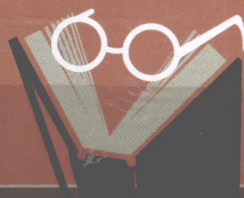


道德教育

DAODE JIAOYU
YUANLI

原理



文全
◎
著

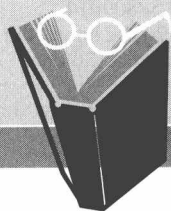


北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

道德教育

DAODE JIAOYU
YUANLI

原理



冯文全◎著



北京师范大学出版集团
BEIJING NORMAL UNIVERSITY PUBLISHING GROUP
北京师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

道德教育原理 / 冯文全著. —北京: 北京师范大学出版社, 2013.4

ISBN 978-7-303-14702-1

I. ①道… II. ①冯… III. ①德育教育—理论—研究
IV. ①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 126027 号

营销中心电话 010-58809014
北师大出版社教育科学分社网 <http://jyxx.bnup.com>
电子邮箱 bsdjyxx@126.com

出版发行: 北京师范大学出版社 www.bnup.com.cn

北京新街口外大街 19 号

邮政编码: 100875

印刷: 北京京师印务有限公司

经销: 全国新华书店

开本: 170 mm × 240 mm

印张: 14

字数: 220 千字

版次: 2013 年 4 月第 1 版

印次: 2013 年 4 月第 1 次印刷

定价: 35.00 元

策划编辑: 王剑虹 责任编辑: 王剑虹

美术编辑: 毛佳 装帧设计: 金基渊

责任校对: 李茵 责任印制: 陈涛

版权所有 侵权必究

反盗版、侵权举报电话: 010-58800697

北京读者服务部电话: 010-58808104

外埠邮购电话: 010-58808083

本书如有印装质量问题, 请与印制管理部联系调换。

印制管理部电话: 010-58800825

前言

呈现在广大读者面前的这本《道德教育原理》，是笔者多年来就德育方面的许多具有重要理论价值与实践意义的问题所做的不懈探索与思考。

—

教育作为人类最具创意和最为复杂的实践活动，较之人类其他几大实践活动来说，有其特殊的使命和追求。生产实践在于为人类自身的生存与发展提供最重要的物质生活基础；社会关系实践在于为人类社会的进步创造合理的社会制度构架；科学实验则在于为人类探索未知的客观世界提供感性的和经验的的事实并为人类把握事物的本质与规律作准备和铺垫。那么，相对于前述三种实践而言，教育实践的旨趣与追求又是什么呢？要回答这个问题，并不像前述三个实践问题的回答那么容易。但只要我们理性而冷静地思考，并运用一定的逻辑方法进行分类、比较和抽象，抽丝剥茧，找到问题的答案也并非难事。因为教育的直接对象是人，所以只要我们把人的问题思考清楚了，答案也就不言自明了。大千世界，物种何其多矣，但我们可以借鉴《易经》中关于事物“阴阳”二分法的哲学智慧，对世界万物做一个“奥卡姆剃刀”式的梳理。首先，我们把天下万物以是否有生命活动现象为标准来进行分类，可分为生命物和非生命物。人属于生命物，基于教育学角度的考查，教育的首要任务，无疑是要促进人的身体的健康成长，而与之相对应的是“体育”。但又因身体的成长（肌体的增长、器官及功能的发育成熟）主要遵循的是

