身体关怀视角下合乎道德性的学校德育建构

王苇琪,叶飞
(南京师范大学 道德教育研究所,江苏 南京 210097)

摘要:尽管身体价值因全面发展的教育理念而在一定程度上受到关注,但在德育中学生身体仍处于一种困顿状态,主要表现为身体的道德认知能力被误解,身体德性被忽视以及身体受到规则的过度控制;据此,德育的道德性随之消解。身体关怀是重新落实德育道德性的对症之策,其要求学校尊重学生的完整生命意义,维护学生作为德育主体的尊严并守护其成长为道德主体;并且基于身体关怀的德育实践,强调让德育主体在具身交互中生成德育对话,同时让学生以行动者的身份从切身实践中获取主动道德经验。

关键词:身体;关怀;道德性;学校德育
中图分类号:G41 文献标识码:A 文章编号:2095-3798(2020)04-0001-07

在漫长的历史中身体一直被视为人性与道德的牢笼。尽管尼采(Nietzsche)在19世纪已呐喊着将人视为完完全全的身体,让人们对身体的价值予以一定的关注[1];然而,身体的德性意义仍不能被正确理解,大众往往用生物科学的视角看待身体,将其视为纯粹的、与精神分离的"肉",学校德育实践受这一误解的影响则存在"离身"的问题。对此,一些学者关注到身体之于德育道德性与实践性的影响,反对传统德育中"抑身扬心"的认知与做法。有学者指出,身心分离的德育是一种工具理性引导下的异化德育,由于忘记了身体而常常遭遇失败[2]。所以,在德育中应使学生的身体居于主体地位,并鼓励学生通过身体来型塑自我德性[3]。此外,在教育中身体被赋予一种生命伦理的意义,即在身体发挥情感与精神相融作用的前提下,教育方可具有生命意蕴[4]。尽管身体以德性的存在回归理论视野,但是究竟如何对待身体主体才能保证德育的道德性并使之发挥出育人的功能,这一问题仍待考量。基于此,本文试图进一步探讨身体与德育道德性的关联,并基于身体关怀的角度还原一个真正合乎道德性的学校德育,让学生身体的德性价值得以发挥,成为具有行动力的道德主体。

一、身体的困顿与德育道德性的隐没

在身心二元对立的关系中,身体被视为承载灵魂的物质载体,而寓于身体中的灵魂作为高尚的存在则发挥着认识道德、发展人之德性的作用。这一认识使得身体与人的道德成长之间的联系断裂开来,并陷入道德虚无的困顿状态之中;而学校德育由

收稿日期:2020-03-28
基金项目:国家社会科学基金教育学重大课题"教材建设中创新性发展中华优秀传统文化研究"(VFA180003)
作者简介:王苇琪,女,江苏南京人,南京师范大学道德教育研究所德育学专业博士研究生;
叶飞,男,浙江丽水人,南京师范大学道德教育研究所教授,博士生导师。

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

于漠视了学生身体价值而使其本身的道德性随之隐没。

(一)身体境遇:不堪承受灵魂之重

长久以来"人"的完整性被割裂开来,灵魂与身体被视为两种东西,前者凝聚了理性、智慧、德性而后者则是欲望、激情的结合体。因此,关于"人"之意义的解读往往被局限于灵魂之中;身体被视为阻碍人发展的沉重负担,克服身体的物质羁绊则成为人们获取知识与德性的前提条件。苏格拉底(Socrates)就主张哲学家必须全心全意关怀灵魂,而不关怀身体;人们应当尽量地离弃身体而转向灵魂[5]170。身体对于柏拉图(Plato)而言,则是具有双重的罪恶:它既是一种歪曲的媒介,用虚幻和影子隔绝了人们从物质世界上升到理念世界的路径;同时它又是人欲的根源,让人被感官所干扰或欺骗从而难以接近真理[5]174。尽管亚里士多德(Aristotle)将灵魂和身体视作形式与质料的关系,认为身体与灵魂具有不可分割性,并在一定程度上使身体得以正名;但亚氏在探讨善、幸福的问题时,却认为人的善指向灵魂而非身体,并且人的幸福是灵魂的一种活动[6]。这表示,灵魂承载着美好的德性与价值,身体却与之无关。在中国的传统文化中,尽管圣贤之士强调"修身",正如《大学》中提出"自天子以至于庶人,壹是皆以修身为本"。但是"欲修其身者,先正其心",并且"身"的意义在一定程度上被"心"所覆盖。在之后,陆王心学关于"心即理也"的主张更是消解了"身"的涵义,将"心"的作用过度夸大,而使得身体正常的欲望被灵魂中高尚的品德所压抑。

