



诗意德育

· 修订本 ·

孙迎光 孙菲·著

Shiyi Deyu

思想政治教育随园文丛

上海三联书店

思想政治教育随园文丛

诗意德育

· 修订本 ·

孙迎光 孙菲·著



上海三联书店

图书在版编目(CIP)数据

诗意德育/孙迎光,孙菲著. —修订本. —上海:上海三联书店,2017.9

ISBN 978-7-5426-5961-3

I. ①诗… II. ①孙…②孙 III. ①德育—研究 IV. ①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 166932 号

诗意德育(修订本)

著 者 / 孙迎光 孙 菲

责任编辑 / 张大伟

装帧设计 / 鲁继德

监 制 / 姚 军

责任校对 / 朱 强

出版发行 / 上海三联书店

(201199)中国上海市都市路 4855 号 2 座 10 楼

邮购电话 / 021-22895557

印 刷 / 上海盛通时代印刷有限公司

版 次 / 2017 年 9 月第 1 版

印 次 / 2017 年 9 月第 1 次印刷

开 本 / 640×960 1/16

字 数 / 280 千字

印 张 / 22.5

书 号 / ISBN 978-7-5426-5961-3/G·1462

定 价 / 56.00 元

敬启读者,如发现本书有印装质量问题,请与印刷厂联系 021-37910000

江苏高校优势学科建设工程资助项目

中共江苏省委宣传部与南京师范大学共建马克思主义学院资助项目

江苏省中国特色社会主义理论体系研究基地

——南京师范大学社会主义意识形态研究中心研究成果

江苏省“一级学科”重点学科“马克思主义理论”建设项目



目 录

绪言	1
第一章 德育的内涵、关系及规范	5
第一节 德育的要素及内涵	5
第二节 德育的三种关系	13
第三节 德育作为一门规范学科	18
第二章 德育方法与境界	24
第一节 方法及其层次、境界	26
第二节 从唯对象性研究中走出来	36
第三节 德育方法的确立并非仅仅依据客观规律	38
第三章 教育——思的唤醒	44
第一节 什么召唤思?	44
第二节 表达与思想	58
第三节 教育学与书写规范	64

第四章 理性之思与诗性之思	75
第一节 诗教何为	75
第二节 理性与诗性	85
第三节 本质认识与诗性之思	94
第四节 “是什么”和“如何”	99
第五节 文化的显隐意识	106
第六节 有所为而为的教育和无所为而为的教育	111
第七节 世界的三种人化	119
第五章 儒家诗意德育的特征与启示	123
第一节 修身当先学诗	124
第二节 儒家诗意德育的特征	132
第三节 儒家诗意德育的启示	137
第四节 拓宽教学论的思之基础	149
第六章 比德教育方法(上)	153
第一节 以松比德	156
第二节 以竹喻人	164
第三节 以梅修身	170
第四节 以菊陶情	176
第五节 以兰养德	181
第六节 以莲托志	186
第七章 比德教育方法(下)	190
第一节 乐水乐山	190
第二节 山水可居	196

第三节 君子贵玉	198
第四节 茧式德育与抽丝德育	204
第八章 境界提升方法	213
第一节 教育中的善美境界	214
第二节 冯友兰的境界说	219
第三节 让德育与诗境相通	224
第四节 诗者乃天地之心	230
第五节 德育“赞天地之化育”	237
第九章 对话教育方法	244
第一节 对话教育概述	244
第二节 教育对话：苏格拉底还是孔子	253
第十章 占有或存在	260
第一节 捕捞者与放羊娃的生活观	260
第二节 占有与存在两种生存态度	263
第十一章 理解与解读	273
第一节 德育理解与自然科学教学理解的差异	273
第二节 分析与感悟——两种不同的语文教学模式	289
第三节 阶级分析法与语文教学分析	295
第十二章 艺术化人生	298
第一节 宗白华的艺术人生观及教育启示	298
第二节 用艺术的方式掌握世界	303

