

张立杰 著

比较与整合

中国当代“主体间性”道德教育理论的建构



上海人民出版社

张立杰 著

比较与整合

中国当代“主体间性”道德教育理论的建构

上海人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

比较与整合:中国当代“主体间性”道德教育理论的建构/张立杰著. —上海:上海人民出版社,2011
ISBN 978-7-208-09965-4

I. ①比… II. ①张… III. ①品德教育—研究—中国
IV. ①D648

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 079524 号

责任编辑 曹怡波

封面设计 甘晓培

比较与整合

——中国当代“主体间性”道德教育理论的建构

张立杰 著

世纪出版集团

上海人民出版社出版

(200001 上海福建中路 193 号 www.ewen.cc)

世纪出版集团发行中心发行

常熟市新骅印刷有限公司印刷

开本 635 × 965 1/16 印张 13.75 插页 2 字数 193,000

2011 年 6 月第 1 版 2011 年 6 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-208-09965-4/G · 1437

定价 28.00 元

序

我国是一个多民族国家,要步入现代化强国的行列,关键在于整体人口素质的提高。培养高素质的创造性人才是国家建设的需要,也是适应未来经济社会发展的需要。针对当今现代化、全球化进程所面临的世界性挑战,各国更加注意审视人类实践的伦理学前提,国际教育出现了明显的人本化、伦理化发展趋势,道德和道德教育的理论取向也在变革。德育是教育者培养受教育者品德的活动。我们党从来十分重视德育,将德育列为全面发展教育的重要组成部分,将其作为实现教育目的的重要途径之一。无论是从社会需要出发,还是从人的完善发展的需要出发,道德教育应该重视教育者主体的自主性、能动性和创造性,培养高素质的创造性人才。主体间性道德教育生成和彰显的就是教育者与受教育者的主体间性,强调了主体之间的沟通、理解和“视域融合”,为建构和谐关系奠定了基础。

在此背景下,我们在理解并开展“教育”、“道德”及“道德教育”的前提基础上去研究“主体间性”道德教育理论,这是研究该问题的缘起,也是对当代“主体间性”道德教育理论研究逻辑起点的一种尝试。

我们知道,道德教育经历了由传统道德教育观向现代道德教育观向后现代道德教育观的转型。到了20世纪,道德教育是以与人的主体生活世界的剥离为特征的,而当代教育已经开始从人的主体存在出发来重新认识道德教育中的理解,在道德教育中理解主体人生活的现实世界,走进人的生活中。我们可以从中国传统道德教育思想、当代道德教育思想,以及西文当代主要道德教育理论中厘清其发展脉络。可以说,道德教育理论从形成到发展,从初步确立到系统发展,流派纷呈,经

历了一个漫长的历史过程,而在不同的社会历史阶段体现了不同的理论特点,并具有一定的历史价值和社会价值,而这一过程是在对道德教育本质及其规律的历史把握中不断建构而成的。

作为以培养全面发展的人为目标的道德教育,其主客体都是人,要达到德育目的,必须在教育者和被教育者之间建立起一种平等、交流、对话、理解的主体间关系。但当下的德育活动从理念到实践,从目标到方法都还停留在“主—客二分”的思维模式中,主体间性缺失。一方面,德育的价值取向与道德修养主体的内在要求难免错位,导致德育过程的“目中无人”,陷入德育的空洞注疏和运动式口号宣传的泥潭。而主体间性道德教育是贯彻落实“以人为本”的科学发展观和构建社会主义和谐社会的客观要求。另一方面,主体间性道德教育使道德的价值取向与道德主体的动机水平之间达到适宜的激励状态,把具有导向作用的道德要求化作主体发自内心的自发生长机制,引导主体朝道德修养的更高层次攀升,不断实现由客体到主体,由他律道德到自律道德的升华,获得更为完整和更为全面的人的最佳激励状态,达到道德的自觉和慎独的最高境界,主体间性道德教育彰显了所有“人”的主体崇高性,厘清并深化了道德教育的本质。

