

当代东西方德育发展要览

檀传宝 主 编

王小飞 副主编

人民教育出版社
·北京·

图书在版编目 (CIP) 数据

当代东西方德育发展要览/檀传宝主编. —北京：人民教育出版社，2013.3

ISBN 978-7-107-25917-3

I . ①当… II . ①檀… III . ①德育—教育改革—概况—世界 IV . ①G41

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 057243 号

人民教育出版社 出版发行

网址：<http://www.pep.com.cn>

×××印刷厂印装 全国新华书店经销

2013 年 3 月第 1 版 年 月第 次印刷

开本：890 毫米×1 240 毫米 1/16 印张： 插页：

字数： 千字 印数：00 001~000 000 册

定价： 元

著作权所有 · 请勿擅用本书制作各类出版物 · 违者必究

如发现印、装质量问题，影响阅读，请与本社出版科联系调换。

(联系地址：北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编：100081)

前 言

目前，人们对当代各国德育理论的横向关注不够，对于各国德育实践的介绍更付阙如。而我深知：德育理论，尤其是德育实践界更迫切需要的是一本准确、全面介绍现当代世界德育最新发展的著作。因此我一直寻找机会，希望有一本像《当代东西方德育发展要览》这样的著作问世。

2006年秋，欣逢王小飞君浙江大学博士毕业来北京师范大学，在我指导下作博士后研究。我在与小飞的交谈中得知，我国比较德育专家、浙江大学魏贤超教授指导的博士生、硕士生中，很多人选择了当代德育的国别研究和国际比较研究，成果斐然。于是我请小飞邀请他的同门们共襄盛举，一起来完成这本《当代东西方德育发展要览》，很快得到了多数至今尚未谋面的各位同行朋友的积极响应。而寻找作者比较困难的两个国家（法国、韩国）德育发展的介绍，则是邀请了我的同事北京师范大学教育学部比较教育研究院的王晓辉教授、姜英敏博士来帮忙完成的。晓辉兄、英敏君都很忙，能够仗义鼎力成全本书完成，令我由衷感激。

本书主要介绍东西方主要国家和地区的当代德育发展。

西方除英国、美国之外，必须选择欧洲大陆的主要国家德国、法国。而东方则选择了日本、韩国，以及直接属于华人文化圈的新加坡和我国台湾地区。应该说，这样的选择有一定的代表性。但需要说明的是，由于本书的目的主要是帮助关心德育的同道打开窗户向外看，所以对中国大陆及港澳地区的德育进展没有收录（国内已有较好的研究成果问世）。而所谓“东方”、“西方”的概念也都很大，作决断的依据只能是相对的代表性。这些局限就只能请读者朋友理解了。总体说来，我希望本书能够让读者朋友比较全面地了解八个代表性的国家或地区的当代德育进展，进而管窥世界德育发展的趋势，思考我国德育发展的未来。

本书是分工合作的产物和集体智慧的结晶。笔者主要负责全书框架、写作大纲的设计以及统稿工作。王小飞博士在协助笔者沟通作者、组织写作、统稿以及修改部分文稿等工作上贡献良多（本著作后期部分成果来自其国家青年基金课题“共同体取向的公民教育实践模式比较研究”，课题批准号CDA090117）。各章具体分工如下。第一章，当代东西方德育发展比较：王小飞、檀传宝；第二章，英国当代德育发展要览：周洲；第三章，美国当代德育发展要览：陈平；第四章，德国当代德育发展要览：王小飞；第五章，法国当代德育发展要览：王晓辉；第六章，日本当代德育发展要览：曹能秀；第七章，韩国当代德育发展要览：姜英敏；第八章，新加坡当代德育发展要览：韩银华；第九章，我国台湾地区当代德育发展要览：叶明非、叶娇。

本书的编写出版不仅是专业上的盛事，也是私谊上的最好纪念。在本书即将出版之际，作为主编，我谨向以上作者诸君及支持本书出版的人民教育出版社表达我由衷的谢意！

檀传宝

2013年2月20日于北京京师园

(目) (录)

第一章 当代东西方德育发展比较	1
第一节 东西方德育形态发展	2
一、开启认知的生活蒙养	3
二、维持信仰的圣典教化	4
三、祛除蒙蔽的理性启蒙	6
四、培育公民的价值教养	8
第二节 东西方德育理论比较	10
一、德育理论的古典承继：德化与立德	11
二、德育理论的现代构型：科学与多元	15
三、德育理论的当代进展：全球化与本土化	18
第三节 东西方学校德育现状	21
一、东西方学校德育的目标：传统价值的复兴与巩固	22
二、东西方学校德育的内容：核心价值与道德生活	26
三、东西方学校德育的途径：国家课程与多样化实践	32
第四节 东西方德育发展趋势	36
一、德育定位的公共取向：社会化与发展性	36
二、德育主题的范围拓展：情境性与多元化	40
三、德育实践的能力倾向：自主性与生活化	44
四、德育研究的发展态势：折中性与超越论	45

第二章 英国当代德育发展要览	49
第一节 英国德育的历史形态	49
一、德育宗教化时期（597年至18世纪末）	49
二、德育缓慢世俗化时期（19世纪初至20世纪30年代）	50
三、德育的重建及发展时期（20世纪40—90年代）	51
第二节 英国德育的主要理论	53
一、赫斯特的世俗道德教育学说	53
二、彼得斯的分析道德教育哲学	54
三、威尔逊的道德符号理论	55
四、麦克菲尔的道德教育体谅模式	57
第三节 英国德育的当代进展	62
一、德育的目标与内容	62
二、课程内容、教材及实施安排	64
三、途径与方法及简要特征	68
第四节 英国德育发展的趋势与经验	70
一、核心价值观教育的不断强化	70
二、宗教教育持续世俗化进程	72
三、坚持传统形式与现代环境的融合	74
四、德育视野的逐步拓展	75
第三章 美国当代德育发展要览	78
第一节 美国德育的历史形态	78
一、传统农业社会中的美国德育	78
二、现代工业社会中的美国德育	82
第二节 美国德育的主要理论	86
一、培养道德理性的理论流派	87
二、训练行为习惯的理论主张	94
第三节 美国德育的当代进展	96
一、学校德育的内容及目标	96

二、学校德育的途径与方法	100
三、学校德育的主要特征	120
第四节 美国德育发展的趋势与经验	122
一、学校德育发展的趋势	122
二、学校德育发展的经验	125
 第四章 德国当代德育发展要览	126
第一节 德国德育的历史形态	126
一、德意志主体形成之前的德育	127
二、文艺复兴与宗教改革时期的德育	127
三、启蒙时代与前资本主义时期的德育	129
四、帝国时期的德育	132
五、魏玛与纳粹时期的德育	133
六、二战后的德育	135
第二节 德国德育的主要理论	138
一、基本概念的界定	138
二、宗教伦理：宗教德育理论	141
三、品格与价值：整合宗教与世俗的德育理论	142
四、朴素道德：生活德育理论	143
五、社会教育：广义的德育理论	144
六、公民与社会政治：公民道德教育理论	145
第三节 德国德育的当代进展	146
一、当代有关法律对德育的基本规定	147
二、学校德育的目标与任务	149
三、学校德育的基本内容	154
四、学校德育的方法与途径	160
第四节 德国德育发展的趋势与经验	163
一、德育的变革趋势	164
二、德育的基本经验	168

第五章 法国当代德育发展要览	175
第一节 法国德育的历史形态	175
一、古罗马时代的德育	175
二、中世纪至文艺复兴时期的德育	176
三、共和国早期的“道德与公民教育”	176
四、二战后的“公民与道德教育”	177
第二节 法国德育的主要理论	178
一、实证主义学说的影响	178
二、马克思主义理论的影响	179
第三节 法国德育的当代进展	181
一、学校德育的基本内容	181
二、学校德育的教学方法	191
第四节 法国德育发展的趋势与经验	193
一、传统价值的流失及其问题	193
二、权威价值的重建与尊重教育	194
三、多元认同的矛盾与社会融合	196
第六章 日本当代德育发展要览	198
第一节 日本德育的历史形态	198
一、形成与发展时期的德育	198
二、第一次教育改革时期的德育	200
三、第二次教育改革时期的德育	203
第二节 日本德育的主要理论	206
一、德育的基本理论	206
二、道德教学理论	208
第三节 日本德育的当代进展	213
一、1998年德育课程改革的背景和基本方针	214
二、改订后的德育目标	216
三、改订后的德育内容	218

四、改订后的德育方法	222
第四节 日本德育发展的趋势与经验	225
一、德育发展的趋势	225
二、德育的经验	229
 第七章 韩国当代德育发展要览	234
第一节 韩国德育的历史形态	234
一、“教学要目”时期（1945—1954年）	235
二、第一次教育课程时期（1954—1963年）	236
三、第二次教育课程时期（1963—1973年）	237
四、第三次教育课程时期（1973—1981年）	238
五、第四次教育课程时期（1981—1987年）	240
六、第五次教育课程时期（1987—1992年）	242
七、第六次教育课程时期（1992—1997年）	245
第二节 韩国德育的主要理论	247
一、传统道德思想与道德教育理论	247
二、西方道德思想与韩国的道德教育理论	249
第三节 韩国德育的当代进展	252
一、道德课程在学校教育中的定位	252
二、德育课程的性质和目标	253
三、道德科的主要内容	254
四、道德课的主要方法	257
五、道德课的评价方法	258
第四节 韩国德育发展的趋势与经验	260
一、德育的问题与改革趋势	260
二、道德教育的经验	263
 第八章 新加坡当代德育发展要览	266
第一节 新加坡德育的历史形态	267

一、殖民地时期的德育（1959年以前）	267
二、自治时期的德育（1959—1965年）	269
三、建国初期的德育（1965—1979年）	270
四、全面道德教育时期（1979年以后）	272
第二节 新加坡当代德育的主要理论	274
一、儒家伦理	275
二、共同价值观	275
三、家庭价值观	276
第三节 新加坡德育的当代进展	278
一、德育的目标	279
二、德育的内容	284
三、德育的途径与方法	293
第四节 新加坡德育发展的趋势与经验	300
一、德育网络的立体化建构	300
二、东西方文化价值的整合	300
三、生活取向的参与能力培养	301
 第九章 我国台湾地区当代德育发展要览	302
第一节 我国台湾地区德育的历史形态	302
一、殖民者的宗教道德与殖民教育	302
二、明郑与清的儒家道德教育	303
三、日据时期的殖民奴化教育	305
四、光复时期殖民教育与奴化教育影响的清除	308
第二节 我国台湾地区德育的主要理论	310
一、三民主义德育观	310
二、多元文化论的公民教育观	311
三、探讨终极关怀的生命教育观	312
四、后现代主义的道德教育理念	314
第三节 我国台湾地区德育的当代进展	315

一、学校德育的发展	315
二、学校德育的目标	323
三、学校德育的课程与内容	326
四、学校德育的途径与方法	339
五、德育的若干特点	341
第四节 我国台湾地区德育发展的趋势与经验	344
一、德育的未来趋势	344
二、德育的基本经验	347
参考文献	350

第一章 当代东西方德育发展比较

改革开放以来，从最初的教育经验与实践的译介，到后来深度的理论比较与解读，国内教育学界对西方道德教育领域的研究，一直呈方兴未艾之势。对西方德育理论与实践的持续性关注，既反映了 20 世纪后半期以来国际道德教育蓬勃发展的基本面貌，也极大地促进了国内德育的变革与发展。英国比较教育学家萨德勒（M. Sadler）有一句名言：“学校之外的事情甚至比学校内部的事情更重要。”^① 道德教育领域的每一次变革与发展，也都与社会生活的变迁或转型息息相关。受到当今日益加速的全球化趋势的影响，世界各地无论东西方的人们的思维路径、价值取向以及生活方式等都在经历着巨大的变化。这样的时代、这样的现象，既可以被称为“社会转型”（当然东西方的转型在层次与范围的界别上是不同质的），也可以称之为“传统”价值观念与规范的大变迁。在转型或变革的时期，价值的不确定与生活秩序的重整，成为了时代发展的主题与难题。尤其是在当下，全球化进程是否需要形成和建立与之相一致的价值体系？本土化又该在这一“浩荡”的历史洪流中扮演什么样的角色？这些变化对当代道德教育到底意味着什么？对诸如此类的问题的回答，既构成了解决社会变迁过程中出现的某些道德或价值观念混乱或无序等问题的关键，也成为了教育或道德教育理论研究的首要使命。21 世纪以来，面对经济全球化的浪潮，不同民族、文化与文明之间交流的频度与深度日益加深，而不同形态的道德与价值的碰撞与冲突更是其中主要的内容与要素之一。面对这一趋势，当前各国政府和理论界都在重新思考和评估道德教育的地位与发展问题。因此，世界范围内的道德教育的再次复兴或深度发展，也将不可避免地成为新世纪教育发展领域中的一个主要命题或热点。东西方

^① 王承绪主编：《比较教育学史》，人民教育出版社 1999 年版，第 66 页。

比较的视角则恰恰可以更好地将问题展开，并为人们进一步思考道德教育的发展带来有价值的思考与启迪。

第一节 东西方德育形态发展

追溯德育的历史渊源，无非有两个方面的来源或方式。一种是以人类学的方式，纵览所有蕴含德育讯息的教学或课程的演变历史，这些当然主要是反映了日常生活、社会习俗、文化传统与官方权力等的更迭的史实，并以一种类似于生活史的叙事或诉说方式展现。在这种类似于生活志的叙述当中，将各种与教化或德化相关的信息，如涉及家长、教师与学生等生活主角的、发生于家庭、学校与社会等各个层面的价值变迁，自然而然地展现在人们面前。另一种则是以理性的或科学的方式，向人们系统地或宏观地展示、说明或解释学校教育中专门的德育理论、实践及其课程的发展原委与过程。作为德育发展的描述或说明的方式，这两种方式都很重要，也各有千秋。不同的来源或方式，反映了自身对德育的不同观点与关注重点。如果我们不是以一种“对立”的观点来看待这两种不同来源与方式的话，那么我们可能会在比较的层面上获得对于德育发展更多有益的收获。我们期待以这两种来源的综合或相互补充的方式，尽力为对德育感兴趣的同仁提供一些关于德育比较的有用信息，并求教于大方。

道德或道德教育的出现，意味着人类开始从混沌与蒙昧的生活中走出，因而德育在一定程度上代表了生活的本质形态。因此，道德生活与教育的发展，又与人类文明的进步息息相关，甚至在某种程度上，德育的发展成熟度成为人类文明或文化发展状态的“风向标”。这一点几乎同时反映于东西方人类社会与生活发展的历史长河之中。纵观人类历史中的各种道德教育，从古至今，人类经历了开启认知的生活蒙养、维持信仰的宗教教化、祛除蒙蔽的理性启蒙以及培养公民的价值教养等不同阶段、不同形态及不同重点的德育形式。

一、开启认知的生活蒙养

从社会历史发展的宏观角度来看，东西方文明、文化的发展，在特征上虽然表现出了很大的差异性，但从发展的最终方向与结果来看，却又体现出了殊途同归的效果。比如，大约在中国的春秋时期（公元前770—前476年），东西方世界不约而同地出现了文化井喷及百家争鸣的现象，形成了人类文明史上空前绝后的奇观。其间东西方所诞生的思想巨人非常多，最具代表性的如：西方的苏格拉底（Socrates）、柏拉图（Plato）以及亚里士多德（Aristotle）等人，以及东方的孔子、孟子以及释迦牟尼等人。他们的思想及教育理论也都具有穿透时空的影响力，并深刻地左右着东西方社会与文明的发展轨迹，分别成就了东西方伦理学、德育理论的人文思想基石。而其中一个共同点则是，苏格拉底和孔子两人都主张人本位或以人为本，注重对伦理、道德的讨论和研究，主张德行一致、社会和谐等理念。以公元前300年作为人类文明发展史上的一个标志性的分水岭，在此之前人类文明处于蒙昧期，之后人类文明则走出了蒙昧，进入到文明的自觉自醒阶段。一个有意思的现象是，在公元前300年左右，在地球的两端——希腊和中国，人类几乎是同时走出了文明的蒙昧期。人类文明的开蒙，同时也标志着东西方道德教育发展的肇始。从最初社会意识的口耳相传的道德教育开始，直到后来的宗教教化，基本上都没有仔细划分彼此的界限和范围，是一种综合的道德教育。但这种道德教育实际上也包含了众多学科中的知识启蒙教育，教育的过程就是传授与生活常识、习俗与准则等相关知识的过程，这可以称作“知性蒙养”或“生活蒙养”。尤其是自苏格拉底时代开始，“知识即美德”成为（西方）道德教育的一大传统。东方虽未见到明确的类似“提法”，但以生活常识为主的各类家庭教育或蒙养教育，也一直承担着相同的德育功能。可以说，人类的历史就是一部不断自我认识，不断自我启蒙的历史。

从后来日渐成型的东西方的学校教育中开始设立的课程或内容来看，我们也可以明显感受到这一点。虽然在学校教育出现后，东西方都出现了初级“分科”形式的各种教育，但其最终目的仍然是为道德教育服务的，将道德教育寓于知识的启蒙教育过程之中。在东方，以中国古代的“六艺”（礼、乐、

射、御、书、数)为典型,包括正规的官方文本“四书”、“五经”等,其实这就是以道德教育为最终目的的知识启蒙教育。从稍后的蒙学或私家道德教育来看,主要也是涉及认识生活礼仪、社会习俗、历史传承等方面常识或知识的学习,这样的学习实际上就是一种认识启蒙的过程。同样也可以看到以姓氏、衣着、农艺、器具、自然、人事、历史、地理、伦理等实质性知识内容为主的启蒙教育。这种教育形式后来也深深地影响到了中国周边的其他亚洲国家和地区。西方也类似,古希腊、罗马时也有了所谓“七艺”的课程。古希腊时代的柏拉图提倡算术、几何、天文、音乐,再加上智者们的文法、修辞、辩论术,构成七门课程,到古希腊后期逐渐成为学校普遍教授的科目。尽管后来在不同时期、不同学校所教授的科目总是不同的,但罗马共和及帝政时期,学校的教学科目基本上也还是继承了古希腊的传统。尽管各个时代目的都不一样,但这些在各个领域启蒙的课程或其文本无一例外都是有明确道德教育方向的,德育与智育是一致的和重叠的。

开启认识的知性启蒙将人的品德看作智慧,基本伦理原则是“正确的思想必然导致善的行为,错误的思想必然导致恶的后果”^①。“德性变为理智的一种形式,强调了知在人的品德中的支配作用,从而开启了西方重智的德性论传统。”^②以知识为主的道德教育后来曾一度成为历史主流。因而毫无疑问,道德教育的形式符合了这一内容要求,也就顺理成章地成为了道德教育中核心的依据和关键。

二、维持信仰的圣典教化

在人类原始社会状态下,图腾崇拜是道德生活的中心,也是已知的最古老的宗教教化的形式之一。维特根斯坦(L. Wittgenstein)将宗教与道德等同视之,并将它们一并看成是“人的心灵的一种倾向的记录”^③。这种对信仰教

^① 周辅成主编:《西方著名伦理学家评传》,上海人民出版社1989年版,第9页。

^② 高德胜著:《知性德育及其超越:现代德育困境研究》,教育科学出版社2003年版,第41页。

^③ 张志刚、斯图尔德主编:《东西方宗教伦理及其他》,中央编译出版社1997年版,第112页。

化的肯定，正如早期人类将智育等同于德育的看法一样本“无可厚非”，但历史上，德育生活知识的蒙养传统的度却总是难于把握，经常被任意利用和夸大。很明显，这些因素自然包括宗教、政治等。德育曾一度被抬高到很重要的地位，成为了教师和学生开展教学和学习都必须围绕的中心。尤其是在中世纪或儒教圣典化时代，对宗教道德教育内容及其解释的学习，居然成为学校德育的核心工作。宗教道德的内容识记或者对其解释成为了受教育者们道德行为的标准和规范，甚至可以替代司法程序。道德教育的启蒙特征实际上已经远远地脱离了生活基础，也完全脱离了早期人类道德教育的启蒙特征，这时的道德教育就不再是进行知性的启蒙了，而更多的情况下是在蒙蔽真实的道德生活知识，以生活蒙养为主旨与内容的教育似乎逐渐淡出了道德教育的视线。

在西方如欧洲的中世纪时期，特别是在奥古斯丁（St. Augustine）到宗教改革近千年的时间里，教会绝对地控制着除学徒制和贵族教育以外的一切有组织的教育。教学内容完全被限制在教会的利益和教义范围之内，宗教训诫成为了人们行为的最高准则。因此，从一开始，宗教就承担起了教育包括道德教育的职责。教育的目的是培养能够从事神事的人员，以便维护政教合一的政治统治。教堂以传授基本信仰为基本的教学方式。德育的这种维护宗教信仰的特征，集中地体现在了《圣经》的圣典化。在东方，儒家典籍的圣典化所服务的目标，就是维持与传播儒教的“类宗教”性质的价值谱系——五伦（仁、义、礼、智、信）道德体系。在中国的儒教传入日本及其他亚洲地区之后，对这些国家或地区的德育产生了深远的影响，世俗的统治阶级利用这种圣典的教化力量，以虚幻的信仰维系着自身的统治。在佛教等教派兴起之后，外来宗教与东方古典的神秘主义传统相结合，更是将这种信仰道德的教化推向了登峰造极的地步。例如，在镰仓至室町时代的日本，武士教育和寺院教育比较兴盛。武士道是武士所遵循的伦理道德规范体系的总称，包含众多道德条目，如生死如一的忠心、质实刚健、尚武勇敢、寡欲廉耻、严守约定、清廉洁白、尊重秩序等。^① 而寺院教育主要就是针对武士家庭的子女

^① 梁忠义著：《日本教育》，吉林教育出版社 2000 年版，第 93—94 页。

和将来准备做僧侣的儿童进行外典（儒典）和内典（佛典）的教育。当然，最为典型的表现，莫过于东西方都曾先后出现了“经学决狱”与“中世纪的裁判所”等现象。这种用道德的基本规范直接用来决狱、断事、制定政策，或为政治行为寻找合理性解释的做法，既代表了道德评价标准的扭曲，也成为了圣典教化时代德育的现实映象。

随着历史的发展，首先在西方，特别是在宗教改革与文艺复兴运动的洗礼和影响之下，信仰教化的德育形态开始发生巨大的变化。源自德国的宗教改革使宗教与科学、世俗相对抗的局面开始发生转变与融合，即德育既要强调艰苦奋斗与节欲、勤奋的价值观，也要允许科学知识的传授与传播。这一变化很好地顺应了当时社会发展的要求，并促进了学校教育的普及与发展。宗教改革使德育改变了旧的、“正在死去的”基督教的愚弄、欺骗和虚幻式的道德说教。虽然德育的主要内容仍散发出浓重的“神学”意味，教育体系也仍是“严厉灌输的方式为主的，但其价值取向明显地已导向了新兴的社会群体——资产阶级。以原罪论为中心的宗教德育开始解体，人道主义、乐观、积极向上、热爱自由、追求平等和合理的享乐等新的道德观，在人文主义的学校中开始取代天主教会的道德观。尊重儿童开始成为一些“激进”的教育家的强烈诉求。

三、祛除蒙蔽的理性启蒙

直到信仰时代结束，在近代启蒙运动在欧洲兴起以及东方封建统治结束之后，德育本体的基本功能才逐渐重新恢复和发展起来。因此，祛除信仰时代圣典教化的蒙蔽，提倡理性与科学的启蒙就成为了新的德育使命。西方理性的传统来自早期的“逻各斯”传统。逻各斯常使人们“对西方精神的奇特怪异感到不解，无法用一般日常生活中的情理去破译古希腊神话中那些道德败坏、刚愎自用的神们究竟有什么值得人顶礼膜拜的”^①。对于西方逻各斯传统，每个人的理解都多少会有一些差异。“逻各斯”一词有多种含义：目的、

^① 赵林著：《神旨的感召：西方文化的传统与演进》，武汉大学出版社1993年版，第1页。

存在的理由、内在根据等。但正如亚里士多德的用法所示，“逻各斯”在希腊语里还有其他含义：理智、词、次序、安排、比率或比例。在亚里士多德的认识论中，理性是清楚理解事物的力量。在观察过程中，事物的本质进入人们的大脑，得到清晰的理解。

经过东西方“中世纪”长期的蒙蔽教化后，人类急切需要获得“光明”。近代科学的大发展给了人们一个机遇，这就是启蒙时代的来临。康德(I. Kant)认为：“启蒙运动就是人类脱离自己所加之于自己的不成熟状态。不成熟状态就是不经别人引导，就对运用自己的理智无能为力。其原因不在于缺乏理智，而在于不经别人的引导就缺乏勇气与决心去加以运用时，那么这种不成熟状态就是自己所加之于自己的了。要有勇气运用你自己的理智！这就是启蒙运动的口号。”^① 科学使得人们对知识的认识更进了一步，知识的学习不是被动地得到，而是要经历理性。混沌朦胧状态的笼统道德教育逐渐随着科学的发展而逐渐明晰化或专门化、科学化和系统化，新时代的精神需要道德教育得以发扬光大，当然需要学校领域重新构建道德教育。在这样一个启蒙的时代，谁又会拒绝道德教育的启蒙特征呢？

17—18世纪的欧洲处于从封建社会向资本主义社会过渡的时期，随着西欧资本主义经济的发展，资本主义同腐朽的封建制度的矛盾日益尖锐，反封建斗争此起彼伏。在这种形势下，一批先进的思想家勇敢地高举理性的旗帜，批判封建的社会制度和政治制度，抨击中世纪的神学教条，清扫封建社会的传统和愚昧，幻想建立一个合乎理性的社会和国家。特别是随着近代科技和理性的发展，17世纪法国哲学家、科学家笛卡儿(R. Descartes)的唯理论开启蒙运动之先河，号召以“理性尺度”去检验以往的一切知识、摈弃一切违反理性的迷信和偏见，以及18世纪初牛顿(I. Newton)创立的经典物理学对宇宙进行的成功解释，纠正了中世纪许多权威理论的错误，促使人们开始崇尚理性，相信通过经验性推理，人们可以认识自然界和人类社会的一切规律，即自然科学领域的研究方法同样也可以应用到对人类社会的历史和现状的研究中来。

^① [德] 康德著，何兆武译：《历史理性批判文集》，商务印书馆1990年版，第22页。

科学的发展为启蒙运动剥离德育的宗教功能提供了彻底的和有力的武器。启蒙时代的学者不同于文艺复兴时代的学者，他们不再以宗教辅助文学与艺术复兴，而是力图以经验加理性思考使知识系统能独立于宗教的影响。启蒙的这种挣脱鬼魅统治的“祛魅”(disenchantment)，从根本上意味着对信仰的颠覆。在这样的历史条件下，道德教育的启蒙传统被正式地推向了历史前台，随着教化逐渐变为学校教育中的道德教育时，对宗教或经典权威的祛魅和理性精神的宣扬，也就成为了科学化后道德教育理论的主要内容。当然，也相应地为处于发展阶段的资本主义重新塑造了时代精神或价值观。这一时代道德价值的谱系也就自然被更新为“人性、善意、天赋人权、自由、平等和博爱”，以及“任良心所之、信教自由、机会平等、经济自由以及在法律面前人人平等”等内容。^① “此外，启蒙运动通过克服迷信和无知、通过发展教育机构和学校，以及通过在家庭和教区的社会伦理教育来追求人的完美。由理智支配的有道德的人成为一种理想。”^② 劳顿(Denis Lawton)和戈登(Peter Gordon)也在他们的《西方教育思想史》中，总结了五种启蒙运动时期的主要价值谱系：“对科学理性力量的信念、对进步的信仰、权利、思想和探询的自由以及通过教育的途径来促进‘启蒙计划’的意愿。”^③ 德育以自己的科学化形式，即专门的学校教育形式，表明道德启蒙的主要途径是用知识、理性、科学启迪人们的愚昧无知、传统偏见，打破旧的风俗习惯。即使是专门的宗教道德教育也被予以重新改造。通过这些“新的”道德教育，在思想上、理论上为资本主义的发展服务。

四、培育公民的价值教养

近代学校德育的主要变化有四条：第一，学校德育的世俗化；第二，学

^① [美] 梯利著，伍德增补，葛力译：《西方哲学史》，商务印书馆1995年版，第422页。

^② [德] 里夏德·范迪尔门著，王亚平译：《欧洲近代生活：宗教、巫术和启蒙运动》，东方出版社2005年版，第236页。

^③ Denis Lawton and Peter Gordon, *A History of Western Educational Idea*, London: Woburn Press, 2002, p. 89.

