

德育原理

DE YU YUAN LI

袁元 郑航 编著



广东高等教育出版社

德育原理

袁元 郑航 编著

广东高等教育出版社

· 广州 ·

粤新登字 09 号

责任编辑：陈辉 星初

封面设计：丁庆生

德 育 原 理

袁元 郑航 编著

*

广东高等教育出版社出版发行

(社址：广州体院 20 幢 邮编：510076)

江门新华印刷厂有限公司印刷

850 毫米×1168 毫米 32 开本 12 印张 300 千字

1998 年 5 月第 1 版 2005 年 2 月第 6 次印刷

印数：17001 ~ 20000 册

ISBN 7 - 5361 - 2189 - X/G · 689

定价：16.00 元

目 录

第一章 绪论	(1)
第一节 德育的本质.....	(1)
第二节 德育理论的形成与发展.....	(7)
第三节 德育理论的多学科整合研究	(13)
第二章 德育的功能与地位	(17)
第一节 德育的个体性功能	(17)
第二节 德育的社会性功能	(25)
第三节 德育的地位	(36)
第三章 德育目标与德育内容	(45)
第一节 德育目标概述	(45)
第二节 我国中小学的德育目标	(55)
第三节 德育内容	(61)
第四章 德育过程	(88)
第一节 德育过程概述	(88)
第二节 德育的辩证发展过程.....	(103)
第三节 现代德育过程的组织运行.....	(110)
第四节 德育原则.....	(113)
第五章 德育方法	(130)
第一节 德育方法概述.....	(130)
第二节 常用的德育方法.....	(135)
第三节 德育方法的选择.....	(172)
第六章 德育课程	(175)
第一节 德育课程概述.....	(175)

第二节 学科性德育课程·····	(181)
第三节 活动性德育课程·····	(190)
第四节 德育隐性课程·····	(196)
第七章 学校与家庭、社会的配合·····	(206)
第一节 家庭德育·····	(206)
第二节 社会德育·····	(219)
第三节 德育网络·····	(225)
第八章 德育管理·····	(233)
第一节 学校德育管理的意义、任务和内容·····	(233)
第二节 学校德育领导管理体制和管理运行方式·····	(239)
第三节 学校德育管理的一般原理与方法·····	(250)
第四节 班级德育管理·····	(264)
第九章 德育评价·····	(282)
第一节 德育评价概述·····	(282)
第二节 德育评价的基本过程·····	(287)
第三节 学校德育工作评价·····	(299)
第四节 学生思想品德评价·····	(305)
第十章 国外德育思想与流派·····	(315)
第一节 原苏联的主要德育思想·····	(315)
第二节 现代西方主要的德育思想与流派简述·····	(330)
主要参考书目·····	(374)

第一章 绪 论

德育论是教育学的一个组成部分，也是教育学的分支学科之一。作为独立学科的德育论，其研究对象是德育的现象及其规律。学习和研究德育论，首先必须弄清什么是德育。

第一节 德育的本质

什么是德育？人们对此有种种不同的回答。要正确回答这一问题，对德育这一概念作科学的表述，必须对其外延、内涵以及德育与其他各育的关系，作全面的历史的考察。

一、德育与智育、体育的分野

在教育史上，德育与智育、体育分别实施，古已有之。中国汉代贾谊的《治安策》中记载：“昔者周成王幼，在襁褓之中。召公为太保，周公为太傅，太公为太师。保，保其身体；傅，傅之德义；师，道之教训；三公之职也。”三公之职，显然是分掌国子的德育、智育、体育。至于在理论上把教育分为德育、智育、体育几个组成部分，则是从英国思想家斯宾塞开始的^①。斯宾塞在1861年出版的《教育论》一书中，从智育、德育、体育几方面提出了自己的教育见解，这就是其后教育三分法的由来。在我国，德育这一概念最早出现在近代著名学者王国维的文章中。他在1906年发表的《论教育宗旨》一文，明确提出了培养“智育、德育、美育和体育四育”全面发展的“完全的人

