

学校道德三位一体导向的间接德育论*

——兼析西方直接道德教学的兴衰

黄向阳

[摘要] 我国学术界对于杜威是否反对直接道德教学争议不休,系统梳理杜威的思想发展脉络有助于澄清这一问题。直接道德教学在美国学校兴起之际,杜威曾经是它热情的支持者,但数年之后出于教育伦理考量,杜威转变成为直接道德教学的尖锐批判者,最终他基于其民主立场而成为它坚定的反对者。杜威以社会学与心理学平行论述构成教育基础的伦理原则。首先用社会学术语阐明学校生活伦理、教法伦理和教材伦理,从中识别出社会力量、社会理智、社会兴趣三位一体,进而用心理学术语将其转译为品格力量、良好判断力、精细敏感性三位一体,最后以这种学校道德三位一体为标准检验学校生活、教法和教材。杜威采取教育目的与手段相互建构的理论框架探讨学校中的道德教育。在论述学校的道德目的中考察其实现所依赖的资源,提出间接道德教育的主张;在论述间接道德教育时,聚焦学校共同体给予的道德训练、来自教法的道德训练以及学程的社会性,阐明学校的道德目的在于学校道德三位一体。这种以学校道德三位一体为导向的间接德育论,引导了跨科德育课程的尝试、全方位德育的探索以及直接道德教学的衰落。世界各地各具特色的全方位德育,以及在此框架下多种多样的跨科课程或综合课程的实践,宣告了间接道德教育理论的胜利。

[关键词] 教育伦理学;学校道德三位一体;间接道德教育;直接道德教学;跨科课程

[作者简介] 黄向阳,华东师范大学教育学部副教授,教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究员(上海 200062)

近年来,我国学术界对于杜威是否反对直接道德教学争议不休,貌似学术争论,实则关乎我国思想政治教育课程化实践。这种开设专门课程实施德育的做法,在杜威年轻时代乃是一种新生事物。杜威起初力挺此事,进而将其概念化为“直接道德教学”,最终却以“间接道德教育”取而代之。杜威始挺终弃直接道德教学,有其深刻的思想根源。他以

间接德育论关闭了直接实施道德教学的大门,却给德育课程建设打开了无数扇窗。

一、直接道德教学的兴起及争议

通过日常生活和劳动施加道德影响,在传授知识和技能的过程中传递价值观,随时随地利用身边的一切资源和机会教导年轻一

* 本文系全国教育科学规划2019年度教育部青年课题“学校教育中的‘阻吓’及伦理矫正”(课题批准号:EHA190498)的研究成果。

代,是一种再自然不过的教育方式,也是一种古老的教育传统。这种传统直到19世纪末20世纪初才逐渐受到挑战。日本首开先河,1872年颁布学制,在小学开设“修身”课,中学开设“修身学”。我国清末废科举,兴学堂,效法日本开“修身”课。欧洲亦复如此,尤以法国为甚。为填补公立学校世俗化运动所致的道德教育真空,1882年,法国以法令形式规定“道德课”为学校的正式课程。此后,世界各地陆续有公立学校效法,开设类似的专门课程,对学生进行直接道德教学渐成一种惯例。相形之下,那些未开设道德课的学校,未给学生上道德课的教师,往往会遭到质疑,被校外教育评论家及民众指责忽视道德教育。教师们备感委屈,争辩说自己坚持教育传统,时时刻刻都在给学生教道德,因而不能接受民众质疑他们忽视道德教育。

教育界的困惑亟待化解,杜威(Dewey, J.)的《教育中的道德原则(Moral Principles in Education)》应运而生。他在1909年出版的这本小册子里系统地阐述了对教育的道德原则的见解:一方面,力排众议,为尚未开设道德课的学校和教师辩护,消除民众的误解;另一方面,也批评学校的氛围和理想以及教师采用的教材和教法在细节上未能将智力成果与品格生动地联合起来,从而使它们成为在行为中起作用的力量。^[1]杜威由此将品格发展的重点放在学校共同体的道德氛围以及教材和教法的伦理性上,为学校全面实施间接的道德教育提出了一整套影响深远的理论。

这本小册子早在1921年杜威行将结束在华讲学返回美国之际就被中华书局翻译成中文出版。由于书名令人费解,译者元尚仁将其更名为《德育原理》^[2],后来张铭鼎译述时也称其为《德育原理》^[3]。无奈,两个译本晦涩难懂,在我国教育学界未见反响。后来,顾岳中先生重译《教育上的道德原理》^[4],译文收录于华东师范大学出版社1981年选编出版的《杜威教育论著选》。可惜它只是一个

节译本,从中无法把握杜威究竟在谈论什么,所以连选编者对它也不予置评。1991年,我奉陈桂生先生之命,补全译文并予修订。^[5]仔细阅读,深感杜威《教育中的道德原则》文如其名,所谈并非“道德教育”的“基本原理”,而是“教育”的“道德原则”。与其说它是一部道德教育论著,不如说是一部教育伦理学经典。^[6]不过,确实有研究者从中识别出杜威的间接道德教育思想,^[7]“直接道德教学”与“间接道德教育”后来也成了我探索学校德育途径的概念框架。^[8]我甚至以杜威这本小册子为蓝本开设“德育原理”课程。^[9]可以说,2000年出版的那部《德育原理》就是杜威《教育中的道德原则》的扩充版。^[10]

随着《教育中的道德原则》新的全译本(包括浙江教育出版社2003年出版的谭松贤译本、^[11]人民教育出版社2004年出版的任钟印译本^[12]以及华东师范大学出版社2010年出版的姬志闯译本^[13])正式出版,杜威的间接德育论在我国引发更多的关注。有学者分析杜威间接德育主张背后的学校道德三位一体预设;^[14]有学者则将杜威所说的学校道德三位一体解释为学校德育三位一体,即等同于杜威所说的间接德育;^[15]有学者借鉴杜威的间接德育论反思我国大中小学的思想道德课程;^[16]有学者则结合我国实际分析间接德育的合理性及局限性。^[17]这方面的讨论引发德育论的学科反思,有学者呼吁德育研究勿囿于学校专设的直接道德教学,更应将学校中大量存在的间接道德教育作为德育论的研究对象。^[18]这种反思提升了“间接德育”的理论地位,它在一些论文中不再是表征德育途径的一个基本概念,而成了表征德育存在形态的一个理论范畴。^[19]

其实,杜威也曾津津乐道于中学伦理教学。我国学者对于其中包含的直接道德教学思想进行过梳理和分析。^[20]可是,杜威基于间接道德教育主张对直接道德教学的批评和质疑令人印象深刻,以至于有学者认定杜威

否定直接道德教学,进而剖析杜威道德教育理论的思想与逻辑缺陷,为直接道德教学辩护。^[21]这种批判性分析引发争议,有学者撰文纠正这种理论批评对杜威原意的曲解,认定杜威的学校道德三位一体论包含了直接道德教学的主张;^[22]有学者则以我国学校德育实践为背景,为破解直接道德教学的困境重构了一种三位一体德育论。^[23]论争暴露出论者们对杜威“学校道德三位一体”以及所谓“直接道德教学”有不同理解,于是又有学者撰文澄清其中的误解,并将讨论拓展为对杜威道德和道德教育思想演变的考察。^[24]

围绕《教育中的道德原则》展开的学术论争,加深了我国教育学界对杜威德育思想的认知,也活跃着我国德育原理的探讨。然而,将《教育中的道德原则》当作“德育原理”论著来研讨,终究有其局限性。如前所言,此著虽然系统地阐述了一种试图与直接道德教学划清界限的间接道德教育论,但它毕竟是一部教育伦理学经典。杜威何以从教育伦理学出发去阐述我们更加熟悉的德育理论?澄清这个问题,或许有助于我们更加准确地把握杜威的学校道德三位一体论及间接道德论。不过,这并不只是一场纯粹的学术论争,还有现实的时代背景。当前,我国正在大力加强“思政课程”建设,不但有为直接道德教学辩护的理论需要,更有改善和提升直接道德教学的实践紧迫性;同时,我国强调“课程思政”、“全方位育人”。作为理论工作者,不禁要追问:这种实践导向是不是跟杜威的教育伦理及间接德育主张存在某种历史的和逻辑的联系?回答这个问题,或许有助于构建一种全方位德育体系。

