

“德目主义”德育哲学引论

赵志毅, 李 涛

(杭州师范大学教育科学学院, 浙江杭州 310018;

浙江教育学院教师教育与教育学院, 浙江杭州 310018)

摘 要:“德目主义”主张将人类的美德形成具体的条目,在教育过程中把这些条目灌输给受教育者,以形成学生良好的品德。“德目主义”划分为不同的学派,有的强调以权威的言语作为衡量道德与否的标准;有的主张以自然作为道德判断的评价依据;有的把追求幸福作为衡量道德生活的尺度;还有的则将道德与否归因于理性的推断与思考。就知识与能力的辩证关系而言,“德目主义”具有不可低估的教育价值。然而,随着时代的发展,“德目主义”思维方式的缺陷桎梏了学生品德的发展,影响了学生人格的建构。

关键词:德育哲学;德目主义;德育改革

明示德育之目的者,为德目。^[1]“德目主义”道德教育流派在19世纪后半期的西方盛行一时,该派重视以内容为本的道德教育,强调德育的目的在于教授规范,着重灌输为主的德育方法。“德目主义”所指的道德教育仿佛是一个“美德袋”(科尔伯格语),教育者把经过选择的道德观念、道德规范如诚实、忠孝、勤劳、宽容等,逐条列成目录加以讲解和训练,进而培养出受教育者的德目所要求的道德性格特征和道德实践力。学者们以道德标准的不同又将“德目主义”划分为不同的学派,笔者对德目主义学派的众多观点进行分析、归纳,在肯定积极意义的同时指出其理论盲点。

一、祖训与良知:崇拜权威的德育哲学

日常生活中的许多规范是无法用理性思维推断、用客观方法证明的。成人教儿童时一般是依据权威的理论,其出发点是权威崇拜,“道德常识”即属此例。在众人心目中,道德无非是约束行为的具体规范,往往在这些规范背后并无理由好讲,只因为这些规范出自“圣人”、“经典”或“师长”。传统德育认为要做好孩子,就必须循规蹈矩,规范不外是某些行为表现的诫律(例如小学生要听大人的话),这些诫律有什么道理?(为什么小学生不可以和大人协商处理事情)儿童并不明白。如果这些规定受到质疑或是遭到否定,坚持者还说:“以前就是这样的,这是老师教导的,所以是对的”,这种态度就是典型的权威崇拜。

权威不一定是传统的价值和古老保守的教训,有可能是某种生活方式或区域文化的“规定”。尊奉的人常常是本着某种朴素的感情和简单的信念行事的,往往连他们自己也不清这样做的真正原因究竟是什么。例如有些人量入为出,节俭度日;而其他则依靠借贷消费,用明天的钱办今天的事。有的人强调素食主义、客观上起到了维护自然生态平衡的作用,另有人则信奉动物脂肪对人的营养价值而喜欢大鱼大肉的生活方式。这些信念并非完全来自经书,而是某种地区或文化上的“遗传”。其实权威崇拜不限于道德问题,生活的每一个角落都有其影子。一般来说,权威崇拜较少出现在抽象的原则方面,而多出现在具体的规范方面,因为抽象的原则需要每个人按照当前情况来诠释并作出选择,具体的规范一般是不容许个人判断只能依照命令行事的。因此,有人对权威崇拜道德观提出质疑:单凭外在权威来决定对错是很难使人信服的。在日常生活中:不能因

为某人说某事是对的,那件事就一定是对的。实践是检验真理的唯一标准,遵从权威而表现出来的行为可能具有一定的历史合理性,但不一定是道德行为,凡是道德行为都应该自由选择和独立判断。因此,我们不能单凭权威决定对错,但这并不等于说一切权威都是错的,都应该被推翻,人人都去自己发明一套道德来指导各自的行为而不受任何外在因素的制约。诉诸权威并不是坏事,盲从权威才是危险的。^{[2]174}例如某学生认为儿童撒谎、说假话是不对的,这种观点因其没有经过个体的道德思维还不能算是道德判断。如果该生是在听了大人的话后经过思考并且了解了撒谎、说假话产生的危害之后得出上述结论,这才是一个道德判断。可见,“道德”与“权威”的关系是对立统一的,两者相辅相成。个体道德行为的培养需要权威的指导,但更需要个体的自我思考和选择。在日常生活中,人不能单凭一己的经验判断对错,有时我们需要尊重“先哲”的道德箴言。人类进化的历史长河中积淀了数不清的道德精华,先哲们发人深省的警句名言常常令我们茅塞顿开,倍受鼓舞。

