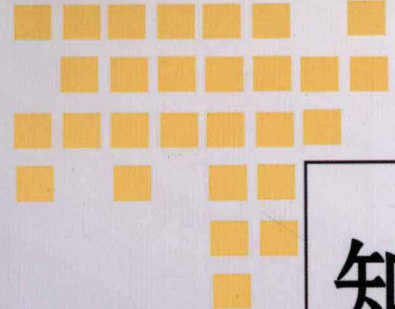
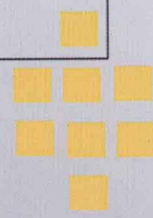


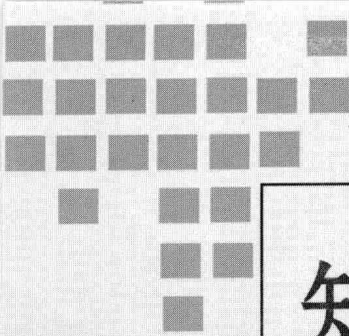


知识论域下 高校德育课程改革研究

邓达/著



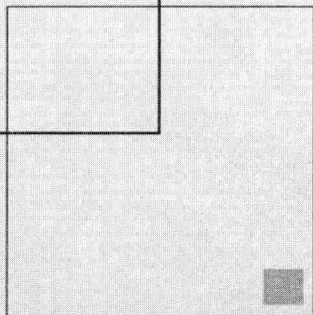
中国社会科学出版社



知识论域下

高校德育课程改革研究

邓达/著



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

知识论域下高校德育课程改革研究 / 邓达著. —北京:
中国社会科学出版社, 2011. 8

ISBN 978 - 7 - 5161 - 0046 - 2

I. ①知… II. ①邓… III. ①德育 - 课程改革 - 教学研究 - 高等学校 IV. ①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2011) 第 177874 号

责任编辑 高 涵

责任校对 刘 娟

封面设计 泉子工作室

技术编辑 李 建

出版发行 **中国社会科学出版社**

社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 邮 编 100720

电 话 010 - 84029450 (邮购)

网 址 <http://www.csspw.cn>

经 销 新华书店

印 刷 北京奥隆印刷厂 装 订 广增装订厂

版 次 2011 年 8 月第 1 版 印 次 2011 年 8 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16

印 张 12.5 插 页 2

字 数 215 千字

定 价 33.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社发行部联系调换

版权所有 侵权必究

目 录

绪论	(1)
一 问题的提出	(1)
二 研究的目的和意义	(8)
三 研究的思路与内容框架	(9)
四 研究的主要方法	(12)
第一章 文献综述	(13)
一 国外相关研究	(13)
二 国内相关研究	(24)
第二章 知识与道德	(28)
一 “知识”概说	(28)
二 “道德”概说	(34)
三 知识与道德关系之辩	(41)
四 “道德知识”解读	(53)
第三章 道德知识与德育课程	(70)
一 德育课程的滥觞与学科定位	(71)
二 德育课程：人与道德知识相遇的平台	(80)
三 道德知识：德育课程的认识基础	(84)
第四章 知识论域下高校德育课程现状与反思	(92)
一 高校德育课程回顾与检视	(92)
二 基于道德知识的高校德育课程现状调查与分析	(105)
三 道德知识在高校德育课程中存在问题的反思	(125)

第五章 知识论域下的高校德育课程变革	(142)
一 控制与超越：整合的德育课程观	(142)
二 生命与实践：德育课程设计维度	(147)
三 规范与创新：跨文化的德育课程视野	(154)
四 僵化与活化：意义世界中的道德知识教学	(162)
五 和谐与共生：个体道德叙事的方法选择	(170)
 第六章 结语	 (181)
 参考文献	 (186)
 后记	 (194)

绪 论

“凡以知，人之性也。可以知之，物之理也。”

