

美德是否可教

——论苏格拉底的德性教化

张济洲黄书光

(鲁东大学教育学院 烟台 264011; 华东师范大学教育科学学院 上海 200062)

摘要:“美德是否可教”是德育理论必须回答的基本问题之一。苏格拉底对美德可教性命题的探讨充满悖论,不同语境下的表达并不统一,其实质是对“美德”和“教”理解的分歧。苏格拉底抛弃传统教授美德方式,采取另外一种“教”,即对自己的灵魂中的道德观念、道德概念进行省察。但是其囿于对德性概念的普遍本质的偏执追求,没有适当地区分德性的不同类别,以致无法适当地处理实践与理性之间的紧张关系,苏格拉底美德命题遭遇批判。无论直接道德教育还是间接道德教学都有其限度,只有对两种教的方式进行扬长避短的综合,才能达到最佳的效果。

关键词:美德;德性教化;道德教学

美德可教吗?这是道德教育的前提性问题。从古希腊开始,该问题一直是哲学家、教育家议论不绝的话题。从普罗塔哥拉、苏格拉底、亚里士多德到赫尔巴特、叔本华、杜威、柯尔伯格等对该问题都有深入思考。作为苏格拉底道德哲学经典命题,“美德可教”探讨美德的存在形式及其传达性,试图在道德领域寻求价值与事实的统一。但是该命题却经常被简单化理解,以致忽略美德与教的层次性及其真正内涵,遮蔽了原有的理性意蕴和价值追求。

“美德是否可教”,对于传统中国道德教育观来说,回答是毋庸置疑的。道德可教性是我国古代教育家的基本假定。但令人困惑的是,一个西方两千多年来争论不休的道德命题,在中国文化语境被视为理所当然。当下提出“美德是否可教”的疑问,是基于现实道德教育的评价,是道德教育的现代性疑惑。当前学校道德教育实效低下,道德娱乐主义、形式主义泛滥。人们对道德教育的责难背后,是“美德是否可教”问题的再现。

一、苏格拉底哲学命题中美德教育悖论

(一)美德作为知识的普遍性与特殊性

美德教育问题是苏格拉底哲学命题的最终归结点。苏格拉底对于“美德是否可教”的思考,集中体现在他的“美德即知识”的命题上。从逻辑卜来看,“美德是否可教”的解答必须以“美德是不是知识”问题的解答为必要条件。这在柏拉图的《普罗泰戈拉篇》与《美诺篇》当中体现得非常明显。这两篇对话都以“美德是否可教”问题启篇,探讨的问题却都主

要是美德何以可能作为知识。

美诺是雅典贵族青年，向苏格拉底请教“美德是否可教”的问题，但是苏格拉底却给美诺提出一个任务，要他给出一个关于美德的完满定义，美诺却罗列出男人的美德、女人的美德、小孩以及自由人的美德，等等。苏格拉底反讽美诺，就好像问蜜蜂是什么，你却用一大窝各种各样的蜜蜂作为答案。“对于美德也是一样，不论它们有多少种，而且如何不同，它们都有一种使它们成为美德的共同本性；而要回答什么是美德这一问题的人，最好着眼于这种共同本性。”〔1〕

苏格拉底在对话中总是追问普遍概念，就是因为对方在回答“什么是美德”的问题时几乎无一例外都在讲外在效应和属性，而非内在本质。亚里士多德说“苏格拉底的伦理学方法”乃是“寻找一般定义”，一般定义就是“知识”，“美德”与“知识”之间具有内在统一性，两者乃是规范性与真理性统一，逻辑性与历史性统一，知识的特性乃是其真理性，把美德同知识等同起来，通过知识的客观性、普遍性与确定性来推论出道德的普遍性与确定性，这表达了苏格拉底对美德本质的真切理解即善与真的统一。

但是苏格拉底“美德即知识”的哲学命题，常被人们看做是一种悖论。因该命题自然延伸即是“无人自愿作恶”。实际上，许多具有美德知识的人，仍然不愿意做善事。但是忽略了苏格拉底提出这一命题的理论背景，或者说理论意图。该命题旨在反对的是古希腊智者的美德观念，试图建认一种理性主义道德哲学，改善人的灵魂，复兴城邦。

苏格拉底所处的雅典时代是一个礼崩乐坏的时代，城邦奴隶制趋衰，传统伦理价值面临崩析。智者从自然欲望出发探讨美德的观念，腐化青年一代的心灵。普罗泰戈拉说：“人是万物的尺度”，认为所有的感觉印象都是真的，而感觉是千变万化的，所以真理只是相对的。古希腊智者持道德相对论，认为道德取决于个人，而没有绝对的标准，因此教人以德性，不是教人相信一个永恒不变的事物，而是教人说服他人，相信自己的观念。以普罗泰戈拉和高尔吉亚为主要代表的智者派，宣扬基于个人感觉、欲望的相对主义和情感主义的道德观，污染了公民的灵魂，在城邦中散播了错误的生活目的。苏格拉底尖锐批判智者享乐主义与霸权主义辩护是雅典道德沦落和社会骚乱的理论根源。

