



价值多元与道德教育

Value Diversification and Moral Education

严开宏 \ 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

价值多元与道德教育

Value Diversification and Moral Education



严开宏 \ 著



海峡出版发行集团 | 福建教育出版社

THE STRAITS PUBLISHING & DISTRIBUTING GROUP

图书在版编目 (CIP) 数据

价值多元与道德教育/严开宏著. —福州: 福建教育出版社, 2016. 8
ISBN 978-7-5334-7264-1

I. ①价… II. ①严… 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 (2016) 第 147147 号

Jiazhi Duoyuan Yu Daode Jiaoyu

价值多元与道德教育

严开宏 著

出版发行 海峡出版发行集团

福建教育出版社

(福州市梦山路 27 号 邮编: 350001 网址: www.fep.com.cn)

编辑部电话: 0591-83726908

发行部电话: 0591-83721876 87115073 010-62027445

出版人 黄旭

印刷 福州报业印务有限公司

(福州市仓山区建新北路 151 号 邮编: 350082)

开本 720 毫米×1000 毫米 1/16

印张 18.75

字数 280 千字

插页 2

版次 2016 年 8 月第 1 版 2016 年 8 月第 1 次印刷

书号 ISBN 978-7-5334-7264-1

定价 44.00 元

如发现本书印装质量问题, 请向本社出版科 (电话: 0591-83726019) 调换。

前 言

伦理学与教育学的关系十分密切，最早的伦理学问题就是以教育学的方式提出的。美诺询问苏格拉底：“美德是可以传授的呢？还是用什么别的方法获得的？”苏格拉底反讽道：“你们那的人真幸福啊，至少知道美德是什么。其实我根本不知道美德是不是可以传授的，因为我连美德本身到底是什么都不知道。”^①苏格拉底倒不是谦虚，他真的不知道。于是接下去讨论的主题便是“什么是美德”，柏拉图这篇对话（《美诺篇》）的副标题就叫做“论美德”。

如果我们不知道道德是什么，又怎么谈论道德教育呢？本书将从理解道德开始，力图把道德教育奠基在道德哲学上。“教育乃是使哲学上的分歧具体化并受到检验的实验室。”^②哲学就是教育的一般理论，我相信道德教育中的实践问题是能够在道德哲学中找到源头的。

我们怎么会连道德是什么都不知道呢？如果真是这样，我们又是怎样教育孩子要有道德的？向孩子们进行的种种道德教育，差不多都可以归纳成以下的套话：^③

老师：不应该做那件事情。

① 柏拉图，柏拉图对话集 [M]，王大庆，译，北京：商务印书馆，2004：154。对美德可教性的进一步讨论，详见本书第五章第二节。

② 杜威，民主主义与教育 [M]，王承绪，译，北京：人民教育出版社，2001：348。

③ 卢梭，爱弥儿：论教育 [M]，李平沅，译，北京：商务印书馆，1999：90。

孩子：为什么不该做那件事情？

老师：因为那样做是很不好的。

孩子：不好？有什么不好？

老师：因为别人不许你那样做。

孩子：不许我做的事情我做了，有什么不好？

老师：你不听话，别人就要处罚你。

孩子：我会做得不让人家知道。

老师：别人会暗暗注意你的。

孩子：我藏起来做。

老师：别人会问你的。

孩子：我就撒谎。

老师：不应该撒谎。

孩子：为什么不应该撒谎？

老师：因为撒谎是很不好的，等等。

我们知道不应该做那件事，但不是因为“别人不许做”；我们也知道撒谎不好，但不是因为“撒谎很不好”。道德教育不能止于“知道”，还要知道“为什么”。

道德上的“为什么”，不是指原因，例如，“因为我一旦做了，老师就要处罚我”，或“撒谎不好，因为羊会被狼吃了。”^① 道德上的“为什么”，是指理由，当我有一个合理的理由时，我的行动在道德上就是可以辩护的。可惜在日常的道德教育中，每当学生为自己的行动辩护时，教师常常就会因此而指责他：“你又在找理由！”仿佛找理由是道德上很不光彩的事情，又仿佛道德上正确的行为必定是没有理由的强制。理解道德，就是要理解行动的理由，

