

德育的知识化与德育的生活化： 困境及其“精神性”问题*

钟晓琳，朱小蔓

(北京师范大学，北京 100875)

摘要:知识化与生活化是德育在当前社会转型中遭遇的两种困境。德育的知识化有其特定的社会历史背景，理论研究者在对知识化的批判中提出“回归生活”的德育理念，德育的生活化是对这一理念的误读。基于德育过程的展开考察这两种德育困境，无论是知识化还是生活化的德育都缺乏过程性的德育自觉与反思，困境之根本在于德育的精神性问题，即德育过程的真实的道德价值立场以及过程中学生主体生命的存在样态。知识化的德育专注于客体化的精神，师生在德育过程中无法展开交互的、内在深层的精神性活动；生活化的德育无力触碰时代精神生活矛盾，难以关照师生在德育过程中的内在精神冲突。

关键词:德育；德育的知识化；德育的生活化；精神性

中图分类号:G623.15 **文献标志码:**A **文章编号:**1000-0186(2012)05-0091-08

“知识”与“生活”是当前中国学校德育中“见不得又离不得”的两个“冤家”。说它们“见不得”，是因为在德育理论与实践，“知识”和“生活”作为不同的概念或口号，往往都被归属于德育价值相对立的两个话语系统，但凡德育要谈“知识”，更多地被理解为对“生活”的背弃，而如果德育谈及“生活”，背后大都隐含着对“知识”的批评。说它们“离不得”，是就其本来面目而言，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。知识与生活在德育中的“冤家对头”关联着当前中国学校德育的两种现

实困境，即德育的知识化与德育的生活化。

一、德育的知识化及批判

中国教育界开始自觉地反思德育的知识化问题，始于 20 世纪 80 年代中后期，至今仍未停止，这种反思有其特定的社会历史背景和现实针对性。纵向看，学校德育课程有其知识倾向的历史继承性，1976 年后，基础教育政治课程重新将马克思主义的三个组成部分作为重要内容，学校德育更多地围绕马克思主义展开一种以知识的逻辑性、系统性为基础的理论学习。此后，在向西方学习的过程中学校教育越来越趋向于唯理性主义，过于侧重人的知识学习和记忆、逻辑推理等理性层面的发展，进而失掉对人的欲望、情绪情感、直觉等非理性层面的关照，不再致力于完整人格的塑造。同时，社会主义现代化建设中张扬起

* 本文获得北京师范大学优秀博士学位论文培育基金资助。

收稿日期：2012-03-01

作者简介：钟晓琳（1983—），女，四川简阳人，北京师范大学教育学部博士生，主要研究道德教育与情感教育；朱小蔓（1947—），女，江苏南京人，北京师范大学教授，博士生导师，主要研究情感教育、道德教育、教师教育及教育哲学等。

来的唯科学主义掀起了对标准、确定性和效率的狂热追求，这对教育产生着持续而深刻的影响。中国教育理论界从20世纪80年代开始自觉地探讨和追寻教育理论自身的科学性问题的^①在教育实践层面，唯科学主义的影响从各种与学生发展和学校教育相关的量表及标准化考试的盛行、对标准分数的崇拜扩展到对教育自身的效率追求。伴随着改革开放和社会主义经济体制由计划经济向市场经济过渡，国家在1985年开始了围绕社会主义经济建设培养人才的课程改革，学校德育在社会转型和自身改革的过程中面临着新的价值取向问题，特别是市场经济意识与德育原有精神层面的价值悖论问题。^[1]在日渐高扬的工具理性和社会的唯经济主义浪潮下，学校教育趋向于功利主义，中小学呈现出明显的“应试”倾向，教育的目的最终指向了经济功利，教育本身则成为了工具。这种功利主义由外到内地渗透于学校德育中，即从所谓“无用”的德育在功利主义教育中的边缘化^[2]到德育在其目的、功能、课程和过程中的功利主义追求。^[3]社会经济转型中出现的社会道德滑坡现象包括媒体报道出的一些大中小学生（特别是部分学业优秀的学生）的自我伤害事件、失德乃至犯罪行为等，引起社会对学校德育的普遍质疑和反思，所谓德育的缺失问题、实效性等问题等在社会层面凸显出来。这在一定层面上暴露出学校德育的问题和弊病，但也在一定意义上为功利主义的德育推波助澜，使得学校德育越来越成为形式化的社会问题的“灭火器”。在唯理性主义、唯科学主义与功利主义共同驱使下的德育不仅是表面的、肤浅的，而且更加狭隘：它不关心德育对个体精神人格的培育和德育过程中复杂的情感体验、心灵触动（即使这是德育更为根本的目的和德育发生的重要标示），甚至用口号化的方式来将其掩盖（因为这些内容既不具有确定性也不能表现为现实的好处），而是专注和追求在学校特定时间内的那些所谓“看得见”的标准和效率，并且最终将其归属于客观的道德知识、规范和行为条例。于是，学生的道德学习更多地表现为遵守学校、班级的规范和条例，表

