

绪 论

一、问题的提出

现代德育既是一个“时间概念”，也是一个“特性概念”。从时间上看，现代德育是产生、发展、运行于现代社会，即资本主义社会和社会主义社会的德育。从特性上看，现代德育又有着与古代德育显著不同的特点：现代德育是知性德育，而古代德育是神性德育。从特性上认识现代德育有两个维度，一是从应然的角度来描述现代德育的理想境界，比如有研究者认为现代德育是“科学化、民主化、社会化的德育，是促进人的精神解放、个性自由的发展性德育”；一是从实然的角度来把握产生、发展、运行于现代社会中的现代德育的实际特征。前者有益于对现代德育未来发展的认识，后者有利于对现代德育真实境况的剖析。本研究是问题研究，采用第二种认识方法，认为现代德育与古代德育的最本质的区别在于现代德育

不是以神性为基础的神性德育，而是以知性为基础的知性德育。

知性德育无疑是对神性德育的超越。但随着现代社会的发展，特别是在世纪交替之际，现代教育和现代德育已经越来越显露出自身的局限性，各种各样的问题也相继暴露，现代德育似乎陷入了无法解脱的困境之中。一方面是青少年犯罪率和不正当行为直线上升，一方面是学校德育苍白无力、无所适从。现代德育要想摆脱困境，重获发展的活力，必须探索产生这种困境的内在的、根本的原因。只有这样，我们才能找到走出困境的出路，正确把握未来德育的方向

对于现代德育存在的问题，不少研究者从不同的角度进行了探究，有人认为是功利主义使现代德育迷失了方向，有人认为是科学主义使现代德育丧失了自我，有人认为是政治的压力与霸权使道德变成了政治、道德教育变成了政治教育。这些都很有见地，但思考问题的角度都是由外而内的，即从影响现代德育的外部因素入手来寻找现代德育陷入困境的原因。我们认为现代德育困境的产生，更为根本的原因还是在其自身。在内外因素综合作用下形成的以知性为特征的现代德育，其自身存在着历史的局限性，现代德育的许多问题都由此衍生或与此关涉。

认识知性德育的含义、表现、特征、社会基础及其与现代德育困境的关系，是一个十分重要的课题。对这一课题的深入研究，不但有助于对现代德育特性的认识，而且有助于加深对现代德育各种问题的认识，更有助于我们在超越知性德育的基础上构建出一种新的德育理论和模式。

二、研究现状

本研究是问题研究，即从现代德育的特性角度对现代德育困境加以透视。这一研究命题是以现代德育界定研究、现代德育困境研究为基础的。因此，研究现状的综合把握必然由现代德育界定研究、现代德育困境研究入手

（一）现代德育界定研究

国外有影响的德育研究多是从一般意义上构建自己的理论体系，直接以现代德育为对象的研究并不多见国内则是受现代教育研究热的推动，一些研究者开始在现代教育的框架下建构现代德育的概念。胡厚福认为，从历史与现实上看，世界上的德育存在三种基本的类型或形态，即原始形态的德育、古代学校德育和现代德育原始形态的德育是与社会生活混沌地溶合在一起的原始氏族的全民的、生活式的德育，这种德育主要存在于原始社会中。古代学校德育是一种组织化的、专制奴役性的、狭隘封闭性的德育，是一种私有者剥削者统治者、劳心者的阶级性、等级性的德育，‘它进行的是一种精神统治术的教育、扼杀人的思想和创造性的愚民教育，主要存在于奴隶社会和封建社会之中。现代德育是一种科学化、民主化、

① 关于现代教育的研究，兴盛于上个世纪80年代初期，当时公开发表的关于现代教育的论文有上百篇。如顾明远：《现代生产与现代教育》，《外国教育动态》1981（1）；成有信：《论现代教育的本质》《教育研究》，1981（7）《现代教育的特点及本质》，《中国社会科学》，1984（6），黄济：《试论传统教育和现代教育》，《北京师范大学学报（社科版）》1986（5）等

