

# 鲁洁德育理论中的道德知识观探讨

张正江

〔摘要〕 鲁洁先生对教育外在化和德育知识化进行了严厉批判。鲁洁先生并未从德育知识化的极端走向全盘否定道德知识的另一个极端,而是辩证地认识到,道德知识应从目的回归手段位置,生活才是目的。道德可分为习俗道德和理性道德。培育习俗道德并不需要道德知识去指引,培育理性道德则需要有道德知识的指引。道德知识有两类:第一是理论道德知识,难以引导生活建构;第二是实践性道德知识,属于解释学范畴的理解性知识,包含认知、理解、情感、信念等要素,能够引导道德行为与生活建构。实践性道德知识具有个体性,需要通过对话、交流扩大个体的视域。道德知识的学习应当在生活德育课程的教学过程之中进行,即在关注、反思、建构之中学习。在教学中教师还应力图把实践性道德知识升华为道德真理,引导学生理解道德的本质、规律、意义等,实现道德解放与道德自由。

〔关键词〕 鲁洁;德育知识化;道德知识;实践性道德知识;理性道德

鲁洁先生是新中国著名的教育理论家,是我国改革开放以来教育学学科重建的主要奠基人之一,是我国德育学的重要奠基者和领导者,是我国 21 世纪中小学德育课程改革的引领者。鲁洁先生团队所原创的生活德育论是我国当今德育领域影响最大、体系最完备最深刻的德育理论。在生活德育理论中,道德知识是一个饱受非议的问题,甚至曾经被当作是生活德育发展的障碍,必先清除而后始能发展生活德育。那么,鲁洁先生在自己的教育和德育理论中是如何对待道德知识的呢?

## 一、鲁洁先生对教育外在化与德育知识化的批判

鲁洁先生对德育知识化、知识德育和道德知识的批判,并不仅仅是为了发展生活德育,而是站在时代的高度,从整个人类社会的生存与发展的角度着眼去看教育、看人的发展。从 20 世纪 90 年代中期开始,鲁洁先生就敏锐地看到,科学主义、理性主义、市场与消费主义等带来的现代化就是一把双刃剑,它们消极的方面在于它具有去精神化、去道德化、使人工具化的特点,并带来了人类的道德危机。鲁洁先生发现,在现代化的发展与进程之中,教育出现了变异,即教育从指向人自身的存在、指向人的发展和完善这个方向,转而“走向了对于外部世界的征服和占有”<sup>①</sup>。于是,“人在教育中只被

张正江,教育学博士,西南大学教育学部副教授(重庆 400715)。本文系西南大学中央高校基本科研业务费专项资金资助项目“科学的信仰教育基本理论与实践探索”(SWU1909327)的阶段性研究成果。

①鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》,《教育研究》2005 年第 12 期。

看成是未来的生产力、未来的人力资源,教育要使人成为现代体制庞大机器上的零部件,要把人塑造成为物的手段。”<sup>①</sup>这就是鲁洁先生所说的教育的外在化。因此鲁洁先生提出了人的超越性和教育的超越性问题。这样的高瞻远瞩,这样的大视野、大气魄、大境界,是伟大深邃的教育家才具有的精神品质。

教育外在化、强调学习和掌握科学技术知识与技能,去改变和征服世界,致力于发展经济,把培养人变为培养劳动力,确实是20世纪以来出现的一个世界性问题。教育的外在化导致教育“改嫁”、教育“失身”了!当代社会“失掉了一半的人性,失掉了一半的教育”<sup>②</sup>。鲁洁先生严肃提出了教育应当“认祖归宗”、回归人学立场。<sup>③</sup>

伴随着教育的外在化,道德教育必然发生相应的变异。鲁洁先生指出:在工具理性、市场经济与物质功利主义的时代,教育逐渐地失去了“本真”,“其结果必然是道德教育的边缘化、外在化和知识化。”<sup>④</sup>道德教育知识化的后果是:道德教育“从根本上遗忘了它的卑微起源……德育忘了本”,德育“走上普遍化、客体化的知识化之路,是根本背离了道德和德育的本性,是德育的自我放逐、自我消解”。<sup>⑤</sup>