第三节 万物一体的人生境界	307
第四节 让生活本身成为艺术品	314
第十三章 海德格尔诗性哲学的启示与诗意德育会通	318
第一节 海德格尔的《泰然任之》与召唤思的教育	318
第二节 海德格尔的壶的虚空与中国诗性文化的融通处	338
主要参考资料	354

绪 言

清朝戈守智编纂的《汉溪书法通解》一书中说：“凡作字者，首写一字，其气势便能管束到底，则此字便是通篇之领袖矣。”这个道理不仅适用于书法，而且适用于写作。书法的第一个字，著作的开场白都应该具有通篇的领袖作用。为此，在本书的开场白中，最需要说的就是教育中的情的问题。

我国当代著名教育家夏丏尊曾说过一段十分形象的话：“学校教育到了现在，真正空虚极了。单从外形的制度上方法上，走马灯似的变更迎合，而于教育的生命的某物，从未闻有人培养顾及。好像掘池，有人说四方形好，有人又说圆形好，朝三暮四地改个不休，而于池的所以为池的要素，反无人注意。教育上的水是什么？就是情，就是爱。教育没有了情爱，就成了无水的池，任你四方形也罢，圆形也罢，总逃不了一个空虚。”^①今天，德育无论怎样改革，都不能离开情和爱。

情感教育是德育的一个老话题，“晓之以理、动之以情”是德育的老生常谈。问题是如何使这一老话题生出新意。发挖情感教育的新意不能仅仅从道德功能论上谈情。当今，谈论情感教育最稳当的办法就是把它归入到德育的功能范畴，将“晓之以理”中的“理”作为事物的

① 亚米契斯：《爱的教育》，上海书店出版社 1987 年版，《译者序言》。

本质与规律,而“动之以情”主要是德育教师能够善于把握德育对象的心理活动,如兴趣、动机、情感等,以便收到最佳的德育效果。这样,情感教育陷入了一个怪圈,似乎它不能作为“晓之以理”的功能就会丧失威望与效用。在教育中,仅仅将情功能化是以一种对情并不合适的量度来判断情。情如生命之水,没有情,人就处于脱水状态,如鱼在岸上。借用海德格尔的话说,人们不能以鱼在岸上存活多久来评价鱼的生命能力,德育也不能以情在德育中的功能有多大来判断情。因为后者的道德思路始终在工具理性框架之内,不论这种思路对情感的评价有多高,困于工具化的解释,最终它还是对情的贬低。德育不能给“情”以限制和降级,使“情”仅仅成为说理的手段。

伽达默尔说:“亚里士多德为人的本质下了一个经典性的定义,根据这个定义,人就是逻各斯的生物。在西方文化传统中,这个定义成为一种规范的定义。它表明人是具有理性的动物,作为有理性的生物,人由于能够思维而同一切其他动物相区别。”^①西方文化以理性定义人。德育由于受西方近现代文化的影响,理性与逻辑霸占了语言的解释,德育的理性语言一统天下。

谈情感教育需要回归东方文化的传统。孟子说:“人之所以异于禽兽者几希,庶民去之,君子存之。”^②人与禽兽相异只在于那么一点点东西,庶民不能保存住它,成为小人;君子保存住了它,成为君子。这一点点东西就是恻隐之心。孟子说:“无恻隐之心,非人也。”^③朱熹解释:“恻,伤之切也。隐,痛之深也。此即所谓不忍人之心也。”^④恻隐之心就是爱人的情感,无此心就不是人,东方文化以情感定义人。中

① 伽达默尔:《哲学解释学》,上海译文出版社1994年版,第59页。

② 《孟子·离娄下》。

③ 《孟子·告子上》。

④ 朱熹:《孟子集注》。

国文化是以儒家为代表的文化,儒家文化的核心就是“仁”。孔子认为仁者爱人。孟子说:“仁,人心也。”^①仁爱情感就在人心中,就是人的良知。中国繁体字的爱字里有“心”,其简化字虽然简去了“心”,但“爱”是万万不能缺“心”的。孔子和孟子以道德情感界定人,开启了重情的文化传统。这与西方传统文化崇尚理性并以理性定义人形成了鲜明对照。

