

学校可以教授道德吗

——重审现代学校“道德可教性”问题

唐 燕 高德胜

[摘要] 现代学校可以进行道德教授,似乎是一个不言而喻的事实。大规模、划一性的道德教授图景,以及知识化教学和规范化管理实现的教育效果,成为现代学校其道德可教性的理由。然而,蕴含在现代学校道德教授背后的种种理论假设并非自明。无限可能性和可教性的人性假设,使得现代学校道德教育无视人的有限性与复杂性;而建基在个体与社会经济利益一致性基础上的道德教育目标,使得现代学校模糊了人的真正利益所在;诉诸于知性德育与惩罚教育,使得现代学校道德教育只实现了对人行为的型塑和控制。因此,受限于此些成问题的理论假设,现代学校无法追求和实现更高的道德教育目标。人们应清醒地认识到现代学校道德教育的限度,并降低其期望。

[关键词] 现代学校 道德教育 道德可教性

“道德是否可教”是道德教育史上永恒的难题。在柏拉图的《美诺篇》中,苏格拉底认为若道德即知识,则道德可教,但又否认其可教性,理由是在现实中找不到“美德之师”。^{[1]p291-301} 古希腊道德哲学一直反复纠缠于道德可教与不可教的两难。进入现代之后,似乎道德可教性问题不再是个难题。因为现代社会撇开“美德之师”存在与否的问题,已集中注意力于建造一个可以教授人道德的机构——“现代学校”。但是,现代国家赋予现代学校教育系统的合法性并不表明现代学校必然是一个教授道德的地方。因此,仍需追问,现代学校能否成为一个教授道德的机构(场所)?在我国的语境中,这个追问仍然有效,因为我国现行的学校教育系统也是在现代化过程中逐步建立起来的。

尽管现代学校自认为应该责无旁贷地教授道德,然而种种现实因素似乎又在解构此职责,致使其饱受“德育低效”的诟病。^[2]问题的实质是,现代学校到底是无力于教授道德,还是无能于教授道德?如果是前者,人们仍可寄希望于改进现代学校,实现道德教授。此观点的前提是,现代学校能够教授道德。尽管面临现

实中种种的德育困境,但是现代学校是可以祛除障碍物以实现其道德可教性的承诺。正如夸美纽斯所言,没有完善的学校,但是可以改良学校,使其更好。^{[3]p45-59} 但是,如果是后者,是否意味着现代学校应该放弃道德教授呢?其实,此假设并不必然导致对学校道德教育的虚无主义和悲观主义的态度,反而让人们能够清醒地认识到现代学校道德教授的可能性和限度。因此,检视现代学校是否具有教授道德的能力实为必要。要回答此问题,则需了解现代学校道德教授的现状及其观念基础,从而实现现代学校的道德可教性问题的反思性认识。

一、现代学校道德教育图景

现代学校,作为现代道德教育的重镇,并非“古已有之”的事物,它的形成和存在都有其特殊的现代历程。本文暂不追问此历史,而是坦然接受这一历史产物,并聚焦其中的道德教育,从直观上捕捉学校道德教育的现代性特征,为后文审视其“道德可教性”问题做铺垫。

(一)“大规模”地教授道德

本研究为国家社会科学基金(教育学一般课题)“道德冷漠与道德教育”(BEA120030)。

现代学校不再纠缠于传统道德教授模式的束缚,如私人教授、个别教授、家庭教授,而是发展出另外一条路径,即进行“大规模”地道德教育。现代学校,其教育计划在受教育思想家构建之初,就被设想为一个可供所有适龄对象接受道德教育的基地。^{[3]p37-39}将社会中的适龄者集合在同一个机构中,并进行如此大规模的道德教授是史无前例的。除了人数规模上激增外,现代学校也在道德教授内容上进行大规模地扩充。不仅包括古今的道德事务内容,也包括中外的道德故事、习俗、伦理、社会风尚等,并以教材的方式编订成册以供学生学习。以此表明道德教授内容的多元化和开放性。为了适应这种规模教学的需要,现代学校创建了新的组织方式和教学方式。如以班级和年级为组织单位进行道德教育活动,在单位时间中遵循特定教材内容进行道德教学。通过革新教学内容、教学方式以及组织方式,现代学校构建出了一幅大规模的道德教授图景。这也是现代学校独有的现代抱负。

