

现代道德教育专题研究

戚万学 唐汉卫 编著

教育科学出版社

现代道德教育专题研究

戚万学 唐汉卫 编著

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 王 磊

版式设计 尹明好

责任校对 张 珍

责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

现代道德教育专题研究 / 戚万学, 唐汉卫编著. —北京:
教育科学出版社, 2005. 9

ISBN 7-5041-3225-X

I. 现... II. ①戚...②唐... III. 品德教育—专题
研究—中国 IV. D648

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 109399 号

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

邮 编 100101

传 真 010-64891796

市场部电话 010-64989009

编辑部电话 010-64989543

网 址 <http://www.esph.com.cn>

经 销 各地新华书店

印 刷 涿州市星河印刷有限公司

开 本 787 毫米×1092 毫米 1/16

印 张 21

字 数 330 千

定 价 32.00 元

版 次 2005 年 9 月第 1 版

印 次 2005 年 9 月第 1 次印刷

印 数 1—3 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

前 言

近年来,高校《道德教育原理》课教材的编写取得了一些可喜的突破,一方面,从内容上基本反映了本学科的总体框架,体现了国内外道德教育研究的一些新进展,另一方面,教材的编写也出现了多元化的趋势,呈现出不同的风格和体例。但是,对道德教育的基本问题进行专题性的研究,并以理论专题的形式展示道德教育领域的主要问题的著作尚不多见。我们在多年来给教育系本科生、研究生教学的基础上,结合自己的研究心得,形成了这本《现代道德教育专题研究》,希望对道德教育理论研究、学科发展和课程建设有所帮助,也真诚地希望自己的研究心得能得到大家的批评指正。

所以,这本书主要不是去建构一个道德教育的学科体系,而是围绕现代道德教育理论和实践中的一些主要或基本问题展开讨论,并试图就这些问题作出自己的解释。本书力图体现以下几个方面的特色:一是从体例上,尝试以现代道德教育的基本问题为线索,以理论专题的形式来介绍现代道德教育的基本理论和研究的新进展;二是在内容上,从现代道德教育的理论基础、基本原理乃至实践策略,基本涵盖了道德教育的主要理论问题,各个专题既自成一体,又相互照应、密切关联;三是在主要观点上,本书并不限于对现有的各种观点进行必要的评价,而是尽量从理论上开拓出新的视景,提出我们自己的看法。此外,作为教材,我们也考虑到了它的知识性和广泛适用性,为此,我们吸收了大量近几年国内外最新的研究成果并直接引用了许多国内同行的研究成果,在这里也特别向这些给我们以启迪的专家、学者致以诚挚的谢意。在这本教材中,作者的先期研究成果占了大部分内容,部分章节是在戚万学、杜时忠编著的《现代德育论》基础上修改、扩充和完善而成的。

本书主要由戚万学、唐汉卫撰稿，最后由戚万学审定了全部书稿。

在本书的撰写过程中，得到了教育科学出版社领导同志的关心和支持，王磊编辑对书稿提出了许多宝贵的修改意见。对此，我们深表谢意。

由于我们水平有限，加之时间仓促，书中定有不少纰缪，恳请同行和广大读者批评指正。

编 者

2005年8月

目 录

第一章 道德教育的学科基础论(上):道德哲学基础	(1)
第一节 何以需要道德哲学	(1)
第二节 道德哲学的贡献	(4)
第三节 当代几种主要道德教育哲学理论	(10)
第四节 道德哲学的局限	(21)
第二章 道德教育的学科基础论(中):心理学基础	(24)
第一节 道德发展概述	(24)
第二节 儿童道德发展理论	(25)
第三节 道德发展的一般规律	(43)
第四节 道德发展与道德教育	(51)
第三章 道德教育的学科基础论(下):社会学基础	(55)
第一节 概论	(55)
第二节 涂尔干道德教育的社会学理论	(56)
第四章 道德教育经验论	(72)
第一节 中国传统道德教育及其现代意义	(72)
第二节 欧美国家道德教育的历史变革及启示	(92)
第五章 道德教育模式论	(107)
第一节 几种主要道德教育理论模式	(107)
第二节 几个主要国家的学校道德教育模式	(123)
第六章 道德教育理念论	(158)
第一节 道德教育的人本化理念	(158)
第二节 道德教育的主体性理念	(165)

