

“必备品格”的概念预设及其问题^{*}

高德胜

摘要：“必备品格”是新近出现的一个教育“热词”，与关键能力、价值观念并列成为界定核心素养的关键用语。以“必备”来限定、修饰品格，体现出对人之品格的分离化理解，即人的品格有一些“必备的”，另外一些则是“非必备的”。对品格的如此理解，是对品格一体性这一古老命题的挑战。“必备品格”用语所蕴含的显性与隐性预设，无论从伦理学，还是从教育学上看，都有诸多无法克服的内在矛盾。“必备品格”作为教育学概念，还是存疑的。

关键词：必备品格；非必备品格；德性一体；概念预设

作者简介：高德胜，华东师范大学课程与教学研究所教授（上海 200062）

引言：“必备品格”概念的出现

2016年，《中国学生发展核心素养》将核心素养界定为“学生应具备的，能够适应终身发展和社会发展需要的必备品格和关键能力”^[1]。“必备品格”与“关键能力”，再加上后来补充进来的“价值观念”，成了界定核心素养这一最近几年来高热度的教育概念的三个关键教育用语。

在此之前，无论是教育政策、教育学术、教育实践之中都罕有“必备品格”这样的说法或表达。《中国学生发展核心素养》使用这一用语，明显有文本表达上的需要。我们今天所使用的核心素养概念在一定程度上“移植”于OECD的key competency，是对这一概念的中文翻译。Key competency的字面意思是“关键能力”，不用“关键能力”直译，而转译为核心素养，已经充分表明只将能力作为教育目标不适合中国教育在教育目标上的要求。《中国学生发展核心素养》选择以“必备品格”来补充“关键能力”的缺失，可以说是一种理论上的中国化自觉。^[2]除了内涵补充上的需要，在品格前面加“必备”，应该也有文本修辞上的需要。

与“必备品格”用语的普遍使用不相称的是，几乎没有人去界定什么是“必备品格”。对中文概念的理解，有时候可以从其所使用的英文用语中去获得间接理解。如果其所对应的英文表达是严格的学术概念，我们参照英文学术概念的理解也就可以了。有人用necessary qualities^[3]来翻译“必备品格”，但necessary qualities的含义是胜任一个岗位的素质，是key competency的同义词或近义词。如果用necessary qualities翻译“必备品格”，或者将“必备品格”理解为necessary qualities，其中的逻辑错误太过明显：necessary qualities与key competency是同义词（起码是近义词），用前者来界定后者，就是同义反复。也有人用essential character^[4]来翻译“必备品格”。Essential character在英文有

特定含义，即“种特征”或“本质特征”，与中文“必备品格”的含义没有什么关系，不能用来翻译“必备品格”。由此看来，未加界定的“必备品格”也不能从对应的英文术语中获得解释。

大家都在用，似乎都明白其涵义，对其作为一个新的教育概念不加质疑，但要对其进行明确的解释或界定，我们就会感到词穷，不知道如何准确说明了。但“必备品格”作为界定核心素养的关键用语，不能停留于直觉性的使用上，应该对其预设与意味进行审慎的理论与概念辨析，检验其成色，权衡其是否有资格成为教育概念。

一、“必备品格”用语的显隐预设

品格是伦理学、心理学、教育学概念，对应的英文用语是moral character，类似于亚里士多德的“道德德性”，虽然不同的学派有不同的解释，但大体上都认同品格是人处理道德问题（对人对己）时的稳定心理状态(psychological state)、倾向。如何表达、限定、修饰品格概念，体现出对品格概念的不同理解。当下流行的“必备品格”用语，用“必备”来修饰、限定品格，也有其对品格的各种预设性理解。这种预设性理解，有些是明显的，有些是隐含的。显在的预设是其自觉明了的理论主张，而隐含的则是用语自带的，可能连用语使用者都未必有清晰的认识。显在的预设对“必备品格”概念来说当然重要，隐在的预设因为不易觉察，更可能产生“意料之外”的问题，同样需要得到重视。

（一）品格能够与能力、价值观念分立、并列

以“必备”修饰品格，并将其与关键能力、价值观念并列，体现出品格、能力、价值观念可以分立、并列的显在理论预设。三者的分立、并列可以有两种情况，一种是表达上的，即为了表达的需要将本不可分离的事物分割开来表达；一种是实质上的，即三者本质不同，三者本身就是可以、应该分立、并列的。从核心素养三要素的流行来看，三者的分立与并列显然是实质性的。

1. 品格不同于能力。“必备品格”用语的出现，本来就是用来弥补“关键能力”作为教育目标的价值弱化，即仅仅将“关键能力”作为教育目标是有所偏颇的，必须加上品格上的要求。如果能力之中有品格，再加上品格的要求就显得多余了。在能力要求之外，再加上品格要求，已经预设了品格与能力的不同。这一预设符合常识，在社会大众的日常理解中，品格与能力确实是不同的，品格好的人能力不一定强，能力强的人品格也不一定好。如果超出大众理解，这一预设还是有不少问题的。比如，品格作为道德上的优异或卓越，是不是一种能力？与品格分立、价值中立的能力是教育所要追求的目标吗？

