

德育原理教程

戚万学 唐爱民 主编

教育科学出版社

出 版 人 郑豪杰
责任编辑 韩敬波
版式设计 郝晓红
责任校对 马明辉
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

德育原理教程 / 戚万学, 唐爱民主编. —北京:
教育科学出版社, 2022.9
ISBN 978 - 7 - 5191 - 3198 - 2

I . ① 德… II . ① 戚… ② 唐… III . ① 德育—教育理
论—教材 IV . ① G410

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2022) 第 130868 号

德育原理教程

DEYU YUANLI JIAOCHENG

出 版 发 行	教育科学出版社	邮 编	100101
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010-64989374
总编室电话	010-64981290	市场部电话	010-64989009
出版部电话	010-64989487	网 址	http : //www.esph.com.cn
传 真	010-64891796		

经 销	各地新华书店	版 次	2022 年 9 月第 1 版
制 作	北京浪波湾图文设计有限公司	印 次	2022 年 9 月第 1 次印刷
印 刷	保定市市中画美凯印刷有限公司	定 价	46.00 元
开 本	720 毫米 × 1020 毫米 1/16		
印 张	22.5		
字 数	408 千		

图书出现印装质量问题, 本社负责调换。

2013—2017 年教育部高等学校教育学类专业

教学指导委员会成员名单

主任委员：谢维和（清华大学）

副主任委员：张斌贤（北京师范大学）

柳海民（东北师范大学）

张民选（上海师范大学）

戚万学（曲阜师范大学）

陈时见（西南大学）

司晓宏（宝鸡文理学院）

秘书长：李曼丽（清华大学）

委员：胡 娟（中国人民大学）

刘全礼（北京联合大学）

杨宝忠（天津师范大学）

董新良（山西师范大学）

张宝歌（宁波大学）

汪 霞（南京大学）

顾建军（南京师范大学）

秦金亮（浙江师范大学）

余文森（福建师范大学）

李 喆（临沂大学）

黄明东（武汉大学）

靖国平（湖北大学）

孙杰远（广西师范大学）

巴登尼玛（四川师范大学）

刘 凯（西藏民族大学）

孟凡丽（新疆大学）

石 鸥（首都师范大学）

闫广芬（天津大学）

郭 健（河北大学）

刘文霞（内蒙古师范大学）

范国睿（华东师范大学）

田良臣（江南大学）

徐小洲（浙江大学）

朱家存（安徽师范大学）

何齐宗（江西师范大学）

刘志军（河南大学）

涂艳国（华中师范大学）

黄甫全（华南师范大学）

张学敏（西南大学）

董云川（云南大学）

胡卫平（陕西师范大学）

加强理论供给，深化学科改革

——代序

时光飞逝，一晃三年就过去了。还记得2015年教育部高等学校教育学类专业教学指导委员会（简称“教育学教指委”）在海南省海口市召开年会时，与会委员讨论后决定组织编写一套教育学本科专业教材，即“教育部高等学校教育学类专业教学指导委员会重点立项教材”。2016年5月，这套教材的编写筹备委员会在清华大学进一步讨论确定了第一批拟编写的教材清单，并且成立了教材编写委员会，拟订了教材编写的宗旨、原则与方案，提出了教材编写的基本原则和若干建议。10月，教育学教指委又在宝鸡文理学院召开了编写讨论会，进一步讨论教材编写工作。11月，教育学教指委正式面向全国普通高等学校启动了第一批教育部高等学校教育学类专业教学指导委员会教材编写基金重点项目的申报工作。2017年2月，第一批教育部高等学校教育学类专业教学指导委员会教材编写基金重点项目评审会在清华大学召开。经过各位委员、专家的认真评审和充分讨论，确定以下教材通过立项：《教育学原理》（柳海民）、《德育原理教程》（戚万学）、《外国教育史》（张斌贤）、《课程与教学论》（马云鹏）、《创业教育通识》（李越）、《跨学科教育研究方法》（钟周）、《教育文化学》（孙杰远）、《教育学原理》（李政涛）、《学习科学导论》（尚俊杰）、《教育神经科学：一门新的学习科学》（周加仙）、《教育管理》（司晓宏）、《职业技术教育学》（闫广芬）、《新世纪教育技术开发与应用》（尹睿）等。时至今日，这批教材很快就要与大家见面了。这是中国教育学科建设的一件非常重要的工作，是教育学教指委的责任，也是所有教材编写者对中国教育学的贡献。

也许有人会说，中国现在教育学类的教材已经很多了，为什么还要编写这些教材？可能还会有人质疑，眼下教育学的理论可谓是“遍地英雄下夕烟”，难道这套教材能有什么新鲜感吗？或许还有这样或那样的问题。我想告诉大家的是，这套教材在充分吸收目前各种相关教材成果的基础上，的确有它的新意，包括选题的设计、领域的开拓、视野的选择以及内容的安排等，都有令人耳目一新的感觉。我也想说明的是，这套教材在编写特点上力图兼顾历史积淀与时代要求、本土特色与国际视野、教学多样性与学习有效性等，反映了编写者多年研究的成果，以及在原有基础上的新发展。我还想

表达的是,这套教材并不是随意出版和编写的,它是配合由教育部组织研究制定并公开出版的《普通高等学校本科专业类教学质量国家标准》而进行的一项具有规范性的教材建设,与国家教育学质量标准是一致的。当然,我不能不承认的是,这套教材也一定会有编写者及其团队自己的学术角度,或者是一定的不足,也期待各位同人和教师的建设性的批评指正。我必须特别指出的是,这套教材的编写出版更是着眼于中国教育学科的深化改革所需要的理论建设与理论供给,是适应中国教育学科的深化改革需要的一种努力,是跟随中国教育改革发展实践的步伐不断前进的一种努力。

中国教育的深化改革面临着一系列挑战,包括体制机制的改革、教师队伍的建设、学科专业的调整、资源经费的保障,以及评价标准的更新,等等,但我认为,中国教育的理论与供给是一个至关重要的瓶颈。虽然近年来教育研究已经取得很大的成绩和进步,产生了一系列的成果,但从新时代教育深化改革和发展的要求看,仍然存在不充分和不平衡的问题,进而在一定程度上制约和影响了教育实践。教育理论的供给存在严重不足的问题,这种供给不足至少表现在以下三个方面。

第一,概念供给不足,即教育理论研究应该为教育改革和发展提供必要的、具有时代性和现实性又非常严谨的具体概念,而不是随意地提出一些所谓的新词。或者说,对教育学已有的各种概念缺乏能让它们获得新生命力的新的阐释与更新。例如,在我国建设小康社会的过程中,究竟小康社会中的教育应该达到什么状态,具备什么特点,人们常常说不清楚,也没有提出一个相应的“小康教育”概念。又如,近年来政府对农村教育改革的重视程度与日俱增,可是,究竟什么是现代社会中的农村教育,我们好像也缺乏一个能够得到大多数人认可的“农村教育”概念。显然,这对于小康社会教育的发展和农村教育的改革推进都是不利的。同时,对于教育学中某些传统的概念,如“学习”“成绩”“班级”,等等,也未根据教育实践的不断发展而进一步更新。相反,在教育学的学科领域中,仍有一些笼统、抽象,永远正确而从不准确的名词充斥在各种各样的文献和讲话中,让实践领域的教师感到似乎没有错,可也没有用,进而对教育学产生一种敬而远之的态度。

