

初等教育学学科建设丛书 丛书主编◎惠中

初等教育德育论

沈嘉祺◎著



华东师范大学出版社

初等教育学学科建设丛书 丛书主编◎惠中

本丛书出版获教育部卓越小学教师培养项目和
上海高校高峰高原学科建设项目的支持和资助

初等教育德育论

沈嘉祺◎著

 华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

初等教育德育论/沈嘉祺著. —上海:华东师范大学出版社, 2016

(初等教育学学科建设丛书)

ISBN 978-7-5675-5713-0

I. ①初… II. ①沈… III. ①初等教育—德育—教学研究 IV. ①G621.6

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 224876 号

初等教育德育论

著 者 沈嘉祺
项目编辑 蒋 将 袁子微
特约编辑 黄 山
责任校对 胡 静
装帧设计 俞 越

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 上海市崇明县裕安印刷厂
开 本 787×1092 16 开
印 张 14.25
字 数 292 千字
版 次 2017 年 7 月第 1 版
印 次 2017 年 7 月第 1 次
书 号 ISBN 978-7-5675-5713-0/G·9835
定 价 42.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

在我国 1 200 多万中小幼教师队伍中,小学教师占了 40% 以上,加强小学教师队伍建设是我国教师教育改革和发展的一个重要方面。新中国建立以后,我国小学教师培养一直以中等师范学校为主体,几十年里积累了丰富的办学与培养小学教师的经验,尤其是在职业与身份认同、综合素质及技能技巧方面,在热爱家乡、热爱儿童,为农村小学提供师资方面表现出明显优势,做出了不可磨灭的历史贡献。改革开放以后,随着我国经济、社会和教育事业的发展,对小学教师的素养和学历要求越来越高。1984 年,江苏南通师范学校率先开始培养五年制专科学历的小学教师。世纪之交,随着国际国内对教师职业在高学历、专业化、职前职后一体化培养方面的呼声日渐强大,1999 年,教育部正式批准南京师范大学、上海师范大学、东北师范大学和杭州师范学院开设小学教育专业,开始培养本科学历的小学教师。我本人有机会与上海市教委副主任张民生、上海师范大学校长杨德广作为“面向 21 世纪培养本专科学历小学教师的研究”项目组负责人参与了此项工作,与李学农、惠中、王智秋以及一大批大学相关学科专家同仁从小学教育专业在大学的专业定位、大学文化及多学科宽阔视野对于提升小学教育专业水平的积极价值等反复研讨,力求既发挥在大学办小学教育专业的文化和学科优势,又审慎保留、继承中等师范学校培养在师德良好、操作技能强的优良传统。从 1997 年到本世纪初我调入中央教科所工作,其后不断参与小学教育从专业建设、学科建设到教材建设,以致后来的研究生培养制度的建立等几乎全过程,其中有创造、创新的兴奋喜悦和自豪,也有艰难、困惑、受挫和教训。尽管现在看来,中国地域之大、发展之不平衡,教师教育制度的改革不能搞一刀切、一蹴而就,尤其是农村教师的培养需要一些特殊的办法和机制。但是,提高小学教师学历和文化基础,提高他们的学科水平、教学能力、与学生沟通交往能力以及研究意识、自我成长意识和发展的后劲毕竟是世界潮流所向、教育大势所趋。可以说,从那时起到如今,我国师范教育体系,包括小学教师培养体系仍然处在必要、必须的探索和建设、建构之中。这一历史过程是不可避免的,它需要及时地总结、反思经验与教训。

小学教育专业是我国高等师范教育体系中一个全新的专业,在教育部教师教育政策的引导下,经过小学教师教育界同仁多年的共同努力,我国三级师范教育体系已逐步向二级甚至一级师范教育过渡,小学教师培养逐步转型为以大学专科和本科学历为主体。据不完全统计,目前各类教师教育机构开设的本科小学教育专业有 180 多个,开设的专科初等教育专业有近 200 个,形成了十分庞大的小学教师培养规模。总体看,在小学教师基本素养、人才培养模式改

