

再论德育中的“知识”与“生活”

—基于义务教育品德课程改革的反思^①

钟晓琳，朱小蔓

（北京师范大学经济与资源管理研究院，北京 100875）

摘要：反思义务教育品德课程改革，德育需要更明晰地探讨“知识”与“生活”的关系。“回归生活”的德育不能笼统地反对知识，应对对知识学习的认识与对知性德育的批判相区分，德育中的知识学习包括道德知识、关于道德的知识、有助于道德的知识三种类型，并以主体性的道德知识的获得为根本。德育以生活为基础最终要落脚到个体生活经验，个体生活经验是个体道德成长的基础，德育过程需要关注并引导个体生活经验的不断丰富和扩展。由此，道德知识的获得需要个体生活经验的带入，个体生活经验的扩展需要道德价值的引导。德育正是基于“知识”与“生活”的这种关联才可能触碰到个体的内在生命，实现其应有的价值引导。

关键词：德育；回归生活；知识学习；个体生活经验；价值引导

本轮基础教育课程改革已走过十多年，“回归生活”的德育理念通过品德课程标准研制、教材编写、教师培训、课堂教学实施、课程评价等方式不同程度地得以实现，并带动着学校德育工作在观念、路径、方法等方面的调整。反思近十多年的探索，“回归生活”的德育要真正回归到“人”，立足个体道德成长的需要和可能，至少在两个方面还需要进一步探讨。一方面是，回答“回归生活”的德育与知识学习究竟是什么关系？两者若不是非此即彼的关系，就有必要澄清由口号或标签带来的认识上的偏颇，回应当前德育实践中生活逻辑与知识逻辑并行的困境，明确如何认识和看待德育中的知识。另一方面是，“回归生活”中的“生活”究竟指什么？虽然理论界对此已有很多讨论^②，但有必要从口号的、字面的、笼统的解说回到德育发生的现场、德育过程，走向更深入、具体的探究。这两方面的探讨有助于教师在课堂教学和德育实践中把握并处理好“生活”与“知识”的关系，更好地引导学生过有道德的生活。

① 作者曾在《课程·教材·教法》2012年第5期发表《德育的知识化与德育的生活化：困境及其“精神性”问题》一文，在该文提出问题的基础上，本文对相关内容展开进一步探讨。

② 具体内容请参见《德育的知识化与德育的生活化：困境及其“精神性”问题》一文，此不赘述。

收稿日期：2014—04—16

作者简介：钟晓琳，1983年生，女，四川简阳人，北京师范大学博士后，主要研究德育、情感教育、教师教育；朱小蔓，1947年生，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。

一、“回归生活”德育理念下的“知识”

“回归生活”的德育理念主张以生活逻辑而非知识逻辑来整合课程内容、组织教育教学，具体体现为课改以来，中小学品德课程不再以学科逻辑的知识体系展开，主要围绕学生逐渐扩展的生活，以生活主题整合相关学科领域的知识。^③“回归生活”的德育并不是要摒弃知识、反对知识学习，而是主张个体不是为知识而学知识，要用所学的知识来处理其所面对的生活和各种关系。一方面，道德学习不能从活生生的完整的生活中抽离，在个体的学校生活中，道德学习不能也无法从各种知识的学习中抽离；另一方面，知识是人认识世界和获得自身发展的工具，知识学习本身并不是以知识的自成体系为目的，而是为了运用知识去解决生活中的人在认识上和伦理上的难题。因此，有必要将对知识学习的认识与对知性德育的批判区分开来。批判知性德育，并不是要否定知识对于个体道德成长的作用，也不是要反对知识学习本身，而是反对那种把客体化的知识当作个体道德发展的唯一要素，过于依赖抽象道德概念、规范、规则传递和简单化告知的教育教学活动，更要反对以记诵、考核知识的多少为唯一标准的德育评价。从这个意义上讲，德育过程中的知识学习与知性德育是有区别的。如果在德育过程中，个体获得的只是道德条目的说教和规训，或者停留于知识抽象化的逻辑推理，被机械地要求按照条目作出某种行为表现。这种学习并不重视知识在生活中的具体样态，不重视客观知识与主体生命之间的价值链接，它便是不能引发个体知识内化、不能培养个体知识运用能力的知性德育。相反，如果在学习知识的过程中，个体的思维过程得以展开并促进了自身的道德认知发展，在讨论以及知识运用的过程中能够激起个体的道德体验与反思，提高其价值判断能力，增长其道德行动能力，那么这种知识学习就可以被视作德育展开的一个过程、一个重要条件和基础，而不应该被当作知性德育。因此，不能笼统地把德育过程中的知识学习都批评为知性德育。