总之,通过对“主体间性”道德教育理论的构建,体现了一定的道德知识和道德思维向实际生活迁移的特性,体现了道德教育的价值和规律。主体间性道德教育提倡教育者与受教育者之间是和谐关系,把受教育者看成是与教育者一样平等的人,在平等、民主的基础上进行交流与交往,教育者和受教育者之间是通过相互理解、相互包容来消除冲突,化解矛盾,达成共识的,体现一种“我—你”的关系。这种关系体现了“主体间性”道德教育理论构建的合价值性与合目的性,既开拓了道德教育的新事业和开辟了道德教育的新领域,又给道德教育的研究注入了新的生机与活力,使道德教育理论研究做到与时俱进,日趋完善。

目 录

序	1
第一章 导论	1
第一节 “主体间性”道德教育理论研究的缘起	1
第二节 “主体间性”道德教育理论的研究路径与研究方法	9
第三节 “主体间性”道德教育的理论预设	11
第二章 几个基本问题的追问	23
第一节 当代应如何理解“教育”	23
第二节 当代应如何理解“道德”	35
第三节 在当代“道德教育”是什么	46
第三章 中国传统道德教育思想对道德教育本质的历史性把握	59
第一节 孔子“赋礼以仁”的道德教育思想	59
第二节 董仲舒“三纲五常”的道德教育思想	66
第三节 朱熹以“明人伦”为本的道德教育思想	72
第四节 王夫之“日生日成”的道德教育思想	79
第四章 中国当代主要道德教育思想对道德教育本质的历史性把握	86
第一节 班华以“主体发展性”为本的道德教育思想	86
第二节 檀传宝以“欣赏”为本的道德教育思想	93

第三节	金生鉉以“理解”为本的道德教育思想	98
第四节	高德胜以“生活”为本的道德教育思想	106
第五节	杜时忠的“成人引导的有限性”的道德教育思想	111
 第五章 西方当代主要道德教育理论对道德教育本质的历史性把握		
		117
第一节	杜威以“社会生活”为本的道德教育理论	117
第二节	科尔伯格以“道德发展”为本的道德教育理论	134
第三节	诺丁斯以“道德关怀”为本的道德教育理论	146
 第六章 合价值性与合目的性的“主体间性”道德教育理论		
		166
第一节	“主体间性”道德教育理论的思想来源	166
第二节	“主体间性”道德教育理论的理念预设	177
第三节	“主体间性”道德教育理论的基本内容	186
 参考文献		
		208

第一章 导 论

第一节 “主体间性”道德教育理论研究的缘起

综观人类历史,哲学大致经历了由主体到主体性、主体间性的历史嬗变。其中,主体观是指主(subject)客(nonego)两分观。主体是相对于客体而言,两者是人类特有的对象性活动中必然存在的两个基本关系项——从事对象性活动的人(主体)和他的对象(客体)。这种哲学观割裂了主客体之间的联系性和依存性,导致主体与客体成为彼此孤立的因子。而主体性观(subjectivity)是指在主客体关系的运动中,关于主体本身的存在、特性和本性,主体在实践和认识等活动的结构、过程和结果中的地位 and 作用,人对自己的行为及其结果的权力和责任等问题的看法。主体性哲学高扬人的主体性,提高了人类认识自然、改造自然的能力,促进生产力的极大发展,为人类带来工业文明。但是主体性将人的生存活动界定为主体对客体的征服和构造,随着它的极度张扬与发展,导致形成了以统治自然为目标的人类中心主义和以自我为中心的占有性个人主义,进而导致人口膨胀、资源匮乏、生态恶化等全球问题,甚至还导致人与人之间的暴力和信任危机,人失去了自己的终极意义和精神家园,成为“单向度”的异化人。因此,主体观逐渐走向衰落与“黄昏”,人们在现代条件下逐渐扬弃了主体性观,走出了主客二元悖论,建立了主体间性观(intersubjectivity)。主体间性观关注人的生存本质,生存不是主客二分基础上主体征服、构造客体,而是自我主体与

