

Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library



Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library



Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library Thinker Library



涂尔干文集第三卷

爱弥尔·涂尔干 著

道德教育

陈光金 沈杰 朱潜汉 译 渠东 校

上海人民出版社





Emile Durkheim

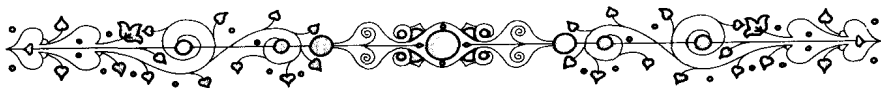
爱弥尔·涂尔干 著

道德教育

陈光金 沈杰 朱谐汉 译 渠东 校

涂 尔 干 文 集 第 三 卷
渠敬东 编

上海人民出版社



图书在版编目(CIP)数据

道德教育/(法)涂尔干(Durkheim, E.)著;陈光金,沈杰,朱诤汉译.

—上海:上海人民出版社,2001

(涂尔干文集;3)

原出版者:The Free Press, 1973 《教育与社会学》原出版者:The Free Press, 1956

ISBN 7-208-03644-6

I.道... II.①涂...②陈...③沈...④朱... III.教育社会学—文集 IV.G40-052

中国版本图书馆CIP数据核字(2000)第86142号

责任编辑 田青

封面装帧 王晓阳

涂尔干文集 第三卷

道德教育

爱弥尔·涂尔干 著

陈光金 沈杰 朱诤汉 译

渠东 校

世纪出版集团

上海人民出版社出版、发行

(上海绍兴路54号 邮政编码200020)

新华书店上海发行所经销

商务印书馆上海印刷股份有限公司印刷

开本850×1168 1/32 印张16 插页6 字数362,000

2001年3月第1版 2001年3月第1次印刷

印数1—5,100

ISBN 7-208-03644-6/C·100

定价28.00元



爱弥尔·涂尔干 (Emile Durkheim, 1858-1917)

编 选 说 明

本卷编选的文献均属于教育社会学的范畴。《道德教育》和《教育与社会学》是根据讲义或授课内容整理而成的著作，分别于1925年和1922年发表；而本卷第三部分收录的是涂尔干有关教育问题的专题讨论以及备课笔记的手稿。

恰如保罗·福孔奈所说，基于一种职业伦理的实践，涂尔干毕生都致力于教学、研究和著述工作；其中，他将“至少三分之一，而且通常是三分之二”的心血都倾注在教育学工作上。从1887年到1916年，从波尔多大学到巴黎大学，涂尔干几乎每年都在为不同年级、不同层次的学生开设与教育有关的课程，课程的种类很多，包括公共课、专业课、专业研讨和公共讲座等；内容也非常丰富，既涵盖了初等教育、中等教育和高等教育等不同教育制度所涉及到的问题，也探讨了教育方法和基础教育理论的问题，甚至是教育史和教育学史的问题。有关涂尔干针对教育问题的具体教学和研讨，读者可参看本卷收入的福孔奈为《教育与社会学》撰写的“初版序言”，这里我们无需赘述。不过，对于与涂尔干教学实践和理论探索牵连至深的社会学实质问题，我们不能不交代清楚。

从某种意义上说，涂尔干的教育学教学不单单是以教育学为核心的学科活动，更是一种现代意义上的理性实践的尝试，进言之，以职业伦理和公民道德为基础的实践理性，恰恰体现了现

代社会学论题的根本意涵。套用马克斯·韦伯的说法,“以教育为业”,是涂尔干依据“自身限度”对现代社会生活之可能性的探索,这意味着,教师的职责是为学生提供“对待生活的各种可能的终极态度”,而他本人的角色既不是“立法者”,也不是“解释者”,他必须同他的学生一样坚守纪律精神和知性精神,在学校的环境中将可能的生活诉诸实践。

