

知识论域下的高校德育课程

高等教育学专业 博士研究生 邓达

指导教师 易连云教授

摘 要

求知是人的本性。“道德可教吗？”苏格拉底的千古一问开启了知识与道德关系的论争。从“美德即知识”而导出西方知识论的传统。中国古代士人所遵奉的“格物、致知”以“修身、齐家、治国、平天下”的儒家济世情怀，也表达了知识与道德的内在关联。

20世纪以来，人们对知识的信奉，尤其是对科学知识的崇拜几乎达到了痴迷的程度。知识演化为科学的化身。客观、中立、价值无涉成为遴选知识的标准。20世纪是一个寻求普遍性知识的世纪，是一个客观知识主导的世纪。知性德育或主知型德育是这一知识主流在学校德育中的具体演绎。而对于知性德育的批评之声从一开始就不曾停歇过，但是对超越知性德育的探索，却总是走向了一条条另辟蹊径的道路。于是正视学校德育中知识问题成为了本研究的基本选择。基于当前高校德育新课程改革，将这一研究范围收缩到知识论域下的高校德育课程，是基于研究问题边界和强烈的现实性需要的思考。

知识是人类认识活动的结果。知识活动即认识活动。知识既是人认识的产物，同时知识又是塑造人的力量。知识改变了人与世界联系的方式，也改变了人的生存方式。人，就是一种知识性的存在。

道德作为人对世界的精神把握方式，离不开知识的基础。道德是“我一你”之间关系中的生命意义关联，以及对此意义的体认。道德无论是作为一种“知识”或是一种“智慧”都与个体生命的经验、需要联系在一起，个人的道德选择都直接源于个体生命实践的价值取向。

道德知识源于对道德的精神把握和对客观伦理关系的主观认识，它是指承载或表征主体际价值关系的符号。它不仅包括人们的道德观念系统，而且包括道德行为方式。道德知识不仅是群体类意

识,也属于个体知识,它是一种整合性知识。道德知识不仅是规范意义的体现,而且具有多层次性;不仅是孤立的历史积淀——表现为客观道德精神,也是流动的情感体验——个体体认。道德知识具有理论性道德知识、规范性道德知识和个体性道德知识三种形态。道德知识与其它类型的知识相比较,具有主观性、控制性、情境性和生成性等特性。道德知识的价值主要体现为彰显道德理性,为个体道德社会化提供知识基础;塑造人的品格,成为人的道德发展的重要力量;在现代社会中,道德知识成为道德资本的资源;作为知识来源,道德知识使学校德育课程成为可能。

道德知识是学校德育课程的认识基础。道德知识被德育课程规整,使德育课程成为人与道德知识相遇的场所,同时也成为一种塑造人的空间。

道德知识在高校德育课程中主要存在于几个方面,即在教师的课程观中,在课程德育“思想道德修养”课的文本与课程实施中,在大学生对德育课程的知识基础的体会与认识中。通过对高校德育课程现状的调查与访谈,笔者分析判断了诸多现状中存在的问题。从道德知识与高校德育课程的关联中,通过反思,笔者认为问题主要存在于几方面:课程观念保守,缺乏统整思维;课程设计单一,忽视个体生命差异;课程内容偏狭,缺乏全球化胸怀;教学工具价值取向,人文底蕴薄弱;教学方式呆滞,生活化气息不足。检视这些原因,旨在探索基于道德知识的高校德育课程变革。

知识论域下的高校德育课程变革需要树立整合的课程观、“生命·实践”的课程设计维度、跨文化的德育课程视野、基于意义世界的教学观和个体道德叙事的方法选择。

知识论域下的高校德育课程变革使道德知识通过德育课程实现与人的相遇,发挥其塑造人的品格的力量。道德知识对人的品格的塑造尽管不是充分的条件,尚有待情感、意志与环境等多要素的合力,却是必要的条件。它促进个体道德理性的提升,道德自由的拓展,以及追求超越性和人的解放的实现。

本论文共分为7章。各章基本内容与研究目的分述如下:

第1章,文献综述。该部分综述了国内外关于知识与德育、知识与德育课程的相关研究,奠定了本研究的基础。

第2章,绪论。本部分主要是提出研究问题“知识论域下的高校德育课程”,明确其研究的目的与意义,以及确立研究方向。

第3章,知识与道德。知识与道德是本研究主题的基本变量。探讨这对变量,是为了奠定问题研究的哲学与伦理学的认识论基础。本章分为四方面主要内容:第一,“知识”概说,探讨了知识的涵义与类别;第二,“道德”概说,探讨了人的道德属性与道德的涵义,阐释了道德与人的依存关系;

第三，知识与道德的关系之辨，探讨了道德的知识基础和知识与道德的内在统一性诉求，具体说明了道德的知识属性与目的一致性关联；第四，“道德知识”解读，探讨了道德知识的形成、含义、特点、类别与价值，力图澄清对道德知识的认识，为研究主题确立了基本的理论视角。

第4章，道德知识与德育课程。道德知识与德育课程也是本研究主题的基本变量。探讨这对变量，是为了寻求研究主题的理论基础，即德育课程的知识基础。本章又分为三方面主要内容。第一，德育课程的滥觞与学科定位。本节探讨了德育学科地位与德育课程的缘起，以及德育课程的特点等。第二，德育课程：人与道德知识相遇的平台。本节探讨了作为一种人的理解的“视界”的道德知识观和作为一种塑造人的空间的德育课程，具体阐释了道德知识通过课程与人发生的关联，体现了道德知识作为德育课程的知识基础的必要性。第三，道德知识：德育课程的认识基础。本节探讨了道德知识作为理解德育课程的认识基础的提出，知识作为德育课程的基础的正当性辩护，传统道德知识与德育课程的现代演绎，阐释了道德知识与德育课程的正当性关系。

第5章，知识论域下高校德育课程现状与反思。本章力图通过道德知识与德育课程关系的视角，发掘高校德育课程现存中的问题，并寻求产生问题的根源。本章内容主要分为三方面：第一，回顾了中国改革开放以来高校德育课程的建设与发展，并检讨了其中存在的基本问题；第二，通过问卷调查了高校教师的课程观现状和高校“思想道德修养”课的实施现状，对高校德育课程文本进行了分析，访谈了学生的高校德育课程知识观，提炼出了现实中存在的诸多问题；第三，通过对现实中存在问题的反思，探讨了形成问题的基本原因。即课程观念保守，缺乏统整思维；课程设计单一，忽视个体生命差异；课程内容偏狭，缺乏全球化胸怀；教学工具价值取向，人文底蕴薄弱；教学方式呆滞，生活化气息不足。

第6章，知识论域下的高校德育课程变革。本章是基于上述论证而提出了问题解决的基本思路。本章分为五方面主要内容：第一，探讨了知识论域下的高校德育课程变革首先是在课程观上的转变，因此要树立整合的道德知识观，进而探讨了整合德育课程观的基本内容；第二，探讨了知识论域下的高校德育课程变革在课程设计维度上要体现个体生命差异，关注生命实践的原则，具体阐述了人与生命，道德与生命两大基本范畴；第三，探讨了跨文化教育理论，分析了跨文化视野下的高校德育课程的选择，具体阐释了高校德育课程的全球化视野；第四，探讨了“意义”与“意义世界”，教学活动中的意义构成与表达，意义世界中的教学本质追问，阐释了知识论域下的高校德育课程变革的教学观，即在德育课程实施过程中建立道德知识与人的意义关联，发挥道德知识塑造人的品格；第五，探讨了从生活事件提升到教育事件的“遭遇”，“遭遇”的特性与德育价值，“遭遇”的教育表达方式即个体道德叙事，具体论述了知识论域下的高校德育课程变革在方式上对个人道德知识解放

的途径。

第7章， 结语。该部分总结了知识论域下的高校德育课程变革的基本思路，探讨了在德育课程中道德知识对塑造人的品格上的有限与不足，形成了在德育课程实施过程中道德知识对个体理性的提升、自由的拓展和人的解放的基本结论。

关键词： 知识 道德 道德知识 高校 德育课程

Moral Education Curriculum in Institutions of Higher Learning from the Perspective of Knowledge

Doctor of Major of Higher Education: Deng Da

Supervisor: Pro. Yi Lianyun

Abstract: To seek knowledge is a person's nature. "Can morality be taught?" The problem by Socrates has aroused the argument about the relation between knowledge and morality. The West epistemological tradition has dated from the judgment "morality is knowledge". It also expressed the internal relation between knowledge and morality that the ancient intellectual in China obeyed the Confucian way to learn, namely from "understanding things and achieving knowledge" to "cultivating one's morality, housekeeping, administering a country and managing the world".

Since the 20th century people have worshiped knowledge very much, especially the scientific knowledge to the addicted degree. Knowledge evolves into the scientific embodiment. Objectivity, neutrality and loss of value become the criteria of selecting knowledge. The 20th century is a century of seeking universal knowledge and objective knowledge guiding, which embodies emphasizing knowledge moral education in particular. Meanwhile, the voice of criticizing the type of moral education keeps continuous. However, the exploration of going beyond the type of moral education always goes to the other new way. Hence, to look into the problem of knowledge in school moral education becomes the essential choice of this paper. Based on the current reform in moral education of new curriculum in institutions of higher learning and the thinking about the boundary of research problem and the strong actual demand, the research range shrinks to moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge

Knowledge is the result of human cognitive activity. Knowledge activity is a cognitive activity. Knowledge is not only the result of human cognition, but the power of shaping person. Knowledge changes the connecting way between people and the world, and also the living ways of human being. Hence, we can say human is knowledge being.

As a spiritual way of understanding the world, morality needs the knowledge basis. Morality is the life meaning connection between “me” and “you”, and the realization of the meaning. Whether as a kind of “knowledge”, or a kind of “intelligence”, morality connects individual life experiences and demands. Individual moral choice directly results from the value of individual life practice.

Moral knowledge results from understanding of the spirit of moral and the subjective cognition of objective ethical connection. It is the symbols that express the subjective value relations. It includes not only the moral idea system, but also the ways of moral behavior. Moral knowledge belongs to collective consciousness and individual knowledge. It's integrated knowledge. It embodies rules and has some hierarchy natures including objective moral spirit and subjective individual moral experience. It has three types of moral knowledge, namely theoretical moral knowledge, normative moral knowledge and individual moral knowledge. Compared with other knowledge, it has some different characteristics, such as subjective, controlling, situational and generative ones. Its value mainly embodies manifesting moral reason, offering knowledge basis for individual morality socialization; shaping people's character and becoming the important power of individual moral development; becoming the resource of moral capital in the modern society; making school moral education curriculum possible as knowledge resource.

Moral knowledge is the cognitive basis of moral education curriculum in school. Moral knowledge is chosen and integrated and makes moral education curriculum the field in which people meet with moral knowledge, and becomes the space in which person is cultivated.

In institutions of higher learning moral knowledge mainly shows some aspects in moral education curriculum, including teacher's view of curriculum, the text “Thoughts and Moral Training” and its implement, and the college students' experience and understanding of the knowledge basis of moral education curriculum. According to the present investigation and interview of the moral education curriculum in institutions of higher learning, this paper analyzes and judges many present problems. Though the connection between moral knowledge and moral education curriculum after recollection, the author thinks the problems mainly lie in the following aspects: the conservative views of curriculum, loss

of integrating thought; single curriculum design, neglecting individual life difference; provincial curriculum context, loss of globalization mind; value-oriented instrumental teaching, weak human connotation; dull teaching methods, short of life breath. To postmortem these reasons is to explore the reform of moral education curriculum in institutions of higher learning based on moral knowledge.

The reform of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge needs to establish the intergraded view of curriculum, the designation of “life-practice” curriculum, the view of trans-culture moral education curriculum, the view of teaching in the meaning world and the choices of the way of individual moral narration.

The reform of moral education curriculum in institutions of higher learning under from the perspective of knowledge makes moral knowledge and people meet together and exert the power of modeling people’s. The power is necessary in modeling persons’ characters which promotes individual moral reason, expands moral freedom and seeks transcendental and the realization of person’s liberation.

This thesis is classified into seven chapters. The basic content and research aim is as follows.

Chapter One summarizes documents. This part summarizes the correlative research home and abroad about knowledge and moral education, knowledge and moral education curriculum to establish the base of this research.

Chapter Two is introduction. This part puts forward to the research problem “the reform of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge”, makes clear the research goal and its significance and sets the goal of this research.

Chapter Three is about knowledge and morality. Knowledge and morality are essential variable. To explore the two essential variables is to establish the cognitive base in philosophy and ethics. This chapter is divided into four aspects: firstly, generalizing “knowledge”, including its implication and category; secondly, generalizing “morality”, including its attribute and implication and the mutually independent relation between them; thirdly, discussing the relation between knowledge and morality, including the knowledge base of morality and the unity between knowledge and morality, illustrating the united correlation between moral knowledge property and its goal; finally, explaining “moral knowledge” including its form, implication, characteristics, categories and value to clarify the cognition of moral knowledge in philosophy and ethics and establish the theoretical base of the research theme.

Chapter Four is about moral knowledge and moral education curriculum. Moral knowledge and moral education curriculum are also essential variables. To explore the two essential variables is to seek the theoretical base of the research theme, namely the knowledge base of moral education curriculum. It includes three aspects. Firstly, discussing the subject position, the foundation as well as the characteristics of moral education curriculum etc. Secondly, mentioning moral education curriculum, the platform on which people meet with moral knowledge. Thirdly, exploring moral knowledge, the cognitive base of moral education curriculum.

Chapter Five mainly discusses the current situation and recollection of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge. From the perspective of the relation between moral knowledge and moral education curriculum, this chapter intends to explore the problems and reasons in moral education curriculum in institutions of higher learning. This chapter mainly covers three aspects: firstly, to review the construction and development about moral education curriculum in institutions of higher learning since the reform of 1978 in China and point out the basic problems existing between them; secondly, through the questionnaires to investigate the current state of teachers' view on curriculum and the implementing of "Thoughts and Morality Training" in institutions of higher learning, analyze the moral education curriculum text and communicate with college students about the knowledge view on moral education curriculum in institutions of higher learning and extract many problems existing in reality; thirdly, by means of recollecting the problems existing in reality, to explore the reasons of these problems as follows: the conservative views of curriculum, loss of integrating thought; single curriculum design, neglecting individual life difference; provincial curriculum context, loss of globalization mind; value-oriented instrumental teaching, weak human connotation; dull teaching methods, short of life breath.

Chapter Six mainly discusses the reform of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge. This part proposes the essential strategies to solve the problems. It includes five aspects. Firstly, it argues that the reform of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge is based on the transition of the view on curriculum so we should establish the integrated view of moral knowledge; further explores the basic content of integrating moral education curriculum. Secondly, it argues that the reform of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge should embody individual difference, attach importance to the principle of "life-practice"; it specifically illustrates the two basic

categories. Thirdly, it discusses the theory of trans-culture moral education, analyzes the choice of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspectives of trans-culture, and illustrates the view of the globalization of moral education curriculum in institutions of higher learning. Fourthly, it discusses “meaning” and “meaningful world”, the meaning formation and expression in teaching activities, the nature of teaching in the meaningful world; it illustrates the teaching view of the reform in moral education curriculum from the perspective of knowledge, namely, in implementing moral education curriculum to establish the meaning correlation between moral knowledge and people to bring into play the characters of morality shaping persons. Lastly, it discusses the befalling promoted from life incidents to education ones, the characteristics and moral value as well as educational expressing methods of befalling; it specifically illustrates the channels in which the reform in moral education curriculum from the perspective of knowledge liberates individual moral knowledge

Chapter Seven is conclusion. This part concludes the essential strategies of the reform of moral education curriculum in institutions of higher learning from the perspective of knowledge, discusses the limitations and shortage in which moral knowledge molds person’s character and forms these important conclusions that in implementing the moral education curriculum moral knowledge promotes individual moral reason, expands moral freedom and seeks transcendentality and the realization of people’s liberation.

Key words: Knowledge; Morality; Moral knowledge; Institutions of Higher Learning; Moral education curriculum

独创性声明

学位论文题目: 知识论域下的高校德育课程

本人提交的学位论文是在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。论文中引用他人已经发表或出版过的研究成果,文中已加了特别标注。对本研究及学位论文撰写曾做出贡献的老师、朋友、同仁在文中作了明确说明并表示衷心感谢。

学位论文作者: 邓达 签字日期: 2008 年 3 月 23 日

学位论文版权使用授权书

本学位论文作者完全了解西南大学有关保留、使用学位论文的规定,有权保留并向国家有关部门或机构送交论文的复印件和磁盘,允许论文被查阅和借阅。本人授权西南大学研究生院(筹)可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库进行检索,可以采用影印、缩印或扫描等复制手段保存、汇编学位论文。

(保密的学位论文在解密后适用本授权书,本论文: 不保密, 保密期限至 年 月止)。

学位论文作者签名: 邓达

导师签名: 马华

签字日期: 2008 年 3 月 23 日

签字日期: 2008 年 3 月 26 日

第1章 文献综述

20世纪是一个为主知主义所主导的世纪。在现代科学知识观的笼罩下,现代性充满了科学主义的迷惘。而今,在后现代主义思潮的影响下,人们对于知识的理解趋向多元化了,关于知识的论争在知识经济大背景下更是甚嚣尘上,不绝于耳。关于知识与道德的话题,已是一个关于知识问题的传统。自20世纪以来,关于知识与德育课程的相关研究主要集中在主知主义在道德发展和道德教育的理论与实践探索中,其主要体现于确证知识和认知能力在道德教育中的作用和地位等方面。

1.1 国外相关研究

1.1.1 主知主义道德教育理论简述

20世纪西方道德教育理论在目的方面重视培养学生的道德能力;在教育内容方面,强调个人主义、国家主义、人类中心主义;在学生道德心理发展维度方面注重道德认知的发展,忽视情感、意志、行为习惯方面的培养;道德教育方法最突出的特点是反对灌输方法。^①

20世纪上半叶,流行一时的行为主义和情感主义对于主知传统作了一个大的转向。前者认为道德行为是基于社会道德准则和强化发展起来的,后者认为道德行为由合理的情感和动机决定。与此不同的是以皮亚杰和柯尔伯格为代表的道德认知心理学。在认知主义看来,儿童是他自己道德的建构者,儿童的道德是主体与环境相互作用的结果;儿童的认知结构发展与其道德发展在阶段和速度上有某种程度的平行,但逻辑思维结构是其道德发展的必要条件;道德教育的主要任务在于促进儿童道德认知、道德判断和道德推理的结构和能力的发展。^②

皮亚杰理论的核心是发生认识论,他主要从认知发展的过程和结构来研究儿童道德品质的发展。他认为儿童道德品质的发展在很大程度上依赖于儿童思维的发展,儿童的道德判断是一个有阶段的连续发展的过程,道德发展的每一阶段都要求一定的逻辑思维水平与之相适应,儿童的逻辑思维的发展是其道德发展的必要条件。

价值澄清理论虽然重视情感,但也把道德推理、道德选择能力作为重要的教育任务。价值澄清理论把澄清过程分为三个过程:选择、珍视、行动。后来柯申鲍姆修正为五个过程:思维、情感、选择、交流、行动。他们认为在价值澄清过程中,认知因素非常重要,只有当我们对每一种选择的后果有了清楚的理解,我们才能做出理智的选择。只有

^① 李太平.20世纪西方道德教育理论的特点及其思想根源[J].比较教育研究,2003,(9):1~5.

^② 郭冬星.彼得斯的道德教育哲学[A].[英]彼得斯著,郭冬星译.道德发展与道德教育[M].杭州:浙江教育出版社,2000.214

对各种各样的选择后果进行审慎的考虑，价值才会产生。加拿大道德教育理论专家克里夫·贝克认为，“在实践中，对价值的探究虽然不能和实施这些价值完全区分开来，但由于通常学校课堂情景的限制，我们的计划倾向于以价值教育的价值探究方面为中心。”^①

道德认知发展理论是当代西方学校德育流派中最负盛名的德育理论，其代表人物是美国道德心理学家劳伦斯·柯尔伯格(Lawrence Kohlberg)，他对传统德育提出了尖锐的批评，他把传统道德教育贬之为“美德袋”(a bag of virtues)式的教育，“这一‘美德袋’是由诸如诚实、责任、友谊、服务以及其他一切价值等一系列人们普遍赞同的品格组成。这些美德通过说教，给予实践的机会，对行为予以奖赏，从而教给儿童。”^②他认为，道德教育决不是背记道德条例或强迫纪律，而是促进道德认知水平发展，即一切德育的中心就是要坚持发展道德认知能力，道德认知发展理论“之所以称为认知的，是由于它认识到道德教育同理智教育一样是以激发儿童就道德问题和道德决策进行积极思考为基础的，它之所以称之为发展的，是因为它把道德教育的目标看作是经过各阶段的道德发展。”^③

科尔伯格认为，道德判断或道德的认知因素是道德品质及其发展的核心因素，他说：“要做出成熟的道德推理，必须有成熟的认知能力。”^④正因为认知在道德品质发展中的核心地位，所以道德教育主要是一种认知的教育，道德教育的根本目的是促进学生道德判断或认知能力的发展。

关于儿童道德认知的发展，柯尔伯格认为个体的道德发展过程呈现“三水平六阶段”，即可以划分为三种水平，每种水平包括两个阶段。具体指：

水平 I 前因循水平。在这一水平上，个体能够区别文化中的规则和好坏，懂得是非的名称，但是他的道德认识基本上是以自我为中心的，即仅仅是根据他自己的行为后果来进行道德判断，或依照他们受赞赏和谴责的经历来判断对与错或好与坏。该水平包括“以惩罚和服从为定向的阶段”和“以工具性相对主义为定向的阶段”。在前一阶段，儿童进行道德判断的依据是，服从权威和规则就是对的，能避免惩罚就是对的。在后一阶段，儿童的道德判断的依据是，对的都是相对的，只能通过等量的公平交换来满足各自的需求。

水平 II 因循水平。在该水平上，个体的道德认识受以社会为中心的观点支配，既能考虑到个人的后果，也能考虑到集体、家庭成员和国家的后果，并能按照家庭、集团或国家所期望的那样去行事。该水平包括“以人际和谐一致为走向的阶段”和“以社会

^① 威万学.冲突与整合——20世纪西方道德教育理论[M].济南:山东教育出版社,1995.445.

^② 同上, 349.

^③ 冯增俊.当代西方学校道德教育[M].广州:广东教育出版社,199.51.

^④ Kohlberg, L. *Essays on Moral Development: Volume I: Philosophy of Moral Development*. N. Y.: Harper and Row, 1981, P.138.

秩序和法则为走向的阶段”。在前一阶段，个体能意识到与周围人们的关系的重要性，认为凡是讨人喜欢或帮助别人而为他人称赞的行为就是好行为，因而能重视别人的感情，希望和别人搞好关系，遵守大家的规则和期望。处于后一阶段的个体，把尊重社会秩序、严格守法看成是个人应该履行的义务，能根据自身在社会秩序中的地位来确定自身角色、行为规则和人际关系，强调要尊重权威、维护社会秩序。其道德判断的依据是，尽自己的义务、对权威表示尊敬、维护既定的社会秩序就是正确的行为。否则，他就会感到内疚。

水平Ⅲ 后因循水平。在这一水平上，个体能超越他所处的社会集团的观点来处理道德问题，将自己的道德判断逐步固定在具有普遍意义的伦理原则之上，如民主、公正原则、人际相互性、人权平等原则以及作为个人的人的尊严等。该水平包括“以社会契约和个人权利为定向的阶段”和“以普遍的伦理原则为定向的阶段”。在前一阶段，个体从社会契约来看待道德责任，其道德判断基于绝大多数人的最大利益的理性推断之上，认为维护人们的基本权利和社会契约是考虑道德责任和法律责任的基础。在后一阶段，个体能自觉地按照普遍的伦理原则行事，其在此基础之上作出的道德决定被称之为根据良心作出的道德决定。处于这个阶段的个体，由于已经形成了具有超越法律的普遍伦理原则，因而有时不惜冒违犯现行法律的危险去为大多数人谋利益。

柯尔伯格根据个体道德发展阶段的基本特征，针对现行学校道德教育中存在的相关问题，提出了一系列道德教育见解和主张。主要观点有：阶段的普遍性与德育的针对性、序列的恒定性、发展的质变性与德育的内化性、认知的先决性与德育的激发性。

柯尔伯格的道德认知发展理论预见和解释了儿童的整个社会认知领域诸如人际关系理解、社会习俗推理、法律观念、信念分化推理等新的发展事实。所以，柯尔伯格的道德认知发展研究纲领是一种进步的科学研究纲领。正如英瑞特等人指出：“任何人声称柯尔伯格的认知发展研究纲领是退步的，他就必须提出一种新的道德研究理论，它能告诉我们比柯尔伯格的研究纲领更加合理的社会认知理论。”^①

柯尔伯格的道德教育理论和实践主张根据儿童道德认知发展过程的规律来实施道德教育。在他看来，个体的道德品质（主要是道德认知）的形成过程是在受教育者自身与社会环境相互作用下道德经验的不断结构化过程。从柯尔伯格的道德认知发展理论中，我们可以看出，在道德教育科学化、系列化的过程中，建立道德发展阶段模型是一项十分重要的工作。

但是，科尔伯格从心理学立场关注道德事实判断，是道德经验上的“是”，而哲学家探讨的是价值判断，是道德经验上的“应该”。在他的道德认知发展阶段理论中，阶

^① Enright, R., Lapsley, D. & Olson, L. *Moral judgment and the social cognitive development research programme*. In S. Modgil & C. Modgil, eds., *Lawrence Kohlberg: controversy and consensus*. Philadelphia: Falmer Press. 1986, p. 323.

段 1-5 所涉及的都是道德经验上的“是”，而良心或原则取向的阶段 6 却是道德经验上的“应该”。但是，阶段 6 取向是一种假想的观念，并不具有文化的普遍性。所以，从根本上说，科尔伯格并没有彻底解决“是——应该”的悖论。^①“柯尔伯格着重从人的道德认知来说明其道德行为是不够的，他并没有彻底解决道德发展中的知行关系问题。一个人的全部道德面貌应该包括获得部分（认识或能力）和操作部分（行为或表现）。如果光有获得部分而没有操作部分，则是没有实际意义的。因为道德认知和道德行为是统一的。任何一种道德教育理论最终要落实到人的道德行为上，道德教育的效果最后是体现在道德行为效果上。”^②

1.1.2 西方典型的德育课程理论与实践

当代西方道德教育理论对德育课程研究是对从传统德育课程反叛开始的。其历史可以追溯到本世纪初约翰·杜威(John Dewey)的道德教育理论。杜威强烈反对传统德育课中过分重视知识的传播和灌输的倾向。他认为，人们对德育课程的争论主要源于没有把“道德观念”(moral ideas)和“关于道德的观念”(ideas about morality)区分开来。“关于道德的”教育即是直接的道德知识传授。学校是否专门设置德育课程无关紧要，因为即使设置了，也只能进行道德伦理知识传授而已，并不能代替真正的道德教育。“如果知识的方法和题材与道德发展没有密切的、有机的联系，就不得不求助于特定修身课和特定的训练方式：知识没有和寻常的行为动机和人生观融为一体，而道德就变成道德说教——成为各自独立的德行组合”^③。他认为真正的道德教育应通过间接的、通过学校整个生活对学生进行道德训练，因此“一切能发展有效地参与社会生活的能力的教育，都是道德的教育。”^④他提出著名的“学校即社会”、“教育即生长”、“做中学”的观点。这引发了西方道德教育史上的一场革命。因而当代西方道德教育(特别是美国道德教育流派)各种流派或多或少都受到杜威的影响或者源于杜威的理论。

在这种反对传统德育课程的思潮影响下，美国形成了至今仍有重要影响的两大道德教育流派。一是价值澄清理论(Values Clarification)，二是道德认知发展理论。价值澄清理论最早是作为一种教育方法而出现，在 60 年代时逐渐形成一个德育学派，其主要代表人物为纽约大学教育学院路易斯·拉斯思(Louise Rath)、南伊利诺斯大学梅里尔·哈明(M Harmin)和马萨诸塞州大学悉尼·西蒙(Sidney B Simon)，1966 年他们合著的《价值与教学》一书的出版，标志着价值澄清方法作为一个独立的理论流派诞生。道德认知发展理论是当代西方学校德育流派中最负盛名的德育理论，其代表人物是美国道德心理学家劳伦斯·柯尔伯格(Lawrence Kohlberg)。其理论观点不再赘述。

就德育课程实践而言，当代西方呈现如下典型的德育课程案例：

^① 郭本禹.道德认知发展与道德教育:科尔伯格的理论与实践[M].福州:福建教育出版社,1999.225~226.

^② 同上, 230.

^③ [美]约翰·杜威著,王承绪译.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,1990.377.

^④ 同上, 377.

(1) 威尔逊的“符号”课程模式^①

威尔逊(John. Wilson)是英国牛津大学教育学系的教授、“法明顿道德教育研究所”的主任。他与他的同事威廉姆斯(N. Williams)和舒格曼(B. Sugarman)等人以“道德符号理论”为依据设计了一套别具风格的德育课程。他们编写了德育教材丛书《道德第一步》(First Steps in morality)和《道德第二步》(Second Steps in morality)。

威尔逊是一个道德哲学家,他的课程理论是建立在自己对道德概念和道德教育的哲学理解之上的。威尔逊认为,道德观点与道德过程是可以分离的。所谓“道德”不是具体的观点,而是处理问题的一般方式或方法论。道德过程中的方法论可以适用于广泛的情境,远比具体的道德内容重要。所以,他认为“我们主要的不是力图传授任何特定的内容,而是教他们一种熟练的方法”^②。学校德育应当向学生提供道德生活的方法论而不是特定的道德价值内容。为了提供上述方法论训练,他们将道德问题分解为一系列的“道德构件”,再用古希腊文字中一些单词的特定的缩写作为“符号”去解释道德问题,进行道德教育。总的说来,威尔逊的意思是:一个受过道德教育的人应当关心他人利益、体察他人情感,具备合乎逻辑的道德事实知识,并能将这些知识转化为道德技能,具有迁移能力与道德信念。

威尔逊等人除了对道德理性能力培养的高度重视之外,还有一些特别的主张。第一,他主张直接的道德教育和专门的道德教育课程设置。为此,他还对直接的道德教学做出了充分的论证。第二,他坚决地赞同教师在道德教育中的主导作用。虽然他反对道德灌输,主张学习道德生活的方法论;但是他不反对在训练学生学习这一方法论时发挥教师的积极性,甚至他也不反对教师保持自己的价值立场,以供学生参照。第三,他主张建立在学校组织结构上形成“传统的家庭模式”。在学校管理上应当让学生民主参与。总的说来,他主张要形成有利于道德教育的家庭气氛,从而使学生既具有安全感又具有义务感和责任感。

威尔逊的符号课程模式重视道德教育的形式方面,用符号和公式对道德概念和道德教育做出了很好的说明,对培养学生理性的道德能力具有重要意义。他自己也倾向于将道德教育课称之为“道德思维”课。但是这一课程与教育模式过于“学究化”,同时道德观念与过程分离的命题及其推演出的教育结论都是有缺陷的,因而受到了人们的批评。

(2) 麦克费尔的“体谅”课程模式^③

麦克费尔(Peter. Mcphail)是英国教育家。她是以道德情感为主线构建德育课程的,她反对道德教育中那些过于理性的方法,宣称这些注重自我反省的理性化概念损害了人性最美好的情感,把道德变成苦行僧的例行公事。她认为一个有道德的人就是能深思熟

^① 参见:檀传宝.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2006.170~172.

^② Wilson, J., Williams, N., and Sugarman, B. *An Introduction to Moral Education*. London: Penguin, 1968, p. 27.

^③ 参见:冯增俊.当代西方学校道德教育[M].广州:广东教育出版社,1993.111~113.

虑地考虑别人的意见，觉察别人的感觉而与人和谐相处，能时常从别人角度来考虑。道德主要靠理解和体会，而不是靠教授，因而，致力于“教学生如何关心”。道德教育的任务主要不应在学习道德判断，而应当在让学生学会体谅和关心别人，因别人的幸福而感到幸福。为了帮助学生形成体谅和关心他人的生活方式，他们起先编制了道德教育的教材《起跑线》(Start Line)，此后，又在此书的基础上编写了《生命线》(Lifeline)丛书作为道德教育的基本教材。由于麦克费尔等人是从学生的需要出发以“体谅”为核心目标范畴设计德育课程的，所以，他的道德课程模式也称“体谅(consideration)”模式。

麦克费尔建议这一教材应当融合到各科教学中使用，不一定设置单独的道德教育课。同时他还强调，教材的顺序及安排是为了适应学生的需要和理解水平的，应当随着儿童经验的增加，提供更广泛的经验背景和教育内容。各部分材料可以单独使用，也可以交叉使用。

在道德教育的方法上，麦克费尔认为，讨论、角色扮演、对话、讲故事等是最有效的方法。道德教育应当摒弃说教和权威主义，让学生有选择的自由，但是教师应当同时提供自己的立场，供学生参照。此外，麦克费尔等还特别强调班级、教师团体、俱乐部、兴趣小组等方式的作用，认为学校必须建立一种鼓励学生实际道德和民主的机制和氛围。

麦克费尔课程模式是建立在对学生的道德发展状况与需要的了解的基础之上的。其优点是切合学生的发展实际，有道德教育的针对性。但是，这一课程模式的不足之处也正是这一点。因为道德教育课程与教学毕竟有其价值引导、提升道德水平的使命，仅仅依据儿童的需要或以大多数学生的回答作为道德教育的标准与原则，有一种将道德教育与道德发展相等同的教育上的“成熟论”和伦理上的“自然主义”的倾向。

(3) 纽曼的“社会行动”课程模式^①

“社会行动”模式(The Social Action Model)是美国教育学家威斯康星大学(麦迪逊校区)教授纽曼(Fred Newmann)于20世纪70年代中期发展起来的一个道德教育课程模式。其课程理论主要反映在纽曼的代表作《公民行动教育》(1975)、《公民行动技巧》(1977)中，纽曼等人编写的《公民行动技巧：中学英语学习计划》(1977)曾经产生了一定的影响。

纽曼认为以往的道德教育对道德知识、社会体制、社会问题、思维过程等因素较为强调，但是由于对道德行动及其能力培养关心不够，造成了公民道德的被动性。同时由于学生没有较多机会感到自己拥有影响或作用于环境的能力，对道德问题也会失去兴趣。从正面去理解，一个民主的社会，“被管理者的同意”(consent of governed)亦即每一个公民参与政策制定的权利十分重要，需要每一个体具有行动的能力。此外纽曼认为在道德冲突中，往往需要个体成为一个“道德主体”(moral agent)自主行动，而作为一

^① 参见檀传宝.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2006.173~174.

个“道德主体”也就必须有影响环境的能力。所以他特别强调培养学生的“环境能力”(environmental competencies, 包括实质性的能力, 如画画、建房等影响具体事物的能力; 人际关系能力, 即影响他人的能力; 公民行动能力, 即影响公众事务的能力)。在影响环境的能力中纽曼特别强调影响公众事务的“公民行动”能力。纽曼认为这一能力依据一个能够达成实际的政策结果的“公民行动”的过程可以分为三个方面: 制定政策目标、集结支持目标的资源、解决心理哲学上的问题^①。

“社会行动”模式的最大的特点和优势在于他们关注了一般道德教育课程中注意不够的“行动”问题。课程内容具有较为显著的实用、实践色彩。但是这套课程所要求的条件是较高的。涉及不同学科, 涉及学校也涉及社区。除了大量的经费投入之外, 所需的时间也非常多。比如第一学期, 政治法律课是每周3个上午, 共上14周; 交际课每周4个下午, 共16周; 社会服务实习课每周2个上午, 共14周。学生几乎要花整天时间去学习这门课程。除了投入太多之外, 还可能带来学校秩序上的“混乱”。此外, 纽曼的“被管理者的同意”等理论与条件假设也需更深入的论证。

(4) 美国品德教育课程模式^②

这是美国品德教育学院研究和编制的一套道德教育课程。这一课程于20世纪70年代中期开始设计并曾经在美国的五个大城市作过历时10年的实验。1986年基本定稿, 正式使用。至1990年, 美国许多公立学校都开设了此类课程。

按照他们的思想, 美国品德教育的目的是: 提高学生的自尊心; 加强学生的自律和自我修养; 提高学生进行决策, 解决道德问题的能力; 向学生传授积极态度和价值观。依据这一目的, 教育家们编写了从幼儿园到小学、中学的品德教育课程的教材。整套教材在内容上一致强调了经过反复测试得出的一些基本的价值观念——诚实、勇敢、信念、公正、宽容、人格、善良、助人、言论自由、选择自由、经济保障、公民的权利和义务、个人尊严、时间分配、个人才能的发挥等等。幼儿园到小学、中学的品德教育课程设置的具体情况如下:

幼儿园的品德教育。幼儿园每天都安排一小段时间进行品德教育。教材是《幸福生活》和《你与我》两套。《幸福生活》是6本动物故事集, 《你与我》则是儿童熟悉的周围人物如父母、兄弟姐妹。老师家长、警察、医生、朋友、邻居的故事。每本书都是通过动物或人际故事反映是非、善恶, 以及正直、公正、善良等价值观念。教师往往采用插图、幻灯、编讲故事、做游戏等方式进行教学, 道德教育形象生动。

小学的品德教育。小学品德教育一般每周一、二节, 教材是《公民的品德》。《公民的品德》分10个单元, 每一单元都提出几种行为目的, 每种行为目的再通过几节课来实施。教学时间安排因学习材料的多少灵活安排(15—30分钟不等)。教学形式也根据

^① Fred W. Newmann, *Education for Citizen Action: Challenge for secondary Curriculum*, Berkeley, Calif. Mccutchan, 1975, p.77.

^② 参见: 冯增俊. 当代西方学校道德教育[M]. 广州: 广东教育出版社, 1993. 119~122.

不同年级的实际决定,例如,低年级以活动性内容为主。教学中特别强调利他意识、个人权利、责任意识与自律意识的培养。

中学的品德教育。中学品德课容量加大、加深,每周3—4节,教材叫《自我决定》。《自我决定》共有100多篇课文,强调的价值观与小学相同,但水平上有较大差别,主要是针对中学生的心理特点,希望帮助他们提高分析问题、负责地做出道德抉择的能力。教材具体内容分为“社会学习”、“健康生活”、“职业教育”三个单元,涉及烟酒、吸毒的危害、责任及其意义、强有力领导人的品质、影响个人声誉的因素等。教学采取讲授、实习等多种形式。

品德教育课程模式是道德教育在课程与教学上向传统复归的产物。它具有将道德知识讲授和品德能力培养相结合,道德教育系统化、科学化等特点,为道德教育的课堂教学形式提供了当代经验。但是,这一模式很容易使一些旧的课程与教学思想“复辟”,一些教师往往驾轻就熟、积习难改,回到将道德知识和道德训诫作为德育工作的重点的老路上去了。

1.1.3 国外几个西方发达国家高校德育课程实施情况

(1) 美国的情况

“近二十年来,美国的品格教育复兴了,产生了大量的品格教育新理念,出版了系列的书籍,开设了品格教育课程,产生了品格教育团队和划拨了品格教育经费,还建立了国家品格教育组织,创办了品格教育研究杂志和关于培养未来品格教师的报告。”^①来自被美国品格教育合作伙伴(Character Education Partnership——CEP)认定的国家品格学校的研究:“CEP认为品格教育不是课程附属物,而是一种不同的教学方式。它是促进对存在于学校生活各方面和弥散于整个学校文化中的核心价值的理解途径。”^②美国高校德育开展的基本情况是:

第一,通过各科课堂教学进行道德教育。美国以法律形式明文规定,各级各类学校都必须开设美国历史课程,在大学里每个学生要必修一门美国历史课,侧重对历史事实升华理论分析。通过历史教育培养学生深厚的爱国信念,树立民族自尊心与自信心。美国高校虽然少有专设的道德教育课程,但普遍开设历史、公民之类的课程及有关专题。

第二,通过组织学生参加课外活动与社会服务,增强德育的实效。美国高校注重通过组织学生参加课外活动和社会服务,增加德育的实效。课外活动主要包括形式多样、内容广泛的各类学术活动;丰富多彩、学生积极参与的校园文艺与体育活动;校庆、国庆、入学及毕业仪式等全校性活动。社会服务活动有时也被称为社区服务、志愿服务活动。美国高校学生参与社会服务的范围非常广泛,经常参加的社会服务活动有募捐资金、竞选宣传、环境治理、为老年人和残疾人服务、慈善工作等。

^① Matthew Avidson, Thoras Lickona, & Viadimir Khmelkov. *Smart and Good Schools: A Paradigm Shift for Character Education*. *Education Week*, 27.12(2007): 30~31

^② Paul J. Dover. *From Aristotle to Angelou: Best practices in character Education*. *Education Next*, 7.2(2007): 38~45.

第三，通过大众传媒和社会公共环境对学生进行德育渗透。美国高校注重利用大众传播媒介，加强德育工作。美国除了利用电影、电视来宣传其统治阶级的思想和主张外，近年来还不断扩大通过《校刊》对学生进行教育的做法。在大学，建立了相应的教育中心，为学生专门办报纸，每年有不少学校订阅《教室内新闻》周刊。

另外，在美国大学中与德育有关的专门机构是心理咨询类机构。心理咨询类机构除了开展日常的心理咨询和心理教育外，还十分注重开展各种形式的团体心理训练活动，如交朋友小组、敏感性训练小组、心理剧疗法等。

(2) 日本的情况

第一，严格开展德育课。只要符合文部省颁布的德育要求，日本学校德育就可以采用不同的方式进行教育，使德育教学丰富多彩，如讲解、评论、阅读、看录像或演剧、唱歌、辩论交谈等。但是，无论采取何种方法，都必须紧扣主题。为此，日本主管部门要求德育教师在上德育课之前，必须准备好教案，每一份教案都必须包括诸如主题的设置及理由、教学目的、课程的展开、应注意事项及资料的来源等内容，以便德育工作的开展和检查。

第二，各门学科的渗透。日本历来强调各门学科教育的德育意义，主要通过引导学生在探求事物的过程中，培养科学态度、思维方法及寻求真理的精神。

第三，特别活动。日本的特别活动是日本德育中最具特色的一部分。目前日本学校的特别活动开展的情况，已成为衡量德育工作、学校工作的重要标准。其内容包括课外学习活动、学生会活动、俱乐部活动、全校性的大型活动，以及假期的夏令营、冬令营活动等。

第四，潜在途径。教师人格、校风班风等隐性课程对学生也有着重要的影响，这是一种无形的影响，西方把这种影响称为“隐性课程”，这种德育途径正日益受到日本的重视。

(3) 英国的情况

第一，直接讲授为主，活动相辅。英国学校德育坚持以课堂教学直接传授有关道德行为准则和社会价值观为主，尤其是20世纪50年代前，宗教教育非常正规和刻板，现代英国的德育虽然有了较大的改进，但是其基础仍是以直接讲授、灌输道德为主，向学生宣讲必要的道德知识，再辅以必要的活动和行为指导。

第二，坚持德育方法科学化，倡导行为矫正法。英国学校倡导行为管理作为实现学校德育科学化的目标之一，其主要观点是，有一种行为如超越或者未达到常规标准，就是问题行为，一切行为都是习得的，应改变问题行为的学习机制。不良行为是一种社会标签，应调整学生的一般社会期望，教师是主要的矫正人，父母要适当予以配合。

1.2 国内相关研究

自新中国成立，特别是 1978 年以来，我国形成了社会道德教育目标和大中小学道德教育等完整的目标体系。小学是“培养学生初步具有爱祖国、爱人民、爱社会主义的思想感情和良好的品德，使他们成为德、智、体全面发展的社会主义事业的建设者和接班人，打下初步的良好的思想品德基础”。中学是“把全体中学生培养成热爱社会主义祖国的具有社会公德、文明行为习惯的遵纪守法的公民，引导他们逐步树立科学的人生观、世界观，并不断提高社会主义思想觉悟，使他们的优秀分子将来能够成为共产主义者”。高等学校是“使学生热爱社会主义祖国，拥护党的领导和党的基本路线，确立献身于有中国特色社会主义事业的政治方向；努力学习马克思主义，逐步树立为人民服务，具有艰苦奋斗的精神和强烈的使命感、责任感；自觉地遵纪守法，具有良好的道德品质和健康的心理素质；勤奋学习，勇于探索，努力掌握现代科学文化知识，并从中培养一批具有共产主义觉悟的先进分子”。

在我国，对德育课程的研究起步较晚，到了 20 世纪 90 年代，德育课程才作为一个重要问题进入学者的研究视域，一些德育著作开始列专章论述此问题，如，鲁洁教授主编的《德育社会学》、班华教授主编的《现代德育论》、朱小蔓教授主编的《中小学德育专题》、魏贤超教授著的《现代德育原理》、戚万学教授等著的《现代德育论》、檀传宝教授著的《学校道德教育原理》和《德育原理》、刘济良教授主编的《德育论教程》等都有德育课程的专章内容。而比较系统地探讨德育课程的著作有魏贤超教授著的《德育课程论》、郑航教授著的《中国近代德育课程史》、吴铎教授著的《德育课程与教学论》，等等。

当前，德育课程在学校实际开设中的主要体现为：一是根据学生的年龄特点分别设置《品德与生活》、《品德与社会》、《思想道德》、《思想政治》、《思想道德修养与法律基础》等课程；二是从小学到高中设置了研究性学习、社区服务、社会实践、劳动技术教育（含信息技术教育）为主的综合实践活动必修课和在大学开设了社会实践、活动课程等，能够引导学生关心社会现实问题，增强学生的社会责任感；三是在各学科课程中提出了明确的德育要求。

受应试教育和主知主义的影响，我国学校德育中的主知型德育模式逐步形成。主知型德育模式主张德育的目标就是帮助学生正确理解和掌握道德概念，发展包括道德理解能力，道德判断推理能力和道德选择能力等在内的道德认知能力。主知型德育模式包括传递——接受模式、道德认知发展模式、价值澄清模式、价值分析模式等。

主知型德育模式在当前我国的学校教育中主要有知识德育、思维德育和知化德育三种不同的表现：知识德育是将德育缩水为道德知识，思维德育是将道德化约为道德认知，知化德育则是唯知识而弃德性的知识教育。它们都是知性德育。所谓知性，就是思考对

象所遵循的逻辑是科学认知的理性。归纳起来,知性德育是一种对象化的、割裂的德育,其所遵循的逻辑是知识和认知的逻辑,建立在对德性及德性知识的片面或错误的认识之上,是对真正意义上的道德教育的异化。^①

知性德育潜在的根本信念是:道德与科学知识一样是一种外在于人、外在于生活的存在物,是可以像探询外在的、客观的、对象化的自然知识一样来“研究”和“学习”的。

综上所述,对于欧美传统的德育课程,如公民课、道德课、道德哲学课、社会研究课、《圣经》研究课等知识性的、理论性的或认识性的德育课程,从教育学理论角度提出批评的主要理论家是杜威。杜威批评“传统品格教育”中直接讲授道德规范或美德的方法与方式实质上是将道德教育变成了“特定的问答教学”、“关于道德的功课”或者“道德学”课程。从心理学研究角度提出批评的是美国哥伦比亚大学师范学院心理学教授哈桑与梅等人。在20世纪30年代初期,哈桑与梅等人领导的“品格教育研究会”对当时的“品格教育”进行了科学研究,得出了七个结论,从而彻底否定了传统的道德教育和德育课程。在中国,传统和现代的道德教育和认识性德育课程,如公民、思想品德、思想政治、大学生修养和政治理论课以及一些具体的职业道德教育课等知识性、理论性的课程,也存在着同样的性质和问题,特别是“道德功课”的性质与“空洞说教”的缺点:过去和现行的大多数认识性德育课程教给学生的主要是一些被编成各种形式的教材、教科书和教学资料的“有关道德的知识”(Knowledge about Morality)或“道德方面的观念”(Ideals about Morality),或“非道德的”(unmoral)知识或观念,它们是伦理学、道德学与道德社会学中的知识内容与观念体系,而不是道德与道德教育意义上或范围内的“道德知识”(Moral Knowledge)与“道德观念”(Moral Ideals)。对于前者的教育与学习在本质上只是一种智育范围内的伦理学的知识性教育与学习,并不是真正的德育意义上或德育范围的教育与学习。^②

总而言之,尽管中西方就知识与学校德育课程在理论与实践做了大量有益的探索,取得了很多成果,但是,“到目前为止,关于道德教育学科的性质、内容、师资,以及存在的合理性等仍然在研讨之中。所以德育课程问题仍然是一个需要大力研究的领域”^③。基于此,本研究试图基于澄清知识与道德的关系,厘定道德知识作为德育课程的知识基础的内涵与属性,通过对高校德育课程的知识基础考察与反思,进而探索高校德育课程变革之路。

^① 高德胜.知性德育及其超越[M].北京:教育科学出版社,2003.21~37.

^② 魏贤超.德育课程论[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,2001.252~253.

^③ 檀传宝.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2006.168.

第2章 绪论

“凡以知，人之性也。可以知之，物之理也。”

——《荀子·解蔽篇》

2.1 问题的提出

2.1.1 求知是人的本性

从孩提时代开始，好奇心总是伴随着每个人。“为什么？”这一蕴含朴实的探究的表达方式，开启了儿童与成人沟通、了解周遭世界的求知情怀。就人性而言，知性和情感都是人性的重要方面，认识事物、追求真理，这是人性的需要。

亚里士多德以“求知是人的本性”开始了他的名著《形而上学》一书。无独有偶。中国的先哲荀子在《解蔽》中也说道：“凡以知，人之性也。可以知之，物之理也。”^① 这两位思想家在地域相隔辽远、文化背景迥异、交通闭塞的环境之中却表达出了如此惊人相似的思想——求知是人的本性。这并不是无意的巧合，而是对人的本性的深刻共识使他们表达出了这一共同的观念。

相对于动物以适应外在环境而被动生存而言，人不仅如此，还要通过认识环境，并努力改变环境以使自己生活得更加美好。求知体现了人性中富于探究与创造的高贵层面，是人类主动寻求自身解放——超越蒙昧，尊重必然而获得的发展自觉。

同样，追问道德的知识属性，寻求道德与人有何等相依，是作为道德性的人的求知表达。

2.1.2 千古一问的深思：道德可教吗？

“道德可教吗？”源于《柏拉图对话集》中的《美诺篇》苏格拉底与美诺讨论什么是美德，美德是否可教的问题。他们一致认为，如果美德是知识，那么美德就是可教的。于是讨论就从美德是否可教就转向了到底什么是知识的问题。^②

在哲学上，中西方的认识路线有着不同的轨迹和分野。总而言之，中国传统哲学是认识与情感合一的，在西方则是二分的。

^① 荀子·解蔽篇[M].

^② 知识与认识存在异同的关系，在后面的论述中笔者要对二者的不同作出一定的分析，就相同性上讲，知识问题说到底就是认识问题。因此，关于认识问题的相关论述同时也表明了知识问题的相应立场。

在中国哲学中，只有墨家是最重视“知”的，以墨子为代表的墨家，曾经建立了自己的认识论与逻辑学，其特点是承认经验的客观性及其价值上的“中立性”，重视事物的物理性质，强调推理的客观性。在道德上，则主张将仁义等道德原则与普遍利益结合起来，并以利益为重要标准。名家的“名辨”之学，重视概念的分析及其相互关系，也有认识论的意义。但是它们在后来的发展中由于儒家哲学思想取得了统治阶级意识形态的地位而影响式微。

在儒家哲学中，荀子是重视认识问题的重要代表人物。他第一个明确提出，知性是人性的重要方面，并且讨论了认识主体与认识对象的关系问题。荀子的认知学说，是一种“符合论”的学说，即认为真理是客观的，人的认识就在于运用自己的认识能力使主观合于客观的“理”或“道”，这就是智慧。“所以知之在人者谓之知，知有所合谓之智，‘合’者‘心合于道’之谓。”^①荀子虽然讨论了人性善恶的问题，并且成为“性恶论”的代表人物，但他所说的性，正是指情感而言的，而他的“化性起伪”之说，则是运用知性获得对于真理或道的认识，从而改造性和控制情的。因此，知性对情感而言，居于主导地位，起主导作用。

西方的认识论哲学有许多不同的流派，有不同主张与讲法，但其共同点是与情感截然分开的，认识论是独立的，认识上的“真”与情感没有关系，反过来说，只有摆脱情感参与，才能求得认识的“真理”。这本身就是一种“分析”的思维，“分析”的方法。因为情感被认为是主观的，变化无常的，而真理是客观的，普遍永恒的。即便是主张认识由主体的先验理性（如笛卡儿）或先验形式（如康德）所决定的哲学家，也都承认认识的客观性与普遍性。^②

总之，关于“知识”的论争是自古希腊哲学以来的一大基本命题，并演绎成为西方哲学的一大传统。而苏格拉底的命题“美德即知识”，仿佛奠定了道德可教的不证自明的“真理”，并一直以來被视奉为圭臬，成为现代肇始于西方的课程德育传统^③。在古代中国，关于道德修养与教育，在《大学》中，其“八条目”把“格物、致知”列为“修身”的基本途径，揭示了知识与道德的内在关联。自此，强调“内圣外王”的中国古代士人，由此传统而遵循不背。因此，无论中西方，对知识学习促进道德发展的态度都有持肯定性的一面。

2.1.3 对现实的诘难与超越知识的学校德育探索

近代以来，随着科学知识造福人类的事实深入人心，一种确定的、客观的、价值中立的“科学知识”取得了前所未有的知识至尊。而今，在知识经济时代，关于知识的话题已然勃兴于各行各业，知识与道德、知识与学校德育课程这一话题正是其中论题之一。

^① 荀子·正名篇[M].

^② 蒙培元.情感与理性[M].北京:中国社会科学出版社,2002.278.

