



## 《20世纪国际德育理论名著文库》序

1959年,崔载阳翻译了著名的社会学家涂尔干(Émile Durkheim)的《道德教育论》,张铭鼎翻译了杜威的《道德教育论》,1959年以后,特别是1978年以来,原苏联的马卡连科和苏霍姆林斯基的部分德育论著,西方的皮亚杰、班图拉等人的部分德育理论名著也被翻译成中文出版。这些德育理论名著的引进、评论和借鉴,对于中国德育理论和实践的进步起了重要的作用。20世纪以来,特别是在最近几十年中,我国翻译出版了不少国际教育理论和实践方面的书,但是,迄今为止,尚未系统地出版过国际道德教育理论方面的名著。

社会主义精神文明建设要“吸收和借鉴人类社会创造的一切文明成果”“我国文化的发展,不能离开人类文明的共同成果”,而要“博采各国文化之长”。同时,在新旧世纪之交,全面回顾、总结和比较20世纪,特别是最近20年来世界主要国家与地区德育理论流派与德育改革实验和实践模式,分析和借鉴其经验、教训,对于我国社会主义德育理论的发展和德育实践的改进具有特殊的重要价值。

《20世纪国际德育理论名著文库》的翻译出版也是

比较教育学和德育理论学科建设的迫切需要。1985年,我们提出了“比较德育论”或“比较德育学”的概念,并组织《比较德育论》课题的研究,被国家教育部列为国家教育科学“七五”规划重点项目。此后我们将“比较德育论”或“比较德育学”作为“比较教育学”的新兴分支学科或方向之一,开设专门课程,开展系统研究,并陆续出版了一批研究国际道德教育理论和实践的论著。1995年,教育部霍英东基金又资助我们开展《国际道德教育比较研究》工作。我们愿意同学界同行共同努力,为完成德育理论研究和德育实践改革研究的基础性工程尽微薄之力。

《20世纪国际德育理论名著文库》的翻译和审校工作,得到了我国教育理论界多位著名学者的热情关心和指导,得到了许多大学和研究所从事德育理论学术研究的中青年学者的积极参与和支持,也得到了这些德育理论名著的原作者,如彼得斯教授、威尔逊教授、拉塞斯教授、哈明教授等国际著名学者的支持和指导。浙江教育出版社社长兼总编骆丹同志和副总编辑张伟建同志对本套丛书的出版给予了重要的支持。对此,谨代表我自己和全体编委会成员向他们表示衷心的感谢。

魏贤超摇摇摇

1999年 10月 1日

撰于浙江大学教育系

# 目摇摇录

《20世纪国际德育理论名著文库》序 .....	员
摇摇一摇摇教育中的道德原理 .....	员
摇摇二摇摇教育是社会的职能 .....	猿
摇摇三摇摇教育即指导 .....	缘
摇摇四摇摇教育即生长 .....	源
摇摇五摇摇教育的目的 .....	苑
摇摇六摇摇方法的性质 .....	愿
摇摇七摇摇教材的性质 .....	员缘
摇摇八摇摇课程中的游戏和工作 .....	员怨
摇摇九摇摇地理和历史的重要性 .....	员颀
摇摇十摇摇教育的价值 .....	员源
摇摇十一摇摇劳动和闲暇 .....	员猿
摇摇十二摇摇个人和世界 .....	员缘
摇摇十三摇摇教育哲学 .....	员员
摇摇十四摇摇道德论 .....	圆颀
摇摇十五摇摇道德哲学 .....	圆远
摇摇十六摇摇民主伦理学 .....	圆员
摇摇十七摇摇理性在道德生活中的地位 道德知识 .....	圆颀
摇摇十八摇摇中学的伦理学教学 .....	圆远

---

摇十九摇哲学的改造.....	猿源
摇二十摇经验与教育.....	猿猿
二十一摇教育和社会秩序.....	猿圆
二十二摇教育和社会变动.....	猿怨
二十三摇芝加哥实验的理论.....	猿怨
二十四摇我的教育信条.....	猿源
后记.....	猿元

