

理解与体验：大学德育方法与道路的探索

倪娜，鲁宇滴

(东北师范大学 马克思主义学院，吉林 长春 130024)

摘要：单纯认知式的学习无法使大学德育中的知识真正进入学生的精神世界，只有理解才能使大学德育与大学生的人生历程及经验真正联系起来。但是，理解到的意义不会自动与个体的生活经验和生活境遇发生关联，所以大学德育必须把教育的意义引导与大学生的具体生活体验连接起来。理解与体验之间的协调互动和辩证统一，开阔了大学德育的教育方法，拓宽了大学德育的发展道路，推动了大学德育研究从方法论向本体论的转向。

关键词：大学德育；经验；理解；体验

“教导”和“引导”对于大学德育而言，就如一体两面，前者使外部标准内化，后者发展已表现的潜力。大学德育研究在不断探索外部标准内化的种种可能的方法的同时，又无时不在一条推动已有潜力得以发展的现实的道路上。理解与体验的互动，体现的正是大学德育方法与道路的辩证法。

一、共同经验与个体经验：大学德育发生的基础

德育作为人类思想道德活动中表达经验的一种形式，与作为个体的学生的思想道德现状必然存在着间距，但也恰恰是这种间距形成了学生对德育的需要，德育的引导性由此成为可能。当今大学德育中存在的知识与经验的背离、教育与生活的疏离、学习与人生的分离的困境，究其根源，在很大程度上与我们对学生和学校教育的定位密切相关。当我们把教育看作发展学生智力的过程，甚至德育成为有关思想道德的知识性传授，学生自然就成为凭借能力获得客观知识而非通过实践获得人生经验的人。但事实上，经验是我们感受生活意义的源泉，一个人接触到历史保存的经验越多，体验更多生活内容，他才能自觉而深刻地体味出人生的意义。因此，大学德育作为帮助大学生理解人生的意义和构建有意义的人生的重要途径，经验是其发生的必然基础。这里的经验可以从两个层面理解：一个是人类和民族的共同生活，集中表现为人类和民族的共同经验；另一个是个体的生活，具体表现为个体的人生经验。“理想状态的思想道德建构活动的动态展开要经过确立理想自我、获取客体信息、建构观念世界和现实生活几个主要阶段。”^[1]其中“理想的自我”既是起点又是终点，“获取客体信息”主要指人类共同经验，“建构观念世界”则是对个体经验的整理和沉淀，而无论是客体的信息还是主体的观念都最终在“现实生活”中得以确证和升华。大学德育就是要引导学生在思想道德领域理解和学习人类的共同经验，形成个体自己的经验，在此基础上帮助学生形成健康向上的思想及道德认识，支配其思想及道德行为。

人类的共同经验相对于学生的个体经验具有先在性和引导性，因此大学德育首先以人类共同经验为基础。在德育中，教育工作者通过共同经验的形式把社会所要求的思想品德传递给学生，期待教育对象最大程度地接受德育内容，而这种期待实现的动力和阻力都来源于共同经验和个体经验之间的间距。任何人总是在其自身思想现实的基础上来消化社会思想道德要求的，每个学生个别的、具体的生存状况、知识积累乃至生活体验积淀，都成为他能否接受以及多大程度地接受社会思想道德标准的前提依据。此外，大学生虽然是大学德育的直接对象，但同时是生活于社会之中的现实人，他们除了接受学校教育之外，还通过环境的、经验的方式自主生成着思想道德意识。所以，德育具体内容中一方面包含着学生还没有经验到的内容，它丰富着学生的思想道德经验；另一方面学生已有的个体经验也是德育发生的必然基础。德育只有扎根于表现为知识的人类共同经验的同时，努力使人类共同经验与个体的生活发生关联，个体自己的生活经验由此才能不断丰富和提升。可见，把共同经验和个体经验二者连接融合起来的中介，使其成为德育发生的丰厚基础，正是大学生个体，是他们的学习

和实践。

由此可见，知识的掌握虽然是学生重要的学习任务，但如何使知识真正与其人生经验发生关联，与其精神世界发生关联，这才是教育的真谛。大学德育把社会需要的政治思想和品德规范转化为大学生的思想品德，这是一个传播真理的过程，也是一个引导价值的过程。而“学生接受价值原则要比接受科学知识难得多。科学知识之所以易为人们接受，是因为它具有科学性和客观性。而政治思想和道德原则由于其价值性的缘故而具有选择性，并且人们对这些原则的态度也总会或多或少地为已有的经验所掣肘。”^{[2] 280}因此，要想使德育课程中的知识真正进入学生的精神世界，真正转化为学生的人生智慧与生活经验，真正对学生的经验更新、人格成长构成意义引导，知识性的认知式学习是远远不够的。只有理解才能使大学的思想道德课程及知识与大学生的人生历程及经验真正联系起来。大学德育活动中的学生个体通过理解这些共同经验来理解自身与世界的内在联系，从而理解自己的生活；同时大学生个体的生活经验也由此得以增长、丰富和更新，实现其作为人类一员的天然使命。