^③ 课程德育，即直接开设的学科德育课程，或专门德育课程，它是相对于其他学科教学中的间接德育课程。

在当前学校德育课程理论与实践研究中，我们不难发现这样的事实：

其一，很多课程，比如数学等自然科学课程，可以从小学一年级开设到整个中学、甚至大学，其前后都具有很强的连贯性，体现循序渐进、由浅入深的知识逻辑序列；在人文社会科学中，也不乏存在这样的情况，如语文、外语等。但是，对学校德育课程来说，长期以来却存在知识“无序”的状态：或内容变换频繁，或中小学与高校德育课程知识要求倒置，等等。这些现象体现了对道德的知识属性的忽视。“在目前的学校德育实践中，我们发现，对这一问题并没有引起足够的重视。如在基础教育中进行的素质教育改革，其目标体系的划分从结构上作了如下排列，具体包括：身体素质、政治素质、思想素质、道德素质、文化素质、智能素质、审美素质、劳技素质、心理素质等；也有的将其排列为：科学文化、思想道德、身体素质、心理素质等。从表面上看，这种排列考虑了素质教育的内容的全面性，但是这其中却隐藏着一个不容忽视的前提性问题，将政治、思想、道德与文化等作如此排列，其直接后果便是抽掉了学校德育中道德的知识属性，从而仅将德育视为机械的行为操练与情感培养，最后便是将学校德育变成了外在于教师教学活动，成为一种附加的东西，进而在一定的程度上成了教师的负担，也就有了教育、德育‘两张皮’现象，德育‘渗透’就成了学校教育中的流行话语。”^①

其二，在学校德育课程研究与实践中，当前积极倡导的是如何使“课程生活化”、“回归生活世界”、“超越知性德育”、“反对灌输德育方式”等。似乎在学校德育课程实施过程中，乃至整个学校教育中，理直气壮地“教知识”是逆流而动，是反现代教育新理念似的。所以，难怪中国教育界“王钟之争”^② 势成必然，且发人深省。

其三，现代科学知识“霸权”对人文知识的排挤，并在科学知识型主导下形成了超越生活基础的普遍性道德知识。“普遍性”是“一种知识陈述，如果它是客观的，那么它同时就是超越各种社会和个体条件限制的，是可以普遍得到证实和接纳的”。^③ 道德知识的“普遍性”，是超越任何个体条件和社会环境的，而道德行为的产生却是一定社会环境中个体根据自身境况作出的行为。

因此，受近代以来西方知识论影响而形成的道德知识观导致了现代德育课程徒具“理性认识空壳”的课程知识的结局。这一结局促使了学校教育的精神危机。“科学知识型将人们的精神生活从形而上学和宗教神学的桎梏下解放出来，促进了人类知识和文

^① 易连云.学校德育的知识基础与德育教师专业化[J].教育研究,2007,(4):31~32.

^② 2004年王策三发表《认真对待‘轻视知识’的教育思潮——再评由‘应试教育’向素质教育转轨提法的讨论》(载《北京大学教育评论》,2004年第3期)一文,批评课改以来轻视知识的种种现象;同年钟启泉与有宝华合作发表《发霉的奶酪——认真对待‘轻视知识’的教育思想>读后感》(载《全球教育展望》,2004年第10期)一文予以反驳;2005年钟启泉又发表《概念重建与我国课程创新——与<认真对待‘轻视知识’的教育思潮>作者商榷》(载《北京大学教育评论》,2005年第1期)一文,阐述新课程的理论基础并再次反驳王策三,学界称之为“王钟之争”。参见:王策三.认真对待‘轻视知识’的教育思潮——再评由‘应试教育’向素质教育转轨提法的讨论[J].北京大学教育评论,2004,(3).钟启泉,有宝华.发霉的奶酪——《认真对待‘轻视知识’的教育思想》读后感[J].全球教育展望,2004,(10).钟启泉.概念重建与我国课程创新——与《认真对待‘轻视知识’的教育思潮》作者商榷[J].北京大学教育评论,2005,(1).

^③ 石中英.教育哲学导论[M].北京:北京师范大学出版社,2002.151.

明的进步,但是它同时又将人们陷于科学知识型的牢狱之中,给社会带来了深刻的精神危机和社会危机。如果说知识就是力量,那么自然科学知识的进步确实极大地增强了人类控制外部物质世界的力量,但是人文知识和具有人文性质的社会知识的缺乏却是人们在认识和控制自我与社会方面明显乏力,在社会财富空前增加的同时感到生活意义的丧失和价值的迷惘。”^①

其四,在学校教育中,教书与育人分离、知德相分、学科德育课程、专门德育工作者造成道德教育在部分时间、场景“缺席”,部分教师教育责任卸载。这种现象导致缺乏教化意义的知识“往往就成为一匹无缰的野马,在‘无善’的引导下为所欲为,无所不为”^②。知识的教化意义的失落也就是知识教育性的缺失,知识教育性的缺失塑造出了有知识无道德、有技术无情感的“单面人”。

其五,综观我国德育研究20多年(20世纪80年代中期以来),德育理论研究进入了一个迅猛发展的历史阶段,以学术期刊《教育研究》为例,从中发表的相关文章体现了近20多年来中国德育研究的基本主题,主要体现为:对德育的社会基础的研究;对德育心理基础的研究;对德育地位、本质与功能的研究;对德育目标、内容与德育课程的研究;对德育过程、原则与方法的研究;关于德育评价的研究;关于德育改革、发展与现代化的研究;中外德育思想研究。^③就以上德育研究主题来看,近20多年来,中国德育研究呈现出向外不断拓展、研究视野愈显开阔,向内不断深究、研究愈益深刻的局面。然而,课程以知识的选择与组织为己任,学校德育离不开道德知识的教学,而作为学校德育课程的知识基础没有在以上主题中得到彰显,这不能不说是一大遗憾。

反观近年来我国学者对知性德育^④的研究,表明了对建立在现代知识型基础之上的学校德育课程的反思与批判,并提出了诸多超越知性德育的道路,如人格教育论、活动德育论、情感德育论、德育美学观、生活德育论、整合德育等。^⑤这些研究不失为改进我国学校德育实效低迷不争现实的有益探索,但是学者们的思考不是直接在摧毁的废墟之上重建德育课程的知识基础,而是走向了一条条另辟蹊径的道路。知性德育在遭遇一阵阵痛斥之后,却并没有得到对症的“医治”。(当然,笔者并不是一味强调“头痛必须医头”的线性思维方式,而是想站在问题本身的立场剖析问题本身,并试图就问题本身的原因而探求直接针对性的解决思路。也许这是针对问题需求方略的一个出发点。事实

^① 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2005.69.

^② 鲁洁.一个值得反思的教育信条:塑造知人[J].教育研究,2004,(6):3~7.

^③ 檀传宝.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2006.322~327.

^④ 知性德育,或称主知型德育,是指以传递与学习知识为主的道德教育。而这里的知识主要指具有普遍性的道德知识。

^⑤ 参见:鲁洁,王逢贤.德育新论[M].南京:江苏教育出版社,2002. 班华.现代德育论[M].合肥:安徽人民出版社,2001. 朱小蔓.情感德育论[M].北京:人民教育出版社,2005. 易连云.重建学校精神家园[M].北京:教育科学出版社,20003. 檀传宝.德育美学观[M].太原:山西教育出版社,1996. 刘惊铎.道德体验论[M].北京:人民教育出版社,2003. 刘慧.生命德育论[M].北京:人民教育出版社,2005. 高德胜.知性德育及其超越:现代德育困境研究[M].北京:教育科学出版社,2003. 唐汉卫.生活道德教育论[M].北京:教育科学出版社,2005.

上, 正视问题本身, 毕竟是不能回避的。) 即是说, 既然知性德育蒙受现代知识型的扭曲而导致了当下众多的教育之害, 那么, 我们应该如何正确地看待德育课程的知识基础, 直面困惑, 而对症下药呢?

2.1.4 “知识论域下的高校德育课程”研究问题的提出

事实上, “过去教育的弊端不能完全归于对掌握知识的强调, 今天的教育改革也不应是弱化知识与教育的关系, 而是应重新思考知识与教育的关系, 重新思考什么知识最有教育价值, 如何教授和学习知识才有价值, 怎样才能培养学生的知识创新意识和能力, 如何通过知识的配置来实现社会的目的, 如何处理西方知识和中国本土知识的关系”。^①

正视学校德育课程中的知识问题, 原因在于, 一方面, 学校德育课程必然以道德知识教学为基本途径, 道德知识构成了德育课程的基本组织单元; 另一方面, 在非专门德育课程中, 尤其是人文社会学科, 存在大量的教化性知识(从促进个体道德成长而言, 它也是道德知识), 构成了学科教学中进行道德教育的知识元素。再则, 由于人们对“知识”的认识的不断深入, 关于知识的性质、类型、层次等产生了很多新的成果, 从而基于知识转型而导致的教育变革成为当今教育世界改革的一大景观。在这一背景之下, 关于道德知识的新诠释必然促进学校德育课程的相关反应。以新道德知识观构建教师与学生的教与学的知识观, 构建新的课程组织系统和运行机制, 促使学校德育课程的全面改革, 是直面学校德育实效低迷不争现实的基本努力方向。

当前, 在高等教育大众化冲击下, 高等教育呈现实用化(主义)、职业化取向, 大学课程的学术性知识基础面临崩溃, 功用性知识被彰显, 教化性知识沉沦。^② 高校德育作为学校德育体系的重要组成部分, 当前正经历着一场新课程改革^③。作为高校思想政治理论新课程的重要组成, 高校德育课程是担负大学生思想道德成长的主阵地。探索高校德育实效, 也是这次新课程改革的基本追求。以知识与德育课程为研究视角, 审视学校德育课程的知识基础, 就是要反思德育课程与知识的关系, 厘清德育课程的知识基础的含义、性质、类型、层次与价值等, 以便于更好地进行学校德育。本论文之所以收缩研究的视野, 将研究问题的场域聚焦高校德育课程, 主要出于确立研究问题边界的考虑。同时, 在高校德育新课程改革这一大背景下, 本问题的研究具有强烈的应时性和理论考量的现实需要。

就标题而言, 在此需要做三点说明: 一是, 德育即道德教育的简称, 只为叙述和与国外德育的对话之便, 本文不再进行辩护。二是论域, 概指相关论题的范围, “知识论域”在本研究中所指称的是在学校德育课程中与知识相关的问题, 如在德育课程实施过

^① 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005. 9~10.

^② 周建平. 走向“差异平衡”: 大学课程知识基础的重构[J]. 现代大学教育, 2007, (2): 23~27.

^③ 当前高校德育新课程改革, 系高校思想政治理论新课程改革的重要组成, 即“05方案”。即《中共中央宣传部、教育部关于印发〈中共中央宣传部 教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见〉实施方案》(教社政[2005]9号, 简称“05方案”)

程中教与学的道德知识^①、教师的知识观以及在此基础上形成的课程观等。三是，课程(curriculum)一词，源于拉丁文，原意是“跑道”，教育学研究将之引申为“学科学习的进程”之意。《中国大百科全书》教育卷(1985)称：课程即“课业及其进程”。尽管人们使用课程概念的历史已非常久远，但是，人们对课程的概念定义至今没有统一的意见。本文认为，课程是教育影响的选择与组织形式。课程大体由三个主要方面构成：其一，教育目标和对教育目标的反映；其二，教育内容和教育内容的计划与安排，这涉及到课程设计；其三，教育活动，包括教与学的方式，即课程实施。因此，作为课程的一个具体方面，德育课程就是指道德教育影响的选择与组织形式。一般来说，德育课程包括直接的德育课程、间接的德育课程和隐性的德育课程三个方面。

2.2 研究的目的是和意义

本研究的主要目的在于澄清知识与道德的关系，厘定道德知识作为德育课程的知识基础的内涵与属性，通过对高校德育课程的知识基础考察与反思，进而探索高校德育课程变革之路。其研究意义主要体现如下：

(1) 从知识视角探究学校德育课程，关涉德育课程的基本要素，切中德育课程的内核，有助于德育课程的科学化、合理化构建，同时也是探索德育成效的基本途径。

知识是学校德育课程实施的基本前提之一，因为在所有教育中，无论是“自我教育”还是“教育别人”，都必须回答三个基本问题：一是究竟什么是教育的本质；二是怎样进行教育；三是以什么样的知识和认识形式限制和规定使人变得“有教养”的过程。^②从知识基础的视角检视学校德育课程，会发现许多有价值的问题，有利于完善学校德育课程改革，促进其健康发展。因此，本研究通过对学校德育课程的知识基础的反思，有助于德育课程的科学化、合理化构建，为学校德育课程建设提供基本思路。而通过澄清德育课程中知识的属性与内涵，反思知识在德育课程中的存在状况，探索知识与德育课程的有利途径与方法，有助于促进学校德育实效。

(2) 针对当前高校德育课程改革，本研究有利于在理论与实践方面为高校德育改革做出有益的尝试。

高等学校思想政治理论课(包括高校德育课程《思想道德修养与法律基础》)是大学学生的必修课，承担着对大学生进行系统的马克思主义理论教育的任务，是学生思想政治教育的主渠道，是帮助大学生树立正确的世界观、人生观、价值观的重要途径。“05方案”是加强和改进高等学校思想政治理论课，贯彻落实中发[2004]16号文件(即《中共中央、国务院关于进一步加强和改进思想政治教育的意见》)和教社政[2005]5号文件(即《中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见》)

^① 在教育史上，杜威有关于“道德知识”和“关于道德的知识”之分，本文不对此做进一步澄清，采用德育中进行教与学的知识为道德知识的称谓，而且它构成了德育课程的知识基础。

^② [德]舍勒.知识形式与教育[A].刘小枫.舍勒选集(下)[C].北京:三联书店,1999.1368.

见》)的重要举措。剖析高校德育新课程实施中存在的问题,探索推进新课程顺利实施的策略,以达到提高教学实效性、针对性,对于促进新课程改革的顺利进行、促进大学生健康成长,具有重要的现实意义和理论价值。

(3)通过本研究,探索在知识论域下的高校德育课程变革,有利于促进高校思想政治教育整体建设。

德育是重在塑造人的教育。良好的道德品质是当前人才素质中重要的伦理资本。高校德育课程(不仅体现为显性的直接的德育课程,如《思想道德修养与法律基础》,而且还包括间接的学科德育课程、活动德育课程,以及隐性德育课程)是大学生成人教育的主渠道,而大学生的道德素质是思想、政治素质发展的基础,因而高校德育质量的提高有利于促进高校整个的思想政治教育建设。

2.3 研究的思路与内容框架

2.3.1 研究的基本思路

本课题研究的基本思路是:通过现象寻求并确证研究问题,诠释并论证问题,提出解决问题的理论基础,结合对现实理论与实践的反思,从而构建解决问题的基本思路框架。在本论文中该思路具体展现为以下几方面:

第一,提出“知识论域下高校德育课程”的研究主题。这一问题的提出是基于对人性的求知属性的关切,对知识与道德关联性的历史反思,对知性德育的现实总结,对中国近20多年来德育研究主题的回顾及当前高校德育新课程改革的应时需要的及时回应。总之,从理论到实践,从历时态到共时态,研究主题“知识论域下高校德育课程”体现了强烈的现实应用与理论探讨价值。

第二,探究研究主题中的四个基本变量“知识、道德、道德知识与德育课程”,及其相互关系,以奠定本研究的理论基础。通过知识与道德的关系之辨,试图厘定道德知识的观念系统;通过道德知识与德育课程的关系探讨,为本研究奠定德育课程知识论基础。

第三,通过问卷调查、教材文本分析、访谈等方式探寻基于道德知识观下的高校德育课程现状及其存在的问题,并进而反思产生问题的诸多原因。在此基础上,结合以上的理论分析提出知识论域下高校德育课程变革的基本框架,并形成研究的基本结论。

2.3.2 主要内容框架

本论文总体分为三大部分,共六章。即导论部分、主体部分(含四章)和结语部分。各部分基本内容与研究目的分述如下:

(1)绪论部分

本部分主要是提出研究问题“知识论域下的高校德育课程”,明确其研究的目的与意义,确立研究方向。

(2) 主体部分

该部分是本论文的核心，有四个方面。该部分是对研究问题的进一步展开。具体包括：

第一，知识与道德。知识与道德是本研究主题的基本变量。探讨这对变量，是为了奠定问题研究的认识论基础。本部分又分为四节主要内容。第一节，“知识”概说。本节探讨了知识的涵义与类别。第二节，“道德”概说。本节探讨了人的道德属性与道德的涵义，阐释了道德与人的依存关系。第三节，知识与道德的关系之辨。本节探讨了道德的知识基础和知识与道德的内在统一性诉求，具体说明了道德的知识属性与目的一致性关联。第四节，“道德知识”解读。本节探讨了道德知识的形成、含义、特点、类别与价值，力图澄清对道德知识的认识，为研究主题确立了基本的理论视角。

第二，道德知识与德育课程。道德知识与德育课程也是本研究主题的基本变量。探讨这对变量，是为了寻求研究主题的理论基础，即德育课程的知识基础，以及道德知识与德育课程的关联。本章又分为三节主要内容。第一节，道德知识：德育课程的认识基础。本节探讨了道德知识作为理解德育课程的认识基础的提出，知识作为德育课程的基础的正当性辩护，传统道德知识与德育课程的现代演绎，阐释了道德知识与德育课程的正当性关系。第二节，德育课程的滥觞与学科定位。本节探讨了德育学科地位与德育课程的缘起，以及德育课程的特点等。第三节，德育课程：人与道德知识相遇的平台。本节探讨了作为一种人的理解的“视界”的道德知识观和作为一种塑造人的空间的德育课程，具体阐释了道德知识通过课程与人发生的关联，体现了道德知识作为德育课程的知识基础的必要性。

第三，知识论域下高校德育课程现状与反思。本章力图通过道德知识与德育课程的关系的视角，发掘高校德育课程现存中的问题，并寻求产生问题的根源。本章内容主要分为三节。第一节，高校德育课程回顾与检视。本节回顾了中国改革开放以来高校德育课程的建设与发展，并检讨了其中存在的基本问题。第二节，基于道德知识的高校德育课程现状调查与分析。本节通过问卷调查了高校教师的课程观现状和高校“思想道德修养”课的实施现状，对高校德育课程文本进行了分析，访谈了学生的高校德育课程知识观，提炼出了现实中存在的诸多问题。第三节，对道德知识在高校德育课程存在问题的反思。本节通过对现实中存在问题的反思，探讨了形成问题的基本原因。即课程观念保守，缺乏统整思维；课程设计单一，忽视个体生命差异；课程内容偏狭，缺乏全球化胸怀；教学工具价值取向，人文底蕴薄弱；教学方式呆滞，生活化气息不足。

第四，知识论域下的高校德育课程变革。本章是基于上述论证而提出了问题解决的基本框架。本章分为五节主要内容。第一节，控制与超越：整合的德育课程观。本节探讨了知识论域下的高校德育课程变革首先是在课程观上的转变，因此要树立整合的道德知识观，进而探讨了整合德育课程观的基本内容。第二节，生命与实践：德育课程设计

维度。本节探讨了知识论域下的高校德育课程变革在课程设计维度上要体现个体生命差异,关注生命实践的原则,本节具体探讨了人与生命,道德与生命两大基本范畴。第三节,规范与创新:跨文化的德育课程视野。本节探讨了跨文化教育理论,分析了跨文化视野下的高校德育课程选择,具体阐释了高校德育课程的全球化视野。第四节,僵化与活化:意义世界中的道德知识教学。本节探讨了“意义”与“意义世界”,教学活动中意义构成与表达,意义世界中的教学本质追问,阐释了知识论域下的高校德育课程变革的教学观,即在德育过程中建立道德知识与人的意义关联,发挥道德知识塑造人的品格。第五节,和谐与共生:个体道德叙事的方法选择。本节探讨了从生活事件提升到教育事件的“遭遇”,“遭遇”的特性与德育价值,“遭遇”的教育表达方式即个体道德叙事,具体论述了知识论域下的高校德育课程变革在方式上对个人道德知识解放的途径。

(3) 结语部分

该部分总结了知识论域下的高校德育课程变革的基本思路,探讨了在德育课程中道德知识对塑造人的品格上的有限与不足,形成了在德育课程实施过程中道德知识对个体理性的提升、自由的拓展和人的解放的基本结论。

2.4 研究的主要方法

2.4.1 文献研究法

关于知识与道德、知识与德育课程的问题自古而今存在很多论述,其中不乏精辟之处,这就要求通过文献研究而获得相当的启示。为此,笔者查阅了哲学、伦理学、德育学等大量的中外文献,通过对文献的梳理为本研究提供了坚实的基础和拓展了开阔的视野。

2.4.2 问卷调查法

一般而言,研究既要理论上的求索,也要立足现实关怀和研究者个体的体悟。本研究原本就具有强烈的现实针对性,因此离不开对高校德育课程现状的调查。为此,笔者依据道德知识与高校德育课程的关联,从几个角度进行了现状调查:一是对高校教师的课程观现状调查,二是对“思想道德修养”课课程实施的现状调查,三是对“思想道德修养”课程文本进行了分析。并对调查结果进行了数据处理和统计分析。

2.4.3 访谈法

问卷与文本的调查体现了较大的普遍性和共通性,但无法获取对具体问题背景的了解和对个体差异性的深入认识。有鉴于此,笔者拟定了对大学生关于高校德育课程知识观的访谈提纲。通过四个维度进行了比较细致的访谈和对访谈结果的讨论。访谈的基本维度是:高校有哪些对学生产生影响德育途径,知识学习与自身道德成长的关系,当前大学生的道德困惑,以及对道德知识的个性化界定。

2.4.4 行动研究法

笔者把对本问题的研究融入于本人的教育教学实践工作中，通过行动研究促进理论与实践的紧密关照。笔者在实际工作中从事大学生的“思想道德修养”课和“德育原理”课的教学工作，在教学工作中形成了对本问题研究的感性认识和对理论思考的兴趣，并通过教学实践验证了的部分理论构想，使本研究体现了一种基于个体性的实践范式。

第3章 知识与道德

“古之欲明明德於天下者，先治其国。欲治其国者，先齐其家。欲齐其家者先修其身。欲修其身者，先正其心。欲正其心者，先诚其意。欲诚其意者，先致其知。致知在格物。”

——《大学》

3.1 “知识”概说

3.1.1 知识的涵义

西方有关知识定义的探讨，早在柏拉图那里，就以“知识”与“意见”的区别入手做出。在他的对话《美诺篇》中，苏格拉底指出，他明确认识到“正确的意见”与“知识”之间存在着区别，而不是仅仅对此做出一种猜测，虽然他就此能够说的东西并不是很多。一个相关的问题自然随之产生：知识与正确的（或者说“真的”）意见的区别是什么？在《泰阿泰德》中柏拉图提出并回答了这一问题，并试图“把许多类别的知识归之于一个统一的定义之下。”^① 在这一定义中，知识被看作是一种确证了的、真实的信念（justified true belief），也就是说，知识是由信念、真与确证这三个要素组成的。由于这一定义在西方传统知识论中所具有的经典性影响，所以它也被看作是有关命题知识的“传统分析”。而什么是知识的问题又经常被称之为“泰阿泰德问题”。

自此以后，西方关于知识问题的讨论在哲学上不绝于耳，不仅形成了一大认识论传统，而且产生了具有若干不同主张的流派，如理性主义的知识观，其代表人物有柏拉图(Plato)、笛卡儿(Descartes, R.)、斯宾诺莎(Spinoza)、莱布尼茨(Leibniz)、康德(Kant, I.)等，经验主义的知识观，以培根(Bacon, F.)、洛克(Locke, J.)为代表，工具主义的知识观，以詹姆斯(James, W.)、杜威(Dewey, J.)为代表，等等。

知识活动，即认识活动。它是人类为了生存与发展而产生的。知识活动，也是人类的理性实践活动。理性是指人对自己目的性活动的谋划，及推断自己行为后果和权衡利弊得失的能力。人类生存活动的最初特征是“尝试——错误”式的，在“尝试——错误”

^① Plato, "Theaetetus", 148e, in Plato: *The Collected Dialogues*. New Jersey: Princeton University Press, 1961, p.853.

中形成经验概括和规则，这种思维模式我们称之为“工具理性”。杜威提出的思维五步法恰好概括了人类成熟的“工具理性”的基本运算程序。^①

雷尔(Keith Lehrer)在其《知识论》一书中，从区分“知”(to know, 下面依不同语境，按照中文习惯分别译为认识、知道、懂得)的三种不同含义入手，对知识概念展开分析。首先“知识”指的是具有某种形式的能力(competence);其次，它指的是认识某物或某人;再次，它指的是认识到某种信息性的东西。^②

总之，对知识的界定众说纷纭，然而通过对已有的经典回答的分析，我们可以获得相当的启示，有助于我们对知识问题的进一步思考。《辞源》认为，“知识，是指人对事物的认识。”^③《汉语大词典》认为，“知识是认识自然和社会的成果或结晶。包括经验知识和理论知识。”^④《教育大辞典》认为，“知识属于认识范畴，是人类的认识成果。经验是知识的初级形态;系统的科学理论是比较完备的知识形态。”^⑤知识是“对事物属性与联系的认识，表现为对事物的知觉、表象、概念、法则等心理形式。可通过书籍和其他人造物独立于个体之外。”^⑥等等。

从以上对知识的界定中，我们至少有四个方面的认识：第一，从根源上讲，知识依赖于认识，是认识的结晶;第二，从结果上讲，知识有低层次的经验和高层次的理论;第三，从实质上讲，知识反映的是事物的属性及其关系;第四，从表象形式上讲，知识可以内在于个体观念系统，也可以物化为一定的文本。从另一个角度上看，在内容上，知识表现为人对世界的研究或识别的结果，是人的观念的总和，是智慧和经验的结晶;在方式上而言，知识是指通过直接经验、间接经验、人际沟通，明确地意识到自然与社会现象与事物，人及其集体的结构与活动。

知识既是人认识的产物，同时知识又是塑造人的力量。知识改变了人与世界联系的方式，也改变了人的生存方式。人，就是一种知识性的存在。在这里，知识不仅仅指自然科学知识，也指关于伦理、艺术、神话、宗教等方面的知识。

相对于其他动物而言，人的发展是智力型的，人类文明的发展都是知识结构更新的直接结果。人生活在知识系统之内，而不像动物那样直接生活在物理宇宙之内。人是通过知识系统来看待一切的。人通过知识系统来看待外部世界时，人实质是在同自身打交道;人在反省认识自我时，实质是在运用已有的知识系统来认识、分析自我。因此，人不能直接地认识自然，也不能直接地达到那个赤裸裸的自我。除非凭借知识这个中介，我们就不能看见或认识任何东西。

人可以自豪地说自己是知识的主人，但从另一方面又不得不承认人同样也是知识的

^① 吴刚.知识演化与社会控制——中国教育知识史的比较社会学分析[M].北京:教育科学出版社,2002.36~37.

^② Keith Lehrer, *Theory of Knowledge*. Boulder: Westview Press, 1990. p.3.

^③ 辞源(第3册)[S].北京:商务印书馆,1984.2228.

^④ 罗竹风.汉语大词典(中卷)[S].北京:汉语大词典出版社,1986.4718.

^⑤ 顾明远.教育大辞典(第6卷)[S].上海:上海人民教育出版社,1992.130.

^⑥ 同上, 144.

奴仆。

知识系统的命运决定于它对外在世界及自我的适用性。“如果一个知识系统缺乏普遍的适用性，它就将为具有更广泛、更普遍的适用性的知识系统所代替。因此，知识系统并不是一成不变的。”^①

3.1.2 知识的类别

从中西方对知识分类的标准来看，历史上存在两大基本取向，即在中国以“人”为中心的知识划分标准和在西方以“自然”为标准的知识分类。

中国知识的分类基点是“人”而非自然，即是以事物相对于人的关系作为其分类依据的。这里的“人”并非个体、自然的人的抽象，而是大一统帝国政治——社会体系中群体的、社会的人的抽象，这个群体是建立在君——父伦理关系之上的。恐怕只有在中国社会中，人才完全体现为社会关系的总和，而这种社会关系是家——国伦理体系的网络。在知识的分类标准上，中国知识是按照事物对人的功用（礼仪的或实际的）来区分的。在知识分类的功能取向上，中国知识是信仰和伦理性的。即把人的信仰伦理观念外在地同某些事物联系起来，再以之作为区分的依据，于是所谓吉凶、贵贱都成为分类的原则。^② 总之，中国知识主体秉承了一个经世致用的功利性传统。

在西方基于人与自然的主客二分思维，知识的划分立足于人对自然的认识、人对自身的认识来进行的，形成了主观知识与客观知识的两大基本类别。

哈贝马斯在《认识与人类兴趣》中区分了人类三种不同的认识兴趣，即技术的兴趣、实践的兴趣和解放的兴趣。技术的兴趣是人们试图通过技术占有或支配外部世界的兴趣，它的意图是把人类从自然界的强制中解放出来，技术的兴趣促成并决定着自然科学的思想和研究。自然科学包含着技术兴趣，技术兴趣为自然科学奠定了基础。实践的兴趣在于维护人际间相互理解及确保人的共同性，它是精神科学研究的原动力，指导着精神科学的发展。它的目的是把人从僵死的意识形态的依附关系中解放出来。解放的兴趣就是人类对自由、独立和主体性的兴趣，其目的在于把主体从依附于对象化的力量中解放出来。^③ 由此，我们得以看出，就人类认识的成果而言，至少存在三种不同类别的知识，由技术兴趣而产生的知识具有客观性的色彩，由实践兴趣和解放兴趣而产生的知识具有主观个性的色彩。这种具有主观色彩的“主观知识是由某些天生的动作意向以及某些意向的获得改变所组成，或者说，是由一定方式行动、相信一定事物、说出一定事物的意向所组成。……客观知识是由说出、写出、印出的各种陈述组成，如科学知识是由问题、问题境况、假说、科学理论、论据等组成。”^④

^① 胡军.知识论(前言)[M].北京:北京大学出版社,2006.3~4.

^② 吴刚.知识演化与社会控制——中国教育知识史的比较社会学分析[M].北京:教育科学出版社,2002.69~71.

^③ Habermas, J. (1971). *Knowledge and Human Interests*, Beacon Press. Appendix.

^④ 舒炜光.知识论中的反传统——《客观知识》中译本序[A].[英]卡尔·波普尔著,舒炜光等译.客观知识——一个进化论的研究[M].上海:上海译文出版社,2001.4~5.

在哲学史上也存在类似的知识划分。依据自然与人、客体与主体的区别，将有关它们的哲学思考区分为理论知识与道德知识。在亚里士多德那里，后者被称为“实践知识”。康德继承了这种分法，使其哲学有着“纯粹理性批判”与“实践理性批判”两大基础部分，它们分别对应于科学与道德两大领域。^①

目前，关于知识的具体分类存在很多主张，如舍勒和哈贝马斯针对实证主义的知识观的批判，解决实证主义知识观及其所倡导的科学知识和技术所导致的人的生存危机提出了具有相同旨趣的知识类型。舍勒提出了三种知识类型的划分：统治——事功型知识，是人控制自然、参与社会——历史事功的技术性力量，即实证的诸事业科学的知识；本质——教养型知识，是哲学的基础学问，它关涉存在的样式和一切存在者的本质结构，即传统的形而上学；获救型知识则关涉个体此时此在的价值实存，提供个体生存意义的解答，它不是理论性的、对象性的知识，而是人为了自己的自我实现之生成的个体性的行动投身，涉及个体的福乐、悲苦、希望、安慰。哈贝马斯也提出，不存在能将所有知识包揽的唯一模式，知识按照旨趣和利益取向不同而分为劳动——控制——经验性知识、沟通——意义理解——历史性知识、支配——解放——判断性知识。

又如，按照知识的作用来划分，人类的知识可分为陈述性知识（主要用来描述“是什么”）、命题性知识（主要用来解释“为什么”）和程序性知识（主要用来回答“怎么办”）；按照认识的对象来划分，人类的知识可以分为：自然知识、社会知识与道德知识，或科学知识与人文学知识；按照主体及观念地把握对象的方式来划分，人类的知识可以分为：科学知识、审美知识与道德知识。

本文认为，“我们可以将知识分为三种类型：实证性知识；规则性知识；价值性知识。实证性知识是关于可以直接观察或计量的条件、情况或事物的知识。自然科学或经验科学很大程度上就是实证性知识，例如‘原子的结构’、‘热力学第二定理’等等。实证性知识面对的是经验问题，我们可以运用特定的技术和普遍认可的专门知识去解决这些问题。规则性知识和价值性知识是规范性或部分规范性知识（与价值相联系），但两者的含义不同。价值性知识是关于环境、处境和事物好与坏的知识，环境、处境和事物的影响是可以观察的，但是这些结果的内在的好与坏则是一个规则性和解释性问题。价值性知识包括认识人们如何根据好与坏来估价环境、处境和事物，或根据一些数量尺度、或作为二元存在来衡量。价值性知识也可以被理解为是即使没有人认识到但却有价值的事物的知识。当我们以个人的或集体的方式确定：某些环境、处境或事物固有的就是好的或坏的，这一知识是主观的。但是，价值性知识并非固有的就是主观的，它可能是一个价值、分析或计量过程的结果，因而它与实证性知识一样具有客观性。规则性知识是关于什么是应该（或本应）做的知识，它具有固有的主观性。规则性知识关心的是用什么作为判断决策正确与否的标准，并且是非价值性知识和价值性知识结合后的逻辑延

^① 陈嘉明. 知识与确证: 当代知识论引论[M]. 上海: 上海人民出版社, 2003. 28.

伸。”^①

基于知识的一般分类，在教育中，关于教育知识的分类也存在很多主张，本文借鉴马克斯·舍勒和哈贝马斯对知识的分类，依据金生铤的意见把教育知识分为三大类：^②

（1）控制型——经验性知识

这是人类试图控制自然、安排人类社会、参与历史创造的控制型认识体系，这一知识类型以实证为主要特点，由人的欲求——需要系统促动，目的是形成对自然、对社会过程的规则性认识，以便控制相关过程，为人类的目的服务。这是在经验理性和工具理性基础上形成的知识系统，是现代工业社会、技术社会、科层社会的基本运作条件。这种知识是一种基于经验的理智认识。

这类知识之所以成为教育知识，是因为人所面对的自然世界、社会领域、历史传统是预先给予人的，面对这些存在的领域，他们构成了人存在的世界，因此把握这个世界是人的理性的使命，同时也是人的利益取向。

这种知识已经成为知识的霸主和知识的典范，在课程中和教育的利益或价值取向中占据了绝对优势的地位，或者被作为最高的知识类型置于教育的课程之中，以至于排斥其他知识类型的存在。

这类知识在教育课程中的优先性实际上造成了人的心智的褊狭和人的工具职能化，造成了技术——事实型的工具人格。

（2）本质型——教化性知识

这种知识类型是人类面对整全的存在而询问世界的本原、询问存在的意义等获得的理解，它关涉人的存在的样式及其与所有其他存在的本质关系，关涉存在的理念，关涉价值秩序的建构。这种知识面对的是不可见事物，因此不依赖任何实证经验性因素，它超越任何可观察的事实而通过直观或体悟而获得。这种知识超越工具理性，是一种理智的认识。这是传统的形而上学知识。

这类知识在教育中的正当性和合法性受到质疑和排斥。在社会范围内，形而上学知识不断受到科学实证知识的冲击和排斥，逐步失去了合法性。

科学实证知识已经取代了这种真正的形而上学，而成为现代的形而上学知识。

但是科学实证知识无法给人提供关于存在意义和价值的本质理解，无法建立人与不可实证的善的理念等领域的本质联系，科学的经验实证方法无法获得教化性知识，结果是导致现代人的本质性认同产生危机……人们在生活中不再追求超越性，不再追求高尚和理想。

如果教育和课程中缺乏这样的知识，儿童的精神成长就会失去理智的直观、想象的翅膀，精神本身被“物化”和实体化。

^① 吴刚.知识演化与社会控制——中国教育知识史的比较社会学分析[M].北京:教育科学出版社,2002.16~17.

^② 金生铤.规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2006.337~341.

(3) 获救型——体验性知识

获救型知识关涉个人存在的价值和意义，为个体提供生活价值的理解，为个体的自我超越性提供基础，建立的是个体与超越性的召唤力量的引导关系。这类知识也是通过个体处身性的体悟获得的知识，因此是个体性的，它形成了个体的超越性的精神建构活动。获救型知识是个人探询自我生活的行动根由和做人行事原则，它形成了个人的价值序列，涉及个体在生活中福祉、希望和期待，因此具有个体自我教化、追寻引导的旨趣。

在教育知识中，个人性的体验知识、直观知识是被排斥的。

但是，当这类知识被判定为不合法的知识时，有些别的知识就被当作获救型知识充塞儿童，这无疑把儿童自主的精神成长变为有某种统一的模式的过程。

这类知识的被排斥使得教育严重地忽略了个人的生活经验的价值性，忽略了来自这类个人知识对于人的教化的重要性，同时，这种忽略会压制儿童的精神成长和自我实现的自主性，会使得儿童在生活中找不到自己的真实身位。（个体性的精神运动的自我生成。）

这类知识是个人知识。

综上所述，人类对于知识的探究不仅满足了人类的好奇心，同时使人类走出了蒙昧，使内心得以敞亮，获得了一次次自我解放。在教育领域，正是知识使学校成为可能，使学校教育成为人的发展的重要力量。因此，可以说“一部人类教育史就是知识传授的历史和用知识、文化哺育人类心灵的历史。”^①

3.2 “道德”概说

追问道德是人类嚼之甘苦的精神之魅。当美德是否以及怎样被教给的讨论在伦理学史上被提出来之后，苏格拉底就独到地指出，这些问题的答案取决于“美德”的含义是什么。“就像数学或科学教育工作缺少一种关于该领域所学东西的结构的确定的观念就无法开展一样，一种确定的‘道德’观念也是任何严肃认真的道德教育方法所必须先决条件。”^②换句话说，追问道德，虽然是一场艰难而痛苦的精神之旅，但缺乏对道德的把握，学校德育就失去了根基。

3.2.1 人的道德性溯源

人为什么要有道德？道德与人存在何种相依？

奥地利心理学家阿尔弗雷德·阿德勒在《理解人性》一书中写到：整个动物王国都显示出一个基本法则，即物种的个体如果没有能力为保存自身而进行斗争，那么它们就会通过群居生活而获得新的力量。达尔文很久以前就发现这样一个事实：我们从未发现过单独生存的弱小动物，我们不得不认为人属于弱小动物，因为他不足以强大到能单独

^① 郭晓明.课程知识与个体精神自由:课程知识问题的哲学审思[M].北京:教育科学出版社,2005.8.

^② [英]彼得斯著,郭冬星译.道德发展与道德教育[M].杭州:浙江教育出版社,2000.153.

生存。如果他孤身一人，没有任何文明的工具生活在一片原始森林中，他将比任何别的生物都更加力不从心。^①

我国古代荀子也有相似的看法，他说：“（人）力不若牛，走不若马，而牛马为用，何也？曰：人能群，彼不能群也。人何以能群？曰：分。分何以能行？曰：义。故义以分则和，和则一，一则多力，多力则强，强则能胜物，故宫室可得而居也。故序四时，载万物，兼利天下，无它故焉，得之分义也。故人生不能无群，群而无分则争，争则乱，乱则离，离则弱，弱则不能胜物，故室不可得而居也。不可少顷舍礼之谓也。”^②

籍此，有人便得出关于道德产生的结论，“使共同营生成为可能的规则便是道德”^③。

道德源于人的社会性的需要，形成于人类的社会实践活动中。道德是一种社会意识形态，它是人们社会关系的反映。这种社会关系也就是人们的社会存在，是在实际的生活过程即社会实践中形成的。在社会实践中，在改造世界的活动中，人与人不仅在经济、政治方面结成一定的关系，而且在思想情感、观念形态方面，也形成一定的关系。以这种思想感情和观念形态方面形成的关系为基础，逐渐演化出一套行为准则，这便是人们所说的道德，也就是用以调整人与人、人与社会之间关系的行为准则。从人类社会发展的历史可以看到，规范人与人、人与社会之间关系的行为准则，总是在人与人、人与社会所发生的实际关系中产生的，即在人们的社会实践中产生的。无论人们是否意识到，社会实践是道德的本源这一原则是确定无疑的。道德在实践中产生，并且随着实践的发展而发展。脱离社会，脱离人们的社会关系和社会实践，不可能有什么抽象的行为准则和道德。良心、义务、善恶等观念，都是在一定的社会条件下产生并随着一定的社会条件转移的。总之，是人类的社会关系和社会实践决定着道德，而不是道德决定社会的发展。^④

人是万物之灵，人之所以与动物不同，就是人具有内在的创造性和超越性，人有更高级的精神需求和道德追求。人不像动物那样仅仅从外界索取现成的东西以满足其需要，人能通过劳动及其他实践活动创造出满足自己 and 他人需要的价值物。同时，人还有超越自然状态而进入社会状态，并不断地超越社会现状而进入理想社会的需要。正是这种创造性和超越性，才使人产生了对道德的更高需要。而对超越的追求是人的理性趋向。康德在《未来形而上学导论》中曾经这样说过：人的理性不满足于单纯观察自然界，而是要超出全部可能经验，有一种天然趋向，其目的是为了从经验的枷锁中，从单纯是观察自然界这一限度中，把我们的概念解放出来，使它至少看到在它面前开展着一个包含为感性所绝对达不到的、仅仅作为理智的对象的境界。^⑤ 在超越与现实方面，儒家的“超

^① [奥]阿德勒著，陈太胜等译.理解人性[M].北京:国际文化出版公司,2007.13.

^② 荀子·王制[M].

^③ 钟启泉.西方德育原理[M].西安:陕西人民教育出版社,1998.3.

^④ 吴铎.德育课程与教学论[M].杭州:浙江教育出版社,2003.24.

^⑤ 高国希.道德哲学[M].上海:复旦大学出版社,2005.40.

越而用世”的见解，于平凡中渗透着深刻的本质意蕴。如儒家的“极高明而道中庸”，就是说在日用常行中达到崇高的道德境界。儒家认为，真正的超越是即日用而超越日用，在日用常行中使生命获得永恒的价值。

道德存在的必要性从最根本意义上说是基于人所特有的实践生存方式，人的实践性生存方式直接造成了人的世界的两重化：自然世界与人类社会；客观世界与主观世界的存在。人生活在自然的层次上，需要遵循自然规律；人生活在社会的层次上需要遵循社会规则，道德就是在社会规则的发育与成熟中逐渐孕育而成的一个规则体系的分支。

因此，“人作为道德存在，一是因为人是社会性的动物，是存在‘相依’状态的（being for others），除了与他人一起生活，我们就无法活得更好；二是因为人具有超越性，在生活中希望更好。”^①

3.2.2 道德的涵义

（1）道德的内在规定

在中国，道德最早出自老子的《道德经》，但指的是《德经》和《道经》。可见，在老子那里，“道”和“德”还是两个概念。道者，人之所共有；德者，人之所得也。显然，中国古代伦理学意义上的“道”和“德”分别表示当今意义上的客观的道德精神和主观的道德品质。

老子认为道是“先天地生”的世界本原，认为道比天更根本，天出于道。老子说：“有物混成，先天地生，寂兮寥兮，独立而不改，周行而不殆，可以为天下母，吾知其名，字之曰道，强为之名曰大（大即太）。”^② 老子认为世界的生成过程是：“道生一，一生二，二生三，三生万物。万物负阴而抱阳，冲气以为和。”^③ 按照老子的说法，道应是创生宇宙的本原。

老子说：“道之为物，惟恍惟惚，惚兮恍兮，其中有象；恍兮惚兮，其中有物。”^④ 道是一种存在，但无象无状；无所作为，却无所不为。

老子知道不能用语言来描述“道”，所以他说：“道可道，非常道；名可名，非常名。”^⑤ 或许，这不是关于道的本质定义，但确是对道的最好描述，真实的“道”，是不可言说的，所以也就有“名”与“实”的二元分离，有“永恒”与“暂存”的分殊。

汉字的“德”字，最早出现在殷商时代的甲骨文里。在德字的古字形中，两旁的双立人代表的是“道路”，中间是一只眼睛，它以象形的组合告诉人们，要做到有德，就应该睁大眼睛，认清道路，万不可误入歧途，丢弃德行。

在后来周初的钟鼎文里，德字下面又多了一颗“心”。这不是古人多此一举，而实

^① 金生钰. 规训与教化[M]. 北京: 教育科学出版社, 2006. 272.

^② 老子·二十五章[M].

^③ 老子·四十二章[M].

^④ 老子·二十一章[M].

^⑤ 老子·一章[M].

在是独具匠心。它告诉人们走正道，不仅需要睁大眼睛，更应该用心去思考，去辨别，才能保持德行完美，无愧于心。

“道德”一词的合用，始于战国时期的荀子，他在《劝学篇》中说：“故学至于礼而止矣，夫是之谓，道德之极。”^①即是说，只要按礼的规定去做，就可以说达到了道德的最高境界。

在西方，“道德”一词源于“风俗”，而风俗则是拉丁文“mos”（即风俗、性格）的复数。后来古罗马思想家西塞罗根据古希腊道德生活的经验，根据“风俗”一词创造了形容词(moralis)，指国家生活的道德风俗和人们的道德个性。以后，英文的道德则沿袭了这一含义，兼具社会风俗和个人品性的双重意义，即类似于中国古代道与德的含义。

由此可见，不管是中国的“道”与“德”，还是西方的“风俗”与“moralis”，都包含了社会的道德规范和个人的道德品质两个方面的内容，是主观精神与客观精神的统一。

在历史上思想家们对道德本质的把握的异彩纷呈。苏格拉底认为“道德即知识”；亚里士多德认为，道德是行为的善；中世纪哲学家阿柏拉德认为，道德是使人们为善或为恶的心灵的德性；康德认为，道德是出自“善良意志”的“绝对命令”；爱尔维修和费尔巴哈认为，道德就是幸福；而黑格尔则认为道德是主观意志的法；实用主义哲学家杜威认为，道德是一种用来分析情境和确定行为选择的工具。

在马克思看来，人类掌握世界的方式有四种，而道德就是其中的一种方式。“整体，当它在头脑中作为思维的整体而出现时，是思维着的头脑的产物，这个头脑用它所专有的方式掌握世界，而这种方式是不同于对世界的艺术的、宗教的、实践——精神的掌握的。”^②其中道德的方式在这段话中被称为“实践——精神”的方式。

在现代伦理学中，道德作为伦理学的研究对象，其本质体现为它“不仅是一种特殊的社会意识，不仅是行为规范，而且是人类的实践精神，是人类把握世界的特殊方式，是人类完善发展自身的活动。”^③“道德作为人类社会生活中所特有的社会现象，是由社会经济关系所决定的，以善恶为标准的，依靠社会舆论、传统习惯和内心信念所维系的，调整人与人之间以及人与自然之间关系的原则规范、心理意识和行为活动的总和。”^④

“道德，作为人类的一种精神活动，它是对可能世界的一种把握。道德所反映的不是实是而是应是。它不是人们现实行为的写照，而是把这种现实行为放到可能的、应是的、理想的世界中去加以审视，用应是的、理想的标准来对它作出善、恶评价，并以此来引导人的行为。这种应是与实是、理想与现实的矛盾运动，构成了人类的道德活动，

^① 荀子·劝学[M].

^② 马克思,恩格斯.马克思恩格斯全集(第2卷)[M].北京:人民出版社,1972.104.

^③ 罗国杰.伦理学[C].北京.人民出版社,1997.53~54.

^④ 周中之.伦理学[C].北京:人民出版社,2004.6.

不断推动人类向至善方向前进，也使每一个个体不断自我完善、自我升华。”^①

道德的意义在中国传统文化中是非常丰富的，它不仅涉及人类的社会生活，而且更直接关注的是人协调天、地、人三者关系的生命活动。领悟阴阳、刚柔转换之精妙，体现仁义关怀之细微成为整个中华民族道德传统之精华，具有异于它民族文化的独特性。而对生命意义的强调可以说是中国传统道德的一个十分重要的维度。就道德的意义考察来看，中国传统文化中的“道德”经过了一个合二而为一的演变过程。“道”的原初意义既指人的一切行为应当遵循的基本的、最高的准则；也是人的生命活动展开以及生长发展籍以的凭据。作为万物运动变化的规律和秩序，既指人的自然本性，也包括社会的道德伦理规范以及群体的典章制度、组织原则等等。这种展开与生长，就是人的体“道”成“德”的过程，而且是一个动态的认识、体会与领悟的内省和外化的过程。道德无论是作为一种“知识”或是一种“智慧”都与个体生命的经验、需要联系在一起，个人的道德选择都直接源于个体生命实践的价值取向。^②

立足中国传统的道德生命意蕴，并基于近些年来我国教育理论界在道德教育研究中，研究者们对从近代西方的卢梭、尼采、狄尔泰到现代的柏格森、胡塞尔、海德格尔、萨特等哲学家对生命意义理论的关注进行的广泛介绍与分析给我们提供的很好的借鉴，为此，我们认为道德是“我——你”之间关系中的生命意义关联，以及对此意义的体认。道德不仅体现在作为经验知识的规范体系之中，也存在于个体的生成性体验之中。道德既是关系性认识，又是体验性认识；既是行为规范，又是精神理解。

(2) 道德的外在规定

如果说道德的内在规定体现为道德的本质属性，那么，道德的外在规定主要体现为道德的外在属性，即道德的表现形式和道德价值的基本取向。

一般来说，可以把道德现象分为道德活动现象、道德意识现象和道德规范现象。所谓道德活动现象，主要是指人类社会生活中依据一定的道德原则和道德规范而进行的道德评价、道德教育和道德修养的社会活动，其基本形式是群体活动和个体行为。所谓道德意识现象，则是指道德活动中形成并影响道德活动的各种具有善恶价值的思想、观点和理论体系。所谓道德规范现象，则是指在一定条件下评价和指导人们行为的准则。这三种现象的关系是道德活动是道德现象的主要组成部分，是道德意识形成和发展的基础。而道德意识对人们的道德活动具有指导和制约作用。道德规范是人们在一定的道德活动和道德意识的基础上形成和概括的。^③

由于道德价值取向不同，存在结果取向、动机取向和德性取向，以及三种不同类型的主张，即功利论、道义论和美德论：

^① 鲁洁.道德教育:一种超越[A].道德教育论丛(第1卷)[C].南京:南京师范大学出版社,2000.189~202.

^② 易连云.传统道德的生命内涵与“生命·实践”道德体系的现代构建[J].教育学报,2005,(5):63~67.

^③ 周中之.伦理学[C].北京:人民出版社,2004.7.

功利论以结果为取向,是指以实际功效或利益作为道德标准的伦理学说,它立足于道德的他律,强调道德评价的根据在于效果,具有感性主义的特点,主要代表人物是西方的边沁、穆勒和中国的墨子等。

道义论以动机为取向,与功利论相反,立足于道德的自律,强调道德评价的根据在于动机,具有理性主义的特点,主要代表人物是西方的康德和中国的孔子、孟子等。

美德论或称德性论,以德性为取向,它的研究视角与功利论和道义论不同,着眼于人的道德素质,主要研究的是做人应该具备的品格和品德,主要代表人物是西方的亚里士多德。从某种意义上说,中国的儒家学说也具有德性论的特点。

而按照莫里茨·石里克的划分,以上三种主张,体现了两种不同的道德类型,即要求型道德和愿望型道德。前者要求自己克制,体谅他人的愿望和要求。以康德为代表,他认为我们应该怎样按照人们所希望的那么做,而这一体系中的要求的特点乃是道德的本质。后者追求自我实现,以苏格拉底、斯多葛主义和伊壁鸠鲁主义代表,他们认为道德是“为了幸福,我应该怎样生活?”道德从个人,亦即从行为者本身出发,它具有的不是要求的特征,而是意愿的特征。^①

3.3 知识与道德关系之辩

3.3.1 道德的知识基础追问

知识与道德的关系,几乎是伴随着道德的产生而产生的。正是人们对客观的道德关系予以主观性的精神把握,从而形成了对道德的认识和因此而产生道德知识的结果。“纵观历史,世界上具有不同历史的国家,凡被认为正当的教育都有两个基本目标:帮助学生使他们变得聪明和善良。”^②而“无知识的美德是不充分而无力的,而无美德的知识是危险的。二者的结合形成最高贵的品格。”^③

古希腊苏格拉底首先注意到了德性与知识的相关性,并提出了“德性是某种知识”的著名论点。同样,在先秦,孔子也一再确认仁与智的统一,强调“未知,焉得仁?”^④仁既是一种道德原则,也具有德性的意义(仁德),从而,仁与知亦涉及道德与认识的关系。孔子将仁、智、勇三者统一起来,作为仁人志士的基本品德。历代儒家非常重视智(即知),赋予智以丰富内涵。“智”包含几个方面:明智在于知道遵道;明智在利人利国;明智在于自知知人;明智在于慎言慎行;明智在于见微达变。明智还包括好学好过,量力而行,居安思危等。^⑤

尽管苏格拉底与孔子对道德与知识的侧重有所不同(在苏格拉底那里,德性似乎被

^① [德]莫里茨·石里克著,孙美堂译.伦理学问题[M].北京:华夏出版社,2001.64~65.

^② Matthew Avidson, Thoras Lickona, & Viadimir Khmelkov. *Smart and Good Schools: A Paradigm Shift for Character Education*. *Education Week*,27.12(2007):30~31.

^③ 同上, 30~31.

^④ 论语·公冶[M].

^⑤ 方朝晖.知识、道德与传统儒学的现代方向[J].中国社会科学,2005,(3):80~90.

