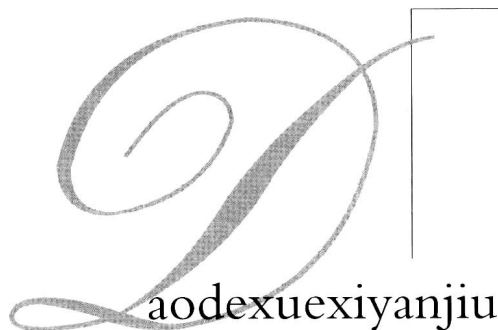


道德学习研究

吴俊 著

DAODEXUEXIYANJIU

吉林人民出版社



道德学习研究

吴俊 著

吉林人民出版社

图书在版编目(CIP)数据

道德学习研究/吴俊著.—长春:吉林人民出版社,2007.12

ISBN 978-7-206-05585-0

I.道… II.吴… III.德育—研究 IV.G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 030781 号

道德学习研究

著 者:吴 俊

责任编辑:关 静 封面设计:黄 鹤

吉林人民出版社出版 发行 (长春市人民大街 7548 号 邮政编码:130022)

电 话:0431-85378028

印 刷:长春市华艺印刷有限公司

开 本:880mm×1230mm 1/32

印 张:6.75 字数:180 千字

标准书号:ISBN 978-7-206-05585-0

版 次:2007 年 12 月第 1 版 印 次:2007 年 12 月第 1 次印刷

印 数:1-3 000 册 定 价:18.00 元

如发现印装质量问题,影响阅读,请与印刷厂联系调换。

怎样才能使我们的道德高尚起来

——为《道德学习研究》一书所作的序

罗国杰

吴俊同志的博士学位论文即将出版，这是一件值得高兴的事。我同吴俊的相识，早在她读博士之前。三年学习期间，又因她担任我的学术秘书，我们的接触更为频繁。她勤奋好学、谦虚谨慎、为人亲和、责任心强，在这段时期内，给了我许多的帮助。对此，我深表感谢。吴俊同志希望我能为一本书撰写一篇序言，尽管近年来我一直都在病中，但仍然愉快地答应了她的请求。

古往今来，道德教育和道德修养的思想源远流长，思想家们关于如何变化人的气质、陶冶人的品性、克制人的私欲、型塑人的道德人格的著作可谓浩如烟海。如何才能使人们的道德高尚起来，成为长期以来有识之士关心的重要问题。特别是在社会处于较大变动，人们的伦理思想和道德观念受到种种冲击的时期，如何提高人们的道德水平，更为一些具有远见卓识的人所关注。

中国古代的思想家们，对道德学习的理论、内容和方法，曾作过长期而深入的研究，提出了许多有价值的思想。古圣先贤们所说的“为学”，其主要内容就是我们今天所说的“道德学习”。孔子说：“古之学者为己，今之学者为人”（《论语·宪问》），意思是

说，古代人的学习是为了反省内求、提高自己的品德；而现在人的学习则是为了向别人显示自己的知识和才能。在古人看来，学习的目的就是要成为一个有道德的人，就是要学为“君子”，学为“贤人”，其最高要求和最终目的就是要成为道德上“廓然大公”的“圣人”。

正是由于上述原因，古人在道德学习方面特别强调道德意志和道德践履的特殊意义。孔子强调“吾十有五而志于学”（《论语·为政》），强调“志于道”（《论语·述而》）；孟子主张“夫志，气之帅也；气，体之充也。夫志至焉，气次焉；故曰：‘持其志，无暴其气’”。（《孟子·公孙丑上》）孔孟之后，儒家在道德学习上的最大特点，就是把道德践履提高到无以复加的地位。没有践履，没有行为，无论你获得的道德知识多么丰富，对于道德水平的提高不具有任何意义。宋代学者二程说：“学者有所闻而不著乎心，不见乎行，则其所闻固自他人之言耳，于己何与焉。”（《二程集》中华书局1981年版，第1186页）“未有知之而未能行者。谓知之而未能行，是知之未至也。”（《二程集》中华书局1981年版，第1191页）明代思想家王阳明则把这一思想概括为“知行合一”。王阳明认为，对于伦理道德知识，必须是能知能行，言行一致。如果“知而不行，只是未知。”（《传习录上》）而只在知识上用功夫，就可能会出现“知识愈广而人欲愈滋，才力愈多而天理愈蔽”（《传习录上》）的知行背离的局面。一个做儿子的可以把有关“孝”的知识背得很熟，但在家却打骂父母，这能说已经掌握了“孝”的知识吗？

