

GuoZhongXiaoXueXiaoZhongTiaoPeiXunCanKaoWenXian

根据教育部教人[2001]3号《全国中小学校长提高培训指导性教学计划》

“十五”全国中小学校长提高培训参考文献 ①

中小学德育专题

参考文献

北京师联教育科学研究所 编选
全国中小学校长培训中心



学苑音像出版社

“十五”全国中小学校长提高培训教学参考文献



参考文献

北京师联教育科学研究所 选编

2003年5月 学苑音像出版社

目 录

第一部分 德育的原理、德育思想与当代
德育的基本理论、德育改革

认真学习江泽民《关于教育问题的谈话》	(1)
“德育即道德教育”的底蕴	(4)
走向科学化和人性化的整合	(6)
西方著名德育思想家道德观	(11)
当代西方德育理论	(17)
当代西方精神教育研究	(22)
现代西方德育心理学的优点和缺陷	(31)
近十年来德育思想现代化的进展	(34)
后现代伦理思潮的道德教育意蕴	(40)
关系中的人:当代道德教育的一种人学探寻	(45)
全球问题背景下的经济道德教育	(53)
道德教育的实践目的论	(58)
现代化进程中道德教育的世纪走向	(64)
人世与道德教育	(70)
“生活化”:德育改革与发展的价值取向	(74)
国外教育改革的主要动向	(79)
美国道德教育危机的教训	(81)
制度德性与制度德育	(88)
道德教育:“化理论为德性”	(93)
德育理念与德育改革:新世纪德育人性化走向	(99)
20世纪80年代以来日本德育方针的演变	(105)
德性养成教育	(112)
学生德性或德行能由内而外的生成吗?	(119)
主体性道德教育新论	(124)
美国品格教育的最新发展	(128)

第二部分 学校德育与当代学校德育问题

教会选择:面向21世纪的我国学校道德教育的必由之路	(134)
学校德育——以德治国的基础工程	(142)
中小学德育实效性的概念、判断及主要影响因素	(146)

德行成本:学校德育低效问题研究的新视角	(153)
现代学校道德教育与两种社会形态	(157)
学校德育与学生个性发展	(162)
中学德育的实效性	(165)
现代学校德育特征	(168)
学校德育边界论及其实践意义	(171)
学校德育环境研究	(176)
当代国内外德育发展的缺陷与超越	(179)
儿童道德发展需要智慧条件和社会性刺激条件	(184)
素质教育中德育改革的新思路	(188)
心理暗示在德育管理中的运用	(192)
“同一性混乱危机”的德育对策	(193)
国际青春期性教育现状、发展趋势及其对我国的启示	(196)
网络德育:世纪之交的德育新课题	(200)
知识经济时代学生思想道德教育对策	(203)
WTO 与中国学校德育现代化	(206)
入世与学生道德判断力的培养	(209)
人格塑造在学校教育工作中的重要性	(212)
创造性的培养与现代德育	(214)
自律精神是我国学校道德教育的首要任务	(219)
学校诚信道德建设的问题和方法	(222)
规范在学校德育管理中的运用	(226)
行为规范养成教育的创新	(228)

第三部分 学校德育的模式、方法,课堂教学与学校德育

西方著名德育思想家的德育模式	(231)
活动道德教育模式的理论构想	(241)
德育新模式:德育环境化	(252)
德育新观念:将单向灌输转变为参与式道德实践	(259)
行为的原理及其道德教育模式	(263)
自我教育的方法与模式	(267)
“班组串换”德育模式的理论建构	(271)
整体构建学校主体德育模式的途径与方法	(275)
新时期的德育方法	(280)
战后日本学校道德教育方法的嬗变	(283)
美国青少年道德教育的基本方法	(289)
现代社会自教自律的条件与方法	(291)
结构化方式道德教学论的本体论基础	(296)
面对德育论的教学	(304)

内隐学习理论与学校德育	(309)
德育课程体系的构建	(313)
课堂上的德育	(317)
当代欧美几种主要德育课程设置理论	(319)
中学思想政治课的德育效能	(324)
思想品德课程的局限及其综合化设计	(328)
当代中西方学校课堂道德教育利弊	(332)

第四部分 师德与学校德育评价

青年教师职业道德发展的规律及培育原则	(338)
我国中小学教师职业道德面临的主要问题及解决对策	(343)
中小学教师职业道德规范	(350)
社会主义市场经济条件下教师之间交往的基本行为准则	(354)
日本教师的职业道德及培养	(359)
中小学德育工作考核评估的几个理论问题	(363)
操行评语的改革及其教育效应	(367)
学习“以德治国”重要思想改革中小学生品德评定标准	(371)
小学班级德育工作考评实验报告	(375)
小学生思想品德素质评价说明	(383)

第一部分

德育的原理、德育思想 与当代德育的基本理 论、德育改革

认真学习江泽民《关于教育问题的谈话》

江泽民同志《关于教育问题的谈话》对我国教育工作中一系列带有根本性和方向性的重大问题进行了深刻、精辟的论述。其中特别强调了全面贯彻党的教育方针,抓好青少年学生思想政治教育的紧迫性、必要性。这一重要谈话是当前我国深化教育改革、全面推进素质教育的指南,对新世纪我国教育的改革与发展具有重大指导意义。

一、加强与改进青少年思想教育工作是我党三代领导核心高度重视的大问题

坚持社会主义办学方向,重视青少年思想教育工作,是有中国特色社会主义教育事业的鲜明标志,也是我党的优良传统。党的三代领导核心都在不同历史时期对青少年思想教育作过具有重大指导意义的精辟论述。在建国初期,毛泽东同志就提出了德、智、体全面发展的教育方针,强调要把思想政治教育放在学校工作的首位,从而奠定了学校思想教育工作的基础。在改革开放的伟大实践中,邓小平同志站在为社会主义历史命运负责的高度,反复强调“学校是为无产阶级培养人才的地方”,“应当永远把正确的政治方向放在第一位”。80年代末,国内外形势错综复杂,思想战线出现一些混乱。在这关键时刻,邓小平同志又深刻而尖锐地指出,“十年最大的失误是教育,这里我主要是讲思想政治教育”。这一论述为扭转青少年思想工作一度出现的被动局面发挥了巨大作用。

