

西方道德教育发展历程的现代与后现代探析^{*}

高中建

(河南师范大学 青少年问题研究中心,河南 新乡 453007)

摘要:以西方道德教育发展历程为主线,按时间顺序进行阶段性的划分,从中分析其具有的现代或后现代特性,并进一步审视这些特性在当时的历史条件下对道德教育发展的作用,总结西方道德教育的现代经验及后现代启示,为创新我国德育教育提供新的借鉴。

关键词:西方道德教育;发展历程;现代性;后现代性

中图分类号:G41 **文献标志码:**A **文章编号:**1672-0598(2013)01-0024-06

道德教育作为上层建筑范畴,是在人类历史的进程中逐步产生并发展起来的。当今,西方发达国家的经济已基本实现了现代化,后现代经济正蓬勃发展,相应的道德教育也正处于由现代向后现代转型之中。而我国的经济却还处于现代化的历史进程之中,相应的德育也正处于一个由传统德育向现代德育转变的过程之中。恰恰这个“转变”又受到全球化的影响,而网络的盛行、媒体的介入又大大加深了西方后现代主义思潮对我国德育带来的冲击。总之,我国德育正处在传统、现代和后现代的织网之中,怎么理清这团“云雾”,有待于我们用现代性和后现代性的眼光重新审视西方道德教育历程,积极借鉴西方经验,为我国德育教育的创新提供新的思路。

一、西方道德教育的现代分析

(一)西方道德教育的现代发展

20世纪以来的西方道德教育理论发展史告诉我们,不同时期的道德教育理论都是与其当时

特定的经济、政治、社会以及国际背景息息相关的。笔者按照这一认知把西方道德教育的现代发展分为产生、滞碍、复兴和繁荣四个阶段。

1. 现代德育的产生。西方现代道德教育产生于19世纪末20世纪初,其代表人物是美国历史上最具影响力的哲学家、教育家杜威先生。他认为,道德是一种解决社会问题的过程,而并非是固定、绝对的道德真理。因此,道德是儿童在实际生活过程中,在与他人的交往中发展起来的,而不是教出来的。早在20世纪初,他就强烈批判传统道德教育理念,主张道德教育应通过各科教学进行,讲求道德教育方法,遵循儿童心理发展规律,且应特别关注儿童的本能与冲动,儿童的智力判定,以及儿童的情感反应^[1]。

此外,这一时期,瑞士心理学家皮亚杰对儿童认识发展过程的长期研究、麦考莱和瓦特金斯关

* [收稿日期]2012-12-05

[基金项目]河南省教育厅人文社科重点研究基地课题(2008-JD-020)“我国现代性德育的整体性建构与接受研究”

[作者简介]高中建(1962—),男,河南南阳人;教授,河南省人文社科重点研究基地——“青少年问题研究中心”主任,河南省重点学科社会学带头人,主要从事社会与青少年问题研究。

于环境对儿童道德价值理解的影响的研究、詹姆士对个体心理特别是习惯在教育中的作用的研究、哈特肖恩和梅的品格教育研究等等,也都是在批判传统道德教育的同时,积极探索新的道德教育模式及理论,并对以后的西方道德教育理论产生了重要的影响。总之,20世纪前三十年,是西方道德教育理论研究史上一个充满活力与生机的时期,一些进步教育家接受了现代性理念,强调进步与发展,开创了西方道德教育的新纪元。

2. 现代德育的滞碍。第二次世界大战给人们带来了严重的破坏,其现代道德教育也陷入了滞碍状态。战争表明,像德国、日本这样肆意践踏人类基本道德的国家,同样也能够制造出尖端的军事武器,道德和道德教育在科技面前,显得苍白无力。在这种历史背景下,迫使人们开始重视科学技术的发展,以为科技能够解决一切社会问题,一改往日注重道德教育的传统,代之以科技教育的兴盛。正如英国著名社会学家和社会理论家安东尼·吉登斯所言,现代性是现代社会或工业文明的缩略语,现代性相信现在比过去好,假定未来比现在好,依靠科学理性能够解决一切社会问题^[2]。这表明,现代性既是现代工业社会、科技改革与进步的产物,同时,又坚信科技发展能够解决一切社会问题,能够给人类带来福祉。

