

学校思想政治教育重点学科建设经费资助出版  
2008年江苏省社会科学规划课题研究成果（08JYB013）  
江苏省普通高校研究生科研创新计划项目：  
多元文化中“生活认知”道德教育研究（CX08B-012R）

# 多元文化中

# “生活认知”道德教育研究

焦金波 著

中国矿业大学出版社

China University of Mining and Technology Press

学校思想政治教育重点学科建设经费资助出版  
2008年江苏省社会科学规划课题研究成果(08JYB013)  
江苏省普通高校研究生科研创新计划项目：  
多元文化中“生活认知”道德教育研究(CX08B—012R)

# 多元文化中“生活认知”道德教育研究

焦金波 著



中国矿业大学出版社

**图书在版编目(CIP)数据**

多元文化中“生活认知”道德教育研究/焦金波著. —徐州:  
中国矿业大学出版社, 2019. 1

ISBN 978 - 7 - 5646 - 2581 - 8

I. ①多… II. ①焦… III. ①品德教育—研究—中国  
IV. ①D648

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 299184 号

**书 名** 多元文化中“生活认知”道德教育研究  
**著 者** 焦金波  
**责任编辑** 周 丽  
**出版发行** 中国矿业大学出版社有限责任公司  
(江苏省徐州市解放南路 邮编 221008)  
**营销热线** (0516)83884103 83885105  
**出版服务** (0516)83995789 83884920  
**网 址** <http://www.cumtp.com> **E-mail**: cumtpvip@cumtp.com  
**印 刷** 江苏凤凰数码印刷有限公司  
**开 本** 787×960 1/16 **印张** 9.5 **字数** 152 千字  
**版次印次** 2019 年 1 月第 1 版 2019 年 1 月第 1 次印刷  
**定 价** 36.00 元

(图书出现印装质量问题,本社负责调换)

# 目 录

绪论 多元文化中“生活认知”道德教育何以可能 .....	1
第一节 当代国内外关于道德教育研究的基本状况 .....	2
第二节 “生活认知”道德教育论题的由来 .....	9
第三节 关于“生活认知”道德教育的相关追问 .....	10
第四节 多元文化与“生活认知”道德教育 .....	22
第五节 本书的主要结论 .....	26
第一章 传统社会中道德教育的“生活认知”意蕴 .....	35
第一节 中国传统社会中道德教育的“生活认知”意蕴 .....	35
第二节 西方传统社会中道德教育的“生活认知”意蕴 .....	50
第二章 对知性道德教育和生活道德教育的反思 .....	63
第一节 知性道德教育的功过得失 .....	64
第二节 生活道德教育的功过得失 .....	76
第三章 “生活认知”道德教育对道德教育本质属性的回归 .....	90
第一节 道德教育的属性 .....	90

第二节	什么是“生活认知”道德教育 .....	101
第三节	“生活认知”道德教育既“感性”又“理性” .....	106
第四节	“生活认知”道德教育既“自主”又“约规” .....	112
第四章	“生活认知”道德教育模式的建构 .....	117
第一节	“生活认知”道德教育的理论基础 .....	117
第二节	“生活认知”道德教育基本理论 .....	130
第三节	“生活认知”道德教育基本理念 .....	135
第四节	“生活认知”道德教育的实践操作 .....	141

## 绪论 多元文化中“生活认知” 道德教育何以可能

道德教育是一个古老的话题,任何社会都不可回避也回避不了;但不一定在任何社会中道德教育都成为一个问题。当道德教育成为一个问题的时候,道德教育就将成为学术界的理论焦点,而且在现实中也将引发一系列问题。在当下的中国,道德教育已经成为一个问题,由道德教育目的的倾社会功能性而引发了关于道德教育是否具有独立目的的争论;由道德教育过程的成人权力滥用而引发的道德教育价值层面的人文性与科学性的反思;由学校道德教育效果的不明显引发了关于社会制度正义性,尤其是教育制度正义性与否与道德教育效果好坏之间关系的讨论与交锋……

