

经验德育：一种基于杜威哲学的德育思路

刘长海

（华中科技大学教育科学研究院 武汉 430074）

摘要:杜威经验哲学提示了基于经验改造促进个体道德成长、实现社会道德改进与个体品德提升良性循环的经验德育思路。经验德育论以经验概念为基础建构德育理论，认为个体的道德学习源起于个体的生活经验，德育应该起于经验，经由经验，促使个体生活经验越来越符合道德。经验德育将在经验中学习看作道德学习的首要 and 基础形式，要求重视并丰富学生在课堂内外的生活经验，提升学校生活经验的道德属性；德育教材和教学要发挥对基于经验的道德学习的辅助作用，围绕经验来组织。经验德育论与生活德育论既有同源性，又拥有一定的学理优势，有助于将当代中国德育变革向前推进。

关键词:经验哲学；经验德育；生活德育

一、文献综述

基于对当代教育现状的分析，有学者指出，道德教育存在边缘化、外在化、知识化三大症候：边缘化指向德育地位，即德育处于学校教育的边缘地带；外在化指向德育目标，即德育过分强调既定的道德规范而忽视人的道德需要；知识化指向德育过程，即德育片面重视道德知识的传授，无视道德知识的情感属性和实践特性。^[1]研究者进而指出德育中普遍存在的具体问题：在道德认知方面，片面强调知识掌握的道德教学容易成为教师对学生的单向灌输；在道德情感方面，学生正当的安全感、归属感、自尊感和自然情趣没有得到满足，结果造成了德育的事倍功半；^[2]在道德行为方面，功利化盛行挤压了德育时空，^[3]德育实践缺乏系统性，知行脱节成为困扰社会的难题。

针对上述问题，我国研究者不仅从西方引入了偏重道德认知的道德认知发展模式和价值澄清模式、偏重道德情感的体谅模式、偏重道德行为的社会行动模式。还以伦理学、哲学、心理学为依据提出了各具特色的本土化德育解题思路。其中，主体德育、情感德育、活动德育分别突出品德结构中的认知、情感、行为进行重点突破，在体现创新的同时缺少了对品德结构的整体观照。生活德育则从道德与生活的多重内在联系出发，直率而简洁地提出“道德是生活的构成性要素”^[4]、“生活过程也是个体的道德学习过程”^[5]、“‘有道德的生活’就是好德育”^[6]等观点，逐步成为当代德育研究中的主导话语。既然将“有道德的生活”作为有效德育的载体，研究者有必要回答的问题就是“有道德的生活”是怎样的生活、存在于何时何地。

目前对这一问题的回答还不能让人满意，因为“有道德的生活”^[7]不是纯粹的道德生活，日常生活也因为善恶交织而很难合乎纯粹的道德标准；“有道德的生活”是“可以在道德上

做肯定评价的生活”、“有意义的生活”，^[8]而善恶共生的辩证法显示做亏心事或者遇到丑恶的事情等恶的经历也可能促进个体道德生长因而具有积极意义^[9]。

在提出生活德育的基本主张之后，研究者有意无意地避开这一基本问题，转而分析“批改日记”、“卫生评比”等生活事件的德育影响，^[10]为一线实践提供了具有可操作性的启示。这就提示我们，真正深刻的德育机制，可能要从生活的组成部件——生活经验来寻找。

“经验”概念正是杜威教育学理论大厦的基石。杜威的“经验”概念包括两层意思，一是经验的事物，二是经验的过程。^[11]这种理解方式克服了经验与理性^[12]、主体与环境的对立，经常被当代课程和教学改革引为依据。由于杜威较少专门论述德育，杜威德育思想很少被人问津。本文拟以杜威经验思想为讨论起点，揭示被长期遮蔽的杜威经验德育思想，并结合当代语境展开经验德育论的初步建构。

二、杜威经验德育思想阐释

（一）杜威的经验观与经验学习理论

杜威哲学中的“经验”是标志人与世界的统一性以及人生过程的连续性的范畴，指有机体与环境的交互作用（有机体的行动和环境的回应在此处融合为一），包括交互作用过程和有机体对这一过程的认识和感受（体验）；^[13]“经验”还具有贯通亲身经历与社会文化财富的意义，人与环境的交互作用过程和人对此种交互作用的认识的日积月累形成了社会群体的文化财富，如语言、信仰、观念、社会准则、科学知识，这些对于个人而言的间接经验能够通过教导、阅读、观察等各种方式融入后来人的直接经验过程，使个体和社群不必事事从头开始摸索，使社群文明水平不断进步。对于人类个体而言，在经验中学习是一种自然而然的学习方式，因为经验的持续展开既是个体最基本的存在方式，也是个体逐步参与、融入人类的社会意识的基本过程。“这个过程几乎是在出生时就在无意识中开始了”，个体在经验中学习和成长，掌握所处社会的语言、习惯、价值观、信念，“成为一个固有文化资本的继承者”。

