

“制度育德”的教育学立场再探

李伟 谢升梅^①

摘 要：“制度育德”教育学立场初探主要局限于其“成人”立场、儿童立场、“过程”立场与“明日”立场的内涵探讨，留下了再探的理论空间。在立场深化上，“制度育德”坚守教育学立场需把握学生的可塑性原则、主动性要求原则、教育转化原则以及非等级性原则。在互动框架上，制度、场以及心灵是“制度育德”的核心逻辑要素，三者有机统一、相互促进、相互支撑，共同推动制度育德的生发。在关系性质上，制度“育”德与德“育”制度双向滋养。“制度育德”中“育”的可能形式分为积极意义与消极意义上的两个向度。在过程环节上，“制度育德”经历“制度资源—制度场境—制度体验—制度智慧”四个环节。

关键词：制度育德；教育学立场；制度-场-心灵；制度智慧

制度德育论是中国德育理论的重要创新成果之一，在未来研究的过程中，若要进一步推动“制度德育论”的教育学理论与学校教育实践，则必须站在教育学的立场进一步审思“制度德育论”的核心命题即“制度育德”。笔者在十年前的《“制度育德”的教育学立场初探》一文中，提出“制度育德”应坚守“成人”立场、儿童立场、“过程”立场与“明日”立场，并对其内涵作了初步阐述，但当时并没有深入探讨一些更深入的理论问题。如，如何在教育学的立场下“善于把政治学、经济学、伦理学的制度解释转化为教育学的制度解释，把制度德育论发展成为具有批判精神和革命意义的教育理论”，^[1]其转化过程中应该具体秉承怎样的教育学原则，才能确实保障落实了制度育德的教育学立场？制度德育论除了从制度、制度伦理或制度德性看教育、看道德的分析框架之外，是否还有更加系统性、互动性和过程性的分析框架？在教育学的立场下，制度“育”德与德“育”制度的双向关系到底是怎样的？在制度德育论“以道德的制度培养道德的人”这一核心命题得以系统论证和确认的前提下，制度“育”德中的“育”到底有哪些可能方式或形式？在教育学立场下，制度育德的基本过程环节该如何理解和表达？本文试图从立场深化、互动框架、关系性质、可能方式、过程环节等方面对“制度育德”的教育学立场主题进行“再探”。

一、立场深化：“制度育德”的教育学转化原则

当代德国教育学的代表人物迪特里希·本纳（Dietrich Benner）提出的关于教育实践的四个原则提供了启发性的理论诠释视野，本文在承续“制度育德”教育学立场的前提下，

^①李伟，华中科技大学教育科学研究院副教授，湖北省学校德育研究中心研究员；谢升梅，华中科技大学教育科学研究院博士研究生；（武汉 430074）本文系国家社会科学基金“十四五”规划2021年度教育学一般课题“高质量教育背景下教师理论自觉研究：内涵建构与培育机制”（BAA210025）的阶段性成果。

进一步将“制度育德”置于教育学框架中探讨其具体教育学转化原则。

（一）以学生的可塑性原则与主动性要求原则作为“制度育德”的教育学衡量尺度

人的可塑性原则与主动性要求原则是教育的基础性原则与历史先验性原则，二者相辅相成。^{[2]60}只有同时秉承可塑性原则和主动性要求原则，才可以合逻辑地推论出外在的制度如何转化成为受教育者自我成长与品德发展的力量。“制度育德”以学生的主动性和自发性的逐渐积蓄、聚集与释放作为方式与目的，把制度权威转为学习者的自主性，它在根本上是主动的而非强迫的。学生是制度的主体而非客体与附庸，学生不是对制度的绝对服从而是教育制度发展和不断完善的变革性力量。这一根基同时决定了学生的可塑性原则与主动性要求作为“制度育德”的教育学衡量尺度。任何忽视学生可塑性与主动性要求发展的制度在教育意义上都是非发展性的甚至是非人性的，好的制度在于充分发掘学生的可塑性、给予学生更多发展的可能性。如果不把制度对人的要求转化为教育上合理的要求，而把制度强硬地“叠加”于个体之上，那么制度育德本身就会荒废乃至走向其反面，因为它同时忽略了人的可塑性与主动性原则。“制度育德”需同时秉承可塑性原则与主动性要求原则才不至于沦为“管束”的简单化操作中。

