

从道德态度到道德能力

——兼论道德教育实践的改进路径

辛治洋

【摘要】执着于“道德态度”的道德教育只能浮于学生生活的浅表，无法培养学生独立自主解决道德难题的能力。道德能力是链接道德态度与道德行为的中间环节，是学生践行价值观的基础和关键，是建成社会主义现代化强国的重要载体。来自心理学、社会学和教育学的视角分别为促进学生道德能力的发展提供了教育目标、内容和方法的依据。

【关键词】道德能力；道德教育实践；价值观教育；道德态度

【作者简介】辛治洋，安徽师范大学教育科学学院（芜湖 241000）

知识德育被认为是现代德育的沉痾。教育部要求道德教育“深入浅出地帮助中小學生‘记住要求’，解决他们成长中的困惑和问题”，^[1]这在一定程度上体现了对知识德育的改造。但在实际的道德教育实践中，变异的德育生活化、去知识化往往使道德教育实践成了指向“道德态度”的表演活动。立德树人的努力和成效在相关政策文本中被给予高度评价，“学生思想道德水平明显提升”，^[2]而层出不穷的道德失范事件却反映出道德态度与道德行为间的非对称性。从道德态度到道德行为无疑是一次理性的探险，浅表的道德态度陈述不能帮助道德主体获得在具体的道德情境中充分理解纷繁的社会生活环境、做出价值选择、解决道德困境的能力。因此在道德的多重属性中，应关注作为道德态度与道德行为间必要链接的道德能力。

一、执着于“道德态度”：我国道德教育实践的一大误区

很多学者将我国道德教育实践的现代病症归结为“知识德育”，这种反思与判断始于20世纪80年代中后期。项贤明认为，在“知识中心主义”的支配下，学校道德教育“所能做的似乎只是不断向学生讲授，而后再通过考试等手段了解学生是否已‘知道’了我们教授给他们的‘道德’。”^[3]在高德胜看来，这样的道德教育就是“知识德育、思维德育和知化德育”；^[4]鲁洁进一步认为，当学生被传输“被普遍化和客体化了的道德知识”时，这“既无助于现实生活中道德问题的解决，也难于促成人之德性的发展和生成。”^[5]鉴于此，相关学者将“源于生活、通过生活、回归生活”的“生活德育”作为化解“知识德育”困境的主要手段，在中国道德教育实践界兴起了以“形成与儿童生活一体化的德育模式”为目标的中小学德育课程改革，推出了“品德与生活”、“品德与社会”等具体德育课程。^[6]然而，争议也一直在伴随着“德育生活化”的改革进程。这种争议一方面有来自对生活德育理论思维方式的质疑，“生活德育在建构时忽略了知性德育产生

的根本原因,即对象性问题,没有从根本上克服造成对象性问题的主一客两分思维方式的制约”;^[7]另一方面也有来自对生活德育实践过程的反思,认为“这样的生活德育理念在实践中暴露出了德育内容简单化与泛化、德育过程随意化、德育目的平庸化等一些问题。”^[8]

更有学者认为“知识德育”的现状诊断容易让人误以为道德学习与知识学习无关甚至对立。为此,钟晓琳和朱小蔓两次发文,阐明知识与生活的相互依赖关系,“知识以生活为源泉和归属,生活以知识为动力。”^[9]知识学习是德育展开的一个过程、重要条件和基础,“回归生活”德育理念下的知识学习至少应包含三种类型的知识:道德知识、关于道德的知识、有助于道德的知识。^{[10][11]}孙彩平也认为,所有的知识都具有道德和价值意义,不能在知识中划分出道德知识这一类别出来。^[12]在有些学者看来,“知识德育”并非只是让人误读了知识与道德的关系,而是对我国道德教育实践的问题概括并不准确。如余维武就认为,鲁洁先生对现代道德教育异化的分析,“仍然缺少一种从中国的语境来分析中国这个具体场域中的现代道德教育的异化现象及其原因。”^[13]具体来说,知识德育的话语背景是世界性的,^[14]当前的中国德育的知识化问题,尚不及科尔伯格所讨论的道德认知判断发展的高度。^[15]这些研究启发我们,我国道德教育的实践现状,尤其是学校场域中的道德教育实践的确脱离了生活世界,但这并不一定是科学发达造成的知识中心和学科中心导致的。相关研究亟待辨明学校场域的活动特征,在特定的时空和条件下认识道德教育的实践活动特点,形成对道德现象和道德问题的认识、解释和解决。