但值得注意的是，美德作为知识具有特殊性，这种知识来源于理性的省思而非外部世界或主观感觉，只有超越具体感官经验对自己的生命进行整体的内在反省，到灵魂深处去洞察自己的自然本性才能获得美德观照。苏格拉底要求全体公民进行道德生活改造，寻找一种真正有价值的生活。苏格拉底的哲学使命是追求美德的普遍定义，美德的知识即是对人的理念的知识，就是人的自我认识，就是“认识你自己”，通过追求知识、实践德性、确认坚实的道德价值而臻于善，这就是人生的真实意义和价值。

（二）“美德可教”与“美德不可教”之误解

德性可教是从美德即知识命题引申出来的。苏格拉底宣称，“如果美德是知识，那么它是可教的，反之亦然，美德若是可教的，那么它是知识”。显然，对苏格拉底来说，“美德即

知识”与“美德可教”之间具有内在的逻辑关系。美德的知识性必须首先是其可教性的前提与基础。

但是在柏拉图的《对话录》中，苏格拉底与美诺的对话行将结束时，对美德到底是否可教犹豫不决——既然没有美德教师，又怎能说美德可教呢？普通的知识都有教师教授，为何没有专门教人美德的教师呢？

苏格拉底的道德思想体现了“美德可教”和“美德不可教”两种对认的观点。在论证中，两种观点往往交织在一起。准确理解这一悖论命题，必须加以分辨“知”的含义和“教”的含义。

苏格拉底作为“知识”的美德与智者所理解的作为“技艺”的美德并不相同，在与普罗泰戈拉辩论中，苏格拉底通过对智者“可以传授”德性的质疑，否定了智者所持有和传授的那种“技艺”和“知识”——他认为那根本不是关于人的生活和行为的真正“知识”，而实质上只不过是“意见”。智者这种自称为“传授美德”的教育活动不是真正意义上的“美德教育”。

苏格拉底所说的“美德不可教”是在批判智者的教育活动。以教授各种智术，如演讲术、辩论术、挣钱术等为业的智者或智术之师公开宣称懂得美德知识，能够胜任美德传授，并对其所作所为表示自信狂妄。欧绪德漠和他的兄弟狄奥尼所多洛声称，我们相信自己能够传授美德——世上无人能够做得这么好，做得这么快！智者大肆宣扬德性可教，招揽了大批崇尚德性的年轻人，他们纷纷掏出腰包里的银钱，希望智者可以给他们教授德性。然而，在苏格拉底和柏拉图看来，以各种实用对象如从政、挣钱等为目的的智术的流行，恰恰败坏了人们的德性，智者正是导致人们德性败坏的罪魁祸首。

苏格拉底从反对智者派用灌输主观臆见的方式教授道德的立场出发，得出“美德不可教”的结论。苏格拉底否认美德教师的存在，实际上是对智者“道德说教”的否定。美德不可能通过德目的说教与学习去获得，需要道德主体通过“无知的觉悟”才能彻底领悟。

（三）化解“美诺悖论”——苏氏德性教化之术

在《美诺篇》中，美诺说道：“一个人不可能寻求他所知道的东西，因为他已经知道了；也不可能寻求他不知道的东西，因为他也不知道他应该寻求什么。”美诺的这个质疑，显然对美德“教”和“学”的可能性都提出了挑战。

为回应这个质疑，苏格拉底认为知识已由神赋予在人的心中，“教”其实就是帮助人们清除现实世界的遮蔽去完成前世美德的记忆，而不像教其他种类知识或者技艺那样直接地授予或者“教给”别人这种美德知识，“我是不以知识授予别人而是知识自己产生的产婆。”唯有借助哲学的助产士，通过对话唤醒心中德性，让真理显现。

苏格拉底要求人们把关注的对象从外部世界转向自己的心灵。美德就存在于每个人的心灵之中，人只能研究自己的灵魂，去寻找自己心灵中固有的知识和智慧。在苏格拉底看来，美德教育即是提醒和引导灵魂的自我教化，把灵魂的自身发展引向善。其教化方式是通过“助

产术”使灵魂自身进行“回忆”，并且认为问答的开始就是德性教化的开始。精神助产术已不是一种达到某种目标的工具性手段和方法，而是人的最为基本、最为原始的存在方式，成为真理及人本身生存和显现的境域。

