

G41/138

143479

学

传播学

校道德教育原理



北京体育学院藏

作者简介



檀传宝，男，1962年生，安徽省怀宁人，教育学博士、博士后，中国教育学会教育学分会德育专业委员会委员、美育专业委员会委员。1983年毕业于安徽师范大学，大学毕业后曾在一所农村普通完全中学工作过8年。硕士、博士阶段分别就读于北京师范大学（1991—1993）、南京师范大学（1993—1996）。1996—1998年在北京师范大学教育学博士后流动站从事教育基本理论研究，出站后留校工作，现供职于北京师范大学教育系。

主要研究方向：德育原理、教育基本理论、教师伦理学。

主要著述有个人专著《德育美学观》（山西教育出版社，1996）、《信仰教育与道德教育》（教育科学出版社，1999）、《美善相谐的教育》（黑龙江教育出版社，1999）、《教师伦理学专题——教育伦理范畴研究》（北京师范大学出版社，2000）。在《教育研究》、《中国教育学刊》、《北京师范大学学报》（社会科学版）、《华东师范大学学报》（教育科学版）等刊物上发表过教育学学术论文70余篇。

关于本书使用的几点说明

一、本书主要是供师范院校教育专业本科生“德育原理”课程使用的教材。但是由于本书具有的个人专著的性质，所以也可以作为相关专业研究生和愿意在道德教育方面有所提高的中小学教师自学、进修这一课程时选用的教材或参考书。

二、本书每一章后都附有“习题”和“本章参考文献”，目的是提供进一步阅读的初步线索，希望学习者能够通过阅读与思考巩固学习成果。

三、本书作者的最大目标是：通过本书提供有关学校道德教育方面深入思考的独特空间，而不是仅仅提供某种千古不变的金科玉律。因此本书的观点、材料等等都仅仅是读者的工具、出发点，而不是绝对真理和思维的终点。

檀传宝

1999年9月于北京师范大学

目 录

第1章 德育范畴.....	(1)
第1节 德育概念.....	(1)
第2节 学校德育的历史进程.....	(6)
第3节 德育理论及主要议题.....	(15)
第2章 德育的本质与功能.....	(19)
第1节 德育的本质.....	(19)
第2节 德育的功能.....	(25)
第3章 德育对象.....	(37)
第1节 道德教育的可能性.....	(37)
第2节 道德发展与道德教育.....	(41)
第3节 个性实际与道德教育.....	(51)
第4章 德育目的.....	(57)
第1节 德育目的及其功能.....	(57)
第2节 德育目的的类型与结构.....	(61)
第3节 德育目的的决定.....	(67)

第5章 德育过程.....	(78)
第1节 德育过程的特点.....	(78)
第2节 两类德育过程模式述评.....	(83)
第3节 德育过程的矛盾与德育过程的组织.....	(87)
第6章 德育内容.....	(92)
第1节 学校德育内容及其决定因素.....	(92)
第2节 我国学校德育的主要内容.....	(99)
第7章 德育课程.....	(113)
第1节 课程与德育课程.....	(113)
第2节 德育的学科课程.....	(125)
第3节 德育的活动课程.....	(130)
第4节 德育与隐性课程.....	(137)
第8章 德育方法.....	(144)
第1节 德育方法概述.....	(145)
第2节 德育方法述要.....	(150)
第3节 德育方法的应用.....	(165)
第9章 德育主体.....	(169)
第1节 德育主体及其作用.....	(169)
第2节 德育主体的素养结构和水平提升.....	(177)
第10章 德育的社会环境.....	(183)
第1节 社会环境的德育价值.....	(184)
第2节 影响学校德育的诸种环境因素分析.....	(195)
第3节 学校德育社会环境的时代构建.....	(222)
附录：我国现行中小学德育大纲.....	(233)
跋.....	(253)

德育范畴

德育是我们时代的当务之急，但德育又是一个千古难题。德育是一个需要智慧也呼唤智慧的教育领域。这一章，我们以德育概念的讨论为起点，探讨与德育范畴有关的概念（逻辑的范畴）、历史（历史的范畴）与学科（作为研究对象的范畴）问题，以便对德育及其研究有一个概略的了解。