^[14]

杜威指出，儿童的语言学习经历了一个从无意识到有意识的过程。如幼儿因为在经验过程中多次被提醒戴上帽子，逐步理解“帽子”这个词与该物品之间的关系，进而能够慢慢地说出这个词，将词语与自己的行动有机地组合起来。^[15]道德学习遵循相似规律，但过程更加复杂。成人会根据实际情况对儿童的行为做出“真棒”、“乖”、“不好”之类的评价，肯定评价往往与微笑、奖励相伴，否定评价往往与批评、惩罚相伴，儿童在趋赏避罚和学做好孩子的过程中自然而然地学习掌握了特定的道德规范，形成了特定类型的社会交往方式。当然，尽管在基于经验的学习过程中，学习者可能没有明确的意识，但环境中的他人（主要指年长者）可能有意而为之，他们会主动地为儿童设置一种环境，以唤起某些看得见、摸得着的行动方式。^[16]

儿童在生活经验中习得的行为标准和价值观并不必然是整个社会所要求的行为标准和价值观，更不一定是合乎民主理念的。如家庭或者小团体内部的规则可能与社会道德标准相违背，盗窃团伙头目们会夸奖偷东西的孩子；专制社会的道德标准与民主社会相违背，王子即使打骂仆人，仆人也不敢批评他，而王子在这样的成长过程中形成的是唯我独尊、目中无人的行为标准。据此，杜威基于民主社会的立场指出“并非所有的经验都具有教育意义”^[17]，要“清楚辨别符合教育意义的经验与不具教育意义的经验及反教育意义的经验”^[18]，“具体认识什么样的环境才有助于获得这些可以导致生长的经验”，“知道如何运用现有的自然和社会环境，设法尽力萃取其中所有的要素，以便有助于逐渐形成有价值的经验”^[19]。

如何区分有教育意义的经验和反教育的经验呢？任何经验，若是阻碍了或是扭曲了经验的继续成长，都是反教育的，^[20]而有教育意义的经验则是有助于经验的继续成长的经验，有助于个体参与共同体事务、理智地认识他的一切社会关系并参与维护这些关系的经验。^[21]

“继续生长”说明杜威判断经验有无教育意义的标准是从经验的连续性这一动态发展的原则引申出来的。杜威重视经验的持续改组、改造和改善，认为“建基于经验的教育，其核心的问题乃是，如何选取那些在后续经验之中，能够丰富且创意地存续下去的当前经验”^[22]。杜威反对依据僵化的标准来评判经验及个人和人群；他主张，评判一个人或一个群体不能根据他们达到或达不到某种固定结果，而是根据他们行动的方向来评判。一个坏人就是开始变坏，变得不那么好的人，无论他曾经多好；一个好人就是正在变得更好的人，无论他道德上曾经多么不足取。这样的见解排除了总是伴随按照对固定目的的接近程度下评判的那种傲慢。发展、改善和进步的过程（而不是静止的成果和结果）变得重要。“不是作为一成不变的目的的健康，而是健康所需的改善，一个连续的过程，才是目的和善。”^[23]目的不再是要达到的终点或极限，而是改造现存状况的积极过程。生活的目标已不再是作为最终目标的完美，而是完善、成熟、提炼的持久过程。

（二）杜威的经验德育思想

杜威未明确提出“经验德育”这一概念，然而，将杜威进步教育的核心论断——“教育在经验中产生，藉由经验而发展，为了经验而进步”^[24]应用于德育，梳理散见于杜威论著的德育观点，我们可以归纳出杜威的经验德育思想。

