

德育原理与方法

D e y u Y u á n l i Y u F a n g f a

◎ 赵志毅 主编

人民教育出版社

德育原理与方法

D e y u Y u a n l i Y u F a n g f a

◎ 赵志毅 主编

人民教育出版社

· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

德育原理与方法/赵志毅主编. —北京: 人民教育出版社,
2013. 10

ISBN 978 - 7 - 107 - 25260 - 0

I. ①德… II. ①赵… III. ①德育—研究 IV. ①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 247948 号

人民教育出版社出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2013 年 10 月第 1 版 2013 年 11 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 28.25

字数: 420 千字 印数: 0 001 ~ 3 000 册

定价: 51.70 元

著作权所有·请勿擅用本书制作各类出版物·违者必究

如发现印、装质量问题, 影响阅读, 请与本社出版科联系调换。

(联系地址: 北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编: 100081)

本书编写人员

主编 赵志毅

编委 (按姓氏拼音排序)

邓 达	郭娅玲	蒋一之	李 菲	李云星	李政涛
刘长海	刘惊铎	麦志强	孙 峰	唐爱民	王健敏
王 洁	王 啸	徐克谦	张鹏程	赵 艺	赵志毅



如何认识时代发展和学校德育的关系？这是每一个德育工作者要思考的问题。突飞猛进的社会变革对公民道德素质的提升不断提出新的要求。中国现实的德育状况难以令国人释怀，德育界还未形成一套令自己满意、师生满意、社会满意的完整的理论体系。反映到德育实践中，则是学校德育的低效，公民素质的滑坡。现代德育，没有理由不加快观念的更新，树立全新思维，整合德育资源，建立适应时代需要的德育体系。

编写本书的目的是启发德育实践工作者的教育自觉，使德育实践工作者在扩展理论视野、获得理论知识的同时，不断地领悟德育的真谛。德育理念彰显生命意义和人格特征。当德育理论内化为德育理念时，教师获得的就不只是德育知识和教学技能，而是关于德育活动的思想和态度，其中充满着教师的意志、情感和愿望。德育理念突破教师的理论世界进入意义世界时，其中的价值取向不但可以指引教师的德育行为，而且也是教师评判自己和他人的道德品质的内在标准。

“原理不是明确的操作性规定，原理只有滋养了人的心灵才会有真实的力量。”（叶澜语）原理只有融汇于方法论以及具体的方法之中才会真正滋润人的精神，指导人的实践。也正是在这个意义上，我们在讨论本书的编写意图时坚持将“原理”与“方法”联姻，并且作为一条主线贯穿于本书的始终。

本书的编写者在撰写过程中，在学术思想的表达、编写意图的落实、逻辑与风格的统一方面作了不懈的努力。在坚持专业性与基础性的同时追求实用性和可操作性，目的只有一个，就是为广大德育工作者，尤其是一线的教师提供学习线索，引发深入思考，促进落实践行。

参加本书编写的同志有：杭州师范大学蒋一之（第一章），杭州师范大学赵志毅、上海师范大学张鹏程（第二章），北京师范大学王啸（第三章），曲阜师范大学唐爱民（第四章），湖南师范大学郭娅玲（第五章），华南师范大学麦志强（第六章），华东师范大学李政涛、李云星（第七章），陕西师范大学孙峰、李菲（第八章），华中科技大学刘长海（第九章），南京师范大学赵艺、杭州师范大学赵志毅（第十章），杭州师范大学赵志毅、南京师范大学王洁和徐克谦（第十一章），杭州师范大学赵志毅（第十二章），浙江省教育科学研究院王健敏（第十三章），国家开放大学刘惊铎（第十四章），成都师范学院邓达（第十五章）。全书由赵志毅任主编，负责统稿，杭州师范大学严从根、尹黎和南京师范大学蒋永华参加了部分统稿工作。

本书的编写得到了人民教育出版社及郭戈、刘立德、诸惠芳、刘捷、冯卫斌同志的大力帮助，各章作者所在单位对本书的编写给予了关心和支持，我们深表感谢！

本书的读者大致可分为四类：一是师范生，他们是正在学习教育理论准备成为教师的人；二是教育专业在读的硕士、博士研究生，他们是研究教育理论的人，其中部分人会成长为未来的专业研究者；三是教育实践者，其中既包括普通教师，也包括教育行政部门的领导、校长和教研员等；四是不从事教育工作，但对教育抱有兴趣的人，如各类报刊和出版社的记者、编辑以及学生家长。德育学一直是面向特殊群体——广大的德育工作者（主要是学校德育工作者）的德育学，而没有成为面向大众的德育学。这种缺失恰恰成为德育学发展的新的空间。

