

论杜威的知识德育与 直接道德教学思想

张正江

(西南大学 教育学部, 重庆 400715)

摘要:生活教育论和生活德育论的鼻祖杜威,理所当然地要对知识德育和直接道德教学进行批判。但他并未走向极端,而是探讨了知识德育实效差的原因:知识德育基于错误的伦理学理论。他认为,如果把伦理学当作是对现实人际关系和社会关系等的研究,那么这种伦理学是可以在中学进行直接教学的。道德知识有两种:本体性道德知识和条件性道德知识。他比较详细地阐述了两种道德知识的直接教学方法。

关键词:杜威;道德知识;知识德育;直接道德教学;生活德育

中图分类号:G410 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)05-0001-06

当今我国盛行的生活德育理论,主要是在批判知识德育的过程中产生的。论者多把知识德育与生活德育对立起来,认为要实施生活德育,就必须批判和否定知识德育。“新世纪的品德课改革,也深切意识到道德知识讲授对学生德性养成的不足,尝试由原来的学习‘知识’,转向学习‘生活’。”^[1]生活教育论和生活德育论的鼻祖杜威先生,虽然也批判过知识德育和直接道德教学,却并没有全盘否定乃至抛弃它们,而是辩证地对待它们,承认其作用,并给以其一定的地位。这对当今中国的生活德育理论与实践具有重要的启示意义。

一、杜威对知识德育和直接道德教学的批判

(一)知识德育的批判

对知识德育的批判是生活德育论者的普遍做法,杜威也一样。他在谈到学校的道德目的时,借用某位英国哲学家的思想,把道德知识(道德观念)区分为两种,即“道德知识”和“关于道德的知识”。所谓“关于道德的观念”,即“在道德上可以是漠不关心的,或不道德的或道德的。在关于道德的观念,关于诚实、纯洁或仁慈的知识中,没有使这些观念自动地转变为良好的品格或良好的行为的性质”^{[2]136}。

其实,所谓“关于道德的知识”,也就是有关道德的一些肤浅的、表面的知识,如人们有关诚实的含义、定义、界定,有关道德的起源、本质、作用与意义的看法、观点等。由于这些认识、知识、看法只

收稿日期:2014-07-07

作者简介:张正江,教育学博士,西南大学教育学部副教授,硕士生导师。

基金项目:全国教育科学“十二五”规划 2012 年教育部重点课题“知识德育与生活德育的统一性研究”(DEA120208),项目负责人:张正江。

是对道德的表面的认识,因而不深刻,是“知其然而不知其所以然”的知识,或者是不够正确的认识,带有很大的猜想、假设的成分。所以,这些观念才难以影响品格或行为。那么,这样的教育没有什么效果也就毫不奇怪了。

杜威提醒我们要特别注意区分这两类道德知识,他认为这“是讨论道德教育的根本问题”^{[2]136}。在对知识德育的批判中,区分这两种道德知识确实是非常重要的。因为在当今我国的知识德育实践中,我们教给学生的大部分所谓“道德知识”其实多是“关于道德的知识”,而非真正的道德知识。所以,生活德育论所批判的知识德育,如果是指“关于道德的知识”的教育,那么是正确的;如果是指真正的道德知识教育,那么其批判就是错误的。生活德育不能拒绝真正的道德知识,应当与真正的道德知识的教育结合起来。否则,生活德育就可能走向极端、片面。

在杜威看来,道德教育基本上就是道德知识(观念)的教育。他说:“教育者的职责就是务必使儿童和青少年所获得的观念最大限度地是用这样一种充满活力的方式获得的,即它们是指指导行动的活动的观念,是动力。这种要求和这种机会使道德目的在一切教学中普遍存在并居于主导地位。”^{[2]136}