现为专设德育课程的书本知识的记诵，而对学生的道德评价则狭隘于日常的、量化的操行评分和专设德育课程的标准化考试的分数。

面对这样的社会背景和教育现实，教育学者们从对德育唯理性主义、唯科学主义的反思到对功利主义的批评，始终贯串着对德育的知识化问题的关注与批判。已有的批判至少包含两个不同的层面。第一个层面的批判是讲，德育的知识化问题并不是孤立地存在，而是被放置于德育已有的知识倾向的历史传统、德育的唯理性主义、唯科学主义、功利主义、德育的边缘化、表面化等一系列相互关联的问题中来反思和批评，它作为当代德育的综合征之一，是德育的时代境遇在学校场域内的最终表现。在这一层面，德育的知识化不是单纯地作为一种问题表象，而是有着诸多牵连，映射着复杂的、相互交织的、不同深度的多方面问题；那么，对德育知识化的超越便不是简单地“头痛医头，脚痛医脚”，既需要结合时代背景和社会发展进程中诸多问题，又必须回到德育的根本或本质来思考。在这基础上的第二个层面的批判，是针对德育知识化本身的批评（也是最为核心的批评），即它将道德转变为知识的性质来进行德育。知识的性质产生于人们对“知识”的主观认识，并随这种认识的转变而转变。在现代社会，只有科学知识被认为是“真正的”知识，它具有三个基本特性——客观性、普遍性、中立性，从而能够揭示和反映事物运动或变化的客观规律；^[4]传授科学知识便成为现代学校教育的核心内容。但客观的、普遍的、中立的知识对于主体的人而言，是被抽离的、一般的、外在的、价值无涉的认识对象，它不能等同于道德；道德是内在于人的并且通过人的行为来表达和完成，它作为人的一种生存方式具有主体性、价值性、实践性。因此，可以有对人的道德活动的认识而生成关于道德的知识或观念，但这些知识或观念并不等同于道德本身，德育的根本目的在于培养人的（具有主体性的）道德而不是关于道德的知识或观念。知识化的德育将道德转变为知识的性质，最终使得德育“向学生传输的是普

^① 20世纪80年代，中国社会科学领域包括教育领域有一种兴趣专注于以自我确证为目的的元理论研究，比如：元教育学对教育学的科学性问题的探讨。

遍化和客体化了的道德知识，这种知识隔绝时空因素，追寻有逻辑体系的道德知识，追寻抽象的道德概念、规范、规则，它被赋予的是指导道德生活普遍准则的意义。这种知识抽去了具主体生命表征的内容，它无视人的情感和态度，鄙视直觉与体验，它将活生生的、有血有肉的人放逐出外……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。”^[2]

还需要澄清的是，学界关于德育的知识化问题有一些相近的表达，比如，德育主知主义、知性德育等，基于这些表达的德育反思，都包含上面所讨论的两个层面，但有一点不同：对德育主知主义和知性德育的批评中还包含一个重要的内容，就是将西方以科尔伯格为代表、以道德认知判断能力发展为标准的德育认知发展理论及其教育实践，作为德育的“主知”潮流加以批评。^[5]就西方德育理论与实践的发展而言，这一批评有其合理性，但就20世纪80年代以来的中国德育实践而言，这恐为无的放矢。科尔伯格的道德认知发展理论及其在教育上的应用在20世纪80年代末90年代初开始被系统地介绍到中国^①，随后才逐渐在教育理论界引起讨论，但这一理论在德育实践领域的中小学并没有普遍或较大规模地推展开来；换言之，道德认知发展理论尚未对我国中小学的德育实践真正产生广泛、深刻的影响。诚然，对这一理论的反思注意到了它将道德认知作为德育的目的而忽略学生的道德动机、情感和行为体验等，但更为重要的是，当前的中国德育的知识化问题，尚不及科尔伯格所讨论的道德认知判断发展的高度，中小学德育中更为普遍和根本的问题是学生道德主体性的缺失。在这个问题上，虽然中西方德育的“主知”都是指以道德认识教育为主，但科尔伯格的“主知”侧重于道德思维能力和道德认知判断的发展，注重于通过两难困境的分析和讨论，提高学生的道德认知判断，从而促进学生道德认识的主体性发展；而中国德育的“主知”更多地局限于道德知识的传授和对道德规矩、规范的遵守，倾向于一种灌输式的道德认识教育，学生则处于一种被动的、束