对象主体的交互活动,自我不是原子式的个体,而是与其他主体的共在。

在人类主体哲学观的关照下,道德教育也经历了由传统道德教育观向现代道德教育观向后现代道德教育观的转型。受主客两分哲学思想的深刻影响,在传统道德教育领域中,教育者是主体,受教育者是客体,甚至被当作物看待,是等待填充的“道德之洞”或“美德之袋”。道德教育过程单纯地表现为教育者向受教育者灌输道德规范,使本该充满生命活力的道德教育变成了冷冰冰的道德说教。人们认为只要教育者把道德规范灌输给受教育者,受教育者就会成为有道德的人,并且以知识的多少来衡量一个人道德水平的高低。这种道德教育模式过于强调教育者的权威,受教育者的主体性受到漠视,被边缘化,教育者与受教育者之间形成了一种控制与被控制、统治与被统治的不平等关系,道德教育变得不再“道德”。随着社会的发展与时代的进步,这种道德教育模式日益暴露出严重弊端:由于忽视了受教育者的主体性,泯灭了他们的个性,造就的只是一些既无独立性也无责任意识虚伪的“道德人”。然而,现代道德教育则又矫枉过正,由以教育者为中心转为以受教育者为中心,道德教育中过分强调尊重受教育者的自主权利,允许并鼓励他们进行选择、批判性和创新性的道德学习,而忽视了教育者的价值引导作用。在价值多元化的今天,这种教育者保持价值中立,而由受教育者自由选择自己的道德观的道德教育,必定会带来受教育者价值观的混乱。不论是教育者为主体、受教育者为客体,还是受教育者为主体、教育者保持中立,都是拘泥于主客二分的主体思维下的单一主体的道德教育,对方都只是起辅佐作用。而这种道德教育造成了教育者主体与受教育者主体之间的对立与隔阂。他们之间缺乏爱的交流与沟通,都生活在冷冰冰的理性世界里,使得本应作用于人的心灵、引导人向善的道德教育,演变成外在于人的知识传授或知性训练。众所周知,善不是外部的道德规范,也不是思维技巧训练,而是人与人的主体间的交往体验。只有在人与人之间的交往中自我呈现出来并产生深沉的爱的情感时才能产生至善。为此,当下我们必须对道德教育进行重构,将道德教育视作在丰富的充满温情的人的生活世界中的主体与主体间的交往

过程,教育者与受教育者是“我与你”而非“我与他”的关系,通过平等对话、民主交往进行着爱的交流,相互理解、相互沟通、相互接纳、互相影响,即走向主体间性的道德教育。这是现代社会实践发展和现代人的主体性发展的内在需求,也是对传统及现代道德教育进行深刻反思和重新取舍的必然要求。

一、研究的理论意义

(一) 关于道德教育本质的研究得到了进一步的深化

不论是教育者为主体的单一主体的道德教育还是受教育者为主体的单一主体的道德教育,其本质上都是一种知性道德教育。以教育者为主体的道德教育把道德教育看成是一个向受教育者灌输道德规范的过程,简言之就是一种道德知识的直接教学,认为受教育者接受了这些道德规范就能实现人与人之间的交往中的统一,就会变成一个具有德性的人。这种把道德知识等同于道德的思想最早起源于苏格拉底的“美德即知识”说。其实,正确的知识并不能保证正确的行为,受教育者学会了道德的知识,但并不能保证他(她)就会去进行相关的道德实践。因为道德来源于主体间的实践活动中,只在关系中才能获得道德体验。道德知识则是一种非亲身体验的符号性信息,无法付诸行动,不能深入影响品德。而以受教育者为主体的单一主体的道德教育,将道德教育看成是智力训练,将道德学习看成是“道德应用题”的解答。这种从道德理性能力出发的道德教育只能是一种道德思维训练,仍然是一种知性道德教育。它只重视培养受教育者的道德理性能力,而忽视了道德的文化内容,即人类在其文明演进过程中积淀形成的美德和规范。不论是以教育者还是以受教育者为单一主体的道德教育都割裂了人的整体性,忽视了人的感情和意志在道德学习过程中的作用,忘却了人是完整的道德存在,都是一种以“知识”为本的道德教育。

