

幼儿的道德启蒙的 理论与实践



主编 卢乐珍
副主编 楼必生

幼儿道德启蒙的理论与实践

主 编 卢乐珍

副主编 楼必生

福建教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

幼儿道德启蒙的理论与实践/卢乐珍主编. - 福州: 福建教育出版社, 1999.6

ISBN 7-5334-2641-X

I. 幼… II. 卢… III. 学前教育: 品德教育 - 研究 IV. G611

中国版本图书馆CIP数据核字(1999)第23730号

幼儿道德启蒙的理论与实践

主 编 卢乐珍 副主编 楼必生

*

福建教育出版社出版发行

(福州梦山路 27 号 邮编: 350001)

福州晚报印刷厂印刷

(福州西洋路 4 号 邮编: 350005)

*

850 × 1168 32 开本 20 印张 484 千字 4 插页

1999 年 7 月第 1 版 2000 年 12 月第 2 次印刷

印数: 6301—3200

ISBN 7—5334—2641—X/G·2141 定价: 31.00 元

如有印装差错, 可向承印厂调换

代 序^①

《幼儿道德启蒙的理论与实践》一书是由南京师范大学卢乐珍教授所主持的全国教育科学“八五”规划重点研究项目“当前我国幼儿道德启蒙教育的研究”的成果。这一成果在全国教育科学规划办公室主持下，由东北师大王逢贤教授、中央教科所史慧中教授、辽宁教育研究院李道佳研究员、南京师范大学屠美如、鲁洁教授所组成的鉴定组通过鉴定。鉴定组比较一致地对本成果作出了较高的评价，认为它具有以下几方面的鲜明特点：

一、这是一项对幼儿道德启蒙教育进行全面系统研究的成果。它既包括了理论论证的部分，如幼儿道德认知、情感、行为的发生、发展与教育、西方关于道德发展的基本理论与流派等内容，又反映了当前幼儿道德行为发展的现状，幼儿教师儿童观、德育观的实际；既建构了我国幼儿德育的总评目标，又具体勾划了不同年龄幼儿道德发展的具体目标及活动方案；既超越经验水平，揭示了幼儿道德教育内在的本质与规律，又回到可操作的水平上对广大幼儿教师提供可选择的教育模式与方法，从所了解的中外同类成果看，类此全面系统的成果尚属少见。

二、在幼儿道德教育的研究方面有新的开拓与发展。如将社

① 这是对“当前我国幼儿道德启蒙教育的研究”成果所作鉴定的摘要，以此代序。

会性的培养，良好个性品质的塑造纳入于幼儿道德启蒙教育的范畴；在启蒙教育的对象方面，推至三岁以下；在影响源的研究方面，超出幼儿园及家庭的范围，分析和研究了整体的教育生态环境对幼儿道德行为的影响，……上述种种方面的拓展，不仅具有现实的针对性，同时也使良好素质培养的发展性与整体性的特点在研究过程中体现得比较明显。

三、研究方法的多样性。既运用了历史法、调查法、实验法、对比法，观察与谈话、访问等单项方法，又运用了综合的方法；既运用了教育科学研究常用的方法，又运用了心理学、社会学、哲学等多学科的方法，从而使本成果能从多维视界，多层次、多方位地对幼儿道德启蒙教育作出了探索。

总之，这是一项极具开拓性和创造性的研究成果，它在我国幼儿德育的学科建设方面揭开了新的一页，并且相信它也必将对我国幼儿道德教育的实践产生积极的影响。

鲁 洁

1997年1月于南京

目 录

代 序	鲁 洁 (1)
-----------	---------

第一编 理论研究

幼儿道德认识的发生与教育	(3)
幼儿道德情感的发生、发展与教育	(21)
幼儿道德行为的发生、发展与教育	(47)
幼儿园外部教育环境对幼儿品德发展影响的理论分析	(83)
试析幼儿品德心理的定性研究与定量研究	(98)
模糊数学方法在幼儿品德测评中的应用	(104)
西方关于儿童道德发展的基本理论与流派	(116)

