

生活德育论的贡献与局限

杜时忠

[摘要] 生活德育论是新时期我国德育理论的可贵探索。它紧紧抓住道德知识、道德教育和道德生活的特殊性,强调德育服务生活、回到生活、引导生活。它成功地批判了政治化德育、知识化德育和边缘化德育,指明了德育的独特价值,捍卫了德育的独立地位。它极大地改变着我国学校德育的面貌,使德育受到学生愈益广泛的欢迎。不过,生活德育论也存在不足,那就是:未能建立生活与德育的双向本质联系,生活逻辑的内涵不清晰,社会批判性不足。

[关键词] 生活德育 道德知识 生活逻辑 “成人”价值

生活德育论是当代中国学校德育改革的主导理论之一,是一批先进德育学人,在新的历史时期探索性地回答中国学校德育问题的理论创新。生活德育论并没有止步于学者书斋或大学讲堂,而是借助基础教育新课程改革的东风,走进了神州大地的万千中小学校,促进着教师的教学方式和学生的学习方式的变革,改变着校园生活,使我国学校德育的面貌焕然一新。它理所当然地成为我国学校德育改革实践的指导思想,成为凝聚教育改革共识的“一面旗帜”。其作为我国中小学德育改革合乎逻辑的发展成果,一方面,获得了越来越多的认同;另一方面,也招致了一些怀疑乃至批评。我们高度肯定生活德育论对于推动我国学校德育变革所做出的巨大贡献,也并不讳言它作为发展中的理论,存在自身的局限。

一、生活德育论是我国学校德育改革合乎逻辑的发展

生活德育论之所以在 21 世纪成为中国德育改革

的指导思想,有其特定的历史背景,有其内在的发展逻辑。有人批评生活德育论割断历史,不合逻辑。其实,这是对生活德育论的误读与误批。它表明批评者也许并不了解新时期中国学校德育发展的历史逻辑。

上个世纪 80 年代,中国进入了改革开放的“新时代”。不过,进入“新时代”的过程并不是轻松愉快的,而是伴随着痛苦与沉重。就学校德育而言,人们对“文革”的德育政治化所造成的恶果即假大空德育深恶痛绝。这种政治化德育所遵从的是政治逻辑,把学校德育完全变成了现实政治的附庸,毫无学校教育的品质与特性,它有三个显著标志:一是试图把所有学生培养成共产主义者,毫无现实可行性;二是德育内容被严重窄化,只剩下单调乏味的政治教条;三是德育方式的运动式与成人化。改革开放之初,我国德育界通过清算“文革”,批判政治化德育,逐步形成了一个共识,那就是学校德育要从“天上”回到“人间”,尊重社会主义初级阶段的道德实际,制订切实可行的德育目标。这可以

本研究为教育部 2009 年新世纪优秀人才项目“学校制度生活研究”的研究成果(项目编号: CET-10-0405)。

看作是新时期最初的德育走向生活的呼唤。此处的“生活”，强调的是“社会生活”。

那么，用什么“法宝”来全面克服德育政治化的弊端呢？当时的认识就是要尊重教育科学，按教育规律办事。于是，人们普遍沉浸在探索德育过程客观规律（80年代对德育过程规律的研究成为热点）、追求德育科学化的热潮之中。可是，大家所理解的“科学”，其实是以自然界这样的物质世界为研究对象的自然科学，全然没有察觉，物的世界与人的世界存在着本质的差别。在这样的“科学”世界观的指导下，人们所追求、所羡慕、所理解的道德教育，实际上就成了像科学知识教学那样具有客观性、真理性和标准性的知识授受活动，道德教育成了不折不扣的知识教学。甚至，对学生品德发展的评定，也主要是通过类似物理、化学考试的纸笔测验。这样的德育尽管挣得了“科学”的名分，但是，其实际效果并不好。学生虽然懂得了一些“关于道德的知识”，可以在思想品德学科考试中拿高分，但缺乏相应的道德情感，更不知如何在生活中去实践，其德行并没有“水涨船高”，甚至言行不一、校内一套、校外一套。各界人士纷纷抱怨德育实效性低，就是证明。

