

# 高校德育:把生命点亮的教育

袁晓萍<sup>1</sup>,李晓华<sup>2</sup>

(1. 河北科技大学 高等教育研究所,石家庄 050018; 2. 石家庄铁道大学 党政办,石家庄 050043)

**【摘要】** 立德树人是高等学校的根本任务,是人才培养的中心环节。在新的历史条件下,高校德育作为教育的重要组成部分应被赋予更多的关注。综观我国当前的德育状况,存在着德育理念重“塑造”轻“引导”、德育内容重绝对价值标准轻实现路径等问题。新时代新阶段需要在德育内容上用人文情怀和辩证思维润泽核心价值,德育形式上注重内省反思、对话内化,德育途径上着力成长、回归生活。

**【关键词】** 高校德育;生活德育;德育内容

**【中图分类号】** G641 **【文章编号】** 1003-8418(2018)02-0060-03

**【文献标识码】** A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2018.02.014

**【作者简介】** 袁晓萍(1991—),女,山东潍坊人,河北科技大学高等教育研究所硕士生;李晓华(1968—),女,河北隆化人,石家庄铁道大学党委副书记、教授、博士,河北科技大学硕士生导师。

世界著名未来学家约翰·奈斯比特认为,教育的本质绝对不是把大脑灌输满,而是鼓励和激发人的灵魂和心智<sup>[1]</sup>。在本质上,正如赫尔巴特所言,“教育的最高目的就是道德”。德育是教育的手段,是教育的重要组成部分,也是教育的最终目的。综观当前的德育状况,表现出与德育的应然状态相背离的问题。

## 一、对于德育问题的反思

(一)德育理念:陷入“塑造教育”观引导下的“知性德育”泥淖

“塑造教育”最先由杜威在其《民主主义与教育》一书中提出。该书以批判赫尔巴特的教育观为切入点,批判了“塑造教育”的工具理性价值。“塑造教育”秉持这样的理论:其一,心灵的反应完全由外界的刺激引起,教育是一个提出恰当教材的问题;其二,心灵新的表象受先前积累表象的控制与同化,教育者的任务是选择恰当材料以固定心灵原来的表象,并根据先前积累的表象来安排后来表象的顺序;其三,一切教学方法都可以规定几个正式的步骤<sup>[2]</sup>。在这样的塑造教育观下,一方面,德育表现为“知性德育”——如同杜威所说,道德教育培养出的是“道德知识人”,而非具有“道德观念”的“德性人”。道德,成为一种具备科学逻辑的冰冷知识,成为考试试卷上冠冕堂皇的赞歌,但却终究无法合二为一地融入到受教育者的行为中,只成为束之高阁的“场面话”。这也正是从 20

世纪 90 年代开始便一直为人诟病的,道德教育与实际生活的分裂剥离而成为一种“知识体系”。然而,从历史的源头来考察,道德从根本上源于生活的需要,源于以物质生活为基础的社会性交往<sup>[3]</sup>。

在实际生活中,我们非常容易地看到这种“塑造教育”导致的“知性德育”的显在缺陷。这使社会及教育者们不得不反思:在德育重要性极度彰显的今天,“塑造教育”是否真的能“塑造”?“塑造”指引下的“知性德育”能在何种程度上走多远?“塑造教育”秉持的观点认为,心灵和德性可以“凭借教学步骤”被“塑造”。这样,德性被教学步骤所“绑架”,在此理念观照下的德育随之也将“绑架”学生,将学生的本质“人性”泯灭,取而代之的是运用固定的步骤把学生塑造成社会所需的“标准化产品”。这里存在问题是,将道德的实践性与人性的实践性相分离了。事实上,道德需要人性的支持,这种人性不是抽象的善与恶,而是实践的人性。实践性是道德生成的内在根基,也是生活德育的人性之基<sup>[4]</sup>。这也告诉我们,道德不能跨越“人性”利用固定的步骤塑造成型,这种“只见道德不见人”的方式简单粗暴,难见成效。说到底,德育的对象是“人”,而非被肆意加工的工业原料。该过程若没有人的反思和接纳,没有人的实践和自我约束,德育便无存。进一步来讲,既然我们看到了“人”,认识到“人非物,更非工具”,便没有理由用“塑造教育”的方式把人物化为“标准化产品”。