为了解决道德知行转化的问题，中国古代的思想家们特别着力于修养功夫的研究，提出了“内省”、“自讼”、“慎独”、“克己”、“省察克治”和“积善成德”等方法。道德修养不可能是闭门思过，必须依赖于人的行为实践。道德修养也不可能是被动的，必须发挥主体的自觉能动性。孔子说：“仁远乎哉？我欲仁，斯仁至矣”（《论语·述而》）又说：“有能一日用其力与仁矣乎？吾未见

力不足者”。(《论语·里仁》)在孔子看来,只要能够充分地发挥主体的能动性,就一定可以成为一个有道德的人。总之,古代思想家们关于道德教育、道德修养和德性养成方面的研究丰富至极,这为我们当前的研究和探索提供了极其宝贵的理论资源。

马克思曾指出:道德的基础是人类精神的自律。道德行为的发生具有主体的自觉性,道德品质的形成必须通过个体的自主活动,实现个体道德境界的质的突破更是依靠主体的身体力行。因而,对德性养成问题的关注从传统的道德教育转向道德学习,凸显了人作为道德主体在道德活动中的意义和价值,触及了德性养成问题的实质。

在知识经济蓬勃发展的当今中国,人们越来越重视知识和技能的学习,强调知识和技能的更新以适应社会发展的日新月异之势,但往往会忽视对道德的学习及德性的提高。在学习型社会终身学习的呼声日益高涨的今天,坚持道德学习的终身性尚未引起人们的足够的重视。事实表明,知性道德学习已经陷入困境。人们究竟应该以什么样的方式来学习道德,这是道德学习的现实给我们提出的理论问题。

吴俊同志的《道德学习研究》一书,是在她的博士论文的基础上修改补充而成的。本书从伦理学和教育学的视角,对近年来道德学习研究领域中的前沿性的理论问题,进行了比较深入的探索。

综观全书,我认为,本书的研究主要呈现出如下几方面特色:

首先,该研究立足于伦理学的视角,针对当前道德实践领域存在的用学习科学的方式学习道德的现实,从科学与道德的区别入手,着重揭示道德学习的“应当”,并依此展开道德学习理论的探讨。全书抓住知善、欲善和行善这三个个体道德养成过程中的关键性环节,在深刻揭示道德学习内涵及其法则的基础上,构建了以“体悟”为核心的“理性—情意—实践”三维一体的道德学习理论框架,具有理论新意。

其次,该研究从道德学习的现状出发,针对道德学习的现实问

题阐述道德学习的理论。论文对道德学习过程从明善到行善、认知到体悟、知性获得到德性养成进行了较为深入细致的分析，这是对当前道德活动领域存在的知行割裂以及德育知性化倾向的一种反思、批判和提升，具有较强的现实针对性。

再次，该研究依托中国文化的思想资源，充分挖掘并借鉴儒家文化中优秀的道德学习思想。如对儒家学习思想的道德意涵的揭示，对“学习”的字源学探究以及对道德学习根本法则——体悟之道的界定和论证等，无不体现了中国传统文化的思想印记，从而使其区别于当前以西方理性主义为中心的知性道德学习理论，具有较为鲜明的民族性。

