

学校道德教育现状审思

周晓静

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要: 道德教育是学校教育的神圣使命, 然而实践中却存在着重知轻德、知德分离的现象。道德教育在学校中被视为仅是某一些专门领域的职能, 这导致了学校道德教育的时空、道德教育工作者的范围以及道德知识的窄化, 也导致了大量的道德影响于教育者的视野之外发生作用, 并最终导致学校道德教育效果的不尽人意。

关键词: 道德教育课程; 知识课程; 实施课程;

“教育是为传授或引发知识、态度、价值观、技能和情感而做的有目的的、系统的和持续的努力。”^[1]学校要培养有道德的、理性与情感和谐发展的人, 道德教育是学校的神圣使命, 这是一个教育者必须具备的信仰。当代以科技与物质财富为主导的社会发展模式导致道德教育被忽视, 由此产生了严重的道德问题和社会问题。1989年11月由联合国教科文组织主持召开的面向21世纪教育国际研讨会以“学会关心”为主题, 把道德教育作为研讨会主要课题之一。1990年国际21世纪教育委员会在其向联合国教科文组织提交的报告《教育——财富蕴藏其中》当中也把德育放在学校教育的突出位置, 认为德育是解决今天人们面临的严重的物质与精神之紧张状态的途径, 道德是教育的崇高使命。委员会字斟句酌地认为: 道德教育关系到人类的生存问题。那么, 我国目前中小学学校道德教育现状如何? 存在哪些问题? 学校道德教育究竟应该如何开展? 这就是本文所欲思考的问题。学校道德教育如何进行, 这是一个古老的、至今仍争论不休的话题。欲对此问题理清一个思路, 还得从对学校道德教育现状的考察开始。

一、画地为牢

我国中小学校设有一个专门进行道德教育的课程——德育课程, 德育课程常常被称为是学校道德教育的“主渠道”、“主阵地”。在研究者对江苏省J市65位中小学教师进行的书访谈问卷中(2005, 9, 5, 问卷参见附录2), 有39人提及德育课是学校道德教育的主渠道、主阵地。德育课程是主渠道, 那么其他课程在道德教育中处于什么地位呢? 渗透说是一种常见的提法, 即在其他课程中渗透道德教育。何为渗透? 根据《辞海》^[2]的解释, 渗透比喻一种势力逐渐进入到其他方面, 意指将非己之物引入进来。照此解释也就是说, 道德教育本非其他课程的功能, 而为了改善学校道德教育的效果, 或者说为了配合德育课的教学, 在其他学科中也要引入道德教育的意识和行动。这种提法体现出道德教育实际上被认为并非是德育课程以外的课程的固有功能, 其他课程各有自己的教学目的, 只是为了配合育人目标的需要, 为道德教育的开展提供一些便利而已。在65位教师的书面访谈问卷中, 有21人提到, 要在学科教学中“渗透”道德教育, 如果将虽未直接用渗透二字, 但却有渗透之意的诸如“结合学科内容可以适当进行一下德育”等说法的教师也统计进来, 那么, 采渗透说的达37位教师。

班主任是学校为进行班级管理而专设的一个工作岗位。班主任在教师中是特殊的一员, 与学生关系融洽的班主任常常被学生们称为“头”。在我大学毕业刚刚走上中学讲台时就有

老教师叮嘱一定要争取做班主任，只有做班主任才能真正体会到做教师的滋味，否则就只是教教书而已。这句话现在在我看来是有问题的，但当时它和我的所见共同告诉我：任课教师可以不管学生的品德，不管学生怎么做人的问题，对学生进行道德教育是班主任的事情。这种观念在学校里比较盛行，南京市一省重点中学利用暑期隆重地开展了“暑期道德教育师资培训”，我感兴趣地问参加者都是何人，答曰：当然是班主任。在 65 位教师的书面访谈问卷中，有 52 位教师认为班会课、晨会课是学校道德教育的主渠道，显然，班主任工作被认为是学校道德教育的主要途径。有的学校甚至和班主任签订责任状，即班主任承诺对班级学生的道德问题负责任，不出问题便奖励，出了问题便要扣奖金或影响提拔、评优。

专设德育课教学和班主任工作确实是学校道德教育的两个重要渠道，在学校道德教育中发挥了很大作用，但如果认为这就是学校道德教育的全部，而否定或淡化其他教学活动和教师的道德教育功能，那就是将学校道德教育窄化了。在主渠道说、渗透说、责任人说等观点指导下，实践中学校道德教育往往成为唯德育课程教学、唯班主任工作，而忽视通过其他课程和活动开展道德教育，导致学校道德教育出现“专门化”的倾向：即将学校道德教育的功能固着到学校某个专门的领域中，成为由专门人员来加以实施的活动。道德教育专门化的倾向将学校道德教育圈定到了狭小的范围中，这是一种画地为牢的行径，这导致窄化了学校道德教育时空、道德教育工作者范围和道德知识等弊端。

1、道德教育时空的窄化：道德教育成为某时某地的事情

道德教育“专门化”将学校中德育课程和班主任工作以外其他课程的实施与开展置于道德教育视野之外，实际上是将学校道德教育圈定到了一个狭小的范围之中，而使学生大部分的学校生活成为道德教育的盲区。涂尔干非常反对僵硬地把道德教育范围局限于教室中的某些课时，他认为道德教育“不是某时某刻的事情，而是每时每刻的事情。”^[3]，然而，在教育中却存在着一个根深蒂固的偏见：道德教育可以作为一部与学校课程中的所有其他学科毫不相关的孤立的教材而被教授。^[4]道德教育似乎成为只在某一特殊的时空中进行的事情，成为与其他事情无关的孤立的事情。道德教育的时空被窄化到了某一门课或某一项工作上，成为一件只发生在某时某地的事情。