(二)德育内容:价值标准的绝对化倾向与现实情况的不适应性错位

南京师范大学班华教授认为“德育内容是指用什么样的社会政治观、世界观以及用什么样的道德标准去培养青年一代的问题。教育目的为培养人确定了方向,德育任务指明了教育对象思想品德方面的要求,但要保证教育目的和教育任务的实现,有赖于教育内容的选择。因此,道德教育内容关系到未来一代的思想政治面貌和道德面貌问题。”<sup>[5]</sup>也就是说,德育内容能否为学生所认同继而内化,关系到整个社会的道德标准和民族风貌。然而当前我们的德育内容普遍存在着课本与实践脱节的不适应性尴尬。

任何社会意识形态的内容,经过器物化阶段、制度化阶段,最终走到行为阶段,成为不容易撬动的理念存在。因此,德育的内容,价值观和道德观被绝对化和标准化,并不奇怪和鲜见。当然,这并非否认德育内容中的正向价值取向,而且在当今社会的发展过程中,我们看到了德育的力量,也看到了教育的生存条件和外部环境的明显改善。正如有学者指出的,中国教育正面临一个历史性的转折点:从满足基本需要,到有可能追求好的教育、理想的教育;目前的教育体制、管理模式,乃至教育价值、教育方针的表达等等,有待真正升级更新<sup>[6]</sup>;教育,包括德育的价值也要从国家主义至上回归到国家主义、人本主义并重,应兼顾社会发展和人的发展的需要。

进入新时代,“立德树人”作为高校的根本任务成为全社会的广泛共识。德育作为教育的重要手段和组成部分,如何实现立德树人的目标,也需要适时创新,不仅应将学生培养成符合社会主义核心价值观要求的建设者和接班人,同时也要促进学生素质全面发展。

## 二、复归“生活”的德育

(一)德育内容:以人文情怀和辩证思维润泽核心价值

毫无疑问,任何教育都不能离开国家和社会现实的需要,更不能离开人的需要。高校德育,不是简单的道德知识和认识的堆积,而应是对生命和灵魂的教育;不是简单地把核心价值观以知识形态教给学生,而应该促使其“内化”为学生的道德意志,通过对生命的尊重唤醒人性的“善根”——用人文情怀润泽核心价值。中国传统文

化特别强调“人”的内在道德意志的自律性和道德实践上的主体性,认为一切道德的行为都应该是出自内心的自然要求。社会主义核心价值观倡导的人文价值体现在民主、文明、和谐、平等、公正、诚信、友善等观念之中,其根本指向是人的长远利益和人的全面发展,最终目的是尊重人、关心人、发展人。高校要深入挖掘核心价值观的人文价值,以人文关怀促进核心价值观的认同与内化。

要以辩证思维润泽核心价值观。笛卡尔认为真理是相对性的,所谓的“科学观察”并不是纯客观的,而是人的意志解释行为,对它的科学性(可靠的知识性)绝不能轻易下定论<sup>[7]</sup>。当前德育内容简单的二元对立的思维方式应该得到纠正,转而以锻炼学生辩证思维的原则开展。我们强调整理性的辩证思维,还有一个目的是为了消解犬儒主义的“抵触”。所谓“犬儒主义”是一个社会文化概念,波兰诗人米沃什在《被禁锢的头脑》一书中作了形象的刻划:内心抵触,疑心重重,充满恐惧,却又假装虔诚拥护的样子<sup>[8]</sup>。徐贲教授认为这种犬儒文化表现在对待社会主义核心价值观的态度中,是一种不接受的“认同”,甚至阳奉阴违。在德育过程中,要运用辩证思维润泽核心价值,想深讲透,使其真正被接受并内化为学生的价值准则。

(二)德育形式:“我自静默向纷华”

华东师范大学李政涛教授提倡一种“静默的教育”形式。他认为,教师所有的外在行动,都将回到静默之中去,因为所有的生长都是静默中的生长,教育中的各种评价无非是对各种生长外在表现的探究。只有静默的教育才正是“渊默而雷声”的教育<sup>[9]</sup>。究其缘由,生命在于“成长”而非被“塑造”。生命具有的原始冲动造就了人本初的成长发展,而人的成长是在不断内省反思、自我对话和思考中实现的。脱离人性的本真追逐表象的热闹形式,在匆促的没有耐心的粗暴灌输下,本质上正在脱离“德”与“育”的初衷。静默中的德育,它不要求学生在高歌中膜拜,在朗读中理解,在背诵中践行。它转而引导学生在静默中感受,在思考中渗透,它使学生拥有静默的意识,学会在静默中与自我对话、与他人对话,在对话中成全和完满。

此外,静默中的教育更重视教师言传身教的作用。柏拉图把教师与学生言传身教的“对话”描述为“灵魂的转向”。“即一种使灵魂尽可能容易尽可能有效转向的技巧。它不是要在灵魂中创造视力,而是肯定灵魂本身有视力,但认为它不能正

