

全国教育科学“十五”规划教育部重点课题

# 道德学习 与 道德教育

戚万学等◎著

*MORAL  
LEARNING  
AND  
MORAL  
EDUCATION*

山东教育出版社

全国教育科学“十五”规划教育部重点课题

# 道德学习 与 道德教育

戚万学等◎著

*MORAL  
LEARNING  
AND  
MORAL  
EDUCATION*

山东教育出版社

**图书在版编目(CIP)数据**

道德学习与道德教育/戚万学等著. — 济南: 山东教育出版社, 2006  
ISBN 7-5328-5459-0

I. 道... II. 戚... III. 德育—研究 IV. G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 048613 号

全国教育科学“十五”规划教育部重点课题

**道德学习与道德教育**

戚万学等 著

---

出版者: 山东教育出版社

(济南市纬一路 321 号 邮编: 250001)

电 话: (0531) 82092663 传真: (0531) 82092661

网 址: <http://www.sjs.com.cn>

发 行 者: 山东教育出版社

印 刷: 山东新华印刷厂德州厂

版 次: 2006 年 7 月第 1 版第 1 次印刷

印 数: 1—2000

规 格: 787mm×1092mm 16 开本

印 张: 14.75 印张

字 数: 200 千字

书 号: ISBN 7-5328-5459-0

定 价: 26.00 元

---

(如印装质量有问题, 请与印刷厂联系调换)

# 前 言

《道德学习与道德教育》一书是我们在“十五”期间承担的全  
国教育科学规划重点课题——“道德学习的理论和实践问题研究”的主要  
成果，这本书既可以看作是对课题成果的概括和总结，也可以视为我  
们对道德学习这一新的研究领域进行的初步探索。

## 一 何以要加强对道德学习问题的研究

“道德学习”是与“道德教授”相对而言的，前者主要是从学生的  
角度讲，探讨学生在道德上的发展变化，即他是如何习得道德的；后  
者主要是从教师的角度来看，关注的是教师的行动，即教师是如何把  
道德教授给学生或者说教师是如何使学生形成道德的。二者尽管有  
一定的联系，但其区别也是十分明显的。以往的道德教育理论一般  
较为重视对教师教（教的目的、教的方法、教的策略等）的研究，而相  
对忽视对学生的道德学习问题的研究，今天之所以要强调对道德学  
习的研究，至少有以下几个方面的理由：

首先，从最一般的意义上来讲，任何完整的道德教育理论，都应  
包括两个有机的组成部分：一是关于道德发生发展的理论；二是关于  
如何根据道德发展的理论进行教育的原理和方法。因为教育是教与  
学的互动、是两种活动交织而成的，相应的教育理论研究也应该关照  
这两个方面。并且，在这两种理论中，关于道德发生发展的理论是更  
为基础的和更为根本的：学的理论是教的理论的逻辑前提和依据，同  
时，教也是为了促进学，使学生更好地学，学是教的目的。因此，无  
视“学”的问题的研究，“教”的理论不仅是残缺的、缺乏根基和明确  
的目的性的，而且，于实践无益甚至有害。对儿童道德学习、发展本质的

研究和廓清,对道德学习、发展机制和规律的揭示,将有助于确立一种新的既合目的、又合规律的教育理论和实践策略。

其次,从教育研究的发展趋势来看,在教育研究的历史上,由重视教的研究转向重视学的研究未尝不可以看作是一场教育研究的革命。这种转向在教育研究尤其是在教学研究中几十年前乃至近百年前即已肇始,近年来更是蔚成趋势。但在道德教育领域,这种研究视域的转变不过才刚刚开始,还谈不上从“学”的角度对道德教育问题进行自觉的审视和系统的关注,更谈不上研究重心的转变,因此,加强道德学习问题的研究,是积极顺应教育研究的发展大势,开拓道德教育理论研究新局面的需要。