而这与道德的本来面目是相背的。俄罗斯道德哲学家德洛布尼斯基说，道德不是一个可以从生活中抽离出来的、单独的现象，生活中没有一种孤立的现象叫做道德，道德现象存在于生活的方方面面之中^①。道德这一术语并非指生活中的某一特殊领域，没有什么孤立的道德，“道德总是存在于具体的生活场景中，生活中的一切在场、不在场（指背景性存在）都会和道德纠结在一起，难分难舍。”^[5]生活是道德的基本存在形态，道德是对生活方式的选择，人应当如何生活是道德的基本问题。所以道德不能作为一个孤立的东西来教，也绝不可能仅仅通过一门课就能够达到教育的目的。道德教育不是学校专设德育课程或班主任的专有职能，学校中每一门课程的教学活动、学校中的人际关系、学校组织的各种活动、学校的校园文化环境等等无不对学生的道德品质产生作用。学校道德教育如果限于专设课或专设岗位的工作而与学生在其他生活无涉，恰恰是忘了道德的基本问题。道德问题广泛地存在于学生的生活中，学校道德教育也应在学生的广泛而真实的生活中进行。仅仅局限于专设课或某一专门岗位的工作是不能有效地进行道德教育的。

道德教育专门化不仅与道德的本来面目是相背的，而且这种道德教育的后果也可能恰恰是背离道德的。一旦道德教育仅仅是某时某地的事情，那么道德教育可能也就只在某时某地发生作用，而彼时彼地，那就和这里的道德教育无关了。学生的道德意识、道德行为也就成为某时某地的事情而与彼时彼地的言行无关：学生在回答德育课上的问题时说得振振有词，可是这和他下课时时的行为无关；学生在校积极劳动可回家却判若两人。道德沦为在一个特定场合下的表演。对一个人来说，不存在两套伦理规范，一套专为表现于德育课上和班主

任面前，另一套专为非品德课、非班主任；一套专为校内，一套专为校外。可是“专门化”的道德教育却为两套伦理的诞生制造了温床。如果我们将道德教育理解为就是专设课的教学，那么我们实际上就是忽略了一个人的道德成长究竟是从哪里获得的，导致道德教育从真实生活中退场。加拿大教育家克里夫·贝克在多次参观学校之后改变了其原先的观点，即强调价值观教育应自成一格的观点，转而认为“价值观教育应该常规地结合到课程安排和课堂生活中。”^[6]他认为，如果我们把价值观单独当作一门课来讲，那么我们就强化了这样一种概念，即，这是自成一体的领域，可实际上，价值观的问题常常只能借助社会、经济、政治和其他研究领域才能得到解答。贝克认为，关于道德、价值学习的问题可以在其他课程领域进行，即使学校有专门的道德课程、价值课程，它也应该被认为是完善学校其他学科对价值问题的探索。

2、道德教育者范围的窄化：“德育工作者”与“非德育工作者”

学校道德教育“专门化”的另一个弊端是道德教育者范围的窄化，德育课教师和班主任成为学生道德的承包人，其他教师则被排除在道德教育者之外了。语文教师便是教语文的，数学教师便是教数学的，他们似乎与道德教育无关。学校道德教育工作的管理机构是德育处(或政教处)，德育处定期召开的例会是班主任会议的代名词，不做班主任的教师便与德育处无关。许多学校、地方每年评选先进德育工作者，评选范围是特定的，班主任、德育课教师以及政教处、团队工作人员。既然这一部分是德育工作者，那么其他的教师就是“非德育工作者”了。遗憾的是这后一个群体在学校里是大多数。学校教师的大多数是“非德育工作者”，难以想像学校作为一个教育机构如何发挥其教育功能!

德育课教师和班主任是“德育工作者”，他们承包了学生的道德教育问题，学校道德教育成为了部分老师的“责任田”。德育课老师是要说一些“有关道德的事”，而其他任课教师是不必说的，久之，也就懒得说了。班主任要对这个班学生的道德品质负责，而其他任课教师只需对学生该门功课的成绩负责，至于学生道德方面的问题只需向班主任“反映”一下，由班主任去教育。更为稀奇的是，有时连德育课教师也只是这样向班主任“反映”一下学生的道德问题。德育课教师只对学生关于道德知识的学习负责，而不对学生的道德负责!不是自己担任班主任之班级的学生，与自己似乎便关系不大，而只有担任了班主任，教师和学生之间才有了“归属”关系。在一次小学教师的沙龙上(2005, 12, 3)，一位教师在介绍自己如何教育一个学生时，不时会这样说：“作为他的老师……作为他的任课老师……他虽然不是我们班的……”，在这位老师眼里，那位学生好像不是他的学生，而自己不是他的班主任却还能对他进行“知识教学以外的道德教育”，似乎是一件不寻常的事、了不起的事。其实，在实践中这确乎是有点不寻常了。如果有哪位教师超出“自己的范围”去“管”了别班的学生，这恐怕是会引起不悦的，这就好像把脚伸到了别人的责任田里。这似乎已经成为学校中的一个“潜规则”。对于学校里的这种现象大家已是熟视无睹了，这种熟视无睹，说明了对这一“潜规则”的认可与接受。

但是，教师果真可以“德育无涉”吗?教师果真可以只教“知识”而不教“道德”么?叶圣陶老先生对此有一段精辟的论述：“学生没有一种特别的本领，使自己只从算学老师那里学算学，而不起一毫别的关系，如思想的影响和性情的感染之类。如其算学学会了，与算学教师的别的关系又是属于积极方面的，别的功课又都是这样，这个学生能够成为健全的人是无疑的了。但是假如别的关系不幸而是属于消极方面的，那就不能把已经学会算学来抵账，即此一端，这个学生就难成为健全的人了。所以算学教师的第一个条件固然在于能教算学，而将影响及学生感染及学生的所谓人品，务求其属于积极方面，这不能说是次要，至少要与能教算学同占第一条件的位置。”^[7]大部分教师的“德育免责”只能导致学校里大量的道德影响于无意识中开“花”结“果”。

