

# 多元社会中学校道德教育： 关注学生个体的生命世界

● 刘 慧 朱小蔓

**提要:**在多元社会中,人类的生命意识在凸显,道德教育观应从机械论转向生命论。学校道德教育必须从远离学生生命世界的格局中走出来,回归学生的真实生活,关注学生的生命世界。关注生命不仅要关注学生理想性的需要,更应关注其生命现实的需要。学生讲述自己的生命故事,寻找生命的感觉,是生命论学校道德教育的主要存在方式。关注触发学生生命感动的活动,是生命论学校道德教育的有效途径。

处在多元社会中的学校道德教育应向何处去,是每一个道德教育理论与实践工作者必须直面的问题。多元社会的特征和品质与一元社会相比有着根本性的不同,如由封闭走向开放,由绝对性趋于相对性,由追求共性转向个性的共在,单一性与多样性并存等。在多元社会中,与一元社会相适应的道德原则、规范和道德教育范式,可以说从根基上逐渐失去它存在的条件。面对这样的社会转型,学校道德教育可能会怎样和应该是怎样的呢?本文从道德教育哲学的角度,主张回到人的生命之中,遵循人的生命健康生成之“道”,以人的生命健康生成为目的,以促进人的生命健康生成为过程,进而促进社会健康发展的生命论道德教育。

## 一、关注生命:生命论学校道德教育的主题

21世纪可谓是人的生命凸显的时代。回首20世纪,人类在享受自身发明创造的成果的同时,也承受着前所未有的生存灾难与威胁:人类历史上规模最大、杀人最多的两次世界大战和连绵不断的局部战争,使得非正常死亡人数多达1.6亿至1.75亿;对自然的狂妄之举使得人

类赖以生存的自然遭到了毁灭性的破坏;人的精神空虚、暴力犯罪“道德堕落”等问题,使得人类自身的“熵增”迅猛。而这一切,在一定意义上说,正是人类轻视、无视和蔑视生命的必然结果。如果说20世纪人类的悲剧根源是自19世纪以来将人视为机器的、物理学机械论的世界观,那么20世纪下半叶以来,伴随着生物科学,尤其是生命科学及相关学科的发展,人类的主导世界观逐渐由物理学机械论的转向生物学生命论的,人则被从“机器”的牢笼中解救出来,回到“生命”的怀抱。

伴随着人类生命意识的凸显,教育观也必将从机械论的转向生命论的。机械论教育观将人的教育按照机器的生产方式标准化、成批量地进行,强迫所有儿童接受同样的文化知识模式,而不考虑个人才能的多样性,因而限制了个人的充分发展。生命论教育观的信念是,个体生命的健康成长,个体生命质量的提升是社会发展的动力和社会发展的标识所在,因而重视的是个体生命,特别是个体生命在其整体和谐发展的基础上之精神性生命的成长;关注的是个体生命潜能实现、生命需要的健康满足;尊重的是个体生命的多样性、独特性;强调的是学生在

他自己的教育中的积极主动作用;目标是使每个人都能掌握自己的命运,以便为自己生命所在其中的社会之进步做出贡献

自改革开放以来,尤其是20世纪90年代以来,与原计划模式相匹配的学校德育,受到了强烈的冲击与挑战。我国由计划经济转向市场经济,使得原计划模式中,社会经济、政治、文化三者之间高度同质整合的关系,在很大程度上被打破,出现了多种经济成分、多种政治因素以及多种文化价值取向并存的局面。所有这一切都冲击着学校德育,使得与原社会经济、政治、文化相适应的学校德育模式,在当下失去了魅力与效力。学校德育实效性成为了教育,乃至整个社会关注的焦点。反思当前我国学校道德教育之艰难、实效性差的原因,尽管有很多,但究其根源,可以说是无“人”的、与学生生命-生活相脱节或相悖的、简单的、形式化的说教。

