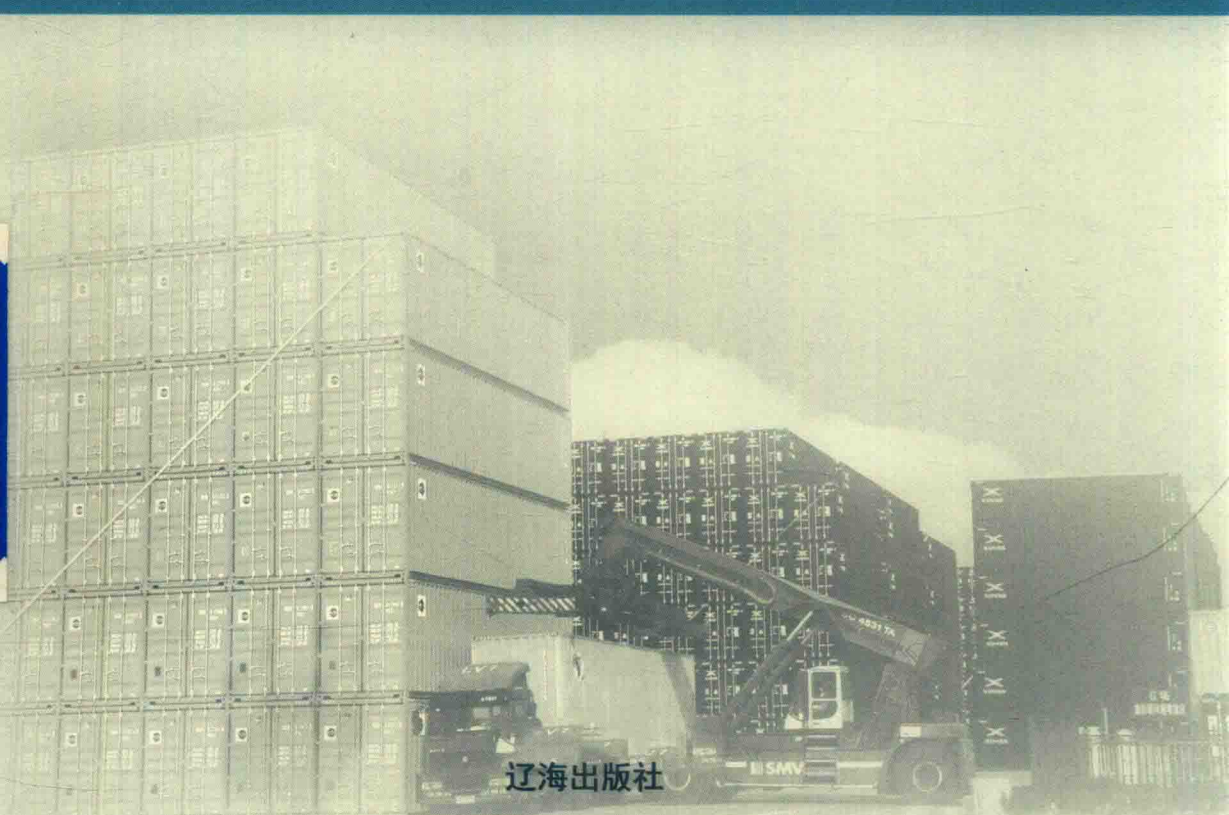


基于培养学生核心素养的

贾玉芝 著

德育教育的实践与创新



辽海出版社

# 基于培养学生核心素养的德育教育 的实践与创新

贾玉芝 著

辽海出版社

图书在版编目(CIP)数据

基于培养学生核心素养的德育教育的实践与创新 /  
贾玉芝著. -- 沈阳 : 辽海出版社, 2017.12

ISBN 978-7-5451-4624-0

I. ①基… II. ①贾… III. ①德育—教学研究 IV.  
①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 000201 号

责任编辑: 丁 凡 高东妮

封面设计: 瑞天书刊

责任印制: 李 坤

责任校对: 贾 霞

北方联合出版传媒(集团)股份有限公司

辽海出版社出版发行

(辽宁省沈阳市和平区 11 纬路 25 号沈阳市辽海出版社 邮政编码: 110003)

