

本刊特稿

论回应美好生活需要所应有的德育建构

檀传宝

〔摘要〕 顺应“物质丰裕的时代”来临的历史大势,中国德育应当努力在教育内容、教育形式两个方面实现品质提升。一方面,应当加强基础道德教育、民主法治教育和人类命运共同体教育,以建构回应新时代需要的德育内容体系;另一方面,应当让中国德育成为专业的德育、审慎的德育、美好的德育,以实现中国德育在教育形态上的历史转型。关于回应美好生活需要的德育建构的讨论,实质上是为新时代中国德育发展图景进行一次整体性素描的重要尝试。

〔关键词〕 物质丰裕的时代;美好生活;德育主题;德育形态

在整体趋势上,中国社会已经进入了一个“物质丰裕的时代”^①。所谓“物质丰裕的时代”的一大突出特征是,由于个体与社会的“优势需要”转移所导致的教育需求的类型正在发生重大变化。与此同时,由于中等收入群体队伍的不断扩大、受教育人口规模的空前增加所导致的社会人口结构类型也正在发生相应的发展范型之变^②。而当温饱不成问题之后,全社会对于美好生活的需求就势必会前所未有地凸显出来。教育只能顺应历史大势、努力做出与时俱进的变革。也就是说,新时代中国教育发展的逻辑即将发生重要转换——今后中国教育发展必将、也应当以提供优质、公平的教育供给为教育事业发展的基本逻辑。唯有如此,中国教育才能更好回应“人民日益增长的美好生活需要”^③。

这一基本逻辑前提的改变,要求中国德育“与时俱进”的必然是教育内容、教育形式两个方面的品质提升。本文尝试从这两个维度阐释回应“美好生活需要”所应有的德育建构。

檀传宝,教育学博士,北京师范大学公民与道德教育研究中心研究员,教育基本理论研究院教授兼教育学部学术委员会主席,中国音乐学院教育学院特聘教授、博士生导师(北京 100091)。本文为高校人文社会科学重点研究基地重大项目“指向时代新人培养的德育理论革新研究”(22JJD880030)的研究成果。

①国家统计局的数据显示,2019年全国城乡居民平均恩格尔系数为28.2%,我国城乡居民平均恩格尔系数(即居民食物支出占家庭生活总支出的比重)首次降到30%以下。就这一项而言,中国已经进入“富裕”国家行列(依据联合国的相关标准,恩格尔系数20%—30%之间的国家为“富裕”国家)。

②檀传宝:《发展范式转型的意味——论“2019年以后”的中国与中国教育应有的变革》,《中国教育学刊》2022年第8期。

③习近平:《决胜全面建成小康社会 夺取新时代中国特色社会主义伟大胜利》(2017年10月18日),《人民日报》,2017年10月28日,第1版。

一、新时代德育必须努力坚守三大教育主题

道德教育本来就应当是“通向美好生活的一种手段”^①。依据由近及远的逻辑,新时代的中国德育要回应人们对于美好生活的需要,至少应该在教育内容的建构上特别强调以下三大维度。亦即,当代中国德育应当努力在加强基础道德、民主法治、人类命运共同体的教育上多做贡献。

(一) 加强基础道德教育——追求有基本人伦与教养的生活

加强基础道德教育,既是教育领域一个千古不变的旧主题,又是物质丰裕的时代亟待应对的新课题。这是因为,人类生活的一个重要且普遍的常识是:若日常社会生活不讲基本人伦和道德修养,社会成员行为粗鄙,人际以及家庭、社会关系普遍紧张,何谈“美好生活”?加上新时代与过去最大的不同是,人民群众的优势需要更集中于生活的精神层面,国民对于基本人伦生活的需要也会较过去更为迫切。

中国是一个伦理型的文明古国,一直有强调基础道德的文化传统。孟子有云:“恻隐之心,人皆有之;羞恶之心,人皆有之;恭敬之心,人皆有之;是非之心,人皆有之。恻隐之心,仁也;羞恶之心,义也;恭敬之心,礼也;是非之心,智也。仁义礼智,非由外铄我也,我固有之也,弗思耳矣。”(《孟子·告子章句上》)“四端”说固然重点讲的是仁、义、礼、智的人性发端,但也同时强调了基础道德理所当然的“天理”属性。“父子有亲,夫妇有别,长幼有序,君臣有义,朋友有信”(《孟子·滕文公上》)等“五伦”与天理的自觉结合,则进一步强化了基础道德及其教育的重要性。故古代设立学校“夏曰校,殷曰庠,周曰序。学则三代共之,皆所以明人伦也。”(《孟子·滕文公上》)“明人伦”等道德教育无疑是中国传统教育的根本。

“道德教育是学校德育的根本”^②也是许多西方教育学家的共识。杜威(John Dewey)曾经明确指出:“民主政治热心教育,这是众所周知的事实。”“民主主义不仅是一种政府的形式;它首先是一种联合生活的方式,是一种共同交流经验的方式。人们参与一种有共同利益的事,每个人必须使自己的行动参照别人的行动,必须考虑别人的行动,使自己的行动有意义和有方向,这样的人在空间上大量地扩大范围,就等于打破阶级、种族和国家之间的屏障,这些屏障过去使人们看不到他们活动的全部意义。”^③当代美国著名的品德教育倡导者里克纳(Thomas Lickona)也曾经明确指出:“我们民主的奠基人认为,道德教育是我们民主社会得以存在的关键。”“他们的理由是:民主的政府是由人民当家作主,人民自己对社会的自由与公正承担责任。这意味着人民至少在某种意义上说必须是善良的,他们必须理解民主的道德基础,并为之负责……”^④因此,他们的一个共同点就在于他们看到了政治教育虽然重要,但必须建立在最基本和最有效的道德教育基础之上。

对于当代中国社会而言,基础道德教育不仅具有永恒的、理论的意义,而且还具有十分迫切的现实意义。这是因为,物质生活的相对富裕会激发人们对于精神生活的强烈需求。2014年,曾经有机构进行过一项有关中国“社会肌体健康”的调查。据此形成的《当前中国十大社会病态分析报告》显示,超过八成的受访者(“若请您为当今中国社会的健康程度打分,从0到10,分值越高越健康,您的诊断是?”在该选项中选择5分及4分以下的各为24.4%和57.7%)认为,当前中国社会正处于“亚

①[加]克里夫·贝克:《学会过美好生活》,詹万生等译,北京:中央编译出版社,1997年,第7页。

②檀传宝:《道德教育是学校德育的根本》,《全球教育展望》2001年第6期。

③[美]杜威:《民主主义与教育》,王承绪译,北京:人民教育出版社,1990年,第92页。

④[美]里克纳:《美式课堂——品质教育学校方略》,刘冰等译,海口:海南出版社,2001年,第5页。

健康状态”。而网民们认为最大的社会病则包括:信仰缺失(55.3%,百分比越高意味着越多人认为这是最大的社会疾病)、看客心态(48.7%)、社会焦虑症(44.5%)、习惯性怀疑(40.4%)、炫富心态(38.9%)、审丑心理(36.5%)、娱乐至死(34.3%)……传统中国是一个乡土社会,特别强调以道德和信仰形成社会规范来规约各种利益主体。但这一调查却发现,当今社会有高达88.0%的人(完全认同、比较认同者占比之和)认同“信仰缺失、道德滑坡”是中国当代社会一种普遍的“社会病”。^①基础道德本身及其信仰基础的缺失,恰好与孟子、宋明理学建立的基础道德的“天理”“伦常”的论证逻辑以及杜威和里可纳的共识走向了完全相反的方向,同时也反映出了日渐富裕的中国社会在精神层面的饥渴状态以及人民群众心理需求的时代转向。