在当代教育,德智体美劳被视作衡量学生全面发展的重要标准,从表面上看身体的价值受到关注,但实际上教育中"身体"的客观地位依旧低下,仍处于一种"失语"的尴尬境地;身体不过是学习与考试竞争的工具,其价值主要体现为"革命的本钱"。在学校德育的情境中,身体的境遇则更为令人担忧;"身体"仍被视作"心灵"或者说"灵魂"的载体。以讲授法为主的德育教学停留于灵魂间的虚空交流,在不着实体的情况下,灵魂层面的道德标准不断上升,但身体却无法跟上灵魂的步伐,处于滞后的状态。灵魂因承载得太多而超重,但是身体却因得不到关怀而失重,于是在德育中,学生的身体难以承受灵魂之重;这种身体与灵魂的失衡状态,反映出的不是德育的高效而是德育道德性的缺失,使得学生难以接近道德。

(二)身体德性:被忽视的道德之维

尽管道德因时代与地域的差异而呈现异质性的特征,但是道德总是被冠以"善"的名义,并且成为人追求的对象、保障自我正当权利的后盾。实际上,道德的意义与人的生命早已拧结在一起;换言之,道德是人生命的一部分,甚至是衡量人生命价值高低的重要标准之一。正如高德胜教授所言"道德是生命的内在高度,是生命自身的顶峰"[7]。然而,道德这一人之生命意义却被放置灵魂之内;灵魂成为认识并塑造人们德性的主体,身体与德性的联系却被掩盖。

实际上,这种灵魂道德观是将道德弃于虚无的空间之内。将道德剥离出身体并将两者形成对立关系的做法使得人的生活世界之中缺少真正意义上的道德行动,人们只是在遵守一定的行为原则,即在缺乏身体主动性的情况下以合乎道德的方式做给他人看[8]。社会上道德冷漠现象的出现,从表面上看是"一种人际道德关系上的隔膜和孤独化,以及由此引起的道德行为方式的相互冷淡,互不关心,乃至相互排斥和否定"[9]。但究其缘由却在于身心强行被分离开来,一方面道德随灵魂而去,另一方面处于现实生活中的身体却处于被否定的状态;在身体不作为的情况下,道德成为装点门面之物,空有价值尺度而缺少使用价值。换言之,身体的道德行动因受到脱离生活世界的道德高标制约而不敢轻易表现出来,于是道德的彰显还停留在言说层面,身体德性由此处于缺席状态。

尽管学校德育旨在培养知情意行协调发展的道德主体,但其中的"行"却非关乎身体德性维度的道德行动,而是依照权威准则亦步亦趋的道德行为。前者具有主动性,行动主体必须遵循责任原则,对自己的道德行动主动承担责任,如果其行动损害了他人的利益,则主体需要做出一定的补偿[10]。而后者

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

则是持被动的态度，其目的在于避免责任，这使得道德表现出消极的意味。德育的最终目的指向人的美善生活，如果将身体德性抛掷在德育的培养计划之外，那么德育也消解了自身的道德性。

（三）身体受控：无主体的德育之场

从应然的角度来看，学生是学校的主人，在教育中处于主体地位并享有一定的权利。诚然，在先进教育理念的指导下，学生不再扮演着教育中受压迫者的角色，但是学生却依旧没能占据主体地位。

在德育之场，包含自由、平等、民主等社会价值在内的德育内容却以单一、被动的形式提供给“受教育者”，在学生的灵魂接受美德知识导入的同时，身体则处于一种受控制的状态。或者说，德育通过身控的手段来使学生顺从地接受书本上的知识并表现出符合学校要求的行为，做一名权威所期许的合格学生。由此，德育之场必然要求严肃的秩序，但在某种程度上，学生在课堂中出现的一些身体活动变成了一种侵扰，并且这些正当的身体活动被认为是与精神活动毫无关系的事情，使人心烦意乱，是应该与之进行抗争的坏事情[11]。身体的宁静状态被视作修养品德的充要条件，甚至这种宁静状态本身就被视作良好品德的外在表现之一。