第三节	道德教育的生活化理念	(171)
第四节	道德教育的民主性理念	(183)
第五节	道德教育的终身化理念	(190)
第七章	道德教育目的论	(196)
第一节	道德教育目的的意义	(196)
第二节	道德教育目的的价值结构	(198)
第三节	道德教育目的的不同形态	(203)
第四节	道德教育的实践目的论	(212)
第八章	道德教育课程论(上)	(220)
第一节	道德教育课程概述	(220)
第二节	道德教育课程中的几个理论和实践问题	(224)
第三节	道德学习与道德教育课程	(230)
第九章	道德教育课程论(下)	(242)
第一节	学科课程论	(242)
第二节	活动课程论	(255)
第三节	隐性课程	(268)
第十章	道德教育教师论	(278)
第一节	道德教育教师概论	(278)
第二节	教师在道德教育过程中的地位和作用	(281)
第三节	道德教育教师的素质	(290)
第十一章	道德教育策略论	(295)
第一节	意识策略:学会了解自己和周围的人	(297)
第二节	辩论策略:学习作决定	(302)
第三节	推理策略:学会辨析和预测结果	(307)
第四节	概念策略:一种把握世界的方式	(311)
第五节	游戏策略:在游戏中学习	(325)

第一章 道德教育的学科基础论（上）： 道德哲学基础

从哲学的视角观照道德教育大致已有几千年的历史，对道德教育之哲学方法论基础的觉识至少也已有上百年的时间。然而，直到今天，道德哲学和道德教育的真正联姻尚不能说是令人十分满意。道德哲学家和教育工作者之间缺乏实质性的交流仍是当今道德教育领域一个无法规避的事实，而且也是道德教育在理论和实践上出现一些不尽人意之处的诸多原因之一。当然，从现实意义上讲，如果说人们对道德哲学家很少直接就道德教育问题发表言论还只是感到遗憾的话，那么，教育工作者不能或很少自觉利用道德哲学的成果，则可称之为教育的不幸了。因为这些成果中所包含的许多思想和观念对理解 and 实践道德教育都是至关重要的。本文的旨趣就在于通过对道德哲学和道德教育关系的初步分析和道德哲学成果的教育意义的粗浅解释，提请人们对道德教育哲学这一领域的关注。

第一节 何以需要道德哲学

当代美国著名道德教育理论家劳伦斯·柯尔伯格曾经说过：“道德哲学和道德心理学是探讨道德教育的两个基本领域。道德心理学研究道德发展‘是什么’的问题，道德哲学则考虑道德发展‘应该是什么’的问题。要为道德教育提供一个合理的基础，就必须把心理学上的‘是’和哲学上的‘应该’这两种探讨结合起来。”^① 哲学借助理性的思考获得理想和信仰，心理学则使哲学的论证纳入一个科学的精致的结构，对道德教育来说，均不可或缺。具体来说，道德教育之所以需要道德哲学，主要基于以

^① Kohlberg, L. A., Cognitive-Development Approach to Moral Education, *Humanist*, November-December 1972, p. 13.

下几个方面的原因。

首先，道德哲学本身的性质决定了它对道德教育的最终决定意义。道德心理学和道德哲学是研究道德教育的两个基本领域，但却分别代表了两个不同性质的研究领域和研究方向。前者基本上属于科学研究范畴，目的在于对学生道德的精神状态、发展变化的规律进行客观、准确的描述，求真为其最高的理想；后者则是一个包含目的、意志、兴趣在内的价值系统，目的在于根据特定的理念框架去观照既存的事实和人类经验，从而在理性层次上确定应当如何的实践原则。从这个意义上讲，道德哲学对于道德教育是更为根本的因素。因为，道德心理学所揭示的事实和细节甚至是规律，固然可以影响道德教育的具体操作，但是这些事实或者规律能不能进入道德教育的运行过程，以及介入以后在多大程度和范围内发生影响，则取决于人们对它的教育意义和价值的体认与确定。

