

品格教育中榜样示范的问题与回应

——以亚里士多德美德论为考量视角

张彦 胡俊*

〔摘要〕 榜样示范作为品格教育的重要教学策略,在教育哲学意义上主要存在两类问题,即“如何激发教育对象模仿行为”的方法论问题和“榜样示范教育应教什么”的实质性道德问题。“模仿”是“榜样示范”中的核心概念,亚里士多德将其视为一种蕴含情感、意动、认知及行为要素的情感美德。因此,在品格教育“榜样示范”的过程中,要避免仅止于对榜样的行为模仿及类推性实践的方法论问题;更要重视所要学习模仿的道德品质独立性问题,化解“模仿者”对榜样无知顺从的困境。从实践角度看,应从多方面审视和改善品格教育的“榜样示范”问题:加强教师对于自身作为行为榜样的反思;要确认榜样必须具有真实性特质;从“道德成熟”标准确保榜样与学生存在的德性位势差,强化德性内驱;创设道德情境,加强学生对榜样的心理认同感;培养道德能动性,促进学生道德层面的知行转化。

〔关键词〕 品德教育 榜样示范 亚里士多德 情感美德 模仿

〔中图分类号〕D648 〔文献标识码〕A 〔文章编号〕1007-1539(2020)03-0103-06

DOI:10.13904/j.cnki.1007-1539.2020.03.014

一、榜样示范教育中存在的两类问题： 方法论问题与实质性道德问题

在过去五十年所发展出的主要道德教育策略中,品格教育可能对美国现今的学校产生了较大影响。在20世纪五六十年代,黑人运动、女权主义运动兴起和越南战争失败等系列事件,冲击了美国社会的传统价值观,导致道德相对主义盛行^[1]。价值澄清运动以及以科尔伯格为代表的认知发展论,成为当时品格教育较为流行的两种途径。价值澄清理论认为,导致年轻人非道德行为的原因在于价值的混淆,而可能的解决路径在于协助其厘清现有的价值观。在具体的教育运用中,可以通过澄清式问答、讨论活动等方式进

行,而教师在厘清学生价值观的过程中,只扮演协调者角色,无论学生获得的价值观是什么,教师都予以支持。对于认知发展理论路径而言,科尔伯格提出的三层级六阶段道德判断发展论认为,“每个道德阶段起于个人和环境的互动,在道德教育上,教师为学生提供合适的两难道德困境,让其暴露在其中并进行讨论”^[2]。

遗憾的是,这两种品格教育实施的结果并未达到“让学生变得优秀”的德育目标。“价值澄清模式”因易陷入相对主义的窠臼、无法摆脱个人主义的强烈色彩及过于凸显过程方法而忽视了道德教育的实质性内容^{[3](138-139)}等原因,逐渐衰落;对于道德认知发展路径的批评,主要集中在其过分强调道德推理的认知性而忽略了关怀、同

* 作者简介:张彦,国家万人计划“青年拔尖”人才,浙江大学马克思主义学院教授、博士生导师(浙江杭州 310028);胡俊,浙江大学马克思主义学院博士生(浙江杭州 310028)。

基金项目:国家社会科学基金重点项目(18AKS010)。

情等道德情感要素,道德推理与道德行为之间不存在显著性相关,淡化教师的德育作用等,因此对于道德认知发展理论的关注热度也逐渐降低。

进入20世纪八九十年代,当代品格教育出现在深陷道德衰落期的美国,并一直推行至今。从其推行的品格教育计划类型来看,有直接的美德教导、道德推理、伦理学;有从公民教育、生活技能、社区服务切入等^{[4](275)}。区别于之前的品格教育,当代品格教育的特性在于:一是所促进的美德具有道德世俗化的特征;二是寻求教导特定的品格特质与道德德行,并重视行为与动机;三是追求公民美德与共同善^{[4](275-277)}。对此,当代品格教育学家里克纳提出了“品格教育综合途径”,在他看来,当代品格教育可以说是协助学习者了解、感受及实践道德价值,使其形成能以道德上的适当方式回应情境的内在稳定特性——美德,在其阐述的综合途径中,他强调“以尊重和责任感为基础的品格,包含道德认知、道德感受及道德行动,并提出了十二项具体的实施策略”^{[4](284)}。

