

■ 学前教育理论

以身育德：从身体之维审视幼儿德育

李 晴, 胥兴春

(西南大学教育学部, 重庆 400715)

摘要:教育的起点和归宿是人,是具体的、活动的、现实的人。身体是人的本性基础,具有本体性价值,以身育德是幼儿德育该有的思路:首先对当下幼儿德育中身体缺位导致的“知识化”“外在化”“虚假化”的现实困境进行反思,诉求身体的价值与意义;再从道德认知、道德情感、道德行为三个构成要素出发分析道德经验的身体维度,为幼儿德育提供身体层面的指向;最后在身体观照下从关怀身体、通过身体、回归身体三个层面思考幼儿德育的可能路径,落实德育为先的教育任务。

关键词:身体;道德;幼儿德育

中图分类号: G611

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)10-0055-06

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.10.009

Educating Morality by Body: Examining Children's Moral Education from the Dimension of Body

LI Qing, XU Xing-chun

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: The starting point and destination of education are people, which are concrete, active and realistic. The body is the original foundation of human beings and it has ontological value. Educating morality by body is the idea of children's moral education: firstly, reflect on the practical dilemma of "intellectualization", "externalization" and "falsification" caused by the absence of body in children's moral education, and appeal for the value and significance of the body. Then it analyzes the physical dimension of moral experience from the three constituent elements of moral cognition, moral emotion and moral behavior, so as to provide physical direction for children's moral education. Finally, from the perspective of the body, we think about the possible path of children's moral education from the three levels of caring for the body, passing through the body and returning to the body, and implement the educational task of moral education first.

Key words: body; morality; preschool moral education

在“十四五”(2021~2025年)教育规划中,教育事业坚持把立德树人作为根本任务,坚持德育的优先位置,培根铸魂、启智润心。同时,在2021年4月6日教育部发布的《学前教育师范生教师职业能力标准(试行)》中明确提出:教师要以幼儿为本、德育为先,要将社会主义核心价值观、中

华优秀传统文化、革命文化和社会主义先进文化教育融入到保教活动中,为培养幼儿适应终身发展和社会发展所需的正确价值观、必备品格和关键能力奠定基础^[1]。“德育是指将社会道德内化为个人品德的过程。”^[2]道德是一定社会人们共同生活及其行为的规范与准则,是社会的、外在的;品

收稿日期:2021-08-01;修回日期:2021-08-07

作者简介:李晴,女,四川巴中人,西南大学教育学部硕士研究生。

通讯作者:胥兴春,男,四川广安人,西南大学教育学部副教授,硕士生导师,发展与教育心理学博士,主要研究方向:儿童心理发展与教育,学前教育质量与政策,教师专业发展,学习与教学心理等。

德是道德的个体化,是社会道德在个体身上的表现,是个体的、内在的^[2]。为了防止德育陷入“二元论”“知行脱离”的困境,习近平总书记指出“一种价值观要真正发挥作用,必须融入社会生活,让人们在实践中感知它、领悟它。要注意把我们所提倡的与人们日常生活紧密联系起来,在落细、落小、落实上下功夫”^[3]¹⁶⁵。这为幼儿德育指明了方向,身体将社会道德与个人品德统一起来,在身心一体、知行合一、实际生活中提高德育的实效性。

一、幼儿德育中身体缺位的现实困境

教育领域对身体的关注源于哲学研究中的身体思想。在西方哲学史上,身体主要经历了两个阶段:自柏拉图的“全凭心眼儿去看”至笛卡尔的“我思故我在”这段漫长的时期,意识哲学占据中心位置,身体被否定、被压抑。而从尼采开始,意识哲学的传统崩溃了,直至梅洛-庞蒂“将身体毅然地插入到知识的起源中,取消了意识在这个领域中的特权位置”^[4],身体在历史中终于露出了被压抑的一面。当身体问题在历史中被凸显出来时,幼儿德育也应该对身体问题做一个省思。

