



近现代法国德育： 人物及思想研究

上官莉娜 等 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社



近現代津滬演育： 人物、空間、研究

王德威 著

◎ 華文書局出版



国家社科基金项目（编号 16BZZ067）阶段性成果

近代德国德育： 人物及思想研究

上官莉娜 等 著



WUHAN UNIVERSITY PRESS

武汉大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

近现代法国德育:人物及思想研究/上官莉娜等著. —武汉:武汉大学出版社, 2017. 11

ISBN 978-7-307-19844-9

I. 近… II. 上… III. 思想家—思想评论—法国—近现代
IV. B565

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 276573 号

责任编辑:唐 伟

责任校对:汪欣怡

版式设计:汪冰滢

出版发行: **武汉大学出版社** (430072 武昌 珞珈山)

(电子邮件: cbs22@whu.edu.cn 网址: www.wdp.com.cn)

印刷: 虎彩印艺股份有限公司

开本: 720 × 1000 1/16 印张: 16.25 字数: 289 千字 插页: 1

版次: 2017 年 11 月第 1 版 2017 年 11 月第 1 次印刷

ISBN 978-7-307-19844-9 定价: 43.00 元

版权所有, 不得翻印; 凡购我社的图书, 如有质量问题, 请与当地图书销售部门联系调换。

目 录

导论.....	1
第一章 蒙田道德教育思想	13
第一节 蒙田道德教育思想产生的背景	13
第二节 蒙田道德教育思想的主要内容	17
第三节 蒙田道德教育思想的特点	27
第四节 蒙田道德教育思想评价及现实意义	29
第二章 卢梭“归于自然”儿童德育思想	40
第一节 卢梭的自然主义教育思想	40
第二节 “归于自然”德育思想的内容与实现途径	49
第三节 “归于自然”思想的评价及现实意义	54
第三章 孔多塞公民教育思想	60
第一节 孔多塞公民教育思想产生的背景和理论基础	60
第二节 孔多塞公民教育思想概述	69
第三节 孔多塞公民教育思想的特点	79
第四节 孔多塞公民教育思想的评价及启示	81
第四章 孔德道德教育思想	89
第一节 孔德道德教育思想产生的背景及理论渊源	89
第二节 孔德道德教育思想的主要内容	95
第三节 孔德道德教育思想的主要特点.....	105
第四节 孔德道德教育思想的评价及启示.....	107

第五章 托克维尔公民教育思想	117
第一节 托克维尔公民教育思想产生的背景	117
第二节 托克维尔公民教育思想的内容及特点	122
第三节 托克维尔公民教育的培育体系	128
第四节 托克维尔公民教育思想的启示	136
第六章 涂尔干道德教育思想	140
第一节 涂尔干道德教育思想产生的背景	140
第二节 涂尔干道德教育思想的主要内容	146
第三节 涂尔干社会群体依恋理论	156
第七章 列维纳斯哲学思想的道德意蕴	172
第一节 列维纳斯哲学思想的形成与发展	172
第二节 列维纳斯哲学思想的道德意涵	182
第三节 列维纳斯德育思想的主要特点	188
第四节 列维纳斯德育思想的评价及启示	190
第八章 布迪厄场域理论视域下的德育思想	195
第一节 布迪厄场域理论的含义及要点	195
第二节 德育场域的内涵及其发展动力	211
第三节 德育场域的反思与优化	224
参考文献	234
后记	253

导 论

德育,有广义和狭义之分^①,不论是广义还是狭义,都是自人类社会产生以来就存在,并随着历史发展和社会进步而不断成熟。法国道德教育立足本土,受法国社会历史文化的影响,博大精深、自成一体,本书通过对代表性人物思想的挖掘与融会,窥一斑而见全豹,观滴水可知沧海,力图以“树木”见“森林”,描绘出法国近现代德育发展的思想谱系,勾勒出较为清晰的理论脉络。近现代以来,法国不断经历着经济与社会危机,同时也经历着认知与道德危机,不断探索重构权利与义务的平衡、重建个体与共同体的关联,涵育维护共同福祉所必需的个人美德与公共道德。

