

教师必读文库

外国教育名家名作精读丛书

WaiGuo JiaoYu MingJiaMingZuo JinsDu ConsShu

总主编 冯克诚



(第五辑·第六卷)

[当代] 学校德育

(Theory Of Moral Educa Tion)

思想流派与德育论著选读

(上)

中国环境科学出版社
学苑音像出版社

G40
295
:1

教师必读文库

《外国教育名家名作精读丛书》

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

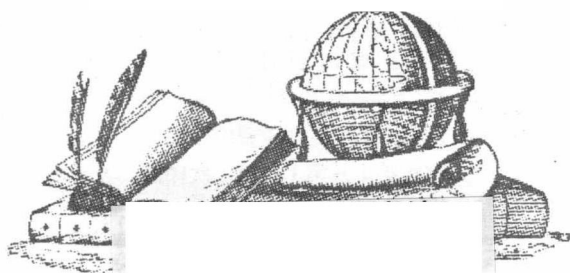


(第五辑·第六卷)

[当代] 学校德育

(Theory Of Moral Educa Tion)

思想流派与德育论著选读(上)



中国环境科学出版社 出
学苑音像出版社 版

图书在版编目(CIP)数据

外国教育名家名作精读丛书·第五辑/北京师联教育科学研究所主编. —北京:中国环境科学出版社,2005. 11

ISBN 7-80135-736-1

I. 外... II. 北... III. 教育名著-作品集-世界文学 IV. I11

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2005)第 131425 号

外国教育名家名作精读丛书·第五辑
[当代]学校德育思想流派与德育论著选读(上)

北京师联教育科学研究所 编 译

总主编 冯克诚

中国环境科学出版社
学苑音像出版社 出版发行

★

北京密云红光印刷厂印刷

2006 年 1 月第 1 版第 1 次印刷

开本:1/32 印张:180 字数:4677 千字

ISBN 7-80135-736-1

全二十册定价:526.00 元(册均 26.30 元)

(ADD:北京市朝阳区三间房邮局 10 号信箱)

P. C.:100024 Tel:010-65477339 010-65740218(带 Fax)

E-mail:webmaster@BTE-book.com Http://www.BTE-book.com

教师必读文库
中外教育名家名作精读丛书
出版说明

教师职业化、专业化是当今世界教育改革共同关注的热点和焦点问题之一。教师职业素质素养达到基本要求和提高,是当前教育改革和课程改革的急迫要求。为此,我们组织相关专家重新系统地、较完整地遴选、编译、评注了这套适合中小学教师职业阅读的《中外教育名家名作精读丛书》。其编选原则和方针是:

1. 从古至今,各时代、各地区和国家有代表性,和对当代及后世教育发生直接影响的教育家及其教育思想的代表作品、经典论述。教育家的教育实践风范和教育思想对当代和后世的影响远大于制度影响,同时,对现实教师的成长也有借鉴和参考作用。作为职业教师,总听说、总涉及但在学校图书馆里总缺乏的那些著作是我们这次系统编选的重点。

2. 全套分中国卷 100 种、外国卷 100 种,每二十种为一辑,共十辑,约 200 种,同时出齐。每种含教育家的生平、教育事迹、教育成就、教育思想评析和经典教育论著选读及注解解读导读两部分。这对于全面深刻和原原本本地了解学习、运用教育家的思想和著作是十分有益的。

编者
2005 年 11 月

目 录



外国教育名家名作精读丛书 第五辑·第六卷

[当代]学校德育思想流派与德育论著选读(上)

上 篇

当代学校德育主要思想流派

德育的本质和国外主要道德教育学说	(1)
(一)德育(moral education)	(1)
(二)德育过程(process of moral education)	(4)
(三)德育论(theory of moral education)	(8)
(四)德育原则(principle of moral education)	(11)
赫尔巴特的道德教育理论	(13)
(一)赫尔巴特论教学与训练的关系	(13)
(二)赫尔巴特德育学派	(15)
杜威的道德教育理论	(17)
(一)新教育中的教学与训育的关系	(17)
(二)道德观念与关于道德的观念	(18)
(三)学校发挥道德教育功能的要件	(20)
(四)学校必须是生活教育的场所	(23)
马卡连柯的道德教育理论	(24)
(一)马卡连柯论教学与教育的关系	(24)
(二)纪律的意义与形成纪律的原理	(27)
(三)把纪律提高到自觉纪律的高度	(29)

