

# 改革开放 40 年德育理论研究的主题及进展

戚万学 唐爱民 韩笑

(曲阜师范大学党委 曲阜师范大学教育学院 273165)

**摘要:** 改革开放 40 年来,我国德育研究在促进德育学术繁荣、指导德育改革与实践、应对时代课题的挑战方面取得了显著进展与成就,为教育科学研究的繁荣发展和教育改革的实践作出了积极贡献。德育理论研究取得的成就,可通过研究主题的概括得以呈现。40 年德育研究的主题主要有,德育研究的科学化与专业化探索,德育本质与德育功能问题的探讨,对西方道德教育研究成果的吸收与借鉴,道德教育模式的理论构建;德育课程改革之理论基础的研究,立德树人根本任务的探讨成为新时代德育研究的新课题。

**关键词:** 改革开放 40 年;德育理论研究;主题;进展

**[作者简介]**戚万学,曲阜师范大学党委书记、教授;唐爱民,曲阜师范大学教育学院院长、教授;韩笑,曲阜师范大学教育学院硕士生(山东曲阜 273165)

1978 年以来德育理论研究的历史,是与改革开放的伟大理论、伟大实践同频共振的历史,是教育领域不断解放思想、不懈探索并与不同文明成果积极对话的历史,其理论立场、问题边界、研究主题、价值追求均有鲜明的社会变革的印记。本文拟结合 40 年来德育学术探讨与实践改革的主要成果,通过回溯德育学术演进与实践变革的发展脉络与发展逻辑,系统梳理其研究主题,进而从总体上展示 40 年德育研究取得的主要进展,把握其未来发展的趋势。

## 一、德育理论研究的科学化与专业化探索

40 年前,德育领域面临的是十年“文革”带来的教育事业遭到毁灭性摧残,学校德育的性质方向被篡改<sup>[1]</sup>,千千万万青少年在思想、道德、心灵上遭受重创的局面<sup>[2]</sup>。因此,改革开放后德育发展的头等要务是德育观念的拨乱反正。理论界首先把目光聚焦到使用混乱、各言其说的德育概念。1980 年,蒋制心与张佳馥就提出应结束德育概念的混乱状况,为道德教育正名。<sup>[3]</sup>自 20 世纪 80 年代始,道德教育范畴逐渐以相对独立的面貌呈现,开启了专门、专业研究的序幕;彼时,也是道德教育研究引进、继承与本体重构的时期,大量外域的道德教育学术成果纷纷引介中国。如苏霍姆林斯基的道德教育思想、皮亚杰与柯尔伯格的道德认知发展理论等渐次进入德育思维中。这一阶段,德育改革、德育课程、德育评价、德育功能的理论探索也如春笋般涌现。90 年代,随着改革开放的迅猛推进,我国德育理论工作者进入了异常活跃的时期,出现了“德育首位”的提法,一些新的德育课题不断出现,如社会主义市场经济体制对德育的挑战、学校道德教育的实效性研究、道德教育模式的理论探讨等,拓展了德

育理论研究的领域。2000年之后,本土德育理论成果异彩纷呈,涌现出了诸如生活德育、网络德育、主体性德育、公民教育、道德教育的文化使命、生态德育等一系列理论成果,德育研究领域逐渐成形、稳定。一个学科成熟的标志是其研究领域的逐渐清晰。德育理论研究的专业化程度逐渐提高,由早期宽泛的研究范畴、主题逐渐发展到比较稳定、成熟的研究领域与论题。

## 二、关于德育本质与德育功能问题的讨论

德育的本质与功能问题是德育理论首先需要解决的问题,是关乎德育范畴的边界、领域、定位乃至“是其所是”的本体论问题。改革开放之初,随着教育本质问题大讨论的争鸣,德育理论工作者对德育本质与功能问题作了诸多深入探讨,为德育学科的发展奠定了理论基础。

### (一) 德育本质研究成果丰硕

德育本质问题是回答“德育是什么”的前置问题,是德育学术共同体必须首先明确的问题。不同的学者从不同的视角对此展开了讨论,对德育的内涵与外延作了充分、深入、专业的探讨。

首先是对德育内涵与外延的探讨。德育的本质问题,究其实乃对德育的特殊性及其发生过程的认识问题。1982年,李道仁针对德育本质纷乱不一的现状指出,德育是教育者根据社会向人们提出的思想言行规范,对受教育者提出要求,受教育者自觉地选择、消化、吸收、运用这些要求,并转化为个人的要求,形成个人品德的具有自身特殊性的矛盾运动。<sup>[4]</sup>他进而提出德育的外延应包括政治思想、世界观和道德教育。这种界定为尔后流行的所谓“大德育”概念提供了某种依据。1988年,王道俊、王汉澜在其《教育学》中,将德育界定为“有目的、有计划、系统地对受教育者施加思想、政治和道德影响”的教育活动。<sup>[5]</sup>1989年,胡守棻在其《德育原理》中提出:“德育就是把一定社会的思想观点、政治准则和道德规范,转化为受教育者个体的思想品德的社会实践活动。”<sup>[6]</sup>1991年,胡厚福提出,德育的“德”是相对于体育、智育、美育的体、智、美而言的,德育的本质是“育德”,是培养人的品德。<sup>[7]</sup>

1994年,鲁洁、王逢贤提出,“德育是教育者根据一定社会和受教育者的需要,遵循品德形成的规律……发展受教育者的思想、政治、法制和道德几方面素质的系统活动过程”<sup>[8]</sup>。这些界定都明确了道德品质教育在德育范畴中的本体涵义,同时又把思想、政治、法纪、道德等纳入德育外延之中;显然,都还没有脱离“大德育”的思维逻辑。鉴于此,檀传宝主张应坚持“守一望多”的立场,“守一”就是坚持“严格意义上的德育只能是道德教育”“望多”就是在教育实践领域把思想、政治、法制教育纳入工作范畴。<sup>[9]</sup>黄向阳则直接把德育“严格限定为道德教育”,以为“德育正名”。<sup>[10]</sup>通过持久的系列探讨,德育之“德”的本体论内涵不断得以确认。

