

德育理论的情感建构：表现、理路与方法论启示

王 平

摘 要：道德教育研究应立足人的道德成长现实和需求，在社会实践中进行文化回应性的理论创建。其中，“情感”作为贯通中华文化传统和中国人文化心理结构的独特因子，在重建国人伦理道德、应对道德教育现实问题等方面的育人价值尤其值得挖掘。基于情感的德育理论建构表现为将“道德情感”作为整全人培养的生命基础，并围绕“情感”展开系统的道德教育育人图景。这一建构并非是简单的情感视角，而是在生命现实中追问“何以为人”的情感的道德意义、探问如何在德以成人中彰显生命的整全、显现在德育中育人的情感价值方向等维度和逻辑层面上，建构了以“情感”为逻辑根基的本土化德育理论。经由探问意义——追问本原——寻找立场，通过在“情感”、“道德”、“生命”之间架起一座精神发育的桥梁，“情感性道德教育”理论从马克思主义实践唯物论的立场出发，将“情感”放置在具体历史文化和人的社会生活实践中加以检视，形成既尊重社会传统而体现现实关怀，又兼收并蓄而彰显文明对话的方法论特征。在建设教育强国，推动教育高质量发展的新历史时期，其理论努力显示出深刻的思想光芒和文化自觉，为创建具有中国特色的德育理论体系提供了有益的启示。

关键词：情感；情感性道德教育；情感教育；德育理论建构

引 言

道德教育理论的发展既离不开教育观的改善和进步，更与时代状况和教育现实紧密相关。正如马克思所言，理论“必须结合具体情况并根据现存条件加以阐明和发挥”^①。在中国，“五四”之后，西学东进，以“科学主义”为主流的西方思想文化在国内的传播和影响逐步有了文化上的萌芽和开始。20 世纪 80 年代，随着中国改革开放基本国策的实施与展开，思想文化领域受西方理性主义、科学主义的影响程度日渐加深，由此而开启的“知识崇拜”的年代在掀起现代性及其理性启蒙的同时，也暗含着对以伦理本位为主要特征的“前现代”文化全盘否定的潜在危险。在从“伦理本位的文化系统转到知识本位的文化系统”^②的过程中，思想文化和学术界的一部分人也开始敏锐地捕捉到这种由西方世界主导和定义的现代化及其繁荣背后的危机与挑战，有了对照中国社会现实进行自觉反思与本

王平，教育学博士，南京师范大学道德教育研究所副教授（南京 210097）。本文系国家社会科学基金教育学一般项目“基于复杂思维的学校情感育人发生机制与模式建构研究”（BEA240073）的阶段性研究成果。

^① 《马克思恩格斯全集》（第 27 卷），北京：人民出版社，1972 年，第 433 页。

^② 甘阳：《八十年代中国文化讨论五题》，《哲学研究》1986 年第 5 期。

土建构的意识觉醒。

反映到文化和知识领域,这一时期,人们对长期以来受教条束缚而人的生命和活力得不到绽放,人的地位得不到彰显、精神被压抑等状况进行了自觉的反思,道德教育领域对“人”的讨论尤其是关注人自身的生命成长、关心人的精神自由和心灵解放的口号和呼声空前高涨。比如有着眼于“活动”来考察道德教育(戚万学著《活动道德教育论》),有从美学的角度考察德育(檀传宝著《德育美学观》),有立足于生活现实考察德育(高德胜著《生活德育论》),等等^①。其中,以朱小蔓教授为代表的学者着眼于人的情感,倡导并建构的“情感性道德教育”理论,因其对中国道德教育现实的深刻观照、对中华优秀传统文化传统的创造性发扬以及与世界文明的积极对话,而在建设中国教育学自主知识体系和中华民族现代文明的历史进程中,愈加显现出强烈的学术使命感和文化自觉性。本文从基于情感的道德教育理论建构在理论上的表现、建构的可能性以及这种建构对于道德教育理论自身的启示意义(价值)等方面,尝试对情感性道德教育理论建构的表现、逻辑理路以及方法论特征进行反思和重释,以更好地呈现情感视角的德育理论建构的理路和意义,并就教于方家。

一、道德教育理论在情感维度上的展开

突出“情感”在道德教育中的价值,既体现在对道德情感的理解和教育方面,也反映在围绕情感构建起的道德教育育人体系中:不仅关心如何“利用人的情绪情感的特殊机制,改善提升道德教育的影响力和有效性”^②,而且将“道德情感”作为重要的德育目标,通过道德教育培养情感健康、丰富的整全人。

(一) 将“道德情感”作为整全人培养的生命基础

作为人完整生命的一部分,道德情感与人的内在生命需求相连,因而与人的自然的、与生俱来的那些情绪、情感之间也就很难完全剥离开来。道德情感首先不是“对道德认知的情感”,而是孕育并来自于人的自然情绪和社会性情感,与人对社会生活中的各种关系的感受以及这种感受对生命发展的影响相关联。“不是有了道德原则人才有道德需要,而是道德生活方式产生道德需要,使人的内心

