

金琪◎编著

上海学校德育名师系列丛书

中和育人

——浸润中华优秀传统文化的德育探索



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

中和育人

——浸润中华优秀传统文化的德育探索

金琪◎编著



上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATIONAL
PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

中和育人: 浸润中华优秀传统文化的德育探索 / 金琪编著. - 上海:

上海教育出版社, 2017.3

ISBN 978-7-5444-7263-0

I. ①中… II. ①金… III. ①德育-教学研究-中学

IV. ①G631

中国版本图书馆CIP数据核字(2017)第033937号

责任编辑 李 玮

封面设计 金一哲

中和育人

——浸润中华优秀传统文化的德育探索

金 琪 编著

出 版	上海世纪出版股份有限公司 上 海 教 育 出 版 社 官 网 www.seph.com.cn 易文网 www.ewen.co
地 址	上海永福路123号
邮 编	200031
发 行	上海世纪出版股份有限公司发行中心
印 刷	上海展强印刷有限公司
开 本	700×1000 1/16 印张 13.25 插页2
版 次	2017年5月第1版
印 次	2017年5月第1次印刷
书 号	ISBN 978-7-5444-7263-0/G·5985
定 价	32.00元

(如发现质量问题, 读者可向工厂调换)

序

教育,是给孩子的心灵滴灌知性与德性。知性是孩子生存和本领,德性是其做人的底线。二者在课堂教学中是一而二、二而一的,不是外加的、分离的。这些年来,我们的德育工作取得了很大的突破,然而,如何提高德育的实效性?如何增强德育的针对性?如何真正落实人人都是德育工作者的理念?如何让德育在学生眼中变得贴近、悦于接受?这些问题依然摆在所有德育工作者面前。这本著作中,我看到了一位在德育领域辛勤耕耘 30 年的德育工作者的智慧与付出,也从中发现了很多破解当下德育工作难题有借鉴意义的好经验、好做法,我不由自主地心生敬意。

为了弘扬中华优秀传统文化,培育和践行社会主义核心价值观,金琪老师立足德育工作的顶层设计,旗帜鲜明地提出:“用中华优秀传统文化之‘脉’架构工作体系”,从“课程化”“主体化”“制度化”三方面立体推进民族精神教育,构架民族精神的课堂教育和课外教育双体系;从“学段衔接、螺旋上升”“资源整合、途径贯通”“过程互动,全面保障”三个维度有序推进责任教育,依据学生认知规律和年级特征,从预初至高三分年级设计责任教育目标和内容体系,开发系列化主题活动,构建一套切合学生年龄段、符合学生内心需求的内容体系。

在德育理念和方法上,学校秉持了“中和育人”理念。有良好的道德修养的人,才能成就君子人格、淑女风范;有良好的道德风尚的人,人际关系才能和顺,才能促进社会安定和谐;注重道德修养的人,才能阳光地成长发展、幸福快乐地生活。“以学生为本,以成长为圆心”,为每一个学生打好“三个基础”,即“身心

健康的基础、终生学习的基础、走向社会的基础”。探索出了从“知识”转向“故事”、从“灌输”转向“对话”、从“大道理”转向“小细节”、从“感悟”转向“践行”、从“受爱”转向“创爱”的以“近、小、实、亲”为鲜明特点的新型德育方法与路径。

在学科德育上,提出在“融”字上下功夫,开创有意无痕的德育路径,深挖课堂内外德育潜力。坚持推进学科德育不是增开一门课,也不是增设一项活动,而是要将其融入学校教育教学全过程,融入课程改革的各环节和各方面。金琪老师用“汤”做比喻,认为有效的学校德育应该是“把盐化在汤里”,盐为汤添味、盐借汤入口,这样无形而有效,避免将德育内容像盐一样直接放到学生口中,虽然浓烈却不易让人接受。各课程实施学科德育,就是“一锅营养多元的好汤,做好汤既滋养人又锻炼做汤的人”。这样的比喻,实在是有趣又智慧。