其次是关于德育规范性与超越性本质的探讨。德育包含社会规范的需求,规范性的培养也是德育的重要任务。教育应培养适应社会发展、符合社会需要的人,业已成为人们的共识;形成个体符合社会要求的思想、政治、法制和道德规范是德育的本质要求和基本任务。同时,人们还提出了德育的超

超越性本质，从而使德育本质的认识得以辩证、完整体现。1996年，《教育研究》围绕德育的超越性本质，专门刊发了由全国教育科学规划领导小组办公室、南京师范大学教科所、《教育研究》杂志社等共同主办的“当代道德教育理论研讨会”关于德育超越性本质与现实性功能问题的系列论文，深入探讨并明确了德育的超越性本质。如，鲁洁认为，教育作为一种培养人的实践活动，必然具有超越的特征，其核心就是要培养出能改造现存世界、具有实践意识和实践能力、超越现实世界、现实社会的人；<sup>[11]</sup>赵志毅提出，道德教育应兼具现实性与超越性两个方面的属性，二者相互制约；刘惊铎认为，德育的超越性本质不仅是一种价值目标，而且是一种现实过程，超越不应是一种简单否定，而应有复杂的中介，是适应与超越的辩证统一；梅仲荪指出，道德教育应以现实的世界、人为基础，同时要把握德育的超越性的度，避免一味地“高空作业”袁桂林认为，道德教育之现代本质的主要命题是培养主体性道德素质。<sup>[12]</sup>通过此次讨论，德育的超越性本质得以深化并逐渐形成共识。

再次是跨学科视域的德育本质研究。21世纪初，随着人们对道德教育的普遍关注，出现了借助于相关学科的理论成果来揭示德育本质的风尚，催生了一批跨学科研究成果。例如，龚孝华提出了现象学视野下德育本质的研究路径，试图“悬置”沉重的认识论、本体论或形而上学的问题，面向学生的生活世界、生命存在、主体间性、当下需要来寻绎德育的本质；<sup>[13]</sup>冯文全主张应从哲学、逻辑学、词源学、语文学乃至教育学等多学科视角对德育的概念予以分析，认为德育是教育者将一定社会所推崇的品德规范与要求转化为受教育者个体的品德的一种教育；<sup>[14]</sup>刘先义从价值论视域审视了德育本质，认为道德教育的本质是社会价值体系对个体价值观念体系的定向引领与整合，<sup>[15]</sup>等等。

总体而言，自20世纪80年代初以来，关于德育本质的研究成果颇丰，出现了一批学术水平较高的成果，极大地推进了德育的学术繁荣与实践变革。

## （二）德育功能研究在持续探索与争鸣中深化

德育功能是对德育作用的指向与规定，它决定着德育的地位，体现了其存在的价值。20世纪90年代初，在德育功能问题上掀起了一场影响深远的学术争鸣，彰显了德育学者的学术热情与执着，在我国德育学术史上留下了浓重一笔。

一是关于德育自然功能与享用功能的学术争鸣。自1992年起，鲁洁就德育功能问题发表了一系列论文，全面深刻地阐述了德育的功能，形成了较为系统的德育观。她纠正了片面强调德育政治功能的习见，从社会构成与发展的视域探究了包括经济功能、文化功能、自然性功能在内的德育的社会功能观，从不同的品德生成论、人性构成论、人性发展论论述个体品德发展、个体智能发展、个体享用功能之德育个体性功能。<sup>[16]</sup>此观点一时间引起热议。刘尧认为，道德只存在于主体之间，且仅具有发展性功能，否认德育的自然性功能与个体享用性功能。<sup>[17]</sup>檀传宝则认为，人与自身、人与自然关系的范畴是道德概念现代性的体现，探讨德育的自然性功能与个体享用功能很有必要。<sup>[18]</sup>吴亚林认为，鲁洁的德育功能观包含的理想性、超前性与紧迫性是合理的，如进一步均衡情感与理性，并以此为契机进行德育理论的结构与重构，当会促进德育学术的进程。<sup>[19]</sup>鲁洁则进一步揭示了德育享用功能的客观存在与教育意义，回答了刘尧的“商榷”。<sup>[20]</sup>而李道仁则认为，德育的根本功能在于“育德”。<sup>[21]</sup>嗣后，

有学者陆续发表了余论，试图对德育功能及其本质作出新的理解与阐述。<sup>[22]</sup>在这场学术争鸣中，体现了德育学者锐意进取、超越自我的智慧与热忱，使德育功能理论在超越与继承中稳步前进。

二是关于德育功能类型的研究。德育功能的争鸣促进了有关德育功能类型的深化研究，德育的两大功能即社会功能与个体功能的认识在争鸣中得到了确认。在德育的社会功能方面，学者们认识到，应该以一种社会哲学的分析模式来理解，不能脱离社会去谈教育，教育是社会的产物，教育也有自己的社会担当。<sup>[23]</sup>德育的社会功能主要包括：德育的文化功能<sup>[24]</sup>、德育的政治功能<sup>[25]</sup>、德育的经济功能<sup>[26]</sup>、德育的生态功能<sup>[27]</sup>。在德育的个体性功能方面，学者们认为，应通过系统而优良的德育活动促进个体形成一定的道德认识、道德情感与道德行为，从而使其从一个自然个体转变为一个社会主体。这主要包括：德育的个体品德发展功能、认知发展功能、个体享用功能。“德育的享用功能不是任何人任意赋予它的，而是德育过程之逻辑必然，它植根于德育本质之中。”<sup>[28]</sup>“即是说，可使每个个体实现其某种需要、愿望（主要是精神方面的），从中体验满足、快乐、幸福，获得一种精神上的享受。”<sup>[29]</sup>学校德育的享用功能与发展功能是一致的。

三是关于德育功能与德育结构关系的研究。针对 20 世纪 90 年代关于德育功能的大讨论，有学者认为，应立足学科发展来探讨德育的功能，具体问题具体分析，把事实问题与价值问题区分开来；德育功能理论的系统研究应解决三个层次的问题：德育功能与教育功能的关系、多种德育功能之间的关系、每一德育功能的实现机制。德育功能的实现，受德育期望、德育结构和德育效果的制约。<sup>[30]</sup>还有学者认为，“德育结构是指德育诸要素、诸层次有机的联系、相互作用、相对稳定的组织形式。”德育结构和德育功能同处在德育过程中，德育结构是德育功能的前提和基础，并决定德育功能的实现，德育功能是德育结构的表现，并反作用于德育结构。<sup>[31]</sup>德育功能不能仅就其本身而谈，“德育功能是德育系统内部诸要素之间以及系统与环境之间相互作用时所产生的结果”<sup>[32]</sup>。

