

# 从道德教育论到德育原理

## ——德育理论寻脉记

黄向阳

**【摘要】**新中国首部《德育原理》诞生于20世纪80年代，由胡守棻教授主编，是全国同行通力合作的成果，代表改革开放初期我国德育学界的理论水平。如果说它奠定了此后数十年我国德育理论的基本框架，那么，这个理论框架可以追溯到20世纪60年代刘佛年先生主编的《教育学》（讨论稿）中的思想教育论，还可追溯到1957年胡守棻先生基于马卡连柯集体教育思想和新中国学校教育实践构建的道德教育论。可以说，新中国德育理论走过了一条从“道德教育论”到“思想教育论”再到“德育原理”的发展道路。

**【关键词】**胡守棻；道德教育论；思想教育论；广义德育原理

**【作者简介】**黄向阳，华东师范大学教育学系副教授、基础教育改革与发展研究所专职研究员、道德与法治教育研究中心主任，中国教育学会教育学分会德育学术委员会副理事长，主要从事教育原理、德育原理、教师专业发展等领域的研究和教学工作。

### 一、初遇德育原理

如果从1991年攻读德育原理专业算起，我从事这个领域的学习、研究和教学工作正好30个年头了。要是能未卜先知，我在读本科上德育原理这门课时就不会那么捣蛋叛逆了。

我是在1984年考上华东师范大学的，那个时候教育系<sup>[1]</sup>发给我们的全是教学参考资料，它们没有一种是正式的课本。直到1986年上德育原理这门课，我们手中才拿到了新鲜出炉的《德育原理》教材。一上课，余光老师就告诉我们，这是新中国编写出版的第一部《德育原理》，而我们是第一批使用这部教材的学生。这部教材虽然由北京师范大学出版社出版，但是主编是华东师大教育系教授胡守棻先生。听老师这么一说，我对这部教科书顿生好感，迫不及待地翻开这本散发着油墨清香的课本读了起来。

我稍加留意后却略感失望，青色的封面上并没有明确标示胡守棻先生是主编，仅在前言里特别注明胡先生主持全书统稿会议并且最后审定全部书稿；这部教材也并不全由华东师大教育系的老师编写，只有第一章“德育原理的研究对象、任务和方法”和第三章“德育的任务和内容”分别由胡先生和余光老师负责编写，其他各章则由别的师范院校主讲德育原理的老师负责编写：西南师范学院张璠，第二章“德育的地位和作用”；南京师范大学班华，第四章“德育过程”；安徽师范大学肖光绪，第五章“德育原则”；湖南师范学院涂光辉，

第六章“德育方法”、第七章“德育的组织形式”；天津师范大学王洪全，第八章“班级德育工作”；北京师范大学李桂芝，第九章“我国德育的发展”；山东师范大学邓才彪，第十章“当代外国德育思想”。此外，河北大学曹书庆、南京师大鲁洁、东北师大王逢贤和刘兴家、华南师大吴奇程等老师参加了这部教材初稿的研讨会，提出了宝贵的意见<sup>[2]</sup>。

直到攻读硕士学位时，我才意识到这部教材的编写力量非常“豪华”，几乎会聚了我国当时所有的德育学者。可以说，这部教材反映了改革开放后第一代德育学者的理论水平，并且奠定了此后数十年我国德育理论的基本框架。可惜当时年少轻狂，翻看这部教材，翻着翻着就觉得索然无味，感觉德育原理没啥学问、没啥新意。它的章节目录跟我们刚刚学过的教学论几乎一模一样，只不过把“教学”二字换成了“德育”而已。最令20世纪80年代大学生难以忍受的是充斥其中的人人耳熟能详的“陈词滥调”，似乎没有什么新鲜学问值得一学。

幸亏余光老师在课堂上补充了许多新学识。印象最深的是在学到第四章“德育过程”时，余光老师先给我们介绍有关品德结构的各种学说见解：“五因素说”强调品德由认知、情感、信念、行为和意志构成；若将信念降解为认知和情感因素，就成了“四因素说”；再将意志还原为行为问题，又成了“三因素说”。余老师在此基础上才讲述国内有关德育过程的学术争论：有的主张德育从提高道德认知入手，有的发现德育也可以从激发道德情感入手，有的则强调德育经常是从道德行为训练入手。余老师最后“和稀泥”，得出结论说德育过程具有“多端性”的特点。余老师的课给我以启发，以至于我在接下来围绕“德育过程的规律”的课堂讨论中发表了一番令余老师难堪的奇谈怪论。

