

改革开放 40 年来我国基础教育课程中 道德价值取向的演变及其超越

全晓洁 靳玉乐

（西南大学教育学部重庆 400715）

摘要：改革开放 40 年来，我国基础教育课程中道德价值取向演变可分为四个阶段：道德价值取向的“整体性”沿袭，道德价值取向的“内在性”重建，道德价值取向的“人本性”回归，道德价值取向的“共识性”重申。综观上述发展阶段，呈现出以下特点：在个人道德层面，从适应性道德到发展性道德，是“群体本位”与“个体本位”的对弈；在社会道德层面，从强调私德到关注公德，体现差序伦理与公共伦理的转换脉络；在国家道德层面，从忠于国家到任当世界，反映从保守到开放的气质流变。课程中道德思想的超越表现在三个层面：跨越以天为本的道德本体，超越传统道德价值取向，升华传统道德规范内容。

关键词：道德价值取向；中国传统文化；基础教育课程；改革开放 40 年

中国传统文化中的道德价值取向体现着历史的承传和全社会共同文化的特征。^[1]在历史长河中，中国传统文化中的道德形象是已生成的、静态的，但对它的解读与继承却是随着不同时期社会政治、经济、文化的转变而动态发展的。改革开放 40 年来，随着经济制度的发展和社会结构的变迁，一些封闭保守的传统观念被逐渐解构，社会对个体的道德发展期待不断随着时代需求做适应性调整。因此，课程作为道德价值传承的载体，其对传统道德的解读与筛选也不可避免地被打上时代的烙印。分析改革开放 40 年来我国基础教育课程中道德价值取向的演变与超越及其背后的原因，有益于进一步认识中国传统文化中道德价值的历史局限性和时代先进性，以便结合时代特征更好地继承与开掘其中的精髓。

一、我国基础教育课程中道德取向演变的过程

由于不同历史时期政治、经济、文化结构与教育教学理念的不同，改革开放 40 年以来我国基础教育课程中道德价值取向的呈现与解读体现了强烈的时代特征，大致可分为四个阶段。

（一）道德价值取向的“整体性”沿袭：去自我、讲奉献的忠顺之德（1978—1987 年）

中国传统道德的核心及其一贯思想，就是强调为社会、为民族、为国家、为人民的整体主义思想，一切传统美德都围绕这一整体精神展开。^[2]1978 年，党的十一届三中全会召开，标志着我国社会进入改革开放的新时代。在社会转型的初期，我国德育课程仍然体现了传统文化中道德价值取向的整体性特征。在个人道德层面，课程中的培养目标多站在“满足国家需要”的角度对个人道德提出发展期望。例如，要求学生“遵守纪律、热爱劳动、助人为乐、

艰苦奋斗、英勇对敌”，“热爱社会主义祖国，忠于无产阶级事业”。^[3]这些集体主义的德育目标将道德诠释为个人对他人、对集体的责任，是在“为他者”“为国家”中达成的，强调克己修身以适应或维持社会秩序，缺乏对学生个人自我发展的关照。同样的，社会道德层面强调重义轻利，国家道德层面强调奉献与义务，都将政治追求视为压制个人需求的神圣理想，个人权益却无力表达。例如，明确政治课的目标为“教育学生又红又专的方向，立志为人民服务，为实现祖国的社会主义现代化而献身”。^[4]这一时期的道德教育强调道德对于“国家人”“单位人”的工具性价值，忽视德性对“个体人”的发展性功能和享用性功能，每条都致力于培养去自我、讲奉献的忠顺之德，沿袭了传统文化中道德价值取向的“整体性”特征。