在整个20世纪西方哲学批判理性主义、科学主义、现代性的大潮中,在学习胡塞尔关于“从科学世界回归生活世界”的思想过程中,在反思我国教育现实问题之中,我国教育学界包括鲁洁先生在内提出了“教育回归生活世界”的呼声,并结合杜威、陶行知以及我国传统德育思想等,开创性地提出了生活德育理论。在建构生活德育理论过程中,前提是发现问题、提出问题。大家一致认为,当今我国德育的现实问题主要就是德育知识化。要发展生活德育,必须批判知识德育。

所以,鲁洁先生批判知识德育,根本上是要批判现代性中人的外在化、工具化、异化和教育(包括德育)的外在化、功利化、工具化,批判在这样的现代性中道德知识的作用与地位的僭越,即道德知识由手段成为目的而带来的价值颠倒及其严重后果。

## 二、道德知识的恰当地位与作用

鲁洁先生毕竟是眼光深邃、学识渊博的教育学大家,因此鲁洁先生对道德知识的批判,并没有一棍子打死,没有全盘否定。鲁洁先生没有从一个极端走向另一个极端,而是力图正确认识道德知识的地位与作用,使之回归本位。鲁洁先生指出:“学校教育培养有知识的人,这是无可非议的事”,问题只在于“它致力于塑造一种知识人……知识被看成是人的惟一规定性和人之本质……知识被扩张为人性的全部。”<sup>⑥</sup>鲁洁先生认识到,“道德学习的本质,不是知识学习”。但是鲁洁先生紧接着又指出:“道德教育并不排除‘道德之知’的学习。”<sup>⑦</sup>鲁洁先生深刻地认识到:“道德教育的过程实质上是生活的,当然它首先要建立在知识的基础上。”<sup>⑧</sup>这样的认识是辩证的、科学的。

可见,鲁洁先生在批判知识德育的过程中,力图使道德知识回归到其本来位置。那就是把道德知识从目的拉回到手段的位置。道德知识本来是生活建构的手段之一,过去却被当作道德学习的全

---

①鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》。

②鲁洁:《实然与应然两重性:教育学的一种人性假设》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1998年第4期。

③鲁洁:《教育的原点:育人》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2008年第4期。

④鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》。

⑤鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》。

⑥鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》,《教育研究》2004年第6期。

⑦鲁洁:《江苏社科名家文库·鲁洁卷》,南京:江苏人民出版社,2015年,第18页。

⑧鲁洁:《江苏社科名家文库·鲁洁卷》,第19页。

部,当作道德学习的目的。所以,彻底否定和抛弃道德知识是不对的,正确的做法是把它拉回到手段的位置上来。在鲁洁先生看来,知识只是生活的工具,“生活才是第一性的”。那么,既然知识是生活的工具,我们就不应抛弃这个工具。错误只在于“把知识作为第一性的、自成目的的东西”,由此导致“生活和知识的关系完全被颠倒,知识成了独立的主体”<sup>①</sup>。

鲁洁先生指出:“把目的和手段再颠倒过来,使教育回归人自身、回归人的生活,这才是教育的出路!”<sup>②</sup>朱小蔓先生等也辩证地指出:知识和生活并非水火不容,“没有生活的‘知识’是空洞的、僵死的、无意义的,它不是真正的知识,而没有知识的‘生活’又是肤浅的、离散的、混乱的,它也不是真正好的生活。”<sup>③</sup>杜威也非常重视道德知识教育。他认为:“学校中道德教育最重要的问题就是关于知识和行为的关系”,“事实上,学校中的道德教育问题就是获得知识的问题。”<sup>④</sup>

研究和认识道德与道德教育,应当从哪里开始?应当以什么样的视角切入?鲁洁先生高屋建瓴、高瞻远瞩,从人的生活与幸福的视角切入。从这个视角去考察道德和道德教育,可以避免只见树木不见森林,可以确保正确的方向,站得高、看得远,能够准确把握道德的根本性质、起源、目的、意义。当然,任何一个视角都不可能把事物看透、看全。我们看事物,应当多视角观察,才能够避免遗漏、避免偏颇。因此,从生活与幸福的视角切入,在看清了道德的起源、意义(源于生活、在生活中、为了生活),在保证正确的方向的前提下,我们还应当继续深入,逼近道德、进入道德内部,去理解和把握道德的类别、本质、规律等道德内部的性状。这就涉及道德的类别、道德知识、道德规律等问题。

