

道德教育、学校德育与教师

——访约翰·怀特教授

赵显通

(西南大学 教育学部,重庆市 400715)

摘要:约翰·怀特教授是英国教育哲学界的知名学者,他对道德教育有着诸多的思考。访谈以与道德教育相关的理论性问题作为开端,进而论及学校德育。作为学校教育的重要利益相关者,教师在道德教育中发挥着举足轻重的作用。在怀特教授看来,教师应当具备一些重要素质才能更好地实施道德教育。访谈的最后简要讨论了课内德育与课外德育的作用与联系。访谈的内容既有理论性问题,也有实践性问题;既论及某些经典问题,又关注当下道德教育领域的一些热点问题。

关键词:道德教育;学校德育;教师

中图分类号:G416 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)01-0113-08

约翰·怀特(John White)是英国伦敦大学学院教育学院(UCL Institute of Education)教育哲学荣誉教授(Emeritus Professor),英国教育哲学界的知名学者,当代分析派教育哲学的领军人物,曾任英国教育哲学协会(Philosophy of Education Society of Great Britain)副会长,英国人文主义学会(British Humanist Association)人文主义哲学家组织成员,《教育哲学》(*Philosophy of Education*)杂志编委会主任。自20世纪70年代以来,他出版专著数十部,发表文章百逾篇,其中一些文献已被翻译成中文、韩文、希伯来文、希腊文并出版。他的《再论教育目的》早在20年前就已经由李永宏等人翻译并出版,该书在中国教育界广为人知。

访谈主要围绕道德教育这一核心内容展开,不仅涉及了与之相关的理论性和实践性问题,还涉及了一些自亚里士多德时代延续至今的经典问题以及当下德育热点问题。访谈以电子邮件的形式进行,并持续了近7个月的时间(2017年11月至2018年5月),充分展现了怀特教授在道德教育领域上的见解。

笔者:您是怎么来界定道德教育的?

怀特:道德教育就是学习怎样恰当地与他人相处,它由家庭开始并在学校中得到强化。英美和欧洲大陆国家传统上都把道德教育建立在基督教的基础上。这种传统的道德教育就是教导孩子遵从由神圣法则所确立的行为准则(犹太教和穆斯林教地区的道德教育亦是如此)。在宗教背景下,很多的教育内容都与禁忌有关。比如:禁止杀戮和肢体残害,禁止偷窃、说谎、违背诺言、通奸、自慰、亵渎神明、邪念、鲁莽等。但也有一些教育训诫有积极的意义。比如:遵从基督教的人们应当像爱自己一样爱周围的人、帮助身处困境的人、公正对待他人等。我们这个愈发世俗化的社会所推崇的道德教育有时延续了对这些基本规则的强调。康德学派和功利主义者认为这些基本规则的根基

收稿日期:2018-07-09

作者简介:赵显通,教育学博士,西南大学教育学部讲师。

基金项目:重庆市教育科学“十三五”规划课题“重庆市高校中外合作办学项目课程体验及优化策略研究”(2018-GX-271),项目负责人:赵显通。

在于理性原则。在教育哲学领域,彼得斯(Peters)的《伦理与教育》(*Ethics and Education*)就是康德学派的例证^[1]。

这种基于法则或规则的教育方式很多都是从个人主义出发,以道德的角度关注个体学习者应当做什么或不应当做什么。在西方,另外一种教育方式是建立共同体(community)。与康德(Immanuel Kant)不同,对于黑格尔(Hegel)来说,道德首先要依据伦理观念(Sittlichkeit)或良好的共同体精神来理解。黑格尔学派植根于古希腊思想,尤其是亚里士多德的思想,而这在基督教出现之前就已存在,认识到这点非常重要,说明道德并不是根植于上帝的法则中。人们想要成为合格的政治共同体成员,就要具备这些道德。泰勒(Charles Taylor)的《黑格尔》(*Hegel*)以及麦金泰尔(Alasdair MacIntyre)的《德性之后》(*After Virtue*)令道德哲学走出了之前规则和法则的“藩篱”^[2-3]。