其一,身体与灵魂的二元分裂,导致无身体的空虚的心灵的说教,幼儿德育“知识化”。我国传统教学观主要受苏联的影响,强调上课是教学的基本组织形式,强调教师在教学中的主导作用,强调教科书是学生获得知识的主要来源之一。教育者更多地将教育对象的身体看作是“肉体”,对学生进行客观知识的传授,由此导致了幼儿德育变成以掌握道德知识为主的智力活动,向学生传输普遍化、客观化的道德知识,这种知识隔绝了时空因素,抽离了身体表征的内容,背离了生活世界,是“关于道德”的,而不是“道德”本身,忽略了“知情意行”的整体性和实实在在的身体的感受、情感,身体没有本质地参与到幼儿德育过程中,“道德体验被抽离掉了生动的身体感觉,‘生活世界’的道德生活就沦为单向意向的道德世界存在”^[5]。

其二,道德主体与道德客体的二元分裂,导致身体实体性对象的规训的处境,幼儿德育“外在化”。引用祁述宏老师的界定:道德主体是指

“生活在一定社会群体中间并体验着道德生活的人,它是具体的、活生生的,具有创造性和主动性”^[6];道德客体是指“有道德主体的意识和实践活动作用其间的客观存在物,它包括主体在道德活动中总结创造的精神产品以及主体在道德活动中所依赖的活动对象和场所。如道德理论、道德原则、道德规范、道德关系、道德化的社会群体和有道德主体作用其间的宇宙自然等”^[6]。当道德被诠释为外在化的行为规范和规则,从外面注入人的行为,使个体身体客体化、物化,道德教育成为规训的手段与工具,表现为对幼儿身体活动的严密限制,以此来维护教育场域内的秩序、以至于社会秩序,缺少对人及其身体的关怀,使得具有创造性和主动性的,基于活生生的、具体的身体的道德实践没有发挥其在道德主体与道德客体间的中介作用,道德学习变异为一种外在化的过程,难以深入人心。

其三,虚拟对现实的仿真,导致“虚假身体”的参与,身体与生活世界间受到网络的阻隔。信息技术延展了人类认知的内容和范围,带来了许多便利,如在线体验。幼儿也享受着社会发展的成果,更多地从电子媒介上获取信息,相应地也缺少切身体验的机会和兴趣,导致身体智能的退缩。“在线”的体验有身体的参与,但也阻隔了这个身体与真实生活世界的联系。对于幼儿来说,更重要的是原初的、真实的身体参与、体验和实践,获得关于自己生活切身的道德理念、道德规范、道德关系等,以此建构自己的道德;而不是来自虚拟世界中的,经过美化、修饰而不够“真”的道德内容。

省思幼儿德育中身体的遭遇,是幼儿德育效果不明显的重要原因。因此,有必要厘清身体与道德的联系,让身体重新找回它在幼儿德育中的位置^[7]。

二、道德经验的身体维度

道德,从根源上来说,是人类文明演进的结果,是理性与欲望的统一,成为共同生活的行为规范和准则深深根植于人类的身心之中^[8]。道德认知、道德情感、道德行为是道德的构成性要素,它们都是由人产生,由人的身体产生。没有身体的道德教育,无论是多深刻的道德认知、多充沛

的道德情感都是空虚的,都不能转化为实际的道德行为^[7]。

(一)身体是建构道德认知的载体

感知—运动生成道德认知。道德认知是个体对道德规范和道德范畴及其意义的认识,是人们确定对客观事物态度与行为准则的内在原因^{[9]251}。在皮亚杰认识论中,身体的“感知—运动”构成个体认知图式。“认识既不是起因于一个有自我意识的主体,也不是起因于业已形成的客体,认识起因于主客体之间的相互作用,以活动为中介”^[10]。活动即实践,认识来源于实践,是生成的而不是表征的^[11]。在实践中,认识的基础是“肉体组织”即不同的身体器官,理性源于身体器官的活动,影响着认识的过程和结果。就认识的过程而言,身体是参与者,就认识的结果而言,身体的经验是认知图式的背景和参照,身体的感受和体验为认知和思维的发展提供了基础^[12]。于是,认知是身体的认知,身体是认知的主体^{[13]137-141}。道德知识与观念有深厚的意义与情感因素,头脑中纯粹的理性学习,不能全面理解其内涵的价值意蕴,而经由切身的感悟与体验,经过实践的道德知识,对幼儿来说更可靠、更易把握。