——《荀子·解蔽篇》

一 问题的提出

（一）求知是人的本性

从孩提时代开始，好奇心总是伴随着每个人。“为什么”这一蕴涵着朴实探究的表达方式，开启了儿童与成人沟通、了解周遭世界的求知情怀。就人性而言，知性和情感都是人性的重要方面，认识事物、追求真理，这是人性的需要。

亚里士多德以“求知是人的本性”开始了他的名著《形而上学》一书。无独有偶，中国的先哲荀子在《解蔽》中也说道：“凡以知，人之性也。可以知之，物之理也。”^① 这两位思想家在地域相隔千里、文化背景迥异、交通闭塞的环境之中却表达出了如此惊人相似的思想——求知是人的本性。这并不是无意的巧合，而是对人的本性的深刻共识使他们表达出了这一共同的观念。

相对于动物以适应外在环境而被动生存而言，人不仅如此，还要通过认识环境，并努力改变环境以使自己生活得更加美好。求知体现了人性中富于探究与创造的高贵层面，是人类主动寻求自身解放——超越蒙昧，尊重必然而获得的发展自觉。

同样，追问道德的知识属性，寻求道德与人有何等相依，是作为道德性的人的求知表达。

（二）千古一问的深思：道德可教吗？

“道德可教吗”源于《柏拉图对话集》中的《美诺篇》苏格拉底与美

^① 《荀子·解蔽篇》。

诺讨论什么是美德，美德是否可教的问题。他们一致认为，如果美德是知识，那么它就是可教的。于是讨论就从美德是否可教转向了到底什么是知识的问题。^①

在哲学上，中西方的认识路线有着不同的轨迹和分野。总体来说，中国的传统哲学是认识与情感合一的，在西方则是二分的。

在中国哲学中，只有墨家最重视“知”。以墨子为代表的墨家，曾经建立了自己的认识论与逻辑学，其特点是承认经验的客观性及其价值上的“中立性”，重视事物的物理性质，强调推理的客观性。在道德上，则主张将仁义等道德原则与普遍利益结合起来，并以利益为重要标准。名家的“名辨”之学，重视概念的分析及其相互关系，也有认识论的意义，但在后来的发展中由于儒家哲学思想取得了统治阶级意识形态的地位而影响甚微。

在儒家哲学中，荀子是重视认识问题的最重要的代表人物。他第一个明确提出，知性是人性的重要方面，并且讨论了认识主体与认识对象的关系问题。荀子的认知学说，是一种“符合论”的学说，即认为真理是客观的，人的认识就在于运用自己的认识能力使主观合于客观的“理”或“道”，这就是智慧。“所以知之在人者谓之知，知有所合谓之智，‘合’者‘心合于道’之谓。”^②荀子虽然讨论了人性善恶的问题，并且成为“性恶论”的代表人物，但他所说的性，正是指情感而言，而他的“化性起伪”之说，则是运用知性获得对于真理或道的认识，从而改造性和控制情。因此，知性对情感而言，居于主导地位，起主导作用。

西方的认识论哲学有许多不同的流派，有不同主张与看法，但其共同点是与情感截然分开的，认识论是独立的，认识上的“真”与情感没有关系，反过来说，只有摆脱情感参与，才能求得认识的“真理”。这本身就是一种“分析”的思维、“分析”的方法。因为情感被认为是主观的，变化无常的，而真理是客观的，普遍永恒的。即便是主张认识由主体的先验理性（如笛卡儿）或先验形式（如康德）所决定的哲学家，也都承认认识的客观性与

^① 知识与认识存在异同的关系，在后面的论述中笔者要对两者的不同作出一定的分析，就相同性上讲，知识问题说到底就是认识问题。因此，关于认识问题的相关论述同时也表明了知识问题的相应立场。