规则与法则也存在于亚里士多德的思想体系中。在《尼各马可伦理学》(*The Nicomachean Ethics*)中,亚氏认为,任何一个政治共同体若存在就必须要有法律的约束,以禁止杀人、肢体伤害、偷盗和违背契约等行为的发生^[4]。但这背后的思想是生物性的(biological)而非神学性的(theological),它基于亚氏对于人类是不完美动物的理解,以及这样一种认识,即我们自身是要被约束的,只有这样,自私和情感才不会让我们偏离良好的共同关系或威胁到我们自身的幸福。在亚氏看来,道德与私利并不存在康德学派所认为的明显分界。这种基于生物性的思考同样也存在于亚里士多德对伦理学的贡献中,即一项对美德的细致研究。美德把我们引向有意义的生活,它让我们体验到一种因理性地积极生活所带来的幸福。此类美德包括:对食欲和性欲的控制、面临恐惧表现出的勇气、面临愤怒体现出的自控力、对他人慷慨友善等。

亚里士多德对人们如何获得这些美德特别感兴趣,这就是他的学说为什么自麦金泰尔写作《德性之后》四十多年后,在道德教育哲学领域还能变得如此重要的原因之一。在教育中,头等重要的事情是让儿童养成良好的习惯或品性。就拿勇气来说,当在过分(鲁莽、匹夫之勇)与不足(胆小、怯懦)之间找到某种平衡点时,我们的行为就是适当的。然而,人们不能用一种简单的数学公式在太少和太多之间取一个平均值来解决此类问题。再以对食欲的控制为例,家长们不能让孩子吃太多变得肥胖,也不能让孩子像患了厌食症那样吃得太少。

同样重要的还要教导孩子们在适当的时候(不要经常吃糖,不要再把糖当作晚饭)以适当的方式(通常是坐在桌边用筷子或刀叉)吃适合的食物(充足的瓜果蔬菜谷物等富含营养的食品)。引导孩子养成良好的习惯(美德)是实践理性的特征。对饮食的控制并非一个机械的问题(计算每天摄入多少卡路里,或是吃多少米饭或面包),主要是与判断力有关。有时候我们需要“现场”(on-the-spot)地思考如何在特定的情况下做最好的事情,并且时刻要把人们的整体幸福牢记在心。当出现食物短缺或到陌生人家做客或外出旅行时,我们在家中日常的恰当饮食习惯也许并不适用。以我们现在的标准来看,亚里士多德所谓的“政治共同体”规模非常小,一个城邦只有几千人(奴隶除外,因为他们并不被视作公民),而不是现在有着动辄几百万甚至十几亿人口的民族国家。当我们像亚氏那样把道德教育的概念从家庭扩展到整个政治共同体时,我们就走向了当今所谓的“公民教育”。现阶段的公民教育同样也需要亚里士多德的方式,即从小就培养孩子关注他人幸福的思维习惯。这里的“他人”包括儿童每天所能见到的人及之外的人们。随着儿童关注点的扩大与理解能力的提升,他们不仅会关心当地人的幸福,也会关心全国人民的幸福。公民的这些美德包括诸如宽容(如尽管我们可能不认同他们的价值观和行为,但不会伤害别人、让他人按照自己的意愿生活)、尊重、平等等,可以帮助人们获得过上繁荣生活所需的物质、警惕权力过大的人物(滥用职权)以及约束他们的野心等。培养儿童诸如此类的公民品性可以而且也应当扩展到本国之外,很多人(包括我自己)都会认为这是在我们这个日益缩小的世界中需要优先考虑的事情。

道德教育非常宏大,短短的几段话很难描述清楚,要说的还有很多,但我还是希望以上所述,在

某种程度上可以回答你的问题。

笔者:道德教育的基础在您看来是什么?