（二）以教育转化原则与非等级性原则守护“制度育德”的教育学边界

教育转化原则与非等级性原则是教育的调节性原则和历史经验性原则，制度育德在进行教育学转化时还需遵守教育转化原则与非等级性原则。一方面，“教育转化原则认为既无法从根本上排除社会对教育实践的影响，也不能简单肯定这种社会影响”。^[3]教育转化原则之于“制度育德”的意义正在于其支撑了“制度育德”之必要性与可行性，即肯定了“道德的制度培育道德的人”这一前提，同时提出转化要求，而在进行转化之前制度育德需经受双重校验：一是对制度本身进行道德性检验，审查其是否符合道德要求；二是检验施行制度育德之复杂条件，并重视具体的难点和困难。其检验方向在于制度的要求和影响在多大程度上帮助、促进还是妨碍甚至阻止了个体的可塑性和主动性要求。另一方面，非等级性原则要求平等对待劳动、伦理、教育、政治、艺术和宗教等实践领域的问题，每一种人类实践形式都可以平等地转化为教育上合理的影响。此项原则拓展了教育行动空间，也启示着多元开放的“制度育德”理念。

二、互动框架：“制度-场-心灵”下的“制度育德”

早有学者指出制度育德并非自然发生，提出“制度必须情境化才可能影响个人品德”等

富有洞见的理论认识和判断，同时“制度情境需要个人内在要素（如个人的认知发展水平、人格特质、社会经验等）的参与才能生成”，^[4]这不仅解析了制度必须进行教育学转化的必要性，也暗含了“制度育德”的主体视角与互动取向。顺着制度情境的内在理路，笔者进一步认为，制度、场以及主体心灵是“制度育德”的核心逻辑要素，三者有机统一、相互促进、相互支撑，共同推动“制度育德”的生发。相比制度情境的分析框架，“制度-场-心灵”的互动分析框架也许会使得制度德育论有不一样的本体论意蕴，更具系统性、互动性和复杂性的思维方式，更能凸显制度育德中的主体思想内涵。

（一）制度：德育的价值基底与方向导航

制度既为行动者提供基础性的行为规范和动作范型，又提供了侧重于理想和追求的制度内容，因而成为德育的价值基底与方向导航。一方面，良好的制度本身内蕴伦理精神因而有着道德教化功能。制度通过其内在价值规范个体的行为，当这一行为普遍化时，就能逐渐转为人性的内在德性，进而引导人性的发展与完善。另一方面，德育总处于制度的关照之下，制度生活是道德教育的环境支持。制度作为德育的价值基底与方向导航的前提是必须保证制度本身是道德的，德性制度充当了道德教育的制度保障，并将其蕴含的“公正、自由”等普遍性的道德诉求贯穿到一系列制度体系的持续完善和发展过程中。

（二）场：“制度育德”的转化之境遇

“社会环境能通过个体的种种活动，塑造个体行为的智力的和情感的倾向”。^{[5]22}制度作为外在、客观的规则体系要对学生内在或自身的德性产生影响而又不引起学生抵抗，必然需要在环境中进行一定转化融合。在“制度-场-心灵”这一分析框架中，“场”这一核心要素与视角的提出受到库尔特·勒温（Kurt Lewin）与皮埃尔·布迪厄（Pierre Bourdieu）的双重启发，它融合了场有哲学、勒温的场动力理论与布迪厄的场域理论的视角要素，力求更具有新颖性、综合性、多层次性的理解与分析框架。对于制度德育论而言，“场”（field）的解释力与“情境”（situation）的解释力有何异同是本文必然要回应的问题。从理论旨趣上相同取向或相通取向的一面看，“场”与“情境”都非常重视制度育德中主客体相互作用或制度主体与环境的相互作用过程，它们在教育学的意义上都对“强的制度决定论”保持某种来自教育学的敏感与警醒，都强调制度育德一定存在或需要某种中介环节等。但从各自理论旨趣实际侧重点的不同面向看，它们也许存在着如下细微却又重要的差异。如，情境的特征主要体现为客观性与主观性并存、即时性与稳定性并存、限制性与生成性并存等。^{[6]22-23}相较情境而言，“场”则在以下方面具有其独特的特征与意蕴。