# 一 摇教育中的道德原理\*

序摇言

悉尼·胡克

摇摇约翰·杜威的《教育上的道德原理》既不是第一部也不是最后一部讨论学校道德教育和社会道德教育的著作。道德教育是一个绵亘古今的主题。每当国家陷入政治危机或道德危机时,人们就会将社会生活的道德缺陷与盛行的社会道德准则和公民在学校内外所接受抑或没有接受的教育相联系起来。无论学校存在于何处,它们一直被指望去加强、补充有时甚至替代儿童在家庭或教堂里所获得的道德教育。

在一切有关道德教育的偏见中,最为根深蒂固的也许是这样信念,即它可以作为一部与学校课程中的所有其他学科毫不相关的孤立的教材而被教授;不管是借助于训诫还是相对而言较不明显的方式,进行道德说教的教学,能将可以接受的道德行为模式逐渐灌输给那些处于这种教育制度之下的儿童。我们觉得这种见解甚是好笑,即教学或课程能被赋以基础美德、中级美

---

\* 先录上列诸书,配列造列社音译社社音译社,悦源德有城© 员因思遭赠匀集与集社配译社  
悦桌表赠孕理城音社城译社通若乃城译社寒台刺译社谭松贤译。

德或高级美德。然而时至今日,我们的许多显性道德教学——甚至当它并不进行说教时——也暗示,它是一门与其他学科相隔离的特殊学科。我想起在我自己的早期学生时代——几乎是在杜威提出他的关于教育上的道德原理的观念之后的 10 年里——我们每周一次安排一节 45 分钟的课来讨论伦理学,殷切期望当儿童长大后,其行为会有所改善。哎!甚至这种较为适中的当教师背朝他们或不在教室或学校时,他们的行为能表现出小女士或小绅士的样子的希望,也常常令我们痛心疾首。

杜威首先表明的要点是,道德原理与人类的社会生活是不可分离的,不管他们置身于怎样的关系之中:学校是一种社会生活,而不是生活的准备;尽管道德两难问题或儿童的经验方面也许不同于他们所学习的内容和他们的学习方式,但是它们不能与后者相分离。就道德态度在学校被养成的程度上而言,它们是在学习不同的教材的过程中和通过熟谙各种圆通得体的方法而养成的。

杜威的方法因此削弱了道德概念的基础,认为它是来自儿童经验之外的事物,仅仅是来自某种以恐吓或贿赂为后盾的成人权威的命令。在他们的成长和理解的范围内,对成人来说是真实的东西同样适合于儿童。“只有当个体亲自欣赏他为之而努力的目的,并满腔热情和饶有兴趣地为这些目的而工作时,个体才是在身体力行道德生活。”

那么,儿童是如何获取这种道德感从而使它卓有成效地体现于行为之中的呢?通过一切在检验或实施观念时能引起积极反应的学科的教学,通过作为某种受过训练的或有节制的行动而学习,而不是通过被动地吸收所听到的一切。他被鼓励独自和亲自去探究,并且常常是和别人一道进行探究,而不是一味地被发号施令。机械的模仿于是得以避免,通过实践来检验善意,

并防止其以虚妄空想和痴人说梦而告终。当这一切在好教师的警惕监督之下进行时,某些确定的管理习惯便建立起来。这些习惯——杜威称之为“可信赖的行为方式”——在儿童的锲而不舍、小心谨慎、诚实真挚、整齐清洁、一丝不苟、全神贯注、乐意合作和集体精神以及其他在完成其课外自修项目时所需要的可取品质的范围内,这些习惯才得以发展。

我们可以如此概括杜威的观点,认为得借助于对任务的道德的认可来详尽阐述《教育上的道德原理》。

此时也许会产生一些疑问。假定我们能忠诚于一套源出于任务的道德的价值观,这些是否足以承认和接受任务的道德所蕴涵的价值观?道德并非仅仅是个行为问题;它也是一个情感问题。我们不但根据起源于熟练处理任务或问题的品质来界定品格,而且根据那些能表明关心体贴他人的情感、需要和权利的品德来界定品格。品格有其内在的面貌,允许我打这个比喻,体现于对他人公正的愿望中,体现于表现出对社会仁慈、圆通老练、服务偶尔到了牺牲的地步的行动集合体中。这是许多人所理解的道德教育的职责和任务所在。

