



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。

1

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”^①。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！”^②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三个方面的原因。

第一，传统思维方式的影响。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^③。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

① 王道俊 王汉澜主编：《教育学》第330页，人民教育出版社，1989。

② 然而，“什么东西都可以往里头装”，这个“筐”也就只能是个垃圾箱！——作者注

③ 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。

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。

第三，中国革命的特殊历史轨迹使然。在 1949 年之前红色根据地的德育概念中，政治、思想教育大于一切，道德教育反而处于次要地位。新中国成立后这一战争思维的惯性并未得到及时的改变，相反，由于“左”的思维，尤其是“文革”的影响，思想政治教育反而得到了进一步的强化。德育概念始终没有与时俱进，回归到国民教育意义上的学校教育中来，道德教育的基础性也就无法得到真正的强调。

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。①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”。④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”^①或“社会意识教育”^②。我个人认为为了同习惯中已经建立起来的“社会教育”等概念相区别，可以称之为“社会性教育”。妥否，可以进一步研究。如果有人坚持认为德育可以是“大德育”，则我们的态度是：第一，“大”要大得有边界、有标准；第二，“大德育”的核心或基础应该是道德教育。

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。毫无疑问，中国思想政治教育本身有一个科学化的任务亟待完成。但是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

陈桂生著：《“教育学视界”辨析》，第215页，华东师范大学出版社，1997。

② 黄向阳著：《德育原理》第7页，华东师范大学出版社，2000。

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、法制等等教育的惟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”^①。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”^②。“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。

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道德实践能力等方面不断建构和提升的教育活动。简言之，德育是促进个体道德自主建构的价值引导活动。

① 胡守棻主编：《德育原理》第20页，北京师范大学出版社，1989。

② 孙喜亭著：《教育原理》第290页，北京师范大学出版社，1993。

2

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并通过习俗与生活去实施的道德教育形态。

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对神灵的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。”^①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。

此外，学校德育产生之后，习俗性德育形态本身实际上也一直在人类生活中延续。家庭和社会生活中一直存在着与学校德育并行的另外一种道德教育，我们也许可以称之为生活德育。社会越往前发展，学校德育与生活德育之间的界限将越来越模糊……

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，不如说是仪典性或调解性的。”^②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”^③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非批判性。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把敬畏与肉体惩罚当做了一种有益的手段，借以

①② 约翰·S·布鲁柏克著：《教育问题史》第298页，安徽教育出版社，1991。

③ 《乐记》。

帮助人们使个人符合道德的社会准则。”^① 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”^②。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

约翰 S. 布鲁柏克著：《教育问题史》第 298 页，安徽教育出版社，1991。

② 同上书，第 304 页。

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，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”^①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”^②。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 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

约翰·S·布鲁柏克著：《教育问题史》第 305 页，安徽教育出版社，1991。
同上书，第 308 页。

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的。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^①。“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”^②。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，强制灌输很长时间仍然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

① 杜威著：《民主主义与教育》第 92 页，人民教育出版社，1990。

② 同上书，第 105 页。

话”被印制在每一本儿童读本上^①。鞭笞直到 19 世纪中期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”^②。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”^③。

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）和心理学的基础之上。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。

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

^③ 哈什（R.H.Hersh）等著：《德育模式》第 17～18 页；第 16 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。

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实际上会让教师无所事事、取消德育本身。所以经历了价值混乱、道德滑坡之后，西方世界例如美国从 20 世纪 80 年代末开始已经走向道德教育传统的复归（所谓“重建品德教育”阶段）重新讨论在学校德育中倡导主流社会认可的价值观念〔90 年代初美国很多公立学校都已实施了所谓的“品德教育”（character education）〕。其次是宗教教育与道德教育的平衡。道德教育的世俗化当然是历史的进步。但是纯粹的规范授受往往解决不了个体存在的深层次的价值问题。所以在宗教教育道德化的同时，在西方，在巨变之后的俄罗斯、东欧诸国，宗教教育都有同道德教育携手的取向存在。前者反映了西方社会对宗教问题的再认识，后者则是政治体制、社会体制变化的产物。