用实践的眼光去看待德育理论的价值，身体力行所坚守的道德信仰，是本书编写者的选择。我们殷切期望广大读者不吝赐教，以使我国德育理论研究更上层楼。

赵志毅

2013年7月12日于杭州师苑新村



上篇 理论篇

第一章 德育起源

- 第一节 德育起源问题辨析/3
- 第二节 德育起源的生物学前提/10
- 第三节 德育在人与社会的发展中起源/17

第二章 德育现象与本质

- 第一节 德育现象/28
- 第二节 德育本质/33

第三章 德育功能与价值

- 第一节 德育的正义功能与价值/46
- 第二节 德育的意义功能与价值/54
- 第三节 德育的幸福功能与价值/61

第四章 德育目的与过程

第一节 德育目的概论/70

第二节 德育过程概观/93

第五章 德育内容与课程

第一节 德育内容/110

第二节 德育课程/123

中篇 实践篇

第六章 德育方法与模式

第一节 德育方法/147

第二节 德育模式/161

第七章 德育艺术与教学

第一节 德育艺术概述/175

第二节 德育空间艺术与时间艺术/182

第三节 德育语言艺术/187

第四节 德育渗透艺术/192

第五节 德育教学/200

第八章 德育组织与活动

第一节 德育组织/212

第二节 德育活动/230

第九章 德育管理与制度

第一节 德育管理概述/245

第二节 现代学校德育管理的内涵、原则与制度化/252

第三节 现代学校德育制度体系的基本框架/263

第十章 德育评价与品德测评

第一节 德育评价概述/269

第二节 品德测评概观/273

第三节 学校德育工作评价概观/282

下篇 拓展篇

第十一章 东西方德育哲学观

第一节 德育哲学的学科性质/293

第二节 儒家德育哲学概述/296

第三节 道家德育哲学/305

第四节 “德目主义”德育哲学观/314

第五节 “全面主义”德育哲学观/320

第十二章 品德结构观

第一节 品德结构概述/332

第二节 品德结构研究回顾与展望/342

第十三章 道德学习观

- 第一节 道德学习的本质与特点/366
- 第二节 道德学习的心理过程/374
- 第三节 道德学习的主要方法/386

第十四章 德育生态观

- 第一节 德育文化与生态是一个古老而现代的课题/396
- 第二节 德育文化是德育的阳光空气/399
- 第三节 德育生态是德育的沃壤水分/401

第十五章 公民德育观

- 第一节 学校德育与公民教育的关系/413
- 第二节 公民道德教育的构成要素/419
- 第三节 公民道德教育实践检视/428



上 篇

理论篇

第一章

德育起源

德育是人类社会一项重要的活动。在漫长的历史中，它何以产生？最初形态如何？教育起源问题中是否天然地包含了德育起源的命题？抑或，德育拥有一个特殊的起源？德育起源与道德的起源又有怎样的关系？对这些问题的回答将影响我们对德育的本质、功能、组织等诸多问题的理解。

第一节 德育起源问题辨析

德育，从最简单的意义上说，是与道德有关的教育活动。道德起源与教育起源的复杂性决定了德育起源的高度复杂性。探讨德育起源问题应该采取何种方法论，以怎样的视角切入呢？基于德育起源问题研究的缺失，而道德起源和教育起源问题的研究相对丰富，不妨从有关道德起源和教育起源的争论入手。

一、道德起源辨说

关于道德的起源，从古至今出现了许多不同的见解。

“宗教说”认为道德的起源是上帝的启示或“天”的意旨，上帝或“天”的意志制定了普遍的道德律。文化人类学兴起之后，西方一些学者用原始宗教的材料，得出了道德起源于宗教的普遍结论，认为在宗教中可以找到所有道德的历史起点。

“天赋说”把道德看成是人与生俱来的一种本性，认为道德起源于人性。孟子的“四心说”是揭示人天生具有善端的典范。西方也有许多天赋论者，如卢梭（J. J. Rousseau）认为：“在我们的灵魂深处生来就有一种正义和道德的原则；尽管我们有自己的准则，但我们在判断我们和他人的行为是好或是坏的时候，都要以这个原则为依据，所以我把这个原则称为良心。”^①

