

# 美国品格教育发展中的理论分歧及其整合

郑航

(华南师范大学教科院 广东 广州 510631)

**内容摘要:** 美国品格教育的各种理论或主张之间存在明显分歧。在目标定位、模式选择、策略运用等方面,不同的非广义品格教育论者的主张不同。对于私德与公德、习惯与理性、直接教学与间接教育等范畴,非广义品格教育论者与广义品格教育论者也各有侧重。从“好生活”出发,基于实践理性、教育实效等视角进行的整合尝试,有利于品格教育付诸实践。

**关键词:** 品格; 品格教育; 习惯; 实践理性; “好生活”

自 20 世纪 80 年代起,品格教育运动在美国得以复兴并不断推进,渐渐成为学校德育的主流声音,以至于“品格教育”一词成为当今美国道德与公民教育研究领域的主导术语,并影响到世界其他国家或地区。然而,品格教育并非某种德育流派或实践模式,更无趋于统一的思想体系或理论框架。在不断演进过程中,品格教育的各种理论或主张之间存在明显分歧,这种分歧既包括非广义品格教育(non-expansive character education)内部的分歧,也包括非广义品格教育与广义品格教育(expansive character education)的各种理论或主张之间的分歧。缩小诸种分歧之间的差距并力图在理论和实践层面上加以整合,以期解决民主、自由社会下的价值失落与道德重振问题,是品格教育正在做出不懈努力的基本方向。

## 一、非广义品格教育内部的不同主张

对于广义品格教育与非广义品格教育的区分,不同学者从各自的标准出发,所作出的划分不尽相同。有的学者以道德价值的广泛性、道德理性的重要性为标准,将基于核心或基本价值、偏重传统型德育模式的各种主张称为非广义品格教育,其他均归入广义品格教育之列。<sup>[1]</sup>有的学者不同意这种过于狭窄的划分,认为应当基于道德上的普遍主义和方法上的实质主义来区分品格教育。为此,他们将一切以培养美德或品格为目的、不拘泥于传统德育模式的主张都归入非广义品格教育之列,而把基于公民教育、宗教教育、自由主义等立场的品格教育论被称为广义品格教育。<sup>[2]</sup>本文的阐述以后一种划分为基本立场。

非广义品格教育的复兴,直接源于人们对美国社会发展现状尤其是青少年问题的担忧,同时也源于人们对学校道德(或价值)教育实践的反思,特别是对基于自由主义的价值相对论、道德认知主义倾向的批判。由此,一些社会人士从社群主义的基本立场出发,呼吁回归传统的品格教育,希冀通过培植个人品格或美德来解决社会问题。随着品格教育的发展及其影响不断扩大,其基本主张早已超越传统的品格教育范畴。综合各种品格教育思想和品格教育协会(Character Education Partnership)提出的有效品格教育的 11 条原则<sup>[3]</sup>,基于核心或基本价值培养品格或美德、注重诸种课程因素的德育价值、重视教师的指导和示范作用、全方位促进品格教育等,被视为非广义品格教育的基本主张。

然而,在貌似一致性的背后,发展中的非广义品格教育存在着诸多理论分歧。在坚持或认可基本主张的前提下,对于品格教育的一些理论和实践问题,如目标定位、核心价值预设、模式选择、策略运用等,不同品格教育论者的意见却不尽一致。

在目标定位上，多数品格教育论者，如温（E. A. Wynne）、贝内特（W. J. Bennett）、克伯屈（W. Kilpatrick）、利康纳（T. Lickona）等人认为，品格教育旨在通过培养良好品格来“诊治”当今时代的社会问题，努力消除社会的道德危机，尤其是转变青少年的不良品行，诸如暴力、偏执、不诚实、自我中心、社会责任感缺失、性早熟与性放纵等，以求弥补日趋严重的家庭“道德真空（a moral vacuum）”，避免“道德盲（moral illiteracy）”的出现。一些品格教育论者，如卡尔（David Carr）等人则基于现代人本主义和德性伦理的立场，认为道德教育并非为了实行社会控制、解决社会问题，而是通过发展品格和改善人际关系，帮助人们思索和追求有价值、体面、圆满的“好生活”，特别是要让年轻人懂得，基于人类的一些积极、正面的价值、原则或品质，诸如诚实、公平、友爱、宽容、自我克制等而生活，比基于不诚实、放纵、偏见、自私自利等而生活会更有意义、更有价值。<sup>[4]</sup>这种“好生活”尤其表现在个体需要和愿望的满足与不断提升，并始终指向个体的内在利益——自我完善方面，其核心则在于个体的自我认知、自主选择和自我定向。

