

涂尔干:基于教育入世情怀的道德教育思想

周晓静

(南京师范大学 教育科学学院, 江苏 南京 210097)

摘要: 涂尔干是第一个以社会学家的身份系统地将道德、德育纳入自己的研究视野,并将其作为自己整个理论中心的学者,本文认为涂尔干所有的教育思想都是建立在其关于教育社会功能的理论基础上,他重视知识的道德教育价值,尤其是重点论述了科学知识的道德教育价值,他认为道德教育必须要通过各种知识的学习才能达到。

关键词: 涂尔干; 道德教育; 入世情怀

涂尔干(Emile Durkheim,1858-1917),与马克思和韦伯一起并称为社会学三大奠基人,其理论涉及诸多领域。他提出的各种问题是面对时代发展人类无法回避、必须面对的,他本人也常常卷入思想争论和社会运动的漩涡中。涂尔干是第一个以社会学家的身份系统地将道德、德育纳入自己的研究视野,并将其作为自己整个理论中心的学者^[1]。“一个国家的教育制度总是那个庞大的社会体系在某种程度上的缩影,而且各种冲突的思想会很快地在教育界里反应出来”^[2]。同样,一位教育家的思想也总是那个时代的体现,尤其是涂尔干这样一位热衷于关注社会变迁发展的思想家。他的教育思想也正是那个时代的缩影。

一、社会背景

十九世纪正是法国乃至整个欧洲处于急剧动荡的时期。法国资产阶级大革命以后,资产阶级和封建王权、教会之间反复较量,各种思想冲突碰撞。直到1875年法兰西第三共和国建立,才最终在法国确立了资产阶级专政的制度。虽然政治制度得以确立,但19世纪末的法国资本主义社会仍处于巨大的危机之中。涂尔干认为当时的危机,是所有传统社会在理性主义、个人主义、工业化面前所面临的危机。

在各种思想相互冲突甚重的时候,教育的力量往往更为人们所认识,而教育之社会功能也尤为引起重视。加之当时德国由于在教育上的领先而使得它在科学发展及工业革命中后来居上超过了法国,这更加激起了法国知识分子对教育问题的重视。

1)大革命后的彷徨:对道德教育的重视

法国大革命以前,人们在精神领域深受启蒙运动的鼓舞,相信理性的积极作用,相信人类应当依靠确实可信的科学知识来把握自己的命运。然而这种新观念在法国大革命中表现出一种悲剧性的结局,革命并没有如革命者们所说带来自由的社会,接踵而来的无政府主义、军事专制政府的建立、封建专制政府的复辟给人们带来了困惑、迷茫。理性作为人类行为的唯一指导被认为是不足的。世界观、理想、价值观等问题的探索成为困惑中的人们开始思考的问题。另外,科学和世俗精神发展成为社会生活中的强大力量,社会的世俗化发展导致了許多新的道德问题、精神问题,加之大革命对旧秩序的摧毁,新秩序的尚未诞生,重建道德规范、道德理想、道德价值是为复兴法国社会提供道德基础。这些都使得道德教育成为人们关注的一个重要问题。

2)资本主义的发展:加强科学知识教育

科学知识是资本主义制度发展的基础。法国资产阶级革命时期,各执政党派都很重视国民教育。其中最有影响的是吉伦特党领导人之一康多塞,他提出要由国家举办世俗性教育,加强科学知识特别是数学和物理知识的教学,这一思想对十九世纪法国教育产生了巨大影响。大革命以后,资本主义制度在法国迅速发展,工厂普遍确立,工人阶级人数增加,劳动者迫切需要掌握工业生产所需要的文化知识。然而,教会统治下的学校课程以文学课程为主,自然科学被排除在外或处于低等的位置。处于上升阶段的资产阶级要求加强自然科学知识的教育,以发展资本主义的经济。在这种情况下,初等学校增加了一些科目,将一些近代的科学知识包括了进来。然而,社会的不稳定使得法国的课程体系也是极其不稳定。涂尔干回顾十九世纪的法国,随着政权在执政府、帝国政权、复辟王朝之间的来回摇摆,至少先后出现过巧套不同的课程体系。科学教育尤其变幻莫测,时而进入必修,时而只是选修,时而集中在一个年级,时而平均在各个年级,它的处境就象是“不停地在流浪”^[3]。

