

Deyuxue Yuanli

deyuxue
Technology Press

德育学原理

张典兵 著

中国矿业大学出版社

德育学原理

张典兵 著

中国矿业大学出版社

内 容 提 要

本书以受教育者德性成长的需要和品德发展的规律为出发点,以培养有道德的人为最终旨归,对德育学原理的基本理论和实践问题进行了系统而深入的探究。主要内容包括:德育究竟“是什么”的问题——德育本质论;德育应该“干什么”的问题——德育功能论和德育目的论;德育遵循的“指导思想”问题——德育理念论;德育到底“由谁实施”的问题——德育主体论;德育应该“教什么”的问题——德育课程论;德育“如何实施”的问题——德育过程论、德育方法论和德育模式论;德育最终“效果如何”的问题——德育评价论;德育自身的“优化”问题——德育研究论;德育“发展与变革”的问题——德育改革论。依此逻辑顺序建构德育学原理的知识框架和理论体系,符合德育学原理的学科特点和发展趋向,既突出了德育学原理的理论性、结构性和科学性,又彰显了德育学原理的实践性、操作性和实效性。

本书可作为教师教育专业研究生和本科生的教学用书,也可作为各级各类学校教师增强自身德育素养、提高教书育人质量的参考用书。

图书在版编目(CIP)数据

德育学原理 / 张典兵著. —徐州:中国矿业大学出版社,2014.6

ISBN 978-7-5646-2318-0

I. ①德… II. ①张… III. ①德育—研究

IV. ①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 075286 号

书 名 德育学原理

著 者 张典兵

责任编辑 陈振斌

出版发行 中国矿业大学出版社有限责任公司

(江苏省徐州市解放南路 邮编 221008)

营销热线 (0516)83885307 83884995

出版服务 (0516)83885767 83884920

网 址 <http://www.cumtp.com> E-mail: cumtpvip@cumtp.com

印 刷 徐州中矿大印发科技有限公司

开 本 787×1092 1/16 印张 22.25 字数 555 千字

版次印次 2014年6月第1版 2014年6月第1次印刷

定 价 52.00 元

(图书出现印装质量问题,本社负责调换)

目 录

第一章 绪论	1
第一节 德育学原理的研究对象	1
第二节 德育学原理的发展历程	7
第三节 德育学原理的研究价值	16
第四节 德育学原理的研究范式	18
第五节 德育学原理的理论基础	22
第二章 德育本质论	25
第一节 德育概说	25
第二节 德育的历史发展	36
第三节 德育的构成要素	39
第四节 德育的本质探源	43
第三章 德育功能论	49
第一节 德育功能概说	49
第二节 德育的社会性功能	55
第三节 德育的个体性功能	61
第四节 德育功能的实现	65
第四章 德育目的论	69
第一节 德育目的概说	69
第二节 德育目的分类	76
第三节 我国德育目的的历史演变	79
第四节 我国中小学德育目标解读	82
第五节 我国德育目标的现代建构	86
第六节 国外德育目标及现实启迪	88
第五章 德育理念论	93
第一节 德育理念概说	93
第二节 人性化德育理念	97
第三节 生活化德育理念	102
第四节 主体性德育理念	105

第五节	体验性德育理念	109
第六节	生态化德育理念	112
第七节	终身化德育理念	115
第六章	德育主体论	119
第一节	德育主体概说	119
第二节	作为德育主体的教育者	124
第三节	作为德育主体的受教育者	132
第四节	德育活动中的师生关系	140
第七章	德育课程论	145
第一节	德育课程概说	145
第二节	学科德育课程	149
第三节	活动德育课程	155
第四节	隐性德育课程	159
第五节	德育课程实施与评价	163
第八章	德育过程论	170
第一节	德育过程概说	170
第二节	德育过程的规律	177
第三节	德育过程的组织	185
第四节	德育过程的原则	186
第九章	德育方法论	198
第一节	德育方法概说	198
第二节	德育方法的分类与体系	204
第三节	德育方法的选择与运用	216
第十章	德育模式论	222
第一节	德育模式概说	222
第二节	国外主要德育模式	228
第三节	国内主要德育模式	239
第四节	德育模式的现代建构	244
第十一章	网络德育论	249
第一节	网络德育概说	249
第二节	网络社会德育的机遇与挑战	254
第三节	网络德育的实施	257
第四节	上网成瘾的预防与应对	265

第十二章 德育评价论	270
第一节 德育评价概说	270
第二节 德育评价的分类	277
第三节 德育评价的过程与原则	279
第四节 德育工作的评价	284
第五节 受教育者思想品德的评价	287
第六节 德育评价研究的问题与趋向	290
第十三章 德育研究论	296
第一节 德育研究概说	296
第二节 德育研究的过程	302
第三节 传统德育研究方法	305
第四节 德育研究方法新进展	310
第十四章 德育改革论	322
第一节 德育改革概说	322
第二节 20 世纪西方德育改革概况及启示	328
第三节 当代中国德育改革的问题与趋向	334
参考文献	342
后记	346

