

# 道德教育应重视培养“懂道德的人”

## ——生活德育背景下知性德育的出路

张正江 陈菊恋

**[摘要]**生活德育所猛烈批判的知性德育是且只能是实然的知性德育，而非本然的知性德育。道德有两种形态，相应地，道德教育也包括品德教育（或道德规范教育）和知性德育两种，后者有独立的价值和意义，是德育家的理想追求。当代西方的知性德育偏重于形式与能力，忽视了科学的道德知识、道德真理等实质内容。只有从真正的马克思主义立场出发，才最有可能获得科学的道德知识、道德真理。知性德育的直接目的不是培养“有道德的人”，而是培养真正“懂道德的人”。当前，我国学生在道德方面的“知行分离”现象在与其“知”非“真知”。真正“懂道德的人”必然会经常作出道德行为。

**[关键词]**生活德育；知性德育；“懂道德的人”；道德知识

提高学生的道德认识，掌握道德领域的科学知识、真理、规律，培养道德思维与判断能力，实现道德自觉，等等，都是德育的根本追求。这些方面的教育活动就是知性德育，包括知识德育、理性德育、认知德育等。然而，当代中国的知性德育还存在许多的问题，例如，德育知识化，知识德育变成了信息德育、符号德育、教条德育、命令德育、要求与意见德育等“关于道德知识”的教育，把德育目标变成培养“知识人”、“伦理学者”；偏重学科课程德育、直接道德教学，忽视间接德育；把德育课程的教学变成灌输、训练、背诵、练习；等等。因此，知性德育理所当然地遭到了人们的批判。人们强烈主张要“从知识德育走向生活德育”<sup>[1]</sup>，认为“从知性转向生活”是“道德教育的价值回归”<sup>[2]</sup>。

在当今中国生活德育的大背景下，知性德育的出路何在？其实，知性德育有两种形态：实然的知性德育与本然的知性德育，学者们所批判的实际上是实然的知性德育。由于人们没有注意区分知性德育的这两种形态，于是在批判当今我国实然的知性德育时，连同本然的知性德育也一起进行了批判，这就过于简单化了。当代中国实然的知性德育在相当程度上背离、变异、扭曲了本然的知性德育，因此，才会存在种种问题。事实上，本然的知性德育（以下简称知性德育）并不存在什么问题。

### 一、知性德育独立存在的价值与意义

道德从其存在形态上来看，主要包括两个方面：

一是外在的、表现出来的道德，如各种道德规范、道德品质等；二是内在的、根本的道德，即道德本质、道德功能、道德规律等。皮亚杰就曾把道德划分为他律道德和自律道德（或理性道德、高级道德）<sup>[3]</sup>。相应地，道德教育也包括两个方面，品德教育（或道德规范与行为习惯的教育）与知性德育。

道德教育若仅限于第一个方面，那么所培养的学生在道德方面只是“知其然而不知其所以然”，也将会带来严重的后果。在当代中国，一方面是由于几千年封建社会忠臣顺民教育的历史影响，另一方面是在改革开放和市场经济等时代特征的社会背景下，相当部分的人不是听从理性、真理、原则等去行事，而是听从感性、冲动、功利、习惯等去行事，甚至相当部分成年人的道德发展水平还处于他律道德阶段。因此，加强知性德育非常迫切，且具有重大的作用与意义。

首先，从教育角度来看，知性德育是科学的、专业化的德育，是正式、正面、诚实的德育，是稳定、规范化的德育，是可以被量化、评估、检测、考核的德育。

其次，从历史发展来看，知性德育对学生具有道德启蒙与解放的作用，是符合科学、民主、自由、平等、开放、多元等时代特征与时代精神的德育，是信仰自由时代的德育，是没有灌输、洗脑或思想控制的德育，是尊重人性和人的主体性、尊重人格独立和尊严的德育。

再次，从现实社会的形势来看，当今人际关系与社会形势日益复杂，物质功利主义盛行，人心不古，物欲横流，是与非、善与恶、真与假、美与丑、对与错、好与坏、敌与友、忠与奸、正义与邪恶错综交织，早已不再泾渭分明。面对如此纷繁复杂的社会格局，人们最需要、最可贵的道德品质就是道德思维、道德判断、道德智慧等道德理性品格。