社会化的德育，是促进人的精神解放、个性自由的发展性德育，是培养人的创造、开拓、革新精神的变革性德育，主要存在于资本主义社会和社会主义社会^①。班华教授等人认为现代德育不能仅从时间意义上理解，主要应从现时代性质方面理解。“促进人的德性现代化”是对现代德育最简洁的表述，也是关于现代德育的核心思想。它体现了以人为本的精神，即把人作为道德主体培养，促进人的德性发展。这是现代德育的本质规定，是区别于传统德育的根本标志。具体说来，现代德育具有全民性、发展性、民主性、终身性、世界性和革命性等区别于传统德育的特性。

以上这些关于现代德育的研究虽不多，但十分具有启发意义。现代德育是现代教育的一个重要组成部分，或者说是现代教育一个不可分割的维度。研究现代教育而不特别关注现代德育无论是从学理上还是从实践上都是行不通的。在现代教育的认识架构内，从时间和特性两个维度来把握现代德育也是十分适合的。德育作为一种教育活动，必然不能脱离它所运行的社会。现代德育的所有细胞无不浸润着现代社会的气息，这是现代德育“时间概念”的根本依据。同时，现代德育又具有相对的独立性，有自己不同于以往任何时代德育的特性，这是“现代德育”作为一个研究命题存在的依据。

但是，关于现代德育特性的研究存在一个明显的缺陷，即

① 黄济、王策三主编：《现代教育论》，第426—444页，人民教育出版社，1996年

② 班华：《近十年来德育思想现代化的进展》，《教育研究》，1999（2）

③ 班华：《世纪之交论德育现代化建设》，《现代教育论丛》，1997（1）

未能区分现代德育的应然状态和实然状态研究者所总结的现代德育的特性或多或少都带有理想化的色彩，以应然代替了实然。胡厚福所说的“科学化民主化、社会化的德育”在多大程度上是现实的？对教育实际稍有了解的人都会知道现代德育远未达到“创造性、开拓性和革新精神”这样的境界同样班华教授所说的“全民性发展性、民主性、终身性、世界性和革命性”等现代德育的特性也是理想的而非现实的对现代德育的研究离不开应然和实然两个维度，应然是理想的追求，实然是现实的境况应然基于实然，义是对实然的超越如果只是从应然出发，舍弃现实境况，这种应然则是无根的难免有乌托邦的色彩。只有基于对现代德育实际境况的准确把握，深刻认识其现实的进步性和面临的内在问题，我们才能尝试着勾画出现代德育的理想境界

（二）现代德育困境研究

国内关于现代德育困境的研究，概括起来主要有这样一些观点：失节于功利主义大潮、屈服于政治压力、迷失于科学主义惯性和与生活相疏离。

1. 失节于功利主义大潮

对现代德育失节于功利主义大潮可以从两个角度来认识，一个是从现代教育的角度来认识现代教育及现代德育在功利主义大潮中的困境，一个是从德育自身出发来认识现代德育的种种功利主义的表现。鲁洁教授认为，物质财富的不断丰富和发展，使得现代人“局限眼前，醉心功利遗忘未来，失却崇高”，人成为物化的人、被自然情欲所操纵的为工具理性所

支配的人、丧失了生命激情的人。相应地，“近一个多世纪以来的教育的主要宗旨只是教人去追逐、适应、认识、掌握、发展这个外部物质世界”，在致力于传授“何以为生”的知识和本领的同时，放弃了对学生进行“为何而生”的教育^①。力尔认为真正会对教育产生长期危害的是教育目标过分功利化的倾向。“平心而论，目前大陆中小学和大学的教育质量仍然是比较高的，但这仅限于学生的文化科学知识的学习方面，这是教育目标功利化造成的误区。所谓功利化就是把教育目标仅看做是培养为经济服务的工具，而不是把它看做造就有文化、有知识的人，进而提高整个民族的素质。”^②刘铁芳则指出，科学教育和职业技术教育占据主导地位，人文教育退居教育的边缘，价值与意义不可避免地为功利所湮灭。现代教育给学生开设了各式各样的课程，但通过教育，学生获得的并不是世界整体的印象，而是支离破碎的知识的堆积。在实践领域，受科学技术和大工业生产的推动，教育自身也被工业化和技术化，以统一的教育技术、统一的课程、统一的教育程序，制成统一标准的教育成品，“不关心世界与人的价值和意义，服从于外在的目的，功利性湮没了教育的内在意义，也不去追思教育的内在意义”。