（二）道德价值取向的“内在性”重建：尚法治、倡民主的社会人之德（1988—2000 年）

1988 年 6 月，“思想政治教育”首次改称为“德育”，我国“德育”概念及其内涵开始出现新变化。同年，德育目标首次从具有政治与经济意义的社会主义“接班人”“建设者”转向“有理想、有道德、有文化、有纪律”^[5]的社会主义公民。^[6]本阶段处在以市场经济建设为中心的大变革时期，德育呈现“去政治化”倾向，关注德性对个体成长发展的作用，向“德性”的内在价值回归。具体来说，在个人道德层面上从偏重社会需求转向重视个体价值，呈现个人主体意识的觉醒之势。例如，提出“良好意志、品格和活泼开朗的性格”^[6]表明德育目标开始关注“品格”与“性格”的育人功能，提出“开拓进取”^[6]这一市场经济建设时期与时俱进的道德要求，提出“道德判断能力及自我教育能力”^[6]意味着开始注重道德的自我判别和吸收，提出的“自我管理以及分辨是非的能力”^[7]“热爱科学”^[8]“创新的精神和分析问题、解决问题的能力”^[9]表明对学生个性品质的关注越来越具体和多元化。在社会道德层面，提出民主、法治、公平等公德概念。例如，要求学生“树立民主观念、法制意识，初步掌握一些法律知识”^[10]“懂得平等待人、有事和大家商量”^[11]“树立维护宪法权威的观念，提高遵纪守法的自觉性”。^[8]在国家道德层面，强调个人利益和集体利益的统一，既推崇关键时刻“公而忘私”的“纯粹利他”性道德，又尊重、保护和发扬“一切用诚实劳动争取美好生活的积极思想和精神”的利己性道德，但是坚决反对“一切损人利己、损公肥私的思想行为”。^[5]由此，把集体与个人的利益相统一，改变了单纯的社会导向要求。另外，主张权利与义务的统一，强调引导学生“正确行使公民权利，自觉履行公民义务”。^[8]可见，此阶段课程中德育目标既重视传统文化道德的外在价值，也开始萌生对内在价值的正视。在个人层面上表现为对人自身成长发展的关注；在社会层面上表现为尚法治、倡民主；在国家层面上表现为个人价值与集体价值的统一、权利与义务的统一。

（三）道德价值取向的“人本性”回归：高扬独立人格与公共精神的公民之德

（2001—2011 年）

进入 21 世纪，和谐社会建构倡导“以人为本”的理念为道德教育提供了新视角，2001 年 6 月颁布的《基础教育课程改革纲要（试行）》，提出构建符合素质教育要求的新的基础

教育课程体系。“德性是使我们获得幸福的内在品质”的内在价值逐渐回归。在个人道德层面上,强调与尊重个体价值的实现,倡导创新、自由、进取、探索、乐观等独立人格。例如,各类课程标准纷纷提出“引导儿童热爱生活、学会关心、积极探究”^[12],鼓励学生“有创意地探究和解决生活中的问题”^[13],“逐步形成求真、求实和创新的科学态度”^[14],形成“乐观向上、意志坚强”^[15]的人生态度。这些课程标准中隐含着“德性”的自我享用价值,习得与践行德性的过程就是实现人的“真己”的过程,是高扬人的自由本性、确立人的独立人格、涌现“自主”与“自觉”等人格属性的过程,也是达成人的自我发展、获取精神愉悦的过程。这表明德育目标从依附型人格转向多元化的独立人格。^[16]在社会道德层面,强调公共关怀与公共精神,倡导关怀超出个人界限与利益的公共领域事务的道德自觉,树立环保、平等、法治等理念与意识。例如,要求学生“与他人平等地交流与合作”^[17],强调“发展社会主义民主意识、加强社会主义法制意识、初步形成可持续发展的观念”^[14],提出“树立规则意识、法制观念、公共精神和公民意识”。^[18]在国家道德层面,从国家意识转向全球意识,提倡在民族自豪感、自尊心的基础上树立全球观。例如,要求学生“懂得不同民族、国家和地区之间相互尊重、和睦相处的重要意义”^[17],“逐步形成面向世界的视野和意识”。^[14]可见,面对21世纪社会结构的变化,新的课程价值观逐渐形成,课程对传统文化中道德的传承回归其“人本性”特征,重视个人价值的追求与实现,强调个人发展与社会发展的和谐统一。