江泽民同志始终非常重视青少年思想教育,做过很多重要论述。在北京大学 100 周年校

庆的讲话中,他号召新时期的广大青年要坚持学习科学文化与加强思想修养的统一,坚持学习书本知识与投身社会实践的统一,坚持实现自身价值与服务祖国人民的统一,坚持树立远大理想与进行艰苦奋斗的统一。这“四个统一”极大地丰富了毛泽东、邓小平关于青年学生要坚持又红又专,走与实践、与工农相结合的成长道路的思想。在去年召开的全国教育工作会议上他又语重心长地告诫教育战线的同志们:“如果轻视思想政治教育、历史知识教育和人格培养,那就会产生很大的片面性,而这种片面性往往会影响人的一生轨迹。这一点请教育战线的领导者、管理者和广大教师千万加以注意。”

在我国社会主义建设事业全面推向 21 世纪的重要时刻,江泽民同志在就加强全党的思想政治工作作了一系列重要讲话和批示的同时,又就教育问题特别是青少年学生思想教育问题发表了重要谈话,强调指出,“抓好教育和青少年学生的思想工作,直接关系到我们实施科教兴国战略能否取得成功,关系到我国社会主义现代化建设能否取得成功”。“这项工作不仅教育部门要做,宣传思想部门、政法部门以及其他部门都要做,全党、全社会都要来做”。这充分表明了党中央实施科教兴国战略的坚强决心和对教育工作的高度重视,充分体现了党和政府对青少年一代健康成长的关切与期望之情。江泽民同志的重要谈话是对教育系统广大干部师生的巨大鼓舞和激励。教育战线要把认真学习、深刻领会《谈话》精神作为当前和今后一个时期的重要任务,并在教育工作中切实落实。

二、加强与改进青少年思想工作是新时期教育战线面临的紧迫课题

改革开放以来,教育改革和发展取得巨大成就。特别是去年全国教育工作会议以后,教育改革更加深入,教育事业更加生机勃勃。爱党爱国、思想活跃、渴望成才,是广大青少年的主流。

但是,我们必须清醒地看到,今天青少年成长的外部环境和他们的身心发展特点都发生了很大变化。一方面,西方敌对势力对我“西化”、“分化”之心不死,极力通过多种途径加紧进行思想和文化渗透,在对我大量输出的书刊、影视、电子游戏、电脑软件等精神文化产品中,宣扬资本主义价值观,同我们争夺青少年一代。另一方面,目前社会上出现的拜金主义、享乐主义、个人主义等腐朽思想及各种社会丑恶现象也给青少年带来许多消极影响。此外,千年封建文化的影响也依然存在。这些都干扰着青少年正确的理想、信念、人生观、价值观、道德观的形成。特别是在电子信息网络广泛覆盖的今天,一些错误的思想观念以网络为载体,具有传播速度快、覆盖范围广、声势大、难于控制的特点,对青少年影响极大,对思想工作提出了新的挑战。

在复杂的环境和新的形势面前,绝大多数学校努力探索适应新形势的思想教育工作路子,但也有一些地方和学校的青少年思想工作滞后于时代发展的要求。突出表现为:思想教育工作的指导思想不明确,思想教育工作的目标和要求不落实,有关体制、机制、队伍和投入等政策措施不到位;重智轻德、重课堂轻实践、重结论轻过程等倾向还十分严重,思想教育的内容、方法、手段不适应时代的需要和青少年发展的特点;一部分学校忽视思想工作,一部分教师不能为人师表,一部分地区的育人环境和舆论氛围不好,造成一些青少年心理脆弱、理想淡漠、思想混乱,有的甚至走上违法犯罪道路。面对国内外形势的新变化和青少年思想工作出现的新情况,我们深感江泽民同志《谈话》的针对性强,切中时弊,有极大的现实意义,从而更深刻认识到,做好当前青少年思想教育的紧迫性和艰巨性。

三、加强和改进青少年思想教育工作是抓好教育工作的根本保证

加强和改进青少年思想教育工作是全面贯彻党的教育方针的关键。江泽民同志在《谈话》中指出,“正确引导和帮助青少年学生健康成长,使他们能够德、智、体、美全面发展,是一个关系我国教育发展方向的重大问题”。广大教育工作者应该明确,加强和改进青少年思想教育工作是全面贯彻党的教育方针的必然要求和具体体现;全面贯彻党的教育方针必须以加强和改进青少年思想教育为首要任务。这是保证我们的培养目标和培养方向不偏离正确轨道的基本原则。因此,我们必须始终如一地全面贯彻党的教育方针,将其落实到具体的教育实践中去,真正做到对青少年思想教育的针对性、有效性和一贯性的统一。各级各类学校要通过学习江泽民同志《谈话》的精神,全面开展一次教育思想和教育观念的大讨论,认真研究解决当前一些地区和学校存在的思想政治教育薄弱的问题,努力将思想认识统一到全面贯彻党的教育方针上来,统一到我们党关于加强和改进青少年思想教育工作的一系列基本要求上来,努力创建一个富有新意、具有特色的德育工作新体系。