科学知识虽然纳入了学校课程,但它的地位是不高的,侧重实科课程的毕业生似乎在学业程度上被认为是低等的。科学知识只被认为具有操作的实用价值,而没有丰富人性的价值。面对文实之争,法国还成立了一个专门的委员会进行调查研究,最后得出的结论是文实都是有意义的,应同等对待。然而,导致得出这个“实科也和文科同等重要”结论之一特别受到强调的理由是:面对国际竞争十分激烈的现实状况,必须以“生意人的实际眼光”^[4]看待实科课程存在的理由。这样的认识实际上是把科学教育的价值极度狭隘化了。科学知识的价值仅在于物质方面的实用价值,这也导致科学知识对于人的道德生活、精神生活的意义不为人们所认识,导致其在课程中的地位难以提高。

3)走出教会的控制:教育的世俗化

其时法国的教育为耶稣会士的古典传统所支配。初等教育的内容主要是读写算和教义问答,中等教育的教学内容主要是拉丁语和七艺科目,经院主义气息浓厚。即使是在资产阶级掌握政权后,教会仍因是他们维护统治的精神工具而受到重视。1850年颁布的教育法案——法卢法案——就是在任教育部长的耶稣会教徒法卢任期间制定的,该法案加强了教会对教育的控制权力。然而,教会控制下的学校教育不能使人们在道德困惑上得到解放,不能承担新时期道德教育的责任。18世纪法国唯物论思想在自然科学比较发展的基础上形成起来,数学、物理学、天文学领域都有显著发展,这就使人们容易认识到世界并不是上帝创造出来的,而是自然宇宙的一部分。生物学、地质学的发展撼动了旧有的道德基础传统的道德教育的机构——教会——已经不能承担道德教育的责任,满足人们对世界、对生命的意义和价值的思考。教会控制下的学校教育也不能真正有利于促进学校中科学知识教育的发展。所以,法国教育的发展迫切需要走出教会的阴影。

教会对教育的控制及其在教育上的主张一直不断遭到资产阶级思想家和科学家的反对。以狄德罗、霍尔巴赫、爱尔维修等为代表的百科全书派致力于反对宗教的活动,按照他们的见解,只要普及科学知识就可以消灭宗教^[5];1763年拉夏洛泰的《国家教育论》极力主张由国家办理教育,提倡以科学知识作为教育的中心,这样才能为国家的发展培养善于从事实际事务、使国家强盛的人才。十九世纪后半期,工业革命基本完成,资产阶级在教育上开始削弱教会的权力,八十年代教育部长共和党人费里以康多塞的思想为基础,实行国民教育的义务、免费、世俗性三条原则,从制度上为法国教育走向世俗化铺平了道路。

二、涂尔干的道德教育思想之启示

涂尔干重视教育的社会功能,具有强烈的教育入世情怀。教育发展既是社会发展的果,也是社会发展的因。入世情怀既是导致其思想的原因,也是其思想所要追求的果。他认为社会决定了对教育的理解,国家的经济和对外的事务、业已发生的所有变迁都必然要在学校体制这块专门领域中引起同样深刻的转型。社会还决定了教育的建构,经济组织和社会组织方

面的变迁需要产生相应的新型教育。所以，要想真正地理解任何一项教育主题，都必须把它放到社会中、放到社会发展演进的过程当中。涂尔干的社会观是非常独特的，他将社会视为一个独立的人格。社会是由个人组成，但社会不是简单的个人的集合体，社会是超越于个人之上的具有独立人格的一个存在。他在人的道德性情中强调对群体的依恋，强调集体主义，强调纪律，这些都体现出他的教育观、道德观中的社会情怀。涂尔干的社会情怀影响了他的教育观，他认为教育即人的社会化。在涂尔干看来，教育不是培养纯粹理念中的人，而是能够面向现实生活的人。“教育的功能首先是一种社会性的功能，教育必须让孩子做好准备，在社会上找到自己的位置，在生活中扮演有用的角色”^[6]。他所有的教育思想都是建立在其关于教育社会功能的理论基础上。提出重视知识的世俗功能，即旨在维持和发展社会的物理生命的那些功能，这种功能在基督教社会中被认为属于“较低的等级”，而他努力纠正这种鄙视现象，这也就为教育展现了一个新的视角。教育应该能够培养出合格公民，他们将能够有效地履行社会有朝一日委派给他们的功能。这体现在课程设置的目的是，教育不是要培养远离现实社会的理念中的人，而是要培养合格的公民。所以教育应该有面向现实世界，应该有一种入世情怀，将真实的现实世界教给学生，这里有两类知识：对人的知识，对物的知识。只有用这两类知识教育学生而不是偏于某一种，才能培养出真实的人、现实的人，能走进现实世界、适应现实世界并发展现实世界的人。