第二,模式供给不足,即把各种不同的教育概念、活动、因素等整合起来,进而能够帮助教师与管理者提高认识、拓宽视野、更新观念,以及认识、解释与解决实际问题的系统的教育理论供给不足。例如,立德树人的任务应该如何完成?简单地说,我们必须说清楚立德与树人的关系,讲清楚立德是通过什么方式和途径来树人的,以及它在学校教育实践中的工作思路。又如,核心素养的培养模式应该是怎样的?虽然不同的学者对核心素养进行了不同的理论诠释,但它还需要真正落地,成为教师在实践中实施的具体路

线, 而不能仅仅是一种单纯的政策或者理论。类似这样的问题和需求还有很多。例如, 我们能否真正建构和提出若干种创新人才成长和培养的实施模式, 高等教育强国的建设模式也是一个有待进一步梳理的问题, 等等。

第三, 方法供给不足。方法是理论建设中非常重要的部分, 是理论与实践相结合的基本机制, 也是理论成熟的一个体现。所谓方法供给不足, 一方面指的是理论研究本身的方法供给不足, 另一方面则是指对教育实践中教师解决实际问题的方法指导不足。就前者而言, 目前教育学科中的研究方法大多是借鉴其他学科的方法, 甚至就是某些学科方法的机械复制, 包括统计的方法、定量分析的方法, 等等。在一些研究生的论文中, 方法及方法论的部分往往是非常薄弱的。就后者而言, 教育理论本身在解释和解决现实问题方面常常或者是天马行空、高谈阔论, 或者是支支吾吾、顾左右而言他, 显得苍白无力。例如, 从大的方面来说, 大家都知道目前的教育评价制度和办法存在不合理的现象与问题, 也能够从理论上说明教育评价的某些基本原则与指标, 但往往不能把这些原则与指标适当地嵌入实际的教育评价活动之中, 也很难提供某些能够具有操作性的具体建议。从小的方面来讲, 如何处理学校中存在的霸凌现象似乎也不能得到理论的实际支持和有效指导, 等等。

这里, 请允许我稍微武断地做一个判断, 可能在相当一部分教育管理部门和学校管理中, 甚至是在教师的教学中, 经验主义仍然居于主导定位, 有些人甚至不知道还有相关的教育理论, 甚至自以为是地看不到教育理论的价值。科学的教育理论没有能够充分发挥其应有的作用, 或者说, 教育理论存在不到位或者供给不足的现象。

当然, 教育理论供给不足的现象, 首先应该检讨的是我们能够拿出什么样的教育理论。实事求是地说, 教育理论本身也需要不断创新和发展, 教育学科同样需要进一步深化改革。这种创新、改革和发展, 同样包括三个方面的要求。首先是对一系列教育活动进行重新定义, 这是教育改革发展的实践以及所取得的成绩与进步所提出的要求。这些实践、成绩与进步如果得不到理论的肯定与提升, 则常常是不能巩固和积淀的。例如, 现代社会的大学究竟是什么? 如果说以前的大学是一个“象牙塔”, 那么, 与社会经济科技文化之间的联系越来越密切、功能日益分化拓展、对国家和社会发展具有越来越重要贡献的大学, 应该是一种什么样的社会存在呢? 又该如何重新定义现在的大学呢? 其次是教育理论的形态问题。我们当然需要有一些抽象的理论、范畴和概念, 但同时我们也需要更多深入浅出的具体理论, 特别是需要那种用生动鲜活的案例与形象的比喻去表达教育的理论。尤其是实践性如此之强的教育学科, 缺乏这种通俗易懂和能够接地气的教育理论, 是很难得到教育实践的欢迎的。最后, 我们还需要有中国特色的教育理论。中国的教育

正在走向世界,各种各样更加广泛的教育国际交流也日益开展,我们应该积极回应中国教育在走向世界过程中所面临的各种评论、看法与质疑,我们也应该积极地对世界教育发展所面临的各种问题提出中国的方案和理论见解,我们还应该为全球教育发展和人类的共同进步贡献中国的教育理论,等等。

所以,如果说本套教材还有什么特别之处的话,就是希望本套教材能够加强教育理论的供给,深化教育学科的改革。我们的主要初衷与目标就是:能够为中国教育的深化改革尽可能地增加一点点理论供给,推动教育学科的不断进步。习近平总书记在哲学社会科学工作座谈会上的讲话中指出:“当代中国正经历着我国历史上最为广泛而深刻的社会变革,也正在进行着人类历史上最为宏大而独特的实践创新。这种前无古人的伟大实践,必将给理论创造、学术繁荣提供强大动力和广阔空间。这是一个需要理论而且一定能够产生理论的时代,这是一个需要思想而且一定能够产生思想的时代。”中国的教育改革发展需要理论,中国教育改革发展的实践也已经提供了大量丰富和鲜活的成果,中国的教育理论工作者也正在进行着深刻的理论探索,一批新的教育理论即将应运而生。教育学教指委只是顺应这个时代的大势,做了一点点应该做的工作。也许这套教材还不能完全实现这个目标,但我衷心地希望它能够在这个方面发挥一点点作用。

教材编写是一项庞大的系统工程,在有序推进教材编写工作的过程中,教育学教指委努力搭建相关利益群体的协同合作平台,充分发挥教指委的引领和服务职能,调动相关院校、出版机构、学科专家的参与积极性;成立了以教指委为基础的教材编委会领导小组,由全体委员组成编委会,引导和组织课程标准制定和教材编写工作;充分发挥教指委的组织和协调职能,积极组建编写工作组,科学制定灵活招标规则,全面汇聚多元智力资源,遴选优秀编写团队。从编制招标要求、公布招标公告,到组织投标和评审,最后商定教材大纲,整个过程都凝聚着各编写团队的心血。在组织、编写和出版本套教材的过程中,我们得到了教育部高等教育司、高等教育出版社、北京大学出版社、教育科学出版社和各有关高校与科研机构的领导和同志的大力支持。在此,谨向他们表示最衷心的感谢!当然,我还要特别感谢教育学教指委秘书处李曼丽秘书长和张薇老师等,她们尽心竭力、默默无闻地为教材的编写和出版做了大量非常辛苦的工作,奉献了许多心血。

谢维和

2018年5月底
于清华大学强斋

前言

《德育原理教程》系教育部高等学校教育学类专业教学指导委员会（简称“教育学教指委”）第一批重点立项教材，也是第一批教育学教指委教材编写基金重点项目的成果。在教材即将付梓之际，首先要感谢教育学教指委的信任和支持，才使得该教材的编写任务得以顺利完成。