德育概念

德育概念是中国大陆德育学界长期以来存在论争的一大“有中国特色”的问题。

什么是德育？简而言之，德育即培养学生品德的教育。但是，“品德”的内涵是什么？什么样的教育才算是“培养学生品德的教育”？对于德育范畴的具体理解与界定从不同的角度往往可以得出十分不同的结论。不同的德育定义是不同德育观的反映，对德育实践也会产生不同的影响。对德育概念具体理解的不同之处主要集中在两个方面：一是德育的内容主要包括哪些；二是如何理解德育过程。

一、德育包括些什么

德育的内容主要包括哪些？狭义的德育专指道德教育，亦即西方教育理论所讲的“moral education”。在我国，许多人并不赞成这一定义，认为德育必须包含更多的内容。一种广义的德育概念解释为：与伦理学体系中的德育概念（专指道德教育）不同，“教育学上的德育，则是相对于智育和美育来划分的，它的范围很广，包括培养学生的思想品质、政治品质和道德品质”。另外还有更为广义的德育界定，认为德育除思想、政治、品德方面的教育之外，还应当包括法制教育、心理教育、性教育、青春期教育，甚至还应包括环境教育、预防艾滋病教育等等。以至于有人打趣说：“‘德育’是个筐，什么东西都可以往里头装！”这就是所谓的德育概念的“泛化”的问题。

在中国，德育概念的泛化主要有两个方面的原因。

第一，传统思想的影响。在近代西方，曾经有过一个意识形态和科学研究的分化历程，道德同政治、法律、宗教等等有一个区分的过程，道德教育也同宗教教育、政治（公民）教育有明显的区别。这在理论上就不容易混为一谈。但是在中国，这一分化的过程并不明显，由于我们有道德与政治不分的传统（中国古代教育思想是一种整体思维，“德”、“道德”都是政治化的“大德”），加上中华人民共和国成立以来对政治教育的强调（毛泽东表述的教育方针中只提“德、智、体几方面”，思想、政治教育只能划到“德”育名下），德育是道德教育的命题就难以被广泛接受。

第二，受苏联教育学的影响。笔者曾经考察过苏联教育学界对“德育”概念的理解。在1953年人民教育出版社出版的凯洛夫著《教育学》（1947年版）第三编“教育理论”中，“共产主义道德教育”是与“辩证唯物主义世界观基础的形成”及“苏维埃爱国主义教育”、“劳动教育”等等并列阐述的，并无统括的“德育”一词。及至1956年，人民教育出版社出版凯洛夫等四人主编的《教育学》时，在第十一章“德育”的总标题下，除道德教育内容外还包括了爱国主义和国际主义教育、科学无神论教

王道俊，王汉澜主编：《教育学》，第330页，人民教育出版社，1989。
参考陈桂生著：《“教育学视界”辨析》，第195~197页，华东师范大学出版社，1997。

育、劳动教育、纪律教育等内容，“德育”变成了与我国相似的概念。但该书1986年出版的巴班斯基主编的《教育学》（1983年）则又“恢复”了最早的做法，道德教育与思想政治教育、劳动教育等重新分离，并列成为“教育论”的组成部分，曾经使用过的“德育”又回到了“道德教育”这个狭义定义上来。所以从苏联教育学界的思考历程来看，他们也有一个德育概念是大还是小的问题。但是应该说明的是，由于苏联教育学中有相当于我们德育概念的“教育”一词，所以在他们的教育学中，无论是分还是合，概念体系上都不会有太大的矛盾。学苏联的我们倒是只学了合乎自己思维习惯的东西，于是形成了较为泛化的德育概念。

对概念解释的不同，实际上反映了对于德育范畴理解的角度和价值取向的不同。狭义的德育概念反映了一部分学者和教育工作者对于道德教育的基础性质的强调。事实上，道德教育也的确是思想、政治教育的基础。一个在基本的道德品质上不合格的人，思想、政治上亦很难有健康的追求，很难经得起人生的考验，更难担当政治上的大任。中国古代教育强调从修身、齐家开始追求治国、平天下的远大政治理想的教育之道的正确性也在于此。不过，人类个体的一生不可以没有正确的世界观和思想方法；作为“政治动物”，人也不可以没有正确的政治观念。所以，道德教育只是作为个体社会化的重要组成部分却不是惟一的一个维度。道德教育如果不与政治、思想、法制等方面的教育结合起来，在逻辑和实施上都是不可思议的。但是，这丝毫不意味着德育概念没有外延上的边际。

