

# 新时代德育理论解析与反思

项贤明

**[摘要]**德育在马克思主义教育学“五育”理论中有着十分重要的地位。我们常说的“德育”至少有这样四条义项，即作为一种教育活动的德育、作为人的全面发展一个方面的德育、作为学校一项课程的德育和作为一切教育活动之道德维度的德育。道德既指客观社会伦理，也指主观价值观念，道德研究和德育研究因而也须面对价值问题和科学问题这样两类性质不同因而无法兼容于同一逻辑体系之中的问题。生成于德育研究领域并逐渐独立出来的作为一门科学的德育学或德育科学，可以专注于德育领域科学问题的研究，而将其中的价值问题研究交还给伦理学和道德哲学。正如马克思所言，“道德的基础是人类精神的自律”而非他律，因此，人若在德育过程中丧失了主体地位，因而丧失了精神自决，则德育必然会走向其自身的反面，这就是德育的异化。德育异化是我们在德育领域碰到的很多问题的认识根源。重建和坚守人在德育过程中的主体地位，是克服德育异化的根本路径。

**[关键词]** 德育；五育；教育学；马克思主义

**[作者简介]** 项贤明，南京师范大学教育科学学院教授，教育部人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所研究员（江苏南京 210097）。

在马克思主义教育学关于“五育”的理论中，德育作为“五育”之首，处于十分重要的地位。在实际教育工作中，我们在德育领域碰到的问题比较多，也常常更为复杂。反观诸多德育现实问题，其根源往往是理论上的错误认识。面对新时代、新形势和新任务，站在马克思主义教育学的理论立场上，联系德育实践，批判地理解和吸收各种相关理论，进而对德育进行理论上的解析和反思，十分必要。

## 一、德育概念的内涵

在和普罗泰戈拉讨论“美德是否可教”的问题时，苏格拉底通过一连串的追问证明了这类问题的答案取决于“美德”的内涵，即“美德本身是什么”<sup>[1]</sup>。同样，我们讨论德育问题，弄清德育概念的内涵无疑也是十分重要的。

然而，正如威尔逊所言，“在世界上许多地方和不同时候，我们用（或曾经用）大量不同的标题——含糊程度不同地——涵盖一些或所有我称之为‘道德教育’的东西”<sup>[2]3</sup>，威尔逊认为这是德育学科不确定的表现之一。德育概念的模糊性主要并不在于其到底是作为“道德教育”的简称，还是包含更加广泛的内容。即便作为“道德教育”的简称，其内涵也十分丰富。问题的症结就在其内涵的具体构成及其内在逻辑关系尚有待清理。

明确概念的内涵和外延，是我们科学地探讨问题的逻辑前提。在常见的教育学术和教育

政策表述中，作为“五育”之一的“德育”，至少包含以下四条不同的义项。

第一，作为一种教育活动的德育。在众多语境中，我们说到“德育”，通常是指培养学生道德和品格的一种学校教育活动。道德的智慧总体上属于一种实践智慧，须在实践活动中产生并表现出来。“实践智慧”（Phronesis）是亚里士多德和他所开启的美德伦理学和品格教育理论传统中的一个关键概念。简言之，实践智慧是指通过在相互竞争的价值观、情感和选择之间进行识别和思考的过程，了解和制定正确的（道德）行动路线的能力<sup>[3]</sup>。这种能力显然不仅限于关于道德的知识，而是知、情、意、行多方面的综合能力。因此，作为一种完整的教育活动，德育活动本身就应当包含了生命、知识、道德和审美四个基本维度。在道德教育活动过程中，我们既要契合人的生命发展的不同阶段，又要教给人相关的道德知识，在此过程中还要遵循一定的伦理规范来处置人与人之间的关系，最终还应让人在对自身道德发展的享受和欣赏中获得审美的愉悦。

第二，作为人的全面发展一个方面的德育。马克思主义关于人的全面发展学说是“五育”理论的基础，因此作为“五育”之一的“德育”有时也用以指称人的全面发展的一个方面。“我们的教育方针，应该使受教育者在德育、智育、体育几方面都得到发展，成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者。”<sup>[4]</sup>在我国教育方针的这一经典表述中，“德育”所指的显然是人发展的一个方面。偶见有“德育教育”之类的表述方式，也显然是在“人的全面发展的一个方面”的意义上使用“德育”一词”在这一意义上使用的“德育”，其所指称的人的发展的具体内涵，主要取决于我们对作为一种教育活动和作为一种学校课程的“德育”之内涵的理解和把握”作为人的全面发展一个方面的德育，是作为一种教育活动和作为学校一项课程之德育的成果，也是作为一切教育活动之道德维度的德育的成果”作为学校一项课程的德育，以人的全面发展为目的，努力从价值观方面促进人的全面发展，其最终的成效表现为作为人的全面发展一个方面的德育；另一方面，学校德育课程又是作为人的全面发展一个方面的德育的重要实施途径，对人的全面发展有着重要影响。