一、近现代法国德育思想的研究意义

本书通过对法国近现代德育思想的梳理,有助于加深人们对法国德育思想的理解和把握,弥补国内学界研究的不足;对代表性人物德育思想的内容、特点、方法等进行深入分析,可以为我国德育实践提供启发,促进道德教育科学化发展。

(一) 丰富国别研究内容,完善我国德育理论体系

从学界现状来看,关于法国德育的相关成果不够充沛,加强对法国道德教育思想的研究可以填补这一领域的空缺,有利于从整体上丰富西方尤其是法国道德教育研究的内容,促进法国德育思想研究体系的进一步完善。在研究过程中,我们选取了具有代表性的人物,不仅对其德育思想的产生、形成和发展进行整体性把握,而且通过精细化挖掘,以期把握理论精髓。我们注重对话和交流,通过沟通进行理解,为比较德育研究找到新的理论增长点。本书选取具有

^① 狭义上的德育是指道德教育,即依据一定的伦理思想和道德规范而在做人的品德方面进行的教育;广义上的德育不仅包括道德教育,而且包含思想教育、政治教育等与人们思想道德相关的教育。文中的德育是指广义上的德育,并且侧重对德育思想的分析。

代表性的人物进行德育思想研究,不仅因为人物本身在历史上所占据的地位,更重要的是人物背后思想理论的价值及其社会贡献。书中法国思想家的理论本身具有独特性和开创性,对蕴含其中的德育思想进行深度挖掘,或者以其理论为分析工具对道德教育进行多维阐释,具有积极的开拓价值,对完善我国德育理论体系具有一定的意义。

卓有成效的道德教育应当是根植于特定民族历史和社会文化的土壤之中,是特定历史文化积淀的产物,只有符合自身独特的民族性和文化性,才能对社会发展的需求做出有效回应。全球化视野下的信仰危机和道德危机蔓延以及各国对道德教育的反思,逐步凸显了道德教育在全部教育中的基础性与重要性。无论是自然主义德育思想、国家主义公民教育思想、德育世俗化思想,都或多或少地影响着法国的学校道德教育,可见具有指导性的思想不仅仅作为理论存在,同时也作为方法发挥着价值。

(二) 拓展德育实践视野,启发我国德育发展新思路

学校德育是德育思想在实践层面最直接的呈现,从法国学校德育的发展历程及最新动态来看,他们努力在公民教育和道德教育之间寻找平衡点。当社会寻求变革,呼唤新的道德力量的时候,道德教育总是受到责难批评,在教育实践中被否定甚至取消;而当社会风气日趋保守,社会价值观念多元无序,道德观念沦丧的时候,人们又往往举起道德教育的旗帜,提倡和加强学校德育。当前法国政府采取的解决方案是引入“世俗道德”(morale laïque),它不仅是非宗教的,也是非国家主义的,这样一个维度加剧了与其他国家比较而言的政教分离程度。2015年,法国中小学复设世俗道德教育课程,不仅要告诉学生如何正确看待宗教,而且明确世俗道德也并非国家道德,它反对独断主义,提倡个人意识和判断的自由。法国教育部门选择那些公众普遍认同的价值观念作为教学内容,使之超越政治派别与宗教之争,向来自不同族群、宗教、阶层及家庭的学生传递社会“共同价值观”;同时以开放包容的态度对待其他价值观,介绍、描述非主流的文化形态和价值观念,允许多种价值取向并存,引导学生独立分析、辨别和评判,从而做出自主的价值选择,遵循普遍的行为规范。

学校德育的任务之一是培养人们建立价值判断的准则,而这些判断准则难免具有个人的主观色彩,如人们对善恶、美丑的看法是基于价值观念基础上做出的判断,该特点决定了道德教育不能采取笼统的、抽象的方式,必须有具体的内容。在具体教学法上,立足于鲜活的生活图景,着眼于社会现实和日常生活的方方面面,力图在青少年身上创建使他们在面对人与事物时能够确定自身行为的道德意识和道德能力。以历史为网,以人物为节点,以法国为镜鉴,拓