那么,杜威是怎样实现从我们称之为任务的道德到道德的任务的转变的呢?其回答是——在他那个时代是前所未有的,但仍普遍不受重视——以这样的方式来教所有学科,以便揭示并聚焦在它们的社会方面和个性方面,他的回答把重点放在人类受它们影响的方式上,并强调产生于它们的相互关联的责任。在地理教学中,“湖泊、江河、山岳和平原的终极意义不是自然的而是社会的;在于它在改造和指导人际关系中所发挥的作用。”在历史教学中,“过去的事件成了解读现在的手段。”甚至数学上的图解和例子都能与学生自己的经历所表明的问题互相关联。就其本身而论,所获得的知识不足以成事,尤其假如是在

探究之外被获得的。它是无效的,永远不可能独自发展判断力。

对杜威来说,判断就是评价。它是被付诸实践或应用的知识。它不但被指向目的的实现,而且被指向对它们的相关价值、它们的互相联系、它们的代价的判断。“判断”,杜威在这篇论文的更早的一个版本中说,“是对相关价值的辨别力,涉及依据某种标准进行选择、辨别的能力”(《教育中的伦理原则》,杜威的早期著作)。我们从何处得到这种标准?它当然决定于我们在其中进行判断的领域。但是,只要人类是在“一个民主的和进步的社会”中被联系在一起,这个标准就是双重的——共有的兴趣的程度和产生新的兴趣的自由,既是共同的又是个人的。

这涉及对他人富有同情心、对他人的情感和需要敏感这一有教养的态度和倾向的发展。杜威在这一问题上毫不隐讳。正像成为知识的目标的材料与感觉相关,伦理知识的材料与情绪上的敏感性也不无联系。注意杜威所使用的词语“伦理知识”。这种敏感性不可仅仅是情绪上的。我们对他人的生活的断然认同以及富于想像力的投射,务必基于我们所听说过的他们会得到帮助或受到伤害的方式,基于他们如何对我们的慨然襄助作出真实的反应。否则,我们将面临陷于感情主义的泥淖之险。

但是假使我们不可能回答别人的个人反应,又会怎么样?倘若情感不存在抑或是死气沉沉,道德教育焉能继续下去?杜威会这样回答,如果儿童不能获悉其他人的目的和目标并对之作出反应,他恐怕会精神发育迟缓或变态低能。在儿童与他的生活天地的互动中,情感居于首要地位并与思维同在。因为在儿童成长的正常过程中,这是他区别事物与生物,并在后者之间区别动物与人的方式。但是即使儿童天生就有对他人作出反应的能力,除非他受到合适的教育,其结果也许是将人和动物、动物与事物混为一谈。杜威所说的听起来似乎似是而非,因为流

行习俗使伦理知识与所有其他知识相隔离,视道德原理为“先验的”。但是在杜威看来,我们在社会环境中所学到的东西与我们的学习方法,和我们与同伴相处的随后行为有着某些联系。明智的教学不会减损儿童的本能冲动,却能将它引导到同他人进行合作的建设性活动上来。这并不意味着我们藐视或忽略学科内容和摒弃智力规律,而是表明它们是以这样的方式重视儿童的需要和兴趣,以至于它们看来好像并非苦口之良药。学习可能不是一件趣事,但它可能引人关注从而能使人从中得到乐趣。

有人可能会对杜威关于道德教育的性质提出更难对付的质疑。品格存在于我们稍加思考便赞成的、代表被明智地设想出来的目标的活动中。与之须臾不可分离的要素被我们称为道义勇气。有道德的人或个体,据杜威本人所说,“在生活的实际冲突中,个体必须有能力立足,敢说敢为。”这一要素蕴涵于“品格的力量”这一词语的隐含意义之中。言不由衷或言行不一的个体,或譬如私下并不赞成那些迎合学生的转瞬即逝的要求却有损于教育经验的质量的措施,但是因害怕拒绝它们所招致的后果而公然支持它们的个体,就缺乏“品格的力量”。