(二) 划一性的道德教授计划

学校在道德教授方面的现代抱负,意味着它必须面对由此抱负带来的一系列问题:如何管理学校的道德教授活动,如何确定教授目标、教授内容、教授手段等。这些盘根错节的问题并非由个别学校独立探索加以解决,而是由国家的相关职能部门设计出一系列道德教授计划以应对之,包括道德教授的程序性事务和例行安排。尽管这些道德教育事务的具体安排在各国内不尽相同。在我国是由教育部确定道德教育目标,负责制定课程标准,指导德育教学工作,并对学生的品质、行为提出具体的要求和规范;在西方国家,对学校的道德教育事务的管理则主要是对其发展方向、内容、目标的规定,如英国在国家课程中对公民教育的规定。但是,这些道德教授计划都有共同点,即都需接受来自国家职能部门的领导和监督,都需代表国家的要求和意志。这种集体化、系统化地运作模式生产出来的道德教授计划,也使得学校的道德教授活动具有高度的划一性和普遍性。如我国对学生的爱国爱党的教育、入队入团仪式的规定等。因此,现代学校的道德教授不是学校与学生之间自然生发出来的教授关系,而是一个由上级职能部门安排和指定的事务性工作。

(三) 专业化的教授工场

杜威将学校道德教育活动分为直接的道德教学(direct moral instruction or instruction about morals)与间接的道德教育(indirect and vital moral education)。^[4]如此区分无疑针对现代学校中直接道德教学的弊端。然

而二者在本质上并无抵牾。为了最大限度地实现道德教授,现代学校已充分利用了这两种教授手段。

1. 知识化教授手段。知识化教授手段的产生,源于整个现代化历程中知识的扩张及其确定性的追求,使得人们可以产生这样的热望:道德教授可以实现像数学、物理等自然科学般地教授。也就是说,如果道德是知识(如自然科学般的知识),那么,道德就应该能实现教授(如实现对自然科学知识的教授一样)。尽管这一假设未被证实或证伪,但并未妨碍现代学校在实践中大张旗鼓地使用这一手段,将复杂的道德事务简化为道德知识,再将其作为教学内容集中让学生学习。这种知识化手段将道德事务“符号化”和“普遍化”,以便学生在特定时间中更快捷的了解道德事务,促进其道德发展。而这就为直接道德教学提供了主要依据和支持性条件。道德的知识化课堂教学模式最终成为现代学校主要教授手段。

2. 新手段的使用:精细的纪律与规范。将纪律和规范改造为道德教授的辅助手段是现代学校在道德教授上使用的新手段。尽管这些手段并非起源于现代学校,但是,却在现代学校得到了普遍的使用。^{[5]p179}纪律和规范的建立,不仅可以满足现代学校大规模管理的需要,也有利于学校的道德教授。涂尔干在《道德教育》中赋予了学校纪律以道德功能,并把学校纪律的本质看作是“一种道德教育的工具”。^{[6]p146}对学生的行为建立起良好的纪律,意味着能够尽可能的记录下学生的各种行为,并对其行为的正确性和错误性进行评估。而一整套规范系统的建立有助于确定学生的行为内容、行为性质及其相应的处置办法。由此,现代学校对学生的行为管理更加具体化、细节化和可操作性。如对学生按时到校,不迟到、不早退的管理,对学生日常行为进行常规检查等。如此具体、精细的规范和纪律控制,可以帮助现代学校对学生的偏差行为、不良行为、不道德行为进行约束和矫正。这种间接的、隐性的道德教授手段将学校变成了一个巨大的行为不良和行为不端的“矫正器”。正是这些教授手段的使用,使得现代学校道德教授更加系统、专业、高效。

从上文对现代学校的道德教授特征的捕捉,可以看到学校的道德教授并非一个自然产生的事物,而是一项雄心勃勃的现代性事业,是现代国家分配给现代学校的专业化任务,即负责现代人的道德发展和培养。这一现代性事业利用了各种科学技术、专业化人员为道德人的培养服务。人们似乎可以大放其心,因为现代国家集结了这么多人力和物力用于学生的道