权威崇拜的道德观因其内容是由权威的管理者预先订好的规范,受教育者只能无条件服从,不能有任何异议。该派所注重德育方法比较刻薄、严厉。认为乖巧、顺从的学生就是好学生,一切与

权威制定的规范所不同的观点都被管理者看成是对秩序的破坏而必然遭致严厉的惩罚。在现实生活中,教师或家长摆出权威身份要求孩子做有道德的事是无可厚非的。但是,高压手段是不可滥用的,强调儿童接受权威制定的规范时一定要通过儿童自己的体验与选择才是合乎道德原则的。如果成人一意孤行,对儿童提出的道德问题摆出一副“我说你听,我打你通”的权威架势势必会造成“我说东来,他朝西”、“我撵鸭子,他撵鸡”的逆反心理,教育影响必然大打折扣。令儿童听话并不是道德教育的全部内容,乖孩子未必是好孩子。

美国心理学家科尔伯格(Kohlberg)的儿童道德发展阶段理论认为,处在前习俗水平的儿童是以成人的奖惩来判断事情的对错的,如果行为结果受到奖励,那一定是对的;反之,则是错的。他告诉我们,诉诸权威是儿童道德发展的阶段之一。随着年龄的增长,儿童逐渐产生了逆反心理,他们开始怀疑家长,怀疑老师,怀疑权威。我们教育者期望儿童能够逐步养成自我判断,明辨是非的能力,不盲从权威。那就要在面对儿童的时候力所能及的解释规范背后的理由。例如,除了告诉儿童“不准玩火”的“戒律”之外,还要向他们讲明擅自玩火可能带来的重大隐患,以及生活当中火的正确使用的方法,而这样做比简单的制止更有意义。长期以来,孩子自然会形成理性的生活习惯。美国教育学家Roger Straughan认为,对个体来说良知是其内心深处最高的权威。良知是善恶的终极指导,良知就像是竞技场上的裁判一样判定个体行为是否合乎规则。^{[2]178}个体生而具有一定的道德判断能力,个体的所言所行是否符合道德规范的评价标准不是外在的规定而是“发自内心的良心的声音”。究竟良知是否是个体道德判断的最高权威,进而作为人们行动的最终依据?取决于人们对“良知”的理解。目前对此有两种看法:一种看法认为良知是幼儿接触到的大人的命令、禁忌和习俗,在长期的生活中潜移默化地内化为意识的一部分,成年之后,个体一旦做出违反这种“意识”的事,内心就会出现负罪、焦虑、耻辱等负面情感;另一种观点则认为,人的意识分为理性和非理性两大类,非理性的核心是情感,理性的核心是良知,是自我道德批判的主宰,帮助个体尽量用客观的态度分析自己的言行。^{[2]179}人们对良知的争论似乎说明了良知不可能作为道德的终极权威,因为两种“良知”都不能被用来做个人行动的标准。以“非理性”的良知观来说,那不过是自小沉淀在意识里的一堆“规范的木屑”,个体幼年时的生活背景与成长体验殊多不同,成年之后的行为方式所带来的感觉经验必然大相径庭;这些经验都是外在影响的主观感受,道德与否难以言说。而“理性”良知说虽然会有道德思考的成份,却不能成为言行是否道德的判断依据,因为对个体来说谁也无法保证自己受客观因素的制约而产生的思维盲点,而这些思维盲点却在很大程度上制约着人的理性的健康发展,而理性的羁越导致人精神的堕落,往往成为人类道德

重建的巨大障碍。“理性的良知”,无非是个体的判断与选择,根据的是个体“自以为是”的行为准则。如果教育工作者在实际生活当中仅仅以自己的喜怒哀乐作为对学生教育的原则,并将其视为唯一权威,是很危险的。诚然,学校德育的确肩负着“赋予儿童良知”的历史使命,把良知当做道德的权威的确有其合理之处,讨论德育问题决不能忽略“体验”和“动机”的因素。但这种观点并不全面,事实上,德育工作者往往需要跟儿童的“非理性良知”作斗争,因为“非理性良知”常令儿童无故内疚紧张,偏见重重,家长和教师既要注重儿童对道德事件的体验与感受,鼓励儿童在生活情景中按照道德原则做事,而非盲目服从权威,又要妥善处理好儿童的理性成长与精神发育的内在关系。教育者应该指导受教育者关心道德问题,培养道德情感,做有道德的人。