^① 吴俊升著：《德育原理》，台湾商务印书馆1963年版，第3页。

物”^①，在“三育”的基础上增加了“美育”。

德育与智育、体育是有区别的。按传统的理解，发展智慧的教育为智育；发展体格的教育为体育；而德育指的是发展德性的教育^②。三育的内涵不同，任务、内容和方法也各有不同。然而，它们又是相互联系的。首先，它们统一于培养人的活动之中，存在于教育的整体结构之中。作为教育对象的儿童青少年，是一个个的有机体，个体德、智、体诸方面的发展是不可分的，因而教育活动是一个复杂的整体。在教育活动过程中，德、智、体等方面教育交织在一起，为了深入研究问题，我们需要而且可以把某一方面的教育从整体中抽出来，具体地加以分析，而实际上它们是不可分割的，就像金字塔之三面，而非如鼎之三足，孤立地与其他方面教育并行不悖的或德育或智育或体育皆是不存在的。无论是教学、思想品德教育、身心健康教育，以及课外科技活动等等，它们既着重担负某一方面的教育任务，起着其他各项教育活动所不能代替的作用，同时又不同程度地从德、智、体等方面对学生发生影响^③。其次，它们之间是相互交叉、相互渗透的。德育中包含着道德、政治、哲学、法律、历史等知识的传授和健身等意识的培养；智育、体育的过程同样蕴含着德育的内容，德育往往就寓于智育、体育之中。第三，它们之间又是相互制约、相互促进的。教育者如果忽视各育之间的这种联系，孤立地、片面地进行德育或智育或体育，不但会直接影响受教育者全面和谐的发展，而且这种教育本身的效果也势必受到限制，甚至受到损害。

基于上述认识，我们无论从理论上还是从实践上研究德育，

① 胡守荣主编：《德育原理》（修订版），北京师范大学出版社 1989 年版，第 12 页。

② 吴俊升著：《德育原理》，台湾商务印书馆 1963 年版，第 3 页。

③ 吴奇程：《略论德智体三育的关系》，《学术研究》1980 年第 3 期。

都要有整体观念，把德育作为教育的一个组成部分，与智育、体育等方面教育有机地联系起来。

二、德育的外延

人们对德育的不同理解，首先表现在对这一概念外延的界定上。过去，人们一般都把德育理解为道德教育的简称。但随着社会的发展，教育内容的丰富，德育任务、内容的涵盖面不断扩大，人们对德育外延的理解也随之发生变化。据中国学者研究，对德育的外延大致有这样几种理解^①：

- 德育即道德教育的简称。
- 德育即思想品德教育或品德教育。
- 德育即思想政治教育或政治思想教育。
- 德育即理想教育、道德教育、纪律教育。
- 德育即思想教育、政治教育和道德教育的总称。
- 德育即“四项基本原则”的教育或社会主义方向的教育。
- 德育即爱国主义教育、集体主义教育、劳动教育、社会主义理想和共产主义理想教育。
- 德育即做人的教育。
- 德育即非智力因素的教育。

实际上，人们还不断地提出，把民主与法制教育、无神论教育、青春期教育、社会主义人道主义教育、心理健康教育、市场经济意识教育，甚至职业和生活指导等纳入德育。在考察国外德育理论和实践过程中，有些译者把道德教育、价值观教育、法律教育、生命生态教育、性教育、宗教教育、生活和职业指导等一律译成道德教育或德育。

我国教育界一般都把德育理解为道德教育、思想教育和政治

^① 鲁洁、王逢贤主编：《德育新论》，江苏教育出版社1994年版，第89页。

教育的总称。道德教育是指个体与个体、个体与群体社会、个体与自然的行为规范教育，主要任务在于培养受教育者良好的道德素质和行为习惯。思想教育是指对事物的思想观点的教育，主要任务在于引导受教育者树立远大理想，形成正确的世界观、人生观。政治教育是指对民族、阶级、政党、国家、政权、社会制度和国际关系等的情感、立场、态度的教育，主要任务在于使受教育者提高政治觉悟，坚持社会主义方向，增强民主和法制观念。