那么，“回归生活”的德育需要怎样的知识学习？德育理论层面在对知识逻辑进行批判后，并未深入讨论德育过程中不可避免的知识学习的问题，如何认识德育所关涉的知识尚不明晰，而对生活逻辑的解说主要还停留于德育课程标准的顶层设计以及德育内容的整合层面，对德育过程中如何引导知识学习缺乏明晰、具体的指导。与此相关联，在德育实践层面，虽然“回归生活”的德育理念基本得到认可，也在一定程度上得以实现，但由于沿袭过去具有学科逻辑的客观知识体系的观念和认识，^④同时部分学段以及在部分地区受制于考试评价的束缚，教育教学中仍自觉不自觉地使用着学科知识逻辑的教学方式，更多地关注甚至挖掘教学内容中可供教授的明确化的学科知识点，从而导致教材致力于生活逻辑展开的同时，教学活动则努力在其中寻找知识逻辑的尴尬状况。^[1]对此，值得反思的是，德育中的知识学习仅仅指向那些抽象的、概念化的、便于记诵和书面考试的知识吗？道德作为人的一种生存方

^③ 例如，小学阶段整合品德、自然、历史、社会等知识领域，初中阶段整合心理、道德、法律、国情等知识领域。

^④ 比如，原初中阶段思想政治课程基于学科逻辑的客观知识体系展开教育教学

式，具有主体性、价值性、实践性。亚里士多德认为，德性的生成“不能自身是个什么样子，而行为者在行动中有什么样子。第一，他必须有所知；第二，他必须有所选择，并因其自身而选择；第三，在行动中，他必须勉力地坚持到底。对德性来说，知的作用是非常微弱的，而其他条件却作用不小，而且比一切都重要。^[2]道德更多地是一种实践智慧，道德学习需要在行为中完成。杜威在 1909 年出版的《教育中的道德原理》一书中，论证了道德观念和关于道德的观念的区别，认为可以由对人的道德活动的认识而生成关于道德的观念或知识，但这些观念或知识并不等同于道德本身，他将能够影响人的行为，使行为有所改进和改善的观念和知识称为道德观念。^[3]事实上，随着现代知识观念的变革，理论界对知识的认识不再局限于客体方面的理解，还可以从主体方面、从主客体的关系上界定知识的概念、划分知识的类别。比如，日内瓦大学的创始人雷蒙区分出客观理性的知识与主观心灵的知识^⑤；英国著名科学哲学家波兰尼划分了言传的知识与意会的知识，认为非系统阐释的知识（如人行为中的某些东西），是知识的另一种形式。^[4]

基于上述讨论，“回归生活”德育理念下的知识学习至少应包含三种类型的知识：道德知识、关于道德的知识、有助于道德的知识。

其中，道德知识是指需要个体身体介入的、在道德行为中获得的主体性知识。这类知识与杜威所说的道德观念、雷蒙所说的主观心灵的知识、波兰尼所谓意会的知识相似，它是个体化的，与个体内在的、不断生成的、有价值倾向的生命经验相嵌套。比如，对于自尊，每个人都只能从自己与他人交往的生活体验中获得真正的认识 and 把握，虽然人人都谈自尊，但每个人对自尊的体认是具体的、不同的。这类知识难以用概念认知或辨析的方式习得，而需要通过行为体验型或实践型的活动来获得。德育要完成这类知识的学习，必然要考虑如何引发个体的行动，设计相应的活动，在活动展开的过程中关注行动的真实性、体验的丰富性或深刻性以及行动适时干预或引导。可以认为，道德知识是德育区别于其他学科教育的最重要的知识特性，没有道德知识的习得也难以成为真正的德育。