第一，“场”可能更加具有“本体论意蕴”。“人的存在方式就是在情境中建构情境”，

^{[6]21} 情境的本体论意义主要基于在人的实践意义上进行规定与论述的。相较而言,“场”表示存在于事物周围或之间的环境、势力范围或作用力、影响力,^[7]它可以追溯至更加始源与基础的“宇宙论”背景,它源自于物理学上的概念,“其本身具有某种影响相同介质的“力”与运动指向,如磁场、电场、引力场等”。^{[8]21}从哲学看,一切事物也“依场而有”,都是“场的存在”。^[9]较之于“情境”,制度置于场中可能是制度育德更为基本的“存在”方式。

第二,“场”可能更突出制度育德中人的主体性、意向性和动力性。勒温认为,在每个个体行为表象的背后,存在着决定该种行为的内在动力,而这种决定力量就是生活空间,即行为主体心理经验的总和。^{[10]21}这种心理经验的形成受主体与客观环境的互动、主体的心理紧张系统以及目标本身的吸引力和抗拒力交织影响。勒温的场动力理论重视作为主体的人与环境的相互关系和相互作用,尤其突出作为人的情感、意志、人格等因素,其提出的心理紧张系统和生活空间都非常突出主体认知的心理意义。

第三,“场”可能更加凸显制度育德中的整体性与整合性。“场是相互依存事实的整体”,^{[11]70}勒温认为,人的行为是个体和环境的函数,即 $B = F(P, E) = f(LSP)$,其中B代表人的行为,P代表个体,E代表环境。而要研究人的行为就要重视那些在人的生活中起重要作用的全部动力因素,^{[12]395-398}即行为主体本身,包括其过去经验、即时的态度与情境要素,以及行为发生的环境,因此“场”较之“情境”是某种整体性的境地与境界。场中相互交织的因素及其相互之间的关系的变动,也致使“生活空间也是动态的、变化的。”^{[12]395-39}

第四,在制度育德的社会性方面,“场”较之“情境”可能更加凸显其关系的结构性、权力性与解释力等。聚焦制度情境内部分析“制度育德”的环境客观因素作用颇具理论洞察力,但可能会忽视了制度情境之间的交互关系对“制度育德”的影响,制度育德的有效性还需参照权力场才能得到有效的解释,需要在更广域的社会关系中去寻求其原因与机制。布迪厄在反思社会学的视野中提出场域是“在各种位置之间存在的客观关系的一个网络(network)或一个构型(configuration)……这些位置得到了客观的界定”。^{[13]145}在布迪厄的社会学想象中,场是行动者或机构之间的力量争斗的结构性空间,是权力或资本持有者之间的利益争逐场所,场的实质就是权力场。权力场揭示学校场域内等级化的体制与阶级分层之间隐蔽的权力结构关系对制度与品德关系的影响,有利于超越教育的“幼稚主义”的美好幻象。

“场”较之“情境”在基础性与始源性、意向性与动力性、整体性与整合性、结构性与权力性的独特之处,使得“场”对于理解制度育德更具有包容性、交融性与解释性。基础性与始源性意味着“场”可塑造社会的结构和形态,培养和塑造着人们的社会意识和社会身份。规则和制度的制定和执行就是一种营造和维护场的方式,这个场会对人的内部激励、自我规范和集体协作产生影响,通过这种方式,个体在场中受到制约和引导,形成符合社会价值观和行为准则的思想和行为习惯。意向性与动力性意味着“场”之于“制度育德”既可能是抵制也可能是助力,如符合儿童发展立场和取向的场可能是“制度育德”的助力,而充满恐惧、紧张僵硬、排斥生命主体的场可能会造成对“制度育德”的抵制力量。它们究竟朝什么方向