同学们各抒己见，说德育过程有这个规律、有那个规律。我反其道而行，开门见山说德育根本就没有规律。余老师眯着的眼睛突然睁开，瞄了我一下，让我讲讲立论的根据。我说：“既然老师讲德育过程具有多端性，可以从激发情感开始，也可以从提高认识开始，还可以从行为训练开始，那就表示德育过程灵活多变，没有规律可循。我认为，要是德育有规律的话，那种规律就会反复出现；但是根据我的经验，同学们说的那些‘规律’并不具有反复出现的特点。我觉得令人厌恶的德育就是蛮横无理的压制，而令人如沐春风的德育更像是一门艺术，所以我严重怀疑第一章所说的‘德育原理是研究德育现象及其规律的科学’。”我信口开河，越说越来劲，直到突然瞥见余老师的脸色不好看时，才连忙住嘴。

当时的我走进了异端思想的胡同里，越想越觉得“德育无规律”的观点有道理，忍不住就鼓捣出了一篇文章，作为德育原理的期中作业提交给了老师，结果得了70分的低分。余老师讲评作业，他说：有的同学的作业连“品质”和“品德”都分不清，说明上课没有

认真听讲。我一看自己的作业，就明白老师是在暗中批评我，心里咯噔一下——余老师大概认定我是在故意捣乱了。我想跟老师好好解释一下，可又心虚得很，就默认了老师的批评。

之后，我破罐子破摔。我不再好好听余老师讲什么德育原理，而把心思集中在研究他讲课的口头禅上。余老师在课堂上习惯性地这个“呢”那个“呢”，我就在笔记本上一笔一画地画“正”字，统计他一堂课究竟说了多少个“呢”，分析他在什么情况下会“呢”声连连。有一天，我留意到余老师上课还爱讲这种“关系”那种“关系”，兴奋得如同哥伦布发现新大陆。我学着同学们把一门爱讲这个“化”那个“化”的课称作“化学”，把另一门爱讲这个“性”那个“性”的课称作“性科学”，我暗中把德育原理课称作“关系学”，偷偷地在本子上记下余老师讲过的种种“关系”。我自己都觉得无聊透顶，可我就是跟德育原理八字不合呀！有了这么个乐子，上这门课就不再那么难熬了。

## 二、再遇德育原理

其实，后来上陈桂生老师开的马克思主义教育论著选读课，我们的态度更加恶劣。刚开始上课时，我们翻着白眼进教室，撇着嘴找座位，揶揄着“马叫”坐下。但见陈老师身着灰色中山装，手捧《马克思恩格斯教育论著选》，在讲坛上踱过来踱过去，沉醉于自说自话，全然不顾台下的喧哗，就像说梦话那样讲解马克思主义经典作家的教育论述。可是，一节课过后，课堂安静下来了，只剩下陈老师在喃喃细语。原汁原味的马克思主义教育思想，还有陈老师那别具一格的授课风格，把我们迷倒一大片。同学们私下昵称其为“阿桂老师”，有好几个还特想拜他为师，可惜我们毕业那年他不招研究生。于是我跟一位同学相约，待到陈老师招生时，我们就考回来。

三年后，我如愿以偿，成了陈老师负责指导的研究生。一见面，陈老师就郑重宣布，系里决定把我们作为德育原理专业的研究生加以培养。天哪，又要学德育原理！我大概脸都绿了。陈老师解释说：杜时忠和徐月和毕业之后，我们系德育原理专业数年没有招生。再不招，这个硕士点就要被撤销了。看到我不情愿的样子，陈老师安慰道：虽然你们名义上算是德育原理专业的研究生，实际上还是采用教育基本理论专业的培养方案。话虽如此，我们还是跟着陈老师研读了一系列德育理论著作，其中包括康德的《论教育》、斯宾塞的《教育论》、涂尔干的《道德教育论》、杜威的《教育中的道德原理》、吴俊升的《德育原理》、胡守棻主编的《德育原理》。