但不管如何，人们在寻找道德教育与宗教教育的某种平衡。当然，这两点在中国这样保持社会主义体制的发展中国家的情况有所不同。第三是社会主义与资本主义德育体系的平衡。在 20 世纪 80 年代以后，社会主义国家锐减，社会主义运动受到了一定的挫折。但是社会主义仍然是人类进步追求的一个重要组成部分。社会主义建设包括社会主义的道德教育并非如西方所言的那样一无是处。社会主义与资本主义是“对峙的双峰”^①。从世纪的整体、从苏联、中国等社会主义国家的实际探索，以及从对待德育思想应有的理性态度出发，我们认为，现当代德育仍然具有寻求社会主义与资本主义德育体系与价值观平衡的特质。社会主义学校德育体系中的集体主义教育经验、对正确价值观的旗帜鲜明的倡导等等有值得资本主义世界的学校德育借鉴的东西；同样社会主义的中国等也应当努力学习发达资本主义国家在道德教育上的许多有益经验。最后一个平衡是学校德育与家庭、社会德育的平衡。这一点在中国与西方也有较大的差异。中国的学校德育被普遍认为是德育的最重要的方式；西方社会则更多地将德育的责任划归家庭、教堂等。但是在 20 世纪的后半叶，西方的教育界开始重新认可学校德育及其使命的重要性，中国则不断强调家庭、社会与学校德育的配合。应该说整个世界都在寻找学校德育与家庭、社会德育的合作与平衡的关系。

第三，全球化德育的时代。

德育的全球化缘于经济、交通、通讯等方面的全球化。德育的全球化表现主要是两个方面。第一是影响的全球化；第二是主题的全球化。

所谓“影响的全球化”是指德育思想与经验的全球化影响。杜威的进步主义德育思想在产生的同时就于 20 世纪初迅速影响了苏联、中国等国家的学校德育。20 年代，杜威甚至认为他的思想在苏联贯彻得比美国还要彻底。这与以前教育思想传播的速度相比是大大加快的了。此后道德认知与发展理论、价值澄清学说等德育思想的传播也具有迅速和普遍的影响特征。同理，由于信息化时代的到来，全球各国均已成为“地球村”的一小部分。在这样的情形之下，德育思想、理论与经验的全球化影响的趋势将越来越明显。世界各国的学校德育将因此而获益匪浅。

“主题的全球化”是指世界各国学校德育关心的主题有趋同的趋势，

参见陆有铨著：《躁动的百年——二十世纪的教育历程》，第 304 页，山东教育出版社，1997。陆先生所言“对峙的双峰”是指美苏两大国的教育。

也指学校德育日益关心诸如生态环境、人口与发展、个人权利、多元文化、世界和平等共同的主题。一些全球性的问题由于其具有全球性的整体性、普遍性、复杂性和严重性，道德教育的全球化是时代的必然。20 世纪是生态伦理教育、性道德教育、和平教育等等在全球范围得到空前重视并获得许多共识的一个世纪。

全球化与民族化是一对矛盾。离开前者，各民族的德育必将蒙受损失；而离开民族文化的根基，任何国家的德育都不可能取得理想的效果，而且文化上的单一化又必将使整个世界全球化了的学校德育丧失应有的活力。对于中国的德育而言，在理论和实践上解决民族传统的继承和外国经验的学习之间的矛盾始终是我们必须面对、解决的最重要的课题之一。

在谈到现当代学校德育的时候我们不能不提及的是，尽管现当代学校德育已经取得了巨大的进展，但是学校道德教育至今仍然是世界级的难题。这里只以美国作为例证。《参考消息》1999 年 4 月 24—25 日报道从 1997 年 10 月 1 日密西西比州伯尔市的一名 16 岁少年杀害自己的母亲并到校园向自己的同学射击开始，至 1999 年 4 月 20 日丹佛市郊一所中学的学生开枪杀戮 25(死 15)名同学止，美国先后发生过 6 起校园枪击事件。这些事件的特征都是少年持枪杀害自己的老师或同学。美国教育界人士坦诚承认这是美国道德教育不力的表现。最发达的国家尚且如此，我们应该说，学校德育及其效果的提高问题的确仍然是一个全球性的，急需智慧投入的领域。

3

德育理论及主要议题

一、德育理论的形态

德育理论的形态从历史演进的角度看主要有四种：德育思想、德育论、德育学、德育科学。

德育思想首先是一种关于德育的价值性哲学思考。它主要反映人们对德育的应然与必需所产生的主观判断和选择。古代和现当代的许多思想家和政治家从价值判断和选择的角度对德育的理想与方式等等提出的见解，都属于德育思想的范畴。德育思想基本上是前德育理论形态。它的主要存在是近代教育学产生以前，现当代虽然仍然存在这一形态，但已不再是主流的理论形态。中国的孔子、孟子、朱熹、王阳明等，西方的苏格拉底、柏拉图、亚里士多德、昆体良等思想家都为人类贡献了十分宝贵的德育思想。德育思想形态的特点是应然的，未分化（非专门）、非体系的。在中国，在西方，在世界文明的其他部分，德育思想的遗产都是以后学校德育理论发展的基础。现代形态的德育思想也是德育理论发展的源头活水。