在新时代教育综合改革不断深入推进的历史背景下，特别是在落实立德树人根本任务的要求愈益清晰，并越来越成为全体教师核心关切的时代际遇下，学校德育的任务愈益繁重、艰巨、神圣。作为培养未来合格教师的师范院校，如何使师范生具备扎实、准确、系统的德育理论、能力与素养，成为一项越来越重要的任务。而作为达成此目标的核心课程之一的德育原理，则更责无旁贷地承担着践行这一神圣使命的重要职责。

正是在此历史际遇下，重新编写一本具有时代感、问题意识、学术理性、实践情怀，既适合教师教授与引导，又便于学生学习与反思的德育原理教材，成为萦绕在我们心头的一份情结、一个心愿。这就是编写这本《德育原理教程》的初衷所在。恰在此时，教育学教指委启动了教材编写基金重点项目，我们申报的《德育原理教程》有幸通过评审，可谓机缘巧合。

《德育原理教程》试图从所有教师均为“德育教师”的立场出发，以受过教育学专业培养的教育工作者须具备的德育素养为主线，兼顾多样化的教学风格与灵活的教学个性的生成，严格按照教育学教指委的编写宗旨、基本原则、编写方案，以为什么需要德育、德育课程及其组织与实施、德育组织与管理等德育基本原理、基本理论、基本问题作为教材的核心板块，以社会变革与时代发展之于学校德育的挑战为视域，在合理渗入世界德育研究既有成果的基础上，结合当下德育研究的热点问题及最新观点，为本科生从事德育理论的学习、研究提供新视角、新思路、新内容、新样式。

《德育原理教程》的编写力求突破以往德育原理教材的编写逻辑，不再以传统的理论知识体系的呈现为编写框架，而是以问题为导向，以即将成为中小学教师的本科生德育学科学习的实际需求与学科素养为逻辑，不追求知识逻辑及其体系的完整性，而是以本科生学习德育原理并生成德育素养须具备的基本理论品质及实践技能为旨趣，围绕本科生学习德育原理课程的几大疑问，全面交代教师应具备的德育理论素养与实践能力，系统分析如何上好德育课、如何组织好德育活动、如何进行德育管理与评价等德育实践的核心

问题，使本科生成为学校德育的探索者、实践者、研究者，并为其提供从事高水平学习与专业研究的学术视野、基本方法与手段。

《德育原理教程》既涵盖了《中小学德育工作指南》以及相关中小学德育工作、班主任工作的要求，也力求为本科生的未来教学做准备，为其未来从事德育原理的高层次学习与研究提供基本的学科基础与指导。

基于如上逻辑的《德育原理教程》的编写、出版，亦期冀成为我国高等师范教育德育原理教材编写的新探索。

A handwritten signature in black ink, consisting of three stylized Chinese characters: 于 曲 中.

2022 年 8 月
于曲阜师范大学

目 录

第一编 德育理论基础 001

- 第一章 学校德育的本质与功能 002
 - 第一节 德育本质 002
 - 第二节 德育目的 015
 - 第三节 德育功能 033
- 第二章 学生品德发展与学校德育 062
 - 第一节 学生品德发展的规律 063
 - 第二节 学生品德发展的基本特点 074
 - 第三节 学生品德发展面临的问题与挑战 093
- 第三章 社会变革与学校德育 108
 - 第一节 社会变革进程中的学校德育 109
 - 第二节 学校德育的社会学基础 122
 - 第三节 德育理论研究的发展趋势 135

第二编 德育课程原理 145

- 第四章 德育课程 146
 - 第一节 课程与德育课程 147
 - 第二节 德育课程的类型 152
 - 第三节 当代德育课程改革 167
- 第五章 德育课程的组织与实施 178
 - 第一节 德育课程标准与资源 179
 - 第二节 德育课程的组织 195
 - 第三节 德育课程的实施 209

第六章	德育课程的教学设计与教学方法	221
第一节	德育课程的教学设计	221
第二节	德育课程的教学方法	229
第三节	德育课程的教学模式	240

第三编 德育组织与管理 253

第七章	班级德育的组织与实施	254
第一节	班级德育概述	254
第二节	班级德育的组织与管理	263
第三节	班主任德育工作的理念	274
第八章	营造德育共同体	281
第一节	学校德育共同体建设	282
第二节	构建家校社协同育人的德育网络	295
第三节	网络德育	300
第九章	德育评价	320
第一节	德育评价的内涵	320
第二节	德育评价的类型	327
第三节	德育评价中的理论和实践问题	333
第四节	德育评价的发展趋势	339

后 记 345



第一编 德育理论基础

第一章 学校德育的本质与功能

【内容提要】

学校德育承担着落实立德树人根本任务、推进素质教育改革进程、培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的重要职责。正确理解学校德育的本质，辩证分析学校德育的目的，全面把握学校德育的功能，是认识学校德育的特殊性与复杂性、提高学校德育的实效性及学校教育的道德性、发挥德育自身的价值及其对整个教育改革的价值导向作用的重要理论前提，也是学习德育原理必须清楚认识的基本理论问题。深刻把握德育本质、德育目的、德育功能，对建构德育原理的知识体系、提升德育研究意识与能力、开展具体生动的德育实践，都具有重要的理论前导作用。

【本章重点】

学校德育的内涵与外延；学校德育目的的内涵与类型；学校德育的基本功能及其实践反思。

教育的根本任务是立德树人。学校德育是落实立德树人根本任务、推进素质教育改革进程、培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人的主要领域、重要内容和基本路径。当代中国，伴随着社会变革与教育改革的深入，社会道德建设的任务日益繁重，学校道德教育的使命日益紧迫，深化并改进学校德育已经成为教育发展、社会进步乃至民族复兴的关键。由于德育是关涉人的道德修养、价值选择、精神成长、生活品质、行为规范的特殊领域，这就决定了其过程的复杂性和任务的艰巨性。要认识学校德育的特殊性，正确理解学校德育的本质，提高学校德育的实效性及学校教育的道德性，发挥德育自身的价值及其对整个教育改革的价值导向作用，就必须首先弄清学校德育的本质、目的与功能等基本问题。

第一节 德育本质

学校德育本质问题，实乃“德育是什么”的问题。这一问题关涉一切德育理论与实践的前提性问题，任何学校德育理论都必须首先对此问题做出

明确的阐释与回答。

理解“德育是什么”这一根本问题，亦有一个基本前提：德育乃“道德”之育或“育德”之育。换言之，德育就是道德教育（moral education），就是培育人的德性与德行的教育。在认识的最低限度上，道德教育不是学校德育的唯一任务，亦非全部使命，但道德教育乃学校德育的基础任务与核心目标。这是把握学校德育本质的首要前提与学术立场。这一前提或立场自然引出另一个先行问题：究竟何谓道德？基于这样的逻辑思路，我们对学校德育本质的阐释循序涉及五个问题：道德与道德教育；道德教育与学校德育；学校德育与学校智育、体育、美育、劳动教育；学校德育与家庭德育、社会德育；学校德育的内涵。