^② 《荀子·正名篇》。

普遍性。^①

关于“知识”的论争是自古希腊哲学以来的一大基本命题，并演绎成为西方哲学的一大传统。而苏格拉底的命题“美德即知识”，仿佛奠定了道德可教的不证自明的“真理”，并一直以来被奉为圭臬，成为现代肇始于西方的课程德育传统^②。在古代中国，关于道德修养与教育，《大学》中的“八条目”把“格物、致知”列为“修身”的基本途径，揭示了知识与道德的内在关联。自此，强调“内圣外王”的中国古代士人，据此传统而遵循不悖。因此，无论中西方，对知识学习促进道德发展的态度都有持肯定性的一面。

（三）对现实的诘难与超越知识的学校德育探索

近代以来，随着科学知识造福人类的事实深入人心，一种确定的、客观的、价值中立的“科学知识”取得了前所未有的知识至尊地位。而今，在知识经济时代，关于知识的话题已然勃兴于各行各业，知识与道德、知识与学校德育课程这一话题正是其中论题之一。

在当前学校德育课程理论的研究与实践中，我们不难发现这样的事实：

其一，很多课程，比如数学等自然科学课程，可以从小学一年级开设到整个中学，甚至大学，其前后都具有很强的连贯性，体现循序渐进、由浅入深的知识逻辑序列；在人文社会科学中，也不乏存在这样的情况，如语文、外语等。但是，对学校德育课程来说，长期以来却存在知识“无序”的状态：或内容变换频繁，或中小学与高校德育课程知识要求倒置，等等。这些现象体现了对道德的知识属性的忽视。“在目前的学校德育实践中，我们发现，对这一问题并没有引起足够的重视。如在基础教育中进行的素质教育改革，其目标体系的划分从结构上作了如下排列，具体包括：身体素质、政治素质、思想素质、道德素质、文化素质、智能素质、审美素质、劳技素质、心理素质等；也有的将其排列为：科学文化、思想道德、身体素质、心理素质等。从表面上看，这种排列考虑了素质教育的内容的全面性，但是这其中却隐藏着一个不容忽视的前提性问题，将政治、思想、道德与文化等作如此排列，其直接后果便是抽掉了学校德育中道德的知识属性，从而仅将德育视为机械

^① 蒙培元：《情感与理性》，中国社会科学出版社2002年版，第278页。

^② 课程德育，即直接开设的学科德育课程，或专门德育课程，它相对于其他学科教学中的间接德育课程。

的行为操练与情感培养,最后便是将学校德育变成了外在于教师教学活动,成为一种附加的东西,进而在一定的程度上成了教师的负担,也就有了教育、德育“两张皮”现象,德育“渗透”就成了学校教育中的流行话语。”^①

其二,在学校德育课程的研究与实践中,当前积极倡导的是如何使“课程生活化”、“回归生活世界”、“超越知性德育”、“反对灌输德育方式”等。似乎在学校德育课程实施过程中,乃至整个学校教育中,理直气壮地“教知识”是逆流而动,是反现代教育新理念似的。所以,中国教育界的“王钟之争”^②势成必然,且发人深省。

其三,现代科学知识“霸权”对人文知识的排挤,并在科学知识型主导下形成了超越生活基础的普遍性道德知识。“普遍性”是“一种知识陈述,如果它是客观的,那么它同时就是超越各种社会 and 个体条件限制的,是可以普遍得到证实和接纳的”。^③道德知识的“普遍性”,是超越任何个体条件和社会环境的,而道德行为的产生却是一定社会环境中个体根据自身境况作出的行为。

因此,受近代以来西方知识论影响而形成的道德知识观导致了现代德育课程徒具“理性认识空壳”的课程知识的结局。这一结局造成了学校教育的精神危机。“科学知识型将人们的精神生活从形而上学和宗教神学的桎梏下解放出来,促进了人类知识和文明的进步,但是它同时又将人们陷于科学知识型的牢狱之中,给社会带来了深刻的精神危机和社会危机。如果说知识就是力量,那么自然科学知识的进步确实极大地增强了人类控制外部物质世界的力量,但是人文知识和具有人文性质的社会知识的缺乏却使人们在认识和控制自我与社会方面明显乏力,在社会财富空前增加的同时感到生活意义