不过，陈老师带我们研读的并不是1985年出版的那本青色封面的《德育原理》，而是1989年修订出版的《德育原理》（全国高等学校文科教材）。看着半红半白封面上明明白白地写着“胡守棻主编”，我很好奇：新中国诞生的第一部《德育原理》乃是全国德育理

论工作者的集体之作，为什么由胡先生来担任主编？陈老师解释说，胡守棻先生早在“文化大革命”之前就专门从事德育研究，德高望重，由他来牵头编写德育原理教材是再自然不过的事。我想知道胡先生在“文化大革命”之前究竟做了什么样的德育研究，陈老师却让我们先好好读这本修订版《德育原理》。

打开一看，好家伙，一别三年，《德育原理》“胖”了许多——篇幅由原来的10章扩充到19章。德育研究方法从原来的第一章分离出来，扩展为“德育研究方法论基础”“德育原理常用的研究方法”和“思想品德测量”三章；原第二章“德育的地位和作用”一分为二，探讨“德育与社会发展”和“德育与个性发展”；原第三章“德育的任务与目标”一分为二，阐述“德育目标”和“德育内容及其序列”；原第十章“当代外国德育思想简介”一分为二，介绍“苏联现代的德育思想”和“现代西方德育思想”，原第九章“我国德育的发展”相应地改为“中国历史上的德育思想”；另外还新增三章，分别讨论“德育的本质”“德育网络”和“学校德育管理”<sup>[3]</sup>。瞧瞧，《德育原理》修订版的架子比教学论还大。如果把全书的“德育”换成“教育”，差不多就是一部《教育原理》了。陈老师带我们研读这部框架酷似普通教育学的《德育原理》，就算是把我们当教育基本理论专业研究生来培养了吗？我有点儿困惑，有点儿迷惘。

令人惊讶的是，这本《德育原理》的第七章，不是一般性地谈德育的基本内容，而是大谈特谈学校德育内容序列化问题。这跟当时国家教委正在组织力量修订《小学德育纲要（试行草案）》和《中学德育大纲（试行稿）》密切关联，但从理论上说这种处理非同寻常。我们不明就里，陈老师懒得跟我们啰唆，直接带我们去拜访系里从事德育研究的老前辈。忘了是什么具体原因没见着胡守棻先生，只见着吴慧珠老师。吴老师特意给我们讲述了我国学校德育大纲研制的来龙去脉。

原来，胡守棻先生早在1963年就率领一群年轻同事研制出《华东师大附中、附小思想品德教育实验大纲（草案）》，并且准备着手实验。但是由于政治运动频繁，学校德育跟着政治运动转，这项研究难以为继。“文化大革命”结束之后，他们又重启这项课题。自1978年到1980年，经过两年多的实验，研制出一部《思想品德教育实验大纲（草案）》<sup>[4]</sup>。在此基础上，胡先生从1983年起主持教育部“六五”重点项目“中小学德育大纲实验研究”，领导一个课题组于1986年研制出《小学、中学、大学思想、政治、道德教育大纲》（三稿）<sup>[5]</sup>。在这项研究成果基础上，上海市教育局颁布《上海市中小学德育大纲（试行稿）》，在全市200多所中小学试行。国家教委又在上海中小学试验的基础上于1988年颁布了《小学德育纲要》和《中学德育大纲》的试行草案。这一年，胡先生开始与上海市教育局合作

承担国家“七五”科研重点项目“学校德育整体改革的研究”，致力于以上两个“大纲”的修订方案的研制。

若干年后，我国正式颁布《小学德育纲要》（1993年）和《中学德育大纲》（1995年）。我国中小学终于有了一套相对稳定的、循序渐进的德育内容标准，在此基础上还形成了一整套相对成熟的《中小学德育工作规程》（1998年）。近年来，为了解决学校德育系统问题，协调学校内部诸要素的德育力量，加强不同学段、不同年级之间的德育衔接，我国正在大张旗鼓地进行“大中小学德育一体化”的探索与改革。这些实践探索和理论研究，其实都可以追溯到胡守棻先生20世纪60年代初的先导性工作。

### 三、遭遇思想教育论

可惜我当时太年轻，目光短浅，思想简单，并没有看出胡先生20世纪60年代先导性工作的深远影响。相反，我从刘佛年校长主编的《教育学》中发现了胡先生建构德育理论的一个秘密，这个发现加深了我对我国德育理论的误解。