另一些学者则致力于揭示现代德育自身的功利主义表现。檀传宝认为功利主义是中国德育的“症候群”之一，主要表现在功利主义的德育功能观、功利主义的德育课程观、功利主义

① 鲁洁：《实然与应然两重性：教育学的一种人性假设》，《华东师范大学学报·教育科学版》，1998（4）。

② 力尔：《重塑民族精神》，《镜报》，1994（4）。

③ 刘铁芳：《人、世界和教育意义的失落与追寻》，《教育研究》，1997（8）

的德育过程观、工具主义的德育研究功利主义的德育目的观。这种功利主义的德育观导致了德育信度的丧失、德育效度的缺损和德育地位的下降^①。在功利主义的背景下，正如陆有铨所指出的那样，现代德育把重点放在发现、纠正学生思想中的所谓消极因素、不正当行为上，成了一种畸形的、病态的教育^②。石鸥则指出尽管德育被提到首位，巨大的德育实践并未收到应有的道德效果，问题在于，功利的德育所惯用的说服教育是控制性的亦即病理性的，它由控制事实真相进而控制学生的理解达到说服学生的目的所谓控制性说服，指的是说服者并未全面准确地向被说服者展示相关信息，仅仅靠某些“道理”来主观引导对方发生行为的变化说服其出发点是控制受教育者的理解而不是帮助他们理解，其手段是隐瞒事实真相，只向被说服者展示一部分信息而隐瞒另一部分信息并以某些道理加以引导从而达到改变对方行为或抉择的预期目标。这种道德教育本质上不道德，从长远看则是无效乃至负效果的^③。

2. 屈服于政治压力

国内学者对德育屈服于政治压力的觉醒或者说敢于表达这种觉醒是最近几年的事雷鸣强指出，我国的道德教育基本上还是“依赖政治的理性道德教育”。它的实质是为了一个政治理想的目标，个人的自由与个人的感性物欲受到严酷压抑，这是

① 檀传宝：《德育美学观》山西教育出版社 1996年版 第2--9页

② 陆有铨：《中国改革开放形势下价值观的冲突与道德教育》。载刘国强李瑞全主编《道德与公民教育：东、亚经验与前瞻》、香港中文大学香港教育研究所，1996年

③ 石鸥：《德育困境中的病理性说服教育及其诊治原则》《湖南师范大学学报》，1994（6）

同高度集中的计划经济和小农经济的意识相适应的^①。劳逊则描述了我国现代德育屈服于政治压力的历程，先是泛政治化——德育等于政治教育；再是过度的理想化——德育等于理想教育；然后是观念的绝对化——德育等于集体主义教育；最后是德育功能的萎缩——德育等于得分^②。葛新斌指出了道德教育泛政治化的现实表现在思维定式中，把道德教育与政治问题紧密联系在一起，在考虑德育问题时，重政治而轻道德。德育实践中，道德教育完全政治化，用政治的尺度来衡量道德问题，把纯属道德的问题当做政治问题来解决。结果是伤害了真正意义上的道德教育，也伤害了政治教育，使道德与政治、道德教育与政治教育的关系畸形化^③。吴康宁从更深的层次上来揭示德育政治化的后果：“我国的学校道德教育基本上只是一种‘教会顺从’的道德教育。这种‘顺从’是全方位的，绝对化的。”这种道德教育与整个社会的控制方式之间存在着“紧密的、切也切不断的联系”，是这种社会控制方式所需要的^④。