其次，道德教育的特点决定了其自身问题的解决需要求助于道德哲学。如果说，道德哲学本身的性质决定了它能够对道德教育产生影响，那么，通过对道德教育特点的分析则可以发现，必须借助道德哲学来解决道德教育中的问题。因为“大多数一般性的教育问题归根结底是哲学本身的问题”^①，或者说，“所有的教育问题最终都是哲学问题”^②。诚然，所有参与教育过程的人，不论是教师、学生，还是教育管理工作，都不可避免地要面对这样一些问题：什么是道德，什么是道德教育，我们为什么必须进行道德教育，道德教育在什么意义上讲是可能的；学生正在接受的道德教育对他们来说为什么是必须的，正在成长的一代应该接受什么样的道德，他们能够接受什么样的道德说理；究竟要教给学生什么内容的道德知识才能使其成为一个有道德的人，或一个有道德的人应当拥有哪些品质；教师应当采取什么样的方法来实现道德教化的目的；等等。所有这些问题最后归结为：什么样的教育目的才是最合理、最理想的？哪些道德知识是最有价值的道德知识？什么样的方法才是最有效的道德教育方法？对这些问题，教育工作者必须作出自己的判断，必须确定在若干目的和手段中究竟应该采用哪一种。要选择一种目的和手段而不是其他的，固然与这些目的、手段本身的特征有关，但最终影响判断和选择的却是人们对选择对象

① 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社1982年版，第28页。

② 蒋晓：《美国教育工作者的教育哲学探析》，《外国教育动态》1988年第6期，第38页。

价值的理解。否则,我们就无法理解理论上对于目的的争论不休,实践中方法、手段的五花八门。“科学即使可能为我们提供教育的目的和手段所依据的许多事实细节,但它还是不能替我们作出决定。这些判断必须在我们亲自所接受的各种哲学的框架中作出。”^①对价值问题显然宜于向哲学寻求帮助。事实上,诸如个人和社会、理智和行为、他律和自律等,既是道德教育问题,同时也是传统和现代道德哲学的基本问题。对这些问题进行哲学探讨的结果是任何有效的道德教育实践必须要考虑的。尤其是在这些问题上所达成的哲学上的共识,往往成为某种切实可行的道德教育计划的理论根据。“如果我们不去考虑普通哲学的问题,我们就不能批判现行的教育理想和政策,或者提出新的理想和政策。”^②

再次,道德教育研究的现状要求进一步加强对道德教育的理性思考。综观当前道德教育的研究,虽然有广大教育工作者的辛勤努力、积极探索,而且取得了很大成绩,但总的来说,技术性乃至无明确价值定向的调查和实验多于深层次的哲学把握,经验总结多于理性批判,经验主义的方法仍然是一种习见的方法。对道德教育来说,经验是十分重要的,没有经验,理论思维便没有依托,但是只有经验也是不够的,经验主义则更是有害的。因为它只遵从经验和感受原则,只重视眼前的实存状态,而把理论的抽象和应当如何的实践原则斥之为空洞的图像,从而把实存与应该、现实与理想对立起来,使自己陷于形而上学的独断,因而不可能为道德教育提供一个合理的方法论基础。当下,我们所缺少的也许不仅仅是经验,而是对各种经验、事实的理性关注和提升。所以,无论从“哲学的沉思乃是一个优秀民族所应崇尚的学风”这一最一般、最广泛的意义来说,还是就目前矫枉过正——强调以冷静的理性思考代替功利和浮躁的作风来说,都要求我们重视从哲学的层次观照教育这一特殊领域。在这里,著名教育哲学家乔治·奈勒的话是颇发人深省的:“哲学解放了教师的想像力,同时又指导着他的理智。教师追溯各种教育问题的哲学根源,从而以比较广阔的眼界来看待这些问题。教师通过哲理的思考,致力于系统地解决人们已经认识清楚并提炼出来的各种重大问题。那些不应用哲学去思考问题的教育工作者必然是肤浅的。一个肤浅的教育工作者,可能是好的教育工作

①② 陈友松主编:《当代西方教育哲学》,教育科学出版社1982年版,第28页。

者，也可能是坏的教育工作者——但是，好也好得有限，而坏则每况愈下。”^①

第二节 道德哲学的贡献

道德哲学可以通过多种途径对道德教育产生影响。一方面可以利用哲学的方法、发挥哲学的批判功能解决道德教育中的问题，对各种道德教育的计划、理想和实施手段进行理智的批判性检验，从而提出可供参考的模式和建议；另一方面则通过对道德、道德教育领域基本概念的澄清以及对道德、道德教育性质的广泛讨论，对道德教育的理论和实践产生影响。这里主要是根据道德哲学已经取得的成果讨论其对道德教育的贡献。