道德教育本质上是一种培养人的活动,是提升人的灵魂的活动,而非理智知识和认识的堆积。与人的生命和灵魂相比,知识是次要的。“人”才是道德教育真正的本体。以“知识”为本的道德教育,即以教育者或受教育者为单一主体的道德教育都是背离了教育及道德教育的本

质。而我们所提出的主体间性道德教育是倡导一种以“人”为本的道德教育。不论是教育者还是受教育者都是独特的生命存在,都是道德教育的主体,都应受到尊重、得到关爱。道德教育的过程不仅是一个掌握美德知识的过程,更是一个完整的人的成长与生成的过程,是受教育者个体生命潜能多方位地得以彰显、升华、丰富的过程。在道德教育中教育者与受教育者都是作为完整的人而相遇,他们之间的关系不只是知识授受的关系,更是情感、意志、思想、智慧的碰撞,理性与非理性、事实与价值、科学与人文在交往中整合成完整的人。因此,主体间性道德教育彰显了所有“人”的主体崇高性,厘清并深化了道德教育的本质。

(二) 对道德教育理论的历史与文化样态有了系统的梳理

道德教育研究是由来已久的历史性课题,随着社会的每次大变革,新的道德教育理论就会应运而生,历史上曾出现过身教言传式道德教育、理论灌输式道德教育、胡萝卜加大棒式道德教育、革命激情式道德教育等。所有这些都为维护每个时代的社会秩序、学校秩序发挥了重要作用,但同时也有许多观点、方法被时代的洪流冲击得无影无踪。新时代需要新的道德教育理论产生,而新的理论不是从天上掉下来的,而是在研究旧的理论基础之上,对旧理论进行扬弃所形成的,既是对旧理论的继承,又是对旧理论进行合理的批判,新旧理论之间是一个永远不会间断的过程。马克思主义认为,世界不是由现有物质构成的复合体,而是一个不断运动变化的过程。任何一个理论都只是某个历史过程的体现。研究一个新课题,当然离不开原有的理论基础,只有充分吸收借鉴旧理论的有用成分,才能有“精力”向前移动。

在当前凸显和高扬人的主体性的时代,构建主体间性道德教育理论是时代发展的历史必然,也是时代赋予的历史使命。对此,要积极借鉴以往的道德教育理论(中国传统道德教育理论、中国现代道德教育理论、西方现代道德教育理论等),同时又需要融入新的道德教育研究因子,另辟蹊径,披荆斩棘,构建道德教育的新理论、新模式、新方法、新内容。主体间性道德教育不是对主体性道德教育的简单否定,而是在批判继承的基础上对主体性道德教育进行修正,是重新确立和超越,即由单极主体性走向交互主体性。因此,主体间性道德教育开拓了道德教

育的新事业,开辟了道德教育的新领域,给道德教育的研究注入了新的生机与活力,使道德教育理论研究做到与时俱进,日臻完善。

(三) 对主体间性道德教育理论进行了合价值性与合目的性的建构

主体间性是 20 世纪西方哲学中的一个重要范畴。它是指主体间或主观间所形成或建立的性质,可以译为主体(观)际性、主体间本位、(交)互主体性、主观间性等。主体间性范畴正式成为哲学话语,肇始于德国胡塞尔的现象学哲学。他在《笛卡儿的沉思》中首次提出“主体间性”一词,他认为主体性意味着自我,而主体间性意味着自我共同体(我们),因此主体性原则带有个体主义,自私自利的倾向,而主体间性原则包含着集体主义、互助互利之意。海德格尔从本体论角度将主体间性看成是主体与主体之间的共在,是自我与他人之间生存上的联系,是我与他人对同一客观对象的认同。伽达默尔从解释学的角度认为主体间性是对解读活动中读者与作者之间交互作用的认同,是主体间的“视域交融”。马丁·布伯通过“对话”强调主体间性的“我一他”关系是非本质关系,而应是“我一你”的本质关系。哈贝马斯则从交往行为理论的理论论述主体性,认为主体间性是人与人在语言交往中形成的精神沟通、道德同情、主体的相互“理解”与“共识”,这些理论都丰富和发展了主体间性理论。