历史发展到今天,人类走出自身生存与发展的困境需要新的道德,也呼唤新的道德教育。而道德教育的生命力也在于其自身不断地随时代的变化而变化,随着人类对自身认识、理解的变化而变化。无论是站在整个人类自身生存与发展的角度,还是从学校道德教育自身存在的实际问题思考,学校道德教育都必须从无“人”的、与学生生命相脱节或相悖的、对学生的发展起着制约作用之格局中走出来,向“以人为本”的、踏着学生生命的节拍、和着学生生命的律动、并促进学生的生命健康发展的方向转型,所以,学校道德教育的主要目标与功能定位在发展个体人的生命上。以回到人的生命之中,遵循人的生命发展规律,促进人的生命健康发展,进而促进人类社会的健康发展为宗旨,是学校德育转型的根本所在。

在此需要强调的是,对人之生命的理解,必须置于现代生命科学的视野下,以非线性复杂思维方式加以关照。现代生命科学的发展揭示了生命世界不同于物理世界的特性,非线性思维突破了以确定性、简单性和叠加性为特征的线性思维方式,而突出体现为非确定性、复杂性和整体性的思维方式。为此,本文对人的生命的理解至少包含以下几层含义:(1)生命属于人的本体。人是以生命的方式存在的,没有生命的存在也就没有人的存在。生命是一个高度有序的复杂系统,是

一个在时间和空间上不断变化的网络;生命的每一部分都影响着生命整体;生命能够自组织;存在于所有生命的调节过程中的反馈控制和放大的演化系统,构成了关于生命自身的原理;生命体是一个通过不断汲取外部能量来维持甚至扩展有序结构的系统,是一个耗散结构,需要消耗能量,能量使生命生产出远离平衡态的结构。(2)人与他物的联系与区别首先体现于生命之中,DNA组成成分及结构的发现,揭示了人的生命与他类生命具有共通性与差异性。(3)人的生命是属于类的,每个个体生命都是类生命的持有者与展示者,因而个体生命之间既有共同性又有差异性,每个个体生命都具有巨大的发展潜力。(4)人的生命是生物-心理-社会的整体。遗传密码的化学结构的发现,决定性地打开了生物学通向物理-化学结构和人类-文化结构的开口,人类-文化、生命-自然、物理-化学彼此之间不是互不沟通的,而是相互融通的。人的生命不是单纯的生理的、心理的、社会的,也绝不是由一个生物-自然层的“种生命”与一个心理-社会层的“类生命”这样两个层次重叠构成的。(5)个体生命不是既成的、不变的,而是生成的、流变的,这使得人的生命世界呈现多样性与独特性共在。每个个体生命都是围绕着他的生命需要,以他自己“独特”的方式生成的,这种“独特”的生成方式是由他自身的遗传因素和他所处的环境共同作用所决定的,具有多种可能的生成形态。

## 二、关注学生个体生命现实的当下需要: 生命论学校道德教育不可忽视的方面

需要是个体生命多种可能之生成的动力所在,它既是个体生命内在遗传规定性的显现,又是个体生命适应生存环境的反映,是遗传与环境“共同运作”的产物。人的生命需要是其生存的直接反映,具有多种多样的层次和种类。人的哪一种需要,在什么时候、以什么样的方式显现,既具有一定的内在秩序,又受其外在生存环境的制约。而个体生命生成为哪一种可能,在很大程度上取决于环境对他的怎样之需要的契合、激活或生成,并对这种需要满足与否及满足程度。

既往的学校道德教育更多关注的是理想性的需要,而忽视学生现实的当下需要。理想性需

要是一个人生命需要的重要组成部分,她引导着生命的航程。所以理想性需要的教育是必要的,也是重要的。但人的理想性需要是渗透在人的现实的当下的需要之中的。如果抛开了现实的当下需要,而一味地进行不是基于人的生命的、虚幻的、纯功利性的理想性需要教育,不仅无助于个体生命的健康成长,不利于社会的发展,而且是非常有害的。爱因斯坦在纪念居里夫人时所讲的一段话,揭示了这样做的危害。他说:“我们所接受的宏大的教育方略总是要孩子从小树雄心,立大志。为了什么什么成为什么什么,与之相匹配,我们强调榜样的力量,把榜样成长描述为什么什么、含辛茹苦的过程。我们的师长也不时地推出一些榜样供我们效仿。然而这种效仿使活的生命个体成为僵硬的工具,使思想全无乐趣可言。”《续爱的教育》中将其视为错误的生活标准,“他们一味思忖着干什么才可成富翁,干什么才可成名人,怎样才能不劳而成功”,“他们不是在那里做自己认为非做不可的愿做的事,乃在那里看着自己的朋友或周围的人们,羡慕他人生活的舒适”,“只打算医生、教师、画家与律师何者最为安乐易富,择起便利者为之。他们是不想自己的天分与使命的虚伪轻薄之选”。<sup>①</sup>