革和课程教材建设等方面,取得了一批丰硕的理论研究和实践探索的成果,推动了小学教育专业建设,人才培养质量不断提高。随着小学教育专业建设的深入发展,必然涉及其学科基础的构建问题。而且,随着我国小学教育发展逐步与国际接轨,培养本科以上层次的初等教育人才的需求已提上议事日程。北京、天津、上海等地已开始招收初等教育学硕士研究生,甚至博士研究生,全日制小学教育专业硕士试点工作也在全国许多地区铺开,招生规模迅速扩大。高层次初等教育人才培养和学位点建设,迫切 need 要加强初等教育学科建设,尽快出一批高质量的研究成果,为初等教育领域硕士研究生培养提供必需的课程、教材资源。

以惠中教授为总主编的“初等教育学学科建设丛书”,适应了我国小学教师教育迅速发展和初等教育学科建设的现实需要,具有以下明显的特点:

1. 坚持学术创新,加强了初等教育学学科基础理论的建构。初等教育学学科作为教育学学科体系中的一个新学科,必须加强学科核心概念、基本命题和基本理论的阐释,以形成学科的基本知识体系。该丛书在这方面做了大量的工作,虽然有些方面的理论建构还需要进一步加强研究,也需要假以时日,但我相信这些建树绝不会白费,它对于初等教育学学科发展必将起到积极的奠基和推动作用。

2. 坚持理论与实践相结合的原则,注意内容和呈现方式的创新。该丛书立足于初等教育领域的教育教学实践和小学教师教育的改革实践,既注意进行理论分析,挖掘学科内在的基本理论、基本思想和基本方法,也密切关注初等教育实践中的理论热点和现实问题,关注小学生的认知特点和情感特点,关注小学教师自身的专业发展需求和现状,较好地实现了理论与实践的有机结合。

3. 注意初等教育学学科与其他教育学科的关联和拓展。初等教育学学科属于教育学一级学科范畴内的二级学科,必须要处理好与教育学相关学科理论之间的关系。既要看到学科之间的联系,从知识关联的角度选择撰写内容;也要加强理论的拓展,从知识拓展的高度进行理论阐述,以形成具有自身特点的理论体系。对于前者,该丛书已经做了十分有益的探索;但对于后者,由于其难度,还有待于组织力量攻关,以获得更深入的认识。

总之,“初等教育学学科建设丛书”属于初等教育学学科建设的拓荒之作,希望该丛书的策划与撰写者能够立足于初等教育领域的现实问题,进一步加强理论研究和实践探索,推出更多高质量的研究成果,为初等教育学学科建设和小学教师教育发展做出更大的贡献。小学教育是人生发展的基础,我们应当把小学教育研究、初等教育学学科建设看作教育学学科建设重中之重,基础的基础。

朱小蔓

(作者为北京师范大学教育学部教授、博士生导师、中国陶行知研究会会长,曾任北京师范大学副校长、中央教育科学研究所所长)

在高等教育研究和实践领域里,专业建设强调的是人才培养,学科建设侧重于学术研究,两者相辅相成,关系密不可分。在一定意义上,学科建设往往成为专业建设的基础。因此,我国小学教师教育由中等师范教育阶段向更高学历层次的专科、本科发展的进程中,特别是随着小学教育专业于1999年正式成为我国高等教育体系中一个新专业之后,其学科建设问题就被提上了议事日程,逐步引起小学教师教育领域众多专家、学者的关注。

小学教育专业是高等教育体系中职业取向鲜明的一个新专业,其人才培养涉及到众多学科领域,如何界定该专业的学科基础就成为一个值得探讨的问题。经过学界同仁多年的研究,大家逐步形成了共识,认为应该以初等教育学科建设为基础,推动小学教育专业建设和小学教师教育的发展。但是,在具体的教育实践层面,初等教育属于我国国民教育体系中的一个学段,通称为小学教育,小学教育专业的名称即来源于此,从而导致对于初等教育学科属性的一种泛化理解。如有些人认为,既然初等教育学科是小学教育专业的学科基础,那么与该专业主干课程相关的学科,都应该纳入初等教育学科建设的范畴。因而,小学教育专业建设就等于初等教育学科建设,以致于许多地方在职称评审中,往往将培养小学教师的初等教育学院教师的职称系列都归之为初等教育。这样的理解重视了人才培养,在教育管理和教师队伍建设等方面给我们带来了一些便利,但却将学科建设与专业建设混同,反而不利于初等教育学科建设的推进。