刘校长主编的《教育学》由人民教育出版社于1979年正式出版，它其实在1963年就已经成书，是教育部规划的高校文科教材的讨论稿，不过，还来不及修改和出版就遇上了“文化大革命”。“文化大革命”之后拨乱反正，全国各地的师范院校都缺乏教育学教材，所以这部讨论稿在1978年就已经翻印出来，供一些师范院校用作师范生教材。这部教材用了三章篇幅阐述思想教育的意义、任务、内容、过程、原则、途径和方法，让我意识到我国当代德育理论的基本框架并不是1985年出版的那本《德育原理》确立的，这个框架早在20世纪60年代初教育部规划的高校文科教材《教育学》（讨论稿）中就已经成形。这部《教育学》（讨论稿）虽然由刘佛年先生领衔编写，却是华东师范大学教育系集体劳动的成果。其中，有关思想教育的三章内容主要由胡守棻执笔起草。也就是说，胡先生在这部1963年成稿的《教育学》中建构了一个影响至今的思想教育理论框架。这大概才是他20世纪80年代率领全国德育学人编写新中国第一部德育原理教材的具体原因吧。

在新中国德育原理以及大中小学德育序列化（一体化）试验的发源地攻读德育原理专业硕士学位，我本该感到骄傲。可是，细读和对照刘佛年《教育学》第五到第七章有关课程、教材、教学的内容，我又感到蹊跷。我发现，接下来第八章到第十章有关思想教育的理论框架与前面的课程—教材—教学论如出一辙（详见表1）。

看上去，建构一种思想教育论并不难，甚至可以说很简单——教学论谈什么，思想教育论就谈什么。我严重怀疑，这个思想教育论就是仿造教学论的基本框架。我就不明白了：不是说好“德智体全面发展”吗？既然德育跟智育、体育是“一伙”的，怎么可以将它与

教学工作相提并论？理论上的洁癖令我思想僵化，理解不了德育（思想教育）既是全面发展教育目的的一个组成部分又是一项如同教学的教育工作。思想教育或德育在理论定位上这么脚踏两只船，令人难以接受。要是把思想教育当作与教学并行的一项工作，进而模仿教学论去建构思想教育论（德育原理），那么，这种理论就不必费太多的心思去钻研了。

我当时年少轻狂，就是这么想，也是这么做的。我跟随陈桂生老师将大把的时间用在传统教育学的批判性检验和分析上。我深感站着说话腰不疼，歪嘴批评别人的理论陈述很过瘾。我迷上了剖析教育言说的分析哲学，迷上了考察教育学认识论基础的元教育学，最后迷上了教育伦理学<sup>[6]</sup>，用一种自以为巧妙的方式摆脱了德育原理的“纠缠”。

#### 四、三遇德育原理

之后，我在瞿葆奎先生指导下攻读教育学博士学位，专业是教育学原理（原来叫“教育基本理论”），方向是教育伦理学，我自认为这样就可以名正言顺地远离德育原理了。那是1994年，那一年7月胡守棻先生因病去世，仿佛宣告了一个时代的终结。没有想到，过了两年半的太平日子，系主任施良方老师找上门来了。老天呀，施老师叫我准备给本科生开德育原理课！我不干，下个学期就要毕业，我正忙着写毕业论文呢。

“你不上，谁上？”施大主任瞪我一眼。我知道，余光老师退休之后，由戴玉芳老师接班；戴老师出国之后，又由唐思群老师接任德育原理的教学工作，所以，我不明白为什么还要我去给本科生开德育原理课。施老师解释说，唐老师的工作另有安排。这一届本科生再过一个学期就毕业，他们的德育原理课不能再拖了。学校已经确认我留校任教，我又是德育原理专业出身，这项救火任务看来非我莫属了。

我有一万个不情愿，却不得不领受这项紧急教学任务。我只好学老顽童周伯通，一手写论文，另一手备课上课。书到教时方恨少，这个时候才真正明白《学记》所言“教然后知困”的尴尬，后悔当初没有把胡先生的《德育原理》钻研个透。幸好当年在重译康德《论教育》时偷窥到康德老师备课上课的一个绝招——拿别人的著作当教本，然后将它批得体无完肤。<sup>[7]</sup>我东施效颦，如法炮制。有心用胡先生主编的《德育原理》作为教本，可是它的内容太庞杂了，实在无力驾驭。于是，我选用杜威《教育中的道德原理》这本结构简单而思路清晰的小册子作为备课的蓝本，使出洪荒之力，倾尽多年所学，朝这本小册子里“注水”，终于将它稀释成了本科生一个学期60课时的德育原理课程。