过于广泛的德育界定有以下几大弊端。将德育视为无所不包的范畴，实际上也就取消了这一概念本身。目前教育学或德育原理方面的著述往往在下定义时讲德育是“思想、政治、道德教育”，但由于思想、政治教育的心理机制并不等同于道德教育，可资借鉴的西方德育心理学主要讨论的是道德教育，所以在论述德育过程或德育的心理机制等问题时又通通变成了道德教育过程或心理机制等等的描述，这在理论体系上存有致命的逻辑问题。过于宽泛的德育概念在理论上往往使人无法在一个共同的语境下讨论德育的问题。世界上大多数国家德育均指道德教育，英语中也只有“moral education”与之相对。我国德育的其他内容他们称之为公民教育、宪法课等等。我们若一味坚持自己的“特色”，则难以与人对话，难以“同世界接轨”。在实践中让德育承担其所不能承担的任务，而忘却最根本的目标。在德育实践中容易使道德问题与政治、思想、法制或

心理问题相混淆，采取错误的教育策略。所以我们认为，有关德育外延的界定应当遵循“守一而望多”的原则。

所谓“守一”意即严格意义上的德育只能指道德教育。

指责这一狭义概念的人往往在中国的“德”字的多义性上做文章，只要证明“德”的内容包括什么，德育作为“育德的教育”似乎就必须包括该项内容。其实这种论证的方法本身就是错误的。一个语言文化系统中的任何词汇在具体应用上都只能是特定环境中的概念，不能将所有层面的词义累积起来一次使用。就中国传统教育及现代教育理论中的语境来看，学校德育指道德教育较为妥帖，相反则问题较多。所以，学校德育应该予以严格的界定，就是：德育即道德教育。至于将思想、政治、法制等方面的教育与道德教育加以概括应当叫做什么，有人建议叫做“社会教育”。我个人认为为了同习惯中已经建立起来的“社会教育”概念相区别，可以称之为“社会性教育”。妥否，可以进一步研究。

讲德育即道德教育绝对不是要否定思想、政治、法制教育等等。由于政治信仰等等与道德人格之间密切联系，由“道德教育=德育”的概念界定而去排斥思想政治教育的做法肯定是错误的。所以不仅要“守一”，而且也要“望多”。“望多”的意思有两条，一是思想、政治信仰确立等等本身是重要的，所以要“望多”，要进行思想、政治教育；二是思想、政治教育等与道德教育即狭义的德育有千丝万缕的联系，需要“望多”，从而加强学校道德教育本身。

狭义德育与广义德育的定义问题还影响到对德育的研究。无所不包的德育无法与人对话，也不方便研究。因为，谁也无法研究一个无所不包的对象。我的主张就是：德育如果指思想、政治、品德教育，则应当对思想、政治和品德教育作分门别类的专门研究。在专门研究有了相当大的成就的基础上再作理论上的提升。相反，我们现在看到的是，我们常常主张较宽泛的德育定义，但是在对思想、政治教育无所研究的情况下，以道德教育的研究成果来以一当十地表述包括思想、政治、法制等方面在内的所谓广义的德育。好比一个细瘦的小孩头顶一顶硕大的大人用的斗笠，形象十分滑稽，逻辑上更是不周全。正是由于这一原因，本书命名为“学校道德教育原理”。这样做，也绝不是要否定什么，相反，我们认为改进道德、政治、

思想、法制等等教育的唯一出路只能是首先作分门别类的专门研究。

二、德育过程理解在概念上的反映

对于德育过程理解上的不同也影响人们对德育概念的界定。

在我国，许多德育定义都认为德育只是一种由外而内向学生施加影响的过程，认为思想道德等等纯粹是从外部“转化”进学生的头脑的。如《中国大百科全书·教育卷》（1985）就认为：德育是“教育者按照一定社会或阶级的要求，有目的、有计划、有组织地对受教育者施加系统的影响，把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质的教育”。这一定义的优点是肯定了德育过程的社会性和目的性，认为德育影响依据“一定社会或阶级的要求”，同时认为德育是“有目的、有计划、有组织”的活动。道德规范作为一种客观存在的文化是不以个体的主观意志为转移的。德育活动以一定的价值环境为背景，同一定社会的意识形态有较密切的联系，因而有其客观性、阶级性、历史性和社会性。这些都是没有问题的。同时学校德育作为一种人类价值文化的传承和创生的系统，也的确是一种有意识、有计划的活动。但是这一定义显而易见的缺点是：对德育何以可能考虑不足。