生命论的学校道德教育则关注学生个体的当下需要,但并不排斥或忽视理想性的需要,而是将后者纳入前者之中。理想性的需要如果离开了当下需要的不断满足,点滴积累,是不可能实现的。当然,现实的当下需要并非都是与理想性需要的方向相吻合的,并非都是有益的。而对这一点,由于人对自身生命活动的复杂性认识的有限性,对其生存环境的复杂性把握与选择的有限性,及对两者相互关系的认识与利用的有限性,个体生命是很难有清醒的意识的。即便是有清醒的意识,但应该怎么办也是难以把握的。这也正是学校道德教育存在的价值所在。学校道德教育的一项主要任务,就是帮助每一个学生清醒地意识到自身生存与发展的需要,并促进他们这种需要的满足。

关注学生个体生命的现实的当下需要,实质是关注每一个学生的每一天的健康成长,帮助每一个学生过好每一天。生活不是过去时,也不是未来时,而是不折不扣的现在进行时。这样,学校道德教育就必须面对学生真实的生活。真实的生活会使人有许多的尴尬、压力、恐慌,然而适切地

面对是学生生命健康成长的充要条件。人的生命是具有解决这样问题的潜能,这是一个人生存之本能,但其能否实现,并非是无条件的,它需要现实的条件。只有在现实的生活之中,在直面这些问题的真实的经历之中,这方面的潜能才可能转化为能力,才可能变为生命的经验。所以,关注学生现实的当下的需要,就是关注学生在真实的生活中所面临的尴尬、压力、恐慌,帮助他们适切地解决,从而培养、提高他们这方面的能力。这也是学生德性的最佳生长点,教师如能抓住此时此刻给予及时的指点、帮助,就能够促进学生的德性成长。如果错过了此时,而在规定的一堂德育课上,教师按照教材内容行事,是很难有效的。

### 三、学生讲述自己的生命故事:

#### 生命论学校道德教育的主要存在方式

关注学生的生命,实质是关注个人的生命经历、经验、感受与体验。每个学生的生命都是独特的,这种独特性以其独特的遗传因素与环境相互作用,并通过其经历与经验、感受与体验体现出来。而人又是以其经历而形成的自我经验来感受生活、感受他人、感受世界的,也是基于他的生命感受,他的自我经验来理解生活、理解他人、理解世界的。

反思目前我国是学校道德教育误区之一,只关注普遍的道德原则、规范,而忽视或无视学生的生命经历和经验、生命感受和体验。可从这样几方面见之:从内容上看,只注重道德原则、道德规范的知识教育,注重历史人物、英雄人物事例的讲解,注重以成人世界的思想、观念等教育学生。从方法上看,基本上把德育处理成一个单向度的知识传授与灌输过程。教师以道德的权威者、真理的化身对学生进行道德说教。从师生之间的话语来看,突出表现为教师的“霸权性”话语“统治”着师生之间的对话形式与气氛。许多教师在德育课上,在组织的主题班会等德育活动中,虽然也尽可能地让学生讲话,但学生讲的话并不是他们自己的心声,而是教师让他们说的“官话”、“套话”、“大话”,即围绕着教学目的、活动主题所必须说的话。即使个别学生说出了自己真实的可能与主题“不符”的想法,也会被教师以既成的“合情合理”借口所否定。这样做的实质是忘

却了学生是一个活生生的生命。而从学生鲜活生命、真实生活中剥离出来的德育,无论其理论还是实践都难以看到“人”。这非但无助于学生生命的健康成长、生活质量的提高、生命质量的提升,反而对人和人类社会的发展构成了消极的制约性。