第一章 绪 论

有两种伟大的事物,我们愈是经常、愈是反复地加以思维,它们就会给人心灌注了时时在翻新、有增无己的赞叹和敬畏:我们头上的星空和我们内心的道德法则。

[德] 康德:《实践理性批判》

德育学原理作为一门独立学科的诞生,若以法国教育家涂尔干《道德教育论》(1925年)一书的出版为标志,至今还不到90年的时间。与其他学科相比,她还是一门比较年轻且尚显稚嫩的学科。但随着社会的发展、时代的进步和教育的变革,德育学原理也是一门发展极为迅猛的学科。德育学原理要想建构科学的理论体系并走向成熟,首先必须对自身的一些基本问题,诸如研究对象、学科性质、发展历程、研究价值、理论基础等,进行深入的研究和准确的界定。

第一节 德育学原理的研究对象

任何一门学科都有自己的研究对象,都有自己特定的研究范围和领域。如果学科研究对象不明确、不科学,也就无从对这门学科进行研究,这门学科也便不能成为一门真正的科学。对此,毛泽东就曾明确指出:“科学研究的区分,就是根据科学对象所具有的特殊的矛盾性。因此,对于某一现象的领域所特有的某一种矛盾的研究,就构成某一门科学的对象。”^①那么,德育学原理的研究对象是什么?它是一门具有什么性质的学科?这是进行德育学原理研究必须首先弄清的根本性问题,也是德育学原理研究和学习的基本逻辑起点。

一、对德育学原理研究对象的争论

由于研究对象的确立是德育学原理学科得以建立的基础和前提,因而许多版本的德育学原理教材和著作及学术论文都对这一问题进行了深入探究。但由于受研究者的认识视角和价值取向的制约,对德育学原理研究对象的描述存在着较大的分歧,这至今还是一个理论上尚未得到很好解决的问题。为了正确地认识和把握德育学原理的研究对象,我们遵循着时间顺序,对近30年我国关于德育学原理研究对象的主要观点做一梳理和分析。

华中师范大学等六院校在其合编的《德育学》一书中认为:“德育学是研究德育规律的科学。”接着又进行了进一步的说明:“德育学作为一门科学,它应当全面研究德育规律,既要研究思想教育规律、政治教育规律,又要研究道德教育规律,不能有所偏废。……德育学研究

^① 毛泽东选集(第1卷)[M].北京:人民出版社,1991:309.

的对象既包括德育规律,也包括品德形成规律。”^①

胡守棻在其主编的《德育原理》一书中,通过对德育的内涵与外延的简短分析,认为:“德育原理就是研究德育的本质,德育在社会现代化中的作用,德育与人的发展的关系,德育的目标、内容、过程以及如何实施德育等问题。”并在此基础上概括性地指出:“德育原理也就是研究德育现象及其规律的科学。”^②

刘惊铎和权利霞在其主编的《德育学教程》一书中认为:“德育学研究的对象必须反映德育的特殊的矛盾性,即通过对德育现象的广泛深入的研究,揭示德育过程内在的、固有的、本质的联系及其发展的必然趋势。换言之,德育学就是研究德育现象及其规律的科学。”^③

胡厚福在其所著的《德育学原理》一书中,首先对德育学的研究对象与德育学原理的研究对象作了区分。首先,作者对我国不同德育学教材和著作关于研究对象的不同提法进行了罗列,然后指出:“我们反复学习、研究、思考了这些说法,认为‘德育问题’的提法更具有确定性和科学性。因此,我们的看法是,德育学产生于德育问题,德育学的研究对象是德育问题。”其次,关于德育学原理的研究对象,作者认为:“德育学的分类问题……不同的德育学科研究不同的德育问题,对不同的德育问题的研究形成不同的德育学科。在众多的德育学科中,有一门德育学科叫做德育学原理,或称德育原理,它的研究对象是德育一般问题或德育问题一般,包括普通中小学德育一般问题。”^④

冯文全在《关于德育学的研究对象的考察》一文中,立足于对“单数”形式德育学原理研究对象的全面探索,指出:一方面,当前德育学原理的科学分类和学科称谓不明确,其称谓大致有德育论、德育学、德育原理等,这些称谓反映了学科建设的概念混乱;另一方面,德育学原理研究对象不确定、不明确,有德育规律、德育现象、德育问题等不同的界定。最后,作者认为德育学原理的研究对象不是德育规律,不是德育现象,也不是德育问题,而是“学校范围和条件下的德育理论和实践(包括实践中产生的德育经验与德育思想)”^⑤

张忠华在其所著的《德育基本理论研究三十年(1978~2008)》一书中认为,要明确德育学原理的研究对象,首先要对研究对象的规定性进行认识。所谓规定性,是指一事物之所以成为该事物的本质属性,是使该事物异于其他事物而同于类事物的特性。基于此,作者主张应该从“主体与客体的统一”、“事实与价值的统一”、“历史与现实的统一”三个方面思考德育学原理的研究对象。由此作者得出了“德育学原理是以客观存在的德育现象为基础,研究德育的一般问题的科学”^⑥

从上述学者们有关德育学原理研究对象的观点来看,他们各有其研究的独特视角和理论基础,虽然对德育学原理的研究对象问题并未形成比较一致的认识,但他们都提出了德育学原理研究的德育现象、德育问题和德育规律等,其实在一定程度上揭示了德育学原理的研究对象到底是什么的问题。综合上述学者们的观点,我们认为德育学原理的研究对象应该是德育现象、德育问题以及德育规律。

① 华中师范大学等六院校. 德育学[M]. 西安:陕西人民出版社,1986:1-2.

② 胡守棻. 德育原理[M]. 北京:北京师范大学出版社,1989:13.