加强和改进青少年思想教育必须全面推进素质教育。江泽民同志在去年全国教育工作会议的讲话中,对思想教育与素质教育两者之间的关系曾作过精辟的论述。他深刻指出,“要说素质,思想政治素质是最重要的素质。不断增强学生和群众的爱国主义、集体主义、社会主义思想,是素质教育的灵魂”。把思想政治素质作为“最重要的素质”和素质教育的“灵魂”,这是教育战线全面推进素质教育必须明确和处理好的方向性问题,也是每一个教育工作者在实际工作中必须坚持的指导思想和基本原则。多年的教育实践证明,做好青少年学生的思想工作对青少年全面素质的培养和学校的整体工作具有积极的导向作用。学生在思想教育中形成的共同理想和信念,会转化为激励学生积极向上、为祖国发奋学习的强大内在动力;而正确的世界观、人生观、价值观的确立,对学生崇尚真知、追求真理的科学态度的形成,对学生识别真善美能力的提高具有重要影响。因而加强和改进青少年思想教育是全面实施素质教育、全面提高教育质量的重要举措。当前,我们要深入研究新的历史时期青少年思想教育工作的环境、任务、特点和规律,尤其要下大力气努力探索青少年思想教育工作的有效运作机制,拓宽德育工作的渠道,加强德育在各学科教学环节的渗透,并融合于学校各项工作中;要通过富有成效的思想教育工作,带动和促进素质教育的深化和教育质量的全面提高。

加强和改进青少年思想教育必须深化教育改革,加快教育事业的发展。目前教育部已启动素质教育工程和高等教育教学改革工程,不仅加大了课程改革、招生考试制度改革和教育评价制度改革的力度,而且积极调整现有教育体系结构,继续扩大高中阶段教育和高等教育的规模,拓宽人才成长渠道,减缓升学压力,以满足广大人民群众要求接受更好更高教育的需求。这一系列深化改革和发展的措施将为加强和改进青少年思想教育工作奠定良好的基础并提供宽松的环境。改进学校的思想教育工作是抓好青少年思想教育的重要环节。各级各类学校应努力探索新时期青少年学生思想教育工作的新路子,改革并充实大中小学思想教育课程的教学内容,积极支持和引导学生开展内容健康向上、形式丰富多彩、为学生喜闻乐见的课外活动;努力探索将说理教育与品德践行相结合、情感陶冶与榜样示范相结合、教育疏导与严格管理相结合、指导教育与自我教育相结合的多样化途径,重视研究并充分发挥现代教育技术手段在德育工作中的特殊作用。各级各类学校都应该在建设一支以班主任、任课教师、少先队、共青团和学生管理干部为骨干的思想教育队伍上下功夫。当前,特别要加大学校人事制度改革的力度,建立教师管理的有效机制,狠抓师德建设,优化教师队伍,不断提高他们的政治思想素质和

业务素质,使广大教师真正“作为‘人类灵魂的工程师’,不仅要教好书,还要育好人,各个方面都要为人师表”。

必须把加强和改进青少年思想教育作为系统工程来抓。江泽民同志在《谈话》中,从教育地位和作用、教育性质和培养目标、教育内容和方法等方面,精辟阐述了“教育是一个系统工程”的思想。学习领会这一思想,重要的是要学会用系统的、事物之间互相联系的观点分析并解决教育问题。应当看到,在教育这个系统工程中,思想教育的成功与否,直接影响和决定着教育整体工程的成功与否。同时,思想教育本身也是个系统工程。不仅教育方针、原则、内容、途径和方法之间相互关联,教育者、被教育者以及教育环境之间也存在着相互作用、相互制约的关系。只有相互配合、形成合力,思想教育才能取得良好效果。在思想教育这个系统工程中,家庭教育是青少年健康成长的基础,学校教育是关键,社会教育是基本保证。思想教育作为一个系统工程,其内容之丰富、涉及面之广、运作之复杂,在理论与实践方面都需要我们不断认识和探索。在工作中,教育部门要深刻认识思想工作在整个教育工作中的地位,同时充分认识学校、家庭、社会在青少年思想教育中不可缺少的作用。学校要努力作好青少年思想工作,同时呼吁家庭、社会等各个方面都要关心和支持青少年的教育工作,形成有利于青少年身心健康发展的环境。

青少年学生是整个社会力量中最热情、最有生气和创造力的力量,是祖国的未来和希望。我们一定要认真学习、深刻领会、坚决落实江泽民同志《关于教育问题的谈话》精神,抱着对国家、民族和子孙后代高度负责的精神,下大力气加强与改进青少年思想工作,使我国青少年一代茁壮成长。

(陈至立。《求是》(京),2000.06)

“德育即道德教育”的底蕴

在研究和探索德育问题时,将道德教育与思想政治教育相区分,回归“德育即道德教育”的本真涵义,有着重要意义。可是,“德育即道德教育”并未在根本上解决人们对“德育”的认识上所存在的分歧,因而有必要在此作出进一步的澄清。

在“德”之源泉及其外在表征上,“德育”即“道德教育”乃是毋庸置疑的。不同意见之间的分歧焦点在于:道德教育与道德规范之间是否存在必然联系,即在教育实践中,道德教育是否需要通过道德规范的教育来加以落实。基于对传统和现实的反思与批判,人们似乎越来越漠视道德规范作为德育内容之意义,而较多地站在行为功利主义的立场,将重点放在为每个人带来好结果的具体活动或行为方面,因而尤重个体经验和社会生活。从取得德育实效的角度来看,此种取向自是恰如其分。不过,由此而完全否认道德规范的德育意义却又有失偏颇。姑且不论规则功利主义、义务伦理学对道德规范的普遍性与一般性的偏好之情,即使是行为功利主义、德性伦理学,也未曾彻底否认道德规范、行为准则的实践意义,因为“道德行为的普遍指向与评价的普遍准则离不开一般的规范”^[1]。德育的直接任务就在于:一方面,通过受教育者的认识、理解、体验和践履来遵守合理的、行之有效的行为准则和道德规范,另一方面又要通过他们的思考、判断和选择,从“利于己”出发来改造恶的或不合理的、过时的行为准则和道德规范,并积极参与制定相应的、符合个人和社会发展需要的道德原则和规范。只有这样,道德教