一、道德与道德教育

在最本质的意义上，学校德育是培育学生的道德品质和道德行为的教育。“道德教育的本质，就是教导学生对于善与义务能知又能行。”^①在本体意义上，德育之“德”乃指道德，“‘德’即‘道德’为历史形成的含义，沿用已达几千年之久”^②。这就是说，“道德”乃道德教育由以运行的天然逻辑前提，道德教育乃是指向学生道德品质的教育。

那么，我们该如何把握道德的本质内涵呢？

在中国传统文化中，“道”的原义为“路”，《说文解字》认为“道，所行道也”，后引申为事物发展或社会运行的规则、规律等义，即道理。《周易·履》中提及的“履道坦坦”（走在平坦的大道上）即属此义。“德”的原义为“惠”，即“直心为德”，含有名词与动词的双重含义。作为名词，指人的德性、节操，儒家传统道德的“五伦”“五常”即为此义；作为动词，则指人的品行、践行，《礼记·乐记》中的“礼乐皆得，谓之有德。德者，得也”以及《说文解字》中的“得，行有所得也”和“惠，外得於人，内得於己也；从直从心”等即为此义。这里的“得”不是认识上的得，而是实践意义上的得，即习得、获得，亦即根据客观规律或社会规范而行动的实践活动（即道德品质）。“德”的获得依据是“道”，即“循道而得”。“道者，人之所蹈；德者，人之所得。”^③换言之，“德”是“道”的内植或内化，借此，人便由个体上升为主体，人的精神也由实体转化为主体。“‘德’的本性是个体内在的伦理普遍性，其精神哲学意义是对个体偶然性与个别性的扬弃，达到

① 詹栋梁.德育原理[M].台北：五南图书出版有限公司，1997：13.

② 陈桂生.中国德育问题[M].福州：福建教育出版社，2006：5.

③ 黄石公三略·下略.

‘一个人的心即所有人的心’的‘良心’，所谓‘同心同德’。以‘德’的内在普遍性处理人与人之间的利益关系即所谓‘得’的关系，便形成现实的伦理关系与道德生活，由此伦理道德获得精神的现实性。”^①道为德之源，德为道之行；道高于德。

总括而言，道德^②乃指通过社会舆论和个体良心维持的调节人与人之间利益关系的行为准则。这种行为准则就社会层面而言，表现为各种相对稳定或群体认同的习俗和规范，即公德；就个体层面而言，则是人相对稳定、一贯的德性与人格的表征，即私德，它是人之为人的内在规定性。此乃道德教育视域中“道德”的本质内涵，也是把握道德教育本质的根本前提。

道德是调节人与人之间利益关系的“行为”准则，因此道德教育必须指向学生的行为，引导学生按照一定的道德标准来规范自己的行为，自觉地形成按照道德准则活动的良好行为习惯。这意味着，道德的实践精神最能体现道德的本质，也是学校德育须着力加强的任务。然而，这并不意味着学校德育仅指向培养学生习得某些机械的、琐碎的，甚至表演性的行为习惯，因为这只能导致学生产生华而不实、逢迎乖巧、虚伪做作的程式化的道德或行为的伪善，根本无益于学生获得真确的道德认识、真实的道德品质、真切的道德情感。

二、道德教育与学校德育

道德是道德教育得以成立、运演的逻辑前提。那么，道德教育与学校德育又是何种关系？这是德育原理绕不过去的基本理论问题。

道德教育与学校德育之间存在着相互交错、互为促进的复杂关系。一方面，道德教育是包括学校、家庭、社会、文化等在内的整个社会的责任，学生的道德发展也需要诉诸形式多样、生动活泼的社会活动，学校德育只是整个道德教育体系中的一部分，但就正处于道德发展、价值观形成关键期的青少年学生而言，其道德发展的主要途径仍然是学校德育；另一方面，学校德育应明确自己的核心主题与活动范围，将学生的道德发展视为学校德育的基础性任务与核心目标。

① 樊浩. 现代道德教育的“精神”问题[J]. 教育研究, 2009(9): 31.

② 在中国传统文化中，道与德是分开单独使用的，并存在层次上的差别。“道德”一词最早见于《周易·说卦传》：“观变于阴阳而立卦，发挥于刚柔而生爻，和顺于道德而理于义，穷理尽性以至于命。”这里的“道”“德”也仍然是各含其义。荀子在《劝学》篇中提出的“故学至乎礼而止矣。夫是之谓道德之极”，似乎已接近一个固定范畴（即现代意义上的品德之义）。（参见黄济. 教育哲学通论[M]. 太原：山西教育出版社，2005：76.）

（一）学校德育是道德教育的主要领域与渠道

在本质意义上,教育是一种道德事业,它以学生的道德发展和人格完善为鹄的,以培养学生的道德品质、道德意志为核心使命。诚如美国学者帕森斯(Talcott Parsons)的论点:“对于小学生,最主要的挑战不是针对他的智力,而是针对他的‘道德’和能力。”^①儿童对知识的兴趣、对教师的尊重以及良好的学习与生活习惯、同学间的和睦相处、相互体谅、诚信合作等道德素养的形成,不仅直接关乎其学习的成效,而且关涉其未来公民职责的承担。培育这些道德品质,是教育落实立德树人根本任务的基本体现,需要学校德育的有力援助和有效支持。

道德建设是一项复杂而系统的事业。学校、家庭、社会都承担着促进个体道德发展和社会道德进步的职责,伦理学、社会学、心理学、文化学等学科也都在为时代的道德建设贡献着自己的智慧。而且,个体的道德发展可以通过多种途径、多种形式进行,学校教育、家庭教育、社区活动、生产实践、社会交往等都是学生道德成长的渠道。此外,在一个人一生的发展中,道德完善是贯串其整个生命历程的事情,“人的整个一生都需要不断地受教育……而且也需要持续的、真正的、即涉及人在其道德品格方面的教育”^②。个体的一切生命活动、生活交往、社会实践都会引发其道德反思与道德建构,从而具有发展道德的作用。因而,学校德育对学生道德发展的作用是不自足的、有限的。然而,如同人的认知发展需要教育的支持一样,人的道德发展若要摆脱自发性、随机性、偶然性的弊端,也需求助于教育的运筹与安排。这就是学校德育的崇高使命。人的道德品质的发展与形成是在社会生活与交往中经自发到自觉的学习过程而实现的,它不是天赋的结果、神祇的恩赐,也非自然形成的。自觉的道德学习需要某种较为稳定的机构、内容、方法的援助,学校德育即是这样一种在儿童道德发展与品德成长的人生关键时期为其提供价值、精神的援助与引导的专门的教育活动。

学校德育是青少年道德发展的主要领域、主要载体。学生的道德成长与进步,就其在学校生活的场域看,主要依靠学校德育。学校是受社会委托对学生施加教育影响的权威机构。“作为有目的、有计划的教育机构,学校对学生的影响具有‘系统性’与‘可控性’;作为权威的教育机构,学校对学生的影响具有‘社会界定性’。”^③涂尔干(Émile Durkheim,也译作“迪尔凯姆”)认为:“与道德教育主要属于家庭的管辖范围这种非常流行的观念相

① 张人杰.国外教育社会学基本文选[M].上海:华东师范大学出版社,1989:513.