发生作用,关键在于主体对环境的认识和自觉运用的能力。^[14]制度在不受人们认同的场域中很难滋养出真正的德性与伦理,甚至可能导致负面反应和抵触情绪。“场”的整体性与整合性意味着在“制度育德”中,需要关注场域、场境的塑造和变化,有针对性地营造和调整场域、场境以达到期许的制度育德效果。对“场”的权力性和结构性意蕴的理解,能帮助教育者直面行动者之间的博弈、冲突与斗争,从而释放与创造合作与协商的可能性空间,进而扩大制度育德的实际效能。

(三) 心灵:“制度育德”的主体起点

“心”在中国文化中是一个广泛且丰富的概念,它代表了个人的思想、情感、道德和文化特色。心能涵盖、顺承、践履和超越自然生命,人之所以成为人之“充足而必然之理由”,乃在于人有此心,尤在于此心对自然生命之超越义。^{[15]20-22}当代西方心灵哲学的心灵观也主张抛弃过去对心灵的单子主义、线性理解,强调心灵的复杂性,人类的心灵是在人与外部世界打交道的过程中建立起来的渗透着社会性、关系性的实在,并非一种纯个体主义的东西^[16],心既在大脑中,又延伸至大脑之外。^[17]“天赋心灵”或原初心性有决定后来一切可能和不可能的范围与程度的作用。^[18]中西方关于“心灵”的理解和认识虽有殊异,但其主流精神都承认与重视人之“心灵”的存在与能动作用,它既具有经验性也具有先验性,其精髓恰恰在于心灵具有某种虚灵性或超越性。“制度-场-心灵”互动分析框架中“心灵”视角或维度的提出,既是基于中国文化中的“心(灵)”之传统与西方心灵哲学中的“心灵”思想的启发与滋养,也是对教育学立场下“制度育德”中主体思想在“心灵论”传统与层面上的尊重与弘扬。“个人通过能动的活动不仅能把握自己与外部世界的关系,而且能把自身的发展当作自己认识的对象和自觉实践的对象,逐步地、有目的地、自觉地认识、选择和建构自己的发展,决定自己的人生道路”。^{[19]42}主动而又创造的主体心灵是“制度育德”发生的主体部分,它在道德活动中的心理作用的变化,直接影响着“制度育德”的发生与有效性。一方面,心灵与制度、场域的互动是参与式的而非机械、被动反应式。个体面对制度这一外在因素并不是纯粹消极、被动的,而是依靠主体心灵主动选择、积极创造,让一切“为我所属”“为我所感”。理论上确立的优良学校制度的品质,既需要在学校场中去实践、去检验,又需要关涉主体心灵。另一方面,主体心灵调节制度与场的适切性。当制度发生迭变,主体心灵也必然有所回应,不断调适与场的关系距离,调整适配路径。主体之间基于不同的场形成相应的互动关联,并基于此建构相应的制度体验。

“制度一场一心灵”三个逻辑要素有机统一、相互促进、相互支撑,是一个能解释与促进“制度育德”良性互动的理解与分析框架。概言之,整体与互动视角下的“制度育德”不再将制度与道德获得之间的差异简单归结为制度本身是否合道德性或心灵自身的异质性,而是归因为制度、场与心灵间互动关系的整体性。

三、关系性质：制度“育”德与德“育”制度双向滋养

“制度-场-心灵”互动框架诠释了“制度育德”的整体运行机制，互动框架存在的事实本身就必然内含了一种弱的制度决定论，即在德育中至多只能秉承有限的制度决定论：一是制度育德的效用是有限度的、有边界，二是德性或道德信念、信仰等也在“反哺”制度伦理。概言之，制度“育”德与德“育”制度存在双向滋养的关系性质，这种关系性思维的存在旨在警惕和反思强制度决定论，防止因简单和极端化理解“以不断完善的道德的制度生活来培养道德的人”而在实践中对其进行简单化操作的风险。