在学校场域中,道德教育实践活动本质上是一场表演活动。“表演是人类的基本行为和普遍现象。人的生命存在以表演的形式呈现出来,人的基本行为都可能具有表演性。”^[16]在李政涛看来,学生在教育生活中向教师投射信息,使之发生某种期望的确认和转变,或学生自身发生转变的行为就是表演。然而,表演本身又是一个中性词,当表演的目的、内容、形式和效果发生异化,不能完成系统的“教化”任务时,学生的表演就只是向教师的表态,成了为表态的表演。在异化的教育场景中,表演和表态甚至互为目的和手段,成了逻辑严密的内循环:表态成了不需要特殊道具的表演,表演的全部价值在于表现了教师所期待的态度。

在道德教育实践领域,指向“道德态度”的表演活动屡见不鲜,大致可以分为三类:其一是表明“配合”的态度。即便是在同一个场合,学生都能极其精细地区分教师的两种需要,一种是整齐划一的需要,一种是新奇怪异的需要。如在课堂里,心思缜密的学生既能表演出整齐划一的坐姿和动作,也能表演出各种夸张的表情与声音,从而让一堂课特别“自然”地完成乃至“生成”教师期待的教学过程。其二是表明“正确”的态度。正式的道德教育活动往往是有前期准备的,准备的内容包括国旗下讲话的演讲稿、课前收集的发言材料、教室后面的学习园地,乃至手抄报等等。学生很少撰写有着自己情感体验和生活经验的材料,在活动中呈现的往往是书面化、客观性和典籍性的学科知识。在学生看来,自己是否理解了这些知识内容并不重要,重要的是这些内容是“正确”的,这就是需要表明的态度。其三是表明“道德”的态度。在教育活动中,学生会

综合运用热情、愤慨、悲伤等多种表情、动作和言语表明自己的道德立场，而不顾自己的身份是否有如此的道德义务，不管时间空间是否具备相应的道德条件。“我一定会……”、“不管……”、“无论如何……”等是表态时经常运用到的设身处地的连接词汇，写一封信、签一个名、贴心愿树等是表态时经常运用到的模拟操作的肢体动作。在指向表态的道德表演活动中，学生个个积极向上、团结友爱、善良乖巧，让人心生疑惑：他们优秀得近乎完美，还需要接受教育吗？

教育活动的表演化本质遭遇变异的德育生活化、轻率的去知识化后，就只能执着于“道德态度”的诱导和效果呈现了。按“德育生活化”的思路，生活中需要知晓的不仅是日益拓展的生活环境，也需要懂得在这种环境下生活所需要的科学和技术知识，而这又恰恰容易被人理解为陷入了“知识德育”的泥沼中。同时，按“德育生活化”的思路，儿童自己的生活事件要成为道德教育的主体资源，“过好生活”就偏转为“过好自己的生活”“做好人”的道德自律和表态，这弱化了“他者”的思维转换，放弃了社会环境、社会制度和社会生活的主体责任。当德育工作者被上述思维牵引时，一方面不得不放弃科学技术知识助力道德实践的努力；另一方面也不得不放弃社会整体思维和“他者”思维的理性训练，最后只能是诱导学生做反躬自身的浅表的道德态度陈述。在教学形式上，为了让道德教育“回归生活”，当前的教材多采用对话式的叙述方式，并提供了主题活动式的教学设计，而这客观上又为德育教学提供了丰富的表演素材。于是，活动表演和道德表态像李生兄弟一样，在我国道德教育实践领域巧妙地结合在一起：表演以主题活动为单位，充斥着道德教育的过程；表态以道德态度为基本素材，成了道德教育的显著标识。