① 狼来了的故事虽然常见于儿童的道德教育，但有时候并不是出于道德的理解。

道德要求是出自理性的应然规范，理性或认知主义的道德哲学是本书的基调。^①

什么是道德上合理的理由，以及为什么这是道德上合理的理由，这些问题属于规范伦理学的内容，即道德规范和道德原则。不过，我不认为道德教育有了规范伦理学的支撑就有了内容、根据和目标了，道德教育不应该仅仅停留在道德规范的传授和践行上，一个在道德方面受过良好教育的人并不仅仅是行止合乎礼仪。可以设想这样一种情况：一名学生知道什么是道德上正确的事情，也知道为什么它在道德上是正确的，但是他照样可以问：“那么，我为什么要做道德上正确的事？”很多孩子懵懵懂懂地想过这个问题，只是他们不敢说，或者认为说了别人会觉得很奇怪。我以为这是一个哲学问题，即：道德要求为什么对我们具有普遍的约束力？这就是本书意欲在道德哲学层面上探讨的问题——道德的根据是什么，或道德何以可能？

道德的根据问题不仅是哲学问题，也是时代问题。我希望通过对这个问题的哲学疏证，能够疏解我们这个时代的难题：在价值多元的社会/伦理生活中，道德要求何以具有普遍有效性？

在古代人那里，通过系统地追问什么是对“人”而言的好生活，确认我应该如何生活，以及在好生活的实现活动中我应当具有哪些品质，最终落实在行动中，我应该做什么，不应该做什么。显然，怎样做是“对”的取决于什么是“好”的，在价值一元论的生活中，道德的根据出自美德的客观性，美德的客观性通过好生活的终极价值得到确认、确信，成为一个好人自然也就是在实现好生活中、在价值善的体认与践行中养成的，而不是通过课堂里的传授获得的。

在现代人看来，什么是对“我”而言值得过的好生活，依然是生活的根本问题，但对这个问题的回答已不再需要系统地追问什么是对“人”而言的好生活，我们倾向于认为那是他自己的事情。什么才是对“人”而言有价值

^① 理性是道德的根据，但不是道德的根源。我应当做的事情常常并不是我想做的事情，理性要求我们独立于自己的欲望、情感和价值作出不偏不倚的判断，但是离开了这些价值的实现，我也就无法理解道德的合理性。我在本书第五章将会详细地处理价值实现活动，我认为那是道德的根源。

的生活？人们已然不再拥有确定的、共同的信念，因此，现代人的生活必然要面对价值多元这一基本事实。价值的多样性和异质性构成了现代社会不容回避的经验事实，那么，在什么意义上，我们能够设想道德的客观性呢？道德是否还具有普遍有效性？什么是行为正确的根据？它是怎样产生的？如果我们接受了价值多元论，那么，在儿童的道德教育上，我们是否还能够提出普遍性的道德要求？是否还需要进行价值引导？存在哪些要求？哪些价值？一个人又怎样才能成为有道德的人？

本书的目的就是致力于理解价值多元的社会/伦理生活中道德教育的哲学根据。在道德教育中，“道德是要要求个人，但这种要求最终应当是关注个体的生活质量和生活幸福”^①。美好生活的价值多元化和共同生活的道德普遍性的关系，是本书研究的基本问题，这个问题包含了两种道德哲学传统，即关于道德准则的普遍规定根据之义务论的康德传统，关于幸福生活的内在善之德性论的亚里士多德传统，通过对这个道德哲学问题的系统探讨以期探明道德教育的哲学基础。

我相信，道德教育的哲学根据就隐藏在我们对道德的恰当的理解之中。离开了生活——特别是多元的生活之善，我们便无从理解道德；离开了儿童的生活——特别是儿童主动参与的生活，我们既无法合乎道德地进行道德教育，也难以进行有实效的道德教育。苏格拉底之所以会怀疑美德的可教性，是因为他没有找到能够成功地教会人以美德的教师。按照苏格拉底的分析，那些收了学费专事传授美德的智术师并没有理解真正的美德是什么，他们错误地在追寻美德的生活之外妄图能够传授美德。

关于价值多元，我想在前言中做两点简要的说明，以便消除某些误解。

第一，价值多元是指内在价值的多元不可公度性，不是指外在的工具价值。在什么是有用的东西这个问题上，现代人并没有多少分歧。俗话说“没有钱是万万不能的”，不管你想过什么样的生活，一般来说财富都是普遍的有价值物，是必要条件。但是，你想用财富来干什么呢？你想过什么样的生活

① 朱小蔓. 情感教育论 [M]. 北京：人民教育出版社，2005：236.