校德育的民主化；第三，学校德育的组织化；第四，学校德育的科学化。^①这一过程既可称之为启蒙过程，也可看成是古典德育时期的本体功能的“复原”过程。其中主要的功能之一就是以服务于社会发展为主旨的公民道德教育。公民道德教育功能的突显，实际上也在一定程度上厘清了德育与政治、宗教以及智育等之间错综复杂的关系。在东方尤其是我国古代的道德教育中，“教人以洒扫应对进退之节，爱亲敬长隆师亲友之道，皆所以为修身齐家治国平天下之本”^②。这里所反映出的道德启蒙的核心与宗旨，正可以用“修身齐家治国平天下”来简单概括，这或许可以算作东方公民价值教养的起源。在 19 世纪的美国，从霍尔（G. S. Hall）认为的应该教给儿童的内容来看，已和今天的公民道德教育没有多大差异。自柏拉图以来，公民教育实际上已经成为道德教育中一个永恒的话题了。^③ 其实在大多数启蒙思想家看来，启蒙不仅仅是一种智慧，更意味着一种公民价值的教养或教育。自启蒙运动之后，古希腊的公民教养的精神也在被重新发现价值，并被赋予新的启蒙时代内涵。因此，即使是知识或智慧的启蒙、理智或理性的启蒙，其最终目的皆是含有公民价值教养意蕴的启蒙，无非是不同时代的德育形态表现不同而已。

近代科技的力量极大地促进了资本主义经济的大发展，更加促进了公民道德教育向前迈进了一大步。但此时总会让人想起韦伯（M. Weber）评价资本主义精神时的话语：“全部的道德态度，都带有功利主义色彩。诚实之所以有用，是因为它可以保证信用，守时、勤劳和节俭也都如此，所以它们才成为美德。”^④ 这样一种功利主义或后来发展起来的实用主义特征，在当时的社会历史条件下，培育资本主义精神，及更好地为资本主义经济发展服务所用的公民精神，的确可以为经济作出贡献。然而，这种以公民道德价值为

^① 檀传宝：《简论学校德育的历史进程》，载《清华大学教育研究》2000 年第 2 期。

^② 孟宪承等主编：《中国古代教育史资料》，人民教育出版社 1961 年版，第 363 页。

^③ Andre Garrod (ed.), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*, Westport: Praeger Publishers, 1992, p. 116.

^④ [德] 马克斯·韦伯著，彭强、黄晓京译：《新教伦理与资本主义精神》，陕西师范大学出版社 2002 年版，第 24 页。

目的的道德启蒙，却时常在道德教育理论上遇到问题或困境。麦金太尔（A. C. MacIntyre）就曾详细考证过启蒙运动以来在“合理性”方面多次遇到危机的启蒙理论，就像功利主义无法解释清楚“喝吉尼斯饮料的快乐”和“在天鹅海滨游泳的快乐”的“不可通约”^①一样，各种以公民教养为特征的其他德育理论，虽然在打破以前宗教或经典教化权威方面获得了胜利，但在树立个人道德权威和改变绝对准则方面，似乎带来了新的混乱而面临“失败”的处境。如果在个体方面缺乏必要的道德合理性的论证，那么德育的公民教养“企图”就当然会遇到发展困境。

在人类文明的下一个标志时间点即 1800 年之后，人类文明开始进入了所谓的“自主”阶段——可以是自主地发展也可以是自主地毁灭，这当然取决于人类的智慧和选择。在这一“自主”阶段，个人主义或自由主义的德育企图空前高涨，甚至在西方出现了德育无所适从的矫枉过正的局面。相比于西方，东方德育则在总体上带着民族国家自决与社会解放运动的余热，始终将公民或社会价值的教养突出地列为德育的主题与取向，但德育实践中的个体与社会的价值导向之间的激烈矛盾仍然明确地表露出来，并经常出现与西方类似的僵硬的对立局面。东西方德育也将这种问题与冲突，直接带入了德育的现代化或当代发展的过程之中。关于这一问题的诸多的分歧、选择或“反反复复”，也标示了当代德育复杂而又矛盾重重的多元化现状及其未来发展历程。

第二节 东西方德育理论比较

德育理论既是对德育实践的高度概括，同时也是德育实践的先导性的指引。在古典时代，东西方都曾经涌现过经典的伦理学或德育思想与理念，如古代中国的儒家伦理理念对东方德育实践，古希腊的基督伦理以及奥古斯丁的宗教伦理理念对西方德育实践的本源性影响等。这些理论源泉奠定了东西

^① [美] A. 麦金太尔著，龚群、戴扬毅译：《德性之后》，中国社会科学出版社 1995 年版，第 82 页。

方近现代德育实践范型的基础，并为现当代德育理论的科学化与专业化确立了基本轮廓与发展轨道。虽不至于将古典理念奉若神明，但在看待东西方德育理论的现代发展时，我们不应该忘记这些传统伦理智慧的根源性提示与影响，尤其是现当代各种理论流派到底该如何确立自身对于“美德是否可教”这一古典遗产的基本“立场”。

一、德育理论的古典承继：德化与立德

西方古典时代以及东方的传统德育重视“德化”（to moralize）的功能与作用，而自近现代之后的西方德育理论则越来越重视“立德”（to establish morality）的理念与思想。维特根斯坦曾仿照叔本华（A. Schopenhauer）的口吻说：“德化亦难，立德更不可能”（To moralize is difficult, to establish morality impossible）（原话是“德化容易立德难”——To moralize us easy, to establish morality difficult）^①。德化还是立德？这一问题是近现代理论界对于古典时期“美德是否可教”问题新的承继性阐述。在不同的历史时期，理论界对该问题的不同回答，构成了不同的德育理论的基本取向。不可否认的一点是，相对于东方德育理论世界的“保守与沉闷”，近现代德育理论大发展的主要舞台处于以欧洲和美国为主的西方世界。除去中世纪时代宗教或信仰理念“膨胀性”阻隔外，及至近现代，特别是以欧洲为主的西方世界，涌现出了许多在伦理学或德育理论方面具有较大影响，且在与古典理论的承继与联系方面作出突出贡献的各种理论流派。这些流派主要出现在：理性主义传统及其相面对的经验主义传统之下的情感主义、受到理性主义激发的功利主义理论、教育领域中涉及德育的伦理理论及其在现当代的发展。这些理论分歧的核心要旨，就在于对德育实践中的德化与立德理念的争执。

在近世的欧洲，康德所处的时代造就了他的道德教育理念以神（先天的、不可证明性的道德法则）、自由和幸福作为目的论体系的前提或德性的最高，这是当时时代特征（反抗封建时代的旧的教化）的真实写照。他的理想化的理论体系在当时而言，不仅回应了经验主义的问题，而且直接激发了后来的

^① 万俊人著：《现代西方伦理学史》（上卷），北京大学出版社1990年版，第384页。

道德情感论与功利主义伦理及德育理论的发展，并且这种影响也在一定意义上“影响到了马克思主义”^① 及现当代的许多德育理论。“与浪漫主义运动有亲缘关系”和喜欢“读《爱弥儿》”^② 的康德，从牛顿那里领悟了法则，从卢梭 (J. Rousseau) 那里看到了自由，从休谟 (D. Hume) 那里认识了价值的意义。他汲取了这一切，用他的理性主义精神和方法，建立了一个空前庞大的思辨道德学说体系。^③ 与狄德罗 (D. Diderot) 的诉诸“激情和欲望”一样，休谟在继承自 17 世纪以来英国经验主义伦理学强调良心、仁爱、同情等倾向的基础上，也希望以“同情”等特殊的道德情况来论证普遍的道德原则，但由于无法解决欲望情感与判断之间的“鸿沟”问题，因而他们也都被认为是“失败”的。^④ 功利主义者西季威克 (H. Sedgewick)，就清楚地意识到了功利主义的致命弱点。他认识到了在功利主义的范围内，对于某些道德原则、某些道德陈述的真理性是无法给出任何理由的，而他就把这都称为“直觉”。而且正是在西季威克的直接启发下，才产生了 20 世纪以摩尔为代表的现代直觉主义伦理学。这样，功利主义就历史地把 18 世纪论证道德合理性的运动与 20 世纪道德理论向情感主义的衰落联结起来。^⑤ 情感主义 (emotionalism) 的伦理主张，后来就成为了现代元伦理学的典型理论形式之一，即情感主义伦理学的理论宗旨在于，把伦理学作为一种非事实描述的情感、态度或信念的表达，认为它不具备逻辑与科学那样的普遍确定性和逻辑必然性。“伦理学不具备科学性、知识性和规范性特征。换言之，反自然主义、非认识主义和反规范性是情感主义伦理学的基本特点所在。”^⑥ 情感主义者主张用逻辑语言分析和经验实证的方法取代“私人性”的日常语言分析和直觉，以罗素 (B. Russell)、维特根斯坦等为代表人物，他们关注“理想语言逻辑证明”，并

^{①③} 于钦波、刘民编著：《外国德育思想史》，四川教育出版社 2000 年版，第 378、372 页。

^② [英] 罗素著，马元德译：《西方哲学史》(下册)，商务印书馆 1976 年版，第 246、247 页。

^{④⑤} [美] 麦金太尔著，龚群、戴扬毅译：《德性之后》，中国社会科学出版社 1995 年版，第 7、9 页。

^⑥ 万俊人著：《现代西方伦理学史》(上卷)，北京大学出版社 1990 年版，第 342—349 页。

形成了与区别于直觉主义的逻辑实证主义（logical positivism）哲学流派。^①

“维也纳学派的石里克、卡尔纳普、赖辛巴哈，以及后来的维特根斯坦和罗素（晚期），都从伦理学语言的逻辑分析中，推出了‘伦理学只是情感的表达，而不是科学事实的陈述’这一道德情感论的结论。”^② 或者说道德言辞和道德判断的运用主要是个人情感和个人好恶的表达，后来的道德情感论集大成者史蒂文森（C. L. Stevenson）则干脆声称他和休谟意图一样，即只观察、描述和分析所看到的东西，而不去干预、规范和评价它们。他通过对道德或价值语词的分析，所看到的是，语词（哪怕是科学术语）的使用几乎都不是中立的，一个语词被说出来多少都影响着听者的情感。致力于结合事实来考察价值，既讨论价值在多大程度上依赖事实，又得出结论认为价值归根到底不由事实决定。情感主义伦理理论的立场或观点也“导致了他们伦理学理论上的形式主义倾向，而且，对伦理学情感主义见解的过分固执，也使他们难免落入主观主义的窠臼，最终使其科学主义的哲学出发点与情感主义伦理学结论之间形成了无法统一的分裂局面”^③。这一“分裂”局面还表现在分离的价值与事实，它使价值语词，诸如“善（好）”、“恶（坏）”、“正当”、“错误”、“应该”、“义务”等，不描述任何东西而仅仅表达情感，这可能使整个西方传统德育的基础流失掉，使西方思想界面临尴尬的处境。

按照情感主义的立场，我们会得出结论：规范不是制定出来的，而是形成之中的。情感主义的本义并非如此，它并非为传统和习俗规范辩护，而是为道德宽容辩护，为价值多元主义辩护。这种非规范的立场恰恰引致后来规范伦理学的复归。依照情感主义这样的“逻辑”，德育的功能也就只“剩下”规劝、说服及宣传了，价值最终是脱离事实基础的，道德或价值争论当然就没有了合理性。这实际上是对现代性价值多元主义（韦伯所谓的“诸神竞争”）状况的描述，同时，又是对这个现代性特征的辩护。情感主义的“价值”是情感的表达，这就等于否定了规范道德教育或建立伦理学规范的可能

^{①③} 万俊人著：《现代西方伦理学史》（上卷），北京大学出版社 1990 年版，第 342—349、350 页。

^② [英] 理查德·麦尔文·黑尔著，万俊人译：《道德语言》，商务印书馆 1999 年版，第 2 页。

性。由于这种道德理论偏执于情感主义和非认知主义立场，把伦理与德育理论推向了一种非科学的危险境地，直接动摇了伦理理论作为一门真正科学的根基，因而引起了一种道德情感主义的反动，这就是以黑尔（R. M. Hare）、图尔闵（Stephen Toulmin）、乌姆逊（J. O. Urmson）、诺维尔-史密斯（P. Novell-Smith）等人为代表的新语言分析伦理学派的崭露头角。^①这也使得元伦理学走向了从情感主义向规定主义（prescriptivism）的转变。

自由主义的高歌猛进更加导致了道德生活中的多元主义、相对主义与虚无主义。人们认为，道德只存在于私人领域，个人拥有选择信仰的权利，以及每一种生活方式都有其合理性。这些主张使道德与公民教育逐渐失去了必要性、合法性。马基雅夫利（N. Machiavelli）与韦伯合力将道德、宗教等价值因素排除出社会科学。韦伯认为学者的职业伦理要求他坚持概念清晰与价值中立的科学理想，不能涉足于无法论证的价值问题，学者保持公正的唯一方式是对价值问题闭口不谈。尽管这一取向的“绝对化”不可取，但这至少可以提醒人们，科学的立场可以使德育（价值）或公民教育保持清醒与理性，这更加成为德育科学化、现代化乃至专业化的基本理由。

理性主义、经验主义统摄之下的近现代的情感主义、功利主义、实用主义、自由主义、宗教伦理以及马克思主义等，构成了近现代德育理论的主要的伦理主张，也成为了沟通古典德育理念与现代德育理论的桥梁。这股理论潮流，交互渗透汇合，构成了德育思想发展的主流，也“为现代西方伦理学的发展作了历史的铺垫，布下了特定的道德文化的历史背景”。从德育发展的历史事实来看，德育总是在不同程度、自觉或不自觉地受到了这些理论潮流的影响，总是时不时地要在德化与立德之间作出选择。当然，这种影响与选择并非“简单的历史连续，而毋宁是一种包含着辩证肯定与否定的突变和飞跃，是崭新历史条件下的理论连续和中断，这便是西方伦理学的古典终结和现代转折的基本理解”^②。这种辩证式的突变与飞跃，实际上孕育着德育理论

^① [英] 理查德·麦尔文·黑尔著，万俊人译：《道德语言》，商务印书馆 1999 年版，第 2 页。

^② 万俊人著：《现代西方伦理学史》（上卷），北京大学出版社 1990 年版，第 11 页。

更大的革新与变革。

二、德育理论的现代构型：科学与多元

近现代西方伦理学领域或理论思潮发展中的德化与立德理念之间的冲突，成就了现代阶段的专门德育理论的构型及其不断变革，如赫尔巴特 (J. F. Herbart) 等的德育思想。当代，在走向德育科学化的现代构型方面，西方德育理论始终走在了时代的前列。虽然由于种种历史的局限，东方德育在起步阶段就表现得滞缓而蹒跚，但其基本的发展路径与方向却步入了前者的“后尘”之中。赫尔巴特以其独有的“学究式”思维气质，向世人展现了他对科学与精确性的执着追求。这也使得他能够完成夸美纽斯 (J. A. Comenius) 和裴斯泰洛齐 (J. H. Pestalozzi) 等人所定下的但无法完成的目标：即将教（德）育从一种直觉式的 (intuitive) 思维和实践领域，“改造”成为一个学术性学科。^① 对于道德教育而言，作为“思辨哲学的反对者，赫尔巴特毕竟是一个严谨的唯理主义者”。他认为，“真正的知识是自相一致的概念的体系”。^② 因此，道德教育也不能例外，必将走上科学化、专业化与现代化的道路。“赫尔巴特及其学派，为德国和许多其他国家的初等师资培训，发展和改善了一系列教科书。至于赫尔巴特学派最终走向形式主义 (formalism)，这并不是赫尔巴特的错误。”^③ 这种“形式主义”的“危害”或者发展变形，使得德育的理论发展逐渐脱离了赫尔巴特这个“实在论者”或者“康德派”^④ 最初所强调的生活实践基础，而发展成为一种非常呆板、强调权威和灌输的规训式的形式主义的道德教育模式，这也成为了后来杜威 (J. Dewey) 及进步主义理论兴起的主要缘由。杜威是美国至今在全世界仍具有重要影响的教育家，他的德育理论的主张主要体现在《教育中的道德原理》等论著中。他提出了社会公民的德育目标，反对单纯的道德灌输方法，主张社会生活为主的德育内容和寓德于生活的德育方式。但无论是形式主义与实

^{①③} Robert Ulrich (ed.), *Three Thousand Years of Educational Wisdom*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1954, p. 508.

^{②④} [美] 梯利著，伍德增补，葛力译：《西方哲学史》，商务印书馆 1995 年版，第 523、522 页。

在论，或者生活与规范不同的内容或取向如何，现代德育理论的科学化形态与假设——验证的基本路径与模式已大体形成。

德育理论的科学构型之后的关键问题与时代主题，可能还不是形式与实践或生活与规范的取舍与选择，主要还应该是对于道德思维或理性的把握与理解。对理性的关注与争论，一度成为 20 世纪中后期德育理论现代化发展过程之中的一个核心命题。道德教育理论中的涂尔干（E. Durkheim）学派比较多地关注了道德思维或理性，他们是将道德行为和习惯的培养看作最重要的因素。的确，涂尔干的方式是根源于行为、知识或认知，与涂尔干的道德生活观念无关。涂尔干认为道德行为不是独断的，而是与道德观念和理想相联系的，道德方式是道德规则的具体化和反映。因此，在涂尔干那里，道德教育的观点是集中于社会和自然科学领域的，而不是人文学科，因为前者使年轻人将道德看作理性的和系统的行为模式，而后者则会导致他们认为道德仅仅是情感表达。^①

当代特别是 20 世纪的理论家们，如杜威、威尔逊（J. Wilson）、柯尔伯格（L. Kohlberg）、价值澄清、体谅或关心学派及反道德教育理论家们，都将他们关注的重点从道德行为转向了道德思维或理性方面来。例如，受皮亚杰（J. Piaget）认识发生论影响较大的柯尔伯格的道德发展理论，就比较重视认知或理性的道德能力的发展与培育。他提出了“道德发展阶段理论”，并以研究认知能力为重点确定了个体道德发展的“三水平六阶段”的发展规律及基本模式，并在道德发展阶段理论上提出两种学校德育模式和方法，即课堂讨论法和群体教育法。这种重视理性或道德思维能力的德育观，对 20 世纪 50 年代以后欧美各国的教育实践产生了广泛而深远的影响，并引起了各国政府的高度重视，并在一定意义上推动和促进了世界上其他国家和地区（包括“东方”）学校德育的深刻变革。及至 20 世纪末叶，德育领域之中这股强劲的科学化的“西风”，很快便覆盖了东方以及世界其他角落：世界范围的现代学校教育体系以及初、中等学校中德育制度化与普及化的现实，正是这种理论特征的明确例证。

德育走上科学化发展道路之后，德育理论首先在世界范围内呈现出一片

^① Durkheim, Émile. *Moral Education*, New York: Free Press, 1961, p. 271.

空前“繁荣”的景象，理论所关注的重点开始变得多样和多元起来。仅在 20 世纪 60 年代末至 70 年代末的短短的 10 年里，英、美等主要发达国家就涌现出大批道德教育理论家及学说。这些西方学者在对道德教育现象进行微观研究时，提出了众多道德教育理论，如认知发展道德教育理论、价值澄清理论、人本主义道德教育理论、社会学习理论、存在主义道德教育理论以及体谅或关心道德教育理论等。这些理论不仅从不同角度、不同方面提出了道德教育的基本原理，有些还设计出了具体的实践程式。具体来看，柯尔伯格关心暗含在具体行为中的理性思维与道德能力，因此主张围绕道德两难问题进行道德讨论以促进学生的道德判断力及其道德发展。价值澄清关注引导之下的价值判断过程，而不是具体的价值谱系，因而拉思斯（L. E. Raths）等人设计了丰富多彩的价值澄清的问题情境。威尔逊则关心的是道德反省的哲学过程的内化，而不是道德准则或规则的具体学习。

许多当代道德教育理论或思考都认为，当代学校道德教育都有些过分强调对具体的习惯和行为的教学，从而忽略了对道德思维与理性能力的培养。特别是 20 世纪的众多理论家们认为，有些理性思维本身就代表了具体的道德教育，道德教育最终应关注如何去发展学生的道德思维方式，而不是去教给学生具体的道德习惯或信仰。在罗杰斯（C. Rogers）的人本主义道德教育理论中，他认为德育乃至整个教育的目的就是培养和发展个体的“自我意识”。人本主义者认为，传统的道德教育环境和气氛压抑了人性，难以实现“独具一格”的德育目的，因此要建立一种新的“学校道德气氛”——包括真诚、认可和移情性理解，并通过主动倾听、理解和把握教育过程以及让教育者成为一个“协调者”的理想来实现。这些德育理论主要致力于德育的人性化，坚持德育中民主人道的新型师生关系，创造良好的道德氛围和课堂情境，在理解、尊重、引导、感化中达到德育的目的。^① 而班杜拉（A. Bandura）则倡导社会学习道德教育理论，他的社会学习理论的主要内容是提示和论证了示范榜样对儿童道德形成和发展的重要作用，同时也认为应注意强化手段的运用，引导学生积极参加德育实践，以培养学生养成优良的品德，矫正克服不良的行为。体谅学派则要求受教

^① 朱永康主编：《中外学校道德教育比较研究》，福建教育出版社 1998 年版，第 125 页。

育者学会关心或体谅，而不是关心具体的某个人、某些价值或信仰。因而麦克菲尔（P. McPhail）、诺丁斯（N. Noddings）等人主张尊重儿童人格，引导他们设身处地地去体谅他人、学会关心的理想理念，这种理念倡导应该动之以情地开展道德教育。这些理论为学校德育提供了指导依据。

西方尤其是欧美国家，在其历史发展进程中涌现了一批著名的教育理论家，他们的教育思想尤其是道德教育理论，对西方国家乃至世界德育的发展，起到了极为重要的影响和作用。这些理论流派综合起来，大致可分为这样三类体系：第一类是全球本位德育理论，包括生态伦理学、科学的人道主义学说和社会关心教育哲学；第二类是社会本位德育理论，包括斯金纳（B. F. Skinner）的新行为主义德育论、班杜拉的社会观察学习德育论和艾里克森等的新弗洛伊德主义德育论；第三类是个人本位德育理论，包括基于存在主义哲学之上的个人主义德育论、基于人本主义心理学之上的德育论和基于认识结构心理学之上的德育论。^①

三、德育理论的当代进展：全球化与本土化

20世纪无疑是一个道德教育理论喷涌迭现的时期，历史上没有哪一个时期能像近百年来有如此众多的理论家和思想家涉足道德教育领域。他们围绕道德教育的性质、目的、任务、内容和方法等根本问题对传统道德教育的理论和实践进行了批判，从而提出了五花八门的道德教育学说，形成了许多道德教育理论流派和模式，使20世纪的道德教育领域出现了空前繁荣的局面。如前所述，当代西方见证和经历了德育的科学化与现代化过程之中所涌现出的各种理论，例如，涂尔干的社会化理论、杜威的道德经验主义、威尔逊的理性功利主义、价值澄清学派、柯尔伯格认知发展的道德互动主义（moral interactionism）以及体谅学派等理论流派的发展和承继。当然，这一“名单”到此为止还远没有“穷尽”当代所有的流派，如社会学习理论的道德教育思想、布贝尔（Martin Buber）的存在主义道德教育思想、贝克（Clive Beck）的反省价值教育理论、埃里克松（Erik Erikson）、吉利根（Carol Gilligan）的女性主义德育思想等。

^① 魏贤超：《欧洲应用伦理学课程述评》，载《比较教育研究》1995年第5期。

ligan)、诺丁斯的关怀理论等。

当然，除了西方德育理论之外，苏联以及我国等国家的共产主义与社会主义德育理论体系，也同样为德育理论的科学化发展作出了自己独有的贡献。当代德育理论与变革发展越来越呈现多元化、异质性的趋势。每一个体系都试图依靠其包容性、解释力、预测力、可检验性、成果性、一致性、简单性甚至中立性的道德概念和语言来克服被说成是盛行体系的弱点，为采纳它提供强有力的阐释与理由，并相互提供理由。

科学化德育理论兴起之后所出现的德育理论的多元局面，实际上潜在地反映了代表传统的德化理念与代表理性与现代的立德理念的固有冲突特质。这种状况本身也向人们展现了当代德育理论所处的全球化时代的深刻背景与现状，即（社会本位意义上的）国家主义与个人主义、绝对主义与相对主义、社会主义与资本主义以及民族主义与世界主义伦理之间的激烈对峙局面。

当然，在全球化的强势声音掩盖之下，人们看到的基本情况似乎是：各对矛盾中的后者似乎更占优势地位。随着世界经济快速的一体化发展，全球化的确是当今世界不可避免的一个现实。在多样和多元化的德育理论中，实际上已经有一些理论注意到了全球本位的取向，如前面提到过的生态伦理学、科学的人道主义学说和社会关心教育哲学等。不仅这些具有全球本位取向的理论本身具有了全球化的特征，而且更多的现代多元化的德育理论流派开始对世界各个国家和地区的德育实践产生全球化的影响。檀传宝将德育的这种全球化的表现概括为两个方面：“第一是影响的全球化；第二是主题的全球化。”所谓的“影响”概指，由于信息化时代的到来，世界各国均已成为“地球村”的一小部分，在这样的情形之下，德育思想、理论与经验的全球化影响的趋势自然也呈越来越明显的态势。如杜威的进步主义德育思想在产生的同时就于 20 世纪初迅速影响了苏联、中国等国家的学校德育，道德认知与发展理论、价值澄清学说等德育思想在全球的普遍传播等。^①

^① 檀传宝：《简论学校德育的历史进程》，载《清华大学教育研究》2000 年第 2 期。

当代，西方德育理论流派对东方包括亚洲各国的学校德育的影响更为突出。在短暂经历了二战结束之后资本主义德育理论与社会主义理论的双峰对峙的局面之后，冷战以苏联与东欧的巨变宣告结束。之后的世界政治格局，决定了亚洲许多国家的学校德育大都直接或间接地受到了欧美德育理论的影响。在以美国为主的强势教育改造下，日本、韩国以及东南亚地区学校德育理论的欧美式“全球化”特征最为明显。当然，学校德育理论也获得了空前的发展机遇，并取得了良好的实践效果。

然而在全球化“胜境”的掩盖之下，更多民族的或地方化的本土德育理论该何去何从？全球化本身似乎也成为了一把“双刃剑”：推进全球化的趋势愈加明显，本土化的反作用力便愈加突出。从东西方德育当代的发展状况来看，无论是西方或是东方的理论现状，均不同程度地反映出了这一特征。当然东西方对此也持有各自不同的态度与见解，这种价值取向上的分野与比较却是颇值得东西方理论研究者玩味与认真研究的新课题。比如新加坡，虽然在建国之后大力地引进了西方许多德育理论，将其中一些实践方案如体谅法、价值澄清法和道德认知发展法等引进了正式的德育课堂，并且也取得较好的德育效果，但他们并没有单纯地照搬照学，而是结合新加坡的多民族或多元文化的基础，对这些理论体系进行了本土化的改造与再创新，并探索和建构起了融合东西方特点的、适应本国教育实际与发展需要的德育理论体系。

随着人们对全球化的认识越来越全面与深刻，尤其是当新加坡、韩国等国家与地区在短短的时间内取得经济发展的奇迹之时，人们更有理由相信这种“奇迹”实际上与这些国家与地区长期高度重视对国民的思想政治教育和民族文化、民族精神的教育是分不开的，这些教育成果又与这些国家与地区的政府对儒家伦理理念的继承和借鉴分不开的。这样，当代的东方世界（至少在东亚或东南亚地区）已经开始重拾本土信心。这种“信心”主要表现在儒家伦理思想在亚洲地区的“复兴”及其对德育理论甚至教育实践的深刻影响。如我国正以儒家伦理为基础，构建具有中国特色的社会主义德育理论体系。再以新加坡为例，新加坡在近些年尤其重视将儒家伦理理念引入德育中，甚至直接将儒家伦理作为学校德育的课程内容，设立

专门的学习时间与课程，相关的理论研究更是取得了很大的进步。在政府的引导下，与儒家伦理相关的各类教材与读本如《三字经》、《儒家伦理》等相继出版发行。西方现代德育理论与儒家伦理精华及东方文化传统，在这里受到了“同等”重视。

此外，在东亚地区，韩国也将儒家伦理定为学校德育的灵魂，通过传播儒家伦理来达到铸造韩国民族精神，便于实现将特有文化发扬光大的使命。日本明治维新之前就借鉴和利用儒家思想。儒家所推崇的一系列道德规范“仁、义、礼、智、信”等已经渗透到日本民族的深层心理，儒家伦理价值取向直接影响着日本人。这些本土的德育理念与传统，在一定程度上制衡或平衡了来自西方的各种德育理论，并以本土化的方式“改造”着当前主要代表西方理论的全球化影响与潮流。

第三节 东西方学校德育现状

20世纪，德育的发展经历了数次的大起大落，这当然是与大的社会和时代背景的快速转换及变革分不开的。特别是随着欧美主要资本主义国家工业化与现代化的基本完成，科技的迅速发展也不断地对人和社会的发展提出了许多新的价值诉求。而在另一些国家和地区，现代化的使命与任务尚在进行之中，它们更是面临着更加复杂的道德现实与价值变革的压力。所有这些因素都在以合力的方式，不断而迅速地改变着现实中人们的生活方式和社会价值体系，尤其是20世纪以来宗教与科学、民主与封建专制等之间持续性的激战，更是为人们带来了传统德育与新德育的激烈争论。

