

德育研究：学科的独立和开放

薛晓阳

（扬州大学教育科学学院，江苏扬州 225002）

摘要：学科制度在大学中的确立，不仅标志着知识成为可以研究的对象，而且同时还意味着一种新的学术权力的诞生。以学科为界限形成一种拒绝“外人入内”封闭地盘。从这一角度看，学校德育也是一门学科，但至今却没有获得应有的学科地位。德育，作为一门学科的性质和内容常常缺少稳定性，在更多时间里，它是在执行任务或解决问题而不是专业研究。当然，与其他学科相比，德育具有更多的社会责任和实践特征。然而，今天的问题是，不是德育的学科性在抹杀德育的实践性，恰恰相反，是德育的实践性正在干扰和破坏德育的学科性，使德育丧失作为一门独立学科所应有的自主性和探究性。

关键词：德育研究；德育学科；学科独立；学科责任

一、学科及学科的独立

学科制度在大学中的确立，标志着知识成为一个可以研究的对象，也标志着是人类真正走向理性世界，实现自由思考的开始。在大学之中，学科成为一个封闭性的力量，躲避着政治权力对学术的干预和侵犯。在西方学者那里，学科不仅是一种管理规范，更是一种专业领域。在他们看来，学科的独立具有非常重要的知识价值。^{[1][21]}而学科之间之所以要划分成分离的建制，其根本目的就在于形成学科的封闭力量。托马斯·F·基恩认为，“分门划界有多种目的。”而他认为，最重要的目的就在于“当为学科划定界限，其边界就标志着所有者的领土，外人不得进入……”^{[1][22]}西方从19世纪开始建立起以学科体制为基础的教育制度，以及学科的专业标准，这为学术的自由思考和知识探究奠定了基础。

在西方学术界，学科从来不是单纯的知识标志，而且同时标志着一种教育的权力。这种权力有两层含义，一方面，是指他包含着一种教育的权力，即对学习者的控制和规范。但另一方面，这种权力又超出了教育内部的制约，它不仅指为学生设定教育的规范，而且同时标志着学科本身的一种独立，即拒绝“外人入内”的权力。在这种权力的保护之下，学科能够拒绝世俗力量对知识探究的干预。自从学科制在大学建立之后，不仅形成了以系科为界限的知识领域的划分，更重要的是形成并确认了学科内自由思考的权利。虽然，这种自由是有限度的，它常常不能超越学科的界限。比如，在早期的西方世界里，一直在争论一个问题，这就是学术自由究竟是大学教授享有的一种特殊权利，还是普通人也能享有的公民权利。直至20世纪50年代以后，这一问题才逐渐在学者们的推动下被纳入法律之中。^[2]从这里可以看

到，大学及其学科的建立为人类的思想自由开辟了一片净土。

关于学科独立问题，迪尔凯姆在论述社会学的方法论时也曾表达过类似的观点。迪氏认为，只有当一门学科在方法论上做到了平等与独立才算这门学科真正独立了。他说，社会学的方法必须不违背两个原则，一是“学说平等”，二是“不以一种学说反对其他学说。”包括“不以信仰影响态度”。^[3]他的意思是说，社会学作为一门学科，因为还没有获得平等的学术权利而显得很不成熟。迪氏认为，社会学应当独立于一切政治力量，保持所谓“价值中立”。在这里，价值中立的意义已经不仅在于确保研究过程的可靠性，更在于保证作为一个学科领域所具有的独立和尊严。他告诉我们，社会学实际仍在意识形态的支配之下，还不能算作独立的学科，只有当社会学真正具有了自我言说的权力之后，它才可以被称为一个独立的学科。学科制度的建立，对于学术研究来说，无疑产生了巨大的影响，因为只有当科学成为一个学科之后那种不受任何束缚的知识探究才将获得可能。1737 年始于德国大学的研讨班，1780 年间始于法国高等学府的实验室，1760 年始于苏格兰的格拉斯哥大学课室，1763 年语言学家海涅创办的语言学研讨班等前所未有的教育形式纷纷出现在大学之中。在海涅的主持下，严格的书写和评价方法使用到教学之中对话和理解取代了中世纪大学引经据典和仪式性辩论的陈旧方法。柏林大学的历史学家兰克教授在自己的研讨班上，允许学生自由选择研究课题，对于违反批判原则的过错则给予严厉的批评。研讨班培养了一批哲学、语言学和历史学等人文学科的精英，他们都有一种在智力上“高人一等的优越感”。^{[4]102-106}