教育学是科学,而教育是实践,两者相辅相成,却截然不同。教育始终摆脱不了日常情境的权宜性和紧迫性(加芬克尔语),然而,也恰恰因为有了这些限制,课堂才能成为一个既不能被推演、也不能被还原的社会,成为儿童未来社会生活的试验场。基于这些限度和这些限度提供的无限可能,教育的根本目的就不再是单纯向学生传授知识和技能,而是培养“对待生活的各种可能的终极态度”,学校也不再是一种闭守的堡垒或浪漫的园地,而是一种能够将个人生活和社会生活连结起来的具有真正社会意义的中介组织。

因此,在涂尔干看来,初等教育的议题是围绕三个方面展开的:首先,是纪律精神。学校纪律是儿童能够感受到自身有限性的第一种限制,同时也可以培养儿童处于具体社会生活条件下的规范感,所以,纪律精神是对未来的职业伦理和公民道德的准备。其次,是自制精神。自制精神的基础是儿童对群体生活的依恋,只有当儿童超出自身的狭隘范围,感受和意识到群体生活所提供的可能性和团结感,才能为未来生活构建一种公共精神。最后,是知性精神。知性的运用是儿童获得自主和自决精神的过程,具有启蒙的意涵,这种启蒙绝没有要求教师为儿童灌输一种总体知识和普遍规范,而是使儿童在特定的界限内自由地运用理性,逐步形成一种内化的社会态度。对涂尔干来说,这才是所谓“社会化”观念的基本要义。

不仅如此,就像涂尔干认为历史教学可以为儿童培养自身的“有限感”提供一种尺度一样,他也为自身的教育分析提供了一种历史限度,这就是同样被包含在涂尔干教育研究范围内的教育史研究。这项研究的结晶,便是他长达数十万字的《教育思想的演进》一书。本文集第五卷将收入这本堪称为社会史首部巨制的著作,从而为读者呈现涂尔干教育社会学思想的全貌。此外,编者也有必要补充说明,涂尔干的教育实践与教育制度改革也有着非常密切的联系,读者可以从编者所选取的一些专题讨论中,看到当时教育家们所争论的焦点问题和涂尔干处理此类问题的基本思路。

目 录

道 德 教 育

前言	保罗·福孔奈	3
第一章 导言:世俗道德		5

第一部分 道德的要素

第二章 道德的首要要素:纪律精神		20
第三章 纪律精神(续)		35
第四章 纪律精神(结);道德的次要要素:对社会群体的 依恋		49
第五章 对社会群体的依恋(续)		65
第六章 对社会群体的依恋(结);前两个要素的关联		80
第七章 道德前两个要素的结论;第三要素:自主或自决 ..		95
第八章 自主或自决(结)		110

第二部分 怎样培育儿童的道德诸要素

第九章 纪律与儿童心理学·····	126
第十章 学校纪律·····	141
第十一章 惩罚在学校里的运用·····	154
第十二章 惩罚在学校里的运用(续)·····	169
第十三章 惩罚在学校里的运用(结);奖赏的意义与用途··	185
第十四章 对社会群体的依恋:儿童身上的利他主义 ····	200
第十五章 学校环境的影响·····	216
第十六章 学校环境(结);科学教学 ·····	229
第十七章 科学教学(结)·····	243
第十八章 审美教学与历史教学·····	257

教育与社会学

初版序言:涂尔干的教育学工作·····	保罗·福孔奈	273
第一章 教育:性质与作用 ·····		301
第二章 教育学的性质与方法·····		326
第三章 教育学与社会学·····		345
第四章 法国中等教育的演进与作用·····		364

讨论与讲稿

讨论 道德学说的有效作用·····	383
-------------------	-----

讨论	性教育·····	395
	“童年”·····	405
讨论	寄宿学校和新型学校·····	412
演讲	法兰西的伟大道德和未来的学校·····	415
讲稿	卢梭论教育理论·····	420
《道德教育》英文单行本编者引言	····· 埃弗瑞特·威尔逊	463
涂尔干年表	·····	485