缚的接受状态，这不仅体现在当前知识化的德育课堂上，更尤其体现在学校日常生活的行为规范中。这样的知识化并没有很好地发展学生的道德认知判断能力，因为这种能力在科尔伯格的理论中是具有主体积极性的，需要通过思考、讨论、冲突体验等来完成，而当前的知识化德育恰恰缺乏思考、讨论并且回避冲突。

二、德育的生活化及其反思

面对社会生活的变迁，学者们在对知识化德育的反思中日渐感受到德育与生活的密切关联，感受到人要从他的生活中汲取道德成长和精神发展的刺激源。这一方面源于人们对日益走向精细化、制度化、专业化的学校教育与社会生活相脱离、不能应对社会生活危机的现实认识，另一方面也受到一些批判工具理性和唯科学化倾向的现代西方思潮的影响。其中，一个重要的理论渊源是杜威和陶行知关于生活教育的思想。早在19世纪末20世纪初期，针对学校教育学科化、知识化等问题，欧美的新教育运动和进步教育运动致力于通过课程设计与教育教学方法的革新来增强学校教育与社会生活需要的关联；美国哲学家、教育家杜威（John Dewey）提出教育即生活、学校即社会，认为教育本身就是生活历程而不是生活的预备，学校也是社会生活的一种形式；20世纪20年代，陶行知等人将杜威的教育思想带到中国并加以改造，对当时中国的教育产生了较大影响。这也成为当前中国探讨教育与生活关系的重要的理论源泉，它直接影响了2000年以来在民间兴起的一场致力于“过一种幸福完整的教育生活”的新教育实验。^[6]另一个重要的影响来自现象哲学创始人胡塞尔（E. Edmund Husserl）的生活世界理论。20世纪初期，胡塞尔针对现代科学发展过程中所产生的一种忽略科学本身意义、忽视人的存在意义的客观主义而提出“生活世界”的概念，区别于通过科学符号，运用科学思维去抽象、演绎出的理论世界，“生活世界”是指人们直观面对的、用日常思维去思

^① 在我国心理学界对品德心理的研究中，李伯黍先生较早对皮亚杰的道德认知发展的理论作了系统的验证性研究与客观性评价（1978年起）；教育界主要从20世纪80年代中后期开始有部分学者陆续翻译、介绍科尔伯格的道德认知发展理论及其在教育上的应用。

考和整理的、用朴素的话语来表达的世界；他认为，科学的动机、力量和意义等都是在生活世界中得以产生与发展的，生活世界是科学世界的意义基础，它却被自然科学遗忘了；由于科学不能解决人生的意义问题，要重新获得为人的意义，就必须向生活世界回归。^[7]继胡塞尔之后，理性向生活世界的回归，成为20世纪西方哲学的一个重要转向，^[8]20世纪80年代末90年代初，中国哲学界开始探讨胡塞尔的回归生活世界的思想，教育界也在90年代中后期明确提出回归生活世界的命题。^①世纪之交，与知识化的德育相对立，一批教育学者倡导德育要与生活相联系，^②胡塞尔关于“生活世界”的观点对德育知识化困境的重要启示就在于，德育应当立足并致力于人的鲜活的经验生活去认识和改造知识化的德育——当时有学者将从生活世界中分化出来的、主要在学校课堂上以知识讲授的方式进行的德育称为“科学世界的道德教育”，认为它必须以生活世界的德育为前提；^[9]学者们进一步提出“回归生活”的德育理念。两者区别在于：知识化的德育是以知识为逻辑来组织德育教学，而“回归生活”的德育则倡导以生活为逻辑来组织德育过程，不再将客体化、理论化、普遍化的道德作为道德的主要存在形态，不再完全寄托于依靠知识化的学习来培养学生品德，而将生活视作道德的源泉，将过有道德的生活（不是道德知识的获得）作为德育的根本目的。“回归生活”德育理念的提出标志着一系列德育观念的转变，这一转变也反映在我国新世纪基础教育课程改革的小学 and 初中品德课程改革中。2001年开始，小学和初中德育课程被列入国家基础教育课程改革的日程，围绕知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的“三维目标”，确立了“回归生活”的基本理念，协调、整合原有课程（包括品德课、社会课等），在小学低年级设“品德与生活”、高年级设“品德与社会”、初中设“思想品德”