于是在德育之场，学生的身体处于这样的逻辑之中，即“肉体是驯顺的，可以被驾驭、使用、改造和改善”[12]。值得注意的是，当代教育控制学生身体的手段并非以严酷的体罚为主，而是用一种柔性而全面的控制手段，这种强制性体现在无形之中，甚至可能以一种伪关怀的方式表现出来[13]。在不知不觉中，学生身体的主体价值逐渐隐退，柔顺、服从成为身体的特征。那么，凌驾于身体之上的灵魂又如何自处？灵魂中的理性价值的发挥空间又在何处？身体主体价值的消隐于灵魂而言又有怎样的影响？实际上，脱离身体，灵魂的理性与自由便无从谈起，控制身体的技术手段在制约了身体的同时也将灵魂拘束。这并非表示灵魂与身体是相伴相生的关系，而是由于灵魂与身体本为一物，不可分离，所谓灵魂的智慧与德性其实就是身体中良善的品质。当德育之场忽视了学生身体的主观能动性，灵魂也就成为了“无中生有”之物。

二、身体的关怀与德育道德性的落实

在德育中漠视身体的价值会导致其学科道德性的缺失，因而要想落实德育的道德性就必须关怀学生的身体。这意味着学校需要创造一定的条件让学生以德育主体的身份完成向道德主体的过渡，并在这一过程中彰显出完整的生命意义。

（一）完整生命意义得以表达

德育的道德性立足于对学生生命的关怀；在传统的学校德育中，生命的意义被片面化，认为是一种与美好德性相关的纯粹精神层面之物，而处于生活世界的身体则受到漠视，学生的完整生命意义遭到破坏。值得注意的是，纯粹的“精神”、纯粹的“灵”意味着死亡 “身体”的死亡。也只有“身体”才有“死亡”，反过来，也只有“身体”才有“生命”[14]。人从出生的那刻起便拥有了实在的身体，而身体是延伸生命价值的物质基础；知识、德性等价值对于个体而言，本是无意义之物，但正是身体原始空间的基础作用，使得个体与世界产生联系并在不断设想中创造外部空间，才使得无意义变得真正有意义。身体让“无”中生“有”，又使“有”逐渐得以扩充，并不断重释着生命的意义，使得每一个体的生命呈现出多样化的特征，而个性化的生命个体又能对道德善产生共鸣。

以身心合一的视角来关怀学生，让学生的完整生命意义得以表达即是德育道德性的内在之义，亦是对德育最为真切的解读。正如内尔·诺丁斯（Nel Noddings）所认为的，心智、身体和精神具有不可分割的关系，他们都属于人类生物体[15]。一旦将身体的意义抛掷于生命之外就等于破坏人的整体性，尽管意欲对人的精神、心智进行真切的关怀却也无法以道德的方式完成这一过程。关怀学生的生命，必然意味着首先要关怀学生的身体，让身体的正当需要得以满足，让身体在安全、舒适的环境中不断地提升自身的精神需求，在生命的维度中追求自我实现的意义。

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

（二）德育主体的尊严得以维护

席勒（Schiller）曾说“尊严是道德所固有的，就其内容而言，尊严一定要以人对自己的本能的支配为前提”[16]。这表示，尊严与道德具有内在一致性的关系，固然维护他人的尊严是道德所要求的，但有尊严地做自己的主人也是道德所赋予人的基本权利；因而，将学生视作德育的主体，让学生保有自己作为主人的尊严，是德育道德性的必然要求。

尊严既关乎个体的主观意识和精神需要，同时也标志着人存在的客观状态[17]。维护个体的尊严不单是尊重人的基本权利，也是对个体存在的认可，而身体在世就是个体存在的最重要标志。关怀学生身体的首要之义便在于维护学生的身体尊严，让学生在获得尊重的前提下学习何为尊严，何为道德，并在获得良好德性的情况下懂得维护他人人格尊严的重要性。然而，德育的主体并非独指学生，教师亦处在德育的情境之中，并与学生在交往中形成一定的关系。一般认为，师生之间是一种平等且相互尊重的关系，但实际上师生之间并不是真正的平等，这并非承认教师具有绝对的权威地位并且比学生拥有更高的人格尊严权；而是指师生之间客观存在着年龄、能力等方面的差异，这些差异使得教师需要承担更重的责任。作为德育主体之一的教师不仅是学生道德发展上的指导者，也是能够宽宥学生的长者，他们需要在学生出现失范行为的情况下仍然保留学生的人格尊严，而非以此为由剥夺学生的基本人权。在师生交往的过程中，教师的尊严也需由学生维护；让学生做自己主人的同时，也必然要求学生积极维护他人自主、自为的权利，尽管其尊重的他人相较自己具有某些方面的优越性。从某种程度上看，人的尊严一方面来源于他人的维护，而另一方面则源于自我的尊重，这表示德育需要引导学生学会用具身的行动所赢得一份尊严，并用尊严标志人生的一次次经历，在否定之否定中不断超越自身，让学校德育的影响力持续下去，并用自己的德性建构起社会的道德之境。