四是德育功能的实践应用研究。如何在学校场域内发挥德育功能的作用，是德育功能由应然转化为实然的必由路径。随着德育功能理论体系的不断完善，学校德育功能的实践运用的研究也不断丰富发展。例如，如何发挥学科教学、教师情感、校园文化等资源的德育功能，学校德育培养学生的道德认识、道德情感、道德行为的对策研究，学校“德育场”的德育功能研究，<sup>[33]</sup>等等。这些研究不仅拓展了德育功能研究的范畴，也对德育实践起到了理论指导、价值引导的积极作用。

### 三、西方道德教育研究成果的吸收与借鉴

40 年来，我国德育理论研究者积极构建中国特色、中国气派的本土理论体系的同时，以开放的胸襟，积极开展东西方学术交流，汲取国外优秀的德育思想，形成了具有中国风格、学术含量较高的一系列西方道德教育理论研究成果。德育学术的开放性图景蔚为壮观。改革开放之初，西方主要发达国家以及苏联有影响的德育成果被纷纷引进国内，既有译介的，也有系统研究、比较研究的。可以说，20 世纪八九十年代以来，是我国西方道德教育理论研究的黄金时期，一系列极富影响力的论著陆续发

表。比如，傅维利译介的《道德教育模式》（1989年）、袁桂林的《当代西方道德教育理论》（1994年）、戚万学的《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》（1995年），成为西方道德教育研究的重要文献。进入21世纪，对西方道德教育理论的研究更加深入系统，相关理论研究丛书纷纷面世，如魏贤超主编的浙江教育出版社出版的“20世纪国际德育理论名著文库”（2003年）；朱小蔓主编的人民教育出版社出版的“当代德育新理论丛书”（2003年）；鲁洁主编的人民教育出版社出版的“德育新路向丛书”（2005年）；檀传宝主编的教育科学出版社出版的“当代德育理论译丛”（2006年）；郭本禹、杨韶刚主编的上海教育出版社出版的“德育心理学丛书”（2007年）；戚万学主编的山东人民出版社出版的“现代西方道德教育研究丛书”（2010年）；等等。这些研究拓宽了我国德育理论的研究视野，深化了西方道德教育的理论研究。

### （一）对西方道德教育阶段与流派的研究增强了德育研究的深度与广度

确定西方道德教育理论发展分期，是研究西方道德教育的重大理论问题。有学者对此作了深入的专题研究，把当代西方道德教育理论发展划分为四个阶段：19世纪末至20世纪30年代新道德教育理论的萌芽和奠基时期；20世纪五六十年代国家主义教育的兴盛时期；60年代末70年代初自由主义道德教育改革时期；80年代中期至今传统道德教育回归时期。在这一发展历程中，西方道德教育体现出反对传统的道德灌输、突出认知在道德发展中的作用、道德相对主义在理论上被普遍接受、形式主义道德教育理论由盛及衰、道德教育理论研究趋向多学科整合等特点。<sup>[34]</sup>这种研究使西方道德教育理论研究的深度得以增强。

对西方道德教育流派的研究是这一时期重要的研究主题，出现了一批学术含量较高的成果。如袁桂林系统论述了20世纪60年代以来西方主要的道德教育理论流派，包括存在主义、认知发展、价值观澄清、体谅关心、品格教育等道德教育理论等。<sup>[35]</sup>戚万学系统总结20世纪西方有影响的道德教育流派，包括涂尔干道德教育的社会化理论、杜威经验主义的道德教育理论、柯尔伯格道德教育的认知发展理论、价值澄清学派的道德教育理论、威尔逊理性功利主义的道德教育理论、贝克的反省价值教育理论等。<sup>[36]</sup>西方主要道德教育流派得以被系统研究与评介。

### （二）对西方道德教育模式的研究推动了德育理论与实践的专业化水平

德育模式是连接德育思想与德育实践的中介，是检验德育思想之实践效益最有效的参照。40年来，这一主题的研究一直持续进行，成果卓著。概言之，其主要包括：对皮亚杰、科尔伯格的认知发展模式的系统研究，奠定了学校道德教育坚实的心理学基础；<sup>[37]</sup>对价值澄清模式的深入研究，明确了学生在道德学习与道德生活中的主体地位；<sup>[38]</sup>对体谅关心模式的系统研究，增强了道德教育的人文性和情感力量；<sup>[39]</sup>对新品格教育运动的研究，找到了传统道德教育、道德文化时代性转化的有效路径。<sup>[40]</sup>西方道德教育模式的引介、研究、转化，不仅丰富了我国道德教育理论研究的视野，而且也对日益开放的中国教育改革与德育实践提供了基于外域的理论参照与思想借鉴，极大地推动了德育理论与实践的专业化水平。

### （三）对西方道德教育理论学科基础的研究成果丰富

对西方道德教育理论的研究不能囿于具体流派、模式、观点的阐述，必须上升到理论基础层面，方能准确把握其实质与精髓。在此方面，一些学者作了探索性研究，使得西方道德教育主题的研究得以深化。这些研究主要涉及西方道德教育的哲学、心理学、社会学及文化学基础等。