二、亟待培育的“道德能力”：道德能力在道德多重属性中的重要地位

执着于“道德态度”的道德教育只能浮于众所周知的生活的浅表，不能真正深入学生具体的生活情境，无法通达个体的真实道德经验和体验，因而无从培养学生独立自主解决道德难题的能力。因此，教育工作者需要重新认识道德的多重属性，重视和培养作为道德态度与道德行为之链接环节的道德能力。

“道德能力”是一个相对较新的术语，它的最初意思就是苏格拉底所指的那种“获得善的能力”。亚里士多德认为，“自然赋予我们接受德性的能力，而这种能力通过习惯而完善”，^[17]他将能力视为道德潜能变成道德行为的中介。在西季威克（Sidgwick）看来，巴特勒（Butler）“将道德能力的对象界定为‘行动’包括行动的意向和趋向”，里德（Reid）则认为道德能力“不仅察觉到行为的‘正当性’或‘道德义务’，而且还推动意志去完成被看作是正当的行为。”“两位学者都将道德能力构想为良心、动机或者说是人内在所有的某种立法者”，^[18]视为道德主体的自我完善的能力。在罗尔斯正义论维度内，合理的（善观念的能力）和理性的（正义感的能力）是现代良序社会公民应该具有的两种基本的道德能力，“我们把公民看作是自由平等的。基本观点是由于公民两种道德能力和与这些能力相关的判断、思想、推理的理性能力”。^[19]在上述先哲看来，道德能力就是道德主体在具体的道德情境中，在应做、能做以及如何做之中的抉择与行动

能力。有了道德能力，道德才能在具体实践中实现形式与内容、应然与实然、抽象与具体、普遍与特殊的有机统一。

道德能力与道德态度是相伴生而非相对立的一组概念。德国学者林德（Georg Lind）首次揭示了这种关系，他认为，我们都渴望成为善良的人，但却并非总能按照自己期待的那样去行为。“渴望成为善良的人”是价值观、道德理想、道德倾向和道德态度的问题。全世界的人们都享有这种天生的道德态度，不可能也无需教授。然而，道德能力的欠缺决定了我们“并非总能按照自己期待的那样去行为”。道德能力不能与生俱来，它需要通过父母、学校和其他教育机构的培养来习得。在林德看来，所谓“恶”并不是人类的一种内驱力或愿望，而是某种道德能力缺乏的表现。“正如身体的某些疾病表明缺乏或缺失某种重要的营养成分一样，所以暴力、欺骗和强制也是由于缺失了通过思维和讨论来解决问题和冲突的能力所致的。”^[20]

道德能力、道德态度、道德行为均是道德的一个方面而非一个成分。传统道德心理学将道德区分为道德认识、道德情感、道德意志和道德行为等多个成分，似乎这些成分都是可以相互分离的独立领域、过程或子系统。之所以会有这种错误的思维方式，是因为思想者把事物的属性变成了事物的部分内容。实际上，道德具有多重属性，这些属性互相之间是不能分离的。这一点在皮亚杰那里有清晰的认识，“要想发现行为单独从感情中产生出来而没有任何认知的成分，那是不可能的。结构和功能或者理智和感情在所有的行为中都是不可分离的”。^[21]可见，道德情感与道德认知、道德态度与道德能力等均是道德的不同方面、不同性质或不同特征，它们既不能相互分离，也不能与道德行为分离。

道德能力是道德态度连接道德行为的中间环节。正如柯尔伯格研究所发现的，在讨论生与死的问题和法律体系问题时，人们偏爱普遍的道德原则水平（类型5和类型6）的论点，反对“更低的”顺序类型的论点（类型1和类型2）。林德的研究也发现，这种道德倾向或态度的变化在大学生和囚徒之间，在许多年龄组、社会等级和文化中都存在。这充分说明人们的道德态度虽有细微差别，但方向却是一致的，没必要作为学校课程的焦点而突显出来。^[22]可一致性的道德态度为什么演变为千姿百态的道德或不道德行为呢？这就是道德能力的差异。在道德的三方面（道德态度、道德能力、道德行为）属性中，道德能力是连接道德态度与道德行为的关键环节，在道德态度一致性的情况下，道德能力的差异导致了道德行为的差别。既然内隐的道德能力直接影响着外显的道德行为，那么，有人说“道德与其说是一种思的理想，意的境界，毋宁说是一种行的力量，做的能力”，^[23]也就可以理解了。