当然，学科本身也有一种强制，甚至许多学者也专门论述过这种来自于学科的强制力量。比如，米歇尔·福柯，认为学科的本质是一种社会的规范，它尖锐地指出，学科“构成了话语生产的一个控制体系，它通过同一性来设置其边界”。但无论如何，这种强制与此前存在及现在仍然存在的政治强制已经完全不同。它只是一种学科规范，而不是针对自由探索的力量。事实上，无论是研讨班、实验室，还是在课室教学中，知识对人的规范作用都不是简单地表现为生硬的、压迫性的强力。^{[4]102-106}对于学科的知识增进来说，它纯粹是前所未有的福音。

二、德育及德育的学科独立

作为改革的主要对象，近 30 年来，学校德育取得的最大成果莫不是摆脱政治教育的身份，我们今天之所以能够听到如此丰富的德育话题，包括在过去看来甚至不敢想象的观念，大概都是源于这一身份的转变。然而，据此我们就说中国德育已经成为一门独立学科，并获得不受限制的专业权力，这大概还不够准确。不过，德育的身份转变，也的确意味着一次“平民化”的过程，即基本变成一门与其他普通学科具有同等地位的学科。从这一角度看，这是中国德育的一次重要转变，它意味着德育将与其他学科一样，从此能够自己决定自己的命运，能够自由而独立地进行思考和研究。作为一门学科，它能独立承担自己的学科责任，表达自

己的学科权力。但是德育在摆脱外部束缚的同时，也不得不放弃过去那种作为“领导学科”的地位。然而，不管怎么说，我们都不能过分夸大德育由身份转变所带来的学科独立的成果，因为要让德育真正获得学科的话语权还需要做很多事情。

长期以来，学校德育实际从来也没有真正被作为一个独立学科来看待，这一点不仅在中小学教育，亦或社会教育之中，包括在大学这个以学科保护知识的地方也是一样。这一点意味着，德育不是被作为一个研究的对象，它只是被视为一项“工作”，其主要任务不是进行研究而是去解决问题。学校德育作为一门学科的性质和地位，以及研究的内容和主题都是很不稳定的，在更多时间里，它是在贯彻政治工作的任务，而不是学科的专业探究。这主要表现为，德育研究的内容不是由学科自身及其知识体系所决定，而是由学科以外的政治意志所支配。德育研究的问题常常并不取决于学者的兴趣和发现，而是取决于社会政治生活的需要。比如，把党和政府的方针、政策、思想和口号作为德育研究的主题，并用这些主题取代德育领域自身所固有的问题。从某种意义上说，这些问题原本亦有重要的研究价值，但这些问题的研究应当有自己专门的领域，或即使放入德育领域，也不应当成为德育研究的主要话题，而这些问题的主流化和学科化在事实上限制了德育研究的视野，占有并冲击德育研究自身在逻辑和结构上的独立性。

然而，非常令人吊诡的是，与其他学科相比，在旧有的身份中，作为一门学科，德育又凌驾于其他学科之上，具有至高无上的权力和地位。在学校中，德育与包括政治学科在内的其他学科一样，处于一种非常特殊的地位，其教学和研究常常受到特别的重视，有着很好的行政支撑力量，在课程设置和教学安排方面不会受到来自其他学科的冲击和干扰。但与此同时，在政治和意识形态的干预之下，德育学科也丧失了其他学科通常具有的自由和权力，成为一种意识形态的工具和政治教育的手段。在这一视野之下，德育的功能非常实际，就是解决学校和社会的实际问题。因此，德育成为政治、德育成为工作、德育成为工具的情况便成为顺理成章的事。从表面上看，德育的学科地位非常“显赫”，但实际上，它从来就没有获得与其他学科同等的地位。同样，在形式上，德育是一个“领导”学科，具有特殊的学科地位，在学校中它养尊处优，受到特殊保护，无论是在课程设置，还是在课时安排上都得到有力的行政保障。但与此同时，它实际也失去了其他学科所具有的自我领导、自主探究的权力。由此看来，德育所占据的特殊权力是通过放弃学科的独立为代价换取的，而这样的地位和权力对于真正的学科则意味着一种不幸。