国内研究者们在20世纪90年代初期通过比较研究所得出的关于20世纪德育的总体发展态势的结论，至今仍然在继续着。（1）大多数国家陆续取消公立学校中的宗教课程，把德育放在各学科中，或开设相应的科目，如法国的公民道德教育、英国的道德课、美国的社会科、公民学等，有些国家没有取消宗教课，但也在内容上有了重大变化，并同时开设有关道德教育的课程，如德国等。（2）注重人的个性发展，强调人在教育中的主体地位，赫尔巴特

的学校德育观持续性地受到批判与冲击。注重道德教育的人道主义倾向和学校德育对人的尊重和爱护。(3) 开始开展有关儿童品德形成发展的研究，强调学校德育的科学化。^① 20世纪后期或者90年代以来，东西方德育的发展状况是本书当代进展部分关注的重点。

一、东西方学校德育的目标：传统价值的复兴与巩固

首先，新的时代背景与社会发展要求复兴传统德育价值。20世纪中叶，在冷战的对峙格局下，东西方德育的发展都不同程度地迷失了方向，出现了所谓的“去道德”与“荒漠化”的状态。在“颓废形骸的嬉皮士”^②与席卷全球的反叛性的学生运动中，传统的道德价值受到挑战，激进的相对主义、个人主义与自由主义成为青少年推崇的流行文化价值。这种局面既是对冷战格局下政治功利与压制的“德育”的反抗，也是人们长期积压的、要求对传统强制灌输式德育模式进行变革诉求的爆发。正是在这种时代背景之下，以价值中立或相对主义等宗旨为诉求的价值澄清等德育理论流派，开始受到教育实践界与师生的接纳与欢迎。

随着教育实践的深入，人们逐渐发现完全倡导价值中立与绝对的道德相对主义，显然会带来更为严重的问题：“这几十年来，道德教育已经亮起了红灯，在公立学校里问题更是严重。道德相对论者及多元文化的鼓吹人士联手将道德规范与行为的教学逐出校园，他们认为在学校里教导特定的道德准则与价值观，违反了道德与价值是相对性的，没有一定对错的原则。……弥漫在公立学校里的信仰中立和价值中立的理念，也被用来评估道德教育的正当性。公立学校的老师只教导普遍认可的规则，但并没有告诉学生有绝对的对与错的标准。”^③ 因此，随着冷战的结束与东西方社会危机的逐步解决，特别是自20世纪80年代以来，无论是各国与地区的政府还是德育理论界，都发出了复兴传统价值的强烈呼声。这一呼声自然而然地反映在了各国与地区的

^{①②} 冯增俊著：《当代西方学校道德教育》，广东教育出版社1993年版，第11、22页。

^③ [美]罗纳德·E.科兹施著，薛晓华译：《学习自由的国度：另类理念学校在美国的实践》，华东师范大学出版社2005年版，第70页。

德育目标的制定过程当中。

其次，各国均重视通过法律和体制的干预形式来确保传统价值在学校德育中的复兴。东西方都意识到，学校德育可以为国家实现其政治或意识形态目标提供保障，因而均从法律、体制与价值取向等角度对德育目标作出了明确界定。例如，在美国，1994年，品格教育被美国国会认可，总统克林顿签署改进美国学校法案并发表评论；1996年和1997年，联邦政府信息委员会和克林顿共同发起了品德教育的白宫会议。克林顿1995年5月20日在“为文明和民主的社会而建立的品格”的白宫会议上发表的演讲中指出：“我个人希望那一天，（品格教育）重新成为美国每个学区课程的固定组成部分。”从1994年开始，美国联邦教育部开始为12个州的品格教育发展拨付专款等。^①英国则在《1988年教育改革法》的第一节中就明确提出了学校的德育使命与要求：“学校通过核心课程体系有责任提供机会以促进学生的精神、道德、社会和文化发展，以及为这些学生在成人生活的机会、责任感和经验方面作准备。”而1992年成立的教育标准局（OFSTED）对学校进行督导的重点之一就是学生在精神、道德、社会和文化等方面的发展。^②在德国，联邦通过《基本法》、各联邦州则通过《宪法》以及各种教育法规，对与德育相关的内容作出了合法性的说明。^③20世纪90年代后的日本则依据临教审、中教审、教育改革国民会议、教课审等的报告，提出了许多新的德育的策略，并通过文部省具体的方针、政策、课程标准等方式，将这些理念落实成为学校德育的基本方针、政策和依据，影响着学校德育的目标。在1998年的《学习指导要领》的第一章“总则”的第一部分“制定教育课程的一般方针”的第二条中，对德育的目标进行了如下的阐述：“根据《教育基本法》和《学校教育法》的基本精神，在家庭、学校、社会具体的生活中，贯彻尊重人性的精神与敬畏生命的观念，为培养拥有丰富的心

^① B. Clinton, Speech at the White House Conference on Character Building for a Civil and Democratic Society [EB/OL], <http://www.ed.gov/>, May 20, 1995.

^② 王桂岚：《英国中小学的教育督导》，载《外国教育研究》1998年第1期。

^③ Manfred Kwiran, *Changing Cultures and Schools in Germany-World Yearbook of Education 2001*, Kogen Page Limited 2001, p. 225 (或详见本书第四章)。

灵、创造富有个性的文化与发展民主社会和国家、能够为和平的国际社会作贡献、能够开拓未来、具有主体性的日本人，而培养作为其基础的道德性。”^①

与此同时，东西方各国在德育目标中强调德育体制模式的建设与完善，这主要体现在德育目标的层次性特征方面。德育目标的层次性意味着，各国均比较重视建立从幼儿园、小学、中学到高等院校的较为完整的德育体系，并将这些不同层次的德育目标的重点按照不同层次进行分解。例如，欧美各国的德育目标均反映和体现出了这种层次性，注意在设定目标之时都照顾和适应不同层次的学生。如美国把德育分为四个层次：一是发展个性；二是发展有特色的美国人，培养虔诚的、有学问的、举止端正的青年；三是培养民族精神；四是培养对国家尽职尽责的“责任公民”。^② 同样，日本教课审于1998年7月发表的《有关幼儿园、小学、初中、高中、盲聋学校及养护学校的教育课程的基准》中，就有关于分层次进行德育的目标要求。而我国自20世纪80年代以来先后制定的小、中、大学的德育大纲，更是对德育不同层次的目标作出了具体而细致的要求。而且，各国在设置学校的德育目标时，也尽量能够与国家目标、教育目标保持一致。

再次，东西方均重新明确了公民道德与社会价值的目标指向，并以此作为巩固传统价值复兴的基本手段。无论东西方，其德育目标总体上受到国家主导意识形态、政治观念的支配，反映了德育的社会价值取向，体现了德育在社会化方面发挥功能的“超稳定”作用，最终目的在于培养出符合社会要求的公民来。东方国家本来就一直在延续着这种德育传统，一是政府对学校德育直接全面指导与干预。如新加坡政府于1988年成立了专门机构——国家意识委员会，负责国民意识教育工作。1990年，新加坡国会提出并通过了为不同种族和信仰的新加坡人都认同的“五大共同价值观”，即由新加坡政府颁发的《共同价值观白皮书》，强调“国家至上、社会为

^① [日]文部省：《小学学习指导要领》，大藏省印刷局1998年版，第1页；[日]文部省：《初中学习指导要领》，大藏省印刷局1998年版，第1页（或参见本书第六章）。

^② Richard H. Hersh, John P. Miller, *Models of Moral Education: An Appraisal*, New York: Longman Inc., 1980, p. 23.

先、家庭为根、社会为本、关怀扶持、同舟共济、求同存异、协商共识、种族和谐、宗教宽容”，并使之成为社会精神文明建设的共同目标。韩国和日本更是一直以来强调培养学生为国内融合、民族团结作贡献的意愿与态度，强调中小学校必须加强培养学生的国家意识、民族意识和爱国主义精神。西方同样如此，欧美各国都强调以人权教育为基础，挖掘人类共同的核心价值观，并以这些价值观作为德育的基本目标与指向，以培养具备本国民族精神和忠诚于本国的公民。

在 2001 年美国发生“9·11 事件”之后，西方世界的德育目标更是明显地开始加强了这方面的教育引导。因此，虽然一些国家声称自己的德育目标采取的是价值中立的立场，它们的德育目标中仅仅是关涉道德准则和行为规范的标准，似乎很少或几乎没有社会与政治价值的因素，但实际上更为重视基本的意识形态导向。欧美等发达国家所宣扬的自由、民主或多元的价值，本身就是为了维护白人主流的犹太—基督文化和统治阶级的统治秩序服务的，只是以更为隐蔽的形式来体现其社会或政治目的而已。例如，当代美国一直将培养民主社会的合格公民作为德育的培养目标，这既体现了美国的全球战略，又体现了其学校德育的目标，美国的品格教育复兴，实际上也是以这一德育目标作为基本指向的。早在 20 世纪 90 年代，美国的课程发展与管理协会就提出了几项德育复兴的措施。如道德教育应作为学校课程结构的组成部分，创造一个道德教育的“社会—文化”环境，使道德教育超越认知领域，道德教育要注重学生批判性思维和决策能力的培养，为教师和管理者确立明确的道德教育目标，把道德教育纳入师范教育计划等。紧接着，美国多位大学负责人在《致美国第 41 届总统的建议书》中指出：“重建失落的传统价值和道德行为”，是美国进入下一世纪将面临的五个挑战之一，强调“道德教育可谓教育最本质的目的”。^① 同样，一直崇尚自由主义和价值多元的英国，也在 20 世纪 90 年代以后的德育目标中对学校、学生提出了明确导向的价值要

^① S. Elam, L. Rose and A. Gallop, The 25th Annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools, 1993, pp. 137-152. <http://dir.yahoo.com/education/statistics/>.

求，如教师应该意识到他们在道德教育中的责任，学生则被要求能够区分善与恶，明确自己的价值观，并努力成为对自己行为负责的，且能积极参与公民生活的主动公民。

最后，虽然当前东西方复兴传统价值的德育目标是大体一致的，但由于德育目标所反映的道德历史和民族传统的不同，东西方的根本差异仍然是巨大的，各自的德育目标设定所依据的道德原则和体现的道德核心内容也不同。如欧美各国学校德育目标就充分地反映了其固有的民族道德文化传统。迄今为止，宗教价值仍是英国、美国和德国等国家德育的主要目标，而无论儒家伦理的传统如何变革，它也仍是东方主要国家和地区基础性的德育目标。另外，各国德育目标的涵盖面极广，既包括个性发展、政治社会化与爱国主义的形成，还包括道德生活的准则、情感兴趣以及价值观等方面的目标。

二、东西方学校德育的内容：核心价值与道德生活

道德究竟是一种特殊的内容或规范性态度，还是由一系列技术特征规定的过程或方法？这一问题是 20 世纪 50 年代以来道德哲学和道德教育领域里面的一个热门话题。有人认为，道德主要与特定的意识形态和世界观有关，道德教育的目的在于传授这些意识形态和世界观，教授某些特定的道德内容。而另外一些人则坚持道德主要指人们用以解决道德问题的过程、技能和方法，而不是一种特定的结果或观点，所以，道德教育主要在于教授和训练解决问题的能力和方法。这些能力和方法一经形成，便可应用于各种不同的情境。^①当前，从欧美到亚洲，核心价值的探寻与确立以及个体道德生活能力的培养，仍然占据着各国学校德育内容的主要板块，二者在德育内容中的比例正日益呈现综合与平衡的态势。从本质上来看，核心价值的内容部分代表着 21 世纪初期人类对传统价值回归与复兴的诉求，而道德生活的能力培养部分则延续了 20 世纪德育理论与实践发展的主要成果：追求受教育者主体地位与发展无

^① 戚万学著：《冲突与整合：20 世纪西方道德教育理论》，山东教育出版社 1995 年版，第 70—71 页。

灌输德育的“梦想”。

(一) 东西核心价值共识的达致

对核心价值的认识有两方面：一方面是发源于传统道德价值体系的、被东西方所共同接受的价值谱系；另一方面则是经历社会与时代变革之后所形成的，亦被人类所接受的共同的价值谱系。过去，由于德育中强制灌输以及一些负面价值观教化的影响，价值规范的学习在德育中一直被视为传统德育的弊端，并长期受到人们的抨击与批评。然而，20世纪的东西方德育在经历了绝对的相对主义与价值中立所带来的道德滑坡、社会混乱与无所适从之后，人们又开始“怀念”传统价值教化中的美好时光，期待对人类的各种价值规范进行重新评估与定位，并积极地探寻核心价值的共识及其教育途径，甚至希望借助传统价值观的道德力量来重振民族精神。这些核心价值涵盖和横跨了东西方德育“实质性”内容的全部：个体的美德、公民（社会化）的品格、宗教道德、爱国情感以及全球伦理等。

在长期的农业社会影响下，人类效法大自然的和谐的节奏秩序，形成了以中和为美的价值观念，直至后来发展出的一套博大精深的，以中庸为核心的价值体系。尽管中西方在价值基础上存在血亲或逻各斯方面的差异，但这一点似乎并不影响亚里士多德在西方也同样发展出了比较明晰的以“中和”或“中庸”为核心的价值谱系^①。同样在当代，宗教也依据时代精神，在教义中大量吸收了被东西方文明所认可的核心价值谱系，例如，宗教教义中普遍包含的道德教育内容“给人以爱、助人为乐、与人为善、诚实”等，实际上就代表了传统的核心价值观，在反映其宗教信仰的基础上，日渐深入到现代东西方各国学校德育的内容当中。^②再以爱国主义为例，由于学校德育本身就体现了特定国家教育的阶级性、政治性特征，德育本身又是一定民族文化的产品，是民族文化发展的需要，因而无论古今，爱国主义情感的教育始终与民族—国家的教育内容密切相关。从东西方各国的德育内容来看，爱国

^① [古希腊] 亚里士多德著，廖申白译注：《尼各马可伦理学》，商务印书馆2003年版，第336页。

^② 朱永康主编：《中外学校道德教育比较研究》，福建教育出版社1998年版，第218—219页。

主义无疑是明确得到广泛认同的共同的核心价值。爱国情感、民族精神与爱国爱家的精神培养，一直以来都被作为学校德育的核心价值内容。培养民族精神也成为了德育过程的核心目标，爱国主义成为各国德育的灵魂。如果没有爱国情感或民族精神的核心价值，德育将失去基本的文化依托，也更加缺乏归属感。这些传统的核心价值体系至今仍然被东西方德育界认为是“金科玉律”。

近代以后，由于科技的发展与启蒙时代的来临，工业社会的价值体系又逐渐带来不同于农业社会价值体系的新的传统。例如，形成了另一个对当代教育价值谱系内容与结构产生重大影响的范例，即著名科学家富兰克林(B. Franklin)的资本主义教育价值谱系或“美德分类表”：节制、恬淡、守秩序、果断、简约、勤勉、真诚、公平、稳健、整洁、宁静、坚贞、谦虚等。^①它具有鲜明的时代特征，同时也逐渐积淀成了当代所认可的教育价值谱系中较为“经典”的价值传统。当代以来，人类生活活动的内容日趋复杂和多元，这些内容包括科学、文学、艺术，工业、农业以及各种游戏、竞赛、休闲娱乐等，这些活动与人们的职业、专业和生活理想关系密切，参与这些活动本身就是一种“好”的、“有价值”的和“可取”的教育活动，并且构成人们生活的主体。这种价值变革的状况，同样也为复杂和多元现状下的东西方德育，带来共同认可的核心价值的基本标准。

东西方对核心价值教育的共识，表示了人们对德育中基本道德品质与素养教化的认可。在现代社会条件下，德育应该具备变革的精神，尤其要敢于面对人类共同的精神财富，借以培养学生所应具备的、适应现代科学技术发展、市场经济和全球化进程对人的发展所提出的基本品质。核心价值的教育，是要教会学生生活的能力，以适应不断变化的现代生活。20世纪末期以来，欧美各国德育重点的调整也颇能说明核心价值的认同，如当前的传统价值的复兴以及由单纯的个体道德完善向社会价值或道德意识的转变等。这表明它们也开始将群体意识、文化宽容、团结协作精神等的培育，吸纳进了西

^① John Hardin Best (ed.) , *Benjamin Franklin on Education*, Teachers College, Columbia University, 1962, pp. 29-30.

方传统的个人主义德育培养目标与内容体系之中，并以此深化和达到对多元理解等内容的认识。

随着时代的发展，东西方对于核心价值的认识越来越明确。在美国，1993年的盖洛普民意测验结果显示，美国人在教什么样的价值观方面已达成一致，并有代表性地同意诚实、德性、勇气、种族平等、政治宽容、尊重、民主、公正、坚毅、同情和礼貌等。到1996年，据盖洛普调查显示，98%的美国人把培养学生成为有责任感的公民当作公立学校一项极其重要的任务。^①这也部分地解释了品格教育复兴的基本原因。当代法国公民与道德教育中“民族宽容、种族平等、为科学技术献身”、“接受一切真善美的胸怀”和“做一个对人类幸福有用的人”等内容也反映了这种变化。以德国为例，文理学校第五学级的具体内容就包括如下这些方面：理解自我与他人行为方式；基本权利与义务；合作生活的秩序，如关怀、乐于助人、社会交往、礼仪等；规范、准则，如习俗、习惯、法律、十诫等；辨别正确和错误的行为方式；在道德冲突中自我作出决定；理解责任、负疚感和悔恨感；与自然环境交往的责任；与技术交往的责任；《圣经》及其他宗教文化的喻义；对永恒爱情的渴望；自己与他人的幸福观；等等。^②实际上，从东方传统儒家伦理价值的当代变革中，人们更是能够找到西方所推崇的核心价值的“影像”来，东西方的“共识”更是明显显现出来。例如，新加坡向来重视儒家传统的教育，非常重视国民伦理道德教育对于国家发展、社会稳定、社会良好道德风尚的形成以及培养青少年效忠国家具有决定性意义。但在当代，他们根据社会的实际需要，对儒家思想中“过时的”观念进行转化与改造，如对“五伦”中的“父子”改称为“父母与子女”，“君臣”改称为“国家与人民”等。对这种举动本身的褒贬暂且不议，而仅就“五伦”价值本体而言，其走向人类核心价值共识的变革趋向是明确的，也是值得肯定的。这一意义等同于西方品

^① S. Elam, L. Rose, and A. Gallop, The 25th annual Phi Delta Kappa/Gallup Poll of the Public's Attitudes toward the Public Schools, 1993, pp. 137-152. <http://dir.yahoo.com/education/statistics/>.

^② Lehrplan für das Bayerische Gymnasium Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München, 1990, s. 216.

格、宗教或传统德育的复兴。

(二) 道德生活能力的培养

道德生活能力也包括两部分内容：一方面是个体能够依据核心价值，形成向善的个人价值观；另一方面则是积极地融入到家庭、学校、社会与世界的各种生活关系之中，学会处理与他人、社会以及自然等的伦理关系，最终目的在于个体能够主动地参与公民生活，并成长为社会中一个积极而又负责任的成员。道德生活的能力与德育实践的全部内容是相通相融的：道德思考与理解力、自主参与以及日常生活等。

20世纪90年代以来，东西方许多国家在政府的主导下推行和实施了国家课程改革。在这些国家课程改革中，德育或者被重新设置为国家课程，或者出台了关于德育的各类课程标准。在这些德育的课程标准中，重视学生的日常生活与能力的培养成为重点。特别是为了培养学生的基本价值观和道德品质，许多国家的德育内容较为重视个人与他人、社会以及国家或世界的关系处理。如英国2000年国家课程目标中规定德育课程的重点在于：促进受教育者精神、道德、社会和文化发展。全部国家课程的科目都旨在为学生提供促进其精神、道德、社会和文化发展的机会。学校所进行的宗教教育、健康教育、公民教育、学校的文化氛围、有效的人际关系以及其他课程活动也都是指向于促进学生上述四方面的发展。而学生社会的发展则包括理解作为家庭和社会一员自身的权利与责任，处理人际关系的能力，为了共同的利益与他们协作的能力。他们表现出具有归属感和强烈的参与欲望。他们发展为促进社会的民主化进程作出贡献所需要的知识、技能、理解、品质和态度。^①

在日本，依照儒家伦理的基本理念，德育重视通过个人、家庭、社会、自然等不断拓展生活空间的生活能力的实践，来促使学生认识个人与他人、社会以及国家、世界之间的伦理关系，树立人生的目标，寻求人生的意义，体验人生的乐趣，以实现对社会的贡献，为锻炼学生的意志品质和不怕吃苦的精神，要求学生进行长途跋涉等户外训练。具体来看，这些德育内容的重

^① 汪霞：《英国基础教育课程目标的界定》，载《全球教育展望》2001年第1期。

点包括以下四个方面：（1）有关自己的内容，主要是为了维持自身的存在，以及为了形成自我所需的道德行为；（2）有关与他人关系的内容，主要是与他人维持良好的人际关系的道德行为；（3）有关与自然及崇高事物关系的内容，主要是从大自然的伟大及崇高的事物中，加强作为人的自觉性，发展人性以充实精神生活的道德行为；（4）有关自己与集体以及社会关系的内容，主要是从自己与家庭、团体、社区、家乡、国家、国际社会的关系中，认识到自己是国际社会中的日本人，作为和平社会的一员所具有的道德性。新加坡则通过开展经常性的全国礼貌运动，加强国民日常行为规范的教育，鼓励学生处世待人要讲求礼貌，使每个人成为一个文明人。开展尊老爱幼、家庭和睦、助人为乐、乐善好施的道德教育运动，对旅游部门进行“礼貌是我们处世的态度”和“微笑服务”等教育。同时，通过“生活与成长课”来帮助学生掌握一些基本的道德知识观念，养成遵守基本道德规范的行为习惯，为将来生活中自觉践履传统美德打下基础。

为了应对人类面临的各种问题与挑战，东西方各国德育内容的涵盖范围越来越宽广，内容主题也呈现日益多样化的特点。一般来说，无论核心价值或是道德生活能力的培养，德育内容都体现了社会发展需要和个人发展需要两大主要构成，而这两部分之间并无矛盾问题，而只存在协调或和谐的问题。当代各国均能充分认识到德育在培养个体社会化过程中受到社会和个体两方面的制约，因而，各国所制定的德育内容既能依据社会统治者和国家规定的政治目标来构建体系，如爱国主义教育和公民教育，又能从符合人的身心发展规律、健全人格方面来组织选择，如价值教育、品格教育等。同时，由于当代人的基本发展又需要借助德育的实施来促进人与人之间的相互理解，以帮助人们克制非理性的社会行为。因此，这些新的要求使得德育的内容和范围不断扩大，如美国各大学开设的伦理课内容，不仅包括爱国主义教育、宗教教育、民主教育等方面，还包括和平教育、环境教育、性教育、品格教育等。

同样，历史传统、文化背景也制约与影响着德育内容的侧重点。德育内容的构成和出发点，也与国家政治、经济、文化的现状和发展趋势等因素紧密相连。西方如欧美各国，由于长期以来受到自由资本主义经济的影

响，培养适应经济与社会发展的合格公民及其相应品格，就成为了德育内容的重点。因而，其德育也就表现得更为重视公民价值教育的倾向，这种倾向的特点是比较重视公民个性的发展，强调人的自尊、权利、平等。而东方历来重视儒家伦理传统，并一直将其作为德育内容的重要组成或基础部分。儒家学说是东方优秀传统文化的精华部分，其德育思想历来受到亚洲各国的青睐，并在东方尤其是东亚各国或地区的德育变革中取得了不错的成效。上述这些因素也同样会影响到现实中德育内容的阶段性、层次性和具体的实施方式。

三、东西方学校德育的途径：国家课程与多样化实践

东方国家主要强调以“社会为本”，追求的是群体价值和社会价值；西方国家则强调以“个人为本”，追求的是个人的自由、权利和价值。这是因为东方文化的思维方式比较具有兼容性，因而德育目标的内容也具有很大的兼容性与和谐性，选择的是“以课堂为中心”的群体性模式。西方文化的思维方式比较重视竞争，因而德育目标内容表现为较强的竞争性，选择的是“以学生为中心”的个体模式。^①毫无疑问，上述学者关于当代德育实施途径的判断的基础虽然仍在，但实际的变化却早已经开始了。这一点尤其表现在东方国家德育实施途径的个体模式特征的增强，与西方德育实施途径中外部干预力量的增强所呈现给人们的“反比”。

首先，反对强制灌输仍是当前德育实践中的重点之一，但反对的重点开始发生变化。当代，无论是杜威的生活德育方式，还是柯尔伯格的道德认知与辩难法等，都已经是东西方各国普遍接受的反对德育中的灌输的基本方式。这些模式强调了自身对强制灌输方式的消解，因为灌输被认为既不是一种教授道德的方法，也不是一种道德教学方法，而是一种错误的教育形式。^②因此，基于这种认识，许多国家或地区选择了间接的德育实施方式，全国并不设立统一的德育目标和具体的内容要求，而是要求各所学校根据各自的价值

^① 朱永康主编：《中外学校道德教育比较研究》，福建教育出版社1998年版，第214页。

^② 宋春宏著：《比较德育新论》，西南师范大学出版社1999年版，第87页。

观去确立德育目标。例如，美国的许多州就持这种观点，它们认为社会的价值取向是多元化的，因而学校也没有专职的德育工作队伍，不使用统一的德育教材等，教师的任务是对学生进行正面的引导，让学生明白不仅要做自己想做的事，对于自己不愿做但社会要求做的事也要做。理想的“无灌输的道德教育”，至少应该满足这些标准：“它是一种‘开放的’教育，以促进学生的道德思维能力，特别是独立思维和批判性思维的能力，发展学生自己的道德观为目的；它是一种‘发展’的教育，承认学生的道德发展是一个连续的、有自己特定规律的过程，教育的内容和方法是学生能够理解和愿意接受的；它应该鼓励学生通过自己的理智活动和实践获得道德上的成熟等。”^①这种基于主体性、自主性的呼声，显然反映了时代精神。但近些年来的实践证明，盲目地反对灌输教育的做法也有值得思考和商榷的地方，比如，由于反对灌输而生发的形式主义或放任主义以及“无道德的德育”的极端状况等。因而，当前无论是理论界还是实践界，都已经将思考的重点转向了灌输的具体方式与内容方面来，这种转变也是近年来德育回归传统以及国家课程理念复兴的基本反映。

其次，认知学习的方式仍是德育实施的主渠道，教学与学习方式的生活化特征日益突出。德育实施中外部干预力量的增强，尤以东西方各国国家课程的纷纷出台最为突出。各国不仅重新设立或加强宗教课、（公民）道德课，而且更为强调德育应与各科课程的教学相结合的做法，将德育贯穿于各学科课程的教学活动中，通过各科教学活动的渗透来加强道德教育。日本通过国语、历史和地理等学科来进一步加强道德教育，新加坡则在历史、地理、语言文字、宗教知识等学科中都规定了德育目标。

在美国，虽然品格教育机构制定的课程在已确立的教育体系中未受关注，但它却在初等学校迅速普及。到20世纪80年代，已有40个州的8000个课堂使用此课程。支持者认为它减少了酗酒和吸毒，提高了学校的出勤率，并能帮助学生与暴力作斗争。再比如，英国的体育课通过培养运动员的精神和风格，来指导学生在体育活动中养成守纪律、勇敢、拼搏、协作、忍耐、公

^① 鲁洁、王逢贤著：《德育新论》，江苏教育出版社2000年版，第615—618页。

正等品质；法国则在法语教学中，不仅让学生掌握法语语言的基本知识，而且通过分析艺术形象、指导阅读、评议作文等教学环节，影响学生的道德情操，热爱本民族语言。

在日本，1989年的德育课程改革，反映了日本政府开始对学校德育的重要性的认识，体现在对德育中儿童主体性的发挥、对德育是否真正植根于儿童的心灵，以及德育内容体系的充实和发展等问题的重视。20世纪90年代以来，随着日本学生道德危机的严重化，日本政府提出了进行心灵教育的主张。为此，日本又在1998年进行了一次德育课程的改革。在《学习指导要领》第一章“总则”的第一部分“制定教育课程的一般方针”的第二条中，对德育的方法进行了如下的阐述：“学校的德育，是通过学校全部的教育活动来进行的。日本小学与中学普遍开设的‘道德实践’课，以及大学开设的公民教育课程等，都是属于直接进行道德教育的课程。”^① 新加坡小学与中学德育课，被称为“好公民”或“公民与道德教育”，宗旨就是培养能够对自己、家庭、邻居、社会及国家尽自己义务的良好公民。为加强德育教学，各学校也都设置了道德教育研究室，挑选合格的教师上课。

为了让课堂更加生动活泼和贴近生活，各国德育大多引进了如柯尔伯格等一些认知理论家的教育模式，力求使课堂教学变得更加具有吸引力。以认知心理学为基础的教学或学习模式，本身就更为鼓励学生自我探索、自我发现，因而也更有利于多样化的和贴近生活的课堂教学方式的开发与变革。尤其是在东方一些国家和地区，德育的生活化已成为近年来传统德育改革中的一个热门话题与重点。德育课程的教学方法开始变得多样起来，如道德实践、心理咨询、讨论法、故事法等已经成为受到学生接受和欢迎的基本教学方式。再如，1983年，“美国全球探索中心”组织了57位著名教育家、心理学家和青少年问题专家编写了《青少年能力》一书。这本书为培养学生道德判断能力设计了几十种生动活泼的活动，这些活动启发学生学会人际交流，建立自

^① 参见本书第六章。

信心，了解人类的情感世界，学会对他人的尊重等。^①

再次，互动与隐性的德育实践方式的多样化，正与显性和直接的方式一道，为德育的健康发展与变革贡献新的力量。无论是在传统上注重直接和显性德育方式的东方，还是一直倡导隐性德育方式的西方各国都开始注意到，只有德育显性与隐性方式的有机结合，才是德育方法或途径变革的唯一出路。因而，德育中组织学生参与多样的社会化活动，包括各种课外、校外的活动如义工或志愿者服务等，都正在成为学生参与道德生活与实践的主要渠道。自 20 世纪 80 年代以来，各国普遍重视和开设劳动课，规定学生要参加社区服务活动，参与各种有益于身心健康的宗教仪式和政治活动等就是这种倾向的表现之一。

在东亚地区，隐性的间接教育方式正在受到格外的关注，前面提到的生活化的教育变革就基本是围绕着这种途径展开的。除了直接课程之外，日本也重视在各学科教学中进行德育的渗透。除了道德课程外，在各科教学，特别活动及综合学习活动中，根据各自的特色进行适当的指导。通过组织学生考察家乡历史文化、倾听家乡历史故事等，这些走向地域社会的特别活动使学生产生了较大的兴趣和热情，为他们在道德实践中塑造良好品德创设了实际条件。日本还在大部分大学建立咨询机构，其内容除了心理问题外，还涉及友人关系、异性关系、家庭人生等道德问题。新加坡则通过开展礼貌周、孝顺周、清洁运动、国民意识周等，组织学生积极参与，以强化学校的德育。在西方，美国是通过学校各科的教学活动与社会节假日的庆祝活动、文艺表演、宗教仪式等方式相结合来保证德育工作的效果。德国则在教育中广泛组织学生参与各种与社会化有关的德育活动，如参加聚会、青少年日、联欢会、国际青少年会议、研讨会、休闲、野营地、救助行动、交流项目、国外实习、俱乐部活动；学校仪式（开学典礼、毕业典礼、节日庆典等）；年级指导（对学生学习、生活、思想品德、心理卫生、就业等的指导）；学生会活动等。^②

^① 纪翠荣、王立英：《国外的道德教育及其启示》，载《天津师范大学学报（基础教育版）》2002年第3期。

^② U. Mosebach, *Jugend auf der Suche nach Identität: Bieten Workcamps dazu eine Orientierung*, Saarbrücken: Breitenbach, 1991.