自然规律，如人的高矮、胖瘦、美丑和肤色等与教育的关系不太大，主要表现为一种自然的过程，因而在现实中教育目的的主张与诉求往往是将“体（育）”放在较后的（不过毛主席是将其放在第一位的，如他说过“身体好，学习好，工作好”，“体者，载知识之车而寓道德之舍也，无体是无德智也”）。其次，我们再把生命物分为动物和植物（微生物太渺小以至于肉眼看不见，在这里姑且忽略不计）。动物和植物的最大区别在什么地方呢？除了它们一个会动一个不会动以外，另一个最主要的区别就在于：动物都有脑神经系统，有脑力（智力）活动现象，而植物则没有。人属于动物的范畴，由是，引申出教育的第二大要义，即教育应当不遗余力地发展人的智力、开发大脑潜能，这就是我们通常说的“智育”。最后，我们再把人与其他动物做比较，发现动物“与它的生命活动是直接同一的，而人则再生产整个自然界”（马克思语），也就是说，人能够制造和使用工具并创造性地进行劳动。但是，如果我们再从其他方面做比较进行思考，我们会立即发现：人类有“礼、义、廉、耻”等高尚而复杂的道德认知与情感，因而人类的行为有羞耻心和道德感；而动物只具有“喜、怒、哀、乐”等原生性的动物性情感（当然人类作为动物具有但不止具有这些情感），因而动物的行为是没有道德感的，这一点被古希腊哲学家、伦理学家和教育学家亚里士多德看做是人与动物的最大区别。从伦理学的角度看，这正是把人称为“高等动物”而把其他动物称为“低等动物”的道德含义。由是观之，我们也就自然而然地生发出了教育的第三大要义：教育的最根本目的就是要通过“德育”而努力成就“有道德的人”，就像我心目中的科学教育学之父赫尔巴特（他第一次将哲学、心理学和伦理学等学科知识与理论融入到教育学之中，他的贡献大大超越了夸美纽斯）所说的那样：“教育的唯一工作与全部工作可以总结在这一概念之中——道德。”

二

其实，古往今来的哲学家、伦理学家、教育学家等，无一不把德育看做教育最崇高和最首要的目的。两千多年前的孔子一生念念不忘地告诫弟子：“入则孝，出则悌，谨而信，泛爱众，而亲仁。行有余力，则以学文。”你看，自称“信而好古，敏以好求”的孔子把道德和道德教育放在了一个多么至高无上的地位！作为“四书”之首的儒家经典《大学》，更是开宗明义：“大学之道在明明德，在亲民，在止于至善。”这俨然成了我国古代大学教育的方针与目标，是君子仁人治学修养的根本任务。《中庸》则以说理的方式道出了教

育的真谛：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教。”用今天的话来说就是：上天的定命（中国古代哲学中所讲的“命”即我们今天所讲的“自然规律”）就是性，人们遵循本性而行动就是“道”，以专门教育人去按自然法则行事、循性而行和弘扬人的善性的活动就叫做教育。而《孝经》更是把人的品德修养之需视为教育产生的重要根源：“夫孝，德之本也，教之所由生也。”无独有偶，在西方，“教育”（education）一词同样具有鲜明的道德价值意蕴，教育被视为一种使人向善的活动。无论是捷克教育家夸美纽斯、英国教育家洛克、德国哲学家兼教育家的康德，还是当代美国教育哲学家、教育家、近现代教育理论的奠基人之一杜威等，都普遍认为教育的最终目的在于使人养成良好的品德。比如，杜威就曾讲：“道德的目的在一切教学中，不论什么课题，它都处于普遍的和统治的地位。”而新传统派的美国 20 世纪 20 年代永恒主义教育代表的倡导者赫钦斯则认为：教育目的在于发展普遍的人性，并通过道德品质的塑造推动人性的发展。1948 年，联合国大会通过的《世界人权宣言》指出：“教育的目的在于人格的充分发展。”我国教育家陶行知“教人求真，学做真人”的真人教育亦是把培养具有高尚道德品质的“真人”作为教育的根本目的。至于革命领袖毛泽东、邓小平等更不例外，这里就不赘述了。

三

但是，德育既是教育中最神圣、最崇高的，也是教育中最艰难（隐含性强，周期性长，滞后性强）、最复杂、最不具稳定性的一种教育，以至于被称为古希腊三贤之一的苏格拉底曾非常怀疑、很不自信地追问过“道德是可教的吗”？今日我国社会对学校德育“低效”“失效”甚至“负效”的责难，不正是古今遥相呼应并充分说明了德育发展的举步维艰吗？