育才能做到既要让儿童享有圆满的现实生活,又要为他们将来的生活做准备,既要为社会个体追求幸福、获得幸福服务,又要为社会群体谋求公共福利、实现共同理想而做出不懈努力。在这个意义上,我们可以说,道德教育即是道德规范的教育。正因为如此,有的道德教育专家才提出这样的论断:“排斥所有的价值观念或规范,在道德教育是无法想象的,因为价值与规范是道德教育的中心要素。”^[2]

然而,德育效果的好坏最终还是落实在个人身上。社会个体对道德规范的认识、理解、体验和践履乃至参与创设新的道德规范,却并未从根本上解决个人在品德方面的素质问题,即由社会外在之“规范”并不能直接推导出个体内在之“品德”,而德育的基本目标和直接着眼点恰恰又在于每个社会个体的品德素质。鉴于品德结构是一个“多侧面、多形态、多水平、多联系、多序列的动态的开放性的整体和系统”,^[3]因此个体品德素质的提高,除却需要对外在规范的理解和把握之外,更需要在体验和反思之中对价值和道德价值的感悟与甄别,在自觉不自觉的感染和熏陶之中对同情心和关爱心的唤醒与培植,在互动和参与之中对道德实践能力的锻造与锤炼;同时,又由于道德规范和行为准则主要渗透在每个人的日常生活里,渗透在各种社会实践活动中,故而道德教育就只有通过受教育者的健康活动、学习活动、交往活动、团体活动、公民活动、职业活动、闲暇活动等,才能真正落到实处。正是基于此种认识,多年来,道德教育思想的主流一直将其关于德育实践模式的构想,更多地指向个体经验和社会生活本身,并希冀通过活动、交往和社会行动,引导受教育者认识和把握人与人、人与社会、人与自然之间的关系,从而做到既可提高他们的道德敏感度和价值意识水平,又可增进他们的道德判断能力和道德实践能力。显然,尽管德育与道德规范之间存在着必然联系,但在实践层面上,德育囿于道德规范、行为准则却又很难有所作为。所以,在人的素质结构层面上,“德育”与其说是“道德教育”,还不如称为“品德(或道德人格)教育”。

止于品德(或道德人格)教育,“德育即道德教育”的底蕴似乎已经昭然若揭。可是,人是欲望、需要和理性的统一体,是道德人格与非道德人格的统一体;同样地,德育旨在促进人做道德的人,做道德上尽可能完善的人,却并非让人仅仅做道德人。这样,将德育的涵义落实在社会个体的品德教育方面,就依然存在着较大的局限性。这种局限性突出表现在两个极端侧面:一个是在思想观念上把德育与教育整体相分离,或者视之为高于因而优先于其他各育的教育板块,由此夸大其作为相对独立的教育实体的实践意义;另一个则是将德育仅仅限于日常生活或社会活动层面,把行为规范或准则的获得、道德情感的生发、日常行为习惯的养成视为教育目标的全部和教育活动的终结,从而忽视其对健全人格、完善德性的作用。为了克服品德教育的种种局限,从现实生活中的社会个体出发,从取得教育实效出发,德育就不能只是指向个体的道德人格或某种道德品质,而应当指向由道德人格和非道德人格凝聚而成的人格整体。这种指向在教育目标与功能方面的客观要求是:一方面必须引导个体认识到自身的各种欲望和需要,并根据现实的可能性来合价值性地满足这些欲望和需要。同时通过推己及人,让他们充分认识到他人所具有的、同样丰富多样的欲望和需要及其满足的合理性和现实可能性,做到自尊自爱、自强不息和理解他人、尊重他人,具有责任心和社会正义感,从而促进社会的民主、自由和公正;另一方面又要通过鼓励和施加教育影响,促进个体在自觉自愿的主观努力下,确立个人理想(包括道德理想)并不断地为实现理想而付诸行动,逐渐由习惯变成一种“自然本性”,从而在理想不断得以实现、个性不断得以展示、创造力不断得以发挥的过程中,逐渐提升自己的人生价值和精神境界、完善自己“人之为人”的德性。由此可见,从现实个体及其本质特性层面上讲,“德育”与其称为“品德教育”,还不如说是“德性教育”,是以道德价值为核心的德性教育。

概而言之,所谓“德育即道德教育”,指的是在完善德性、健全人格精神指引下,以善为指向,同时又交融着真和美的追求,努力促进社会个体做到自然人、社会人和精神人几个层面上相统一的教育活动过程。这一活动过程在实践中具体展开为:通过对社会个体施加一定的教育影响,促进或引导他们进行自觉自愿的自我安排、群体认同、社会参与,化规范为德性、化德性为德行,从而不断地健全人格、完善德性,并由此促进经济发展、文化繁荣和社会的全面进步。

注释:

[1]杨国荣:《道德系统中的德性》,《中国社会科学》,2000年第3期。

[2][日]村田·升编著,林文英、辜倩雅译:《道德教育》,台北水牛出版社,1992年,31页。

[3]林崇德:《品德发展心理学》,上海教育出版社,1989年,34-43页。

(郑航,华南师大教科院。《教育科学研究》,2002.10)

走向科学化和人性化的整合

总结改革开放20年来的德育工作,尤其是近10年来德育理论的发展,便会发现一个明显的趋势,那就是德育理论一方面继续在科学化轨道上前进,另一方面又表现出人性化的倾向,而且二者正在逐渐走向整合。这一趋势特别表现于以下几个方面:

一、主体性德育思想的确立

在传统的计划经济体制下,再加上长期封建主义的影响,中国人的个人主体意识和主体地位相当薄弱。随着传统的计划经济体制的打破和社会主义市场经济体制的建立,我国开始了一场真正的具有革命意义的社会转型。这次社会转型,是以社会主义市场经济体制的建立为先导,由此引起一系列社会政治生活、文化生活等整个社会结构的变革。这一变革的一个明显结果是个人自我意识与主体意识显著增强,表明了人们正在逐渐由依附走向独立,因为市场经济要求的是自我独立的主体。

