

●—————●第 1 章

道德教育的本质与目的

1 道德教育的本质

一 人类 · 道德 · 道德教育

（一）人类与道德

人类不同于动物，绝对孤独的人是不存在的。倘若真的存在，那就无所谓道德问题了。换言之，倘若人类原本不是共同营生者，就不可能思考道德之类的问题。人类原本是共同营生者，而道德并不是共同营生之后才发生的。在共同营生与道德之间不存在时间先后的关系。这是因为，使共同营生成为可能的规则便是道德。在任何社会里都存在着超越了时代与民族界限的普遍的规范性“禁则”，诸如不杀人、不说谎、不偷盗。这类规则一旦被破坏，人类社会的和谐生活便会化为乌有。即令狩猎民族，在其同族内部也是不自相残杀的。不过，在其所归属的集团内部被严禁的“杀人”在集团外部却被视为“美德”。这是一种矛盾的习俗。在拥有狩猎习俗的种族中诞生的男子，为了成长为一个独立的成人，就得到自己所属的集团之外去杀人，带回被杀者的首级借以证明自己掌握了防卫的本领，从而获得具备了勇敢与忠诚之类美德的公认，加入独立的成人的行列。造成这种矛盾的原由，是因为在其集团与外部集团之间的关系上，比不上共同营生的集团内部的人际关系那么密切。伙伴意识尚

未达到有可能共同营生的程度。然而不管怎样，在一个集团内部倘若动辄杀人，就不可能共同营生。

作为行为主体的个人，人生只有一回。他们是在各自特殊的情境中营生的。假定人的生命不是有限的而是无限的，人生不限于一回，那也不会构成道德问题。一个人倘若没有青年时代、老年时代，就没有人生抉择的问题。一个人倘若没有死，也就谈不上“杀人”、“自杀”了。同样，关于人是处于特定时代、社会的不同的社会存在，也就成了无稽之谈了。然而事实恰恰相反，人的生命是有限的，是有始有终的。人生只有一回，总是生活在某种特定时代、社会之中的。行为的主体是个人，这个个人是受历史的社会的条件制约的存在者。这种存在者不同于动物之处就在于，人类是在继承、创造文化中营生的。这种人类生活倘若不借助他人的劳动贡献便不能存在。从生命的维持到精神文化的创造，无一不是以彼此提供自身的劳动贡献为前提的。而且这种共同营生是凭借特点不同的人通过相互作出劳动贡献才得以成立的。任何一个人都希望获得物质生活、精神生活上的满足。人类既是自我目的者，又是共同营生者。正是在这种人类社会生活的特质中产生了道德的根本问题。

（二）人类与道德教育

教育是“使人成为人的影响作用”（康德）。我们可以从种种的视角出发作出种种的划分。例如，从场所角度看，教育有广狭两义。社会生活本身就是教育。这是广义的教育。广义的教育对于人格的形成产生着重大的影响。不过，它主要是无意识地进行的。狭义的教育指的是学校教育。学校教育是根据教育法规，遵循一定的教育目的与目标，有计划地进行的有意识

的活动。若从内容（领域）的角度来看教育，则可以划分为：（1）科学教育——真；（2）道德教育——善；（3）艺术教育——美；（4）宗教教育——圣；（5）技术教育——利；（6）身体教育——健；等等。它们追求着各自的价值。作为教育的领域，强调哪一种价值，这是由时代与社会文化体系及价值体系所决定的。不过，各自的价值是相互关联的。

这些价值的整体性、和谐性、创造性的实现，正是完人教育的思想。所谓“完人教育”，是在学生个体中凭借一股爱心去统合真善美等等价值实现的一种教育。在这里，道德教育必须发挥核心的作用。卢梭（J. J. Rousseau, 1712—1778）阐述了他的完人教育的思想：“身心完备，富有良心和同情心，爱美行善，……我感到我只是上帝的工具，沐浴上帝的恩惠；我感到上帝在助我实现上帝的旨意，善用我的自由去从事善行。”^①裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi, 1746—1827）也认为教育的本质乃在于，以上帝赋予的人类自然本性为中心，并遵循这种自然本性，亦即合乎自然地求得头、心、手的和谐、均衡的发展。