在德育过程的理解上，中国德育理论较长时间认可一种“转化”理论。所谓转化理论，是指将德育过程看做是“把一定的社会思想和道德转化为个体的思想意识和道德品质”的过程。除了上述百科全书的解释外，胡守棻主编的《德育原理》（1989）等也持相同的观点，认为：“德育即是将一定社会或阶级的思想观点、政治准则、道德规范转化为个体思想品德的教育活动”。另有一种观点认为德育是“教育者按照一定社会的要求，通过特定的教育活动，把特定社会的思想和道德规范内化为受教育者的思想意识和道德品质的过程”。“内化”的解释比外在的转化更趋合理。但是由于内化说仍然是主张教育者对受教育者的内化，这与主张道德个体自身自主建构的“内化”说仍然有很大的区别。所以这种内化说仍然是转化理论的一种改良形式，没有突破转化理论本身对德育对象考虑不够的根本缺陷。

胡守棻主编：《德育原理》，第20页，北京师范大学出版社，1989。

孙喜亭著：《教育原理》，第290页，北京师范大学出版社，1993。

我们认为，按照唯物辩证法的观点，事物发展的外因只是条件，内因才是根据，外因必须通过内因才能起作用。德育过程一方面固然是一种价值性的环境或影响，但这一环境或影响起作用的先决条件乃是德育对象接受这一影响的内因。德育过程实际上也是德育对象自身在道德等方面不断建构的过程。德育应该是环境与生长的统一，价值引导与个体价值建构的统一。对德育对象考虑不足的德育既不合乎现代教育所必具的民主精神，更不符合德育自身的规律，不会产生真正的德育功效，有时甚至是非德育或者是反德育的。德育过程对德育对象考虑不足，德育对象主体性发挥不充分也是中国德育的主要问题之一。所以德育范畴应当而且急需反映这一对德育过程认识的成果。

本书以下所论德育将是狭义的德育——学校道德教育。综合考虑以上关于德育内涵和德育过程的讨论，我个人认为不妨这样给德育下定义：德育是教育工作者组织适合德育对象品德成长的价值环境，促进他们在道德价值的理解和实践能力等方面不断建构和提升的教育活动。

学校德育的历史进程

学校道德教育的历程在不同的民族或文化中演绎的轨迹并不完全相同。如果作粗线条的描绘，我们也许可以说，学校道德教育大体上经历了以下几个阶段。

一、习俗性的德育

习俗性德育是指人类社会早期以习俗性道德为教育内容的道德教育形态。

习俗性的德育首先是指学校教育产生以前，原始社会中存在的德育形态。原始社会的道德教育的主要特点有二。第一，在原始社会，维护氏族、部落的团结或存在是整个社会的最重要的任务之一，道德教育成为维

护社会存在的重要的组成部分，因此当时的道德教育是教育的核心内容，同时具有人人参与的全民性。第二，由于劳动、生活、教育是一体的，道德教育是在习俗中存在，并且是以习俗的传承为主要内容的。儿童通过日常生活以及参加宗教或节庆的仪式、歌舞、竞赛等形式接受道德教育；德育以培养年轻一代对神灵、首领的虔敬，对年长者的尊敬，对氏族与部落的责任的理解，对原始宗教仪式的掌握，以及形成其他社会习俗所鼓励的道德品质等为主要目标。例如在史诗《伊利亚特》和《奥德赛》中，希腊人歌颂了诸如虔敬、好客、勇敢、节欲、自制等品德，而其中最受重视的是虔敬和对父母的孝顺。

习俗性的特点实际上在学校教育产生之后的相当长的时间中仍然得以延续。在欧洲，一直延续到古希腊、罗马时期。约翰S·布鲁柏克说：“古罗马的道德教育同样是一种民俗性或习俗性的品德教育……拉丁语中有不少单词都附有道德含义，这或许可以稍稍地表明，古罗马人对个人行为的道德质量是十分注意的。教导青年人，要求他们落实于行动中的道德品质有刚毅、坚贞、勇敢、虔敬、忍耐、好客和自制等。那些强化道德品质的宗教仪式主要以家庭中的守护神和家神为主要对象，由于这类要求都十分严格，因而家庭中的宗教教育对儿童的影响很大。”与此相似，中国的先秦时期学校教育中所开设的课程“六艺”——礼、乐、射、御、书、数中，与道德教育关系密切的礼、乐之教实际上也有非常浓重的仪式和习俗的色彩。《周礼·师氏》中记载，当时的国学教以“三德”（至德、敏德、孝德）、“三行”（“三行”是：“一曰孝行，以亲父母；二曰友行，以尊贤良；三曰顺行，以事师长”），乡学中则实行父子、兄弟、夫妇、君臣、长幼、朋友、宾客等七项人伦之教。不难看出，这些都是出自日常生活习俗的内容。