道德教育、思想教育和政治教育三者有各自不同的内容，但它们之间存在着内在的联系，同样是一个有机的整体。在德育实施过程中，不同的教育阶段会有不同的教育重点，在不同时期根据社会需要和影响，也可以有所侧重，但在侧重某一方面教育的同时，应该兼顾其他方面的教育，不能顾此失彼。

三、德育的内涵

人们对德育内涵或者说对德育本质属性的认识，主要是通过给德育下定义的方式来体现的。近年来，我国教育理论界给德育这一概念所下的定义不少，其中有代表性的大致有下面几种^①：

——德育是向学生进行政治思想和道德品质的教育。

——德育是教育者按一定的社会要求，有目的、有计划地对受教育者心理上施加影响，以培养起教育者所期望的思想品德。

——德育是教育者按照一定社会或阶级的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响，把一定的社会思想和道德转化为个体思想意识和道德品质的教育。

——德育是教育者按照一定社会或阶级的要求，有目的、有计划、有系统地对受教育者施加思想、政治、道德影响，通过受教育者积极的认识、体验、身体力行，以形成他们的品德和自我

^① 鲁洁、王逢贤主编：《德育新论》，江苏教育出版社 1994 年版，第 93～94 页。

修养能力的教育活动。

以上几种定义，基本上反映了教育理论界对德育本质认识的不断深化，都有合理之处，但也在不同程度上存在局限性。第一种定义，不仅外延过窄，而且只是同义反复，并未揭示出德育的本质；第二种定义，基本上是教育一般本质的复述，未能完全揭示德育活动区别于其他各育活动的特殊本质；第三种定义，指出德育是把社会意识“转化”为个体意识的教育，有新意，但对德育外延的描述欠周全，对“转化”在德育过程中的实质和教育者与受教育者的主客体关系的揭示还不够明确；第四种定义，突出了受教育者的主体性及其内化，使人们对德育的认识更接近于德育的本质，但对教育者在德育过程中的特殊作用和转化中的外化等问题并未涉及。因此，有关德育的内涵或者说本质属性问题还有进一步探讨的必要。

有的学者指出，认识和揭示德育本质，至少应考虑以下几个成分^①：（1）教育本质的一般属性，即教育者根据一定社会的要求，对受教育者施加有目的、有计划、有组织的影响；（2）包括德育外延的所有组成部分，即道德、思想、政治等几方面教育；（3）揭示两个主客体的统一性和转化的两级性，即首先是社会需要转化为教育者的品德和教育要求，其次是教育者把教育要求再转化为受教育者的相应品德，在这两级转化过程中教育者和受教育者自身是主客体的统一，二者之间也是互为主体、互为客体；（4）进一步揭示德育过程中的转化，既有内化又有外化，既有塑造又有改造。

基于上述认识，德育的内涵，或者说德育的定义，可以这样表述：德育是教育者根据一定社会和受教育者的需要，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加影响，并通过受教育者的内化

^① 鲁洁、王逢贤主编：《德育新论》，江苏教育出版社1994年版，第95页。

和外化，以提高其道德、思想、政治等素质的教育活动。

四、德育与品德

探讨德育的本质，不可避免地会涉及个体的品德。究竟什么是品德？品德与德育有什么联系，又有什么区别呢？

个体的品德是许多学科研究的共同对象。然而各学科对品德的理解各有不同，教育理论界对品德也存在着不同看法。我们认为，品德是个体按一定社会的道德规范和思想政治准则行动而表现出来的稳定的特征和倾向，主要包括道德品质、思想品质和政治品质几个方面。品德属于个体的素质，是个性的重要组成部分。它是个性的下位概念，个性是它的上位概念。因此，在汉语中，人们也用“德性”一词作为它的同义词。