## **二、知性德育是人类追求的德育理想之一**

知性德育贯穿于古今中外德育史，是道德家和道德教育家的最高追求之一。

### **（一）古代中西方对知性德育的追求**

我国先秦时期的老子把道德划分为两个方面：一是根本性、始源性的“道”；二是具体的道德，如仁、义、信、礼等。老子认为，追求后者非但无益，反而有害。“故失道而后德，失德而后仁，失仁而后义，失义而后礼。夫礼者，忠信之薄，而乱之首。前识者，道之华而愚之始。”因为诚实、勇敢、仁义等具体道德不过是道德的枝节与末叶，追求这些只是舍本逐末，因此，老子主张“绝圣弃智”、“绝仁弃义”，从而回到“道”的境界。

然而，“竞于道德”的时代已经远去，社会已经从“逐于智谋”的时代发展到了孔子所生活的“争于气力”的时代。“天道远，人道迩”，于是，孔子转而追求“人道”，强调“智、仁、勇”等具体道德。若一个人的“智”不能达到体认与追求“人道”的本质、真谛（仁）

这个高度，那么就是非真智（“择不处仁，焉得智”）。但是，凡夫俗子又有几人能够认识道德的真谛呢？这就成为后世两千多年来一直难以超越的主题与难题。

在西方，苏格拉底开始追问：“美德是什么？”常人以为，美德就是正义、智慧、勇敢、节制等的总和。这个答案显然不能令苏格拉底满意，他说：“就好像我问你什么是蜜蜂，它的本性是什么，而你回答说蜜蜂有许多不同的种类。”<sup>[4]</sup>苏格拉底所追寻的并不是美德的外延，而是美德的内涵，即它的本质、根本属性是什么，使正义、智慧、勇敢、节制等成为美德的内在本质规定性是什么。苏格拉底提倡追求真理与智慧、探索和认识美德的本质，但并未就此提出“美德即知识”或“知识即美德”这样的观点。

到了柏拉图那里，美德的本质正式成为了一种理念（有的翻译为“型”）。柏拉图认为，与美的理念、其他事物的理念一样，美德存在于理念世界，需要人们用理性、智慧去认识。

与老子一样，柏拉图使美德（德性、善）成了类似于天道的东西，这是常人难以把握的。于是，亚里士多德进行了类似于孔子的工作，把美德从天上降到人间，认为美德（德性）属于灵魂中的品质。亚里士多德认为，在德性的构成要素中，最核心要素是理性：“德性……它是一种具有选择能力的品质，它受到理性的规定，像一个明智人那样提出要求。”<sup>[5]</sup>

与中国古代类似，柏拉图与亚里士多德为美德规定的范围长期难以超越。一直到黑格尔、康德那里，还是在这个范围里寻找美德的本质。

## （二）当代西方对知性德育的追求与困境

在唯心主义道路上根本就找不到道德的本质、规律、真谛等。因此，近现代以来，人们退而追求道德认知、道德思维、道德判断、道德选择等道德理性能力的培养，这与近现代哲学从本体论转向认识论的大背景是相一致的。

一是涂尔干对理性德育的研究。涂尔干认为，道德完全可以成为科学研究的对象。如果道德科学已经成熟，“如果我们掌握了有关道德律令及其原因和功能的精确知识，我们就能够遵守这些道德律令，而且还有意识地遵守它们，知道究竟为什么这样。这样的服从丝毫没有约束”，因为“我们是道德秩序的主人，它不再外在于我们”<sup>[6]</sup>。

涂尔干在研究中首先发现了道德的两个要素：纪律精神和对社会群体的依恋（遵守纪律、效忠群体）。站在道德科学的立场，涂尔干发现：“要合乎道德地行动，光靠遵守纪律和效忠群体是不够的……我们还必须对我们的行为的理由有所了解……这种自觉意识为我们的行为赋予了自主性。”于是，涂尔干发现了道德的第三个要素：道德知（理）性。道德科学要求我们“更加深入事物的本性，即对规范本身、规范的根源以及存在理由进行符号解释。这说明，道德教学在我们的学校中占有一席之地。因为教授道德既不是布道，也不是灌输，

