

《20世纪国际德育理论名著文库》序

1959年,崔载阳翻译了著名的社会学家涂尔干(Émile Durkheim)的《道德教育论》,张铭鼎翻译了杜威的《道德教育论》,1959年以后,特别是1978年以来,原苏联的马卡连科和苏霍姆林斯基的部分德育论著,西方的皮亚杰、班图拉等人的部分德育理论名著也被翻译成中文出版。这些德育理论名著的引进、评论和借鉴,对于中国德育理论和实践的进步起了重要的作用。20世纪以来,特别是在最近几十年中,我国翻译出版了不少国际教育理论和实践方面的书,但是,迄今为止,尚未系统地出版过国际道德教育理论方面的名著。

社会主义精神文明建设要“吸收和借鉴人类社会创造的一切文明成果”,“我国文化的发展,不能离开人类文明的共同成果”,而要“博采各国文化之长”。同时,在新旧世纪之交,全面回顾、总结和比较20世纪,特别是最近20年来世界主要国家与地区德育理论流派与德育改革实验和实践模式,分析和借鉴其经验、教训,对于我国社会主义德育理论的发展和德育实践的改进具有特殊的重要价值。

《20世纪国际德育理论名著文库》的翻译出版也是

比较教育学和德育理论学科建设的迫切需要。1985年，我们提出了“比较德育论”或“比较德育学”的概念，并组织《比较德育论》课题的研究，被国家教育部列为国家教育科学“七五”规划重点项目。此后我们将“比较德育论”或“比较德育学”作为“比较教育学”的新兴分支学科或方向之一，开设专门课程，开展系统研究，并陆续出版了一批研究国际道德教育理论和实践的论著。1995年，教育部霍英东基金又资助我们开展《国际道德教育比较研究》工作。我们愿意同学界同行共同努力，为完成德育理论研究和德育实践改革研究的基础性工程尽微薄之力。

《20世纪国际德育理论名著文库》的翻译和审校工作，得到了我国教育理论界多位著名学者的热情关心和指导，得到了许多大学和研究所从事德育理论学术研究的中青年学者的积极参与和支持，也得到了这些德育理论名著的原作者，如彼得斯教授、威尔逊教授等国际著名学者的支持和指导。浙江教育出版社社长兼总编骆丹同志和副总编张伟建同志对本套丛书的出版给予了重要的支持。对此，谨代表我自己和全体编委会成员向他们表示衷心的感谢。

魏贤超摇摇摇

1995年 远月 苑日

撰于浙江大学教育系

中文版序言

本书以我多年来在英国牛津大学和其他地方的研究为基础写成。我很高兴它能被译成英语之外的文字。由于我在本书中提出的道德教育概念并不是基于特定的信条、文化或社会传统,因此它对所有文化和社会团体来说都是适用的。与数学教育、科学教育或其他思维方式的教育一样,道德教育也不是任何一个国家或一种文化所独有的,它们本身就有存在的合理性。

在翻译的过程中,翻译者会不可避免地遇到一些困难。例如,英语中的“~~身~~塑造”一词有多种含义,在其他语言中可能就没有与之完全相应的词。但是我们在本书中关心的是它对所有社会来讲共同的含义,大致来说,就是如何根据人们不同的品格和倾向以及那些决定他们思想和行为的最重要的原则来教育他们。我希望这些关键的观点在书中已经阐明。

同时,我也希望,既然我的观点是站在正确的立场之上,那么它应被付诸实践。本书并不只是为理论家和学术界人士而写的,而且也是为了所有那些(和我们一样)需要在这个极其重要的人类生活领域接受教育的人而写的。

约翰·威尔逊
一九四四年于牛津

前摇摇头言

我与心理学家诺曼·威廉姆斯(~~曼廉社宰通老译~~)和社会学家巴里·舒格曼(~~月期赠杂导雅译~~)共同完成并发表《道德教育导论》(威尔逊等, ~~员冠~~)一书已有二十多年。这期间世界上发生了许多变化,因而在这一学科上需要有一本新的导论,更重要的是,我已逐渐认识到原书存在许多不足和基本方法上的缺陷。既然现在有机会另写一本,我希望通过更多的努力,能更清楚地揭示出道德教育的基本特性。