作为专业的教育理论工作者，我们不能知难而退。被尊为“万世师表”的孔子，为了宣扬周礼和德治仁政，历经 14 载不惜远离故土、周游列国、四处奔走呼号，为此甚至忍饥挨饿、风餐露宿，“知其不可而为之”。况且，德育作为教育中最崇高、最神圣和最具吸引力的领域，我辈又有何理由知难而退、环顾左右而言他呢？于是，笔者自二十多年前在具有“园林大学”之美誉的西南师范大学（现西南大学）攻读教育学原理专业硕士学位时，便在心中暗自把德育研究作为自己的研究方向和旨趣。虽历尽艰辛（王国维说：“古今成大事业大学问者，不可不历三种之阶段：‘昨夜西风凋碧树，独上高楼，望断天涯路。’此第一阶段也；‘衣带渐宽终不悔，为伊消得人憔悴。’此第二

阶段也；‘众里寻他千百度，蓦然回首，那人却在灯火阑珊处。’此第三阶段也。未有不阅第一、二阶段而能遽跻第三阶段也。”），但笔者一直初衷不改，勇往直前，不舍笔耕。摆在读者跟前的这本书，便是笔者多年来孜孜以求、不倦探索和辛勤笔耕之作。需要声明的是，本著不求构建什么学科体系与理论框架，只求针对德育理论与实践方面具有比较重大的理论价值和实践意义的诸多问题有感而发，并做出自己的理性思考。基于此，本著由以下三个部分构成：

第一，德育原理。由于德育学在我国是一门很年轻的学科，如果从最早的1986年公开出版发行的华中师范大学等六院校合作编写的《德育学》算起，至今尚未过“而立”之年。因此，本篇首先对德育学的一些基本概念如德育的本质等，从哲学、教育史学、逻辑学、教育学、语义学、词源学等学科视角进行了颇有广度和深度的思考，对《中国大百科全书·教育卷》以及国内颇具影响力的德育原理方面的著作就一系列相关问题进行了笛卡儿式的怀疑与沉思，并提出了自己的见解。其次，对德育原理方面的一些重大理论问题做一些与时俱进的探索，比如：构建社会主义和谐社会，需不需要德育与社会的和谐共生？如果需要，那么德育与社会和谐共生的德育社会学基础和经济伦理学基础等又在哪里？德育的价值除了满足社会发展需要、推动社会道德进步以外，还应不应该考虑人本身发展的需要以及人的本体价值？如果人生的意义只在于奉献的话，那我们又如何去解读“人既是手段又是目的”的马克思主义人学命题？时下甚为流行的“以人为本”口号是不是由此真的成了杜威所说的“伪善的装腔作势”？在当下社会，人们普遍批判应试教育导致了受教育者的“知德分离”时，我们能否站在道德哲学的高度去理性地认识个体知识积累与品德成长之间固有的从“真”通向“善”的内在联系呢？如此等等。最后，针对我国始于2001年以来的“新课改”伴随着的所谓“教育向儿童生活世界的回归”“在生活中展开的德育其过程与生活过程相一致”等诸多矫枉过正的提法，本著旗帜鲜明地提出了“德育创新不能背离教育的历史逻辑和德育的基本原理”的观点，以维护学校教育和德育的主导地位及其尊严。

第二，德育实践。理论的价值就在于为实践提供理论基础与实践指导，舍此毫无意义。本篇以社会主义市场经济的建立为时代背景，对我国学校德育实践中呈现出来的方方面面的问题做出了有针对性的探究。内容包括四个

