

学校道德教育道德性的回归与建构*

王淑颖

(陕西师范大学,陕西 西安 710062)

摘 要:学校道德教育的本质是主体间系统的价值指导学习,其最终目的是使学生过有道德的生活。但是当前学校道德教育普遍存在道德性缺失的问题,一方面原因在于缺乏对道德教育本体道德性的认识,使得学校德育的本体道德性处于迷失的状态;另一方面是由于学校道德教育规范道德性的缺失,即学校德育实践过程中道德性的失落。文章从本体和规范两个维度反思,回归学校道德教育的本体道德性,建构学校道德教育的规范道德性,有利于整体提高学校德育的道德性。

关键词:学校道德教育;道德性;本体道德性;规范道德性

DOI: 10.3969/j.issn.1672-9846.2018.04.003

中图分类号: G41

文献标志码: A

文章编号: 1672-9846(2018)04-0016-05

学校道德教育的最终目的是使受教育者过有道德的生活。在道德教育“立德树人”理想的应然期许下,学校德育越来越受到重视,但是学校德育实践活动中存在“非道德”“不道德”的教育现象,有悖学校道德教育的价值追求,使得学校德育差强人意、事与愿违。学校道德教育理想的应然期许和现实的实然诉求使得反思学校道德教育道德性的必要性日益彰显。在对学校道德教育的道德性进行反思的过程中,从学校德育的本体道德属性和实践过程中的规范道德属性两个维度出发,反思当前学校道德教育普遍存在道德性缺失的问题,有助于整体提升学校道德教育的道德性。

一、学校道德教育道德性的内涵与维度

学校道德教育道德性的内涵反映了其本质属性的总和,学校道德教育的道德属性可分为本体道德属性和规范道德属性。

(一)学校道德教育道德性的内涵

从主体间哲学的角度出发,有利于厘清学校道德教育的本质,在此基础上,阐释学校道德教育道德性的内涵。

1. 学校道德教育的本质

从主体间哲学的角度出发,阐释教育的本质,其中“学习活动”是教育区别于其他社会实践活动的“属本质”,“主体间的指导学习”是教育区别于其他一切活动的“自本质”,德育、智育、美育是根据教育类型划分的“类本质”^[1]。因此,作为教育的“类本质”,学校德育的“自本质”是主体间的价值指导学习,也是德育与学校其他教育活动的根本区别,具有主体间性、系统性、指导性的特点。主体间性具有主体之间在语言和行为上相互平等、相互理解和融合、双向互动、主动对话的特点,是不同主体间的共识,是不同主体通过共识表现的一致性^[2]。学校德育的主体间性的关系超越了传统师生主客二元对立的关系,把教育者和学生视为了平等交往的主体;学校道德教育的系统性规定了学校道德教育内容的条理性、有序性、逻辑性,也表明了学校道德教育活动的计划性、组织性;学校道德教育的指导性表明了学校道德教育的方向性:使人向善,过有道德的生活。因此,学校道德教育的本质是主体间的、涉及价值观念的、

* 收稿日期:2018-09-11

作者简介:王淑颖(1992-),女,内蒙古通辽市人,陕西师范大学教育学院硕士研究生,主要从事教育基本理论、道德教育基本理论研究。

系统的指导学习。

2. 学校道德教育道德性的内涵

对学校道德教育道德性内涵的理解表达了对学校道德教育道德性的基本看法,反映了其本质属性的总和。从构词的辨析中可以区分“道德的教育”与“道德教育”,其中“道德教育”强调教育的目的和内容,“道德的教育”强调教育的特征和属性。“道德的教育”是“道德教育”的应然状态^[3]。学校道德教育道德性是哲学范畴,是对学校道德教育道德性存在的理解。学校道德教育具有强烈的道德相关性,其自身价值取向、追求的目标、运用的方法等都与道德性有关。因此,学校道德教育道德性的内涵一方面包括形而上层面学校道德教育道德性的本质,主要涉及学校道德教育价值观念的道德性、学校道德教育价值定位的道德性以及学校道德教育自身价值取向的道德性;另一方面包括形而下的学校德育实践的道德性,主要涉及学校德育研究范式的道德性、主体之间关系的道德性、道德教育方法的道德性以及道德评价模式的道德性。