名师的成长和名校的发展常常紧密联系。西南位育中学因《中庸》中的“致中和,天地位焉,万物育焉”而得其名,办学二十余载,学校由一所名不见经传的民办普通中学成为社会公认、上海一流的名校。首任校长庄中文先生和现任张建中校长在办学思路上有远见卓识。学校坚持“高雅务实”的办学定位,秉持“追求完美、力求发展”校训精神,强调“文化立校”,弘扬传统美德、运用哲学思考,将德育工作融入中小学教育实践中。金琪老师自学校创办之初便在此工作,可以说,她在德育工作中的进步与造诣和学校的跨越式发展紧密相联,学校的办学理念、办学思路在她德育工作的探索实践中处处闪现,相融相合。

教育不能只“育分”,更要教学生学会做人。书中从理念到实践,凝聚了金琪老师对德育事业的敬业精神和仁爱之心,一切为学生的一生幸福着想,一切为学生的终生发展奠基,更重要的是,我还欣慰地看到了新一代德育工作者的勤奋与智慧,使命与担当。

教育需要一代又一代人的接力努力。我一辈子做教师,一辈子学做教师。祝愿金琪老师在“中和育人”的事业中更加奋发有为,为我们的国家培养更多具有“中国心、现代脑、世界眼”和社会责任感的优秀中华之子。

于漪

绪论 中和德育的理论渊源	1
第一章 德育之基	23
致力于一体化的德育管理模式	
第一节 一体化德育管理模式的内涵及意义	23
第二节 基本要素：德育管理模式一体化的内容	26
第三节 校内途径：一体化校内德育管理模式	29
第四节 校外途径：一体化学区办学德育管理模式	42
第五节 案例：一体化的德育管理模式	45
第二章 德育之汲	63
指向于熏陶的中华优秀传统文化校本课程	
第一节 中华优秀传统文化中的育人价值初探	63
第二节 以文化构建德育管理新机制	69
第三节 以文化打开办学育人新思路	74
第四节 以文化构建德育工作新路径	76
第五节 案例：中华优秀传统文化校本课程研发	85
第三章 德育之计	99
注重于融入的学科德育路径	
第一节 学科德育的内容与重要意义	99

第二节	建设学科德育基地：挖掘学科中德育资源	102
第三节	育人内容抓手：培养学生学习习惯	110
第四节	育人无处不在：课课有德育，人人都是德育工作者	120
第五节	案例：学科德育	126
第四章	德育之魂	135
	凸显于核心素养的学生自主发展	
第一节	核心素养下的学生自主发展	135
第二节	办学理念：关注学生的自主发展	139
第三节	行规教育：激发学生成长自觉	141
第四节	课外活动自主化：锻炼学生的主动性	144
第五节	案例：“学优生”群体针对性管理	152
第五章	德育之系	163
	学校德育队伍建设	
第一节	中学德育队伍建设的现实意义	163
第二节	学校教师队伍建设：以人为本	167
第三节	班主任队伍建设的机制设计	172
第四节	班主任队伍建设制度的构建	182
第五节	案例：教师队伍建设特色项目	191
后记		206

绪论 中和德育的理论渊源

中和德育的提出不仅有着现实的基础,也有深厚的理论渊源。它与中西方传统文化中的和谐教育思想一脉相承,同时也有着自已鲜明的内涵特征、目的主张和指导理念。

一、思想渊源:中西方传统文化中的和谐教育思想

(一) 中国传统文化中的和谐教育思想

1. 西周、先秦时期的和谐思想及和谐教育理念

和谐是中国传统文化的基本理念,主要有两层意思:一是指事物存在和健康发展的理想状态。在和谐的状态中,事物各要素之间的力量均衡,不偏不倚,相辅相成。二是指新事物产生的内在动力,是事物内部矛盾不断由对立、冲突、斗争走向同一,趋于融合,并不断完善自身的动态过程。“和谐”一词最早可追溯到西周末年的史伯,他提出了以不同元素相配从而使矛盾均衡统一,收到和谐效果,所谓“和五味以调口”“和六律以聪耳”,即五味相和食物才可口,六律相和音乐才动听。春秋时代的晏婴也有关于“和”的论述:“和如羹焉,水、火、醯、醢、盐、梅,以烹鱼肉”“宰夫和之,齐之以味,济其不及,以洩其过”。他认为,以不同事物聚合取得平衡即为“和”。

