

论生活德育与知识德育的统一性

张正江¹, 彭泽平^{1,2}

(1. 西南大学 教育学部, 重庆 400715; 2. 中国基础教育质量监测协同创新西南大学分中心, 重庆 400715)

摘要:生活德育与知识德育在理论上并不构成一对矛盾。生活德育离不开知识,因为在生活中建构道德、在道德引导下建构生活,都需要知识来加以引导。没有知识的生活是蒙昧、黑暗、封闭的生活。知识德育有两种:实然的知识德育与本然的知识德育,生活德育论所批判的只是当今中国实然的知识德育。本然的知识德育是从生活经验开始,提高学生的道德认识,使学生掌握道德真理、实现道德自觉,并引导学生建构“可能生活”。知识德育是科学、民主、人道、专业化的德育。道德知识是价值与事实的统一。生活德育与知识德育的统一性体现在许多方面。

关键词:生活德育;知识德育;道德知识;统一性

中图分类号:G410 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)03-0001-08

生活德育理念是近十余年来我国德育学界的一大理论创新,它是在对当代中国德育的政治化、知识化等问题作深刻反思的基础上,作为知识德育(或曰知性德育、认知德育、思维德育、理性德育等)的对立面出现的。生活德育论者普遍认为:现代德育“走上普遍化、客体化的知识化之路,是根本背离了道德和德育的本性,是德育的自我放逐、自我消解”^[1],“现代德育由于其知性特质,在很大程度上是悬挂在空中破碎而又抽象的德育……因此,现代德育困境的突破,不是在知性德育框架内通过修修补补所能达到的”^[2]。这些批判是非常正确的。于是,人们强烈主张,要“从知识德育走向生活德育”^[3],要实现“从知性德育到生活德育的转化”^[4]、“知性德育向生活德育的回归”^[5],要“从知性德育到生活德育”^[6],认为“从知性转向生活”是“道德教育的价值回归”^[7]。如此之类的观点、主张比比皆是。

当代中国的知识德育确实存在种种问题和弊端。但是,我们不能简单地否定、抛弃它,而后走向生活德育,因为这可能是从一个极端走向另一个极端。我们首先需要深刻认识当代中国知识德育存在的问题究竟是否为知识德育本身所固有,知识德育是否具有独立存在的价值,知识德育与生活德育是否对立,等等,然后才能判断是否可以抛弃知识德育。

一、生活德育与知识德育在理论上并不构成一对矛盾

人们强烈要求从知识德育转向生活德育,这实际上就是把知识德育与生活德育对立起来。其

收稿日期:2015-03-22

作者简介:张正江,教育学博士,西南大学教育学部副教授,硕士生导师。

彭泽平,教育学博士,中国基础教育质量监测协同创新西南大学分中心研究员,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:全国教育科学“十二五”规划2012年度教育部重点课题“知识德育与生活德育的统一性研究”(DEA120208),项目负责人:张正江;国家社会科学基金一般项目“新中国成立以来学校体育思想演变与中小学体育课程改革的历史经验研究”(13BTY039),项目负责人:彭泽平;教育部人文社会科学研究一般项目“少数民族地区学校民族团结教育创新研究”(10JYA880112),项目负责人:彭泽平。

实在理论上,生活德育与知识德育并不构成一对矛盾:一方面,生活德育提倡“回归生活世界”,因此生活德育实际上就是“生活世界的德育”,其对立面是“科学世界的德育”,科学世界的德育尽管与知识德育有着密切的关系,但并不等同于知识德育,知识德育完全可以(部分或大部分地)存在于生活世界(知识德育应从生活经验、感性知识开始);另一方面,知识德育是根据品德结构中的“知、情、意、信、行”等要素而提出来的,因此它对应的是情感德育、意志德育、信念德育、行为习惯德育等。知识德育与生活德育各属不同的分类系统,怎能构成一对矛盾呢?