怀特:这是一个宏大的问题。自18世纪以来,西方哲学家对于一般道德(不是道德教育)的研究颇多。那时,基督教的真实性以及上帝的存在饱受质疑。这就与我对第一个问题的回应产生了联系。如果道德并非建立在犹太-基督教传统所认为的上帝法则上,那么它的基础又是什么呢?哲学家有着不同的思考路径。

《道德形而上学基础》(*Groundwork for the Metaphysics of Morals*)一书中,康德(Immanuel Kant)在基于对预设(presupposition)所进行反思的先验论证(transcendental arguments)中找到了理由,或者说他认为自己发现了理由^[5]。以“我们要信守诺言”为例来说,如果某人否认这一点并觉得违背本就不想信守的承诺是正确的,倘若每个人都这样想、这样做的话,承诺的机制便会不复存在,因为人们永远不会认真地对待他人的许诺。

18世纪,一位同样伟大的哲学家——休谟(David Hume)——在《道德原则研究》(*Enquiry Concerning the Principles of Morals*)中主张的是实证性的方式,而非康德式的先验论^[6]。我们人类天生具有对他人的怜悯以及对他人幸福的关注,类似的情感在其他动物中也能发现。通常情况下,人们所受的教育都是让我们拥有积极的情绪、青睐善行和慷慨,而非其他怪异的欲求和由情绪所引发的不良行为,如支配、憎恨和冒犯他人。理性在道德生活中确有一席之地,但情感才是道德的基石。

在《伦理与教育》(*Ethics and Education*)中,彼得斯(Richard Peters)运用自己对于康德先验论观念的理解为道德和道德教育提供了理性基础,但他的论述并不具备多少说服力。对于道德教育的理性主义解释在新千年中仍有发展,但却不再遵循康德式的传统,迈克尔·汉德(Michael Hand)便是最新的代表性人物。他认为,道德教育从根本上说就是对一些简单的道德规范(moral rules)所进行的教育,如不要说谎、不要违背承诺或伤害他人等。成年人还要向孩子解释遵循这些规范的原因,否则就只是硬性灌输。汉德的理由是,失去了规范,我们的社会在合作中就会分崩离析,我们所有人都有维持合作与和平的义务。

那么,这样的解释可以被接受吗?答案似乎是否定的。我们有理由赞同汉德,任何社会要正常运行就必须有一定的规范,如不要欺骗或是伤害别人。然而,一个奉行“自我为中心”论者也许会争辩说:“我承认社会性合作必须要有这些规范,也承认多数人都要遵守规范,但是,这也为像我这样的利己主义者出于自身私利而破坏规范留出了空间。如果有一些人像我这样行事,整个社会并不会崩溃。”

据我所知,将道德行为建立在理性的基础上并不是一种成功的尝试。但这并非说行为背后的理性不得其所。为什么打人不对?因为打人会伤害到别人,这就是不要打人的一个充分理由。但如若我们继续追问“为什么不能伤害别人”,那么我们就碰触到了问题的根基。

道德教育中处处体现着理性思考。当回答你的首个问题之时,也就是探讨亚里士多德的实践理性与儿童培养关系之时,我已经讨论过这一点了。不过,理性思考只是道德上层建筑的一部分,而不是道德的基础。

这便是为什么我认为休谟的方法很引人注目的原因。若我们不想让孩子有游手好闲、随意动粗、欺骗或偷窃这样的不良行为,那么就要在很小的时候教育他们尊重他人、体贴并善待别人。休谟认为,人性中既有贪婪狡猾的一面,也有纯良温和的一面。就儿童的道德教育来说,我们要培育他们人性中纯良温和的一面,摒弃贪婪狡猾的一面,要培养他们生来就有的“人类友谊之光”并使之发扬光大。这就需要我们培养儿童稳定的行为,让乐于助人、真诚、恭敬等美好的品德成为他们的第二本性。回答你的第一个问题说到亚里士多德的论点时,我谈到了这一点。休谟的教育方式与亚里士多德观念很契合。

当培养孩子的“人类友谊之光”时，我们就是在强化他们的内在情感而非理性力量。让孩子们知道做或不做某些事的理由是对他们进行道德教育的重要内容，但并非基础。如果一个孩子对其他肤色的人持有偏见，那么我们要让他知道这会伤害到他人。在这里，我们是用理由来说服他的。然而，据我看来，关于“为什么伤害别人是错误的”这一问题是不能给出理由的，它只是任何人类文明生活中理所当然的东西。