课程，均以生活为主题来整合课程内容、组织教育教学。由此，回归生活的德育作为知识化德育的对立面，在中小学德育的实践领域推展开来。

随着新一轮课程改革的推进，一方面，回归生活的德育理念逐渐被中小学教师所接受和认可，中小学德育也不同程度地关注和实践着德育与生活的关联；另一方面，在一些中小学，旧的德育问题仍未得到实质性解决，课程改革中既存在着所谓“穿新鞋走老路”的现象，^[10]追求功利化、形式化的生活德育，又呈现出新的德育问题，即德育内容的简单化和泛化、德育过程的随意化、德育目的的平庸化等。^[11]比如，为了回应“回归生活”的德育理念，一些学校在学校生活、课堂生活中积极开展各种德育活动甚至组织学生参与社会实践、游学参观等，这些活动形式上凸显德育与生活的关联，但在活动结束后却缺乏深入的个体化的体验分享与反思，学校往往是在德育活动结束后就立即总结出某种“一厢情愿”的德育效果，而这些活动更多地是以生活之名对德育添加了一件时髦外衣。令人担忧的是，部分学校在极力尝试将德育生活化的过程中，不假反思地加入社会生活中的流行文化元素，试图从德育方式上的文化表达符号到德育内容的文化价值倾向都呈现出一种现实的社会生活味道；这些尝试与其说是一种回归，不如说是一种迎合，迎合学生甚至教师作为成人本身在生活中追“潮”的心态甚至以近似于“潮”的方式达到取悦和娱乐学生的效果，并把这种表面的愉悦当做德育中的情感体验。^③诸如此类表面化、形式化、简单化甚至平庸化的生活德育是对“回归生活”理念的曲解和误读，原因是多面而复杂的，但至少表明一点：关于德育与生活的关系、什么是回归生活的德育、德育如何回归以及回归什么样的生活等根本性命题并没有获得共识和普遍的澄清。

这种模糊和混淆同时存在于德育理论界。自

① 较早的探讨见《走出“思想”的“贫困”：教育研究的反思》（刘铁芳，1997）、《论道德教育向生活世界的回归》（张华，1998）、《生活世界理论与基础教育课程改革》（刘旭东，1999）等。