廊坊市海涛印刷有限公司 全国新华书店经销

开本: 710mm×1000mm 1/16 印张: 8.5 字数: 120 千字

2019 年 1 月第 1 版 2019 年 1 月第 1 次印刷

定价: 38.00 元

# 前 言

随着社会的变化和时代的发展，德育教育面对不断变化的教育对象，也需要与时俱进，需要不断创新思路，抓住重点，进一步探索道德实践的有效方式和途径，进一步完善和探索更加有效的学生道德教育的新内容和新形式，不断开创全员育人、全方位育人、全过程育人的新格局，强化道德实践，将德育教育落细落小落实，真正达到帮助学生提升道德品行目的，促进人才的全面发展。

我们正处在世纪之交的伟大变革时期，经济成分和经济利益、社会生活方式、社会组织形式、就业岗位和就业方式多样化趋势日益明显，高新技术正日新月异地飞速发展，互联网络的影响逐步深入广泛，人们的活动方式、思维方式和价值取向发生了很大的变化，德育教育工作处于一个更加开放的环境之中，处于一个国内国际各种思潮交汇激荡的过程之中，因而正面和负面的影响像一把双刃剑，对学生思想道德的形成与发展构成了两个方面的作用，使其发生剧烈的变化，显示出许多新的问题和新的特征。随着社会的发展，社会制度变革，思想道德标准相应的发生变化，学生德育教育也需要随时代需求而不断创新。

核心素养是当前教育理论界普遍认为的学习者应当具有的基本素养，而当前德育教学在培养核心素养方面有相当大的欠缺，同时德育在培养社会主义建设者与接班人以及建设社会主义和谐社会中发挥着举足轻重的作用，因此如何在培养核心素养的前提下提高德育教学效果是德育工作者面对的一个重要问题。

本书由来自山东省聊城市东昌府区教育局的贾玉芝编写，编写过程中参考借鉴了一些专家学者研究成果和资料，在此特向他们表示感谢。由于编写时间仓促，编写水平有限，不足之处在所难免，恳请专家和广大读者提出宝贵意见，予以批评改正，以便改进挑战。

# 目 录

第一章 德育教育 .....	1
第一节 德育教育概述 .....	1
第二节 德育教育的理论基础 .....	3
第三节 德育教育发展历程 .....	6
第二章 德育目标及其根据 .....	9
第一节 “德育目标”问题的症结 .....	9
第二节 学生的“个性”与“个体社会化” .....	14
第三节 学生品德的形成 .....	22
第四节 学生纪律性的培养 .....	30
第五节 有别于“道德教育”的“社会教育” .....	37
第六节 “政治教育”的策略 .....	41
第七节 学生精神品格的陶冶 .....	43
第八节 走向“道德学习” .....	45
第三章 德育的实施 .....	47
第一节 关于“德育过程” .....	47
第二节 关于“德育途径” .....	50
第三节 施加道德影响的主要经验途径 .....	53
第四节 “德育”活动的运行机制 .....	55
第五节 “问题学生”与“学生问题” .....	57
第六节 学生行为管理中的批评与表扬、惩罚与奖励 .....	60
第七节 “学生集体”的建构 .....	63
第八节 “教师集体”的建构 .....	66
第九节 “导师制”的尝试 .....	68
第四章 新时代背景下，学生德育教育的转变 .....	71
第一节 价值取向的转变 .....	71
第二节 德育目标的重定 .....	73
第三节 教学方法的创新 .....	75