笔者：学校德育的目标在您看来应该是什么？如何在学校里付诸实施？

怀特：我认为学校道德教育的目标应与家庭道德教育的目标相一致，但是要随着儿童的成长逐渐拓展并深化。上面我提到过黑格尔伦理的概念和共同体的精神，这就是我思考学校道德教育的起始点。它意味着按照机构的方式——规则、实践与期望——运作，以便进一步培养并巩固在家庭中获得的良好道德习惯。学校正是实施这套运作方式的理想场所，因为较之于家庭，它规模更大、系统性更强、结构更稳固。学校中教师的作用之一就是树立好的道德榜样，如愉快地和学生相处、对学生有礼貌、鼓励学生等。一所学校分成一个有 30 多个学生的班级，这样学生们的日常关系就不仅仅限于家长或是兄弟姐妹的狭小圈子里。负责的学校会精心安排班级，让学生们有充足的机会在班级中甚至是整个年级中以小组为单位完成协作任务。这样的工作方式有助于培养一些良好的品德，如尊重他人的观点、与成员通力合作以及对他人亲密友善等。

协同性工作(collaborative work)之所以重要，还有一个原因。有道德的举止与追求自身幸福的行为之间没有明显的界限。我们从事的许多活跃的属于个人生活领域的活动，在某种程度上都表现为对他人的关心。这一点对于友谊和家庭生活来说，尤其如此。学校中的协同性工作能够强化利益的叠加(overlapping of interests)，并有助于学生为今后充满利益重叠的生活做好准备。

当然，还有另外一种非协同性工作(non-collaborative work)。学生们通常花很多时间独立地从事工作，如做数学题、写作或是阅读等。这时，道德关系仍然发挥作用，但却是以另一种方式存在。这些非协同性工作是在帮助学生们成为文明的人，为他们能够参与社会生活、成为劳动者、拥有共同文化兴趣的社区一员、当一位好父亲(母亲)或朋友而做准备。

不利的一面也同样会存在。当学生们把绝大多数精力投入到工作和应对学校考试及测试时，他们对他人的关注就会相应变少。例如：某些学生可能会歧视成绩不如自己的同学，这样的优越感也许会在其成人阶段更趋严重，当他们努力追求物质财富或是社会地位时，忽视了此举会使得本就穷困潦倒的人更加饥寒交迫。

学校生活的公共性特征也存在道德缺陷。同辈群体的压力会让学生们更倾向于接受群体中未经检验的观念，而不去质疑和挑战。勇气是一种美德，也是一种智力，就如同因怯懦而不去质疑既有的观念是一种缺点一样。当同辈压力不利于学生个体时，如嘲笑他人有肢体残疾、社会地位低下或是种族背景，甚至是当这种压力以持续性的欺凌方式(通过直接接触或是网络社交媒体)表现出来时，学校的道德教育作用就被渐渐破坏了。当不良行为直指教师时，整个班级的教学工作都会受到干扰。因此，学校道德教育的任务之一就在于构建规章制度，让这些负面的同辈压力无所遁形。

从更加积极的方面来说，学校中的道德教育很多都涉及对他人幸福的关注。随着儿童的成长，他们要对自己所生活的更广泛的环境有更深刻的理解，包括当地的、区域的、国家的以及国际的情况。在我们这个世界中，公民教育是道德教育的重要组成部分。我在回答你的第一个问题时提到的，诸如公正、文明礼貌、尊重他人权利以及关注他人幸福等，在陌生人共同体中会获得新的维度。从个体层面，学校的另一项任务就是消除个体想凌驾于同学之上的自私自利恶行，避免个体罪恶的发生，其实现途径在于让学生不要歧视其他同样作为公民但有身体障碍的或属于不同的社会阶层、种族，有着不同的性别、宗教信仰的人。从国家层面，要制止沙文主义，提倡与外国人民的合作精神。从全人类层面，道德教育可以表现为关注人的权利，如鼓励人们做力所能及的事情来减轻并扭转气候变化的影响等。

