

马克思主义理论学科研究生系列教材

主编 李萍 林滨



比较德育

马克思主义理论学科研究生系列教材

主编 李萍 林溪

比较德育

中国人民大学出版社
· 北京 ·

图书在版编目 (CIP) 数据

比较德育/李萍, 林滨主编.
北京: 中国人民大学出版社, 2009
(马克思主义理论学科研究生系列教材)
ISBN 978-7-300-10422-5

I. 比…
II. ①李…②林…
III. 德育-比较教育学-研究生-教材
IV. G410-03

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 033122 号

马克思主义理论学科研究生系列教材

比较德育

主编 李萍 林滨

出版发行	中国人民大学出版社		
社 址	北京中关村大街 31 号	邮政编码	100080
电 话	010-62511242(总编室)		010-62511398(质管部)
	010-82501766(邮购部)		010-62514148(门市部)
	010-62515195(发行公司)		010-62515275(盗版举报)
网 址	http://www.crup.com.cn		
	http://www.ttrnet.com (人大教研网)		
经 销	新华书店		
印 刷	北京密兴印刷厂		
开 本	170 mm×228 mm 16 开本	版 次	2009 年 4 月第 1 版
印 张	25 插页 1	印 次	2009 年 4 月第 1 次印刷
字 数	367 000	定 价	38.00 元

版权所有 侵权必究

印装差错 负责调换

编写说明

2005 年底，国务院学位委员会和教育部颁发了《关于调整增设马克思主义理论一级学科及所属二级学科的通知》。2006 年 1 月，经国务院学位委员会审核，在全国范围内设立了 21 个马克思主义理论一级学科博士学位授权单位和数百个二级学科博士和硕士学位授权单位。在马克思主义理论学科建设和发展中，学科的课程建设、教材建设和人才培养等问题被提到重要位置。

我们现在编写的这套教材，是马克思主义理论学科的专业教材，主要涉及马克思主义理论一级学科所属的五个二级学科的硕士专业课程教材，其中包括硕士生培养的学科基础课、学科专业课和学科选修课。

马克思主义理论学科专业教材的编写和出版将是一个长期的系统工程。为了编写好这套马克思主义理论学科专业教材，在中国人民大学出版社的倡导下，现已设立的教育部“马克思主义理论与思想政治教育”重点学科所在高校中国人民大学、武汉大学、中山大学携手合作，将编写这套专业教材作为学科建设的重点项目，并成立了教材编写委员会。教材编写委员会成员主要由这三家高校重点学科的教授组成，同时也部分地约请了其他一些高校该学科点的教授。教材编写委员会成员如下：中国人民大学张雷声、梁树发、吴潜涛、刘建军；武汉大学顾海良、骆郁廷、梅荣政、余双好；中山大学李萍、钟明华、郑永廷、徐俊忠；北京大学陈占安；复旦大学顾钰民；南开大学李毅；华东师范大学宋进；华中师范大学张耀灿；东北师范大学张澍

军；首都师范大学王树荫。应教材编写委员会的约请，顾海良教授为该套专业教材编写委员会的召集人。

在马克思主义理论学科专业教材的编写中，我们力求在内容、形式和体系结构上，积极探索，以适合专业硕士生和博士生培养的特点和要求，在教材整体上不断创新，更好地体现教材内容的科学性、时代感以及针对性。

中国人民大学出版社为这套专业教材的编写和出版付出了极大的辛劳，在此表示衷心的感谢！

编写马克思主义理论学科专业教材，是一项新的尝试和探索，不免存在一些不足和缺憾。希望广大教师和学生提出改进意见，以便我们作进一步的修订，使之不断完善。

教材编写委员会

2006年11月12日

目 录

第 1 章	比较德育研究的基本问题	1
1.1	比较教育与比较德育	1
1.2	比较德育的主要特征与研究的原则、方法	9
1.3	比较德育研究的意义	20
第 2 章	中西方道德教育的传统与比较	27
2.1	中西方道德教育传统的社会前提	28
2.2	中西方传统道德教育的比较	32
2.3	中西方道德教育传统的辨析	43
第 3 章	中外经典教育家的德育思想	64
3.1	孔子的道德教育思想	65
3.2	赫尔巴特的道德教育思想	73
3.3	杜威的道德教育思想	81
3.4	苏霍姆林斯基的道德教育思想	88

