
中学生态整合式德育课程：意涵与建构

欧健 朱德全

【摘要】立德树人是学校教育的根本任务。以课程为载体，建构新型生态德育关系，实现学生生命成长是学校德育对立德树人的现实遵循。然而，当前中学德育课程却出现“反生态”的现象：课程理念与目标违背生态位原理，课程内容与组织割裂整合式观念，课程实施与评价背离协同化理念。在生态整体主义的视域下，生态整合式德育的课程理念凸显“道德人”的培养，课程内容聚焦“泛关系”的性质，课程实施强调“多样化”的方式。因此，建构中学生态整合式德育课程必须着眼认识层面、实践层面与制度层面，要厘清生态整合式德育课程的生命、生活与生态的价值向度，明确教师和学生作为生态德育主体的圆融互摄关系，将课程制度建设作为建构生态整合式德育课程的有效保障。

【关键词】中学德育；生态整合；德育课程

【作者简介】欧健，西南大学教育学部博士研究生，西南大学附属中学校长，中学正高级教师（重庆 400715）；朱德全/西南大学教育学部部长，教授，博士生导师（重庆 400715）

“当生态学发展到人和自然普遍的相互作用 问题的研究层次时，就已经具有了哲学的性质和资格，它已经形成了人们认识世界的理论视野与 思维方式，具有了世界观、道德观和价值观的性质。”

^①德育活动关涉生命个体的成长，用生态学的原理和方法来研究德育现象和德育问题，必要且可行。以往对生态德育的探究集中于宏观整体层面的生态模式创新、生态系统建构等，但任何新模式或新系统等构想的“落地”必须借助课程这一重要中介的力量，而当前恰恰缺少了立足于课程这一微观层面的研究。

另外，当下各学校大多只是对德育课程采取“添加式”措施，这在一定程度上可以增加学生的道德知识，却难以将其转化为道德素养，也无法产生自发的道德行为，致使德育课程开始异化，出现“反生态”的现象。毋庸置疑，当前中学德育课程要走向“生态”，回归“育人”本质，但需要思考如何发挥课程的重要作用？如何建构与德育相关的社会要素的有机关联和良性互动的课程体系？如何通过这种生态整合式课程恢复德育课程的生态性？这是实现学校新型生态德育关系的重构与学生德性臻于完善的终极目标所 亟待回答并解决的问题，也是本研究进行探究的要义所在。

一、中学构建生态整合式德育课程的实然 诉求

（一）德育课程理念与目标违背生态位原理

强化生态位分离的趋异倾向，让不同物种的生态位减少重叠，可以缓和物种间的竞争，从而提高生态资源的利用率，让每个生态位的特性尽可能在彼此共生共存的状态下获得适度的彰显与开展。国据此，在德育课程生态系统中，道德知识、道德情感、道德意志和道德行为等各因素都有其相应的生态位。只有让各要素的生态位获得平等重视、彰显与发展，才能促使德育课程获得充分的支持与开展。从生态德育课程的角度看，当前我国中学德育课程价值取向违背生态位原理，体现为课程“实利”色彩较浓厚、理论与实践相脱节。

一方面，德育课程的“实利”色彩较浓厚。从2001年开始，我国小学的“品德与生活”“品德与社会”被纳入小升初的考试行列，初中的“思想品德”和高中的“思想政治”都是升学必考科目。在应试教育的指挥下，任课教师往往重教材知识的传授，忽略对学生道德情、意、行的培养，造成德育课程生态系统的内部失衡。此外，因德育课程资源易获取、易利用、易打造，德育课程往往成为许多学校的特色校本课程。然而，当德育课程未被学校充分利用，仅仅是学校对外宣传的“利器”时，对学生的教育意义则甚微，由此，背离生态发展的理念。