假定不存在着没有智力的品格。假定素来没有同情心、移情能力和鉴别力,就没有道德品质。怎么解释具备必不可少的感受能力的明智的人,缺乏道义勇气或品格力量,在面临危险或一群乌合之众或暴力的威胁时却畏惧不前?甚至当我们承认道德的领域与生命的领域同时存在时,这并不必然产生依据道德直觉而行动的勇气。认识到人类在面对危险、痛苦和不确定的事物时的反应的天赋才能迥然不同,在产生纠纷争执时,杜威大概会依靠教育来增强支持我们所拥有的、我们的身份和我们的思想以及坚持正义的习性。教育还必须发展为了我们的合乎道

德的想像而承担风险的意志，否则我们将背叛我们自己和他人。

但是该怎么做？他并没有说。它能否通过提供行为模式，通过在历史、艺术和文学课发现并颂扬它们来进行？能否安排个体在其中能检验自我并从他们的失败和承担风险的意志中接受教训的情景？我们仍然不得而知。但是杜威的方法确实为我们提供了一些深邃的见解和原则，它们无疑会成为任何旨在克服善意支持明智的策略与他们的勇敢无畏而富于成效的实施之间的差距的被提议的方法。如果知识的目的在于有助于创造一个更好的世界或抗拒那些其行动会导致一个更坏的世界的力量和个体，那么教育必须找出解决办法。

### 纲摇摇头要

#### 一、学校的道德目的

员援道德观念与关于道德的观念

圆援道德教育和直接的道德教学

#### 二、学校集体给予的道德训练

员援社会伦理与学校伦理的一致性

圆援褊狭的和形式的公民训练

猿援学校生活应该为种种社会关系进行训练

源援它应当为自主和领导才能而训练

缘援脱离社会环境就没有能力的和谐发展

远援学校活动应该是典型的社会生活

苑援学校道德训练趋于病态的和形式的

#### 三、来自教学方法的道德训练

员援相对于被动的个体吸收的主动蹬社会服务

圆援从正面反复灌输个人主义的动机和标准

猿援为表面地位竞争的弊端

源 援以遥远的成功为目的的道德上的浪费  
缘 援主动的和社会的学习方式的价值

#### 四、学科的社会性质

员 援学科的性质影响学校的管理方式  
圆 援学科是认识社会状况的手段  
猿 援学科只是统一的社会生活的诸多方面  
源 援学科的意义受社会因素的支配  
缘 援地理课研究社会互动的情景  
远 援它的不同形式反映了渐增的抽象阶段  
苑 援历史是阐释现存社会关系的手段  
愿 援它表现了社会发展的典型阶段  
怨 援它提供了对比,因而是提供了洞察力  
员园 援它教授社会进步的方法  
员员 援某些历史教学方法的失败  
员圆 援数学是达到社会目的的手段  
员猿 援商业数学的社会学性质  
员源 援总结:学校道德的三位一体

#### 五、道德教育的心理学方面

员 援行为是个人表现的方式  
圆 援天生本能和冲动是行为的源泉  
猿 援道德理想必须躬行践履  
源 援品格是一种足以成事的力量的一种方式  
缘 援力量是品格的不可或缺的组成部分  
远 援理智的判断力或正确的判断力的重要性  
苑 援素来有敏感的情绪上的反应  
愿 援总结:检验学校的伦理标准  
怨 援结论:道德原理的实践性

## 一、学校的道德目的

一位当代英国哲学家曾敦促人们注意道德观念与关于道德的观念之间的区别。“道德观念”，不管是各种各样的观念，见效于行为之中，并使行为有所改善，变得比另外的情况下更好。同样，人们或许可以说，不道德的观念，不管是什么样的观念（不论是算术的或地理的抑或是生理学的），表现为使行为比别的情况下更差；有人也许认为，非道德的观念是这样的观念和一些见解，它们并不使行为受到影响，既不变得更好，也不变得更差。至于“关于道德的观念”，它们在道德上也许是不偏不倚的，或者是不道德的，或者是道德的。关于道德的观念，关于诚实、纯洁或善良的见解，并非理所当然地使这种观念自动变成好的品格或好的行为。