习俗性的德育有其突出的特点。这就是它的“生活化”。由于它与生活的一体、一致，当时的德育效果可能是现代德育所难以望其项背的。同时，生活化的德育非常生动，具有美感。约翰S·布鲁柏克就说：“希腊时期的宗教在人们心目中留下的美感要多于敬畏，它在教育上的影响力与其说是教条性的或道德性的，不如说是仪式性或调解性的。”在中国，西周教育以礼教为中心，但也是礼、乐互补，实行所谓“乐所以修内，礼所

以修外” 的策略的。“有效”、“有趣”，是习俗性德育的优点。但是这一时期道德教育的缺点也是十分明显的。而且缺点也来源于它的上述“生活化”的“特点”。习俗性德育的缺点主要是强制性和没有批判性。由于习俗道德是道德教育的内容，它具有全社会认同的天经地义的性质，所以它是不容置疑的。在古希腊，“智者”派受到排挤、打击，苏格拉底甚至因煽动青年的罪名被处死就是明证。除了不允许批评之外，对那些不合规矩的行为进行惩罚被认为是理所当然的。“尽管宗教并没有令人敬畏的性质，然而希腊人却毫不犹豫地吧敬畏与肉体惩罚当做了一种有益的手段，借以帮助人们使个人符合道德的社会准则。” 所以习俗性的德育只能算是德育和学校道德教育发展的一个原初的起点。

二、古代学校德育

这里的古代学校德育是指奴隶社会、封建社会的学校德育。这是一个阶级性、神秘性和经验性的德育发展阶段。

阶级性的意思首先是，在古代社会，道德教育从教育者、受教育者到整个教育目的、教育过程都是受制于上流社会或统治阶级的利益需要的。由于生产力的低下等原因，这一时期的学校教育的主体、目的和内容都属于统治阶级。只有上流社会的子弟才有受教育的权力；只有属于统治阶级的僧侣、官员或从属于统治者的知识分子才有施教的权力；教育目的就是培养神职人员和官员等“治才”，教育内容也是围绕这一目的去组织。由于等级性的统治秩序维护的需要，也由于个人德性在统治效率上的作用（号令天下与表率天下正相关），这一情况导致的一个结果是对道德教育的高度重视。可以这样说，古代的教育几乎等同于道德教育。在基督教世界，教育的目的是皈依上帝和人性的救赎，读、写、算等只是修养以及与上帝沟通的工具；在中国，德性始终是学校教育的首要主题，极端的时期还出现过“举孝廉”的例子；在印度，一个儿童能否被古儒接受取决于孩子的德性——因为只有品德优良的人才有条件学习《吠陀经》……

神秘性是指学校德育或多或少的“宗教或类宗教特性”。所谓“宗教

《乐记》。

约翰S·布鲁柏克著：《教育问题史》，第298页，安徽教育出版社，1991。

或类宗教特性”首先是指包括德育在内的全部学校教育在世界的许多地区完全从属于宗教组织。在欧洲，“随着基督教成为官方宗教，最终它拥有了这样的权力：可以使异教学校要么关闭，要么被纳入到教会系统中来”。在印度，在伊斯兰世界，学校德育的情况基本相似。古代中国是一个例外。但是人们将孔孟之道神圣化，将儒学变为儒教，有“类宗教”的一面。“宗教或类宗教特性”还指道德教育内容和方式上的宗教性。由于学校教育受制于教会等等宗教势力，将信仰与道德联系起来，在信仰的目标下谈道德学习成为这一时期学校道德教育的特征。在欧洲道德教育的目的是要使人完善，为进入天堂作好准备。在中国，人们将道德规范的合理性归结于“天理”，道德教育最终成为一种“存天理，灭人欲”的事业。所以在道德教育的方式上古代的道德教育具有某种神秘性质。一个有趣的例子是中国的大儒王阳明，为了“明天理”而到了格竹致病的程度。正是觉得格物的路子不对，王阳明才另辟蹊径走了心学的理路。但心学一样具有神秘的性质。