从实践的角度看,将道德教育视为学校德育的根本,也是一些发达国家教育工作者的共同选择。以美国为例,美国是一个较长时间相对强调间接德育的国家。但是间接德育的选择并不意味着美国无视道德教育的重要性。相反,反思相对主义和个人主义德育的结果是美国从20世纪80年代出现了声势浩大的品德教育运动(Character Education)。他们认定,不管时代如何变化,我们总将有着和我们祖先同样的需要。那就是,愉快、勇敢地度过我们的一生,和周围的人友好相处,保持那些指导我们更好成长的品质。这些品质是幸福、爱、诚实、勇敢、信心等等^②。美国当代教育家厄内斯特·波伊尔(Ernest Boyer)也建议“基础学校”的道德教育应当教会学生诚实、尊重、负责、同情、自律、坚忍、奉献等七项美德^③。而品德教育的代表性组织之一“品德关注联盟”(Character Counts Coalition)在1992年成立后,一直将“信任、尊重、负责、关心、公平和公民意识”作为“六大品格支柱”。与美国的品德教育类似,英国伯明翰大学朱比利品格教育研究中心(The Jubilee Centre for Character and Virtues)的信念是:品德教育是学校必不可少和无法逃脱的使命。道德智慧资源存在于伟大的文学作品、艺术作品、历史、数学和科学之中。研究中心致力于帮助教师通过课程激发学生形成正直、责任、勇气、同情心和自律等美德。中心还曾经绘制过“品德构成图”,将美德分解为四种“类型”,即智力美德(自律、批判性思考、好奇心、判断力、理性、反思、机智),道德美德(同情、勇气、慷慨、诚实、幽默、正直、公正、尊重),公民美德(公民身份、礼貌、共同体意识、睦邻关系、服务意识、志愿精神)和行动美德(自信、决心、动力、坚持、韧性、合作)^④。这一品德构成图虽然涵括甚广,但对于基础道德教育的强调却是毫无疑问的。

在中国,为了因应新时代社会发展的发展趋势和人民群众的精神需要,2019年10月27日,中共中央、国务院印发了《新时代公民道德建设实施纲要》。《纲要》开宗明义地指出:“中国特色社会主义进入新时代,加强公民道德建设、提高全社会道德水平,是全面建成小康社会、全面建设社会主义现代化强国的战略任务,是适应社会主要矛盾变化、满足人民对美好生活向往的迫切需要,是促进社会全面进步、人的全面发展的必然要求。”“要把社会公德、职业道德、家庭美德、个人品德建设作为着力点。推动践行以文明礼貌、助人为乐、爱护公物、保护环境、遵纪守法为主要内容的社会公德,鼓励人们在社会上做一个好公民;推动践行以爱岗敬业、诚实守信、办事公道、热情服务、奉献社会为主要内容的职业道德,鼓励人们在工作中做一个好建设者;推动践行以尊老爱幼、男女平等、夫妻和睦、勤俭持家、邻里互助为主要内容的家庭美德,鼓励人们在家庭里做一个好成员;推动践行以爱国奉献、明礼遵规、勤劳善良、宽厚正直、自强自律为主要内容的个人品德,鼓励人们在日常生活中养成好品

①徐艳红等:《当前社会病态调查分析报告》,《人民论坛》2014年第25期。

②商继宗:《中小学比较教育》,北京:人民教育出版社,1989年,第195—196页。

③[美]厄内斯特·波伊尔:《基础学校——一个学习化的社区大家庭》,王晓平等译校,北京:人民教育出版社,1998年,第151—152页。

④The Jubilee Centre for Character and Virtues,“Framework for character education in schools”,<https://www.jubileecentre.ac.uk/527/character-education/framework>,2022-11-18.

行。”这不仅是对社会发展中道德建设的强调,对于学校教育来说,更是对于基础道德教育最为明确的强调。

加强基础道德教育,既是对儿童道德发展逻辑的尊重,也是对儿童完整人格建设逻辑的必然要求。因为儿童总是从与身边人友好相处的日常生活中发展其道德的;而没有基本道德人格建设,任何宏大的社会政治理想、价值观念都会失去其有效生长的起码逻辑基础。强调基础道德教育,既是一个超越时空的永恒、普遍的教育命题,也是当代中国德育直面当代中国社会现实精神需要必须做出的理性回答,诚如《新时代公民道德建设实施纲要》所言,加强基础道德建设“是适应社会主要矛盾变化、满足人民对美好生活向往的迫切需要,是促进社会全面进步、人的全面发展的必然要求”。

（二）开展民主法治教育——推进现代政治文明建设的进程

“美好生活”,一定是共和国每一个公民的人格尊严、合法权益都得到充分保障的生活。换言之,“美好生活”一定意味着每一个社会主体都能够生活于优越的政治文明之中。因此要满足“人民日益增长的美好生活需要”,一方面要求大力加强民主与法治、建设社会主义政治文明,另一方面则需要教育内容体系中强调民主与法治教育,确保公民能够成为负责任的主体、共和国真正的主人翁或社会主义政治文明的制度主体。故民主与法治教育、社会主义民主政治教育,或者中国特色社会主义的公民教育的开展与加强,就是这一新时代美好生活建构的应然之义。

近代以来,实现教育的现代化一直是全体中国教育人的共同梦想。改革开放以来,我国教育事业在教育现代化上已经取得令世人瞩目的进步——我们已建成世界上最为庞大的现代教育体系,各级各类教育的学校数和在校生数均居世界之首,教育的普及程度和发展水平已经位于中高收入国家之列。故新时代的“教育现代化”的目标,已经逐步转化为实现“全面教育现代化”。而实现人的现代化、教育制度的民主与法治化,以及相应的民主与法治教育或者公民教育势必成为“全面教育现代化”目标的核心与灵魂。

关于人的现代化,社会学家阿历克斯·英格尔斯(Alex Inkeles)曾经有过精彩的论述。在深入研究西方发达国家现代化进程,特别是考察了第三世界国家现代化发展出现的诸多问题之后,英格尔斯发现:一个国家或企业即使有先进的制度,但如果缺乏能赋予这些制度以真实生命力的广泛的现代心理基础,如果执行和运用这些现代制度的人自身还未从心理、思想、态度和行为上都经历一个向现代化的转变,那么就会导致“现代化”制度的畸形发展甚至完全失败。再完善的现代制度和管理方式、再先进的技术工艺,也会在一群“传统人”的手中变为废纸一堆。这就是著名的“英格尔斯效应”。因此,英格尔斯断言:“人的现代化是国家现代化必不可少的因素。它并不是现代化过程结束后的副产品,而是现代化制度与经济赖以长期发展并取得成功的先决条件。”^①