再次,从价值层面上看,重视道德学习问题的研究,不仅意味着理论研究的自觉,是合乎逻辑和历史的选择,而且充分体现了人本化的教育价值观。道德教育以人为本,就要求教师要了解学生、按照学生道德学习、发展的实际特点,从学生实际的道德需要和道德状况出发进行引导和培养,最终达至促进学生道德发展的目的。对道德学习的研究,其实质和目的就在于试图从学生的角度来看待道德教育,把教育建立在对学生的了解之上,从而创造出适合学生学习和发展的教育,而不是像以往那样无视学生学习的特点去培养适合教育的学生。所以,从“教”的研究转向对“学”的研究,绝不是简单的称谓上的、形式上的变化,它还意味着深刻的教育价值观的转变——以往的道德教育是以教来塑造学、让学适应教,而现在的道德教育是要以学引领教、让教适应学;“教”强调的是外在控制,“学”则强调内在的激发。因此,对道德学习问题的研究,将有助于拒斥“非人化”的教育,真正实现道德教育的人本化理念。

最后,从学校道德教育的实际或从经验的层面来看,忽视对学生道德现状的关注、忽视对学生道德发展规律、机制和特征的了解,是导致道德教育实效差的一个重要原因。换句话说,尽管学校、教师对道德教育都十分重视,也的确花费了很大的精力,但事实上可能是一厢情愿,由于缺乏对受教育对象应有的了解,就使得外在的教育力量

变成了无用功甚至起到相反的效果。在实践中这样的例子比比皆是：像违背学生品德发展的规律进行教育——低年级的品德教育成人化、高年级的品德教育反而低幼化；缺乏对道德发展之主体性的认可和尊重——道德教育采取灌输的方式进行；没有认识到道德学习影响源的多样性——认为学校教育就能支撑起学生的道德发展，缺乏与社会、家庭的沟通……

所以，在一个信息化、价值渐趋多元化的时代已然来临之际，把对道德教育的研究从“教”转向“学”，不仅有助于催生新的道德教育观念，改革旧的道德教育观念和实践模式，使道德教育策略的开发和实践建立在科学、坚实的根基之上，使道德教育真正摆脱经验主义的、理想主义的以及种种不可靠的因素，使道德教育走向更加自觉和更加人性化的轨道。而且随着道德教育研究重心的变化和新的研究视界的开拓，无疑也将有助于新的道德教育范式的生成。

## 研究道德学习问题应该采取的视角

对道德学习问题的研究，宜采用多学科、多视角、多纬度综合的角度来透视，因为人的学习是极为复杂的。到目前为止，对学习问题的研究已经涉及到的学科有哲学、心理学、社会学、人类学、教育学、文化学、脑科学、计算机科学、管理科学等领域，道德学习在人类的学习中又是较为独特的一种学习，更具有其特殊性和复杂性，所以，对道德学习的研究也不是哪一门学科或哪一种视角所能胜任的。其中，在考察道德学习问题时，哲学、心理学、社会学又是必不可少的三个最基本的视角。之所以强调上述三个视角是最基本的，这一方面是由哲学、心理学、社会学三个学科本身在所有人文社会科学中的基础性地位所决定的，另一方面，也是由于道德学习本身的特点所致。道德学习首先是人所特有的活动，是属人的，所以需要哲学意义上的关注；同时，道德学习也是在个体身上发生的一种心理现象，需要心理学的观照；另外，道德学习更是一种社会现象，同样离不开社会学的视角。具体来讲，从哲学、心理学和社会学的角度来关注道德学

习,它们分别应予以解决或者应该回答的问题是:

道德学习的哲学研究对道德学习问题而言,哲学研究是最古老的、最传统的一种研究范式,古代的哲学家大都从自己的哲学观、伦理观出发来阐述对人的道德发展、道德习得的认识。在今天,哲学研究仍然是不可或缺的一种视角,并且,人们可以站在一个更高的历史发展阶段上、在充分占有人类以往的哲学智慧和各门学科的具体研究成果的基础上来反思道德学习问题,以获得对道德学习更加深入、更加全面的了解。这就使得今天的哲学研究比以往有了更大的空间、更好的基础或优势。当然,对于哲学研究这种方法本身也是众说纷纭,对哲学应该关注的问题也一直莫衷一是,但从一般意义上讲,对于道德学习问题的哲学观照,以下几个方面的问题是不可避免的:第一,从本体意义上、从形而上的层面上反思道德学习的本质、特点,即道德学习到底是怎样的一种活动、这种活动和其他活动的区别何在。对道德学习作本体论的思考,这就要求以一定的世界观为支撑,以现有的有关道德学习、道德发展的事实层面的研究成果为依据,在经过深思熟虑之后从更加抽象、宏观和超越的层面上概括出对道德学习的理解。第二,道德学习何以可能。根据对道德学习是什么的理解,道德学习何以可能是哲学思考必须回答的问题,这需从逻辑学、从伦理学以及人学等角度来检讨。第三,道德学习何以必要,或者说,个体和人类社会何以要进行道德学习、道德学习的价值何在、道德学习对个体和人类的发展有什么意义。价值上的追问是哲学的本有之义,也是哲学研究对道德学习所特有的贡献,这就需从价值论的角度来反思道德学习,充分挖掘和估价道德学习的作用。第四,关于道德学习的目的、过程、内容、方法等,也需要哲学上的反思和叩问。因为,道德学习作为人的活动,其中有事实性的、规律性的东西,但它又不是一个简单的物理事实,它时刻与人的信念和选择有关,所以,涉及到道德学习的内在机制、过程、方法等方面的问题,也离不开哲学上的追问。以上只是哲学研究应该关注的问题,当然,在做哲学研究时,既可以从哲学的层面上表达自己对道德学习的独特的理解、



认识或者是信念,也可以阐述不同的哲学范式、哲学家、哲学流派视野中的道德发展观;既可以从哲学的角度对道德学习进行系统的反思,也可以集中到一点,对道德学习某个方面的问题进行深入地思考,其形式可以是多样的。但哲学研究所具有的反思性、概括性、抽象性、批判性和超越性等特征是共同的,是其他任何形式的研究无法比拟的。

**道德学习的心理学研究** 此研究视角主要是把道德、道德发展视为个体的心理现象,从而去考察这种心理现象的实质、构成要素、发生发展的机制和规律、对人的整体人格和心理成长的作用等等。它主要关涉以下方面的问题:道德学习是怎样的一种心理过程,它要涉及哪些心理要素?道德发展、道德学习是怎样产生的,或者说,道德是如何在个体身上萌生出来的,其动力何在?道德又是如何发展的,其发展成熟的一般性的规律是什么?影响个体道德学习的心理因素有哪些?等等。事实上,目前对道德学习的研究比较多的领域或学科当首推心理学,不同的心理学流派和范式已对道德学习问题给出了自己的回答。但是,关于道德学习的心理实质和机制,仍然是莫衷一是。同时,心理学本身也是发展的,尤其是学习理论、道德学习理论也在日新月异。所以,对道德学习的心理学研究仍有很大的发展空间。

**道德学习的社会学研究** 道德学习不仅是个体的心理现象,同时也是一种社会现象,它要受到种种社会因素的影响,和社会之间产生互动,所以,从社会学的角度对道德学习予以考察是极为必要的。从社会学的角度来考察道德学习,就要分析道德学习这种社会现象所具有的独特性及它与其他社会现象的区别;就要考察道德学习对于对社会存在、社会正常运转和持续发展的意义;考察道德学习与社会中宏观的、中观的、微观的各构成要素之间的相互影响、相互制约关系,诸如宏观的政治、经济、文化等社会构成,中观的社会组织、结构、制度、环境、阶层、团体、现象、角色等社会要素,微观的学校内部、班级内部、家庭内部各组成要素与道德学习的关系;此外,还要考察



道德学习的形态、目的、内容、方式等是如何随着社会发展、社会变化而变化,以及同一时代中不同的社会形态对道德学习的影响等等。总之,社会学研究是要把道德学习放在实实在在的不同层次、不同种类的社会构成中去考察它与其他社会现象的互动,考察其实质、变化的机理以及存在的意义。