2. 品格不同于价值观念。在核心素养理论、概念与政策的演变过程中，“价值观念”悄然加入，变成了“必备品格”“关键能力”“价值观念”三分且并列的表达方式。将品格与价值观念分立、并列，说明二者是不同的。在日常用语中，价值观念有客观性的维度，比如社会所

倡导的友善价值；也有主观性的维度，比如已经融入个体人格之中的友善品质。如果说品格不同于客观形态的价值观念，应该是可以理解的；如果说品格不同于主观性的价值观念，就很难理解。但在核心素养框架下的价值观念，显然是作为人之素养、融入个体观念之中的主观性价观念。因此，这一预设同样有诸多内在矛盾。

3. 品格的培养可以脱离能力、价值观念的培养单独进行。既然品格不同于能力、不同于价值观念，那其发展与培养也就不同于能力与价值观念，三者可以分别发展与培养。

（二）品格有必备与非必备之分

既然所追求的是“必备品格”，那就意味着有“非必备品格”。这一预设是明显的，是显在预设。我们可以从几个方面来理解这一预设：

1. 品格复数。多个品格，是区分必备与非必备的必要条件。如果一个人的品格为一，即只有一个品格，也就无法区分必备与非必备了。

2. 复数的品格有重要性区分。必备与非必备区分的另外一个前提是多种品格之间的重要性的差异。即便品格为多，如果重要性平均，或者说多种品格的重要性没有什么差异，也就没有必要与非必备区分的必要了。必备与非必备的区分，就在于多种品格在重要性上有差异，要根据这种价值差异，将价值高的、对学生发展必不可少的品格筛选出来。

3. 被筛选出来的“必备品格”是核心素养的重要构成，是需要努力培养的。从《中国学生发展核心素养》的理论框架中，这些被筛选出来的“必备品格”分散于人文底蕴、健康生活、责任担当等不同的素养要求之中。至于那些“非必备品格”，因其不是核心素养的关键构成要素，重要性低，不是学校教育的重点任务，不在学校教育的关注范围之内。

（三）品格培养的分离性、外在规定性

“必备品格”用语的出现，除了有对品格概念理解上的显性预设外，还有品格培养上的隐性预设。

1. 品格培养的内外分离性。如前所述，品格与能力、价值观念分离、并列，已经预设了品格可以与能力、价值分离培养。在品格培养“内部”，因为品格有“必备”与“非必备”之分，不同的品格也是可以分别培养的。最直接的逻辑是，我们起码可以权且放下“非必备品格”，集中精力去培养“必备品格”。如前所论，必备与非必备的区分，在于不同品格之间的重要性的差异。由此推论，即使是“必备品格”，也有重要性的层级，在培养上也可以分出次序、分别进行。

2. 整体品格发展的阶段性让位于多种品格重要性的区分。在道德教育理论中，科尔伯格（Kohlberg L）的认知发展阶段性理论是奠基性的。这一理论，将儿童的道德（品格）视为一个整体，这个整体的水平是分阶段与水平的，发展的过程就是从一个阶段、水平进入到另外一个更好的阶段、水平。“必备品格”用语虽然没有直接否定品格发展的阶段性，但因为对不同品格作重要性区分，意味着从前提上否定了品格发展的整体性。至于挑选出来的重要品格，是否有阶段性与不同的发展水平，不是“必备品格”用语的关注焦点。从各科课程标准的关于核心

素养的具体表述来看，被选定的不同品格（其实是素养与品格要求，不是品格本身）的发展也是有阶段性的，只不过这种阶段性与不同品格重要性的区分相比，处在更为次要的位置。

3. 品格发展的自主性让位于品格发展的规定性。品格发展的自主性可以说是伦理学与道德教育理论的一个重要共识。也就是说，一个人的品格主要是自己建构的，教育与道德教育所能做的就是去激发、支持、帮助这种建构。教育与道德教育在这种辅助的过程中，所追求的是每一个人品格上的良好与优异。“必备品格”用语所隐含的预设与此已经有了很大的不同。有些品格既然是“必备的”，那就意味着每一个人都必须具备、必须达到。“必备品格”用语，虽然并未否定品格发展的自主建构性，但“必备”一词的规定性意味已经极大挤压了品格发展的自主性。

二、古老命题：品格的一体性

“必备品格”用语的所有预设，其实可以归结为品格的多样与分立。这种预设在不自觉间挑战了一个古老的命题，即品格的一体性。

（一）儒家伦理学的“诸德一体”

儒家伦理学说在讲到人的品格时，往往会将“诸德”分开来讲，比如仁、义、礼、智、信等。“诸德”虽是一体的，但要说清楚，不得不分开陈述。当然，这种分开讲，也有事实依据，“诸德”虽然一体，但毕竟有所不同，不然也就没有分别命名的必要了。