其次,从理论性质角度看,知识德育不是一种整体性的德育理论,不具有自足性,不试图解决德育的所有问题,只是主张培养学生的道德理性品质等,从未承诺过能够完成德育的所有任务。因此,知识德育只是一种单一性的理论,它需要与情感德育、道德行为习惯教育等一起,才能构成一个自足的、完整的德育理论体系。反之,生活德育是一种整体性的、自足性的德育理论,它试图解决所有的德育问题,完成所有的德育任务,并试图独自成为一门德育学:“德育就是生活德育……生活德育是德育的全部,不是一种德育。”^[8]而知识德育只是一种德育,因此它与生活德育不处于同一理论层次。

既然如此,生活德育论者为什么要猛烈批判知识德育,强烈要求抛弃知识德育呢?

原来,知识德育有两类:一类是实然的知识德育,另一类是本然的知识德育。实然的知识德育是客观上实际存在的知识德育;本然的知识德育是本真的、没有发生变异的知识德育,即知识德育的本来面貌。二者的关系是现象与本质的关系:实然的知识德育是本然的知识德育的具体表现和现象。然而,当代中国实然的知识德育却是发生了变异的本然知识德育,它在各种各样因素的作用下,偏离、背离、扭曲本然的知识德育,甚至使之异化,因而才存在种种的问题和弊端。例如:它把德育知识化,把知识德育变成信息德育、符号德育、教条德育、命令德育、意见德育等“关于道德知识”的教育,把德育目标变成培养“知识人”、“伦理学者”,把德育课程的教学变成灌输、训练、背诵、练习,等等。

可见,如果生活德育论者所强烈批判和要求抛弃的是当今我国实然的知识德育,那么他们是正确的。但是,由于人们还没有注意到知识德育有上述两种类别,如果笼统地对知识德育进行批判、否定、抛弃,那么也就无异于人们常说的“在倒洗澡水时把孩子与洗澡水一起倒掉”。

对于以上两种知识德育,现代生活教育理论的创始人、美国著名教育家杜威有着清楚的认识。杜威首先阐述了一位英国哲学家把道德观念(知识)区分为“道德观念(知识)”和“关于道德的观念(知识)”的思想,指出:“‘道德观念’,不管是各种各样的观念,见效于行为之中,并使行为有所改善,变得比另外的情况下更好”^{[9]8},道德观念“已成为品格的一部分从而成为行为的工作动机的一部分”^{[9]8},“教育者的职责就是一定要使儿童和青年生气勃勃地获得尽可能多的观念”^{[9]8}。

针对人们简单、片面地反对直接的道德知识教学的情况,杜威在《中学的伦理学教学》中指出:“如果这种反对仅仅是反对学校里的一切伦理学学科的教学,如果它没有在相反方面提出如何用正确的道德教学来代替错误的道德教学的问题,我认为我们将不会受益无穷。如果被正确理解的话,它是反对虚妄的道德观和错误的伦理学理论的运动……不管怎样,我希望听从于某种特定的伦理学理论的概念,在我看来,以之为基础的理论似乎完全适用于课堂教学。”^{[9]277}他还指出:“尽管应该从最低年级起就教授这一学科,我将选择更好地适于中学或可能是中学以下的年级教授该学科的方式为实例。”^{[9]278}

由此可见,杜威反对的只是“关于道德的知识”的教育,他不但不反对甚至提倡“道德知识”,并探讨了“道德知识”的教育教学问题,这值得我们认真加以总结。

二、生活德育实际上仍离不开知识

生活德育论一方面强烈要求抛弃关于道德知识的教学,另一方面又在许多地方拾起知识。例

如：在生活德育理念指导下制定的中小学德育课程标准里，知识依然是课程目标的三大维度之一。即便是在小学低年级，《义务教育品德与生活课程标准》（2011年版）的课程目标里也有“知识”维度——“掌握自身生活必需的基本知识”，“初步了解生活中的自然、社会常识”，“初步了解有关祖国的知识”。在课程内容上，则有更多的知识领域的要求。《义务教育品德与社会课程标准》（2011年版）的课程基本理念之一，就是“以社会主义核心价值观体系引导学生的道德发展，丰富学生的社会认识”；在课程目标的“知识”维度，更是提出了五大方面的要求。可见，随着学生年龄的增长，所要求掌握的道德知识也越来越丰富多样，到了高中，课程内容就基本上都是知识性的了。