道德认知、道德知识,是对道德的反映。道德是纷繁复杂的,有不同时代、不同属性、不同层次的道德。要追求道德、学习道德,前提是要真正知道、懂得道德,真正明白和理解道德。因此需要通过正确的道德知识去把握道德。道德知识之于道德,是反映与被反映的关系。鲁洁先生指出:“生活实践形态的道德相对于道德的意识、思想、理论来说具有优先性,它是后者的原型,后者只能是现实的道德关系、道德活动的反映。”<sup>⑤</sup>

那么,生活实践形态的道德究竟是怎么样的呢?在生活中应当建构什么样的道德呢?人们可以从不同角度对道德进行分类。从道德自身的属性、层次看,许多哲学家、教育学家往往把道德划分为两个层次,一是习俗道德,二是理性道德。他们对习俗道德的局限性、理性道德的作用等作了精辟的论述。例如,古希腊的亚里士多德就是把德性划分成“伦理德性”和“理智德性”。近代法国教育社会学家涂尔干则是把道德归纳成两类:“理性道德”和“习俗道德(或规范道德)”。他所谓的“习俗道德”就是他所讲的“对群体的依恋”和“纪律精神”。著名教育学家杜威则很多次地提到,道德有两大方面:一方面的道德他有时候叫“自由道德”,有时候叫“反省性道德”,还叫“沉思的美德”等,我们可以归纳为理性道德;另一方面即习俗道德(杜威在一些地方又使用的是“制度性道德”“社会的美德”等称谓)。大哲学家康德同样把道德划分成两大类:一类是各种具体的品德,另一类即“善的意志”。显然,康德重视的是“善的意志”。其他如皮亚杰、柯尔伯格、彼得斯等也把道德区分为类似以上的两大类。<sup>⑥</sup>

从来源看,习俗道德来自于非理性、非反思性的经验、习惯、训练、模仿、熏陶等。习俗道德不具有绝对的道德价值,运用不当,往往带来副作用。例如对于一种重要的美德“勇敢”,孔夫子却在《论语·阳货》中说道:“君子有勇而无义为乱,小人有勇而无义为盗。”对于当今国人认为非常重要

①鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》。

②鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》。

③钟晓琳、朱小蔓:《德育的知识化与德育的生活化:困境及其“精神性”问题》,《课程·教材·教法》2012年第5期。

④[美]杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社,2001年,第374页。

⑤鲁洁:《生活·道德·道德教育》,《教育研究》2006年第10期。

⑥张正江:《多元时代的德育:理性德育论》,重庆:西南师范大学出版社,2018年,第45页、第54页。

的美德“诚信”,孔夫子却在《论语·子路》中说道:“言必信,行必果,硁硁然小人哉!”同样,亚圣在《孟子·离娄下》中又说:“大人者,言不必信,行不必果,惟义所在。”一个人仅有习俗道德是不够的,甚至可能变成“平庸的恶”。对此,无数的哲学家、德育学家都注意到了。两千年前苏格拉底就认识到:对于勇敢、节制、正义、品格高贵、聪明等美德而言,“你不认为它们既可以是有益的也可以是有害的吗?”以勇敢等为例,苏格拉底指出,“不谨慎的自信就是鲁莽。无理性的自信对人有害,有理性的自信对人有益。”大哲学家康德也注意到:诸如聪明、智慧等美德,如果离开了“善的意志”,那么“这些天赋才能和品质也可能变得极其恶劣而且有害”,例如“一个恶徒的沉着冷静,比起没有这一特质来,不但更加危险,而且在我们看来,也更为可憎”。对习俗道德的相对性、局限性认识更为深刻的马克思也辩证地看到:“挥霍和节约,奢侈和困苦,富有和贫穷是画等号的。”其他教育学家诸如罗素、涂尔干、杜威、柯尔伯格、皮亚杰等,都阐述过习俗道德的相对性、局限性。他们都肯定理性道德,要求超越习俗道德。<sup>①</sup>