我所说的绝大部分都是有关道德价值观念和品性方面的内容。在过分重视智力和考试成绩的学校体系中,这些都很容易被忽视。不过,道德教育也有智力性的一面。通过以上论述,这一点应该比较清楚了。公民教育,除了培养学生公正和关照他人的美德之外,还有助于学生理解日常生活经验之外的社会生活,如本国和世界的地理、历史、经济及社会等方方面面的知识。除去与道德教育相关的事实性知识外,文学(literature)也很重要。它能让年轻人走进并反思他人的道德世界,以及看到他人所经历的价值观冲突。可以鼓励年长的学生在初级层面上讨论有关道德本质的不同观点及其特征,而那些对哲学有着明显爱好的学生可以更深一步探讨这些问题。

学校还应运用讨论、讲故事、看视频及其他辅助方法帮助各个年龄段的学生廓清他们的道德困惑并建立良好的人际关系,包括性关系和地区及国家层面的公民问题。“探究群体”(community of inquiry)的概念可以付诸实践,无论是对于促进整个班级还是小组的讨论,都有良好的效果。

笔者:您在前文提到过教师在学校道德教育中应当发挥榜样作用。那么,您可以就此观点再展开一下吗?教师要在德育中发挥怎样的作用?

怀特:在前面的回答中,我谈到了教师几个相互关联的角色:道德模范,组织课堂活动,倡导积极的道德品质,处理欺凌或失礼等不良行为,将学生的道德关怀延伸到校外,增进对与道德教育相关的事实性知识的理解,鼓励讨论道德问题。一方面因篇幅有限,另一方面要具体问题具体分析(要考虑各个科目的性质、儿童的年龄、班级的规模、社会和经济状况等因素),因此我不便全部展开,只就其中的一点展开来讲。

教师作为道德模范是很重要的。学生不喜欢无聊的教师,也不喜欢尖刻、小气、过于严厉的教师,这都可以理解。准备有意思的课程不仅对学习有利,也能让学生感受到教师对他们的关怀,即想让他们通过学习得到快乐。

这里我要说明一下。教师可能会以一种对学生有害的方式关心学生,尽管他们能够让学生在学业上取得成功。如果学生们知道教师让他们努力学习和考试是为了进入“好”的大学并获得一份“好”的工作,那么年轻人的道德教育就无从谈起。这是因为它会让学生认为生活中的主要目标就是世俗的成功,或许像我之前说过的,他们还会歧视不那么出色的人。英国的一所顶级私立学校的校长近日上了新闻,因为他提醒学生们校园早恋可能会断送他们进入大学深造的机会^①。我们并不认为告诫某位学生远离恋爱关系就必然能促进他们的道德发展。

一些有宗教倾向的教师或许会以另一种方式关心学生,让他们成为良好的基督教徒或穆斯林教徒。教师的仁慈和关怀也许会受学生们的欢迎,并且教师榜样的作用也会对学生产生积极的影响。然而,如果教师们让学生不加批判地接受宗教思想,那么潜在的负面效应也会随之产生,教学可能会成为一种灌输。从增进独立思考的角度讲,这样的做法并不能助力学生的道德发展。这一点同样也适用于有着明显意识形态倾向的前苏联教育。

将教师作为道德榜样时,我们要把前文提到的那种对学生有害的关照放在一边。还有一些教师,他们友善、幽默又关照学生,而且不把意识形态或其他想法强加给学生。我确信,这类教师往往都会给我们留下美好的回忆。有些时候,这类教师在其庸庸碌碌的同事反衬下显得更为突出,以至于我们对这类教师总是记忆犹新,因为他们是如此的与众不同。如果一所学校的全体教师都戮力同心,努力营造友好且鼓舞人心的学校氛围,那教育将会变得多么美好。

现在,我想集中谈一下一所位于伦敦北部郊区名为罗克瑟姆的小学(The Wroxham School)^②。

该学校过去的办学情况可以说是“声名狼藉”,但自从艾莉森·皮考克(Alison Peacock)担任校长之后却有了翻天覆地的变化,成为其他小学竞相模仿的对象。除了担任校长职务外,艾莉森还是