我们认为,小学教育专业属于教育类专业,在支撑其人才培养的诸多学科课程领域中,小学教师教育类课程处于十分重要的地位,其内容的主体部分是对小学生、对小学教育教学、对小学教师职业的认知和技能训练等方面,而覆盖这些内容的学科即为初等教育学科。在我国现有的教育学科体系中,教育学一级学科下设10个二级学科,包括学前教育、特殊教育、高等教育、成人教育等,而没有覆盖中小学教育的初等教育和中等教育学科,这不能不说是一个缺憾。正因为如此,初等教育学科建设的目标就是在教育学一级学科体系中建设一个独立的二级学科,从而进一步完善教育学科体系,同时推动小学教育专业建设和本科以上层次小学教育专门人才的培养。

编撰“初等教育学学科建设丛书”的初衷,即适应了小学教育专业建设的深入发展在学科基础构建方面的需求,力图在初等教育学科建设方面做一些奠基性的工作。由于初等教育学科建设尚处于起步阶段,很少有专门的研究者,也缺乏高质量的研究成果,更谈不上构建出学科知识体系,在初等教育学科的研究对象、核心概念、基

本理论与方法等方面的研究严重缺失,策划者也很难在短时间之内对此给出合理的学理阐释。而在实践层面,小学教师教育的发展,特别是初等教育学位点的建设和本科以上小学教育专门人才的培养,又要求我们尽快在该学科建设方面拿出一些具有一定质量的研究成果。为此,我们只得借鉴许多教育类二级学科创建时的通常做法,以该学科主要研究领域为选题依据,采取专论的形式,集中探讨初等教育学科领域中的一些重大问题,力图基本覆盖该学科所涉及的知识体系。具体包括《初等教育概论》《初等教育学习论》《初等教育课程论》《初等教育教学论》《初等教育德育论》《初等教育教师论》《初等教育管理论》《初等教育发展论》8本著作。

该丛书从策划、确定选题,到组织作者编写,最后正式出版,前后历时5年之久。其间,我有过彷徨,有过困惑,特别是由于个人的身体原因,曾一度打过退堂鼓,但想到这是在做一件非常有意义和有价值的事情,才重新振奋精神继续坚持。而且,该丛书的编写和出版得到了许多学界前辈的鼎力支持,特别是朱小蔓教授。她是我国高学历小学教师教育的开拓者之一,早在20世纪90年代末,我就在她的指导下,参与了原教育部师范教育司委托课题《面向21世纪本、专科学历小学教师培养研究》的工作,从而进入了小学教师教育研究领域,并将其作为自己主要的学术研究方向。现在,她又不辞辛劳,充满热情地给本丛书撰写序言,肯定了我们的工作,提出了殷切的希望,对此表示衷心的感谢!其次,我要感谢丛书编写团队的各位作者,在百忙之中投入到这项具有开拓性难度很大的工作。特别是丁念金教授、阮成武教授和贺雯副教授,在承担自己学科领域繁重的研究工作之余,拨冗参与并高质量地完成了本丛书的编写。最后,还要感谢华东师范大学出版社高等教育分社的翁春敏社长等,为本丛书的出版做了大量的工作。初等教育学科建设任重道远,需要学界同仁持续不断地研究探索。“初等教育学学科建设丛书”的编撰出版,如果能够成为这条探索之路上的一块引路石,能够吸引更多的学者参与初等教育学科建设,能够起到抛砖引玉的作用,推动初等教育学科领域研究的深入发展,从而出现更多高质量的研究成果,我的心愿足矣!