品德的发展，始终是德育的主要着眼点和出发点；而德育的效果，则以个体品德发展为主要标志，并取决于能否遵循品德发展的规律。品德与德育的内在联系是显而易见的，然而两者是不同的概念。其区别主要在于：品德是人的素质的组成部分，其形成属于人的发展范畴；而德育是教育的组成部分，其实施属于教育活动范畴^①。从理论上分清这两个概念的内涵和外延，让人们有一个全面、准确的理解，是很有必要的。在一些报刊发表的文章甚至某些重要的报告和讲演中，“加强德育教育”、“使受教育者德育得到发展”等似是而非的词语屡见不鲜，主要原因就在于一些人对德育与品德缺乏正确的理解，把这两个既有内在联系又有明显区别的概念给混淆了。

五、德育与反德育

为了掌握“德育”这一概念，还必须对现实中大量存在着的反德育的现象有所认识，划清德育与反德育的界线。教育是十分复杂的社会现象。在教育实践中，并非一切影响活动都具有德育

^① 鲁洁、王逢贤主编：《德育新论》，江苏教育出版社 1994 年版，第 250 页。

意义与价值，如教孩子作假、犯错、学坏，是与德育背道而驰的。因此，近些年来，国外教育理论界出现了非德育、反德育的概念，并提出评判德育与非德育和反德育的规准。

国外、海外学者认为^①，研究德育的规准，首先必须了解德育的上位概念“教育”的规准。伦敦大学教授特德思提出的教育的规准是：（1）合价值性。即教育活动必须是有价值的，至少应该合乎道德的可欲性，不能背离道德价值。（2）合认知性。即教育活动必须旨在求真，辨认真实，传授的应是有系统的真知或原理原则，应有助于受教育者认知能力、批判能力与创造能力的发展。（3）合自愿性。即教育活动必须适应受教育者身心发展水平、特点与学习兴趣、能力，使其具有自愿学习的动机。以上教育规准运用于德育，就是说，德育应该是有价值的活动，至少不能是反道德价值的活动；应该符合真理具有认知的意义，至少不能真假颠倒；应该适应受教育者身心发展规律，尤其是道德判断能力的发展，由他律而自律。

除了上述一般性的教育规准，德育还有其特殊的规准，那就是合情、合理、可行，总括一句话，也就是道德上是可欲的，至少不应该是背离道德的。这样，才是真正的德育；否则，可能是反德育，或非德育——未必有德育与反德育的意义。

第二节 德育理论的形成与发展

任何一门学科，都有其形成发展的历史过程，德育理论也不例外。这里着重从几个方面勾画其形成发展的历程。

一、德育理论的形成发展历程

实践是理论的基础。德育理论是随着德育实践的发展而逐步

^① 欧阳教著：《德育原理》，台湾文景出版社1986年版，第16～30页。

形成和发展起来的。在原始社会，德育产生于传递和学习一定社会生活规范也即原始的道德的需要，是一种原始的德育。当时，生产力水平极端低下，人们的认识和实践能力极其有限，还不可能从社会生活实践中分辨出德育现象，更谈不上提出德育问题，进行德育研究，因此，只具有简单的德育实践经验。

到了奴隶社会，由于生产力的发展，剩余产品的出现，脑力劳动和体力劳动的分离，私有制和阶级的出现，文字的产生和科学的萌芽，学校教育包括学校德育的产生和存在有了必要和可能。随着学校德育的产生、发展，人们认识、实践能力的发展，德育开始进入人们实践和认识的视野，成为人们自觉认识的对象。在德育实践经验不断丰富和积累的基础上，人们对德育问题进行了探讨，并提出了种种看法，产生了最初的各种德育思想。

我国先秦时代，孔孟庄荀、儒墨道法等诸子百家的著作和其他古籍中，都包含着丰富的德育思想。但那时对德育问题的研究是零散的、个别的，很不完整，所形成的看法带有明显的古朴性，并且是同哲学、政治、伦理、文学等思想融合在一起的。如《论语》、《墨子》、《孟子》、《荀子》等书，就是孔丘、墨翟、孟轲、荀况等关于政治、哲学、伦理学 and 教育的言论、见解、论说的汇集，其中不乏关于德育的思想。古希腊德谟克里特、苏格拉底、柏拉图、亚里士多德等人，同样分别在其《著作残篇·道德思想》、《苏格拉底回忆录》、《理想国》、《伦理学》等著作中论述政治、哲学、伦理学等问题的同时，对德育问题提出自己的看法。

