

20

世纪教育回顾
与前瞻丛书

总主编 陆有铨

冲突与整合

——20 世纪西方道德教育理论

戚万学 \ 著



山东教育出版社

20 世纪教育回顾与前瞻丛书

对峙与融合

——20 世纪的教育改革

冲突与整合

——20 世纪西方道德教育理论

挑战与应答

——20 世纪的教育目的观

反思与建构

——20 世纪的教育科学研究方法论

困惑与抉择

——20 世纪的新教学论

平衡与制约

——20 世纪的教育法

从滞后到超前

——20 世纪人力资本学说·教育经济学

学与教的历史轨迹

——20 世纪的教育心理学

震荡与变革

——20 世纪的教育技术

冲突与整合

——20 世纪西方道德教育理论

戚万学 著

山东教育出版社出版发行

(济南市经八纬一路 321 号)

深圳当纳利旭日印刷有限公司印刷

850 毫米×1168 毫米 32 开本 16.25 印张 5 插页 360 千字

1996 年 3 月第 1 版 1996 年 10 月第 2 次印刷

印数 2001—5000

ISBN 7 5328 2139 0/G · 1950

定价: 20.00 元

序 一

戚万学同志的《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》行将问世，为此，我感到十分的高兴。

众所周知，中国是一个具有悠久历史、富有道德教育传统的国家。过往的历史和当代的实践都为我们揭示了不少有关的规律和行之有效的方法。但是，由于道德教育本身的博大与精深，它尚有多少未能穷尽的真理；更由于处于社会转型期的我国，在道德教育领域必然要经历的变革，当前我国道德教育的理论与实践正面临众多的严峻挑战。现实逼着我们去作出新的探索，而作为这种探索的一项基础性工作，就是要把本领域内所已经取得的一切成果，既包含国内，也包括国外，作出一番系统的整理与分析。这是因为任何一种新的探索都必须是建立在已有成果的根基之上的。本书对本世纪来西方道德教育的理论及演变作了一种全面深入的“世纪末的思考”。作者的宗旨就在为我国的道德教育发展与改革做好这一项基础性工作。

目前国内已有多多种介绍西方道德教育理论与实践的论著（包括部分译本）。本书的特点不仅在于材料的翔实与全面，发人之未发；更为重要的是作者能综览各家之学说，找出在这一领域内本世纪理论演变之脉络，以及它的发展趋势与可能。此外，作者的功力不尽于一种介绍，更着眼于作出中肯的评析，在诸种评析意见中也颇有独到的、发人深思之处。

作为一名年青作者要总揽一个世纪西方道德教育之全貌与经纬，确是一件不容易的事。两、三年来戚万学甘于寂寞，潜心学问的情状犹在眼前，作为他的导师，我深深体会到他所取得一切成果的内中甘苦。在这里只是衷心地祝愿他，希望他能将一切已经取得的成就作为新的起点，在这条充满艰辛的道路上继续迈出新的步伐！

鲁洁

序 二

戚万学博士的专著《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》一书，对20世纪西方纷繁复杂的道德教育理论作了深入的探讨，对其发展轨迹与趋势作了规律性的概括。以翔实、丰富的资料对其中影响较大的几个学派作了深刻的剖析与颇有见地的评价。其资料运用之精到、分析论证之严实在国内同类著作中是不多见的。

我中华民族是世界文明开化最早的民族之一，素以“礼仪之邦”著称于世，重德行是我们引以自豪的优良传统。古代，将“明人伦”作为教育的目的，所谓“大学之道，在明明德，在新民，在止于至善”。把“格物、致知、诚意、正心、修身、齐家”，作为“治国、平天下”的前提条件。我国古代的政治是伦理化的政治，伦理是政治化的伦理。我国古代的道德教育与宗法伦理制度是紧密联系在一起。当社会处于上升阶段，这种道德教育就促进社会的发展，反之，则阻滞社会的进步。道德教育的内容是以“三纲五常”为主，方法上是以体认圣贤的训示为旨归。虽然孔子早就倡导过“启发式”，孟子倡导过“尽心”，但实际上是在“仁、义、礼、智”的规范中游弋，不能越雷池一步，实质是权威主义的灌输。近代虽然引进了西方道德与道德教育的理论，主要是传统派，古代权威主义的、灌输式的道德教育方法并没有多大改变。中华人民共和国成立以后，学