展德育实践视野,有助于对德育现象和德育问题做出更深刻、更具说服力的描述、剖析和解释,启发我国德育发展新思路。

二、近现代法国德育思想的发展脉络

对人物及其思想的考察必须放到特定的历史时代和社会情境中去,以历史唯物主义思想为指导,才不致曲解和误读。1789年法国大革命的爆发冲破了天主教会控制下的封建主义道德藩篱,法国成为最早实施公民教育的西方发达国家,公民教育逐步兴起。与此同时,在打破旧制度的过程中,德育世俗化引起了人们的关注且得到重视,通过费里法案逐步走向制度化。至此,德育世俗化赢得了国家权威和主流社会的认可,成为法国德育实践鲜明的特点,法国学校德育机制则实现了集中领导与灵活发展的动态平衡。

(一) 自然主义德育思想(16世纪中期至18世纪中后期)

自公元5世纪法兰克人征服高卢建立王国到大革命前期,法国道德教育一直都处于教会控制之下,德育具有鲜明的宗教色彩,宗教教育覆盖了道德教育,属于封建主义道德教育的范畴。文艺复兴、宗教改革和启蒙运动对民众思想的冲击和解放,推动了道德思想领域的斗争,为冲破封建主义桎梏积蓄动能,在某种程度上也为资产阶级革命起到了动员和鼓舞的作用。罗马对高卢的影响根深蒂固,并进一步渗入法兰克王国而延续至今。“罗马留给高卢一个非常突出的遗产继承者:天主教会,这是罗马文化和罗马语言的承载者。”^①法兰克王国建立之初,天主教便在法国取得了统治地位,教会控制着教育,并通过墨洛温王朝的推动,加洛林王朝的发展,卡佩王朝的整合,天主教主导下的道德教育得到了蓬勃发展,尤其是17世纪天主教改革在法国大获成功,天主教的地位得到了更多人的肯定。

但是在这种繁荣发展的景象下也蕴含着深刻的社会思想矛盾,文艺复兴使得这种矛盾的斗争更加激烈:一方面,“天主给国王以绝对的权力,但是永不承认在天主之下有一个地位更高的人”^②;另一方面,“国王们加在他们身上的许多世俗和行政义务事实上常使他们不能专心履行他们的宗教职责”^③,这里的“他们”指的是教士。王权与神权的冲突加剧,宗教改革呈山雨欲来之

① [法] 乔治·杜比:《法国史》(上),商务印书馆2010年版,第199页。

② 郭华榕:《法国政治思想史》,人民出版社2010年版,第3页。

③ [法] 乔治·杜比:《法国史》(上),商务印书馆2010年版,第265页。

势，在森严的封建等级制度下，不同教派之间的冲突升级，产生了宗教迫害的倾向，宗教战争中不断加剧的暴力侵扰在16世纪中后期达至顶点。这使得部分有识之士开始反思或者质疑原有的信仰，冲破宗教道德束缚的社会诉求愈加强烈，正如有学者指出“1515年到1589年，主要的难题是宗教改革带来的问题以及宗教改革引起的政治和宗教对抗”^①。在这样的背景下，蒙田的怀疑论思想应时而生，他以随笔的形式呈现了丰富多彩的思想内容，提出了道德教育居于首位的观点。蒙田一生中并没有系统论述道德教育思想的著作，但他的德育思想却散发着理性的光芒，具有独特的魅力。蒙田的道德教育思想具有针对性和现实性，他直指当时法国社会的教育弊端，抨击只重视知识灌输，轻视学生综合能力的培养，尤其是轻视道德素质提高的教育现实；提倡突出道德知识的主导地位，重视塑造健全的人格，培养满足社会发展需要的“绅士”；关注教师的主导作用，重视学生独立性、自主性的培养和发挥，明确了实施道德教育的主要内容（学习哲学、历史和自然），别出心裁地提出了强调特殊性和灵活性相结合的德育方法。蒙田的道德教育思想历久弥新，散发着浓郁的现代气息，闪烁着真知灼见的智慧火花。

