

课程政策与课程史研究丛书

山东教育出版社

顾问 钟启泉 田正平

主编 刘正伟

颠覆与重构：

现代学校德育课程变革

岳刚德

著

课 / 程 / 政 / 策 / 与 / 课 / 程 / 史 / 研 / 究 / 丛 / 书

顾问

颠覆与重构：

主编

钟启泉
田正平
刘正伟

现代学校德育课程变革

岳刚德

著

山东教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

颠覆与重构:现代学校德育课程变革/岳刚德著.
—济南:山东教育出版社,2015
(课程政策与课程史研究丛书)
ISBN 978-7-5328-8817-7

I. ①颠… II. ①岳… III. ①学校教育—德育—课程—教育史—中国—1900~1937 IV. ①G41-092

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2015)第 050365 号

颠覆与重构:现代学校德育课程变革

岳刚德 著

主 管: 山东出版传媒股份有限公司
出版者: 山东教育出版社
(济南市纬一路 321 号 邮编:250001)
电 话: (0531)82092664 传真: (0531)82092625
网 址: www.sjs.com.cn
发行者: 山东教育出版社
印 刷: 山东新华印务有限责任公司
版 次: 2015 年 5 月第 1 版第 1 次印刷
规 格: 787mm×1092mm 16 开本
印 张: 16.5 印张
字 数: 245 千字
书 号: ISBN 978-7-5328-8817-7
定 价: 43.00 元

(如印装质量有问题,请与印刷厂联系调换)
印厂电话:0531-82079130

总序

一

课程研究是一个充满活力、面向未来的研究领域,无论是课程概念的发展,还是课程理论体系的建构,抑或是课程的实践改革,课程领域的专业工作者对课程理论和实践的重审、批判与建构从来都没有停息过。他们深知,“若要在价值日渐多元的社会形势下担负起价值整合和理想重建的使命,就必须成为理性的行动者”^①,而要成为理性的行动者,就需要将课程同儿童幸福、社会进步与人类文化的发展联系起来,不断地更新关于课程理论与实践的认识,构建一个开放而常新的领域。这就意味着,课程不可能是某种社会规定的固化结构、某种外在于学习者的存在,而必须根植于学习者所生存的社会情境,并作为历史的产物给学习者提供一种不断变化的、能够被理解和超越的现实。

从16世纪开始,以科技革命为先导的社会革新与发展就从未停息过,从蒸汽机到电力的广泛应用,再到新能源和信息技术的革新,人类社会经历了从前工业社会到工业社会再到后工业社会的变迁。科学技术的发展带来的不仅仅是生产方式与生产关系的变革,更带来了人类认知方式的变革。从传统社会中口耳相传、偶发式的学习,到现代工业社会中的集体授课、系统批量的学习,再到后工业社会中合作对话、注重参与和生成的学习,人类学习的方式不断演化,尤其是新媒介的发展,公共的、虚拟的、互动的信息传播与沟通方式的出现,促使“人的思维从实体思维进入关系思维”。人们开始关注事物之间的关系,“关心人的存在方式、存在状态及其相互关系,而不只

^① 施良方:《课程理论——课程的基础、原理与问题》,教育科学出版社2011年版,第285页。

是在普遍的理性抽象中去探寻某种永恒的、客观的本质或规律”^①。这就意味着，学习不再是对封闭的实体文化的被动复制或适应，而是一个在共同关系中拥有、体验、分享和创造新文化的过程，学习者和教学者的身份与关系被重新塑造。因此，科学技术的革命通过改变人类生活方式与相互关系，间接地塑造着学校课程与教学的内涵。

社会分工的扩大化和精细化促使知识进一步分化，学科门类不断增加。一方面，在层出不穷的新领域和新知识面前，斯宾塞的“什么知识最有价值”、杜威的“什么经验最有价值”成为学校选择与组织课程时重要的价值依据；另一方面，有关教育和学习的研究也分化为专业性更强的领域，尤其是20世纪50年代以来脑科学、神经科学和心理学的发展，促使新的认知理论、智力理论和学习科学的研究向纵深发展，不仅加深了人类对自身的认识，也更新着教育理论与实践的科学依据，改变了教与学的理念与方式。与此同时，儿童研究成为专门的领域。人类社会从“没有儿童”“儿童成人化”和“童年消逝”的时代，进入到“发现儿童”的时代。^② 学校课程也告别了以知识为本位、以客体化了的学习对象为中心的时代，步入了真正关心和尊重学习者的时代。

