


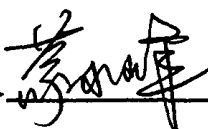
独创性声明

本人所呈交的学位论文是在导师指导下进行的研究工作及取得的成果。尽我所知，除特别加以标注的地方外，论文中不包含其他人的研究成果。与我一同工作的同志对本文的研究工作和成果的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并已致谢。

本论文及其相关资料若有不实之处，由本人承担一切相关责任

论文作者签名： 2010年 4月 6日

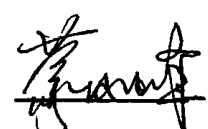
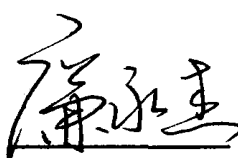
学位论文使用授权声明

本人在导师的指导下创作完成学位论文的知识产权归西安理工大学所有，本人今后在使用或发表该论文涉及的研究内容时，会注明西安理工大学。本人作为学位论文著作权拥有者，同意授权西安理工大学拥有学位论文的部分使用权（在以下“□”中标明，同意的划“√”，不同意的划“×”），即：本人提交的印刷版和电子版学位论文，

- ☒ 学校可以采用影印、缩印或其他复制手段保存；
- ☒ 学校可以将学位论文的全部内容编入公开的数据库进行检索；
- ☒ 学校可以将学位论文的摘要编入公开的数据库进行检索；
- ☒ 学校可以将公开的学位论文或解密后的学位论文作为资料在图书馆、资料室等场所及校园网上供校内师生阅读、浏览。

本人学位论文全部或部分内容的公布（包括刊登）授权西安理工大学研究生学院办理。

（保密的学位论文在解密后，适用本授权说明）

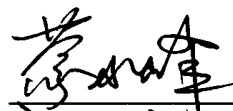
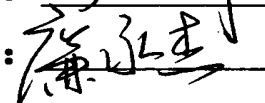
论文作者签名： 导师签名： 2010年 4月 6日

论文题目：主体间性道德人格教育研究

学科名称：思想政治教育

研究生：蒙冰峰

指导教师：廉永杰 教授

签名：
签名：

摘要

在通过高扬理性来彰显人的主体性地位的主体性哲学指导下，现代德育理论更加强调教育对象在学习活动中的主体价值和能动作用。基于主体性的道德人格教育，突出强调对受教育者个体道德人格的独特性和独立性应有的尊重，使个体获得了独立的品格，体现出理性的光辉，确证着人的本质力量，极大地增强了人的主体意识，相对过去的千篇一律、整齐划一，压抑泯灭个性是一大进步。但是，随着人类社会的发展和进步，这种主体性哲学思维模式下的道德人格教育内蕴的一些难以解决的矛盾和问题逐渐显现出来。20 世纪 90 年代末，在马克思交往理论的影响以及西方主体性哲学向主体间性哲学转向下形成的主体间性理论，使人们逐渐打开思路，走出单一主体中心性的困境。

本研究正是从这样的理论背景出发，就当代道德人格教育的相关问题进行了研究，提出了一个鲜明的理论命题，即：从主体性道德人格教育实然状态向主体间性道德人格教育的应然转向。就是说，在道德人格教育中应以主体间性思想的生成与确立为目标，使受教育者形成主体间性的道德人格，使道德个体在自觉、自主、自为的与他人的交往实践活动中，认识和理解作为交往对象同样也是主体，以平等的心态体味他人的思想、情感，从自我走向他人，关心他人、与他人和谐共处，从而确立自己的角色定位，丰富自己的人格体验，拓宽自己的道德视野，重建自己与他人的伦理关系。为此，主体间性道德人格教育是实现以上目的的逻辑必然。

文章主体共包括五部分：

第一部分：基础概念的厘定和相关理论的借鉴。首先对“主体”、“主体性”等概念进行了总体考察，接着重点分析了“主体间性”的历史产生过程和相关理论研究，最后，在对相关学科中的“道德”、“人格”概念界定进行分析综合的基础上，揭示了“道德人格”概念的本质及其教育的可能性。

第二部分：主体性道德人格教育的生成与困境。从道德人格教育的主体性与主体性道德人格教育的关系层面进行综合分析，阐述主体性道德人格教育的内涵。以主体性道德人格教育产生的社会基础、理论依据、主要观点、历史作用为逻辑框架体系，述评结合，从历史和现实的双重视角出发，反思主体性道德人格教育在人类社会历史发展过程中积累下来的丰富的资源和存在的问题，从而概括出主体性道德人格教育困境的具体表现，并分析了其产生的主要原因。

第三部分：道德人格教育的主体间性转向。从主体间性与道德人格教育的内在关联层面进行综合分析，阐述主体间性道德人格教育的内涵。笔者认为马克思立足于人的发展，把人类历史进程概括为三大社会形态，即“人的依赖关系”、“以物的依赖性为基础的人的独立性”和“人的全面发展”，其实质就是对主体性向主体间性转向历程的科学概括和历史必然，并且从道德人格教育自身来看，其本质就是以主体间性为本位的活动。而在主体间性道德人格教育的立论层面，其本身具有一定的科学属性和价值属性；在人的主观意识上，已经普遍认识到道德人格教育必须以平等、对话为基础，走向交往；在生活实践上，社会主义市场经济、政治文化、和谐社会等本质均与主体间性的道德人格教育相耦合，这些现实条件都为实现主体间性道德人格教育提供了可能。

第四部分：主体间性道德人格教育的理论基石。主要从“关系中的人”（人是一切社会关系的总和）这一基点出发，认为人是一种关系性存在是主体间性道德人格教育的人性论依据；全面论证主体间性道德人格教育所具有的交互性、平等性、共识性、共生性、和谐性等特性，并根据社会发展的需要，从他我意识的觉醒、心态结构的成熟、价值取向的培育和行为模式的养成等几个方面对当代道德人格教育进行了重新构建，指出主体间性道德人格教育要坚持公共理性、权利本位、生活育德等原则，培育具有主体间性的道德人。

第五部分：主体间性道德人格教育的价值定位及其实现。指出主体间性道德人格教育的价值定位就在于：通过价值导向下的自主建构，促使具有主体间性道德人格的人的价值生成。进而从合规律性与合目的性这一前提入手，正确理解需要与利益的动因，把握主体间性道德人格教育价值实现的本质，通过教育者与受教育者主体间的教育活动以及“内生性”与“外源性”两大作用等具体途径，并构建导向机制、激励机制、监测机制、调控机制等运作机制来共同推进主体间性道德人格教育的价值实现。

关键词：主体；主体间性；道德人格；教育

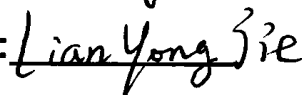
Title: INTER-SUBJECTIVITY MORAL-PERSONALITY EDUCATION RESEARCH

Major: Ideological and Political Education

Name: Meng Bingfeng

Signature: 

Supervisor: Lian Yongjie

Signature: 

Abstract

Under the guidance of subjectivity philosophy which expresses the subjective status of human through emphasis on rationality, modern moral education theories stress the subjective value and initiatives of educational objects in learning activities. Compared with the past stereotyped and personality-constraining moral education, moral-personality education based on subjectivity emphasizes the respect to the independence and uniqueness of education receivers' moral personality. Individuals, therefore, could acquire independent characters, which reflect the glory of rationality, conform the power of human nature and enhance subject consciousness. However, with the development of human society, unsolvable conflicts and problems of moral-personality education under the model of subjectivity philosophy gradually appeared. In late 1990s, influenced by Marxist Exchange Theory, the theory of inter-subjectivity, formed under the philosophical conversion from western subjectivity to inter-subjectivity, broadened the scope of minds and led out of the predicament of single centralized subject.

With such a theoretical background, this study explores the issues involving modern moral-personality education and proposes a distinct proposition that the reality of subjectivity moral-personality education should be converted into the ideal of inter-subjectivity moral-personality education. In other words, moral-personality education should aim at the generation and establishment of the inter-subjectivity ideology in order to promote the education receivers to set up inter-subjectivity moral-personality, so that they could understand and cognize those who they communicate with as subjects in their conscious and initiative exchanges. Holding a mind of equality, they could understand others' thoughts and feelings, care about others, and get on with others harmoniously to identify their own roles, enrich their personal experience, broaden their moral vision and reconstruct ethical relationship with others. Therefore, inter-subjectivity moral-personality education is, logically, the necessity to realize the above targets.

This thesis mainly consists of fives chapters.

Chapter one is devoted to theoretical interpretation of basic conceptions. Firstly, the concepts of "subject" and "subjectivity" are examined. Then the generation process of "inter-subjectivity" and relevant theories are analyzed. Finally, based on the concept analysis of "morality" and "personality" in relevant disciplines, this section reveals the nature of "moral personality", and defines it theoretically.

Chapter two is devoted to the generation and difficulty of moral-personality education. This section analyzes the relationship between subjectivity of moral-personality education and subjectivity moral-personality education, and elaborates the connotation of the latter. Regarding the social basis,

theoretical basis, main views, and historical functions of the generation of subjectivity moral-personality education as logical framework, this part, from both the historical and realistic perspective, reflects the cumulated resources during social development and existing problems of moral-personality education. Thereafter, the predicaments of moral-personality education are generalized, the reason of which are analyzed as well.

Chapter three elaborates the conversion of moral-personality education to inter-subjectivity. This section analyzes the inner-relationship between inter-subjectivity and moral-personality education, and elaborates the connotation of inter-subjectivity moral-personality education. This study believes that Marx classifies human history into three social morphology——“human dependence relationship, human independence based on dependence on substances, and all-round development of human”, the nature of which is the scientific conclusion for the conversion from subjectivity to inter-subjectivity. And from its own point of view, the moral-personality education is intersubjectivity-based activities by its very nature. However, inter-subjectivity moral-personality education itself, to some extent, possesses scientific and value attributes. People, subjectively, have commonly realized that moral-personality education should be based on equality as well as dialogue, and should move towards exchange. In living practice, socialist market economy, politics, culture, and harmonious society are all coupled with inter-subjectivity moral-personality education. These realistic conditions prove the possibility to realize inter-subjectivity moral-personality education.

Chapter four explains the theoretical foundation of inter-subjectivity moral-personality education. Starting from “human in relationship” (humans are the sum of all social relationship), this section maintain that human being a relational existence is the human nature basis of inter-subjectivity moral-personality education. The features of inter-subjectivity moral-personality education——interaction, equality, consensus, symbiosis, and harmony are demonstrated, as well. According to social needs, this chapter reconstructs modern moral-personality education from the aspects of wakefulness of alter ego, maturity of psychological structure, cultivation of value orientation and the development of behavior model. Thus this chapter states that in inter-subjectivity moral-personality education, the principles of “public reason”, “rights egoism”, and “moral-personality education in the life world” should be stuck to in order to foster inter-subjectivity people with morality.

Chapter five elaborates the value orientation and realization of inter-subjectivity moral-personality education. This chapter points out that the value of inter-subjectivity moral-personality education lies in the promotion of subjects to generate the man who has inter-subjectivity moral-personality through self-construction under value orientation. With the premise of conformity to aim and conformity to principles, this section understands the motivation of demand and interest, grasps the nature of realizing inter-subjectivity moral-personality education, and constructs operation mechanisms such as orienting mechanism, encouraging mechanism, monitoring mechanism and controlling mechanism to promote the value realization of inter-subjectivity moral-personality education through specific approaches including educating activities between educators and educatees as well as endogenic and exogenetic functions.

Key words: subjectivity; inter-subjectivity; moral personality; education

目 录

1 绪论	1
1.1 研究背景及意义	1
1.2 国内外研究动态	2
1.2.1 国内研究现状	2
1.2.2 国外研究现状	5
1.3 研究方法与思路	6
1.3.1 研究方法	6
1.3.2 研究思路	7
2 基础概念的厘定和相关理论的借鉴	7
2.1 主体与主体性的内涵	7
2.1.1 主体概念的界定	7
2.1.2 主体性概念的界定	9
2.2 主体间性的历史产生过程和相关理论	11
2.2.1 伦理学意义上的主体间性理论	11
2.2.2 认识论意义上的主体间性理论	11
2.2.3 生存论意义上的主体间性理论	14
2.2.4 社会学意义上的主体间性理论	16
2.3 道德人格的相关概念厘定及道德人格教育的可能性	20
2.3.1 道德及其本质	20
2.3.2 关于人格的界说及相关概念的辨析	21
2.3.3 道德人格的内涵	24
2.3.4 规范认同以及道德人格教育的可能性	25
2.4 相关理论的借鉴	27
2.4.1 伦理学	27
2.4.2 交往理论	28
2.4.3 人格心理学	28
3 主体性道德人格教育的生成与困境	29
3.1 主体性道德人格教育的内涵	29
3.2 主体性道德人格教育产生的历史必然	30
3.2.1 主体性道德人格教育产生的社会基础	30
3.2.2 主体性道德人格教育产生的理论依据和主要观点	34
3.2.3 主体性道德人格教育的历史作用	36
3.3 主体性道德人格教育的困境	39
3.3.1 主体价值绝对化	39
3.3.2 主客体对立化	40
3.3.3 主体过度理性化	42
4 道德人格教育的主体间性转向	44
4.1 主体间性道德人格教育的内涵	44



4.1.1 主体间性道德人格教育的界定	44
4.1.2 与传统道德人格教育及主体性道德人格教育的区别	46
4.2 主体间性道德人格教育的必然性	48
4.2.1 主体间性转向的历史必然	48
4.2.2 道德人格教育的发展要求	53
4.3 主体间性道德人格教育的可行性	56
4.3.1 主题立论维度	56
4.3.2 自我意识维度	58
4.3.3 现实生活维度	59
5 主体间性道德人格教育的理论基石	62
5.1 主体间性道德人格教育的基点	62
5.2 主体间性道德人格教育的特性	63
5.2.1 交互性	63
5.2.2 平等性	65
5.2.3 共识性	66
5.2.4 共生性	68
5.2.5 和谐性	69
5.3 主体间性道德人格教育的目标	71
5.3.1 促使他我意识的形成	71
5.3.2 构筑成熟的心态结构	72
5.3.3 培育正确的价值取向	74
5.3.4 养成良好的行为模式	75
5.4 主体间性道德人格教育的原则	77
5.4.1 公共理性原则	77
5.4.2 权利本位原则	78
5.4.3 生活育德原则	79
6 主体间性道德人格教育的价值定位及其实现	80
6.1 主体间性道德人格教育的价值定位	80
6.1.1 价值导向下的自主建构	81
6.1.2 具有主体间性道德人格的人的价值生成	83
6.2 主体间性道德人格教育的价值实现	84
6.2.1 价值实现的前提	84
6.2.2 价值实现的动因	85
6.2.3 价值实现的实质	87
6.2.4 价值实现的途径	88
6.2.5 价值实现的机制	90
7 结语	92
后记	94
参考文献	95
在校学习期间发表的论文、获奖情况	100

1 绪论

1.1 研究背景及意义

在当今时代,随着网络、媒体、通讯等信息技术的迅猛发展,不同国家和民族及其公民之间,其经济、文化等的交流呈现出多元化的发展态势,人类已进入了一个全球化的交往时代。但同时,人们越来越深刻地认识到基于主体性理论指导的道德人格教育模式下,由于个体主体性的不断强化,逐渐带来了负面效应,人类面临着由此带来的一系列社会问题和环境问题,如人与自然的分离、人与社会的分离、人与人的疏远,人越来越陷入了“唯我论”,导致了人与外物的对立以及人与人之间信任的危机,主体性道德人格教育存在的主体价值绝对化、主客体对立化、主体过度理性化等问题和局限性逐渐显现出来,造成道德缺失及人文精神的沦丧,表现为人的异化、人格扭曲和主体的单向度,如“马加爵案件”、清华大学学生刘海洋硫酸泼熊事件等。在全球化时代的道德人格教育中,这种单子式主体的负面膨胀,不仅使得人们的精神家园遭到破坏,而且对于人类的生存与发展也形成巨大的挑战。因此解决这一问题就成为时代的要求和理论发展的必然。

马克思交往理论以及现代西方哲学中的主体间性理论就为解决以上主体性思维模式在现实生活中所造成的这种危机提供了有益的指导和借鉴。马克思恩格斯在《德意志意识形态》中完整地提出了他们的交往理论,从世界普遍交往的角度系统地论述了“交往”、“物质交往”、“精神交往”等范畴,“马克思基于物质生产实践的交往思想,注重的是人与自然的物质变换过程中所形成的人与人之间生产关系、经济关系、阶级关系以及由此决定的其他社会关系,凸显的是个人与个人,民族与民族,国家与国家之间的物质交往,利益交往和阶级交往关系。”^①对于人与人之间的关系,马克思在其经典著作中多次反复提及,明确指出人的本质就是一切社会关系的总和,并把社会看作是人与人之间交往活动的产物。

而主体间性就是在交往实践活动中以个人主体性为基础形成的主体与主体之间的内在相关性与统一性。主体间性是主体性盛极而衰的产物。主体间性不是反主体性,不是对主体性的绝对否定,而是对个人主体性的继承与超越。主体间性的生成要以主体性为基础,脱离主体性,人与人之间就不会有主体间性;从道德法则上讲,主体性也离不开主体间性,因为任何主体意识行为都不可能孤立形成,而是在主体与其他主体交往过程中而形成的。现代哲学的主体间性转向是人们对现代社会所面临的人际关系异化现象反思的结果,它既保留了个人主体性本身的根本特征,又超越了主体性的自我化倾向,抛弃了它的“唯我性”,消解了和拒斥了近代哲学的那种人与人之间分离的、孤立的、封闭的单一主体存在状态,倡导一种主体间的共同性,强调整体性与和谐性的存在,使人进入到一种相互理解、沟通、对话的“共识共存”状态,它是主体性发展的必然。

道德人格教育的本质其实就是以主体间性为本位的活动,它在强调个体的自我完善与

^①范宝舟.论马克思交往理论及其当代意义[M].北京:社会科学文献出版社,2005.225.

发展的同时,也追求着自我与他我之间的和谐。而道德人格的发展也就是在道德个体能够自觉、自主、自为的与他人的交往实践活动中,认识和理解作为交往对象同样也是主体,以平等的心态体味他人的思想、情感,从自我走向他人,关心他人、与他人和谐共处,从而确立自己的角色定位,丰富自己的人格体验,拓宽自己的道德视野,重建自己与他人的伦理关系。这已成为当代道德人格教育的主题,培养既有主体性又有合作精神和责任意识是现代人是全球化时代对道德人格教育提出的时代使命。在国际 21 世纪教育委员会向联合国教科文组织提交的研究报告《教育——财富蕴藏其中》中明确把“学会共同生活,学会与他人一起生活”作为教育的四大支柱之一。道德人格教育从个体主体性走向主体间性是现代社会对人性发展的要求,也是主体性道德人格教育发展的必然。只有在主体间性视阈下的道德人格教育才能回归到生动的生活世界,真正做到“以人为本”。

因此,以马克思主义哲学、交往理论为指导,从“主体间性”哲学思想角度对道德人格教育进行深入研究,对丰富和发展道德人格教育理论,增强学校道德人格教育实践的有效性,具有重大的理论意义和实践价值。

(1) 对主体间性道德人格教育的内涵、特性等基本理论以及在教育过程中的价值实现进行理论上的探索分析,对于科学厘定有关概念、特征、意义、作用等理论元素具有重要的理论价值。

(2) 本研究论文旨在以主体间的相互交往为主线,将马克思交往理论、西方主体间性哲学思想与道德人格教育有机融合,建构主体间的道德人格教育理论体系,这对我国道德人格教育具有理论和实践上的指导意义。

(3) 本研究论文紧扣时代特征,开拓对主体间性道德人格教育的目标、途径、运作机制等研究,在实践中做到主体间性道德人格教育的价值实现,这必将在培养个体高尚的道德人格和情操以及建立人和人主体间的平等交往关系等方面具有重要的实践指导意义。

1.2 国内外研究动态

1.2.1 国内研究现状

目前,就笔者所掌握的信息资料显示,研究主体间性道德人格教育的资料不多,尚没有发现一部专著,仅有 2 篇论文。由于道德人格教育属于德育的一部分,而德育在学校则是思想政治教育的具体体现,它们之间有众多共性,主体间性德育和主体间性思想政治教育的研究成果可以为本研究提供借鉴,而主体间性道德人格教育是由主体性道德人格教育转向而来,它们之间有着继承和扬弃的关系,因此主体性道德人格教育也被纳入本研究的资料收集范围。不仅如此,笔者还把视野扩展到哲学、教育学、伦理学等领域。笔者在中国知网(CNKI)中搜索,关于主体间性德育的有 10 篇,关于主体间性思想政治教育的有 17 篇(其中 2 篇硕士论文);在“人大报刊复印资料”中,也仅有 3 篇是关于主体间性德育的;关于主体性道德人格教育的有 37 篇(其中 2 篇硕士论文)。在著作方面,彭未明的专著《交往德育论》谈到了主体间性是交往德育的最基本要素和核心范畴,张天宝的专著

《走向交往实践的主体性教育》探讨了马克思主义交往实践观与主体性教育理论研究范式的转换,认为教育应从“主体性”转到“主体间性”。

从目前已掌握的相关资料看,直接研究主体间性道德人格教育的有两篇论文:福建师范大学硕士研究生林珍在其硕士论文《略论主体间性视阈的道德人格教育》中,阐述了主体性道德人格教育的现代困境,分析了主体间性思想的溯源,理论产生的背景、主体间性的特征要素,以及主体间性与道德人格教育之间的内在关联,并且试图构建出主体间性视域的道德人格教育体系;福建中医学院的林珍在其《主体间性道德人格教育的哲学基础》(载《重庆工学院学报》社会科学版 2008 年第 9 期)一文中,着重对主体间性道德人格教育所依存的人性论依据、方法论基础及实践过程的各层面要素进行了分析和阐释。

与主体间性道德人格教育相关的主要论域主要表现在:

a. 关于主体间性和道德人格教育的基础理论研究

主体间性研究方面:主体间性是交往理论的核心范畴,也可称做“交互主体性”、“主体际性”、“主体通性”、“共主体性”、“主体间本位”等。

首先,主体间性是一个复杂的概念,表述不一。如:熊川武认为主体间性就是指主体通过发挥自己主体性与其他主体保持理解关系的属性;(《实践教育学》,上海教育出版社,2001 年版,第 65 页。)冯向东则指出主体间性即主体之间的相互关系和作用及其对主观和客观世界的影响。(《从“主体间性”看教学活动的要素关系》,载《高等教育研究》2004 年第 5 期。)

其次,从主体间性的特征、方法等方面进行论述,如廉永杰、周家荣认为主体性发展的内在诉求就是通向主体间性,分别从类存在角度、社会关系角度以及价值角度对主体间性哲学思想进行了论证,指出主体间性是马克思主义的题中应有之意,它深刻内含在以人为本的思想中;(《以人为本:从主体性到主体间性——兼论马克思主义以人为本思想对主体间性哲学观的引领》,载《贵州社会科学》2008 年第 4 期。)虎小军、张世远认为有必要建立一种能克服传统哲学“独白”式的、从主客关系为主的思维方式转向以主体间性为取向的思维方式。(《主体间性:哲学研究的新范式》,载《宁夏社会科学》2007 年第 2 期。)

再次,从交往范畴论及主体间性,如王国银认为普世交往实践是普世伦理产生的社会基础,道德金律为其提供了伦理的资源,但惟有建立在平等的多际主体交往实践基础之上,普世伦理才具有本真的涵义。(《走向交往实践的普世伦理》,载《中州学刊》2005 年第 2 期。)周宁、刘将认为心理学研究是一种交往行为,所以其中必然存在主体间的问题。心理学的主体间性存在于交往之中,它表现为主体间的双向度的关系。心理学主体间性的转向就是按照交往理性的要求寻求一种交往关系,要求建立在研究者与被研究者之间、研究者之间以及被研究者之间开展交往关系。(《走向交往的当代心理学——心理学从主体性到主体间性的转变》,载《江西教育科研》2007 年第 8 期。)

道德人格教育方面:国内关于道德人格的研究大部分都集中在伦理学中,而心理学的

研究主要集中在人格特质的研究上, 尽管也认识到了人格特质受文化因素的影响, 但是没有对道德人格的直接研究。伦理学的研究主要集中在三个方面:

首先, 对道德人格的内涵、特征、结构等方面进行阐述。如彭升、彭放珍、曾山金从中国文化的语境来理解, 道德人格应是作为道德主体的人的资格、规格、品格的内在统一。(《道德人格内涵新析》, 载《现代大学教育》2003 年第 2 期。) 马向真提出人格是人性之中最为重要的部分之一, 道德人格是人们在道德生活中所表现出来的人格特征。(《道德人格与自我同一性》, 载《学术论坛》2004 年第 6 期。) 陈秉公分析了教育对象的人格素质结构, 认为人格的道德素质主要包括道德意识和道德品质两个方面, 它是人格的导向部分, 能够影响和制约人格结构中其他部分的变化, 甚至决定整个人个结构的社会性质。(《思想政治教育学原理》, 高等教育出版社, 2006 年版, 第 183 页。) 刘志军指出大学生道德人格的结构包括整合结构、动力结构、导向结构和调控结构。(《大学生道德人格结构略论》, 载《湖南师范大学教育科学学报》2007 年第 6 期。)

其次, 对中国古代思想主要是先秦儒家的道德人格思想加以阐述, 描绘一种道德人格的理想形态或理想道德人格。如李莹认为中国传统道德教育理论针对理想人格的培养, 提出“德教为先修身为本”思想。发掘其道德教育资源, 并加以运用和转化, 对当代我国公民道德人格的培养具有重大的理论和现实意义。(《“德教为先修身为本”思想对公民道德人格培养的启示》, 载《郑州大学学报》(哲学社会科学版)2007 年第 2 期。)

再次, 从各个方面对现实生活中道德人格实际状态的阐述与反省。如李英林以文化为视角, 对当代大学生道德人格的矛盾现状进行了研究与分析。(《当代大学生道德人格现状的文化探析》载《黑龙江高教研究》2006 年第 7 期。) 雷希夷从一个侧面分析当代大学生道德人格变化的深层次原因, 并对今后大学生的道德人格塑造提出改进措施。(《德法兼治下大学生道德人格的现状、成因及改进措施》, 载《当代教育论坛》2006 年第 3 期。) 金香兰针对大学生的道德人格教育的现状, 提出了大学生道德人格教育的途径。(《当代大学生道德人格教育的现状及途径》, 载《中国成人教育》2007 年第 2 期。)

b. 关于主体性教育向主体间性教育转向的研究

我国对主体间性思想的研究始于二十世纪九十年代, 最初只限于文学理论的研究领域。进入 21 世纪后, 主体间性思想从文学理论领域的研究逐渐辐射到教育领域。主体间性教育已然成为 21 世纪教育理论研究和关注的焦点。教育思想对主体间性思想的引入, 改变了人们对教育关系的认识, 教育中师生关系由过去的主客二元论、认识论、本体论角度, 发展到从交往对话的角度展开对教育中主体间性关系的研究, 大大推动了教育理论向纵深发展。主体间性教育思想的出现, 学者们从不同的角度对教育中涉及到的要素展开探讨。例如:

教育研究方面: 杨怀祥认为转向主体间性是现代高校德育改革创新人学理念的必然嬗变, 生成和彰显主体间性是当前高校德育实践的目标追求。(《论高校德育的主体间性转向》, 《教育与职业》2008 年第 5 期); 康伟认为主体间性教育就是主体间主体性和理解性

平等共在的指导性学习,应确立主体间性教育在主体教育研究中的本体地位(《教育研究范式转换:从主体性到主体间性》,《教育科学》2006年第6期);

教育管理方面:张丽娜强调普通教育也将视角从重视单子式的主体性转向重视主体间性,而本应最具主体间性的高等教育却严重缺乏主体间性,这种缺乏主要在高等学校的三大职能即培养人才、科学研究、服务社会中表现出来,这种缺乏对高等教育的发展可以说是致命的,因此,高等教育中不得不发出对主体间性的呼唤(《高等教育呼唤主体间性》,《中国高教研究》2007年第7期);景晓娜、刘薇、郑天坤等从主体间性角度对教育管理进行了研究,论述了教育管理应该具备受制性、平等性、交互性和主动性特征,并从对话、沟通、共享等角度提出未来管理的新构想(《论教育管理的主体间性》,《辽宁师范大学学报》2004年第3期);

师生关系方面:郝文武从认识论角度论述了师生主体间关系建构的可能性、师生关系建构的价值选择及其主体间性话语逻辑、师生主体间关系中的主体性与师生主客体关系中的主体性的本质区别以及在师生主体间关系中建构学生主体性的基本原则等方面论述了师生的主体间性等(《师生主体间性建构的哲学基础和实践策略》,《北京师范大学学报(社会科学版)》2005年第4期);刘芳通过论述主体间性的合理性,提出了构建主体间性师生关系的具体建议(《论主体间性教育中的师生关系》,《高等教育研究》2007年第1期);张宗海针对当前我国学校道德教育的“同一性危机”,借鉴哈贝马斯的“交往行为”理论,对学校师生“德育共生机制”的建构问题进行了初步探讨(《学校师生“德育共生机制”的建构——基于哈贝马斯“交往行为”理论的视野》,《当代教育科学》2006年第18期);

1.2.2 国外研究现状

总的来说,国外关于主体间性道德人格教育的直接研究还是比较少的。主体间性理论在西方不同领域学术界得到深化和体现,其主要发展情形是:^{[4] (P4)}

a. 现象学哲学开创了主体间性理论研究的崭新的篇章。主体间性思想的创始人胡塞尔提出以交互主体、主体间性来取代个人主体。在胡塞尔看来,主体性意味着自我,而主体间性则意味着自我共同体。他的交互主体思想的核心内容主要由两方面构成:一是关于他人主体性的先验自我构造问题;二是共同世界视阈中交互主体性构造问题。美国学者多尔迈在其代表作《主体性的黄昏》中明确指出“主体性观念已在丧失着它的力量”,但是他仅仅是对单子式的主体性的批判,而并没有全盘否定这个作为现代性根基的人的主体性。现象学运动中的众多后继者如许茨、舍勒、梅洛-庞蒂、萨特、勒维纳斯等无一不关注主体间性问题。

b. 哲学解释学的兴起和发展、人文历史科学方法论的突显,使对他者的理解、对异文化的理解、对文本的理解、交往共同体问题成为重要课题,成为理论中的显学。如海德格尔认为,主体间性是主体与主体之间的共在,是我与他人之间生存上的联系,是我与他人对同一客观对象的认同,是“此在”通达“彼在”的过程。伽达默尔首先把主体间性理解为一种存在关系而不是主客二分意义上的认知关系;其次是认为主体间性具有文化前提;

三是认为主体间性需要语言基础。语言的运用彻底地把先验论式的交往推向存在关系与实践关系层面上的交往,从而实现主体交互。哈贝马斯则从普遍语用学角度,进一步将主体间性这一概念作为其哲学核心思想,这样便将解释中的意义理解问题变成意识形态的批判。他提出了“商谈伦理学”,认为主体间性是人与人在语言交往中形成的精神沟通、道德同情、主体的互相“理解”与“共识”。

c. 现代西方哲学的人本主义流向和生存论转向,使哲学理性日趋关注人的存在方式和人的存在结构。如雅斯贝尔斯从“世界”入手,提出自我与他人是互为主体的;萨特认为自我与他人的共在不过是自我与他人冲突的舞台,“他人就是地狱”;马丁·布伯对“主体间性”的开拓,主要表现在其“我一你”之间关系的本体论上。在“你——我”关系中“一切真正的存在皆相遇。”人只有在相遇中,也能超越自我,祛除唯我独尊,向世界敞开,进入无限的互为主体关系中。此外,精神分析理论和心理学理论如莱恩的分裂的自我理论、霍妮的人格理论、马斯洛的人格理论等等也涉及人的基本类存在问题。

d. 主体间性问题与伦理问题之间的理论关联。伦理问题在根本上是建立在主体间性交往基础上的,而且最终也要落实于主体间交往。孤立的个人不存在伦理的可能性和必要性。因此,伦理哲学是最早探究主体间性问题的哲学形态。当代伦理政治哲学开始兴盛,人类试图重新向传统伦理道德回归。其中,当代最为主要的三种趋势是德性伦理、商谈伦理和正义伦理,前者以麦金泰尔代表,后两者以哈贝马斯和罗尔斯为旗帜。

在道德人格教育方面,其研究目前大多集中在伦理学领域。例如,奥地利心理学家西格蒙德·弗洛伊德(Sigmund Freud)的人格理论展示了人格的不同部分所具有的不同的道德性质以及人类成长发展的不同阶段所具有的不同的道德心理特征;美国心理学家劳伦斯·科尔伯格(Lawrence Kohlberg)建立了道德发展理论,并试图建立道德人格模型;伯艾德(Boyd)描述了与道德规范紧密相关的人格特质(开放性、宜人性、和自我责任感),认为这些人格特质和公正、仁慈等道德规范紧密相关;西班牙伦理学家普格(Josep M. Puig)试图从哲学、心理学、文化人类学及社会学的角度,从理论上建构道德人格。

1.3 研究方法思路

1.3.1 研究方法

本研究运用辩证唯物主义、历史唯物主义立场、观点、方法,以马克思主义哲学、交往理论为指导,从“主体间性”哲学思想角度对道德人格教育进行深入研究,综合运用伦理学、价值哲学、管理学、社会学等学科理论,紧密联系当前我国道德人格教育的最新情况和要求,将资料分析、实证分析、辩证分析、系统分析等多种研究方法相结合,进行多维度的阐释论证,最终形成合乎目的性的工具性价值和合乎规律性的科学价值相统一的研究成果。

1.3.2 研究思路

本研究以马克思主义哲学、交往理论为指导,结合西方主体间性哲学理论,对国内外权威、前沿研究成果资料进行梳理与比较,归纳与综合分析,以进一步把握研究动态,在此基础上,通过讨论座谈,广泛听取相关部门以及专家学者的意见,整理研究技术路线,提出研究方法;并运用哲学、伦理学、教育学、价值论等相关学科理论进行科学的理论阐释和分析论证,预期达到以下目标:

(1) 科学厘定主体间性道德人格教育的相关概念、特征等;

(2) 以主体间的相互交往为主线、以马克思交往理论为引领,将主体间性哲学思想与道德人格教育有机融合,构建主体间性道德人格教育理论体系;

(3) 以主体间性道德人格教育理论为基础,科学合理定位主体间性道德人格教育的价值目标,建构主体间性道德人格教育价值实现的途径、内在机理等,为我国道德教育创新提供理论依据与实践参考。

本研究最终预期形成具有合目的性的工具价值与合规律性的科学价值相统一的研究成果。

2 基础概念的厘定和相关理论的借鉴

2.1 主体与主体性的内涵

2.1.1 主体概念的界定

从词源学意义上来讲,“主体”(subject)一词来自于拉丁文“subjectum”,意指“置于……之下”、“以……为基础”。作为一个哲学概念,主体一般有本体论意义和认识论意义上的两种含义:

本体论意义上的主体,是指属性、关系、状态、变化等的载体、承担者。古希腊时期,随着人们对客观世界认识和实践的深入,在探讨世界本原的过程中逐渐形成了本体论哲学。这其中就已经产生了对主体的直接的自觉意识,如德尔斐神庙前的石碑上就刻有“认识你自己”这样的铭文,古希腊哲学家苏格拉底曾经常用这句铭文来教诲他的弟子。智者派代表普罗泰戈拉提出:“人是万物的尺度,是存在的事物存在的尺度,也是不存在的事物不存在的尺度”,^①这些都体现出了朴素的主体意识。亚里士多德最初用“主体”表示某些属性、状况和作用的承担者。他认为本体、实体、主体在本质上并没有区别,主体就是所谓的实体,在他看来,不仅人是一个主体,一件物品或一只动物也可以成为主体。这个时期的哲学思维都是从物质本体论的角度来理解和使用主体这个概念的,还未将人类的主体与客体、自我与对象加以区分,主体与客体、人与世界处于原始的统一状态之中,是一种混沌性的活动性思维。由此可见,本体论意义上讲的主体,它只有其自身而无对象或客

^①北京大学哲学系编译. 古希腊罗马哲学[M]. 北京:商务印书馆, 1982. 138.

体,是没有客体的主体,是在主体和客体分化之前作为世界之整体的物质,严格来说,只能称之为本体而无所谓主体。

认识论意义上的主体,是从认识和实践的角度加以界定的,主要指认识活动和实践活动的承担者,而被认识和实践的对象就是客体。17世纪以来,随着人类实践能力的提升和科学技术的发展,人类的思维方式也发生了重大转变,开始把目光从自然转向人自身,逐步形成了自我意识与对象意识。法国哲学家笛卡尔认为当我在怀疑一切的时候,我不能怀疑那个正在执行怀疑的思想主体“我”的真实存在。从这里他得出结论,主体的“我”必定是一个离开形体独立存在的精神(思维)实体,其全部本质或本性就是思想,它的存在不依赖任何物质性的东西,也并不需要任何空间。由此,他肯定了精神性的心灵的存在,也即自我这个主体的存在。而同时,笛卡尔指出与之相对应的是物质实体,即客观的物质世界的存在。笛卡尔通过普遍怀疑的方法提出“我思,故我在”的理性思维主体理论,并将此作为他整个哲学体系的基石,为人的主体地位的确立迈出了关键的一步,这是人类思维方式的一次重大飞跃。

真正把“主体”明确定位在“人”身上的是康德,他从认识论角度阐发了能动的主体学说,并且在自我、理性、意识的意义上来使用“主体”。康德的“先天综合判断”理论认为在知识的形成过程中,人的主体因素是决定性的,强调了人在认识活动中的能动作用,正因为如此,康德提出了“人为自然立法”和“人是目的而不是手段”的思想,把人的主体地位提升到空前的高度,但他却同时认为主体是先验的、自在自为的,不依赖于任何外界对象而存在的。费希特继承康德的主观唯心主义主体思想,提出“绝对自我”。黑格尔则批评费希特的主体只是单纯的行动而无实体,他在《精神现象学》的序言中指出:“活的实体,只有当它建立自身的运动时,或者说,只当它是自身转化与其自己之间的中介时,它才真正是个现实的存在,或换个说法也一样,它这个存在才真正是主体。”“照我看来,——我的这种看法的准确性只能由体系的陈述本身来予以证明——一切问题的关键在于:不仅把真实的东西或真理理解和表述为实体,而且同样理解和表述为主体”。^①在此,他把主体视为独立存在的精神实体。唯物主义者费尔巴哈则批判了笛卡尔、康德、费希特和黑格尔把人的精神当做主体的唯心主义主体观,他把人的感性存在视为主体,认为“认识的主体并不是自为的理性而是现实完整的人的实体”,“理性的主体只是人,是人在思想”。^②

马克思在批判地继承以往哲学特别是德国古典哲学的基础上,坚持用实践的、辩证的观点和唯物主义方式认识、解释客观世界,认为之前的一切唯物主义都只是以直观的形式去理解对象、现实、感性,而没有从实践方面去理解,并且指出唯心主义主体观“和唯物主义相反,能动的方面却被唯心主义抽象地发展了,当然,唯心主义是不知道现实的、感性的活动本身的”。^③他立足于人的对象化的感性活动,明确指出“主体是人”。^④马克思

^①(德)黑格尔.精神现象学(上卷)[M].北京:商务印书馆,1997.10.

^②(德)费尔巴哈.费尔巴哈哲学著作选集(上卷)[M].北京:商务印书馆,1984.180.

^③马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.58.

^④马克思恩格斯选集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1995.3.

主义认为,不能孤立地只是从人自身这个角度来讲主体,而把主体看作是处在社会关系之中,并从事现实的感性活动的人。这里所谓的主体并不是独立自存的实在物体,它是相对于客体即实践活动和认识活动的对象而言的,是在与客体的相互作用和相互比较中而获得自身的规定性,只有从主体与客体的相互关系中才能理解主体。正如马克思所说:“对象如何对他来说成为他的对象,这取决于对象的性质以及与之相适应的本质力量的性质……因为我的对象只能是我的一种本质力量的确证。”^①在人的一切活动中,主体和客体构成了既相互联系和依赖,又相互约束和制约的相对应的一个范畴。

此外,有学者认为还包括广义上的主体概念,即在普遍存在的事物相互作用过程中,能动的、主动的作用者就是主体,而受动的、被动的被作用者相对于作用者来说就是客体。因此,人和物并不天生就是主体或客体,而是由于在事物相互作用中的地位和功能不同,万事万物都可能是主体,也可能是客体,甚至既是主体又是客体,因而主体与客体的区别只有相对的性质。^②这种广义上的主体概念,实际上消解了主体的内涵,因为在复杂的事物相互作用过程中,除人之外的世界万物对其自身作为作用的发出者是不自觉的和无意识的,就无所谓主体可言。

本文遵循辩证唯物主义观点认为,主体,是与客体相对应的存在,指对客体有认识 and 实践能力的人,客体是主体活动所指向的,并反过来制约主体活动的外在对象。主体属人,而人具有多种存在形式和类型,因此,主体概念的外延包括个体主体、群体主体、社会主体和类主体。

2.1.2 主体性概念的界定

既然我们确定人就是主体,那么所说的主体性自然就是人的主体性,即人作为主体的规定性。从根本上来说,人的主体性属于一个关系范畴的概念,因为人作为现实的、具体的存在物,是一切社会关系的总和,也只有在与客观事物的相互关系中产生和造就现实的人,规定和确证着人的特性和本质力量。这说明,主体性不是动物性本能,而是主体的人在客观事物的相互关系和交互作用中形成的。具体来讲,主要从以下三个方面进行理解:

一是主客体的对象性关系是主体性的基础。对象性关系广泛地存在于客观世界中,它是事物之间最基本的关系。也只有现实的实践活动中,主体的人将自身或者外部事物纳入自己的活动视野,同客体形成现实的对象性关系时,人才能够在认识和改造客体的能动性活动中确证自身作为主体的本质力量,生成主体性。主客体的对象性关系包括内向性关系和外向性关系两种。内向性关系,指主体的人的实践活动主要以自身为认识和改造的对象;外向性关系,指人的实践活动指向包括自然界和社会等在内的自身以外的事物。

二是对客体能动性作用的发挥是主体性的关键。“人则使自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象。他的生命活动是有意识的。这不是人与之直接融为一体的那种规定性。有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来。正是由于这一点,人才是

^①马克思恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民出版社,1995.125-126.