(员) 原书的一个重要缺陷是我天真而又极度地低估了在将道德教育的新方式付诸实践时遇到的心理困难。当然在付诸实践时也有着许多智力(知识)上和实践操作上的困难;但是真正重要的,也是我早就该认识到的问题来自情感,而非智力。在全球许多地方的长期经历告诉我,阻碍道德教育的,不论是在理论方面还是在运用理论的实践方面,是我们自身的个人偏见、幻想和其他无根无据却又根深蒂固的感情,或称之为我们自己的道德过失(广义上的“道德”,大致等同于现代意义上的“心理的”,可见本书第五章)。这些内在的敌人相应地存在于当代的社会舆论中,特别是存在于相对主义及其对强硬的权力主义与基要主义的反击中。除非我们能够摆脱这些敌人,否则照我看来,道德教育要想取得真正的进步是没有多大希望的。本书的大部分,特别是第一部分将致力于阐述这一点。

(圆) 原书的另一缺陷,至少可以说是局限,在于我没有彻底深入到道德的哲学基础,尤其是“道德”应涉及怎样的范围的问题上。显然,在这些问题上缺乏公众的初步赞同,道德教育便不可能以任何可靠的或令人满意的方式进行。当然,它们也是永无休止的哲学探讨的主题,而且我相信并不是所有的哲学家都会赞同我的观点,但我已努力在本书的第二部分和第三部分做到更好更深入,至少是更直接地面对这些基本问题并使问题的重要性显得更加清晰。尤其是在第三部分,我希望已阐明了“道德要素”。在我看来,它必定构成实验法研究和发展道德教育的实践方法的基础。

(猿) 第三个缺陷引出了一个重要的观点,也许可以用来解释为什么我没有将心理学、社会学和其他经验学科的结论运用到本书中。我和我的社会学、心理学研究伙伴在“法明顿信托研究单位”(我于1959年开始主持的机构)时就发现,我们花了多年时间去理解其他每个人的学科的性质,并把这些学科凑在一起编入原《导论》的做法事实上不是真正有效的。我们曾期望有更多的时间去做这件事,但不幸的是该机构的创建人和经济担保人在我们未能来得及去做时,就彻底改变了该机构的结构、目的和人员配备。严峻的现实是,要想取得有效的成果,就得花费许多年进行重大而连贯的跨学科工作,拥有特定的有利于深入理解和紧密联系的知识背景。但据我所知,这样的工作在世界上并不存在,至少是在这个学科上并不存在。不论我假装拥有这些经验学科的丰富知识,还是假装能在缺少这么一个背景的情况下将它们凑合在一起,都是十分荒谬的。因此我只能把自己严格限制在自己专长的分析哲学和心理学领域,而不敢以错误的形式重复原书中缺乏连贯性的内容。幸运的是,这些专业知识确实为引入本学科所必需:使经验学科适合于本学科的方式则必须被留待以后研究,其前提是能以正确的方式建立一支跨学科队伍(见本书实践补记部分)。因为道德教育中的经验学习还不合乎标准的道德教育的概念,缺少这一

不可或缺的概念基础或哲学基础,它们的重要性和影响就变得不确定而且充其量不过是间接的。当然,诸如皮亚杰(孕春期)、柯尔伯格(运爱道用)和赖特(宰则零赋)等人在心理学领域,涂尔干(阅则零零)、韦伯(宰藻零赋)和舒格曼等人在社会学领域的工作,以及其他许多学者的工作显然都是有趣而与道德教育相关的,但是它们在多大程度和怎样的方式上与道德教育本身的目标相关则是个悬而未决的问题(见威尔逊,灵(国))。

(源)我想提的最后一个缺陷与实践方法有关。我们别出心裁地提出了许多方法,它们的有效性需要实证研究来检验。而其中的一些方法能够在研究之前被加以提倡是因为它们与基本目的相关。但愿我现在已更清楚地认识到这些方法是什么,特别是认识到我们在实践上的根本错误在哪里。因而,在第四部分我没有列出一份可能的方法、技术与材料表,而是把注意力集中在两种方法上,在我看来它们①特别重要,②在大部分学校明显缺乏,③被证实或看来是必不可少的。

原书中的许多其他缺陷也闪现在我的脑海里,但这里并不是展开自我批评的地方。我最后想再一次强调我的看法:道德教育没有取得进展的主要原因不在于缺乏资金或实证法研究,不在于对它的“关心”不够,不在于政府的政策,不在于教师的无能,不在于“社会”的结构或其他任何事物,而在于我们自己无法非常合理明智地面对问题。如果我们需要学术名词,那么可以把与这些问题有关的工具称为分析哲学、分析心理学或心理疗法,但这可能被认为不过是将常识的运用和混合赋予富丽堂皇的名称而已。如此便不能使任务变得简单一些:常识及其同源价值观——诚实、耐心、关注概念、脱离幻想和他人——是稀少且难以在人们心目中保持稳定的。但是在我们能够做到这一点之前,假装该课题能被愉快地转交给从事学术研究的心理学家和社会学家,或者是那些努力将它运用于学校和社会实践的人们,是毫无意义并十分危险的。