3、道德知识的窄化：专门化的道德知识

杜威引用一位哲学家的观点，认为区分“关于道德的知识”(Knowledge about Morality)和“道德的知识”(Moral Knowledge)是讨论道德教育必不可少的。“关于道德的知识”即直接关于道德概念、规范的陈述、表达，如：何为善、何为诚信，目前学校里的专设德育课就其内容看即为“关于道德的知识”的教学。“关于道德的知识，它们本身在道德上也许是不偏不倚的，或者是不道德的，或者是道德的。”^[8]诸如诚实、纯洁或善良的见解，并非理所当然的使这种观念自动变成好的品格或好的行为。学生在课堂上学习了何为善、何为诚信，却并不必然会使他成为一个善人或诚信之人。而“道德的知识”是指各种各样的，见效于行为之中并使行为有所改善的观念。其反义词是不道德的观念，是指使人的行为比别的情况下更差的观念。“道德的知识”其实已经是内化了的个人信念，是品格的一部分。不管是什么样的观念，不论是算术的或地理的抑或是生理学的，“道德的知识”表现为使行为比别的情况下更好。道德教育的专门化导致仅仅将

“关于道德的知识”视为是道德教育中的知识，而其他知识如物理、数学等则与道德无关。仅仅将关于道德的知识视为道德教育中的知识，这是将道德知识窄化了。道德教育中的知识包括“关于道德的知识”和“道德的知识”，仅仅掌握“关于道德的知识”并不是学校教育的根本目标，“道德的知识”的形成才是学校道德教育的根本目的。

二、道德的外衣

实践中存在重知轻德的现象，而重知轻德所导致的弊端在今天已逐渐为人们所认识，通过教学进行育人的思想也逐步得到重视，一些教师在上课时会上刻意注重道德教育，然而这种刻意注重却导致了一种矫枉过正的现象：为体现学科教学的道德教育性，无论所教为何学科，在授课时仿效德育课模式进行直接的道德教学。这表现在内容和时间两个方面：

从内容上看，特定的学科知识被湮没在高频率出现的道德概念、道德规范里，内容上的所谓“德育点”成为进行道德教育所追逐的目标。

一位小学美术课老师在一节公开课《生活离不开电话》之后对我说(2005, 9, 5)：我接到上这一节课的任务，只有2天不到的时间，学校也是明确的提出了要在课堂上渗透德育教育，我也考虑了这方面的德育点，比如：打电话的礼貌、公德，还有打119, 110, 120等紧急电话，打公用电话，爱护电话，学生打电话的注意事项，科学合理的使用电话，废旧物品的再利用等，我起初的想法是能在美术教学的环节中，渗透这些德育的点，做到无痕处显教育，但是在试上这一节课的时候，效果很不理想，大家普遍的意见就是美术课失去了原本的味道，结果连夜我就把这部分内容砍了很多。对于自己的这一节课，感觉挺失败的。说实在的，我感觉课堂教育中的道德教育，确实对老师提出了一个很高的要求。当然，只要不断地摸索，是会有一定成效的。如果重新让我去上这一节课，我想我还是会坚持把一些德育的点，渗透在我的课堂教育中，不管效果如何，坚持这样去做，总还是有道理的。

在这里，教师所寻找的“德育点”其实主要就是道德规范、道德概念。能够结合教学内容寻找“德育点”的用意是好的，但是过多的、过于明显直接的道德故事和“德育点”却只能使美术手工课仿佛披上了一件道德的外衣。李书磊在《村落中的国家》一书中记录了几节课堂教学实录，教师在小节、总结时都要进行思想教育，甚至牵强附会地联系实际进行生硬地道德说教。从廉颇与蔺相如推展出了爱国精神，再到做事情要从大局出发，再到班集体成员之间要谦让，再到上一次学校举行的篮球比赛，学生应该怎样发扬友谊第一、比赛第二的风格，再到以后邻里之间发生矛盾应该怎么解决，硬是将一堂《将相和》的语文课教学变成了思想教育课。“德育点”的出现是学科教学中进行道德教育的“合适的时候”，学科教学中的道德教育就成为对“德育点”的寻找。这种关于“德育点”和“合适的时候”的说法在研

究者与教师们交谈时屡屡听到。归纳一下这“合适的时候”，一是指内容合适，如一位小学科学学科教研员讲到(2004, 11, 24)，小学的科学课讲到大自然这一部分内容，可以进行环保教育；在涉及到某位科学家的时候，可以利用科学家的精神、态度来进行道德教育。二是时机合适，指当学生在课堂上出现违纪或不符合学校所期待的言行时，就是进行道德教育的“合适时机”。一位中学教师讲到，在一次课堂上，当师生讨论到爱好、兴趣时，有一部分学生表现出对国产 mp3 的不屑，这个时候就是进行道德教育的时候。而如果教材内容、教学过程中没有出现所谓“德育点”的时候，在学科教学中进行道德教育就被认为是很“牵强”的。

从时间上看，相当一部分课堂时间用在了直接进行道德教育上。比如科学课的教师注意用讲科学家故事的方式作为达成品德目标的一条重要渠道，这本是一条很好的教育渠道，但是，如果教师沉迷于讲科学家的故事而淡化了本学科的知识教学则是不妥的。一位科学课教师说：我一堂课 3/4 的时间是在跟学生讲科学家的故事！对此现象，班华教授曾说，如果一堂自然课或数学课，为了体现对情感、态度、价值观教育的重视而拿出大部分时间讲科学家的故事，进行直接的道德教导，这与其说是在上自然课或数学课，不如说是在上品德课。