而是解释。如果我们拒绝把所有这类解释提供给儿童，如果我们不尝试帮助他理解他应该遵守的那些规范的理由，我们会贬低他，使他陷于一种不完备、低下的道德”。当然，涂尔干也清醒地认识到，“这种教学是非常难的，因为它必须取决于一种正处于发展过程中的科学”<sup>[6]</sup>。涂尔干认为，道德知性（理性）是道德各要素中“最重要的要素”，“道德有许许多多的方面……不过，它首先是一种理性的道德”<sup>[6]</sup>。

二是杜威对知性德育的研究。杜威提倡生活教育，但他并未像当今我国的一些生活德育论者一样走向极端。杜威辩证地对道德知识、生活、教育等问题进行了探讨。杜威把道德知识教育的地位抬得很高：“事实上，学校中的道德教育问题就是获得知识的问题。”<sup>[7]</sup>关于道德知识教育的途径，在杜威那里有两条：一是伦理学学科教育，二是其他一切学科知识的教育，这些都属于道德知识教育的范围。

在伦理学课程教学领域，由于“道德知识”和“关于道德的知识”之间的界限不是很清楚，二者往往混杂在一起，因而，知识德育经常变为关于道德知识的教育，这就是知识德育经常遭到人们批判的原因。杜威也经常对此进行揭露、批判，但是他并未由此抛弃直接的知识德育课程教学。他指出：“如果这种反应仅仅是反对学校里的一切伦理学学科的教学，如果它没有在相反方面提出如何用正确的道德教学来代替错误的道德教学的问题，我认为我们将不会受益无穷。如果被正确理解的话，它是反对虚妄的道德观和错误的伦理学理论的运动……不管怎样，我希望听从于某种特定的伦理学理论的概念，在我看来，以之为基础的理论似乎完全适用于课堂教学。”杜威对如何进行直接道德知识教学问题展开了比较深入的探讨，他指出：“尽管应该从最低年级起就教授这一学科，我将选择更好地适于中学或可能是中学以下的年级教授该学科的方式作为实例。”<sup>[8]</sup>

三是皮亚杰、柯尔伯格、威尔逊等的研究。皮亚杰的研究表明，从道德的个体发展来看，存在着两种道德：“一种是约束的或他律的道德，另一种是协作的或自律的道德。”<sup>[3]</sup>自律道德的出现是自主性、理性、认知发展等的结果。

柯尔伯格在此基础上进行了更深入的研究。他指出，“我们……把道德教育看成是对道德发展的促进而不是直接传授一些固定的道德准则”，而“促进道德发展是以促进儿童的思维和解决问题能力为基础的”<sup>[9]</sup>。他根据“关于道德的思维方式和道德选择的依据”，把个体道德发展划分为三水平、六阶段，而促使个体从一个阶段向另一个阶段发展的必要条件则是“逻辑推理能力”：“道德发展是一种不断增长着的认识社会现实或组织和联合社会经验的那种能力的结果。”<sup>[9]</sup>因此，道德教育的目的就是“促进发展的下一阶段，而不是灌输特定的学校、教会和国家的固定习俗”<sup>[9]</sup>。

英国德育哲学家威尔逊也大力倡导道德理性教育。他认为，道德教育“与‘科学教育’或‘古典教育’相似，都是在某一特定的思维方式上或生活领域中的教育……从根本上说，‘在道德上受到教育’或‘被道德地教育’与在科学上受到教育是同一回事”<sup>[10]</sup>。他决心努力将道德教育“确立为一门学科或领域，一门最终受纯理性支配的学科”。他坚信“：在道德方面的教育就如同在其他人类思维和行为领域中的教育一样，对道德问题有正确与错误的回答，有一系列能使我们获得正确答案并按此行动的技能、规则、步骤和才能。”<sup>[10]</sup>威尔逊认为，首要的问题是研究道德的本质、起源、道德规律等。

威尔逊深入探讨了道德的涵义和要素，并分析了各种道德教育的理论与方法。他批判了我们叫做“生活德育”的方法：“有些人宣称只有‘实际生活’经验在道德学习中才是有效的，任何‘人工的’、不是‘来自儿童的直接兴趣’和‘产生于儿童的生活情境’的东西永远都不会起作用。学生‘从生活中学习’，‘生活经验是真正的老师’。”威尔逊指出，“这种理论不能作为一个基本的理论”。最后，威尔逊旗帜鲜明地主张“道德思维的直接教学”，因为这“是诚实的”、“专业的方法”，“它向儿童提供了一些可供依靠的东西”<sup>[10]</sup>。他指出：“一个在道德上受过教育的人不仅仅以某种特定的方式行动和感受，而且为了特定的理由才这么做……他必须为了正当的理由而行动和感受。”<sup>[10]</sup>