“本能说”的代表人物是达尔文（C. Darwin），其中的本能是指社会性本能。达尔文立足于自然主义的进化理论，认为人类是由一种稍低一级的物种进化而来。他描述了动物的合群、互助、恩爱、同情、忠诚、服从等道德现象，指出动物道德的内在动力在于它们有各种社会性本能，如合群和互助的内在动力是一种乐群之感的社会性本能。人也是一种社会性动物，人与其他非人类的社会性动物一样拥有社会性本能，而且是相同的本能，只是程度上有所不同而已。因此，人类道德的根源在于社会性本能。^②当代社会生物学倾向于道德进化论，不过在对道德的解释上与达尔文不完全相同。

“禁忌说”与“习俗说”认为道德起源于原始禁忌或习俗。禁忌是人类社会最早出现的行为规则体系，也是早期人类社会习俗的一部分。由于认识自然、抗御自然的能力极为低下，原始人必须结成生活和生产的共同体，形成一些维系群体生存和发展的风俗习惯，并严格地遵循这些习俗惯例，制约和规范自己的行为。在这些习俗惯例中包含着原始人在本能的安全感驱使下，出于对某些不可解释的现象的恐惧和敬畏而产生的原始禁忌。

“需要说”认为道德是人根据自己的生存发展需要，自己为自己立法的产物。道德起源于人类的需要。一方面，人类群体的生存与繁衍都必须以物质资料的生产为基础，为保障经济活动的顺利进行就需要道德来调节和协调不同利益群体之间的关系；另一方面，人类个体要生存和发展，也必须借助道德来协调自身与他人的关系，实现自我肯定、自我完善和自我发展。

“实践说”主张道德起源于劳动或实践。马克思主义伦理学认为道德是人类实践的产物，是人类意识对社会生活与关系的能动的反映。劳动与实践一方面创造了道德主体——人类，另一方面把本来孤立的个人联系起来，形成

① 周辅成编：《西方伦理学名著选辑》下卷，商务印书馆1996年版，第140页。

② Charles Darwin. *The Descent of Man*. London: Watts & Co., 1930, p. 232.

相互依赖、相互协作的关系,进而形成复杂的社会关系,出于协调这些复杂的社会关系的需要,就产生了道德。

除上述见解外,关于道德起源还有其他一些观点。众多观点,虽然有所交叉,如禁忌与宗教在原始人类社会中有高度的统一性,“需要说”与“实践说”的根本依据都是马克思主义的实践观,但它们解答道德起源问题的角度不同,这提示了道德起源的复杂性。

“宗教说”把道德的起源归于神或“天”的旨意,这种唯心主义观自然是错误的,但如果抛开宗教对道德起源的解释,而从后世道德脱胎于原始宗教这一角度来看,“宗教说”实际上指出了道德的原始形态。文化人类学家利用原始宗教的材料得出道德源于宗教的普遍结论也正是在此意义上成立的。同理,“禁忌说”与“习俗说”所解释的也是人类道德的原始形态。

“天赋说”同样带有唯心的色彩,但它伴随着对人性的反思,模糊地触及到了道德起源的自然史前提。“本能说”恰恰对“天赋说”不能解答的人性善端来源的问题作了解释,它引入自然史考察的方法和观点,将人类道德的起源追溯至社会性动物的社会性本能,部分解释了人类道德活动的机制,但它未能很好地解释人类道德的意识性与目的性。

“需要说”与“实践说”都特别关注人类道德的主体性,但“需要说”解释的是道德产生和发展的动力机制,并不是道德起源本身;“实践说”对道德何以产生和发展作出了很好的说明,但实践只是人类道德起源的外部条件。人类社会的许多活动与内容都是在实践中产生的,但我们不能说它们都是起源于实践,否则就抹杀了事物的特殊性。道德起源不仅有社会经济基础,还有生理、心理等其他方面的基础。^①

可见,上述不同的道德起源说解答的其实是道德起源问题的不同方面,有道德的原始形态、道德的根源、道德起源的动力机制和外部条件等。要完整地回答道德起源问题,应该将这些不同方面的考察结合起来。

二、教育起源辨说

与道德起源一样,在教育起源的问题上也有诸多不同见解。较早的有

^① 彭柏林、赖焕初:《道德起源的三个视角》,载《哲学动态》2003年第11期。

“生物起源说”、“心理模仿说”和“劳动起源说”。

“生物起源说”的倡议者利托尔诺(C. Letourneau)认为教育活动早就存在于人类产生之前的动物界。出于生存竞争的需要,年长的动物爱护和照顾幼小的动物,本能地把“知识”和“技能”传授给年幼的动物。这种行为就是教育的最初形式,人类的教育正是在此基础上发展而来的。后来,沛西·能(T. Percy Nunn)进一步明确地提出教育的起源是一个生物学的过程,教育是人和动物都具有的一种本能。

