



● 中国教育科学德育研究丛书

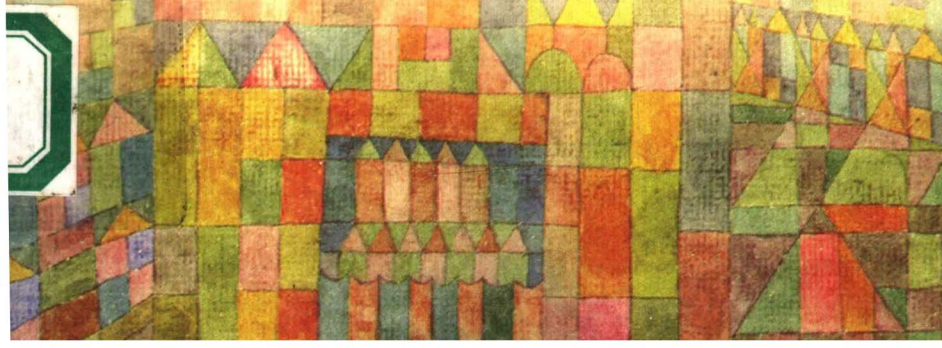
主体参与式全息整体德育理论
各体性道德素质与主体性道德素质
各种教育影响全息的协同育德
认识性德育课程的情感体验和价值渗透
隐性德育课程再探

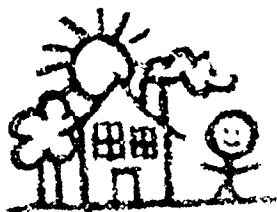
魏贤超
著

黑龙江教育出版社

ZHONGGUOJIAOYUKEXUEDEYUYANJIUCONGSHU

德育课程论





德育课程论

中国教育科学德育研究丛书

ZHONGGUO JIAOYU KEXUE DEYU YANJIU CONGSHU

黑龙江教育出版社

Y U K E X U

O N G S H U

图书在版编目(CIP)数据

德育课程论/魏贤超著. —哈尔滨:黑龙江教育出版社, 2001.10

(中国教育科学德育研究丛书)

ISBN 7-5316-3799-5

I. 德… II. 魏… III. 德育—课程—研究
IV. G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 046577 号

丛书主编:鲁 洁

中国教育科学德育研究丛书

德育课程论

DEYU KECHENG LUN

魏贤超 著

丛书策划编辑:王晓明 丁一平 李 彤 刘剑刚

丛书责任编辑:贾海涛 王晓明 丁一平 李 彤

梁 昌 孙延凤 崔伟奇 刘剑刚

技术编辑:王秀艳 傅 辉

封面设计:钟 嵘 傅 旭

责任编辑:徐 岩

黑龙江教育出版社出版(哈尔滨市南岗区花园街 158 号)
哈尔滨市工大节能印刷厂印刷·新华书店北京发行所发行

开本 850×1168 1/32·印张 11.125·字数 240 千

2004 年 9 月第 1 版·2004 年 9 月第 1 次印刷

印数:1—1 000

ISBN 7-5316-3799-5/G·2895 定价:28.00 元

内 容 提 要

在基本理论方面,系统地和进一步具体深入地阐述和论证了主体参与式全息整体德育课程体系的基本理论构想。

主体参与式全息整体德育课程理论由四个有机地联系在一起的基本原理组成,它们是:1.主体性道德素质发展目的论;2.全息整体道德素质发展目的论;3.主体参与式德育课程方法论;4.全息整体德育课程方法论。概括地说,主体参与式全息整体德育课程理论指的是,通过学生主体参与式的全息整体德育课程,促进学生由知情信意行等要素有机构成的主体性全息整体道德素质的发展(其基础是由体智德美四要素有机构成的主体性全息整体素质的的发展)。

主体参与式全息整体德育课程理论的核心是主体参与式德育课程理论与全息整体德育课程理论或主体性德育课程观与全息整体性德育课程观及其相互渗透的有机联系与结合:1.用主体参与式德育课程促使学生主体性道德素质的发展,用全息整体德育课程促使学生主体性道德素质的发展;2.用主体参与式德育课程促使学生全息整体道德素质的发展,用全息整体德育课程(包括知情信意行全息整体道德素质发展和全息整体道德教育的赋值过程与方法、全息整体育德系统、



