

Lun Zhixing Tiyanishi Deyu

论知性—体验式德育

陈 怡 · 著

东南大学出版社
SOUTHEAST UNIVERSITY PRESS



论知性—体验式德育

陈 怡 著

东南大学出版社

• 南京 •

内 容 简 介

本书从德育范式的发展历程,对知性德育和体验式德育的意义和缺失进行分门别类的研究,阐述了知性德育、体验式德育的发展、内涵及困境,论证知性—体验式德育范式的必要性与意义,对知性和体验式德育进行生态型构建,然后将此范式具体运用到高校德育实践中。

本书适合高校思想政治教育工作者、辅导员、思想政治教育研究者阅读参考。

图书在版编目(CIP)数据

论知性—体验式德育 / 陈怡著. —南京:东南大学出版社, 2014. 12

ISBN 978-7-5641-5463-9

I. ①论… II. ①陈… III. ①德育—教学研究—高等学校 IV. ①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 307282 号

论知性—体验式德育

出版发行 东南大学出版社
社 址 南京市四牌楼 2 号 邮编:210096
出 版 人 江建中
网 址 <http://www.seupress.com>
电子邮箱 press@seupress.com
经 销 全国各地新华书店
印 刷 南京玉河印刷厂
开 本 700 mm×1 000 mm 1/16
印 张 14.5
字 数 280 千
版 次 2014 年 12 月第 1 版
印 次 2014 年 12 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5641-5463-9
定 价 36.00 元

本社图书若有印装质量问题,请直接与营销部联系。电话(传真):025-83791830

序

张祥浩

重视思想教育,或者说道德教育,是我国的教育传统。古代儒家的教育,在主要意义上,即是伦理道德教育。我国现行的理论课教育也是政治和道德教育。但是,传统的思想教育或道德教育是一个所谓知性德育,即把道德教育知识化、书本化,由教育者向被教育者灌输。虽然,这一知性德育有它的成绩和历史地位,但它的弊端也是十分明显的。由于把德育等同于科学知识教育,这就使思想教育或道德教育日益脱离生活,脱离社会,脱离受教育者的思想实际,以致成效很低,收获不大。在社会转型时期,特别是在我国建立了市场经济的时代,这一弊端更为明显。由是受到人们的诟病。

针对知性德育这一弊端,在 20 世纪的后期,许多学者提出了体验式的德育范式。所谓体验式德育,即在教育中注重唤起受教育者对道德的感受,从情感上去感受生命,感受生活。体验虽与知识有联系,但它不等同于知识。有学者举例说,老虎是会吃人的,这是知识。作为一种知识,幼儿园的小朋友也是知道的。但只有被老虎咬过的人才会谈虎色变。这谈虎色变,就是体验。这一点,幼儿园的小朋友是不会有。道德体验是把道德知识、道德理念内化为道德行为、道德实践的主要途径,没有道德体验,道德知识和道德行为始终是两回事,合不到一起。显然,强调道德体验,或者说,提出体验式的德育模式,它是针对知性德育的弊端而来的。

但是,所谓体验式德育也不是没有弊病的。它依然面临许多有待解决的问题。如有学者提出,体验式德育只强调体验的重要,否认了道德知识教育在一个人品德形成过程中的作用,由于它只强调体验,这就导致了道德教育的随意性,失去了教育中正确的道德观和价值观的引导,忽略了教师在道德教育中的指导作用。其实一个人的道德体验也是受他的道德知识水平、道德认知能力制约的。单纯强调体验式德育会导致道德教育的低效率。学者的这些观点,也不是没有道

理的。

本书作者多年从事高校学生思想工作,对当前大学生的思想状况和特点比较熟悉,对当代大学生德育中取得的成绩和存在的问题有深切的了解,对我国大学生德育的前瞻有一定的思考。在本书中,作者总结了知性德育和体验式德育的优缺点,提出了知性—体验式德育的概念,即把知性德育和体验式德育融为一体的德育模式,并建构了一个当代高校“知性—体验式德育”实践路径的模式。作者提出,“知性—体验式德育实践范式的出现,是知性德育和体验式德育发展的内在要求,也是德育自身发展的必然结果。知性—体验式德育不是知性德育简单地加上体验式德育,而是一种在系统内的有机结合,遵循着要素之和大于整体的规律的德育”(本书《绪论》)。我以为,作者的这一观点是有见地的,是作者多年来从事德育理论研究的心得和德育实践的经验总结。虽然,作者提出的问题,其合理性和实用性还有待于实践的检验和充实、完善,但她毕竟提出了解决问题的方案。因此,我认为本书是一本思想教育方面较好的论著,值得当代思想教育工作者,特别是高校从事学生思想教育的工作者参考。为此,我愿向读者推荐这本书。