在核心价值及其确定上，传统品格教育论者，如贝内特、温等人主张回归传统美德，认为品格教育必须从先贤们那里吸取道德智慧，必须珍视人类历史长河中公认的那些核心或基本价值，并基于这些价值培养品格。贝内特在著名的《美德书》中就将同情、责任、友谊、工作、勇气、毅力、诚实、忠诚、自律等列为基本品质。同时，鉴于良好的品格总是外在表现为良好的行为习惯（*habituation*）和品行（*conduct*），所以，品格教育实质上就是培养儿童具有良好的行为习惯和品行。与此不同，利康纳等人则从解决社会问题出发，比较注重个体的一些社会性品质，如关心、诚实、公平、责任、尊重、自尊等。同时，他们也指出，基于人类社会的核心（或基本）价值所培养的个体品格或美德，应当内含认知、情感、行为和需要、动机、意愿诸要素，因此品格教育不能仅限于品行和习惯的养成方面。在实践中，确定这些核心或基本价值大致有两种做法：一是由专门的工作委员会来确定，这种工作委员会由教师、学校领导、学生、学校员工、家长和其他社会人士的代表组成；二是由专家委员会或专业组织基于公正原则、普遍性原则来加以确定。

与以上主张相异，对于品格教育是否应当基于某些核心或基本价值，卡尔等人却持审慎态度。他们认为，鉴于“好生活”的丰富性、多样性、多层次性，品格教育就不应当只局限在基于核心或基本价值，而应当着眼于“好生活”的一切美德或品格，包括“硬性（*hard*）”品格，如自制、勇敢、忠诚等和“软性（*soft*）”品格，如关心、友爱、善良等。

在方法、策略上，由于道德讨论、价值澄清等策略的应用容易成为强化价值相对观念的工具，温、克伯屈等人就力主传统的美德教育方法，突出规则、纪律、团体训练和故事、榜样的作用，甚至完全排斥各种发展道德理性的方法，认为只有当学生的良好品格成为了“第二天性（*second nature*）”，才可以涉及道德问题的讨论。这些主张因而被批评为“新保守主义（*neo-conservatism*）”。<sup>[5]</sup>与此不同，一些品格教育论者从女性主义的方法论立场出发，特别注重品格形成的社会性侧面，强调通过建立关心社区、密切情感联系、增进人际互动等来培养品格，并且十分注重叙事、对话、语言理解等的作用；<sup>[6]</sup>利康纳等人则从促进品格教育落到实处的角度，主张将故事、榜样、道德渗透和道德实践有机结合起来，注重通过多种方式、多种途径去指导儿童感受、体验、践履道德价值。

## 二、非广义与广义品格教育之间的理论分歧

在品格教育的巨大声浪之中，许多道德教育的立场主义者（*perspectivism*），如公民教育论者、宗教论者和基于美德的自由主义论者等，也都认为品格教育确有必要。他们在审视品格教育的一些思想或主张之后，纷纷从各自的立场来探讨品格教育问题。但是，由于在道德和道德教育的基本问题，诸如价值（或道德价值）的存在方式、道德的社会作用机制、个体品格的形成与发展、学校的职能及其价值取向等方面的理解不同，非广义品格教育与广义

品格教育之间的理论分歧就变得十分明显。

广义的品格教育论者虽然赞同学校应当在培养品格方面扮演更加积极的角色,但他们又对基于核心或基本价值、着眼于个人习惯和品行培养的非广义品格教育提出了严厉批评,这些批评包括:目标上的个人心理主义取向,内容上狭隘的社群主义、权威主义取向,手段上过分倚重内外约束的取向,方法上的灌输或说教倾向,等等。此外,忽视道德动机,较少关注个体道德发展的年龄特征与个性差异,也被视为非广义品格教育之不足。

在批评非广义品格教育的同时,广义品格教育论者又吸取道德教育旨在培养良好品格的基本思想,并基于各自的立场提出了有关品格教育的看法或主张。这些看法或主张与非广义品格教育之间的分歧焦点集中在这样几方面:

**第一, 私德与公德。**非广义品格教育论者从培养健全个体、解决社会问题的角度出发,主张品格教育应当侧重培养体现个人精神面貌的美德或品质(即私德<private morality>),这些美德或品质源自社群、文化和历史,又超越具体的社群、文化和历史,体现这些美德或品质的核心或基本价值具有超时空的普遍性、实质性意义。与此不同,基于公民教育立场的品格教育论者从自由主义立场出发,认为品格教育必须考虑社会背景、文化因素和具体的道德情境。“我们”碰巧生活在民主社会里,公民教育就既要教授有关民主社会的基本精神、原则和运作方式,又要培育适宜于民主生活的诸种公共习惯和共同美德(即公德<public morality>),诸如合作、多数原则、批评性思考、公正、爱国以及自制、同情、宽容、忠诚等。<sup>[7]</sup>而那些私德纯属个人私事,是家庭或宗教的责任。基于宗教立场的品格教育论者则指出,宗教信仰在一个公正社会里是最基本的,因而应该在品格教育中得到反映,并且,那些基于宗教信仰的道德价值观(如新教徒的道德价值观)应当为全人类所采用。<sup>[8]</sup>

**第二, 习惯与理性。**非广义品格教育论者认为,品格教育主要通过各种方式和途径,包括阅读故事、榜样示范、人际互动、道德实践等来培养品行、形成习惯。尽管有的学者也指出,对品行或习惯的这种强调不应该被视为是对道德行为要以道德认知为支撑的忽视,但多数人还是比较忽视理性在品格教育中的地位、作用。一些品格教育的反对者对此提出了尖锐批评,认为美德缺乏普遍而适当的内在本质和结构特征,缺乏具有内在联系的实践理性成分,‘品格教育’就只能是处在传授‘美德袋’的危险边缘。<sup>[9]</sup>因此,与非广义品格教育论者不同,广义品格教育论者更加突出品格教育中的理性因素,包括理论理性(theoretical reason)与实践理性(practical reason)的重要性,认为民主、自由社会里的公民必须具有理性尤其是公共理性,必须通过理性来对价值进行认识、理解、判断和选择。品格教育的基本责任就是要帮助学生把个人信仰与公民责任区分开,使他们认识和理解到何谓真正具有理性、体面和人道精神的人,并引导他们依据公德或共善而行动。

**第三, 直接的道德教学与间接的道德教育。**非广义品格教育论者指出,学校如果认为品格教育有必要,就应当从核心或基本价值出发,通过各种行之有效的方式来实施直接的道德教学和间接的道德教育,而不必忌讳被冠以“灌输”之名,况且灌输的首要含义不在“强制的说教”,而在对基本知识或学习原则的引导。<sup>[10]</sup>传统品格教育论者更是强调直接的道德教学之必要,甚至由此而否认道德实践的教育意义,认为让学生参加各种社会实践活动,不仅浪费学生的宝贵时间,而且使他们因面对复杂的社会现实而导致思想混乱。<sup>[11]</sup>广义品格教育论者则强调道德与公民教育中的理性因素,突出社会、历史、公民(或政府)等课程和其他各类活动中的全面渗透,尤其是注重各种合作、参与式活动的教育价值,并始终关注教育过程中学生的自主性作为教育手段和目标的意义。

正是基于不同的立场、观点,各种类型的品格教育实践模式得以产生,如:关心社区模式(community of care)、社会—道德发展的建构模式(constructivist approach to sociomoral development)、儿童发展模式(child development perspective)、折中模式(eclectic

approach)、传统模式 (traditional perspective) 等。

### 三、调和与超越：品格教育的整合

不同的理论或主张各执一端，虽然有助于深化人们对品格教育的认识，却不能解决品格教育落到实处、取得实效的问题。为此，一些学者尝试着从不同视角对品格教育的不同理论或主张进行整合。以下便是两种比较系统的整合尝试。

#### (一) 基于实践理性的整合

努奇 (Larry Nucci)、赫斯特 (Paul H. Hirst) 等人吸取德性伦理的基本思想，认为品格教育应当从“好生活”出发，应当指向人们的需要和愿望，包括生理的、心理的和社会的几个层面，内含知、情、意、行多种成分，其核心则是人的自我完善，道德教育就是要发展那些对于自我完善至关重要的品格。<sup>[12]</sup>但是，基于自由主义和道德发展理论的立场，这些学者往往把“品格”更多地理解为人在特定情境中的行为反应，而不是个人的心理特质。因此，他们明确提出，应当在实践理性层面上来整合品格教育。