第四节 人文观念的增强 .....	77
<b>第五章 当前学生德育教育存在问题 .....</b>	<b>78</b>
第一节 德育教育制度化 .....	78
第二节 德育教育与心理教育脱离 .....	80
第三节 教育批评制度不合理 .....	82
<b>第六章 新时代背景下，开展学生德育教育原则与方法、策略 .....</b>	<b>84</b>
第一节 坚持新时代背景下学生德育教育原则 .....	84
第二节 创新新时代背景下学生德育教育方法 .....	87
第三节 开发新时代背景下学生德育教育策略 .....	90
第四节 优化新时代背景下学生德育教育环境 .....	92
<b>第七章 德育课学生核心素养的培养 .....</b>	<b>95</b>
第一节 实施“问题导向”德育培育学生核心价值素养 .....	95
第二节 基于核心素养的德育教学四步骤法 .....	103
第三节 基于培养学生核心素养的中学德育教育实效性研究 .....	106
第四节 基于发展学生核心素养的德育创新与实践 .....	109
第五节 核心素养的德育课程化探索 .....	112
<b>第八章 基于核心素养的学校德育工作 .....</b>	<b>114</b>
第一节 优化学校德育生态外部系统 .....	114
第二节 以核心素养理念解学校德育之困 .....	121
第三节 学校德育工作与学生核心素养培育有效结合的途径探究 .....	123
第四节 品德课程德育功能对学生品德核心素养之影响 .....	126

## 第一章 德育教育

### 第一节 德育教育概述

德育就是道德教育（moral education）的简称，其“德”指称道德，为历史形成的含义，“育”的重点在于培育，德育教育就是对于人的道德的培育，学校德育教育则是培养学生道德品质和道德行为的教育。

在中国传统文化中，“道”原本具有路的意思，最早出现于《周易·履》，有“履道坦坦”之句，《说文解字》曰“道，所行之道也”，后引申出社会发展或万物运行的规律、规则，有道理的意义，《老子》中通篇所提倡的“道”便是此意。“德”原谓“直心为德”，包含德行、节操的意义，也含有品行的动词指向。《礼记·乐礼》“礼乐皆得，谓之有德；德者，得也”，“德”为依循社会规律或规范而进行的收到普遍认可的行为，“德”以“道”为原则，有“道者人之所蹈，德者人之所得（黄石公三略·下略 卷三）”的关系，道为德之根本，德为道之外显，道德就是指社会生活中，依靠社会集体认知或个人行为规范协调人际关系，尤其是对于法律、权利之外的人际关系进行协调的一种行为准则。

这种行为准则表现为社会集体认知的行为规范即社会公德和个人相对稳定的人格表征即个人品德。道德作为调节人的行为准则的特性使其具有了道德教育指向个体行为的特性。

道德教育与学校德育教育的关系错综复杂，道德教育就其重要性来说，是整个社会秩序正常进行的必要依据，因而其是一种社会责任，学生作为社会的一个群体，社会对其具有进行德育教育的义务，学生的道德发展也主要是在社会活动中得到认知与形成。同时，学生的活动范围主要发生在学校，

所得价值体系及行为观念更多的来源于书本及教师的间接经验，这使得学校成为学生接受德育教育的主要渠道，德育课程成为其德育价值体系形成的主要方式。

德育教育是学校教育的所有教育行为的灵魂所在，对学校、教师及学生的行为具有价值指向的作用，它是学校教学目标的最高追求。在中国传统教育中，德育教育一直是学校教育最为注重的地方，《孟子·滕文公》上就强调“学则三代共之，皆所以明人伦也”，这其中的“人伦”便是获得公众认可的道德体系。

在学校德育教育中，中学德育教育因为针对对象为性格知识体系建构及性格形成关键时期的青少年，因而具有更为关键的作用，可以说，其是学校德育教育的最为重要的阶段。中学学校德育教育具有其形成的理论基础，同时具有悠久的发展历史并形成了自身的发展特点，下面将逐一进行诠释。

## 第二节 德育教育的理论基础

### 一、心理学理论

心理学从分析作用于人类行为观念的思想及心理的角度，解释了人类行为产生的内在因素，基于心理学基础上的德育教育，具有符合个体特征及整体社会意识的优势。以心理分析角度关注德育教育，主要有弗洛伊德精神分析学说及皮亚杰认知发展两种理论。弗洛伊德认为，人格划分为本我、自我、超我三部分，本我遵循先天本能及人类自然欲望，是无意识的；自我介于本我和超我之间，具有意识与思想，压抑本我使其符合超我的要求；超我则是符合社会伦理道德的人格结果，通过自我控制本我，压抑潜意识中不符合规范的，不道德的部分。青少年处于本我与超我观念冲突，自我调合作用显著的阶段，是人格认知与形成的关键时期，其道德体系的构建过程便是超我人格最终完善的过程，这一时期的教育，应以社会观念为导向，加强对于超我的规范意识的灌输，以达到合乎规范的控制本我的需求。