是为序。

2014年8月25日

目 录

绪论	1
一 德育的现实困境	2
二 德育研究的现状	3
三 德育范式研究的新视角：“知性”与“体验”的融通	11
第一章 知性德育的起源与困境	15
第一节 理性的诉求：知性德育的兴起	15
一 知性德育兴起的历史背景	15
二 知性德育兴起的理论条件	18
第二节 知性德育的理论体系解读	22
一 物化的教育目标：符合规范的人	22
二 社会本位的价值取向：工具理性	24
三 单向度的教育方法：灌输式	28
四 改造式的教育过程：心灵隔绝	31
第三节 知性德育的困境：文本与人本的对立	33
一 对生活意义的迷失	33
二 对人文关怀的遮蔽	35
三 对生命的静观无涉状态	37
第二章 从知性到体验：德育实践范式的转向	40
第一节 水到渠成：德育实践范式转向	40
一 体验式德育出现的现实背景	41
二 体验式德育的理论基础	45
三 从知性德育向体验式德育转向的逻辑前提：人本主义的“复归”	50

第二节 体验式德育实践范式的意蕴探究	54
一 体验式德育的理念	55
二 体验式德育的目标	69
三 体验式德育的价值取向	74
四 体验式德育的过程特征	79
第三节 体验式德育的现实意义	83
一 关注生活世界存在的意义	83
二 凸显生命价值存在的意义	85
第三章 知性德育与体验式德育的生态性构建	89
第一节 祛魅:知性的适然状态	89
一 知性德育的“黄昏”	89
二 知性德育的适然状态	95
三 知性德育的前瞻	100
第二节 融通:体验的应然状态	102
一 体验式德育的现状与反思	102
二 体验式德育的应然状态	107
三 体验式德育的前瞻	112
第三节 重构:知性—体验式德育的实践范式	117
一 知性—体验式德育的理论前提	117
二 知性—体验式德育的机制策略	119
三 知性—体验式德育理论范式建构的意义	135
第四章 高校知性—体验式德育实践路径的选择与建构	139
第一节 高校德育选择知性—体验式德育范式的必要性	139
一 当代大学生群体特征分析	139
二 当代德育教师群体特征的分析	143
三 实施知性—体验式德育的必要性	145
第二节 知性—体验式德育化解德育困境的方法	149
一 知性德育的实施对大学生的影响性分析	149
二 体验式德育实践的现实推展情况及前景分析	158

三 知性—体验式德育对德育困境的化解	165
第三节 高校知性—体验式德育实践路径的建构	170
一 知性—体验式德育实践追求的境界：成德化质	170
二 知性—体验式德育实践的特点	176
三 知性—体验式德育实践路径的设计	181
四 知性—体验式德育实践方法的创新	189
五 知性—体验式德育实践案例：“向阳花计划”大学生社会实践项目	196
 结束语	 207
 主要参考文献	 210
 后记	 222

绪 论

“范式”是美国著名科学哲学家库恩在《科学革命的结构》中提出的一个词汇，范式是某一个历史时期为大部分共同体成员所广泛承认的问题、方向、方法、手段、过程、标准等，是研究问题、观察问题、分析问题、解决问题所使用的一套概念、方法及原则的总称。

范式是研究教育科学发展的根本方法。教育范式转换表明新教育范式发展过程中对旧教育范式的对立、依存或超越关系。用范式转换考察教育发展史，更能展示不同教育范式的背景、主题、理论视域及其演变的历史条件和现实意义。当代德育范式转换发生在知性德育范式和体验式德育范式之间，其实质是现代科学教育向生活世界的回归。