在这一点上，中国的许多知识分子很早就看到了这一点。在他们看来，中国的“家国同构”的社会体制，使道德政治化，^[5]并最终形成所谓“伦理政治”的社会现实。^[6]在这种情况下，道德作为一种知识无法进入独立的专业领域而获得自由研究的权利。在这种传统中，“道”与“政”、“德”与“治”结合在一起，最终形成“道即政”，“德为治”的传统。比如，在孔子那里，其“仁政”思想就包含着强烈的“德治”内涵。孔子所谓“仁”，是政治的“仁”，而他的“政”亦为伦理的“政”，绝没有什么独立于政治之外的“仁”，也没有独立于仁之外

的“政”。历史上，就道德对政治的依附性问题，严复等思想家早就进行过尖锐的批判。但时至今日，这一问题实际仍然存在。从某种意义上说，德治在中国不仅仅是一种资源分配的标准，而且还是一种推进社会转型、扩大群众动员和确立政治合法化的工具。^[7]正如国内学者毕世响所说，中国的“教育是一种道德和社会意识形态。”教育在中国“大则改变国家，小则改变个人。”^[8]由此，我们就很容易理解，在学校德育研究中为什么很难获得在其他学科中轻易就能获得的自由和权力了。

国内学者黄书光研究了中国德育 20 年来的历史变迁后说，中国德育的基本目标应当是“本体回归”，即从适应政治转向适应生活。^[9]在他看来，在我们的教育记忆中，德育扮演了一种政治动员的角色，而不是自由探究的主体。从学科所受到的限制来看，可能再没有比学校德育更突出的了，可以说这是其他学科所没有的。在德育研究中，我们常常看到来自于内部机制上的矛盾。美国学者斯特罗有《学校德育探究》一书，在此书中他指出，德育工作先天上就有一些不易克服的难题与限制。比如，教孩子守规矩，他们就会失去独立思考的机会；如果不教孩子守规矩，他们在学习独立思考时又无所适从。但在我们的文化与传统中，问题还不仅止于此，德育，作为一门学科，其本身的自由和开放还有待扩大。作为一个学科的解放，是当前德育研究面临的主要问题之一。

在这里，我们必须提到哲学家海德格尔的一个观点。上个世纪，海德格尔在就任柏林大学校长的演说中提到大学的“自我主张”问题。在他看来，作为一个大学及大学中的学科必须要有“自我领导”的能力，而这种能力对于我们理解德育的学科权力亦显得必不可少。海氏在论述作为一个独立的学院和专业时不无见地地指出：“当一个学院因扎根于它的科学的本质中而具有展开精神立法的能力，从而将那逼迫它的此在的力量塑造为民族的一种精神世界的时候，一个学院才成为学院。”并进一步说：“当一个专业一开始就将自己置于这个精神立法的领域，并由此打碎专业壁垒，克服浮浅的职业培训的陈腐和虚伪，一个专业才成为专业。”^[10]由此可见，一个学科没有自我领导的能力，就不会有自由思考的能力。而要真正获得这种能力，首先必须获得精神上的独立。如果在精神上不能独立，那必将导致这一学科的萎缩和退化。

中国是一个强调价值统一的国家，因为作为意识形态的一种重要形式的德育当然会受到特别的重视，这与西方有很大的不同。比如，西方文化强调个人主义，普遍崇尚多元，因而主流价值的地位不像东方文化显得那么重要。在这一背景之下，主流价值的性质和立场是什么，对于西方人来说或许并没有太多意义。因此，在西方文化里，作为一门价值性的学科，德育也不会受到像中国这样的关注，而德育的主流价值也不会对整个社会构成挑战和威胁。然而，在中国的文化背景下，情况就完全不一样了。主流价值在中国非常重要，它在某种程度上决定着人们的生活。因此，如果这个主流价值得不到很好的研究，或主流价值出现自我迷茫，或主流价值得不到普遍认可，那将对社会生活实践产生重要的影响，甚至造成社会信任的危机或价值秩序的混乱。