反映在德育理论上,就是“人是主体”的思想得到了确立。主体性德育思想的确立对于德育具有首要的意义。首先,它表明了人们对“道德”的认识已从服从、适应的层次提升到了自主、超越的层次。人们逐渐认识到,道德乃是人探索、认识、肯定、发展和创造自己的一种积极手段,而不是一种消极防范力量。把道德完全说成是一个只具有约束力的规范体系,视道德完全为约束人行为的手段,就把个体的自主、自觉从道德中抽掉了,而不代表主体意志的行为当然也就无法参与真正道德意义上的评价。所以,完整的“道德”不仅指服从或适应特定社会所认可的习俗或规则的行为,而且指在面临各种不同规则和行为时所作的选择行动。道德原则能否对主体的选择产生影响,能否对其行为产生约束作用,关键在于主体是否自觉接受这一原则。从这种意义上讲,道德主体乃是自己道德原则的真正确立者和创造者。其次,既然主体的参与和自主活动是道德发展的前提,由此,也就必然要求在教育中尊重学生主体。因为,如果道德发展的过程是一个借助自己的智慧努力探索、不断建构从而达到自主、自觉的过程,那么,道德教育的目的就不应是让学生无条件地服从某些规则,而是要鼓励学生接受理性的自我指导与自我决定;如果说道德教育的过程是一个需要学生的理智和思维参与的过程,那么,就势

必要抛弃传统的说教、灌输和强迫执行等反理性的方法,帮助学生通过自己的实践和理性思考作出自己的判断和决策,不断完善自己的道德生活。质言之,没有学生主体的自觉自愿的参与,就不可能有真正道德的发展。

由于主体性德育体现了对人的地位和尊严的承认和尊重,所以它是一种人性化的教育,同时,主体性德育是人们对道德、道德教育进行了深入研究之后得出的科学结论,所以,这一理论本身就是科学化与人性化的统一。

二、个性教育

长期以来,德育的一个重大缺陷就是忽视人的个性发展,忽视人的千姿百态的差异,忽视良好心理品质的培养,这不能不说是人们对德育不满的一个重要原因。

随着主体性德育思想的确立,学校德育在个性化教育方面有了长足的进步。所谓“个性化”教育,就是在正确的教育思想、教育观念的指导下,从学生的现实个性出发,尊重学生的需要、兴趣、创造和自由,通过个性化和社会化、教育和自我教育的统一过程,培养学生的良好个性品质,促进其个性自主和谐的发展。它旨在培养个性充分发展的、人格健全的社会公民。从根本上说,这也正是学校德育改革深化的最终目标。

从历史上看,在漫长的封建社会里,中国人一直生存在一个自在自发的相对保守的世界里,整个民族创新的意识和能力相对较弱,人们的基本生存方式以重复性思维和重复性实践为基本特征,不大重视个性的培养。而后者对当代中国来说尤为重要,因为,无论是现代化建设,还是市场经济的建立,都需要创造性的人才,而没有个性,创造性也就无从谈起。所以,一方面是克服历史的积习,一方面是发展的需要,二者都决定了个性教育的重要性,而德育在这方面正是大有可为。因为从根本上讲,张扬、发展人的个性本是德育的题中应有之义,也就是说,通过德育使人们认识到:个性发展是人类自身成长的尺度,表明人类已发展、进化到了什么层次,是人类解放程度的一种标志。没有人的个性发展,社会就不会有活力。个性充分、健康的发展是形成各方面良好素质的基础,这样,我们的民族素质才能提高,众多的人才才能脱颖而出。为此,就必须破除德育中仍然存在的模式化和“一刀切”的现象,就必须克服把多种多样的个人心灵抽象化乃至把它们压缩成一个单一心灵的企图,因为人的心灵是丰富多彩的,它包括人的兴趣、情感、意志、抱负等各种复杂内容——而这正是实施个性化教育的科学依据。也只有以此为出发点,德育才能充满人性化,才能使人的个性得到充分和谐的发展,德育也才真正能成为对人的一种解放。

三、责任教育

责任教育实质上是主体性德育理论的深化。

道德责任是指道德主体在道义上对其选择的行为的善恶及价值所应承担的责任。“我”的责任必须建立在两方面的前提之上:一方面,我必须行为的所属者,即某一行为的主人;另一方面,该行为必须属于我——它必须是我的行为。两方面相辅相成。前者是我与行为的同一关系,后者是我的意志与行为的同一关系。换言之,具有道德责任这一属性的行为不仅是属于我的,而且是建立在我的意志自律的基础之上的。它的实质在于:行为必须出乎我的意志自由。这意味着,只有当人享有运用自身的意志自由去行动的权利时,人才应对选择的行为负责,而培养责任者正是道德教育的根本所在。

但以往——尤其是在传统的计划经济体制下,我们的德育在这方面却做得很不够,所谓学

生的选择其实只是外人(教师等)替学生作出的,从而也就取消了学生的道德责任,教育完全成为使学生顺从的工具。这种教育表面上看来是“成功”的,因为它在某种程度上使学生服从于规则。但是,这种缺乏主体自由意志的“服从”根本不具有真正的道德意义。道德的实质在于“法由己立”,迫于外在的压力而作出的承诺和行为只是虚假的承诺和行为。所以,它也就无法培养出真正的责任者,这正是人们对学校德育指责最为集中的地方。

随着社会主义市场经济体制的确立和人们研究的深入,人们发现要改变以上状况,就必须认识到,学生的道德发展、道德学习是一个主动自为的积极过程,是一个与学生主体的活动息息相关的过程,而不是一个任由外力压制和被动接受的过程。只有充分尊重学生主体,只有充分尊重学生的自由选择并培养其选择的能力,德育才能真正培养出富有责任感的学生。这种学生确实对规范负责,但更重要的是他们首先对自己负责,只有对自己负责的人,才可能是一个对自己置身于其中的种种关系持积极的负责态度的人。