此时,学校的道德教育课程已形同虚设,而数学、科技、外语、经济等学科,则成为了学校教育追求的主要目标,而衡量教育价值的标准,也转变为是否对政治、军事、经济具有直接的和间接的贡献。因此追求技术的应用、对学术性学科的改造和实现教育的高质量,成为这一历史时期教育的标志性状态^[3]。可以说在西方各国纷纷加强科技教育的背景下,道德教育成为了可有可无的课程,道德教育研究也出现了停滞的局面。

3. 现代德育的复兴。现代道德教育的复兴发生在20世纪60年代。由于第二次世界大战后,西方各发达国家过于重视科技的发展而忽视了对国民的道德教育,致使到60年代初的时候,西方资本主义国家在表面经济繁荣的情况下,产生了各种社会道德危机,如大学校园混乱、青少年犯罪、吸毒现象严重等等,于是一些有识之士认为,

社会的混乱是学校教育不力的结果,学校的教育没有在帮助青少年承担社会责任、解决社会问题方面负起责任。在此背景下,越来越多的人呼吁政府和学校加强道德教育。至此,现代德育又重新开始复兴。期间形成的主要道德教育理论有:逻辑推理价值观教育理论、价值澄清理论、认知发展道德教育理论等。

在这个时期,人类中心主义对西方道德教育理论产生了重大的影响。人类中心主义是现代性的一个核心理念,它是一种以人为宇宙中心的观点,把人看成是自然界唯一具有内在价值的存在物,其实质是一切以人类为中心,一切以人为度,一切从人的利益出发,为人的利益服务^[4]。在这种思想的影响下,20世纪六七十年代的西方道德教育理论普遍强调个人自由、个性的独立发展与尊重人格,“都体现了一种时代的精神——个人主义精神”^[5]。

4. 现代德育的繁荣。鲍曼是当代英国著名的社会学家,也是研究现代性问题的最著名的社会学理论家之一。他认为,现代性的核心特征之一就是对秩序的一种永无止境的建构,“在现代性为自己设定的并且使得现代性成其为是的诸多不可能的任务中,秩序的任务——作为不可能之最,作为必然之最,实在地说,作为其他一切任务的原型凸现出来”^[6]。秩序是对生活状态的反省、维持和培育,这种理念是现代性所固有的^[7]。现代性对秩序的执着追求,对生活状态的反省,也激励着西方道德教育理论研究者继续着理论的研究。当然,西方道德教育理论研究在经历了20世纪六七十年代的复苏和繁荣之后,在八十年代有所减弱,在这期间,虽然没有出现像六七十年代那么多的学派和理论,但社会各界对道德教育理论研究的热情丝毫未减,同样取得了显著的成果。

总之,20世纪80年代以来,西方道德教育理论研究在继承前期研究结果的基础上,继续发展与深化。这一时期的研究成果,对后来西方道德教育实践具有重要的参考价值和指导意义。

(二) 西方现代道德教育的经验价值

1. 注重微观视角,具有可操作性。20世纪以前,西方道德教育理论多以宏观、理论思辨性研究

为主,许多人只是在研究哲学或者其他社会科学时才涉及道德或道德教育问题,很少有人从微观角度深入研究。进入20世纪以后,西方社会问题的日益凸现,使得西方道德教育研究者期望通过有效的学校道德教育来改变这种道德滑坡现象,才一改往日注重宏观研究的传统,将研究视野转向微观领域。由此,各种理论学派都开始注重微观方面的研究,并把自己的理论建筑于实验研究基础之上。他们或者围绕品德心理结构各侧面进行单项研究,或者在道德教育过程的某一点进行突破,或者针对教师研究道德教育,或者针对学校中教师的活动研究道德教育,或者集中研究如何为儿童提供榜样示范等等。