我们必须面对这样的现实 我们不知道该怎么研究这个学科 ,该如何建立起这种思想和生活方式的基础。像在所有类似的情形中一样 ,第一步是决定性的 ,因而在书名中用了“新论”一词。如果我所说的能够帮助理论工作者和实践工作者弄清这个课题 ,我就心满意足了。

约翰·威尔逊
1953年于牛津

绪论 :基石

一、基本方法

我想在一开始就告诉读者 ,就像一个人告诉另一个人 :在此我不是在和一位学者(哲学家、心理学家或社会学家)谈话 ,也不是和一位实践工作者(教师、家长或社会工作者)谈话 ,而仅仅是在和一个人进行交谈。之所以如此 ,不是因为这与友好、平等、“民主”的理想比较接近 ,而是因为我们的“道德教育”——不论我们将赋予它何种意义——的方法几乎完全建立在我们个人的感觉和反应之上。我们需要的不是聪明、“学术性”或“实践性” ;我们需要的是稳健、公正、敏感和保持清醒的头脑。

过去我们在道德教育方面所说、所写和所做的大部分不过是我们自身感情和内在压力的一种“表达” ,就像心理治疗家所做的一样。有时我们能相当清醒地认识到这一点 ,有安全感 ,不必担惊受怕或努力维持自己的同一性 ;这时道德教育就进展得比较好——比如 ,许许多多极好的道德教育是在家庭中由富有安全感、具有爱心和明智的父母进行的。但是有许多时候(比我们想像的要频繁) ,即使是出于最美好的愿望 ,我们也会把自身的焦虑和恐惧投射到自己的孩子或朋友身上。这种感情并不仅仅产生于像纳粹德国时期一样非常疯狂的时代 ,相反 ,它一直在世界各地发生并

存在着,是我们必须严阵以待的敌人。

用什么武器来战胜这个敌人呢?因为缺乏足够的智慧、才干和美德,我们首先必须做到谦逊,认识到这些敌人就存在于我们自身并且对我们有极强的控制力。然后我们必须进行一些心智训练,以便少一点偏见,少一点幻想,多一些理解力,多一些理性。我们尤其需要:①十分认真、十分耐心地考察我们所使用的概念和观点,看看是否至少能使孩子们摆脱我们内心情感障碍的影响。②尽可能勇敢而平静地审视情感障碍本身,审视那些我们为获得安全感而下意识采取的态度,审视我们惧怕的各类情况,以便从中解脱出来。如果要冠之以动听的名称,①和②也可以被称做“哲学”和“心理学”,但重要的是我们必须接受这样的训练。

仅仅借助书面知识难以做到以上这些,但幸运的(或不幸的)是,我们或多或少都经历过一些相当流行或普遍的恐惧、错误、心理困惑、幻想和偏见。我将努力带读者领略其中的一些。这将不可避免地看起来有点不近人情;有时甚至是相当“抽象”或“学究式”的;有时可能是狂妄自大或家长式的。通常因为期望读者能将这种方法应用到他或她自己的思想和情感中去,我将不得不概括地谈谈相对主义、权威、理性、意识形态等内容。同样不可避免的是,我所谈的内容即使是正确的,也将遭遇大量的(通常是意想不到的)抵制。但也可能并不总是如此,因为我像每个人一样有自己的心理困惑。但是只要有耐心和良好的愿望,我们就能够在这个过程中看得更加清楚。

以上是首要的,也是这个学科里最重要的步骤。在第一部分中讲述了这些内容之后,我将(乐观地)假设我们的观点一致,能控制我们内心的压力,足以保证以一种更不易受个人情感影响的方式进行道德教育。那么在第二部分,我们就可以考察一下道德教育的基础、涵义和目的。在第三部分我们将考虑如何评价“在道德上受过教育的人”和其他一些基本的问题。第四部分我们继续探