习苏联学校道德教育的理论，也没有突破传统道德教育思想的束缚。

20 世纪西方社会生产的高速发展与科学技术的突飞猛进并没有带来社会道德的同步发展，而是道德的滑坡。社会的多元化，带来了价值观念的纷繁复杂。这就引发了人们对道德教育与价值教育的关注。在道德教育理论方面学派纷呈，对个人与社会、主知与主行、他律与自律、内容与形式、灌输、功利等问题进行了热烈的争论。通过争论互相吸收，取长补短，互相融合，越来越深刻地揭示出道德教育的本质与规律，既重视道德教育内容的传授，更重视道德判断能力与道德实践能力的培养。价值教育，价值判断能力的培养被提到道德教育的重要地位。总之，重视教育对象的主体地位，重视教育对象在道德教育中的自主能动性已成为人们的共识。

文化革命后，我国实行改革开放以来，特别是实行社会主义市场经济以来，社会生产以世界各国从未有过的高速度发展，社会向多元化发展。社会物质文明的发展并没有带来精神文明的同步提高。相反道德滑坡，价值观念混乱带来社会精神文明的滞后。我们虽然一再强调精神文明建设，加强道德教育，但收效不大，原因很多，但传统道德教育理论的束缚不能不是原因之一，或重要的原因。20 世纪西方道德教育理论发展的轨迹与趋势对我们是很有启示的，在反思我们学校道德教育传统的基础上借鉴西方的经验可以少走弯路。戚万学同志这部著作作为我们创造了很重要的条件。这部著作不仅为我们建构我国学校道德教育的理论体系做了奠基的工作，而且为我国道德教育观念的更新与学校道德教育的转型拓展了广阔的视野。

戚万学同志有志于学校道德教育的研究是十年前开始的。

当时教育理论界的热门话题是：知识、智力。而戚万学同志敏锐地感到，“十年浩劫”给青年一代带来的不仅是“无知”，道德方面的损伤并不次于知识的缺乏。实行改革开放，搞“四个现代化”，关键是人的现代化。人的现代化需要有现代的科学知识与技术，但核心是道德与价值观念的现代化。戚万学同志从时代的使命感与对民族文明的责任感出发，选定了学校道德教育这个研究方向，以十年“不窥园圃”的精神，专心致志地进行研究。今天取得丰硕的成果，对他来说是初步的，但是来之不易的。特别需要一提的是戚万学同志这种十年如一日，耐得寂寞，潜心学术的精神是值得钦佩与提倡的。

潘伯庚

目 录

序 一	鲁 洁
序 二	潘伯庚
第一章 当代西方道德教育理论的发展及其特点	1
一、当代西方道德教育理论的一般发展	1
(一) 19 世纪末至本世纪 30 年代: 新道德教育理论 的萌芽和奠基时期	2
(二) 20 世纪 50、60 年代: 道德教育的荒凉时期	12
(三) 60 年代末 70 年代初至今: 道德教育理论的 繁荣和发展时期	15
二、当代西方道德教育理论发展的特点和趋势	20
(一) 反对传统的道德灌输是当代道德教育理论的 共同呼声和理论起点	20
(二) 主知主义成为道德教育的主流	29
(三) 道德相对主义在理论上被普遍接受	39
(四) 形式主义道德教育理论由盛及衰	46
(五) 道德教育理论研究趋向多学科整合	55
三、当代西方道德教育理论流派和基本问题	63
(一) 20 世纪西方道德教育理论的流派	63
(二) 当代西方道德教育理论分类	64
(三) 本书的研究范围	66
(四) 当代道德教育理论和实践的基本问题和研究方法	67

第二章 涂尔干的道德教育理论	74
一、涂尔干道德教育理论的背景	75
(一) 时代背景	75
(二) 理论基础	79
二、道德教育的基本主张	92
(一) 主要理论观点	92
(二) 对学校道德教育实践的建议	113
三、对涂尔干道德教育理论的评价	128
(一) 关于涂尔干的社会道德观	128
(二) 关于涂尔干道德教育的理论与实践	132
第三章 杜威的道德教育理论	139
一、杜威道德教育理论的背景	139
(一) 时代背景	139
(二) 主要思想渊源	144
(三) 理论基础	151
二、杜威的道德教育观：理论与实践	157
(一) 道德教育的基本理论	157
(二) 论学校道德教育的实践	178
三、杜威道德教育理论评价	187
(一) 关于杜威道德教育理论的哲学基础	187
(二) 杜威道德教育理论的贡献	192
(三) 杜威道德教育理论的历史地位	197
第四章 威尔逊的道德教育理论	202
一、威尔逊道德教育理论的背景	203
(一) 时代背景	203
(二) 方法论基础——分析哲学	208
(三) 道德哲学基础——哈尔的“普遍规约主义”	