知性德育的思想流派还很多。“总之，强调认知、思维在道德发展中的作用，重视在道德教育过程中加强道德认知能力的培养已经成为当代道德教育理论的一种普遍倾向。”<sup>[11]</sup>

当然，国外的知性德育在理论上还很不成熟，在实践中还存在种种问题，其中最大的问题是偏重于强调道德的形式与能力，不重视道德的实质、内容，并由此陷入了困境。之所以会这样，或许是因为哲学、伦理学等为我们提供的科学的道德知识、道德真理、道德规律还非常贫乏。因此，只有真正在马克思主义的指导下，才可能正确地认识道德，获得科学的道德知识。当代中国在这方面才刚刚开始起步，而且由于种种原因，步履艰难。

### 三、知性德育的伦理学基础

#### （一）道德及其客观性

##### 1. 道德是属人的客观事物

在马克思主义看来，道德产生于人类社会，有其产生、发展、运动、变化等客观必然性。道德在表现形式上是用一套行为规范和准则、以善恶评价的方式（而非暴力、强制的方式）、依靠人们的内心自觉和外在舆论来调节人际关系的社会现象和社会活动。因此，静态、外在的道德主要就是一套行为规范和准则。（现代汉语词典）指出，道德“是人们共同生活及其行为的准则和规范”<sup>[12]</sup>。伦理学指出，道德“是社会制定或认可的关于人们具有社会效用的行

为应该而非必须如何的非权力规范” “，道德属于规范范畴：道德亦即道德规范”<sup>[13]</sup>。

## 2. 道德的起源、本质和作用

生物世界的最高法则是“物竞天择，适者生存”。人类作为生物的一个物种，其生存竞争同样普遍存在，一是人类内部个体之间、群体之间、个体与群体之间的竞争，二是人类与其他生物之间的竞争。

人类在与其他生物竞争中，早已取得辉煌的胜利而成为地球的主人。人类内部的生存竞争同样普遍存在，竞争形式五花八门，无所不用其极。人类内部的竞争比其他动物之间的竞争更残酷、更残忍，规模更大，破坏性更强，但是人类并没有自我毁灭。究其原因，主要是因为人类有理性、有情感、有合群性等。竞争、斗争的结果是两败俱伤，即使是强者，也是“杀人一万、自损三千”。长期无数次的竞争、斗争，两败俱伤的结果使人类开始有意或无意地思考：有没有共赢的途径？例如：面对劳动产品，如果依靠强力、暴力互相抢劫就会两败俱伤，于是人类进行和平交换，而且按照公平原则进行。这种情况对双方、对大家都是最好的，损失最小。实际上，高等动物也能够潜意识地认识到合作、和平则双赢，分裂、斗争则双败的道理。总之，为了共同的生存与生活需要，早在原始社会时期，人类就由于具有理性、情感、合群性等而产生了道德。

人的本性在根源上主要是利己的。那么，道德为什么可能防止人类的利己本性呢？人们为什么可能自觉遵守道德呢？有两个原因。第一个原因是人有情感、有合群性，更有后天形成的第二本性，即社会性，而社会性中的一个重要方面就是道德性，人具有道德人格、道德生命等。第二个原因是人的第一本性（先天本性）主要是利己的，但是利己有多种情况，如损人利己、合理利己、利人利己。道德追求的是利人利己，这并没有违背人的利己本性，所以人们在根本上才有自觉遵守道德的可能性。可见，道德的本质是超越竞争，追求互惠互利，实现共赢。至于那些牺牲自己、救助他人的纯粹利他性道德行为，已经超越了第一人性，而成为第二人性主导下的行为了。

在原始社会，道德维护的是群体的利益。群体利益就是每一个成员的利益之和。因此，个人利益与群体利益并不矛盾。人们在制定、约定、认可和遵守道德规范方面是平等的，没有人能够凌驾于规范之上。但是，阶级出现以后，统治阶级为了维护自己的利益和特权，利用国家机器掌握了制定道德规范的权力，建立了有利于自己的道德规范，道德就出现了阶级性。这并没有改变道德的本质——生存的需要。但是，这种道德不是维护整个群体的利益，而只是维护统治阶级的利益，因此是恶德，不是美德。同时，维护社会整体利益的道德依然存在，那才是道德的精华，是需要继承的部分。