这就需要思考一个问题:“当下的中国为什么会促使道德教育成为一个问题?”这不仅是一个道德教育本身的问题,而且也是一个关于道德是什么的“元问题”的反思。也就是说,道德教育问题不仅仅是教育本身的问题,更主要的是“何谓道德”的问题,其实质关涉道德哲学的追问与省思。

历史上道德经历了国家形态、神性形态、知性形态,即国家道德、神性道德和知性道德三种形态。在当下,道德应该表现为生活形态,即呈现为生活道德,而当下的道德教育也应该随着道德形态的改变而及时建构新的教育模式,而不应该再停留在以知性道德教育为主的兼有国家道德教育或神性道德教育的模式的状态中。

## 第一节 当代国内外关于道德教育研究的基本状况

当代国内外关于道德教育研究的基本状况和走向是今天人们进行道德教育创新研究的重要资源,唯有站在前人的肩膀上才会看得更远,也会更准确。

从19世纪末起,欧美各主要资本主义国家进入从自由资本主义阶段向垄断资本主义阶段过渡的大规模的扩展改造时期,整个社会无论在经济政治还是在文化各领域都发生了巨大的变化,道德教育也随着新教育运动的来临而出现了不同于传统道德教育模式即权威灌输道德教育理论的新探索,如以美国的杜威和意大利的蒙台梭利等为代表的道德教育新趋向是:道德不是教来的,而是儿童在参与实际生活的过程中,在与他人合作和交往中发展起来的;道德在本质上是一种解决问题的过程,而不是固定的道德观念和习惯;教育道德功能不是教给儿童特殊的道德规则,也不是向他们提供良好的榜样,而是通过教育发展其理智;道德教育的核心是培养儿童的批评性探究能力,而不是机械的品格训练。但是,这些关于道德教育的认识也只是在教育观念转变下的零散表述。关于道德教育的创新研究独立走向深入则是20世纪50年代以后的事情了。因此,这里所说的当代主要是指20世纪50年代以来的时期。

中国自十一届三中全会以来,社会处于深刻转型期,在进行着一系列经济体制改革和经济结构变革的同时,社会生活中的意识形态、思想文化和道德领域也发生着新变化,且产生了很多新问题。在道德教育方面,随着马克思主义伦理学研究新成果的产生,以及马克思主义教育理论的新进步,面对主体意识不断增强的年轻一代,道德教育理论与实践的创新研究也得到了空前的发展。因此,中国当代的时间含义是指20世纪80年代以来的时期。

## 一、当代国外道德教育理论研究中的三大流派

(1) 当代国外道德教育研究中形成了在道德教育方面较有影响的存在主义流派。其道德教育家主要有奥地利的布贝尔、美国的奈勒等。布贝尔在《我与你》和《人与人之间》等著作中奠定了他的道德教育过程师生关系理论的基石。布贝尔认为,师生关系应是一种平等对话的交往关系,是一种“意识到对方的自我体验”的包容关系,是情感游离出本体,通过感觉途径而进入对方机体结构意识之中的同情关系;教育的目的应是养成学生分担和共享的品质,即分担一种共同的事业并进入共享之中。布贝尔的这种师生关系道德教育理论对关心道德教育理论倡导者之一、美国斯坦福大学的著名女教授诺丁斯影响较大。诺丁斯在其著作《关心:伦理道德教育的母爱途经》和《学校中的关心面临挑战》中认为,关心者与被关心者的关系是进行道德教育的基本人际关系,缺少任何一方都不能构成完整的道德教育过程。关心者是这样一些人,他们的头脑中挂念着某人或某事,处于一种分担并力图身处地地解决某人的问题的状态;而被关心者是一些这样的人,他们体验到自己在被关心状态下。如果被关心者没有体会到自己被关心着,就等于没有形成关心者与被关心者的人际关系,道德教育也就无法进行。而且,教育不能仅仅局限于教室的时空中进行,应和整个社会生活时空相一致。对话是学会如何创立和保持与他人的关心关系的基本方法。诺丁斯还认为,道德教育还要给学生创造更多的实际工作的可能性,如让学生和学校管理人员一起工作等。奈勒在其《教育哲学导论》和《存在主义与教育》等著作中集中探讨了存在主义道德教育基本理论问题和学校道德教育的操作模式。如学校不应设置统一的道德教育科目;学校不应规定统一的纪律等个别化的道德教育模式,主张学生必须培植自信,把自信作为主要的人格特征。为了培养学生的自信,学生应抗拒挫折,习惯于孤立,不应随波逐流,效仿别人。