伦理学	211
二、威尔逊的道德教育哲学	214
(一) 论当代道德教育的基本理论问题	214
(二) 论学校道德教育的实践	241
三、威尔逊道德教育哲学评价	257
(一) 关于道德教育的学科基础	257
(二) 关于道德教育的理论和实践问题	262
第五章 价值澄清学派的道德教育理论	268
一、价值澄清方法产生和发展的背景	270
(一) 对传统学校道德教育的批评	270
(二) 理论来源	276
二、价值澄清学派的基本主张	284
(一) 论当代道德教育的基本理论问题	284
(二) 论学校道德教育的实践	304
三、价值澄清学派道德教育理论评价	315
第六章 柯尔伯格的道德教育理论	327
一、柯尔伯格道德教育理论产生和发展的背景	328
(一) 时代背景	328
(二) 思想来源	333
(三) 对传统和现代道德教育理论的批判	348
二、柯尔伯格论道德教育的理论和实践	354
(一) 柯尔伯格的道德发展和道德教育哲学	354
(二) 柯尔伯格关于学校道德教育实践的建议	386
三、柯尔伯格道德教育理论评价	404
(一) 关于发展的道德教育	405
(二) 关于认知的道德教育	408
(三) 关于柯尔伯格道德教育的理论和实践	412

(四) 关于事实判断和价值判断	415
第七章 克里夫·贝克的 _{价值教育理论}	418
一、贝克价值教育理论产生的背景	419
(一) 理论基础	419
(二) 理论来源	423
(三) 对当代几种主要道德(价值)教育方法的 批判和继承	433
二、贝克的 _{价值教育哲学}	440
(一) 论当代道德教育的基本理论问题	440
(二) 论学校价值(道德)教育的实践	464
三、对贝克价值教育哲学的评价	477
(一) 根据人的需要界定道德的本质, 为道德教育 提供了一个适当的基础	478
(二) 贝克的 _{价值教育理论} 具有明显的折衷主义立场, 其中不乏合理因素	480
总结与展望: 当代西方道德教育理论中的“强硬派”、 “温和派”和“折衷派”	484
一、强硬派: 一种持久的道德教育传统	485
二、温和派: 对传统道德教育的反动	490
三、折衷派: 未来西方道德教育理论发展的主潮	495
后 记	508

第一章 当代西方道德教育理论的发展及其特点

我们在“20 世纪西方道德教育理论”这一总题目下所讨论的是 19 世纪末至 20 世纪 90 年代初期西方主要国家出现的道德教育理论、流派和学说。尽管在讨论这些理论、学说的过程中不可能不涉及本世纪学校道德教育的实践，但对近百年学校道德教育工作经验的分析和总结不是本书的主要目的。本书旨在通过对本世纪有代表性的理论的微观剖析和宏观比照，展示一百年来西方道德教育理论发展的历史轨迹，昭示理论未来发展的基本走向，并就理论本身的得失利弊阐明自己的看法。

在对各种理论进行具体分析之前，拟先就道德教育在本世纪的一般发展及其特点和趋势作一总的历史的考察，为当代道德教育提供一个粗略的宏观的背景。

一、当代西方道德教育理论的一般发展

任何理论的产生和发展，任何教育的变革都既是特定社会政治、经济状况的反映，也是人类思想、观念合乎逻辑的发展。20 世纪的道德教育理论自不例外。纵观百年发展历史，我们认为，当代西方道德教育理论大致经历了这样三个有代表性的发