由于缺乏学科的独立性，德育研究无法形成自己的问题意识，这常常导致应该研究的问题得不到研究，而不应该研究的问题却不得不研究。比如，德育的实效性问题原本不是德育本身的学科话题，但却由于政治工作领域的需要而不得不把它作为德育学科的研究主题。事实上，对于从事德育研究的人来说，很少有人相信德育有什么立竿见影的效果。德育是心灵的构造和情操的陶冶，要靠人的自我领悟和生活积累，因而德育不仅没有什么实效，甚至也不能有什么实效，那种所谓有实效的德育必然是包含“暴力”和“强制”并违背德育内在价值的教育。

而在教育实践中，人们总是用实效观去衡量德育及其研究，用考察政策的方式考察德育，这样的思考方式和研究取向不仅不能促进德育的发展，而且可能毁坏德育的精神和未来。一个学科如果不能真正独立于外在的社会压力，那它就不可能从事真正的科学研究，也就不可能真正最后接近知识的真谛。事实上，作为“工作的德育”的政治化并不要紧，但作为“学科的德育”却不能政治化，一旦作为学科的德育被政治化，那它将再也不会有任何学术的活力和成就。如果作为学科的德育政治化了，这就意味着从根本上失去了自由研究的地盘。这时，德育也就不再是一个学科，它不再拥有作为学科的基本条件。由此可见，学校德育虽然具有实践性质，但与此同时，它的确是一个学科，而不仅仅是一项政治工作。从本质上看，学校德育必须成为能够自我领导的专业，而只有在这个前提下，才能去考虑德育作为政治工作的任务和功能。

三、德育及德育的学科责任

今天，德育属于政治的时代已经过去，但德育作为一个学科并没有获得完全独立的地位，因而从学科的角度重新确认德育的学科权力是非常重要的。德育要回到学科中，才能恢复自己的学科权力和学术责任。然而，德育回到学科中，并不是说德育就只能局限于学科自身的有限范畴。事实上，德育学科与一般学科有很不同的特点，这就是它与社会政治生活和意识形态有着比其他学科更为密切的关联。在实际社会政治、文化与道德生活中它承担着比一般学科更多的超越学科领域的社会责任。从社会历史实践上看，学校德育实际也从来没有真正属于过个人、学科或专业。德育学科在各个方面都与社会和学校德育工作联系在一起。作为一个学科领域，它不可能完全摆脱或拒绝社会政治生活的追踪。正因如此，德育及德育学科历来为政治意识形态所争夺。因而，从这个意义上说，德育学科具有一种比其他学科更为明显而深刻的体制性的痕迹和特点。

在传统上，我们强调教育必须为政治服务，其实这句话并不错。如果说这句话有什么问题的话，那就在于我们的理解和实际运用有所偏差。德育研究应当是独立的，“服务”不能变成德育研究的目的，一旦变成目的，那性质就发生了变化。我们说，德育研究的结果，可以为体制所用，而且应该为体制所用，这是德育的社会责任，也是德育的社会贡献。然而德

育研究本身不能为体制所支配。一旦被支配，德育研究就不可避免地将面临失语。这就是说，德育的社会服务与学科独立并不矛盾甚至相辅相成，任何学科作为知识探究的活动都应当是独立而自由的。当然，在实际研究中，作为体制的力量可以也应当介入学科的研究。比如，政府参与科学研究的课题规划和立项设计等。但是，这种参与不应是对知识探究的干预，恰恰相反，应当是给予学科研究的制度支撑。学科作为一个研究的主体，在任何时候和任何地点都应当是自由的、开放的、独立的。换句话说，就是它自己对自己负责。