由此可见，生活德育本身根本就离不开知识。

生活德育论主张：德育要回归生活，从生活开始，在生活中建构道德，以道德引导生活。那么，生活德育在生活中所要建构的是什麼道德呢？显然，是引导学生建构道德之知、道德之情、道德之行。知、情、意、行是品德结构的基本要素，生活德育怎么能够抛弃道德之知呢？不仅如此，道德之知还能够引导学生道德情感、道德意志、道德信念、道德行为习惯的培养。

生活德育论认为：“道德教育的根本作为就是引导生活的建构。”^[10]那么，用什么去引导呢？用权威的命令吗？用强力吗？用道德教条吗？不，最好的方式是用正确的道德知识、道德理论去引导。正如我国著名德育学家鲁洁先生所说：“道德之知担当着道德的承诺，它要引导人的道德行为，使人去过有道德的生活。”^[11]虽然道德知识不能完全独自地担当这一承诺，但是相对于权威命令、社会习俗、文化传统、道德情感、道德行为习惯等来说，尽力用道德知识、理性去引导生活，则是最合理的方式。

凡此种种，无不表明：生活德育离不开知识。所以，有研究者辩证地指出：“知识与生活又是相互依赖的，知识源于生活并运用于生活，生活在活的知识中得以提升，知识以生活为源泉和归属，生活以知识为动力。事实上，没有生活的‘知识’是空洞的、僵死的、无意义的，它不是真正的知识，而没有知识的‘生活’又是肤浅的、离散的、混乱的，它也不是真正好的生活。”^[12]

既然如此，那么知识德育就是生活德育的一部分吗？如果把知识德育局限于生活的范畴，那么知识德育只能在道德领域培养学生的实践知识、实践智慧、实践理性与实践能力，却不能使学生掌握道德真理、道德规律、道德的本质等。因此，生活只是知识德育的母体与土壤，知识德育一定要从土壤中长出来，超越土壤却不脱离土壤。

在进一步谈论生活德育与知识德育之间的关系之前，让我们先来探讨本然的知识德育究竟是怎样的。

三、本然的知识德育面貌

（一）本然的道德知识

本然的道德知识不是道德信息、道德意见、道德命令、道德教条、道德符号等“关于道德的知识”。本然的道德知识是人们对人类社会中客观存在的纷繁复杂的道德现象、道德事实、道德活动等的正确反映和认识，包括道德经验知识和道德理性知识。

道德并不是一种神秘莫测的怪物，并没有什么独特性，它与政治、经济、文化、宗教、军事等一样，是人类社会的一部分。马克思主义道德观认为，道德是人类社会的一种客观现象、活动、事实、意识，是人类在理性、情感、意志等得到一定发展的基础上，基于生存、生活的需要而共同约定、协商的结果。道德与人的生活紧密相连，生活是目的，但道德却不是生活的手段，而是生活、幸福的内在基本要素，道德不仅可使人生活幸福，更是生活高尚的唯一要素。

道德既然有客观性，那么就有规律，道德知识、道德真理就是存在的。道德知识与政治知识、经济知识、文化知识、军事知识等一样，并没有独特的性质，是同类的知识。人们之所以强调道德的“价值属性”，根本上不过是强调道德对人的意义而已。在价值与事实之间人为地划一条鸿沟，这种