二、杜威教育伦理学雏形

杜威的《教育中的道德原则》是他1897年发表的《构成教育基础的伦理原则(Ethical Principles Underlying Education)》一文^[25]的改

写和扩充稿,而这篇论文的基本思想又可以追溯到杜威1895年在芝加哥大学哲学与教育学系开设的“教育伦理学(Educational Ethics)”课程。这门课程的开设,从教育学史角度看颇具划时代意义。尽管早期教育学不具有鲜明的伦理学取向,^[26]甚至出现过作为伦理学分支的教育学论著。^[27]但是,教育伦理学作为教育学的一门分支学科直到19世纪末才问世,其诞生的标志之一就是杜威开设的这门“教育伦理学”课程。从芝加哥大学公布的一份颇为翔实的课程大纲中可以得知,杜威的教育伦理学课程共有六讲(第一讲“学校的伦理难题”;第二讲“方法伦理”;第三讲“课程或学科伦理”;第四讲“赫尔巴特学派统合论”;第五讲“儿童发展期”;第六讲“学校与道德进步”)。^[28]这门课程确立了杜威教育伦理学的理论框架,也为杜威后来主张间接道德教育奠定了思想基础。

杜威在教育伦理学讲座一开始就揭示了学校组织在处理社会与个人关系上的伦理难题:学校是一种社会机构,其功能不在于为遥远的未来做准备,而在于发展民主中的社会成员;可是,这种社会功能却是在个人身上得以实现的。杜威认为,解决这个难题,既需要社会学立场,也需要心理学立场。社会学为学校提供社会目的,心理学则为学校实现其社会目的提供个人手段。杜威在此基础上阐述学校伦理,将学校的理想界定为发展社会意识。这个界定突出学校的社会目的,但杜威强调,它也承认学校实现其社会目的的个人手段。在杜威看来,手段不外在于目的,目的也不外在于手段。“唯有目的才使我们能够解释手段”;“唯有手段才赋予目的以某种内容。”^[29]杜威将这条社会目的与个人手段相统一的原则确立为学校教育的伦理标准,进而将它应用于教育的形式或方法,应用于教育的内容或教材,应用于整个学校生活。

在杜威看来,方法问题乃是教育伦理的个人方面或心理学方面,“尊重儿童”便是其

格言。杜威批评传统官能心理学将身心分离,而他试图运用功能主义心理学揭示个体正常的心理过程,藉此为教育方法提供伦理标准。杜威分析道:正常的心理过程首先是冲动的本能表现,进而是对冲动所引发的经验、结果或新价值的意识,最后是将意识到的这些经验、结果或新价值吸收到原始冲动之中,从而不断地启发它、深化它、矫正它。杜威据此认为理想的品格(character)具备良好判断力(good judgment)和力量(force),进而将培养良好判断力及力量确立为教育方法或教育过程的伦理标准。杜威以这条标准审视背离心理过程的不正常的教育过程,认定它在判断力和力量方面的培养都是失败的。其中,判断力培养的失败在于:一方面,目标不是从儿童的冲动中发展而来,不是从试验中提出,而是由权威提出,强调为未来生活做准备,目标如此遥远以致脱离当下的生活,对于作为学习者的儿童来说根本就不是目标;另一方面,提出一个个纯之又纯的理智的目标,辨别和分析本身都是孤立的,而且不显现这些理智活动的社会内容,从而使目标变得极其狭隘。其结果导致儿童缺乏相对价值感,没有分辨重要与无关紧要、长久与一时的标准。而力量培养的失败在于:未将感官活动与其全部原动力的释放联系起来;人为地刺激各种冲动,从而破坏了连续性;无视逐渐成熟的原则,强推某种冲动;无视冲动倾向于变成更大活动的因素的原则,过度延续某种冲动。其结果导致力量的消解,儿童无精打采,萎靡不振,轻易为外部暗示所左右,反复无常,不是过于妄自菲薄,就是过于自高自大。杜威对现实教育方法伦理缺陷的剖析,以及有关教育方法伦理的心理学标准的论述,构成了他最初的教育方法伦理学。

与方法伦理并行的是课程或学科伦理。在杜威看来,学科问题或教材问题乃是教育伦理的社会方面。他主张,儿童的力量必须从其社会功能角度加以解释,即从儿童社会

成员身份角度加以解释。因此,“崇敬社会”就是课程或学科伦理的格言。杜威批评传统学科固定分类的谬误,强调每门学科各自代表人类社会生活的某种兴趣,只有社会生活才能提供标准去衡量各科的教育价值。杜威以社会过程的分析为基础,阐明教育过程中各学科的伦理价值。他首先强调社会活动的材料或条件是自然,据此确认生物科学和地理学等自然学科的价值;进而强调自然是在生活中得以实现和表达,据此论定读和写等表达方式的價值;最后强调社会过程中有关能量以及能量相互调节成联系纽带的知识,据此说明力学、化学、算术等涉及过程机理的学科的价值。杜威根据他识别出来的学科教育价值的社会标准,批评唯实论将自然学科与社会过程分离,视客观知识或客观规律为标准,在教育中不从功能的角度去解释客体和规律,导致伦理唯物主义。他还批评近代以来的人文主义将表达手段与社会过程分离,视符号为实在,使读和写成了没有内容的形式,在教育上仅对能力进行形式训练,而不教育儿童参照总体加以运用,导致伦理个人主义。此外,杜威批评了过程机理学科与社会过程的分离及其所致的重商主义。杜威对现实教育过程中学科的伦理缺陷的剖析,以及有关学科伦理社会标准的论述,构成其课程或学科伦理学雏形。

阐明方法伦理及学科伦理标准之后,杜威将它们运用于评析赫尔巴特学派在教材上的统觉论以及在方法上的儿童发展阶段论,进而尝试提出了一套新的儿童分期理论,最后一讲才回到主线,探讨学校生活伦理。杜威视学校生活为方法与学科充满活力的统一体,有关学校生活伦理实为方法伦理与学科伦理的统合,以回答教育伦理学课程伊始提出的学校组织的伦理难题。杜威批评传统上将个人改造与机构改革的原则对立起来,而认定学校是将这两条原则合二为一的地方。换言之,学校中的改造既非纯粹的个人改造,

亦非纯粹机构改革。杜威强调“社会以一种净化的方式将自身反映在学校之中”^[30]，他将这条原则应用于对学校与其他社会机构关系的考察。在学校与家庭关系上，杜威认为家庭是一种社会器官，在执行其职能时需要学校的补充和指导。在学校与工业社会的关系上，杜威强调，学校必须提供充分的技术培训和指导，使其成员能够有效地参加工业中的各行各业，以适应社会大变革，以免被社会抛弃；学校还必须提供一种社会意识，以使个人能够解释种种工业运动，以免成为奴隶或受愚弄的人，以防各种社会冲突。在学校与政治制度的关系上，杜威强调，学校必须为共同目标提供组织与合作的习惯，即培养服从与领导的能力，同时必须提供有关共同目标实现的物质条件和历史条件的知识。在学校与教会关系上，杜威批评两者都因不主动与对方合作而自受其害。他认为双方具有互补性，一方面教会拥有变得越来越有教育意义的特权，延续着学校的工作，另一方面学校也发挥着宗教的功能。

