

ZEREN YU DANDANG
DAXUE DE DEYU SHIMING

责任与担当： 大学的德育使命

易连云 张凌洋 金家新 等著



重庆大学出版社
<http://www.cqup.com.cn>

重庆市社会科学规划重大委托A类项目：
《“三个倡导”与社会主义核心价值观的培育》
(项目编号：2012ZDA07) 研究成果之一

ZEREN YU DANDANG
DAXUE DE DEYU SHIMING

责任与担当： 大学的德育使命

易连云 张凌洋 金家新 等著

重庆大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

责任与担当:大学的德育使命/易连云,张凌洋,金家新等著.

—重庆:重庆大学出版社,2014.10

ISBN 978-7-5624-8468-4

I. ①责… II. ①易…②张…③金… III. ①高等学校—德育—研究—中国 IV. ①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 170095 号

责任与担当:大学的德育使命

易连云 张凌洋 金家新 等著

策划编辑:唐启秀 陈曦

责任编辑:杨敬 邓桂华 版式设计:唐启秀

责任校对:关德强 责任印制:赵晟

*

重庆大学出版社出版发行

出版人:邓晓益

社址:重庆市沙坪坝区大学城西路 21 号

邮编:401331

电话:(023) 88617190 88617185(中小学)

传真:(023) 88617186 88617166

网址:<http://www.cqup.com.cn>

邮箱:fxk@cqup.com.cn(营销中心)

全国新华书店经销

POD:重庆新生代彩印技术有限公司

*

开本:787×1092 1/16 印张:16 字数:286 千

2014 年 11 月第 1 版 2014 年 11 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-5624-8468-4 定价:48.00 元

本书如有印刷、装订等质量问题,本社负责调换

版权所有,请勿擅自翻印和用本书

制作各类出版物及配套用书,违者必究

德育原理学科研究与建设系列丛书

德育原理专业研究一直是西南大学教育学原理学科中的重点研究方向之一,多年来形成了自身独特的研究特色,在国内教育理论界也具有相当影响。20世纪80年代以来,原西南师范大学一批老一代学者,带领中青年学者在这一领域进行了较有成效的研究。在早期的研究中,德育原理常常和教育基本理论融合在一起,学者们一方面从教育基本理论的角度,对学校德育所涉及的理论与实践问题进行深入研究;另一方面也指导该领域的硕士和博士研究生进行了大量的相关研究,他们中的不少人已经成为这一领域较有建树与影响的学者。2005年7月,由原西南师范大学和西南农业大学两所大学合并成立西南大学。

20世纪90年代以来,学科建设成为国内各重点大学努力改革的重点,在大力加强学科队伍建设的同时,对理论研究的强调,对新的领域的开辟也成为各个学校建设与打造自身办学与研究特色的重要目标。

西南大学教育学原理学科建设长期以来受到学校的高度重视,1998年,西南大学教育学原理学科点获准博士学位授予权,2003年获准成立教育学博士后流动站,自此,教育学原理学科的发展走上了一个新的更高的平台,这些年来,在教育学原理学科的发展过程中,涌现出一大批优秀的研究成果,他们成为当前西南大学教育学科建设的重要基础和支撑。

如今,德育原理已经发展成为教育学原理研究中的一个重要分支学科,20世纪80年代初开始招收硕士研究生,2005年开始独立招收博士研究生,如今已经培养大批高水平研究人才。他们的研究成果有的已经单独出版,有的则散见于国内各重要报刊与杂志中,有些研究成果还未能得以充分体现。如今恰逢学科与团队建设的有利时机,我们将这些已经和尚未面世的研究成果进行修改整理,再次以专题的形式呈现出来,目的在于反映我们这个研究团队多年来在学校德育理论与实践研究中所作的努力,并以非常虔诚的态度就教于同行。

本丛书按专题进行编辑,并无固定的册数,每本书都涉及一个大的研究专题,并体现出明显的时代性。我们将根据研究者的研究成果水平与方向针对性的选择并编撰成书,体现的原则是:

第一,坚持思想性与科学性相结合。学校德育理论与实践研究是思想性极强的领域,我们对研究成果的选择首先确保其研究成果在思想上坚持科学发展观和马克思主义指导思想与中国特色社会主义建设的理论立场,同时也强调其研究的方法论上的科学性与科学研究过程中的现实性和可操作性。

第二,坚持学术性与规范性相结合。学术性和规范性是学术研究的生命线,这是多年来我们学术研究强调的重要原则。我们知道,在社会的发展过程中,人们对学术创新与规范有着不同的认识,但是,坚持学术上的道德性与论文表述中的规范性依然是不能忽视的学者风范与操守。

第三,坚持理论性与实践性相结合。学校德育中存在的问题常常体现复杂性,这种复杂性主要表现在理论问题与实践总是纠缠在一起,不能截然分开,理论问题研究不够会在实践中体现,而实践问题的背后则常常隐藏的是理论问题,因此,强调两者的结合自然便成为我们选择的另一个重要依据。

最后,要表达多方面的感谢。首先,感谢做出这些研究成果的作者们,大家的努力研究使得西南大学德育学科得以持续发展;其次,感谢为出版本套丛书付出辛勤劳动的重庆大学出版社的编辑们;最后,要感谢在研究过程中,我们所借鉴并引用过的所有资料的作者们,他们的研究成果给我们的研究提供了很好的思维训练,这些成果也成了我们进一步研究的重要阶梯。

西南大学教育学部

易连云

2014年7月21日于田家炳书院

前言

本书中所作研究主要针对大学德育理论与实践,研究时间跨度较大,内容较为丰富,几乎涉及近十年来我们团队对大学德育理论与德育实践方面的研究,作者均为我指导的高校德育研究方向博士和硕士研究生。著作中的部分成果已经在有关杂志和报刊上发表,其中大多为我所指导的博士与硕士学位论文中的部分内容,部分内容属于我主持的重庆市社会科学规划重大委托 A 类项目:《“三个倡导”与社会主义核心价值观的培育》课题相关研究内容,此次出版前均作了相应修改。

全书为分四个部分,第一部分为大学的道德取向;第二部分为大学德育理论创新与课程改革;第三部分为学术规范与道德;第四部分为校园文化与德育管理。

全书在我的指导下完成,参与的作者均为我指导的博士和硕士研究生。本书属于高校德育理论与实践的阶段性研究成果,反映了作者们在学习和研究过程中对高校德育理论的较为深入的研究和对高校德育实践的较为深切的体会,书中所研究的思想 and 提出的问题有的具有广泛的普遍性,有些问题则具有较强的现实针对性和区域特殊性,这些都将为我们进一步研究高校德育理论和实践提供一定的借鉴意义。当然,由于研究视野的个体局限以及作者研究水平的不足,其中存在着不少的问题,本书的结集出版也期待着得到广大学界精英与同行们的批评指正,在此特别谢!同时也感谢那些为本研究成果提供智力支援和资料支撑的教师和学者。

第一部分 大学的道德取向

- 3 德育的关怀:让道德和意义与生命相遇
- 10 论意义关怀的大学生思想政治教育
- 18 道德信仰:高校境界德育的价值取向
- 25 专业化发展与教师专业伦理与道德建设
- 37 从规范约束到意义引领——生存论视域下的大学职业道德教育
- 44 道德的误读:对当代大学生道德评价标准的反思
- 49 大学德育中道德批判力的缺失

第二部分 理论创新与课程改革

- 61 邓小平对学校德育理论的创新探索
- 69 文化资本与学生文化建设
- 72 跨文化视野下的高校德育变革
- 80 风险社会语境下的大学生风险教育研究
- 84 他山之石——美国高校德育借鉴与启示

第三部分 学术规范与道德

- 117 高校 BBS 中大学生网络道德责任的缺失与重建
- 125 论组织文化视域下的高校学术权力与行政权力协构
- 134 从博弈论角度看研究生学术道德问题
- 141 早期中国大学中的学术规范