（一）制度“育”德的边界性

制度“育”德的边界性体现在其全过程中，这一过程经受制度本身、学生所处环境、学生主体经验、组织自身伦理性等交织作用。一方面，制度居于“制度-场-心灵”互动框架之首，制度品质决定制度育德的方向与程度，“制度育德”的前提性条件是制度自身的合道德性。“教育应是基于人性并为着人性的，是人性化的”，^[20]人性的限度就是制度育德的限度，这意味着制度在培养人的道德和价值观方面需要认识到人性的存在，并找到合适的方法来平衡和引导人性的表现。另一方面，在“学校制度→学生品德”的因果关系结论中，^[4]制度与道德因其参照点不同导致并不是所有外在制度都能成功化为学生内在品德，在这转化过程中会受到学生主体所在的环境影响，也受到组织伦理以及学生自我感知的干涉。一则，制度化生活只是生活的一部分，并非人类生活的所有领域都能够、都应该制度化，自然“制度育德”是有限度的。二则，“制度育德”在学校场域中依赖主体的自我感知。制度培育的是否是“品德”首先依赖于主体经验的制度情境的道德化程度，制度达成养成学生品德的道德目标需经由主体在学校场域中的自我感知即必须感知到制度的存在与必要，完成由客观的制度即“看得见的制度”向主观的制度即“感受到的制度”转变。三则，学校组织伦理也会影响“制度育德”。组织是制度运行的基础，组织伦理是组织成员道德行为的重要制约因素，实现制度的德育功能需要依赖于学校组织伦理唤醒激发和理解支持的人性化功能，德性制度内化为主体德性以及主体德性展现需要学校组织伦理的支持。

（二）德“育”制度的主动性

德“育”制度的主动性在于作为德的承载者即主体提供制度建设的价值原点并积极进行制度改进。一方面，德性为制度建设提供了价值原点。制度不仅是约束机制，还应是一种支持学生践行的激励机制，制度育德在实践中艰难前行的可能原因在于主体在其设计与实施中

游离于人的精神性这一价值原点之外。学校制度应当坚守自己特殊的伦理诉求,以引人向善为根本出发点。另一方面,制度投入实践需要德性主体的再创造、再生发。学生在制度德育中并不是被动的接受者,学生道德意识的觉醒与提升也会促使自己构思、变革和完善制度体系。“制度育德”不是育抽象之德,而是育每一个真实、具体的儿童之德,^[21]因此需要主体对抽象的、均质化的“制度”加以改造,“制度”要以儿童能理解、接受的方式进入到儿童的世界和生活之中。

四、可能方式:“制度育德”中“育”的可能形式

制度如何育德存在消极与积极两种方式,前者主要是指制度“纠”恶,后者则主要为制度“助”善。

(一) 消极意义上的制度“育”德

消极意义上的制度“育”德指的是以制度来预防或者惩罚“恶”——包括“算计之恶”与“平庸之恶”,强调制度育德的预防、矫正功能。学校作为教育机构,需要贯彻落实“制度‘识’恶、制度‘界’恶、制度‘防’恶、制度‘惩’恶”。首先,恶行需在学校制度中识别并被界定出来。恶有诸多种表现形式,阿伦特指出恶可以分为“算计之恶”与“平庸之恶”,“算计之恶”在学校场域中通常表现为学术造假、校园暴力、体罚、贪污腐败以及利益输送,这些“算计之恶”的行为会破坏学校的道德秩序和校园文化,“强权即道德”、“富有驱逐道德”、“自私即道德”等“不良道德遭遇”^[22]也会影响学生的心理健康和发展。学校场域中更多呈现的可能是“平庸之恶”,它隐蔽地弥漫在学校中,表现为无明显作恶动机、盲目服从一定制度而导致的道德冷漠与麻木,其实质是教育者与教育参与者的无所作为、敷衍了事乃至推脱怠工。各主体置身于“平庸之恶”的环境之中,如温水煮青蛙一般,丧失了“道德跳跃”的意识与能力。这些恶行依靠具有强制性、普遍性的赏罚分明的制度来作识别。其次,学校应采取系列制度建设措施预防算计之恶和平庸之恶的发生。其三,恶行发生时应由学校制度及相关制度进行惩治。对于已经发生的恶行,尤其是“算计之恶”,应采用法律途径,保证公正。