做法缘于对价值的错误认识。

什么叫“价值”呢？自从18世纪英国哲学家休谟提出“是”与“应当”之间存在逻辑鸿沟以来，人们对“价值”的理解就非常混乱。大体而言，有主观论、客观论、主客体关系论三大流派。客观论把客体自身固有的某些特征、属性、功能直接当作价值，目前持这一观点的人已经很少。主观论则把价值理解为主体（人）的需要、情感、兴趣、愿望、意志、意义等，这是西方占主流的观点。如伯特兰·罗素就认为：“当我们断言这个或那个具有‘价值’时，我们是在表达我们自己的感情。”^{[13]353} 艾耶尔也认为：“价值的陈述是情感性的：它们并不描述任何东西，不论是自然的还是非自然的都不描述，它们只表达说话人的情感，或者阐述他的态度。”^{[13]354} 而在我国，“在价值哲学中最受推崇的当属‘关系说’”^[14]，这是马克思主义的观点。马克思指出：“‘价值’这个普遍的概念是从人们对待满足他们需要的外界物的关系中产生的。”^[15] 我国价值论专家也指出：“（价值）表示客体对于主体所具有的积极的或消极的意义……所谓价值，就是指客体对于主体具有积极意义，它能够满足人、阶级和社会的某种需要，成为他们的兴趣、意向和目的。”^[16]

显然，马克思主义关于价值的关系说是正确的。一个事物之所以有价值，是因为该事物对主体有用，能够满足主体的某种需要、愿望。价值存在于客体与主体之间，是一个关系范畴，或曰对象性范畴。同一事物的不同属性或同一属性在不同条件下对同一人或不同的人具有不同的作用和意义，由此导致“价值”的扑朔迷离。

从马克思主义价值论可以看出：价值有客观事实基础，即客体的某种属性、性质，因此，价值并非与事实之间隔着一条鸿沟。实际上，主体的需要、愿望也并非完全主观，而是有客观事实基础（包括身体与生理事实、外界条件等）的。

正是由于西方学界在价值概念上基本持主观说，因此把价值与事实对立起来，把道德知识说成是价值知识，于是，道德知识就变成了没有客观性、没有理性的纯粹个人的情感、意志、态度、信念、追求、命令、要求、愿望、规定、主张、教条等。正因为其主观性，西方学界才反对价值灌输，提倡信仰自由。在道德教育与价值教育领域，或者强调培养道德认知能力，或者提倡“清澄”、对话，等等。

一方面，由于人类对道德的产生、道德的本质、道德的规律、道德的作用与功能等认识非常肤浅，因此本然的道德知识还非常贫乏；另一方面，由于道德对人类生活的重要影响，因此又强调它的价值性。在专制与权威主义等背景下，道德知识变异为“关于道德的知识”，成为道德信息、道德意见、道德命令、道德教条等。

本然的道德知识是人类通过“实践—认识—再实践”这样的认识路线而获得的，它经历了感性经验、感性知识经思维活动而上升为理性认识，最后再“具体化”（运用于生活）的一个过程。因此，本然的道德知识来源于生活，但是高于生活，最后又回到生活中（运用）。所以，本然的道德知识没有完全脱离生活。

需要注意的是，当代西方出现了“个人知识”、“实践知识”、“默会知识”等概念，实际上，它们或者是个人经验（感性知识），或者是个人智慧，或者是个人技能，或者是强调知识“来源于实践又运用于实践”，等等。总之，对于西方的各种概念、理论，我们需要从真正的马克思主义立场来加以消化、吸收，进而丰富、充实马克思主义，而不能盲目接受，从而抛弃、否定我们年轻时候所学习和掌握的马克思主义。如果这样，便是对自己的背叛。