道德能力的重要性不仅可以在道德哲学中得到学理阐释，也可以在社会生活中找到现实依据。首先，道德能力是践行价值观的基础和关键。培育和弘扬核心价值观，是社会系统得以正常运转、社会秩序得以有效维护的重要途径，也是国家治理体系和治理能力的重要方面。然而，很多地方和学校简单地把社会主义核心价值观教育理解为背诵12个价值范畴，或者当成童谣、诗词、快

板的表演。这依然是一种让学生进行道德表态的做法，“正如经验所示，当把这种方法限定于道德概念的说教、标语的悬挂或其他有道德内容的宣传形式时，这种方法常常是无效的”，无助于学生正确的价值选择和行动，“充其量只能获得诸如民主这种道德理想的一些好听的话”。^[24]在真实的生活里，我们通常是模糊地感受到选择的困境，往往难以有明显正确或明显错误的解决方法。正因如此，“记住要求”只是价值观教育的起始阶段，如何深刻理解这些价值范畴，如何在面临价值冲突和价值选择时坚定地站在社会主义核心价值观的立场上来做出价值抉择，这些都要要求道德主体具有一定的道德能力，以便充分理解纷繁复杂的社会生活情境并展开相关价值内涵的深度剖析，从而承担起通过思考和讨论来解决问题与化解冲突的责任。

其次，道德能力是迎接时代挑战、解决社会矛盾、建成社会主义现代化强国的重要载体。当今社会面临着民主生活、市场经济和网络社会三大挑战。在迎接三大挑战的过程中，极易形成三大矛盾，分别是政治和社会生活的民主化诉求与缺少辨识和讨论能力的矛盾，市场经济对人身独立和公民的社会契约精神的要求与自立能力不平衡之间的矛盾，网络社会形成的权力结构的扁平化和参与方式的直接性与信息辨识能力不够的矛盾。应对这些矛盾，既需要个体拥有应对道德困境的能力，也需要个体拥有与他人共同应对道德困境的能力，后者也被称为民主能力。从这个意义上说，道德能力是创造美好生活的基本能力，我们必须形成自己的思考能力，以便能够批判性地审查教育和媒体所提供的信息；我们必须训练进行讨论的能力，这样我们就能够和平地解决冲突，而无须暴力和欺骗，真正承担起社会责任。

道德能力需要不断地学习、生长和培育。道德是主体与载体相互建构的过程，道德主体通过对现实生活和生活观念的感知和体悟而构建、修改和完善自身的道德能力。外在的现实生活不断变化，“随着人的‘在世’轨迹的形成，人的道德地图上的地标不断增加和减少，疆域不断收缩与扩张，路线不断模糊与清晰。”^[25]与此同时，人的生活经验也在不断地重构，道德能力也在不断地提升。在这个过程中，人时刻都可能面对新的道德难题，在习惯性道德行为与反思性道德困境中，不断地将自身经验升华为道德知识和原则，也不断地将既有的道德原则用亲身体验的方式加以验证。人时刻都可能在道德态度与道德行为的链接中，不停地检验自身道德能力的真实状态，并寻找弥补、提升和丰富道德能力的机会。从这个意义上说，道德能力是可以培育的。这种培育，可以是在直接体验中进行及时性的道德能力的训练，从而更为有效地实施当下道德行为；也可以是间接经验的分享、表达与获取，从而为后续直接道德行为的发生奠定基础。

三、走向道德能力：多学科视角下道德教育实践的改进路向

正如杜威所言，“惟一的真正教育是通过对于儿童能力的刺激而来的”，“这个教育过程两个方面：一个是心理学的，一个是社会学的。它们是并列并重的，哪一个也不能偏废。”^[26]道德能力的培养也需要有心理学和社会学两方面的考察，并直面和改造儿童真实的生活世界。