(二)学校道德教育道德性的维度

认识论的行动范式为学校道德教育道德性维度的划分带来启示,从本体和规范两个维度进行划分。

1. 伦理与道德的博弈

厘清学校德育的道德性和学校德育的伦理性,有助于我们对学校道德教育进行划分。从词源学的角度出发,伦理、道德都与风俗、习惯有关。二者都与行为准则有关,但也有一些细微的差别。“伦理主要指客观的道德法则,具有社会性和客观性;而道德是客观见之于主观的法,主要指称个人的道德修养及其结果。^[4]”日常生活中常用社会伦理和个人道德这两个概念,伦理表现出社会的、客观的、外在的特点,而道德更多与个体修养有关。因此,学校道德教育的伦理性可以理解为作为社会实践活动的构成性因素,道德教育应该遵循客观的、外在的道德法则;而学校德育的道德性不仅指德育应该遵循的客观道德法则,还指在道德教育实践活动过程中所运用的范式、方法、学校德育活动参与主体之间的关系以及对学生的评价是否合乎道德。

2. 道德性维度的划分

认识论的行动规范使教学的工具效率得以提

高,它追求的是活动的结果;而伦理性质的行动规范并不能在活动结果中找到表现形式,它只存在于活动过程之中,它的目的并不在于提高工具效率,它只是用于判断这个工具是否符合道德,教学关系是否出现了非人化的倾向,并积极去防范这种倾向^[5]。因此,从行动范式的角度出发,学校道德教育的维度可以划分为本体道德属性和规范道德属性。本体道德属性从认识论的行动范式出发,是道德教育在本体认识论层面的道德属性,透视学校德育的本体道德性问题,明确德育的定位以及学校德育的根本价值追求;规范道德属性从伦理性质的行动规范出发,是道德教育实践过程中涉及的道德属性,有助于运用外在的人为伦理规范,加强对规范道德性的认识,克服道德教育中“不道德”“非道德”的教育现象。

二、学校道德教育道德性的应然期许和实然现状

树人大业,立德为本。学校道德教育作为人全面发展的必经之路和切入点,响应了新时代对教育和人才的呼唤,以道德的方式促进学生的全面发展,有利于立德树人这一根本教育任务的落实。

(一)学校道德教育道德性的应然期许

对学校德育道德性的反思源于学校道德教育理想的应然期许。中国文化自古就有典型的伦理特色,中国传统文化的核心是伦理道德文化,或者说中国传统文化,是一种道德至上的文化^[6]。“三纲五常”“天人合一”“仁政”等观念构成了具有鲜明特色的中国文化价值系统。《大学》开宗明义:“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”,也强调了道德教育是大学教育唯一的目的。随着社会生产力和科学技术的发展,教育内容逐渐分化,近代教育逐渐分化为德育、智育、体育、美育和劳动技术教育,德育转变为与智育、美育、劳动技术教育、体育同一层次上不同类型的教育目标。但是,人们依然普遍认为道德是教育的最高目的。赫尔巴特就曾指出,“道德普遍地被认为是人类的最高目的,因此也是教育的最高目的”^[7]。可以看出,伦理、道德、道德教育一直处于人类实践活动的核心地位。道德教育作为人类的一种社会实践活动,它的根本功能是培养有道德的人,使个体在更高的层次上获得更充分、更自由地发展,道德教育的本质和功能决定了它的道德属性。此外,从学理上