而在当前,主体间性已作为众多哲学派别构建其学说的最基本的范式和理念,成为继认识论和语言学转向之后,人类哲学运动又一次全方位的转向。主体间性哲学的转向引起的是人类思维方式的变革,是对人与人之间关系的一种全面阐释。它所提供的话语体系打破了主客二元对立的思维框架,使人们得以从唯我论的主体性思维模式中解放出来,重新思考人与人之间的关系。而进入 20 世纪 80 年代以后,受主体间性哲学思想的影响,在美学领域、文化学领域、社会学领域、教育学领域等,均展开了对主体间性哲学的思考与应用,对丰富和完善主体间性哲学产生了较大的意义。例如张庆熊在《自我、主体间性与文化交流》中认为,文化结构式各主体间性结构,文化交流史主体间交流;自我是该结构中基本要求,不同文化之间,应当是布伯所说的“我一你”关

系,而非“我一他”关系。

在此基础上尝试构建主体间性道德教育理论,也必将在一定程度上丰富了主体间性哲学研究成果。

二、研究的实践价值

(一) 有助于实现道德教育现代化的发展

经济全球化是当今世界发展变化的深刻背景和根本趋势。市场经济已经越来越成为主要的经济体制,其要求打破自然经济下的自足自给的模式、地域局限性和小生产的狭隘眼界,经济交往越来越频繁与普遍,这一背景迫使人们从抱残守缺、知足常乐、唯我的保守心理和习惯中走出来,充分发挥自身的积极性和创造性,同时也要尊重别人的主体性和能动性,通过交往互动的平台不断实现对自我的超越和重建。从这个意义上讲,主体间性道德教育的转向符合市场经济体制发展的客观要求。

当今社会是信息的社会,网络的应用越来越普及,网络不仅丰富了人类的知识,而且拓展了人们交往的空间和范围。网络遵循信息分享的规则,信息不因与别人的分享而减少,恰恰相反,在与别人共享的过程中使得双方均受益。倘若仍然以自我为中心,交往便中止,分享便不可能。因此在网络的背景下,要求开展道德教育的教育者们捧出自我,接纳他人,在这个意义上讲,主体间性道德教育体现了网络时代的要求。

以胡锦涛为总书记的党中央,相继明确提出了“以人为本”的科学发展观和构建“社会主义和谐社会”的目标。“以人为本”就是一切以人民群众的根本利益为出发点和落脚点,不断促进人的全面自由发展。就道德教育来说,其目的应是促进教育者和受教育者道德品质共同进步,进而促进每一个人的全面健康发展。建设和谐社会要求人与人的和谐、人与自然的和谐,其中人与人的和谐是重点。这就要求人与人之间要平等,要相互理解、相互包容,不能以自我为中心,“我说你听”、“我打你通”。在这个意义上讲,主体间性道德教育是贯彻落实“以人为本”的科学发展观和构建社会主义和谐社会的客观要求。

（二）有益于教育者与受教育者和谐关系的生成

主体间性道德教育提倡教育者与受教育者之间是和谐关系,把受教育者看成是与教育者一样平等的人,在平等、民主的基础上进行交流与交往,教育者和受教育者之间是通过相互理解、相互包容来消除冲突,化解矛盾,达成共识的,体现一种“我一你”的关系。这就从根本上改变了道德教育过程中教育者或受教育者单一主体的单向性发挥现象,强调了教育者与受教育者同等重要的主体地位,视为与“我”平等交往与对话的“你”,从而有利于优化教育者与受教育者的关系。“一旦我们以‘自我’作为社会的坐标中心,一旦我们把他人不是看作同伴,而是作为‘我’的经验和利用的对象,我们就剥夺了他人的主体性,使他人作为一种对象化的‘它’而置身于‘我一他’关系之中。”^①在“我一他”关系的道德教育中,教育者与受教育者原本应是平等的关系,变成了一个主动一个被动的一种不平等的交往方式。教育者与受教育者之间鲜有相互交流与沟通,这就造成了两者之间的相互隔阂,甚至对立矛盾,这是一种不和谐的关系。