### 3. 道德发挥作用（一个人遵守道德）的社会条件

以商品交易活动中的“诚实”为例。显然，你若对对方不诚实，说谎、欺骗对方，那么你在交易中可能会获得额外的好处。但是，对方迟早会发现吃亏。从此，对方要么不与你交易，要么也对你不诚实，甚至狠狠报复你。可见，你的说谎、欺骗从一个人身上所获得的是眼前的、暂时的利益，却丧失了长久与这个人继续交易所带给你的更多的利益。因此，你以后就可能对他诚实。反之，你若想继续在交易中通过欺骗、说谎等而获得额外的利益，就只有不断地变换交易对象。要实现这一点，有两种情况：第一，你进行“游击战”，骗了一个地方的人再去另一个地方骗人；第二，你固定在一个人口流动大、流动频繁的地方，如码头、火车站、汽车站等。

古代社会人口流动缓慢，因此，你若固定在一个地方做买卖、开店，那么，经常光顾你的都是老顾客。在这种情况下，你还敢欺骗他们吗？除非你不想长久做下去。这就是古代所谓“儒商”诚信经商、童叟无欺的根本原因。而在今天，人口流动剧烈，特别是在车站、码头等地方，更容易出现卖假冒伪劣商品、漫天要价等情况。在这种社会形势下，若要整个社会具有道德气氛，从个人角度来看，最需要具备的是道德理性与道德智慧；从社会统治与管理方面来看，则需要加强法制、严格执法。

总之，道德维护的是群体的利益，而非个人的利益（个人的利益包含在群体之中）。因此，一个人遵守道德，虽然不会获得最大的利益，但所获得的却是长久的利益，还包括自己身家性命与财产的安全等。除此之外，由于一个人遵守道德而对别人也有利，他还可以由此获得别人的尊重、信任、友谊、帮助，等等。

那么，道德是生活（幸福）的手段吗？不，道德不是生活与幸福的手段，是最必要条件而非充分条件，幸福还需要能力、才识、机遇、对幸福的理解、时代与社会条件等，道德是通向幸福的根本大道。生活、幸福不是一个点，不是人生的终点，在人一生中，道德是生活与完满幸福的内在基本要素。道德不仅能使一个人幸福，更能够使一个人高尚、伟大。幸福不仅是物质上的、功名上的，更包含获得人们的尊重、信任、安全感、友谊、尊严等。

## （二）道德知识的含义

### 1. 知识的含义

人们往往从不同的角度来认识知识，于是形成了不同的知识观，如唯心主义知识论、机械唯物主义知识论、辩证唯物主义（马克思主义）知识论、后现代主义知识论，或理性主义知识论、经验主义知识论、实用主义知识论、后现代主义知识论等。在此，笔者坚持马克思主义的认识论、知识论。从马克思主义角度来看，所谓知识，顾名思义就是知道、懂得、认

识，是人们对世界的反映、认识。《现代汉语词典》将“知识”注释为：“人们在社会实践中所获得的认识和经验的总和。”<sup>[12]</sup>《辞海》注释为：“人类认识的成果或结晶。依反映对象的深刻性，可分为生活常识和科学知识；依反映层次的系统性，可分为经验知识和理论知识……”<sup>[14]</sup>总之，知识是人类对世界的能动反映、认识。知识（以及真理）的内容是客观的，而形式是主观的；知识是相对的，不是绝对的。马克思主义知识论没有穷尽知识的真理，它不是封闭的，而是开放的、发展的。由于知识是认识的成果或结晶，因此，马克思主义知识论从属于马克思主义认识论。人们对世界的反映、认识都有可能错误，因此，知识有“真知”与“假知”之分。

当前，我国学术界还从外国引进了“程序性知识”、“默会知识”、“隐性知识”、“个人知识”、“实践知识”、“叙事知识”等概念。其实，这些知识多是指技能。例如，“实践知识”不过是强调“知识来源于实践又运用于实践”的实践特性而已。把“知识”的外延无限扩大，什么都说成是知识，那么，“知识”的内涵就空了。