在文艺复兴和宗教改革的推动下，自然科学得到极大的发展，至十七、十八世纪，天主教会的很多理论观点不攻自破，新兴资产阶级力量又使得法国封建制度遭遇空前危机，启蒙运动惊涛骇浪般掀起，而“启蒙时代的欧洲是法国的欧洲”^②，法国成为启蒙运动的中心，理性主义、浪漫主义、自然主义、唯物主义等各种思潮不断涌现，思想家们以权利自由对抗封建专制和宗教压迫，以自然神论和无神论来反抗天主教的权威，以卢梭为代表的法国启蒙思想家为打破旧秩序，建立新秩序进行了积极的探索。1762年，作为论述儿童自然主义教育思想的《爱弥儿》一经出版发行，便在被封建专制和宗教神权阴霾笼罩下的欧洲引发了巨大的轰动，卢梭也因此被誉为“教育上的哥白尼”。“归于自然”是卢梭自然主义教育思想的核心，是指教育要按照儿童的自然本性展开，尊重个体天性，真正地让儿童不受传统的束缚，能够自由率性地成长。简而言之，教育必须按照儿童的内在自然秩序，以儿童需求为基准，通过恰当的符合自然规律的教育方式，使其身心得以积极健康的发展。

（二）国家主义公民教育思想（18世纪末至19世纪中后期）

思想启蒙推动了资产阶级革命的进程，革命的爆发又推动了法国德育思想

① [法] 乔治·杜比：《法国史》（上），商务印书馆2010年版，第579页。

② [法] 勒费弗尔：《法国革命史》，商务印书馆1980年版，第63页。

的发展。1789年至1794年的法国大革命是继17世纪英国革命和18世纪美国独立战争后的一次更彻底、更深刻的资产阶级革命。统治了法国一千多年的封建制度从根本上被推翻,资产阶级民主代替了封建专制,《人权宣言》以“人权”和“法治”为核心,通过法律的形式确定了国家权力,取代了封建国王的特权。孔多塞在革命中严厉抨击了法国封建等级制度和宗教神学观,要求在法国建立民主共和制度,他不遗余力地宣扬启蒙思想,希望能通过教育把公民从愚昧中解救出来。孔多塞的政治、社会和公民教育思想集中于其代表作《人类精神进步史表纲要》和《公民教育计划纲要》中。孔多塞还主张废除传统的宗教教育,倡导公民权利和义务教育,其公民教育思想是一种国家主义的教育思想。《人权宣言》不仅成为公民教育的重要参考素材,而且在这种精神的鼓励之下,公民教育被纳入了国家战略计划,“孔多塞提倡国家开办和管理教育,主张建立具有权威性的国家教育行政机构,并使它具有统一性和权威性”^①。

德育思想作为上层建筑的重要组成部分,取决于其所处的经济基础,大革命结束后,生产关系发生了根本性变化,封建制度被打破,资本主义制度逐渐建立起来,为了维护新生的资产阶级共和国,就必须找寻社会秩序重建的路径。孔德从人性论出发主张“爱人类”的道德教育目的,强调道德教育的阶段性,重视道德教育实践,具有明显的“秩序情结”和“集体主义”倾向。孔德在《实证哲学教程》中提出,人类思辨发展是三个相互联系的阶段,即神学阶段、形而上学阶段(玄学阶段)和实证阶段。孔德认为,与人类思辨发展过程相似,道德也要经历这三个发展阶段。在神学阶段的拜物教时期,也就是人类思想发展的最早期,感性生活比理性生活发达,此时适当的道德状态尚无法到来;在形而上学阶段,孔德认为此时的道德提倡自私理论,只关心个人救赎,但也有一些观念,如“良心自由说”、“主权在民说”、“平等说”等使得人们对社会的道德状况持有高度关注,孔德也强烈谴责这个时期新教的道德罪恶,认为新教允许离婚破坏了家庭道德和社会道德;在实证阶段,道德方面才强调爱他人,通过爱自己到爱他人再到爱社会,实证道德得以发展完善。

托克维尔关注如何强化公民的政治认同,增强其社会归属感,培养民主共和精神。如何才能制约国家权力的肆意扩张,保障公民的自由权利,他将目光投向大洋彼岸并提炼出“美国经验”,即发挥公共生活的作用,通过地方自治制度以实现地方自由与结社自由,通过公民的政治参与等方式培育公民精神。

^① 王学,刘春梅:《外国教育思想发展史》,中国物价出版社2003年版,第97页。

托克维尔并不排斥宗教教育,他还从理念和制度两个层次阐释了宗教对净化人的心灵,维系公共道德、保障人的自由和稳定社会秩序的积极作用。可以看出,托克维尔重视宗教在民主社会中的作用。^①