党的二十大报告已经明确提出“以中国式现代化全面推进中华民族伟大复兴”的战略。此前中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》明确指出推进教育现代化的总体目标是:“到2035年,总体实现教育现代化,迈入教育强国行列,推动我国成为学习大国、人力资源强国和人才强国,为到本世纪中叶建成富强民主文明和谐美丽的社会主义现代化强国奠定坚实基础。2035年主要发展目标是:建成服务全民终身学习的现代教育体系、普及有质量的学前教育、实现优质均衡的义务教育、全面普及高中阶段教育、职业教育服务能力显著提升、高等教育竞争力明显提升、残疾儿童少年享有适合的教育、形成全社会共同参与的教育治理新格局。”而推进教育现代化的八大基本理念则是“更加注重以德为先,更加注重全面发展,更加注重面向人人,更加注重终身学习,更加注重因材施教,更

^①[美]英格尔斯:《人的现代化》,殷陆君编译,成都:四川人民出版社,1985年,第8页。

加注重知行合一,更加注重融合发展,更加注重共建共享。”^①在上述文件中,教育现代化的物质、制度、观念层面都得到了十分具体的关注。这是因为,无论我们的教育现代化在器物层面的进步指标如何靓丽,若教育制度现代化——教育制度的平等、民主与法治水平不高,若人的现代化不能实现——比如我们培育的“社会主义建设者和接班人”不具有独立人格和创造精神、不能成为积极和理性参与社会治理的共和国公民,则我们就不可能在教育制度、精气神层面真正实现彻底的现代化,我们也就不可能实现真正意义上的“全面教育现代化”的战略目标。

在一个物质丰裕的新时代,人民群众的精神需求已经转型升级,再加上我国中等收入群体超过4亿、义务教育已经普及、超过50%的高中生有接受高等教育的机会等人口结构性变化,不仅优质教育的供给扩大、教育制度的公平正义已经成为全社会所关注的焦点,而且个体尊严、权利意识以及对于自由、平等、民主、法治等价值的追求也将成为人民群众的普遍的精神诉求。教育事业必须直面并积极回应人民群众的这一精神诉求。所以,加强民主与法治教育也是“人民为中心”社会主义教育性质的必然要求。党的十八大以来一直倡导的“富强、民主、文明、和谐,自由、平等、公正、法治,爱国、敬业、诚信、友善”的“社会主义核心价值观”,实际上这是12种极具现代性的价值观。其中民主、文明、和谐、自由、平等、公正、法治教育等等,无疑是中国教育现代化的核心目标。2019年中共中央、国务院印发的《新时代公民道德建设实施纲要》在强调要“培育和践行社会主义核心价值观”时,认为“社会主义核心价值观是当代中国精神的集中体现,是凝聚中国力量的思想道德基础。”在强调道德教育重要性的同时,还特别强调要“坚持德法兼治,以道德滋养法治精神,以法治体现道德理念,全面贯彻实施宪法,推动社会主义核心价值观融入法治建设,将社会主义核心价值观要求全面体现到中国特色社会主义法律体系中,体现到法律法规立改废释、公共政策制定修订、社会治理改进完善中,为弘扬主流价值提供良好社会环境和制度保障。”毫无疑问,后者实质上是要求实现道德教育与社会主义法治教育、公民教育的有机结合。

若是做国际比较,以上所言社会主义民主、法治教育,或者社会主义核心价值观教育的大多数内容,其实就是世界各国所说的公民教育。我们与他人的区别,只在于我们的公民教育是中国特色社会主义的公民教育而已。理论上,公民教育所要培育的“公民”,既与“臣民”相对,也与“私民”相对。前者要求社会成员告别等级社会和人身依附,成为民主社会的权利和责任主体,因此公民教育的核心内容就必然包括自由、平等、公平、正义、民主、法治等等;后者则要求受教育者告别自给自足、不问政治的小农人格,成为有责任感、有能力参与社会治理的社会成员,因此公民教育的内容就必然包括社会责任、法治精神、爱国、敬业、诚信、友善等等。无论中外,公民教育的目的,都在于通过民主与法治等教育促进受教育者健全的公民身份(Citizenship)的建构,在人格上告别人身依附和小农人格,从而实现人的现代化。正是从这个意义上说,公民教育是现代教育性质的体现,是现代教育的目的性要求,因而公民教育意味着教育的全部转型^②。当然,任何国家的公民教育都是为自己设计的教育体系,中国公民教育是中国特色社会主义公民教育。作为一个普遍性与特殊性相统一的概念,我们既要反对以资本主义发达国家公民教育为普世化蓝本的“拿来主义”,也要反对以中国国情特殊性为由排斥以自由、平等、公正、民主、法治等现代社会核心价值、共同价值的公民教育^③。

总之,德育要积极回应人民群众对于美好生活的向往,最重要的是要以积极的、专业的态度回应新时代中国人对于公共生活、政治文明的优势心理需要。新时代的中国不仅要有优质的基础道德的

①中共中央、国务院:《中国教育现代化2035》(2022)。

②檀传宝:《论公民教育是全部教育的转型——公民教育意义的现代化视角分析》,《安徽师范大学学报》(人文社会科学版)2010年第5期。

③檀传宝等:《公民教育引论——国际经验、历史变迁与中国公民教育的选择》,北京:人民出版社,2011年。

培育,还应该努力推进现代政治文明建设的进程,努力开展民主与法治教育、公民教育、制度德育等等。在“同在地球村”的背景之下,新时代政治文明建设和中国德育的使命,也就理应包括推进“人类命运共同体”建设。

(三) 推进“人类命运共同体”教育——促进全球公民责任和团结的实现

当代社会,人类生活已经是一个相互依存的整体。一国人民的“美好生活”,一定与其他国家有直接和间接的关联。所以近年中国国家领导人和中国政府都一直大力倡导建设“人类命运共同体”^①,强调“构建人类命运共同体是世界各国人民前途所在”^②。而“人类命运共同体”概念,不仅是一种政策宣示、一种社会理想,更是一种客观现实^③。

“人类命运共同体”理念之所以成立,首先是因为世界经济的“全球化”已经是一个具有突出现实性、普遍性的客观事实与发展趋势。由于市场经济的发展已经使得全球化市场成为当代各国经济面临的客观现实,产业、市场、资本的全球化分工也会使得资源配置更好地实现优势互补、世界经济的发展也更有效率与活力。所以尽管在理论上一直存在对于全球化进一步加剧了国家间的贫富差距,加重资本对于普罗大众的经济剥削、政治压迫,导致政治、文化、生态危机日益严重等广泛的批评,尽管近年一些发达国家出于一己之私也采取了许多“逆全球化”的政策干预,经济全球化仍然是一个不可阻挡的历史潮流。一个明显的证据是,尽管最近两届美国政府通过了大幅度提高来自中国的进口商品的关税等事实上“美国优先”的错误政策,然而美国对中国的贸易赤字仍然不断攀升、不断创造历史的新高。

除了经济全球化使得世界变小、成为“地球村”,经济交往加快了科技、文化、教育的交流,互联网的产生与发展,新媒体尤其是智能化的社交媒体的涌现和全球化覆盖,也使得整个世界在信息交流方面实现了前所未有地相互开放,而更加开放的世界又使得“全球化”的范围和程度不断加深。“人类命运共同体”建构的现实性也因此得到进一步强化。

