

西方德育原理

钟启泉 黄志成 编著

陕西人民教育出版社

(陕)新登字 004 号

西方德育原理

钟启泉 黄志成 编著

陕西人民教育出版社出版发行

(西安长安路南段 376 号)

新华书店经销 国营五二三厂印刷

850×1168 毫米 32 开本 15.25 印张 365 千字

1998 年 4 月第 1 版 1998 年 4 月第 1 次印刷

印数: 1—2,000

ISBN 7-5419-7201-0/G · 6361

定价: 25.00 元

读者如发现印、装质量问题, 请与印厂联系调换。

厂址: 陕西·岐山 邮编: 722400 电话: (0917)8281023

前言

培育人的德性的教育，亦即通过培养道德情感、道德判断力、道德实践动机与态度，提高道德实践的能力与素质的教育，谓之“德育”(moral education[英], Sittliche Bildung, moralische Erziehung [德], éducation morale [法])，一般与“道德教育”同义。不过，广义的解释可泛指整个人的教育本身；倘作极其狭义的解释，则专指形成人的品德。“德育原理”是从道德教育的本质与历史、道德发展的结构与机制、道德教育的实践模式诸方面，阐述德育的基本原理及其基本课题的一门学科。

道德教育是既老又新的问题。在古希腊，苏格拉底(Sokrates, 前 470/69—前 399) 和普罗塔哥拉斯(Protagoras, 前 481?—前 411?) 的对话论题之一——“道德是可教的吗?” 这个问题，即令在经历了 2000 多年之后的现代，仍然尚待解决。因此，理论与实践相结合的问题被视为学术上最繁难的课题，而道德教育的问题恰恰最典型不过地反映了这种理论与实践相结合的难度。

基于这种问题意识，本书力图从原理与实践两个侧面，作出比较系统的理论阐述。这就是说，第一，着力于道德教育的历史的、理论的探讨，亦即揭示道德教育的本质与道德学说的历史发展，考察世界道德教育的思想源流及其实践课题。第二，着眼于面向 21 世纪的新的道德理念的构建。从多学科的视野，



探究儿童价值意识与德性发展的机制，审视种种道德教育的模式，以便为学校道德教育的实践，提供启示。

顾名思义，本书的主旨是系统地探析西方道德教育的基本原理，尽管在某些章节穿插了包括我国在内的东方国家道德教育思想的阐释，但无论在内容上、体例上都迥然有别于国内业已出版的《德育原理》，是其他本子所无法替代的。这恐怕就是出版本书的价值所在。全书由九章组成。卷末附有从比较教育学视角考察的国际价值观与道德教育的国别案例分析资料，仅供参考。

全书由华东师范大学国际与比较教育研究所钟启泉教授、黄志成副教授合作编著。各章节执笔者为：第1、2（第3、4、5节）、3、7章及附录，钟启泉；第4、5、6、8章，黄志成。丁钢博士、赵中建博士及张华博士生分别承担了第2章第1节、第2章第2节及第9章的编写工作，本书在编写过程中汲取了海内外诸多前辈的学识和研究成果，并得到陕西人民教育出版社的大力支持，在此谨申谢意。

钟启泉谨识，1997年5月

目 录

第 1 章 道德教育的本质与目的	001
1 道德教育的本质	003
2 道德教育的目的	018
第 2 章 道德教育思想的历史发展	031
1 中国道德教育的源流	033
2 印度道德教育的源流	040
3 西欧道德教育的源流	047
4 西欧近世的道德教育思想	055
5 欧美近代以后的道德教育思想	065
第 3 章 道德的发展与指导原理	083
1 道德发展的心理学界定	085
2 牵涉儿童道德发展的关键概念 ——以“自主性”为中心	097
3 道德的发展与指导原理	117
第 4 章 科尔伯格的道德认知发展理论	131

1	科尔伯格道德认知发展理论的形成背景	133
2	科尔伯格道德认知发展阶段理论与实验	145
3	科尔伯格的道德教育学说	159
4	科尔伯格理论的主要贡献	164
第5章	道德教育模式（一）	169
1	价值澄清模式	172
2	道德认知发展模式	191
3	社会学习模式	215
第6章	道德教育模式（二）	231
1	理论基础构建模式	233
2	价值分析模式	246
3	社会行动模式	260
4	体谅模式	275
第7章	家庭、社区、学校的道德教育	293
1	家庭与社区的道德教育	295
2	学校的道德教育	308
第8章	若干西方国家的学校道德教育	323
1	美国的学校道德教育	325
2	英国的学校道德教育	338
3	德国的学校道德教育	346
4	法国的学校道德教育	354