关于道德的知识，是指将人的道德活动作为客体来认识而生成的客观知识。这类知识与杜威所说的关于道德的观念、雷蒙所说的客观理性的知识、波兰尼所谓言传的知识相似，它是指向道德认知和行为的、抽象的、概念化的、具有普遍性的知识。比如，自尊作为一个概念，是基于不同个体的生活体验而抽象出的一般经验，在认知层面具有普遍意义。在德育课程中，这类知识主要体现为教材以正文或链接等方式呈现的道德概念或行动方法等。在德育全部的知识学习中，这类知识的学习主要是提供脚手架，支持个体道德知识的获得。尽管如此，它并不能替代道德知识的学习。然而，由于这类知识可言传且易于标准化考评，它更多地被当前德育实践所关注，品德课程中所谓的知识学习也更多地局限于这类知识。

有助于道德的知识，是指能够帮助个体解释和认识现实状况，从而更好地理解道德概念或选择道德行为、支持个体道德学习的其他学科的客观知识（如心理学、社会学、政治学等

⑤ 主观心灵的知识是指学习者的思想与学习内容所表达的思想融为一体，后者转换为学习者内心的东西，它是体验性的、反省

学科的知识)。它也具有抽象性、概念化、可言传等特点。比如,心理学关于人的青春期的知识,有助于初中学生理解自己正逐渐变化的体征,积极悦纳自我,处理好与自我、与他人的关系。在德育过程中,这类知识是工具性的,主要作为前两类知识学习的脚手架使用,应避免本末倒置。这类知识的划分,既有助于明确和把握德育的价值引导的特点,也可以将道德学习与各学科的知识学习相联系、相贯通。

在这样的分类中,德育的知识学习虽然包含着客观的或客体性知识的学习,却以主体性知识的获得为根本。这意味着,德育中的知识学习有其生活基础,道德学习需要将知识融入个体的生活世界。

二、“回归生活”:关注个体生活经验

本世纪之初,国内学术界提出“回归生活”的德育理念,一个重要的内涵是针对科学理性带来的弊病,呼吁德育要与个体的日常生活世界相联系,要以生活为基础。在现实中谈生活,它是多维度多层次的:有宏观层面的时代生活、社会生活,也有中观层面的社区生活、学校生活,还有微观层面的家庭生活等:有经济领域的生活、政治领域的生活,也有文化领域的生活:有个体正遭遇的现实生活,也有其期待的理想生活:等等。当把一个笼统的、概念化的“生活”还原为现实的、鲜活的生活,回归生活就应是多样的、具体的——既要回到师生所面临的时代生活、社会生活,要联系师生的学校生活、集体生活甚至包括班集体、组集体的生活,也要关注他们的家庭生活:既要联系师生所涉及的政治、经济、文化生活,也要关心他们的理想生活。各种具体生活之间并不是孤立的,而是相互关联、重叠甚至交融的,各种具体生活的复合交错构成了人的生活的完整样态。其实,每个人都有上述几种生活,并且这几种生活对每个人的影响是不同的。人的多种生活复合交错的情况不同,其生活的整体样态就不同,也就有了不一样的个体。比如,同在一个班级里,有的学生可能携带强烈的家庭生活影响:有的学生可能成绩不好,课堂知识学习成为他最主要的生活障碍:即使有着共同的班级生活,不同的学生在与师生、生生互动中的表现和所获得的回应不同,他们对于班级生活的感受与评价也不同,所获得的个体班级生活经验也就不同。因此,当各种生活融于个体时,它就是一个个具体的个体生活,包含着个体生活经验。回到个体层面看生活,它既是完整的、全部的,又是具体的、多样的。作为德育基础的“生活”,最终要归结到个体正在过着的完整的、全部的生活,要关照到个体的生活经验。