所谓“理性道德”,简单地讲,是指经过自己的理性检验之后所形成的道德品质。理性道德,我们需要注意的是,它不同于道德理性。与理性道德构成一对范畴的另外一方是习俗道德。理性道德、习俗道德,是道德的种类。而道德理性是道德构成基本要素之一,其他基本要素还有道德情感、道德意志、道德行为习惯等。它们属于不同的分类系统。理性道德作为道德之一,从其构成要素看,包括道德认知等理性能力、理性的道德情感(诸如理性的仁爱,理性的同情,理性的感恩,理性的爱国,理性的友谊——区别于哥们义气与江湖习气,理性的团结——区别于小团体主义、帮派等)。例如就“理性的同情”,杜威曾经予以专门阐述,他认为:“智理的同情不但见人受苦心里要难过,还要设身处地,研究他受苦的原因,想出种种法子去割除病根才算真正的仁人志士,真正的表同情”。反之,如果看到一个乞丐,不分青红皂白就施舍,殊不知那乞丐却是职业乞丐,那么“那些乞丐以为可以乞食终老,不去谋正业了,这不是造孽吗?所以我们一定要有智理的同情”。智理(理智)的同情就是“见他人受痛苦不但要发慈悲心,为煦煦之仁,还要将所苦的祸源斩草除根才好”,在杜威看来,这才是“智理的同情和盲目的同情的异点”。<sup>②</sup>

可见,道德教育不仅应当培养习俗道德,更应当培养理性道德。要培养理性道德,就需要发展学生的道德认知、掌握正确的道德知识等等。鲁洁先生在批判德育知识化、发展生活德育理论的同时,辩证对待道德知识,给道德知识留了一席之地,是非常有远见的!

### 三、道德知识的类别与实践性道德知识的内涵

知识,简单地讲,就是知道、懂得、认识,是经验与认识的结果。道德知识是人类文化知识总体中的一族,是道德领域的知识。应当说,自古即今,虽然有无数学者从各种角度探讨过道德知识,但到今天为止,并没有取得相应的显著成果,以至于对道德知识的性质、来源、构成要素、功能等尚缺乏深刻系统的认识。在当今国内德育学界对道德知识专门做过深刻思考的,首当鲁洁先生。

#### (一) 鲁洁先生关于道德知识的分类

鲁洁先生区分出了两种道德知识:

一是纯理论性的道德知识,二是实践性道德知识。鲁洁先生指出:前者是“被普遍化和客体化了

<sup>①</sup>张正江:《多元时代的德育:理性德育论》,第5页、第19页、第31页。

<sup>②</sup>张正江:《多元时代的德育:理性德育论》,第57页。

的道德知识,这种知识隔绝时空因素,追寻有逻辑体系的道德知识,追寻抽象的道德概念、规范、规则,它被赋予的是指导道德生活普遍准则的意义。这种知识抽去了具有主体生命表征的内容,它无视人的情感和态度,鄙视直觉与体验,它将活生生的、有血有肉的人放逐出去……”<sup>①</sup>目前的几乎所有伦理学知识基本上属于此类。这种不是来自于实践与经验,而是来自于思辨与纯粹抽象思维的道德知识,目前尚不能指导生活实践。

至于实践性道德知识,鲁洁先生发现,它才是古代先哲们所追寻的。因此鲁洁先生指出:“道德之知是实践的,不仅是因为它来自于生活实践,还在于它所指向的不是知识本身,而是道德的生活和实践。”<sup>②</sup>鲁洁先生正确地认识到,只有实践性道德知识才能够引导生活建构。