讲,道德教育的内在规定性决定了道德教育本身具有道德性。

(二)学校道德教育道德性的实然现状

在认识到道德性是道德教育的基本属性后,就要反观当前学校道德教育的现状。即对现实情形中道德教育的实践道德性进行反思,对学校道德教育的伦理精神进行审视。

一方面,是对学校德育实践道德性的现状反思。学校德育实践中存在的“非道德”“不道德”的教育现象,并不是人们所期待的道德教育,是有悖人性的道德教育,违背了学校道德教育的本质。实践的问题主要体现在目标、课程、方法三个层面,具体表现为“无根的德育”“缺德的德育”“灌输的德育”^[8]。第一,目标过高的无根德育。道德教育理想与学生现实生活的脱离使得道德教育的理论无法解决现实生活中的道德问题,出现老师讲的很崇高、很伟大,但在实际生活中学生用不上的现象。即使遵循学校推崇的“利他”“奉献精神”,学生也常常置道德于两难的困境。第二,定位混乱的缺德教育。道德教育的最高追求是使人向善、向美,应该通过知识性、实践性教育的共同努力,蕴含于所有学科之中。然而,德育学科的出现使道德教育从其他学科中剥离出来,德育成为道德教育的专属任务,与其他学科无关,导致在教育实践过程中充斥着“非道德”的教育现象,例如,知识的灌输、机械的训练以及标准化的评价。第三,时效偏低的灌输德育。道德教育的课程比重降低,以及道德学科的应试编排,并未给德育留有足够的空间,使得道德教育的实效性无法发挥,且传统的道德灌输方法无法吸引学生的兴趣,无法激发学生道德学习的内在动力,学校德育沦为道德教条的学习。

另一方面,是对学校道德教育伦理精神的反思。首先,当前的社会是一个多元价值冲突的社会,多元价值冲突的原因在于“共时态的文化多元”和“历时态的价值冲突”^[9],那么在多元价值冲突的情境中,道德教育的价值取向应该如何定位?这反映了学校德育自身的价值追求问题,“工具理性”对“价值理性”的遮蔽反映了学校道德教育伦理精神的迷失;其次,针对德育“低效”的现状,需要反思的难道仅仅是学校道德教育的过程吗?道德教育之所以难以走出困境,就德育工作自身来说,最根本的问题并不在德育的目标、内容

和方法中,而在于我们对道德内涵认识的错位^[10]。道德是“利己”与“利他”的辩证统一,是个体自我满足的源泉,是道德教育的活动对象,是道德的行为发生和维持的不竭动力。道德作为道德教育有效性的依据,因道德教育缺乏对其充分的认识,导致道德的缺失,也是学校道德教育“低效”甚至“无效”的原因^[11]。

总之,学校道德教育的道德性除了要对学校道德教育技术操作层面进行道德性反思,还要对学校道德教育的本体道德性,即学校道德教育道德性本身进行理性的思考。

三、学校道德教育本体道德性的回归

回归学校道德教育本体道德性,需追本溯源,探寻道德教育合理的价值取向,加强对道德教育的本体论认识。

(一)学校道德教育合理利己价值观念的回归

学校道德教育的本质是主体间系统涉及价值的指导学习。因此,学校道德教育并非“价值无涉”的中性词,其一定涉及了某种价值观念。价值观念的取向是“利己”还是“利他”,一直是日常生活和学术界争论的焦点。我们常认为利己是为了自我实现,利他意味着奉献和自我牺牲,二者是冲突存在的。基于这样的认识,学校德育总是无条件地、没有限制地推崇“利他”“奉献”和“自我牺牲”等价值观念,但是在面临真正的道德问题时,“利己”和“利他”的道德两难让学生无所适从。道德两难的境况产生的原因是“不愿意承认合理利己的合理性”,并把“利他和自我牺牲标榜为道德的实质”^[10]。因此,为了更好地解决现实中的道德问题,需要建构合理的价值观念。一方面,合理看待“利己”。利己本身并不可怕,利己是主体自我需要得到满足的方式,是个体行为的不竭动力。利己是否是道德的关键在于以什么样的手段利己,合理的利己一定是以不损害他人利益为前提的。另一方面,合理看待“利他”。首先,利他的行为不一定会导致道德的结果,例如,你的勤奋会导致别人的懒惰。其次,利他和奉献在本质上并不是自我牺牲,而恰恰是自我实现,是自我价值的实现,是自我需要的满足^[10]。因此,在学校道德教育中我们要避免无条件地推崇利他,我们必须承认合理利己的合理性,学校德育与学生的合理需要和利益联系起来,使学生明白利他不仅仅是奉献和自我牺牲,也意味着自我实现。