③ 刘惊铎,权利霞. 德育学教程[M]. 西安:陕西师范大学出版社,1992:2.

④ 胡厚福. 德育学原理[M]. 北京:北京师范大学出版社,1996:2-7.

⑤ 冯文全. 关于德育学的研究对象的考察[J]. 西南师范大学学报(人文社会科学版),2005(2).

⑥ 张忠华. 德育基本理论研究三十年(1978~2008)[M]. 哈尔滨:黑龙江人民出版社,2011:26.

二、德育学原理的研究对象

德育学原理是研究德育现象和德育问题,揭示德育规律的一门教育学科,是教育科学体系中既具有较强的理论性,又具有较强的实践性的学科。

(一) 德育现象

从哲学上来看,现象是指事物的外部联系和表面特征,是事物内在本质的外部表现。所谓德育现象,是指德育作为一种“育德”活动所表现出来的外 in 形态和表面特征。德育现象是德育的普遍存在形式,是对德育本质及其规律的客观反映和具体体现。德育现象从属于教育现象,而教育现象又是融入整个社会现象之中的。在人们还没有意识到它时,很难说是教育现象;同一种社会行为,只有当它表现出突出的教育意义时,它才是教育现象,但这时它只是潜在的研究对象,还不是现实的研究对象。德育现象作为德育学原理的研究对象也是如此。当德育尚未进入主体的认识视野时,它仅是作为社会、教育现象与人相对立、相联系而存在着的,它只是主体可能的认识对象,而不是直接的和现实的认识对象。当人们从德育的角度去审视与看待它时,才能分辨出德育现象或事实,它才成为主体直接而现实的认识对象,也就是成为德育现象。德育现象之所以能够成为德育学原理的研究对象,是因为德育现象反映了德育本质,是德育本质研究和德育研究的前提和基础。德育本质决定着德育现象并通过德育现象得以表现出来,因此德育现象与德育本质是辩证统一的,这种统一性也就决定了德育科学认识和科学研究的可能性。概括而言,德育现象主要包括宏观德育现象和微观德育现象两大类,前者研究的是德育与社会发展相互作用表现出来的现象,如德育的目的、内容以及德育的经济功能、政治功能、文化功能、生态功能等;后者则主要研究德育与人的品德发展相互作用所表现出来的现象,如德育要受教育者品德发展规律的制约、德育具有促进个体品德发展的功能以及德育方法与德育模式等。

(二) 德育问题

从哲学上来说,问题即矛盾。所谓德育问题,是指人们在德育实践活动中所遇到的理论疑难或实践困惑。德育问题是在主体和客体对立统一的矛盾运动中产生的。德育主体和德育客体之间是一个认识和被认识、改造和被改造的关系。德育实践活动中的主体,同时也是被改造的对象,人在改造客观世界的同时,也改造着主观世界。这样实践的结果就造成了双重的变化,即客观存在的变化和主观存在的变化。客观存在的变化表现为客观世界在一定程度上的改变,这对实践主体来说是外部世界在形式、结构、内容和关系上的变化;主观存在的变化表现为主观世界的一定程度的改变,这对实践主体来说则是主观对客观的认识水平和作用能力的变化。人的实践活动,可以认为是主体对客体新关系的形成,同时又是主体新经验的积累、新观念的产生的一种活动。在德育实践活动中,德育主体与德育客体相互作用、相互转化是一个辩证发展的过程。当人们不仅意识到德育现象或德育事实,关注如何进行德育的问题,而且关注德育“是什么”和“为什么”的问题,对人生的意义及价值问题,提出了德育的“实是”与“应是”等问题,并决定去追求德育的“是”和“善”时,德育矛盾才构成德育问题,并成为德育学原理的研究对象。对此,有学者曾作了一个形象而风趣的比喻:“对一个未婚男子来说,天下除了有血缘关系之外的所有未婚女子都可能成为他追求的对象,但她们都还不是他追求的对象,只是可能的对象,而不是现实的对象;只有他认识了其中的一位女子,看上了她,想进一步了解她,并想追求她时,这才成为了他生活中要解决的一个问题,这

个女子才成了他要追求的对象；他和这个女子结婚以后，他生活中的这个问题就解决了，她也就不再是他追求的对象，而是他追求的结果了。”^①

（三）德育规律

规律是事物发展过程中所表现出来的本质的、必然的和稳定的联系。规律深藏于事物现象和问题的背后，它不能被我们的感官直接感知，而必须要借助感性认识，通过科学研究等抽象思维形式才能真正看清它的本来面目。科学的任务正是在于透过现象认识本质，进而揭示事物的规律。规律不可能直接成为人们研究的对象，它只有被人们所认识，成为认识过程中的客体，才能成为研究对象。当德育规律只是存在着，而未被人们所认识和感知时，它还不能成为德育学原理的研究对象；只有当人们意识到德育规律的存在，又作为德育问题被提出来，并对它进行研究时，德育规律才能成为德育学原理的研究对象。从主观与客观的关系上看，德育规律可分为德育科学规律和德育客观规律。德育科学规律也称德育主观规律，是人们对德育客观规律的反映，其形式是主观的，内容是客观的；德育客观规律是存在于人们主观意识之外的德育发展的必然趋势，它是客观的。德育客观规律决定德育主观规律，德育主观规律是德育客观规律的反映。从共性与个性的关系上看，德育规律可分为德育一般规律、德育特殊规律和德育个别规律。德育一般规律是贯穿整个德育过程始终、决定整个德育发展趋势的规律；德育具体规律是贯穿于具体德育过程始终，决定具体德育发展趋势的规律，相对于德育一般规律来说，它属于特殊规律；德育个别规律是某些特定德育事物在特定德育场合下所表现出的规律。德育规律对于整个教育领域来说，它是特殊规律；而就德育领域而言，它又是一般规律。相对于德育规律来说，人的品德形成规律是一种特殊的规律。德育规律是隐藏在德育现象和德育问题背后的，因而需要运用科学的方法才能揭示它。德育学原理也只有揭示出德育规律，才能实现自身的科学价值和实践价值。当然，研究德育规律的目的并不仅仅在于了解德育对象的规律性和解释德育对象，而是要运用德育规律去指导和支配德育实践，因此德育学原理在研究德育规律的基础上，还要根据德育规律来提出有效指导德育实践的原则或原理。