用杜威后来发表的相关论著来比较，他在1895年芝加哥大学讲坛上阐述的教育伦理学观点还不够成熟，但他的教育伦理学理论框架已经架构起来了。杜威从心理学和社会学两个角度考察教育的形式或方法、教育的内容或教材以及整个学校生活，在此基础上阐述教育的伦理原则，这套思路贯穿于他后来教育伦理及道德教育的思考之中。

三、学校道德三位一体论

杜威的教育伦理学说奠基于1895年芝加哥大学讲坛，建构于1896年创办芝加哥大学实验学校的实践，落成于1897年正式发表的《构成教育基础的伦理原则》。此文对教育伦理学讲座的具体内容进行了扩充，并且在思想上作出了重要的调整和修正，形成了一套以“学校道德三位一体”为基调的教育伦理

学体系。^[31]可以说，杜威的学校道德三位一体论既是他在芝加哥大学哲学与教育学系开设“教育伦理学”讲座的一项教学成果，也是他举办实验学校所取得的一项研究成果。

杜威的“教育伦理学”讲座明显受到了赫尔巴特学派的影响。他不但用整整一讲的篇幅专门评说这个学派在教法论和教材论上的长短，而且思考教育伦理的总思路也与赫尔巴特(Herbert, J. F.)颇为相似。赫尔巴特以实践哲学(伦理学)说明教育目的，以心理学说明教育手段，^[32]杜威则试图用社会学说明教育的目的和内容(教材)，以心理学说明教育的手段和形式(方法)。杜威虽以社会学替换实践哲学(伦理学)，并且将教育目的一手段框架拓展为教育内容—形式框架，但理论方式依旧——像赫尔巴特那样用不同的学科分别阐述教育的不同方面。这种理论方式经受不住实践的检验。杜威在创办芝加哥大学实验学校并指导其教育实验过程中意识到，一方面，不但教育内容以及整个学校生活具有鲜明的社会性，理想的教育在形式或方法上也具有社会性，需要从社会学方面加以说明；另一方面，除了教育的形式或方法，教育的内容或教材以及整个学校生活最终也落实在儿童个人身上，因而需要从心理学方面加以解释。

杜威在《构成教育基础的伦理原则》开篇对此作了详细的说明。在他看来，行为具有两面性：一方面涉及行为人及其行为方式、手段和过程，另一方面涉及所做的事情及其目的、成果和结果。前者需要心理学上的解释，后者需要社会学上的解释。心理学与社会学并行，才能在伦理学上说涵盖行为的整个领域。因此，一切伦理学说都有两面性，需要从心理学和社会学的观点加以考虑，用心理学和社会学的术语予以陈述。杜威强调，这种理论方式并不是将社会学和心理学分离开来，而只是将两者区分开来；这种区分并不表示理论上的折衷，也不表示理论上的融合，

而只是表示行为具有需从这两种观点出发加以全面陈述的特性。他解释说,个人和社会既不相互对立,也不相互分离。“社会是个人的社会,个人始终是社会的个人。个人靠自己无所谓存在,他活在社会之中,为社会而活,并且依靠社会而活,正如社会无所谓存在,除非它存在于构成它的个人之中,并且依靠个人而存在。”^[33]因此,对于同一行为过程,既可以从它在社会中产生什么影响的观点出发加以陈述,也可以根据它关涉的特定个体的观点加以陈述。就主旨和术语而言,后者属于心理学陈述,前者则属于社会学陈述。因此,杜威在《构成教育基础的伦理原则》中采取平行理论方式,既从社会学角度说明学校生活、方法、学科的伦理标准,阐述教育的社会伦理,又从心理学的角度说明学校生活、方法、学科的伦理标准,阐述教育的心理伦理。

此文上编从社会的或社会学的立场奠定了教育的伦理基础。杜威认为,学校从根本上说是社会为了在维持社会生活和增进社会福利中行使某种特殊职能而建立的一种社会机构。因此,不能将学校孤立于社会而为之另立一套伦理原则或伦理学说。学校伦理即社会伦理,或者说,学校道德即社会道德。学校作为一种社会共同体以典型的形式反映并组织一切共同体生活的基本原则。基于这种立场,杜威从学校对社会的道德地位和道德职能的角度去审视学校生活的整体结构以及具体运作的方法和材料,从中识别出学校或教育的社会伦理标准——将他在教育伦理学讲座中局限于“社会意识”的学校伦理拓展为“社会理智(social intelligence)”、“社会力量(social power)”、“社会兴趣(social interests)”三位一体的学校道德。杜威所谓“社会理智”又称“社会洞察力(social insight)”,即观察并理解所处社会情境的能力。“社会力量”又称“社会执行力(social executive power)”,即参与并掌控社会进程、增进社会资源丰富性的那

种训练有素的能力。“社会兴趣”又称“社会感应性(social responsiveness)”,即敏锐地感受并积极响应社会的利益和目的,凡是有助于社会秩序和社会进步的事物,凡是有助于这些原则付诸实施的事物,都有兴趣去感知。“三位一体”,即三者统一于学校道德。如杜威本人所言,最终的道德动机和道德力量无非是在为社会兴趣和社会目标服务中起作用的社会理智和社会力量。没有阐明社会构造的事实,对力量的训练就没有增加其社会机智,这种力量就没有伦理的意义。^[34]这个意义上的“学校道德三位一体”就是杜威关于教育的社会伦理的基本主张。

然而,这仅仅是杜威从社会的或社会学立场出发得出的结论,与之并行的还有从个人的或心理学的立场出发的教育伦理思考。杜威强调,儿童是我们实现道德理想唯一可用的手段或工具,所以有关教育的伦理原则还需要用心理学术语加以阐述,这意味着从儿童个人品格的角度重新诠释前面所确立的学校道德三位一体。于是,前面所说的“社会力量”、“社会理智”、“社会兴趣”被杜威分别转译为“品格力量(force)”、“判断力(judgement)”、“感应性(responsiveness)”。杜威所谓的“品格力量”又称“执行的效率(efficiency in execution)”或“公开的行动(overt action)”,即执行善意的力量,这种力量具有主动性、坚持性、毅力、勇气和勤勉,在现实冲突中它还是一种挺身而出并且力挺某些事情的力量。所谓“判断力”又称“良好辨别力(good sense)”,即审时度势,把握眼前的场面或情境而置不相干的或在当时无关紧要的情况于不顾,抓住需要注意的因素并根据各自的要求分清主次。所谓“感应性”又称“易感性(susceptibility)”或“敏感性(sensitiveness)”,即对周遭环境以及他人目的和兴趣那种近乎出自本能的敏感性。

以上只是从静态的结果方面识别出品格的三种基本成分,而实际上杜威还从动态的

过程方面考察品格的内在运行机制,从而将执行力、判断力、敏感性统一于个人品格。在杜威看来,品格意味着必须有对各种原始的冲动和本能的训练,将它们组织成种种习惯作为行动的可靠手段,因而首先提及执行力。他以一种典型的实用主义观点看待品格:通过教育逐渐培养出来的品格,不仅要有善意,更要有坚持执行善意的力量;有善意却不能执行善意的品格是软弱无力的品格,是伪善,而不是真善。杜威进而指出:纯粹的力量是盲目的,难保自身有正确的目标;它可能被引向错误的目标,导致消极的恶作剧和破坏;即使指向正确的目标,它也可能以侵犯他人权利的方式达到目的。因此,必须对力量加以指导,沿着一定的输入或表达渠道加以组织,使之依附于各种有价值的目标。其中包括理智和情感两方面的训练。^[35]理智训练赋予品格以良好的判断力,从而给盲目的力量以指导,使之忠于有价值的目标。情感训练则赋予品格以精细的敏感性,从而为判断的理智方面提供适当的运用材料。杜威就这样将执行力、判断力、敏感性关联在个人品格之中。杜威虽未明言,却不妨称之为“个人品格三位一体”,或者干脆说,实际上就是心理学意义上的“学校道德三位一体”。杜威将这个三位一体的伦理标准,运用于对学校生活、教法以及教材进行批判性分析和建设性主张,从而构建出关于教育的心理伦理框架。