二、理解：大学德育的必要方法

虽然价值观以及价值观的形成过程含有明显的认知内容，甚至价值准则本身就是概念系统，但要想实现思想道德知识的功能最大化，理解是不可或缺的。我们对知识的理解说到底是我们对知识与精神之间的整体关系的把握，知识通过理解进入人的精神世界，精神力量与人的经验又反作用于知识，使其真正与人生发生了关联。就像我们也许无法说出诚实的确切定义，但这并不妨碍我们形成关于诚实的概念。因为通过理解，我们在掌握知识的同时超越了知识，知识的内容已经作为有意义的教育力量被我们接受了。可见，学习本身并不能揭示知识内在的意蕴，只有通过理解才能形成学生的精神整体与知识的对话关系和视野融合，生成引导个人生活的意义。理解使教育中的知识与人生经验真正融合，使知识的意义得以显现，使学生在掌握知识的同时获得对生活的移情和体验以及对精神的丰富和滋养。理解的如下特征使其成为大学德育的必要方法。

首先，理解同时是理解者的自我理解，理解必定构成人对自身的追问。理解以及自我理解作为自我认识的方式，是包括大学德育在内的人文学科的主要致知方法。人文教育不能把自身强加给学生，只能把作为整体的意义形式提供给学生加以理解和选择，从而实现个体的精神发展。按照皮亚杰的理论，道德认知发展水平有两级：一级是侧重于判断结果、具有客体性质的他律水平；一级是侧重于判断动机、具有主体性质的自律水平。他律建立在对他的理解的基础上，包括理解法则的具体规定以及制定这些法则的原因，思想道德行为很大程度上取决于行动者对情境和行为的理解。自律对自我理解提出更高的要求，我们通过自我理解来补偿自身的不完美性，自我认识、自我理解就是为了自我塑造。由此看来，理解寻求的不是客观知识，而是关于自身存在的意义，每个人从自身出发构建与对象世界的意义关系，在理解他者时进行着自我理解。因此，理解绝不仅仅是为了获得作品本意这样具体个别的内容，更是为了解人类历史活动及社会生活宏大的内容，而教育最终在学生通过理解而实现的精神世界的充实和丰富中表征其意义。

其次，理解带来视野融合，视野融合促成了教育意义的创造性建构。通过视野融合即相互接纳和交流，学生不仅获得了一种更高的普遍性，而且生成一个新的意义世界。这个崭新的意义世界是从纵横两个方面构建和生成的。就横向而言，道德的本质是道德的社会性，思想道德教育实质上是一种社会教育。因而，德育发挥作用的有效单位不是个人而是集体。“个人生活离不开其所生活的社群，具有构成性特征的社群为有意义的思考、行动和判断提供了一种大体上的背景框架。任何人都无法逃避社群的掌握，试图躲开使自己的生活会更有意义的这种背景不仅仅是自讨苦吃，而且是不可能的。这种背景框架不仅是个体生活及在生活中创造意义的基础，也是其生活获得意义和希望的源泉。”^{[3] 25}就纵向而言，每个人必然降生于历史传统，都用语言提出问题并进行理解，在理解前都会有直觉、判断和想象。这就是所谓的先见、先有、先知，即前理解。我们的理解发生在我们的前理解中，前理解是理解者的认识

基础,使理解成为可能。而每一次理解又都成为后续理解的前理解,参与到后续理解中。由此可见,视野融合既是社会性的,也是历史性的。个体的道德思维不是其逻辑思维在思想道德问题上的单纯运用,思想道德发展需要社会性、历史性的启发和激励。科尔伯格提出“角色承担机会”涉及自我与他人之间的有组织的关系,唤起的不仅是同情和移情的情绪,也构成了人与人相互作用和交际的情境。德育对象由此通过理解参与到人类历史经验中,参与到人类本质经验的思考中,参与到人类历史和前程的责任心塑造中。这为思想政治教育方法提供了创新性思路。