三、德育学原理的学科性质

德育学原理作为一门学科，其学科性质是什么，这是德育学原理学科建设的重要理论问题，也是认识和把握德育学原理研究对象必须澄清的一个关键问题。从以往学者们的研究成果来看，关于这一问题的探讨主要集中在这样几个方面：其一是德育学原理是一门科学学科还是一门规范学科；其二是德育学原理学科边界和范围是什么；其三是德育学原理的研究者与德育学原理学科之间关系如何。

有学者从学科的“规范取向”与“科学取向”两个方面对德育学原理的学科性质进行界定，认为：第一，德育学原理的陈述大多采用的是从目的到手段、从内容到方法的规范理论的演绎方式，而非从德育事实中概括出规律的科学理论的归纳方式；第二，人们对德育概念的界定采用的主要是纲领性或规定性的定义，表述的往往是“应当”的纲领性要求以及“应当怎样做”的规范；第三，德育学原理陈述的是理性规范，而不是反映事物规律的基本原理；第四，德育学原理的检验标准主要是实践性和操作性，而不是反映客观实际的是非真伪。由此得

^① 成有信. 教育学原理[M]. 郑州: 大象出版社, 1993: 15.

出了德育学原理从其学科性质上来看是一门“规范学科”的结论。^①

有学者认为,对于德育学原理是理论学科还是应用学科,是一种德育学说还是关于各种德育学说的综合主张,人们的认识并不完全一致。研究德育现象和德育问题,揭示德育的本质和规律,以及探讨德育与人的品德形成与发展之间的规律性联系,是德育理论学科的研究范畴;而根据有关德育规律研究如何培养人,以什么样的内容、原则、方法与途径进行培养,则属于德育应用学科的研究范畴。由此得出,德育学原理不仅是一门理论学科,而且也是一门具有很强实践价值的学科。^②

也有学者基于对德育的实践性与学科性之间关系的深度剖析,论述了作为工作的德育与作为学科的德育之间的根本区别,指出:学科建制的最重要标志就是学科的独立以及相应学科权利的获得,其中排除外界干扰和以学科逻辑作为评判学科研究效果的唯一标准,应该是学科独立的重要方面,作为学科的德育应具有自身的独立性和开放性。不仅如此,他们在此基础上还从德育的“大”与“小”的角度进一步论述德育学科的特点和社会责任,认为德育学原理学科与一般学科的最大不同就在于,德育与社会政治生活和意识形态有着比其他学科更为密切的关联,承担着比一般学科更多的超越学科领域的社会责任。德育学科的社会责任较之其他学科“大”并不意味着学科边界的无际,就学科边界及其独立性而言,德育学科应该是“小”的。但这种“小”不是自我封闭或故步自封,而应是以一种开放性的姿态不断发展。^③

结合上述学者们的观点和自己的思考,我们认为对德育学原理的学科性质可以从以下三个方面进行理解和把握。

第一,德育学原理是一门人文社会科学。主要是因为德育首先是观照人的品德发展和德性成长的问题,是研究如何使人“向善”、“至善”、“知善”、“行善”的问题。按照马克思主义的观点,人是从属于一定社会关系的,人是一切社会关系的总和。既然德育学原理要研究德育现象、德育问题和德育规律,其实也就是研究如何培养具有良好思想品德的人的本质和规律问题,这就必然决定了德育学原理的人文社会科学性质。

第二,德育学原理是一门以理论研究为主兼具应用性质的学科。德育学原理的研究是透过德育现象和德育问题来揭示德育规律,因而其学科的理论性质是其主要方面,否则它也就不能成为德育学原理。德育学原理不仅要研究德育的可能性,而且要研究德育的必要性,要探究德育规律以及人的品德形成与发展规律,对这些基本问题的探讨应该是理性的和思辨的研究,属于理论研究的性质。不仅如此,德育学原理还要阐明如何运用德育基本原理指导德育实践,解决德育活动中遇到的各种各样的实际问题,由此可以看出它又具有一定的实践性质,这也正是其理论研究服务实践的本性所决定的。

第三,德育学原理是一门多学科观照下具有综合性质的学科。德育现象和德育问题并不仅仅是德育学原理独有的研究对象,同时也是道德哲学、伦理学、社会学、文化学、道德发展心理学等众多学科的研究对象,相关理论研究既各有特点,又相互渗透和重复交叉,这就使得德育学原理学科性质带有了极为显著的综合性色彩。这也正是现代科学综合发展的趋

① 陈迪英.德育学科性质的科学取向与规范取向:从教育学到德育学[J].湖北社会科学,2006(3).