全息整体德育课程体系和全息整体德育学科、教材与教学体系)促使学生全息整体道德素质的发展;3.将主体参与式德育课程全面落实到全息整体德育课程中去,使全息整体德育课程在本质上成为主体参与式德育课程;4.使主体性道德素质得到全息整体的全面发展,使全息整体道德素质的全面发展具有主体性本质。

在实践层面,根据主体性德育课程与全息整体性德育课程相互渗透、有机联系与全面结合的基本原理,分宏观、中观和微观三个层次更加系统、具体和深入地阐述和论证了全息整体德育课程体系的理论与实践框架。

从宏观层次看,在主体性德育课程原理指导下全面考察全息整体德育课程系统(广义的德育课程)的各个子系统:1.各种教育因素(体智德美各育因素)全息协同育德:在体育的育德性原则指导下的以体立德,在智育的育德性原则指导下的以智启德,在美育的育德性原则指导下的以美冶德或以美化德。2.各种教育途径(活动教学、学科教学与教育环境和过程中的体制与气氛的隐性因素)全息协同育德;3.各种教育力量(家庭、学校、社会和自我教育力量)全息协同育德;4.各种教育影响(经济、社会、政治与文化的全面社会生活影响)全息协同育德。上述各个子系统既是各成系统,更是以全息整体的形式发挥其综合性教育作用的。从中观层次看,建构与论证了全息整体德育课程体系,它们由两类正规的、显性的德育课程和六类非正规的、隐性的德育课程组成:1.作为全息整体德育课程体系之基础部分的认识性德育课程(显性部分);2.作为全息整体德育课程体系之主要组成部分的活动性德育课程(显性部分)——其重要形式之一是法定的“青少年义务社



会服务制度”;3.认识性德育课程中的隐性育德因素;4.非德育认识性课程中的隐性育德因素;5.活动性德育课程中的隐性育德因素;6.非德育活动中的隐性育德因素;7.体制的育德因素,8.气氛的育德因素。从微观层次看,根据上述理论与实践设想,提出了德育课程教材教法的全息整体建构的具体框架与典型案例。

从总体上看,本书进一步阐述和论证的主体参与式全息整体德育课程的理论和实践框架,是作者独立思考、长期探索和尝试创新的初步结果;本书阐述和论证的主体性道德素质、全息整体道德素质、主体参与式德育、全息整体德育课程、知情信意行全息整体道德素质发展和全息整体道德教育的赋值理论、认识性德育课程、活动性德育课程或实践性德育课程以及青少年义务社会服务制度等一系列概念、命题、理论观点和实践框架(其中某些观点的初步表达方式或观点的雏形曾经在过去发表的成果和有关学术会议中以论著、专题研究和发言等形式提出),得到不少学术专著、论文和同行学者的广泛重视、接受、引用与好评。本书阐述和论证的实践框架不仅被一些学校采纳并进行了实验与实际操作,而且在浙江省义务教育德育课程与教材的某些改革实验和实践中得到了较为全面、系统与深层次的反映与落实。

目 录

内容提要	(1)
第一章 教育的语言、思维、存在与现实	(1)
第一节 教育研究方法的范式转型	(4)
第二节 教育的纲领型定义、描述型定义与规范型定义	(10)
第三节 教育的实然状态与应然状态	(16)
第二章 主体性全息整体教育理论	(21)
第一节 主体性素质的发展与主体参与式教育	(23)
第二节 全息整体素质的发展和全息整体教育	(24)
第三章 主体参与式全息整体德育理论	(69)
第一节 主体性道德素质发展目的论	(70)
第二节 全息整体道德素质发展目的论	(72)
第三节 主体参与式德育方法论	(74)
第四节 全息整体德育方法论	(76)
第四章 客体性道德素质与主体性道德素质	(78)
第一节 客体性道德素质	(79)
第二节 主体性道德素质	(91)
第五章 主体参与式德育的理论体制建构	(114)



第一节 主体性道德素质目的与主体参与式德育方法	(114)
第二节 代议制民主、参与制民主与参与式德育	(119)
第三节 主体参与式德育的社会历史背景与理论基础	(123)
第四节 主体参与式德育的体制创新与建构	(132)
第六章 全息整体道德素质	(140)
第一节 要素缺失型道德素质结构与功能	(141)
第二节 要素比例失衡型道德素质结构与功能	(144)
第三节 结构无序型道德素质结构及其功能	(146)
第四节 全息整体道德素质结构与功能	(150)
第七章 道德素质的全息整体赋值	(169)
第一节 道德发展与道德教育的畸形结构及其衰值功能与过程	(170)
第二节 道德教育与道德发展的全息整体赋值过程与方法	(182)
第八章 全息整体的育德系统、课程体系与教材体系	(202)
第一节 全息整体育德系统	(203)
第二节 全息整体德育课程体系	(206)
第三节 全息整体德育学科、教材与教学体系	(217)
第九章 各种教育影响全息协同育德	(218)
第一节 全面的社会生活及其育德因素	(218)
第二节 从疏离社会生活到回归社会生活	(220)
第三节 从对社会生活的被动适应到主动参与	