道德教育

陈光金 译
渠 东 校

原书空白

前 言

在教育科学中,道德教育教程是涂尔干于1902—1903年在索邦首次发表的。在波尔多大学执教时,他花了一些时间草拟道德教育教程。后来,在1906—1907年,他又重拾此教程,未作任何改动或编订。该教程共有20讲,而本书我们只收有18讲。该教程前两讲是讨论教育的方法。其中,导论一讲于1903年1月发表在《道德与形而上学评论》上,重印收录于1922年出版的小册子《教育与社会学》。*

这些讲稿是涂尔干一气呵成的。读者在这里看到的是手稿的教科书版。我们所作的校勘纯粹是一些形式问题,或者说实质上是不重要的,我们感到也没有必要一一指出这些校勘。无论如何,这些校勘都不会影响涂尔干的思想。

我们请求读者谅解本书的一些不可避免的缺陷。每一讲的开篇内容几乎总是部分地重复上一讲的几页内容:涂尔干这样重复的目的是为了更好地把各种内容联系起来,或者说是为了进一步展开他在上一个星期没有时间处理的问题。若要克服这一缺陷,就必须作出大量的,而且是随意的改变。最后我们决定,纯粹文字上的缺憾不应掩盖对原初文本的重视。而且,在一

* *Education et sociologie*, 最近美国出版的英译本由 Sherwood D. Fox 译,并作序(Glencoe, Illinois: Free Press, 1956)。——英译注

些有趣的细节上,连续两次的处理常常会有所差别。

涂尔干留给我们的第一部分教程比较完整,讨论的是所谓道德理论——义务理论、善的理论和自主理论。在这些讲义中,有一部分曾于1906年参加了一次关于“道德行为的定义”的讨论会,并刊登在《法国哲学协会年报》上,重印收录于题为《社会学与哲学》(1924)的著作中。^{*}同样的一些问题在《论道德》的引言中再次得到了讨论。在生命的最后几个月里,涂尔干始终在从事这项工作,其中,还有马塞尔·莫斯在《哲学评论》第79卷(1920)第89期上提供的一个片段。1902—1917年间,在某些问题上,涂尔干的想法无疑已有所改变。

与第一部分一样,该教程的第二部分应由三编组成,第一编讨论纪律精神,第二编讨论牺牲与利他主义,第三编讨论意志的自主,每一编都是从一种特别适宜于教学的观点来进行研究的。这三编中的最后一编在这里被删掉了。自主教育在小学是一个道德引导的问题,涂尔干曾多次(1907—1908年尤为明显)给该科目安排一整年的课程,这一部分的手稿编排得不好,不宜发表。

各讲内容并非与本书各章准确地一一对应,涂尔干经常在一讲当中就完成了向下一个主题的转换。这项工作的计划可详见目录。

保罗·福孔奈
索邦讲座教授

^{*} *Philosophie et sociologie*, 本卷可在 D F Pocock 的英译本中找到 (Glencoe, Illinois: Free Press, 1953)。——英译注

第一章

导言：世俗道德

我打算以一个教育者的身分讨论一下道德教育；因此，我应当一开始就把我的教育概念告诉你们。我曾经指出，我们不是在处理一门科学。* 教育科学不是不可能的，但是教育本身却不是科学。为使我们不按照仅仅适用于严格科学的研究标准来判断教育，我们有必要作这一区分。科学的探究必须极为审慎地进行，不必有最后期限。教育却没有理由这样拖延下去；它必须为那些至关重要的需求提供答案，刻不容缓。当环境的变化要求我们采取适当的行动时，我们就感到束手无策了。教育者所能做并且应当做的一切，就是要在一个既定的时刻尽可能从良知的角度把科学交给他的所有材料都综合起来，以此作为行动的指南。谁也不能向他要更多的东西。

然而，如果教育不是一门科学，那么它也不是一门艺术。诚然，艺术是由习惯、实践以及有组织的技能构成的。教学法不是一门教学艺术；它是教育者机敏处事的能力 (*savoir faire*)，是教师的实践经验。