（二）本然的知识德育

至少可以从两个角度来窥探本然的知识德育。

从道德知识、伦理学的角度看，知识德育就是引导学生在道德生活经验的基础上，建构道德知识，掌握道德真理，力图形成道德智慧，并以此指导、创造自己的生活。

从个体道德心理发展的角度看，知识德育就是要提高学生的道德认识，促进学生道德认知、道德思维、道德判断等的发展。这是西方知性德育所重视的方面。

本然的知识德育只是德育的一部分,不是德育的全部,不能代替整个德育。情感德育、德性教育、道德行为习惯教育、生活德育等,应统筹规划和实施。

本然的知识德育的目的不是培养知识人、伦理学者,甚至也不是培养“有道德的人”,而是要培养“懂道德的人”。“懂道德”即真正懂得道德真理、道德的起源与本质、道德发展规律等。只有真正“懂道德的人”,才是道德上获得解放、具有独立的道德人格的人,才真正实现了从道德必然王国进入道德自由王国。因此,这里的“懂”,不是“知其然而不知其所以然”,而是“知其然并且知其所以然”。

其实,“有道德的人”是一个非常笼统的概念,因为世界上几乎没有完全有道德的人或完全没有道德的人。人类永远也不可能找到或制定一个“有道德的人”的标准。实际上,在“有道德”与“无道德”之间有着一条长长的路,多数的人处于这条路的不同路段上,而处于道路两端(有道德与无道德)者,则极其少见。“懂道德的人”正是处在这条道路之中的人。但是,“懂道德的人”不是仰望“有道德的人”,而是俯视“有道德的人”(如图1所示)。与“懂道德的人”相反的是“守道德的人”。守道德的人只知道盲目遵守道德教条、道德习俗,却不知道为什么,因此是道德奴仆。



图1 “懂道德的人”与“无道德的人”和“有道德的人”的关系

本然的知识德育的课程虽然是学科课程,但要遵循学生的心理发展规律,要从学生的道德经验出发。在教材内容的编写上,不能只是把道德知识要点一一罗列出来,而应像数学教材一样。我们知道,数学教材中的理论、定理、公式等,并非一一罗列出来,而是首先从生活经验与社会现实中引出问题,经过分析、推理,并在以前所学的相关理论的基础上列式、论证,然后才得出结论,最后还要通过应用题使理论回归现实生活。知识德育教材编写也应如此,要从生活事件、故事、案例等开始引出问题,而后得出结论,不能简单地罗列道德知识要点。

本然的知识德育在教学过程与方法上,不是灌输、传授、训练,而是引导、对话、发现、建构、理论论证等。

(三)本然的知识德育的作用与地位

本然的知识德育(以下简称知识德育)对个体的道德发展具有重大意义,是德育的重要组成部分之一。

首先,知识德育是德育的基本构成部分之一,它能够提高学生的道德认识,发展学生的道德思维、道德判断,引导学生的道德生活。

往高处说,知识德育能够培养学生的道德自觉、道德理性、道德自由意志与独立的道德人格,这是道德品质中最根本的方面,也是德育的最根本目的。现代德育的奠基者之一、法国教育学家涂尔干指出:“这种自觉意识为我们的行为赋予了自主性……教授道德既不是布道,也不是灌输,而是解释。如果我们拒绝把所有这类解释提供给儿童,如果我们不尝试帮助他理解他应该遵守的那些规范的理由,我们会贬低他,使他陷于一种不完备、低下的道德。”^{[17]89}所以,涂尔干认为道德理性是道德各要素中“最重要的要素”,“道德有许许多多的方面……不过,它首先是一种理性的道德”^{[17]90}。其实,强调道德中的理性成分,是西方的传统。

其次,知识德育是道德情感教育、道德意志教育、道德信念教育、道德行为习惯教育等的基础、核心和统率。

在品德结构的知、情、意、信、行等要素中,“知”处于核心、骨架的地位。首先,没有“知”的“情”会导致冲动和感情用事,“知”是“情”的方向盘,而且,“知”还能够促使“情”的产生。第二,没有“知”就没有“信”(信念、信仰),“知”是产生“信”的充分条件,错误之“知”会导致人“信”上邪教,走上歧

途。第三,没有“知”的“行”是盲从、随从、奴行,只有在“知”的引导下产生的“行”才是自觉、自由而独立的“行”。

情感、态度、价值观可以各自独立地加以培养吗?理论上是可以的,但实际操作起来却比较困难。情感、态度、价值观可以而且应当在知识教学的过程中加以培养。例如在新课程改革中,三维目标之“情感、态度、价值观”也是语文、数学、物理、化学等非德育课程的目标。这实际上也就是承认了在这些智育课程的知识教学中,可以而且应当培养学生的情感、态度、价值观。物理、化学等非德育课程尚且能够培养人的情感、态度、价值观,为何知识德育课程不能呢?