- 145 当代越南大学生对儒家道德观继承现状调查研究
- 161 论教师的双重道德形象:“道德榜样”与“道德能动者”
- 169 社会主义核心价值观培育路径研究

第四部分 校园文化与德育管理

- 183 身份认同视域下的教师道德发展
- 191 高等师范教育实践中的道德体悟教育论析
- 198 政治社会化进程中大学生政治素质培养研究
- 211 组织文化下的大学章程建设
- 218 论高校德育实体的放逐与过程的拯救
- 226 意蕴、境遇及诉求:大学班级文化的德性审视
- 233 走出道德困境——论多元文化背景下大学生文化主体意识构建

大学的道德取向

第一部分

- 1 德育的关怀:让道德和意义与生命相遇
- 2 论意义关怀的大学生思想政治教育
- 3 道德信仰:高校境界德育的价值取向
- 4 专业化发展与教师专业伦理与道德建设
- 5 从规范约束到意义引领——生存论视域下的大学职业道德教育
- 6 道德的误读:对当代大学生道德评价标准的反思
- 7 大学德育中道德批判力的缺失

德育的关怀：让道德和意义与生命相遇

人是道德性存在，德性是人性中最光彩的一环，同时，人也是动物界中唯一能够追求意义，并以意义世界的创造慰藉自己有限存在的自为存在物。道德和意义相融相契凝成了生命的驱动力和升华力，润泽、舒展了生命，诗化了生活。德育作为启迪人构建精神世界的活动，必然要促进道德和意义与生命相遇，关怀人的存在。然而，现代大学德育却忽略了道德教育与意义教育的关联，甚至忘却了生命本身。

一、德育与生命的摩擦：意义教育和道德教育的断裂

现代德育，特别是高校德育课程中意义教育和道德教育的断裂主要表现在两个方面：其一是教材文本中道德知识和意义知识的断裂。教材文本对道德知识和意义知识的分章独立诠释，两者之间缺乏内在联系，知识的组织无形中误导师生断章取义。此外，道德教育内容侧重诠释社会对个体思想道德素质的要求及个体如何提高思想道德素质，对作为社会生活工具手段的道德如何升华为个体的人生目的及意义缺乏充分的论证和分析，道德知识意义出现逻辑缺损，道德被视为异己的力量。其二是德育过程中道德教育与意义教育的断裂。大学实行学分制后，思想品德修养与法律基础课作为公共必修课被列入教学计划。受学生数量以及学校物质条件、师资等的限制，德育往往采用大班授课，为规范管理，学校把考试、命题、阅卷、评价等一系列工作统一化、程序化。制度化管理在规范教育、促进教育公平的同时也把大学德育导向了应试教育。由于部分教师道德智慧匮乏，难以驾驭课程讲授中意义变形的不确定性以及结果的复杂性，不愿意或者不敢让文本意义变形，甘愿遵照文本原意进行课程讲授以维持其课堂教学的话语权，课堂教学不能弥合意义与道德之间的关系。“相遇”不是外部力量的强加，也不是单靠科学实证就能简单召唤出来并能维系下去的关系，它是悟性认识的过程。大学德育重视逻辑认知教育而轻视体悟教育，认知逻辑与心悟难以在实践中共鸣，德育很难转化为信仰，生命在单纯的适应与束缚中逐步失去了自己的精神家园。

二、德育与生命的和谐:道德和意义与生命相遇

(一)“相遇”的可能性:道德践履与意义世界建构的关联

1. 道德践履保障、呵护了意义世界的建构

作为道德性存在,人只能在道德所限定的边界与范围内进行意义世界的建构,道德成为意义世界的“法”,规制了意义世界“善”的方向,为个体意义世界的建构提供合理性的价值依据,个体以普遍价值理念为指导,在符合类生活秩序的基础上确立自我生命秩序。