涂尔干注重教育的社会功能，但并不就是所谓的“社会本位”主义，并不意味着忽视人的自身发展。人，在他看来是最重要的。涂尔干认为公立中学的要务，并不是培养数学家、文学家、博物学家或历史学家，而是“通过文学、历史和数学等去塑造心灵”^[7]。“教育的功能首先在于教育人，培养我们身上携带着的人性的种籽”^[8]。人的教育、人性的培养在他看来是教育的核心任务，为了实现这一核心任务，仅有关于人的知识的学习是不够的，还必须学习关于物的知识。物的知识的学习如果仅仅只是为了它的实用价值，那么，这样的知识学习对于人的心灵的成长、滋养是无益的，它注定实现不了培养人的任务。物的知识的学习只有当其与人的意识、精神联系起来时才是有价值的。但是，涂尔干遗憾地认为当时学校经常呈现的景象就是每个老师只教他自己的专科，仿佛这个专科知识就是它本身的目的，而忘了它只是育人目标的一个手段。

教育要培养人，但教育要培养的不是理念中的人，教育不是要把人教得远离现实生活、把古代文明看作是比现代文明更真实的人，而是培养能够与当下社会和谐相发展的人。教育的育人目标就是具体的、历史的人性培养而不是抽象的人性培养。尤其是在一个社会大变革、观念不断更新的年代，教育的社会化功能便越发重要。教育要为人的社会化服务，教育就是人的社会化，涂尔干的这一教育思想对于正处于社会转型时期的我国颇具启发意义。

1) 重视知识的道德教育价值

第一，以完整的知识培养完整的人性。“人不是一个世界中自成一体的一个世界，不是和世界的其他部分隔着一块真空”^[9]，人是这个世界整体中的一个部分，他在这个整体中履行自己特定的功能。因此他只有先在一定程度上理解了自然，理解了自己与自然之间的关系，才能够理解他自己。因此，要了解人，就不能不了解人所身处的这个世界。如果把人和整个进化过程相割裂，那只是对人的完整属性的强行剪裁，那就不可能理解任何关于人的事情。要了解人、了解人性，就不能只是转向我们的内心做一些演绎的推论，而是要从外部观察它。要了解关于人的知识，还要了解关于物的知识，这样才能了解未知的人性。但一直以来的传统是重视关于人的知识而忽视关于物的知识，人文课程被认为是能够培养人性的和谐发展的。拉丁文之所以长时间主宰着我们的学术体系，就是因为这些作品的价值就在于向人们展示他们的方方面面，从而揭示了人的本性。而自然科学知识则被认为是与人性培养无关的，这是对自然科学知识的误解。科学知识展示了人性活动的一个方面，这与人文知识的价值是一样的。科学也是人类的成就。它们也是心智的产物，因此也展现了心智的本身。即使在人

文知识中也存在科学的成分，剔除科学的成分人文知识也会失去“一整块人性的领域”^[10]。所以，涂尔干认为真正的人文教育离不开科学知识，科学知识不仅是整个教育知识中的一个重要领域，而且还是文学知识中的一个领域。他认为我们不仅了解那些曾经激发人类心灵的多姿多彩的情感，也必须了解人们曾经拥有的那些重大的道德信念、宗教信念和美学信念，我们应当“在思维中一一体验这些情感”。所以，涂尔干断言，科学与真正的人文教育之间的必然关系甚至更加直接。科学是人类代代相承的工作，每一个环节都是人类集体经验的总结，了解科学知识不仅是了解自然，也是完善了对人的了解。所以，科学知识与人文知识同样是道德所赖以维持的支柱，一种严肃的科学教育是真正的人文教育不可忽缺的前提条件。我们应当以科学家对待事物一样的态度来认识自身。科学所能教给我们的一切，都会影响到我们对于自身的观念。