纵观迄今为止有关道德学习问题的研究,对道德学习问题的微观研究多,从某一个视角、某一个侧面(如道德认知、道德行为等)来研究道德学习问题的多,宏观、整体性概括和揭示的则相对较少;限于个体道德学习心理机制的探讨多,从哲学、社会学等学科分析道德学习的相对较少,未见从多学科综合的角度分析道德学习的成果,更未见有从“学习”的视角观照道德教育,建构新的道德教育理论和实践模式。例如:“精神分析学派”的道德学习理论把道德学习看成是儿童早期对父母奖惩的内化,是早期的一种情绪反映;“关心伦理学”从情感的角度强调情感在道德学习中的作用;“社会学习理论”则把道德的学习归结为对外部模式的模仿和外部力量的强化;“认知主义”则认为道德学习只是儿童与有机体的一种互动或对话。以上分别从情感、行为、认知等层面揭示了道德学习的心理过程和机制。因此,从学科综合、交叉的角度对道德学习进行进一步的、全面的、系统的、深入的研究是极为必要的。

### 三 本书的基本框架、内容和写作分工

基于以上思想,本课题力图通过对道德学习、发展问题进行深入、系统的分析与阐释,建构一种新的合理的道德学习观,在此基础上,阐发其教育意义。一方面,丰富和发展现有的道德教育理论,推动道德教育研究的转向;另一方面,为当前正在进行的道德教育改革提供了必要的理论依据,在一定程度上推动道德教育的实践和改革。

本书共分为四部分:第一部分:道德学习问题的理论研究。该部分主要从哲学、社会学和心理学的视角分别来透视道德学习问题,从三个最基本的学科领域来展示目前理论界关于道德学习研究的最新

成果。第二部分：实践—建构学习：一种新的道德学习观。该部分旨在根据目前关于道德学习研究的最新进展以及相关的理论，提出我们对道德学习的看法——道德学习的本质和特点等。第三部分：实践—建构学习与学校道德教育。该部分旨在从实践—建构学习的视角来反思传统的道德学习观及相应的学校道德教育观，在分析和批判的同时，指出以新的道德学习观为依据，学校道德教育应当如何进行，其中，分别从学校道德教育的目的、课程、基本原则和师生关系等几个维度作了阐述。

全书由我负责编写框架的设计和书稿的最后修改与统定。本书各部分的写作分工如下：前言、第二部分（戚万学、唐汉卫），第一部分（唐爱民、王向华、杜秀芳）、第三部分（赵文静、王向华）。

本书的出版得到山东教育出版社的大力支持，教育理论室主任、编审温玉川先生，为本书的出版付出了辛勤的劳动。在课题研究和书稿撰写过程中，我们借鉴和参考了国内外同行的一些研究成果，在此不一一列举，一并致谢。

由于道德学习问题相对来说还是一个新的研究领域，国内外在这方面的研究总体上还不够系统和成熟，仍处于探索、转型阶段，再加上我们的精力和水平所限，所以本书在观点、论证等方面定有许多不妥之处，恳请同行专家和广大读者批评指正。

戚万学

2005年11月25日于济南

# 目 录

..... 代仿碎照林防外发土发警部林个具新尖 (二)

..... 以于基中理更在林主警部吴路野女防下学警部 (三)

..... 蓝丘的能警警部防防出防发理不部警部

..... 育德部部对学已下学部部一制度 分第已

(132) ..... 思又防下学警部又育德部部部部

(133) ..... 聚表及面内防下学警部部育德部部部部 (一)

**前 言** ..... (1)

**第一部分 道德学习问题的理论研究** ..... (1)

一、道德学习的哲学视景 ..... (1)

(135) (一) 现有的道德学习观:演变、问题与反思 ..... (1)

(136) (二) 道德学习的本质及其哲学基础 ..... (11)

(137) (三) 道德学习的可能性及其论证 ..... (24)

(138) (四) 道德学习的可行性及其论证 ..... (31)

二、道德学习的社会学分析 ..... (47)

(139) (一) 当代社会学理论与道德学习 ..... (48)

(140) (二) 道德学习的条件 ..... (54)

三、道德学习的心理学基础 ..... (76)

(141) (一) 道德学习的心理学理论 ..... (77)

(142) (二) 道德学习的心理机制 ..... (94)