道德哲学中的问题，可根据哲学家对他们的讨论及所取得的成果来划分。某些道德领域中的问题，哲学家已经取得共识，我们可称他们为道德哲学的“公设”。而另有一些问题虽然尚未达成一致意见，却是哲学家共同关心的问题，则可以称之为道德哲学的“共同问题”。道德哲学家对这两类问题的讨论都对道德教育有着直接的或间接的影响。

道德哲学的第一个公设是，“道德”、“德行”不仅仅指行为，也不单单是态度或者意图，而是至少由这两个因素组成的复合体。也就是说，态度和行为乃是构成道德和德行的最基本要素。道德与特定行为的操作有关，但又不仅仅是行为的，它还包括某些特定的动机和意图。接受这一公设，在理论上势必反对那些或认为道德完全是一个行为正当与否的问题而与意图无关，或认为道德纯粹是意图或动机问题而后继的行为是次要的抑或与道德无关的极端观点。显然，在日常生活中，人们一般不会不考虑其动机而把一个只表现了“正当”行为的人称作是道德的，即使我们称这个人为道德的，也要加上诸如此类的限制性的短语：“从完成正当的行为这种意义上讲，它是道德的，但它的行为是外在的、受他人指导的”，或“他的行为是符合规则的，但我们并不清楚这种行为的动机和意图”，抑或“这种行为动机却是有问题”的。同样，我们也不会只因为某人有好的动机而不管其行为如何，就说他是有道德的。我们确实时常听到“某人用意是好的、动机是正当的”等说法，但这并不意味着把他们等同于道德的而不

① 陈友松主编：《当代西方教育哲学》，教育科学出版社1982年版，第135页。

计其外显行为。如果要把这些人说成是“道德的”，同样要加上这样一些限定：“他的用意是好的，但是其行为……”或“他的用意是好的，遗憾的是并未见诸行动”。由此可见，行为和动机乃是道德的最低限度的要素。换句话说，道德至少是指某种与态度、动机和意图有关的行为。

道德哲学的这一公设的道德教育意义在于否认了单纯“行为中心”和“意图中心”的道德教育计划。前者只关心行为的发展和“复制”而不管动机、意图如何，如行为主义的道德教育计划；后者则仅以情感发展为目的，只重意图、动机而不计行为。毫无疑问，既然意图和行为乃是构成道德的最基本条件，那么，任何只有良好的道德愿望而不能付诸实践，或在不道德的动机下做出符合规则条文的行为都不是真正道德的，因而也就不是学校道德教育所应当追求的目标。道德教育是一个有广泛基础的、综合型的活动，它致力于培养学生正当的动机和意图并使之与借以证实这种意图和动机的行为相联系。换句话说，培养正当动机指导下的自觉行为方式应当成为任何道德教育计划的中心任务。

道德哲学的第二个公设是，“道德的”不仅指服从和适应特定社会所认可的习俗和规则的行为，而且指个人在面临各种不同原则和行为时所作的选择行动，这些选择的标准往往超出了特定社会的价值系统。这一公设的重要性在于它反对那种只关心强制和固定的社会行为的片面的道德观念。道德以行为为中心，这是对的，任何道德都有社会的一面或根本上都是社会的，这也是对的。但是如果把道德完全说成是一个社会规则和行为系统，说成是一个只具有约束力的规范体系，从而把道德只是看作对这些规则和规范的服从则是片面、肤浅的。视道德完全为约束人们行为的手段，就把个体的自主、自觉从道德中抽调了。毋庸置疑，社会确定道德规则，而且这些规则在决定行为方面居重要地位，但是，社会的和历史的结论丝毫不能掩盖这样一个事实，即道德归根结底是人生活的一个方面，是为了人更好地生活而设，而绝不是为了给自己套上枷锁。从最终意义上来说，道德乃是人类探索、认识、肯定和发展自己的一种积极手段，而不是一种消极防范力量。正如道德哲学家弗兰克纳所说，“道德的产生是有助于个人的好的生活，而不是对个人进行不必要的干预。道德是为了人而产