“知性范式”与“体验式范式”原本属于两种历时性的德育范式，但本书将两者进行共时性的解读，从“知性—体验式”德育范式的新角度和高度，重新思考当前高校德育工作实施的现实情况和学生道德发展的具体状况，对德育进行探索性研究，以顺应德育理论和实践的不断发展的要求，对当前高校的德育工作实践能有所裨益。对德育理论而言，如何客观评价传统的知性德育，如何正确认识当前盛行的体验式德育，将成为影响其自身科学发展的关键因素；对于高校德育工作而言，如何看待课堂教学以及教师的作用，如何理解学生在德育过程中的地位，也将成为今后高校进行德育改革时所要面临的重要问题。本书针对这些“因素”和“问题”进行深入研究，以期在系统论证的基础上实现知性德育和体验式德育的生态性建构，突破德育发展的瓶颈。

一 德育的现实困境

社会存在决定社会意识。基于社会背景不同,赋予德育的使命和要求也就不同。我们以往一直所采取的德育实践范式可归为“知性德育”,即把道德知识、理论与政治伦理进行系统灌输。应当承认,这种以“社会本位”为价值取向的知性德育对文化的传承、社会的统一和个体的社会化都起到了一定积极作用。但随着社会的发展,我们的德育正面临一个人类的生命意识凸显的时代,在社会生活和教育理念都发生重大转折,视“人”或“生命”为德育的思维原点的今天,知性德育实践范式面临不可避免的困境,德育也将完成自身的范式转换。

从整个世界范围内看,自苏格拉底提出“知识即美德”的命题之后,人们就一直相信通过逻辑的推理和引导,思维能接触到存在的最深处,不仅能够认识存在,而且还能够改变存在。在对一切知识的占有欲的驱使下,科学一往无前,人们对万物的本质不再是以生命去感受,去体验,而是借助知识与认识去测量,去掌握。科技或知识理性的价值观可谓根深蒂固,人文主义的价值长期受到忽视。反映在德育上,就是实施知性德育的实践范式,遮蔽了德育自身所内蕴的人文关怀价值,与生活世界疏离,强调“德性”形成的智力根源,德育变成了与社会关系无涉的智力或思维活动。知性德育采用灌输形式,将学生集中在如教室这样固定的场所里,进行“课堂讲授”(常常是一二百人的大课)。这种德育片面强调道德认识的作用,重视知识的传授、理论的灌输和真诚的劝导,而忽视了生活是大学生道德情感、道德信念、道德意志和道德习惯培养与形成的土壤,严重违背了道德教育一般规律。这种局限于“主体-客体”两极框架的德育观往往撇开了道德主体之间的交往关系或社会关系,使德育中的主体、结构和关系单一化。德育因此成为以社会的要求为基础,以为社会服务为目的,主体改造客体的生产性行为、工具行为,并随社会的要求和时代的发展变化以不同的工具身份在不同时期出现,而真正的德育则找不到其栖身之所。

从我国德育实践的发展上来看,这种知性德育在中国这样一个特定环境下,其思维出发点存在“泛政治化”倾向,个人只有在他作为实现社会利益的工具时才有价值,德育的价值取向带有强烈的政治功利性和工具理性的色彩,造成了个体价值与社会价值的分离,使得德育的社会价值得不到充分的体现。知性德育在运行中是以对待“物”的方式来对待人。受教育者被教育者视为一个个待“加工”、

“塑造”的实体。教育者的任务就是把受教育者培养成一定规格和质量的人。德育成了“控制”、“训练”、“改造”的技术操作。而“训练”、“控制”、“改造”是一种心灵隔离的活动,最终会导致受教育者乃至教育者个性泯灭和人性缺失,即人的工具化与物化。

然而,真正的人不仅是生活在一个物理世界中,而且生活在自己赋予了意义的生活世界中。理性的危机导致了人的危机,也导致了德育的危机。可以说,这种传统德育模式忽略了在生活世界中的道德体验,忽视了道德智慧的开启和道德能力的培养,使我国高校德育处于知识化、形式化、表面化的境地。因此,必须给德育以新的诠释、定位和价值取向,德育范式的转变成为时代的呼唤。

二 德育研究的现状

(一) 德育范式的转向

综观 20 世纪下半期开始的各国教育改革,教育、道德教育与生活的关系再一次成为人们关注的焦点,生活教育已成为一种受到普遍认可的起指导意义的观念。新的道德教育思潮和模式都强调直接面向生活,其总体特征是从形式主义走向注重生活中的实际内容,从单纯强调认知能力的培养走向重视情感、行为等因素,从课堂上的道德教学走向重视向社会生活的全面渗透。