教育问题的考察是同如何理解、把握人类存在这个问题密切相关的。柏拉图（Platon, 前 427—前 347）说：“人若是接受了正确的教育，受幸运的资质的恩惠，就会成为至高无上的上帝的动物；倘若未接受充分的教育，未能完美地成长起来，就会成为地上最狂暴的动物。”康德（I. Kant, 1724—1804）在他的《教育学讲义》中说：“只有人是必须给予教育的‘造物物’。”“人只有通过教育才能成为人。”^②幼时被狼叼去哺育的孩子——狼孩，不可能成为人。人不是仅仅凭借自然的素质，自然

三井浩《爱的场所》，玉川大学出版社，1974年。转引自武安宥编著《道德教育》福村出版，1993年版，第35—36页。

稻富荣次郎主编《教育人名辞典》，理想社，1962年版，第160页。

成长起来的。其他的动物靠本能生活，其生活方式是有限的、固定化的。确实，人也拥有本能，但正像人的语言能力那样，是被作为一种素质赋予人的，是不同于动物的本能那样被固定化了。换言之，人是一种非固定的、开放式的存在。这里所说的接受教育的人，究竟是怎样一种人，可以从种种视角作出种种的界定。例如：“人是直立步行的动物”^①；“拥有语言进行思维的存在”^②；“拥有技术、文化的存在”^③；“历史的存在”^④；“社会的存在”^⑤，等等。当我们把人视为这样一种存在时，那么，必然地前述的教育内容——科学、道德、艺术、技术、身体的教育，是不可或缺的。人类在其他方面还拥有区别于动物的巨大特性。这就是，人类是“笑的存在”。作为对母爱的应答，也是一种体现了亲情与信赖的原理的“微笑的存在”。福禄倍尔（F. Fröbel, 1782—1852）主张，好好地培育婴儿最初的微笑所显示的爱，乃是教育的根本作用，其共通感情是道德的根源。道德教育就是以爱与信赖为原理，谋求“善”、“善人”的影响作用。

然而，人也是一种思维的存在。人类是拥有文化、会用语言，并借助语言传递和创造文化的动物。人类还是社会的存在。如前所述，人不可能孤身一人营生，只有在人类的集体生活中才可能生存。为此，就必须有一定的社会秩序。这就是谓之“伦理”（Sitte）的东西。伦理是由习惯（风俗）、法、道德组成的。所谓习惯，是人类在长期的生活中逐步形成、逐步定型的行为方式。这种习惯将会促成“特定的风俗道德”。我们在家庭中习得的“教养”就是属于这种道德。所谓教养，是指“抑制儿童的本能性冲动，掌握社会生活所必需的善良的习惯”^⑥。在这种风俗道德中包含了道德伦理的习惯化了的东西。所谓习惯与法，主要是注重