^① 檀传宝、陈国清:《改革开放40年我国德育学科建设的探索与进步》,《中国教育学刊》2018年第10期。

^② 朱小蔓:《情感德育论》,北京:人民教育出版社,2005年,自序第6页。

升腾起超越自我，建树新的道德自我，超越现状，创造新的伦理关系的渴望，希望以精神的力量构建一个理想的道德世界，用以提升贫乏的道德现实，使道德现实更加和谐、完满”^①。那些有助于提升生命质量的情感体验都可以被称为“道德情感”。作为一种“关系性”的构成，道德情感是在人与他自身以及人与一切社会事物的相互关系之中形成的，并表现在人“反求于己”的情感体验上面而产生的对这种关系是否顺遂、有助于生命和生活质量的一种感受和反应。

对道德情感的这种认识，是与人生命的“多维度”、“多层次”特征密切相关的，也是与“道德”的本质相连的：道德不只是外部环境与规范对个体的“约束和要求”，它在本质上是个体为了追求生命质量、生活幸福、社会和国家乃至世界的安定、和谐、和平的“自我需要”。人对生活的体验以及由此而生发的道德现象正是蕴藏在各种不同层次、相互关联的“生命关系”之中的。道德情感和道德在本质上都是“非对象性”的，只能将它们看成是“行为的、关系的、价值的、心理的、思维的和语言的等多种形态的构成物”^②。

这一定义使得“人对道德及其教育过程的感受与体验”成为一种“生命的可能”，而不是“理性与原则的要求”，道德情感由此而与人的生命联系在一起。道德教育的全部宗旨和原则也就在于创造条件或直接增加这种情感体验的机会，拓展其范围，加深体验的深度，并不断地在教育实践和生活之中去实践、积累此类情感的经验，从而不断地从人的内在心灵与精神的角度去挖掘、开发人的潜能，为人做出合乎道德、有助于生命发展、人生向善的行为打下基础。

在对人的整全的尊重和追求上，道德教育和情感教育的目标高度一致。情感教育通过对人情感的关注和培育而关涉道德教育，指向生命的整全和美好。一方面，情感教育“不仅要有良好的情感状态、稳定的情感心境，而且有丰富而深刻的情感世界、健全的情感能力”^③。它们都既是情感教育的目标，也必然地是道德教育的重要目标。另一方面，应该在德育过程中促进情感教育目标的实现。由于道德教育的过程也是师生、生生情感交往的过程，“应当把情感交往及其质量看作德育过程的内在要求、内在本性以及内在固有的特点，全面认识、把握德育过程中情感交往的效应特征”^④。

^① 朱小蔓：《情感德育论》，第20页。

^② 朱小蔓：《情感德育论》，第68页。

^③ 朱小蔓：《情感德育论》，第51页。

^④ 朱小蔓：《情感德育论》，第54页。

如何引发以情感为基础的、具有道德倾向性或者能够引起道德冲突的情感经历,并通过引导这些经历而不断地改变人?这对于通过道德情感培育整全人而言,尤为重要。对此,情感性道德教育理论提出了培育积极健康情感品质的若干途径和方式:(1)从关注情绪基调开始;(2)关注人的情感能力(它们与人的道德特别相关);(3)研究与道德相关的情感品种;(4)除了向内寻找道德发展的情感机制(如重视体验、感受、习惯、趣味、人格倾向等等)之外,还需向外寻找有助于道德成长的“形式”,通过外在形式去发现、帮助、扶持、强化、放大等,从而帮助改善人的道德状况,提升道德品质。

正因为“我们保护和强化那些有助于道德的情感,调整或防范那些负性情感本身就导向了道德的目标,也就使我们学校的教育走向了道德教育的目的”^①。情感性道德教育提出以“创造一切条件保护并发育人的积极健康的情感”作为实践原则,实际上也就是解释了人在道德教育中的真实状态和发展目标,阐明了情感在道德发展和品格教育乃至整个人发展中的重要价值和意义。

(二) 依循“情感”构建道德教育的育人图景

“情感”作为人类生存的适应机制、认识发生的动力机制、行为选择的评价机制以及生命的享用机制等在人的生命成长和人格发展中占据重要地位^②。道德教育在目标、过程、方法、功能和内容上都应该依循人的情绪情感的状况和特征而展开。

在道德教育的目标方面,寻求个体取向与社会取向之间的平衡。认为,情绪情感无论在其产生原因、表现以及激发、调适等等方面,都既是个体性的,也是社会性的。个体的情感状况和情感质量在关乎人生幸福、品德等方面固然重要,但并不能因此而放弃对整体社会环境的关注。尤其在价值观多元的社会中对幸福人生的追寻,就不得不考虑并深刻理解由个体人相互联系而构成的命运共同体、互惠共同体的重要性。个人的德性和幸福不能离开基础性的社会共同价值和核心价值观,个体德性与社会伦理之间不是对立的,而是相互支持的。情感性道德教育着眼于个体人的情绪情感层面,强调情绪情感在道德形成和发展中的重要位置,同时也关心经由情绪情感层面而不断丰富、完善整个社会的伦理道德建设。