二、天成与人为:自然主义的德育哲学

自然主义是一种从大自然的规律和人的自然本性中探寻影响人的行为的因素并且运用自然科学的知识进行论证的道德理论。该理论对当下学校德育回归儿童的现实生活,坚持以儿童为本的德育发展观具有十分重要的意义。该论思想源远流长,从古希腊的赫拉克利特、伊壁鸠鲁到18世纪法国唯物主义者的合理利己主义;从19世纪英国的J. 边沁和J. S. 密尔的功利主义到德国唯物主义哲学家L. 费尔巴哈和俄国革命民主主义者H. P. 车尔尼雪夫斯基的人本主义伦理思想都闪烁着自然主义的思想光辉。在西方伦理思想史中自然主义曾起过反对宗教道德观和批判现存社会生活条件的进步作用。20世纪英国哲学家、伦理学家G. E. 摩尔,最初提出“自然主义”和“非自然主义”的划分,他将以往的伦理学说归之为“自然主义”而加以批判。其中,既包括以人的自然本性为道德本原的快乐主义、幸福论、功利主义,也包括某些宗教道德理论和马克思主义。20世纪中叶以来,西方社会面临的道德问题日益突出,现代自然科学特别是生物学、遗传学的重大发展,促使一些哲学家和自然科学家在伦理学问题上转向自然主义。不仅弗洛伊德主义道德理论的影响不断扩大,而且出现了现代进化论伦理学、B. F. 斯金纳的“行为技术学”、弗来切尔的“境遇伦理学”、J. 罗尔斯的“正义论”等学派。他们试图利用自然科学的成果解释人类的行为和道德,讨论道德和个人道德行为的根源以及改变人的行为的途径等问题。有的认为道德价值只源于人的生物本性,只同自然进化相联系。他们把人的行为看作是动物行为的继续,认为动物的伦理和人的道德基本上是相同的。甚至提出采用遗传工程的基因移植方法改变社会道德和人的行为。也有人把人的道德行为看作由“操作行为”和强化体系获得。“操作行为”在强化因素(鼓励和惩罚)的作用下,可以改变环境,改变或形成人的行为。

自然主义与超自然主义相对立,认为整个现实世界不包括超自然的事物,人类自己发展的研究方法足以解释自然现象,当然也包括道德现象。自然主义与形而上学相对立,反对通过形而上学和先天理性来理解道德,认为理性是一种自然能力,可以通过科学方法去理解它,而不是纯粹的先验方法。自然主义和科学的发展密切相关,科学的发展促进了自然主义伦理学的发展。伦理学中的自然主义主张科学和理性的探究方法同样能够用来检验道德陈述和解决人的问题。尽管不能以简单的方式从事实中推导出价值,但事实总是决定和制约着我们的思想和选择,我们的伦理价值和道德原则是可以通过关于自然的知识、人性、处理问题的手段、因果条件和行为结果来改变的。当代自然主义主张道德词语既具有描述性意义,也具有评价性意义。认为善及其他价值和道德性质是与自然事物相联系的,在本质上都隐含着评价性。善和人的行为有关,善主要是用于指导人们的实践。杜威指出:“道德的善和目的只有在有什么事要做的时候才存在。健康、富有、勤勉、节制、可爱、有礼、学问、审美的才能、创造、勇敢、忍耐、周到和其他许多已概括的目的,都是人所公认的善。”杜威所强调的善不是一个抽象的理念,也不是一个瞬间的快乐,而是解决具体情境中的问题的连续的行动和过程。善不是占有或获得某种状态,而是行动。善的内容是社会建构的。自然主义者把善看做是描述或解释性探究而不是对善的不同用法的语言分析。这些探究主要关注的是对价值现象与价值经验材料的理解。认为事实和价值之间存在着一种重

要关系,但这种关系不是演绎的关系,而是由实践决定的。自然主义者强调要在社会历史条件与人类具体实践中理解善。善不是衡量价值的永恒尺度,而是随着社会历史和人类实践需要变化的。