和谐教育理念可谓由来已久。早在我国西周时代就已形成了包括“礼、乐、射、御、书、数”的“六艺”教育内容。“保氏掌谏王恶,而养国子以道。乃教之六艺:一曰五礼,二曰六乐,三曰五射,四曰五驭,五曰六书,六曰九数。”由此可见,当时的教育就强调受教育者的全面修身,既重视思想道德,也重视文化知识;既注意文化传统,又注意实用技巧;既重视文事也重视武备;既符合礼仪规范也要求内心情感修养,包含着多方面的教育因素。

先秦时期的诸子百家,学派纷呈,争鸣迭起,但和谐教育思想作为一条主线却始终时隐时现,各个流派从不同角度丰富和发展了和谐教育思想的内容。

(1) 儒家:“中庸”之教育思想

和谐是儒家的根本追求,也是其教育思想的主要原则,用儒家的话来说,就是中庸。孔子说:“中庸之为德也,其至矣乎!民鲜久矣。”《中庸》中又说:“极高明而道中庸”,都视中庸为“至”“极”意义的准则。中庸的要点是用中,或曰“不执于一矣”,强调人们应自觉看到事物的方方面面,注意以对立的方面互济。基于此,儒家主张教育以不执一为要,施教以社会和谐为终极目标,而其着手处却是个人,即社会应容许个人的成就,个人的成就又寓于社会之完善。儒家修身,以调和天下之美德于一身为能事,诸如仁且智、文与质、藏和行以及温而厉、辩且讷、勇又怯等,揉合对立的品质于一体,也是一种“和”或“中”的思想,尤其反对“蔽于一曲”。因此,“叩其两端”“无过与不及”“兼陈万物而中悬衡”,仍旧是一种用中。至于儒家的教育更是以用中为基本,“学而不思则惛,思而不学则殆”“求也退,而进之,由也兼人,故退之”“尽信书则不如无书”“教学相长”“学学半”“导而弗牵”“开而弗达”等无不是不执于一的用中,表现了儒家辩证和谐的教育思想,这深深影响了此后两千年中国传统教育乃至中国当代社会的发展。

(2) 墨家:“兼相爱”之教育理想

墨家主张“兼以易别”,反对儒家“亲亲有术(等)”,这一教育思想以及其对于教育目标“兼士”的全面素质要求,同样体现了和谐的教育理想。墨子主张通过“有力者疾以助人,有财者勉以分人,有道者劝以教人”建设一个民众平等互助的“兼相爱”社会。他认为天下的乱源,起于人的不能相爱,如果能使天下的人都兼相爱,“爱人若爱其身”,天下就可以治平了。要实现兼爱,必须借助于教育手段,培养“贤士”或“兼士”,使其具备“兼爱”的品德,能够“爱利万民”。

墨子认为要把道德修养放在教育工作的第一位,他说:“士虽有学,而行为本焉。”墨子重视环境的教育作用。他以染丝为例,来譬喻人格受环境的影响而变化。他说:“染于苍则苍,染于黄则黄,所入者变,其色亦变。”同时,在有着强