道德观念与关于道德行动的观念之间的区别，对于讨论道德教育是必不可少的，前者不管怎样，已成为品格的一部分从而成为行为的工作动机的一部分，而后者像诸多关于埃及考古学的知识那样毫无生气和作用可言。教育者——不论是家长还是教师——的职责就是一定要使儿童和青年生气勃勃地获得尽可能多的观念，从而使之成为促使行动的观念，指导行为的原动力。这种要求和这种机会使道德目的普遍存在于一切教学中并处于主导地位，不管教学主题如何。要不是这种可能性，一切教育的终极目的在于品格的形成这一耳熟能详的句子，恐怕是虚装门面而已；众所周知，教师和学生的直接和既时的注意在更多的情况下在于智力问题上。使直接考虑道德问题处于变动不居的最重要的地位，这是不可能的。但是致力于学习方法、获得智力的方法和汲取学科内容的方法，从而使得行为比在其他情况

下更加富于见识、前后一致和富有魄力,却并非不可能。

上述“道德观念”和“关于道德的观念”之间的区别,为我们解释了学校教师和校外教育评论家之间的从不间断的误解的根源所在。后者从头至尾浏览了学校的教学大纲、学校学程,发现并没有为伦理学教学或“道德教学”拨出任何余地。他们于是断言,学校在品格训练上毫无作为或几乎毫无作为,他们强调甚至猛烈批评公共教育的道德缺陷。另一方面,学校教师对这些不公正的批评感到愤慨,坚持认为他们不但确实在“教道德”,而且他们一周五天每时每刻都在教道德。在这一争论中,教师原则上是对的,倘若他们是错的,并不是因为没有留出只能用于教授关于道德的专门课时,而是因为他们自己的品格,或他们的学校氛围和理想,或他们的教学方法,或他们所教的学科内容,都不是如此详尽,足以使智力结果与品格有机地结合起来,成为他们的行为中的工作动力。因而,无需讨论所谓的直接的道德教学(或更好的关于道德的教学)的局限性或价值,我们或许可得出这样的盖棺之论:如果把借助于教育的道德成长的全部领域考虑在内,直接的道德教学的影响即使在最好的情况下,在数量上相对而言也是比较少的、在影响上则比较轻微。因此,这种范围更广的、间接的和生动活泼的道德教育领域,通过学校生活的一切机构、手段和材料对于品格的发展,就是我们现在所讨论的主题。

## 二、学校集体给予的道德训练

不可能存在两套伦理原则,一套是为校内生活,而另一套是为校外生活。既然行为是一致的,因此行为的原则也是一致的。学校好象是一个单独存在的机构,以这种取向来讨论学校中的

道德是非常遗憾的。学校及其管理人员的道德责任是指向社会的。学校本质上是社会建立的一个机构,旨在从事某项专门的工作——在维持生命和增进社会福利方面发挥着特定的功能。教育制度如果不承认这一事实所赋予它的伦理责任,就是不负责任和玩忽职守的。它并没有在做其存在使然的事情,以及它佯称要做的事情。因此,我们需要时时就学校的社会地位及其功能从总体上思考学校的整个结构尤其是它的具体工作。

公立学校体制的道德工作和价值从总体上要根据其社会价值加以衡量,这一观点无疑是人所共知的见解。然而,人们对它的理解往往是过于褊狭和严格死板。学校的社会工作经常被局限于公民训练,而公民的权利和义务又被狭义地理解为明智地投票的能力,遵守法律的意向等。儿童是一个人,他必须要么像一个整体的统一的人那样过他的社会生活,要么是遭受损失和引起摩擦。从儿童所牵涉到的诸多社会关系中挑选一种,并且仅凭这一社会关系来界定学校的工人,就像制定庞大而复杂的体育运动制度一样,而它的目的只是要求发展肺活量和呼吸能力,而不顾其他器官和功能。儿童是一个有机整体,不但包括身体方面,而且包括智力、社会和道德等方面。我们必须从广义上把儿童看做是社会的一员,要求学校采取一切必要的措施,以期使之明智地认识到他的一切社会关系并在维持这些社会关系中发挥其作用。