另一方面，德育课程的理论与实践相脱节。在“以人为本”的理念倡导下，德育课程以“立德”“育人”为基本目的，强调以生活为基础，密切联系学生的生活经验，培养社会主义合格公民，为学生的生命成长服务。然而，在现实中，德育课程却呈现出唯理倾向。一是德育课程在设计上注重学科逻辑。德育课程的学科逻辑热衷于在本质中探究道德规律，在结构中构建德育课程模式，所探讨出的本质与规律成为学生必须学习的道德知识，旨在提高学生道德认知。在具体的课程学习中，只重视学生间接经验的习得，反而忽视了学生真切的直接经验，违背了生态发展的德育理念。二是德育课程在实施上倾向于德育技能学习。遵循普适的教学程序及其原理与技术，一般化的德育教学程序应运而生，并广泛应用于德育教学实践。虽然这肯定了德育课程的价值中立性，但致使德育课程在实施过程中，不过问内容的探讨，不强调师生的认知与思维，不聚焦课堂的社会背景，仅关注教学大纲的有效性验证，呈现出反生态的发展样态。

（二）德育课程内容与组织割裂整合式观念

整合式德育课程反对分离，强调跨学科整合转化，即要求学生在课程与课程间完成融合—整合—转化。然而，我国德育课程长期处于分离状态，以其内容和组织结构尤甚。

在课程内容上，一是将道德知识等价于道德情感、道德行为。这不仅忽略了道德培养过程的整全性，同时窄化了对道德知识的理解。这种道德知识更大程度上强调道德理性，但这种道德理性却带来了现代性的道德危机。如同伯曼所言：“普遍理性的内在困境在于，占有性、操控性的工具理性不仅侵入人与人之间的伦理关系上，更造成人与人伦理关系的形式化与科层化，凡此种种，皆深刻地揭示现代性世界当中，以理性为中心的道德危机。”页二是将道德知识的“多”等价于道德素养

的“有”。道德教育的目标是培养有道德素养的公民。然而，在应试教育的驱动下，学校把道德教育异化为传授道德知识的活动，并且将德育课程的内容选择、教学流程、教学方式及教学评价等重要构成作为独立加工的单元，割裂了德育课程的完整性。学校采用条块化分割知识要点的方式加工课程，把背诵知识，并能应对考试作为教学目标，把考试成绩作为课程评价的主要方法。^④在这种知识本位的德育课程价值取向向下，任课教师以传统的讲授法，向学生灌输碎片化的德育教材知识，忽略了学生的德行修养。其结果是，学生对于道德知识可以侃侃而谈，但在实践上却寸步难行。

从课程关系上看，一是显性德育课程与潜在德育课程的分离。学校行政、师生关系、同侪互动、校规班规、活动仪式等因素都是一种潜在课程，会潜移默化地使学生有某种道德发展的转变，转变的方向可能向上推进，也有可能向下滑落。然而，当前学校只重视显性德育课程的开设，并未有效挖掘潜在德育课程的育人点，忽视了潜在德育课程的重要教育价值，由此造成学校德育课程在整体组织上呈现出零散、割裂的状态。二是智育课程与德育课程的分离。当前，在科技霸权挤压下，知识化倾向严重，教育内容以知识为中心，片面强调智育培养，道德的声音则越来越弱。现代教育出现了求真、求知而不追求善的倾向，即德育与智育的割裂，智育课程中缺乏德育要素，从而造成当前学生对学科基本知识和相关技能掌握良好与基本道德素养低下的不对称现象。这在一定程度上加剧道德知识与道德素养的竞争关系，导致德育课程的“反生态”现象。

（三）德育课程实施与评价背离协同化理念

“协同进化”指处于同一生态环境系统中的两个或多个物种，由于生态资源的共用关联，使其在生存演化历程中彼此相互作用和影响。当某一物种演进时，将牵动同一生态环境系统中物种竞争及生态平衡的改变，使其他物种随之发生相互调适的演化，结果形成物种间及整个系统朝向相互调适与共同演进的协同进化关系发展。基于此，中学德育课程生态系统内存在两种或两种以上的教学形式，这些教学形式相互调适和相互作用，使德育课程处于生态平衡状态。此外，各学科之间也潜藏着丰富的德育资源，学科间的协同亦有助于德育课程生态系统的平衡。在这个逻辑意义上，当前我国中学德育课程的教学模式主要表现为两个方面。