(二) 积极意义上的制度“育”德

积极意义上的制度“育”德强调制度育德的引导、发展功能,它主张制度应该超越自发水平,通过自觉的制度设计、实施和评价来主动建构道德教育过程。

1. 以制度德性“界”善与“识”善,从而引领“善”态学校理念

一方面，以制度德性“界”善即是指以学校制度为基础，将道德价值观具体化为规则和法律法规，以规范和约束人们的行为。制度可以提供明确的准则和规范，以帮助学生明晰对错有别、善恶之间的尺度和界限，从而规范学生行为进而获得德性发展。另一方面，以制度德性“识”善即以制度为保障，通过制度化的程序和程序化的制度去评价和判断善恶行为。通过以制度德性“界”善与“识”善引领“善”态理念的过程中需要充分明确社会共同规范的意识，让大众在规范体系下行为规范化，并且不断完善和加强制度的约束和规范，同时重视培养个体德性和社会责任感，让社会制度和个体行为相互协调、相互促进，达到维护“善”态理念的目标。

2. 以制度程序正义“助”善，进而维护“善”态学校秩序

程序正义涵有公开性、参与性、中立性、公正性以及保障人的尊严等基本价值要素。^[22]制度程序正义是指学校制度制定与执行中坚守程序正义，以导出制度的善意能量，进而维护“善”态学校秩序。一则，形成民主参与、及时有效的多元信息公开机制，公开内容应包含学校制度建构的基本信息、学校制度建构参与者的需要及其理由以及协商的过程。二则，健全多元的学校参与制度，使相关者有效参与制度制订、认同、执行、评价、修正的全过程。为此，需扩大家长、学生尤其是“较不利者”的参与度，加大参与制度的供给，对参与主体的职责权等进行清晰明确的界定。三则，建立审查与处理相互分离的程序中立制度。学校内部不端行为惩戒中权力利益博弈异常复杂，通过程序中立制度可减少因“管学相互”“同行包庇”“相互推诿”等带来的不确定性，即在申诉、受理、质询、调查和处理、申诉等各环节中明确负责机构、人员权责，构建以环节为基础的差异化监管。四则，培育尊重人的基本权利、形成公正平等的意识自觉的权利主体。德育制度设计总体上应以“权利优先”为前提、以德性为导向，坚定德育制度设计的权利立场即尊重个体的权利、坚持人际间平等、倡导理性的协商等主张。

3. 以公正的评价制度“奖”善与“传”善，构筑“善”态学校文化

以评价制度公正“奖”善与“传”善，主要是指建立一套公正、客观的评价制度，并对符合评价标准的行为进行公正、及时的奖励，在学校中传递正能量，促进善的行为的产生和传承。在学校中，以评价制度公正“奖”善与“传”善可以构建“善”态学校文化。首先，建立公正、客观的评价制度，这是“奖”善和“传”善的前提。评价制度要建立在公平公正的基础上，遵循客观、公正、公开、公平等原则。学校通过制度性的规定和评价标准，明确守法、诚信、勤奋、创新等行为的标准和价值，对符合标准的行为进行认定和奖励。其次，要对符合评价标准的行为进行公正、及时的奖励，实现“奖”善的目标。最后，对符合评价标准的行为进行传扬、倡导和弘扬，实现“传”善的目标。

五、过程环节：“制度资源—制度场境—制度体验—制度智慧”的制度育德环节

制度作为外在于人的客观道德教育资源,需要在制度场境中进行转化才能发挥更广泛的教育功能。而个体在制度场境中对所看到的、所感受到的制度会形成一些系列看法、情感、体验等,这些看法就是制度体验。个体在长久的制度体验中不断调整自我、制度与道德关系,最终会形成制度智慧,即如何借助制度获致自我德性养成与自我发展。由此提炼出制度育德经历“制度资源—制度场境—制度体验—制度智慧”的序列过程。

（一）制度作为德育资源

制度育德存在两种路径:一种是学生在参与学校制度建构的过程中经受公平正义、民主平等、团结友爱等德性精神的熏陶并在潜移默化中接受和内化这些精神,进而促成道德成长,即制度建构的过程育人;另一种是以高品质的德性制度保障、规范、促进个体品德发展,即制度建构的结果育人。制度是一种重要的德育资源和工具,用来守住底线伦理,提供不可僭越的环境支持,并能发挥宝贵的纠偏功能。^[23]