(三) 德育世俗化思想(19世纪末至21世纪初期)

法国大革命结束后,法国并未迎来渴望已久的平静,历史的发展依旧曲折跌宕。大革命建立了法兰西第一共和国,但是大革命结束不到十周年,第一共和国便被法兰西第一帝国取代,十年后又出现波旁王朝复辟和“百日王朝”等,随之是短暂的七月王朝、法兰西第二共和国、法兰西第二帝国、法兰西第三共和国、维希政府、法兰西第四共和国。虽然在维希政府之前,法兰西第二帝国因普法战争的失败而倒台,巴黎公社被镇压后出现了相对稳定的法兰西共和国政权,即法兰西第三共和国;但是受国际国内环境的影响,直至戴高乐总统就职,法兰西第五共和国建立,法国才真正进入一个相对稳定的发展时期。在这样的背景下,法国德育思想呈现出多样性甚至迥异的特征,但总的趋势是重视公民教育,以制度保障道德教育世俗化。从法兰西共和国所经历的失败中,有识之士认识到无法单靠利益上的革命来建立共和国,而需要相关意识的教育,“共和民主”需要教导与教育,而教导教育则需要传承共同价值观,只有它能保障个体自由与个人尊严的共存,以及涵育维护共同福祉所必需的个人美德。

涂尔干的道德教育思想与当时法国整个教育界去宗教化活动有关。19世纪后期,费里改革明确了教育世俗化的方向,确定初等教育免费、义务与世俗化三原则,并通过法律制度的形式固定下来,推进了法国教育世俗化、教育民主化和教育国家化的进程,同时给予学校和地方一定的自主权。费里改革方案并不完全是个人思想的呈现,而是汲取了众多思想家的智慧,正如有学者指出的那样“实证主义学说在法国具有相当重要的意义,它直接影响了义务的、世俗的和免费的公立学校的创立者朱尔·费里,间接影响了机会主义和激进主义思潮,这两种思潮都促进了公立学校的建立”。^②“在法国近代史中,学校世俗化被多次提及,最终转变为1882—1887年费里主持教育部工作时相继制定的关于义务的、免费的公立学校的基本法律所确定的制度”。^③从当时教育改革背景出发,涂尔干道德理论的主要观点包括“以理性化道德教育取代宗

① 林国基:《论托克维尔的平等观与宗教观》,《社会科学战线》1999年第4期。

② [法]路易·勒格朗:《今日道德教育》,教育科学出版社2009年版,第24页。

③ [法]路易·勒格朗:《今日道德教育》,教育科学出版社2009年版,第50页。

教的道德教育是近代德育演变的必然趋势；非宗教的道德教育并不意味着否定历史形成的道德传统；非宗教道德教育不等于理性化道德教育”。^①可见，涂尔干道德教育思想明显倾向于世俗化，他认为世俗道德与宗教派生出来的道德存在区别，是只对理性适用的观念、情感和实践的总和。这种“非宗教化”不仅从表面形式上把宗教教育与道德教育相分离，而且把潜藏在宗教概念中的道德实体与世俗生活中的经验性道德实体进行了区分和甄选。

列维纳斯经历了两次世界大战和经济危机，拜师胡塞尔和海德格尔，注定一生充满着传奇色彩。列维纳斯道德教育思想产生在伦理贫乏的20世纪，殖民主义、帝国主义、资本主义、法西斯主义都是哲学追求“总体”与“同一”暴力指导下的结果。列维纳斯认为懂得尊重与责任、学会对他者关怀、明白怎么爱人是衡量一个人成熟与否和道德水平高低的关键要素。列维纳斯强调他者，他者具有完全的他性，是不同于“我”的特殊存在，因此“我”对他者的爱始于差异性。列维纳斯的道德十分具体，就是“我”实际上成为每个人的兄弟，愿意把面包分给饥饿者，愿意对每一个人负责，并且愿意比其他人更有责任和担当。当我们都变得更有道德感的时候，正义就能够建立起来。虽然列维纳斯是唯心主义的代表，但是其道德教育思想充满人道主义色彩，主张给予他人的行为以宽宏与善意，懂得谦逊、敬畏、宽容、亲近、担当，爱身边的人甚至爱陌生人，爱生活、爱和平、爱自然，把享受与奉献，自为与为他贯穿起来。