在道德教育的内容方面,依据个体情感和生命体验的特征设置、准备更加多

^① 朱小蔓:《情感德育论》,自序第8页。

^② 朱小蔓:《情感教育论纲》(第2版),北京:人民出版社,2007年,第9-17页。

元的道德价值观念交融碰撞及其生发的场景。情绪情感在个人身上是高度内隐、不容易显见的。生命和生活经历中的感受、体验以及由此产生的伦理道德的判断等虽然在一定的空间和时间内是相对稳定的,但它依然在每个人身上表现出很大的差异性和不确定性。这就意味着,道德教育需要有相对稳定的、基础性的、核心的伦理价值观,同时也需要关注个体,在具体内容和价值观的选择上,要关注具体人的具体的体验和情感层面。

在道德教育的功能方面,寄望通过关心人的情感层面,进而关联起人的审美趣味、道德体验,通过培育积极的情感而间接或者直接地滋养人性,在促进人的整全性成长的意义上实现自我的生命价值。由于情感与人的生命之间的联系,人对于生命的感悟、体验,人的生命活动的价值和意义等,都要在情感层面上表现出来。通过情绪情感体验生命,这是人的生命活动所独有的特征和信号。即便那些不愉悦甚至是负面的情感经历和体验,也是多姿多彩生命的一部分。作为关乎生命状况和生命意义的教育活动,道德教育对于人的“生命”的关注是无法绕开情感的,通过关心人的情感而关心人的生命,道德教育的生命享用功能得以具体而全面地展开。

在道德教育的方式和途径上,需看重生命本身的影响,尤其强调教育者自身(教师)的人格魅力、道德情操、情感人文素质等的重要性。知识的影响固然重要,但人的情绪情感的变化和发育不是或者说主要不是靠理性思维和认知学习而获得的,而是“由情动-感受、体验-理解、价值体系化-人格化三个相互联系并相互过渡的过程构成”^①。人对生命价值和意义的把握、提升除了在认知上获得理性的洞见之外,还需要关注生命自身的灵动、体验等非理性化的成分。道德教育要成为真正关心生命并影响到生命成长、生命价值和意义的教育活动,就不能抛弃这样的过程,因而它“从本质上讲是人格、生命、完整生活质量的教育”^②。这样的教育活动,其过程一定是源于生命,并且最后也一定是回归到生命的。“回到生命之中,关爱生命,使生命有爱”^③也是情感性道德教育十分关注的命题之一。

^① 朱小蔓:《情感教育论纲》(第2版),第130页。

^② 朱小蔓:《情感德育论》,总序第5页。

^③ 朱小蔓:《情感德育论》,总序第5页。

二、基于情感建构道德教育理论的理路

情感性道德教育理论不仅凸显道德教育的情感层面,而且论证了情感之于人类道德和生命的重要性,既在伦理学又在教育学的意义上提供了以“情感”为标识的道德教育理论建构的可能性。

(一) 实践依据:回到生命事实而观照道德意义

情感性道德教育将“情感”放置在整个人类伦理和道德大厦的基础的位置上加以理解,认为,作为最接近人的生命状况、能够解释人的生命存在的基本概念和范畴,“情感”在道德教育中承担着解释道德意义的功能。正是从追问“何以为人”的存在论层面上,情感性道德教育借由情感回到生命事实之中,认为道德与人类进化和作为社会性动物生存中的“契约”有关,体现在个体人身上则以大脑构造和机体机能的不断复杂、成熟作为其生物学的载体和依据,并最终归属于个人。道德在本质上关乎的如何在社会关系中处置个人的生存问题,因此只要“一个人考虑到尊重人类生命(或任何生命)以及如何对待其他人、探讨个人生存机会和如何生活得更好这样一些问题时,他就进入了道德的领域”^①。这就是说,只要关注人的生存、生活和生命质量的议题,都是道德教育关心的问题。“道德”是“人类思想和生存智慧的结晶”^②,道德产生于人类的生存实践,同时又是人类思想和智慧的精华。这一定义实际上是从人的生存和存在的角度,将“道德”看成是人之为人的“本性”使然,是个体存在的重要意义所在,是人类社会发展不能缺少的东西,而不是外部的强加。

作为人之本性的一部分,道德必然在个体人身上与“人之为人”的本性中的情绪情感相关——受情绪情感的驱动,甚至其本身也常常表现为人的情感现象,尤其是道德情感。从个体层面而言,情感是生命-人格-人性的内核,“整体性地表达人的精神发育的外部表征,从人的情绪、情感可以触摸到一个人的整体精神面貌”^③。正是这种情感、精神上的“性向性”不断驱使人去追求他自己想要成为的那个样子,不断接近他心目当中对于“更好自己”的目标,才有了人对道德的追寻和人类社会生活中道德现象的产生。从社会层面来看,因为生活、环境、