讨针对学校和其他团体的一些更具实践性的建议。

二、标摇题

该学科基础不确定的一个表现是,在世界上许多地方和不同时候,我们用(或曾经用)大量不同的标题——含糊程度不同地——涵盖一些或所有我称之为“道德教育”的东西。近来,在英国的许多公立中学中,采用了“~~孳~~孳”(人格和社会教育)的标题。有些是用“价值教育”(特别是在美国)或“价值澄清”。更早一些,“品格培养”的术语使用得非常广泛,近一些的像“生活技能”、“学会生存”、“做道德决定”等用语很受欢迎。这些标题通常都带有明显的意识形态色彩:像“基督教教育”、“社会主义价值观”等等。这些名称实际上是无穷无尽的,而且它们通常听起来优雅却不实用(其中的一个例子是由许多地方教育者提出来的“青少年礼仪”)。

实际上,在这些标题里包含着绝大多数本身有待考证的特征、价值观、概念和假设。有些标题表现出相当坚定而公开的思想立场,假定对任何问题的“回答”必定是“基督教的”(“社会主义的”、“伊斯兰教的”或其他什么):确实,在许多国家中,道德教育从属于某种宗教教育(或灌输)。有些标题则表现出自由或“开放”：“价值澄清”这个标题中就不包含个人价值观对错与否的观念——他们只是进行“澄清”,而不作评价。有些标题的使用可能是因为人们受到当代人某方面行为的影响:比如,受年轻人经常表现得粗俗而不当这一事实的影响(因此有了“青少年礼仪”)。有些则是因为人们有时认为某些特定的机构或方法是正确的,可以加以使用(例如“进行商议”)。

我坚持使用“道德教育”这个标题,是希望人们认识到它与“科学教育”或“古典教育”相似:都是在某一特定的思维方式上或生活

领域中的教育。对应于“科学方面的教育”(数学、历史、现代语言,等等)，“在道德方面的教育”更直截了当。我将努力表明这种对应是有用而富有成效的:从根本上说,“在道德上受到教育”或“被道德地教育”与在科学上(历史、宗教、个人关系等方面)受到教育是同一回事。关键的问题是这回事的确切意思是什么:什么是“在道德上受教育”?这句话意味着什么?什么构成了道德教育?思维的方式是什么?这一生活的领域是什么?对一个人来说在其中“受教育”又是什么?然后我们才能继续更详细地考虑它的目的,考虑如何评估进展和我们该使用什么方法以使它在实践中更为有效。

我想再次强调,我们可能感到内心相当强烈地抵制这种方法。就像我们感受宗教、政治、个人关系和其他一些融入了我们深厚感情的领域一样,我们认为“道德”在某种程度上不适用于这种方法:有些东西是神圣不可侵犯的,不能被分析,它抵制任何可能的抨击。这实质上是因为,我们自己特定的道德观和道德感(像我们对宗教、政治及其他事物的观念和感情一样)对于我们来说非常亲切,我们想完整地保存它们。如果我们对教育真正感兴趣的话,就不能原封不动地保留它们,因为教育自然蕴涵着使我们自己的观念和感情接受批评,以便达成关于如何进行道德教育的合理的共识。

三、一种超越文化的思维方式

如果这种方法能被坚持,如果我们完全信任“在道德上的教育”,那么道德教育将不再为特定文化、教义、国家、意识形态、政党或其他什么所独有。就像“科学”、“历史”、“数学”等思维方式虽然在不同文化中有效实践的程度可能有大有小,但无论如何并不必然地依赖于这些文化一样——如同这些学科在时空上超越或站在某些特定的实践活动之上——“在道德上的教育”也将试图使我们自己和我们的学生能够(尽可能远地)站在我们自己和其他人的

文化、宗教和意识形态之外，并引进一种思维方式，允许我们接受或拒绝、赞同或批评任何文化中的各个要素。它将超越国界和时间的限制，绝不建立在某个社会团体的特定的观点和价值观之上。

这种思想也会遭到抵制，因为我们害怕站在我们自己的社会团体或派别之外：从属于基督教、社会主义、伊斯兰教或其他一些意识形态派别使我们获得了安全感。与此同时，我们也感到很矛盾，因为我们——也许我们的学生更多一些——认为自己不应该是仅仅是团体观念的盲从者，我们还希望自己或他人都能够批评团体观念，并在必要时改变它。因此我们容易惊慌失措：一方面，我们不想失去来自团体的安全感；另一方面，我们希望能自由地批评和拒绝。例如，当我们担忧“历史”能否成为一种超越文化的思维方式时，就会陷入这种状况。我们可能想保留有关英国历史的陈述（据此英国人总是衣着古怪的好人），或有关伊斯兰教历史的描写（其中穆斯林总是正确的）。这会使我们带着一种矛盾的心理去接受按照一门学科本身的权利对“历史”进行陈述，因为它采用真正的历史法去发现过去发生的事，而不带任何反映我们自身理想和恐惧的概念或价值观。对于“科学”也同样如此：考虑到与伽利略（~~拜伦~~）相反的理论。