① 参见:网址 <http://www.bbc.co.uk/news/uk-wales-north-east-wales-42797558>

② 参见:网址 <http://thewroxham.org.uk>

剑桥大学一个名为“学习无限制”(Learning without Limits)研究小组的成员。

这所学校否认那种认为儿童生来就有不同智力水平的观念,而在我们国家,包括教师在内的很多人都认为有些儿童生来就是天才,而其他人则只是芸芸众生。学校经常依据智力测试将学生分流,有时还为天才学生设置特殊班级。然而,“学习无限制”研究小组否认这一切,他们主张所有的儿童在适合的时候都可以做任何事情(有脑损伤的儿童除外),这一点应当作为我们规划学校教学的基本假设。

罗克瑟姆小学正是一所“学习无限制”的学校。在这里,每名学生会受到重视,每种个性和差异都会受到赞扬。所谓“儿童的声音”(children's voice)处于核心位置:学生自5岁开始就被鼓励去参加每周1次的讨论会,商讨课堂学习内容,为学校的日常活动献计献策。几年前,罗克瑟姆小学的图书馆空间紧张,学生们便提出购买一辆二手公交车放在校内充当图书馆的想法。学校采纳了这一建议。随后,学校里就多了一辆双层巴士,里面布置了舒服的沙发、座椅和放满书籍的书架。

与家庭建立密切的关系,听取家长的批评和建议也是学校办学理念的一部分。当我拜访罗克瑟姆小学时,艾莉森在电脑上向我展示每名儿童的进步是如何被记录下来的,其中包括教师、家长或监护人以及儿童自己的评语。这就是罗克瑟姆式的形成性评价。学校的网页上有每个年级正在进行活动的详尽信息和图片。这里的学习方式是合作性的,通常以小组为单位进行,学习的内容既充满乐趣又构思精巧。

笔者:在您看来,教师道德的内涵应当是什么,其中包括哪些关键要素?在教师教育中,我们如何才能让教师具备这些要素?

怀特:我们希望每位优秀的教师都具备一些美德。如同我前面提到过的,教师首要的美德是关心学生。对于教师来说,让学生学到理应学习的,这一点至关重要。由此,带来的是一系列责任。例如:教师们要勤奋备课,让课堂充满乐趣;教师们要想方设法让学生充分理解所学知识,明白教师的指导意图;教师们要设计并利用某些形成性评价来持续地监督每位学生的学习进展情况,等等。

教师具备的另一种美德是公正与正义。教师要对学生一视同仁,避免区别对待,不能仅关注某部分学生而漠视其他学生。有时,教师对自己的差别对待毫无察觉。例如:一些教师无形中会偏爱那些在数学、科学和其他科目中表现优秀的学生,而对那些在课堂上打闹、不完成作业和旷课的学生则不感兴趣。这在英格兰、美国、中国也许都一样。教师们对在课堂上打闹、不完成作业和旷课这类学生存在成见,认为他们不愿意学习,都是捣蛋鬼,都是没有严格管教自己孩子的“问题家庭”的产物。结果,这类学生遭到了严厉对待,教师对其采取零容忍的态度,甚至建议校方将其开除。

在英格兰和美国,这些叛逆的学生多是来自于不富裕的家庭,美国的黑人学生尤其如此。在这一问题上,伊丽莎白·安德森(Elizabeth Anderson)的文章颇有见地^[7]。

相较于那些富裕家庭的孩子,家境较困难的学生并不了解自己在课堂中应当如何表现。他们所需要的通常是帮助和鼓励而非厌弃和惩罚。最近,我读到了《卫报》(*The Guardian*)上的一篇文章,说的是英格兰某所到处皆是所谓“难对付”(difficult)的学生的学校^[8]。早上,校长友善地向每名到校的学生问好;他的员工也平等地对待每名学生,鼓励他们热爱学习。这所学校在倡导这样一种观念:教师们应当把学生看作需要爱和帮助的人,而不是可以随意就遭到厌恶的人。