^① 朱小蔓:《情感德育论》,第225页。

^② 朱小蔓:《情感德育论》,总序第2页。

^③ 朱小蔓:《情感德育论》,自序第4页。

文化等不同所带来的个体在情绪情感状况、素质、品质等方面的变化，不断牵连到个体内心，在人的生命体验中引起波澜起伏。任何一个时代、一种文化、一个民族中的人们，都需要“寻找自己为人做事的原则、信念乃至方式”^①。因为道德情感，也因为对于一种“道德的情感”的追寻和向往，人才更加地接近他的本性。正如朱小蔓先生所说，“人有一种真诚地追求美好，渴望团结互助，期盼比原有自然、自在状态更理想一些的环境的冲动，这是人的超越性本性”^②。

这样，“情感性道德教育”理论也就从哲学本体论上对“道德”进行了重新发现和定义。这一定义不同于传统哲学伦理学中对“道德”做简单化的“知情意行”的划分，也不是将“道德”等同于“道德律条”，“道德”自此回到生命之中，成为“实践理性和生存智慧”。

（二）理论立场：尊重生命整全而彰显德以成人

作为一种教育（道德教育）的哲学构建，“情感性道德教育”不同于纯粹的哲学或伦理学，也不是对某一种哲学或者人类学理论的嫁接或者转述，当它从它所建构的哲学人类学的理论母胎中脱离（或者说在它的构建之初）的时候，就围绕“情感”构建了一种人的完整性生命状态及其成长的理论观。将对人的尊重和关心作为出发点，并将追求人的完整性和生命质量的提升作为基本的理论立场，在“人”的发现、确证与肯定的过程中，显现出道德教育崇高的人道主义特质。

完整性是人的本然存在状态，完整的人是知情意行和谐的人，道德教育的目标在于人生命的健全和人格的完善。只要是有助于人的生命健全成长的教育，都应该属于道德教育的范畴，“学校道德教育从根本上说是为着人的发展”^③。“道德的范畴虽然是思维抽象的产物但它们决不是道德教条……学校道德教育是青少年学生主动理解规约、选择价值和体验意义的过程”^④。其中，构成学校道德教育内涵、衡量学校道德教育目标是否实现的一个重要“标准”就是人的感性是否在同理性和认知的协同之中形成为能够标识人之完整性的情感状态，并且这种状态是否得到比较多的正向、积极、协调的发育和发展。将“情感”这一离人性最近的元素作为理论阐发和道德教育实践的切入口，情感性道德教育对“人对于

^① 朱小蔓：《情感德育论》，总序第2页。

^② 朱小蔓：《情感德育论》，总序第2页。

^③ 朱小蔓：《情感德育论》，第227页。

^④ 朱小蔓：《情感德育论》，第225-227页。

道德的欲求是人之本性使然”这一论断进行既不是先验的、假设的，更不是某一学科视角的，而是力图回到人的完整层面的多学科综合的、历史的解释。

精神性是人的独特存在标识，对于道德的追求需要从人内在的精神层面寻找更为根本、持久、内在的东西作为依赖和基础。作为区别于他人的独特生命状态，精神反映了人内在的、综合的人格特征和境界。由于人的“生命是一种流动的整体，我们必须运用关系思维，从感性生命中整体把握情感（与其他要素的融合关系）”^①，而不是在感性与理性之间非此即彼。道德教育可以通过重视人生命中的情绪情感并由此通向对精神发育的观照。它们既是德育的重要目标，更是德育过程中重要的特征^②。情感性道德教育强调帮助并引导人情绪情感的发育，尤其是对人的精神发育过程提供更多的关注和支持，通过“重视人的情绪、情感系统的发育，重视与道德相关的情感的发育、培植、强化与提升”^③，关心人的成长过程以及生命内在的状态及其发展，就“如何提升人的生命尤其是精神生命的质量”、通向“整全人”的理想，做出具有人道立场和人学特色的教育学回应。

关系性是人的社会实践过程，积极、健康而丰富的情感是道德生长的人性基础，更是人与自我、他人互动以及形成的“关系”状态的“标识器”。作为人身上的道德潜能和后天道德学习中的实践形式，人们在具体教育生活中经由互动而结成的“关系”的本质是情感性。交往活动过程以及在这个过程中获得的情感支持、体验以及生命之间的联结等，构成人的道德成长乃至整个生命中特别重要的支持性条件，甚至它们本身就是人的生命活动的构成部分。在此意义上，作为与纯粹抽象哲学的区别，情感性道德教育理论以对现实人的生命和生活状况的关心而可以被看作是一种实践哲学、工作哲学。面对人的生命成长和生活的现实需求、问题，不断地寻求从人自身生命的内在情感中获得改进的力量，关注具体情境中个体教育质量，等等，情感性道德教育内含着一种对人生命和生活的“生动、活泼”状态的高度赞扬、赞美和欢呼。