归属于知识；对孔子来说，知则构成了德性的内容），但在肯定知识与道德的联系上，无疑又有相通之处。

知识和道德的关系实质上是知识与人的德性之间的关系。因为，外在的道德规范只有内化为人内在的德性才能成为人的德行的动力，德性的形成体现为道的内化过程（凝道成德），即得的过程。在这个“得”的过程中，对道的理解和把握具有重要的意义。尽管哲学家之间存在着德性先天具有还是后天具有之争，但他们都承认需要后天的发掘、涵养及培养。后天的涵养或培养都离不开道德认识、道德知识以及道德意识。如果把知识与道德的关系理解为知识与外在的道德规范的关系，知识和道德的关系不过表达了不同知识之间的关系而已。现实中，人们通常把知识与道德之间的关系理解为知识和人的道德意识、道德理想、道德行为和道德情感等之间的关系，而这些都可以凝结于人的德性之中。

知识与道德的关系展开为两个方面：一是知识对道德（人的德性培养）的意义，根据知识的区分，这个问题可以具体为：“是什么”的知识和人的德性培养之间的关系，当然也包含了自然知识与人的德性培养的关系；“为什么”的知识和人的德性的培养之间的关系，它体现为德行的内在根据和智慧的生成；“如何做”的知识和人的德性培养之间的关系，这种关系宽泛意义上可引申为知与行的关系；二是道德对知识的关系，在这方面，主要表现为道德（人的德性）对自然知识和实践的意义。

知识与德性之间首先面临的是德性培养需要不需要知识的问题，如果需要，需要什么知识。此问题也可以这样说，知识对德性培养有何意义。在德性的形成上，中国古代哲学中有先天论者，认为德性并不是后天塑造而成，是得“天道”而有。逻辑上看，这种先天德性似乎不需要后天的道德知识的培养，而实际上，它似乎比前者更强调了道德认识、道德知识对德性的重要作用，因为，作为一种潜在的德性，并不是现实地就能呈现出来，它需要后天的澄明，理性分辨，道德知识具有启发的作用；另一方面，要保持这种后天德性的不丧失，必须恒常地涵养，涵养也伴随着知的活动。严格意义上说，这只是一种德性先天根据论者。

从德性的结构要素看，善的意向、知善的能力、善的情感是德性结构中重要的因素。善的意向是一种稳定的精神定势，体现了德性在具体道德实践中的导向性，使人始终保持向善的追求，但是，向善必须知善，不知善就谈不上向善。“应当行善”总是关联着“什么是善”的追问，而“什么是善”在一定程度上构成了“何以行善”的根据。善的情感是人在行为中所产生的对善的体验和认同，人在道德实践中所产生的羞愧、耻辱、满足、愉悦等情感都奠定在知善的基础上。在不知善的情况下，很难想象一个人的情感的真实性和真实性。因此，在德性的结构中，知善构成了德性的核心要素。知善的能力主要体现为道德认识过程中道德知识的获得。因此，在德性培养的过程中，不仅需要道德“应当”的知识，也需要“是什么”的知识和“为什么”的知识，更需要“如何做”的实践知识。

如果在德性培养过程缺少这些知识，德性培养只会流于抽象的幻想、空疏的动机和人格上的“伪君子”。

道德对知识的意义主要表现为道德对知识特别是事实知识和实践知识的范导作用。知识本身并不存在善恶好坏，所谓知识的善恶好坏是人在发现和运用知识时所赋予的。人在发现和运用知识时，不仅赋予了知识工具价值，也赋予了知识以善恶等道德价值。道德对知识的律导虽然常以外在规范的形式，但这种外在规范只有内化为人内在的德性，人们才能自觉自愿地把知识纳入道德的轨道。一个有德性的人，总是赋予知识以正面善的价值；一个缺乏德性的人，知识对他来说，仅具有负面的价值。知识的发现和运用必须有道德律导。如果知识缺乏了道德的律导，人性将会被异化；低之者将知识作为生存的工具，以知识来满足自己的口腹之欲；中之者将知识作为邀取名利的工具，将知识作为手段，沽名钓誉；高之者将知识作为恶的手段，为所欲为。

通过以上分析可以看出，知识与道德具有统一关系。知识构成道德的基础，在人的德性培养中，如果缺乏了知识的基础，人的德性就会流于空洞的善的意愿和善的情感，不会转化为人现实的德行；道德则范导着知识，知识缺少了道德的维度，其工具价值会过度的膨胀，而造成人性的扭曲。因此，在实践中，特别是在道德实践中，必须把二者有机地统一起来。^①

3.3.2 知识与道德的内在统一性诉求

知行观是古今中外道德教育的一个重要论题，它是一个关涉道德教育目的是否达成的实效性问题。因此，探讨知识与道德的关系必然要关注基于道德律导后的知识是否就演化为一系列的利他行为呢？换句话说，如果说道德作为知识可教的话，那么，是学为道德，还是做为道德？这里存在一个知识与道德的内在的价值同一的诉求的问题。“文化知识与品格的纯洁或高尚并没有什么必然的联系。……‘少量的好品行抵得上一大堆学问。’乔治·赫伯特说。这并不是说要轻视知识和学问，而是说知识、学问应该和善行结合。”^②

在古希腊，亚里士多德坚持认为，人类的特征就是行为合乎理性。这里所隐含着的对人类行为这一概念的理解是，一种行为除非具备了理性标准的某些要素，否则就不能称之为人的行为。也就是说，除非在这行为中包含有一个可以识别出的人的目的，除非当事人知道在某种描述情况下他正在干什么，除非我们能够在他的行为中觉察出某些准则，否则，那就根本不是行为，而仅仅是一个躯体运动，或许是一个本能反应，只有根据别的躯体运动才能得到说明，例如肌肉和神经的运动。^③因此他认为，任何人犯错误都不是出于自愿。这一说法在逻辑上必然带来的结果是，如果某人做了错事，那么原因

^① 冷天吉. 知识与道德——对程朱、陆王、船山格物致知思想的考察[D]. 华东师范大学博士学位论文, 2005. 1~4.

^② [英]塞缪尔·斯迈尔斯著, 宋景堂等译. 品格的力量[M]. 北京: 北京图书馆出版社, 1999. 3.

^③ [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著, 龚群译. 伦理学简史[M]. 北京: 商务印书馆, 2004. 111~112.

是理智的错误而不是道德的弱点。而正如亚里士多德所指出的，这与普通人道德经验上的明显事实不相符。我们能够为苏格拉底的观点进行较好辩护的方法，是考虑到以下论点的貌似合理性：一个人的道德信念可在他的行为中得到验证。如果一个人说他确信他应当做某事，但当机会来临，他既没有行为表现，也没有任何懊悔和自责之感，那我们肯定要得出这样的结论：他并不真正自信其言，他仅仅是在空谈（也许他改变了主意）。^①

“知、行关系”也是传统儒学中经久不衰的话题之一，早在王阳明提倡“知行合一”之前，我们就可以在宋儒那里找到许多这方面的论述，其基本精神都是强调“知”离不了“行”。为什么儒学会如此重视“知行关系”呢？我们可以从儒学关怀道德的方式中找到答案。传统儒学从实践的角度关怀道德的方式，决定了它关心的是人们如何在现实生活中建立对于道德的真正理解。以此为基础，贺麟在《知行合一新论》中，对知和行的关系理论提出了新的见解。他强调了知行关系中的知的重要作用，指出知是行的本质，知永远决定行，知是行的目标。他以为道德学研究行为的准则，善的概念，若不研究与行为相关的知识，与善相关的真，当然会陷于无本的独断。“至于不理睬知行的根本关系，一味只知晓‘汝应如此’，‘汝应知彼’，使由不使知的道德命令的人，当然就是狭义的、武断的道德家。而那不审问他人行为背后的知识基础，只知从表面去判断别人行为的是非善恶的人，则他们所下的道德判断也就是武断的道德判断。”^②

贺麟的知行合一论主要包括四个方面的内容：知和行的概念；“合一”的意义；知行的主从关系；知行难易问题。他说：“‘知’指一切意识的活动。‘行’指一切生理的活动。”^③在知行“合一”关系中，他认为知行是分中有合，合中有分，在时间上不分先后，是同一活动的两面。在合一体中的知行可以辨别主从，即体用关系、目的与手段的关系，他认为，从逻辑上分析起来，知是主，行为从。知是行的本质（体），行是知的表现（用）。知永远决定行为，故为主。知永远是目的，是被追求的主要目标；行永远是工具，是服从、追求的过程。任何人的活动都是一个求知的过程。贺麟认为，如果从逻辑上解决了知行主从的问题，那么价值上的知行难易的问题也就可迎刃而解。从知行同时发动，平行并进的角度看，当然知行同其难易。但是如从知主行从着眼，那么应当说知难行易了。^④

从儒学对“德性之知”与“闻见之知”的区分来看，其本身也说明儒学虽然不排斥对于道德的认知关怀，但它自身所侧重的是道德的实践关怀，因为这一区分所强调的是从修身养性的人生实践中获得的“德性之知”。我们知道，“德性之知”与“闻见之知”

^① [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著，龚群译，伦理学简史[M]，北京：商务印书馆，2004.51.

^② 贺麟，五十年来的中国哲学[M]，沈阳：辽宁教育出版社，1989.130.转引自：胡军，知识论[M]，北京：北京大学出版社，2006.385.

^③ 同上，386.

^④ 胡军，知识论(附录)[M]，北京：北京大学出版社，2006.388.

的提法来源于宋儒张载及程颐,如果说其中“闻见之知”更加接近于我们今天所说的“知识”的话,那么“德性之知”中的“知”则是“智慧”而非“知识”。虽然这一思想本身并不必然排斥“知识”,但是其精神实质则是强调知识并不必然带来智慧,真正的智慧建立在身心上的自我训练以及与之相应的道德实践基础上。按照张载的说法,“闻见之知”“乃物交所知”,而“德性所知”则是通过“大其心”“体天下之物”,达到了“尽性”和“视天下无一物非我”的境地之后才有的。^①知识与道德的结合,就是人在面对知识世界的时候如何确保或重建自身道德价值的问题。正是从这个意义上,我们说知识与道德的结合主要是一个实践问题而不是一个理论问题。

在现代认识论与伦理学中,知识代表的是一种思想,是行为的指南,知识预示的是行动的方向;人类的道德实践是以知识为基础的实践,是在知识参与下的实践,其实践的程度和范围是受着人类对道德认识的状况制约的。因为,“不言而喻,一个人对道德的认识,与其他认识一样,来源于他的后天的实践活动,亦即来源于他的道德实践活动,说到底,也就是来源于他的道德行为。但是另一方面,认识同时又是行为的指导:没有认识,便不会有相应的行为。所以,道德认识同时又是道德行为的指导:一个人没有道德认识,便不会有相应的道德行为,从而也不会有相应的品德。那么,一个人有了道德认识,便会有相应的道德行为吗?不一定。因为一个人有了道德认识,知道什么是道德的和道德的,却未必想做、愿做、欲做道德行为,而不做不道德行为,于是也就未必有相应的道德行为,因而也就未必有相应的品德。因此,道德认识是道德行为和品德的必要条件而非充分条件。”^②

总而言之,道德行为是道德知识信念的实现,或道德知识就是道德行为的本质与目的,或道德知识是道德行为的应然方向,这些都表达了人的道德行为的道德理性要求和道德理性对道德行为的意义。

尽管批评者认为,道德理性是一个使人误入歧途的向导,我们应当依靠道德本能或道德情感。然而,把情感作为道德的向导是浪漫主义时期的中心所在,在现代,纳粹的沾满鲜血的狂妄思想,是这种反理性主义的最令人深恶痛绝的表现形式,而中国十年“文革”浩劫,不也是一场激情式的道德理想主义的冲动而导致的闹剧吗?又有批评者认为,太多的推理导致一种计算,导致缺乏出自本性的东西……如果我们的行为出于太多的计算,就将表现出恶劣的品质,或者将产生不良效果。而亚里士多德认为,这不是计算,而是符合理性的审慎(是对特殊条件的理性选择)。^③

3.4 “道德知识”解读

探讨知识与道德的关系,目的在于厘定在德育中教与学的知识的本质、特征与样式。

^① 参见:张载.正蒙·大心篇第七[M].

^② 王海明.新伦理学:优良道德的制定与实现之研究[M].北京:商务印书馆,2001.620.

^③ [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著,龚群译.伦理学简史[M].北京:商务印书馆,2004.112.

如前所述，人类对道德的认识是人性中的求知的表现，那么，人类对道德认识的结果又表现为何，有哪些基本主张呢？

3.4.1 道德知识的形成

从道德的起源来看，人类在社会实践中结成了不同的社会关系，其中就包括了人与人、人与社会等的道德关系。这种与生俱来的关系，如与父母的血缘关系，或后天所建立的其他社会关系，如同学、朋友关系等，存在着客观的物质性。但随着人们对道德的认识，不光是对道德的内在精神的把握，还包括对物质性的道德关系的认识，便积淀起人们的主观性认识成果，主要体现为伦理精神和道德规范等道德知识。“涂尔干(E.Durkheim)认为，道德事实就像其他事实一样，它们是由那些可以通过某些独具的特征来加以认识的行动规则所构成的。因此，应当能够观察、描述和区分它们，同时能够找到解释它们的规律。”^①因此，我们可以说，道德知识是伴随人类社会而产生，随着人类道德实践的发展，在人类对道德的认识活动中而逐步形成的。道德知识一旦产生，便内含着人类的客观精神和主观性认识的成分。

道德知识就是在人类道德实践中道德认识的结果。基于道德认识，从道德行为的发生上看，名副其实的道德行为，从特殊的意义上说是明智的行为；它是富有理性的行为。“富有理性的”行为，是冲动、本能、爱好、习惯、意见和偏见（视具体情况）在其中被存在于其外界的因素节制、引导和限定的行为。不只是想要形成目的和选择手段，而且想要根据某种标准判断这些目的和手段的价值，于是构成了道德中的理性的特殊范畴。它的结果是道德知识。道德知识的问题以它的形式存在：是否存在独立的道德理性和道德知识的官能，或是否只有一种因其目标而异的判断力？前面一种观点是直觉主义的；而那种认为从道德的角度关注结果及其与当前目的相联系的思想只有一种的观点是经验主义的。^②就道德认识的具体过程而言，问题常常涉及直觉。近代以来，一些哲学家在考察道德知识如何形成时，总是一再诉诸直觉。首先可以一提的是布伦坦诺(F. Brentano)。在《我们的正确与错误知识之起源》等著作中，布伦坦诺对道德知识的发生过程作了探讨。他将心理现象区分为三种，即观念、判断与情感，其中，判断与情感除了涉及某种对象或观念的直接呈现之外，还包含着指向对象的意向关系，后者分别表现为肯定与否定及爱与恨，并具有不证自明的直觉性质。^③

从认识的层面看，道德认识无疑涉及直觉。不论是道德规范的把握，抑或是具体的道德判断，显然不能仅仅依据感性经验或自我的体验。道德认识既有社会的背景，又总是通过具体的个体而完成，在经验活动中，个体所接触的往往是特殊的个例，个例的单纯重复，并不足以达到对一般原则和规范的理解。以“遵守诺言”这一规范而言，个体

^① 鲁洁. 德育社会学[C]. 福州:福建教育出版社, 2002. 262.

^② [美]杜威著,王承绪等译. 道德教育原理[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2003. 251.

^③ F. Brentano. *The Origin of Our Knowledge of Right and Wrong*, New York, Humanities Press, 1969, pp13-25.

在日常经验中所见所闻的，是各种遵守诺言的特定事例，从特定的事例，到一般的原则与规范，表现为一种认识的飞跃，而它的实现，则需要借助直觉等认识形式。

从现实的层面看，对社会生活的参与、身体力行的实践，是道德直觉所以可能的前提之一；道德规范对个体呈现自明的意义并被直觉地把握，也以个体在生活世界中不断地接触与规范相关的行为、在自身的实践中体验规范的意义等为前提。广而言之，惟有过通过“众里寻他千百度”的过程，才可能达到“蓦然回首”中的发现和领悟。

作为认识的一种形态，直觉首先表现为个体的领悟，这种领悟与体验相近，往往很难与个体相分离；换言之，在直觉的形态下，道德的认识还没有取得超越个体的普遍形式、无法在主体之间加以传递。通过直觉而获得的认识成果，惟有经过逻辑的论证，才能转换为严格意义上的知识。^①

道德作为实践理性领域的现象，本质上更具有实践的品格，其认识过程也相应地与实践过程有更切近的联系。道德实践是道德认识生长的土壤，正如理性通过“尝试——错误”而获致的过程一样，道德认识正是道德经验的累积和升华。在此基础上经验主义伦理学建立了自身的逻辑起点。

3.4.2 道德知识的含义及特点

在古希腊，亚里士多德认为，“德性分为两类：一类是理智的，一类是伦理的。理智德性大多由教导而生成、培养起来的，所以需要经验和实践。伦理德性则是由风俗习惯沿袭而来，因此把‘习惯’(ethos)一词的拼写方法略加改动，就有了‘伦理’(ethike)这个名称。”^②这是亚里士多德对道德知识的肯定，同时也表明了他对道德知识的基本态度和观点。

对于道德知识，杜威曾评判说到，康德的道德知识观视道德知识或实践理性为全然独立于关于欲望及其结果的经验的理性，是纯粹形式的。换句话说，它是空洞无物的，它并没有指出或暗示任何有待完成的特定事情。^③而他认为，知识这个名词用来指两种很不相同的东西，一种是亲切的和有生命力的个人的真知灼见——在经验中获得和经过检验的信念，一种是第二手的、基本上是使用符号的认识，人们一般相信如此——一种没有生命力的遥远的知识。后面这种知识并不保证行为，它不深刻地影响性格，这是不消说的。但是，如果知识是通过尝试和检验而获得的，像我们通过尝试和检验而确信糖是甜的而奎宁是苦的一样，那么情况就不同了。任何时候，一个人坐在椅子上而不坐在火炉上，下雨时就带伞，生病时就请教医生——简言之，无论做其他日常生活的任何行为，都证明某种知识在行为上有直接的结果。我们有一切理由假定同样关于善的知识有类似的表现。事实上，所谓“善”，除非包括上面所说的这种情境中所体验到的满足，

^① 杨国荣. 道德的认识之维[J]. 江苏社会科学, 2002, (6): 10~16.

^② 亚里士多德著, 苗力田译. 尼各马科伦理学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2003. 25.

^③ [美]约翰·杜威著, 王承绪等译. 道德教育原理[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003. 254.

否则就是一个空洞的名词。从别人那里听来的知识也许能使人产生某种行动，赢得他们对某些活动所给予的认可，或至少给别人得到一种和他们的意见一致的印象，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。^①

宋明理学的开创人之一张载将“知”分为两种，一种是“德性之知”，一种是“见闻之知”，并提出“德性所知，不萌于见闻”^②的命题，将“德性之知”提到很高的地位，而将“见闻之知”降到次要地位。他认为，“见闻之知”是由感觉经验得来的知识，“德性之知”则是来自德性自身的知识，二者是有重要区别的。“德性之知”又称“天德良知”，实际上是一种先天的道德直觉，即“德性”的自觉，因此不能由见闻之知而来。“见闻之知”是一种客观知识，是对外界事物的认识，包括科学知识。“人谓己有知，由耳目有受也；人之有爱，由内外之合也。知合内外于耳目之外，则其知也过人远矣。”^③一般人认为自己有知识，实际上是指“耳目有受”的“见闻之知”。一切知识都是内外之合，但性质有所不同。“耳目有受”之知是接受外界有形事物所给予的经验知识，即使是经过“思虑”或“心意”作用而形成的系统知识，也是以经验为基础的。张载并不否定这样的知识，认为这是启发人们的合内外之德的重要方法。^④

因此，如果说美德即知识，那么它只是一种“德性之知”或“体认之知”，而非“见闻之知”。^⑤

总而言之，道德知识源于对道德的精神把握和对客观伦理关系的主观认识，它是指承载或表征主体际价值关系的符号。它不仅包括人们的道德观念系统，而且包括道德行为方式。道德知识不仅是群体类意识，也属于个体知识，它是一种整合性知识。道德知识不仅是规范意义的体现，而且具有多层次性；不仅是孤立的历史积淀——表现为客观道德精神，也是流动的情感体验——个体体认。因此，从层次划分，它包括伦理精神、道德规范和日常道德行为方式；在静态内容上看，它体现在文本、风俗、文物中；在动态生存上看，它体现在个体生命体验、对话和理解、体悟之中。道德知识内在于生命实践活动的展开，外显为对世界的精神把握方式。

基于以上对道德知识涵义的理解，我们认为与其它类型的知识如理论知识（科学知识）相比较而言，道德知识具有主观性、控制性、情境性和生成性等特点。

(1)道德知识的主观性

从道德知识的产生来看，其主观性色彩就是不言而喻的。尽管，按照后现代知识观来审视，所有知识，包括道德知识，都内含认识主体的价值偏好，但是，对于道德知识而言，其本质决定了它与物理、数学这样的精确的自然科学相比较，它不会具有那样的

^① [美]约翰·杜威著，王承绪译，民主主义与教育[M].北京：人民教育出版社，1997.373~374.

^② 张载，正蒙·大心篇[M].

^③ 张载，正蒙·大心篇[M].

^④ 蒙培元，情感与理性[M].北京：中国社会科学出版社，2002.282.

^⑤ 黄向阳，德育原理[M].上海：华东师范大学出版社，2000.83.

精确性，物理、数学范例所代表的是某种不可变更的东西的知识，它们依赖于内在公理的证明并因而能够被任何人学习。道德知识显然不是这样精确而客观的知识。加达默尔说：“援引亚里士多德伦理学这一例子，就是帮助我们认清和避免这种错误。正如亚里士多德所描述的，道德的知识不是任何客观的知识，求知者并不只是立于他所观察的事实的对立面，而是直接地被他所认识的东西所影响。道德知识就是某种他必须去做的东西。”^① 道德知识的产生是以人与自身、人与人（社会）、人与自然（包括人化自然）的关系为对象认识的结果。对这一关系的认识 and 把握的最大特点是人将自身置于这一关系之中，而不是像其他认识活动那样把人与对象（此即实体性的对象而非关系性的对象）分离和对立起来。这一特点决定了道德知识是主客一体的认识产物，而不是主客二分认识结果。在这一认识中认识主体体现为一种“关系性存在”方式，人与对象（不论是实体性的还是关系性的）必然相互限制、相互依存。正因为人在道德生活中是一个关系性的存在，才会在面对对象（人、社会、自然）时“推己及人”、“推己及物”，由此才会在这—关系中形成道德知识。

道德知识的主观性特征并不否认它客观性的一面，否则就失去了道德知识作为课程知识的合法性基础。但又不要因此而放大它的客观性，这一点正是在现代科学知识观主导下，道德知识在学校德育中作为应试教育幌子的重要根源。由此，反映出来的问题是道德知识成为学校德育灌输的精神“饲料”，以为学生必然通过对道德知识的学习，象对数学、物理知识的学习一样，而获得较高的道德水平。

确立道德知识的主观性，建立沟通道德知识与学生个体道德成长之间的桥梁。道德知识的主观性特征，使道德教育回归个体生命实践成为可能。这也是扭转当前学校道德教育异化的“解毒剂”。

(2)道德知识的控制性

舍勒认为，知识社会学的主要目的就是阐明所有知识的社会本质、所有知识保存及传递的社会本质以及所有知识的扩展和进步的社会本质。因此，对于个体而言，外部世界先于内部世界而被给定；属于我们所共同拥有的外部世界先于个体所认识或拥有的外部世界被给定；属于我们所共同拥有的内部世界也先于我们自己的内在世界被给定。因此，“我们”先于“我”而存在，没有“我们”就没有“我”。“我们”所共同拥有的内部或外部世界是“我”的所有知识、所有思想形成的条件，它们决定了“我”的知识以及对“我”知识的理解。在舍勒看来，人远非抽象的、纯粹的认识主体，而是具体的、社会认识主体，如果离开了社会条件，他所有的知识都是不可能的。所有的知识都是受到认识者所处的社会条件特别是社会阶级和意识形态条件的制约，从来就没有哪一种知识是超越社会条件的。^② 因此，道德知识的价值立场以一定社会统治阶级的利益为基础，

^① [德]加达默尔著,洪汉鼎译.真理与方法(上卷)[M].上海:上海译文出版社,1999.403.

^② 石中英.知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2005.70~71.

更要受到所处社会条件的影响。

在涂尔干看来,道德事实作为一种规范体系,与构成社会事实的其它规范的区别在于它具有两个特征:一是“义务”特征,二是“期待”特征。道德事实的强制力是义务的(社会所要求的),而不是制裁、处罚或奖励。道德除了义务以外,更重要的是来自社会的期待,义务的某些性质就存在于道德的期待上,如爱国这样一种道德行为,既非来自行为者的本性,也不必靠意志的努力,而是社会的固有的一种期待。涂尔干认为道德起源于社会,社会是一种道德权威。既然社会是一切道德的源泉,每个社会都会通过社会的团结关系产生一种社会的道德权威和社会期待,从而转化为一种共同的道德理想和道德规范,道德理想、道德规范都是从外部影响个人的。^①因此,“从道德的发生与发展这一视角,它内发于人的群体意志而外化于社会生活中的基本公约,它既以人的本能为基础,又对人的本能中自我对立的一面加以规约。”^②“即使认识的活动是个体的活动,但是激发这种个体活动的原因却不是个体的、即时的和稍纵即逝的,而是社会的、历史的和深刻的。”^③那么,我们对道德知识学习的自发兴趣是基于个体社会角色的价值期许,是一种对社会化的内在诉求。

在道德知识的控制性上,既体现群体控制性的一面,又体现个体控制性的一面。就集体控制性而言,它是一种制度性安排的意识形态反映;就个体控制性而言,它是个体行为的自我规定。

(3)道德知识的情境性

道德知识的控制性不是绝对的,它的控制性的表现与它的情境性相伴随。道德知识情境性体现在道德知识存在的场域,因为人们对道德知识的理解“在孤独和隔绝中是不可能的,只有在儿童集体的内容丰富形式多样的生活中才有可能。”^④比如,道德规范的制度性规定是控制性的表现,但是道德规范在具体行为反映上是通过选择而实现的,是道德知识的情境性体现。

道德知识的情境性,在现实道德境遇中表现为道德的条件性。道德的条件性从大处讲为道德的相对性,从小处讲指的是道德规范的效力的适用性。前者说明作为反映人类共同生活基础的道德体现为绝对的普遍性一面,如全球伦理;同时由于利益基础的差异,建立在利益基础之上的道德也体现出多样性或相对性的一面,如民族道德、阶层伦理等。后者说明抽象的道德及其规范落到生活实处时,它反映了与现实生活情境的关联,也就是说道德的“无条件性”必须接受其生活条件的检视才能转换为现实的道德力量,发挥其应有的作用,如对人讲诚信是一条无条件的道德金律,但是在现实道德生活层面,我们要视情境而论,有时候“善意的谎言”反而比诚信更具有道德关怀。

^① 鲁洁. 德育社会学[C].福州:福建教育出版社,2002.262.

^② 周润智. 力量就是知识[M].北京:北京师范大学出版社,2005.125.

^③ 石中英. 知识转型与教育改革[M].北京:教育科学出版社,2005.145.

^④ [苏]赞可夫著,杜殿坤译. 教学与发展[M].北京:人民教育出版社,1985.51.

(4)道德知识的生成性

道德知识具有不断生成的属性是因为道德并非是一种自在的标准或者是一种固定的封闭体系，其中的内容是随着社会的发展而不断变化的。马克思主义认为，道德知识本源于人类自身的社会生活，与变动不居的社会生活相适应，道德知识的不变性是相对的，而变化则是绝对的，因为“善恶观念从一个民族到另一个民族、从一个时代到另一个时代变更得这样厉害，以致它们常常是互相直接矛盾的。”^①

从道德的产生来看，道德是维系人与人、人与社会关系的心灵秩序，是为了良善生活而创制的。道德从来，也永远不能成为生活的目的。康德已作出了只有人才是目的的判断。而道德作为手段是服务于人的集体生活或私人生活的。由此而论，人是道德的存在，道德性是人的基本属性，同时人也不断创造出新的道德。

随着利益关系的变化，道德的利益基础的改变，就会促使人们去作出新的道德认识和判断。封建主义的道德不同于资本主义的道德，资本主义的道德不同于社会主义的道德，就其实质而言反映了各自不同的道德利益基础。即或从知识社会学的视角，把人们对知识的认为分为前现代型、现代型和后现代型不同的样式，但各自所反映的的社会控制条件，归根结底体现了不同社会的制度特征和利益特征。伴随人对道德认识的不断变化，道德知识同时也得到不断更新，这体现了道德知识的生成属性。

人们对道德实践的评价实际上就是把道德主体的行为放在普遍的道德知识和道德规范面前加以衡量，即看道德实践的结果是否与普遍的道德知识和道德规范相吻合，吻合者评价为“善”，而被评价为“善”的道德实践又通过道德认识的理性思维活动提升道德实践的水平并抽象和概括出新的道德知识和道德规范。这一过程是一个循环反复、螺旋式上升的过程，道德在这一过程中实现着历史的进步。^②

3.4.3 道德知识的类别

根据以上对道德知识的分析，可以看出道德知识体系是道德认识活动的结晶，没有道德认识及其思维活动，就不可能产生任何道德知识。道德知识实际上就是道德认识及其思维活动的凝结和转化，是道德认识活动的结果。根据道德认识的对象和发挥的作用不同，我们把道德知识分成理论性道德知识、规范性道德知识和个体性或实践性道德知识。理论性道德知识是通过道德认识的抽象思维对道德实践的理论概括和价值判断，它主要体现为伦理精神，揭示的是道德行为“为什么”的知识。规范性道德知识是对道德事实的规定，它主要表现为道德概念（道德范畴）和道德规范等形式，揭示的是道德行为“是什么”的知识。个体性或实践性道德知识通过道德认识的具象思维所产生的经验性、直接性和直观性的个人道德知识，如道德习惯、道德感受、道德体验等，它揭示了道德行为“如何做”的知识。

^① 马克思,恩格斯.马克思恩格斯选集(第3卷)[M].北京:人民出版社,1995.434.

^② 廖小平.论道德认识的功能[J].求索,2001,(6):98~100.

从学校课程的形态来看，道德知识存在显性与隐性之分。理论形态和规范形态的道德知识主要呈现为显性，以显性课程体现出来；而实践形态的道德知识主要体现在隐性课程中。在显性状态下，道德知识是可交际、可沟通的，而在隐性状态下，道德知识却处于缄默状态，只能意会和体悟。

在学校教育中，道德知识呈现集中和分散两种状态。道德知识在课程德育中是集中体现出来的，而在其他学科德育中是相对分散的。这使学校德育被分成直接德育和间接德育两种形式。

3.4.3.1 中国传统道德知识的分类体现

“中国传统文化中的道德其意义非常丰富，不仅涉及人类的社会生活，而且直接关注的是协调天、地、人三者关系的生命活动。领悟阴阳、刚柔转换之精妙，体现仁义关怀之细微成为中华民族道德传统之精华，具有异于它民族文化的独特性。”^①而长期以来我们对道德的片面理解，使原本层次丰富、内涵深刻、动态发展的道德停留在层次和内涵单一的、静态的道德规范上。在考察“道”、“德”起源、内涵的演变过程，我们不难发现，“道”、“德”既是一个动态发展的概念，又是一个具有多样性、层次性的整体结构。从本体论上的宏观、神秘之道过渡到具体的政治主张和人伦、礼仪规范，反映了古代哲学家与思想家们对“道”的认识的变化。这是一个不断地从抽象到具体的过程，它反映出人们对自然、社会的多层次认识，同时也充分揭示出道德原本所具有的丰富性与多层次性。^②

(1) “道者，万物之奥”——理论性道德知识

老子在其《道德经》中指出：“道冲而用之或不盈，渊兮似万物之宗。”^③认为道是不可见之虚物，它空虚无形，但其作用却无穷无尽，永不枯竭。其浩瀚、深邃，是玄牝之门，是天地之根，是世界万物产生之根源。荀子认为，“夫道者，所以变化遂成万物也。”^④在这里，“道”被视为万物产生之根源与存在之依据，也叫“万物之母”。这是最高层次的道，它无形无状、变化无常，但又主宰万物之生长、繁衍。人只能意识到它的存在，体验、领悟到它的存在，但就其存在本身来说，是看不见、摸不着的，是超越人的经验实在的，是非形器之道。诚如老子所说“道，可道，非常道。”^⑤“绳绳兮不可名”，“复归于无物，迎之不见其首，随之不见其后。”^⑥它居于社会、自然现象之上、之外，看不见，摸不着，只能自己去揣摸、理解与把握。这是一种最高层次的道德追求，是对整个世界的超验的本体意义的把握。在本体论意义上，道德知识表现为具体的伦理精神和道德意识。

^① 周润智.力量就是知识[M].北京:北京师范大学出版社,2005.125.

^② 易连云.“道”、“德”的层次性与学校德育改革[J].高等教育研究,2003,(5):92~95.

^③ 道德经·第四章[M].

^④ 荀子·哀公[M].

^⑤ 道德经·第一章[M].

^⑥ 道德经·第十四章[M].

(2) “阴阳、柔刚、仁义”——规范性道德知识

在发展演变过程中，人们对道的认识有了新的变化，有了另一个层次意义上的道。人们凭着经验对事物存在的变化过程长期观察，逐渐意识到其变化过程皆循着某种特定的轨迹。这种轨迹便被指称为事物发展变化之规律与秩序，并在此基础上将“道”区分为“天地自然之道”与“人伦之道”。如《易传》中说，“立天之道曰阴与阳，立地之道曰柔与刚，立人之道曰仁与义。”这样，阴阳、柔刚、仁义便成为天、地、人运行发展的具体规律与秩序，其变化也能为人所把握和理解。遵从天地之间的阴、阳、刚、柔之转换与变化，树立人间的仁义便成为人的现实追求。这是中国传统道德哲学有别于西方道德哲学的地方。我国古代哲学家将产生万物之本原之形上意义之“道”进一步分解为具体的“天道”与“人道”。“天道”指自然界的运行规律，“人道”则指人类生活所依循的社会礼法、法则，包括人的自然本性和伦理规范，以及群体的典章制度和组织原则等等。两者既相区别，又互相联系。人道犹如天道，人们必须遵守，不可违背。这样，原本层次丰富且飘忽神秘之“道”便有了具体之形式，这也使人们对“道”的认识更具体、更直观。这种道德知识反映着一定的制度安排，是集体行动规则，它代表着统一、秩序与对多样性个体的伦理期待。

(3) “志于道，据于德，依于仁”——实践性道德知识

在老子眼里，形上之“道”同样具有具体的道德意义。“德”是“道”的属性，它表现为人对“道”的理解，是对道的体会与外化，道被其视为人生道德修养之最高境界。在这一点上儒、道两家是一致的。孔子曾说：“志于道，据于德，依于仁，游于艺。”^①在他看来，道、德、仁、艺四个层次，通过艺(礼乐)的具体形式表现仁，由仁体现德，最后以德达至道，道是最高的原则。自此，充满“玄理”之道便有了更为具体的、可操作性的形式。这种道德知识体现为日常道德行为方式，是一种具有情景性和个体性的道德知识，是非“可编码化”的需要体悟的“意会性的知识”。

传统道德“无论是作为一种‘知识’或是一种‘智慧’都与个体生命的经验、需要联系在一起，个体的道德选择都直接源于个体生命实践的价值取向。这些道德知识或智慧实际上处于一种动态的转化状态，在由静态向动态转变的过程中，个体生命需要主动调动自己的体验去活化和内化，并通过个体创造性的实践活动，完成它们与现实生命的内在联系。”^②

3.4.3.2 道德知识的现代分类体现

(1) 伦理精神

伦理精神，是指社会内在生命秩序的体系，它体现人们如何安顿人生，如何调节人的内在生命秩序。伦理精神是民族伦理的深层结构，是民族伦理的内聚力与外张力的表

^① 论语·述而[M].

^② 易连云.传统道德的生命内涵与“生命·实践”道德体系的现代构建[J].教育学报,2005,(5):63~65.

现。伦理精神的层面体现的是人伦关系、伦理规范、伦理行为的价值取向，对民族社会生活的内在生命秩序的设计原理，民族伦理精神的完整结构与伦理性格生长发育的过程。^①

在现代社会，我们所倡导的伦理精神在道德价值取向上主要体现了如下方面：自由、平等与民主精神，这是人类永远需要努力的理想，是现代伦理精神的基础；公民合作互助精神，这是对待现代生活之孤寂的反应，是为了满足人的归属感，而这在传统乡民社会里是根本不存在的；人与自然的和谐共生，这是针对近代科技因征服自然造成了对生态环境的严重破坏而引起的反省，而其基本伦理精神契合了中国传统中儒、道两家的自然观，并形成的再认识；等等。

(2)道德规范

所谓道德规范是由社会经济关系所决定的，以善恶为标准的，依靠社会舆论、传统习惯和内心信念所维系的，调整人与人之间以及人与自然之间关系的原则和规范体系。道德规范的限制，是构成道德主体行为自由选择中最常见、最大量的限制。“基于社会共同生活基础之上的道德规范，是为了维护共同生活的福祉而建立的。这种规范虽然是强制的，但是出自人性的，是人实现自我的方式，而不是贬低人性或破坏人性的方式。没有这种规范的控制，人类社会就不可能获得为了全体人福祉的更好的治理。假如，一种规范对人性构成了破坏，无论它是多么强大，都不可能持续，因为它不可能扎根于人的良知的深处。”^②

道德规范从抽象的意义上看，是作为一定时期、一定地域的道德理想与道德关系的反映。对一般人来说，在大多数情况下，道德规范意味着一种要求、一种约束、一种义务以及一定的权利。道德规范的效力，即道德规范对什么人、在什么地方和什么时间有约束力并使之享有相应的道德权利。道德规范的效力范围或界限越大，那么也意味着道德规范越有普遍性。而道德原则，是指具有最大普遍性的道德规范。^③“康德称准则为多少有些琐碎的行为规则，它们与一定的情境有关，个人的实践一般都是以这些行为规则为指南的。它们减轻了行为者在日常抉择上的负担，并多多少少构成了一种能够反映行为者的性格和生活方式的生活实践。”^④

道德规范作为道德存在的重要方面，它有着广泛的存在形式，它可以存在于社会的风俗、习惯中，也可以存在于康德所说的“绝对命令”或“定言命令”之中，还可以存在于社会的各种制度之中；既可以存在于一系列相互联系的行为规范的集合之中，也可以存在于宗教戒律或“神意”之中，在西方，它甚至还可以存在于“自然法”之中，而在中国传统社会，“礼”、“天理”也被当作道德规范的存在形式。道德规范还可以具有

^① 樊浩.中国伦理精神的历史建构[M].南京:江苏人民出版社,1992.29.

^② [法]爱弥尔·涂尔干著,陈光金等译.道德教育[M].上海:上海人民出版社,2001.39.

^③ 高恒天.道德与人的幸福[M].北京:中国社会科学出版社,2004.80

^④ [德]尤尔根·哈贝马斯著,沈清楷译.对话伦理学与真理的问题[M].北京:中国人民大学出版社,2005.72~73.

一种与理性相对的感性存在形式。^①

在现代社会中,道德规范体现在私德、社会公德和职业道德等诸方面。这里面既有传统道德规范的合理继承,如诚信待人、勤俭节约、仁爱、宽厚等,也有适应现代的新道德规范,如在男女平等方面、职业操守方面、上下尊卑方面等。

(3)个人道德知识

个人道德知识主要相对于社会道德要求而从个人道德体验实际出发而形成的具有个体差异性的道德体验和道德行为方式。

个人道德知识隶属于个人知识,是在波兰尼对知识作显性知识与隐性知识的认识区分后,对近代以来受科学知识压迫的主观知识(主要是个人知识)的一次解放。个人知识又是相对于组织知识或集体知识而言的,组织的或集体的知识属于宏大叙事,是对个人知识的抽象,是对现实生活的悬置和概括,因此个人道德知识体现了对道德知识个人生活的道德关怀,属于个体叙事的知识。如果按照杜威把道德行为分为“习惯性道德”(customary morality)和“反省性道德”(reflective morality)两种,那么,前者是源于集团的习惯、习俗,后者是个体在各自的道德问题状况中主动地作出展望、作出妥善的行为选择。如果前者指称集体道德知识的话,那么后者体现的是个人道德知识。集体道德知识多呈现为道德原则与规范,而个体道德知识体现在个体道德实践的主观体验中。因为,“仅有有限意识的伦理主体在逻辑上具有发生不同道德认识的可能性,因而所获得的道德知识具有主观相对性。”^②同时,经验主义伦理学认为,“概念无感觉则空;感觉无概念则盲。”^③

个人道德知识展示了道德知识的主体性和情境性。个人生活总是在一定道德世界中的生活,个人对道德的理解和个人所处的环境决定了个体道德行为方式的个性性,这种个性性正体现了个人道德知识在实际情境中的不同价值选择性和道德图式。杜威认为,“正如对于自然的知识产生于对于自然的操作一样,对于指导我们生活的价值,也产生于生活实践。价值并不是高悬在生活之外的抽象不变的东西,而是一方面体现了我们的经验的爱好,另一方面又在经验中被证明是有可能实现的东西。抽象的善有各种各样;在具体的生活情境中它们常常是彼此冲突的。只有经过具体情境之中的理性探索,我们才能确定在一个特定的情境中哪个善具有实际的指导意义。”^④

在现实道德生活中,个人道德知识存在于个人道德实践体验中,内在于各自对道德的理解与行为表达。我们不能直接就个人道德知识相互沟通,但是可以通过对道德事件的理解,通过隐喻的方式,比如个体道德叙事的方式,来实现个体道德知识的交流,并通过相互比对,发挥相互教育的作用。

^① 高恒天.道德与人的幸福[M].北京:中国社会科学出版社,2004.82.

^② 崔平.道德经验批判[M].上海:上海文化出版社,2005.78.

^③ [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著,龚群译.伦理学简史[M].北京:商务印书馆,2004.254.

^④ [美]约翰·杜威著,傅统先译.确定性的寻求:关于知行关系的研究(序)[M].上海:上海人民出版社,2004.3.

3.4.4 道德知识的价值

3.4.4.1 道德知识彰显道德理性，为个体道德社会化提供知识基础

社会建构主义表明，知识是社会建构的产物，而人的社会化体现为社会建构过程，体现为知识对人的规定和建构。知识先于个体而存在，人的诞生开始了接受知识规定的历史，因为人的生命历程、精力和所处社会环境不能放任我们重复前人已经经历的认识实践过程，符号化的文明成果奠定了个体的发展基础，也预示了人的发展的可能性。从这个意义上说，道德知识不仅体现为人类道德理性的成果，而且为个体道德社会化提供了必要的知识基础。

亚里士多德认为人类的理性表现在两类活动中：在思想中，理性构成活动本身；在与思想活动相区别的那些活动中，我们可能做得到也可能做不到遵从理性的戒律。前者的卓越亚里士多德称作理智德性，而后者的卓越亚里士多德称作道德德性。前者的德目是智慧，理智和审慎，后者的德目是慷慨和节制。理智德性一般是明晰的训练的结果，而道德德性，一般是习惯的结果。德性不是先天就有的，它是训练的结果。它与我们的天赋能力形成鲜明对照：我们是先有德性行为，然后才获得德性习惯。我们因行事正义才成为正义者，因做出勇敢行为才成为勇敢的人，如此等等。^① 个体的德性的生成，无论是通过训练，还是通过习惯，都在一定社会中接受既有知识环境的影响，是外在的客观道德精神、规范通过自身的努力内化为一定的道德信念，转换为支撑道德行为的力量。

3.4.4.2 道德知识塑造人的品格，成为人的道德发展的重要力量

道德知识对人的建构和完善作用具体体现在对个体品格的塑造上。道德知识因此成为个体道德发展的基本力量。

布克 T. 华盛顿曾说过，“品格就是力量”。如果我们想开启品格教育的力量，我们必须相信从课堂学习到周五晚上的足球赛，努力学习和做正确的事情是一个整体，别无二致。基于这个观点，每个学校的使命就是在教职员工、学生和父母组成的伦理学习团队中，发展做事的品格——创新、自律、持之以恒、合作等，与道德品格——尊重他人、公正、善意、诚实等，以帮助所有的孩子成为既能干又善良的人，而为未来过上一种好生活做准备。^②

这是一方面。

另一方面，道德知识作为人的道德发展的重要力量，它还发挥提升人的道德境界的作用。所谓境界，就是心灵超越所达到的存在状态，可视为生命的一种最根本的体验，这种体验和人的认识是联系在一起的。^③ 道德境界，是指生活于现实社会的人们，在一定的人生价值观指导下，在追求实现道德理想的过程中，所达到的道德觉悟程度，以及

^① [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著，龚群译. 伦理学简史[M]. 北京: 商务印书馆, 2004. 100~101.

^② Matthew Avidson, Thoras Lickona, & Viadimir Khmelkov. *Smart and Good Schools: A Paradigm Shift for Character Education*. Education Week, 27. 12(2007): 30~31

^③ 蒙培元. 情感与理性[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2002. 2.

所形成的道德品质和精神情操水平。道德境界是对道德生活的一种觉悟程度，是个体道德素质的综合表征。

冯友兰认为境界有高低。此所谓高低的分别，是以到某种境界所需要底人的觉解的多少为标准。其需要觉解多者，其境界高；其需要觉解少者，其境界低。一个人其所处底境界不同，其心理底状态亦不同。此不同底心理状态，即普通所谓怀抱，胸襟或胸怀。由于个人“觉解”的不同而导致不同的境界，可以分为自然境界，功利境界，道德境界，天地境界四种类型。^①而“觉解”，即自觉的了解。按照现代的话语表达方式，就是主动地学习，以拓展自己的认识边界。道德境界的提升，自然必须以对道德知识的学习为基础，通过提高认识而促进境界的提升。

3.4.4.3 在现代社会中，道德知识成为道德资本的资源

随着知识经济时代的带来，知识在现代及未来社会中的巨大作用，是培根所始料不及的。可以断言，在现代社会中，知识已不仅仅是力量，它也是权利，是财富，是资本。知识成了全球范围内的 K 因素（知识在英文中为 Knowledge）。^②道德知识在知识经济时代突显了作为道德资本资源的价值。

道德资本是资本的一种特殊形态，是一种特殊的资本。作为资本的一种特殊形态，道德资本也符合资本一般的基本规定，也具有资本生产力和资本生产关系的一般内容。王小锡等人认为，“所谓道德资本，从内涵上，它是指投入经济运行过程，以传统习俗、内心信念、社会舆论为主要手段，能够有助于带来剩余价值或创造新价值，从而实现经济物品保值、增值的一切道德资本符号；从外延上，它既包括一切有明文规定的各种道德行为规范体系和制度条例，又包括一切无明文规定的价值观念、道德精神、民风民俗等等。”^③

在后现代状态下，知识呈唯利化趋势。“知识的供应者和使用者的关系越来越具有商品的生产者和消费者与商品的关系所具有的形式，即价值形式。不论现在还是将来，知识为了出售而被生产，为了在新的生产中增殖而被消费：它在这两种情形中都是为了交换。它不再以自身为目的，它失去了自己的‘使用价值’。”^④在这一时代背景下，道德知识在塑造人上，由于利益驱动为减少经济行为中的交易成本而为人们所认同，使道德的超越性让步于道德的世俗性，奠定了道德资本形成的基础。道德知识因具有现代经济的属性而成为道德资本的知识基础。

3.4.4.4 作为知识来源，道德知识使学校课程德育成为可能

近代以来，随着知识的划分，形成了学科分类严明的学校课程体系，并逐渐演化为现代学校课程的传统。学校德育成为与学校智育、体育、美育等的重要组成部分，学校

^① 冯友兰.境界[M].见:新原人[M](节选),转引自:陈少峰.中国伦理学名著导读[M].北京:北京大学出版社,2004.305~308.

^② 胡军.知识论(前言)[M].北京:北京大学出版社,2006.11.

^③ 王小锡,杨文兵.再论道德资本[J].江苏社会科学,2002,(1):131~137.

^④ [法]让-弗朗索瓦·利奥塔尔著,车槿山译.后现代状态:关于知识的报告[M].北京:生活·读书·新知三联书店,1997.3.

德育课程与其它课程一样，组织了严密的知识文本体系，形成了教学的基本范例。而以文本或教材为基础的学校德育课程被称做课程德育，具有显性和主体间性的特征。课程德育也就是组织道德知识的平台，是师生进行道德对话的知识素材。“通过对道德知识的理解而定义的道德教育，就是通过各种机制使已社会化和普遍化的道德知识和道德规范转换和内化到个体的道德心理结构之中并使个体在道德行为和道德活动中能自觉运用和遵循道德知识和道德规范的过程。”^① 因此，我们可以这样宣称，正是道德知识才使学校课程德育成为可能。道德知识成为形式化、制度化的课程德育的基本要素。

道德知识的这一价值，在本研究中体现为道德知识与德育课程的具体关联中，进一步探讨道德知识与德育课程的关系是对道德知识这一价值的具体展开。反思高校德育课程的知识基础和变革高校德育课程，就是为了使道德知识在学校德育课程中的价值得以充分实现。

^① 廖小平.论道德认识的功能[J].求索,2001,(6):98~100.

第4章 道德知识与德育课程^①

“尊德性而道问学，致广大而尽精微，极高明而道中庸。”

——《中庸》

知识与教育的关系，“一方面，教育是知识筛选、传播、分配、积累和发展的重要途径；另一方面，知识又是教育的重要内容与载体，离开了知识，教育就成为无米之炊，各种各样的教育目标（如技能、态度、情感、人格等等）也就无法达成。”^② 道德知识与道德教育的关系也是如此，深入理解这一关系是理解道德教育的前提。“道德知识是道德品质教育的一种载体。道德教育要重视和善于运用这种载体。”^③ 学校德育以道德知识教学为重任，道德知识教学是一种认知性实践，同时也是一种社会性实践和伦理性实践。提高学生的道德认识是学校德育工作的基本任务，其主要是通过帮助学生形成正确的道德观念，提高他们对道德因果关系的认识，发展他们的道德判断和推理能力，以实现促进学生道德水平不断发展的这一学校德育工作的最终目的。道德知识教学的成功主要取决于学校德育课程对知识的选择与组织、教师的道德知识观——使学生在德育课程中如何与道德知识相遇，让学生更好地理解、接受和应用道德知识，促进其道德水平的发展。因而，只有理解道德知识，才能理解德育课程。道德知识成为理解德育课程的认识基础。道德知识与学校德育课程之间存在紧密的关联，这种关系具体从两个方面展开：一是道德知识观是一种理解人的“视界”；二是德育课程是一种塑造人的空间。

4.1 道德知识：德育课程的认识基础

4.1.1 道德知识作为德育课程的认识基础的提出

中国传统智慧中提出，“刚柔交错，天文也。文明以止，人文也。观乎天文，以察时变；观乎人文，以化成天下。”^④ “止”，即恰到好处、恰如其分。儒家人文精神不仅重人道，而且重教化，即重人道的教化。由“人”——“止”——“化”构成的儒家人

^① 这里的“教育”取其育人性的含义，即是说教育可以泛化为广义的道德教育。道德教育是学校各育的内在要求。

^② 石中英. 知识转型与教育改革(导言)[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005. 1.

^③ 吴铎. 德育课程与教学论[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2003. 45.

^④ 易·贲[M].

文精神内在结构是一脉相传的，“人”是本体，“化”是工夫，而“止”则是这种本体和工夫的基本尺度。达到“止”的境界，天人就能合一，天下就能化成。然而，这种“止”的境界的达到，又离不开“化”的工夫，惟有化育，才能既尽人之性，又尽天地之性，使天地之性与人浑然一体。如此看来，要承担道德，不仅要在认识上努力追求之，还要在践行上教化之，化成之。^①“化”即孔子所谓“庶之、富之、教之”^②的“教化”，就是对德性和能力的训练和实行。

按照《大学》文本的逻辑，要修身、正心、诚意，必须致知，“致知在格物”，意谓致知在格物中实现，格物为了致知，后来人们简称为格物致知。

在现实生活中，无论人对周围客观世界的认识，还是对自身道德境界的培养，智力构成了一切活动最基本的前提。如果人缺乏智力或者智力低下，则人的一切追求都无从谈起。所以，“始于致知，智之事也；行所知而极其至，圣之事也。”^③致知培养人的聪明才智，聪明才智则提高人对事物真假善恶选择的能力，“致知则智明，智明然后能择”，^④意思是说，成圣的追求必须建立在智明的基础上，而智明则是建立在对事物的认识上，建立在知识的积累上。人们对来到面前的事物所以不能做出合乎事物本身之理的选择，自身不能做出合乎道德的选择，关键在于不明白事物本身的道理，从而自身的聪明才智也被蒙蔽而得不到发挥。如果真能对事物本身之理有所理解和认识，自身就不会做出错误的选择。

真正的道德判断来自对事物之理的把握，而恶则是出于对事物的无知。因此，在道德修养中必须以知为本。“知至则当至之，知终则当遂终之，须以知为本。知之深，则行之必至，无有知之而不能行者。……人为不善，只为不知。”^⑤故此，“物有本末，事有终始”，^⑥在修身成圣的过程中，格物致知为本，而治国、平天下等为末；在工夫的次序社会，致知格物为始，而治理平天下为末。知在道德修养中具有优先的地位。

《大学》中指出：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。”这是中国传统教育之道德目的，而达此目的的路径则是通过“格物、致知、诚意、正心；”最后达到“修身、齐家”，进而“治国、平天下。”“天、地、人”三“才”之道曾经作为中国传统道德的文化基础成为中国传统教育的知识传统。格物致知成为国人道德成长的基础与学校道德教育的起点。（遗憾的是这种传统因为历史的原因而未能继承下来，并异化为一种

^① 高国希. 道德哲学[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2005. 333.

^② 《论语·子路》：“子适卫，冉有仆。子曰：庶矣哉！冉有曰：既庶矣，又何加焉？曰：富之。曰：既富矣，又何加焉？曰：教之。”在这里，孔子提出了在老百姓富裕以后，还应当提高他们的素质的“先富后教”的问题。“教民”是十分重要的。孔子说：“夫民，教之以德，齐之以礼，则民有格心。教之以政，齐之以刑，则民有遁心。”（《礼记·缁衣》）又说“不教民战，是谓弃之”（《子路》），“不教而诛之，是虐杀不辜也”（《说苑·政理》），把“不教而杀谓之虐”（《尧曰》）视为“四恶”之一。

^③ 程颢, 程颐. 二程集[M]. 北京: 中华书局, 1981. 1188.

