

[美] 内尔·诺丁斯 著

Nel Noddings

Educating Moral People:
A Caring Alternative to Character Education

培养有道德的人： 从品格教育到关怀伦理

汪菊 译



教育科学出版社
Educational Science Publishing House

培养有道德的人： 从品格教育到关怀伦理

Educating Moral People:
A Caring Alternative to Character Education

汪菊 译



教育科学出版社

· 北京 ·

出版人 李 东
责任编辑 何 艺
版式设计 沈晓萌
责任校对 贾静芳
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

培养有道德的人：从品格教育到关怀伦理 / (美)
内尔·诺丁斯著；汪菊译. —北京：教育科学出版社，
2017.6

书名原文：Educating Moral People: A Caring
Alternative to Character Education
ISBN 978-7-5191-1019-2

I. ①培… II. ①内… ②汪… III. ①品德教育—研
究 IV. ①G416

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2017) 第 103078 号
北京市版权著作权合同登记 图字：01-2013-4491 号

培养有道德的人：从品格教育到关怀伦理

PEIYANG YOU DAODE DE REN; CONG PINGE JIAOYU DAO GUANHUI LUNLI

出版发行	教育科学出版社		
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010-64989421
传 真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心		
印 刷	北京玺诚印务有限公司	版 次	2017 年 6 月第 1 版
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	印 次	2017 年 6 月第 1 次印刷
印 张	13	印 数	1—2 000 册
字 数	180 千	定 价	35.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

[美] 内尔·诺丁斯 著

Nel Noddings



谨以此书献给史蒂夫·桑顿与琳达·斯通——他们是不可多得的好学生、好同事。

理性是冷静、淡然的，它不是行为的动机。它向我们展示了获得快乐或者避免悲伤的方法——去体验，这一过程能让我们愉悦，也能让我们痛苦，故而体验构成了快乐抑或悲伤，成为行为的动机，而且也是愿望与意志力的首要来源或者说推动力。借此，我们看出理性，它指导的仅仅是因欲望或者爱好而引发的冲动。

——大卫·休谟

致 谢

本书中许多思想都源自笔者多年来参与的精彩对话。在此，我想特别感谢拉里·布卢姆、丽莎·戈德斯坦、麦克·格雷尔、马蒂·基尔申、诺娜·里昂、吉姆·保罗、罗伯·里奇、凯西·西蒙、迈克尔·斯洛特、休·索科特、史蒂夫·桑顿、芭芭拉·塞耶-培根、苏珊·维都奇、玛里琳·沃森。同样，我还要感谢斯坦福大学及哥伦比亚大学教师学院的众多学生，他们给了我许多有益的意见和实例。我也要感谢我的丈夫吉姆，还有我的儿孙们。感谢我在公立学校教书时的那些学生，他们给我留下了难忘的记忆。感谢哥伦比亚大学教师学院出版社的编辑与职员，我们的合作一直都非常愉快。

导 言

而今，品格教育已在道德教育的实践领域占据了主导地位。当我们希望用科尔伯格的认知发展理论来指导道德教育实施的想法落空，当校园暴力与挑衅事件不断冲击民众的视听，人们要求教师对学生开展品格教育的呼声越来越高。而负责培养教师的教育者们也正着力于开发教育方案与课程指南，以帮助教师去培养孩子具备一定的美德。一些大型的专业机构甚至已经拿出了品格教育的新方案。

作为一种道德教育途径，品格教育可谓由来已久且有史可鉴。它可以追溯至亚里士多德，之后很多关心道德教育的思想家曾就美德能否如同算术一样直接被教授而争论不休。哈茨霍恩（Hartshorne）和梅（May）的实证研究（Hartshorne & May, 1928-1930）显示，这个问题的答案似乎是否定

的。事实上，20世纪50年代时，美国的学校都不提品格教育。而今，纵然人们对品格教育仍旧心存疑虑，品格教育已然粉墨登场，重新回到了人们的视线中。然而，遭受质疑的不仅仅是品格教育的功效。我们将品格教育用作一剂良药，而别有用心者却反其道而行。例如，法西斯政府将品格教育作为其推行法西斯主义的主要手段。可见，品格教育的开展需要一个强大的共同体，但这个共同体未必是正义的。

在本书中，笔者就品格教育提出了一种不同的见解。该见解获得了不少人的认同，这是因为笔者所提出的这一方式（基于关怀伦理）与品格教育在很多方面存在着共同之处。的确，有些理论家将关怀伦理学看作美德伦理学的一种表现形式，这主要是因为关怀伦理学摒弃了康德基于原则的道德以及结果论（consequentialism）的功利主义形式。然而，关怀伦理建立在人们之间的关系这一基础之上（正如笔者对此所做的阐释），而不是像美德伦理学那样基于个体行为者。相比人们通常对品格教育课程与教学提出的那些建议，站在关怀伦理角度提出的课程与教学建议都比较间接，但是更具渗透性。推崇关怀伦理的伦理学家更多地依赖于设定前提条件和关系，而不是向个体灌输美德，他们认为生活中的道德行为方式有赖于这些条件和关系。