(2) 当代国外道德教育研究中形成了“认知发展”道德教育流派。其道德教育家主要有皮亚杰、科尔伯格、莱斯特、博伊德和帕沃等。该道德

教育流派否定道德教育社会化学说、所谓“正确价值观”的道德教育理论、“美德袋”理论以及价值观澄清学说。

瑞士心理学家皮亚杰的道德发展理论的品格教育研究,对当代道德教育理论的影响最大。他通过儿童有规则的游戏,并透过儿童对规则意识和实践等的研究,首次提出了儿童道德判断发展和变化规律。他发现,儿童道德发展要经历一个从低级到高级、从他律向自律逐渐发展的分阶段的顺序相继的连续过程。这一过程可以分为三个阶段:前道德阶段(4岁以前),这一阶段的儿童对于道德规则基本没有感觉;他律阶段(4~8岁),这一阶段的儿童把正确的行为看作是对规则的刻板服从,并将义务等同于对权威和惩罚的屈从;自律阶段(8~12岁),这一阶段的儿童开始对人们服从规则的目的与后果进行思考,并能把义务建立在互惠和互换的基础上。皮亚杰还发现,个体的思想道德的发展具有主体的特征,儿童道德发展的根源在于主体与道德环境的积极的交互作用——活动或实践。道德教育的目的和任务就是促使儿童就道德问题进行积极的思考,并引导儿童积极参与社会交往活动或同伴间的合作活动。

科尔伯格是皮亚杰在道德发展领域的继承人。他针对道德教育哲学和心理学基础进行了专门的探讨,对儿童道德认知发展和道德教育提出了新观点。科尔伯格首先分析了道德教育中一个很普遍的现象,即学生“知行不一”的现象,就是儿童的道德判断普遍存在与其行为不一致的现象。但是,他发现个体道德判断能力的发展水平越高,道德判断与行为的一致性程度越高。因此,科尔伯格认为道德发展的关键是学生道德判断能力的发展。如何促进儿童的道德判断能力的发展呢?科尔伯格认为带有冲突性的交往和生活情境最适合于促进个体道德判断能力的发展。儿童通过对假设性道德两难问题的讨论,能够理解和同化高于自己一个阶段的同伴的道德推理,拒斥低于自己道德阶段的同伴的道德推理,因此,围绕道德两难问题的小组讨论是促进学生道德发展的一种有效手段。科尔伯格后来发现,促进儿童道德发展的方法除了道德两难故事法外,公正团体法等也是重要的方法。公正团体法是通过建立一个充满民主道德气

氛、由大家共同管理的场所,来要求成员形成集体协作精神、共同负责精神,并建立起有益于团体发展和学生生活的集体行为规范等的方法。

(3) 当代国外道德教育研究中形成了“价值观澄清”的道德教育流派。其教育家主要有拉斯思、西蒙、哈明、鲍姆等。他们认为,在多种价值冲突下,儿童很难获得一个稳定的发展心态,从而导致了八种心理障碍的出现,即冷漠、心灰意冷、犹豫不决、自相矛盾、漂浮不定、盲从、盲目反抗和逢场作戏等。但是,传统的说教、榜样、说服、限制性鼓励和宗教等都不能解决这些新问题。他们声称并不怀疑这些传统方法在过去可能控制过行为、甚至形成过信念和态度,然而,这些方法并没有也不可能导致主体性意义上的价值观,即代表着理智的人类在与复杂变化的环境相互作用时所作出的自由的和深思熟虑选择的价值观的形成。把那些成年人预定的东西兜售、强加给儿童,不仅不能使儿童产生思想,而且会扼杀儿童德性的发展。这种做法缺乏人性所需要的自由探究、审慎思考和理性的观念,这些方法都没有考虑如何帮助儿童发展一种评价过程,而仅仅是如何劝说儿童应采纳所谓“正确”、“永恒的”价值观。价值澄清理论是以两个最基本的理论假设为前提的:其一,当代儿童处于充满互动的价值观的社会中,这些价值观深刻地影响着他们的身心发展;其二,在当代社会中,根本就没有一套公认的道德原则或价值观。从这两个假设出发,他们认为,教师不能把价值观直接教给学生,而只能通过学习评价分析和批评性思考等方法,来帮助学生形成适合本人的价值观体系。