^④ 同上, 1191.

^⑤ 程颢, 程颐. 二程集[M]. 北京: 中华书局, 1981. 1164.

^⑥ 大学[M].

行为操作训练。)以此为基础,学校德育作为教育的重要组成部分,其地位和作用不容低估。学校德育不应被视为一种外在于科学知识教育之外的情感培养与简单的行为操练,而应该成为一个有着自己的科学逻辑起点的知识系统。另外,其它学科教育无一例外已经包含着道德教育的知识因素作为学生道德认识的基础,故而并不存在着将德育从外在的部分渗透于各学科之中的问题,教师对所教学科的从初期的准备到具体的实施都将成为影响学生道德成长的因素,教师对学科知识的教学过程也就是对学生进行道德认识教育的过程,而伴随着教师教学生涯的教师日常生活行为更是作为一个整体影响着学生的道德提升。

总之,道德是人的生活之道。它是幸福的道德。幸福的道德宣示了,幸福或福祉在于所有德性和能力的训练和实行,特别是那种最高的。作为一种智慧,道德给人的生活提供价值和理智的方向,需要去学习;作为一种规范,道德用以指导、约束人的行为符合价值取向,需要去承担;作为一种信念,道德与生命一体,需要去体悟持存。^①

德育课程以道德知识为组织单元,德育课程搭建了道德知识学习的平台。没有对道德知识的理解,就难以理解德育课程的价值。因此,理解道德知识是理解德育课程的前提,道德知识构成了德育课程的认识基础。

4.1.2 道德知识作为德育课程的认识基础的正当性辩护

如前所述,对学校道德教育的知识基础的追问肇始于古希腊时代。苏格拉底曾说过“美德即知识”,并以此开始了对道德的知识基础的追问,在追问过程中发出了“美德可教吗?”的千古疑问。在紧随其后的西方古代与现代伦理学传统中,无论是理性主义、经验主义,还是宗教的伦理学流派均在追寻着道德的基础和根源,并形成了自己的伦理学传统。事实上,这也成为学校道德教育能否得以具体贯彻与实施并取得实际效果的关键所在。对道德的知识基础与属性进行考察使我们不得不面对几个前提性问题:第一、道德是不是知识?第二、如果道德是知识,那么它是一种什么样的知识?对第一个问题的回答如果是否定的,那么则从根本上否定了学校德育的必要性。而如果得出肯定的回答,则进入到第二个问题,即道德的知识属性。也就是说得考察道德知识的主观与客观属性。结论有两个:第一是承认道德知识的科学性 with 客观性。由此,我们将道德知识作为科学知识并将其列为学校科学教育内容的一个专门部分(如德育、智育、体育、美育与劳动技术教育),并强调道德知识的普遍有效性与可重复性,并进而强化显性的学校德育;第二则是承认道德知识的非客观属性,强调道德的不同层次中以不同历史文化与民族传统为背景、以主观体验为基础的个体审美属性,由此,我们关注学校德育的潜在性与相对性。

通过以上的分析,我们得出的事实是,道德作为一种知识系统的基础性和客观性,它是显性知识与缄默知识的互动与统一,这是一种伦理学意义上的追问。在教育学意义

^① 高国希. 道德哲学[M]. 上海:复旦大学出版社, 2005. 333~334.

上,是针对如何贯彻与实施道德教育。我们在这里强调的是:道德教育是以道德作为一种知识系统为基础的系统化与整体性教育,它涉及到显性的知识教育与行为养成和隐性的情感培养与意志锻炼两个方面。^①

进一步说,不管现代人对课程有多少种不同定义,都不能无视课程的根本特性,即“以知识为基础和核心,对教育的内容、活动及其进程进行设计、规划和安排。”^②“知识”是属于人的一种对象性的具有客观内容的意识形式。它不是人脑天生固有的,而是人通过人脑的意识思维活动对相关对象的观念的掌握。知识的发展导致学校道德教育发生了深刻变化。韦伯所言的信念伦理逐步消失,知识逐步成为道德教育的基础。皮亚杰、涂尔干、杜威等一大批教育家在理性基础上建立其道德教育理论。道德认知心理学及认知主义成为20世纪道德教育的主流理论。至20世纪60、70年代,世界各国普遍在学校开设专门道德教育课程。从而,无论在理论上还是在实践上,全面确立了知识在道德教育中的基础地位。正如有的研究者指出的,20世纪的道德教育实质是道德知识教育,是道德认知教育。^③

从国外来看,近代分科教学出现以后,学校道德教育如何进行就成为教育中一个引人关注的话题。德国教育家赫尔巴特较早地从科学角度论述了道德教育的途径在于教学,提出了教学的教育性原则。法国社会学家涂尔干论述了知识对人的教育价值,道德教育必须要通过各科知识的学习,当时他尤其强调的是自然科学知识。美国教育家杜威则认为学校道德教育无需通过专设课程进行,德育精神无往不在,各科教学更是广泛、生动的道德教育领域。

综上所述,学校德育课程的知识基础,应包括“是什么”、“为什么”与“如何做”的道德知识。“是什么”是人的德性的认识性知识基础,“为什么”是德行的动力性知识基础,“如何做”是知向行转化的策略性知识基础。这些知识的合理化组织——形成课程,是学校德育,包括直接、间接德育的前提条件,构成了学校德育课程的知识基础。道德知识在德育课程中的基础地位集中表现在如下几方面:

一方面,培养和发展道德认知能力成为德育课程的目标取向。“在道德上受过教育的人,是具有‘理性道德的人’——对道德规则的内容、原因和内在价值具有充分的理性认识,对道德基本原则怀有理性热情,并且能够将它们自觉地运用于行为中的人。”^④在理性道德认知方面,一个具有理性道德的人,能够理解道德的基本原则,认识到它们与较低层次的社会规则的关系,对道德实践的具体情形有着良好的判断力,并且善于把原则运用于特定的生活情形之中。作为理性动物,人只有通过理性才可能认识道德,达

^① 易连云.学校德育的知识基础与德育教师专业化[J].教育研究,2007,(4):31~32.

^② 于述胜,刘继青.中国现代课程改革的文化问题论纲[J].当代教育科学,2005,(19):13~17.

^③ 戚万学.冲突与整合:20世纪西方道德教育理论[M].济南:山东教育出版社,1995.37.

^④ 郭冬星.彼得斯的道德教育哲学[A].[英]彼得斯著,郭冬星译.道德发展与道德教育[M].杭州:浙江教育出版社,2000.210.

于道德完善，成为真正的人。理性是道德教育的重要基础，是推动道德教育发展主要的动力之一。

另一方面，道德知识成为德育课程主要的内容。在现代知识语境中，道德学科知识也像物理化学等学科知识一样，成为具有严密逻辑的知识体系，并划分为不同的德育课程。道德教育过程，就是接受、理解道德概念、原理的过程，就是传授和学习德育课程的过程。通过道德教育内化道德知识，尊重道德规范和价值，过一种符合道德的社会生活，使道德权威落实到个人生活中去。“正如涂尔干所强调的道德内化的内容是：纪律精神；个人对社会群体的服从和依附；现代道德所要求的自决、自治精神。”^① 在后现代知识视域下，道德知识的个性化色彩更加明显、情境化特征与生成性特征得以彰显，德育课程对道德知识的组织与利用要突出贴近生活、关怀个体生命差异，努力实现个人道德生活与集体道德生活的整全与圆融。

尽管如此，道德知识在学校德育课程中的合法性地位，也受到多方面的质疑，如知性德育或主知主义德育的批判等，这些非难动摇了学校德育课程的基础，使学校直接德育课程的存在缺乏知识基础的正当立场。然而，问题的根源存在于其所秉持的道德知识观的分疏，在于固守现代知识型对道德知识的客观化、外在化的片面追求。

4.1.3 传统道德知识与德育课程的关系的现代演绎

中国古语中常说的“人为不善，只为不知”，与苏格拉底的“德性即知识”、“恶出于无知”的思想类似。苏格拉底认为，一个行为不节制的人只是出于无知，“要是他具有知识，他就不可能如此行为。如果当知识在一个人上时，其它事物仍能像对付奴隶一样统治他、主宰他，那是非常令人奇怪的。……没有人的行为会违背他相信是最好的事物。人们这样做只是由于无知。……勇敢和正义的行为只有当人们出于知识或理性的选择而做它们时，才是有用的。”^② 德性本身就是知识，而知识出于理性，因此德性也出于人的理性。

康德曾说过，“要使一件事情成为善的，只是合乎道德规律还不够，而必须同时也是为了道德而做出的；若不然，那种相合就很偶然，并且是靠不住的。因为，有时候并非出于道德的理由，也可以产生合乎道德的行为，而在更多情况下却是和道德相违反。”^③ 也就是说，一件事情如果是道德的，那么行动者必须具有一个自觉的道德意图，而这种自觉的道德意图显然要依赖于道德认知。道德认知的发展是学生道德发展的基础和前提。

道德认知发展理论认为，道德知识作为道德判断和道德选择能力发展的基础，在学生的道德发展中起着至关重要的作用。构成人类最基本的知识是陈述性知识，在道德知

^① 鲁洁. 德育社会学[C]. 福州: 福建教育出版社, 2002. 263.

^② 苗力田. 古希腊哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1989. 222.

^③ [德]康德著, 苗力田译. 道德形而上学原理[M]. 上海: 上海人民出版社, 1986. 38.

识体系中,学生关于正义、善良、良心、荣辱的观念与认识是陈述性知识的主要内容。这些“底线”的道德认识是学生日后形成关于具体道德事件分析和评判能力的基础,没有“底线”的道德认识,学生很难在具体的道德情境中做出正确的判断和取舍。对于他律阶段的学生而言,道德就是知识。他律阶段的学生还不能进行主观道德判断,他们是以自身以外的成人的规则为标准来评价行为的。他们掌握了一些“不应该说谎”之类的规则,但是他们以为这些规则是客观的、不可更改的,而不知道这些规则是主观的、人为的。“不应该说谎”等道德规则在他律阶段的学生那里是他们从外部世界获得的知识。学生在道德发展过程早期,需要基本的道德知识的积累,在以“传授”为主要获得方式的知识学习中,“传递”和“输送”意义上的道德灌输应该有助于这个过程的完成。

一百多年前,美国实用主义教育家杜威对道德的知识和关于道德的知识之区分,也有精辟的思想。他反对道德教育只教授关于道德的知识,强调道德教育要以人的生活经验为基础,是生活的智慧。并且,他同时认为“道德教育应通过各科教学进行”。前苏联教育家苏霍姆林斯基说过,学生在学校学习的自然、社会、思维方面的知识是世界观和道德行为的基础。至于美国当代德育学家托马斯·里考纳(T. Lickona)则更加明确提醒大家各科教学对道德教育的意义。他认为,各科教学对道德教育来说是一个“沉睡的巨人”,潜力极大。朱小蔓教授也认为“道德教育建立在各门学科所呈现的多样认知性知识的基础上,道德的知识并不是或主要不是关于道德的知识,而是建立在广泛认识世界、认识人的基础上的。”^①

当前,我国中小学德育课程改革指出要“改变过去偏重知识的倾向”的同时,也认为应使学生“掌握必备的基础知识”。道德知识的掌握是中小学德育课程改革整体目标的有机组成部分,“德育回归生活、注重实践并不意味排斥知识的系统性”。^②课程改革肯定了道德教育的知识基础的作用。

总之,道德是一个人对人、事、物及其关系的基本观点、态度、情感及行为表现,良好的道德品质建立在对人、事、物正确认识的基础上,这种认识的结果即道德知识,它奠定了德育课程的知识基础。因此,德育课程实施要通过道德知识教学来进行,道德知识教学的过程同时也是道德教育的过程。

4.2 德育课程的滥觞与学科定位

德育课程从历史的角度来看是源远流长的。古代学校的课程基本上是一种以道德教育内容为主的课程形式。近代意义上的德育课程设置应当以1882年法国以道德教育取代宗教教育课程为起点。^③世界范围内对道德教育课程的集中和广泛的讨论开始于20

^① 朱小蔓.课程改革中的道德教育、价值观教育[A].钟启泉等.当前中小学教育改革中的六大焦点问题:11位教育专家及名校校长的多元思考[C].武汉:湖北教育出版社,2003.23.

^② 詹万生.中小学德育课程改革与创新[J].教育研究,2003,(1):48~52.

^③ 1881年第三共和国颁布的《费里法案》即已规定设置公民道德教育课取代宗教课。

世纪 60 年代的西方国家,到 80 年代,德育课程已经成为德育理论与实践研究中的一个重要课题。

4.2.1 道德可教吗?——对德育课程的学科性质疑

4.2.1.1 德育学科的正当性

学校德育是一门专门的学科还是一项工作?长期以来,这是围绕德育理论研究与实践工作者们一个问题。不少研究者试图探究学校德育的学科建设问题,但是对他们来说,首先要面对的就是这一努力的逻辑起点问题,具体地说就是以什么为出发点和基础来建立学校德育课程的体系问题。

道德可教吗?这一问题构成了德育课程的学科地位的前提性问题。“道德可教吗?”内含道德知识是否可以通过“教”来促进个体德性的成长。如果答案是否定的,则不存在德育学科地位的问题。如果答案是肯定的,那么通过对一定道德知识的选择与组织,则形成一定的德育课程,从而确立德育学科相应的地位。

在现代科学型道德知识观视野下,道德知识类似于其他知识,是确定的、客观的、外在于个人生活的,是可以编码为一定的符号,通过一定的知识序列组织为一定的课程而进行的。事实上,德育学科已经作为近现代西方随着知识分类、学科分类而形成的课程传统的一部分。学校德育从古代社会通过习俗方式而进行的社会意识形态教育到近代的转变正是通过德育学科化,以及随着学校教育工作的分工而工作化开始的。

德育工作化,是学校教育向“工业化”的妥协,是学校教育工具价值的在管理方式上的具体体现。德育工作化不仅削弱了学校教育的德育目的要求,而且使德育学科更趋边缘化。^①

在后现代道德知识观视野下,道德知识显性与隐性共在的特点,集体表达性与个体体悟性的特点,说明了道德知识部分可传递性的可能,从而预示了道德知识被选择、组织形成一定课程与学科的知识基础的前提性存在。

但是,由于对学校德育学科性质认识上的局限,在客观上影响到人们对学校德育课程的理论反思与现实关注,转而将注意力集中到较为具体的、可操作的其它学科之上。

“但是对儿童来说,最重要的不是掌握科学,而是以直观的图片和形象来充实他们的精神世界。因此,就要求教师传达内容时言简意赅,让儿童受到思维明晰性和理解力的锻炼,以及获得对事物确切的了解。也就是说,教育过程首先是一个精神成长过程,然后才成为科学获知过程的一部分。”^② 儿童早期道德思维的训练是其社会化的基础,由此,是提供“杂乱无章”的“生活片断”,还是培养起儿童具有自身逻辑性的道德思维与道德知识?面对此问题,我们不得不寻求学校德育学科的正当性。

^① 德育工作化导致非德育工作人员教育责任卸载,非德育工作时间德育影响脱域。学校教学、管理工作与学校德育工作相阻隔。德育在程式工作化中异化了。

^② [德]雅斯贝尔斯著,邹进译.什么是教育[M].生活·读书·新知三联书店,1991.3.

德育学科的正当性的确立伴随着德育课程的诞生。德育课程的合法地位的取得，标识了德育的学科地位。

4.2.1.2 德育课程的变迁

现代德育理论从道德理性出发，形成了核心价值导向，强调培养理想道德人格，强调道德教育的永恒性和超越性，并设立了专门的学科课程，实现德育的系统化和专门化。

德育的学科设置即德育课程。学校德育课程主要包括两大类。第一类是专门的德育学科课程，旨在通过有关道德知识、道德行为训练等方面的教学，培养学生的道德观念、情感和行为。人们称之为直接德育。它起源于古希腊，苏格拉底曾指出：“美德即知识。美德由教育而来。”^①这一理论后来得到理性主义者康德、黑格尔等人的推崇。近代以来的学校德育课程就在模仿数学、语文等学科教学的基础上建立起来。目前世界上许多国家都是通过这种方式对青少年进行道德教育。第二类是通过各科教学和学校生活的各个层面对学生进行道德渗透，这就是间接德育，又称之为隐性课程。德国著名教育家赫尔巴特十分重视学科知识教学与德育的联系，他主张通过学科知识教学对学生进行德育。他认为教育和教学是密不可分的。教育是教学的最高目的，而教学是教育最主要最基本的途径。他说“我想不到有任何‘无教学的教育’，正如在相反方面，我不承认有任何‘无教育的教学’”。^②“教学如果没有进行道德教育，只是一种没有目的的手段，道德教育如果没有进行教学，就是一种失去了手段的目的。”^③这就是说，在文化知识的教学中必须进行道德教育，道德教育也只有与文化知识的教学中才能得以进行。我国的学校德育一直采用的是学科课程与隐性课程相结合的方式。

按历时态划分，学校德育课程的变迁大致经历了古代、近代和现代几个阶段。

(1)古代学校课程内容与德育的融合。在奴隶社会和封建社会时期，由于社会生产力和科学技术发展水平相对低下，学校课程内容基本以维系人际关系和谐，促进社会秩序稳定的古典人文道德教育内容为主。作为与人们的生活方式、道德观念密切相关的道德自然被渗透到学科教学之中。所谓“教学即育德”，形成了学校课程与伦理道德的同构。

(2)近代人文学科的兴起与学校德育的昌盛。文艺复兴以后，理性主义的道德教育成为当时教育的主流。一方面，人文主义者从反对中世纪宗教道德对人性的压抑出发，主张彻底改变经院主义强制灌输的教育，恢复古希腊教育的传统，注重在道德教育中把“德性与知识统一起来，促使人们在追求知识中实现德性。在实践德性中追求知识。”^④另一方面，由于科学仍处于启蒙时期，学校开设的课程仍然以古典的文法、修辞、哲学和宗教等学科为主，道德教育也相应建构在知识教学之上。“在意大利，较为重视课程的审美功能，注重古典语言在发展人的心智方面的价值，诗歌、散文成为人们享受生活的

^① 张法琨. 苏格拉底论教育[M]. 选自《古希腊教育论著选》[M]. 北京: 人民教育出版社, 1994. 15~16.

^② 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[C]. 北京: 人民教育出版社, 1979. 267.

^③ 同上, 177.

^④ 金生铉. 德性与教化[M]. 湖南大学出版社, 2003年. 44.

一种手段。在德国，古典文学所具有的批判性和独立性，吸引着越来越多的人通过阅读大量的古典作品以提高心智。”^① 近代理性主义启智的教育思想带来了欧洲学校德育的繁荣。

(3)近代科学的繁荣与现代学校德育的衰落。发生在18世纪中叶的第一次工业革命，引起了社会制度及人们思想观念，生活方式的巨大变化，也引发了教育的变革。唯智论者首先呼吁教育世俗化，追求国民的启蒙，逐步确立了实用功利的教育目的。早在18世纪的法国，孔多塞就主张废除学校教育中宗教与政治的内容，建立新的学校课程体系，对国民实施智育。他认为，“古典充斥着谬误，把古典当作文体的典范也是危险的。因为在当今的时代重要的是培养理性，而古典则是诉诸感情的。”^② 斯宾塞从功利主义教育观出发，提出了“什么知识最有价值”这一命题。他关于科学知识的分类方法，极大地影响了现代课程设置。如果说斯宾塞在课程结构，内容选择上极大地推动了科学教育的发展，那么赫尔巴特则使得欧美国家的教育全面走向科学教育时代。科学主义在教育上的典型表现是，教育以学习科学知识为中心，知识经过科学地组织编排构成系统的课程和连贯的教材，通过教学活动来有效地完成。学校课程内容的变革，使得智育的比例越来越大，而德育则越来越小。

4.2.1.3 学校德育内容的系统性和层次性

当我们完成对学校德育的学科性质的追问，我们面临的下一个问题便是：如何在此基础上改造与重构学校德育的内容？而如何体现德育内容在组织和编排上的系统性和层次性成为改革的重要问题。

德育课程通过对道德知识进行选择、组织而形成相应的教育内容。德育课程对道德知识教育内容的安排经历了一个反复的过程。人们曾经认为作为一种价值性的教育，为了避免思想专制和道德灌输，不可以有固定的内容。但是随着道德教育中相对主义导致的价值混乱，20世纪后半叶以来，德育理论界开始了价值教育的复归，即开始认可人类普遍的道德价值进入课程的必要性。形成了的基本内容结构，主要包括：社会公德教育、私德教育、职业道德教育。学校德育内容存在不同的层次，主要包括：道德理想教育、道德原则教育、道德规则教育。这三个层次的教育，对学生的道德行为具有不同的规范功能：道德理想教育主要起激励作用，道德原则教育主要起指导作用，道德规则教育主要起约束作用。学校德育还存在不同方面，主要包括：提高学生的道德认识，陶冶学生的道德情感，培养学生的道德行为习惯。^③

南京师范大学道德教育研究所易晓明先生^④曾对现有的学校德育教材进行了对比性研究，他在其所作的研究中，对大陆和香港小学思想品德课教材的比较，发现大陆教材尽

^① 翟葆奎. 教育学文集:课程与教材[C]. 北京:人民教育出版社, 1988. 54.

^② [日]佐藤正夫, 钟启泉译. 教学原理[M]. 北京:教育科学出版社, 2001. 101.

^③ 黄向阳. 德育原理[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2000. 109~110.

^④ 易晓明. 学科式德育课程的问题及其对策[J]. 江西教育科研, 2002: (1)~(2).

管内容比较丰富,但一至六册在编排上缺乏规律性、系统性,显得有些乱,最基本的道德规范不突出。而且有些内容也存在着重复的现象,内容之间也并没有表现出明显的层次递进。整套材料学完后,难以让人记住究竟学了哪些最基本的行为规范。而香港教材在内容上就很清楚,在众多的道德规范中择取了14个最基本的,对人的德性发展起核心作用的德目。尽管每一册都是这些德目,但随着学生年龄的增长,内容在不断加深,要求在不断提高,螺旋渐进。其内容选择和安排符合学生的身心发展规律,从而便于学生接受和掌握。

学校德育内容的系统与层次问题,并非仅是一个德目的选择和安排问题,究其实质,涉及到我们对学校德育本质的理解,与上一问题紧密相关。也即是说,学校德育过程中,德目的选择不仅仅是要符合学生的身心发展规律,更重要的是要注重其自身的内在逻辑性与层次性。易连云教授曾撰文论述过传统道德中所具有的由具体到抽象的不同层次道德的内涵问题,并认为,传统道德文化在今天仍然具有较强的现实性,我们仍有必要对学校德育的本质问题进行较为认真的研讨,从而将教育部基础教育改革纲要中所提出的学校德育目标落实到具体的可操作的层面,变成系统化的科学的决策和行动的依据。^①

4.2.2 学校专门德育课程的合法性^②

传统的德育课程理论上存在这样的假定,即学生的心灵是一块白板,道德价值及规范体系可以通过教师的宣讲传达给学生,使之形成所谓的品德。道德知识在现代知识型下体现的客观性立场也使德育课程化成为可能。在分科教学的大趋势推动下,现代学校德育学科课程应运而生,形成了学校德育、智育、体育、美育等多学科课程群共存的局面。

但是道德教育作为一门学科存在的合理性在近代以来不断受到怀疑。20世纪20年代,美国心理学家哈桑(H. Hartshorne)和梅(M. A. May)等人通过5年时间对11000多名8—16岁的青少被试的研究证明:传统的道德学科教育所进行的道德规范教授与儿童的实际行为几乎无关。^③有的教育学家甚至认为“正是道德教学把孩子教坏了”,“当我去掉一个坏孩子业已接受的道德教学时,他自动地变成了一个好孩子。”^④此后,道德教育经历了一个否定直接的学科教学和强调道德反思能力培养的阶段。

经历一个反思和反复阶段之后,人们开始冷静地考虑道德教育的课程问题。最终的一种结论是:“在我们这个多元的社会里,尽管这种直接的灌输方法是无效的,然而,任何道德上放任的企图也没有取得更好的结果。”“道德教育所面临的问题和挑战是要寻找一条中间路线。它既不强迫年轻人接受一套道德规则,也不给他们这样一种印象,即

^① 易连云.“道”、“德”的层次性与新时期学校德育改革研究[M].高等教育研究,2003,(4).

^② 檀传宝.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2006.168~169.

^③ 李伯黍.品德心理研究[M].上海:华东化工学院出版社,1992.5.

^④ Neil, A. S. *The Problem Child*. New York: Robert McBride, 1927, p.17.

做出决定完全是一件个人的主张或想入非非的事情。”^① “我们必须反对价值教育中纯粹的‘过程’或‘技能’的方法。为了成功地对价值进行反省，学生必须通过与他人的反省对话获得在一定意义上是合理的价值观点。”“学校必须既教技能又教内容。”^②

有专家曾经调查比较过 90 个国家三个时期的德育课程的开设情况，结果也与德育课程理论上的上述变化基本一致。有关课程课时占总课时比率的平均值（括弧内为案例数）如下^③：

课程/时间	1920-1944	1945-1974	1975-
道德	0.78(41)	1.05(138)	0.96(86)
宗教	5.07(49)	3.66(125)	4.15(82)
公民	0.92(43)	0.94(135)	0.25(86)
社会科	0.19(57)	1.77(119)	4.96(66)

从上表分析看来，开设学校德育课程的事实在学校教育中是一种普遍性的现象，并且取得越来越多的重视。这种重视程度表明学校专门德育课程存在的合理性取得了广泛的认同。德育课程地位的取得从学校教育目标和人的发展要求总的是一致的。

4.2.3 德育课程的特点

在理论上说，没有谁会否定德育课程应当具有自己的特点。但是从将德育作为一种纯粹的“学科”（或文化课）去讲授的实践来看，实际上又似乎存在这样一种假设：德育课程与其他学科没有什么区别。而实际上我们认为，从课程的基本构成与影响要素的角度来讨论，德育课程仍然有不同于其他学科的特点。这些特点是：^④

4.2.3.1 德育目标的特点

道德教育课程的目的不是简单地要传授某一方面的知识或知识体系，它的目标在于价值观念的确立、态度的改变以及正确的道德信念和行为方式的形成。由于德育目的、目标的较高要求，也由于情感、态度、信念等目标因素本身的复杂性，德育课程的设计就自然成为整个课程设计中难度最大、挑战性最强的一个领域。

4.2.3.2 学习主体参与的特点

正如杜威在他的《民主主义与教育》中所说，你可以将一匹马牵到河边，但你决不可以按着马头让它饮水。学校德育的价值和主观色彩使学习主体的积极性对教育过程的重要性被提高到了无与伦比的高度。在一般的知识或技能的学习方面一定的强制或压力也许会有一些的效果，但是在德育课程的组织与实施方面，如果没有对学习主体的了解

^① Hall, R. T. *Moral Education: A Handbook for Teachers*. Winston Press, Inc., 1979, pp.12, 14.

^② Beck, C. et al. *The Moral Education Project, Year 3*. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1976, p.3.

^③ 钟启泉, 黄志成. 西方德育原理[M]. 西安: 陕西人民出版社, 1998. 434.

^④ 檀传宝. 德育原理[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006. 169~170.

与尊重，就不可能取得应有的效果。应该说，这是德育课程的最根本的特色之一。

4.2.3.3 德育课程结构的特点^①

德育课程结构指组成德育的各学科及其相互关系。如果从承担德育任务的课程种类来看，德育课程结构有两类：一类是专门课，如社会科、公民科等；另一类是泛化课，即德育不局限于某一类专门课程，而是泛化为所有科目以及课外活动等等。这一分类体现出意识形态的差异和社会控制的特征。一般而言，在社会主义意识形态下，社会重视对其成员的道德要求，对于学生，强调不仅要通过思想品德课（这是主要途径），而且要通过其它学科教育以及团队活动等有效途径对其进行德育，因此，许多学科（特别是文科）都在传递知识的同时进行德育，有的学科（如语文、历史、地理）知识内容本身就是很好的德育材料。不仅如此，即使比较客观的自然学科，教师在教授过程中也适时地对学生进行辩证唯物主义和爱国主义教育。……由于这种结构，使得蕴含其中的社会控制比较明显。

社会主义国家德育课程中的“社会控制”的意识比较明显，往往又采取显性控制的方式，即明确提出一种德育要求，明显地在传递知识中渗透德育。因此，这是一种现形的“强”控制。如果从德育课程本身的知识组织来看，则其结构也可以分为两类：一类是“集合课程”，德育课程的知识分散于高度分化和相互分离的分科课程内，如思想品德课、语文课、历史课等都含有德育知识；另一类是“综合课程”或“整合课程”，既德育知识是较为集中在综合课程内的，如社会科（实际上由历史、地理、社会组成）。第二种分类所具有的社会学意义可借用英国教育社会学家伯恩斯坦(B. Bernslein)的课程分类理论来阐明。德育课程采取“集合课程”的结构，其知识通过一系列明显分离的学科等级来加以组织和分配，这种结构通过分化式的道德事实的记忆和对道德行为的简单模仿，起到维持后并支撑社会道德现状的功能，这种课程结构是一种传统型，其中蕴含的权力结构是“等级制”的，师生关系是支配与服从的关系。学生只是对各学科中的道德知识、规则加以简单的记忆和模仿，并不能发展出道德上的自主意识，因此，这种课程结构实际是起到了维持社会占主导地位的道德现状的作用。而“整合课程”的结构，德育知识是被整合在一起的，其知识分类强度明显减弱，其评价标准重于学生对课程内容的理解与批判，其中蕴含的权力结构是“平等制”，教师权威减弱，学生自主活动增强，师生关系较为平等，这是一种现代型课程结构。

4.2.3.4 德育内容的性质、计划与安排的特点

学校德育内容体现了强的社会控制性。影响德育内容选择的社会因素，从宏观上看，主要指社会结构中的因素，如政治、经济、文化、科技等；从微观上看，主要指课程编订者、教师等对内容的影响。经济是决定因素，但政治、文化、科技对德育课程内容具有更为直接的影响。其中，政治权力、政治意识影响最大。政治权力决定着德育课程的

^① 鲁洁.德育社会学[C].福州:福建教育出版社,2002.268~269.

权力系统,控制着德育课程的要素(内容)系统,如标准、大纲、教科书的制(选)定;政治意识深刻影响着德育的价值系统,进而影响其要素(内容)系统。文化也是制约德育课程内容的重要因素。德育内容的选择只能在社会文化发展所允许的范围内进行,其所能载负的文化质与量是由整个社会文化水平所决定。在文化变量中,民族传统文化对德育内容有很大影响,它常常作为一种“民族心理”积淀于德育课程中。科学技术已成为最活跃、最革命的力量影响着德育课程的内容。当代科技革命对规范的德育课程的冲击表明,过去那种德育内容的单一性、封闭性、滞后性必须由多样性、开放性、平行性(超前性)所代替,否则德育课程将无法起到应有的道德社会化的功能。但这种多样性、开放性、超前性都是在统治阶级意识形态所允许的范围内存在的。^①(美国学者安扬指出)美国社会不同道德知识的传递实际上是在加强社会分化,使之更加合理,从而再生产了社会的不平等。(艾普尔更是一针见血地指出)来自劳动阶层的孩子为主的学校,其道德教育强调守时、整洁、习惯,所传递的德育知识较多地注重服从纪律、服从当局和服从学校的规定,而不太强调公民具有参政的权利和义务,由此形成一种尊重权威、遵守秩序的观念。而以来自管理阶层和专家阶层的学校,其传递的德育知识则是鼓励学生探究、选择、批判、强调“思考模式”和价值分析,注重灵活性、自主性和个性的培养。^②显然,这种不同质量和数量的德育知识的分化背后蕴含着“权力关系”,其实质是为不同阶层的人服务,其目的在于社会控制。^③

道德教育虽然也可以有一套类似于其他学科的道德知识体系形成直接的道德教育的教材,但是德育课程既要诉诸认知的因素,更要通过情感、行动的经验去实现。所以,综合课程、活动课程、隐性课程,学校课程与社会、家庭生活的连接等在道德教育课程体系及其研究中占有十分重要的地位。此外,由于道德教育过程本身所具有的复杂性、反复性,德育课程能否如何进行所谓的“螺旋式”设计;道德教育教材是采取教科书的形式,还是采用一般读物的方式设计等等,也都是道德教育课程面临的问题。

4.2.3.5 德育活动方式的特点

道德教育决非仅靠直接的讲授就能奏效,道德教育课程应当认同更多的道德学习的方式和途径。在中国的道德教育实践中最大的问题在于,在道德学科的直接讲授中,没有对学生道德批判能力的培育引起足够的重视,缺乏应有的讨论;即使有所谓的讨论,其目的也不是通过讨论求得道德认知、反省能力的提高,而是着眼于得出既定的道德结论。在道德实践能力的培养上也有类似的缺陷。一是缺乏实践的机会;二是即使有所谓的“实践”活动,也都是以既定任务的完成为目标,学生没有选择的余地,其结果是道德实践活动实质上的形式主义,完全没有预期的效果。所以,如何增进学生的参与程度是中国道德教育按照德育课程特点办事的关键问题。

^① 鲁洁.德育社会学[C].福州:福建教育出版社,2002.267.

^② M. W. Apple: *Ideology and Curriculum*. 2nd edition. RCH. New York. 1990, p. 65, p. 75.

^③ 鲁洁.德育社会学[C].福州:福建教育出版社,2002.270.

4.3 德育课程：人与道德知识相遇的平台

道德知识要在学校教育中发挥其应有的价值，需要处理好与教育中其他要素的关系。学校教育作为一个系统内在若干要素，主要包括人的要素——教育者与受教育者，内容的要素，环境的要素和方法的要素等。分析道德知识与德育课程的关系，就要把道德知识作为主要的内容要素置于德育课程中，才能有利于弄清楚它们之间的内在关联，从而更好地理解道德知识在德育课程诸要素中的地位和作用，以便有利地开展学校德育。从德育属性上看，道德知识就是德育内容。德育内容是德育过程中教（泛指教育）与学作用的对象，是教育过程中客体性要素。德育过程就是以道德知识为载体所蕴含的教育影响，通过师生的主体间性传递而促进受教育者在知识、能力与品质上的进步的活动。说到底，道德知识必须通过课程场景实现与人的相遇，并最终使人成为道德上受过教育的人。

4.3.1 道德知识观：一种人的理解的“视界”

从根本上讲，教育问题就是人的问题。学校教育就是人对人的理解活动。在学校教育的三大要素中，即教育者——教育影响（教育内容）——受教育者，教育者在教育过程中起自觉的教育性影响作用，教育者的教育行为反映了其自身一定的教育知识观、课程观、教育观等。教育知识观，即教育者对相关教育中的知识的认识和看法。不同的知识类型和属性，其相应的教育途径与方法是不同的。因此，教育者的知识观是教育行为的认识基础。也正是在这个意义上，教育者的教育职能和地位才得以显现。如韩愈在《师说》开篇即说：“古之学者必有师”，师的存在，使知识传递由自发转化为有意义有系统的人的自觉行为。

而且，教育者秉持怎样的知识观，决定了他对教育知识的处理方式，从而也导致相应的对受教育者的影响方式。

知识与人的“意义关系”是一种与人的精神成长和生存处境相联的内在价值关系，它不只关心知识的选择，更关心人对待知识的立场和态度，关心课程处置知识的方式，即知识在课程中的存在方式。对这些问题的关注，有助于使课程更接近教育的本性。因为真正的教育要关注人的精神生长，促进人的“心灵的转向”（柏拉图语），他不能简单将外在于人的、与人的心灵异质的知识框架灌输到人的心灵中去，从而重塑人的心魄，而要从关心人的心灵入手，以知识的陶冶和智慧的激发来“照料人的心魄”，使人的心灵保持积极的运作态势，实现生命的和谐和心灵的完美。^①

教育的根本使命，就是引导人“走出自身”，与人类的普遍精神进行对话，然后又“回到自身”，获致个体的自我生成。而知识是人类精神普遍性最集中、最重要的体现，因此，如何理解知识、如何安置知识，就不仅是解决课程问题的根本前提，也不仅仅是

^① 刘铁芳.教育:开放的阐释.河北师范大学学报(教育科学版),2002,(1):29~34.

回答教育问题的重要条件，……它决定着教育情境下人的“生成方式”和人在教育中的命运。^①因此，对知识的理解是教育者完成一定教育使命的前提。教师的知识观制约了一定课程实现的程度和教育目标达成的质量。

同样，学校德育及其课程的生存命运必然依赖于教育者一定的道德知识观。因为，“知识及其变化对学校课程的影响最终要经由人对知识的理解方式方可实现，而知识观实为人们对知识的理解以及人们对待知识的态度。所以，从某种意义上说，不是知识构成了课程的基础，而是人们的知识观构成了课程的基础。人们怎样理解知识，就会有怎样的课程，甚至就有怎样的教育。”^②

道德知识是人对世界的精神把握的认识成果，是安顿人生的精神家园，维系心灵的根本秩序。在学校教育中，便于交流与沟通的道德知识是显性的、具有公共组织性的，它为个体道德世界提供了一种先于个人的“视界”，如果没有这种视界，人与知识就无法交流和沟通，更无法把握世界的意义。“当然，人们不是一开始就以这种方式观察和思考的，任何人起初都是在自己的知觉经验中理解世界的，但当他通过语言学习逐渐掌握概念和知识命题，并依据公共知识去重新解释和组织观察经验时，这种共同‘视界’就成为他凭借的工具，甚至成为他生存的一种本体意识。”^③教育者正是通过教育发挥的积极影响作用去促成人对人的理解，人对道德客观精神的把握，形成一种视界的融合，促进个体道德社会化。

“正规教育知识的传递能够通过三种信息系统得到实现：课程、教学和评价。课程规定可以把什么看作是有效的知识，教学规定什么可以被看作是有效的知识传递，而评价则规定什么可以被看作是这些被讲授的知识的有效实现。”“一个社会如何选择、分类、分配、传递和评价它认为具有公共性的知识，反映了权力的分配和社会控制的原则。”^④在德育课程中，道德知识对学生的社会建构与学生自身社会历史心理的选择作用，二者形成一种张力，而缓解张力就是达成“视界”的融合，形成理解与共识。

4.3.2 德育课程：一种塑造人的空间

道德知识被德育课程规整，使德育课程成为人与道德知识相遇的场所，同时也成为一种塑造人的空间。

在一般意义上讲，知识，不仅是道德知识，都是人类认识的成果。人类因为生存发展，在社会实践活动中同时开展了认识活动。同时，人作为类的存在，其生存与发展也是建立在一定的知识基础之上的。“知识是作为生活者的人与更为整全的世界建立起的一种生存关系。知识的本质是个体或群体以理解等活动认识世界的形式。在这个意义上，

^① 郭晓明.课程知识与个体精神自由:课程知识问题的哲学审思[M].北京:教育科学出版社,2005.7~8.

^② 同上, 9.

^③ 吴刚.知识演化与社会控制——中国教育知识史的比较社会学分析[M].北京:教育科学出版社,2002.79.

^④ Basil Bernstein. 论教育知识的分类和构架[A]. [英]麦克·F·D·扬著,谢维和等译.知识与控制:教育社会学新探[M].上海:华东师范大学出版社,2002.61~62.

知识源于把自己的有限存在与更为广大的世界联系起来的冲动,知识是这种冲动形成的世界观、编码体系和反应方式等。由于知识建立了一种生存关系,知识形成了人与世界的关系,也形成了人与知识的关系,知识、人、世界就处于一种交互关系之中,这种交互关系既建构着知识、又描述着世界,同时又建构人自身,因此,知识就成为人在世界中存在和发展的一种座架,虽然世界本身被知识说明着,但实际上人本身也通过在这个座架上被知识展现、被知识支撑、被知识构成。这就是知识的本体性。”^① 知识因此成为人的精神支架塑造人,人也成为一种知识的存在。

知识对人的塑造,具体展示在知识对人的精神的改变。因为知识,即或是科学知识,在后现代知识视野下,都具有一定的价值指称的,富含着一定的文化背景和主观性因素。所以,“作为文化的内容之一,知识本身形成了一个空间,成为人的存在场域,即人存在于知识的空间中。知识先于人而存在,在知识形成的空间里,人被知识呈现为人,人被知识塑造为人。”“教育培养人,其实也就是知识在生产着人,特别是当教育被定义为知识传授和学习过程时,更是如此。实际上,教育对人的塑造很大一部分是由知识(教育中的知识)所完成的,尽管教育对人的塑造作用体现在多方面,比如,教育的方式也塑造人,但知识毫无疑问是主要的塑造力量。知识在这个意义上是限定人的精神可能性的条件。由于知识塑造着人的精神,知识所展示的深度和高度就是人的认识的可能的限度。”^②

道德知识对人的精神塑造更加直接,道德知识要能够充分发挥这种塑造的力量必须通过营造课程空间,促进人与道德知识的“友好”相遇。因为,道德知识成为个体精神成长过程中必须学习的对象,人学习道德知识,是在对道德知识的建构中并接受改造。

传统课程知识观视知识为客观的对象物,知识在课程中以“客体化”方式存在。这是一种静止的、冷藏库式的知识观,它使知识与人的意义世界分隔,知识被当作一种资料或死的资源。在这里,人与知识的关系仅仅是一种简单的“镜式反映”关系,主、客二分,人与知识完全分属两个完全不同的世界。事实上,知识在与人的精神交往中能被理解,能获得自己的生命力。^③

德育课程的空间建立在教育者与受教育者的语言实践中。其内在的心理机制在于双方的心灵接纳与认同,这更需要教育者树立不是依靠教育权威使受教育者认同,而是建立有效的教育学关系。语言是教育存在的“家”。没有爱,就没有教育的尊严;没有沟通,就没有教育的形式。沟通主要通过语言来进行。语言体现了教育者所代表的、所理解的道德知识的“道”(社会之道、个体之道),语言所贯通的人与人的心灵空间开启了德育课程场域,受教育者在其中凭借自己的“觉解”而得(即德)“道”。所以,言语开

^① 金生铉.规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2006.326~327.

^② 同上,328.

^③ 郭晓明.知识与教化:课程知识观的重建[J].华东师范大学学报(教育科学版),2003,(2):11~18.

辟了“道路”，敞开了一个人属的精神世界。语言因此成为一种话语实践，道德知识在德育课程中通过话语实践，体悟持存，成仁成智。

在后现代主义看来，“由某种话语实践按其规则构成的并为某门科学的建立所不可缺少的成分整体，尽管它们并不是必然会产生科学，我们可以称之为知识。”^①“知识的语言性表明知识是既言说世界又言说人、既构成世界又构成人的一种方式。”^②“知识一方面是通过内容而指明人的精神内容，另一方面通过语言的形式支撑人的经验。语言是知识得以产生、记忆、传播、学习、再生产的形式。所以，知识是一种话语实践”。^③道德知识的教学从语言的角度讲，就是通过话语实践以达到受教育者体悟这种反映人的内在精神诉求的符号，并经由这个过程塑造个体的理性，不断生成人性，不断走向人性的完善。

从这个角度，符号哲学家卡西尔定义了人。古希腊文中“逻各斯”(logos)这个词本身有“理性”(ratio)与“言语”(oratio)两重含义。在西方，近代以来许多哲学家都以此来强调逻各斯(理性)与语言的关系。例如存在主义哲学家海德格尔在其《存在与时间》中曾说，所谓“人是理性的动物”这句古老的格言，其本义原为“人是会言语的动物”。而卡西尔则认为，取代于“人是理性的动物”这个古老的定义，我们应该把人定义为“符号的动物”，而语言则是人类最基本的“符号形式”之一。^④

^① [法]福柯著,谢强等译.知识考古学[M].北京:三联书店,1998.235~236.

^② [法]福柯著,莫伟民译.词与物(前言)[M].上海:上海三联书店,2001.115.

^③ 金生铉.规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2006..329.

^④ [德]恩斯特·卡西尔著,甘阳译.人论[M].上海:上海译文出版社,1998.144.

第5章 知识论域下高校德育课程现状与反思

“大学之道在明明德，在亲民，在止于至善”。

——《大学》

道德知识作为德育课程知识基础的奠定，开辟了德育课程的认识路径。德育课程只有在充分尊重道德知识的合法性地位，坚定其合理性立场的基础上，才能逐步构建起德育课程体系的大厦，为学校德育课程建设确立正确的方向。当前，在高校德育新课程改革中，如何基于德育课程的知识基础，审视高校德育课程的现状，探究其存在的问题，分析产生问题的原因，寻求高校德育课程变革的新思路？这是试图解决高校德育课程困境的基本视角。

5.1 高校德育课程回顾与检视

高校德育是大学生道德成长的主阵地，是大学教育的重要组成。高校德育从人文教育与科学教育的划分来看，它属于人文教育之列，其内容具有人文性特点，如精神性、体悟性和思辨性等。高校德育从课程形态来看，有直接的课程德育，如思想品德课，有间接的学科德育；从课程结构上看，有显性课程和隐性课程。长期以来，我国高校德育主要分成两块：一块是理论教育，向学生传授和灌输价值观念，由政治理论教学部门(或叫社科部)负责；另一块是行为教育，指导和规范学生的道德实践及日常生活行为，由学生管理部门(或叫学生处)负责。

5.1.1 高校德育课程回顾

自改革开放以来，高校德育经历了若干发展阶段，回顾这一历史，有助于我们对高校德育现状的深入理解。为此，通过高校课程德育，即高等学校思想品德课程建设的历史沿革，可见高校德育发展的一斑。^①

5.1.1.1 1980—1986年初创期

在高校思想品德课的初步发展阶段上经历了命运长短之争和性质定位的讨论，发生了从名称到课程门数和内容构建上的诸多变化。

^① 罗建平.高等学校思想品德课程建设的历史沿革[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2005,(5):194~197.

(1)课程性质定位与讨论

思想品德课开设之初,虽然能够受到学生的一些欢迎,也有教育部文件(即1982年10月,教育部下发的《关于在高等学校逐步开设共产主义思想品德课程的通知》)的肯定,但有无必要开设,命运能否长久,性质如何定位,争议仍然较大。存在反对、支持与观望三种基本态度和观点。争论是一方面。另一方面,思想政治教育工作者在实践中从教材建设、师资培训等方面不断探索和总结经验。到了1984年,争论之中形成了一些共识,开课也积累了一些经验。据此,教育部印发了《关于高等学校开设共产主义思想品德课的若干规定》。首先,要求各地教育部门和高等院校应切实加强领导,积极抓好共产主义思想品德课的建设。其次,对共产主义思想品德课的任务、授课内容、教学原则作了明确的规定。第三,明确要求共产主义思想品德课应纳入教学计划,并考核学习成绩。第四,要重视思想品德课教师队伍建设,对专职教师的编制人数、职称评定、进修培训等待遇作了明确的规定。第五,要求各高校建立相应的教学机构,组织实施教学及相关工作。^①该《规定》的出台,不仅结束了“命运长短”的争论,而且对思想品德课的性质也作了定位,从而为思想品德课的发展和建设明确了方向。

(2)课程名称、内容和结构的变化

思想品德课开设之初,处在摸索试验之中,其名称很多,诸如“思想修养课”、“德育课”、“道德修养课”、“人生观教育课”、“政治思想课”、“大学生思想品德修养课”等等。虽然称谓不一,但在教学内容构建上基本一样,都是根据教育部、共青团中央(1984年4月)《关于加强高等学校学生思想政治工作的意见》要求去组编的^②。

1982年10月,教育部下发了《关于在高等学校逐步开设共产主义思想品德课程的通知》以后,思想品德课在称谓上才渐趋一致。这一时期,课程教学大纲尚未统一规范,基本上是各高校自编教材。但是,部分高等师范院校开始联合起来组织编写适用师范学生的思想品德课教材。1983年,全国第一本正式出版的思想品德课教材《共产主义思想品德教育》由四川人民出版社出版。该教材系华北、东北、华东三地部分高师院校的思想品德课教师集体编写,王殿卿等为主编。随后,中南、西南、西北等地的部分高师院校也组织起来编写了一本教材《共产主义思想品德教程》,胡庆云、夏德明等为主编,于1984年7月由湖南教育出版社出版。这两本教材很具有代表性,为后来编制教学大纲奠定了较好的基础。

1984年9月,在总结肯定各地各高校开课经验的基础上,教育部印发了《关于高等学校开设共产主义思想品德课的若干规定》,并制定颁布了《共产主义思想品德教学大纲(试用本)》。这两个文件十分明确地规定:“共产主义思想品德课的任务是对学生进行共产主义人生观和共产主义道德教育,针对学生普遍关心的有关人生、理想、道德等方

^① 普通高校思想政治教育课程文献选编(1949-2003)[C].北京:中国人民大学出版社,2003.100~102.

^② 同上,81。

面的问题,给予有说服力的回答,帮助学生逐步树立共产主义人生观,培养共产主义道德品质。”^①从此,思想品德课在教材建设上走向规范,在称谓上走向统一,在课时安排上纳入教学计划,在教学机构上成立共产主义思想品德教研室(不称德育教研室),以及在教师编制、队伍建设等方面,都有了基本的政策依据。

这一时期,随着经济体制改革的推进,商品经济的发展,对外开放的不断扩大,我国的社会主义法制建设加快了步伐,思想道德建设在理论争鸣中开始深化。同时,一些西方社会思潮的传播又对大学生产生了种种消极的影响。针对大学生的思想实际和社会客观条件的变化,思想政治教育工作者认识到在对大学生进行人生、理想、道德等内容的教育时还应突出进行形势与政策观和法制观方面的教育。因此,仅靠一门“共产主义思想品德”课已远远不能适应形势发展的需求。1986年7月,中宣部、国家教委印发了《关于对高等学校学生深入进行形势与政策教育的通知》,为形势与政策教育走进课堂、纳入教学计划准备了条件。同年9月,国家教委下发了《关于在高等学校开设“法律基础课”的通知》^②。由此,高校思想政治教育在教学途径上又增设了一门新课“法律基础”。

1987年3月,国家教委下发了《关于在高等学校马克思主义理论课(公共课)教学中旗帜鲜明地坚持四项基本原则反对资产阶级自由化的通知》,《通知》中在对马克思主义理论课教学提出要求的基础上,也明确要求“各高等学校要利用教学计划中规定的形势与政策教育时间,举办专题讲座,有针对性地进行坚持四项基本原则、反对资产阶级自由化的教育”^③。这表明,“形势与政策”作为思想政治教育的重要手段也被纳入了课程设置。

至此,思想品德课的设置门数由一门向多门扩展,教学内容也在丰富,并相对突出和集中。

5.1.1.2 1987—1992年全面建设期

为贯彻党的十二届六中全会精神,进一步完善思想品德课的建设,1987年5月,国家教委思政司邀请全国部分高校的思想教育学者、专家和教师,在长春光机学院召开了课程建设研讨会。同年10月,国家教委下发了《关于高等学校思想教育课程建设的意见》,对高校思想教育课程建设作出了设置五门思想教育课程的规定:“法律基础”、“形势与政策”两门为必修课,“大学生思想修养”、“人生哲理”、“职业道德”三门课,可因校制宜有选择地开设。^④

该《意见》下发后,思想品德课在高校课程体系中的地位得到了进一步确立。到1992年,五门课程在教材建设、教学手段、师资建设、科学研究等方面,都有了长足的发展。

^① 普通高校思想政治教育课程文献选编(1949-2003)[C].北京:中国人民大学出版社,2003.100.

^② 同上,113.

^③ 普通高校思想政治教育课程文献选编(1949-2003)[C].北京:中国人民大学出版社,2003.117.

^④ 同上,132~134.

仅就教材建设看,各门课都既有全国性的示范教材,也有各省市各高校自己特色的教材,还有相应的教学参考用书和声像资料等等;并且每一门课在教学内容的选择和设计上,从问题的针对性、思想的科学性、理论分析的深刻性、政策诠释的准确性、语言表述的严谨性,到内在结构的逻辑性,都得到了显著加强,水平也有明显的提高。

5.1.1.3 1993—1997年改革发展期

党的十四大以后,建设社会主义市场经济的新形势,既使思想教育课程建设遇到了新情况和新问题,也对思想教育课程建设提出了新要求。为此,1992年9月,国家教委思政司组织召开了“高校思想政治教育课程教学改革与建设研讨会”。1993年6月,国家教委思政司在徐州中国矿业大学又召开了“新形势下高校思想政治教育课程建设座谈会”。这是两次连续的会议,有四个特点:(1)把“思想教育课”的名称改为“思想政治教育课程”;(2)打出了对课程进行“改革”的旗帜;(3)根据高校教学整体改革的大框架要求,在对“思想政治教育课程”建设调研的基础上,将原设的“大学生思想修养”和“人生哲理”两门课合并调整为一门课,叫做“思想道德修养”课,作为必修课,在大学一年级开设;(4)第一次把思想政治教育课与马克思主义理论课并提,共同被称为高校思想政治教育(德育)的主渠道和主阵地。这两次会议的纪要都以国家教委思政司的文件形式作了转发。

“徐州座谈会”之后,思想政治教育课程逐步由五门课演变为三门课,其建设也进入了改革发展阶段。

1995年10月,国家教委下达了《印发〈关于高校马克思主义理论课和思想品德课教学改革的若干意见〉的通知》,该文件把“思想政治教育课”的名字又叫做“思想品德课”,并将其与“马列课”共同简称为“两课”,是高校思想政治理论教育的主要渠道和主要阵地。^①此文件的印发,对思想品德课的改革建设进一步起到了巨大的推动作用。

1995年12月,为贯彻落实《中共中央关于进一步加强和改进学校德育工作的若干意见》和《中国教育改革和发展纲要》,保证高等学校德育工作有效的实施。根据《教育法》,国家教委正式颁布了《中国普通高等学校德育大纲(试行)》,这是我国第一部全面系统规范高等学校德育工作的大纲。该大纲的颁布和实施,对思想品德课的建设提出了新的更高要求。为此,1996年10月,国家教委下发了《关于进一步加强高等学校形势与政策课程建设的意见》。该《意见》指出,自1987年国家教委决定在大学生思想政治教育课程中设置“形势与政策”必修课以来,从总体上看,这门课程的建设和发展还不够平衡,教学管理还不够规范。为进一步贯彻落实国家教委《关于高校马克思主义理论课和思想品德课教学改革的若干意见》和《中国普通高等学校德育大纲》的有关精神和规定,要加大推动课程内容和方法改革的力度。^②

^① 普通高校思想政治教育课程文献选编(1949-2003)[C].北京:中国人民大学出版社,2003.158~161.