分开讲的另外一个原因在于，作为客观社会规范的“诸德”与作为人的品格的“诸德”虽然密切相关，但毕竟本质不同。作为客观社会规范的“诸德”虽然也是相互嵌入构成一个整体的，但毕竟各有所指，可以彼此分立、并列。作为人之品格的“诸德”已经融入人的人格之中，虽然可以分开讲，但已经是整体品格的一种体现，比如，一个人的言行体现了诚实品格，但诚实品格本身也只不过是其整体品格的一种体现。对“诸德”两种存在状态的区分类似于克拉克（Clark J C）将德性区分为“概念意义上”的德性与心理状态、心理能力意义上的德性。^{〔5〕}概念意义上的德性或品格，就是如何从理论上、界定上去理解一种德性，心理能力意义上的德性或品德，就是某种概念意义上的品德已经化为人之真实的品格，与具体的人已经结合在一起。

分开讲并不意味着认为“诸德”是分离、分立的。无论品格形态的，还是规范形态的“诸德”，在儒家伦理中都是一体的。首先，“诸德”有共同的基础，都是道的体现，“故道兴于仁，立于礼，理于义，定于信，成于智，五者，道德之分，天人之际也”（《周易·乾凿度》）。其次，“诸德”虽然可以区分出来，但都以仁为核心，诚如成中英所言，“儒家的所谓诸德就是人的实现为仁的呈现，必须从一个整体的仁的完整过程中去理解，又必须从人的最终信仰、最终价值、最终承担来理解。”^{〔6〕}也就是说，“诸德”虽然可以分述，但都是仁的体现，如果不参照仁的整体性，不参照人的使命，是无

法正确理解的。最后，“诸德”虽然可以分述，但却不可分割，比如孔子说“人而不仁，如礼何？”（《论语·八佾》）礼是紧密联系仁的，没有仁，礼也就失去了意义。勇是重要的德性，如果没有义的中和，就会走向道德的反面：“君子有勇而无义为乱；小人有勇而无义为盗”（《论语·阳货》）。我们常将仁义并用，其反面就是“不仁不义”。所谓“不仁”就是违背了做人之道，是最大的“不义”；反过来，“不义”即不适当、不正当地对人对己，其实也是对人对己“不仁”，仁与义同样是不可分割的。

由此看来，儒家伦理虽然分述“诸德”，但并不将“诸德”分离、分立，而是将“诸德”视为一体。在“诸德”中，仁是核心，但其他各德也是必不可少的。其中的逻辑是，仁是核心，但仁体现于各德之中，没有各德，仁也就变得抽象而得不到实现。也就是说，仁是核心，但核心不等于“必备”；各德与仁相比，是“非核心”，但“非核心”不等于“非必备”。在儒家那里，包括仁在内的“诸德”是一体且“必备的”。

（二）古希腊伦理学的“德性一体”

“德性一体”（the unity of the virtues）是古希腊伦理学的一个重要命题。在柏拉图（Plato）对话中，这是一个频繁出现的论题，比如，在《枚农》篇（也有翻译为《美诺》篇）中，枚农（Menon）在回答什么是品德（德性）时，列举了男人的、女人的、儿童的、老人的品德，并说每一种行业、每一种年龄、每一种活动都有自己的品德（德性）。苏格拉底（Socrates）的反应是，他问的是“一个品德”，不要枚农说的“一大窝品德”，因为“它们（品德）虽然很多，而且多种多样，却共有一个同一的型，正是这个型，它们才都是品德。”^{[7]157}在苏格拉底那里，品德是“多”，但更是“一”，因为各种品德都拥有共同的本质，正是这种本质，才决定了它们都是品德。

在《枚农》篇中，苏格拉底所要追问、探寻的是各种品德中那个统一的东西，在《普罗泰戈拉》篇中，苏格拉底更是将品德视为一个，即品德为一，有不同的名称而已。在这篇对话中，普罗泰戈拉承认多种品德之间是相互联系的、彼此不可分离的，他理解的一体性是类似于脸部五官的一体性，不是苏格拉底说的类似于黄金的那种一体性。^[8]

⁴⁵⁰⁻⁴⁵¹从对话中看，苏格拉底认为，品德虽名称不同，比如有节制、勇敢、虔诚、智慧等名称，但却是一回事，犹如从一大块金子中取出的一小块。这种一体性是德性一体的“强观点”，可称为“同一论”（identity view）。^{[9]325}

在《拉刻》篇与上文提及的《枚农》篇中，苏格拉底对品德一体的理解与在《普罗泰戈拉》篇中的观点明显不同。在这些对话中，苏格拉底不再坚持“同一论”，改而声称“不可分论”（inseparability view），即德性多种多样、彼此并不相同，但却是不可分离的，这是德性一体的“弱观点”。^[10]比如虔诚这种德性，离不开公正，没有公正的虔诚就不是真的虔诚。亚里士多德（Aristotle）放弃了同一论，认同并发展了不可分论，即德性有多种，但各种德性相互连接，不可分离，“正如良好的体质由各部分的德性构成一样，作为目的的灵魂的德性亦是如此。”^{[11]126}德性是人总体品质的体现。总体品质是