② 2000年，南京师范大学道德教育研究所（教育部人文社会科学重点研究基地）建所后召开的第一个研讨会议主题是探讨德育与生活的关系，邀请国内外专家学者参与讨论。

③ 所述两种现象源自研究者2009年10月至2011年11月之间在陕西、浙江、安徽和江苏四省部分中小学走访调研的现实感受和调研日记。

新世纪课程改革以来，“回归生活”的德育理念逐渐获得理论界的普遍认可和推崇，并进一步衍生出“生活德育”、“德育生活化”等概念，学者们围绕这些概念以及如何实现其背后理念等展开了热烈讨论。^①“生活化”在当下的德育语境中并不是一个被批判的对象，它被一些学者混淆使用，将其与生活德育、回归生活等概念完全等同。但是，“德育生活化”这一概念本身是值得商榷的，某种意义上，它恰好概括性地表达了实践对回归生活德育理念的误读，代表一种关于道德、德育与生活关系的不恰当的理解。“化”在中文语义里表达一种性质或状态的改变，德育生活化就意味着要将道德转变为生活的性质或状态来进行德育。那么，道德与生活是否具备同一的性质或状态？如果将道德视为人的一种生存方式，可以被认为是人的一种生活样态，但道德并不代表生活的全部样态，在道德生活之外，现实地存在着非道德和反道德的生活；生活自然是比道德更宽泛的范畴，有着比道德更复杂多样的性质和状态。对新课程所倡导的回归生活的德育、理论界提出的生活德育等作这种“德育生活化”的理解，其实是存在争议的，其首要的焦点在于“回到生活”是指什么样的生活。尽管很多学者都认为应当回到“真的”或“本真的”生活，但对“真”又有不同阐释。一种阐释为“现实的真”，将真的生活理解为现实的、作为事实存在的生活，但这种生活被批评为“直观、零碎甚至是庸俗的”、将偏离德育的价值目标和不利于德育实施；^[12]对此，另一种阐释为具有本体论意味的“抽象的真”，将真的生活理解为高于现实生活的某种具有理想性的、有条件的、值得过的生活，^[13]这种理解折射出一种道德理想，但它很容易制造出抽象化的生活概念，将人的生活本身所具有的鲜活、复杂、充满冲突与矛盾的一部分过滤掉，回到这种生活的德育会因其只呈现单面美好而显得虚伪。作为前两种阐释的调和，一种更容易为人接受的理解是德育所应回到的“真的生活”是理想与现实、应然与实然相统一的“生活”，它既包含理想的价值立场同时也观照作为

事实存在的生活。^[14]区别于前两者单纯地将“生活”作为客观的德育内容或外部环境，在这个层面，对“生活”的理解走向一种过程性的、动态化的阐释，问题核心也开始发生转变——从回归什么样的生活逐渐转变为如何回归，即通过什么方式来实现德育与现实生活的关联？换言之，谈德育“回到生活”不再纠结于要不要规避复杂的甚至具有负面性的现实生活事件，而是探讨如何使理想的道德价值引导、融入现实的生活过程。在这种语境下，生活化的德育其实表征着那种缺乏反思、不假批判地掉落、陷入现实生活的德育，是德育对生活的一种简单且盲目的回归；而德育所应具有的价值选择和引导则在这一过程中被消解，德育被泛化为自发的日常生活。

三、两种德育困境的“精神性”问题

无论是知识化的德育还是生活化的德育，都背离了道德和德育的本性。面对这两种德育困境，如果一味地强调或排斥流于概念和理念层面的“知识”或“生活”，就容易忽略真正的德性是如何在人的心灵中生长、如何得以表现出来以及究竟是什么真正地表征着道德影响的发生等一些更为根本的问题。缺乏对这些问题的深入思考乃至辩论，德育难以对人的知识学习、生活践行与人的道德学习之间的关系获得较好的认识和澄清，也难以超越知识化和生活化的样态。其实，德育真正的困境并不在于它提出或者是被冠以怎样的口号，关键是在其口号之下的真实的德育实践是如何展开的，或者说，它给学生真正展现了怎样的道德价值，它用什么方式去打通学生内在的、主体性的生命价值与外在于学生的德育目标价值之间的连接等。换言之，德育的真正困境存在于围绕着学生个体的、可能时刻发生着的真实的德育过程，存在于贯穿德育过程的真实的道德价值立场以及过程中学生主体生命的存在样态。然而，这个真实的德育过程难以确证且不具有确定性，它似乎是一个无法透视的黑匣子——德育或许能有确定的、统一的德育内容、方法以及评价标准，也可能确认学生在过程前后的行为表

^① 有学者对国内的生活德育理论研究进行了阶段划分，认为2005年以来是其繁荣阶段，呈现出以“生活德育”问题为中心的研究热潮。参见张忠华，李明睿，生活德育：我们研究了什么[J]. 现代大学教育，2009（4）：33—38.

现,但是它难以明确学生个体在这个过程中真正习得了什么、习得多少,哪些内容真正进驻到他的内心,哪些可能对他产生持续性的影响,哪些又只是停留于表面,哪些成为了他的道德意愿,哪些又是他为了迎合学校和教师要求做出的姿态等等。这些不能确证的内容恰恰就是学生在德育过程中真实存在的生命样态,它最终影响着德育是否能成其为德育。