价值澄清方法的具体操作有四个步骤。步骤一:关注生活。教师要使学生注意到那些自认有价值的生活中的事物,如情感、态度、目的等,并注意导致价值混乱和生活复杂化的一般问题。步骤二:接受现实。教师要原原本本地接受学生的一切,包括观点、兴趣、情感等价值观,以使学生坦诚地表达自己,但并不等于赞成。步骤三:激发进一步思考。教师要在接受的同时,鼓励学生进一步综合反省各种问题,做多种选择,更好地意识到个人珍视的东西,更好地选择和珍惜日常的行为。步骤四:提高个人潜能。学生通过价值澄清,可以使学生正视并思考自己的价值问题,且

能更好地整合自己的选择和行为,有助于学生澄清技能的发展和自我指导能力的提高。

关于价值澄清策略,1966年拉斯思在《价值观与教学》中列出了21个价值澄清策略,后来西蒙等发展出了79个策略。关于价值澄清教学的德育效果主要有8个方面:第一,使不良行为的强度和频率下降;第二,反叛和骚乱行为减少;第三,自我概念、自信心提高;第四,具有较成熟的价值观;第五,学生学习风气日渐浓厚;第六,人际关系改善,盲目冲动减少;第七,缓和个人压力;第八,师生关系改善。基尔申·鲍姆概括分析了25项有关价值澄清法的研究后指出,如果教师坚持使学生经历价值评价过程,那无论是教师的热诚和精力,还是学生个人的成长和学业成绩,都会有较大的增长。

## 二、当代国内关于道德教育研究的主要观点

(1) 现代德育是“主体-发展性”德育。班华在《现代德育论》中指出,现代德育思想的精髓,是要考虑到现时代的社会发展、人的发展,应强调以促进受教育者思想道德现代化为中心。现代德育不能仅从时间意义上理解,主要应从现时代性质方面理解。促进人的德性现代化,它体现了以人为本的精神,即把人作为道德主体培养,促进人的德性发展,这是现代德育的本质规定,是区别于传统德育的根本标志,以至于在一定意义上我们可以说,现代德育是主体性、发展性德育,即“主体-发展性”德育。相对于无视儿童自己思维方式的传统灌输德育而言,“主体-发展性”德育培养现代道德主体,发展的内容包括道德认知、道德情感、道德行为。“主体-发展性”可以看作现代德育的精髓。

(2) 现代德育应该超越知性德育走向生活德育。高德胜在《知性德育及其超越:现代德育困境研究》中指出,知性德育就是知识德育、思维德育和知化的德育。这种知性德育进行的不是道德教育,而是“道德研究技能”的训练。知性德育是对神性德育的超越,但是知性德育是使现代德育陷入困境的根本原因之一。不少研究者已经意识到知性德育的问题,提

出了一些超越知性德育的德育理论模式,如人格教育、活动德育论、情感教育论、德育美学论等。但这些理论模式或者因为自身传统问题,或者因知性思维的惯性,虽然克服了知性德育某些方面的问题,但却未能全面超越知性德育。“生活德育”应该是对知性德育实现全面超越的新德育模式。