烈泛德育化倾向的中国传统教育中,墨家所倡导的自然科学教育有着非常积极的现实意义,是培养人和谐全面素质不可或缺的方面。墨子注重生产和军事知识技能的传授,他对于劳动人民的生产经验进行了一些总结,得出了关于力学、光学等科学知识。墨子死后,墨家更注重自然科学的研究,《墨子》一书中的《墨经》即代表了后期墨家的思想,其中有许多自然科学知识,特别是关于光学、力学和几何学,这些内容的研究和传播丰富扩展了传统和谐教育的内容。另外,墨家的教学方法也表现出鲜明的学派特色,是对和谐教育理念更深层次的理解和体现。相对儒家“叩则鸣,不叩则不鸣”的被动,墨家则强调教育者的主动和主导,特别重视“强说人”的积极教育态度。墨子反对儒家只是被动答问的教学态度,认为“不强说人,人莫之知”,并明确表示“虽不扣必鸣”。

(3) 道家:“道法自然”之教育思想

道家思想的核心范畴是“道”,在自然与社会的关系问题上,儒墨重人道,而道家讲天道。道家代表人物老子认为,宇宙之中,人是可宝贵的,所为“道大,天大,地大,人亦大。域中的四大,而人居其一焉”。但是,“四大”的关系又是如何呢?他认为,“人法地,地法天,天法道,道法自然”。人应效法天地,而天地之道无非自然之道,因此,人应顺应、效法自然。道家的整个教育思想建立在此基础之上,他承认教育对人是有帮助的,但这种教育应是不教之教,不学之学,以自然为法则,以自然为归宿。老子认为,人不可有成见,不可自作聪明,因为“不自见故明,不自是故彰”。一切要顺乎自然,最好像水那样,“以辅万物之自然而不敢为”。他还主张“行不言之教”,以不言为教,由人自然地发生变化,富含尊重人的自然发展的意义。

老子的后继者庄子则更进一步认为人本身就是一种自然物,与自然界中其他事物本质并无不同。人与草木禽兽一样,不过是自然造化机变中的一环,如果一定要把人凸显于自然之外而大加尊崇,就显得异常了,“常因自然而不益生”“素朴”状态,才是人之“常性”。《庄子》善以寓言说理。一则寓言云:“昔者海鸟止于鲁郊,鲁侯御而觞之于庙,奏九韶以为乐,具太牢以为膳。鸟乃眩视忧悲,不敢食一脔,不敢饮一杯,三日而死。此以己养养鸟,非以鸟养养鸟也。”也就是说,没有顺鸟之性去养鸟,而是凭着自己的主观,拂鸟之性去养鸟。另一寓

言为：“马，蹄可以践霜雪，毛可以御风寒。乾草饮水，翘足而陆，此马之真性也。虽有义台路寝，无所用之。及至伯乐，曰：‘我善治马。’烧之，剔之，刻之，锥之。连之以羁縻，编之以皂栈，马之死者十二三矣！饥之，渴之，驰之，骤之，整之，齐之，前有橛饰之患，而后有鞭策之威，而马之死者已过半矣！”这类寓言暗示着，如果不顺应学生的自然去进行教育，那么学生在压迫之下必会遭受与那只鸟或那群马同样的命运。基于此，庄子阐述了对教育的看法：“不以心损道，不以人助天”，即是说不人为地去背弃自然，改变自然。庄子通过伯乐养马的故事说明不顺应自然，必将受到惩罚的道理，还以伯乐为象征，批评了在教育过程中如伯乐那样自以为“我善治马”而实际上却大批大批残害马致死的现象，深切指出了教育者的责任。这些寓言提醒人们应注意到人类与自然的和谐，在教育中尊重人的自然属性，也将有利于教育和社会的发展趋于平衡与和谐。

2. 秦、汉以后的和谐思想

秦、汉以后，由于受到“学而优则仕”思想的影响，许多人将科举入仕当作读书的唯一目的，特别是自隋唐以后，我国科举制度的形成与发展，导致学校教育形成了重文辞少实学、重书本知识轻实践活动，从而使许多人终日埋头经书，不注重研究现实问题以及自然科学，失去了独立思考的能力，窒息了思想的活力，形成了重权威轻创新、重继承轻发展的思维方式和依附性强、独立性弱的性格特征。明末清初，西学东渐，受到西方实学思想的影响，黄宗羲、颜元、魏源等启蒙思想家提倡经世致用的教育思想，这是对人才培养模式的新探索。近代的蔡元培提出要“以世界观为终极目的，以美育为桥梁，要进行体、智、德、美四育和谐发展的教育”。他认为教育的功能应使人“养成健全的人格”，在培养全面发展的人时提倡“养个性，尚自然”。至此，和谐思想再度成为我国教育的重要理念。