杜威就教育之基础所阐述的社会伦理和心理伦理,其实是教育伦理的一体两面。他主张的学校道德三位一体论,观点明确,表述却有些含糊,论证结构更是复杂。其语言表述的含糊,容易导致读者将作为学校道德标准的三位一体误以为是这套标准的适用对象(学校生活、教法、教材)。其论证结构的复杂,容易导致读者只注意到杜威用社会学术语阐述的学校道德三位一体(社会力量、社会理智、社会兴趣三位一体),而忽视他最后用心理学术语重述的学校道德三位一体(执行

力、判断力、敏感性三位一体)。一个更深的误会,是将杜威的《构成教育基础的伦理原则》这篇长文与他后来在此文基础上改写而成的小册子《教育中的道德原理》联系起来,认为杜威是在讨论道德教育原理或德育基本原理。杜威在文中确实论及道德训练,分析过与智力训练相分离的道德训练的病态和形式主义。但是,杜威的视野远不止于此,其论文的主题并非有关道德或伦理的教育问题,而是有关教育的道德或伦理问题。杜威明确否认“道德”一词专指某个特殊的生活领域,而将“道德”诠释为“共同体生活的实际环境和运转力量”以及“构成个人作为的冲动和习惯”。杜威认为,道德原则内在于共同体生活和个人运行机制之中,凡是由衷相信这一事实的教师都会发现,每门学科、每种教学方法以及学校生活中发生的每件事情都蕴含着伦理的生活。^[36]总之,杜威阐述的是构成教育基础的伦理原则或道德原则。

《构成教育基础的伦理原则》1897年初次发表于《全美赫尔巴特协会第三年鉴》,1903—1916年作为单行本重印过6次。其间,杜威就《构成教育基础的伦理原则》的内容作过修改,更名为《教育中的道德原则》,于1909年出版。也就是说,在《教育中的道德原则》面世之后,《构成教育基础的伦理原则》仍以单行本出版过数次,显示出它在杜威教育理论中的独特地位。正如《构成教育基础的伦理原则》发表一百周年之际,有学者在回顾杜威教育思想历程时中肯地指出,杜威在这篇长文中提出了许多他在后来的论著中展开的话题。^[37]如果说与之同年发表的《我的教育信条》是杜威以简洁有力的信条形式全面提出其教育主张的开篇之作,^[38]那么,稍后发表的《构成教育基础的伦理原则》可谓杜威系统阐述其教育理论的开篇之作。《构成教育基础的伦理原则》之所以在其改写稿《教育中的道德原则》发表之后仍具理论价值,还因为原稿保持着教育伦理学的理论性质,而改写

稿在理论性质上已经偏移到道德教育学说上来了。《构成教育基础的伦理原则》因而成了理解杜威在《教育中的道德原则》中阐述的间接道德教育论的一把钥匙。

四、间接道德教育论

作为《构成教育基础的伦理原则》的改写稿,《教育中的道德原则》在标题上并没有显示出话题或理论性质的变化。变化似乎是在内容的扩充以及结构的调整上。首先,在原稿的基础上增加了对“学校的道德目的”的讨论(第一节);其次,将原稿的上编分成三节,分别阐述“学校共同体给予的道德训练”、“来自教学方法的道德训练”以及“学程的社会性”;最后,将原稿的下编作为新稿最后一节,考察“道德教育的心理学方面”。从结构上看,《教育中的道德原则》仿佛回到了杜威当年“教育伦理学”讲座的模样。虽然还是在探讨教育的伦理原则或道德原则,但是重心已经转移到学校道德教育问题上。

杜威在这本小册子中,先是阐明学校的道德目的,进而考察学校实现其道德目的的手段或途径,貌似采用了传统的教育目的—手段框架。但是,基于目的—手段相互建构的一元论观点,杜威并未将学校道德目的及其实现手段机械地区分开来加以讨论。他反而在教育目的论述中大谈教育的手段或途径,而在考察教育手段或途径中逐渐澄清教育的道德目的。杜威还坚持其一贯的社会—个人相互建构的一元论观点,以社会学与心理学平行论述学校的道德目的及其实现手段或途径。这使得杜威的道德教育理论显得异常复杂,需要前后印证才能准确加以把握。

在学校的道德目的上,杜威认同教育的最终目的在于形成品格这一基本共识。他强调,道德目的应该普遍存在于一切教学之中,并且在一切教学中占据主导地位;否则,一切教育的最终目的在于形成品格这句人人相熟

的话就会变成伪善的说辞。所不同的是,杜威从社会的立场或社会学的角度对这个抽象的教育目的进行了阐释,重申最终的道德动机和道德力量乃是为社会利益和目标服务的兴趣,以及对这种社会兴趣起作用的社会理智和社会力量;进而从儿童的立场或心理学的角度,将社会力量、社会理智、社会兴趣三位一体转译为品格力量、判断力、敏感性三位一体。这套在《构成教育基础的伦理原则》中为实施和检验学校教育而确立的内容标准和程序原则,在《教育中的道德原则》中同时也成为杜威论述学校教育目的的价值取向。

基于学校道德三位一体论,杜威将他在《构成教育基础的伦理原则》阐述的教育伦理改造成了一套超越直接道德教育的间接道德教育论。杜威所谓“直接道德教学(direct moral instruction / direct instruction in morals)”又称“关于道德的教学(instruction about morals / teaching about morals)”,或者简称为“伦理教学(instruction in ethics)”或“道德教学(moral teaching)”,指通过专门的“道德课(moral lessons / lessons about morals)”直接对学生进行道德教诲。其所谓“间接道德教育(indirect moral education)”,指通过学校生活的所有机构、手段和材料促进品格发展。杜威区分“间接道德教育”与“直接道德教学”,依据的是英国哲学家鲍桑葵(Bosanquet, B.)有关“道德的观念”与“关于道德的观念”的区别。^[39]杜威曾经借用鲍桑葵这个提法探讨过道德理论与实践的关系,^[40]现在他又将“道德的观念”与“关于道德的观念”的区分视为讨论道德教育的基础。

杜威从“有用即道德”、“有效才道德”的实用主义立场出发,区分“道德的观念”与“关于道德的观念”。正如杜威强调品格的效用,认定通过教育培养的品格不仅要有善意,更要有坚决执行善意的力量,仅有善意而无力执行善意的品格是伪善的品格。杜威也强调观念的效用,以观念对行为的实际影响来权

衡其道德性。在他看来,凡是影响并改善行为使之变得比其他情况下更好的观念都是“道德的观念”,凡是表现出来使行为变得比其他情况下更坏的观念都是“不道德的观念”,凡是对人的行为没有影响既不使之更好也不使之更坏的观念则属于“非道德的观念”。而“关于道德的观念”,即关于诚实、纯洁、仁慈等的信息,根本就不具有自动转化为良好品格或良好行为的本性,因而可能是“非道德的观念”,也可能是“不道德的观念”,也可能是“道德的观念”。

根据杜威的观点,直接道德教学所传授的种种关于道德的观念如果处于惰性状态,像许多有关埃及考古学的知识那样对人的行为没有影响,它们就成了“非道德的观念”。如果将所传授的种种关于道德的观念与某些特殊的行为联系起来,给这些行为贴上美德的标签,使它们与其他众多的行为截然分开,更是脱离表现这些行为的儿童通常的意象和动机,道德因而以一种伪善的方式构想出来,这些观念就成了“不道德的观念”。直接道德教学所传授的种种关于道德的观念如果确实对人的行为产生积极影响,使人不仅具有感知社会目的和利益的兴趣,还有理解社会情境的理智,更有掌控社会进程、增进社会资源丰富性的力量,那就是“道德的观念”。杜威承认最后一种可能性,即并不否认直接道德教学也有可能促进学生的道德成长。但他从促进儿童道德成长的整个教育领域考虑,认定直接道德教学即使在最佳状态下,相对于范围更广的充满活力的间接道德教育,量小且影响轻微,不值一论。