此外,世界之所以被称之为“地球村”,还因为当代世界面临的许多亟待解决的现实问题,如战争与和平、环境保护和可持续发展、发达国家与发展中国家的贫富差距等重要课题,也都具有全球性,非一个国家或者国家集团可以单独解决。因此,各国执政者如何和平相处、各国国民如何作为“全球公民”参与国际秩序的重建,迫切需要我们努力在德育上开展“人类命运共同体”意识的教育或者“全球公民”身份的培育。

联合国教科文组织2015年发布的《反思教育:向“全球共同利益”^④的理念转变》(*Rethinking Education: Towards a Global Common Good*)^⑤已明确指出,虽然“目前关于公民的定义仍以民族国家为核心,但在全球化的影响下,这种概念和相关做法正在改变”^⑥。跨国社会和政治共同体、民间社会和行动主义都是新型“后国家”公民的表现形式。全球化创造出了超越民族国家的新型经济、社会和文化

①钱彤等:《中共首提“人类命运共同体”倡导和平发展共同发展》,2012-11-10, http://www.npc.gov.cn/zgrdw/npc/zg-gddsbccqgdbdh/2012-11/12/content_1742789.htm, 2022-11-18。

②习近平:《高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告》(2022年10月16日),《人民日报》2022年10月26日,第1版。

③据中国外文局当代中国与世界研究院2020年9月15日发布的《中国国家形象全球调查报告2019》显示,已有六成以上海外受访者认可“人类命运共同体”这一理念对个人、国家、全球治理的积极意义。

④“common good”应译作“公共善”而非“共同利益”(common interest)。公共善着眼于社会正义;共同利益强调利害关系。联合国教科文组织的 *Rethinking Education: Towards a Global Common Good* (2015) 强调应该重新思考教育的使命,将教育视作在全球范围内促进公平正义、培育全球公民身份的事业。

⑤中文版已经由教育科学出版社于2017年出版。

⑥改编自 S. Tawil, “Education for ‘global citizenship’: A framework for discussion”, *ERF Working Papers*, No. 7, Paris: UNESCO, 2013.

空间,正在促成超越民族国家界限的新的身份认同和动员模式。”而“国家教育”的理念面临挑战,人类社会要“重新思考多元化互联世界中的公民教育”。^①

超越民族国家层面的人类命运共同体教育,其实也就是国际上通行的“全球公民教育”(Global Citizenship Education,简称 GCE)。总结联合国及世界各国全球公民教育的政策与实践经验,为了真正“促进全球公民责任和团结”、人类命运共同体教育或者“全球公民教育”,至少应当包括如下几个最重要的教育主题:

1. 文化理解与和平教育。和平与发展,始终是当代世界发展的重大课题。第二次世界大战以来,虽然由于许多原因并未发生世界性的战争,但是冷战及冷战以来的几十年间,由于集团对抗、地缘政治、宗教与文化冲突等原因,世界各地的局部战争几乎从未停止过。虽然战争的发生有其复杂的原因,但是重要原因之一无疑是文化理解上的阻隔。因此,世界上已有越来越多的国家都在开展文化理解教育与和平教育。联合国教科文组织《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变》也认为,为了对抗“文化沙文主义和基于身份的政治动员的兴起”,就一定要“承认文化多样性,拒绝文化沙文主义”“促进全球公民责任意识 and 团结”,开展“建设性的公民教育”。^②

2. 经济发展与可持续发展教育。诺贝尔经济学奖获得者阿马蒂亚·森(Amartya Sen)在《以自由看待发展》一书中曾经特别强调:发展就其本性而言是自由的增长。广义和恰当的构想的发展对自由不怀敌意,相反,正是由自由的扩展形式所组成^③。然而工业化进程导致的形形色色的环境问题,最初只存在于已经完成现代化的发达国家,而后由于发展中国家更为普遍的工业化追求而逐步演化为一个全球性的问题。对于经济指标的片面、病态的追求,已经导致了人类生存与生活环境日益恶劣以及自由、平等、社会正义水平长期停滞不前甚至降低等“有增长无发展”的悲剧性结局。与之对抗的教育回应,最初是“环境教育”,而后由于人们对于发展伦理、社会正义的关注,“环境教育”逐步演化为“可持续发展教育”。所谓“可持续发展”,不仅着眼于自然环境的保护,而且强调通过社会正义、全球正义的实现去追求高质量、可持续的经济发展,从而从根本上解决环境污染、贫富差距等具体社会问题。环境教育、可持续发展教育已经成为全球公民教育最为主要的教育主题之一。

3. 全球治理与公民的建设性参与。任何真正的共同体都应该也一定享有某些共同的价值观,人类共同体当然意味着全人类都应当享有普遍的人权以及共同的价值观。与此同时,任何共同体的形成都需要这一具有共同价值观的共同体成员的积极、理性的主体性参与。故有效的全球治理肯定离不开教育对世界公民身份的确认与养成。而反映普遍人权及共同价值观的全球治理,更需要所有社会成员作为“地球村”的村民——即以全球公民身份(Global Citizenship)的建设性参与。因此,人类共同价值与人权教育、国际法规与国际组织教育、公民参与全球事务的知识、态度与行动能力的培育等等,业已成为许多国际组织和绝大多数国家全球公民教育共同选择的重要内容。中国要成为负责任的世界大国,中国国民要成为放眼世界的世界公民,全球公民教育的开展就必然成为新时代中国教育的时代选择。

以上基础道德教育、民主法治教育、人类命运共同体教育,刚好构成了一个由近及远的当代德育内容的逻辑系列。只有在教育实践上不断扎实强化这些主题的教育,世界才可能更加“美好”,中国德育也才能更好满足人民群众对于美好生活的向往。

^①联合国教科文组织:《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变》,北京:教育科学出版社,2017年,第57页。

^②联合国教科文组织:《反思教育:向“全球共同利益”的理念转变》,第58页。

^③[印]阿马蒂亚·森:《以自由看待发展》,任贻、于真译,北京:中国人民大学出版社,2002年,第2页。

二、新时代德育应当努力建构三种教育形态

提供优质、公平的教育供给这一新时代中国教育事业发展的基本逻辑,不仅要求有高品质的德育内容体系建构,也要求有高品质的德育形式方面的供给——让中国德育在教育形式或形态上更加“美好”、让新时代的受教育者有更多的接受优质德育的幸福感。具体说来,应当努力让中国德育成为专业的德育、审慎的德育、美好的德育。

(一) 让德育成为专业的教育——对德育规律的严格遵循

立德树人是教育的根本任务。而要让中国德育实效提高、让人民生活因为高品质的德育而“美好”,一个最重要、最基本的努力就应当是:严格遵循德育的客观规律,实现经验型德育向专业化德育的历史转型。