“天行健,君子以自强不息;地势坤,君子以厚德载物。”(《周易·乾卦·象传》)集中表达了我国儒家学派的总体人生态度,概括了生命意义与道德践履之间唇齿相依的关系。中国传统社会特别强调道德价值的至上性、崇高性,以道德价值充盈生命价值。道是德之体,德是道之用,“齐家”“治国”“平天下”皆以“修身”为基础,人在生活实践活动中不断增厚美德,达至“玄德”的最高境界。由道德的保障,个体意义世界的建构最终指向人生的幸福。亚里士多德认为幸福就是合乎德性的现实活动,无论是人共有的欲望还是人的特殊欲望,都要以应该的方式追求,“如若有这样一种动物,它什么也不喜欢,对什么也不加区别,那么它就远不是个人。”^[1]人追求意义,就是去追求那种在总体上是善的东西,“最善良的人也是最有价值的人。一个具有重大价值的人,永远是一个善良的人。”^[2]道德如意义的舵手,时刻把握意义之行“善”的航向。海德格尔和弗兰克尔确信人的良心具有在一定环境中寻找意义的直接能力。人作为道德性的存在,必然自觉、主动地吁请道德保障意义世界的构建,否则,失去“道德”庇佑的存在也没有了意义。“某些有意义的行为是粗俗的或者无价值的;另外一些行为是有害的,不论对个人还是社会;还有一些所谓有意义的行为则是不道德的。不过,所有这些判断,都属于愿望的范围,并不涉及意义本身。”^[3]辛格明确表示了不道德的意义行为只是个人的“愿望”,不能称其为“意义”,“道德,抑或精神价值取向似乎可以作为有意义人生的试金石。”^[4]只要带着这块试金石并善于利用它,就能帮助人们分辨出什么是意义的,怎样才能有意义。

道德是为了人而存在的,当个体把道德的约束功能与导向激励功能联系在一起时,道德实践精神才有动力性质。“道德又是一种善的道德,因为它把一种善的目的指派给人类活动,这个目的还包含用来唤起欲望和吸引

一致的一切。……简而言之,很容易与道德能量主动而奔放的力融合起来。”^[5]个体自觉以“善”为意义世界作精神定势,在实践中不断向他者、世界、未来开放,在开放中体悟人与人、人与世界的意义关联,不断认识自我、创造自我、确证自我。别尔嘉耶夫把“创造”作为当代人的道德生活中的三个必备的新因素之一,“在善里,最重要的是可被实现的创造能量,而不是理想的规范目的。……善和道德生活都是路,在这条路上出发点和终点是一致的,这就是发射性的创造能量。”^[6]相遇促进了个性化的创造,道德创造者“不是在由自然所规定的那种一致性上裹脚不前,而是被一种伟大的爱的波涛推向整个人类。他们中的每一个的出现,正如一种新物种的创造一样,都是一个单独的个人构成的”,“每一个这样的灵魂便标志着生命进化所达到的某一确定的点”^[7],以存在本质为依托,道德创造者使可能的人性变成现实的人性,道德创造者的生命也许很短暂,但道德的挺立体现了人的超越精神,无限地提升了人的生命意义和价值。道德创造者的创造经验被保存和积累起来,成为“类”经验,唤醒了他者内在道德意识,个体将“类”经验转化为“个体”经验,周而复始,一代代人不懈努力切近存在。

意义世界没有统一的、抽象的建构模式,道德超越可以成为个体建构意义世界的方式,但并非唯一的方式。因为意义并非只是指不屈不挠的美德,除了道德意义之外,生活中还有许多意义需要人追求,评价意义世界创造是否有意义的依据在于,“如果我们认定某些行为和追求促进了人生幸福,那么我们就说他们是正确的、好的、有价值的。”^[8]有了道德的保障、呵护,意义世界的创造才会促进人生幸福。因而随着人的道德境界的提高,必要时就会自然选择以道德的超越建构意义世界,因为只有这样才感到幸福。