第三,知识德育是社会分工、教育分工和学科发展的必然产物,体现了当代社会的民主、平等、科学、人道、尊重、自主、专业化等时代精神与时代特征,是一种诚实和正面的道德教育。

关于此,当代英国著名德育哲学家威尔逊有过深刻的论述。威尔逊认为,道德领域同样存在真理,我们不要害怕背上“权威主义”的罪名,而应当教育学生学会去发现道德领域的真理。“道德相对主义”、“道德主观主义”(认为道德观点仅仅是个人的感觉、嗜好、兴趣)、“没有正确答案”、“以儿童为中心”等思想掩盖了道德真理,我们应当揭开真相,通过讨论等方法引导学生去发现道德真理。这种直接的道德教学是一种专业性的道德教育。如果我们了解道德教育的目的、途径、方法等,却向学生隐瞒,就像我们害怕把科学、历史和数学作为学科,害怕把适合于它们的程序性方法提供给学生,而只是试图用一些间接的方式向学生传授必要的技能和技巧一样,是不诚实和愚蠢的。威尔逊认为:不采用直接的道德教学向学生传授知识,“那么我们就根本没有把他们当作理性的人来对待。道德教育将不过是教育者对学生施加显著的影响,却没有告诉他们这么做的意义和目的,因此——不可避免地——没有把他们作为平等者,甚至没有作为人来考虑他们的合作能力。”^[18]间接德育(如学科渗透、暗示、示范、熏陶等)虽然效果很好,但是从信仰自由角度看,却有“为了目的而不择手段”的嫌疑。道德教育应当用“道德的”方法、途径进行,不能用“不道德的”方法、途径实施,不应在学生不明就里之时就把他们培养成他们或许并不愿意成为的那种人。

由上可见,知识德育在整个德育中具有重要的意义,具有不可或缺和不可替代的地位。专家们普遍认为,“现代德育是知性德育”^[19],“无论对道德教育的理论还是实践来说,20世纪都是一个主知主义的时代……在这一时期,知识和认知能力在个体道德和道德发展中的作用得到进一步确认……得到教育理论家的普遍赞同和教育实际工作者的广泛接受”^[20]。当然,当代西方的各种知性德育并非就是本然的知识德育,它们只是接近本然的知识德育的一些侧面、部分而已,因此都存在种种缺陷,有待统整。

实际上,本然的知识德育是未来学校德育发展的基本方向之一。

第四,我们党和国家一直重视对学生的道德知识教育。例如:2001年,中共中央印发的《公民道德建设实施纲要》指出,“要广泛进行道德教育,普及道德知识和道德规范,帮助人们加强道德修养”,要“坚持不懈地在全体公民中进行道德教育,把建设有中国特色社会主义的思想观念和道德要求,不断灌注到全体党员和干部群众的头脑之中,使人们懂得什么是对的,什么是错的,什么是可以做的,什么是不应该做的,什么是必须提倡的,什么是坚决反对的”,要“大力宣传基本道德知识、道德规范和必要礼仪,使之家喻户晓、人人皆知”。2004年,中共中央、国务院联合颁发的《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》指出:“坚持知与行相统一的原则。既要重视课堂教育,更要注重实践教育、体验教育、养成教育,注重自觉实践、自主参与,引导未成年人在学习道德知识的同时,自觉遵循道德规范……积极改进中小学思想品德、思想政治课教学方法和形式,采用未成年人喜闻乐见、生动活泼的方式进行教学,把传授知识同陶冶情操、养成良好的行为习惯结合起来。”可见,在党和国家关于德育的大政方针中,知识德育是德育里面不可或缺的重要部分之一。