（三）价值方向：以情感通达精神而指向德育育人

情绪情感在人生命中的特殊价值和意义尤其在道德教育培养“整全人”这一目标中得到体现。“情感”既是心理过程中即时性出现的情绪、情感，也是人的

^① 刘慧、刘次林等、马多秀、王平：《指向生命完整发展的情感教育研究（笔谈）》，《教育科学》2020年第5期。

^② 朱小蔓：《德育的非理性视角》，《高等师范教育研究》1991年第1期。

^③ 朱小蔓：《情感德育论》，自序第7页。

整个精神价值追求的表征，“包含着以人的情绪基调、情绪表达方式、情趣爱好、情感体验性质与水平、价值倾向，乃至人格特征、精神情操等等”^①。它们之所以构成人的道德的基础，一方面，因为其与人的体验、感受密切相连，以“倾向”、“偏好”等为特征，在人的内心建立起一个评判的尺度，并由此而在与外界的环境互动中产生“如忧虑、恐惧、愉快的满足、安定的信心、幸福的希冀等”，而“它们或者阻止，或者激发、强化人的道德意念、行为和态度”^②。另一方面，就道德教育实践而言，无论是道德品质的提升还是对道德原则的学习，都需要通过情感并最终在人的情感亦即精神层面得到体现，“德育的过程虽然必定伴随道德认识的进步、道德行为的表现，但更为牢固的基础和深层的核心在于人的情感-态度系统的改变”^③。

第一，道德教育不仅对人情绪情感的合理性给予承认与主动适应，而且引导并提升人的情感需求和层次，使它们成为道德生长的积极力量，为道德成长打好基础。就此而言，“情感教育强调以感受体验为基础，以情感态度的养成为表征，以情感与认知相互影响、彼此促进为发展过程，以情感性道德人格为目标”^④，与道德教育在旨趣和目标上是完全一致和相通的。判断一个道德教育活动是否在情感价值的引领中指向育人，有三个最为显著的指标可以参考^⑤：（1）教育者有无情感-人格资质与技能；（2）是否形成情感交往关系或“情感场”；（3）受教育者是否有情感经验的积累和改组。

第二，“情感”并非纯个体意义上的“私情”、“小情感”，而是作为真正的人的“大情感”、“类情感”。一方面，个体身上的很多社会性情感与道德价值观紧密相连。诸如责任、担当、公正等看似社会性、公共性的价值在个体身上的培育不仅通过制度、认知和规则等来实现，而且还通过并体现为个人身上的公平感、责任感、担当精神等得以显现。以积极的道德情感作为基调，人才可能在自己的生命中体验到对社会不公的厌恶，才能够通过在生命内部发育出一种内在的精神的力量，并以此去推动生长、发育出对社会性情感和道德原则、制度的遵守与维护。另一方面，情感在人的“类群体”中的传播和感通，又启发道德教

^① 朱小蔓：《情感德育论》，第63页。

^② 朱小蔓：《情感德育论》，第64页。

^③ 朱小蔓：《情感德育论》，第63页。

^④ 朱小蔓：《情感德育论》，总序第5页。

^⑤ 朱小蔓：《情感德育论》，第66页。

育中对于教育者自身情感品质和素养的关注。作为人的内质性、精神性的成长与自觉活动,道德教育应该将“以己昭昭,使人昭昭”作为最高行动准则。研究者、教育者的言行德性是道德教育最重要的资源,只有在生命的相互磨砺,“心灵与人格的互动”^①中形成的情感,才可能构成精神、通达精神、表征精神,并最终通过精神而使人更加完整和健全。

就此,经由探问意义——追问本原——寻找立场,情感性道德教育理论构建了包括情感工具和情感本体在内的道德教育思想范式,并在对其操作原理的阐释中,提炼出情感与道德一体从而指向完整生命成长的德育育人目标,构建了一个相对完备的道德教育育人体系。

三、情感性道德教育理论建构的方法论启示

情感性道德教育理论的建构过程体现了回到社会历史发展和生活实际的马克思实践唯物主义立场,将“情感”放置在具体的历史文化和人的社会生活实践中加以检视,形成既尊重社会传统而体现实践关怀,又兼收并蓄而彰显文明对话的方法论特征。