同时,西方专家、学者还纷纷深入中小学校,深入到学生中去,开展调查研究,他们要么研究学生、要么研究教育者、要么就道德教育过程的某一方面进行重点研究,等等。总之,道德教育研究的问题非常微观,并具有一定的操作性。

2. 反对道德灌输。20世纪之前,整个西方道德教育的特点就是保持传统、顺应环境,因而传递、服从、灌输就自然而然地成其为主要教育方式。之后,现代道德教育的出现则开始了对传统的批判和重建,其中普遍反对道德灌输,就体现了这一现代历程的实质。事实上西方传统道德教育是与宗教教育联系在一起的,是以宗教课程和道德知识教育课程为载体的一种强制性的、灌输式的教育,它通常采用直接的问答式教学、规劝、说服、强迫执行、训诫、奖惩和榜样等方法,使学生接受并最终形成特定社会所要求的固定的道德价值观念和道德行为习惯。而现代道德教育则把这种教育方式称之为“不道德”的教育,进而来强调学生的现代自主性。

3. 道德教育形式多,道德教育内容少。20世纪以来,随着交通、通讯等技术的发展,世界由封闭走向开放,其价值观也日趋多元化。在这种背景下,西方道德教育理论各流派源于西方多元文化、多元价值观、多重信仰的社会根基,基于理论本身的生存机会与空间,大多不愿触动西方社会的政治现实,加之道德相对主义的影响,因而对德育内容多采取回避的态度,着力超越具体的原则

和内容,探索和研究道德教育的具体形式。他们试图寻求一种可以被不同社会意识形态背景接受的、纯形式的道德教育模式,用这种能够被普遍接受的道德教育模式来进行道德教育。此间真正对道德教育内容进行研究的流派可谓少之又少,虽然有些流派在研究道德教育形式、方法、途径、策略等理论问题的过程中也涉及一些道德教育内容,但一般提出的都是作为人类社会成员须共同恪守的道德品质,诸如诚实、公平、守信等,也有一些则是为了道德教育形式研究的需要。因此,20世纪以来,西方道德教育理论呈现出明显的重形式、轻内容的倾向。

二、西方道德教育的后现代认知

(一) 西方后现代思潮的呈现

20世纪下半叶,西方国家陆续进入到了所谓的后工业社会,也就是“信息社会”。由于社会道德问题的凸显和后工业社会的进一步发展,西方的现代道德教育也日益呈现出了明显的后现代性趋向。此时其道德教育的思维方法与现代社会相比已有很大不同,他们主张道德教育的目标应从一元走向多元,寻求社会需要与个人需要的平衡、理性发展与情感发展的平衡,主张主体性;强调隐喻,重视隐形教育载体,主张创设良好育人环境;强调平等互动,主张民主平等和非权威取向的德育关系;强调开放和多元,主张开放的德育理念、内容和多元的德育方法等。这些带有很强的后现代性观念表明,后现代道德教育思想开始大行其道了。

“在后工业社会中起决定作用的不再是资本而是知识和信息,知识和信息是生产力、竞争力和经济成就的关键之所在。”^[8]20世纪中叶以来,计算机、多媒体以及互联网把人们带入了“数字化生存”的“信息时代”,在这样的社会基础之下,面对几乎无限的信息,人类为了自身的生存与发展不得不成为终身的学习者,这就是后工业社会的教育基础。在这样的一个教育基础之上,西方道德教育即使还走在现代化的道路上,某些地方也还是会不自觉的带有后现代教育的特点。