第三，作为学校一项课程的德育”学校以特定的德育课程向学生传授作为一种原则的道德，令学生知晓并引导其遵循这些道德原则，于是，德育在课堂教学中得以实现”当苏格拉底的美德转换成康德的道德律令，美德就变成了天然可教的事情，然而，受现代学校教育“知识中心主义”传统的影响，关于道德知识的教学，一直是学校德育课程的主要任务，学校德育课程考试主要也是对学生掌握道德知识情况的评价”现代学校教育的“知识中心主义”传统，在德育课程教学领域则表现为“德目主义”的德育教学传统；另一方面，由于制度化的学校教育与社会制度联系紧密，因而在学校教育框架内，德育课程的内容往往不限于道德教育，可能还包括法律、政治、宗教、公民常识、文化习俗等内容，并且其道德教育具体内容本身也直接受到社会制度的深刻影响”《中国大百科全书》在解释“德育”词条时，就将其界定为“对学生进行政治、思想、道德和心理品质教育”<sup>[5]</sup><sup>543</sup>，对象明确为“学生”，且“道德”仅排在第三位”这两方面的突出特点，使得作为学校课

程的“德育”将自身与其他“德育”明显地区别开来”德育理论界的很多争论，也往往与混淆这种区别有着直接或间接的逻辑联系。

第四，作为一切教育活动之道德维度的德育”所有教育活动都一定是发生在人与人之间的，因而教育活动先天就无法与伦理道德截然分割开来，因此，“任何一个承担起教育儿童责任的人，在逻辑上都不能将自己与道德教育实践分离”<sup>[6]</sup>。在教育活动中，人如何处理自身与他人之间的社会关系，无疑会对参与教育活动的其他人产生道德影响”因此，一切教育活动都内在包含着道德的维度，也就是说，所有教育活动都内在包含了德育的方面”这种作为一切教育活动内在道德维度的德育，表现为并缄默地传授着实际生活过程中鲜活的道德，却往往较少受到人们的关注，因而使这类德育在不自觉之中隐入人类意识之光的暗影中，成为自发的活动，很少受到教育科学的关注”就学校教育而言，认识作为一切教育活动之道德维度的德育，其最突出的意义就在于认识到学校教学活动中普遍存在的道德维度，认识到德育不仅仅是德育课教师的任务。

从世界范围来看，如今对教学活动之道德维度的忽视是普遍的”尤其是在教师专业化<sup>①</sup>的发展趋势下，教师的工作被日益狭隘地理解为一种专门从事传授知识和技能的职业。亚利桑那大学教育学院院长芬斯特马赫(Gary D. Fenstermacher)教授也曾感叹：“尽管教学无可辩驳地承担着很高的道德责任，但目前关于教学职业下一步发展的争论却清楚地表明，教学的道德意义往往被忽视或遗忘了。”<sup>[7]</sup>这种忽视或遗忘，也是当今德育困境的成因之一。

关于德育概念的内涵，有两个方面的辨析十分重要。其一是德育与学校德育、学校德育课程之间的内涵辨析。在这三个概念之间，德育的外延大于学校德育，学校德育的外延大于学校德育课程，这是显而易见的。然而，在实际的德育实践和相关理论探讨中，我们却常常看到将德育仅仅理解为学校德育，又将学校德育简单理解为学校德育课程的情况。1998年版《中国大百科全书·教育》对“德育”词条的解释，也将“有目的、有组织、有计划”等学校教育的特征作为德育的基本特征<sup>[8]</sup>，而2009年版的中国大百科全书“德育”词条虽然在对德育内容的解释上作了明显的拓展，但德育的对象仍然被限定在“学生”的范围内<sup>[5]543</sup>。可见德育概念的狭隘化已几成理论共识。我们在德育实践中常见学校德育与社会生活中的德育不一致，甚至学校德育教学与课堂内社会生活中的德育相抵触，诸如此类的德育问题，究其原因，往往都与德育概念的狭隘化有着直接或间接的联系。

其二是更复杂一些的德育与道德教育、政治思想教育之间的内涵辨析。学术界有一部分学者认为“德育”就是“道德教育”的简称，因而法律教育、政治思想教育等都应在德育的外延之外。这种观点不仅理论上与主流观点不一致，而且也不符合学校德育实践的实际情况。正如前文所述，作为学校一项课程的德育，其内容往往在道德之外还包含政治、法律、公民常识等诸多内容。有些国家虽通过法律对学校德育中政治内容进行限制，但主要是对学校课程中有关政党政治的内容进行限制，而不是对政治内容的全面排斥，例如，国家认同教育就

是几乎所有国家学校德育课程的基本内容。理清德育与政治思想教育等之间的关系，对正确认识学校德育课程具有关键性的意义。

要厘清德育与政治思想教育等概念之间的逻辑关系，还需要回到更加基本的理论问题。我们知道，实践理性同时是道德和法律的内核，法律和道德都是实践理性的体现，道德本身就是自然法的核心，而法律又是政治的核心，因此，在理论上，道德和政治是难以截然分开的。这也就逻辑地决定了，德育与政治思想教育也是难以截然分开的。理论界一直尝试对道德和政治作出明确的区分，在1980年6月的全国第一次伦理学讨论会上，中国社会科学院李奇研究员就曾提出这样的观点：“政治除去调整、解决国家内部的阶级关系之外，还包括国与国之间、民族与民族之间的关系”<sup>[9]19</sup>，而“道德是调整个人与个人之间、个人与集体之间的关系的，它比政治适用的范围要广泛得多”<sup>[9]21</sup>。李奇认为道德和政治还有另一个重要区别，即政治是强制的而道德则是非强制的。然而，我们在实际社会生活中可以看到，与法律不同，政治在很多时候也可以是协商的、妥协的。因此，在一定意义上，道德的适用范围既然涵盖了个人与集体、集体之间的关系，那么它自然也就包含有政治的内容。例如：在很多民族或国家的道德体系中，背叛民族或国家都不仅在政治上是不正确的，同时也是不道德的。也有学者从“道德”之“道”包含了“天道、世道、人道”的角度，论证了德育在理论上应当包含有政治的内容<sup>[10]</sup>。在逻辑上，德育包含政治的内容，因而德育学应当研究如何教这部分政治内容，至于我们应该教什么样的政治，则是另一个价值问题。