(二)身体是产生道德情感的本原

情绪—体验孕育道德情感。“道德情感是个体对客观事物的是非善恶进行判断时所引起的内心的体验,是对客观事物爱憎好恶的主观态度。道德意志是为道德行为所做出的自觉的、顽强的努力。”^{[14]256}情感和意志发于身体,对个体道德认知和行为起着激励和调节作用。首先,情绪体验是脑的感受状态,身体为其提供了物质背景。以同情为例,道德感性理论认为同情是道德情感发生的基础,同情是指情感的相互感应和传染,镜像神经元为其提供了解释:我们之所以能理解或与他人产生同样的情感,不是基于对他人的情绪状态的分析推理,而是对他人的情绪躯体活动进行了投射,形成同样的情绪躯体反应^[15]。其次,身体在场的情感交流更有感染力。人与人之间的交流是身与身之间的联系,情感的传递、投射和感染需要身体在场,离身的情感交流虚无缥缈而不够真实,个体道德情感不易感染他人,也不易受到他人道德情感影响,群体道德感也难以

形成。最后,意志表现为对身体的控制。道德意志使个体严格要求自己,帮助个体自觉地调节自己的言行和情感,克服内外困难,将道德进行到底。总之,身体的情感意志使道德充满生命的活力,对幼儿来说,基于身体的情感体验是个体道德形成的内部动力。

(三)身体是呈现道德行为的归宿

身体—活动践行道德行为。“道德行为是个体在道德认知、情感、意志的支配下,对他人和社会做出的反应。”^{[14]256}道德认知和道德情感的最终归宿表现为道德行为。首先,身体是道德行为的担保,没有了身体的约束,道德行为也就没有了归宿。幼儿教育阶段,道德教育的基础内容是对身体的规范,蕴含于身体姿态、言语动作等伦理空间,寄居于身体。例如:升国旗要敬礼、见了老师问声好、小草也怕疼我不踩等伦理道德叙事是身体的写照^[16]。没有对身体的规范,道德教育就成为口头的说教和头脑中的记忆。然后,社会道德内化为个体道德意识,外显于个体道德行为,行为是有机体的外显活动,包含身体的一切动作和运动。良知,无不行。一切道德价值的存在都要靠道德行为来证明,这就必须有身体的卷入与在场,身体离场,道德行为就无处可施,体现于个体的身体活动过程中,如言行举止、为人处世^[17]。对幼儿来说,实践是直接有效的养成道德习惯和行为的途径,也是对个体道德最好的检验。

三、身体观照下的幼儿德育新思路

道德经验的主体维度为幼儿德育提供了身体层面的指向。身体观照下的幼儿德育要在关怀身体的基础之上,发挥身体的主体功能,最后在回归身体活动的生活过程中提高德育实效。

(一)关怀身体,奠定德育基础

“体者,载知识之车而育道德之舍也。”^[18]身体是道德的载体,关怀身体是幼儿德育的基础任务。

其一,坚持和谐身体观的引领。和谐的身体观是指“身心一体论”,身体既不是纯粹物质,也不是纯粹意识,“心灵和身体的观念应该被相对化,没有明确的分界线”^[19]。同时,个体心智也是完整的,要注意知、情、行的统一,道德知识、道德