惠 中

(作者为上海师范大学教育学院教授、博士生导师、教育部小学教师培养教学指导委员会副主任委员、教育部教师教育资源建设专家委员会委员、教育部教育硕士小学教育方向专家组成员)

道德是人类生存和发展的一个重要命题。对于道德的内涵,不同的人有不同的理解,有的人把其看作是人与人之间的相处之道,有的人则把其扩展为天地宇宙、自然万物、人类社会发展规律的大道。无论是小道,还是大道,因为道的获得必须得于己,通过自身践行而领悟,所以不同的人,因为其背景、遭遇不同,对道的阐释、理解有所不同,当然也就造成了各行其道。然而,大道终有其自身规律,一旦我们偏离了,无论是个体,抑或是整体,必定会产生危机。

教育的使命是帮助和引导人们去探寻道,消除生存和发展中的困惑、痛苦,更好地理解自己、他人、社会,从而使自身与他人、社会、自然和谐相处,以此获得幸福,促进人类社会健康发展。然而,要实现这一使命并非易事。因为教育必须首先探明人的发展之道,才能更好地实现其教育之道。鉴于这种认识,本书的前半部分主要是在探讨人的道德发展之规律,以人性理解为基础,探讨道德发展的原动力,儿童早期经历对其道德发展的影响,道德学习中“应然”与“实然”的不同机制,道德学习的形态等问题;后半部分则在此基础上阐明道德教育之要点,包括如何理解生活与道德教育的关系,真实与虚拟情境,当事人与旁观者情境中道德教育面临的问题,道德教育中符号的选择与奖惩等注意事项。

在把握人的道德发展规律时,人性理解是基础。偏离人性的特点,或忽略人性的需求,纯粹以个体或集团意志来实施灌输、强制,很难达到良好效果。因为,道德不是他律,道德强调的是自律。自律是一种自觉,是一种自由意志。如果不是发自内心的需要、内在认可,外在的道德就不可能成为个体的品德。

道德教育中,对人性需求忽略最为明显之处是在处理“他人与我”的关系问题上。社会常常会不知不觉地陷入一种人我不对称的境地,即提倡抑制自我而将他人放在一个更优先的地位上,或倡导牺牲自我以实现他人的利益。认为道德的最高境界就是“无我”。于是,道德上的两难出现了——他爱或自爱,他爱是美德,自爱是罪恶。他爱与自爱在道德取舍上摆在了一个二元对立的位置上,如果是他爱,就要抑制自爱;反之,如果自爱,就不可能他爱。似乎它们是非此即彼的简单排斥关系。这个假设是否成立呢?如果成立,那么只要把自爱去掉便可。但问题是,几千年来无论我们如何努力,仍然很难消灭人的自爱。因为在人性中,自爱属于“是”的范畴,他爱属于“应该”的范畴。历史经验表明,自爱是人的本能,是人类生存的前提,不但无法消灭,而且对人类的生存和发展有着重要的意义。从物种进化来说,人类正是源于这种自爱的本能,才使得这一

种类在各种自然困境中得以生存繁衍,并且创造了今天的文明。如果没有这种自爱的驱动,没有保存生命的需要,人类对外界的侵袭就会缺乏自我保护的愿望,听之任之,最终导致种类的灭亡。同样,如果没有这种自爱的驱动,没有使自己过得更好的意愿,人类就不会有探索、创造、发明这些活动,也就不可能拥有现代文明。

生命是对立物的不断平衡,取消对立物无疑等于死亡。没有恶,就无所谓善,没有善就没有恶。其中的一个制约另一个,但它不会变成另一个或取消另一个。自爱代表了人类本质的独特性和暂时性,它是我们自己的局限。虽然,自爱表达了我们的不完备和世俗,但它是我们个性的核心结构的一部分。“我”的存在是一切道德行为可能的前提。所以,无论是他爱还是自爱,最终都是必须以“我”的存在,“我”的感受,“我”的需要,“我”的标准为前提。尽管就个体的外部表现及行为结果来看存在着利己与利人的不同,就内部动机来看有着爱人与爱己的分别,但是,对于个体来说,利己与利人,爱己与爱人的判断均来源于个体的“我”的意识。在他人看来是利己的行为,个体的初衷可能是利他;而在他人看来是利他行为,个体却可能是处于利己的目的。个体正是在“我”的这种判断的指引下行使着自己的行动。利己与利人、爱己与爱人皆出于“我”需要、“我”感受、“我”的标准。

