

生活德育与德育课程的创新

高德胜

一、德育课程改革的背景

德育课程在我国学校德育中一直占有重要地位。几十年来,中小学德育主要通过德育课程、少先队活动、班主任工作与学校管理、各科教学等渠道进行的。而德育课程更是被赋予学校德育主渠道的崇高地位,因为德育课程是向学生比较系统地直接进行思想品德教育的一门重要课程。但这门被赋予如此重任的德育课程在20多年的开设时间里,虽然也有着相当的成绩,但总的来说并没有达到预期效果。相反,这门课在很多地方成了最不受学生欢迎的课。一些学生对教材只有恨,没有爱,学期结束之后甚至将教材撕掉、烧掉。

归纳起来,这门课存在的主要问题包括:

1. 政治教育代替了道德教育。诞生于文化大革命刚刚结束时的这门课程,一开始就带有浓重的政治气息。伴随着中国改革开放30多年的过程,这门课程也经历了多次改革和思想解放的过程,但政治性、意识形态色彩浓厚的内容始终是这门课程稳定的核心。这些内容里虽然也有一些道德教育的要求,但已经被政治教育的内容掩盖住了。更严重的是,被遮蔽的道德教育内容往往也是按照政治教育的方式来进行的。不可否认,任何一个国家都在进行政治教育。问题是,政治教育的要求应与儿童的心智与情感发展水平相匹配,否则,这样的教育就是不合时宜的。而用政治教育遮蔽、代替道德教育,将政治教育与道德教育混为一谈,无论如何都是一种错误,因为这种做法牺牲的是公民的基本道德素养。

2. 与儿童生活严重脱节。这种德育课程在价值取向上体现的是一种自上而下的国家和社会要求,很难顾及到儿童道德和社会性发展的内在要求。这是问题的一个方面。问题的另一方面则是在课程标准的开发与设计中未能很好地研究儿童道德学习的基本机制,只是直接将国家和社会的要求按条目罗列出来,比如,一二年级的内容包括“热爱祖国”“孝亲敬长”“团结友爱”“文

明礼貌”“遵守纪律”“好好学习”“勤劳节俭”“遵守公德”“诚实勇敢”“热爱生命”等十个德目。与此相对应,教材的编写在很大程度上则是对这些德目的图解,多采取“道理加伟人故事”的方式来组合课文。比如,进行“勤俭节约”教育的课文,多是采取讲一通为什么要勤俭节约的道理,再加上周恩来总理或毛泽东主席勤俭节约的故事这样的处理方式。不是说这些德目本身是错误的,关键在于,将这些德目和道理从生活中抽取、提纯出来,使其失去了发挥作用的生活情景,变得非常抽象、僵化,无法与儿童的生活发生链接。不是说伟人的故事有什么问题,问题在于儿童对这些伟人知之甚少,伟人及其生活方式对儿童来说都极其遥远,与自己的生活无关,对自己的生活缺少参考价值和学习意义。

3. 讲授和记忆是主要的教学方式。20年来,思想品德课的教学也进行了不断深入的改革,也创造了各种各样的活动形式,但总体上看,始终未能摆脱教师传授、学生背诵这样的教学方式。教师上课基本等同于读读课文、讲讲故事,无法创造教学的乐趣。学生对教材上的道理和故事兴趣不大,只是在教师和考试的威压之下,不得不背诵教材中的道理和知识。这种背诵式的学习方式对儿童是一种痛苦的折磨,本身就有悖道德。另一方面,通过痛苦的记忆过程死记的知识、道理与自己的生活几乎没有多大关系,无法指导自己的生活,无法进入自己的内心,更无法转化为自己的品格。

二、德育课程的创新

在中国改革开放进一步深入这一大背景下,在中国全面展开基础教育课程改革的过程中,在教育部相关职能部门的领导下,由理论和实践两个层面的专家参与,对我国中小学德育课程的历史与现状进行了全面研究,针对以往课程存在的问题,对我国德育课程进行了幅度很大的改革:将原来的思想品德、社会课程合并,在小

学1~2年级开设品德与生活课程,在3~6年级(9~12岁)开设品德与社会课程,在7~9年级开设思想品德课程。新制定的《品德与生活课程标准》《品德与社会课程标准》《思想品德课程标准》(实验稿)已经颁布将近10年。总结十年来的经验,本次德育课程的改革是一种全新的尝试,在很多方面都有所创新,其中最重要的就是德育理念的革新。