在多样的活动中，学生可以获得多方面的知识和教育。德国法律也规定，不同年龄的学生必须从事不同种类的家务劳动，从扫地、擦洗汽车到整理花园等。在学校，学生必须参加相应的户外劳动，如打扫校园，参加工厂、农场的实习活动。假期学生还要到医院、养老院、残疾人福利院等处服务1~2周。这些活动旨在培养学生的劳动观念、情感和习惯。这些多样化的社会化活动，正向人们展现了已经深入人心的志愿者与义工观念的本质。

第四节 东西方德育发展趋势

从东西方德育总的发展趋势看，当前学校德育的重心一直在经历着这样一些“共同的”变化：从单纯传授系统的道德知识和训练良好的道德行为习惯，转向注重培养适应当代价值多元特点的道德判断力、道德敏感性与道德行为等能力；从重视直接的道德教学转向强调间接的道德教育；从封闭的学科性教材转向开放的情境性教材；从以教师的教导、说服、劝诫为主转向以学生的小组讨论、价值协商、社会实践为主；等等。这些变化与特征，也向人们清楚地表明，当代东西方德育在德育的定位、主题、实践以及理论研究等方面综合性的发展趋势与轮廓。

一、德育定位的公共取向：社会化与发展性

传统学校道德教育的核心是超时空的稳定，并且在教育的各个方面保持绝对一致。这与农业社会经济缓慢的发展是一致的。^①同时，由于社会生产的个体化前提，这种超稳定的德育定位也是以个体性或私人性为主的基本价值取向，其社会化机制也是单一的，如家庭德育或传统的学校或教堂德育。而20世纪后期以来，随着知识经济与信息时代的快速发展，单一的家庭或学校教育显然已经远远不能满足个人与社会的发展需要，其中理所当然地也包括价值观的教育。传统德育中的超稳定模式与结构显然不符合新的社会化机

^① 冯增俊著：《当代西方学校道德教育》，广东教育出版社1993年版，第14页。

制的要求。当今世界的交流与沟通日益频繁和密切，社会的多元化趋势明显加剧。面对多样与多元的时代，作为个体，如何选择特定的社会和文化环境，选择什么样的特定社会和文化环境作为自己社会化的方向和目标，就成为了当前德育研究与工作需要考虑的重要问题。个体的这种社会化的需要，本身也是一种个人发展的需求表现。社会化的目的在于让每个人尽可能地成长为社会需要的人，而社会化了的人是健康的个体，不仅能够适应外界变化，而且能够积极地支配和影响个体与社会的发展，从而达到个人的自我实现和社会和谐发展的有机统一。因此，从古代到现代，德育不断地“扩张”领地，突破原有的狭隘教育范围，并沿着家庭—学校—社会/私人生活—公共生活的基本轨迹向前发展，而当代的高科技与媒体、网络等技术更使得这种发展路径变得复杂、多变与多样起来。

现代教育民主化与自我主体性的价值诉求，以及进入 21 世纪以来世界各国所面临的各种错综复杂的社会转型的现实，都要求传统社会化机制的变革与新机制的迅速建立。从 20 世纪 90 年代末期以来，在欧洲一些主要国家如英、法等国的选举中，越来越多的选民开始将选票投给明确关注民族（国家）主义与排外主义等议题的政党或党派。^① 21 世纪初期以来，对这些与国家认同相关议题的关注有增无减，甚至蔓延和扩展到了东方的一些国家中。这种对民族—国家的重新认同的趋势，又似乎与西方各国所一直推崇和强调的多元文化特征或正在发生的全球化趋势相矛盾。在这种矛盾性的影响之下，一种对多元化或全球化时代中的国家认同的焦虑感与冲突感，正在深刻影响着传统民族—国家的道德教育。综合这些背景与因素，我们明显感受到承载社会价值或平等、民主等价值的公民教育的作用正在日益突显。虽然东西方德育所面临的本质使命与内容存在差异，比如东方国家更多地面临的是如何对待全球化的价值浪潮或西方近代启蒙时代以来的公民价值，以及如何使之与东方传统价值相互整合等问题。西方则可能更多地是如何面对日益复杂的多

^① A. Osler, H. Starkey, Citizenship Education and National Identities in France and England: Inclusive or Exclusive? *Oxford Review of Education*, 2001, Vol. 27, No. 2, pp. 281-305.

元化价值取向所带来的各种问题，但双方的德育定位与前景却是一致的：透过凸显德育的公共价值取向，来促进新的社会化机制的建立，并平衡个体与社会之间的价值发展与诉求。

当然，上述取向的实现途径就是德育中公民价值的功能定位，德育中公共或公民取向的定位选择，主要应该根据两个原则：“一是社会发展的需要，主要包括社会需要的道德规范、国家发展所需的民族精神等；二是个体自身发展的需求，主要包括促进人的道德推理能力的发展、辨别善恶能力发展的内容等。在今后的发展中将更加重视共同核心价值观、社会规范和民族精神、应付现实生活问题所需的伦理道德规范及道德推理能力等方面的内容。”^① 虽然公民取向的德育发展并不能令人完全满意，但它与社会化以及个人的发展之间的紧密联系，却获得了基本的共识。联合国教科文组织在分析了各成员国的和平、人权、民主、国际理解和宽容等教育主题的调查后，得出如下结论：一方面，教育在促进更多地对个体以及国家之间和谐发展的重要性的认识方面，已经取得了较大的进步；另一方面，我们需要将这种认识全面整合进公民教育的各个水平和阶段。然而，所作的承诺总是很难与所实施的具体方式相匹配（特别是在培训领域以及教科书与教育材料的编制方面）。更多的资源应该被配置于发展这种教育模式的努力当中。^②

从欧美开始，重新关注和注重德育的公共取向或公民取向的努力和实践已经开始。美国一贯重视公民教育，20世纪90年代中后期，在各地和各专业协会的支持下，与公民教育相关的课程标准也纷纷获得了重新修订或制定。如美国公民教育中心于1994年编撰了《美国公民与政府科课程标准》。该标准明确指出：“公民与政府科的教育目的是，要培育知识丰富、能负责任地参与政治生活，而且乐意献身于美国宪政式民主的基本价值和原则的有为有守的公民。”依据美国相关法律的规定，公民必须了解美国的政治制度、宪法和公民的基本权利以及相关的政治观。其中爱国主义教育是美国公民教育的一

^① 王向华：《国际道德与公民教育发展的基本趋势》，载《北京理工大学学报（社会科学版）》2002年第3期。

^② [英] 奥雅·奥斯勒，侯·斯塔克，王小飞译：《公民教育的进展研究：发达国家的探索》，载《中国德育》2007年第4期。

项重要内容。在美国人意识中大多数人都倾向于认为“美国是世界上最好的国家”，“当一名美国人比当任何其他国家的国民都好”。^① 1990 年，英国也出台了两份强调公民教育重要性的文件，其国家课程的课程指导文件还将公民教育列入英国国家课程计划之中，规定公民教育作为五个交叉课程主题之一被正式纳入国家课程。2000 年 9 月，新的中小学国家课程在英国确立，公民课作为基础学科之一被正式纳入国家课程体系之中。新加坡从 1992 年开始，小学各年级就使用新编的《好公民》教材教学，中学也开始依据新的《公民与道德教育课程标准》大力推行公民与道德教育。重视道德与公民教育已成为世界教育发展中的一个重要趋势。有些国家还依据国际化的诉求，提出了培养世界公民的新要求。从各国德育目标具体内容来看，各国培养的人才都具备现代人的素质，既有国家意识又具有“国际”意识。在欧洲，这一定位本身也反映了欧洲一体化以及全球化的现实需要，因此跨越民族—国家的“欧洲人”或世界公民成为新的德育定位也是各国必然的时代选择。在东方国家，新加坡也开始要求认识个人与家庭、学校、社会、国家及世界的关系，从而培养正确的态度与力求进步的理想。前面提到的日本的《教学指要》也指出：“道德教育的目标是……为培养作为创造富有个性的文化，致力于民主社会和国家的发展，主动为和平的国际社会作出贡献的具有自主性的日本人，以培养作为其基础的道德品质为目的。”^②

关于公民取向的德育发展的经验，奥斯勒（A. Osler）与斯塔基（H. Starkey）在他们的研究中所提出的关于发展公民教育的诸项建议，是较好的趋势“预测”与阐释。对政府、国家和地区教育当局的建议为：（1）为普通公民制定一套清楚表达公民教育的意义、学校教育的目的、具体实践和促进措施的政策；（2）保证学校课程表达学习者的多元与平等诉求，并将全球的价值观整合进课程；（3）保证适当的资金分配，以支持独立学校、教师教育和纳税人的参与；（4）促进教师、家长和更广泛的社会对政策的理解；

^① 朱永康主编：《中外学校道德教育比较研究》，福建教育出版社 1998 年版，第 237 页。

^② 参见本书第六章。

(5) 在编制材料时，与教师联合会和一系列文化团体合作；(6) 专业地培训公民教师以便能创建一个视野开阔和充满热情的专业师资储备；(7) 支持其他学科教师的持续的专业发展，也可以向他们提出从事公民教育的要求；(8) 保证教学和学习方法的实施，在民主和人权的基础之上进行公民身份的教师教育，并以国际上普遍的人权宣言、《联合国儿童权利公约》等标准为核心来设计和实施课程。对学校领导和管理者的建议是：(1) 领导和促进学校里的人权和民主；(2) 确保学校目的和其他学校政策的阐述，能够清楚地与国际准则如《联合国儿童权利公约》等相一致；(3) 建立一个尊重权利与学生尊严的行为管理体系；(4) 与地方选举委员会和志愿者组织保持联系，将其作为学校有价值的合作者；(5) 鼓励家长参与，并与他们协同工作以确保来自他们的对公民教育的支持和理解；(6) 为教师提供协同完善新材料和方法的机遇；(7) 鼓励教师的专业发展；(8) 促进民主的和建立在人性原则基础之上的课堂实践；(9) 发展促进教师、非教学员工和学生参与的决策制定体系；(10) 对学校的公民计划进行评价。^①

二、德育主题的范围拓展：情境性与多元化

东西方对德育广义与狭义的界定，明显存在不同，因而各自对德育所应涵盖的范围也存有异议。从价值传统、行为习惯、基本道德、公民道德到信仰道德，不同国家或理论对德育的界定，总会因历史传统、文化背景、社会发展阶段、社会心理习惯以及现实情境的需要等因素而产生较大的分歧与差异。当代，无论是狭义的德育内容，或是广义的德育内容，都无法阻止和改变伴随个体与社会的发展需要而不断增加或拓展的内容。尽管有许多学者提出，应该将德育繁杂的内涵和外延的不同分类以较高的层次进行分类与概括，但无论怎样分类，从有利于个体发展、社会发展需要的角度出发，德育或许还是应当以开放性的态度面对不同而愈加多元的德育主题。而在复杂而又多元的背景之下，德育的主题已不再仅仅囿于课堂或教学的显性内容之中，广

^① [英] 奥雅·奥斯勒, 侯·斯塔克, 王小飞译:《公民教育的进展研究:发达国家的探索》,载《中国德育》2007年第4期。

阔的生活、社会现实，甚至历史与文化中的各种隐性的情境主题，均在成为德育中当之无愧的主要内容或主题。德育主题的情境性与多元化是德育内容发展的主要趋向之一。

当代德育的情境主要指的是说明情境、实验情境、体验情境、道德两难情境、体谅情境、后果情境、冲突情境等。^① 这些代表新的德育“知识”的情境主题，向受教育者传递着包含在情境之中的“逻辑”。学校生活的组织、时间和空间的结构化、“仪式化”的活动等，就以信息或编码的文本形式，不断地传递给学生，激起并发展人们希望他们所应具备的道德教育或社会化的条件和要求。这些情境性主题各具特色，所发挥的教育效能也不尽相同。相对而言，说明情境和实验情境有助于提高学生的道德认识，体验情境有助于学生道德信念和行为习惯的养成。道德两难情境有利于激发学生进行道德探究，发展道德思维能力，而体谅情境、后果情境、冲突情境有利于激发学生的道德想象力，培养和增强学生的道德敏感性。

德育情境的理念拓展，更加为德育主题带来了多元化的发展局面。这些情境性的德育主题也更加需要多样的主题背景作为支撑与视野拓展的基础。在欧洲，仅在公民教育的领域就出现了诸多相关主题的课程或教学，如“公民文化，公民资格教育，公民与法律教育，社会研究，人与社会，生活技能，共同生活，社会、个人与健康教育，个人与社会发展，社会知识，公民、社会与政治教育，公民、法律与社会教育，民主与人权，人权与民主公民资格教育，政治教育，政治制度，法律教育，公民社会的准则，宪法研究等”，这还不包括“历史与公民教育，历史、公民教育与经济学，历史与社会研究，人类学与社会研究，宗教与道德教育，人与伦理学研究，公民教育与伦理学，伦理学，社会科，地理与历史等”学科中所包含的公民价值取向的德育内容。^② 在我国，素来就有广义德育之传统，从“洒扫应对”的日常行为规范，到政治理想和自然观宇宙观，不仅有道德教育、法制教育、政治教育、宗教

^① 黄向阳著：《德育原理》，华东师范大学出版社2000年版，第130—145页。

^② C. Birzea, *Education for Democratic Citizenship Activities 2001—2004: All-European Study on EDC Policies*, Strasbourg: Council of Europe, 2004.

教育、思想教育或精神教育（意识形态教育），还有时政教育、国家方针与政策教育、爱国主义教育、人道主义教育、纪律教育、和平教育，自由、平等、人权、人的尊严等民主教育，环境教育、生态教育、心理教育、生活指导、性教育、反吸毒、反暴力、反艾滋病教育，国际理解教育、消费教育等。尤其是近年来，生态伦理教育、性道德教育、和平教育等在全球范围内得到了空前的重视，并获得了许多共识。

从对德育主题的结构的理解来看，当代东西方都比较认可从家庭、邻里、朋辈，到社会、国家以及世界的伦理层级与关系，这些伦理价值与规范涉及个体价值如诚实、忠厚、宽容、纪律等，涉及社会价值如合作、正直、责任、尊严等，涉及国家与世界的价值标准如爱国、民族、和平、国际理解、人类友爱等。这些主体关涉个体的自我认识、个人与他人、个人与社会、个人与朋辈、个人与自然环境，甚至个人与各种“上帝”之间的不同关系。蕴含于这些不同而又复杂的关系之中的规范与价值，构成了德育主题永不枯竭的源泉。这些规范与价值并非枯燥而静态的道德知识，而是一些蕴含动态的开放性与多元性要素的“活的实践”。当前，道德教育知识化的道路，的确是走进了一条死胡同。亚里士多德早就告诫人们，知善不一定行善，善知与善行并不等同，那样的教育“只是一堆‘无情无义’的道德训诫，枯燥无味的教条，学来令人生厌，难怪学生们要逃离德育，逃离德育课程”^①。

20世纪被不少人称为道德领域的“相对主义时代”——文化相对主义和个人相对主义的时代。无论是文化还是个人方面，其根本特征都是坚持道德的相对性、易变性，反对道德的绝对性和恒定性，否认道德判断有一个普遍永恒的标准和原则，否认各种道德或价值观教育的可能性。这种趋势在后现代思潮的影响之下，有着不断“强化”的势头。综观当代东西方德育界所通行的各种课堂教学的实践改革，人们又不难看出，东西方各国实际上还是在试图努力寻找人类共同的伦理价值观（底线），而非虚无的相对主义，尤其是近些年来传统德育或公民教育的复兴已成为一股不可阻挡的潮流。“至少在德

^① 鲁洁：《边缘化、外在化、知识化：道德教育的现代综合症》，载《教育研究》2005年第12期。

国，价值/伦理教育（Werteerziehung/Ethik erziehung）这个词已经开始风行起来……”^① 这说明，人们现在已经开始正式和严肃地关注这一问题的消极影响了。在实践领域，古典的学校伦理或德育教材，仍将“道德的善”（das moralisch Gute）或“善的伦理”（die Ethik des Guten）作为主要的内容来讲述。^② 同样，欧美各国这些年在它们的德育实践中，有不断复兴和突出宗教道德教育的基本趋势。它们虽然公开强调“教育世俗化”，但这也只是针对公立学校而言。在庞大的私立学校教育体系中，教会仍然具有较大的价值导引力和影响力。宗教道德仍然被大多数西方人认为是德育的基本内容，或德育至少是建立在宗教背景之上的信仰教化，例如，悠久的犹太—基督文化传统在欧美各国教育中的强大辐射力。在东方情况也类似，儒家传统也仍是教育内容中不可或缺的主题，不仅要将儒家传统伦理中的德育内容传授给学生，而且各国或地区还根据社会的现实需要对儒家伦理进行了现代化的改造（如东亚地区新儒教理念的兴起）。

与此同时，在全球一体化的影响之下，东西方各国学校德育关心的主题亦有趋同的趋势，普遍价值、新儒教伦理、全球伦理、世界公民等价值逐渐重新进入人们的视野。这些价值的复兴，实际上也是应对当前东西方在道德或价值领域中所遇到的各种相对主义挑战与问题的基本途径。在这种背景下，当代各国学校德育所关心的主题或内容也日益趋同化，诸如生态环境、人口与发展、个人权利、多元文化、世界和平等都是东西方所面临的共同主题。“一些全球性的问题由于其具有全球性的整体性、普遍性、复杂性和严重性，而使得道德教育的全球化成为一种时代必然。20世纪是生态伦理教育、性道德教育、和平教育等在全球范围得到空前重视并获得许多共识的一个世纪。”^③ 我们相信，这些德育主题在未来仍然会是人们继续关注的焦点。

^① Hartmut von Hentig, Ach, *Die Werte!* München Wien: Carl Hanser Verlag, 1999, 16.

^② Monika Sänger, *Abiturwissen Praktische Philosophie-Ethik: Grundpositionen Der normativen Ethik*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1993, 24, 45.

^③ 檀传宝：《简论学校德育的历史进程》，载《清华大学教育研究》2000年第2期。

三、德育实践的能力倾向：自主性与生活化

道德的知识、主题或内容是价值之知，体现为一定的关系性、情境性和情感性，它的把握不能靠学习事实客观知识所采用的一系列认知操作方式，如分析、对比、归纳、记忆、练习等方式来实现，而需要诸如描述、理解和实践等道德学习方式达到。后者的理解和学习不仅包含着认识，而且更加包含着综合的体验、领悟和自主的生活实践能力。自主的道德生活实践能力的趋向，主要来自于对历史与现状的几个基本判断：道德价值多元化导致德育需要重视个体的道德判断、鉴别与选择等能力倾向；个体道德自由与对社会和集体的道德的责任之间的平衡，需要个体自主地和负责任地在生活中予以辩证地决断与决策；公共价值取向或公民教育中的民主实践本身，就是综合能力培养的体现。

在教育“预设”的道德生活的情境与实践中，师生关系实现真正的平等和融洽，教师不再是与学生对立的道德权威者、道德完善者的形象，学生也不再是道德无知或品行卑劣的代表，他们的关系更多地体现为一个群体在探讨有关生活话题，在具体的社会生活或道德实践情境中相互影响，师生角色相互转化。德育内容是经过师生共同转化、创生的，具有丰富的情境性和生活性，真正成了可感的、具体的、容易接受的内容。师生不再是预定“真理”的被动接受者，而是成为课程教学的主人，每个人都有说话的权利，每个人都植根于自己活生生的现实，依据人性的现实内容对道德知识进行不断的诠释和丰富，或者更新道德观念，创造适应新的道德情境和道德关系的规范。可以说，他们从消极的接受者变成了积极的德性创造者，人的道德主体性得到了充分体现。主体性得到发挥的德育，将会呈现动态的和终身的发展态势。

西方如欧美等国家的不少教育家意识到，德育说教式的“显性”或理性的方式几乎已经走到了尽头。道德教育与其他各学科教育的互相融通、道德教育回归主体、回归生活本身的趋势日益明显。许多德育教师也自觉地把自己对伦理学、政治学、心理学的解释或对于社会法律、社会公德等内容，间接地、渗透式地融入到专业知识的教学、课内外活动之中。这种工作本身加速了德育理论回归生活的速率。这种生活化的努力，其实自杜威时代已经开始。因而，这种生活化的努力本身就具有全球化的影响。

从东方到西方，从发达国家到发展中国家，从社会主义国家到资本主义国家，学校德育都自觉意识到了德育实践的重要性，都在努力为受教育者提供适当的能力发挥与实践的空间，许多做法也取得了成效。欧美的学校主要是通过各种社会化活动如志愿者、社会服务等形式开展德育的生活实践。东方国家和地区的学校则依靠长期传统中所形成的各种专门机构，对德育实践进行形式多样的组织管理，力图建立内容丰富的正规化实践体系，如劳动教育、军政训练、社会服务等。同时，注重运用现代科技手段，如网络技术、现代传媒、计算机辅助教学、心理测验和咨询以及用电化教学演示各种不能在课堂上展示的各种生活现实与道德情境等。东西方的德育工作者们都充分认识到这一点，积极利用现代科学技术为德育服务。

四、德育研究的发展态势：折中性与超越论

当代德育研究，不仅仅是一个关于教育领域的问题，而是涉及众多理论领域、学科领域或专业领域的科际性和综合性的研究。“道德教育是一个需要多学科共同研究的领域，仅仅通过这一门学科来探讨这一领域既是有限的，也是危险的。”^① 20世纪以来的道德教育研究以其近百年来的历史证明了人们在德育研究的科际性方面的努力及其所取得的成果。“历史上没有哪一个时期能像近百年来有如此多的学科领域一同加入到专门研究道德教育这一行列来。”^② 然而，这种科际性的本质特征也决定了不同学科、领域之间观点分歧的客观存在。这也是历史上为何从来都没有哪一个时期会像当代这样，出现如此众多的关于德育争论的缘由。这些争论似乎显示出了“无法调谐”的矛盾体的一体两面：理论和实践、西方与东方、传统与现实、激进与保守、规范与发展、形式与内容、主体与客体、个人与社会、相对主义与绝对主义等。

在各种矛盾与问题无法调和解决的情况下，德育研究的折中性观点便自然而然地出现。很明显，这种折中性的趋势在未来还将继续。例如，在美国，

^① J. Elias, *Moral Education: Secular and Religious*, Robert E. Krieger Publishing Co. Inc., 1989, p. 56.