① 易连云:《学校德育的知识基础与德育教师专业化》,《教育研究》2007年第4期。

② 2004年王策三发表《认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论》一文,批评课改以来轻视知识的种种现象;同年钟启泉与有宝华合作发表《发霉的奶酪——〈认真对待“轻视知识”的教育思想〉读后感》一文予以反驳;2005年钟启泉又发表《概念重建与我国课程创新——与〈认真对待“轻视知识”的教育思潮〉作者商榷》一文,阐述新课程的理论基础并再次反驳王策三,学界称之为“王钟之争”。参见王策三《认真对待“轻视知识”的教育思潮——再评由“应试教育”向素质教育转轨提法的讨论》,《北京大学教育评论》2004年第3期;钟启泉、有宝华《发霉的奶酪——〈认真对待“轻视知识”的教育思想〉读后感》,《全球教育展望》2004年第10期;钟启泉《概念重建与我国课程创新——与〈认真对待“轻视知识”的教育思潮〉作者商榷》,《北京大学教育评论》2005年第1期。

③ 石中英:《教育哲学导论》,北京师范大学出版社2002年版,第151页。

的丧失和价值的迷惘。”^①

其四,在学校教育中,教书与育人分离、知德相分等造成道德教育在部分时间、场景“缺席”,部分教师教育责任卸载。这种现象导致缺乏教化意义的知识“往往就成为一匹无缰的野马,在‘无善’的引导下为所欲为,无所不为”^②。知识的教化意义的失落也就是知识教育性的缺失,知识教育性的缺失塑造出了有知识无道德、有技术无情感的“单面人”。

其五,综观我国20多年的德育研究(20世纪80年代中期以来),德育理论研究进入了一个迅猛发展的历史阶段,以学术期刊《教育研究》为例,从中发表的相关文章体现了近20多年来中国德育研究的基本主题,主要体现在:对德育的社会基础的研究;对德育心理基础的研究;对德育地位、本质与功能的研究;对德育目标、内容与德育课程的研究;对德育过程、原则与方法的研究;关于德育评价的研究;关于德育改革、发展与现代化的研究;中外德育思想研究。^③从中我们可以发现,近20多年来,中国德育研究呈现出向外不断拓展、研究视野愈显开阔,向内不断深究、研究愈益深刻的局面。然而,课程以知识的选择与组织为己任,学校德育离不开道德知识的教学,而作为学校德育课程的知识基础没有在上述主题中得到彰显,这不能不说是一大遗憾。

反观近年来我国学者对知性德育^④的研究,表明了对建立在现代知识型基础之上的学校德育课程的反思与批判,并提出了诸多超越知性德育的道路,如人格教育论、活动德育论、情感德育论、德育美学观、生活德育论、整合德育等。^⑤这些研究不失为改进我国学校德育实效低迷的不争现实的有

① 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2005年版,第6页。

② 鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》,《教育研究》2004年第6期。

③ 檀传宝:《德育原理》,北京师范大学出版社2006年版,第322—327页。

④ 知性德育,或称主知型德育,是指以传递与学习知识为主的道德教育,这里的知识主要指具有普遍性的道德知识。

⑤ 参见鲁洁、王逢贤《德育新论》,江苏教育出版社2002年版;班华《现代德育论》,安徽人民出版社2001年版;朱小蔓《情感德育论》,人民教育出版社2005年版;易连云《重建学校精神家园》,教育科学出版社2003年版;檀传宝《德育美学观》,山西教育出版社1996年版;刘惊铎《道德体验论》,人民教育出版社2003年版;刘慧《生命德育论》,人民教育出版社2005年版;高德胜《知性德育及其超越:现代德育困境研究》,教育科学出版社2003年版;唐汉卫《生活道德教育论》,教育科学出版社2005年版。

益探索,但是学者们的思考不是直接在摧毁的废墟之上重建德育课程的知识基础,而是走向了一条另辟蹊径的道路。知性德育在遭遇一阵阵痛斥之后,并没有得到对症的“医治”。^①即是说,既然知性德育蒙受现代知识型的扭曲而导致了当下众多的教育之害,那么,我们应该如何正确地看待德育课程的知识基础,直面困惑,而对症下药呢?