而当前时代背景下的道德教育内在诉求教育者与受教育者形成和谐关系,这种和谐的转变体现了教育者与受教育者之间彼此平等、相互信任,反映出对共同目标——道德品质的完善、精神世界的丰满、献身于为人民谋福利的那种实而幸福的生活的一致向往。当代教育改革家魏书生说过:“人心与人心之间,像高山与高山之间一样,你对着对方心灵的大山呼唤:我尊重你,那么对方心灵高山的回音便是:我尊重你;你喊:我理解你,对方的回音便是:我理解你;你若喊:我恨你,人家的回音能是我爱你吗?”这是人们一直追求的一种互动和谐的教育者与受教育者的交往方式。因为它能够创造一种民主、平等的教育情境,把受教育者与教育者看作是道德教育中的平等主体,主体间双向互动,相互理解、相互交流、达成共识。主体间性道德教育生成和彰显的就是教育者与受教育者的主体间性,强调了主体之间的沟通、理解和“视域融合”,为建构和谐关系奠定了基础。因此,主体间性道德教育有助于构建教

① 张天宝:《走向交往实践的主体性教育》,教育科学出版社2005年版,第19页。

育者与受教育者间的和谐关系,使其从分离状态走向了统一。

(三) 有助于道德教育科学性和实效性的增强

主体性哲学是近代哲学,主体性是近代哲学的核心概念,而现代哲学是主体间性哲学,主体间性是现代西方哲学的一个核心概念。现代哲学扬弃了近代主体性而建立了主体间性理论。显然,主体间性哲学比主体性哲学更具合理性、科学性。因此建立在马克思主义交往理论和现代主体间性哲学基础上的道德教育及其理论比主体性道德教育更具有合理性和科学性。

具体而言,传统道德教育是一种主客模式的对象化的、占有式的教育方式,是教育者向受教育者施以单向性影响的灌输式教育活动,缺乏教育者与受教育者之间的双向平等互动交流,他们在其中都体会不到完整生命的快乐,体味不到作为“人”的独特尊严,他们都被教育肢解了。它仅仅强调教育者的主体地位,仅仅把受教育者视为客体,其主体性被淹没(也就因为缺乏道德自觉),教育者与受教育者之间是一种异化的占有式的“我一他”关系,其所承载的是剥离了人性内涵的空洞的道德理论与规范,这种主体性道德教育模式的效能显然是很不理想的,甚至是无效的。因此杜威提出,“任何主张将道德知识灌注在一无所有的心灵上的各种教育方法,都应该被扬弃。”^①现代道德教育出现的初衷本是为了纠正传统道德教育的偏颇,与传统道德教育相比,现代道德教育给予了受教育者前所未有的尊重,然而其矫枉过正,又将受教育者当作是道德教育过程中的唯一主体,而忽视甚至无视教育者的主体地位,仅仅将他们看作是可以猎取知识的对象,帮助受教育者达到学习目的的手段。其问题的实质与传统道德教育并无区别,这场“哥白尼式的革命”最终也只能因不具备科学性和有效性而以失败告终。而主体间性道德教育是对传统及现代的主体性道德教育进行反思和理性批判的产物,它既强调教育者的主体地位,又承认受教育者的主体地位,教育者与受教育者之间是平等的“我一你”关系,他们在交流或交往过程中

① [美]约翰·杜威:《民主主义与教育》,林宝山译,台湾五南图书出版公司1992年版,第359页。

实现精神沟通、道德共鸣、相互理解。因此主体间性道德教育所体现出的交互性、民主性、平等性、尊重双方的话语权等特征,必然会提高道德教育的有效性,也是更加符合道德教育规律的科学性。