在他们看来，追求“好生活”的行为并不能简单地归结为行为习惯的反映，而是直接受到理性的指导；理性不仅是人走向自我完善的手段，而且也是人的自我完善的组成部分。所以，品格教育就不能只是停留在品行或习惯的养成上，而应当着眼于道德理性的培养和个体作为道德存在的自我建构。这种理性并不只是理论理性，更是与情感、与行为相关联的实践理性，它既包括对自我、对自然、对社会环境的认识和理解，对满足人类需要和愿望的活动的认识和理解，对不同生活方式的认识和理解，也包括将理性判断与生活满意度相联系的技能和在具体的社会情境中做出判断、评价和选择的能力。这种理性的形成与发展，不是在理论的思考中，而是在个体或群体的“做”中获得，亦即在社会实践 (social practice) 中获得，这种社会实践包括：一是在既定环境中满足基本欲望和需要的日常生活实践；二是根据不断发展着的需要、愿望和能力而建构的理性生活实践；三是基于对理性、创造性、卓越性的追求而建构的自由生活实践。<sup>[13]</sup>所以，品格教育就是要使学生能够注意到社会实践中具体行为的道德意蕴，能够依据内心的道德准则去行动，从而在社会实践中不断发现“好生活”。

品格教育要达到以上目的，首先必须对道德与习俗两个领域作出区分，并根据学生的发展水平来展开教育活动。其次，要运用多种教育策略，尤其注意从学生的生活实际出发来灵活运用道德讨论、问题解决等；同时，道德讨论离不开榜样，但榜样的作用不只是为了让学生感受道德形象，更主要是为他们提供思索、讨论的机会，让他们在自己和榜样之间建立起某种联系。<sup>[14]</sup>此外，在课程中广泛渗透道德价值，提供多种多样的道德实践机会，注意训练学生的道德敏感度，等等，同样也是十分重要的。

#### (二) 基于教育实效的整合

为了避免重复多年来有关道德教育的争论，一些学者力图在德性论与道德认知论之间把持折中立场，主张在实践层面上对品格教育的不同理论或主张进行综合把握。利康纳就基于非广义品格教育的立场，对品格教育与道德发展理论进行了整合。除此之外，伯克威茨 (Marvin W. Berkowitz)、普卡 (Bill Puka) 等人在尝试着对德性论与道德认知论、品格教育与公民教育等进行整合的同时，还试图对道德讨论、价值澄清、关心社区等诸种方法、策略进行改造和借鉴，以期有助于学校品格教育的全面落实、取得实效。

持折中立场的学者比较注重品格教育的多学科视角，尤其注意吸收哲学、心理学的研究成果。他们对品格教育问题的具体探讨，往往从分析道德的人或者道德的人的品格结构入手。与里克纳对“好品格”进行的知、情、行诸要素的分析相近，马文就认为，完整的道德的人是由道德行为、道德价值、道德品格、道德理性、道德情感、道德认同、准道德特性等多种

成分所构成的。<sup>[15]</sup>鉴于道德的人和人的品格构成的这种复杂性，他们指出，品格教育就既要促进学生养成良好的品行、习惯，又要发展道德理性，培植道德情感，增进道德敏感度；既要培养硬性美德，又要培养软性美德。同时，由于人的道德发展主要是通过社会或人际互动而非概念推理得以实现的，因此，品格教育就既考虑作为品格形成基础的价值普遍性、实质性，也要考虑这些价值得以体现的社会、文化环境乃至具体的生活情境。最有效的品格教育模式，就是在充分认识到人作为道德存在的复杂性的基础上，尝试着从不同的方法论层面、借助不同的方法和策略来加以落实，以求培养出真正道德的公民。

对于如何在实际中真正落实品格教育，这些学者也提出了具体建议。他们认为，一方面，品格教育要十分重视各种课程因素、课程形式对品格形成、习惯养成的重要意义，重视故事、榜样、道德实践等方法、策略的有效运用，尤其是注意各种榜样的生活性、人格化的特征，注意实践活动切合儿童的道德经验和生活实际；另一方面，为了避免灌输与说教，又必须借助道德讨论、价值澄清等策略，努力使所要传递的价值或道德观点保持自身的权威性而不是教师作为教育者的权威性。同时，为了使道德讨论、价值澄清不至于陷入价值相对主义的误区，又必须对它们进行改造，譬如：在道德讨论中，密切道德理性与道德情感的联系；在价值澄清中，注意需要、愿望、兴趣、喜好和社会习俗、道德价值之间的区分，注意对不同范畴价值的重要性进行比较并指导学生自主选择；等等。<sup>[16]</sup>