（二）制度需要在制度场境中进行转化

不论是制度建构的过程育人还是制度建构的结果育人,制度必然需要在制度场境中才能对主体施加影响。这源于客观的制度与主体的品德之间、普遍的制度与具体的个体之间存在的“壁垒”所致。制度在制度场境中转化才能既不流失“刚性”又充满“柔情”。制度本身不是呆板的、静止的,而是具有动态性和变化性的。这意味着只有在制度场境中进行转化,不断进行适应和调整,制度才能更好地承担起其本应承担的职能和作用。

（三）制度体验在制度场境中生成

抽去体验会使丰富、细腻的生命个体降格为统一而普遍的制度被动产物,制度育德也会失去背景感、历史感与生命感。“柔软”而丰富、“温情”而又活力的制度体验可以软化强硬的制度灌输,从而搭建从抽象“人”到具体“人”的内部桥梁,它是制度与个体互动下真实而具体的产物,是践履“制度育德”的教育学立场的突出表现。不同的制度体验表现为不同的制度意象——制度给制度承受者在头脑、心中留下的整体性的、意象性、体验性的印象(意象)。经过对A博士——一位一直生活在制度里并有着丰富的教育人生体验和较高教育理论素养的大学教师的深度访谈发现,个体一生中或许经历着“无(潜隐)”——“公路”——“横亘在你面前看不清的、陌生的庞然大物”——“开始具有平台的、资源的模样或性质”——“淡如水的交往”系列制度意象过程。在孩童时期,尽管个体身处制度规范下但缺乏制度意

识，制度意象为“无（潜隐）”，个体几乎感觉不到制度/体制的存在，个体的道德行为是自发和随意的，缺乏道德准则约束。在求学时期，个体制度意识仍处于蒙昧状态，个体品德的发展与身处的制度框架并无明显矛盾，此时个体制度意象为“公路”，个体品德在多层嵌套中的制度规范下平稳发展。工作后个体制度意识初步觉醒，制度变成“横亘在你面前看不清的、陌生的庞然大物”，个体对学校制度充满情感偏见，学校制度单向“控制”学生德行。持此种意象的个体视制度为异己性的存在，要么无差别地反对制度对行为的规范与引导等教育功能，要么采取“事不关己高高挂起”的不参与状态，从而阻塞了“制度育德”的双重路径，个体沦为制度的附庸，丧失了作为制度主体的道德智慧。而在不断的学习、体验和调整中，个体眼中的制度“开始具有平台的、资源的模样或性质”，随之而来的是制度的可供性加强、异己性弱化，个体开始借助制度的优势获得利益发展与价值再创的机会。而制度在个体眼中最为理想的意象则是“淡如水的交往”，这是个体制度意识充分觉醒后能审辩出制度的二重性——“制约性与使动性”，^[24]进而承其重、避其弊、用其利、生其意义。这一系列制度意象流变背后揭露了主体制度意识的不断觉醒与主体制度能力的提高，其实质是制度与品德互动关系认识的拓展。

（四）制度智慧是“制度育德”结晶

凝练、总结制度体验进而形成个性化的制度智慧是“制度育德”期许的结果，制度智慧是人的德性的内在构成要素。制度不可能取代“内得于己”，制度与道德可以在一个共生的层面上结合起来。在这种关联主义下，制度智慧要求道德与制度的相互转化，可进一步表现为制度的道德智慧与道德的制度智慧。一方面，制度的道德智慧要求“化制为德”，即制度的制定和实践必须遵循一定的道德理念和内容，即不仅要符合人们的实际利益和现实需要，更要体现一定的责任和义务感，以及对于公共利益、社会关怀、人文精神等方面的体现。这种道德智慧的体现可以加强制度的人民性、民主性、法治性和公正性，从而更好地发挥制度的导向、引领和约束作用。另一方面，道德的制度智慧要求“化德为制”，即在制度层面上强化道德教育的有效性和实践性，让道德原则落地为制度，并且通过制度的落实来强化人们的道德素质。

参考文献：

- [1] 杜时忠. 制度德育研究的缘起与发展路向[J]. 教育研究与实验, 2010 (1).
- [2] [德]底特利希·本纳. 普通教育学——教育思想和行动基本结构的系统的和问题的引论 [M]. 彭正梅等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006.
- [3] 孙元涛, 吕秋艳. 重建教育学的“公共话语空间”——迪特里希·本纳“普通教育学”思想探论[J]. 全球教育展望, 2021, 50 (1).