方面：一是针对我国学校德育目标的制定过于笼统而不利于贯彻实施的现状，提出了将学校德育目标分层的观点，正如孔子所言“中人以上可以语上也，中人以下不可以语上也”。二是针对我国德育内容改革出现的“摆钟”现象，对德育内容的结构及其优化提出了自己的看法，认为其内容结构包括“道德教育、法纪教育、政治教育和思想教育”四要素，并提出“道德教育是基础，法纪教育是保障，政治教育是方向，思想教育是先导”的德育内容结构及优化主张；同时，针对国内一些德育学者提出的所谓“德育即道德教育”的错误观点进行针锋相对的批驳与分析，以正视听。三是针对我国由传统的社会主义计划经济向现代市场经济转轨而伴随着必然出现的一些问题，如传统价值观与现代价值观的碰撞以及西方文化与中国文化的激荡等给我国传统的德育方法带来的冲击与挑战，本著从伦理学、心理学、生物学乃至物理学等学科立场与理论出发，提出了与新时代相适应的“利益调节法”“登门槛技术法”“冲突引导法”“情感激励法”“自发对称破缺法”和“无意识教育法”六种新的德育方法。四是对“新课改”以来主导我国学校德育改革的所谓“生活德育”论，站在哲学、教育学和德育社会学等学科立场与视角，以“我思故我在”的理论勇气，对此（包括一些著名的德育论专家）进行了大胆的质疑和较为深刻的学理反思，指出生活德育论的提法是“从一个极端跳到另一个极端，因而具有浓重的形而上学色彩”，“‘生活德育’论否定学校教育在青少年品德形成与发展过程中所起的主导作用，因而严重违背教育规律和青少年品德形成发展规律”，“‘生活德育’论企图在幻想中摆脱社会对德育的政治影响和价值引领，因而是一种非理性的德育主张”等，并在此基础上提出了重构“生活德育”的设想。

第三，德育思想。黑格尔说过：“学习哲学，就是学习哲学史。”此话同样适合于我们对教育和德育的学习与研究。为此，本篇站在辩证唯物主义与历史唯物主义的立场上，对古今中外的一些著名思想家、教育家、德育理论家的德育思想观点进行了历史和客观的梳理，以求做到“古为今用”和“洋为中用”。主要包括四个方面的内容：一是关于孔子的德育思想与老子的道德哲学思想的比较研究。尽管儒道两家的世界观和人生观有较大不同（人们普遍认为儒家主张的是一种积极有为的“入世”人生观，而道家则主张的是一种消极无为的“出世”人生观），但它们在伦理和道德教育方面却有着许多惊人的共同之处。本著以《论语》《道德经》和《史记·老子传》为原始依据，

发现他们在“求真务实，力戒空谈”“待人处世不偏不倚，立定中道”“为人要仁慈宽容谦卑”“处变不惊，贫贱不移”“道德教育重在行不言之教”等方面多有共同之处，这对我国今日的教育和德育改革有诸多的启示。二是孔子的“道义”与“功利”思想辨析。本著针对长期以来我国学术界对孔子“义利观”研究的失真性、扭曲性以及由此造成的人们对孔子义利观的严重误解这一现象，以《论语》为原始研究资料，发现孔子的义利观并非将“义”与“利”绝对对立，而是义利兼顾的、辩证的义利观，这对我国弘扬传统美德具有正本清源的作用。三是关于马克思主义经典作家马克思和恩格斯的德育观、人的品德观与本质观的研究，从而为我国现今的德育改革与发展如何做到“以人为本”提供具有哲学方法论意义的理论支持并为其找准方向和着力点。四是对当代西方最具影响力的几位道德教育家的德育思想观点进行过滤研究，并从中寻觅其对于我国学校德育改革的重要启示。内容主要有：美国道德教育家班杜拉的社会学习道德教育思想研究，拉斯的价值澄清德育思想研究，诺丁斯的关心理论研究等。他们重视儿童道德成长的社会环境营造、重视对儿童的道德理性思维能力和逻辑推理能力的培养、倡导教育者的教育爱等德育主张无疑具有重要的理论价值，对我国学校德育的改革与发展具有诸多方面的启示意义。