## 2. 道德知识的含义

道德知识是指人们对客观的道德现象、道德活动、道德规范以及道德的起源、作用、规律等的正确认识及其成果。对道德的认识和研究完全可以与研究各种自然事物或社会事物一样，站在客观、中立的立场，采用观察、描述等方法。因此，真正的道德知识与其他科学知识一样，都是事实知识，而不是价值知识。

道德知识依据其反映对象的范围，可以分为两种：一是对具体道德的认识，如对“诚实”的认识，包括诚实的产生、含义、作用，诚实发挥作用的的社会条件、个人条件，等等，这种关于具体道德的知识，可以称之为形而下的道德知识；二是基于一定的具体道德知识，从宏观上对道德进行整体性、概括性、抽象性的认识，探讨道德的起源、本质、规律，道德发挥作用的的各种条件，等等，这种认识可以称之为形而上的道德知识。道德知识从其反映对象的深刻性、抽象性角度来看，包括道德感性（经验）知识（道德常识）和道德理性知识。

目前，伦理学还不能给我们提供多少正确的道德理性知识，但是人类几千年的生活与实践却给我们总结出了一些非常正确而宝贵的道德经验知识。例如：“善有善报，恶有恶报。不是不报，时候未到。”偶尔作出一两次的道德行为，不一定会给你带来好处、幸福。但是，长久做好事，持之以恒地做好事，必然会获得人们的尊敬、好感，必将会获得善报。反之，偶尔做一两次坏事，可能会侥幸成功，但若经常做坏事，终将会遇到在智力、能力、体力等方面比自己强的人，从而遭到报复、还击，甚至付出身家性命的代价。可见，道德规律不属于确定性规律，而属于统计性规律。正因为道德规律属于统计规律，所以，一些人总是存在



侥幸心理而实施不道德行为，结果越陷越深，最终吞食恶果。

我们要注意区分“关于道德的知识”，如道德信息、道德符号、道德教条、道德命令、道德意见、元伦理学知识等。“道德知识”与“关于道德的知识”之间的界限往往很模糊。例如，人们对于道德问题的主张、观点，就难以区分是“道德知识”还是“关于道德的知识”。如果其主张、观点是正确的（对道德的正确反映），那就属于道德知识；如果其主张是错误的，仅仅是个人的意见、态度、信念，那么就属于“关于道德的知识”。实际情况往往是，许多学者的主张与观点具有片面的正确性，即部分正确、部分不正确，或不同程度地接近正确的道德知识。

#### **四、知性德育的基本含义与目的**

知性德育的基本含义是：提高学生的道德认识，掌握道德真理、道德规律，发展学生的道德理性能力，培养道德智慧，促使学生从道德必然王国进入道德自由王国。从历史上看，知性德育包括两大方面：一是强调道德的形式与能力的道德认知发展教育，二是强调道德的实质与内容的知识德育。知性德育对学生的道德发展具有重要意义。因为人类是在漫长的社会生活与社会活动中，在残酷的生存竞争中，经历了无数的苦难，才逐渐意识到道德的作用，因此，才自觉地遵守道德。从个人角度看，一个人要明白道德的作用、意义，需要经历无数的坎坷、挫折、酸甜苦辣，有的人终其一生，也不一定能够明白。因此，为了缩短时间、减少损失、挫折等，一个人需要接受知性德育。可见，知性德育的直接目的不是要培养“有道德的人”，而是培养“懂道德的人”。

当前，我国德育存在的一个比较普遍的问题是学生知行脱节、知行分离、知行不统一。其实，之所以存在这个问题，根本上是因为教师教给学生的道德之“知”并非真知。这种“非真知”表现为两个方面：一是“知其然而不知其所以然之知”，如教给学生关于诚实、正直、勇敢、仁爱等，其实，教师只是把道德知识的皮毛教给了学生，并没有把诚实等道德的起源、本质、作用、规律等教给学生。学生掌握了这些知识，就像小学生死记爱因斯坦相对论一样，根本没有真正地理解。二是现有的德育教给学生更多的是道德要求、道德命令、道德教条等。学生掌握了这些所谓的道德知识，并不能真正做到“知行统一”，而是被训练成了道德奴才、道德机器人。反之，若一个人掌握了真正的道德知识，深刻领会和理解了道德的真谛、价值、意义、规律，便会经常自觉地遵守道德。苏格拉底早就从形式逻辑上证明了这个道理。