由各种特殊品质构成的，也是由特殊品质决定的，在某一个特殊品质上特别差的人，比如特别不公正的人，很难称得上是好人。同时，一个特别不公正的人，事实上也很难拥有其他特殊品质，比如一个不公正的人事实上很难成为一个友善的人，因为其不公正对遭受者来说就非常不友善。

对“德性一体”的论证，苏格拉底与亚里士多德也是不同的。苏格拉底从每一种德性都源于善恶知识、都是善恶知识形式的体现来论证美德一体。比如，勇敢与公正，看似不同，其实都是善恶知识对不同问题的处理。当然，苏格拉底那个时代的知识概念，与今天的知识概念有很大的不同。如今，我们使用知识概念时，直觉的反应是客观化的知识体系，而苏格拉底所使用的知识概念更多的是与人融为一体明智或智慧。这一点在《拉刻》篇中体现得很明显。在一些对话中，苏格拉底将明智（另一种译法是“实践智慧”）当作一种德性（美德），但在《拉刻》篇中，苏格拉底将明智等同于善恶知识，明智即善恶知识是使德性一体化的力量，各种德性中都有明智。归纳起来，苏格拉底的论证是：每种德性都是整体美德的一部分，所以有其独特性；因为每种美德所依据的善恶知识（明智）都是一样的，所以又是不可分的。^{[9]332}

亚里士多德放弃了苏格拉底的“同一论”（苏格拉底与柏拉图也没有将“同一论”坚持到底），继承了“不可分论”。但亚里士多德对苏格拉底的观点有所修正，“苏格拉底的探索部分是对的，尽管有的地方是错的。他认为所有德性都是明智（善恶知识、实践智慧）的形式是错的。但他说离开明智所有的德性就无法存在却是对的。”^{①[12]189}亚里士多德与苏格拉底的不同在于两个方面：一是他不认为德性单纯就是善恶知识（明智或实践智慧的个例），德性中还有情感与欲望，是理性对情感与欲望的调控，使之符合中庸或中道状态。二是他的实践智慧不同于苏格拉底的明智或智慧。苏格拉底的明智主要是来自知识或真理，亚里士多德的实践智慧则以习惯为基础的中道选择。尽管有这些不同，亚里士多德还是认同所有的德性中都有实践智慧，正是这一点，让德性成为一体。

“德性一体”被后世诸多哲学流派、哲学家所认同、继承，比如斯多噶^[13] (Stoicism) 学派与中世纪哲学家阿奎那(Aquinas T)^[14]等。当然，也不是没有质疑者。首先是经验性的质疑。在生活中往往能见到诚实的人却比较怯懦，并不勇敢；勇敢的人并不节制，甚至可能比较胆大妄为。有人甚至以哲学家罗素(Russell B)在私人生活上的混乱与其在公共生活中的勇气、卓越同在来质疑德性一体，罗素似乎“享受其邪恶，却美德依然”^[15]。这样的质疑，并不能动摇“德性一体”论。现实生活中确实存在着“德性非一体”的情况，但这种情况的存在并不能否定德性的一体性，而是品格不完善的表现。比如，一个人“诚实而怯懦”，不能否定诚实与勇敢的不可分离，只能证明这个人的品格存在缺陷，需要进一步发展完善。而且，无论从逻辑还是事实来看，一个怯懦的人，很难拥有真正的诚实品格，因为诚实很多时候都需要勇气，没有勇气的所谓诚实，只是表面的诚

实。同样，人们对罗素的认可，一方面是因为其在公共事务上的巨大贡献，一方面则是宽容。事实上，他在私人生活上的不检点不能作为“德性非一体”的证据，只能证明其德性或品格上存在的重大缺陷。如果没有私人生活上的不检点，作为哲学家、社会活动家的他则更加光辉伟大。

理论上的挑战往往也借助经验的证据。甚至有研究者用实证数据来证明德性并非一体。比如，有研究就用数据证明了谨慎(caution)与自发性(spontaneity)在很多人身上并能同时存在。这类质疑，也构不成真正的挑战，因为这类研究所列举的德性或品格，往往都不是严格意义上的德性，而是人的自然禀赋，比如自发性、耐心、温和、含蓄等。这些自然倾向，可以作为德性的基础，也可以走向德性的反面，他们与真正德性的矛盾、不兼容是正常现象。实际上，亚里士多德已经注意到了这个问题，他将这些自然倾向命名为“自然德性”。比如一个人天生大胆，这种大胆可能就会与宽容、友善等严格意义上的德性相矛盾。在天生禀赋的基础上，发展出的勇敢德性，就与其他德性不矛盾了。^[16]

也有研究者从不同价值之间的冲突来质疑“德性一体”论，比如诚实与尊重、友善就有相互冲突的一面，告诉一个人真相是诚实，但这种诚实又可能给对方造成伤害，甚至可能是对对方的不尊重。对这种质疑，“德性一体”论者也有有力的回应。一方面，这种质疑混淆了客观价值与品格状态的差异。作为价值形态的诚实、尊重、友善与化为德性或品格的诚实、尊重、友善不是一回事。^[5]不同的价值之间有冲突很正常，但这些价值一旦融入一个人的品格之中，就是其整体品格的一部分。当一个人因为友善、仁慈而不向对方说出真相时，体现的不是友善与诚实的分离，而是基于整体品格而做出的选择。在这种选择中，友善、仁慈的优先性高于诚实。在另外一些情况下，诚实的优先性高于友善、仁慈，则优先选择诚实。不是以抽象的原则去做选择，而是依据不同情境做出适当的选择，体现的恰恰是实践智慧。