- [4]张添翼,杜时忠,连帅磊.学校制度育德的实证研究[J].全球教育展望,2020,49(5).
- [5][美]约翰·杜威著.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990.
- [6]张添翼.学校制度情境论[M].武汉:华中师范大学出版社,2020.
- [7]刘永富.场有哲学所涉及的几个理论问题辨析[J].人文杂志,1998(5).
- [8]王仕杰.解构与建构:教学思维场的哲学审视[J].中国教育科学(中英文),2020(2).
- [9]刘学智.从场有哲学“根身性相学”看《老子》的“道”论[J].湖南大学学报(社会科学版),2013(2).
- [10]车文博.西方科学心理学史[M].北京:首都师范大学出版社,2010.
- [11]Schellenberg J. Masters of Social Psychology[M].Oxford:Oxford University Press 1978.
- [12][美]韦恩·瓦伊尼,布雷特·金.心理学史——观念与背景[M].郭本禹,任其平,王蕾,等,译.北京:世界图书出版公司,2009.
- [13][法]皮埃尔·布迪厄,华康德.实践与反思:反思社会学导引[M].李猛,李康,译.北京:中央编译出版社,1998.
- [14]叶澜.论影响人发展的诸因素及其与发展主体的动态关系[J].中国社会科学,1986(3).
- [15]唐君毅.中国哲学原论·原性篇,唐君毅全集(第18卷)[M],北京:九州出版社,2016.
- [16]Burge T. Individualism and the Mental[J].Midwest Studies in Philosophy,1979(4).
- [17]Clark A,Chalmers D. The Extended Mind[J].Analysis,1998(1).
- [18]高新民,陈帅.心灵观:西方心灵哲学的新论域[J].哲学动态,2018(10).
- [19]王道俊.《教育学》(第七版)[M].北京:人民教育出版社,2016.
- [20]涂艳国,周贵礼.试论教育回归人性的基本方式[J].教育研究,2012(2).
- [21]李伟,杨英.“制度育德”的教育学立场初探[J].教育研究与实验,2013(1).
- [22]郭春镇,勇琪.算法的程序正义[J].中国政法大学学报,2023(1).
- [23]龙霞.知识德育、制度德育与生活德育的教学整合研究[J].教育理论与实践,2017,37(20).
- [24]崔永波.意外后果:制度德育的美丽风险——一种结构二重性的视角[J].教育科学坛,2022(16).

Further Exploration of the Institution Moral Education from Pedagogical Position

Li Wei Xie Shengmei

Abstract:The exploration of the educational stance of "institutional moral education" is mainly limited to the connotation of its“becoming a person” stance, children's stance, "process" stance, and "tomorrow" stance, leaving theoretical space for further exploration. Regarding stance deepening, "the Institution Moral Education" adheres to the educational standpoint and needs to grasp the principles of students' plasticity,initiative, educational transformation, and non-hierarchical principles. In terms of interactive framework, the core logical elements of "the Institution Moral Education" are institutions, field, and mind, which are organically unified, mutually reinforcing, and supportive, jointly promoting the development of institutionalized moral education. In terms of relational nature, institutional "nurture" moral education and moral "nurture" institutional feeding each other in two dimensions of positive and negative meanings. Concerning the process links, "the Institution Moral Education" experiences four links, namely, "institutional resources - institutional field - institutional experience - institutional wisdom."

Key words: Institution Moral Education,Educational standpoint;Institution-Field- Mind; Institutional Wisdom.

Authors:Li Wei,Associate Professor of School of Education, Huazhong University of Science & Technology; Researcher of Hubei Provincial School Moral Education Research Center"; Xie Shengmei, PhD candidate of School of Education, Huazhong University of Science & Technology (Wuhan 430074).

转引自《教育研究与实验》2023 年第 5 期