^② 同上,175.

5.1.1.4 1998—2004 年深化改革期

以党的十五大精神为指导,根据中共中央政治局的决策,1998年,中共中央宣传部、教育部联合下发《关于普通高等学校“两课”课程设置的規定及其实际实施工作的意见》,为适应深化高校“两课”教学改革的需要,进一步加强“两课”建设,该《意见》对“两课”设置做出了新方案(史称“两课”改革98新方案),明确规定“思想道德修养”、“法律基础”、“形势与政策”三门课是学生的思想品德必修课,并对这三门课的教学内容与课时数进行了具体规定。^①

在该课程方案的指导下,高校思想品德课建设进入了新的发展时期。

2003年2月,为在高校“两课”教育教学中全面贯彻党的十六大精神,教育部发布了《普通高等学校“两课”教学基本要求》,对“两课”教学的目的、任务和內容作了新的全面修订,为“两课”建设提供了新的基本规范和依据,推动了高校思想品德课建设在深化改革中健康发展。

5.1.2 高校德育课程检视

通过以上分析,可以看出我国高校课程德育经过20多年的发展,取得了长足的进步,形成了高校德育课程体系和一批较高素质的教师队伍。但是,通过理论和实践的反思,在高校德育中存在的问题也是比较明显的。

第一,课程德育在內容选择与组织上缺乏稳定性,课程地位实际不高。这主要表现在课程名称、课程结构的频繁更替上。在“科学是第一生产力”的号召下,科学与自然科学倍受青睐,人文知识与人文科学影响式微,“人文性德育內容(如世界观、人生观、历史观和价值观等)是难以通过成果转让、科学实证、精确量化等科学化方法来传授和验证的,两者之间存在一定的矛盾,并在我国高校中逐渐凸现出来。”^②物质主义盛行,人文精神不振成为不争的事实。

第二,理论与实际脱节比较严重。教学內容与学生的思想实际仍存在比较大的差距。许多教师在教学过程中比较偏重理论的讲授,忽略了理论与学生实际生活的联系,忽视了通过发生在学生中的一些鲜活事例来分析解剖理论的重要性,从而使学生们感到教师的讲授离自己的实际生活太远,教学效果也因此大打折扣。^③

第三,教师队伍素质参差不齐,教学质量认同不高。由于诸多原因,目前《修养》课专职教师较少,兼职教师比重过大,教师队伍素质参差不齐,部分教师教学手段单一陈旧,不能激发学生的学习兴趣。由于教师素质参差不齐,全面提升本课程整体教学效果的可持续发展潜力有限。

第四,德育管理缺乏横向沟通,理论与实践缺乏相互关照,影响整体教育效果。“目

^① 同上,182~185。

^② 张祥云.人文教育特点新探[J].高等教育研究,1999,(6):17~20。

^③ 施义慧,张宏如.高校《思想道德修养》课现状调查和改革探索[J].伦理学研究,2005,(2):93~97。

前我国高校的德育中理论教育与行为教育这两个部门基本上是脱节的,即社科部只负责教学,学生处只负责管理,从而使理论教育与行为教育相分离,理论教育的效果在学生的道德实践和日常行为中难以得到验证。”^①

总之,传统的高校德育是遵循着中国儒家伦理思想为核心的传统文化的钦定祖训而展开的,高校德育之课程、教材、教法均是这种钦定祖训的具体体现:培养惟上惟书的教育宗旨、君子的德育内容、灌输知识的德育方法以及驯服听话的评价标准。因袭此种德育思路,20世纪50年代至70年代末的中国高校德育呼喊“德育为政治服务”的口号走过了近30年的历程,在“国民经济面临崩溃”的历史现实面前归于平静。接踵而至的改革开放,中国高校在“不争论,大胆试”的氛围中悄悄地亮出了“德育为经济服务”的旗帜,在培养了大批精英人才的同时,也受到谴责与质疑,人们把物质文明、精神堕落、道德滑坡的板子打在教育的“屁股”上。^②因此,“作为高等学校,如何适应形势,成为道德传承和理论创新的基地,如何成为‘首善之区’,发挥道德示范作用,如何从教育理念上接纳道德教育,如何处理道德教育与思想政治教育的关系,进而加强自身道德建设等已经提上议事日程。”^③

5.2 基于道德知识的高校德育课程现状调查与分析

根据《中共中央、国务院关于进一步加强和改进思想政治教育的意见》(中发[2004]16号)、《中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见》(教社政[2005]5号)和《中共中央宣传部、教育部关于印发〈中共中央宣传部 教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见〉实施方案》(教社政[2005]9号,以下简称“05方案”)等文件的精神实质,同时面对深刻复杂多变的国际国内形势,面对我国正处在实现全面建设小康社会宏伟目标和中华民族伟大复兴的攻坚阶段,面对当代大学生存在的诸多复杂的思想问题,还有高校思想政治课教育教学过程中本身存在的一些亟待解决的新课题,提出了高等学校思想政治理论课新课程方案。新课程方案从2006级大学生起全面实施。

新课程方案明确规定,把“98方案”的7门必修课调整为4门必修课,即开设“思想道德修养与法律基础”、“中国近现代史纲要”、“马克思主义基本原理概论”、“毛泽东思想、邓小平理论和‘三个代表’重要思想概论”。总的来看,4本教材有3个共同的特点:一是充分体现马克思主义中国化的最新成果,充分体现中国特色社会主义实践的最新经验,充分体现马克思主义研究的最新进展;二是突出了教育的重点,充分反映马克思主义的立场、观点和方法,充分反映人类社会发展规律、社会主义建设规律和人才成长规律,对大学生进行系统的马克思主义理论教育,突出思想政治教育的任务;三是有

^① 刘志山.当前我国高校德育的困境和出路[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2005,(3):136~140.

^② 赵志毅.文本与人本:高校德育方略研究[M].南京:南京师范大学出版社,2004.1.

^③ 王殿卿.高校道德教育应有新定位[J].思想.理论.教育,2004,(1):40~44.

较强的现实性、针对性和可读性，紧密结合大学生的思想实际，力求更加贴近生活、贴近实际、贴近大学生。

道德知识在高校德育中的现状如何，这是基于道德知识进行高校德育改革的现实前提问题。因此，为了了解这一现状，从2006年9月开始，我们陆续对此从不同层面进行了调查，试图从中找出高校德育中道德知识存在的问题。

5.2.1 高校教师课程观现状调查与分析

教师的课程观（不仅指德育教师，在其他教师的学科教学中依然存在德育问题。）直接反映一定的道德知识观和教学观。因此，调查高校教师的课程观是为了深入地了解教师的教育行为的知识基础，即道德知识观，为此，笔者在所供职的一所师范院校对该校部分教师进行了课程观现状调查。本次教师课程观现状调查问卷发放200份，回收190份，无效问卷3份。结果与问题分析如下：

5.2.1.1 部分教师课程意识褊狭

有72.9%的教师认为“课程即有计划的教学活动”。尤其是教龄在5-15年的教师群体甚至高达81.8%，反映出很多教师缺乏课程意识，把课程单纯理解为教学的教学意识占主导地位。调查也反映出本院教师的教育观念比较滞后。很多教师认为制约课程的因素是社会因素和课程工作者，在大学教育质量的认识上受功利主义思想的影响比较深，忽视对学生人格的培养，对培养全面发展的人文与科学结合的人才认识不够，教育质量观介于知识质量观和知识能力并重之间，多认为大学教育就是培养适用的工具性人才。

5.2.1.2 课程改革呼声强烈

有67.8%的教师认为本院课“课程必须改”。这显示出本院课程改革的必要性和迫切性。从问卷反馈来看，教师们认为本院在课程结构、设置、管理和开发利用以及评价上都存在一定问题。本院课程存在的最主要的问题集中在：课程设计的目标意识不强、课程结构存在缺失、课程内容需要调整等方面，比如课程内容缺乏时代性、针对性不强，难以适应社会经济发展的需要。占65.3%的教师认为目前本院选用的教材有问题，很大的程度上是一种利益之争，导致教材更新跟不上，质量普遍较差，尤其是教师对教材选用没有主动权和自主权。有14.7%教师的课程意识比较淡薄，课程改革仅仅从教学的立场来看待。因此，需要教师多从课程的角度来审视教学，强化课程意识。

5.2.1.3 教学水平有待提高

调查反映教师的教学方式比较单一，较多采用讲授式教学，但也有部分教师（33.6%）有采用参与式教学的自觉意识。从问卷可以看出，部分教师已经有了校本课程开发的一些意识，但又有相当多的老师反映“教学压力过大，没有时间和精力”搞课程开发，教师课程参与意识和积极性较低，这实际上牵涉到如何调动教师工作积极性和加强教育科研两个问题。学分制的推行客观上要求教师结合自己的科研开设高质量高水平的选修课，然而目前本院的课时津贴制度没有充分激发出教师的学术研究热情。由于“教学压

力过大，没有时间和精力”来进行课程开发的教师占调查教师中的 48.7%，反映出本课程现状的严峻性。教师的教学工作量有必要减轻，课程资源开发意识应得到加强。

5.2.1.4 课程评价上分歧较大

有 52.9%的教师认为本院的课程评价需要进行改革，体现评价主体的多元化，但也有近 1/3 的教师反对学生评价教学。现行教学评价受人为因素影响比较大，老师怕学生给自己低分而不严格要求学生，学生怕老师为难自己而有所顾忌。如何使教学评价日趋科学合理，有助于化解分歧？这一问题应引起决策层的高度关注和重视。

5.2.2 高校德育课程文本分析

高校德育课程文本，主要指新方案中的“思想道德修养与法律基础”，就道德教育部分而言，又主要涉及“思想道德修养”部分。为落实课程新方案，在《〈中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见〉实施方案》(教社政[2005]9号)中，对每一门必修课的学分和基本内容作了原则规定。“思想道德修养与法律基础”规定为 3 学分，教学基本内容为：主要进行社会主义道德教育和法制教育，帮助学生增强社会主义法制观念，提高思想道德素质，解决成长过程中遇到的实际问题。其次，对课程设置实施工作提出了基本要求，在时间安排上也作了原则规定。第三，对教材编写、教学研究、教师培训和学科建设等问题都提出了创新性建设的要求。中宣部、教育部的(5 号和 9 号)这两份文件，标志着思想品德课建设进入了创新发展的新阶段。

为了进一步了解对大学生直接进行道德教育的课程文本，探索该课程对道德知识的选择、组织的情况，我们对“思想道德修养”部分的内容进行了基本分析。^①

《思想道德修养与法律基础》全书共 8 章，“思想道德修养”部分包括绪论和第 1-6 章内容，其目录内容如下：

章次	节次	内容目次
绪论 珍惜大学生活 开拓新的境界	第一节 适应人生新阶段	一、认识大学生生活特点 二、提高独立生活能力 三、树立新的学习理念 四、培养优良学风
	第二节 肩负历史新使命	一、认识当代大学生的历史使命 二、明确当代大学生的成才目标 三、塑造当代大学生的崭新形象
	第三节 学习和践行社会主义核心价值观	一、学习和践行社会主义核心价值观的重要意义 二、把握社会主义核心价值观的科学内涵

^① 参见：本书编写组. 思想道德修养与法律基础(2007 年修订版)[C]. 北京: 高等教育出版社, 2007.

		三、提高思想道德素质和法律素质要践行社会主义核心价值观体系
	第四节 学习“思想道德修养与法律基础”课的意义和方法	一、学习“思想道德修养与法律基础”课的意义 二、学习“思想道德修养与法律基础”课的方法
第一章 追求远大理想 坚定崇高信念	第一节 理想信念与大学生成长成才	一、理想信念的含义与特征 二、理想信念对大学生成长成才的重要意义
	第二节 树立科学的理想信念	一、确立马克思主义的科学信仰 二、树立中国特色社会主义的共同理想
	第三节 架起通往理想彼岸的桥梁	一、立志高远与始于足下 二、认清实现理想的长期性、艰巨性和曲折性 三、在实践中化理想为现实
第二章 继承爱国传统 弘扬民族精神	第一节 中华民族的爱国主义传统	一、爱国主义的科学内涵 二、爱国主义的优良内涵 三、爱国主义的时代价值
	第二节 新时期的爱国主义	一、爱国主义与爱社会主义和拥护祖国统一 二、爱国主义与经济全球化 三、爱国主义与弘扬民族精神 四、爱国主义与弘扬时代精神
	第三节 做忠诚的爱国者	一、自觉维护国家利益 二、促进民族团结和祖国统一 三、增强国防观念 四、以振兴中华为己任
第三章 领悟人生真谛 创造人生价值	第一节 树立正确的人生观	一、世界观与人生观 二、追求高尚的人生目的 三、确立积极进取的人生态度 四、用科学高尚的人生观指引人生
	第二节 创造有价值的人生	一、价值观与人生价值 二、人生价值的标准与评价 三、人生价值实现的条件 四、在实践中创造有价值的人生

	<p>第三节 科学对待人生环境</p>	<p>一、促进自我身心和谐 二、促进个人与他人的和谐 三、促进个人与社会的和谐 四、促进人与自然的和谐</p>
<p>第四章 加强道德修养 锤炼道德品质</p>	<p>第一节 道德及其历史发展</p>	<p>一、道德的起源与本质 二、道德的功能与作用 三、道德的历史发展</p>
	<p>第二节 继承和弘扬中华民族优良道德传统</p>	<p>一、继承和弘扬中华民族优良道德传统的重大意义 二、中华民族优良道德传统的主要内容 三、正确对待中华民族道德传统</p>
	<p>第三节 弘扬社会主义道德</p>	<p>一、社会主义道德建设与社会主义市场经济 二、社会主义道德建设的核心和原则 三、社会主义道德建设与树立社会主义荣辱观</p>
	<p>第四节 恪守公民基本道德规范</p>	<p>一、我国公民基本道德规范 二、大学生与诚信道德 三、努力提高道德修养的自觉性</p>
<p>第五章 遵守社会公德 维护公共秩序</p>	<p>第一节 公共生活与公共秩序</p>	<p>一、公共生活及其特点 二、公共生活需要公共秩序 三、维护公共秩序的基本手段</p>
	<p>第二节 公共生活中的道德规范</p>	<p>一、社会公德及其特点 二、社会公德的主要内容 三、社会公德的实践与养成 四、网络生活中的道德要求</p>
	<p>第三节 公共生活中的法律规范</p>	<p>一、公共生活与法律规范 二、公共生活中的相关法律规范</p>
<p>第六章 培育职业精神 树立家庭美德</p>	<p>第一节 职业活动中的道德与法律</p>	<p>一、职业与道德和法律 二、职业道德的基本要求 三、职业活动中法律的节本要求 四、大学生职业道德素质与法律素质的培养</p>
	<p>第二节 大学生择业与创业</p>	<p>一、正确认识当前我国的就业形势 二、树立正确的择业观与创业观 三、在艰苦中锻炼，在实践中成才</p>

	<p>第三节 树立正确的恋爱婚姻观</p>	<p>一、爱情与人生 二、婚姻与家庭 三、家庭美德 四、婚姻家庭法律规范</p>
--	-----------------------	--

通过对新方案与课程内容的分析,结果表明“思想道德修养”课就内容而言与旧方案相比,体现了一些新的特点:一是课程具有更大的整合性。过去一直是思想道德部分内容单独成一门课程的,而今与法律部分整合,形成了“思想道德修养与法律基础”课。二是,课程内容包含了道德价值观、道德原则、道德规范,涉及私德、社会公德和职业道德领域,体现“为什么、是什么、怎么办”的知识序列。三是,整个内容体系贯穿“社会主义荣辱观”这一主线,显示了强烈的现实关怀。四是,在内容上关注道德发展新变化,如网络生活中的道德要求、学生择业与创业观的道德要求等。

但是,通过文本的分析和结合教学实际,以及与学生的交流,结果发现,“思想道德修养”课就内容而言还存在如下问题:

第一,道德知识呈现形式生硬、刻板,缺乏可读性和感染力。教材体现了较强的理论性,影响了其对学生的吸引力。该教材为全国统编教材,又是马克思主义理论研究和建设工程重点教材,其理论色彩非常强,以至于通篇教材似乎都是一条一条的理论论点,甚至有些部分就是党的文件,这就影响了其可读性、生动性,进而影响了其对学生的吸引力。

第二,现成的教学资源发掘不够。该门课程在理论性很强的同时,还有很强的时效性,而原有的中央或教育部制作的相关教学视频资料片均显过时。因此,有待于开发一套针对教学所需的视频资料片,可以提高教学的生动性和时效性,从而提高课堂教学效果。

第三,与中小学德育课程的衔接性体现不够,德育课程体系一体化不明显,知识重复率较高,低于大学生的认知水平现状,影响学习的积极性。在中小学思想品德课或思想政治课中,有些内容如个人道德与社会公德,以及社会主义道德原则、规范等强调得比较多,而且在内容呈现上大同小异,难以引起学生的兴趣。因为,“个体的道德品质(主要是道德认知)的形成过程是在受教育者自身与社会环境相互作用下道德经验的不断结构化过程。因此,道德教育既不能低于也不能高于学生的现有道德发展水平。低于现有发展水平,显然就没有教育意义了;高于现有发展水平,往往就成了空洞说教。在这两种情形下,道德教育都不会有多少效果。”^①

第四,道德法律化、政治化过于浓厚,生活气息不足,容易引起学生的“反感”。如前所述,社会控制性是道德知识的一大基本属性,但道德知识如果缺乏对个体生命的

^① 郭本禹.道德认知发展与道德教育:科尔伯格的理论与实践[M].福州:福建教育出版社,1999.224.

关怀，忽视道德知识的主观性、情境性是难以引起学习者的学习热情和主动建构的动机的。

第五，民族性道德体现浓厚，全球伦理意识不足。从“思想道德修养”课的内容目次可以看出，对于道德内容的类别与层次上体现当今世界的全球意识不够。虽然生态伦理要求体现道德的全球利益基础，体现了全球伦理的一个侧面，但是多元化世界的发展格局与经济一体化带来的伦理共识所反映的全球伦理要求是丰富而具体的，在这方面的体现有待加强。

5.2.3 高校“思想道德修养”课的实施现状调查与分析

为了了解当前道德知识在“思想道德修养”课实施中的现状，拟发现其中存在的问题，我们设计了针对任课教师的“思想道德修养课实施现状调查问卷”。

本次调查抽样标准的主要依据是，兼顾重点大学与一般大学、综合大学与专门大学、部属院校与地方院校、本科院校与专科院校，共抽取高校 8 所，于 2007 年 5 月进行调查，共发放问卷 250 份，回收 230 份，有效问卷 203 份。调查对象包括所抽取学校担任“思想道德修养”课的部分教师。调查的问题主要是高校“思想道德修养”课新课程实施的情况。

5.2.3.1 调查结果

(1) 您认为“05 方案”课程设计是以 () 为本：

A 知识 B 学生 C 社会 D 其他

		Frequency	Percent
Valid	A	83	40.9
	B	62	30.5
	C	36	17.7
	D	22	10.8
	Total	203	100.0

A、B、C、D四个选项Chi-Square=10.628 (p=0.014)，差异显著；
 性别与课程设计：Chi-Square=26.885 (p=0.000)，差异极其显著；
 学校类别与课程设计：Chi-Square= 26.885 (p=0.000)，差异极其显著；
 教龄与课程设计：Chi-Square=49.181 (p=0.000)，差异极其显著；
 职称与课程设计：Chi-Square=26.723 (p=0.008)，差异极其显著。

对思想道德修养课的课程设计40.9%的人认为是以知识为本位的，占最多。同时认为课程设计以学生为本的也不少，占其次30.5%。性别、学校类别、教龄和职称与课程设计取向的差异都极其明显。调查结果表明，思想道德修养课过于关注知识体系；不同类别学校、不同教龄与职称的教师对此存在较大的分歧。这说明，对课程设计标准的认

识缺乏统一性，年轻教师相对于教育教学经验更丰富的教师而言，更需要加强课程意义与对教育理论的学习，而教师队伍素质相对薄弱的一般学校、专科学校在这方面更应该引起重视。

(2) 您校的思想道德修养课的教学组织形式一般是：

A 小班教学（1 个教学班） B 中班教学（2—3 个教学班） C 大班教学（4 个以上教学班）

		Frequency	Percent
Valid	A	22	10.8
	B	78	38.4
	C	103	50.7
	Total	203	100.0

A、B、C三个选项Chi-Square=50.847 (p=0.000)，差异极其显著；

学校类别与教学组织形式：Chi-Square= 104.288 (p=0.000)，差异极其显著。

调查结果显示，思想道德修养课教学组织形式一般采用的是大班教学，占50.7%，其次是中班教学，占38.4%，只有10.8%的人采用小班教学。这说明当前师资队伍不足，还有就是从经费方面考虑，通过大班教学来减少办学成本，这就是不同类别学校在这方面呈现显著差异的原因。

(3) 是否集体备课：

A 是 B 偶尔是 C 从来没有

		Frequency	Percent
Valid	A	132	65.0
	B	68	33.5
	C	3	1.5
	Total	203	100.0

A、B、C三个选项Chi-Square=122.966 (p=0.000)，差异极其显著；

学校类别与集体备课：Chi-Square= 16.256 (p=0.003)，差异极其显著。

结果显示，65.0%的人采取集体备课的形式，33.5%的人都偶尔如此。但是不同类别学校在这方面差异极其显著。这说明学校师资状况不同，要求不同：条件好的学校，师资素质比较高的学校在这方面反而不及师资状况不高的学校。这也是很多学校为了弥补师资状况不理想而采取的补救措施。

(4) 在新课程实施过程中，您常用的教学方法有哪些？（可多选）

A 讲授法 B 讨论法 C 实践锻炼法 D 体验性教学法 E 其他

调查结果显示，在所有选项中，“讲授法”与“讨论法”的结合最高，占 42.4%；

其次是“讲授法”为最高，占 13.3%。其他的所占比例都很少。这说明在教学过程中所用的方法还是传统的样式，缺乏方法创性。这是影响教学质量水平的一个重要方面。

(5) 您认为哪种讲授方法最好？

A 按教材顺序 B 专题式 C 突出重点 D 突出知识点

		Frequency	Percent
Valid	A	17	8.4
	B	140	69.0
	C	38	18.7
	D	8	3.9
	Total	203	100.0

A、B、C、D 四个选项 Chi-Square=218.616 (p=0.000)，差异极其显著；

性别与课程设计：Chi-Square=8.660 (p=0.034)，差异显著；

学校类别与课程设计：Chi-Square= 28.664 (p=0.000)，差异极其显著；

教龄与课程设计：Chi-Square=14.561 (p=0.266)，差异不显著；

职称与课程设计：Chi-Square=35.776 (p=0.000)，差异极其显著。

调查结果表明，有 69.0%的人认为运用专题式教学方法最好，只有 8.4%的人坚持认为按教材顺序进行教学。但不同学校类别和职称在这方面差异极其显著。对学校类别而言，可能由于师资原因难以形成专题讲授队伍，而高职称教师更主张这一做法是因为他们通过这一方式更能展示自己的思想，但对低职称教师而言因为难以体现自己的特色，觉得反而没有什么必要。

(6) 在新课程实施过程中，您常用的教学手段有哪些？（可多选）

A 传统的“教材—粉笔—黑板” B 多媒体 C 活动场景 D 其他

调查显示，在课程实施过程中，教师常用的主要教学手段是用多媒体，占 61.6%，其次是传统的“粉笔+黑板”的方式。这说明在当前思想道德修养课教学中教师所运用的教学手段是比较单一的。

(7) 您认为教材是固定不变的“蓝本”，还是师生交流的“文本”？

A 是“蓝本” B 是“文本” C 既是“蓝本”，又是“文本”
D 其他

		Frequency	Percent
Valid	A	16	7.9
	B	60	29.6
	C	124	61.1
	D	3	1.5

	Total	203	100.0
--	-------	-----	-------

A、B、C、D 四个选项 Chi-Square=658.338 (p=0.000), 差异极其显著;

性别与教材: Chi-Square=4.063 (p=0.255), 差异不显著;

学校类别与教材: Chi-Square=13.307 (p=0.038), 差异显著;

教龄与教材: Chi-Square=23.020 (p=0.028), 差异显著;

职称与教材: Chi-Square=37.967 (p=0.000), 差异极其显著。

调查结果表明, 61.1%的人认为教材不仅是“蓝本”, 也是“文本”, 其次是 29.6%的人认为教材只是师生交流的“文本”, 只有 7.9%的人坚持认为教材只是固定不变的“蓝本”。这说明教师对教材功能的认识是多元的, 而且不同教师职称之间对此的认识差异极其显著。这可能体现了对教材驾驭能力的高低。

(8) 在课程实施途径中, 您常用哪些教学途径? (可多选)

A 课堂教学 B 第二课堂活动 C 社会实践活动 D 其他

调查结果显示, 思想道德修养课常用的教学途径仍然是课程教学, 其次是结合第二课堂活动, 占 78.6%。这说明目前在这方面存在的问题是教学途径过于单一, 不利于调动学生的学习热情。

(9) 您认为“思想道德修养”课需要实践教学环节吗?

A 很需要 B 一般 C 无所谓

		Frequency	Percent
Valid	A	154	75.9
	B	46	22.7
	C	3	1.5
	Total	203	100.0

A、B、C 三个选项 Chi-Square=124.541 (p=0.000), 差异极其显著;

性别与实践需要: Chi-Square=4.233 (p=0.120), 差异不显著;

学校类别与实践需要: Chi-Square=7.549 (p=0.110), 差异不显著;

教龄与实践需要: Chi-Square=15.592 (p=0.049), 差异显著;

职称与实践需要: Chi-Square=8.557 (p=0.381), 差异极其显著。

调查结果表明, 75.9%的人认为思想道德修养课是非常需要实践教学环节的, 其次有 22.7%的人认为只是“一般”, 但是不同职称的教师对此显示了极其显著的差异。这说明大家对此的认识还存在不同, 但总的看来是比较看重实践教学对课程教学的有益补充的。

(10) 您认为实践教学的最佳途径是:

A 由学生处、团委统一组织安排 B 由学生所在院系组织安排

C 由学生自行安排

D 由任课教师带领学生进行社会实践

		Frequency	Percent
Valid	A	38	18.7
	B	40	19.7
	C	10	4.9
	D	115	56.7
	Total	203	100.0

A、B、C、D 四个选项 Chi-Square=841.632 (p=0.000), 差异极其显著;

性别与实践途径: Chi-Square=4.354 (p=0.226), 差异不显著;

学校类别与实践途径: Chi-Square=35.125 (p=0.000), 差异极其显著;

教龄与实践途径: Chi-Square=15.592 (p=0.049), 差异显著;

职称与实践途径: Chi-Square=33.497 (p=0.001), 差异极其显著。

调查结果表明, 56.7%的人主张实践教学的最佳途径是由任课教师带领学生进行社会实践, 但不同类别学校与不同职称教师对此看法存在极其显著的差异, 原因可能在于高职称教师在任教队伍中比例不大, 同时不赞成由自己去带队, 而应该让其他相关部门及分管人员去进行。级别高的学校也同样存在这样的原因。

(11) 您认为实践教学环节应该占总学时的比例是:

A ≤10% B 10-20% C 20-30% D 30-40% E 更大

		Frequency	Percent
Valid	A	20	9.9
	B	84	41.4
	C	77	37.9
	D	19	9.4
	E	3	1.5
	Total	203	100.0

A、B、C、D、E 五个选项 Chi-Square=352.608 (p=0.000), 差异极其显著;

性别与实践课时: Chi-Square=3.798 (p=0.434), 差异不显著;

学校类别与实践课时: Chi-Square=17.558 (p=0.025), 差异显著;

教龄与实践课时: Chi-Square=15.592 (p=0.049), 差异显著;

职称与实践课时: Chi-Square=59.456 (p=0.001), 差异极其显著。

调查结果显示, 绝大部分教师认为实践教学环节应该占总学时的比例在 20%左右, 但不同职称教师对此看法存在极其显著差异, 原因可能在于高职称教师因为正是参与实践教学的不多而产生对实践教学效果的怀疑。

(12) 您认为实践教学的经费投入:

A 完全能够保障 B 基本能够保障 C 不能保障

		Frequency	Percent
Valid	A	12	5.9
	B	67	33.0
	C	124	61.1
	Total	203	100.0

A、B、C 三个选项 Chi-Square=388.278 ($p=0.000$), 差异极其显著;性别与经费投入: Chi-Square=12.386 ($p=0.002$), 差异极其显著;学校类别与经费投入: Chi-Square=19.748 ($p=0.001$), 差异极其显著;教龄与经费投入: Chi-Square=28.360 ($p=0.000$), 差异极其显著;职称与经费投入: Chi-Square=20.794 ($p=0.008$), 差异极其显著。

调查结果表明, 有 61.1% 的人认为实践教学的经费投入不能保障, 占大多数; 有 33.0% 的人认为实践教学的经费投入基本能够保障, 占其次; 只有 5.9% 的人认为实践教学的经费投入完全能够保障, 占极少数。而且, 不同学校类别之间, 不同教龄、职称教师之间对此看法存在极其显著差异。这说明薄弱学校, 或一般高校对此的认同度是不高的。但不同教龄、职称教师之间对此看法的差异, 可能是他们之间存在经费标准的不同而导致。

(13) 您认为影响教学效果的主要因素是:

A 教师的素质 B 学生的素质 C 教学方法 D 教学内容

E 其他 10.8

调查结果显示, 影响教学效果的主要因素是教师的素质, 占 19.2%; 其次是教学内容, 占 18.2%。这说明目前教师素质是影响思想道德修养课教学质量的基本问题, 有待加强重视。而教学内容的问题主要存在于理论色彩较浓厚, 教材内容的呈现方式太单一, 缺乏趣味性和吸引力。

(14) 您校对本门课程采取的考核方式是:

A 开卷

B 闭卷

C 开闭卷相结合

		Frequency	Percent
Valid	A	71	35.0
	B	86	42.4
	C	46	22.7
	Total	203	100.0

A、B、C 三个选项 Chi-Square=41.591 ($p=0.000$), 差异极其显著;

学校类别与考核方式: Chi-Square=25.785 (p=0.000), 差异极其显著。

调查结果表明, 占42.4%的人认为课程采取的考核方式为闭卷, 有35.0%的人认为采用开卷方式, 有22.7%的人认为采用开闭卷相结合的方式。而且不同学校类别之间对此看法存在极其显著的差异。这说明就课程评价方式而言存在较大分歧, 但趋向闭卷方式, 这可能因为便于操作为更多一般学校的教师认同, 因为重点大学在调查样本中毕竟占少数。

(15) 您校就本门课程对学生的成绩评定办法是:

A 采取结果性评价 B 采取过程性评价 C 结果性评价与过程性评价相结合, 进行综合评定

		Frequency	Percent
Valid	A	10	4.9
	B	10	4.9
	C	183	90.1
Total		203	100.0

A、B、C三个选项 Chi-Square=985.254 (p=0.000), 差异极其显著;

学校类别与成绩评定: Chi-Square=17.842 (p=0.001), 差异极其显著。

调查结果表明, 绝大部分教师认同对学生的成绩评定办法采用结果性评价与过程性评价相结合, 进行综合评定, 占90.1%的比例, 但是不同学校类别之间对此看法又存在极其显著的差异, 这反映出一个教师认同的矛盾: 在上一选项中, 最多认可的课程采取的考核方式为闭卷, 但在此选项中结果又认为对学生的成绩评定办法采用结果性评价与过程性评价相结合的综合评价方式, 且占绝大多数。这反映教师思想中关于课程评价的理想状态与现实操作之间的冲突。

5.2.3.2 存在的问题

“思想道德修养”课新课程实施一年来, 取得了一些可喜的成绩。广大任课教师立足教育教学实际, 通过新课程改革实践, 在实践教学途径、方法等各方面进行了有益的尝试。由于新课程改革增强了教学内容的现实性、加强了教师的素质、转变了教学方式, 使课堂面貌发生了很大的改观, 教学的实效性得到了一定的提高。然而, 通过问卷调查, 回顾新课程方案实施一年来的情况, 由于教师角色转变、教师素质培训、课程管理、教学方式变革等多方面的原因, 导致在新课程实施中仍存在诸多需要进一步研究和探讨的问题。归纳为以下几方面:

(1) 对新课程改革的重要性认识不足

个别领导对此次新课程改革的意义与重要性缺乏必要的认识, 因而导致工作上的懈怠、被动。在实际教学工作中, 出现了梗阻的现象: 有些专业还存在要求压缩思想道德

修养课课时的情况，同时教学管理部门在课程安排、课程建设等方面的支持、重视力度不够，过去存在对这类课程轻视的态度没有根本转变。

(2) 教师队伍素质有待提高

任课教师在知识结构方面需要大力提升，“思想道德修养”课程内容都是高度整合的，任课教师对课程整合问题还持不同看法、认识不统一，而且跨越旧分工的组合，任课教师在短时间内还难以适应。因此，新课程实施对任课教师的知识结构产生了很大的挑战，对教师素质有了更高的要求。

(3) 教育教学方式变革相对滞后

新课程改革的关键是变革教育教学方式，才能最终实现课程目标要求。然而，由于教师的教育观、课程观、教学观、师生观等教育理念更新不力，导致在教学实践中“旧瓶装新酒”：教学手段陈旧，利用多媒体不充分；教学途径单一，仍多以课堂教学为主，网络教学途径、课外、校外等教学途径利用缺乏；教学方式多沿袭传统方法应付新课程内容。

(4) 实践教学不够

在实际教学中，由于部分教师对实践认识不够、对实践教学方法的把握不够，存在着“重课堂、轻课外”，“重理论、轻实践”，“重说教、轻养成”，“重教化、轻内化”等现象：一方面，教师参加社会实践严重不足，理论与实践脱节首先在教师方面没有解决；另一方面，学生的实践教学难以组织实施，并存在对实践教学的规范、机制、保障条件等系列问题。

(5) “第二课堂活动”的开展有待改进

大学生第二课堂活动是大学生的课余活动，是学校在课堂教学之外，吸引广大学生自愿参加的，有目的、有计划、有组织的各种教育活动，主要包括大学生的课外文化、娱乐活动、社会实践，以及大学生青年自愿者活动等。通过对第二课堂活动的引导，可以使大学生在第二课堂活动中受到教育，提高能力。灵活多样的第二课堂活动对于发挥学生的个性，对于学生的成长起着重要的作用。目前，大学生第二课堂活动存在的主要问题体现为以下几个方面：第一，对大学生第二课堂活动的认识不足，目标定位不切实、不完善，内容体现不充分，评价机制不力；第二，管理方面，缺乏统一协调，随意性强，教师指导积极性不高；第三，监督机制不健全；第四，成效低迷。等等。这说明，大学生第二课堂活动有待于不断开拓，提高其实效性。

(6) 课程内容的纵向衔接与横向相互支撑的教学处理不当

在新课程实施中，存在着“思想道德修养”课与中学思想品德课、思想政治课的纵向衔接问题，即如何有效利用中学政治课的内容为高校思想政治理论课服务的问题，这需要任课教师具备对中学政治课内容的了解与认识，需要前后知识的融会贯通。

5.2.4 高校德育课程知识观学生访谈与分析

大学生如何理解道德知识，对于他们接受教育起直接的影响作用，也是德育改革的重要依据。为此，我们设计了“高校德育课程知识观学生访谈提纲”，从四个方面，对大一到大四多专业近 30 位学生进行了访谈。其代表性观点结果与存在的问题分析如下：

(1) 你认为高校有哪些对学生进行影响的德育途径？

A: 大学德育在我看来无非就是一种氛围的熏陶，它不可能像必修课那样在教室里讲授，而必须是浸透于我们的生活中。其中对我产生德育影响的渠道，我首先想到的是校园的静态文化，如，校园环境；其次是动态文化，如校风、学风；再就是社会环境。

B: 第一，社团活动，如爱心社组织的捐赠活动等。第二，通过文艺晚会，海报等宣传优秀青年的感人事迹，学习他们的闪光品质。第三，学校教师的作风、谈吐。第四，勤工助学措施。第五，开设的一些课程和举办一些讲座。（但是影响不大）

C: “道德修养与法律基础”课程。图书馆里的一些关于道德品质的书籍，还有网上关于道德现象、事件的评论，一些专家写的关于道德方面的论文，以及一些新闻，如“道德与法律”、“法律讲堂”、“今日说法”等法制节目。

D: 在大学教育中，我认为对我产生了德育影响的是老师的教授态度，以及同学们之间的氛围，而党校或形势课并没什么作用。

E: 一是互联网似的国内新闻，尤其是关系到民生方面的新闻，常常会触动我道德的心弦；二是校园里的所见所闻，日常事件会影响我的思想道德；三是和老师的谈话；四是普通的教学课，通过老师的叙事，偶尔会让我有启发。

F: 在大学教育中，我认为教师的言传身教，一些优秀学生的表率行为，校园文化和学术等氛围，以及自己接触的一些流行文化、传统文化，对父母、亲人长辈的感恩之心等，当然，不同地域的民俗、文化传统对德育也有潜移默化的影响。

G: 一是，加强思想政治教育，引导学生积极向党组织靠拢，如上形势政治课。二是组织社会实践活动，通过社会实践，让广大的同学参与进来，从思想道德方面积极引导学生。

总的看来，大学生对德育影响途径的认识是比较全面的，但对学生个体而言存在片面性。通过学生的观点，我们发现：一是他们会主动接受外界或媒体的德育影响，而且比较能够从正面去应对；二是学生对教师的影响期待很高；三是学生对学校开展的德育课程并不看好，认为形式的多，理论的多，令人感动的较少。

(2) 请举例说明知识学习与自身道德成长的关系。

A: 道德成长的地位必须要高于知识学习，没有知识还是能生存，但没有道德就等于是失去了自我。

B: 决定道德成长的因素很多，只是学习在一定程度上促进道德成长。

C: 知识不是光停留在表面的，在道德知识的学习过程中，书本知识多为空话，只有真正与实际相联系，切实地有了心的感悟，当知识与心灵有了碰撞后，道德感才会从真正意义上升华，我们才

会成长。

D: 我认为知识学习能促进道德成长。如学习了“敬吾老, 以及人之老; 爱吾幼, 以及人之幼”, 我会将它内化为一种道德规范, 让自己觉得应该那样做。但同时我认为, 当知识学习先于生活经验时, 会在后来的发展中将实践与理论结合, 而不仅仅是理论知识去引导行为, 从而产生顿悟感, 使道德成长发生阶段性的升华。

E: 在目前教育体制下, 在很大程度上, 学生做学问和做人是分开的, 乃至在教师队伍里也存在不少道德问题, 像学术造假等。撇开教育体制等客观因素的副作用不谈, 学者(或学生)的道德良知是有问题的。当前, 道德教育泛政治化倾向严重。学校的德育课程往往处于边缘的地位, 就其本身而言, 也主要是以道德知识教育和抽象的道德原则为主, 而大多忽视一点一滴的品德和习惯的养成, 很难做到以理服人, 以情感人, 也即知识学习与道德成长在目前并不是很紧密。当然从一般意义上讲, 从知识角度越有可能系统地进行道德教育, 而知识过度到道德层面需要相当多的诱惑, 尤其是需要人文精神的熏陶, 而这也正是高等教育目前的不足。

F: 知识学习与道德成长是分不开的, 知识学习为自己以后的道德成长奠定基础, 自身道德成长又能更好地促进对知识的学习。

通过学生的交谈, 可以看出大学生对知识学习与道德成长的关系的总的认识是理性而全面的, 能够大致明确二者的关系和相互作用。但是, 他们对此看法大多停留在表面感性认识层面, 深刻体会不够, 而且对当前道德成长的文化土壤持比较悲观的态度, 积极的作为不够。

(3) 请列举出当前大学生至少 5 项的道德困惑, 按照主次排列顺序, 并说明理由。

A: 第一, 个人主义倾向, 集体观念淡薄。大学生把更多的精力放在自己身上, 逐渐使集体观念淡薄。第二, 功利性。这是一个严重的问题, 虽说有些让人羞于启齿, 写入党申请书干什么, 入党, 入党为什么, 因为好找工作。虽然这种行为一直受到鄙视, 但不可否认, 很多人都处于这样一个漩涡。第三, 回避现实, 寻求虚拟满足。因为成绩不好, 或个性作祟, 这种人很少受到别人的关注或认可, 于是把自身投入到虚拟世界, 逃避现实。第四, 个性与共性的混淆。虽然提倡思想自由, 个性解放, 但总有人混淆, 一味求异求怪, 与众不同, 即使令人作呕, 似乎也毫不在乎。第五, 冷血, 不会感动。二十岁正值青春年华之时, 却故作一番老成持重, 似乎已将整个世界看得透彻, 对于弱者, 总是报着事不关己, 漠不关心的态度, 少于感动, 少于流泪。

B: 第一, 是非观念淡薄, 缺乏正义感。在大学生中主要表现在对不道德的现象不闻不问, 不敢、不愿站出来指责不公现象。一个人, 要有道德, 首先必须具备明辨是非的观念。第二, 缺乏责任感。当前大学生对待学习不认真、参加活动不积极, 都是不负责任的表现。第三, 功利主义倾向明显。选择专业不考虑个人兴趣爱好, 只考虑专业是否好就业等。第四, 自律能力差。这主要体现在细节上。第五, 奢侈浪费。如穿名牌, 生日请客讲解排场等。

C: 第一, 遵守纪律、秩序方面。好像一个强调竞争的社会就没有了什么秩序, 如吃饭, 就没有看出大学生和没受过高等教育的人有什么区别。第二, 尊重他人方面。部分人过多强调个人自身,

对别人很不尊重，比如老师上课，下面很吵，有人在学习，偏有人故意扰乱。第三，自律方面。不能控制好自己，比如常逃课。第四，对别人的宽容上。很多时候，能够原谅自己，不能原谅他人，还为些小事闹矛盾。第五，社会公德方面。对公共物品随意破坏，特别是对环境的保护上特别糟。

D: 一是价值取向扭曲。价值观从根本上决定了一个人的人生意义，一个价值观歪曲的人，即便在某一领域有所建树，但对社会、对他人会造成更大的危害。二是诚信意识淡薄。“人无信不立”。在目前整个中国市场化改革进程中，市场秩序的形成和市场经济的内在要求都需要诚信的社会，数据越来越普及的个人电子档案便是例证。就个人而言，这是将来在社会上安身立命所不可缺少的品质。三是社会责任感缺乏。从近代来看，大学是民族精神的集中地，“为国求学”不仅是近百年前北大学子的使命，同样也是对每一个学生的要求。一个人如果没有民族意识，没有“兼济天下”的抱负，没有为人类，为社会某幸福、做贡献的胸怀，是不可能有着高尚的境界进而做出伟大的事业。在西方发达国家，普遍看中的就是对社会的贡献。四是理想信念淡化。从中国的特殊国情来说，大学与政府较微妙。中国有行政权力控制学术思想的传统，特别是1989年“六四风波”后，中国的大学似乎更多地远离了政治，不可避免地对大学生的理想信念与推进社会进步的努力产生了影响，更多地关注于学术、功利、务实，同时这也与教育模式、理念的偏差有关。五是公共意识的缺失。目前对大学生来讲，社会上的一些市场经济所带来的思想观念的转变慢慢地影响着大学，对自己关注过多，对他人、对集体、对社会考虑的较少，像乱丢东西、自习室里大声喧哗，等等。公共意识是社会发展和个人进步所最终提倡并切实需要的。

通过以上交流，可以看出当前大学生的道德困惑比较严重，既存在根本性的，如价值扭曲、是非不分等，又存在日常规范的失范。这些反映出来的问题，或许是一些社会问题，但对于大学生而言，是值得令人警醒和深思的。

(4) 请对影响你道德成长的知识进行界定。

A: 我们这一代，本身就是与众不同的一代，从小便生活在改革开放的大变革时期，而我们的道德成长，有时也受到一些西方文化的影响。一方面我们学古人依从父母，他们怎么说，我们怎么做；一方面我们又个性发扬，期望18岁独立。没有谁能告诉我们该坚持哪个方向，因为他们本身也受到影响。古代教育虽说讲为官之道，但也讲为人之道，我们这代的教育就是“学好数理化，走遍天下都不怕”。生活也是如此，今天肯德基，明天德克士，晚上抱着爆米花看《加勒比海盗》，试问：文化都没有了，还成长什么道德。有了文化，才能谈道德。首先要重拾文化，不然的话再高尚的道德，也只是程序式的应付。

B: 影响我道德成长的知识应该是我的认知结构——一种观念的总和。这种观念主要来自于经验，在这种经验基础上形成了我的价值观、人生观。而这些经验只是的形式，既有从学校教育中获得的科学知识和人文知识，也有从家庭教育、社会环境中获得的实践知识等。其中，人文知识，家庭教育对养成我的品德具有决定意义。所以，这里的知识是观念的总和，是一种自身体验。

C: 结合课本上的理论知识，通过社会实践检验，在社会的种种现象中找到与我们心灵相碰撞的东西，使我们的灵魂升华，使我们成为有崇高品德和素质修养的人。

D: 影响道德成长的知识是: 和个人价值观相吻合, 有一定社会历史性, 并且被身边多数人认同并执行的一种文化。在一定程度上符合个人利益, 同时会有消极的和积极的两方面。

E: 它是促进人发展的, 能完善一个人人格的, 促进其形成正确的人生观、世界观的包括见闻、行为、思想感悟的一种集合体。它具有正化合价的特性, 即能吸引人朝某种方向发展的; 具有稳定性, 一旦形成就能成为某种信念而比较稳定; 具有不确定性, 范围广(所有的方式, 只要能促进其道德成长的都是)。

F: 要多少爱才能成就一个人? 在一个人身上, 折射出的是生长环境和人生际遇, 是家庭教育、学校教育和个人禀赋相辅相成的历史。

通过以上分析, 可以看出, 大学生对于道德知识有一定的基本认识, 但大都停留在感性的层面。他们对自身的成长过程中所遭遇的道德困惑有一定的反省, 对道德知识的教化作用持比较悲观的态度。总之, 他们对道德知识缺乏较全面的认识和理性的判断。

5.3 对高校德育课程中存在的道德知识问题的反思

通过以上对道德知识在高校德育中存在的几个方面, 即在教师的课程观中, 在课程德育“思想道德修养”课的文本与课程实施中, 在大学生的体会与认识中, 我们分析判断了诸多现状中存在的问题, 这些问题产生的原因在哪里呢? 可能有方方面面的, 但从道德知识与高校德育的关联中, 通过反思, 我们认为存在于以下几个方面。检视这一原因, 旨在探索基于道德知识的高校德育变革。

5.3.1 课程观念保守, 缺乏统整思维

关于高等教育的使命, 自古而今存在很多精辟的见解。在中国古代, 《大学》开宗明义, 所谓“大学之道在明明德, 在亲民, 在止于至善”。^① 即确立了高等教育的培养目标, 就是把天生的“明德”发扬光大, 推己及人, 修己治人, 达到思想行动上的至善。“至善”, 即“为人君, 止于仁; 为人臣, 止于敬; 为人子, 止于孝; 为人父, 止于慈; 与人交, 止于信。”^② 从中, 我们可以看到大学教育中对德性知识(即道德知识)的追求。对知识的学习与探究也是近代大学产生的基本宗旨。布鲁贝克说: 大学是一个传递深奥的知识, 分析批判现存的知识, 并探索新的学问领域的机构; 大学是探究高深学问的殿堂, 学术是大学的逻辑起点。^③ 对于知识的传递、批判和探索, 成为大学永恒的主题。自然, 对道德知识的态度也被纳入对一般知识的态度中。进一步说, 大学作为社会发展的中坚力量和批判社会的“良心”, 大学理应成为传递、批判和探索道德知识, 塑造高尚道德情怀的优秀青年, 以及营造社会良好风尚的先锋。

知识不仅构造着课程, 而且, 更为重要的是, 课程对知识的处置直接关系到知识与人的关系以及人在教育中的命运。今天, 知识社会的来临以及知识量的高度膨胀和知识

^① 大学[M].

^② 高奇. 中国高等教育思想史[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001. 47.

^③ [美]约翰·S·布鲁贝克著, 王承绪等译. 高等教育哲学[M]. 杭州: 浙江教育出版社, 2002. 13~18.

在个人生活及人类社会中的作用的迅速提升,已使本诞生于人的心灵的知识,倒转来成了压迫人的心灵、支配人的精神命运的重要力量。在此情况下,学校课程如不能恰当地处理好课程与知识的关系,仍将知识当成有待人去“占有”的对象物,课程就不仅不能促进人的精神之自由成长,反而将禁锢人的灵魂。课程知识观的重建迫在眉睫。^①

高等教育的目的必须依据课程体系与课程实施去落实。课程对道德知识的选择与规整为人与道德知识搭建了一个相遇的平台。所以,高校德育课程建设成为了制约高校德育质量的“瓶颈”。其中,道德知识观乃是促进高校德育课程建设的认识基础和德育课程设计的基本维度。

德育课程作为道德知识的组织平台,框定了道德知识在学校场境中的生存命运。一定德育课程观决定了德育课程建设的质量和水平。通过以上对高校德育的现状调查结果,我们可以看出当前高校德育课程观在观念上是保守的,缺乏统整。这一问题主要归因于教育者对道德知识理解的片面,对教学的教育性认识不够,对课程的类型、结构理解单一。

道德知识是一种教化性知识,是塑造品格的知识。它不仅直接显现为课程德育,如“思想道德修养”课的内容知识,而且也体现在其他学科课程中,尤其是在人文社会科学课程中,如历史、文学、政治等。同时,道德知识也以缄默的形式寓于学校文化、教师文化中,如教师的人格魅力、师生关系、校风等。道德知识的表现形式既是集中,又是分散的;既外显,又内隐。

因此,知识学习和道德教育是不可分割的一体两面,在课程的学习中蕴含着大量的道德教育资源,其体现在课程内容、教学方法、师生关系等方面,通过挖掘、诠释课程中的道德教育价值,以唤起师生对课程价值的敏感和敬仰,激发教与学的兴趣和情感投入,从而实现道德教育目的。而各科教学对道德教育的直接作用体现在两个大的方面:一是系统的文化知识的学习是提高学生理性能力的重要途径;二是各科教学本身包含着许多重要的价值或道德教育的因素。“道德教育应当成为各科教学的最重要的教学目标之一”,每一为教师“都是德育工作者”。^②

由此而论,德育课程不是单一的、封闭的存在,而是存在于学校教育的方方面面,这表达了德育课程的开放性和整全性。德育课程是体现教学的教育性原则的基本途径。德育课程的实施者也不能完全推诿给课程德育教师,学校中每一为教师(包括管理人员)应成为德育教师,以承担起对学生的道德教育责任。

5.3.2 课程设计单一,忽视个体生命差异

一般说来,“课程设计就是指课程的组织型式或结构”。^③ 课程设计,实质上就是人

^① 郭晓明. 知识与教化:课程知识观的重建[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2003, (2): 11~18.

^② 檀传宝. 学校道德教育原理[M]. 北京:教育科学出版社, 2000. 128.

^③ 钟启泉. 当代课程研究展望:语义与意义. [A]. 钟启泉等. 课程设计基础[C]. 济南:山东教育出版社, 2000. 4.

们根据一定的价值取向,按照一定的课程理念,以特定的方式安排课程的各种要素或各种成分,从而形成特殊课程结构的过程及其产物。它内涵对课程资源的选择和对课程要素的优化组合,对课程目标和内容的厘定和确定课程的组织形式和结构,并形成课程方案。

在课程内容组织上,课程设计体现为对课程知识的选择上。课程知识的选择,主要基于政治、教育哲学、人才观和选择主体等因素的考虑。一般而言,课程知识选择有三种取向:^①知识本位(特别重视学科本身的逻辑和结构,因为这些有组织的学科知识反映了人类的集体智慧,代表了人类的文化遗产。),学习者本位(以学习者的需要、兴趣和能力为出发点。所选择的知识不再是一种目的,而是一种手段,一种服务于学习者探究问题的工具。),社会本位(通过选择和传授与社会相关的知识,乃是促进学习者了解和改进社会的一种途径,了解社会相似于人的社会化,而改进社会则是个人价值得以实现的一种表现。)

通过以上调查分析表明,在高校课程德育和德育课程实施上,课程设计注重体现了知识为本的课程内容选择维度,而就知识属性来看又过于强调社会要求,尤其是政治色彩浓厚,所以形成了“知识与社会”相结合的课程内容选择标准。究其原因来看,主要是课程设计理念陈旧和教师的道德知识观片面所致。

从社会学角度讲,德育课程是社会对其未来成员实施道德社会化的主要媒体,它浓缩了社会要求其未来成员必须掌握的基本的道德价值、规范、行为模式。统治阶级总是力图通过控制学校的德育课程来达到控制其未来成员的思想、意识形态的目的。从微观领域来说,这一控制又主要集中在内容的控制上。因此,任何一种道德知识无论其本体价值和社会价值有多大,要想成为课程知识,必须符合统治阶级的意识形态,满足其社会控制的目的,否则很难或根本就不可能进入德育课程。统治阶级总是要对社会现有道德知识体系加以筛选,选择出符合自己道德意识形态的知识作为课程内容。这主要体现在两方面:一是在德育课程内容的选择标准上这集中体现了统治阶级意识形态的特性,任何违反这一标准的道德知识都将被排除在德育课程之外;二是就德育课程内容本身来说,具体体现了社会统治阶级的道德规范。^②

在“05”方案中,规定了德育内容的“刚性原则”,即在课程内容上不得随意更改,这也是意识形态对德育课程的控制的体现。同时这也体现了对个体道德知识的忽视,体现了社会本位的课程设计观,是对学生真实生活的遗忘,是社会知识霸权和强社会控制的体现。这是造成学生“厌学”,认为“内容太理论化”、“内容空洞”的说法等现象的基本原因。

^① 洪成文. 现代教育知识论[M]. 山西教育出版社, 2001. 208~211

^② 鲁洁. 德育社会学[C]. 福州:福建教育出版社, 2002. 266.