^②郭湛.主体性哲学——人的存在及其意义[M].昆明:云南人民出版社,2002.12.

类存在物。或者说,正因为人是类存在物,他才是有意识的存在物,也就是说,他自己的生活在对他对象。仅仅由于这一点,他的活动才是自由的活动。”^①“一句话,动物仅仅利用外部自然界,简单的通过自身的存在在自然界中引起变化;而人则通过他所作出的改变来使自然界为自己的目的服务,来支配自然界。这便是人同其他动物的最终的、本质的差别。”^②在人的社会性实践中,只有根据自身的需要和现实的力量,通过自己能动性作用的发挥,有目的、有意识的对客观对象进行改造,才能在对对象的认识和实践活动中生成、呈现人的主体身份和主体性。

三是实践是生成和确证主体性的现实根据。马克思和恩格斯指出:“思想从来也不能超出旧世界秩序的范围:在任何情况下它都只能超出旧世界秩序的思想范围。思想根本不能实现什么东西。为了实现思想,就要有使用实践力量的人。”^③“单个人如果不在自己的头脑的支配下使自己的肌肉活动起来,就不能对自然发生作用。”^④正是由于以生产劳动为主要表现形式的实践活动,才使人从浑然一体的世界中分离出来,成为现实的主体,也只有通过实践,主体的本质力量才能对象化、物化于客体之中,从而确证主体性的现实存在。

至于主体性的本质内涵,许多学者从不同的角度对其做了广泛的探讨,但在一些基本的看法上有着某种共识,即人们基本倾向于从主客体的相互关系来界定主体性概念,这个共同的出发点使人们得出了一个大致的看法:人的主体性是人作为活动主体的质的规定性,是在与客体相互作用中得到发展的人的自觉、自主、能动和创造的特性。^⑤

人的主体性内涵主要包括自主性、能动性和创造性。

自主性是个体主体性中最反应实质内核的特性,即意味着作为个体主体而言,在不受外部控制力量的左右下,能通过独立的理性接受、判断和选择决定自己的思想行为取向。对自主性英国学者迪尔登概括了三个特征:“独立作出判断;批判性地反思这些判断的倾向;以及依据这些独立的反思判断将信念与行为整合起来的倾向”,^⑥实际上迪尔登概括的自主性三个特征从认识论上讲,表现了个体从对事物的认知到外在的行为的过程。

个体的能动性,即主观能动性是人的主体性重要的内涵和鲜明的表征。毛泽东同志对能动性作了精辟的概述:“……思想等是主观的东西,做或行动是主观见之于客观的东西,都是人类特殊的能动性。这种能动性,我们名之曰‘自觉的能动性’,是人之所以区别于动物的特点。一切根据和符合于客观事实的思想是正确的思想,一切根据于正确思想的做或行动是正确的行动。我们必须发扬这样的思想和行动,必须发扬这种自觉的能动性”。^⑦这表明:人作为主体,在能动的对象化活动中主动的、有选择地改造主观世界和客观世界。所谓对主观的改造,不是被动地接受现成的结论,刻板地摄入自己的大脑,而是对摄入内

^①马克思恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民出版社,1982.95-96.

^②马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1995.517.

^③马克思恩格斯全集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1995.152.

^④马克思恩格斯全集(第23卷)[M].北京:人民出版社,1995.555.

^⑤郭湛.主体性哲学——人的存在及其意义[M].昆明:云南人民出版社,2002.30.

^⑥翟葆奎主编.教育学文集·智育[M].北京:人民教育出版社,1989.32.

^⑦毛泽东著作选读(上册)[M].北京:人民出版社,1986.228.

容进行认识、加工和处理,将其内化为自身的意识和动机,并外化为一种行为;所谓对客观的改造,主要指主体自身以外的环境要素。

创造性是人之主体性的最高表现。人作为自觉的创造主体表明了他不再盲目地受自然界客观规律的驱使,而是能够正确地认识、利用自然界规律改造客观世界,实现合目的性与合规律性的统一。这种统一既是人作为自觉主体的确证,也是人类创造活动合理性所在。正如马克思所说,“动物只是按照它所属的那个种的尺度和需要来建造,而人懂得按照任何一个种的尺度来进行生产,并且懂得处处把内在的尺度运用于对象;因此,人也按照美的规律来构造。”^①

2.2 主体间性的历史产生过程和相关理论

主体间性,英文名称为“intersubjectivity”,其对应的翻译还包括“主体际性”、“共主体性”、“交互主体性”、“主体通性”等等,其最初的涵义是主体与主体之间的统一性,但在不同的领域中,主体间性的意义是有差异的,这些译名就从不同的角度提示了这个概念的蕴涵。主体间性哲学思想是在现代哲学、尤其是在当代西方哲学中凸显出来的一个理论范畴。然而,从最广泛的意义上及其在各个发展时期的不同研究角度来看,关于主体间性范畴的理论视阈主要包括以下几种:

2.2.1 伦理学意义上的主体间性理论

伦理哲学是最早探究主体间性问题的哲学形态。这种伦理形态的主体间性发端于古希腊的伦理哲学,在某种意义上,可以说,从这个时期开始,人类对主体间性问题的思索就从未间断过。伦理学中的主体间性思想主要体现在对伦理道德原则的论证上,主要关涉的是伦理主体之间的伦理道德关系。如亚里士多德曾提出一个著名的论断:“人天生是社会性动物!”并指出,“那些生来离群索居的个体,要么不值得我们关注,要么不是人类。社会从本质上看是先于个体而存在的。那些不能过公共生活,或者可以自给自足不需要过公共生活,因而不参与社会的,要么是兽类,要么是上帝。”^②这句话明确地指出了人类存在形式的社会性特征,即人具有不能脱离社会而孤立生存的属性,并完全体现在人的社会关系中,表现出了主体间性的思想。同时,这种伦理形态的主体间性也体现于中世纪的奥古斯丁、托马斯·阿奎那等的基督教伦理学说中。中国古代的儒家学说更为关注人伦、社会问题,主张寻求士君子之人格魅力,强调人与人之间的和谐关系,其宣扬的“仁爱”思想和忠恕之道的宽容与互让,如“己所不欲,勿施于人”,这反映出主体间性思想在伦理领域的应用初见端倪。

2.2.2 认识论意义上的主体间性理论

近代的认识论研究都以个体主体性为基点,以主客体的关系为轴心,思考和建立各自的理论体系,这也使得近代哲学家的研究局限在个体人的自我中心方面,对他者、主体与

^①马克思. 1844 年经济学哲学手稿[M]. 北京:人民出版社, 2000. 58.

^②(美)埃利奥特·阿伦森著. 郑日昌等译. 社会性动物[M]. 北京:新华出版社, 2001. 1.

主体之间的关系等方面的研究则不曾凸现。虽然笛卡尔、康德、费希特、黑格尔等都不同程度的接触、思考过多元认知主体的沟通等问题,但都没有明确提出,主体间性问题一直作为一个隐形或次属性的问题潜在于近代的认识论研究中。

20 世纪以来,在全球一体化的大背景下,各国、各民族之间的联系与交往越来越密切,从客观上也促进了哲学社会科学的繁荣与发展,在认识论研究中也出现了以胡塞尔的现象学和伽达默尔的哲学解释学为代表的主体间性转向。

(1) 胡塞尔现象学中的主体间性理论。胡塞尔是西方哲学史上第一个提出主体间性概念(胡塞尔称之为交互主体性)并在理论上进行系统论述的哲学家,他在《笛卡尔的沉思》的第五沉思中集中论述了交互主体性的问题。一方面,胡塞尔“把他人经验为对这个世界来说的主体”,认为“他人同样能经验到这个世界”,他不仅承认“他者”的存在,同时承认这个“他者”并非普通的“自然物”,而是与“自我”并存的一个主体。但是,我怎样才能认识同我一样的另一个认识主体呢?胡塞尔认为,“他人按照其被构造出来的意义就是相应于我本人而言的,他人就是我本人的一种映现(Spiegelung)”,^①对他者主体的把握首先源于自我对他者显现的身体状态以及他特有的身体行为的经验感知,而自我与他人之间的相互认识以及自我与他人对于客观世界的认识,是通过人的“统觉”、“结对”、“移情”等能力得以解决和实现的。对于胡塞尔来说,他人的身体作为一种与我的身体一样的生命有机体的身体而被领悟的活动是我们走向他人的决定性的一步:“一旦一种(物理的)身体已经作为异己的(有机体的)身体被统觉,那么使它成为一种有机体的身体的一切东西也就在其中随之而被给予了:在一种心理学方向上异己的‘心灵’被给予,这种‘心灵’‘在一种心理物理的实在统一体中’与该有机体的身体结合为一体;在一种先验的方向上异己的本己性领域的我被给予,这种异己的本己性领域的我在该有机体的身体中‘统治着’并且最终是‘纯粹的另一个自我’”。^②“我的原初的自我通过共现的统觉——它从不要求也不允许通过呈现来实现它的自身特性——构造出那个对我原初的自我而言的另一个自我,由此,那种在共实存中原初不相容的东西变得相容了。”^③即自我把握到了他者的主体性,将他者构造成另一个主体自我。

另一方面,胡塞尔指出,“无论如何,在我的先验还原了的纯粹的意识生活领域之内,我所经验到的世界连同他人在内,按照经验的意义,可以说,并不是我个人综合的产物,而只是一个外在于我的世界,一个交互主体性的世界”,“每个人都有他自己的经验,有他自己的显现及其统一体,有他自己的世界现象,同时,这个被经验到的世界自身也是相对于一切经验主体及其世界现象而言的。”^④他认为具有认识能力的主体不是一个孤立封闭的自我主体,而是群体的主体,这种群体主体必须以单子的群体化为前提,“通过这种群体化,先验交互主体就有了一个交互主体的本己性范围,在其中,先验交互主体性相互地构

^①(德)胡塞尔.生活世界现象学[M].上海:上海译文出版社,2005.159.

^②张再林.关于现代西方哲学的“主体间性转向”.人文杂志[J].2000,(4):9-15.

^③(德)胡塞尔著,倪良康选编.胡塞尔选集[M].上海:上海三联书店,1977.905.

^④(德)胡塞尔.生活世界现象学[M].上海:上海译文出版社,2005.156.

造客观的世界”。^①这个客观世界就是同为认识主体的自我和他人先在性的拥有并分享着的生活世界。

由上可以看出,胡塞尔的主体间性理论主要是在认识论层面进行的,“是对主体间性的先验的或者构成性功能的分析,而他反思的目标正是去阐明一个先验主体间性的理论,而不对具体的社会性或者特殊的我——你关系给出一个细致的考察。”^②简单来说,胡塞尔的主体间性理论主要考察的是一种认识论上的先验的“我们”如何可能的问题,包括关于他者的构造、关于客观世界的构造以及自我如何走进他者等一系列主体间性的关键问题,但这些问题的解决都以先验自我作为立足点,可以说其主体间性理论是先验自我论在认识论主题上的开展与拓展。

(2) 伽达默尔哲学解释学中的主体间性理论。伽达默尔是当代哲学解释学最重要的代表人物之一,他在哲学上的主要贡献是建立了一套完整的哲学解释学的理论体系。伽达默尔于1960年正式提出“哲学解释学”的名称,并指出,“解释学的基本问题是:在通过写作而固定下来的意义与通过读者进行理解的意义之间的距离如何能够达到沟通。”^③在《真理与方法》第2版序言中,伽达默尔明确表述道,“无论如何,我的探究目的决不是提供一种关于解释的一般理论和一种关于解释方法的独特学说,有如贝蒂卓越地做过的那样,而是要探寻一切理解方式的共同点,并要表明理解从来就不是一种对于某个被给定‘对象’的主观行为,而是属于效果历史,这就是说,理解是属于被理解东西的存在。”对此,伽达默尔认为解释者必须克服历史时间间距所造成的主观偏见与曲解,也就是越过“现在”的障碍以达到客观的历史真实。他主张,应在理解过程中,通过对话使得自己和解释对象的双方主体融合,创造出新的视野,达到“视界融合”。

伽达默尔强调视界的开放性及其与历史环境的关系,提出了对文本的阅读和理解意味着作者与读者的历时性沟通,指出“时间距离并不是某种必须被克服的东西……事实上,重要的问题在于把时间距离看成理解的一种积极的创造性的可能性”,而文本“像一个‘你’一样表达自己。这个‘你’不是一个客体,而是处于同我们的关系之中。”^④他把作者及其文本同样看作是一个主体,这样就形成了读者与作者及其文本主体与主体之间的平等关系,由此,伽达默尔认为理解是一个历史的过程,是不同历史时期的读者、作者和文本在某一个时间点上的相互作用和交融,作者在文本创作时有他特定的视界,而读者也有他自身的视界,不同时期的读者对作者和文本的理解也会有所不同,“我面临一个抉择——应是‘在心理上重建过去的思想’,还是‘把过去的思想融合在自己的思想中’?——我决定反对施莱尔马赫而赞成黑格尔”,^⑤“黑格尔在这里说出了一个具有决定性意义的真理,因为历史精神的本质并不在于对过去事物的修复,而是在于与现时生命的思维性沟通。”^⑥在

^①(德)胡塞尔著,倪良康选编.胡塞尔选集[M].上海:上海三联书店,1977.894.

^②(丹麦)丹·扎哈维.胡塞尔现象学[M].上海:上海世纪出版集团,2007.119.

^③(德)伽达默尔.赞美理论[M].上海:上海三联书店,1988.149-150.

^④(德)伽达默尔著,洪汉鼎译.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999.381.

^⑤(德)伽达默尔著,薛华等译.科学时代的理性[M].北京:国际文化出版公司,1988.34.

^⑥(德)伽达默尔著,洪汉鼎译.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999.221.

这里,伽达默尔主张读者不能抛弃自身的视界而置身于作者的视界,而是随着对文本理解的进一步加深不断扩大自己的视界,使之与作者的视界相融合成为一体,即超越读者的视界和作者的视界而达到一个新的视界。因此,哲学解释学中的主体间性理论,它不同于传统认识论中主体向客体单向运动的作用模式,主要表现为作者和读者的理解与沟通,而此则是双方主体之间的相互影响的活动。

2.2.3 生存论意义上的主体间性理论

20 世纪以来西方资本主义社会出现的矛盾和危机,使人们开始强烈关注和重视人类的生存问题,西方哲学也从近代的以理性为主题转向现代的以生存为主题,即哲学的“生存论转向”。生存论哲学从理论上对人的存在方式、存在意义、生存困境等方面做了深刻阐释和反思,凸显的是哲学对人的生存的自我把握和理解。生存论意义上的主体间性理论,就是以人的生存环境和存在方式为视点,从生存论维度反思人与他者以及世界之间的关系问题,其主要以海德格尔、马丁·布伯和萨特等人为代表。

(1) 海德格尔的“共在”思想。海德格尔从人的个体生存维度来把握人的本质,认为哲学的核心问题是追究“在的意义”,指出“本质性的东西并非人,而是存在”,“人在其本质中为存在所要求”。^①海德格尔将能够发问存在问题的存在者称为“此在”。而人是惟一关心其他存在物的存在并能够对存在的一般意义提出问题的存在者。在他看来,只有通过“此在”这样一种存在者才能把握存在本质,而此在首先是一种“在世”即“在世界之中的存在”,“此在自己本来就是共同存在。此在本质上是共在。”^②共在是一种把自我和他人同时显现出来的存在方式。“世界向来已经总是我和他人的共同分有的世界。此在的世界是共同世界。‘在之中’就是与他人共同存在。他人的在世界之内的自在存在就是共同此在。”这就意味着,此在不仅要与各种物打交道,还会同“他人”打交道,他人是与此在共同在世的那些人,“此在并非先行把自己的主体和其他也摆在那里的诸主体加以区别从而掌握自己的切近现成的主体,也非首先观望自己本身……此在不是通过上述方式得以使他人来照面的。”^③所以,此在不可能单独、孤立的存在,“自己的此在的‘主体性质’与他人的‘主体性质’都是从生存论上得到规定的”,“共在在生存论上规定着此在”。^④由此可以看出,海德格尔的此在与共在理论实际上是对共主体性即主体间性思想的一种表达和阐发。但他同时认为存在的本质是虚无,人生下来就要陷入“烦”、“畏”、“死”的绝对毁灭之中,只有在极度的苦闷中,才能意识到存在本身,没有承认他人的存在和共在的积极的意义和价值,而主要是从消极的态度去思索存在的意义,把与他人共在看作是一种必然的无奈或无奈的必然。

(2) 马丁·布伯的“我一你”对话关系。德国宗教哲学家马丁·布伯认为,人所生活的世界具有双重性:“为我所用的世界”和“我们与之相遇的世界”,他分别用“我一它”

^①(德)海德格尔著.孙周兴译.路标[M].北京:商务印书馆,2000.392.

^②(德)马丁·海德格尔著,陈嘉映,王庆节合译.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2006.140.

^③(德)马丁·海德格尔著,陈嘉映,王庆节合译.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2006.136.

^④(德)马丁·海德格尔著,陈嘉映,王庆节合译.存在与时间[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2006.146.

和“我一你”两个原初词来表达。马丁·布伯的原初词实际上是一种本体性、本原性的概念,它是指一种以关系为本原的存在方式和存在形态。在马丁·布伯看来,“我一它”关系就是以自我为中心的主客体关系,是一种我对世界的认识和利用的关系,世界对于我而言就是我征服和宰治的对象,以“我一它”关系主导的经验世界不是人与世界的真正关系,“原初词‘我一你’则创造出关系世界”。^①他认为“我一你”关系才是本源性的关系,在这种关系中,人把一切存在者看作具有与自己同样独立自由的主体性,是一种超越了“我一它”的工具利用关系,强调一种“直接性”,即“与‘你’的关系直接无间……没有任何目的意图、奢望欲求、先知预见横亘在‘我’与‘你’之间……一切中介皆为阻碍。”^②但他同时也指出,这种直接性并不是“我一你”的完全融合,其间永远存在着一个距离,即“之间”。他用交谈的事例对此进行了说明,“一种真实的交谈……不是在一个参与者或另一参与者之中实现的,也不是在一个包括二者以及包括所有其他东西的中性世界中实现的,或者说在一种仅仅可接近它们二者的维度中实现的。”^③由此可以看出,“之间”使得我与你之间都不能相互完全消融,而是保持有一定的张力和各自的个性,它存在于我与你二者之间的关联中,是二者相遇所共有的领域。马丁·布伯认为,一切真正的存在皆是相遇,正是在活生生的、与你相遇的关系中,内在的你才得以被意识到,在相遇中,我与你彼此交融、相互沟通、直接对话,体现了一种真正的主体间的关系。

(3) 萨特的交互主客体性思想。萨特从存在出发理解和阐释主体观念,指出“人的实质就是现存在,而这种现存在的存在则就是人的存在的问题所在。”同时,他又指出,“人是这样一种存在:由于它,‘变成的对象’又归结为人。”^④在《存在于虚无》中,萨特把存在分为“自为的存在”和“为他的存在”。对于自我和他人的关系,萨特通过对注视和羞耻的考察来说明他人不只是向我揭示了我是什么,同时还以一种新的存在类型构成了我。首先,在“反省前的我思”中,自我的存在以及对自我存在的认识都离不开他人,是以他人的存在、他人的意识为前提的,而此对于他人来说同样也是肯定的;其次,“别人和我本身一起显现,因为自我意识是通过排斥一切别人而与它本身统一的。”^⑤萨特认为每个人都是从自身意识出发,都认为自己是主体、他人是自己的关注对象,把他人客体化,由此,自我和他人之间表现为相互否定、排斥的多个自我意识之间的关系。综上所述,萨特揭示了人与人之间是一种“交互主客体性”的关系。但他同时认为这是一种不可调和的对立关系,他人的存在对于我的主体性而言是一种威胁,“我的原始的堕落就是别人的存在”,^⑥他甚至提出“他人就是地狱”、人们彼此“都是刽子手”,因此,主体之间的关系的本质就是对立、冲突。对此,萨特提出了我针对他人所采取的两种原始态度,即将他人对象化和将他人同化。

^①(德)马丁·布伯.我与你[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2000.4.

^②(德)马丁·布伯.我与你[M].北京:生活·读书·新知三联书店,2000.10.

^③Theunissen. The Other, MIT Press, Cambridge, Massachusetts, 1984. 270.

^④(法)萨特.辩证理性批判[M].北京:商务印书馆,1963.123,128.

^⑤(法)萨特.存在与虚无[M].北京:三联书店,1987.315.

^⑥(法)萨特.存在与虚无[M].北京:三联书店,1987.348.

萨特在其晚期提出了辩证理性的概念,在其代表作《辩证理性批判》中写道:“我的研究目的就是确定……人对人的认识和理解是否不仅包含着一些特定的方法,而且包含着一种新的理性,即思想和它的客体之间的一种新的关系。换句话说,是否有一种辩证理性?”^①后来,他从历史处境中去考察人的现实的关系,承认人的自由具有历史制约性,其根源就在于“匮乏”,并指出,由于“人类处境的普遍性”,使得自我和他人的相互理解成为可能,人与人之间的关系结构不再是自我与他人的二元对立结构,而是存在着共同的实践。

2.2.4 社会学意义上的主体间性理论

随着社会的迅速发展,世界呈现出多样化格局,种族、经济、宗教、文化、地区、民族国家等方面的冲突愈演愈烈,作为对现实冲突的回应,当代西方哲学中的语言学转向、主体中心理性批判都呈现出回归生活世界的趋势,越来越强调社会的本体论地位。社会是人的社会,主体间性作为社会主体的人与人之间的关系也必须回到社会中,从现实的社会历史实践中去理解和把握其本质。以阿尔弗雷德·许茨和哈贝马斯为代表的西方学术界试图回到社会历史和现实层面,回归生活世界,对主体间性理论进行分析和研究。

(1) 许茨的世俗主体间性。阿尔弗雷德·许茨是现象学社会学的创始人,开创了生活世界的现象学理论。他对胡塞尔的先验主体间性理论进行了批判和改造,从其现象学社会学的独特视角对主体间性理论的研究作出了有价值的探讨。他指出,“根据胡塞尔的哲学我们只能把他人问题当作一种存在于先验主体之间的关系来说明”,而“沟通只有在这种纯粹理论领域之外、在这个工作世界之中才是可能的。因此,为了与我的同伴沟通我的理论思维,我必须放弃这种纯粹的理论态度,我必须回到这个生活世界及其自然态度上去”。^②在他看来,他人的问题是任何一种先验哲学都无法解决的难题,主体间性不可能作为先验问题而存在,必须把主体间性、特别是主体间的理解转到世俗的生活世界领域中,并进一步对世俗主体间性进行了独特的系统探讨。

首先,许茨在对自我与他人、此在与彼在以及他们在空间视野与时间坐标的描述性分析后指出,世俗的生活世界最初就是主体间的、共在的存在着的世界,这个生活世界是主体共享的并预先给定的实际存在,生活在其中的各个主体,通过共同影响和工作与其他主体联结在一起,相互理解、相互影响。“我们生在这个世界,从一开始就是一个主体间际的世界”,“我们从一开始就把我们生活于其中的这个世界,既当作一个自然世界来经验、也当作一个文化世界来经验,不是把它当作个人的世界来经验、而是把它当作一个主体间际的世界来经验,也就是说,把它当作一个对我们所有人来说共同的世界来经验,它或者实际上是给定的,或者是每一个人都可以接近的”,“这一方面意味着,这个世界不是我个人的世界,而是对于我们所有人来说共同的世界;另一方面意味着,在这个世界中存在我通过各种社会关系与之联系起来的同伴。我不仅影响那些无生命的东西,而且也影

^①(法)萨特.辩证理性批判[M].北京:商务印书馆,1963.123,128.

^②(德)阿尔弗雷德·许茨.社会实在问题[M].北京:华夏出版社,2001.267,337.

响我的同伴，在他们的诱导下进行活动，并且诱导他们进行反作用。”^①

其次，许茨着重探讨了主体间的理解和沟通问题，提出了“生动的同时性”、“视角互易性”和“接近呈现参照”等思想。在许茨看来，“生动的同时性”是主体间性的本质。他认为，在生活世界中，自我和他人的意识流处于共同的时间维度，具有一种共在的生活经验，共享一种共同的生动的现在。他人的诉说和自我的倾听过程都是被当作一种生动的同时性来经验的，自我通过他人思想的生动的现在、而不是通过过去时态捕捉他人的思想，这样自我就参与了他人思想的这种直接的现在，从而建立起自我与他人之间的相互关系，人与人之间才实现了彼此的沟通和理解。

“视角互易性”即自我与他人通过转换位置和立场，“通过足以为所有各种实践意图服务的方式，解释那些实际看来或潜在地看来共同的客体、事实以及事件”，^②从而形成关于世界的共同经验。由于我们每一个人在生活世界中的人生经历、观察视角和行为动机的不同，使得其所对待生活世界的经验各有差异，这就决定了主体之间形成了不同的关联系统。许茨认为，在常识世界中，我们自然而然地相信不同视角之间的相互关系中包含共同的东西，主体之间通过理想化的互换位置、立场转化或者关联系统的一致化，形成对于各种客体和事件拥有共通性的经验是理所当然的。在其中，位置、立场和视角的相互转换是实现主体间相互理解和沟通的基本前提。

“接近呈现来源于被动的综合，被胡塞尔称为‘配对’(pairing)或者‘配合’(coupling)，其特征是由以下事实描绘的，即被接近呈现的东西根本无法成为真正的在场。”^③许茨认为，关于他人的心灵、思想都只能被自我接近呈现出来，即进行大致的展现、理解和把握。他指出，在常识思维中，我们经验生活世界主要是通过指号和符号接近呈现参照实现的。“指号”即生活世界中的课题、事实和事件等媒介，包括物质载体、信息、声音、行为等等，它适用于主体间的面对面的关系，而符号如语言文字则适用于各种超越的关系。指号和符号是构成主体间理解和沟通的基础。

(2) 哈贝马斯的交往行为理论。尤尔根·哈贝马斯是法兰克福学派的重要代表人物，其交往行为理论的核心问题就是所谓的主体间性问题，他开创了主体间性问题研究的社会历史理论范式。哈贝马斯的主体间性理论主要体现在以下几个方面：

首先，对传统“主体”概念的批判。哈贝马斯把传统的认识论哲学称为“意识哲学”，在他看来，意识哲学以自我意识为核心，强调的是孤立的认知行为主体与自身的关系，并指出意识哲学的主体概念是一个自相矛盾的概念，“自康德以来，自我占据了双重位置：既是世界上的一个经验主体，表现为众多客体中的一个；又是一个面对世界的先验主体，并把世界作为一切经验对象的总和加以建构。”^④他认为传统的意识哲学的资源已经枯竭，应该用新的哲学范式来替代，“如果我们抛弃所谓形而上学无家可归这样一个充满感伤色

^①(德)阿尔弗雷德·许茨. 社会实在问题[M]. 北京:华夏出版社, 2001. 91, 295.

^②(德)阿尔弗雷德·许茨. 社会实在问题[M]. 北京:华夏出版社, 2001. 413.

^③(德)阿尔弗雷德·许茨. 社会实在问题[M]. 北京:华夏出版社, 2001. 268.

^④(德)尤尔根·哈贝马斯. 现代性的哲学话语[M]. 上海:学林出版社, 2004. 309.

彩的前提,如果我们认真思考一下先验的考察方式与经验的考察方式、激进自我反思与反思所无法复现的远古、自我生成的类的创造性与先于一切生产的源始性之间的关系,换言之,如果我们把所有这些不断重合的神秘现象理解为穷竭的一种症候,那么,我们就可以找到一条切实可行的解决途径。穷竭的是意识哲学范式。果真如此,我们就必须从意识哲学范式转向交往范式。因为只有这样才能消除穷竭的症候。”^①对此,他认为从主体间性出发就可以弥合意识哲学的主体概念中先验自我和经验自我之间的鸿沟,主张对主体概念进行重建,他强调,个人只有在与他人的互动中,才能作为主体凸现出来,“‘自我’是在与‘他人’的相互关系中凸显出来的,这个词的核心意义是其主体间性,即与他人的社会关联。唯有在这种关联中,单独的人才能成为与众不同的个体而存在。离开了社会群体,所谓自我和主体都无从谈起。”^②

其次,提出交互主体性模式的交往行为思想。哈贝马斯从理论社会学角度把社会行为划分为“目的性行为”、“规范调节行为”、“戏剧行为”和“交往行为”。其中,目的性行为是工具行为,它遵循的是以经验知识为基础的技术规则,强调的是主体与客观世界之间的关系;规范调节行为是社会成员遵循共同的社会价值规范来调整自己的行为,它强调的是主体与社会世界和客观世界之间的关系;戏剧行为是社会主体在观众或社会面前以一定的方式有意识的表现自己的行为,它虽然也涉及主体与其他主体之间的关系,但仅仅是一种表现与接受的关系,强调的是主体与主观世界和客观世界之间的关系;与上述行为不同,他把交往行为看作是社会行为的一种最为合理的类型,认为交往行为就是主体间通过符号协调的互动以及平等的对话,达到人与人之间的相互理解和一致。他指出,“按照我的理解,交往行为是以象征(符号)为媒介的相互作用。这种相互作用是按照必须遵守的社会规范进行的,而必须遵守的社会规范又规定着相互期待,并且至少必须被两个行动着的主体理解和承认。”^③他同时指出,在理想的交往关系中,主体之间是以平等对话的方式进行交流和沟通,交往行为的目的在于各个主体之间相互理解、形成共识,而此只能求助于语言这个媒介,并把自己从语言的社会效用角度出发所做的研究称为“普遍语用学”,认为这是主体间进行交往行为的一般前提,“因为语用学就其本质而言是涉及到以语言为中介的互动的”,^④而共同的语言背景和语言规则则是实现主体间相互理解的一个基本条件。由此我们可以看出,哈贝马斯的“交往行为”是具有语言能力和行为能力的多个主体之间所产生的相互的人与人关系的行为,强调的是一种交互主体性,关涉的是主体间性问题,并脱离了意识哲学的框架进入到实践层面。

以上只是相对性的对主体间性研究的理论视阈进行划分。其实,关于主体间性理论的研究远远不止这些,包括维特根斯坦、梅洛·庞蒂、雅斯贝尔斯等在内的哲学家都对主体间性问题有所论述,限于篇幅,这里仅谈及了具有一定代表性的论域。另外,马克思的交

^①(德)尤尔根·哈贝马斯.现代性的哲学话语[M].上海:学林出版社,2004.347.

^②(德)尤尔根·哈贝马斯.历史唯物主义的重建[M].北京:社会科学文献出版社,2000.53.

^③(德)尤尔根·哈贝马斯.作为“意识形态”的技术与科学[M].上海:学林出版社,1999.49.

^④(德)尤尔根·哈贝马斯.后形而上学思想[M].南京:译林出版社,2001.75.

往理论对主体间性的研究具有直接、重要的意义,这将在文中专门有所论述。

通过以上对西方哲学中的主体间性理论的描述与分析,可以看出,在主体间性的历史发展过程中,其在具体的研究目的、研究方法、理论支撑等方面都呈现出各自不同的理论视阈,从多角度、多层面的分析揭示主体间性范畴的哲学内涵及相关理论,拓宽和加深了主体间性问题的研究。但认识论意义和生存论意义上的主体间性理论,只是从抽象的、带有先验性的角度论及了主体的人与人之间的关系问题,把主体间的关系理解为一种自我意识和主观精神层面的交流活动,没有真正回归到实践活动中,不是把人作为社会实践主体来看待。社会学意义上的主体间性理论则具有明显的实证化倾向,他们仅从各自的理论视阈出发,片面地运用符号、语言等单一方法进行研究,研究视角狭窄,忽视了人的现实的生产实践。从总体上看,对主体间性理论的研究仍处于具体化、领域化阶段,没有形成总体性的理解和把握。

国内对于主体间性问题的研究,一方面,仅局限于对西方哲学的主体间性理论的个别文本进行介绍和阐释,比如,倪梁康、张庆雄等对胡塞尔现象学的主体间性理论研究,陈嘉映、孙周兴等对海德格尔存在主义的主体间性思想研究,王晓升、张向东等对哈贝马斯交往理论的主体间性理论研究等;另一方面,国内学术界通过对马克思交往理论的研究,进而涉及到主体间的存在形态、交往现象等主体间性的许多具体问题。但就国内总体研究趋势而言,对主体间性理论问题仍有待于作进一步的思考与研究,应对主体间性理论的历史演进进行深入分析,并在总体上对其进行把握和考察的基础上,批判地继承其合理成份,建构一个科学、合理的主体间性理论体系。

总而言之,国内外学术界对主体间性问题的研究并没有形成一个统一的认识,人们对主体间性这一范畴的理解和阐释也未达成一致的共识,由此也就形成了多元的、表述不一的主体间性概念,除了以上论及的西方哲学关于主体间性范畴的四种理论视阈中主体间性概念的内在的和潜在的蕴含之外,众多学者从不同角度对主体间性范畴的哲学内涵给予了不同界定。如:尼古拉斯·布宁和余纪元认为,“如果某物的存在既非独立于人类心灵(纯客观的),也非取决于单个心灵或主体(纯主观的),而是有赖于不同心灵的共同特征,那么,它就是主体间的……心灵的共同性和共享性隐含着不同心灵或主体之间的互动作用和传播沟通,这便是它们的主体间性”;^①尹艳秋、叶绪江认为“主体间性是指主体与主体之间的相互性与统一性,是两个或多个个人主体的内在相关性”;(《主体间性教育对个人主体性教育的超越》,载《教育研究》2003年第2期。)冯向东则指出主体间性即主体之间的相互关系和作用及其对主观和客观世界的影响。(《从“主体间性”看教学活动的要素关系》,载《高等教育研究》2004年第5期。)

本文将主体间性界定为:在交往实践活动中以个人主体性为基础形成的主体与主体之间的内在相关性与统一性。首先,主体间性不是反主体性,不是对主体性的绝对否定,而是对个人主体性的继承与超越。主体间性的生成要以主体性为基础。脱离主体性,人与人

^①尼古拉斯·布宁,余纪元主编.西方哲学英汉对照词典[M].北京:人民出版社,2001.58.

之间就不会有主体间性；其次，主体间性意味着多重主体之间的相互关系，它是作为主体的人与其他主体之间的相互联系和交互作用，包含个体主体之间、群体主体之间以及个体主体与群体主体之间的各种关联方式和作用方式；再次，主体间性以现实生活世界中人与人的实际的相互联系和相互作用为前提，是以人在现实生活中的交往实践关系为根基的。涉及人与人关系的主体之间的行为是通过交往实践活动产生的，而不是主体的自我主观意识。

2.3 道德人格的相关概念厘定及道德人格教育的可能性

2.3.1 道德及其本质

(1) 道德的内涵。“道德”这个概念，在中国古代典籍中的含义比较广泛。“道”和“德”最初是作为两个不同的字义所使用的。《老子》一书中写道，“是以万物莫不尊道而贵德”，这里的“道”是指事物运动变化所必须遵循的普遍规律或宇宙万物的本原、本体；“德”通“得”，是指具体事物对“道”的体悟和认肯。孔子则主张：“志于道，据于德。”（《论语·述而》）这里的“道”指的是理想的人格或社会图景，“德”指立身根据和行为准则。道德二字的合用始见于《荀子·劝学》：“故学至于礼而止矣，夫是之谓道德之极。”《礼记》中将道德与仁义相等同，认为“道德仁义，非礼不成”，韩非子则把道德看作是圣贤的高尚品质。简言之，在中国传统文化上，广义上的道德主要是指调整人的各种社会关系的行为准则和规范，狭义上则是指个人的思想品质、修养境界。在西方，道德一词源于拉丁文 *moralis*，意谓风俗、习惯、品性等，加以引申，也含有规则、规范和行为品质等意思。20 世纪中叶以前，西方的道德概念强调以个人为本位，主要把道德看做是个人的品性，没有对道德概念作出具体的定义性规定。由此看来，中外的道德概念在其本源的意义具有基本相同的含义，即都反映着人类生活中所必须遵循的风俗习惯和行为规范，以及由此而形成的品德和品质。故而目前理论界对道德概念的具体界定以及使用，基本上都是以道德的最初表现形式和人与人之间的行为规范等为中心的，如罗国杰指出，“道德就是调整人和人之间关系的一种特殊的行为规范的总和。”^①魏英敏认为，“道德，是人们在社会生活中形成的关于善与恶、公正与偏私、诚实与虚伪等观念、情感和行为习惯，并依靠社会舆论和良心指导的人格完善与调解人与人、人与自然关系的规范体系。”^②张传友对道德的理解是，“道德是某种生活方式，是通过各种规范来调节人的行为，培养人的优良品德，从而实现人的尊严的人所特有的生活方式。”^③

综上所述，本文认为，道德是一定社会、一定阶级向人们提出的处理个人与个人、个人与社会之间各种关系的一种特殊的行为规范。这一界定强调了道德概念的三个特点：一是道德的阶级性。即阶级社会的各种道德观念、道德情感和道德理想，都是由于各阶级所处的经济、政治地位及其自身利益需求的不同而产生的，这就使得各种道德体系具有了阶

^①罗国杰. 伦理学[M]. 北京:人民出版社, 1989. 7.

^②魏英敏. 新伦理学教程[M]. 北京:北京大学出版社, 1993. 114.

^③张传友. 伦理学引论[M]. 北京:人民出版社, 2006. 6.

级属性。恩格斯说:“一切已往的道德论归根到底都是当时的社会经济状况的产物。而社会直到现在还是在阶级对立中运动的,所以道德始终是阶级的道德。”^①二是道德的关系性。人类的道德现象,总是人们之间的某种道德关系的具体表现。道德关系是由经济关系所决定的,并按照一定的社会规范和行为规则形成的一种特殊的社会关系。它存在于人类历史的各个阶段,体现在人与人、人与社会之间的相互关联之中。三是道德的特殊性。道德一种特殊的行为规范,它与其他社会规则如法律的强制性手段所不同,强调的是一种通过社会舆论、风俗习惯和思想教育等方式,使人们形成善恶观念,从而调节人的行为的规范手段。

(2) 道德的本质。所谓本质,就是指某一事物区别于它物的内在规定性。道德的本质就是道德之成其为道德而与其他事物的相区分的根本性质。马克思主义认为,道德是在社会历史的发展过程中,随着人类生产实践和社会关系的发展而产生的,它是人的利益和需要的产物。从整个人类的道德发展史来看,在本质上,道德是在其规范性和主体性的辩证统一中,以善恶评价的方式来认识和调节人的行为,促使其自我完善的一种社会价值形态。

一方面,道德是判断和调节人们行为的观念标准,具有规范的作用。道德源于人们的生产、生活实践,是人类基于保障自身生产、分配、交换以及调节人们之间的社会关系的需要而产生的。作为一定社会客观需要的反映,道德一经产生,就作为一种善恶标准,依靠风俗习惯、社会舆论和思想教育,以“应当”如何的方式,影响人们的思想观念,对人们的相互关系以及个体的行为活动进行规范和约束。在这方面,道德具体表现为道德标准、道德体系、道德规范和社会道德理想等。

另一方面,道德的基础是主体的人的意志自律和选择自由,理应促进人性的成长和完善。人与动物的根本区别在于人是自觉的存在,人类的道德生活本质上是对人的社会关系的能动认识和反映。人是道德主体,道德是为了人而存在。马克思指出:“道德的基础是人类精神的自律”,“人们按照自己的物质生产的发展建立相应的社会关系,正是这些人又按照自己的社会关系创造了相应的原理、观念和范畴”,^②人们自觉或不自觉地归根到底总是“从他们进行生产和交换的经济关系中,吸取自己的道德观念”,^③并从道德上确证人类自身。道德主体的人,在实践活动中凭借一定社会的道德规范对自我、他人和社会的道德现象进行观察、评价,从而进一步深化理解道德标准、道德规范,通过独立的理性接受、判断和选择决定自己的思想行为取向。因此,道德不只是一种规范手段,更是一种促进主体自我不断完善的实践精神,正如库比特所说,“过一种伦理的生活,将不是自我献祭,而是自我完善。”^④

2.3.2 关于人格的界说及相关概念的辨析

^①马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1972.134.