在西方道德教育的哲学基础方面，人们认识到，道德教育理论必须奠基于坚实的道德哲学之上，运用哲学的方法解决道德教育中的问题、对各种道德教育的计划、理想和手段进行理智的检验，才有可能提出可行的模式或建议；而且，唯有通过对道德、道德教育领域基本概念的澄清以及对道德、道德教育性质的广泛讨论，方能构建对道德教育的理论和实践产生影响的理论。<sup>[41]</sup>新托马斯主义、实用主义、存在主义、分析哲学等都为西方道德教育理论的发展提供了哲学基础。在西方道德教育的社会学基础方面，基于社会学的经典范式之于西方道德教育理论的深刻影响，从方法论、价值论方面探讨了社会学对道德教育理论科学化、专业化及对道德教育实践的影响，详实探讨了涂尔干、帕森斯、布迪厄、吉登斯、哈贝马斯、利奥塔等社会学思想对道德教育理论的跨学科影响，<sup>[42]</sup>并合理演绎了构建道德教育社会学的可能性；同时，还对西方道德教育的社会基础予以详实阐述。<sup>[43]</sup>在西方道德教育的心理学基础方面，研究成果丰富，<sup>[44]</sup>如认知发展、行为主义、精神分析、社会学习、人本主义理论等经典心理学理论，都进入了西方道德教育研究的视野，进而极大提升了道德教育理论的科学性与实践性。<sup>[45]</sup>在西方道德教育的文化学基础方面，深入探讨了文化之于人们道德观念、道德行为以及学校道德教育机制、模式、效果的影响。如威万学系统梳理了东西方道德教育的文化视角，提出了道德教育的文化性格与文化使命之时代命题。<sup>[46]</sup>其他学者也对道德教育的文化内涵、文化机制、文化形态等论题作了深入讨论。<sup>[47]</sup>

此外，还有学者对东西方道德教育的模式、范式、理论基础、实践差异等问题作了系统研究，<sup>[48]</sup>产生了比较道德教育研究的诸多学术性较强的论著、论文。

#### 四、道德教育模式的理论构建

改革开放以来，我国德育理论开始围绕中国国情、教育实情开展研究，其实践指向性愈益增强，最突出的表现就是基于实践探索的各种德育模式纷纷登场，十分壮观。理论上较为成熟、实践中较有影响、学术界广泛引用的模式有以下几种。

##### （一）情感德育模式

该模式是基于改观学校德育中唯认知主义及功利主义取向而提出的。强调道德的情意取向，认为情感不仅是道德生成的内部动机系统，也是个体精神发育的外部表征；情感体验是道德信息在主体世界的呈现，是个体道德学习的重要学习方式；个体道德行为的发生发展受情感的导向与调节；以情感为核心的动力机制是个体道德发展的内部保证。情感德育模式以人的情感发展作为德育目标，把情感体验作为提高德育实效的途径。“道德教育若要真正成为一种抵达心灵、发育精神的教育，一定要诉诸情感。”<sup>[49]</sup>在情感德育模式中，学生的道德发展依赖于师生的情感交融，道德教育应回归家庭的亲子

关系及学校的师生、生生关系。情感德育模式的精髓在于调动学生亲身经历的情感体验，因此，应在促进儿童道德认知发展、组织参加课外社会实践活动、拓展社会性经验的基础上，让儿童亲身经历道德体验。

## （二）活动德育模式

该模式是在检视传统的道德灌输和认知主义教育取向基础上提出的，突出了道德教育的主体性本质与实践性特征。活动道德教育的实质就是在活动中，通过活动，而且为了活动的道德教育。个体的自主活动既是道德教育的目的，又是其手段。作为目的，意味着活动、实践道德生活应成为学校道德教育追求的最高境界；作为手段，意味着教育者应把活动作为个体道德发生、发展以及道德之个体意义实现的源泉加以理解、运用。学校道德教育的过程应是由学生自主参与的、以其兴趣和道德需要为基础，以促进其道德发展和社会和谐为目的的社会交往活动为主要方式。<sup>[50]</sup>活动道德教育模式强调道德的主体性与实践性，主张建立以活动课程为主导的道德教育课程理念和课程体系，营造对话式的民主的师生关系，强调教师角色的组织性、参与性与指导性。这一模式因指向道德教育实践且立足于若干所实验学校的探索，深受德育一线教师的认可。

## （三）生活德育模式

该模式是针对学校德育脱离生活的现实，借助于国内外经典生活世界理论，而提出的一种德育模式。唐汉卫认为，道德教育植根于生活之中，道德教育只能在生活中且通过生活来履行自己的使命。<sup>[51]</sup>高德胜认为，有效的道德教育必须突破知性德育的框架，让道德教育回归生活。“生活与道德是一体的，生活是道德得以生长的土壤，离开了生活道德是无法进行‘无土栽培’的。”<sup>[52]</sup>生活是道德的归宿，也是道德教育的目的所在，应当使学生学会从生活出发，在道德生活中学习道德并在道德学习与教育中回到生活。生活德育模式提出德育课程应回归生活；应从生活逻辑出发，反映儿童的整体生活；课程教学应从问答式走向对话式，教师应做好“导演”的角色。生活世界是人的世界，回归生活实质上就是回归人本身。生活德育模式因契合了新基础教育课程改革的核心理念而受到人们的广泛关注。

## （四）欣赏型德育模式

该模式是在反思道德教育过程中线性的师生关系及不断加剧的道德绝对主义与相对主义之间的矛盾，而提出旨在增强教师的价值引导与学生主体的自我建构的德育模式。其目标是，让学生在审美化的德育情境中，通过欣赏性的道德学习，完成价值选择与道德建构。欣赏型德育模式主要包括两部分：在欣赏中完成道德学习；道德过程诸要素的审美化。在此过程中，德育实现了情境性与审美化的统一，学生则在“欣赏”中获得了价值选择能力与创新能力的提高；教师成了学生道德建构的参谋或伙伴。欣赏型模式基于发现或欣赏的视角，展现人生的道德智慧与个体人生的美丽，践行审美化的人生法则，最终实现德育活动的形式美、德育作品美与师表美的统一。<sup>[53]</sup>欣赏型德育模式将德育过程全局性、根本性的理念转化为可操作性的实践模式，是对德育实践、德育模式的新探索。