第4章 台湾德育	97
4.1 战后台湾高等教育的历史沿革	98
4.2 台湾高校德育的脉路与特点	106
4.3 台湾学校德育的价值冲突与问题	111
4.4 台湾高校德育面临的挑战和选择	115
第5章 香港学校公民教育	125
5.1 香港学校公民教育的变迁	126
5.2 香港学校公民教育的目标、途径和内容	135
5.3 香港学校公民教育的特点	151
第6章 新加坡学校德育	164
6.1 新加坡学校德育的嬗变	165
6.2 新加坡学校德育的现状	177
6.3 新加坡学校德育的特点	186
第7章 日本德育	199
7.1 日本德育的历史沿革	200
7.2 日本德育的概述	208
7.3 日本德育的特点	216
第8章 美国德育	240
8.1 美国德育的历史沿革	240
8.2 美国学校德育普遍施行的三种方案分析	256
8.3 美国德育的主要理论流派	265
第9章 英国德育	276
9.1 英国德育的历史特征与沿革	276
9.2 英国体谅模式	295
9.3 英国当代德育的特点	307

第 10 章 苏联学校德育	320
10.1 苏联学校德育的历史沿革	321
10.2 苏联学校德育的目标、内容和途径	335
10.3 苏联学校德育的特点	350
第 11 章 俄罗斯学校德育	358
11.1 俄罗斯学校德育的变化	359
11.2 俄罗斯的公民教育	370
11.3 俄罗斯学校德育的特点	381
后 记	389

• 比较德育研究的基本问题

本章要论

比较教育随着世界交流互动而产生，随着全球化时代的发展而不断凸显，形成了其发展的三个阶段；比较德育的研究是具有较强价值性的研究，其比较对象必须具有可比性，在比较德育研究中既要注重其根源性的差别，否则失去了比较的前提，又要重视在差异中求同，否则失去了比较的意义；比较教育应该坚持批判性、继承性与发展性三大原则，以增强德育的主动性、科学性。

1.1 比较教育与比较德育

1.1.1 比较教育发展的历史沿革

教育是人类文明发展的重要形式，也是文明发展的结晶。我国古

籍中教育二字连用,首见孟子所言“得天下英才而教育之”。《说文解字》里解释教育为:教,上所施也,下所效也;育,养子使作善也。即凡增进智能并培养德性的活动都是教育。系统的比较教育学产生于19世纪初法国教育家朱利安的研究。他在1817年首次出版《比较教育研究计划和初步意见》一书,在该书中他提出建立比较教育学科的建议,并阐述了比较教育学的基本原理、研究方法等,所以,朱利安被公认为比较教育的创始人。

从历史的角度看,比较教育是世界交流互动的产物。在15世纪之前,基本处于一种独白的状态,缺乏交流,每一个区域、民族只允许有一种权威的声音。由于封闭机制很强,生活方式独特,共同之处很少,教育只是宫廷中少数人的特权,既没有比较的必要,亦无比较的可能。

每个原理都有其出现的世纪。例如,权威原理出现在11世纪,个人主义原理出现在18世纪。因而不是原理属于世纪,而是世纪属于原理。

资料来源:《马克思恩格斯选集》,2版,第1卷,146页,北京,人民出版社,1995。

15世纪以来,交往的增多,工业生产的出现,特别是17—18世纪工业革命的兴起,促使了教育的发展和跨国性的研究,使教育第一次真正成为人类生活的必需,也促使了人类从独白时代转向对话时代,正是人