^②马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1972.15,108.

^③马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1972.133.

^④高国希.当代西方道德:挑战与出路.学术月刊[J],2003(09):40.

(1) 人格的界说。“人格”一词,来源于拉丁文 *Persona*, 英文为 *Personality*, 其原意为戏剧演员在舞台演出时所戴的面具,与我们京剧中的脸谱类似。它包含有两层涵义:一是指一个人在人生舞台上所表现的种种言行,是其表演或扮演的“角色”,反映出一个人的外在表现;二是指一个人由于某种原因不愿展现的成分,即面具后的真实自我。美国学者 B. R. 赫根汉指出,“把人格定义为面具等于把人格视为人的社会自我,正是人的这一方面被人用来向社会显露他自己。这个定义隐含着这样的意思:由于种种原因,人还有某种隐秘的东西没有被显露出来。”^①与西方从人的个体性来理解人格不同,我国则更多的从社会伦理学方面去吸纳和诠释人格概念。古代关于人性、人品、人伦等理论都与人格理论有相近之处,从而使得中国学者以人的道德理想与道德境界作为人之为人之规定,赋予人格一种独特的理解方式和定义。

随着社会的发展,人格一词作为一个科学的概念,其含义几经繁衍、扩充、引申,被广泛应用于心理学、伦理学、法学、哲学、社会学等学科,而各学科都从自己特定的研究角度来关注人格,因而对其有着不同的理解和阐释,迄今无一为大家所能共同接受的观点。例如,心理学上的人格是指个人所有的特质的总和,包括人的气质、性格和能力等等,伦理学意义上的人格关注的是人的品质、道德及尊严等,法学上视人格为人作为行使主体权利的资格,社会学上则指人的行为在遵循社会规范方面的表现等。以人格的内涵研究来说,早在 1937 年,美国著名的人格理论家高尔顿·奥尔波特 (Gordon Allport) 就归纳出人格的定义 50 多个,到 80 年代达到 100 多个,以至于赫根汉通过对人格概念界定的综合考察后指出,“什么是人格……对于这个问题存在许多多不同的答案。从认为人格是人的社会性的存在的通俗观点,到用数学公式来处理的高度技术性的人格定义,无所不有”,“认为只存在一种正确的人格理论将是错误的”。^②

尽管对于人格的内涵古今中外聚讼纷纭,但并不妨碍我们对其探幽求胜。我国著名哲学家庞朴指出:“用西方的观点看中国,可以说中国人没有形成一种独立的人格(韦伯);用中国的观点看西方,可以说西方人没有形成一种社会的人格。合理的观点,也许是二者的统一,因为人既是独立的个体,又是群体的分子,既是演员,又是角色。”^③从这点出发,本文认为,人格就是构成一个人的思想、情感以及行为的特有的统合模式。它具有以下特征:

一是独特性与社会性的统一。世界上没有两片相同的树叶,同样道理,世界上也没有两个具有完全相同人格的人。由于各个人不同的遗传、所生活的环境氛围以及所接受的后天教育等因素影响,使得人们逐渐形成了各自所独有的、鲜明的个性特征,所谓“人心不一,各如其面”正是指人格的独特性。同时,人的本质是一切社会关系的总和。在人格的形成和发展过程中,除了各自所特有的个性特征之外,还具有某些与其他人相同或者相似的特征,含有人格结构中人们所共有的一些成份,如每个民族、阶级和群体中的个体都有

^①(美)B. R. 赫根汉. 现代人格心理学历史导引[M]. 石家庄:河北人民出版社,1988. 1.

^②(美)B. R. 赫根汉. 现代人格心理学历史导引[M]. 石家庄:河北人民出版社,1988. 1.

^③庞朴. 中国文化的人文主义精神[N]. 光明日报. 1986 年 1 月 6 日.

其共同的典型的心理特性,他们在对某一问题、事件所持有的态度和价值判断上具有一定的社会共性。人格是个体的差异性与共同性的统一,是人的生物性与社会性的统一。

二是统合性与功能性的统一。人格并不是某一种单一的人的特性品质,而是由人的生理、心理、社会行为等多方面的整合形成的一个有机的整体,具有内在的统一性。只有从各方面彼此和谐统一的人格结构整体出发,才能使其具有确定的意义和健康的人格,否则,就会产生不健康的人格,甚至出现人格分裂。也就是说,个体人格结构的统合程度,直接影响他的行为方式和生活方式,关乎他的社会功能的发挥状况,人格的整体结构和谐统一则能使个体发挥积极的作用,促进社会发展,反之,个体如果缺乏人格的内在统一性,就会由矛盾、抵触的心理动机支配其行为,生成多重人格等不利于其自身以及社会发展的人格。

三是稳定性与可塑性的统一。个体通过长期的社会教育和实践活动中逐渐形成了一定的人生观、价值观、世界观,在一定的时期内,个体在这些观念的引导下进而理解生活世界中的人和事,并逐渐培养自己为人处事的心理和能力素质,从而在实践中形成一套相对稳定的人格行为表现。当然,个体偶然表现出来的心理、行为特质并不能表征他的人格。同时,人格的稳定性并不代表其就是一成不变的,它具有较强的可塑性。人格是在个体主客观因素的相互作用下产生和发展起来的,随着个体生理的成熟、受教育程度的提高、社会环境氛围的变化等,人格也有可能发生一定的变化,比如,个体儿童时期、青年时期与成人时期的人格在看待和处理社会问题等某些方面具有或多或少的改变。所以说,人格是稳定性与可塑性的统一,也正因为如此,才能在后天的教育中培养和发展个体的人格。

(2) 个性、性格与人格。如前所述,“人格”一词是从外语中翻译过来的,其英语对应翻译为“personality”,而在后来将与“personality”相对应的俄语“Личность”翻译为“个性”,“由于译法不同,在中国心理学界运用这两个概念时有些混乱。其实这两个词汇的含义是一致的。”^①《中国大百科全书》认为广义上的人格就是个性,狭义上将人格等同于性格,“从广义上说,人格与个性是同义词,二者均指个人的一些意识倾向性与各种稳定而独特的心理特征的总和,即个人的心理面貌。狭义的人格通常指个人的一些与意识倾向性相联的气质、性格、爱好等的综合表现,如内向或外向、独立性或依从性等。”^②

但是,个性、性格与人格在具体涵义上还存有一定的差异。个性是指一个人区别于他人的、影响人的行为的所有心理特性,主要强调的是个体与他人的不同之处,更多的着眼于个体的独特性,是一个与“共性”相对应的概念;性格是指在对人、对事的态度和行为方式上所表现出来的心理特点,主要强调个体的稳定性;而人格是构成一个人的思想、情感以及行为的特有的统合模式,是指一个人的整体状况,它不仅包含了个体的独特性和稳定性,而且强调个性与共性、稳定性与可塑性的统一,更多地是从个体的社会性角度出发进行定义。正如马克思所说:“‘特殊的人格’的本质不是人的胡子、血液、抽象的肉体的

^①高玉祥. 个性心理学[M]. 北京:北京师范大学出版社, 1989. 5.

^②中国大百科全书(教育卷)[M]. 北京:中国大百科全书出版社, 1985. 289.

本性,而是人的社会特质。”^①在具体的日常生活用语中,这三个词语的用法还是有所差别。例如,我们经常用“张扬”、“泯灭”来修饰“个性”,说“张扬个性”、“个性的泯灭”等,但是如果用这两个词来修饰“人格”却显得极不合适,同样道理,我们经常用“崇高”、“扭曲”修饰“人格”而不是“个性”、“性格”等词语。

2.3.3 道德人格的内涵

在对道德人格概念的具体界定上,学术界众说纷纭,有多种不同的观点,比如,有学者认为,道德人格是“作为道德主体的人的资格、规格、品格的内在统一”,^②也有的认为“是人们在道德生活中所表现出来的人格特征”^③等,归纳起来,比较一致的观点就是认为,道德人格就是人格在道德上的规定,这与伦理学意义上的人格概念相等同。伦理学上对人格的研究,同其他学科对人格的研究既有相同之处,也有不同之处。

其相同之处在于:首先,它们都是以从事着社会实践活动的人为研究对象的,其次,它们都是从人的内在本性和外在行为两方面,以不同的视角和方式对人格进行把握和界定,从而指出人不同于动物的内在规定性。

其不同之处在于:首先,研究动机不同。心理学等其他学科指向的是现实性的健全心理人格,而伦理学上的人格指向的是既联系现实又超越现实的高尚理想人格;其次,侧重点不同。各个学科都是从各自的特定视角出发对人格进行研究,将人格化分为不同的类型,如法学侧重于从人们的经济生活和政治生活中描述人格,而伦理学对于人格的研究则是侧重于人们的道德实践活动;再次,观察视角和评价标准不同。其他学科对人格的研究主要立足于“人是什么”这一基点,是对人的现实状况的事实性说明,因此,在他们看来,“所有的人格都是相等的,不存在一种人格比另一种人格好或坏的情况”,^④而伦理学不仅从人性的规定方面来阐明“人是什么”,并在此基础上进一步通过揭示“人应当怎样为人”来描述人格,将人格区分为好与坏、善与恶、高尚与卑下等。

综上所述,所谓道德人格,即作为具体个人人格的道德性规定,是道德主体长期进行道德交往所形成的道德特质的凝结。正是由于个体在社会化过程中形成的这种区别于他人的、具体个人所特有的道德性规定,构成了其相对稳定的内在的思想观念和精神状态,以及由此产生比较稳定的外在的行为倾向,而这也是人们确认和判断个体善与恶、高尚与卑下的根据所在。道德人格具有以下几个方面的特征:

(1) 自我同一性。即道德人格的主体,在不断变化的社会实践生活中,其内心世界与外在言行始终保持一致性。具体体现在:首先,自我对社会道德规范的认同。这就是说,道德人格主体能够在复杂多变的多元化世界中,意识到自己作为社会的一份子同社会其他成员的本质联系,以及自身所承担的社会责任,并始终保持自我与社会核心价值的一致性;其次,自我的言行一致。在社会生活不断发生变化的情况下,道德人格主体的人必然要充

^①马克思恩格斯全集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1964.270.

^②彭升等.道德人格内涵新析.现代大学教育[J],2003(02):47.

^③马向真.道德人格与自我同一性.学术论坛[J],2004(06):18.

^④(美)马克·柯克.人格的层次[M].浙江:浙江人民出版社,1988.2.

当各种各样不同的社会角色,这些角色所呈现出的社会职责、情景、场合等都不尽相同,这就要求道德人格主体服从自我意志,保持内心世界与自己的言语、行为相一致。

(2) 意志独立性。道德人格主体的意志独立、自由是其成为主体的必然条件和道德人格完善的真正标志。黑格尔指出:“道德的意志是他人所不能过问的。”^①因为道德人格主体的道德实践行为,主要依赖于其内心的道德意志、道德信念等的驱使。没有意志的独立自由,道德人格主体就不可能进行发自内心的遵从社会道德规范,主动追求高尚的道德情操,那么,他也就无所谓道德人格可言。意志的独立自由,使得主体的人能够在多元化的价值观念中对自己的理想、信念、价值观等进行积极地思考、理解,明辨善恶、去伪存真,追求高尚的道德情操,不断提高自身的道德素质,完善自我。

(3) 主体完整性。道德人格从结构上分析,是道德动机、道德认识、道德情感、道德意志、道德信念和道德行为的有机结合,是个体在道德活动中表现出来的知、情、意、行等个性心理特征。道德人格的主体是这些成份、因素的内在关联和统一。在主体的道德人格形成过程中,包括道德动机和道德认识在内的“知”是主体的道德实践的基础,“情”即道德情感是伴随道德实践产生的内心感受与体验,“意”即道德意志和道德信念是道德实践的内在动力,是道德人格形成的关键,“行”即道德行为是“知”、“情”、“意”的有机融合而在道德生活实践中的具体表现。因此,可以说,道德人格具体表现为主体的人内与外、知与行的综合和统一。

(4) 主体超越性。从人的道德发展过程来看,道德人格主体的发展也要经历一个由低到高、由他律到自律再到完善的发展过程。在这个过程中,道德人格的主体在对社会中占主导地位的核心价值体系的认识、理解和认同的基础上,根据生活实践的具体情况对社会道德规范进行批判性的审视,促使主体自我的道德认识不断深化,同时,其道德行为也会随着道德认识的深化而不断调整,所以,道德人格的自我同一性、意志独立性和主体完整性等都应该理解为一个动态的、连续的、发展的过程,是一个主体不断超越自我、完善自我的过程。

2.3.4 规范认同以及道德人格教育的可能性

所谓规范,广义上指人们在社会生活实践中应遵守的行为准则。如美国著名政治学家彼得·卡赞斯坦认为,“规范是对某个给定认同所应该采取的适当行为的集体期望”。^②通常人们所说的规范主要是指狭义上的社会规范,是指在某一范畴内形成的约定俗成或者明文规定的规则、标准、法式,如道德规范、法律规范、技术规范等等。风俗习惯是人类最早、最普遍的一种社会规范。而道德规范作为调节人与人、人与社会之间关系的行为准则,源自于人们的道德生活实践,是人们为了生存和发展的需要,在实际生活实践中逐渐形成的一种具有普遍约束力的行为规范。道德规范是由一定历史时期的社会物质条件和社会关

^①(德)黑格尔.法哲学原理[M].北京:商务印书馆,1961.111.

^②Ronald L. Jepperson, Alexander Wendt, Peter J. Katzenstein. "Norms, Identity, and Culture in National Security". In: Peter J. Katzenstein. The Culture of National Security: Norms and Identity in World Politics[C]. New York: Columbia University Press, 1996. 54.

系所决定的,不同的社会、不同的阶级具有不同的道德规范要求。马克思主义伦理学肯定了道德规范的历史继承性,指出任何历史时期的社会道德规范总是要继承和发展传统文化中积极、进步、优良的道德成份,并且认为,凡是有利于推动社会进步和发展的行为就是合乎道德的行为,反之就是不道德的。

新中国成立以来,在建设和发展社会主义事业的过程中,我们党始终高度重视思想道德建设,对于社会主义道德规范的认识也经历了一个不断深化和发展的过程。1949年中国人民政治协商会议第一届全体会议通过的《中国人民政治协商会议共同纲领》第42条明确规定了“爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱护公共财物”的“五爱”道德规范要求,1982年第五届全国人民代表大会第五次会议通过的《中华人民共和国宪法》对“五爱”公德要求进行了新的概括,把其中的“爱护公共财物”调整为“爱社会主义”,体现了社会主义道德规范的发展性。1996年党的十四届六中全会通过的《中共中央关于加强社会主义精神文明建设若干重要问题的决议》指出,社会主义道德建设要以为人民服务为核心,以集体主义为原则,以社会公德、职业道德、家庭美德为全部领域,并把“五爱”提升为社会主义道德的基本要求。2001年中共中央颁布实施的《公民道德建设实施纲要》在《决议》的基础上概括提出了爱国守法、明礼诚信、团结友善、勤俭自强、敬业奉献的二十字公民基本道德规范,进一步丰富和拓展了社会主义道德规范的内容。而以胡锦涛同志为核心的新一代党中央领导集体,从我国历史和现实的国情出发,2006年提出了以“八荣八耻”为主要内容的社会主义荣辱观,以及在党的十六届六中全会审议并通过的《关于召开党的第十七次全国代表大会的决议》中首次鲜明地提出以马克思主义指导思想、中国特色社会主义共同理想、以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神、社会主义荣辱观为基本内容的社会主义核心价值体系,继承了我们党在各个特定历史时期形成的关于社会主义道德规范的认识成果,从时代要求出发,把社会主义道德的核心、原则、基本要求和规范有机结合起来,对社会主义道德规范的内容作出了新的高度的概括,体现了社会主义基本道德规范的本质要求。

在我国建设和发展中国特色社会主义的历史时期,我们不仅要继承和弘扬中华民族传统美德,发扬党领导人民在长期革命斗争与建设实践中形成的优良道德传统,借鉴世界各国道德建设的成功经验和先进文明成果,还要从当今时代要求和阶级利益出发,建立与中国特色社会主义市场经济相适应的社会主义道德规范体系。本文的规范认同就是指对中国特色社会主义道德规范的认同。

认同是一种复杂的心理现象,《辞海》(1989 缩印本,上海辞书出版社)中将认同定义为:“在心理学上指认识与感情的一致性。经过认同,形成人的自我概念。在社会学上泛指个人与他人有共同的想法。在人们交往活动过程中,为他人的感情和经验所同化,或者自己的感情和经验足以同化他人,彼此间产生内心的默契。”由此可见,认同不等于依从、屈从,而是主体在交往实践中出于情感自愿的一种趋同心理,具有自觉性、主动性、稳定性等特征。规范认同是主体接受、认可和赞同社会主义道德规范的一种自觉形式,是

主体认知和情感上对道德规范的趋同一致。对于道德规范的认同是发展和完善主体的道德人格的一个关键阶段,这不仅是因为通过认同社会主义道德规范,使规范的一系列要求具体内化为主体自身的认知和情感体验,从而形成提高其自身的道德人格素养的内在驱动力,而且能够建立起自觉遵从规范的行为机制,促使主体按照社会主义道德规范严格要求自己,从道德规范的他律转化为主体的道德自律,逐步形成自身坚定的道德意志,规范自己的实践行为。

对于个体道德人格的形成和发展而言,其起点一般表现为首先接触现有的、已经存在的道德规范要求,继而要通过教育使人们接受和认同这些道德规范的要求和行为价值观念。道德规范的形成经历了从无到有、从习惯性的风俗到制度性的规范的漫长历程,道德规范一经形成,便深刻影响着人们的生活实践,并且随着人类的延续而不断地继承和发展着。因此,可以说现如今的道德规范是先于人们而存在的,并且依赖于主体的人的道德实践才能实现其价值,而社会主义道德规范是外在于主体自身的,因而首先要被自我所认同,内化为自身的道德理念,这就需要外在的教育式指引。并且,由于主体自身的认知具有一定的局限性,而其基于对自身生存和发展的需要,也必然接受这种教育。这就使得道德人格教育成为可能。

同时,全球化时代的多元文化交流与碰撞,也要求必须通过道德人格教育促进人们对社会主义道德规范的认同。在现实生活中,随着改革开放的逐步深入,尤其是由于国际交往、合作的日益深入和广泛,相对于我国传统文化中的一些腐朽没落的思想如封建迷信等仍在一定程度上深刻影响着人们特别是在农村、偏远山区等经济落后地区的道德观念而言,通过包括经济方面的西方国家现代化的生产方式和生产关系、文化方面的著作和影视节目、生活方面的各种西方传统节日等渠道传播而来的西方外来文化价值观念则大量侵占了民族文化的阵营,由此带来的多元化的道德价值观念给社会主义道德规范带来的巨大的冲击,深刻影响着人们的价值观念、思维方式和行为活动。因此,必须发挥道德人格教育传播社会价值规范、道德标准的作用,通过人们之间的相互交流、沟通,加强人们对社会主义道德规范的认识和了解,从社会层面和个人层面对人的道德人格本质的形成和发展产生影响。正如马克思所说的:“在不同的占有形式上,在社会生存条件上,耸立着各种不同的、表现独特的情感、幻想、思想方式和人生观构成的整个上层建筑。整个阶级在他的物质条件和相应的社会关系的基础上创造和构成这一切。通过传统和教育承受了这些情感和观点的个人,会以为这些情感和观点就是他的行为的真实动机和出发点。”^①

2.4 相关理论的借鉴

2.4.1 伦理学

伦理学,是一门关于道德的科学,它以道德现象为研究对象,探讨道德的本质、起源和发展,以及人们的行为准则、道德教育方法等问题,是反思什么是善、善何以可能的理

^①马克思恩格斯选集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1995.611.

论学说。最早的伦理学专著是亚里士多德的《尼各马可伦理学》，他探讨了道德行为发展的各个环节和道德关系的各种规定等问题，并提出了德性在于合乎理性的活动，至善就是幸福等观点。马克思主义伦理学的产生是对以往伦理学的革命性变革，它以马克思主义哲学为指导，将道德作为社会历史现象加以研究，着重研究道德现象中的带有普遍性和根本性的问题，从中科学地揭示道德的起源、本质、结构、功能和发展变化规律，并且科学地概括总结了人民群众的道德实践经验，论证了社会主义和共产主义道德的原则和规范体系。伦理学与主体间性道德人格教育有着十分密切的联系。它们探讨的都是人与人、人与社会之间的关系问题，都是以研究人们的道德现象和道德实践为对象。马克思主义伦理学从道德规范、道德修养和道德发展等方面为主体间性道德人格教育提供了理论和知识依据，尤其是它所提倡的集体主义道德原则、良心、言行一致等道德品质和修养原则也是主体间性道德人格教育所要遵循的。主体间性道德人格教育必须充分吸收马克思主义伦理学的相关理论知识，以便进一步完善自身的知识体系。

2.4.2 交往理论

道德的持存是个体和社会交互作用的结果，交往是道德发展的条件和背景。17 世纪的英国哲学家洛克就已提出了具有初始形态的交往理论，马克思、恩格斯通过对历史上交往学说的批判性研究，在《德意志意识形态》中完整提出了交往理论，并表述了物质交往、精神交往、个人交往、普遍交往以及交往方式、交往关系等等一系列概念和术语，经过近些年来学者们对马克思恩格斯文本的深度挖掘，对马克思交往理论的研究取得了很多开拓性的成果，如席大民著的《普遍交往论和世界历史论》、范宝舟的《论马克思交往理论及其当代意义》、姜爱华的《马克思交往理论研究》等专著，集中探讨了马克思交往理论在其唯物史观的形成、发展和完善过程中的基础性地位、分析了马克思交往理论的主要内容等问题。韦伯和哈贝马斯的交往理论只是马克思交往理论演化出来的一种当代形态。哈贝马斯将马克思的历史观与现代西方的语言哲学、心理学和社会学相结合，形成了自己独具特色的交往行为理论。他特别注重主体间的对话，认为人们之间的交往行为是以理解为目的，以语言为基础的主体之间平等的交互行为，并强调知识和道德规范在其中的作用。以马克思交往理论为指导，以积极的态度去分析和借鉴哈贝马斯的交往行为理论，对主体间性道德人格教育取得实效具有重要的意义和作用。

2.4.3 人格心理学

人格心理学是心理学的一个重要分支，是运用普通心理学的原理研究有关人格问题的学科。人格心理学以人的各种心理特征的总和作为研究对象，其研究领域包括人格理论、人格的形成和发展以及人格的测量和诊断等三个方面问题，研究方法有观察法、实验法、调查法、测量测定法等。由于心理学家对人格解释的不同而形成各种不同的学说，其主要理论有六个：特质理论、生物学理论、精神分析、行为主义、人本主义和认知理论。在解决人格的个体差异时，各个理论流派所强调的重点不同，却为主体间性道德人格教育研究

的内容、方法等提供了科学的依据。尤其是人格心理学中有关人格的塑造、测量、特质等原则和方法,如个性与共性相统一原则、知行统一原则、各种人格素质和谐均衡发展原则以及人格的自我塑造法、测量法等等,都为主体性道德人格教育的原则和方法提供了丰富的借鉴帮助。

3 主体性道德人格教育的生成与困境

3.1 主体性道德人格教育的内涵

每一个时代都有这个时代所特有的、体现这个时代特征的理想道德人格。以孔子为代表的儒家学派将“仁”作为社会道德的核心,提出了士、君子、圣人三个层次的理想人格,企图通过对人们的道德感化,构建一个“天下归仁”的理想社会。可以看出,中国古代推崇的理想人格其实也包含着主体的一种道德诉求,它强调主体应该追求的是一种高尚的人格境界。然而,以儒家文化为核心的中国传统文化思想强调的是一种群体主体的社会价值,它所追求的理想人格是一种缺乏独立性和主动性的“依附性”道德人格。

在近代主体性哲学的充分张扬下,以发展人的主体性为目标导向和价值追求的主体性教育便成为时代的主题。而“人格作为主体性的体现,早已被认为是同创造、精神修养和克服时间地点的限制分不开的,而无人格则总是同消极被动、不自由、心胸狭隘和没有尊严联系在一起。”^①也就是说,没有主体的独立与自由就无所谓人格可言。我国学者郭文安、陈东升在《国民素质建构与基础教育改革》一书中就提出了“主体性人格”这一概念,指出:“现代人与传统人最本质的区别就在于现代人主体意识的觉醒和创造精神的发展。现代人不再迷信某些传统权威和家长意志,而认识到自己是自然、社会 and 自我的主体,从而摆脱权威人格和奴隶依附心态,自主设计自己的发展目标和人生道路。主体性人格的核心在于人的能动性、创造性和自主性,使人成为自己生命活动的主导,认识到自我的价值,用自我内在的尺度(而不是外在尺度)引导自我发展。”^②

对于“道德人格”而言,其仅仅是作为个体的道德性规定,本身不包含价值评判的含义,当主体性与道德人格相统一而表现为主体性道德人格时,便具有了明确的价值取向和评判指标。所谓主体性道德人格,即“独立、理性、自为、自由的道德人格,用描述性话语来说,就是特立独行、清醒从容、有所执着、敢于担待、‘立于天地之间’的道德人格”,^③它是相对于“依赖性的”、“奴性的”、“盲从性的”等道德人格而言的。主体性道德人格的提出,是近代以来社会发展的必然,是人的主体地位得以确证的体现,应该是中国社会近代以来理想人格更为本质的方面。

从某种意义上讲,主体性道德人格建构于主体内在的独立、自主、自由的基础之上,它不仅否定了封建传统的奴隶性道德人格、依附性道德人格对人的尊严和价值的漠视,同时也强调自我不是一个完全自由的主体,而是具有一定的社会规定性的主体。它强调的是

^①(苏)科恩.自我论[M].北京:三联书店,1988.47.

^②郭文安,陈东升.国民素质建构与基础教育改革[M].北京:人民教育出版社,1997.134.

^③肖川.主体性道德人格教育[M].北京师范大学出版社,2002.30-31.

权利与责任的对等性,正如德国哲学家包尔生所说,“意志的自由意味着那种依靠理性和良心,根据目标和法则,独立于感官冲动和爱好,而决定一个人的生活的能力;意志自由意味着人拥有这样一种能力,实际上正是这种能力构成了人的本质。”^①具有主体性道德人格的人,崇尚在多元的社会价值体系中进行理性判断,自主的作出道德抉择,并在道德实践活动中,对自己的选择和行为勇于承担责任,能够通过自己独立和理性的反思形成自己的价值目标,不断进行自我调控。

主体性道德人格教育,即作为主体性教育的深化与具体化,表达的是一种价值理想和在应然的意义上对道德教育所作的价值追求。^②教育意味着价值引导,为培养具有高尚品德和良好素质的人才指明方向。“如果教育要继续成为一个生机勃勃的有机体,能够运用智慧和精力去满足个人的和社会发展的需要,那么它就必须克服自满和墨守成规的缺点。教育必须经常检查它的目标、内容和方法。”^③主体性道德人格教育力图标识个人主体性的确立以及对其道德人格、尊严的尊重,既是道德人格教育的目标,也是道德人格教育得以有效进行的前提。提倡主体性道德人格教育,其目的就在于反思和批判传统道德教育中无视个体主体性、单一强调灌输和经验描述的理论与实践,通过增强个体的主体意识,确证个体的主体地位,培养和发挥个体主体在实践过程中的自主性、能动性和创造性,使其成为具有独立个性和健康道德人格的主体的人,进而使得道德人格教育与时俱进,获得与社会发展相一致的品性和意蕴。

3.2 主体性道德人格教育产生的历史必然

3.2.1 主体性道德人格教育产生的社会基础

作为德育的重要组成部分,道德人格教育的目标在于对个体进行思想道德品质和人格素养的培育,而这是建立在一定社会的政治、经济、文化等各方面基础之上的,也就是说,道德人格教育的内容、目标、方向最终是由社会的主题所决定的,并随着社会的变迁而不断发展。主体性道德人格教育的生成与确立,建基于对时代精神和社会发展的准确理解和把握,具有一定的社会基础。

(1) 在社会主义市场经济条件下,主体有独立自主的权利和追求自身利益的自由这一最基本的社会前提呼唤着主体性道德人格教育的确立。

解放前的中国是一个典型的传统小农经济国家,在这样一个以自然经济为基础的农业文明时代,人的主体性发展属于马克思所说的“人的依赖性”阶段,个人是依附于共同体的,在整体上主要表现为人对自然的依赖性,以及个体在人身关系、思想行为中对其所在的整个群体的依附性,正如马克思在批判卢梭等人认为远古时代就已经存在着独立的个人这种错误见解时所指出的:“我们越往前追溯历史,个人,从而也是进行生产的个人,就越表现为不独立,从属于一个较大的整体……只有到十八世纪,在‘市民社会’中,社会

^①(德)费里德里希·包尔生.伦理学体系[M].北京:中国社会科学出版社,1988.401.

^②肖川.主体性道德人格教育[M].北京师范大学出版社,2002.38.

^③联合国教科文组织编著.学会生存[M].上海:上海译文出版社,1979.120.

联系的各种形式,对个人来说,才只是表现为达到他私人目的的手段,才表现为外在的必然性。”同时,对于人的个体性而言,“要使这种个性成为可能,能力的发展就要达到一定的程度和全面性,这正是以建立在交换价值基础上的生产为前提的,这种生产才在产生出个人同自己和同别人的普遍异化的同时,也产生出个人关系和个人能力的普遍性和全面性。”^①在马克思看来,个体的人的真正独立是近代以来社会发展的产物,是随着商品经济的产生和发展,人的自我意识和个体意识才日益觉醒、得到张扬,人的个体性和独立性也逐渐得以体现和确证。

新中国成立后,尤其是随着社会主义市场经济体制的建立和逐步完善,无疑为社会的发展和人的发展奠定了坚实的现实性基础,极大地促使独立个体的生成。马克思认为,人的存在与发展的状态,同人们进行的物质生产关系和生产方式是相一致的,“个人怎样表现自己的生活,他们自己也就怎样。因此,他们是什么样的,这同他们的生产是一致的一一既和他们生产什么一致,又和他们怎样生产一致。因而,个人是什么样的,这取决于他们进行生产的物质条件。”^②因而,近代以来对人的存在与发展应该从社会主义市场经济的一般本质中去揭示和理解。社会主义市场经济是高度发展的商品经济形式,是市场在资源配置中起基础性作用的经济,它强调产权关系独立化、生产经营自主化,为了获得利益的最大化,独立的利益主体必须投身到激烈竞争的市场中,自主地进行形势分析、决策判断,并自行承担其风险。从人的视角对社会主义市场经济进行审视,这就意味着个人摆脱了人身依附关系,获得了前所未有的独立性、自主性,成为追求自身利益最大化的经济主体。独立的主体地位的生成,是人自主发展的前提和基础,因此,社会主义市场经济体制的建立和日益完善,为人的独立性、自主性创造了良好的平台和空间,促使人的自我主体意识得到进一步深化和发展,进而在实践层面推动着人的选择、决策等行为的独立、自由与自主,从人的内在意识到外化行为两个层面,真正促进普遍意义上的个人主体性的生成和发展。

与此相应,在道德人格教育过程中,个体的独立意识、自主意识、个性意识日益张扬,强烈呼唤高校对其人才培养模式进行变革。在传统的道德人格教育过程中,教育者是唯一的主体,受教育者是客体,“灌输”是对受教育者进行教育的主要方法,这种教育者与受教育者主客对立的矛盾的统一体的状态,在人的主体意识逐渐增强,民主氛围日趋浓厚的时代特征下遇到了尖锐的挑战。在社会主义市场经济体制深化发展的大背景下,这就要求道德人格教育必须从根本上改变把受教育者简单地视为工具和手段的理念,真正做到充分重视和强调受教育者的主体性,尊重受教育者在道德人格教育活动中的主体性地位,培养受教育者在不受外部控制力量的左右下,能通过独立的理性接受、判断和选择决定自己的思想行为取向,而这些主要体现在知识的学习、综合素质的提高以及道德人格的完善方面。在这些方面,要求其走出对教育者和书本的依赖,自主的发展自己,把高校道德教育活动

^①马克思恩格斯全集(第46卷上)[M].北京:人民出版社,1979.21,108.

^②马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.25.

看作是发展自我的一个平台,积极主动地而不是消极被动地汲取和吸收知识营养,内化为自己的思想体系,并外化为道德行为,促使主体性道德人格的生成。

(2) 近代以来,中国社会价值观从臣民观念到公民观念的转变,极大地促进了主体性道德人格教育的发展。

在中国传统的封建社会中,君权至上作为一项基本的价值准则得到全社会的普遍认可。为维护和巩固君主的统治地位,统治阶级将这一价值观念以严格的等级体系、礼仪制度等形式固定下来,并通过“天子居天下之尊,率土之滨,莫非王臣……凡土地之富,人民之众,皆王者之有也”、(《周易程氏传·大有》)“天无二日,民无二王”(《孟子·万章上》)等思想的宣传教育,倡导人们在生活实践行为中以“忠君”为核心价值标准,驱使人们忠君敬长、无私奉公和无条件地献身,进而形成“子受命于父,臣妾受命于君,妻受命于夫”(《春秋繁露·顺命》)等人与人之间的“主奴关系”。这种关系下的人只是作为依附性的个体而存在,受到自上而下强加的“臣事君以忠”(《论语·八佾》)、君子“其待上也,忠顺而不懈”(《荀子·君道》)等忠君从上的封建伦理道德的约束,在其价值观念上就体现为“四方之众,其义莫不愿为臣妾”^①的臣民观念。这种价值观念影响下的人们不是作为权利主体,而是作为道德义务主体参与全部社会政治生活的,使得人的个人主体意识极度羸弱,没有独立自主性可言。

19 世纪下半叶,西方资本主义列强的大炮不仅打开了封闭中国经济大门,同时,西方的思想文化也蜂拥而至,在一定意义上极大地促进了人们思想观念的更新,使得人们从传统的臣民观念中醒转过来,开始对西方宪法已明文规定的权利、义务、平等、自由等概念进行了思考和讨论,并大力倡导和宣传。在这样的大环境背景下,1912 年制定的具有“宪法”性质的根本大法《中华民国临时约法》就明文规定了“中华民国之主权属于国民全体”,“中华民国人民一律平等,无种族、阶级、宗教之区别”,依法享有选举和被选举权、参政权以及居住、集会、结社、言论、出版、信教自由等项权利。这也就意味着从法律上否定了传统的臣民观念,使自由、平等、民主的思想深入人心。

新中国成立后,长期遭受压迫与剥削、欺凌和侮辱的中国人民翻身成为新国家、新社会的主人,不仅人身获得了自由,个体的自我主体意识和公民观念也逐渐增强。1986 年党的十二届六中全会通过的《关于社会主义精神文明建设指导方针的决议》中指出:“要在全体人民中坚持不懈地普及法律常识,增强社会主义公民意识”,首次明确提倡人们树立公民观念,增强公民意识。党的十七大更加明确要求:“加强公民意识教育,树立社会主义民主法治、自由平等、公平正义理念。”随着社会政治、经济、文化的不断发展,尤其是改革开放以来,我国民众自觉地以宪法和法律规定的的基本权利和义务为核心内容,以自己在国家政治生活和社会公共事务中的“国家主人”的主体地位为基础,积极主动地履行社会责任和权利义务的公民意识观念越来越强,社会价值观从传统的臣民观念逐渐转变到现代的公民观念。

^①桓宽.盐铁论·备胡第三十八[M].北京:中华书局,1984.

公民,是指具有一个国家的国籍、根据该国的法律规范承担义务和享有相应权利的自然人。公民意识观念的形成是个体对自己所具有的权利和义务的理性觉悟,其核心内涵是个体所具有的平等意识、参与意识、监督意识、责任意识和法律意识等思想观念的内在精神表现。而自主理性、人格独立的主体意识是形成公民意识价值观念的根本基础,平等意识、公正意识、监督意识、责任意识等价值观念正是主体人的自主理性意识作用的必然结果。伴随着个体公民意识观念产生和强化的主体意识,“把一切封建的、宗法的和田园诗般的关系都破坏了。它无情地斩断了把人们束缚于天然酋长的形形色色的封建羁绊”^①,反映在社会伦理道德关系上,人与国家、人与人之间不再是传统的自上而下强加的奴性伦理,而是产生于人的自身需要,是一种自主决定、自我发展、自我完善的伦理。它使个人摆脱了传统的等级制度限制和道德人格依附,推崇平等、独立、自主和理性,催生着人们主体性道德人格的生成与确立。与此相适应,在道德人格教育过程中要求充分调动学生的自主性、能动性,让学生从内心深处孕育出道德人格主体意识,能够从发展和完善自我的需要的角度来观察社会问题和现象,在一定程度上促进了主体性道德人格教育的发展。

(3) 改革开放以来,伴随民主政治建设,重新确立了人作为历史创造者和社会实践者的主体地位,推动着主体自身独立人格的塑造。

追求和实现民主是中国近现代社会历史发展过程中的一个主题。正如毛泽东所指出的,“历史给予我们的革命任务,中心的本质的东西是争取民主。”^②发展社会主义民主政治是中国共产党始终不渝的奋斗目标。社会主义新中国的建立,开辟了我国实现人民当家作主、发展社会主义民主政治的新纪元,特别是《宪法》的颁布施行、人民代表大会制度的建立等为发展社会主义民主政治奠定了坚实的法律依据和制度保障,调动了人民群众参与国家政治活动的积极性、主动性和创造性。但是,我国社会主义民主政治建设在探索中也走过弯路,其间发生的“文化大革命”严重破坏了社会主义民主和法制,严重挫折和阻碍了民主政治的建设和发展,留下了沉痛的历史教训。

改革开放以来,党坚持以马克思主义为指导,解放思想,实事求是,深刻总结我国发展社会主义民主的经验教训,通过积极实践,大胆探索,不断创新,领导人民进入了社会主义民主政治建设的新时期。党的十一届三中全会指出:“为了适应社会主义现代化建设的需要,全会决定在党的生活和国家政治生活中加强民主。”邓小平指出:“没有民主就没有社会主义,就没有社会主义的现代化”,要“充分发扬人民民主,保证全体人民真正享有通过各种有效形式管理国家、特别是管理基层地方政权和各项企业事业的权力,享有各项公民权利”。^③他把民主看作是中国特色社会主义的内在本质属性,认为社会主义民主的特征之一就是要保证广大人民群众作为国家的主人,充分享有和行使政治、经济、文化等各项公民权利与自由,积极、主动地通过各种有效形式参与国家和社会事务的管理与建设。通过对真理标准问题的大讨论,进一步解放了全国人民的思想,把人们从对马克思主义理

^①马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1972.253.

^②毛泽东选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1991.274.

^③邓小平文选(第2卷)[M].北京:人民出版社,1994.168,322.

论教条僵化的认识和实践的束缚中解放出来,尊重人的需要,恢复人的理性自觉,提倡充分发挥个人的能动性和创造力,推动社会不断发展。在此之后,从党的十二大到党的十七大,从强调“社会主义事业是人民的事业,是人民群众自觉参加的和实现自己利益的事业。人民是我国社会的主人,也是社会主义事业的主人,人民民主是社会主义的本质要求”,“社会主义民主的本质是人民当家作主”^①,到提出“人民民主是社会主义的生命”,“人民当家作主是社会主义民主政治的本质和核心”;^②从1991年中国发表的第一份人权白皮书《中国的人权状况》明确宣布“享有充分的人权,是长期以来人类追求的理想”,并且申明实现这一目标是“中国人民和政府的一项长期的历史任务”,实现了人权问题上由否认到承认的突破,以及2004年第十届全国人民代表大会第二次会议通过的《中华人民共和国宪法修正案》首次将“人权”概念引入宪法,明确规定“国家尊重和保障人权”,强调了人作为人应该享有的生存权、发展权等基本权利的重要性,到党的十七大提出要“尊重和保障人权,依法保证全体社会成员平等参与、平等发展的权利”,首次把党主张的人权理念在党代会报告里加以明确界定,对人权的主体、内容等问题进行了科学阐释,以江泽民同志、胡锦涛同志为核心的两届中央领导集体对社会主义民主政治建设问题的认识和实践不断深化,极大地促进了人的解放和发展,释放了人们的主动性和创造性,构成了人的主体性的重要内容和表征。可以说,“民主是基于人的主体性发展的人性表达方式,它是人类追求个体解放,获得人性全面发展的理性需要。它既是一种价值观念,也是一种理想追求,同时还体现着一种文化精神的内在品质。”^③改革开放三十年来,从人的角度来看我国社会主义民主政治建设的发展,首先就是人作为历史创造者和社会实践者的主体地位及其思想的解放,它为人们能够自主地改变个人生活、能动地创造个体和社会未来提供了日益广阔的发展空间,使人们能够在社会实践活动中排除了异在于人的各种人身依附关系,实现主体自身独立人格的塑造。

3.2.2 主体性道德人格教育产生的理论依据和主要观点

在中国传统的伦理道德形态和建国初期的计划经济时期的伦理道德形态中,其基本价值取向是重群体、轻个体,着力强调外在社会规范的约束性,弱化甚至泯灭了个体的主体性,忽视了人作为社会历史主体和实践主体在其生存和发展过程中的基本价值需要。然而,“在任何情况下,个人总是‘从自己出发的’”,^④道德作为调节人与人、人与社会之间关系的规范性总和,从其根本上来讲,它是人们不断发展自我、完善自我的活动,是外在的客观约束性与内在的主体能动性的辩证统一。确定每个人都是具有自由意志和责任能力的行为主体,这是理解道德问题的关键。正如恩格斯所指出的:“如果不谈所谓自由意志、

^①江泽民文选(第1卷)[M].北京:人民出版社,2006.624,626

^②胡锦涛.高举中国特色社会主义伟大旗帜为夺取全面建设小康社会新胜利而奋斗——在中国共产党第十七次全国代表大会上的报告[M].北京:人民出版社,2007.29.