后现代思潮是20世纪后半叶在西方社会最为流行、最具影响力的一种哲学文化思潮,后现代

教育则是这一思潮在教育领域影响的产物。尽管后现代教育表现形态各异,甚至没有明确一致的说法,但在否定、突破和超越现代教育这一特征上却是一致的。

(二) 西方后现代道德教育的主要流派

目前在欧美兴起的后现代道德教育思潮主要有女性主义者发起的强调关怀的道德教育理论、品格教育理论、道德教育的体谅模式、社会行动模式等。这些理论和模式均在一定程度上体现出对先前过于强调认知能力培养的道德教育模式的反省,其共同特征是道德教育重心在向道德情感和道德行动倾斜,表现出道德教育向生活世界的回归^[9]。

1. 关怀伦理学:关怀伦理学是以美国著名女教育家诺丁斯教授为代表的理论学家们以“女性主义关怀伦理学”为名提出的,后经不断完善,最终发展成为一种可应用于人与人之间普遍关系的关怀伦理理论。该理论主张把道德教育具体化,教育者必须首先是关心者,应利用对话的方法来关心学生的成长,关心应成为道德教育的重要组成部分,教育者绝对不能坐在屋子里空谈理论,而应在广阔的社会背景下,在应该得到关心的人面前对他真情实意地关心,从而达到道德教育的目的。

2. 品格教育理论:“品格教育”的复兴也是后现代德育的一大亮点,它的代表人物是美国学者里克纳。他在对道德教育中价值澄清法反思的基础上指出了“品格教育”的意义、廓清了“品格教育”的内涵、明晰了“品格教育”的途径,建构起“品格教育”复兴的理论大厦并使之在实践中能够具体操作,从而倡导了品格教育的回归^[10]。里克纳认为,完善的人格应该包括道德认识、道德情感和道德行为三个部分,并且这三个部分彼此关联,其实质是知善、欲善和行善,并养成相应三方面的习惯^[11]。里克纳实际上就是把品格教育相应的分解为对道德认知的教育、对道德情感的教育以及道德行为习惯的养成。道德认知是由道德意识、领会道德价值观、理解别人、道德推理、做出道德决定,自我反思等构成;道德情感是由良心、自尊心、同情心、自我控制、谦卑等构成;道德行为

是由道德能力、意志和习惯等构成。

3. 道德教育的体谅模式:体谅或学会关心或为他人着想德育模式形成于20世纪70年代初,为英国学校德育家彼得·麦克菲尔(Peter M-cphail)和他的同事所创。与现代德育的认知性道德发展模式强调道德认知发展不同,体谅模式把道德情感的培养置于中心地位。该模式的最大特点是从实证研究出发,建立起关心他人,发展利他主义观念的理论基点,并使其在课堂教学中得到充分的体现和具体化。他们认为,教育者应淡化职业意识,以关心者的姿态对待学生,尊重学生的人格,从实际调查中了解学生内心世界,以情感人、以情育人,进而达至道德教育。

4. 社会行动模式:纽曼开发的道德教育社会行动模式不仅整合了道德认知、道德情感和道德行动等多个方面的要素,同时也将它们同公民投身社会变革联系起来,并集中探讨了小组讨论技能的重要性,信任和承诺等情感性问题,以及道德推理技能的必要性。在社会行动模式中,学校既实施道德教育,又实施政治教育。这充分说明:西方学校并不像西方某些理论家想象和宣传的那样,一概排斥政治教育;也不像另一些人想象和宣传的那样,以强制的方式向年轻一代灌输其主流政治意识形态。西方学校一般忌谈“政治教育”,但并不意味着它们不实施政治教育。它们实施的“公民教育”或“民主教育”就含有大量的政治教育成分。通过“公民教育”或“民主教育”,综合实施道德和政治教育,这是当代西方学校一种普遍的做法。它们为而不言,在引导和组织学生主动参与社会生活、积极干预公共事务中,悄悄地把西方社会的主流政治意识形态传递给了新生代。就策略而言,不失为高明,也有值得我们学习的地方^[12]。

(三) 西方后现代道德教育的逻辑启示

西方后现代道德教育的现状展示了与近现代道德教育迥然不同的教育理念,主要表现在以下几个方面:

1. 倡导道德教育向生活世界的回归。现代道德教育把道德理解为一种静态知识性的存在,人为地导致道德知识的被动灌输,德育评价也被简

单量化,最终使得道德教育越来越远离了作为意义和价值之源的日常生活世界,并导致学生道德认知和道德行为的脱节。因此,后现代道德教育强调向生活世界的回归,从而摆脱因脱离生活而导致道德教育教条化、形式化的弊端。

后现代强调应充分认识到个体在道德教育中的主体性地位,以生活为基点来考虑道德教育中的所有问题,使道德教育贴近生活,引领生活,并最终融入生活,成为个体生活中不可或缺的一个组成部分。重返生活世界、找回失落的主体意识是后现代道德教育所孜孜以求的。而回归生活世界的道德教育更生活化、人性化,它不仅关注人性,而且提升人性,合乎生存的需要^[13]。

2. 道德教育理论涵盖多学科要素。从多学科视角研究道德教育,一直是后现代道德教育理论家追求的目标。当代西方道德教育理论学派林立、种类繁多,但各学派均试图从多学科的视野来寻求道德教育研究之合理的方法论基础。埃利亚斯曾说过,“道德教育是一个需要多学科共同研究的领域,仅仅通过一门学科来探讨这一领域既是有限的,也是危险的”^[14]。综观后现代道德教育理论,我们可以发现,其所涉及的学科领域主要有哲学、心理学、社会学、文化学、历史、宗教等。

总体来看,以哲学和心理学视角为道德教育寻求合理的方法论基础是西方后现代道德教育中最为突出的一个特点,其研究成果也最为丰富。例如,科尔伯格以道德哲学和道德心理学的研究为基础,著有《道德发展哲学》《道德发展心理学》和《道德发展与教育》,并把这些研究成果运用到了学校道德教育实践之中。他把对传统道德教育的批判建立在实证研究的基础上,成为反对传统道德教育最有力的证据。

从社会科学视角研究道德教育也是本世纪道德教育理论研究的又一特点。涂尔干正是从实证主义社会学研究视角,建立了经典的道德教育的社会学理论,开创了从社会学视角研究道德教育的先河。

3. 道德教育理论的出发点和落脚点在于解决社会道德问题。科学研究起源于“问题”,问题既是科学研究的起因,也是科学研究开展的动力,同

时也反映了科学研究的价值。问题的剖析深度表明科学研究的深入,问题的拓展表明科学研究领域的拓宽,问题的转换表明科学研究的转向。20世纪西方道德教育理论的产生与发展,都有其特殊的社会背景,都是基于社会上出现的亟待解决的道德问题,也正因为各种道德教育理论是基于对社会道德问题的现实思考,着力于解决现实的社会道德问题,所以每一种理论产生后都受到了社会各界的广泛关注和普遍欢迎。也就是说,西方道德教育理论的出发点和落脚点都在于解决社会道德问题。

20世纪早期,西方资本主义国家进入垄断资本主义阶段,科学技术的迅速发展和社会文化交流的不断扩大,使得西方社会的道德观和宗教观发生了深刻的变化,带来了许多社会道德问题,于是掀起了道德教育理论与实践改革的第一次浪潮。可见道德教育从本质上看,就是一个解决社会问题的过程,道德教育的核心是培养和解决社会问题的能力。又如,20世纪60年代,西方资本主义国家社会动荡、社会道德问题突出,于是又掀起了一场道德教育理论复兴的热潮。言而总之,20世纪以来西方后现代道德教育理论研究的兴起都是基于一定的社会问题与道德危机,其目的也是为了解决社会道德问题。