鲁洁先生对道德知识的分类是非常正确的。就连鼎鼎大名的杜威,对道德知识的认识也没有超过这两大类。众所周知,杜威把道德知识区分为“道德知识”与“关于道德的知识”。杜威注意到,某位英国哲学家把道德观念(知识)划分成“关于道德的观念(知识)”和“道德观念(知识)”。杜威据此指出:“凡是能够影响行为,使行为有所改进和改善的观念就是‘道德观念’……‘关于道德的观念’,在道德上可以是漠不关心的,或不道德的或道德的。在关于道德的观念,关于诚实、纯洁或仁慈的知识中,没有使这些观念自动地转变为良好的品格或良好的行为的性质。”<sup>③</sup>所谓“道德观念(知识)”与“关于道德的观念(知识)”,基本上就是纯粹的道德理性知识和实践性道德知识。

杜威认为,在道德教育中区分这样两类道德知识是非常重要的问题。他认为这种区分,“是讨论道德教育的根本问题”<sup>④</sup>。可见杜威也认识到,道德教育的根本问题是区分这两类道德知识,只有实践性道德知识才能够指导生活、指导人生。

这两类道德知识的区分,是符合当代哲学和伦理学理论的。英国现代分析哲学日常语言学派的代表、反理智主义者吉尔伯特·赖尔,曾经做过经典的区分,他把知识区分为“knowing how”(能力之知)和“knowing that”(命题性知识)。赖尔认为,能力之知是与行动相关的、包含了智力在内的能力之知,是不属于命题性知识的一种独立的知识类型。<sup>⑤</sup>

当今我国学校的知识德育,所教授的道德知识,当然不是实践性道德知识,也主要不是理论性道德知识,而是“关于道德的知识”,表现为道德命令、道德要求、道德信息、道德规范、道德概念、道德名词、道德命题、道德思想、道德语言等。这样的道德知识既没有反映道德的本质与规律,又很难指导行为。因此,我国生活德育对知识德育的批判,其实所批判的主要就是这种虚假的道德知识。

## (二) 实践性道德知识的内涵与性质

从哲学本体论与认识论视角看,知识有两大类:一是科学认识论视角下的知识,主要就是实证知识以及数学等纯粹理论性知识,二是哲学解释学知识。两类知识的根本区别在于:认识论知识由认识者独立于认识对象之外,依靠观察、测量、推理等方式获得,非常精确;解释学知识由知识拥有者在事物之内,通过生活、体验、感悟、理解、解释等而获得。前者可以客观化,书写于纸张、电脑等之上。后者难以客观化,是个人性的。

道德知识属于解释学知识。鲁洁先生是熟悉解释学的,鲁洁先生专门从解释学视角论述过德

①鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》。

②鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》。

③[美]杜威:《学校与社会:明日之学校》,赵祥麟、任钟印、吴志宏译,北京:人民教育出版社,2004年,第136页。

④[美]杜威:《学校与社会:明日之学校》,第136页。

⑤郁振华:《论能力之知:为赖尔一辩》,《哲学研究》2010年第10期。

育、道德等问题。二十多年前,鲁洁先生就在《教育研究》2000年第7期发表了《人对人的理解:道德教育的基础》,从解释学视角深刻论述道德和道德教育问题。鲁洁先生批判了那种认识论路线下的道德教育,指出:传统德育模式的问题之一在于“把德育的‘理解’过程等同于智育的‘认识’过程,也就是没有将把握人性与把握物性这两种根本不同的过程加以区别”。鲁洁先生指出:“‘理解’是有它的独特意义的。它用以区别纯理性的‘认识’(认知)或纯情感的‘感染’”,这种区别在于:“对于物与物性我们运用‘认知’,对于人和人性用的是‘理解’。”因此,对于属人的道德,就需要运用解释学的路线进行理解和解释。鲁洁先生提出:“理解是个体道德发生的基础……人对人的理解是个体品德发生的基础。”总之,对道德的理解才是真正的道德知识,属于解释学范畴的理解性知识,也就是实践性道德知识。

实践性道德知识与认识论知识有许多根本性区别,例如:认识论知识仅仅是感觉、知觉、理性认知加工的结果,不包含情感、生命等要素。实践性道德知识是在生存、生活之中,用整个生命去体验、感悟,进而理解、解释的成果。因此,实践性道德知识的构成要素不是单一的认知,而是复合的,主要包括理解、认知、信念、智慧、能力、情感等。实践性道德知识能够促使人做出道德行为,引导生活的建构。