就德育目标而言，杜威主张从经验改造的角度来理解美德。遵循实用主义的逻辑，杜威反对狭隘地、形式化地看待美德，不看好庸行庸言、无功无过的乡愿式好人，而是主张教育的最终目的是培养民主社会的合格成员。“一个人光做好人还不够，他还必须做一个有用的好人”，即“他能生活得像一个社会成员，在和别人的共同生活中，他对社会的贡献和他所得到的好处能保持平衡”。^[25]教育应该培养有用的好人，而“一切能发展有效地参与社会生活的能力的教育，都是道德的教育”^[26]。在这里，杜威突破了传统的将科学与美德二分的思路，主张真正的德行不是刻板地对规则的遵守，而是“一个人能够通过人生一切职务中和别人的交往，使自己充分地、适当地成为他所能形成的人”^[27]，即个人具有有效参与社

会生活的能力，而“在一个有目的而且需要和别人合作的作业中所学到的和应用的知識”均被视为“乃是道德知識，不管是否有意把它视为道德知識。因为它增进个体的社会兴趣，并且提供必要的智慧使社会兴趣在实践中生效”^[28]。

就德育手段或途径而言，杜威反对夸大直接道德教学的育德功能，认为直接道德教学（对道德成长）的影响，充其量说，在数量上是少的，在影响上是微弱的，研究者应该重视更大范围的、间接的和生动的道德教育，通过学校生活的一切媒介、手段和材料对性格的发展。^[29]基于间接德育比直接德育更具影响力的立场，杜威注重深入审视个体的生活经验（包括家庭、学校和社区中的生活经验）对个体的思想观念、行为习惯究竟发生了怎样的影响。

基于分析，杜威得出了“传统教育提供了错误的经验”这一判断，认为“传统教室里学生以及老师所拥有的经验大多属于错误的类型”，“在传统学校十分常见的外来强求，不但不能提升，反而阻碍了年轻人的智慧和道德发展”。^[30]具体来说，这些经验使学生失去了学习的动力，局限了他们面临新情境采取智慧行动的判断力和潜能，让学生产生难以掌握校外生活情况的无力感。参照《教育中的道德原理》等论著，我们可以进一步理解这一论断：传统教学孤立于个体经验之外，无助于个体生活经验的改造，阻碍了个体以积极有为的方式参与社会；诉诸个人主义的动机，剥夺儿童服务团体、为他人做贡献的机会，而是诱导儿童求赏、避罚、与他人竞争，不利于社会精神的发展；倡导学生的消极顺从，“学校秩序的维持都仅仅源自儿童对于成人的意志全然服从是必要的”^[31]，而“儿童的这种要别人管理的共同习惯，可能成为公民受政治统治的成人社会中的邪恶状况的基础”^[32]。

关于改进德育，培养社会发展中“有用的好人”，杜威主张对学校教育进行全面改造，使学生在学校中生成正确经验：建立学科教学与儿童生活、社会需要的联系，从培养合格社会成员的角度来重新选择学科及教学内容；重视学校集体给予的道德训练，使学校成为共同体，“在所谓的新学校中，社会控制的来源主要是在于把学校的学习当作一种社会的事业，让其中的每个人都有机会贡献自己的心力，并且自我察觉责任感的存在”^[33]；重视来自教学方法的道德训练，采用对儿童的活动能力、对他在建造、制作、创造方面的能力有吸引力的教学方法，提供交流、合作和积极的个人成就机会，把伦理的重点从自私的吸收转移到社会性的服务上来；让儿童参与学校的管理，学会制订并执行规则、维护校园设施、养成公共生活的习惯；直接道德教学的目标主要是将前人的生活经验和伦理思想融入学生的经验过程之中，因而要从注重教训的方法转向让儿童演戏的方法，使儿童把自己看作书中事物的一部分，从而养成道德的习惯^[34]。总之，杜威倡导在各学科教学、校园管理和直接德育各方面重建儿童的学校生活经验，以此为核心促使儿童生成主动探索、合作交流、理性自律的能力和品质，这些能力、品质或精神又能进一步推动个体经验的展开和改造。

至此，一条在经验中进行道德学习和道德教育、基于经验发展个体品德、基于品德成长持续改善经验的经验德育思路在读者面前清晰地呈现出来。

三、经验德育论的基本主张

在前文的基础上，笔者拟以杜威经验德育思想为基础，更加明确地提出经验德育论的基本主张。

德育的方法要依据个体道德学习和道德成长的规律而确定，经验德育论主张以经验为核心解读个体道德学习与道德成长，并据此提出基于经验的德育思路。

经验德育论主张，个体的道德学习源起于个体的生活经验，个体的活动、人际交往等经验是道德认知、道德情感和道德行为产生的源泉和动力；个体道德成长以个体生活经验越来越符合特定道德规范为标志。