^③万斌,倪东.马克思主义民主的科学形态.浙江学刊[J],1996,(06):34.

^④马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1960.514.

人的责任能力、必然与自由的关系等问题,就不能很好地议论道德和法的问题。”^①作为具体个人人格的道德性规定,道德人格问题也只有通过人作为具有自主性、能动性的道德人格主体才能得以确认。

道德人格是道德主体长期在道德交往中所铸成的稳定的道德特质的凝结。作为主体的人不是先天确定的,而是在历史的过程中形成的。马克思指出:“动物和自己的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是自己的生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的时象。他具有有意识的生命活动。这不是人与之直接融为一体的那种规定性。有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来。正是由于这一点,人才是类存在物。或者说,正因为人是类存在物,他才是有意识的存在物。”^②也就是说,马克思认为主体性的自由自觉的生命活动使人区别于动物。人是以自己主体性的活动使自己成为主体的。西方思想家早已指出,适合于人的道德应该建立在人的主体性上,道德一旦变成一种强制约束力量,那是它的耻辱而不是它的本质。马克思也指出,“道德的基础是人类精神的自律,而宗教的基础则是人类精神的他律。”^③建立在人的主体性基础上的自律的道德人格教育,使人通过人格的升华,产生了一种超越有限人生和人的动物性,趋向无限的崇高感,充分体现了道德人格的超越性本质。康德在《实践理性批判》的“结论”部分谈到:“有两样东西,我们愈经常愈持久地加以思索,它们就愈使心灵充满日新又新、有加无已的景仰和敬畏:在我之上的星空和居我心中的道德法则。……后者肇始于我的不可见的自我,我的人格,将我呈现在一个具有真正无穷性但仅能为知性所察觉的世界里,并且我认识到我与这个世界(但通过它也同时与所有那些可见世界)的连接不似与前面那个世界的连接一样,仅仅是一种偶然的连接,而是一种普遍的和必然的连接。……后者通过我的人格无限地提升我作为理智存在者的价值,在这个人格里面道德法则向我展现了一种独立于动物性,甚至独立于整个感性世界的生命;它至少可以从由这个法则赋予我的此在的合目的性的决定里面推得,这个决定不受此生的条件和界限的限制,而趋于无限。”^④在康德看来,人不仅是自然存在而且是理性存在,道德要求的本质就是理性本身。作为有理性者,人努力建构着一种独立于动物性甚至独立于全部感觉世界的道德人格。这种建构活动的意义在于:它表明人并不满足于一种事实上的生活,而总是寄希望于过一种理想的应该的生活。这种理想的应该的生活就是伦理学要揭示给我们的道德生活。在应该的生活中人具有自身决定自己存在的真正自由,具有超越感性界限、超越一切自然存在的人格、价值与尊严。^⑤唯有主体的人的“自由的有意识的活动”有能力不顾自然法则的束缚,去追求和实现“应该”的道德理想,培养和完善自身的道德人格。

近代以来,人们通过贬低上帝,高扬理性来彰显人的主体性。在主体性哲学观的指导下,现代德育理论更加强调教育对象在整个教育实践活动中的自主性、能动性和创造性。

^①马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1995.454.

^②马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.46.

^③马克思恩格斯全集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1972.15.

^④(德)康德著.韩水法译.实践理性批判[M].北京:商务印书馆,1999.177-178.

^⑤戴茂堂.人性的结构与伦理学的诞生.哲学研究[J],2004(03).

以发展受教育者的主体性为目标导向和价值追求的主体性道德人格教育便成为德育的主题,即将学生从“客体”转向“主体”的地位,使受教育者成为能够充分发挥能动作用、实现主体价值的道德人格个体。

主体性道德人格教育摒弃了传统德育理论与实践中的诸多弊端,从主体性的本质特性出发,全面构建受教育者的主体性道德人格。首先,在理念上,以主体性理论为指导,重视和发展受教育者的主体性。主体性道德人格教育作为一种新的德育理念,是对传统教育的继承和超越,具有科学性、民主性、创新性等自身独特鲜明的个性特征,是主体性教育思想在德育领域中的具体化。它要求人们在道德人格教育活动过程中,树立以受教育者为本的思想观念,充分尊重、珍视受教育者的主体性,正视、确立受教育者的主体地位,发展受教育者的道德人格主体意识、主体精神,以促进受教育者主体性道德人格的生成与完善。

其次,在目标上,注重建构受教育者的主体性道德人格。肖川认为,拥有“主体性道德人格”的人应该具有以下五个方面的特征:“1.崇尚有尊严的多样性;2.在社会生活中能表现出健康心态的批判性;3.富于正义感;4.富于自由-责任意识和责任能力;5.乐于分享。”^①在他看来,具有主体性道德人格的人与充分展示自己生命形态的“完整的人”、“受过教育的人”是具有内在的、高度的一致性,都表达的是独立、理性、自主、拥有“自由之意志,独立之人格”的人。而主体性道德人格教育就是要真正担当起时代赋予的历史使命,着力培养受教育者的道德自主性、自律性,尊重和重视受教育者个体的自身需要,并在此基础上不断激发其提升需要的层次,帮助其形成一种普遍化的道德。

再次,在方法上,强调受教育者的自主建构。主体性道德人格教育,是一个以生成和发展个体独立性、自主性的道德人格为价值目标的过程,也就是说,与灌输、奴役、束缚等相对,在主体性道德人格教育目标指导下的教育活动,是一个促使道德人格主体自身的道德解放的过程。“为了实现主体性道德人格教育的目标,教育过程必须是着眼于学生的自主建构,必须彻底地摒弃不仅是作为教育方法的生硬、粗暴的灌输,而且是作为教育目的与内容的灌输;必须强调教育与学生生活世界的联系,必须强调社会生活中的价值冲突和学生内心世界中的价值冲突的教育意义;必须强调活动、交往在教育过程中的地位。”^②

3.2.3 主体性道德人格教育的历史作用

基于主体性的道德人格教育,突出强调对受教育者个体道德人格的独特性和独立性应有的尊重,培育具有自主、理性、自律的道德判断、道德选择和道德实践的个体。在主体性道德人格教育中,理性的推崇、个性的突出,使个体获得了独立的品格,体现出理性的光辉,确证着人的本质力量,极大地增强了人的主体意识,相对过去的千篇一律、整齐划一,压抑泯灭个性是一大进步。主体性道德人格教育的历史作用主要体现以下两个方面:

(1) 在个体价值方面。就主体性道德人格教育的个体价值而言,总的来讲是具有促

^①肖川. 主体性道德人格教育[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002. 116.

^②肖川. 主体性道德人格教育[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002. 151.

进个体主体性的生成与发展和道德人格的健康成长的价值。具体来讲,主要表现为:

一是增强人的主体意识。主体性道德人格教育改变了传统道德人格教育中的主客体关系,它首先把人看作是自然和社会的主宰,将受教育者视为完整独立的个体,从个体自我道德人格的发展与完善这一价值目标出发,弘扬人的主体性。通过培养和提高受教育者在道德人格教育活动中的自主性、能动性、创造性,充分发挥受教育者的主观能动性,增强受教育者的主体意识,开发受教育者的主体能力,拓展受教育者的主体价值,使其真正作为具有自我教育、自我管理和自我完善能力的个体而不是“作为阶级的成员,同新型生产劳动发生有意义的联系;人们得以利用造就在劳动中所创造的一切,形成自己丰富的个性。到那时,自主的劳动成为人的主体的内在冲动的现实化:人们在这种劳动中不会再感受到劳动的辛劳艰难,而是创造的乐趣。这种劳动将是对人的全面性,丰富性的卓越证实。它将是个性的这种自主劳动也不再表现为劳动,而表现为活动本身的充分发展”,^①从而使其成为道德人格教育活动的主体和自我发展与完善的主体。

二是激发人的精神动力。需要是人的行为产生的内在驱动力,人们“行为的一切动力,都一定要通过他的头脑,一定要转变为他的愿望和动机,才能使他们行动起来”。^②在主体性道德人格教育过程中,教育者的任务不仅仅是知识的传授,而且主要在于催发、引导受教育者的道德需要心理,激发受教育者的主体潜能,其“教育的目的在于使人成为他自己,变成他自己”,“培养一种能动的、非顺从的、非保守的精神状态的人。”^③主体性道德人格教育一方面尊重受教育者的主体地位,为提高受教育者的主动参与能力,使其得以自主发展、自我完善,创造出良好的环境条件和社会氛围,进一步提高了受教育者参与和创造的主动性、积极性;另一方面,主体性道德人格教育尊重和正视受教育者个体的内在利益、需要,通过整合个体各种欲望和需求,不断提升其需要层次,使受教育者充分感受到自身价值的肯定和认可,从而焕发出积极进取的强大精神动力。

三是塑造个体道德人格。主体性道德人格教育“旨在发展受教育者的理性的、自主性的道德判断和道德选择的能力”,“力图关注学生的道德生活,帮助他们处理面临的道德问题,鼓励和引导学生对现实的社会和道德问题进行批判性思考,从而发展学生对道德问题健康心态的批判性以及自主判断、自主选择的能力。”^④也正是在实现这一目标的过程中,主体性道德人格教育实现了教育方式的根本性转变,通过对传统的个体与群体、个人生活与社会公共生活价值关系结构的打破,使得受教育者个体的主体性不断得以显现和确立,自我主体意识和创造能力不断得以发展和提高,个体权利意识、责任意识等不断得以萌生和确证,而这又促进了个体独立性与特殊性道德人格的形成与发展,并在主体自身的社会实践中得以不断自我完善,“偶然的个人”逐渐转变为“有个性的个人”。

(2) 在社会价值方面。就主体性道德人格教育的社会价值而言,总的来讲是具有推

^①马克思恩格斯全集(第46卷上)[M].北京:人民出版社,1972.287.

^②马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1960.247.

^③联合国教科文组织.学会生存[M].教育科学出版社,1996.14,55.

^④肖川.主体性道德人格教育[M].北京:北京师范大学出版社,2002.131,136.

动社会健康发展的价值。具体来讲,主要表现为:

一是主体性道德人格教育带来的经济价值。所谓主体性道德人格教育的经济价值,就是指是指主体性道德人格教育活动所创造的能够促进社会经济发展,满足人们增长着的物质和精神需求的效应。辩证唯物主义认为,物质生产和精神生产是辩证统一的关系,作为物质生产范畴的经济的发展为道德的进步提供了物质前提,作为精神生产范畴的道德对经济发展具有重要的影响和调节作用。人作为生产力诸要素中最活跃的要素,是推动生产力发展的主导性、决定性因素。主体性道德人格教育对人的主体性精神的开掘,促进了人的主体意识的发展和主观能动性的发挥,增强了人的竞争意识,打破了整体主义价值结构和重义轻利的传统格局,确立和强化了人们的契约观念、效益观念、时间观念、进取观念和创新观念,进而形成了符合一定社会意识形态的社会主义经济道德、经济思想、经济行为,营造了有利于社会主义市场经济健康发展的舆论环境、诚信互利的道德环境和安定和谐的社会环境,制约和保证了社会主义市场经济的发展方向,从而对社会经济发展发挥着巨大的推动作用。

二是主体性道德人格教育的政治价值。马克思在《德意志意识形态》中指出:“统治阶级的思想在每一时代都是占统治地位的思想。这就是说,一个阶级是社会上占统治地位的物质力量,同时也是社会上占统治地位的精神力量。”^①这也就意味着,统治阶级必须通过一定的思想道德教育和价值观教育来控制思想上层建筑,调节社会精神生产,引导社会舆论方向,使其为现实的政治制度服务。在主体性道德人格教育活动过程中,一方面,通过彰显和高扬个体的主体性,进一步强化了人们的公民意识,培养和发展了具有独立价值、自由个性、自主人格的现代公民,提高了人们政治参与的积极性,在一定程度上促进了社会的公平与正义;另一方面,受教育者通过对社会主义道德规范的理解和认可,逐渐学会从道德标准、理想信念、行为规范等各方面用社会主导的价值体系和政治标准来衡量自己、约束自己,将其内容内化为自己的道德情感、道德意志,并外化为一定的、合乎社会政治、道德标准要求的行为,进而塑造和谐的政治关系,建设稳定的政治局势,推动着中国特色社会主义政治的发展。

三是主体性道德人格教育的文化价值。广义的文化是指整个人类环境中由人所创造的物质财富和精神财富的总和,狭义的文化则专指人类社会的精神创造活动及其成果,包括思想、道德、艺术、宗教等。主体性道德人格教育作为德育的一部分,总是引导着人们接受一定的社会规范和价值观念,因而,它一方面具有文化选择价值。在当今全球一体化发展的大背景下,不同国家、民族文化之间的相互交流、相互借鉴成为各自文化发展的内在要求和时代趋势,同时,不同的思维方式、价值观念等文化形态也给民族文化带来了强烈的冲击。这就要求对社会上出现的多元化的思想、道德、价值观念等文化因子进行筛选,对与主体性道德人格教育目标相一致的内容进行整合,吸取、借鉴或纳入主体性道德人格教育的内容体系中。另一方面具有文化传承与创新价值。主体性道德人格教育过程就是一

^①马克思恩格斯. 德意志意识形态(节选本)[M]. 北京:人民出版社, 2003. 42.

定的道德文化、政治文化的传播与继承的过程,在这个过程中,既有优秀的民族传统文化的传播,也包含有对不合时宜的、旧的腐朽的文化的去除,同时也会随着社会的进步不断增添新的内容,是在继承中不断发展、创新的一个过程。

3.3 主体性道德人格教育的困境

自19世纪末20世纪初以来,人的主体性在取得了辉煌的成就的同时,也逐渐产生了一系列问题,主体性哲学开始每况日下,步入“主体性的黄昏”的困境之中,其主导地位遭到了多方面的强有力的挑战。基于主体性哲学思维模式下的道德人格教育在社会历史发展过程中发挥了巨大作用,但是由于个体主体性的不断强化,逐渐带来了负面效应,如人与自然的分离、人与社会的分离、人与人的疏远,人越来越陷入了“唯我论”,导致了人与人之间信任的危机,道德人格教育出现了主体性的困境。

3.3.1 主体价值绝对化

爱因斯坦曾说过:“教育的目的必须是培养独立行动和独立思考的个人,但是他们要把社会服务看作是自己人生的最高目的。”^①他认为教育应坚持尊重学生个性、培养学生独立精神的主体性原则,但他更为看重的是培养受教育者为社会服务的精神,即要将个人的自我价值与社会价值相结合、相统一起来。“可是现代意识中却没有这种共通的存在,只有自我。而对于自我的关注集中在个人的真实性(authenticity)上,集中在它独特的、不能削减而又不受约束的个性上。对自我真实性的强烈关心使得动机,而不是行动——即自我内在的冲压,而不是它对社会的道德影响——成为伦理与审美判断的源泉。”^②

主体性道德人格教育在对个体的意义上,将道德理解为健康强大人格形成的基石,是从“人终于成为自己与社会结合的主人,从而也就成为自己的主人,成为自己本身的主人——自由的人”^③的意义上理解道德教育。主体性的基本要求和基本内容是主体的自在、自为和自足,基于主体性的道德人格教育,突出强调对受教育者个体自主、理性、自律的道德判断、道德选择和道德实践的培育,强化了个体的个性,使其获得了前所未有的独立性与自主性,极大地增强了个体的主体意识。毫无疑问,这样一种对人的主体性及其主体地位的强调,在社会历史发展过程中发挥了巨大作用。但是,我们也不能不看到其本身所具有的一定的劣根性,自笛卡尔提出“我思故我在”这一著名命题开始,包括斯宾诺莎的“认知上帝”的自我、费希特的“绝对自我”、康德的“人为自然界立法”的“先验自我”、黑格尔明晰的“自我意识”等,都将主体局限在单一的、大写的自我当中,人们对主体性只是从认识论角度来关注的,这种主体性从一开始就处于一种孤立的位置,是以占有为目的的单子式的主体性,主体首先是自我,以主体为基点就是以自我为基点,其实质上是“自我意识”的认知功能。“一旦主体性哲学使自我或思我演变成了一种自我确证、自我

^①许良英等编译. 爱因斯坦文集[M]. 北京:商务印书馆, 1979. 143.

^②(美)丹尼尔·贝尔著. 赵一凡等译. 资本主义文化矛盾[M]. 上海:三联书店, 1989. 64-65.

^③马克思恩格斯选集(第3卷)[M]. 北京:人民出版社, 1995. 433.

认识、自我实现的实存,它也就因此而成了一种全然自在自足的东西,从而也就成了一种自身封闭的‘自我学’,甚至成了一种‘唯我论’。”^①

在充分发挥人的自由表现、自主探索、自我发展的主体性道德人格教育思想的矫枉过正下,人们的主体意识得到强化,但也导致了部分人应保持和调控的人格张度,只强调“自我”这一单一主体性,这就将主体定格在自我之中,必然倒向为一种顽固的自我中心主义,道德人格的主体性也越来越发展为“唯我性”和“占有性”,表现为独尊的自我。这种绝对以自我为中心的个性特征的道德人格主体,过分看重和强调自身价值,淡化甚至缺乏自我监督、自我约束,“我”只受“我”的思想支配,一切决定根据“我”的意愿,致使其思想道德观念和社会价值观念逐渐变得扭曲和偏离,凡事以自我个人利益得失和兴趣偏好为准则,对他人价值与社会价值置之不顾,独断专横、一意孤行,极易产生个人与社会的错位反应,形成自我中心的个人本位价值观,最终导致自我的迷失以致走向犯罪的深渊。

曾有研究者对当代大学生的价值观、道德观中存在的不良倾向从四个方面做了生动的概括:集体观念淡漠,自我意识增强;求知热情下降,求乐愿望上升;竞争观念强化,互助精神淡化;道德境界降低,行为失控增多。^②这表明当代大学生以自我为中心,道德失范,缺乏互助精神、责任感、正义感。这种扭曲的自我中心人格的出现和加剧,导致部分大学生反社会人格障碍的出现。如1987年,平素就宣称“您崇拜谁?——我自己”、“自我万岁”的北京航空学院学生刘勇,因醉心“自我”,在对“自我”的强烈追求得不到满足的情况下,杀死一位素不相识的女孩,以证明自己的不平凡;1991年,由于自己的利益没有得到满足而开枪杀死包括自己导师在内的5名教师和同学后饮弹自尽的美国爱荷华大学博士留学生卢刚事件;2002年,“为了测试熊的嗅觉”将硫酸泼向北京动物园的5只熊的清华大学学生刘海洋“硫酸泼熊事件”;2004年在云南大学宿舍连杀四人引发了轰动全国的“马加爵案件”;三九严寒之日,有大学生搞恶作剧以愿意出50元为饵诱骗民工到校内水池捞取他所谓“不慎落水的手机”,观赏民工赤足在水中白忙多时后自己悄然退身,冻得全身发颤而一无所获的民工没有得到围观大学生的同情而是引来哄堂大笑等,以及2009年5月7日晚,在杭州师范学院体育系大二学生胡斌飙车撞人致死的车祸现场,肇事者的同伴面对血肉模糊的死者依然笑容满面、心态良好,还叼着烟,勾肩搭背、嬉笑如常……这些是典型的主体性道德人格主体价值绝对化的生活样态。这种以自我为基点的单一主体性思维模式,势必会削弱人与人之间的信任度,造成整体道德人格教育的失位和不良影响,导致社会道德滑落,促使主体自身道德人格的扭曲和社会关系的异化。

3.3.2 主客体对立化

这种单一主体中心性下的道德人格教育,不仅导致主体性道德人格主体价值绝对化,同时在本质上具有专断性、孤立性,使得个体与他人和社会的关系体现为“主体——客体”对立化的存在。这种非生态的、非关系性的存在观已经带来了各种消极后果,“其中的一

^①段德智.主体生成论——对“主体死亡论”之超越[M].北京:人民出版社,2009.22.

^②蒋凯.跨越知识与道德的鸿沟——关于大学培养目标的思考.现代大学教育[J],2003(3).

个后果是生态本身的危机……另一个后果是,我们产生了这样一种看法,认为自己完全是独立、自主的个体,这些个体可以离开他人或群体的利益而实现自己的利益。”^①

首先,表现在与自然的关系上。自培根、笛卡尔提出的“驾驭自然、作自然的主人”的机械论思想起,人类就以“自然的主人”自居,俨然把自己看成是自然的主宰、世界的中心,牢牢树立了人类作为主体,自然是客体的观念,并在不断发展进步的科学技术武装下,鼓舞着一代又一代的人去征服自然。早在19世纪70年代,恩格斯就曾告诫人们:“我们不要过分陶醉于我们人类对自然界的胜利。对于每一次这样的胜利,自然界都对我们进行报复。”^②但是,这位伟人的话并没有引起人们应有的重视,洪水泛滥、温室效应等等都是被改造的自然界对人的过度行为所进行的无情报复,其影响时间之久远——可能殃及子孙万代、空间之广泛——涵盖整个地球,是前所未有的,甚至可以说是给人类带来了灾难性的后果。包含有人与自然伦理道德关系的道德人格教育在这种“人类中心主义”的主体性思维方式指导下,进一步强化了人与自然的主客体对立关系,由此,在一定程度上所导致的人类生存危机,同时也深刻影响到人与人、人与社会之间的关系,“人成了为控制自然而制造的工具的奴仆,因为技术发明的速度甚至连最先进的社会也不能控制……由于对自然的技术控制而加剧的冲突又陷入追求新的技术以进行人与人之间的政治控制。加剧了的斗争使人与人更加拼命地彼此反对并要求采取能够忍受越来越大的斗争压力的方法”,^③从而使得人的精神生活极度贫乏。

人与自然界不应是对立的关系,而是相辅相成的统一的关系,正如马克思所指出的:“社会是人同自然界的完成了的本质的统一,是自然界的真正复活,是人的实现了的自然主义和自然界的实现了的人道主义”。^④同时,社会主义精神文明的建设也离不开生态文明的健康发展,没有良好的生态环境,人们就不可能享有高度的物质、政治和精神生活。生态文明的严重破坏,就会使得人类自身陷入不可逆转的生存危机之中。

其次,表现在与其他主体的关系上。主体性道德人格教育过程中,单子式的主体性把个体推向极端,将自身设定为唯一的主体,认为他的主体地位是不可分享、不可转移的,用自我的主体性否定、排斥他人的主体性,将他人作为活动的对象,如同法国哲学家狄德罗所说:“以为自己是世界上存在的唯一的钢琴,宇宙的全部和谐都发生在它身上”。^⑤

教育是人的教育,而“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和。”^⑥“动物和自己的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是自己的生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的时象。他具有有意识的生命活动。这不是人与之直接融为一体的那种规定性。有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来。正是由于这一点,人才是类存在

^①(美)大卫·雷·格里芬. 后现代精神[M]. 北京:中央编译出版社, 1998. 224.

^②马克思恩格斯选集(第4卷)[M]. 北京:人民出版社, 1995. 383.

^③(加)威廉·莱斯著. 岳长龄, 李建华译. 自然的控制[M]. 重庆:重庆出版社, 1993. 140-141.

^④马克思. 1844年经济学哲学手稿[M]. 北京:人民出版社, 2000. 83.

^⑤(法)狄德罗著. 江天冀, 陈修斋等译. 狄德罗哲学选集[M]. 北京:商务印书馆, 1969. 130.

^⑥马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社, 1995. 18.

物。或者说,正因为人是类存在物,他才是有意识的存在物。”^①也就是说,马克思认为自由自觉的生命活动使人区别于动物。因此,可以说教育活动也是主体的人“有意识的”活动。在道德人格教育过程中,个体自我会通过自身主体性的活动去影响其他主体,而其他主体也会通过与个体自我的交往活动强烈地表现自己的主体意识、主体道德和主体人格,并使交往活动成为个体自我与其他主体的“自由的有意识的活动”,这是“人的类特性”使然。“用康德的话来说,我们是‘自己的目的’,而不是仅用来实现他人目的的工具。我们中的每个人都就被看作一个‘你’,而不仅仅是一个‘它’,因为我们每个人都是主体,而不仅仅是客体。”^②如果每个人都坚持自己绝对的主体地位,只把自身作为目的,而把别人都作为工具,那么,其本身与此同时又不可避免的沦为其他主体的工具,在这个意义上讲,谁也不是真正的主体,因而不会有真正的主体性。由此可见,一个真正理解自身作为主体的意义的人,同时也应该理解他人作为主体的意义。尤其是在全球一体化环境下,人与人之间的交往、联系日益密切,更加使得道德不仅具有个体良知判断和选择的独立性,又具有某种公共的、普遍性质的共通共生性。作为对人的关系性把握的道德人格教育,不仅仅只局限于个体自我的内在天地,而应该是一种主体与主体之间的关系活动,要求个体自我能够在生活实践中理解他人、宽容他人、与他人共同协作、共识共存。

3.3.3 主体过度理性化

理性是人类不断认识自身、调节和规范自身理想、欲望与行为的一种能力。人类理性具有两种功能,一是侧重于理论性、思辨性的理性认识功能。马克思辩证唯物主义认为,人的认识过程有感性认识和理性认识两个飞跃。从感性认识到理性认识的转变是认识过程质的飞跃。理性认识相对于感性认识来说,是认识过程的高级阶段。它不是游离于感性认识之外的神秘莫测的东西,而是在拥有大量感性材料的基础上,经过主体头脑借助理论思维对外界事物的本质、全体和内部联系的把握,具有间接性和抽象性,其基本形式是概念、判断、推理。二是侧重于行为、应用性的理性实践功能。人们对客观世界的认识来源于实践,又转过来为实践服务,指导实践,即物质可以变成精神,精神可以变成物质,而这种主观和客观辩证统一的实现都必须通过实践。正如马克思所说:“全部社会生活在本质上是实践的。”^③实践、认识、再实践、再认识,循环往复,以至无穷,这就是人们正确地认识世界和能动地改造世界的无限发展的过程。

主体性道德人格教育需要和推崇人的理性,即意味着作为独立的个体而言,在不受外部控制力量的左右下,能通过自主的理性接受、判断和选择决定自己的思想道德行为取向,发挥其主观能动性,正确地认识和改造客观世界。但是,它把丰富的、具体的人性片面化、简单化,仅仅强调了激发道德人格主体的自我理性因素,而没有看到人作为一个精神实体的存在,人完整的精神世界不仅包含个体自我理性因素,还包含社会公共理性以及情感、

^①马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.46.

^②(美)大卫·雷·格里芬.后现代精神[M].北京:中央编译出版社,1998.218.

^③马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.56.

意志、信仰、动机、欲望等非理性因素。尤其是在道德人格主体的道德选择和价值判断过程中,其精神属性中的非理性因素为主体的人提供深厚的心理背景和强大的动力支持,是维持与调节道德选择和价值判断的重要因素。在“以物的依赖性为基础”的商品经济社会中,主体性道德人格教育一方面培植了主体独立的道德人格、主体地位与自主能力,同时,它又以物对现实个人的压抑为代价来促进社会发展,使得道德人格主体在追求现代化和理性化过程中过度崇拜自我理性而压抑感性,理性精神被过分弘扬以至达到泛滥的地步,却忽视了人文情怀,只以“现实”的“个人利益”来考量一切事物,一旦与现实和个人无关、相互抵触,他们的反应永远是“不可行”,表现的极为“冷静”甚至冷漠,必然把人机器化,进而破坏人生的价值和意义。比如,湖北省新洲县农民程新安为抢救落水儿童献出了自己年轻宝贵的生命,而当人们要求打捞队去打捞英雄的遗体时,一个打捞队的开价是5000元,另一个打捞队的开价是1000元,还说这是“看在英雄救人的份上”。再譬如,不止一次见诸媒体报端的诸如“数十人围观事故,受伤者在冷漠中逝去”、“一个个冷漠的司机从事故伤者边经过”等令人痛心疾首的现象。反思这些“旁观者冷漠”的现象,其根本原因就在于这些作为主体的围观者,只考虑自身的利益得失和对自我利益的过度保护,缺乏道德情感等非理性因素的推动与支持。因而,可以这样说,这种唯自我理性的主体性道德人格教育难以培养出真正有理想道德和完美人格的人。

道德人格主体的过度理性化也可以说是一种主体的人自我异化的境遇。也就是说,在“以物的依赖性为基础的人的独立性”的历史阶段,人们仍然未能把人与人之间的联系真正置于自己的控制之下。相反,“这种联系是各个人的产物。它是历史的产物。它属于个人发展的一定阶段。这种联系借以同个人相对立而存在的异己性和独立性只是证明,人们还处于创造自己社会生活条件的过程中,而不是从这种条件出发去开始他们的社会生活。”^①这就使人的社会关系从“各个个人间的合作关系”变异为个人间的物的关系,正如马克思所说:“人在积极实现自己本质的过程中创造、生产人的社会联系、……真正的社会联系并不是由反思产生的,它是由于有了个人的需要和利己主义才出现的,也就是个人在积极实现其存在的直接产物。……只要人不承认自己是人,因而不按照人的样子来组织世界。这种社会联系就以异化的形式出现。因为这种社会联系的主体,即人,是自身异化的存在物。”^②对物的过分依赖使人过于强调享受和占有,使个体的人过度理性以至于失去理性,变得异常地贪婪。在我国发展市场经济过程中,一些人在巨大的利益诱惑下,丧失了人生理想信念,为满足自己的权欲、金钱欲和色欲等等一己之私,硬是将自己的道德人格塞进市场,像商品一样作为交易的资本,搞腐败,进行权钱交易,而这种“交易”的本质就是道德人格的出卖、蜕变。诚如恩格斯所说:“在这种贪得无厌和利欲熏心的情况下,人的心灵的任何活动都不可能是清白的。”^③而人在这种情况下,能绝对地使自身精神贫困,被金钱物欲所异化。

^①马克思恩格斯全集(第46卷)[M].北京:人民出版社,1979.108.

^②马克思恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民出版社,1979.115.

^③马克思恩格斯全集(第2卷)[M].北京:人民出版社,2005.564.

综上所述,主体性哲学开始步入了自己的衰落期,可以说“主体已经声名狼藉。从哲学的语言论转向开始,主体哲学的范式被视为陈腐过时了。虽然也有作者捍卫它,法国一段时间以来甚至在谈论‘主体的回归’,但是,大多数哲学流派(分析哲学、结构主义、系统理论,甚至交往理论)都不采用主体范式。据称,此范式也已穷尽。”^①美国学者弗莱德·R·多尔迈在其代表作《主体性的黄昏》中就认为:“主体性观念已在丧失着它的力量,这既是由于我们时代的具体经验所致,也是因为一些先进哲学家们的探究所致”,“假如这个作为现代性根基的主体性观念应该予以取代的话、假如有一种更深刻更确实的观念会使它成为无效的话,那么这将意味着一种新的气味、一个新的时代的开始。”^②但是作者并没有全盘否定这个作为现代性根基的人的主体性,这里所说的处于黄昏中的主体性“实际上指的是:①以自我为中心的占有性个体主义;②以统治自然为目标的人类中心说;③不包含交互主体性的单独主体性。”^③因此,主体性道德人格教育要走出困境,就必须走出主客二元的局限,走出这种单一主体性思维模式,把以往片面、狭隘的人的主体性形态导向一种更为全面、开放和充分发展的交互主体性。

4 道德人格教育的主体间性转向

20世纪90年代末,在马克思交往理论的影响以及西方主体性哲学研究范式的主体间性转向下形成的主体间性理论,是一种消解主客体对立、解决主体性哲学自身矛盾的新的思路和切入点。正是从这样的理论背景出发,本文提出了一个鲜明的理论命题,即:从主体性道德人格教育实然状态向主体间性道德人格教育的应然转向。

4.1 主体间性道德人格教育的内涵

4.1.1 主体间性道德人格教育的界定

在主体性道德人格教育那里,道德人格主体的自我意识、自我确认以及自我实现乃是归纳了主体性的规范性内涵的概念,这里的“‘自我’这一限定性的前置词的意义,在个人主义不断扩张的过程中,以其纯主观性特征,从一开始便被歪曲”,^④在其形成过程中同自身与他人相对立起来了,是在主体——客体二元模式中发生的,最后步入主体性的困境之中。然而,一个人成为具有主体意识的自我,并不纯粹属于个人的事情,任何人都不可能单独地自由存在着,没有与他人主体间的相互关联,孤独的个人是不可能产生任何伦理道德的,也就不可能过一种有意识的生活。哈贝马斯强调指出:“‘自我’是在与‘他人’的相互关系中凸现出来的,这个词的核心意义是其主体间性,即与他人的社会关联。惟有在这种关联中,单独的人才能成为与众不同的个体而存在。离开了社会群体,所谓自我和主体都无从谈起。”^⑤他主张必须还“自我”以主体间性的意义。

^①(德)彼得·毕尔格著,陈良梅,夏清译.主体的退隐[M].南京:南京大学出版社,2004.1.

^②(美)弗莱德·R·多尔迈著,万俊人等译.主体性的黄昏[M].上海:上海人民出版社,1992.1.

^③郭湛.主体性哲学——人的存在及其意义[M].昆明:云南人民出版社,2002.293.

^④(德)哈贝马斯.道德与美德.水星[J],1985,(442):248.

^⑤(德)哈贝马斯.重建历史唯物主义[M].北京:社会科学文献出版社,2000.53.

从实施道德人格教育活动整个系统的要素来看,德育管理者、德育教育者、受教育者是其基本的三个构件。其中:

德育管理者主要承担着建设良好的环境氛围的重任。环境对人的发展有着重要的影响。整个社会的道德人格教育环境系统由物质文化环境、制度文化环境和精神文化环境三个既相互关联又具有相对特质的教育环境子系统所构成。物质文化环境,指的是显性的道德人格教育环境条件,如外在的设备仪器等;制度文化环境,指保障道德人格教育有效实施和运转的规范化与机能化条件,包括各种道德人格教育管理规章制度;精神文化环境,精神文化环境是道德人格教育环境的灵魂,发挥着价值导向的作用,如凸现具有浓郁文化氛围的和感染力的物化文化形态。在这些方面,道德人格教育管理者的主体作用显而易见。

德育教育者在整个道德人格教育活动中扮演着教师的角色,其思想境界、行为作风,直接关系到受教育者思想道德教育状况的健康发展,崇高的品德、严谨的治学态度和与人为善的处事原则会对受教育者产生深远的积极影响。德育教育者与受教育者互动过程中,绝非如同传统的学校教育那样仅仅是简单的教学计划执行者,他还有策划、创造、组织、研究等多种复杂主体性劳动,是作为一个积极主动和有创造潜能的自在个体进入道德人格教育过程的。由此可见,德育教育者是整个道德人格教育活动的主体。

受教育者则是道德人格教育活动的对象和目的所在,道德人格的形成和发展是个体理智选择的结果,道德人格的发生、发展与个体智慧的发展是平行的,是相互制约和相互影响的。在知识的学习、综合素质的提高以及人格的完善等方面,受教育者完全可从自主性的立场出发,合理的运用自己的选择权,确定自己的发展目标,并锲而不舍地通过发挥自身主观能动性,对教育的内容、方法、途径、环境等要素进行创造,提出符合社会发展和自身需求的新的因子来,以激发自身潜能,实现自己的价值目标。也就是说,受教育者是道德人格教育活动的关键主体。

可见,道德人格教育活动中的管理者、教育者和受教育者都是马克思主义认识论中的主体,道德人格教育就是多极主体间的交互性活动,他们之间是主体间性的关系。而作为主体与主体之间的本质规定性,如前所述,主体间性不是完全否定了主体性,而是对个人主体性的继承与超越,二者之间有着密不可分的关系,主体间性以主体性为基础,脱离了主体性就不可能产生主体间性,因为在早期人类群体中,个人还没有真正被分化出来,也就没有所谓的个人主体。只是在人类的生产实践活动过程中,逐渐从人类群体中分化出个人主体,而“人是人的镜子,每个人都从他人身上看到自己,也从自己身上看到他人。在主体间这种相互观照中,既确定了对于自身而言的自我的存在,同时也确认了他人的自我的存在。”^①也就是说,每个人对于外物而言都是主体,因而也就产生了主体与主体之间的关系。从这个角度看,人的主体性从一产生就已经是一种主体间性,即主体间性是主体性的伴生物,其发展程度与主体性的发展程度相关联。

因此,所谓主体间性道德人格就是指在交往实践活动中以个人主体性为基础,主体与

^①郭湛.主体性哲学一人的存在及其意义[M].昆明:云南人民出版社,2002.240.

主体之间形成的个人人格的道德性规定。这一界定在肯定人的主体性的基础上,批判了主体性道德人格的单一主体中心性,强调的是在人与人普遍交往的关系基础上,通过主体对主体的交互式活动,对各个主体产生影响、进行教育。主体间性道德人格教育就是以培养和发展人的主体间性道德人格为目标导向和价值追求的教育,即:在道德人格教育中应以主体间性思想的生成与确立为目标,使受教育者形成主体间性的道德人格,使道德个体在自觉、自主、自为的与他人的交往实践活动中,认识和理解作为交往对象同样也是主体,以平等的心态体味他人的思想、情感,从自我走向他人,关心他人、与他人和谐共处,从而确立自己的角色定位,丰富自己的人格体验,拓宽自己的道德视野,重建自己与他人的伦理关系。

4.1.2 与传统道德人格教育及主体性道德人格教育的区别

传统道德人格教育是从最广泛的意义上教育人们遵守人类的普遍道德规范,主体性道德人格教育是从培养人的主体性的具体目标出发,强调发挥人的主动性、能动性,而主体间性道德人格教育根据人类发展的历史现实,在尊重人的主体地位的基础上,着重强调在人与人普遍交往的关系基础上,通过主体对主体的交互式活动,对各个主体产生影响、进行教育,使主体生成主体间性的道德人格。具体体现在以下几个方面:

(1) 在教育理念上,从“单一主体”转为“多极主体”

传统的道德人格教育,对道德人格教育过程中教育者和受教育者的关系表现为“主体——客体”模式。“主体——客体”模式将受教育者作为客体,而教育者是唯一的主体,这种主客二分的角色效应使受教育者在道德人格教育过程中始终处于被动的地位,教师与学生之间毫无平等性、民主性而言,作为“师道尊严”的理论依据,受教育者的人格、尊严、权利得不到应有的尊重,只是被当作雕塑的毛胚、被填充的器皿。

在主体性哲学观的指导下,现代德育理论更加强调教育对象在学习活动中的主体价值和能动作用。以发展受教育者的主体性为目标导向和价值追求的主体性道德人格教育便成为德育的主题,即将学生从“客体”转向“主体”的地位,使受教育者成为具有自主性、能动性和创造性的道德个体。如前所述,这种“个体主体性”哲学思维模式下的道德人格教育在社会历史发展过程中发挥了巨大作用,但由于个体主体性的不断强化,这种单一主体中心性下的道德人格教育,不仅导致道德人格主体价值绝对化,同时在本质上具有专断性、孤立性,导致主客体对立化、主体过度理性化,逐渐带来了负面效应,出现了主体性的困境。

主体间性道德人格教育将自我与他人视为平等的交往主体,人与人之间通过交往对话取得一定的共识,而“没有对可批评的有效性要求表明态度的绝对个人自由,实际达成的共识便不具有真正的普遍性,而没有人人为他人着想的态度,要达成一种获得普遍赞同的解决办法亦是不可能的。话语意志形成的程序恰恰考虑到两个方面——不可替代的个人

的自主性和所有人都根植于一种主体间共有的生活形式的事实。”^①也就是说,主体间性道德人格教育就是多极主体间的交互性活动,通过建立在个体主体性基础上的主体与主体之间的交往和对话达成共识、共生共存。

(2) 在教育内容上,从“理论知识”回归“生活世界”

传统的道德人格教育只重视通过课堂、演讲等各种途径对受教育者进行社会主义、共产主义的道德观念等理论知识的传授而忽视道德人格教育的渗透,期望通过对受教育者进行伦理道德知识的灌输,把社会主义和共产主义道德观念、道德原则变成人们普遍遵循的道德风尚和道德习惯,以提高全社会的道德水平。如同蒙田所说:“有些人在他们学生的耳边喋喋不休,学生好像向漏斗里灌输东西似地听他们讲课,而且,学生的任务仅仅在于复述他所学过的东西。”^②这种仅讲大道理、远离受教育者现实体验的外部强加影响的教育方式,教条地把道德人格教育内容视为固定不变的真理来传授,结果使受教育者在变化的知识面前感到茫然失措和知行背离,并不能保证促成受教育者正确的道德实践。

主体性道德人格教育建基于对个体的独立性、自主性的尊重和重视,反对忽视受教育者的个体情感体验,对受教育者进行纯理论知识教育,特别是对社会中存在的一些矛盾和问题,主张尊重、发展受教育者个体的自主分析、自我判断能力,认为“如果离开了社会问题和矛盾,学生总是接受那些‘永远正确’的思想观念,学生辨别是非的能力能很好的发展吗?回避社会矛盾和问题,掩盖社会生活中假丑恶等阴暗面,它就割断了教育,特别是课堂教学与生活世界的联系。这样做的结果充其量知识‘善意的欺骗’,而无益于主体性道德人格的成全和美好社会的建设。”^③主体性道德人格教育在教育内容上虽然贴近实际,以现实生活中出现的一些典型案例进行多维度教育,但是,其仍以教材或者教学大纲等理论知识为主要内容。

主体间性道德人格教育旨在培育和发展受教育者的主体间性道德人格,其暗含着这样一个内在要求——顺应受教育者的自然个性、回归生活本真,以一个宽松真实的生活世界为主要内容对其进行熏陶和教育。从生活的角度来审视道德和道德人格教育,无疑使道德人格教育返璞归真,找回了自己的本来面目,相应的,以社会生活为基础的道德人格教育活动中,教育者与受教育者之间的关系也由传统的主客二分转为主体与主体之间的关系,即走向主体间性。主体间性道德人格教育强调的是从空洞的说教中走出来,关注、指导和引导受教育者的现实生活,让道德人格教育植于现实生活和受教育者自身特殊的生活世界里,才能提高道德人格教育的针对性和实效性。

(3) 在教育方法上,从“单向灌输”走向“交往对话”

传统的道德人格教育是一种对象化活动,教育者是主体,受教育者是被塑造的客体,是等待被填充的器皿。这种道德人格教育活动是一种单子式的说教灌输教育,它扼杀了受教育者的能动性、创造性,并且由于其道德生活的不断发展和变化,以及具体个人道德人

^①(德)得特勒夫·霍尔斯特著,章国锋译,哈贝马斯传[M].上海:东方出版中心,2000.61-62.