1997年5月底，课程快要结束时，我也迎来了博士学位论文答辩。瞿先生请余光老师作论文评阅人，担任论文答辩委员会委员。会上，余老师得知我在给系里的本科生上德育原理课，会后没过几天他就托他儿媳王莉老师带来一本胡守棻先生主编的《德育原理》。书中

还夹着一封信，信中对我这个青年人接替德育原理的教学和研究工作表示欣慰，还希望我经过三五年的努力能使我系在全国高等师范院校这一学科领域占有一席之地。信中还附上了《德育原理》一书的勘误表。如此郑重其事，感觉就像一场交接班仪式，我很感动，接班人的自豪感油然而生。可我又觉得余老师像是在开玩笑。说不定他早已发觉我就是当年那个在他课堂上调皮捣蛋的学生，现在弄这么个交接班仪式更像是他老人家幸灾乐祸地导演的一出恶作剧。我会心一笑，又心有不甘。我千方百计地摆脱德育原理，它却如影随形地一直不放过我，难道我的职业生涯真要跟它耗上了？

瞿先生特意把我叫到他办公室把我训诫了一通。先生并非担心我在德育原理上一事无成地变成废物，而是担心我在这个敏感领域犯错误万劫不复。无论如何，我接下来要给一届届本科生上德育原理课。有了瞿先生的告诫和叮咛，我不敢掉以轻心，更不敢轻狂造次。每次备课都诚惶诚恐琢磨教案，弄得像写毕业论文；每次上课如履薄冰，生怕学生把我轰下讲台，或者像我读本科那样当堂鄙视德育原理。好在我的学生跟我不一样，他们在我的课堂上相当正派。即使我花十节课讲教育跟“教”“教唆”“训练”“建立条件反射”“诛心”“洗脑”“灌输”的区别，或者探讨美德是否可教这个千年难题，他们也听得津津有味。这让我无比自信，系里的老师反复来听课指导，我也毫不犯怵。见我脸皮厚，系领导干脆让实验室的老师把我的课拍成录像，然后播放给全系老师评点。无论大家说什么，我都笑纳。反正我是这个系长达十年的老学生，系里的老师几乎人人教过我，我的课是好是坏全赖他们。我就这样平安地度过了德育原理最初的教学生涯。

担任德育原理课的教学，自然就要承担相应的研究任务。系里委派我去无锡市场名中心小学开展“从助人为乐到学会关心”的合作研究<sup>[8]</sup>，我现炒现卖，顺手就将课题研究所得的结论及典型教例充实到德育原理课的教学之中。我发现，用典型教例来阐述有关德育的基本概念和理论，学生特爱听且易理解，德育原理课也因此变得不那么枯燥晦涩。我成了痴狂的教例粉，像集邮爱好者那样到处搜罗德育实例，然后遴选出适用于德育理论教学的典型教例。教例分析成了学生跨越德育理论与实践鸿沟的桥梁，也塑造了我理论联系实际的教学、演讲和论说风格，同时也使我的讲义逐渐丰满起来。

2000年，华东师范大学出版社将我的讲义拿去，当作新世纪高校文科教材出版。我心里直犯嘀咕：它的体系和表述形式都相当个人化，哪里有教材的样子？顶多算是一本个人著作吧。我相信，除了我本人或者像康德那样奇葩的大学教员，大概没有哪位同行会用我的《德育原理》作教材。除非有人像陈桂生老师那样火眼金睛，不为表象所惑，看出它其实不过是整合德育知识的一项成果而已<sup>[9]</sup>。但我还是很得意，能够顺利接班，把德育原理课开出来，