涂尔干的德育模式	(30)
威尔逊的德育模式	(34)
科尔伯格的德育模式	(38)
科尔伯格学校道德教育实践	(44)
(一)新苏格拉底模式	(46)
(二)新柏拉图模式	(47)
科尔伯格儿童道德的发展过程与教育	(51)
科尔伯格的道德认知发展建构观	(61)
(一)道德认知的发展是儿童道德发展的核心	(63)
(二)儿童道德发展是一个不断建构的过程	(68)
科尔伯格道德认知发展理论与我国学校德育	(71)
(一)促进道德教育的课程建设,增强道德教材的感染力 ...	(72)
(二)改善道德教育的策略,增强道德教育的内化力	(73)
遵循道德发展规律,增强道德教育的科学性	(74)
价值澄清学派的德育模式	(76)
班杜拉的社会学习论	(82)
(一)行为的起源	(82)
(二)行为的先行决定因素	(84)
(三)行为的继起决定因素	(86)
(四)行为的认知决定因素	(89)
(五)相互决定论	(90)
(六)对《社会学习论》的简评	(92)
斯蒂芬斯的社会行为导向学习	(94)
(一)学生社会行为及课程对策	(94)
(二)社会行为导向教学的三种策略	(96)
阿德勒社会兴趣理论及其在体育上的应用	(101)
(一)阿德勒关于社会兴趣的理论	(101)
(二)社会兴趣理论在教育上的应用	(105)

瑞安的五种新道德教育和学习模式	(107)
瑞安首先简述了二战后美国的道德教育	(108)
瑞安提出了新的道德教育的五个“E”	(112)
英国自由教育思想流派的道德教育理论	(115)
(一)自由教育思想家的道德教育理论	(116)
(二)学校道德教育的目标和任务	(121)
克里夫·贝克道德教育的价值模式	(124)
(一)贝克的道德发展观点概说	(125)
(二)儿童和青少年的道德发展意味着对环境的适应	(126)
(三)儿童、青少年和成年人在道德上是平等的	(128)
(四)成人在儿童和青少年道德教育中的作用	(129)
美国 CEP 及其有效的品格教育的基本原则	(131)
A. 班杜拉德育活动和著作	(139)
班杜拉的社会观察学习理论	(141)
(一)班杜拉社会学习理论的逻辑体系	(141)
(二)班杜拉社会学习理论的人本主义倾向	(144)
(三)班杜拉社会学习理论的历史性质	(147)
附:《社会学习理论》导读	(149)
《社会学习心理学》的一些基本观点:	(150)
班杜拉的社会认知观	(153)
(一)班杜拉对认知的看法	(154)
(二)认知因素的作用	(155)
(三)对班杜拉认知观的评价	(158)
班杜拉社会观察学习理论的特征	(159)
(一)强化与认知的结合	(159)
(二)行为主义的建构论	(160)
(三)交互决定论	(162)
班杜拉观察学习理论的历史地位	(164)

班杜拉社会观察学习方式及其意义	(168)
班杜拉自我效能理论	(177)
(一)自我效能的概念及其实验依据	(178)
(二)自我效能理论的基本内容	(179)
(三)简单的评价	(183)
对道德和自我调节的认知性社会学习的探讨	(184)
(一)道德能力	(186)
(二)道德行为和自我调节的一些决定因素	(192)
(三)道德行为的组织和自我调节	(208)

德育的本质和国外主要道德教育学说

(一) 德育 (moral education)

探讨西方著名德育思想家各自构建的学校德育模式,有益于构建我国改革开放和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。法国社会学家涂尔干认为德育的目的就是使个人在道德上社会化,懂得社会观念和社会规范并认为有责任在行动上坚持不懈地遵循它们,德育的主要内容和途径就是教授道德原则,这既非说教也非灌输,它需要的是解释,但他并不笼统地反对强制和灌输;英国哲学家威尔逊把道德视为处理道德问题的过程,而不是一套用来灌输给年青一代的特定的道德标准,他进而把这一过程和处理道德问题时的有关因素分解成道德构件,揭示了德育是一个多维的、多程序的、长期的过程;科尔伯格认为,人的道德性发展与人的认知活动及其发展水平密切相关,强调道德判断、自律等心理成分的作用,因此其德育模式尊重儿童的思考和选择能力,要求学校必须根据儿童道德发展不同年龄阶段的特点科学地有计划地进行德育,让教师成为儿童道德认知发展的促进者;价值澄清学派把道德问题看成是价值观问题,认为价值教育的核心是让孩子们学会评价过程而非传递具体的价值观,试图培养出一种能合理地自行决定价值取向的人,其德育方法突出了教师的引导作用和学生的主动性。