(四) 道德价值取向的“共识性”重申:确立德性修养的价值标杆(2012年至今)

2012年,中国共产党第十八次全国代表大会报告中对社会主义核心价值观体系建设做了具体论述,将其从国家、社会、个人层面概括为“富强、民主、文明、和谐,自由、平等、公正、法治,爱国、敬业、诚信、友善”,成为这一时期德育的核心引领。多元文化社会中自由理念的高涨催生出价值个体主义,这是传统社会向现代社会转型的必然文化结果。不同于传统社会树立共同体道德价值为道德判断主体,价值个体主义赋予个体自由与独立的权利,价值的获得以个体的实际经验为基础,任何道德价值在价值个体主义视域中都不具有普遍性,这在一定程度上造成道德价值共识的落寞。然而,一个缺少道德价值共识的社会不可能走向德性生活^[19],因此,在保障个体自由前提下重建现代社会的道德价值共识至关重要。社会主义核心价值观的提出就是通过价值“多元”的交往、辩论达成别样的“一元”。其目的在于借助公共讨论摆脱社会道德价值多元、差异的自然状态,在尊重独立人格与个体自由基础上树立社会道德价值的标杆,这也是与传统文化中的一元道德的差异所在。社会主义核心价值观成为这一时期基础教育阶段道德课程的改进标准与方向。2014年,教育部根据十八大精神印发的《关于培育和践行社会主义核心价值观进一步加强中小学德育工作的意见》明确提出在社会主义核心价值观理念下改进课程育人,“将社会主义核心价值观的内容和要求细化落实到各学科课程的德育目标之中”。由此,课程作为价值引领的中介,在传统文化“一元道德”与现代社会“多元价值”的冲突对立中,找寻“个人自由”与“道德价值共识”的辩证统一。

二、我国基础教育课程中道德价值取向变革的特点

总结改革开放 40 年来基础教育课程中道德价值取向演变的四个阶段,在个人道德层面、社会道德层面和国家道德层面呈现出以下特点。

(一)个人道德层面:从适应性道德到发展性道德,是群体本位与个体本位的对弈

人的适应性道德指保障个体生存以适应社会的德性,包括持节、节制、廉洁、勤俭、勇毅、知耻、谦虚等美德。人的发展性道德指有益于个体自我实现与社会发展进步的德性,包括刚健有为、探索精神、独立自主、追求真理的科学精神以及创新意识。学校课程中学生个人道德层面的要求呈现由适应性德性向超越性德性的逐渐转变。从“忠顺之德”阶段提倡的信实、勤俭、忠勇、服从等要求“去自我、讲奉献”的德目,到“社会人之德”阶段关注的自立、合作、乐观、进取等品格与性格,再到“公民之德”阶段突出的主动探究精神、创新意识、科学意识和乐观态度等自我发展的德性,体现了课程中的德育价值从维护与服从社会秩序、服务与奉献社会建设等适应性价值,转向促进自我进步、自我享用的发展性价值。这种转变源于现代社会由中国传统文化中“群体认同”观念向“个体本位”方向的转向。中国传统社会以血缘关系为纽带形成家庭与宗族集团,个人在其中被赋予特定的身份及相应的责任^[20],个人必须严格按照宗法礼制处理人际关系,克制自我的欲望以服从群体的利益与意志,因而有“自卑而尊人”之说。在这种情况下,个体德性的修炼是国家通过协调人际关系保持群体和谐统一的手段,是通过加强个体对集体的忠顺程度实现国家安定团结的渠道。此时,个体作为道德主体的独立人格和地位根本无从谈起。随着改革开放政策的推进,政治经济除旧布新,思想文化不断争鸣,教育思想重新定位,我国基础教育的德育目标从政治经济性取向向“以人为本”过渡,德性对人的主体性价值得到认同,“个体本位”观念逐渐渗透进对中国传统文化的道德精神的继承与改进中。肯定德性塑造人、提升人、发展人的作用,在德育过程中肯定与尊重个人的尊严、价值与权利,鼓励自我实现,倡导自由精神,引导个人创造性地发展。