近年来,我国德育的反思与重建问题成为德育理论研究的新视域,德育生活化、交往德育等成为德育理论研究的新视角。

生活化德育观认为,道德教育植根于生活世界,其原因就在于生活世界里存在丰富的德育价值。生活世界是人赖以存在和发展的舞台,它在形式上似乎表现为平凡、琐碎,但生活的价值和意义却泛化地存在其中,它是德育的根基和深厚的土壤。道德教育回归动态的生活世界就是要在生活中进行道德教育。“生活世界”这个概念,是胡塞尔现象学中一个极富创造力的概念,德育的生活世界大致相当于“日常生活世界”。

交往德育的概念相对于灌输德育的概念而言,其内涵是意义关系情景化的“主体间性”德育,它是诉诸师生、生生主体间意义关系的交互主体生活体验和自主的、民主的、创造性的主动参与规范原则共生、共享,并促进师生的不断自我觉解和境界提升的道德教育和道德实践活动。交往德育的理论基础是哈贝马斯的交往行动理论,其核心概念是交往理性,交往德育是一种德育的理念和教育哲学。

德育生活化和交往德育的观点其实是同质的,作为建基于生活世界之开放而自由的主体间意义关系情境中的交往德育,也是在人的“生活世界”中进行的,渗透、潜积、蕴涵、牵涉于其中,超不出其畛域。“生活世界”是交往德育的基地,是德育交往以至于人的觉解和品德生成之所。这些德育理论研究的成果将会给予本书的研究以新的视野,并提供理论支持。

从德育实践路径上看,生活德育和交往德育就是一种体验式的德育实践范式。由此可见,德育范式正经历着从知性德育向体验式德育的实践路径转变。体验式德育中的体验是一种含有价值判断关系的融通性体验,体验者对周围世界关系的融通性越强,其行为的道德性也越高,它是包括情感、意志、理想以至梦想等一系列情感因素的一种整体体验,是一种生成式、融通式的发生过程。体验式德育是为克服知性德育的弊端,改变知性德育带来的德育危机而复兴的。但需指出的是,知性德育与体验式德育一样,都有着各自不同的作用特点与范围,同时又相互作用,紧密耦合而构成整体。两者要保持必要的张力实现德育理性的均衡化,才能建构人类良好的精神世界,实现人与自然、人与自我、人与他人的和谐共处。因此,本书欲提出知性—体验式的德育实践范式,试图在知性—体验式德育的视域下,探讨德育的方法创新问题,以实现对德育困境的超越。本书研究的意义在于对德育边缘化的处境和人文缺失的困境的反思,在一定的理性或知性基础上,通过构建知性—体验式德育实践,构建起大学德育通向社会生活的桥梁,摆脱知性德育的弊端及带来的困境,真正实现德育塑造人、培养人的目的。这无疑对于高校的德育理论与实践建设是十分必要的,具有重要意义,这也正是选择研究该论题的价值所在。

(二) 德育研究现状综述

按照拉卡托斯关于范式演进的革命性类型的逻辑推演,德育实践范式的发展将相继经历知性德育、体验式德育以及知性—体验式德育三个阶段,这是一个动态的、连续的发展过程。国内外许多学者分别从德育的某些方面进行深入研究,这为本书在对知性德育、体验式德育研究的基础上进行德育的生态性建构,即建构知性—体验式德育提供了一个广泛的理论基础。

1. 关于知性德育的研究

(1) 对知性德育概念的研究

知性德育是德育的最初形态,是和道德知识相联系着的。尽管当初的人们在从事着知性德育,但对知性德育的理性认识相对贫乏。苏格拉底提出“美德即知识”,把道德与知识等同起来,这是西方对知性德育进行论证的源头。此后,柏拉