教育者按照一定社会或阶级的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响,把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质的教育。德育是教育的一个重要组成部分。

德育思想的演变

德育是随着社会的发展而变化的,在阶级社会中有鲜明的阶级性。历代的统治阶级为培养忠于自己的人才,都十分重视德育。在中国奴隶社会和封建社会的学校中,德育居于首要的地位。西周学校教育的内容“六艺”(礼、乐、射、御、书、数)中,“礼”教是居首位的。据《周礼·地官司徒》记载,师氏“以三德教国子:一曰,至德以为道本;二曰,敏德以为行本;三曰,孝德以知逆恶。教三行:一曰,孝行以亲父母;二曰,友行以尊贤良;三曰,顺行以事师长。”当时的所谓“三德”、“三行”之教完全是为维护西周的奴隶制服务的德育。儒家主张“德治”和“礼治”。孔丘强调“以德教民”,认为“道(导)之以政,齐之以刑,民免而无耻;道(导)之以德,齐之以礼,有耻且格”(《论语·为政》)。孟轲明确提出:“设为庠、序、学、校以教之。……夏曰校、殷曰序、周曰庠,学则三代共之,皆所以明人伦也”(《孟子·滕文公上》)。他把伦理教育视为中国古代学校的教育目的。这是中国封建社会教育的一个特点。在漫长的中国封建社会中,把维护封建等级制度的道德教条“三纲”(君为臣纲,父为子纲,夫为妻纲)、“五常”(仁、义、礼、智、信)作为德育的主要内容。

在中国封建社会的思想品德教育中,也有一些好的传统,具有合理的因素。如重视政治思想教育同道德教育的统一,道德同修业的统一;在德育实施上重视以身作则、言行一致、因材施教、尚志、履行躬践等。

在西方,古希腊也很重视德育。苏格拉底主张“知识即美德”。认为一个人只要知道什么是善良和正确,就一定会去实践它,美德是可以通过教育培养的。这种思想,与“美德是通过贵族的血统代代相传”的保守观点相比,显然是一个进步。亚里士多德认为,培养美德必须实践,并通过“理性”的教育,形成道德习惯。他还认为,音乐在德育中有特殊的地位。古希腊哲学家提倡的德育是为维护奴隶制服务的。在欧洲长期的封建社会中,宗教教条成了德育的主要内容。

在欧美资本主义发展时期,许多哲学家和教育家还提出了一些新的德育思想,为巩固资产阶级的统治服务。17 世纪英国教育家 J. 洛克,强调通过“理性”培养年轻绅士的风度和道德品质,要求“能克制自己的欲望”,“服从理性所认为最好的指导”。18 世纪法国启蒙思想家 J. -J. 卢梭的德育思想,具有强烈的反宗教倾向。他尊重儿童的天性,强调自然发展的法则。他主张德育要注意儿童成熟过程的阶段和年龄特点。19 世纪德国教育家 J. F. 赫尔巴特十分重视德育。他认为,观念是行动之父,知识意味着真正的力量。知识和行为之间,道德和理智之间不应分裂开来。德育主要是形成儿童正确的道德观念,建立道德观念的统觉群。德育的任务侧重于道德观念的培养。他是所谓“主智说”的代表人物。

20 世纪初,美国实用主义教育家 J. 杜威,为了适应当时美国垄断资产阶级的需要,认为德育应以“民主社会”的理想为出发点。他说,“儿童将为其中一页的社会是美国”,“离开了参与社会生活,学校就没有道德的目的,也没有什么目的”。他主张通过学校的“典型的社会生活”培养“有利于社会秩序”的道德习惯。德育任务侧重于训练行为习惯,故属于“主行说”。