“德育论”则是一个与德育经验相对的一个范畴。有德育实践即有德育经验、德育思想。但有德育经验却不一定有德育论。德育论是教育学产生之后，作为与教学论、课程论等并列的德育思想的理论化的形态。夸美纽斯的《大教学论》（1632）中就有“道德教育的方法”（第23章）“灌输虔信的方法”（第24章）“论学校的纪律”（第26章）等专门论述学校德育的章节，可以视为德育论形态的起点。此后洛克的《教育漫话》（1693）、卢梭的《爱弥儿》（1762）、裴斯泰洛齐的《林哈德与葛笃德》（1781—1787）、康德的《教育论》（1803）、赫尔巴特的《普通教育学》（1806）都对学校德育有十分重要的论述。例如赫尔巴特认为：“道德普遍地被认为是人类的最高目的，因此也是教育的最高目的”，“我想不到有任何‘无教学的教育’，正如相反方面，我不承认有任何‘无教育的教学’”^①。这些论述对教育学理论体系的建立产生了重要的影响。在这一阶段，德育论是作为教育学、伦理学的组成部分而存在的。与作为前德育理论存在的德育思想相比，德育论具有一定的专门性、系统性，但是随着无所不包的教育学形态转变为教育学学科群，德育论也独立为德育学。

德育学是从教育学科群中分化出来的独立的教育理论形态。主要存在于19世纪末、20世纪初。涂尔干的《道德教育论》（1902）、杜威的《教育上的道德教育原理》（1909）、凯兴斯泰纳的《品格概念与品德教育》（1912）、马卡连柯的《论共产主义教育》（1952，实际上是论共产主义道德教育）等都是德育学形态的代表。其中涂尔干的《道德教育论》往往被

^① 张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，第250页，257页，人民教育出版社，1964。

视为独立的德育学产生的标志。这一著作的突出观点是，学校德育应当与宗教教育分离，成为填补宗教真空、实现个体社会化的重要途径。20世纪上半叶我国学者也有一批德育学专著出现，其中有梁启超的《德育鉴》（1905）、管拙诚的《道德教育论》（1918）、余家菊的《训育论》（1925）、李相勋的《训育论》（1935）、姜琦的《德育原理》（1944）、汪少伦的《训育原理与实施》（1946）和吴俊升的《德育原理》（1948）等。但是德育学也是一种过渡性的德育理论形态。由于对学校德育日益专门、分化的研究和交叉学科研究的发展，德育学和教育学一样成为了“学科群”。目前德育学也演变成一种“复数”形式和广义性质的“德育科学”。它至少包括：

作为分层次与分支学科的研究，德育科学有德育哲学、德育课程理论、德育方法理论与德育工艺学等等；作为交叉学科的研究，德育科学形态有德育社会学、德育心理学、德育人类学、德育文化学、德育美学等等。在众多的德育学科研究的基础上需要一种整合各方面研究成果的一般理论形态；同时，在教育学专业的教学中也需要一门综合性的“德育原理”的课程存在。这就是我们今天要着力关注的“德育原理”领域——它的重点在于说明德育的一般“规律”，回答德育面临的最基本的问题，以做其分支学科和交叉学科的概括总结和理论基础。

德育原理是作为整合诸多德育科学研究的一般理论形态。它有“原”德育之“理”，研究学校德育领域一般理论问题的使命。德育原理又是教育专业的一门基础课程，因此它又具有引领教育专业的学习者全面了解道德教育理论的性质。从这两点出发，德育原理的特征主要是理论性和基础性、综合性几个方面。学习德育原理应当注意把握以上特征。

二、学校德育理论的主要议题

从历史演进的角度看的德育思想、德育论、德育学、德育科学诸形态，从学科群的角度看作为复数形式的诸多德育科学，都有较为集中关注的一些主题。德育原理当然应以此为主要的议题。

哈什等人在《德育模式》中从一个道德行为的组成要素的角度，认为道德教育理论应当关注关怀（caring）、判断（judging）、行动（acting）三