自然主义因对人与环境关系认识的角度不同又分为不同的流派,各自所信奉的“自然事实”不同,其德育意义也别具特色;他们的观点不少是“普通常识”式的道德假设,而非哲学分析。自然主义道德观最明显的例子就是把某些现象和行为看作是“天经地义”的“自然产物”,而把另外一些则看作“非自然”或“反自然”的,进而认为前者是合乎道德的,后者是不道德的。这种诉诸自然的道德观在学界引起争议,有学者问,“自然”究竟指什么?依据什么来界定?人类如何做事算是顺应自然?怎样做事算是违反自然?自然规律与人类习俗关系如何?冲突何来?原因何在?只要我们深入探究任何一种“自然”现象,问题即显而易见。例如在中国传统文化中,“忠”、“孝”准则乃千古不变之道德真理,人们必须遵守,反之则不道德。我们怎么能证明这是自然规律而非社会传统的人为制定呢?考古学家与历史学家的研究表明,不同文化与历史时期的社会成人与儿童的角色地位差异悬殊,教育方式大相径庭,很难主观武断地对其进行所谓道德与否的判断与归纳。为什么自然的必然就是道德的?当我们指责别人“违反自然规律”的时候是否应反躬自问:我们的这种指责真的合乎道德吗?人的自然本性不是充满着“恶”吗?人的妒忌、粗暴、贪婪、自私本性有什么“善”可言?弗洛伊德认为,男孩的“自然本性”是弑父娶母,这不啻是说弑父与乱伦是“自然本性”、“天理常道”!^{[2]82}如果人的“自然本性”真的可以分为是非善恶的话,那么在日常生活中间我们该拿哪一条来作为道德的标准?现实中那些凶悍成性的恐怖分子、厚颜无耻的诈骗者、猜忌贪婪的配偶们,是“自然秉性”所致还是“社会因素”所为?诸如此类的问题都是自然主义道德论者所无法回答的。除了拿人性作为自然的准则外,自然主义道德观还有其他一些表现形式:比如有些人把长寿的原因归结为某种生活方式进而认为该种生活方式是“好”的,合乎自然的,因此是合乎道德的。自然主义假设了从事实之中可以引伸出道德结论。导致了“自然主义的谬误”,我们不能因为有的教师虐待学生,就推论说“施虐”是教师的职业嗜好。对教育工作者来说,分清“实然”与“应然”的关系是非常重要的。

自然主义对学校德育的影响深远而巨大,其中以法国教育家卢梭(Rousseau)的自然主义教育观为代表,“出自造物主之手的东西,都是好的,而一到了人的手里,就全变坏了”。^{[3]5}认为“人最先出现的动静永远是对的”(卢梭语)。按照自然主义德育观,道德教育不是把外在的规范强加在儿童的身上,而是循循善诱,帮助儿童内在的道德观念成长。卢梭规定儿童教育不得讲授道理、不得惩罚,以免儿童养成“人为”的习惯,产生偏见。儿童只有不受拘束的探索发现自己行动的后果,才能以自然的方式自由的成长。他认为大人绝不应该强迫儿童接受他们自然本性不易接受的价值观。总之,自然本性是儿童的天性,是一切美好事物的根源。这种理论有其合理性,然而,“自然”“天性”的“好”“坏”究竟何以区分?儿童的本性何以与道德发生必然联系?并没有令人信服的理论依据。其实,“自然”本身是中性的,没有所谓善恶好坏之分。因此,拿人的自然本性作为行为准则,犯了自然主义的谬误。^{[2]86}无论是学界的研究,还是教育实践的经验都表明,儿童道德品质的形成既有其内在的“自然”机制,又离不开外在的社会规范和成人的谆谆教诲。近年来素质教育的普及与新课程改革对学校德育提出了新的要求,德育受到前所未有的重视。学校教育中的知识科目通常只提供知识事实,较少价值判断,然而,掌握知识并不等于懂得道德判断。其实师生在教室里讨论政治、环境、社会、生物等问题的时候往往是道德教育的最佳时机。因此,德育不应该成为经验式科目的附录,而应该有自己的位置。教师应该分清楚“应然”与“实然”的区别,在实施道德教育时,既注重儿童品德发展的客观需要又注意到自然主义的思想局限。