确地把握方向,或不是在看该看的方向,因而想方设法努力促使它转向。”<sup>[10]</sup>所谓“润物细无声”,教师的一言一行影响着学生的价值观,而学生的表现其实也在印证着教师的品德。当然,师生之间的“对话”也需要静默来达成。而所谓静默的过程,便是师生反思、内化、启发与被启发的过程。追逐轰轰烈烈的形式而忽略了静默中的反思,内化便不得完成,这也成为静默教育与德育不可分离的理由之一。

### (三)德育途径:重“成长”,归“生活”

亚里士多德曾指出“德性和其他技术一样,是用了才有,不是有了才用。一切德性通过习惯而生成,通过习惯而毁灭。人们通过相应的现实活动,而具有某种品质,品质为现实活动所决定。”<sup>[11]</sup>这也就告诉我们,德育对应的是现实生活,而不是束之高阁的意念活动。

论及“生活德育”,对于“生活”的定位需要厘清。这里的“生活”是指完整的生活,不仅包括学校生活,也包括社会生活。许多学者在论述的时候,引用胡塞尔的“生活世界”概念。然而这个概念表示的是前科学世界,强调在其最初的直观性,是一个混沌不分的、非客体化、非课题化的经验世界,具有非反思性、保守性。实际上是原初的日常生活,甚至不同于现代的日常生活<sup>[12]</sup>。然而我们现今的生活世界已经在与科学的融合当中被赋予了更多的科学性。若德育仅仅回归胡塞尔所称的“生活世界”,其涵义则是狭窄的。所以,我们指称的“生活世界”不仅包括涵盖了德性的“生活”,也包括涵盖了自然科学的“生活”。由此我们一方面应该发掘自然科学中的德育因子,另一方面,我们应该倡行陶行知所践行的“生活即教育”,德育就隐藏在完整的生活当中。我们不是要否定道德知识的教育,否定科学世界的道德教育,而是要按照生活的内容、生活的逻辑改造道德知识的教学,使之朝着生活论的方向发展<sup>[13]</sup>。

有人担心,“生活德育”可能会消解“知识德育”的合理性。事实上,知识和德育两者是不冲突的,知识同样可以转化为道德,道德本身便蕴含在全部的知识中。湖南大学刘铁芳教授认为,知识

走向美德,要解决的关键问题,一是知识本身,这主要涉及知识的性质与知识的秩序;二是个体置身学习中的生命状态,即个体以何种方式置身知识学习情境之中。不管何种方式,知识转向的根本立足点乃是个体自身,转识成智,化识为德,都需要立足个体生命的提升<sup>[14]</sup>。

总之,德性的养成最终是需要个体的“成长”中实现的,而“成长”的过程便是逐渐习得知识中的智慧到拥有德善,使德善内化为自身素养的进阶。夸美纽斯认为德性是更高级的智慧,它是不可直接感知、观察的,因而需要某些其他的方式来表达<sup>[15]</sup>。学习理性的科学知识是为了最终习得“高级智慧”——德性。这里,知识和道德得以统一。

### 【参考文献】

- [1]奈斯比特.教育不是把篮子装满,而是把灯点亮[J].现代大学周刊,2016:2(12).
- [2]杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:79-80.
- [3]唐汉卫.生活道德教育的理论论证[J].山东师范大学学报(人文社会科学版),2007(4):115.
- [4]冯建军.实践人:生活德育的人性之基[J].高等教育研究,2010(4):20.
- [5]胡金秀,王岚.大学德育新论[M].石家庄:河北教育出版社,2010:126.
- [6]杨东平.中国需要新的教育理想[EB/OL].(2008-03-17).  
<http://news.hlzi.com/html/2008/0317/217053.html>.
- [7]徐贲.大学人文教育中的“科学”[J].读书,2014(12):144.
- [8](波兰)切斯瓦夫·米沃什.被禁锢的头脑[M].乌兰,易丽君,译.桂林:广西师范大学出版社,2013:64.
- [9]李政涛.静默中的教育[J].今日教育,2014(5):8.
- [10]柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,1996:278.
- [11]亚里士多德.尼各马科伦理学[M].苗力田,译.北京:中国社会科学出版社,1990:25.
- [12][13]冯建军.“德育与生活”关系之再思考——兼论“德育就是生活德育”[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2012(4):136,135.
- [14]刘铁芳.知识学习与生命成长:知识如何走向美德[J].高等教育研究,2016(10):13.
- [15]吴式颖,任钟印.外国教育思想通史(第五卷)[M].长沙:湖南教育出版社,2002:260.

(责任编辑 曹连观)