当然，论文对某些问题还可以作更为深入的探讨，如关于道德学习的主体能动性的发挥、道德学习的实践特性等，对这些问题的进一步研究是完善道德学习理论的需要。

2007年10月于北京远大园

目 录

导 言	(1)
一、研究意义	(1)
二、研究现状述评	(4)
三、研究基本框架	(11)
 第一章 道德学习的概念	(17)
一、对道德的基本理解	(17)
1. 道德属于价值领域	(19)
2. 道德反映社会关系的应当	(22)
3. 道德以情感为心理前提	(24)
4. 道德重在行为和实践	(30)
二、学习的含义分析	(33)
1. 对学习含义的误解	(34)
2. 心理学含义分析	(35)
3. 字源含义探究	(36)
4. 对学习含义的澄清	(37)
三、如何理解道德学习	(40)

1. 道德学习诠释	(40)
2. 道德学习与相关概念	(42)
3. 道德学习可能与必要	(44)
4. 道德学习的特征	(45)
 第二章 道德学习的内涵及其法则	(49)
一、道德学习的内涵	(49)
1. 道德学习是把握价值之学	(49)
2. 道德学习以情感学习为重点	(52)
3. 道德学习以知行统合为走向	(53)
4. 道德学习是对关系处理的学习	(55)
二、道德学习的法则	(57)
1. 体悟是道德学习的根本法则	(57)
2. 体悟强调亲身经验但不排斥他人经验	(58)
3. 体悟不是脱离实践的内求静悟	(59)
4. 体悟是理性、情感和实践的有机结合	(62)
三、道德学习的形态	(63)
1. 道德课程	(63)
2. 道德生活	(66)
3. 课程与生活的结合	(68)
 第三章 道德学习的理性之维	(70)
一、道德认知	(71)
1. 反思道德认知理论	(72)
2. 道德认知的双重内涵	(73)
3. 对话：道德认知法	(78)
二、道德知识	(81)
1. 知识与道德知识	(81)
2. 道德知识的特殊性	(84)
3. 道德知识体系	(88)

三、道德思维	(94)
1. 理性与情理：两种道德思维传统	(94)
2. 道德思维是一种情理思维	(97)
3. 情理的不可分割性	(101)
 第四章 道德学习的情意之维	(103)
一、情意统合的依据	(103)
1. 情感之意义	(104)
2. 情、意、志	(108)
3. 情意的关联	(110)
4. 情意的中道	(111)
二、情意之情的体验	(113)
1. 体验之道	(113)
2. 角色摹拟	(117)
3. 道德叙事	(119)
三、情意学习的核心	(122)
1. 道德感	(122)
2. 爱的学习	(128)
3. 移情学习	(132)
 第五章 道德学习的实践之维	(136)
一、道德学习的实践目的	(136)
1. 道德本质上是实践的	(137)
2. 道德学习的目的在于实践	(139)
3. 实践的目的必须通过实践的手段来实现	(141)
二、道德学习的实践形式	(143)
1. 模仿学习	(143)
2. 摹拟学习	(149)
3. 服务学习	(151)

三、道德习惯	(156)
1. 道德习惯含义及其特征	(156)
2. 德性通过道德习惯生成和改变	(159)
3. 道德习惯优化法则及其限度	(162)
第六章 道德学习在个体一生中的展开	(166)
一、童年期道德学习	(166)
1. 他律：童年期道德学习的基本特征	(166)
2. 游戏：童年期道德学习的基本方式	(168)
3. 情感：童年期道德学习的主开端	(170)
二、青年期道德学习	(171)
1. 自主：青年期道德学习的基本特征	(172)
2. 自我同一性：青年期道德学习的核心	(173)
3. 性别：青年期道德学习的焦点	(174)
三、中年期道德学习	(177)
1. 理性：中年期道德学习的基本优势	(177)
2. 并喻：中年期道德学习的重要类型	(178)
3. 责任：中年期道德学习的主要内容	(179)
四、老年期道德学习	(180)
1. 适应：老年期道德学习的首要任务	(180)
2. 反思：老年期道德学习的主要方式	(182)
3. 从心：老年期道德学习的最高境界	(183)
结语 道德学习：从知识到生活的变革	(185)
参考文献	(188)
后 记	(205)