2. 意义召唤引领个体提升道德境界

意义世界筹划是个动态的过程,尽管个体有诸多可供选择的可能存在方式,然而只要选择了其中一种可能存在的方式,就意味着放弃其他可能的存在方式。每个人都是从自身立场出发要求它的可能方式的善、意义、价值,但无论怎样选择,人作为社会存在物总存在于社会群体之中,个体筹划的最本己的、别具一格的可能存在方式总是建立在对类整体普遍价值的自发、自觉的确认、维护基础上,都应当包含“存在”“规定性”,这是个体对自我主体性的现实有限性认识而产生的对类整体的“敬”与“畏”。“敬”与“畏”的统一使人产生洞见,“敬畏不仅是一种感情,它也是一种理解方式,是对比我自身更伟大的意义的洞察。”^[9]个体自觉认同共同意义,意义的追寻和创造转化为一种激发生命实践的精神力量,导向一种信仰、甚至于“绝对命令”,通达人的心理、情感,这种不可言的、神秘的强制力量召唤主体焕

发生命的意志和激情,避免了康德的“绝对命令”遵从的无根化,意义的召唤促进了人性的觉醒。

3. “相遇”是人类自我关怀的需要

人从一出生就被“抛”到世界,因而总要以终极关怀慰藉人的存在。自我关怀意识唤醒人的自我意识和人格意识,探求人的本质规定性和生存意义,为生存提供价值合法性依据。沐浴在“相遇”的精神气息中,人表现出积极的生命情态,在不断开放中超越自我、超越现实,体验自我与世界共生共融的充实和圆满,人生虽充满劳绩,但“相遇”的诗意弥合了劳作和休憩、职业生活与生活的界限,在“相遇”的昭示下,人唯一要做的只是去栖居、去成其所是、去存在。

(二) 相遇的必要性:大学生对精神家国的期求

1. 改造重组现有经验意义的需要

意义是人所固有的,精神分析学家阿德勒的研究证明,人从呱呱坠地之日起,即在摸索追寻生活的意义,每个人在不同的年龄阶段都在寻找意义^[10]。先有经验意义是由自我自由创建的,但是每个人对自我的应有存在方式的理解和把握不同,不同的人以及同一个人不同发展阶段,其意义世界的建构也就存在差异性。与所有人一样,大学生也在探索意义,为减少盲目性、避免挫折,大学生渴望与道德和意义相遇,祛除经验意义的偏见和盲点,走出意义迷惘状态。

2. 成就道德自我的需要

根据美国心理学家艾里克森(E. H. Erikson)关于心理、社会发展的理论所提出的八个发展阶段论,其中第六阶段为青年期(18—25岁),大学生一般都处于青年中、晚期,他们思想活跃、求知欲强,人生观形成略早于世界观的形成,一般在青年早期就已经开始思索人生观问题了,但还不够稳定,自我意识分化出的“理想的我”和“现实的我”之间经常发生矛盾。与此同时,自我意识中也表现出社会倾向性。在大学精神的引导下,大学生主动地走出“象牙塔”开始接触社会、参与社会,一个更广阔、更复杂的社会生活场景向他们展开。由于对社会现实问题比较敏感,他们经常主动地评价、反思社会问题。“反思”就是对道德精神的自我认识与自我关照,是“潜在的道德需要”向“显性的道德需要”转化的一个关键环节,“它意味着道德主体已由向外寻求转向向内探索”。^[11]显性道德需要指向现在表现为道德观念或道德信念的不满足状态,指向未来的道德需要表现为力求实现

道德理想的状态,渴望成为道德自我。为解决现实自我与理想自我的矛盾,大学生渴望获得永恒的精神动力,因此,与道德和意义相遇成为大学生的精神需要。

三、德育的意义关怀:“相遇”平台的搭建

引领“相遇”是大学德育的应用职责。大学德育以意义关怀引导生命与道德和意义相遇。“关怀道德教育的现代意义在于它正视了控制性道德在现代的失威和无效问题,不是为道德而道德,不是为体系而体系,不认为道德和体系本身是终极性的;它强调关怀道德教育应全方位地为人服务,使人在经济时代中学会对己、对人、对物都指向真正幸福的生活哲学。”^[12]意义关怀式德育不再局限于纯粹生长德性,而是要启迪、引导体悟“道”、经验“存在”,将德性的生长与本真的存在融为一体,使大学生在成事、成人、成己中逐渐进入意义的澄明之境。