德培养,学生的道德理应有所发展。而这种集体化、系统化地道德教授模式似乎也可以视为现代学校道德可教性的明证。但在尚未真正检视这种集体的运作模式的可靠性之前,此观点仍需悬置。

二、“道德可教性”的理论假设

如前文所言,现代学校乃是现代社会的产物,因此,学校的道德教授图景必定经历了一个创制的过程,而支持这一创制的基础和根据就在于那些构建了此图景的现代观念与构想。因此,需呈现出隐藏在這一教授图景背后的种种理论假设,方可理解现代学校的道德教授是如何可能的。

(一)人性假设:人的无限可能性和可教性

现代学校大规模的道德教授,其教授对象不仅指向所有的适龄者,而且它的内容也在不断增加。因此,现代学校需要预设新的人性基础来支持其全纳(all-around)式的教育抱负。尽管人的出生、身份、阶层、天赋所形成个体差异对人的发展和教育有影响,但是现代学校认为这种个体差异即便存在,也不足以影响其教育目标,即它能够给所有人以教育。因为以人的无限可能性和人的可教性(the educability of human being)为基础的学校教育,可以实现“把一切事物教给一切人类”的宏伟抱负。人的无限可能性和可教性,是一个相互支持的循环假设。正是人具有无限可能性,人才是“可教的动物”。而人具有可教性,那么人自然可以被教授“一切事物”,成为具有无限可能的存在。因此,不是出生、身份、阶层、天赋决定了人而是教育,有教育与无教育成为了现代人至关重要的区分。因此,现代学校预设了教育乃是人的本性之一。正如渠敬东在解释康德的“人只有通过教育才能成为人”时,认为“教育即是人性,是人的自然,正如康德‘除了教育从人身上所造就出的一切外,人什么也不是’。教育从根本上说是人的规定性。”^{[7]p3}那么,现代学校会在这种无限可能性和可教性的人性基础上,教授什么样的内容?实现何种教育目标呢?

(二)目标假设:个体需要和社会需要

现代学校在其构建之初,它就以满足社会需要为己任。而学校的道德教育也理应培养符合社会发展和国家需要的人。因为整个现代学校系统的建立与现代国家的兴起及其对学校的接管密切相关。因此,受制于现代国家的学校必然接受现代国家对其提出的培养要求。同时,教育思想家们也通过证明现代学校与社会的密切关系,来说明现代学校满足社会需要和国

家需要的合理性。如在杜威看来,学校的道德教授是不可能脱离社会生活的,学校中的一切“都不是偶然发生的,而是出于广大社会发展的各种需要”。^{[8]p244}“讨论学校的道德教育,好像学校本身是一个单独的机构这个倾向,是很不幸的。学校以及管理学校的人的道德责任是对社会负责。学校基本上是社会建立的一个机构,从事一项特定的工作,——执行某种特殊功能,以维持生活和促进社会福利。”^{[8]p84}除此之外,整个近现代史的发展都与人的主体性张扬密切相关。因此,满足个体需要、实现个人权利是现代社会发展逃避不了的目标。那么,学校的道德教授也应该源于个体,终于个体。在卢梭看来,人的道德源泉即在人自身之内,只要教育不干涉人的自然,遵循人的自然需要,人到了适当的年龄,就会通过其经验、情感、理性,发展出与生俱来的公道和道德的原则——良心,指导其德行,判断行为的善恶。^{[9]p126-134}因此,卢梭不遗余力地证明了道德出自于个体,而个体需要的满足也是自然正当的。而赫尔巴特在其道德教学理论中,把他的道德教授,即“教育性教学”^[10]的基础和目标都放在了人的心理活动上。“教育性教学中,一切均决定于它所激起的心理活动。教学要增加而不是减少这种心理活动,要使这种心理活动成为高尚的而不是败坏它。”^{[9]p303}可见,个体心理需要是道德教学必须关注的因素,它应该成为道德教学的基础和目标。因此,个体需要是现代学校的道德教授的出发点和落脚点。从上述论证中,可以看到社会需要和个体需要交织在现代学校的道德教授规划中。现代学校的道德教授的目标不仅使学生能够实现其本性的需要,同时,也能够适应和符合现代社会的需要。那么,现代学校在进行道德教授时,已预设了个体需要和社会需要存在所具有的合法性,以及在现代学校中所要发展的个体需要和社会需要的和谐一致性。