5.3.3 课程内容偏狭，缺乏全球化胸怀

全球化并不是一种新现象，可以追溯到15世纪美洲新大陆的发现。1492年哥伦布发现美洲新大陆揭开了人类社会全球化进程的序幕。今天，随着全球政治、经济、文化、科技的协同发展，全球才呈现出了相互依存、共同发展的局面，其作用范围之广，影响强度之深都是任何一个时代所无法比拟的。可以说，21世纪是全球世纪，全球化浪潮的迅猛兴起，将在人类社会的一切领域、一切方面形成一场席卷全球的世界风暴。全球化可区分为广义和狭义二层。狭义的全球化是指从孤立的地域国家走向国际社会的进程；而广义的全球化是指在全球经济、文化交流日益发展的情况下，世界各国之间的影响、合作、互动愈益加强，使得具有共性的文化样式逐渐普及推广成为全球通行标准的状态或趋势。^①德国著名社会学家乌尔利希·贝克教授的定义较为全面细致。贝尔教授认为：全球化描述的是相应的一个发展进程，这种发展的结果是民族国家与民族国家主权被跨国活动主体，被它们的权力机会、方针取向、认同与网络挖掉了基础。同时，全球化也指在经济、信息、生态、技术跨国文化冲突与市民社会的各种不同范畴内可以感觉到的、人们的日常行动，日益失去了国界的限制。从某种意义上可以说，全球化指的是空间距离的死亡。人们被投入往往是很不希望、很不理解的跨国生活形式中。归根结底，无论人们是否相信、是否理解，这些都与可以感受到的日常暴力一起从根本上发生变化。一切都被迫适应这种变化，并作出回答。^②

全球化的重要结果就是：人类在全球范围内被联系、被组织成一个有机系统，全球范围内的人类社会不再是各地区、各民族社会的集合体，而是成为具有系统性、有机性的整体，全球系统几乎成为活生生的现实，而各地区、各民族不过是全球系统中不可分离的一个组成部分。全球化不仅是在经济领域，而且它已渗透到思想、文化、科技、政治等各个领域，改变着人类社会和地球面貌。

当代文化的全球化并不是文化一体化，文化全球化伴随着文化的多元化。文化全球化则有着自身的独特的内涵，它是指世界各种文化形式在“互融”与“相异”的两维张力的作用下，在全球范围内的流动与互动，从而日趋于同步的、共通的发展。我们看到，随着信息技术和世界经济的发展，各民族文化在相互沟通、互补和交流的同时，正在冲破地域限制和民族模式而走向世界文化整体。这样，一面是各个民族文化超越自身向世界文化趋近，从而不断获得文化的认同；一面是世界文化越来越仰仗各民族文化资源的支持，从而实现着民族文化与世界文化、个性文化与共享文化之间的相互作用与转化。^③从经济发展的意义看，“在全球化的诸种体现形式中，几乎没有什么像国际品牌、大众文化偶像和工业品以及卫星向各大洲成千上万的人现场直播重大事件那样如此直观，

^① 鲍宗豪. 全球化与当代社会[M]. 上海: 上海三联书店, 2002. 178.

^② 张世鹏. 什么是全球化?[J]. 欧洲, 2001, (1): 4~11.

^③ 刘悦笛, 佑素珍. 论文化全球化 [J]. 学术论坛, 2002, (1): 142~145.

覆盖面广并且渗透力强。全球化最大众化的象征包括可口可乐、麦当娜和 CNN（美国有线新闻网络）新闻。无论这些现象有着怎样的因果重要性和实际意义，也很少会有人怀疑，最直接感受到和经历的全球化形式是文化全球化。”^①

文化全球化作为人类在“全球场”进行的新的文化实践，带有原有民族、国家不同的文化基础、文化制度、文化习俗和文化观念，必然会对文化全球化作为不同的反应、不同的认可、不同的选择，从而可能发生文化的冲突。同时，不同民族、不同国家在文化全球化进程中的力量对比的差异，尤其是发达国家与不发达国家文化力的悬殊差别，使美国能借助其强势文化推行“文化霸权”，进而与民族文化的发展在“全球场”发生冲突。^②

这种全球化进程中的文化冲突导致跨文化交往的实践。所谓跨文化，是指不同文化体系的相互沟通或碰撞。联合国教科文组织主办的国际教育大会 1992 年提出第 78 号建议——《教育对文化发展的贡献》。这一国际文件指出，跨文化是关于不同“文化的知识和理解，以及在一国内部各种文化成分之间和世界各国不同文化之间建立积极的交流与相互充实的关系”。^③当代文化人类学指出，文化是人类对自然环境的适应方式，不同种族的人们正是在对自然环境的适应过程中产生了本民族文化。某一民族在与外族接触，交往甚至相互斗争的跨文化交往过程中会使本民族文化发生变异。即该民族在和其他民族的碰撞中会对本民族文化作适应性调整，使本民族在适应自然环境的同时，也能适应外来文化的冲击。文化这个概念可以在不同的层面上使用，不同个体、群体，不同社区、民族，不同地域、国度等都可以成为具有不同内涵和意义的文化单位和文化主体。它们之间，都既有某些文化共通性，也有某些文化差异性。本文所论及的“跨文化”所指称的文化系不同国度间的异质文化，并着眼于其中的伦理文化。

伦理文化，是一种社会意识形态，是关于人类社会善恶标准的行为准则和规范。无论任何时代、任何社会、任何民族、任何阶级和任何从事任何职业的人以及婚姻家庭关系中，都有人们自己对善恶的评价准则和道德观念。学校德育是传播伦理文化的主渠道。跨文化视野下的高校德育，就是指在一定跨文化教育理论的指导下，通过一定的教育性因素，对大学生进行的相关于其他国家文化价值的道德教育活动。

高等学校的文化组织与民族的、国家的、世界的文化组织，本质上具有一种同构和同存的关系。相对于社会文化来说，高校文化是一种亚文化。从这种关系上看，高校的亚文化必然地要受到社会文化的影响，使之与社会文化相适应。这种适应关系是一种动态适应的关系，也就是随着社会文化的变化和位移，高校的亚文化也随之发生变化和位移。

^① [美]戴维·赫尔德等著，杨雪冬等译. 全球大变革[M]. 北京：社会科学文献出版社，2001. 456.

^② 鲍宗豪. 全球化与当代社会[M]. 上海：上海三联书店，2002. 186~187.

^③ 赵中建. 全球教育发展的历史轨迹：国际教育大会 60 年建议书[R]. 北京：教育科学出版社，1999. 502~507.

随着我国经济建设的迅速发展和改革开放的纵深推进,尤其是随着我国加入世界贸易组织,我国对外活动和交流的机会越来越多。不同的民族文化在交流中相互认识、碰撞、摩擦和接受。在这种交流和合作中,如果我们不重视各国文化之间的差异,以自己的生活体验和思维定势按部就班地将“己”文化思维方式迁移到对外活动中,就会产生理解错位,引发障碍和误会,甚至冲突。譬如:“文化霸权主义”与“民族文化”的冲突;外来文化与本土文化的冲突;网络文化与民族文化的冲突。^①这种冲突集中体现为国际伦理文化的碰撞。因为伦理文化是文化的内核,是关于人类社会善恶的行为准则和规范。这种潜在的伦理价值观念,外显为一定的行为表达和生活方式。

时至今日,全球化的逐步临近已经是一个不争的事实。尽管目前国内外学术界对于全球化的认识尚有不少争议,但不可忽视的是我们事实上已经受到了来自不同文化背景之下的道德价值观念的影响。更进一步地说,我们已经身处在一个多元文化并存的现实之中。而每一种文化因其地域与民族特征的差异性所代表的都是自成一体的、独特的和不可替代的价值观念。事实上,全球化不是消灭这种差异性而应是支持不同民族的文化多元性以及在此基础之上形成的道德价值观上的特殊性。“实际上,全球化在推动了统一性增强的同时,也为更多的参与主体提供了发言的机会和展示自己特点的条件,使它们有可能根据其他参与者的情况来确定自己的身份。另一方面,统一性也会强化参与主体的自我认同意识。”^②作为一个多民族国家,我们现在面临着多重的选择:第一,如何在世界文化充分交融过程中保持中华民族的道德传统的独特性,加强中华民族文化传统的“文化力”,以传统道德为中轴,增强世界范围内华人的民族认同感;第二,在我国的现代化进程中如何处理好汉族与其它少数民族的道德传统关系问题。对于此问题,在改革纲要中提出的国家、地方、学校的三级课程管理模式虽在一定程度上考虑了地域的差异性,但其重心主要集中在不同地域的经济发展的水平的不平衡性上,而对于如何考虑因文化差异而带来的道德传统上的不同特点考虑不足。如在课程管理部分,强调“视当地社会、经济发展的具体情况,结合本校的传统和优势、学生的兴趣和需要,开发或选用适合本校的课程。”此外,值得注意的是新的课程标准中,没有强调对青少年国际化意识的培养。第三,我们不得不慎重考虑学校德育课程建设中“德目”的选择问题。为了将纲要中所提出的爱国主义、中华民族的优良传统具体化,我们必须深入研究并挖掘出真正属于中华民族的独特文化传统。

目前,在高校德育中,不同民族与国家的道德文化的各种道德影响的同时性主要表现在,首先,全球化使原本处在异质空间中的人们极少接触的各种道德观念在同一时空点出现并彰显出彼此之间的巨大差异,同时使得各种道德实践者之间不可避免地发生冲

^① 鲍宗豪.全球化与当代社会[M].上海:上海三联书店,2002.187~191.

^② 杨雪冬,王列.关于全球化与中国研究的对话[A].选白胡元祥,薛晓源.全球化与中国[M].北京:中央编译出版社,1998.3.

突。其次，全球化造成的时空压缩也使不同区域中的人们学习、接受、实践其他的道德观念成为可能并以此极大地扩大了人类道德实践的空间。自改革开放以来，这种趋势发展得更为明显，各种不同的思潮通过种种途径直接或间接地影响到当代大学生的道德价值观念的建构，使得高等学校德育的主旋律受到了较大的冲击。

20多年来，中国高校跨文化教育主要指向“人员的国际交流”、“外语教学”、“课程的国际化”以及“合作办学”。^①其中所涉及的国际伦理文化的交流主要停留在外语教育的子目标上，缺乏专门性和系统性，从而使目前高校德育在应对外来伦理文化的挑战方面，无论是从目标的设定，还是内容、方法的选择上，都囿于过去一元道德价值的主导之下，呈现出视野封闭而狭隘，内容、手段单一而落后的特征。

“人是一个对他人开放、对异己存在开放的存在者，生活本质上是共同生活，这是生活的道德维度。他人作为陌生的生活者而与我们共在，生活因此是向他者的存在（being-toward-others）。”^②共在意味着道德是一种交互的关系，是跨文化主体之间的对话。跨文化视野下的高校德育，就是在一定跨文化教育理论的指导下，通过一定的教育性因素，对大学生进行的关于其他国家伦理文化的道德教育活动。

5.3.4 教学工具价值取向，人文底蕴薄弱

“高等学校的人才培养活动，如果从课程的角度来考虑，可以分为课程的生成和课程的实施两个环节。从教学的角度看，课程的生成可以认为是教学内容的产生过程，而课程的实施则可以相应地认为是教学的过程。因此，课程实施中的各种问题，从一定意义上讲，也就是教学过程中的问题。”^③在教学过程中，高校德育的基本现实困顿，在于道德知识客观化，教学工具化。在人文知识不振，科学知识肆掠的主流知识观背景下，知识成为名利的象征，教学塑造着知识人，导致了人的分裂。“现代社会以虚伪的、更具欺骗性的方式使生活沦为各种意识形态的官僚主义操作，从而遮蔽了人性，生活不再是人性的表达，而更多地是表达着技术、制度和规则。”^④

5.3.4.1 知识的“空壳化”

教育以人类个体的未完成状态为起点，以人的向善倾向和人类已有的发展状态为依托，以人性的完善为终点。教育是一个引导人自我完善、人性丰满的过程……自文艺复兴以来，人类的自然生命得到了前所未有的重视，同时，人类理性中的工具理性也得到了极大的发展。我们借助于科技征服了自然，创造了巨大的物质文明，却失去了自己栖身之所，迷失了自己的精神家园。在现代社会中，教育已经不是“好人”的教育，也不是一个“好公民”的教育，而是“工具人”的教育，教育日益成为技术的训练，它关心

^① 陈学飞. 高等教育国际化: 跨世纪的大趋势[M]. 福州: 福建教育出版社, 2001. 154~168.

^② 金生钰. 规训与教化[M]. 北京: 教育科学出版社, 2006. 273.

^③ 王伟廉. 高等学校本科课程实施中若干问题的探讨[J]. 高等教育研究, 2004, (1): 80~83

^④ 赵汀阳. 论可能的生活: 一种关于幸福和公正的理论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2004. 78.

的是怎样训练人的技能或者扩充人作为“职能人”的功能，而不是德性的实践和养成。在学校道德教育领域中，受主客二分的思维模式和认识方法的影响，道德教育成了单纯道德知识和规则的灌输、纪律观念的控制，学生成了盛装各种道德知识的“美德袋”。^①

近代以来，受实证主义、科学主义至上的导引，“知识教学”演变成“学校教育”的化身。而知识只是为了形成一定技能的基础。“知识人”、“技术人”与“工具人”取得了内在的统一。这种知识观剥离了知识中事实与价值的关联，单纯关注充满科学性的事实的一面，从而导致人文知识科学化，科学知识客观化、神圣化，人文知识疏离了人的生活而“空壳化”。

“意义空壳化”的知识，便于测量与统计，便于操作与实施。然而，在这种知识观指导下的教学背离了教学永远具有教育性的规律，割裂了知识中事实与价值的联系，导致了教学中的价值无涉，造成教学活动的异化。

现代科学知识以其客观性、实证性与价值无涉的“科学性”面孔，赢得了世人的青睐和“知识霸权”。现代教育诞生的一个重要标志，就是科学课程渐渐地从19世纪初的课外讲座和自由活动变为学校课程体系中的核心课程和必修课程，古典人文学科或者被大量减少课时，或者被整合进科学课程知识体系之中，或者干脆被取消。^②

在当前学校德育课程中，道德知识所处的现实困境表现出，一是对经验的遗忘。德育课程试图从制度上规制道德知识，形成一个宏大的道德知识图象和道德知识秩序，但是作为缔造心灵秩序的外显“符号”，其“格式化”的前提与德育课程目标取向是相背离的。二是对“生活”，对人的超越性的遗忘。强调致知，忽视本真生活经验和理智以外的其他生活时空。“近代科学及整个知识世界秉持本质主义及还原论的思维方式，用‘知识’来抽象和割裂‘生活’，事实上导致了对‘生活’的遗忘，对人的超越性的遗忘。”^③

随着科学知识“客观性”神话的被打破，人们终于认识到，人文知识并不是“次一级”的知识或“不成熟的知识”，而是一种有着不同的认识对象、认识方式、表达方式以及人生与社会价值的知识。人文知识所关注的不是外在世界的控制和征服，而是内在世界的理解和塑造。^④道德知识本具有浓郁的人文色彩，这是道德教育内容的特质，否则道德教育就失去存在的理由，但是现实道德教育的现状是把政策、制度的东西扮装成道德知识，使道德教育演化为道德说教，蜕化成一具没有灵魂和思想的空壳，从而诋毁了道德教育应然的目的指向。事实上，道德教育离不开道德知识的传授，如从“格物、致知”到“修身”，说明了道德知识对于道德养成的道理。就知识本身而言，它存在事实和价值双重成分。获取知识的同时，也是价值增长的时候。

^① 刘慧, 朱小蔓. 多元社会中学校道德教育: 关注学生个体的生命世界[J]. 教育研究, 2001, (9): 9~12.

^② 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005. 110.

^③ 李文阁. 遗忘生活: 近代哲学之特征[J]. 浙江社会科学, 2000, (4): 79~86.

^④ 石中英. 教育哲学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002. 162.

5.3.4.2 教学的“工具化”

教师的教学是太阳底下最神圣的活动——它传递与保存人类文明，它向学生传授并使之掌握系统的文化科学知识，它发展和培养学生的智能与体能，它培养和提高学生的思想品德，它使年轻一代社会化，它使人类的未来有了依托，有了希望。教学是开启人们通向光明前程的天堂之门的钥匙。教学确实很神圣。

德国哲学家雅斯贝尔斯却认为：“当代教育已出现下列危机征兆：非常努力地教育工作，却缺少统一的观念；每年出版不计其数的文章书籍，教学方法和技巧亦不断花样换新。每一个教师为教育花出的心血是前所未有的多，但因缺乏一个统一整体，却给人一种无力之感。此外，就是教育一再出现的特有现象：放弃本质的教育，却去从事没完没了的教学试验、做一些不关痛痒的调查分析，把不可言说之事用不真实的话直接表述出来，并不断地更换内容和方法做这种实验。”^①

有人甚至发现：某些教学实际成了学生智力的屠宰场，“现代教育是在大批地屠杀天才”^②。教学是在“运用着传送带的原则，用大批生产的方法，把一年级的学生造就成中学毕业生，再把中学毕业生造就成专家”，儿童“天资的不同水平，被淹没在泥浆之中”^③。在这样的教学中，“也许仍然能冒出一些天才，”但他们决不是这种教学所造就的，而仅仅是这种教学的“幸存者”。^④教学使所有的人整齐划一。在这样的教学中，“学生的脑子习惯了只是在别人的脑子走过的路上活动”^⑤。

现代性教育的规训可能是在家长式（paternalistic）的极权中实现的，它是在一种温和的、细致入微的柔性控制中，从身体到思想，从情感到本能，对人进行全面的训练，它的强制性体现在一种无形之中。它可能以一种关怀的方式进行干预和控制，如为了你的未来你必须怎样。处置身体、控制思想、过滤知识、型塑道德、安排未来似乎都是在被规训者的立场上出发的，似乎都是为了给被规训者造福。^⑥

然而，这一事实，导致了教学中技术理性对价值理性的僭越。在技术的观点之下，教育结果往往被简单地理解成教育目的的现实化，而教育目的则被想当然地理解成业已充分地包含于既定的教育内容当中，教师对教育目的分享也就相应地被简化成对教育内容的理解，一个教师只要对他要教授的教育内容有了相当的理解，似乎就完成了对教育理想的分享，从而就成为国家或社会思想的执行者了。然而，这种被物化的“教育目的”导致了一个可笑的局面：作为“人类灵魂工程师”的教师，自己却缺少一个“灵魂”。而教师“灵魂”缺失的悲剧就是：学校一日甚似一日地开始变成各种各样缺少主题的知

^① [德]雅斯贝尔斯著，邹进译. 什么是教育[M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1991. 46.

^② [苏]斯卡特金著，张天恩译. 现代教学论问题[M]. 北京：教育科学出版社，1982. 50.

^③ [苏]斯卡特金著，张天恩译. 现代教学论问题[M]. 北京：教育科学出版社，1982. 50.

^④ [美]孔布斯著，赵宝恒译. 世界教育危机[M]. 北京：人民教育出版社，1990. 4.

^⑤ [苏]斯卡特金著，张天恩译. 现代教学论问题[M]. 北京：教育科学出版社，1982. 3.

^⑥ 金生铉. 规训与教化[M]. 北京：教育科学出版社，2006. 3.

识与技能的大拼盘，学习活动也一日甚似一日地开始变成各样不明方向的记忆与复述。“我们的教育正陷在科学化和技术化的过程中，这使得我们的教育成为一种去价值（devalue）或去道德（demoralizing）的教育，它已经抛弃了自身的伦理德性的追求向度，教育完全成为一种彻底通过处置知识而处置人的机械过程。因此，对于现代性教育而言，尽管崇高的理念存在着，但那仅仅是水中月。”^①

高校德育中存在的深层次问题和面临的严峻挑战就在于价值性工具与工具性价值的矛盾、人文性内容与科学化方法的矛盾以及伴随全球化和价值观念多元化而来的社会性道德危机和个体性信仰危机。所谓价值性工具，是指我国的教育行政部门把高校的德育作为传授和灌输意识形态和价值观念的工具。所谓工具性价值，是指我国高校的部分德育教师把教授德育课程和灌输价值观念作为保住自己工作和饭碗的价值，而不管所传授和灌输的价值观念自己是否被接受和理解，仅仅是一种工作而已，教完后便完成任务。因此德育对他们来说是一种外在的工具性的价值。^②

这在实际教学中导致了教学的价值追求与实践的背离，从而出现教与学“无味”的局面。譬如，思想道德修养课一直以来主要依靠课堂教学，采用单一的教材文本，课程资源贫乏，教学“无味”。课程是课程资源的载体。课程实施的范围与水平，一方面取决于课程资源的丰富程度，另一方面取决于课程资源开发和运用的水平。从课程的主体取向上讲，这主要体现了便于教师教的“教程”观。“成人的材料是学生的材料的可能性，而不是学生的材料的现状。成人的材料直接成为专家和教师活动的一部分，而不成为初学者和学生的活动的一部分。”^③即便这样，因为课程资源的单一，教师面对枯燥的教育说理，机械地自圆自话，自然难免厌教。

5.3.4.3 人的“异化”

在缺乏人文底蕴和教学的工具化取向的条件下，人的生成发生了异化，走向了一条媚俗化的道路。

在德育方面，道德教育呈现“麦当劳化”。现代的福特主义工厂式的教育，将人们的教化简化为固定的学习程式，简化为个人行为功能的训练和消费能力的提高。同时，教育成为一种事先筹谋好的、科学或艺术地控制人们心智的技术，成为一种必须服从的机制。从一个人幼年的时候被强制地送到教育的工厂中去，教育的规训就以一种权力的眼睛监视人的一言一行，就以一种考试的技术算度人的现实和未来，就用一种势利的身份诱惑方式生产着人的野心，就用一种奖惩的技术迅速地培养着虚伪的道德。在这样的规训的结构中，一个人除了努力迎合之外，就是彻底地被规训的利益所抛弃，再别无选

^① 同上，31。

^② 刘志山. 当前我国高校德育的困境和出路[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2005, (3): 136~140.

^③ [美]杜威著, 王承绪译. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 1997. 199.

择。^① 如果学生只是为求职而来，而大学只是“供应商”；如果学生只是“顾客”，而大学只是“超市”；如果大学与学生之间只是一递一接、一传一承式的交往；如果大学只是提供各种事物原形而让学生来拍摄……如果那样，大学与学生之间就只有交往，而没有神往。^②

现代教育越来越关注于自己所获得的经费，越来越关注于自己满足个体和社会世俗性发展的能力，越来越从这种世俗性需要的满足来变革自己，从而忽视甚至放弃了自己传统的人文关怀和人文追求。人文学者、人文课程和人文教师在学校或其他领域中的地位相对来说是比较低的。人文知识的教学在很大程度上也失去了其人文性，成为一种应付考试或寻找职业的工具性知识。日益现代化的学校教育情景也日益功利化，从整体上失去其精神陶冶的意义。其结果是，现代教育最大限度地满足了个体和社会世俗性发展的要求，但是却导致了个体的人格危机、精神危机、德性危机以及由此产生的严重片面发展和畸形发展，培养了许多有知识、有能力，但在人格、精神和德性上却有很大缺陷的“空心人”、“单面人”、“非道德的人”。^③

这种“技术的转向什么时候用什么方式发生？这还无人能知，也没有必要知。此种知，对于人来说，甚至是最具毁灭性的东西，因为人的本质只是留心 and 等待——在它守护的思中留心 and 等待——在的惠临。人只有作为在的牧者，等待着在的真理，他才能指望达于在的天命，而不致于落到一味求知的水平。”^④

现实生活是可能生活的实现，可能生活总是合目的的生活，否则人们不会希望它是可能的。随着社会机制日益发达，尤其是现代的生产、分配和传播制造了大量的表面目标和利益而掩盖了生活的真实意义，各种体制和标准把生活规划为盲目的机械行为，人们在利益的昏迷中失去了幸福，在社会规范中遗忘了生活，就好像行为仅仅是为实现体制的规范目标的行为，而不是为了达到某种生活意义。社会成功了而人失败了。^⑤

总之，高校德育作为大学人文教育，在一定程度上就是让学生掌握人文知识，如果将人文知识当作科学化和规范化形态的知识，变成客观知识，这样，人文教育就变成了人文知识的机械记忆，而没有了对人的涵养。其实，人文科学所要感知的对象最终而言并不是“事物”，而是与作为观察者的具有同样素质的“其他人”，是一个由人构成的“人格世界”。而人格的特点不在乎其具有什么物理性质，而在乎其有“表达”的诉求。因此，学习人文科学除了要考虑其“物理存在”之层次和“对象表现”之层次外，还必须涉及其“人格表达”的第三层次。“一切人文科学的特质就是均不能只停留在‘对象’成品的层面观察，而必须从人作为文化缔建者的心智活动去考虑。”^⑥ 从人的“活动”、

^① 金生鉉. 规训与教化[M]. 北京:教育科学出版社, 2006. 30~31.

^② 张楚廷. 高等教育哲学[M]. 长沙:湖南教育出版社, 2004. 303.

^③ 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京:教育科学出版社, 2005. 115.

^④ [德]海德格尔著, 郜元宝译. 人, 诗意地安居[M]. 上海:上海远东出版社, 2004. 14.

^⑤ 赵汀阳. 论可能的生活:一种关于幸福和公正的理论[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2004. 8~9.

^⑥ [美]卡西尔著, 关之尹译. 人文科学的逻辑[M]. 上海:上海译文出版社, 2004:54~91.

“功能”和“表达”去理解，反思和体悟其背后的意义和价值。这显然不能只是机械记忆，也不能只凭借科学地理解，而是要围绕问题与人展开对话，在反思和体悟中获得对真理的真切把握和人生意义的深刻领悟。

5.3.5 教学方式呆滞，生活化气息不足

强调知识学习与现实生活的联系，是高校德育新课程改革的基本要求。其目的在于使学校教育与社会相沟通，培养具有较强社会适应性的人。高校德育课程要扎根于现实生活基础之上，才能获取生存的土壤，焕发生命的活力，才能具有针对性和现实性，取得教育实效。

长期以来，学生道德的培养，是在学校道德教育中力图扬弃脱离社会生活实际，特别是疏离学生的道德生活实际，从高远的道德理想出发，将道德教育变为灌输“假、大、空”的道德信条的空洞说教。“实际上，它们由于过分执着于‘社会人’的教化，而忽视了（漠视了）‘个人’的道德尊严、人格尊严的确立，因而使得道德教育缺乏内在的动力和深沉的感召力。”^①

针对高校德育课程流于空泛、抽象的弊端，新课程方案要求处理好现代社会生活、知识领域与学生发展的关系，要将学生的学习同现代社会生活结合起来，在课程结构上实施课程综合化、社会化和生活化。将学校德育课程的建设建立在学生真实、生动的生活基础之上。学校德育课程的生活基础，体现了德育基于生活、回归生活的路向，体现了德育注重针对性、实效性的诉求。大学生的生活世界是生成和检验道德意义和规范的土壤。离开生活世界，他们的道德发展就成了无源之水、无本之木。

道德是一种约束人们行为的伦理规范。一个人道德品质的高下关键在于其行为是否合乎伦理规范，合乎伦理规范的道德源于生活，也在生活中得到检验。因为道德存在于人的整个生活中，不会有脱离生活的道德。“道德源自于生活，道德产生的前提是人类长期的生活——生存实践。在长期的生活、生存实践中人类逐步形成了一种具有道德指向的生活方式，这也是人类所特有的生活方式。在这种生活方式中蕴含着具有道德内涵的社会文化和人的精神气质。人类之所以形成具道德指向和有道德内涵的生活方式，这是因为人的生活是一种不断超越中的生活，是在永远追寻更加美好生活中的生活，生活本身总是在赋予生活以更大的价值，这种生活的向善性就是道德存在的生活论根据，也是道德存在的本体论承诺。道德不是源自于神的意旨、先验的理性，也不是来自生活以外、生活之上的某种知识与理论，道德基于生活，生活是任何道德生成的普遍性前提。”^②同时，人的道德品质又是通过对生活的认识和实践逐步形成的。因此，我们必须让学生道德品质的形成过程回归学生的生活、回归真实，发掘生活本身对学生品德形成的特

^① 肖川. 教育的理想与信念[M]. 长沙: 岳麓书社, 2002. 77.

^② 鲁洁. 德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2005, (3): 9~16.

殊价值。“新课程实施为德育生活化创造了良好的条件，一方面，教材关注、反映了学生的现实生活，帮助学生学会处理生活中的各种关系，解决各种冲突与矛盾；另一方面，在教学中，我们要注重学生的情感体验和行为养成，通过教学方法的改革，将知识、观念、理论的教学与活动、行为训练有机地结合起来，不断优化自己的道德行为。此外，还应更多地让学生走出课堂，走向生活实践，从学生不断扩展的生活领域中，引导他们把个人的生活与社会的政治、经济、文化联系起来，引领他们感悟生命的意义，学会过道德的、有意义的生活，为他们终身的幸福生活奠定基础。”^①

在生活中，道德存在于它和生活的方方面面联系之中的。道德附着于生活的方方面面，反过来，生活的方方面面也都负载着道德，道德作为生活的一个维度，它无所不在。德育的内容来自于社会生活（前人的已成为历史的社会生活和当代人的现实的社会生活），它不像自然科学的理论可以在实验室里通过科学实证的方法反复验证，因此对德育内容的把握不能通过科学实证方法来验证或停留于字面上、逻辑上的理解，而需要特殊的心灵体悟。只有通过心灵体悟，德育内容才能内化为学生的思想信念。“在生活道德的视域中，道德教育的根本目的主要不在道德知识的获得，而在于引导人们去选择、建构有道德的生活、生活方式。”^②

在生活中，学生是生动的人，具体的人，不断生成，有待发展的人，他本身固有的天性和他自己的背景决定了他是已经建立起了一种特定的人与世界的意义关系的人。向生活世界回归的学校道德教育，就是从关照生活世界中的人出发，尊重其主体地位，尊重其个体生命，最终真正体现“人是教育的对象”。

^① 郭福田. 浅谈新课程下的德育观[J]. 教育理论与实践, 2005, (2): 45~46.

^② 鲁洁. 德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2005, (3): 9~16.

6 知识论域下的高校德育课程变革

“不知命，无以为君子也。”^①

——《论语·尧曰》

“风也，教也；风以动之，教以化之。”

——《诗经·国风》

6.1 控制与超越：整合的德育课程观

针对当前高校德育课程观念保守，缺乏统整思维的问题，我们认为在知识视域下的高校德育变革，首要的是要树立整合的德育课程观，以摒弃过去观念的狭隘。而知识观是课程观的基础，整合的德育课程目标就是重在培养学生的道德批判能力、判断能力，增强道德上的自主意识，解放道德中的个人知识，所以树立整合的道德知识观是形成整合的德育课程观的前提。

6.1.1 树立整合的道德知识观

“要使课程产品有意义，课程制定者必须熟知(课程)知识的基本信息(the primary field of knowledge)。”^② 整合的道德知识观是对道德知识多方面考察的结果，是建立在后现代知识观、中国儒家传统的道德知识观的有益借鉴与结合马克思辩证认识论观点相结合的基础上的认识。

道德知识是理性的客观道德精神、道德规范、道德体验等多种知识形式的整合。它既有集体的知识序列体现，如道德哲学、道德教育等文本中；又有分散的附着在很多人经历的形式体现，如寓言、故事、小说、传奇、影视作品、报告文学，以及风俗、习惯等。所以，道德知识既是理性之知，又是感性的体悟之知。感性的、艺术的形式所反映的道德知识，依然体现着“当时社会的道德理想与道德关系，向人们诉说着这个社会与个人的‘应然’存在，人们从这些具有感性形式的艺术形式中举一反三地领悟这个

^① 孔子曰：“不知命，无以为君子也。”“五十而知天命。”（《论语·为政》）“知天命”之知就是德性之知，因为君子是有德性之人，并且能自觉其德性，要成为有德性且能自觉其德性之人，就要“知天命”，否则就不能成为君子。人的德性的核心不是别的，就是仁，所以，“知天命”就成为实现仁德的重要条件。

^② Doune Macdonald, Lisa Hunter, Richard T. (2007). *Curriculum Construction: A Critical Analysis of Rich Tasks in the Recontextualisation Field*. Australian Journal of Education, 51,(2), 112~128.

社会的道德规范，掌握这个社会的善恶标准。”^①

道德反映了社会生活实践的需要，体现了人们共同生活的基础，是利益的集中表现。对大学生而言，他们面对一个敞开的世界，所面对的道德关系和特点与儿童有了很大的不同，就人生的目标而言，青年期使人生进入一个崭新的阶段，与儿童期明显不同的一点是，儿童的生活单纯，没有多少社会压力，而青年期则须面对复杂的社会期望，有一大堆的人生目标等待他完成，其中重要的有独立人格的完成、完成学业、建立人生观与价值观，有的还要成立小家庭。而“与儿童的伦理关系以父母为主所不同的是，青年以同辈的朋友为主……伦理的意义随着人生阶段的发展而扩大，儿童的活动以家庭伦理为主，青年除了家庭伦理又加上了社会伦理……青年面对着一个敞开的世界，有复杂的烦恼，有沉重的负荷……”^②从人格发展的观点来看，父母是儿童人格形成的原料，他们的一举一动都是孩子模仿的对象，所以儿童期的伦理问题重点在父母。人生进入青年期，其重点则移到青年自己，也就是说青年要开始对他的行为负责。社会学者列出了五项青年阶段应发展的重要工作：一是独立与进取之培养；二是职业之选择与准备；三是自己性别角色之接受与满足；四是同辈团体之参与；五是婚姻与家庭生活之准备。这些工作乃人格发展所必须，也是二度社会化的过程。在这个过程中，要学习社会态度、认识社会规范、扮演社会角色。^③所以，青年面临的人际关系面更大，所承担的道德责任更重。因此，这更需要大学生要有主动向生活、向社会学习的愿望和行为，这种对道德知识的学习与理解是精神滋养的途径，也是时代的感召。因为，“这个社会的特性，是把学习视为整个人生的过程，是每个人在求得其人格之充分发展时所不可或缺的过程，因为人只有经由不断的学习，才能重新被注入活力和想象力。”^④

这一学习过程正体现了对整合道德知识的整合性学习的过程。这种整合性学习，通俗地说就是对寓于生活中的可能的教育性启发处处留心，即知即习。而道德知识的整合性也就是它的分散性，即弥散于社会生活的方方面面。

在后现代视野中，“道德生活永远充满了不确定性。道德大厦是用‘怀疑’和‘自我贬低’建造而成的。既然善恶界限事先没有划定，那么只能在行动中划定。这种努力的结果，与其说是一张已表明道德的网络，不如说是一串足迹。因此，对于责任之所的居民来说，孤独，正像困惑一样，是永恒的、无法逃避的。”^⑤那么，道德当事人只有在可能的世界中，面对道德际遇即知即习，“知、习、行”一体。生活在碎片中的个人，对道德的体悟，即是对整合的道德知识自主建构。

学校教育也是生活，也充满着不确定的道德生活。在学科教学中，其德育性体现了

^① 高恒天著.道德与人的幸福[M].北京:中国社会科学出版社,2004.86.

^② 韦政通.伦理思想的突破[M].北京:中国人民大学出版社,2005.82~84.

^③ 同上, 92.

^④ 同上, 148.

^⑤ [英]齐格蒙·鲍曼著,郁建兴等译.生活在碎片之中:论后现代的道德(序言)[M].上海:学林出版社,2002.3.

道德知识存在的整合性。因为，道德知识反映了人对世界的精神把握的结果，体现了人对人、社会、自然界及其相互之间关系的认识、态度、情感及在此基础上所采取的行动方式。因此，一般知识，无论是自然知识、还是人文知识都能够促进人的道德认识，形成道德知识。知识是道德不可缺少的理性基础。学科教学的德育性体现了道德的知识基础作用和形成道德知识或教化知识对人的品格的塑造作用。

6.1.2 整合德育课程观的基本内容

基于整合的道德知识观，按照伯恩斯坦的观点，“如果各项内容处在一种彼此封闭的联系中，这也就是说，各种内容得到非常清楚的界定，而且彼此之间相互独立，我便将这样一种课程称为集合类型的课程。如果课程内容并不是各自为政的，而是彼此之间处在一种开放的关系中，我将把这样一种课程称为整合类型的课程。”^① 其中，课程中知识的社会组织的取向如下图：^②

课程中知识的社会组织的取向
知识领域是如何连接的？（开放）

知识领域的范围是什么 (专门化的程度)		狭	宽	狭	宽
知识领域是如何分层的 (分化的程度)	高	1	2	5	6
	低	3	4	7	8

(按照伯恩斯坦的术语，1-4 分别代表“整合”的类型，而 5-8 分别代表“集合”的类型。)

基于德育课程的类型，道德知识在德育课程中的选择组织，采取整合编码的方式。整合编码相对于集合编码。集合编码涉及到分类强的教育知识的组织。而整合编码涉及到分类强度明显减小的教育知识的组织。^③

同时，后现代课程观为整合德育课程观提供了基本的视角。后现代课程观的代表人物小威廉姆·E·多尔从构造主义及经验主义的认识观出发，以普里高津(I. Prigogine)的混沌学原理为基础，吸收自然科学中不确定原理和非线性观点建构了一种开放性、建设性的后现代主义课程理论。他认为，封闭性、简单性和累积性是现代主义课程的主要特征，后现代课程则强调开放性、复杂性和变革性。其中所谓开放性，即把课程视为一种开放的系统，在这一系统中，各种流动、变化、干扰和错误不但不可避免，而且还是系统自组织的契机和源泉。课程设计必须考虑这些因素的存在。多尔的后现代主义课程观主张课程目标和课程内容不应事先确定、自我封闭，课程系统应该呈现开放式状态，保持与

^① Basil Bernstein. 论教育知识的分类和构架[A]. [英] 麦克·F·D·扬著, 谢维和等译. 知识与控制: 教育社会学新探[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002. 63.

^② [英] 麦克·F·D·扬著, 谢维和等译. 知识与控制: 教育社会学新探[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002. 41.

^③ [英] 麦克·F·D·扬著, 谢维和等译. 知识与控制: 教育社会学新探[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002. 66.

外界文化环境因素的联系与“置换”，课程参与者无论是教师还是学生，都是课程的开发者和创造者；主张改善课堂关系，营造一种关爱、分享、赋权、和谐的课堂气氛，使学生得以在宽松自如的环境中自主学习和成长；注意从本义来认识课程，不强求建立绝对的原则和内容一致的课程范式，对未来采取更为开放的态度。

基于整合道德知识观和后现代课程观的视角，整合的德育观的基本内容包括：

一是学科之间的整合。学生的素质是一个整体，是相互影响、协调发展的。校内教育也是一个整体，是德育、智育、体育、美育和劳动教育五育并举、五育相融、相互促进的。就德育而言，它的目标、内容、途径等必然与其他教育有着密切的联系。所以，要打破各学科界限森严的局面，处理好品德教学与其他各科教学的关系，将德育同其他各育有机地结合起来，促进学生的健康发展。

二是教育整合。德育工作是个系统工程，构成这一系统的诸要素相互联系，又相互制约。学生道德品德的形成，除学校教育外，还受家庭和社会大环境的影响，而且社会大环境的影响力更加广泛和复杂。因此，德育工作必须通过学校、社会、家庭三位一体的整体系统去实施，既要重视家庭的正确教育，也要不断优化社会环境。学校要主动同家长及社会各方面配合，形成学校、社会、家庭三结合的教育网络，发挥其整体功能，使其产生整体合力。

三是资源整合。要打破传统的德育内容以学科知识体系为主的单一性，重视生活世界中道德资源的开发与利用，使德育更加贴近生活世界。要加强各类德育基地的建设，沟通学校与社会的联系渠道。要充分利用网络、多媒体等现代教育技术手段，将校内外、书本内外等各种德育资源进行整合，采取具体、直观、形象的方式对学生进行教育。

四是育人环境的整合。学校要优化育人环境，包括树立良好的教师形象、形成融洽的师生关系、创设良好的校园文化氛围等，使潜在的课程资源能陶冶学生的性情，塑造学生的人格，发挥育人功能。

五是认识与情感的整合。在各科教学中，教与学、教师与学生是一个整体，倡导师生在教学情景之中的互动、对话、相互学习、共同成长。

六是品德结构的内在整合。在促进学生品德的发展中，不应人为地割裂品德的结构，也不应把品德结构看成是静态的，而应使情感、态度、价值观、能力、知识的培养与学习融于一体。

总之，德育课程的现实任务是构建“道德知识场”，营造“道德知识与人相遇”的知识环境。“知识场域，像一个磁场，由动力线体系所构成，它不能被压缩为仅仅是孤立动因的集合，或者仅仅是被并置的因素的综合。”^①而“总的说来，这种环境必须是‘对话式’的，要将‘决定论’从中彻底驱逐出去，尤其是要将‘知识决定论’驱逐出去。知识决定论将知识绝对化，因而将人相对化，人成为知识的奴隶。”这种道德知识

^① [英] 麦克·F·D·扬著，谢维和等译，知识与控制：教育社会学新探[M]，上海：华东师范大学出版社，2002. 161.

环境“必定是开放的：向新的知识成就开放、向文化的整体性开放，还向未知的世界开放。”^①

6.2 生命与实践：德育课程设计维度

针对当前高校德育中忽视个体生命差异的课程设计，在整合的德育课程观下，德育课程对道德知识的选择要体现对上述三种课程知识选择取向的整合，倡导“生命——实践”取向选择原则。“立足于人的实践——现实、主观、能动的——生命实践，这不仅是马克思主义区别于其他近现代西方哲学的全新思维方式，也是我们重建学校道德教育的现实生活基础。”^②它要求我们在道德课程知识的选择上，要整合知识、学生与社会的影响。

就道德知识而言，要注重文本知识（包括理性道德知识和规范性道德知识）的选择和价值活动的开展，以及对实践性道德知识的尊重。对社会而言，需要道德环境与氛围的营造。而对学生个体而言，要予以伦理呼唤、道德关怀，倡导个体道德体验和践行。

6.2.1 人与生命

从根本上说，人与万物的关系不是认识与被认识的关系，而是生命意义上的有机联系。所谓“大其心则能体天下之物，物有未体，则心为有外。世人心，止于闻见之狭。圣人尽性，不以见闻梏其心，其视天下无一无非我。孟子谓尽心则知性知天以此。天大无外，故有外之心不足以合天心。”^③“体物”之心就是“无外”之心，“无外”之心不是视天地万物为心外之物而是视为己物，即无一物非我。这样的心，显然不是一般意义上的认知心，而是一种情感态度，即情怀。道德教育就是要培养学生放眼大千世界的道德情怀，融道德认识与情感合一。

“生命·实践”课程设计维度充分关注个体生命实际，尊重教育的本真诉求。教育是因为人的生命而存在，生命的成长始终是教育，尤其是学校道德教育关注的核心。审视学校教育中的“生命人”，我们可以发现“生命人”具有以下特征：

第一，可塑性。学生是具有可能性的，具有高度可塑性的个体，这不但是所有教育家的共识，也是许多哲学家，社会学家的共识。著名教育家赫尔巴特在他的《普通教育学纲要》第一条中，就赫然写明：教育学就是以生命的可塑性为前提，探讨如何将这种可塑性从可能性变为现实性的科学。事实上，这也是学校德育的原始起点与逻辑根源。只有充分认识，理解到生命个体这种高度可塑性和可能性，学校德育才能充分发挥其育人的功能。

第二，生成性。与动物不同的是，人能够按照自己的愿望，使自身从本能和现实环境中超越出来，通过自身创造性的实践活动打破生命本能和现实规定性的关系束缚，使

^① 郭晓明.课程知识与个体精神自由:课程知识问题的哲学审思[M].北京:教育科学出版社,2005.91.

^② 易连云.传统道德的生命内涵与“生命·实践”道德体系的现代构建[J].教育学报,2005,(5):63~67.

^③ 张载.正蒙·乾称篇[M].

自身的存在获得开放的，应然的和生成的性质。既然人的生命自始至终充满了可能性，可塑性，他就不会停留在固定的某一点，某一种状态下，他会在与外界环境的适应和相互作用中，逐步把各种可能性变为现实，同时又不断增添新的可能性。教育学不仅要探讨生成什么样的生命，更要探讨如何生成。这就超越了只停留在为理想生命勾画蓝图的观念层面，从而进入到实践层面，在这一点上，学校教育是真正的实践哲学——生命实践哲学。学校教育探讨的生命生成之道，就是在具体的微观环境中，创设一定的主客观条件，引导生命个体不断在自身与外界环境中相互促进，从而使生命个体的创造性和生成性不断地得以发展。这种生命个体所蕴涵的超越性和生成性，既是“生命人”本身内藏的力量，也是教育学的力量，更是学校德育的力量。

第三，选择性。存在主义，自由主义以及与此有关的人性论，生命论都将选择的权利和自由视为人的生命的天赋权利，生命就意味着主动的选择，只有人自身的抉择才能决定人究竟是谁或者是什么。学校教育“生命人”理念承接了这种生命选择观，但同时又认为，这种天赋的选择权利和自由，不会自动实现，相反，它们常常受到不应有的抑制和束缚。学校生命人理念的确立，使我们更应该给生命个体提供尽可能多的选择，充分相信，发展学生个体的主动选择能力。如果不通过学校教育的途径，不为其提供选择的机会，条件和能力，使那些成长中的生命学会选择，那么，所谓选择的权利和自由，就只能沦为空谈。

第四，开放性。对人的生命的教育，其首要目的是使每一个受教育者的生命向世界开放。如果说，脱离母体子宫而出的生命是人第一次向世界开放的话，儿童进入学校，则是被引入到第二次开放之中。所谓向世界开放，意味着生命被完全全引入开放之中。生命超越每一种已有的体验，每一种既定的境域，不断地对外开放，甚至生命的开放也要超越世界。这样的开放，是对生命的所有可能性的开放，“生命人”总是能够不断地获得新颖的和新型的经验，他对感知到的现实世界作出回答的可能性，几乎是无限地变化的。这种可能性始终是处在与世界关联中的可能性，这种意义上的世界成为借以挖掘，展示可能性，获得新的生命体验的资源。

第五，关系性。任何生命都是在某种关系之中的。在学校教育眼里，“生命人”所具有的可能性，生成力，选择权和开放性，是处在一种独特的关系，即教育关系之中的。具体地说，这种“生命人”是在教育世界中的生命，始终是在教育者与受教育者，受教育者之间的相遇中不断生成的生命。学校教育为此要考虑，以什么样的方式，实现教育活动的安排和受教育者的生命介入，从而创造教育者与受教育者相遇，受教育者与受教育者相遇，以及受教育者与世界相遇的时空场景。

“生命人”所具有的这些特点统摄于人的生命实践之中。人的生命是实践着的生命，是一条流淌着的实践之河。生命实践活动是人不断追求、体认与践行的活动。人的实践活动是对人的生命力的显现与确证。人的生命充满了实践的足迹。人的生命实践拓展了

生命人的存在意义。“生命·实践”德育课程设计维度体现了对个体生命差异的尊重，对人的生命实践多样化的理解。

6.2.2 道德与生命

《易》言“天地之大德曰生，圣人之大宝曰位。”^①何以守位？曰仁。人生之大宝，生命也。

中国传统之“德”从生命意义的维度体现了三种含义：“一是作为物质自然界运动、变化、发展规律的‘德’，二是作为社会伦理规范的‘德’，三是作为统摄整个物质自然界和人类社会运动变化发展规律的最高范畴的‘德’。”^②然而这一珍贵的道德文化资源却因世事变迁而枯化，失却了曾有的丰富的内涵。

中国传统文化中的道德其意义与早期“天人合一”的思维方式密切关联。传统文化中的道德不仅与人类的社会生活有关，而且更直接关注的是人的生命活动。

《文子》曰：“德者，名一而数变。道生之而德畜之，长养万物，天之德。”^③中国传统文化中的道德其意义非常丰富，不仅涉及人类的社会生活，而且更直接关注的是人协调天、地、人三者关系的生命活动。领悟阴阳、刚柔转换之精妙，体现仁义关怀之细微成为整个中华民族道德传统之精华，具有异于它民族文化的独特性。而对生命意义的强调可以说中国传统道德的一个十分重要的维度。这一思想在《道德经》中得到了集中的阐述和体现。

老子在其《道德经》中“道”出现七十多次，而“德”出现近四十次。其中，道有多种含义：一是形成世界的本原；二是决定世界的本体；三是世界万物运动变化的规律和秩序。对“道”所具有的这种形而上学性质进行了描述。他认为：“道冲而用之或不盈，渊兮似万物之宗。”^④认为道是不可见之虚物，它空虚无形，但其作用却无穷无尽，永不枯竭。其浩瀚、深邃，是玄牝之门，是天地之根，是世界万物产生之根源。

“道”是超越宇宙万物的本体，它是一种“无状无象，无物之象”，看不见，听不到，摸不着，但它又体现于万事万物之中，涵养万物，促成万物，使万物得以自然生息。这种体现于具体事物中的“道”，便是我们称之为“德”的东西。老子曾说，“道生之，德畜之，物形之，势成之。”^⑤这里的“道”是指万物由此而生。“德”则指万物出生后又靠自己的本性畜而生长。老子认为，“道”和“德”是相通的。万物的成长主要靠道和德。万物的本性体现了作为万物本源的道的性质。“道”的属性就表现为“德”，凡是符合于“道”的行为，就是“有德”，反之则是“失德”。

在中国传统哲学中，“道德”既是一个概念，又是指两个概念。将“道”与“德”

^① 易·系辞下[M].

^② 肖雁.易传“德”论研究[J].周易研究,2002,(2):11~17.

^③ 李定生,徐慧君.文子要论[M].复旦大学出版社,1988.116.

^④ 道德经·第四章[M].

^⑤ 道德经·第五十一章[M].

分别看,“道”是指人的一切行为应当遵循的基本的、最高的准则;既指人的自然本性,也包括社会的道德伦理规范以及群体的典章制度、组织原则等等。“德”则指人对“道”的领会与理解,是指人的德行、品德,是对合理的行为原则的具体体现。最深厚的德,也就是完全体现道的自然本性。因此,只要道的思想普遍贯彻于社会人生,那么,德也就真正地统行于天下了。正所谓,“修之于身,其德乃真。修之于家,其德乃余。修之于乡,其德乃长。修之于邦,其德乃丰。修之于天下,其德乃普。”^①在孔子看来,所谓德,便是人通过学习和实践道而得于己、存于己的思想品德。

在长期的文化发展中,思想家们对道与德的关系进行了观点不同的论述。如:

老子的“德”具有形上意义之“道”在天地万物和社会人生中的具体落实。道在产生天地万物时,内在于万物之中,涵养万物,促成万物,使万物自然生息,这就是德。“道生之,德畜之,长之育之,亭之毒之,盖之覆之,生而不有,为而不恃,长而不宰,是谓玄德。”^②

庄子则认为:“夫道,有情有信,无为无形;可传而不可受,可得而不可见;自本自根,未有天地,自古以固存;神鬼神帝,生天生地;在太极之先而不为高,在六极之下而不为深,先天地生而不为久,长于上古而不为老。”^③庄子认为的德是指得道后的一种和谐境界。“夫德者,和也。”^④“自事其心者,哀乐一易施乎前,知其不可奈何而安之若命,德之至也。”^⑤总之,道是天地人的本体,万物循道而运动变化。人应该体道得道,达到至道全德的境界,与天地精神合而为一,实现精神的绝对自由。同时,社会的治理,也应依道的要求实行无为而治,使人能自由地去追求和实现至道境界。就道与德的关系而言,道是德所赖以存在的根据,是德的本质内容,而德则是道在人身上的具体表现。人之全德是体道得道以后形成的。故,“道者,德之钦也。”^⑥

管子认为:“德者道之舍。物得以生生,知得以职道之精。得也者,谓其所以然也。”^⑦德是道的寄托和存留,道于身为德。物得道便可以生生不息,人得道便是有德的人。反过来说,有德的人才能真正认识道和体现道。由此看来,德为道在物和人的体现,道为德的根据和本质内容。^⑧

韩非说:“德者,内也。”^⑨所谓德,是事物内在的性质。对人来说,“德者,得身也”,“身全之谓德。”^⑩能得道于身,保全自身内在的本质,就是德。德与道有着密切

^① 道德经·第五十四[M].

^② 老子·第五十一章[M].

^③ 庄子·大宗师[M].

^④ 庄子·缮性[M].

^⑤ 庄子·人间世[M].

^⑥ 庄子·庚桑楚[M].

^⑦ 管子·心术上[M].

^⑧ 张立文.道[C].北京:中国人民大学出版社,1996.57.

^⑨ 韩非子·解老[M].

^⑩ 同上.