榜样示范作为当代品格教育的一种重要教学策略,随着品格教育运动的深入而备受关注,相关研究文献多以“行为榜样模仿”或“道德模范”为关键词,且主要集中于两种观点:一是教师以自身教师的身份作为榜样;二是在道德教育课堂内系统性使用能激发学生进行模仿的道德模范(通过故事、传记、影像资料及其他教学素材)^[5]。教育者试图凭借一种更为直接的方式,让教育对象从良师和其他道德模范中接受启示,进而学会明辨是非,化为道德行为。目前,品格教育关于榜样示范的讨论主要基于实例,而鲜以某种方法所涉及的一般性原理的方式展开讨论,从某种意义上来说,欠缺了哲学意义上的深度批判,这也使得榜样示范策略在哲学层面面临两个尚未解决的问题。

一是“如何激发教育对象模仿行为”的方法论问题。品格教育中的“榜样示范”,即教育者向教育对象呈现一个用于模仿的典范,并以理解和仿效的方式引导教育对象发现行为榜样的道德吸引力,进而引发教育对象的模仿行为。因此可以说,榜样示范并非某种“知识传授”,而是让学

生在面对值得学习的榜样时,使其感受榜样的积极生活方式和态度,透过教育过程的“体验性”,让学生最终理解并从内心接纳榜样。但问题是,在此过程中教育对象可能会将模仿仅仅理解为某种行为复制。如果在榜样示范中所设置的目标仅在于实现对榜样的模仿,那么此种德育策略将是非精细化、无要求及非批判性的,甚至是“幼儿化”的榜样模仿,其外在表现就是行为复制,而本质上缺乏实质性认知内容。个体不能简单地通过仿效而将某人视为榜样。简单化的模仿,本质上回避了由道德驱动的且基于自我转变需求的模仿行为。有效的榜样示范,应帮助个体明确什么是其所重视及想要为之奋斗的,并协助其找到实现目标的现实途径。因此,有必要重新审视榜样示范教育中的“模仿”概念。

二是“榜样示范教育应教什么”的实质性道德问题。榜样示范是对“人”的模仿还是对人所展现的“品质”的模仿?在榜样示范中,个体可能在无法解释为何这些对象值得模仿,或是未能具化行为榜样所蕴含品质的情况下,仍将其视为模仿对象。或许这与教育对象仅将关注焦点放在行为榜样身上,而行为榜样自身所具备的品质特性并未引起教育对象的足够重视有关。倘若榜样示范仅体验式地学习模仿一个有魅力的道德典范,而无视“行为榜样自身的品质”,便可能会引发盲目的个人崇拜,即对行为榜样无知的顺从。在榜样示范中,教育对象之所以应重视榜样所体现的价值,是因为这些价值的内在本质性,而非仅仅是因为这些价值是由行为榜样规定的,但遗憾的是,这些价值并未在榜样示范中给予明确表述并得以实现。

品格教育与亚里士多德关于美德的论述有着密切的联系。亚里士多德所关注的美德、幸福、道德情感、实践智慧等议题,其出发点是道德主体的应然状态以及实现该状态的品格特质;而品格教育在强调个体行为规范养成的同时,也非常注重对道德主体内心世界的观照,“注重个体道德体会的培养,把道德体会与道德认知的结合看作履行道德行为的巨大动力”^[6]。就此而言,亚里士多德基于美德、情感、实践智慧等概念对

“模仿”的特殊阐述,能更为全面地理解品格教育“榜样示范”的内在逻辑,并对上述两个问题做出合理回应。

二、亚里士多德美德论对这两个问题的回应

(一)“榜样示范”的核心概念:“模仿”的情感美德属性

一是“模仿”从属于情感混合式美德。亚里士多德依据个体感受思维与个体反思感受的原则,提出了相关情感认知理论,从而将情感与美德关联起来。具体的情境性情感并不构成美德,而只产生个体行为。美德是复杂的品格特质,它使得个体在恰当的情形下,面对合适的人,以某种道德正确的方式去感受或行动。在《尼各马可伦理学》与《修辞学》中,亚里士多德至少介绍了三种不同类型的与情感相关的美德:第一种即是情感式美德(诸如同情心),其自身是特殊的情感且包含了理性、道德上正确的感受方式;第二种为情感调节式美德(诸如控制恐惧的勇气),其特征在于对情感的调节,以便个体能正确地感受情感,但其自身并非隶属于情感;第三种为情感混合式美德,即在适当的时候体验若干特殊从属情感的倾向性,例如“公正”(justice)作为此种类型的美德,逻辑上包含了情感属性——“他人反应”(other-reactive)情感与“自我反应”(self-reactive)情感^[7]。