在这种为道德而道德的刻意而为中，道德似乎成了一件通用的外衣，往哪个学科身上一套，哪个学科便是进行道德教育了。注重在各门课程中进行道德教育竟是使丰富多彩的不同学科在道德的外衣包裹之下，摇身变成为“类道德课”，“类道德课”体现了学科教学中的道德化倾向。长期以来，知识和道德、知识教学和道德教育之间的二元对立思维模式影响着人们对学科教学中的道德教育问题的认识。知识和道德、知识教学和道德教育似乎是两回事，学知识是学知识，学道德是学道德。及至强调要在学知识的过程中进行道德教育便以为是在知识教学以外再附加上教道德一事。所以我竟听到不少教师这样说：“现在教学任务这么重，一堂课能把教学内容讲完就已经不错了，哪里还有时间去进行道德教育啊？”当他们“受命”在学科教学中开展道德教育时，便是在每门学科教学身上附加上道德教育的标记：讲关于道德的概念、规范、故事，进行直接的道德教育。似乎只有直接地“说道德”才是“教道德”。

杜威认为，学校并不是只有在为“道德”拨出一块专门的空间的时候，才能在品格训练上有所作为。其实，教师认真教课、与学生热烈地争论，这难道不是对学生品德产生影响的有效途径吗？教师对自己所教学科的热爱与孜孜以求的态度就是对学生最好的道德教育。学生从教师那里学到怎样认真地做人做事，这样的影响是更真实、更有力的。那种以为只有“说道德”的时候才是“教道德”的观点是对道德教育的误解。为了道德教育而“说道德”实际上是将与教学内容或学习活动并无直接关系的说教指导塞进教学之中，这并不是教学中的教育，从某种意义上说，它不过是“混入课时内而游离于教学之外的教育”^[9]。学科教学中的道德教育通过学科内容、教师人格、师生关系、同伴影响、教学方法等因素自然地进行着，这才是教学本身所真正拥有的教育的可能性。知识传递的过程同时伴随着态度、情感、价值观的传递，在教学的过程中并不需要特别说明“我现在进行道德教育了”，或者如一位教师在评课时不时所言“这里可以进行一下道德教育了”，道德教育就已伴同教学的开展而进行了。

“类道德课”的出现正是由于没有认识清究竟何为教学中的道德教育，以为教学中的道德教育无非就是在课堂教学过程中去探讨与该课程教学相关或无关的某条道德宝典或人生教训，从而把道德教育与教学当成是两回事来做了。但是，外套可以穿上也是可以脱掉的，而学科教学中的道德教育是可以象外套一样脱掉的吗？知识教学和道德教育是一个一体两面的过程，所谓两分也只是虚设的两分，实际上是不可分的。当教师不去“教”道德的时候，道德的影响却在教室里暗流涌动。

给学科教学披上道德的外衣，将所有的学科教成道德课，这看似是对道德教育的重视，其实是对道德教育的误解。正是这种对道德教育的误解，才导致在非专设德育课的教学中出

现无视自身固有的、无时无处不在的道德教育影响的广阔时空，而去寻找德育点、德育契机，另辟道德教育的小径，这无异于骑驴找驴。这样做的结果是一方面教师努力地、也是吃力地对学生讲着关于道德的事，但另一方面大量的道德影响在教师的视线之外影响着学生的情感、态度、品德。“类道德课”现象颇有点“为赋新词强说愁”的味道，并不能真正有助于改善、提高道德教育的效果，而且还会带来一些负面的后果：

1、牺牲了学科教学的特殊功效

通过学科教学，学生能够掌握多种门类的知识，从这些知识中获得对世界、对社会、对人生的启迪。这些不同类别的知识能够分别从多方面陶冶人的性情，提高人的理性认知、判断能力，丰富人的精神生活。各门学科在教育中具有各自举足轻重的作用，它们的教育功能根本无需通过披上道德课的外衣就能获得。使所有学科教学过程中都将考虑直接的道德问题处于最重要的地位，这既是不可能的，而且也是有害的。如果强要这样做则是以牺牲学科教学的独特功效为代价的。

杜威认为学科教学的道德教育是一种间接而不是直接的道德教育，相比直接的道德教育，间接的道德教育是一个影响更大、范围更广泛也更生动活泼的道德教育领域。我国也有学者指出了此现象的害处。檀传宝批评“德化”倾向的道德教育只能使学科教学失去间接教育的优势^[10]；黄向阳认为要保持学科自身的特点，遵循学科教学中自身的规律，在学科教学只能进行间接的德育。^[11]

发挥各门课程的道德教育功能并不是要把所有的课都上成道德课。每一门学科都有自身独特之处，如果硬将两者等同，那道德课就成了一张普罗克拉斯蒂铁床，所有其他的课程都被放到这张铁床上，或砍掉这儿，或拽长那儿，以使其都变得跟这张铁床吻合，与道德教育课吻合。这样将各科教学用道德教育的尺度裁剪一番，既使得各科教学泯灭了自己的特点和责任，也造成人们对道德教育的普遍反感。

2、“不贴身”的道德教育

“类道德课”注重的是道德教育的外显表征，即在教学时间、内容等方面充塞大量显直白的道德说教，这是一种重外显形式轻内在实质的教育。重形式也就是重是否具有道德教育的“符号”，即是否出现道德的名词、规则、故事等，仿佛只有披上这些道德的外衣才是进行道德教育。既是外衣，那便是穿给人看的，只要穿上外衣像那个样儿就行了，至于学生的道德学习究竟是怎么发生的，课堂中究竟存在哪些道德影响，这些道德影响是如何对学生的心灵产生作用的，这些都是隐藏在外衣里面的东西，则不多深究。