(二)社会道德层面:从强调私德到关注公德,体现差序伦理与公共伦理的转换脉络

私德指有助于个人品性完善的道德价值观,其对象是“自我”和“他人”。私德可根据对象的不同分为两种,一种是个人自处时的德性,也就相当于梁启超提出的“独善其身”之品性;另一种是个人处理与他人关系的道德,如诚信、谦逊、恭敬等都属于私德。^[21]公德指促进群体凝聚与发展的德性,是关注超出个体界限与利益的公共事务的公共关怀与公共精神。在社会道德层面,课程从注重传统文化中个体的克己修身,到后来提出的民主自由之意识与创新科学之精神,并将“自由、平等、公正、法治”纳为共识性道德价值,体现出从强调私德到关注公德的转变,反映了从我国传统文化中的差序伦理到当下公共伦理的转换脉络。在传统社会中,个体主要生活在以血脉为纽带、家庭为基础单元的社会结构中。连最具

有公共性的政治生活也并不以国家与人民的整体利益为导向，而是强调对君主的服从与忠诚，这些仅有的公共空间由于可以套用私人领域的人际规则而变为延伸意义上的私人领域。个体在这种私人性的社会结构中获得自身特定的身份与地位，同时也根据他人在自己特定人伦圈中的血缘、利益、情感位置划定相互之间的亲疏关系，形成差序性的关系网，以一种内外有别、亲疏有异的态度履行道德行为、给予尊重和关爱。这种“情境中心的处世态度”致使个人在践行道德规范时以自我为起点，向家人、熟人、家族衍生，形成“亲亲大也”（《中庸》）的等差伦理。随着社会主义市场经济的发展，“利益”观念打破“差序格局”的封闭和孤立状态，使得人挣脱狭隘的地缘、血缘关系网，市场经济中的法治与契约概念有益于公民责任心与义务感的培养，同时，市场经济所倡导的平等与自由使个体之独立人格与主体意识高涨，跳出血缘、地缘的圈囿，将个体的命运与国家甚至世界联系起来，滋养公共精神的萌发。“重私德”是儒家思想中“爱有等差”观念的反映，而中国传统文化中“不辟贫贱、亲疏、远近”的兼爱思想（《墨子·尚贤》）则是公共伦理的精神源头，市场经济带来的变革成为进一步挖掘“兼爱思想”的契机。

（三）国家道德层面：从忠于国家到任当世界，反映从保守到开放的气质流变

从“忠顺之德”阶段强调的服从与忠诚、奉献与义务，到“社会人之德”阶段与“公民之德”阶段个人价值与集体价值的统一、权利与义务的统一、国家意识与国际意识的统一，以及共识性德性阶段强调的“富强、民主、文明、和谐”等促进国家发展的德性，反映从保守到开放的气质流变。中国由于拥有东亚文化中成熟最早的文化体系，由此产生的文化优越感导致中国在发展过程中只注重关起门来维护本民族的安定，具有强烈的国家意识。这种国家意识包括个体对其与国家之间的权利与义务关系的体认，个体对国家的忠诚、热爱、荣辱与共的情感，以及个体为维护国家稳定、促进国家发展自愿作出贡献的行为倾向。如此眼光向内的保守主义态度反映到政治道德上，主张“内向开拓”精神，秉持保守的、和平文弱的文化性格，尤其重视内部的统一和凝聚，注重稳定而非向外开拓。而且，一味追求以我族文化为中心的一元价值系统，鲜有在文化的横向交流与吸收上采取主动态度。这映射到对个体的人格要求上，就非求变务新和创造进取，而是强调忠诚与服从、奉献与义务，对个人情感、权利与欲望的抑制，充满稳重守成的“保守”意识，倾向于对稳定性、秩序性、渐进性和连续性的偏爱。在如今全球化进程中，各民族与国家的利益形成了相互依赖的整体，建立全世界多元文明并存、和谐发展的观念尤为重要。这落实到个体道德层面，则要求社会公民从过去只关注自我稳定与发展等内部事务的国家意识，转向立足国家、任当世界的全球意识和国际视野。同时，将“忠德责任意识转化为实现伟大中国梦的精神动力”^[22]，树立与国际意识相结合的爱国主义，即继承爱国主义的思想精髓，但剔除其中一味服从与奉献的“愚忠”意识，转换为现代意义的责任与担当。