(二)学校道德教育以人为本目的价值取向的回归

学校德育目标价值取向是否道德取决于学校道德教育目的的价值取向。“育人之道,以德为本”,学校道德教育虽然有其特殊性,但是学校道德教育应与学校其他教育活动的教育目的是一致的,“都应指向于每个学生健康、多方面的主动发展,培养出时代需要的新人”^[12]。然而,“在各种工具、功利和宏大叙事的压制下,教育很容易迷失自己本身为人的发展服务的目的,而只服务于‘外在利益’”^[13]。“理论联系实际”是实现人的全面发展的唯一方法,道德理论知识的学习不仅仅是为了应对各种各样的道德标准化考试,道德知识作为道德实践的基础,唯有当知识被用来开启心智,被用于解决实践问题的时候,知识才真正找到了通向美德的通途,才能够转化为人生智慧的力量。因此,在道德知识学习的基础上,更要注重学生道德能力的发展。能力作为思维的外在表现形式,发展的关键落脚点在于对学生道德思维能力的培养。因为不同的主体在不同的情景中会依据不同的标准进行道德判断,统一的道德标准不能适用所有的道德判断。因此,在主体间交往的过程中,教育者必须教会学生如何思考,如何做出正确的价值判断和选择,提升学生的道德能力,实现学生的全面发展。

(三)学校道德教育“价值理性”的回归

当前,学校德育的根本问题是学校德育自身的价值定位问题,即“工具理性”对“价值理性”的遮蔽。工具理性决定于客体在环境中的表现和对他人的预期,行动者会把这些预期用作“条件”或者“手段”,以实现自身的理性追求和特定目标;价值理性决定于对某种包含在特定行为方式中的无条件的内在价值的自觉信仰,无论该价值是伦理的、美学的、宗教的还是其他,只追求这种行为本身,而不管其成败与否^[14]。学校德育不应该作为手段去实现教育者设定的预期目标,而应该作为帮助学生过有道德的生活,促进学生全面成长的一种价值追求而存在。只有作为价值追求的德育才能使学生积极主动地把道德认知通过思维转化成道德行为。对于如何转化,可以从以下两方面入手。首先,学生能意识到道德知识转化为道德行为是过有道德生活的必要不充分条件。基于这样的认识,可以帮助学生在个体社会化以

及社会个性化的过程中,把道德知识向行为的转化作为内在动力之本,源源不断地对道德知识进行探索并积极指导道德实践。其次,学生能够拥有坚定的道德信念。“炙热的信念能够使一个人有权威地说话,他不仅坚信他所表达的观念所具有的抽象真理,也坚信这些观念的道德价值。”^[15]道德信念使个体坚信所认同的道德观念的正确性,对道德行为产生强大的推动性,赋予道德行为高度的自觉性和自律性。

四、学校道德教育规范道德性的建构

建构学校道德教育的规范道德性,可以从研究型德育范式、主体间关系、对话式德育方法、多元智能评价四个维度着手。

(一)确立研究型德育范式

学校德育本体道德性的核心问题,涉及如何处理学校德育实践过程中的知识与生活的关系,也是学校道德教育研究范式是否具有道德性的问题。“知性德育”强调知识本位,注重知识教学标准,强调规约,一味地进行道德灌输,忽视了人本,弱化了道德教育与现实生活实践的联系性;“生活德育”注重当下生活,忽视未来的发展和长久的幸福,强调自由,忽视标准,片面地让道德知识降位,陷入道德虚无主义,弱化文化价值及其传承与创新,悬置教师职能与作用。学校道德教育不应是以知识为本位的“知性德育”,也不是强调当下的“生活德育”,而是“研究性德育”,它是“知性德育”和“生活德育”的上位概念,超越了知识也超越了生活,但知识和生活以及其他存在均出于“研究性德育”中,又入于“研究性德育”中。研究性德育是道德主体在交往的过程中,对原则进行理性思考,通过道德思维的发展,最终把道德知识内化成为自己心灵的东西,并在实践活动中有所表征。“研究性德育”的无限生机在于把道德根植于引导学生主动参与道德活动的过程之中,让学生通过自我体验和感悟,从而获得道德认知,并在奋斗的过程中实现自我教育,促进道德情感,意志行为的和谐发展。^[16]

(二)建构师生的主体间性关系

师生间的关系决定了主体之间的关系是否具有道德性。有学者把如何定位道德教育活动参与者的问题总结为三种关系说:一是主客体关系说。即道德教育的主体是从事道德教育的人和机构,道德教育的客体是道德教育活动所指向的对