如此理解,知识化德育最根本的症结并不在于知识学习本身,不能笼统地否定学校的知识教育、反对学生的知识学习,通过知识学习来认识宇宙、自然界和人类社会应是学生主体生命成长的重要渠道;同时,知识与价值也是不可分离的,无论是自然科学知识还是人文社会知识都含有其特定的价值倾向。现在,教育学者们越来越认识到,即使在学科分化的学校教育中,德育也不仅仅存在于专设的品德课程中,而是同时存在于各个学科课程,因为不同学科课程中的学科内容与方法都蕴含着特定的道德价值。比如,作为人文学科的外语课程以语言、文字、文化风俗等为主要内容,侧重于情景、交流、对话和语感的训练,它蕴含着尊重、倾听、国际理解、宽容等道德价值;作为自然学科的物理课程以定律、公式、物理学家、发明等为主要内容,更多采用实验、观察、计算、设计等方法,它蕴含着严谨、专注、理性、坚韧、求实等道德价值。^[15]学生在学习这些知识的同时也蕴含着相关的价值学习,问题的关键在于学生是如何学习这些知识的?他们在学习过程中处于一种什么样的生命样态?知识所蕴含的道德价值有没有通达学生的主体生命价值?同理,生活化的德育并不能假借“德育回归生活”之名而获得合理性,德育确实需要与学生的现实生活相关联,道德成长需要日常生活中的践行,但问题的关键也在于德育以怎样的方式与学生的哪些生活内容相联系?学生在道德实践中能不能感受以及感受到哪些真实的自我价值?德育与生活关联的过程中有没有道德价值的引导?它又是如何体现的?在这个层面,德育的困境已经超越了“知识”与“生活”的对峙,虽然真实的德育过程及学生内在的生命样态具有不确定性,但这并不意味着不能对它进行反思并在反思中接近。无论知识化还是生活化的德育都缺乏过

程性的德育自觉与反思,不关注外在道德价值与学生主体生命价值的融通,不关注学生个体内在的生命样态和学生真正的德性发育,不关注学生自主的道德生命的发展,因而也难以培养出具有真正自主意识的道德人。

(一) 知识化的德育与客体化的精神

知识化的德育有一个重要的表征,就是它往往以一种灌输的方式来完成,这主要与传统德目教学的影响有关。所谓“德目”,是指具体的道德条目,它是人们在基本的伦理关系和复杂的社会关系中提炼总结出来的基本道德准则与要求;对“德目”进行逻辑的、系统的论证,或进行日常言行的具体阐释,便生成道德知识或规范体系。可以认为,“德目”与道德知识体系是主体道德的一种客体化的表现形态,它本身体现人类对其自身活动的道德反思和追求。“德目”之存在是德育得以发生的重要基础,但它在专设道德课程中逐渐演化出一种“德目主义”,即把经过选择的道德观念、规范开列出目录并逐步加以讲解和训练,以确保在儿童身上能够培养出相应的德性。科尔伯格将这种德育形象地比喻为一个“美德袋”(a bag of virtues)式的德育,认为这种说教式的道德教学同其所设想的道德品格并没有什么影响,美德袋式的德育是无效的。^[16]传统德目教学式的德育过于专注客体化的道德条目和知识就容易忽略学生主体的生命需要,“外在的客观知识对象与学生当下正在进行的生活无法发生意义联系,学生无法产生学习的动机和热情,教师也只能将这些德目当做对象性知识来教授、灌输,只能借助背诵、考试和其他因教师的优越地位而获得的权力来进行强制性学习。”^[5]

在这种灌输式的道德教学过程中,无论教师还是学生个体都难以觉察到各自鲜活的生命,都难以发生自觉的自我感受和感动,因为,这个过程更多地呈现并且专注于一种被客体化了的类的道德精神,人的内在主体性被压抑——客体化的精神束缚和主宰了主体。在这种束缚中,没有活生生的个体,没有个性,没有主体性的精神伸展,自然也难以发生内在的道德感动和觉悟,个体更多的是接受和顺从,但在顺从中不会生成主体(对自身而言)和创造(对外物而言)。进一步说,知识化的德育确立了一种顽固的道德