## （五）制度德育模式

该模式是倡导通过道德的制度教育人、以制度德性培养个人德性的德育模式，认为良好的道德需

要制度的保障，学校德育不应回避制度德性，相反，应正视并弥补制度的缺陷。制度德育模式之制度是指直接或通过影响人们的价值取向而间接地规制或约束人们行为的社会交往规则。<sup>[54]</sup>该模式立足道德活动空间的拓展，意在规范德育过程中师生的行为规范，并将其视为道德教育活动顺利进行的保障。杜时忠系统论述了制度与道德、制度德性与个人德性的关系以及制度对于兼具社会性与自利性的人的道德行为的规范作用。他认为德育制度是不可忽视的德育资源，具体包括正式的、理性化的、系统化的、形诸文字的行为规范，如学生守则、学生日常行为规范、学习制度、生活管理制度、学生的礼貌常规和品德测评制度等。学校德育必须以道德的制度培养道德的人，坚持学生参与原则、发展为主原则和服务生活原则。<sup>[55]</sup>

此外，还有体验德育模式、主体性德育模式、生态体验德育模式、生命德育模式、角色德育模式等，限于篇幅，此不赘述。

## 五、德育课程改革理论基础的研究

21世纪初开始的基础教育课程改革，以改变传统教育过于注重知识传授的现状为出发点，强调形成学生积极主动的学习态度，实现知识、技能、价值观的有机统一。作为这场声势浩大的系统工程的重要组成部分，德育课程改革标举生活、主体性、共生、活动、生命、体验等教育理念，<sup>[56]</sup>以专业化的方式为德育课程改革的实践提供了比较充分、坚实的理论基础，指导、推动了改革的进程，主要包括以下几种理念。

### （一）回归生活的德育课程改革理念

德育课程改革，直指德育课程、教学、评价与生活世界的疏离。回归生活成为德育课程改革最响亮的理念。鲁洁认为，生活是道德存在的根据与形态，整体性、实践性、生成性是生活世界道德的主要特征；回归生活世界的道德教育要走进方方面面的生活、生活的方方面面；道德学习应是生活的、实践的，而非简单归结为知识的、思想的。<sup>[57]</sup>道德教育应回归学生真实的道德生活，真实的道德生活所体现的是真确的道德事件，所引发的是真正的道德冲突，所达至的是真情的道德体验。德育课程资源的开发与运用应围绕、体现学生真实的道德生活。<sup>[58]</sup>这场德育课程改革，在价值取向上实现了“道德观从知识道德向生活道德转变，课程观从唯知识论走向生活经验论，学习观从单向传输转向交互作用。”<sup>[59]</sup>在生活化理念指导下，以鲁洁为代表的德育学人积极参与主编体现生活化理念的《品德与生活》、《品德与社会》、《思想品德》等德育课程，使得健康安全的生活、愉快积极的生活、负责任有爱心的生活和动脑筋有创意的生活成为课程的基本框架、目标和内容标准，<sup>[60]</sup>生活化理念得以深入人心。

### （二）指向活动的德育课程改革取向

在德育课程改革进程中，课程设计与课堂组织形态由以道德知识教学为中心，转化为以道德主题活动为中心。有学者基于道德的实践本质和道德教育的实践性特征，认为道德教育课程根本上是实践

性的，“活动课程是道德教育的主导性课程”；<sup>[61]</sup>主张活动更贴近社会生活，社会交往与互动对于学生主体性的培养、德育课堂实效性的提高、道德教育实践本质的发挥具有重要意义。实施活动课程应该通过学生的自主性活动促进主体性道德素质的发展，贯彻兴趣和需要原则；应该密切联系当代社会现实生活，使学生在实际参与社会生活中形成道德实践能力。活动德育课程理念与生活德育课程理念的共同旨趣在于都把现实生活、实践活动作为重要的课程资源。

### （三）突出专业化的德育课程改革追求

德育课程改革的推进，既需要参与者的教育热情，亦需要参与者的专业智慧。一种高效的道德教育活动，应有专业的学科理论、专业的教师队伍、专门的活动模式作为支撑。易言之，德育课程改革的推行应由综合性课程逐步向课程与教学的精细化、专业化方向发展。在新德育课程改革进程中，道德教育与思想教育、政治教育既相互区别又相互联系的观念得到了理论确认，德育课程体系应由大而全的庞杂体系转向专而约的课程体系。<sup>[62]</sup>同时，应当不断推进德育教师的专业发展，这是实现德育专业化的关键；<sup>[63]</sup>教育根本性质保障与德育实效提高的一个关键性因素是充分实现教师德育专业化。<sup>[64]</sup>

此外，德育课程改革的文化取向、校本课程取向等也得到了比较系统的研究，为中小学德育教师投身德育实践提供了重要的价值引导与理论指导作用。

## 六、立德树人根本任务的探讨

落实立德树人根本任务，培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人，是新时代德育理论研究的课题，不同层次、不同视域的探讨不断涌现，渐成方兴未艾之势。归纳起来，其主要包括三个方面。

### （一）立德树人时代意义的系统阐释

教育之立德树人根本任务的提出，是对教育本质意义的新阐释、新发展，是立足中国教育实际、着眼新时代中国教育改革的新谋划、新设计。学者们认识到，将教育的根本任务定位于立德树人，不仅明确了道德品格、德性修养在教育目标中的优先性、全局性、根本性以及道德教育在教育活动中的优先性地位，达成了全社会、全方位育人的共识，而且站在构建人类命运共同体的高度，从民族、国家、人类的视野对教育的本质内涵作了新概括。处在两个一百年的历史交汇期及实现中华民族伟大复兴中国梦之关键阶段的学校教育，必须将立德树人作为核心目标，把培养和践行社会主义核心价值观放在核心位置。自觉地“把立德树人的成效作为检验学校一切工作的根本标准，真正做到以文化人、以德育人，不断提高学生思想水平、政治觉悟、道德品质、文化素养，做到明大德、守公德、严私德。要把立德树人内化到大学建设和管理各领域、各方面、各环节，做到以树人为核心，以立德为根本”<sup>[65]</sup>。众多学者结合落实立德树人任务的途径从全员育人、全过程育人、全方位育人的角度，阐述了立德树人根本任务在贯彻党的教育方针、推行教育改革与实践中的时代意义与战略地位。<sup>[66]</sup>