(3) 生活德育是需要教育者的理性教化和对受教育者的自由培育。金生铉在《规训与教化》中指出,自由不仅是教化的必要条件,而且自由本身是一种教化价值。自由赋予每个人不断获得自我创造或自我实现的动力、理想和责任。在教育中,自由是造就良好的个体的核心条件。教育不仅保障个体免于强制的消极自由,而且必须促进自我实现的积极自由。教育自由为了保证个人通过教育生活而实现自我引导的精神成长,既维护了教育者自我创造的责任,又解除任何为个人的自我引导和自我创造设置的障碍。生活的欲望化和教育的规训化贬抑着人的精神,印证了社会的娱乐化与文化的鄙俗化,这一切造就了现时代的堕落气质。规训的教育虽然教给人们获取各种实在利益的手段,但却把生命捆绑在铁笼里,把灵魂囚禁在洞穴里:它剪断了生命和精神自由飞翔的翅膀,无法为生活指引可能性的超越之路。教化是对精神的守望、爱恋和提升。教化的理想是期望每一颗心灵在教育中诗意地成长,获得爱意的眷顾,实现生命的卓越。人的生命需要诗意的大地,也需要教化的眷恋。教化乃是生命追求美好生活的方式。

(4) 当代道德教育实质是关于促进学生“道德学习”的教育。朱小曼在《社会转型时期道德学习的研究》中指出,道德体现了人在实践中一种价值追求,它是人事之知、价值之知;而科学是一种事实之知、客观之知。道德知识与科学知识应是两种不同形态的知识,可是如今在教学中总是把两者等同,运用同样的方法来进行,这也是德育实效低下的原因之一。学校教育对于人的道德成长具有不可让渡的责任,学校教育要为实现人的道德潜能提供支持性条件。道德教育要关注人的生命状况及其道德需要;要建立在认识脑的结构与功能的基础上;要培育人积极的、正向的情

感；要注重诱发和唤醒个体生命的道德体验；要提供个体生命道德表达的时空。理解道德和学习本身，是“道德学习”的两个基本的必要前提。关怀式的道德教育注重实践、尊重学生的生命与感受、强调师生关系以及教师以身作则的道德意义，这是一种能够切实推动道德学习的道德教育。引导道德学习的实践模式主要有：生态体验教育模式、生命叙事模式、文化生态整合式道德学习、关怀式道德学习模式、“班组串换”模式、“共处德育”模式等。

(5) 青少年道德需要不足是当代道德教育的主要困境。蓝维在《北京市中小学生思想品德发展状况测查》中指出，当代青少年的生活中充满了道德选择，在利益需要与道德需要的博弈中，不少只具有粗浅的道德认识的人动摇了，道德的条文被现实的利益所遮蔽，内心的天平由于内在道德需要的不足而倾斜，结果自然是现实利益取代崇高道德，从而支配着行为。道德的需要不足，还表现在他们道德行为的不一贯和动摇上。当代竞争激烈和高诱惑的社会生活环境，道德付出与道德回报的悬殊，道德信仰和道德榜样的匮乏，以及对社会主流道德价值观认同不足等，是青少年道德需要不足的深刻背景和原因。

(6) 当代道德教育中教师要尊重学生的“道德自主权”。杜时忠在《德育十论》中指出，一般人认为，大人比孩子更成熟些，因而有理由、有责任替孩子作出道德决定与选择，这样会使孩子少走弯路。这种说法似是而非。成人的成熟与经验只能使其具有辅导和指导孩子的资格，这种辅导与指导是有限度的，那就是决不能代替孩子来做决定，决不能“侵犯”孩子的道德自主权。我们应该时刻牢记：是孩子而不是大人在成长，成长中的挫折、痛苦和弯路是不能被代替的。因为无论是生活在当下还是生活在未来，都是孩子及未来成人的他们自己去生活，而不是我们成人去替他们生活。

(7) 要警惕当代教育“去道德化”的现象。丁锦宏在《“去道德化的教育”现象刍议》中指出，在我国现代化过程中，应该警惕发生在20世纪60年代西方社会的教育去道德化现象。英国学者曼德斯所称的“去道德化

的教育”现象,即学校越来越成为“游戏”场所,教师越来越放弃道德教育责任,道德教育既必要,却又不可能的现象。处于改革和发展转型期的中国道德教育,在注重受教育者主体性、创造性的同时,整个教育大框架应该警惕可能出现的“去道德化的教育”问题。