个体生活经验是个体道德成长的基础,“每个人都只能基于自己的经验去建构他的道德生活”^[5]。个体生活经验有其主观性,它不是要提出结论而是进行“事后加工”,与科学经验不同,它“不会导致对事物做出一般的定理,而是会导致人的态度的变化”。但这并不意味着个体的生活经验没有客观性,它“有自己的客观性,这种客观性不体现在普遍有效定理中,而是体现在人的具体的态度的变化”。^[6]个体生活经验包含着个体内在意识与外部环境的联系,杜威将其视作一个人的主动尝试行为与生活环境反作用结果之间的连续不断的联系和结合:它所展现的是一种个体化的生命与环境的互动过程,以及这一过程中特殊的生活境

遇及其体悟。这种认识也得到当前脑神经研究的支持,相关研究发现,人脑内部的选通系统能够控制经验决定的选择过程,只有环境中的那些能够满足发展中的脑的预期和需求的信号才能引发神经回路的改变。^[7]因此,个体生活经验是有边界的,并不是每个人每天生活所经历的内容都能够变成个体生活的经验,也不是别人的生活经验都可以移植为自身的生活经验。只有当某种外在于个体的生活内容或生活经验通过个体自身的情绪感受、认知反思、情感体验以及行动领会等通道,整合到个体已有的经验系统中,并且作为一种观念的再认识融入个体与他人或外部环境的互动过程中,它才可能成为个体生活经验。

生活是开放的,生活的变化自然会带来个体生活经验的变化,正如伽达默尔所说:“经验的真理始终包含一种朝向新经验的倾向^⑥。当“回归生活”的德育最终落脚到个体生活经验的层面,它就需要关注个体生活经验不断变化的过程,关注个体道德成长动态的、不断生成的过程,从而不得不面对如何处理零散的、主观的、具有特殊性的个体生活经验的问题。总体来说,德育要激励、指导个体不断地调整、扩展自身的生活经验,要有意识地化解个体具有内在冲突性的经验、引导消极的经验转变为积极的经验、帮助狭隘的经验扩展为越来越丰富的经验,使个体不断探索和创造新的生活经验。德育过程应包含着一条生活经验的路径:(1)以承认、接纳不同个体的生活经验为起点;(2)给予个体经验充分表达、分享、相互交流的时空;(3)接受不同经验之间可能的矛盾、碰撞乃至冲突;(4)以矛盾、碰撞、冲突为契机引导个体经验的反思、调整和扩展。这条路径可以视为贯穿德育过程的“生活逻辑”,它围绕个体生活经验展开,通过生活经验的表达、分享、调整、扩展等牵引着个体的道德学习;但同时也将个体的生活经验视为一种群体的德育资源。《义务教育思想品德课程标准(2011年版)》在课程资源开发与利用建议中新增一条“重视对学生自身资源的开发,使学生的参与过程和生活体验成为课程资源的重要组成部分”^[8],强调对待个体生活经验,德育应有一种资源意识:个体生活经验对于个体道德成长既有本体意义也有工具价值,不但教师要为学生提供课程资源,而且学生自身就应该被视作德育的课程资源。在学生身上,积极表达出来的经验是直接可用的资源,没有表达的经验是潜在的资源;在学生之间的经验分享的过程中,个体已有的生活经验就超出个人意义,它可能被个体及个体以外的其他人所确认、接纳、修正、丰富、扩展,从而影响着每个学生的个体经验。德育应当将处理个体生活经验的过程作为德育资源开发利用的过程。