第二编 实证研究

新中国幼儿德育的历史回顾	(153)
我国幼儿道德行为现状的调查与启示	(168)
幼儿亲社会行为的发展和教育	(181)
大班幼儿选择同伴的调查研究	(193) 201
3~6岁幼儿同伴交往动机研究	(200) 201
3~6岁幼儿攻击性行为调查研究	(207)
被忽视幼儿社交地位成因研究	(216)
小班幼儿德育模式的对比研究	(230)
当前幼儿教师儿童观、德育观的调查分析	(237)

幼儿园优秀青年教师与一般青年教师的儿童观、教育观

之比较与评析 (244)

第三编 实践研究

一、启蒙实践综述

3~6岁幼儿道德启蒙的教育目标初探 (261)

为幼儿创设良好的心理环境 (272)

幼儿的尊重需要及其对幼儿人格发展的意义 (279)

赞赏幼儿的成就 (285)

二、不同年龄幼儿的品德培养

3岁前幼儿社会性行为培养的实验研究 (289)

3岁前幼儿社会性行为教育活动选载 (297)

✓小班幼儿的常规教育 (313)

小班幼儿生活自理能力培养 (322)

✓小班幼儿的礼貌教育 (327)

引导小班幼儿正确对待玩具 (334)

小班幼儿勇敢教育系列活动设计与评析 (344)

对小班幼儿品德心理结构的再认识 (354)

“爱父母、爱家庭”系列教育活动	(437)
✓ 幼儿爱祖国教育几个问题的探讨	(477)
“我们的家乡是南京”系列教育活动	(493)
“可爱的祖国”系列教育活动	(500)
四、塑造良好的个性品质	
在游戏中培养中班幼儿的主动性	(515)
开展“信任”活动, 培养幼儿独立性	(518)
大班幼儿自信心的培养	(520)
• 浅谈大班幼儿自制力的培养	(528)
培养大班幼儿责任感的教育研究	(536)
3~6岁幼儿认识自我和认识他人的系列教育活动	(543)
五、把德育渗透于各项活动之中	
在体育活动中实施品德教育	(567)
在绘画教学中培养幼儿的自信心	(570)
✓ 在音乐活动中发展幼儿的社会性	(573)
在文学教育活动中培养幼儿的坚持性	(583)
✗ 游戏中的品德教育	(589)
六、幼儿园与家庭同心协力	
我们是怎样做好家长工作的	(599)
家长帮助家长, 共同提高育儿水平	(604)
✗ 发动家长参与教育活动的尝试	(610)
正确处理新生入园的情感焦虑	(619)
家园配合, 提高新中班幼儿的动手能力	(621)
幼儿园给家长的一封信	(625)
后 记	(628)

第一编

理论研究

幼儿道德认识的发生与教育^①

一、引言

谈及儿童道德认识的发生，我认为“道德”这一概念相当关键。道德概念究竟是什么？在研读中国哲学史时，我发现孔孟、二程、朱熹、王阳明等人对道德的某些看法即使在当代仍然是无法超越的。说其无法超越，是因为其真理性。“仁”、“直”、“利义之辩”、“公私之争”、“良知良能”、“知行合一”等是直接切入道德本体的。

“道德”是对个体行为规则的规定，这一规定使个体之间相互协调，以形成一个有机的整体（社会）。人是自然进化、自然选择的结果，道德也是自然进化、自然选择的结果。道德哲学与本体论、认识论是一致的，是辩证统一的。道德的必然是逻辑的，它是交往行为的逻辑。道德哲学在一定意义上是逻辑学。每个人都说谎，我们就不可能了解到确切的信息，而确切的信息是正常生活所必需的，所以“不应当说谎”就成为一条道德规则；同时，随便杀人会导致生存环境的混乱无序，所以，“不应杀人”也是一条道德规则。儿童的道德认识就是从某些不成文的“规则”开始的。