三、群体的福祉:诉诸幸福的德育哲学

将个体的行为道德与否的标准归因于权威或自然的观点都有其无法自圆其说之处,持此论

的学者其思想上的盲区是显而易见的。那么将道德是非的判断标准归因于人类群体的福祉就成为道德研究者和广大教育工作者共同追求的道德目标。凡以造福大众为目的的行为都是合乎道德的;相反,则不道德。依照此论,有人主张道德的原则在于满足人类的需要、欲望,增加人类的福祉,体现群体的幸福快乐,减少大众的痛苦忧愁。此论的特色体现在两个方面:一是强调人类的幸福是道德的主体,对人民大众有益的事就是好事,就应积极提倡和发扬,反之,有损人民群众利益的事就是坏事,就应在摒弃之列。二是此论具有广泛的群众基础和操作价值。因为人类的幸福是有具体可指的事实依据的,如丰衣足食、小康富裕等,这些看得着,摸得见的关系国计民生的事毫无疑问是头等的大好事,当成为人们普遍追求的道德目标;反之,为了一小撮人的利益而置广大民众的利益于不顾的思想与做法当然是不道德的或是反道德的。由此可见,道德标准不是个人的主观看法,而是众人皆知可以衡量的客观事实。这种道德观听起来很有道理,容易为人们所接受,因为它跟我们的直觉感受、经验常识对道德的设想十分吻合。我们平日判定某种行动对不对时往往是看该行动的后果对大众有利还是有害。进入21世纪以来,随着物质生活的不断改善,人类的精神追求也随着社会文明的不断进步而日新月异,往日甚嚣尘上的人类中心主义思想在物种平等的新进化论思想和绿色和平组织的生态伦理观大潮的冲击下逐渐式微。以往,人类为了自己的更好地生存,为了自己的幸福生活,在战天斗地的旗帜下无休止地向自然宣战,土地的过渡开垦,森林的极剧减少,江河的不断污染,动物的濒临绝种,向这种追求幸福的理念敲响了警钟。人类如何将对自己幸福生活的追求与整个大自然的生态平衡保持协调一致?如何和地球上其他生命物种平等相处?成为人类新的道德价值追求。

人类的每一个行动真的必须增进人类的福祉才算合乎道德吗?与人类同处于地球上的其他生物又该置于何种地步呢?人对待大自然、外太空的态度不也涉及道德问题吗?如果人类的福利跟其他动物的生存发生冲突,就必然优先考虑人类的福祉吗?僧家的放生与食素和俗家的杀戮与吃荤哪个更合乎道德?笔者与幼儿园大班的孩子讨论“舍身救鹤”的故事时,不少儿童认为人类的生命与动物的生命同等重要。在日常生活里,有些道德原则,跟人类的整体的福祉并没有直接关系。事实上道德所涉及的范围,应该比可见的人类幸福内涵更深,外延更广。人类幸福是很难度量的,把客观事实变作道德原则之前,我们时常会加入个体的主观判断,这是不言而喻的事实。例如,某人说:“有学生自杀了”,这句话是对事实的客观描述;而他接着说:“死者是被人逼死的”,这就是一种道德判断,其中牵涉到说话者的价值观,“学生被逼自杀是不幸的”。生活中许多道德判断都不是如此简单浅显,我们在表述自己的道德判断时是从自己的主观好恶出发的。有人说:“凡增进人类幸福的行为就是合乎道德的”,这句话足以成为衡量行为好坏的标准,然而“幸福快乐”是典型的价值判断,此说的主观性显而易见。因此,黑尔指出,我们不赞许某人的决定和欲望时,即使该人的欲望得到满足,我们也会反对说他是幸福快乐的。比如人们不承认瘾君子有足够的鸦片就快乐,道理就在这里。可见,以所谓人类福利的事实来衡量行为道德不道德,也多有不妥,有些道德的问题不在人类福利范围内,而且人类福利很难有精确的方法来衡量。

参考文献:

【1】教育大辞书·教育[M]. 北京:商务印书馆, 2000.

【2】Straughan, R. Can We Teach Children to Be Good?: Basic issues in Moral, Personal and Social Education(New Edition). Open University Press, 1988.

【3】卢梭. 爱弥尔[M]. 李平沅,译. 北京:商务印书馆, 1996.

A Philosophical Perspective on the “All-round Doctrine” in Moral Education

ZHAO Zhiyi, LI Tao

Abstract: The school of “All-round Doctrine” maintains that the moral education should be premised on a list of clearly defined virtues which are supposed to be instilled into those who receive the education; by so doing, good morality will come into being. The believers of this doctrine are divided into different subgroups: some of them emphasize that the authoritative moral teachings should be accepted as the criterion for making moral judgments; some insist that the agreement with the human nature be regarded as the criterion; some consider the pursuit of happiness to be the criterion for living a moral life; and others attribute the moral behavior to the result of reasoning. In terms of the dialectical relationship between knowledge and ability, the “All-round Doctrine” entails considerable educational value. But with the development of time, the inadequacy embedded in this doctrine imposes a great restriction on students’ moral development, thus exerting a negative effect on their character formation.

Key words: moral philosophy; All-round Doctrine; moral education reform

收稿日期: 2009-11-23

基金项目: 教育部人文社科重点研究基地重大项目 (06JJD880022)

作者简介: 赵志毅, 博士, 杭州师范大学教育科学学院教授, 博士生导师; 李涛, 浙江教育学院教师教育与教育管理学院的副教授