情字是形声字,从心旁得意义,从青字得声音。宋代文学家王圣美用归纳法把青字含义揭示出来:晴,日之美者;清,水之美者;倩,人之美者;请,言之美者。代入公式:情,心之美者。情是心中最美好的东西。中华民族是一个重情的民族,情感在诗性文化中得以发扬光大。“上邪!我欲与君相知,长命无绝衰。山无陵,江水为竭,冬雷震震,夏雨雪,天地合,乃敢与君绝!”这是男女相悦之情。它以非凡的想像力(高山夷为平地、江水干涸、冬天打雷、夏天下雪、天地合一)表达了至死不变的爱情。“十年生死两茫茫,不思量,自难忘。千里孤坟,无处话凄凉。纵使相逢应不识,尘满面,鬓如霜。夜来幽梦忽还乡,小轩窗,正梳妆。相顾无言,唯有泪千行。料得年年断肠处,明月夜,短松冈。”这是活着的人对已死去的亲人的情感。诗人以“两茫茫”的生死世界的隔离,表达了对亡妻的思念和永远不能相逢的遗恨。“丞相祠堂何处寻,锦官城外柏森森。映阶碧草自春色,隔叶黄鹂空好音。三顾频烦天下计,两朝开济老臣心。出师未捷身先死,长使英雄泪满襟。”这是在世的人对古人的情感。通过描写祠堂表达了诗人对诸葛亮的一腔敬仰、钦佩之情,在阶前林下徘徊,竟使诗人老泪纵横。“安得广厦千万间,大庇天下寒士俱欢颜,风雨不动安如山!”这是诗人对天下人的情感。

在德育中有一句名言:“感人心者,莫先乎情”。这句名言是诗人

^① 《孟子·告子上》。

白居易说的,这个“情”是“诗情”。诗情能使人生成为美的人生、使生命成为美的生命、使道德成为美的道德。

诗意德育继承传统文化,培养这样一种诗情。它通过诗情的陶冶塑造一种诗性伦理人格,这种人格不是指诗人的品格,而是指具有中国传统文化精神的“赞天地之化育”的人格,它能够在人与人、人与物之间建立起非占有和非功利性的“我与你”的亲密关系,投身于“自然之道”的运行。诗性伦理人格是具有诗心、诗情的人格,这种人超越了主客二分的对象性思维,进入“由美入真”的人生境界,得“真自由、真解脱、真生命”^①,这种人具有柳宗元宴游西山时“心凝形释,与万化冥合”的“神合”境界,张载的“民吾同胞,物吾与也”的博大胸怀,冯友兰的“与天地比寿,与日月同光”的天地境界。

本书是从诗意德育的角度探讨诗性伦理人格的塑造。诗意德育涉及到德育、诗、哲学与艺术等等领域。今天的德育研究很少有诗化的研究。人们常常从理性上谈德育,将德育作为教育学的一个分支学科。学科分类像一个书架,它使德育研究有一个固定的位置。这个位置决定了德育与诗、哲学、艺术分属于不同的领域。研究诗意德育,则需要打破这些固定界限。本研究在诗化的、艺术性的哲学思维之下谈德育,它所倡导的观念不仅涉及到德育观念的变革,而且涉及到教育哲学观念的变革。

^① 《宗白华全集》,安徽教育出版社1994年版,第71页。

第一章 德育内涵、关系及规范

在介绍诗性德育之前,先从理性上解说德育,指出德育“是什么”。只有遵循马克思主义哲学的辩证思想,才能从德育三大要素的相互作用中揭示德育的内涵。德育三大要素的相互作用形成了价值关系、认识关系和实践关系,只有处理好三重关系,才能提高德育效果。在这三重关系中,最根本的关系是价值关系,因此,德育是一门规范科学。

第一节 德育的要素及内涵

对任何事物的理解都有前见,如原始部落的人与文明社会的人看到天上的飞机,感知是不同的。文明社会的人会用空中运输工具诸如此类的观念把握它。原始部落的人可能会用图腾崇拜的观念将其设想为一种神秘物。卢卡奇指出:“思维正确性的标准虽然就是现实性,但这现实并不是现成的,而是生成的——并不是没有思维的参与。”^①一个事物如何呈现,既取决于事物本身(意识内容中有事物的客观性),又受制于思维方法。例如,中国古代德育以诗性思维为主,没有“德育是什么”的学理性发问。孔子的思想核心是仁,在《论语》中仁