一方面，单一的德育教学形式。德育课程不是单一的思想品德课，而是涵盖有道德教育的任何形式的课程或活动。因此，德育课程不是体现为某时某刻某地，而是存在于每时每刻每地；它不仅面向知识，更指向生活。新课改对德育课程做了观念上的改变，即道德观从知识形态道德转向生活形态道德；课程观从唯知识论转向生活经验论；学习观从单向认知转向多向互动。同由此可知，中学德育课程包括教室内的课程和教室外的课程，体现为课上和课后生活的各方面。然而，我国德育课程主要是在课堂内实施，教师重在向学生传授德育知识，这种单一的教学形式，使师生互动、生生互动、家长与子女的互动较少，德育课程各主体不能充分运用德育课程资源，在整个德育课程系统中不能朝向相互调适、共同演进的协同进化关系发展。

另一方面，唯德育课程的学科依赖。德育课程内涵丰富、方式众多，因而道德教育不应包括一

门学科，而是蕴藏在每一门学科和相应学科活动之间。无论是人文社会科学课程，还是自然科学课程都承担着重要的德育任务。例如，历史课程中伟人的德行和自律精神、物理课中渗透的科学家的爱国主义情感和学术精神等，能够训练学生心智，调动学生情感，使其产生自觉模仿等行为。在协同进化的生态理念下，中学德育课程生态系统内的各学科之间也潜藏着丰富的德育资源。如果各学科不充分挖掘德育资源为学生所用，这在一定程度上致使德育课程生态系统失衡。

二、中学生生态整合式德育课程的意涵阐释

生态整合式德育课程的构建源于对整体主义思想的深刻领悟。整体主义思想源自哲学中的主体间性，强调人与人、人与自然关系的统一性和交互性。生态整体主义把生态系统中的每一个机体看成是生态系统的一部分，把价值建立在整个生态系统中。它强调人、自然、生态系统都是价值主体，既有工具价值，又有内在价值，是主体和客体的统一；重视个人主观性以及同大自然之间特殊的联系；关注生物圈中的有机体有平等生存权与发展权。可基于生态整体主义思想，中学生生态德育课程强调课程理念的整合、课程内容的整合以及课程实施的整合。

（一）德育课程理念凸显“道德人”的培养

整合主义强调德育课程的真正意义在于让每一个学生成为道德人。而成为“道德人”有两个基本维度：一是个人维度，即学生是作为人的独特存在；二是社会维度，即学生是一种关系的存在，其存在需要直面学生与自我、自然、社会等的多种关系。从这个意义上讲，德育课程培养的“道德人”应该是独立的个体和合格的社会人。

德育课程要培养学生成为独立的个体。学生作为独立的存在，也就意味着学生的人格是独立的。“人格”是指个人的各种心理特征的综合，即一个人基本的精神面貌。“独立性”是人格的意志特征，而意志是行为的调节者，决定人的行为方式。因此，“独立性”是人格中的一个重要元素。^⑨学生的独立性人格主要体现在自知、自制、自主三方面。自知意味着学生个体对自己的状况和行为有较充分和正确的认识；自制意味着学生个体能够控制自己的情绪和行为；自主意味着学生个体能动地采取行动，坚持自己的主张，这三方面既相互区别又密切联系，统一于个体心理和行为中，构成独立人格的完整内涵，是德育课程在“道德人”的培养上的应然。

同时，德育课程也要培养学生成为合格的社会人。一名合格的社会人，是同时具有“知”的智慧和“行”的智慧。“知”的智慧，即学生能够遵循天道和人道的基本原理认识世界；“行”的智慧，指让学生能够正确判断道德情境本身，并且能合乎理性地选择正确的道德行为。通过德育课程的培养，能澄明自身作为学生，与他人、自然和社会之间是一种相互联系又相互制约的关系，获得“知”的智慧。当学生明确自己与他人的关系后，在现实中，无论遇到何种情景，都能作出合乎情理的道德判断，并据此采取道德行为，生成“行”的智慧。在实践智慧的运动中，“行”的智慧与“知”的智慧不断地循环往复、相互支持，从而使实践智慧的整体不断扩大，直到成就智慧人生。^[10]德育课程的终极价值在于培养学生在道德方面的知、情、意、行，帮助学生构建道德自我，使其成为实实