情感、道德行为是一个整体,不能片面追求其中之一^[15]。身心二分的观点将身体视为追求美德和知识的阻碍,只有理性的灵魂才能获得真理,导致道德教育中没有身体、压制身体,完整的人在教育场域中被分解,成了空洞的、“不道德”的、片面的道德教育。因此,观照身体的幼儿德育要从身心一体的原则出发,以和谐的身体观指导德育实践,重新审视身体在建构个体道德中的作用,把个体完整的身体带入道德教育过程,同时要尊重个体差异,在道德共性的基础上培育个体的道德。

其二,关注幼儿的生存状态^[20]。身体的遭遇是个体道德形成发展的阻碍,不仅包括身体上的直接伤害还包括置身情境所见所闻带来的心灵冲击^[8]。身体的遭遇所带来的痛苦和不安促使个体对原有的伦理道德构建的美好社会产生质疑,不再相信原有价值观念的诉求,甚至做出“不道德”的行为。所以,关注幼儿的生存状态包括以下两方面:关注幼儿生理状态,关爱生命。要关注幼儿的身体是否受到直接伤害,例如有没有被小朋友弄伤、有没有受到老师的体罚等,及时发现问题,采取有针对性的措施,抚平伤害。关注幼儿的心理状态,呵护心理健康,塑造积极心理。个体的心理状态会影响其对既有道德的认识与态度,消极的情绪体验影响道德判断和行为^[15]。幼儿喜不喜欢上幼儿园,有没有好朋友,有没有喜欢的老师、玩具、活动等都关系到幼儿的心理健康状况。于是,要营造安全、快乐、和谐、友善的幼儿园环境,尊重爱护每一个孩子,建立充满爱的师幼关系和同伴关系,帮助幼儿过上幸福的集体生活,培育健康的心理。

(二)通过身体,推进德育实施

身体是道德建构的主体,通过身体进行幼儿德育是中心任务,表现为用身体去感知、体验和行动,获得身体经验,帮助幼儿从自身由内而外的生出道德。

以实践悟新知。道德是一种社会意识形态,其内容含有深厚的价值意义,具有抽象的特点。对道德规范的认识、掌握道德知识是德育过程的基础,包括感性认识和理性认识两个阶段和方面^[21]。感性认识是指道德观念的形成,是人们在社会道德认知基础上产生的、在头脑中所留下的

关于社会道德现象的表象,是在直接感知的基础上产生的;理性认识是指通过分析、综合、比较、抽象、概括、具体化等思维活动形成道德概念和道德信念^[22]。认知结构包括感觉、知觉、记忆、思维、想象等等,具有明显的年龄特征。学龄前期,幼儿认知发展主要处于前运算和具体运算阶段,以具体形象思维为主,认识依赖身体活动和客体对象。所以,幼儿的道德认识是以感性认识为主,向理性认识发展的过程。是以,幼儿德育过程中要尊重个体认知发展规律,坚持“做中学”原则,引导幼儿在亲身参与、直接感知、实际操作中学习,主动探究与思考,“多闻”“多见”“多做”,发挥身体的感知—运动作用,积累大量道德感性观念,才能形成正确的道德概念。如果缺乏相应的感性道德观念,道德教育就成为形式主义的知识输出,难以转化为学生内在的道德认识^[22]。

以情境感童心。道德情感具有认识鉴别、动力调节、陶冶的功能,在品德形成和整个德育过程中具有重要作用。从与认知水平先联系的角度分,道德情感包括直觉的道德感、形象性的道德感和理论性的道德感^[22],幼儿期主要是前两种。身体—情境—情感是一个整体,道德情感总是在一定的情境中产生,情境中的各种因素对道德情感的产生具有综合性作用。所以,要重视教育活动的情境性,创设丰富的、具体形象的、生动的道德情境,培养和激发幼儿的道德情感。利用道德故事、道德形象引发幼儿身临其境的感受与共情,产生道德情绪体验,推动道德认识转化为道德行动。要注意教育环境的情感性,发挥环境对人的感染、熏陶作用。在幼儿园内进行道德文化建设,全员、全过程、全方位营造有道德感的校园环境、班级文化,启智润心。同时,还要防止和尽量消除不良情境的影响。