② 博尔诺夫.教育人类学[M].李其龙,等译.上海:华东师范大学出版社,1999:38.

③ 吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1998:224.

反,我断定,学校在儿童道德发展中所负有的任务,能够而且应该成为最重要的工作。”^①学校德育必须十分明确自身对学生道德发展的主导地位与主渠道作用。一切轻易放弃道德教育职责的教育都因缺乏价值的牵导和灵魂的根基而丧失教育的真义。

当然,确认学校德育在道德教育中的主渠道作用并不意味着学校德育是个体道德发展的唯一渠道,学校德育主导作用的发挥需要家庭教育、社会教育的协同与配合。

(二) 道德教育是学校德育的基础内容与核心目标

学校德育的根本任务在于,通过专门的德育课程与教学、其他学科课程的渗透与融合、显性的道德教化与隐性的价值引导、直接的道德教学与间接的道德教育等形式,促进学生实现个体道德的社会化。然而,完成这一艰巨的任务,既需要学校德育的责任意识,又需要学校德育的主题意识。也就是说,学校德育应将学生的道德发展和道德教育作为自己的主要任务,将道德教育作为基础性内容与核心目标。“相对于长期以来由于教育管理体制上的分割和‘五育’划分导致道德教育在整个学校教育中的错位,今天我们有必要重申:道德教育是学校教育的灵魂。”^②

必须明确,“大德育”无论怎样“大”,也不能大得没有边界,也不能缺乏自知之明地把一切思想意识领域都收入囊中;“泛德育”无论怎样“泛”,也不能沦为缺“德”的德育、淡化或丢弃道德教育的德育。否则,要想使学校德育深入学生的心灵深处,实实在在地提升学生的道德品质,使学生自觉自愿、心无旁骛地做一个有德之人、行善之人,就是一项永远不可能完成的任务。无“德”的学校德育只能是一种失魂落魄、自娱自乐的例行公事。

长期以来,人们习惯于对德育范畴做模糊处理和任意表述,致使德育突破了自身的边界与承载能力,而其本体意义被遮蔽了。漫无边际、纷乱杂陈的德育观,使人们夸大了其应指与能指,造成了德育功能居高不下,德育神化与低质低效长期处于紧张的矛盾中。学校德育承担了过于沉重的负担,使得本已过高的德育期望不断攀升,许多本不属于其范畴的内容都以“德育”的旗号进入教育领域,其精力被分散到广阔的领域,而发展学生道德品质的分内职责却受到了削弱、损害。这造成了一个怪诞的逻辑:一方面,德育无所不包,几乎涵盖了学校生活的一切;另一方面,学生的态度却是疲于应付、糊弄了事,教师则例行公事,德育课形同虚设,缺乏基本的生机活力。

① 涂尔干.道德教育[M].陈光金,沈杰,朱谐汉,译.上海:上海人民出版社,2006:18.

② 朱小蔓,其东.关于学校道德教育的思考[J].中国教育学刊,2004(10):33.

德育的泛化导致德育的无力、无效。因此,学校德育必须明确自己的主题,紧紧围绕“道德教育”这一安身立命的“根”,“树立道德教育的根基与核心意识,用道德教育来统摄德育其他成分的活动”^①,摒弃那种包罗万象、包打天下、无所不能的幼稚观念,实现道德教育这一核心范畴的转换和本体论范畴的确立。当今的学校德育愈益认识到,“要它预先绝对控制全部人类生活,是有些勉为其难了”^②。

三、学校德育与学校智育、体育、美育、劳动教育

明确了道德教育与学校德育的关系之后,还有一个问题需要回答:学校德育与智育、体育、美育、劳动教育是何关系?是简单的并列关系、相互代替的关系,还是相互支持、互为依托的关系?学校德育如何区别于、互补于智、体、美、劳等教育?

(一) 学校德育不同于其他四育的特殊性

学校德育之为德育,一定有其存在价值与实践功能的独特性,绝不能把德育与其他四育相互混同,也不能用其他四育取代德育,更不能以德育之名行非德育之实。

与其他诸育相比,德育有其自身的独特性。这种独特性决定了德育与其他各育的差别性,具体表现在以下四个方面。

1. 学校德育与其他四育的目标任务明显不同

德育是学校全部教育活动的灵魂、归宿与价值指向,它虽然不是学校教育的唯一任务,却是学校教育的最高追求。无道德规约的认知、审美、体魄的发展是不具有教育意义的。学校德育的根本任务是通过培育学生形成正确的道德观、优良的道德习惯而养成高雅的道德人格与高尚的道德修养。这与以培育学生智能、体能、审美能力、劳动能力为旨趣的智育、体育、美育、劳动教育明显不同。

具体而言,与智育相比,德育主要以形成和发展学生优良的品德结构为旨趣,侧重于解决善与恶、利与害、信与不信、愿与不愿、行与不行等问题;而智育则主要以传授系统的文化知识、培养学生的智力与技能为旨趣,侧重于解决是与非、对与错、懂与不懂、会与不会等问题。德育虽然也要以认知为基础,也有培养学生道德认知能力的任务,但它不以此为核心任务,而且它所解决的主要不是事实性知识,而是价值性知识。美国学者麦克莱伦

① 唐爱民.道德教育范畴论[M].北京:北京师范大学出版社,2012:120.

② 居友.无义务无制裁的道德概论[M].余涌,译.北京:中国社会科学出版社,1994:143.

(James E. McClellan) 就曾指出:“智力活动没有创造出任何特定的社会关系:它不要求任何特定的角色期待;参与其活动的准则仅仅(但要保证)是一般的道德和逻辑原则。”^① 学校德育决不能采取智育的目标指向与活动方式,不能以传授所谓普遍化、客体化的道德知识,灌输烦琐抽象的道德概念、规则、律令为目的。明确这种区别,就会自觉地防止“知性德育”这一简单化的做法。

体育主要以传授基本的运动知识、锻炼学生的运动技能、增强学生的体质为目标;德育对行为能力的培养不以动作行为的优美为追求,而是以培养学生形成优良的道德人格为指向。

美育主要以传授基本的美学知识,培养学生敏锐的审美意识,发展学生鉴赏美、创造美的能力,培育学生高尚的情操为指向;德育虽然也要培养学生积极的道德情感,但它不是单纯的情感问题,情感教育只是德育的一个方面、一种指向、一个领域。