导 言

道德学习是个体道德成长的基本方式。在现代社会，当学习不仅成为人的基本需要，也成为一种生活方式时，道德学习应由学术研究的边缘地带渐进中心位置。

一、研究意义

人类社会的发展史同时也是一部人类社会的学习史，社会获得的每一个发展都是人类学习的结果。没有学习就不可能有发展。人类为了更好地改造自然和社会而不断地学习，社会为了满足人类日益增长的学习需求而发展教育。教育作为一种外部手段，其目的就是为了促进学习者的学习，提高学习者的效能。为此，以学为本、以学习为目的，以学习者为中心，理应是教育坚持的基本理念。

道德教育与道德学习实际是同一个过程的两个方面，道德教育立足于教，道德学习则立足于学，教以教育者为主体，学则以学习者为主体。道德教育是以教育者为主导，一切活动围绕教育进行，它体现的往往是教育者的主张；道德学习则以学生为中心，一切活动围绕学习展开，它必须体现学习主体的需求和情趣。道德教育强

调教育对个体道德的影响、培养等外部作用,道德学习则注重发挥主体自身的内在价值。多年来,人们一直呼吁教师和学生都在教育中占据主导地位,道德教育必须以学生为中心,充分考虑学生的兴趣、需求和身心发展规律,但在道德教育的背景中,学生始终是被教育者或受教育者,他们很难和教师一样成为占据中心地位的主体。在“上所施,下所效”的氛围中,受教育者很难摆脱被动的地位,教育者常以知识、技能、道德高位者的姿态来教导受教育者,使得教、学双方不可能出现真正的人格平等,也难有真正的对话,而“对话是探索真理和自我认识的途径。”^①在平等对话的过程中,真理逐渐敞亮,自我认识也日渐清晰。然而,师生地位和人格的不平等却很难让双方去共同寻求道德真理,并在认识和行为上做到互相帮助和相互促进。在道德教育的背景中,学生永远都是个参与者,所以,杜威强调要“使儿童成为教育过程全心全意的参加者,而不是漠不关心的旁观者,更不是迫于威力而敷衍搪塞者。”^②其实,只有在道德教育的背景下,在以教师为主体的语境中才会出现学生是参加者、旁观者或是敷衍搪塞者的情形,在以学生为主体的学习背景中,以引导者身份出现的教师则成为学生整个学习过程中的参与者、旁观者甚至也可能是敷衍搪塞者。在道德学习的视野中,学习者就是主体,是“求学者”,不是“受教者”,^③道德发展的主动权重新回到个体的手中,个体的学习权利、人格尊严以及与教育者平等的地位得到充分体现。原来受人瞩目的教师不再是“施教者”,而是“助学者”,^④他们退居引导、辅助的地位,成为学生学习活动的组织者和促进者。引导在学习过程中非常重

① 雅斯贝尔斯:《什么是教育》,北京:三联书店1991年版,第11页。

② 杜威:《民主与教育》,北京:人民教育出版社2001年版,第19页。

③ 严元章:《中国教育思想源流》,北京:生活·读书·新知三联书店1993年版,第22页。

④ 严元章:《中国教育思想源流》,北京:生活·读书·新知三联书店1993年版,第22页。

要，学习者尤其是儿童无法成为道德和价值的惟一裁决者，没有外部的有效引导，学习可能会违背向善的初衷。与其说学习的过程是教育者引导、劝善的过程，毋宁说是唤醒学习者学习热情去理解和把握道德，激发道德需要的过程。如此，学生摆脱了对教师屈从和依赖的关系，他们不再是教育活动的参与者，而真正成为学习活动的主体和创造者。