^②(法)蒙田,论儿童的教育:西方古代教育论著选[M].北京:人民教育出版社,2001.375.

^③肖川,主体性道德人格教育[M].北京:北京师范大学出版社,2002.181.

格上的局限性等,都会动摇所授道德思想正确无疑的“神话”,影响到“灌输教育的实际效果”。正如卢梭所讲的那样:“我们从来没有设身处地地揣摩过孩子的心理,我们不了解他们的思想,我们拿我们的思想当作他们的思想;而且,由于我们始终是按照自己的理解去教育他们,所以,当我们把一系列的真理告诉他们的时候,也跟着在他们的头脑中灌入了许多荒唐和谬误的东西。”^①美国发展心理学家柯尔伯格也指出:“灌输既不是教授道德的方法,也不是一种道德的教学方法。”^②

主体性道德人格教育则拒斥理论知识的灌输,认为“无视学生道德活动的主体性,无视社会生活中和学生内心世界的价值冲突,道德教学只会使儿童安于习俗、服从权威,而不能获得真正的精神财富,再合理的道德规范都只是外在的、没有生命力的、束缚人的枷锁,这种道德教学也是主体性道德人格教育所要拒斥和否弃的。”^③主体性道德人格教育认为任何意义上的灌输都漠视了受教育者的需要及其尊严,都不仅不能促使主体性道德人格教育目标的实现,而且与其所标识方向大相径庭、背道而驰。它尊重受教育者的主体地位和自我主体性的发挥,发展受教育者的自主分析、自主判断、自主选择的能力,使受教育者自主、合理地解决社会生活中的价值冲突并由此引发的内心世界的各种矛盾冲突,促进受教育者独立、自主的道德人格的发展。

主体间性道德教育是主体与主体之间的交往活动,而不是个体的单向活动,体现了对道德人格主体自由意志的尊重,较之传统的道德灌输教育更深入地触及到了道德人格教育的根本问题,反映了道德人格教育的本质特征。道德人格的持存是个体和社会交互作用的结果,交往对话是道德人格发展的条件和背景。道德人格也正是在这种主体与主体之间的交流、沟通中对交往各方进行影响,发挥着教育的作用。离开了人与人、人与社会的交互关系来谈论道德是没有意义的。主体间性道德教育,充分尊重交往各方的自主性、能动性和创造性,通过自我主体与他人主体间平等的交往、对话,沟通了自我与他人,此时的自我并不是孤立的实体,他与其他人已经联系在一起,他们之间所形成的共同认识,不仅是对他人主体的理解,也是对自我主体的理解,真正地实现了主体与主体之间的相互理解。

4.2 主体间性道德人格教育的必然性

4.2.1 主体间性转向的历史必然

马克思主义认为,人是社会的主体,社会的发展归根结底就是人的自由全面发展。马克思立足于社会主体的人的发展状况,在《1857—1858 年经济学手稿》中首次明确地将人类社会发展过程划分为依次更替的三大社会形态:“人的依赖关系(起初完全是自然发生的),是最初的社会形态,在这种形态下,人的生产能力只是在狭窄的范围内和孤立的地点上发展着。以物的依赖性为基础的人的独立性,是第二大形态,在这种形态下,才形成普遍的社会物质变换、全面的关系、多方面的需求以及全面的能力的体系。建立在个人全

^①(法)卢梭著.李平沅译.爱弥儿[M].北京:商务印书馆,1978.221.

^②Power, C. Kohlberg, L., Using a Hidden Curriculum for Moral Education, In the Education Digest, May 1987. 12.

^③肖川.主体性道德人格教育[M].北京:北京师范大学出版社,2002.183.

面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性,是第三个阶段。第二个阶段为第三个阶段创造条件。”^①在这里,人的生存与发展依次经历了“人的依赖关系”、“以物的依赖性为基础的人的独立性”和“人的全面发展”三个阶段。

第一阶段:人的依赖性关系——体现了群体性特征,个人主体性被淹没。

在原始社会时期,人类对自然界的认识和实践能力十分低下,人类的生存和发展极度依赖于自然界,决定了人们只能以群体形态存在,使得人为了满足生存和生活需要而不得不依赖并从属于共同体,从而也就完全自然的直接导致了人与人之间的依赖性关系,形成了以血缘关系为基础的氏族公社这一群体共同体。在这里,这一时期的人们生活是一种原始的集体生活,“个人或自然地或历史地扩大为家庭和氏族(以后是公社)的个人,直接地从自然界再生产自己,他的生产活动和他对生产的参与依赖劳动和产品的一定形式,而他同别人关系也是这样决定的”,^②人与人之间相互依靠,没有任何个人利益可言,个体的人的一切思想行为都是围绕着其所生活的、依存的共同体的集体利益进行的。而“所有这些共同体的目的就是把形成共同体的个人作为所有者保持下来,即再生产出来,也就是说,在这样一种客观存在方式中把他们再生产出来,这种客观存在方式既形成公社成员之间的关系,同时又因而形成公社本身。”^③可见,在原始社会极为低下的生产力的限制下,人与人之间只能建立起以自然联系为纽带的人身归属共同体的关系。

随着人类劳动能力的提高,尤其是金属工具的不断改善和广泛使用,提升了人们对大自然的认知能力和改造能力,人类开始步入了以“家长制的,古代的(以及封建的)状态”为典型形态的奴隶、封建制国家这种新型的共同体时期。这一时期,人类开始通过自己的活动改造自然界以满足自身需要,但是,这时的社会生产的发展尚处于自然生产力阶段,人们仅仅是为了满足自身生存需要而进行低水平的简单重复生产,“分工还很不发达,仅限于家庭中现有的自然形成的分工的进一步扩大。因此,社会结构只限于家庭的扩大:父权制的部落首领,他们管辖的部落成员,最后是奴隶。潜在于家庭中的奴隶制,是随着人口和需求的生长,随着战争和交易这种外部交往的扩大而逐渐发展起来的”,^④这样,就逐渐形成了封建时代的所有制的主要形式,即封建土地所有制。这种所有制也是以一种“共同体”为基础的,正如马克思指出的:“生产越是依然以单纯的体力劳动以使用肌肉力等等为基础,简言之,越是以单个人的肉体紧张和体力劳动为基础,生产力的提高就越是依赖于单个人的大规模的共同劳动”。^⑤一定的生产关系产生一定的社会关系和政治关系,这种由狭隘的生产关系——小规模粗陋的土地耕作和手工业式的工业——决定的。“土地占有的等级结构以及与此相联系的武装扈从制度使贵族掌握了支配农奴的权利”,而同时“统治阶级的组织即贵族的组织到处都在君主的领导之下”,^⑥也就是说,从拥有“普天之

①马克思恩格斯全集(第46卷上)[M].北京:人民出版社,1979.104.

②马克思恩格斯全集(第46卷上)[M].北京:人民出版社,1979.103.

③马克思恩格斯全集(第30卷)[M].北京:人民出版社,1995.486.

④马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.13.

⑤马克思恩格斯全集(第30卷)[M].北京:人民出版社,1995.526.

⑥马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.14-15.

下,莫非王土”的君主,到拥有少量资本的贵族,再到束缚于土地所有制的普通平民和农奴,以封建土地所有制为基础,建立了自上而下的等级从属关系。在这种社会制度的共同体中,人在较大程度上受血缘关系的支配,无法获得完全的独立自主性,而这一共同体的维持也完全依赖于对人的主体性的泯灭为代价。

总之,“这些古老的社会生产机体比资产阶级的社会生产机体简单明了得多,但它们或者是个人尚未成熟,尚未脱掉其他人的自然血缘联系的脐带为基础,或者以直接的统治和服从的关系为基础”。^①在马克思看来,“越往前追溯历史,个人,从而也是进行生产的个人,就越表现为不独立,从属于一个较大的整体。”^②也就是说,“无论采取的是奴隶的形态,还是农奴的形态,都是作为生产的无机条件与其它自然物同属一类的,是与牲畜并列的”,人的生存和发展完全屈从、依附于血缘和等级关系,没有任何个体独立性可言,“无论个人还是社会,都不能想象会有自由而全面的发展,因为这样的发展是同(个人和社会之间)的原始关系相矛盾的。”^③

第二阶段:以物的依赖性为基础的人的独立性——人的主体性得到极大改善,但不完善,是从属于物的主体性。

随着社会分工的细化发展,原来那种以血缘关系为纽带的社会关系被打破,越来越多的剩余劳动产品的积累,使得普遍的社会物质生产和物质交换逐渐占据了人类社会发展的主导地位,正如亚当·斯密所说:“分工一经完全确立,一个人自己劳动的生产物,便只能满足自己欲望的极小部分。他的大部分欲望,须用自己消费不了的剩余劳动生产物,交换自己所需要的别人劳动生产物的剩余部分来满足。于是,一切人都要依赖交换而生活,或者说,在一定程度上,一切人都成为商人,而社会本身,严格地说,也成为商业社会”,^④传统的“家长制的,古代的(以及封建的)状态随着商业、奢侈、货币、交换价值的发展而没落下去,现代社会则随着这些东西一道发展起来。”^⑤在这一阶段,商品经济得到了迅速发展,工业和商业瓦解了封建的共同体,人类社会也随之进入到了以资本主义社会为典型形态的“物的依赖性”阶段,从现实看来,社会主义的初期发展的一些阶段也包含在其中。

从“人的依赖”向“物的依赖”关系的转化,在个体发展方面,首先,体现为人的主体意识逐渐得到强化,把人从传统的人身依附关系中解脱出来,成为市场经济社会中的行为主体,获得了独立的主体人格。具体表现为:在人与自然的关系方面,工业革命带来了人类认识和改造自然的能力的大幅提高,使人类不再仅仅以满足生存需要而过分依赖于自然物,而是开始大规模使用机器工具不断征服自然、人化自然,在对自然的关系上逐渐发展成为“自然的主人”,确立了人的主体地位。在人类自身方面,随着“同封建制度的地

^①马克思.资本论(第1卷)[M].人民出版社,1975.96.

^②马克思恩格斯全集(第30卷)[M].北京:人民出版社,1995.25.

^③马克思恩格斯全集(第46卷上)[M].北京:人民出版社,1979.485,488.

^④(英)亚当·斯密 著,郭大力等译.国民财富的性质和原因的研究[M].北京:商务印书馆,1972.20.

^⑤马克思恩格斯全集(第46卷上)[M].北京:人民出版社,1979.104.

方特权、等级特权以及相互的人身束缚不相容的”^①市场经济的建立和发展，人们不断肯定和强化了个体追求自身特殊利益的权利，这也就意味着对个体的自主地位的确认。而在个体追求自我利益最大化的过程中，它客观上要求人们拥有自由意志和平等地位，突出地强调了人的独立性、自主性和创造性。总之，市场经济的这些本质特性，形成了以商品货币交换为基础的“物的依赖”的社会关系，把个体推上独立自主的发展之路，进而塑造成具有独立人格的自主理性的主体。

同时，对物的依赖也使得社会关系逐渐物化，把主体自身置身于物的关系的支配下，被物所异化。在“物的依赖性”阶段，对于主体的人而言，正如马克思所说的：“他们的相互关系，表现为对他们来说是异己的、独立的东西，表现为一种物。在交换价值上，人的社会关系转化为物的关系；人的能力转化为物的能力。”^②生产和交换成为人们生存和发展的必然需求，人与人的社会关系也就表现为物与物的普遍交换关系。在这里，商品和货币代替了人，“一个人为了从别人那里获得商品，他就必须把这种抵押品（货币）留在别人手里。在这种场合，经济学家自己就说，人们信赖的是物（货币），而不是作为人的自身。但为什么人们依赖物呢？显然仅仅是因为这种物是人们互相间的物化关系，是物化的交换价值，而交换价值无非是人们互相生产活动的关系。任何别的抵押品本身都可以直接对抵押品持有者有用，而货币只是作为‘社会抵押品’才对他有用，但货币所以是这种抵押品，只是由于它具有社会性（象征性）的属性；货币所以能拥有社会的属性，只是因为各个人让他们的社会关系作为物同他们自己相异化。”^③

显然，“人已不再是一个‘人’，而是作为一种可以不断地再生产出剩余价值的活的工具和物品而出现；从事这些领域里的活动的目的，不是自身的目的，而是以间接方式表现出来的资本主义商品生产和社会关系再生产的目的。”^④对此，马克思曾尖锐的指出，“每个个人行使支配别人的活动或支配社会财富的权力，就在于他是交换价值的或货币的所有者。他在衣袋里装着自己的社会权力和自己同社会的联系。”^⑤

由此可见，在“以物的依赖性为基础的人的独立性”阶段，人的主体性虽然在生产实践活动中得到了极大地推崇和张扬，但由于物这一交换价值的中介而产生了异化，使主体成为被物欲所主宰的单向度的人。

第三阶段：建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性——以个人的全面发展为基础的个体与个体、个体与群体、人与自然的融合与统一，它是个人主体之间的统一性、和谐性，内涵了主体间性。

在第二大社会形态中，各个人过去和现在始终是从自己出发的，以自身利益为前提，但是，“关键并不在于，当每个人追求自己私利的时候，也就达到私人利益的总体即普遍利益。从这种抽象的说法反可以得出结论：每个人都妨碍别人利益的实现，这种一切人反

^①马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1972.425.

^②马克思恩格斯全集(第30卷)[M].北京:人民出版社,1995.107.

^③马克思恩格斯全集(第30卷)[M].北京:人民出版社,1995.110.

^④贾英健.公共性视域——马克思哲学的当代阐释[M].北京:人民出版社,2009.365.

^⑤马克思恩格斯全集(第30卷)[M].北京:人民出版社,1995.106.

对一切人的战争所造成的结果，不是普遍的肯定，而是普遍的否定。”^①出现这样的情况，“其原因是，各个人——他们的力量就是生产力——是分散的和彼此对立的，而另一方面，这些力量只有在这些个人的交往和相互联系中才是真正的力量。”^②这也就是说，要在承认和尊重他人同样作为利益主体的前提下，在与其他人相互交往和相互联系活动中，去追求自己的合法利益，即个体价值与社会价值是处于辩证统一的关系之中，社会价值高于个体价值。黑格尔也认为，社会价值并不是个体价值的简单相加的总和，而是在与“众人”的相互联系和交往中实现的，他指出：“利己的目的，就在它的受普遍性制约的现实中建立起在一切方面互相依赖的制度。个人的生活和福利以及他的权利的定在(Dasein)，都同众人的生活、福利和权利交织在一起，它们只能建立在这种制度的基础之上，同时，也只有在这种联系中才是现实的和可靠的。”^③

因此，人与人之间必然要发生相互关系，而每一个单个人的解放和发展的程度取决于和他直接或间接进行交往的社会共同体中的其他一切人的发展。马克思指出，人“不仅是一种合群的动物，而且是只有在社会中才能独立的动物。孤立的个人在社会之外进行生产——这是罕见的事，在已经内在地具有社会力量的文明人偶然落到荒野时，可能会发生这种事情——就像许多个人不在一起生活和彼此交谈而竟有语言发展一样，是不可思议的。”^④同时他进一步指出，没有社会这一共同体，个人的自由全面发展是不可能实现的，“只有在共同体中，个人才能获得全面发展其才能的手段，也就是说，只有在共同体中才可能有个人自由。在过去的种种冒充的共同体中，如在国家等中，个人自由只是对那些在统治阶级范围内发展的个人来说是存在的……从前各个人联合而成的虚假的共同体，总是相对于各个人而独立的；由于这种共同体是一个阶级反对另一个阶级的联合，因此对于被统治的阶级来说，它不仅是完全虚幻的共同体，而且是新的桎梏。在真正的共同体的条件下，各个人在自己的联合中并通过这种联合获得自己的自由。”^⑤也正是在这个意义上，马克思强调指出实现人的普遍解放和自由而全面的发展、建立“每个人自由发展”的联合体是社会主义和共产主义的本质特征，是人类社会发展的最高形态，其本意就在于确立一种人与人、人与社会之间和谐关系的普遍价值准则，体现了马克思对人的应然发展状态的崇高理想和终极诉求。

马克思指出，在以共产主义社会为表征的第三大社会形态中，“即在个人的独创的和自由的发展不再是一句空话的惟一的社会中，这种发展正是取决于个人间的联系，而这种联系部分地表现在经济前提中，部分地表现在一切人自由发展的必要的团结一致中，最后表现在以当时的生产力为基础的个人多种多样的活动方式中。”简而言之，“可归结为：个人之间的关系应当表现为他们彼此如何对待。”^⑥对此，马克思谈到，在无产阶级的占有制

^①马克思恩格斯全集(第46卷上)[M].北京:人民出版社,1979.102.

^②马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.72.

^③(德)黑格尔.法哲学原理[M].北京:商务印书馆,1996.198.

^④马克思恩格斯选集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1995.2.

^⑤马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.119.

^⑥马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.98-100.

下,“现代的普遍交往除了受全部个人支配不可能通过任何其他的途径受一个个人支配”,同时马克思还指出:“只有在这个阶段上,自主活动也同物质生活一致起来,而这点又是同个人向完整的个人的发展以及一切自发性的消除相适应的。同样,劳动转化为自主活动,同过去的被迫交往转化为所有个人作为真正个人参加的交往,也是相互适应的。”^①马克思这段话明白无误地告诉我们人与人之间的关系是主体间的关系,并且进一步强调,在人类社会发展的第三大形态中,这种人与人主体间的相互关系“既不会是‘爱的原则’或自我牺牲精神,也不会是利己主义”,^②而是“人的自我异化的积极的扬弃,因而是通过人并且为了人而对人的本质的真正占有;因此,它是人向自身、向社会的即合乎人性的人的复归,这种复归是完全的,自觉的和在以往发展的全部财富的范围内生成的”,“它是人和自然界之间、人和人之间的矛盾的真正解决,是存在和本质、对象化和自我确证、自由和必然、个体和类之间的斗争的真正解决。”^③由此可见,在这样的社会共同体中,人们在相互联系、相互交往中形成的是自由、平等、合作、和谐的主体与主体之间的关系,它是对人的本质的真正把握,不仅理解自我作为主体的人的意义,同时也理解他人同样作为主体的人的意义,而正是这种相互理解,极大地促进了人与人、人与社会之间矛盾的解决,实现和谐。

综上所述,我们可以看出,马克思关于人的发展的三大社会形态的演进过程就是一个以人的社会关系形态为形式的历史发展过程,其实质就是对主体性向主体间性转向历程的科学概括和总结,作为道德人格教育则是主体性道德人格教育向主体间性道德人格教育转化的理论基础。

4.2.2 道德人格教育的发展要求

道德人格教育,一方面追求个体的自我完善与发展,另一方面又追求自我与他我之间的和谐,其本质是以主体间性为本位的活动。对于个人的道德品质而言,其自我确定、自我完善与发展是个人道德实践和生活的基础,而每个人的个人幸福都不能建立在损害他人的幸福之上,“贤明有德的人随时都不会反对他自己的私人利益被牺牲掉,以成全他自己所属的那一个阶级或团体的公共利益。他也随时都不会反对,此一阶级或团体的利益被牺牲掉,以成全它在其中不过是一个次要部分的那个国家或主权国的更大利益。所以,他同样也不会反对,所有那些比较次要的利益被牺牲掉,让全世界获得更大的利益,亦即,成全那个包含一切有感觉与有理性的生命。”^④这就意味着个人道德人格的自由实践、生活方式的自由选择与社会群体的共同生活能够也是应该彼此协调的。正如马克思说:“我们应该遵循的主要指针是人类的幸福和我们自身的完美。不应认为这两种利益是敌对的,互相冲突的”,“人们只有为同时代人的完美,为他们的幸福而工作,才能使自己也达到完美”,“历史承认那些为共同目标劳动因而自己变得高尚的人是伟大人物;经验赞美那些为大多

^①马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.74.

^②马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.100.

^③马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,2000.81.

^④(英)亚当·斯密著,谢宗林译.道德情操论[M].北京:中央编译出版社,2008.297.

数人带来幸福的人是最幸福的人”。^①这也表明了个人作为社会共同体中的一个成员,其自我道德人格上的统一性只能在道德共同体中得到体现。

在《说文解字》中,对“德”的解释是:“外得于人,内得于己也”。其中的“外得于人”,即道德产生于人与人之间的关系中,也正是在人的各种社会关系中才逐渐形成了善、正义与良知等道德观念。正如亚里士多德所说,“完满的善应当是自足的。我们所说的自足不是指一个孤独的人过孤独的生活,而是指他有父母、儿女、妻子,以及广言之有朋友和同邦人,因为人在本性上是社会性的。”^②英国哲学家唐·库比特坦率的提出:“在自我中并没有所谓内在的天地……,我们的确,我们必须,走向生活”;“人要面向公共世界和社会生活,把旧的、一心想着自我的伦理学驱逐出去。”^③马克思主义唯物史观也揭示出,一个人的发展取决于和它直接或间接进行交往的其他一切人的发展,“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上,它是一切社会关系的总和”,^④“特殊的‘人格’的本质不是人的胡子、血液、抽象的肉体本质,而是人的社会特质。”^⑤由此,我们认为,道德人格的“基本原则就是相互性,或者接受与自己具有相同本性的另一个人。因此,基本的道德要求就是把他人看作与自己一样具有相同的价值。”^⑥也就是说,人的发展是个体化与社会化辩证统一的人格化过程,必须在人的社会性本质与社会联系中探讨道德人格问题。道德人格的持存,是个体和社会交互作用的结果,主体的人与人之间的相互交往是道德人格发展的条件和背景。

道德人格教育是关于人的道德、品行、人格的养成与体现的教育。人的道德、品行、人格的养成与体现是植根于人们真实的生活世界中,就是在他人与他人平等交往的相互作用过程中发生的。道德人格也正是在这种主体与主体之间的交流、沟通中对交往各方进行影响,发挥着教育的作用。如同马克思所说:“我们现在假定人就是人,而人同世界的关系是一种人的关系,那么你就只能用爱来交换爱,只能用信任来交换信任,等等”,“如果你想感化别人,那你就必须是一个实际上能鼓舞和推动别人前进的人。你同人和自然界的一切关系,必须是你的现实的个人生活的、与你的意志的对象相符合的特定表现”。^⑦传统的道德人格教育过程是一种单一的主体性活动,“我”与“他”可以相互认知,却很难进行真诚的对话和有效的交流,更谈不上相互理解了。但是,道德人格主体“只有在理解了某种道德的观点和道德方式之后,才能进一步接受一系列更为具体的规则 and 美德并作为应用或实现基本理想的手段,并按这种方式继续下去直至成为一个道德上好的人或一个完全自主的道德主体。”^⑧“理解能了解一个具体的孩子对事物的感受、了解什么是必要的,能帮助年

^①马克思恩格斯全集(第40卷)[M].北京:人民出版社,1972.7.

^②(古希腊)亚里士多德著,廖申白译.尼各马可伦理学[M].北京:商务印书馆,2003.18.

^③Don Cupitt. Solar Ethics[M]. SCM Press, 1995. 9.

^④马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.18.

^⑤马克思恩格斯全集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1972.270.

^⑥高国希.道德哲学[M].上海:复旦大学出版社,2005.71.

^⑦马克思恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民出版社,1979.155.

^⑧戚万学.冲突与整合[M].山东:山东教育出版社,1995:497.

轻人在道德、审美观、社会和职业意义上变得更加完美、更加自立。”^①

可见,道德人格教育中的理解包含着反思性与互动性的因素,是主体的人与人之间的相互理解。这种理解作为交往实践基础上的协调性的精神活动,是多元主体间由对话产生的“相互承认”——承认他我和自我有平等的地位和权利和“相互信赖”——交往各方可以相信和依赖的“认同过程”。正如十八世纪法国著名的思想家爱尔维修所说的那样,如果一个岛上只有一个人存在的话,他的一切表现就无所谓道德与罪恶之分,我们也就无从了解这两个名词的具体含义。亚当·斯密就指出:“人性之尽善尽美,就在于多为他人着想而少为自己着想,就在于克制我们的自私心,同时放纵我们的仁慈心;而且也只有这样,才能够在人与人之间产生情感上的和谐共鸣……我们必须像爱我们自己那样爱我们的邻人。”^②马克思也指出:“在任何情况下,个人总是‘从自己出发的’,但是,他们不是惟一的,意即他们彼此不是不需要发生任何联系的,他们的需要即他们的本性和满足自身需要的方式,把他们彼此联系起来(两性关系、交换、分工),因而它们必然要发生相互关系。此外,他们不是作为纯粹的我,而是作为处在他们的生产力和需要的一定发展阶段上的个人而发生交往的,同时这种交往又决定着生产和需要,因而正是个人间的这种私人的、个人的关系,他们作为个人的相互关系,创造了并且每天都在重新创造着现存的关系。……由此可以得出结论:彼此发生关系的个人的世代代是相互联系的,后代的肉体的存在是由他们的前代决定的,后代继承着前代积累起来的生产力和交往形式,这就决定了他们这一代的相互关系。”^③由此可以看出,离开了人与人、人与社会的交互关系来谈论道德人格是没有意义的。

《教育——财富蕴藏其中》明确把“学会共同生活,学会与他人一起生活”作为教育的四大支柱之一,并且指出:“人类发展的目的在于使人日臻完善;使他的个性丰富多彩,表达方式复杂多样;使他作为一个人,作为一个家庭和社会的成员,作为一个公民和生产者、技术发明者和有创造性的理想家,来承担各种不同的责任。人的这种发展从生到死是一个辩证的过程,从认识自己开始,然后打开与他人的关系”,因此,道德人格教育“是一个非常个人化的过程,同时又是一个建设相互影响的社会关系的过程。”^④也就是说,道德人格个体在能够自觉、自主、自为的与他人的交往实践活动中,认识和理解作为交往对象同样也是主体,以平等的心态体味他人的思想、情感,从自我走向他人,关心他人、与他人和谐共处,从而确立自己的角色定位,丰富自己的人格体验,拓宽自己的道德视野,重建自己与他人的伦理关系。这已成为当代道德人格教育的主题,培养既有主体性又有合作精神和责任意识是现代人是全球化时代对道德人格教育提出的时代使命。

综上所述,道德人格教育从个体主体性走向主体间性是现代社会对人性发展的要求,也是主体性道德人格教育发展的必然。

^①冯川译.弗洛姆文集[C].北京:改革出版社,1991.137.

^②(英)亚当·斯密著,谢宗林译.道德情操论[M].北京:中央编译出版社,2008.23.

^③马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.98-99.

^④联合国教科文组织报告.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996.86.

4.3 主体间性道德人格教育的可行性

4.3.1 主题立论维度

主体间性道德人格教育,是以马克思主义哲学、交往理论为指导,综合运用主体间性哲学思想对道德人格教育进行深入研究,其本身具有科学属性和价值属性。

马克思主义哲学是关于自然、社会和思维发展普遍规律的科学,是唯物主义和辩证法的高度统一、唯物辩证的自然观和历史观的高度统一、建立在实践基础上的科学性和革命性高度统一的完整严密的理论体系。马克思主义哲学是科学的世界观和方法论,是经过实践反复证明的普遍真理。辩证唯物主义和历史唯物主义是马克思主义哲学不可分割的组成部分,是马克思主义的独创和科学思想中的最大成果。马克思交往理论作为历史唯物主义的重要组成部分,是马克思正确理解人的本质、人与人之间关系的独特思维视角与理论基点。

在马克思看来,“人与人之间一开始就表明是有物质联系的”,“而生产本身又是以个人彼此之间的交往(verkehr)为前提的。这种交往的形式又是由生产决定的”。^①也就是说,现实生活中的交往首先是个人间的物质交往,马克思同时指出,“思想、观念、意识的生产最初是直接与人们的物质活动,与人们的物质交往,与现实生活的语言交织在一起的。人们的想象、思维、精神交往在这里还是人们物质行动的直接产物”,“而发展着自己的物质生产和物质交往的人们,在改变自己的这个现实的同时也改变着自己的思维和思维的产物”。^②在这里,马克思认为交往是一个普遍的总体性范畴,它包括物质交往和精神交往两个方面,其中,物质交往是精神交往的基础。同时,马克思把交往实践和人的发展紧密地联系起来,他曾明确指出:“一个人的发展取决于和他直接或间接进行交往的其他一切人的发展;彼此发生关系的个人的世代代是相互联系的”,^③而个人彼此间相互交往的条件,“是与他们的个性相适合的条件,对于他们来说不是什么外部的东西;它们是这样一些条件,在这些条件下,生存于一定关系中的一些的个人独立生产自己的物质生活以及于这种物质生活有关的东西,因而这些条件是个人的自主活动的条件,并且是由这种自主活动产生出来的。”^④可以看出,物质交往和精神交往作为个人彼此间的活动,其在本质上具有实践性,也就是说,交往活动与生产活动一样,也是作为主体的现实的人的一种实践活动。人的自主活动就是在生产活动与交往活动的互动中历史地展开的,并且随着生产力的发展,“已成为桎梏的旧交往形式被是适应于比较发达的生产力,因而也适应于进步的个人的自主活动方式的新交往形式所代替;新的交往形式又会成为桎梏,然后又为别的交往形式所代替。”^⑤个人与社会也正是在这种交往形式的不断更迭中历史地发展的。由此我们

^①马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.25,12.

^②马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.16-17.

^③马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.99.

^④马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.67.

^⑤马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.68.

可以看出,马克思的交往理论与历史唯物主义有着不可分割的统一性,“反映了在整个人类社会物质生产活动的历史过程中人与人之间的物质交往关系,以及由这种关系所决定的人的一切社会关系的总和。它与生产力、分工、生产方式、实践等重要范畴紧密相关,又与历史的发展、社会形态的更替以及共产主义理论密不可分”,^①因此,马克思交往理论不同于唯心主义和“从前的一切唯物主义”,它实现了对抽象的人及其一切社会关系的“革命的”、“实践批判的”发展,是一个科学的理论体系,“对于我国完善社会交往系统,防止和消除工业文明中可能出现的人的异化状态,克服和抵制潜在的或已显示的拜物主义和官本位,发展社会主义自由、平等的交往实践”,^②都具有着重要的理论价值和实践意义。对于主体间性道德人格教育而言,马克思交往理论则是主体间性道德人格教育科学性的根据,对主体间性道德人格教育的建立有着重要的哲学方法论意义,具体来讲,就是对我们如何着重从道德人格个体的自主性、能动性、创新性等主体性方面塑造平等交往、对话沟通、走向生活世界的具有主体间性道德人格的主体等方面有着重要的哲学方法论意义。

然而,一直以来,我国却无视马克思交往理论的重要意义,忽视了对它的研究。法兰克福学派的代表人物哈贝马斯在吸收了马克思交往理论思想的基础上,对当代社会的政治、经济、文化危机作了详细的论述,认为解决当代社会现实问题的根本出路就在于交往理论。他在20世纪70年代就力图“重建历史唯物主义”,并以此为出发点建构了以合理交往为核心的交往行为理论,在世界上产生了广泛的影响,重新引起了关注和研究马克思主义尤其是马克思交往理论的热潮。

关于主体间性理论,自胡塞尔的“交互主体现象学”——认为主体性意味着自我,带有个体主义、自私自利的倾向,而主体间性意味着自我共同体,包含有集体主义、互助互利之意。每一个个体都是一个独特的“自我”,而这些“自我”却拥有一个共同的世界,自我和他我因为拥有一个共同的世界而形成一个共同体,单一主体也因此而过渡到主体间性,到海德格尔建立了本体论主体间性——意指存在或解释活动中的人与世界的同一性,它不是主客对立的关系,而是主体与主体之间的交往、理解关系,再到哈贝马斯将交往行为作为社会行为的一种类型,认为交往行为就是主体间通过符号协调的互动以及平等的对话,达到人与人之间的相互理解和一致,西方哲学的主体间性理论在不断发展和完善中,其中许多科学、合理的思想值得我们借鉴、吸收。对于此,我们在第一章中已经作了较为详尽的阐述,在此不再赘述。

在马克思主义哲学的指导下,主体间性道德人格教育以主体间的相互交往为主线,将马克思交往理论、西方主体间性哲学思想与道德人格教育有机融合,建构主体间的道德人格教育理论体系,对于丰富和发展道德人格教育理论,增强高校道德人格教育实践的有效性,具有重大的理论意义和实践价值。同时,主体间性道德人格教育作为德育的重要组成部分,同样接受着人们的文化形态、理想信念、价值取向等主观意识领域的熏染,并对人

^①范宝舟.论马克思交往理论及其当代意义[M].北京:社会科学文献出版社,2005.52.

^②董恒萍,李幸.论马克思的交往观及其对中国现代化的启示[J].江西社会科学,2004.02.

们产生重大的影响,规范和约束人们的道德行为。因此,可以说,主体间性道德人格教育本身就具有价值属性。

4.3.2 自我意识维度

为充分了解人们对道德人格教育的认识情况,笔者以高校德育工作者、在校学生等为研究对象,随机对西安理工大学、长安大学等高校进行调查,包含网络调查问卷在内共发放问卷 100 份,回收 98 份,其中男 61 名,占 62.2%,女 37 名,占 37.8%,回收有效率为 98%。最后采取定量研究方法,结果表明:

(1) 在总体评价方面:评价普遍不理想,仅有 11.2%的人认为当代大学生具有“优秀”的道德人格,绝大多数被调查者认为有必要加强大学生道德人格教育。具体如表 1:

表 1: 总体评价:

总体评价		人数(人)	百分比(%)
认为当今大学生 道德人格状况如何	优秀	11	11.2
	合格	52	53.1
	较差	35	35.7
加强大学生 道德人格教育的必要性	很有必要	37	37.8
	基本需要	39	39.8
	没必要	5	5.1
	无所谓	17	17.3

对于当今大学生道德人格较差的方面,据调查结果统计,主要表现在“缺乏责任心”(28.1%)、“过分强调自我利益”(25.5%)、“漠视他人”(24.8%)等方面。

(2) 在道德人格教育理念和原则方面:被调查者都表示必须坚持以人为本的教育理念,而在“你认为道德人格教育中最应遵守的原则是什么”问题的回答中,根据认同程度的不同,可明显分为三个层次:最高层次是平等、对话原则,其次是自由、公正原则,最后是诚信原则。具体如表 2:

表 2: 道德人格教育原则:

道德人格教育最应遵守的原则	人数(人)	百分比(%)	排名
自由	14	14.3	4
平等	32	32.7	1
对话	28	28.6	2
诚信	7	7.1	5
公正	16	16.3	3
其他	1	1	6

(3) 在道德人格教育方式方面:认为“最有效的发展和完善自身道德人格的方式途径”由高到低依次为平等交流、活动感悟、启发诱导、言传身教、训导命令、以身作则、理论灌输。具体如表 3:

表 3: 道德人格教育方式:

最有效的发展和完善自身道德人格的方式途径	人数(人)	百分比(%)	排名
言传身教	11	11.2	4
平等交流	29	29.6	1
以身作则	8	8.2	6
启发诱导	19	19.4	3
活动感悟	21	21.4	2
训导命令	9	9.2	5
理论灌输	1	1	7

对于“如何看待人与人之间的关系”，63.2%的人提倡“人人为我，我为人人”，认为“人与人之间是互利合作的关系”；28.5%的人赞成“先己后人”，认为“个人与他人之间是竞争的关系”；另有8.3%的人认为“人与人之间没有什么关系”，坚持“各人自扫门前雪，莫管他人瓦上霜”的只顾自己不顾他人的观点。当被问及“如何处理个人利益与集体利益”时，48.2%的人认为“集体利益第一，个人利益服从集体利益”，选择“一切皆以自我利益为出发点”的占34.6%、“个人利益与集体利益兼顾，当二者发生矛盾时可以牺牲个人利益”的占11.3%、“个人利益与集体利益兼顾，当二者发生矛盾时可以牺牲集体利益”的占6.9%。

综上所述，我们认为，在人的自我主观意识上，已经普遍认识到加强道德人格教育的重要性，并且认为必须坚持以人为本，以平等、对话为基础，在人与人之间相互交流、沟通的交往实践活动中不断发展和完善自我的道德人格。

在道德人格教育实践中，人的道德、品行、人格的养成与体现是植根于人们真实的生活世界中，就是与他人平等交往的相互作用过程中发生的。如同马克思所说：“我们现在假定人就是人，而人同世界的关系是一种人的关系，那么你就只能用爱来交换爱，只能用信任来交换信任，等等”，“如果你想感化别人，那你就必须是一个实际上能鼓舞和推动别人前进的人。你同人和自然界的一切关系，必须是你的现实的个人生活的、与你的意志的对象相符合的特定表现”。^①而主体间性道德人格教育，就是基于人的生活实践、以交互主体的形式进行的交往式教育活动。胡锦涛在党的十七大报告中明确指出，对于人的道德思想方面的教育，要坚持育人为本、德育为先，坚持以人为本，注重人文关怀和心理疏导，用正确方式处理人际关系，最终促进人的全面发展。主体间性道德人格教育是人的全面发展理论的重要阐释。在主体间性道德人格教育活动中，教育者和受教育者之间是真正平等、民主的关系，是对话沟通、共识共通基础之上的主体与主体之间的交互性活动，从而使道德人格教育主体双方都能得到充分的发展和提高，为促进人的全面发展提供可能。

4.3.3 现实生活维度

在生活实践上，社会主义市场经济、政治文化、和谐社会本质上与主体间性的道德人格教育相耦合。

^①马克思恩格斯全集(第42卷)[M]. 北京:人民出版社, 1979. 155.

马克思恩格斯曾指出：“分工的进一步扩大是生产和交往的分离，是商人这一特殊阶级的形成”，“随着商人所促成的同城市近郊以外地区的通商的扩大，在生产和交往之间也立即发生了相互作用。城市彼此建立了联系，新的劳动工具从一个城市运往另一个城市，生产和交往间的分工随即引起了各个城市间在生产上的新的分工，不久每一个城市都设立一个占优势的工业部门。最初的地域局限性开始逐渐消失。”^①也就是说，不断发展的生产力就要求有一定的交往形式与之相适应。在当代世界，全球化是一种历史趋势，这种趋势是不可逆转的。全球化使世界成为系统的存在，随着市场经济的发展，要求建立地区、国家乃至整个世界范围内的巨大市场，因而物质与精神的生产及交往发展成为世界性的，使得人们摆脱了某些地理与社会的局限，在全球范围内接受教育和信息，与整个世界的物质与精神生产发生实际的获得与享用关系。

社会主义市场经济推崇自主、独立地判断、选择与行动，推动人的发展和变化，推动个人主体性的生成和发展，尤其在我国社会主义市场经济发展的初期，承认和尊重人的主体地位和尊严，实现人的价值，是我们时代精神的要求，也是社会主义市场经济的伦理本质。与此同时，社会主义市场经济为人们提供了平等的对话、沟通的经济文化环境 and 实践方式，促使他们的主体意识、责任意识的觉醒，从而孕育出他们自主、自立、自强的优良品格。这些都为主体间性道德人格教育奠定了坚实的基础。尤其是在全球经济一体化下的社会主义市场经济发展的关键时期，人类相互联系、相互作用的广度和深度逐渐加大。随着国际间合作与交往的不断扩大，使人们进入了一个相互独立又一体化的社会交往网络中，各个个人通过社会交往与世界范围的人们联系起来，丰富了他们的社会关系，从而在一定程度上促进个体自主性、能动性的发展。也正是在与他人这种主体与主体之间的社会交往中，人们彼此之间在思想、心理、情感等诸多方面得到交流和沟通，进而丰富自己、充实自己，促进自我道德人格的不断发展和完善。正是在这个意义上，马克思恩格斯指出：“社会关系实际上决定着一个人能够发展到什么程度。”^②

在社会价值多元化的当代社会，由于已经成为第一生产力的科学技术的迅猛发展，人类正逐渐步入信息化时代，大众传媒也正进入一个全新的网络时代，马克思提出的两大类生产和交往——物质生产和精神生产、物质交往和精神交往之间的关系更加密切，甚至在一些领域里和谐统一起来，这些都为人与人之间生产与交往的更加协调创造条件。同时，由于电脑网络等通讯技术的广泛应用和普及，使得人们突破了时间和空间上的制约，打破了其本土特定政治文化背景的限制，从而融入到一个巨大的全球性交互网络之中。这一方面，处于这个全球性交互网络中的每一个个体，他们都不仅仅是一个信息的发送者和接受者，而是具有自主性、独立性、能动性的一个理性主体，各个主体之间通过平等、自由的交流与对话，加强彼此之间的沟通与了解，进而使得多方交往主体中的每一个主体的人的社会关系得到丰富；另一方面，在信息网络化的空间里，各种政治文化正以迅雷不及掩耳

^①马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.107.