事实上，德育也的确包含着强烈的政治功能，这一点也是不容否定的。强调德育研究的学科独立性，并不是盲目排斥德育的政治社会价值。我们绝不主张德育与政治的分离，事实上也不可能。德育研究要独立，要有学术探索的自由和权力，但德育研究同样不能拒绝自己的社会政治责任，更不能抵触政治的价值或独立于政治和社会生活之外。其学科的独立性，说到底研究的独立和思考的独立，而不一定是思想价值和伦理内涵的独立。从根本上说学校德育与社会政治并不是一种对立的关系。因此，德育研究与德育工作一样，同样要服务于社会也必须服务于社会，但德育研究又与德育工作不同它的服务应当是自主的，其研究的结果可以向社会自由开放，但研究价值的选择应当由自己独立判断。

由此可见，从学科的社会责任看，德育仍是一个学科，它一点不比别的学科小，但同样也不比别的学科大。然而，它的社会责任的确要比别的学科更广泛。但是，在别的学科那里，学科有多大，它的责任可能就有多大。而在学校德育这里却有所不同，学科可能还是这么大，但它的社会责任却超过它的学科。比如，过去，我们常常提“大德育”的概念，这一概念指的是社会德育的意思。实际上，用这个“大”来淡化学校的社会责任，将学校的社会责任推还给社会，这肯定是非常错误的。但是，如果用这个“大”字来理解德育的社会责任倒是非常恰当。德育做的事情在学校、在学生、在课堂、在教材，然而要真正追问它的责任就绝不仅止于这里，它可能延伸至社会生活的各个领域。若不这样理解，这个“大”字就会变成贬义词。

建立这样的立场，对我们研究德育问题是非常重要的。德育研究总是在扩张或是缩小研究领域的问题上争论不休。但如果能够这样看待德育的“大”与“小”，就可以比较合理地把握德育研究的领域问题。也就是说，作为学术研究的专业领域，它应当是“小德育”，这个“小”字的含义是指德育应当有学科的独立性，不应降格为政治意识形态的工具和手段。而从德育所应承担的社会责任看，它又应当是“大德育”，这个“大”字的含义是指德育应当有比其他学科更强烈的社会责任意识。

事实上，我们强调德育的学科独立性，并不是要把德育研究限制在狭小的专业领域内，而是强调德育研究的自由和开放。由此可见，只看到德育的“小”字而看不到德育的“大”字同样是危险的。对于这个问题杜威早有论述，杜威讲教育即社会，他的意思可能不仅仅是要把教育从象牙塔里拉出来，而且包含了要求教育承担相应的社会责任。杜威的生活教育论，实际主要是一个德育的概念。他期望通过学校的社会化，重新塑造美国社会的传统、文

明和道德的基础。在我国学术界,也有许多学者涉及这一问题。南师大的班华教授,提出“心育”大于“德育”的观点,要求两者结合并通过这种结合来改革学校的德育等。这些思想实际都包含了扩大德育学科责任的观点。

作为一个学科,德育研究有自己独立的问题意识,而不可能与社会实践需要形成完全一一对应的研究关系。比如,关于道德的内涵、对人性的本质、对教育可能性的研究等,对这些问题的研究是德育学科的内在主题,它不能随社会意识形态的变化而随意改变。这一特点实际是任何一门学科,任何理论研究的普遍规律,而不是德育研究所特有。然而在实际工作中,常常在这一问题上存在误区。一些人只看到德育的社会责任而看不到德育的学科性质,将一些学术性的理论研究视为脱离实际的玄谈怪论。而对于这样的批评,甚至让一些德育研究者也摸不着头脑,甚而也自认为德育研究无用,不能解决实际问题。而之所以出现这样的问题,实际都是因为对德育研究的学科性质缺少最起码的认识。

今天,提出并思考这个问题,实在是已经是迫在眉睫,否则德育研究将前景堪忧。德育研究的种种危机,实际往往都与在这个问题上的模糊认识有关。一些德育工作者,总是试图考虑与社会需要的统一总是担心因为德育的问题而导致社会出现问题。正是因为这种过于沉重而不恰当的责任感毁坏了德育研究者的学术立场及其自我同一性。他们常常丧失自信,不知所措,不能理直气壮地进行独立思考。这种现象在教育实践中非常普遍。导致这种“心理焦虑”的原因主要就在于社会把超出德育研究所能承担的社会压力抛给了德育,让德育承担了不应承担的社会责任。事实上,社会出了问题,原因可能并不在于学校或教育,单靠德育工作原本是解决不了这些问题的。