(二)直接道德教学的批判

知识德育在实施途径上就是直接道德教学,即课堂道德教学、上道德课。由于知识德育往往并非真正的道德知识的教育,而是“关于道德的知识”、“关于道德的观念”的教育,因而由此所形成的“课”,就是“关于道德的课”。这种“关于道德的课”的教学效果怎样呢?杜威指出,“关于道德的课”只有当学生对教育者充满崇敬并受到教育者的激励时才有效。但是,学生对教育者的这种崇敬、尊敬,往往是一种“奴性的关注”,可能丧失自我,而“增加对别人的依赖”^{[3]273}。总之,杜威指出:“当我们考虑到通过教育使道德成长的整个领域时,直接道德教学的影响,充其量说,比较地在数量上是少的,在影响上是微弱的。”^{[2]137}

二、杜威对待知识德育和直接道德教学的科学态度

知识德育、直接道德教学存在种种问题,是否就应当简单地抛弃,然后另寻其他德育理论与途径来替代呢?这不是科学的态度。因为这很可能是从一个极端走向另一个极端。科学的态度首先是:正视问题,分析原因,从中寻找对策与出路,而非简单地推倒重来,另起炉灶。根据这样的思想,杜威曾经专门分析和探讨了知识德育和直接道德教学的问题。

对于直接道德教学,杜威首先提到了两种对立的观点:一是支持学校里的直接伦理学知识教学,二是专家一致反对的直接教授伦理学知识。杜威列举了专家反对的种种理由,诸如:(1)它犯了将伦理学教学等同于操纵和强行灌输道德戒律的错误;(2)固定的道德教学只是直接产生于学校内的事件的教学,十有八九是形式上的和例行公事式的;(3)存在着创造出令人厌恶的道学先生,很可能是伪君子的危险;等等^{[4]276-277}。

杜威认为,这些批判其实还不够彻底。在他看来,直接道德教学的种种做法“都是伦理学的科学方法及其科学目标的讽刺画”,“反复灌输道德规则和为数众多的惯例一样不可能形成人的品德”^{[4]277}。

既然知识德育和直接道德教学存在各种问题,那么是否就应当批判、抛弃而另起炉灶呢?如果不加分析、不探讨原因就抛弃,这是一种简单化的做法。如前所述,直接道德教学之所以存在问题,主要原因在于所教的并非真正的道德知识,而是“关于道德的知识”。所以,如果不从“关于道德的

知识”的教育上纠正到“道德知识”的教育上来,而是简单地批判、抛弃,这在方法论上是有问题的,因为这就是“在倒洗澡水时连孩子也一同倒掉”。这种简单化的做法会带来危险,它使人误以为道德知识的教育是错误的:“危险在于,我们可能认为它的意思是,正被讨论的伦理学理论本身也许并无不妥,但是在学校里却不得其所。”^{[4]277} 杜威的意思是:如果反对直接道德教学的原因不是因为伦理学理论知识本身有问题,不是所教的道德知识方面出了问题(所教的是“关于道德的知识”),而是教学方法有问题,那么这样的归因是危险的。在杜威看来,问题正在于伦理学理论知识本身有问题。杜威对康德的义务论伦理学、直觉主义伦理学、功利主义伦理学等都有所批判。所以,他的“关于道德的课”、“关于道德的观念”等,都是基于那些有缺陷的伦理学理论而提出的。

三、正确的伦理学理论知识可以直接用于教学

既然直接的伦理学教学的问题首先是由于它基于一种错误的伦理学理论,那么,如果基于正确的伦理学理论,是否可以直接用于教学呢?杜威认为:“我希望听从于某种特定的伦理学理论的概念,在我看来,以之为基础的理论似乎完全适于课堂教学;事实上,不但是可教的,而且为任何完全适应环境的课程所不可或缺。”^{[4]277}

杜威所持的伦理学理论是怎样的理论呢?与那些元伦理学理论相反,杜威认为,真正的伦理学就是研究人际关系的理论,研究复杂的交往关系,等等。道德知识教学就要引导学生研究复杂的人际关系、交往关系。在这样的研究和学习中,学生“并没有以内省的方式研究他自己的情绪和道德态度;他在研究客观事实,犹如客观存在的发电机的操作或流体静力学。它们也是主观的,但是其主观意义是指,既然学生本人与复杂的行为有密切的关系,伦理关系是他感兴趣和关注的方面,而这是流体的运动或发电机的操作所不可能具有的方面”^{[4]278}。