（二）西方文化中的教育和谐思想

在西方，和谐教育的思想也源远流长。古希腊哲人毕达哥拉斯和赫拉克利特最早提出了“和谐”这一命题，古希腊的雅典和谐教育孕育了西方历史上最早的和谐教育思想。教育应使整个人得到发展，使人的整体完美是雅典人理解的教育的最主要内容，他们要求通过教育使学生达到体力、智力、美感和品德等方

面的和谐发展。当时教育中出现了“三艺”“七艺”等不同提法。为使奴隶主子弟成为具有一定知识和文化教养的商人、能言善辩的政治家和社会活动家,雅典的教育形成了最早的智育、德育、体育、美育和谐发展的教育体系。这一教育实践受到了当时哲人柏拉图和亚里斯多德的极大重视。柏拉图认为,教育不仅仅是智育,教育总是一个成长的过程,它关系到人的本性的各个方面。他认为,情感教育与智育有着同样的重要性。亚里士多德把和谐教育的重点放在美育方面,这是对早期雅典教育实践中的和谐教育重点放在体育的一种发展,并在此基础上提出了适应自然的和谐发展思想,最早提出了教育适应人的自然发展的思想,并从理论上论证了和谐教育的可能性和必要性,使和谐教育思想向前一大步。他主张实施体、德、智、美等多方面的教育,培养身心和谐发展的人。

欧洲中世纪神性压制了人性,人的全面发展思想也随之被宗教禁欲主义所吞没。文艺复兴时期,意大利人文主义教育家维多里诺继承了古希腊先哲特别是亚里士多德的思想,认为教育目的在于培养身体、精神和谐发展的人,这种人应该是学识渊博、道德高尚、身体健康的,总而言之,这种人在当时的历史条件下,该是充分发展的。文艺复兴之后,人的和谐、全面发展几乎为西方每一个进步思想家、教育家所推崇,成为贯穿在近现代西方文明发展中的崇高理想。被尊为西方教育学鼻祖的夸美纽斯在主要著作《大教学论》中的主导思想就是和谐教育的思想,即热切期望所有的人都能受到完善的教育,使之得到多方面的发展,成为和谐发展的人。其后,从以维多利诺等教育家为代表的人文主义教育思想到以卢梭为代表的资产阶级启蒙思想家提出的“自然主义教育”思想,无不体现着对人的全面和谐发展的关注。18世纪法国启蒙思想家卢梭明确主张,教育应使个体在德、智、体诸方面获得自然的、均衡的发展。他认为,儿童有一种潜在的发展可能,教育就是为儿童提供优良的环境,使其充分地实现这种可能性。为此,他还把儿童的教育划分为四个阶段,并根据儿童各个年龄阶段身心发展的特征规定了相应的发展重点。席勒主张通过审美教育来恢复完美的人性。傅立叶则主张建立“和谐机制”下的“协作教育”,他据此将儿童从出生到二十岁,划分为一个序列和四个不同的阶段,每个阶段采取不同的教育方式,使人的各种天赋和美德得到和谐发展。欧文则把培养全面发展的人同改造社

会的目标直接联系起来,提出了“新和谐”思想观。赫尔巴特曾指出:“教育的目的是使学生一切能力和谐发展。”