第9章 国际化时代道德教育的课题与展望	363
1 国际化时代道德教育的若干发展课题	365
2 中国传统道德教育的超越	410
[附录] 价值教育的国际比较	423
1 从课程看道德及宗教教育	425
2 价值教育的案例研究	444
3 价值教育的政策	466

●第1章

道德教育的本质与目的

1

道德教育的本质

一 人类·道德·道德教育

（一）人类与道德

人类不同于动物，绝对孤独的人是不存在的。倘若真的存在，那就无所谓道德问题了。换言之，倘若人类原本不是共同营生者，就不可能思考道德之类的问题。人类原本是共同营生者，而道德并不是共同营生之后才发生的。在共同营生与道德之间不存在时间先后的关系。这是因为，使共同营生成为可能的规则便是道德。在任何社会里都存在着超越了时代与民族界限的普遍的规范性“禁则”，诸如不杀人、不说谎、不偷盗。这类规则一旦被破坏，人类社会的和谐生活便会化为乌有。即令狩猎民族，在其同族内部也是不自相残杀的。不过，在其所归属的集团内部被严禁的“杀人”在集团外部却被视为“美德”。这是一种矛盾的习俗。在拥有狩猎习俗的种族中诞生的男子，为了成长为一个独立的成人，就得到自己所属的集团之外去杀人，带回被杀者的首级借以证明自己掌握了防卫的本领，从而获得了具备勇敢与忠诚之类美德的公认，加入独立的成人的行列。造成这种矛盾的原由，是因为在其集团与外部集团之间的关系上，比不上共同营生的集团内部的人际关系那么密切。伙伴意识尚

未达到有可能共同营生的程度^①。然而不管怎样，在一个集团内部倘若动辄杀人，就不可能共同营生。

作为行为主体的个人，人生只有一回。他们是在各自特殊的情境中营生的。假定人的生命不是有限的而是无限的，人生不限于一回，那也不会构成道德问题。一个人倘若没有青年时代、老年时代，就没有人生抉择的问题。一个人倘若没有死，也就谈不上“杀人”、“自杀”了。同样，关于人是处于特定时代、社会的不同的社会存在，也就成了无稽之谈了。然而事实恰恰相反，人的生命是有限的，是有始有终的。人生只有一回，总是生活在某种特定时代、社会之中的。行为的主体是个人，这个个人是受历史的社会的条件制约的存在者。这种存在者不同于动物之处就在于，人类是在继承、创造文化中营生的。这种人类生活倘若不借助他人的劳动贡献便不能存在。从生命的维持到精神文化的创造，无一不是以彼此提供自身的劳动贡献为前提的。而且这种共同营生是凭借特点不同的人通过相互作出劳动贡献才得以成立的。任何一个人都希望获得物质生活、精神生活上的满足。人类既是自我目的者，又是共同营生者。正是在这种人类社会生活的特质中产生了道德的根本问题。

（二）人类与道德教育

教育是“使人成为人的影响作用”（康德）。我们可以从种种的视角出发作出种种的划分。例如，从场所角度看，教育有广狭两义。社会生活本身就是教育。这是广义的教育。广义的教育对于人格的形成产生着重大的影响。不过，它主要是无意识地进行的。狭义的教育指的是学校教育。学校教育是根据教育法规，遵循一定的教育目的与目标，有计划地进行的有意识

^①宫田丈夫等编著《道德教育的科学》，明治图书，1966年版，第9—13页。

的活动。若从内容（领域）的角度来看教育，则可以划分为：（1）科学教育——真；（2）道德教育——善；（3）艺术教育——美；（4）宗教教育——圣；（5）技术教育——利；（6）身体教育——健；等等。它们追求着各自的价值。作为教育的领域，强调哪一种价值，这是由时代与社会文化体系及价值体系所决定的。不过，各自的价值是相互关联的。

这些价值的整体性、和谐性、创造性的实现，正是完人教育的思想。所谓“完人教育”，是在学生个体中凭借一股爱心去统合真善美等等价值实现的一种教育。在这里，道德教育必须发挥核心的作用。卢梭（J. J. Rousseau, 1712—1778）阐述了他的完人教育的思想：“身心完备，富有良心和同情心，爱美行善，……我感到我只是上帝的工具，沐浴上帝的恩惠；我感到上帝在助我实现上帝的旨意，善用我的自由去从事善行。”^①裴斯泰洛齐（J. H. Pestalozzi, 1746—1827）也认为教育的本质乃在于，以上帝赋予的人类自然本性为中心，并遵循这种自然本性，亦即合乎自然地求得头、心、手的和谐、均衡的发展。