（一）心理学视角为促进学生道德能力发展提供了阶段性的教育目标

大多数研究者习惯性地从心理学的视角细化道德能力的结构，如迪特里希·本纳认为，所有学习领域的教学中，都存在着由三个分支能力组成的结构：基础知识、判断能力和行为能力。^[27]刘华则在道德判断能力和道德践行能力之外，增加了道德选择能力和道德体验能力，将其作为小学生道德发展所必需的四种基本能力。^[28]万时乐继续将其区分为认识与实践两个角度，进一步具体展开为道德认识能力、道德判断能力、道德推理能力、道德行为能力、道德直觉能力、道德创造能力。^[29]虽然曹刚认为道德能力不只是一个道德心理学的概念，更是一个道德哲学的概念，但他所列举的价值观、正义感和仁爱心、自主意识和责任感等内涵，依然具有心理学的痕迹。^[30]上述研究洞悉了道德能力的心理结构，为道德教育实践提供了多角度的起点和素材，对于制定和区分阶段性道德教育目标具有非常重要的意义。

而事实上，当前的道德教育实践不太尊重学生的心理发展基础。如所有年级学生都统一接受同一篇“国旗下讲话”，不尊重学生道德认知能力的差异；对所有年龄阶段的学生都将诚信解读为“不作弊、不撒谎”，不尊重学生道德判断能力的发展；不管幼儿园还是小学，都将爱心解读为“帮妈妈洗碗”，不尊重学生道德行为能力的个体经验特征。反之，道德发展心理学尤其是皮亚杰和柯尔伯格的研究结果表明，不同个体不同年龄阶段道德能力不同方面的发展为道德教育实践提供了起点和可能，教育工作者需要不断地注意和发展其能力，使学生能够自己管理自己，充分和随时运用其全部能力。从而，“他的判断力能理解它必须在其中起作用的周围情况，他的动作能力被训练能达到经济 and 有效地进行活动的程度”，在发展其道德能力的同时，“熏染他的意识，形成他的习惯，锻炼他的思想，并激发他的感情和情绪。”^[31]

（二）社会学视角为促进学生道德能力发展提供了基本的教育内容

如果说来自心理学的道德能力审视能为道德教育实践的目标规划提供依据的话，那么来自社会学的道德能力视角则能为具体的道德教育实践工作提供源源不断的道德教育内容。道德能力不是空洞的形式，而必然体现为有着具体目的、用途、功能的社会关系中的道德行动。相对于心理学视角在道德能力方面的研究建树而言，社会学视角的研究比较欠缺。然而，自 20 世纪 70 年代以来，能力却逐渐成为西方发达国家尤其是美国研究的热点。美国劳工部成立的 SCANS 委员会（Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills）认为，有效率的工作者在工作场所工作需要具备对资源状况的了解和良好运用，获取、评价和运用信息，处理技术问题，有效率地处理人与人之间的关系，和理解工作中复杂的交互关系等五大能力。^[32]上述分类从社会需要和认可的角度为教育促进道德能力发展提供了基本内容。

基于上述分类，学生道德能力发展的内容可以表述为以下三个方面：第一，有效率地处理人与人之间关系的道德能力，包括：作为团队成员能为群体目标做贡献；教授他人新技能；为满足工作对象的期待而努力；领导他人；能通过谈判来进行资源交换和解决利益分歧；与不同文化背景的人共处等。第二，理解、控制和改进社会制度和体系的能力，也即上文中所提及的民主的能