（三）道德主体的成长获得守护

当学生在德育中以主体的身份在场，就意味着学生有成为道德主体的可能性。需要解释的是，德育主体并不等同于道德主体。德育主体的意义主要体现在学校的情境之中，表示学生在德育的过程中能够积极发挥出自我的作用，而不以权威的意识为转移，并且学生是从“我”与“他者”的交往中以一位学习者的身份不断地体认道德；道德主体则是已然具有一定道德行动力的人，这样的人并非处于道德发展的完全状态，而是在知其不足中不断扩充着自身道德发展的可能性，将道德用理性的方式表现在所处的现实世界中。可以说道德主体自主、自觉并具有一定的创造性，在他们看来，道德不是限制自身行动的镣铐，而是指导其生活的重要价值。

学校德育的目的在于培养真正意义上的道德主体，而非对规则唯命是从者。如果学校采用思想控制的手段强制建立起学生与道德生活之间的联系，那么学生所掌握的可能仅仅是一套脱离自身精神与文化存在且具有不可变更性的绝对律令。当学校以关怀的方式对待学生并将其视为可能存在的道德主体，德育所传递的真善价值方可转化为学生的道德智慧。因此，守护作为道德主体的学生的成长，既是学校德育的使命，也是德育道德性意义所在。而让学生从德育主体到道德主体过渡的关键便在于对学生身体的关怀，这是由于“个体间身体的彼此关怀和照顾是信任、爱、乐观等积极心态的基础”[18]。从守护道德主体成长的角度出发，关怀身体的第一个层面是对于学生身体康健状态的关心，既要求考虑到生理性质的身体，也需顾及心理、人格问题；这些是基础的身体关怀向度。第二个层面在于关注学生的普遍性的需要与个性化的需求。关怀并不完全存在于关怀者的态度和意图之中，必须追问对被关怀者所产生的影响[19]204。偏向主观性的关怀反而使得关怀者与被关怀者之间的联系断裂，甚至形成冲突。而从普遍性与个性的双重维度出发并站在被关怀者的立场考虑问题，方可在一定程度上克服关怀者的自身局限性，以“同情”的方式将真正的需要提供给被关怀者。第三个层面便是对于学生身体行动的干涉。带有关怀性质的干涉并不意味着对学生德育主体地位的弱化以及相应权利的剥夺，而是一种助力成长的必要手段。道德主体恰恰会愿意在自己

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

不能作为道德主体行事的情况下受到他人的干涉[20]。因此，关怀的干涉是符合学生意愿的做法，其指向的是善的结果，具体的表现也是符合德育的道德性意义。

三、基于身体关怀的德育实践

布迪厄（Bourdieu）表示“实践不是心理状态，而是身体状态”[21]。不论是发生在课堂情境之内具有相对“静态”特质的德育实践亦或是以行动为中心的课外“动态”德育实践都需凭借身体得以具体表现。与生活世界中其他实践形式相比，德育具有独特的设计理念，即“道德性的架构—道德的传递与内化—道德主体的形成”；因此，德育实践更加注重对于身体的道德性关怀。

（一）在主体间的具身交互中生成德育对话

“身体的相遇使教育得以发生，作为主体的身体的介入使得教育活动主动展开”[22]。显然德育的发生离不开德育主体之间具身性的交互作用。在以讲授方式为主的德育课堂中，身体的实践性作用表现在头部的“我思”之中，教师的“我思”借助具有封闭性的德育之场转化为学生的“我思”，这一过程是单向性的，其中身体的作用主要在于利用感观接收信息，却缺乏了自我建构的意义。德育课堂应当是可以生成对话并有自我道德建构意义的交互性之域。梅洛-庞蒂（Merleau-Ponty）认为，为了使交互主体性获得意义，必须用一种肉体化的在世存在或位置性的在世存在来取代这种抽象的我思[23]。在德育对话的过程中，身体不再作为一种承载道德知识的介质，而是“我”的真实存在与反映。对道德知识进行“我思”的前提在于“我在”，而“我在”则体现于我与他人的具身交互之中。基于此，“我思”的意义就不再止于一种抽象的状态，而是具有“落地”的意义。