图把道德定位为规范性的知识,亚里士多德在《尼各马可伦理学》中提出美德是以知识为基础的,是可以教授的。后来笛卡儿在《哲学原理》中也主张道德取决于人的真理知识,他认为,“我们的意志使我们所以趋避任何事物,既然只视理解力把它表象为或善或恶而定,所以正当行为所需要的全部条件只有正确判断,而至善行为所需要的全部条件只有最正确的判断——这就是说,有了这个条件,则一切德性以及凡真正有价值而为我们力所能及的其他一切事情都可以求得了”^①。黑格尔从哲学的角度对知性作了诠释,他认为知性是逻辑思维的第一种形式,“思维无疑的首先是知性的思维”,“知性的活动,一般可以说是在于赋予它的内容以普遍性的形式”,“知性对于它的对象既持分离和抽象的态度,因而它就是直接的直观和感觉的反面”。简言之,知性是一种初级形式的理性,它是指理解的性能,包括规定、判断、分析、推论、区别、比较等认识的能力或求知的能力,其所遵循的逻辑是“科学认知的理性”。涂尔干在《道德教育论》中论证的道德和道德教育观都带有理性化、科学化的浓厚色彩。科尔伯格在其三大卷《道德发展文集》中从认知论的角度出发,认为人们对于理性认知的过于依赖导致了德育过程中对道德知识的过于依赖。综合看来,西方文献对知性德育的论述大都是建立在理性主义和科学主义基础之上的。

我国古代文献对知性德育的论述散见于一些伦理典籍,其中主要是把知性德育放在人的道德生活中加以考察,并将知性道德看成是人的一种本质属性。譬如儒家道德经典《中庸》将“智”列为天下三大德中的一德。孔子认为“知者不惑”(《论语·子罕》),“仁者安仁,知者利仁”(《论语·里仁》)。孟子认为“是非之心,智也”(《孟子·告子上》)。荀子认为“知之在人者,谓之知,知有所合谓之智”(《荀子·正名》)。董仲舒指出:“性者,天质之朴也。善者,王教之化也……无其王教,则质朴不能善。”(《春秋繁露·实性》)程颐认为“君子以识为本,行次之”(《二程遗书》卷二十五)。朱熹认为“知先行后”,因为“知之愈明,则行之愈笃”(《朱子语类》卷十四)。其他诸家也持相近观点,如老子认为“知人者智”(《道德经》第三十三章)。墨子提出“恕(智),明也”(《墨子·经上》)。由此可见,我国古代对知性德育的论证主要是在伦理学领域中进行的。

(2) 对知性德育特点的研究

西方对知性德育特点进行的论证主要集中在科尔伯格的道德认知论以及拉

^① 周辅成:《西方伦理学名著选辑》(上卷),商务印书馆1964年版,第592页。

思斯等人的价值澄清理论,我国学者对此进行具体论证的较多。我国在20世纪90年代左右,傅维利等译著《道德教育模式》(由学术期刊出版社1989年出版)以及由刘秋木、吕正雄译著《德育模式》(由台湾五南图书出版社公司1993出版)这两部著作成为我国学者研究认知性道德发展模式的重要参考文本。后来钟启泉编著的《西方德育原理》、冯增俊著的《当代西方学校道德教育》、黄向阳著的《德育原理》、李伯黍主编的《道德发展与德育模式》都对认知性道德发展模式做了介绍和评论。而戚万学所著的《20世纪西方道德教育理论——冲突与整合》论述了科尔伯格道德教育理论产生和发展的背景、科尔伯格论道德教育的理论和实践以及科尔伯格道德理论评价,取得了很大成就。

丁大同是这样认识知性德育的:他在《论知性的道德化》一文中指出,“知性的道德化过程不单单构成自我之社会发展的客观过程中的一个重要方面,而且构成其他本体因素(欲望、行为、情感等)道德化的基础,所以知性的道德化理论也就成为人的道德发展的一个重要课题”^①。陈恒平在核心期刊《天津教育》2003年第12期发表文章《认知性德育课程与活动性德育课程的关系初探》,指出认知性课程是学校课程体系中以直接传授道德知识或价值,培养学生思想品德为目的的正规课程。李静在2010年发表《知性德育的辩白——对知性德育的重新认识》一文,虽然也认为知性德育存在一定弊端,但更多的是针对将造成德育困境的原因归咎于知性德育以知识为中心的德育模式进行辩白,作者从德育目标、德育内容、德育方法和德育评价等方面进行详细的论述。