力,包括:理解社会和部门的制度和体系,知道怎样与社会的、组织的和技术的部门一起有效工作;能识别社会发展趋势,预测制度运行的效果,诊断制度性能的偏差并纠正故障;改进和设计制度和体系以提高工作成绩。第三,资源、信息和技术的处理能力,包括:对时间资源、空间资源、物质资源、人力资源以及作为各种资源浓缩体的金钱资源等进行合理有序的组织、计划、分配的能力;运用计算机以及其他方法获取、评价、组织信息以服务于工作与生活的能力;根据工作需要选择、运用、维护和检修技术等能力。显然,前两个方面为核心的道德能力,后一方面为外围和辅助性能力。值得一提的是,我们的道德教育实践往往是指向道德内省的,强调的多是第一种能力,即个体解决道德困境的能力。当前的道德教育实践更需要提升的恰恰是第二种能力,即教会学生以集体一员的身份、角色去行动,思考和设计、改造和运用制度和体系,从而与他人一起面对道德困境的能力。

(三) 教育学视角为促进学生道德能力发展明确了主要的教育方法

无论理论界对道德有多少种定义,对于中小学生而言,道德总是产生于他们现实的生活需要。“由于客观上人们共同活动和交往的社会关系结构、特定的活动方式及其条件等本身,向内、向下提出了一定秩序或规则性的要求”,所以“伦理道德的根基在于它首先是人的现实存在方式、生活方式、实践方式之一,而不是仅仅发生于人们观念中的东西”。^[33]也就是说,道德存在于也只能存在于中小学生的真实生活之中,它既不能离开学生日常的生活现实,也需要解决和解释日常生活中的问题和需要。因此,道德教育必须基于中小学生的真实生活,真实生活既是学生道德能力发展的目标所向,也是促进学生道德能力发展的教育方法。

直面学生日常的生活现实是促进学生道德能力发展的前提。这种生活现实不是为了某种主题和目的而编造出来的,而是学生每天发生的真实生活情境,包括班级生活、同伴生活、家庭生活和更为广阔的社会参与生活。与此相反的是,当前道德教育实践一是窄化学生生活的范围,除了考试和升学之外的活动都尽量避免学生参与;二是外化生活目的,将所有生活的目的都最终归结为分数和排名的目的。吊诡的是,为了实现道德教育的目的,有些教育者又生造出一些道德故事,实现表演和表态的目的。促进学生道德能力发展的教育必须直面学生日常的生活现实,比如:也想拥有与同学一样的好玩具但家长不给买、也想为大家服务但又怕麻烦、嫌戴红领巾麻烦但又担心班级扣分、放学回家想先玩但家长却要先写作业等等。这些都是道德教育需要面对的真实生活。这些生活没有别的目的,如何顺利地处理这些内心焦虑就是生活的目的,也是道德教育的目的。在生活中,学生内在的道德品质必然通过一言一行表达出来,只要教育介入其中,也就必然要去引导学生如何沟通、如何做事,从而有效地发展其参与社会生活的能力。

解决和解释日常生活中的问题和需要就是促进学生道德能力发展的教育方法。道德教育实践需要解决和解释学生日常生活中的问题和需要,而不能虚构脱离学生日常生活的道德问题和解决方案。如道德教育中常常有节约水资源主题。这样的主题教育往往先是泛泛而谈地说西北的干旱、

公共场所的水浪费、某厂矿的水污染，然后图文并茂地说明淡水资源的可贵，最后就是各类节约用水的表态和表演。这样的教育看起来是在解决和解释日常生活，但却不一定是学生真实的日常生活，也不一定产生教育的效果。实际上，学生是在具体的生活情境中的学生，拿西北的干旱来教导江南水乡的孩子节约用水，再怎么图文并茂也无法直达人心。同样的道理，对于大多数城市孩子而言，“人与动物和谐相处”的主题并非去欣赏动物的可爱、模仿动物的动作，而是需要直面“我想养小狗家长不同意”、“有人在公共场合放养宠物”等活生生的生活案例，在事件的思考和处理过程中习得与人沟通问题和在制度框架内解决问题的能力。