3. 迷失于科学主义惯性

对现代德育在科学主义惯性中失去自我的思考开始于科学主义对现代教育影响的认识。鲁洁教授从科学技术的巨大影响入手，分析其在教育中的影响，指出当代科学技术的飞速发

① 雷鸣强：《适应中超越 当代道德教育的主体性走向》，《上海教育科研》，1997（1）。

② 劳逊：《世界德育演进视野里的中国学校德育》，《当代青年研究》，1996（5）。

③ 葛新斌：《关于我国道德教育问题的泛政治化问题》，《教育研究与实验》，1997（1）。

④ 吴康宁：《教会选择：面向 21 世纪的我国学校道德教育的必由之路——基于社会学的反思》，《华东师范大学学报·教育科学版》，1999（3）。

展，使得技术统治取代了一切统治而成为一种极权的统治。在思想领域中，科学主义的实证性思维在技术合理性的支持下取得了统治地位，成为人们把握一切事物现象的惟一的，也是普遍的思维方式。凡是不能用这种思维方式去把握的一切，都被排除在人的视界之外^①。杨东平等人指出，教育中的科学主义取向，是指片面的功利主义导致教育价值的失衡，在教育结构、教育内容等方面独重自然科学教育，造成教育教化功能的削弱和人文内涵的流失，从而影响教育宗旨和教育功能的全面实现^②。王本陆从教育的两个永恒的价值取向的失衡这一角度揭示了科学主义对现代教育的冲击，指出“以真律教”与“以善律教”是教育的两翼，但现代教育一味求真，将善这一价值取向遗忘了^③。何秀煌则从记号学角度阐明科学主义在现代教育中的“巨无霸”地位，认为在我们的大语言里，科学的小语言正头角峥嵘、意气风发，知识的或认知的小语言正在压迫逼赶着道德的或价值的小语言，令后者收缩凋敝、退守难申由于语言符号代表着意义空间，因此，“在人类的意义空间里道德或价值的意义空间，正因为知识或认知的意义空间的长足进步和大力逼迫而退却、萎缩”^④。刘旭东认为，完整的教育应该是理性教育和非理性教育的统一体，他们两者是相互关

① 鲁洁：《实然与应然两重性：教育学的一种人性假设》，《华东师范大学学报教育科学版》，1998（4）。

② 杨东平，周谷平：《我国当代教育中的科学主义取向》《清华大学教育研究》，1997（1）。

③ 王本陆：《现代教育应重视自身的道德规范》，《江西教育科研》1996（4）。

④ 何秀煌：《新世纪的道德教育——从记号学的观点看道德教育的形式与内容》，见刘国强、李瑞全主编《道德与公民教育东亚经验与前瞻》香港中文大学香港教育研究所 1996年。

联的两种教育范型。作为完整的人所独有的属性，理性和非理性也是相互作用、相互促进的。而在科学主义理念支配下的教育往往桎梏于理性目的，漠视非理性及其教育，致使人的发展异化，丧失了主体的独特性。

另外一些研究者则从道德教育自身的变异来把握科学主义的渗透。项贤明指出，现代教育倾向于把书本上的间接知识当做促进和构成人的发展的最重要的、甚至是唯一的因素；不仅在知识教学中，而且在道德教育、情感教育和健康教育等方面也简单套用知识教学的模式，把教育限制在认知范式以内，并且以认知的范式为基础，把“知道”等同于“发展”。石中英更直接地指出：“我们的道德教育方法上的问题就出在按科学教育、技术教育的方式来进行道德教育，把道德与生活割裂开来，作为一种知识来教，作为一种技术来训练”。

4. 与生活的疏离

《学会生存》一书指出，在现代学校教育中，儿童的人格被分裂为两个互不接触的世界：“在一个世界里，儿童像一个脱离现实的傀儡一样，从事学习；而在另一个世界里，他通过某种违背教育的活动来获得自我满足”。这恰是现代德育的写照。张华认为在德育过程中，一方面儿童的主体性泯灭了，像傀儡一样任人摆布，另一方面，德育又脱离了积极的文化内容，变成了纯粹的形式。因此，“道德教育与生活世界的剥离