我们在呼吁道德教育回归生活的同时，也不要忘了，我们的社会生活中仍然现实地包含着政治的内容，因而我们也要学习如何处理政治上个人与个人、个人与群体之间的关系，而现代学校教育与国家政治体系之间从一开始就有着天然的联系，并且当前的学校教育制度又将这类学习内容纳入了德育课程，这就意味着学校德育不可避免地会涉及政治、法律和公民常识等内容。承认这种不可避免性，我们才能认识到对德育中的政治内容及其教育方法进行研究和反思的必要性，从而进一步提高我们在相关德育实践中的自主性和自觉性。

## 二、德育的科学问题与价值问题

理清德育概念内涵还包含一个前提性的问题，即何为美德？康德将美德视为人在其自由意志主导下的道德自决，并将其终极根据归结为内心的道德律令，属于实践理性，因此是只有应该不应该而无真假的问题。这也就是说，关于美德的问题，是价值问题，而非科学问题。另一方面，包括德育学在内的教育科学诸学科又宣称自身所进行的是科学研究。如何理解德育领域的科学问题和价值问题之间的关系？这是我们在德育研究中绕不开的一个重要问题。

我们知道，科学问题和价值问题是两类不同性质的问题。简而言之，科学问题的对错取决于其内容的真假，而价值问题的对错只取决于判断者的立场。这是因为，科学命题是事实判断，而价值命题则是将主观价值赋予某事物或行动。例如，“天下乌鸦一般黑”是一个事

实判断，因而是可以被证伪的；而“乌鸦是一种好（坏）鸟”则是一个价值判断，是无法被证伪的。我们可以搜集越来越多的乌鸦来不断证明“天下乌鸦一般黑”这个事实，也可以拿出一只白乌鸦来证伪该命题，但证明“乌鸦是一种好（坏）鸟”却完全不能用这种论证方法。由于论证科学问题和价值问题的方法有着根本的不同，因而这两类问题无法在同一个逻辑体系中进行论证。也就是说，我们无法将德育领域的科学问题和价值问题纳入同一个逻辑体系中同时进行讨论。

理论界也已形成这样的共识，即“道德包含着客观和主观两方面的内容”<sup>[5]433</sup>，其中既有客观的社会伦理规范，也有主观的道德观念和修养，即既有外在的为人之“道”，又有内在的做人之“德”。这也就是说，“道德”这一概念包含着两方面的意义：一是作为客观社会事实的道德伦理和行为规范；二是作为主观观念的道德认识和道德修养。无论作为社会历史存在，还是表现在具体个人的身上，这两方面都并不一定相互一致。社会伦理规范有可能只停留在理论上，个人的道德修养也可能只表现在口头上。牛津直观主义道德哲学家普理查德就曾感叹，与莎士比亚作品对人类生活的生动阐释相比，“道德哲学的讨论与现实生活的事实之间的距离是如此遥远”<sup>[1]</sup>。因此，关于道德的理论在关注观念形态的道德之外，还有一项十分重要却一直做得不够的工作，即关注作为客观社会事实的道德。道德的研究不能再局限于道德哲学的讨论，而应进一步拓展关于道德的社会科学研究。

肯尼迪道德研究所的高级研究员、乔治敦大学博尚(Tom L. Beauchamp)教授曾在其《哲学伦理学——道德哲学导论》一书中明确写道：“这看来十分清楚，‘伦理’(ethics)和‘道德’(morality)这两个词不能局限于哲学语境。‘伦理理论’(ethical theory)和‘道德哲学’(moral philosophy)专指对道德的哲学反思。”<sup>[2]</sup>在哲学反思之外，我们还需要对道德问题展开社会科学研究。俄克拉荷马大学人类繁荣研究所所长斯诺(Nancy E. Snow)教授认为，“道德科学是对人们做出道德或不道德决定、选择道德或不道德行为以及成为道德人的过程的调查和研究。”<sup>[3]</sup>这显然是一种面对客观社会事实的社会科学研究。道德哲学和道德科学领域的这些新进展，对我们的德育研究而言，无疑具有十分重要的启发意义。