#### 四、道德知识的作用:引导生活的建构

鲁洁先生提出,人活着的最高目标是“成人”,成为“真正的人”,“像人一样的人”,过上美好幸福的生活。“成人”与“美好幸福的生活”,这是一体两面的关系。鲁洁先生引用马克思的名言“个人怎样表现自己的生活,他们自己就是怎样的”而指出,人怎样建构他的生活,他也就成为怎样的人。鲁洁先生深刻而辩证地指出:“生活建构所实现的是双重的结果,外在实现为现实生活、生活方式,内在实现为每个人的个性特征、人格、人品。生活哲学所理解的人就是他自身生活建构的结果。”<sup>①</sup>所以,要成为“真正的人”,要“做成一个人”,“人只能在各自生活的建构中生成为人”。<sup>②</sup>

“成人”,必须要在生活实践中去实现。因此,道德教育的根本作为就在于引导生活的建构。用什么来引导生活的建构呢?当然是用道德。用什么道德来引导生活建构呢?是用道德认知,道德情感,道德意志,道德信念,还是道德行为?是用诚实,用爱国,用感恩,用公正,还是用仁爱?如果是用诚实,我们可以追问:做人为什么要诚实?诚实对自己真的好吗?老实人吃亏又是怎么回事?如果是用仁爱,我们同样可以追问:做人为什么要仁爱?做人为什么要感恩?他人给予我们的恩惠、恩德,我们必须报答吗?应当如何报答?……对于想做一个具有独立人格、思想自由的人来说,道德行为必须要有充足的理由。因此,真正的道德知识才是引导生活建构的必不可少的手段。鲁洁先生说:“道德之知担当着道德的承诺,它要引导人的道德行为,使人去过有道德的生活。”<sup>③</sup>

同时,鲁洁先生又辩证地指出,道德之知“它又不能完全担当起这一承诺,相对于它所要实现的任务——道德的生活、道德的行为而言,道德之知是不完全的。”<sup>④</sup>也就是说,引导生活建构的手段不是惟一的,道德知识不是惟一的引导手段。所以,不能把道德学习归属于知识学习,不能把道德教育归属于知识教育,因为引导生活建构的手段还有情感、意志、信念、行为习惯、文化传统……那么,这

①鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》,《教育研究》2010年第6期。

②鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

③鲁洁:《生活·道德·道德教育》。

④鲁洁:《生活·道德·道德教育》。

些手段在引导生活建构中各自的作用是什么呢?这些因素之间是什么关系呢?它们如何协调发挥作用呢?

鲁洁先生深刻地认识到:“道德教育的过程实质上是生活的,当然它首先要建立在知识的基础上。”<sup>①</sup>这里,鲁洁先生似乎已经认识到,在知识、情感、意志、行为习惯、信念等引导手段中,知识是最基础性的。因为情感如果离开认识与理性,就可能是感情用事,那后果是不确定的,往往是不堪设想的。即便是所谓的高级情感、道德情感(如爱国主义情感、集体主义情感等),那也是需要在认识的指引下产生出来的,才能够保证其正确性。意志,也需要认识的指引,否则就是顽固,就是一意孤行。信念,需要具有真理性,否则就是盲从、洗脑。行为习惯需要正确的引导,否则就是生理性的条件反射。

在当今物质功利主义、市场与消费经济的时代,道德教育(包括生活德育)必须要思考的一个问题是:人为什么要道德?如:做人为什么要诚实?为什么要有爱心、节制、感恩等?必须要让学生明白“道德的理由”。当代美国伦理学家雷切尔斯等认为:“道德首要的任务是向理性咨询。道德上正当的事,在任何条件下,都是有最充分的理由去做的事”,“假设有人说你应当做这做那,你可以问为什么你应当做。如果他没有给你一个很充足的理由,你就可以把这个建议视为武断的或没有根据的而加以拒绝。”<sup>②</sup>