布迪厄是具有世界影响力的法国社会学家之一。自布迪厄提出“场域理论”以来，“场域”这一研究范式得到许多学科的关注和认可，成为跨学科的理论工具，在社会学、人类学、政治学、教育学、文学等诸多领域得以广泛应用。借助布迪厄场域理论的核心概念——“场域”、“资本”、“惯习”、“语言”，以德育“惯习”、德育“资本”、德育“话语”及其实践维度对德育场域进行全面系统的解读，具有较强的理论与实践意义。

法国近现代德育思想和学校道德教育之间的关系相对复杂，既有疏离排斥阶段，也有互构耦合时期。两个世纪以来，法国公民教育是一个相对持续稳定的系统，深受国家主义和实证主义的双重影响。法国学校公民教育一直力图对社会危机做出反应，而且这种教育一直被视为可能的潜在补救措施。第二次世界大战之后，道德教育因有倾向性之嫌，不符合中立性原则，逐渐被取消。

^① 陈桂生：《略论迪尔凯姆关于“理性化”的道德教育的见解》，《杭州师范学院学报》2002年第4期。

1882年至1969年,在法国小学教育阶段还存在“道德教育”以及“公民训导”课程,1970年被取消,直至1985年才重新开设;初中阶段,1985年开设了“历史、地理、公民教育”;高中阶段一直没有传统意义上的公民教育,因此2000年在普通高中开设的“公民教育、法律与社会”,职业高中开设的“公民教育”课程被视为重要的革新举措。近年来,“公民教育”逐步向健康教育、性教育、环境教育、消费教育、安全教育等领域延伸。在法国学校公民教育中,其政治维度一直较为突出,公民教育的核心概念始终围绕着“公民资格”,有学者甚至认为进行公民教育,就是为政治恢复地位。在1948年5月10日的高中公民教育文件中,出现的就是“公民和政治教育”这样的用词,同时提出其他学科应该为公民教育提供支持,这种状况一直延续到20世纪70年代,法国社会开始对是否仍然采行“公民教育”产生质疑,1978年以后,初中和高中都停止开设公民教育课程。1985年公民教育再次复课,其目的是希望回归某些价值观。虽然近年来公民资格的内涵经历了“去政治化”(dépolarisation de l'éducation civique)的过程,但是道德教育仍未引起足够的重视,对于道德教育在法国中小学中的“缺席”,有学者甚至称其为共和国的“领土丧失”。

法国的教育长期被教会严格掌控,直到1881年法兰西第三共和国时期才通过了著名的《费里法案》,宣布世俗性为法国教育的根本特点之一。此后,神职人员不再担任教师,宗教内容从教材中被剔除。随着社会发展,“世俗性”逐渐延伸为“中立性”。所谓中立性,就是教育不受任何宗教信仰和政治倾向的控制。然而几百年来,在法国历史上宗教与道德具有千丝万缕的联系,以至于它们之间的关联不可能是外在的和表面上的,要把它们彻底分开也绝非易事。从宗教教条中提取的道德价值,如诚实、节俭、守信、慷慨、爱国、忠诚、尊重公益、尊重生命,都受到不同程度的质疑。因此,法国传统学科教学对浸入道德和政治抱有抵触情绪,世俗教育更为关注真理的主导地位。有学者指出,学校的世俗化是一种“工具性的中立”,可以归结为价值与思想的缺失,只有工具性的智力教育。^①人们发现,法国课程根本不含“道德”课程,这不仅与过去的课程相反,也与其他国家的课程规定有所不同。我们的冷漠和智力主义的症候,以及对“教育”和“民主”等到处都适用的概念模糊的危险,在学科课程中四处可见。^②教育世俗化是一个从道德生活中排除宗教信仰