(四)“知识论域下的高校德育课程”研究问题的提出

事实上,“过去教育的弊端不能完全归于对掌握知识的强调,今天的教育改革也不应是弱化知识与教育的关系,而是应重新思考知识与教育的关系,重新思考什么知识最有教育价值,如何教授和学习知识才有价值,怎样才能培养学生的知识创新意识和能力,如何通过知识的配置来实现社会的目的,如何处理西方知识和中国本土知识的关系”^②。

正视学校德育课程中的知识问题,原因在于:一方面,学校德育课程必然以道德知识教学为基本途径,道德知识构成了德育课程的基本组织单元;另一方面,在非专门德育课程中,尤其是人文社会学科,存在大量的教化性知识(从促进个体道德成长而言,它也是道德知识),构成了学科教学中进行道德教育的知识元素。再则,由于人们对“知识”认识的不断深入,关于知识的性质、类型、层次等产生了很多新的成果,基于知识转型而引发的教育变革成为当今教育界改革的一大景观。在这一背景之下,关于道德知识的新诠释必然促进学校德育课程的相关反应。以新道德知识观构建教师与学生的教与学的知识观,构建新的课程组织系统和运行机制,促使学校德育课程的全面改革,是直面学校德育实效低迷不争现实的基本努力方向。

当前,在高等教育大众化的冲击下,高等教育呈现实用化(主义)、职业化取向,大学课程的学术性知识基础面临崩溃,功用性知识被彰显,教化性知识沉沦。^③高校德育作为学校德育体系的重要组成部分,当前正经历着一场新

^① 当然,笔者并不是一味强调“头痛必须医头”的线性思维方式,而是想站在问题本身的立场剖析问题本身,并试图就问题本身的原因而探求直接针对性的解决思路。也许这是针对问题需求方略的一个出发点。事实上,正视问题本身,毕竟是不能回避的。

^② 石中英:《知识转型与教育改革》,教育科学出版社2005年版,第9—10页。

^③ 周建平:《走向“差异平衡”:大学课程知识基础的重构》,《现代大学教育》2007年第2期。

课程改革^①。作为高校思想政治理论新课程的重要组成部分，高校德育课程是担负大学生思想道德成长的主阵地。探索高校德育实效，也是这次新课程改革的基本追求。著名学者博克就认为，大学道德教育有三大目的：一是“帮助学生及时地处理道德问题”；二是“培养学生对道德问题的推理能力”；三是“帮助学生正视自己的个人愿望，让学生明白为了尊重他人的权利自己必须全力以赴的原因”^②。虽然博克的观点并非完全正确，但至少说明德育，特别是高等教育的学生德育，知识始终是重要的维度。以知识与德育课程为研究视角，审视学校德育课程的知识基础，就是要反思德育课程与知识的关系，厘清德育课程的知识基础的含义、性质、类型、层次与价值等，以便更好地进行学校德育。本书之所以收缩研究视野，将研究问题的场域聚焦于高校德育课程，主要出于确立研究问题边界的考虑。同时，在高校德育新课程改革这一大背景下，本问题的研究具有强烈的应时性和理论考量的现实需要。

就标题而言，在此需要做三点说明：一是德育即道德教育的简称；二是论域概指相关论题的范围，“知识论域”在本研究中所指称的是在学校德育课程中与知识相关的问题，如在德育课程实施过程中教与学的道德知识^③、教师的知识观以及在此基础上形成的课程观等；三是课程（curriculum）一词，源于拉丁文，原意是“跑道”，教育学研究将之引申为“学科学习的进程”之意。《中国大百科全书》教育卷（1985）称：课程即“课业及其进程”。尽管人们使用课程概念的历史已非常久远，但人们对课程的概念定义至今仍没有统一意见。本研究认为，课程是教育影响的选择与组织形式。课程大体由三个主要方面构成：其一，教育目标和对教育目标的反映；其二，教育内容和教育内容的计划与安排；其三，教育活动，包括教与学的方式。因此，作为课程的一个具体方面，德育课程就是指道德教育影响的选择与组织形式。一般来说，德育课程包括直接的德育课程、间接的德育课程和隐性