德育研究是一个十分丰富复杂的研究领域，参与其中的不仅限于德育学，而且还有道德哲学、伦理学、社会学和心理学等众多学科。在众多德育相关学科中，德育学作为一门科学，它研究的是德育领域的科学问题，即研究我们如何更加有效地从事德育工作，而不是研究我们该教授怎样的道德。后者显然是一个纯粹的价值问题，应当交给伦理学或道德哲学来回答。在这方面，德育学与伦理学或道德哲学之间的分工本应十分明确。威尔逊在他的《道德教育新论》中文版序言中写道：“由于我在本书中提出的道德教育概念并不是基于特定的信条、文化或社会传统，因此它对所有文化和社会团体来说都是适用的。”<sup>[21]</sup>这种将道德教育从特定社会文化中抽离出来的做法，实际上也是想努力寻求德育研究对象的客观性，从而使德育学的研究结论获得跨文化的可通约性。

由于德育问题本身直接关涉价值，德育学的科学性质是否可能的问题也因而变得十分

复杂。很多学者在面对这个棘手的问题时，都常常发现自己陷入了进退维谷的理论境地。但通过细致的辨析，我们显然能够在逻辑上为德育学的科学性质找到坚实的理论基础。法国社会学家涂尔干(Emile Durkheim)在讨论道德教育时，不得不首先声明“教育科学不是不可能的，但是教育本身却决不是科学”，他接着也否认教育是艺术，而将其归结为“教师的实践经验”<sup>[14]5</sup>。涂尔干决然否认教育本身是科学，却认为教育科学是可能的，这实际上是承认教育本身必然包含价值问题，同时也承认了我们可以从科学的角度保持价值中立来探讨如何进行价值教育的问题。教育学来源于“教师的实践经验”，却不应局限于经验，它应当且可能成为一门科学<sup>[15]</sup>。斯坦福大学教育研究生院的诺丁斯(Nel Noddling)教授也认为，即便在讨论道德教育问题时，“至少在理论上，我们可以抛开不同群体建立的可接受性标准”<sup>[16]62</sup>，从而建立一种超越价值立场的德育科学。

价值中立是科学的基本特征之一，而道德问题又必然涉及价值，这是德育学成为一门科学必须首先处理好的一个前提性的理论问题。要处理好这个问题，关键是对作为事实的美德和作为观念的美德作出区分，而这种区分，其实在伦理学界已经完成”迈阿密大学哲学系教授斯洛特(Michael Slote)就有专著进行这一区分。在他看来，“即使是常识，也会在道德美德(moral virtue)，或者那些被当作道德美德的东西，与那些被当作一般美德(virtue überhaupt)的东西之间作出区分”<sup>[17]</sup>，因此，他提出要建立一门美德伦理学，“特意地抛弃道德的美德(moral aretaic)<sup>①</sup>概念，转而支持‘中性的’美德(neutral aretaic)概念”<sup>[17]</sup>。这意味着，美德并非只能作为价值问题来谈论，而作为客观社会事实的美德也可以被当作科学问题来展开价值中立的分析研究。

在区分了作为客观社会事实的道德和作为价值观念的道德的基础上，我们还可以进一步对德育本身作出“直接德育”和“间接德育”的区分”所谓“直接德育”，主要是指直接传授关于道德观念和道德知识的教育活动；所谓“间接德育”，主要是指参与教育活动的人在处理相互关系中对他人和自己的道德发展产生的影响。直接德育的主要任务是道德观念和道德知识的教学，与其他教学一样，所涉及的仍然是理智知识。这是一种客观的、外在的，因而也可教的道德，它与个人自身的道德修养并不是一回事情。因此，在一定意义上我们可以说，德育的真正成果实际上主要是在间接德育过程中达成的”间接德育弥漫于学生社会生活的各个具体领域中，潜移默化，生成道德。在这个意义上，美德显然是不可教的，因为间接德育不是通过教学实现的，而是通过生活过程本身实现的。这种社会生活过程中的道德，显然应当是伦理学的研究对象。不过，无论是直接德育还是间接德育，其教育活动本身作为客观的社会现象，都可以成为德育科学的研究对象，至于这种现象中涉及的价值问题，则应当在伦理学的论域中进行讨论。通过对可教的美德与不可教的美德作出区分，我们在确定德育教学的有限性的同时，也确证了德育的可能性及其限度，进而在作为科学的德育学与伦理学或道德哲学之间划定了一条边界。

价值问题和科学问题的论证逻辑有着重大区别，无法兼容地安排在同一逻辑体系中进行

行论证，因此，作为一门科学的德育学，应当专注于研究德育领域的科学问题，而将德育领域的价值问题交还给伦理学，将该领域的政治问题交还给政治学。这同时意味着，在德育研究这一丰富复杂的学术领域，伦理学、政治学等相关学科也应当充分承担起各自的职责。

德育的可能性还涉及另一个前提性的问题，即一个人自身的道德修养须达到何等水平才能对另一个人讲道德？显然，直接德育，即关于道德知识的教学，不以教师自身道德修养水平为直接的前提条件，而主要看教师有关道德的知识水平；在间接德育中，教师自身的道德修养直接影响着他如何处理师生关系、同事关系等，也决定着他的言行将对他人产生何种道德影响，因而的确是德育十分重要的前提条件之一。由此可见，我们通常所说的“师德”，就其德育功能而言，主要是在间接德育的过程中发挥作用的。