(三)手段假设:知性道德与人的“可惩罚性”

现代学校在承诺其道德可教性时,已预示它具有可行的教授手段。一方面,现代学校将其道德可教性建立在知识的基础上,即通过传授道德知识,实现道德的可教性。这沿用了苏格拉底的假设,若道德即知识,那么道德则可教。同时,现代学校为了实现其道德可教性的允诺,还加进了以下的预设:如果道德是知识,那么,人对道德不仅可知,亦可学。而现代学校之所以能够加进比柏拉图道德哲学思想中更多的假设,源于二者对“知识”的理解不同。柏拉图认为,对于人而言,人所具有的道德知识,只是“无知之知”和对善

的爱欲而已。因此,在柏拉图的道德哲学思想中,即使道德是知识,对人而言,道德也是不可知、不可教、亦无可学的。^[11]而现代学校的“道德知识”或者“知性道德”,用杜威的话来说即是“关于道德的观念”^{[9]p82}而已。这种关于“道德”的观念,是对道德的各种意见的了解,如对何谓诚实的看法的了解。而现代学校正是将道德知识等同于“关于道德的观念”,实现其道德知识的教授,完成对学生的道德教育。另一方面,现代学校道德教授建立在纪律和规范的使用上。这种手段的使用又是何以可能的呢?在《普罗泰戈拉篇》中,当苏格拉底质疑普罗泰戈拉的道德可教性观点时,普罗泰戈拉用以反驳的理据是:人的可惩罚性。因为人的行为一旦越轨,即可被惩罚。而这种可惩罚性因素的存在,迫使人去思考他如此这般行为的未来后果,由此调整当下的行为。“可惩罚性”预示着一一种希望,关于未来的希望,即行为在未来不再出现。因此,通过人的“可惩罚性”可以实现人的“可教性”。^{[11]p147-148}可见,人的可教性乃是由人的可惩罚性推导出的。而现代学校对纪律和规范的使用,也预设了人的可惩罚性。正是因为人是可以被惩罚,所以以惩罚为手段的纪律和规范才能有助于现代学校规训人、教育人。通过预设知性道德和人的可惩罚性,现代学校具有了实现道德教授的便捷方式和手段,它们是现代学校进行道德教授的不二法宝。

三、重审学校道德教育的理论基础

然而,上述学校道德教育图景及理论假设,并不具有理所当然的合理性和自明性。因此,还需反思这些理论假设本身,以重审现代学校的道德可教性问题。

(一)道德教育中人性的吊诡

现代学校通过预设新的人性基础,即人的无限可能性,使得现代学校能够帮助人超越其出生、身份、阶层等限制,实现人的无限发展,尤其是道德方面的发展。然而,将人的无限可能性作为人的道德可教性的基础,这又何以可能?自工业革命之后,经济生产方式的急剧变化,使得现代社会需要越来越多的自由劳动者以满足生产的需要。因此,市场经济社会要求出生在具体环境中的人,能够打破他的出生环境和成长环境的约束,重新建立起新的行为方式、思维方式和价值观以适应经济社会的需要。那么,实现此目标,首当其冲的乃是让人们重新树立以下的信念:人不受制于他的出生的具体环境,他具有无限发展的可能性。一

句话,人如一张自由的白纸,可以在其上任意的作画。因此,只有预设了人的无限可能性,现代学校才有机会重新塑造人,将其培养为现代经济社会需要的人。可问题是,现代学校能够在具有无限可能性的人性中教授什么呢?因为如一张白纸般自由的人,既然具有无限可能性,那完全可以解构学校对人进行的任何道德教授,按照自己的意志重新在自己的“白纸”上作画和书写。因此,当预设了人的无限可能性时,也必须接受这一预设带来的后果,即人可以不断解构和推翻已有的“书写”,不断实现人性解放。在这种无限自由和解放的人性假设中,不仅学校的道德教授成了问题,也使其他的道德教授可能性变得渺茫。