从中琢磨出一套教例教学法，顺便把讲义变现为公开出版物，还是蛮有成就感的。心里盘算着，眼下正好到了余光老师来信所约的三年之期，可以给余老师一个交代了。

有一天，我在师大一村偶遇余光老师，连忙从包里掏出一本《德育原理》，恭恭敬敬地呈给余老师，就像一名小学生期待着老师点评表扬自己的作文。余老师没有戴眼镜，眯着眼睛瞅了一下灰色封面，又翻看了一下目录，抬头说：“一个人编写一部《德育原理》，不简单！”余老师不再作进一步评论，却顾左右而言他：“你参加德育论专业委员会没有？”华东师大是这个专业委员会的创始理事单位之一，我当然代表学校参加了。余老师又问：“专业委员会现在谁当主任？哪几个是副主任？”我这才明白余老师的用意，赶紧报告：我只是普通会员，但每次年会都会做大会发言。朱小蔓老师从我的发言中“闻”出了分析哲学的气息，班华老师从我的论文中看出我是陈桂生老师的学生，鲁洁老师对我将德育内容区分为理想、原则、规则三个层次表示欣赏。但在“从家庭私德外推社会公德”教育路径的合理性上，我跟鲁先生观点不同，有过多次学术切磋。听说我得到国内同行的认可和重视，余老师才露出一丝欣慰的表情：“继续努力，好好干！”言下之意，余老师并不怎么满意，他又给我打了一个70分。

在教育学系工作的年轻教员压力山大——不仅要在自己的业务上精益求精，还要代表华东师大教育学系的学术水平。这个系期望每一代教师都成为全国同龄同行中的佼佼者，瞿葆奎先生和陈桂生先生表示过这层意思，孙培青先生讲得更直白，他说：教育系的教师出去参加学术会议是要坐主席台的！我从余光先生的问话中感受到了同样的期待。可是，一代人有一代人的心思，我们这代人和前辈一样追求学术建树，但是好像并不怎么看重自己的学术地位，并不是人人都有领袖群伦的雄心壮志，也就不会怎么顾及华东师大教育学系各学科各专业各研究方向在全国到底有什么样的学术地位。所以，当选为全国德育学术委员会副理事长之后，我并没有想到要把它当作喜讯向耿耿于怀的余光老师报告。直到许多年后见到王莉老师，我突然想起这事。王莉老师却告诉我，余老师早已去世。

我想禀告余老师，我跟同行切磋过的论题已经成文发表。我要向余老师争取一个80分，可惜我永远错过了这样的机会，只好自己安慰自己：也许，余老师期待我校我系德育原理重振雄风，在全国这一学科领域占有一席之地，根本就不是我想象得这么肤浅，这么狭隘。使命未达，路还长着呢。

## **五、遭遇道德教育论**

我其实也接过了陈桂生老师和叶澜老师的教鞭，执教硕士研究生的教育原理课程。可是，无论我怎么辩称自己是教育学原理专业出身，大家都认定我是专门从事德育理论研究和教学

的专业工作者。学校和系里不断地让我参与种种与德育有关的研究、教学和师资培训工作。这种绑架令我抓狂，却又莫名其妙地使我对这个学科领域渐生好感。我像是得了斯德哥尔摩综合征，在这个领域越陷越深，陷在德育理论细节中自得其乐。陈桂生先生看不下去了，苦口婆心，反复劝导：做学问讲究出乎其外而入乎其内，不要一直在德育理论圈里打转。你这么越弄越细，没有教育基本理论的大局观，是弄不出什么大名堂的。陈先生讲得很在理，可我反复问自己：教育学中再也没有哪个学科领域像德育原理这么好玩又具有挑战性吧？不考虑细节，怎么可能将研究引向深入呢？我陷在德育理论泥淖中已经不能自拔了。

我在泥淖中发现，立德树人长善救失乃是教育的本义，广义的德育跟本义的教育其实是一回事。所以，研究德育就是在追问什么是真正的教育，探索德育原理就是在触及根本性的教育原理。朝着这个思想方向，我越走越远，道路变得越来越窄，甚至无路可走，只好自己去开辟。我接了余光先生的班，却没有继承他和胡守棻先生给教育学系留下的学术遗产，义无反顾自立门户，另起炉灶，自做饭菜，连一点儿悔意也没有。我一边自说自话，建构自己所理解的德育理论，发展自己独创的教例教学法，一边祈求胡先生和余先生的在天之灵宽恕我在理论和方法上对他们的背叛。