这样的多重人格划分对于德育教育工作的进行有重要启示，并强调了青少年时期的人格特点，使中学德育教育更具备指导性。

皮亚杰的认知发展理论强调个体的发展过程，认为各个体通过与环境的交互作用及对于自身经历的建构完成发展，道德的发展则是根据自身经历及社会关系、习俗、法律等判断出发，经历前道德阶段、他律阶段、自律阶段，其中自律阶段对象为年龄为 11 岁以后的儿童，即中学德育教育的针对对象，他们具备了基本的知识体系，对于社会道德有一定的认知基础，具备理解规则的能力，能根据需求调节自己的行为，这一时期进行的德育教育对于德育认知具有关键性作用。皮亚杰的不同认知结构发展理论诠释了不同年龄阶段的知识结构及心理特征，其对青少年阶段认知能力的解释，为中学德育教育的进行提供了科学依据。

## 二、社会学理论

道德的作用在于协调社会中的人际关系，因而从社会学的角度观察和分析道德及道德教育意义重大。社会学家涂尔干以社会学理论为基础，曾系统的分析过德育问题。他认为道德的作用在于维持社会秩序，个人通过道德体系的建立，在行动中产生参考与约束的作用，保证个人的行为规范符合社会标准，最终做到社会与个人的和谐。道德体系的建立主要通过德育教育实现，而儿童及青少年的德育教育是教育中尤为重要的环节。中学德育教育的目的就是通过对青少年的教育，使一定社会历史条件下的整体道德理想成为其知识与思想体系的一部分，将其培养成能够自觉遵循社会规范与履行社会责任的人，保证自身价值的实现与欲望追求的过程，在社会准许的范围内进行，做到实现个人利益的同时，保证集体利益的最大化。

涂尔干认为，在对于青少年进行德育教育的过程中，首先保证德育教育的积极参与性，但是在青少年极度不配合的情况下，可以通过强制的方式使青少年接受社会行为规范，即承认灌输道德思想的正确性。他认为学校道德教育中，教师处于经验和文化上的权威地位，需要履行社会强制的角色和义务，成为道德理念的传播者。涂尔干基于社会的立场解释了道德教育的重要性，具有明显的积极意义，但是其过于关注道德的“制约”，强调德育教育为达到规范目的而可以忽视青少年个人意愿，造成了社会与个人在一定条件下的对立关系，是不科学的一面。

## 三、哲学理论

哲学通过对现实的理性思考，明确事物发展的一般性规律，解释原理并指导事情的进一步发展，其基于理性思考上的总结及反思，具有现实指导意义。以哲学的思维思考德育教育有着上千年的历史，“大多数一般性的教育问题归根结底是哲学本身的问题”，在德育过程中，思索“何为德育”“如何进行最合理、最有价值的德育教育”这是对于德育参与者、管理者及接受者的共同要求。关于德育教育的哲学理论，杜威发展了实用主义德育哲学。杜威

认为，道德是社会意识中的集体认知，是相对变化的，其本质是一种解决问题的观念，并不存在永恒的道德原则。杜威主张通过德育教育，使人成为具有社会责任感和完整自我机能的主体，其思想与行为习惯能够表现出德育教育的踪迹。将这样的哲学理论结合中学德育教育，表现出德育教育的目的性，其需要符合社会行为规范及国家对于青少年基本思想走向的要求，以达到“有用”的目的。