外衣是不贴身的，外衣式的道德教育也是不贴身的。道德影响不仅仅是在分析道德概念的时候才会产生，不是只有在“出现合适的机会”时才能进行的，也不是只有在刻意地去讲科学家的故事时才存在的。那种扛着“道德”大旗的直接说教固然很有声势，但是如果忽视了教学中大量的存在于课程知识、人际交往、教学方法当中的道德影响，各门课程便失去了道德教育的一大片天空，而且是学生生活中最真实、最生动的那一大部分，这样的道德教育是难以走入学生的心灵深处的。

道德修养的过程必须与人真正的精神生活相结合，背诵几句关于修养、道德的口号并不会使人变得有信仰、有道德。课程教学中的道德教育是自然地开展着的，重视在学科教学中进行道德教育，并不是说将这些课都上成德育课。但是因为对道德教育的理解存在偏狭，在学科教学中出现了“穿靴戴帽”式的道德教育，使学科教学出现道德化的倾向，道德教育被歪曲地得以重视。学科教学道德化的倾向是对学科教学中忽视道德教育的矫枉过正。这种倾向，主要是出现在公开课展示、教师论文写作、学校总结报告中，是在为了展示道德教育的改进、展示课程改革成果的场合中出现，而在平时无人检查、无需“展示”什么的教学中，

这一问题并不十分突出。

三、神话的幻灭

认为一件事情只要做了，就必然会对特定体系产生某种预期的功能，这只是一种“泛功能”^[11]的假设。事实是事情的客观后果即功能可能是“正功能”(即有助于体系的适应或顺应的功能)，也可能是“反功能”(即减弱体系的适应或顺应的功能)和“非功能”^[12](即与所考察体系无关的后果)。教书必定就能育人(此处育人指正面的、积极的育人效果)、学校只要开展教学工作就能取得教育人的效果，事实证明这只是一个“泛功能”的神话而已。学生在获得知识时其道德品质并不一定得到提高，教学的过程并不一定能成为道德涵养的过程。范梅南认为孩子的生活中有许多经历和事件并不是我们有意促成的，“事实上，我们的许多日常行为，或者说，‘未加思索的’行为会以我们不在意的方式给孩子带来好的或坏的影响。”^[13]教学活动并不总能发挥育人的功能，有的教学非但不能育人，反而可能是害人的，这些现象就在人们的熟视无睹下理直气壮地存在着。导致教学中非道德或反道德功能出现的原因主要有：

1、功利化的教学目的对教育的影响

教学活动的最终目的在于人自身，使人获得和谐完整的发展。然而现实中，教学所追求的是能带来即时效益的东西。学生要的是分数，分数与自己能否进入重点高中、重点大学相关，教师要的也是分数，分数是教学实绩，与自己的考核、评优、提拔相关。当利益的追逐成为教学的目的，教育中就剩下了可见的利益(分数)，教育中人性的光辉也就退化了。道德、美，这些不能带来即时效益的东西统统成为奢侈品。教学就是一场分数之战。学生课桌上的书名硝烟弥漫：备战 200X、考必胜、亮剑高考；学生的口号是“誓与高考分数共存亡”，背诵、记忆、反复练习成了主要的教学方法，一位有多年高三毕业班教学经历且成绩斐然的政治学科教师每天辛勤工作，其一项重要的工作就是利用中午、晚上以及学生下课的一切时间让学生站在自己面前背诵教材。当学生一字不漏地大段大段地背诵教材，错一个字老师也要加以纠正时，这样的知识在应付考试以后还给学生留下什么？一所学校为了让住校学生能够开阔视野，丰富课余时间，每天中午播放新闻类电视节目给学生看，而一位班主任却规定学生坐在教室里不准抬头看电视，只准埋头写作业。学生是多得到了半个小时的写作业时间，但是学生从中得到的是什么“教育”呢？

学生所追求的分数不是所有学科分数，而只是主科的分数。以江苏省的高中为例，高二分科以后，选报历史、地理(高考科目)的学生无需在意生物、化学(会考科目)的分数，选报生物、化学的学生无需在意历史、地理。当我看到站在面前的十七、八岁的年轻人，我的学生，不知秦汉是何时、不知黄河长江在哪里时，我哑然；当我从报纸上看到中学女学生不敢坐男生刚坐过还有着热度的凳子——因为害怕怀孕时，我无语。至于音乐、体育、美术，那是特长生的事，与广大学生无关。每学期大考将至时，所有“不重要”的学科纷纷自觉让课。在分数面前，知识被分成三六九等，人也被三六九等的知识切割成了碎片。

教师所追求的分数，也不是全体学生的分数。因为教师追求分数是为了“有用”，那么当有些学生的分数于己“无用”时，这些学生的分数教师是不关心的。这一部分学生成了功利化倾向的教学的“弃儿”。一位高中教师说(2003, 11, 7)：毕业班老师为完成学校给自己制定的指标(注：指本科上线率)，不顾后面学生(注：指学习成绩靠后者)的死活，从教学内容的安排、教学流程的安排都是围绕与自己完成指标有关的二三十个学生在转。有的教师甚至围着这些学生这个问题那个问题的问，而对指标外学生的问题敷衍了事。

不仅教学呈现功利化倾向，即使是当教师直接地进行“道德教育”时(如果尚能称为道德教育的话)，也存在功利化倾向。一位地理课教师是这样进行纪律教育的’(2005, 4, 9)：

你们不遵守纪律，听不好课，考不上好大学。你不要以为地理课不听语文课再听，习惯是平时养成的，养成后就很难改，地理课不听养成坏习惯了，你的语文、数学也听不好。地理也是要会考的，上课听就能省下课后的时间。这样你才有更多的时间学习语文、数学。

这里，地理课课堂上遵守纪律是为了养成听课的好习惯，养成听课的好习惯是为了更好地学习语文、数学；地理课课堂上好好听课是为了节省课后时间更好地学习语文、，这一番话来自研究者与教师进行的关于纪律教育的交谈数学，而这都是为了考一个好的大学。功利化的教育目的使得教育成为为了某种外在目的而进行的事情，而不能直接达致这些目的的人自身的德性、体验则被弃之一旁。