① 江藤恭二等《道德教育研究》福村出版，1982年。转引自武安宥编著《道德教育》，1993年福村出版第37页。

外部强制的社会规范，而道德则是注重内省的问题。

因此，人为了作为一个人生存，必不可少的要件就是道德。这种道德同人类存在着怎样的关系，我们不妨引述苏格拉底（Sokrates 前 470—前 399）的论述。

苏格拉底是论述真知的探究与德性的开山鼻祖。古希腊的公民最初是接受体育与文育（神话、传说、叙事诗、故事、音乐），其后以接受智育为重点。诡辩家们就是他们的智育的教师，其代表人物是普罗塔哥拉斯（Protagoras 前 481—前 411）。他的名言是“万物的尺度是人”^①。他认为不存在联结人们的普遍的、客观的纽带。为此，在尊重现存的规范的同时，“增强微弱的理性”的雄辩术就是他们的工作。他要求高额的“讲学费”。不过，当时这种规范正在崩溃，因此出现了陷入极端的一时快乐主义者，也出现了适应大众需要的玩弄诡辩者。当知识的所有者缺乏主体性道德时，外部知识成了巨大危害的根源。识破这一危险的是苏格拉底。诡辩家视“德”为“有能性”（Tüchtigkeit）即在各种活动中具备优异的能力。而苏格拉底则认为“德”（Arete）是灵魂的卓越性（Tugend）即“心灵美”^②。他以“汝识自身吧”为口号，同谓之雅典的智者派们对话，使他们发现，他们岂但对重大事件漠然无知，而且对自身亦漠然无知。他借助提问和回答，使人觉悟到自身的无知。这种觉悟或本我，为了求得真知，就得相亲相爱共同探求真理。他亲自把这种积极的影响谓之“灵魂的助产”。在柏拉图的《苏格拉底的辩解》中，阐述了“注重德”、“尽力净化灵魂”、“尽力使自身成为善人”等等。对他来说，所谓“德”当然并不单指单纯的知识。

稻富荣次郎主编《教育人名辞典》，理想社，1962年版，第554页。

稻富荣次郎主编《教育人名辞典》，理想社，1962年版，第352页。

二 道德教育的可能性

“梅诺：告诉我，苏格拉底，人类的德是可教的，还是通过训练掌握的；或者也不是习得的，人之所以具备德性乃取决于与生俱来的素质；或者别的什么方式造就的呢？”^①这是柏拉图在《梅诺篇——什么是德》中说的一段话。这里提出的问题尽管未必紧扣当代道德教育的问题，却为我们提出了广泛地思考道德教育的极其根本性的问题。

众所周知，这个对话篇引出的结论是，一方面肯定了德的可教性，另一方面又指出了德的难教性。

我们来看看对话篇中的讨论。对于梅诺的“德是可教的吗？”这个问题，苏格拉底首先把它转换成讨论的前提——“什么是德”，然后给“德”下定义。梅诺的回答经过苏格拉底的推敲节节后退，陷于窘境。苏格拉底由此展开了“什么是德”的探究。而梅诺则再度提出一开始提出的问题——“德是可教的吗？”苏格拉底不得不通过假设（前提）的方法提供答案。这就是：假如德是知识的话，那么是可教的；假如德不是知识，则是不可教的。既然德是一个总括的概念，当然可以再分为许多低层次的德。诸如正义、节制、勇敢、智慧等等。因为可以分析，就可以拿来教给别人。不过，德未必即是知识而已。“德”应该包含知善与行善两个层次。有关道德系列的概念及其涵义都极抽象，极不易界定，这是德之可教性的障碍或困难。从这个定义上说，德并不是可教的（知识），毋宁说是一种“识见”，它是人类受益于上帝的恩赐而具备的。然而，重要的一点是，苏格拉底在梅诺篇中最后说的一句话：“尽管如此，我还是愿意同

苗力田主编《古希腊哲学》，中国人民大学出版社，1990年版，第239页。

您一起考察它 以求发现它到底是什么。”^①

何谓道德教育的问题归根结蒂是何谓德的问题。以柏拉图的梅诺篇所提出的问题为线索 我们可以围绕“德是可教的吗？”这个问题展开讨论。这个问题其实包含了“什么是德”和“如何教授德性”这两个论题。换言之，前一个论题是探讨德之本质的问题，即道德教育的本质问题，后一个论题则可以说是道德教育的方法（对象）的问题。