在杜威那里,值得深究的是那种通过一切资源和机会影响年轻一代的古老传统,这种传统体现在学校便是通过学校生活的所有机构、手段和材料促进品格发展的间接道德教育。杜威明确指出,其所主张的学校道德三位一体依靠的是三种学校资源:一是学校本身作为一种社会机构的生活,二是学习与

做事的方法,三是学校的学科或课程。^[41]杜威据此建构其间接道德教育论,先是从社会学角度分别阐述“学校共同体给予的道德训练”、“来自教学方法的道德训练”、“学程的社会性”,进而从心理学角度重述这三种学校德育资源,考察“道德教育的心理学方面”,得出与社会学考察相一致的结论。在杜威看来,有关教育的社会目的和社会过程之最终陈述必定是道德方面的陈述,而这方面的陈述同品格发展方面的心理学陈述是一致的。

间接道德教育首先是学校共同体给予的道德训练。杜威主张将学校看成并建设成为本身就具有社会生活和社会价值的社会机构。从学校对社会的道德地位和道德职能的角度去审视学校生活的整体结构,强调学校及其经营者的道德责任在于对社会负责,将儿童作为社会成员予以教导和关怀,使儿童能够认识并实现其全面的社会关系。学校作为一种雏形的共同体以典型的形式反映并组织一切共同体生活的基本原则。这种共同体生活的重点不在于矫正错误行为的道德规训,而在于形成积极服务习惯的道德训练,使儿童对自己的所作所为有一种积极的意识,学会从自己必须从事的工作的立场出发去判断自身的行为。这种共同体生活不是从维护学校制度出发迫使儿童养成及时、整齐、勤勉、不干扰他人工作、忠于布置的任务之类的习惯,而是将这些习惯与对共同体福利的兴趣联系起来,出于社会生活的义务进行道德训练,使儿童在学校里对于正当行为怀有和成年人在社会生活中一样的动机,并且以和成年人在社会生活中一样的标准去评判他们。由此,只要学校在它自身精神上代表一种真正的共同体生活,而学校的规训、管理、秩序等体现这种内在的社会精神,学校共同体就在给予生活于其中的儿童以道德训练。

间接道德教育也包括来自教学方法的道德训练。杜威将“学校的社会品格即道德教育的基本因素”这条原则应用于教学方法的

一般精神,极力反对将教学的重点放在被动吸收和单纯习得上,而力主将重点放在主动建设和付出上——让每个孩子在学习与做事当中都有机会生产出自己特有的东西,为共同存作贡献,同时参与他人的生产之中。在杜威看来,体现社会精神的教學方法是诉诸同情和合作的方法,而不是诉诸吸收和竞争或排他的方法。一切为互惠、合作和积极的个人成就提供机会的活动方法,都包含一种体现社会精神的道德训练。相反,一切诉诸自私吸收、单纯习得、外部地位竞争等排他性的方法,在本质上都是个人主义方法。只要这种纯个人主义方法得逞,社会精神就会因为弃而不用而逐渐萎缩。儿童生来就有一种要付出、要做事、要服务的天然欲望。这种倾向若不加利用,取而代之以其他动机,违反社会精神的影响就会潜滋暗长。杜威因此说:“每引入一种诉诸儿童主动力量的方法,每引进一种诉诸儿童建设、生产和创造才能的方法,都标志着一个将伦理重心从自私吸收转移到社会性服务上来的机会。”^[42]

间接道德教育还来自学程的社会性。杜威将道德价值的社会标准运用于学生在校所学的各门学科之中,视学科为引导儿童了解行动之社会场景的一种手段。在他看来,事实或材料本身并不存在将其分别划归科学、历史学或地理学的分界线;人类仅仅是出于不同的兴趣或目的才对各种材料分门别类,给其中一部分贴上科学标签,一部分贴上历史学标签,一部分贴上地理学标签。如果地理课给学生呈现人类生活与自然界交互作用的社会生活,历史教学提供洞察当今社会的结构及运行方式是如何构成的见识,数学被当作一种社会工具加以说明。总之,如果一门学科被当作理解社会生活的一种方式來教授时,它就有了积极的伦理意义。正如杜威1909年发表的另一篇论文中所指出的那样,学校各门学科的道德意义就在于它们代表了过往人类社会奋斗和成就的各种结果,是人

类欲望、激情、努力、成功和失败的结果,是在人们为了取得与自然及同胞的充分而有效的连接而坚持不懈艰苦奋斗中构想出来的。因此,他确信“学科使学生能够富有同情心和想象力去欣赏他身为其中参与者的那个社会场景,去认识他本人从那股流淌过自己的人类活动洪流中蒙受的恩惠,去认识那个有意与自然和社会的大千世界相伴随的共同体,以及他随之而来的义务,并且真诚地投身于使他成为他自己并给予他所拥有的机会的各种兴趣,到了这种程度,‘学科’就具有道德价值”^[43]。

根据杜威的意思,道德原则内在于共同体生活以及个人运行结构之中。凡是本着这种信念行事的教师都会发现,学校生活的每一门学科、每一种教学方法、每一起事件都充满着道德的可能性。^[44]正如他自己所总结的:“只要学校在它自身精神上代表一种真正的共同体生活;只要所谓的学校规训、管理、秩序等是这种内在社会精神的表现;只要所采用的方法诉诸主动的和建设性的力量,使儿童有所付出,从而有所服务;只要这么选择和组织课程以至提供材料使儿童意识到自己必须参与的那个世界,意识到自己必须达到的各种要求;只要这些目的都达到了,学校就在伦理基础上组织起来了。”^[45]这个结论其实是杜威在《构成教育基础的伦理原则》中表达的教育伦理学基本主张,在《教育中的道德原则》中也成为他的间接道德教育论的基本主张。其所谓“学校共同体给予的道德训练”实际阐述的依然是学校生活伦理,其所谓“来自教学方法的道德训练”实际阐述的依然是教学方法伦理,其所谓“学程的社会性”实际阐述的依然是教材伦理。杜威无非是想阐明,只要学校教育建立在伦理基础上,那就是在对學生实施广泛而充满活力的间接道德教育。因此,可以说,杜威的教育伦理学即间接道德教育论,或者说,在杜威那里,教育伦理即伦理教育。

五、直接道德教学的衰落

杜威将其教育伦理学说转化为间接道德教育论,明显是在针对当时方兴未艾的直接道德教学。可是,杜威本人就是一名伦理学家,在密执安大学执教时就开设伦理学课程,还支持伦理学下移至中学乃至更低的学段。1893年,杜威甚至发表《中学伦理教学》,力排学界非议,为中学开展伦理教学进行辩护。他强调,引进中学的课程不宜为“伦理科”,而应是“伦理关系科”,即“关于大家身为其中一员的复杂世界的学科”,这样的学科才有助于受教育者养成“亲自认识其身处之实际情境的性质的习惯”以及“对起作用的人际关系的富于同情的想象力”。杜威支持中学开设这样的伦理课程,其满腔热情溢于言表:“普通学生若有一个理由去熟悉几何学、物理学、拉丁语或希腊语的繁难之处,便有20个理由去熟悉其至深祸福所系的那些关系的性质,并感兴趣于且习惯于以富于同情的想象力去看待那些关系”^[46]。他的意思无非是表明伦理比物理更有理由列入中学课程表。杜威反而对大学伦理学教学颇有微词,批评它病态,说教味太浓,道学气十足。他甚至在1894年发表《道德训练中的混乱》,对其中的问题作过系统分析。^[47]但总的来说,那时候杜威是直接道德教学的一名热情的支持者。