刘旭东：《论非理性教育》，《西北师范大学学报 社科版》，1996（1）。

② 项贤明：《论教育与人的发展资源》，《中国教育学刊》，1996（1）。

石中英：《关于当代道德教育问题的讨论》，《教育研究》，1996（7）

④ 联合国教科文组织国际教育发展委员会，《学会生存》，第14页，上海译文出版社，1979年。

是 20 世纪道德教育的一个误区”^①。刘铁芳认为德育与生活的疏离表现在两个方面。一方是生活对德育的疏离，即物质主义的高涨和个人自由的张扬对德育的排斥；另一方面是德育对生活的疏离，表现是德育过分强调外在功能、跟不上时代步伐、过多规范与限制。前一个方面是现代德育的外在困境，而后一个方面则是现代德育的内在困境^②。项贤明认为，学校道德教育在“知识中心主义”的支配下与生活发生了脱节。“我们所能做的似乎只是不断地向学生讲授，而后再通过考试等手段了解学生是否已经‘知道’了我们教授给他们的‘道德’对那些生活层面的东西，我们却总是鞭长莫及、力不从心。”“这种主要在学校课堂上以讲授的方式进行的科学世界的道德教育逐渐从生活世界的道德教育分化出来”^③。

5. 主知主义研究

虽然在关于现代德育困境的研究中，石中英、项贤明等人已经触及了主知主义问题，但以此作为现代德育的根本问题加以研究的还不多见。袁桂林在《六十年代以来西方道德教育理论的主要特征》一文中，认为 20 世纪 60 年代以来西方道德教育理论是“主知”、“主行”、“主情”三三分天下。这里的“主知”就是以道德认识教育为主的意思。明确使用“主知主义”

- ① 张华：《论道德教育向生活世界的回归》，《华东师范大学学报·教育科学版》，1998（1）。
- ② 刘铁芳：《现代德育的困境与德育向生活的回归》，《上海教育科研》，总第 115 期。
- ③ 项贤明：《回归生活世界的道德教育》，见朱小蔓主编：《道德教育论丛》2000 年第 1 卷，第 463 页，南京师范大学出版社，2000 年。
- ④ 袁桂林：《六十年代以来西方道德教育理论的主要特征》，《比较教育研究》1995（5）。

一词来指称现代德育特征的学者当数威万学博士。在《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》一书中，他认为主知主义是20世纪道德教育的主流，“无论对道德教育的理论还是实践来说，20世纪都是一个主知主义的时代”。认为知识和认知能力在个体道德和道德发展中的作用得到进一步确证，将道德教育的主要任务定位于道德认知能力的培养上，得到了教育理论家的普遍赞同和教育实际工作者的广泛接受。重视认知能力的道德发展意义并把学生的智力活动引入道德教育实践，是当代道德教育理论的一个重大贡献，这从根本上转变了传统道德教育的观念。比较而言，笔者是将主知主义作为现代德育的问题加以研究的。他在《道德教育中的主知主义》一文中指出，“主知主义的道德教育是一种不完全的道德教育”。首先，主知主义的道德教育是一种窄化的道德教育，即对个体品德构成的窄化和对道德学习方式的约化；其次，主知主义的道德教育从目的论的角度看，是一种本末倒置的道德教育，即将道德行为置于次要地位，而将道德认知当做道德教育的目的；第三，由于只关注道德认知的发展，不着眼于唤醒儿童的内在动机，儿童没有情感、行为体验的机会，主知主义者所倡导的自主建构缺乏动力驱动。

国外没有以主知主义作为思考现代德育根本问题视角的研究，更多的是对认知发展理论的批判和反思。戴蒙和考贝(W. Damon & A. Colby)认为道德认知的发展只能对部分甚至只

① 威万学：《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》，第29页，山东教育出版社，1995年

② 高德胜：《道德教育中的主知主义》，《现代教育论丛》1999（4）

是一小部分道德行为有效，认知的发展和成熟不能解决儿童的全部道德问题，将道德教育仅仅限于道德认知的发展，因此是片面的^①。科热伯斯（Dennis L. Krebs）、邓通和沃克（Kathy Denton & Gillian Wark）等人认为道德判断（moral judgment）和道德决定（moral decision）的关系不是简单的线性关系。按照科尔伯格（Lawrence Kohlberg）的理论，一个人的道德决定和道德行为是基于其道德判断的，这在一定程度上讲是正确的，而“社会心理学的研究表明二者的关系也有相反的一面，即人们因各种因素的相互作用做出选择或参与某种活动，然后再唤起道德判断来协调这种选择或行为”，“就是在科尔伯格的道德测验中，被试也可能是先做出道德决定，然后再运用道德判断使之合理化”^②。我们个人的生活经验也可以证实这一点：很多情况下我们是在直觉与敏感的基础上做出道德决定或付诸行动的，就像诚实的英雄人物不受他人引诱而实话实说“我当时什么都没想”。确实，人的很多道德行为事先并不需要复杂的逻辑思维过程，但事后一般会进行一定的反思，会在思想上弄清自己如此行为的动因。