德育科学的价值中立，会不会导致德育过程中的“道德相对主义”，并由此造成德育迷失方向？德育活动的确不可能离开价值问题，也必然存在价值立场，因此，关于德育的研究必须涵盖价值问题。然而，由关于德育的研究不能忽视价值问题，并不能必然推导出德育学必须研究价值问题的结论，因为我们已经有专门研究价值问题的学科，如伦理学、道德哲学等，而专门研究如何更加有效地进行德育活动的却唯有德育学。不过，德育研究领域并非德育学所独占，而是由德育学、伦理学、道德哲学、社会学等多学科共同分享的。稍微深入一点思考，我们就很容易发现，当我们谈论“道德相对主义”的问题时，我们实际上就已经不是在德育学的语境中，而是在伦理学或道德哲学的语境中言说了。

除了科学自身的逻辑要求外，德育科学的价值中立，其实质还在于保障道德教育的开放性，正如路易·勒格朗(LouisLegrand)所说的那样，在各种价值观念之间，“学习者应当置身于可以选择的状态”<sup>[18]56</sup>，“在教育学方面，这一取向必然导致摒弃所有强制性的教学法”<sup>[18]57</sup>。这是因为，正如马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中所指出的那样，“环境的改变和人的活动或自我改变的一致，只能被看做并合理地理解为革命的实践”<sup>[19]500</sup>，人只有作为主体才能在改变环境的过程中发展自身，人也只有作为主体才能获得真正的发展。保持德育的开放性和可选择性，正是维护人在德育过程中的能动性和主体地位的内在要求，是人在道德方面获得真实的发展的前提和基础。可选择性或非强迫性是马克思主义德育理论的基本特征，它是主体道德生成之真实性的重要条件之一。实际上，强迫性的德育环境和强制的道德灌输，是德育异化的表现之一，也常常是“两面人”和“伪君子”的重要成因。

德育学之所以要科学化，根本目的在于更好地为德育实践提供科学理论指导，从而更好地促进人的道德发展，进而助力社会走出德育疲弱的困局。要实现这一目的，德育学首先要在科学化的过程中不断提升其对德育现象的解释力，并在增强解释力的过程中提高对社会生活中各种德育问题的批判力。

### 三、德育的异化

我们今天面对的各种德育问题，其成因是复杂的、多方面的，但究其根本，道德的异化和德育自身的异化是重要根源之一。在这种异化过程中，道德从人通过认识和掌握社会规则

从而在社会上获得自由的文化途径，蜕变成为限制人的自由、剥夺人的尊严的手段；德育由促进人道德发展的活动，变成了对人强制进行道德灌输、道德压迫和道德绑架的过程。在这种异化的德育中，人的道德发展没有问题丛生才是奇怪的事情。

真正的道德，即马克思所说的“作为道德的道德”，源于人作为实践主体的自由本质，因此，马克思说“道德的基础是人类精神的自律”<sup>[20]</sup>而非他律。作为主体的人是道德的前提，因为“道德是人的精神自决方式”，“道德是人际、主体间相互作用的产物和结果”<sup>[21]</sup>。一个没有精神自决能力的人，也就不再有承担道德责任的能力。因此，我们在德育活动中可以对人的道德发展施以引导，但这种引导必须有一个绝对的边界，那就是它绝不可否定人的主体性，不可否定人的精神自决，而应在开放的德育过程中将最终的价值选择权永远保留给人。

不列颠哥伦比亚大学心理学系的沃克(Lawrence J. Walker)教授将皮亚杰、柯尔伯格为代表的道德发展理论归结为“结构-发展范式”(structural-developmental paradigm)。在道德教育理论领域，这种范式长期占据着绝对的领导地位。“这一观点起源于启蒙时代的思想，启蒙时代将人类理性提升到与道德上容易犯错的‘激情’和个性相对立的高度。道德理性被概念化为自我激励，以回应柏拉图关于知善即行善的格言。”<sup>[22]</sup>在这种认知主义的理论看来，“道德教育的首要原则是促进学生向高级阶段的运动，亦即增加学生道德推理的成熟度”<sup>[23]139</sup>。“这种传统体系中的道德教育倾向于为孩子们开一个‘美德袋’。道德变成了获得特定的、令人满意的反应的问题，这些反应是由系统权威成员强化塑造而成的，其结果往往是外部强加的、以规则为导向的道德。”<sup>[23]9</sup>即便如柯尔伯格等对“美德袋”理论提出批评，强调道德推理能力和道德判断力，也仍然没有从根本上摆脱这种以认知为基线的“结构-发展范式”。受这种理论的长期影响，我们的德育逐渐由引导的过程变成了一种塑造的过程，知识教学模式成为学校德育的主导模式，如考试这类评价知识学习的手段也被用来评价人的道德发展，“知道道德”被当成了“道德”本身。

这种将既成的道德律令强行灌输给人的德育，是脱离现实社会生活的德育，它给人的也是脱离社会生活的道德。道德律令的发明者康德就明确宣称：“道德法则向我们启示了一种不依赖于动物性，甚至不依赖于整个感官世界的生活。”<sup>[24]170</sup>马克思和恩格斯批评康德这种脱离现实社会生活的道德观，认为“他把这种善良意志的实现、它与个人的需要和欲望之间的协调都推到了彼岸世界”<sup>[25]</sup>。道德在其本质上就是人们调节相互之间利益关系的社会规范，脱离了现实的具体的社会生活，脱离了个人的需要和欲望，道德实际上也就成了无本之木，因而失去其本质意义。德育如果给人强制灌输这种丧失了本质意义的道德，那么道德和德育本身将不可避免地发生异化，道德将在这种异化过程中蜕变成限制和压迫人的异己的精神力量，德育将变成钳制和扭曲人格发展从而培养伪善和反社会之人的教育活动。