新德育课程担负着促进儿童品德发展的重要任务。这次课程改革在品德教育方面所持的基本理念是“生活德育”。生活德育的主要理论观点包括:(1)“道德是生活的构成性(constructive)因素”,无法与生活相剥离。因为剥离的结果是,道德成为没有“土壤”的“飘浮物”,而生活则变成与动物无异的纯生理性过程。对人类社会和个体来说,道德无疑都是非常重要的,但道德的培养无法脱离生活单独进行,正如人的心脏非常重要,但人们却无法将其取出来单独进行锻炼。(2)道德固然重要,但与生活相比,道德仍然是第二位的。一个人学习道德,不单单是为了道德,从根本上讲是为了生活幸福。因此,道德是为生活服务的,而不是相反。

(3)“通过生活来学习生活和道德”。个人品德是在其生活的过程中形成和发展的,道德教育要想有效,必须从生活出发、在生活中进行并提升人的生活。生活德育反对道德教育脱离生活,反对将道德从生活中抽取出来组成抽象的、没有道德生命活力的德目体系的做法,主张儿童在学会生活的同时,学习生活中所内含的道德。

生活德育的另一种表述是“品德培养回归生活”。这种表述清楚地揭示了中国以往德育课程脱离生活的现实,正是因为以往的德育课程以德目为体系,忽视了儿童的真实生活,才需要回归生活。回归生活实际上是要求德育课程从德目和知识体系中走出来,关注儿童及其生活,帮助儿童解决生活中遇到的问题和困惑。

在生活德育理论的指导下,德育课程的设计策略由原来的“自上而下”——用国家和社会的要求约束儿童,变为“自下而上”——通过指导儿童的生活,使其在自己的生活中生成、建构适应国家和社会需要的品德。课程不是为了特定的道德目标,而是为了儿童的生活。生活德育的理念在品德与生活课程标准中表述为:

“道德存在于儿童的生活中”“引导儿童热爱生活、学习做人是课程的核心”“珍视童年生活的价值,尊重儿童的权利”“在与儿童生活世界的联系中建构课程的意义”,并以儿童生活的四个价值纬度——健康安全的生

活、愉快积极的生活、负责任有爱心的生活、动脑筋有创意的生活为课程的基本框架来确定课程的目标和内容标准。生活德育的理念在品德与社会课程标准中则表述为:“儿童的生活是课程的基础”,按儿童逐步扩大的生活领域,即家庭、学校、社区、中国、世界等为课程框架来确定目标和内容标准。生活德育理念在思想品德课程标准中的表述是:“初中学生逐步扩展的生活是本课程建构的基础”,课程围绕“成长中的我,我与他人、集体、国家和社会的关系”进行架构。

课程理念的转变实际上意味着德育课程的深刻变化,影响到德育课程的内在逻辑。以生活德育作为核心理念设计的德育课程实际遵循的不再是知识的逻辑而是生活的逻辑。生活的逻辑就在于生活本身,遵循生活的逻辑就是要遵循生活的特性。首先,生活是劳作性或实践性的。生活是需要过的,单纯的思想活动无法使人浸入生活。当然,“过”也不是一个简单的身体行为,而是人的整体生命表现,其间少不了意识和情感的投入。其次,生活是人的生活,生活中不能没有人,任何将人遗忘的活动都是对生活的背离。第三,生活具有主体间性。生活中的人不是单独存在的,生活中有他人是我们的一个根本的存在境遇,与他人的交往也是我们人性发展与充盈的自然需要。第四,生活具有整体性。生活的整体性不单是指生活领域划分的相对性,即科学世界与生活世界、日常生活与非日常生活划分的相对性,还意味着构成生活要素的整体性与不可分割性。比如,道德是生活的一个构成性要素,但道德与生活的其它要素是无法分割的,强行分割只能导致生活与道德的双重死亡。第五,生活的意义建构性。生活离不开日用常行,但生活也需要建构意义。生活的过程也是意义建构的过程,或者说是创造“可能生活”(赵汀阳语)的过程。德育课程遵循生活的逻辑也就是在课程中将生活的这些特性体现出来,用真实、完整的生活来设计课程结构,融通与儿童现实生活的关系。

德育课程应该反映儿童的全部生活,也包括学校生活。儿童在社会生活和学校生活中遭遇的带有普遍性的问题应该是课程关注的重点。当然这种关注不是单一的角度,既有品德教育,也有生活指导和科学知识学习。儿童生活中所遭遇的事件和问题,有些是道德性的,或者说是与道德有关的;有些则是非道德性的,或者说是与道德无关的;但更多的时候是两种情况结合在一起,很难区分开。德育课程对生活的关注应采取一种整体的