三、“必备品格”概念预设的问题与矛盾

“必备品格”作为一种表达或一个概念，自带多种预设。如果这些预设能够成立，其作为一个伦理概念、教育概念就能成立。根据品格本身的性质与品格(德性)一体性命题，我们就能分析“必备品格”自带预设的矛盾与困难。

(一) 品格与能力、价值观念三分的问题

如前所论，在核心素养界定中，品格与能力、价值观念的分立、并置不单是表达性的，还是实质上的。先看品格与能力。品格不同于能力，在日常的意义上，是没有问题的。但细究起来，还是有不少问题。首先，品格是不是一种能力？所谓能力，最简单的理解就是解决问题的身心条件与准备。以此为标准，品格也是一种能力，即解决道德问题的能力。亚里士多德说灵魂有三种状态：感情、能力、品质，德性必是其中之一。情感是快乐与痛

苦相关的那些感受，能力是人能有快乐或痛苦这种感受，而品质则是好的感受或感受得好。亚里士多德根据这一理解，认为德性不是感情，不是能力，而是品质。^{[12]43-45}他那时的能力概念与我们今天的能力概念不同，虽然也是一种能力，但更类似于一种机体官能。而其品质概念，更接近于我们今天的能力概念，即将感情问题（快乐与痛苦）处理好的能力。亚里士多德将德性理解为感情的中道，“在适当的时间、适当的场合、对于适当的人、出于适当的原因、以适当的方式”^{[12]47}感受感情，能力的味道浓厚。

即便品格是一种能力，但如果作为一种特殊的能力，从其他能力中分立出来单独成为一个品类，也没有什么问题。犹如我们将儿童从人口分立出来，单独列为一个类别。问题是将儿童从总人口中分立出来之后，剩下的人口中就不再有儿童。品格与能力的分立，却不是这样的。从逻辑上看，品格分立之后的能力，就不再包含品格，而是与品格无涉的单纯的能力。事实上，能力也是一种德性，与品格分离之后的能力依然富含价值意蕴。按照亚里士多德的理论，广义的德性是灵魂的卓越（道德上的中道即道德卓越只是灵魂卓越的一个方面），也即能力。从这个角度看，德性是一种能力，能力（德性之外的能力）也是另外一种意义上的德性。

我们还可以从能力的规范性来理解能力与德性的密不可分。说一个人有能力，一般是指做道德上可以接受的事情的能力，不是说做坏事的能力，能力在价值上不是中立的。利科(Ricoeur P)说能力是一种自我确认：“我相信我能”^{[17]18}。这里的“能”即包括力量上的“能够”，也包括规范意义上的“能否”。也就是说，能力不是单纯“能够”的问题，还内在地包含“能否”的维度。我们“能够”的事情有很多，但“能够”的事情不一定都应应该，不一定都过得了“能否”的关隘。^[18]

将品格从能力中分立出来，为能力的中立化创造了条件。在教育领域，如果从能力也是一种德性、能力具有规范性来看能力，就能给予作为教育目标的能力以价值意蕴。如今，将品格从能力中分立出来，造成能力事实上、理解上的中立化，使作为教育目标的能力丧失了价值规约，变成了“可好可坏”的力量。教育中对能力如此处理，后果已经显露。比如，当今教育中占支配性地位的“优绩主义”，其实就是能力至上、能力中立观念的体现。在这种观念的支配下，教育会培养出一批批能力卓越的人，但这些人的卓越却可能是“失去灵魂的卓越”^[19]。

品格与能力的分立问题还不算最严重的，日常表达与一般思维中，二者也常常是分立并置的，问题更严重的是品格与价值观念的分立。品格与价值观念本来就是一体的，我们的品格之中都有价值观念，不存在脱离价值观念的品格。比如，说一个人有诚实品格，其实也意味着这个人看重诚实价值，有诚实价值观念。这个人对诚实的看重，可能是自主、自觉的，也可能是下意识的。我们不能因为其对诚实价值的看重是下意识的，就说其没有诚实价值观念。价值观念在品格中的存在，可以是意识化的，也可以是非意识化的。道德教育领域的“价值澄清”(values clarification)流派，就是通过帮助人认识自身拥有却

没有清晰意识的价值观念进而实现道德教育目的。实际上，这种澄清在生活中也是经常发生的，比如，一个诚实的人，在自己的诚实行为带来困扰、遭到质疑时，其诚实价值观就会由模糊变得清晰。我们可以设想一个天性诚实的人，但这样的人即便存在，也并不能否定诚实观念在品格中的存在。如前所论，亚里士多德将这种先天的倾向视为“自然德性”，还不是道德德性与完全德性本身。有诚实天性的人，在成长的过程中，经过生活的锤炼，天性得到了发展，如果达到诚实德性所要求的“阈限”（threshold），就是形成了诚实品格。此时的诚实品格已经不再是“诚实天性”，而是在其基础上复合诚实习惯、诚实观念、诚实智慧等要素所形成的新状态。