生,但不能说人是为了体现道德而生存”^①。所以,道德不是外部给定的结果,而是人们根据需要选择的产物。任何一个道德主体,不论他来自什么社会传统,都是在自由选择规则和行为中显示自己的道德境界,不代表主体意志的行为无法参与真正道德意义上的评价。道德行为不是简单的源于对强加的社会准则的依附,“单纯服从并不是道德的,道德不只是盲目的接受习俗和传统”^②。有些行为之所以是道德的,恰恰表现在它对传统和习俗的反叛,而道德也正是通过这样一种转换机制而求得发展。

这样就出现了两种意义上的道德,一种是哲学的或形式的,指某种行为的过程和选择方式;另一种是社会的或制度的,指固定的准则和行为。哲学意义上的道德指道德情境本身的性质,不涉及任何特殊准则或反应。社会学意义上的道德是一个社会所规定的适于特殊情境的行为准则。单纯的社会学概念是片面的,它忽视了个体的自由创造能力,而单纯从哲学的角度界定道德而不计具体情境,也是错误的。现在道德哲学的一个重要趋势,就是试图从这两个方面综合地描述这一领域。

道德哲学的这一公设所支持的是一种折中主义的道德教育路线,它与传统的和现代激进的道德教育计划形成尖锐的对立。传统的道德教育是以社会学意义上的道德概念为基础的,认为道德乃是要传授给年轻一代的一套特定的价值体系和行为。道德教育则是实现这种传递的工具,所以,其成功的标志便是学生能够从言行上重现这些价值和行为。现代激进派则反映了典型的哲学意义上的道德立场,认为道德从根本上体现了人们的选择方式,是一种适用于各种不同情境的一般性的倾向。学校道德教育的目的不是教给学生有关道德的知识,而是让学生在力所能及的范围内从根本上理解这些知识,并在此基础上发展选择能力。道德哲学的第二个公设反对上述两种道德教育计划,认为道德既是社会的,又是哲学的,道德教育既要传授特殊的道德价值,又要授以德行的“艺术”,既要教授内容,又要训练推理的技能和技巧。事实上,这种折中主义的道德教育立场是20世纪60年代以来世界道德教育理论和实践的一个重要趋向。

① [美] 威廉·弗兰克纳著,黄伟合等译:《善的求索——道德哲学导论》,辽宁人民出版社1987年版,第247页。

② David Carr, “Three Approaches to Moral Education”, *Educational Philosophy and Theory*, Vol. 15, No. 2, Oct. 1983, p. 14.

道德哲学的第三个公设是,道德原则是道德生活因而也是道德教育的一个必要组成部分,在道德生活、道德教育中居核心地位。道德哲学的一个重要命题就是,认为道德领域并非完全是地区性、个别的和特殊的,而是具有某些一般性的特征,因而能够潜在地、逻辑地受一个或多个普遍性原则的控制。这就意味着,在道德上,人们不仅要对特定的规则和行为进行选择,而且也要对在将来所有的类似情境中能指导自己也能指导他人的一般性和普遍性原则进行选择。

在道德哲学家中,对道德原则之重要性的看法,要比对这些原则的特殊形式和性质的看法具有更大的一致性。在道德原则的特殊形式和性质问题上,有各种不同的观点。一种观点认为,道德原则就是神的旨意或命令,因而是惟一的、善的,道德教育因此就是训练人们遵奉这些旨意或命令。另一种观点则认为,道德原则的合理性不在于它是以神为根据,而在于它体现了“理性和人类价值”,道德教育不是要灌输和训练人们如何奉行这些原则,而是对人类生存原则的合理性和价值加以说明和维护。道德原则的社会学观点认为,道德原则就是特定社会所制定的对特定情境中的特定行为具有约束力的一系列特殊指令,道德教育即是基于这些指令的社会化过程,或使学生服从这些社会性指令的过程。这一观点与上面的宗教观点非常接近,他们都把道德原则看作既定的、强制性的陈述,都把道德教育理解成强迫别人必须如何行动的手段。二者的惟一区别在于对道德原则根源的看法不同,前者认为道德原则来自于神即上帝,后者认为道德原则体现了特定社会的特殊要求。还有一种观点认为,道德原则是约定俗成的,这种原则一经形成,便对道德情境中的选择和行动加以指导。根据这种观点,道德原则对行动确实有某种约束作用,但这种约束是有条件的。一种道德原则,只有在主体接受它并受其制约时,它才具有约束力。也就是说,道德原则存在的事实本身便不能保证一个原则是合理的,或是有约束力的。道德原则能否对主体的选择产生影响、能否对行为产生约束作用,关键在于主体是否自觉接受这一原则。从这种意义上讲,道德主体乃是自己道德原则的真正确立者和创造者。最后还有一种观点认为,道德原则即是一种普遍的选择方式,是我们希望所有人在所有情境中都采用的一个选择原则,它同“勿偷盗”、“勿说谎”等特定社会形态、特殊情境中特定的文化准则和行为规范有着根本的不同。