① 卢卡奇:《历史与阶级意识》,商务印书馆1992年版,第299页。

出现了109次,但孔子从来没有提出什么是仁。《论语》中对仁的讨论,不下五十处。孔子的弟子,经常以仁为主题,叩问其含义。单单樊迟一人,就有过三次问仁。然而,孔子对不同弟子,所答不同。个中的所问所答都不是针对“什么是仁”,而是“何以成仁”。这是把“是什么”的问题,转换成“如何做”的问题。孔子的“如何做”的教育是把学生放到具体生活情景中去体验道德。孔子开创的以松比德、以兰比德的方法,都是他在具体的教育生活情景中让学生如何学、如何做的诗性德育。

只有当我们受到西方思维方式的影响——学科思维,才有了“是什么”的本质性发问,才会有德育这门学科(中国古代没有现代学科思维下的德育),才能追问德育的定义及其本质。这是一种理性思维。

学科思维来自于对象性意识。有学者指出:“对象是理论的主体和核心,全部的理论分析都是围绕这个核心展开的,所有的逻辑论证都是为了说明对象而进行的。只有明确了对象,才能开始科学研究,只有科学地界说了研究对象,也才能建立起严格的科学理论及其体系。”^①如此,从理性德育上说,研究对象就成为德育研究的起点和学科划分的依据。今天有德育学科(教育学下的一个二级学科)依据于学科对象。对象性思维虽然不同于诗性的非对象性思维,但是,它可以成为诗性“德育”的研究“起点”。本书称为“诗意德育”,如果不知道德育是什么,就无法说清诗意德育。因此,诗意德育不妨从理性地界定德育开始。

界定德育即探讨德育本质,揭示德育内涵。可以从三个方面进行:

第一是要素结构。

① 胡德海:《教育学原理》,甘肃教育出版社1998年版,第1页。

马克思指出：“完整的表象蒸发为抽象的规定；……抽象的规定在思维行程中导致具体的再现。”^①北大哲学教授张世英曾举过一个生动形象的例子，来说明这条认识路线。这里，权且用笔者的语言述其大意：认识是一个整（完整的表象）——分（抽象的规定）——合（思维具体）的过程。譬如，一个乘飞机到南京旅游的游客，当飞机在南京上空飞翔的时候，这个游客从飞机上往下看南京，这时南京对游客来说是一个完整的表象、混沌的整体。当游客下飞机后开始游玩南京，去了中山陵、雨花台、玄武湖、莫愁湖、新街口、夫子庙等等，这时便处于“分”的阶段，是对南京各个部分的认识。游玩结束后，游客乘飞机离开南京，再在飞机上往下看南京，还是这个南京，但这时已不是混沌的整体，而是包含了对南京各个部分的认识、规定的整体，达到了思维具体。这个例子是辩证认识路线的形象化的注解。从中可以看出诗性隐喻思想对深化理性思维的积极意义。这种整——分——合的方法就是德育本质探讨的方法。

正确地走好这条路，寻得德育的学科概念，对德育本质的认识就应该像在飞机上看南京一样，是一个整体性的认识。马克思说：“如果我从人口着手，那么这就是一个浑沌的关于整体的表象，经过更切近的规定之后，我就会在分析中达到越来越简单的概念；从表象中的具体达到越来越稀薄的抽象，直到我达到一些最简单的规定，于是行程又得从那里回过头来，直到我最后又回到人口，但这回人口已不是一个浑沌的关于整体的表象，而是一个具有许多规定的关系的丰富的总体了。”^②马克思虽然没有这样研究人口，但我们可以看出马克思的研究方法就是这种整——分——合的方法，如乘飞机的游客，对南京