权威，这种权威先于并且绝对高于学生个体，教师也要服从它、为它代言，而它则预设了一条个体道德成长的、“演绎式”的路径：不仅代表社会基本道德价值的“德目”，还包括对这些“德目”的理解和阐释，都是先于个体的既定的“结论”，个体的道德学习主要是将这些“结论”通过多样的道德例证推理、演化进而加以确认、信奉和服从。同时，权威作为一种客体化的精神的体现，具有“强迫性的客体性”，“它不意味着主体对主体的作用”，在道德权威下，教师成为一种被动的传播工具，难以引导师生之间、生生之间展开内在的、深层的交往，学生个体的主体精神过程也很难在德育过程中展开，因为这里没有不确定的东西以及允许质疑与变化的心灵空间。相反，正如别尔嘉耶夫所言，“人在自己的弱点里寻找权威……权威恰好使人成为封闭于自身之中的。把某种东西理解为是从外部发挥作用的客观性，就意味着封闭性和没有能力超越自己。”^[17]接受和顺从一种道德权威，学生所可能获得的不是真正的个体化的道德自主性、超越性，也难以生成自我的主体道德价值，而这种对客体化的道德权威的学习可能会产生这样的结果：德育可能暂时培养出在行为上表现出顺从性的“听话”的学生，但是当所选择的“道德权威”不能直接解释和应对个体鲜活的、复杂多变的生活情境时，它的可靠性就会遭受质疑，由于学生没能很好地发展具有主体意识的道德自觉能力，他们更多地只能在质疑中简单否定而非超越，“道德权威”便会被其他一些德育未选择甚至反对的行事经验所取代。

（二）生活化的德育对精神冲突的漠视

强调道德与生活的关联，使道德成为学生生活中的具有社会性、主体性的认识、体验和实践对象，这是为了超越知识化德育只专注于客体化精神而忽略学生的主体精神性的弊病。但是，回归生活的德育不得不直面另一个棘手的问题，就是现时代的人的精神生活和精神状况。现时代的社会价值导向是有其道德悖论的，生活化的德育恰恰忽略这一点，它关注德育是否具有生活化的形式，却在这种形式中混淆德育应有的价值立场，甚至避免触及道德的崇高价值和理想层面，似乎因为其不具有生活的现实性就与生活毫无关

联；它几乎完全遵从一种生活的随意性、自发性。因此，生活化的德育在面对现时代的精神状况以及人在精神生活中的缺失时，所呈现的是一种接纳和随从而非质疑和改造的姿态，它因此显得过于简单且盲目，并在生活化的过程中消解了德育所应有的自觉性和超越性。

事实上，现代生活本身的道德性是遭受质疑的，人们的物质生活遮蔽了精神生活，价值相对主义、价值实用主义、价值虚无主义等等影响着人的精神样貌。“市场的金钱逻辑成为生活本身的逻辑，物欲主义以一种前所未有的压倒性优势价值观，主宰了中国人的日常生活。外国学者将之称为暴发户式的‘没有灵魂的物欲主义’(soulless materialism)。”同时，“在日常生活之中，普遍地违背公共道德和公共规范，并不意味着公众普遍地丧失了道德的感觉，而只是他们将价值相对化和实用化了。在当代中国，价值相对主义背后的道德正当性，是建立在价值实用主义基础上的。”^[18]在普遍的价值实用主义氛围中，人们渐渐习惯按照多重价值标准来生活。更令人担忧的是，“在当代中国一部分价值虚无主义者那里，连价值和道德本身也被唾弃了。”^[18]在这种时代精神状况和社会生活背景下，用一种忽视甚至回避道德理想的崇高和神圣性的态度、一种掉落或陷入于混杂的日常生活的式来进行德育是危险的、需要质疑的，因为德育回到生活事件中是要面对事物的复杂性的，是有挣扎的，是充满矛盾和冲突的，如果不能承认道德在其超越层面所具有的崇高、理想性乃至神圣性，缺乏具有深刻自觉性和反省性的、不断交流和对话的价值引导过程，德育便会失去方向、随波逐流甚至被生活淹没。

生活化的德育回到生活的事实本身，但它不是由德育来引导学生对生活的认识，而是由生活事实来牵引德育活动，它不知道如何帮助学生去辨认、去反思和批评生活本身，而是在简单化、随意化甚至平庸化的德育过程中混淆道德价值，它不是对生活的一种带有批判性的回归，而是一种迎合乃至顺从性的回归。然而，这种回归本身也意味着一种道德态度、生活态度，意味着德育只承认生活是道德学习和发展的源泉，但不承认它也是道德反思和改造的对象。在生活化的德育

