可以做的，是把自己的体会诚实地告诉学生，给学生作一个参照，教他日后去体会其中是否有道理，并且去探索自己的体会道的道路。虽然在这个方面教师所能做的非常有限，这却正是表明，教育的宗旨非常高渺，人所能获得的善永无止境，教师只能指给学生这个真实，所能成就的善，无论职业的抑或追求道的，都只有依赖学习者自己。宇宙之道不可穷极，人生短暂，所能学者如此有限，做教师的能够给学生一点这样的引导，应已经足够了。

不过，在广义的心灵里面，心与智两方面，都是复杂的。心如果是健全发育的，智也容易健全发展。否则，智的发展难免要承载校正心的不健全的方面，也就是康德说的“让自己变得有道德”的负载。心的不健全的方面，也像那些健全的方面一样，有些是天然使然，有些是后天形成，但根深蒂固，有些则比较容易校正。做教师的，必须首先诚实面对自己的心与智两个方面，通过不断学习而获得的智的理解来校正自己的心。所以教师要学不止步，学在前面，舍此便没有教育。孔子说他“十有五而志于学，三十而立，四十而不惑，五十而知天命，六十而耳顺，七十而从心所欲不逾矩”^①。大约在他四十多岁的时候，他还说，“加我数年，五十以学《易》，可以无大过矣”^②。他说的是他学不止步而不断获得的境界，理解的和内心感受的境界。一个人如果有幸做一个教师，他必定有了这种心灵的自由能力。但是，要做的好，则非像先师孔子所说的，先要“好学”，且持之以恒，才能得有这样的境界。

做教师的要使自己心灵成熟和完善，就要真诚地去追求真，知识方面和德性方面的真。因为，这正是能够使另一个心灵有所改善的东西。如果做教师的不做这样的努力，还有什么教育可言？真诚地追求知识的与德性的真，就是《大学》所说的诚意正心。在知识上，要只坚持自己经过认真的学习和思考确信为真的东西。经过学习与思索修正了以前的理解，获得了新的理解，就坚持新的确信。在德性上，也只坚持自己确信是更完善的东西。各种德性，我们最初可能觉得它们相互冲突；渐

①《论语·为政》。

②《论语·述而》。

渐地，我们才理解了它们在我们的精神里是相容的、汇通的。虽不能穷极，做教师的却要努力地使自己在德性上更健全。只有这样，心灵才不断成熟和健全。因为，人的生活的真实只有在有德性的心灵中才呈现得清楚。《中庸》说，“诚则明”；亚里士多德说，关于什么对于人是好的，好人才能判断得正确^①，讲的都是同一个道理。并且，德性才能够使我们领悟到了的东西便在生活中去做到，才能表里如一，内心坦然。畸形的生活使心灵扭曲，恶使心灵混浊，这样的心灵不可能帮助我们看清人的生活的真实。

不过，对和一个成长中的心灵的心与智两方面的交往，教师就需要格外小心。柏拉图说，成长中的心灵好比一块土壤，教师要着眼于使那心灵接近真，照料在那块土壤中将会生长的东西。^②照料这个词用在这里的确是很恰当的。照料表达积极的善意，是着眼人的生活的真实的一个受教者的心灵成长的关注和帮助。这是教育的目的的体现。但照料不是制作，制作的作品没有生命。照料也不是代替包办或中国古语所说的“拔苗助长”，因为这会使本来有生命的东西失去生命。康德“接着”说，而且，你必须判定那心灵里已经具有的东西是自然赋予的东西良好地发育而成的，还是听别人教诲而获得的。因为，在这两种情形下，对心灵的成长的照料是很不相同的：对前者我们要用希腊人说的对话法，因为这会使那个有根基而发展良好的东西健全地生长；对后者需要用告知法，通过重复的告知，使那个尚未生根的品质变得更加牢固；继而用践行法，使那个品质通过形成习惯而生下根来。^③

说要格外小心当然不是说不诚实。正好相反，既然这种交往是着眼使那个心灵接近真地成长，既然做教师的必须通过不断学习接近对人的生活的真实的理解，并且不断积累对教育的目的的理解，这种照料另一个心灵的成长的交往必须是心灵的真诚的沟通，而不是矫伪的。因为，虚伪将从根基上摧毁掉一个成长的心灵向健全状态发展的可能性。做教师的必须对学生讲他能够讲的、他确信接近真实的话，而绝不可以讲他不相信接近真实的话，尽管他可以通过坦诚的说明，用后来的理解纠正先前的理解。这似乎是做教师的与学生交往的基本的准绳。我的确不相