2、无意识心理对教育的影响

大概没有一个教师会说自己就是要通过教学对学生的道德品质产生消极的影响，但是在实际中却存在着对学生的道德发展产生消极影响的教学，这种影响是在教师无意识中发生的。什么是无意识呢？它虽然是弗洛伊德在心理学上提出的一个重要概念，但它并不等于精神分析学说中所讲的那个支配人的整个精神面貌的、带着泛性主义色彩的本能，当然，它也不是按字面理解的“无”意识，即没有意识(nothing)，相反，它是一种主观存在的精神活动。无意识是指处于人的意识之外的，没有被人们意识到、觉察到的心理过程的总和。如果将人的意识比喻成一座冰山，那么无意识就是水面下的那一大部分。因为无意识处于人的意识控制之外，所以相对于教师有意识地教育举动，无意识的影响在效果上可能存在更多一些的负面成分。这种无意识的影响可以通过教师的语言、神态、行为习惯，也可以是通过教学方法等许多途径产生。

在一节初二思品课上(2004, 4)，教师想以“911”事件为例说明一些问题，于是，他问学生：“911”咋一回一事一儿一啊？”在南方人的群体中模拟东北方言且拖长了音调问出这个问题，学生顿时哄笑起来。在学生的七嘴八舌中，“911”事件是怎么回事已经很清楚了。一场震。惊世界的恐怖活动成为一个调笑的话题，没有正义感、没有同情心、没有关爱、没有义愤。教师在这里想要给予学生的是课本上的知识，是要激发学生对恐怖活动的愤慨，然而下意识流露出来的却是一种莫名的兴奋，学生感受到的不是教师所说词语中的正义，而是教师语调中的兴奋。学生于是也兴奋了！教师语调中所流露的这一潜移默化的影响与教育的目的是背离的。

无意识处于人的意识控制之外，但并不是说对无意识所产生的消极影响就只能完全听之任之，不负责任。有意识与无意识之间的界限并不是绝对的，人类认识不断发展的过程其实也是我们对事物的认识不断从无意识走向有意识化的过程。一名教师如果能做到不断提高自身的认知水平，提高自身的教育意识、道德素质，那么他就能做到尽量减少由于无意识而带来的消极影响。Z是J市H实验学校的小学科学学科教师，是一位很有想法的教师，与他交谈虽不甚多，但却很受启发。Z老师对科学学科教学中探究、研究等方法使用中存在的道德问题非常关注，他说道德教育是每位老师都必须正视的问题。教学方法本身无所谓道德，但在方法使用过程中对具体环节的处理不慎，也会流露出一不道德的信息。探究法是科学教学中常用的一种方法，然而在实践中存在着“不道德的科学教学”。在教与学的方法中存在着大量的关于道德的问题。Z老师说(2005, 9, 5)

一学生对跳蚤做自由探究，剪掉2个角，“小跳蚤，跳呀跳呀！”发现它还在跳。再剪掉2个角，“小跳蚤，跳呀跳呀！”跳蚤依然在跳。再剪掉2个角，“小跳蚤，跳呀跳呀！”跳蚤终于不跳了。于是，学生向我汇报说：“经研究表明，跳蚤在被剪掉6个角以后变成了聋子。”学生对生命的摧残让我，揪。这使我想到我们的科学教学方法中的道德问题。我们为了研究“二氧化碳不支持生命系统”，把一只臭虫放在烧杯里，看着它蹦跳、挣扎；我们为了研究鱼，在课堂上一一点一点地解剖鱼。对于这条鱼来说，究竟是你的知识重要还是我的生命重

要。科学教育应该是求真、求善，科学教育应该教孩子们珍爱生命，不只是我们自己的生命。所以我认为教师的示范行为是十分重要的。在研究鱼的时候，我不剪掉鱼鳍，而是用塑料板把它夹住。要用树枝，我不让学生到树上去剪好的枝条，可以就在树上，遇到不好的可以把它剪下来，不用活蝴蝶做标本。尽量消除恶的行为对孩子的伤害。

四、边缘化的德育课

以专设德育课作为学校道德教育的核心环节是我国学校道德教育的特点。中小学开设的德育课程在不同阶段各有不同的名称，如小学的品德与生活、品德与社会，中学的思想品德、经济生活、政治生活、文化生活等，这些统称为德育课程。

1、德育课程的产生及作用

古代的课程基本上以人文课程为主，道德教育不是作为单独一科出现，而是存在于所有的人文课程的学习中。西方近代科学和文化的发展使社会亟待摆脱古代文化的羁绊，古典人文学科大一统的局面被打破，出现了体现当时自然科学发展成果的实学学科，出现了国语、外国语、历史、地理等所谓的现代人文学科的新学科。1882年，法国宣布以道德和公民教育代替宗教教育，这可能是西方国家第一次正式开设专门德育课程的标志。我国自20世纪初开始设置道德课。1902年，清政府颁布《钦定学堂章程》，规定蒙学堂和小学堂均开设“修身”课，^[14]中华人民共和国成立以后，在中学开设政治课，虽然名称一直在变化，但在中小学设专门学科进行思想品德教育的做法一直没变。

