

# 品德学科的最后：消失还是转型？

## ——文化学视角中《品德与生活》《品德与社会》学科的基本走向

宜兴市张泽小学 俞剑锋

尽管“德育实效性”问题的讨论一直没有停止，但也许寻找德育无力的原因是个永无止境的努力。因此，是否可以换个视角作这样的探讨：在特定的“德”和“育”的关系中，有效的品德培养应当具备什么条件？对原有品德学科应该作怎样的“扬弃”？我们顺着道德研究所出现的一个重要趋势，即用多学科整合的方法，从哲学的高度进行归因性反思，在文化学的视角中尝试着对传统研究平台的超越，努力为新课程的具体实践提供合理、坚实的基础。

较之其它学科的教学，品德学科的忧患意识与焦虑情绪在新一轮课改情结中日渐呈现。一方面，在文化价值系统急剧变化的基本事实面前，品德教育面临的三大难题（中西方价值观念的冲突、传统与现代价值观念的冲突、道德伦理与道德实践的冲突），使得教育主体与教育对象都在不同程度上处于困惑之中，出现了“德”的无奈；另一方面，在教育领域盛行的“主知主义”、“唯理性主义”，使得品德学科也遵循一种纯学科的逻辑进行教学，教师坚持某种道德价值并努力使学生接受，片面强调“应然”的一面，导致了“育”的无力。尽管“德育实效性”问题的讨论，一直没有停止，进入新课程改革以来，对这一问题的热切关注更是合乎逻辑地多了起来。但也许寻找德育无力的原因是个永无止境的努力，“仅仅通过一门学科来探讨这一领域既是有限的，也是危险的”（埃利亚斯）。因此，是否可以换个视角作这样的探讨：在特定的“德”和“育”的关系中，有效的品德培养应当具备什么条件？对原有品德学科应该作怎样的“扬弃”？我们顺着道德研究所出现的一个重要趋势，即用多学科整合的方法，从哲学的高度进行归因性反思，在文化学的视角中尝试着对传统研究平台的超越，努力为新课程的具体实践提供合理、坚实的基础。

### A、解读课标——新生的，就是美丽的

在小学品德学科确立为《思想品德》的很长一段时间里，我们对品德学科的考虑，一直试图按照一定的顺序编排，供学生学习。我们更多的是关注学生应当接受什么，而较少考虑学生愿不愿和能不能接受的问题。因而，道德认知作为一种对外部规则的构建受到了足够的重视。当然，我们也把“道德情感”、“道德意志”等视作品德内涵的应有之义。但随着各种价值冲击面前的无力感和现实操作中无用感的暴露，品德学科受得了前所未有的质疑，致使“思想品德”学科一直处于形式存在状态。在课改伊始，有人甚至不无伤感地哀叹：品德学科消失了。

我们没有必要讨论“要不要设置品德学科？”这样的问题，如果我们把“学科”界定为“课程”的一个亚层次涵义，那么这一问题的答案就和这句话一样简单明了，何况这门学科至少握有一张学生品德养成的抵押证。但我们完全有必要追溯一下课程的由来：“课程（curriculum）”作为“跑马道（racecourse）”一词的演变，它意指学生必须沿着“课程”这条学习的跑道，才能达到预定的教育目标。那么，品德学科这条“跑道”的土壤是什么？新课程称之为《品德与生活》、《品德与社会》。因而，“生活”、“社会”这两个词就奠定了品德学科的现代定义。