^② 鲁洁、王逢贤著：《德育新论》，江苏教育出版社2000年版，第648页。

复兴道德教育的努力被认为是一个正在进行的革命，它的结果如何谁也不能确定，但至今有三种结论可以明确得出：（1）原先界限分明的道德教育理论已逐渐模糊，各种观点相互妥协，道德教育明显带有折中特点；（2）支持道德教育的力量越来越强大；（3）尽管各理论间有了妥协，但远未能建立道德教育方法的广泛共识。关于美国传统德育复兴中出现的这种妥协性或折中性趋势，檀传宝曾经指出：“品德教育课程模式是道德教育在课程与教学上向传统复归的产物。它具有将道德知识讲授和品德培养相结合，道德教育系统化、科学化等特点，为道德教育的课堂教学形式提供了当代经验。但是，这一模式很容易使一些旧的课程与教学思想‘复辟’，一些教师往往驾轻就熟、积习难改，回到将道德知识和道德训诫作为德育工作的重点的老路上去了。”^① 同样在日本，20世纪90年代以来日本学校德育坚持“规范”和“发展”并重的趋势还将持续较长一段时间。到20世纪90年代，这一趋势已经明显。对于日本来说，在经济、社会已经全面转型的今天，要想再回到只讲“规范”、不讲“发展”的过去已不可能，但要想抛弃“规范”、只讲“发展”，既不符合社会发展对德育的制约这一规律，也无法解决价值多元冲突和道德危机等问题。因此，日本的德育在今后较长一段时间，还将坚持“规范”和“发展”并重的理念和实践。^②

折中性的观点代表了一种中庸和平衡的观点，但折中的观点终究要走向“超越”。鲁洁指出：“教育是指向未来的，从这个意义上说，教育的任何组成部分都具有超越现实的本性……道德，作为人类的一种精神活动，它也是对可能世界的一种把握……”德育回归生活与现实和接受多元与折中，并不是为了“复制与重现”现实性、相对性和折中性，道德教育的精神与未来的指向“必然规定了道德的超越的本质……没有这种对现实的超越，道德教育只能趋向于死亡。”^③ 从德育研究的基本趋势来看，德育超越性的价值与意义在于如下两方面的对话特质：一是德育研究需要在研究理念、领域与范式之间，

^① 檀传宝著：《学校道德教育原理》，教育科学出版社2000年版，第125页。

^② 参见本书第六章。

^③ 鲁洁主编：《当代德育基本理论探讨》，江苏教育出版社2003年版，第17—19页。

勇于跨越科际界限，超越当前的研究程式；二是东西方德育之间需要超越现存的文化、意识形态以及人为的各种对话障碍，为东西方德育的全面对话建立基本的机制与基础。

首先，德育需要在研究理念、领域与范式之间，勇于跨越科际界限，超越当前的研究程式。这种超越性包括突破研究范式的体系化与科学化特征，例如，研究假设的心理化、研究过程的逻辑化以及研究方法的实证化等思维惯性。启蒙运动以来，这种科学化的范式特征本身所具有的理性，为德育研究带来了清新与现实性的氛围，但若长期依赖这种范式则又可能会阻滞德育指向未来的超越特征。实际上，当前东西方德育研究的发展正在许多方面体现出跨越现实特征较强的科学化范式，如从道德发展的概念（由单一的规范转向发展性的诉求）、道德的“语法”（祈使向叙述的转变表明了德育回归生活的基本取向）以及道德的“语用化”（表明德育理论研究与实践之间的紧密联系）等话语体系的基本情况来看，东西方的基本走向呈现出了趋同一致地针对理性传统的变革态势。同时，道德教学的间接化、道德课程的隐性化以及教学模式的实践化等趋向，也是德育研究超越特性的基本体现以及未来德育发展的基本路径。

其次，德育研究发展趋向的超越性，更加体现在研究者们要敢于跨越东西方之间的文化隔阂与排斥，构筑东西方德育之间的“对话”平台。只有在这种比较中，才可以更加宏观和全方位地为德育研究不断输送新鲜的和有价值的研究成果，也才能更为有效地将这些最新成果转化成实践力量。东西方德育之间有效的对话体系与机制需要尽快建立起来。从目前的发展趋势来看，这种对话的氛围、体系与机制正在朝可喜的方向发展。例如，近些年来东方德育研究与实践中的“泛西化”趋向，即认知学派的东方“认同”、新儒家伦理的“精致化”、教育权力的分权化以及宏大叙事的“解构”（后现代取向）等，以及西方德育的“泛东化”趋向，即品格教育的当代复兴、关怀伦理的“异军突起”、教育权力的集中化（国家课程）以及后现代范式的式微（传统德育范式的复兴）等，都颇能说明东西方研究者在超越自身方面的积极变化。或者说，东西方本身就已经在自身传统的基础之上，不断地相互借鉴、调适与取长补短。从本质上讲，这也许就是东西方德育发展之间真实“对话”的

起点。

最后，回到德育实践的现实中，自 20 世纪 90 年代后期以来，西方德育变革中所确立的自我、人际关系、社会和环境的德育层次与基本逻辑，是否就是“向东”学习的结果，或是否代表着全球化发展的新的趋向等，我们不得而知。但至少东方国家或地区，从近现代以来已经形成了吸收和借鉴外来先进德育理论和方法的基本“传统”，而且它们还善于在学习的基础之上进行本土化的创新和超越。相信东西方之间这种“创新性”的交流与对话，最终会为建构适应和符合本国实际发展需要的德育理念与实践模式带来有效而实际的帮助。同时，我们还希望东西方在德育领域的对话，将是全面的和整合的。

第二章 英国当代德育发展要览

英国教育起源于宗教，宗教教育是德育的重要组成部分，直到 20 世纪初期，学校德育几乎完全被宗教教育替代。两次世界大战之后，英国人的宗教信仰受到了前所未有的冲击，宗教的影响力在很大程度上被削弱了，学校德育也被忽视和弱化。进入 20 世纪 60—70 年代，西方社会道德混乱不断加剧的问题直接导致了道德教育领域的改革运动：英国设立了专门的德育课程。自此，学校德育得到了复兴与发展。20 世纪 90 年代开始，各类重要的教育法规及文件仍然强调宗教教育在学校德育中的法定地位，同时学校德育更注重与个人、社会之间的联系。政府在国家法定课程中还增设了个人、社会和健康教育和公民教育等内容，学校德育向纵深方向发展。

第一节 英国德育的历史形态

一、德育宗教化时期（597 年至 18 世纪末）

598 年，随着基督教在英国建立第一所学校开始，英国的教会和学校的关系就紧密地联系在一起。学校就是教会的产物，教会是最重要的教育代理，教会将学校作为传播基督教和教化民众的主要工具，学校的主要任务就是培养神父、牧师和皇室官员。教会教育就是以伦理道德教育为主，《圣经》是教育的主要教材。从 7 世纪到 17 世纪的一千多年里，教育机构基本是在教会的控制之下，教育法规就是宗教教规的一部分。

宗教改革之后，教会的权力虽然被极大削弱，社会及其教育开始向世俗化发展，但是当时的教育基本上仍是宗教活动，宗教在德育领域仍然占有绝对的统治权，教义仍然是每个学童的行为准则。16 世纪，《教义问答》(The

Catechism) 在学校中非常受欢迎。16世纪70年代，圣保罗大教堂基督教教长亚历山大·诺维尔(Alexander Nowell)编写了第一本英文《教义问答》。^①之后近两百年里，该书在学校中广泛使用。17世纪的资产阶级革命给英国社会带来翻天覆地的变化。资产阶级把道德从上帝那里解脱出来，置于现实社会之中，这无疑是一个巨大的进步。^②1693年，资产阶级思想家洛克(J. Locke)的《教育漫话》出版，提出著名的绅士教育，主张教育应该培养绅士，即身体健康、具有良好的德行，具备广博的实用知识和技能、精明能干的资产阶级实业家。绅士教育思想的产生标志着从封建教育向资产阶级世俗教育的转变，对当时的英国学校德育产生了很大影响。但由于英国学校一贯的保守谨慎，使得学校教育所发生的变革非常缓慢。

从18世纪晚期开始到19世纪，由于科学知识在人类社会所发挥的巨大作用，教会受到科学和理性主义的攻击。但即使如此，基督教的救世、美德和正直仍是适用于社会各个阶层的目标。教会和世俗政权还在利用宗教的力量进行统治，社会各阶层盛行的仍然是基督教的精神。

二、德育缓慢世俗化时期（19世纪初至20世纪30年代）

从19世纪初开始，英国的国际地位空前提高，工商业已逐渐成为英国经济活动的中心。19世纪50年代，英国取得了世界工业和世界贸易的垄断地位，工业垄断地位的确立带来了商业的优势，伦敦成为世界金融中心。但是自由资本主义的发展和生产与资本高度集中垄断带来的恶果，导致英国经济状况恶化，从而出现了严重的社会和政治危机，迫使政府不断加强中央集权，对政治、经济、教育、社会事务实行积极的国家干预。1833年，第一笔政府教育拨款标志着英国政府真正干预教育的时代的到来。1836年通过的《议会法案》(Acts of Parliaments)将《学校用地法》(School Sites Act)作为首批颁布的法令，足见国家对教育的重视。随着教育与经济发展联系愈加紧密，从19世纪40年代末开始到19世纪60年代末，国家在教育管理上发挥的主动

^① Rosemary O'Day, *Education and Society 1500—1800*, Longman, 1982, p. 45.

^② A. F. Leach, *The Schools of Medieval England*, Methuen, 1915, pp. 248-249.

性越来越强，而教会的作用渐渐萎缩。虽然宗教教育仍然是学校德育的主要途径，但是学校教育已经开始迈入世俗化。值得一提的是，19世纪英国的双轨制教育系统分化依然非常严重，公学是上层阶级的学校，中层和中下层阶级的学校是语法学校，工人阶级的孩子只能上初等学校，只有极少数获得语法学校奖学金的学生才能接受中等教育。不同类型的学校推动着不同的道德规范，公立学校教授的是权威和服务的道德，语法学校里传授的是工作和自助，在旧的初等学校里则着重服从和责任。^① 这些结合在一起形成了统一的有等级的道德行为标准，形成了不同内容和标准的学校德育。

1870年，英国政府出台了《初等教育法》(*Elementary Education Act*)，标志着作为统一国家教育之后的现代学校教育的出现和形成。其中的两项重要条款为以后学校的宗教教育奠定了一个大致基础，一个是“考泊·坦普尔条款”，规定寄宿学校“不能教授任何带有某种鲜明的宗教特征的宗教教义问答或宗教仪式教育”^②；学校委员会可在非教派性质的宗教教学与完全放弃宗教教学之间进行选择。另一个是“课时表信仰条款”(The Timetable Conscience Cause)，规定家长有权不让子女接受宗教礼拜和教学，因此学校只能将宗教课安排在每天课时表的开头或结尾。但是在德育领域，宗教教育仍然有它不可替代的位置。

总的来说，二战前英国的德育保持传统的课程模式，基本上是由宗教教育和古典绅士教育代替，学习方法就是背诵大段的材料、规则、文字段落和诗文，主要以服从和强制教育为其主要特征。

三、德育的重建及发展时期（20世纪40—90年代）

《1944年教育法》将道德信仰的重建列为教育的重要目标之一，希望通过宗教教育继续传承英国的传统文化，重建人们在战争中受到挫折的信仰，重建道德信念。然而，随着社会的发展，人们的生活方式、思维方式也会发生

^① P. W. Musgrave, *The Moral Curriculum: A Sociological Analysis*, Methuen& Co. Ltd., 1978, p. 84.

^② National Education Union, *Elementary Education Act 1870*, National Education Union, 1870, p. 14.

相应的变化。宗教教义已不能适应英国社会的发展，出现了许多用宗教的教义无法解决的问题。宗教教育开始寻求新的途径与方法，力求适应社会的发展变化，不再灌输和强制人们依照教义思考和行事。宗教教育的世俗化过程不断推进。

虽然英国社会大多数人仍将基督教看成是道德教育的基础，但此时的宗教教育已经不再局限为教会的代表，宗教教育在学校生活和学习中有了更广阔的地位。英国政府和教育学者宣称，宗教教育应当源于重振民族传统中的社会精神和个人价值的愿望。这也表明宗教教育的基础和来源更加广泛，宗教教育在发展和变化中不断寻求保持传统与社会发展的一致性。

20世纪50—60年代的繁荣，使英国人被战争创伤的心灵得到了慰藉。但另一方面，层出不穷的社会经济问题和席卷全球的殖民地独立运动，使得英国传统的社会道德的自信受到了强烈的冲击，青少年开始试图用自己的方式来反抗传统的道德标准，进而开始抵触学校德育。于是在“愤怒的青年”带来的文化运动和“道德危机”背景下，英国学校德育陷入了不可避免的弱化当中。由于学校德育在理论上的困惑和实践上的软弱，使得英国爆发了严重的青少年社会问题，青少年吸毒、抢劫、凶杀、性混乱等犯罪行为大增。政府、学校、社会各界及公众再次意识到道德教育的重要性，人们强烈要求“用道德教育解决道德问题”。因此，从20世纪60年代中期开始到70年代末，各种道德理论研究和实践层出不穷，各社会团体和政府支持下的道德教育计划也如火如荼地开展，英国学校道德教育经历了发展的高潮。威尔逊的符号道德教育理论、人文课程计划项目和学校委员会道德项目研究计划正是这一时期最重要的三个代表。

20世纪80年代初期，由于英国政府统一课程导致学校教育的顾此失彼和学生发展的不均衡，道德教育的发展一度跌入低谷。1988年，英国议会通过了《教育改革法案》(*Education Reform Acts*)，法案通过对国家课程提出要求来达到个人发展，以此将道德发展的理念作为国家教育服务背后的价值观。^① 法案还规定了一门独立于宗教教育的课程，即个人、社会和健康教育

^① Ron Best, *Education, Spirituality and the Whole Child*, Wellington House, 1996, p. 162.

(Personal Social and Health Education, PSHE) 或个人与社会教育 (PSE)。课程的教学目的是倡导健康的生活方式，使学生在生活技能、表达能力、学习新知识、思考能力、与人相处以及道德修养等方面都得到提高。法案颁布之后，英国的学校普遍开设了这门课程。

第二节 英国德育的主要理论

在英国德育发展的过程中，本土的专家和学者根据国家自身的传统与现实社会的状况，提出了很多有益的理论构想，进行了大量的德育实践，不断推动着英国德育的发展。其中主要的理论有：教育分析哲学家赫斯特 (Paul H. Hirst) 的世俗道德教育学说，伦敦大学彼得斯 (R. S. Peters) 的分析道德教育哲学，道德哲学家威尔逊的理性功利主义模式，麦克菲尔等人的道德教育的体谅学说。尤其是威尔逊领导的法明顿信任研究小组 (The Farmington Trust Research Unit) 和麦克菲尔的“道德教育课程计划” (Moral Education Curriculum Project) 研究，对英国学校德育的实践产生了巨大的指导和推动作用。

一、赫斯特的世俗道德教育学说

赫斯特反对在教育上将宗教与道德混为一谈。在《道德、宗教与公立学校》中，赫斯特分析了道德、宗教与教育有关的两个主要问题：一是人类的道德理解是否必然依存于其宗教知识或信念；二是宗教命题的地位究竟如何？它能否称为经得起公开验证的知识？还是仅属私人性的信念？赫斯特对这两个问题的回答是：道德知识并不依存于任何宗教的主张，因此道德教育并不必然依靠宗教教育来进行；因为宗教知识至今也无法被视为是经得起公开验证的知识领域，所以公立学校最多只能实施有关宗教重要性的事实性的教导。至于关于宗教信念与宗教实际活动有关的积极的教导，则应该是家庭、教会或其他团体的工作。

赫斯特的《世俗社会中的道德教育》^① 论述了社会的世俗化对道德生活的重要意义。他探讨了当前英国社会关于道德的理念是根植于宗教传统的，尤其是基督教传统，呈现了完全世俗和完全理性的道德以及道德教育的争论。他认为，组成道德教育的那些知识、技能和性情与威尔逊所列出的内容相似。赫斯特认识到道德发展的复杂性，他强调认知的核心地位以及学校在道德发展方面的特殊任务。赫斯特谈到的道德教育是构建在一个总的基本推断之上的，即他认为整个教育实践的基本目标就是发展理性的自治，因此必须是完全世俗的。

二、彼得斯的分析道德教育哲学

彼得斯对道德和道德教育的诠释体现在《理性与同情》^② 中。他的道德理论有四个要点。第一，他不时强调道德领域的复杂性。道德是关注人的希望和推动社会福利，它的职责与社会的责任及义务密切相关。道德理念通常引导人们大部分的生活行为动机，其最主要的特性表现方式就是服从规则和追求目标。第二，他在书中提出这些复杂的特点是可以调和的。道德所凸显的两个形态要素是：道德规则选择和实施中的理性自治以及对他人的关心。道德的理性形式是在相对较近的人类历史上才出现的。它的形态特征首先反映了斯多葛哲学的影响；其次是基督教的影响。第三，他特别强调理性和情感间的相互影响。理性中有情感，如对于秩序、精确和公正的热爱。情感经历中也有理性。不同层次的道德都没有根据二分法之间的理性与情感来区分，而是根据二者相对的重要性来划分。第四，在道德所有的方面，他尤为注重规则。在书中，彼得斯还探讨了道德教育的过程，他建议道德教育有四个任务需要去完成。（1）从儿童幼年时期就开始教授道德行为的基本规范。（2）发展“立法”功能：理解过程原则以便于修改和修正行为规范。（3）发展“司法”作用：在特定场景中使用规范的技能。（4）发展“执行”功能：将决定付诸行动的必要性情。彼得斯对道德教育的诠释是建立在道德形式和内容

^① P. H. Hirst, *Moral Education in a Secular Society*, University of London Press Ltd., 1974.

^② R. S. Peters, *Reason and Compassion*, Routledge and Kegan Paul, 1974.

的区分上。他相信这种区分提供了解决道德教育中两个基本问题的线索：人们如何可以训练出道德习惯，但却不发展理性自治。

三、威尔逊的道德符号理论

20世纪60年代，由英国道德哲学家威尔逊领导的法明顿信任研究小组的研究成果《道德教育导论》、《道德第一步》和《道德第二步》对英国学校德育的理论构建和实践发展产生了巨大的作用，与麦克菲尔的“道德教育课程计划”一起成为20世纪60—70年代英国德育最重要的发展。

(一) 道德符号理论

威尔逊从哲学角度来分析道德和道德教育，把语言、概念与道德思维和道德教育联系起来，用语义分析的方法并试图通过澄清该领域中的一些模糊概念和不确切的语言形式来建立一种科学的道德教育理论体系，使道德教育研究立于一个新的基点上。在《道德教育新论》一书中，他通过深入分析道德教育的现实背景和哲学基础，集中论述了自己关于道德教育的基本观点——道德可以而且应当成为一门与数学、历史等相似的学科领域，因此道德教育应该着力于教授道德的思维即教授道德领域的办法论，如同数学教育主要教授数学领域的办法论一样。

威尔逊将道德上受过教育的人分为两种：一种是“具有有关技能和能力的在道德上受过教育的人”，另一种是“在他的道德生活中实际运用这些技能和能力的在道德上受过教育的人”。后者就是威尔逊想要培养的人。为了具体定义什么是受过道德教育的人，威尔逊提出一系列道德组成要素，这些品质、技能和态度就是他所定义的典型的受过道德教育的人所拥有的。

PHLL (1): 代表关心他人、同情、公正和尊重他人。

PHLL (2): 代表仁慈、善良、以他人利益为重，把别人的幸福当作自己的快乐。

EMP: 代表体验别人的情感、敏感和移情等。

GIG: 代表感知相关情境、事实或者具有相关的道德知识。

KRAT: 代表人们实施上述道德要素，在特定情境下“作出决定”、“采取行动”。KRAT又分为压倒一切、长期有效和普遍适用的决定以及当决定太

危险或受到禁止时有必要转向不同的行为，分别称之为KRAT①和KRAT②。

此外，威尔逊还创建了两个新的符号：DIK 和 PHRON。

DIK 表示由关心他人利益的信念支配来作出的道德决定；

PHRON 则表示主要根据自己的利益来作出的道德决定。

威尔逊认为，一个受过道德教育的人在道德行为的逻辑上分析必然符合下列公式：

$$\begin{array}{l} \text{PHIL} \\ \text{EMP} \\ \text{GIG} \end{array} \left| +\text{KRAT}① = \text{DIK} \text{ 与 } \text{PHRON} \right.$$

$\text{DIK} \text{ 与 } \text{PHRON} + \text{KRAT}② = \text{正确的行为}$

总的来说，威尔逊认为：“一个道德上受过教育的人应该关心他人的利益，体察他人的情感，具备合乎逻辑的道德事实知识，并能将这些知识转化为道德技能，即有迁移能力与道德信念。”^① “威尔逊的主要目的是发展学生的某种道德自治，也就是一种能让学生使用理性的方法论以获得道德决定和作出他们自己的道德选择的道德自治。”^② 为了达到这个目标，他认为，首先，必须帮助学生理解，道德思考是有自身权利的，道德问题是合适的解决方法的。其次，需要掌握技巧和技能，使学生能够采纳并独立使用这些技巧和技能以应对真实生活的场景。在进行的过程中，必须让学生远离不恰当的方法，如依赖权威、附和大众的意见或者群体的压力。为了达到所有这些目标，必须最后确保学生有完全理解和使用特定道德品质和技能的机会。在威尔逊看来，只有如此，才能成就真正有道德的人。

（二）德育实践

威尔逊主张将道德设立为单独的教科目，他坚持道德问题有正确答案，并且有获得正确答案的正确方式。直接的教学方法在学生的道德教育中发挥最重要的作用。除了直接法之外，戏剧、讨论、角色扮演和参加班级实践活

① 檀传宝著：《德育原理》，北京师范大学出版社 2007 年版，第 121 页。

② Meriel Downey & A. V. Kelly, *Moral Education: Theory and Practice*, Harper and Row Publishers, 1978, p. 176.

动等，都是很好的补充性教学方法。

在威尔逊看来，学校要创设学生接触社会和现实的机会，这样才能够保证学生将所学的道德知识应用到实践中。他提出以下三种实用措施。第一，要将道德教育课程的理论要素与现实的社会背景紧密结合，理解现实问题。例如，让学生思考为什么年纪大的人比较害怕独处等问题。第二，根据学习的内容合理安排学习方式。例如，在传统的师生面对面的教室环境中进行开放式的小组讨论是没有太大成效的，座位的安排必须考虑到有利于多元渠道的交流才能发挥作用。威尔逊非常重视语言在道德教育中的重要性，所以，开放式的讨论是威尔逊极为重视的教学方式，语言和交流是威尔逊道德教育方案的重点。他坚持应该特别发展学生的语言能力，使他们能够清晰准确地表达自己，能够与他人合情合理地讨论，还要在讨论的过程中学会尊重他人，不会随意打断别人或者出现不相关、不恰当或讥讽的言论。第三，学校可以采取“传统家庭”模式来对学生进行分组。在传统家庭内必须学会与不同年龄的人在一个小的群组环境中共同生活，大家互敬互爱，彼此依靠，在“家庭”中发挥自身的作用。

除了直接的教学与学校民主环境的设置、语言的学习和交流外，他还强调帮助儿童建立他们自己的道德守则，以此作为理性思考和考虑的结果的重要原则，并在此基础上培养极为重要的道德自治。

四、麦克菲尔的道德教育体谅模式

彼得·麦克菲尔的道德教育体谅模式是系统探讨以道德情感为主的学校德育模式。该模式依据三次学生调查所获得的第一手实证材料，设计了“道德教育课程计划”(Moral Education Curriculum Project)。1972年，麦克菲尔与同事昂戈德·托马斯(J. R. Ungoed-Thomas)和希拉里·查普曼(Hilary Chapman)首次发表了道德教育的学校委员会计划《生命线》(Lifeline)的教学材料或教科书，旨在帮助学生采用一种关心的生活方式。

(一) 体谅德育模式

麦克菲尔创建的体谅德育模式是一种从情感入手的德育模式。他认为，德育的首要职责就是帮助人与人友好相处、爱或被爱。因此，学校应该帮助

学生解决人的个性和社会关系方面的问题，而不是过分强调知识的掌握和积累。第二，道德尤其是道德行为和态度在很大程度上是受感染的，而不是被教会的，模仿榜样是最高的道德教育形式。因而，教师不仅自身应成为学生效仿的榜样，而且还应该有意识地提供其他榜样的形象，让学生生动有效地理解某种道德观念。第三，许多传统德育模式不重视对学生进行道德行为的培养，道德教育更多是认知意义上的，导致学生仅了解道德知识和原则却缺乏道德行动力，知行不一。体谅德育模式极为关注学生道德行为的培养，强调道德教育重在教会学生如何去行动，而不是传授知识，道德教育要把发展学生的道德判断力与行为举止的塑造结合起来。它要求教师积极鼓励学生发展参与社会实践的自然倾向，注重训练学生符合社会要求的行为举止。此外，学校实施道德教育的总体状况也是非常重要的因素，整体的学校生活和风气等应该是益于道德的发展的，简言之，学校应该沿着民主的路线行进，给学生创造一个能够学会关心的环境，否则，任何道德教育计划都是不完整的。

1972年发表的《生命线》有四个原则：一是介绍中学道德要点；二是设身处地地考虑问题，包括敏感性、后果和观点三个单元；三是验证原则；四是实践原则。整套教材的编写，遵循从个人经验到他人经验再上升到人类经验的轨迹，即普遍行为准则的认识路线目标是使学生学会关心和发展考虑周到的生活方式。运用情境模式，内容涵盖了一系列的个人问题。《生命线》依据的哲学基础是道德动机的基本形式在于关心地体谅他人，这种关心不仅是内在的报偿，还会让他得到别人类似的关心。在麦克菲尔看来，道德发展最有可能通过有组织的结构来获得激励，这些有组织的结构促进教师和学生的交流。学生通过与他人的交流，学会理解和尊重他人，然后考虑他人的感受、需要和意图，更重要的是，道德教育不能被当作一个独立的整体来进行教学，因为关心的生活是关系到学校的整个生活。^① 所以，在学校中建立鼓励民主实践的结构，才能给学生提供机会实践这种生活方式。这也是他的《生命线》教材实施的基础。

^① Meriel Downey & A. V. Kelly, *Moral Education: Theory and Practice*, Harper and Row Publishers, 1978, p. 159.

(二) 学校德育实践

麦克菲尔认为，学校要注重营造和谐的人际关系和社会关系，并开发了专门的德育教材——《生命线》系列，深受中学教师和中学生的喜爱，在英国学校广泛使用。

《生命线》丛书是实施体谅模式的支柱，《生命线》与教师手册一起，由三个部分组成。其内容涵盖的个人和道德问题，是根据三次调查的结果显示的青少年所关注的主要问题而得来的。《生命线》系列由三个部分组成，第一部分是“设身处地”(in other people's shoes)，包含“敏感性”、“后果”和“观点”三个单元，其中所有的情境都是围绕人们在家庭、学校或邻里中经历的各种共同的人际问题设计的。

第一单元 敏感性 (sensitivity)

本单元涉及 46 种人与人之间相处的情境，例如①：

你对一位男孩（女孩）产生了非同一般的好感，但他（她）并不理睬你；（你怎么办？）每一个情境都以图片形式展示出来，配合“你怎么办”的问题，要求学生根据情境用陈述、角色扮演、绘画或小组讨论等方式，使自己设身处地地探讨他或她在这种情况下该怎么办？

敏感性单元教学程序有：

1. 将一种情境读出或写在黑板上。
2. 请学生写下自己如果在这种情境中会怎么办。
3. 寻求建议性的行动方针或者收集答卷，并选择一种行动方针作为开始。
4. 邀请一组作出类似反应的学生，分角色扮演该情境、该反应以及他们想到的随即发生的事情。
5. 启发全班学生对角色扮演者的反应进行评论，启发其他方面的角色扮演。
6. 如果学生还有兴致，可继续扮演和讨论学生提出的进一步反应。
7. 师生共同总结。可讨论正反两种不同的行动方针，并让学生作出最终

① Peter McPhail, J. R. Ungoed-Thomas, Hilary Chapman, *Moral Education in the Secondary School*, School Council Publications, 1972, p. 185.

的判断。

第二单元 后果 (consequences)

后果单元由 71 张情境卡构成，涉及更多的人与事件，意在纠正学生非此即彼的思维方式，鼓励学生超越一对一关系的道德，采取旁观者的立场客观地进行思考，以增强学生对行为后果的想象、理解、推测的能力。

例如，概述当某人……时会发生的情况①：在关闭的车库里发动汽车发动机；把电热炉带入浴室；装病以逃避工作。

第三单元 观点 (point of view)

这一单元由 63 种冲突的情境构成，分五个方面：性别关系，代际之间，阶级矛盾，种族、文化、宗教和政治冲突，心理冲突。该单元在鼓励学生设身处地地为他人着想，要求学生在说出特定情境下怎么办之前“先扮演别人的角色”。配合的问题是：“作为当事人，你感觉如何？会怎么做？”

丛书第二部分是“证明规则”（proving the rules），由“个人与规则”、“你期望什么？”、“你认为我是谁？”、“为了谁的利益？”、“为什么我应该”五个单元组成。情境涉及的都是比较复杂的群体利益冲突及权威问题，尤其关注群体斗争、群体内的关系和个人身份等问题。

第二部分通过展示一个叫保罗的少年在不同社会背景中的遭遇，向学生展示他们面对的社会问题，提供机会接触一些成年人的问题和为寻求解决而作好准备。

第一单元 规则与个体

本单元展示了保罗在对待各种工作时出现的矛盾和情境，主要探讨了以下四个方面的问题。

1. 规则概念的复杂性。这里着重展示规则的范围：包括法律、章程、原则及社会准则。不同的规则以不同的方式构成道德不同的组成部分。
2. 不同的规则相互冲突时产生的问题的性质和范围。
3. 规则与倾向相互冲突时产生的问题的性质和范围。

① Peter McPhail, J. R. Ungoed-Thomas, Hilary Chapman, *Moral Education in the Secondary School*, School Council Publications, 1972, p. 183.