事实上,德育学科要承担更多的社会责任,或更好地承担社会责任,就必须保持学科立场的独立性。因为只有保持独立的研究立场,才能更客观地面对自己的研究对象,才能在不受外在干扰的情况下去选择和决定自己的研究问题,而不致在作出判断和结论时失之偏狭。也只有这样,才能为社会提供更为客观真实的研究成果。在这个问题上,国内学者有诸多相关研究。比如,学者靖国平从教育学的角度讨论了这个问题,指出教育研究关注学科立场主要有三个方面的原因。第一,研究者的主体意识已经觉醒;第二,教育学科对其他学科过于严重的依赖性;第三,教育理论实践诠释力的不断弱化。由于这三个方面的原因,要求我们必须重新审视教育科学的主体性和独立性。靖氏还进一步总结到,教育研究应当“在价值之间思考教育,在永恒和公共的立场上思考教育。”^{[11]91-93}从这里可以看到,德育研究的学科独立性,就是要求从社会公共意识出发。由此可以进一步推断,德育研究的学科独立性最终是为了承担更多更大的社会责任。学者金生鉉讨论了同样的问题,他认为,学科是无立场的,只有无立场才能是独立的。^{[11]91-93}在这里,揭示了一个重要的观点,即学科的独立主要就表现为立场的独立。如果

德育研究真正做到了立场的独立,也就真正做到了学科的独立。而这种独立则意味着德育研究最终有可能对社会负责。

参考文献:

- [1]王长纯. 和而不同: 比较教育哲学的深思[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2002.
- [2]李子江. 美国大学终身聘任制的历史与变革[J]. 清华大学教育研究, 2006(3): 54-60.
- [3]E·迪尔凯姆. 社会学方法的准则[M]. 狄玉明, 译. 北京: 商务印书馆, 1995: 154.
- [4]鲍嵘. 学科制度的源起及走向初探[J]. 高等教育研究, 2002(4).
- [5]陈泽河, 戚万学. 中国道德教育的历史命运及现代转换[J]. 山东师范大学学报: 社会科学版, 1995(3): 60.
- [6]樊浩. 中国伦理精神的历史重构[M]. 南京: 江苏人民出版社, 1992: 19.
- [7]魏沂. 论当代中国的新德治[OL]. <http://www.future-china.org/fcn/pr/pr20010501-1.htm>.
- [8]毕世响. 教育史诗独白——国民社会教育体系诉说[M]. 长春: 吉林人民出版社, 2006: 256.
- [9]黄书光. 变革与反思: 共和国德育的历史走向[J]. 华东师范大学学报: 教育科学版, 2006(1): 81.
- [10]海德格尔. 德国大学的自我主张[OL]. 溥林, 译. [2006-8-21] <http://www.siwennet.org/xxlr1.asp?ID=3031>.
- [11]宋剑, 董标. 教育学的学科立场[J]. 教育研究, 2006(1).

Moral Education Research: the Independence and Openness of Discipline

XUE Xiao-yang

(School of Educational Science, Yangzhou University, Jiangsu Yangzhou 225002, China)

Abstract: The establishment of subject system in the university not only indicates that knowledge can be the object of researching, but also means the birth of a new kind of academic power. It forms a closed territory which rejects “outsiders to go inside” with the boundary of discipline. From this point of view, school moral education is a kind of discipline, but till now it hasn't achieved the status of discipline which it deserves. As the nature and content of discipline, moral education, is always short of stability. More often, it is carrying out a mission or solving a problem but not doing professional research. Of course, compared with other disciplines, moral education has more social responsibilities and practical characteristics. However, today's problem

is not that the discipline nature of moral education is killing the practicality of it, on the contrary, the practicality of moral education is disturbing and destroying the discipline nature of it, which makes the moral education lose the nature of autonomy and exploration.

Key words: moral education research; discipline of moral education; independence of discipline; responsibility of discipline

收稿日期: 2008-05-15。

作者简介: 薛晓阳 (1958—), 男, 汉族, 江苏人, 扬州大学教育科学学院教授, 教育学博士, 主要从事德育原理研究。