在在的道德人。

（二）德育课程内容聚焦“泛关系”的性质

生态整合式德育课程的内容具有泛关系性，强调生态整体主义视域下德育课程内容的融合和组织结构的整合，旨在将德育涵化和濡化到智育当中，达到“润物细无声”的效果。涵化，是有意为之，使学生从横向上接受、抗拒和中立新知，主要目的是相互理解；濡化是无意为之，个体内在的文化习性与新知的冲撞，从纵向上把握新知的历史脉络，主要是自我理解。³

生态整合式德育课程在内容上强调道德知识与道德情感、道德行为三者关系的协调统一，进而培养学生的道德素养。其中道德的知、情、行三方面是相互渗透的，即道德情感蕴涵于道德知识之内，学生通过教师言传身教获得道德知识和情感，经过自我内化，形成道德行为，进而生成道德素养。此外，生态整体主义的视角下，德育的课程内容还强调与生态性德育环境的泛关系性。这种德育环境超越了时间、空间和主体限制，是一种民主气氛浓厚的德育环境，有利于培养学生积极主动适应社会变迁的能力，而不只是消极被动地受法律和行政命令的约束。在这个意义下，德育课程是多样的，也是整体的，它不单是课程在内容上的融合，与学校德育环境的生态互动，也不单指教师和学生为德育主客体，而是包括影响学校功能运作诸多因素在内的整体配合。

从组织结构上看，生态整合式德育课程并不是一门单一学科，而是包括显著德育课程和潜在德育课程。二者相互依存，在德育课程生态环境的作用下，彼此之间具有链、环乃至网络相关联系的活的德育课程生态现象。因此，生态整合式德育课程中的各类德育课程不受限于时空，与环境动态关联，在道德情境脉络的作用下，既相互影响，又相互调和。道德教育实际上是寓于生命之中、生态之中，关注学生对生命的感召，对自然的共鸣。真正意义上的生态德育课程不是政治意识形态浓厚的显著课程，而是一种统整社会生活经验、认知与情意，跨越科学、社会、艺术等各科的整合式课程，旨在引导学生走向自我完善。从根本上来说，它关照学生心灵与灵魂的问题，强调学生与自我、自然之间的和谐。因而，生态整合式德育课程不仅依托于思想品德课等载体对学生进行道德教育，更注重校园环境、文化氛围等物质层面，校规班规、活动仪式等制度层面中蕴涵的德育课程，师生关系、生生互动等心理层面的潜在德育课程对学生道德行为的影响。

（三）德育课程实施强调“多样化”的方式

不同于传统意义下的形式单一的德育课程，生态整合式德育课程在实施上方式多样，既有课堂常规教学，又有课后情景活动，重视学生的生命体验彰显对学生‘生命意义的关怀’旨在促进学生的道德发展。

一方面，中学生态整合式德育课程主要是在课堂中进行。在传统的教育中，抽象的理性代替了具体的体验，机械的记诵、灌输挤压了充满灵动的幻想和内心时刻涌动的激情，冷漠的说教和命令压抑了情感的交流和心灵的感应。生态视域下的德育课程摒弃了死板的说教，代之以师生课堂上的良性互动。育人过程由教师灌输，学生记诵变为教师设置道德困境，学生权衡利弊、作出判断，

有效地将道德知识生活化。此外，学校教育的根本任务在于立德树人，因而，德育课程实际上蕴藏在每一门学科之中，学生的道德教育既依赖于专门的德育课，又离不开其他学科课程。

另一方面，中学生态整合式德育课程还可以在课堂之外进行。课外的活动包括两种：一是教师有意为之的，属于教学活动；二是教师无意之举，属于非教学活动。教师可以结合德育课程内容和学生的实际情况，采取丰富的教学形式，如在操场模拟生活中的道德情景，以激发学生学习兴趣，同时帮助学生体验和理解课堂上的道德知识，由此感悟生命中的温情与呵护，进而彰显自我德性。同时，生态德育课程存在于“时时”和“处处”，强调将德育沁润于学生的生活之中，充分发挥潜在课程的作用，注重学生生活实践的敏感性，使学生在潜移默化中巩固道德知识，升华道德情感，生成道德行为，最终提升个人道德素养。