依据亚里士多德关于“模仿”的阐述,由于模仿者与被模仿者在美德方面存在位势差,模仿者从而形成具有“争强好胜”的情感——“认为自己应得到其不曾拥有的美德”,且为了达到与被模仿者一致的道德水平,实现美德获取意义上的“公正”,由此推断“模仿”是某种从属于“公正”的具体情感美德。具体而言,为实现该种“公正”经历不该经历的坏运气而产生“苦恼”的情感。然而,为何要将模仿与基于美德的自我反应式情感——“苦恼”关联起来?理由之一是道德要求指向模仿者自身,而非他人,即要求模仿者提升自我,获取所期望的美德。在这种情况下,个体因自身不具备榜样那样的美德而可能形成自我

反应式的“苦恼”,与此同时,如果个体没有获得想要的美德,也会出现来自他人的同情——“他人反应”式的情感。理由之二是在自我反应式“苦恼”的情感状态下,美德的未来导向,取决于特定事物状态与个体具体的(与美德相关的)品质、行为之间的契合。也就是说,争强好胜之人认为自己应得到尚未获取的善时,也即意味着想象自身可以在未来实现相关品质或行为,并获得相适宜的善。

二是“模仿”德性体现于反应与行为的融合。“模仿”若为纯粹的情感则不能被称之为美德。除了“苦恼”作为“模仿”的一种必需情感要素外,体现“反应与行为融合”的“渴望”同样也是必要元素:具有“渴望”之心的个体往往会努力做到与他人一样或比其更为出色,从而得到他人正享有的美德;而不思进取之人,既不具有好胜心,也不对他人产生羡慕感,因此也不会为想要获取的品质而付诸努力。为了充分理解模仿的德性,我们需要考虑亚里士多德两种与“渴望”相关的道德美德:一种是与至善相关的美德,这也是其眼中的最高美德——豪迈(megalopsychia);另一种是匹配较小荣誉的美德。“在这些好的事物中,有些是真正宏大的,而另一些是微小的;对前者而言,有些人配得,也认为自己配得,我们要在这些人之中寻找豪迈者”^[8]。上述两种类型美德的基本条件为正确的自我理解(即将自己想象成真正值得赞誉的人)、道德卓越(即渴望道德上值得赞誉的善)。细思亚里士多德关于美德的阐述,不难发现,任何行为、反应(或是两者的结合)所蕴含的稳定品格特质都促成了某些人类活动的“幸福”,因为在其看来,所有未丧失接近德性的能力的人都能够通过某种学习或努力获得幸福^{[9](25)}。

三是“模仿”的德性生发于对情感极端情况(过多或不足)的容许。相应的情感极端面——可能起因于(作为多余的)自卑情结以及(作为不足的)旨在提高自身的意愿,会使个体过于迫切地想要模仿他人。依据亚里士多德的描述,“模仿”也是羞耻感的体现,羞耻感是“一种由于做了或正在做或将要做似乎有伤自己名誉的坏事而

引起的苦恼或不安的情绪”^{[10](219)}。在榜样示范情境下,个体因不具备榜样所呈现的美德,进而暴露了自身在品德上的某种缺陷,正是这种非人化的评价让其产生了羞耻感,从德育观点看,这也突出了“模仿”的教育意义。此外,“道德德性同感情与实践相关,而感情与实践存在着过度、不及与适度。……而在适当的时间、适当的场合、对于适当的人、出于适当的原因、以适当的方式感受这些感情,就既是适度的又是最好的。这也就是德性的品质”^{[9](49)}。也就是说,榜样示范如果驱使个体采取正确的道德策略去缓和该过程中引发的情感——“苦恼”,并使其达到“适度”,那就可视为拥有了“模仿”的美德。