社会主义学校德育的意义和任务

共产主义的德育,是全面发展教育的重要组成部分。B. И. 列宁在十月社会主义革命胜利初期,就号召青年要学习“共产主义”,并明确指出:应该使培养、教育和训练现代青年的全部事业,成为培养青年的共产主义道德的事业。德育要渗透于学校全部教育、教学活动中。毛泽东在中国新民主主义革命时期指出,青年应把坚定正确的政治方向放在第一位。他说:学校一切工作都是为了转变学生的思想。政治教育是中心的一环。在社会主义时期,更强调指出:没有正确的政治观点,就等于没有灵魂。

中国进入了社会主义现代化建设的新的历史时期之后,中国共产党十分强调建设以共产主义思想为核心的社会主义精神文明。

为思想建设决定中国的精神文明的社会主义性质。它的主要内容,是工人阶级的、马克思主义的世界观和科学理论,是共产主义的理想、信念和道德,是同社会主义公有制相适应的主人翁思想和集体主义思想,是同社会主义政治制度相适应的权利义务观念和组织纪律观念,是为人民服务的献身精神和共产主义劳动态度,是社会主义的爱国主义和国际主义,等等。其中,最重要的是革命的理想、道德和纪律。这也就是中国学校德育的主要内容,即社会内容。它是由中国的社会主义经济、政治制度决定的。

为了把德育的社会内容有效地转化为学生个体内在的思想品德,必然要通过学生积极的心理活动。中国学校德育的基本任务是促进学生共产主义思想品德的形成与发展。

在个性心理发展中,认识、情感、意志和行为习惯等方面是相互联系、相互促进的心理结构整体,发展是整体性的发展。因此,中国社会主义学校的德育的任务,既反对侧重培养道德观念主智说,又反对侧重训练行为习惯的主行说。这两者都有其片面性(见道德品质教育、德育过程)。

(二) 德育过程 (process of moral education)

教育者按照一定社会或阶级的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响,以培养和形成教育者所期望的思想品德的过程。思想品德的形成与发展是有其客观规律的,德育过程是对思想品德的形成与发展过程的调节与控制。

中国古代很重视德育,许多思想家和教育对道德修养及其过程有过大量的论述。如孔丘把学、思、习、行看作是道德修养过程的4个重要方面。以后,思孟学派系统化为“博学之、审问之、慎思之、明辨之、笃行之”(《中庸》)5个步骤,并且从齐家、治国、平天下的政治目的出发,提出了格物、致知、诚意、正心,达于修身的道德修养过

程。在中国古代的这些论述中,也提到了道德修养过程所包含的一些因素,如道德认识和判断力的提高,道德信念以及道德行为习惯的形成等;同时,还提出了这些因素之间的关系。这些论述在一定程度上反映了道德修养过程的规律。但是,中国古代道德修养论没有摆脱唯心主义的思想体系,很多人都是把个人道德品质的形成看作脱离特定社会关系与社会实践的一种内心反省、自求自得的过程。同时,他们一般都比较侧重于个人自我修养方面,夸大了受教育者的主观能动作用,没有科学地阐明教育者与受教育者相互作用的过程。

在西方,从20世纪以来,关于道德品质的心理结构及其形成过程,逐渐受到心理学家和教育学家的重视,形成了不同的理论流派。其中有影响的如美国实用主义教育家J. 杜威首先提出,后来由瑞士心理学家J. 皮亚杰、美国心理学家L. 科尔伯格进行实验研究的认知派的道德发展阶段论,和以社会心理学家A. 班杜拉为代表的新行为主义的社会学习论等学说。

杜威在《道德教育原理》(1909)一书中,对道德教育进行了心理学分析,提出了他的德育过程思想。他认为,平常大家是把品德简单地设想成为结果方面,但是品德的内容一定要转化成为个人自己的活动、习惯和欲望。因此,需要研究品德内部工作力量的体系。杜威提出了道德品质形成过程中的力量、理智和情感3个方面的因素及其相互关系。1971年,科尔伯格曾提出道德判断力发展阶段的学说。科尔伯格把道德判断力的发展过程分成3个水平、6个阶段,并认为这些水平和阶段是顺序的意思,每个儿童是一步一步地通过各个阶段,而且是普遍地不受社会文化条件制约,反映着人格的连贯性。这一学派强调提高道德判断能力,而不注意行为习惯的训练。社会学习论认为,道德行为是个体在所生活的社会中接受环境的影响,经过学习的过程而形成的。这一派在道德教育上主张提供良好的榜样,奖励学生的适当行为,重视道德行为习惯的培养。