劳动教育旨在传授基本的劳动知识与技能,培养学生高效地进行生产劳动所需要的技能与技巧,形成健康的劳动态度与劳动习惯;而德育旨在培育人的道德品质与人格,它虽然也讲究策略与技巧,但绝非单纯的技术问题、效率问题。

2. 学校德育与其他四育的运行机制差别甚大

与智育、体育、美育、劳动教育相比,德育所完成的任务往往是个体思想意识与觉悟修养的提高、利益关系的调整、态度的改变、行为的约束,因而“相对说来,智育、体育、美育过程较为单纯而德育过程较为复杂”^②。德育过程不同于以传授知识、技能或激发热情与情感为主旨的智育、体育、美育、劳动教育诸过程;而且,相对而言,德育深受学校、家庭、社会以及各种非正式组织等多种因素的影响,它不像知识、技能、技巧、动作教育那样具有简洁性,故而是很复杂的,即使是道德知识、规则的传授,也不同于其他各育知识与规则的学习与获得。再者,与智育过程一般从认知出发,美育过程一般从情感出发,体育过程一般从动作出发,劳动教育一般从行为实践出发相比,德育过程可以因个体不同的道德发展水平和具体的德育事件或场景而从知、情、意、行任何一个环节开始,这就是德育过程的多端性,多端性也决定了德育过程不同于其他诸育过程的复杂性。德育过程的复杂性意味着其不可能一蹴而就、立竿见影,而需要投入更多的智慧和热情。此乃“百

① 麦克莱伦.教育哲学[M].宋少云,陈平,译.北京:生活·读书·新知三联书店,1988:302.

② 檀传宝.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2006:201.

年树人”之深蕴。

3. 学校德育与其他四育的教育时效差别明显

德育着重于个体价值观的形成、道德行为的变化和对社会文明进步的推进,见效比较慢;而智育着重于个体知识的学习和思维训练,重在解决事实判断的问题,见效比较快。^①而且,德育效果的显现往往需要经过学生社会生活或职业生活的中介或检验,难以通过学校生活这一短暂的历程得以检验。至于体育、美育和劳动教育,其效果尽管也需要特定的时间才能展现出来,但由于它们偏重于动作、技能、技巧的形成,故而需要的时间间隔相对较短;而德育关涉人的道德人格的塑造和道德境界的形成,通常需要更长时间甚至贯穿人的一生。此乃“学无止境”之义。

4. 学校德育与其他四育的理论依据殊为不同

德育过程主要依据个体品德发展的规律,而智育过程则主要依据个体认知发展的规律,体育过程依据个体身体素质发展的规律,美育过程依据个体审美意识与能力发展的规律,劳动教育过程依据个体劳动技能形成与发展及提高劳动效率的规律。尽管个体的认知因素、身体素质、审美能力与劳动技能也对其品德的形成与发展产生了这样或那样的影响,但德育实践主要依循个体品德发展的规律(这一规律是人的一切素质发展过程中最复杂的),其他因素仅起着某种辅助或补充的作用。明确这一点,同样有助于人们把握德育过程的复杂性与艰巨性。

(二) 学校德育与其他四育的交融性与协同性

学校德育是全面发展教育的重要组成部分,是整个教育过程的灵魂与价值指向。学校德育直接或间接地规定着其他各育的实施方向与活动目的,规定着学习者的发展方向。学校德育“最基本的价值正在于使学生获得正当地运用自己的知识与能力所必要的起码的品德、社会政治教养和积极向上的精神与情操”^②。其他四育也都承担着特定的道德教育职责。囿于德育而德育,忽视其他诸育的道德教育作用,不仅不合逻辑地窄化了德育的作用范围,而且还会导致不同工作分工的教师在其教育活动中人为地推卸道德教育的分内职责,导致人人讲德育却人人不管德育的窘境。英国教育哲学家怀特(John White)就曾指出:“道德学习或道德发展只能作为整体的个人发展中的一个组成要素,它同其他组成要素处于同等的地位。”^③因而,我们必须在全面发

① 杜时忠.当前学校德育的三大认识误区及其超越[J].教育研究,2009(8):80.

② 陈桂生.中国德育问题[M].福州:福建教育出版社,2006:23.

③ 怀特.再论教育目的[M].李永宏,等译.北京:教育科学出版社,1997:80.

展教育体系中构建通过全面教育协同培育学生的道德品质的整体德育观,通过各种途径和形式发掘智育、体育、美育、劳动教育的育德功能。“传统的和现行的德育和德育课程,不仅因为其智育化的致命缺陷,因为其‘空洞说教’‘机械训练’和‘灌输’等等重大缺陷,导致德育和德育课程本身的育德作用或育德功能的衰退、消失;而且因为没有揭示和遵循体智德美要素完整、比例恰当、关系有序、结构有机的全息整体教育规律,因此不可能很好地发挥体智德美各育及其整体教育结构的协同育德作用。”^①

学校德育功能的发挥离不开其他各育的协同与支持。教育是一个涵括德、智、体、美、劳诸育的完整系统,德育作为其中的一个子系统,不可能游离于教育这一大系统而独立发挥作用;同时,一切教育都承载着对学生价值引导、教化熏陶的内在职责,此乃赫尔巴特(Johann F. Herbart)所谓没有“无教育的教学”的意义所在。由此,德育与其他四育的关系可做这样的理解:①智育、体育、美育、劳动教育本身即包含着德育的职责,富有成效的德育需要智育、体育、美育、劳动教育的配合与支持;②德育作为促进学生道德发展与人格完善的专门领域,其运行状况也会对其他各育的实施提供方向指导、动力支撑、方法支持。它们之间是相互统一、彼此联结、互为促进、协同发展的关系。“故从教人做人的教育概念出发看,本无完全脱离教育价值的教学,更无没有德育任务的智育、体育和美育。德、智、体、美四育的划分实际上是理论分析的需要和产物。在教育实践上也许有工作重点和分工的必要,但教育活动的价值全息性质意味着德、智、体、美诸育本应是相互融通的一体。”^②这就是学校德育与其他四育的交融性与协同性。

四、学校德育与家庭德育、社会德育

学校德育的独特价值与育德功能意味着其过程的复杂性与任务的艰巨性,也意味着要完成塑造学生优良道德人格这一艰巨任务,单靠学校德育一方是难以胜任的,需要家庭德育、社会德育的协同支持与配合。“教育儿童的责任不能使学校完全担任。各家庭与社会当与学校共同担负。”^③“要使学校可以真尽它本来的职能,学校定要有家庭和社会的协助。”^④

儿童身在家庭生活、社会生活中,不同的境遇会成为其道德发展的资源或契机。“学校再也无法像过去的时代那样‘理所当然’地扮演‘教育权威’

① 魏贤超.德育课程论[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,2004:247-248.

② 檀传宝.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2006:77.

③ 陶孟和.社会与教育[M].长春:吉林出版集团股份有限公司,2017:91.

④ 同③.