^②马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1960.295.

之势渗透到人们的日常生活之中,带来多元的价值取向和思想观念,触动人们固有的价值标准和道德观念,特别是对主流道德文化产生巨大的冲击,深刻地影响着人们的道德人格的发展。党的十七大报告指出:要“尊重人民主体地位”,“加强公民意识教育,树立社会主义民主法制、自由平等、公平正义理念”,“以增强诚信意识为重点,加强社会公德、职业道德、家庭美德、个人品德建设,发挥道德模范榜样作用”,建设一个“文明祥和的社会生活共同体”。由此可见,发展社会主义民主政治,就要承认和尊重人在社会生活共同体中的主体性的存在,立足于交往实践,有效地进行道德人格教育,塑造人们良好的心灵秩序和人格结构,培育文明风尚,构建和谐文化。

社会和谐是中国共产党永恒的政治追求和政治目标,是中国特色社会主义的本质属性。马克思恩格斯在经典著作中一再提出社会和谐问题,并深刻指出实现和谐社会是人类历史发展的必然趋势。构建“和谐社会”的理念,既是党执政兴国的指导思想,同时又对新的历史条件下人的道德人格的塑造和养成具有重要的指导意义。

“和谐”一词由“和”与“谐”两个字组成。“和”者,和睦也,有和衷共济之意;“谐”者,相合也,有协调、顺和、无抵触、无冲突之意。胡锦涛同志提出社会主义和谐社会应该是民主法治、公平正义、诚信友爱、充满活力、安定有序、人与自然和谐相处的社会。显然,和谐社会这些特征的实现,就需要凸显社会发展中的人的主体地位,把满足人的需要、促使人的全面发展作为社会的最高价值取向,正确处理和解决人与人之间、人与社会之间、人与自然之间的博弈而带来的社会矛盾。

同时,和谐社会是一个理想和多元的社会,人与人、人与社会、人与自然之间形成的是一种相互依存、和谐共生的关系。它需要一种宽容的氛围和宽容的精神,要容忍各种不同的利益关系的存在,要尊重其他主体所做出的不同选择,尤其是要倡导谦让、奉献的社会公共道德,营造团结友爱、互助合作的社会氛围以及和睦相处的人际环境。正如胡锦涛同志在全国政协工会、共青团、青联、妇联的委员联组讨论会上所说,“尊重人民群众的主体地位和首创精神……把共同建设、共同享有和谐社会贯穿于和谐社会建设的全过程,真正做到在共建中共享、在共享中共建。”在这里,和谐社会为全体人民享有,每个人都是建设和谐社会的主体,并且“在主体间高度完美的关系里,双方所做的一切,既都是本真的自我目的的展现,又都是本真地为他人目的所展现的;双方的目的达到了高度的和谐统一;双方的活动虽然还保留着形式上的‘手段’关系,本质上却成了这统一目的性的展开形式。”^①人们之间的联系越来越密切,交往与对话成为社会潮流,其深层基础在于人与人之间要有一种相互信任的纽带,所有这些都内蕴着对话、沟通、理性、公正的道德人格,而这也正是主体间性道德人格教育的目标所在。

^①李为善,刘奔.主体性和哲学基本问题[M].北京:中央文献出版社,2002.34-35.

5 主体间性道德人格教育的理论基石

5.1 主体间性道德人格教育的基本点

道德人格教育以培养、发展和完善人的道德人格为目标导向和价值追求,归根结底,它是一种培养人的实践活动,人是道德人格教育的出发点和落脚点。这里的人首先是作为活动主体存在的,是从事一定的物质和精神生产、交往活动的,因而是在一定的物质的、不受他们任意支配的界限、前提和条件下活动着的“现实中的个人”。正如马克思所指出的:“我们不是从人们所说的、所设想的、所想象的东西出发,也不是从口头说的、思考出来的、设想出来的、想像出来的人出发,去理解有血有肉的人。我们的出发点是从事实活动的人。”^①

从现实中的个人出发,是马克思主义唯物史观的根本观点和方法。马克思明确指出,“符合现实生活的考察方法则从现实的、有生命的个人本身出发”,而现实中的个人不是“处在某种虚幻的离群索居和固定不变状态中的人,而是处在现实的、可以通过经验观察到的、在一定条件下进行的发展过程中的人。”^②只有从现实的人及其自主的实践活动出发,才能真正把握到马克思主义的真谛。但同时马克思又反复强调指出,这些“现实中的个人”并不是孤立的个人,“孤立的个人在社会之外进行生产——这是罕见的事”,^③人是社会的人。人总是生活在社会中的,必须和周围的个人来往。他批判了以费尔巴哈为代表的一些西方学者,在分析人的本质时,把人只看作是“感性对象”,而“没有从人们现有的社会关系,从那些使人们成为现在这种样子的周围生活条件来观察人们——这一点且不说,他还从来没有看到现实存在着的、活动的人,而是停留于抽象的‘人’,并且仅仅限于在感情范围内承认‘现实的、单个的、肉体的人’,也就是说,除了爱与友情,而且是理想化了的爱与友情以外,他不知道‘人与人之间’还有什么其他的‘人的关系’。”^④

在马克思看来,人就其本质而言是一种关系性的存在。人的关系性主要包括两大类,其一是人的自然关系,其二是人的社会关系。人与自然的关系是人的社会关系的基础,社会关系则是自然关系的延伸和发展,是构成人与人、人与社会之间相互联系、相互作用的方式和生存状态。马克思指出,“人们在生产中不仅仅同自然界发生关系。他们如果不以一定的方式结合起来共同活动和互相交换期活动,便不能进行生产。为了进行生产,人们便发生一定的联系和关系;只有在这些社会联系和社会关系的范围内,才会有他们对自然界的联系,才会有生产。”^⑤也正是在这个意义上,马克思认为,人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。

现实中的人的关系性具有以下特征:一是多维性。马克思指出:“动物和自己的生命

^①马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.17.

^②马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.17.

^③马克思恩格斯选集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1995.2.

^④马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.22.

^⑤马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.344.

活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是自己的生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的时象。他具有有意识的生命活动。这不是人与之直接融为一体的那种规定性。有意识的生命活动把人同动物的生命活动直接区别开来。正是由于这一点，人才是类存在物。或者说，正因为人是类存在物，他才是有意识的存在物。”^①也就是说，马克思认为主体性的自由自觉的生命活动使人区别于动物，人是以自己主体性的自由自觉的活动使自己成为主体的。同时，人的这种自由自觉的实践活动总是在一定的社会历史条件下进行的，受到外在客观现实条件的约束和限制，从而使得主体的人的活动展现出多种多样的特性。简而言之，现实中的个人，由于其思想、爱好、兴趣及其所处的社会地位等都不尽相同，决定了其社会关系总和的复杂多样性，使得每一个具体的人都处在一定的具体的社会关系之中，如政治关系、经济关系、文化关系、家庭关系、民族关系、职业关系，等等。二是变动性。人的社会关系并不是一成不变的，而是会随着社会发展，根据自身的利益和需要不断地调整与其他人、社会的相互关系。“在任何情况下，个人总是‘从自己出发的’，但是，他们不是惟一的，意即他们彼此不是不需要发生任何联系的，他们的需要即他们的本性和满足自身需要的方式，把他们彼此联系起来”，此外，“他们不是作为纯粹的我，而是作为处在他们的生产力和需要的一定发展阶段上的个人而发生交往的，同时这种交往又决定着生产和需要，因而正是个人间的这种私人的、个人的关系，他们作为个人的相互关系，创造了并且每天都在重新创造着现存的关系。”^②并且，这种人与人之间的相互关系是世代相联系的。总之，单个人的历史决不能脱离他以前的或者同时代的个人的历史，人的社会关系总是在不断地进行着，始终处于历史的发展变化之中。

综上所述，人的发展是个体化与社会化辩证统一的人格化过程，必须在人的社会关系中探讨道德人格问题。因此，我们必须透过道德人格教育与人的社会关系这层帷幕，从现实的个人出发去研究道德人格教育领域的客观事实。主体间性道德人格教育就是要使整个道德人格教育回归到生活世界中，回归到现实的人与人之间的关系中，经由主体的人与人之间相互的平等交往、友好共处，唤起主体对自我道德人格世界的审视和重构，促使主体产生做高尚的人的道德需要，激起其内心对高尚品德的向往，通过自我主体与其他主体间的相互理解、接纳与尊重，促进主体间的和谐。这样，与以往研究不同的是，主体间性道德人格教育必须以现实中的人是一种关系性的存在为前提依据，把“关系中的人”作为主体间性道德人格教育研究的基点。

5.2 主体间性道德人格教育的特性

5.2.1 交互性

道德人格的持存，是个体和社会交互作用的结果，交往是道德人格发展的条件和背景。

^①马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.46.

^②马克思恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.98-99.

马克思恩格斯指出,个人的发展“正是取决于个人间的联系,而这种联系则部分地表现在经济前提中,部分地表现在一切人自由发展的必要的团结一致中,最后表现在以当时的生产力为基础的个人多种多样的活动方式中。”^①在这里,马克思恩格斯认为个人的发展主要在于人与人之间的物质联系和精神联系,亦即物质交往和精神交往。而以经济为主要表现形式的物质交往是个人间交往的前提,现实中自由发展的个人就是在一定的物质前提和条件下,为了满足自身的需要以及他们求的满足的方式,而必然要发生相互关系,并以其特定时期的生产力为基础,团结一致、共同活动。也就是说,现实的个人是作为处在他们的生产力和需要的一定发展阶段上的个人而发生交往的,作为个人的相互关系,同时又不断重新创造着现存的关系,而个人的发展也正是依赖于这种由生产和需要所决定的个人间交往的连续性。“由此可见,一个人的发展取决于和他直接或间接进行交往的其他一切人的发展。”^②

个体的道德人格也正是在与其他一切人进行的直接或间接的交往互动中得到发展和完善的,其基本原则就是相互性。十八世纪法国著名的思想家爱尔维修曾说过:“如果我生在一个孤岛上,孑然一身,我的生活就没有什么罪恶和道德,我在那里既不能表现道德,也不能表现罪恶的。那么,我们对道德和罪恶这两个名词必须怎样了解呢?必须了解对社会有益的行为和有害的行为。”^③费尔巴哈也曾指出,“事实上,被思考为自身独立存在的个人的道德是毫无内容的虚构。在我之外没有任何你,亦即没有其他人的地方,是谈不上什么道德的;只有社会的人才是人。”^④可见,离开了人与人、人与社会的交互关系来谈论道德人格是没有意义的。

传统的道德人格教育过程是一种单一的主体性活动,“我”与“他”可以相互认知,却很难在相互交往中进行真诚的对话和有效的交流。马丁·布伯说:“教育的目的非是告知后人存在什么或必会存在什么,而是晓喻他该如何让精神充盈人生,如何与‘你’相遇。”^⑤在主体间性道德人格教育活动中,同为主体的人与人之间在相互交往实践中通过对话进行沟通和交流,达到主体与主体之间的“我—你”相遇。这里的对话,狭义上是指同一主体内部两种思想以及不同主体之间通过语言进行的交流,广义上的对话不仅包括人与人之间直接面对面的语言交流,还包括通过一定的信息媒介进行的间接的思想、情感的交流。对话的目的,不仅在于使交往的各方主体相互向对方敞开自己的视野,同时也是为了使各方在相互承认和尊重的基础上达到视野的交融。正如巴西教育家保罗·费莱德所说:“没有了对话,就没有了交流;没有了交流,也就没有真正的教育。”“通过对话,教师的学生(students-of-teacher)及学生的教师(teacher-of-students)等字眼不复存在,新的术语随之出现:教师学生(teacher-student)和学生教师(students-teachers)。教师不再仅仅是授业者,在与学生的对话中,教师本身也得到教益,学生在被教的同时反过来也在教

^①马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1960.516.

^②马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1960.515.

^③(苏)普列汉诺夫.唯物主义史论丛[M].北京:三联书店,1961.66.

^④(德)费尔巴哈.费尔巴哈哲学著作选集(下卷)[M].北京:商务印书馆,1984.571.

^⑤(德)马丁·布伯著.陈维纲译.我与你[M].北京:三联书店,1986.60.

育教师,他们合作起来共同成长。”^①联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》中也指出:“通过对话和各自阐述自己的理由进行争论,这是21世纪教育需要的一种手段。”^②

主体间性道德人格教育中的对话,强调交往的各方谁也不能坚持自我中心,谁也不能主宰交往过程本身,他们彼此交流、沟通,从而使双方既坚持自己的观点,又倾听对方的意见,通过对话达到相互理解、相互教育。主体间性道德人格教育的各个主体享有平等的地位和权利,他们之间不是单一的主客关系,而是相互承认、相互理解、相互沟通的主体与主体之间的关系,谁也不能主宰他人的情感和行为,他们共同享有和互相交流着思想、道德、精神、知识等,在这种“听”“说”往来互动中表达各自对道德人格教育内容的看法和理解,彼此相互启发,相互碰撞,进行精神上的切磋,并不断调整和改变自身不正确、不成熟的观点和行为,在彼此的互动关系中实现对自我的超越。由此可见,在主体间性道德人格教育中,教育活动本质上是一种主体与主体之间的交往实践活动,具有交互性。

5.2.2 平等性

这是主体间进行交往的发生基础。平等,体现的是人与人之间的一种关系,表达的是人对人的一种态度。人与人之间的平等,它不等同于经济、物质等方面的“平均”、“相等”,而是指人们在精神层面上的相互理解、相互尊重,把他人看作是与自己一样具有完整人格的人来看待。

如前所述,传统的道德人格教育理念是将受教育者作为客体,而教育者是唯一的主体,这种主客二分的角色效应使受教育者在道德人格教育过程中始终处于被动的地位,教师与学生之间毫无平等性、民主性而言,作为“师道尊严”的理论依据,受教育者的人格、尊严、权利得不到应有的尊重,只是被当作雕塑的毛胚、被填充的器皿。这种教育者与受教育者个体地位对立的状态,在近现代以来人的主体意识逐渐增强,个体主体性不断高扬的时代特征下遇到了尖锐的挑战,受教育者被动接受教育带来的强烈逆反心理,也逐渐产生了“德育空场”,甚至是“负德育”现象,即德育所带来的负面效应。主体性道德人格教育,立足于对时代精神的把握,着眼于对传统道德人格教育弊端的剖析,开始重视和强调受教育者的主体地位和作用,把生成和确立受教育者的主体性道德人格为目标,将受教育者从“客体”转向“主体”的地位。然而,由于个体主体性的不断强化,逐渐带来了负面效应,道德人格教育出现了主体性的困境。这些都说明了一个问题,那就是在道德人格教育过程中,人与人之间如果没有起码的平等就难以发生真正的交往,即使发生了某种交往也难以维持下去。

主体间性道德人格教育强调的是一种平等互动的主体与主体之间的关系,它体现为交往中的平等的“我一你”关系,它较之“我一他”哲学模式是一种更具有本真性的关系模式。马丁·布伯在其著名的《我与你》这本书中说到:

“原初词‘我一你’则创造出关系世界。

^①(巴西)保罗·弗莱雷著,顾建新等译.被压迫者教育学[M].上海:华东师范大学出版社,2001.103.

^②联合国教科文组织21世纪教育委员会.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996.84.

关系世界呈现为三种境界。

——与自然相关联的人生。此关系飘浮在幽冥中，居于语言无法降临的莫测深豁。众多生灵在我们四周游动孳生，但它们无力接近我们，而当我们向其称述‘你’时，吐出的语词却被囚禁在语言的门限内。

——与人相关联的人生。这是公开敞亮，具语言之形的关系，在此间我们奉献并领承‘你’。

——与精神实体相关联的人生。此谓朦胧玄奥但昭彰明朗之关系；此为无可言喻但创生语言之关系。在这里，我们无从聆听到‘你’，但可闻听遥远的召唤，我们因此而回答、构建、思虑、行动。我们用全部身心倾述原初词，尽管不能以口舌吐出‘你’。”^①在这里，“我”虽然可以读懂和尊重作为“我”的生存家园的“自然”与作为“我”的灵魂家园的“精神实体”，但“我”却无法用言语与之进行表达，而只有在与人的关系里能够公开敞亮地进行交流、沟通。他同时强调到，“关系是相互的。切不可因漠视此点而使关系之意义的力量亏蚀消损。”^②亦即，我是另一个你，你是另一个我，“我一你”之间是相互相通的。

“我一你”关系不是“主—客”关系，谁也不能控制、操纵对方，而是人与人之间平等对话、相互承认、相互尊重的关系。在“我一你”的关系中，交往双方在道德人格上形成了平等的关系，把每一个人都看作是具有平等、完整道德人格的主体，尊重和理解每一个交往的道德人格主体的思想、情感和意愿，以自己真实、完整的道德人格感染、影响其他主体，并在与其他主体的交互活动中，加深自身的道德认识，增强道德情感，牢固道德意志，坚定道德信念，形成道德习惯，并最终表现在自己的良好的、高尚的道德行为中，以此作为与他人进行交往的关系基础，从而又进入到一个良性的循环往复过程当中，在这之中不断促进自我道德人格的提升和完善。

由此，可以说，主体间性道德人格教育使得道德人格主体从“自我”走向了“他人”，从单数的“我”走向了复数的“我们”。它把立足点置于互为主体的人与人之间关系的基础之上，强调的是每个独立的个体，不论是“他人”还是“物”，他们不再是一种“他者”的、被视为外在于“我”的对象性存在物，而是将其视为与我一样的另一个平等的主体，站在对方的立场展开“置换式”理解，也就是设身处地，换位思考，在实践中进行体验，在体验中感悟，在感悟中自我发展。在此基础上，形成关爱人、尊重人、信任人的良好品格，达到“推己及人”的“理想交往情境”，即没有任何制约的主体间意义关系情境。

5.2.3 共识性

社会要作为一个统一的整体存在下去，需要该社会成员对社会有一种“共识”，即对存在的事物，正确与错误，真善美与假恶丑等要有一致或接近的认识，只有在这个基础上，人们的判断和行动才会有共通的基础，社会生活才能实现协调。共识所体现的是交往过程

^①(德)马丁·布伯著，陈维纲译，我与你[M]，北京：生活·读书·新知三联书店，1986. 20-21.

^②(德)马丁·布伯著，陈维纲译，我与你[M]，北京：生活·读书·新知三联书店，1986. 23.

中的统一性,即在相互尊重的前提下形成不同主体对同一事物所达成的一致性,形成多个主体间所共享的认识和理解。

理解是形成共识的前提基础。哈贝马斯认为,“理解这个词是含混不清的,它最狭窄的意义是表示两个主体以同样方式理解一个语言学表达;而最宽泛的意义则是表示在于彼此认可的规范性背景相关的话语的正确性上,两个主体之间存在着某种协调;此外还表示两个交往过程的参与者能对世界上的某种东西达成理解,并且彼此能使自己的意向为对方所理解。”^①无论从哪个意义上讲,对于教育,尤其是道德人格教育而言,正如美籍德国人本主义哲学家和精神分析心理学家弗洛姆(Erich Fromm)所说的,“理解能了解一个具体的孩子对事物的感受、了解什么是必要的,能帮助年轻人在道德、审美观、社会 and 职业意义上变得更加完美、更加自立。”^②人们“只有在理解了某种道德的观点和道德方式之后,才能进一步接受一系列更为具体的规则 and 美德并作为应用或实现基本理想的手段,并按这种方式继续下去直至成为一个道德上好的人 or 一个完全自主的道德主体。”^③

但是,需要注意的是,在道德人格教育实践活动中,相互交往的道德人格主体并不是单一的、孤立的、抽象的,而是具有多元性、差异性和现实性。由于个体对道德知识的认知程度以及道德生活经历等方面的不同,人们对现实生活中的道德现象 and 道德行为的认识、情感也不尽相同。因此,对道德人格不能单一强调理解某种道德观点 and 道德方式。如同前苏联教育家赞科夫指出的:“人的亲密感情、兴趣、动机的形成,则又是一种方式,不同于掌握某种知识、规则 and 技巧。譬如,可以对学生讲解某个算术规则 or 语法规则,让他们做相应的例题 and 习题,结果他们就会掌握这个规则。但是,假定以善良 and 同情为题进行谈话,然后布置相应的作业,指望用这种方法培养出善良 and 有同情心的人,那是不可能的。用这样的方法最容易培养伪君子 and 伪善的人。”^④这就是说,对于人的精神世界而言,需要在富有差异的、多元化的思想、道德、情感中,通过对话、沟通的交往实践活动促进相互理解,也只有做到真正理解了,才能逐步形成自我的稳定的道德人格。可见,道德人格教育中的理解包含着反思性与互动性的因素,是主体之间的相互理解,它深刻体现了人与人之间的主体间性的关系。

主体间性道德人格教育,充分尊重交往各方的自主性、能动性和创造性,通过自我主体与他人主体间平等的对话、交流,沟通了自我与他人,此时的自我并不是孤立的实体,他与其他人已经联系在一起,“每一个自我——主体都有其移情作用的地平线,即他的共主体(co-subjects)的地平线,它可以通过与他人之链的直接与间接的社交而得到开放,他是所有的相互为之的他人。”^⑤个人之间的这种丰富的社会联系是其道德人格发展的一种重要资源,包括情感、态度、价值观等在内的个体道德人格的发展,都离不开自我主体与其他主体之间的积极地互动 and 交往。通过广泛的交往活动,能够使主体自我暂时置于其他

^①(德)尤尔根·哈贝马斯著,张博树译,交往与社会进化[M].重庆:重庆人民出版社,1989.3.

^②冯川译,弗洛姆文集[C].北京:改革出版社,1991.137.

^③戚万学,冲突与整合[M].山东:山东教育出版社,1995.497.

^④(苏)列·符·赞科夫,和教师的谈话[M].北京:教育科学出版社,1980.41.

^⑤(美)弗莱德·R·多尔迈著,万俊人等译,主体性的黄昏[M].上海:上海人民出版社,1992.62.

主体的社会位置当中,意识到其他主体的思想和情感感受,设身处地地以其他主体的角度、位置来看待社会道德生活中的问题,从而获得多种道德体验,形成多元主体间的相互理解关系,这里不仅是对他人主体的理解,也是对自我主体的理解,真正地实现了主体与主体之间的相互理解。正如胡塞尔所说的,“假如我能够以通达自己意识的同样方式来通达他者的意识,那么他者将不再是他者,而成为我自己的一部分。”^①这种理解作为交往实践基础上的协调性的精神活动,是多元主体间由对话产生的“相互承认”——承认他我和自我有平等的地位和权利和“相互信赖”——交往各方可以相信和依赖的“认同过程”,充分体现了不同主体间的“共识性”。

5.2.4 共生性

“共生”(symbiosis)一词来源于希腊语。“共生”的概念最先是由德国真菌学家德贝里在1879年提出的,指不同种属生活在一起的状态。在现代生物学著作中,“共生”被认为是一种相互性的活体营养性联系,指动植物互相利用对方的特性和自己的特性一同生活相依为命的现象。《现代汉语词典》中对共生的解释是:两种不同的生物生活在一起,相依生存,对彼此都有利,这种生活方式叫做共生。显然,共生最初是关于生物的名词。但20世纪50、60年代后,包含了更多的社会、伦理、经济和文化方面含义的共生概念,逐渐在诸多学科领域内得到广泛运用。伦理学意义上的“共生”,从一般意义上讲,就是指人与人之间在相互依存中协同发展、彼此互利的关系。这里的“生”不仅仅包含存在,生存,不是事物的简单延伸,而是吸收了新的质,新的内涵,新的要素,从而有着改进、提高、优化、发展含义。“共生”也就是共存、共在、共荣、共利。

主体间性道德人格教育中,道德人格主体的人在实质上就是一种“共生”的人。首先,在主体间性道德人格教育的视野里,对于人与自然的关系方面,强调消除人类中心主义,把自然看成是与人相互平等的主体,人与自然之间的关系是统一、融合的关系,这是人与自然共同发展的基本条件。反思近代以来由于人类主体性的过分张扬导致的生存环境的恶化,不能不使我们省悟到,人们在认识和把握人与自然的诸种关系时,要加强协同,减少对抗,将“人化自然”与“自在自然”相统一,在不超越自然环境的适应性及其涵容能力的前提下,促进人类社会持续、健康发展。马克思就曾指出:“自然界,就它自身不是人的身体而言,是人的无机的身体。人靠自然界生活。这就是说,自然界是人为了不致死亡而必须与之处于持续不断地交互作用过程的、人的身体。”^②这无疑揭示出人与自然之间存在着全面的相互依赖、协同共生的关系。

其次,主体间性道德人格教育活动就是促进主体的人的道德人格共同发展和共同完善的过程,它提倡的是一种社会本位基础上人与人之间的平等合作、互惠互利。马克思指出,人的本质是一切社会关系的总和,而社会关系就是许多个人的共同活动。对于主体间性道德人格教育中主体与主体之间的共同活动而言,“协作乃是最深刻最重要的一种社会关

^①(丹)丹·扎哈维著,李忠伟译,胡塞尔现象学[M].上海:上海译文出版社,2007.121.

^②马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社,2000.56.

系”，瑞士哲学家、心理学家让·皮亚杰通过研究指出，人的“公正观念的发展，经历了一个从服从（外来者）到平等（一员，参与），从平等而进至公道的发展过程（公道是其认识感受，已是伦理含义的），其原因就是协作。协作既应是理智的，又应是道德的。”^①在皮亚杰看来，人类的道德观念和道德关系，都是在社会的实践协作中形成的。主体间性道德人格教育活动中的协作，即协调、合作，是一种对称性的、相互依赖的关系。在主体间性道德人格教育过程中，“每一个自我——主体和我们所有的人都相互地生活在一个共同的世界里，这个世界是我们的世界，它对我们的意识来说是有效存在着的，并且是通过这种‘共生活’而明晰地给定着。”^②具有主体间性道德人格的人在与其他道德人格主体的“共生活”中，“不仅渐渐将自己的能力对象化而自我实现，同时还在情感上承认全体互动伙伴，因为他把他们当作是有所需要的共在主体。”^③如前所述，平等性、交互性、共识性是主体间性道德人格教育的本质特征，因而，在日常生活世界中，“共在”的各方主体之间由于交往自然形成一定形式的共同活动，彼此相互尊重，相互交流，相互沟通，逐渐形成了共同的思想道德观念、价值追求等“共识”。由于个人总是从自身利益出发的，因此，在一定意义上也可以说是产生了主体间互惠的共同利益。而这种所有互相交往的个人的共同利益，正如马克思指出的，“不是仅仅作为一种‘普遍的东西’存在于观念之中，而首先是作为彼此有了分工的个人之间的相互依存关系存在于现实之中。”^④这种相互依存关系表达的就是人与人之间的共生关系。

5.2.5 和谐性

“和谐”，即和睦、协调，包含有顺和、无抵触、无冲突之意。从学理意义上讲，和谐是指不同事物之间协调一致的统一，是对立统一的高层境界。马克思恩格斯在经典著作中一再提出社会和谐问题，并深刻指出实现和谐社会是人类历史发展的必然趋势。但他们认为在资本主义制度下根本就不可能实现，人类只有进入共产主义社会才能实现真正的社会和谐。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中把共产主义定义为“人和自然界之间、人和人之间的矛盾的真正解决”。^⑤恩格斯在《政治经济学批判大纲》中也把共产主义视为“人类同自然的和解以及人类本身的和解”。^⑥胡锦涛同志提出社会主义和谐社会应该是民主法治、公平正义、诚信友爱、充满活力、安定有序、人与自然和谐相处的社会。这些都表明，和谐是一种社会状态，其本质就是人际关系的一种基本形式，是人与人、人与社会、人与自然之间关系协调一致的统一。

在道德人格教育实践活动中，人们因其道德认知、道德实践程度的差异而表现出不同层次的道德人格品性和价值观，这也就决定了人们的道德行为。“道德感情是道德行为的

^①高国希. 道德哲学[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2005. 76.

^②(美) 弗莱德·R·多尔迈著. 万俊人等译. 主体性的黄昏[M]. 上海: 上海人民出版社, 1992. 63.

^③(德) 阿克塞尔·霍耐特. 为承认而斗争[M]. 上海: 上海世纪出版集团, 2005. 153.

^④马克思恩格斯. 德意志意识形态(节选本)[M]. 北京: 人民出版社, 2003. 28.

^⑤马克思. 1844年经济学哲学手稿[M]. 北京: 人民出版社, 2000. 81.

^⑥马克思恩格斯全集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1956. 603.

动力,是品德的决定性因素。因此,道德感情水平与品德水平也必定完全一致:道德感情高者、良心好者,道德行为必高、品德必高。”^①从宏观层面来讲,“当一个民族的核心价值充斥着媚俗的精神因子,满足的是短期利益需要,反映的是狭隘的民族主义,那么这种核心价值观便不会起到应有的提升精神境界的作用,因而不可能使一个民族走向辉煌。所以,要使民族的核心价值观具有很强的号召力和凝聚力,只能建立于崇高之上。与此同时,作为一个走向世界,并寄希望世界所接受的民族,必须以崇高的精神诉求来占领道德的制高点。”^②同样道理,对于个体的人来讲,正如温家宝总理在同济大学百年校庆上引用古希腊一则典故所讲“要经常地仰望天空”,即要更加注重崇高精神的追求。崇高的道德价值观念产生崇高的道德行为,崇高的行为产生和谐的人际关系,进而能够使得整个社会处于和谐状态。

主体间性是构建和谐道德人格教育的基础,它能够有效地消除以主体性为哲学基础的现代性社会在道德人格教育上出现的狭隘的唯我主义和人的异化问题,激发主体对崇高的道德品质的追求。雅斯贝尔斯认为,教育不过是对人主体间的灵肉交流活动,“在主体间高度完美的关系里,双方所做的一切,既都是本真的自我目的的展现,又都是本真地为他人目的所展现的;双方的目的达到了高度的和谐统一;双方的活动虽然还保留着形式上的‘手段’关系,本质上却成了这统一目的性的展开形式。”^③通过主体间相互的交往活动,可以唤起主体对自我道德人格世界的审视和重构,促使主体产生做高尚的人的道德需要,激起其内心对高尚品德的向往,提高其道德认知,进而使其经由体验、选择、实践的过程形成正确的、高尚的道德观念,并以自身高尚的德行换得他人的快乐和社会的和谐。

主体间性道德人格教育体现为两个或多个主体之间在发挥主观能动性时的相互接纳与尊重,在主体间性道德人格教育活动中,教育者和受教育者之间的交往首先是现实的、完整的人与人主体间平等的交往,主体的人不是孤立的自我个体,而是共在的自我,自我必然与他人进行经验的交流、沟通。在交往过程中,道德人格经验不仅仅是个体性的,而且是社会性的。在这里对道德人格的理解不仅源于自我意识,也接受了他人的影响,这种影响不是以一方主体性的发挥来压制和征服另一方的主体性,而是消解了交往各方的对立,真正地实现了交往的各个主体之间的视阈融合,即“并不是说,当我们倾听某人讲话或阅读某个著作时,我们必须忘掉所有关于内容的前见解和所有我们自己的见解。我们只是要求对他人的和文本的见解保持开放的态度。但是,这种开放性总是包含着我们要把他人的见解放入与我们自己整个见解的关系中,或者把我们自己的见解放入他人整个见解的关系中。”^④也就是说,主体间性道德人格教育是在多元差异中寻求理解、共识、共处,是自我主体与对象主体间的自由交往、友好共处、相互尊重、相互促进,将各种矛盾和对立的程度调整到合适的“度”上,从而实现人与人、人与社会、人与自然之间的协调、均衡、

^①王海明.新伦理学[M].北京:商务印书馆,2001.626.

^②公方彬.民主、平等、公正、互助:支撑中华民族崛起的核心价值观念.理论参考[J],2007,(3).

^③李为善,刘奔.主体性和哲学基本问题[M].北京:中央文献出版社,2002.34-35.

^④(德)伽达默尔著.洪汉鼎译.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999.345.

共赢与共享,体现了道德人格教育主体间的和谐性。正如雅斯贝尔斯所言:“通向认知具有生机灵性的人的路只有一条:经由和谐相融而非理智所能提供的任何知识,我捧出自身,我融入他人,由此我找到自己,发现自己。”^①

5.3 主体间性道德人格教育的目标

5.3.1 促使他我意识的形成

自古希腊的赫拉克利特首先提出“寻找自我”的思想开始,经普罗泰戈拉的“人是万物的尺度”、苏格拉底的“认识你自己”等等,直至笛卡尔的“我思故我在”这一著名命题的提出,人类以自然哲学为中心的哲学研究便转向以自我为中心的哲学研究,“自我意识”即主体的人对自身的认识,便开始逐渐成为一个十分重要的哲学范畴。从总体上看,近代以来以主体性哲学为主导的整个历史时期其实就是人的“自我意识”和“个体意识”得到充分张扬的时期。正如武汉大学段德智教授所言:“诚然,主体性的内涵是极其丰富的,不仅具有‘自主性’和‘自为性’的意涵,而且还具有‘选择性’和‘创造性’等意涵,但是,无论如何,‘自我意识’都是其永远不可或缺的核心内容。因为一旦离开了‘自我意识’,也就既谈不上任何意义的‘自主性’和‘自为性’,也谈不上任何意义的‘选择性’和‘创造性’。正因为如此,凡是谈论人的主体性的思想家,也就几乎没有不谈论人的‘自我意识’、谈论这个‘我’的。”^②

西方主体性哲学“自我”以及“自我意识”思想的确立,同时在生活实践中也引导着人们“自我”主体地位的确立,在一般意义上主体就等同于自我概念。康德就曾指出,人之所以为人,其地位之所以能无限提升到地球上一切其他有生命的存在物之上,就在于人类具有“自我”观念。但是,随着人类自我意识的过分扩张和泛滥,导致了“人类中心主义”、“个体主义”等片面偏激思想的产生,其典型特征就是把自我看作是唯一的主体,把外在于我的一切包括他人都视为对象性存在的客体,对他人和物进行了完全的否定。海德格尔把这种由于主体自我意识的过度强化而导致的自我中心主义描述为:“人把自身建立为一切尺度的尺度,即人们据以测度和测量(计算)什么能被看作确定的——也即真实的或存在着的——东西的那一切尺度的尺度。”^③在此影响之下,主体的人围绕着自我中心确立了其霸权世界,追求着自身利益的最大化,确定了其自我的主体性,由此,人类陷入前所未有的单一的主体性困境之中,这在前章已有论述,在此不再赘述。

然而,他人同样也是从其自我出发进行思考和行动的主体的人,并不仅仅是被作为思考和行动的对象,他人和我同样是作为主体而存在的,因此,主体间性道德人格教育应该使人们在树立正确的“自我意识”观念的同时,也应形成“他我”的意识观念,即将他人看作是另一个我。胡塞尔对此讲到,“我把自身看作具有身体和灵魂的人,我这个人在被

^①(德)雅斯贝尔斯著.邹进译.什么是教育[M].北京:三联书店,1991.149.

^②段德智.主体生成论——对“主体死亡论”之超越[M].北京:人民出版社,2009.10-11.

^③(德)海德格尔.海德格尔选集(下卷)[M].上海:三联书店,1996.920.

我意识的世界中与他人共存，并与他们一起在此世上延存”，^①“也就是说，一方面，我把他人经验为一个世界对象(Weltobjekte)；而不只是自然物(尽管按照某一方面他人也是成为某个自然物)。他人的确也是作为在属于他们各自所属的自然身体中心理地起支配作用的人而被经验到的。所以，作为‘心理物理学的’对象，特别是当他们与身体相结合时，他们就是‘在’世界‘中’的。另一方面，我同时又把他人经验为对这个世界来说的主体，他们同样能经验到这个世界，以及那些单纯的自然物(尽管按照某一方面他人也是一个自然物)。”^②胡塞尔这段话的意思，也就是强调了“他人”就是与“我”相对应而言的，是“我”本人的一种“映现”(Spiegelung)，在我的“经验世界”里，并不单单将他人限定为存在于世界中的一个对象，而是看作与我共同存在、共同生活并且共同构成这个世界的共同主体。一言概之，就是“他人”在“我”的意识世界里被“我”看作是与我一律平等的存在着的主体。“通过另一个主体，我能够学会将自己领会为一个处在人群之中的个人……正是他人教会了我从一种第三人称的视角出发来理解自己……我不仅是当下体验的主体，同时也是一个向各种方向发展着的人格结构之主体，并且根据胡塞尔的观点，我的人格性(personhood)是在交互主体间构成的。”^③哈贝马斯也强调指出，“自我”是在与“他人”的相互关系中凸现出来的，其核心意义是主体间性，即我与他人的社会关联。他主张在“自我”主体的基础上，尊重和重视“他人”的主体性，必须还“自我”以主体间性的意义。

主体间性道德人格教育就是要消除单一的自我中心主义，促使人们形成“他我意识”，首先在主体自身的意识观念体系中确立他人就是另一个我，一个与我平等的、有着密切社会关系的主体，进而在道德人格实践活动中，真正消除人与人之间的不平等状态，如同马克思恩格斯所说的，把人的世界和人的关系还给自己。

5.3.2 构筑成熟的心态结构

心态即心理状态，是人的观念、情感、意向等的综合体现，它对人的思维和行为具有支配和导向作用。一个具有完整道德人格的人，无论在其思想道德观念上，还是在社会生活的实践行为中，都能够表现出良好的素质行为，其影响因素是多种多样的，但更为牢固的基础和深层的核心就在于其成熟的心态结构。而道德人格主体的成熟、健全的心理结构是由其道德认知、情感和意志等三大因素构成的。

道德认知是人们对现实生活中的道德现象、道德规范和道德关系的认识和理解。道德人格主体的道德认知过程包含两个方面：一是道德的概念化过程，即对道德的概念、理论、规范等的理解和掌握。道德产生于人的社会生产交往实践，它最初表现为一定的风俗、习惯，随着人的认知水平的提高以及社会关系网络的不断扩大和复杂化，逐渐形成了相对稳定的规范体系。人总是生活在一定的社会关系当中的，通过人与人之间的交互活动，促使

^①(德)胡塞尔著，舒曼编，李幼蒸译. 纯粹现象学通论[M]. 北京：商务印书馆，1992. 456.

^②(德)胡塞尔著，张廷国译. 笛卡尔式的沉思[M]. 北京：中国城市出版社，2001. 124.

^③(丹)丹·扎哈维著，蔡文菁译. 主体性和自身性：对第一人称视角的探究[M]. 上海：上海译文出版社，2008. 119-120.