强迫的德育必然导致德育的异化，因为正如马克思所指出的那样，“道德的基础是人类精神的自律”<sup>[20]</sup>，强迫人记住并且口头上认同某种道德，其实质只能是道德胁迫或道德绑架而非德育。即便康德本人也承认，“意志的自律是一切道德法则和符合这些法则的义务的唯

一原则；与此相反，任性的一切他律不仅根本不建立任何责任，而且毋宁说与责任的原则和意志的道德性相悖。<sup>[24]36</sup>他甚至认为，“自由的概念，就其实在性通过实践理性的一条无可置疑的法则得到证明而言，如今构成了纯粹理性的、甚至思辨理性的一个体系的整个大厦的拱顶石”<sup>[24]4</sup>，“如果没有自由，在我们里面也就根本找不到道德法则”<sup>[24]5</sup>。涂尔干虽然从社会伦理学角度出发将“纪律精神”列为道德教育的首要要素，却也不忘将“自主或自决”列为第三要素<sup>[14]17-93</sup>。人的自由和自律是道德和德育的本质基础，这是众多思想家的共识。

恩格斯在《反杜林论》中旗帜鲜明地宣布：“我们拒绝想把任何道德教条当做永恒的、终极的、从此不变的伦理规律强加给我们的一切无理要求”，因为“一切以往的道德论归根到底都是当时的社会经济状况的产物”，只有在消灭了阶级对立的社会，“真正人的道德才成为可能”<sup>[19]99</sup>。劳动的异化导致人与自身产品的异化，进而导致人与人的异化，因而道德的异化和德育的异化及其克服，与劳动的异化及其克服，不仅在逻辑上是一致的，而且在其现实的历史发展过程中也是一致的。扬弃劳动异化的过程，与扬弃道德异化，以及人通过自己的实践活动寻求自由和解放的历史过程，在总体上也是一致的”也只有在这种逻辑的和历史的统一性上，我们才能从根本上正确理解德育作为人的全面发展的一个重要方面的意义，才能正确理解德育作为马克思主义教育学“五育”理论有机组成部分的内在逻辑联系，才能领会马克思主义的德育与“每个人的自由发展是一切人的自由发展的条件”<sup>[39]</sup>的社会理想之间的必然关联。

德育异化与道德异化密切关联，异化的德育给人的也只能是异化的道德，其现实表现可谓复杂多样。就其最直接的表现而言，道德异化是“当道德价值观被它们的代用品、仿制品替代时所产生的现象。在这种情况下，道德成了一种形式上的义务”<sup>[21]</sup>。这种道德价值观的仿制品和代用品，往往是某种外在强加给人的道德律令，甚至只是强行灌输给人的某种政治口号，而不是人在自身社会实践和自我发展过程中生成的道德修养和政治价值观。这里所说的人在社会实践中发展自身的过程，与人的教育过程在本质上是一致的。这也就是说，异化了的德育，在本质上已经不是真正的教育，而是变成了与真正的教育相对立的东西。在异化了的德育过程中，人所获得的并不是真正的道德发展，而是进行虚假道德表演的本领。这种虚假道德表演的目的，往往是获得某种个人利益，或者只是对某种奴役的盲目服从，因此，这种道德仿制品和代用品，实际上也是与人类真正的道德相对立的。

德育异化的另一个现实表现，就是其与人的现实社会生活相脱节。这种德育热衷于给人灌输某些道德观念，强迫人记住并口头接受这些道德观念，然后又通过考试等手段来评价人对这些道德观念的“掌握”和“理解”等”人能够在德育课程考试中作出某种被认为正确的反应，就会被视为德育的成功。即便在这一过程中会给人呈现某些所谓案例，这些案例实际上也是作为一种需要“知道”“记住”和“理解”的知识而呈现在人的面前的。所有这一切，都与人自身的社会实践没有关系，与人在社会生活中真实的道德体验和道德

实践没有关系。德育原本应当紧密结合现实的社会生活来引导儿童的道德发展，始终将儿童看作在社会生活中能动地建构道德的主体，而异化了的德育却只将儿童看作一个可以行走的“美德袋”，袋子里的美德都是他人装进去的，而不是属于儿童自己的。

德育的异化还有一个主要现实表现，也是其更根本的现实表现，则是人在道德方面的片面发展”马克思在论述人通过对私有财产的积极扬弃而克服异化时曾指出：“人以一种全面的方式，就是说，作为一个完整的人，占有自己的全面的本质”，他将这种扬弃过程描述为“为了人并且通过人对人的本质和人的生命、对象性的人和人的产品的感性的占有”<sup>[27]</sup>。只有在感性和理性两方面平衡和谐地发展，才是人的全面发展。作为人的全面发展的一个方面，德育同样也包含“知、情、意、行”等多方面丰富的内容，其中“情、意、行”三者均包含有非理性的因素。如何突破亚里士多德以来的理性主义传统的局限性，将这些理性的和非理性的方面在逻辑上联系起来？伦理学和德育学对此均有不少探索。诺丁斯教授在《学会关心》一书中写道：“我们需要这样一条线索，它能够贯穿起我们生命最本质的部分，连接那些我们真正重视的东西：激情、态度、连续性、忧患和责任感。我愿意把关心作为这条线索。”<sup>[28]</sup><sup>64</sup>这条“关心”的线索，也就是关怀主义的理论模型。