试以幼儿学习社交规则的实际过程来解释。幼儿对社交规则的学习，是从在实际行动中“尝试错误”的生活经验开始的。一个幼儿想玩另一个幼儿的玩具，直接伸手去拿，结果玩具的主人不让他拿，两人动起手来，被成人拉开。如果第一位幼儿的家长是明白事理的，就会批评自己的孩子，耐心地向他讲“别人的东西不能随便动”、“要拿别人的东西必须先征得别人的同意”这样的道理。后来，幼儿在伸手去拿之前首先征得主人的同意，两个孩子相处愉快，而明智的家长应该对他事先征求主人同意的做法表示赞赏。类似的经验（随手拿别人的东西遭到拒绝、受到批评教育，而征得别人同意之后两人玩得愉快并得到表扬）慢慢积累下来，幼儿便形成了尊重他人物权的意识：当他想动用别人的物品时，他会试着先争取得到别人的同意，不管是为了避免惩罚、得到奖赏，还是出于对“尊重他人物权”等规则的尊重和服从。

通过这个例子，笔者想说明的道理是：个体对于社会交往中的规则的认识，是以个体的经验为起点的。这里的“经验”并不是所谓的“道德经验”，因为在这一经验中的个体行为并不一定符合社会所设定的道德规范，而是个体行为及其后果统合而成的自发经验，即这种行为如果符合社会所认可的道德规范，会给个体带来肯定性的行为后果。这种行为如果违背道德规范，会给个体带来惩罚性的行为后果。以这样的生活经验为起点，个体慢慢形成对于道德规范、是非对错、善恶美丑的认识，逐渐能够依据这些认识来指导行动，做出真正具有道德意义的行为，生成合乎道德的生活经验。

在此意义上，我们可以将个体品德形成过程中的行动及与之相应的生活经验细致分为相互联系的三种类型：第一类是相对自发的、不一定合乎道德规范的行为和经验，第二类是基于避罚或获奖动机而遵守道德规范的他律道德行动和经验，第三类是出于对道德规范的自主认同而做出的自律道德行动和经验。三种经验处于个体品德发展阶段的不同层次，第一类经验虽然不能被视为“道德经验”，有时个体行为可能是违背社会道德规范、伴随惩戒后果的，但这些经验仍然是道德学习的重要环节；第二类经验表面上合乎道德，但个体行动是功利取向的，不够稳定；第三类经验则标志着个体品德的成熟，此时个体行为动机不取决于功利性回报的有无，而是基于较成熟的道德意志，类似康德（Kant, I.）所说的意志自律。

与以上分析相类似的表达,在中外学者的德育论著中一直是存在的。杜威在论及德育时,将德育与教儿童游泳进行类比。^[35]进一步解析可知:儿童在初次下水游泳的时候,其动作可能是完全错误的,后果是呛水,这对应的是第一类行动及经验;儿童在教练指导下纠正游泳动作的时候,只是机械照做但不明白缘由,这对应的是第二类行动及经验;当儿童熟练掌握之后,他拥有的是第三类经验。国内有学者也曾将道德发展概括为“无律-他律-自律-自由”的过程。在无律阶段,儿童对许多道德规范尚无明确的认知和体验,所以其行为不能归入具有道德意义的阶段,但这一阶段的儿童行为是道德发展的特殊形态;他律道德阶段指儿童借助于成人的权威去体认道德规范的发展阶段;自律道德阶段是指儿童能够借助自身的道德判断、情感等因素自觉体认道德价值与规范,进行道德行为的发展阶段。^[36]

依据个体在经验中学习道德的道德学习规律,经验德育论主张德育应该以特定社会的道德体系为依据引导儿童生活经验的发生和展开,起于经验、经由经验,促使个体生活经验由相对自发、不一定符合道德的状态上升到以对道德规范和道德原则的认知与理解为基础的、越来越符合道德的状态。首先,经验德育论将基于儿童直接经验的道德教育视为德育的首要和基本途径,主张优化个体的生活环境,改善个体生成的直接经验,并大量增加个体的活动机会和直接经验生成机会,使在经验中学习道德成为可能。其二,经验德育论承认阅读、训诫等道德教学在德育中的辅助作用。家长和教师经常通过绘本、故事来传授做人做事的道理,这可以看作道德教学的原型,如借助“两只山羊过河”的故事来讲授谦让。