随着个体需要层次的提高,人终究会发现,自爱的最高层次的实现必然离不开他人,必然指向他人。因为只有这样才能看到他的能力,才能实现他之为人的价值。因此,当自爱的内在层次逐渐发展,上升到自我实现时,虽然其内在立足点依然是自爱,但其自爱的外在形式就展现为他爱。从这种视角来说,他爱可以说成是高层次自爱的表现而已,只不过高层次的自爱需要通过外在的他爱形式才能实现。所以,自爱作为人的本能需要,它是爱己与爱人的立足点。他爱只能产生于自爱的前提下,因为就其产生的机制来说,它源于个体自身的感受和需要。虽然就外在行为结果来看,它指向的是他人的利益,是他爱,但就其行为结果所产生的心理感受来说,它指向的是自我,是自爱。没有强烈的自爱,就很难表现出强烈的他爱。所以,从人性的角度来说,自爱是个体道德发展的原动力,是道德教育的起点。偏离了这一认识,道德教育难以获得成效。

因此,道德教育首先要研究人性,理解人性,认可人性中的某些阴暗与不完美之处。以此为基点,帮助和引导人们认识我们的局限,认识这种局限给我们带来的困惑、痛苦、危机,从而使自己摆脱这种阴暗和不完美,走向一个更有道德的自己。

二

儿童时期是个体道德发展的关键期。早期经历对其道德发展会产生重要影响。个体行为与外界刺激、反馈的长期关联,使其行为逐渐成为习惯,从而左右其未来对道德的认知与实践。而早期情感经历中那些基础性情感——安全感、归属感、敬畏感和自尊感的“固着”现象对后期的道德情感发展又会起着基础的、保证作用。这些情感一旦没有很好建立,对后期个体道德发展将会产生不良影响。例如,从敬畏感的意义来说,儿童接受规则并不是强硬意志的产物,仅对规则惧怕并不足以迫使他接受。规则只有来自一个受尊敬的人,一个同时具有爱和畏惧情感的对象时,儿童才会从内心接受。而生活中,大多数父母在儿童心目中可能只是一种情感形象的代表,爱或畏惧。对于父母缺

乏畏惧的孩子,行为常常无规范、规矩可言,进入学校后对教育者的规劝也常常置之不理、置若罔闻;而对父母仅有畏惧的孩子,道德常常难于内化,一旦失去畏惧,道德便失去了效力。所以,指导家长如何开展早期教育是学校实施道德教育的一项重要任务。

道德教育的实施必须以道德学习机制为依据。道德学习的对象与数学、物理知识的实然状态不同,道德作为人的一种文化创生,是人对特定社会关系的一种价值预设,所关注的是怎样使人活得更像一个人,它更多地指向为一种应然状态。所以,不同的时代,不同的社会、阶级、民族对这种关系及人的定位的预设会存在一定的差异,由此使道德这种知识在不同的历史时期、不同的地域呈现出不同的价值取向,表现出相对性。而且,作为一种应然性知识,其真伪在现实中难以通过经验证据或逻辑得以完全的反馈。一个人既可能因为扶起一个摔倒的老人而得到积极的肯定,也可能因为被一个老人诬陷为肇事者而要承担各类责任。所以,在这种情况下,人们对道德知识的接纳远远复杂于实然知识,真实与虚拟、当事人与旁观者情境的存在,使得个体的道德发展取决于更多的外在与内在因素。因为在单纯的、非现实的道德认知过程中,人们主要是从理性认识出发,作出相应的道德判断。这种道德判断仅仅源于个体认知层面的逻辑判断,而不涉及学习者自身的利益与行为,所以无论作出何种判断,都不会实际地影响到个人利益。然而,一旦进入实践层面,当触及到个人的实际利益时,人们则会从自身利益出发,考虑这种知识对自己的价值。由于这种复杂性,道德这种应然知识与数学、物理这种实然知识在学习上存在着许多不同的机制与特征,有亲历学习与旁观学习、外显学习与内隐学习之差异。教育者要了解其区别,从而以不同的方式来实施道德教育。如果把两者等同,以实然知识的方式去理解道德学习,开展道德教育,那么,这种道德教育必然会陷入困境,处于事倍功半、低效无用的状态。