对于学校专设德育课程的作用以及是否需要开设专设德育课是存在争议的。裴斯泰洛其、福禄培尔等认为儿童的道德性的培养不是通过灌输某种教义，而是通过家庭中良好的人际关系或是共同的社会生活，通过儿童的自我活动才能发展。这一思想对美国的帕克((Francis W. Parker)和杜威产生了影响，他们发展了反对专设德育课的理论。对于专设德育课在学生道德成长中的影响，杜威说：“夫所谓品格问题，即德育问题，若以德育为独立学科而教授之，将无甚效果。”^[15]杜威认为直接的道德教学即使在最好的情况下，效果也是微弱的。杜威等人是从教育学角度提出了批评。美国哥伦比亚大学教授哈桑与梅等人则从心理学角度对品格教育进行了研究，结果表明：人们反映出的诸如诚实、利他和自我控制等道德品质，并不是因为他接受了某种教育，而是由个体的需要、团体的压力和特定的情境等因素确定，从而否定了学校中进行专门道德教育的作用。对道德教育课程的忽视导致美国社会中道德与精神的滑坡。20世纪80年代美国掀起了“新品格教育”^[16]运动，品格教育复归。认识上的差异与发展导致美国在是否需要于学校中开设德育课的问题上出现了来回不定的“钟摆现象”。

台湾学者李琪明在对道德教育模式进行分析时，借用了Downey & Kelly的分类，即科目中心模式(以单科为德育课程实施的中心，间或辅以其他课程和活动)、广域课程模式(以数科目共负德育之责，如英国以宗教、文学、历史等科实施德育)和社群文化模式(籍由活动或日常生活对学生产生潜移默化的功效)^[17]。我国的学校道德教育被认为是科目中心模式。李琪明认为有专门的道德教育科目有助于形成较齐备的道德教育资源，并有利于使学校在道德教育上发挥较为主导性的作用。英国分析哲学家约翰·威尔逊极力主张设置专门的德育课程，他反对用掺杂、渗透、附加的方法，认为“把德育课作为一门附加或是边缘性课题来对付只能招致灾难。”^[18]他创立了通过系列道德符号概念进行的直接教育法。加拿大教育家克里夫·贝克主张不能没有单独价值教育课，他同时主张通过其他课程、活动进行的综合道德教育，但是认为如果没有专门的价值课，则综合的效果也是不好的。

专设德育课与其他各门学科相比独特之处在于直接传授“关于道德的知识”。“关于道德的知识”对于德性的培养是重要的。道德心理学认为品德包括道德之识、道德情感、意志和

行为，道德之识是品德的一个组成部分。开设单独的道德课，有利于系统地、全面地向学生传授道德之识，而通过其他途径，则难以取得这样的效果。其他学科虽然也进行道德教育，但其不是专门进行道德教育的课程，不可能引导学生对一些复杂的道德问题进行充分地探讨，这些问题还是需要通过专设的道德课来加以讨论和解决。涂尔干认为知性是道德的一个要素，这里除了指深入事物本性的科学知识以外，还需要“对规范本身、规范的根源以及存在理由进行符号解释。这说明，道德教学在我们的学校中占有一席之地。”^[19]我们不能否定有关道德的知识的作用，不能否定美德对人的感染力，在美德的感召下使一个人转变态度的事例是没有人能够否认的。专设德育课在进行直接的道德知识的教学中所起的作用其他学科所不能替代的。我国处于社会转型时期，新旧观念碰撞交融，设置专门的道德课程也是具有时代意义的。

但是，学校设置专设德育课并不是说其他课程就不具道德教育的责任与功能了。如果认为只有“专门的德育课”才是进行道德教育，其他“非专门的德育课”就与道德教育无关，那么，在这种思想指导下，我们越是强化“道德教育”(指专门的德育课)，其实就越是忽视了道德教育。因为我们所强化的只是专设德育课，而忽视了范围更广的、生动的道德教育领域。在呼吁道德回归生活世界的时候，生活世界中的德育却被我们忽视了。学校中的道德教育就是在生活中进行的，课堂是社会生活场所，在每个课堂上各种道德影响自然地、默默地存在着，德育专设课程在这一点上并不比其他课程更有优势，德育课程只是学校道德教育的一个组成部分而已。专设德育课不是学校道德教育的主渠道、主阵地，其他学科也不是道德教育的副渠道、次阵地。我们寄予了它太高的期望、太多的要求，反而使它力不从心并招致诸多批评，承担了太多的是是非非。也许我们将一些不实的桂冠从专设德育课的头上取下来，专设德育课反而能够更好地发挥作用。

2、德育课程边缘化的原因

在我国，专设德育课被认为是学校道德教育的主渠道、主阵地。然而，“主渠道”的身份并不表明专设德育课在教育实践中具有重要的作用与地位，这在很大程度上只是虚名而已。专设课在学校里是一门“边缘化了的课程”(鲁洁)，在学校中处于不受重视的地位，是副科，“是处于学校课程边缘的德育课”^[20]。有一所学校里的标语是：聚精会神地抓好语数外。为了更好地学好语数外，品德课会被“借用”。一个小学三年级的学生就能很坦然地说：要期末考试了，副科(指品德课、科学课、艺术类课等)当然就不能再占用时间了(指让课)!我很认真地问她：为什么这些课是副科?她也很认真地回答说：因为这些课不参加调研考试(指当地组织的期末地区性统一考试)，所以不用认真学!所以是副科!导致专设德育课边缘化的主要原因是知识、分数成为教学的最终目的。知识的学习是培育人的手段而不是学校教育的目的，对于学生来说，通过一门课程的学习重要的不是记住公式、年代，而是要通过知识充实精神生活。数学教学不应只是教会一个人会计算、做习题，而是要培养他把数学当做考虑问题的方法意识的意识，手工课以劳作方式发展学生的灵巧性，体育课则以学生身体素质的锻炼以及身体的健美来表现生命的力与美。然而因为学校教育是通过知识的学习进行的，对教育成果的考查也就通过对知识的考查得以进行，于是知识考查结果的好坏便成了衡量教育效果好坏的砝码，成了获得升学、评优、提拔、录取等等利益的可见指标。知识的获得本是为了促进人的和谐发展，是培养人的手段，然而当手段成了可以带来直接好处的筹码时，手段便成了人们追逐的对象，成了教育的目的，分数、知识成了教育跑道的终点线。而道德因其不能成为这些直接、可见利益的兑换币便被人们遗忘了。加之近代以降，知识作为生产力的价值充分凸现也使得知识被力量化了。知识的需求已不再仅仅为了获得人自身的完满发展，更多是为了物质生产之故。在“一切为了经济增长”的口号下，在以GDP作为衡量社会发展主要指标的情形下，知识，特别是科技知识成了人们顶礼膜拜的神奇力量。这也助长了教育中将知识、分数作为目的加以追求的势头。学校中对知识的膜拜导致德育课程处于边缘地位。