呢？什么是你最看重、最珍视的东西呢？我们可以做一个简单的思想实验：^①有两个人，甲和乙，他们在生活的每一个方面——无论是欲望还是欲望的实现上，完全一样，既不多也不少，唯一的区别是甲比乙有更多的钱，你愿意做哪个人呢？如果你选择甲，我猜想你一定会想，那么钱对我而言意味着什么呢？所以“钱不是万能的”。本书讨论的“价值”是指因其自身而值得欲求的善，即内在善。

第二，价值多元论与社会主义核心价值观的关系。^②首先，价值多元不是价值虚无，恰相反，价值多元论存在着一些基本的、核心的价值，但在人类的生活中，我们无法把它们收敛到、压缩成唯一的至善。就当前倡导的十二种社会主义核心价值观来看，我不清楚谁能够把它们压缩成一个价值，而它又蕴含着其他的价值。其次，价值多元论不是道德相对主义，不是“怎么都行”，相反，价值多元论蕴含着道德普遍主义，在普遍性的道德原则中表达的普世价值是二阶价值，我们在承认本真价值是多元的基础上，能够合理地接受的是普世的道德价值，例如公正、平等、自由、宽容、诚信、友善等。显然，我们应当注意到，在社会主义核心价值观的表述中，主体部分，特别是“社会”的部分主要也是具有道德意义的普世价值，是关系到人类繁盛的基本条件，而不是某种特殊的善的观念——例如传统伦理关系中的孝顺、曾经很重要的集体主义等等。在本书中，尤其是第四、五章，我对“社会主义核心价值观”做了比较充分的论证，虽然这并非本书有意栽培的结果。

面对价值多元，道德教育既不是卫道士，也不是无所为，道德教育一方面要摆脱传统的教条主义，一方面又要防止道德相对主义的侵蚀。关于道德教育，本书努力论证的基本观点如下：

如果我们不把道德看作是外在于个体交往实践活动的客观实在，不在生活以外寻找它们的根据；如果我们不把教育等同于传授，不把教育看作是儿童将来生活的预备，而是看作是交往实践活动，那么，道德教育就应当成为

① 我在本书中多用“思想实验”以阐明某个观点，它是道德哲学中比较常用的一种研究方法，与实证研究中的实验法是两回事。

② 本书的雏形是若干年前我的博士论文，当初并无社会主义核心价值观一说，但多有普世价值的讨论。

在儿童的生活中发展道德意识、养成德性的实践活动。道德内在于生活，道德教育内在于儿童的生活。在道德规范层面，通过广泛而自由的交往活动，培养儿童以公正感为核心的道德自律意识；在价值观念层面，通过相互承认的共同生活，培养儿童以内在的善为核心的自我认同意识。

全书的基本结构如下：

第一章：道德哲学的基本问题是道德要求的有效性问题，道德何以可能？对这一问题的分析从两个方面展开。一是分析道德命题的意义，道德命题不是事实命题，而是规范命题，其有效性不是实证的，而是建构的；二是历史地考察道德有效性的依据，存在着两种基本的道德观念，一种是古代人的德性论，一种是现代人的义务论。由这两个维度的分析引导出关于价值之“多”与道德规范之“一”的关系，特别是厘清价值多元论的基本主张。

第二章：什么样的规范能够称之为道德规范？道德要求的基本特征是可普遍化性。其存在着事实、价值和规范三类不同的命题，通过辨析价值与规范的关系，可以将道德判断从价值判断中分离出来；道德规范的特征或其根据在于准则的可普遍化性，这就需要从道德规范上升到道德原则的论证，尤其是系统地解读康德的观点；实践理性可以区分为实用的、伦理的和道德的三种应用领域；从具有可普遍化性的道德实践理性引导出关于道德教育的领域划分，以辨明教育中多样性的领域与同一性的领域，特别是界定出严格的道德教育领域。

第三章：道德规范是怎样产生的？道德既不是客观实在，也非主观精神。道德规范是理性建构的产物，康德先验理性的概念蕴含着道德建构主义的思想；哈贝马斯则从交往理性阐明道德乃是关于人类交往活动的规范共识，道德实践理性是调节交往活动的建构性的程序理性；尤其是解读皮亚杰和科尔伯格对儿童道德发展的心理学研究。通过对作为理性事实的道德意识的分析，引导出从交往结构的视角理解的儿童道德意识的发展，道德哲学和儿童道德发展心理学的相互验证为以发展道德意识为目的的道德教育提供了理论基础，道德发展的核心是道德意识的形成。