①《尼各马可伦理学》，1113a30。

②参阅柏拉图《会饮》。我这里是教育哲学的视角来诠释它的。

③参阅康德《道德形而上学》，第2部分“德性形而上学”，“导言”第18节“附释”。我这里也许对他们两位做了过生硬的连接，但这是他们表达的基本的意思。

信，一个在与学生的交往中言辞虚伪的人能够教出诚实的学生。因为如果是这样，那个诚实的学生也必定是把他当作反例，并且从别的资源那里认真地汲取，才能理解诚实的。我们中国人的常识道德一向有“做事先做人”的教诲。这便是儒家学说的精神沉淀在常识道德中的观念。在人类精神的世界，我们所能够达至的终是非常有限的范围。但是，无论从任何一业，在做事的方式方面都必须有所操守，坚守它们，终不降格以求，所从事的业才有属人的品格。这些操守并不高渺，而是非常基本。但要做到又非努力坚守不可，否则一旦丧失，便难于重获。坚持这样的操守，一个人就不会难于做一个好公民，因为这并不是非常高的要求。而作为教师，诚实不啻是必须坚守的第一操守。

对于教育哲学或伦理学，我心向往之而力不能及。现在，幸有贾新奇博士，我的非常好的同道，做了这样的研究，我感到非常满足。贾新奇博士不仅承袭北师大传统，专长于这个领域，而且在北师大任教的时间远远超过我，尽管他比我年轻许多。不仅如此，他坚持认真地体会怎样才是在做一个教师，诚实地体会怎样的教育才是一种好的教育，这在今天是不易得的精神。所以，在贾新奇博士做了这件我想做又没有足够精力去做的事情时，我的喜悦完全是发自内心的。这篇拉拉杂杂的短文，权作为一个引子，以推荐表达着一位认真地在教师的生活中体会着教育这种活动的宗旨与性质的同道对于教育的真实理解的作品。我非常希望，这部作品可以唤起对于教育这种人类重要实践的认真的思考。

廖申白

2008年7月匆匆于京北郊王府家庭农场诗林园3号

CONTENTS

目 录

第 1 章	绪论	/1	
	第一节 从日常伦理道德观念到伦理学	/1	
	第二节 从伦理学到教育伦理学	/7	
	第三节 教育伦理学能做些什么	/11	
第 2 章	教育伦理学中的善恶判断	/16	
	第一节 善恶判断标准的确立：三种模式	/17	
	第二节 对三种模式的简单评析	/24	
	第三节 教育善恶标准的主体性	/30	
第 3 章	学校的相对自主性	/38	
	第一节 学校的自主性	/39	
	第二节 学校自主性的历史演变	/47	
	第三节 如何认识现代西方社会的学校自主性	/60	
第 4 章	学校与社会利益关系的调节	/67	
	第一节 社会利益关系的公正性	/68	
	第二节 教育资源的分配与社会公正的实现	/73	
	第三节 教育公正实现的可能性	/84	

第 5 章	教师的职业观	/89
第一节	教师职业观的类型	/90
第二节	近年来中国教师职业观的变迁	/92
第三节	自利性职业观应有的限度	/96
第 6 章	教师职业实践中的道德冲突	/106
第一节	教师职业道德与自我利益的冲突	/108
第二节	教师职业道德与自我利益的冲突 (续)	/112
第三节	教师职业道德与自我利益的冲突 (续)	/117
第四节	教师职业道德与外部规定的冲突	/123
第五节	教师职业道德与外部规定的冲突 (续)	/128
第 7 章	教师职业实践中的道德冲突 (续)	/132
第一节	教师职业道德与情绪、情感的冲突	/132
第二节	教师的道德困境	/143
第 8 章	教师职业道德素质的要素与培养	/155
第一节	教师职业道德的构成要素	/156
第二节	教师道德素质的培养	/159
第 9 章	学生及其学习观	/167
第一节	学习动机及其类型	/168
第二节	学习动机的形成基础	/174
第三节	自利性学习动机的影响	/179
	主要参考文献	/185
	附录 1	/189
	中小学教师职业道德要求 (试行草案)	/189
	中小学教师职业道德规范 (1991 年)	/189
	中小学教师职业道德规范 (1997 年)	/190
	附录 2	/191
	中华人民共和国教师法	/191
	后记	/197