.....	(225)
第四节 从对社会生活的片面适应和反应到全面 参与和全面适应	(225)
第十章 各种教育力量、教育要素和教育途径全息协同 育德	(230)
第一节 教育结构变异及其德育功能衰退的系统 分析	(231)
第二节 家庭结构变迁及其德育功能变化的社会学 和系统分析	(235)
第三节 学校教育结构及其育德功能	(241)
第四节 社会教育的结构及其育德功能	(242)
第五节 自我教育的育德功能	(244)
第六节 德育结构的改组与育德功能的强化	(246)
第七节 各种教育要素和各种教育途径全息协同 育德	(247)
第十一章 认识性德育课程的情感体验和价值渗透 	(249)
第一节 关于认识性德育课程的若干研究及其问题 与发展趋向	(250)
第二节 认识性德育课程的情感体验和价值渗透	(255)
第十二章 德育课程的实践本质和价值有涉性与青少年 义务民役制度	(260)
第一节 德育课程的实践本质和价值有涉性	(261)
第二节 青少年义务社会服务制度或义务民役制度	(267)

第十三章 隐性德育课程再探	(293)
第一节 隐性德育课程概述	(294)
第二节 认识性德育课程的隐性育德因素	(298)
第三节 非德育认识性课程的隐性育德因素	(300)
第四节 活动性德育课程的隐性育德因素	(304)
第五节 非德育活动的隐性育德因素	(304)
第六节 体制的隐性育德因素	(305)
第七节 气氛的隐性育德因素	(312)
第十四章 德育教材的全息建构和德育课程的全息整体 教学	(319)
第一节 道德素质的整体性	(320)
第二节 整体的德育	(323)
第三节 德育教材的全息建构和德育课程的全息整 体教学	(325)
后 记	(339)
参考文献	(341)



第一章

教育的语言、思维、存在与现实

德智体全面发展。

德智体美全面发展。

德智体美劳全面发展。

这些词汇和概念,是日常语言或个人观念,还是科学概念?

如果是日常语言或个人观念,为什么又普遍地使用于教育科学或理论的著作和教材中?如果是科学概念,全面发展这个整体(如果它是整体的话)的要素究竟是德智体三个,还是德智体美四个,或者德智体美劳五个?可见,关于全面发展的概念显然至少有上述三种不同的含义,有三个根本不同的全面发展的概念;那么,从逻辑上看,由这些不同概念分别组成的三种命题和科学理论就必然是不同的。因此我们必须追问:在这三种不同概念、三种不同命题、三种不同理论中,相对于同一指称对象——现代的教育,或某事、某地的教育而言,



应该只有一种是正确的,或至少是比较正确的;那么,哪一种全面发展的概念、命题、理论是正确的或比较正确的?

人们常常说德智体美,为什么不说体智德美?

我们常常听到和看到传授知识、培养技能、发展能力(智力)的说法,却几乎没有人想到,可以而且必须从现在起将这个说法改变为:发展能力(智力)、培养技能、传授知识?

这些论述是概念游戏吗?是纯粹的概念分析吗?不是!对于这些概念、命题的重新分析、重新定义、重新解释和重新表述,也许不仅会对教育理论中其他重大命题以至整个理论体系发生“牵一发而动全身”的结构改造性影响,也会对整个教育实践发生根本性的纠正与范导作用。

面对这些早已熟悉了的教育概念,面对这些早已看惯了的教育事物,对种种过去和现在常见的事实与现象,提出过去所不常见的问题,得出过去所没有的解答,从而推动我们对教育存在的认识和教育实践的改革,这就是教育研究的根本任务。

的确,在教育理论和实践领域,存在着许多不同的、相互矛盾的概念、命题、理论和理论体系,或者说,存在着不同的、相互矛盾的词汇、观念、思想和思想体系。它们为什么会有各种不同之处或差别呢?它们各自的来源以及相互之间差别的根源是什么?在它们之中,究竟哪一种是比较正确的?诸如此类的问题的解决,应该从教育的语言与思维、教育的思维与存在和教育的存在与现实这三对关系入手。