正如对话篇中确立假设（前提）的论证过程那样，“德”被区分为“知识”与“识见”。试考察这两者的关系，倘若认为可教的是知识，那么就要在“道德”课上去教授。因此是知识还是识见的问题是根本性的问题。这就是说，是以知识或知识体系的方式实施道德教育呢，抑或把识见视为人们采取行动时的知性问题呢？倘是前者，从一般学科教学的立场看，道德教育也是它的一种方式，诸如明确地传授“正义”的知识那样，就得以概念界定为中心，使学生习得。然而，我们知道，这种教育即令是授予关于正义的明确的知识，也未必导致实践“正义”。就是说，懂得“正义”的概念界定的人未必是躬行“正义”的人。在这里 后者的问题——识见 具有巨大的意义。因为，关于“正义”的知识，就是躬行“正义”时作出具体判断所必需的“知性”。那么，这种作为实践性知性的识见，是如何培养或者说如何习得的呢？识见是不能靠德目的说教习得的，它是在拥有这类实践性识见的人的个别行为中具体地领悟的；识见是不能靠教授者有意识地进行的行为中教授的，亦即识见是不可教的，是“借助伴有识见的行为化起来的”。由此只能作出一个结论：形成道德的方法是同一般的学科教学方式迥然不同的。

苗力田主编《古希腊哲学》，中国人民大学出版社，1990年版，第252页。

三 德性概念的本质及其演进

一般认为，人们是根据德的内涵的认识来决定所要传授或是使学生掌握的内容的。然而围绕着德性内涵的界定，不同时代不同学者之间有着大相径庭的见解。这里，试就“道德”内涵的基本视点作一考察。先从“道德”术语的问题谈起。

(一) 道德”的语源

人类语言的内涵随时代变迁而发生变化。为了阐明“道德教育”这一术语，先来明确一下它的语源。在现代欧洲各国的日常会话语言中，是难以区分“道德”（morality）和“伦理”（ethics）这两个词的，两者往往混同使用。不过意味深长的是，牵涉教育时使用的仅仅是“道德教育”（moral education），而不说“伦理教育”（ethical education）。

众所周知，“道德”（英语中的 morality）这一术语源于拉丁语的 *mos, mores, moralis*。起初意味着传统的习惯之意。而“伦理”的语源是希腊语的 *êthika* 而该词又源于 *êthos*，即风俗、习惯、传统性惯例。不过，“伦理”（ethics）这一术语原本是将亚里士多德（Aristoteles 前 384—前 322）著作中所用的希腊语 *êthika* 改用罗马字表述的词，并不等同于“伦理学”和“伦理”。因为在《尼各马可伦理学》中所谓 *êthika* 具有“习俗、人品”的涵义，认为人所具有的种种的德性可以大体划分为两类，一类是牵涉理智的德性，另一类是牵涉人品的德性。理智德性大部分可以通过教育方式而产生或增长，而人品之德性则出于习惯。

苗力田主编《古希腊哲学》，中国人民大学出版社，1990年版，第572—573页。

这样看来，自亚里士多德著作以来，道德教育已经超越了单纯牵涉风俗、习惯、传统惯例和人品之德性，而是作为一门研究“遵从完美德性的灵魂活动”——人类生活方式与行为方式，尤其是属于个人伦理诸问题——的学问，有了新的涵义。

（二）把握“道德”的两个视点

所谓“道德”可以界定为：“作为某社会对其社会成员或成员相互间的行为的一种约束，为公众所认可的规范的总体。它并不伴有诸如法律那样的外部强制力，而是一种个人的内在的精神力量。^①这就是说，构成社会的人们旨在制约行为的一般公认的规范的总体，就是“道德”。确实，在道德中存在这一侧面。然而，这不过是道德的一个侧面而已。就是说，作为社会现象或社会来看，道德是那个时代某集团所承认的行为准则的总体。因此道德同习俗的关系最为密切。这一侧面的道德是随时代而变迁，随民族、地域而异的。