象。二是双主体关系说。即道德教育中的教育者和受教育者都是主体。三是多重主体关系说。从社会生活实践中去探讨道德教育的主客体问题,提出国家是本体性主体,教育者是实践性主体,教育对象是自我教育主体^[17]。主体间哲学为我们界定师生关系带来了启发,“主体间哲学是一种消解主客体对立和主体中心的新主体哲学。主体是既有社会性又有自主性、独特性或个性、创造性的存在。主体性是在主体与客体的对应关系中表现出来的主体属性”^[1]。学校德育参与者都是具有主体意识的人,人的主观能动性确立了人的主体性地位,但是在德育实践的情境中,人会处于被动地位,此时人也具有客体性。因此,教师和学生都具有主体性和客体性双重属性,但在师生关系中,教师的主体性地位高于学生的主体性地位。教师的主体性是作为主体的教师在德育实践中所表现出的引导性,与主导性、支配性的特征有所不同。此外,学生在德育中绝不可能只是消极被动地接受,学生的主体性是作为主体的学生在教育活动中表现出来的选择接受性。学校德育必须充分发挥教师的引导性和学生的主体性,建立平等、独立的主体间关系。

(三)运用对话式德育方法

德育是关涉道德价值的道德引导活动,学校德育方法的选择决定了教育者是否以合乎人道的方式引导学生进行道德学习。传统的“道德灌输是一种以教育主体具有正确的思想观念、道德和价值准则为前提,从外部向内部‘灌输’并强调教育客体接受的道德教育方法”^[18]。其在本体论意义上肯定了道德教育的可教性,确保了德育价值引导的目的性和方向性,但问题是这种灌输是一种强制性的灌输,包括内容的强制性、方法的强制性、受教育者与教育内容之间的强制性,忽略了学生的主体性、内容与生活的联系性、个体需要的差异性,导致德育的物化和异化。后现代主义交往理论认为,交往是主体间的相互关系而不是主体与客体之间的单向关系,目的性行为、规范性行为和戏剧性行为都不是主体间关系。因此,道德教育只有实现道德对话对道德灌输的超越,才能摆脱物化和异化的结局,在教育方法上集中体现道德教育实施的道德性。弗莱雷认为:“学生:不再是温顺的聆听者,现在是与教师的对话中批判的共同探讨者。”^[19]道德语境中的道德对话涉及了

“教育者与受教育者之间的对话、受教育者之间的对话、教育者与文本之间的道德对话、受教育者与文本之间的道德对话、教育者与自我的道德对话、受教育者与自我的道德对话”^[20]。

(四)实施道德教育多元智能评价

道德评价的目的是发现德育中存在的问题,查缺补漏,更好地促进学生的全面发展。传统的评价模式是从动机论和效果论出发对学生的道德学习结果进行标准化评价,看学生是否达到了既定水平。美国心理学家霍华德·加德纳的多元智能理论为我们如何客观、合理、道德地评价学生提供了启发。加德纳认为每个人有七种智能:语言智能、数理逻辑智能、音乐智能、空间智能、身体运动智能、人际交往智能、自我认知智能。他认为:“智能不是以整合的方式存在,而是相对独立的,各自有自己的规律并使用不同的符号系统;各种相对独立的智能以不同的方式和程度有机地结合在一起;每个人的智能都有独特的表现形式,每一种智能又都有多种表现形式,所以我们很难找到适用于每一个人的统一的评价标准来评价一个人聪明与否。”^[21]承认学生多元智能的存在,就不能用单一的教学评价方式评价学生的道德。多元智能理论为学校道德教育带来启示,让教育者在对学生的道德进行评价时,关注的不仅仅是在标准化考试之中学生分数的高低,还要注重对受教育者的知、情、意、信、行进行综合评价;不仅要关注道德教育的结果性评价,还应重视道德教育的过程性评价。

参考文献:

- [1] 郝文武. 教育:主体间的指导学习:学习化社会的教育本质新概念[J]. 教育研究, 2002(3): 14-18.
- [2] 熊川武. 论后现代主义观照的教育主体现代化[J]. 华东师范大学学报, 1998(4): 9-16.
- [3] 吴先伍. “道德教育”与“道德的教育”[J]. 安徽师范大学学报(人文社会科学版), 2015(3): 299-303.
- [4] 檀传宝. 教师伦理学专题:教育伦理范畴研究[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2010: 5.
- [5] 周浩波, 迟艳杰. 教学哲学[M]. 沈阳:辽宁教育出版社, 1993: 96.
- [6] 张忠华. 承传与超越:当代德育理论发展研究[M]. 北京:光明日报出版社, 2015: 23.
- [7] 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京:人民教育出版社, 1979: 259.