（二）品格必备与不必备之分的内在矛盾

将品格分为必备与非必备的前提是品格是复数的，如果是单一的，就不存在必备与非必备之说。这种预设，在事实上与理论上都是矛盾的。在日常表达中，我们说一个人品格好、品格坏，或者说一个是好人或坏人，就是指这个人品格的整体性、单一性。如前所论，确实存在着这样的情况，一个人的整体品格还不错，就是在某些方面有缺陷，比如不够勇敢。这种缺陷，并不是其有多个品格的证据，相反，是其整体品格还不够完善的表现。

在日常表达中，我们会说某人“有诚实的品格”“友善的品格”“感恩的品质”“宽容的品格”。在这种表达中，似乎一个人有多种品格。实际上，这种表达，给品格加上不同的价值限定，实际上传递的还是一个人单一品格的“不同面相”，不是说一个人有这些可以并列的品格，而是说一个人的品格体现出了这些品质。而且，这种表达往往与具体的情境或具体的行为相关，比如一个人信守了诺言，我们说他有“守信用的品格”。具体的行为有具体行为的品质，但其无法代替一个人的整体品格。比如，一个信用极差的人，也会偶尔守信用的时候，但我们不能用其一次守信用的行为去代替其整体不守信用的品格。做人有做人的品质，这种品质是与唯一的那一个人融为一体，所谓“一人一品”。

如果一个人有多种品格，类似于“一个身体，多种灵魂”，那就不是正常的人，而是人格分裂的人。如果品格是一不是多，必备与非必备的区分也就没有可能了。退一步讲，如果必备与非必备的区分，指的是整体品格的“不同面相”，这种区分是不是就没有矛盾呢？一个人的品格是整体性的，但确实有不同的特性或“面相”。从这一点看，将品格区分出不同的特性或“面相”，甚至是不同的部分，是说得通的，甚至也有一定的必要性。因为没有这种区分，我们甚至无法进一步言说品格，更不用说对品格进行深入的探究。而且，在面对特定情境时，我们的品格就会呈现出与该情境所适切的特性，这就是伦理学上所说的“特殊德性”。可以区分出不同的“特殊德性”是一回事，区分出哪些是必备的，哪些是非必备的则是另外一回事。后一种区分不但要对不同的德性做出价值排序，而且要从众多德性中挑选出哪些是“必备的”。应该承认，脱离人的、对象化的价值并非同等重要的，也许可以按照一定的标准进行排序。但这些价值一旦与人相结合而成为德性或品格，

就很难排序。比如，对一个人来说，到底是友善品格重要还是诚实品格重要？如果不结合这个人的整体品格，不看其所遭遇的具体情况，这个问题是根本无法回答的。

即便能够根据每种德性的价值进行排序、区分出必备的与非必备的，按照“诸德一体”“德性一体”的原理，必备的那些德性，也无法与那些非必备的德性相脱离。比如，与诚实、尊重、友善等“必备品格”相比，宽容的价值重要性弱一些，算不上“必备品格”。但如果我没有宽容的品格，这些“必备品格”的发展都会受到阻碍。宽容就是“不认同但不反对”^[20]，即我不认同你的观念与行为，但却不去反对。宽容中有诚实，即对他人观念与行为的诚实与对自己观念的诚实，这两种诚实都是我“不认同”的依据。反过来，诚实中也有宽容，即对人对自己的客观性。一个不宽容的人，总是对别人要求高，对自己要求低，以自己为标准来衡量别人，实际上无法真正拥有诚实品格。宽容之所以是一种美德，就在于对他人自主性的尊重。我不同意你的观念与行为，但我知道你有权如此，所以我不去反对，这是宽容的心理逻辑，其实也是尊重的心理逻辑。^[21]没有宽容，对他人的尊重往往也会落空。亚里士多德将现代意义上的宽容理解为“第三种未命名的美德”^[22]，即对他人言行反应上的适度，即我虽然不认同你的言行，但反应适度，不去激烈反对你以免给你造成痛苦，廖申白直接将这种美德翻译为“友善”^{[12][117]}。友善与宽容虽然各有不同，但也是不可分离的，没有宽容的融入，友善要么不可能，要么因为缺乏界限感而走向对他人的不必要干预。因此，宽容这种“非必备品格”是诸多“必备品格”所不能缺少的。当然，有人也许会说，宽容也是重要的价值，应该也是“必备品格”。即便如此，我们依然可以找到更下位的“非必备品格”，依然可以发现其不可或缺性。