德育对话的生成离不开身体的在场，而影响德育对话实效发挥的关键因素之一则在于对话双方的身体是否得到关怀。保罗·弗莱雷（Paulo Freire）拒绝带有控制意味的等级对话形式，以爱、谦逊、信任、希望和批判性思维这五大要素构建起一种具有创造性的对话模式[24]。这表示真正的对话必须建立在对身体关怀的基础上。一方面，教师须将学生视为具有独立思维的身体主体，并尊重其话语权。即使有时学生的想法有悖于普遍价值观，教师也不应对其给予严厉的斥责或片面的否定，而是在予其最大尊重的前提下，通过对话来进一步了解其观念的具体内容与产生原因，并引导其进行自我反思继而重新树立起正确的道德价值观。另一方面，师生双方须以相互信任与关爱联结彼此的情感，对话不是一场计较对错得失的争辩，而是“我”与“你”彼此进入对方意义世界的过程。这就要求师生能敏感地注意到对方的身体状态以避免因自己言语或行为不当而造成对他人的情感伤害，最终在良好的情感互动之中求同存异并获得一种重叠共识。

（二）于行动者的切身实践中获取主动经验

在学校德育中，道德知识被固着为权威的经验，并以间接的形式呈现给学生，但是对杜威（Dewey）来说，经验却不只是一种暴露或被动的遭遇，它还意味着一个人所经历的东西[19]30。学生需要通过切身的行动去主动经历，在生活中把握道德的内涵，获取直接的经验，而这些直接道德经验又能被还原到学生的生活世界中指导其具体的行动。在间接经验的获取过程中，学生的身体固然发挥着建构知识的作用，却是处在“未完全”的被动状态，其中缺少了身体与更广阔空间的接触；而在直接经验的吸收中，学生则是以身体为基点，通过与外在事物的接触与交流，不断地扩展自己的身体认知空间。在身体积极参与的认知活动中，学生的感官与思维更加活跃，对于情境的理解与把握更加清晰。这是由于人类的抽象思维多是隐喻的，正是身体以及身体同世界的互动提供了人类认识世界的最原始概念，以这些身体中心的原型概念为基础，人们发展出其他一些更抽象的概念[25]。梅洛-庞蒂亦是充分肯定了身体在认识与理解世界中的作用，他说“身体是这种奇特的物体，它把自己的各部分当做世界的一般象征来使用，我就是以这种方式得以‘经常接触’这个世界，‘理解’这个世界，发现这个世界的一种意义”[26]。

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net

行动者的意义寓于学习者这一角色之中，学生作为道德的学习者需要让身体有所作为，以身体来感受源于生活的道德；坐而论道的形式只会弱化身体的行动力，缩小其生存的道德空间。道德隐喻的观点表明，身体之于道德认知具有重要作用；学生在活动中用身体获得的“冷”“暖”等具体知觉可以经过思维的转化用来理解抽象的道德概念[27]。例如，在志愿服务中，学生所做的一些工作会使身体产生疲惫感，但是却能由此获得他人的认可，并让自己产生成就的体验；这种疲惫感隐喻着道德成长过程的不易，而成就的体验则意味着道德的生活能够带来善的结果。由此，学校应当在对学生身体关怀的前提下指导学生的道德行动。值得注意的是，道德行动的场域不局限于学校围墙之内，感恩活动、社区服务、爱心助残等都可成为道德行动的内容。具体来说，教师作为道德行动中的引导者需要注意以下几点：首先，教师需要关注学生的身体，肯定其身体的行动认知价值并鼓励学生发表自己对于某次具体行动的看法；其次，教师承担着行动设计者的角色，需要充分考虑一些外在因素，避免学生的身体受到伤害；再次，当学生进入具体情境并展开行动时，教师应避免过度干涉学生，而是让学生能以自由人的角色有限度地承担一定责任。纵使学生遭遇挫折或是获取错误的认知，这也是他们道德曲折发展的历程，教师可以利用契机进行指导，使其重新获得成长；最后，在每一次行动之后，教师应当肯定学生在其中付出的努力，让学生得到积极的反馈，并使其意识到自己身体的行动价值，由此积累直接经验获得进一步的道德成长。

综上所述，在德育的情境中，如果以一种冷漠的态度看待学生身体，割裂学生身体与道德知识的联系，德育的实效就会因其道德性的消解而难以保证。身体是人进入生活世界与事物建立联系的关键所在，正是因为有了身体，生命的意义方能得以彰显。因而，一种合乎道德性的学校德育不仅需要关注身体的重要价值，更应让学生在身体得以关怀的情况下建构道德之于自身的意义，成为真正的道德主体。