经验性指两点。第一，从德育实践的角度看，这一时期的道德教育基本上是采取不成规模的师徒授受方式进行的；道德教育的内容也是对宗教或圣贤经典思想的解释、理解与实践。第二，从教育思想的角度看，由于心理学、教育学时代尚未到来，道德教育的思想虽然很多，但却是不分化、非专门的，理念、猜想的成分很多，缺乏“科学”的证明。加上“第一是信仰，第二才是理性”的特性，这一时期的学校德育有更多的专制色彩，而失去了习俗性德育原本存在的生动性。儿童往往被认为是“欺骗上帝的小滑头”，因此，“为了不让孩子堕落，把他们的意志彻底粉碎吧！只要他刚刚能够说话——或者甚至在他还根本不能说话的时候——就要粉碎他的意志。一定要强迫他按命令行事，哪怕因此而不得不连续鞭打他十次”。牺牲理解、强调记诵是全部教育也是这一时期德育的特征。

三、近代学校德育

近代学校德育主要是指18世纪西方世界资产阶级革命完成以后直到

约翰S·布鲁柏克著：《教育问题史》，第304页，安徽教育出版社，1991。

同上，第305页。

同上，第308页。

19世纪末20世纪初的欧美学校德育。这是因为，在中国和其他发展中国家，“近代”阶段就同现代化进程一样时间非常短暂，而且与现当代教育的影响交织在一起，因而不具有发展阶段上的典型性。

近代学校德育的主要变化是四条：第一，学校德育的世俗化；第二，学校德育的民主化；第三学校德育的组织化；第四，学校德育的科学化。

学校德育的世俗化就是宗教教育与学校道德教育的分离。在中世纪或古代教育中，学校德育往往受制于宗教势力，道德教育的目标、内容、方法等等都带有宗教性质。在近代社会，一方面由于资产阶级政治革命导致政教分离的产生，国家夺回了对于教育的控制权。另一方面的原因是宗教本身，在欧洲和美国都存在着基督教的不同流派，使宗教与学校教育的分离部分原因起源于不同教派的冲突。就像政治上公民教育不允许偏向某一个政治团体一样，为了避免教派冲突对学校教育的干扰，欧美各国的公立学校在不同程度上都实行了宗教与教育的分离政策——其实质性的内容之一就是宗教教育与道德教育的分离政策。道德教育与宗教教育的分离对于学校德育具有划时代的意义。学校德育无须再到上帝那里去寻找根据；原罪说等宗教意识对德育的消极影响也有了削弱的可能性。这为学校德育的民主化与科学化提供了重要的基础。

学校德育的民主化与整个政治的民主化、教育体制的民主化是联系在一起。近代教育的重要特征之一是学校教育的普及，教育的培养目标主要不是上层阶级——神职人员、管理人才等等，而是民主社会的公民。参与教育活动的主体——教、学双方都已经“平民化”。教育的依据不再是天命或者上帝，而是社会发展、个体成长的现实需要。从卢梭、裴斯泰洛齐、福禄倍尔到赫尔巴特（甚至可以包括承上启下的杜威），许多教育家为这一进程作出了杰出的贡献。人们最终认识到，民主政治应当比任何一种社会更热心道德教育。这是因为：第一，一个民主的政府，除非选举人和被统治者都接受过良好的教育，否则民主政治将无从实现；第二，民主不仅是一种政府的组织形式，更是一种联合生活的、一种共同交流经验的生活方式。“倘有一种社会，它的社会成员都能以同等条件，共同享受社会的利益，并通过各种形式的联合生活的相互影响，使社会各种制度得到灵活机动的调整，在这个范围内，这个社会就是民主主义社会”。而