(一) 营造“相遇”的氛围:整合德育课程

意义是不可编码的意会知识,它通过自我不断向他者、向世界、向未来开放而表现出来。就德育的整体意义而言,只有理解了“道”的精神气韵,才能在不断开放中经验“存在”,一个“为道”的存在。与此同时,不断开放又深化了认知和体悟,意义的理解、生成、建构与“道”的体悟相互牵制。从中国传统文化中的“道”的含义出发,理解“道”有两条路径,“自诚明,谓之性;自明诚,谓之教。诚则明矣,明则诚矣”(《中庸·二十一》)。也就是说由心内之真诚而明白“道”之理者,乃出于人的天性;明白“道”之理而返观内心之真诚者是出于教化,“诚明”与“明诚”不是孤立进行的,是在“知一悟一行”的互动中动态生成的,在此意义上,可以说“道”的理解方式就是悟性认识方式。

遵循悟性认识的特点,以整合课程观观瞻大学德育,整合显性课程和隐性课程架通知识意义与生活经验之间的关联,从而构建一个整体、开放的意义教育情境,促进逻辑认知与心悟共鸣,持续开启学生的悟性。课程以教材为载体将道德知识呈现出来,整合德育课程,首先,要通过教材文本回复知识的意义,使之成为意义引导的工具。将道德意义观全息渗透到大学学科教材文本中,师生从多视角对课程内容进行价值透视,获得意义的精神食粮。为引导学生领悟蕴涵在学科课程中的意义,应利用思想品德修养与法律基础课培养学生的意义意识和意义能力。在教材文本编撰中积极捕捉意义、道德知识的契合点,挖掘道德对社会、对个人的工具意义与目

的意义,转换道德语言组织方式,充实道德语言内涵,召唤师生走进教材创造性地理解意义。其次,要通过课程教学阐释意义。理解是个开放的、永不完结的过程,教材文本为课堂教学中意义的理解提供了话题。课堂教学之所以采用阐释的方式促进个体的理解,原因在于阐释不同于简单的道德知识的搬运。它拒绝敷衍、谎言、欺骗和伪善,因为机械的记忆、冷漠的命令只会湮灭涌动的激情,挤压、排斥意义召唤力的生发。阐释即讲解、聆听、质疑、解释,教师从大学生的现实生活出发,创设意义教育情境,敞亮学生的意义视界,抓住教育契机引导学生表达、交流当下的体悟,在“文本—教师—学生”互动对话中,相互对话和自我对话与相互理解和自我理解和谐统一,个体自觉祛除先有经验意义的偏见和盲点,“共同意义”与个体先有经验意义统觉,个体个性化地建构了意义。最后,要通过实践活动进行意义引领,留存、完善经验意义的统觉。通过家、校、社区互动拓展德育时空,将德育的意义关怀作为一个教育目标隐蔽地渗透到实践活动中,教师在与学生的互动交往中及时发现学生的意义问题,采用因材施教的方法,有的放矢地引导学生在实践中自己解决问题,在解决问题的过程中不断体悟意义的真谛。