儿童的道德认识最初或许只是“好”与“坏”的表面的、零

^① 本文撰稿人：刘晓东，博士，副教授（南京师范大学教科院）。

星的判断，但它按照自身的发展规律，会逐渐发展成为一个越来越复杂的规则体系。从一、两岁起，儿童就对某些行为产生了一定道德意义的感受，认识到自己能做某些事情或不能做某些事情，体验到某些规范的权威性。他们逐步学着通过某种道德的方式或范畴来接触世界，从道德的角度来观察世界，给周围的事情打上道德的烙印。“握手是好的，打人是坏的”；“坐在椅子上是好的，坐在泥地上是坏的”。周围的一切是那样的新奇、美妙，不可思议，三岁左右幼儿在探索物质世界的同时，也对生活中常见的道德现象充满兴趣，有时还会提出一些比较深奥的伦理问题。他们正在建构自己的道德结构。皮亚杰认为，所有刺激都要通过结构的过滤才能输入，因此儿童是一个主动选择的接受者。在主、客体相互作用的过程中，一方面，主体总是运用其内部结构对客体进行建构，产生关于客体的认识；另一方面，主体在运用内部结构对客体进行建构的同时，作为建构活动的结果，也对其自身的内部结构进行不断的建构和重构，形成新的认知结构。因此，儿童的道德既不是外部规范的简单内化，也不是神的意志或自然天性的简单外显；儿童既是有自己的道德结构的主体，也是受社会道德影响的客体。他身处各种社会现象和社会关系的网络之中，在认识、判断道德现象的同时，协调着自身与外部世界的道德关系，尽管他对各种道德现象的认识似乎还很浅薄幼稚。科尔伯格是研究儿童道德发展的著名心理学家，他指出，“儿童有其自己的道德，甚至有其自己的若干系列的道德，……”（Lawrence Kohlberg, *The Child as a Moral Philosopher in Psychology Today Magazine*, September 1968, 第25~30页）科尔伯格甚至把儿童看成是道德哲学家。他遗憾地说：“成人很少倾听儿童所进行的道德推理。”是的，不认真倾听儿童所进行的道德推理，我们就很难理解儿童还存在一个如此丰富生动的伦理世界。

二、道德认识、道德情感、道德意志的辩证统一

道德认识、道德情感、道德意志在个体那里是辩证统一的。

所谓认识，按照皮亚杰认识发生论的观点，就是同化和顺应。同化，包含最大限度地把客体整合到先行结构中去；顺应，包含调整先行结构，对客体进行适应。（皮亚杰《生物学与认识》中译本，三联书店，1989，第54页）这种先行结构最先是遗传图式，以后则是先天与后天共同建构的。同化是主体探究客体，是认识过程；顺应是主体探究客体时客体对主体结构的反馈，是客体重构认识主体的过程。“认识上的适应，也像生物学上的对应物一样，是由同化和顺应之间的一种平衡所组成。”（《皮亚杰发生认识论文选》，华东师范大学出版社，1991，第10页）

主体在与客体的相互联系中，自身有一个存在的状态，情绪实际上是主体结构的状态或主体对这一状态的感受，而意志则是主体对平衡（即需要的满足）的追求，是从不平衡到平衡或从不适应到成功适应的驱力。生命总是追求成功的适应。在这一过程的每一点或每一瞬间都有一种状态，对这一状态的感受就是情绪。情绪虽然是追求平衡的过程中的一个个点，貌似静止，但事实并非如此。这个点既是确定的，但同时它又凝聚着张力，这种张力就是否定目前的状态从而进一步趋向平衡的冲动，而这种冲动就是意志，也可以这样说，意志的实现过程是由不同的情绪状态排列组成的。