类教育活动的质的变化,经济、文化的发展越来越超出了国家、民族的界限而在世界的范围内运动,不同民族、不同经济之间相互依赖特征更加凸显,相互的影响、渗透也越来越深等,催生了比较教育及比较德育。20世纪下半叶以来,随着科学技术的迅速发展,信息社会的到来以及全球化的历史趋向,更加速了比较教育学科的蓬勃发展。正如马克思、恩格斯在《共产党宣言》中指出的:“过去那种地方的和民族的闭关自守和自给自足状态已经消逝,现在代之而起的已经是各个民族各方面互相往来和各方面互相依赖了。物质的生产如此,精神的生产也是如此。各个民族的精神活动的成果已经成为共同享受的东西。”^①

有学者把近代比较教育划分为三个阶段:第一阶段是朱利安(M. A. Jullien)时代以“借鉴”为特征的比较教育。在这个阶段,人

^① 《马克思恩格斯全集》,中文1版,第4卷,470页,北京,人民出版社,1958。

类社会已经由于蒸汽机的发明及其在生产中的应用而进入第一次科技革命的时代。工业革命的蓬勃发展、以机器生产为主要标志的现代生产对生产者提出了新的要求,即生产者必须具有相当的文化知识和掌握一定的技术,从而促进了教育的发展与交流。第二阶段是比较教育正式成为教育学科中一个独立的分支。在这个阶段,资本主义已进入它的最高发展阶段,资本主义的基本矛盾日益尖锐,终于爆发了第一次世界大战,从此世界上开始存在两种不同的社会制度。同时以电动机的发明和应用为契机,人类进入了第二次科技革命时代。此时,教育一方面要受社会制度和国家政权的制约;另一方面又要反映生产力对它的要求。因此,国民教育制度的改革成为比较教育研究的重点。第三阶段是比较教育在规模、方法和成果方面迅速发展的时期。这是因为20世纪50年代以来,人类以原子能的发展和电子计算机的发明为标志进入了第三次科技革命的时代,极大地促进了比较教育研究规模的扩大、研究方法的多样化以及研究成果的丰富化。^①我们认为,自20世纪下半叶以来,以生命科学与通信网络技术的发展为标志,人类进入了新的科技革命的时代或者说信息时代,它不仅从根本上推动了全球性的竞争和合作,更使得全球化成为了可能。

法国的朱利安,一方面对凭借教育必须以改革社会和国家的目的给予的支持;另一方面还把比较教育学作为一种实验科学建立起来。他在《比较教育学的设想和初步意见》一书中指出,比较教育的动机是人道主义的,贯穿着启蒙主义的精神,与狭隘的民族主义完全不同;比较教育应如实地记述教育的事实和情况,而且运用“比较分析表”有系统地掌握各种事实;比较教育要在国际范围内实行调查研究。法国著名学者库森(Victor Cousin, 1792—1867)对比较教育的关心与朱利安不同,非常注重比较教育的借鉴功能,他于1831年受法国教育部之委托,为完成调查外国教育情况的任务而到普鲁士考察学校,并将考察结果写成《关于普鲁士公立教育情况的报告》,以外国的范例作为发展本国教育制度的借鉴。法国政府根据报告书的宗旨,制定了法国初等教育基本法,即1833年的基佐法(Guizot Law)。库森的报告书对法国、英国、美国的教育有重大影响。库森的工作在19世纪的比较教育界是极有代表性的。

资料来源:〔日〕冲原丰主编:《比较教育学新论》,22页,南昌,江西教育出版社,1986。

① 参见王承绪等主编:《比较教育》,7~13页,北京,人民教育出版社,1982。

1.1.2 比较德育的主要内涵

在全球化趋势不断加强、各个民族及其文化在世界范围内的交往和交流成为不可抗拒的潮流之背景下,比较教育学科取得了长足的进步,比较德育的研究逐渐分离出来成为专门的学科和研究领域,在中国,比较德育学科领域在近20多年来获得较大的发展。