① 当前高校德育新课程改革，系高校思想政治理论课新课程改革的重要组成部分，即“05 方案”（《中共中央宣传部、教育部关于印发〈中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见〉实施方案》，教社政〔2005〕9号，简称“05 方案”）。

② [美] 德里克·博克：《走出象牙塔——现代大学的社会责任》，徐小洲等译，浙江教育出版社 2001 年版，第 140—141 页。

③ 在教育史上，杜威有关于“道德知识”和“关于道德的知识”之分，本书不对此作进一步澄清，采用德育中进行教与学的知识为道德知识的称谓，而且它构成了德育课程的知识基础。

的德育课程三个方面。

二 研究的目的是和意义

本研究的主要目的在于澄清知识与道德的关系,厘定道德知识作为德育课程的知识基础的内涵与属性,通过对高校德育课程的知识基础考察与反思,进而探索高校德育课程变革之路。其研究意义主要体现在如下:

第一,从知识视角探究学校德育课程,关涉德育课程的基本要素,切中德育课程的内核,有助于德育课程的科学化、合理化构建,同时也是探索德育成效的基本途径。

知识是学校德育课程实施的基本前提之一,因为在所有教育中,无论是“自我教育”还是“教育别人”,都必须回答三个基本问题:一是究竟什么是教育的本质;二是怎样进行教育;三是以什么样的知识和认识形式限制和规定使人变得“有教养”的过程。^①从知识基础的视角检视学校德育课程,会发现许多有价值的问题,有利于完善学校德育课程改革,促进其健康发展。因此,本研究通过对学校德育课程的知识基础的反思,有助于德育课程的科学化、合理化构建,为学校德育课程建设提供基本思路。而通过澄清德育课程中知识的属性与内涵,反思知识在德育课程中的存在状况,探索知识与德育课程的有利途径与方法,有助于促进学校德育实效。

第二,针对当前高校德育课程改革,本研究有利于在理论与实践方面为高校德育改革作出有益的尝试。

高等学校思想政治理论课(包括高校德育课程《思想道德修养与法律基础》)是大学生的必修课,承担着对大学生进行系统的马克思主义理论教育的任务,是学生思想政治教育的主渠道,是帮助大学生树立正确的世界观、人生观、价值观的重要途径。“05 方案”是加强和改进高等学校思想政治理论课,贯彻落实中发[2004]16号文件(即《中共中央、国务院关于进一步加强和改进思想政治教育的意见》)和教社政[2005]5号文件(即《中共中央宣传部、教育部关于进一步加强和改进高等学校思想政治理论课的意见》)的重要举措。剖析高校德育新课程实施中存在的问题,探索推进

^① [德] 舍勒:《知识形式与教育》,载刘小枫《舍勒选集》(下),生活·读书·新知三联书店1999年版,第1368页。

新课程顺利实施的策略,以达到提高教学实效性、针对性,对于促进新课程改革的顺利进行、促进大学生健康成长,具有重要的现实意义和理论价值。

第三,通过本研究,探索在知识论域下的高校德育课程变革,有利于促进高校思想政治教育的整体建设。

德育是重在塑造人的教育。良好的道德品质是当前人才素质中重要的伦理资本。高校德育课程(不仅体现为显性的直接的德育课程,如《思想道德修养与法律基础》,而且还包括间接的学科德育课程、活动德育课程以及隐性德育课程)是大学生成人教育的主渠道,而大学生的道德素质是思想、政治素质发展的基础,因而高校德育质量的提高有利于促进高校整个的思想政治教育建设。