现代脑科学研究表明,只有关注学生生命经验的学校道德教育,才能真正有助于学生生命的健康成长。从人脑的功能来看,人有两套记忆系统,一是以通常的三维空间形式登记我们的经验的、天然的空间记忆系统,它是由新颖性驱动的、无须演习的、用于经验的“即时”记忆,具有无穷的威力。另一是与空间记忆系统配套的、专门用于储存相对无关信息的机械记忆系统,信息与技能越孤立于原先的知识和真实的经验,人就必须越多地依靠机械记忆和重复,而过分集中于储存和对无关事实的记忆,是对脑极其无效的运用。所以,学校德育对学生个人生命世界的忽视,事实上导致了他们对脑的有效功能的抑制。从脑的运作机制来看,人的思想、情感、想象和体质在大脑中是同时运作的;它们与保持健康、扩充一般的社会文化知识等其它的脑过程发生相互作用;神经元的生长、营养及神经突触的彼此作用以整合形式与经验的感觉和解释相关;真正意义上的脑的“线路”是受学校和生活经历影响的。可见,学校道德教育只有与学生个体的经验相联系,才可能有效地利用脑功能,才可能真正有效。

学生讲述自己的生命故事具有道德教育的价值。首先,教育是一个内心的旅程。《学习——内在的财富》指出:“人的发展从生到死是一个辩证的过程,从认识自己开始,然后打开与他人的关系。从这种意义上说,教育首先是一个内心的旅程”。讲述自己生命的故事,即生命叙事,是在寻找生命的感觉。生命叙事改变了人的存在时间和空间的感觉,它不只是讲述曾经发生过的生活,也讲述尚未经历过的想象的生活。一种叙事,也是一种生活的可能性、一种实践性的伦理构想。一个人进入过某种叙事的时间和空间,他(她)的生活可能就发生了根本的变化<sup>②</sup>

其次,有利于学生形成尊重与宽容的品质。每个人的生命既是唯一的、独特的,也是与他人相互依赖,并具有共通性的,对此并不是人人都能意识到的。教育的主要任务之一就是“帮助将事实上的相互依赖变成有意识的团结互助,”那

么,教育如何完成这一任务呢?《学习——内在的财富》指明一个向度:“教育应使每个人都能够通过进一步的进一步的认识来了解自己 and 了解他人。”还有一个向度也是教育所必须关注的,即通过更好地理解自己来理解他人和世界。学生讲述自己的生命故事,可以使他们从自己身边熟悉的人与事中,真实地感受到生命的差异性、多样性与共通性的“共在性”,进而形成宽容与尊重的品质。

再次,有助于学生道德判断、道德选择、道德行为能力的培养与提高。生命是在生活中展现,在生活中成长的。学生的生命经验是在他的生活中形成的,所以,关注学生个体生命的健康成长,就一定要回到学生的生活世界中。回归生活的道德教育意味着放弃教条的道德原则、道德规范,从具体的、个人的、现实的生活出发,从“什么可能有利于这个人生存与发展”出发而作出是否道德的判断、选择与行动,即采取接近境遇式方法和实用式方法。这是十分艰难的,因为它要求每个人实际地思考,而不是接受建立在为历史尊重的原则基础上的道德判断<sup>③</sup>。而学生在交流彼此的生命故事中,恰恰能触摸生命感觉的个体法则和人的生活应遵循的道德原则的例外情形。

#### 四、关注触发学生生命感动的活动: 生命论学校道德教育的有效途径

活动是生活的载体,关注生活就要关注活动。但对学生的生命成长而言,并非所有活动都具有同等的价值,真正对学生的生命成长有意义的是那些具有生命感动的活动。所以,学校道德教育不应仅仅满足于组织一般性的活动,那样很可能会事倍功半或适得其反,而应将学生带入能使他们真正获得生命感动的活动中去,学生真正有了感动,有了理解,有了体悟,才能融入他的生命之中,成为他的人生故事。

但目前学校道德教育往往与学生真实生活和具体情境相脱离,而在一个单独的时空活动,过于注重其实体化。从根本上说,道德教育是不能从真实的生活整体中抽提出来的。前苏联著名伦理学家德罗布尼斯基在他的《道德的概念》一书中曾深刻地指出,不要把道德从人的活动中分离出来,道德不是区别于社会现象中其它现象的特殊现象,不能限定道德的空间范围,道德渗透

在社会生活的一切领域,无时不在,无处不在。从这个意义上说,并没有独立自主的道德活动,道德活动是包含在人类各种活动体系之中的。所以,道德教育不能从活生生的完整生活中抽离,不能从其它诸育中抽离,道德教育过程随时都可以发生,而非发生于单独的实体化的德育过程中。