基于上述分析可以得出,模仿成为一种情感美德需要具备四种要素:(1)在自身缺乏但他人拥有令人羡慕的善的情况下所产生的“苦恼”情感;(2)努力获取应得到的善(但不剥夺榜样自身具备的善);(3)正确的自我理解和理性的自我说服,将个体引向可以获取的善以及预期具有某种价值的荣誉;(4)对在道德上有价值的善的追求。因此,从该意义而言,模仿是一种复杂的具有情感属性的美德,模仿的实现需要相当的知性敏锐度和道德洞察力,即正确感受、观察及判断事物的能力。

(二)对方法论问题的回应:认知与情感的融合

亚里士多德语境下的“模仿”包含了情感的、意动的、认知的及行为的要素。在榜样示范教育背景下,情感要素是个体出于相对缺乏行为榜样拥有的,而自身又想获取的品质而产生的苦恼;意动要素是指个体想要获取某种品质的动因(在此并非指剥夺行为榜样拥有的品质);而认知要素包括了个体对于行为榜样呈现的品质的道德价值的理解,以及如何将其内化为自身品质的合理途径的认知发展;行为要素则包括追求品质的实际行动。品格教育关于榜样示范的阐述强调了意动和行为要素,缺少了亚里士多德对于“模仿”认识范畴中情感这一先决条件的观照,忽视了“模仿”的认知衍生物。

基于亚里士多德的理论可知,道德是个体道

德人格的某种社会建构,且受到个体内在认知及情感机制的支配。亚里士多德本人曾强调早期习惯化的自然性需要,“亚里士多德的自然并不具备意志或人格要素,它只是构成了一种自然目的论的框架体系”^[11],对于他而言,这是一个无意识的过程。该过程先于儿童“实践智慧”(包含理性的道德自我说服力)的发展,儿童借由被迫实践美德而习得之。因此,从亚里士多德的美德论视角看,将榜样示范描述成模仿过程并无不妥。或许我们能较轻易地认同其关于习惯化训练需求的观点,但此类习惯化何时开始生效以及儿童何时才能开始激活其实践智慧,存在着不同的看法。近期观点趋向于认为“儿童对道德问题的理性推理能力形成要比之前预想的早”^{[12](184-186)}。与此同时,亚里士多德式的榜样示范充分考虑了“模仿”中的情感要素,即尝试唤醒道德学习者的内在体验,驱动基于情感自我转变。由此,个体因相对缺乏所想获取的道德品质而形成且被感知的“苦恼”,教育者需告知学习者只有采取合理且具有现实性的途径去获取这些品质,才能减轻这种“苦恼”感。

总的来说,品格教育关于榜样示范方法的描述缺乏对“模仿”的动态性、整体性把握,尤其是在情感与认知要素的认识上,而基于亚里士多德理论路线的榜样示范则较为充分地考虑了相关要素在“模仿”内在发生机制过程中的重要作用。

(三)对实质性道德问题的回应:“至善”优先
亚里士多德认为“模仿”应聚焦于渴望得到的、受人敬仰的善,由此推断,榜样示范教育必然是关乎特定品质的,且蕴含道德价值。行为榜样因在很大程度上呈现了某些特定品质,其自身角色实际上转化为道德品质现实的提醒者,即唤醒学生特定的情感状态,以此作为产生模仿行为的必要刺激。这些道德品质原则上独立于行为榜样而存在,且具有道德正当性。亚里士多德讨论道德冲突时,并未简单地要求我们去观察拥有实践智慧之人如何行事并盲目地予以追随,对其而言,拥有实践智慧之人是出于行为和情感标准的道德正确性而遵循之。实践智慧拥有者由于了解美德的内在价值而知晓何为道德善,而非仅仅