4. 道德决定的重要性。

然后，在每一个标题下都提供特定的情境，并列出相应的思考题，最后再进行相应角色扮演练习。

第二单元 你期望什么？

本单元的目的是使青少年更清楚地考察成人社会的制度和结构。本单元以第一单元为基础，描述了诸多较为复杂的道德或法律冲突情境，而且配有生动的情境材料，以此帮助学生更深入地讨论更为复杂的社会问题，从而了解法律和制度作为一个整体的社会的概念，并探讨分析法律和制度在社会中的地位和越来越大的作用。

第三单元 你认为我是谁？

该单元主要研究人的意识和自我定义的问题。麦克菲尔认为，青少年如果要正直地面对社会争端，就需要形成牢靠而有现实基础的个人概念。因此，要帮助他们确立坚强的个性，使他们更客观地看待自己和理智地解决各种矛盾和问题。

第四单元 为了谁的利益？

本单元着眼于群体关系，让学生了解群体中的个人和规则的重要性，以及如何解决出现的矛盾和冲突。

第五单元 为什么我应该？

本单元的中心主题是权威——父母、群体、社会规则、宣传工具、神话及科学的权威，其中有些涉及社会行动如争取权利、建设校园和参与社会生活等情境。这一单元的目的在于帮助学生发展批判性思考能力，帮助学生以明确而客观的方式考察权威。

最后，第三部分“你会怎么做？”(what would you have done)，由《生日》、《禁闭》、《逮捕》、《街景》、《悲剧》、《盖尔住院》6本小册子组成，呈现的是以1900—1970年期间的真实历史事件或现实为基础的道德困境。《生日》以1904年南非德班为背景，讲述一个非洲婴儿降生于美国教会医生的诊所里。《禁闭》以1917年英格兰为背景，记述一个有良心的人拒服兵役以及军方对他的态度。《逮捕》以1944年阿姆斯特丹为背景，讲的是安妮·弗兰克及其犹太家人藏身于德军占领的荷兰，最后被发现并遭逮捕。《街景》以1965

年洛杉矶为背景，描写一名酒后驾车的黑人遭击毙，从而触发洛杉矶暴乱。《悲剧》以 1966 年南越为背景，主人公是一个严重烧伤住在医院的 14 岁男孩。《盖尔住院》以 1969 年伦敦为背景，描写一个因吸毒而住院的少女。种族冲突、种族歧视、吸毒和故意破坏公共财物等各种社会问题是第三部分关注的要点。

为了符合学生的需要并适合他们不同的理解水平，这三套教材循序渐进地分级使用。整套丛书建议使用各种教学技巧来达到更好的教学效果，如讨论、角色扮演、社会戏剧、编写戏剧、对话、故事，甚至绘画都能对教学产生很好的辅助作用。麦克菲尔强调对情境产生情感回应的重要性，因此，教师在课堂上不仅要关注学生的讨论和回答，还要留意学生的情感态度；麦克菲尔极为反对在道德教育的过程中进行权威式的说教，他坚持学生有能力清晰辨识教师的价值定位，因而，教师不能在教学过程中将自己的道德或者价值观点强加给学生。

体谅模式尽管在理论上也存在一些不足，但它提供了一整套提高学生人际意识和社会意识的开放性情境教材，并且为教师理解和使用这套教材提供了一系列的教师指南，在英国，甚至西方德育实践中影响较大。

第三节 英国德育的当代进展

英国学校德育发展的历程，既有道德教育自身的政策、内容、形式和教学的发展变化，更有隐身于道德教育现象之后却不乏深刻的政治、经济、文化背景的演变与更替。正是这些背后的因素促成、限制或推动了英国学校道德教育的发展，而道德教育也相应地巩固、维持或促进了当时的社会发展。英国学校德育在当代发展的过程中也呈现出其独特之处。

一、德育的目标与内容

《1944 年教育法》和《1988 年教育改革法》及其他重要教育法规，都不断强调宗教教育的法定地位，希望通过宗教教育继续传承英国的传统文化，

构建道德信念。许多价值观和道德规范仍出自于宗教教义，普遍来看道德教育与宗教教育仍是等同的。可以说，宗教是英国学校德育的基础，宗教目的就是学校德育的目标。

然而，随着社会的进步，宗教教义已不能适应英国社会的发展，出现了教义无法解决的问题，宗教教育开始探寻新的道路，德育的目标与内容逐渐世俗化。

1993年，国家课程委员会的指导性小册子《精神和道德发展》指出，学生的道德和精神发展，不仅要通过宗教教育和集体礼拜来进行，而且应该将其贯彻到学校的每门课程和学校生活的各个方面。国家课程委员会对道德发展进行了较为详细的定义^①：

1. 道德发展，没有一个简单的定义，它涉及几个要素。
2. 将道德行为的意愿作为原则——这种态度是道德发展的根本。
3. 社会公认的关于行为标准的知识和社会认同的行为传统——而这包括那些法律规定的以及非法律规定的行为。
4. 以知识和理解的标准作为评价对道德问题作出负责任判断的基础。
5. 对道德问题进行判断的能力——这些能力源于道德原则、道德洞察力和道德推理的实施。

《1996年教育法》将学校教育的目标定位于促进学生精神、道德、文化和社会四个方面的发展^②：道德方面的发展，要求学生理解道德冲突，关心他人，具有采取正确行为的意志；精神方面的发展，要求学生自我成长，发展自己的潜能，认识到自身优缺点，具有实现目标的意志；文化方面的发展，要求学生理解文化传统，具有理解和欣赏美的能力；社会方面的发展，要求理解作为集体和社会一员的权利和责任，具有妥善处理人际关系的能力。

^① National Curriculum Council, *Spiritual and Moral Development*, NCC., April. 1993, p. 8.

^② http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts1996/ukpga_19960056_en_1, 1996 Education Act, 24th July, 1996.

在学校德育方面，法案还提出建立和培养共同的价值观^①：对自己，要客观地认识自我，认识自己的长处和短处，具有自尊心和养成自制力；对人际关系，要承认自身与他人发展和生存的相互依赖关系，尊重他人，做人要诚实、可信、自信；对社会要追求自由与正义、维护权利与发展的尊严、为共同利益而努力、重视公民的责任与家庭、尊重宗教和文化的多元性、积极参与民主生活。

2000 年的英国《国家课程》规定，国家课程的目标是：促进精神、道德、社会和文化（SMSC）发展。全部国家课程的科目都旨在为学生提供促进其精神、道德、社会和文化发展的机会。《国家课程》进一步确定了学校德育的目标：关注学生的自我意识、自我潜能；关注学生要明辨善恶、理解道德冲突、关心他人和采取正确行动的意志；关注他们人际关系的处理和责任感以及对文化的理解和欣赏。

二、课程内容、教材及实施安排

英国学校德育的内容主要有以下四个方面。

（一）宗教教义与宗教知识

德育的宗教性质在战后初期并没有太大的改变，基督教伦理道德仍然是人们生活的基础，但是宗教教育的内容已经开始发生重要的变化。二战后很长一段时期内，学校宗教教育普遍使用的教科书是伯纳德·扬曼（Bernard Youngman）编写的《圣经的背景》（*Background to the Bible*）。该书包含四部分：（1）族长、法官和国王；（2）先知和统治者；（3）耶稣的巴勒斯坦；（4）福音的传播。此外，还有给学生和教师的参考书《宗教知识教学》（*Teaching Religious Knowledge*）。宗教教育的内容开始更多地强调伦理问题，而不是难懂的经文教义。

当前，英国宗教课程的主要内容是学习宗教的一般知识，以及教会学生如何应用特定的宗教信仰和伦理原则解决道德问题。学校组织的宗教活动主

^① http://www.opsi.gov.uk/Acts/acts1996/ukpga_19960056_en_1, 1996 Education Act, 24th July, 1996.

要是在上课日开始时，组织学生参加集体礼拜。虽然现代社会生活不断冲击宗教教育，但英国仍然坚持学校开设宗教教育的课程，只是在宗教协定教学大纲上作了一些变革，主要倾向是把宗教教育世俗化，其目的是把包含在宗教教义、宗教故事中的仍有活力的道德观念（主要是基督教的）传递给学生，同时，借助宗教的外衣把现实社会的道德标准神圣化，从而加强道德的约束力。

（二）道德教育教材

1967—1974 年体谅模式的创始者彼得·麦克菲尔主持了“道德教育课程计划”的设计和测试，同时开发了专门的道德教育课程教材——《起跑线》（*Startline*）和《生命线》。教材内容生动、图文并茂，启发学生思考，在英国学校中广泛使用并被很多地方采纳为德育教材。

1996 年，中等学校的德育计划出版了为关键阶段 3、4^① 和 16 岁以后青少年编写的材料，名为《好好思考》（*Good Thinking*）。这套教材主要是用叙事的方式在螺旋式课程中激发道德推理和移情意识，每个关键阶段有大约 15 门课程，课程内容从个人角度逐渐过渡到以社会为中心。在关键阶段 3，教材使用简单、直白的案例来引导学生思考相对简单的概念和问题。在接下来的阶段，这些核心概念将会以更详细和复杂的形式再次出现。例如，关键阶段 3 的第二单元“制订规则”（*Making Rules*）：一群孩子成立了一个俱乐部，他们的朋友和亲戚想加入进来，这群孩子同意制订俱乐部规定，但是应该依据什么决定，谁来制订规则？制订哪些规则？

通过考察这类故事，学生考虑公正的作决定的过程，设身处地地思考故事主角面临的问题，并给出理由，然后将总结出的理由和想法应用到其他社会背景中，如家庭、职业足球俱乐部、宗教团体和青年人俱乐部，再根据不

^① 关键阶段（key stage）是英国公立学校系统对各年龄阶段学生知识学习预期的安排。包括如下几个阶段。关键阶段：托儿所（3—5岁），通常称为基础阶段（foundation stage）；关键阶段 1：1—2 年级（5—7 岁）；关键阶段 2：3—6 年级（7—11 岁）；关键阶段 3：7—9 年级（11—14 岁）；关键阶段 4：10—11 年级（14—16 岁），结束考试称为普通中等教育证书考试（GCSE）；关键阶段 5（通常称为第六学级，sixth form）：12—13 年级（16—18 岁）。

同的环境考虑不同的因素。

“公正”这个概念在关键阶段 4 中再次出现，学生所要考虑的公正以更直接和深入的形式出现，涉及更广的社会范围内的公正。在该阶段，“公正”出现在“西科”(Sikkal)这样一个虚构的社会中。在这个社会中，人们拥有一切物质需要，每个人从 5 岁起就根据事先决定或精心分配好的未来社会角色进行训练。所有这些决定都是由一个和蔼的专制君主决定的，少数几个持不同政见者被送到安全的精神病院进行很好的看护。

这个设想的场景是帮助学生认识到社会公正的不同类型，考察各自的优劣。“西科”的居民否定自由和民主。学生要思考，如果“西科”变得更加民主将会如何？利大于弊还是弊大于利？与我们的社会里存在的正义进行比较，是否有可能建立对所有成员都公正的社会？

在《好好思考》这套教材中，其他的主要概念如权利、责任和义务也以同样的方式来进行描述和教学，各种概念和主题都被纳入该教材的讨论范围中。教材让学生了解到：（1）道德术语蕴含在个人和社会生活中，即使日常生活中普通的“表面事件”也可以用道德术语来解释；（2）所有水平的道德思维都是以很多重复的核心概念为基础的，这些概念的本质决定了它们本身话语的形式和功能，包括权利、责任、义务、好与坏、正确与错误；（3）不同的道德标准导致道德争论，如宗教或人类理性，事实上，不同的人珍惜的事物也不同；（4）利用道德两难来学习鲜明的推理形式；（5）通过道德争论学习劝服等技巧；（6）了解道德推理本身应该取决于逻辑检验和目的完整性。

（三）公民教育

1998 年，《克里克报告》的发表和公民教育顾问小组（Advisory Group on Education for Citizenship）的成立，标志着英国公民教育历史的转折点。根据这份报告及顾问小组提出的建议，英国政府应于 2000 年时将公民课设置为英国国家课程体系中的一门基础学科。公民教育的重要目标就是培养学生的社会和道德责任感，发展他们参与共同生活和政治判断的能力。^①

公民教育的目标被分为五个方面：知识——学生需要理解有关社会本质、

^① 秦树理著：《国外公民教育概览》，河南医科大学出版社 2005 年版，第 20 页。

民主社会的角色和关系、责任、职责和权利基础的本质；跨学科技能——发展交流技能、运算技能、学习技能、解决问题的技能、个人和社会技能、信息和技术技能^①；态度——包括独立思考社会和道德问题，采用积极进取的和持久的方式面对任务和挑战，公平竞争的意识，尊重别人的正当利益的意愿，尊重理性的论据和用非暴力方式解决冲突，对社会事物有建设性的兴趣和积极关心人权等；道德行为的标准和价值——帮助学生发展个人道德行为价值，探求价值和信仰，促进共同价值（例如，关心他人、勤奋、努力、自尊）和道德品质（例如，诚实、真诚），给学生提供机会审查证据和意见，并形成结论，讨论并考虑解决道德、个人和社会两难等。

当前，英国公民教育在传统政治常识之外，更注重与学生日常及未来社会政治生活有关的内容，注重学生对公共生活的参与，注重培养学生从各种不同的和广阔的视角来看待问题和解决问题的能力。学生因此也将习得更多与实际生活密切相关的知识和技能，其学校公民教育的意义也因此凸显出来。

（四）个人、社会与健康教育

《1988年教育改革法》规定了一门独立于宗教教育的课程，即个人、社会与健康教育。该法颁布之后，英国的学校普遍开设了这门课程。该门课程的教学目的是倡导健康的生活方式，使学生在生活技能、表达能力、学习新知识、思考能力、与人相处以及道德修养等方面都得到提高。

个人、社会与健康教育与道德教育有着密切的联系。“价值渗透在整个个人和社会教育中，道德发展处于中心地位。”^② 个人、社会与健康教育从个人的生存，以及成人以后要面临的各种机会、责任和经历出发，来培养学生形成一种良好的健康的生活方式，形成良好的世界观、价值观，其出发点就是以个人当前的生存现状为基础，在培养学生健康的生活方式的同时，也同样起到从根本上改善他们道德现状的目的。

^① 秦树理著：《国外公民教育概览》，河南医科大学出版社2005年版，第20页。

^② Richard Pring, *Personal and Social Education in the Curriculum*, Hodder and Stoughton, 1984, p. 6.

三、途径与方法及简要特征

英国学校德育优良的传统之一，就是并非将课堂教学作为道德教育的唯一途径，而是始终关注课外活动、校风等课堂外因素对学校德育的影响。

（一）德育与其他科目的融合渗透

目前，英国学校德育除注重课堂教学外，还将德育融合渗透在各科教学和学校各种活动中，认为完整的科目教学更容易为道德教育提供更加自然和合适的媒介，而不是将道德教育与其他科目分离。另外，英国还制定授课日程①。如在历史教学中，教师可以选择将瘟疫、两次世界大战、原子弹等造成人类大量死亡的事件对社会的影响作为健康教育的议题；在宗教教育中，教师可以解释不同的宗教如何诠释生与死，介绍不同宗教的葬礼仪式，承认信仰和文化的差异性；在伦理道德课程中，教师可以引导学生探讨性危机、性道德、安乐死、器官移植。

英国学校德育不仅与各学科结合，渗透在各科的教学中，而且教材在设计的时候也基本上抛弃了传统说教，多以引导与诘问的模式作为课程设计的基础。在各种道德教育的教材中，常以情境的假设提供一个案例给学生讨论，让学生依据个人经验见识，或与伙伴交流，在宗教教育中学习其他宗教的信仰、生活方式；在公民教育中了解公民的权利和义务、国家的法律和政治体系等；在个人、社会与健康教育中认识诸如忧郁、自我伤害及自杀等方面的心理疾病与状况；鼓励学生学习如何去权衡某些问题的严重性，进而达到使学生有更深一层的反省，使学生从反思的过程中认识问题，并了解如何去面对与处理类似的问题。

除了课堂内的教学与活动，学校还在课堂外积极营造德育的氛围，结合运用各种媒体、网络资源，营造符合真实生活的学习环境，让学生能够从知识、技能和理解三方面有所收获。学校会邀请社区工作人员、警察、医生等各行各业人士到学校与学生座谈或进行演讲。学生通过这些活动，可以更多更全面地了解和接触社会。这种教学形式鼓励学生参与讨论、分享自己的意

① Roger Straughan, *Can We Teach Children to Be Good?* Open University Press, 1988, p. 20.

见。此外，学校每周组织班级讨论，让学生选取并讨论当下一些身边或者社会时事，自己去领悟和判断对错是非。

（二）校园文化精神的构建

英国学校一贯重视校园文化精神构建，这被认为是德育的重要手段之一。英国的许多学校都有悠久的传统，始终保持学校各自传统的继承性。学校通过出版刊物、学校社团活动、网络媒体等各种形式，报道及反映当前及校史上的事件，供学生学习。许多学校有纪念碑或名人遗迹，分布在校园各处，学生日常可见可及。同时，英国的许多学校十分重视校园和校舍的设计与布局、校园的文化景观、渗透校园文化精神，努力营造校园文化的氛围。国家课程委员会（NCC）在1996年时正式提出将校园文化精神作为学校德育的重要途径，认为每所学校应有其独特的校园文化，它决定着学校教育的目标和发展计划，影响校内所有活动的开展，校园文化为学生提供了良好的教育氛围，让学生潜移默化地接受影响。

（三）宗教教育与日常生活的紧密联系

集体礼拜源于宗教教育，也是英国学校一直以来进行课堂外德育的主要方式。“学校主要通过课外方式有意识教授这些良好品质，在学校的礼拜堂，学生参与到古老而强大的宗教传统力量中。”^①《1944年教育法》明确规定，所有的郡立学校都被要求为其注册学生提供集体礼拜，除非学生父母予以拒绝。集体礼拜通常采取每天集会的方式进行。日常的集体礼拜活动一般都在学校举行，由校长与学校管理委员会协商后作出安排。集会由全校学生集中在一起，由校长、教师甚至学生带领。随着宗教世俗化的进程，集体礼拜已不再局限于基督教教义和《圣经》，而更多地成为学校的日常集会。虽然礼拜仍然包括唱赞美诗、做祷告，或者是校长讲话和阅读《圣经》，但集会活动的主题已经逐渐和现实社会、与学生的日常生活更紧密地联系起来。例如，集会常常围绕着“诚实”、“思考每一天”、“新学年，新开始”之类与日常生活相关的主题展开。集会通常经过仔细的准备。由《圣经》故事或其他故事改

^① P. W. Musgrave, *The Moral Curriculum: A Sociological Analysis*, Methuen & Co. Ltd., 1978, p. 60.

编的剧本常被引入活动之中，通过这种方式让学生更容易理解《圣经》所传达的基督教精神，将原本枯燥的教义变得生动和容易接受。而且，音乐是大多数集会活动的重要特征，学生在各种乐器包括录音机的伴奏下唱赞美诗。集体礼拜始终在学校德育中处于不可或缺的位置。

总的来说，英国学校注重渗透式的德育，以各种形式培养学生的道德品质。从 20 世纪 90 年代至今，渗透式的德育有了更大的发展。首先，已经建立了较为完善的立体纵横联系的德育网络，更加重视社会和家庭教育对学校德育的补充和支持作用。其次，重视道德教育的社会实践，现今更将社会活动的参与作为德育的重要手段之一，通过活动参与，发展学生的社会责任心、参与能力以及个人社会政治思想观点、道德价值观念。再次，将德育目标贯彻到学校全部课程的教学和各项工作中，寓道德教育于各科教学之中，充分发挥各科教学活动的“载道作用”和“渗透作用”，使德育本身更有成效。

第四节 英国德育发展的趋势与经验

一、核心价值观教育的不断强化

多年来，英国政府、学校和社区民间组织在树立和落实“英国核心价值观”方面都发挥着重要的作用。1999 年，英国教育和技能部发布的报告中谈到多元文化价值观点：“机会的平等是学校课程和学校工作背后的一套广泛的共同价值观之一。这包括对珍惜我们自己、珍惜其他人的家庭、与其他人的关系、我们所属的更广泛的群体、我们社会的多样性和我们对生活环境所作出的许诺。”^① 2002 年，质量和课程局（QCA）发布了指南并建立了互动网站，让教师展示学校在国家课程范围之内是如何珍惜多样性和挑战种族主义的。

2005 年，伦敦发生地铁大爆炸。炸弹的放置者居然都是在英国接受教育

^① Her Majesty's Stationery Office, *The National Curriculum-Handbook for Primary Teachers in England*, DfES Publication, 1999, p. 4.

和长大的少数族裔青年，英国各界为之震惊。政府在进行调查并经过反思后发现，这些少数族裔虽在英国接受教育，但思想并未融入英国主流社会。于是，英国政府决心加强“英国核心价值观”的教育，在2002年“公民教育”计划的基础上，确定了“英国核心价值观”的教育计划。2006年5月，英国高等教育事务官员比尔·拉梅尔（Bill Rammell）提出，所有学龄少年应接受“英国传统价值观”的教育，称英国学校在促进多元文化的同时，应教导学生凝聚英国人的精神，加强学生对现代历史的学习，了解移民、英联邦、欧盟等对英国的影响，以及英国社会不同群体对英国社会发展的贡献等，从而增强学生的“国家认同感”，培养多元文化。言论自由、宽容、公正等价值观，协助创造了一个更为团结、和谐的社会。道德教科书《好好思考》就在“前言”中谈到了社会多元化中的公民道德的问题，社会中有许多不同的社区（团体），如家庭、宗教组织等，每个团体都有自己的一套道德价值，但是可以在“非公共社区（团体）”和“公共”或“公民”社区两者间作出区分。前者的参与是自愿的，而所有的公民都属于后者，因为他们的普通公民身份。公民社区也有自己的价值，可以称之为“公民道德”。我们的多元民主社会的价值特点包括：社会公正、政治平等、尊重差别、人权、合作、礼貌、尊重法律法规、承诺沟通和辩论是解决公共政策纷争的恰当方式。^①

现在英国学校里，有1/5的学生是少数族裔。英国政府针对这一点，将“多元文化”列为学校教育的重要组成部分，并开展了有声有色的活动。比如，伦敦中小学在中国春节期间举办推广中国传统文化的活动就达数十起。此外，英国各中小学也将了解和介绍各国历史、文化等列为主要作业内容，以生动的教学方式促进不同族裔学生间对彼此文化的理解和尊重。

为了进一步加强社会的凝聚力，英国教育部于2007年1月提出了全国中小学教授英国传统价值观的教育计划，规定11—16岁的中小学生学习有关英国言论自由、多元文化、尊重法治等核心价值观以及不同群体对英国社会的贡献等内容。当年1月25日，英国教育大臣阿兰·约翰逊（Allan Johnson）

^① Ted Huddleston & Don Rowe, *Good Thinking-Education for Citizenship and Moral Responsibility*, Evans Brothers Limited, 2000, p. 5.

正式公布了这一对青少年进行“英国核心价值观”教育的计划，列入义务教育阶段的国家必修课程。他说，中小学生在公民教育课程中应学习到共享的价值观和英国的生活，“言论自由、宽容和对法治的尊重，是在英国非常受珍视的价值观。虽然它们不是英国所独有的，但却是地道的英国价值观。”^①“我热切地希望，在创造社会和谐并消除对其他国家、文化、宗教的漠视态度上，学校扮演重要的角色。”^②他认为，在英国这样一个种族、民族、信仰多元化的国家，学生对英国传统价值观的继承、对不同文化的理解和尊重，是十分重要的。而加强学校对“核心价值观”的教育，使每一个学生都能够对种族、信仰多元化有更深刻的认识，并学会如何正确面对和处理种族分歧问题，使学校成为维护社会和谐的关键力量。

上述已有的实践和规划体现出的是对充分发展学生跨文化理解能力的重视，为学生主动承担和推动社会公正和文化整合的公民身份职责奠定了良好的基础。但是，英国多元文化下的道德教育仍然面临巨大的挑战。

二、宗教教育持续世俗化进程

宗教教育方面，在与现代社会的互动过程中，受世俗世界变化的影响，宗教教育日益表现出世俗化的倾向。一方面，当代宗教教育要继续承袭基督教传统，保持宗教信仰的神圣性；另一方面，又要适应现代化发展，在当今社会生活中发挥作用。随着世俗化进程的加快，宗教教育日益边缘化，这种边缘化不仅是由于缺乏资源、课程专家以及地方教育局顾问的支持，而且反映了宗教教育在社会中的地位以及人们对它的态度。

但是，宗教教育一直以来都是英国学校德育的重要途径，其地位是不可替代的。因此，英国学校将宗教教育与公民教育结合起来，注重培养公民的国家认同感。2002年，国家教育研究基金会研究人员克尔（D. Kerr）等在教育和技能部支持下进行了长达九年的公民纵向研究，发表了题为“公民教育纵向研究：文献回顾——公民教育的第一年——公民教育的意义是什么？源

^{①②} 何大隆：《英国：合力传播核心价值观》，新华社，http://www.outlookweekly.cn/htm/content_768.htm，2007年6月1日。

于英国国家课程第一年的定义和方法”的报告。他们提出，公民教育的注意力应该要更多地放在公民的身份、归属的概念，以及强大的全球力量对这些概念在地方、国家和全球环境下产生的影响。尤其是在“9·11”事件、巴厘岛爆炸和伊拉克战争之后，这些争论更为激烈。许多批评家和学者认为，这些事件遗留下来的新的挑战，这个“新的挑战就在于如何使人们在一个与过去极为不同的环境中为民主作好准备”^①。宗教教育中的宗教和道德问题是世界性的，它对社会和政治意识的激发发挥着重要的作用。^② 宗教教育还能帮助学生理解和尊重生活在不同信念、种族和文化背景下的人。因此，宗教教育有助于帮助公民教育培养学生国家认同意识和全球公民身份的意识，使学生理解、愿意和能够承担起国家公民身份和全球公民身份两种角色。

2004年10月27日，英国教育大臣查尔斯·克拉克（Charles Clark）公布了英国第一份全国性的中小学宗教教育指导大纲。这份长达50页的大纲要求学生不仅要了解诸如耆那教、波斯教等不太熟悉的宗教，还要学习各宗教间的共容和冲突。克拉克在发布指导大纲时说，对于学生深入理解更广阔的世界，宗教教育是必不可少的。该指导大纲指出“宗教教育另一个不可或缺的作用在于，它将为学生提供一系列丰富的经验，以使他们能够对自己的信仰与观念有现实且积极的认识”^③。宗教教育指导大纲的颁布再次表明，宗教教育虽然在世俗化的冲击下有弱化的趋势，但其重要性和必要性仍然是不容置疑的，因为“宗教……更基本的是一种生活的方式，看待生活的方式，与生命中各种情况相遇的方式”^④。

虽然现代社会生活不断冲击宗教教育，宗教教育受到世俗化的巨大挑战，

^① David Kerr & Elizabeth Cleaver, *Citizenship Education Longitudinal Study: Literature Review-Citizenship Education One Year On-What Does it Mean? Emerging Definitions and Approaches in the First Year if National Curriculum Citizenship in England*, Department for Education and Skills, 2004, p.9.

^② 冯增俊、祝怀新著：《英国基础教育》，广东教育出版社2003年版，第234页。

^③ Qualifications and Curriculum Authority, *Religious Education: The Non-Statutory National Framework*, QCA Publications, 2004, p.5.

^④ Terence Coplay, *Teaching Religion-Fifty Years of Religious Education in England and Wales*, University of Exeter Press, 1997, p.32.

但英国仍然坚持学校开设宗教教育的课程，宗教教育是所有学校基础课程中的必修课，集体礼拜是法定的学校教育活动的一部分。虽然这些改革使得宗教教育向世俗化方向发展，但是其目的是把包含在宗教教义、宗教故事中的仍有活力的道德观念（主要是基督教的）传递给学生，同时，借助宗教的外衣把现实社会的道德标准神圣化，从而加强道德的约束力。随着传统宗教教育影响的减弱和英国学校德育的科学化、世俗化的进展，个人社会和健康教育、公民教育以及其他国家课程、学生的校外活动、校风建设、家庭和社区教育等，对促进学生的个人和社会品质发展的作用已经越来越大。但同时宗教教育在学校德育领域中也有它不可替代的位置。英国一再强调其浓厚的民族文化传统在德育中的作用，遵行以宗教信仰为基础的宗教价值观。因此，宗教教育实际上已经成为促进英国年青一代的人生观、价值观和道德发展的必要手段，宗教教育在世俗化的进程中已经发展并具备了开放性和多元性的特点，以这些特点为依托的宗教教育成为英国学校德育的基础。当前，作为道德和精神依托的宗教教育正在多样化的基础上发展学生共同的、积极的价值观、人生观和生活观，宗教教育在促进学生的精神、道德、社会和文化发展上起着积极的作用，为个人、社会与健康教育以及公民教育作出贡献。^①

三、坚持传统形式与现代环境的融合

传统的英国学校德育是一种强调传授具体的道德规则或价值准则的德目主义教育模式，用尊重传统的精神来教育学生被看成是英国学校德育的一个重要方面。英国的许多学校都有悠久的传统，容易保持代与代之间的继承性，并能口口相传校史上的杰出事件。许多学校有纪念碑，碑上有后来因某种原因而出名的过去学生的名字，随时供学生瞻仰和学习。此外，英国的许多学校也十分重视校园和校舍的设计与布局、校园的文化景观，渗透学校文化精神，努力营造学园的氛围。

除了积极利用传统的德育形式进行教学外，英国学校德育最常见的就是

^① Qualifications and Curriculum Authority, *Religious Education: Non-Statutory Guidance on RE*, QCA Publications, 2000, p. 3.