（三）分开培养在教育上的不可欲

“必备品格”概念不仅预设了品格的必备与非必备之分，也预设了品格培养的分离性。品格培养的分离性，有两个层次，一个是品格培养与能力培养、价值观教育的分离性，一个是“必备品格”培养与“非必备品格”发展的分离性。前文论及品格与能力、价值观念本身的不可分离性，三者的发展与培养也是不可分离的。教育所给予学生的影响本身都是综合性的，在培养能力（即使是中立性的能力）的教育活动中必定有道德影响（包括品格与价值观上的影响）。比如，即使是纯科学知识的教学，也会从教学方法与教学内容两个方面给予学生以道德教育。教学方法是否民主，是否尊重学生，是道德教育的维度；教学内容是否有助于学生认识世界与社会，同样是道德教育的维度。反过来也是一样，专门进行道德教育的活动，也有知识学习、能力培养的作用。

不可否认，在教育实际中，确实存在着将知识学习、能力发展与品格发展割裂开来，片面突出前者而牺牲后者的情况。比如，以牺牲道德价值与品格发展为代价来追求知识学习、竞争能力的做法在现实教育中并不鲜见。但这种做法并不能作为三者可以分开培养的证据。一方面，这种“分离”所造成的后果是不可欲的，不是正派教育所要追求的，可以

说是对教育自身规定性的违反。另一方面，这种“分离”其实也不是真正的分离，因为在如此实施教育的时候，道德影响依然存在，只不过是负面的影响罢了。

如前所论，品格为一，不存在必备与非必备之分，那么将“必备品格”从“非必备品格”剥离出来进行培养，是对品格本性的违背。这样说，似乎与教育实践有所矛盾，比如在日常教育实践中，常有诚信教育、感恩教育、宽容教育这样的说法。如果这些教育所指向的是作为人所必须具备的诚信品格、感恩品格、宽容品格，那么“必备品格”就是可以从“非必备品格”中剥离出来进行重点培养的。诚信、感恩、宽容是社会所期待的客观价值，可以作为教育与道德教育的内容，但作为客观价值的这些内容，与受教育者通过自主学习、教育引导所形成的品格不是一回事。如前所论，客观价值也许可以排序，在一定条件下甚至区分出重要性等级，但这种等级区分并不能直接迁移到品格之中，品格是整体性的，诚信只是一个人整体品格的一个“面相”。教育活动可以以客观价值的重要性排序来进行不同价值的教育，但不同价值的教育，指向的不是孤立的“特殊品格”，而是整体品格的发展。比如，科尔伯格基于认知发展阶段性的道德教育实践，在不同的发展阶段上有不同的教育侧重，但教育的目的，不是儿童的某种“特殊品格”，而是整体品格。在整体品格得到发展的条件下，儿童才能进入道德发展的下一个阶段。

即便从客观价值的学习来看，一种价值的学习，也离不开对其他价值的理解。学习者在生活（包括学校生活）中所进行的道德学习，不可能只遭遇某一种价值内容，而是多面向、多维度地与多种价值相遇，各种价值也是交织在一起的。学习者对一种价值的认识、体悟总是与对其他价值的理解与感受交织在一起的。只有在专门的道德教育课程中，根据课程与教材要求，才会暂时放下其他价值，专门对某种特殊的价值进行专题式的教与学。这种专题式的价值教育，其有效的前提起码有两个方面。一个与生活的联结，即将价值内容重新融入到其发生作用的生活情境之中；另一个则是与其他价值内容的相互参照。价值内容一旦融入生活情境，就必然遭遇其他价值，因为生活本身是价值交织的。特定价值的教育，没有其他价值的参照，往往是无法进行的。比如，对勇敢价值的教育，总是离不开同情、公正、谨慎等价值内容。也就是说，即使将“必备品格”等同于高位阶的价值观念，对这些价值观念的学习，也是无法孤立进行的。

“必备品格”所预设的与其说是品格，不如说是社会所看重的道德价值。在核心素养概念之前，我们的教育与课程也有要传递的重要道德价值。传递社会所看重的道德价值是一回事，学生最终形成什么样的品格则是另外一回事。在品格发展上，不是教育单方面所能“说了算的”，忽视学生道德发展的自主性，品格培养的任务不可能完成。“必备品格”概念，即使不是有意的，但至少在客观上忽视了学生品格发展的自主性。学生要形成什么样的品格，都是规定好的，甚至是以“素养清单”的形式来呈现。这种教育思路，体现的依然是社会期待的强势性。但人是道德主体，没有“我是谁”（我想成为什么人）这种自主建构力量的参与，再强的社会期待都是难以转化为品格的。

结语：到底该如何修饰、限定品格

对品格概念的使用，如何修饰、限定是无法回避的问题。如何修饰、限定，取决于如何理解品格。如果将品格理解为一个人面对善恶问题时的稳定心理状态，“一人一品”，对品格的修饰、限定，就只能以水平高低来加以限定。伦理学、心理学、德育学一直都是如此这样做的，科尔伯格将儿童的道德发展水平区分出“三水平六阶段”，就是用发展的不同水平与阶段来描述一个人整体品格发展的状态。如果将品格理解为多，且有重要性差异，则可以用“必备”与“非必备”来加以修饰与限定。