### （二）立德树人内涵的深刻揭示

立德树人是对“为什么培养人”和“培养什么人”这一教育根本问题的深刻揭示。围绕立德树人的时代内涵，学者们展开了深入探讨。有学者指出，“立德”乃人才培养之根，“育人”乃人才培养之魂；立德树人具有丰富的、与时俱进的时代内涵，是既符合中国国情又与世界教育发展趋势相呼应的教育宗旨，兼具本土性和世界性、历史性和未来性、价值性和教育性的内涵。<sup>[67]</sup>“立德树人”是对教育本质内涵的新发展，是对人性的揭示，是对教育本质的追问与探索。立德树人中的“德”表现为人之为人的精神品质，而“人”则指向全面发展的人；立德树人就是要通过人性发展、品德涵养、精神提升等思想道德建设实现人的全面发展。<sup>[68]</sup>有学者指出，立德树人是中外教育伦理的立足点，是教育伦理的根本原则。<sup>[69]</sup>有学者则把立德树人的时代内涵与核心素养的培育结合起来，将立德树人作为培育核心素养的根本目标。<sup>[70]</sup>还有学者主张，立德树人是社会主义核心价值观教育的必然要求，蕴含着社会主义核心价值观教育的基本精神，是体现国家教育意志、教育理念和教育方针的根本要求。应该把积极培育和践行社会主义核心价值观融入德育工作的全过程，这是新时期赋予学校德育的新要求和任务，也是德育有效实施的必由之路。<sup>[71]</sup>

### （三）立德树人实施路径的广泛讨论

立德树人的根本任务关键在于落实。为此，学者们围绕实施路径问题展开了广泛讨论。有学者认为，立德树人是一项系统的教育实践，应树立全社会育人的教育理念，实现学校育德、家庭育德、社会育德的统一，形成统一的立德树人的社会责任与意识。深化课程改革是落实立德树人根本任务的必然要求，应将立德树人融入课程改革的全过程，实现全程育人；应通过完善课程标准和教材建设，实现知识文化育人；应通过深化课堂教学改革，实现全科育人；应加强实践环节，推进综合实践活动课实施，实现实践育人。<sup>[72]</sup>同时，立德树人应超越教师主体与课堂首位，体现学校管理、文化等非课程因素的立德树人蕴含。也有学者认为，落实立德树人根本任务与培养学生的核心素养是一致的，构建中国化的学生发展核心素养是实现带有中国文化基因的立德树人之路。<sup>[73]</sup>

学校德育是落实立德树人根本任务的重要渠道。立德树人是教育的根本旨归，也是道德教育的实践指向。立德树人的系统研究主要集中在立德树人的道德教育价值、课程建设、实施途径等方面。有学者认为，坚持立德树人，应夯实“五观”教育：以“世界观”教育养成科学精神，以“道德观”教育提升道德意识，以“法制观”教育强化规范意识，以“公民观”教育增强社会责任意识，以“国家观”教育升华爱国主义精神。<sup>[74]</sup>也有学者认为，立德树人实践应注意三个方面：在观念上，让德育作为教育根本的意识深入骨髓；在目标上，实现基础道德建设与公民意识教育的有机统一；在策略上，全方位提升德育实践与理论的专业化水平。立德树人是新时代办好人民满意教育的根本遵循，需要诉诸实践。立德树人根本目标的实现，必须从观念、目标和策略上有思维的调整、更新与创造。只有遵循新的思路，立德树人工作才可能走出旧循环、走进新境界。<sup>[75]</sup>围绕这一问题，一系列多维度、多学科视野的成果纷纷发表，推动了立德树人实践的广泛推展。<sup>[76]</sup>

与立德树人研究息息相关的另一个德育主题是新时代人类命运共同体对学校德育的新要求，学校德育必须引导学生在全球共同利益基础上构建人类命运共同体，把培养构建人类命运共同体所需要的

人作为 21 世纪教育思考和实践的主题，使之具有人类命运共同体所需要的意识、价值观和行为方式。为此，教育需要唤醒人的类本性和公民的全球责任意识，建构主体间对话与理解的教育行动方式，以共享发展的理念，促进教育国际合作交流，建构全球教育共同体。<sup>[77]</sup>对构建人类命运共同体的持续关注，既是德育研究与与时俱进品质的显现，亦是其主动应对时代课题与挑战意识不断增强的表现。

### 参考文献：

- [1]王炳照.“四人帮”“批智育第一”是对德育智育的全面破坏[J].北京师范大学学报(社会科学), 1978, (3).
- [2]李桂芝,王炳照.谈新时期学校的思想政治教育[J].北京师范大学学报(社会科学版), 1979, (4).
- [3]蒋制心,张嘉馥.德育概念运用上的混乱应该结束[J].兰州学刊, 1980, (3).
- [4]李道仁.德育本质问题的探讨[J].华中师院学报(哲学社会科学版), 1982, (6).
- [5]王道俊,王汉澜.教育学[M].北京:人民教育出版社, 1988. 333.
- [6]胡守棻.德育原理[M].北京:北京师范大学出版社, 1988. 3.
- [7]胡厚福.关于德育本质几个问题的初步探讨[J].北京师范大学学报, 1991, (6).
- [8]鲁洁,王逢贤.德育新论[M].南京:江苏教育出版社, 2000. 319—321.
- [9]檀传宝.学校德育原理[M].北京:教育科学出版社, 2000. 4.
- [10]黄向阳.德育原理[M].上海:华东师范大学出版社, 2000. 17.
- [11]鲁洁.论教育之适应与超越[J].教育研究, 1996, (2).
- [12]关于德育超越性本质的讨论(笔谈)[J].教育研究, 1996, (3).
- [13]龚孝华.现象学视野中的德育本质[J].现代大学教育, 2004, (1).
- [14]冯文全.多学科视角下对德育本质的反思[J].教育研究, 2005, (10).
- [15]刘先义.价值论视域中的德育本质[J].当代教育科学, 2006, (3).
- [16]鲁洁.德育功能观之历史考察[J].教育研究与实验, 1993, (2).
- [17]刘尧.德育有多少功能——与鲁洁教授商榷[J].教育研究与实验, 1994, (4).
- [18]檀传宝.对两种德育功能的理解——谈谈《德育有多少功能》一文的问题[J].教育研究与实验, 1995, (1).
- [19]吴亚林.漫议与鲁洁教授对话[J].教育研究与实验, 1995, (4).
- [20][28]鲁洁.再议德育之享用功能——兼答刘尧同志的“商榷”[J].教育研究, 1995, (6).
- [21]李道仁.德育的功能在于育德——评鲁洁教授的德育功能观[J].教育研究与实验, 1995, (4).
- [22]杜时忠.德育功能层论——兼评德育功能研究[J].华中师范大学学报(哲学社会科学版), 1997, (2);李太平.德育功能·德育价值·德育目的[J].湖北大学学报(哲学社会科学版), 1999, (6);檀传宝.德育功能简论[J].中国教育学刊, 1999, (5).
- [23]鲁洁.德育社会学[M].福州:福建教育出版社, 1998. 1.