杜威认为,这种伦理学“应该从最低年级起就教授这一学科”^{[4]278}。他以中学为例,比较详细地阐述了如何进行直接教学的问题。

杜威认为,正确的伦理学知识教学,不是让学生辩论抽象、空洞的道德规则,而是提出具体的实际问题,例如要不要给乞讨者施舍。在提出问题时,教师不应该把它作为“道德”问题予以强调,只是指出,这是一个实际问题。问题提出来之后,教师“首先应该表明,问题不在于做什么,而在于如何决定做什么”。因为讨论的目标在于“使他们养成在心里解释人们相互交往的某一真实情景,和为此征求关于如何行事的教导的习惯。因而,教师的一切问题和建议必须指向帮助学生培养关于此种情景的想像力”^{[4]279}。讨论中,教师要特别注意不让学生泛泛而谈,应将他们的观点引入正被考虑的问题。“一言以蔽之,核心问题在于,在内心不断地密切注意某种真实的交往情景,想象某个穷困潦倒的人向特定的别人乞求。”^{[4]278-279}

对于这样的问题,在我们看来,可能觉得太简单了,有什么好讨论的呢?可能我们根本不去想那么多,随便给一点钱吧;如果怀疑是假乞讨者,就少给或不给吧!在我们看来,没有什么可深入讨论的。但是杜威曾与一个班的大学生进行过讨论。某个大学生声称,他将依次对之进行排列以决定如何行事:查明需要是真实的还是假定的;检查其性质,是直接的有关事物的需要,还是遥远的;是物质需要还是精神需要;分析需要的原因,是缺乏能源、无能力、不测事件、疾病,还是酗酒之类的恶习、失业;查出个体的历史记录,他的身份,他的家庭、邻居、密友,工作能力,一技之长;发现他的性格和气质以便调整方法;检查个体自己的需要和能力,他本人在时间和金钱上的花费;等等。以上还仅仅是学生在第一天就给出的答案^{[4]279}。一个看似简单的问题,在讨论中,却引发学生产生了

这么丰富的思想！由此可见，对于真正的道德知识进行直接教学是很有价值的。

杜威指出：“如果道德理论的教学有什么实际价值的话，它有诸如此类的价值，即有助于受教育者养成亲自认识他置身于其中的实际情景的性质的习惯”，“培养对起作用的人际关系的富于同情心的想象力；这种努力目标可以代替道德规则的训练。”^{[4]279} 在这样的讨论中，学生通过想象某种情景，“逐渐深切体会到一切人际交往的典型特点。这些典型特点是伦理学理论的内容：换言之，没有什么伦理学分析不止乎发现社会中人类活动的一般特点”^{[4]279}。在讨论中，教师还要注意区分学生的情绪和理性，既要引发学生的同情心和乐善好施的品性，但是行为又要符合理性。

那么，这样的讨论对学生的道德发展究竟有什么作用呢？杜威指出：“任何逐日理解这些事实已有数周、数年的学生，认识到认真研究情势和权衡对策对处理许多救济问题来说是必不可少的……学生能更好地在心理准备上理解动机在道德讨论中的真正涵义。学生可能会理解冲动和品行中的理性的相关位置和意义是怎样的，理解那些如此侧重于行为的理性的学说的意义……在学习这种学科达数周之后，学生有可能理解的一切行为的另一典型方面是，所有个体的相互联系的典型性。”^{[4]280}

所以在杜威看来，这样的教学“倘若由一位能胜任本行的教师来处理的话，其重要性几乎能与中学里所教的任何学科相提并论”^{[4]280-281}。

杜威认为：“道德行为的这两个因素，即冲动的位置与智力的位置，以及任何人类行为中需被考虑和集中注意的种种关系，我认为，也许可被教授给所有年轻人直至中学生。”^{[4]280} 而且，这样的道德教学还可以深入到道德律、义务的性质、理想等范畴。