因此，“各门科学的学习在我们的教育体系中所充当的决不是一种外来侵入的异在元素，决不是一个外来者，一种对体系结构的威胁”^[11]。尽管它以外部的世界为取向，但它之所以将我们拉出我们自身，也只是为了把我们带回自身。在处理人的世界的学科和处理事物的世界的学科之间，决不存在着什么固定的鸿沟。事实上，它们相互包含，殊途同归。因为人们没有能够认识到这种潜在的同一体性，所以否认了科学知识在教育上的价值，实际上也就否认了它的道德价值。

知识教学是培养、发展完整的人性必不可少的，只有通过知识教学才能培养完整的人性。当时的科学知识教学往往只是停留于培养职业工匠和技师。涂尔干坚定地认为科学知识一定是有利于品德成长的，科学知识的学习对于品德成长不是可有可无或是锦上添花之功，而是非有不可。涂尔干提倡重视科学知识的教学，但并不因此否定人文课程的作用，他所反对的只是将人文课程僵死化、形式化的倾向。他认为，从一个极端到另一个极端是危险的，科学与人文之间并不是对立的。教育要为人的当今世界生活作准备，就需要知道科学的原则和方法，一旦科学被用这样的字眼来表述，那么相对立的科学和人文学科之间就有可能相互调和。

教育要促进人性的完善和发展，促进人的社会化。但人性不是纯形式的，人的社会化也不是建立在流沙之上，只有通过知识的学习才能促进人性的发展，实现人的社会化。在涂尔干这里，人类所有的知识都是可能成为“道德的知识”的，并不是只有专门的价值、规范的概念、范畴才是道德的知识，这一点对于我们思考、改变学校道德教育中的专门化的倾向是很有启发意义的。

第二，以现实的知识培养现实的人性。十九世纪是历史主义盛行的世纪，哲学界普遍认为不可能再有普遍的人。涂尔干深受这种思想熏染，他认为“人性决不是什么恒长不易的东西，其实是处在无休止的演进、分解、重组过程之中”^[12]。人性并不是一种特定的实在，它是人类心智的建构，特定的环境会演变、造就不同的人性。涂尔干提到了耶稣会影响下的学校存在这样一条原则：学术环境应当外在于时代精神，不紧趋时代的主流观念、不与挑动人们激情的主流观念站在一起。一种文明如果不与当世保持一定距离，在一定程度上采取一种古朴的性格，就不会产生具有教育价值的东西。所以人们总是以怀疑的眼光看待现在，教育者竭力要将孩子的眼光从现在挪移开去。现在，仅仅因为它是现在，所以丑陋、平庸、肮脏。因此，古典文学几乎成为耶稣会教育的全部素材。遥远的过去被赋予了比现在更大的教育价值。这种教育价值的获得部分源于对过去的为我所用的歪曲。涂尔干认为现实是复杂的，如果教育只是让学生通过古典文学熟悉人类一般性的特性，这样的教育就会使孩子们心智中的特性越来越少，这样的教育是一种简单化倾向的教育。古希腊的天才们创造了神奇美妙的希腊文明，但如果象 19 世纪德国的一些人文主义者那样意图用那样的一种文明模式来塑造人，结果只能是失败的。学校中如果只学“人间世界的知识”而不学“物理科学和自然科学的世界的知识”，如果学校只学经过简单化、目的化的修改后的“人间世界的知识”，那么学