最后,理解扩展着理解者的精神世界,丰富坚实的精神世界是大学德育的最终目的。理解是从生命的既定感性表现中认识生命本身的过程,无限的可能性在这个过程中产生。换言之,意义只能经过理解而产生,不能通过学习来掌握,否则就是用实证研究的手术刀解析、归纳、统计生动活泼的生活世界。科学对物体原因的解释和控制,无法解决有关人生体验和生活意义的问题。我们可以试图去说明自然,对于人却只能努力去理解,人文科学正是人类尝试理解历史、理解生活意义的不同方式而已。因此,大学德育应该借助理解和解释的方法去实现大学生精神世界的同情和参与,在把学生投向历史、投向文化、投向生活的同时,扩展他们的精神视野。理解是连接教育与个体精神的根本方式,大学德育只有把学生理解为生活世界中感性的人,即具体的、历史的、完整的人,大学德育才能使它的内容及其所延伸的意义,与学生的生活经验和精神世界发生关联,从而引导大学生的精神发展。“理解最大可能地扩大了自我与世界的整体关系,它最大可能地破除了发展的局限,扩大了自我,从而塑造了自我。”^[4]只有这样,大学生面对的德育学习内容,才不是为获得知识的客观对象,也不是主观臆想投射的被动文本,而是与人生相关的可以教化和引导自己的东西。由此实现在能动的理解中不断理解人生、理解世界,从而不断走向新的可能性。

理解力虽然是思想道德发展的必要条件,却不是充分条件,理解到的意义不会自动与个体的生活经验和生活境遇发生关联。人的品质依赖于具体的情境,每个人都是从自己的生活经验、从自己与世界的关系、从自己对未来的想象、从自己生活境遇中去把握意义。所以大学德育必须把教育的意义引导与大学生的具体生活体验连接起来,这是一条追寻意义的具体而现实的道路。

三、体验:大学德育的现实道路

如果把揭示人生的意义仅仅看作是认识论的任务,企图通过学习而获得,这个意义就很难揭示出来。人生的意义存在于人与世界通过种种活动而建立起来的关系中,是在对生活的体验中领悟出来的。所谓体验即我们把自身当做客体从而获得关于客体的感性信息的感知方式。道德基本概念的自明而不可推导的性质决定了我们通过体验来认识和掌握思想道德观念的必然性。无论群体或个体都会形成一些道德经验的心理积淀,而“当道德情境刺激之下,人们的这种个体经验积淀也能为人所唤醒,不自觉地做出非逻辑(实为隐逻辑)的决断。”^[5]这些看似非逻辑的人生体验却构成了教育的基础,通过记忆和经验进入个人对生活的理解,随时影响其有关人生的认识。因此,“教育不仅关心人是否有知识,而且关心人是否有体验,关心人体验到什么,追求什么样的体验,以及如何感觉自己的体验。”^[6]没有这些体验以及有关这些体验的反思,任何教育、任何知识、任何方法都找不到与人的连接点。

现代德育把人的体验过程视为其基本形式之一,就在于体验是我们对待直接实践的必然的反思性心理过程,具有直接感受性和个体独特性的体验揭开了德育的许多现实困境和秘密。“德育的接受和内化过程一般需要三方面的支撑:一是经验事实的比照性支撑;二是情感信念的导向性支撑;三是理论思想的逻辑性支撑。但这些方面的实际效应都需要体验机制在其中发挥一种穿针引线、融通化合作用。”^{[2] 285}首先,通过体验我们可以直接靠近经验事实。对生活的体验先于理解,对体验的反思则直接上升为我们的经验以及对事实的道德判断。通过在实践中把自己暂时变为现实客体,我们不仅站在所研究的对象的立场和观点上去观察思考问题,而且直接作为客体中的一份子去生活。这就是体验的实践性的一面,或者说

实践体验。其次，体验的积累使我们的情感信念更加明确清晰。人类凭借其具有的移情能力进入别人的情感世界，设身处地为他人着想，这是超越群体的普遍的道德基础。皮亚杰的对偶故事法和科尔伯格提出的道德两难故事，都是通过情境设置道德冲突并提出道德问题，让被试者在自己的反应中投射内心的道德信念和道德情感，从体验中获得关于客体的信息的同时达到对自我的认识。最后，体验可以沉淀为思想理论。虽然说我们可以通过一般世界观或概念框架去理解一个人的特定道德观念，但这些思想结构并不是超经验的，而是经验发展到一定阶段的产物，甚至可以说是必须经历一定的发展才可收获的成果。道德观念体现着社会性的认同，却又不简单是一种约定俗成，思想道德发展比一般的逻辑认知发展要复杂得多。这种复杂很大程度上来源于每个个体不同的生活内容和生活体验，而千差万别的个体及其活动却在更高级的认识成果那里达到了思想道德的共识。