因为其发起(或协助他人发起)了某项具体的道德实践。

亚里士多德美德论视阈下的榜样示范更强调道德本身的内容,即明确所要模仿的既定品质在道德上值得赞许的原因以及如何促进人类幸福。而行为榜样本身只是道德美德的代表,而非道德美德的构成。当然,我们可以简单地通过观察德性之人展现美德的方式,以此更多地了解某种美德,而对榜样的模仿实际上是个体变得有德性的路径。然而,如果想要全面认识德性生活的本质及其所包含的特殊美德的作用,我们需凭借客观的且抽离于榜样自身的标准去明晰真理,仅仅指向行为榜样的做法不足以使个体获取美德。在此,本文认为行为榜样只是道德教育的中介,行为榜样所承载的品质才是最终的指向,即“至善”优先,唯有此才能避免对行为榜样无知的顺从和盲目的模仿。

三、榜样示范在品格教育 具体实施中的三重反思

基于当前品格教育存在的两类问题,我们更需关注道德教育具体实践中,教师及其他可用于示范的榜样者如何避免上述的方法论及实质性道德的困境,进而更有效地唤起学生的模仿行为,习得相关道德品质,转化为自身的道德行为。

首先,要加强教师对自身作为榜样角色的反思。对于教师身份道德属性的讨论,普遍认为在品格教育中,教师有着外显的道德属性身份,即教师在生活与工作中通过自身的行为和态度,由内而外地发送道德信息。倘若教师想要学生模仿自己,需要向学生解释其自身行为与情感反应如何与德性生活的理想相关。然而,“教师时常缺乏让其自身教学更为显性的知识与技能,未能在教学环境中将其自身的道德理想与实际行为关联起来”^[13]。因此,如果教师想要把自己塑造成更为有效的行为榜样,应全方位加强工作反思。一是可以通过给予所谓“元评论”(meta-comments)的形式使得榜样示范更富成效,即向教育对象用语言表达其所做选择及为何做出这样选择的感受与解释^[14]。二是可以通过撰写“教

学日志”的形式,澄清其所做的教学选择,学会从经验中学习。在日志中,教师可描述:自身所处的道德情境;其思维、感受、行为及学生或同事的反应;自我形象及其认为的善与恶;何为看起来最好的反应,哪些美德需要进一步发展。三是可以通过合作性教学的形式,相互观察,学习彼此的教学并讨论如何将美德付诸实践。四是可以阅读、思考及讨论关于道德教育的著作和文献,其中的道德理论可以为教师提供某种道德表达方式,帮助其识别和探讨工作中出现的道德议题。五是加强师德养成、德育教学方法提升的相关培训,协助教师认识并发展自身的美德,使其成为道德上更优异、教学上更有效的行为模范。

其次,要加强对教学过程中所选道德典范的反思。教师作为道德典范的一种类型,对学生的道德发展起着潜移默化的影响作用;与此同时,品格教育运动也催生了大量可供模仿的行为榜样的教学材料清单(包括书籍、宣传册及视频等):范围从苏格拉底、甘地、马丁·路德·金到特蕾莎修女等,这些榜样并非通常所描述的具备所有道德品质的个体,而是展现部分具体美德的人。如何发挥所选道德典范的“榜样示范”作用,可从两个层面进行反思。一是反思所选道德典范的客观真实性。“榜样必然要以真实性与科学性为其本质特征。”^[15]榜样的客观真实性一方面要忠实于其自身所呈现的道德品质,不能对其夸大或缩小,另一方面更不能对其进行虚构。因此,教育者可以尝试让学生从现实生活中寻找榜样,真实展现榜样身上所蕴含的美德,并让其阐明选择的原因;也可以让学生剖析教师所推荐的榜样,从不同的榜样身上寻找真实的具有共性的美德,从而让其认识到,榜样示范的目的是让学习者模仿并内化榜样的品质,而非仅是对其行为的模仿。教师在此过程中,起着“筛选与甄别”道德典范的作用。二是反思学生与榜样在德性层面存在的位势差,强化德性内驱。只有确保榜样与学生在德性层面存在位势差,才能让学生对所模仿并获取的道德品质有所追求,从内部驱动学生的榜样模仿行为,进而自主进行品德构建。对此,教师可对所选道德典范的“道德成熟”进行

评估。“道德成熟”分为两个向度——“自我与他人”和“外部与内在”。其中，“自我与他人”向度包含了“控制”与“培育”（或“能动性”与“团契性”）两个概念之间的动态关系，是理解人际间行为的根本；而“外部与内在”向度反映的是外部道德标准与个体道德意识之间的张力^{[16](76-77)}。也就是说，相较于学生的“道德成熟”，要确保所选道德典范的“能动性”“团契性”“外部道德标准感知度”“道德价值观自主发展度”要优于教育对象。