三 研究的思路与内容框架

(一) 研究的基本思路

本课题研究的基本思路是:通过现象寻求并确证研究问题,诠释并论证问题,提出解决问题的理论基础,结合对现实理论与实践的反思,从而构建解决问题的基本思路框架。在本研究中该思路具体展现为以下几方面:

第一,提出“知识论域下高校德育课程”的研究主题。这一问题的提出是基于对人性的求知属性的关切,对知识与道德关联性的历史反思,对知性德育的现实总结,对中国近20多年来德育研究主题的回顾及当前高校德育新课程改革的应时需要的及时回应。总之,从理论到实践,从历时态到共时态,研究主题“知识论域下高校德育课程”体现了强烈的现实应用与理论探讨价值。

第二,探究研究主题中的三个基本变量“知识”、“道德”与“德育课程”及其相互关系,以奠定本研究的理论基础。通过知识与道德的关系之辨,厘定了道德知识的观念系统,为本研究确立了哲学与伦理学上的认识论基础;通过道德知识与德育课程的关系探讨,确立了道德知识与德育课程、德育课程与人的基本范畴,为本研究奠定了德育课程知识论基础。

第三,通过问卷调查、教材文本分析、访谈等方式探寻基于道德知识视野下的高校德育课程现状及其存在的问题,并进而反思产生问题的诸多原因。在此基础上,结合以上的理论分析提出了知识论域下高校德育课程变革的基本框架,并形成研究的基本结论。

（二）主要内容框架

本研究总体分为三大部分，共六章。即导论部分、主体部分（含四章）和结语部分。各部分基本内容与研究目的分述如下：

1. 绪论部分

本部分主要提出研究问题“知识论域下的高校德育课程”，明确其研究的目的与意义，确立研究方向。

2. 主体部分

该部分是本研究的核心，是对研究问题的进一步展开，具体展现为四个方面：

第一，知识与道德。知识与道德是本研究主题的基本变量。探讨这对变量，是为了奠定问题研究的哲学与伦理学的认识论基础。本部分又分为四节主要内容。第一节，“知识”概说。本节探讨了知识的含义与类别。第二节，“道德”概说。本节探讨了人的道德属性与道德的含义，阐释了道德与人的依存关系。第三节，知识与道德的关系之辨。本节探讨了道德的知识基础和知识与道德的内在统一性诉求，具体说明了道德的知识属性与目的一致性关联。第四节，“道德知识”解读。本节探讨了道德知识的形成、含义、特点、类别与价值，比较系统地建立了哲学上、伦理学上关于道德知识的观念，为研究主题确立了基本的理论视角。

第二，道德知识与德育课程。道德知识与德育课程也是本研究主题的基本变量。探讨这对变量，是为了寻求研究主题的理论基础，即德育课程的知识基础。本章又分为三节主要内容。第一节，德育课程的缘起与学科定位。本节探讨了德育学科地位与德育课程的缘起以及德育课程的特点等。第二节，德育课程：人与道德知识相遇的平台。本节探讨了作为一种人的理解的“视界”的道德知识观和作为一种塑造人的空间的德育课程，具体阐释了道德知识通过课程与人发生的关联，体现了道德知识作为德育课程的知识基础的必要性。第三节，道德知识：德育课程的认识基础。本节探讨了道德知识作为理解德育课程的认识基础的提出，知识作为德育课程的基础的正当性辩护，传统道德知识与德育课程的现代演绎，阐释了道德知识与德育课程的正当性关系。