的关系。“道者，弘大而无形；德者，核理而普至。至于群生，斟酌用之，万物皆盛，而不与其宁。”^①道无限广大而无形无状，德内含事理而普遍存在。万物都由道产生，由德繁盛。可见，德是道在具体事物中的存在和体现。“道有积而积有功，德者道之功。”^②由此，人们必须依道而行，才有盛德。

就以上对道德的意义考察来看，中国传统文化中的“道德”经过了一个二而为一的演变过程。“道”的原初意义既指人的一切行为应当遵循的基本的、最高的准则；也是人的生命活动展开以及生长发展籍以的凭据。作为万物运动变化的规律和秩序。既指人的自然本性，也包括社会的道德伦理规范以及群体的典章制度、组织原则等等。这种展开与生长，就是人的体“道”成“德”的过程，而且是一个动态的认识、体会与领悟的内省和外化的过程。《说文》中“德者，得也”，“内得于心，外得于人。”便是对此意义之描述。如管子认为：“德者道之舍。物得以生生，知得以职道之精。得也者，谓其所以然也。”^③韩非则认为：道无限广大而无形无状，德内含事理而普遍存在。万物都由道产生，由德繁盛。德是道的寄托和存留，道于身为德。物得道便可以生生不息，人得道便是有德的人。^④“德”作为人对“道”的领会与理解，是指人的德行、品德，是合理的行为原则的具体体现。而最深厚的德，也就是完全体现道的自然本性。因此，只要道的思想普遍贯彻于社会人生，那么，德也就真正地统行于天下了。需要指出的是，这种道的贯彻并非一个自然的外在赋与的过程，其基础是一种基于生命的内在“体悟”。这是因为道德无论是作为一种“知识”或是一种“智慧”都与个体生命的经验、需要联系在一起，个人的道德选择都直接源于个体生命实践的价值取向。这些道德知识或智慧实际上处于一种动态的转化状态，在由静态向动态转变的过程中，个体生命需要主动调动自己的体验去活化和内化，并通过个体创造性的实践活动，完成它们与现实生命的内在联系。而学校教育正是“直面人的生命、通过人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动，是以人为本的社会中最体现生命关怀的一种事业”^⑤。因而，我们可以说，学校教育本质上实际就是一种道德教育，一种教人珍惜生命、呵护生命的道德教育。

道德的信念就是：每个人的生命都独一无二、价值无限，当不计人嫌，以自己的方式，展示生命，表达自己。因此，道德不是为了“牺牲”（献祭），而是为了生长，不是“毁灭性”的，而是建设性的。道德理应促进人性的成长。^⑥从个体生命成长的角度来看，“自私”是为“我”服务，“利他”是为“你”服务，而“集体主义”则是为“我们”服务。从这个意义上，里德雷说：“如果某一生物将集体利益置于自身个体利益之上，

^① 韩非子·杨权[M].

^② 韩非子·解老[M].

^③ 管子·心术上[M].

^④ 张立文.道[C].北京:中国人民大学出版社,1996.57.

^⑤ 李家成.论个体生命立场下的学校教育[J].教育理论与实践,2002,(5):8~11.

^⑥ 高国希.道德哲学[M].上海:复旦大学出版社,2005.14~16.

那是因为它的命运与其所在集体的命运息息相关,更确切地说,集体命运即是它的命运。”^①

叶澜教授认为,“强调体悟是中国传统文化和中国智慧中最富有特色和值得珍视、发扬的方面,人只有进入‘体悟’、经过体悟,才能真正与周围世界、与他人建立起‘我’、‘你’关系,而不是停留在‘我’、‘他’关系之中。”^②遗憾的是,中国传统文化中的这种展现生命活动的丰富维度并未随时间的流逝而得以充分彰显,反而演化为僵持而机械的单一向度,包容天、地、人三才之道,孕育自然、社会、人生协调发展的生命之大德竟不知不觉地被消解于我们“高度重视”的道德教育之中。这不能不说是我国道德文化传承中的重大挫折,以至于今日,我们的许多研究者不得不借助于西学以图重振中国之道德与道德教育。

总之,倡导“生命·实践”德育课程设计维度,就是要重视生命的德育价值,尊重与理解个体生命的多样性存在,关怀道德的实践性知识向度,整全德育课程知识对人的生命的和谐开启与生成。

6.3 规范与创新:跨文化的德育课程视野

高校德育中全球伦理不足的表现使其教育的视野狭窄,这需要我们立足多元文化背景,面对文化全球化,寻求高校德育的跨文化变革。

6.3.1 跨文化教育理论透析

跨文化教育产生于20世纪70年代的欧美国家,虽然在发展的背景和内容方面各有不同,但总的说来,文化多元化的发展是其共同的驱动因素。就目前跨文化教育理论研究现状而论,主要体现在以下六个方面。^③

跨文化教育(intercultural education),一般是指在两种文化之间进行的一种教育。如移民教育、殖民地教育、留学生教育、多民族国家中的少数民族教育和多元文化教育等,均属于跨文化教育的范畴。也就是说,在单一层民族教育的背景上实施异文化教育的现象,都可以视为跨文化教育。^④跨文化教育是20世纪70年代在欧美国家首先发展起来。虽然在发展的背景和内容方面各有不同,但是总的来说,文化多元化的发展是跨文化教育发展的共同的驱动因素。

就目前跨文化教育理论研究现状而论,主要体现以下了六方面的主张:^⑤

(1) 文化变迁论

这一主张从文化人类学派的观点和心理人类学派的观点来看待跨文化教育,对文化变迁作出了一定的理论思考。前者注重文化变迁中不同文化类型质的变化,后者注重量

^① [美]里德雷著,刘珩译.美德的起源:人类本能与协作的进化[M].北京:中央编译出版社,2003.35.

^② 叶澜.为“生命·实践教育学派”的创建而努力——叶澜教授访谈录[J].教育研究,2004,(2):33~37.

^③ 王军.世界跨文化教育理论流派综述[J].民族教育研究,1999,(3):66~73.

^④ 同上.

^⑤ 同上.

的分析。

在文化人类学派看来,如罗伯特·莱德菲尔德(Robert Redfield)等,文化变迁(acculturation)是不同文化类型长期交流、碰撞而导致其中的一方或双方的原有文化发生变化的现象。文化是一个具有“自律性的体系”(autonomous cultural systems),文化接触的作用和影响往往具有双向性。文化间融合与同化,分别处于一个连续体的两极。但无论是融合还是同化,其结果都是使一方或双方的原有文化丧失。而既不完全融合和同化,又在相当程度上使各文化体系保持相对的自律性,则成为所谓的“共生的多元主义”(stabilized pluralism)。

在心理人类学派看来,文化变迁具有不同的类型,在不同文化接触过程中个人的认知、适应途径、行为方式及人际关系等存在一定的差别。为此,他们进行了大量的定量分析,得出不同的文化变迁的类型划分,如,斯普拉德利(Spradley)在别人研究的基础上,提出不同人们在文化变迁中的五种行为类型:固守型、拒绝——创新型、同化型、摇摆不定型、“双文化人”。

(2) 文化同化论

他们认为,如19世纪20年代帕克(Park)和巴杰斯(Burgess),民族的同化必须要经历一个互相接触和较量的过程,也就是说有一个周期。一般这个周期由接触(contact)——竞争(competition)——冲突(conflict)——调整(adjustment)——同化(assimilation)几个阶段所构成,最终被支配集团的文化所同化。这就是所谓“接触理论”。后来,文化同化论者主要把研究视角转向少数民族和移民的民族同化意识以及如何被同化等方面,如1964年高顿(Gordon)的“同化七阶段说”。

(3) 文化融合论

也被称作“熔炉”论(Melting-Pot Theory)。其代表人物为美国历史学者亨利·塔纳(Henry J. Turner)等。这一融合主义(Amalgamationism)的核心思想,是主张不要完全排除各少数民族固有的宗教及文化等背景,在互相吸收其他民族包括主流民族的优秀文化的同时,部分地放弃或修正本民族的文化,将各民族的文化融合起来,从而共同创造一种综合的、新的第三种文化。用纽曼(Newman)的公式来形容的话,则应是 $A+B+C=D$ 。

(4) 跨文化适应论

其主张从个体的角度研究在对异文化适应中的心理反应和变化过程。其中包括个人的文化态度、思维方式、信念、动机、民族归属意识、文化摩擦、人际关系、文化调整、文化交流能力等诸多因素。为此,不同研究者提出了跨文化适应的不同类型,如心理学家博瑞(Berry)根据对本民族的归属意识和对主流民族的态度,在跨文化适应方面将人们划分为四种类型(文化迁移型、拒绝型、平衡型和文化放弃型),另一位心理学家阿德勒(Adler)则根据对异文化适应的心理过程,提出了五阶段说(接触、崩溃、摸索、自律和确立),等等。

(5) 跨文化交流论

他们认为交流是文化的一个特有功能,交流即文化。跨文化交流(intercultural communication)是在某种文化的信息输出者和不同文化的信息接收者之间进行的。从这个意义上来说,跨文化交流是在不同文化背景的人们当中通过信息传达所进行相互作用的一种象征性的过程。此外,与跨文化相近似的概念还有“国家间交流”、“国际交流”、“异人种间交流”、“异民族间交流”等。

(6) 跨文化理解教育

他们认为,跨文化理解教育不是一种简单的对对方文化差异的理解和尊重,而是作为一种完整和可操作的教育过程,包括知、情、意各个方面。首先,须了解我文化与他文化的异同,通过各种各样的学习来增加有关的知识和信息,即所谓的认知过程;其次,是情感的转变及正确价值观的树立,应学会心胸宽广和平等对待不同文化;最后,是将这些知识和情感等付诸实践。

尽管目前以上所述跨文化教育理论具有强烈的现实指导意义,但是其存在的不足也是不可忽视的。一方面,这些理论具有一种天然的强势文化价值干预,弱势文化价值彰显不够;另一方面,这些理论涉及了跨文化教育中的心理问题、交流问题、变迁阶段问题,但是,具有明显差异性的道德思维问题涉猎欠缺,而这是导致异质文化价值冲突的不可忽视的力量。

在世界经济、政治、文化一体化的冲击下,跨文化教育应运而生。作为教育的重要组成部分,跨文化视野下的德育必然孕育于跨文化教育母体之中,在当前高校德育中,借鉴和运用跨文化教育的相关理论来指导高校德育实践具有强烈的现实意义。

尽管每个国家跨文化教育发展的驱动因素不同,教育的对象各异,但也存在共同的特点。其中一个共同的特点是,跨文化教育都是从相对主义的文化理解出发,也就是说目标群体文化的价值和行为准则都被赋予了各自文化背景的相对有效性,异文化中的生活习惯、风俗尽最大可能地被保留。另一个共同的特点是,本土化的目标和利益并没有因此而得到很好的反思,而文化相对主义对于文化平等的诉求没有得到真正地体现,而异文化在这种政策的架构下被赋予了更多的功能的色彩。^①因此,反思跨文化教育理论与实践,使高校德育在跨文化境域下消解已有的经验性不足和廓清理性的思考,是高校德育当下的紧迫任务。

而且,这种跨文化境遇对高校德育工作者提出挑战,是亟待寻求这样一种德育:“它尊重价值差异,但不因此而滑入相对主义;它形成品格与美德,但不会僵化为绝对主义;它确保文化间的团结,但不鼓励顺从;它提倡平等,但并不因此而变得漠不关心。完成这项任务的确有些令人发怵,但却是极为紧迫的,因为我们的社会日益变得五彩缤纷。”^②

^① 孟凡臣. 跨文化教育及其方法[J]. 北京理工大学学报(社会科学版), 2004, (10): 9~12.

^② F. Clark Power. *Introduction: Moral Education and Pluralism*, *The Challenge of Pluralism*, 1992, pp. 13~14.

6.3.2 跨文化视野下高校德育课程的选择

6.3.2.1 树立“包容”与“扬弃”的目的观

跨文化视野下的德育目标正是跨文化教育目标的具体展现。“理解、尊重、鉴赏”，以至包容与整合，是其德育的所在。因为，“世界上各具特质的多样性文化都有着自己产生和发展的理由，它们都是平等的，不存在高下和优劣之分。”^①每一种伦理文化都会有其特有的价值系统，这套系统告知人们什么是善良，什么是邪恶；什么是美，什么是丑；什么是应该赞扬的，什么是应该抑制的。这种价值标准成为一种文化中人们的处世哲学，道德标准，行为规范。跨文化视野下的高校德育，正是通过“在历史、现实与未来的总过程中进行文化定位，寻求文化差异的内在原因和填补差异的有效途径，探索不同文化形态之间在深层结构和内在本质方面的共同点、联系点和进一步协调发展的生长点，在对共同性和协调性的世界文化的积极创造中达到跨文化的真正理解与超越。”^②

6.3.2.2 “求同存异”与“思维借鉴”的内容选择

伦理文化作为人类自身的创造物，它反映的是人类社会，各国家、各民族之间的各有差异的生活方式，是对外在世界的一种把握。就伦理文化本身而言，亦无高下尊卑之分。麦金太尔认为，“即使在我粗略描述的相对一贯的思想传统内，也存在着许多不同的、彼此不相容的德性概念。因而不存在任何真正统一的德性概念，更不用说统一的历史了。荷马·索福克勒斯、亚里士多德、《新约》和中世纪的思想家们之间的差别太大了。他们提供给我们的是各不相同的和互不相容的德性表；对不同德性，他们各有不同的排列秩序；并且还有彼此不同的、互不相容的德性理论。如果我们再看看更晚些的西方著述家对德性的论述，这些不同和不相容性就会进一步扩大；假如我们把我们的研究扩展到日本或美洲印第安文化，这些差别还将扩大”^③但是，人类社会是“普遍的，因为它是人类的，特别是因为它是一个社会。有时候我们与它一同前进，但更多的时候，我们是独自行进。然而，‘浅显’的最低道德的确产生于人类共同的状况，而且‘普遍趋向’存在于一切文化之中。文化的共存需要寻求大多数文明的共同点，而不是促进假设中的某个文明的普遍特征。在多文明的世界里，建设性的道路是弃绝普世主义，接受多样性和寻求共同性。”^④

在跨文化视野下的高校德育内容选择上，一方面，要把握自己的文化，继承和发扬优秀的传统伦理文化；另一方面，对异域、异质伦理道德的认知，应着眼于吸收可以同构的部分，而对于与我们主导价值完全对立的部分，应该采取抵制态度，对于不适应

^① Samovar. *Intercultural Communication: A Reader* (7th edition). Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 1994.23.

^② 欧阳康. 跨文化理解与交往[J]. 社会科学战线, 1997, (6):86~87.

^③ [英]迈克尔·卡里瑟斯著, 陈丰译. 我们为什么有文化——阐释人类学和社会多样性[M]. 沈阳: 辽宁教育出版社, 1998. 165.

^④ 同上.

我们国情、具有异域伦理道德独特性的部分，应该采取理解与宽容的态度。

而对那些可以同构的伦理文化价值部分，主要体现在关注生态伦理，强调人与自然的和谐共生；关注生存伦理，强调人与人、人与社会、国与国和平共处，求同存异；追寻精神生命的健康成长，强调精神价值和道德理想追求。因为，这三类问题具有普遍性、整体性、复杂性、深刻性和严重性的全球性特征。^①它们能够演变为可以被认同与同构的德育内容的有机组成。

同时，我们还不得不把道德思维的转换作为其中重要的德育内容。因为，跨文化价值带来的冲击和源自哲学上的道德文化思维差异，给我们的学校教育变革增加了难度。“后现代主义思潮中对中国传统儒家文化的关注则更易使我们步入思想上的误区，认为我们不必认真地完成对传统道德的现代转换。可以说，对理性的呼唤仍然是我们学校德育中的一项重要任务，置身于这样的文化背景之中，既是一种挑战，更是一种机遇。”^②

6.3.2.3 “贴近生命体验”的实践路径

在跨文化视野下，高校德育的途径与方法具有多样化、生活化与个体性的特点，呈现出“贴近生命体验”的实践路径。基于价值准则与核心信仰，在德育过程中对“不同文化表现”的跨文化价值冲突与共融呈现三种基本样式：^③一是，对友好的文化，通过半接受、适应、调解、移情，达成文化协同；二是，对自己的文化，通过赞同、重复表现得以发展，以及通过不断重复的文化特征，使之成为传统而实现文化协同；三是，对完全不同的文化，经过抵抗、辩解、僵持、撤出，有时可能再试一下等环节，予以扬弃。

在这一过程中，跨文化视野下的高校德育的基本途径及其主要方法，笔者认为，可以通过以下方面得以阐明。

(1) 课内外、现实与虚拟有机结合的实践途径

第一，立足课堂，挖掘德育资源。课堂教育是高校德育的主渠道。尤其是在外语教学中，德育资源相对富集，外语教育工作者要充分利用这一学科特点。文化语言学研究表明，语言中储存了一个民族所有的社会生活经验，反映了该民族文化的全部特征。儿童在习得一种民族语言的同时，也就是在习得该民族的文化。所以，语言和交际不可能脱离文化而单独存在。所以，《大学外语教学大纲》将引导大学生拓宽文化视野、体会文化内涵、了解文化背景等作为外语教学的重要目标之一，强调对大学生的跨文化意识和跨文化能力的培养。

第二，充分利用课外时间，开展德育体验活动。充分利用课余时间增加大学生对跨文化知识的感知和体验，因为只靠教师在课堂上传授的跨文化知识去应付实际的跨文化境遇中的德育问题显然是不够的。教师应该引导大学生充分利用课余时间通过各种渠道

^① [美]亨廷顿著，周琪等译. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 北京：新华出版社，1998. 368.

^② 易连云. 遭遇后现代：文化交融与冲突中的学校德育[J]. 河南社会科学，2002，(4)：39~41.

^③ [英]刘易斯著，关世杰等译. 文化的冲突与共融[M]. 北京：新华出版社，2002. 21.

来增加跨文化知识的积累。比如大量阅读有关的书籍和报刊杂志；观看录像片和教学片，或是电影、电视；参加各种外语文化活动；多与外籍教师接触与交流等。这些活动不仅丰富了大学生的课余生活，而且还提高了大学生的学习兴趣，既扩大了知识面，开阔了视野，也促进了语言学习，提高了德育实践能力。

第三，利用网络途径，拓展德育视界。网络文化是以计算机技术和通信技术的融合为物质基础，以发送和接收信息为核心的一种崭新文化，它集人、信息、文化三位一体，是人类社会发展的产物。网络时代给文化带来一个全新的界面，在这种新的界面层，网络文化克服主客观的分离，让现实文化与虚拟文化相兼容；互联网提供了展示不同社会不同种族的文化信息的平台，实现文化信息的全球一体化，同时最大限度地保持了各种文化的个性特征，使文化的个性更加鲜明；网络文化是一种高度开放的文化，在开放中平等、共享，文化消费与生产共时，互联网使人们认识自己的价值使得人性在回归过程中得到新的升华；互联网上文化交流与传播，不是单一文化的内部交流与传播，而是外在的跨文化交流与传播，形成文化社区的新构筑，超越了时空的局限。通过网络途径，直面多元伦理文化，不断深入认识、理解，并经由本文化的同构和自身的内化，达成对跨文化境遇中德育视界的拓展与深化。

第四，促进学科教育影响迁移，提升道德判断能力。学习迁移是指一种学习对另一种学习产生影响。在高校德育过程中，其它人文社会科学教育中会对大学生产生文化认同的影响，尤其是，随着大学生价值观日趋稳定，判断力日益增强，他们会在跨文化视野下德育中自觉地或在老师有意识的引导下产生积极的正向迁移。教师应在传授文化知识的同时，通过对比和分析，让大学生了解本土伦理文化和外来伦理文化之间的异同，以提高大学生的文化敏感性，从而提升大学生的道德文化比对与判断能力。

(2) 尊重生命意志和个体选择的基本方法

第一，价值引导与文化认同。在德育活动中，有必要增强大学生对异文化价值的认可，促进大学生对异伦理文化的认同感，从而提高德育的实效。让大学生在理解跨文化的同时，在潜移默化中增强爱国、爱家乡意识，增强将来报效祖国的信念。这种伦理文化认同在德育中可以从三个子目标的教育入手，即跨文化知识、跨文化意识和跨文化能力。通常情况下，人们对跨文化知识的熟悉到对跨文化意识的内化，再到跨文化能力的生成是一个从技能（知识）到理论（文化意识），再从理论到实践（文化能力）的过程，三方面目标虽有侧重点的不同，有阶段的区分，但也不可截然分开，应在彼此融合中达到更深入地应用。

第二，加强协调，促进融合。在德育工作中，加强德育协调应以形成大学生合理的跨文化意识为核心。养成跨文化伦理意识，就是要帮助受教育者养成尊重、开放、宽容与平等的跨文化心态和客观、无偏见的跨文化观念。跨文化伦理意识的养成不是通过简单的道德说教就能完成的，必须让大学生了解外来文化，与外国人直接交往，参与各种

跨文化教育活动,引导他们在这些活动中建构和谐的跨文化意识。另外,鉴于高校组织的跨文化特性,现代高校制度的建构要体现出对高校组织的跨文化关怀,营造开放、自由、协调、宽松的环境,培养大学生对多元文化的宽容与认同。

在德育工作中,促进异质伦理文化的融合,首先要寻求跨文化的结合点。所谓结合点,简单地说就是不同伦理文化之间的相容点和互补点,其核心问题是异域、异质伦理文化在本土文化中的生长点。任何一种伦理文化的发展都需要以自身的“母本”和适合它生长的土壤为“基因”。跨文化的交流,只有在本土文化的“母本”和土壤中找到生长点,才能生根、开花、结果,最终被接受下来,融入进去,成为本土文化的新的营养和有机成分。结合点的实质表明,探索和把握德育的结合点,始终离不开各文化主体的文化价值观和文化取向及其在确定结合点中的判断和选择功能。

总之,随着我国经济环境、政治环境的深刻变化,以及全球化的冲击,高校德育背景随之发生转变。在文化价值多元的当下,将跨文化教育观深入到高校德育中去是高校德育工作者的紧迫任务。1994年在日内瓦召开的第44届国际教育大会,提出了“和平文化”的概念,它意味着教育应该培养人们“要有各种文化、意识形态和信仰之间的相互尊重和相互接受的精神”,并认为这是作为地球村成员所应具备的一种文化、道德和为人处世的方式。^①跨文化视野的高校德育正是通过多种途径,运用跨文化选择、协调等办法,培养受教育者的这种国际理解态度,养成对多元文化共存、对人与人相互依存的“公正”与“共生”观念。公正以追求平等为目标,尊重一切人的基本权利,保障人最起码的生存和发展的基本水准;共生以尊重差异为前提,在尊重和理解不同文化、宗教、民族以及文化多样性的基础上,寻求人类共同生存的途径。跨文化德育将是21世纪高校德育不可回避的一个重要课题,如何应对将是一个长期的任务。

6.4 僵化与活化:意义世界中的道德知识教学

走出高校德育中教学工具价值取向与对人的德性塑造的追求背离的困境,就是要建立在意义世界中的道德知识教学观。

6.4.1 “意义”与“意义世界”

6.4.1.1 意义:过程中对象性的理解

“意义”一词,在英文中有两种表示:一是 Significance,它与 Sign(括号,指示)有词源上的联系,它启示一物的意义在于它对他物的指向,即意义是一物与他物的关系;另一个是 Meaning,它与动词 Mean(意谓)有词源关系,这种意义是由人所认定的意义。事实上,一切意义归根结底要通过人的认定或揭示,换言之,一切意义都是对于人的意义。“对意义的追寻,对人的生命和世界的根本意义的理解和阐释,是人的一切生命活动的根本出发点,是人类文化活动的本质。”“人的实践活动创造、生成“意义世界”的

^① 郑金洲.多元文化教育[M].天津:天津教育出版社,2004.214.

过程,也就是人的自由本质的展开、造就及其自为拥有的过程。”^①

意义,是一个具有独特意蕴的哲学范畴,包括意味和意指两个方面,即它总有一定的意味或它必定意味着点什么,并且有具体的意指,是意味和意指的统一。它具体是指能够支撑人在现实世界中安身立命、生活实践的价值理念,或者说是能够为人在世俗生活世界中得以安身立命和处理各种价值关系提供支撑的价值理念。价值理念,是人们在生活实践中逐渐形成的价值理性或价值“良知”、价值“智慧”。^②具体地说,意义是在一定过程中,主体根据自己的需要,对认识或交往对象的属性作出判断,确定客体事物价值的大小。因此,意义的形成离不开需要,离不开人的生命实践活动。意义是过程中对象性的理解。“意义要通过一系列具有社会共识性的符号来解释、表达,文化就是这种在一定范围内具有共识性的符号。文化承载、蕴涵、解释、表达意义,人类正是通过文化创造来创设、构建意义世界的。”^③

一部人类发展史就是以人的需要为基础、为动因的发展史,人类的一切劳动、生产活动、社会实践、创造发明等都是以满足人类自身的需要为动力,以促进人类自身生存与发展为目的。离开了人的需要,就不会有人的各种实践活动,而需要又是人类生活的最基本的存在状态,也就是说,需要是人类生活的基础。这一基础就可以使我们得出价值是源于生活,它是人们对生活中的能够满足人的需要的客体的积极意义的抽象。“价值的客观存在和人类的价值生存活动,必然反映在人的意义和行为之中作为价值素质和价值生命而存在。”^④所以,人的生命实践活动伴随着价值活动。

价值活动就是对意义追寻的生命实践活动,包括对自然的、社会的、思维的意义,形下的、形上的意义的体悟。价值活动伴随着人类的生命实践活动中。对意义的把握贯穿在人的价值活动中。

6.4.1.2 意义世界:一个为人的、人化的属人的精神世界

意义世界,是由意义构成的世界,意义这个世界、这个系统的要素。古往今来,人们所说的意义世界,就是由价值理念构成的世界,即价值理念世界或价值理念系统。意义世界就是价值世界。

人为什么要创设、建构意义世界呢?对此,赫舍尔认为,“人的存在从来就不是纯粹的存在;它总是牵涉到意义。意义的向度是做人所固有的……他可能创造意义,也可能破坏意义;但他不能脱离意义而生存……对意义的关注,即全部创造性活动的目的,不是自我输入的;它是人的存在的必然性。”^⑤的确,意义的向度是人所固有的,人的

^① 袁祖社. 意义世界的创生及其自为拥有——人的超越性与自由本质探究[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2001, (1): 77~82.

^② 徐贵权. 论意义世界[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2004, (5): 11~16.

^③ 袁祖社. 意义世界的创生及其自为拥有——人的超越性与自由本质探究[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2001, (1): 77~82.

^④ 李德顺. 价值论[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1989. 176.

^⑤ [美]赫舍尔, 隗仁莲译. 人是谁[M]. 贵阳: 贵州人民出版社, 1994. 46~47.

存在总是涉及到意义,对意义的关注是人的存在的必然性。萨特的一个重要的哲学观点是“存在先于本质。”他认为世界是荒唐的,人被无缘无故地抛到这个世界上来,人的存在本来是毫无意义可言。但是,人可以为自己构造意义。人的存在意义的获得,完全在于个人的选择。既然人的意义是自己选择的结果,那么,一切都是可能的。^①

人通过自己的文化努力为自己的生命为自己的存在寻找理由、寻找意义。这种寻找意义的过程,就是创设、构建意义的过程。意义的建构与澄明,使人获得了自己存在的理由、依据,使人的生命及其活动具有了形而上的意味。在意义的召唤下,人更加自觉更加执著地把自己的生命活动当作自己意识的对象,并且心甘情愿乐此不疲。这就如同赫舍尔所说:“正是人的意义照亮了人的存在。”^②

“人只有在创造文化的活动中才成为真正意义上的人,也只有在文化活动中,人才能获得真正的‘自由’。”“人的本质是永远处在制作之中的,它只存在于人不断创造文化的辛勤劳作之中。”^③正是文化构成人的存在方式。换言之,文化是人的存在之所,或精神家园。因为,“人的文化创造,也就是‘人’和‘属人世界’的生成。因为文化创造不仅意味着人有了对象意识和自我意识,而且意味着人将自身的生命力量与天地万物的尺度结合在一起,为自己营造出一个有意义的‘生活家园’。”^④

人类的文化活动,也是价值创造活动,它彰显了生命的意义,化平凡为神奇,标识人类的精神之魅。个体的生命实践活动承载人的价值性存在。这种价值生命构成了人的精神生命的内核。因此,与其他动物相比,人是意义的动物。马克思说:“动物是和它的生命活动直接同一的。它没有自己和自己的生命活动之间的区别。他就是这种生命活动。动物也有自己的生命活动,但那至多不过是一种本能的反映。人作为主体性存在物,在对象化活动过程中人则把自己生活活动本身变成自己的意志和意识的对象”^⑤“人与事物之间,是通过意义而发生联系的。人追求事物的意义,在对意义的追求中实现自己”^⑥,并成为自己。确认人是意义性动物,也得到了统一人的多方面本性的说明。^⑦例如,人是会说话的动物,那是因为人的语言有意义,否则人生活便无异于鹦鹉学舌;人是理性的动物,那是因为人能通过理解获得意义,否则人也只不过是理性的工具;人会制造工具并运用工具劳动、创造,那是因为人知道自身活动的意义,否则人就如同机器;人是社会性、政治性动物,那是因为人与人之间的交往是意义的交流,否则就不会有“君子不受嗟来之食”之说。

人是意义的动物,人创造了意义世界。意义世界是对二分世界的超越。整个世界包

^① 陆有铨. 躁动的百年——20世纪的教育历程[M]. 济南:山东教育出版社, 2001. 112.

^② [美]赫舍尔, 隗仁莲译. 人是谁[M]. 贵阳:贵州人民出版社, 1994. 48.

^③ [德]恩斯特·卡西尔著, 甘阳译. 人论[M]. 上海:上海译文出版社, 1998. 5.

^④ 张曙光. 教育改革与意义世界的重建[J]. 高等教育研究, 2000, (4): 26~29.

^⑤ 马克思. 1844年经济学—哲学手稿[M]. 北京:人民出版社, 1979. 50.

^⑥ 高青海. 意义世界·序言:有这样一个世界[A]. 秦光涛. 意义世界[M]. 长春:吉林教育出版社, 1998. 3.

^⑦ 秦光涛. 意义世界[M]. 长春:吉林教育出版社, 1998. 4~5.

括物质世界、精神世界和意义世界。意义世界是为人的、人化的属人世界，它介于物质世界和精神世界之间，是这两个世界相互交涉的媒介。精神世界通过意义把自己外化于物质世界，而物质世界也通过意义把自己映射于精神世界。

人对意义世界的创设、构建，是一种自觉自为的主体性活动，是人满足自己以及自己的社会的需要的文化努力。它体现了人谋求自我提升和解放的文化自觉，体现了人谋求自我提升和解放的文化努力，体现了人的主体性。意义世界是人的精神家园，它能精神慰藉，精神依归、精神支撑。因为有了它，人虽然“充满劳绩，但诗意地安居于大地之上”^①

6.4.2 教学活动中的意义构成与表达

6.4.2.1 教学活动的价值意蕴

在教学活动中存在着丰富的意义成分，其价值意蕴主要体现在几个方面：

其一，价值追求。教学活动的内在价值(终极目标)就在于提升个体的价值素质，丰富其价值生命，创造有价值的人，使人过上有价值的生活。这是教学活动的内在动力源，是教学的生命内核。

其二，价值引导。价值引导是教学活动的本体功能。通过一定的价值引导，让学生获得一定的价值标准，才能进行价值实践。教育者的价值存在就在于在学校教育情境中对受教育者发挥价值引导作用。

其三，价值实践。教学活动是特殊情境下的生命实践活动。教学过程伴随着价值实践的过程。因为，价值一词从一开始就具有属人的含义，是人的自我设定，是人的自为特性对人以自己为中心、必然地为我的存在方式的反映。所以，作为价值的动物，人的生命实践(包括教学活动)充满着价值取向、价值判断、价值选择、价值创造、价值享用和价值评价等价值实践活动。

6.4.2.2 教学活动的价值构成

如上而论，教学活动中存在着如此丰富的价值因素，那么，它如何产生？又有哪些基本组成呢？

后现代知识论表明，人并没有一个固定的“镜子”(心灵)，来反映客观实在，也没有一个绝对对客观中立的认识基础，因此任何知识都没有自足的客观真理性。实际上，知识本来就是人们通过自主探索和相互交往而形成的，任何知识的意义不仅是由本身的陈述来表达的，更是由其所处的整个意义系统来表达的。这种意义系统与知识所赖以存在的一定时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等文化因素密切相关。知识的有效性受到它所在的文化传统和文化模式的制约，与一定文化体系中价值观念、生活方式乃至人生信仰都不可分割。因此，在任何被写进教材的知识背后存在的，并不是一个反射

^① [德]海德格尔著，郜元宝译. 人，诗意地安居[M]. 上海：上海远东出版社，2004. 91.

着冷冰冰的理性之光的冷冰冰的“镜子”，而是一个蕴藏着丰富资源的精神生命世界。“道德规范的‘有效性’指明规范‘值得’被普遍承认，这只是因为道德规范能够联结接受者的意志。是因为我们想成为道德的人，道德世界才具有建构性的意义。”^①

学校教育不能停留于传递知识，而应通过培养学生创建可能生活的能力而参与到人类的文化的创造和更新进程之中。为此，要让学生通过各门课程的学习理解人类已有文化成果的意义，并用之于创建新的生活。这就应具体落实于以各门学科的知识内容为基础而组织起来的各种主动学习活动之中。从更大的视野来看，每个人的生活固然离不开所在世界中的各种组成部分，但生活本身是通过与这个世界的各种因素建立相互关系而展开的生命历程；正是在这种相互关系中，生活的意义以及世间各种事物的意义才得以形成。作为“世界中的存在”，我们永远不能摆脱我们的文化情境，我们陷于我们的文化和语言对我们的界定及我们对我们的文化和语言予以界定这一“解释学循环”之中。我们可以推动这一循环的界限，甚至可以拓展这一循环，但我们永远不能突破其外。知识是我们创造的——互动地、对话地、会话地创造的——永远存在于我们的文化和语言之中。^②

人与知识的关系主题由“发现知识”、“占有知识”转向“探寻和构建知识与人的意义关系”。哲学界较早提示了这种转变，哲学在整个 20 世纪的基本走向就是放弃传统的知识论哲学，迈向人的意义世界。生命哲学、存在主义、精神分析学派、哲学解释学对意义世界的强调自不待言，就是符号学家、分析哲学家和某些实用主义哲学家也是重视人的意义的。在知识与人的关系上，人们开始着重知识与人的意义关系，批判知识对人的心灵的压制，呼吁人的精神自由。知识的客观性、普遍性、绝对确定性和与价值无涉的神话被打破。^③

教学活动中意义的生成源于教学活动的基本环节。我们认为，教学活动的基本环节是：主体（教师与学生）——价值需要（主体的价值诉求）——客体（纯客体与主体性客体）。教学活动的发生就是根据主体的价值需要，主体自身或相互作出的对客体的价值实践。

主体的需要可以分为自在需要与自为需要两种。自在需要是指人的自然需要，主要表现为人的一种生理状态或生理要求，其基本特点是无意识性和非历史性。但是，随着人的意识与自我意识的逐渐发展以及人的社会关系的逐渐形成，人的需要开始由自在的需要向自为的需要转变。“人的生物需要逐渐被社会化或人化，生物需要被逐渐纳入人类社会和历史文明的轨道，改变了自己的最初表现形式，并由自在需要向自为需要转变。”^④ 人的自为需要是一种精神需要，是一种高级需要。

^① [德]尤尔根·哈贝马斯著，沈清楷译. 对话伦理学与真理的问题[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2005. 56.

^② 李伟胜. 试探使学生主动学习的教学策略[J]. 教育理论与实践, 2004, (5): 55~57.

^③ 郭晓明. 知识与教化:课程知识观的重建[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2003, (2): 11~18.

^④ 竹立家. 道德价值论[M]. 北京:中国人民大学出版社, 1998. 17.

在教学活动中，价值的生成途径有两个方面：其一，源于教师的价值需要，其意义在于专业实现——自我实现；其二，源于学生的价值需要，其意义在于个体社会化过程中价值生命的不断充盈。

教学活动基于主体的价值需要（即意义）而展开。教学活动是主要以知识教学为主要对象的实践活动。而知识教学伴随着价值实践。因为，知识是历史的片段性真理认识的结果，是主观对客观的印象，是一种价值倾向的认识结晶。知识包括事实和事理（信念与确证），事实是客观的，事理是价值实践的路径。知识正是在人带着自己的“前见”（Vorsicht）去参与知识的理解并在这种理解中产生新的“意义筹划”的“意义运动”中实现主体化生存的。所以，知识具有价值的秉性。知识的德性是人的价值投射。在知识教学活动中，其价值生成首先是价值取向，如对知识选择中发生的价值同感、无感与反感；再是价值判断、价值选择、价值创造、价值享用和价值评价等价值实践活动。

具体而言，在学校教育中，教材是科学、文化知识的主要载体，它蕴涵着生动、鲜活的价值因素。“因为教材不仅体现着人类对自然、对社会、对人生的认识成果，而且也负载着对人类征服自然、改造社会、完善自我的理想与情怀，充满着人类不懈探索、大胆批判、开拓创新的动人故事。”^①

那么，在教学活动中，按照价值的性质来划分，其价值构成就可以划分成精神性价值与物质性的价值两大类。前者是指主体的价值需求、价值素质和价值实践形式；后者是指对客体的价值理解。

6.4.2.3 教学活动的价值表达

价值表达不同于价值实践。教学活动的价值表达是教学活动的价值构成的外化，或体现形式，它内在包含了教学活动中的价值实践。因此，教学活动的价值表达以其价值构成为内容，以其价值实践为手段。教学活动的价值表达的具体展开包括其理解形式与表现形式。

一方面，教学过程中主体的价值引导是教学活动中价值的理解形式。教学中的主体的价值引导产生于文本与人本之中。文本是固化的载体；人本是可流传的、沟通的载体。教学文本中的价值体现是一种宏大价值叙事的表达，是集体价值规则的体现，是抽象而疏离生活世界的，它难以与个体内在价值需求发生实质性关联。教学人本中的价值体现是一种个体价值叙事的表达，是个体生命的冲动，是及时、鲜活而生动的，它体现个体对世界的精神把握和价值判断。教学人本中的价值也反映了个体（对教师而言）的学术立场和（对学生而言）学术理解。文本化的价值导引与教师的价值理解是教学活动的价值主体，对学生起到价值导向的作用。

另一方面，道德地教是教学活动中价值的表现形式。道德地教是符合人性的、尊重个性的、关怀个体生命差异的。道德地教是教学活动中的一种满足生理价值需要的价值

^① 潘洪建. 教学知识论[M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2004. 96.

实现。基于教学活动的价值表现形式,才能实现个体生命的整体展现与促使身心的和谐发展。

6.4.3 意义世界中的教学本质追问

教学的目的是促进受教育者的文化自觉或教育自觉。教育在于促进儿童生长,寻求生活的意义。杜威认为“教育即生长”:儿童的未成熟状态是生长的力量,习惯是儿童生长的表现。“学校教育的目的在于通过组织保证生长的各种力量,以保证教育得以继续进行。”^①

教育要切实地拓展并深化人对世界的理解,还必须关注交往实践,时刻把人引向与世界的交往,拓展交往的广度与深度,提高交往的品质,在交往中实践人与世界的关系,人经由交往不断地“在世界中”去生活,不断把陌生于人的世界转化成人人的“生活的世界”,完善“生活世界”的品质。这样,交往就不仅是教育的一个环节,而是教育的整个环节,即教育就是为了人与周遭世界去交往,去“打交道”。人在教育中,即人在与世界的交往中,人在理解世界意义的“理解”中。人通过完整地理解世界意义、理解人与世界的关系而启发人自身的意义,故人在教育中即人在意义中。由此,世界、人生、教育彼此关照,交相辉映,构成一个活生生的真实的意义世界。

教学活动是教育的基本形式。在意义世界中,教学与意义存在如此紧密的关联。那么,意义世界中的教学本质究竟何在呢?

对于教学本质的认识,见仁见智,各有千秋。比如,国外关于教学的经典界说主要有五种主张:传统意义上的教学或描述性定义,作为成功的教学,作为有意识的活动的教学,作为一种规范性活动的教学以及人们正在探讨的教学的科学含义。我国近几十年来,尤其是70年代末以来对教学本质进行了热烈的探讨,界定有10多种,如师生双边活动说,学生发展说,学生价值增值说,教师实践说,学生认识——实践说,学生学习说,学习适应——发展说,学生的认识——发展说,多本质多类型说,情知说,学生认识、发展、审美说,学生特殊认识说,教师传递说,师生交往说,师生主体性的教育活动说,等等。^②

这些主张从不同的角度去揭示教学的本质,表达了对教学本质部分真理性的认识,从而也说明了对教学本质的探究远没有结束。我们认为,教学既是人类一种特殊的实践活动,也是一种特殊的认知活动,更是一种有意义的活动。教学在于启智、答疑、解惑,在于增进个体对世界的意义把握,丰富其价值生命。教学中价值无涉会导致教学宗教主义——知识上的霸权主义、方法上的灌输、教条主义。

教学是教师与学生“在场”的生命实践活动。在这一活动中,意义的沟通是师生“在场”的标识,生存意义是教学活动的指向。因此,教学就是在意义世界中基于意义、不

^① [美]杜威著,王承绪译.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,1997.59.

^② 和学新.教学的本质究竟是什么[J].宁夏大学学报(人文社会科学版),2001,(1):18~23.

断生存意义的生命实践活动。

追问意义世界中教学活动的本质，其重要意义在于抵制高校德育中孤立的道德知识的传授，而应通过对道德知识对人与生命关联意义的揭示，不断彰显道德知识塑造品格的力量。

6.5 和谐与共生：个体道德叙事的方法选择

意义世界中的教学活动充满意义和价值实践。现实教学需要还知识以本来的面目，把知识中事实与价值统整起来；需要价值关怀、意义沟通与实现。那么，我们应该采用什么样的教学方式来进行呢？

针对高校德育中，教学的生活化气息的淡薄，基于对道德知识和德育课程的认识，我们认为个体道德叙事是回归学生的生活世界，以生活遭遇为契机，立足个体生命实践，开启道德情怀的方法选择。

6.5.1 “遭遇”：从生活事件到教育事件

在个人的生活历程中，“遭遇”总是与人相伴而行。什么是“遭遇”？“遭遇”有哪些特性？“遭遇”如何转换为教育素材？等等。回答与解决这些问题，实际上，就是挖掘“遭遇”的教育性格与育人的力量，使“遭遇”从一种生活事件转变为教育事件。

“遭遇”是个人生活中的偶发事件，但并非所有偶发的生活事件都被称之为“遭遇”，“只有少数重大的特定的经验可以称作遭遇，它们闯入人的生活，突然地、往往令人痛苦地中断人们的活动，使之转向一个新的方向。……遭遇无论如何只是一种非连续的形式，它以粗暴的方式突然地中断通常是连续性的生活过程，并给其一个新的方向。”^①

因此，“遭遇”是有一定影响力的生活事件。作为生活事件的“遭遇”对个人的成长会产生一定的影响。“遭遇过程对人的自我成长具有决定性的意义。这一真正的自己决不是在平静的连续性的发展中形成的，原则上只能在与他人的遭遇中，最直截了当地说总是与‘你’，与一个具体的他人的遭遇中才能形成。”^②

“遭遇”是生命叙事的可能方式，它以“生活插曲”的出现形式言说个体生命的震撼，以一种不连续性的展现，述说生命的可能。“遭遇”内含着鲜活的个人道德知识。个人道德知识通过“遭遇”的言说而流传。个人道德知识表达了个体对道德的真切体悟与生命实践表达。“遭遇”是承载个人道德知识的“摇篮”。

6.5.2 “遭遇”的特性及其德育价值

6.5.2.1 “遭遇”的特性

“遭遇”，不仅体现为一种生活事件，其实它也是个人成长的故事。只不过，“遭遇”是人生路上最令人悸动的故事，它言说生命的光彩与磨难。“遭遇”是生命故事中的华

^① [德]O·F·博尔诺夫著,李其龙译.教育人类学[M].上海:华东师范大学出版社,1999.58.

^② 同上.

章。

叙事理论认为，生活中充满了故事，人的每一经历就是一个故事，人生就是故事发展的过程。一方面，故事使我们认识世界、他人和自己。没有人们对所发生和经历的各种事件的叙说，我们就无从知道世界发生了什么以及人们所想所做的心理历程；另一方面，故事又以它所传递的社会文化规范、风俗习惯塑造着每一个人。这充分展现了故事在个体社会化中的强大力量。

叙事，“是人们将各种经验组织成为有现实意义的事件的基本方式……叙事既是一种推理模式，也是一种表达模式。人们可以通过叙事‘理解’世界，也可以通过叙事‘讲述’世界。”^①

在遭遇过程中，“遭遇”的影响作用是自发的、潜在的，它可能导致不同的方向，或向善、或向善。这种迥异的结果可能是一时情绪使然，也可能是个人经验的盲目判断。总之，作为生活事件的“遭遇”对个人的影响因其非理性、自发性、价值无序性等特性，有待规整、转换为具有教育性的教育事件。

作为教育事件的“遭遇”对人的影响是自为的、价值有序的。这种提炼后的“遭遇”承载丰富的个人道德知识，是带有生活气息的教育素材，成为德育课程生活化的原型。作为教育事件的“遭遇”对人的影响是显现的、可预期的。但是，作为教育事件的“遭遇”对人的影响需要通过“遭遇”的教育表达方式而实现。

6.5.2.2 “遭遇”的德育价值

“遭遇”寓个体道德知识于其中。关注个人“遭遇”，就是注重个人道德知识。“遭遇”的德育价值在于对个体道德知识的关注与解放。

后现代知识的文化性和境域性消解了知识的客观性和普遍性的权威性话语，使人们认识到知识如果脱离其生成的文化语境是无法真正理解的，也不存在任何知识的主体和认识行为。后现代文化知识强调“境域性”是指：“任何知识都是存在于一定的时间、空间、理论范式、价值体系、语言符号等等文化因素之中的，任何知识的意义也不仅是由其本身的陈述来表达的，而且更是由其所位于的整个意义系统来表达的。”^②道德知识因其形成与传递，“不可避免地受到其所在地的文化传统和文化模式的制约，与一定的文化体系中的价值观念、生活方式、语言符号乃至人生信仰都不可分割”。^③

对现代道德知识的膜拜源自西方现代伦理的现代性预设，多样化道德体系陷入了西方现代伦理的统一“模子”，承担了背叛传统的代价。然而，对于道德知识而言，它更体现为一种“地方性知识”，因为任何道德知识首先必定是一种“地方性知识”，然后才可能成为一种普世性知识，因而必须首先在特定的道德文化传统语境中才可能被正确地

^① [美] 博格·通俗文化、媒介和日常生活中的叙事[M]. 南京: 南京大学出版社, 2000. 11.

^② 石中英. 教育哲学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002. 157.

^③ 石中英. 知识转型与教育变革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. 143.

了解和理解。作为一种地方性知识，道德知识总是以传统的方式生长和传承着。所以，在此一传统中被视之为正当或者善的行为在彼一传统中却可能被看作是不当或者恶的行为。“作为一种地域性文化或民族性道德的地方性知识传统，即使其绵延生长了某种根本异质性的转型和更新，其延伸的过程仍然是不可截然割裂的。它是一种文化知识谱系，一种民族的思想历史，一种特域的生活实践传统。道德文化传统的生长更是如此。”“需要特别指出的是，文化和道德的‘传统（的）’与‘现代（的）’之差别，最集中体现在对人类文化和道德生活的理解形式、认知观念和实践上，而不是或主要不是体现在其主题意义的改变上，即令文化和道德的生活主题发生了重大的、甚至是根本性的改变，人类也不可能彻底改变其道德文化生活的全部主题和基本主题意义。”^① 个体道德知识是个人文化与个体道德生命实践的反映，是一种具体的“地方性”道德知识。“遭遇”表达了这种知识的生存境遇和文化使命，重视“遭遇”就是关注文化差异背景下的个体道德知识的生存状态。

而作为教育事件的“遭遇”，是“活性”的教育素材，是德育课程生活化的原型，它以鲜活的生命气息，发挥着重要的德育价值。

具有教育性的“遭遇”铭刻个体道德成长的记忆，焕发个体道德成长的生机。人是不断走向成熟的动物，人因此具有生成性。“我们可以说，人永远不会变成一个人，他的生存是一个无止境的完善过程和学习过程。人和其他生物的不同点主要就是由于他的未完成性。”^② “遭遇”在人的不断生成中，扮演了“催化剂”的角色，发挥触动与振奋的作用。

在“遭遇”中，人发现了生活的意义；在对意义的感悟中，人成就自己、完善自己、升华自己。在意义的召唤下，人更加自觉更加执著地把自己的生命活动当作自己意识的对象，并且心甘情愿乐此不疲。“正是人的意义照亮了人的存在。”^③ 而意义世界是人的精神家园，它能慰藉精神，使精神有所依归、支撑。因为有了它，人虽然“充满劳绩，但还诗意地安居于大地之上。”^④

6.5.3 个体道德叙事：“遭遇”的教育表达方式

“遭遇”源于生活，表达生活，言说生命的故事，震撼心灵，惊悸人生，促进人的不断生成。“遭遇”承载个人道德知识，使道德有了多样性的理解与表达，道德因此成为了成就人的幸福的手段而与人相依存。作为教育事件的“遭遇”，联系道德与生活，使道德植根于生活的土壤之中，成为德育课程的社会基础的“原型”。“遭遇”，以个人道德叙事的方式，展现其浓郁的教育性格，发挥其德育价值。

^① 万俊人.三维架构中的“中国道德知识”——二十一世纪中国道德文化建设前景展望[J].开放时代,2001,(7): 82- 92.

^② 联合国教科文组织国际教育发展委员会.学会生存:教育世界的今天和明天[M].北京:教育科学出版社,2001.196.

^③ [德]赫舍尔著,隗仁莲译.人是谁[M].贵阳:贵州人民出版社,1994. 48.

^④ [德]海德格尔著,邵元宝译.人,诗意地安居[M].上海:上海远东出版社,2004.91.

6.5.3.1 道德叙事及其类型划分

根据法国结构主义叙事学家热奈特的研究,“叙事”概念包含三种含义:第一是讲述一个事件或一系列事件的口头或书面的话语,即叙事话语;第二是指叙事话语中讲述的真实或虚构的事件(“故事”);第三是指某人讲述某事的行为。实际上无论是作为名词的“叙事内容”(故事),还是作为动词的“叙事行为”(叙述),叙事指的是叙述者通过一定的媒介和方式进行的故事叙述过程。

所谓“道德叙事”,是指叙事主体通过口头或书面的话语,借助对道德故事(包括寓言、神话、童话、歌谣、英雄人物、典故、生活事件、生命故事等)的叙述,促进受教育者道德成长、发展的一种活动过程。它包括叙事主体自己的生活经验与体验、生命经历与追求和自己对他人经历、经验、体验与追求的感悟等。

按照与个体生命体验关切的程度,道德叙事可以划分为两种类型:集体道德叙事和个体道德叙事。集体道德叙事以抽象、提炼的手法述说集体叙事伦理等宏大主题;而个体道德叙事贴近个体生命实践,言说充盈生命体验的个体道德故事(或遭遇)。

6.5.3.2 个体道德叙事与个人道德知识的解放

(1) 集体道德叙事对个体道德叙事的僭越

尽管集体道德叙事对于个体道德成长有着一定的促进作用,比如,在社会道德风气、道德氛围营造,在对个体道德价值引领等方面表现出其积极功效。但是,集体道德叙事言说集体叙事伦理,与个体叙事所表达的个体叙事伦理相去甚远,表征不同的伦理价值体系。集体叙事伦理指向集体行动规则与规则对个体的铸造,它代表着统一、秩序与对多样个体的伦理期待。在道德教育中,集体叙事伦理存在着天然的缺陷:一是它无法也不会关照个体生命的欠然;二是它无法在个体面临伦理困境时提供有效的信念支撑;三是它不能解决内在的价值位序与评价冲突,即本身并非自足圆满;四是它的多意化阐述摧毁了自身的规整;五是它无法清晰表述个体化生命的意义,而且不能沟通生命与世界的价值关联。

相对于个体道德叙事而言,集体道德叙事由于疏离个体生命实践,抽空个体道德体验,悬置生活基础,从而使集体道德叙事在个体道德成长方面发生对个体道德叙事的僭越,而遮蔽了其积极功能的发挥,具体体现在以下几个方面:

第一,人为拔高、“圣化”的集体道德叙事,导致“假”、“大”、“空”的道德说教。意义只存在于特定的社会情境中,而集体叙事脱离了任何具体的、经验性的问题,用一种扁平化的概念剪裁了活生生的、丰富的经验。事实上,世界是丰富的,人类是多样的,意义是个人性的。当我们从集体叙事的层次下落到历史真实,我们会立刻认识到该集体叙事所表达的宏大理论的单调概念是多么无关痛痒。用这些概念,我们不能思考人类的多样性。集体道德叙事演绎成了社会主导价值的“输送带”,而不论结果的“消化”程度。道德教育遂成为教育者不能自圆其说的,一厢情愿的道德知识教学活动。而学生则

成为为了应付考试的道德知识学习活动的参与者。

第二，集体道德叙事，在道德教育政治化取向下，演变为抹杀人性的“帮凶”。长期以来，我们的学校道德教育“工具化”，为培养“单向度”的政治人服务，集体道德叙事在言说传统道德人物、故事中，凸显其政治色彩，夸大社会效应，引导崇尚一种社会价值，忽视个体关切的道德需要和生命关怀。

第三，集体道德叙事，以集体道德为对象，体现一定社会道德的共性和主流，不能替代个体道德叙事对个体道德成长的特殊功用。在一定社会中，集体道德是各色个体道德公共利益的体现，集体道德叙事利于塑造公民德性，但在个体道德生命成长上，尤其是，对于个体道德生命中个性精神品质，唯靠集体道德叙事是难以奏效的。

(2) 个体道德叙事的教育品格

个体叙事伦理是个体生命的自在呈现，是故事而不是规则；是个体生命自我完满的扩张冲动；是非严格的散乱的生命呢喃。它需要的是怀抱，而非教条。个体道德叙事关切生命“实存”状态，抒发道德体验，描述道德成长轨迹。

从一般意义上讲，“体验”指外界事物、情境所引起的“我”的内心感受、体味或亲身的经历；从哲学观点来分析，“体验”包含的就不仅是“原始的经历”，而且还存在着与生命的内在联系；从教育角度来看，“体验”即身临具体情境或亲身实践，感觉事物、环境的丰富和微妙，并产生独特的情绪和认识。体验具有直接性、自我性和情感性的特征。

个体道德叙事，是“以身体之”的形式，其体验往往具有返身性的特点。朱熹在谈到为学工夫时，曾指出：“不可只把做面前物事看了，须是向自身体认教分明。”^①以仁义礼智而言，“如何是礼？如何是智？须是着身己体认得。”^②仁义礼智属广义的道德认识，按朱熹的理解，欲具体地把握其内涵，便离不开以反求诸己为特点的体验。这些看法已注意到：道德认识并非仅仅是对象性的辨析，作为实践理性领域中的过程，它与主体自身的情意认同、价值关怀、人生追求等等无法分离。所谓反求诸己，也就是以主体自身的整个精神世界为理解的背景，从而超越单向的对象性认知。

个体道德叙事是对道德知识客观化的摒弃，对科学型知识压迫的反抗和对个人道德知识的追求。因为，“在某种意义上，作为道德认识形式之一的体验，也可以归入默会之知。它固然具有可表达、言传的认识内容，但其‘切身’（与个体存在不可分离）性，也使之包含了超乎可表述认识的个体之知。”^③个体道德叙事表达道德知识的关系性存在，体验中获致的品性。

张载提出“大其心以体天下之物”^④，就是讲德性主体的。“大其心”是不要将心

^① 朱熹：《朱子语类·卷八》[M].