最后，加强对榜样示范发生要素的反思。在榜样示范过程中，道德榜样承载着旨在促成道德人格与品格的潜在发展进程的心理功能。基于麦可亚当斯的三级人格评估模型发现，个体的人格本性与其道德行为相关，“‘榜样组’的信念发展更加成熟，他们通过反思这个发展过程而进行人生意义的建构，并且能运用更高水平道德推理证实其在道德功能中的重要作用”，“‘榜样组’生活故事中确实出现了更多的‘能动性’特征”^{[16](82)}。上述道德典范心理功能（行为、信念与能动性）与亚里士多德语境下榜样示范的核心概念“模仿”构成要素（情感、意动、认知及行为）不谋而合，由此看来，对于“榜样示范”实践，可从两点开展。一是要创设道德情境，激发学生的情感共鸣，增强其对模仿对象的心理认同。如前所述，亚里士多德把“榜样示范”中的“模仿”视为某种情感美德，将“嫉妒”“苦恼”“渴望”“羞耻感”等情感体验融入对“榜样示范”策略的理解中。借助学生丰富的情感体验，提升其对道德榜样所呈现的道德品质的辨识力和洞察力，使其更为正确地感受、观察道德榜样，由此产生情感上的共鸣与依恋，进而增强对其的心理认同感。就此，教育者可以采用“角色扮演”的形式，让学生在具体的道德情境中体悟行为榜样的道德品质。二是要培养道德能动性，促进学生道德层面的知行转化。能动性是理解美德伦理的重要潜在维度，调节着人的情感和行为。学习者不应只是以认知的方式学习道德典范以及理解知行诸要素间的

互动作用，对于道德主体而言，更应参与到具体的道德行动中去，在实践中验证榜样所呈现品质的真理性。近来，各种强调融入有意义的社区服务的呼吁，正契合了这一理念的现实性。

参考文献

- [1] 杨益琴. 美国品格教育的发展与实施初探[J]. 当代教育科学, 2009, (8).
- [2] Lawrence Kohlberg, The Cognitive—Developmental Approach to Moral Education, *The Phi Delta Kappan*, 1975, (10).
- [3] 张彦. 价值排序与核心价值观[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2017.
- [4] 林建福. 德行取向的道德教育[M]. 台北: 学富文化事业有限公司, 2009.
- [5] Wouter Sanderse, The Meaning of Role Modelling in Moral and Character Education, *Journal of Moral Education*, 2013, (1).
- [6] 张琳. 里克纳品格教育的思想渊源探析[J]. 南方论刊, 2012, (5).
- [7] Kristján Kristjánsson, Justice and Desert—based Emotions, *Philosophical Explorations*, 2005, (1).
- [8] 刘玮. 荣誉与自我认识: 亚里士多德论豪迈[J]. 世界哲学, 2016, (1).
- [9] [古希腊]亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申白, 译注. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [10] [古希腊]亚里士多德. 亚里士多德《诗学》《修辞学》[M]. 罗念生, 译. 上海: 上海人民出版社, 2016.
- [11] 田洁. 自然本性与理性选择——亚里士多德的德性伦理学及其问题[J]. 道德与文明, 2016, (6).
- [12] Kristján Kristjánsson, *Justifying Emotions: Pride and Jealousy*, Routledge, 2002.
- [13] Mieke Lunenberg, Fred Korshagen, Anja Swennen, The Teacher Educator as a Role Model, *Teaching and Teacher Education*, 2007, (5).
- [14] Eric Wood, Arthur N. Geddis, Self—conscious Narrative and Teacher Education: Representing Practice in Professional Course Work, *Teaching and Teacher Education*, 1999, (1).
- [15] 李秀娟. 传统道德文化现代践行的榜样示范[J]. 中南大学学报(社会科学版), 2012, (1).
- [16] [美]威廉·戴蒙. 品格教育新纪元[M]. 刘晨, 康秀云, 译. 北京: 人民出版社, 2015.

责任编辑: 张新颜