(一) 立足现实寻求道德教育理论的情感根基

基于情感建构道德教育理论,并非是一时冲动或者理论上的标新立异,而是特定时代背景下的道德教育现实所需。面对上世纪七、八十年代初见端倪的人口增长带来的就业压力、西方理性主义思想进入所导致的教育中唯分数论、唯知识论,以及讲求简单量化评价、升学排名等现代道德教育弊端,尤其是中国在 20 世纪 70 年代恢复高考后,教育实践和理论研究中受皮亚杰心理学、苏联凯洛夫教育学等的影响,依然存在的过分倚重认知主义的思想观念和实际操作倾向,道德教育中以道德认知替代道德教育、用简单可量化标准评价考核学生的思想道德品质等做法在为道德教育的实际操作提供了相对可见、可测量和便捷的方式的同时,也存在着对复杂的道德现象简单化、片面化处置的危险。包括道德情感和意志在内的人的心理中比较隐性、受科学发展和认识能力局限而暂时还没有更好办法测量、显性可见的部分多被看作是认知过程的伴随物、认知发展的附属物。

^① 朱小蔓、王平:《陶行知的生命教育思想与实践》,《江海学刊》2019 年第 1 期。

为此,道德教育研究中不仅需要在操作层面上做思路和方法的改进,更为重要的是,需要追问:是什么“在人的内心持续、内发、内控地生长、壮大着品性,从而使一个人成为善人、好人、有德之人?”^①这一深层次的、根源性的认识论问题如果不能从根本上得以解决,就很难解决人们在思想认识上的“偏差”和“困难”,也不能从根本上说清楚“为何要这样做”,道德教育研究也就缺少了自身的理论支撑,要么成为对其他学科理论的搬运和嫁接,要么成为德育工作经验的总结或简单梳理。

很显然,对“人”的认识和理解上的偏颇,不仅增加了道德教育“不道德”的风险,甚至是妨碍人生命成长和人格健康的根本原因之一。情感在道德构成和结构中作为一种和认知同等重要的、不可分割的成分,还没有在认识上被完全意识到。对于“关乎人的生命活力、创造与整全”^②的教育而言,这是不符合实际情况,也是有违教育的本质和价值追求的。为此,回到人的整个身心健全发展的实际和教育诉求上,高扬“人”的旗帜,提出对过度看重认知而轻视情绪情感——不仅在德育中,而是在整个思想观念和哲学认识论上——的“拨乱反正”也就成为道德教育理论建设所面临的急切而需要真正得以解决的问题。对于这些原因的解决已经超出教育学的范围,而对人的真实、完整性的回归,则是教育学,同样也是道德教育应该秉承和追求的方向。

情感性道德教育正是从这里出发,重新规划道德教育的宏伟蓝图,希望在科学管理、知识教育和量化研究方法的基础上,“拨开思维迷雾,寻找道德教育中更为重要的东西”^③。可见,这一理论探索不是抽象和凭空的,它是在对道德教育的实际困境做出自觉反思和深刻追问的过程中提出的历史性命题。其意不在简单的“情感+德育”,而是把目光聚焦在对整个人类伦理和道德大厦的基础进行反思和重释。它不是从对道德教育的观念、方法、内容作一般性的陈述或某一个层面的反思开始,而是对道德“本体”的追问,从教育学的精神对道德教育“本心”和根基的深刻反省。

(二) 回到历史追溯道德教育理论的文化基因

“情感性道德教育”立足中华文化传统中特有的情感意蕴,对过去尤其以西

^① 朱小蔓:《情感教育论纲》(第2版),自序第1页。

^② 朱小蔓、王平:《德育漫谈:理论与实践的新拓展与新生长》(上),《中国德育》2015年第10期。

^③ 朱小蔓:《道德的情感维度——追忆世界著名伦理学家季塔连科教授》,《中国教育报》2013年6月7日第6版。

方学术研究和话语体系为主导的德育理论在道德教育中的解释力进行了历史的、实践的反思。针对道德教育现实中存在的过于以“道德概念”为逻辑起点、以“道德说教”为教育过程、以“道德量化”为评价方式的唯理性主义道德教育的偏颇，情感性道德教育在理论建构的起点上提出：什么样的道德才是向着生命的解放的，让人感到“学习道德是快乐的，做道德的人是幸福的”^①呢？这就必须回到人的鲜活生命之中去寻找，尤其不能忽视生命对道德的感受力以及道德在生命中独特而必要的存在和彰显方式。而在这一方面，“中国传统的道德教育思想有自己独特的价值取向和思维方式，以情感和人性作为道德人格最基本的因素，这是历代教育思想家所公认的”^②。为此，回到几千年中国历史文化传统和中国人的精神骨髓中，最能标识中国社会伦理精神、在中国人思想道德中占据重要位置的既不是对“上帝”、“规则”的信仰，也不是对“理性”、“逻辑”的崇拜，而是在人与人的社会实践和交往中所缔结、产生的“情感关系”。以“情感”为纽带、核心和机制，中华文化传统早在几千年以前就通过“扩充善端”、“规范内化”、“知行合一”、“情意感通”^③等形式、途径进行人格陶冶和思想教育。凸出“情感”，讲求人与人之间的情感联结、注重社会交往中人与人之间的情感关系（当然其中有负面和消极的一方面）等，已经成为几千年社会发展和历史文化更迭中沉淀在中国人内心深处抹不掉的精神烙印。