多少年来，我们一直把避免灌输作为道德教育的核心问题，把建立一种“无灌输的道德教育”（moral education without indoctrination）作为首要任务，那是因为我们的教育一直存有对现实生活根基以及道德基础的遗忘，即对社会生活的疏离。道德并不是一个独立的社会现象，真正的道德教育更多地只能借助于各种复杂的渗透方式完成，而在没有根基的土壤上进行灌输、渗透，无异于拔苗助长。我们一直强调品德教育的过程是再生产道德主体，亦即个体品德社会化和社会品德个体化的统一过程，然而，脱离了周围的生活，不了解社会的发展就根本谈不上什么社会化。“道德存在于儿童的生活中”、“儿童的生活是课程的基础”，《课程标准》的基本理念揭示了与生活沟通、了解社会是品德学科的一个标志性要求。从这个意义上讲，新课程正在使以德目为线索，按照一定的道德认知顺序编排的品德学科销声匿迹。

翻开《课程标准》，几乎每一个内容都包含了与社会生活相关联的内容。如：“能利用简单的图形画出学校及周边区域的平面图和路线图”，这是儿童与社会环境的内容；“观察本地交通秩序现状，知道有关的交通常识，自觉遵守交通法规，注意安全”，这是儿童与社会活动；“懂得与邻里要和和睦相处”，这是儿童与社会关系，等等。社会生活的方方面面构成了品德学科丰富开放的教学内容，也构成了一幅美丽的教学图景。特别是一些形成性的教学内容设计，极易引起学生心灵上的共鸣与升华。以三年级《品德与社会》第一课为例，以自画像的形式用形象和色彩的描绘和简单的文字说明进行自我个性的评价，这种初步的自我对象化认识，与学生的水平所能、发展所需极其吻合。我们看到，在新的课标下，学生在课程内容的参与中，言虽浅而寓意深，后来的言谈举止也自然流露出了这些教学活动的痕迹，形虽微而旨趣远。

“有效的教育必须采用儿童乐于和适于接受的生动活泼的方式，帮助他们解决现实生活中的问题。”（《课程标准》）现在的学生再也不像以往那样只是单纯强化环境的产物，他们无一例外地都是自己道德的建构者。因此，我们教师把品德学科作为一门开放性的学科，强调价值引导和自主建构的统一是至关重要的。“没有一种学科，它本身自然地或者不顾及学习者的发展阶段，就具有固定的教育价值”（杜威）在以儿童社会生活为基础的新兴活动型综合课程视野里，传统意义的品德学科将真正缺席。

## B、感受课本——静态的，更是动态的

以德目为线索的教材安排，由于对道德认知的过分纠缠（诸多的辨一辨、选一选），使我们消泯在对概念的过度阐释里。而且，许多由教师支配的标准，往往使学生做着看似自由却实质上被强制的选择。课程的这种工具性造成了品德学科的文化育点，在文化意义上成了“虚概念”——它虽传承着文化，自身却不是文化。这种“文化筐”和“传声筒”的角色，使品德学科步入了进退维谷兼左右为难的境地。道德文化需要传承，而固有的传承方式正在逐渐消亡，这就敲响了品德学科的黄钟大吕。于是，我们便急切地追问：不能“既往”，如何“开来”？我们把视角投向了新课程的新教材。

《品德与生活》、《品德与社会》特别关注学生正在进行中的现实生活，这也是两门学科共同追求的一个基本理念。《品德与生活》的三条轴线（儿童与自我、儿童与社会、儿童与自然）和《品德与社会》的“同心圆扩大”框架（从学生自我→走近世界），其最根本的意义在于合成学生社会大舞台上的各种角色。我们是否可以这样认为，教材的这种角色合成正是品德学科由“独立”向“整合”的一种转移呢？

确实，教材按照角色特征的要求设置教学内容，并不是为了满足角色塑造之教学形式的需要，教材的教学内容安排既具有逻辑关联和相对集中，这种关联在《品德与生活》的四个价值纬度和《品德与社会》的六大主题框架中就显而易见。同时，每一主题下教学内容的安排均围绕着角色的特点组织。如在“我与学校”这一主题中，无论是了解学校的发展变化，还是感受同学之间的友爱之情，或者男女同学之间的友爱交往，都是从塑造学生成为一名合格的学生角色作出的选择。又如在“我在成长”这一主题中，从以自画像的形式引导学生对生命主体进行自我评价，过渡到“寻找身边同学的长处”，并且从生命的意义引入抵制不健康的生活方式。这种由角色塑造串联起一系列的有内在联系的主题，使得教学内容的设置在各个层面上表现出了结构性。一种重构的品德学科正在生成。