个体了解和认识一定的道德观念和道德规范,并在具体的生活实践中积累一定的道德经验,加深对社会道德的理性认识,逐步形成完全融汇于个体自身认知体系的道德概念、道德理论、道德规范等。二是道德的具体化过程,即个体的道德实践行为。也就是指个体基于概念化过程形成的对道德概念等的理解,运用一定的道德理论、道德经验指导实践,对道德现象进行分析和判断的思维过程。通过道德认知使得人们获得道德印象,形成道德概念,发展道德思维能力,从而能够正确领会道德概念、原则和观点,做到知德、懂德、守德。可以说,道德认知能力是主体的人的道德行为的先导。因此,主体间性道德人格教育要引发和提高受教育者的道德认知水平,促成受教育者的品德发展。

道德情感是道德认知的一种具体表现,指人们依据一定的道德标准,对现实生活实践中的道德现象、道德关系和道德行为等所产生的情绪体验。一个人的道德行为的发生,除了取决于道德认知外,个体对道德概念和规范等的认知在情感上的共鸣也是一个很重要的影响因素。正如休谟所说:“没有道德情感,就没有道德行为,只有当下、直接的情感才能激发意志,产生行动。”^①我国学者朱小蔓在《教育的问题与挑战——思想的回应》提出,“教育应把人的发展、提升看作重要的教育目标,而关注人的情感发展是教育中的一个本源性、根基性的问题。因为只有情感才是真正属于个体的,它是内在、独特的,是人类真实意义的表达。从这个意义上说,人的本质正是其情感的质量及其表达。我们确信一个人的认同、遵循某种价值,乃至形成人格,虽然需要以一定的认知为条件,但根本上是一个人情感情变化、发展,包括内在情感品质与外在情感能力提升和增长的过程。”^②因此,在主体间性道德人格教育过程中,我们必须加强对受教育者高尚道德情感的培育,特别是培养其道德情感的自我调节能力,促使其积极地体验道德生活,健康的发展道德人格。

道德意志是人们在社会生活实践中履行道德义务时自觉克服面对的艰难、险阻、障碍以实现一定目标的信念和毅力。道德意志是主体的人在道德认知和道德情感的基础上,在后天长期的社会实践活动中,在克服种种困难和障碍的过程中形成的,具有自觉性、自制性、坚韧性等特征表现。人的道德意志在发挥作用时,主体是处于有意识的调节、支配自己的思想和行为的状态之中,按照一定的道德规范或目标的要求,自觉的发挥主观能动性,对自身的道德行为进行道德判断和方向抉择,并排除忧虑、恐惧、委屈、紧张等一切干扰,克服知识和能力不足、疲劳等各种障碍,及时、适当地调节情感情绪,使其专注于某一行为目标的完成或者结束。因此,道德意志就是将道德认知、道德情感转化为道德行为并坚持到底的关键,培养坚韧不拔的道德意志是主体间性道德人格教育的重要环节。

道德人格是一个人的精神力量的最集中体现,作为社会大家庭的一份子特别是青年人的道德人格状态及特质决定了社会时代的走向和文明程度。在主体间性道德人格教育中,个体只有不断提高道德认知、升华道德情感、锻炼道德意志,不断优化道德心理,构筑成熟的心态结构,才能明确、合理的给自己进行定位。

^①(英)大卫·休谟.人类理智研究道德原理研究[M].沈阳:沈阳出版社,2001.274.

^②朱小蔓.教育的问题与挑战——思想的回应[M].南京:南京师范大学出版社,2000.172.

5.3.3 培育正确的价值取向

主体的人的价值意识和价值取向是由其所生存和依赖的社会共同体的文化价值所决定的。如今,尽管我们处在全球经济一体化的社会发展过程中,但是依然生活在由于民族、传统、制度等差异而形成的政治多极化、文化多样化的世界里,由此也就形成了人的相互交织碰撞的多种价值观。而即使在同一社会文化影响下的不同个体,由于其各自利益和需要的不同,每一主体的人都有自己的价值观念,多元主体之间就会产生多样的价值取向,并且,不同主体之间的价值观念和价值取向不能彼此等同或是替代。价值取向具有实践品格,它的突出作用是决定、支配主体的价值选择,制约和影响人的行为动机,因而对主体自身、主体间关系、其它主体均有重大的影响。因此,必须培育人们树立正确的价值观念和价值取向。

价值取向的合理化是进步人类的信念。正确的价值取向必须批判的继承中国传统文化,借鉴吸收外来优秀文化。社会主义核心价值体系以马克思主义指导思想,中国特色社会主义共同理想,爱国主义为核心的民族精神和改革创新为核心的时代精神,社会主义荣辱观四个层面构成了其基本内容。社会主义核心价值体系的四个层面相互联系、相互贯通,形成了一个有机整体,作为意识形态的精神产品,对于提高人们的思想水平、精神境界、道德情操以及人格的完善和主体性的提升都有着重大的促进意义。胡锦涛同志在十七大报告中就指出“切实把社会主义核心价值体系融入国民教育和精神文明建设全过程中,转化为人民的自觉追求。”现阶段,我们要以社会主义核心价值体系的特征和要求,确立主体间性道德人格教育的价值取向和目标追求。具体体现在:

(1) 抓住灵魂,引导人们树立正确的世界观和方法论。马克思主义指导思想是社会主义核心价值体系的灵魂,要坚持用马克思主义这一指导思想教育受教育者。当前主要指以当代马克思主义中国化最新的理论成果——包括邓小平理论、“三个代表”重要思想以及科学发展观等重大战略思想在内所构成的中国特色社会主义理论体系这一指导思想武装受教育者头脑,其中特别强调开展中国特色社会主义理论体系的立场、观点和方法教育。中国特色社会主义理论体系充满了唯物论和辩证法,是受教育者树立正确的立场、观点和方法的有力的思想武器。

(2) 突出主题,加强主体的理想信念教育。中国特色社会主义共同理想是社会主义核心价值体系的主体。中国特色社会主义经过实践印证是马克思主义基本原理与中国革命建设实践相结合的唯一正确道路,是中国现代化和中华民族崛起的必由之路。对于主体间性道德人格教育来说,主体的理想信念主要建立在理论与实践的结合上。在理论学习上,通过主体间的相互交流,能够启发受教育者的理性思维,引导其深刻理解中国特色社会主义的价值目标、价值追求和价值取向的内涵,把中国特色社会主义道路与实现国家富强、人民富裕、社会和谐结合起来,增强其树立中国特色社会主义理想信念的自觉性与坚定性;在具体实践中,以主流的价值观念引导支流的价值观念,并在多元价值观念之间保持合理的张力,借以统一人们的思想和行为,使其掌握科学的价值标准和评价标准,提高价值分

析、价值判断和价值选择的能力,进一步形成中国特色社会主义共同理想。

(3) 把握精髓,培养主体的民族精神和时代精神。以爱国主义为核心的民族精神和以改革创新为核心的时代精神,是社会主义核心价值体系的精髓。对民族精神的教育要以马克思主义历史唯物主义为指导,系统的不是零散的、全面的而不是片面的、连续的而不是间断的开展鲜活、生动、深刻的教育,使人们从中汲取营养,培养民族自豪感和自信心。同时,开展培养人们以改革创新为核心的时代精神,不断培养创新的优秀品格。创新不仅是一种思维和能力的表征,同时也蕴含了世界观、方法论和思想品德。将创新纳入主体间性道德人格教育的目标体系本身就是一个创新,需要在实践中形成以马克思主义唯物论和辩证法所指导的创新教育体系,鼓励人们在坚定中国特色社会主义理想信念的基础上,主动学习、处理和运用新知识、新信息,尤其是要瞄准那些富于时代特征、代表历史发展趋势、具有强大生命力的事物,努力使思想与时代发展同步,从而在不断创新过程中历练人们的时代精神。

(4) 打牢基础,教育人们树立以“八荣八耻”为主要内容的社会主义道德观。社会主义荣辱观是社会主义核心价值体系的道德基础。社会主义荣辱观作为社会主义核心价值体系的重要组成部分,体现了社会主义的价值导向,同时也规定了社会道德行为的价值标准与评价尺度。通过主体间性道德人格教育活动,要使人们树立三种意识:一是道德责任意识。道德责任体现社会性和个体性两个层面。道德责任的社会性即是道德主体的道德品行要对整个社会负责,以自身高尚的德行换得他人的快乐和社会的和谐;道德责任的个体性即是道德主体个人对自身的负责,这是完善人性、提升人格、追求幸福的需要。正如亚里士多德认为的那样:“德性是为了整个共同体的公共利益,是人追求幸福生活的必由之路”;^①二是道德自律意识。道德自律的特征是道德主体将外在约束转换成主体自身的意志约束,使主体为自己立法,自觉践行社会的道德要求;三是道德践行意识。社会主义荣辱观本身是一种道德价值形态,它是人们以荣辱评价的方式进行社会调节的规范手段和人自我完善的一种实践精神。

5.3.4 养成良好的行为模式

完整的道德人格教育的目标并不止于受教育者对道德理论知识的吸收、内化,它还必须实现在道德人格主体意识活动的基础上,进行对其形成的道德认知的实践行为,也即受教育者将内化的思想道德观念外化为自己的实践行为,并经过多次反复强化,养成一定的行为习惯。这个过程,正如马克思所说,“把我的愿望从观念的东西,从他们想象的、表象的、期望的存在,转化成他们感性的、现实的存在,从观念转化成生活,从想象的存在转化为现实的存在。”^②这一过程要求受教育者必须做到“知行统一”。

主体间性道德人格教育必须是知行统一的教育,言行一致、表里如一既是我们要培养的一种良好道德人格品质,也是所有道德人格品质培养的最终目的。朱熹讲到:“知行常

^①高国希.道德哲学[M].上海:复旦大学出版社,2005.66.

^②马克思恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民出版社,1979.154.

相须，如目无足不行，足无目不见。论先后，知为先；论轻重，行为重。”（《朱子语类》卷九）荀子说：“知之而不行，虽敦必困。”（《荀子·儒效》）也就是说，“知”“行”是辩证统一的关系，“知”是起点，其目的在于“行”，最终要表现在“行”上。而且，能否使受教育者把道德认识转化为道德行为，直接关系到教育目标的实现。知而不行、知行不一，只能称作道德虚伪，毫无实际价值可言。

个体的行为模式是个体内部的精神特质与社会环境相互作用的结果，是道德人格的“形诸于外”的部分。对于一种行为模式是否是良好的或者说是道德的，我们认为，不仅要看该行为是否是主体的人即行为者实践其追求的事情，而且应该根据个体自己的价值取向、道德判断以及客观的、普遍的社会道德规范来具体界定。也就是说，一种行为被界定为良好的行为，其必须是行为者即主体的人根据自己的价值取向，积极实践着其追求的事情，并根据自身的道德判断不断进行调整，以使这一行为实践始终在社会道德规范和道德标准的规定范围内。

对于主体良好道德品质的形成而言，其重要的方面就是良好行为习惯的养成，它是主体思想品德的终极表现。亚里士多德在《尼各马可伦理学》中指出：“德性分两种：理智德性和道德德性。理智德性主要通过教导而发生和发展，所以需要经验和时间。道德德性则通过习惯养成，因此它的名字‘道德的’也是从‘习惯’这个词演变而来。”^①他把那些值得称赞的品质称为德性，并且认为，人的心智方面的品质是通过教育产生的，而道德方面的品质则是人长期的行为习惯的结果。俄国教育家乌申斯基对此作过一个绝妙的比喻：“良好习惯乃是在神经系统中存入的道德资本，这个资本不断地在增值，而人在其整个一生中就享受着它的利息。”^②高尔基也曾说，长期的实践行为产生、形成习惯，长期的行为习惯产生、形成性格，长期的性格特征影响、决定命运。这里都强调的是良好的行为习惯在人的道德人格品质形成过程中的重要性。

主体间性道德人格教育是在主体与主体之间的相互来往、交流和沟通过程中，把一定的社会思想和道德原则转化为个体的思想意识和道德品质的教育，强调的是包含道德认知、道德情感、道德意志、道德行为等“知”、“行”基本方面协调发展的一个过程。在这一过程中，人与人之间的交往实践行为有助于人们实现知、情、意、行的道德转化。在具体的道德人格教育实践行为活动中，道德人格主体会根据自身的道德意识不断对自己的思想、言语、行为进行思考和省察，当他认为其所说的与所做的符合其价值取向和社会道德规范时，就会产生一种满足感、愉悦感和崇高感，从而能够持续相应的行为实践，努力去实现更高的道德追求；反之，当他发现其行为与其价值取向和社会道德规范相背离时，就会产生愧疚感、羞耻感，进而限制、约束和调整自己的道德行为，使其回到正确的轨道上。尤其是在这一阶段，道德人格主体的行为实践活动在很大程度上都依赖于主体自身的道德情感、道德意志等来调整自己的心态，使自身能够以理性的、坚强的意志力驾驭、控制自

^①（古希腊）亚里士多德著，廖申白译注，尼各马可伦理学[M]，北京：商务印书馆，2003. 35.

^②（俄）乌申斯基，人是教育的对象（第一卷）[M]，北京：北京科学出版社，1995.

己的情绪和动机,主导自己的行为方向。同时,在这一具体的道德人格教育实践行为活动中,也能够使道德人格主体经过积极、主动地亲身体验和感悟,加深对高尚道德情操和道德观念的理解,把道德规范和要求内化为自身的精神财富,从而提高道德自觉性,注重德性养成,把道德认识、道德观念逐步升华为相对稳定的良好的道德行为,实现知与行的高度统一,不断获得道德成熟。

主体间性道德人格教育这四个方面的目标是一个完整的体系,其中,“他我意识的觉醒”是前提,“成熟的心态结构”是基础,“正确的价值取向”是保障,“良好的行为模式”是关键,它们在整个主体间性道德人格教育活动过程中相互依赖、相辅相成,共同促进主体道德人格的发展与完善。

5.4 主体间性道德人格教育的原则

5.4.1 公共理性原则

康德在《何为启蒙》(1784)一文中最早提出公共理性概念,经由罗尔斯《政治自由主义》一书的系统阐述后逐渐广为人们所承认并接受。罗尔斯将公共理性看作是现代民主社会的基本特征之一,是一个民主国家的基础。他指出,所谓公共理性就是指各种政治主体(包括公民、各类社团和政府组织等)以公正的理念、自由而平等的身份,在政治社会这样一个持久存在的合作体系之中,对公共事务进行充分合作,以产生公共的、可以预期的共治效果的能力。^①

就其实质而言,公共理性就是个人作为社会公共生活领域中的理想公民而应该具有的理性,即是说公共理性归根结底仍然是个体的人所具有的理性,但不能将其完全等同于个体理性,而是对个体理性的积极扬弃。个体理性主要寻求的是个体的自我利益最大化,对个体利益的承认和尊重是满足个体自身需要、推动个体自我发展的基本条件,但是,当个体过分夸大自我利益,其个体理性被极端发展时,就会导致个体自我的过度理性化,威胁甚至损害到其他主体的自身利益,进而使得人与人之间的关系越来越疏远,逐渐变得互不信任,甚至影响到人们的生存与发展。而公共理性则是以个体理性为基础,它“并不是一种超越个人的道德‘大我’,它仅仅是在个人的道德能力和理性能力基础上形成的能够保证公共生活的合作正常展开的一种方式。这种方式是由个人的理性和道德在自由发展中而构成的,它不排斥公民个人在追求个人的美好生活的观念和道德价值的取向中的自由。”^②公共理性依赖于个体理性,是在承认个体合理的需要与利益基础上,同时强调通过作为平等主体的人与人之间的交流与合作,促使其达到互惠与双赢的结果,它“表达的是公正理念,倡导的是社会合作,运行的是共赢思维,发展的是公共治理的逻辑”,其“核心是强调公共权力的合法性和利益的协调性,即强调公共权力以增进公共福利为价值目标,实现以尊重和促进私人利益为基础的公共利益”。^③也就是说,公共理性是以公共利益即公共之

^①(美)约翰·罗尔斯.公共理性观念再探[A].载公共理性与现代学术[C].北京:三联书店,2000:1-46.

^②金生鈇.德性与教化[M].长沙:湖南大学出版社,2003:306.

^③史云贵.从政府理性到公共理性[J].社会科学研究,2007,(06).

善为旨归,是道德与理性的有机统一体,其本质是公共性。“所谓公共性就是指超越私人个体存在的一种交往关系,它的基本前提就是多元交往主体的‘共在’。”^①同时,公共理性秉持一种宽容的美德,力图在多元语境下,通过公民的积极主动参与,就相关的公共事务展开平等、公正、自由的对话与沟通,寻求关于社会基本制度的正当性共识,生成关于公共生活的基本规则。罗尔斯就认为,“理性之所以是公共的,就在于通过它,我们才能够作为平等的人进入他人的‘公共世界’,并准备对他们提出或接受各种公平的合作项目。这些项目作为原则确立下来,它们具体规定着我们将要共享、并在我们相互间公共认作是奠定我们社会关系之基础的理性。”^②

由此可见,公共理性克服了个体理性中纯粹工具性、唯我性等消极因素,高扬多元主体间的平等交往、互惠合作等积极因素,也正是从这个意义上讲,公共理性是对个体理性的积极扬弃,它摆脱了个体理性所具有的偶然性和主观性,从而拥有必然性和客观性。^③在全球化背景下的多元利益主体和多种价值观念共存的现时代,对于主体间性道德人格教育而言,我们需要通过尊重与宽容、平等与正义、交流与沟通,达至以公共利益即公共之善为旨归、被社会全体成员所普遍接受的理性共识,并以此来引导人们的行为取向,维系社会公共生活秩序的有序、和谐。而由上述可知,公共理性的核心就在于公共性,本质在于公共之善,目的在于寻求公共利益,它必然地成为建构公共生活、形成多元主体间共识的关键范畴,因此,以公共理性原则为指导,积极培育主体的人的宽容精神和合作意识,提升其道德能力和理性能力,是主体间性道德人格教育的客观要求。

5.4.2 权利本位原则

权利是由英语中的 right 一词翻译而来,其本义是正当、合理、合法、合乎道德的东西。自近代以来,学者们对“权利”这一概念的界定众说纷纭,但总体来说大家基本上都在广义层面上趋向于这样一个共识:权利是与义务相对应关联的一个概念,其要旨就是每一个人都是具有“自由意志”,即具有“自在自为的意志”的自主人格的人,并受到他人的尊重。^④本文的“权利”是狭义的权利,仅指平等主体之间的不包括权力的权利。“本位”是一种工具性的分析方法和研究范式,表达的是在具体价值目标中的侧重点。权利本位就是指在权利义务关系中,权利是根本和基础,应以人的权利为逻辑起点、核心和主导,实现带动其义务的履行。

在相关研究中,部分学者误读了权利本位概念,认为权利本位就是个人本位,将权利仅仅指向个体自我的利益。正如美国学者玛丽·安·格伦顿所说:“在我们的标准规范中,人们倾向于将权利表达为绝对的、个人的、与责任毫无瓜葛的东西,这样的方式使美国版的权利话语变得独树一帜。就权利与责任进行持续性的对话发生在其他几个自由民主国家,当我们对此进行审视时,我们权利话语所具有的形式单一、过分自信的特征就更加显

^①任平. 交往实践中的哲学——全球化语境中的哲学视域[M]. 云南: 云南人民出版社, 2003: 147.

^②陈嘉明. 个体理性与公共理性[J]. 哲学研究, 2008, (06).

^③李海青. 理想的公共生活如何可能[J]. 伦理学研究, 2008, (03).

^④朱贻庭. 权利概念与当代中国道德建设研究[J]. 伦理学研究, 2005, (04).

露无遗”，这种观点仅仅迎合了权利问题“所具有的经济的、眼前的和个体的维度，但同时却常常忽视其所具有的道德的、长期的以及社会的内涵。”^①在传统的道德人格教育中，就过分强调特定利益主体如教育者或受教育者单方面的权利，而忽视了他主体的权利，这不仅是对其他主体权利的侵犯，而且有失公允，极大地影响了道德人格教育活动的实效性。

权利在实质上体现的是一种人与人之间平等的、横向的关系范畴，“因为权利总是人的权利，权利就存在于人和人的关系中，并在人与人的关系之中才能获得自己存在的价值和意义，当人们的关系不存在时，权利也就没有了自己存在的根基。因此对权利的理解必须从人的这种生存状况，从人的社会属性这个角度出发，从而本真地把握权利的特征和属性。”^②主体的人作为国家和社会的其中一份子，应该享有种种权利。1776年美国的《独立宣言》就曾明确宣布：我们认为下面这些真理是不言而喻的：人人生而平等，造物主赋予他们若干不可转让的权利，其中包括生命权、自由权和追求幸福的权利；1789年法国的《人权宣言》指出：在权利方面，人们生来是而且始终是自由平等的；1948年联合国的《世界人权宣言》则进一步指出：人皆生而自由；在尊严及权利上均各平等，其中第26条更加明确说明，教育的目的在于充分发展人的个性并加强对人权和基本自由的尊重。我国宪法规定，所有公民在享有权利和适用法律上都一律平等。也就是说，每个人都潜在地享有与其他人同等的权利，人与人之间在权利方面是平等的、应相互受到尊重。而在坚持以尊重人的生命权和生存权为根本，保障和捍卫人的人格权、自由权、言论权等权利为本位的原则下，主体的人既拥有私人自主、自律的道德人格，同时又有向同样作为主体的其他人敞开以及追求公共利益即公共之善的公共道德人格。因此，在主体间性道德人格教育中，坚持权利本位原则就是要在最大限度上做到对人的权利的尊重与保护，平等地对待每个人的权利，强调通过道德规范、法律制度等促使人们树立起彼此承认并且相互尊重他人道德权利的观念，最终在具体的道德生活实践中转化为能够体谅和尊重自我与他人独立自主、平等交往的社会行为。

5.4.3 生活育德原则

回归生活世界是当代道德人格教育的一个重要的发展趋势和价值取向。自20世纪初胡塞尔首先提出“生活世界”这一概念之后，海德格尔、赫勒、哈贝马斯等人对这一概念进行了多维度的阐发和发展，在此基础上，人们也逐渐深化了对生活世界的了解和认同。所谓生活世界就是指人在当下的生活中所能直接感知的现实的世界，它是人的生命存在于其中的现实而又具体的环境。与生活世界相对应的就是科学世界，即由概念和数据等构成的灰色的理论世界，在一定意义上可以说是真实的或是虚构的生活世界的图景。

个体道德人格的形成和完善与生活世界是密不可分的。道德人格离不开生活，它源于个体的生活世界。“任何人只要作为一个人在人类社会生存，他就必须而且必然要首先

^①玛丽·安·格伦顿. 权利话语——穷途末路的政治言辞[M]. 北京：北京大学出版社，2006：15，226.

^②王克金. 权利冲突论——一个法律实证主义的分析[J]. 法制与社会发展. 2004, (02).

接受生活世界的教育。他在生活世界中接受的教育,是他一切知识、情感、意志、能力等方面发展的前提。”^①正是在个体的真实的生活世界里,人们在相互的物质交往和精神交往的实践活动过程中,由于彼此的利益和需要,逐渐产生了诚实、守信、平等、互助等道德观念,经过长期的生活实践,这些道德观念就融入到个体的个性品质当中,最终形成个体相对稳定的道德品质,并不断地在其生活世界中得到发展和完善。这也就是说,主体间性道德人格教育只有回归到现实的生活世界中才具有其本真的意义。

就整体而言,整个人类拥有一个共同的生活世界——地球,人们始终直接地生活在这个现实的生活世界中,从未离开过他的生活世界;但就个体来说,人总是生活在一定的社会关系网络之中,不断地与他人进行联络、交往,与他人共存于人类的生活世界中。每个人由于其主观理念、交往范围、生活形式等等的不同而拥有各自不同的生活世界,并且会随着自己生活实际的变化而不断扩大或是缩小范围。“人类生活的世界在现实的个人的物质与精神的双重活动中而生成,人们的活动尤其是物质生产活动并非随心所欲,并非在他们选定的条件下进行,而是在过去的生产和交往结果所产生的‘无机条件’下进行的。人们以往实践活动所造成的现存生活状态转化为现实进一步活动的预定条件,既为主体活动的展开提供可能性,同时又决定了其展开的可能度即范围和趋势,这就是所谓的规律性、必然性、因果制约性的实质所在。”^②由此可见,对于个体的生活世界的生成和展开,总是在主体自身特定的前提和基础之上进行的。正如马克思所说的:“人们自己创造自己的历史,但是他们并不是随心所欲地创造,并不是在他们自己选定的条件下创造,而是在直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条件下创造。”^③因此,主体间性道德人格教育要面向生活,回归到现实的生活世界中,就必须从主体的人的现实出发,视其具体的情况而定。只有直面人们具体的、现实的社会生活才有发展的生命力。这就要求在整个道德人格教育活动过程中,将道德人格教育浸入个体的生活世界中,通过各种形式的生活实践活动,在适应个体生活的基础上来唤醒个体的道德意识,引导个体生活向善的方面发展,从而使得道德人格教育过程成为作为生活主体的个体道德人格之自主生成和自我建构的过程。

6 主体间性道德人格教育的价值定位及其实现

6.1 主体间性道德人格教育的价值定位

如前所述,对社会道德规范的认同不等于盲目的依从、屈从,而是个体独立、自主、能动的发挥其主体性的过程,而完整的道德人格的形成还必须依赖于与自己共生于这个系统中的其他平等主体的交往实践活动。因而,与主体间性道德人格教育的目标相一致,培养主体的主体间性道德人格是主体间性道德人格教育的根本要求。主体间性道德人格教育的价值定位就在于:通过价值导向下的自主建构,促使生成具有主体间性道德人格的人。

^①项贤明. 泛教育论——广义教育学的初步探索[M]. 山西:山西教育出版社, 2000. 236.

^②杨楹, 王福民, 蒋海怒. 马克思生活哲学引论[M]. 北京:人民出版社, 2008. 84.

^③马克思恩格斯选集(第1卷)[M]. 北京:人民出版社, 1995. 603.

6.1.1 价值导向下的自主建构

价值导向与道德规范在本质上是一致的,道德规范是价值导向的具体内容,价值导向是道德规范的确立依据。人类必须认知和遵从已经存在的道德规范,因此,主体的主体间性道德人格的生成首先要以道德规范的具体标准和要求为导向,以道德规范为主要内容的价值导向是主体间性道德人格教育培养主体共生性独立道德人格的逻辑前提。价值导向就意味着:一方面,主体间性道德人格教育是有明确的价值目标和方向的,价值导向就是要为人们的道德人格发展实践提供终极的评价标准和价值选择的总体方向,借助他律性的途径和手段引导道德人格主体遵守和践行道德规范,通过一定的灌输、激励、约束、惩罚等具体方式从外部强化人们对道德规范的认同程度,进而在实践中规正人们的道德人格向善的方向发展。另一方面,“导向”不等于“驱使”、“强迫”、“奴役”,它是一种价值引导,在这一活动过程中,彼此互相尊重对方的自由意志和独立人格不仅是主体间性道德人格教育的前提基础,更是主体间性道德人格教育本身所具有的内在规定性。正如有学者指出的,“道德和教育的概念本身已包含了某种自由的理论,它们与行为的条件反射过程是相对的,因此,任何真正的道德教育形式,比相当简单的洗脑或灌输纲要需要更多的思维和规划。”^①

主体间性道德人格教育的价值导向要得以实现,首先需要进行价值清理,即对当前存在的各种价值观念进行评判和筛选。任何一个地区、民族和国家在其自身的发展过程中,必然会形成一定的、共同的价值观念体系。然而,在实际生活中,尤其是我国改革开放以来,人们的思想价值观念呈现出多样化,社会价值导向的一元性与人们价值取向的多样性并存是当今社会发展过程中比较普遍的现象。我们应该看到,多样化的思想、观念、观点之间的碰撞与交流,也有利于激发人们的思维和创造力,但是,这并不能否决了价值导向的重要性,反而社会价值观念的多样化态势更加需要有占主导地位的意识形态和价值的引导。任何人的道德价值观念都不是天生所固有的,都是在后天的道德教育和环境熏陶中逐步形成和发展的。这就需要用社会主义核心价值体系统摄、引领社会思潮,大力加强马克思主义、社会主义道德规范的价值导向。

其次,要以需求为导向构建多层次教育体系,即价值导向要根据人们不同的需要层次,做到有针对性的引导、教育,提高其实效性。个体的道德人格是随着其自身的认知能力、实践能力的逐渐提升而不断得到发展的。同时,个体对社会主义道德规范的认识、掌握和践行也是由低到高逐步得到提高的,每个人由于其思想道德的具体状况,及其在道德认知(尤其是对道德规范的认同程度)、道德情感、道德意志以及道德行为的发展的不尽相同,其道德需要层次也就不同,因此,对人们的道德人格教育必须分阶段、分层次进行,不能从同一起点、同一内容进行统一的、一致的引导、教育。比如,对于小学生我们就要从最基本的日常行为规范开始进行引导、教育,对于中学生主要进行人生观、价值观方面的引

^①瞿葆奎主编.教育学文集·德育[M].北京:人民教育出版社,1989.682.

导、教育,对大学生则主要进行共同理想、信念等方面的引导、教育。但同时要注重价值导向的系统性,即对人们的引导、教育的各个阶段、各个层次之间不是孤立、毫不相关的,而是相互联系、相互渗透的一个整体。也就是说,对不同需要层次的人们对其具体内容要求可以不同,但在总体上则不能偏离基本的社会道德规范的价值导向。

主体间性道德人格教育活动过程中的价值导向仅仅是对主体间性道德人格生成的外部指引和导向,其主体间性的道德人格最终要通过主体自我的自主建构来达到。所谓“自主建构”就是指个体的精神世界、主体间性道德人格是其通过自己自主性、能动性的积极发挥而生成、建构的,而不是任何外部力量塑模而成的。“这种建构过程是双向性的:一方面,通过使用先前知识,学习者建构当前事物的意义,以超越所给的信息;另一方面,被利用的先前知识不是从记忆中原封不动地提取,而是本身也要根据具体实例的变异性而受到重新建构。”^①从本质上讲,个体主体间性道德人格的生成与发展是一种自律,它是个体内心对其自我的自觉要求,是其主动地根据以往的道德认知结构和已有的知识经验对外在的思想观念和道德规范进行有选择地接受,形成对当前道德现象及其本质的感知和理解,进而内化为自己的思想道德理念,外化为道德行为。

强调“自主建构”,旨在强调个体在整个主体间性道德人格教育活动过程中的主体地位和作用。个体主体间性道德人格的自主建构过程包含两个方面:一是个体的认知活动过程,即个体通过自我主动性、能动性的发挥,吸收、理解和内化外在的道德知识、道德规范。这一过程就是个体不断发挥主体性的自主建构过程,正如皮亚杰所说,“个体对知识的掌握是由主体与外部世界不断相互作用而逐步建构的结果;认识是一种主动积极和不断地建构活动,发展不是由内部成熟或外部教学支配的,而是一个积极地建构过程。”^②二是个体的实践活动过程。将道德规范等外在的他律转化为个体内在的自律,促进个体道德人格的发展和完善,主要体现在其道德实践活动过程中,而这一过程毫无疑问必须积极发挥个体的主体性。我国学者戚万学在批判行为主义解释个体道德形成的缺陷时指出,“把道德的发展、行为的形成单纯的看作是条件反射式的经验积累和习惯的形成,把行为完全看做是环境的模塑,则走上了机械决定论的歧路,从根本上忽视了人的主体意志和创造精神。而且研究道德完全排除内部状态,只注重外部行为大大简化了道德的内涵,流于对道德的肤浅把握。借助行为技术得来的‘品性’恐怕只能是以他律为指向的。”^③

在主体间性道德人格教育中,价值导向与自主建构是相辅相成的关系。价值导向是自主建构的方向性保证,没有价值导向的自主建构是混乱无序的;自主建构是价值导向的具体性实践,没有自主建构的价值导向是空泛虚无的。我们强调价值导向与自主建构的统一,主要在于他保证着主体间性道德人格教育具有道德人格的超越性以及发展动力的内源性的统一,保证着主体间性道德人格的生成由可能转化为现实。也只有当二者协调统一时,主体间性道德人格教育才成为真正的教育过程。

^①肖川. 主体性道德人格教育[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002. 158.

^②肖川. 主体性道德人格教育[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2002. 159.

^③戚万学. 活动道德教育论[M]. 天津:南开大学出版社, 1994. 68.

6.1.2 具有主体间性道德人格的人的价值生成

“人人生来都是以我为中心的。但是,从幼年开始,每个人就逐步认识到他或她要继续生存就应与他人共处。由这种根本性的自我中心引起的种种约束导致许多困难、冲突、失望,甚至是仇恨,包括在一个家庭内部,但是,每个人仍应学会与他人一起生活。”^①因此,主体间性道德人格教育的根本目的就是要促使具有主体间性道德人格的人的价值生成。这其中蕴含着以下几层意思:

首先,具有主体间性道德人格的人是一个独立性的存在,不依附于他人,以形成其独立道德人格为前提。独立性是人之为人最根本的前提基础,是行为的调节者,它决定着人的行为方式。主体的人如果没有自我的独立和自主,即使产生了所谓的道德人格,那也将是依附性的道德人格,而从依附性道德人格中无法演化出平等、公正等现代人所拥有的公共关系道德准则。具备独立道德人格的个体主要有以下几个特征:(1)以主体意识为核心。即肯定自我的价值,能够把自己作为独立自主的人去独立思考、独立判断,而不屈服权威、不过分依赖他人的精神意志;(2)以主体能力为基础。主体能力即主体的人为了自身的生存、发展而认识世界、改造世界的能力,包括认知能力、劳动能力、创造能力等,而主体能力发挥与发展的过程,就是人的生命与价值的彰显过程,是一个自在自为的人的自我发展、自我完善的过程;

其次,主体间性道德人格教育所要生成的具有主体间性道德人格的人是不同于以往道德人格教育培养的人。以往的道德人格教育只是突出强调教育过程中某一单方的主体性而忽视了其他主体的权利和利益,其培养的人具有的是唯我性的道德人格,而具有主体间性道德人格的人与之相比主要不同在于:一方面,具有主体间性道德人格的人在发挥其自我主体性的同时也承认他人的独立性、主体性,以人与人之间的平等为其规定性;另一方面,具有主体间性道德人格的人具有开放性品质,他不仅对自我开放,而且也对他人的开放,主体间性道德人格教育“正是借助于个人的存在将个体带入全体之中。个人进入世界而不是固守着自己的一隅之地,因此,他狭小的存在被万物注入了新的生气。如果人与一个更明朗、更充实的世界合为一体的话,人就能够真正成为他自己。”^②再者,具有主体间性道德人格的人具有共存、合作和宽容意识,其作为主体的人与人之间形成的是共生性关系,即共同生存、共同存在,它并不要求完全同质,更多的是追求“和而不同”。

最后,具有主体间性道德人格的人是在不断地交往互动中“生成”的。所谓生成,即生长、成长,它强调的是自然形成。主体间性道德人格教育反对传统道德人格教育中有计划性、有意图性的具体内容限定,而是将人们引入到现实的生活世界图景中,积极主动地对主体的道德人格进行渐进渐长的改造与建构。正如联合国教科文组织所指出的:“教育基本上是一个演进过程。而且它是渐进渐长的,……它又是一个有机的过程。”^③交互性是

^①联合国教科文组织. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996. 227.

^②(德)雅斯贝尔斯著. 邹进译. 什么是教育[M]. 北京: 三联书店, 1991. 54.

^③联合国教科文组织编著. 学会生存[M]. 上海: 上海译文出版社, 1999. 191.

主体间性道德人格教育的根本特性,主体间性道德人格教育的过程就是通过各方主体的积极合作和交往,逐步消除人与人之间的隔阂和差异,在交流、沟通与协商的基础上促使人们相互理解和尊重,不断实现“视界融合”最终形成社会共识的一个有机的演进过程。而作为具体的个人,也正是在这个不断地协调互动的动态过程中,扎根于现实而又指向未来,使得自我在与其他道德人格主体的交往实践中自然的形成具有主体间性理念的道德人格,并在生活世界中不断地调整自我、发展自我、完善自我。

6.2 主体间性道德人格教育的价值实现

6.2.1 价值实现的前提

马克思主义唯物史观认为,人的实践活动是合规律性与合目的性的统一。主体间性道德人格教育就是在把握社会发展客观规律的基础上,对于主体间性道德人格的价值定位的自觉确认,是道德人格教育的内在精神和发展要求的具体体现。遵循合规律性与合目的性的统一,是主体间性道德人格教育价值实现的客观依据,也是其价值取向的基本前提与本质诉求。

所谓合规律性是指现实的人的活动必须遵循自然界以及人类社会自身发展的规律,自觉按照客观规律的要求办事。一切社会实践活动的正确性,都取决于人们对人类社会发展规律的正确认识和把握。马克思恩格斯在谈到人类社会发展史时就曾指出,“如果‘偶然性’不起任何作用的话,那么世界历史就会带有非常神秘的性质。这些偶然性本身自然纳入总的发展过程中,并且为其他偶然性所补偿。”^①“但是,不管这个差别对历史研究,尤其是对各个时代和各个事变的历史研究如何重要,它丝毫不能改变这样一个事实:历史进程是受内在的一般规律支配的……在表面上是偶然性在起作用的地方,这种偶然性始终是受内部的隐蔽着的规律支配的,而问题只是在于发现这些规律。”^②我国著名心理学家、教育家陈元晖先生认为,“饲养牛、饲养马都可以有一门学问叫做畜牧学;种稻子也可以有一门学问。为什么培养人的教育就可以没有自己的专门学科呢?教育学的现状不能令人满意,问题在于我们现在的教育学还不能把教育的客观规律全部提示出来。从哲学的观点看,任何事物的活动都是有规律的。有教育活动的存在,自然就有教育规律的存在。”^③主体间性道德人格教育活动也不例外,一方面,它要认识和遵循人的道德人格的形成发展规律,做到道德人格教育的阶段性、层次性和连续性的统一,循序渐进;另一方面,要遵循和坚持教育活动尤其是道德人格教育活动的客观规律,做到道德人格教育的科学性、合理性和有效性的统一。

所谓合目的性是指现实的人的活动必须符合和服务于既定的价值目标和理想追求,要求的是人的实践活动与终极目标的一致性。人类一切社会实践活动都是为了实现预设目的的活动。正如恩格斯指出的:“在社会历史领域内进行活动的,是具有意识的、经过思虑

^①马克思恩格斯选集(第4卷)[M].北京:人民出版社,1972.393.

^②恩格斯.路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结[M].北京:人民出版社,1997.40.

^③陈元晖.教育科学研究的若干问题.教育研究[J].1981,(2).

或凭激情行动的、追求某种目的的人；任何事情的发生都不是没有自觉的意图，没有预期的目的的……无论历史的结局如何，人们总是通过每一个人追求他自己的、自觉预期的目的来创造他们的历史，而这许多按不同方向活动的愿望及其对外部世界的各种各样作用的合力，就是历史。”^①人类的社会实践活动是根据人的现实需要而有目的地展开，合目的性是人类社会实践活动的内在要求，它构成了整个社会实践活动中各个环节、各个要素之间相互联系的基础，影响和制约着人类社会实践活动的全过程，促使人类在不断地实现其预期目标的社会实践活动中发展、完善自身。主体间性道德人格教育活动，本质上就是一种实现发展与完善人的主体间性道德人格这一价值目标的实践活动过程，其所包含的“以人为本”等根本原则以及共生性独立道德人格等思想，都体现了这种合目的性。主要表现在：一方面，从道德人格主体自身来讲，主体间性道德人格教育能够满足新的历史时期主体的人的道德人格发展的需要，具有内在的合目的性；另一方面，从社会的发展来讲，主体间性道德人格教育能够适应全球化进程的日益加快带来的多元社会价值观念并存的复杂环境，引导人们积极、健康地发展自身道德人格，生产出一个和谐的、文明的有机社会，具有外在的合目的性。

基于主体性道德人格教育困境而提出的“道德人格教育的主体间性转向”回答了为什么提倡主体间性道德人格教育的问题，如果说“为什么提倡”的问题事关道德人格教育发展的目的，体现了主体间性道德人格教育的合目的性，那么，包括“主体间性道德人格教育的理论建构和价值实现”等在内的问题则事关道德人格教育发展的具体路径，体现了主体间性道德人格教育的合规律性。由此可见，主体间性道德人格教育涵盖了道德人格教育发展目的与发展方式的双重维度，贯彻了科学性与价值性相统一原则，体现了合规律性与合目的性的有机统一。

6.2.2 价值实现的动因

人类任何实践活动都是基于一定的需要和利益出发的，并在一定的目标驱动下以一定的方式展开。主体间性道德人格教育活动也不例外。道德人格主体基于自身的需要和利益要求，展开与其他主体的交往实践活动，构成主体间性道德人格教育的价值实现的内在动力和出发点。

需要和利益是密切相关的两个范畴，需要是利益的前提基础，没有需要就不会产生人的利益；利益是需要的外在表现，利益的获得就是人的需要的实现和满足。对于主体间性道德人格教育而言，一方面，现实中的人满足需要和追求利益的倾向是道德人格主体的自我发展和自我完善的需要的能动反映。马克思指出，人的需要即他们的本性。人是有需要的动物，需要常常是人对客观事物的一种“匮乏感”，以欲望、愿望、意向等形式表现出来。只有人们感到对某一事物的“匮乏”和需求，才会积极地通过自身实践活动去寻求满足。同时，马克思恩格斯在其经典著作中多次明确指出：“人们奋斗所争取的一切，都同

^①恩格斯. 路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结[M]. 北京:人民出版社, 1997. 39-40.