三、我国基础教育课程中道德价值取向的超越

改革开放 40 年后的今天，相对于传统道德观，我国基础教育课程中的道德观由理念到规范、由抽象到具体实现了三个层次的超越：跨越以天为本的道德本体，超越传统道德价值取向，融合传统道德规范内容。

（一）跨越以天为本的道德本体：道德从一元到多元，从服从到选择

在中国的传统哲学中，将天视为创造万物、主宰万物的本体，与世俗生活休戚相关的道德价值源头也被抽象为超验的“天道”。天不变，道亦不变，天道本体的唯一性给道德赋予绝对的、永恒的意义。在天的威慑力中，人们只有将纲常礼教视为永恒不变的道德规范加以信奉，严苛的自我检讨和约束，养成顺从、牺牲、不求个人权利的圣人之德。然而，随着“天”在科学技术的发展中被物化，其作为道德的本体和道德价值依据的神圣性逐渐消解。当下的课程秉持着道德与生活实践相联系的道德本体观，将道德视为“对生活关切的升华，而非远离生活，甚至背离生活的道德理想”^[23]。课程中仍然延续着中国传统文化中珍视道德价值、崇尚德性修养的伦理思想，但对道德本体认识的转变也在课程中有所体现：一方面，人不再是道德价值的符号，道德回归到为生活服务的本质，道德价值从一元走向多元。在当下课程中出现了与现代政治经济社会相适应的民主、平等、自由、公正等多元道德价值规范，不再具有“唯信纲常名教”的一元化特点。而且，课程表现出道德内在价值的回归，强调德性对道德主体“人格”与“性格”的孕育价值，而非政治经济的外在功能。另一方面，道德中蕴含的自主与权利意识逐渐萌发，从关注道德义务到强调道德权利。个体对道德规范的履行不再出于对上天惩戒的畏惧，而是出于社会经验的积累、人生体悟的结果。因此，课程中道德意识的培养注重引导、体悟而非强制灌输。而且，个体在道德关系中的选择权得到正视，课程中树立德性价值标杆，制定共识性道德底线。除此之外，不再强制性要求每个人都达成无私奉献、无畏牺牲的圣人之德，而是将是否履行崇高性善行的选择权交还给学生。

（二）超越传统道德价值取向：利义从相斥到和合，公私从对立到互渗

“重义轻利”的道德价值取向在中国传统文化中一直居于主流，有些时期甚至“滑向‘存义去利’的极端”。^[24]然而，随着人们对“义”的理解从道义之“义”走向功利之“义”，意识到义不能脱离“利”孤立地存在，其存在的根据、目标在于功利，道义是功利的道德表现^[23]，利义关系开始呈现合和的局面。作为义利关系的逻辑结果，公私关系也表现为从对立到互渗的转变。公私关系视为天理与人欲的对立，随着政治经济的发展，社会结构的变化启迪了新的公私观。“私”作为人之本性的正当性得到肯定，甚至其对社会发展的积极意义也得到正视，借助个人之“私”被认为是治理社会的可用途径，不仅能“得人心、展人性，也可激发人的责任感，推动社会发展进步”。^[25]在当下的课程中，仍然传承了中国传统文化中对“义”与“公”的重视，倡导个体有节制地释放自身的利欲，在利义冲突时，摆脱一己之私利，珍视道德、理想、人格的重要价值。在公私冲突时，义无反顾地选择维护整体利益，始终将大公无私之精神视为中华传统中的伟大品格，作为学生道德追求的指路明灯。然