四、直接道德教学的意义及与其他学科的关系

在中小学和大学的课程越来越多、学生的课业负担越来越重的情况下，还有必要开设专门的道德课程吗？这样的课程与其他课程之间是什么关系？杜威指出：“假如其他学科与这门学科的关系并不密切，对它们来说反而更坏——它们是需要退让的学科，而不是它。”^{[4]281} 可见，在杜威看来，直接的道德知识教学是道德教学的根本，其他学科如果不与直接的道德知识教学相结合，那么是没有什么大意义的。

杜威一再强调这样的道德教学不是伦理学理论的教学，他说：“我所竭力主张的并不是伦理学研究；它是伦理关系的研究，也就是说，关于我们大家都成为其中一员的复杂世界的研究。只要存在着使普通学生熟悉几何学、物理学、拉丁语或希腊语的纷繁难懂之处的一种理由，就有 20 种理由让他熟悉他的甘苦所依赖的关系的性质，令他兴致勃勃地、习惯于怀着富于同情心的想象力考察那些关系。”^{[4]282}

杜威反复强调道德教学的意义，指出：“这门科目是如此重要，在处理该科目时发挥作用的脑力如此举足轻重并处于如此高的水平，以至于伦理学教材必须为其他学科提供衡量标准。反之则不然。”^{[4]282} 也就是说，通过其他学科来渗透德育的全面德育模式，究竟如何进行，要以伦理学课程的教学为参照标准。“除非通过从此处所概述的立场出发来研究道德材料，并借助于此处所暗示的理想，否则对学生来说，要充分理解文学或历史的意义便是不可能的事。”^{[4]282}

杜威的上述观点是否言过其实？是否过于夸大了直接道德教学的作用？他说：“我本人并不担心我夸大了伦理学学科的重要性，而且很高兴我几乎言过其实。”^{[4]283}

作为一位伟大的教育家，杜威的眼界不会仅仅局限于伦理学科道德知识而忽略其他学科知识

对学生道德发展的重要意义。实际上,如果其他学科知识在教学中运用得当,同样具有道德意义。因此,他把那样的学科知识也纳入道德知识的范畴,这就是条件性道德知识及其教育。二者的关系在笔者看来大体上是血与肉的关系。

五、条件性道德知识及其教育

杜威把道德知识分为两类:一类是科学的伦理学知识,另一类是处理得当的各种自然科学和人文社会科学知识。为论述方便,我们可以称前者为本体性道德知识,称后者为条件性道德知识。杜威对条件性道德知识的道德价值及其教育问题更是进行了深入详细的研究,从而提出了全面的德育模式。这种全面的德育模式是知识德育与生活德育内在的完美结合。

首先,杜威根据个体知识的来源把一切知识区分为两大类:死的知识和活的知识。活的知识即个体亲自从生活、实践、经验中获得的知识。死的知识如有关埃及考古学的知识、有关亚洲山脉的知识、以及“关于道德的知识”等间接、抽象、遥远的知识。死的知识是“一种没有生命力的遥远的知识”,“这种知识并不保证行为,它不深刻地影响性格”^{[3]373}。死的知识几乎没有什么道德性,因为这种从书本中学到的知识、而且仅仅是为了应付考试之用,怎么能够对生活产生影响呢^{[3]374}?如果我们仅仅是因为欣赏、崇拜某人而相信他所讲的,把他所讲的话当作知识,这样的知识也只是为了炫耀、为了博得别人相信我们与他的意见一致,“但是这种知识不能培养个人的主动性和使他忠于别人的信念”^{[3]374}。