大学德育是关涉大学生的精神变革、意义把握和生活实践的过程，要想使德育研究成为名副其实的人文研究，必须对德育进行本体论上的解释。体验既是人认识世界的方式，同时又是人存在的方式，是人追求生命意义的方式。体验范畴对大学德育从单一的认识论框架走向本体论、价值论视野具有特殊的意义。如今通过游戏的方式开展的拓展训练在德育中非常流行，究其根源，就在于游戏中的体验因素对于德育既有认识论的意义，又有本体论和价值论的意义，尤其后者越来越显示出其特殊的价值。“随着文明变得更复杂、更多样、更沉重，随着生产的技术与社会生活本身得到更好的组织，古老文化的土壤便逐渐被观念、思想与知识的体系，教条、规则与法规，道德与习俗（这些全都失去了与游戏的联系）所覆盖、窒息。这时我们就说，文明已变得更严肃；这种文明只分派给游戏以次要的地位。”^[7]因此，游戏作为一种方法的德育价值似乎越来越难以实现，但人们却从另一个角度和高度弘扬了游戏体验的德育价值，这就是游戏精神的德育价值。游戏精神的实质即游戏不是目的而是存在本身。就像“在劳动中，忙碌本身并不令人愉快，而是为了另外的目的。相反，游戏中的忙碌则本身就是令人愉快的，没有其他的外在目的。”^[8]可见，不是游戏带来乐趣的结果，而是游戏本身就是乐趣。这是游戏的魅力所在，也是德育研究中值得思考的问题。一种在道德上值得认同和赞赏的行为，并不在于它所指向的目的，而是行动本身。因此，仅仅把体验当做认识方法，这种体验是被动的，并未引起他人与自我关系的联想。只有挖掘体验的本体论意义才会超越生活表层的体验，形成确定的、内容丰富的意义趋向，对自我的成长带来更深刻的影响。

四、理解与体验的辩证法：大学德育方法与道路的统一

《论语》中写道“知之者不如好之者，好之者不如乐之者。”如果说“知”能够帮我们实现“理解”的话，那么“乐”就是“体验”带来的直接效果。理解与体验间的协调互动和辩证统一开阔了大学德育的教育方法，拓宽了大学德育的发展道路。在德育中引入“理解”即培养学生就道德问题和道德决策从事积极思维，目的是促进他们的道德判断能力的自然发展。在大学德育中贯彻“体验”思想，目的是向学生提供丰富的社会经验和角色承担机会，以促进他们的思想道德沿着内在的逻辑顺序正常发展。

德育中的理解不同于认知教育中的理解，不单纯是为了获得有关对象的知识，它充分尊重个人内心世界的特殊性，全面保留了个人内心世界的丰富性。换言之，大学德育中的理解所关涉的不仅仅是真，还有善和美，由此构成对生活实践的引导。在某种意义上，理解是对体验的重新组织，理解是再体验。典型的社会历史情境的体验具有足够的内容规定性和相对确定的形式，当个体在生活中深刻理解并主动接近它时，个体便会借助某种文化的意识图式而重新改造自己原有的图式。个体体验从被动的、自发的和偶或的走向主动挖掘、领略和享受其意义，从而促使人再度去追求这类体验的文化给出形式。可见，理解不同于知识，与艺术则有相通之处，即都是创造性的、个性的。理解的个性来自于个人生活经验形成的独特视野，以此为基础最大程度地去容纳所能感知到的认识对象的内容和意义。因此，德育过程即思想道德学习主体的自主建构过程，在教师创设的一定的价值性情境中，学生按照自己的

自由意志进行道德反思，自主改造自己的品德心理图式，实现思想变革，提升道德人格。

既然德育是生成或建构的过程，对于教师而言就要提供一种有利于道德生长的价值引导环境；对于学生而言，则是凭借教师的帮助进行道德的自主建构。只有“当我们找到一种角度可以让学生在规律性的规定中看到目的性等许诺自由的性质时，德育过程就会纯粹成为一种欣赏人类的道德自由与人生智慧的享用性过程，一种解放、升华的过程，而不是一个模塑的、奴役的过程。”^[9]因此，有效的德育必定是亲近生活的，而生活和体验不可分割，甚至生活本身就是不断体验。注入了体验精神的德育实现了内容的生活化，这样我们就能在其中发现道德智慧的生动性，就能真正激发学生进行自主、自由的道德判断和推理，实现真正的道德理性。以拓展训练中常常借助的游戏为例，它作为一种特殊形式的人生体验，既是一个接受的过程也是一个建构的过程，集中凝聚了生活体验的多种情景和多重矛盾，矛盾的冲突往往使我们发现许多忽略的人生理解和意义。同时，通过游戏我们体验并认同了游戏精神的更高级的严肃，即遵守和尊重人们共同生活和活动所要求的原则、价值和理想。可见，体验不是科学认识的简单接受，不是外在世界加诸于人的意识而产生的一种照镜子式的反映，而是个体同周围世界的交往过程中，从个体现实境遇中感受生活、反思生活。