逆转发生在杜威转到芝加哥大学之后。他在大学的“教育伦理学”讲座,以及在大学附属实验学校的实验,使他从宽广的社会视角观察教育中的伦理问题,并以细微的心理学方法进行深入剖析。其间所形成的教育伦理见解,使他看到了直接道德教学的根本性问题。1897年,杜威在《构成教育基础的伦理原则》中指出:“我们在教育中的伦理观念过于狭隘,过于形式,过于病态了。我们已经把伦理一词与某些特殊的行为联系起来,这些行为给贴上了美德的标签,它们与其他众

多的行为截然分开,更是与执行它们的行为人通常的意象和动机截然分开。道德教学因而跟这些特殊美德的教学联系在一起,或者说,与灌输某些与之有关的情操联系在一起。伦理已经以一种过于伪善的方式为人们所构想。”^[48]杜威不仅尖锐地批评直接道德教学虚伪,还断言它无效。在他看来,这种教学即使说得头头是道,做得十全十美,也是外在的,并不触及品格的深处,因而不会产生行为改善的实效。

到1909年,杜威在《教育中的道德原理》中似乎又收回了直接道德教学无效的断言,但贬低之意思相当明显。他着眼于促进道德成长的整个学校教育领域,认定“直接的道德教学即使在最好的情况下,相对来说在数量上也是小的,在影响上也是轻微的”。所谓“最好的情况”,就是说直接道德教学所传授的关于道德的观念,并没有像杜威担心的那样最终没有影响学生的行为而成为“非道德的观念”,更没有败坏学生的行为而成为“不道德的观念”,而是确实改善了学生的行为从而成为“道德的观念”。杜威之所以说直接道德教学在量上是小的,是因为“在绝大部分时间里教师和学生直接和当下的注意都必定放在理智事务上,时时将直接的道德考量放在首位是不可能的”。^[49]他之所以说直接道德教学在影响上是轻微的,是因为它做得再好,也是外部影响,并未触及品格的深处。

杜威在1916年出版的《民主主义与教育》中揭示直接道德教学背后的哲学假设。他指出,西方道德哲学有一种传统,认为道德与寻常知识无关。具体的日常理智的价值被低估,甚至被刻意贬低。道德知识被认为是与意识无关的东西,而良心被认为是截然不同与意识的东西。可在杜威看来,如果将品格发展确立为教育的最高目的,同时又将必然占用学校大部分时间的知识获得与理解力发展处理得跟品格毫不相干,学校德育就没有希望。因为,在理智与品格二元分立的基

基础上,道德教育不可避免地被降解为一种问答式教学,或者说,降解为道德课。杜威指出:“道德课”不过是表达他人对美德和义务看法的课。只有学生们碰巧对他人的思想感情有一种郑重其事的同情性关注,并因此受到激励,道德课才会有所成效;如果学生没有这样的关注,道德课对品格的影响就微乎其微;如果学生带着一种奴性的关注,就会增加他们对他人的依赖,将行为责任推卸给权威。“事实上,直接道德教学仅见效于这种教学乃是少数人对多数人的权威性控制的一部分的那种社会群体之中。令其有效者,并非这种教学本身,而是政权对它的强化,这种教学不过是一件小事。”杜威进而提示:在民主社会中,企图从道德课中取得类似的结果,简直就是痴心妄想。^[50]

综上所述,杜威起初热情地支持过直接道德教学,为中学开设伦理课辩护,呼吁大学伦理学教学改革;但是,几年过后他就出于其教育伦理考量而对直接道德教学多有批评和贬低,最终基于民主的立场几乎完全否定了它。杜威的否定判断并不仅仅是一种立场,它最终还得到了实验的证明。1924—1928年,笃信宗教与道德教育的哈茨霍恩(Hartshorne, H.)和梅(May, M. A.)在美国中小学主持了一项为期5年的“品格教育调查”。他们对一万多名8~16岁学生的研究结果显示:儿童的欺骗行为具有情境性,上过道德课的孩子与未上道德课的孩子,在研究者设置的家庭作业、家务、游戏、比赛等方面的实验情境中,表现出来的诚实行为并无显著差异;^[51]如同诚实课并没有减少儿童的欺骗行为,服务课也没有增加学生的利他行为,自制课并没有使他们在行为表现上更加自制。^[52]这项系列实验研究表明,直接道德教学如同杜威所判断的那样并无明显效果。^[53]

哈茨霍恩和梅的科学实验与杜威的哲学批判相配合,使直接道德教学实同鸡肋,可是出于业已形成的惯习和迷信又不容废弃。遭

到哲学批判和实验否证的直接道德教学,在两次世界大战以及战后重建期间反而在学校中备受重视,盛极一时。胡克(Hook, S.)在《教育中的道德原则》再版的序言中,特别提及自己的学生时代正是在该书面世之后,可是它并未阻止学校实施直接道德教学——他和他的同学每周都要上两节伦理课。人们殷切希望这门课程能够使学生的行为有所改善,可令胡克记忆犹新的是,他和他的同学连老师转过身去或不在教室时都难以做到这门课程所希望那样有一点小绅士、小淑女的模样。^[54]这种明知道道德课或伦理课几无效果却又不将其逐出中小学课程表的矛盾和尴尬,在美国乃至整个西方公立学校持续数个世代,直到进入价值中立、思想混乱、德育荒芜的20世纪60、70年代才有所缓解。

有趣的是,恰在这个时期,欧美涌现出许多不同于道德说教传统的德育新模式。^[55]例如在美国,西蒙(Simon, S. B.)、哈明(Harmin, M.)、拉思斯(Raths, L.)等人出于避免教师将自己的价值观强加于学生,发明“价值澄清术”用于课堂教学,供各科教师结合教材内容引导学生澄清并坚守自己的价值取向;^[56]而科尔伯格(Kohlberg, L.)及其追随者为了避免教师代替学生做道德判断,创造出“道德两难小组讨论法”用于文学、历史、健康教育等科目的教学,进而运用于学校、青少年之家、监狱,发展出“正义共同体法”。^[57]这些新颖的德育方法唤起了学生关注、思考和讨论价值或道德问题的热情,可是倡导者们却不约而同地避免将自己发明的方法与直接道德教学方法相提并论,而力主将其运用于学校的各科教学,作为加强学科德育的新手段。

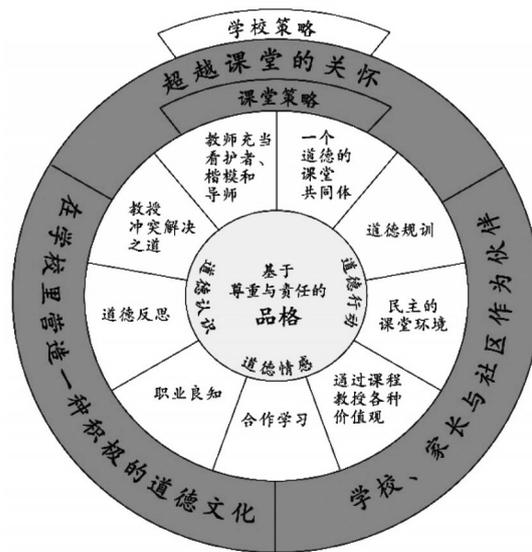
英国的麦克费尔(McPhail, P.)则更进了一步。他在20世纪60年代末70年代初曾经与查普曼(Chapman, H.)、昂戈德-托马斯(Ungoed-Thomas, J. R.)等人合作,开发出一套引导学生学会体谅的《生命线(Lifeline)》教材。^[58]这套极具特色的人际与社会情境教