和谐发展的教育思想体系,经历了长时间的发展与完善,许多大教育家为该体系的形成作出过巨大贡献,如裴斯泰洛齐、乌申斯基、康德、黑格尔等,尤其是苏霍姆林斯基为之付出毕生的精力。瑞士教育家裴斯泰洛齐深信,人人都具有天赋能力,人有充分发展的倾向,他认为学生生来就蕴藏有各种能力和力量的种子,教育就是促使学生的各种天赋才能的种子得到和谐发展。在19世纪德国古典哲学家的卓越思想中更是突出了人应该充分和谐发展这一历史主题。康德就明确主张教育要均衡地和有目的地发展人的一切能力。黑格尔坚持认为,“社会和国家的目的在于使一切人类的潜能以及一切个人的能力在一切方面和一切方向都可以得到发展和表现”。

19世纪五十年代,俄国教育家乌申斯基提出了较为系统全面的和谐教育的思想,提出教育应该是“培养一个完善的在身体、智力和道德各方面成为和谐发展的人,是在全面了解人的基础上,有目的地和自觉培养和谐发展的人的过程”。而且他认为德育在和谐发展中应占首位,“只有具备道德的人,才是一个完全良好的可靠的人”。他的这一观点,对后世产生了巨大的影响。

苏联教育家苏霍姆林斯基是和谐教育思想的集大成者。他在长达三十多年的教学实践中,吸取了上述教育思想的精髓,形成了具有社会主义特色的和谐发展教育理论。他认为和谐教育就是“把人的活动的两种职能配合起来,使两者得到平衡:一种职能就是认识和理解客观世界,另一种职能就是人的自我表现,自己的内在本质的表现,自己的世界观、观点、信念、意志力、性格在积极的劳动中和创造中以及在集体成员的相互关系中的表现和显示”。他在《给教师的建议》一书中指出:和谐教育首先要杜绝的就是以分取人,不要只用一把尺子来衡量学生,不要让上课评分成为人的精神生活的唯一的、吞没一切活动的领域。其次,和谐教育还表现为帮助学生发现自己的天赋,找到某种能够表现自己的活动领域,从而树立作为人的自尊感。第三,苏霍姆林斯基强调从两种途径培养学生学习的能力。一种是从书本中吸取知识的能力,另一种是从劳动实践中吸取知识的能力。他的上述思想,综合起来就是培养出优秀合格的公

民,诚实的劳动者,勤奋好学的思想家,不断探索的研究者,为自己的人格尊严而感到自豪的人。苏霍姆林斯基认为,和谐教育就是发展深藏在每一个人内心的财富,使每一个人在他的天赋所及的一切领域中最充分的表现自己。他全面论述了和谐教育的内容和途径。他提出学校教育应将德育、智育、体育、美育以及劳动教育有机地结合在一起,使儿童的个性获得全面而和谐的发展。这一要求与素质教育的“面向全体学生,全面提高学生的思想道德、文化、科学、劳动技能和身体心理素质,促进学生生动活泼的发展”的要求内涵是完全一致的。苏霍姆林斯基关于教育目的的论述中最集中、最深刻的观点,就是要把青少年培养成为全面和谐发展的人和积极的、并能切实参加社会生产实践的劳动者。他说,人的和谐发展,意味着他有能力担当多方面的任务,他应该是社会物质生产和精神生活整个领域中的创造者、享用者、鉴赏者和保护者,是有文化素养和道德风貌的人,是积极参加社会活动的公民和具有道德基础的新家庭的建立者。

二、内涵特征:调动内外部诸要素的整体和谐互动

现代德育是建立在对人的研究基础上,或者说德育本身就是对人的研究的一个特殊和重要的领域。“中和德育”的本质,是指在德育的实施过程中,通过调动德育内外部诸要素的整体和谐互动,促使受教育者思想道德素质和谐发展的一种德育模式。笔者所倡导的“中和德育”,有以下的内涵与特征。

(一)“人”无论作为个人主体还是类主体,其发展的最高境界是“和谐”