- [24][26][29]鲁洁.超越与创新[M].北京:人民教育出版社,2000.189—194、198—208、254.
- [25]戚万学,唐汉卫.学校德育原理[M].北京:北京师范大学出版社,2012.32—36.
- [27]鲁洁.试述德育的自然性功能[J].教育研究与实验,1994,(2).
- [30]杜时忠.德育功能层论——兼评德育功能研究[J].华中师范大学学报(哲学社会科学版),1997,(2).
- [31]张玉堂.德育结构与功能初探[J].四川师范大学学报(社会科学版),1992,(1).
- [32]李太平.德育功能·德育价值·德育目的[J].湖北大学学报(哲学社会科学版),1999,(6).
- [33]田慧生.论学校德育场的德育功能[J].教育理论与实践,1993,(4).
- [34]戚万学.20世纪西方道德教育的历史发展及启示[J].教育研究与实验,1994,(3).
- [35]袁桂林.当代西方道德教育理论[M].福建:福建教育出版社,1995.3.
- [36]戚万学.冲突与整合:20世纪西方道德教育理论[M].济南:山东教育出版社,1995.
- [37]汪世清.皮亚杰的发展理论及其对教育的影响[J].人民教育,1980,(7);傅统先.柯尔伯格的道德教育学说[J].全球教育展望,1981,(4);黄佳芬,李伯黍.皮亚杰儿童道德发展理论评述[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),1982,(4);玛吉·英,黄明皖.认知和道德发展的理论[J].课程·教材·教法,1983,(2);岑国桢.皮亚杰对儿童道德发展研究的贡献[J].山西教育科研通讯,1984,(5);陆有铨.皮亚杰理论与道德教育[M].北京:山东教育出版社,1984;陆有铨.道德发展规律与纪律教育:皮亚杰理论的几点运用[J].华东师范大学学报(教育科学版),1984,(1);郭本禹.柯尔伯格道德发展的心理学思想述评[J].南京师大学报(社会科学版),1998,(3);李其维,弗内歇.皮亚杰发生认识论若干问题再思考[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2000,(5);何克抗.儿童思维发展新论和语文教育的深化改革——对皮亚杰“儿童认知发展阶段论”的质疑[J].教育研究,2004,(1).
- [38]戚万学.冲突与整合:20世纪西方道德教育理论[M].济南:山东教育出版社,1995;姚俊红.价值澄清教育流派述评[J].外国教育研究,2004,(1);冯文全.论拉斯的价值澄清德育思想及其启示[J].比较教育研究,2005,(1);邹绍清,方开学.论价值澄清模式及其对我国学校德育的启示[J].道德与文明,2006,(6);赵野田.价值澄清理论的合理性与局限性探析[J].外国教育研究,2010,(8).
- [39]冯增俊.道德教育的体谅模式述评[J].教育研究与实验,1992,(2);唐爱民.体谅关心模式的德育思想及时代意蕴[J].滨州教育学院学报,2000,(4);张晓瑜.体谅模式研究[J].江西社会科学,2001,(6);张洪高.道德教育的关心模式[J].上海教育科研,2003,(12);陈思坤.体谅关怀德育模式的伦理内涵及实践价值[J].现代教育管理,2010,(4).
- [40]施铁如.面向新世纪的品格教育[J].比较教育研究,1999,(1);戚万学,等.何谓有效的品格教育:美国 CEP 及其教育的基本原则[J].外国教育研究,2001,(2);郑富兴.德育情境的建构——美国 20 世纪 90 年代中小学校的品格教育实践[J].比较教育研究,2001,(4);郑富兴,李桢.道德教育的现代性问题——关于美国品格教育争论的伦理学分析[J].比较教育研究,2002,(6);王学风.美国现代品格教育运动及启示[J].外国教育研究,2003,(8);郑富兴.论美国新品格教育的“社群化”特征[J].比较教

育研究, 2004, (11);郑航. 美国品格教育发展中的理论分歧及其整合[J]. 比较教育研究, 2005, (6);班建武. 美国的品格教育运动及其对我国德育的启示[J]. 外国教育研究, 2005, (6);卜玉华. 西方道德教育、品格教育与公民教育关系初探[J]. 教育学报, 2009, (3);余维武. 论当代美国品格教育的学理缺陷[J]. 思想理论教育, 2013, (15).

[41]戚万学. 试论道德哲学对道德教育的贡献[J]. 教育研究, 1994, (9).

[42]唐爱民. 20世纪西方道德教育研究的社会学建构[J]. 教育研究, 2017, (6).

[43]唐爱民. 20世纪西方社会思潮与道德教育[M]. 济南: 山东人民出版社, 2010.

[44]戚万学. 当代道德心理学的研究对德育研究的启示[J]. 江西教育科研, 1993, (2).

[45]陈会昌. 道德发展心理学[M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2004;汪凤炎. 中国传统德育心理学思想及其现代意义[M]. 上海: 上海教育出版社, 2007;杨韶刚. 道德教育心理学[M]. 上海: 上海教育出版社, 2007;杨韶刚. 西方道德心理学的新发展[M]. 上海: 上海教育出版社, 2007;汪凤炎. 良心新论(建构一种适合解释道德学习迁移现象的理论)[M]. 济南: 山东教育出版社, 2011;汪凤炎. 品德心理学[M]. 北京: 开明出版社, 2012.

[46]戚万学, 等. 道德教育的文化使命[M]. 北京: 教育科学出版社, 2010.