教育问题的考察是同如何理解、把握人类存在这个问题密切相关的。柏拉图（Platon, 前 427—前 347）说：“人若是接受了正确的教育，受幸运的资质的恩惠，就会成为至高无上的上帝的动物；倘若未接受充分的教育，未能完美地成长起来，就会成为地上最狂暴的动物。”康德（I. Kant, 1724—1804）在他的《教育学讲义》中说：“只有人是必须给予教育的‘造物物’。”“人只有通过教育才能成为人。”^②幼时被狼叼去哺育的孩子——狼孩，不可能成为人。人不是仅仅凭借自然的素质，自然

①三井浩《爱的场所》，玉川大学出版部，1974年。转引自武安宵编著《道德教育》福村出版，1993年版，第35—36页。

②稻富荣次郎主编《教育人名辞典》，理想社，1962年版，第160页。

成长起来的。其他的动物靠本能生活，其生活方式是有限的、固定化的。确实，人也拥有本能，但正像人的语言能力那样，是被作为一种素质赋予人的，是不同于动物的本能那样被固定化了。换言之，人是一种非固定的、开放式的存在。这里所说的接受教育的人，究竟是怎样一种人，可以从种种视角作出种种的界定。例如：“人是直立步行的动物”，“拥有语言进行思维的存在”，“拥有技术、文化的存在”，“历史的存在”，“社会的存在”，等等。当我们把人视为这样一种存在时，那么，必然地前述的教育内容——科学、道德、艺术、技术、身体的教育，是不可或缺的。人类在其他方面还拥有区别于动物的巨大特性。这就是，人类是“笑的存在”。作为对母爱的应答，也是一种体现了亲情与信赖的原理的“微笑的存在”。福禄倍尔(F. Fröbel, 1782—1852)主张，好好地培育婴儿最初的微笑所显示的爱，乃是教育的根本作用，其共通感情是道德的根源。道德教育就是以爱与信赖为原理，谋求“善”、“善人”的影响作用。

然而，人也是一种思维的存在。人类是拥有文化、会用语言，并借助语言传递和创造文化的动物。人类还是社会的存在。如前所述，人不可能孤身一人营生，只有在人类的集体生活中才可能生存。为此，就必须有一定的社会秩序。这就是谓之“伦理”(Sitte)的东西。伦理是由习惯(风俗)、法、道德组成的。所谓习惯，是人类在长期的生活中逐步形成、逐步定型的行为方式。这种习惯将会促成“特定的风俗道德”。我们在家庭中习得的“教养”就是属于这种道德。所谓教养，是指“抑制儿童的本能性冲动，掌握社会生活所必需的善良的习惯”^①。在这种风俗道德中包含了道德伦理的习惯化了的东西。所谓习惯与法，主要是注重

^①江藤恭二等《道德教育研究》，福村出版，1982年。转引自武安宥编著《道德教育》，1993年，福村出版，第37页。

外部强制的社会规范,而道德则是注重内省的问题。

因此,人为了作为一个人生存,必不可少的要件就是道德。这种道德同人类存在着怎样的关系,我们不妨引述苏格拉底(Sokrates,前470—前399)的论述。

苏格拉底是论述真知的探究与德性的开山鼻祖。古希腊的公民最初是接受体育与文育(神话、传说、叙事诗、故事、音乐),其后以接受智育为重点。诡辩家们就是他们的智育的教师,其代表人物是普罗塔哥拉斯(Protagoras,前481—前411)。他的名言是“万物的尺度是人”^①。他认为不存在联结人们的普遍的、客观的纽带。为此,在尊重现存的规范的同时,“增强微弱的理性”的雄辩术就是他们的工作,他要求高额的“讲学费”。不过,当时这种规范正在崩溃,因此出现了陷入极端的一时快乐主义者,也出现了适应大众需要的玩弄诡辩者。当知识的所有者缺乏主体性道德时,外部知识成了巨大危害的根源。识破这一危险的是苏格拉底。诡辩家视“德”为“有能性”(Tüchtigkeit),即在各种活动中具备优异的能力。而苏格拉底则认为“德”(Arete)是灵魂的卓越性(Tugend)即“心灵美”^②。他以“汝识自身吧”为口号,同谓之雅典的智者派们对话,使他们发现,他们岂但对重大事件漠然无知,而且对自身亦漠然无知。他借助提问和回答,使人觉悟到自身的无知。这种觉悟或本我,为了求得真知,就得相亲相爱共同探求真理。他亲自把这种积极的影响谓之“灵魂的助产”。在柏拉图的《苏格拉底的辩解》中,阐述了“注重德”、“尽力净化灵魂”、“尽力使自身成为善人”等等。对他来说,所谓“德”,当然并不单指单纯的知识。