第 1 章 绪 论

第一节 从日常伦理道德观念到伦理学

任何一门学科，都是对某一类对象所作的比较系统的思考。从这个角度说，一门学问与普通人的日常观念之间，既有一致又有区别。一致之处在于，学科所研究的问题并非由学科独占，这些问题也是普通人思考的问题。这一点在各门学科发展的初期表现得尤其突出。可以说在那时，思想家、科学家所研究的大部分问题，普通人都思考过，只不过比较粗浅而已。但是，一门学问与普通人的日常观念毕竟有区别：学科里所讲的道理要比普通人的观念更加系统，通常也更加准确。人类追求比普通人日常观念更为系统和准确的知识，是各种学科产生和发展的动力。

无论是学科提供给人的学问，还是普通人从实际生活中获得的日常观念，都是用来帮助人处理生产、生活中的各种事务的。把各种事务处理好，这是人最终关心的目标；至于是借助系统的学科知识，还是不那么系统的日常观念，这只关涉手段问题。由于日常观念的存在远远早于学科的出现，因此我们可以推想：起初有一个漫长的历史阶段，在此阶段，人类要么没有感觉到日常观念有什么不足，要么虽有这种感觉，却还不具备获取比日常观念更优越的学问的条件；只是到了后来，有些人开始不满足于日常观念的指导作用，并且人类精神成果的漫长积累又为他们开展更高层次的探究提供了条件，这时学科才得以出现。在这两个

因素当中，前一个因素也许更重要，因为，任何时候，需要都是推动人的活动包括精神活动的最根本的动力。假设人类凭借来自生活实践的直接经验、日常知识和朴素的价值观念，能够一直很自如地应对生产、生活中的各种挑战，就永远不会萌生探索新知、改进观念的动机。

关于学科与日常观念的关系以及学科最初形成的契机的这些说明，对于我们这里要关注的学科即伦理学是适用的。如果要给伦理学下个定义的话，最简单的说法就是：伦理学是研究伦理道德的学科。从这个定义可以看出，伦理学所研究的对象其实很普通。这一点和其他古老的学科是一样的。人是一种社会性的动物，单个的人无法生存，因此必须过社会生活。社会生活若要持续下去，人与人之间必须有一定的条理、次序；相互之间毫无条理、次序的乌合之众，算不上真正的社会。凭借着自觉意识，人类能够知道要实现和保持这种条理、次序，应该怎么做。每一类人、每一个人的行为都应该有章可循，都应该遵守一定的规矩，这些规矩被人叫做伦理。为了更好地遵循伦理要求，人应该具有一定行为习惯、心理、情感、观念等，这些影响人的伦理实践的品质或属性，就可以叫做道德。^① 其中，那些有助于伦理实践的品质或属性，可以叫做美德。显而易见，伦理规范的确立，道德品质的养成，都是由来已久的，因为伦理道德是社会生活的基本要素。可以想见，在很长的历史时期当中，人们是根据日常经验、粗浅的知识来确立伦理道德的，并且对伦理道德的理解也没有超出日常观念的层次。简单地说，伦理道德本身以及人们对伦理道德的认识，都保持着日常观念的形态。那时，伦理道德的形成与演变几乎是在不知不觉中进行的，人们虽然意识到有伦理道德存在，知道它们在发挥着作用，但没有人感觉到有必要对它们进行专门研究，或对它们加以有意识的加工、改造。

但是，这种情况在二千多年前发生了变化。有些人开始察觉到，社会的伦理道德出现了故障，再让它们处于自发演化、自发发挥作用的状态，或者仅凭常识来处理伦理道德问题，已不能满足社会的需要了。在他们看来，对伦理道德需要作更深入、更自觉的思考，只有通过这样的思考所获得的更高级的认识，才能帮助人处理好关于伦理道德的各种问题，才能确立起更优良的伦理道德；而另一方面，也只有经过自觉改造

^①“伦理”和“道德”，是伦理学的两个基本概念。但是，对于它们的内涵以及它们之间的关系，学界有很大争议。对这些不同观点，这里无法详加介绍和评论。我们在此对这两个概念的释义，只顾及了两点：一是很多人甚至多数人能够接受，二是大致能够满足我们以下所作论述的需要。