第四章：如何进行道德教育？道德教育莫基于儿童的道德学习。通过比较社会学习和道德学习的差异，特别是考察涂尔干以一个社会学家的视角解

释的道德教育，辩护道德教育是发展儿童的道德意识而不是规范意识的教育；从教育的目的、途径和手段三个方面分析服从、强制与惩罚，特别是分析康德的道德教育思想，辨明道德教育中的服从、强制和惩罚为什么无助于发展儿童的道德意识，尤其是自律意识；习惯法与理性法是对儿童道德教育的两种基本理解，由此引导出以儿童的生活为本位的道德教育。对儿童生活的关注，使我们能够构拟出作为交往活动的道德教育：为了儿童生活的教育目的，通过儿童生活的教育方法，在儿童生活中的教育内容。

第五章：如何理解道德？道德的普遍有效性要求道德的根据独立于价值善，但道德的根源恰在于善的实现，道德意识是相互承认的意识，自我认同是被承认的价值感。儿童在交往活动中获得道德意识的过程同时也是形成、实现自我价值的过程，价值的实现包括两个层面。一是在共同体的生活中参与和分享共同善，学校共同体有着不同的类型，其共同善不同，其包容性有别，现代学校教育应当承诺的是民主型的共同体；二是在内在善的实践活动中养成德性，德性是实践的品质，儿童的生活具有内在价值，离开了内在善的实现活动，美德不可教。最后，通过考察认同、善和承认的关系，辨明承认的道德和承认的教育。这个概念包含了价值的多元性和道德的普遍性，道德就是尊重他人并被他人尊重，是多元的自我实现之善相互承认的关系，儿童在承认的条件下才能发展道德自律意识并实现德性的成长。

关于各章节的内在逻辑关联，具体由问题到命题、由论据到论点的辩护路线，我已在每章、特别是每节的导言部分作了较为充分的解释，此处不再赘述。

目 录

前 言 1

第一章 道德何以可能 1

第一节 事实、价值与休谟难题 2

第二节 德性、义务与道德根据 28

第三节 一元论、相对主义与价值多元论 42

第二章 道德的可普遍化性 59

第一节 价值与规范 60

第二节 康德对道德原则的论证 73

第三节 实践理性与道德理性 87

第四节 道德教育的领域划分 97

第三章 道德的建构与道德意识的发展 110

第一节 先验理性中的道德建构主义 111

第二节 交往理性与道德共识 125

第三节 交往结构中道德意识的发展 138

第四章 道德规范、道德意识与道德教育 158

第一节 社会学习与道德学习 160

第二节	服从、协作与道德自律	180
第三节	作为交往活动的道德教育	202

第五章 承认的道德与承认的教育 220

第一节	共同善、宽容与学校共同体	222
第二节	内在善、实践与德性养成	243
第三节	自我认同、承认与教育	258

主要参考文献 274

后记 285

第一章 道德何以可能

本书的目的是致力于理解在价值多元的现代社会生活中道德教育的哲学基础。

道德教育的元问题可以表述为：道德教育何以可能？即道德教育的根据是什么。按照赫尔巴特对教育学的奠基性解释，实践教育学的基础有两个，一是关于教育目标的实践哲学或伦理学基础，二是关于教育方法或手段的心理学基础，有了这两个基础，教育就是如何通过适当的方法实现合适的目标的实践活动。道德教育的目标和方法都是问题，前者关乎社会事实，后者关乎心理事实，但是道德教育的经验事实问题却是以并非经验事实的问题为前提，即道德是什么？因为回答道德是什么就是在回答道德应当是什么。固然道德教育不需要为道德哲学做辩护，但道德教育却必须以被辩护了的道德哲学为基础，如果我们对道德本身缺乏合理共识，道德教育的目标和方法又如何确定呢？较之知识、技能等领域的教育，道德教育的突出困难在于关于道德的理解充满分歧。

道德教育的哲学基础是伦理学或道德哲学^①，道德哲学的元问题可以表达为：道德何以可能？即道德的规定根据是什么。当我询问自己“我应该做什么”时，或者上诉到道德规范，或者上诉到善^②，如果我进一步询问“何以该

① 作为哲学的一个分支，伦理学就是道德哲学，但是在逻辑经验主义的去哲学化运动中，道德哲学问题受到拒斥，伦理学被理解为事实的科学，参见石里可《伦理学问题》第一章，另外，现代哲学特别是理性主义试图把道德问题区别于古代伦理问题，更多地使用道德哲学，例如康德的《道德形而上学的奠基》，本文在道德哲学的意义上将伦理学与道德哲学作为同义词使用。