在亚里士多德的伦理学中，“美德”分为“理智的美德”和“道德的美德”，其中“道德的美德”是在“理智的美德”基础上通过理性控制情感和欲望而表现出来的德性。道德的理性主义传统由此延续下来，成为长期指导道德教育的理论基础之一。在当今的道德教育领域，“对道德的理性问题，回应主要有三种途径：非认知主义、新认知主义和关怀学派”<sup>[29]</sup>，新认知主义延续理性主义传统，非认知主义否认道德判断可以由理性证明，而关怀学派试图以“关怀”来调和这两方面，但关怀学派也认为“作为，‘训练智力’的理性主义不是教育的主要目标和领域”<sup>[30]</sup>。诺丁斯从关怀学派和女性主义的视角提出了“可接受的儿童”（acceptable children）的概念，主张德育应从关爱的角度出发帮助孩子融入社会，她说：“我们要塑造可接受的儿童，使他们能够给予和接受爱，过完整的职业和公民生活，并在世界上敏感而安全地行走。”<sup>[16]</sup><sup>68</sup>她设想德育要“在一个充满支持和鼓励气氛的环境里，孩子们学会如何适当回应他们所依靠的人给予他们的关心，进而发展关心他人的能力”<sup>[28]</sup><sup>70</sup>。这种“可接受的儿童”，而非“令人满意的”儿童，是在“关怀”这种主体际交往实践中能动地生成的，而不是纯然被动地任由他人“塑造”出来的。

在关怀学派那里，“关怀”十分重要，“关怀伦理学认为，‘关系’是本体之基础，而，关怀的关系则是道德之基础。我们应该关注‘关系’，而不仅仅是有形的道德主体”<sup>[31]</sup>。然而，关怀学派显然并没有揭示道德问题的本质。问题的本质在于人是作为主体相互关怀的，离开了道德主体，也就不可能有什么“关怀的关系”。关怀双方的任何一方丧失了主体地位，“关怀”都必将异化为“塑造”，德育的异化也将不可避免。诺丁斯说：“从关怀观点出发，道德教育有四个重要的要素：榜样、对话、实践和肯定。”<sup>[32]</sup>在这里，“实践”内在包含了人的主体性，而“对话”“榜样”和“肯定”则暗含了主体际交往关系，但诺丁斯尚未在理

论上明确这一点。有些关怀学派的学者认为“关怀是明确的劳动”<sup>[33]47</sup>,但也有另一些关怀学派的学者认为“如果接受马克思关于生产和再生产劳动的区别,又接受如一些建议所言仅视关怀为再生产性的劳动,这样看会丢失关怀的方式”<sup>[33]48</sup>。充分肯定人在德育活动中绝对的主体地位,所有的因素都现实地、必然地在作为主体的人的能动的社会实践中有机地统一起来,这是马克思主义德育理论对这个问题的回答。这个回答,在新的理论高度超越了非认知主义、新认知主义和关怀学派。

道德异化的本质是人在德育活动中主体地位的丧失,表现为人在德育过程中受制于人,不能自主地作出价值判断和价值选择。异化了的德育“通过控制人的精神而扼杀人的独立性和进取心,否定人积极干预社会生活的意向和能力”<sup>[34]</sup>,因而也否定了人的主体性。认知主义传统下的德育观坚信,是所谓教育者在塑造受教育者的过程中赋予了后者以美德,然而,事实是人建构了道德而不是相反,因而人不仅内化道德,而且在共同的社会实践中建构社会道德,也只有在人自己的社会实践中建构起来的道德,才是真正内化了的道德,才是能够作为其真实的道德修养发挥效能的有生命力的道德。人是主体,“道德是为了人而产生,但不能说人是为了体现道德而生存”的。所谓教育者和受教育者都在共同的实践过程中获得道德发展,无论是直接德育和间接德育,都是双方共同参与的社会实践,双方都是德育这种社会实践的主体。克服德育的异化,在观念上和实践中都涉及多方面的条件,但究其根本,确立人在德育过程中绝对的主体地位是关键。

在学校德育课程及其实践中,最为重要的就是摒弃那种将德育理解为一种止步于“知道”的过程的狭隘德育观,变革套用知识教学模式的德育课程实践模式。在德育教学过程中,要始终将学生当作一个具有自主性、能动性和创造性的独立的人,而不是将其仅视作一个个等待教师去填充的被动的“美德袋”。要认识到,学生的价值观必须由学生自己在其社会生活实践的基础上,通过自己的思维活动才有可能真正建立起来。脱离了学生自主的生活实践和价值观思维,任何关于美德的知识都难以获得道德意义,因而也难以真正构成学生价值观念的有效组成部分。唯有激发学生内在的道德思维,其价值观才有可能在其自己的生活实践和价值观思维过程中逐步能动地建构起来。在此基础上,我们才可能克服德育课程异化为一种特殊学业负担的现象,恢复学校德育的本真意义。

德育在马克思主义教育学关于“五育”理论中占有极其重要的地位,长期以来一直受到高度的重视。德育领域的问题比较多,也比较复杂,这些问题往往都与德育的异化有着某种内在联系。准确把握德育概念的内涵及其本质,正确理解德育领域的价值问题和科学问题,是我们科学认识德育异化现象的基础。以马克思主义实践哲学及其关于异化的理论为思想武器,科学地剖析德育异化现象的根本原因,探索克服德育异化的根本途径,这是我们德育学逐步走向科学的起点,也是我们在实际德育工作中取得更多成功的认识论基础。

#### **参考文献:**

[1]柏拉图.普罗泰戈拉篇[G]/柏拉图全集(第1卷).王晓朝,译.北京:人民出版社,2002:

488.