什么是“德育”?这是讨论比较德育的前提概念,对于世界上大多数国家和地区来讲,“德育”基本上是指“道德教育”,但在我国关于德育的内涵却是有相当歧义的。

有学者考究,古代虽有与近代德育的事实和观念,但并无德育概念,即德育概念是近代以来出现的。在18世纪七八十年代德国哲学家康德(L. Kant)就把遵从道德法则培养自由人的教育称为“moralische Erziehung”(道德教育,简称德育)或“practische Erziehung”(实践教育)(Kant, 1803)。与康德同时代的裴斯泰洛齐(J. Pestalozzi)也曾使用过“德育”一词。英国学者斯宾塞(H. Spencer)在他的《教育论》一书中,把教育明确划分为“智育”(intellectual education)、“德育”(moral education)、“体育”(physical education)。从此,德育逐渐成为教育世界中的一个基本概念和常用术语。

20世纪初,“德育”这个词传入我国。王国维以“德育”、“智育”、“美育”三词向国人介绍叔本华的教育思想;1906年,又将“德育”、“智育(知育)”、“美育”合称为“心育”,与体育相提并论,论述教育的宗旨。1912年,蔡元培撰文阐述新教育思想,主张“军国民教育”、“实利主义教育”、“公民道德教育”、“世界观教育”、“美感教育”并举;在其影响下,当年国民政府颁布了“注重道德教育,以实利主义教育、军国民教育辅之,更以美感教育完成其道德”的教育宗旨,标志“德育”一词已成为我国教育界通用的术语。

资料来源:黄向阳:《德育原理》,2~3页,上海,华东师范大学出版社,2000。

新中国成立以来,德育概念的外延经历了若干变化:起初,德育,仅指道德教育;从“德育即政治教育”到“德育即思想政治教育”;从“德育即思想品德和政治教育”到“德育即思想、政治和品

德教育”；从“德育即社会意识教育”到“德育即社会意识与个性心理教育”。这些表述都是以国家正式颁布的有关文件为依据的，我们可以看到，变化的向度是外延越来越大。在中国大陆，从学科划分的角度，“德育”的内涵至少有三种所指：其一，在伦理学中，“德育”是指伦理道德教育（这与西方使用的这个概念比较接近）；其二，在教育学中，“德育”是指中小学的思想品德教育（教育学类的教材或论著中的“德育”都是特指基础教育的思想品德教育）；其三，在政治学中，“德育”是指20世纪80年代以来在大学开设的思想品德课程以及相关的学生思想政治教育活动。

而思想品德课程与马克思主义理论课程构成了大学中的“两课”（现统称思想政治理论课），并在政治学与教育学下设思想政治教育专业，而后调整为“马克思主义理论与思想政治教育”专业，划属政治学的二级学科。2006年，此学科改为马克思主义一级学科（伦理学专业，一直是属哲学的二级学科，显然二者是有区别的）。因此，在人们实际运用“德育”这个概念时，所指的常常是一个不一定确切的概念，为了便于研究，我们将各种所指分为两类：小德育或狭义德育，即以品德为重点的道德教育（伦理学意义上的）；大德育即广义德育，包括政治教育、思想教育、品德教育以及心理教育等。本书所指的德育概念基本上是大德育的内涵。这并不表明我们认为德育应这样界定，而只是对实际状况的一个概括而已。

比较德育是比较教育的一个分支学科，它与德育学、比较教育学、社会学、人类文化学等学科有着密切的联系。所谓比较德育，即以不同时空条件下的德育理论与实践为对象，通过比较分析研究，找出它们的共性和个性，探索德育发展的规律和趋势，从而更好地指导德育的实践。也就是说，比较德育关注的不是德育的某个方面，而是对不同国家、地区、民族、历史时期以及不同文化背景的德育进行整体性的比较，因此，比较德育既包括历时比较，也包括共时比较。换言之，我们需要从发展的过程、连续性的角度，做纵深的比较研究，从中寻找德育发展的规律，寻找德育与社会政治、经济、文化之间的发展互动关系和规律。