**第二部分 实践—建构学习:一种新的道德学习观** ..... (111)

一、为什么要提出一种新的道德学习观 ..... (111)

二、实践—建构学习观的理论基础 ..... (112)

(143) (一) 马克思主义的实践观 ..... (112)

(144) (二) 建构主义的学习理论 ..... (116)

三、实践—建构学习的基本含义及特点 ..... (120)

(145) (一) 道德学习的内容——道德在本性上是实践的 ... (120)

(二) 实践是个体道德发生发展的根源和动力 .....	(126)
(三) 道德学习的过程就是道德主体在实践中基于以往的经验不断建构出新的道德经验的过程 .....	(131)
<b>第三部分 实践—建构学习与学校道德教育 .....</b>	<b>(134)</b>
一、传统道德教育及道德学习的反思 .....	(135)
(一) 传统道德教育与道德学习的内涵及表现 .....	(135)
(二) 对传统道德教育及道德学习的检讨 .....	(141)
二、实践—建构道德学习与道德教育目的 .....	(147)
(一) 对传统权威主义德育目的的反思 .....	(147)
(二) 实践道德生活:实践—建构道德学习视域中的道德教育目的 .....	(152)
三、实践—建构道德与道德教育课程 .....	(158)
(一) “课程”与“德育课程”的概念界定 .....	(158)
(二) 对传统学科德育课程的反思 .....	(162)
(三) 活动课程是实践—建构道德学习观下的道德教育的主要课程形式 .....	(167)
四、实践—建构学习与道德教育原则 .....	(176)
(一) 主体性原则 .....	(176)
(二) 实践性原则 .....	(184)
(三) “心理匹配”原则 .....	(195)
(四) 民主性原则 .....	(198)
五、实践—建构学习与道德教育过程中的师生关系 .....	(201)
(一) 道德教育过程中关于师生关系的争论 .....	(202)
(二) 实践—建构道德学习与德育过程中的师生关系 .....	(205)
(三) 师生对话关系与道德教育意义的生成 .....	(209)
<b>参考文献 .....</b>	<b>(213)</b>

# 第一部分

## 道德学习 问题的理论研究

### 一、道德学习的哲学视景

随着由道德教育转向道德学习之学校德育理念的确立,以立足于道德规范的传输和价值引导为旨趣的学校德育开始向以立足于学生道德人格的生成和自主建构的新的德育观的转变。这种视域转换绝非一种观念对另一种观念的简单置换、取替,而是体现了一种探查道德教育本质的致思趋向,表明了一种以建构道德学习为核心的德育体系存在的合法性与必要性。可是,何谓道德学习?其本质何在?道德学习可能吗?如若可能,它又可行吗?哪些内容可以直接地学,哪些内容需要间接地学,哪些内容又需要实践—建构性样式而习得?在道德学习的诸种样式中能否有一种具有统摄意义的核心样式,又如何对其进行必要的理论论证呢?无疑,这是道德学习理论研究必须正视的前提性问题。本节的研究旨趣在于尝试对这些问题进行哲学基础的推究。

#### (一) 现有的道德学习观:演变、问题与反思

在揭示道德学习的本质、根据以及分析论证道德学习是什么、可能是什么、应该是什么等基本问题之前,必须首先对现有的道德学习观有一个大致的了解,对其演变的历程、存在的问题、变革的历史条