① 《马克思恩格斯全集》（第12卷），人民出版社1962年版，第751页。

② 《马克思恩格斯选集》（第2卷），人民出版社1872年版，第103页。

的认识一头一尾都是完整的。

以下笔者沿此思路对德育本质试作分析。探讨德育本质首先要从完整的表象出发。黑格尔说:“它(指表象——作者注)对于对象还没有省略掉任何东西,而且让对象整个地、完整地呈现在它面前。”^①我们对德育有一个完整的表象,典型的德育是学校课堂中的教育,它有教室、课桌、教师、教科书、直观教具、学生、笔记本、钢笔、日光灯、空调、上课铃声……这是一种黑格尔所说的“直接知识”,事物如其所是地呈现在我们面前,直接成为我们的对象的知识,这种知识没有任何概念的把握。这里,没有任何概念是指没有任何关于德育的概念。接着,我们对感性认识进行思维加工,形成抽象的规定(抽象概念亦叫知性概念)。萨特指出:“当人们以一种孤立状态来设想并不孤立的状态时,就已在进行抽象。……红颜色是一种抽象物,因为颜色不可能没有形状而存在。”^②抽象是为了使人们认清事物,在思维上将某一因素或某些因素从事物总体中分离开来、孤立起来。而实际上,这些因素在现实中是不可分离的。对于本质认识的这种抽象必须掌握好度,不是漫无边际地抽象,而是要抽象出反映事物本质的规定性,这些抽象规定性为德育的教育者、教育手段(媒介)和教育对象,它们是教育的最简单、最普遍、最基本的知性概念。而日光灯、空调等要素与德育没有必然的、内在的联系,它们的存在与否,不能影响德育,因此,它们就不能成为抽象的对象。上述教育者、教育手段(媒介)和教育对象三个因素与德育有必然的、内在的联系。缺少任何一个,都无法形成德育(学生一个人的自我教育也具有这三个要素)。然后,综合上升到思维具体,将这些要素联系起来,形成辩证理性概念:德育的本质是

① 黑格尔:《精神现象学》(上卷),商务印书馆1996年版,第63页。

② 萨特:《存在与虚无》,生活·读书·新知三联书店1987年版,第29页。

德育的教育者、教育手段、教育对象相互作用的流程。马克思指出：“从抽象上升到具体的方法，只是思维用来掌握具体、把它当作一个精神上的具体再现出来的方式。”^①辩证理性概念就是这种再现方式，这个作为“许多规定的综合”的具体是思维中的整体，是思维具体。“具体之所以是具体，因为它是许多规定的综合，因而是多样性的统一。因此它在思维中表现为综合的过程，表现为结果，而不是表现为起点。”^②辩证理性概念综合了教育者、教育手段、教育对象这些教育规定，作为结果是对德育的理性把握。

德育本质的概念形成于对德育中若干因素的组合、互动的抽象概括与辩证综合之中。经验的现实是杂多，而且是无穷无尽的杂多，我们无法将德育现实的细枝末节全部纳入德育概念之中，这种概念性认识是现实内容的一种简化。李凯尔特指出：“关于单一的和特殊的东西的科学是没有的，即从对象的单一性和特殊性方面去阐述对象的科学是没有的。毋宁说，一切对象都从属于普遍的概念之下，在可能的情况下，也从属于规律概念之下。”^③概念是科学活动的认识成果。

本质是事物的根本性质，是构成一事物的各必要要素的内在联系，正是教育者、教育手段、教育对象诸要素的内在联系、相互作用才构成了德育本质，舍弃其中的任何一项都不成其为德育。

这种本质观可以抓住德育这个事物的全体（斯宾诺莎认为，从事物中抽象出来的诸关系项的总和永远也无法再恢复具体物。这个全体只是相对的全体，即抓住了事物的关键要素），由诸要素相互作用构成了完整的德育。辩证唯物论认为人的认识是一个否定之否定的过

① 《马克思恩格斯选集》（第2卷），人民出版社1995年版，第19页。

② 《马克思恩格斯选集》（第2卷），人民出版社1995年版，第17—18页。

③ 李凯尔特：《文化科学和自然科学》，商务印书馆1986年版，第38页。