^② 朱熹：《朱子语类·卷十一》[M].

^③ 杨国荣：《道德的认识之维》[J].《江苏社会科学》，2002,(6):10~16.

^④ 张载：《正蒙·大心篇》[M].

局限在一身之内，也就是突破心物、内外的界限，心既是主体，也是本体，“体物”则是一种“民吾同胞物吾与”^①的本体体验，而不是将万物当作对象去认识。这里显然有情感问题。不仅“体物”本身是一种情感体验，如果有认识方面的问题，也只能是体验式的认识或体验中认识，不是毫无情感意义的纯粹认识，也不是不需要经过耳目见闻的所谓理性认识，而是“合内外、一天人”的德性之知，这样的体验、体知，必须是尽心尽性之知，即德性的自我呈现，也就是“天心”与人心的合一。^②

雅斯贝尔斯认为，生命是完整的，它有着年龄、自我实现、成熟和生命可能性等等形式，作为生命的自我存在也向往着成为完整的，只有通过生命来说是合适的内在联系，生命才能是完整的。^③ 体验作为生命的直接存在方式，内在于生命并组成了永不停息的生命之河，生命的过程也就是一个自我体验的过程。通过个体道德叙事，使过去、现在与未来发生历时态的意义关联。个体道德叙事与生命意义的关联体现出如下主要特征：

第一，个体道德叙事与生命意义关联的直接性。从其产生来看，它来自于现实的、活生生的生命存在，先于任何逻辑的推测和理智的判断。柏格森认为，人是一个生成的过程，对于他的理解，知性无法把握，而只能靠直觉，直觉就是要直接进入对象内部以获得与对象的融合进而体验到完满的对象。绵延只有在直觉中才能直接的显现给我们。

第二，个体道德叙事与生命意义关联的独特性。每一个生命都是独一无二、不可重复的，各自的生命体验形成了并规定着不同的生命，也被这样的生命规定着体验的程度。“所有被经历的东西都属于这个自我的统一体，因而包含了一种不可调换、不可替代的与这个生命整体的联系。”^④

第三，个体道德叙事表达生命体验的偶然性和意义的无限性。并不是在任何的情况下都会发生道德体验，正如我们通常所说的灵感和直觉的到来并不是时刻都有，但它也会在你毫无防备的情况下光临，时刻都可能有深刻而强烈的道德体验。这样的道德体验随时可以打破原有的生活秩序，破坏日常生活的连续性，乔治·西默尔称它为生命的奇遇。而正是生命的奇遇构成了生命意义统一体，并且在意义统一体中产生更多的体验。伽达默尔说，“每一种体验都是从生活的连续性中产生，并且同时与生命的整体相联”，“由于体验本身是存在于生命整体里，因此生命整体此时也存在于体验之中”。^⑤ 个体道德叙事正是在表达这种“生命的奇遇”中，体现出其独特的生命意义。

6.5.3.3 个体道德叙事的展开

从道德认识的具体过程看，认知离不开经验事实，评价则往往关联着个体的体验；

^① 张载.正蒙·乾称篇[M].

^② 蒙培元.情感与理性[M].北京:中国社会科学出版社,2002.283~284.

^③ [德]雅斯贝尔斯著,邹进译.什么是教育[M].北京:生活·读者·新知三联书店,1991.37~38.

^④ [德]伽达默尔著,洪汉鼎译.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999.103.

^⑤ 洪汉鼎.理解的真理[M].济南:山东人民出版社,2001.59.

这样,以认知和评价的统一为内容,道德认识总是兼涉经验与体验。认知意义上的经验,以事实为对象,其内容可以看作是对事实的直接把握;体验则更多地指向价值,其内容涉及存在的感受,包括主体的意愿、价值的关怀、情感的认同,等等。作为价值层面的存在感受,体验与个体有着更切近的联系,它往往很难和个体的特定存在相分离。个体道德叙事具体表现为静态和动态两个方面。

(1) 个体道德叙事的静态表达(作为名词的“遭遇”)

个体道德叙事基于个体道德生命实践,从三个层次得以展现:

其一,独白真实道德生活经历。每个人在其个人生活史中,或多或少经历过一些道德境遇,而正是这些感动过自己的道德事件升华儿童的道德品质,促使其道德成长。独白个人真实道德社会经历,以“感动”自己的道德体验去“打动”他人的道德情怀,无疑是道德教育的人性化体现。这正印证了孔子所言的“己所不欲,勿施于人”的“道德金律”,也体现了教育过程中所追求的“出自内心、方能进入内心,感动别人、先感动自己”的基本教育准则。

其二,交流阅读到的外部道德故事。作为道德文本,在儿童个性化解读之后,形成新的道德体验,演绎成具有个体差异的新道德文本。通过交流,个体间相互比对,相互触通,相互分享和发现。从中,想象的道德事件溶入了新鲜的生命体验和道德理解,构成了儿童道德经验的有机组成。

其三,表达储存在内心的内部道德故事。内心的道德故事是个体道德理想的虚拟表现。“乌托邦”情结是人性高尚的展示。儿童道德理想总是幻化为一定的道德故事,在内心徜徉,独自玩味。在个体道德叙事中,表达储存在内心的内部道德故事,就是诉说个体的道德困惑或道德需要。通过沟通与对话,有利于儿童道德上的欠然在他人的相互启示下得以弥合。

个体道德叙事就是通过对内部道德故事的回忆、想象以及对外部道德故事的阅读结合而生成的。可以想见,个体道德知识的触发与个体道德品质的提升都是在对故事的内化和外化的过程中不断循环、螺旋反复,处于类似计算机系统与信息流动状态之中。

(2) 个体道德叙事的动态生成(作为动词的“遭遇”)

道德叙事既属于叙事范畴,又不同于一般叙事。一方面,它强调自我性,是叙事主体对自己的故事,及他人的故事之自我感悟的个性化表达,而非泛泛地叙事;另一方面,道德叙事不是一种对过去发生的事情的简单“再现”,而是借助所发生的事情,来理解人生、理解自己、他人或社会,这种理解是一个动态生成的过程。^①个体道德叙事以个体生命的悸动和道德诉求,通过体验的比对达成对道德的理解与分享。个体道德正是在这种叙事的体验中,通过个体自身的纵向比对和同伴群体间的横向比对,体味生命实践,发现新的道德价值关联,逐步走向道德人格的完善。

^① 丁锦宏.道德叙事:当代学校道德教育方式的一种走向[J].中国教育学刊,2003,(11):1~4.

总之，个体道德叙事实现了学生对道德知识由“内而外”和由“外而内”的双向互动过程，使道德教育焕发了生命的活力。因为，道德知识并非那种“可编码化”的科学知识，而是一种需要体悟的“意会性的知识”。正如万俊人所言，“道德的知识原本就不是靠道德推理获取，而是靠人们的道德生活体验和体认，也就是通过亲切可心的情感和心灵感应来传递和生成的。”^①换言之，道德知识的学习不是逻辑实证的结果，而是体认、感悟的产物。叶澜教授认为“强调体悟是中国传统文化和中国智慧中最富有特色和值得珍视、发扬的方面，人只有进入‘体悟’、经过体悟，才能真正与周围世界、与他人建立起‘我’、‘你’关系，而不是停留在‘我’、‘他’关系之中。”^②在个体道德叙事中，通过这种体悟使个体人性得以自由而充分的陶养。个体道德叙事，使“教育活动在自我与善的价值世界之间建立了对话的联系，自我在构成性价值的引导下，通过理解、认同、选择、反思等交流形式，而实现精神的自我创造。”^③个体通过对道德知识的学习、体悟，促进其“觉解”，形成与他者相互认同的“视界”，生成关乎生命、生活的意义，在此自觉而积极的行动中不断提升境界，使个人获得不断的解放，以至于“极高明而道中庸”，“从心所欲不逾矩”。

^① 万俊人.重叙美德故事[J].读书,2001,(3):21~26.

^② 叶澜.为“生命·实践教育学派”的创建而努力——叶澜教授访谈录[J].教育研究,2004,(2):33~37.

^③ 金生铉.德性与教化[M].长沙:湖南大学出版社,2003.196~197.

7 结 语

“知其不可而为之。”

——《论语·宪问》

“高山仰之，景行行之，虽不能之，然心向往之。”

——《史记·孔子世家》

知识论域下的高校德育课程，如何走出困境？通过对现实的调查与反思，我们认为需要树立整合的课程观，确立“生命·实践”的课程设计维度，形成跨文化的德育课程视野，树立基于意义世界的教学观和选择个体道德叙事的方法。

知识论域下的高校德育课程变革，在规整道德知识而搭建道德知识与人相遇的课程平台中，通过道德知识对人的塑造与基于个体遭遇对道德知识的重视，使学生获得了道德理性的提升和个体道德知识的解放。在某种程度上，我们可以说，知识论域下的高校德育课程变革成为人的精神“救赎”与“人的解放”的可能方式。

在《理想国》中，柏拉图记叙了苏格拉底在《申辩》篇中的一句话，“未经审察的生活，对人来说是没有意义的。”这便演绎成为一个著名的“苏格拉底问题”。“苏格拉底问题”描述了人的基本生活状态（而不是生存），即人的生活是理性的、富有意义的生活，是一种价值自足的生活。对“苏格拉底问题”，B·威廉斯有过精彩的论述。他认为，“这个问题表明了人们希望能够通过一种典型的哲学理解，用一般的、抽象的、理性的反思，来指导生活”。^①

理性是人实现自由的基本途径，“对个人而言，我们是否因某事责备某人，常常取决于他在多大程度上了解所涉及到的因素，取决于我们能够期望他知道多少。因此理性的扩展总是我们能够承担责任的领域的扩展；理解不增长，自由就不会扩展。正是基于这些理由，黑格尔把自由与理性联系起来”。^②“马克思思想的中心概念是自由的概念，并且是在黑格尔哲学的意义上的自由概念。他认为，自由确实是人所固有的东西，连自由的反对者在反对实现自由的同时也实现着自由。……没有一个人反对自由，如果有的话，最多也只是反对别人的自由。”^③“……历史就是自由向愈来愈高的形式不可

^① B. Williams. *Ethics and the Limits of Philosophy*, Harvard University Press, 1985, p.1.

^② [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著，龚群译.伦理学简史[M].北京:商务印书馆,2004.271.

^③ [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著，龚群译.伦理学简史[M].北京:商务印书馆,2004.278.

避免的进步。”^①

“一个人可以通过对自然的认识和他自己视为自然一部分而获得自由，他由此得到的快乐就是幸福。真正的德性就是实现这样一种状态，在这种状态中，知识、自由和幸福结合在了一起。”^② “幸福就是合乎德性的现实活动。”而“合乎德性的行为，就是自身的快乐。”^③

知识是理性精神的认识，道德知识是塑造品格的精神力量。人的自由的实现就是理性的不断扩展，人的解放就是道德知识内化为人的精神力量。

为什么知识能使我们获得自由？因为，我们知道得越多，我们就越能认识到，我们所欲、所爱、所恨、得到快乐或者感到痛苦，都是际遇以及偶然的联系和条件造成的。认识到这一点也就必然打破这种随意的联系。……我们认识到我们自己现在是什么，我们明白我们只能是现在这种样子；而有了理解也就从原来的存在状态发生了转变。一个人就不再把自己看作是一个独立的存在物，而是作为必然性系统的一部分。认识到这一点也就得到了自由。自知之明，也惟有自知之明，才是人的解放。^④ 杜威也认为，“思维能够指导我们的行动，使之具有预见，并按照目的去计划行动，……它能够使我们的行动具有深思熟虑和自觉的方式，以便达到未来的目的，……思维把单纯情欲的、盲目的和冲动的行动转变为智慧的行动。”^⑤ “只有理智的自由才是惟一的永远具有重要性的自由，这就是说，理智的自由就是对于有真正内在价值的目的，能够做出观察和判断的自由。”^⑥

自由是人的本质。其实，自由只不过是人自觉地运用知识系统来说明自我及外在的一切，并超越自我的种种限制和割断外在的一切束缚的能力的实现。自由并不是一直的人性。自由实现的程度完全依赖于我们所掌握的关于自然、关于自我的知识系统的深刻性和普遍有效性。一个毫无知识的人（如果有这样的人的话）是决计享受不到真正的自由的。人类需要通过知识获得自由，通过知识获得解放。^⑦

在教育中，特别是在自由教育中，知识的价值不是为了实用，而是为了教化，也就是说知识在关涉人的美好生活的过程中，培育人的精神品格。不管是哪一类型的知识，都具有这样的人格培养的力量，都应该具有这样的目的。良善生活是智慧的生活，知识培育人的品格并引导人的现实生活，因此，知识是良善生活所需要的。……知识的学习应该是人的教化实践。课程本身包含着不同类型的知识，如果把课程看做是学习者生活和成长的过程，那么课程知识就是指向学习者的精神变革的，指向学习者的教化实践的。

^① 同上，271。

^② [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著，龚群译.伦理学简史[M].北京:商务印书馆,2004.198.

^③ 亚里士多德著，苗力田译.尼各马科伦理学[M].北京:中国人民大学出版社,2003.14~15.

^④ [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著，龚群译.伦理学简史[M].北京:商务印书馆,2004.198.

^⑤ [美]约翰·杜威著，姜文闵译.我们怎样思维:经验和教育[C]北京:人民教育出版社,1991.13.

^⑥ 同上，281。

^⑦ 胡军.知识论(前言)[M].北京:北京大学出版社,2006.3~4.

知识本身虽然是教化的不可缺少的条件,但知识的学习并不直接就是教化实践。知识转化为德性、理性和个性才真正是精神的教化。……课程的实践应该成为一种化知识为德性、化知识为理性、化知识为个性的教化实践,在这样的教化实践中,教育是一种激励、唤醒、启迪、引导的活动,而学习根本上成为一种精神成长的自我实践、自我教育的过程。在这个意义上,课程作为一个学习者教育生活的历程,是学习者得以个性完善、德性卓越、理性成熟、能力优秀的过程。^①

人的先天欠然,人的精神之蔽,在物欲横流、价值多元、功利至上的今天,使人性受到压抑而异化。“人们经常把外表或修饰,以及拥有令人垂涎的财富、权利和名望错当成德性本身。相反,他们将德性误以为是缺陷。这种情况如此之甚,以至于当他们在赞美德性或批评恶习时,他们越发地崇拜服饰、装扮、财富、身份以及名声;他们比谁都害怕贫穷,害怕默默无闻。这些崇拜和恐惧是忽视个人特性和人性倒退的征兆。”^②

教育的本真是复归人性、发扬人性、充盈人性的人类实践活动。教育在本质上就是塑造人的道德教育。对道德知识的学习成为了一项复归人的力量的现实活动,使我们渐次把握对世界的精神理解,形成对生活的期待,持存意义,体悟人生,获致个体有限生命对于无限性的超越而得到解放。

但是,我们不能对一个人对道德知识的学习与德性的成就赋予过多的期许,塑造人的德性,道德知识是根本的知识基础,是冲出认识羁绊的重要力量,而不是决定力量,它需要情感的激发、意志的保障,它是外在环境与内在诉求的合力。“所有的品格教育几乎都旨在如下目标:提高学生对道德伦理问题的认识;影响他们对这些问题的态度;影响学生的行为。品格教育这个词,不是指一条在品格教育计划中的教授途径或一种所教授的价值清单,它通常是一个复合词,是指教授许多品质的一致协调努力,诸如公德、尊重、责任、社会与情感学习、移情与关怀、对多样性的宽容与社区服务。”^③

综上所述,“人类社会可能永远存在着分歧,人性永远不可能完美,那么规范的存在是必不可少的。但是,为了共同生活的福祉的规范并不是对人的生活的干预,而是为了个人福祉的可能。在这个意义上,规范的限制是必要的。对规范的逃逸将会给社会和个人带来极大的伤害。霍布斯(T. Hobbes)和涂尔干就是在这个意义上认为,必要的规范对人的存在具有重大的价值:人类如果从强制性的社会约束的限制中解放出来,就会成为野兽,而不是变成一个自由式的人,脱离一种合理的社会规范体系的支持,人可能沦为一种最为可怕的奴隶状态,束缚在人的欲望的内在压力之中,成为自己的奴隶。因此,规范的限制本身是一种解放的力量,是一种教化的力量。只有在社会规范的保护和支持之下,人才能借助社会规范的力量走出盲目和放纵,才不会处于一种在黑暗的大海

^① 金生铉. 规训与教化[M]. 北京:教育科学出版社, 2006. 358~360.

^② [英] 亚当·弗格森著, 孙飞宇等译. 道德哲学原理[M]. 上海: 上海人民出版社, 2003. 20~21.

^③ Merle J. Schwartz, Alexandra Beatty & Eileen Dachnowicz. *Character Education: Frill or Foundation?*. *Principal Leadership* (High School Education), 7. 4, (2006): 25~30.

中没有任何指引的状态。”^① 由此而论，道德知识作为一种束缚人的规范是一种解放自己复归于“人”的力量，是成就人的品格，解放人可能沦为自己内在欲望的奴隶的力量。

人的生命具有开放性和不确定性，“自然没有做出关于他的最后决定，而是在某种程度上让他成为不确定的东西。因此，人必须独自地完善他自己。”^② 面对这种不确定性，人的生活道路只能由人自己去筹划、去选择、去确立，人正是通过自主的活动，促成了自我的发展。所以，人的生命是自为，是自己创造的，因而也是自由的。任何压抑生命自主和自由的行为，必然违背生命的特性，是对生命的摧残。

人的解放，即自由的解放，是不断自我超越的理性之路，是精神的飞升，是谱写生命境界的新篇章，是回归生命的“道德之乡”。

^① 金生鉉.规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2006.28.

^② [德]兰德曼著,张乐天译.哲学人类学[M].上海:上海译文出版社,1988.202.

参考文献

(一) 中文类

- [1] [美]阿拉斯代尔·麦金太尔著,龚群译. 伦理学简史[M]. 北京:商务印书馆,2004.
- [2] [法]爱弥尔·涂尔干著,陈光金等译. 道德教育[M]. 上海:上海人民出版社,2001.
- [3] 班华. 现代德育论[M]. 合肥:安徽人民出版社,2001.
- [4] 鲍宗豪. 全球化与当代社会[M]. 上海:上海三联书店,2002.
- [5] [英]彼得斯著,邬冬星译. 道德发展与道德教育[M]. 杭州:浙江教育出版社,2000.
- [6] [英]波普尔著,卓如飞等译. 客观知识[M]. 上海:上海译文出版社,2001.
- [7] 蔡春. 个人知识:教育实现“转识成智”的关键[J]. 教育研究,2006. (1)
- [8] 陈嘉明. 知识与确证:当代知识论引论[M]. 上海:上海人民出版社,2003.
- [9] 陈少峰. 中国伦理学名著导读[M]. 北京:北京大学出版社,2004.
- [10] 陈学飞. 高等教育国际化:跨世纪的大趋势[M]. 福州:福建教育出版社,2001.
- [11] 崔平. 道德经验批判[M]. 上海:上海文化出版社,2006.
- [12] 戴木才. 自由、道德自由与人的伦理维度[J]. 广东社会科学,1999, (6)
- [13] [美]戴维·赫尔德等著,杨雪冬等译. 全球大变革[M]. 北京:社会科学文献出版社,2001.
- [14] [英]戴维·伯姆著,王松涛译. 论对话[M]. 北京:教育科学出版社,2004.
- [15] 丁锦宏. 道德叙事:当代学校道德教育方式的一种走向[J]. 中国教育学报,2003, (11)
- [16] [美]杜威著,王承绪等译. 道德教育原理[M]. 杭州:浙江教育出版社,2003.
- [17] [美]杜威著,赵祥麟等译. 学校与社会·明日之学校[M]. 北京:人民教育出版社,1994.
- [18] [美],杜威著王承绪等译. 道德教育原理[M]. 杭州:浙江教育出版社,2003.
- [19] [德]恩斯特·卡西尔著,甘阳译. 人论[M]. 上海:上海译文出版社,1998.
- [20] 樊浩. 伦理感、道德感与“实践道德精神”的培育[J]. 教育研究,2006, (6)
- [21] 樊浩. 中国伦理精神的历史建构[M]. 南京:江苏人民出版社,1992.
- [22] 范树成. 德育过程论[M]. 北京:中国社会科学出版社,2004.
- [23] 方朝晖. 知识、道德与传统儒学的现代方向[J]. 中国社会科学,2005, (3)
- [24] [德]费希特著,梁志学、李理译. 伦理学体系[M]. 北京:中国社会科学出版社,1995.
- [25] 冯建军. 人的道德主体性与主体道德教育[J]. 南京师范大学学报(社科版),2002, (2)
- [26] 冯建军. 生命与教育[M]. 北京:教育科学出版社,2004.
- [27] 冯小平. 从人的价值与价值的关系看人的价值[J]. 哲学研究,1997. (1)
- [28] 冯增俊. 当代西方学校道德教育[M]. 广州:广东教育出版社,1999.

- [29] [美]弗兰克·梯利著,何意译.伦理学导论[M].桂林:广西师范大学出版社,2002.
- [30] [德]弗里德里希·包尔生著,何怀宏等译.伦理学体系[M].北京:中国社会科学出版社,1988.
- [31] [美]弗罗姆著,孙依依译,为自己的人[M].北京:三联出版社,1988.
- [32] [法]福柯著,莫伟民译.词与物(前言)[M].上海:上海三联书店,2001.
- [33] [法]福柯著,谢强等译.知识考古学[M].北京:三联书店,1998.
- [34] [德]伽达默尔著,洪汉鼎译.真理与方法[M].上海:上海译文出版社,1999.
- [35] 高德胜.生活德育论[M].北京:人民出版社,2000.
- [36] 高德胜.知性德育及其超越:现代德育困境研究[M].北京:教育科学出版社,2003.
- [37] 高国希.道德哲学[M].上海:复旦大学出版社,2005.
- [38] 高恒天.道德与人的幸福[M].北京:中国社会科学出版社,2004.
- [39] 高奇.中国高等教育思想史[M].北京:人民教育出版社,2001.
- [40] 高兆明.制度公正论:变革时期道德失范研究[M].上海:上海文艺出版社,2001.
- [41] 龚海泉.走进新世纪的高校道德教育[C].武汉:华中师范大学出版社,2001.
- [42] 龚群.生命与实践理性[M].北京:中国社会科学出版社,2004.
- [43] 郭柏春,韩小林.高校德育心理学[M].成都:四川大学出版社,2004.
- [44] 郭本禹.道德认知发展与道德教育:科尔伯格的理论与实践[M].福州:福建教育出版社,1999.
- [45] 郭晓明.课程知识与个体精神自由:课程知识问题的哲学审思[M].北京:教育科学出版社,2005.
- [46] 郭晓明.知识与教化:课程知识观的重建[J].华东师范大学学报(教育科学版),2003,(2)
- [47] 郭元祥.论“生活世界”的教育:兼论教育中的生活问题(2)[J].教育研究与实验,2000,(5)
- [48] [德]海德格尔著,郇元宝译.人,诗意地安居[M].上海:上海远东出版社,2004.
- [49] 何怀宏著.伦理学是什么[M].北京:北京大学出版社,2002.
- [50] 和学新.教学的本质究竟是什么[J].宁夏大学学报(人文社会科学版),2001,(1)
- [51] 贺来.现实生活世界:乌托邦精神的真实根基[M].长春:吉林教育出版社,1998.
- [52] [美]赫舍尔,隗仁莲译.人是谁[M].贵阳:贵州人民出版社,1994.
- [53] [英]亨利·西季威克著,廖申白译.伦理学方法[M].北京:中国社会科学出版社,1993.
- [54] [美]亨廷顿著,周琪等译.文明的冲突与世界秩序的重建[M].北京:新华出版社,1998.
- [55] 洪成文.现代教育知识论[M].太原:山西教育出版社,2001.
- [56] 洪汉鼎.理解的真理[M].济南:山东人民出版社,2001.
- [57] 侯怀银.德育传统的当代价值[M].武汉:湖北教育出版社,1996.
- [58] 胡成广.网络德育研究[M].哈尔滨:黑龙江人民出版社,2007.
- [59] 胡军.知识论[M].北京:北京大学出版社,2006.
- [60] 黄向阳.德育原理[M].上海:华东师范大学出版社,2000.
- [61] 教育部关于整体规划大中小学德育体系的意见[R].2005-5-11.
- [62] 金生鉉.规训与教化[M].北京:教育科学出版社,2006.

- [63] 金岳霖. 知识论[M]. 北京:商务印书馆, 1983.
- [64] [英]卡尔·波普尔著, 舒炜光等译. 客观知识:一个进化论的研究[M]. 上海:上海译文出版社, 2001.
- [65] [德]康德著, 苗力田译. 道德形而上学原理[M]. 上海:上海人民出版社, 1986.
- [66] [美]柯尔伯格著, 魏贤超等译. 道德教育的哲学[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2000.
- [67] 冷天吉. 知识与道德——对程朱、陆王、船山格物致知思想的考察[D]. 华东师范大学博士学位论文, 2005.
- [68] 李伯黍. 品德心理研究[M]. 上海:华东化工学院出版社, 1992.
- [69] 李德顺. 价值论[M]. 北京:中国人民大学出版社, 1989.
- [70] 李家成. 关怀生命:当代中国学校教育价值取向探[M]. 北京:教育科学出版社, 2006.
- [71] 李家成. 论个体生命立场下的学校教育[J]. 教育理论与实践, 2002, (5)
- [72] 李抗美. 中国伦理美德[M]. 合肥:安徽教育出版社, 2003.
- [73] 李太平. 20世纪西方道德教育理论的特点及其思想根源[J]. 比较教育研究, 2003, (9)
- [74] 李太平. 全球问题与德育[M]. 武汉:华中科技大学出版社, 2002.
- [75] 李文阁. 遗忘生活:近代哲学之特征[J]. 浙江社会科学. 2000, (4)
- [76] [美]里德雷著, 刘珩译. 美德的起源:人类本能与协作的进化[M]. 北京:中央编译出版社, 2003.
- [77] 联合国教科文组织国际教育发展委员会. 学会生存:教育世界的今天和明天[C]. 北京:教育科学出版社, 2001.
- [78] 廖小平. 论道德认识的功能[J]. 求索, 2001, (6)
- [79] 刘慧, 朱小蔓. 多元社会中学校道德教育:关注学生个体的生命世界[J]. 教育研究, 2001, (9)
- [80] 刘慧. 生命德育论[M]. 北京:人民教育出版社, 2005.
- [81] 刘惊铎. 道德体验论[M]. 北京:人民教育出版社, 2003.
- [82] 刘献君. 大学德育论[M]. 武汉:华中理工大学出版社, 1996.
- [83] [英]刘易斯著, 关世杰主译. 文化的冲突与共融[M]. 北京:新华出版社, 2002.
- [84] 刘志山. 当前我国高校德育的困境和出路[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2005, (3)
- [85] 刘智峰. 道德中国:当代中国道德伦理的深重忧思[C]. 北京:中国社会科学出版社, 1999.
- [86] 卢晓梅. 对当代知识观转型与课程变革的审视[J]. 课程·教材·教法, 2006, (9)
- [87] 鲁洁, 王逢贤. 德育新论[M]. 南京:江苏教育出版社, 1994.
- [88] 鲁洁. 道德教育的当代论域[M]. 北京:人民出版社, 2005.
- [89] 鲁洁. 德育社会学[C]. 福州:福建教育出版社, 2002.
- [90] 鲁洁. 人对人的理解:道德教育的基础——道德教育当代转型的思考[J]. 教育研究, 2000, (7)
- [91] 鲁洁. 一个值得反思的教育信条:塑造知识人[J]. 教育研究, 2004, (6)
- [92] 鲁洁. 做成一个人——道德教育的根本指向[J]. 教育研究, 2007, (11)
- [93] 罗炽等. 中国德育思想史纲[M]. 武汉:湖北教育出版社, 2003.

- [94] 罗国杰, 宋希仁. 西方伦理思想史(上, 下) [C]. 北京: 中国人民大学出版社, 1988.
- [95] 罗国杰. 伦理学[M]. 北京: 人民出版社, 1994.
- [96] 罗建平. 高等学校思想品德课程建设的历史沿革[J]. 河南师范大学学报(哲学社会科学版), 2005, (5)
- [97] 罗石. 现代西方德育理论综述[J]. 比较教育研究, 1999, (7)
- [98] [美] 马丁·L·霍夫曼著, 杨韶刚等译. 移情与道德发展——关爱与公正的内涵[M]. 哈尔滨: 黑龙江人民出版社, 2002.
- [99] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集(第2卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1972.
- [100] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯选集(第3卷) [M]. 北京: 人民出版社, 1995.
- [101] [英] 麦克·F·D·扬著, 谢维和等译. 知识与控制: 教育社会学新探[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2002.
- [102] 蒙培元. 情感与理性[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2002.
- [103] 孟万金. 美国道德教育50年的演进历程及其启示[J]. 教育研究, 2006, (2)
- [104] [德] 马克斯·舍勒著, 艾彦译. 知识社会学问题[M]. 北京: 华夏出版社, 2000.
- [105] 苗力田. 古希腊哲学[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1989.
- [106] [德] 莫里茨·石里克著, 孙美堂译. 伦理学问题[M]. 北京: 华夏出版社, 2001.
- [107] 潘洪建. 教学知识论[M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2004.
- [108] 普通高校思想政治教育课程文献选编(1949-2003) [C]. 北京: 中国人民大学出版社, 2003.
- [109] 戚万学, 唐汉卫. 现代道德教育专题研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005.
- [110] 戚万学, 杜时忠. 现代德育论[M]. 济南: 山东教育出版社, 1997.
- [111] 戚万学. 冲突与整合: 20世纪西方道德教育理论[M]. 济南: 山东教育出版社, 1995.
- [112] 戚万学等. 道德学习与道德教育[M]. 济南: 山东教育出版社, 2006.
- [113] [英] 齐格蒙·鲍曼著, 郁建兴等译. 生活在碎片之中: 论后现代的道德(序言) [M]. 上海: 学林出版社, 2002.
- [114] 钱伟量. 实践的交往性和休谟的怀疑主[J]. 哲学研究, 1992, (1)
- [115] [法] 让-弗朗索瓦·利奥塔尔著, 车槿山译. 后现代状态: 关于知识的报告[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1997.
- [116] [英] 塞缪尔·斯迈尔斯著, 宋景堂等译. 品格的力量[M]. 北京: 北京图书馆出版社, 1999.
- [117] 施义慧, 张宏如. 高校《思想道德修养》课现状调查和改革探索[J]. 伦理学研究, 2005, (2)
- [118] 石中英. 教育哲学导论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.
- [119] 石中英. 知识转型与教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005.
- [120] 孙彩平. 当代道德的嬗变与教育的道德定位[J]. 教育理论与实践, 2000, (11)
- [121] 檀传宝. 德育原理[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006.
- [122] 檀传宝. 教育是人类价值生命的中介[J]. 教育研究, 2000, (1)

- [123]檀传宝. 学校道德教育原理[M]. 北京:教育科学出版社, 2000.
- [124]唐汉卫. 生活道德教育论[M]. 北京:教育科学出版社, 2005.
- [125]唐凯麟, 龙兴海. 个体道德论[M]. 北京:中国青年出版社, 1993.
- [126]万俊人. 三维架构中的“中国道德知识”:二十一世纪中国道德文化建设前景展望[J]. 开放时代, 2001, (7)
- [127]万俊人. 现代西方伦理学史[M]. 北京:北京大学出版社, 1990.
- [128]万俊人. 重叙美德故事[J]. 读书, 2001, (3)
- [129]王殿卿. 大学德育学[M]. 石家庄:河北人民出版社, 1988.
- [130]王殿卿. 高校道德教育应有新定位[J]. 思想. 理论. 教育, 2004, (1)
- [131]王殿卿. 新世纪对道德的呼唤[J]. 道德与文明, 2000, (3)
- [132]王海明. 新伦理学:优良道德的制定与实现之研究[M]. 北京:商务印书馆, 2001.
- [133]王立仁. 德育价值论[M]. 北京:中国社会科学出版社, 2004.
- [134]王伟, 高玉兰. 我们面临道德选择[M]. 北京:人民出版社, 1988.
- [135]王伟廉. 高等学校本科课程实施中若干问题的探讨[J]. 高等教育研究, 2004, (1)
- [136]韦政通. 伦理思想的突破[M]. 北京:中国人民大学出版社, 2005.
- [137]韦宗林. 守望与超越:高校思想品德教育研究[M]. 贵阳:贵州民族出版社, 2003.
- [138]魏贤超. 道德心理与道德教育学[M]. 杭州:浙江大学出版社, 1995.
- [139]魏贤超. 德育课程论[M]. 哈尔滨:黑龙江教育出版社, 2001.
- [140]文章代. 高校德育论纲[M]. 济南:山东大学出版社, 1998.
- [141]吴铎. 德育课程与教学论[M]. 杭州:浙江教育出版社, 2003.
- [142]吴刚. 知识演化与社会控制——中国教育知识史的比较社会学分析[M]. 北京:教育科学出版社, 2002.
- [143]项贤明. 回归生活世界的道德教育[J]. 高等师范教育研究, 2001, (1)
- [144]肖川. 教育的理想与信念[M]. 长沙:岳麓书社, 2002.
- [145]徐贵权. 论意义世界. 南京师大学报(社会科学版), 2004, (5)
- [146][德]雅斯贝尔斯著, 邹进译. 什么是教育[M]. 北京:生活·读者·新知三联书店, 1991.
- [147][英]亚当·弗格森著, 孙飞宇等译. 道德哲学原理[M]. 上海:上海人民出版社, 2003.
- [148]亚里士多德著, 苗力田译. 尼各马科伦理学[M]北京:中国人民大学出版社, 2003.
- [149]杨国荣. 道德的认识之维[J]. 江苏社会科学, 2002, (6)
- [150]杨国荣. 道德自我与自由[J]. 社会科学, 2002, (1)
- [151]叶澜. 重建课堂教学价值观[J]. 教育研究, 2002, (5)
- [152]易连云. “道”、“德”的层次性与学校德育改革[J]. 高等教育研究, 2003, (5)
- [153]易连云. 传统道德的生命内涵与“生命·实践”道德体系的现代构建[J]. 教育学报, 2005, (5)
- [154]易连云. 重建学校精神家园[M]. 北京:教育科学出版社, 2003.

- [155][德]尤尔根·哈贝马斯著,沈清楷译.对话伦理学与真理的问题[M].北京:中国人民大学出版社,2005.
- [156]于述胜,刘继青.中国现代课程改革的文化问题论纲[J].当代教育科学,2005,(19)
- [157][美]约翰·杜威著,王承绪译.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,1997.
- [158][美]约翰·S·布鲁贝克著,王承绪等译.高等教育哲学[M].杭州:浙江教育出版社,2002.
- [159][美]约翰·杜威著,傅统先译.确定性的寻求:关于知行关系的研究(序)[M].上海:上海人民出版社,2004.
- [160]曾欣然.德性培育心理学[M].北京:警官教育出版社,1998.
- [161]詹万生.中小学德育课程改革与创新[J].教育研究,2003,(1)
- [162]张楚廷.高等教育哲学[M].长沙:湖南教育出版社,2004.
- [163]张澍军.德育哲学引论[M].北京:人民出版社,2002.
- [164]张祥云.人文教育特点新探[J].高等教育研究,1999,(6)
- [165]张雪岩.德育教学论[M].大连:大连理工大学出版社,1999.
- [166]赵飞,刘惊铎.体验式教材:德育教材新样态[J].教育研究,2006,(7)
- [167]赵汀阳.论可能的生活:一种关于幸福和公正的理论[M].北京:中国人民大学出版社,2004.
- [168]赵志毅.文本与人本:高校德育方略研究[M].南京:南京师范大学出版社,2004.
- [169]赵中建.全球教育发展的历史轨迹:国际教育大会60年建议书[R].北京:教育科学出版社,1999.
- [170]郑金洲.多元文化教育[M].天津:天津教育出版社,2004.
- [171]中共中央国务院关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见[R].2004-10-14.
- [172]中共中央国务院关于进一步加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见[R].2004-2-26.
- [173]钟启泉.西方德育原理[M].西安:陕西人民教育出版社,1998.
- [174]钟启泉.知识隐喻与教学转型[J].教育研究,2006,(5)
- [175]钟启泉等.课程设计基础[C].济南:山东教育出版社,2000.
- [176]周鸿.教育社会学[M].重庆:西南师范大学出版社,1994.
- [177]周建平.走向“差异平衡”:大学课程知识基础的重构[J].现代大学教育,2007,(2)
- [178]周润智.力量就是知识[M].北京:北京师范大学出版社,2005.
- [179]周中之.伦理学[C].北京:人民出版社,2004.
- [180]竹立家.道德价值论[M].北京:人民大学出版社,1998.

(二) 英文类

- (1) Alan H. Goldman. *Moral Knowledge*. London: New York: Poutledge, 1988.
- (2) Beck, C., et al. *The Moral Education Project, Year 3*. Toronto: Ontario Ministry of Education, 1976.
- (3) Bulach, C. R. *Teasel in Acton. Now more than ever, show kids you care!* The education digest. Vol, 67. 2001(3)
- (4) Chow-hog, T. K. *An inquiry into school context and the teaching of the virtues*. J. Curriculum studies. Vol, 33. 2001(6)
- (5) Colin Wringe. *Reasons, values and community in moral education*. British Journal of education studies. Vol, 46. 1998(3)
- (6) De Roche, E. F., and Williams, M. M. *Educating Hearts and A Comprehensive Character Education Framework*. CowinPress, Inc.1998.
- (7) Dewey, J, *Education and Social Order*. L. I. D. Pamphlet Series, 1949.
- (8) Doune Macdonald, Lisa Hunter, Richard T. (2007). *Curriculum Construction: A Critical Analysis of Rich Tasks in the Recontextualisation Field*. Australian Journal of Education, 51, (2)
- (9) Ellen Frankel Paul, Fred D. Miller, Jr., *Moral knowledge*. New York: Cambridge University Press, 2001.
- (10) Elmore, R.F. & Fuhrmin, S. H. Phi Pelta Kappen. *Research finds the false assumption of accountability*. The education digest. Vol, 67.2001(4)
- (11) Enright, R., Lapsley, D. & Olson, L. *Moral judgment and the social cognitive development research programme*. In S. Modgil & C. Modgil, eds., *Lawrence Kohlberg: controversy and consensus*. Philaelpia: Falmer Press. 1986.
- (12) F. Brentano. *The Origin of Our Knowledge of Right and Wrong*, New York, Humanities Press, 1969.
- (13) Fisher, O. M. *Moral Education in an Integrative Curriculum*. University of California, 1993.
- (14) Gary Marx . *The Futurist. 10 trends for tomorrow's kids*. The education Digest. Vol, 66. 2001(9)
- (15) Glenn, R. E. *Teaching for excellence. What teachers need to be*. The education digest. Vol, 67. 2001(1)
- (16) Hall, R. T., *Moral Education: A Handbook for Teacher*. Winston Press, Inc., 1979.
- (17) Hersh, R. etal. *Models of Moral Education*. New York: Longman, 1980.
- (18) Jackson P.W. *Life in Classrooms* ,New York Holt, Rinehart and Winston, 1968.
- (19) John Jarolimek .*Social Studies in Education* . London: Collier Macmillan
- (20) Joseph, P.B & Efron S. *Moral choice / moral conflicts: teachers' self-perceptions*. Journal of moral education 1993(3)
- (21) Kay, W. *Moral Development*. George Allen & Unwin, 1976.
- (22) Keith Lehrer, *Theory of Knowledge*. Boulder: Westview Press, 1990.
- (23) Kohlberg, L. *Essays on Moral Development: Volume: Philosophy of Moral Development*. N. Y.:

- Harper and Row, 1981.
- (24) Leming, J. S. "In Search of Effective Character Education", *Educational Leadership*. 1993.51 (3).
- (25) Leming, J. S. "Reflections on Thirty Years of Moral Education Research", *Moral Education Forum*. 1995.20 (3).
- (26) Lickona, Thomas. "The Return of Character Education", *Educational Leadership*. 1993, 51(11).
- (27) Matthew Avidson, Thoras Lickona, & Viadimir Khmelkov. *Smart and Good Schools: A Paradigm Shift for Character Education*. *Education Week*, 27.12(2007)
- (28) Matthew Avidson, Thoras Lickona, & Viadimir Khmelkov. *Smart and Good Schools: A Paradigm Shift for Character Education*. *Education Week*, 27.12(2007)
- (29) McClellan, B.E. *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*. Teachers College, Columbia University. 1999.
- (30) Merle. J. Schwartz, Alexandra Beatty & Eileen Dachnowicz. *Character Education: Frill or Foundation?*. *Principal Leadership (High School Education)*, 7. 4, (2006)
- (31) Paul J. Dover. *From Aristotle to Angelou: Best practices in character Education*. *Education Next*, 7.2(2007)
- (32) Ryan, Kevin, and Mclenans, G.F. *Character Development in Schools and Beyond*. Praege Publishers, 1987.
- (33) Simon, Yves Rene Marie. *A Critique of Moral Knowledge*. New York: Fordham University Press, 2002.
- (34) Smith, R. Scott, Aldershot, Hants. *Virtue Ethics and Moral Knowledge: Philosophy of Language after MacIntyre and Hauerwas*. England: Burlington, VT: Ashgate. Pub, c2003.

附录 1

大学教师课程观现状调查问卷

您的情况： 性别 _____； 年龄_____； 教龄_____；
学历 _____； 职称_____； 所在系（院）_____。

1. 您所理解的课程是（ ）
A. 课程即教学科目 B. 课程即有计划的教学活动
C. 课程即预期的学习结果 D. 课程即学习者的经验或体验
2. 您认为制约课程的因素有（ ）
A. 社会因素 B. 知识因素
C. 学生因素 D. 课程工作者（课程决策者、设计者、实施者）
3. 作为一名大学教师，您具有必要的课程基本理论情况如何？（ ）
A. 很多 B. 较多 C. 一般 D. 较少 E. 很少
4. 对本院课程改革有无必要性的认识（ ）
A. 必须改 B. 暂缓改 C. 不需改 D. 没想过
5. 您认为本院课程设置的适应性如何（ ）
A. 很适应 B. 较适应 C. 基本适应 D. 不太适应 E. 很不适应
6. 我院课程存在的最主要的问题是（ ）
A. 专业思想不明确 B. 课程设计的目标意识不强
C. 课程结构存在缺失 D. 课程内容需要调整
E. 对教育改革反应迟钝
7. 若本院实施课程改革需要哪些条件（ ）
A. 教师业务能力强 B. 教学物质条件好 C. 学校文化氛围好 D. 领导重视
8. 您对所任教的课程的结构、功能、内容、现状和发展趋势（ ）
A. 十分了解 B. 较了解 C. 一般了解 D. 不了解 E. 很不了解
9. 您认为我院的课程目标定位如何（ ）
A. 定位过高 B. 定位较高 C. 一般 D. 较低 E. 很低
10. 您对本院的课程内容的认识（ ）
A. 常适应当前社会、经济等各方面发展的需求
B. 较适应社会经济等各方面发展的需求
C. 课程内容的针对性不强，难以反映社会发展趋势

- B.偏重对非生命载体形式的课程资源开发，缺乏对生命载体形式的课程资源的开发利用
- C.课程资源的筛选机制有待创新
- D.课程资源的开发与利用途径单一

附录 2

“思想道德修养”课程实施现状调查问卷

尊敬的老师：

您好！这份问卷的主题是高校“思想道德修养”课新课程实施现状，调查信息将会使用于研究。为此，我们想了解您的观点和您的做法。关于您的回答，我们会保密的，不会作为个人资料而影响到您的工作。您只要把您认为符合您的选项的代号填在左边的括号内即可。各题均为单项选择（除特殊说明外）。您的回答对于我们这项研究能否获得成功十分重要，对您能在百忙之中抽出时间完成这份问卷，我们万分感谢！

“思想道德修养”课程实施现状调查组

2007年10月28日

您的个人资料：

所在学校： 高职高专； 一般本科； 重点本科

性别： 男； 女

教龄： 5年以下； 5—10年； 10—15年； 15—20年； 20年以上

职称： 助教； 讲师； 副教授； 教授

学历： 本科； 硕士研究生； 博士研究生

- () 1. 您认为“05方案”课程设计是以()为本：
A 知识 B 学生 C 社会 D 其他_____
- () 2. 您校的思想道德修养课的教学组织形式一般是：
A 小班教学（1个教学班） B 中班教学（2—3个教学班）
C 大班教学（4个以上教学班）
- () 3. 是否集体备课：
A 是 B 偶尔是 C 从来没有
- () 4. 在新课程实施过程中，您常用的教学方法有哪些？（可多选）
A 讲授法 B 讨论法 C 实践锻炼法 D 体验性教学法 E 其他
- () 5. 您认为哪种讲授方法最好？
A 按教材顺序 B 专题式 C 突出重点 D 突出知识点

- () 6. 在新课程实施过程中, 您常用的教学手段有哪些? (可多选)
- A 传统的“教材——粉笔——黑板” B 多媒体
C 活动场景 D 其他
- () 7. 您认为教材是固定不变的“蓝本”, 还是师生交流的“文本”?
- A 是“蓝本” B 是“文本” C 既是“蓝本”, 又是“文本”
- () 8. 在课程实施途径中, 您常用哪些教学途径? (可多选)
- A 课堂教学 B 第二课堂活动 C 社会实践活动 D 其他
- () 9. 您认为“思想道德修养”课需要实践教学环节吗?
- A 很需要 B 一般 C 无所谓
- () 10. 您认为实践教学的最佳途径是:
- A 由学生处、团委统一组织安排 B 由学生所在院系组织安排
C 由学生自行安排 D 由任课教师带领学生进行社会实践
- () 11. 您认为实践教学环节应该占总学时的比例是:
- A $\leq 10\%$ B 10-20% C 20-30% D 30-40% E 更大
- () 12. 您认为实践教学的经费投入:
- A 完全能够保障 B 基本能够保障 C 不能保障
- () 13. 您认为影响教学效果的主要因素是:
- A 教师的素质 B 学生的素质 C 教学方法 D 教学内容
E 其他_____
- () 14. 您校对本门课程采取的考核方式是:
- A 开卷 B 闭卷 C 开闭卷相结合
- () 15. 您校就本门课程对学生的成绩评定办法是:
- A 采取结果性评价 B 采取过程性评价
C 结果性评价与过程性评价相结合, 进行综合评定

附录 3

高校德育课程知识观学生访谈提纲

- (1) 你认为高校有哪些对学生进行影响的德育途径？
- (2) 请举例说明知识学习与自身道德成长的关系。
- (3) 请列举出当前大学生至少 5 项的道德困惑，按照主次排列顺序，并说明理由。
- (4) 请对影响你道德成长的知识进行界定。

致 谢

这是写在毕业论文最后的文字了，似乎应该高兴才是，因为，历经几年的酝酿，多少个寂寞之夜的敲打，总算有了一个了结。但，欲说还休。心里阵阵涌动的是惶恐、怅然与不断追逐之中的心灵的丝丝疲惫。

回眸间，自大学毕业近 10 年到 30 而立又开始求学至今的生涯又近 10 年了。岁月在无情地流逝，人生已走过春天。是该沉静、思考的时候了。“四十而不惑”啊！

博士毕业论文应该是见证自己求学和生命实践的重要心得。从在导师指导下进行选题、定题，锤炼思路、调研，到最后行文，一路走来，确实领略了很多智慧的洗礼，让自己的学术思想水平与能力有了一定的提升。暗自也曾下定决心做好这篇论文，以回馈众多支持和关心我的老师、朋友和亲人们，也让自己有一个更好的外在的确证。而今，才发觉很多事自身努力只是一个方面，自己的知识基础及生计问题等具有或多或少钳制影响。我为自己的不懈努力而欣慰，为不能尽善尽美而怅然。

在这一过程中，首先，我要深深地感谢我的硕士、博士生导师易连云教授，是他把我带进了学术的殿堂，八年来的谆谆教诲，身体力行，让我永不忘，不敢忘！

其次，我要深深地感谢西南大学教育学院各位可亲可敬的老师们，周鸿教授、崔延强教授、陈时见教授、靳玉乐教授、朱德全教授、兰英教授、张学敏教授、孙振东教授等，是他们为我铺垫了学术的土壤。

再次，我要特别感谢的是西南大学外国语学院文旭教授，他借在美国加州大学伯克利分校高访期间为我查阅了很多英文文献，让我获得了一些新鲜的信息。

同时，我还要感谢同届学友杨清明、杨洋、孙华程、肖世洪、杨毅、孙士杰、刘会贵等，他们各自思想和见解使我受益匪浅，他们的友好情谊使我时时心存温暖。

最后，要对我的家人，尤其是教学、科研和家务繁重的妻子，还有已懂事的读高中的儿子，表示深深的感谢，没有他们的支持，我是难以顺利地完成学业的。

教育研究需要真情的付出，智慧的表达与完美的追求。对学校德育理论的诉求与实践的关怀，更是一种良知的担当和使命的承载。尤其是在当下价值多元，功利主义肆虐与道德虚无主义抬头的境遇下，德育研究者所面临的来自个人与社会的心理负重使这一使命何以为继？

研究不能固守“象牙塔”的独自好奇的满足。研究者不能沉沦于文字间的游戏与理论精致的包装。研究者对理论的考量，总是离不开对现实的关怀。教育是成就人的途径。教育生活是现实人的生活的基本样态。对教育的关注，就是对人的生成性的关注。就其本质而言，关注教育就是关注人对现实的适应与超越，就是人如何通过教育丰富与完善

自己，走上一条良善生活的道路。

我们不能对教育寄予过多的期许，因为教育并非是万能的。同样，我们也不能苛求教育研究者，因为他们同时也在接受教育，不断丰富和完善自己。

教育内含德育的本质要求。德育研究与德育研究者，在成人问题的关注上，更是一种精神与实践的范导。德育研究与德育研究者的使命任重而道远。

还要走的路漫长，还要做的事很多，秉持一颗不甘沉沦的心，无需停歇，走好自己的路，做好份内的事。

2008年3月3日

于嘉州·绿缘

在学期间发表论著及参加课题

(一) 出版论著与发表论文

1. 《道德责任教育论》，中国文史出版社，2006年6月。（独立）
2. 《班主任工作》，重庆出版社，2006年9月。（副主编）
3. 《学校德育的知识基础与德育课程变革》，《教育研究》2007年第1期。（第2作者）
4. 《个体道德叙事：儿童道德教育的可能方式》，《学前教育研究》2007年第2期。（第1作者）
5. 《学校场域里的教育公正何以可能》，《教育发展研究》2007年第7期。（第1作者）
6. 《以“遭遇”开启儿童的道德情怀》，《中国教育报》（教育科学版）2007年11月24日。（第1作者）
7. 《教育公正的“二元”表达与伦理实现》，《教育科学论坛》2007年第11期。（第1作者）
8. 《跨文化视野下的高校德育变革》，《高等教育研究》，2006年第1期。（第1作者）
9. 《个体道德叙事与儿童道德成长》，《教育评论》2006年第4期。（独立）
10. 《“校际课程”开发——西南少数民族地区课程资源开发新取向》，《广西师范大学学报》（哲社版）2006年第3期。（第1作者）
11. 《“校际课程开发”——区域课程资源的优化途径》，《中国教育报》（理论版）2006年4月28日。（第1作者）
12. 《乐山师范学院课程观现状调查分析与反思》，《乐山师范学院学报》2006年第11期。（独立）
13. 《论教师德性塑造》，《四川师德风范》，四川文艺出版社，2006年6月。（独立）
14. 《课程资源视野下的西南少数民族学校德育变革》，《民族教育研究》2005年第4期。（第1作者）
15. 《四川省农村和谐社区教育发展构想》，《教育科学论坛》2008年第3期。（独立）

（二）科研课题

1. 主持全国教育科学“十一五”规划 2007 年度教育部青年专项课题“学校德育课程的知识基础研究”。
2. 主持四川省哲学社会科学 2007 年度规划一般课题“四川省小学德育新课程适应性研究”。
3. 主持四川省 2007 年度思想政治教育重点课题“师范院校和谐校园文化构建与师范生德育素质培养”。
4. 主持四川省教育厅教育发展研究中心 2006 年度一般课题“四川省农村和谐社区教育发展研究”。
5. 主持四川省教育厅教师教育研究中心 2006 年度重点课题“地方高校辅导员专业化研究”。
6. 主持西南大学 2006 年度研究生科技创新基金课题“道德的知识基础与学校德育变革”。
7. 主研全国教育科学“十一五”规划 2006 年度国家一般课题“中国优秀传统德育资源的开发与应用研究——‘生命·实践’学校德育体系构建”。
8. 主研教育部“十一五”规划 2006 年度课题“西部高校服务基础教育绩效研究”。
9. 主研四川省省委宣传部 2007 年度委托课题“高校思想政治理论课新课程实施问题与对策研究”。

（三）主要获奖

1. 《道德责任教育论》荣获四川省教育厅 2007 年度哲学社会科学成果“三等奖”。
2. 荣获西南大学 2007 年优秀博士研究生“一等奖”。
3. 荣获西南大学 2008 届“优秀毕业研究生”称号。