四

在这里，笔者要郑重声明的是：在这个浮躁的社会，笔者算是耐得住寂寞、坐得住“冷板凳”的人了。在这个著书立说就是键盘敲击甚至网上下载、复制粘贴的时代里，笔者依然是手工写作的原始笔耕方式而不免显得有些落伍和愚笨。但从今天人们格外欣赏“原生态唱法”“手工制作”“有机食品”“有机农业”等返璞归真的渴求与向往中，笔者似乎又得到了些许心灵的慰藉。我能向读者负责任地说：我的著作的每一个篇章、每一句话语、每一个标点符号，都是先浮现于脑海，后流诸笔端而跃然纸上，最后付稿打印成文的；讲的是自己的思想和话语，其中许多言说还是笔者的心路历程和人生感悟的折射。从提笔到收笔，前后 20 余载，不免断断续续，甚至在言说方式和文献引用上也没有严格地保持高度的一致性，但窃以为这才是最真实的印证，所以我无心也无需再去做精心的“修饰”，我崇尚“凡是自然的，就是最美的”哲学理念，虽然我的书肯定是有缺陷的，肯定不是最完美的。遥想当年美国人类学家摩尔根集 40 年之功写下不朽的人类学巨著《古代社会》，马克

思毕其一生精力成就《资本论》手稿，并且还是在他逝世后由战友加兄弟的恩格斯整理并帮其出版了堪与日月同辉的《资本论》，笔者就不由得十分汗颜。笔者绝不是要拿自己与大家大师相比，那会犹如流星比日月而显得自不量力，自讨没趣。笔者只是想向读者表白的是，前后20余年写就的一本书仍不免有粗制滥造之嫌，但我要说我尽力了，著中如有不妥和瑕疵之处，谨请学界前辈、同仁和读者批评指正。

我原本想请一学界前辈为本书作一个序，就像今日商界的商品要想打开市场和销路最好要找一个颇具知名度的影视明星或体坛冠军或主持新贵做形象代言人一样，但最终还是取消了这一念头。一是怕别人说我是“拉大旗作虎皮”。二是鲁迅先生的话言犹在耳：时间是组成生命的材料，浪费别人的时间无异于谋财害命。因此，从生命哲学的角度着想，我不想去浪费别人的时间，更不忍心去干谋财害命的事情。三是一本拙著请人作序，别人未必会肯定和欣赏，但为了照顾我的面子和自尊，极有可能讲一些“口是心非”的违心话来廉价地褒奖我。如果真是这样，那无疑有双重的害处：我不仅“绑架”了学界前辈，而且也极可能使我自己忘乎所以而飘飘然地陶醉其中，虽然那或许只不过是一件“皇帝的新装”。出于以上考虑，我未敢请前辈作序，虽然我坐失与学界前辈“高端对话”、“洗耳恭听”的机会，但我并不后悔，有道是“一人做事一人当”。

五

本著的出版还有一个长久以来的情怀使然。出版之年笔者已步入“知天命”之年，回顾过去的50余年，真是思绪万千，百感交集。笔者生不逢时，恰迎国家最困难、国人生存最艰难的1960年，回首过去的岁月至今历历在目：在贫穷与饥饿中度过了苦难的童年；在“文革”中度过了屈辱而挫折的少年。虽生存多艰，但学习成绩总是一路领先。小学四年级全县统考，唯独我语文和数学获双百分而享誉乡里。但当时是“推荐”而不是凭考试成绩升学，我曾因与队里记分员发生过争执，而未被推荐，我的初中梦破灭；时隔一年的1975年，在一个很是惜才爱才的乡小校长（时称“教育革命委员会主任”）的关怀下，我才上了乡里的附中。1977年初中毕业暨高中升学考试，我成绩位列全区第一名，但还是非常意外地未被“推荐”。在1977年的一个雾蒙蒙的冬天，忽然听说要恢复大学中专招生考试制度。我参加了“文革”后的首次中考，成绩很突出但不知何故未被录取；1978年我再度参考，以第一