第二节 “主体间性”道德教育理论的研究路径与研究方法

一、研究的路径

“主体间性”道德教育理论的构建研究是遵循“提出问题——分析问题——解决问题”的逻辑思路而逐步展开的。

首先“提出问题”,随着现代社会实践及人的主体性的发展,传统及现代主体性道德教育日益暴露出弊端,在此基础上进行深刻反思和重新取舍,提出构建当代主体间性道德教育理论研究。这是时代发展的必然要求,具有重要的理论及实践意义。而在拟定本选题研究方法之后,提出“道德教育”是“教育”的核心、“道德教育”是“道德生成”的重要环节、“道德教育理论”是在对道德教育本质的历史把握中不断建构而成的,则是展开本论题研究的重要理论预设。

其次“分析问题”。在对教育、道德及道德教育的当代内涵与本质、价值、功能进行反思和追求的基础上,对当代西方主要道德教育理论(杜威的“社会生活”理论、科尔伯格以“道德发展”理论、诺丁斯的“道德关怀”理论)、中国传统主要道德教育理论(孔子的“赋礼以仁”思想、董仲舒的“三纲五常”思想、朱熹的“明人伦”思想、王夫之的“日生日成”思想)、中国当代主要道德教育理论(班华的“主体—发展性”思想、檀传宝的“欣赏”思想、金生铉的“理解”思想、高德胜的“生活”思想、杜时忠的“成人引导的有限性”思想)等进行梳理,揭示它们对道德教育本质及规律的启示。

最后“解决问题”,构建合价值性与合目的性的主体间性道德教育理论。在借鉴当代中西方道德教育理论的合理因子上,在生活世界的复杂性、理性知识的边界性和有限性、人人都是有价值和值得尊重的理念预设上,提出主体间性道德教育中的教育者与受教育者是“主体间”的关系,教育内容要以融会“知性”和“感性”为一体的“道德智慧”为核

心,教育过程要以生活中顺其自然的规训与教化,教育方法要以叙述“道德故事”为主。

二、研究的方法

毛泽东同志曾指出,“我们的任务是过河,但是没有桥或没有船就不能过。不解决桥或船的问题,过河就是一句空话。不解决方法问题,任务也只是瞎说一顿。”^①可见,研究方法对选题研究具有决定性的作用。为保证本选题研究目的的实现,需采用文献法、历史法、批判与建构法、系统法等多种研究方法。

(一) 文献分析法

文献法是通过阅读、分析、整理有关文献资料,全面、正确地研究某一问题的方法^②。本选题主要收集、鉴别、整理国内外有关主体间性哲学理论、教育哲学理论、道德教育哲学理论、主体间性教育理论、道德教育学等方面相关文献资料,并通过对现有文献的研究,以期达到构建我国当代主体间性道德教育理论的研究目的。如在论述西方道德教育理论对构建我国当代主体间性道德教育理论时,要引用有关杜威的“社会生活”为本的道德教育理论、科尔伯格的“道德发展”为本的道德教育理论、诺丁斯的“道德关怀”为本的道德教育理论等等。

(二) 历史法

使用历史法的目的是从过去的研究中发现问题的,通过对过去的分析来认识研究对象的规律^③。对史料的收集、鉴别、分类和概括是历史法的核心要求。研究道德教育是一个历史性课题,不仅要沿着问题的路径探求前人的研究印记,而且要面对现实,提出对现实问题的思考,同时从研究的问题中导出新的问题。

对“主体间性”道德教育理论的构建研究中,历史法主要用于研究分析中国传统道德教育理论中对道德教育本质的把握。事实上,单极

① 《毛泽东选集》第1卷,人民出版社1952年版,第134页。

② 《现代汉语词典》商务印书馆1998年版,第664页。

③ 曹辉:《道德教育与人的经济生活》,浙江教育出版社2009年版,第54页。