[47]高德胜. 意识形态和社会文化对美国学校德育的塑造[J]. 比较教育研究, 2003, (5);魏则胜, 李萍. 道德教育的文化机制[J]. 教育研究, 2007, (6);王啸. 道德教育的文化内涵[J]. 教育理论与实践, 2008, (6).

[48]王冬桦. 东西方道德教育比较研究[J]. 比较教育研究, 1996, (4);李申申. 中西方道德教育思想与实践之差异及其成因[J]. 教育理论与实践, 1998, (5);孙彩平. 当代中西情感性德育模式比较研究[J]. 比较教育研究, 1999, (4);魏贤超. 在历史与伦理之间: 中西方德育比较研究[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2009;宋晔, 寇茜. 中西方文化差异与道德文化自觉——兼论德育现代化[J]. 教育探索, 2010, (12);冉亚辉. 对中西方德育范式的误解[J]. 外国教育研究, 2012, (3);檀传宝, 等. 当代东西方德育发展要览[M]. 北京: 人民教育出版社, 2013;王平. 道德教育认识论基础的反思与重建——中西比较的视角[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2014, (3).

[49]朱小蔓. 情感德育论[M]. 北京: 人民教育出版社, 2005. 10.

[50]戚万学. 活动道德教育模式的理论构想[J]. 教育研究, 1999, (6).

[51]唐汉卫. 生活道德教育论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005. 6.

[52]高德胜. 生活德育简论[J]. 教育研究与实验, 2002, (3).

[53]檀传宝. 让道德学习在欣赏中完成——试论欣赏型德育模式的具体建构[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2002, (2).

[54]董建新. 制度与制度文明[J]. 暨南学报(哲学社会科学), 1998, (1).

[55]杜时忠. 制度德性与制度德育[J]. 教育研究与实验, 2002, (1).

[56]唐汉卫. 中国教育学会德育论专业委员会第十一届学术年会综述[J]. 教育研究, 2004, (1).

- [57]鲁洁.生活道德·道德教育[J].教育研究,2006,(10).
- [58]唐爱民.真实的道德生活与德育课程生活资源的开发[J].课程.教材·教法,2007,(5).
- [59]鲁洁.德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005,(3).
- [60]全日制义务教育品德与生活课程标准(实验稿)[S].北京:北京师范大学出版社,2001.
- [61]戚万学.活动课程:道德教育的主导性课程[J].课程·教材.教法,2003,(8).
- [62]刘惊铎.德育和德育学课程改革理路述论[J].陕西师范大学学报(哲学社会科学版),1999,(2).
- [63]蓝维.德育专业化的关键:德育教师的专业发展[J].教育研究,2007,(4).
- [64]檀传宝.再论“教师德育专业化”[J].教育研究,2012,(10).
- [65]李忠军,钟启东.落实立德树人根本任务,必须抓住理想信念铸魂这个关键[N].人民日报,2018-05-31.
- [66]本刊编辑部.2017中国教育研究前沿与热点问题年度报告[J].教育研究,2018,(2).
- [67]崔允榔,陈霜叶.三个维度看“立德树人”的本质内涵[N].光明日报,2017-05-09.
- [68]高国希,叶方兴.高校课程体系合力育人的理论逻辑[J].中国高等教育,2017,(23).
- [69]王正平,林雅静.立德树人:教育伦理的根本原则[J].道德与文明,2018,(4).
- [70]田慧生.序[A].陈如平,刘宪华.学校课程新样态[C].北京:开明出版社,2016.1.
- [71]本刊编辑部.2016中国教育研究前沿与热点问题年度报告[J].教育研究,2017,(2).
- [72]中国教育科学研究院课程教学研究所课题组.深化课程改革是落实立德树人根本任务的必由之路[J].中国教育学刊,2017,(7).
- [73]林崇德.构建中国化的学生发展核心素养[J].北京师范大学学报(社会科学版),2017,(1).
- [74]汪先平.坚持立德树人夯实“五观”教育[J].中国高等教育,2011,(18).
- [75]檀传宝.立德树人实践应有的三大坚守[J].人民教育,2013,(21).
- [76]郭永福.育人为本德育为先立德树人[J].中国教育学刊,2010,(S2);龚克.立德树人、素质教育与内涵式发展[J].中国高等教育,2013,(2);王晓莉.“立德树人”何以可能——从道德教育角度的审思与建议[J].全球教育展望,2014,(2);冯建军.“树人”需要什么样的道德[J].人民教育,2014,(6);刘惊铎,等.立德树人:中国大学理性的价值旨归[J].现代教育管理,2014,(11);冯建军.立德树人的时代意义[J].江苏教育研究,2015,(2);田慧生.深化育人方式改革落实立德树人根本任务[J].人民教育,2017,(19).
- [77]杜占元.面向2030的教育改革与发展[J].教育研究,2016,(11);周作宇,马佳妮.人类命运共同体:高等教育国际合作的价值坐标[J].教育研究,2017,(12);冯建军.迈向人类命运共同体的价值教育[J].高等教育研究,2018,(1);冯建军.推动构建人类命运共同体:教育何为[J].教育研究,2018,(2).

# The Themes and Development of Moral Education Theory Research in the Past 40 Years of Reform and Opening up

**Abstract:** In the past 40 years of reform and opening up, China's moral education research has made remarkable progress and achievements in promoting the academic prosperity of moral education, guiding the reform and practice of moral education, and coping with the challenges of the times, and contributing to the progress in the development of educational science research and the practice of educational reform. The achievements of moral education theory research can be presented through the summary of research themes. The main themes of forty years of moral education are: the scientific and professional exploration of moral education research; the discussion of the nature of moral education and the function of moral education; the absorption and reference of the research results of western moral education; the theoretical construction of moral education model; the research on the theoretical basis of the moral education curriculum reform; the systematic study of the fundamental tasks of fostering morality and cultivating talents has become a new topic in the study of moral education in the new era.

**Key words:** theoretical research of moral education, 40 years of reform and opening up, theme, development

**Authors:** Qi Wanxue, Party Secretary, professor of Qufu Normal University; Tang Aimin, Dean and professor of College of Education, Qufu Normal University; Han Xiao, graduate student of College of Education, Qufu Normal University (Qufu 273165)

选自《教育研究》2018年第10期