名的成绩被渠县师范学校录取，1981年6月以优异成绩毕业到中学任教至1990年。

1989年7月，刚到“从心所欲不逾矩”之年的父亲不幸病故。这一年的10月，西南师范大学来了几位教育学专业的硕士研究生到我所工作的中学支教，闲谈中他们得知我“敏以好求”，于是鼓动我考研究生。在我妻子的鼓励下，我一考即中，且以非常优异的成绩考取了教育学原理专业硕士研究生，从此踏上了学术研究的征程。子在川上曰：“逝者如斯夫。”真是岁月无情，2006年我那一生吃苦耐劳节俭度日的母亲在漫步90余年的人生路之后逝世，一时令我痛不欲生。但我在心底自勉：“一定要化悲痛为力量。”生者对人生的乐观、坚强和对事业的执著就是对亡者最好的追念。母亲辞世的几年里，恰是我学术生涯的黄金时期——在《教育研究》《高等教育研究》《比较教育研究》《教师教育研究》和《中国教育学刊》等CSSCI来源期刊上发表了一系列德育方面的研究成果。被《新华文摘》《民主》《高等学校文科学术文摘》和人大复印资料《教育学》《教育文摘周报》《中国德育》等全文转载和收录40余篇，成果多次被《教育研究》发布的《中国教育研究前沿与热点问题年度报告》和人大复印资料《教育学》发布的年度综述报告等重点点评和介绍。根据南京大学高教研究所所长龚放教授发布的《中国教育研究领域学者、论著影响力报告》（《复旦教育论坛》2009年第2期）显示，我国近年来在CSSCI来源期刊上发表教育研究成果最多的前50位学者中，本人排名第20位。虽然父母亲目不识丁，跟绝大多数的中国农民一样一生默默无闻地生活在社会最低层，但是他们的善良、仁慈乃至做人做事的智慧不仅深深地融入了我的血脉之中，而且也会像天上的北斗星一样永远指引和照亮着我的人生旅程。如果说父亲是一座巍峨的山峰，母亲则更像养育我生命的汪洋大海。子曰：“智者乐水，仁者乐山”，灵动的水和博大的山永远是我前行的力量源泉；争做一个“智者”与“仁者”将是我一生的追求。

冯文全

2012年8月

于千年绸都南充

目 录

CONTENTS

第一章 德育原理	1
第一节 关于德育学的学科性质的思考	1
第二节 关于德育学的研究对象的考察	10
第三节 多学科视角下对德育本质的反思	22
第四节 从构建社会主义和谐社会视角看德育 与社会的和谐共生	33
第五节 从人的价值角度审视德育的价值	48
第六节 试析知识与道德的联系	56
第七节 德育创新不能背离教育的历史逻辑 和德育的基本原理	62

第二章 德育实践	79
第一节 论学校德育目标的分层	79
第二节 论德育内容的结构及其优化	87
第三节 教育生态学视野下创新高校德育内容	94
第四节 论新时期学校德育方法的变革	100
第五节 论当前学校德育存在的问题及对策	112
第六节 论学校道德教育与生活	118
第七节 关于“生活德育”的反思与重构	124

第三章 德育思想	137
第一节 论孔子德育思想对老子道德哲学 思想的借鉴及其现代启示	137
第二节 孔子的“道义”与“功利”思想辨析	154
第三节 论孟子对孔子德育思想的传承与弘扬	161
第四节 德育如何做到以人为本	179
第五节 论班杜拉的社会学习道德教育思想 及其启示	193
第六节 论拉斯的价值澄清德育思想 及其启示	201
第七节 诺丁斯的关心理论及其对儿童道德 教育的启示	207

第一章 德育原理

第一节 关于德育学的学科性质的思考

在我国，德育学成为大学教育学专业一门独立科学和学科的历史并不长。例如，最早的《德育学》是华中师范大学等六院校合编的，其公开出版发行也才是1986年的事情，其余的德育学专著或教材成书及出版发行的时间自然更晚，屈指算来，至今尚未过“而立”之年。即便是从国际范围看，也难说已经成熟，学科的名称术语即是佐证：教育学称 pedagogy，伦理学称 ethics，心理学称 psychology，……但凡一门较成熟的学科几乎都有它的专有名词。可是德育学（无论称德育论还是称德育原理也罢），翻开英文词典，却找不到它特定的称谓术语，如果要作英语称谓大概只能译作 moral education。而在西方国家，moral education 的含义又主要是指“道德教育”（这也正是我国有一些学者认为“德育”即“道德教育”的一个原因和根据）。由此可知，德育学发展的成熟度还有待提高。也正因为如此，德育学究竟是一门理论学科，还是一门应用学科，抑或是兼而有之，学术界对这一问题的认识存在着一定分歧，至今仍是一个悬而未决的问题。这直接影响着德育学学科的建设以及功能与作用的发挥。下面将从教育学的学科性质的论争入手，对德育学的学科性质做一些理论探讨。