第三，知识论域下高校德育课程现状与反思。本章力图通过道德知识与德育课程的关系的视角，发掘高校德育课程现状中的问题，并寻求产生问题

的根源。本章内容主要分为三节。第一节，高校德育课程回顾与检视。本节回顾了我国改革开放以来高校德育课程的建设与发展，并检讨了其中存在的基本问题。第二节，基于道德知识的高校德育课程的现状调查与分析。本节通过问卷调查了高校教师的课程观现状和高校“思想道德修养”课的实施现状，对高校德育课程文本进行分析，访谈了学生的高校德育课程知识观，提炼出了现实中存在的诸多问题。第三节，对道德知识在高校德育课程中存在问题的反思。本节通过对现实中存在问题的反思，探讨了形成问题的基本原因，即课程观念保守，缺乏统整思维；课程设计单一，忽视个体生命差异；课程内容褊狭，缺乏全球化胸怀；教学的工具价值取向，人文底蕴薄弱；教学方式呆滞，生活化气息不足。

第四，知识论域下的高校德育课程变革。本章是基于上述论证而提出了解决问题的基本框架。本章分为五节主要内容。第一节，控制与超越：整合的德育课程观。本节探讨了知识论域下的高校德育课程变革首先是在课程观上的转变，因此要树立整合的道德知识观，进而探讨了整合德育课程观的基本内容。第二节，生命与实践：德育课程设计维度。本节探讨了知识论域下的高校德育课程变革在课程设计维度上要体现个体生命差异，关注生命实践的原则，本节具体探讨了人与生命、道德与生命两大基本范畴。第三节，规范与创新：跨文化的德育课程视野。本节探讨了跨文化教育理论，分析了跨文化视野下的高校德育课程选择，具体阐释了高校德育课程的全球化视野。第四节，僵化与活化：意义世界中的道德知识教学。本节探讨了“意义”与“意义世界”、教学活动中的意义构成与表达、意义世界中的教学本质追问，阐释了知识论域下的高校德育课程变革的教学观，即在德育过程中建立道德知识与人的意义关联，发挥道德知识塑造人的品格。第五节，和谐与共生：个体道德叙事的方法选择。本节探讨了从生活事件提升到教育事件的“遭遇”、“遭遇”的特性与德育价值、“遭遇”的教育表达方式即个体道德叙事，具体论述了知识论域下的高校德育课程变革在方式上对个人道德知识解放的途径。

3. 结语部分

该部分总结了知识论域下的高校德育课程变革的基本思路，探讨了在德育课程中道德知识对塑造人的品格上的有限与不足，形成了在德育课程实施过程中道德知识对个体理性的提升、自由的拓展和人的解放的基本观点。

四 研究的主要方法

（一）文献研究法

关于知识与道德、知识与德育课程的问题自古而今存在很多论述，其中不乏精辟之处，这就要求通过文献研究而获得相当的启示。为此，笔者查阅了哲学、伦理学、德育学等大量的中外文献，通过文献梳理为本研究提供了坚实的基础和拓展了视野。

（二）问卷调查法

一般而言，研究既要理论上的求索，也要立足现实关怀和研究者个体的体悟。本研究原本就具有强烈的现实针对性，因此离不开对高校德育课程现状的调查。为此，笔者依据道德知识与高校德育课程的关联，从几个角度进行了现状的调查：一是对高校教师的课程观现状的调查；二是对“思想道德修养”课程实施的现状的调查；三是对“思想道德修养”课程的文本进行了分析，并对调查结果进行了数据处理和统计分析。

（三）访谈法

问卷与文本的调查体现了较大的普遍性和共通性，但无法获取对具体问题背景的了解和对个体差异性的深入认识。鉴于此，笔者拟订了对大学生关于高校德育课程知识观的访谈。通过四个维度进行了比较细致的访谈和对访谈结果的讨论。访谈的基本维度是：高校有哪些对学生进行影响的德育途径，知识学习与自身道德成长的关系，当前大学生的道德困惑以及对道德知识的个性化界定。

（四）行动研究法

笔者把对本问题的研究融入本人的教育教学实践工作中，通过行动研究促进理论与实践的紧密结合。笔者从事大学生的“思想道德修养”课和“德育原理”课的教学工作，在教学工作中形成了对本问题研究的感性认识和对理论思考的兴趣，并通过教学实践验证了部分理论构想，使本研究表达了一种基于个体性的实践范式。