生不能获得丰富性和多样性认识的刺激，没有切实的营养在滋润，只能使思想枯竭。这种现状使涂尔干发出“在我们的教育体制中，必须得有一场彻彻底底地转型”的呼吁。

涂尔干认为，法国当时的教育是文本教育，忽视现实世界，人性也被认为是一般的、不变的，因而一切有关人性的知识都是可以从古代经典当中获得的。而涂尔干认为，不同时代人性有不同的特征，教育要重视面向现实世界，要注重现时代人的感受。注重用现时的知识教育学生，这样才能培养出能够适应社会、使国家强大的人才。教会进行的教人脱离世俗、远离现实生活的教育和只追求实用性的、片面的科学知识教学一样是不能培养完善的人的。通过科学知识的教学进行道德教育是在片面的人文教育和科学知识教学之间寻找一条新的道德教育的出路。

2) 重视教学方法的道德教育意义

涂尔干认为教学必须有能力对我们之所是、我们之所思产生某种道德影响，必须有能力转变我们的观念、我们的信念和我们的情感，只有这样的教学才具有教育意义。他将不考虑意志、情感，只考虑理智的教育称为“狭义的教学”^[13]、“低等的教学”^[14]，称这样的教学几乎缺乏任何教育价值。如果一种主题只限于向我们提供能够使我们更多地控制事物的知识，那么，它倒是很可以用来增长我们的物质财富，但却丝毫不能影响我们的内在生活。不同的教学方法使人对知识有不同的理解，因而使知识也对人产生不同的作用。

第一，让心智直接面对事物。涂尔干在自己的书中指明，赋予科学知识在教育中相当的地位，但是这并不是注重科学的教学学说，后者指渗透笛卡尔精神的教育学说，它是注重科学的，但是仍是注重抽象概念的教学，学生面对的是理念化的实体。知识要与人的经验结合，成为人的一部分，成为人的情感、意志的一部分，成为可以用来面对、处理事务的工具。

在教育理论方面已经出现了关于重视经验教学的研究，如夸美纽斯的教育理论。夸美纽斯的教育学说赋予知识以理解、回应现实世界的能力，是注重现实世界的教育。夸美纽斯认为学校要用事物代替文本，应该教会孩子不是从书本上认识事物。涂尔干还提到了裴斯泰洛齐的实例教学课，这样的教学可以使学生有实际的收获而不是停留在空洞的语言上，是对课程结构设计以及课程实施过程中的思想所体现出来的道德教育意蕴。他们尤其是夸美纽斯的教育理论对涂尔干有很大的影响。涂尔干认为，只有让心智直接面对事物，面对事物实际运作的状况，才能使心智养成这些态度。教学应当能够使学生以形形色色的方式和外在现实发生着关联，教师应当在自己学生的头脑里培养一些一般性的概念，使学生能够就外在现实的性质勾勒出一幅画面。根据孩子的年龄大小，根据当时科学知识的进展情况，这画面的清晰程度和完整程度也会各有差异，这样的教学就具有了全新的意义。

第二，重视理性能力的培养。知识不仅是积累起来的信息财富，而且是思考方式，教育不仅是充实学生的大脑而且是塑造心智。耶稣会影响下的学校教育，即使是对古典文学的学习其宗旨也不是让学生熟悉古典文明，让学生得到古典文明的浸染熏陶，而只是让学生用希腊文和拉丁文说话写作。因而他们的教学方式就是学生在课堂上的鹦鹉学舌和大量的习作练习。古典文字成为崇拜的对象，学生并未从古典文学中得到人文主义的熏陶，因为，人文主义对信仰实在是构成了一种威胁。

中世纪时学习一门课程就叫做“读一部书”或“听一部书”。甚至在现代德语里，“教学”这个动词还可以翻译成阅读或朗读，而在法语里，宣读者就是教师的意思。涂尔干认为，教授科学的教师绝不当像唱经文的人那样，只限于念念有词地复述几何定理、物理定律或者化学公式。这样的教学，即使是传授人文知识，也不能通过空洞思辨抽象去发展理性，丰富人性，相反他认为辩证法等对人性、理智的培育是很有好处的。所以他区分两种教学方法：讲解(expositio)和究问(quaestiones)^[15]，究问是一种更有活力、更有生气的方式。这种教

