



Emile Durkheim

涂尔干文集 第三卷

渠敬东 编

# 道德教育

[法] 爱弥尔·涂尔干 著 陈光金 沈 杰 朱谐汉 译

渠 东 校



世纪出版集团 上海人民出版社



涂尔干文集 第三卷

渠敬东 编

# 道德教育

[法] 爱弥尔·涂尔干 著 陈光金 沈 杰 朱谐汉 译

渠 东 校



世纪出版集团 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,朱谐汉译.

—上海:上海人民出版社,2006

(涂尔干文集;3)

ISBN 7-208-06283-8

I. 道... II. ①涂... ②陈... ③沈... ④朱...

III. 德育-研究 IV. G41

中国版本图书馆CIP数据核字(2006)第052392号

责任编辑 邱盈华

封面装帧 王小阳

---

---

涂尔干文集 第三卷

**道德教育**

[法]爱弥尔·涂尔干 著

陈光金 沈杰 朱谐汉 译

---

出版 世纪出版集团 上海人民出版社  
(200001 上海福建中路193号 www.ewen.cc)

发行 世纪出版集团发行中心

印刷 上海商务联西印刷有限公司

开本 635×965 1/16

印张 24.5

插页 5

字数 389,000

版次 2006年7月第1版

印次 2006年7月第1次印刷

ISBN 7-208-06283-8/B·525

定价 36.00元

---

---

# 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，读者可参看本卷收录的福孔奈为《教育与社会学》撰写的“初版序言”，这里我们无须赘述。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付诸实践。

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中的规范感，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

- 3 前言 保罗·福孔奈
- 5 第一章 导言：世俗道德

## 第一部分 道德的要素

- 17 第二章 道德的首要要素：纪律精神
- 28 第三章 纪律精神(续)
- 38 第四章 纪律精神(终)；道德的次要要素：对社会群体的依恋
- 50 第五章 对社会群体的依恋(续)
- 61 第六章 对社会群体的依恋(终)；前两个要素的关联
- 72 第七章 道德前两个要素的结论；第三要素：自主或自决
- 83 第八章 自主或自决(终)

## 第二部分 怎样培育儿童的道德诸要素

- 97 第九章 纪律与儿童心理学
- 108 第十章 学校纪律
- 117 第十一章 惩罚在学校里的运用
- 128 第十二章 惩罚在学校里的运用(续)

- 140 第十三章 惩罚在学校里的运用(终); 奖赏的意义  
与用途
- 152 第十四章 对社会群体的依恋: 儿童身上的利他主义
- 164 第十五章 学校环境的影响
- 174 第十六章 学校环境(终); 科学教学
- 185 第十七章 科学教学(终)
- 195 第十八章 审美教学与历史教学

### 教育与社会学

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

### 讨论与讲稿

- 293 讨论 道德学说的有效作用
- 302 讨论 性教育
- 310 “童年”
- 315 讨论 寄宿学校和新型学校
- 317 演讲 法兰西的伟大道德和未来的学校
- 321 讲稿 卢梭论教育理论
- 354 《道德教育》英文单行本编者引言 埃弗瑞特·威尔逊
- 372 涂尔干年表

# 道德教育

陈光金 译

渠东 校





# 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，未作任何改动或修订。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，在一些有趣的细节上，连续两次的处理常常会有所差别。

---

\* *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

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。<sup>\*</sup>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培养。这项工作的计划可详见目录。

保罗·福孔奈  
索邦讲座教授

---

<sup>\*</sup> *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份讨论一下道德教育；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，但是教育本身却决不是科学。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（savior 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，他不是一个很好的教师。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

---

\* 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 metaphysique 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

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，我以前提到的那种危机，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设必然包含这个方面。我指的是理性主义假设，这一假设可以作如下陈述：现实中，任何事物都没有理由被认为从根本上超出了人类理性的范围。当我把这一原则称为假设的时候，事实上我使用的是一种不恰当的表达方式。当心灵开始试图把握现实时（如果我们真的可以说，这种知识上的探究过程有一个开端的话），这一原则就具有了假设的特性。当科学开始构造自身的时候，它必然得作出假设，即科学本身是可能的，事物可以用科学语言来表达，换句话说，事物可以用理性语言来表达，这两个术语是同义的。然而，某种事物当时还不过是一种心灵的预见，一种带有实验色彩的假设，却发现自身逐渐得到了所有科学结果的证明。这表明，通过发现理性关系的存在，我们可以证实，依据理性的关系，各种事实应该可以彼此形成联系。