件作出概要的描述与分析,以从中找寻启示,并为建立一种新的道德学习观提供一种历史框架。

我们现有的道德学习观是什么呢?毫无疑问,在学校道德教育的理论规定与实践运行中,长期占统治地位的是这样一种道德学习观:重教化轻学习,重传输轻建构,重知性轻实践,重外化轻内化。概言之,这种道德学习观没有充分顾及学生作为道德发展主体的主动性、能动性,没有将其视为道德存在的个体的生活方式与生存方式,道德学习成为脱离了学生的真实道德需要与生命意义的另一个世界——纯粹外在于学生内在需要的、缺乏意义关联的世界。这一道德学习观具有这样两个显著特征:一是道德教育的权重远远超过了道德学习的权重,传递—接受模式长期占主导地位。教师习惯于将社会道德观、价值观及相关的道德内容以口授、讲解、演示的方式直接传输给学生,学生则相应地以静听、诵读、识记等方式作用于道德学习。在这种道德学习观中,教师被标榜为道德权威、社会价值的代表、伦理的化身和国家道德观念的解释者,以居高临下的姿态处置德育课堂与教育内容,学生只能处于被动、服从、依附、被灌输的状态,道德学习完全演变为对外在权威的服从。二是与此相适应,在学习之于道德教育影响方面,道德知识的获得、识记,道德规范的接受、认可,学习态度的被动、等待,是这种道德学习观的主要伴生物,而学生在道德学习中的主体性、主观能动性,学生道德人格的自我生成与自主建构以及在道德学习中的实践性,一再受到冷遇,道德学习蜕变为一种纯粹的课堂行为。道德学习观的这种表现,有其深刻的哲学、伦理学基础和悠久的历史根源。下面,我们拟扼要从哲学特别是道德哲学流变的视域,对这种道德学习观的形成、发展、变革的历史条件以及对道德教育产生的影响等问题,作一十分概括的描述,从中寻绎道德学习观的发展脉络、存在的问题及建构新的道德学习观的历史必然性。

伦理学的研究表明,在古代特别是远古时期,人类的伦理活动、道德实践活动与生产、生活、原初宗教活动交织、混杂在一起,教育和

学习都融于劳动生活中,尚无单纯的道德学习的需要与表现。这种状况延至古希腊文明时期得到了改观,苏格拉底是公开讨论道德教育可能性的第一位先哲。他在回答美诺美德是否可教的发问时,指出必须首先弄清楚什么是美德;在他看来,美德即是知识的样式,任何人犯错误都不是出于自愿,其必然的逻辑结果是:某人之所以犯错误,其原因是理智(知识)的错误而非道德的弱点。人知善必行善,美德即知识;知识可教,故美德可教。可教的便是可学的。道德教育的核心是使人获得关于道德的理性知识。这是其后继者所发挥的亚里士多德意义上的精确的三段论法推论。知识是如何产生的呢?苏氏认为,从“无知”中获得觉悟,产生知识,靠对话——哲学助产士的反诘式对话,通过提出使对话者确信无法回答的问题,而不是提供现成的答案,从而使对话者处于羞怒状态,最终引发其进行哲学反思,这是获得知识的最佳方法。“苏格拉底总是把他的对话者逼到极端狂怒的状态,而这根本不是一种令人信服的道德教育方式。但是激怒某人,也许是真正有效地扰乱他的心境从而迫使他在道德问题上进行哲学反思的唯一方式。”<sup>①</sup>也许,苏氏“美德即知识”的论点是偏颇的,但他倡导的无知的觉悟及反诘式对话,却对后来的整个道德哲学和道德教育产生了无与伦比的影响,皮亚杰的对偶故事法、柯尔伯格的道德两难论法、拉思斯等人的价值澄清策略等无不汲取了这一养料。苏格拉底的贡献是伟大的。

苏氏给人类留下了“美德可教”的丰厚历史遗产,但也给后继者留下了一个永恒的困惑:美德可教,但没有承担这一职责的教师。他的学生柏拉图承担了索解这一谜团的神圣责任。柏拉图认为,知识存在于我们心中,唯有哲学助产士或哲学王方拥有并使其诞生。柏拉图将灵魂分为理性与情欲两部分,只有理性支配情欲,才能获取善性本身——善的理念,而这只有少数哲学精英才能具备。哲学家是

<sup>①</sup> [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著,龚群译. 伦理学简史[M]. 北京:商务印书馆,2003. 48.