的角色并轻而易举地获得学生的实际认可。”^①如果说,家庭德育是儿童道德发展的前奏,其旨趣是“养育”,学校德育是儿童道德发展的中心,其旨趣是“训育”,那么,社会德育则是儿童道德发展的延伸,其旨趣是“化育”。^②学校德育必须恰当处理与家庭德育、社会德育的关系。

(一) 学校德育需要家庭德育的紧密配合

家庭是以血缘关系和经济关系为纽带的组织,是儿童健康成长、个性发展、人格完善的重要场域,是儿童的生活场所、劳动场所、教育场所。社会中的教育职能主要是由家庭承担的。“如果失去家庭的支持,学校无论是在教育上还是在监护责任上都会陷入严重瘫痪。”^③对儿童而言,家庭是其不可选择、无法摆脱的生活环境。作为儿童的“重要他人”(significant others),父母承担着抚养、培育儿童不可推卸的责任。“教师尽管数量很多,但在我们的社会中并不构成教育者中的最大类。只有父母才能享此殊荣。”^④家庭对儿童的影响是一种“先主性影响”“生活化了的影响”“聚合性影响”和“时刻伴有物质后盾的影响”。^⑤无论何种性质的影响,道德影响都是一个至关重要的因子。“从系统整体和结构及其功能的性质和关系看,一个学生的道德素质问题,根源不一定在学校教育,不一定在社会教育,而是在家庭教育,而且是由于家庭教育中某个因素的变化及其产生的影响。”^⑥英国著名社会学家吉登斯(Anthony Giddens)将初级社会化(primary socialization,即儿童学习所处社会的文化规范的过程)和人格稳定视为家庭的两个主要功能,并认为“家庭是人格发展最重要的舞台”^⑦。日本学者大桥熏亦曾指出:“家庭是人们基本的生活享受场所,同时也是基本的人格形成场所。”^⑧因而,“教养,即德育,应是家庭教育最重要的职能”^⑨。儿童的道德观是其在生活早期通过与家庭成员及其他“重要他人”的交往中产生的经验而建构起来的。在家庭中,儿童可以在道德感悟、道德体认与判断上“身临其境”,并获得一个安

① 吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1998:110.

② 龚宝善.德育原理[M].台北:国立编译馆,1976:3.

③ 古德莱得.一个称作学校的地方(修订版)[M].苏智欣,胡玲,陈建华,译.2版.上海:华东师范大学出版社,2014:80.

④ 怀特.再论教育目的[M].李永宏,等译.北京:教育科学出版社,1997:1.

⑤ 同①223.

⑥ 魏贤超.德育课程论[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,2004:240.

⑦ 吉登斯.社会学(第4版)[M].赵旭东,等译.北京:北京大学出版社,2003:166.

⑧ 张人杰.国外教育社会学基本文选[M].上海:华东师范大学出版社,1989:494.

⑨ 同⑧495.

全的社会基础。

家庭对儿童的道德影响无处不在、无时不在,家庭的衣食住行、父母的言传身教都会使儿童耳濡目染、随遇而思。家庭德育没有固定的目标、内容、方法,却对儿童的道德成长发挥着润物无声的功效。“儿童的人格、自我和价值观都在家庭养育期间奠定基础,日后的受教育以及其他社会化过程,只是继续发展或修正个体经由家庭教育所产生的人格内涵。”^①“人们所受到的最重要的培养是他们12岁以前从母亲那里接受的教养。”^②英国19世纪“第一位女社会学家”马蒂诺(Harriet Martineau)亦指出:“儿童室、闺房和厨房都是一个人学习道德和礼貌的极好的学校。”^③家庭背景和教养方式是导致儿童品德差异不能忽视的重要变量,家长的职业类型、文化程度、期望水平以及家庭气氛的差异都会导致儿童品德的差异。^④只要父母有意识地加强自身待人接物、言谈举止的合宜性、道德性,就完全能够成为儿童效仿的表率。而且,父母的这种道德影响会伴随儿童终生。较之学校德育,家庭德育的任务更为具体、直接,它对儿童养成良好的道德行为习惯、建立融洽的伙伴关系、形成优良的道德个性品质起着基础性、日常性的独特作用。

目前,家庭德育与学校德育并未很好地统一起来,突出表现为两个方面:一是家庭和学校的育德因素和育德功能失衡,家庭对学生的道德素质的影响相对来说较多,而学校的育德因素和育德功能实质上又太少;二是家庭的育德因素和育德功能与学校的育德因素和育德功能不能耦合。^⑤因此,如何有机整合学校德育与家庭德育乃至社会德育,实现各种影响因素的全息协同作用,尚需进一步的理论论证与实践探索。

(二) 学校德育需要社会德育的协同支持

人的道德成长与品格完善并非人生某个阶段的任务或结果,而是伴随着人的生命发展的始终。因此,学校德育不可能是制约儿童道德发展的唯一因素(尽管发挥着某种主导作用),在其整个生命发展的全程特别是在其社会生活中,道德发展的任务仍然存在,即使处于学校教育过程中的儿童,也仍然会受到社会生活的道德影响。因而,学校德育“在保持其特性的同时,它绝不应脱离社会环境。所属社区具有巨大的教育影响,不论是在学习合作和相互支援方面,还是在可能以更深入的方式积极学习公民的权利与义务方

① 谭光鼎.教育社会学[M].2版.台北:学富文化事业有限公司,2016:95.

② 怀特海.教育的目的[M].徐汝舟,译.北京:生活·读书·新知三联书店,2002:1-2.

③ 吉登斯.社会学(第4版)[M].赵旭东,等译.北京:北京大学出版社,2003:15.

④ 吴康宁.教育社会学[M].北京:人民教育出版社,1998:242.

⑤ 魏贤超.德育课程论[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,2004:235.

面,都是如此。整个社区应意识到自己要每位成员的教育负责,或与学校经常对话,或在学校缺乏时,承担起部分非正规的教育工作”^①。

学校德育的成效“固然要发挥学校作用,不过单靠学校的努力尚不能够为青少年品格发展构建完整保障系统,只有在政府和社会各界的共同努力下,对青少年开展的品格教育才会有明显成效”^②。社会是一所大学校、一个大课堂,它对儿童的道德成长发挥着重要作用。社会经济生活、政治生活、文化生活的变化总会通过各种途径影响到儿童的道德认识、判断与行为。“任何时候我们想要讨论教育上的一个新运动,就必须特别具有比较宽阔的或社会的观点,否则,我们会把学校制度和传统的变革看成是某些教师的任意创造。”^③在大众传媒飞速发展和终身教育不断深入人心的当下,社会的教育作用和育德功能不断以新的面貌显现。诚如英国教育哲学家怀特所言:“不仅家庭和学校能够参与实现教育目的,其他机构,比如产业机构的组织方式也能促进或阻碍教育目的的实现。实际上,它们常常妨碍道德自律。”^④