通过预设人的无限可教性,现代学校确定了道德可教性的另一人性基础。这使得现代学校可以无视人存在的有限性和差异性,实现现代学校既定的教育目标。但是,古希腊道德哲学一直对人的可教性持有保守的态度,因为人的道德可教性的人性基础一直是有限、脆弱和不稳定的。因此,实现对人的道德教授一直都是一个艰巨甚至是不可能的任务。在柏拉图的道德哲学思想中,人在道德上是不能教授和被教授的。前者,柏拉图在《美诺篇》、《普罗泰戈拉篇》中以不存在“美德之师”可证,后者柏拉图以苏格拉底的教授活动失败为证。尽管在柏拉图的著作中,苏格拉底从未宣称自己是雅典人的教师,只是雅典人的朋友。^{[12]p251-252}但是雅典人还是将他看成是腐蚀、败坏青年的智者,并判其死刑。这样的结果似乎证明了苏格拉底道德教授活动的失败,他不仅无法教好青年,还获罪“城邦”致死。然而,柏拉图以苏格拉底为例所证明的并不只是苏格拉底的道德教授活动的失败,还有人在道德可教性方面的失败。在古希腊道德哲学中,人的灵魂具有三分的结构:理性、激情和欲望。人终有一死,其有限性注定了人不能具有神的智慧,因此,人的道德可能性不在其理性部分。而人的欲望部分所追求的只是自身的满足,让人不断处于饥饿和满足状态之间,将人牢牢地囚禁在肉体需要中,因此,欲望也不可能自动致力于人更好的存在。那么,人的道德可能性只可能存在于人的激情部分。人的激情部分尽管可以将人的三个本性部分整合起来,但是,存在两种整合思路:一是激情听从理性驯服欲望;二是激情联合欲望反抗理性。^{[13]p18}问题是,在这种两种思路中,激情何以选择服从理性驯服欲望这一思路,而不是相反?苏格拉底对阿尔西比亚德斯苦口婆心的教导,最终也证明为失败,阿尔西比亚德斯的激情还是纵容其欲望反抗理

性, 闯下令人不齿的大祸。所以, 面对人性的复杂性, 即便是苏格拉底式的教授也可能失败, 尽管这是一种“伟大且高贵的失败”。^[14] 而在现代学校的道德教授中, 是否看到了人性结构中理性部分的有限性, 欲望部分的肉体性, 激情在二者之间的暧昧性? 是否意识到了这种复杂性和对抗性致使人在道德可教性方面的有限性, 甚至是不可能性。即便现代学校将人的可教性建立在人的无限可能性之上, 但是接下来的问题仍然是人如何超越他的有限性而达致无限。因此, 人必须面对其有限性。这种有限性, 不仅指人受限其出生、阶层等, 而且更为重要的是受限于自己的本性。建立在这种有限性基础上的道德教授, 是与现代学校所预设的道德教授截然不同的思路。因此, 值得追问的是, 建立人的无限可能性和可教性基础上的道德教授, 是否可能? 是否只是现代学校制造的“海市蜃楼”呢?

(二) 道德教育目标的纠结

前文揭示了学校道德教授的目标假设, 即个体需要和社会需要的一致性。然而, 两种需要何以一致, 而非冲突? 如在教育经典著作的探讨中, 一再揭示的是二者冲突, 而非和谐一致。^[15] 因此, 还需反思现代学校所预设的社会需要和个体需要之间的一致性问题。

现代是一个科技进步、物质丰富的时代。因此, 现代学校利用了在现代中国社会中的社会需要和个体需要在经济 and 物质利益方面的一致性, 努力实现二者的和谐。作为“利益”的同盟者, 社会需要代表的是社会经济利益的发展, 个体需要指向的是在经济利益的分配中占有有利地位的需要。因此, 在现代市场经济的大潮中, 二者一拍即合。社会经济的发展满足个体的物质欲望的满足, 而个体作为自由劳动力又促进社会的经济发展。因此, 现代学校需要造就一批具有经济时代特色的道德人。这种人能够适应经济社会的变化和要求, 对待自己的专业事务一丝不苟、兢兢业业, 遵循规范做事, 积极增加自己的财富。在这样的经济时代中, 杰出人士不可能是古代所推崇的勇士、英雄, 而是商务精英和专业技术人才。正如舍勒所言: 当今时代是工作和成就的时代, 对这一时代来说, 谈谈“才干”也就够了。^{[16]p71} 正是具有这些品质的人才符合我们这个以经济为中心, 以舒适生活为目标的现时代。然而, 问题是, 这样的品质状态值得追求吗? 或者这样的品质状态, 只是实现了人们在经济社会中的生存, 造就了人们在经济社会中琐碎、微末的成功? 尽管由追求经济利益发展而来的品质状态, 无疑能够诱惑学生, 但是, 它无法让学生体会到自身的高贵感, 也无法让