将道德教育融入历史、地理、英语、艺术等学科，或者渗透进与健康教育课程内容、背景、教学和学习方式相近的科目当中。另外，英国学校也认为，数学、物理、生物、科学、宗教教育等学科能对健康教育作出独特的贡献。

学校德育不仅与各学科结合，渗透在各科的教学中，而且教材在设计的时候也基本上抛弃了传统说教，而是以引导与诘问的模式作为课程设计的基础。在各种道德教育的教材中，常以情境的假设提供一个案例给学生讨论，让学生依据个人经验见识与伙伴交流，在宗教教育中学习其他宗教的信仰和生活方式；在公民教育中了解公民的权利和义务、国家的法律和政治体系等，在个人、社会和健康教育中认识到一些诸如忧郁、自我伤害与自杀等方面的心理疾病与状况，鼓励学生学习如何去权衡某些问题的严重性，进而帮助学生进行更深层次的反省，使学生从反思的过程中认识问题，并了解如何面对与处理类似的问题。

除了课堂教学以外，英国的学校德育强调在课堂教学时搭配进行各种活动。学校会邀请各界人士，不仅是名人学者，还有很多普通从业者到学校与学生座谈或进行演讲。通过这些活动，让学生接触社会，使他们知道社会人是如何生存的，自己又该怎样应对。这种教学形式鼓励学生参与讨论、分享自己的意见，而且也结合运用各种媒体、网络资源来营造符合真实生活的学习环境，让学生能够真正从知识、技能与理解三方面有所收获。多数英国学校每周都组织班级讨论，选取一些学校或者社会上发生的事情，让学生发表看法，共同讨论，自己去领悟和判断是非对错。

四、德育视野的逐步拓展

英国学校德育一直以来都较为关注个人，注重个人自由和权利，从二战后心照不宣地将英国国教作为宗教教育的基础，到人文计划关注与学生切身相关的问题。麦克菲尔的生命线计划的道德教育宗旨则是使青少年在社会化的过程中，正确认识和处理个人与他人的关系，提倡学会关心他人、体谅别人，设身处地地为他人着想。人与人之间的换位思考和相互理解与尊重等这些学校德育的理念和计划或实践，都是围绕个人和他人进行的。20世纪80年代出现的个人、社会与健康教育，关注更多的是个人领域的品质、态度和知

识，促进自己与他人相关的才能、能力和技能。个人、社会与健康教育应对的是包括人与人之间的差异在内的各种社会责任和道德。但是仅仅关注自我和他人在现代信息技术发达、人员流动迅速的多元化社会已经远远不够了，随着历史的进步和民主政治的发展，对公民的理解已不再局限于某一国的公民，而是无论民族和信仰，要成为全世界、地球的公民。公民教育作为英国非宗教德育课程的核心，对于“新英国”的道德教育起着不可替代的作用。它们使得英国可以在保持宗教和道德传统的前提下，更好地应对现代社会对道德的挑战与要求，并保证了二战后几十年不断发展和变化的英国社会能够不陷入大的宗教与道德冲突中。公民教育强调社会责任，明确了作为英国人不论对宗教信仰与否，都必须接受并承担必要的社会责任，同时，公民教育还强调了不同道德观与文化要相互了解与尊重。公民教育的课程极大地完善了英国的道德教育。

英国传统宗教关注的是个人与上帝的关系，但现代宗教教育已不再停留于基督教教义和原则的灌输，宗教教育从现代公民素质的角度探讨个人的选择和行为、个人和社会之间相互的义务和权利等。当前英国的学校宗教教育所探讨的宗教和道德问题也是世界性的，它引导学生理解有关人文和世界特征的信念影响着自己在当地、全国和全球范围内与人交往的方式，促进学生对欧洲和世界的理解^①，而且通过世界宗教的教育，帮助学生理解和尊重生活在不同信念、种族和文化背景下的人。

总的来说，英国道德教育发展一直是以一种缓慢的、渐进的方式进行的，这体现了英国学校德育的保守性。其实，英国作为一个保守与变革并存的国家，其道德教育的发展也具有这一显著特点：英国是一个宗教氛围很浓郁的国家，虽然一方面，世俗的道德教育进入了英国的课堂，但是宗教教育依旧是其实施德育的一个重要方式，表现出英国学校德育的保守性。而另一方面，随着传统宗教教育影响的减弱，社会现代化带来的大量道德问题迫切需要传统的学校德育作出变革，确立起新的价值观念和行为规范体系，传统与现代之间产生了激烈对抗，但是传统与现代并不完全是水火不容。我们可以看到，

^① 冯增俊、祝怀新著：《英国基础教育》，广东教育出版社2003年版，第234页。

随着英国学校德育的科学化、世俗化的进展，个人、社会和健康教育、公民教育以及其他国家课程、学生的校外活动、校风建设、家庭和社区教育等，对促进学生个人和社会品质发展的作用已经越来越大。同时，宗教教育在学校道德教育领域也同样有不可替代的位置，英国一再强调其浓厚的民族文化传统在德育中的作用，遵循以基督教信仰为基础的宗教价值观。因此，可以说，二战后英国的德育是继承着宗教教育传统，结合着德育课程、个人、社会和健康教育、公民教育、跨学科的隐性德育和课外活动来共同组成的。

第三章 美国当代德育发展要览

20世纪50—70年代，美国德育经历了由衰落到复兴的变化。德育复兴引发了德育研究的热潮，德育理论大量涌现，德育实践不断推陈出新，德育途径形式日趋多样化。20世纪80年代中后期至今，随着“品格教育复兴”运动在全美学校的广泛推进，强调传统价值和美德的习得、重视个人道德品质养成的品格教育模式，成为学校德育的主要指导思想和教育手段。

第一节 美国德育的历史形态

美国德育的历史相对而言并不悠久。从殖民地时期至今四百多年间，学校德育随着社会的发展步伐，不断调整、改革以适应社会要求，在不同的历史时期呈现不同特点。

一、传统农业社会中的美国德育

19世纪90年代被美国史学家称作“美国历史的分水岭”^①。在分水岭的一侧是传统的农业社会，始自17世纪初第一个英属北美永久殖民地詹姆斯敦(Jamestown)的建立。在此期间，德育是学校尤其是初级学校教育的主要目的，学校通过课程教学、纪律约束和教师的榜样作用，向学生灌输以新教伦理为思想基础的美德。

^① [美]亨利·斯蒂尔·康马杰著，杨静予、崔妙英等译：《美国精神》，光明日报出版社1988年版，第63页。

(一) 殖民地时期

从殖民地第一所新英格兰市镇学校 (New England Town School) 在波士顿 (Boston) 创建伊始, 德育就是美国公立学校的使命之一。^① 学校教育以阅读、书写、计算和宗教信念教育为主, 教材内容充满宗教和道德说教, 学生在学习读写算技能的同时也受到宗教美德教育, 读写、宗教和德育三者统一是初等教育的显著特征。

学校德育通过学习充满宗教和道德说教的教材来实施。早期学校里应用最广的是《圣经》, 后来出现“角帖书”(Hornbook)^②。17世纪80年代左右出现了《新英格兰初级读本》(New England Primer), 该书在殖民地乃至建国后被广泛用作教材。此时德育以灌输为主, 强调教育者的权威与榜样作用。出于对儿童天性堕落观的坚信, 体罚是常见的教育手段, “棍棒闲置, 儿童宠坏”是来自《圣经》的训诫。教义问答是绝大多数学校的基本教学方法, 学生被要求记住一系列带有正确答案的问题, 通过形式化地问与答, 了解正确的个人行为以及基本道德。以《新英格兰初级读本》为例, 书中每个句子都与《圣经》或道德行为相关, 强调尊重、服从、诚实、人类善良、努力工作和宽恕等价值观, 以完全关注于上帝的问答来完成, 如“问: 什么是人的主要目标? 答: 人的主要目标是荣耀上帝。问: 什么是上帝? 答: 上帝是集精神、无限、永恒、不变为一体的存在, 是智慧、权力、神圣、公正、善良和真理”^③。

(二) 建国初期

美国革命后, “德育的属性开始随着美国革命而发生变化”^④, 由关注个

^① M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 15.

^② 一种将印有数字、字母、主祷文或是一些含有《圣经》句子和教义等内容的羊皮纸或纸, 覆上一层透明角质物作保护, 与一个浆状的木片胶合在一起的“书”。

^③ B. E. McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, New York: Teachers College Press, 1999, p. 4.

^④ D. H. Parkerson, J. A. Parkerson, *Transitions in American Education: A Social History of Teaching*, New York: Routledge Falmer, 2001, p. 127.

人拯救的宗教教育开始转向培养合众国公民所需要的“共和美德”(republican virtue)^①。

建国初期产生了教育界争论至今的一个论题：民主社会中如何在自由与秩序间建立平衡？“对许多美国人而言，自由和秩序的平衡是通过教育来实现的，他们认为，如果个人接受教育具有美德就可以享有自由。”^② 对教育、美德、自由之间关系的认识成为美国公民教育的起点，也成为此时德育的主导思想。

托马斯·杰斐逊 (Thomas Jefferson) 是《独立宣言》的撰写人，曾担任美国第三任总统，其公民教育思想至今仍对美国人产生影响。杰斐逊认为民主政府就是民众治理（民治）的政府，受过良好教育的公民是民主国家政权的基础，故应向所有儿童提供受教育的机会。学校应提供较为全面的学习科目，尤其是历史知识的学习，使学生具有善良的心地、健康的身体，能自由地从事职业和其他一切正当的追求，这些是他们获得幸福和道德的能力，也使社会达到自由与秩序的平衡。

本杰明·富兰克林 (Benjamin Franklin) 在美国独立前后，以其知识功利化观念影响了数代美国人。他编写的《穷查理历书》(Poor Richard's Almanack)，将许多富有智慧的成语箴言印在历书每页之间的空白处。这些箴言的主要内容是教人把美德作为发财致富的手段并培养这些美德，其中如“勤奋是幸运之母”、“诚实是最好的策略”、“天助者自助”等，成为人们耳熟能详的美德格言和行动指南。

建国后，热爱美国、热爱新政权开始成为学校德育的内容，德育的主要形式仍是阅读和背诵教材、宗教材料。诺厄·韦伯斯特 (Noah Webster) 所编撰的拼音书、语法书和阅读书三本一套《英语语法规则》(A Grammatical Institute of the English Language)，将新教徒的宗教美德与公民美德、爱国

① 指建立于新教《圣经》基础上的纪律、牺牲、朴素和才智等道德品质。见 C. F. Kaestle, *Pillars of the Republic: Common Schools and American Society 1780—1860*, New York: Hill and Wang, 1983, p. 5.

② J. Spring, *The American School: 1642—2000* (5th ed.), New York: McGraw-Hill Higher Education, 2001, p. 59.

主义融为一体，出版后即反响热烈，成为美国建国初期影响力较大的学校教科书。此时，强制性灌输、教义问答法仍是主要的教学方法。

（三）公共学校运动时期

19世纪30—60年代，工业化、城市化、移民潮、民主政治的发展，挑战着原有的社会、政治、经济和文化秩序，促使美国东北部率先工业化的州兴起“公共学校运动”（common school movement），推行免费初级公共学校教育。

“公共学校之父”霍拉斯·曼（Horace Mann, 1796—1859）在担任马萨诸塞州教育委员会（Massachusetts Board of Education）秘书12年期间，撰写发表了大量的演说和文章，论述学校德育和儿童早期德育的重要性，提出公共学校德育应超越教派、党派纷争，传授为公众普遍接受的非宗派美德，提供基本政治教育而不涉及政治争论等观点。曼的这些见解都成为美国公立学校德育的传统原则。

“确保新教盎格鲁—美国（Protestant Anglo-American）文化的统治，缓解社会阶级间的紧张状态，根除犯罪和贫困，稳定政治制度，塑造爱国公民”^①，是美国建国后学校德育的主要目的。公共学校德育的主要手段仍是学习教科书，教科书在德育中占据着核心的地位。威廉·霍姆斯·麦吉菲（William Holmes McGuffey）的《麦吉菲读本》（*McGuffey Readers*）系列阅读课本成为19世纪中、后期影响力最大的教科书。该读本内容涵盖历史、文学、神学和自然科学，精选大量包含德育意义的故事、寓言、格言、诗歌等，由浅入深地对公共学校的学生持续进行道德教化。由于读本内容包含的道德教诲与公共学校的目标相符合，因而广受欢迎，影响了数代美国人的心灵。^②

^① J. Spring, *The American School: 1642—2000* (5th ed.), New York: McGraw-Hill Higher Education, 2001, p. 103.

^② 据估计，1836—1920年，《麦吉菲读本》至少销售了1.2亿册，销量仅次于《圣经》和《韦伯斯特词典》，甚至1961年以后，读本仍然以每年3万册的速度售出。见J. H. Westerhoff III, *McGuffey and His Readers: Piety, Morality, and Education in Nineteenth-century America*, Nashville, Tenn. : Abingdon, 1978, pp. 14-15.

公共学校德育的内容包括“传统的清教徒道德和 19 世纪好公民概念相混合的价值观”^① 教育、爱国主义教育、公民知识教育、泛新教宗教德育以及资本主义发展所需的道德品质教育，教育手段仍以死记硬背教科书为主。

二、现代工业社会中的美国德育

19 世纪末 20 世纪初，美国转型为现代工业社会。在探索现代德育模式过程中，公立学校德育领域中出现了两种有分歧的观点：一种试图以保存传统道德价值观、培养个人良好品格来维护社会秩序；另一种主张用激进的手段，培养个人道德批判和反思能力来改善社会。这两种德育理念的支持者，前者坚持传统，后者倡导进步，两者间的争斗深刻影响着 20 世纪美国学校德育的理论与实践。

20 世纪美国学校德育的演变，可以三个对德育意义重大的运动阶段来表示，它们是 20 世纪 20—30 年代的品格教育运动，70—80 年代的价值与道德教育运动，90 年代的品格教育复兴运动。^②

（一）品格教育运动

工业化、城市化和移民潮是 19 世纪末 20 世纪初美国社会生活中的三大热点，由此带来美国人在生活方式、价值观念方面的困惑与混乱。面对现代化对青少年成长所带来的负面影响，传统道德价值观的捍卫者们试图探索新的德育手段，培养学生完善的品格，使之在改变了的社会环境中保持人格的完整性，不做时代邪恶诱惑的牺牲品。他们努力的结果，形成了 20 世纪 20—30 年代风靡全美公立学校的品格教育运动。

品格教育者通过各种以美德为中心的教育计划，灌输道德规范，制定行为准则，训练儿童养成良好习惯。由威廉·J. 赫钦斯 (William J. Hutchins)^③ 所

^① B. E. McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, New York: Teachers College Press, 1999, p. 25.

^② Lames S. Leming, *Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy, and Research in Education Programs*, *Journal of Education*, Vol. 179, Num. 2, 1997, p. 12.

^③ 威廉·J. 赫钦斯为教育家和长老会牧师，其子罗伯特·M. 赫钦斯 (Robert M. Hutchins) 为著名教育哲学家、芝加哥大学校长。

撰写的《儿童道德准则》(*Children's Morality Code*)，被全国各地学校普遍效仿、采用。该准则包括自我控制、良好健康、善良、体育精神、自立、义务、可靠、诚实、敬业精神、团队合作等“正确生活十律”(ten laws of right living)，在每条准则下详细列举了应该遵守的行为规范。^① 学校要求学生在日常生活中模仿和练习这些准则，并由教师通过记录品格报告卡来评判和监督。品格教育者亦注重发挥团体中同伴影响对道德品质养成的作用，组织学生课外参加各种团体活动，像“山姆大叔的男孩和女孩”(uncle Sam's boys and girls)之类的美德培训俱乐部，尤其被视作“品格工厂”(character factory)。^②

品格教育运动因受到两个方面的挑战而衰落。其一是1928—1930年，心理学家休·哈茨霍恩(Hugh Hartshorne)和马克·A.梅(Mark A. May)在全美进行的“品格属性调查研究”(Studies in the Nature of Character Inquiry)。他们的调研表明，儿童掌握的道德规范和美德概念与其实际行为无关，教育者鼓励儿童模仿和练习的品格特征并不存在，故直接灌输美德的做法无效。

其二是以杜威实用主义德育理论武装的进步主义教育。杜威的理论不仅挑战着传统的品格教育，更对20世纪美国乃至世界德育产生巨大且深刻的影响。杜威认为，“教育即生长”、“教育即经验改造”，“因为道德的过程就是经验不断从坏经验转变为好经验的过程，所以，教育的过程和道德的

^① 如“可靠”准则中写道：良好的美国人是可信的。我们国家变得伟大和优秀是由于它的公民能够彼此完全信任。所以我将：1. 在言行方面诚实，不撒谎、欺骗、伪装，或不将真相告诉有权知道的人；2. 不怀侥幸心理去做坏事，不自欺和隐瞒真相；3. 不在未经许可的情况下拿走不属于我的东西；4. 立即做所承诺的事，如果我作出愚蠢的承诺，将立即承认错误并试着弥补任何因此造成的伤害。我将言行一致，使人们发现彼此信任很容易。见B. E. McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, New York: Teachers College Press, 1999, p. 50.

^② 出自童子军运动(Boy Scout)的创始人、英国陆军中将贝登堡勋爵(Robert Baden-Powell)之口。见J. D. Hunter, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, New York: Basic Books, 2000, p. 58.

过程是完全一致的”^①。学校德育应将既定美德的灌输变作引导儿童生长、发展的过程，以儿童的现实生活为德育内容，把学校变成“一个小型的社会，一个雏形的社会”^②，使儿童置身于现实的道德情境中，通过自己理智的思考和选择，形成对现实的判断力。为此，杜威提出将学校生活、教育方法、学习课程作为“学校道德的三位一体”（the moral trinity of the school）。^③这意味着德育应以间接的方式，蕴含于学校每门学科、每种教学方法、每件事情之中。

（二）价值与道德教育运动

20世纪40—50年代，学校德育采纳部分进步主义的德育观，又保留品格教育的一些做法，诸如学生接受指导屋（homeroom）、学生俱乐部、品行记分卡等。50年代之后，学校德育的地位受到冲击，开始走向边缘化。

对学校德育的挑战主要来自：社会对科学技术与个人学历的重视，令学校重视智力成就和学业技能，轻视德育；冷战思维下，德育注重教导学生忠诚国家、为美国与苏联在经济与军事上的竞赛作贡献，较少关注个人道德责任；受“达尔文主义”（Darwinism）、“逻辑实证主义”（philosophy of logical positivism）等文化思潮的影响，美国人日益将道德视作相对的、个人的事务，导致学校回避可能会被认为是个人隐私的道德问题。由此，学校德育逐步衰退，以至于20世纪50—60年代被视作美国德育的“荒凉时代”（Inhos-pitable Time）。^④

20世纪60年代后期，德育开始踏上复兴之路。针对公众既希望学校以道德教育下一代，又不希望学校干预学生家庭所传承的价值观的心态，学校德

① 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社1981年版，第248页。

② [美] 约翰·杜威著，赵祥麟等译：《学校与社会·明日之学校》，人民教育出版社2005年版，第31页。

③ [美] 约翰·杜威著，王承绪等译：《道德教育原理》，浙江教育出版社2003年版，第24页。

④ R. H. Hersh, et al., *Models of Moral Education: An Appraisal*, New York: Longman Inc., 1980, p. 23.

育选择保持中立的态度，将德育仅作为不含价值判断的知识传授，训练学生在道德生活中自我判断、选择和决策的能力。1966 年出现的价值澄清（the values clarification model）和道德认知发展（the cognitive moral development model）两种德育模式，它们都秉承了杜威的德育思想，具有道德上的相对主义、教育上的过程主义属性，合乎当时占社会主导地位的个人主义精神，因而“统治着美国道德或价值教育领域”达 20 年。^①

价值澄清和道德认知发展模式兴起的另一个重要原因在于它们的创始人都是心理学家，反映出心理学在学校德育中地位的上升。当道德被视为个人私事、不宜由公立学校教授时，心理学则因其科学性、中立感而被认可，心理治疗法成为学校德育中广受推崇、应用的方法。20 世纪 60—70 年代，心理学的假设、概念和范式在很大程度上决定着人们对道德生活的看法和实践。

（三）品格教育复兴运动

20 世纪 80 年代以来，随着新保守主义思潮在美国全面兴起，针对青少年品行问题较为严重的现象，学校德育中相对主义和过程主义的取向广受诟病。社会迫切要求学校能更加深入和负责地对学生进行道德教育，倡导传统的美德中心教育的个人和团体受到广泛支持。

1992 年，28 位专家参加了位于科罗拉多州阿斯彭（Aspen, Colorado）的约瑟夫森学院（Josephson Institute）主办的研讨会，会议主题为“道德与品格教育：应做些什么？能做些什么？将做些什么？”会后，与会人员签署了著名的《阿斯彭宣言》（Aspen Declaration），成立了“关心品格联盟”（Character Counts! Coalition），将“形成民主社会基础”的六种核心价值，即“信任、尊重、负责、关心、公平和公民意识”作为“六大品格支柱”（six pillars of character），付诸品格教育实践。1993 年，“一个全国性的、非营利、非党派的团体，致力于培养青年人良好品格和公民美德，以此作为促进更富有同情心和责任心的社会之道”的组织——“品格教育伙伴”（Character Educa-

^① J. S. Leming, Synthesis of Research in Search of Effective Character Education, *Educational Leadership*, Nov. 1993, p. 64.

tion Partnership, CEP) 成立。^①

1994 年，众议院和参议院一致同意采纳支持品格教育的联合决定，规定每年的 12 月 16 日为“国家关注品格周”(national character counts week)。同年，总统和国会以对联邦教育部的“品格教育领航员合作伙伴拨款计划”(Partnerships in Character Education Pilot Project Grant Program) 提供联邦品格教育基金的方式，正式认可品格教育，至此形成了“美国 20 世纪初以来最强大的美德中心教育运动”^②。在联邦、州政府以立法规定和资金援助的激励之下，品格教育在全美各地学校中迅速普及开来，发展成为当代美国德育的主流。

鉴于在 20 世纪 90 年代兴起的品格教育运动与 20 世纪初的品格教育运动，二者在运动发起的理由和方法论方面“具有非常多的共性”^③，通常人们将这次提倡恢复美德中心的品格教育运动称为品格教育复兴运动或新品格教育运动。

第二节 美国德育的主要理论

20 世纪美国现代德育探索可归结为两种不同的德育理念之争，即对德育是传授美德、形成个人的良好行为习惯，还是培养个人独立的道德推理和判断能力的不同观念之争。20 世纪初，这两种立场的支持者分别为传统的品格教育者和以杜威为代表的进步主义教育者，他们各自形成理论流派，指导着德育实践。

^① M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, pp. 21-22.

^② B. E. McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, New York: Teachers College Press, 1999, p. 91.

^③ J. S. Leming, Whither Goes Character Education? Objectives, Pedagogy, and Research in Education Programs, *Journal of Education*, Vol. 179, Num. 2, 1997, p. 14.

一、培养道德理性的理论流派

20世纪中后期，体现杜威教育思想的德育理论流派中，最值得关注的是价值澄清理论与道德认知发展理论，它们是当今美国德育领域两个最富影响力的理念派别。

(一) 价值澄清理论

1966年，路易斯·拉思斯、梅里尔·哈明和悉尼·西蒙三人合著的《价值与教学：课堂价值教学工作》出版。这标志着价值澄清作为一个独立的理论流派正式诞生。价值澄清模式迅即被广泛应用于美国学校的德育实践中。

价值澄清理论以两个基本假设为前提：(1) 现代社会充满价值观的混乱与冲突，它们是儿童身心发展受到影响并产生行为问题的根源，价值观教育具有必要性；(2) “价值观是个体经验的产物”^①，故价值观既有个体性，又随着个体成长而产生与发展，是相对的、个人的而不是普遍的、绝对的，现代社会中没有公认正确的道德原则或价值观。基于此假设，价值观教育必须尊重个人的主体性和自由选择的权利，教育的目的不是以灌输方式将预先确定为“正确的”价值观强加给学生，而是教给学生能持久发挥作用的技术或方法，使他们在未来生活中能够独立解决所面临的各种价值选择的两难问题。

价值澄清理论包含四大关键要素。

(1) 以生活为中心。价值澄清的注意力主要放在解决与学生生活有关的问题上，特别是那些使青少年感到困难和困惑的政治、工作、家庭、友谊、爱情和性、吸毒、闲暇或个人趣味等诸多方面的问题。

(2) 接受现实。为澄清价值必须不加判断地接受他人的立场，只需要原原本本地接受他人而不需要对他人的言行进行评价。这意味着帮助他人接受自我，彼此开诚布公。

(3) 鼓励进一步反思。接受之后更要反思，特别是全面反思价值问题。

^① L. E. Raths, M. Harmin, S. B. Simon, *Values and Teaching: Working with Values in the Classroom* (2nd), Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1978, p. 33.

要鼓励学生作出更加明智的选择；更清楚地意识到什么是所珍爱与珍视的；更好地将选择的结果整合到日常行为之中。

(4) 培养个人能力。人不仅能深刻反思价值问题，而且能整合他们的选择、珍视和行动，并能够在日后表现如一。所以，价值澄清不只是鼓励训练澄清的技巧，还要培养个人深思熟虑地进行自我指导的能力。

根据拉思斯等人的观点，任何信念、态度等要成为个人的价值观，必须同时符合他们所提出的七个标准。这七个标准又是个人澄清自己价值观的价值评价过程，分为三个阶段七个步骤。

选择 (choosing) 阶段：(1) 自由地选择；(2) 从各种可能选择中进行选择；(3) 对每一种可能选择的后果进行审慎思考后作出选择。

珍视 (prizing) 阶段：(1) 珍爱；(2) 愿意向别人确认自己的选择。

行动 (acting) 阶段：(1) 根据选择行动；(2) 以某种生活方式不断重复。

价值澄清论者建议教师采用无灌输 (nonindoctrinative) 和无判断 (non-judgmental) 的方法来帮助学生发现和重新确定自己的价值观，既不需要教授规定的价值，甚至也不强调教授“道德的”价值。为此，他们提出价值澄清的三种特定方法。(1) 对话。教师通过单独提问学生来帮助他们澄清其价值观。(2) 价值表。将描述道德两难困境的文字及提问的纸张交给学生，由其思考后私下回答。(3) 小组讨论。组织学生围绕一幅无标题的图画、一个故事或流行电影中的一个场景进行讨论。

由于价值澄清理论提倡价值观的个人性和道德的相对性，在价值观教育中强调学生的自主性和过程性，忽视甚至否定德育的具体内容和导向性，因而招致广泛的批评。曾是价值澄清理论的主要代表者之一，后来成为品格教育运动的积极分子的霍华德·基尔申鲍姆 (Howard Kirschenbaum)，强调价值澄清理论的致命缺陷在于对人性和个人道德基础的错误假设，并因此而放弃成人在教育中的指导作用。他认为，不以传统的价值观教育培养学生的是非感、良知、同情心和责任感作为道德判断基础，仅凭价值澄清过程中的技

巧训练让学生自主选择，这是一件无意义甚至危险的事情。^①

20世纪80年代中期，因自身理论与实践方面的问题以及社会大环境的变化，在品格教育复兴运动倡导者更加猛烈的批评下，价值澄清模式渐趋没落。但是，德育理论家巴里·查赞（Barry Chazan）认为，价值澄清模式的“重要性在于事实上它是教育世界中德育兴衰的晴雨表。……它也许理所当然是当代价值教育方法的最典型的代表”^②。

（二）道德认知发展理论

道德认知发展理论的主要代表人物是心理学家劳伦斯·柯尔伯格。1966年，柯尔伯格在《学校评论》（School Review）上发表论文《学校德育》（Moral Education in the School），标志着道德推理认知发展理论开始应用于学校德育实践。根据道德认知发展理论的发展历程，该理论大致分为以下两部分。

1. 道德认知发展阶段论

受瑞士儿童心理学家皮亚杰的影响，柯尔伯格在道德心理学研究方面创造性地提出道德发展的“结构—发展”理论，认为道德是儿童在与其社会道德环境的交互作用中逐步发展或建构起来的。这种发展或建构是一个分阶段、由低向高的连续历程，其中每个水平和阶段都代表着儿童通过自身积极活动和思维建构所形成的不同的道德判断结构和道德认知水平。具体地说，儿童道德判断发展分为三水平六阶段来衡量。

（1）前习俗水平。道德发展处于这个水平的儿童是根据行为对自己身体上或快感上的后果来解释好坏或区分好坏的。这个水平分为以下两个阶段。

阶段1：服从和惩罚定向阶段。以行为对自己身体上所产生的后果来决定行为的好坏，而不管这种后果对人有什么意义和价值。

阶段2：工具主义的相对主义定向阶段。正确的行为是那些可以满足自己的需要、偶尔也满足他人需要的行为。把人际关系看成是类似买卖的交换关

^① H. Kirschenbaum, From Values Clarification to Character Education: A Personal Journey, *Education & Development*, 2000 (1), Vol. 39. <http://www. eric. ed. gov>.

^② B. Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education: Analyzing Alternative Theories*, New York: Teachers College Press, 1985, p. 67.