这里，有两种截然不同的情况：一方面，我们可能是一个好教

* 正如保罗·福孔奈在前言所说的那样，这里指的是本系列讲座中的前两讲。第一讲于1903年发表在 *Revue de métaphysique et de morale* 上。1922年，又重印收录于 *Education et sociologie*，最近由自由出版社 (Free Press) 翻译出版。——英译注

师,却不怎么精通教育理论。反过来,教育理论家可能全然没有实践技能。把一个班交给蒙田(Montaigne)或卢梭(Rousseau),就不是明智之举;而佩斯塔罗齐(Pestalozzi)的反复失败则证明,他不是一个好的教师。所以说,教育介于艺术与科学之间。教育不是艺术,因为它不是一种有组织的仪轨体系,而是对这些仪轨有影响的观念体系。教育是一个理论体,就此而言,它与科学非常接近。然而,科学理论只有一个目标,就是表达现实;教育理论则有指导行为的直接目的。虽说这些理论本身并不构成行为,但它们是行为的准备,因此它们也非常接近于行为。它们有理由处于行为之中。当我把教育当作一种实践理论时,就是试图把这种两重性表达出来。这种理论可以预见到的各种应用,就取决于这种模棱两可的性质。它本身不是行动,所以不能替代行动。但是,它能够提供行动的洞见。因此,思想在多大程度上对经验来说是有用的,这种理论在多大程度上就是有用的。

如果教育理论超出了它的适当界限,如果它声称要替代经验,颁布各种现成的、此后被机械地使用的公式,那么它就会退化成为死的东西。另一方面,如果经验不尊重教育学的思想,那么它反过来就会退化成为盲目的惯例,或者被空泛的或散乱的思想所控制。从根本上说,教育理论是现有能够服务于教学的最有条理的、内容最翔实的、文献资料最充分的思想。

开场白说完了,我现在可以继续谈谈道德教育的问题。为了有条不紊地处理这个问题,我们必须考察一下今天提出这个问题的背景。正是在我们传统的国民教育制度的框架内,我前提到的那种危机,已经发展到特别严重的程度。让我们更密切地考察一下这个问题吧。

这个问题不仅仅是所有教师本来都很感兴趣的问题,也是今天尤为急迫的问题。任何降低教育的有效性的东西,任何打

破各种关系模式的东西，都将从根本上威胁到公共道德。法国在最近的 20 年里经历了一场伟大的教育革命，在此以前，这场革命还是潜在的，还处于半途中。我们决定让我们的儿童在国立学校里接受一种纯粹世俗的道德教育。至关重要的是，这意味着一种不是从启示宗教派生出来的教育，而是一种仅仅取决于只对理性适用的那些观念、情感和实践的教育，一句话，是一种纯粹理性主义的教育。

倘若不割断传统的观念，不打破旧有的习惯，不形成全面的组织变迁，不提出我们必须认真应付的新问题，这样一种变化就不可能发生。

我知道，我目前触及到的问题，是一些能够引起激烈争论并产生不利效果的问题。但是，我们必须毅然决然地提出这些问题。如果我们不清楚我们是在什么条件下进行教育的，我们就不能谈论道德教育。否则，我们将陷入一些模糊而没有意义的笼统说法。在本书中，我们的目的是阐述道德教育，不是为了一般意义上的人，而是为了我们这个时代、这个国家中的人们。

正是在我们的公共学校里，我们绝大多数的儿童正处于形成过程之中。^{*} 这些学校必须成为我们民族特质的出色的维护者。它们是我们普通教育体系的核心。因此，我们必须集中关注这些学校，进而集中关注道德教育，因为道德教育是在学校中得到理解并付诸实践的，所以它也应该得到理解，付诸实践。事实上，我可以非常肯定地确认，如果我们能够把一点点儿的科学态度带给有关这些问题的讨论，就不难处理这些问题，既不会引发强烈的情绪，也不会冒犯合理的感受。

首先，理性的道德教育是完全可能的；作为科学之基础的假

^{*} 这里指的是初级学校体系。——英译注