的更高级的伦理道德，才能满足社会生活的需要。这些人就是最早的伦理学家，他们对伦理道德所做的研究工作和取得的理论成果，标志着伦理学学科的诞生。

一般认为，伦理学在中国形成于春秋末期。并不是说在这之前，没有人对伦理道德问题做过较多较深入的思考，但是，一者有关此前的伦理道德思考缺少足够的文献记载，我们难知其详，二者只是到了春秋末年，思想的进展才出现了一个前所未有的飞跃，使我们能够清楚地辨认出那时的确出现了今天被称为伦理学的一些思考过程和理论观点，因此我们认为伦理学是在春秋末年形成的。至于伦理学何以出现在这一时期，有两个明显原因。首先，思想成果的积累已达到一定程度，对伦理道德问题展开自觉、系统研究的时机已经成熟。人类不可能一下子就变得聪明起来；智慧之花的绽放需要一个很长时间的孕育过程。比如，孔子在创立儒家学说（儒家学说的主体内容就是伦理学）时，就各种问题向许多人请教过，而且学习了前人传下来的大量文献。《尚书》、《诗经》等后来成为儒家的经典，但在孔子之前就已存在，孔子所做的工作不过是搜集、整理和加工罢了。创立道家学派的老子，据史书记载，曾是王室图书的管理人员。如果老子不是学习和吸收前人的思想成果，很难想像他能提出那样一套极其深奥的学说。其次，春秋末年，社会处于剧烈变动当中，原有的社会关系和人的思想观念无法继续维持，而新的社会关系和思想观念尚未确定下来。在这种情况下，社会生活呈现出一种紊乱状态。从伦理道德的角度来看，原有的伦理规范遭到越来越严重的破坏，往日的美德越来越多地被抛弃。简单地说，在有些人眼里，伦理道德出现了问题，不再适应社会生活的需要，因此，对伦理道德进行认真研究就提上了日程。人们要研究伦理道德为什么会发生这样的变化，适当的伦理道德应该是什么样的，以及如何才能使人普遍接受这样的伦理道德，等等。这样，就出现了《论语》、《道德经》等中国最早的一批伦理学典籍，以及儒家、道家等最早的一些伦理学体系。

伦理学在西方的出现，与在中国的情形相似。苏格拉底（Socrates，前469—前399）可以说是古希腊第一个伦理学家，他在中年以后把全部精力都用在研究伦理和政治问题上。在他之前，古希腊的哲学家、政治家当然也探讨过伦理道德问题，他们的思想成果也为苏格拉底提供了不可或缺的思想养料，不过，只是到苏格拉底这里，关于伦理道德的研究才成为一门学问。促使苏格拉底高度关注伦理道德的最重要的原因，应该是他生活其中的雅典城邦的社会变迁。实行民主制的雅典城

邦，经过一两百年的发展，在公元前5世纪中期达到繁荣强盛的顶峰。而后，由于与斯巴达之间进行的伯罗奔尼撒战争的失败，社会内部的纷争，以及瘟疫等原因，雅典开始走向衰落。经济日渐凋敝，大批农民和商贩破产，民主政治逐渐流于形式。与这些现象相伴随，社会道德日趋恶化。如果说在此前，人们所拥有的关于正义、明智、勇敢、节制、诚实等的观念尽管朴素却还妥当，还能够正确指导社会生活，那么，这时，朴素的伦理道德观念发生了混乱、颠倒。人们不再顾及什么正义，侵略被当作勇敢，审慎被看作怯懦，猛烈的热忱是真正大丈夫的标志，擅长阴谋是智慧的表现，淳朴高尚受到讥笑，信守诺言被视为傻瓜，放纵情欲得到追捧。^①总之，是非善恶的标准已发生了严重混乱。在很大程度上可以说，苏格拉底所做的工作就是要在伦理道德领域进行拨乱反正：引导雅典人自觉反思道德问题，重新确立正确的道德标准，从而获得优良的社会生活。

由此可见，由社会的急剧变动引发的伦理道德问题是促使伦理学形成的关键因素。社会生活的需要是推动人类精神发展的最强大的动力，这一原理在这里得到验证。

我们可以相信，起初的伦理学家（以及以后的大部分伦理学家）之所以研究伦理道德，是抱有比较强烈的经世致用的目的的。换句话说，他们研究伦理道德主要不是出于纯粹的理论兴趣，而是要对现实社会施加影响。这种动机促使他们向世人提供伦理道德上的忠告，告诉人们应该怎么做、不应该怎么做，也就是为世人确立适当的伦理道德标准。在这些伦理学家看来，提出一套明确的伦理道德准则（伦理学家提供的这些准则往往是对现实社会通行准则的改进），是自己的天职，是伦理学这门学科（如果有学科观念的话）分内的事。因此，我们可以看到，大部分伦理学体系都包含着一套伦理道德准则。

不管伦理学家是否意识到，伦理道德准则是特定社会理想的反映或产物。一套准则代表着某种社会生活，正是为了实现这样的社会生活，才需要这样一套准则。所以，很多伦理学家把伦理道德准则推荐给世人的同时，也往往向世人提供一种社会理想，以此作为这套准则的价值基础。由此我们可以理解，一般说来，对社会理想的设定是伦理学体系的一个重要部分。