② 冯文全.现代德育理论与实践研究[M].成都:四川人民出版社,2005:376.

③ 薛晓阳.德育研究:学科的独立和开放[J].教育学报,2009(1).

势在德育学原理学科发展中的客观反映和具体体现。

四、德育学原理的理论体系

作为一门独立的学科,德育学原理不仅应该有自身独特的研究对象,而且更应该有自身的理论体系。建构一门学科的理论体系,首先要考虑的问题是确立学科的逻辑起点,其次是考虑这门学科成立的主要依据。基于这样的思考,我们认为德育学原理是关于如何培养人的品德和发展人的德性的一门科学,因此其根本的出发点和落脚点应该在“人”——受教育者身上。以此为基本逻辑起点建构德育学原理的理论体系,应该包括以下核心内容。

第一,德育学原理存在的“可能性”问题,如德育学原理的研究对象问题、理论基础问题、学科属性问题等;德育学原理存在的“必要性”问题,如人是否需要道德、道德是否可教等问题。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第一章——绪论。

第二,德育究竟“是什么”的问题,如德育的概念界定、德育的历史发展、德育的构成因素以及德育的本质属性问题。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第二章——德育本质论。

第三,德育应该“干什么”的问题,如德育到底具有何种社会性功能和个体性功能以及这些功能如何实现的问题;德育应该达成的目的和目标问题,亦即德育最终应该把受教育者培养成为具有什么样的思想品德的人的问题。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第三章——德育功能论和第四章——德育目的论。

第四,德育实践活动的“指导思想”问题,如人本化德育、生活化德育、主体性德育、体验性德育、生态化德育和终身化德育等问题。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第五章——德育理念论。

第五,德育“由谁进行”的问题,如到底谁是德育主体的问题,作为德育主体的教育者和受教育者各自特有的本质和属性问题,在德育过程中教育者与受教育者之间如何形成和谐融洽、互帮互助的关系问题。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第六章——德育主体论。

第六,德育到底应该“教什么”的问题,如应该确定哪些内容施加于受教育者,这些内容如何遵循自身逻辑顺序和受教育者道德认知发展的顺序进行编排,以便更好地发挥其对受教育者思想品德形成的影响问题。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第七章——德育课程论。

第七,德育究竟“如何教”的问题,如德育过程的基本规律及运行程序问题,德育应遵循的基本要求问题,德育选择和运用何种有效的德育方式方法问题,实施德育的基本模式问题,以及伴随着网络日渐融入人们的生活如何发挥其独特的德育影响问题等。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第八章——德育过程论、第九章——德育方法论、第十章——德育模式论和第十一章——网络德育论。

第八,德育最终“教如何”的问题,如德育到底取得了何种结果,德育是否达成了预期的期望,德育结果应该着重从哪些方面进行认识,如何获得恰如其分的受教育者品德发展的信息等。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第十二章——德育评价论。

第九,德育自身如何不断得以“优化”的问题,如面对德育自身经常出现的形形色色、五花八门的问题要不要进行研究和解决的问题,如何进行研究和解决的问题,这样的研究和解

决成效如何的问题,以及是否实现了德育效果的最优化问题等。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第十三章——德育研究论。

第十,德育自身的“发展与变革”问题,如面对快速发展的当代社会和日日常新的受教育者思想实际,德育到底会不会发生变化,发生了哪些变化,德育今后发展与变革呈现出哪些必然趋势,把握这些趋势对德育实效性以及德育学原理学科建设有何价值与意义等。对这些问题的研究和回答,构成了德育学原理的第十四章——德育改革论。

上述这种德育学原理理论体系的建构充分体现了“以人为本”,以受教育者——“人”的品德发展和德性成长为出发点。人不仅需要道德,而且能够接受道德,因此需要德育学原理这门学科。而道德哲学、道德发展心理学、伦理学、社会学等学科的发展,又为德育学原理的产生提供了坚实的理论基础,使其成为一门独立学科。基于这样的逻辑,因而有必要研究德育学原理的学科问题,如德育学原理的研究对象、学科性质以及发展历程等。在此基础上,德育学原理要进一步深入探究一些基本的理论和实践问题,这就是:德育究竟“是什么”,即德育本质问题;德育应该“干什么”,即德育功能和德育目的问题;德育活动的“指导思想”,即德育理念问题;德育“由谁进行”,即德育主体问题;德育应该“教什么”,即德育课程问题;德育“如何实施”,即德育过程、德育原则、德育方法以及德育模式问题;德育最终“效果如何”,即德育评价问题;德育自身的“优化”,即德育研究问题;德育的“发展与变革”,即德育改革问题。以受教育者——“人”的品德发展和德性成长为出发点和最终旨归,以德育基本理论和实践问题为研究对象,建构起德育学原理的理论体系,这样的建构符合德育学原理的学科属性和学科实际,有助于德育学原理理论体系的科学化和有效性。

第二节 德育学原理的发展历程

任何一门学科都不是一下子就发展起来的,都要经过一个由萌芽到不断发展再到逐步完善的过程。德育学原理学科的形成与发展也是如此。基于历史的视角,探究德育学原理的产生与发展问题,不仅有利于从宏观上认识和把握德育学原理的学科属性,而且有利于站在前人的肩膀上建构德育学原理的科学理论体系。概括而言,德育学原理的发展历程经过了以下五个不同的历史时期。