上述各种理论虽然为揭示德育过程提供了一定的心理依据,但

主要是论述道德品质形成的心理结构和心理过程,而不是道德品质形成的教育过程。这些学说片面夸大了道德品质结构中某一种因素的作用,抹煞或忽视了其他因素的作用。而且这些学说一般都是脱离了社会生产关系和社会实践来研究道德过程。

马克思主义德育论,以辩证唯物论和历史唯物论为理论基础。K. 马克思指出:人的本质并不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和。个体的思想品德不是某种抽象的、永恒的本性,而是制约于特定的社会条件的。但是特定社会条件和个体生活环境对个体的思想品德形成的影响又不是单一的、简单的过程。个体思想品德的形成是发展的外部因素与内部因素、外部自发因素与自觉因素、内部积极因素与消极因素,尤其是教育者与受教育者、个体与教育集体之间相互关系的交互作用的结果。有目的、有计划、有组织的德育影响是形成受教育者一定思想品德的主要源泉。但是对于受教育者所能发挥作用的外部影响具有极大的广泛性和复杂性。因此,在德育过程中正确地调节和控制各种自发影响,充分发挥有目的、有计划、有组织的德育影响的效能,才能推动德育过程向着预期的方向发展。

受教育者并不是机械、被动地接受外部影响的,而是在主体所参与的各种实际活动中接受影响的。活动是受教育者主体与客观影响相互作用的过程。只有在活动中,客观的影响才会被纳入主观反映的领域之中,作为教育影响的外部因素才可能与受教育者内部的需要、动机、认识、情感、意志等因素发生联系,也才可能形成相应的行为和习惯。

借以进行德育的活动是多种多样的。学习是学生的主要活动。它对学生的思想品德的发展起着重要的作用,而各种课外、校外活动也以其各自的特点,在德育过程中发挥着不可忽视的作用。寓德育于活动之中,合理地组织和指导各种集体活动的开展,是德育过程得以实现的基础。

受教育者在各种活动中所接受的影响,要转化为自身的思想品德,还必须经历一个内化的过程,也就是受教育者主观世界中各种思想、心理因素相互矛盾运动的过程。这种内部矛盾有属于认识性质的,如知与不知的矛盾;有反映社会关系方面的,如不同社会思想之间的斗争;也有心理机能方面的,如认识、情感、意志和行为之间的相互矛盾。上述各种矛盾也可概括为:受教育者对现实环境及教育要求所作出的反映,与其原来的思想和心理状态之间的矛盾。主体内部的矛盾运动,是受教育者思想品德发展的动力。

正确区分和认识各种不同性质的矛盾及其运动规律,并据此采取相适应的措施,同时又善于在一种具体矛盾解决之后,继续引起受教育者内部世界的新的矛盾,才能促进德育过程不断向前进行,使受教育者的思想品德不断地得到发展。

受教育者的思想品德从根本上说,是在外部影响下形成的;但是一定的思想品德一经形成,即作为一种内部道德环境,具有其相对独立性,受教育者得以在积极的内部道德环境的影响下,继续提高和发展其思想品德。

内部道德环境是一种能动的力量,赋予受教育者以自我教育的能力,使之能自觉地提出自我思想品德修养的目标和方法,并努力付诸实现。这种内部环境也可以使受教育者不以外部不良影响为转移,对自己的思想与行为作出独立、正确的评价、选择、调节和控制。这种内部道德环境的形成,也就是德育过程的最终目标。

自我教育是从自我认识和自我道德评价开始的,它是德育过程的结果,又是德育过程中必需的动力。在教育者的合理影响下,可以促进受教育者自我教育能力的发展,并加速较为稳定的内部道德环境的确立及其作用的充分发挥。

从外部教育影响的施放到稳定的内部道德环境的形成,整个德育过程是一个复杂的过程,往往要经历不断的积累和长期的反复。对不同年龄阶段和不同个性特征的受教育者来说,德育过程又各具