我国封建时代，也有很多思想家、教育家，如董仲舒、朱熹、王守仁、王夫之、戴震、颜元等，对教育问题主要是德育问题提出精辟的见解，其中最值得一提的是汉代《礼记》中的《大学》篇。该篇提出了包括“三纲领”、“八条目”的大学德育体系，可以说是我国古籍中最早的一部德育专著。在欧洲，中世纪

的教育具有宗教色彩，那时的德育甚至成了宗教教育的代名词。

到了近代，从欧洲文艺复兴开始，教育逐渐成为一门独立的学科，德育论作为教育学的一部分出现了，一些德育专著也陆续面世。夸美纽斯的《教学论》，洛克的《教育漫话》，卢梭的《爱弥儿》，裴斯塔洛齐的《林哈德与葛笃德》，赫尔巴特的《普通教育学》，斯宾塞的《教育论》等等，都对德育论的形成作出了贡献。这期间，康德写的《教育论》，实际上就是一部德育论专著。中国近代启蒙思想家严复，著名教育家康有为、蔡元培等都有德育的论述，梁启超还写了德育专著《德育鉴》。一定数量的德育专著的出版，是德育论成为一门独立学科的重要标志，但不是唯一标志。一个独立学科的形成，除了专著这一重要标志外，还取决于该学科研究机构和学术团体的建立，学术刊物的出版，以及作为课程以至专业在高等学校设置等诸多条件。因此，认为欧洲文艺复兴以后，德育理论就成为一门独立学科，这是不妥当的。

马克思主义的产生和发展，为德育理论研究提供了科学的世界观和方法论，使德育理论和发展进入一个新阶段。俄国十月革命的胜利，社会主义制度的建立，社会主义学校德育的实践，为社会主义德育理论的产生提供了重要的现实前提和实践基础。前苏联教育家马卡连柯、苏霍姆林斯基等，为社会主义德育理论的发展作出了杰出的贡献。

二、当代西方德育理论的发展

在西方，20世纪可以说是一个德育理论空前发展的时代。众多的理论家和思想家围绕道德教育的性质、目的、任务、内容和方法等根本问题，对传统道德教育的理论和实践进行了批判，提出或创立了五花八门的道德教育学说。其中影响较大的道德教育理论流派、学说和模式主要有^①：

^① 戚万学著：《冲突与整合》，山东教育出版社1995年版，第63页。

涂尔干道德教育的社会化理论
杜威经验主义的道德教育理论
柯尔伯格道德教育的认知—发展理论
价值澄清学派的道德教育理论
人本主义的道德教育理论
社会学习理论的道德教育思想
行为主义的道德教育理论
威尔逊理性功利主义的道德教育理论
贝克的反省价值教育理论
斯克里文认知的道德教育理论
道德教育的价值分析模式
道德教育的体谅模式
道德教育的理论构建模式
道德教育的社会行动模式
马里坦的宗教道德教育学说
马丁·布贝尔的存在主义道德教育思想

以上各种流派，考虑问题的角度不同，提出的主张各异，但也有共同点，呈现出许多不同于历史上其他时期德育理论的特点与趋势。这些特点与趋势主要是^①：

(1) 反对传统的道德灌输是当代道德教育理论的共同呼声和理论起点。人们把避免灌输作为道德教育的核心，提倡建立一种“无灌输的道德教育”。这种道德教育应是“开放的”教育，“发展的”教育，应该鼓励学生通过自己的理智活动和实践获得道德上的成熟。但如何把道德内容的教授和尊重学生的理性能力和自主意识结合起来，则是理论界面临的重要课题。