反之,活的知识,即“通过经验的种种要求而直接获得的知识对行为产生重大影响”^{[3]374}。活的知识是来源于个体的生活实践经验的知識,个体有切身的体会与感受,因此能够对个体的道德性行为产生重大影响。在知识德育中,其实学生大量接触的知识是条件性道德知识,本体性道德知识是少量的。因此,在知识德育中,如何引导学生去学习、掌握和运用条件性道德知识,是另一个重要的方面。杜威指出:“学校中道德教育最重要的问题就是关于知识和行为的关系”^{[3]378},“事实上,学校中的道德教育问题就是获得知识的问题——这种知识与冲动和习惯的系统有联系”^{[3]374}。

鉴于活的知识本身就具有道德性,因此杜威就把这种知识直接叫做道德知识。他指出:“在一个有目的、而且需要和别人合作的作业中所学到的和应用的知識,乃是道德知识,不管有意把它视为道德知识,还是无意把它视为道德知识。因为这种知识能养成社会兴趣,并且授予必需的智慧,使这种兴趣在实践中生效。”^{[3]374-375}因为知识能使人做出理性的、正确的判断,去除了盲目性。当然,“知识亦必时时训练,始能判断”。所以“知识为行为之重要标准,不能养成知识,即是不能养成道德”^[5]。

那么,条件性道德知识怎么会具有道德性呢?杜威指出:“因为课程中的各门学科代表社会生活中的各种标准要素,所以它们就是启迪社会价值的工具。如果把学校里的科目仅仅看作学校的科目,掌握这些知识就只有专门的价值。在认识这些科目的社会意义的条件下掌握这些知识,它们就会增加道德兴趣和发展道德卓识。”^{[3]375}

基于这样的思想,在教学育人(“教书育人”应改为“教学育人”了,因为“教书”是一个落后的概念)、管理育人、服务育人、制度育人、集体育人、校园文化与环境育人、学校日常生活育人等等所有德育途径中,最基本的还是教学育人,即直接道德教学(包括直接的本体性道德知识教学和直接的条件性道德知识教学)。杜威认为:“从正式的课程所增长的学识足以影响性格。”^{[3]378}

教学,主要是课程教学,围绕教材而展开。于是,“知道怎样将道德价值的社会标准应用于学校

工作的教材上,应用于传统上我们称之为学生学习的‘学科’上去,就成了一个头等重要的问题”^[2]¹⁴⁷。

虽然杜威对这个“头等重要的问题”进行过深入的研究,可惜的是,似乎并没有引起人们的足够重视。杜威以地理、历史、数学等学科课程为例,深入探讨和阐述了条件性道德知识的教学问题。限于篇幅,这里不详述。

总之,在当今生活德育成为我国中小学道德教育的主旋律的背景下,如何实现生活德育与知识德育的有机结合,而不是简单地否定和抛弃知识德育,杜威的思想对我们具有重要的启示意义,值得我们好好地总结和借鉴。

参考文献:

[1] 孙彩平. 知识·道德·生活——道德教育的知识论基础[J]. 教育研究与实验,2012(3):17—21.
[2] (美)杜威. 学校与社会:明日之学校[M]. 赵祥麟,任钟印,吴志宏,译. 北京:人民教育出版社,2005.
[3] (美)杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2001.
[4] (美)杜威. 道德教育原理[M]. 王承绪,译. 杭州:浙江教育出版社,2003.
[5] 袁刚,孙家祥,任兵强. 民治主义与现代社会:杜威在华讲演集[M]. 北京:北京大学出版社,2004:387.

On the Intellectual Moral Education and Direct Moral Teaching of Dewey

ZHANG Zheng-jiang

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract:Dewey, the originator of life education theory and life moral education theory, justifiably criticized intellectual moral education and direct moral teaching. However, he didn’t go to extremes, but probed into the cause of why intellectual moral education lacks effectiveness, which is the wrong ethical theoretical foundation. Dewey held that, if ethics is the research on realistic interpersonal relationships and social relationships, this kind of ethics can be taught directly in high school. There are two kinds of moral knowledge: one is ontological moral knowledge, the other is conditional moral knowledge. Dewey expounded the teaching methods about the two kinds of moral knowledge.
Key words:Dewey; moral knowledge; intellectual moral education; direct moral teaching; life moral education

责任编辑 唐益明