② 善（good）并不局限于道德善，例如做这件事情将导致结果上的善，在这个意义上，善与好（good）近似。

道德规范就是合理的”或“什么就其本身而言是善的”？这就是在探问道德哲学问题。这个问题不可能被回避得太久，尤其是当价值多元成为现代社会的一个基本事实，关于道德何以可能的规定根据充满了多元互竞的主张，它使得我们陷入了道德的困境。用“道德的困境”描述晚近现代社会伦理生活的特征并不是要像麦金太尔那样“那么我们就都处在无可补救的灾难之中了”^①，而是回应苏格拉底的问题：“这并不是一件小事，而是一个人该怎样采取正当的方式来生活的大事。”^②道德教育需要慎重考虑这件大事，不能幻想谁会提出一劳永逸的答案——仅仅把如何获得实效的问题留给自己解决。道德教育是生活的参与者，是道德哲学的参与者，因为无法设想不关心道德的道德教育，虽然我们能够设想不关心道德哲学之争论的道德教育。

第一节 事实、价值与休谟难题

事实与价值的分离是现代道德哲学成为问题的根源。按照常识理解，事实是客观的，因为其真值具有不因人的意志而转移的普遍性，所以也是牢固的。价值则是主观的，因为不同的人可能拥有不同的价值观念，彼此同样真实，但却不是普遍真理，即我们在日常生活中感受到的，谈到价值问题常常充满争议。在教育中，教育要求往往也会因为诉诸价值而变得无力：“我就是喜欢这样，又如何？”你要是说：“但我不喜欢你这样。”那么，为什么你喜欢的就应当是我也喜欢的呢？在今天，这种现象被称作“价值多元”。价值多元下道德要求还是普遍有效性的吗？这个问题的产生始自事实与价值的分离。

道德要求的普遍有效性问题即探问“道德何以可能”，这是一个康德式的问题，而对这个问题做出清晰表达的是休谟在《人性论》中关于从“是”推不出“应当”的断言。如果把世界分为事实和价值两部分的话，关于世界的

① 麦金太尔. 追寻美德 [M]. 宋继杰, 译. 南京: 译林出版社, 2003: 5.

② 柏拉图. 理想国 [M]. 郭斌和, 张竹明, 译. 北京: 商务印书馆, 1986: 39.

知识就可以分为描述性命题和评价性命题^①。关于事实的描述性命题不需要评价性命题而自身就可以成立，即这类命题是可以通过实证的方法加以证实或证伪的知识。但是负载着价值的评价性命题却不能自我确证，它不能逻辑地从描述性的命题推出，必须援引更高的评价性命题，而更高的评价性命题同样如此，直到不能再给出理由的最高原则或价值。最高原则或价值不能给出理由，只能自我确证，但是一个只能自我确证的命题如何能够说明其可靠性呢？并且在以下情况中将导致严重后果：如果最高原则或价值不是单数，而是复数，那么我信服其中的哪一个？这就是价值多元下伦理生活的困境：价值如同漂浮在大海中的不相联系的岛屿，我应当登上哪一座价值之岛？当道德教育要求儿童攀登道德高峰时，或许这样的山峰不止一座。

道德问题肯定不能化约为道德命题，但是道德问题的意义必然能够表达为有意义的道德命题，并且道德命题以简约的方式反映了全部道德问题的复杂性。不能表达为道德命题的道德问题将是不可言说的，例如人为什么要选择过幸福生活，不过，严格说来它是一个伦理问题。如维特根斯坦所言，“我的语言的界限意味着我的世界的界限”^②，凡是可思考和言说的东西应当清楚地思考和言说。

休谟难题是描述道德困境的良好切入点，因为价值多元是伦理生活的本性，只是在当代社会体现得尤为突出。本节努力论证以下三个问题：（1）休谟难题是道德哲学史的标志性事件，它标志着传统道德哲学（伦理）的断裂，现代道德哲学（道德）的开启，同时又是现代道德哲学的根本难题所在；（2）分析哲学关于道德命题的意义理论之元伦理学分析是休谟难题的进一步发展，对道德命题的分析并不是一件对道德问题无补的事情，它使得我们更能看清道德诸争论，同时，其主要结论也是现代人道德困境的象征；（3）在麦金太尔和塞尔关于休谟难题的两个反例的基础上，论证事实、价值和规范三种命题类型，使道德问题从多元价值之争中脱身，为下一章讨论规范和价值问题