① [法] 路易·勒格朗:《今日道德教育》,教育科学出版社2009年版,第56页。

② [法] 路易·勒格朗:《今日道德教育》,教育科学出版社2009年版,第122页。

的过程,也是道德理性化的过程,然而学校单纯求助于惟理教育,忽略了价值观的意义。此外,实证主义在法国的滥觞,也对德育产生了冲击。实证主义对难以被科学证明的主观价值观和事实做了激进的二分,价值观可能因为时空差异而引致不同的判断和解释,因而被视为仅是情感的表达而非客观事实,而包含价值观在内的所有知识都被看做是相对的、变化的、情境性的,确定价值观的基础性原则始终处于摇摆状态,从而否定了在学校中进行道德教育的合法性。在法国特殊的历史文化语境中,道德—公民性(le moral -le civique)、个体—公民(la personne -le citoyen)是对应的范畴,道德领域中个体是自主自立的,注重知识传递与价值引导合而为一;而公共领域则是公开辩论、观点交锋的场合,“公民性”是公民教育的核心,即培养合格公民应当掌握的政治知识和参与技能,公民应当具备整体观念,优先考虑共同利益,由此学校“道德教育”与“公民教育”的目标、旨趣有着显著的差异。

全球化与多元文化发展凸显出道德教育的迫切性,而法国学校德育的合法性却一直面临着学校教育“世俗性”的挑战与质疑。“政治性”的公民教育与“世俗化”的道德教育都曾被采纳,但二者的发展是非均衡的,公民教育独大、道德教育薄弱是一直困扰着法国学校教育的现实问题。2015年秋,法国中小学复设“世俗道德教育”课程,强调向学生传递“共同价值观”,这体现出法国学校教育试图重返意义世界、复归价值引领的一种努力。

三、本书的内容安排

本书选取了八位重要的法国思想家,对其德育思想进行了较为系统的分析,以期对法国近现代德育思想有整体把握。

除导论外,本书余下八章,以时间为轴谋篇布局。每章围绕特定人物的德育思想进行分析,从时代背景、主要内容、特点、评价及启示四个方面做精细化研究。时代背景一般包括生平简介、代表著作、具体时代或者社会背景、理论基础或思想渊源等;思想内容部分包括德育地位、德育目的、德育原则、德育内容、德育实现途径及方法、德育环境等;特点部分主要是对该人物德育思想呈现出的特征进行概括;评价及启示部分,则结合中国的现状和实践,对法国德育思想进行评述,归纳可资借鉴的启示。本书的基本内容安排如下。

导论,梳理了法国近现代德育思想发展的历史脉络,将之分为自然主义德育思想、国家主义公民教育思想、德育世俗化思想三个主要阶段。法国近现代德育思想和学校道德教育之间的关系相对复杂,既有疏离排斥阶段,也有互构

耦合时期,本书初步探讨了法国近现代德育思想对学校德育的影响。本书对丰富国别研究内容,完善我国德育理论体系;拓展德育实践视野,启发我国德育发展新思路;促进对德育现状反思,提升国民道德素质等都具极强的理论与实践意义。

第一章,蒙田道德教育思想。蒙田是本书开篇人物,其道德教育思想产生于特殊时代,文艺复兴运动、宗教改革运动以及自然科学技术的发展对蒙田道德教育思想产生了重大影响,人文主义与怀疑主义奠定了蒙田道德教育思想的理论基调。面对旧经院教育只重知识而轻视道德的弊端以及世风日下的法国社会,蒙田发出了“道德教育第一”的呼喊,指出“我希望世界是我学生的教科书”,通过“既严厉又温和,而不是遵照习惯的做法”,毫无功利地去实施美德,实现塑造健全人格的目的。这些思想对我国道德教育内容更富“人性化”,实现道德教育方式方法“生活化”,营造“三位一体”道德教育环境具有重要的现实意义。

第二章,卢梭“归于自然”儿童德育思想。卢梭是法国启蒙运动的重要代表人物之一,在其代表作《爱弥儿》中提出了自然主义教育理论,其核心是“归于自然”,并贯穿到他的整个德育理念中。卢梭以“人性本善”为出发点、以培养“自然人”为目的,在德育理念上,卢梭主张“教育要适应儿童天性的发展”,即教育者要顺应儿童身心发展的客观规律,遵循自然法则,尊重儿童个体需求,使儿童在受教育的过程中不仅能够自由率性地发展,还能真正让儿童不受传统陈旧思想的约束;在德育方法上,卢梭推崇“自然后果法”,即反对外界涉入进行惩罚,而是通过儿童与大自然的实践接触,体会犯错的后果,取得教训,吸取经验,从而深刻体会到自己所犯错误带来的后果;在德育环境上,卢梭主张为儿童保持自然的环境,使儿童在自然状态下成长。