过程中,可能有表面化的即时感官感受和肤浅的体验,但没有发生反思性的体验和具有持续影响的情感震撼,自然也缺乏改造生活的意义思索;学生仍然没有唤醒真实的、现实的主体性,没有展开个体的内在精神性过程,也难以触及道德的自我问题,因为学生也只能陷入生活中,缺乏理想的高度,不能形成自我的道德理想与现实生活的张力,没有矛盾和冲突,自然也感受不到直逼现实的自我的内在挣扎。可以认为,停留于简单化、随意化和平庸化的生活化德育,漠视道德所应有的超越性,它在回避现时代精神生活矛盾的同时,也回避了学生个体内在的精神性矛盾,这不但无助于培养学生自主的道德意识,更是德育在其理应坚守的精神阵地的溃退。

参考文献:

[1] 鲁洁. 论市场经济条件下的德育价值取向 [J]. 求是, 1994 (4): 37-40. 鲁洁. 市场经济与学校道德教育 [J]. 中国高等教育, 1995 (4): 15-16.
 [2] 鲁洁. 边缘化、外在化、知识化——道德教育的现代综合征 [J]. 教育研究, 2005 (12): 11-14.
 [3] 檀传宝. 功利主义: 中国德育的症候群之一 [J]. 教育理论与实践, 1996 (3): 24-28.
 [4] 石中英. 教育哲学 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2007.
 [5] 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.
 [6] 朱永新, 马国川. 中国教育, 从原点再出发 [J]. 读书, 2011 (7): 17-24.
 [7] 埃德蒙德·胡塞尔. 欧洲科学危机和超验现象学

[M]. 张庆熊, 译. 上海: 上海译文出版社, 2005.
 [8] 衣俊卿. 理性向生活世界的回归——20世纪哲学的一个重要转向 [J]. 中国社会科学, 1994 (2): 115-127.
 [9] 项贤明. 回归生活世界的道德教育 [J]. 高等师范教育研究, 2001, 13 (1): 47-51.
 [10] 郭华. 新课改与“穿新鞋走老路” [J]. 课程·教材·教法, 2010, 30 (1): 3-11.
 [11] 李菲. 对德育回归生活世界理念的反思 [J]. 教育科学研究, 2010 (10): 14-18.
 [12] 耿云云, 张忠华. 回归生活德育的本真——“生活”的误解与矫正 [J]. 继续教育研究, 2010 (8): 147-149.
 [13] 陆正林. 德育回归怎样的生活 [J]. 前沿, 2011 (10): 20-22, 27.
 [14] 檀传宝. 高低与远近——对“德育回归生活”的思考 [J]. 人民教育, 2005 (11): 27-28. 檀传宝, 班建武. 实然与应然: ——德育回归生活世界的两个向度 [J]. 教育研究与实验, 2007 (2): 1-4, 25.
 [15] 朱小蔓. 情感德育论 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2005: 267.
 [16] 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.
 [17] 尼古拉·别尔嘉耶夫. 精神与实在——神人精神性基础 [M]. 张百春, 译. 北京: 中国城市出版社, 2002: 56-57.
 [18] 许纪霖. 读书人站起来·世俗社会的中国人精神生活 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011: 7, 18.

(责任编辑: 刘启迪)

The Knowledge-reliance and Life-reliance Dilemmas of Moral Education and Its Problems with Spirituality

ZHONG Xiao-lin, ZHU Xiao-man

(Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Knowledge-reliance and life-reliance are dilemma of moral education in the current period of social transition in China. There is the special social history background for moral education tending towards knowledge-reliance. Following the criticism to knowledge-reliance, the return of moral education to real life has been put forward by theoretical researchers. But the misunderstanding of this ideal has led to life-reliance of moral education. Reviewing two dilemmas, we find that both knowledge-reliance and life-reliance of moral education are lack self-awareness and rethinking on the process of education, and the root of dilemma lies in problems of spirituality, namely, the real value in the process of moral education and life existing state of secondary students. Knowledge-reliance of moral education prevents teachers and students from having mutual and in-depth spiritual activities by putting the objectivization of spirit on them. Life-reliance of moral education slides over the contradiction of era spiritual life and brushes aside the internal mental conflict of both teachers and students in the process of education.

Key words: moral education; knowledge-reliance of moral education; life-reliance of moral education; spirituality