而，在强调“义”与“公”的同时，并非对“利”与“私”的否定，具体表现在两方面：一方面，对个人价值实现的倡导与推崇。当下的课程倡导刚健有为之精神、批判创新之意识、独立自由之信仰，引导个人在不断的开拓创新、积极求索中实现自身的理想与抱负。另一方面，对个人利益的肯定与尊重。首先，课程内容表现出对个人以正当手段获取利益的认可，不再将个人利益统摄与消解于集体利益之下。其次，认识到大公无私、舍己救人等道德价值的超前性，崇尚但不将圣贤之德作为对每个学生的绝对要求。最后，摈弃传统的专制思想，弘扬民主精神，将个体纳入国家事务之中，让学生意识到做事不光为集体，也是为自己，从利己私欲中育制出对公共事务的责任与担当。

（三）升华传统道德规范内容：走出宗法利益关系，达至普遍社会公理

中国传统伦理思想建立在宗法亲缘关系之上，传统社会中亲亲、尊尊，明尊卑、别贵贱的思想将以“礼”为内核的社会规范伦理，以及以“仁”为内核的个人德性伦理都打上了深深的不平等烙印，个人享有的权利与履行的义务之间严重不对等。然而，其中仍然蕴含许多具有合理性的、可进一步开掘与完善的道德价值，课程对待这些价值规范的态度就是剥离其中与时代相悖的宗法、阶级关系的限制，用平等、自由、独立、博爱等思想进行提取、涤荡与升华，以“建立与普遍社会相联系的共同价值和社会公理。”^[26]一方面，对于那些现代价值与时代局限并存的伦理思想进行创造性的改造与转化。注意消解两种观念：第一，消解传统伦理规范中的等级性观念。例如，“孝”是教科书中一直宣扬的传统美德，“孝”中所蕴含的尊老、敬爱、礼让思想是任何时代都不可抛弃的美德，而在课程中诠释的“孝”，必须剥离传统文化中所蕴含的后辈对长辈的绝对服从，传承从“等级性”中解放出来的尊敬爱护的“孝”之精神，选择以平等民主的方式去实际践行。当下的课程保留了“忠”所蕴含的“专一不二”“尽心无遗”“诚实无欺”等具有积极意义的价值精神，摈弃了狭隘性、纲常化的“忠”，将“忠”的内容与范畴扩展到对人民与国家、对工作与事情，其中的诚实、无私与尽心得得到凸显和发扬。第二，消解传统伦理规范中的差序性观念。例如，将传统思想中的等差之爱升华为超越血缘地缘、宗法关系的博爱，将爱的范围扩大到所有人；从强调以个体安身立命为旨趣的私德，到强调以社会普遍发展为旨趣的公德，提升个体关注公共事务的责任感与使命感。另一方面，对于那些包含普遍性因素的传统道德规范进行发展与完善，使之更好地在新时代彰显其价值。要在现代语境下解读传统普遍性道德，使之符合时代精神。

参考文献：

- [1]徐行言. 中西文化比较[M]. 北京：北京大学出版社，2004. 223.
- [2]罗国杰. 中国传统道德：规范卷[M]. 北京：中国人民大学出版社，1995. 24.
- [3]中华人民共和国教育委员会. 全国中小学思想政治教育工作座谈会纪要（1979年）[G]. 课程教材研究所. 思想政治卷. 北京：人民教育出版社，2001. 228. 14.
- [4]中华人民共和国教育委员会. 关于印发改进和加强中学政治课的意见的通知