(二)道德体悟教育:意义引领的方式

“道”和“存在”不是现象,不是实际存在着的存在者,对“道”“存在”的把握是悟性认识的过程。冯友兰认为体悟在育德和修德中具有重要的作用,他把没有直接经验的知识称作“名言底知识”,当“名言底知识”与经验豁然贯通时,“此种忽然贯通底了解,即是所谓的悟。”^[13]经过体悟人才能“真了解”道德。所谓“真了解”也就是人拨开欲望和偏见的迷雾,顿悟或渐悟“道”的真谛,找到安身立命之所,道德能量与主动、奔放的力联姻,驱动人不断提升人生境界,走上幸福之路。道德体悟关键在于“悟”,《论语·子张》中说:“博学而笃志,切问而近思,仁在其中矣。”从“吾十有五而志于学”直至“七十从心所欲不逾矩”,孔子的道德修养是个漫长的渐悟过程。《大学》中“三纲领”“八条目”清晰地描绘了道德修养的渐悟历程,人渐悟了“道”中所蕴涵的人与人、人与物之间的原初关联,从独善其身到与人为善、最后到兼济天下,自我在不断开放中超越自我、超越现实,最终成其所是。在道德体悟中渐悟与顿悟并重,渐悟与顿悟都代表了悟性的开启。道德体悟过程是非线性的、跳跃式的,甚至是模糊的,很难把道德体悟过程归纳为具体的规范流程。诺齐克将悟性的开启分为四个结构,“它涉及体验、与最深层次的实在的接触、对自我的新理解以及对自我的改造。”^[14]“最深层次的实在”成为引发意识变通的原型,一旦自我与“最深层次的实在”照面,激发悟感,人即摆脱表象性思维方式,以整体思维认识自

我、他者、世界。为了能与“最深层次的实在”接触,道家强调心斋、坐忘,认为人只有在闭目塞听、对外物无知无欲的状态下才能把握道体,“致虚极,守静笃,万物并作”(《老子·十六章》)。与道家静心悟道的方式相应,佛家要求弟子修习禅定功夫,静悟禅机。静悟是开启人的悟性的一种方式。当人静坐、静观时,全身心地消融于万物之中,进入“天人合一”的完满、自由境界。静悟自然有利于把握道体,但静悟并不等于静止不动,其实质是自觉祛除内心的偏见和欲望。德育通过整合课程,营造意义教育氛围,持续引领、提携自我与意识变通原型照面,促进认知逻辑与心悟共鸣,内心之“意”与外在之“境”融通激发个体获得自我体验,这种顿悟和渐悟必然带来人生境界的根本改变。

象牙塔不是真空的无菌室,心灵也许会被社会生活中的消极面所震荡,推崇本能快乐原则衍生的幸福意识与生活方式也许会使人囿于“小我”拒绝筹划可能性。然而教育就是理解,善于亲近学生,及时发现、了解他们的困惑和迷茫,给他们以意义关怀,敞亮他们去存在的道路。只有让生活走进德育课程,让德育走进生活,在生活中理解人与世界的意义关系,待真正的人走出象牙塔,才能在世界中栖居。

参考文献

- [1][2] 亚里士多德.尼各马可伦理学[M].北京:中国人民大学出版社,2003:66,78.
- [3] 艾温·辛格.我们的迷惘[M].邵元宝,译.桂林:广西师范大学出版社,2001:117.
- [4] 约翰·科廷汉.生活有意义吗[M].桂林:广西师范大学出版社,2007:49.
- [5] 涂尔干.道德教育[M].上海:上海人民出版社,2001:90.
- [6] 别尔嘉耶夫.论人的使命:悖论伦理学体验[M].上海:学林出版社,2000:192.
- [7] 亨利·柏格森.道德与宗教的两个来源[M].贵阳:贵州人民出版社,2007:59.
- [8] 安东尼·吉登斯.现代性的后果[M].南京:译林出版社,2000:18.
- [9] 威廉·赫舍尔.人是谁[M].贵阳:贵州人民出版社,1994:80.
- [10] 阿尔弗雷德·阿德勒.自卑与超越[M].北京:作家出版社,1986:15.
- [12] 侯晶晶.关怀德育论[M].北京:人民教育出版社,2005:140.
- [13] 冯友兰.冯友兰谈哲学[M].北京:当代世界出版社,2006:209.
- [14] 罗伯特·诺齐克.经过省察的人生:哲学沉思录[M].北京:商务印书馆,2007:225.

(韩玉、易连云,本文曾刊于《高等教育研究》,2010年第2期。出版时作了部分修改。)