首先,“语言是思想的直接现实。”^①教育的概念、命题、理论体系的语言表述并不是,也不能是随意的,而是表述者教

^① 《马克思恩格斯全集》第3卷,人民出版社,1972年版,第525页。



育思想的直接反映。因此,教育的语言是否确切地反映了关于教育的思维,反过来说,关于教育的思维应否以及如何范导或纠正不正确的教育语言,是教育研究需要注意的第一个问题。

其次,语言表达思想,思想反映存在。关于教育的任何概念、命题和理论都是教育存在的反映。因此,关于教育的思维、思想、观念或理论应否以及是否确切地反映了教育存在,教育思维应否以及如何范导或纠正教育存在,也是教育研究需要注意的重大问题。

第三,“现实高于存在和实存”,“存在还不是现实的”,“现实在展开中表现为必然性。”^① 现实性指的是必然性和合理性。因此,现存的那个教育不一定是现实的、合理的,因而是必然的那个真正的教育。因此,必须检查:教育存在或现存教育是否确切地符合于教育的现实,教育现实应否范导或纠正不合理的教育存在。

这三对关系反映了教育领域三个层次的复杂问题。本书的任务是:从方法论的革新入手,突出理论思维对历史和现存实际的反思、检验和批判作用,运用理论思维展望、预测未来的功能,对教育特别是德育和德育课程的“现实”、理想和未来进行尽可能符合规律的预测性思维,用这种对教育“现实”的思维检查教育的存在,即现存的教育、德育和德育课程的实践与现存的教育、德育和德育课程的理论(语言),创立新的教育语言,表述新的教育思维,从而纠正或改革不合理的教育存

^① 列宁:《黑格尔〈逻辑学〉一书摘要》,《哲学笔记》,人民出版社,1974年版,第165~166页。



在,建构合理的教育、德育和德育课程的现实。沿着这个思路,我们从教育研究方法的范式转换开始本书的论述。

第一节 教育研究方法的范式转型

巴甫洛夫曾经指出,科学是随着方法学上获得成就而不断跃进的。方法学每前进一步,我们便仿佛上升了一级阶梯,于是我们就展开更广阔的眼界,看见从未见过的事物。在科学发展史上,很多进展常常取决于方法论的突破。例如,心理学的交替反射学说、第二信号系统学说和格式塔学派的顿悟学说的出现,都是从方法学的突破开始的。反过来说,教育学领域长期以来的缓慢发展或停滞不前,也与方法论上的墨守成规有关。因此,我们设想,如果在教育研究的方法论上有一个新的视角和根本性的转变,那么,对于早已熟悉了的那些教育理论和早已看惯了的教育实际,我们可能会得出崭新的解释和看法,我们将会感到好像第一次认识它们似的。而这首先需要在教育研究方法方面的范式转换。

一、理论先导实践

在坚持理论的实践来源与实践标准的基础上,在要求理论联系实际、理论研究与实践改革应同步进行的同时,应特别重视教育理论对教育实际、实践的范导或先导作用,以避免教育实际和教育实践改革的肤浅性与盲目性;因此,在教育研究方法论上,要从强调理论符合实际、实践或实践“检验”理论、理论解释实践、“理论联系实际”转向理论纠正实际、实践,理论范导实践,理论创造实践。



在中国哲学思想史和科学发展史上,“先验”的思辨和抽象的理论常常是没有地位的。长期以来,很多人习惯于以一种肤浅近视的目光来理解教育研究中的“理论联系实际”的原则,从根本上有意识或无意地将“实际”无条件地看成是合理的、必然的所谓“客观事实”、“客观规律”、“客观存在”,从而要求教育理论去符合、“反映”这种“实际”,并为这种“实际”“服务”;教育理论往往成为现行(现存)教育政策、教育事实的解释和论证。一旦某一条教育理论不符合这种教育“实际”,就可能被指责为是“唯心”的、“主观”的与“先验”的,或者至少是脱离“实际”的。人们习惯于对教育研究中的唯心主义、主观主义和先验主义——尽管其中不乏虽然错误但却有深刻的思想——保持警惕并加以批判,却很少警惕、反思和批判不仅肤浅,而且错误、有害的机械唯物主义和经验主义的思维方式与行为习惯。其实,在很多时候,“先验”常常比经验更加重要。