德育课程的学习也沦为对关于道德的知识的追求。道德不仅是认知问题，苏格拉底讲知识即美德，他所说的知识是已成为人的信念的知识。这样的知识实际上已经是道德的知识了，也就是已经形成了相应的道德情感、意志、行为的知识了。这种知识如何才能教呢？仅仅通过课堂讲解、背诵、记忆、复述，只能获得纯理的知，而不能获得信念的知。纯理的知并不必然转化为实践理性，成为人们行动的依据，仅仅知道德性并不能使人有德性。在实践中知而不行、明知故犯并不鲜见。当知识成为教育追求的目标时，德育课程也就成了对道德之知的追求，“一边背诵着标准答案，一边背叛着标准答案”成为失败的道德教育的写照。德育课程的低效导致人们对德育课程功能的轻视，在我对教师进行的书面访谈中，有的教师断然否定了德育课的实际效能。专设德育课的实效不高及教师们对它的态度在一定程度上导致了专设德育课的边缘化。

在这场分数之战中，道德是一个毫无战斗力的弱武器，德育课程被边缘化，成了学校中的“副科”。学校专设德育课程是出于道德教育的需要以及对道德教育的重视而设，但结果却违背初衷，德育课程的边缘性地位暗示了道德教育的边缘处境，并最终使得道德在人们心目中“边缘化”了。道德课是“副科”，道德也就是人生“副业”了。我们一边开设着道德课对学生进行道德教育，一边却“告诉”学生道德不重要；一边对学生说要德智体全面发展，一边又用行动“告诉”学生分数才是重要的。

道德沦为学校教育中的“副业”，道德教育成为学校个别领域的专门化的工作，知识与分数成为学校教育的最终目的，而人的精神生活的丰富、多方面的发展却成为教育中的奢侈品，这导致从教育中走出了片面发展的人。学校道德教育的如上现状使得改善、加强道德教育成为学校教育改革的一个不容忽视的问题。

道德不是生活中某一个专门领域的现象，道德影响也不是只在说道德概念的时候才发生。学校道德教育决不是某一门学科的功能或某一些人的职责，而是学校的一项整体功能，道德教育“全时空”地存在于学校生活中。学生在校生活的绝大部分时间处在课程教学活动中，课程是学生学习的主要内容，课程的教与学是学校的主要实践活动，因而，通过课程开展道德教育就是学校道德教育的一个重要途径。

注释:

①来自朱小蔓教授授课

②东北方言因赵本山、范伟等演艺工作者之功已成为我国小品、喜剧节目的常用语言，是我国当下流行的具有诙谐、幽默、调侃性质的语言

参考文献:

[1]古德莱德引用克莱明(Lawrence A.Cremin)对教育的定义,(美)古德莱德著学校的职能[M].台湾:桂冠图书1999.39.

[2]上海辞书出版社1989年版.

[3][19][法]爱弥尔·涂尔干.道德教育[M].上海:上海人民出版社2001.123,117.

[4][8][美]杜威.道德教育原理[M].杭州:浙江教育出版社,2003.1,8.

[5]鲁洁.“二十一世纪学校道德教育发展路向”研讨会[A].北京,2005,3,26.

[6][加]克里夫·贝克.优化学校教育:一种价值的观点[M].上海:华东师范大学出版社,2003 中文版序言.

- [7]林崇德.师德通览[C].山东教育出版社,2000.471.
- [9][日]佐藤正夫.教学原理[M].北京:教育科学出版社 2001.241.
- [10]檀传宝.学校道德教育原理[M].北京:教育科学出版社,2000.128.
- [10][14]黄向阳.德育原理[M].上海:华东师范大学出版社,2000.194,180-181.
- [11][12][美]罗伯特·金·默顿.论理论社会学[M].北京:华夏出版,1980.112,138.
- [13][加]范梅南.教学机智:教育智慧的意蕴[M].北京:教育科学出版社,2001.26.
- [15]袁刚.民治主义与现代社会:杜威在华演讲集[C].北京:北京大学出版社,2004.385.
- [16]丁锦宏.品格教育:向右摆动的“钟摆”——美国品格教育发展及面临问题的探究[J].南通师范学院学报,2003(1).
- [17]李琪明.德育课程之理想与建构——我国国民中小学德育课程研究[M].台北:师大书苑有限公司.22.
- [18]余双好.现代德育课程论[M].北京:中国社会科学出版社,2003.78.
- [20]刘黔敏.德育学科课程:从理念到运行.南京师范大学博士论文 2005.
- [21]招拆招.记忆碎片:闪开,让我歌唱八十年代[M].中国南海出版公司,2004.

Cogitation on Existence Condition of Shool Moral Education

Zhou Xiao-jing

(School of Education Scince, Nanjing Normal University, Jianguo Nanjing, 210097)

Abstract: Moral education is the sacred mission of school education, but in the practice there are the phenomena of emphasizing knowledge yet neglecting morality as well the separation between the two. Moral education is regarded as functioning in some specific spheres in schools, which leads to the narrowness of the time and space of school moral education, the scope of moral educators and moral knowledge as well as the unsatisfactory effect of moral education.

Key words: moral education; curriculum knowledge; curriculum teaching