认识到这一点对当代中国极为重要。因为只有人人都能对自己负责、彼此负责,才能形成一个健全的社会——它关系到国计民生。众所周知,市场经济讲求信用,如果只要挣钱就可以不讲信用,不负责任,让“坑蒙拐骗”流行,那么,不要说个人和民族在道德上无法自立,甚至连一个比较健全而稳定的市场机制也建立不起来。如果我们不能培养出真正能够承担责任的人,在未来的岁月里我们就不可能获得真正的发展(包括物质和精神两方面)。

有鉴于此,有人明确提出要让学生学会负责。所谓学会负责,是学习和做到在作出满足个人需要和愿望的决定时,对自己、对他人、对社会,以及对影响人类生存的生态环境等有全盘考虑并承担应有的责任。学会,是指积极主动地去获得。负责,是指经过独立思考、独立判断后,对自己作出的选择履行义务。应该说,这种主张是有远见的,这也正是当前和今后德育的重心所在。

四、德育功能

德育科学化的一个重要标志是这一阶段在德育功能的研究方面取得了较大进展,这种进展在德育的社会功能和德育的个人功能两个方面都有所体现。

在德育的社会功能方面又以对德育的经济功能的研究为最深。实际上它是中国的现代化与市场经济对教育的必然要求。众所周知,人是生产力中的重要因素乃至是最为关键的因素。德育正是通过影响生产力的主体因素——人面对经济发展起作用。具体来说,通过德育唤醒人的自我意识、经济意识,赋予经济发展以需求动力;通过德育促进人们的科学文化素质提高,特别是提高他们选择、创造新的生产方式和经济增长方式的能力;通过德育从根本上改变人们的生活观念,引导人们选择和创造合理、健康、文明的生活方式;通过德育建立起健康的经济行为价值标准,提高其商业伦理、道德水准,使经济趋势向文明发展;通过德育为经济发展创设一个良好的文化环境、文化体系,从而为经济发展和社会进步提供现实的协调基础和途径。在知识经济时代即将到来的今天,强调德育的经济功能无疑是大有意义的,而且,以德育的经济功能的研究为突破口,必将带动整个德育研究的步伐。

在德育的个体功能研究方面,则在强调德性的本体价值的基础上突出了德育的享用功能。所谓德性的本体价值,是指各种德性本身就具有满足个体需要的价值。个体内在地把各种德性的形成、道德人格的发展作为自身的一种需求,通过德育使这种需要得到满足,这就是德性的本体价值的体现。德育的享用功能就根植于此。德育个体享用功能的提出无疑是德育理论科学化和人性化相结合的极好体现。一方面,它肯定了德育是一种道德追求的活动,即德育在

不断发展和完善人的各种德性的过程中,使人们得到一种自我肯定、自我完善的满足,得到一种精神的享受。另一方面,只有使德育的自我享用功能不断得到提升和发挥,才得以使学生把各种道德规范的遵从逐渐从他律转变为自律;不把各种道德规范视为约束,而当作自我肯定、自我发展的需要;不把道德、道德教育视为一种异己力量。如此,道德教育才可能成为一种“愉快教育”,成为一种人们乐于接受的教育。

人们在德育社会功能与德育个体功能研究上的深化,实质上表明了人们在对“社会与人”问题认识上的进步。

在社会主义社会,人的发展与社会的发展是一致的,德育的个体价值与社会价值也是一致的,不应当把二者对立起来。但从根本上说,在社会与人二者之间,人又是更根本的一方面——这也正是主体性德育思想确立的依据所在。具体来说,任何社会道德都是一定社会群体共同利益、要求和意志的概括,它总是作为具有普遍性的社会道德指令而存在着。它并不具有自满自足的性质,它只有为个体所接受和内化,并转化为具体情境下个体自我完善的道德活动,才成为具体的、生动的、真实的东西。一个社会的道德水平怎样,一个群体的道德状况如何,并不在于它有多少道德规定和律令,而在于这个社会或群体中的个体内化以及践行这些道德规定和律令的广度和深度。而个体要将一定的社会道德规范和律令内化并在其行为中对象化和现实化,就必须发挥主体的能动性和创造性。因为,道德,作为一种人类的精神活动,作为一种实践理性,从本质上讲,是对可能世界的一种把握和设定。这种把握和设定是一种超越。因此,道德反映的不是实是而是应是。所以,个体道德活动过程作为再现社会道德的过程,也就决不仅仅是刻板的、简单的复制社会道德的过程,而是一个在新的基础上把社会道德再创造出来的过程。正是在这个过程中,个体获得了更丰富、更深刻的道德内涵,社会道德则获得了众多个性赋予的现实生命和确证,并不断地向更高的道德层次迈进和提升。

以上就是社会道德与个体道德之间的辩证关系。它揭示了这样一个深刻的道理:道德不只具有规范性品格,更重要的是具有理想引导性品格,只有让它们深入人的主体意识并成为其内在的信念和意志(道德内化),才能具有现实的伦理意义。由此,对德育来说,就是要充分发挥道德的个体性功能,努力培养在道德上超前发展的人。只要这种超前符合社会和道德发展的必然性,是一种自觉的教育的结果,那么就预示着社会的道德人格必将达到一个更高的水平。因为在一个以人为主体的社会里,是人决定着、推动着社会的发展。