由经验型德育向专业化德育的历史转型,首先要求德育实践的,是一定要充分尊重儿童道德发展的客观规律性。

关于儿童的道德发展,早在20世纪劳伦斯·科尔伯格(Lawrence Kohlberg)就在道德认知发展上有过最为经典的描述。科尔伯格不仅通过实证研究归纳出了儿童道德判断三水平(前习俗、习俗、后习俗)、六阶段(奖惩与服从定向、工具主义的相对主义定向、好孩子定向、法律与秩序定向、社会契约定向、普遍伦理原则定向)的发展轨迹,而且通过图利尔(Elliot Turiel)等人的试验得出结论:“发展性道德教育的第一个心理学原则是,儿童只能同化在发展意义上合乎他们自身水平的那些道德说理。”而第二个原则则是“道德发展上的向前运动不仅依赖于向儿童揭示下一阶段的思维,而且要使儿童体会到运用他们自己当前的思维水平到道德问题情景中发生认知冲突的经验。如果儿童体验不到足够多的认知冲突和不确定性,道德发展就不会发生。”^①科尔伯格的道德认知发展理论及其生发出来的两难讨论、公正团体等德育方法至今仍然有重要的应用价值。当然,儿童道德发展并不只有道德认知发展一个维度,精神分析理论、社会学习理论、积极心理学等许多品德发展理论都从人格发展、道德情感、亲社会行为等方面全面补充了儿童道德发展的其他维度。即便是儿童道德认知发展理论本身,通过图利尔、努奇(Larry Nucci)等人的努力,也发展出了社会认知领域理论,将道德发展领域与社会习俗、个人生活领域的发展严格区分开来,人们对儿童道德认知发展图景的描绘也越来越具体、准确。吉利根、诺丁斯等人则以她们在女性心理、关怀教育理论上的杰出贡献,从性别视角补充了我们对于儿童道德发展认识的全面性。道德发展理论的不断丰富已经告诉我们的一大基本常识是:儿童道德发展的阶段性特征是客观存在的,其发展的逻辑也是有规律可循的。而要求得教育实效的提升,德育实践只能遵循这些规律。若我们将“德育”定义为思想、道德、法治、心理等更广泛的领域,则思想、道德、法治、心理教育等教育实效提升的一大前提,也一定是对儿童思想、道德、法治、心理发展实际与客观规律的敬畏与遵循。

由经验型德育向专业化德育的历史转型,一定还要求德育实践充分尊重德育活动的客观规律性。在当代中国德育实践探索中,德育的课程改革一直是德育实践改进的重点领域之一。课程改革对于教育规律性的尊重就显得十分关键。

2001年6月教育部颁布的《基础教育课程改革纲要(试行)》曾经是启动新世纪课程改革的一份

^①L. Kohlberg, “Cognitive-developmental theory and practice of collective moral education”, in M. Wolins & M. Gottesmann (eds.), *Group Care: An Israeli Approach*, New York: Gordon & Breach, 1971, pp. 342 - 371.

纲领性文件。《纲要》明确提出要“整体设置九年一贯的义务教育课程”。同时规定:小学阶段以综合课程为主,低年级开设“品德与生活”,中高年级开设“品德与社会”,初中开设思想品德、高中开设思想政治课。与此同时,德育课程也与其他课程一样实行国家、地方、校本课程“三级课程”政策。2002年,教育部据此正式颁布了《全日制义务教育品德与生活课程标准(实验稿)》和《全日制义务教育品德与社会课程标准(实验稿)》。此后初中《思想品德》、高中《思想政治》等课程标准也相继发布。21世纪之初发动的这一轮德育课程改革在德育实效提高上取得了明显的进步。这一进步最主要的表征有二:

一是在课程政策尊重教育规律上有比较明显的进步。比如,国家、地方、校本课程“三级课程”政策出台,使得德育课程可以在国家课程之外开发地方课程、校本课程,增加了德育课程建设在区域和学校层面“因地制宜”“因材施教”的针对性。而在高中国家课程思想政治的必修模块之外,开始设置若干选修模块,大大增强了课程的多元、灵活,也是德育课程政策上的一大明显的进步。2022年4月,教育部颁布《义务教育道德与法治课程标准》,将义务教育阶段的德育课程做出新的整合的同时,也特别强调了“遵循育人规律和学生发展规律”的教育理念。

二是在课程理念上对于德育规律的尊重。其中最重要的就是鲁洁教授所倡导的“生活德育”理念对于课程改革的巨大贡献。2022年新颁布的《义务教育道德与法治课程标准》也进一步强调了“以社会发展和学生生活为基础,构建综合性课程”等原则,继承、丰富了“生活德育”的理念。关于德育课程“生活化”的必要性,鲁洁教授曾经做过十分精彩的论述:“道德学习的本质,不是知识学习,而是生活的、实践的学习。”^①而“当代的教育却无视道德之知的实践特性,同其他知识一样也把它放在科学理性主义的过滤器中筛选成普遍化、客体化的知识,彻底割断了它长在母体身上的脐带,断绝了它与生活实践的联系,也就使它再也回不了自己的家。”^②因此,“新德育课程的基本理念是回归生活。德育课程要‘源于生活,通过生活,为了生活’,在课程的实施中,不仅要关注课程的内容贴近生活,还要努力促使课程学习能真正改变生活。”^③德育课程改革的具体目标应当表现为“道德观:从知识道德向生活道德转变”“课程观:从唯知识论走向生活经验论”“学习观:从单向传输转向交互作用”。^④

不管德育课程标准与课程实践如何发展,我们可以肯定的是:不仅德育课程,而且全部的德育实践,在坚持中国特色社会主义德育大方向的同时,克服德育内容“假大空”、德育方式“强制灌输”等违背规律的德育习惯,始终是中国德育追求进步的重要方向之一。

对于发展与教育规律的尊重,若换一种表达,也就是要实现由经验型德育向专业化德育的历史转型、实现全体德育工作专业化水平的全面提升。

“德育专业化”既是历史的趋势,也是逻辑的必然。说“德育专业化”是历史的趋势,是因为由经验型德育向专业型德育的转变是教育发展历史的必然。在进入现代社会之前,包括德育在内的所有教育活动都是经验型的。从事个体化教学工作的教师,其教育实践与手工艺人师傅带徒弟的模式并无本质差异。其基本逻辑都是:以教育内容上“会什么,教什么”;教育形式上也都是借助经验探索教育的有效性。尽管中外都不乏杰出的教育家和教育思想家,但是他们的教育实践、教育理论都是经验性的探索。以机器大工业代表的现代生产的迅猛发展以及义务教育普及运动所催生的大规模学校教育、教学人员需求,特别是“师范教育”的产生,是经验型教育到专业化教育的一个重要分水岭。

①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。

②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。

③鲁洁:《江苏社科名家文库·鲁洁卷》,第18页。

④鲁洁:《德育课程的生活论转向》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2005年第3期。

师范学校、师范大学的产生,意味着人类社会在制度上认可了教育工作两种专业性:一是在教育内容上,现代科学各学科知识意义上的“学科专业性”得到进一步认可;二是在教育方式上,教育学、心理学、教学法等等所代表的“教育专业性”得到了体制性的认可。如果说“学科专业性”认可是旧式教育“会什么,教什么”逻辑的延续与升级,那么“教育专业性”的确立则是现代教育与古代教育的根本区别所在。从此,包括德育在内的全部现代教育,都必须兼顾“学科专业性”和“教育专业性”,在这一意义上说,现代德育必须实现由经验型到专业型的范式变革,这也是一个教育历史发展的必然趋势。