意志的目的就是达到一种适宜的情感状态（平衡状态或适应状态）。要达成这一状态，主体就必须了解周围环境，也就是说同化环境，了解环境中的信息，然后根据信息调整自己的状态，建立平衡，也就是说，意志的实现离不开认识。又由于情感是认识主体的结构状态，意志直接地来源于主体对这一状态的感受，所以意志也离不开情感。但另一方面，认识本身在建构过程中又

包含着对目标的建构，所以认识也包含了意志的生成。而认识的起动又是情感和意志的促动。由此看来，认识、情感、意志是相互依赖、不可分离的。

认识、情感和意志在主体与客体的相互作用中发生。动作是三者生动的辩证统一的体现。克莱巴德认为，情感指定行为的目标，而智慧提供手段（方法），但对于目的和手段存在一种意识状态，这种意识状态继续改变着动作的目标，对动作供应必要的能量，而认识给动作烙印一种结构。这就引起了所谓格式塔心理学所提出的一种观点：行为是包括主体和客体在内的“整个场”。这个场的动力方面构成情感（勒温），而这个场的结构依存于认识。皮亚杰声言，他基本同意上述观点，不过，他认为，情感和认识的格式塔不仅依存于现在的“场”，而且依存于行动着的主体的整个历史。

皮亚杰认为，认识和情感是不可分割的，“甚至在纯数学方面，我们如果不体验到一定的情感，就不能进行推理，反之，如果没有最低限度的理解或识别，就不能有情感的存在”。（《皮亚杰发生认识论文选》，华东师范大学出版社，1991，第4页）于是智慧活动包括对能量的内部调节（兴趣、努力等）和外部调节（对所探求到的解决方法的评价，以及在探求中对有关客体的评价）。但这两种调节都是情感性质的。因此，认识活动中具有情感成分。同样，我们在一切情绪表现中也发现有知觉和理智成份，其实，任何影响观念和事物的人的行为中同样显示出动作的情感方面和认识方面，这两方面总是相互联系的，而决不是各自代表独立的官能。

皮亚杰在另一处还指出：“绝无单纯的理智动作，〔事实上〕其中还夹有无数的情感、兴趣、价值、和谐等等——解答一个数学问题即是一例。同样，也没有单纯的情感动作，例如爱情就事

先要有认识。”（皮亚杰著，傅统先译《儿童的心理发展》，山东教育出版社，1982，第55页）皮亚杰在其它著作中多次表达过类似的观点。在他与英海尔德合著的《儿童心理学》一书中，我们可以看到这种表述：“情感构成行为模式的动力状态，而行为模式的结构则相当于认识机能，而且仅仅动力状态不能说明结构，仅仅结构也不能说明动力状态，因为两者中的任何一方如果没有对方就无从发挥它的作用。”（〔瑞士〕皮亚杰、英海尔德著，吴福元译《儿童心理学》，商务印书馆，1980，第86页）这可能是皮亚杰关于认识与情感关系的最简洁的表述了。而意志在皮亚杰那里“被认为是一种情感性的”。（〔瑞士〕皮亚杰著《儿童的心理发展》，山东教育出版社，1982，第3页）因此，在皮亚杰看来，认识、情感和意志是统一的。

在实际生存条件下，环境是常变的，所以主体与环境的平衡极易破裂，而且，所有的平衡都是动态的平衡。人的环境不仅包括目前的状态，而且还包含着过去与未来的表象式的存在。环境中的一切因素都对主体发生着或弱或强、或显在或隐蔽的作用，有时各种因素之间甚至会引发错综复杂甚至截然相反的要求，所以有时人这一主体的认识是复杂的、零乱的、犹豫不决的甚至是相互矛盾的，而其情感有时则是百感交集。

三、儿童道德的发生机制

（道德是交往行为的逻辑。因此，儿童道德的发生实际上就是儿童对这种行为逻辑的逐步建构。儿童出生以后，这些行为逻辑最初是以一系列行为规则的形式存在于儿童生活周围的。儿童对交往行为逻辑的建构，实际上就是去认识这一系列的行为规则。