当然，还有许多事物（事物的无限性）我们依然一无所知。没有什么能够保证，有那么一个时刻，科学将会彻底完成它的使命，将事物的总体准确地表达出来，所有事物都被发现。相反，一切都使我们认为，科学的进步永远不会终结。不过，上述理性主义原则并不意味着，科学实际上能够穷尽现实的东西。它只是否认，一个人有权把现实的所有部分或事实的所有范畴都当作绝对不可划归为科学思想的东西，换言之，当作本质上是非理性的东西。

理性主义根本不会提出科学终究能够达到知识的极限。如果以这种方式来理解科学，那么我们可以说，科学史本身就能证明这一点。科学取得

---

\* 这里指的是初级学校体系。——英译注

进步的方式表明，我们不可能标出一个点，一旦超出这个点，科学的解释就会变得不可能。人们试图涵盖科学的所有限度，对科学来说，都不过是超越这些限度的挑战。无论人们什么时候认为科学已经达到了它的终极限度，科学都会在经历了几个动荡的时期后，继续踏步前进，进入人们以为的禁区。物理学和化学刚刚确立时，人们就认为科学到此为止了。生物界似乎依赖于各种神秘的原则，这些原则不会为科学思想所把握。然而，生物科学不久就进入了繁荣时期。接着，心理学的确立也证明，理性是可以应用于心理现象的。于是，没有任何东西能够迫使我们认为，道德现象与此不同。这种独一无二的例外，与所有理性的推论截然相悖。没有任何必然的理由能够迫使我们认为，这个最后的障碍（即人们仍然极力反对理性的进步），与其他各种障碍相比，更加不可克服。事实上，我们正在亲眼目睹着一门科学创立的过程，尽管这门科学尚在起步阶段，却开始把道德生活的现象当作自然的现象来处理，换句话说，把道德生活的现象当作理性的现象来处理。所以，如果道德是理性的，如果道德只能使那些源于理性的观念和情感生效，那么，为什么会有必要通过诉诸各种超出理性的范围的方法而把它植入人的心灵与性格之中呢？

不仅纯粹理性的教育从逻辑上说是可能的，而且这种教育似乎也取决于我们的全部历史发展。如果说我们的教育几年前才突然具备这样的特征，那么人们就有理由怀疑，事物的本性中是否真的蕴含有如此突然的转变。然而，这种转变其实是一种缓慢发展的结果，也就是说，可以径直追溯到历史的开端。教育的世俗化过程则已经历了几个世纪之久。

有人说，原始民族没有道德。这是一个历史的谬见。没有哪一个民族没有道德。不过，未开化社会的道德并不是我们的道德。本质而言，未开化社会是宗教社会。我的意思是说，为数最多而且最重要的义务，不是一个人对他人的义务，而是对众神的义务。主要的义务不是对邻人的尊重、帮助和协助，而是去履行各种规定细致的仪式，向诸神奉献其应得之物，如果有必要，甚至会为了诸神的荣耀而牺牲自己。在那些场合中，人类的道德被归结为少量的原则，违反这些原则，并不会受到严厉的压制。这些民族只处于道德的萌芽阶段。在古希腊，杀人在犯罪等级中的位置并不高，甚至还不如性质严重的渎神行为。在这些条件下，道德教育本质上只能是宗教教育，就像道德生活本身只能是宗教生活一样。能够为教育提供基础的只能是宗教观念，教育的首要目的，就是教会人们面对宗教存在应

该采取什么样的行为方式。

可是，事情依然逐渐变化着。人的义务成倍增加，变得越来越明确，逐渐占据了最重要的位置；与之相反，其他事物则逐渐弱化了。可以说，基督教本身对加速这一发展作出了最大的贡献。从根本上说，基督教是一种人的宗教，因为上帝献身的目的是人性的救赎。基督教教导我们说，人对上帝负有的主要义务，就是爱他的邻人。尽管也有某些宗教上的义务，即各种只针对神的仪式，但是，这些仪式所占有的地位及其被赋予的重要性都在日益减少。