三、中学生态整合式德育课程的建构路径

基于对传统德育课程现存弊病的揭示，以及生态整合式德育课程意涵的阐释，新时期学校不仅需要重塑德育课程的价值取向，还应聚焦实践场域，实现生态德育主体间性的圆融互摄，同时以制度建设为建构生态整合式德育课程提供保障。

（一）认识层面：厘清生态整合式德育课程的价值向度

学校德育课程旨在培养学生成为“道德人”，这是德育课程的价值追求。构建生态整合式德育课程必须以此为前提，并在认识层面上进一步明晰生态整合式德育课程的生命价值、生活价值与生态价值。

生态整合式德育课程首先指向学生生命价值的实现。学生生命价值具有双重意涵：一是身体朝向整全发展，二是心灵臻于完善，最终指向的是身心的统整与和谐统一，由此实现德性由内而外的自我觉知。换言之，学生生命的价值不是肉体存活于世，而在于身心统一，以德性为生命赋形。其次，生态整合式德育课程的生活价值表达出学校德育需要面向学生的生活世界。按照马克思的观点“世界是人生活于其中、与人发生着千丝万缕的联系、对人有价值和意义的价值世界或意义世界。也即，人是一种“向世界开放”的存在。生态德育课程正是需要以一种开放的姿态，从现实世界出发来理解学生。最直观地看，这种课程必须坦诚接受学生日常生活中的直接经验，通过实践对学生进行道德熏陶与教化，将之与传统德育强调的间接经验进行有机整合。进一步说，生态整合式德育课程的开放不仅是对学生个体日常生活的护持，更指向对人类总体生命样态与生存境况的关照。再次，学校德育课程的生态价值是超越了对具体的人的关注，指向学校德育生态系统的构筑。一方面，生态整合式德育课程以课程的形式寓居于学校之内，但不能局限于学校，而否认其与自然、社会的内在联系。构建生态整合式德育课程需要重新弥合传统德育中学校与自然、社会的裂隙，打破外部空间壁垒，实现环境间的有机互动，以触发学生德性化成。另一方面，生态整合式德育课程必须实现内部诸要素，如目标、内容、方法、结构、评价等之间的联动。既要將立德树人的目标一以贯之于德育课程的结构设计、内容选择、方法运用与评价反馈之中，同时要借助哲学与心理学“两把筛子”

选择并重组德育内容，以内容彰显生态德育课程的育人本质，实现德性培养的目标。只有德育课程内部走向生态发展，形成自组织系统，契合学生的生命主体性，才能使“道德人”的培养成为有序的价值驱动过程。

（二）实践层面：实现生态德育主体间性的圆融互摄

中学生态整合式德育课程在学校场域内的实施途径是课堂教学，而课堂教学的本质是师生的互动，因此，要建构生态整合式德育课程，明确生态德育课堂中教师和学生的角色定位与互动关系至关重要。

教师是生态整合式德育课程的主要实施者，对学生道德素养的形成具有至关重要的作用。因而，教师必须在教学理念上走向生态，即让道德知识、情感与行为等各要素的生态位获得平等重视、彰显与发展，强调教学目标的人文关怀与感召，凸显学生的生命体验与理解。在教学内容上要注意适切性，改变德育内容分布过于不均的状况，科学地确定各学段德育内容的有序层次，参与统一规划学校德育课程教材体系的研讨活动，着力增强自身的衔接意识。此外，生态整合式德育课程对教师道德素养提出了新的要求，教师的知识不仅局限于德育课程的课本知识，还应具备蕴含道德要素的其他学科知识；教师的能力不仅体现为课堂教学能力，还应具有随时发觉道德资源并充分将其运用于具体的教育教学实践的能力。