情感性道德教育理论对“情感”的理解不是纯粹自然意义上的情绪(Emotion)或者感觉(Feeling)，而是受中国文化性情说、情理说传统影响，将其放在与理性的关系之中作整体性的解释。认为，“情感”乃是在自然情绪基础上，经“历史洗礼和文化积淀的情感形式……这已不是那‘喜怒哀惧爱恶欲’七种自然情欲，却恰好是渗透了社会理性的七种‘人’情”^④，是在“人”之整全生命意义上的Affection。在中国文化中，它是“多元、开放、异质、不定、复杂，它有万花齐放独特和差异，却又仍然是现实的。”^⑤据此，情感性道德教育理论重申情绪情感在道德以及整个人的成长中的积极作用和价值，认为“人的情绪并不是无组织的破坏因素。恰恰相反，病态人格或人格障碍者往往是由于缺乏爱感和内疚感，

^① 朱小蔓：《情感德育论》，总序第6页。

^② 朱小蔓：《情感德育论》，第82页。

^③ 朱小蔓：《情感德育论》，第83-90页。

^④ 李泽厚：《历史本体论·己卯五说》（增订本），北京：生活·读书·新知三联书店，2008年，第106-107页。

^⑤ 李泽厚：《历史本体论·己卯五说》（增订本），第123页。

导致不关心他人，没有社会责任感，无法与人交往，无法实现社会化过程，而成为道德上贫乏、淡漠甚至冷酷的人”^①。因此，其研究和实践就是要正视人生命中的情感，要在贴近人生命和生活的感性、生动和鲜活的“事实状态”中寻找道德教育的“内部理论”以及操作的契机和具体方法。

从天地感通、物我一体的中华文化传统和精神出发，情感性道德教育将人看成是生生不息的生命动态历程。将道德教育看作是“引导个体人提升其精神境界，体认向善的方向和方式，展现人性的美好品质”^②的过程，认为道德教育不完全是对人的要求和约束，它还必须回到人们的生活和生命之中去，回答特定生活方式中人们如何安顿好自我精神、处理好自我与外部的各种关系等人之存在的本体问题以及生活中面临的具体而现实的问题。

（三）面向世界彰显道德教育理论的文明气质

道德教育理论的建设和发展根本上是要回应和解决“做什么样的人”、“如何做人”的问题，而这些问题既有很强历史、文化和民族属性，也有很多文化上的相通性。

一方面，中国人在伦理道德的理解、内涵和追求等方面，都不是其他国家和民族的文化和理论能够替代的，中华民族几千年文化所孕育出的文明具有自身的特征。中国人对道德现象的理解、社会道德生活的建构以及个体修身、成人等的实践和思考历史都要远远长于道德教育的学科发展史。一种道德教育理论如果不能很好地解释处于特定社会文化生活中的人们的道德诉求和道德行为，不能对道德教育做出具有文化回应性的解释，就很难真正令人信服地对道德教育实践产生深入的影响。对于中国人而言，如果不关注几千年文化传统中的“情感”元素，就难以真正理解中国人的行为方式、生活习惯以及发生于其中的道德现象。就此而言，“情感性道德教育”理论在思想指向性以及核心概念的构建方面，都具有鲜明的本土特色：在力图回到“情感”这一元素和文化传统当中重新解释道德、道德教育，并指引道德教育实践的过程中，正是出于对“人”的历史性和现实性的尊重，它才有可能、甚至可以说是必然地会选择以中国文化中的“情感”作为“眼睛”，对道德教育理论的基础、立场、方法、实践等进行了本土的检视，回应了当代中国社会道德教育与伦理建设中的若干重大理论问题和实践困惑，从而

^① 朱小蔓：《情感德育论》，第17页。

^② 朱小蔓：《情感德育论》，总序第1页。

显现出其自觉建构中国本土教育学术话语体系的思想勇气和理论特质。

另一方面，正是本着一种“回到人”本身的“实事求是”的务实态度，通过上升到“人”的层面和高度，在培养完整人的意义上，情感性道德教育理论的构建呈现出极强的开放性和包容性。反映在其理论视野上，情感性道德教育虽以“情感”命名，但是无论在思想资源、理论构建，还是在研究范式、方法等方面，都不排斥其他文明成果和研究视角。相反，从“关心人”到“关心人的成长过程”，“情感性道德教育”理论以人生命中的“情感”为核心，以是否尊重人的完整性、是否有助于为人的发展尤其是精神成长提供帮助的立场出发，将一切与人的发展相关、有助于探讨帮助人健全成长的科学研究成果都作为其理论来源加以借鉴吸收，使它们在“情感为体”、“情感为本”的核心精神中交互融合，相互印证，在广泛的教育实践中进行磨合、检验，从而对教育的条件、机制等进行探讨，在其中发展出新的命题，指导道德教育的实践。