参考文献：

[1] 冯和国.从身体与教育的关系探当代教育的身体转向[J].上海教育科研，2013(4)：14-17.
[2] 闫旭蕾.“我有身体”与教育[J].濮阳职业技术学院学报，2005，18(1)：15-16，23.
[3] 闫旭蕾.从身体之维看德育[J].人民教育，2017(21)：43-48.
[4] 汪晶晶，杜燕红.教育的“身体”转向：理据、意蕴与路径——精神与身体的“二元合一”[J].集美大学学报，2016，17(5)：55-59.
[5] 罗素.西方哲学史[M].马元德，译.北京：商务印书馆，1976.
[6] 亚里士多德.尼各马可伦理学[M].廖申白，译.北京：商务印书馆，2003：33.
[7] 高德胜.道德教育的时代遭遇[M].北京：教育科学出版社，2008：137.
[8] 赵汀阳.论可能生活：第2版[M].北京：中国人民大学出版社，2010：104.
[9] 朱力.旁观者的冷漠[J].南京大学学报(哲学·人文·社会科学)，1997(2)：114-125.
[10] 迈克尔·舍默.道德之弧：科学和理性如何将人类引向真理、公正与自由[M].刘维龙，译.北京：新华出版社，2016：167.
[11] 杜威.民主主义与教育[M].陶志琼，译.北京：中国轻工业出版社，2016：142-143.
[12] 福柯.规训与惩罚——监狱的诞生[M].刘北成，杨远婴，译.北京：生活·读书·新知三联书店，1999：154.
[13] 金生鈜.规训与教化[M].北京：教育科学出版社，2004：31.
[14] 张尧均.隐喻的身体：梅洛-庞蒂身体现象学研究[M].杭州：中国美术学院出版社，2006：1.
[15] 内尔·诺丁斯.始于家庭：关怀与社会政策[M].侯晶晶，译.北京：教育科学出版社，2006：127.
[16] 席勒.审美教育书简[M].张玉能，译.南京：译林出版社，2009：275.
[17] 胡友志，冯建军.教育何以关涉人的尊严[J].教育研究，2017(9)：12-22.
[18] 闫旭蕾.论身体的德性及其教育[J].教育研究与实验，2007(4)：7-12.

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[19] 内尔·诺丁斯.教育哲学：第 2 版［M］.许立新，译.北京：北京师范大学出版社，2017.
[20] 斯特赖克，索尔蒂斯.教学伦理：第 5 版［M］.黄向阳，余秀兰，王丽佳，译.上海：华东师范大学出版社，2018：59.
[21] 皮埃尔·布迪厄.实践感［M］.蒋梓骅，译.南京：译林出版社，2003：101.
[22] 卢艳飞，赵彦俊.从“离身”到“具身”：教师教育身体转向的解读［J］.教育导刊，2019(19)：11-15.
[23] 弗莱德·R.多迈尔.主体性的黄昏［M］.万俊人，译.桂林：广西师范大学出版社，2013：100.
[24] 保罗·弗莱雷.被压迫者教育学［M］.顾建新，赵友华，何曙荣，译.上海：华东师范大学出版社，2004：55-58.
[25] 叶浩生.具身认知：认知心理学的新取向［J］.心理科学进展，2010，18(5)：705-710.
[26] 莫里斯·梅洛-庞蒂.知觉现象学［M］.姜志辉，译.北京：商务印书馆，2001：302.
[27] 赵岩，伍麟.具身认知视角下的道德隐喻表征［J］.心理学新探，2019，39(4)：308-313.

(责任编辑　蔡银春)

Moral Construction in School from the Perspective of Physical Caring

WANG Weiqi, Ye Fei
(Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing, Jiangsu, 210097, P.R.China)

Abstract: Although the value of the body has been concerned to some extent due to the educational concept of all-round development, the body of middle school students in moral education is still in a state of distress, which is mainly manifested in the misunderstanding of the moral cognitive ability of the body, the neglect of the morality and the excessive control of the body by the rules. Accordingly, the moral nature of moral education is eliminated. Physical care is a new approach to moral education, which requires schools to respect students' complete meaning of life, maintain their dignity as moral subjects and guard their growth as moral subjects. The practice of moral education based on physical caring emphasizes the creation of moral dialogue among moral subjects in physical interaction. At the same time, students can gain active moral experience from personal practice as actors.

Key words: body; caring; morality; school moral education

(C)1994-2020 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved.　http://www.cnki.net