苏格拉底跳出“美诺悖论”，抛弃传统教授美德方式，采取另外一种“教”，即对自己的灵魂中的道德观念、道德概念进行省察，并且认为没有经过这种审察的生活是没有价值的。

二、苏格拉底美德命题的批判与深化

苏格拉底囿于对德性概念的普遍本质的偏执追求，没有适当地区分德性的不同类别，以致无法适当地处理实践与理性之间的张力。正因如此，苏格拉底美德命题遭遇诸多驳难。亚里士多德批判道：“老年苏格拉底认为，德性的知识乃是目的。因为他认为，一切德性都是知识，所以，认识公正与公正乃是同时出现的；因为一旦我们学会了几何学与建筑术，我们也就是建筑师和几何学家了。因此，他虽然常常探讨什么是德性，却不追寻它是如何产生，又从什么之中产生。在理论知识方面，这样做是对的。但是，创制知识的目的是不同于知识和认识的，例如，健康不同于医学，好的秩序或者诸如此类的其他现象不同于政治学。”〔2〕

苏格拉底抹杀知与行的矛盾，偏重“知”在德性的获得中的作用，而忽视了“行”的重要性，导致了知行的分离。苏格拉底极为强调人的理性，甚至将人就等同于理性，从而忽略了心灵的非理性部分（情感、意志、习惯等）对于道德形成的作用。其后的柏拉图和亚里士多德都注意到了这一点。柏拉图在《理想国》中把人的灵魂分成理智、激情和欲望三个部分，并且认为这三者各司其职、和谐相处的状态是灵魂的正义的状态。正如亚里士多德所分析的，苏格拉底取消了灵魂的非理性部分，因而也取消了激情和品性，像这样对待美德是不正确的。

为了弥补道德价值与实践的鸿沟，亚里士多德在苏格拉底和柏拉图基础上，将美德是否可教的问题进一步深化。亚里士多德将美德分为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，道德德性则通过习惯养成。理智德性是可教的，而道德德性诉诸社会习俗，通过实践达成，是不可教的，但是道德德性的培养和践行有赖于理智德性的引导。没有理智德性的引导，道德德性将是盲目的，甚至会走向极端。亚里士多德对德性的这种划分，在一定程度上为化解美德可教悖论找到了一条出路。

“美德”是一个同时包含理性与非理性、认知与情感、信念与行动的生命实践智慧的复杂概念。对“美德”和“教学”理解不同最终导致“美德是否可教”的理解不同。西方近代道德哲学发展史上A·沙甫兹伯利率先提出美德源于情感而不是理性。大卫·休谟和亚当·斯密认为情感之所以能成为美德的基础，是因为人性中存在同情的特质，叔本华、尼采将美德归结为意志；卢梭、霍尔认为自然天性是美德本质。伦理学家包尔生继承亚里士多德的学说，认为美德之教是实践与理性训练的结合，它首先必须被实践。英国哲学家赖尔从“教”的行为分析角度，认为美德既可教又不可教，如果把“教”理解为有意识为儿童树立榜样，灌输

道德价值观，那么美德可教;如果把“教”理解为日常生活中对他人的潜移默化的影响，那么美德不可教。

麦金太尔指出:“当代道德话语最显著的特征乃是它如此多地被用于表达分歧;而这些分歧在其中得以表达之各种争论的最显著的特征则在于其无休无止性。”〔3〕德性概念界定的不确定性导致人们在谈论美德是否可教时总是在无意中偷换了德性概念的内涵或者说属性。美德是否可教问题的关键是“何种德性”、“何种教”，这两个关键点是相关联的，对德性的理解不同，所主张的德性教育方式也就不一样。(见下表)

对美德的理解和教的方式

美德的本质	教的方式	
知识(理性)	灌输、口授、启发、批判性指导	
情感(意志)	不可教	
行为(技能)	训练、实践、榜样示范	
自然天性	不可教	

西方伦理学对“美德是否可教”问题的探讨结果可归纳为:“对何为道德”，出现了美德源于知识(理性)、情感、意志，以及道德是类似于技能的行为方式等见解;“对何为教”，出现了口授式之教和训练式之教的分类，前者重知识传授、理智训练和理性培养，后者重习惯养成、技能训练和实践指导。与之相应，在“道德是否可教”这一问题上，产生了源于知识的道德可以口授式地教、道德行为可以训练式地教、情感与意志则不可教的结论。但是美德作为整体，知情意行相互联系，不可分解。这种将美德分解为若干要素，据此探讨可教与否，并不完全确切。