学方式能够培养人的理性能力。涂尔干认为不管是哪一种教学方法，在使用的时候不能忘记它的目的，否则就会变成一种形式主义的训练。讲解如果不能使学生对作品进行辩证的分析，则其作用仅限于阐明作者的论点；论辩如果忘记是为为什么目的服务的，则会变成“到底是系着猪的绳子还是牵着绳子的人把猪拉到了市场”之类的空洞无聊的论辩。那种空洞脱离实际的知识不能称为是真正的学问。

3)师生之间的个人化关系

涂尔干从对耶稣会教育的考查中看到，耶稣会教育之所以迅速赢得公众的喜爱，其中一个原因即在于学生和教育者之间保持个人化的持续接触，这种接触使得教师和学生之间形成了良好的关系。这使得教师更了解学生，知道教育应该从哪里开始，所以它也就越发达地强大有力了。涂尔干认为文艺复兴以后，个人开始获得自我意识，人们意识的个人化使得教育本身也必须变得越来越个人化。每个人有自己独特的道德生活，能够感动他的也就是适合于他的。

总之，涂尔干重视知识的道德教育价值尤其是重点论述了科学知识的道德教育价值，他认为道德教育必须要通过各种知识的学习才能达到。撇开知识学习单纯地进行道德教育只能是空对空地训练，并不能使人养成面对生活的基本的习惯和态度，不能对现实作出正确的判断。另外，并不是有了知识就自然能对人产生道德认知、情感、意志上的教育意义，知识的学习要培养学生面向现实的态度和能力以及理性的思考能力，这样的知识教学才能成为道德教育的途径。

在西方近代历史上，“当人们把科学接受下来的时候，科学要么好像是附于其他学科的一个额外领域，要么好像是灵魂卑鄙，只讲物质，舍弃经典而求科学的人们所选择的道路。”因而，科学知识在学校中的地位是很低的。涂尔干呼吁要认识科学知识是品德陶冶不可缺少的养料，科学学科与人文学科一样具有教育性。而且涂尔干还呼吁给其他新的人文学科如历史、地理等予重视，因为它们同样具有陶冶人性的作用。我们今天的基础教育中对科学知识的教学不可谓不重视，然而这只是对科学知识的物质功用的重视，对科学知识学习带来的可见利益的重视，而至于科学知识对人的道德成长的作用却是忽略了。涂尔干在当科学知识处于学校教育“冷宫”时代的教育思想对我们今天科学知识在学校教育中处于“炙手可热”时代的教育思想依然具有极其重要的启发意义。

学校教育不仅是要教给学生各种各样的知识，使学生能够迅速掌握人类社会的知识的精华，而且，要使学生成为有道德的人。这才是学校教育的根本目的。赫尔巴特、涂尔干等人当时呼吁要在学科教学中、在知识学习的过程中进行道德教育，是为了提醒人们重视科学的学习，不要离开知识而空谈道德，空谈修身养性。那么我们今天依然呼吁要在学科教学中进行道德教育，是为了提醒人们注意不要为了知识而学习知识，把知识当成远离自身经验的资料、材料，当成是获得各种实际利益的交换价值。虽是从不同角度出发，然结论却是一致的：道德教育应通过课程教学进行，课程德育是学校道德教育的基本途径。

参考文献:

[1]鲁洁.德育社会学[C].福州:福建教育出版社,1998.261.

[2][英]博伊德金.西方教育史[M].北京:人民教育出版社,1985.326.

[3][6][7][8][9][10][11][12][13][14][15] [法]爱弥尔·涂尔干.教育思想的演进[M].上海:上海人民出版社,2003.431,319,367,471,477,474,478,454,371,370,19.

[4]王天一.外国教育史(下)[C].北京:北京师范大学出版社,2001.181.

[5]刘祚昌.世界史:近代史(上)[C].北京:人民出版社,1984.111.

Durkheim:the Moral education Basised on the Education into the World Sentiments

Zhou Xiaojing

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

Abstract: Durkheim was the first sociologist who systematically put moral, moral education into his researchs, and constructs his whole theory on the basis of moral. This article believes that all of Durkheim's thoughts about education established on the social function of education He attaches importance to the value of knowledge on moral education, especially scientific knowledge. He thought that moral education can be achieved by learning through a variety of knowledge.

Keywords: Durkheim; moral education; into the world sentiments