同时,我们也需要对同一时代、同一时期不同文化传统、不同社会制度、不同经济发展水平下的德育进行区域性的、板块性的、横向性的比较,从而探索德育发展的趋势和规律。值得注意的是,一方面比较德育对历史的研究,并不代表和德育史研究的重合,由于德育实践具有历史延续性,德育史研究是为了真实再现历史,为其他研究提供原始材料;而比较德育对历史的研究重点在于对发展的把握,是以服务发展为目的的。另一方面,比较德育的共时对话,并不意味着简单的全球化,而是从全球性的视角,研究德育的个性与共性,不是以强国的标准普世化,而是引导德育的多元对话,使各种德育达到深度的交流、共享资源,促进人类文明的进步和人类的幸福。因而,比较德育的研究尤其要关注文化的问题。

1.1.3 德育与文化的关系

文化是孕育道德的土壤,与教育更是具有天然的内在联系。这不仅在于教育是人类道德文化生长的基本条件,它包含了文化价值引领的特殊功能,同时道德文化的生长、延续与发展又是文明教育的结果。这不是一种简单逻辑的因果关系,而是一种历史的、文化的因果关系。因此,文化对于比较德育研究具有十分重要的意义。早在1900年,萨德勒(M. E. Sadler)在《我们从对别国教育制度的研究中究竟能学到什么有价值的东西》(How far can we learn anything of practical value from the study of foreign systems of education)的著名演讲中提到:“当我们倡导研究外国教育制度时,我们注意的焦点一定不能只集中在有形有色的建筑物上或是仅仅落在教师与学生身上,但是我们一定要走上街头深入民间家庭,并努力去发现任何成功的教育制度背后,维系着实际上的学校制度并对其取得的实际成效予以说明的那种无形的、难以理解的精神力量。”^①这种精神力量实际上就是一个国家、民族的文化传统,只有在了解一个国家的文化传统的基础上才能更好地理解这个国家的教育制度,才能真正地理解德育。

^① 转引自赵中建、顾建民等选编:《比较教育的理论与方法——国外比较教育文选》,113~114页,北京,人民教育出版社,1994。

传统是“代代相传的事物”，既包括物质实体，亦包括人们对各种事物的信仰以及惯例和制度。传统意味着许多事物，就其最明显、最基本的意义来看，它的含义仅只是世代相传的东西，即任何从过去延传至今的东西……决定性的标准是，它是人类行为、思想和想象的产物，并且被代代相传。在这个理解中，希尔斯为“传统”冠以另外两个层面：一是“相传事物的同一性”，即传统是一条世代相传的事物变化链，尽管某种物质实体、信仰、制度等在世代相传中会发生种种变异，但始终在“同一性”的锁链上扣接着；二是“传统的持续性”，传统一经形成，即“化作千民万众生活方式的一部分，并如同遗传基因一般，代代延续下来”。

资料来源：[美] E. 希尔斯：《论传统》，15页，上海，上海人民出版社，1991。

由此可见，传统不是历史，因为历史只能是过去；传统亦不是政治，因为政治必定是现实的，故不可能代代相传；传统更不是经济，因为经济是不断变革的力量，不可能相传事物的同一性并具有持续性。毫无疑问，“传统”与历史、政治、经济都有密切的关系，但传统最直接的载体却是文化。而文化，按梁漱溟先生的理解，它就是“人类生活的样法”。这并不是说“人类生活的样法”是由文化决定的，而是说文化传统对人类生活的“样法”有着无形的、潜在的和极大的影响。因此，即使在生产力水平、经济条件相当的情况下，不同文化传统的人类生活样法也是不同的。

人类的生活大约不出三种路径样法：向前面要求，就是遇到问题从前面下手，通过改造局面，奋力取得所要求的东西；变换自己的意思，调和、持中，即遇到问题不去要求解决或改造局面，而是就在这种境地上通过改变自己的意愿求得满足；反身向后去要求，即遇到问题就通过根本取消这种问题或要求而获得解决。西方文化走的是第一条路向——向前面要求；中国文化走的是第二条路向——变换、调和、持中；印度文化走的是第三条路向——反身向后要求。