尽管对道德原则的特殊形式和性质有众多不同的看法,但是对道德原

则对于道德生活的重要性，人们的意见是一致的。强调道德原则的重要性，其最明显的教育意义就是道德教育必须是原则化的教育，即以道德原则为内容、以培养按原则行事的道德主体为目的的教育。这种教育不是以简单的行为训练为指向，而是为使学生理解道德原则，并把这些原则应用到人类生存的有关情境中去作准备。但是，道德教育计划的性质在很大程度上是由不同的道德原则观和人们接受什么样的道德原则观所决定的。道德教育的目的、内容和方法，因人们所接受的原则是神授的真理、社会的特殊指令还是普遍的选择方式而有根本的不同。而且，道德教育的性质在一定意义上取决于它所依据的道德原则的性质。一般说来，第一种道德原则观是宗教道德教育的理论基础，第三种道德原则观则衍生出传统道德教育的理论和实践，而第二、四、五种原则观则是现代各种道德教育理论的根据。当代道德哲学更趋向于把道德原则看作是个体选择来的合乎理性和人类价值的普遍性选择方式，反对从特定社会和集团利益出发界定道德原则，以及从神学观点解释道德和道德原则的传统观点，因而在道德教育上，也表现出对宗教道德教育和传统道德教育越来越多的批评和对于现代道德教育更多的认同。由此可见，无论是对道德原则对于道德生活重要性的认识还是对道德原则的特殊形式和性质的解释，都对道德教育的理论和实践产生了重大影响。从某种意义上讲，当代道德教育的各种形式都只是道德哲学领域各种道德原则之具体的表现形式。

除了上述公设，在道德领域，有些问题虽尚未取得一致意见，却是道德哲学家始终关心的，而且，对这些问题的哲学讨论同样潜在地和现实地影响着道德教育的理论和实践。

道德哲学所关心的第一个共同性问题是理性、推理过程在道德中的作用。其中最基本的是：推理过程在道德判断和道德决策中有没有作用；如果有，以什么形式在何种范围内发挥作用；道德推理和道德行为有无关系，道德推理对道德行为的作用是绝对的还是有条件的。在这些问题上，道德哲学的任务是要阐明理性、推理在道德中的作用范围和性质。目前，道德哲学家所达成的共识，主要限于一方面承认理性、推理在道德的获得和实现中的作用，同时认为推理过程等理性因素并非决定道德判断和行为的惟一甚或是主要因素。关于理性、推理在道德中的作用范围和性质，至少到现在还是一个人言人殊、莫衷一是的问题。

不过，在理性、推理之道德意义问题上的争论，无论道德哲学能否提

供一个确定的答案,对道德教育都是非常重要的。任何道德教育理论和实践都必定是以某一种有关推理过程在道德中的作用的观点为基础的。宗教道德教育以否认人的理性、推理在道德中的作用为特征,因为在宗教教育家看来,上帝乃一切道德的最后根据,对道德的任何理性探究都意味着对上帝尊严的挑战。传统道德教育虽然崇尚道德知识甚或是理性的作用,但这种知识的价值在于使个体更好地、更加无条件地服从一种外在的、既定的标准,因而从根本的意义上讲,是蔑视个体的推理过程和独立思维能力的。当代道德教育理论,尤其是形式主义的道德教育理论,是基于对推理过程、推理技能的肯定性理解建立起来的。它认为推理过程乃是道德本身的一个组成部分,没有推理过程参与的道德便不是真正的道德,而且正是推理过程的加入才使得道德更具有普适性和更广泛的指导意义。