在道德的选择中,个体对外界的反映不仅关乎到其认知到什么,也涉及其情绪体验到什么。如果其认知认为对象是有价值的,可是当其付出行为时,却要克服种种困难,带来的各种痛苦的体验,那么个体的态度、动机就可能发生转变,这种道德认知也就面临修正;或是虽然整个过程带来了诸多痛苦的体验,但结果却给主体带来了满意的效果,实现了主体的目的,满足了主体的需要,在这种情况下,个体的最终快乐情绪体验得以放大,战胜了以往过程中的不愉快,于是,个体依然会坚持这种选择。所以,道德选择是一个复杂的过程,在这一过程中,主体的知、情、意、行均融入其中。其中,一种积极的、肯定的情绪体验发挥了重要作用。

在道德教育中,教育者本人道德情感对学习者来说是重要的因素之一。它是教育者的心灵之光,虽然触摸不到,有时甚至难以言表,但却能被儿童理解、领悟、感受,以致模仿。与语言相比,教育者这种情感的流露更加自然,更少掩饰,也更生动深刻。它是教育者的道德品质和道德行为习惯的自然流露。它能够打动儿童,引起儿童内心触动,也能够活化儿童,激励儿童进步,具有强大的示范外显指导功能。因此,在道德教育中,教育者所要抒发的不应是他人的、外加的、虚拟的情感,而应该是自己的真切实感。因为只有这种情感才是一种最直接、最形象、最生动的教育手段。

第一章 人性假设与道德教育研究方法论	1
第一节 人性假设与道德教育研究的关系	3
第二节 道德教育研究中人性假设的几种研究范式	4
一、善与恶	5
二、理性与非理性	6
三、普遍性与特殊性	8
四、主动与受动	10
第三节 人性假设与道德教育研究方法论合理性的确定	11
一、人的未定性	11
二、二元对立思维如何走向通融	12
三、实然与应然	13
第四节 道德教育研究中的科学精神	13
一、科学精神	13
二、道德研究中科学精神的失落意味着道德走向虚无	14
三、道德教育研究具有科学研究的特点	16
第二章 情感与儿童的道德发展	19
第一节 情感地位的争执及根源	21
一、情感作为肉体的精神的价值质疑	22
二、认知对情感地位的挑战	26
第二节 情感的发生过程和心理机制的主要学说	30
一、身体行为驱动说	30
二、脑神经驱动说	31
三、认知评价驱动说	32
四、环境—生理—认知驱动说	33
第三节 导致情感认识困境的方法论思考	34
一、情感研究中的语言逻辑范畴的误解	35
二、情感研究中的简单思维方式的蒙蔽	36
第四节 道德情感的再认识	39
一、感觉与情感	40
二、情绪与情感	41
三、道德认知与道德情感	42
第五节 道德情感在儿童品德形成中的作用	44
一、道德情感是个体采取道德行为的重要动力	48
二、道德情感影响个体道德认知的选择	48
三、道德情感促使个体情感内容出现泛化	49