更令人意想不到的，如此知识化的学校德育，在应试教育的大潮中，其地位却岌岌可危，日益被边缘化。学校德育处于“说起来重要，做起来次要，忙起来不要”难堪境地。

正是立足于对知识化、科学化、边缘化德育的批判，德育界的有识之士才提出了生活德育论。因为，知识化德育的理论基础就是科学知识与生活分离，就是把科学知识凌驾于道德知识之上，就是以道德知识代替道德整体。要克服知识化德育的弊端，要走出德育的边缘化，就必须确证道德的特殊性、道德知识的特殊性与学校德育的特殊性。而所有这三者的特殊性，都源于道德与生活的本质联系、道德教育与学生生活的本质联系。这种本质联系，是生活德育论的立论基础。

因此，生活德育论不是无源之水、无根之木，它深深地扎根于我国学校德育实践，所针对的就是我国学校德育所存在政治化、知识化与边缘化弊端；提出生活德育论不是为了标新立异，不是力图割断历史，恰恰是为了解决我国学校德育历史发展过程中所暴露出来的诸多问题，是中国德育学人对这些问题的创造性解答。

二、生活德育论确证了生活与道德的密切联系

如前所述，在应试教育的大背景下，努力向科学知识教学看齐的学校德育并没有自己的地位，日益被边缘化。由此观之，学校德育为考试服务、用考试成绩来“证明”学校德育的价值只能是一条歧路。接下来的问题是，德育的正途在哪里？如何确证德育的独特价值？如何捍卫学校德育的独立地位？

生活德育论高举“生活”的大旗，立场分明地指出道德、道德教育并不是以考试为目的，为应试教育服务的，它是为学生的生活服务的，其根本任务在于引导学生成长，帮助学生“做成一个人”。之所以得出这样的结论，是因为道德与生活存在着本质联系。道德源于生活，“生活是道德存在的根据”，生活是本源性的，道德是构成性的。具体来讲，第一，生活是一个现实的领域，是一个具有原初自明性的领域。人降生于世，就离不开生活的浸润，它是我们无法摆脱的现实。第二，生活不是生存，生存是动物的生命存在状态，动物本能与自然规律是其不可逾越的“法则”，而人可以根据自身的意志去改变客观现实，甚至改变人自身。第三，生活是人不断的自我更新，它是实践性的，是有内在的价值尺度的。如果没有意义的支撑，生活只能沦为生存。因此，人们学习道德，接受道德教育，并不是为了道德，也不是为了通过考试，而是为了生活本身。这样，道德和道德教育无疑将依循“生活的逻辑”，体现出整体性、实践性、生成性等特征。^[1]

反思学校德育的历史与现实，“人们”对德育的判断标准往往是：德育是否有助于政治稳定、是否有助于国家安全、是否有助于经济增长、是否有助于学生找到好工作、是否有助于学生考高分……尽管借助于政治权力、经济增长和考试成绩，德育或曾“显赫一时”，但是，德育成了政治、经济的附庸，成了应试教育的工具，丧失了自身的独立性，从根本上失去了自身存在的“合法性”。生活德育论的独特与可贵之处就在于，它并未把德育委身于任何外在的目的，而是强调德育的目的在于“成人”本身。这样的德育才是真正的以人为本的德育，真正的把人、人的生活当作德育的目的，而不是把人当作工具，这为学校德育找到了安身立命的家园。不仅如此，生活德育论还探索了一条德育“回家”之路。

三、生活德育论指出了德育的“回家”之路

生活德育论对生活的张扬与强调，会不会像有人担心的那样，会导致德育或教育的消解呢？

透视十年德育新课程改革，跟随改革者的探索足迹，我们会发现，这样的担心是多余的。生活德育论指导下的学校德育改革，并没有成为放任自流、丧失教育引导、简单再现生活或者庸俗生活化的“一地鸡毛”。无论是德育新课程标准的研制，新教科书的编写，还是德育课堂教学活动，甚至是校园文化建设，都体现了生活德育论的基本立场：回归生活并引导生活！