道德在什么程度上体现自律性，是由人的主体性发挥程度决定的。道德行为的发生需要主体的自主意识，道德品质的形成必须通过个体自愿自觉的活动，没有主体便没有道德，即便有了主体但不是主体自觉自愿作出的道德决定，也同样不具有道德的属性。个体道德生命发展的主动权掌握在每个具有主观意志的主体手中，而绝非依赖于外部的强制。从这个意义上说，道德不是他人教授的结果。即使道德知识可以通过教学、传授的方式获得，但对道德知识的理解及意义的把握，尤其是希望它成为道德行为的动力之知，还必须通过主体在生活实践中的个人体悟。道德教育具有启发、引导的功能，这种功能的发挥还要依赖于个体主动、积极地吸收和消化，实现道德上的质的飞跃依然要靠主体的身体力行。一定意义上，学习是个体道德成长的基本方式，教育提供的是一种促进学习者道德发展的环境。对于道德主体而言，教育始终是一种外烁的力量。无论道德教育的内容多么科学，教育的手段多么完善，它总是改变、完善自身的外在方式，而学习则是主体追求完美境界的内在的主动方式。

当前，现有的道德学习理论和实践都表现出一种令人担忧的现象，以西方为中心的理性主义、唯认知主义占据着道德学习理论的主流，人们以一种纯粹学知的态度对待道德。在我国实有的道德学习的实践中，也存在着这样一种偏向：就是把道德学习仅仅理解为道德认知的过程，道德认知又仅仅被理解为道德知识的获得过程。这种道德学习在强化主体对道德的认识力、理解力，对道德关系的思考能力和道德价值的判断能力等方面起到了积极的作用，但其弊

端也显而易见。在认知型道德学习的实践中,过多的强调道德概念、原则、规范的掌握,却忽视了个体的道德情感体验和行为实践;过多的强调道德知识的记忆、背诵、理解,却在不知不觉中扼杀了人对道德生活的想象和创造。这种道德学习充其量只可谓一种认知式的知性学习,它触及不到学习者融情感、意志和信念为一体的内在心灵。它既不是学习道德的方式,也不是道德的学习方式。人们究竟应该以什么样的方式来学习道德,这是道德学习的现实给我们提出的理论问题。

综上所述,本书认为将研究的视角切换到道德学习,不仅凸显了人作为学习主体的意义和价值,且更能体现学习型社会背景下研究的时代意义。当社会发展至学习成为人的一种生活方式,成为人的基本需要时,道德学习如何从知识化向生活化转变就成为一个具有时代意义的理论问题。^①

二、研究现状述评

人类的道德学习活动和对道德的探索历史悠久,但道德学习的理论研究却还十分年轻。尽管学习理论诞生于心理学领域,但其基本观念却无法脱离道德哲学的深刻影响。

在西方,理性主义与经验主义两大传统指引着两种不同的道德学习理论。罗尔斯在《正义论》中概括了这两种道德学习观:一种观点是从经验主义学说中历史地产生出来、并表现在从休谟到西季维克的功利主义者的学说中。它的最新发展形式是社会学习理论。这种理论认为道德学习是为了给个体行为提供失去的动机。道

^① 如果说由“培养论”向“学习论”的转变在我国刚刚起步的话,那么在世界教育论坛上,这种呼吁早已发出。国际21世纪教育委员会在向联合国教科文组织提交的报告——《教育:财富蕴藏其中》指出,学会认知、学会做事、学会共同生活、学会生存是21世纪教育的目标。道德“培养论”向道德“学习论”的转变标志着个体的主体性在道德和学习领域中的真正确立。

德学习的另一种传统观点产生于理性主义思想根源之中,并由卢梭和康德并有时由 J. S. 密尔,更近一些则是由皮亚杰的理论做了表达。^① 这种理论认为道德学习不是个体获得新动机的过程,而是认为一旦人们理智成熟,人们就能认识自己在社会中的地位及与同伴间的关系,就能产生情感共鸣,获得道德动机。