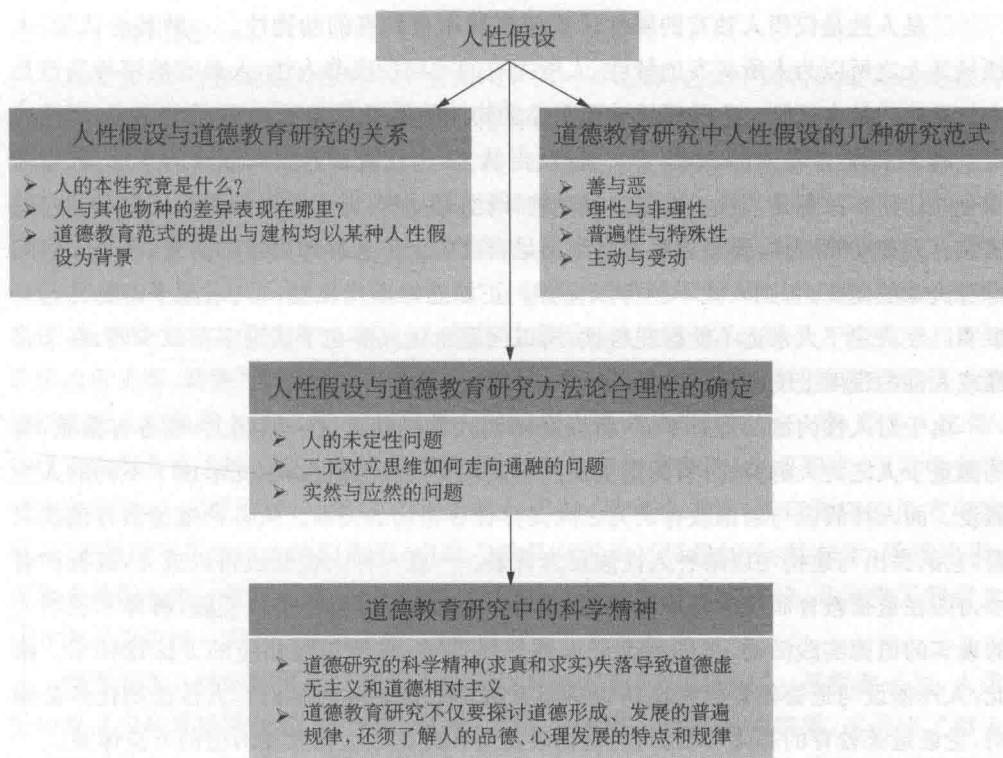
第三章 儿童道德发展的原动力——自爱	51
第一节 休谟法则对规范确立的启示	53
第二节 道德教育必须正视人的自爱本能	55
一、“我”的存在是“我”的一切行为发生的前提	56
二、“自爱”的忽略与身心分离的二元思维模式	56
三、新旧道德在处理“自爱”阴影上的分歧	57
第三节 自爱与他爱的关系	58
一、自爱是爱己与爱人的立足点	59
二、他爱是一种高层次的自爱	60
三、自爱的程度与层次之分	62
第四节 道德教育的目标——自爱与他爱的统一	63
第四章 儿童早期经历与道德发展	65
第一节 儿童早期经历与道德发展的关系	67
一、早期的情感学习影响着未来道德情感生成的能力	67
二、早期情感的“固着”现象影响了未来道德情感的生成	69
第二节 影响儿童道德发展的基础性情感	72
一、安全感	73
二、归属感	74
三、敬畏感	76
四、自尊心	77
第三节 早期经历的“固着”对道德教育的启示	79
一、尊重人的基础性情感的需要	79
二、重视儿童早期情感培育	80
三、维护个体的心灵敏感度	81
第五章 儿童的道德学习	83
第一节 儿童道德学习的本质	85
一、道德学习是一种“应然”知识学习	86
二、道德学习是社会规范与自我道德统一的整合学习	89
第二节 儿童道德学习的形态	94
一、外显学习与内隐学习	94
二、亲历学习与旁观学习	97
第六章 儿童生活与道德教育	101
第一节 儿童社会化过程中的道德冲突	103
一、价值观念的冲突使儿童社会性认知产生迷茫	104