三、西方道德教育的发展趋向

20世纪80年代对西方社会来讲,是一个道德危机的时代,后现代所提倡的道德教育中的“自由”到此发挥到了“极致”,使得这个时代的学生普遍抛弃了旧的传统美德而背上了极端利己主义、个人主义、无原则宽容的包袱。他们甚至在个人利益与公众利益、利己与利他之间出现迷茫与徘徊。美国的一份教改报告中甚至曾这样评价这一时期的儿童,今天的学生被人称为“自我的一代”,只顾及个人的目的——这些学生受到不同糊涂观念的影响——一方面是理想主义,另一方面追求个人私利,放弃政治和社会责任。第二次世界大战以来膨胀的个人主义传统变得越来越强大,而个人处在社会中的这一传统却越来越弱,失去了内聚的共性意识^[15]。

后现代道德教育对现代道德教育的批判反

思,并没有将西方从道德危机中解救出来,相反,个人道德、社会道德的混乱使得原有的传统的社会基础变得非常脆弱和不稳定,人们忧心忡忡,重新追问道德教育的真谛。究其原因,普遍认为正是后现代道德教育过分强调自由,追求个性的解放,个人主义压倒利他主义,削弱了家庭、社会、宗教机关乃至学校、教师的道德教育责任,其直接结果就是导致社会道德和个人道德的混乱。为了从根本上改变这种混乱的状态,就必须重新审视目前道德教育的理论,重新确立道德教育的价值观念,重新估量学校、家庭、教师、家长、榜样、纪律等方面的作用,探究新的教育策略。为此,西方各国当下不得不采取一种对他们来说是异乎寻常的道德教育措施,即淡化个性、个人利益、个人主义,强化共性、共同利益和利他主义,并试图把包含上述内容的道德教育作为教育的一个重要课题。这一切表明:目前西方的道德教育正逐步回归现代思想。

[参考文献]

- [1] [11] 袁桂林. 当代西方道德教育理论[M]. 神州:福建教育出版社,2005:27,238.
- [2] 闫顺利. 面对现代性:走进还是走出?——现代性与后现代性论争及其启示[J]. 岭南学刊,2007(6).

- [3] [5] 戚万学. 20世纪西方道德教育主题的嬗变[J]. 教育研究,2003(1).
- [4] 于伟. 现代性与教育[M]. 北京:北京师范大学出版社,2006:106.
- [6] 鲍曼. 对秩序的追求[J]. 南京大学学报,1999(3).
- [7] 郑莉. 鲍曼论现代性与后现代性[J]. 马克思主义与现实,2004(1).
- [8] 王治河. 后现代主义词典[M]. 北京:中央编译出版社,2004:208.
- [9] 唐汉卫. 道德教育向生活世界回归——20世纪下半期西方道德教育的基本走向[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版),2005(3).
- [10] 胡斌武. 当代西方道德教育理论的特点及启示[J]. 江西教育科研,2006(1).
- [12] 社会行动模式对我国学校德育改革的启发[EB/OL]. <http://www.ycqedu.net/blog/group.asp?gid=34&pid=6530>.
- [13] 郭天平,张绍荣. 以人为本的大学生德育研究[J]. 重庆邮电大学学报(社会科学版),2008(6):123-126.
- [14] 范树成. 20世纪西方道德研究的特征与未来趋势[J]. 教育研究,2003(1).
- [15] 曹银忠. 让“自我一代”走出道德困惑[J]. 政工研究动态,2008(9).

(责任编辑:杨睿)

Research on the Modern and Post-modern of Western Moral Education

GAO Zhong-jian

(Henan Normal University, Xinxiang 453007, China)

Abstract: This paper based on modernity and post-modernity, took the whole course of western moral education as the main clue. It divided the course periodically according to the time sequence, then analyzed the characteristics which mean that the modernity or post-modernity of the course, and it took a further survey about the effects on the moral education caused by these characteristics in the historical conditions at that time, and it finally summed up the enlightenment of modern experiences and post-modern logic of western moral education, supplied new ideas for the innovation of moral education in our country.

Key words: course of western moral education; modernity; post-modernity; experiences