(3) 对知性德育困境的研究

知性德育在内容上表现出与生活割裂,在形式上表现为一种非人本主义,因此,在以生活德育为代表的新德育理念环境中成为饱受指摘的对象。

高德胜在《割裂的现代德育》(《上海教育科研》2000年第6期)中认为,现代德育(知性德育)造成了受教育者“完整的人”与“分裂的人”的割裂、教育者“两套伦理原则”的割裂,其结果是德育的异化。在《知性德育及其超越》一书中指出尽管这种德育研究、德育实践表面上轰轰烈烈,实际上却收效甚微,甚至适得其反。在《论现代知性德育与生活的割裂》(《思想·理论·教育》2003年第4期)指出,在知性德育过程中,“学生学到的不是沉甸甸的生活智慧,而是枯萎的道德语言符号和知识汽泡”。唐汉卫在2005年出版的《生活道德教育论》一书中从知性德育的结

^① 丁大同:《论知性的道德化》,载《天津社会科学》1993年第4期。

果出发,指出知性德育尽管可以使學生掌握大量的道德知识,但道德教育仍然可能是无效的,而且它有可能带来相反的效果和负面的影响,有可能造成受教育者人格的扭曲,给我们带来深刻的反思。王蓓在核心期刊《现代教育科学》(2010年第7期)发表文章《论知性德育向生活德育的回归——现代德育困境研究》中指出,知性德育专注道德知识的教与学,注重道德思维能力的训练,不是真正意义上的德行培养,传统知性德育正面临其在新形势下的困境。李小平和杨志国在《湖北社会科学》2005年第4期发表《我国高校德育的“知性化”困境及其超越》认为我国高校德育出现了“知性化”现象,李小平在2005年发表文章,认为传统的军校德育实际上也是一种知性德育,具有抽象性、表面化、形式化的弊端,难以使道德伦理内化成学员的道德素养。此外,袁慧芳和彭虹斌在《当代德育转型的机制研究——从知性德育到活动德育》中指出现行知性德育存在的问题,并不是教育内容、方法等简单的不适应性,而在于道德教育主体性价值的丧失。

综合看来,研究者站在传统理性主义角度对知性德育进行客观认识,指出道德知识和道德认知能力是人形成良好德性的重要心理基础,使一度被全盘否定的知性德育恢复其合理性的地位。但显而易见的是,研究者更多地看到了知性德育的困境,并纷纷提出解决这些困境的方案,实质上是为知性德育向生活德育转向提供论证服务的。

2. 对知性德育向生活德育转向的研究

对知性德育向生活德育转向的研究并不是本书研究的终极目的,而是为研究体验式德育做铺垫。这不仅是因为生活德育是体验式德育研究的基础,还是因为生活德育是知性德育向体验式德育转向的桥梁。

生活德育是基于胡塞尔的生活世界理念而提出来的。在西方,生活世界主要指“日常生活世界”,从胡塞尔开始,经维特根斯坦、海德格尔、列菲伏尔到哈贝马斯,他们开始将人类和个体存在的社会关系总和纳入到日常生活之中,从哲学的角度证实了人在生活中的价值和意义。“生命哲学”家如狄尔泰、齐美尔以及马克思和后来的兰德曼等分别论证了个体生命和“类生命”在生活中的意义。在教育领域将教育纳入生活化研究的有夸美纽斯、卢梭,至杜威则完全提出“教育即生活”的思想。

我国的教育史中也有“生活教育”的研究,孔子注重通过实践活动来培养德才兼备的“君子”,程朱理学的知行说,陶行知的“生活即教育”,蔡元培教育思想等。

近年来对生活德育研究的较多,从整体上看可以分成两个阶段:

第一阶段主要是对生活德育代替知性德育必然之势的论证,如高德胜的《生活德育简论》(《教育研究与实验》2002年第3期)一文认为生活德育是对知性德育的全面超越。刘铁芳在《上海教育科研》1997年第7期上发表文章《现代德育的困境与德育向生活的回归》,认为教育要通过生活才能发出力量而成为真正的教育,德育同样也要而且必须通过生活才能成为真正的德育。鲁洁2010年在《教育研究》第6期发表的《道德教育的根本作为:引导生活的建构》认为,从“成人”的角度出发,道德教育指向的是更有利于人之生成和发展的新生活。林宁在2011年《青海民族大学学报(教育科学版)》第4期发表《从知性德育到生活德育的转化》一文从现今学校德育低效的一个事实出发,认为改善此境况的有力途径就是实现从知识德育到生活德育的转化。