如前所论，将一个人的品格理解为“复数”，以“必备”加以修饰与限定，有自身无法克服的内在逻辑矛盾，不但与“品格一体”的古老命题、古老智慧相矛盾，还会带来教育上的困难。品格可以是一个描述性概念，但作为描述性概念的品格不能作为教育目标，也很难成为核心素养的重要维度。作为教育目标的品格，必须是有所修饰、限定的价值性概念。但这种修饰与限定，必须以对品格的正确理解为前提。以水平、阶段来限定品格，还是品格的描述性概念，从低水平向高水平发展，就有了教育目标的意蕴。在教育学上，我们常常将品格发展的理想状态作为教育目标，循此逻辑，修饰、限定品格的，只能是价值用语，比如“良好”“高尚”等。对发展中的学生来说，“高尚”显然是过高的要求，但“良好”是可以企及的目标，“必备品格”概念出现之前，《品德与生活》《品德与社会》课程标准等政策文本及其他学术文献，都是以“良好品德”的发展作为课程目标的。

“必备品格”概念的出现，表面上看是与“关键能力”进行对称性表述的结果，实际上也是“关键能力”培养逻辑在品格上的移植。如果以上分析能够言之成理，“必备品格”作为教育学概念的资格，还是存疑的。

注释：

①对这段话，余纪元的译文是：“这也就是为什么过去苏格拉底的研究在一方面是对的，而在另一方面是错的。他认为所有的德性都是实践智慧的个例，在这个方面他错了。但就所有的德性都是需要实践智慧来说，他是对的。”参见：余纪元. 亚里士多德伦理学[M]. 北京：中国人民大学出版社，2011.

参考文献：

- [1]核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[J]. 中国教育学刊, 2016(10).
- [2]高德胜. 追求更有道德意蕴的核心素养[J]. 西北师大学报（社会科学版），2021(1).
- [3]林崇德. 中国学生发展核心素养[J]. 心理与行为研究, 2017(2).

- [4] 张良. 核心素养为何是必备品格与关键能力—基础教育改革中的核心素养观的反思与重建[J]. 南京社会科学, 2021(5).
- [5] Clark J C. Socrates, the primary question, and the unity of virtue[J]. Canadian Journal of Philosophy, 2015 (4).
- [6] 成中英. 第五阶段儒学的发展与新新儒学的定位[J]. 文史哲, 2002(5).
- [7] [古希腊] 柏拉图. 柏拉图对话集[M]. 王太庆, 译. 北京: 商务印书馆, 2004.
- [8] [古希腊] 柏拉图. 柏拉图全集(第1卷)[M]. 王晓朝, 译. 北京: 人民出版社, 2002.
- [9] Devereux D. The unity of the virtues[M]//Benson HH. Companion to Plato. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc., 2006.
- [10] Brickhouse T C, Smith N D. Socrates and the unity of the virtues[J]. The Journal of Ethics, 1997 (4).
- [11] 余纪元. 亚里士多德伦理学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011.
- [12] [古希腊] 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [13] Wolf S. Moral psychology and the unity of the virtues[J]. Ratio (new series), 2007 (6).
- [14] Toner C. The full unity of the virtues[J]. The Journal Ethics, 2014 (18).
- [15] Ten C L. Separate virtues[J]. Australian Journal of Legal philosophy, 2010 (1).
- [16] Sreenivasan G. Disunity of virtue[J]. The Journal Ethics, 2009 (13).
- [17] Ricoeur P. Capabilities and rights[M]//Deneulin S, Nebel M, Sagovsky N. Transforming unjust structures: the capability approach. Dordrecht: Springer, 2006.
- [18] 高德胜. 论能力的德性与权利维度—对能力作为教育目标的再思考[J]. 现代大学教育, 2023(3).
- [19] [美] 哈瑞·刘易斯. 失去灵魂的卓越: 哈佛是如何忘记教育宗旨的[M]. 侯定凯, 等, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2007.
- [20] Waarden B V. Teaching for toleration in pluralist liberal democracy [J]. Democracy & Education, 2017 (1).
- [21] 高德胜. 宽容美德与宽容教育[J]. 全球教育展望, 2020(5).
- [22] Avramenko R, Promisel M. When toleration becomes avice: naming Aristotle's third unnamed virtue[J]. American Journal of Political Science, 2018 (4).

The Conceptual Presupposition and Problems of the Concept of “Requisite Moral Character”

Gao Desheng

Abstract: “Requisite moral character” is a newly emerged educational “buzzword”, along with core competencies and values, is a key term to define key competencies. The use of “requisite” to qualify and modify moral character reflects a separatist understanding of human moral character, that is, there are some “requisite” human moral characters and others that are “non-requisite”. Such an understanding of moral character challenges the old proposition of the oneness and unity of the virtues. The explicit and implicit presuppositions embedded in the term “requisite moral character” have many insurmountable contradictions, both ethical and pedagogical. The concept of “requisite moral character” as a pedagogical concept remains problematic.

Key words: requisite moral character; non-requisite moral character; the unity of the virtues ; conceptual presupposition

Author: Gao Desheng, professor of the Institute of Curriculum & Instruction, East China Normal University (Shanghai 200062)

转引自《教育研究与实验》2024年第5期