本书包含三大部分。导论性质的第1章概述了品格教育与关怀伦理学之间的相似性与差异。在之后的第1部分，笔者从关怀角度出发论述了道德教育。第2部分则探讨了在比较关怀伦理与美德伦理学、功利主义以及杜威的实用主义结果论的过程中产生的一些哲学问题。在第3部分，笔者就关怀理论对教育与日常生活的影响进行了阐述。

本书的关注点是品格教育与关怀伦理学。笔者不是要研究道德教育的方法，而是尝试做一些翔实的介绍（Chazan, 1985; Heslep, 1995; Molnar, 1997; Nucci, 1989）。由于本书论述的是道德教育，而不是道德发展，所以笔者没有对道德发展理论进行全面的介绍。任何关心道德教育的教育者都要感谢那些致力于道德发展理论研究的学者，例如，科尔伯格（Kohlberg, 1981）、佩里（Perry, 1970）以及皮亚杰（Piaget, 1932/1965），笔者感到抱歉的是未能在本书中引用这些学者的著作。在研究道德教育这一领域时，笔者发现许多思想家都曾为道德教育答疑解惑，其数量之多令人咂舌；如果不是将注意力限制在一门学科上，想要一一介绍这

些功勋卓著的思想家实属难事。而把注意力只放在一门学科上的做法对于教育者而言也许不妥。尽管我们无法深入研究每门学科，但是我们需要关注来自教育自身、哲学、宗教、心理学、文学、社会学、人类学以及女性主义研究等方面的重要理念与见解。在本书中，笔者就以上这些领域的思想进行了介绍。

在最后一章中，笔者回到了要研究什么以及怎样深入地进行研究这一问题。笔者发现我们会针对不同学科的思想集思广益，这很鼓舞人心，但遗憾的是我们自己很少去跨越学科进行对话。故而，新思想的诞生往往是在一种闭塞的状态之下。所以，笔者呼吁各领域之间加强合作，同时把更多的注意力放在日常教学中出现的实际问题上。在实现各领域之间广泛交流的过程中，我们也要设定我们期望道德教育者去树立的榜样。

目 录

致谢	I
----------	---

导言	I
----------	---

1 关怀伦理学与品格教育	1
--------------------	---

第 1 部分 从关怀角度理解道德教育

2 关怀与道德教育	14
3 学会关怀与被关怀	27
4 关怀与批判性思维	44
5 关怀的传统：过去、现在与未来	58

第2部分 哲学问题与历史问题

6	品格教育与共同体	71
7	杜威的道德教育思想	86
8	两种关怀观	100

第3部分 课程与道德教育

9	21 世纪学校的道德教育使命	109
10	培养有道德的人	119
11	以对话的方式进行道德教育	136
12	学校中采用的故事与对话	150
13	回眸与展望	170
	参考文献	178
	术语译名对照表	190

1

关怀伦理学与品格教育

无论是关怀理论者还是品格教育者，都认同要营造一个更加美好的世界，可能靠的是更加出色的民众，而不是更加完善的道德准则，但是问题就在于我们如何能培养出更加出色的民众。相对于直接教授美德，关怀理论者更多地关注为道德生活建立前提条件以鼓励德行的产生。关怀理论者与品格教育者都承认道德准则的作用，但是纵观历史，道德准则的实效并不理想。有道德的人做好事时，不会去查阅那些抽象的道德准则。品格教育者与关怀理论者都认为道德动机源自行为者自身或者源自互动。我们都希望道德准则中所描述的行为能变成现实。这是一个重要的论题，笔者将会在本章的最后一部分进行论述。同样，关怀理论者和品格教育者也认同性质的作用，或者是帮助人们更好运用理性的教育的作用，虽然关怀理论者关注的重点

可能是批判性思维 (Thayer-Bacon, 2000)。然而，大家都认为光靠理性无法激发出有道德的行为。有证据表明很多受过良好教育的人，尽管他们在艺术及理性方面受过良好的训练，但是依然做出了不道德的事情。在我们当下的社会之中，类似情况仍在不断发生。因此，品格教育者强调美德的教导，是因为他们相信品格高尚的人通常不会做错事，他们不需要根据行为规范来进行推理以决定自己的行为方式。关怀理论者同样推崇各种美德及其培养。的确，我们都认为如果孩子受到的适当关怀来自那些在社会道德及伦理道德上真正起到楷模作用的人，那么孩子就能自觉养成这些美德。品格教育者与关怀理论者普遍认同这一点，这使得他们十分赞同本书提出的“引发同情”的道德教育方法。