通过抽象的训练学会从现象上升到形式从而掌握形式知识的人,唯有他才有资格从事道德教育。这里,我们清楚地发现,柏拉图之“善的理念”、“形式知识”具有明显的宗教氛围,因为他相信智力是生来就有的天赋,具有形式知识的少数哲学精英也是一个尚不存在的理想国教育训练的结果。柏拉图将道德世界和道德教育让渡给了一个超验王国。尽管哲学家担负起了道德教育的职责,但所传授的善却存在于超验的、超出现世的“形式”之中,普通民众不能从日常生活中寻得,善的知识之获得,只能诉诸:要么依靠专门的宗教启示;要么通过权威教师的理智训练。这样,柏拉图在继承了道德是可教的观点的同时,又将道德的获得视为是外铄的,从外强加的;反映在学习上,则是靠学习者的外在服从。柏拉图对道德世界的贡献是双重的:既开启了理性的大门,为后来的种种理性主义道德观奠定了基调,又为宗教道德的论争特别是中世纪基督教道德的滥觞埋下了伏笔,尽管他本人不可能预料到这一点。

对人类道德教育和道德学习观念影响最大的道德哲学家,非亚里士多德莫属。亚氏也承认道德知识的存在(在此意义上,也承认道德是可教、可学的),但仅有道德知识是不够的,德性的获得还得靠习惯即实践、活动。他将德性区分为两类:理智德性;道德德性。前者属于理性活动,其德目是智慧、理智、审慎;后者属于实践活动,其德目是慷慨、节制。理智德性是训练的结果,需要教育的支援和学习者自身的沉思、推理;而道德德性,则是习惯的结果,是不能光靠教育便获取的。德性在本质上是实践的,绝非天赋或神启。做有德性的行为,才能成为有德性的人;行正义之事才能成为正义者;做事勇敢才能成为勇敢者,如此等等。一个真正有德性的人,就是正确而熟练地运用理性进行道德活动、形成道德习惯的人;道德(善)是灵魂与德性、理智德性与道德德性相一致的活动;幸福是符合最高德性的活动。人既要认识善,获得德性的基本知识,又要在自己的人生中实践善的知识并养成习惯,唯此才能掌握德性。这是亚氏道德哲学给我们的最大启迪。就道德教育与道德学习而言,其可能性、可行性及价



值意义,一方面在于对基本知识的授受,舍此,不仅道德因失去了知识基础与理性牵导而成为无意义的活动,而且教育与学习的条件与可能性也会丧失;另一方面,单纯的理性、知性又不足以切近道德的本质,道德的学习还必须立足于生活习惯、道德实践与活动建构,道德教育绝非单一的课堂行为,而是学习者在学校内外乃至终身生涯中通过实践、活动、建构而形成的一种生活方式。道德学习的建立与可能性也正是建立在这样的基础上:通过学习者的道德实践与行动以获得良好的道德行为习惯,它需要教师的口授、传输(如道德知识的学习和道德推理、理性的训练),但主要不靠口授,而是靠示范、实践、训练、练习和分析性指导而进行。

古希腊的道德哲学思想对后来的中世纪这一人类文明漫长的冬眠期产生了至为重要的影响。柏拉图的感觉世界与形式王国的二元论被奥古斯丁所改造,成为自然欲望世界和神圣秩序王国的二分理论;亚里士多德之习俗道德和欲望被阿奎那改造为上帝的洞见;上帝成了人类的父亲,成了道德的代名词,《圣经》教条成了道德的绝对标准。在道德教育领域,对上帝的绝对服从成了唯一的目标;教育中充斥着无所不在的负罪感和今生的幸福、意义只能诉诸超验世界的观念,使道德生活死气沉沉。如果说还存在道德学习的形式的话,这种学习也只能是对教规、戒律、训谕的诵记、习得,成为一种完全外在于主体的行为。中世纪的道德世界,尽管并非一片黑暗(比如基督教所宣扬的在上帝面前人人平等的观念,在世俗生活中诉诸终极信仰的观念等就为后世所承袭),但整个说来,由于其对主体的压抑和极度宰制,除了给后来的哲学进展提供了绝好的反面参照外,并未给人类的道德探究留下多少实质的有益财富。

文艺复兴终结了人类文明漫长的冬眠期,将一个完全不同以往的崭新人物——“个人”推上了历史舞台;人被解放了,人性得到了客观的审视,个人主义、自我价值、理性主义、主体性等成为最受欢迎的世纪流行语。人不再把命运寄托在神圣的彼岸世界,转而追求尘世的幸福;上帝不再是自命不凡、不可挑战的权威,人人都可成为尘世