迅速变更的社会现实也带动着文化的多维发展，从前现代文明关注系统内部的完整、稳定与内在平衡，到现代文明的注重理性、逻辑、科学与效率，以及后现代文明对丰富性、开放性、多元性、对话与体验的追求，都推动着课程形态与文化的更迭。从最初学会与自然相处，到如今需要学会与更为复杂的社会文化相融，再到构建与他人、与自然共生的关系，从关注传统的“3R”的读、写、算等基础能力，到“3C”的“关怀、关心、关联”，^③以及数字时代对视觉和信息素养、跨文化能力和全球意识的关注，学校课程被赋予了更多的职责。当下真正能够践诺并推进社会历史进程的人，是需要关心变化与革新、能够反思自我、不断学习与创造、敢于发现、敢于批判、乐于合作、勤

^① 靳玉乐、罗生全：《课程论研究三十年：成就、问题与展望》，载《课程·教材·教法》2009年第1期。

^② [美]尼尔·波兹曼：《童年的消逝》，吴燕荃译，广西师范大学出版社2012年版，第161、301页。

^③ 钟启泉：《开发新时代的课程——关于我国课程改革政策与策略的若干思考》，载《全球教育展望》2001年第1期。

于实践,同时具有道德感、审美情趣、社会责任感与使命感的自主的人,要体现这种社会价值观念的转型无疑需要新的课程体系的支撑。

因此,作为社会变革敏锐的感应器,在不断变迁的社会现实中,课程研究必须与时俱进,不仅要直接地反映特定社会阶段人才培养的现实要求与具体条件,更要不断地建构社会发展的理想形态与未来价值。从这个意义上说,课程研究的领域自新具有重要的意义。

首先,作为一个独立的学科研究领域,课程研究同其他学科领域一样,都是“以特定的学术知识作为通向社会的通道”,进而理解并建构其结构与关系。从最早的运用知觉经验和哲学思辨方法来认识课程问题,到实证分析的范式、实践探究范式,以及人文理解的范式和社会批判的范式,课程探究在方法论上的突破不断地打破思维界限和理论疆域,促使我们能够运用不同的信念、理论和方法,提出不同的课程问题,以特定的方式进行审视和解读。因此,从学科发展的内在规律来看,课程研究这个领域自身的理论疆域和研究方法处在不断演进之中。其次,课程研究还是一个现实的社会领域,它不仅关注当下人才培养的问题,也关心如何为未来培养社会公民的问题,需要在不断变迁的社会现实中做出“为什么教”“为什么学”的价值判断,将社会现实与人的发展相互关联。因此,从社会演进的现实来看,课程研究总是要对现有社会的价值选择进行反思,重新塑造能够引领社会发展的课程观念与体系。最后,课程研究更是一个具体的实践场域,正因为我们都 有学校,都需要教学,也因此会去思考“学什么”“怎么学”“如何评价”等基本的课程问题。课程研究总是同现实的学校教育相关联的,课程问题也是在实践中不断生成和创造的,是一个动态变更的实践领域。因此,课程研究是一个需要不断发展的领域,它需要我们关注课程领域的过去、现状以及可能的未来。

二

课程研究作为独立的学科领域真正进入研究视域始于 20 世纪初,并在博比特等人倡导的“课程科学化运动”中得到发展壮大。从那时起,课程的理论和实践就经历着研究视域和向度的不断拓展。首先,在实践领域,从 20 世纪 50 年代开始,发端于英美、波及全球的“新课程运动”带来了课程领域的系统变革。无论是 20 世纪 50 年代末到 60 年代末以“教育内容现代化”为主