不过，道德还有另一个侧面。这就是从影响个人意识和意志的内部规范这一点看，“道德”被视为放之四海而皆准的行为准则的总体。

当我们考察道德的本质（何谓道德）时，必须分清两个视点并加以把握。事实上，从下面的考察可见，“道德行为”大体是从两个层面加以分析的。

黑格尔（G. W. F. Hegel, 1770—1831）将隐含了“社会因素”与“个体因素”的“道德”明确地区分为，作为社会习惯与制度而具体化的伦理模式与基于每个人的主观（良心）的伦理模式。黑格尔把前者谓之“人伦”（家庭、市民社会，国家

日本《广辞苑》，岩波书店，1983年版，第1704页。

等客观化了的理性意志)，后者则谓之“德性”。^①

杜威 (J. Dewey, 1859—1952) 主张在道德理论中必须根据其起源区分两种“道德行为”。一是源于某集团的习惯、习俗者，谓之“习惯性道德”(customary morality)；二是源于个人的“反省性思维”者，谓之“反省性道德”(reflective morality)^②

习惯性道德——杜威说，集团是凭借集团控制成员的机构，在习惯起主要作用的场合，这时的道德可谓之“习惯性道德”。在服从集团的社会风气(ethos)或习俗(mores)的意义上，是 ethical, moral。从道德语源的考察也可以明白，作为制约集团成员行为的道德，是从该集团的习惯中产生的。因此道德性行为或伦理性行为从起源上说，是同所属集团的“社会风气”相一致的行为。

反省性道德——所谓反省性道德是指个体面对一种问题情境加以把握时所产生的道德。杜威将反省性思维、行为的特点归纳为三点：(1) 行为者必须预先估计到自己选择的某种行为结果、状况将会发生何种变化。(2) 该行为不是受他人强制的，而必须是自己的认识、自己的选择。(3) 每一个行为构成一个整体，拥有某种一贯性，可以体现行为者的人品。这就是说，所谓反省性道德是每一个人在各自的道德问题状况中主动地作出展望、作出妥善的行为选择，并在该行为中体现其人品。这就是所谓的“道德主体性”。

由上可见 道德的概念并不像我们想象的那样简单明了。母宁说，它作为一定的历史发展的产物不断处于发展变化之中。因此我们需要的态度，正如鲍尔诺 (D. F. Bollnow, 1903

小笠原道雄编《道德教育原论》，1993年，福村出版，第17页。

小笠原道雄编《道德教育原论》，1993年，福村出版，第17—18页。

—1991)所指出的,人类的根本态度的核心必须在不断变迁的历史状况中更新,因而相应地采取不断更新的道德形态。这个视点表明,我们必须对道德作出历史的、比较的考察,只有这样才能揭示道德的真正本质。

(三)作为善恶问题的道德课题

道德教育所追求的价值是真、善、美,亦即培育基于自己的主体性自由选择善的人。道德教育要塑造人的理想行为和理想生活。

那么,什么是理想的行为?什么是理想的生活?在论述这些问题之前,首先必须回答人类的本性究竟是怎么回事。人类的本性是自然赋予的本能与欲望,原本是善的应当加以肯定和发展的呢,还是本能与欲望不过是恶的渊藪,是应当抑制的呢?在这个问题上形成了明显的道德观的对立。

道德,是否依据时代与场所而发生变化也是一个大问题。在这个问题上存在着两种观点的对立。一种是永恒不变的,它是社会生活的价值标准。一种认为是随着时代、场所的变化而变化的。这种观点的对立同道德的根据置于何处有着密切的关系。倘若道德的根据超越了时空的限制(像柏拉图的理想),那么,道德具有普遍适用性,就是永恒不变的。倘若认为道德的根据是受时空限制的,那么道德就会相应地发生变化。

把道德的根据置于何处的问题,是同何谓人的本性密切相关的问题。这个问题也是一个道德的根据在人类内部抑或人类之外的问题,归根结蒂是人性善还是恶的问题。

自古以来,在中外哲学史上对人性本善本恶,亦善亦恶或无善无恶而可善可恶,有过诸多争论。其实这是一个没有肯定结论的形而上玄思假设的问题,没有标准答案。不过,不管其答案如何,对于德育都有形而上的某种设定意义,值得我们深