一、德育思想的萌芽时期

这一时期从时间上看主要是奴隶社会和封建社会,其特点是一方面人们对德育的认识有了一定的概括和总结,但这种概括和总结还没有形成德育学原理的理论系统;另一方面对德育的有关论述已经不少,但这些论述还散见于一些哲学和伦理著作之中,德育学原理的话语体系尚未形成。这一时期的主要教育家及其德育思想有:

(一) 孔子的德育思想

孔子是春秋末期著名的思想家和教育家,儒家学派的创始人和奠基人。“德育是孔子教育思想的重要组成部分,甚至可以说他的全部教育活动和整个教学工作都是对学生进行道

德教育。”^①可以毫不夸张地说,孔子开启了我国德育的新纪元,奠定了德育在教育体系中的核心地位。孔子的德育思想主要体现在以下几个方面:第一,“立志乐道”。孔子认为,“立志”就是要确立人生的远大理想和宏伟目标,解决前进的动力问题;“乐道”就是要能为实现自己的政治抱负和政治信念而心甘情愿,死而无憾。解决“立志乐道”问题的关键是教育学生正确处理远大理想与眼前利益的关系、政治理想与物质享受的关系。当然,“立志乐道”并不是一个短暂行为,而是要经过长期的培养和艰苦的磨炼。第二,“自省自克”。孔子强调“克己内省”和“自我节制”,认为道德修养的核心是要自己的内心世界符合社会公认的准则和规范,因而道德贵在自觉,德育贵在培养学生的道德自觉。第三,“身体力行”。孔子认为道德要成于内而形于外,道德修养的高低要见诸行动。为此,他主张“君子欲讷于言而敏于行”,“君子耻其言而过其行”,他甚至采用了现身说法:“始吾于其人也,听其言而信其行;今吾于其人也,听其言而观其行。”第四,“改过迁善”。孔子认为德育过程是一个发扬优点和克服缺点的过程,社会上完美无缺的人是十分罕见的,每个人都有自己的优点和长处,同时也会有缺点和不足,发扬优点和克服缺点往往是相辅相成、辩证统一的。

(二) 孟子的德育思想

孟子是战国时期著名的思想家和教育家,是孔子学说的继承者和捍卫者。孟子的德育思想既有对孔子德育思想的继承,也有在此基础上的进一步发展。孟子的德育思想主要体现在以下几个方面:第一,“持志养气”。孟子认为一个人的心性品德修养的功夫,首先在于“持志”和“养气”。所谓“持志”就是要以理性来统率感情,要使自己的动机和行为都必须遵循“仁义”的准则。所谓“养气”并非是指表露于外的喜怒哀乐,而是一种充满于四体的磅礴正气,在任何环境下都不会乱性动心,胡作非为。第二,“反求诸己”。孟子从“性善论”出发,特别重视德育中的自我修养,认为德育的重要原则之一就是“反求诸己”。他特别提出自我反省、自我监督、自我评价的重要性,这不仅是一种道德修养方法,而且也是道德修养的最高境界。第三,“改过迁善”。孟子主张要加强人的道德修养,发展人的“善端”和“善性”,从主客观两个方面都提出了不同的要求。从主观方面要求,不仅要反求诸己,还必须勇于改过和善于学习他人的优点和长处;从客观方面来说,就是要与人为善。人非圣贤,孰能无过,有过则改之,便会受到人们的尊重和崇敬,而且要不断地“舍己从善”,多向具有优秀品德的人学习。第四,“意志磨炼”。孟子德育的最终目的是要培养为统治阶级服务的“仁人”、“君子”和“大丈夫”,这种人必须具有崇高的理想、高尚的情操和坚强的意志,最主要的就是要做到“富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈”。而坚强意志的形成一定要经过长期艰苦的磨炼,正像他所强调的那样:“故天将降大任于斯人也,必先苦其心志,劳其筋骨,饿其体肤,空乏其身,行拂乱其所为,所以动心忍性,增益其所不能。”

(三) 朱熹的德育思想

朱熹是我国南宋时期理学的集大成者,也是当时具有重要影响的教育思想家和教育实践家。朱熹的德育思想主要体现在以下几个方面:第一,朱熹从“存天理,灭人欲”的教育宗旨出发,为培养“诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下”的统治人才,把德育放在了整个教育的首要地位。第二,朱熹德育的基本内容是“三纲五常”,以此为伦理道德是维护封建专制等级制度的基础,君臣、父子和夫妻关系,以及维系这些关系的道德信条,是天经地义的

^① 王炳照,等. 简明中国教育史[M]. 北京:北京师范大学出版社,2008:35.