生活德育论指导下的《品德与生活》、《品德与社会》、《思想品德》课程标准的研制，基本理念就是“回归生活”，以生活为本，抛弃了以往“德目”主义的知识逻辑。《品德与生活》是按照儿童四个方面的生活需要组织课程内容框架的，《品德与社会》则是根据儿童在不断扩大的生活范围（家庭、学校、社区、祖国、世界）中，所面临的生活问题与生活需要来组织的，这些都不是从学科概念中推导出来的。同样的，《思想品德》特别强调“初中生逐步扩展的生活是课程的基础”。

生活德育论指导下所编写的德育新教材，尽管版本众多，但都坚持了服务学生生活、引导学生生活的立场，强调以学生在日常生活中所面临的道德困惑，以及有典型意义的生活事件，来生成教材的单元和课文主题。^[2]而在生活事件的选取上，也是有一定标准或者取向的。^[3]这个标准就是有利于学生的道德成长，有助于学生的社会性发展，就是坚持生活的教育价值与发展价值。在教材的单元主题设计中，坚持以学生社会生活为主线，采用跨学科、融汇综合的编写模式，将各学科领域的内容有机融合，并且注意课内外打通，不同学科之间打通。各综合性单元主题之间，突出合乎生活逻辑的联系和渗透，使知识充满意义和价值，使道德学习成为从学生生活出发，实现知识拓展和情意融合的过程。这样，教材既来源于学生的生活，又高于学生的生活，体现出对学生生活的引导。

深受德育新课程改革的影响，甚至在中小学常见的班会课，其主题的选择、活动的组织都在努力向学生生活靠近，都体现出服务学生成长、引导学生需要的特征。走进中小学，可以感受到班会课正在发生可喜的变化：班会的主角由老师变成了学生，

班会的主题从形势需要变成了学生需要，班会的主旨从服务时政转向服务学生成长。

生活德育论指导下的德育课堂，活动型教学正在成为主要的德育课堂形态。德育课堂形态由以道德知识教学为中心，转变为以道德主题活动为中心；德育新课程以儿童直接参与的丰富多彩的活动为主要教学形式，强调寓德育于活动之中。德育课程的学习，由传统生硬的记诵式学习，转变为旨在充分调动、发挥学生主体性的多样化的学习方式。诸如自主学习、探究学习、合作学习等等。

生活德育论指导下的德育新课程改革，还促进了德育教师的专业化发展，为促进教师成长营造了全新的平台。课改犹如熔炉，既修炼了教师，也成就了教师。这十年，德育教师经历了从被动接受理论灌输到主动开展教改探索，从茫然无措到自觉尝试，从被迫适应到努力超越的成长过程。实现了理论层面、心理层面和专业层面的多维发展和提升。

总之，德育课程标准、德育教材与德育课堂的生活转向，正在改变着校园里的师生交往、制度生活和校园风气。不少学校的领导和老师正是从德育课程改革中看到了生活德育的魅力，逐步认同生活德育论的理念，而成为生活德育的坚定实践者与拥护者。

四、生活德育论尚需完成的理论任务

毋庸讳言，任何一种理论都不可能是完美无缺的，都需要在理论与实践的拷问下不断发展，不断更新。所谓放之四海而皆准、永远正确的理论，只能是痴人说梦。生活德育论作为一种“改革理论”，理所当然也存在局限。就连其主要提倡者也认为，生活德育论从提出到发展演变至今也就不到20年的实践，还不那么成熟，不那么完善，需要检讨和反思的地方还很多。^[4]

生活德育论宣称道德是为了生活的，道德是手段，生活是目的，这固然为克服学校德育脱离生活的痼疾提供了强有力的理论依据；然而，仅限于此，却容易走向功利主义道德（对生活有用的就是道德）与相对主义道德（道德因人因事而异，没有道德共识，没有普遍价值，没有最低限度的“共同道德”），发展到极端就会走向不要道德、取消德育的虚无主义。对此，鲁洁先生曾明确提出过自己的担忧与质疑。^[5]

我们认为，要防止这样的危险，生活德育论尚

须完成三个重大的理论任务。

第一，确证生活内在地“需要”道德。要证明道德并不是可有可无的，生活必须道德，没有道德的生活，并不是真正的生活。这样才足以构成生活与道德的双向本质联系，即：一方面，道德是为了生活的；另一方面，生活必须道德。