尼珊（Mordecai Nisan）指出认知发展理论无法解释故意失德（considered violations）现象。所谓故意失德是指人们了解某一方面的道德规范及其内在逻辑，但在行动上并不遵循这些规范。人们故意冒犯某一道德规范，不是因为意志缺陷或完全的德性放纵或无法控制自己的冲动和欲望，更不是因为对这些

① Damon W. and Colby A. , *Education and Moral Commitment* , Journal of Moral Education, No. 1, 1996.

② Dennis L. Krebs, Kathy Denton , Gillian Wark, *The Forms and Functions of Real - life Moral Decision - making*. Journal of Moral Education, No. 2, 1997.

道德规范的完全忽视或蔑视^①，而是因为缺乏遵循这一道德规范的动力。例如，很多人明明知道买盗版软件是不对的，但在行为上却乐此不疲；明明知道买偷来的自行车是违法、违德的，但仍然去买，而且毫无疚意。

克伯屈（William K. Kilpatrick）在《为什么约尼不能辨别是与非》（*Why Johnny Can't Tell Right and Wrong?*）一书中对“决策制定”（decision making）式的道德教育的批评较有深度：认知发展道德教育理论和价值澄清理论实质上都可归于决策制定模式，这种模式不但不能促进美德，反而有碍于良好品格的形成，用这种模式进行的反毒品教育增加了毒品的使用、性教育增加了不正当性行为发生的比率。之所以如此，是因为在这种模式的教育过程中几乎所有的时间和精力都用在个人认识的交换上，没有时间提供道德教育引导，更无法促进良好人格的形成。德性成了在教室中谈论的东西，而不是需要身体力行的东西。那么，“道德教育的‘道德’在哪里”^②？

国外关于现代德育困境的研究也涉及到了功利主义和政治压力等类似问题。比如波伊尔（E. L. Boyer）就指出了功利主义在学校中对德育的无情排斥：“不仅社会上‘德育优于智育’的责任心已经急剧下降，而且教育工作者在谈到这个问题时，也常常感到不自在。今天，人们可以大谈学术标准，但是，当话题转到德育标准时，似乎就会出现令人尴尬的冷

① Mordecai Nisan, *Personal Identity and Education for the Desirable*. *Journal of Moral Education*, No. 1, 1996.

② William K. Kilpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right and Wrong?* Simon & Schuster Inc. New York, 1992, pp. 15 - 22.

场。” 赫尔威格 Helwig C.) 等人也认为现代社会道德滑坡的教育原因在于学校教育是精英化的, 这种精英化的教育从骨子里抵制美德、人格教育和教育中的德性语言的存在^②。关于政治压力问题的研究多集中在对价值中立道德教育观的批评上, 认为这种道德教育观是政治上的自由主义、中立主义在道德教育领域的反映。

国外关于现代德育困境研究的另一个观点是道德教育未能区分德性与习俗。纳什 (Larry Nucci) 等人认为习俗是一定社会组织共有的、一致的行为方式, 如着装习惯等。习俗与特定的社会组织即其存在的社会背景密切相关, 在一个社会组织里十分重要的、不容违背的习俗, 在另一个社会组织里可能毫无意义。与习俗不同, 德性是与人内在因素有关的活动, 比如某一行为对他人是否造成伤害、是否侵犯他人的权利和社会利益。正是因为德性关乎人的内在感受, 德性有明确的是非标准, 比如偷窃能对他人造成伤害, 所以偷窃是错误的。道德教育一直未能将二者区分开来, 用一种方法进行两个方面的教育, 效果当然可想而知。在道德教育实践中, 我们将更多的时间和精力都放在了习俗的教育上, 用习惯、习俗的教育取代了德性的培养, 而忽视、甚至损害了更为根本的德性学习。