道德教育的各种阻力根深蒂固，它们表现为各种各样合理化的形式，有时是一种高度复杂的形式。正确地评价这些合理化的东西极其重要，就像我随后将要做的。一方面，仅仅消除它们或强迫人们相信其他更合理的东西是没有好处的；另一方面，它们毕竟只是被合理化的而非合理的观点，我们必须等到最后一刻才能看出它们到底是什么。我们必须努力想像自己在接受某种心理治疗。一种好的疗法必然是倾听而不是驱散被治疗者可能具有的各种感情和幻想：不能无理地对待或欺侮被治疗者。但是心理治疗必须避免引起幻想：它必须最终表明，它们是幻想，被治疗者不必（像他所想的那样）紧紧地依赖它们。抛弃幻想是痛苦的，但却是必需的。

目摇摇录

《20世纪国际德育理论名著文库》序	员
中文版序言	员
前摇言	员
绪摇论·基石	员

第一部分摇道德教育的背景

第一章摇争议领域中的教育	圆
第二章摇权威与妄想狂	圆
第三章摇相对主义与政治	猿
第四章摇自由主义与共识	缘

第二部分摇哲学基础

第五章摇“道德”的涵义	远
第六章摇公正与爱	远

第三部分摇道德要素与评价

第七章摇基本方法	员
第八章摇道德要素	员

第四部分摇实践方法

第九章摇道德教育的非学术基础	员
第十章摇道德思维的直接教学	员
实践补记	员

主要参考文献	圆缘
附录一 摇威尔逊生平及论著简介	圆苑
附录二 摇威尔逊的道德教育哲学	圆猿
译后记	圆苑

第一部分 道德教育的背景

我曾经提出道德教育就其本身而言，(简要地说)可以是一门学科，一种思维方式，或是一个教育领域。这在当前舆论，至少在许多同仁们看来，是一种大胆的看法，需要事实的支持。即使是正确的，这种看法也会遭到广泛的抵制，重要的是要弄清这种抵制的性质。所以在本书的第一部分，我将努力对此作出解释，这可能有助于以一种间接的方式开始研究，因为道德教育只是我们碰到的众多困难之一。这些困难出现在所有的——用一个含糊的但有用的术语表达——易引起争论的领域中：政治、宗教、私人关系和其他与在法语、数学和地理学领域的教育相比，争议得更激烈、更深刻的领域中。我们全都或几乎全都认为应该借助教育的方式在这些易引起争论的领域做些什么；但我们并不全都清楚或全都赞同如何做到这一点。让我们试试看能否对此作出些说明。

第一章 摇争议领域中的教育

让我首先尝试对这个相当模糊不清的标题作个说明。在生活的特定领域或部门,人们不仅戏剧性地改变着他们特定的信仰或价值观,而且在做法——如何管理整个部门——上也无法基本达成一致,并且他们还很容易在这些领域倾注大量的情感。我想将此称为“意识形态的”或“易引起争论的”领域,包括道德、政治和宗教等。如果我们要在这些领域严肃地谈论“教育”并想真正地教育人们,那就要努力制订一些必须遵循的原则。这似乎很像人们有时所说的那样,是用一种相当“抽象的”或“哲学的”方式来解决一个著名的实践问题。但这是一种误解:在我看来,主要的实践阻碍精确地说是在于事实上我们既不想在这些领域教育人们,也不对此抱有信心。一旦我们在原则上弄清这种教育应该是什么样的,将之付诸实践时遇到的困难就可能比我们想像的要少。

值得注意的是,有几个领域一开始可能被公认为是“意识形态”领域,但从总体上看并非如此,因为在这几个领域中教育者已拥有足够的信心和常识,能保证进行持续的令人满意的教育活动。一般而言,教授自然科学的教师不会严重缺乏信心以至于对本学科的教育效果产生深深的怀疑。有人也许认为这事实上是因为科学方法论——科学进展良好的因素——的主要特征还算清楚。但是英国文学、艺术和其他学科的教师在继续教学,这也是事实,尽管这些领域与任何其他领域相比,可能存在着更大的困难。到底