如果不用正确的道德知识来引导,而是通过榜样示范、暗示、情感陶冶、环境的潜移默化、行为习惯的训练等非理性途径去引导,那可能是不人道的。近代法国教育学家涂尔干就指出:“教授道德既不是布道,也不是灌输,而是解释。如果我们拒绝把所有这类解释提供给儿童,如果我们不尝试帮助他理解他应该遵守的那些规范的理由,我们就会贬低他,使他陷于一种不完备的、低下的道德。”所以,涂尔干认为道德理性是道德各要素中“最重要的要素”<sup>③</sup>。

威尔逊,英国当代著名的道德教育哲学家,他认为:在人类的道德生活领域,是存在有真理的,我们应当教育学生学会去发现道德领域的真理,这是一种专业性的道德教育。否则,“我们就根本没有把他们当作理性的人来对待……没有把他们作为平等者,甚至没有作为人来考虑他们的合作能力。”<sup>④</sup>1984年出版的南京师大版《教育学》教材就指出:“一般说,道德的认识是道德情感和道德行为的思想基础和内在动力。学生中的有些错误言行,不道德行为,往往出自缺乏必要的是非观念,或由于道德上的无知造成的。”<sup>⑤</sup>

总之,道德认知(道德知识)是道德发展的基础性要素。道德认知不是万能的,但是缺了道德认知,个体道德发展却是万万不能的!过去的德育存在的严重问题之一,就是仅仅停留于传授所谓的道德知识这个基础,而没有进入生活,甚至连情感、意志、信念、行为习惯等也缺乏系统的规划与培养。而且其传授的知识并非真正的道德知识,只是“关于道德的知识”。无论是“关于道德的知识”还是纯理性道德知识,都不能引导生活的建构。鲁洁先生指出:这种纯粹理性的道德知识“既然是自足的、自明又是自我完成的,它就必然凌驾于生活之上,继而成为生活的‘宰制者’”,这样的道德知识妄想“宰制生活”,由于这种道德知识“不是出之于生活,对于生活来说它是一种异化物,为它所控制的生活也只能是痛苦和不幸的生活。”<sup>⑥</sup>

①鲁洁:《江苏社科名家文库·鲁洁卷》,第19页。

②[美]雷切尔斯等:《道德的理由(第7版)》,杨宗元译,北京:中国人民大学出版社,2014年,译者序第Ⅲ页,正文第11页。

③[法]涂尔干:《道德教育》,陈光金等译,上海:上海人民出版社,2006年,第89—90页。

④[英]威尔逊:《道德教育新论》,杭州:浙江教育出版社,2003年,第178—179页。

⑤南京师范大学教育系:《教育学》,北京:人民教育出版社,1984年,第267—268页。

⑥鲁洁:《德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2005年第3期。

## 五、道德知识的学习与应用

在专门德育课的教学过程中,道德知识的学习不能专门、独立地去进行,不能为了知识而学习知识。因为道德学习不是知识学习,鲁洁先生反复阐明过这一点。所以,“学习道德之知,不是为了获得更为系统、更为精深的知识与学问,而是为了道德行为的践履;学习道德之知,不是为了提高认识,而是为了去过一种有道德的生活。”<sup>①</sup>因此,道德知识的学习,必须伴随在德育课的教学过程之中,在生活经验的体验与反思之中、在理解道德对生活的价值与意义之中。

鲁洁先生提出,在生活德育视域下,德育课教学过程有三个阶段,即“关注生活、反思生活、改变生活”<sup>②</sup>。

关注生活,就是引导学生了解和熟悉实然的生活,主要是关注自己、同伴、父母等的生活。随着教育阶段的上升(到小学高年级、初中等),还要扩大关注的时间和空间范围,逐步扩大到关注古今中外人类的生活。个人所应当建构的那美好之生活,必然得是立足于现实生活并从现实生活开始的。如果为了要使现实生活发生变化、改变,那就必须要弄明白:你的现实生活究竟是什么样子的。“关注”包括知性、理性的活动,也包括理解与解释,还包括情感、愿望、体验等非理性。实际上,“关注”要求关注者投入整个生命,敞开自己的精神世界。