儿童对行为规则的建构过程就是道德认识的发生过程。）上面我们已经论证过，认识和情感、意志是保持自身特性的有差别的统一。因此，作为行为逻辑而存在的主体的规则其自身又有相应

的情感成份，对规则中凝结的情意的建构实际上是儿童对道德情意的建构。儿童对道德认识的建构以及对道德情意的建构是处于同一过程的。

道德认识是如何发生的？与一般的认识发生一样，道德认识也来源于主客体的相互作用。但是，道德认识的获得与物理知识、数理逻辑知识的获得有所不同。物理知识、数理逻辑知识来自于主客体的相互作用，这里的客体可以是自然物体。道德认识虽然也来自于主客体的相互作用，但是这里的客体不是自然物体，而是人（既可以是个人，也可以是团体、阶级、民族、人类），是规则的制订者、倡导者或体现者，确切地讲是道德主体，这一道德主体相对于个体而言也就是外部道德主体。个体主动地作用于外部道德主体时，“个体”便是主体，而“外部道德主体”则是客体；当“外部道德主体”作用于“个体”时，“外部道德主体”是主体，而“个体”成了客体。因此，“个体”和“外部道德主体”二者都具有主体、客体的双重身份。“道德客体”与物理客体的本质不同在于，物理客体不是主体，而道德客体是人，是主体。当“道德客体”主动地与他人发生道德关系时，他是自为的道德主体；当他并未主动与他人发生道德关系时，他是自在的道德主体。

既然道德是主客体的相互构建，规则相对于儿童而言不也可以是客体吗？为什么把这里的“客体”只规定为“外部道德主体”呢？我们承认规则相对于儿童而言可以是客体，不过，道德规则不能是无主体的道德规则，脱离了主体的道德规则是没有意义的，也是不存在的。儿童貌似与道德规则相互作用，而实际上他是在与道德规则的制订者、倡导者发生相互作用。譬如，儿童在读儿童文学时，会在书中发现一些规则，诸如英雄的规则、强盗的规则。对于这些规则，儿童并不一视同仁的，他要判断这些

规则的主体是“好”的还是“坏”的，依这些规则主体的好坏来决定接受哪些规则。儿童做出这种决定的过程实际上是他与规则的主体（文学中的主体实际上反映现实生活中的主体）发生相互作用的过程。

这里还需要作以下几点补充说明：

1. 作为道德客体的“外部道德主体”之于规则，恰如物理客体之于其物质特性（如重量、形状等）。如同儿童与物理客体相互构建过程中构建了这一物理客体的物质特性一样，儿童在与外部道德主体相互构建过程中构建了他所表现的规则。当然，作为外部道德主体的人也可以是物理客体，儿童认识某个教师的头、眼睛、嘴巴、衣服时，他就是当作物理客体而存在的。但是当教师行使纪律，成为外部道德主体时，他的物质特性便“隐蔽”起来，而显现的只是其道德存在。

另外，儿童主体与物理客体相互建构过程中获得物理客体的知识，这一知识在建构过程中是作为建构结果而不是作为建构对象存在的。同样，儿童主体与道德客体（即外部道德主体）相互建构过程中获得了道德规则，道德规则在建构过程中也是作为建构结果而不是作为建构对象存在的。当主体发育水平达到它能脱离客体而独立存在的时候，主体才会将物理知识或道德规则作为直接对象，但实际上它们仍然从属于物理客体或道德客体，只不过这时客体已不是具体的特殊的存在，而是一般的抽象的存在。

2. 正如儿童构建物理客体的特性时不一定能获得其客观特性一样，儿童建构外部主体的规则时也不一定能获得“等价的”规则，因为构建是主体的构建，要受主体发育水平的制约，例如，对于处于前运算阶段的儿童来说，如果他与主张道德意识定向的哲学家康德交往的话，他依然不可能以道德意图定向，他会把康德埋在内心深处的极端抽象的“绝对命令”看作是实在的、