旨的课程改革运动，还是 60 年代末至 70 年代人本主义的课程改革运动，抑或是 80 年代以后新学科主义课程改革运动，以及世纪之交关于人的全面发展的国际课程变革，都推动着课程实践不断从“数量上的渐进的改革”(incremental reform)向“重建运动”(restructuring)乃至“系统变革”或“整体变革”(system-wide changes)发展，促使我们对课程的思考从传统的结构性、功能性和局部性理解发展到从一个系统或者一种文化的角度去思考课程变革的整体意义。其次，在理论建构层面，以西方发达国家为代表的课程研究在经历了科学化的课程开发阶段、课程概念重建阶段以后，开始进入课程研究的国际化和学科化发展的阶段。在这个过程中，课程研究也从传统的强调课程体系的规范组织、目标达成与效率控制的科学实证主义的取向发展到多元主义和多学科研究的阶段，从功能实证主义的理论假设转向解释性、批判性、激进人文主义的理论范型。应该说，从课程开发、课程实践走向课程理解与课程批判的学科建构路径，代表了课程研究取向的多样化，也拓展了课程研究的空间与方法，促使课程研究从“指令性、规定性、程序性的科学语言”走向“诗性语言”和“社会语言”，更为关注描述性、阐释性、情境性和体验性的课程理解，探索从政治的、种族的、性别的、现象学的、审美的、神学的、人文的、存在的、制度的、社会学的等多元的视角进行课程问题与现象的诠释与反思，同时关心课程的政治与社会属性，“将课程理论化同课程的社会基础结合起来”^①。

正是伴随着课程实践的丰富和理论的多元发展，以及课程研究同社会现实的紧密相关，课程研究正日益成为一个重要的学术领域。特别是当课程研究已经进入到一个高度自由、创造性发展、多元化发展和多学科整合的阶段时，继续关注这个领域的持续创新和突破，保持课程研究内在的科学性、批判性、连贯性和清晰度，成为新时期课程研究确立其合法化地位、回应课程领域中理论和实践危机的重要课题。也就是说，在课程研究极大丰富和疆域不断拓展的过程中，如何在课程研究异彩纷呈的局面背后寻找课程研究未来发展的内核，赋予课程研究以新的内涵与方向，变得至关重要，其中有几个重要的向度是值得我们关注的。

^① [美] 艾伦·C. 奥恩斯坦、费朗西斯·P. 汉金斯：《课程：基础、原理和问题》，柯森主译，江苏教育出版社 2002 年版，第 146 页。

一是联结课程研究中的历史视角与现实观照。学科领域的建构与发展必然是建立在对该领域的一些基本事实的共识之上,如果丢弃了一个领域的历史,那么任何多元化的发展都是缺乏根基的,是将现实与历史相分割的散漫的研究。因此,无论在国内还是国外,当下的课程研究特别注重对课程学术史和实践史的追溯,在强调课程问题的当下情境的同时,注重将课程现实与过去建立联系,希望通过了解过去来获得对现在的更好理解。要把课程研究“当作是一个回归性的过程,确立对过去的不间断的关注”^①,把课程体系的建构看作是一个连续关联的过程,把课程研究的过去和现在视为共同的基础。

二是关注课程研究的本土建构与国际对话。任何的课程研究都置身于具体的文化、政治与社会现实之中,并不存在某种抽离社会历史情境和具体关系的课程研究。随着课程理论与实践在具体情境中的扎根与发展,那些一开始以吸收与借鉴发达国家课程研究体系为主要模式的国家与地区,也开始发出在国际课程领域中摆脱依附性的研究身份和确立本土化学科体系的诉求。从本土传统与现实出发,结合课程实践的需要,确立原生性的课程理论体系,积累独特的课程实践经验,以此打破同一性的课程话语体系,在国际课程研究中确立自己的身份。一方面,课程研究的本土建构是进行平等的国际课程对话和交流的基础,只有认识了自身课程研究的特质与价值,才能在课程的专业对话中立足本土、彰显个性;另一方面,凭借课程研究的本土品性的发展,才能真正促成多元的思维体系、价值取向与实践经验的相互碰撞与融合,在相互比较与激励中实现对本土课程研究的批判与反思,更好地理解所在国家和地区课程研究的过去、现在和未来,也同时尊重他国的课程历史、现实与价值。

三是注重课程研究中的多学科的会通与整合。课程研究发展到今天,对课程的探究与理解已经不可能仅仅依托某种单一的模式或方法,而是进入了“需要具有多样的概念和理论的工具箱,寻求一元化和复杂化之间的多元化发展”^②的阶段,综合不同的哲学基础、理论范型、方法体系和学科依据,

^① William F. Pinar. *Intellectual Advancement through Disciplinarity: Verticality and Horizontality in Curriculum Studies*. Sense Publisher, 2007, 13—14.