一方面,知识德育有其自身存在的价值;另一方面,当代中国的知识德育又存在严重问题,那么,正确的态度就不是抛弃它,而是改革它,使之回归本然的知识德育。

四、生活德育与知识德育之统一性的具体表现

本然的知识德育与生活德育本来就是结合、统一在一起的,我们可以初步从以下方面来认识它们之间的统一性:

(1)知识德育开始于道德生活经验、道德感性知识,感性知识与经验经过总结、提炼,上升为理性知识,又以理性知识具体化而指导生活,形成实践知识、智慧。

(2)知识德育以直接道德教学为主,以课程教学、课堂教学的方式进行,通过各种生活事实、故事以直接或间接的方式揭示道德知识的含义与意义;生活德育则通过融入学校的一切教育生活(如教育教学活动的管理、课外活动、学校日常生活的管理等),以及融入家庭和社会进行。二者是相辅相成、相互补充的关系。

(3)皮亚杰曾经把道德划分为习俗道德和理性道德^[21],这种划分在西方是有传统的。如果这种划分具有正确性,那么生活德育、美德教育等主要是培养习俗道德,培养学生的道德行为习惯,养成品德等,而知识德育则以发展学生的道德理性、掌握道德真理为主。借用朱熹的观点就是:生活德育是教学生“学其事”,而知识德育是教学生“学其理”。

(4)小学以生活德育为主,高中、大学以知识德育为主,初中则二者兼有。

(5)生活德育应当从马克思主义中寻找理论基础,以马克思主义道德观为指导,而不能仅仅以胡塞尔和杜威等人的理论为指导。

本然的知识德育虽然与生活德育具有统一性,但并非化为一体,它们之间仍然有区别——知识德育是属于科学世界的德育,生活德育是生活世界的德育。

但是,生活世界与科学世界也并非两个完全隔绝的世界,它们有交叉、相通之处。由此,整个真实的世界就有三个(如图2所示):(1)世界A,没有科学的生活世界,即前科学世界;(2)世界B,与生活世界隔绝的科学世界,科学家在进行科学研究时处于此世界;(3)世界C,既有科学世界又有生活世界。

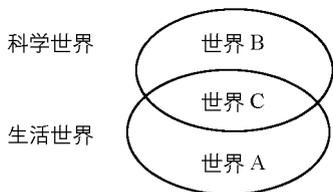


图2 生活世界与科学世界的关系

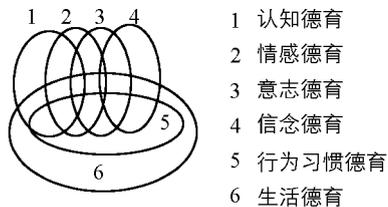


图3 道德教育的组成

生活德育论所提倡的“回归生活”,当然是回到世界A(目前生活德育论者一般把生活世界划分为日常生活世界和非日常生活世界,认为科学世界属于非日常生活世界。因此,科学世界也属于生活世界,即属于生活世界中的非日常生活世界。如果这样的话,那么把世界划分为科学世界与生活世界就没有必要和意义了。这种逻辑在我国经常可见,如新兴的对话教育论在定义“对话”时,把人欣赏大自然定义为是与大自然对话;人阅读作品,是与作者对话;人独自沉思,是与自己的心灵对话……如此种种,既如此,世界上还有什么不是“对话”呢?)但是生活德育不能停留于此,而应由此开始,进入到世界C。

本然的知识德育应该在生活德育的基础上,从世界C开始(如果从世界A开始,那就不是知识德育,而变成生活德育了),到达世界B,获得道德知识、道德真理之后,再回到世界C,这样才能形成个人的实践知识和智慧。简单地说,认知德育(包括强调形式与能力的理性德育与强调内容和实质的知识德育)、情感德育、意志德育、信念德育、行为习惯德育、生活德育之间的关系如图3所示。其中:行为习惯德育当然全在现实生活之内;情感德育可以部分脱离现实生活,如我们通过观赏革命题材与历史题材的电影、电视、文学作品等,可以获得道德情感;信念与信仰虽然高于现实生活,