参考文献：

- [1] [2]张东. 勇担时代使命潜心育人——中小学培育和践行社会主义核心价值观研讨会召开 [N]. 中国教育报, 2019-05-30:3.
- [3]项贤明. 回归生活世界的道德教育 [A]. 朱小蔓. 道德教育论丛 [C]. 第1卷. 南京: 南京师范大学出版社, 2000:463.
- [4]高德胜. 知性德育及其超越——现代德育困境研究 [M]. 教育科学出版社, 2003:18.
- [5] 鲁洁. 边缘化·外在化·知识化——德育的现代综合症 [J]. 教育研究, 2005, (12):11-14+42.
- [6]鲁洁·德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2005, (9):9-16+37.
- [7] [14] 王晓丽. 活德育的兴起、局限和超越 [J]. 教育研究与实验, 2012, (2):17-21.
- [8] 李菲. 对德育回归生活世界理念的反思 [J]. 教育科学研究, 2010, (10):14-18.
- [9] [11] [15] 钟晓琳, 朱小蔓. 德育的知识化与德育的生活化:困境及其“精神性”问题 [J]. 课程·教材·教法, 2012, (5):91-98.
- [10] 钟晓琳, 朱小蔓. 再论德育中的“知识”与“生活”——基于义务教育品德课程改革的反思 [J]. 课程. 教材. 教法, 2014, (6):39-44.
- [12] 孙彩平, 赵伟黎. 在“过好自己的生活”之后——深化小学德育课程与教材改革的新思路 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, (1): 24-30+111.
- [13] 余维武. 另一种“边缘化、外在化、知识化”——从一种中国语境的视角谈现代中国道德教育的异化现象 [J]. 道德教育研究, 2010, (3):68- 77.
- [16] 李振涛. 表演:解读教育活动的视角 [M]. 北京:教育科学出版社, 2006:27-28.
- [17] [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, 2003:36.
- [18] 西季威克. 伦理学史纲 [M]. 熊敏译, 陈虎平校. 南京:江苏人民出版社, 2008:237, 193, 17-18.

- [19] 罗尔斯. 道德哲学史讲义 [M]. 张国清译. 上海:上海三联书店, 2003:19.
- [20] [22] [24] 格奥尔格·林德 (Georg Lind) · 怎样教授道德才有效:德育心理学家给教师的建议 [M]. 杨绍刚, 陈金凤, 康蕾译. 北京中国轻工业出版社, 2018:17. 65-66. 33.
- [21] Piaget, J. Intelligence and affectivity: Their relation during child development, Palo Alto, CA. Annual Reviews. 1981:6-9.
- [23] 易小明, 吴昌强. 意志、道德意志、善良意志[J]. 学术交流, 2010, (12):8-12.
- [25] 孙彩平. 道德教育的空间思维——伦理空间视角下的道德教育[J]. 教育研究, 2018, (6):33-40.
- [26][31] 赵祥麟, 王承绪. 杜威教育论著选[M]. 上海:华东师范大学出版社, 1981:1-2. 1-3.
- [27] 方补课, 彭韬, 彭正梅. 一种测量青少年道德能力的新途径:ETiK 模型及其上海项目的设想[J]. 基础教育, 2016, (2):89-96.
- [28] 刘华. 小学生道德能力培养模式的构建与实践研究 [D]. 上海师范大学, 2007. 13.
- [29] 万时乐. 个体道德能力的消解与反消解[D]. 上海:华东师范大学, 2010. 42
- [30] 曹刚. 论道德能力[J]. 哲学动态, 2006, (7):58-61.
- [32] 万作芳. 美国能力分类、培养及启示——以 SCANS 为例[J]. 教育研究与实验, 2014, (5):36-39.
- [33] 李德顺. 普遍价值及其客观基础[J]. 中国社会科学, 1998, (6):11-14.

From Moral Attitude to Moral Capacity: Discussion on the Improvement Path of Moral Education Practice

Xin Zhiyang

Abstract: Moral education that focuses too much on "moral attitude" might not cultivate students' capacity to solve moral dilemmas from their daily life independently. Moral capacity, as the intermediate between moral attitude and moral behavior, is the basis and key for students to practice values, and the important carrier to complete the building of a great modern socialist country. From the perspectives of psychology, sociology and pedagogy, it provides the basis of educational objectives, contents and approaches to promote the development of students' moral capacity.

Key words: moral capacity, moral education practice, values education, moral attitude