以实践养德行。力学而得之,必充广而行之。道德认知和道德情感意志必然表现为道德行为。夸美纽斯在《大教学论》中谈到:“一味叮咛告诫而不要求实践是行不通的,德行是由经常做正当的事情学来的。”^[23]幼儿德育不仅应该教幼儿获得“关于道德”的知识,更重要的是组织幼儿道德行为的培养训练,让幼儿在实践中养成道德行为,并转化为道德习惯。道德行为方式的掌握是产生道德行为的必要条件。可以通过示范、

讲解、步骤讨论、对比、练习等方式,从身边的事做起,从小事做起,让幼儿掌握正确的道德行为方式,学会“怎样做”。习惯的养成是品德形成的重要标志之一,正如佩利所说,美德大多存在于良好的习惯当中。行为心理学研究表明:21天以上的重复会形成习惯,90天的重复会形成稳定的习惯。所以,要在明确练习的意义与要求的基础上让幼儿自觉重复良好行为,避免机械重复,在这个过程中及时给与鼓励和反馈,帮助幼儿更好的坚持,让外在规范转化为自我的规约与要求。

(三)回归身体,提高德育实效

道德是意义世界中的一员,它内在于生活。基于身体、通过身体的幼儿德育最终要回归身体,回到身体活动的生活过程中,以实际生活为依托,落到家庭、幼儿园和社区实处。

其一,回归家庭生活。回归家庭生活的幼儿德育要发挥家庭环境、生活、劳动等在个体道德形成中的具身化作用。家庭是人的第一个社会生活环境,家庭德育是个体接受品德教育的开端,可为个体的个性和品德发展奠定必要的基础^[24]。认知、身体与环境是一体的,身体处在环境中。所以,要创造一个良好的家庭德育环境,努力形成优良家风,传承美德。家风不是宣扬口号,而是要用行动去体现,在这个过程中父母长辈要以身作则,检束自己的言行,在生活实际中形成、传承家风,让幼儿在优良家风的沐浴中养成个人品性。同时,幼儿的学习发生于身体的活动,具有实践性,必须依靠个体与环境之间真正的互动。所以,要“教以事”,建立合理的生活作息制度和生活常规帮助孩子养成良好行为习惯,如按时起床、讲文明、有礼貌、节约用水、不乱丢垃圾等,在家庭环境、生活、劳动过程中养成、检验孩子的德行。

其二,回归幼儿园生活,发挥集体生活的作用。集体一经形成,就创设了一种社会情境和条件,形成一种氛围,潜移默化地影响着集体成员。如前所述,身体处在环境中,儿童与周围环境互动最多、最主动的对象就是人,在幼儿园集体生活中,教师和幼儿构成了两大关系主体,主体间的交往对个体道德形成具有重要作用。首先,教师是幼儿的重要他人,是幼儿学习和模仿的重要对象。所以,教师要坚持自己的教育要求

和实际行为一致,为幼儿树立可供学习模仿的具身实际榜样。同时还要坚持教育主动性,重视情境化因素之于学习的重要作用,提供有利于幼儿道德建构的环境。其次,在同伴间的交往和游戏过程中,身体在场,并处在积极的活动状态,是认识发生、情感交流的重要情境,有助于萌发幼儿基本的道德情感,培养幼儿基本的道德意识,遵守集体生活的基本道德规范,促进幼儿社会性发展,学会与人相处,关心帮助朋友等。