要使正式的公民权利和义务关系不受与它实际上紧密结合在一起的整个相关体系的影响,假设存在着某门特殊的学科或处理方式,能使儿童成为一个合格的公民;换言之,假设一个合格的公民不止是一个完全有能力并且有用的社会成员,全部身心力量都在控制之下的一员,这是一个于人无补的迷信,希望很快就不复存在于教育讨论之中。

儿童不止是要成长为一个投票者和法律的调整对象，他同样要成长为家庭的一个成员，他本人多半转而要承担起养儿育女的责任，由此负起维持社会的连续性的责任。他将成为一名从事某种职业的工人，这项职业将有益于社会并使他得以保持独立和自尊。他将成为某一特定邻里和社区的一个成员，不管身在何处，必须为生活的价值做出贡献，为文明增光添彩。这些陈述空无内容、徒具形式，但假如让我们的想像把它们表达成具体详尽的细节，我们就会拥有一幅开阔而丰富的风景画。对儿童来说，要在这些不尽相同的相关职责中占有适当的一席之地，就意味着在科学、艺术和历史等方面的训练，就意味着掌握基本的探究方法和交流手段，意味着受过训练和健康的体魄、娴熟的手艺和敏锐的目力，就意味着养成勤勉和锲而不舍的习惯；一言以蔽之，是有用的习惯。

而且，儿童将成为其中一员的社会是美国，一个民主的和进步的社会。儿童必须受到有关服从的教育，而且也要接受有关领导才能的教育。他必须具有自我指导和指挥别人的能力，进行行政管理的能力，以及负担与其职位相称的承担责任的能力。这种有关领导能力的教育，在政治方面与工业方面一样不可或缺。

新发明、新机器和新的交通与交往方法正在逐年改变整个面貌。教育儿童一生固定在任何一个位置上，是完全不可能的。只要教育在此基础上是自觉或不自觉地进行，其结果是使未来的公民在一生中无法适应任何一个位置，而是使之游手好闲、钻营拍马，或者在前进运动中起着真实的阻滞作用。他成了一个要求别人关心他的人，而不会照顾自己和别人。同样在这里，我们必须从最广泛和最自由的意义上理解学校在社会方面的伦理责任；它与儿童的训练同等重要，这种训练将使儿童得以控制自我，从而对自己负责；也许会使他不但能适应从不间断的变

化,而且有能力形成和指导这些变化。

除了参与社会生活之外,学校就没有道德目的,也没有什么目标。只要我们把自已封闭在学校,一个孤立的机构之内,我们就没有指导原则,因为我们缺乏目标。譬如,据说教育的目的是个体的全部能力的和谐发展。这里没有明显提到社会生活或社会成员身份,然而许多人认为我们已经充分而彻底地给教育目的下了定义。但是假如这一定义独立于社会关系,我们就无法说出任何一个所使用的名词的意思。我们不知道能力是什么;我们不知道发展是什么;我们不知道和谐是什么。能力只有依据其所能派上的用场及其必须发挥的作用,才不失为能力。倘若我们避而不谈社会生活所提供的用途,我们就只能让老一套的官能心理学来说明能力的意思和特定能力的意思。原则沦为列举许多能力,如知觉、记忆和推理等,然后指出这些能力中的每一种都有待发展。

教育于是成了一种体操。敏锐的观察力和记忆能力或许可依靠对汉字的研究而得到发展,推理的敏锐性也许可借助于对中世纪的烦琐哲学的细微差别的讨论中获得。简单的事实是,正如没有原始的做铁匠、做木匠或操作蒸汽机的能力一样,也没有任何孤立存在的观察能力、记忆能力或推理能力。能力只是表明,特定的冲动和习惯是为了完成某些确定的工作而协调一致或组织起来的。我们有必要知道个体在其中将不得不运用观察、回忆、想像和推理等方面的能力的社会环境,以期有可能说明精神训练的实际涵义。

这一有关教育的特定定义的举例说明,无论从什么观点来看对我们探讨问题也是有用的。只有当我们依据与学校活动有关的社会活动这一更大的范围来阐述学校活动时,我们才能找到判断道德上的意义的标准。