① 这个分类本身是有问题的，本节后面试图说明存在着事实、价值、规范的三分类模式。

② 维特根斯坦，逻辑哲学论 [M]，郭英，译，北京：商务印书馆，1962：79。

奠定基础。

—

休谟难题也可以表述为休谟法则，即道德判断不能单纯从事实中推出。为了理解它，我们可以从一个儿童版的休谟法则入手，它是皮亚杰在研究儿童道德判断时使用的一则以说谎为主题的对话故事以及访谈结果。^① 这则对话故事是这样的：

A. “一个小男孩（或一个小女孩）在街上散步时遇到一只大狗，这只狗把他吓了一跳。后来他回到家中，并告诉他母亲说，他看到了一只像牛一样大的狗。”

B. “一个孩子从学校回家，并告诉他母亲说，老师给了他好分数，但这不是真的。不管是好，还是坏，老师根本就没有给他分数。于是他母亲很高兴，并奖赏了他。”

在访谈结果中，较小的孩子倾向于认为 A 中“看到了一只像牛一样大的狗”的孩子更不好，根据是谎话的内容与真实距离越远，谎话说得越不像，谎话也就越坏，依照言语和事实的符合程度确定“更大的谎话”，是典型的从事实判断中推出道德判断。较大一些的孩子则倾向于认为 B 中“老师给了他好分数，但这不是真的”的孩子更不好，所使用的论据同上，但结论相反，越是不像谎话的谎话，这个谎话就越坏，这是根据主观意图而不是和事实的符合程度推出的道德判断。^② 显然，儿童研究的结果支持休谟法则，即合理的道德判断不能出自事实判断。

^① 皮亚杰. 儿童的道德判断 [M]. 傅统先, 陆有铨, 译. 济南: 山东教育出版社, 1984: 172-192.

^② 我对自己的孩子（8岁6个月）做了同样的谈话，结果验证了皮亚杰的结论，即年幼儿童倾向于根据事实做出行为好坏的道德判断，并且发现通过引导他也难以理解其中的区分，因此问题是，关于不要说谎的道德教育应该是早些呢？还是晚些？

道德命题不是事实命题，道德判断的根据不能来自单纯事实的陈述。例如，不能因为有很多人在腐败，所以我也应当腐败，甚至不能因为身边所有人都在说谎，所以我也应当说谎。那么，“我不应当说谎”的道德判断是出自何种理由呢？康德在《道德形而上学的奠基》中断言意志他律是一切作为道德的非真正原则的源泉：“如果意志在它的准则与他自己的普遍立法的适宜性之外的某个地方，从而超越自己，在它的某个客体的性状中，寻找应当规定它的法则，那么，在任何时候都将出现他律。在这种情况下，就不是意志为它自己立法，而是客体通过与其意志的关系为意志立法。”^① 他律为什么不是真正的道德原则呢？原因在于从任何“客体的性状中”——表现为事实判断的陈述中是不能推出应该做什么的道德判断的，这就是休谟法则的运用，那么，我到底为什么不应该说谎呢？“即便说谎不会给我带来丝毫耻辱，我也不应当说谎。因此，后者（即因此前面那个判断——引者注）必须抽调一切对象，使对象对意志根本没有任何影响，以便实践理性（意志）不是仅仅管理外来的兴趣，而是仅仅证明它自己颁布命令的威望就是最高立法。”^② 这是康德对休谟难题的回答，他把休谟法则推到了极致。当然，这不是休谟本人的答案，并且其极致化导致某些道德哲学家把休谟法则看作现代道德筹划的墓志铭^③，现在来看看休谟本人是如何说的：

对于这些推理我必须加上一条附论，这条附论或许会被发现为是相当重要的。在我所遇到的每一个道德哲学体系中，我一向注意到，作者在一个时期中是照平常的推理方式进行的，确定了上帝的存在，或是对人事作了一番议论；可是突然之间，我却大吃一惊地发现，我所遇到的不再是命题中通常的“是”与“不是”等连接词，而是没有一个命题不是由一个“应当”或一个“不应当”联系起来的。这个变化虽是不知

① 康德. 康德著作全集：第四卷 [M]. 李秋零，主编. 北京：中国人民大学出版社，2005：449.

② 康德. 康德著作全集：第四卷 [M]. 李秋零，主编. 北京：中国人民大学出版社，2005：450.

③ 这是麦金太尔的断言，下文将讨论他为什么会作出这一断言。