我本该早早觉察到自己的狂妄无知和自以为是。2001年，叶澜先生组织力量对我国教育学科年度新进展进行综述<sup>[10]</sup>。我负责2001年度我国德育理论述评，顺便把中华人民共和国成立以来我国德育理论成就也粗粗地梳理了一遍，从中得知胡守棻先生在1957年编著过一本《中小学共产主义道德教育的内容和方法》<sup>[11]</sup>。在那个全面学习老大哥的时代，介绍苏联学校德育理论与实践的小册子曾经大量涌现，我以为胡先生这本书跟它们是一路货，就没有在意。2019年年底，钱景舫老师命我查寻华东师大德育理论的学脉，我才设法从网上旧书店淘到这本红色封面的小册子。细读之下，满是惊喜，甚是震惊。

这可不是一本介绍苏联经验的小册子，而是一部参考马卡连柯集体教育思想总结并阐释新中国中小学德育实践的理论著作。新中国德育理论的源头，可以追溯到老教育家徐特立1950年发表的《论国民公德》<sup>[12]</sup>以及王焕勋先生1951年发表的《论新中国的道德教育》<sup>[13]</sup>，但它们都是长篇论文，胡先生的《中小学共产主义道德教育的内容和方法》则是新中国出版的第一部探讨我国中小学德育的理论专著。看来，胡守棻先生不仅是我国大中小学德育内容一体化研究的先驱，还是新中国学校德育理论体系的开创者，改革开放后我国出版的第一部德育原理教材由他领衔主编就不足为怪了。

《中小学共产主义道德教育的内容和方法》由四章构成。第一章在界定何谓道德和共产主义道德的基础上，阐明共产主义道德教育的意义和任务；第二章阐述培养学生爱国主义和

无产阶级的国际主义精神、爱劳动和拥护公共财物、自觉纪律、集体主义精神以及坚强的意志和性格五个方面的道德教育内容；第三章详细解释说服、示范、社会公益劳动、生活制度、练习、奖励与惩罚六种常用的道德教育方法的意义、进行方式和要点，并根据马卡连柯教育理论和我国教育实践加以论证；第四章在考察各种道德教育方法的相互联系的基础上，阐明选择和运用道德教育方法的原则，详细论述了新中国道德教育的共产主义方向性、实践性、在集体中和通过集体进行教育、对学生严格要求和尊重学生人格相结合、积极进行正面教育依靠优点克服缺点、适合儿童年龄特征和个性特征、教育的连续性和一致性七条道德教育原则。这个从道德教育的意义和任务到道德教育的内容、方法和原则的“道德教育论”体系，在20世纪60年代刘佛年《教育学》“思想教育论”中得以延续，在20世纪80年代胡守棻“德育原理”中得以继承和扩充。因此可以说，胡守棻先生的《中小学共产主义道德教育的内容和方法》奠定了新中国德育理论的基本框架。

这部著作一出版就得到了一线教师的欢迎，还引发了有关创立新中国道德教育理论乃至教育学的进一步思考。书中独树一帜，将道德教育原则限定为选择和运用道德教育方法的基本要求，谈完道德教育方法，再谈道德教育原则。黄济先生对于这种非同寻常的理论处理表示异议，认为道德教育原则反映道德教育的规律性，作为道德教育方法的选择和应用依据，宜放在道德教育方法之前加以阐述<sup>[14]</sup>。从后来面世的思想教育论和德育原理来看，我国德育理论基本采取了黄济先生主张的先讲原则后谈方法的论述顺序，但同时也坚持了胡守棻先生确立的将德育原则限定为程序原则仅作为德育方法的选用标准的理论定位。这样将教育过程的程序原则（procedural principles）与教育内容的规范标准（normative standards）区分开来处理，不仅颇具理论见识<sup>[15]</sup>，而且避免了我国教学论中放任教学原则涵盖教学内容规范标准所引起的那种理论混乱。

先前，我一直以为胡先生的德育原理仿制于教学论的框架，甚至仿制于普通教育学的框架。这种不屑，纯粹是出于对新中国德育理论渊源的无知。这一觉悟令人羞愧，也令人沮丧。我在自己的《德育原理》中坚持“德育即道德教育”的概念外延，并且拒不从众设专章讨论“德育与社会发展”“德育与个性发展”以及“德育过程”。我曾经以为这是自己的理论见识，现在才发现胡先生在1957年的德育专著中早就这么处理了，共产主义旗帜下的道德教育概念一点儿都不显得狭隘。