第三章,孔多塞公民教育思想。孔多塞是“百科全书派”最后一位思想家,是法国大革命的积极拥护者和实践者,其公民教育思想以法国资产阶级政权的建立和启蒙思想的传播为社会文化背景,他通过演说宣传、著文立说、政治参与、课程教育等途径开展公民教育实践。孔多塞提出公民教育的目标是培养拥有独立人格和自主意识、充满才智且服务社会的公民,实现公民自我完善和促进国家发展的有机统一;指出公民教育内容应包括爱国主义教育、共和观念教育、权利义务教育和宪法法制教育等。孔多塞公民教育思想展现出社会性与实用性、统一性与权威性、渗透性与融合性、世俗化与普及化的特点,创新了1791年宪法教育思想,丰富了法国启蒙思想体系,深刻影响了法国近代的教育改革。

第四章，孔德道德教育思想。孔德是实证主义社会学的创始人，19世纪法国动荡的政治时局和新兴的工业社会是其思想产生的时代背景。针对当时法国社会出现的思想道德混乱状况，孔德突出强调道德教育的社会价值，主张对大众进行普遍持续的思想道德教育以推动整个社会秩序的重建，展现出鲜明的实证主义特色，具有世俗性和宗教性的双重特征。在德育内容上，孔德从实证主义人性论出发，对“利己心”和“利他心”做了辩证分析，为道德教育寻找到了合理定位，指出道德是“第七科学”，即最后的实证科学，道德教育要以社会学为基础，也要涵盖相关的人文社会科学知识，充分利用美育、宗教等隐性教育，营造良好的家庭、学校和社会环境，并通过实践实现德育的目的。

第五章，托克维尔公民教育思想。托克维尔的公民教育思想围绕着法国和美国公民教育而展开，集中体现在《论美国的民主》这本书中，他深入探讨了公共精神和“正确理解的利益”行为准则，强调政治实践教育；体现出公民教育与政治权利行使相结合，重视经验和实践教育，注重心灵和精神净化相统一的特点。托克维尔基于美国民主经验的总结，提出公民教育应以乡镇自治为基础，以结社为平台，以合理的宗教信仰为保障，充分发挥女性教育和家庭教育作用。这启示我们应引导公民教育回归实践本性、突出公民教育的主体参与性、明确公民教育的价值导向性、增强公民教育的渗透性。

第六章，涂尔干道德教育思想。涂尔干阐述了道德的三大核心要素，即纪律精神、群体依恋精神和知性精神。其中，围绕着群体依恋精神形成了一个相对完整的道德教育体系，逻辑起点是世俗道德，首要因素是纪律精神，次要要素是自制精神（又被称为对群体的依恋或牺牲精神），第三要素是知性精神；在理论内容上，涂尔干从道德行为与道德原则出发回答了道德是什么，从社会存在与个人本性的关系、集体意识与个人意识的关系出发回答了道德教育如何展开以及道德教育的目的何在，最后从家庭、国家（政治群体）和人类三种社会群体形式道德趋同的特点出发回答了道德教育展开的方式方法。涂尔干认为在儿童德育中，要重视儿童身上的利他精神，充分发挥儿童对环境依赖的特点，重视发挥儿童高模仿能力的优势，为儿童创造良好的集体生活环境以培养其集体责任感。

第七章，列维纳斯哲学思想的道德意蕴。列维纳斯被誉为“20世纪最后一位道德学家”，其道德教育思想内容丰富，围绕“他者”理论，形成了包含人性差异与尊重他人的教育，以自由、责任、博爱、公正等为核心的具体道德教育内容，教育人们懂得谦逊、敬畏、宽容、亲近、担当，懂得爱身边人、爱陌生人、爱生活、爱和平、爱自然等。这既为丰富道德教育内容提供了素材，