基于经验德育论,笔者认为,借助书本知识来传授道德规范是否有效取决于儿童是否拥有相应的直接经验,并且其有效性要通过审视个体能否生成相应的道德认知、能否在类似条件下做出真正具有道德意义的行为、建构合乎道德的经验进行判断。如果儿童对“掉到河里意味着什么”完全没有经验,他就不可能因此领会“人与人要相互谦让”的道理。同样,一个没有经历过农田劳作之苦和厨房炒菜之累的孩子不可能因为会背“谁知盘中餐,粒粒皆辛苦”而珍惜粮食。

四、经验德育的实施框架

首先,经验德育要求重视、丰富学生在课堂内外的生活经验,提升学校生活经验的道德属性。遵循经验德育论的主张,学校德育体系应该大幅度重构,重新组合各种德育方法,明确哪种方法为主、哪种方法为辅。在经验德育中,首要、占据基础性和主体性地位的方法是直接经验法,即学生在学习、生活、人际交往中的各种行动要得到及时而细致的回应,促使学生在行动及其后果的经验中生成道德认知、道德情感、道德行为。学校要在知识传授难度和应试压力方面为学生“减负松绑”,为学生参与丰富多彩的活动和交往创造可能,丰富学生的同伴交往、团队合作机会;更进一步,要细致分析学生的课堂学习经验、人际互动经验的类型,调整学生生活于其中的环境条件,改进学生的经验,促进经验的持续展开和基于经

验的道德成长。

社会倡导的价值观和道德准则（如社会主义核心价值观）应该在校园生活中落实。

其一，教师和同学对学生在课堂内外的行为的回应方式、学校对学生言行进行的管理和引导在德育和品德成长中至关重要，学生管理规定及其执行要体现公正、平等、尊重、友善、进取等价值观，通过及时而有力的强化、说理来引导学生遵守、认同并内化社会生活和人际交往的各种规则。其二，学校教学要更紧密地联系社会生活，使学校成为学生从事生产、合作、交往的共同体；课堂教学应该以合作学习、探究学习为主导形式，使学生有丰富的发表见解、同伴互助机会。其三，学校教育教学要与社会生活和社会需求建立紧密联系，使教育教学的过程能够增进学生洞察社会的认知、理解社会的情感、参与社会的行动能力，使学生可以带着更加发达的心智和身体走进社会，使知识的积累、技能的提升、品格的锻炼建立在浓厚的社会责任精神基础之上，使学校教育全过程有助于培养责任担当的合格公民。

其次，德育教材和教学要发挥对基于经验的道德学习的辅助作用，围绕经验来组织。直接道德教学有较强的计划性、目的性、系统性，是学校德育体系的重要一环，但必须避免陷入知识化、专门化、形式主义的误区，喧“直接教学之宾”夺“经验学习之主”。德育课、班团队活动、社会实践活动、校园文化建设中进行的说服教育、虚拟角色扮演等在学校德育体系中处于辅助性和派生性地位，应该围绕学生在生活经验中表现出来的长处和不足展开。

在教学目标设定上，直接道德教学要避免基于抽象伦理学推论的过高要求，综合考虑社会要求与个人利益、高尚理想与现实可能，确立理想性与可能性兼具、先进性要求与普遍性要求相结合的目标体系，注重引导学生认同、践行在现实条件下能够通过努力达到的道德标准，使德育教材所传递的价值观念和儿童的学校生活经验趋于一致，减少直接德育与间接德育之间的摩擦与内耗。随着学生年龄的增长和抽象思维能力的提升，道德教学目标应更加注重培养学生对生活经验、社会事件进行道德反思的能力和习惯，促使学生形成较成熟的道德意识。在教学内容选择上，直接道德教学要着眼于增强学生分析处理现实问题、选择合理行动的能力，以儿童当下生活和未来生活中可能遭遇的社会性、道德性问题为教学的起点和切入点。^[37]在教学方法选择上，直接道德教学要注重情境创设、模拟体验，在课堂上调动学生的道德想象，激活学生的道德推理，围绕道德问题开展平等讨论，鼓励学生在当下和未来自主选择和行动，培养学生开展道德思考的兴趣，助力学生道德实践智慧的生成。