相对于杜威强调中学德育教育的“实用”性，萨特及马丁等人提倡存在主义德育哲学。他们认为，人是作为自由的、独立的个体存在的，人具有自由选择的权利，这其中包括对于道德观念的选择。他们强调在德育教育中发挥学生的自主性，对于思想尚不成熟的中学生也应如此，无论何种观念，只要其选择是出自于自身意愿的，那么它就是合理的。存在主义以人的自由与存在价值为基础，在学校教育中提倡学校德育教育应关注教师及学生双方面的客观需求，使德育教育走出传统的被动式接受的模式，转化为学生具有主动性诉求的教授方式，达到保证学生自主性与积极性的目的。这样的学说关注了教师及学生两个不同的层次，尤其是加强了对于学生需求的关注，在近年中学德育教育实践中得到广泛认可。分析道德教育哲学代表人物彼得斯等受分析理论影响，强调在中学德育教育中，应加强对于中学教育等概念的分析，建立科学的德育概念系统；关注于中学道德教育的形式而非内容；德育教育的实施者对于各种道德体系保持中立态度。

这种学说强调理性与中立，要求教师及教育管理者不含个人情感的进行德育教育，给学生最为客观的德育理念，在注重了教育的科学性的同时，明显呈现出缺乏对于学生个体状况进行分析的不足。托马斯主义道德教育观以宗教神学哲学为基础，强调德育教育中精神的力量，强调对于精神宁静美好境界的追求，同时强调人的智慧能够使其达到德育标准，否则便是“被上帝抛弃”的。这样的观念独创性的强调了人类智慧的作用，却又具有将德育结果归结于宗教神秘力量的弊端，在西方一些宗教国家受到认可，但不适用于世界范围。

## 第三节 德育教育发展历程

### 一、中国中学德育教育发展

中国德育教育具有悠久的历史，春秋战国时期，注重礼仪规范的儒家便提倡“德”的教育，通过“性善论”“以德服人”等观念的提出，起到通过道德教化维护统治，保证社会和谐的目的。这个时期，德育教育一方面通过个人主动认知与统治者宣传达成，另一种方式则是知识持有者以招收弟子的方式宣传，配合以家庭为单位的宗法式道德体系，为学校式道德教育的规范化发展奠定了基础。秦汉直至盛唐时期，中国脱离奴隶制社会，开始封建社会的高速发展阶段，道德教育也开始进入制度化阶段，以血缘为纽带组成的宗法式等级社会以儒家思想为统治思想，通过推行神权、君权、父权、夫权的绝对化，宣传“内圣外王”及“修身、齐家、治国、平天下”的传统儒家思想，使其成为基本道德守则，达到规范人们道德思想的目的。这一时期三纲五常成为社会普遍遵守的行为规范，青少年主要通过私塾与家庭礼法相配合的形式接受道德思想的传播。

宋朝作为中国封建思想的高度成熟期，尤其重视对于人们的道德观念的教育。在继承儒家思想的基础上，朱熹等对其进行了进一步的补充与发展，使其成为新的具有规范性的社会思想——理学。这种强调“存天理，灭人欲”的思想极力推崇礼仪制度与教化的作用，希望通过“明人伦”等封建父子、君臣、纲常思想的确立，起到约束人们言行的目的。因为宋朝文教政策的极度推行，教育受到重视，私塾等发展的同时，大规模的、对读书人思想进行进一步强化的国立教育机构成立，青少年接受道德教育的方式也更为多样化。明清时期，封建制度没落，对于思想的控制发展到极端，程朱理学进一步强化，礼仪规范制度增多，文字狱等控制思想的事件频频发生，社会及个人对于道德的认知进入偏激的阶段。八股取士等科举制度的提出要求人们遵守封建礼法的同时，也将人们的道德观念限定在符

合封建统治者需求的范围。

这一时期，对于青少年及知识分子进行德育教育的主要方式仍旧是封建私塾机构及宗法式家庭教育。同时，以“西学东渐”风气开始盛行，西方道德教育思想及模式开始进入中国。清末民初，中国的传统德育教育方式不能符合社会需求，德育教育开始发生革命，传统的培养封建社会被统治者的道德思想被推翻，追逐自由平等，要求个人权利的新的社会道德跟随社会变革而形成。以五四运动为标志，反对“旧道德”，建立“新道德”的思想深入人心，三纲五常的附属品思想被自由、民主取代，学生在进入学校接受知识的同时，道德观念也在同步革新。整体来看，中国传统德育教育中，具有以私塾教育为主，结合宗法制家庭教育的模式，德育内容具有以儒家思想为核心，强调集体主义，注重纲常关系，强调自省的特点，其主要目的在于通过道德观念的植入，培养封建统治下的顺民。