事情。第三,朱熹组织和指导德育的实施过程中积累了极为丰富的经验,他把德育的实施过程分为四个环节:一是“穷理”——认识过程;二是“窒欲”——情感过程;三是“立志”——意志过程;四是“力行”——行动过程。这四个环节既有区别又有联系,是不可分割和缺一不可的。第四,朱熹认为德育应遵循以下基本原则:一是“禁于未发”,认为帮助学生矫正不良的品德远比帮助学生形成好的品德要费力得多和困难得多,因而德育的着眼点应放在防患于未然上。二是“循序渐进”,认为对儿童和青年进行德育,由于其年龄不同,因而德育内容和方法也应有所不同。在小学阶段,道理要讲得浅些,着重于道德行为的训练;在大学阶段,则教学生致知穷理,行为修养应注意大节。三是“知行并重”,认为德育最重要的两件事就是:“致知”(穷究义理)和“力行”(躬行践履),把知与行相提并论,在德育理论上坚持的是“知行统一”思想。第五,朱熹在长期的德育实践中也总结了一套行之有效的德育方法:一是“立志”,认为立志是关系到做人的方向和目标的大问题;从小处说立志是一种“为学”的功夫,从大处说立志则是“做人”的根本;立志并非是一件容易的事,必须具有如饥似渴的精神和勇猛坚决的态度。二是“主敬”,认为主敬是修身和为学的一种“专一”和“恒常”的态度,在修身和为学的过程中,如果缺乏这种态度,就“无以涵养本原”,“无以开发聪明”。三是“存养”,认为道德修养应该“只在人不失其本心”,也就是说要保存人先天所固有的道德观念,而不让其丧失掉。四是“省察”,认为一个人要搞好道德修养,就必须对自己的思想和言行“无时不省察”。这里所说的“省”是指“反省”的意思,“察”则是指“检查”的意思。

(四) 苏格拉底的德育思想

苏格拉底是古希腊著名的哲学家和教育家,他以自身完美的道德形象受到古今人们的同声称赞。苏格拉底认为:“美德即知识。”也就是说,美德并不是一种孤立的东西,一切美德都离不开知识,因此没有知识的人是不会有真正的美德的,这样的人也永远不会成为有道德的人。既然“美德即知识”,而知识是可以通过教育获得的,因而他认为美德是可以通过教育来获得的。于是,苏格拉底提出了“德性可教”的响亮主张。但美德的教育方法与一般知识的传授方法有着根本的不同,它必须采取“对话式”的方法。苏格拉底“对话式”的教育方法又称“产婆术”或“苏格拉底法”,它主要是由讥讽、助产术、归纳和下定义四个步骤组成,其目的就是通过教师和学生之间的对话,从而使学生获得知识,最终成为有智慧、有完善道德的人。这种方法的优点是不将现成的结论硬性灌输或强加于学生,而是与学生共同讨论,通过不断提问诱导对方认识并承认自己的错误,自然而然地得到正确的结论。由于这种方法遵循从具体到抽象、从个别到一般、从已知到未知的规则,因而为后世的教学法所吸取。

(五) 亚里士多德的德育思想

亚里士多德是古希腊著名的哲学家、科学家和教育家,他学识非常渊博,不仅对哲学、政治学、伦理学和心理学有着很深的研究,而且对物理学、生物学、动物学等自然科学也有较高的造诣。他被马克思称为“古代最伟大的思想家”,被恩格斯称为古希腊哲学家中“最博学的人物”,被黑格尔称为“人类的导师”。对“自由”的倡导,是亚里士多德德育思想最突出的特点。亚里士多德从灵魂学说出发,根据人的身心发展的特征,提出了“自由教育”的思想,即强调人的身体和思想的自由,不受约束。他认为人的灵魂是与生俱来的,人的发展是源自其灵魂的萌发,教育的作用就在于促进人的灵魂的发展。在亚里士多德看来,人的灵魂可分为两个部分:非理性灵魂和理性灵魂。非理性灵魂的功能是本能感觉和欲望,理性灵魂的功能是思维、理解与认识。这样在人的认识发展过程中,灵魂的主要功能为感觉和思考。但两者

在人的认识发展中的作用是不同的,感觉只起到一种诱发的作用,真理和知识只有通过理性和思考才能获得。为此,他认为教育的目的就是要发展人的灵魂中的“理性”部分。因为人之所以为人的基本特征就在于人具有理性,人只有充分运用和发展其理性,才能真正实现自我。人所追求的最高境界就是幸福,而人只有受教育才能成为幸福的人和有德性的人。

二、作为教育学组成部分的德育论时期

这一时期从时间上看主要是从文艺复兴运动到19世纪末,其特点是伴随着独立形态教育学的形成和发展,德育论逐渐成为与教育原理、教学论、课程论等相并列的教育学内容体系之一,德育思想由此进入到理论化形态,但尚未形成一门独立的学科。这一时期的主要教育家及其德育思想有:

(一) 夸美纽斯的德育思想

夸美纽斯是17世纪捷克著名的教育理论家和教育改革家,他于1632年出版的《大教学论》一书,一般被认为是独立形态教育学的开端。夸美纽斯的德育思想首先表现在他非常重视德育,把培养德行看作学校的主要任务之一,并且认为德育远比智育更为重要。其次,在德育内容方面,夸美纽斯一方面采用了古希腊所通用的苏格拉底、柏拉图和亚里士多德这一哲学学派加以发挥了的术语——“智慧、正义、勇敢、节制”,作为自己的德育内容;另一方面,他还把一个在当时是崭新的概念——“劳动教育”纳入德育内容之中,对后世的德育发展产生了较大的积极影响。最后,夸美纽斯构建了自己的德育方法体系:一是尽早开始正面教育;二是从行动中养成道德行为的习惯;三是发挥榜样的作用;四是强化教诲与规则的力量;五是学会择友。