学生产生深刻的满足感。因为现代学校从未追问过, 它所致力于培养的道德是否值得欲求和向往, 是否为人真正的利益所在? 如果把追求高贵和道德的神圣性, 视为不切实际的高调而否定更高的道德追求, 那么, 是否存在这样的危险假设, 即人除了生存利益、物质利益、经济利益以外, 再没有其他利益需要追求和实现。如果是这样, 人除了生存以外, 何以有生活, 更奢谈美好生活的想往。因此, 现代学校到底要培养何种道德, 要帮助学生过何种生活? 现代学校从未正面地探讨过这些问题。泰勒(C.C.W.Taylor)谈到有关古希腊词“arête”的翻译时, 认为古希腊词“arête”所指涉的范围广, 它不仅指涉人的独特品质, 如人跑得快这样的独特品质, 它也能指涉人在社交方面的道德, 如买卖中的公正不阿, 同时也可以指涉人的总体属性, 如他是好人。^{[17]p74} 而在现代, 除了关注前文所指的人在经济、技术方面的才干, 以及由心理学给出的各种心理能力概念, 如我们作为人共有的思维、情感、注意力、记忆等外, 并不关注能够代表人的独特性、高贵性以及人的整全性的品质概念。可见, 不仅是现代学校, 而且整个现代社会, 也不清楚到底应该培养何种道德, 最终结果是在似是而非的道德教授中遗忘此原初问题。

(三) 道德教育手段的限度

通过使用以知识化教授为主、以纪律和规范化管辅的教授手段, 现代学校的道德教授实现了对大多数学生的行为规范和控制。但从其理论基础来看, 这些教授手段依旧成问题。

现代学校通过知识化手段, 将复杂的道德事务压缩在符号化的道德知识中, 大大提高了学生对道德事务的认知, 使得学生能够自如地谈论各种道德观念、道德现象, 分析人类的各种道德困境。相比“习俗式道德涵养模式”^[18]来说, 这种知识化道德教授更加多元、开放, 使得学生对道德事务的了解也会更加快捷。但现代学校对道德知识的教授并不是为了让学生了解这些知识符号, 而是为了促进学生践行道德。因此, 关键的问题是, 现代学校如何能够恢复知识符号化所代表的道德事务原初性, 即“回到事情本身”? 如何能够恢复道德事务与行为者的相关性和直接性? 或者, 恰恰相反, 现代学校的知识化教授手段不仅不能恢复这种直接性, 反使人道德事务之间联系更加渺茫? 这些都是值得一再深思的问题。除了知识化教授外, 由惩罚和规范组成的间接教授手段, 为现代学校的道德教授提供了有效地保障。这种以监控人的行为为对象

的管理方式,最终目的却不止于对行为的监理,它指向的是对人的动机、灵魂的控制。在福柯看来,现代惩罚的实质不再是针对人的肉体,而是深入到对人的灵魂、思想、意志和欲求的惩罚。^{[5]p17}当惩罚性因素植入了人的灵魂时,这种被惩罚的恐惧所攫住的灵魂,除了遵守免于惩罚的规范之外,还能有什么样的道德作为呢?而以惩罚为手段、以恐惧为基础的学校道德教授活动,能够造就什么样的道德人呢?由惩罚而来的“教”是真正意义上的“教”吗?可见,现代学校对它的教授手段并没有真正的认识,只看其一时效果,无视其对人的道德发展的限制,以及对人的道德基础的腐蚀。

四、结 语

尽管现代学校的进步在于以新的人性假设为基础,实现了对大多数人的道德教育,但是,现代学校依旧面对古老的道德教育难题:道德是否可教。现代学校进行道德教授所预设的人性基础及使用的手段,只是为了方便达成它所追求的现实目标,即对人行为的规范和控制。而着力于此目标是以放弃仰望更高的道德,以及偏离道德教育的真正目标为代价的。正如特雷安塔费勒斯(John S. Treantafelles)所言,现代社会所追求的道德“不是追求太高,而是追求太低,因而无法为美德建立稳固的基础。”^{[13]p13}因此,人们应该清醒地认识到现代学校道德教育的限度,并为人更高的道德追求和道德需要开辟空间。

注:

[1][古希腊]柏拉图著,[英]乔伊特(Jowett,B)译评.柏拉图著作集1.桂林:广西师范大学出版社,2008.