之所以说“德育专业化”不仅是历史的趋势,而且也是逻辑的必然。是因为,若全部教育都要承认“学科专业性”和“教育专业性”、实现由经验型到专业型的范式变革,则德育作为教育的“根本任务”当然也要完成这一历史的转型。而要完成这一历史转型,德育就必须在学术研究、教育决策和教师队伍的德育专业化等方面做出应有的努力。

完整的“德育专业化”无疑应当包括德育研究的专业化和德育决策的专业化。因为没有学术研究的专业化,德育决策及实践就没有“专业”的基础,专业化也就无从谈起。而德育决策的专业化则是德育事业专业化发展的关键,在教育管理采取中央集权体制的国家中尤其如此。因为没有对于儿童道德发展规律的把握,没有对于德育原理、德育规律的尊重,就不可能有教育政策所希望追求的德育实效的取得与提高。比如曾经某一时期的一些教育政策对于德育规律的否定直接导致了德育内容的混乱以及德育方式的非理性,其结果是灾难性的。“五讲四美三热爱”运动之所以会在全中国范围内广泛开展,其实就是因为绝大多数国民已经意识到基本德性的丧失的灾难性后果。

20世纪70年代末、80年代初出现的青年一代的“信仰危机”,更是意味着违背规律的强制灌输只能培育迷信、无法建构真正的信仰。而新世纪伊始开启的德育课程改革之所以能够取得一些重要的进步,最为根本的经验无疑也是教育决策对于德育专业或德育规律的应有尊重。

“德育专业化”最为核心的内涵之一,应当是教师的德育专业化。^①迄今为止,日常教育生活中人们常常将教师专业化理解为课程、教学意义上的专业化,是一个严重的“概念的缺损”。其结果是“一方面,教师大学毕业拿到教师资格证书时基本没有学习过如何进行德育,在继续教育过程中对德育的学习也是偶然和不系统的,故所有教师都在以‘摸着石头过河’的方式从事德育;另外一方面,现代教育与心理科学已经在德育理念、德育基础理论、德育策略与技能、品德及德育心理等许多维度都积累了十分丰富的研究成果,但这些成果只在各大学教育科学学院内部即教育研究者圈子里面循环,而缺少与一线教师和其他实际教育工作者联系。”^②因此,如何分门别类让所有从教人员都获得相应教育岗位都应该也实际承担着的德育使命所必需的德育观念、德育理论与德育事务等方面的专业知识与能力,是新时代中国教育事业尊重德育规律实现德育实效、品质提升的关键之关键。

无论是遵循德育的客观规律,还是实现德育的专业化、实现经验型德育向专业化德育的历史转型,本质上都是要去除德育的妄念,让接受德育的过程因为专业而美好。

(二) 让德育成为审慎的教育——对后真相时代的理性应对

当代中国社会,由于改革开放水平的不断提升以及媒介生活形态的突飞猛进等原因,社会生活的复杂性、价值观存在的复杂性都已经空前提高。和世界上绝大多数国家一样,中国社会已经进入

^①檀传宝、蓝维等:《教师德育专业化笔谈》,《教育研究》2007年第4期;檀传宝:《再论“教师德育专业化”》,《教育研究》2012年第10期。

^②檀传宝:《再论“教师德育专业化”》。

了一个“后真相时代”。

2016年,《牛津英语词典》将“后真相”(post-truth)一词选为年度词汇,并将之定义为“诉诸情感与个人信仰比陈述客观事实更能影响民意的一种情形”。尔后《经济学人》在*Art of the lie*一文中将“后真相”解释为:“真相并未被篡改,也未被质疑,仅仅是变得次要了。”^①也就是说,“后真相时代”的公众,在求“真相”没有希望的情况下,往往索性“躺平”,不再“较真”,人们更趋向于只相信他们自己在情感上愿意相信的“事实”。

概括说来,“后真相时代”的突出特征有二:一是,由于种种原因特别是基于各种利益的考虑,与过去的时代相比,当代社会已是一个“真相”更难把握的社会;二是,由于媒体发达、信息爆炸,人类也很难像过去那样轻易获得“真相”,因此许多人便“方便行事”“反求诸己”,只相信自己愿意相信的“真相”。后者不仅让形形色色的民粹思维大行其道,也让“真相”的求索、共识的形成变得更为困难。而“未经反思就接受的观点和草率做出的决定有可能给我们的家庭、朋友、同事、社会、环境以及星球造成破坏性的灾难。”^②

虽然“后真相时代”的到来,也有碍于自然世界里“真相”的发现,但是“诉诸情感与个人信仰比陈述客观事实更能影响民意的一种情形”更多地发生社会领域,尤其是价值观及其教育领域。故在当代社会,德育不可避免地面临两大维度的时代挑战。

首先是在教育目标、内容上当代德育会面临不同价值观的同台竞技。由于全球化和改革开放,更由于媒体的发达,不同社会的价值观会毫无遮盖地呈现在每一个个体的眼前——就像人们出门旅游总能发现不同于老家的风景,而当代社会许多人几乎每天都在“环游世界”,除了近年中国出国旅游人数暴增,即便我们足不出户,手机终端也会随时传来地球村每一个角落的消息。再加上由于各种社会利益集团有可能实施的信息传播上的“认知管理(perception management)”,真相,尤其是与价值观相关的真相,被信息传达者故意肢解、扭曲、掩盖的可能性,已大大增加。在这一情形之下,若当代德育不能直面和有效应对价值观多元存在的现实挑战,不能在内容供给上给人精神营养,那么无论是成年人还是在学校接受教育的年轻一代,都将不可避免地陷入在价值生活上无所适从的悲惨境地。

当代德育面临的另外一个时代挑战的维度,是德育的形式方面——如德育的方式、方法等等。在一个相对封闭的社会,即便学校德育的形式相对粗糙,由于学校德育的权威性、唯一性,再加上家庭、社会在价值观上的相对一致,德育实效相对有教育与社会机制的保障。在某些特殊历史时期,德育目标达成效率意义上的“德育实效”甚至会“高”得不可思议。比如,中国历史上的宋明理学曾经让中国社会“礼教杀人”——个体愿意为某些道德教条牺牲甚多(比如许多年轻女性自愿为所谓“节操”而守寡一生)。但如前所述,当代社会已经是一个极度开放的社会。这不仅使得学校德育在内容上面临着空前的竞争,也让德育在形式上面临巨大的挑战。就是说,即使学校和成人社会拥有某些价值“真理”“真相”,若教育的方式、方法上有所欠缺,学校德育也无力和社会媒体上“活色生香”“生动活泼”的价值观“教育”展开竞争。在某些情形下,正确的价值观教育可能因为形式上的缺陷而遭人厌恶,而歪理邪说却可能因为其形式上的诱人特质而广获人心。因此,当代德育在教育形式上面临挑战的严峻性一点也不亚于在德育目标、内容上的挑战。

无论是德育内容维度多元价值的挑战,还是德育形式上面临的不同形态价值观教育的竞争,都要求德育能够帮助道德学习主体在最为复杂的当代社会生活中做出最明智也最经得起考验的价值

^①The Economist, “Post-truth politics: Art of the lie”, *The Economist*, No. 9, 2016, pp. a27 – a33.