特点。充分把握教育过程中所包含的各种因素及其特点,才能进行有效的德育工作(见德育)。

(三) 德育论 (theory of moral education)

研究对受教育者施加一定的社会思想和道德影响,以形成和发展他们的思想品德的教育理论,是教育学的组成部分,也是教育学的分支学科之一。德育论具有鲜明的阶级性、历史性和民族文化传统的特点。

在中国古代,一些思想家、教育家曾提出过许多德育论思想。孔丘主张德治,把教育当作他实现政治理想的工具,强调德育居于首位。他说:“弟子入则孝,出则弟,谨而信,泛爱众而亲仁,行有余力,则以学文。”孟轲也认为:“善政不如善教之得民”,他认为,设立学校的目的就在于“明人伦”,一旦“人伦明于上”,就可使“小民亲于下”。以孔丘、孟轲为代表的儒家的德育论思想,涉及德育的各个方面,内容极为丰富,对中国封建社会的教育发生过很大的影响,他们关于德育实施的许多见解,如立志,慎独,自省,克己,言行一致,见贤思齐,因材施教,长善救失,防微杜渐,禁于未发,循循善诱,以身作则等等,至今仍有积极意义。欧洲古代的一些思想家、教育家注重人的多方面和谐发展,也曾提出过他们的德育论思想。中世纪的教育以神学为中心,道德教育实际上是宗教教育。文艺复兴时期,人文主义教育家肯定人的价值,提倡世俗道德,要求摆脱宗教神学的束缚。18世纪,法国启蒙思想家J.-J. 卢梭猛烈抨击封建主义的宗教教育,斥责它摧残人性,培养偏见。他反对严酷纪律、强迫灌输,主张尊重儿童,发挥儿童的主动性。让儿童自由发展。德国教育家J. F. 赫尔巴特的教育思想代表当时贵族资产阶级的利益,他认为教育的最高目的,在于培养具有完美德性的人。他在《普通教育学》(1806)一书中,用大量篇幅讨论了德育问题。赫尔巴特认为,品德是以认识和意

志为基础的。所以德育的首要问题是在儿童心中发展明辨的识见及与之相应的意志力。他极其重视教学在德育中的作用,提出了“教育性教学”的概念。赫尔巴特还认为,道德教育必须与宗教教育结合起来。英国教育家 H. 斯宾塞的《教育论》(1861)一书就包括以《德育》为专题的论文。斯宾塞持资产阶级功利主义的道德观,他认为人们总是从结果的快乐或痛苦来判断行为的好坏、善恶。因此,他把“自然后果”作为德育的指导原则。美国实用主义教育家 J. 杜威阐述了实用主义的德育论,并撰写了《道德教育原理》(1909)一书。杜威认为学校道德教育的最重要的问题是知行关系问题。他反对说教式的德育方法,主张让儿童从个人经验中学习;强调学校德育的任务,在于使儿童明智地认识他的一切社会关系并维护这些关系。他认为学校生活社会化,是进行道德教育的最基本的条件。杜威要求把学校办成雏形的社会,让儿童在这个“小社会”里养成“大社会”(即资本主义社会)所需要的道德兴趣和习惯。近来美国心理学家 L. 科尔伯格把认知发展心理学观点用于研究儿童的道德发展和教育。他认为,学校德育的任务主要是培养儿童的道德判断能力,而儿童的道德发展是有阶段性的;教师应当了解儿童的道德发展阶段,并创设条件,使他们向更高的水平发展。德育论是随着社会的发展而发展的。在古代,德育论散见于哲学和政治伦理学说中。在近代,教育学发展成为一门独立的学科,德育论也成为教育学的重要组成部分。在现代,许多教育家就德育问题撰写了专著。在当代,德育论逐渐发展成为教育学的一门相对独立的分支学科。

马克思主义的产生,给德育论奠定了科学的基础。马克思主义关于道德的社会起源、道德的阶级性与历史性、道德在社会生活中的地位和共产主义道德原则的论述;关于人的社会本质、社会道德在个体品德形成中的作用和培养青年共产主义道德的论述,阐明了无产阶级的道德观和德育观。В. И. 列宁在《青年团的任务》(1920)中指出:“应该使培养、教育和训练现代青年的全部事业,