(2) 主知主义成为道德教育的主流。知识和认知能力在个体

^① 戚万学著：《冲突与整合》，山东教育出版社 1995 年版，第 20～62 页。

道德和道德发展中的作用得到进一步确证，道德认知能力包括理解、推理、判断与选择能力的培养作为道德教育的重要任务，得到教育理论家的普遍赞同和教育实际工作者的广泛接受。然而，如何既给学生以道德的知识又能使他们依此来行动，仍然是理论家们必须严肃面对的德育领域中最古老的、最困难的也是最根本的问题。

(3) 道德相对主义在理论上被普遍接受。道德相对主义认为，不同的文化信奉不同的价值，在特定社会中，每个人的价值也是相对的。这种理论在方法上承认世界的多元性和多变性，解除了永恒和绝对对人们思想的束缚，为人们所普遍接受；但它否认价值的普遍性和等级性难免导致取消学校道德教育、奉行放任主义的教育策略，容易造成学生价值观混乱，因此遭到一些理论家的批评。

(4) 形式主义道德教育理论由盛及衰。这种理论重视对道德教育的基本范畴、结构、功能和语言的分析，反对对现实问题的描述；坚持道德或物质的培养，反对具体规则的传授；关心道德教育的过程，蔑视道德教育的具体内容，它使人感到厌倦，但却不易因此而衰退。一些理论家正在为这种理论的补充和完善作出努力。

(5) 道德教育理论研究趋向多学科整合。一方面，越来越多的理论家倾向于从多学科整合的角度建构自己的理论；另一方面，更加重视不同学科、领域的研究人员的通力合作。这就在很大程度上保证了对道德教育这一涉及诸多学科领域的复杂现象能够进行富有成效的研究，并在此基础上提出较为合理的道德教育计划。可以预见，从多学科整合的视角研究道德教育将是未来理论研究的方向。

三、具有中国特色的社会主义德育理论的发展

我国社会主义德育理论的发展，经历了一个十分复杂、曲折

的过程。新中国成立后的 50 年代，我们一面学习苏联的德育理论、德育经验，一面继承老解放区的经验和总结建国后的新鲜经验，为建立中国的社会主义德育理论奠定了基础。60 年代，德育无论在理论上、实践上都受到“以阶级斗争为纲”等“左”的影响，特别是十年“文化大革命”，完全成了“四人帮”篡党篡政的工具。党的十一届三中全会以后，我国进入了一个崭新的历史时期。学校德育工作为适应改革开放和现代化建设的新形势，进行了积极的探索，创造了许多新经验，德育理论研究也得以顺利开展，出现了生机勃勃的局面。“六五”（从 1981 年开始实行的第六个五年计划）以来，德育研究项目一直被列入全国教育科学规划，从人力、财力给予一定的保证；80 年代初，高等师范院校有关专业陆续开设“德育原理”课程，并陆续编出了教材；编辑出版了一些全国性、地方性的德育理论期刊，为德育理论工作者和实际工作者提供了学术园地；建立了一批德育的学术团体和研究机构，从组织上保证德育理论研究的正常开展；出版、发表了大批德育研究成果，一系列德育理论问题有了新的突破。这些都有力地说明，具有中国特色的社会主义德育理论逐渐成熟。

改革开放和现代化建设的新形势，也向德育理论提出了一系列的新课题，如：在经济体制发生重大变化，以公有制和按劳分配为主体，其他多种经济成分和分配方式并存的条件下，如何坚持社会主义意识形态的主导地位，用马克思列宁主义、毛泽东思想和邓小平理论教育青少年；在进一步扩大对外开放，学习国外先进科学技术和管理经验的条件下，如何教育青少年正确认识我国国情，继承和发展中华民族优秀传统文化传统和中国共产党领导下的革命斗争传统，树立民族自尊、自信、自强、自立的精神；在新旧体制转换过程中还存在各种矛盾，社会生活还有需要克服的消极现象的情况下，如何引导学生逐步树立正确的世界观、人生观和价值观，培养良好的道德品质；在人民生活水平有了较大改