前文中的最后一点引出了另外一种教师应具备的美德。教师们要时刻注意不能被成见所误导,要尽量客观地看待事物。教师们应保持独立思考力,不被身边那些未经深思熟虑且传统的观念过分影响。总而言之,教师们需要智力自主(intellectual autonomy)的美德,这对于学校生活的方方面面都很重要。前面我提到有些教师意识到了自身对于“问题学生”的误解,这同样适用于对广义上的教育任务的理解。现如今,全世界的学校都把传授学科知识视作中心任务,因为只有这样,学生才能在考试中取得“好”的成绩,才有机会上“好”的大学并获得一份待遇优厚的工作。教师们

时常不加思考地全盘接受这种关于教育的“高度学术性”观点。

然而,如果教师能把学生的利益牢记于心中,那么就应当扪心自问:学术性知识在课程中究竟有什么优先权?它比艺术更加重要吗?如果答案是肯定的,那么原因何在?那些与每位学生都息息相关的话题(如性关系、气候的变化等)应当处于何种位置?有智力自主性的教师每时每刻都会以各种方式挑战和质疑现状。

具备智力自主性,需要勇气敢于直面来自同辈群体和学校权威的压力。这也是教师所需要的更深层次的美德。勇气所指的不仅仅是身体素质方面,也有道德勇气(moral courage)方面。一个人需要学会克服自己的恐惧,此处并不是对于肢体伤害的恐惧,而是由于力排众议、坚持己见所引来嘲笑或仇恨而造成的精神恐惧。

以上这些仅是教师所应具备的美德中的一小部分,除此之外良好的德性还有很多,但我想以阐述合作(cooperativeness)这一美德作为结尾。教师并非活动在教室内的孤立个体,他们也是自己所在学校教学团队中的一员。从更广泛的意义上说,他们属于由教师、学生、家长、餐饮工作人员、管理者等组成的共同体中的一份子,亦是省或国家教师及教育工作者团体中的一员。

显然,学校的同僚之间需要彼此的通力合作,此处无需多言。我想说明的一点,要回到前文的智力自主和道德勇气上。“合作”可以用不同的方式来理解,我们对之既要提防又要欢迎。“二战”时希特勒所占领的法国,有纳粹的支持者同他们狼狈为奸。这就是说,与他人合作既可以达到邪恶的目的也能达到善良的目的。我所考虑的教师合作是所有教师都围绕学生的成功以及学业上的进步这一共同关注点,如罗克瑟姆小学那样,合作的主体不仅限于教学人员,还包含学生和家長,以及学校中的其他员工。

笔者:您认为课内德育与课外德育之间的联系是怎样的?如何在两者之间建立起联系?

怀特:这个问题既有趣又复杂。解释这一问题还是要回到之前涉及的道德学习的两个方面。首先是可观察到的行为,如友善、公正、宽容等。其次是道德学习的智力性方面,即行为中蕴含的理解。例如:一个男孩不善待自己的小妹妹导致妈妈不高兴,他一两天的时间就能改正过来,随着年龄的增长,他能够从更为广阔的视角来看待这一行为,明白与人为善乃是文明社会的基石之一。

英国的教育传统强调学生在课堂中要服从学校的规则 and 规定。孩子们老老实实、缄默不语,因为这是教师的要求。除了课堂中不准讲话和做小动作外,他们还要学着服从上级的权威指令。这些都有助于把他们培养成为良好的教徒、工厂中熟练的工人抑或是政府中顺从的办事员。

然而,当今的良好课堂却与以上这些大相径庭。当然,儿童们在课堂上仍旧安静,但是由于教师向他们解释了喧闹的环境不利于学习。学生们不再是成排地坐着,而是跟同伴一起围坐在桌子旁边,这就为学生们进一步学习道德行为开辟了道路——他们满怀敬意地耐心听取他人的观点,在共事中精诚合作。此举的重点在于利他性美德的习得(acquisition of altruistic virtues),而非遵规守纪(not breaking rules)。这又将我们带回了前面关于规则 and 美德区别的讨论。

课堂是学生发展道德的良好场所。某些不道德的行为事例(如有伤害性的戏弄嘲讽、欺骗或偏见等)让教师们有机会解释为何这些是需要避免的。教师还可以让做坏事者参与到与其他人的讨论中来,探讨其所作所为是否妥当及其原因。