^② S. J. Ball. *Politics and Policy Making in Education: Explorations in Policy Sociology*. London: Routledge, 1990, 43.

发展出课程的多元化认识,突破研究的思维定势与习惯,为课程研究提供新的洞察力与深刻性。一方面,课程研究不断超越传统的哲学、心理学、社会学的学科视角,从更广泛的政治学、文化学、语言学、人类学、艺术等多学科和跨学科的维度出发研究课程问题,一些研究甚至“做到同时运用几个不同的理论视角”^①;另一方面,在研究范式的选择和方法的应用上,课程研究也主张确立开放的边界,寻求“应然与实然的谋和”,整合“实证分析”“实践探索”“人文理解”和“社会批判”等不同的研究取向。应该说,课程研究的多学科和跨学科的特性,已经成为课程领域学科建构过程中的重要特征。正如此彻姆等人所说的那样,人类行为领域中优秀的理论不管它怎样坚定地扎根于一门学科之中,它必然是跨学科的。^②也正是在这个意义上,课程研究是一个开放的领域,依据这个领域发展的自然规律、学科传统和具体处境,不断拓展新的研究空间和方法,而不是人为地限制研究的潜在可能。这种开放的学科建构的框架,已经成为课程研究综合化发展的一种重要趋势,将课程研究引入到更为细致和深刻的层次。

四是强调课程研究与实践的联结。马克思说,“哲学家只是用各种方式解释世界,而问题是要改造世界”。课程研究同课程实践具有天然的联系。一方面,课程研究是建立在课程现实与实践的基础之上对课程内在规律的探索;另一方面,课程研究又是以解决现实的课程问题、引领课程实践发展为使命的。课程研究的实践观照及其对实践的规范,一直是课程研究发展中的重要课题。在当下,课程研究同实践的关联尤为密切,主要表现为以下几个方面。其一,以课程改革为焦点的课程研究大量出现。世界范围内的课程改革浪潮,掀起了对课程体系的系统反思和整体变革,也推动了同改革相关的课程研究的发展,为优化改革实践、探索改革规律提供了重要的理论依据。其二,为了弥补课程政策研究缺位、课程政策运作缺少有效引导的不足,开始加强课程政策的基础性研究,以提升对政策运作的预见、调整与修正的能力,使课程政策成为联结课程理论与课程实践的有效媒介。其三,强调课程活动的社会建构性,关注课程在“广义的政治、经济、社会和文化过程

^①〔美〕保罗·A.萨巴蒂尔:《政策过程理论》,彭宗超等译,生活·读书·新知三联书店2004年版,第3页。

^②〔美〕乔治·A.比彻姆:《课程理论》,黄明皖译,人民教育出版社1989年版,第10页。

中的运作”^①，也同样关注课程研究的情境性与复杂性，强调从课程发生的现场出发、从课程运作的情境与脉络出发、从现实的课程问题出发，注重个体的意义阐释与认识的解放。最后，当下的课程研究超越了课程本身的技术性或功能性的意义，特别注重检视课程的道德意义、社会价值、伦理与精神的内涵，彰显课程作为个体和社会的文化引导与价值规范的意义。从这个角度说，课程研究不仅在微观组织的层面上，更在广义的公共领域对现实产生影响，体现着同实践具体而实质性的关联。

总而言之，随着课程研究的自身发展以及课程改革实践的逐步深化，课程研究已经从关注外显的现象形态走向聚焦内部过程与本体特征，从事实性分析走向价值的追索和规范的探讨，从发现问题走向问题分析和问题解决，研究不断趋向深入。无论课程研究发展到什么阶段，如果一个学科没有对领域发展历程和未来走向的深入认同，没有对它植根其中的社会文化情境的深切体验，没有对其他学科丰富学术资源的开放态度，没有对它所服务的相关实践活动的责任担当，就无法获得成功。