“这种社会必须有一种教育，使每个人都有对于社会关系和社会控制的个人兴趣，都有能促进社会的变化而不致引起社会混乱的心理习惯”。所以民主化从世俗的方面提出了对于学校道德教育的目标、内容、方法、途径等方面民主化的种种要求也的确促成了这一目标的逐步实现。当然逐步实现的意思是指在近代德育中民主化的程度并没有一下达到今天这样的高度。例如在道德教育的方法方面，强制灌输很长时间被认为是天经地义的。美国建国之初，像“让敬畏上帝的孩子愉快地听老师和家长的话”被印制在每一本儿童读本上。鞭答直到19世纪的美国仍然是普遍的——根据赫拉斯·曼（Horace Mann）的一项调查，美国一个有250名学生的学校，在一周的5天中就有328次鞭打，即平均一天约66次。而“公众赞成这种教法，他们总是斜眼看待那些企图制止这种棍棒纪律的人”。当然，从19世纪末期起，“‘浪漫的’道德教育方法不再诉诸外在斥责或物质处罚，而注重儿童的天然情操”。

学校德育的组织化主要是指班级授课制为代表的近代教育体制的出现。以班级授课制为契机，学校德育不仅在效率上比过去的“学校”教育有了较大的提高，而且使学校成为一个与家庭和社会都不相同的学习集体生活的特殊场所。这为道德教育带来了积极意义。但是组织化教育也带来了忽视个性，道德教育理性化加强而情感性下降的危险。

学校德育的科学化的内涵主要有两条。第一是由于学校德育的世俗化，德育的合理性、德育理论的依据避免了神学化的命运。道德教育成为人们关心的现实领域，不再具有古代社会的神秘性质。第二是指伦理学、心理学、社会学等等近代科学的发展为学校德育问题的解释与解决提供了崭新的思路与可能。德育成为科学事业的组成部分之一。这一点可以说肇始于夸美纽斯，他将教育理论的依据奠定在自然论的基础之上。到了赫尔巴特，就已经明确主张将教育学奠定在实践哲学（伦理学）和心理学的基礎之上。科学化是真正自觉德育时代的必然前提，对于德育来说，也具有划时代的意义。

杜威著：《民主主义与教育》，第105页，人民教育出版社，1990。

哈什（R. H. Hersh）等著：《德育模式》，第17~18页，（台湾）五南图书出版公司，1993。

约翰S.布鲁柏克著：《教育问题史》，第222页，安徽教育出版社，1991。

哈什（R. H. Hersh）等著：《德育模式》，第16页，（台湾）五南图书出版公司，1993。

需要说明的是，学校德育的世俗化、民主化、组织化和科学化之所以都带了一个“化”字，主要的原因在于它是一个动态的进程而不是一个静态的结果。这一动态的进程使学校德育的近代形态与现当代自然而然地联系起来。

四、现当代学校德育

现当代学校德育是指20世纪初以来的学校德育。这一时期学校德育除了继承、光大近代德育世俗化、科学化的传统之外，还产生了一些新的轨迹与特点。这主要表现在以下几个方面。

第一，理论与探索的时代。

所谓“理论与探索”首先是指20世纪出现了与资本主义学校德育性质完全不同的社会主义德育。社会主义作为对资本主义理论与实践的批判极大地推动了人类社会发展的历史进程。同样社会主义的学校德育也在德育的目标、内容、方式上为整个人类的德育实践提供了宝贵的经验与贡献。其次，20世纪也是一个德育理论不断涌现、德育的实践探索不断尝试的一个历史阶段。究其原因，一是德育面临的诸如社会变动剧烈、迅速等客观要求使然，德育必须在理论与实践上提供解释、解决的方案；二是德育自身的发展，德育研究的科学化进程是以加速度发展的，加上相关学科的迅速发展，德育理论与实践上的百花齐放、流派纷呈局面的形成就是自然而然的结果。在这一阶段具有特别影响的学校德育理论有：苏联的社会主义集体教育理论，美国的进步主义德育理论，以及认知与发展学派、社会学习理论、价值澄清理论、关怀理论等等。在中国，由于“文革”的耽误，德育理论的进展不尽如人意，但是改革开放以来，以鲁洁教授的超越性德育理论为代表的中国德育理论也呈现出了日益活跃和百花齐放的局面。

第二，寻求平衡的时代。

学校德育在20世纪作出种种尝试的同时也不断地探求矛盾的平衡。首先是道德相对主义与绝对主义的平衡。现当代德育的民主化表现之一是对德育灌输的批判。最初对德育灌输的批判只是要让学生有价值判断上的自由。但是当儿童中心主义、道德认知理论等发展到一定程度之后，许多学校德育的理论都倾向于德育内容上的相对主义。而相对主义运动的结果