例如,我们曾经提出和论证的关于“教学”的概念以及由此引出的一系列相关的理论和实践问题,已经而且还会进一步证明:“教学的中心任务是传授知识、培养技能与发展能力”。这一条所谓的教育“理论”或教育“规律”,恰恰是完全错误的“理论”或违反教育的客观规律的“规律”。这种所谓的“理论”的确来自长期存在于学校的教育与教学领域的那种不合理的“实际”或“实践”,同时又反过来强化了教育与教学领域的这种不合理的“实际”或“实践”。这就是错误的教育理论对于教育实践的“指导”作用或“服务”功能,也是错误的教育理论与错误的教育实际互相证明、互相强化的恶性循环之所以存在并不断加强的自身原因。对于普通学校说来,这种“理论”与“实际”、“实践”的恶性循环也许应该对“片面追求升学



率”负一定责任。在教育领域,教育理论的真正性质和教育理论对于教育“实际”的“纠正”作用与先导作用从来没有很好地实现过。

现存的教育情况的确是目前教育领域的“实际”或“实践”是“现存的”或客观存在的“实际”,但是,“凡是现存的决非无条件地也是现实的”,“现存的”教育“实际”或教育“实践”决非无条件地是“必然的”或合理的。在学校教育领域中长期存在的很多“实际”或“实践”恰恰是不合理的,需要改变的、纠正的、范导的“实际”或“实践”。能够担当这一重任的只有人,只有人的批判性思维或真正的理论。只有深刻的、系统化的理论才具有真正的指导实践、服务实践的作用。

与此同时,在现代,教育理论的创新和教育实践的改革,越来越依赖于教育研究者运用新的方法所作的创新性思维。例如,从哲学辩证法、系统论和现代生物全息论的理论与方法得到启发,我们提出了各种教育因素或各育因素全息协同育德的观点:在体育的育德性原则指导下的以体立德,在智育的育德性原则指导下的以智启德,在美育的育德性原则指导下的以美冶德或以美化德等主张,以及体育的育体性、智育的育体性、德育的育体性和美育的育体性,体育的育智性、智育的育智性、德育的育智性和美育的育智性,体育的育美性、智育的育美性、德育的育美性和美育的育美性等理论观点,尽管这些观点需要进一步的修正和检验,但是,从其来源讲,主要是根据新的方法“推断得出普通‘常识’得不到的意外结果”。

当然,这实质上也是在教育研究方法上如何处理归纳和演绎、分析和综合方法的关系问题。总的说来,与其他学科领域相类似,在教育领域,归纳和演绎、分析和综合方法以及



两者的结合,都是科学发展所需要的。但是,归纳方法是经验论者长期使用的方法,在经验论者中,有很多人是自然科学和实验科学领域的大师,他们的方法容易对人们的思维和行为习惯发生影响,长期以来,人们也习惯于使用这种方法;而且,归纳的方法似乎比演绎方法容易运用;因此,在科学研究中,就常常出现过分重视经验和归纳而忽视理性思维和科学演绎的倾向。例如,在我国改革开放以来的很多教育“实验”中,总结和归纳经验的成分似乎比较多,理性思维和演绎的成分比较少,因此导致,直到现在,20年的教育“实验”似乎仍然是经验总结性的教育改革“尝试”为多,真正称得上是严格的教育实验的仍然较少,在教育的科学概念、科学命题与科学理论方面的创新与进展相对较少。这种现象的主要原因是,很多所谓的教育“实验”缺乏或根本没有以理论或理性思维为先导,缺乏演绎方法的运用。在讨论归纳与分析方法时,恩格斯曾经指出,“蒸汽机已经最令人信服地证明,我们可以加进热而获得机械运动。十万部蒸汽机并不比一部蒸汽机能更多地证明这一点。”^①一旦有了一部蒸汽机就能证明的正确的理论,将十万部蒸汽机的经验归纳起来就是多余的。例如,智育教学改革的规律与趋势是,不要“精讲多练”,而要“精讲精练”,因为,在很多时候,“多练”不仅是没有作用的,可能还有消极作用。在人类的科学、知识和人类主体性中理性能力高度发达的今天,很多人类思维的成果——理论是用不着实际“经验”也不可能用实际“经验”来检验的;至于实践标准的检验,

^① 恩格斯:《自然辩证法》,《马克思恩格斯选集》第3卷,人民出版社,1972年版,第549页。