方式，将原本综合在一起的生活按其本来面目呈现给儿童，同时实现多种教育目的。

德育课程不能涵盖儿童生活的全部，只是为儿童整理、反思与拓展自己生活提供一个范例。一门课程，在有限的文本和时间（教学时间）内根本无法涵盖儿童的全部生活，即使这门课程以“生活”来命名。儿童在德育课程学习中所用的时间和获得的经验都不能代表儿童生活的全部。但德育课程却应力求反映儿童的整体生活，通过课程学习促使儿童在专门的时间和空间里对自己以往的和现在正在过的生活进行整理与反思，并在这种整理与反思的基础上对未来将要过的生活进行规划与展望。

三、生活德育的坚守与发展

本次课程改革已经进行10年，教育部和学术团体分别进行的跟踪调查都表明实验效果是比较好的，教育部为课程标准修订所做的大型调研都证明了这一点：

对《品德与生活课程标准》前言中课程性质、基本理念和设计思路，您的认同程度如何：

非常认同	比较认同	一般	不太认同	非常不认同
51.1%	45.9%	2.9%	0.2%	0.0%

对《品德与社会课程标准》前言中课程性质、基本理念和设计思路，您的认同程度如何：

非常认同	比较认同	一般	不太认同	非常不认同
45.4%	50.9%	3.5%	0.2%	0.0%

对《思想课程标准》前言中课程性质、基本理念和设计思路，您的认同程度如何：

非常认同	比较认同	一般	不太认同	非常不认同
30.9%	62.6%	5.9%	0.6%	0.0%

课程标准的理念得到了广泛的认同，但并不意味着没有误解和怀疑。我们在调研中，就听到、感受了一些。

比如，有人说社会生活有庸常的一面，回归生活难道要迁就生活中负面的东西吗？现在的学校生活很大程度上就是一种“考试生活”，回归生活难道就要回到考试生活吗？这样的误解与怀疑应该说是正常的，需要在

实践中进行研究，通过研究提高认识，消除误解和怀疑。生活德育论的精髓在于用生活引导生活，也就是说通过儿童的生活反思、加工和提炼，丰富和改进儿童生活并由此指导儿童去过更美好的生活，绝不是对生活的照搬，更不是对消极生活或生活中消极因素的迁就。

再比如，有人说既然生活德育意味着对儿童生活的加工与提炼，那是不是让儿童去过那种纯而又纯的道德生活？就如在温室中养花？这也是对生活德育论的一种误解，其实对生活的加工和提炼本身就包含着对生活中消极因素的反思与批判。纯而又纯的生活是不存在的，生活中消极的因素不容回避，也回避不了，剩下的就是如何面对的问题，运用得好，其可以变成很好的教育资源和教育因素。

新修订的课程标准再一次重申、确定了生活德育的理念。比如，《品德与社会课程标准》是这样表述的：

“儿童的生活是课程的基础。本课程特别关注学生生活的价值。学生的品德和社会性源于他们对生活的认识、体验和感悟，学生的现实生活对其品德的形成和社会性发展有特殊的价值。教育的内容和形式理应贴近学生的生活，反映学生的需要，让他们从自己的世界出发，用自己的眼睛观察社会，用自己的心灵感受社会，用自己的方式研究社会。但是，课程不能是学生生活的简单翻版，课程的意义在于对学生生活的引导和提升，使他们的生活更具有意义。”

修订后的《思想品德课程标准》的表述是：“初中生逐步扩展的生活是课程的基础。人的思想品德是在对生活的认识、体验和实践过程中逐步形成的。初中生生活范围逐渐扩展，需要处理的各种关系日益增多。本课程正是在学生逐步扩展的生活经验的基础上，与他们一起体会成长的美好、面对成长中的问题，为初中生正确认识自我，处理好与他人、集体、国家和社会的关系，提供必要的帮助。”

坚守是一个方面，创新和发展则是另外一个方面。我们在跟踪实践中发现，在课程标准的引导下，多数教师已经可以联系学生生活进行教学，能够通过上课解决儿童在成长过程中遇到的各种困惑和问题。但往往也仅限于此，或者说，也就到此为止。儿童在课堂学习中得到的感悟、认识、体验如何落实到现实与未来的生活之中，使课程学习的成果不至于只局限于课堂，实现对生活的“二次回归”，这是一个需要探索的重大课题，德育课程的未来发展也许就系于对这一问题的探索。