关于道德问题的讨论要突破就事论事的藩篱,上升到更为普遍、一般和抽象的层面。在小学中,有时会以“儿童哲学”(philosophy for children)课的形式呈现。儿童在多大程度上参与哲学的讨论是一个颇有争议的话题,但这并不是最重要的事情。我所见过的哲学课并没有导向抽象的理性思考。对于七八岁的孩子来说,这类思考是不适合的。他们通常以某些蕴含道德价值冲突的故事或视频开始(例如:一个孩子是应该把他朋友欺负其他女孩的事情告诉老师,还是保护朋友而缄默不语呢?),而后便开始以小组为单位进行讨论。通过此种方式,孩子们看到了存在矛盾关系中的道德价值观。这是一种有效的、值得推荐的教学方法。讨论的方法在中学里也同样有用。中学生

们能够更加全面地理解自己所处的世界,可以从更加复杂的层面上处理道德问题,如性问题、人际关系问题或是政治热点问题等。

通过以上可以看到,课堂中的道德教育很丰富,既有行为方面的又有智力层面的。那么,课堂之外呢?举个例子:学生可以参与到学校理事会(school council)改善学校生活的重要事件中来。相较于课堂内,学生们在课堂以外的空间中可以更加自由一些,并且教师通常不会直接参与非课堂的道德教育活动。课外环境为学生提供了更多的交流机会,他们既可以跟熟悉的人互动,也可以跟陌生人互动并以此来增强道德敏感性,利他主义的美德(altruistic virtue)也就自然而然地培养起来了。这样,学生之间的友谊得到深化,合作性活动蓬勃发展。

关于在课内德育和课外德育之间构建联系的问题,我希望自己已经说明了二者之间的互补关系。道德教育既有智力性的一面又有行为性的一面,二者不可分割。课堂活动通过讨论和事实性知识的传授来增进对社会的理解,而课外活动则将这些深化的理解付诸实施。

我以上的阐述仅仅是关于在道德教育中学校能够做的,但学校自身不过是一种机构,并且不是最重要的机构。道德教育最能在充满爱的家庭中获得,这一点不言而喻。对于学龄前的儿童来说,家庭的作用尤为关键。即便是孩子们走进学校,家庭的重要性也丝毫不会减弱,因为学校德育是建立在家庭道德教育的基础之上的。现如今,电视以及社交媒体又为道德教育增添了新的维度。

参考文献:

- [1] PETERS R S. Ethics and education[M]. London: George Allen and Unwin, 1966.
- [2] TAYLOR C, FEHN G. Hegel[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1975
- [3] MACINTYRE A C. After virtue: a study in moral theory[M]. Indiana: University of Notre Dame Press, 1984.
- [4] ARISTOTLE. The nicomachean ethics[M]. BARTLETT R C, COLLINS S D, Trans. University of Chicago Press, 2012.
- [5] KANT I, SCHNEEWIND J B. Groundwork for the metaphysics of morals[M]. New Haven: Yale University Press, 2002.
- [6] HUME D. An enquiry concerning the principles of morals[M]. Oxford: Oxford University Press, 2006.
- [7] ANDERSON E. Race, culture, and educational opportunity[J]. Theory and Research in Education, 2012, 10(10):105-129.
- [8] THE GUARDIAN. 'We batter them with kindness': schools that reject super-strict values[EB/OL].(2018-02-27)[2018-04-12]
<https://www.theguardian.com/education/2018/feb/27/schools-discipline-unconditional-positive-regard>.

Moral Education, Moral Education at Schools and Teachers

——An Interview with Professor John White

ZHAO Xiantong

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

Abstract: Professor John White, a leading philosopher of education in the UK, has some insights towards moral education. Beginning with some theoretical issues with respect to moral education, the interview is diverted to school moral education. As a key stakeholder of school education, teachers are playing a significant role in moral education. Teachers, in White's view, should be equipped with numerous crucial qualities to better implement moral education. The last section of this interview is a brief discussion on the roles and relationship between moral education in and outside the classroom. The interview covers some theoretical as well as practical concerns, and touches both classical problems and hot issues at the moment.

Key words: moral education; moral education at schools; teacher

责任编辑 邱香华