#### **五、知性德育与品德教育（规范德育）、生活德育的关系**

知性德育与品德教育是道德教育的两大构成部分，缺一不可。在人的理性尤其是道德理性发展成熟之前，只能对其进行品德教育或规范德育。由于人本性上还存在种种缺陷，即使

在人的理性成熟之后，同样需要品德教育或规范德育。但是，品德教育或规范德育只能使人守道德，难以使人懂道德。即便品德教育蕴涵着一些“知”的成份，那也只能使人“知其然”，而不能使人“知其所以然”。所以，只有知性德育才可能使人真正懂道德。品德教育给人的只是道德之“鱼”，知性德育给人的则是道德之“渔”。品德教育培养的是道德人才，难以培养独立的道德人格、自由的道德意志。

知性德育与品德教育（或规范德育）的划分，主要基于道德的类型、层次和德育的目标等。他们都是单一的德育理论，不具有自足性，它们只有结合起来才能够成为完整的德育。它们可以而且应当结合生活、在生活中进行。但是，它们越来越易于脱离生活。生活德育应运而生。因此，知性德育与生活德育不是同一层次的理论，二者属于不同的划分范畴。知性德育、品德教育、情感德育等的划分，类似于教育划分为德育、智育、体育等，而生活德育从德育中分化出来，类似于素质教育从教育中分化出来。素质教育原本的反面是应试教育，而不是智育或整个教育的智育化，类似地，生活德育的反面就不是知性德育或整个德育的知性化，而是脱离生活的那种德育。后者虽然与知性德育具有密切的关系，却并不是知性德育。

#### 参考文献：

- [1]陈均土，黄鹏红. 从知识德育走向生活德育[J]. 辽宁教育研究，2007，（8）.
- [2]赵 琼，滕飞. 从知性转向生活：道德教育的价值回归[J]. 辽宁教育研究，2006，（3）.
- [3][瑞士]让·皮亚杰. 儿童的道德判断[M]. 傅统先，陆有铨译. 济南：山东教育出版社，1984. 235. 235.
- [4][古希腊]柏拉图. 柏拉图全集(第一卷)[M]. 王晓朝译. 北京：人民出版社，2002. 493.
- [5][古希腊]亚里士多德. 尼各马科伦理学[M]. 北京：中国人民大学出版社，2003. 32.
- [6][法]涂尔干. 道德教育[M]. 陈光金等译. 上海：上海人民出版社，2006. 87. 89. 89-90.
- [7][美]杜威. 民主主义与教育[M]. 北京：人民教育出版社，2001. 374.
- [8][美]杜威. 道德教育原理[M]. 杭州：浙江教育出版社，2003. 278.
- [9][美]柯尔伯格. 道德教育的哲学[M]. 魏贤超，柯森等译. 杭州：浙江教育出版社，2000. 1-2. 8. 23.
- [10][英]约翰·威尔逊. 道德教育新论[M]. 蒋一之译. 杭州：浙江教育出版社，2003. 3-4. 10. 177-180. 183.
- [11]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. 29. 37.

[12]中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[S]. 北京: 商务印书馆, 2005. 281. 1746.

[13]王海明. 伦理学原理[M]. 北京: 北京大学出版社, 2005. 91.

[14]夏征农, 陈至立. 辞海(缩印本)[S]. 上海: 上海辞书出版社, 2010. 2440-2441.

### **Moral Education Ought to Bring up “Those Persons Who Understand Morality”**

**Abstract:** The intellectual moral education fiercely criticized by life moral education is, and can only be the intellectual moral education of reality, but not the intellectual moral education of naturalness. There are two forms of morality: morality education which includes character education (or ethical rules education) and intellectual moral education. The latter has the value and meaning of independence, which is the ideal pursuit of moral education experts. In the current western world, the intellectual morality education lays emphasis on the form and ability, but neglects such substantial contents as scientific moral knowledge and moral truth. We can truly acquire the moral knowledge and moral truth from the standpoint of Marxism. The direct aim of intellectual moral education is not to bring up those people “who are moral”, but those people “who truly understand morality”. At present, the phenomenon of “separation of knowing morality and practicing morality” in Chinese students reflects that they “understand morality”, but do not “truly understand morality”. “Those people who understand morality” must often do moral actions.

**Key words:** life moral education; intellectual moral education; “those persons who understand morality”; moral knowledge