人是社会的动物,社会性是人的本质规定性;人的道德是社会性的道德,只有在社会生活中,人的道德才有意义,脱离了社会与社会生活,人的道德就无以形成,也无法得以检验。社会生活由于其场景的真实性、丰富性,确保了道德冲突、道德选择的多样性与深刻性。较之对儿童认知、技艺的影响,社会生活对其道德的影响更显著、更突出,承担着提高道德教育的精神氛围与物理环境的责任。因而,社会生活成为儿童道德成长的重要资源。大众传媒、社区环境、社会活动都有形无形地影响着儿童的道德发展。与学校德育相比,社会德育具有资源的丰富性、内容的广泛性、形式的灵活性、影响的隐蔽性等特点。杜威(John Dewey)曾深刻地指出:“最贤明的父母所希望于自己孩子的一定是社会所希望于一切儿童的。关于我们学校的任何其他想法都是狭隘的、不恰当的;如要那样做,就会破坏我们的民主。社会通过学校机构,把自己所成就的一切交给它的未来的成员去安排。”^⑤“成年人有意识地控制未成熟者所受的教育,唯一方法是控制他们的环境,让他们在这个环境中行动、思考和感受。”^⑥这是因为,作为一个社会人,“一个

① 国际21世纪教育委员会.教育:财富蕴藏其中[M].联合国教科文组织总部中文科,译.北京:教育科学出版社,1996:96-97.

② 王定华.美国基础教育:观察与研究[M].北京:人民教育出版社,2016:235.

③ 杜威.学校与社会·明日之学校[M].赵祥麟,任钟印,吴志宏,译.2版.北京:人民教育出版社,2005:25.

④ 怀特.再论教育目的[M].李永宏,等译.北京:教育科学出版社,1997:122-123.

⑤ 张人杰.国外教育社会学基本文选[M].上海:华东师范大学出版社,1989:24.

⑥ 同⑤38.

人与别人有了联系,对于他们的生活,不可避免地有所参与;社会环境不知不觉地,没有任何特定的目的,对他们施加教育的或陶冶的影响”^①。

当前,网络正在成为青少年儿童的生活方式,并对其道德成长产生不可忽视的影响。网络文化以其特有的多元性、开放性、虚拟性、快捷性,对青少年儿童的道德意识与观念产生了巨大的冲击。它虽为学校德育提供了丰富的内容、多元化的环境和新的方式,但也为青少年儿童感官享乐主义的生活方式以及道德责任感的减弱和诚信意识的减退埋下了伏笔。因此,如何净化网络环境,增强儿童的道德自律能力和对不良诱惑的免疫能力,发挥网络文化应有的寓教于乐的作用,是学校和社会需要共同面对的时代课题。

总之,富有成效的学校德育必须主动地、创造性地与家庭德育、社会德育保持相互配合、协同合作的密切关系,以使学生的道德发展获得多维的途径与资源。当然,家庭德育、社会德育也需要学校德育的价值引领与行为指导,以达成三者目标指向、实施路径、教育氛围等方面的同频共振。而其中的关键就是要保持不同教育影响的一致性、有序性。正如日本学者大桥熏所言:“对于德育来说,虽然内容丰富多彩,但对它们的取舍、选择、定义及修养方法等,家长、教师、成人必须保持十分的一致性,否则,将会导致德育方面的混乱。”^②因而,要培育儿童健康、优良的道德品质,就必须树立整体性的德育观念,将家庭、学校、社会的育德功能放在德育系统内通盘考虑,形成相互联系、相互介入、相互渗透的教育合力,使不同的“教育力量或要素逐步完整,比例逐步平衡,关系逐步有序化,逐步形成一个有机的、有序的整体育德结构”^③。唯其如此,学校德育方能取得实效。

五、学校德育的内涵

学校德育之“德”乃指道德,学校德育乃培养学生道德品质与道德行为的教育;道德乃道德教育的第一前提;道德发展是学校德育的基础性任务与核心目标;学校德育与智育、体育、美育、劳动教育在内涵方面存在显著不同,但在外延方面又相互交叉,没有脱离智体美劳的德育,也不存在游离于德育之外的智育、体育、美育与劳动教育;学校德育价值的彰显需要家庭德育、社会德育的紧密配合与相互支持,忽视家庭德育、社会德育的学校德育,不仅窄化了学校德育的外延,而且丢弃了宝贵的德育资源,最终将因势单力薄而收效甚微。

① 张人杰.国外教育社会学基本文选[M].上海:华东师范大学出版社,1989:38.

② 同①491.

③ 魏贤超.德育课程论[M].哈尔滨:黑龙江教育出版社,2004:246.

我们重申,道德教育是学校德育最基础、最核心的成分,是学校德育最根本的任务。随着人们对学校德育实效性问题的反思及对德育本质认识的深化,学校德育回归到道德教育的层面正逐渐成为人们的学术共识。也就是说,唯有将学校德育限定在道德教育而非一切社会意识教育的框架内,才能有效发挥其对学生品德发展的作用,不加区别地将其他社会意识教育的成分附加到德育实践的序列,只能削弱学校德育的成效。

然而,在教育生活特别是在教育实践中,德育外延不断膨胀。政治教育,思想教育,道德教育,法治教育,心理教育,世界观、人生观、价值观教育,以及日常规范教育、劳动教育、军事教育、人口教育、环境教育、社会实践、青春期教育、生态教育、禁毒教育等统统被纳入德育范畴。人们过高估计了学校德育的价值,低估乃至忽视了其他四育的育德功能,看不到家庭德育、社会德育之于儿童道德成长的积极作用,不仅不利于准确把握学校德育的内涵,也难以真正促进学生的道德发展。

我们认为,学校德育是指以学生的道德发展为核心目标,通过智育、体育、美育、劳动教育的协同配合,借助课程教学、社会实践、家庭生活、自我反思等途径,通过道德情感的激发与推动,将社会道德规范内化为学生的道德意识并引导其外化为道德行为的教育活动。这就是学校德育的本质内涵。

质言之,学校德育就是培养学生道德品质的教育,即通过培养学生的道德认知与判断能力、道德情感与态度、道德动机与实践,以提高其人性境界、精神涵养与做人品性的教育。学校德育,就教师的职责而言,主要在于价值引导与道德熏陶;就学生的职责而言,主要在于通过养成优良的道德行为习惯来实现道德人格的自主建构。这应当是学校德育“是其所是”的本体含义。

第二节 德育目的

教育是一项道德事业,不仅自身体现着道德要求,而且也内在地追求着道德目的。教育的道德规定性和指向性反映在对学生道德品质的培育、道德人格的完善、道德成长的引导方面,这就构成了学校德育目的。德育目的不仅决定了教育的精神本性和价值特性,也决定了学生在道德成长与发展方面的规定性。“任何一个老师都应该有鲜明的道德准则:对教育目的一定要多深思熟虑——假如你认为是正当的教育目的实际上全都出于误解而学生们则对此都一本正经地坚信不疑,那么他们多年的学生生涯很可能要毁于你手。”^①

^① 怀特.再论教育目的[M].李永宏,等译.北京:教育科学出版社,1997:20.