儿童想做有道德的人,重要在于感受,而非道德知识与技巧。而感受是在真实生活和具体情境中产生的。所以,学校道德教育的有效途径是能引起学生生命感受的活动,这样的活动主要体现为以下几个特征:一是生活情境真实性。人的道德是在与外界、与自身关系中间表现出来的,这种关系是植根于生活,植根于生命本身的。因此,人们呼吁道德要回归生活世界,回归生命体验。回归生活的真意就是要在生活整体中把握学生,知道、了解学生在想什么,学生的喜怒哀乐是由什么样的生活牵引出来的。如果没有这个起点,我们就不能把我们自认为设计好的那一套德育与学生的真实生活现状发生联系;产生不了联系,学生对此就不可能产生兴致和意义性的理解。所以,生活中的自然真实情境非常可贵,教师要善于抓住学生真实生活中的情境进行教育,并在学生的心灵上留下一点什么,这就是道德教育,并会收到很好的效果。

二是学生生活贴近性。由于教材中的语言是从生活中抽提出来的,抽象化、物化的语言,学生对此的学习虽可以训练其思维,但语词所表达的概念已散失了生活原本的一些信息,而且语词是枯燥的,所以,创设情境以充当学生与语词的中介,具像化、情感融融的情境是学生理解语词的背景、情感条件。如果情境创设的自然,贴近学生真实的生活,就容易达到道德教育的效果;如果情境创设太人为化,不真实,就很难起到道德教育的作用。因此,创设情境来进行道德教育是必要的,但使道德教育有效的前提是情境的生活化、真实化。

三是践履性。学校道德教育需要组织活动,但不应止于组织活动。道德教育所进行的活动,应当能调动学生的主体性。学生在活动中真正“动”了起来:感受道德,选择行为方式,践履道德,并在活动中发展品德,这样的活动才是真正的道德教育活动。道德教育之所以强调践履性,实质在于人只有不断地践履,才能不断地丰富

经历、丰厚经验、丰腴人生体验,才能不断地发展人际生态情感与能力,才能使人的一生得到更好的发展,进而促进社会的发展。

四是互动性。“反哺文化”等的出现,已客观地打破教师原有的角色权威。现在的儿童,在价值观的选择上已经不受过去传统的、封闭的一元价值观的约束,而是有着自己的独立意识和一些新的道德观念,并时常以自己的行为实现一种新的价值追求。可以说,他们有许多值得成人学习的地方。所以“向孩子学习,两代人共同成长”、“信息化社会决定了两代人的双向社会化,成人‘化’孩子,孩子也‘化’人”<sup>①</sup>等观念揭示了道德教育过程的实质是互动的。师生互动中道德情感的交往,是学生德性成长的重要机制。师生互动有助于促进学生情感意识与尊重意识的成长,促进相互理解与价值观的认同和包容。

五是创造性。道德教育是重要的文化生产力,是人的文化创造。在道德教育中,一个很重要的任务是实现个体的道德社会化。但这一过程应该是双向的,它不仅包含个体单向地适应、遵守社会既有规范,实现个体道德社会化的过程,而且还包含个体与社会两个层面双向还原、双向互动、双向建构,个体不断创造出新的规范的过程。一方面,人作为一个社会个体,要接受社会的影响,遵从社会的规范,从而取得社会的认可和接纳。另一方面,个体又以具体化、多样化、个性化的道德实践,使社会的伦理观念与结构得到改善,并不断创造新的秩序,达到新的适应。所以在道德社会化过程中,个体也应该是积极的创造者,他是有选择性、创造性地接受规范的。

注:

① 孟德格查:《续爱的教育》,吉林大学出版社,1999年版,第145页。

② 刘小枫:《沉重的肉身》,上海人民出版社,1999年版,第3~5页。

③ [美] 保罗·库尔兹编:《21世纪人道主义》,东方出版社,1998年版,第355页。

④ 孙云晓:《向孩子学习》,晨光出版社,1998年版,第200页。

[作者刘慧系沈阳师范学院副教授、南京师范大学博士生,朱小蔓系南京师范大学副校长、教授、博士生导师。南京 210097]

(本文责任编辑:赵永嵩)