例如，前苏联伦理学家季塔连科教授承认人的感性生命、建立在感觉论原则基础上的将情感作为伦理道德大厦基石的观点，前苏联美学家巴赫金主张的“个体通过负责任的行为参与生活，从具体的事件中积极地实现自己的‘应分’，重视在我与他人的关系中积极交往与对话，在多样化的、多体裁的、活的话语交流中丰富主体的精神世界，形成并彰显道德个性”^①的思想，以及苏霍姆林斯基注重人的情感和心灵的教育而培养“真正的人”、人本主义心理学和海德格尔等存在主义哲学家的观点、怀特海的过程哲学思想、亚里士多德的“机体论”思想等，都对情感性道德教育的研究有不同程度和方面的影响与启发。就此而言，情感性道德教育是对整体教育思想的回归。

在情感性道德教育的理论建构中愈发显现出一条清晰的、当代中华文化复兴在学科发展中的缩影：道德教育的理论建设不仅是教育学科本身的事情，更涉及到传统与现代、中国与西方之间的关系问题，因而本质上是一个文化和文明的问题。在当代中华文化复兴和世界格局变化的新时代，道德教育理论建设从“情感”这一中华文化的独特因子出发，在对传统的回望中面向未来，立足培养大爱、大德、大情怀的现代“中国人”的现实需求，回应建设中华民族现代文明对道德教育提出的迫切挑战，探索建构具有中国本土特色的道德教育理论，可以看成是丰

^① 朱小蔓、杨桂青：《关于负责任的道德主体如何成长的一种哲学阐释——基于对巴赫金道德哲学的解读》，《全球教育展望》2011年第2期。

富道德教育的学科体系、学术体系和话语体系的本土化探索和尝试。

结 语

情感性道德教育立足道德教育的中国现实，因为对活泼、高贵的“人”的关心、关爱，而选择具有鲜明中华文化特征的情感为切入点，以开放的胸襟和视角借鉴融合中西方相关思想文明成果，寻求对培育生命完整和人格健全的当代“中国人”的教育学回应。既在通达人的整全、高扬人的价值方面显现出深切的人道主义关怀，又在指向解决道德教育的中国问题中显现出中国教育特有的实践特征和综合取向。其不满足于一般的行动操作而对问题本质的思考之深，不囿于固有的文化传统而在研究和理论借鉴上的宽阔的包容性和接纳性，皆体现了其立足中国教育实践而孕育发展出的应对本土德育实践需要、回应本土德育问题的自觉的教育文明努力。

在当代中华文化复兴的历史时期，无论是提升国民伦理道德素养，还是在中国教育学走向世界、寻求与世界文化的交流对话方面，情感性道德教育希冀找到对中国道德教育需求、现状特有的文化解释以及符合中国人心理、文化、人际交往等社会生活特征的道德教育实践方式。当然，理论建构不是一件容易的事情，情感性道德教育理论在概念范畴的严密性、理论体系的系统性、方法路径的清晰性以及回应实践的解释性等方面都可能还存在诸多有待提升和进一步完善的空间，本文对这些问题的理解、思考也还存在不够深入甚至是偏颇之处。但是毫无疑问，这一理论努力背后显示的思想光芒和文化自觉都为后续的学理发展和实践提供了一种有益的启示。

The Construction of Moral Education Theory Based on Affection:

Expression, Logic, and Methodological Enlightenment

WANG Ping

Abstract: The study of moral education should be grounded in the reality and the needs of individuals' moral growth and focus on culturally responsive theoretical construction within social practice. Among these, “affection”, as a unique factor connecting Chinese cultural traditions and

the psychological structure of the Chinese people, holds significant value in rebuilding ethical morality and addressing practical challenges in moral education. The construction of a moral education theory based on affection is characterized by taking “moral affection” as the life foundation for the holistic cultivation of individuals and developing a systematic vision of moral education centered on “affection”. This construction is not merely an emotional perspective but involves questioning the moral significance of affection in answering the existential question of “what it means to be human”. It also explores how to highlight the integrative nature of life in moral cultivation and emphasizes the affective value direction in moral education across multiple dimensions and logical levels. Through the processes of exploring meaning, tracing origins, and establishing positions, the theory of “Affectional Moral Education” builds a bridge for spiritual development among “affection”, “morality”, and “life”. From the standpoint of Marxist practical materialism, it examines “affection” within the context of specific historical cultures and social life practices. This approach leads to methodological features such as respecting social traditions, addressing practical concerns, embracing inclusivity and eclecticism, and fostering civilized dialogue. In the new historical period of building a strong education system and advancing high-quality educational development, these theoretical efforts demonstrate profound ideological insight and cultural awareness, providing valuable enlightenment for the establishment of a moral education theoretical system with Chinese characteristics.

Keywords: affection; affectional moral education; affective education; moral education theory construction

About the author: WANG Ping, PhD in Education, is Associate Professor at Institute of Moral Education, Nanjing Normal University (Nanjing 210097) .

转引自《南京师大学报》（社会科学版）2024年第6期