国外关于德育困境研究的焦点集中在道德教育领域的割离

- ① 厄内斯特·波伊尔:《基础学校——一个学习化的社区大家庭》, 第 143 页, 人民教育出版社, 1998 年
- ② Helwig C. Turiel E. and Nucci L. . *Character Education After Bandwagon has Gone*, <http://www.uic.edu/~lnucci/moralED>.
- ③ Larry Nucci, *Synthesis of Research on Moral Development*, <http://www.uic.edu/~lnucci/moralED>.

状态 (dis-integrated stage) 上。贝克维茨 (Marvin W. Berkwitz) 认为虽然许多因素都是现代德育陷入困境的原因, 但更为根本的原因在于道德教育领域的割离状态^①。这种割离首先表现在术语的多样与混乱上。相关的术语有: 价值教育 (value education)、人格教育 (character education)、道德教育 (moral education)、个人与社会教育 (personal and social education)、公民资格教育 (citizenship education)、公民教育 (civic education)、民主教育 (democratic education), 等等。虽然这些术语有许多共同之处, 但又各有特定的含义, 不能互相替代, 无论是在理论还是在实践中, 都是你说你的, 我说我的, 容易造成混乱。其次, 理论间的竞争加剧了这种割离状态。不同的理论为了争取学校的实践, 都将重点放在理论的“竞争性”和在学校这一市场的“占有率”上, 宣称自己的理论能提供解决问题的“正确答案” (right answer) 对理论自身的深究不够。第三, 更为严重的割离还在于对什么是“道德的人”的认识比如善来自于何处? 是来自于人的内心, 还是来自于外在灌输? 道德的人是如何构成的? 是理性的, 还是情感的? 对这些问题的不同认识导致道德教育的方向和方法大不相同, 且无法互相兼容。第四, 什么内容可以作为道德教育的内容? 或者说道德教育教“谁的价值”? 这是一直困扰西方道德教育的一个根本问题。由于无法回答这个问题, 一些理论学派干脆“权力下放”, 让学生自己选择, 其结果是道德教育的无力和社会道德的滑坡。

^① Marvin W. Berkwitz, *The education of the complete moral person*, <http://www.uic.edu/~lnucci/moralED>.

上述关于现代德育困境的研究可以说是比较深刻的功利主义、政治化、科学主义以及与生活的疏离确实是现代德育的现实问题。国外的研究在很多方面的结论与国内的研究都是比较相似的，只是从更具体的角度区分了德性与习俗，丰富了关于疏离的内容。但以上研究也有一些问题：首先，从以上几个角度对现代德育困境的研究虽然结论各不相同，但有时所指问题却是一致的，甚至是同一问题。比如，在现代德育的功利主义、政治化倾向和与生活疏离的研究中，一些研究者所列举的现象是类似的。其次，功利主义、政治化和科学主义是互相孤立的吗？它们之间是什么关系？与生活的疏离是不是其他问题所造成的后果？研究者没有注意到这些问题。第三，从现代教育这一更为宏观的角度进行研究较多，从现代德育自身这一角度的研究不够。最后，无论功利主义、政治化倾向，还是科学主义，多是从外在因素对现代德育的影响这样的视角来审视现代德育的问题，而对现代德育自身内在的矛盾缺乏深入的探索与思考。

关于主知主义的研究，国外的研究只是局限于对一特定理论流派的批评上，未能将主知主义作为一个根本性的问题来加以研究。事实上，西方许多道德教育理论，包括对认知发展理论批评最激烈的理论都在一定程度上存在主知主义的问题只有克伯屈谈到的“德性成了教室里谈论的东西而不是需要力行的东西”这一观点算是说中了要害。国内的研究，虽然出现了“主知”、“主知主义”这样的术语，但同样缺乏深入的探讨。首先，这些术语含义不清，是用来标识现代德育进步性的，未能认识到其可能带来的巨大负效应。其次，“主知主