^②[美]彼得·法乔恩:《批判性思维:思考让你永远年轻》,李亦敏译,北京:中国人民大学出版社,2013年,第6页。

选择。故在“后真相时代”,德育要理性应对上述挑战,批判性思维(Critical Thinking,又译作“审慎性思维”)就显得前所未有的重要。

所谓批判性思维,不过是“做出有目的、自我监督的判断的过程。”是“就观点和行为建构一个合理且公正的判断”^①。批判性思维的关键能力,包括质疑能力和理性思考的能力^②。与彼得·法乔恩(Peter Facione)的前述定义相似,诺希克(Gerald Nosich)在《学会批判性思维——跨学科批判性思维教学指南》一书中列举过另外三个有代表性的定义:“批判性思维是合理的、反思性的思考,着重于决定相信什么或做什么”(Robert Ennis);“批判性思维是熟练的、可靠的思考。因为它对背景很敏感,依赖于标准,并且是自动调整的,所以有助于形成有效的判断”(Matthew Lipman);“批判性思维是你在思考的时候,考虑自己的想法,以使自己更好地思考”(Richard Paul)。^③

在批判性思维的倡导和实践过程中,也产生了不少对于批判性思维的误解。比如一些人误以为,批判性思维主张“逢人必反”的偏激思维。一些中国学者也为求稳妥,依据《礼记·中庸》“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之”等论述,主张将“Critical Thinking”(批判性思维)改译作“审慎性思维”或者“审辨式思维”。其实,“逢人必反”的偏激思维刚好是批判性思维所要避免的认识歧途。对此,不少研究者已经做出了直接的回应。

“当今世界,批判性思维的培育已经被普遍视为一项最基本的教育目标。它通常被表述为一个中立、质疑、分析的过程,并且很多人认为它主要的用处在于赢得争论。但批判性思维最好被看作对意义和理解的专门探寻。”^④“批判性思维在教育中是一股解放的力量,在私人和社会生活中是一个强大的资源。但批判性思维和聪明不是一回事,它是一种普遍的、自我更正的人类现象。”^⑤故批判性思维对人的要求,不过是严肃反思自己的判断和行动,不过是“讲理”(reasoning)——依据“理”(依据可靠标准并推理)、“据”(客观事实)做出理性的抉择并服从真理。

批判性思维是一种明智的思维方式(理智德性),本身并不直接等同于某种道德上的善或恶(伦理德性)。换言之,一些邪恶之徒也可能具有某种批判性思维的能力并让这一能力为犯罪服务。但对于德育而言,批判性思维要求分析信息来源于背景,依据一定标准,通过重新组织概念、展开逻辑推理,从而合理反思、评估所获取的信息及其附着的价值观,这不仅会帮助个体获得事实意义上的“真相”,更有利于帮助个体在置身于价值信息的洪流时能够以公正客观的态度做出理性的道德判断,避免无意中被未经反思的道德情感带来的猛烈冲击俘获而成为无脑的“乌合之众”。很显然,当代人要在纷繁复杂的价值世界中真正安顿自己、安顿年轻一代的精神生命,与其在眼花缭乱的价值观念面前无所适从,不如在德育实践中强化批判性思维的培育,让德育对象在“风吹雨打”中自由、理性地选择并牢固建构起自己的价值观。由于批判性思维特别强调反思、强调标准、强调真实、强调理智等特性^⑥,批判性思维的培育当然也一定会让合理的德育活动在内容、形式的竞争中拥有更强大的竞争力。

在中国,所谓“物质丰裕的时代”和“后真相时代”其实已是同一个时代。前者意味着精神需要的凸显和德育对于这一需要高质量回应的必要。后者则要求高品质的德育将批判性思维的培育纳

①[美]彼得·法乔恩:《批判性思维:思考让你永远年轻》,第7页。

②美国学者恩尼斯(Ennis)的观点,转引自[英]斯特拉·科特雷尔:《批判性思考:跳脱惯性的思考模式》,台北:寂天文化,2013年,第12页。

③[美]诺希克:《学会批判性思维——跨学科批判性思维教学指南》,柳铭心译,北京:中国轻工出版社,2005,第2页。

④N. Noddings & L. Brooks, *Teaching Controversial Issues: The Case for Critical Thinking and Moral Commitment in the Classroom*, New York: Teachers College Press, 2017, p. 1.

⑤[美]彼得·法乔恩:《批判性思维:思考让你永远年轻》,第7页。

⑥[美]诺希克:《学会批判性思维——跨学科批判性思维教学指南》,第3—5页。

入日常德育生活,不仅让社会大众减轻无所适从的信息焦虑,而且让德育对象在接受德育过程中充分体会充分理性地接受德育的美好。

(三) 让德育成为美好的教育——主体自由的真正实现

如果用发展批判性思维的方式去应对后真相时代的德育的挑战是一种相对“防守”的策略,那么更为积极的教育战略就只能是让德育成为一种最“美好”的教育事业。当代德育应当成为一种能让道德学习主体自由真正实现的德育,一种自主的、生活的、审美的德育。

与自主的德育相反,在德育领域最不美好的学习体验,当然就是蔑视学习者的主体性、“按着马头让其喝水”(杜威语)式的强制灌输了。关于“灌输”,或者中国语境里的“强制灌输”,劳伦斯·科尔伯格曾经有过一段十分精辟的论述:“灌输既不是一种教授道德的方法,也不是一种道德的教授方法。说它不是一种教授道德的方法,是因为真正的道德应当包含对可能出现的价值冲突做出审慎的抉择;说它不是一种道德的教授方法,是因为合乎道德的教学必然意味着尊重儿童正在发展的对所学内容的进行推理与评价的能力。”^①换言之,没有主体自由的教育,尤其是德育,不仅会实际效益低下,而且违背最基本的教育伦理,这种教育给受教育者带来的体验也一定是灾难性的。

与灌输式的德育相反,让道德学习的主体自由真正实现的德育,一定是自主的德育。“唯物辩证法认为外因是变化的条件,内因是变化的根据,外因通过内因而起作用。”^②因此,自主的德育不仅是现代教育学、心理学的主张,也符合唯物辩证法的基本原理。就像石头不可能被孵化为小鸡一样,没有德育对象内在学习动机的驱动,没有对特定价值观念的情感接纳、认同,没有学习者学习经验、发展阶段等“内因”条件的支持,就没有任何有效的道德学习发生的可能性。

由于涉及情感、态度、价值观的改变,与一般文化课知识学习相比较,强制灌输在德育上会更加无效。也正是因为这一点,科尔伯格才说灌输“不是一种教授道德的方法”。自主的德育、自我建构的德育不仅是教育“效益”的要求,而且是教育伦理的要求。现代德育乃至全部教育之所以区别古代德育、教育,一方面是对彻底的人身依附的否定,另一方面是教育基于“人是目的”而非手段的伦理基础。因为无视学习主体的尊严,将学习者看作是达成某种目的的工具或者器皿,所以“按着马头让其喝水”式的强制灌输意义上的德育才“不是一种道德的教授方法”。进一步说,由于违背现代教育伦理,德育的强制灌输范式在本质上是反德育的。