展时期或阶段：

●19 世纪末至本世纪 30 年代：新道德教育理论的萌芽和奠基时期

●本世纪 50、60 年代：道德教育的荒凉时期

●本世纪 70 年代至今：道德教育理论的繁荣和发展时期

（一）19 世纪末至本世纪 30 年代：新道德教育理论的萌芽和奠基时期

19 世纪末 20 世纪初在西方所经历的那场在欧洲称为“新教育”，在美国称为“进步教育”的教育变革无疑是西方几千年教育发展史上最重要的教育变革之一。^①在这场变革运动中，一切传统的、旧的教育思想得到彻底的反省和检验，一切陈腐的、机械的教育形式都遭到最无情的批判和清理，其中孕育和发展起来的新的教育思想和观念不仅极大地冲击了旧的教育形式，而且确立了未来乃至整个世纪教育发展的主格调。从这种意义上说，走在这场运动前列的教育理论家、思想家乃是本世纪道德教育历史的真正揭幕者和奠基者。

上述教育改革运动显然是西方资本主义社会发展到一定阶段的产物。19 世纪末 20 世纪初，西方各发达资本主义国家相继进入垄断资本主义阶段。科学技术的飞速发展所导致的经济的急剧增长、资本主义国家之间的殖民地掠夺和激烈的市场竞争、世界范围的人口流动以及由此引起的社会生活习惯、道德和宗教观的深刻变化，都对教育提出了严峻的挑战。“因此，认为这

^① 赵祥麟：“20 世纪西方教育理论中的传统与革新”，见刘佛年主编：《回顾与探索——论若干教育理论问题》，华东师范大学出版社 1991 年版，第 31 页。

个革命对于教育只有形式上的和表面上的影响，那是难以想象的。”^①同时，“我们的社会生活正在经历着一个彻底的和根本的变化。如果我们的教育对于生活必须具有任何意义的话，那么它就必须经历一个相应的完全的变革。”^②

无论在欧洲，还是在美国，新世纪的教育改革家们所面对的、所致力于改革的都是历史上长期沿续下来的旧的、“传统的”道德教育。这种教育的基本特点：在性质上，它是一种强制的、灌输式的教育；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念和道德行为习惯；在内容上，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、规范或宗教教条；在方法上，通常诉诸直接的问答式教学、规劝、说服、纪律、强迫执行、训诫、奖励和惩罚以及榜样等。这种教育实质上是一种僵化的教育形式，一方面，它无视儿童的兴趣和需要；另一方面，与现实的社会生活无关。用一种固定的教条教育学生，则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。

这种教育在 19 世纪的欧洲特别是英、法等国仍然是一种占统治地位的教育形式。像英国，历史上一直是一个以宗教教育为特色的国家，学校的道德教育在大部分时间里是由宗教机关或学校的宗教教学来承担的，目的无非是使儿童服从、信仰上帝，它通常是通过传统的例规、宗教仪式和学校的纪律生活来进行的。学校的全部工作就是向学生灌输服从权威、服从纪律

^① 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社 1981 年版，第 15 页。

^② 同上书，第 28 页。

和宗教教义的观念。对学生来说，他们只需毫不迟疑地接受社会、宗教对他的要求，而不必问为什么。英国 19 世纪晚期的一位学校视导员曾谴责这种教育为“机械服从的模式”，他指出：“教师的目标是不给学生的天性、学生的自主生活和自由活动留下任何东西，而是压抑学生的全部自然冲动，机械操练学生的活力使之归于完全的平静，使学生的整体处于持续而痛苦的紧张状态之中……。盲目的、被动的、拘谨的和不服从的服从是整个西方教育制度赖以建立的基础。”^①显然，这种教育的核心是强制和服从而不是创造和自主。这种传统的道德教育不仅在古希腊、罗马、中世纪的宗教教育以及近代欧洲的教育中占统治地位，而且随着欧洲殖民者的足迹踏上了美洲这一块“新大陆”。

在 19 世纪末 20 世纪初的美国，主要有两种道德教育的形式：一种是在全盘接受欧洲模式基础上发展起来的宗教的、传统的道德教育形式；一种是随着“儿童研究”运动的兴起而形成的自由主义的教育形式。

欧洲宗教教育的传统传入美国后，从建国初期至 19 世纪末始终是学校道德教育的主导形式。正如哈什（Richard H. Hersh）等人所说，“在国家早期及 19 世纪的大部分时间里，道德教育的主要目的是按照清教徒严格的伦理规范形成儿童孝敬、忠诚、勤勉、节制等习惯。道德教育起着一种狭隘的社会化的作用。”^②教师的主要作用是训练学生的虔敬和服从，道德

①〔澳〕W·F·康纳尔著，孟湘砥、胡若愚等译：《二十世纪世界教育史》，湖南教育出版社 1991 年版，第 204 页。

② Hersh, Richard, Miller, John, and Fielding, Glen. *Models of Moral Education: An Appraisal*. New York: Longman, 1980, P. 14.