[2]这一诟病,恰恰反证了人们对现代学校的道德可教性的信念,现代学校应该是一个实现道德教育的地方。

[3][捷克]夸美纽斯.大教学论[M].傅任敢译.北京:教育科学出版社,1999.

[4]杜威在《教育上的道德原理》并未直接定义两种教授。而是批评“直接的道德教学”观点,这种教授方式将道德教育仅局限学校的课程和培养方案中。并提出杜威自己的观点:“道德教育应该是间接的,即通过在学校生活中所有的机构、所有的媒介和所有的物质材料,促进学生的道德发展”。参见赵祥麟,单中惠.杜威教育名篇.北京:教育科学出版社,2006.82-91.同时,在《教育:直接的和间接的》一文中,杜威详谈了两种教授方式的不同。

[5][法]米歇尔·福柯.规训与惩罚[M].刘北成,杨远婴译.北京:生活·读书·新知三联书店,2007.

[6][法]涂尔干(Durkheim,E.)著.道德教育[M].陈光金,

沈杰,朱谐汗译.上海:上海人民出版社,2001.

[7]渠敬东.现代社会中的人性及教育:以涂尔干社会理论为视角[M].上海:上海三联书店,2006.

[8]赵祥麟,单中惠.杜威教育名篇.北京:教育科学出版社,2006.

[9]张焕庭主编.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1964.

[10]赫尔巴特的“教育性教学”,可以将其看做是有关道德的教学,因为其教学指向的目的乃是德行,它关心的学习的人变好还是变坏的问题。参见张焕庭主编.西方资产阶级教育论著选[M].北京:人民教育出版社,1964:303-304.

[11]此处的“无可学”乃是建立在与“教”相对应的“学”意义上的。因为在“教-学”中,有教才有学,无教自然无学。

[12]古希腊柏拉图,英乔伊特(Jowett,B)译评.柏拉图著作集2.桂林:广西师范大学出版社,2008.

[13]刘小枫,陈少明.美德可教吗?[C].北京:华夏出版社,2005.

[14]从苏格拉底对阿尔西比亚德斯的教育结果来看,的确是失败的。然而,这种教育却是伟大和高贵的。因为它一直极力推荐人对真正重要事务的关心,即对自身道德的关心。参见在此问题的相关论述,思想与社会编委会.教育与现代社会(思想与社会第七辑)[C].上海:上海三联书店,2009.11.渠敬东.现代社会中的人性及教育:以涂尔干社会理论为视角[M].上海:上海三联书店,2006.11-13.

[15]自柏拉图始的“城邦与人是否同构”的问题,到洛克教育思想中教育的公共性和私人性问题,再到卢梭对社会持有警惕态度。可见,西方教育著作在个体与共同体关系问题上一直都保持关注。

[16][德]舍勒.舍勒选集[C].上海:上海三联书店,1999.

[17]Plato, Protagoras, trans. and notes by C.C.W.Taylor, Oxford, Oxford University Press, 2002.

[18]习俗式道德涵养模式是指在传统社会中,个体从其出生至死,都生活在特定的环境中,该环境中稳定的习俗潜移默化的影响了人的行为方式和道德价值观念。参见柏拉图《普罗泰戈拉篇》中普罗泰戈拉对习俗性道德教授模式的描述。[古希腊]柏拉图著,[英]乔伊特(Jowett,B)译评.柏拉图著作集1.桂林:广西师范大学出版社,2008:148-151.耶格尔认为,普罗泰戈拉相信人是社会性可教的(socially educable)。参见 Werner Jaeger. Paideia: the Ideal of Greek Culture—Archaic Greece the Mind of Athens (Vol.1)[M].Oxford: Oxford University Press,1946:308.

作者单位:南京师范大学道德教育研究所
邮 编:210097
(责任编辑 王 学)