利用整合、重构、动态生成的思路，对于我们理解“品德学科正在消失还是转型？”这样的问题无疑是有帮助的。我们注意到，教材在每一主题下都由若干“课”组成，而且每一“课”都不是用一课时就能够完成得了的。课标在“内容标准说明”中也指出，各项内容及排列顺序与教材、课时不是一一对应的关系。这就体现了教材内容的生成性，需要我们从“教教材”向“用教材”转移：以教材为基础积累课程资源，并以教材为载体加强各学科联系，做到基于教材而又再生教材。这种教材内容的生成，就需要我们对每一主题下的每一课，以教师为主的引导性教学为开始阶段，学生的全方位投入性准备活动为第二阶段，学生的展示交流为第三阶段。当然，这种结构性的内容设计本身并不是目的，只是内容与目标相匹配的需要和体现，即形式决非目的。重申这一点的意图在于强调：认识品德学科的课程目标是最根本的，否则，形式的追求就会成为一种新的教条。

仔细翻阅新教材，所有教学内容几乎没有纯思维性的知识，它更多强调的是学生的体验和感悟。它所有的内容来自于对社会现实和人的发展责任的担当，回归对生活的导向和规范力量，品德学科原先赖以建构的一套静态德目系列已经完全分化解体。由于新课程的教材内容不断地倾斜于生活化、社会化，课程目标明确趋于“三维整合”，这一学科根本不是传统意义上静态的工具性品德学科，而是动态地朝着文化的主体存在转型。

## C、走进课堂——感受着，并享受着

抛开必要性的前提，从文化学的角度来思考对品德学科的“扬弃”，实质上就是确定“知行融合”的有效途径，落实在具体课堂上就是寻求道德传递与个体体验相统一的切入点。

新课程本身需要超越传统，而就传统的惯性力量而言，又需要我们打破枷锁。因此，这个切入点既要能够打破传统的桎梏，宣告原有学科的“消失”，又能体现和落实新课程理念，呼唤新型品德学科的“诞生”。也就是说，这个切入点既能在课堂上作为一种重要的学习方式，以引发和调节社会道德的个体化，又能作为学生个体品德社会化的内在保证。于是，循着《课程标准》的基本走向，我们走进课堂。当我们把目光圈定在“高情感”这把开启“德性生长”大门的钥匙上时，我们发现洋溢着生命气息的课堂上，我们感受到了那久已失去的色调。

我们目睹了这样的课堂，那是一个普通老师上的课：一年级《品德与生活》中的《拉拉手，交朋友》。她让每个学生把自己的照片带进课堂，对着照片讲故事、展特长作自我介绍。课堂上，学生或高高举手，或沉思回想，或跃跃欲试，或屏息凝神。一个学生讲述着照片上自己踢足球的故事，那虎头虎脑的样子，很快让同学们认识了一个新朋友——“康康熊”；一个学生把自己的淘气事一古脑儿搬了出来，在愉快的笑声中，一个“乐乐猴”的形象印入同学们的脑海；听着小伙伴把自己的藏书放进了班级的图书角，许多学生心中的“爱爱鸽”在飞翔；看到身边同学的才艺展示，学生们羡慕的眼神在告诉我们：要和这个“创创鼠”交朋友。有道是：沉思凝眸间最让人心动，那一瞬，课堂成了生命相通、心灵相约的场所。情感所激发的人性的闪光不是随便什么时候就可以拥有的，而在课堂安详而活跃的氛围中，每个学生的个性和心灵都淋漓尽致地张扬。是什么让品德课如此美丽？在这堂课上，我们享受到了明净而纯粹的、那种被人们唤为“情感”的东西。