(二) 康德的德育思想

康德是18世纪德国著名的哲学家和教育家,他大学毕业后当了八年家庭教师,后来一直在大学任教,主讲教育学。康德的教育代表作是《教育论》,它实际上就是一部德育专著,几乎都是论述德育问题的。康德对教育的界定、体育、训导、心理的训育、道德的陶冶和实际教育等六个部分都直接或间接论述了德育思想。康德认为人与动物之所以有区别、有其人格与尊严,归根结底是因为有道德。既然要将人最终提升到具有后天教养的“道德人”,那么道德的培养就是十分重要的。康德认为德育中既要注意让儿童自然而自由地成长,又要让他们自觉地接受理性的引导。自由是德育的最高目的,但要儿童服从不可避免地需要一些强制,特别是在成长的早期更是如此。康德还提倡道德修养中的范例、格言、赏罚以及说理、行动等具体方式的重要价值。

(三) 裴斯泰洛齐的德育思想

裴斯泰洛齐是19世纪瑞士著名民主主义教育家,也是一百多年来世界上享有盛誉的教育改革家,其教育代表作是《林哈德与葛笃德》。在裴斯泰洛齐看来,儿童“对母亲的爱的情感”,是德育最基本的要素。随着儿童的不断成长,他又从爱母亲进而爱双亲,爱兄弟姐妹,爱周围的人。当儿童上学以后,随着社会交往和人际关系的日益扩大,他逐渐意识到自己是人类社会中的一员,因而又把爱逐渐扩大到爱所有的人,爱全人类,至此一个人的道德力量也就得到了充分的发展和实现,这也就是裴斯泰洛齐所认为的“道德的自我发展的基本原理”。关于德育的任务,裴斯泰洛齐认为就是要遵循道德自我发展的基本原理,培养和发展儿童的德行。而要使德育任务得以顺利实现,首先在于家庭教育,然后是学校中的教育,但

两者应该密切联系。裴斯泰洛齐认为,德育的另一个原则,是要重视道德说理和道德行为的练习,而不崇尚空谈,也不能求助于体罚。他还把德育与智育联系起来,认为通过智育授给儿童以知识,发展他们的智力,对儿童的道德发展具有重大影响。

(四) 赫尔巴特的德育思想

赫尔巴特是19世纪德国著名的哲学家、心理学家和教育家。在长期的教育实践和理论探讨的基础上,他明确提出要把教育学建成为一门独立学科的设想,并为此做出了巨大的努力,提出了一个较为完整的教育思想体系。在西方教育思想史上,赫尔巴特被誉为传统教育派的代表人物,被称为“科学教育学之父”。其代表作《普通教育学》一书被看作是独立形态教育学形成的标志。赫尔巴特非常重视德育,德育在其教育体系中占有极其重要的地位。他指出:“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。道德普遍地被认为是人类的最高目的,因此也是教育的最高目的。任何人否认这一点,对于道德是什么,肯定他不可能有真正的认识;至少在这种地方,他没有发言权。”^①赫尔巴特认为,道德必须建立在知识的基础上,没有知识就不能为善。他指出,传授知识的教学和培养道德品质的教学,是同一过程不可分割的两个方面;教师在传授知识的基础上,必须培养学生的思想品德。同时,为了培养学生的优良品德,更应该加强人类文化知识的传授。在赫尔巴特的教育理论中,德育贯穿于教师的管理、教学和训育活动的始终。他认为,因为儿童生来有“盲目冲动的种子”,因此为了克服和约束儿童的这种“盲目冲动”,就必须采取强制性手段,甚至以暴力来对学生进行管理,管理可以采取威胁、监督、权威与爱以及惩罚等不同手段来进行。

三、德育学原理的学科形成时期

这一时期从时间上看主要是19世纪末20世纪初,其特点是随着科学技术的日新月异和商品经济的日益发达,资本主义社会矛盾不断加深,社会德育和思想政治问题日益凸显,促进人们去思考德育问题。在德育实践和研究的基础上,德育学原理逐渐从教育学体系中分化出来,形成了独立的学科理论形态。这一时期的主要教育家及其德育思想有:

(一) 杜威的德育思想

杜威是美国著名的教育家、哲学家和心理学家,是现代西方教育史上最有影响的代表人物。“过去对杜威教育思想的研究大都集中在他的教育目的论、教学论、课程论等诸方面,对其在道德教育上的思想探讨不多。事实上,不论我们把杜威的理论看成是一种哲学理论,或是一种教育理论,他都首先是一种道德的理论。”^②杜威在德育上最具影响力的著作是在1909年出版的《教育上的道德原理》一书,它堪称20世纪德育理论重建中最有代表性的一本著作。杜威的德育思想主要表现在:首先,杜威向传统德育的挑战是从区分“道德的观念”和“关于道德的观念”入手的。他认为衡量两者的区别,主要看它是否对行为发生影响,使行为有所改进和改善,而不取决于某种观念本身。某种观念如果不在个人行为中表现出积极的效果,它充其量只能算是“关于道德的观念”。其次,杜威认为,公立学校制度的道德工作和价值,在整体上要用他的社会价值去衡量。他用这个尺度衡量美国当时学校中的“公民训练”,指出其过于狭隘和刻板。表现在学校的社会性工作往往局限于训练公民资格,而公民

① 张焕庭. 西方资产阶级教育论著选[M]. 北京:人民教育出版社,1979:203.

② 戚万学. 冲突与整合——20世纪西方道德教育理论[M]. 济南:山东教育出版社,1995:139.