自主的德育要实现,就一定要回归生活。由于道德智慧的真正源头以及道德学习的真实动机都来源于生活,让道德学习主体自由真正实现的德育也就一定是生活的德育。诚如鲁洁教授所言,德育不仅要“源于生活,通过生活,为了生活”,而且更重要的是“还要努力促使(德育)课程学习能真正改变生活。”^③德育所要学生研习的道德,本就是一种生成性的实践智慧。“这种生成性的道德智慧和数学、物理等一般命题性的知识不同,它不能仅通过知识的传授而获得,而有赖于个人成熟的生活经验、生活实践。道德教育要培养生成性的人,要形成人的道德智慧,就必须在丰富人的生活经验、生活实践上下工夫。”^④换言之,德育实践只有“源于生活”“为了生活”,才能让教育对象看到“德福一致”这一伦理学公理所揭示的道德规则的发生学奥秘,从而让学习者理解:道德不仅是社会行为的规则,就其“所以是”的理解而言,道德的自我立法其实是人生智慧、人身自由的最高体现。而所谓“通

^①C. Power & L. Kohlberg “Using a hidden curriculum for moral education”, *The Education Digest*, Vol. 52, No. 9, 1987, pp. 10 – 13.

^②《毛泽东选集》(第1卷),北京:人民出版社,1991年,第302页。

^③鲁洁:《江苏社科名家文库·鲁洁卷》,第18页。

^④鲁洁:《生活·道德·道德教育》,《教育研究》2006年第10期。

过生活”,就是彻底贯彻道德学习“做中学”的原则。这不仅让德育通过教育活动生动性地提升而提高德育的实效性,而且为有效解决价值观学习领域一直广泛存在的知行脱节的老毛病提供最大的可能。

德育回归生活这一命题最易遭人误解的地方,就在于一些人认为“生活德育论”就是主张德育对于生活世界的简单“回归”。其实,若只是主张“生活里有什么、德育就教什么”那么简单,那么从社会分工的角度,学校德育存在的理由就不复存在,因为儿童原本就是生活于日常社会生活之中的。所以生活德育的核心内涵之一就是德育“能真正改变生活”的超越性。“教育之所以存在就在于它所具有的超越性的功能,它要通过培养人而展现可能生活,使生活变得更加美好、更值得去过。如果教育彻底丧失了这种超越性,演化成现存不良体制的复制者,人们还再能指望什么?”^①“物质的需求是人类的基本需求,物质的匮乏叫人无以生存,为此一直到今天为止,人们还必须为丰富物质而努力。但是历史发展至今天,人们似乎还应当看到另一种事实:那就是物质丰富了,但是如果人不能把握好自身,人如无自律,无反思,没有对世界、对人类的深远智慧和德性的锤炼,那么人们所面临的可能是较物质匮乏更为严重的灭顶之灾。”^②如果说过去我们曾经长期处于基本物质生活需要普遍得不到应有满足的历史阶段,当代社会中国人已经衣食无忧,但却处在一个“优势需要”已经转移、精神需要普遍得不到满足的时代。在这样一个时代“通过生活”开展的德育,只有具有能够“改变生活”的气质,德育才能真正实现“为了生活”的教育理想。

自主的德育可能面临价值观教育游走在强制与放任之间的矛盾;生活的德育也可能面临德育对生活的适应与超越之间的张力。而促成价值引导与自主建构的矛盾解决的“中庸之道”,在于德育内容与形式的审美化。因为“道德教育的内容与形式如果可以经过审美化改造,成为‘一幅美丽的画’、‘一曲动听的歌’,那么与这幅画、这首歌相遇的人就会在‘欣赏’中自由地接纳这幅画、这首歌及其内涵。道德教育的‘价值引导’与道德主体的‘自主建构’这两个相互对立的方面就可以在自由的‘欣赏’(即教育和接受)过程中得以统一和完成,‘绝对主义’与‘相对主义’的矛盾也就随之消解。”^③所以,让道德学习主体自由真正实现的德育更一定是审美的德育。

正如自主、生活德育的意义不仅在于德育绩效的提升,也在于教育伦理的落实一样,审美化的德育最为重要的也不仅仅在于通过对德育内容、形式、师生关系等等的审美化改造而使得德育更为生动、克服道德规范之于学习者的“顽强的疏远性”,审美化德育最重要的意义,也在于席勒所言的“在有文化教养的圈子里,在审美的国度中,人就只须以形象显现给别人,只作为自由游戏的对象而与人相处”^④这一极富美感的教育境界的达成。由于道德及其学习自由的真实获得,德育才可能让道德学习主体摆脱奴隶式的被动规训状态,也脱离“人和人以力相遇”丛林法则所支配的野蛮生活。因此审美化的德育实践是一个能使得道德主体的意义求索和学习自由兼得的当代德育的理想境界和可行之道。

以上无论自主的、生活的、审美的德育,或是其他许多浪漫、理想的中国当代德育的理论主张,本质上都是在主张让德育成为因道德学习主体自由的真正实现而变得更加“美好”的教育——接受德育的过程同时成为体验人生与学习生活幸福的过程。而这也正是物质丰裕的时代中国社会对于德育的最核心的诉求。

①鲁洁:《超越性的存在——兼析病态适应的教育》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2007年第4期。

②鲁洁:《教育的返本归真——德育之根基所在》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2001年第4期。

③檀传宝:《德育美学观》,北京:教育科学出版社,2021年,第237页。

④[德]席勒:《美育书简》,北京:中国文联出版公司,1984年,第145页。

三、结 语

综上所述,顺应“物质丰裕的时代”来临的历史大势、满足人民群众对美好教育生活的需求,中国教育应该努力做出与时俱进的变革。在新时代德育建构上,我们至少应当完成在德育内容(主题)、德育形式(形态)两个方面的品质提升。本文对这两个方面的具体阐释,是对新时代中国德育发展应然图景的一次鸟瞰或者一种整体性素描,希望能够抛砖引玉、得到同行们的批评指正。

(责任编辑:邵泽斌)

On the Construction of a Moral Education Responding to People's Needs for a Better Life

TAN Chuanbao

Abstract: Conforming to the historical trend of “the age of material abundance”, China’s moral education should strive to enhance the quality of its content and form. On the one hand, we should strengthen the education of basic morality, democracy, rule of law, and community of shared future for mankind, so as to construct a moral education content system that meets the needs of the new era. On the other hand, we should make China’s moral education professional, prudent, and pleasant so as to achieve a historic transformation in its form. The discussion on the construction of moral education responding to the needs for a better life in this paper is essentially an important attempt to sketch the overall picture of the development of moral education in China in the new era.

Keywords: age of material abundance; better life; theme of moral education; form of moral education

About the author: TAN Chuanbao, PhD in Education, is Researcher at Center for Citizenship and Moral Education Studies, Professor at Research Institute of Basic Education Theories, and Chairman of Academic Committee of Education Faculty at Beijing Normal University. He is also Distinguished Professor and PhD Supervisor at College of Education, China Conservatory of Music (Beijing 100091).