## 第二节 “生活认知”道德教育论题的由来

本书从道德的哲学追问与省思入手,揭示“道德即生活”原初内涵与意蕴,并论证人类社会发展到当下时代是道德应该从其异化的状态,即“道德即知识”,回归其“生活”原初内涵与意蕴的时候了,即道德是基于人们现实的良善生活而产生,是为着人们现实的良善生活而存在,是内在于人们现实社会生活之中的历史性价值追求,是与人们现实生活世界纠结同一的规则和信仰。也就是说,道德去异化而回归其生活形态是道德历史发展之逻辑必然,道德回归生活,其实质是指道德与现实生活同一关系,是纠结一体的,道德不再是人们现实生活之外的实体或绝对精神,不再是从人们现实的生活之外来指导人们的现实生活,道德与现实生活不再是二元对立的关系,道德成为人们现实生活的内在需求,恢复了其对人的真实魅力和现实吸引力,道德不再是人们现实生活之外的永恒不变的某个实体本体的存在,道德与人们现实生活是相互建构而纠结一体的生存论本体的存在。在这种道德与现实生活纠结一体的理论背景下,对当下“生活”道德教育的模式进行合理设计与建构,目的是对当下道德教育的问题与困境寻出个合理与可行的路径来,并期望对个人、社会与国家的一同发展与进步有所裨益。

但是,在考察中国当下的“生活化”道德教育时,发现其又有背离道德本质的方面,即道德教育的目的是使“道德人”能够过上良善的道德生活,而不仅仅是对代表成人认识和意志的道德知识灌输的反叛,这其中关键的是要区分出道德教育所追求的是“良善生活”而非“生活”本身。“生活化”道德教育不仅仅是道德理论知识的教育要联系学生的生活实际,尤其

是学生切身所处的日常生活实际的“知性”道德教育的一个面向生活实际的转向,也不仅仅是尊重学生个体尊严与主体性上的“知性”道德教育的一个面向“人本化”的转向,还不仅仅是“去功利化”地为学生寻求一个有价值和有意义的的生活目标的面向生命本体的转向……因此,正由于造成这么多的误解,与其称“生活化”道德教育,还不如叫“生活认知”道德教育。“生活认知”德育模式是在文化多元的现代社会中,引导学生正确直面现实复杂而多样的生活,以提升学生的生活认知和完善学生的生活理性为目标,最终使学生在现实社会中能够过上自主、自由、健康、积极从而也是良善生活的德育模式。它实质上是以学生时下的生活认知水平的阶段为德育的逻辑起点,以学生时下的生活认知状态的特点为德育的方法论切入点,以学生现实中的具有道德冲突或矛盾的道德生活叙事为德育中介,以学生直面现实生活时正确认知的生成为德育的核心,以学生现实中理性、健康、积极而又良善地生活的能力生成或自由、自主而又恰当地作出审慎选择能力的彰显为德育的宗旨,以学生主体性德性的不断增长为德育目标的德育模式。“生活认知”德育模式分为团体的德育辅导和个案的德育辅导两种操作方式。

### 第三节 关于“生活认知”道德教育的相关追问

“生活认知”道德教育模式不仅是从道德教育历史嬗变的考察过程中提出的,也是哲学的逻辑思辨与反思追问的结果。其追问从以下论题不断展开:

追问一:道德教育存在的问题为什么往往教育本身无法完全解决?

人如何获得道德?这是一个涉及道德教育的哲学问题。道德教育在中国历时几千年,但在现代化的今天,却成了一个巨大的时代难题。道德教育遭受来自社会的种种责难:有的出于对社会不道德现象的痛恨而责难道德教育的不到位;有的怀疑道德教育在现代的有用性;有的声称现代社会不需要道德教育……即使从事道德教育的工作者也迷茫于自己的教