但若没有现实性(如脱离中国国情的共产主义道德信仰等),就难免假、大、空;意志德育还是学术领域的空白,有待研究。

参考文献:

- [1] 鲁洁. 边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症[J]. 教育研究, 2005(12):11-14.
- [2] 高德胜. 生活德育简论[J]. 教育研究与实验, 2002(3):1-5.
- [3] 陈均土, 黄鹏红. 从知识德育走向生活德育[J]. 辽宁教育研究, 2007(8):107-109.
- [4] 林宁. 从知性德育到生活德育的转化[J]. 青海民族大学学报:教育科学版, 2011(4):27-29.
- [5] 王蓓. 论知性德育向生活德育的回归——现代德育困境研究[J]. 现代教育科学, 2010(4):1-4.
- [6] 刘春波. 构建德育新理念——从知性德育到生活德育[J]. 黑龙江教育学院学报, 2005(6):45-46.
- [7] 赵琼, 滕飞. 从知性转向生活:道德教育的价值回归[J]. 辽宁教育研究, 2006(3):73-75.
- [8] 冯建军. “德育与生活”关系之再思考——兼论“德育就是生活德育”[J]. 华中师范大学学报:人文社会科学版, 2012(4):132-139.
- [9] (美)杜威. 道德教育原理[M]. 王承绪, 译. 杭州:浙江教育出版社, 2003.
- [10] 鲁洁. 道德教育的根本作为:引导生活的建构[J]. 教育研究, 2010(6):3-8, 29.
- [11] 鲁洁. 生活·道德·道德教育[J]. 教育研究, 2006(10):3-7.
- [12] 钟晓琳, 朱小蔓. 德育的知识化与德育的生活化困境及其“精神性”问题[J]. 课程·教材·教法, 2012(5):91-98.
- [13] 王玉樑. 当代中国价值哲学[M]. 北京:人民出版社, 2004.
- [14] 兰久富. 社会转型时期的价值观念[M]. 北京:北京师范大学出版社, 1999:49.
- [15] 马克思恩格斯全集:第19卷[M]. 北京:人民出版社, 1963:406.
- [16] 袁贵仁. 价值观的理论与实践[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2006:4.
- [17] (法)涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金, 沈杰, 朱谐汉, 译, 上海:上海人民出版社, 2006.
- [18] (英)威尔逊. 道德教育新论[M]. 蒋一之, 译. 杭州:浙江教育出版社, 2003:178-179.
- [19] 高德胜. 知性德育及其超越[M]. 北京:教育科学出版社, 2003:1.
- [20] 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, 1995:29.
- [21] (英)彼得斯. 道德发展与道德教育[M]. 鄢冬星, 译. 杭州:浙江教育出版社, 2000:1.

Unity of Life Moral Education and Knowledge Moral Education

ZHANG Zheng-jiang¹, PENG Ze-ping^{1,2}

(1. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China;

2. Collaborative Innovation Center of China's Basic Education Quality Monitoring at Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Theoretically, life moral education and knowledge moral education are not contradictory to each other. Life moral education cannot be separated from knowledge in that they support each other. Life without knowledge is uncivilized, dark and closed. Knowledge moral education is classified into the actual education and the essential education. Actually, life moral education criticizes only the actual knowledge moral education in China. Conversely, starting from life experience, the essential moral knowledge education aims to improve students' moral cognition and realize their grasp of moral truth and moral awareness. Besides, it guides them to construct a "life of feasibility". Moral knowledge education is characterized with scientificity, democratization, humanity and specialization. It is the integrity of value and fact. The integrity of the two education pattern could be traced to numerous different aspects.

Key words: life moral education; knowledge moral education; moral knowledge; integrity

责任编辑 邓香蓉