建设和谐社会,在社会发展中凸显文化价值的意义,其实质是把社会发展的根本归结为人与人的发展。马克思在《〈政治经济学批判〉(1857—1858年草稿)》中曾提出著名的关于人与社会发展的“三形态”理论,认为:“人的依赖关系(起初完全是自然发生的),是最初的社会形态,在这种形态下,人的生产能力只是在狭窄的范围内和独立的地点上发展着。以物的依赖性为基础的人的独立性,是第二大形态,在这种形态下,才形成普遍的社会物质交换,全面的关系,多方面的需求以及全面的能力体系。建立在个人全面发展和他们共同的社会生产能力成为他们的社会财富这一基础上的自由个性,是第三个阶段。”依据这一理论,人格范型的历史形态相应也有三种:(1)与“人的依赖关系”为社会最

初生存状态相应的“依附人格”；(2)与“以物的依赖为基础的人的独立性”为人类发展第二大形态相应的“独立人格”；(3)与“个人全面发展”第三大形态相应的“自由个性人格”。“自由个性人格”是在类本位的状态下，人已摆脱了人或物对人的奴役状态、摆脱了人与自身的分裂，而将进入个体与类融合、人与自然融合、人与社会融合的自由自觉的存在状态。因此，“它是人向自身，向社会（即人的）复归，这种复归是完全的、自觉的，而且是保存了以往全部发展财富的”。由此，我们可以清晰地看到，马克思所说的“自由个性人格”，是建立在人与类主体、自然、社会的“和谐”基础之上，人的和谐性以人与人、人与自然、人与自身的和谐为表征。根据马克思人的全面发展理论，人的全面发展是人的劳动能力、人的社会生活能力、人的精神生活能力与个性自由发展辩证统一的过程。和谐的人，才能“以一种全面的方式，也就是说，作为一个完整的人，占有自己全面的本质”。人是自然生命与超自然生命的统一体，是真善美的统一体。

（二）人的思想道德素质的提高是渗透德育的全方位教育的和谐

通常说的人的全面发展，就是指人的思想道德素质、科学文化素质、身体心理素质、审美艺术素质、劳动技能素质的全面而和谐的发展。人在社会生活中，必然要受到政治、经济、文化等社会关系的制约。人生的真谛就是要正确处理各种社会关系，这正是德育的价值所在。我们提倡的全面发展的教育质量观，其实质是从人的全面发展的视角出发，全面实施素质教育。德育、智育、体育、美育和劳动技术教育作为全面发展教育的组成部分，它们之间既不能相互替代，又不能彼此分割。之所以不能替代，首先是因为它们之间是有区别的，都有它特定的内涵、任务和功能，它们的社会发展价值和个体发展价值都是不同的、不可或缺的；其次是因为它们之间是相互渗透的，都包含着对人的智力、情感、意志和行为的要求；最后是因为它们之间是互相促进的，存在着互为目的和手段的关系。“中和德育”就是要正确处理“五育”之间的关系。这既要强调德育的首要地位，因为它是实施其他教育的思想基础，德育对智育、体育、美育、劳动教育起着导向、动力和保证作用，同时又要使德育寓于智育、体育、美育、劳动教育之中，充分发挥智育、体育、美育、劳动教育对德育的传输、内化和巩固功能。“五育”相互交织、相互渗透、相互融合。

（三）德育自身诸要素的和谐是德育效益最大化的前提

现代系统科学认为,任何事物都是作为系统而存在的。其实质是从事物或现象普遍、多样、客观的内外联系中认识和把握对象,进而实现其整体的最佳功能或发挥最大效益。德育无论就其内容还是作为行为过程,都是一个系统。德育的实施就是系统内诸要素相互作用、相互补充、相互整合的“活动过程”。换言之,德育的成效如何,不仅仅取决于某几个要素,更取决于整个系统的运行状态,取决于整体是否大于要素之和,而整体大于要素之和的前提是要素的和谐。德育系统主要由德育目标、内容、途径、方法、环境、评价“六要素”构成。德育目标是学校德育工作的价值导向系统,是其他要素发挥作用的出发点和归宿。德育内容是德育工作的媒介系统,它是其他德育要素发挥作用的凭借与依托。德育途径与方法是德育工作的实施系统,决定了德育工作的效率与业绩,而环境与评价则是德育工作的监督保障系统。“六要素”职责分明,环环相扣,它们只有构成一个和谐整体,才会在相互关联、相互制约、相互作用的关系中获得最佳德育效果,保证整个德育过程的完整性和连续性。