#### 四、结语

毫无疑问，只要自由主义与社群主义之间、规范伦理与德性伦理之间、道德理性论与美德论之间的争论持续，品格教育的各种理论或主张之间的分歧便会继续存在并不断得以演进。不过，基于对“好生活”的追求，注意品格培养中知、情、行和需要、动机、意愿诸要素的统一，将培养习惯、品行与培植道德理性结合起来，注重各种课程要素的道德价值和品格教育的全方位性，注意多种教育方式、策略的有效运用，正在逐渐成为品格教育旗帜下的共识。如何对品格教育问题进行多学科整合，进一步把握道德教育与公民教育、道德教育与社会性教育、私德与公德、习惯与理性之间的有机联系，以体现道德价值的普遍性、实质性和文化性、社会历史性的统一，体现品格教育的个体性与社会性的统一，如何确立适宜于不同学习阶段的品格教育目标、内容，如何建构有效地促进品格教育的课程体系，如何选择适宜于不同层面价值、不同道德发展水平乃至不同学习个体的教育策略、方法并加以有效运用，如何对不同教育内容、方法、策略进行模式整合，等等，则依然需要在品格教育的理论和实践中进行不懈探索。

---

#### 参考文献:

- [1] [5] [7] [9] McLaughlin, T. H. and Halstead J. M. (1999) education in character and virtue[A], in: J. M. Halstead and T. H. McLaughlin, *Education in Morality*(London, Routledge):137,138,151-153,145
- [2] [8] KRISTJÁN KRISTJÁNSSON (2002) In defence of 'non-expansive' character education[J], *Journal of Philosophy of Education* 56(2):138-145,144
- [3] Thomas Lickona, Eric Schaps, Catherine Lewis (1998) Eleven principles of effective character education[J], *Scholastic Early Childhood Today* 13(3):53-55
- [4] Carr, D. (1999) Cross questions and crooked answers[A], in: J. M. Halstead and T. H. McLaughlin, *Education in Morality*(London, Routledge):24-43
- [6] [11] Barbara J. Duncan (1997) Character education: reclaiming the social[J], *Educational Theory* 47(1): 119-133,122

- 
- [10] Thomas Lickona(1998)A more complex analysis is needed[J].*Phi Delta Kappan* 79(6):452
- [12] [13]Paul H. Hirst (1999) The demands of moral education: reason, virtues and practices[A], in: J. M. Halstead and T. H. McLaughlin, *Education in Morality* (London, Routledge):109,110-117
- [14] Larry Nucci (1997) Moral development and character formation,  
<http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/nuccimoraldev.html>,26-Mar-2004
- [15] Marvin W. Berkowitz (1998) The education of the complete moral person,  
<http://tigger.uic.edu/~Inucci/MoralEd/articles/berkowitzed.html>,26-Mar-2004
- [16] Puka, B. (2000) Inclusive moral education: a critique and integration of competing approaches[A], in: M. Leicester, C. Modgil and S. Modgil (eds) *Education, Culture and Values, IV: Moral Education and Pluralism*(New York, Falmer Press):137-145

## The Differences and Integration of Non-expansive Character Education and Expansive Character Education

Zheng hang

**Abstract:** Between each kind of theory or the position about character education have obvious differences in America. In aspects of localization of target, strategy, and so on, different perspectives of the non-expansive character education has their stress respectively. Between the non-expansive character education and the expansive character education, their emphasis on private morality or public morality, habituation or rationality, direct teaching or indirect education, is different. Integration attempt which based on 'the good life', practice reason or education actual effect, carries on. These attempts are propitious to carrying character education into effect in schooling.

**Key words:** character; character education; habituation; practical reason; 'the good life'

**[作者简介]** 郑航 (1966 - ), 男, 湖北监利人, 广东省普通高校人文社会科学重点研究基地现代教育研究与开发中心研究人员, 华南师范大学教科院副教授, 教育学博士。