教育实质是灌输宗教教条的工具。人们在从道德方面考虑社会问题时，总是把它与上帝和圣经联系在一起。在公立学校，向学生提供和教授的每一本道德读物和阅读材料都是向学生灌输对宗教的情感和对权威的服从感。在许多公立中学，直接的问答式教学盛行，学生的主要任务是记诵各种具体的道德箴言或规则。^①19世纪中后期，随着资本主义工业的发展、社会的急剧变化、以及由大量移民的涌入所导致的社会生活和行为方式的变化，学校道德教育经历了很大的变化。然而，那种传统的、强制式的教育方式并没有根本性的改变。如果说有变化，那也是从培养虔诚的教徒变成把外来移民的子女投入美国这一“熔炉”，使之成为“地地道道的美国人”。道德教育变成了另一种形式的狭隘的、无反省的社会化过程。当时为这种教育提供理论基础的是美国哲学家、黑格尔主义者哈里斯(William Torrey Harris)。在1888年“美国全国教育理事会道德教育委员会”的年度报告中，哈里斯曾经指出：“所谓纪律，乃是学校的必要条件。它本身是一种习惯的训练（这种习惯的训练对于在一个社会整体中生活是十分重要的）因而也是一种道德的训练……所有美德都必须教给学生，而且要教得彻底以至使服从、守时、规矩、沉静和勤勉成为学生固定的品格。道德教育必须从机械的服从开始，然后才能慢慢从这一阶段向个体责任感发展。”^②美国学者罗伯特·梅逊(R. Mason)在谈到哈里斯的教育观时也指出：“哈里斯强调权威、纪律和传统的教材，他认为，这种纪

(1) Hersh, Richard, Miller, John, and Fielding, Glen. *Models of Moral Education: An Appraisal*. New York: Longman, 1980, P. 16.

(2) Elias, J. *Moral Education: Secular and Religious*. Robert E. Krieger Publishing Co. Inc. 1989, PP. 24-25.

律和权威具有崇高的意义，促进了自我实现 (Selfrealization)。”
哈里斯的一些观点，“乃是 1900 年以前对中学教育具有特殊影响的理论之基础。”^①

然而，这种旨在实现个体社会化并通过学校纪律、灌输等方式保证这一目标实施的教育形式在 19 世纪末遭到来自儿童研究运动的强烈冲击。这场运动的主要代表，美国儿童心理学家斯坦利·霍尔 (G. S. Hall) 认为，民主不是通过说教得来的，而是通过对儿童的尊敬和爱得来的。儿童的身上有自然的善的潜能，他们是世界上存在着的最美好的东西，在儿童的成长中，教师所能提供的最大帮助就是不要干涉儿童的成长。在霍尔看来，“没有任何事情比热爱、尊敬儿童并为他们的成长服务更有价值的了。”^② 所以，在霍尔那里，压制的、强迫的方法是没有地位的。但是，正如哈什等人所说的，“同从清教徒传统中继承下来的更为机械的品格训练方法一样，道德教育的自然主义方法在目的上也是保守的。两者都意在使世俗化的新教文化价值永恒化。不论是把儿童无情地投入文化熔炉，还是使其在中产阶级的温暖情怀中接受洗礼，结果都是一样的：使儿童适应于习俗的要求。道德教育只是引导儿童安于既定秩序的工具。”^③ 杜威也曾指出：“一种标榜以自由观念为基础的教育哲学也可能变成像它所曾反对的传统教育那样的武断，这种说法并不过分。任何理论和实践，如不以批判性地检验自身的根本原则为基础，

① (美) 罗伯特·梅逊著，陆有铨译：《西方当代教育理论》，文化教育出版社 1984 年版，第 7—8 页。

② Hersh, R. Miller, J. and Fielding, G. *Models of Moral Education*. P. 19.

③ Hersh, R. et al. *Models of Moral Education*. P. 20.