（四）德育的最高价值就是实现人的和谐发展

德育就其根本任务来讲,是要使受教育者树立一种道德的理想,驱使人们去追求某种当前尚不存在的,却是更符合人性人道的“现实”。新的社会发展新观、发展模式赋予现代德育新的意义,它要通过对人的道德的、善的品质的塑造,赋予人以智慧和道德力量,使他们在一切生产的、生活的社会活动中,有可能按照道德的、人性的要求去作出价值的定向,使人不仅能按照物的尺度去认识世界,而且能按照符合人自身的善的尺度去改造世界。不仅懂得世界是怎样的,而且懂得世界应该是怎样的,从而使他所塑造的世界更具人性;使他更能适合人自身的需要与发展,而不是背离人的需要与发展。从这种以人为本的发展观出发,德育的价值也主要表现于人自身价值的提升、人的各方面素质的提高、人的全面发展、人的本质力量的展现与增强。因此,站在人的和谐发展的高度,我们有必要对德育的使命和功能进行再认识。“教育第一次为一个尚不存在的未来社会培养人”,联合国教科文组织的这句名言,如果从德育的角度来思考,德育就必须面向未来,以理想的人格、理想的规范来引导社会的发展。要让我

们的社会成员养成作为和谐社会中的“和谐人”所应有的思想素质和道德规范。这样,我们的德育才是有效的德育,才是符合和谐社会发展战略要求的德育。

三、目的主张:人与自身、他人、社会、自然的和谐

(一) 人自身的和谐是中和德育目的的内在要求

从人自身的发展来看,个人的和谐发展应是个人所具有的一切素质(生理、心理、兴趣、能力、道德、思想观念等)的协调发展,是身心和谐的健康发展。在人自身的和谐发展中,马克思着重关注的是个体的体力和智力的和谐发展,这是在当时资本主义私有制要求工人流水线工作、分工过细的背景下提出来的。随着社会的发展,人自身的和谐发展不仅包含着体力和智力的和谐发展,还包含人的个性心理、道德品质、非智力因素等各方面的和谐、全面发展。只有处理好这几个方面的关系,实现了人自身的和谐发展,人才能成为高素质的人,才能处理好与他人、与社会、与自然的和谐关系,才会真正思考生活的意义、促进社会的和谐发展。我们在抓智力发展、知识增长的同时,还应该关注自身最短的那块木板,只有各方面都发展了,才能更加协调、有序地促进自身成长。比如现在很多孩子的“情商”低下,不懂得与人交往、冷漠无情,甚至得了孤僻症,面对这种情况,作为家长跟老师就应该让孩子多参加集体活动、结交朋友,用爱去培养孩子。当体力、智力、个性心理、道德品质、非智力因素等各方面的发展协调有序的时候,人就实现了自身的和谐发展。人的生命存在总是以单独个体的人的存在为最根本形式,人的和谐发展最终也要落脚到个体的人的自身和谐发展。就个人而言,人的和谐发展是指由自然和社会长期发展所赋予的每个人的全部潜能的最充分、最自由、最全面的综合平衡的开发调动。它包括个人的思想观念、思维方式的与时俱进,能力(体力、智力、感觉能力、思维能力、交往能力等)的全面发展和个性(个人所特有的生理、心理素质和行为方式等)的充分自由发展。只有人的思想、观念、思维方式跟上时代前进的步伐,人的主体能力得到全面协调发展,整个人类的进一步发展才有可靠保证和基础。只有每个人身心和谐,心理处于积极健康的状态,个性得到充分、自由、协调发展,社会成员显示出千差万别、丰富多彩的个性,社会的全面发展进步才能得以实现。对教育