孟禄(P. Monroe)提出了“心理模仿说”。他批判生物本能起源说,而从心理学的角度出发,认为教育起源于儿童对成人的无意识的模仿。

十月革命后,苏联一些教育史学家和教育家提出了“劳动起源说”。他们认为,教育开始于人类生产生产资料和生活资料之时。人类为了自身的生存和延续,有意识地在劳动中把生产经验和技能传递给新生一代,这就产生了教育。因此,教育起源于劳动。

“劳动起源说”克服了“生物起源说”与“心理模仿说”忽视人类教育的目的性与意识性的缺陷,但与道德的实践起源说一样,事实上并没有真正地揭示教育的起源,因为劳动、实践是整个人类生活的一个基本条件,认为教育起源于这一基本条件,不仅是将问题简单化了,而且无视教育活动不同于其他人类社会活动和内容的特殊性。

我国学者就教育的起源问题提出了不同的观点。其中引起较多关注的有“前身说”、“需要说”、“人生发展说”、“社会化影响说”、“超生物经验的传递和交流说”、“交往起源说”、“文化活起源说”、“知识传授、知识授受起源说”、“前提—条件说”等。^① 还有些学者提出教育起源的“道德说”和“学习说”。“道德说”认为教育起源于教者(一般为长者)对学者(一般为幼者)的有意识的责任和爱;^②“学习说”则主张学习为教育的产生和发展提供了最

① 瞿葆奎主编:《教育基本理论之研究(1978—1995)》,福建教育出版社1998年版,第105—150页。

② 孙彩平:《教育起源于人的道德——一种新的伦理视角》,载《江苏教育学院学报(社会科学版)》2003年第2期。

基本的元素，教育起源于猿人潜意识的指导学习。^①

长期以来，各种教育起源说争执不下，一个重要原因在于它们探讨问题的角度不同，探讨的具体内容其实也不尽相同，得出的结论自然有所差异。

“前身说”明显带有进化思想，它以进化视角看待人类教育的起源，主张人类教育具有史前根源，并从生物进化角度将这一史前根源确定为古猿的教育，同时指出人类教育与古猿的教育有质的区别，是古猿教育在劳动的作用下发生质的变化的结果。强调这种质的变化与区别，使“前身说”避免了“生物起源说”所遭到的忽视人类教育的意识性和社会性的诟病，但从动物行为研究和进化视角来看，两者还是有相通之处的。“前提说”具有同样的视角，它将类人猿为适应环境、维持生存而进行的以本能活动为主的、传递生活经验的活动作为人类教育前史，在承认古猿或类人猿的经验传递活动对人类教育的意义上与“前身说”基本一致。

“劳动说”、“需要说”、“人生发展说”对教育起源的阐释重在动力机制的分析，力图探寻什么样的动力或原因导致教育的产生。简单地讲，劳动是人类教育产生的外部动因，正是劳动创造了人本身，使人类拥有了高度发达的大脑和各种生产生活经验，教育的三大要素——教育者、受教育者和教育内容得以完备；需要是人类教育产生的内部动因，正是人类自身生存和发展的需要使人类必须建立社会开展生产劳动，必须传递各种生活生产经验。生产劳动的需要、生产生活的需要及人类自身身心发展的需要从根本上说都是人类生存和发展的需要。“人生发展说”虽然否认需要是教育的真正源点，主张以劳动创造为核心的人的全部生活的矛盾运动，即人生发展是教育的本源，但仔细分析，这一论点不过是从人的角度确认了需要的必然性，仍属于对教育起源的动因分析。“道德说”也属于动因分析，但将教育起源的动因归为长者对幼者的有意识的责任与爱，这不免过于简单。

“交往起源说”和“前提—条件说”更多的是从教育起源的条件上来探求答案。只有交往活动，才能产生交往的双方和交往的内容，才能对交往双方产生认识、情感、意志或行为上的影响。人类意识到交往的作用，将此转化

^① 窦艳、田纪忠、刘荔丹：《教育起源于人类学习——本体论研究范式下的教育起源认识》，载《内蒙古师范大学学报（教育科学版）》2007年第7期。