资料来源：梁漱溟：《东西文化及其哲学》，61页，北京，商务印书馆，1999。

大多数的人从三个方面拿西方和中国比较,认为在西方化物质生活方面的征服自然,中国是没有的,不及的;西方化学术思想方面的科学方法,中国又是没有的;西方化社会生活方面的“德谟克拉西”,中国又是没有的。“几乎就这三方面看,中国都是不济,只露出消极的面目很难寻着积极的面目”。

资料来源:梁漱溟:《东西文化及其哲学》,71页。

梁漱溟先生反对这种观点,认为中国和西方走的是完全不同的路,“我可以断言,假使西方化不同我们接触,中国是完全闭关与外间不通风的,就是再走三百年、五百年、一千年也断不会有这些轮船、火车、飞行艇、科学方法、‘德谟克拉西’精神产生出来……中国人另有他的路向和态度,就是他所走并非第一条向前要求的路向态度。中国人的思想是安分、知足、寡欲、镊生,而绝没有提倡要求物质享乐的;却亦没有印度的禁欲思想”^①。

这种断言,尽管有些主观,但它还是深刻地道出了“文化”对于文明、对于人类生活的“样式”具有潜在的、长久的内在制约性。因为文化传统不是指过去某一历史时期形成的东西,也不是从过去一直保留到现在的东西,而是植根于一定的民族文化土壤中的、具有相对稳定性的、包含时代发展特质在内的一种基本倾向,这种基本倾向无时不在对教育、对德育的选择发生内在的、潜移默化的影响。

全球化是一个一体化的过程,也是一个多元化发展的过程,伴随改革开放的历史进程和社会主义市场经济体制的建立,教育在我国获得了空前的发展,也遭遇极大的挑战。邓小平早在20世纪80年代初就高瞻远瞩地指出:“教育要面向现代化,面向世界,面向未来。”“三个面向”的思想不仅集中体现了时代的特征,而且奠定了现代中国教育发展的基本取向与长远的战略目标。不言而喻,“三个面向”也直接地对比较教育、比较德育的研究提出了新的要求。

一方面,我们不难发现各国社会发展过程中的德育遭遇具有某种历史相似性,人类也以不同的方式和路径追求如诚实、责任、宽容等一些人类基本的价值。这些非排他性的、具有最大公约数的、取得最

^① 梁漱溟:《东西文化及其哲学》,72页。

广泛认同的道德准则，对于一个相互倚赖程度越来越深的现代社会是非常有意义的。因为要在全球化时代生存与发展就需要培育“世界公民”的意识，就必须有一些具有普世性价值的道德规则，这是世界公民对话、沟通的基础；但由于各国文化传统、社会发展的状况不同，追求绝对的同质性是不可能的，我们又必须承认世界文明发展的多样性，这是增进国际理解的一个思想前提。德育不同于自然科学，有较确定、统一的公式定理，德育生长的重要土壤就是其根植的文化传统以及社会政治经济制度，因此，在全球化的进程中，比较道德的研究不仅更重要而且更具挑战性。

1.2 比较德育的主要特征与研究的原则、方法

1.2.1 比较德育的主要特征

根据1985年出版的《中国大百科全书·教育》的注解：“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的思想意识和道德品质的教育。”通俗地讲德育就是社会意识教育，因此，比较德育具有这样的特点：

首先，比较德育研究是具有较强价值性的研究。从性质来看，德育与一定社会的意识形态具有不可分割的联系。

最早使用意识形态概念的是法国资产阶级革命时期的哲学家德斯图·德·特拉西，他在《意识形态原理》一书中从哲学认识论和政治伦理实践的双重意义上来规定意识形态，把意识形态界定为“思想的科学”或“观念的科学”。进而指出，“意识形态”是通过一种关于实际的理智过程的理论批判而形成的，它与那些解释性的理论、体系或哲学是有区别的，是一种负有使命的科学；“意识形态”的目标是为拯救人类和为人类服务，使人类摆脱偏见，而为理性的统治做好准备。现在，意识形态不仅是哲学的一个基本范畴，也是政治学、社会学的一个基本范畴。

资料来源：《简明不列颠百科全书》，第9卷，101～102页，北京，中国大百科全书出版社，1986。