显然，囿于传统的教育学视野与教育学素养，无法回答这样的问题。因为，人为什么要有道德？道德之于人类生活是绝对必须的吗？类似这样的问题，长期以来就被排除在教育理论视野之外。从传统的学科划分来看，这样的问题是伦理学的问题领域，事实上也一直由伦理学家们在研究和争论，从亚里士多德、休谟到康德。不谈具体的论证过程，现在可以结论的是：“道德及其产生并不存在是否做人的问题，它本身就是人的生活所固有的价值尺度。人与其他动物的区别就在于，人不仅要生存，而且要生活；不仅要生活，而且要过好生活。”如何来定义好生活或善生活？这正是道德的价值意义所在。“道德首先是人类生活本身的一种价值维度，它同人的生活一样具有目的性价值的意义”。^[6]正是道德价值，不是别的什么，使人拥有高贵和尊严。

第二，阐明生活逻辑的内涵。生活德育论在批判学科逻辑、知识逻辑的过程中，阐明了生活、生活世界的特性（实践性、意义性、生成性等），甚至提出了“生活逻辑”这一概念。^[7]不过，生活逻辑的具体内涵却不甚清晰，有待深入探索，并在德育实践中经受检验。在人们的观念中，似乎只有自然科学才有逻辑，而生活是杂乱无章，毫无逻辑可言的。因而要让人们承认生活是有逻辑的，认同生活逻辑，关键在于揭示生活逻辑的内涵。

其实，生活逻辑尽管不像科学逻辑、知识逻辑那么客观普遍、简单明了了，但绝非神妙莫测！在我们看来，生活的逻辑至少具有如下五点：其一，生活是有主体的，生活是人的生活。动物只能生存，只有人才有生活。生活德育论强调的生活逻辑，理所当然的不是指别人的生活，而是指学生的生活。其二，生活是由需要推动的，学生的生活就是由学生的生活需要或者成长需要推动的，离开了学生的成长需要，学生的生活或者是被强加的，或者是虚假的。其三，生活是实践的，是“过”的，不是纯

粹的冥思苦想与思维体操；其四，生活是有意义与价值向度的，生活一定是值得一过的“好生活”；其五，生活是不断生成的，并没有预定的生活……只有全面揭示了生活逻辑，生活德育论才有了坚实的理论根基。

第三，指示生活德育存在的社会基础。生活德育论强调道德教育的根本指向是帮助学生“做成一个人”，而不是把人工具化、外在化。这样的追求是值得尊敬的。然而，生活德育论并没有告诉我们，其所追求的教育的本真或本真的教育，究竟存在于什么样的社会，或者需要什么样的社会支持。直言之，生活德育论为我们揭示了理想的教育，却没有告诉我们理想的社会是怎样的，理想的社会从何而来？试看当今社会，要么片面强调德育的政治价值，走向政治化德育；要么，强调德育的应试价值，走向知识化德育。如此这般的根源究竟在哪里？

应该承认，今天的社会环境、社会制度与社会生活，难以产生本真的教育与本真的德育。生活德育论对现存教育、现有德育的批判是深刻的，但是，其对现实社会的批判与解构是不彻底的，忽视了现存教育与现存社会完全同一、高度同构的现实。不改造这样的社会现实，或者对这样的社会现实避而不谈、视而不见，终究会损害生活德育论的“革命”价值与建构品质。在这个意义上，有人担心生活德育论过于理想化，是不无道理的。

注：

[1]鲁洁.生活·道德·道德教育[J].教育研究,2006(10).

[2]杜时忠.论德育走向[J].教育研究,2012(2).

[3]鲁洁.品德与社会·教师用书(三年级上册)[M].南京:江苏教育出版社,2002.

[4]高德胜.为生活德育论辩护[J].教育研究,2010(9).

[5]鲁洁.对“道德教育回归生活世界”的自我质疑[J].道德教育评论[C].北京:教育科学出版社,2007.

[6]万俊人.人为什么要有道德[J].现代哲学,2003(1).

[7]高德胜.回归生活的德育课程[J].课程·教材·教法,2004(11).

作者单位：华中师范大学教育学院
邮 编：430079
(责任编辑 王 学)