三

面对 21 世纪世界范围内的课程与教学革新的挑战，以及中华民族伟大复兴的机遇，如何在新的历史起点上实现教育的可持续发展，需要我们在系统的理论研究与实践探索的基础上，追本溯源，立足现实，放眼未来，为中国课程改革与发展、课程领域的建构与国际身份的确立提供平台与支点。《课程政策与课程史研究丛书》体现的正是这样的努力。丛书包括《危机与变革：民族主义与近代课程改革》（刘正伟）、《颠覆与重构：现代学校德育课程变革》（岳刚德）、《概念的寻绎：中国当代课程研究的历史回顾》（刘徽）、《从概念化到审议：课程政策过程研究》（屠莉娅）、《多重记忆：美国课程史学的话语变迁》（王文智）和《致知与致思：课程改革的知识论透视》（潘洪建）等六个分册，主要遵循狄尔泰人文科学研究的逻辑，在历时性和共时性视域内对课程与教学问题展开历史、理论与实践的多维度研究，从政治、文化、学术、政策和哲学的视角对领域内的重点与难点问题进行深度探究与系统思考，

^① 谢少华：《试论教育政策研究分类的理论基础》，见袁振国主编：《教育政策评论》，教育科学出版社 2001 年版，第 297 页。

以寻找课程领域未来发展的新方向和支撑点。

研究秉持了一以贯之的历史关怀。历史探究已经成为课程领域最重要的研究方式之一，对共同历史的认同是研究多样化发展的基础。尤其在当前的中国语境里，源自西方的理论在课程改革实践中的适用性遭受着质疑，课程专业工作者普遍意识到需要提防不顾社会文化情境简单“移植”西方理论的倾向。该丛书尝试将理论研究的新取向与新观点放置在具体的社会历史脉络之中把握，并尝试反映理论探索与政策实践等不同场域当中“鲜活”的中国经验，在历史研究提供的纵深中挖掘掩藏于课程变革背后的社会动因和文化价值。

这样的研究反映了本土学科建构的迫切愿望。研究带着广阔的国际视野和开放的研究思路，着力对中国的课程经验和特征进行探讨。对国外前沿研究及改革实践进行的系统梳理和提炼，均源自于对本土问题的反思。研究关注中国课程改革与发展的内在动力、本体矛盾、结构性要素和复杂性关系等问题，强调研究内生性特征和本土意义，寻求国际化与本土化之间张力的平衡，探索本土课程研究话语创生和理论建构的可能路径。

无论是《危机与变革：民族主义与近代课程改革》从文化分析视角对我国近代以来课程改革在思想理论、经验教训上的回顾与总结，《颠覆与重构：现代学校德育课程变革》对学校德育课程的现代化历程中历史逻辑特征的提炼与概括，还是《概念的寻绎：中国当代课程研究的历史回顾》以课程概念史的视角追溯改革开放三十年来课程思想史的变迁，《多重记忆：美国课程史学的话语变迁》对美国课程史研究发展历程和演变趋势所做的整体把握，抑或是《从概念化到审议：课程政策过程研究》在理论分析和跨文化比较的基础上对新时期我国课程政策过程的一般框架和本土意义的提炼与建构，以及《致知与致思：课程改革的知识论透视》以知识论分析为依据为课程开发所确立的理论基础和实践策略，都从不同向度拓展了课程研究的领域空间和认识视域，联结了课程理论与实践，打通了课程变迁的历史与现实，展望了课程发展的未来可能与趋向。

诚然，作为一个开放的领域，课程研究如何有效地整合研究的学术性、前沿性和应用性，实现当前与未来课程理论与实践的永续发展，不仅是本土的研究课题，也是国际课程领域发展的重要方面，需要每一个有责任感的课程专业工作者和对此感兴趣的人们共同为这个领域的智力突破和实践优化

做出勇敢而务实的努力。

《课程政策与课程史研究丛书》是在山东教育出版社的组织策划下问世的,钟启泉先生、田正平先生慨允担任丛书顾问,他们对丛书的编撰提出了许多重要建议及支持。2011年4月,山东教育出版社与教育部浙江大学基础教育课程研究中心联合举办丛书专题研讨会,田正平、肖朗、刘力、张文军等教授出席了研讨活动,并提出了许多宝贵意见,为丛书体例的确立与内容的修改提供了重要参考,在此一并表示由衷的感谢!