材,无论从内容和形式上看都特别适合于上道德课。研发者却不惜将其拆散,嵌入初中各年级的英语、宗教与健康教育、普通理科、文科等各科教学之中。[59]纽曼(Newmann, F. W.)更为激进,他在1970年代初设计了一套旨在锻炼公民行动力的“社区议题课程”,[60]却不用在专门的道德课上,而用以改造和整合美国威斯康星州麦迪逊一所中学的现有课程,不仅试图与学校各科教学一体化,而且与校外各种“社区参与项目”一体化。[61]麦克费尔的《生命线》教材以及纽曼的“社区议题课程”,在许多人看来是特别适用于直接道德教学的,但它们极力避免独立成科,反而融入各科教学,从而使它们试图从中实施某个专题的道德教育变成了“跨科课程”。这种跨科课程编制,为课程拥挤、课时紧张的现代学校应对不断增长的社会需求、实施层出不穷的德育专题,开辟了广阔的前景。[62]

正如20世纪80年代在美国中小学发起品格教育运动的人士所指出的,上述德育模式深受杜威道德教育思想的影响,其创立者出于价值多元时代教师在学生面前忌谈或羞于谈论价值观与道德规范,才将关注的重点转向品格的形式结构,不是聚焦道德行动力或执行力(如纽曼的社会行动模式),就是聚焦道德判断力(如科尔伯格的道德认知发展模式),或是聚焦道德敏感性或感应力(如麦克费尔的体谅模式)。[63]这些形式主义德育模式虽然跟杜威所谓的学校道德三位一体论尚有相当的距离,但不得不说受到了杜威学说的影响。而如此精妙而富有创意的德育模式,居然拒不用于直接教授学生以道德与价值观,尤显杜威间接道德教育论的影响之深远。品格教育运动倡导者认为,正是杜威的工具主义、相对主义哲学促使了直接道德教学的衰落。他们在清算杜威思想流毒的同时,还质疑半个多世纪以前“品格教育调查”的结论。他们批评哈茨霍恩和梅使用的统计分析技术过于简陋,若是采用复杂的回归分

析,就会发现道德课与学生在各种实验情境中表现出来的美德具有很高的相关性。[64]

上述批评看上去是在为道德课辩护,替直接道德教学翻案,但实际上是在为学校理直气壮进行实质性的品格教育(即对学生进行核心价值观教育)辩护。至于品格教育的架构和实施,反而比形式主义德育模式更加忠实于杜威的德育思想。例如,里克纳(Lickona, T.)从美国20世纪80年代以来中小学品格教育运动中识别出“尊重”与“责任”这两种核心价值观。他从“道德认识”、“道德情感”、“道德行动”三个维度,去构想尊重与责任取向的良好品格的细节,并从尊重与负责品格的细节中考察道德认识、道德情感、道德行动的相互关联。里克纳进而梳理美国中小学“教授尊重与责任”的课堂策略和学校策略,并将其理论化为“全方位价值观与品格教育模式”,作为美国20世纪80年代以来品格教育实践的一项总结。(见下图)[65]



全方位价值观与品格教育模式图

仔细考察这个全方位德育模式,不难发现杜威基于学校道德三位一体的间接道德教育思想的痕迹。首先,里克纳关于尊重和负责取向的品格结构分析神似杜威的学校道德三位一体论,或者毋宁说,它就是一种新版的学校道德三位一体论或品格三位一体论。其

次,在尊重和责任取向的品格教育策略上,里克纳的论述也颇得杜威间接德育论的真传。他口口声声“教授尊重与责任(teaching respect and responsibility)”,貌似在抵制间接道德教育,力挺直接道德教学,但他为教授尊重与责任而总结出来的上述9条课堂策略和3条学校策略大都还是聚焦在学校和班级共同体给予的道德训练、来自教学方法的道德训练以及学程的社会性或伦理意义上,而这正是杜威所强调的间接道德教育之所在。

当然,全方位道德教育并不排斥开设专门的课程、用专门时间去引导学生讨论道德或价值观问题。但是,这门课程已今非昔比。它不再是当年所说的“伦理课”、“道德课”、“修身课”或“德育课”,而是“社会科(social studies)”。这门课程的名称采用复数形式,就是在提示它不是一门学科课程或分科课程,而是一门合科课程或综合课程,就像我国以前的“品德与生活”、“品德与社会”课程以及现在的“道德与法治”课程,将道德、法律、政治、经济、文化、历史、地理、心理等诸多社会科融为一体。在这种综合课程中,由于众多其他社会科的参与、铺垫、辅佐,道德教育变得更加隐蔽而自然,实施直接道德教学反而显得生硬且多余。即使偶然需要稍微脱离其他社会科进行专题的道德教育,也因为大量采用价值澄清模式、道德认知发展模式、体谅模式、社会行动模式所倡导的方法,教师不必沿用机械的讲解式或说教式的直接道德教学。更何况,专题性的道德教育方案可以通过跨科课程编制方式分拆在学校各科教学以及各项活动之中,大块时间进行直接道德教学的机会其实并不多。

可以说,美国近几十年的品格教育运动,尽管肇始于反思、清理杜威的间接道德教育思想影响,却在实践探索和理论总结中不断光大了杜威所倡导的间接道德教育思想,并不断挤压着直接道德教学的时间和空间。瑞恩(Ryan, K.)在20世纪80年代鼓吹品格教

育时曾经称之为“新德育”,那是相对于60、70年代因忌谈价值观而偏重过程的形式德育而言的。如他本人所言,新德育其实旧得很,它恢复的是学校及成年人理直气壮对年轻一代进行实质性道德教导的古老传统。^[66]只是他没有想到,这场恢复品格教育传统的运动将道德说教的古老传统以及它延伸到近代学校而逐渐形成的直接道德教学惯习推向了悬崖。品格教育运动其实是在恢复一种更为古老的教育传统——将全部的教育资源都用以促进品格形成的传统。这种传统在杜威间接道德教育论中得以理论化,虽然受到直接道德教学的冲击,却在20世纪60年代年代以来道德教育革命与品格教育复兴的矛盾运动中得以发扬光大。世界各地各具特色的全方位德育,以及在此框架下多种多样的跨科课程或综合课程的实践,宣告了间接道德教育理论的胜利,也宣告了直接道德教学迷信的终结。

参考文献:

- [1] [41] [42] [44] [45] [49] Dewey, J. *Moral Principles in Education* [M]. Boston: Houghton Mifflin Co., 1909. 1—58, 43, 26, 58, 43—44, 2.
- [2] 杜威. 德育原理[M]. 上海:中华书局,1921.
- [3] 杜威. 德育原理[M]. 上海:商务印书馆,1930.
- [4] 杜威. 教育上的道德原理[A]. 杜威教育论著选[C]. 北京:人民教育出版社,1981. 97—108.
- [5] 杜威. 教育中的道德原则[Z]. 上海:华东师范大学教育系内部资料,1991.
- [6] 黄向阳. 教育伦理学辨——兼析教育问题的哲学效能[D]. 上海:华东师范大学,1994.
- [7] 余秀兰. 略论“直接德育”与“间接德育”[J]. 教育理论与实践,1995, (1).
- [8] 黄向阳. 德育原理[M]. 上海:华东师范大学出版社,2000.
- [9] 黄向阳. 从道德教育论到德育原理——德育理论寻脉记[J]. 中国教育科学,2021, (2).
- [10] 涂诗万. 《民主主义与教育》:百年传播与当代审视[M]. 北京:教育科学出版社,2016. 2—30.
- [11] 杜威. 教育中的道德原理[A]. 道德教育原理[C]. 杭州:浙江教育出版社,2003. 1—30.
- [12] 杜威. 教育中的道德原理[A]. 学校与社会·明日之学校[C]. 北京:人民教育出版社,2004. 129—160.
- [13] 杜威. 教育中的道德原理[A]. 杜威全集·中期著作(第

四卷)[C].上海:华东师范大学出版社,2010.211—233.