- [Z]. 1980-09-12.
- [5]中国共产党第十二届中央委员会. 中共中央关于社会主义精神文明建设指导方针的决议 [Z]. 1986-09-28.
- [6]中华人民共和国教育委员会. 小学德育纲要（试行）[S]. 1988-10-08.
- [7]中华人民共和国教育委员会. 九年义务教育全日制小学、初级中学课程计划（1992 年）[G]. 课程教材研究所. 课程（教学）计划卷. 北京：人民教育出版社，2001. 372.
- [8]中华人民共和国教育委员会. 九年义务教育全日制初级中学思想政治课教学大纲（1993 年）[G]. 课程教材研究所思想政治卷北京：人民教育出版社，2001. 327.
- [9]中华人民共和国教育委员会. 全日制普通高级中学课程计划（1996 年）[G]. 课程教材研究所. 课程（教学）计划卷. 北京：人民教育出版社，2001. 397.
- [10]中华人民共和国教育委员会. 中学思想政治课改革实验教学大纲（1986 年）[G]. 课程教材研究所. 思想政治卷. 北京：人民教育出版社，2001. 271.
- [11]中华人民共和国教育委员会. 九年制义务教育全日制小学思想品德课教学大纲 [S]. 1990-08-03.
- [12]中华人民共和国教育部. 义务教育语文课程标准(2011 年版) [S]. 北京：北京师范大学出版社，2012.
- [13]中华人民共和国教育部. 义务教育品德与生活课程标准（2011 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2012.
- [14]中华人民共和国教育部. 义务教育历史课程标准(2011 年版) [S]. 北京：北京师范大学出版社，2012.
- [15]中华人民共和国教育部. 全日制义务教育思想品德课程标准（实验稿）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2001.
- [16]岳刚德. 中国学校德育课程近代化的三个特征[J]. 全球教育展望，2010(11). 40-46.
- [17]中华人民共和国教育部. 义务教育品德与社会课程标准（2011 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2012.
- [18]中华人民共和国教育部. 义务教育思想品德课程标准（2011 年版）[S]. 北京：北京师范大学出版社，2012.
- [19]石寅. 价值个体主义背景下道德价值共识的重建——兼对社会主义核心价值观出场的哲学解读[J]. 云南社会科学，2016(1), 29-33.
- [20]张岱年. 中国文化精神[M]. 北京：北京大学出版社，2015. 51.
- [21]陈来. 梁启超的“私德”论及其儒学特质[J]. 清华大学学报（哲学社会科学版），2013(1)，52-71.
- [22]徐春喜，郭凤志. 中国传统伦理型德育思想的价值转换与创新[J]. 思想理论教育，2016(1), 54-58.

- [23]李承贵. 德性源流—中国传统道德转型研究[M]. 南昌: 江西教育出版社, 2004. 57.
- [24]王正平. 中国传统道德微探[M]. 上海: 上海三联书店, 2004. 35.
- [25]李承贵, 赖虹. 中国传统伦理思想中的“公”“私”关系论[J]. 江西师范大学学报(哲学社会科学版), 2007(5), 3-12.
- [26]龙兴海. 从传统道德到现代道德—道德转型论[J]. 湖南师范大学社会科学学报, 1996(4), 68-70.

The Currents of Changes and Transcendence of Moral Value Orientation in Basic Education Curriculum since the Reform and Opening-up

Abstract: Since the reform and opening-up, the currents of changes of moral value orientation in curriculum of basic education can be divided into four stages, which includes the stage of inheriting the integrity of moral value orientation, the stage of rebuilding the internality of moral value orientation, the stage of returning to the humanism of moral value orientation and the stage of reiterating the mutual recognition. Those four developing stages present the following features: first, at the level of personal virtue, the development from adaptive virtue to developing virtue; second, at the level of social virtue, the development from personal virtue to social ethics; third, at the level of national virtue, the development from loyalty to the country to the responsibility for the whole world. The transcendence of moral value orientation shows in three levels, which includes transcending the view of regarding heaven as moral's essence, changing the moral value orientation of traditional culture and purifying the content of traditional moral.

Keywords: moral value orientation, Chinese traditional culture, curriculum of basic education, the reform and opening up four decades

选自《课程·教材·教法》2018年第3期