在关注中,自在的生活被自觉意识到,成为意识的对象。接下来就是反思。反思就是对生活遭遇,生活经历,生活的快乐与否、幸福与否、顺利与否等进行“回头看”,进行探问、评价、总结,获得感性经验与理解,即实践性道德知识等。反思的过程不仅是个体的回顾、自问、反求、自我评价,更包括与他人的对话、交流、讨论等。这样的反思才更可能扩大自己的视野,实现“视域融合”。通过反思,过去的生活存在哪些成就与不足,未来的生活方向、路径、原则等被慢慢呈现与揭示出来。反思的一个重要任务,就是获得实践性道德知识:一是师生共同探索、发现、总结和提炼新的实践性道德知识,二是“再认识”“再发现”古今中外已有的实践性道德知识。

于是,在所获得的道德知识等的引导下,面向未来的生活筹划与改变就开始了。德育课教学进入了第三阶段:改变与改善。生活的改变、改善,即开始建构新的美好生活,需要道德知识等的引导。道德知识的引导,也就是道德知识的应用。在解释学看来,理解即应用。鲁洁先生指出:“道德知识的教育和学习必须有实践的担当、道德的承诺”<sup>③</sup>。道德知识等引导的生活改变、改善,即生活的建构,关键在于“要通过感性的活动、实际的行动去改变现实境遇、现实的关系”<sup>④</sup>。在生活重构这样的践行活动中,“需要的不仅是学习者理性认识的提高,还需要他们具有相应的意愿、意志、能力和努力”<sup>⑤</sup>。

教师在道德教学中或许还应有一个任务,那就是通过在与学生以生活为主题进行道德对话、交流、讨论、反思、体验、理解等过程中,把所获得和“再认识”的实践性道德知识通过理性思维(比较、分类、归纳、概括、推理等)过程而进行提升,达到对道德的起源、本质、规律、价值与功能等的科学认识,这就是道德真理。只有掌握了道德真理,人才能够实现道德解放,从道德必然王国进入道德自由王国,获得道德自由,达到“不惑”和“知天命”的人生境界,成为“随心所欲不逾矩”的道德领域的“理性

①鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》。

②鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

③鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》。

④鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

⑤鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。



存在者”，才能够“为道德立法”，人的行为才能够从“符合道德律”达到“出于道德律”的境界。这样的人，才能够自由出入于生活世界与科学世界，把两个世界打通，使两个世界变成生活中有科学、科学中有生活的一个世界。

(责任编辑:蒋永华)

## Exploring the View on Moral Knowledge in Lu Jie's Theory of Moral Education

ZHANG Zhengjiang

**Abstract:** Despite her severe criticism of the externalization of education (i. e., overemphasizing the instrumental rationality of education) and the intellectualization of moral education (i. e., turning moral education into a knowledge-oriented process), Professor Lu Jie never moved from the extreme of the intellectualization of moral education to the other extreme of the total negation of moral knowledge. Instead, she dialectically realized that moral knowledge should return to its position of the means from being regarded as the end, for life is the real end of moral education. In Lu's theory, morality can be divided into customary morality and rational morality. The cultivation of the customary morality does not require moral knowledge as its guide, while the cultivation of rational morality needs the guidance of moral knowledge. There are two types of moral knowledge: the first is theoretical moral knowledge, and it is hard for it to guide the construction of life; the second is practical moral knowledge, which belongs to the hermeneutic category of epistemic knowledge and contains elements of cognition, understanding, emotion and belief, and can guide moral behavior and the construction of life. Practical moral knowledge is individual in nature and needs to be expanded through dialogue and communication. The learning of moral knowledge should take place in the teaching process of living moral education courses, i. e., in the process of noticing, reflection, and construction. In teaching, teachers should also try to elevate practical moral knowledge to moral truth; guide students to understand the nature, laws, and meaning of morality; and help them achieve moral liberation and moral freedom.

**Keywords:** Lu Jie; intellectualization of moral education; moral knowledge; practical moral knowledge; rational morality

**About the author:** ZHANG Zhengjiang, PhD in Education, is Associate Professor at Faculty of Education, Southwest University (Chongqing 400715).