入分析。

性善说与性恶说。《孟子·告子上》：“人之性善也，犹水之就下也。人无有不善，水无有不下。”^①他认为人天生具有四种道德观念（仁义礼智）的萌芽。《公孙丑上》说人具有“四端之心”：“恻隐之心，人之端也；羞恶之心，义之端也；辞让之心，礼之端也；是非之心，智之端也。人之有四端也，犹其有四体也。”^②这就是说，这些道德素质同后天社会影响无关，完全是个人与生俱来的内在素质。人类只要延续，其心是永恒不变的。但是，荀子在《荀子·性恶》中反对孟子的“性善”说，指出“人之性恶，其善者伪也。”^③驳斥“性善说”混淆天赋（性）与人为（伪）的区别。把礼义误为人的本性。他断言人生来就具有爱好财、利、色等自然情欲，即天性；善的道德伦理观念是后天人为加工的结果。而教育的作用在于“化性起伪”——改造人们恶的天性而兴起人为的善。

亦善亦恶说。韩愈在《原性》中列举“后稷生而善，越椒子鱼而生恶”。王安石撰《性说》，驳斥韩说乃无稽之谈，认为人所以有善恶智愚的不同，乃后天“习”的结果，“非生而不可移”^④。西汉扬雄持“人性善恶混”说。他认为人性兼含善恶，两者相杂，非独善或独恶。“人之性也善恶混。修其善则为善人，修其恶则为恶人。”^⑤

张瑞璠、张惠芬主编《中国古代教育史（下）》（顾明远主编《教育大辞典》卷九），上海教育出版社，1992年版，第36页。

张瑞璠、张惠芬主编《中国古代教育史下》（顾明远主编《教育大辞典》卷九），上海教育出版社，1992年版，第37页。

张瑞璠、张惠芬主编《中国古代教育史（上）》（顾明远主编《教育大辞典》卷八），上海教育出版社，1991年版，第291页。

张瑞璠、张惠芬主编《中国古代教育史下》（顾明远主编《教育大辞典》卷九），上海教育出版社，1992年版，第38页。

非善非恶说。德国哲学家康德认为人性并非本善、本恶，亦善亦恶，而是非善非恶。本然的人性特质，无所谓道德与不道德，不涉及善恶原则。我国王阳明先生（1473—1529）亦主张“无善无恶心之体；有善有恶意之动；知善知恶是良知；为善去恶是格物”^①。欧阳教先生断言：“如果说康德与阳明先生的人性非善非恶，而可善可恶的理论，也是一种形而上的理论，这应算是较可作为德育原理的一种假设。”^②

四 道德法则与道德教育

（一）人伦法则

这里所谓的法则也可以谓之“规律”。不过我们可以考虑种种的法则，诸如自然法则、思维法则、社会法则（法律、习惯等等）在道德的法则——人伦、价值与时空的法则——中有同前述诸法则共性的一面，也有相异的一面。

人伦法则类似于社会法则。人降生之初便从事社会生活，而在社会中存在习惯、法律之类的规范。英语中的 *moral* 或 *moral-ity* 源出于拉丁语的 *mores*，德语中的 *Sittlichkeit* 源出于 *Sitte*，它们均起源于“习俗”。这表明，人在降生之初就成为社会的一员，借助该社会的习惯，授以行为的方式。道德教育的开端就是以习惯为基础的社会化。但是，人是个体的社会的存在。它不是只要顺从既有的习惯、法律就万事大吉了的。由于社会的进步发展，个体的独立性、主体性必须受到尊重。康德区分了“道德性”（*Moralität*）与适法性（*Legalität*），严格区分了“适法”与“道德”。^③