再次，学校德育、家庭德育、社区德育要相互配合，家庭德育和社区德育要参照学校德育进行相应的改造。经验德育应该起步于家庭。个体基于行为后果形成对社会规则的认识，几乎是从出生时就在无意识中开始了。“最贤明的父母所希望于自己孩子的一定是社会所希望于一切儿童的。”^[38]家长要努力成长为贤明的父母，对家庭中的生活经验进行反思和重建。与学校生活经验的改善相似，家庭生活也要体现尊重、关心等价值观，确立适当的规则并持续执行，让儿童在人生的起步阶段就领会、习得正确的交往规则，树立正确的理想信念。在学校教育开始之前，家长要善用儿童对家长的依恋，细致地对儿童的行动进行回应，帮助儿

童奠定品德的底色；在学校教育开始之后，家长和教师要达成德育共识，对儿童的行动提供尽可能一致的回应和教导。

政府及社区也要努力为青少年提供较为纯净、和谐的成长环境，加强主流媒体的道德引导力度，做好对违法犯罪行为的惩处、对品德高尚者的褒奖，更加有效地推进社会生活的道德化改造，使社区和社会中的生活经验更好地支持公民道德成长，达成公民道德水平提升与社会进步的良性互动。

五、经验德育论的学理意义与深化方向

在杜威哲学中，“经验”与“生活”有着紧密的联系，如杜威将“生活”看作人的经验的集合体，认为“生活意指个体和群体的全部经验”^[39]。从这一点不难看出，本文基于杜威经验哲学阐发的经验德育论与当下流行的生活德育论具有同源性。那么，二者有何区别？相比生活德育论，经验德育论的阐发对于完善德育理论和指引德育实践又有何学理意义？

（一）经验德育论的学理意义

世纪之交，研究者明确提出生活德育论，主张“通过过‘有道德的生活’来学习道德”^[40]。当前，我国生活德育研究已经取得较大发展，但仍然存在概念泛化、实践模式的可操作性与系统化不强等问题，“有很多深层次的问题有必要继续挖掘和追问”^[41]。相比生活德育，经验德育体现了德育研究落细、落小、落实的趋向，具有一定的学理优势。

首先，经验德育具有细致切片和定性分析的优势。在日常表达中，人们有时将“在生活中学习”和“在经验中学习”混用，然而，从学理层面来看，两者不宜混用。生活是全部经验所构成的整体，无法细致切分；我们必须把生活看作一个整体，很难对生活进行定性判断，无法说某人的生活是纯粹道德、高尚、健康、合理的生活。陶行知所说的“过健康的生活便受健康的教育”^[42]、有学者指出的“真正有效的德育就是过道德的生活”^[43]虽然有一定合理性，同时又是一种乌托邦式的理想。但我们却可以将经验切分成无限小的碎片，从不同角度对点滴经验的性质进行细致解析和分类，从中分析出较高品质的经验与较低品质的经验，澄清不同类型的经验对人的品德成长产生影响的作用机理，依托经验的持续改造优化德育实践。

其次，经验德育有助于理顺直接德育与间接德育的关系。生活德育论认为，没有“与生活过程不同的道德学习过程”^[44]，但并没有申明直接德育与间接德育的关系。截至日前，生活德育论的基本立场主要体现在“德育新课程标准的研制，新教科书的编写，还有德育课堂教学活动”^[45]之中，如果止步于在德育课上应用生活德育理念，又陷入了德育知识化、专门化误区。经验德育旗帜鲜明地主张直接经验为主、专门道德教学为辅的德育方法格局，有助于提升公众对于日常生活经验之育德功能的认识，引导德育创新聚焦于经验改造。并且，杜威经验论将知识看作人类先前经验的结晶，倡导“利用先前经验的材料来认识新的经验材料的意义”^[46]，有助于构建个体亲身经历与社会文化财富传承有机支撑的德育方法体系。

再次，经验德育揭示了德育改进、个体道德成长和社会道德进步的有机发展过程。从教育和社会进步的关系角度来看，“过什么生活便受什么教育”客观上陷入了“先有鸡还是先有蛋”的逻辑悖论。照此逻辑，要培养有道德的人，首先要提供有道德的生活，然而有道德的生活又必定是有道德的人所过的生活，由此，德育改进就会陷入无解的困局。而经验的持续展开、改组或改善，使我们可以避开争论，基于社会、环境、经验的不断改进来造就在道德上不断前进的人，依托人在道德领域的前进打造更加合乎理想的社会、环境、经验，实现社会改进和人的发展的良性循环，恰如杜威所说“母鸡先于鸡蛋而存在。尽管如此，但这特定的鸡蛋也许可以被认为能够修正未来母鸡的类型”^[47]。