育存在：不明白道德教育有何意义、有何作用？不明白道德教育应该教些什么，或者怎么进行道德教育？……

目前从事道德教育研究的专家和学者多是从教育科学的视角来审视中国的道德教育问题，也就是说，主要是从道德教育的各个教育环节着手来探讨道德教育的创新与变革问题，以期道德教育能够从今天困境中走出来。尽管这种努力起到了积极的作用，但是，我们看到道德教育的根本问题并没有得到解决。也就是说，道德教育问题并不只是教育科学的问题，不能完全由教育科学自身来解决，必须跳出教育科学的视界，而需要从伦理学的或道德哲学的视界来观照道德教育问题，需要由从事伦理学或道德哲学研究的专家和学者来探讨道德教育问题，因为，道德的知识不是一般的“是什么”的知识，而是一种特殊的知识，是“应该如何”的知识，不能只依靠知识的传授来完成道德教育，还要依靠现实社会生活中的“规训”等“践行”的环节来完成。但是，就是这种“践行”环节的实施在今天也变得无效，其原因到底为何？

其实，这需要我们重新审视“道德”。道德在现代社会到底发生了怎样的变化？今天社会中当下的道德与传统社会中、近现代西方社会中的道德有什么实质性的区别？道德是我们现实生活世界之外的某种存在，还是内在于现实生活世界的存在？道德如何产生？道德是表现为人之外的美德、普遍的规范还是内在于人的生活智慧和生活规则？对于这些问题的不同回答，相应的道德教育的实施各个环节也是不同的，甚至是截然相反的。本书要解决的首要问题就是：道德教育问题不只关涉教育本身，更在于对道德的哲学审思与追问，具体的道德教育模式与对道德的解读密切相关。一般说来，道德教育理论的成熟，在学术资源方面与两大因素深度相关：一是伦理学的理论供给；二是教育学理论与伦理学理论的生态整合。可见，伦理学理论的发展和完善是道德教育理论发展和完善的必备前提与核心基石。

追问二：在道德形态的历史嬗变中道德与生活之间关系发生过怎样的变化？

无论中国还是西方国家,在传统社会中道德与人们的社会生活之间呈现出原初的同一关系,道德在人们时下的社会生活中表现为生活美德,具体被描述为时下社会生活中的某类行为或活动所体现出的德性样态,如中国传统社会生活中的仁、义、礼、智、信的五种美德,西方古希腊罗马的智慧、勇敢、节制、正义的“四主德”和中世纪的信仰、希望和爱的“三主德”,它们都是基于人们具体的社会生活才能得到描画和印证的,脱离了人们具体的生活实际,尤其是人们具体的生活行为方式和生活行为实践,美德就成为不可想象的东西了。而这种传统社会生活中的美德形态的道德是被某些哲学理论或政治权威从约定俗成的风俗中选择性地确定和固化下来,也就是说,传统社会中美德形态的道德直接来源于民众的现实社会生活,并且又反过来约束和指导人们具体的现实社会活动或行为。

但是在西方文艺复兴以来的近现代社会中,由于受到自然科学探索与追求规律的研究方法和“主客二元对立”形而上思维的影响,道德形而上学得到了迅速发展,道德开始远离人们多样而具体的现实社会生活,成为形而上的高度抽象、高度普遍和高度一般的永恒原则,甚至成为来自“彼岸世界”的原则,道德成为人们具体的现实社会生活表象之上或之外的永恒精神或理念,如“绝对命令”或“绝对精神”等。而生活在现实社会中的人们要想了解和把握道德,就必须通过对形而上学的道德知识的学习,把学习到的永恒真理性的道德知识用来指导人们具体的现实社会生活。这种道德形态被称为知性道德。也就是说,知性道德是远离人们具体可感知的现实社会生活的。然而,这种形态的道德对现实社会生活中的人们来说是外在性的存在,是生活中多余的硬塞进来的东西,因此,也是没用和没必要的、对人们的现实生活来说是冷冰冰的东西。这也就是说,道德之于人们现实生活没有吸引力并不主要是教育本身的问题,而在于道德存在形态的自身问题。

中国在近代以来,受西方文化,尤其是西方的“主客二元对立”思维的影响很大,在中国的当下,这种状态仍然没有得到根本性的改变。西方自马克思、胡塞尔、海德格尔以来,尤其在生存本体论不断形成以来,道德的