人类拥有的思想道德伦理观源于其两个取向，即公正取向和关怀取向。前者反映了思想道德的认知成分，更重视客观性、逻辑性，与道德思维和理解联系较多。后者反映了道德的情感成分，更多凭借个人的直觉，而不太讲究逻辑性，与道德情感和体验联系较多。但无论哪种取向都植根于我们的社会生活和实践活动，对生活的体验在对生活的理解中不断丰富，构成理解的视野，从而产生新的意义关系；对于人生新的理解又会扩充着人生的体验，成为新的体验的出发点。理解、体验、意义的辩证作用不断开创出新的生活境域，新的生活又形成新的理解、新的经验、新的意义。“在儿童和青少年这一人生阶段，生活的意义性关键不在于理性整理之后所得出的全面评价，而在于他们有没有生活感觉，对自己的生活是否有文化自立感、生活投入感、自我效能感和人际悦纳感等等。”^{[3] 78}生活意义的创造需要想象和领会，道德和信仰的学习不能单纯依靠理智来获得，甚至根本不可能通过理智和推理来获得。只有生活本身才能为自己制定法则，道德学习只能在生活过程中而不能在生活之外进行。企图单纯依靠专门的德育课程，将生活中活的道德集中起来制作成精华素一样死的知识体系，犯了将道德同质化的错误，也违背了没有专门的道德时间这一德育特性。思想道德的学习是德性之知的生成，而不是见闻之知的获得，它主要基于具体的生活、行为、经验和阅历，而很少出于抽象的理智推论。在社会实践过程中个体与他人相互作用时很自然会产生思想道德认知上的矛盾或不平衡状态，这实质上把个体的道德认知推向即将发生改组和重构的临界点。个体的思想道德更高阶段发展因此才成为可能，继而产生一种新的平衡状态。由此可见，人在生活中学习到的美德不是概念性的，而是与特定行为相联系的鲜活的、具体的品质，它源于真实的生活体验并通过生活过程得到理解和加以确证，是实践之知，是“亲知”和“真知”。

综上所述，大学德育既不植根先验的原理和先天模式，也不是源于后天的经验或外部的环境，而是在个体与社会相互作用过程中主动同化经验而建构的。当大学德育从理解走向体验，其实完成了德育从人文科学知识转向人生意义与世界经验；而当大学德育由体验推动理解，则实现了德育方法论向德育本体论的转向。作为人的作品的德育同时必定是作为人的存在的德育，没有脱离开方法的道路，也没有超越了道路的方法。大学德育方法与道路的辩证法，是从实然走向应之实然，从应然回归实之应然的探索和实践。

参考文献

- [1] 张耀灿，等．思想政治教育学前沿 [M]．北京：人民出版社，2006：335．
- [2] 张澍军．德育哲学引论 [M]．北京：人民出版社，2002．
- [3] 高德胜．生活德育论 [M]．北京：人民出版社，2005．

- [4] 金生鈇 . 理解与教育 [M]. 北京 : 教育科学出版社 , 2001 : 48 .
- [5] 檀传宝 . 德育美学观 [M]. 太原 : 山西教育出版社 , 2002 : 95 .
- [6] 朱小蔓 . 情感教育论纲 [M]. 北京 : 人民出版社 , 2008 : 142 .
- [7] 胡伊青加 . 人 , 游戏者 [M]. 贵阳 : 贵州人民出版社 , 1998 : 95 .
- [8] 康德 . 论教育学 [M]. 上海 : 上海世纪出版社 , 2005 : 28 .
- [9] 檀传宝 . 让德育成为美丽的风景 [M]. 合肥 : 安徽教育出版社 , 2006 : 135 .

Understaning and Experiencing: Probe into methods and approaches to college moral education

Nina, Lu Yudi

Abstract: Pure cognitive learning fails to help students internalize knowledge they acquire in college moral education. It is understanding that bridges the gap between the education and life experience. However, understanding does not converge with individual life experience of its own accord, so college moral education has to couple abstract instructions with students' concrete life experiences. The coordinative interaction and dialectical unity between understanding and experiencing can enrich the pedagogy of college moral education, further its development and catalyze the transformation from methodology to ontology in the process.

Key words: college moral education; experience; understanding; experiencing.