[14] 陈桂生. 略论杜威关于“学校道德”的见解——《教育中的道德原理》平议[J]. 杭州师范学院学报(社会科学版),2003,(1).

[15] 李劫. 杜威“学校道德教育三位一体”德育途径的评述[J]. 广西教育学院学报,2005,(3).

[16] 陈桂生. 我国基础教育中的“思想道德课程”问题[J]. 北京大学教育评论,2006,(4).

[17] 唐爱民. 间接道德教育的合理性及限度[J]. 当代教育科学,2004,(5).

[18] 班华. 略论德育论学科对象与任务的几个问题[J]. 教育科学研究,2007,(4).

[19] 檀传宝. 德育形态的历史演进与现实价值[J]. 教育研究,2014,(6).

[20] 张正江. 论杜威的知识德育与直接道德教学思想[J]. 教师教育学报,2015,(5).

[21] 高德胜. 对杜威道德教育“根本问题”的再认识[J]. 教育研究,2020,(1).

[22] 刘长海. 杜威道德教育思想再认识——与高德胜教授商榷[J]. 教育研究,2020,(10).

[23] 沈艳艳,杜时忠. “直接道德教学”的困局及其突围——兼论杜威德育思想的现实启示[J]. 教育科学研究,2021,(2).

[24] 涂诗万,姚文峰. 现代性的隐忧:杜威道德教育思想的演变——兼与高德胜教授、刘长海教授商榷[J]. 教育研究,2021,(7).

[25] [33] [34] [35] [36] [48] Dewey, J. Ethical Principles Underlying Education [Z]. The Third Yearbook of National Herbart Society, 1897. 7—34, 8, 26, 29—30, 33, 25.

[26] 黄向阳. 教育理论三分法:布雷岑卡元教育学述评[A]. 檀传宝. 教育思想的花园:教育基本理论前沿讲座[C]. 北京:教育科学出版社,2020. 23—56.

[27] 陈桂生. 历史的“教育学现象”透视:近代教育史探索[M]. 北京:人民教育出版社,1998.

[28] [29] [30] Dewey, J. Educational Ethics; Syllabus of A Course of Six Lecture—Studies [M]. Carbondale, IL: Illinois Southern Illinois University Press, 1972. 291—301, 293, 301.

[31] 黄向阳. “教育伦理学”问题研究[A]. 陈桂生,等. 教育理论的性质与研究取向[C]. 上海:华东师范大学出版社,2006. 301—372.

[32] 赫尔巴特. 教育学讲授纲要[M]. 北京:人民教育出版社,2015. 3.

[37] Noddings, N. Thoughts on John Dewey's “Ethical Principles Underlying Education” [J]. The Elementary School Journal, 1998, (5).

[38] Dewey, J. My Pedagogic Creed [J]. School Journal, 1897, (3).

[39] Bosanquet, B. The Communication of Moral Ideas as a Function of an Ethical Society [J]. International Journal of Ethics, 1890, (1).

[40] Dewey, J. Moral Theory and Practice [J]. International Journal of Ethics, 1891, (2).

[43] Dewey, J. The Moral Significance of the Common School Studies [M]. Northern Illinois Teachers' Association, Topics for General Sessions: Moral and Religious Training in Public Schools, 1909. 21—27.

[46] Dewey, J. Teaching Ethics in the High School [J]. Educational Review, 1893, (6).

[47] Dewey, J. The Chaos in Moral Training [J]. Popular Science Monthly, 1894, (45).

[50] Dewey, J. Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education [M]. New York: The Macmillan Company, 1916. 411.

[51] Hartshorne, H. & May, M. A. Studies in the Nature of Character. Vol. 1: Studies in Deceit [M]. New York: The Macmillan Company, 1928.

[52] Hartshorne, H., et al. Studies in the Nature of Character. Vol. 2: Studies in Service and Self-Control [M]. New York: The Macmillan Company, 1929.

[53] Hartshorne, H., et al. Studies in the Nature of Character. Vol. 3: Studies in the Organization of Character [M]. New York: The Macmillan Company, 1930.

[54] Dewey, J. Moral Principles in Education [M]. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 1975. vii.

[55] Hersh, R. H., et al. Models of Moral Education: An Appraisal [M]. New York: Longman Inc., 1980.

[56] Simon, S. B., et al. Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students [M]. New York: Hart, 1972; Harmin, M., et al. Clarifying Values Through Subject Matter: Applications for the Classroom [M]. Minneapolis, Minn.: Winston Press, 1973; Raths, L., et al. Values and Teaching: Working with Values in the Classroom, 2nd ed. [M]. Columbus, O.: Charles E. Merrill, 1978.

[57] Hersh, R., et al. Promoting Moral Growth: From Piaget to Kohlberg [M]. New York: Longman Inc., 1979.

[58] McPhail, P., et al. Lifeline [M]. London: Longman Group Limited, 1972.

[59] McPhail, P., et al. Moral Education in Secondary School [M]. London: Longman Group Limited, 1972. 160—161.

[60] Newmann, F. W. Education for Citizen Action: Challenge for Secondary Curriculum [M]. Berkeley, Calif.: McCutchan, 1975.

[61] Newmann, F. W., et al. Skills in Citizen Action: An English-Social Studies Program for Secondary Schools [M]. Skokie, Ill.: National Textbook, 1977.

[62] 黄向阳. 法治教育跨科课程编制[J]. 全球教育展望, 2016, (2).

[63] 黄向阳. 道德相对主义与学校德育[J]. 全球教育展望, 2001, (6).

[64] Murphy, M. M. Character Education in America's Blue

- Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge [M]. Lancaster, PA : Technomic Pub. Co., 1998. Group, 1992.
- [65] Lickona, T. Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility [M]. New York: Bantam Dell Pub [66] Ryan, K. The New Moral Education [J]. Phi Delta Kappan, 1986, (4).

On Indirect Moral Education Oriented to the Moral Trinity of the School: Focusing on the Rise and Fall of Direct Moral Instruction in the West

Huang Xiangyang

Abstract: Whether John Dewey opposed direct moral instruction is a controversial issue in China's academic circles, and a systematic review of his thoughts helps us clarify this issue. Dewey was once an enthusiastic supporter of direct moral instruction when it emerged in American schools, but a few years later he changed into a sharp critic of it owing to educational ethics; eventually, he became a staunch opponent of direct moral instruction on the grounds of his democracy. He applied sociology in parallel with psychology in his expositions on ethical principles underlying education. First, he used sociological terms to explain the ethics of school life, of teaching methods and of materials, from which he identified the trinity of social power, social intelligence and social interest; second, he used psychological terms to translate them into the trinity of force, good judgment and sensitiveness; finally, he adopted the moral trinity of the school as a criterion to examine school life, teaching methods and materials. He formulated moral education of school in a theoretical framework of mutual construction of educational aims and means. When he discussed the moral purpose of the school, he examined the resources used to achieve it, and gave the idea of indirect moral education; when he discussed indirect moral education, he focused on the social nature of the course of study, as well as moral training from the school community life and from teaching methods, and made it clear that the moral purpose of the school lay in the moral trinity of the school. The theory of indirect moral education oriented to the moral trinity of the school leads to the attempt of interdisciplinary moral education programmes, the exploration into comprehensive moral education, and the decline in direct moral instruction. The distinctive comprehensive moral education across the world, and the practice of various interdisciplinary or comprehensive programmes under this framework have declared the victory of the theory of indirect moral education.

Key words: educational ethics; the moral trinity of the school; indirect moral education; direct moral instruction; interdisciplinary program

Author: Huang Xiangyang, associate professor of the Faculty of Education, and senior researcher of the Institute of Schooling Reform and Development (Key Research Institute in University), East China Normal University (Shanghai 200062)

[责任编辑:许建争]