德育课程能否有效开展，学生起着关键作用。生态整合式德育课程下，学生不仅要注重道德知识的习得，更要通过德育课程的熏陶，形成较好的道德情操、道德意志和道德行为。这意味着无论是学习活动中还是日常生活中，学生的自主性尤为重要。在学校学习活动中，学校特别是教师要为学生的身心发展的条件和机会，包括教师的直接指导，给予自由支配时空，实行多种激励机制等。同时，排除或约束不利于学生发展的因素，如因循守旧、不思进取、缺失诚信、打击报复、破坏纪律、损坏公物、轻视礼仪等。

（三）制度层面：奠定生态整合式德育课程的法理基础

中学生态整合式德育课程导源于生态伦理思想，是对学校传统德育革新的产物，其虽有学理与实践的有效支撑，但也依赖于权威、合法的制度保障。在中学德育课程建设中，国家作为权力机构，应该充当顶层设计师的角色，发挥好至高的绝对权力，为其生态整合化发展奠定制度基础，即构建课程制度。课程制度指广义范围的国家相关教育与行政部门通过制定一系列的政策法规，并以文本的形式出台，从而对课程加以规范，使课程管理得以有章可依。课程制度建设涵盖了基本的课程标准制订、课程编制过程、课程具体实施以及课程评价方式的各个部分。^⑤而国家构建生态整合式课程制度，既需要权衡利弊，完善现有课程政策法规，同时要为制度本身提供服务和保障，使制度“软着陆”，为生态整合式德育课程奠定法理基础。

课程制度建立的过程实质上是多方权力博弈的过程，因而，国家应该高屋建瓴、审时度势，在整合生态式课程制度建设中，综合考虑包括学科专家、科研人员、地方学校及教师等在内的多方主

体的建议。在权衡各方权力后,将相关建议制度化,保证生态整合式德育课程有法可依、有章可循。此外,课程制度本身的完善需要健全的课程监督体系,进而改变课程实施中令出多门下的政策制定随意性、教育泛政治化色彩浓厚、问题认知短视造成的平面化倾向严重等病理性症候。只有监督评价工作落实到位,才能保证课程制度本身的合理性与合法性,以使生态整合式德育课程的推行畅通无阻。

[本文系重庆市教育科学“十三五”规划2017年度规划重点课题“中学整合式生态德育课程研究”(项目编号:2017-07-81)阶段性研究成果]

参考文献:

- [1]余正荣.生态智慧论[M].北京:中国社会科学出版社,1996:35-36.
 - [2]陈建铭.教育生态学观点下的课堂教学革新与发展[J].台湾:学校行政,2015(7):207-221.
 - [3]MOSES A D. Modernity and the holocaust [J]. Australian Journal of Politics & History, 2008, 43(3):441-445.
 - [4]梁明月,班建武.学校德育课程的问题、原因及对策[J].教育科学研究,2010(11):58-62.
 - [5]李媛媛.高校智育中的德育融合研究[D].兰州:兰州大学,2015.
 - [6]鲁洁.德育课程的生活论转向:小学德育课程在观念上的变革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005.
 - [7]DO NAESS ARNE. The shallow and the deep long-range ecology movement. A summary [J]. Inquiry, 1973, 16(1-4):95-100.
 - [8]王丽华.让儿童成“人”:学校层面课程整合迷失和回归的原[J].全球教育展望,2016(4):45-55.
 - [9]谷建春.误区与出路:学生独立人格培养论[J].现代大学教育,2002(1):97-100.
 - [10]杨道宇.再谈“让课程面向事情本身”:兼论课程的实践品质[J].教育理论与实践,2012(1):47-50.
 - [11]李孔文.社会主义核心价值观有机融入语文课程设[J].课程·教材·教法,2014(12):45-50.
 - [12]刘济良.生命体验:道德教育的意蕴所在教育研究[J].2006(1):27-30.
 - [13]李文阁.回归现实生活世界[M].北京:中国社会科学文献出版社,2002:123.
 - [14]熊川武,江玲.论学生自主性[J].教育研究,2013(12):25-31.
 - [15]白月桥.课程变革概论[M].石家庄:河北教育出版社,1996:162.
 - [16]李志超.三级课程管理的权力运作研究[D].重庆:西南大学,2013.
- (责任编辑 蒲丽芳)