（一）关于教育学的学科性质认定的历史考察

要弄清楚德育学的学科性质问题，首先我们必须研究一下教育学理论的性质认定问题，因为就其学科渊源来说，德

育学是一门从教育学中分化出来的分支学科。教育学从“自立门户”以来，学科发展大致经历了两大阶段，即从教育学向教育科学发展阶段，从单数形式的教育科学向复数形式的教育科学发展阶段。

在教育学阶段，人们认为教育学属规范性质的学科，被称为实践教育学、应用教育学或规范教育学。正如英国学者赫斯特所认为的：教育理论是有关阐述和论证一系列实践活动的行为准则的理论。^① 他用“纯粹理论知识”一词指称科学理论。他指出，实践性理论和纯粹理论知识的区别在于，后者的作用主要是解释，前者的作用主要是决定实践活动的开展；后者是获得理性的认识，前者在于做出理性的行动。他认为，教育理论关心的是“改进”和“指导”实践活动，为实践制定理性的原则。英国另一学者穆尔称教育理论为应用理论。他认为，科学理论的作用主要是叙述的、解释的和断言的。与此相比，教育理论属于另一个范畴，即属于所谓“应用理论”的范畴。应用理论的作用主要不是准备去叙述世界或预测未来，而是告诉我们该在世界上做些什么。一句话，它们是为实践提出建议。^② 总结归纳这两位学者的阐述，规范理论的特点以及它与科学理论的区别表现为：第一，规范理论的目的、功能是“告诉应该做些什么”“为实践提出建议”“决定实践活动”“做出理性行动”，而科学理论重在“解释”“叙述”；第二，规范理论的任务是“阐述和论证实践活动的行为准则”“为实践制定理性原则”，而科学理论重在“获得理性认识”。

在教育学阶段，人们认为只有一种性质的教育学，即规范教育学，科学在教育学的视野之外。这一阶段，人们为教育实践“赶制”教育理论，为实践提供规范。教育实践的需要反过来又促进了规范教育理论的发展与成熟。规范教育理论也形成了自身的特点，它与科学理论的界限逐渐分明。它们的若干主要区别是：①在研究对象上，规范理论研究“应当做什么以及怎么做”，科学理论研究“是什么”；②在研究方法上，规范理论采用从目的到手段，从内容到方法逐步演绎的方式，科学理论则采用归纳法，从事实中概括出规律；③在概念揭示和命题陈述上，规范理论是对事物现象做出如何变革的规定，采用纲领性定义、规范性命题，而科学理论旨在对事物现象做出事实的概括，

① 赫斯特：《教育理论》，转引自瞿葆奎主编：《教育学文集·教育与教育学》，人民教育出版社，1993年，第441～443页。

② 丹尼斯·劳顿等：《课程研究的理论与实践》，人民教育出版社，1985年，第9页。

采用描述性定义、描述性命题；④规范理论的成果形式为理性规范，科学理论为反映事物规律的原理；⑤检验规范理论的标准为指导实践是否有效，检验科学理论的标准是真伪；⑥在立论与检验方法方面，规范理论是辩护与批判，科学理论是证明与证伪。

如果说，在教育学阶段教育理论表现为规范性质的理论，那么，进入教育科学阶段，人们不仅需要规范的教育理论，而且企盼科学教育理论的出现。经过人们的不懈探索，教育理论趋向多元化，有形而上学性质的理论，有价值判断性质的理论，有经验性质的理论。与此同时，教育理论性质的划分也成为学术话题。迄今为止，国内外对教育理论性质的划分有以下三种方法。