此外，关怀理论者和品格教育者对道德生活的范畴，特别是道德哲学的范畴也持一致意见。自康德以来，人们对道德的理解往往局限于对他人的责任与义务的思考。而品格教育者与关怀理论者，和古希腊人一样，关注的是“我们要怎样活着？”这一更加深奥的问题。故而，在他们对道德生活的各种讨论中，必然包括个人如何获得良好的发展这一主题。

品格教育的理论基础可以延伸至美德伦理学，亚里士多德通常被奉为品格教育的鼻祖。尽管关怀理论拥有美德伦理学的许多重要特征，但它并不属于美德伦理学的范畴，至少笔者是这么认为的 (Noddings, 2000; Slote, 2000)。关怀理论是以关系为中心，而不是以行为者为中心的；它更注重关怀的关系，而不在意关怀是否是一种美德。尽管“关怀”一词的这两种用法都获得了大家的认同，而且这两点在关怀理论中意义重大，但注重关怀的关系却是重中之重。与伦理学的其他形式相反，关怀理论尤为注重被关怀者的作用，而不是关怀者与被关怀者之间的相互回应。例如，婴儿对母婴关系的重要意义，学生对师生关系的重要意义，同样，病人之于医患关系也是如此。我们在此强调的是：关怀理论与品格教育之间的差异在于，以关系为中心，而非以行为者为中心。这种不同之处也使得人们在对道德教育的理解上产生分歧。

关怀理论与品格教育对道德教育的不同理解，首先表现为关怀理论者对设法将美德直接灌输给学生的做法持谨慎态度。教师会更多地关注各种关系的建立，这些关系会激发出学生最良善的一面，会使学生成为我们所期望的道德高尚的人。这是基于关怀理论的道德教育的重要特征，对此笔

者在本书第4章中会加以具体论述，但是读者可以在整本书中感受到它的影响力。其次，关怀理论者不会指定七八条特定的美德去强制性地灌输给学生，或者是无视背景环境谈论美德。不考虑背景环境就对美德做出简单的界定，这或许并非美德伦理学本身的缺陷，但却是时下品格教育资料中一些热门见解常见的毛病。最后，关怀理论者可能更加强调大卫·休谟（Hume, 1751/1983）所描述的“社会性”美德。之所以强调社会性美德，是因为我们重视关系。大体而言，我能有多好，要看你怎样对我。因此，诸如富有亲和力、待人友善、幽默风趣、感情细腻、礼貌周到等美德变得尤为重要。

最后，在日常课堂教学中，品格教育者与关怀理论者都大量使用故事来进行引导。品格教育者倾向于宣扬英雄事迹以及一些鼓舞人心的故事；而关怀理论者选择的都是能引发共鸣的故事，或是通过故事将道德决策以问题的形式呈现给学生。后者好像更为接近科尔伯格的认知发展理论。然而，比起编撰的含有道德两难问题的哲学故事，我们更喜欢使用富有感染力的文学故事。在此，我们喜欢进行更深入、更具发散性的对话，这种对话或者说讨论不只是试图解决两难问题，它也会带来新的问题让我们思考。此外，我们所采用的文学故事都很注重社会性美德及智性美德（intellectual virtues），我们挑选这些故事是因为其本身的教育意义，而不仅仅是因为其可以作为道德教育的工具。

品格教育

当代的品格教育方案，同早期的一样，都强调美德的教导。品格是个人所拥有的能被称为美德的性格特征。托马斯·里克纳^①（Thomas Lickona, 1991）尤为看重尊重与责任，但是他也提到了诚实、同情、公平、勇敢、自律、乐于助人、容忍、合作、慎重以及民主等道德标准。心林研究所（Heartwood Institute）开发的课程致力于培养以下七种美德：尊重、忠诚、诚实、有爱心、公正、勇敢以及充满希望。威廉·班尼特（William Bennett, 1993）列出的美德包括同情、责任、诚实、友爱、勤

^① 托马斯·里克纳是美国纽约州立大学儿童早期发展心理学系教授，他是最早提出品格教育学术架构的学者，曾获颁美国品格教育终身成就奖。——译者注

奋、勇敢、自律、坚韧、忠诚以及有信仰。品格教育伙伴（Character Education Partnership, CEP）列出了有效品格教育的11项原则，其中第1项指出，“要将诸如关怀、诚实、公平、责任以及尊重自我及他人等大家认同的核心道德标准作为良好品格的基础”（Lickona, Schaps, & Lewis, 1998, p. 1）。而长颈鹿英雄计划^①（Graham, 1999）则强调同情与慷慨。