新中国成立后，中国德育教育开始进入社会主义发展阶段，教育目标及教育方式都出现了变化，改革开放后即进入新世纪后，随着全球一体化程度的加深及信息技术的提高，社会发展进入新的阶段，德育教育呈现出新的特点。

## 二、国外德育教育发展

西方传统德育教育起源于古希腊，苏格拉底、柏拉图及亚里士多德的观点对于传统德育教育影响重大，因为其思想，重视人类的力量，要求“认识自己”，强调“美”与“善”，表现在德育教育中，具有哲学辩证思维及多学科联系的特征。也使西方的德育教育开始便呈现出自由、法律、美德相联系的复杂的体系。经历古罗马时期专制的德育教育，西方的德育教育开始在中世纪进入宗教化阶段。宗教是西方德育体系与中国最明显的区别，在宗教非理性的神学思潮下，教育为基督教会所掌控，德育教育成为其控制人们服从教会，服从上帝的政治性工具。教堂成为德育教育的主要进行场所，牧师则是主要德育思想的传播者，“服从”“驯顺”“赎罪”是那一时期社会道德的基本思想。

文艺复兴后，西方对于道德与道德教育开始反思，人文主义精神受到重视，以人为中心的道德教育体系开始建立，乐观、自由、理性的资产阶级道德观念建立，青少年的德育教育方式也开始进入学校、宗教、家庭及社会共同作用的时期。总体来说，西方德育教育发展相对于中国更早进入自由、理性、规范化时代，其提倡的人本主义观念及多形式的德育教育方式是中国现今所借鉴的。

## 第二章 德育目标及其根据

### 第一节 “德育目标”问题的症结

长期以来，在教师中一直有一种舆论：“我国德育目标过高”，不容易达到，以致现行德育普遍缺乏实效。话虽如此，关于我国基础教育的德育目标是否过高，以及现行德育缺乏实效同德育目标的关联，不仅是一个事实判断问题，它还牵涉到对德育目标的价值判断，更涉及究竟如何看待德育目标问题，故值得讨论。

#### 一、成文的“德育强标”与不成文的“德育目标”

其实，关于我国“德育目标过高”，不仅在教师中早已形成共识，如果把现行基础教育的德育目标同几年前、十几年前、几十年前的德育目标加以比较，便不难发现，我国的德育目标事实上在不断降调。这证明我国教育行政主管部门并非无视德育现状和教师的反映。

现在讨论德育目标高不高问题，自然主要以现行《中小学德育工作规程》（国家教育委员会 1998 年 3 月 16 日颁布）中所定目标为参照。该《规程》中提到的“中小学德育工作的基本任务”，实际上是基础教育的德育目标。这个目标构想分为两个层次：一是适用于中小学所有学生的普遍的目标，即“培养学生成为热爱社会主义祖国、具有社会公德、文明行为习惯、遵守纪律的公民”；一是在实现基本的德育目标基础上，为学生在道德、精神及社会政治上的进一步发展奠定基础，即“在这个基础上，引导他们逐步确立正确的世界观、人生观、价值观，不断提高社会主义思想觉悟，并为他们中的优秀分

子将来能够成为坚定的共产主义者奠定基础”。前者是现实的目标，后者为潜在的目标。这种潜在的德育目标是把共同的德育作为学生在道德、精神、社会政治上的继续长进的基础，而不是单为现在学生中的优秀分子外加的道德政治精英教育。