五、反对道德灌输

众所周知,灌输一直是道德教育中的最大痼疾,尤其是在传统的计划经济体制下。随着主体性德育思想的确立,人们对灌输的认识和批判也越来越深刻:在性质上,它是一种强制的、封闭的教育;在目的上,它试图通过一切可能的方法和措施使学生接受并最终形成特定社会所要求的固定的道德价值观和道德行为习惯;在内容上,它所要传授给学生的乃是人们推崇并为大多数人一致认可的、具体的道德规则规范;在方法上,它通常诉诸直接的问答式教学、规劝、说服、纪律、强迫执行、训诫、奖惩以及榜样等等。这种教育实质上是一种僵化的教育形式。因为它既无视学生的需要和兴趣,又与现实的社会生活无关,更重要的是,由于它用一种固定的教条教育学生,因而在很大程度上禁锢了学生的思想,窒息了学生的自主性和创造性。质言之,“人”在灌输中不见了。

灌输的错误之一是把道德教育与知识教育混同起来。在灌输论者看来,道德可以像知识一样,通过传授和灌输,学生就可以获得,从而成为有道德的人。事实上,具有知识并不一定就

具有教养,只有把精神的内在本质转化为自己的东西才是教养,灌输缺乏的正是这一点。而且,在这种单纯的“知识中心主义”的影响下,学生的品德便转化为一个个分数,似乎考分越高者品德越好,由此也就谈不上对学生的情意、个性的培养了。学生实质上成为一个个畸形发展者,于是,本应提升人的精神和促进人的全面发展的道德教育,越来越疏远了马克思多次强调的“人的世界”和“现实的人”。

灌输的另一个错误在于它曲解了道德的主体性本质,由此造成对学生主体性的漠视。而真正的教育,正是对人的主体性的弘扬。因为,无论从教育概念本身,还是从一个充分发展的道德主体来看,都要求一个人能够独立思考。灌输,由于其试图封闭人的思想而与此种要求格格不入。一味地灌输只能造就一大批唯唯诺诺的服从者,这种人在计划经济下还可以得过且过,但却与市场经济的根本宗旨背道而驰。后者要求的是富有生命力的创造者和真正道德意义上的责任者。所以,人们努力探求以新的思想和方法来取代灌输。

真正的道德教育是苏格拉底式的。也就是说,它是对话式的,是反复辩难、反复比较和平衡的,总是容易修正的,是采取一种不断接近的方式来达到一个比较确定的结论的。由于对话双方地位是平等的,所以它不是强制性的而是民主与开放的。由此决定了这种道德教育本身就是充满人性的,而也只有一种充满人性的教育,才能引起学生内心的共鸣,才能引起学生独立的思考,学生也才真正能够获得发展。

六、生活世界——道德教育的根基

道德的产生是为了人更好的生活,而不是对人进行不必要的干预。所以,它要求尊重生活,创造生活,也就是从生活出发,而不是从规范出发。然而,以往我们德育的一个缺陷就是从规范出发,以规范去要求、剪裁学生,脱离了学生的真实生活,从而造成远离生活的局面。生活就这样被简单化、规范化了。当然,我们并不是反对规范——相反,有些规范是很有必要的——而是想表明,过分地强调规范就容易忽视人、忽视人的生活,它只能造成一大批“规范人”。这实质上曲解了道德与生活的关系。

从本体论上讲,生活价值高于道德价值,生活高于道德,不仅是因为可以设想一个无道德的生活世界,却无法设想一个无生活的道德世界;而且是因为生活或生命在逻辑上的在先性或独立自存性。至于道德价值,并没有独立的存在,其整个存在和本质,都是由生活所规定的。从这个意义上讲,无论是道德,还是道德教育,都是为了人的生活而存在的,即它们要向人们揭示人们本来可以拥有哪一些美好的可能生活,从而有可能在将来不会完全一样地重复过去或模仿过去,而是做新生活的开拓者、创造者。所以,只有植根于生活世界,德育才能具有深厚的基础和强大的生命力,德育的科学化与人性化才能获得真正的统一。因为人的生活是全面的,正是在生活中,一如马克思所说的,人以一种全面的方式,也就是说,作为一个完整的人,占有自己的全面本质。

以上几点当然不能代表德育理论的全部,但却对德育有着全局意义。透过它们,我们可以看到改革开放以来德育理论的发展趋势,即:立足于人、立足于人的生活的道德教育正在走向科学化与人性化的统一。这也正是时代的要求。以上几点因深刻地反映了这一时代趋势而必将在 21 世纪的道德教育中仍然占有重要的位置。

(王啸 鲁洁,南京师大。《中国教育学刊》,1999.03)

西方著名德育思想家道德观

道德观是德育理论中的核心问题,西方德育思想家们对此有着不同的看法,形成了体系各异的教育思想流派。本文选择其中若干著名代表人物的道德观予以评析,供我国构建社会主义市场经济体制条件下的德育理论和精神文明建设参考。

一、迪尔凯姆的道德观

著名的法国早期社会学家埃米尔·迪尔凯姆(*Emile Durkheim*,旧译为涂尔干)用社会学的观点研究分析教育问题和道德问题,提出了许多至今仍为广大德育理论家和实际工作者所关注的问题和概念,成为现代西方德育理论的奠基人之一。

迪尔凯姆在其所写的主要著作中把道德研究看成是理解社会的一把钥匙,认为通过研究社会的道德问题就能认识社会的面貌。一切社会问题都是道德问题,要控制社会,使社会趋于稳定和统一,道德是强有力的工具。

迪尔凯姆认为,道德本来就是社会的现象和事实,包括一系列的社会规则和社会活动,它是社会创造的并为社会服务。“没有社会,道德就没有目标和责任,也没有根基。”^①因此,他反对伦理个人主义把个人的利益假设为基本的道德要素,用原始的个人动机或本能来解释道德。迪尔凯姆这一观点是基本正确的。因为道德是社会历史现象,是随着人类历史不断发展的一种特殊意识形态。它既是人们行为的规范,又是识别和评价人们行为的尺度。由于人的行为是多样的、复杂的,在现实生活中并非人的所有行为都能称为道德行为。道德行为的一个重要特征就在于:它是一个人对他人的社会利益自觉认识的表现,是社会实践和社会关系的表现。因此,作为行为规范和评价标准的道德,所涉及的一个中心问题就是利益问题,这种利益不论是个人与个人之间的,还是个人与群体之间的,最终都要纳入社会关系问题之中。所以,凡涉及道德问题,就不仅仅指个人的动机或本能,而是指一种实实在在的社会现象。只有从这个角度来考察道德问题,才符合社会历史发展的规律。