由于理性主义在西方哲学中的重要地位,影响深远的道德学习理论一般集中在认知领域,在相关研究中以皮亚杰、柯尔伯格的道德发展阶段论最为深刻和著名。尽管,他们没有明确以“道德学习”命名自己的研究,但与此主题却十分切近。皮亚杰主张,道德学习是一个积极主动的建构过程,是儿童在与社会环境的相互作用下不断改变和更新既有的认知结构,自主、能动地建构自己的道德观体系的过程。他将“主客体间的相互作用”视为认知结构进化的本性性动力,强调活动和动作是儿童道德发展的根本途径。尽管皮亚杰把道德认知视为道德发展的全部,但就其把道德学习看作是学习主体积极主动、能动建构的过程以及强调道德学习的活动方法等思想还是有其巨大理论价值的。柯尔伯格继承并超越了皮亚杰的研究成果,他发现皮亚杰提出的道德认知的自律和他律两个阶段无法囊括人们的道德发展进程,他提出了著名的“三水平六阶段”道德认知发展论。和皮亚杰一样,柯尔伯格也认为公正是道德发展的核心,道德发展的过程即公正观念逐渐形成的过程,这一观点又被罗尔斯所继承。在总结前人研究的基础上,罗尔斯认为,权威道德、团体道德和原则道德是道德发展的三个主要阶段。^② 作为一个哲学家,罗尔斯的道德发展阶段论并不为心理学界所熟知,但皮亚

① 罗尔斯:《正义论》,北京:中国社会科学出版社 2001 年版,第 460、462 页。

② 权威道德是儿童有限理解力的必然产物,他们起初只能凭借对父母权威的爱和信任,接受并坚持他们所吩咐的道德准则。社团道德是个体在不同团体中应遵循的角色道德,它通过团体成员的赞许和非难而形成,个体会因为没有履行社会角色义务而愧疚。处于原则的道德阶段的人已经得到了全面的发展,他只会借助于正义原则来解释个体违反正义的负罪感。

杰、柯尔伯格的理论却为世界所瞩目，他们认为理性是一个道德成熟的标志，认知因素是道德发展的关键。科尔伯格甚至认为个体所处的认知发展阶段越高，其行为与判断的一致性越高。然而，一个在道德认识上成熟的人一定就是个有道德的人吗？道德分析能力越高，道德水平也相应越高吗？道德认知发展论由于过多的关心并夸大理性在道德发展中的作用而不能免遭人们的批判。

尽管，越来越多的人对道德认知理论表示不满，但在研究中对道德认知的热情并没有得到减退，人们仍然热衷于道德理性的探讨，仍然把获得认知发展作为道德学习的目标。20世纪90年代以来，在明确以“道德学习”命名的著作中，作者通过整本书的阐述，强调的仍然是道德的理性纬度，仍把刺激学生的道德想象力、帮助学生认清道德问题、认识关键的道德概念和道德原则视为道德教育的目标。^① 在与道德学习相关的研究中，有的关注成人道德学习，认为成人教育是道德实践的基地，对儿童、青少年时期接受的道德规范的批判性反思对成人道德学习非常重要。^② 有的强调道德学习的系统因素，认为道德学习环境、团体成员及其合作，尤其是团体文化直接影响个人行为。^③ 有的认为，最好的道德学习是来自于分享和聆听关于人们是如何学会好好地生活的叙事性说明，^④ 因为通过间接体验别人的生活可以刺激道德想象力，因此，阅读文学作品能够有助于孩子的道德学习；等等。^⑤ 在诸多研究中，马丁·

① Michael S. Pritchard. Reasonable Children: Moral Education and Moral Learning. University Press of Kansas. 1996.

② Stephen Brookfield. Understanding and facilitating moral learning in adults. Journal of Moral Education. Sep 1998. Vol. 27, No. 3; pg. 283 ~ 300.

③ MacLagan, Patrick. The organization context for moral development: Questions of power and access. Journal of Business Ethics. Jun 1996. Vol. 15, No. 6; pg. 645 ~ 654.

④ Stocker, Susan S. Disability and Identity: Overcoming Perfectionism. Frontiers. 2001. Vol. 22, No. 2; pg. 154.

⑤ Stuttaford, Genevieve. Reasonable Children: Moral Education and Moral Learning. Publishers Weekly. Nov 1996. Vol. 243, No. 46; pg. 70.