原罪不再与其人的处境相分离。如今，真正意义上的原罪开始与道德过失融合在一起。毫无疑问，上帝仍然在道德中扮演着重要的角色。只有上帝，才能保证人们尊重道德，压制违反道德的行为。违反道德就是冒犯上帝。不过，上帝被归结为保护人的角色。道德纪律不是为了上帝的利益而制定的，而是为了人的利益而制定的。上帝的介入，只是为了使道德纪律行之有效。因此，我们的义务开始在很大程度上独立于各种宗教观念，而后者只能保护这些义务，构成不了这些义务的基础。

随着新教的兴起，道德越来越快地获得了自主性，因为仪式本身逐渐弱化了。神的这种道德功能变成了它惟一的存在理由。这也是能够证明其存在的惟一证据。唯灵论哲学延续了新教的这项工作。不过，在那些今天依然坚信有必要采取超自然的制裁形式的哲学家中，却没有一个人不承认，道德可以完全不依赖于任何神学概念而被构建起来。这样，原来能够把这两个体系统一，甚至融合起来的约束关系，就变得越来越松散了。所以，当我们明确打破这种约束关系时，我们便顺应了历史的潮流。如果说，有一场已经酝酿很长时间的革命，那么这就是这场革命。

如果这项事业是可能的和必要的，如果我们迟早都必须着手从事这项事业，如果我们没有理由相信这项事业已经酝酿了很长时间，那么它依然是一项艰巨的使命。有这样的认识很好，因为除非我们正视这些困难，不自欺欺人，我们才能克服这些困难。就像我们可能会对我们已经取得的成就感到满足一样，我们也应当认识到，如果人们没有一开始就相信一切事物都将变得更简单、更容易，那么人们所取得的进步就会更显著、更紧凑。首先，有人认为这项任务是一种纯粹否定性的运作。似乎使教育世俗化，只需要把所有超自然要素都从教育中剔除出去就行了。据说，这种简单的操作可以使理性的道德与各种偶然的和寄生的因素相分离，因为这些



因素遮蔽着教育，并阻碍着道德实现自身。所以，这些人才说，只要教一教我们父辈的旧道德，同时避免诉诸于任何宗教观念，这就够了。实际上，这项任务复杂得多。简单的清除工作并不足以实现我们所提出的目标。相反，这里必须有一场深刻的转变。

当然，假如宗教符号只是简单地叠加在道德现实之上，那么我们除了把这些符号撤销掉，从而在某种纯粹而孤立的状态中发现一种自足的理性道德之外，确实就无事可做了。然而，事实上，信仰与仪轨这两个体系在历史中已经被极其复杂地扭结起来；几个世纪以来，它们错综复杂地交织在一起，以至于它们之间的联系不可能是外在的和表面上的，要想把它们划分开，不可能是易如反掌的事情。我们决不能忘记，就在昨天，它们还依然建立在同样的基石上：上帝，这一宗教生活的核心，还依然是道德秩序的最高保证。在这种局部共生的现象中，没有什么令人惊讶的东西；宗教义务与道德义务都是义务，换句话说，都是合乎道德的强制性仪轨。人们所受到的引导，就是从同一存在中去发现所有义务的起源，这是很自然的事情。由于这样的关系和局部的融合，人们可以容易地预见到，这两个体系中的某些要素彼此非常接近，甚至会融合起来形成单一的体系。某些道德观念逐渐与某些宗教观念相统一，甚至达到了这样的程度，即两者之间已经变得毫无差别。既然前者不再有，或看起来不再有独立于后者的存在或实在，那么前者就寿终正寝了。所以，在道德教育的道德理性化过程中，如果人们只限于把所有宗教的因素从道德纪律中剔除出去，而不是取而代之，就几乎不可避免地会遇到这样的危险：把所有真正意义上的道德因素一并取消掉。在理性道德的名义下，留给我们的将只有一种贫乏而苍白的道德。因此，要避免这种危险，就决不能满足于一种表面上的分离。我们必须在宗教概念的核心之中寻找出那些丢失了的、被掩盖其中的道德实在。我们必须摆脱这些宗教观念，找到它们的构成成分，确定它们的真正性质，并用理性的语言来表述它们。一句话，我们必须发现那些长期承载着最根本的道德观念的宗教观念的理性替代物。

有一个例子可以明确说明我的意思：即便不把这个分析进行到底，每个人也都会很容易想到，在某种意义上，也是在事实上相对的意义，道德秩序在这个世界中构成了一种自主的秩序。与各种道德规定有关的事物，都会为这些规定带来特别的尊敬。虽然今天可以自由讨论所有与物质世界（或者是动物的，或者是人的生理或心理结构）相关的意见，但是人