如果认定这种德育目标过高，那就得反问一下：如此德育目标基调到底“高”在哪里，如果降调，将降成什么基调才更为恰当？对这种质疑，恐怕还该再反问一句：如果认定现行德育目标基调较为恰当，算不上什么高调，是不是就意味着我国现行德育目标并不过高？这不仅由于德育目标的表述，只是显性的目标，其中两个层次目标的关系到底如何体现，可能有不同的理解，只是迄今未见有人把这个问题提出来讨论；更由于真实的德育目标，隐在人们的德育观念中，隐在对学生的期待中，隐在德育实施中，隐在对德育实施的评价中。正是诸如此类不成文的隐性的德育目标，才是客观存在的并且是广大教师所感受到的“德育目标事实”。由于道德环境至为复杂，学生状况也不简单，教师能力与活动条件有限，不管成文的德育目标如何表述，如果使教师得到“不管怎样努力也难以达到要求”的感觉，那就意味着“德育目标过高”。所以，“德育目标过高现象”恐怕是中国传统“德育文化”使然。

## 二、对“德育必要性”的关注与对“德育可能性”的关注

说到我国传统的“德育文化”，其实我们的先人中早就有人对“德育目标过高”质疑。

战国中期，孟子的弟子公孙丑就曾向他的老师提出：如今的“道”，很高很美，只是人们修道就好像登天一样，“似不可及也”；何不使其令人可望达到，以便于人们天天去努力呢？孟子则不以为然。他举例说，高明的木匠并不因为木工笨拙而废弃操作的规矩，神射手后羿也不致由于有些射手笨拙而改变拉弓的技艺标准。所以，“道”作为标准、规矩，是不应改变的。那么，君子（教师）怎么办呢？“引而不发，跃如也”。即，传道像是拉满弓，却不发箭，而作出跃跃欲试的态势，让弟子按照既定的标准自己修身养性。自然，弟子修养水平参差不齐，他们未必都能按照既定的标准去修养，那也没有关

系，弟子中总归会有人按照标准自我修养。这就是所谓君子“中道而立”，无过无不及，弟子中“能者从之”（《孟子·尽心上》）。

其实，孟子在用这个比喻论辩时偷换了概念。中国先秦古籍中的“道”，原是同“德”对举的概念。所谓“德者，道之舍”，意思是“道”是“德”的目标和依据，它是抽象的理念。至于手艺匠的规矩（包括射手拉弓的规矩），则是技艺的操作程序，它是起码的动作规范。“道”和“规矩”是不同的概念。如果“道”真的与操作程序可比，那么，它就该像技艺操作程序那样，分成许多步骤，使人们一步一步练习，也就不致造成就连公孙丑那样的弟子也会有“似不可及”之感。所以，这个比喻原可说明孟子所不赞成的观点；然而孟子用这个比喻只是为了说明“道”的标准像“规矩”一样不可变。

孟子的这种主张并不是偶然的。在孔子同其弟子问对中，也议论过类似话题。如孔子的弟子冉求提到：“我不是不喜欢你所讲的道理，而是我自己的能力不够。”孔子的回答是：“能力不够的人至少要走到中途才停止，而你却自动停止前进了。”（《论语·雍也》）孔子的话，看起来合情合理。其实他也同后来的孟子一样，对“道”本身、“道”的可行性不加反思，而只要求弟子不断地修身。什么是中途，凭什么说冉求未达到中途即知难而退，难道他一直不努力么？看来他对此不屑去想。

关于德育，只考虑其必要性，不考虑其可能性，这才导致“德育目标过高”现象的发生。由于现代社会远较古代社会复杂，现代学生的精神世界更与古代儒家弟子的价值观念不可同日而语。所以，现代德育的必要性要比以往突出。惟其如此，“德育目标过高”现象，在中国称得上“古已有之，于今为烈”。如果把我国先秦儒家上述“德育”理念同与他们大致同时代的古希腊学者的“德育”理念加以比较，对这个问题也就更可理解了。

古希腊学者关于“德育”的中心话题，是“美德可教吗？”。普罗塔哥拉、苏格拉底、柏拉图、亚里士多德都曾就这个话题发表了独立见解。尽管他们都对这个问题做出肯定的回答，然而他们所谓的“教”，都不是指教师传授客观的、具体的知识那样的教，并且对教学之“教”（平声，今第一声，音“交”）之于“美德”持否定立场。也就是对“道德说教”的否定；他们所谓“美德可教”之“教”，是“教育”之“教”（去声，今第四声，音“较”）。惟其如