①稻富荣次郎主编《教育人名辞典》,理想社,1962年版,第554页。

②稻富荣次郎主编《教育人名辞典》,理想社,1962年版,第352页。

二 道德教育的可能性

“梅诺：告诉我，苏格拉底，人类的德是可教的，还是通过训练掌握的；或者也不是习得的，人之所以具备德性乃取决于与生俱来的素质；或者别的什么方式造就的呢？”^①这是柏拉图在《梅诺篇——什么是德》中说的一段话。这里提出的问题尽管未必紧扣当代道德教育的问题，却为我们提出了广泛地思考道德教育的极其根本性的问题。

众所周知，这个对话篇引出的结论是，一方面肯定了德的可教性，另一方面又指出了德的难教性。

我们来看看对话篇中的讨论。对于梅诺的“德是可教的吗？”这个问题，苏格拉底首先把它转换成讨论的前提——“什么是德”，然后给“德”下定义。梅诺的回答经过苏格拉底的推敲节节后退，陷于窘境。苏格拉底由此展开了“什么是德”的探究。而梅诺则再度提出一开始提出的问题——“德是可教的吗？”苏格拉底不得不通过假设（前提）的方法提供答案。这就是：假如德是知识的话，那么是可教的；假如德不是知识，则是不可教的。既然德是一个总括的概念，当然可以再分为许多低层次的德。诸如正义、节制、勇敢、智慧等等。因为可以分析，就可以拿来教给别人。不过，德未必即是知识而已。“德”应该包含知善与行善两个层次。有关道德系列的概念及其涵义都极抽象，极不易界定，这是德之可教性的障碍或困难。从这个定义上说，德并不是可教的（知识），毋宁说是一种“识见”，它是人类受益于上帝的恩赐而具备的。然而，重要的一点是，苏格拉底在梅诺篇中最后说的一句话：“尽管如此，我还是愿意同

^①苗力田主编《古希腊哲学》，中国人民大学出版社，1990年版，第239页。

您一起考察它，以求发现它到底是什么。”^①

何谓道德教育的问题归根结蒂是何谓德的问题。以柏拉图《梅诺篇》所提出的问題为线索，我们可以围绕“德是可教的吗？”这个问题展开讨论。这个问题其实包含了“什么是德”和“如何教授德性”这两个论题。换言之，前一个论题是探讨德之本质的问题，即道德教育的本质问题，后一个论题则可以说是道德教育的方法（对象）的问题。

正如对话篇中确立假设（前提）的论证过程那样，“德”被区分为“知识”与“识见”。试考察这两者的关系，倘若认为可教的是知识，那么就要在“道德”课上去教授。因此是知识还是识见的问题是根本性的问题。这就是说，是以知识或知识体系的方式实施道德教育呢，抑或把识见视为人们采取行动时的知性问题呢？倘是前者，从一般学科教学的立场看，道德教育也是它的一种方式，诸如明确地传授“正义”的知识那样，就得以概念界定为中心，使学生习得。然而，我们知道，这种教育即便是授予关于正义的明确的知识，也未必导致实践“正义”。就是说，懂得“正义”的概念界定的人未必是躬行“正义”的人。在这里，后者的问题——识见，具有巨大的意义。因为，关于“正义”的知识，就是躬行“正义”时作出具体判断所必需的“知性”。那么，这种作为实践性知性的识见，是如何培养或者说如何习得的呢？识见是不能靠德目的说教习得的，它是在拥有这类实践性识见的人的个别行为中具体地领悟的；识见是不能靠教授者有意识地进行的行为中教授的，亦即识见是不可教的，是“借助伴有识见的行为化起来的”。由此只能作出一个结论：形成道德的方法是同一般的学科教学方式迥然不同的。

^①苗力田主编《古希腊哲学》，中国人民大学出版社，1990年版，第252页。