其三,回归社区生活。社区是幼儿除家庭和幼儿园外活动的主要场所,是幼儿走进社会的第一个圈子,不及家庭环境中的随意,也没有教育环境中的“伪善”(幼儿为了符合教师的要求而表现出来的),身体在这一个环境中的活动是比较真实的状态,因此也是德育实施的重要场所。社区组织德育活动应坚持主流价值观,面向幼儿的社区生活实际开展实践性强、针对性强的活动,从公共卫生、公共规则与秩序、公共文明、人际交往等具体实事入手^[25],要与之相关又力所能及,让幼儿身在其中、学在其中、行在其中,给其提供社会实践和练习的平台。例如,从公共规则和秩序出发,让幼儿明白身在其中就要遵守共同生活的规则和秩序,在实际生活中学习公共社区规则,并落实在实际行动上。同时,家庭、幼儿园、社区是幼儿身居的主要场域,对幼儿德育有各自的特点和优势,三者相互联系,积极配合,可以取长补短,形成教育合力,更好地发挥德育的整体作用,提高德育实效。

教育的对象是人,不是抽象的概念化的人,而是活生生的具体的人,这个人是身体的存在。身体是一切教育的基础,也是幼儿德育的基础。幼儿德育从身体出发,发挥身体的承载、感受和行动的力量,又回到身体,回归生活世界,为幼儿德育增添实效,以立德然后树人。

[参考文献]

- [1] 中华人民共和国教育部办公厅.教师厅〔2021〕2号.学前教育专业师范生教师职业能力标准(试行)[EB/OL].
http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/202104/t20210412_525943.html.
- [2] 孟万金.具身德育:背景、内涵、创新——论新时代具身德育[J].中国特殊教育,2017(11):69-73.

- [3] 习近平.习近平谈治国理政[M].北京:外文出版社,2014.
- [4] 汪民安,陈永国.后身体:文化、权力和生命政治学[M].长春:吉林人民出版社,2003.
- [5] 王强.道德教育与身体关系省思[J].南京师大学报(社会科学版),2008(1):73-78.
- [6] 祁述宏.论道德主体与道德客体[J].学术界,1991(2):38-42.
- [7] 陈丽娜.面向身体关照的道德教育[J].中国德育,2009,4(4):27-30.
- [8] 闫旭蕾.从身体之维看德育[J].人民教育,2017(21):43-48.
- [9] 南京师范大学教育系.教育学[M].北京:人民教育出版社,2005.
- [10] 皮亚杰.发生认识论原理[M].王宪钊,等译.北京:商务印书馆,1996.
- [11] 叶浩生.身体的教育价值:现象学的视角[J].教育研究,2019,40(10):41-51.
- [12] 张积家,马利军.马克思、恩格斯的具身认知思想及其价值[J].华南师范大学学报(社会科学版),2013(5):93-105,208.
- [13] 梅洛·庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2001.
- [14] 柳海民.教育学概论[M].北京:北京师范大学出版社,2015.
- [15] 苗小燕.具身德育学习科学证据及应用[J].中国特殊教育,2020(10):71-76.
- [16] 闫旭蕾.析礼:一种体化实践——身体社会学的视角[J].海南师范学院学报(社会科学版),2006(2):120-123.
- [17] 孟万金.具身德育:纲领、实效、评价——五论新时代具身德育[J].中国德育,2019(6):15-19.
- [18] 毛泽东.体育之研究[M].北京:人民体育出版社,1995.
- [19] 梅洛·庞蒂.知觉现象学[M].姜志辉,译.北京:商务印书馆,2001.
- [20] 王健敏.具身德育:立德树人背景下德育新理念与新路径[J].中国特殊教育,2017(5):22-26.
- [21] 范树成.德育过程论[M].北京:中国社会科学出版社,2004.
- [22] 陈安福.德育心理学[M].重庆:重庆出版社,1987.
- [23] 夸美纽斯.大教学论[M].北京:教育科学出版社,1999.
- [24] 胡厚福.德育学原理[M].北京:北京师范大学出版社,1997.
- [25] 孟万金.具身德育:机制、精髓、课程——三论新时代具身德育[J].中国特殊教育,2018(4):73-78,96.

[责任编辑 任丽平]