这些方案很吸引人，正如本书开头所说的，笔者非常认同这些方案的初衷。但是对于随之而来的许多重要问题，品格教育者却未能加以深入思考。也许最棘手的问题就是那个困扰了人们千百年的难题：美德是否可教？在柏拉图记载的苏格拉底对话录《美诺篇》（*Meno*）中（参见Cahn, 1997），苏格拉底提出了这一问题，可他本人却对教授美德的可能性深表怀疑。但是倘若美德无法被教授，那它怎样才能被人们获得？在《普罗泰戈拉篇》（*Protagoras*）中，苏格拉底承认美德要经过学习，那么这样无论如何都要与教导相关联，但是他对这一过程却不抱乐观态度。

相比其他问题，就美德是否可教这一问题，对品格教育的批评声不绝于耳（Nash, 1997）。能否罗列出一些美德，直接将这些美德教给学生，然后对学生的学习成效进行评价？这种假定遭到了多方的抨击。哈茨霍恩和梅（Hartshorne & May, 1928-1930）对一些学校实施品格教育的效果展开研究，他们得出的结论是教育效果并不理想。当处于成人的监督之下时，接受了此类美德教导的儿童表现良好；但一旦不在成人的监督范围之内，所教的美德就被他们抛到脑后了。之后，科尔伯格（Kohlberg, 1981）批评了“美德袋”式的品格教育。同多数人的看法一样，他指出采取灌输的方法进行品格教育是不正确的，灌输不能作为教育的良方（参见Green, 1968）。因此，源于苏格拉底提出的美德是否可教这一问题的批评表现为两种形式：一是公开质疑认为美德可以像算术那样被直接教

① 长颈鹿英雄计划，英文名称为“Giraffe Heroes Program”或“Giraffe Heroes Project”。1984年，美国自由撰稿人、时事评论员、作家安·米德罗克（Ann Medlock）发起了这一非营利性活动。其初衷是为媒体不断报道的暴力事件以及一些民主问题找寻良药。人们需要知道自己时代的英雄，这样他们也会变得勇敢，并且富有同情心。该计划要做的事情很简单，就是找到那些默默无闻的英雄，然后通过媒体让大家知道他们，让他们像长颈鹿一样，把脖子高高地伸出来，让大家看见，以影响更多的人。通过让公众了解这些英雄的故事，可以将我们世界中出现的问题呈现出来，同时让大家去找寻解决方法，并有勇气将之付诸行动。——译者注

授的观点，二是反对采用灌输而非培养的方式。

笔者同意，就采用的教育方法而言，很多打着“品格教育”旗号的教育活动都存在问题，可是评论对此总是一笔带过。毕竟，作为父母，我们大多数人都会直截了当地去教孩子几种美德。我们会说（而且不断念叨）：“把小猫拎起来的时候，不要抓它的尾巴，你会伤着它的，轻一点儿。”“不要打弟弟，乖一点儿。”“不能这样跟妈妈讲话，要尊重妈妈。”我们还有很多念叨，这些念叨就是在直接教导某些具体的，或者说可以称为美德的行为方式。这样的教育方式是否有错？

我们判断这种教育方式是否适当，是否有效，是依据孩子的年龄以及我们在给出孩子指令后所采取的进一步行动。即便是对低龄的孩子，多数通情达理的父母也都会解释一下他们给出的指令：“你这样做，会伤到小猫。”“打人是不对的，弟弟会受伤。”“你这样和妈妈讲话，妈妈会很伤心。”当然，我们中也有一些父母的念叨可能有害无益，例如：“如果我也这样对你，你会感觉怎么样？”“小猫会咬你，活该你倒霉了。”“大家都会讨厌你……”现在我们有异议的地方不仅仅是人们总是试图教授美德，还有他们试图直接教授美德的方式。

家长教育孩子通常都是在出现状况或者问题的时候，想要当场纠正孩子的行为。要是教师也这样做，我们多数人都不会有异议，除非他们的言行会伤害孩子，或者说没有起到作用。和家长一样，教师有时也会反复解释或者念叨，尽管这与他们教授美德的意图背道而驰。然而，如果教师的念叨符合大家认同的道德目的，那么我们不仅会认可，而且会期待教师在道德情境中采取行动。但是当场纠正并不是品格教育的典型教育方式。品格教育的通常做法是事先设定好教育方案，然后再按照方案去教学生。通常这一方法的教育效果并不理想，因而遭到了大家义正词严的批评。除了这种方法，我们的品格教育者，即教师，还可以采取很多方式来纠正学生的不良行为，鼓励人们眼中品行端正的学生。要说在此有什么地方需要注意，那就是怎样最好地表达，以免孩子因内疚而感到羞耻或自责（J. Gilligan, 1992）。

我们都认为直接教授美德的做法源自亚里士多德的思想，他所提出的美德伦理学常常被喻为品格教育的原型。他从几个方面来定义美德，首先是行为，其次是感知，最后是推理。孩子应该学习去践行大家所认为的德