道德哲学的第二个共同性问题是有关“道德价值理论”的争论。这一问题之所以成为道德哲学家共同关心的问题,是因为任何“道德”的概念都与某一价值概念,如好、坏、正确、错误等相联系,而且总是反映了人们的某种价值标准和价值水平。任何道德教育计划,也总是以一种价值理论为依托,或总是反映了某一种价值理论。在道德哲学传统中,从柏拉图的善的理念、功利主义的“最大多数人的最大幸福”到康德的“人是目的”,再到罗尔斯的“正义”原则和存在主义的“自由选择”,有各式各样的价值理论。分析和讨论这些理论,无论对检验现行道德教育的观念,还是指导道德教育的实践,显然都是重要的。甚至从某种意义上讲,如果不考虑哪一种道德价值理论最合理、最切实可行这一基本问题,如果不在这些价值理论中间作出明智的选择,就很难甚至不可能建立一种有合理基础因而在实践中可望是有效的道德教育计划。

但是长期以来,在道德哲学领域,对善、恶、正确、错误等概念的使用本身就是混乱的,以至于人们几乎无法合理地对各种价值理论加以说明和解释,并影响到对道德本质的理解及其与道德教育关系的讨论。所以,当代道德哲学的任务不仅要描述、阐明各种价值理论,而且还要分析、澄清某些一般性道德语言的特性,用人们共通的语言说明一些主要概念的作用方式。在这方面,当代分析道德哲学家特别是语言分析哲学家的贡献是最为人们所称道的。他们认为,首先,当人们使用“善”、“恶”这些概念时,不是从描述性意义上使用的,而是对某种现象的一种评价反映;其次,诸如善、恶等概念,不只是对于现象本身的语言反映和评价,而且还

包括对某种特殊现象的反应和评价。也就是说,我们用善、恶指称某些现象,如施舍、欺骗,并表示我们对这些现象的拥护、选择或反对。在分析哲学家看来,不管善、恶的含义如何,在道德领域,这些概念都有一种超出其本来意义的功能和作用。

语义道德哲学的分析对道德教育的影响是明显的,它不仅通过对各种道德价值理论进行分析意义上的阐释,从而为道德教育提供一个清晰的可供选择的理念框架,而且通过一般性道德语言特性的澄清,为道德教育建立了一种通用的、语义确定的语言系统。此外,分析道德哲学家所要澄清的概念和术语,也是道德教育中的基本概念和术语,从某种意义上讲,道德哲学对道德教育还可产生更为直接的影响。

其他诸如个人价值和社会价值、自我利益和他人利益、义务和权利等,也都是当代道德哲学领域众说纷纭的问题,但这些问题大都与上述道德哲学的“公设”和“共同问题”有关,不再专门论述。

第三节 当代几种主要道德教育哲学理论

在当代教育领域,从哲学的视角考察道德教育问题的理论家很多,但我们认为,以下几种道德教育哲学理论尤其值得人们关注。

一、杜威实用主义道德教育哲学

实用主义是美国地地道道的“本土哲学”,最早由皮尔士开创,詹姆士予以拓展,到了实用主义的集大成者杜威那里进一步发扬光大。杜威不仅极大地丰富和发展了实用主义理论本身,使之形成为一个完整系统的理论体系,而且把它推向其他人文和社会科学,推向社会生活现实。实用主义道德哲学作为实用主义哲学的一个重要组成部分,业已纳入当代整个西方道德理论的整体构架之中,并为实用主义道德教育理论奠定了基础。

杜威认为,道德并不是来源于人的纯粹善恶判断的本能,也不是源于什么先验的教条,更不是来自超验的上帝或神秘的自然法则,道德是人创造出来的,是主体在与周围环境相互作用的过程中为适应环境的变化“人为”的一种东西,道德在本质上乃是一种解决问题的过程而不是某种固定的观念和习惯。道德既是“人为”的,便不是一成不变的,任何道德都随文化的变迁而有不同。就个体来说,道德的形成是一种发生的过程,是道