欧阳教著《德育原理》文景出版社 1990 年（1990 年）版 第 64—65 页。
岛田四郎《道德教育研究》玉川大学出版部，1989 年版 第 20 页。

所谓法律是强制规范。为了维护社会秩序，设置最低标准，凭借权力使人无条件地遵守。习惯也是同样。某共同体的习惯对其共同体成员拥有强制力，不遵从者将受到谴责。但是无论法律还是习惯都不是绝对的。随着时间的流逝必须改造，而且事实上就是这样改造过来的。因此，个体独立性必须得到承认，而且为了形成道德，个体的契机也不应当否定，但另一方面，个体不得无视社会性契机，个体的契机必须回归社会的整体性。正是在这种动态的运动中人伦的规律得到承认。

儿童原本是非社会化的存在 是自我中心性的存在 所以这种存在必须社会化，成人必须教会儿童遵守归属集体的社会规范（习俗、法律等等）家庭的教养就是一个适例。但是人不是单纯的社会存在，也是一个独立的存在，不是盲目地、机械地遵守社会规范就行的。这看起来是矛盾的。如何一边运用他律方法，一边培育自律的存在，这是道德教育的难点所在。

（二）价值法则

人不像动物受本能与冲动的支配，而是一种感悟价值、获得价值的存在。儿童尽管未发展，但潜藏着这种能力。否则，道德教育便不可能了。

动物对外界刺激作出反应，其反应方式是固定了的。但在有意义的人类却不是固定的。迷惑、烦恼之类是人类独有的。因此应当如何决定意志成了重要的问题。所谓迷惑，是指意志决定的不定状态。我们必须从若干可能性中选择某种方向。这是同价值相关的，并不是作出任何选择都行。在这里，有种种的法则在起作用。在价值中有乐与苦、公正与不公正之类的正负或积极消极的区别 也有高低序列之分。选择正的价值 抑制负的价值 就是道德。还应当舍弃低级价值、选择更高的价值。德国哲学家、社会学家席勒（M. Scheler, 1874—1928）认为，价值有下述种

种感性价值(乐与苦)生命价值、文化价值、宗教价值。道德价值不包括在内。在从低级价值中选择高级价值的作用中,这种价值才显示出来。就作用价值这一点上,体现了它的特色。尽管感觉上快乐但对健康(生命价值)毫无用处的话,求得一时享乐而有损健康的选择作用,就是非道德的。此外,当生命价值与文化价值是矛盾对立、必须从中择一时,也许就得否定前者选择后者。这样,以选择高级价值为目的进行的选择并旨在实现该价值的行为,谓之“道德”。

不过,承认价值是个人的事。价值本身虽说有客观性,但由于价值体系必然地受个人的主观思考的限制,万古不变的价值体系是不存在的。然而倘若认定价值是纯粹个人的主观的东西,那么,道德判断的客观性就会被否定,招致价值的无政府状态。其结果将导致道德的混乱。因此,通过努力避免主观偏见,客观地对待价值,可以在实际上避免某种程度的道德混乱。再有一点必须留意的是,低级价值是高级价值的基础。不能说它是低级的便轻视了它的意义。没有健康,文化价值的实现是不可能的;没有经济的稳定,精神上的高价值的实现也是困难的。

(三) 时空法则

人类这一存在不是单纯的存在,它是在某种状况中生活和行动的存在。状况的改变,行为方式的道德价值也会跟着改变。这就是说,论述行为的是非,不仅要考虑上述两种法则,还要考虑时空法则。

例如,向某人借款,约定还款日期。若不守约,对个人来说也许无关大局,但这种行为倘若推而广之,整个社会生活便不能成立(违反人伦法则)。况且,将个人利益置于社会秩序之上,也会跟价值法则发生矛盾。不仅如此,合同的履行跟时空法则有关。就是说,弄错了归还借款的时间场所,便不能履约。我们采取行