（二）经验德育论的深化方向

本文初步提出了经验德育论的基本主张，要使其学理意义由潜能变为现实，未来的研究还需要在如下方向进行深化。

一是细致分析个体品德在经验中生成和变化的具体机制，为改进德育实践提供操作性强的指导性意见。经验指个体与环境的交互作用，而这种交互作用及其结果是复杂多维的：个体有待满足的需要包括安全、归属、自我实现等多个层次，在特定时空条件下，个体活动想要达成的目标有待细致分析；对个体活动发挥促成或阻碍、刺激或抑制^[48]作用的环境条件分散在微观、中观、宏观不同层次，既有近在眼前的人和物，也有较为宏观和抽象的政治、经济、文化因素；内心世界丰富的个体与影响方向发散的外在环境交互作用的方式因而异质多样，个体在互动过程中生成的思想观念也出现多种可能，不能浮泛地一概而论。经验德育研究有必要收集个体品德在经验中生成和变化的丰富案例，据此分析环境、经验、美德之间的有机联系，归纳经验育德的具体原理，为教育者精准设计不同生活领域中的成长环境、指引学习者生成良好品德提供细化指导。

二是构建经验德育的方法体系，为达成当代中国德育目标提供有效的德育实施模型。经验德育论主张以经验为核心培养学生的好品德，强调直接经验法在德育中处于基础性地位。基于这样的立场，我们有必要重新审视并解释古今中外那些流传已久的德育方法，基于它们在个体道德学习过程中所发挥的作用确立它们在德育方法体系中的位置，澄清各种德育方法的内在关系，构建符合经验德育理念的德育实施模型。经验德育模型构建要与培育社会主义核心价值观的德育任务相配合，使学生所处的成长环境、学生所建构的生活经验有助于公民道德生成，从而达到最佳德育效果。

参考文献：

- [1] 鲁洁. 边缘化、外在化、知识化——道德教育的现代综合症[J]. 教育研究, 2005, (12).
- [2] 朱小蔓. 情感德育论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005. 140.
- [3] 鲁洁. 道德教育的当代论域[M]. 北京: 人民出版社, 2005. 157.
- [4][5][6][7][8][9][40][44] 高德胜. 生活德育论[M]. 北京: 人民出版社, 2005. 41、

46、81、74、76-78、88、74、47.

[10] 高德胜.道德教育的20个细节[M].上海:华东师范大学出版社,2007.

[11] 马开剑.杜威重建经验概念的课程价值[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005,(1).

[12] 褚宏启.论杜威课程理论中的经验概念[J].课程·教材·教法,1999,(1).

[13] 杜威.经验与自然[M].北京:商务印书馆,1960.10.

[14] [21] [29] [32] [35] [38] 杜威.学校与社会·明日之学校[M].北京:人民教育出版社,2005.3、138、137、135、141、7.

[15] [16] [25] [26] [27] [28] [46] [48] 杜威.民主主义与教育[M].北京:人民教育出版社,2001.21、25、378、379、376、375、362、17.

[17] [18] [19] [20] [22] [24] [30] [31] [33] 杜威.经验与教育[M].台北:联经出版公司,2015.126、156、144、126、128、129、128、161、161.

[23] 杜威.哲学的改造[M].西安:陕西人民出版社,2004.(93)

[34] 单中惠,王凤玉.杜威在华教育讲演[M].北京:教育科出版社,2007.18—19.

[36] 檀传宝.德育美学观[M].太原:山西教育出版社,1996.124-126.

[37] [43] 高德胜.知性德育及其超越[M].北京:教育科学出版社,2003.181、183.

[39] 杜威.民主主义与教育[M].台北:五南图书出版公司,1992.359.

[41] 王贤德,唐汉卫.生活德育理论十五年:回顾与反思[J].中国教育学刊,2017,(7).

[42] 陶行知.中国教育改造[M].北京:商务印书馆,2015.161.

[45] 杜时忠.生活德育论的贡献与局限[J].教育研究与实验,2012,(3).

[47] 经验的重构——杜威教育学与心理学[M].上海:华东师范大学出版社,2017.369.

选自《教育研究》2019年第6期(总第473期)