(下转第67页)

- [31] PODSAKOFF P M, KENZIE M, LEE S B, et al. Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies[J]. *Journal of Applied Psychology*, 2003, 88(5): 879-903.
- [32] 周浩, 龙立荣. 共同方法偏差的统计检验与控制方法[J]. *心理科学进展*, 2004, 12(6): 942-950.
- [33] MALHOTRA N L, KIM S, PATIL A. Common method variance in is research: a comparison of alternative approaches and a reanalysis of past research[J]. *Management Science*, 2006, 52(12): 1865-1883.
- [34] 刘霞, 赵景欣, 申继亮. 歧视知觉对城市流动儿童幸福感的影响: 中介机制及归因需要的调节作用[J]. *心理学报*, 2013, 45(5): 568-584.
- [35] 窦凯, 聂衍刚, 王玉洁, 等. 青少年情绪调节自我效能感与主观幸福感: 情绪调节方式的中介作用[J]. *心理科学*, 2013, 36(1): 139-144.
- [36] 张均. 教育心理学[M]. 北京: 人民教育出版社, 1999: 242.
- [37] 陈晶晶, 翁晶, 魏叶莹, 等. 福建高校大学生团体归属感与主观幸福感关系研究[J]. *校园心理*, 2011, 9(6): 369-371.
- [38] KIA-KEATING M, ELLIS B H. Belonging and connection to school in resettlement: Young refugees, school belonging, and psychosocial adjustment[J]. *Clinical Child Psychology & Psychiatry*, 2007, 12(1): 29-43.
- [39] 耿晓伟, 郑全全. 自尊对主观幸福感预测的内隐社会认知研究[J]. *中国临床心理学杂志*, 2008, 16(2): 243-246.

(上接第20页)

- [8] 檀传宝. 道德教育是学校德育的根本[J]. *全球教育展望*, 2006(6): 34-36.
- [9] 孙彩平. 道德教育的伦理谱系[M]. 北京: 人民出版社, 2005: 3.
- [10] 扈中平. 对道德的核心和道德教育的重新思考[J]. *江苏教育*, 2001(6): 46-53.
- [11] 陆有铨. “道德”是道德教育有效性的依据[J]. *中国德育*, 2008(10): 23-27.
- [12] 叶澜. 课堂教学过程再认识: 功夫重在论外[J]. *课程·教材·教法*, 2013(5): 3-13.
- [13] 孙彩平. 教育的伦理精神[M]. 太原: 山西教育出版社, 2004: 239.
- [14] 马克斯·韦伯. 经济与社会[M]. 阎克文, 译. 上海: 上海人民出版社, 2010: 114.
- [15] 爱弥尔·涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金, 等, 译. 上海: 人民出版社, 2001: 154.
- [16] 杨成林. 研究性(探究性)学习为德育开辟了新天地: 上海市中小学研究(探究)性德育活动巡礼[J]. *思想理论教育*, 2002(1): 12-14.
- [17] 冯芸. 道德教育主客体关系辨析[J]. *齐鲁学刊*, 2013(1): 85-90.
- [18] 孙峰. 道德教育的现实选择: 从灌输走向对话[J]. *辽宁师范大学学报(社会科学版)*, 2009(9): 56-60.
- [19] FREIRE P. *Pedagogy of the Oppressed* (30th anniversary ed.) [M]. New York: Continuum International Publishing Group, 2000: 79.
- [20] 刘志山, 李卫英. 道德教育语境中的道德对话[J]. *中国德育(第叁卷)*, 2008(3): 19-21.
- [21] 陈大伟. 教师职业道德[M]. 北京: 高等教育出版社, 2015: 167-168.