他们的利益有关”、^①“每一既定社会的经济关系首先表现为利益。利益的冲突与协调是社会发展的深层动力”、^②“思想一旦离开利益，就一定会使自己出丑”，^③这就强调了满足需要、追求利益是人类一切社会实践活动的根本动因和个体积极性的源泉。在现实世界中，人们的利益需要具有多样性、层次性特点，不仅有物质方面的利益需要，还有精神方面的利益需要，并且是由生理、安全等最基本的利益需要到交往、尊重以及自我实现的利益需要不断地由低级向高级变化发展的，正如马克思指出的，“人以其需要的无限性和广泛性区别于其他一切动物”，^④“已经得到满足的第一个需要本身、满足需要的活动和已经获得的为满足需要而用的工具又引起新的需要”。^⑤而每一个层次的利益需要的满足都不仅受到主客观现实条件的制约，而且必须要符合社会道德规范的要求，人们也正是在这种不断满足自身各种利益需要的过程中促进着自身道德人格的发展和完善。

另一方面，人的需要和利益也是促进人与人之间联系和交往的一个重要方面。人们为了维持生存和发展，必须与外部世界进行物质、能量、信息等的交换。在这里，人们不仅离不开物质生活资料的需要，而且也依赖于人与人之间相互的精神寄托和情感交流等精神文化方面交流与交往的需要，后者对于发展和完善人的道德人格来说尤为重要。正如恩格斯所指出的：“追求幸福的欲望是人生来就有的，因而应当是一切道德的基础。但是，追求幸福的欲望受到双重的矫正。第一，受到我们的行为的自然后果的矫正：酒醉之后，必定头痛；放荡成习，必生疾病。第二，受到我们的行为的社会后果的矫正：要是我们不尊重他人同样的追求幸福的欲望，那么他们就会反抗，妨碍我们自己追求幸福的欲望。由此可见，我们要满足我们的这种欲望，就必须能够正确地估量我们的行为的后果，另一方面还必须承认他人有相应的欲望的平等权利。”“如果一个人只同自己打交道，他追求幸福的欲望只有在非常罕见的情况下才能得到满足，而且决不会对己对人都有利。他的这种欲望要求同外部世界打交道，要求有得到满足的手段：食物、异性、书籍、娱乐、辩论、活动、消费和加工的对象。”^⑥这也就说明，需要和利益反映的是一种人与人之间的相互关系，只有在自我与他人、社会的相互关系中才能产生并满足其自身的需要和利益。

同时，在当前我国经济体制深刻变革、社会结构深刻变动、利益格局深刻调整、思想观念深刻变化的新形势下，现实社会生活中各种利益需要矛盾不断显现，人们的价值观念多元化趋势日益明显，这就迫切需要人们相互之间积极地交往、沟通，并尊重差异、包容多样，最大限度地形成思想共识，进而引领、改造、提升、整合不同的道德价值观念，促使全民族形成中国特色社会主义共同理想、文化认同和价值追求，从而为建设中国特色社会主义事业提供精神动力与软实力。这在客观上就要求人们应该具有主体间性的道德人格。而主体间性道德人格教育是否具有实效性以及具有多大的实效性，关键就在于其本身

^①马克思恩格斯全集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1956.82.

^②马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1975.209.

^③马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1982.84.

^④马克思恩格斯全集(第49卷)[M].北京:人民出版社,1982.130.

^⑤马克思恩格斯全集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1960.32.

^⑥恩格斯.路德维希·费尔巴哈和德国古典哲学的终结[M].北京:人民出版社,1997.30.

所具有的为人们提供满足自身生存和发展所需要的精神动力和精神支柱,以及满足人的精神性需要和精神方面的利益诉求等功能的发挥程度。只有能够满足人们的精神需要和利益诉求的主体间性道德人格教育才具有存在的必要性和实效性。换言之,人们的精神需要和利益是主体间性道德人格教育价值实现的内驱力。

6.2.3 价值实现的实质

从整个主体间性道德人格教育活动过程来看,对于主体间性道德人格教育活动而言,其是否具有价值就需要在其价值实现的过程中进行解答,也就是说,其价值只有在实现过程中才能成为真正的价值。而对于主体的人来说,也只有在主体间性道德人格教育价值实现的过程中才能满足自身的利益需要,才能具有真正的价值。但需要强调的是,当主体间性道德人格教育尚未满足人们的需要,但却具有满足他们需要的可能性时,我们称之为主体间性道德人格教育的“潜价值”。当人们通过主体间性道德人格教育作用的发挥,满足了其道德人格发展和完善的需要并体现为自身的实际行为时,主体间性道德人格教育潜在的价值才能得到实现,成为“显价值”。这也就是说,主体间性道德人格教育具有促进社会和人的道德发展的功能属性,但并不表示它就是一个应然的生成过程,事物所具有的属性的实现是一个历时性的过程,主体间性道德人格教育的价值实现正是主体间性道德人格教育价值生成、展开、确立的过程,其本质上就是一个“潜显转化”的过程,即主体间性道德人格教育由“潜价值”到“显价值”的转变过程。

任何事物在其活动过程中都潜存着两种价值形态——正价值(积极价值)或负价值(消极价值),只有当这种潜在的价值形式被主体所消费或吸纳,才能最终转变为显现的价值。在主体间性道德人格教育价值实现的“潜显转化”过程中,主体的人与人之间通过相互交往,进行思想、道德、价值、观念等方面的对话与交流,对各自内心产生一定的影响,相互帮助、相互引导实现道德思想的内化与外化。内化就是人们对主体间性道德人格教育的内容要求的认同、筛选与接纳,将其纳入自己思想道德结构之中,转化为自己的思想道德品质,成为支配与控制自己思想、情感、行为的内在力量的过程。外化就是人们将自己已经形成的思想道德品质转化为自己的实践活动,并养成良好的思想道德行为习惯的过程。在这里,一方面,内化是基础。人们认识和掌握主体间性道德人格教育的内容和要求都必须通过内化。通过内化,人的心理、道德素养不断地由低级向高级发展,从而也不断地提高人们对各自社会实践活动的调控水平。另一方面,外化以内化为前提。随着人的心理、道德素养的发展,外化又不断地为内化所扩展,所充实,同时又是新内化的开始。内化与外化互为条件,密不可分,统一于主体间性道德人格教育价值实现的全过程。

主体间性道德人格教育的价值实现,即主体间性道德人格教育所蕴含的思想、道德、价值观念等内容,只有为人们所接受,并内化为其各自的成熟而稳定的心态结构,外化为一种现实的、良好的行为模式,其价值才能由“潜”到“显”,即完成了“潜显转化”的过程,主体间性道德人格教育的价值才得以实现。

因此,可以说主体间性道德人格教育价值实现的实质就是主体间性道德人格教育价值

客体主体化的过程,是作为道德人格主体的人们在社会实践活动中不断的运用、践行主体间性道德人格教育的内容要求,并使人们不断得到满足、丰富和提高的过程。但是,仅仅认为主体间性道德人格教育的内容要求对人们需要的满足就是主体间性道德人格教育价值的实现,是片面的,肤浅的。其价值的真正实现是主体的人与客体的主体间性道德人格教育内容要求相互作用过程中客体对主体产生实际效用的主体化过程,它更能体现价值实现的实质。在主体间性道德人格教育的价值实现过程中,作为客体的主体间性道德人格教育内容要求的属性和功能作用于主体的人,使人受到其一定的影响,并以自身的道德认知、道德判断等能力以及道德情感、道德意志对其进行认识、加工、处理、改造,将其内在的价值内化为道德人格主体的人的意识和动机,再由人将其外化为良好的动机和行为,从而转化为现实价值即对人和社产生积极的效用。它既是主体能动性的发挥和主体创造性的劳动的过程,又是客体价值被开发、利用的过程。

6.2.4 价值实现的途径

从一般意义上讲,主体间性道德人格教育价值实现的根本途径是实践。实践的观点是辩证唯物主义认识论第一的和基本的观点。人们对客观世界的认识来源于实践,又反过来为实践服务,指导实践,即物质可以变成精神,精神可以变成物质,而这种主观和客观辩证统一的实现都必须通过实践。正如马克思所说:“全部社会生活在本质上是实践的。”^①实践、认识、再实践、再认识,循环往复,这就是人们正确地认识世界和能动地改造世界的无限发展的过程。

实践是人类社会生活的基础,不仅确证着人的存在,而且证实了主体的能动性。人在实践中所创造的新事物,其中蕴藏着人的本质,也正是在实践的过程中,人的主体性得到了充分的体现。没有了实践活动,任何意义的社会文明和价值都是不存在的。价值是主客体相互作用的结果;人创造价值的过程就是人的实践过程,实践是一切价值的根本源泉和根本途径。主体间性道德人格教育的价值实现就是一个在实践基础上发现价值、创造价值、享受价值的过程。在人们的相互交往实践活动中,各个主体自身所具有的思想、道德、价值观念等必然会被其他主体所认知,而主体在认识和接受了一定的价值观念之后,就会在这一价值观念的引导和激励下,将其内化为自我个体思想道德支配下的自觉行为,用自己的实际行动维护着主体所倡导的思想要求、道德规范,发挥积极的社会效应,进而在实践中实现主体间性道德人格教育的价值,并随着实践和认识的发展不断丰富和完善主体间性道德人格教育的价值内涵。

从具体层面上讲,主体间性道德人格教育价值实现主要凭借“外源性”和“内生性”两大作用。

所谓“外源性”作用,是指在主体间性道德人格教育价值实现过程中,外部环境的影

^①马克思恩格斯选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1995.56.

响所导致的人的思想、道德、价值等需求的变化和实践行为的调整。马克思指出：“人直接地是自然存在物”，但“人不仅仅是自然存在物，而且是人的自然存在物，也就是说，是为自身而存在着的存在物。因而是类存在物”^①具体地说，作为自然存在物，指处于一定的自然环境之中、受自然规律的影响而从事社会实践活动的个体；作为类存在物，指在一定社会历史条件下通过人与人、人与社会之间的相互交往实践活动，结成一定的社会关系进行社会实践活动的个体。对于主体间性道德人格教育的价值实现来讲，需要靠道德人格主体的人通过其自身自主性、能动性的发挥，并与外界形成一定社会关系的社会实践活动来实现其价值，而主体的实践能力则受到当时社会生产力、生产关系、上层建筑等社会条件的影响和制约，总是体现了能动性受动性的统一。这种统一也使得主体一旦与外界进行一定的接触时，总感到外部及其自身自然所具有的制约性和有限性，并使得他与其他主体结成具有某种共同利益需要的“共主体”而与外界发生关系成为必要。因此，通过把主体间性道德人格教育融入到人们生产、生活的各个领域，做到贴近生活、贴近实际，进而通过人们之间的相互影响，相互促进，引导人们的道德价值观念和行为活动，使之在生活中践行道德规范要求。其中，要特别要领会和运用以人为本的思想引领主体间性道德人格教育活动的发展，同时引导人们掌控和协调好自身的理性和情感之间的关系，既要运用理性的方式，提高其理性认识，也要运用情感陶冶、意志锻炼的方式，做到以情载理、以情明理、情理交融，在外部现实性的道德实践中完善其道德人格。

所谓“内生性”作用，是指道德人格主体的人出于自身需要，对主体间性道德人格教育进行反映、选择、内化和外化等环节构成的活动过程。马克思主义认为，人的需要是人的生存本性。需要的满足以及新的需要的产生不断地推动着人的生存与发展自为地展开，同时，人的需要也在其自为的生存与发展的实践活动中实现其价值。如前所述，作为有思想、有意识的主体的人，除了满足生存、发展条件的物质需要外，还有对理想信念、真善美、价值观等精神上的需要，并且会随着社会的发展而不断提升其需要层次和需要程度。在当前，人们的物质需要得到了较充分的满足，精神需要就成为其重要的需要指向。在我国发展中国特色社会主义、全面建设小康社会过程中，通过主体间相互的交往、对话，主体的人主动的、有效的认知、接受并践行主体间性道德人格教育，并将其内容要求内化为自身的精神养料，使其思想道德得到充分而有效的补充，满足了主体自身的精神需要，并外化为具体的实践行为，从而使得生成的价值得到了消费，也就实现了主体间性道德人格教育的价值。

主体间性道德人格教育价值实现的“外源性”和“内生性”两大作用交织在一起，共同形成主体间性道德人格教育价值实现的合力，并贯穿于主体间性道德人格教育价值实现过程的始终，从而推动主体间性道德人格教育从实然状态向应然状态转化，使主体间性道

^①马克思恩格斯全集(第42卷)[M].北京:人民出版社,1995.169.

德人格教育的价值得以实现。

6.2.5 价值实现的机制

主体间性道德人格教育价值实现的机制主要包括导向机制、激励机制、监测机制、调控机制、保障机制等。

(1) 导向机制。首先,价值导向机制。思想、道德、价值观念是人的思维方式中非常重要并且相对稳定的因素,一种观念一旦形成后就会对人的实践活动起着指导和制约作用。没有社会道德规范的教育和引领,任何人都不会产生道德、价值观念。当前,以社会主义核心价值观体系为主要内容的社会道德规范就是一面旗帜,它解决的是方向问题、原则问题,是对人们思想道德、价值观念、精神需要的引导和调节。要发挥价值导向机制的作用,就需要社会通过政策制定、典型人物的故事,借助社会舆论和宣传的手段,将道德规范的含义和标准广泛地根植在全社会公民的道德价值体系中,构建稳固和持久的、健康和积极的社会思想道德体系。

其次,利益导向机制。利益是思想道德教育的根本出发点。主体间性道德人格教育价值实现的导向机制就是要充分运用法律和科学的管理等手段,引导人们利益追求的方向,调节和处理各种利益关系之间的矛盾,特别是物质利益的追求和思想素养的提高自己的关系,培养其正确的价值观和高尚的思想道德,形成良好的社会风尚,使社会思想道德成为推动社会进步和发展的重要力量。

(2) 激励机制。首先,培养人们的自身需要,形成主体间性道德人格内化的“内驱力”。自身需要是个体思想道德行为活动的内驱力和思想道德积极性的源泉。在主体间性道德人格教育的活动过程中,必然要发生主体的人对主体间性道德人格教育的认识关系以及使主体间性道德人格教育满足自身需要的价值关系,因此,要在实践中突出人的主体地位,发挥人的能动性、选择性、创造性的主体功能,加强思想意识和道德品质的自我培养、自我锻炼、自我教育、自我陶冶,使人们实现从他律向自律的转变,把主体间性道德人格内化为个体自身需要,养成个体思想道德的自觉性。

其次,要采取多种激励方式,充分挖掘和鼓励不同阶层、不同群体所蕴含的积极向上的思想精神,形成具有强大感召力、亲和力和凝聚力的社会共识。要加强马克思主义理论研究和建设,增强全体社会成员学习运用马克思主义中国化最新成果的自觉性和坚定性,同时,大张旗鼓地宣传和表彰具有鲜明时代特点、广泛群众基础的先进典型,为人们树立学习的榜样,进行生动的理想信念教育,逐步使人们树立与社会保持一致的共同理想、信念等,从而强化道德人格主体的地位和功能。

(3) 监测机制。首先,加强社会舆论和媒体监督。社会舆论和媒体是维护社会公平和正义的重要力量,尤其是在我国政治经济体制的改革和市场经济的不断发展的今天,社会舆论和媒体监督有利于社会机体的自我修复,有着武装力量不可替代的作用。因此,要充分发挥社会舆论和媒体的批评与渗透作用,形成人民群众及网络、广播、电视、报纸等

新闻媒体的正确的、强大的社会舆论监督,坚持批评和抵制各种错误思想观念和不道德行为,帮助人们辨别是非,抵制假恶丑,形成正确的强大的社会舆论监督,促使人们养成良好的道德行为习惯。

其次,形成良好、畅通的预警反馈机制。要建立科学的监测目标体系和思想道德网络信息系统,多渠道、全方位地收集与践行主体间性道德人格教育相关的信息资料,全面了解和认真研究出现的新情况、新问题,科学预测他们可能对主体间性道德人格教育的冲击,为加强教育、强化监督和重点整治等工作,及早提供有实据、有分析、有建议的预警报告和控制方案,以增强主体间性道德人格教育的前瞻性、科学性和主动性。

(4) 调控机制。首先,从社会角度讲,要结合主体间性道德人格教育价值实现的监测机制所反馈回来的信息,形成统一指挥、反应灵敏、运转高效的工作机制,及时制定和调整宏观政策、制度、法规等,感染影响人们的思想道德、价值观念和心理倾向,指导和规范道德人格主体的各种思想道德行为,帮助其对与主体间性道德人格教育内容要求不符的矛盾和问题作出理性判断,使他们在主体间性道德人格教育的价值实现过程中,提高自知自觉程度及自我完善的能力。

其次,从个体的人的角度讲,则要在肯定个人正当利益追求的前提下,从思想认识上入手,遵循主体间性道德人格教育目标,通过相互间的交流与沟通、友善的交换意见等,及时、准确地了解党的路线、方针、政策以及社会思潮和道德风尚,荡浊扬清,对自己践行主体间性道德人格教育中的目标、方向进行判断和调整,形成正确的世界观、人生观、价值观,并在社会性与自我性的融合中追求价值实现。

(5) 保障机制。首先,权益保障。切实保障和实现人们的基本权益,是以人为本的重要体现,也是主体间性道德人格教育价值实现的重要保障。要着力建立健全科学、有效、覆盖全社会的权益保障机制,通过法律法规、政策等各种路径,维护、保障和实现广大人民群众合法权益。正如党的十七大报告所指出的:“妥善处理人民内部矛盾,完善信访制度,健全党和政府主导的维护群众权益机制”,“必须在经济发展的基础上,更加注重社会建设,着力保障和改善民生,推进社会体制改革,扩大公共服务,完善社会管理,促进社会公平正义,努力使全体人民学有所教、劳有所得、病有所医、老有所养、住有所居。”

其次,制度保障。制度是规矩,是规范,是人们各种行为赖以遵循的规则。只有建立了科学合理的制度,个体的行为才能符合社会公认的准则,人与人之间的关系才能得到恰当的调整和处理,整个社会才能健康、有序地运转,处于比较协调、稳定、安宁、和谐的状态。因此,建立健全各类公共场所和公众行为的规章制度,特别是在完善各项管理制度时,要充分体现主体间性道德人格教育的具体道德规范要求,用制度管人,用制度管事,对建设和践行主体间性道德人格教育各阶段、各环节的工作进行规范化管理,促进主体间性道德人格教育活动向经常化、规范化轨道发展,为主体间性道德人格教育的价值实现提供有力的保障。

7 结语

教育的根本问题就是培养什么样的人的问题,就其实质而言也就是关于价值观的问题。正如英国学者丹尼斯·劳顿所说:“教育的中心问题,就是有关价值的一些问题……这里的意思是说,教育上的一些问题包含着伦理学上最难处理的一些问题。说某些活动和某些品质比其他的活动和品质更有价值,其客观根据是什么?”^①每一特定的历史时期都对人才的培养教育提出符合当时社会发展需求的具体目标和要求,当今时代所培养和教育的的人才必须具备社会主义物质文明建设所需的专业知识能力和社会主义精神文明建设所需的思想道德素养。而在整个教育体系中,德育是教育的核心本质,是其灵魂所在。党的十七大指出:“坚持育人为本、德育为先。”道德人格教育作为德育的重要组成部分,其目标在于对个体进行思想道德品质和人格素养的培育。因此,关注人的道德人格的塑造与完善,着力培养理想的道德人格,理应成为德育的基本目标与价值定位。

纵观历史,人类的发展经历了由物我不分到主体性凸显的历史过程。在通过高扬理性来彰显人的主体性地位的主体性哲学指导下,现代德育理论更加强调教育对象在学习活动中的主体价值和能动作用。主体性道德人格教育,突出强调尊重受教育者个体道德人格的独特性和独立性,极大地增强了人的主体意识,相对传统的主客二分式的道德人格教育是一大进步。然而,随着社会的迅猛发展和进步,尤其是在建设中国特色社会主义道路进程中,人们的思想观念、价值取向、行为选择等都经历了一系列的发展、变化,这种主体性哲学思维模式主导下的道德人格教育,其内蕴的一些难以解决的矛盾和问题也逐渐显现出来。

主体间性是主体性盛极而衰的产物。现代哲学的主体间性转向既与近代以来的主体性哲学自身理论的矛盾有关,又是人们对现代社会所面临的人际关系异化等社会问题反思的结果。马克思所提出的三大社会形态的实质就是对主体性向主体间性转向历程的科学概括和历史必然,作为道德人格教育则是主体性道德人格教育向主体间性道德人格教育转化的发展要求。而在主体间性道德人格教育的立论层面,其本身具有一定的科学属性和价值属性;在人的主观意识上,已经普遍认识到道德人格教育必须以平等、对话为基础,走向交往;在生活实践上,社会主义市场经济、政治文化、和谐社会等本质均与主体间性的道德人格教育相耦合,这些现实条件都为实现主体间性道德人格教育提供了可能,主体性道德人格教育的主体间性转向是必然和可能的。

本文从“关系中的人”(人是一切社会关系的总和)这一基点出发,认为人是一种关系性存在是主体间性道德人格教育的人性论依据,全面论证主体间性道德人格教育所具有的交互性、平等性、共识性、共生性、和谐性等特性,并根据社会发展的需要,从他我意识的觉醒、心态结构的成熟、价值取向的培育和行为模式的养成等几个方面对当代道德人格教育进行了重新构建,指出主体间性道德人格教育要坚持公共理性、权利本位、生活育

^① (英)丹尼斯·劳顿等著,张渭城等译.课程研究的理论与实践[M].北京:人民教育出版社,1985:20.

德等原则,培育具有主体间性的道德人格。同时,以在现实生活中,道德人格主体的人的动机和行为,首先受外在的社会道德规范的制约和调节,使得主体首先要认同先验存在的社会道德规范为依据,指出主体间性道德人格教育的价值定位就在于:通过价值导向下的自主建构,促使具有主体间性道德人格的人的价值生成。进而从合规律性与合目的性这一前提入手,正确理解需要与利益的动因,把握主体间性道德人格教育价值实现的本质,通过教育者与受教育者主体间的教育活动以及“内生性”与“外源性”两大作用等具体途径,并构建导向机制、激励机制、监测机制、调控机制和保障机制等运作机制来共同推进主体间性道德人格教育的价值实现。

由此也就形成了本论文的三大创新之处:

1. 归纳总结了主体性道德人格教育三个方面的具体困境,据此提出了以马克思交往理论和现代主体间性哲学为理论基础,建立主体间性道德人格教育的观点;

2. 系统分析了主体间性道德人格教育的交互性、平等性、共识性、共生性与和谐性等特性;并提出主体间性道德人格教育要坚持公共理性、权利本位、生活育德等具体原则;

3. 将主体间性道德人格教育的价值定位在:基于价值导向下的自主建构,生成具有主体间性道德人格的人,据此提出了促使其价值实现的具有针对性、创新性、实效性的途径和运行机制等。

最后,本论文进行的理论研究,只是立足于现时代的社会实践,基于主体间性的视角去探讨和研究道德人格教育问题,在一定程度上开拓了道德人格教育问题的研究空间,但限于笔者的理论知识和社会实践的范围,不可能囊括主体间性道德人格教育的所有问题,有许多深层次问题还有待于进一步深化和拓展。

后 记

论文终于收笔了，万千感慨油然而生，其中既有些许的宽慰，又有一种天资不足和功夫未达的惶恐与遗憾。此刻，掩卷静思，回首论文的写作过程，其中凝聚了师长和亲友的多少关爱、多少扶助、多少期待！借此机会向师长和亲友们表示衷心的感谢。

首先要感谢的是恩师廉永杰教授。本论文是在廉老师的悉心指导下完成的。从论文的选题构思、观点提炼、行文规范、直至修改定稿，无不凝结着老师的心血。几年来，在廉老师的指导、帮助下，我的学习和科研等方面均取得了较大进步，尤其是在科研方面，可谓取得了质的飞跃。廉老师以严谨的治学态度、精湛的学术涵养和高尚的人格魅力时刻激励着我在克服困难中前行，引导我探索知识的圣地，直至完成我的博士论文。不仅如此，廉老师还对我求学期间的坎坷生活给予了无微不至的理解、关怀和帮助，使我能得以克服种种困难集中于学习和研究。特此，感谢恩师廉永杰教授的殷切关怀、谆谆教诲和时时鞭策！

其次，感谢西安交通大学的王宏波教授、陕西师范大学的王振亚教授、西安理工大学的赵华朋教授、王文奎教授、尹洁教授、史向军教授等对我论文提出的宝贵意见；感谢思政部鲁宽民教授、杨文选教授、王长坤副教授等领导和老师们对我学习和生活上的关怀和帮助；感谢刘吉发、黄赜等各位同窗好友在我的学习、生活、科研等方面所给予的极大帮助；真诚的感谢所有关心和帮助我的老师和同学。

还要特别感谢我的家人和女友王馨及其父母，有了你们的理解与支持，才能使我集中精力专心撰写论文、顺利完成学业。

最后，在本文的撰写过程中参阅了大量文献，使我受益匪浅，在此对文献的作者和出版者表示真诚的谢意。

尽管博士论文写完了，但学术研究永无止境。特别是由于本人资质、水平有限，论文难免有疏漏、错误之处，恳请各位师长和同仁斧正。

参考文献:

- [1]马克思恩格斯全集(1-4 卷)[M].北京:人民出版社,1995.
- [2]赵家祥主编.马克思主义历史哲学(第四卷)[M].吉林:吉林人民出版社,2006.
- [3]高国希.道德哲学[M].上海:复旦大学出版社,2005.
- [4]王晓东.西方哲学主体间性理论批判[M].北京:中国社会科学出版社,2004.
- [5]肖川.主体性道德人格教育[M].北京:北京师范大学出版社,2002.
- [6]王海明.新伦理学[M].北京:商务印书馆,2001.
- [7]廉永杰.创新教育及比较研究[M].北京:科学出版社,2006.
- [8]马克思,恩格斯.德意志意识形态(节选本)[M].北京:人民出版社,2003.
- [9]简明哲学辞典[M].上海:上海辞书出版社,2005.
- [10](美)拉瑞·P·纳希.道德领域中的教育[M],黑龙江:黑龙江人民出版社,2003.
- [11]任平.走向交往实践的唯物主义[M].北京:人民出版社,2003.
- [12]夏伟东.道德本质论[M].北京:中国人民大学出版社,1991.
- [13]范宝舟.论马克思交往理论及其当代意义[M].北京:社会科学文献出版社,2005.
- [14]章国锋.关于一个公正世界的“乌托邦”构想:解读哈贝马斯《交往行为理论》[M].山东:山东人民出版社,2004.
- [15]聂文军.西方伦理学专题研究[M].湖南:湖南师范大学出版社,2007.
- [16]彭未明.交往德育论[M].山西:山西教育出版社,2005.
- [17](美)大卫·雷·格里芬.后现代精神[M].北京:中央编译出版社,1998.
- [18](美)弗莱德·R·多尔迈著,万俊人等译.主体性的黄昏[M].上海:上海人民出版社,1992.
- [19]康德著,韩水法译.实践理性批判[M].北京:商务印书馆,1999.
- [20]戚万学.冲突与整合[M].山东:山东教育出版社,1995.
- [21]联合国教科文组织.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [22]周志山.马克思社会关系理论及其当代意义[M].山东:齐鲁书社,2004.
- [23]张耀灿.思想政治教育学前沿[M].北京:人民教育出版社,2006.
- [24]龚群.道德乌托邦的重构:哈贝马斯交往伦理思想研究[M].北京:商务印书馆,2003.
- [25]曾盛聪.伦理变迁与道德教育[M].广东:广东人民出版社,2006.
- [26]张耀灿,徐志远.现代思想政治教育学科论[M].湖北人民出版社,2003.
- [27]王晓升.哈贝马斯的现代性社会理论[M].北京:社会科学文献出版社,2006.
- [28](丹)扎哈维.胡塞尔现象学[M].上海:上海译文出版社,2007.
- [29]李德顺.价值论(第2版)[M].北京:中国人民大学出版社,2007.
- [30]联合国教科文组织.教育——财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996.
- [31](法)米歇尔·福柯著,余碧平译.主体解释学[M].上海:上海人民出版社,2005.
- [32]郑发祥.主体心理学[M].上海:上海教育出版社,2006.
- [33](丹)丹·扎哈维著,蔡文菁译.主体性和自身性(对第一人称视角的探究)[M].上海:上海译文出版社,

2008.

- [34]张晔, 秦华伟.人格理论与塑造[M].北京: 国防工业出版社, 2006.
- [35]郑希付.现代西方人格心理学史[M].广东: 广东省出版集团, 2007.
- [36]姜爱华.马克思交往理论研究[M].北京: 知识产权出版社, 2009.
- [37]廖申白.交往生活的公共性转变[M].北京: 北京师范大学出版社, 2007.
- [38]邵献平.思想政治教育中介论[M].北京: 中国社会科学出版社, 2007.
- [39]韩红.交往的合理化与现代性的重建——哈贝马斯交往行动理论的深层解读[M].北京: 人民出版社, 2005.
- [40]贺翠香.劳动·交往·实践: 论哈贝马斯对历史唯物论的重建[M].北京: 中国社会科学出版社, 2005.
- [41]张文喜.自我的建构与解构[M].上海: 上海人民出版社, 2002.
- [42](德)赫尔穆特·施密特著, 柴方国译.全球化与道德重建[M].上海: 社会科学文献出版社, 2001.
- [43]郭湛.主体性哲学——人的存在及其意义[M].昆明: 云南人民出版社, 2002.
- [44]曾盛聪.伦理变迁与道德教育[M].广东: 广东人民出版社, 2006.
- [45]蔡志良, 蔡应妹.道德能力论[M].北京: 中国社会科学出版社, 2008.
- [46]张彦.思想政治教育主体性研究[M].广东: 广东人民出版社, 2006.
- [47]刘卓红, 钟明华等.开放德育论[M].北京: 人民出版社, 2008.
- [48]袁本新, 王丽荣等.人本德育论[M].北京: 人民出版社, 2008.
- [49]邓晓芒.人论三题[M].重庆: 重庆大学出版社, 2008.
- [50]李泽厚.论语今读[M].上海: 三联书店, 2004.
- [51]雅斯贝尔斯著, 邹进译.什么是教育[M].上海: 三联书店, 1991.
- [52]陈志坚编著.哲学简史(欧洲卷)[M].北京: 线装书局, 2006.
- [53]韩红.交往的合理化与现代性的重建: 哈贝马斯交往行动理论的深层解读[M].北京: 人民出版社, 2005.
- [54]栾文莲.交往与市场: 马克思交往理论研究[M].北京: 社会科学文献出版社, 2000.
- [55](法)狄德罗著.江天冀, 陈修斋等译.狄德罗哲学选集[M].北京: 商务印书馆, 1969.
- [56]段德智.主体生成论——对“主体死亡论”之超越[M].北京: 人民出版社, 2009.
- [57]张天宝.主体性教育[M].北京: 教育科学出版社, 2001.
- [58]高鸿.数字化时代主体间性问题研究[M].上海: 上海社会科学院出版社, 2008.
- [59]王南湜, 谢永康.后主体性哲学的视域: 马克思唯物主义的当代阐释[M].北京: 中国人民大学出版社, 2004.
- [60]张一兵, 蒙木桂.神会马克思: 马克思哲学原生态的当代阐释[M].北京: 中国人民大学出版社, 2004.
- [61]李素霞.交往手段革命与交往方式变迁[M].北京: 人民出版社, 2005.
- [62]汪怀君.人伦传统与交往伦理[M].山东: 山东大学出版社, 2007.
- [63]普特南著.孙小龙译.无本体论的伦理学[M].上海: 上海译文出版社, 2008.
- [64]彭未明.交往德育论[M].山西: 山西教育出版社, 2005.

- [65]贾英健.公共性视域——马克思哲学的当代阐释[M].北京:人民出版社,2009.
- [66]李楠明.价值主体性——主体性研究的新视域[M].北京:社会科学文献出版社,2005.
- [67]王宏波.现代科技与社会人文解析:科学、技术与社会的交互研究[M].西安:西安交通大学出版社,2008.
- [68]雷奕超.论思想政治教育的主体间性转向[D].华中师范大学,2006.
- [69]王萍霞.走向主体间性的高校德育[D].苏州大学,2004
- [70]王柳丽.论新全球化下马克思主义主体间性理论的建构[D].华东师范大学,2005.
- [71]刘宪俊.教育主体间性:意义及彰显[D].四川师范大学,2005.
- [72]苏静.走向主体间性的道德教育[D].河南大学,2004.
- [73]林珍.略论主体间性视域的道德人格教育[D].福建师范大学,2006.
- [74]王晓东.多维视野中的主体间性理论形态考辨[D].黑龙江大学,2002.
- [75]康伟.师生主体间性理论与实践研究[D].陕西师范大学,2007.
- [76]曹小艳.主体间性教育论纲[D].江西师范大学,2005.
- [77]刘志军.论大学生道德人格的塑造[D].湖南师范大学,2006.
- [78]尹艳秋,叶绪江.主体间性教育对个人主体性教育的超越[J].教育研究,2003(02).
- [79]冯向东.从“主体间性”看教学活动的要素关系[J].高等教育研究,2004(05).
- [80]何林.许茨的主体间性理论初探[J].求是学刊,2005(03).
- [81]廉永杰,周家荣.以人为本:从主体性到主体间性——兼论马克思主义以人为本思想对主体间性哲学观的引领[J].贵州社会科学,2008(04).
- [82]廉永杰,周家荣.论社会主义核心价值体系的本质、特征与实现[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),2008(04).
- [83]虎小军,张世远.主体间性:哲学研究的新范式[J].宁夏社会科学,2007(02).
- [84]王国银.走向交往实践的普世伦理[J].中州学刊,2005(02).
- [85]周宁,刘将.走向交往的当代心理学:心理学从主体性到主体间性的转变[J].江西教育科研,2007(08).
- [86]彭升,彭放珍,曾山金.道德人格内涵新析[J].现代大学教育,2003(02).
- [87]马向真.道德人格与自我同一性[J].学术论坛,2004(06).
- [88]刘志军.大学生道德人格结构略论[J].湖南师范大学教育科学学报,2007(06).
- [89]李莹.“德教为先修身为本”思想对公民道德人格培养的启示[J].郑州大学学报(哲学社会科学版),2007(02).
- [90]李英林.当代大学生道德人格现状的文化探析[J].黑龙江高教研究,2006(07).
- [91]雷希夷.德法兼治下大学生道德人格的现状成因及改进措施[J].当代教育论坛,2006(03).
- [92]吴桂韩.主体间性哲学——和谐社会伦理道德观的积极成分[J].党政干部学刊,2007(04).
- [93]金香兰.当代大学生道德人格教育的现状及途径[J].中国成人教育,2007(02).
- [94]杨怀祥.论高校德育的主体间性转向[J].教育与职业,2008(05).
- [95]康伟.教育研究范式转换:从主体性到主体间性[J].教育科学,2006(06).

- [96]张丽娜.高等教育呼唤主体间性[J].中国高教研究, 2007(07).
- [97]景晓娜, 刘薇, 郑天坤.论教育管理的主体间性[J].辽宁师范大学学报, 2004(03).
- [98]王宏波等.简论马克思主义理论学科建设与课程建设相结合的几个问题[J].思想理论教育导刊, 2009(05).
- [99]王振亚.社会主义文明结构的人学意蕴[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2004(06).
- [100]张宗海.学校师生“德育共生机制”的建构——基于哈贝马斯“交往行为”理论的视野[J].当代教育科学, 2006(18).
- [101]戴茂堂.人性的结构与伦理学的诞生[J].哲学研究, 2004(03).
- [102]邓兴珍.社会转型期青年学生的道德人格培育[J].中国成人教育, 2008(11).
- [103]康化椿.社会和谐亟待解决的一个道德问题——主体道德人格二重性现象探析[J].求实, 2008(01).
- [104]杨明, 张伟.也谈社会公共伦理——基于个体社会角色的一种思考[J].道德与文明, 2008(03).
- [105]马嘉友.论社会转型期高校道德人格教育目标的重构[J].教育与职业, 2007(11).
- [106]吴佩杰.社会转型期高校德育问题的思考[J].教育与职业, 2008(12).
- [107]李定庆, 曾天德.健康人格教育与高校德育的关系[J].教育评论, 2007(02).
- [108]夏金元.论当代大学生道德人格塑造[J].教育探索, 2006(07).
- [109]曾天德.人格教育从传统到现代的演变——中外人格教育思想与实践的历史考察[J].河北师范大学学报(教育科学版), 2008(03).
- [110]李铁莉, 王永强.以专业教育为依托点的大学生人格塑造研究[J].黑龙江高教研究, 2008(02).
- [111]彭进清.论自主选择性道德人格的培养[J].求索, 2006(04).
- [112]蒋亚平.高校创新道德人格培养模式[J].改革与战略, 2005(04).
- [113]许静波.构建和谐社会与大学生道德人格的养成[J].黑龙江高教研究, 2005(09).
- [114]齐月华, 宋青林.我国当代大学生的道德人格特征与建构[J].黑龙江高教研究, 2005(07).
- [115]刘述进.论大学生主体性道德人格培养[J].成都大学学报(教育科学版), 2007(09).
- [116]赵飞.论社会变迁中的青年道德人格培养[J].甘肃社会科学, 2007(01).
- [117]柳忠友.市场经济下的大学生道德人格重塑[J].湖北社会科学, 2003(01).
- [118]孙松发.谈塑造大学生道德人格的教育[J].湖北社会科学, 2003(09).
- [119]朱春英.重返生活世界:走出道德教育“灌输”的困境[J].江苏高教, 2005(04).
- [120]王强, 吴云.道德信仰在大学生理想信念教育中的作用机制——以“生活世界”为根基的哲学解读[J].江苏高教, 2007(05).
- [121]毕红梅.生活世界:道德教育的生成之域[J].教育评论, 2007(04).
- [122]柳潇.道德需要:主体性道德人格建构的基石[J].理论与改革, 2004(06).
- [123]李英林.当代大学生道德人格现状的文化探析[J].黑龙江高教研究, 2006(07).
- [124]郝文武.师生主体间性建构的哲学基础和实践策略[J].北京师范大学学报(社会科学版), 2005(04).
- [125]刘芳.论主体间性教育中的师生关系[J].高等教育研究, 2007(01).
- [126]马嘉友.论社会转型期高校道德人格教育目标的重构[J].教育与职业, 2007(11).

- [127]李海青.当代政治哲学视域中的公共理性[J].哲学动态.2008, (06).
- [128] Habermas. *Moral Consciousness and Communicative Actions*[M].Cambridge, Massachusetts: The MTF Press, 2001.
- [129]Don Cupitt.*Rethinking Religion*[M].Wellington, 1992.
- [130]Downey, M and Kelly A V. *Moral Education Theory and Practice* [M].Harper and Row Ltd, 1978.
- [131]Durkheim.E.*Moral Education*[M].Free Press, 1961.
- [132]Hersh.R, Miller.J, Field.G.*Models of Moral Education: an Appraisal*[M].New York.Longman, 1980.
- [133]Ludwig Wittgenstein.*Philosophical Investigations*[M].translated by G.E.M.Anscombe The Macmillan Company, 1964.
- [134]Sharon Connell. Empirical-analytical methodological research in environmental education: response to a negative trend in methodological and ideological discussions[J]. *Environmental Education Research*, 2006(03).
- [135]Sen. A. The idea of justice[J]. *Journal of Human Development*, 2008(03).
- [136]Pianta R C.*Enhancing relationships between children and teachers*[M].Washington: American Psychological association,1999.
- [137]Bargh, J.A., McKenna, K.Y.A. & Fitzsimons, G. M. Can you see the real me? Activation and expression of the “true self” on the internet. *Journal of Social Issues*, 2002
- [138]Rawlins W K.*Teaching as a model of friendship*[J].*International Communication Association*, 2000(01).
- [139]Elaine Unterhalter. What is Equity in Education? Reflections from the Capability Approach[J]. *Stud Philos Educ*, 2009(01).
- [140]J.Flax, Multiples.*On the Contemporary Politic of Subjectivity*[J].in *Human Studies*,1993(04).
- [141]Bargh, J. A. Beyond simple truths: the human-internet interaction[J]. *Journal of Social Issues*, 2002(01).
- [142]Li Ping.Deyu as moral education in modern China: ideological functions and transformations[J]. *Journal of Moral Education*, 2004(04).

在校学习期间发表的论文、获奖情况

读博期间公开发表的论文:

1. 《构建和谐社会的政治机理分析》发表于《科学社会主义》(省定权威期刊、CSSCI来源刊、全国中文核心期刊), 2008年01期; 该文荣获2009年度陕西省高校人文社会科学研究优秀成果奖三等奖;
2. 《博士研究生培养主体的“1+1+1=1”模式探讨——基于主体间性哲学思想的实践应用》发表于《学位与研究生教育》(CSSCI来源刊、学校A类), 2009年02期; 该文被普莱斯顿大学教育资源网站全文转载;
3. 《阻碍高校科技人力资源潜能发挥的因素分析》发表于《科技管理研究》(CSSCI来源刊、全国中文核心期刊), 2007年06期;
4. 《实现社会主义核心价值体系的途径与机制》发表于《河南社会科学》(CSSCI来源刊、全国中文核心期刊), 2009年03期;
5. 《政治哲学视野下的〈理想国〉》发表于《忻州师范学院学报》, 2008年06期;

读博期间所获的奖励:

- 2010.03 省级优秀毕业生
- 2009.09 镇泰奖学金
- 2009.06 陕西高校人文社会科学研究成果三等奖
- 2009.04 陕西党校系统科研优秀成果三等奖
- 2009.01 研究生学术年会优秀论文奖
- 2008.07 校级优秀共产党员
- 2007.09 镇泰奖学金
- 2007.04 校级优秀学生干部
- 2007.04 校级创新成果一等奖