刘正伟

2014年10月7日于浙江大学西溪校区

Contents

目 录

- 总 序/1
- 绪 论 中国传统道德教育目标与现代公民人格的张力/1
- 第一节 当下我国中小学德育课程的范式危机/1
- 第二节 主要概念界定/5
- 一、修身/5
- 二、公民/6
- 三、公民教育/7
- 四、公民课程/8
- 第三节 研究成果述评/10
- 一、关于从修身科到公民科演变历史背景的研究/10
- 二、关于德育课程价值演进的研究/13
- 三、关于德育教科书演变历史的研究/14
- 四、文献评述/15
- 第四节 研究方法/16
- 第五节 本书内容和结构框架简介/19
- 第一章 “中体西用”背景下清末学校修身课程的确立/22
- 第一节 传统道德文化的修身功能与晚清士人伦理思想的启蒙价值/24
- 一、道家的修身思想——自然无为/24
- 二、儒家的修身思想——反求诸己/29
- 三、墨家的修身思想——兼爱交利/31
- 四、晚清士人对传统道德人格的批判/35
- 五、清末公民教育思想产生的社会基础/59

第二节 “中体西用”对清末教育宗旨和修身课程设置的影响/71

一、“中体西用”背景下中国现代学制的颁布与实施/72

二、“中体西用”与新式学堂教育宗旨/75

三、清末新式学堂的读经和修身课程/78

第三节 清末修身教科书编写的现代化/88

一、李嘉谷：《蒙学修身教科书》/88

二、何琪：《初等女子修身教科书》/93

三、杨志洵：《中等修身教科书》/95

四、陆费逵：《修身讲义》/98

第二章 民初修身课程的式微与现代公民思想的启蒙/103

第一节 民初修身伦理思想的演进/105

一、章太炎“理想的自由与平等”伦理观/106

二、孙中山的“自由、平等、博爱”伦理观/110

三、蔡元培的修身伦理思想/113

四、袁世凯的尊孔复古思想/117

五、陈独秀的“新青年”伦理观/120

第二节 民初两次教育宗旨的更迭与修身课程标准的颁布/125

一、以培养完全人格为目的的民初教育宗旨/125

二、以尊孔复古为中心的教育宗旨/129

三、中小学课程标准的公布与修身课程目标的确立/132

第三节 民初修身教科书的编写与出版/136

一、中华书局出版的《新制中华修身教科书》/137

二、商务印书馆出版的《共和国教科书新修身》/141

第三章 “五四”新文化精神启蒙与现代公民课程的演进/144

第一节 现代公民思想的启蒙与社会伦理价值的诉求/146

一、个性主义与人权思想/147

二、社会主义思潮与国民教育思想/153

三、国家主义伦理与个人自由/157

四、平民主义教育思想及行动/161

五、新生活运动的政治意义/166

第二节 教育宗旨的变更和学制变迁/169

一、平民主义之教育宗旨/169

二、《壬戌学制》的公布及教育标准的颁布/171

三、党治主义之教育宗旨/173

第三节 学校课程标准的颁布与公民课程的设置/176

一、《新学制课程标准纲要》的刊布与公民科的诞生/178

二、《中小学课程暂行标准》的颁布与党义科的设置/182

三、《中小学课程标准》的颁布与公民训练目标/183

四、《修正中小学课程标准》与教育总目标/185

第四节 公民教科书的编写与出版/188

一、新学制公民教科书/188

二、“三民主义”与党义科/191

三、正式课程标准与公民训练教科书/193

四、修正课程标准与公民课本/196

结语 现代公民人格建构的文化语境分析及路径探索/199

第一节 学校德育“成”人目标由圣贤人格到公民人格/200

第二节 学校德育内容选择的“中西文化”价值取向/204

第三节 学校德育教科书的现代化——从“修身”到“公民”/207

参考文献/211

附录/226

后记/245

绪 论

中国传统道德教育目标与现代公民人格的张力

第一节 当下我国中小学德育课程的范式危机

中国传统教育向来注重教育“成”人功能的实现。这里“成”人的含义是指成为一个有道德的圣人，成为一个谦谦君子和知书达礼的贤者。《大学》开宗明义即讲：“大学之道，在明明德，在亲民，在止于至善。”由此可见学校教育的德育宗旨以及道德教育的目标和理想在于培养具有圣贤人格的君子。或者换句话说，道德教育作为中国传统教育的核心内容，它是学校实现教育“成”人功能不可或缺的有效载体。