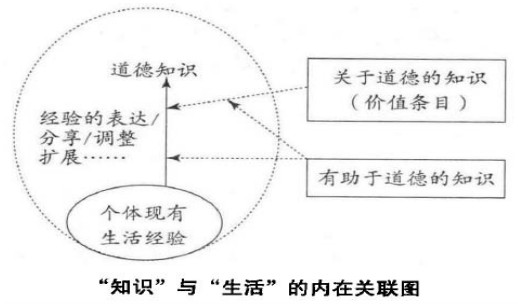
对此,在德育实践层面,有一些处理个体生活经验的基本原则。第一,不可或缺性原则。这是德育关注个体生活经验的首要原则,即在同一个班级里不可以忽略掉任何一个学生,不能存在如此现象:教师一直或者很少与某个学生交流。第二,客观自在性原则。每个学生的个体经验都有其由来、有其客观原因,教师不能回避更不能带有任何歧视和偏见,应正视学生的个体生活经验,在一定程度上承认它的合理性(并不等于承认它的正当性),尊重和信任学生的基本人格及其发展的可能性。第三,表达与经验外显化原则。个体生活经验既有显性的也有隐性的,教师应鼓励学生多表达,通过表达尽量让学生隐性的生活经验显性化,它

^⑥转引自刘放桐:《现代西方哲学》,人民出版社,1990年版,769页。

对于不同生活经验的学生可能会有不同的意义。比如，就同一个话题的不同表达，对于比较压抑的学生而言是一种释放，对于比较活泼的学生而言是一种满足，对于尚未体认的学生而言是一种邀请和引导，而对于所有体认的学生而言又可能是一种升华。教师要有意识地引导每个学生都尽可能地表达。第四，分享增值原则。表达与分享是不可分离的，对于个体来说是表达而对于群体来说就是分享。个体生活经验的扩展离不开主体间的交流与分享，这种分享具有使个体生活经验“增值”的效应。所谓“增值”不是指叙事经验的简单叠加，它意味着个体经验在内质层面的改变。比如，由于相同经验感受的契合使个体的内心获得自我经验的确认感，使个体的情感体验深刻化：由于不同经验感受的碰撞带给个体心灵的“震撼”，从而引发个体内在的情感体验复杂化、精细化。此外，在德育活动中，关注学生之间经验分享的过程与活动目的同样重要，无论分享是否能达成尽可能多的共识，这种表达与分享的过程本身就是共享价值的过程。第五，包容性引导原则。对待学生个体的经验表达和经验分享，教师应当包容和引导。包容是要允许不同的声音存在，但包容不等于放纵，教师要在包容的基础上去引导，要有意识地“牵引”学生自己去体验反思。教师不仅引导学生群体性的体验和思考，更要引发学生对于个体经验的自我反思。

三、小结

基于上述讨论，德育中的“知识”包括道德知识、关于道德的知识、有助于道德的知识，而德育中的“生活”最终要落脚到个体生活经验层面，当“知识”与“生活”都关注到鲜活的“人”，关注到个体内在的生命状态时，二者不但不是对立的，反而有着内在的密切关联：主体性的道德知识与个体内在不断生成的、有价值倾向的生命经验相嵌套，道德知识的获得必然需要个体生活经验的带人，“知识”离不开“生活”：个体生活经验的扩展需要价值引导，关于道德的知识包括客体化的、具有普遍意义的道德概念、规范、规则，是其重要的价值导向之一，“生活”也离不开“知识”。德育正是基于“知识”与“生活”的这种关联才可能触碰到个体的内在生命，实现其应有的价值引导（见下图）。