二、激烈的学业竞争使儿童社会化人格发生危机	105
三、家庭教育重点的错位使儿童社会化进程受阻	106
第二节 隐性教育对德育外延的质疑	108
一、隐性教育的含义及特征	108
二、隐性教育的运作机制	110
三、隐性教育的启示	112
第三节 生活化德育与德育化生活	115
一、“德育回归生活”的两种形态	115
二、德育生活化与生活德育化的辨析	116
第七章 道德教育中的情境辨析	121
第一节 道德教育中两类容易交叉混淆的情境	123
一、真实情境与虚拟情境	124
二、“当事人”情境与“旁观者”情境	125
第二节 道德情境与情感反应	126
一、直入式情感反应	126
二、移入式情感反应	129
三、移情与移入式情感反应	135
四、两类情感反应的不同意义	138
五、不同道德情境中的情感反应	142
六、当事人情境与旁观者情境的错位对道德移情的影响	142
第三节 学校道德教育场域中的真实与虚拟	143
一、教育情境与生活情境的差距	144
二、虚拟情境对学校道德教育的挑战	145
三、旁观者情境的道德教育意义	148
四、虚拟向真实转化——德育回归生活	149
第八章 道德教育中的符号选择	151
第一节 个体符号系统对道德情感理解的影响	153
一、人是符号的动物	153
二、相同情境下的符号不同解读	154
第二节 道德情感培育要重视情感符号的运用	156
一、情感培育中的语言符号倾向	156
二、情感符号的涵义	158
三、情感符号与语言符号的功能辨析	159
第三节 道德情感培育中符号的转换	161

第九章 道德教育中的奖惩运用	165
第一节 奖惩教育的理念及其机制	167
一、激励教育与约束教育	167
二、奖惩教育的运作机制	170
三、刺激物与奖惩教育	171
第二节 激励教育与奖励表扬	173
一、奖励与表扬对儿童发展的意义	173
二、儿童获取奖励的动机与其道德发展的关系	174
三、有效奖励的影响因素	175
第三节 约束教育与惩罚批评	177
一、惩罚的作用及负效应	177
二、惩罚运用的范围	179
三、惩罚的有效性	180
四、运用惩罚的注意事项	181
第十章 教师道德情感素养与道德教育	185
第一节 教师道德情感素养在道德教育中的作用	187
一、教师情感是开展教育活动的动力	187
二、教师情感是学生情感学习的榜样	188
三、教师情感是传递道德规范的载体	189
第二节 道德教育中教师情感运作的特点	191
一、无意识性	191
二、直觉性	192
三、感染性	192
第三节 道德教育中教师必备的情感能力素养	193
一、移情能力	193
二、表情能力	196
第四节 教师教育爱的生成	199
一、“无私奉献”对教师教育爱的影响	200
二、职业倦怠对教师教育爱的影响	203
主要参考文献	207
后记	213

第一章

人性假设 与道德教育 研究方法论



在人类文明进程史中,道德教育始终是一个重要的话题。尽管由于各时期、各地域在经济、政治、文化等方面存在着发展上的差异,人们对道德教育的理解、认识有所不同,但就其历史发展的历程来看,道德教育研究的发展轨迹一直受到一种核心思想的左右,那就是人性假设。任何道德教育研究方法论体系的构建,其背后均隐含着一种人性假设。

第一节 人性假设与道德教育研究的关系

人类自其开创历史以来就投身于对外界和自身的探索活动。其中人性是人学研究的一个重要问题。人的本性究竟是什么?人性的本质是什么?人与其他物种的差异表现在哪里?几千年来,人们围绕同一问题,以不同的方式阐释着对它的理解,这里有无对立,有突变,也有反复。其中,围绕人性内涵的分歧主要表现在两个方面。

一是人性是仅指人与生俱来的属性还是包括后天习得的品性。一种观点认为,人性是指一切人生而固有、永恒不变的普遍属性,是与生俱生、生之所以然者。既然是人生而固有,那么后天习得的品性就不属于人性。但还有一种观点认为,人性是一个复合体,由自然性、社会性和精神性构成,自然属性是指人的自然欲望和本身具有的生理机能,是与生俱来的,但是社会属性与精神属性却是后天在与外界的互动中逐渐内化获得的。从个体逐渐成熟的过程来说,都要经过从自然属性到社会属性、精神属性的升华。所以,人性是先天与后天的统一体,人性是变化的。