在对“美德可教”问题的当代反思中，受西方道德相对主义和哲学自由主义影响，西方学者特雷安塔费勒斯基基于现代政治哲学}/_场否定传统美德价值，对“美德是否可教”作出否定性回答。在他看来，美德纯粹是个人的事情，因而是选择性的，美德可学但不可教。他说:“美德不可思议地可学，却并非必然明显地可教。我们能够获取美德，甚至似乎能够学习美德，然而却很难证明，我们彼此能够传授美德或教授美德”。〔4〕

当代社会价值多元化，人们对个人主义、自由主义的追求大大造成了德性的衰弱。但是我们不能忽视苏格拉底对德性教化问题的探索意义，苏格拉底反求自身去寻找美德何以可能的依据，把潜藏于自身的智慧和理性作为美德的坚实基础，鼓舞人们为不断获得完好的生活

而净化心灵。

三、“美德是否可教”的现代性启示

苏格拉底时代的古希腊学者从哲学、伦理学、政治学角度讨论“美德可教”的问题，他们采用的“教”的含义所指日常语义，与教育学语境下的“教”显然不同。

古希腊学者所议的“美德可教”，是社会生活中的命题，而不是学校生活中的命题。当时的教育实体，即使称其为“学校”，也大不同于现代制度化的学校，并且随着制度化学校体系日益发达，“美德”与“教”已失去了古典道德哲学的原初内涵。

近现代以来，学校教育越来越普及，人们所关注的是学校中的道德教育问题。道德教学长期以来是许多国家课堂教学的一种重要形式，赫尔巴特认为教学最终目的是形成五种道德观念，培养道德性格。法国于 1882 年起以法令规定道德课为课程的一部分，但是与其他内容的教不同，把道德仅当做一门学科来教是不够的，20 世纪初期杜威批判所谓“道德课”、“公民训练”等直接的道德教学，他认为，现代学校教育中教道德的意义有限，它只能使学生获得关于道德的观念，关于诚实、纯洁或仁慈的见解，在性质上是不能自动地使这些观念变为好的品性或好的行为的。一个人的品德结构包括知、情、意、行四个要素。知识性的东西可以教，但人的情感、意志和行为是与生活紧密依存、不能剥离的，它们也不可能有一个统一的答案或模式，但课堂教不来道德。正由于施教者未能对此问题有一个清楚和深刻的理解，导致在实践中往往偏离了道德教学的本质，出现了德育实效性差等诸多弊端。

道德应该直接教还是间接教，对直接道德教学的不满和批判，使人们转向间接的道德教学，通过以社会实践为主的所有课程和一切活动来进行的道德教育。杜威是间接道德教学的积极倡导者，他强调诉诸学校社会化，通过学校与社会生活的一切媒介、手段与环节，对学生的性格、个性产生正面教育的影响，以真正使学生形成道德观念。

但是，实践证明间接道德教学效果并不如人愿。20 世纪 70 年代以后，两种道德教育的方式从争论中逐步靠近。威尔逊则认为在现行的学校道德教育中，直接方法与间接方法同时存在，但是两者是分离的。其结果是学生从直接教学或学术环境中学到的东西无法转化为实际的行为，而非学术环境或间接方法中虽然获得了某种行为方式，却无法理解其中的“理由”和“原则”。事实上，无论直接道德教学还是间接道德教学都有其限度，只有对两种教的方式扬长避短的综合，才能达到最佳的效果，而貌合神离或机械的结合，往往会使问题更为糟糕。

参考文献：

- (1) 柏拉图全集(第一卷)(M). 北京:人民出版社, 2002. 534.

- (2) 尼各马科伦理学 (M) . 北京: 中国社会科学出版社, 1999
- (3) 麦金泰尔. 追寻德性: 道德理论研究 (M) . 南京: 译林出版社, 2003. 7.
- (4) 刘小枫. 美德可教吗 (M) . 北京: 华夏出版社, 2005. 13

Can Virtue Be Taught

—On the Virtual Enlightenment of Socrates

Abstract: The question that “can virtue be taught” is one of the basic moral theory problems. Socrates’ exploration on the teachability of virtue is full of paradoxes, and the essence of the paradox is the different understanding on “virtue” and “teaching” because of different contexts of expression. Discarding the traditional virtue instructing way, Socrates has taken another kind of “teach”, namely to examine one’s soul in moral idea and moral concept. However, the virtue proposition of Socrates has suffered criticism because it has been confined by the paranoid pursuit for the universal essence of virtue, without appropriately distinguishing the different classes of virtue, which can not appropriately deal well with the tension between practice and rationality. Either the direct moral education or the indirect moral teaching has its own limitations, only by making the best use of the advantage and passing the disadvantage of two kinds of teaching ways can we achieve the best effect

Key words: virtue, virtual enlightenment, moral teaching

本文选自:《教育研究》2013 年第 4 期