（图注：椭圆框表示主体生命经验，方框表示客体化的知识；实线箭头表示发展路径，虚线箭头表示支持或影响）

具体而言，个体现有生活经验与道德知识都关联着个体内在的生命样态，所不同的是，前者关联个体生命的现有状态，而后者关联个体生命的可能样态。基于个体现有生活经验的

扩展不断获得道德知识，是个体道德学习从一个起点到一个终点，然后终点变成新的起点，再到新的终点，循环往复、螺旋上升的过程。这是个体内在道德生命持续生长的过程，也正是德育所依循的路径。其中，个体现有生活经验作为内在价值连接的起点，包含着个体道德成长的具体欲求。这些欲求需要被表达、被关注、被满足、被引导，它指向具有一定价值倾向的可能的道德生长。在个体生活经验得以承认、表达、分享、交流、碰撞、反思、调整、扩展的过程中，关于道德的知识、有助于道德的知识都是重要的脚手架，支持并推进生活经验的扩展，对此，应强调两个方面。一是所谓“脚手架”，即这两种类型的知识在德育过程中更多地具有工具性，而非目的性。如果以这两种类型的知识学习为目的，就容易忽视甚至遮蔽个体的生活经验，与之而来的是内在经验的封闭，个体的生活经验不能在德育过程中得以伸展，也难以在自己的生活经验基础上接受各种知识信息，也就不可能生成主体性的德育知识。正是在这个意义上，“回归生活”的德育反对“知识逻辑”，反对德育中的本末倒置，也是在这一层面，德育遵循所谓“生活逻辑”可以表达得更为清晰一些。二是，关于道德的知识作为价值导向的重要载体，应有明确的价值立场，有可引领性的精神高度：特别是在现时代精神生活存在缺失、社会价值观念日趋多样复杂的大背景下，对这类知识的遴选、提炼以及相对应的活动设计、编排等应当成为德育顶层设计的重要内容。道德知识的获得，是在一定程度上实现了个体现有生活经验所指向的可能的道德生长，它意味着作为目标的、外在的道德价值与个体内在的、主体性的生命价值之间的连接，意味着普遍的道德价值引导与个体生活经验的不断扩展相融合，意味着“知识”与“生活”在个体道德学习中相统一，正是在这个意义上，德育得以进驻人的心灵。

参考文献:

- [1]王平, 钟晓琳, 杨启华. 现行《思想品德》教材使用情况及问题分析[J]. 中国德育, 2014 (3): 21-25.
- [2]亚里士多德. 尼各马科伦理学[M]. 苗力田, 译. 北京: 中国人民大学出版社, 2003: 30-31.
- [3]朱小蔓. 教育的问题与挑战—思想的回应[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999: 294-296.
- [4]朱小蔓. 情感教育论纲[M]. 北京: 人民出版社, 2007: 52-55.
- [5]鲁洁. 道德教育的当代论域[M]. 北京: 人民出版社, 2005: 290.
- [6]巴特南·费尔曼. 生命哲学[M]. 李健鸣, 译. 北京: 华夏出版社, 2000: 9.
- [7]巴特罗, 费希尔, 莱纳. 受教育的脑—神经教育学的诞生[M]. 周加仙, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 2011: 97.
- [8]中华人民共和国教育部. 义务教育思想品德课程标准(2011年版)[S]. 北京: 北京师范大学出版社, 2012: 23.

A Further Discussion about "Knowledge" and "Life" in Moral Education

—Based on the Reflection on Moral Education Curriculum Reform in Compulsory Education Stage

Zhong Xiaolin, Zhu Xiaoman

(Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Reviewing and thinking about moral education curriculum reform in compulsory education stage, moral education should discuss more clearly about the relationship between "knowledge" and "life". Moral education with the concept of returning to life cannot oppose to knowledge in general. The distinction between knowledge learning and the knowledge-reliance of moral education should be discussed. On this basis, knowledge learning in moral education includes three types of knowledge: the moral knowledge with subjectivity, the knowledge about morality and the knowledge contributing to understand morality. The moral knowledge with subjectivity is more important. On the other hand, ultimately, moral education on the basis of life world should focus on individual life experience. One's individual life experience is the basis of one's moral growth. Moral education should make individual life experience be acknowledged, expressed, shared, communicated, collided, introspected, adjusted and extended. According to the above, moral knowledge with subjectivity needs the involvement of individual life experience, and the extending of individual life experience needs the guidance of moral value. Based on such correlation between "knowledge" and "life", moral education may touch the individual inner life and realize its value guidance.

Key words: moral education; returning to life; knowledge learning; individual life experience; value guidance

转引自《课程•教材•教法》2014年第6期