第二阶段主要是对生活德育困境的研究,这些研究为从生活德育转向体验式德育作了理论性的奠基。如冯文全教授在他的文章《关于“生活德育”的反思与重构》(《教育研究》2009年第11期)中从哲学、教育学、德育社会学的角度对生活德育提出质疑。张忠华教授也在2009年第10期的《教育科学研究》上发表《对生活德育理论研究的反思》一文对将生活德育推到极致的科学性与合理性提出反思。李菲博士也在其文章《对德育回归生活世界理念的反思》中理性指出生活德育内容的简单化和泛化,德育过程的随意化和德育目的的平庸化。

不过总体看来,对生活德育的研究大多都在实践的层面上展开,这对改变目前我国传统知性德育实践的低效现状起到很大作用。但是这些研究也存在一些问题,诸如对生活的界定模糊,生活德育的方法论尚不系统,以及存在用生活德育完全代替知性德育的企图等等。对生活德育研究的不足为体验式德育的研究提供了空间。

3. 关于体验式德育的研究

此理论在国外已有一些重要的前期奠基性研究,主要集中在四个方面:一是哲学领域为体验争地盘的研究,主要集中在对理性主义哲学传统的消解,从而使体验浮出水面,主要代表人物有马克思、胡塞尔、海德格尔等;二是哲学领域对体验的价值的研究,主要集中在证明体验是人类生存的基本方式,主要代表人物有加达默尔、柏格森、理查德·罗蒂、狄尔泰等;三是心理学领域关于心理体验的价值与心理体验状态的研究,主要代表人物马斯洛、瓦西留克、罗洛·梅、诺尔曼·丹森等;四是在教育哲学领域,开始了对认知主义的消解,注意到经验、活动、情感(体验)的教育价值,主要代表人物有杜威、德罗布尼茨基、利拍、戴蒙·考贝、苏霍

姆林斯基和联合国教科文组织等。

此理论在国内也有一些重要的前期奠基性研究,主要有五个方面:一是文化哲学领域,中国素有重视体验的文化传统,中国的两大主体观念文化——儒家文化和道家文化都有重视体验的传统,这一传统近年来又得到了重新的整理和挖掘研究;二是在教育学领域,历史上成功的教育家都有重视体验的思想,如陶行知、蔡元培等;三是心理学领域积累了有关情绪(道德体验论)的价值研究,主要代表人物有孟昭兰、卢家媚等;四是在当代教育学领域,也取得了一些重要的奠基性研究,初步将“体验”与认知既相区分又相关联,注意到体验是一个“完整的道德教育过程”的有机组成部分,重点在“情感体验”的维度取得了较大的进展,主要代表人物有鲁洁、王逢贤、朱小蔓、班华等;五是初步的实践探索。

如:2002年南京师范大学刘惊铎的博士论文《道德体验论》中,从哲学角度探讨了道德体验的发生、表达与评价,并大体归纳了道德体验的类型。张华1999年在《教育理论与实践》第12期上发表文章《体验课程论——一种整体主义的课程观(下)》,从课程教育的角度提出教学的理念应该实现一种体验的课程观,延展了体验内涵的阈限。张天宝在2005年第5期的《教育研究与实践》上发表《关于理解与教育的理论思考》的文章,从教育过程论角度直言教育过程就是一种体验。

在中国和世界各地所开展的“绿色行动环境教育和可持续发展培训计划”的实施中,已注意到“户外体验”和室内游戏中的体验之环境教育价值。梅仲荪的爱国主义情感教育研究与实践,李吉林的“情境教学法”试验,一些幼儿园和中小学的“愉快教育”、“快乐教学”、“成功教育”、“活动课程”以及“游戏”等的改革与实践,这些探索从不同的方面体现出了体验的精神。

总体上看,目前国内外在关于体验对人类生存、对教育的价值方面的研究,取得了较多的成果,使曾经被遮蔽的体验的教育与生存价值得到了空前的凸显。实践中也已展开初步的“体验教育”探索,说明时代有了强烈的需求。这些为本书的研究奠定了坚实的理论与实践的基础。但是,目前关于体验式德育的一系列重要理论问题,尚缺乏系统深入的研究。因此,对这种德育的研究既有理论上的迫切性,也有实践上的广泛需求。

4. 对当前我国高校德育现状的研究

当前我国高校德育整体上仍是以课堂德育为主,知性色彩比较浓厚,德育的低效已为人所共知。中共中央国务院2004年出台16号文件《关于进一步加强和改进大学生思想政治教育的意见》提供德育改革的指导思想,很多研究者也从不