[2]威尔逊 约翰.道德教育新论[M].蒋一之.译.杭州:浙江教育出版社,2003.

[3]KRISTJANSSON,KRISTJAN.An introduction to the special issue on wisdom and moral education [J].Journal of Moral Education ,2020(1): 1-8.

[4]毛泽东选集(第5卷)[M].北京:人民出版社,1977:385.

[5]中国大百科全书总编委会·中国大百科全书(第4卷)[M].北京:中国大百科全书出版社,2009:543.

[6]CARR DAVID.Educating the Virtues:An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education [M].New York:routledge,1991:256

[7]FENSTERMACHER GARY D.Some Moral Considerations on Teaching as a Profession [G]//Goodlad ,John I ,et al.The Moral Dimensions of Teaching.San Francisco:JosseyBass Publishers,1991:133.

[8]中国大百科全书编辑委员会《教育》编辑委员会·中国大百科全书(教育卷)[M].北京:中国大百科全书出版社,1998:59.

[9]中国社会科学院哲学研究所伦理学研究室.道德与道德教育[M].上海:上海人民出版社,1981.

[10]张正江.德育科学化初探[M].北京:人民出版社,2017:4-7.

[11]PRICHARD H A.Does moral philosophy rest on a mistake?[J].Mind,1912(21):21-37.

[12]BEAUCHAMP TOM L.Philosophical Ethics:An Introduction to Moral Philosophy[M].Boston: McGraw - Hill Higher Education ,2021:4.

[13]SNOW NANCY E.What is a science of virtue?[J].Journal of Moral Education, 2022(1):9-23.

[14]涂尔干.道德教育[M].陈光金,等,译.上海:上海人民出版社,2006.

[15]项贤明.教育学作为科学之应该与可能[J].教育研究,2015(1):16-27.

[16]NODDINGS NEL. Shaping an Acceptable Child[G]//GARROD ANDREW.Learning for Life:Moral Education Theory and Practice.Connecticut & London:Praeger Publishers,1992.

[17]SLOTE MICHAEL.From Morality to Virtue[M].Oxford & New York: Oxford University Press,1992:XVI.

[18]勒格朗路易.今日道德教育[M].王晓辉,译.北京:教育科学出版社,2009.

[19]马克思恩格斯文集(第1卷)[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译.北京:人民出版社,2009:500.

[20]马克思恩格斯全集(第1卷)[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译.北京:人民出版社,1995:119.

[21]斯莫连采夫,波罗霍夫斯卡娅.道德异化的特点[J].黄德兴,译.现代外国哲学社会科学文摘,1996(3):8-12.

[22]WALKER LAWRENCE J.The character of character:The 2019 Kohlberg Memorial

Lecture [J]. Journal of Moral Education,2020(4):381 -395.

[23]ARBUTHNOT JACK BRAEDEN, FAUST DAVID Teaching Moral Reasoning: Theory and Practice [ M ]New York ;Harper & Row Publishers,1981.

[24]康德实践理性批判[G]//李秋零康德著作全集(第5卷)北京:中国人民大学出版社,2006.

[25]马克思,恩格斯德意志意识形态(节选本)[M]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译北京:人民出版社,2018:112.

[26]马克思,恩格斯.共产党宣言[M]中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译北京:人民出版社,1997:50.

[27]马克思.1844年经济学哲学手稿[M].中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局,译.北京:人民出版社,2014:81.

[28]诺丁斯内尔.学会关心:教育的另一种模式[M].于天龙,译北京:教育科学出版社,2003:64.

[29]CHANZANBARRY.The State of Moral Education Theory[G]//GARROD ANDREW.Learning for Life:Moral Education Theory and Practice.Connecticut&London:Praeger Publishers,1992:6.

[30]诺丁斯内尔.关心:伦理和道德教育的女性路径[M].武云斐,译•北京:北京大学出版社,2014:129.

[31]诺丁斯内尔.21世纪的教育与民主[M].陈彦旭,韩丽颖,译.北京:人民出版社,2015:159.

[32]诺丁斯奈尔.教育哲学[M].许立新,译.北京:北京师范大学出版社,2008:238.

[33]赫尔德弗吉尼亚.关怀伦理学[M].苑莉均,译.北京:商务印书馆,2014.

[34]鲁洁.转型期中国道德教育面临的选择[J].高等教育研究,2000(5):6-10.

[35]弗兰克纳 K 威廉.善的求索:道德哲学导论[M].黄伟合,等,译.沈阳:辽宁人民出版社,1989:247.