我在自己的德育著作中经常使用教例分析法，以求理论联系实际。我曾经以为这是自己在德育理论和陈述上的一项创造发明，现在才知道胡先生早在1957年就开创了这种学风，在其著作中大量运用解放初期各地中小学涌现的德育实例进行理论分析和论证。

我费尽心思,另辟蹊径,试图摆脱前辈德育理论框架的束缚。一路披荆斩棘,渐行渐远。驻足细看,居然是兜了一大圈,回到了新中国德育理论的起点。蓦然回首,我孜孜以求的那种德育理论架子早在六十多年前就搭好了,个人的理论摸索原来是一场德育理论寻脉之旅。我就像一个无知的小孩,穿越时空回到1957年的校园;胡先生一把将我拎起扛在肩上,开始了从“道德教育论”到“思想教育论”再到“德育原理”的探索之旅。

### 参考文献:

[1] 1997年,华东师范大学“教育系”改名为“教育学系”并沿用至今。本文中,这两个名称通用。

[2] 《德育原理》编写组. 德育原理 [M]. 北京:北京师范大学出版社,1985:前言.

[3] 胡守棻. 德育原理 [M]. 北京:北京师范大学出版社,1989.

[4] 华东师大教育系德育研究小组. 思想品德教育实验大纲(草案) [Z] 中国教育学会教育学研究会. 新时代的道德教育,北京:人民教育出版社,1982:26—41.

[5] 胡守棻,吴慧珠,李涵生,等. 小学、中学、大学思想、政治、道德教育大纲(三稿) [J]. 华东师范大学学报(教育科学版),1986(2):13—23.

[6] 黄向阳. 遭遇《教学伦理》[C] 肯尼斯 A 斯特赖克,乔纳斯 F 索尔蒂斯. 教学伦理(第五版). 黄向阳,余秀兰,王丽佳,译. 上海:华东师范大学出版社,2018:译序.

[7] 黄向阳. 康德与教育学 [M] // 郑金洲. 教育的意蕴. 福州:福建教育出版社,2008:47—57.

[8] 尤仁德,黄向阳.“学会关心”研究 [M]. 上海:上海三联书店,2001.

[9] 陈桂生. 整合德育知识的新建树 [C] 黄向阳. 德育原理. 上海:华东师范大学出版社,2000:序.

[10] 叶澜. 中国教育学科年度发展报告·2001 [R]. 上海:上海教育出版社,2002:85—117.

[11] 胡守棻. 中小学共产主义道德教育的内容和方法 [M]. 上海:新知识出版社,1957.

[12] 徐特立. 论国民公德 [J]. 人民教育,1950(3—5).

[13] 王焕勋. 论新中国的道德教育 [M] // 王焕勋教育文集,南京:江苏教育出版社,2010:19—34.

[14] 黄济. 对《中小学共产主义道德教育的内容和方法》的意见 [J]. 读书,1958(11):18—19.

[15] R.S.Peters. Ethics and education [M]. London: George Allen & Unwin Ltd, 1966 : Chapter

I .

**Moral Education Theory from the Narrow Sense to the Broad Sense:  
Tracing the Development Course of Moral Education Theory in the People's Republic  
of China**

Huang Xiangyang

**Abstract:** The first edition of Fundamentals of Moral Education in the broad sense in the People's Republic of China was published in the 1980s and edited by professor Hu Shoufen. It is a result of the cooperation of colleagues all over the country and represents the theoretical level of moral education theorists in the early stage of reform and opening-up. This work laid the basic framework of moral education theory in China in the following decades. The theoretical framework can be traced back to the theory of ideological education in a draft of Educology edited by professor Liu Funian, and finally to the theory of moral education in the narrow sense constructed in 1957 by Professor Hu Shoufen based on Makarenko's thoughts of collective education and the schooling practice of the People's Republic of China. It can be said that moral education theory in China has gone through a development path from moral education theory in the narrow sense to theory of ideological education, then to the fundamentals of moral education in the broad sense.

**Key words:** Hu Shoufen, moral education theory, theory of ideological education, fundamentals of moral education in the broad sense.