走进这样的课堂，我们高喊“尤利卡”。或许，我们无法把这样的课当成品德课，因为我们根本见不到教条和灌输的踪影；我们甚至不愿意把这样的课称为品德课，因为我们分明看到了自由和自主的张显。但我们知道，在这样的互相讲述和倾听中，朋友的形象已经融入了学生的心灵。

我们当然有必要通过实地调查、参观访问等教学活动，让学生走出学校到社会中去学习、实践，以便能获得亲身体验。《课程标准》也在实施建议中明确提示：“教学要面向学生的生活实际，应创设条件尽可能向社会延伸。”但这些只限于课堂之外，

它无法取代课堂讨论、情景模拟、教学游戏所带来的情感交流和同学间互相争论、激励所形成的活跃气氛。行为的内核是情感性的，《课程标准》在课程目标中无一不是把情感放在首位，教材内容即便是阅读部分，如《冬爷爷在哪里》、《苦糖》……也都是篇篇美文段段情。当我们把学生带入极为丰富的高情感之中时，学生的课堂感受将更愉悦，内心体验将更深刻，道德评价将更准确，反应选择将更敏捷，品德学科也将走进“带着情绪去体验情境的第三个时代。”（斯托曼）

其实，情绪心理学中情感转化规律的研究早就揭示：恐惧、害怕容易转化为攻击、仇恨，而安全、信任容易转化为同情和爱。但情感的相互影响更多的是靠感染而不是说教。品德课堂教学以高情感为中介这一基本走向最终还必然落实到教师的伦理情感上。“师者父母心”，正如朱小蔓教授所指出的，“教育爱”是教育的真谛所在，它是帮助学生发展积极正确的道德观念的基础和纽带。事实上，我们也只有通过伦理情感，才能完成许多课堂上仅靠理性所不能完成的事。因为品德的课堂教学，除了要解决知不知的问题，更要解决信不信的问题，而相信首先必须是愿意相信。情不动，则理不明，就情感的选择机制而言，孩子也只属于善待他的人。只有情感能够打动学生，引起学生内心触动，引领他们从知到信。因此，新课程对教师提出了更高的要求：它既需要我们教师作为教育主体有推己及人设身处地的一种情致，还需要我们具有在各种价值关系的交织中极力克服冲突的情愫，更需要我们具有在品德学科面临巨大挑战面前，展现教育意志力的情操。我们有理由设想，在这种人与人心灵距离最短时刻，品德将逐渐“着陆”，行为将趋于自律。

高情感在品德课堂教学中的介入，将是新课程改革的一个热门话题，也许它还将是品德学科的一场新的革命。我们追求情感领先的教育理念，更追求这样的教育践履。我们希望感受情感，更希望享受情感。因此，品德学科如何在人本的轨道上演绎，答案其实并不复杂，但关键在于实践。

品德学科的最后，是消失还是转型？在文化学视角中探讨这样的问题，并不是斩断与传统的联系，对于这一学科目标、内容以及学习方式的“扬弃”，其根本目的是为了新课程的建设。抛开两种具体的结论，当我们把思路放在一起作整体性考察时，我们发现，无论是对“课程”身份的追寻，还是对课标、课本、课堂的关注，我们完成了一个对课程观实质的揭示：课程是一种动态的、生长性的“生态系统”和完整文化，它是一个持续发展的过程，永远没有最终的完成。但就品德学科而言，也许我们的讨论只想强调一点：品德，社会的和生活的。

#### 主要参考资料：

1. 田慧生李如密：《教学论》，河北教育出版社1996年版。
2. 鲁洁王逢贤：《德育新论》，江苏教育出版社1994年版。
3. 樊浩田海平：《教育伦理》，南京大学出版社2000年版。
4. 朱小蔓梅仲荪：《儿童情感发展与教育》，江苏教育出版社1998年版。