第一种，教育理论的二分法。它与前述的划分教育规范理论与科学理论持同一标准。二分法把教育理论分为科学教育理论和实践教育理论。有的学者把这两种同“规律”与“规则”之间的区别联系起来，规律确定“是什么”，规则确定“应当是什么”。

第二种，三分法。把教育理论划分为教育科学、教育哲学和实践教育学。这种划分以对教育问题的三种思考方式为基础，即科学的思考方式、哲学的思考方式和实践的思考方式。德国学者布雷岑卡指出：“假如普遍地把教育科学、教育哲学和实践教育学区分为三种主要的和基本的教育理论，那么教育理论家之间的解释就会容易得多。”^①

第三种，四分法。由于二分法、三分法都未能把教育理论中的规范成分与价值成分，科学成分与技术成分区别开来，我国有学者提出教育理论成分“四分法”的构想。^② 这种划分理论认为：可以根据各种教育学的不同命题体系来进行划分。即，描述性命题的教育学属于教育科学理论，程序性命题的为教育技术理论，评价性命题的为教育价值理论，规范性命题的为教育规范理论。这种划分的意义在于：第一，确定了教育理论性质的基础，即第一步和最重要的一步就是区分各种教育学的命题体系；第二，论证了规范理论作为与科学、技术、价值理论相区别的独立形态存在的合理性。规范理论根据教育价值观念对教育技术做出评价与选择，把技术知识转换成特殊情境中的知

① 布雷岑卡：《教育学知识的哲学》，载《华东师范大学学报》（教育科学版），1995年第4期。

② 陈桂生：《“四分法”：教育理论成分解析的新尝试》，载《教育研究与实验》，1995年第2期。

识,据以确立教育行为规范。科学、技术、价值理论通过规范理论才能发生效用,反过来,规范理论又指导着诸理论成分的抉择。

综上所述,对教育学理论性质的划分可谓莫衷一是。但是,众多学者对教育学理论成分划分的思考与争论,对于如何多角度审视其理论性质,无疑是有极大的积极作用的。而且,对于我们如何去认定德育学的学科性质也具有重要的启示意义。

(二)教育学学科理论性质的划分对德育学的学科性质认定的启示

教育学理论性质的划分对我们如何去认识德育学的学科性质有启发意义。无论是二分法、三分法,还是四分法,它们关于教育理论成分区分的基础,在于假定各种不同性质理论的区别。它们分别以一定的命题方式为主,回答不同的教育问题,陈述不同性质的理论成果。但要明确的是,不同性质理论的相互区别是从它们的绝对差异性角度而言的,而实际上,它们又有相对的同质性。在实际运用中,它们之间有多种融合方式。

第一,不同的理论成分之间互为前提,互相支持。比如,规范理论与价值理论,前者为应用理论,后者为基础理论,它们属于同一性质的基础理论与应用理论的关系。德育理论根据价值取向和实践条件,建议“应当怎样做”,从而为德育实践确立行为规范。行为规范依赖于价值论证,“首先涉及评价问题,……只有做出价值判断后,其重要性(或价值)次序肯定之后,才能拟定规范”^①。再比如,规范理论与科学理论之间,科学理论主要是描述事实,解释事实,形成规律性知识,不直接指导实践。但是科学理论通过价值理论为规范理论提供最终根据,只有以科学、技术理论为基础的德育规范理论才称得上是“德育科学”;而且科学理论为德育情境提供事实判断,从而连接起价值理论与规范理论。

第二,从动态角度做考察,不同理论成分在德育活动中是不同逻辑水平上的结合。凡“培养人”的活动,皆涉及目的、手段、对象、方法等诸多要素。这些要素又根据相应的理论,在参与德育活动时,以不同形式的假定出现。

^① 布雷岑卡:《教育学知识的哲学》,载《华东师范大学学报》(教育科学版),1995年第4期。