迪尔凯姆强调“调节行为乃是道德的一种根本的功能”,道德不过是一组禁条,是预先规定人们行动的一种行为规则。应该通过道德来限制和调整人们的行为,使整个社会井然有序,从而避免各种危机的产生。诚然,道德具有调节人们行为的功效,但是迪尔凯姆夸大了道德的社会作用,把道德凌驾在政治经济之上,当作是医治社会混乱的良方;同时,他又把资本主义制度的弊端所产生的社会危机归因于道德败坏,而不从资本主义生产关系的内在矛盾中寻找原因,这些都表现了他的唯心史观及其道德理论的阶级局限性。

要全面了解迪尔凯姆的道德涵义,还必须研究他所提出的“人的二重性”概念。他认为人具有相对两种特质,一种是个人的、人格的特质;另一种是社会的、非人格的特质。前者是指仅仅适用于个人自身和个人生活的精神因素;后者则指个人置身于其中的群体反映在个人中的观念、情感和行为表现。“教育的目的就是要在每一个人中形成后一种特质。”^②他认为,人形成社会本性是十分必要的,这是秩序、意义和道德的源头所在;人只有当他与群体取得一致、成为社会的一员才会有真正的创造力。迪尔凯姆实际上提出了个体的社会化问题。的确,个体的社会特质源于个体的社会化,社会中的组织机构、社会群体使个体的社会化成为可能和必

然。当个体与社会的组织机构、社会群体发生联系或关系时,产生了个体与社会的融合,它是一种社会机能,协调各种人群关系,在这种协调机能作用下,人才成为社会成员,才能在社会中确立自身的角色和地位,从而发挥自我的潜能、能动性和创造性。德育的作用就在于,它不仅使人的社会化规范化,而且在教会个体学习协调各种社会关系的过程中发展了个体的人格,它既属于个体自己的,同时又具有社会的性质。我们认为,区分人的两种相对特质应该从一个过程中的两个侧面来看,而不是割裂地区别它们。

正是由于缺乏辩证的观点,同时也是基于当时的社会现实,迪尔凯姆更多地强调人的二种特质之间的对抗。他说,人的二重性反映了我们同时是二种存在,即以我们的机体为基础的纯个体的存在(“个人的我”)和仅仅作为社会的具体化的存在(“社会的我”),由于社会的要求和个人的价值观经常冲突,“如果不要求每一个人无休止地做出重大牺牲,社会就无法构成和维持。”^③随着文明的进程,这种要求就愈迫切。尽管迪尔凯姆认为德性包括了纪律精神、牺牲精神和意志自由三个要素,但是归根到底,他强调道德是通过牺牲自我而实现的。应该看到,个体的自我发展过程不仅发展了个体的机能、智能和潜能,而且这个过程也是个体不断融入社会,实现心理社会化的过程。从总的方向上看,两者之间是一致的,可以统一的。但由于两者往往并不同步或完全达到同一水平,甚至有时还会出现社会要求与个人的自我需求不平衡,所以两者又有对立的一面。至于是否牺牲“社会的我”或“个人的我”才能协调两者之间的冲突,还要看道德的社会要求正确、客观与否,并视个体道德承受力如何而定。

作为对道德的进一步说明,迪尔凯姆指出,社会性的道德不一定等于传统的道德或大多数人之所为,道德并不总是由服从多数或社会同意来决定,事实上有时候最有道德的行为却表现为与社会最不保持一致。迪尔凯姆正确地看到了道德源于社会,随社会发展而不断发展、更新,没有永恒的、一成不变的道德观念和内容。更加值得注意的是,迪尔凯姆要求根据历史发展来判断道德,道德应该为社会的改革和进步服务。有些行为看起来是触犯了当时的道德,但实际上它已经预定了将来的道德。

迪尔凯姆进一步认为,要研究道德,还须区别“道德现实”(Moral Facts)、道德、“道德理想”(Moral Ideals)、道德原则等概念。迪尔凯姆用“道德现实”一词来强调道德的客观性,强调它应该是事实上存在的现象,就象自然现象那样可以用客观的、科学的方式加以研究。他认为,道德现实以及作为这些现实的正式体系的道德乃是一整套客观存在的行为规则,“是那种在具体的社会必然性影响下历史地形成的实践规则”^④,这意味着非先验的、以经验和社会为根基的责任和义务,同时又代表着人所欲求和值得去做的行动。迪尔凯姆正确认识到道德并非主观臆断的产物。因为当道德由社会性的认知结构内化为个体——社会成员的认知结构时,道德就成为个体按照社会的要求而行动的准则,在这个过程中个体将社会责任和义务纳入自身的生活轨道,一旦如此同步,内化了的道德就有了定向的作用,即代表着人所想做的和值得去做的行动方向。这不仅仅是一种行动指向,更是一种价值观的定向。

迪尔凯姆认为“道德理想”是从道德现实派生出来的,指一个社会向其成员提出的一系列标准。它们体现在这个社会的风俗、传统和清规戒律中,构成了社会希望传递给年青一代的东西,并作为社会的灵魂、强大的集体力量而发挥作用。的确,作为一种概括程度最高的价值,道德理想在人对所有其他价值的实际选择上起着预先规定的作用,即规定着人的意识和行为总的思想价值方向,这种作用就体现为社会的习俗、传统和戒律约定俗成地作为一种社会性的集体力量而发挥作用,作为社会意识的灵魂而起到规范行为的作用。

所谓道德原则,在迪尔凯姆看来,不是决定着全人类道德生活的一整套先验的、放之四海