^①关于当时的社会道德状况，参见〔古希腊〕修昔底德：《伯罗奔尼撒战争史》第3卷，商务印书馆1960年。

如果把伦理道德准则理解为实现某种社会理想的手段,那么,当从社会理想推导准则时,需要对准则与社会理想之间的事实性的关系有所认识。我们必须首先知道各种行为的不同后果,然后才能知道什么样的行为才有助于实现我们的社会理想,才能知道我们应该赞成什么样的行为、反对什么样的行为。因此,行为准则不是对事实的说明,但是,它的确立却离不开对事实的认识。假如我们对各种事实的认识是错误的,我们提出的伦理道德准则也不可能是妥当的。所以,即便某一伦理学体系把提供一套准则视为唯一重要的事情,它也必须对事实进行客观研究,对事实作出必要的说明。

随着伦理学的发展,这门学科本身的一些问题也成了伦理学家思考的对象,如这门学科是怎么产生和发展的,所采取的研究方法有哪些、是否完善等。对伦理学本身的反思,在 20 世纪之前还没有成为一项重要工作,但 20 世纪以来,这项工作受到了很大关注。

以上四个方面,都应属于伦理学的研究范围。近百年来,关于伦理学应该研究哪些问题,发生过不少争议。一种影响颇大的观点认为,为了使伦理学成为科学起见,应该把制订伦理道德准则这项活动排除在外,理由是,只有对事物的客观研究以及获得的知识才是科学,而表达人的主观意愿以及反映这种意愿的行为准则不是科学。法国社会学家 E. 涂尔干(E. Durkheim, 1858—1917)的说法就有代表性。他说:

不管是哪门科学,科学的唯一功能都是发现事物的本质,而不是规定或指定事物的本质。^①

他认为,“规范科学”这个概念是不成立的:

我们必须抛弃规范科学这个矛盾的概念,我们必须坚定而明确地把科学与实践分离开来。我们与其为规定人类应有的责任而运用道德,还不如首先研究道德。更好的方法是,仅仅出于理解它们的目的,出于了解它们是如何构成的,由哪些因素决定的目的,我们才去研究各个不同社会实际运用的不同道德类型。每种社会形态都具有自身特定的道德律条。每种律条是由公理、风俗和信仰等构成的,它们同其他自然现象一

^①[法] 爱弥尔·涂尔干:《职业伦理与公民道德》,上海人民出版社 2001 年,第 311 页。

样都是真实的，所以也都是事实，都是科学研究的对象。它们可以得到描述，人们可以尽力解释它们。^①

按照涂尔干的这些说法，伦理学应该把自己的工作限定在对伦理道德进行描述、解释上，至于运用这些知识来制订道德标准，却超出了作为科学的伦理学的范围。

将制订道德标准的工作排除在伦理学之外，这种意见在一些被称为逻辑实证主义的哲学家那里也得到赞同。德国哲学家 M. 石里克（M. Schlick, 1882—1936）说：

每一门科学就其自身来说都纯粹是理论的，都是寻求理解。所以伦理学问题也纯粹是些理论问题。作为哲学家，我们力求找到这些问题的正确解决，但它们的实际应用（如果这是可能的话）并不在伦理学的范围之内。无论是谁，如果他研究这些问题是为了把研究结果运用到生活和行动中去，他谈论伦理学确实有一个实际目的，但是伦理学本身除了追求真理之外，决没有任何其他目标。^②

又说：

伦理学在本质上是理论或者知识，它的任务就不能是产生道德，或者建立道德，或者用道德去指导生活。^③

这些说法不能说全无道理。某一事物实际上是什么样的，与我们希望它变成什么样的的确不同；实际的社会生活与我们心目中的理想社会生活之间，人们实际上是如何行动的与我们希望人们怎么行动之间，都是不同的。把科学界定为对事物——不管是物质的运动，还是人的伦理道德——的客观研究，也并无不妥。但是，把对伦理道德的改造、制订排除在伦理学之外，和伦理学的历史传统相去甚远。更重要的是，虽然运用有关伦理道德的知识来制订行为准则算不上是科学，而更像技术，但是，这是一种非常复杂的技术，不是凭借日常经验就能解决的，因此

①[法] 爱弥尔·涂尔干：《职业伦理与公民道德》，上海人民出版社 2001 年，第 313～314 页。

②[德] M. 石里克：《伦理学问题》，商务印书馆 1997 年，第 11 页。

③同上书，第 12 页。