传统道德教育十分注重德性的培养，而德性的养成又主要是通过修身来完成的。《中庸》说：“故君子尊德性而道问学，致广大而尽精微，极高明而中庸。温故而知新，敦厚以崇礼。”这种强调“德教”的目的是启发人们的道德自觉，以“中庸”作为个人修身的准则，通过“修身”完善个人品格，达到人格完善。因此，传统道德教育与“修身”是不分离的，二者统一在个人“成”人的过程中。这在儒家提出的“格物、致知、诚意、正心、修身、齐家、治国、平天下”八大德目中，可以看出“修身”占据了承上启下的核心地位。也就是说，中国传统道德教育思想中所谓的“修身”，不仅重视个人的“正心”、“诚意”，而且非常重视以“格物致知”作为“知道”的手段或途径，以及“知道”以后如何“践履”和“躬行”，最终实现“齐家、治国、平天下”的修身目标。由此可见，通过情、意、知、行，追求理想的道德境界，这是中国传统文化中非常重要的道德教育智慧。

但是，由于传统道德教育中的修身思想局限于个人道德修养的提升或个人品格的完善，这种过分着意于个人内在超越和独善其身的属于私德修养范畴的“修身”说，当遭遇现代国家、社会和个人之间伦理身份和道德关系的复杂性重构时，作为公民的个体进入由国家和社会构成的公共领域时，其伦理思想的理论缺陷在社会实践中就会逐渐显现出来。

在现代国家和社会中，由于公共空间或公共领域的存在，使得个体在不同的共同体中以不同的角色和身份出现。个体在社会关系网络中的角色多样性和身份复杂性对学校道德教育关于“成”人功能的实现提出了新的要求或问题。简言之，一个超越“公”与“私”的二元对立的公民人格在学校教育领域中何以养成？

自从 20 世纪 90 年代以来，在一些关于德育目标、内容和方法的著述及演讲中，公民教育成为一个被反复论及的公共话题。人们日益要求普通教育，尤其是学校教育，根据国家赋予的权利和义务，在增强公民素养方面，能够充分运用个体的理智能力分析他们的处境，并在提升价值观和道德品质上，为人们参与社会生活和公共事务做准备等方面发挥积极的作用。通过教授公民教育课程，学校被置于一个给社会和国家带来稳定，同时使公民积极参与社会和政治生活的关键位置上。因此，从公民教育的目标和宗旨来看，理想的道德人格就是国民的公民人格。

但是，“公民人格的样式是什么？”“公民人格何以养成？”这是两个一直困惑学校德育目的确定和路径选择而交织在一起的难题。其令人困惑的关键之处在于：传统道德教育的内容能否成为建构现代公民人格的合理元素或知识基础，现代公民人格养成的可能路径有哪些？在回答上述问题之前，有必要对当下我国基础教育阶段学校德育课程及其实施的现状做一检视。

“德育”，顾名思义应该是“道德教育”的简称。在我国，德育是一个十分宽泛的范畴，它是一个外延十分宽广的概念，包括道德教育、思想教育、政治教育、世界观教育、人生观教育以及心理教育和环境教育。因此，对于学校德育课程设计者来说，当面对一个内涵确定而外延宽泛的德育概念时，在进行德育内容的判断和选择时，道德教育的边界会不断扩大，道德教育的内容会不断增加，从而可能给一线实施道德教育的教师带来困惑，导致学校层面在实施德育的实际操作中不可避免地会表现出一种非专业判断的随意性。尤其是在当下学校作为一个依附的被授权的行政单位存在，而不是一个依