系，交换就是“你帮我挠痒，我也帮你挠痒”的原则。

(2) 习俗水平。这个水平的儿童把满足个人的家庭、团体或国家的期望看成是有价值的，而不管这样做的直接可见的后果如何。该水平分为以下两个阶段。

阶段3：人际协调或“好孩子”定向阶段。以赞同、愉悦他人为行为取向，对大多数人赞许的行为或“正常的”行为方面的陈规戒律普遍加以遵从。往往根据动机去判断行为。

阶段4：权威和维护社会秩序定向阶段。以权威已经确定的规则和维护社会秩序为行为取向。

(3) 后习俗的、自主的或有原则的水平。在这个水平层次上，个体努力撇开群体或道德原则持有者的权威。撇开个人对群体的认同倾向而对具有合理性和适用性的道德价值和道德原则进行明确规定。该水平也分为两个阶段。

阶段5：法定契约定向阶段。个体一般都有某种功利主义倾向，倾向于根据个人的基本权利和标准去对正确的行为作出规定，这些依据是经过整个社会的严格审定并得到许可的。

阶段6：普遍的伦理原则定向阶段。个体自我选择具有逻辑完整性、普遍性和一致性的伦理原则，根据这些自我选择的伦理原则作出道德决定。^①

基于道德发展阶段理论，柯尔伯格认为必须在儿童的道德水平固结在某个低级阶段之前实施德育，刺激儿童向下一阶段发展，这对儿童具有终身积极的作用。因此，学校德育应遵循三个原则：(1)了解学生当前的道德发展的阶段水平；(2)唤起学生真正的道德冲突和意见不一；(3)向学生揭示比他所属阶段更高阶段的道德思维方式。^②

柯尔伯格提出学校德育的“新苏格拉底法”(new-Socratic approach)或“道德两难问题讨论法”(moral-dilemma discussion approach)，即是遵循上述原则设计的一种道德教育模式。在课堂运用时分为六步。(1)测评。用柯氏

^{①②} [美]柯尔伯格著，魏贤超等译：《道德教育的哲学》，浙江教育出版社2000年版，第280—282、23页。

测量表了解学生的道德发展阶段。(2)分组。将同阶段的学生分为8—12人一组。(3)选择和准备道德两难问题。所选问题要能够真正引发学生的认知冲突和意见分歧。(4)引起学生对讨论问题的正确倾向或态度，使之对即将进行的讨论有正确的期待和理解。(5)引导学生由浅入深地讨论道德两难问题，对问题中所包含的道德因素加以判断，说出道德判断的依据，作出道德推理。(6)讨论的转化和扩展。完成对某个道德两难问题的讨论后，转到围绕其他基本道德范畴组织的道德两难问题讨论上去。

2. 德育的“公正团体法”

20世纪70—80年代，外界的批评与自身实际工作的体会，令柯尔伯格转变了对个人和社会关系的看法。他修正了道德认知发展模式，在每个阶段增加了社会观点说明，以社会观的发展为轴心来评定道德发展等级，并对道德发展的阶段目标加以调整。

在德育方法上，柯尔伯格将“新苏格拉底法”转为“新柏拉图法”(new-Plato approach)，或者说由“道德两难问题讨论法”转为“公正团体法”(just community approach)。该方法特别强调集体的教育理论和民主机构的教育作用，利用公正机制在创设的公正团体中培养学生的公正观。如在学校实验“公正团体法”时设立这样几个管理原则：(1)采用直接民主管理，所有问题都提交每周一次的团体碰头会讨论与决策，在碰头会上每个师生都有一票；(2)另设多个由学生、教师和家长共同参加的常设委员会；(3)在各成员之间达成一种社会契约以规定每个人的责任和权利；(4)学生和教师的基本权利是相同的，包括自由发表意见、尊重他人、禁止身体和言语上的伤害等。

与价值澄清理论可操作性、实用性强的特点相比，道德认知发展理论的理论性很强，融哲学、心理学、社会学和教育学等学科领域的知识于一体，但在实际应用中显得过于复杂，对教师水平要求高。例如，在道德两难问题讨论中，教师对怎样引发学生的认知冲突感到力不从心，准确测量学生的道德推理能力也需花费几年时间；在应用“公正团体法”的学校中，日常管理决策都要有将学生包括在内的讨论、决策过程，这样一个复杂且费时的过程

显然在现实中有相当的难度。^① 故相对而言，道德认知发展理论在学校德育中的普及率并不高。

（三）女性主义的关怀理论

关怀理论（caring theory）是建构于女性主义视角下的道德认知发展理论的新进展，卡罗尔·吉利根与内尔·诺丁斯（Nel Noddings）被认为是该理论的奠基者和代表人物。

1977年，吉利根在《哈佛教育评论》（*Harvard Educational Review*）上，以《不同的声音：妇女的自我和道德概念》（In a Different Voice: Women's Conceptions of Self and Morality）一文，首先对柯尔伯格的道德发展理论提出批评，认为该理论所强调的公正和权利具有男性主义的偏见，提出德育要有全新的方式，将道德发展的情绪因素考虑在内，并使关怀理论居于中心地位。

吉利根认为，女性具有与男性不同的道德思维方式：（1）她们的“道德概念是围绕着对责任和关系的理解确立起道德发展的核心”^②；（2）她们更注意行为对关系的影响；（3）她们对道德决策的情境更感兴趣；（4）她们更关注真实困境而非假设困境的解决；（5）她们更可能将道德判断与移情和同情相连。吉利根将女性的道德发展界定为“关怀”之情成长的三个阶段：第一阶段，为确保生存而关怀自我；第二阶段，由责任概念产生了对自我与他人联系的新理解，试图对依赖者和不平等者进行保护，在这个阶段，善等同于关怀他人；第三阶段，通过对他人与自我关系的重新理解，消除了自私与责任之间的紧张关系，关怀成为自我选择的判断依据。^③

诺丁斯在形成以关怀伦理为核心的德育理论及其应用方面的贡献更引人瞩目。1984年，诺丁斯出版了她的《关怀：女性主义的伦理和德育方法》，提出以关怀为核心的德育理论，声称“关怀德育法将会使母亲关心与同情的声音，与父亲使用权利语言说话的声音相平衡，从而促使男性和女性的道德同

^① R. H. Hersh, J. P. Miller, et al, *Models of Moral Education: An Appraisal*, New York: Longman Inc., 1980, pp. 157-158.

^{②③} [美] 卡罗尔·吉利根著，肖巍译：《不同的声音——心理学理论与妇女发展》，中央编译出版社1999年版，第17、77页。

样发展”^①。

诺丁斯从“关怀”的一般词义解释“全神贯注”(engrossment)出发，断定关怀的予、受双方关系的基本特征为：给予关怀者(one-caring)必须显示出“全神贯注与动机移置”(motivational displacement)，而接受关怀者(cared for)也必须以某种方式对所受到的关怀“作出反应”(respond)。^②根据关怀行为的动机，诺丁斯将关怀分为自然关怀(natural caring)与伦理关怀(ethical caring)两类并对它们加以明确区分，指出前者的关怀行为出自对所爱之人的自发关爱，她称之为“我希望”(I want)，后者则出自她称之为“我必须”(I must)的道德义务，亦即当一个人的关怀行为是出自相信关怀是与人相处的合适方式时就产生了伦理关怀。伦理关怀的基础是自然关怀且非常依赖自然关怀，人们正是通过体验他人对自己的关怀而自然地去关怀他人，从而产生了“道德理想”(ethical ideal)。^③

在诺丁斯看来，由体验关怀而产生关怀是至关重要的。如果持续受到关怀使自我得到肯定，受到关怀的人不仅学会了如何去关怀，也学会了必须去关怀。尽管在任何单一时刻关怀的给予和接受总是不对称的，然而在很多时刻它们是互惠的，“关怀理论的核心是承认接受关怀的贡献，它认可道德的相互依赖性”^④。所以，“学会被关怀是道德教育的第一步”^⑤。

诺丁斯主张在学校教育中采用家庭生活中的密切关系模式，为儿童们提供“关怀练习”。她指出：“在学校许多教育计划中，儿童可以正式或不正式地在一起学习、活动，他们长大些又可以帮助年幼的儿童，这对他们形成并强化关怀意识有帮助，最终，在仔细地指导下他们可以成为社区工作的志愿

^{①②③} N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA: University of California Press, 1984, p. 1, p. 69, pp. 79-83.

^④ N. Noddings, *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*, New York: Teachers College Press, 2002, pp. 87-88.

^⑤ N. Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley, CA: University of California Press, 2002, p. 24.

者。”^①为弥补学校教育与社会学习之间的空隙，她建议重组课程：“我们应该将那些位于人类生存核心的问题、话题置于中心位置。围绕关怀的主题组织课程——关怀自我，关怀身边的人，关怀陌生人以及地球上的其他人，关怀自然界以及所有的动植物，关怀人为的世界以及理想。”^②

在教育实践中，诺丁斯提出以关怀为核心的四种德育方法：榜样（modeling）、对话（dialogue）、实践（practice）、认可（confirmation），即通过教师自身的行为、师生关系显示关怀含义；以对话的方式在交流中模仿关怀的理想，激励学生反思，促进学生构建道德理想；所有学生参与校内管理、维护、服务和低年级课堂助理以及社区服务等；对学生中值得赞扬或接受的事物表示认可，鼓励学生发展更好的自我。

二、训练行为习惯的理论主张

主张以训练学生行为习惯为德育目的和内容的品格教育者更关注实践，在理论体系建构方面相对而言显得薄弱。20世纪80年代中后期，在品格教育复兴运动众多领导人中，发展心理学家和教育家托马斯·里考纳（Thomas Lickona）的全面综合品格教育理念，在理论与实践方面具有较大的影响力。

作为品格教育运动的倡导者，里考纳赞同有关美国社会道德衰退的观点，将其归结为20世纪60年代以来个人主义、相对主义泛滥所致。他认为，人类社会共享着生存所必需的、基本的价值观，所有成年人都应以直接或非直接的方式将这些核心价值观教给儿童，否则“就等于为德育的失败掘好坟墓”^③。里考纳将公立学校德育内容概括为“两个伟大的道德价值”——尊重和责任（respect and responsibility），认为这两个价值构成了普遍公共道德的

^{①②} B. E. McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Shaping of Character from Colonial Times to the Present*, New York: Teachers College Press, 1999, pp. 88-89.

^③ T. Lickona, The Return of Character Education. *Educational Leadership*, Nov. 1993, pp. 6-11. <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77>.

核心，是学校必须教给学生的“第四和第五个 R”^①。

在《为品格而教：学校怎样教授尊重与责任》一书中，里考纳将“品格”定义为由道德生活必需的道德知识（moral knowing）、道德情感（moral feeling）、道德行为（moral behavior）三个部分所构成，每一部分都与其他两个部分相联系。好品格就是知善（knowing the good）、向善（desiring the good）和行善（doing the good），它是由思想（mind）的习惯、心灵（heart）的习惯、行动（action）的习惯所养成。^②

根据良好品格的知、情、行三个要素间的互动关系，里考纳提出品格教育的“全面综合法”（comprehensive approach）。所谓“全面综合的品格教育方法，首先是品格的全面综合概念，其次是品格培养的全面综合方法”^③。该方法包括 12 条应用于课堂内外的教育策略。其中要求教师在课堂上做到：（1）作为施爱者、榜样和导师，关爱、尊重学生，树立良好榜样，支持学生亲社会行为、纠正有害行为；（2）将教室建成一个关心社区，帮助学生相互了解、相互尊重和相互关心，感到团体成员关系的可贵；（3）实施道德纪律，利用制定和推行规章作为契机培养学生的道德推理、自律和对他人的普遍尊重；（4）营造课堂民主气氛，包括让学生参与决策、分担责任，使课堂成为学习和生活的良好场所；（5）通过课程教授价值，利用学术性学科作为反思道德问题的载体；（6）采用合作学习法教给学生相互帮助、协同工作的倾向与技能；（7）通过培养学生的学习责任感以及对学习和工作的重视来培养学生的“职业良知”；（8）通过阅读、写作、讨论、决策练习和辩论，鼓励学生进行道德反思；（9）教给学生解决问题的方法，使之具有能力并承诺以公平、非暴力方式解决冲突。

该方法要求学校在全校范围内做到：（1）培养学生超越课堂之外的关心，运用榜样的激励作用和为学校、社区服务帮助学生学会通过给予关心来关心

^{①②} T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: BANTAM BOOK, 1991, pp. 42-43, p. 51.

^③ Tianlong Yu, *In the Name of Morality: Character Education and Political Control*, New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2004, p. 111.

他人；（2）创建学校积极的道德文化，通过校长的领导、学校纪律、校园社区感、学生民主管理、成人道德社区、道德问题演讲等，形成全校大环境，支持和强化课堂传授的价值观；（3）吸收家长和社区人士作为价值观教育的合作伙伴，协助家长当好学生的第一任道德教师，鼓励家长支持学校的品格教育，在强化校园价值观教育方面寻求社区（如教会、商业机构以及媒体等）的帮助。①

显然，里考纳将学校内外所有人员、环境、资源、活动等因素都看成是学生品格形成的影响源，试图以积极的方式使之成为培养学生品格的“教育者”，正如他自己所说：“为获得教育效果，品格教育必须全面地、有意识地利用学校生活的各个方面作为良好品格培养的机会。全面综合教育方法寻求通过教师的榜样、课程的学科自律、严格的学业标准、体育和其他课外活动的指导、规章和纪律的运用、学校的智力和道德氛围来培养学生的德行。全面综合教育方法承认学校道德生活的每一件事情都对学生的品格具有或好或坏的影响。”②

第三节 美国德育的当代进展

美国的创建者们将培养具有“共和美德”的公民视作建立民主自治政府的“伟大政治实验”获得成功的保障，并且以此作为创建和扩大公立学校教育的基本理念。建国二百多年来，为民主社会培养“聪明且善良”（smart and good）③的、负责的公民，一直是学校教育的主要目标。

一、学校德育的内容及目标

品格教育复兴运动使以美德为中心的品格教育成为美国学校德育的主流，

①③ T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: BANTAM BOOK, 1991, pp. 68-70, p. 6.

② T. Lickona, Religion and Character Education, *Phi Delta Kappan*, Sep. 1999, p. 23.

1998年，“美国50个州中有48个州已经或正在实施强调品格教育的州标准”^①。但因对“品格教育”的内涵与外延至今没有清晰、统一的界定，故对品格教育目标的表述也不尽相同。

美国联邦教育部将“促进年轻人增强品格和公民意识”作为其六大目标之一，将品格教育看作是一个学习过程。在此过程中，学生及成年人在“学校共同体”(school community)中相互理解与关心，依据诸如尊重、公正、公民道德和公民意识以及对己对人负责等核心道德价值观行动。^②

美国品格教育委员会(National Commission on Character Education, NCCE)将品格教育定义为“由学校员工与家长、社区成员联手有意而为的教育手段，以帮助儿童和青年人成为有爱心、有原则性和责任感的人”。品格教育的目标是帮助儿童成为有道德责任感、自律的公民。^③

从学者的观点看，“品格教育是一种教育途径，教育的重点是培养社会普遍认为有价值的美德和行为模式”^④。也有研究者将公立学校在K—12年级中为促进学生品格发展、评价学生与品格相关行为所开展的活动均视作品格教育，将预防吸毒和酗酒(drug and alcohol prevention)、预防暴力(violence prevention)、服务学习、社会情感学习等都归于品格教育范畴，因为它们都是由学校有计划实施的教育，目的是帮助青少年形成与发展积极的、亲社会的道德和公民的品质和行为。^⑤

综上所述，在品格教育名义下的当代美国学校德育的内容与目标大致可归纳为：以价值观传授为核心的道德品质教育，以亲社会情感和能力培养的公民资质教育，以善行训练和恶行预防为内容的行为规范教育。在学校德育

^① L. Nielsen, New Study Shows States Returning to Character Education, *Character Educator*. Jun. 1998, p. 9.

^② <http://www2.ed.gov/admins/lead/character/brochure.html>.

^③ K. A. Vess and D. A. Halbur, Character Education: What Counselor Educators Need to Know. <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED475389.pdf>.

^④ J. S. Leming, Social Studies Research and the Interest of Children, *Theory and Research in Social Education*, 1997 (25), p. 4.

^⑤ M. W. Berkowitz and M. C. Bier, What Works in Character Education: A Research-Driven Guide for Educators, *Character Education Partnership*, Feb. 2005, p. 3.

实践中，这三部分是既有区别更有密切联系的整体。

（一）道德品质教育

道德品质教育以传授核心价值观、培养有助于个人发展的素质和品格为主要内容与目标。在种族、文化、政治、宗教多元化的美国社会，对于公立学校应传授哪些价值观和美德，公众、专家与政府的观点并不完全一致。

1994 年，第 26 届盖洛普民意测验（Gallup Poll）结果显示，公众认为美德包括尊重、勤奋、努力工作、坚韧、公正、同情心、文明礼貌、自尊、自信。^① 畅销书《美德书：伟大的道德故事宝库》（*The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories*）的作者、曾任联邦教育部长等职的威廉·贝内特（William Bennett）将同情、责任、友谊、工作、勇气、毅力、诚实、忠诚、自律作为基本美德；里考纳以尊重与责任为核心，提出学校还应教授如诚实、同情、自律、公正、助人、审慎、合作和勇敢等系列价值观。^② 华盛顿州以法律形式要求学校教给学生“诚实、正直、信任、尊重自我和他人、对个人的行动与承诺负责、自律与节制、勤奋和积极的工作态度、尊重法律和权威”等。^③ 加利福尼亚州《教育法》第 44790 条规定，在加州所有的公立学校 K—12 年级实施伦理道德和公民价值观教育计划，提出基本的、共同的伦理道德和公民价值观至少包括个体尊严与价值、公平和平等、诚实、勇气、自由、自律、社会责任感、社区与公共的福祉等。^④

虽然美国公立学校道德品质教育中没有统一的核心价值内容规定，但有些德目，如诚实、负责、尊重、关心、自律、勇敢、公正、同情/宽容等为大

^① M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 33.

^② T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: BANTAM BOOK, 1991, pp. 45-46.

^③ R. W. Howard, et al., Politics of Character Education, *Educational Policy*, Vol. 18 No. 1, January and March 2004, pp. 188-215.

^④ California Education Code Section 44790 Chapter 3.8, “Ethics and Civic Values in the Schools”.

多数人所肯定。学校德育就是通过各种教育教学的手段与方式，将这些美德教给学生，培养他们的道德品质。

（二）公民资质教育

1994年实施的《2000年目标：美国教育法》提出美国教育的八个目标，其中第三个目标要求：修完四年级、八年级、十二年级课业的学生，“应显示出足以应对包括……公民与政府科（civics and government）课程方面的挑战……以使他们能够成为负责任的公民。”为此，法案要求学校负责让所有学生都“参与到促进和展示良好公民资质、社会服务和个人责任感的活动中”。

学校通过正式与非正式课程实施公民资质教育（citizenship education），让学生明确和持续地学习有关民主政治社会和宪法秩序的基础性概念和根本价值观，培养对有关公民问题的决策和参与公民事务的技能。公民资质教育由公民知识（civic knowledge）、公民技能（civic skills）、公民品质（civic dispositions）三部分构成。其中，公民知识是公民教育的内容，指公民应当知道什么；公民技能是公民在行使公民权利、履行公民义务时应有的技能；公民品质是指在维护和改善宪政民主中所必需的私人品质和公共品质。^①

“良好的公民政府主要依靠公众有见识、美德和参与。显然，公民教育需要品格教育为基础，而由有效的品格教育奠基的道德反思能力又可以在公民教育中得以合适地构建和扩展，由对现代民主社会不同阶层间冲突的目标和利益的思考加以检验。”^②故而公民教育既可视作学校德育的一种形式或组成部分，以促进和培养公共德性/品质为主，亦可视作学校德育的互补部分，因为公民教育不仅要让学生具有公共德性/品质，更侧重于培养和训练年轻人参与民主社会生活的愿望、知识与能力。

（三）行为规范教育

研究表明，综合、高效的品格教育不仅能有效地促进良好品质的培养，

^① M. S. Branson, The Role of Civic Education. http://www.civiced.org/papers/articles_role.html.

^② J. D. Hoge, Character Education, Citizenship Education, and the Social Studies, *The Social Studies*, May/June 2002, pp. 104-106.

也是预防学生中包括攻击性和反社会性行为、酗酒、青少年性行为、犯罪、学业落后等行为问题在内的有效手段。根据美国联邦调查局（FBI）1990年的统计数据，在教师眼中，学生最严重的行为问题是吸毒，其次是酗酒，少女怀孕排在第三位，以后依次为自杀、强奸、抢劫、攻击。^①《2000年目标：美国教育法》中的第七个目标是：建设安全、纪律严明、无酗酒和吸毒的学校。为此，法案要求各地教育机构为K—12年级学生开发连贯、综合的预防吸毒和酗酒教育计划，将预防吸毒和酗酒课程作为连贯、综合健康教育的组成部分。

二、学校德育的途径与方法

由于美国学校管理地方化的传统，各州、学区和学校的德育形式多样、途径广泛，难以尽述。归纳起来，学校德育的途径与方法大致有以下一些。

（一）课程教学

课程教学是学校教育的主要内容，根据课程性质、内容及其对学生的作用，从学校德育角度看，可将课程分为三类。

1. 品格教育课程

从殖民地时期至今，美国学校始终将课程教学作为传授美德、培养学生道德品质的主要方式。在学校课程体系中并没有专门的德育课程，但这并不意味着学校不“教授”道德品质或不“讲”道德，正如品格教育家凯文·瑞安（Kevin Ryan）所强调的：“我们所提倡的是，所有年级都可以将美德内容精心整合到每门学科的教学之中，数学、社会科甚至体育课教学都可以作为美德传递的载体。”^②通过学科教学进行德育的途径主要有以下几种。

一是教材中各种富含德育意义的文章、故事，各个历史人物身上展示的优良品德，这些都是生动的德育素材；二是教师在教学中所采用的教学方法

^① W. Kilpatrick, *Why Johnny Can't Tell Right from Wrong?* New York: Simon and Schuster, 1992, p. 100.

^② K. Ryan, K. E. Bohlin, *Building Character in Schools: Practical Ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco, CA: Jossey-Bass A Wiley Imprint, 1999, p. 96.

所具有的德育效果，如“故事叙述法”。这种方法能够抓住人的想象、触动人的心灵，以吸引而非强制、引发而非逼迫的方式进行德育，因此“讲故事是进行儿童品格情感因素培养的自然方式”^①。又如“合作学习法”，让若干拥有共同学习目标的学生一起学习，共同完成特定的学习任务。这种方法所具有的德育效果在于教会学生合作的价值；构建班级良好人际关系；教会学生生活技能；改善学生的学业成就、自尊和对学校的态度；抑制竞争的潜在负作用等。^②

采用专门的品格教育课程方案（character education programs）是课程教学育德的另一种方式，通常由学校自主开发或向品格教育组织、研究机构购买。这些课程方案以教授特定道德品质为心目目标，其教育目的性更强，对促进学生道德品质发展的效果更明显。专业性品格教育课程方案有许多，仅以哈特伍德研究所（Heartwood Institute）开发的“哈特伍德课程”（The Heartwood Curriculum）为例，这是一个运用世界文学作品直接传递基本伦理和价值观念的多元文化课程计划，围绕“勇气、忠诚、公正、尊重、希望、诚实和爱”七个普遍的道德价值来组织，目的在于“通过世界文化和传统中共有的、具有普遍性的美德来培养学生的道德修养和伦理判断”^③。每个年级的课件中有一套选自获奖的、古典的、多元的文学作品，包括民间传说、传奇、传记、英雄故事等，以帮助学生理解身边的社会，发现这七个普遍价值对世界的贡献；与之配套的教师教学指南；课程卡；宣传七个价值观的招贴画；用于结合故事、地理和社会科内容进行道德问题讨论的世界地图。

教师根据课堂教学手册，按照预习、阅读、讨论、活动、跨学科思考、综合性学习、收集资料和达到课程目标的顺序教学，鼓励学生参加写作、编故事、小组互动练习，激励学生深入思考、分享经验、反思个人的观念，充分理解课程目标并应用到日常生活中。由于整个课程的设计使得教师将品格

^{①②} T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: BANTAM BOOK, 1991, pp. 79-81, pp. 186-188.

^③ J. D. Hunter, *The Death of Character: Moral Education in an Age without Good or Evil*, New York: Basic Books, 2000, p. 120.

教育整合到文学、社会科、艺术和音乐课程之中，被研究者认为是小学一至六年级品格教育课程中所发现的最好的道德品质培养方案之一。^①

2. 公民教育课程

学校公民教育正式课程的教学任务是传授公民知识、培训公民技能、养成公民应有的基本品质。基本的公民品质包括道德责任感、自律、尊重每个人的价值与尊严之类的私人品质，而热心公益、文明礼貌、尊重法规、批判性思维以及愿意去倾听、谈判与妥协等则属于公共品质。如果说品格教育课程侧重于培养公民品质的话，那么，公民知识和公民技能的养成与训练，则主要通过公民教育课程来实现。因此，美国所有州都要求学校有公民与政府科课程教学，但课时与要求各不相同。四分之三的州有法律规定教授特定公民问题。有一半以上的州目前要求高中生学习一门政府或公民科（a government or civics course）的课程。

学校公民教育的主要课程是包括历史、地理、政治、经济等学科课程在内的社会科（social studies），“公民教育是社会科课程确定的部分。有关政府、法律、公民职责与权利的教育内容都结合在社会科课程计划中”^②。1994年，全国社会科委员会（National Council for the Social Studies, NCSS）出版了《期待优秀：社会科课程标准》，用于指导全美学校社会科教学。

《社会科课程标准》将一个或几个相关学科领域加以合并，为所有年级的社会科课程提供十个主题的参考内容，具体为：文化；时间、连续性和变化；人们、地方和环境；个人发展和身份；个人、团体和公共机构；能力、权力和统治；生产、分配和消费；科学、技术和社会；全球关系；公民理想和现实。这十个主题构成的课程体系有两个重要的特征。一是彼此

^① M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 44.

^② J. D. Hoge, Civic Education in Schools, ERIC Digest. Bloomington, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education. <http://www.ericdigests.org/pre-9210/civic.htm>.

相关性。如为了理解文化，学生需要理解时间及其连续和变化性，人与地方和环境间的关系，公民理想和实际；为了懂得能力、权力和统治，学生需要知道文化间的关系，人与地方、环境间的关系，个人与团体、公共机构间的关系。二是体系的整体性。这些主题引自所有社会科学的学科和相关的学科、学术领域，构成社会科课程设计的框架，为州和地方的课程标准提供完整的框架。^①

各州根据《社会科课程标准》制定自己的课程体系，课程名称不尽相同。加利福尼亚州类同于“社会科”的课程为“历史—社会科学”(history-social science)，根据加州教育部审订的“历史—社会科学”参照标准，课程的主要目标有三个“知识与文化的理解”、“理解民主和公民价值观”、“获得技能和社会参与”，教学目标如表 3-1 所示。^②

表 3-1 课程的三个主要目标

课程目标与要求	教学目标
知识与文化的理解： 整合历史与其他人文学科、地理和社会科学知识	培养学生在历史与包括道德在内的人文学科、地理、经济、社会学和政治学方面的知识素养，包括“历史素养”、“道德素养”、“文化素养”、“经济素养”、“社会政治素养”
理解民主和公民价值观： 理解美国的国民性、宪法传统、公民价值观、权利和责任	将对民主和公民价值观的理解放在对国民性和宪法传统理解的核心；理解公民价值观是多元化社会所有团体中形成国家宪政秩序与提高凝聚力的基础；理解所有公民的权利与责任，包括“国民性”、“宪法传统”、“公民价值观、权利和责任”

^① National Council for the Social Studies, *Expectations of Excellence: Curriculum Standards for Social Studies*, Washington DC: National Council for the Social Studies, 1994, pp. 13-15.

^② California Department of Education, *History-Social Science Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*, 2005.

续表

课程目标与要求	教学目标
获得技能和社会参与： 获得称职公民的基本技能，如学习技能、批判性思考技能、参与技能	培养学生的参与技能、批判性思考技能和基本学习技能，提高学生的参与公民政事能力。课程教学培养学生最基本的技能是获得信息、判断其价值，在证据基础上得到理性结论，发展合理判断

以上三个课程目标相互联系，形成一个整体，贯穿于整体课程体系。教学内容随着年级的增长而深入、丰富、扩展。从幼儿园直至 12 年级的课程内容、教学时间如表 3-2 所示。

表 3-2 整体课程体系

年级	课程标题/学习时间	课程主要内容
幼儿园	现在和很久以前的工作和学习（一年）	1. 学会共同工作； 2. 共同工作：探索、创造和交流； 3. 伸向过去
一	儿童在时空中的位置（一年）	1. 培养社会技能和责任感； 2. 扩展儿童的地理和经济世界； 3. 培养多元文化意识，现在和很久以前
二	产生差异的人（一年）	1. 满足我们需要的人们； 2. 我们的父母、祖父母和很久以前的祖先； 3. 来自多种文化的人们，现在和很久以前
三	连续与变化（一年）	1. 本地历史：发现我们的过去和传统； 2. 国家历史； 3. 通过传记、故事、民间故事、传奇与平凡和非凡的人会面
四	加利福尼亚：一个变化的州（一年）	1. 物理环境：加利福尼亚及其外部； 2. 哥伦布来到之前的定居点和人们； 3. 探索和殖民地历史； 4. 使命，牧场，争取独立的墨西哥战争； 5. 淘金，建国和西进运动； 6. 人口快速增长期，大规模农业，与美国的其他联系； 7. 现代加利福尼亚：移民、科技和城市

续表

年级	课程标题/学习时间	课程主要内容
五	美国历史和地理： 创造一个新国家 (一年)	1. 哥伦布来到之前的土地和人们； 2. 探险时代； 3. 殖民定居地——弗吉尼亚定居者，新英格兰生活，殖民地中部； 4. 穿越阿巴拉契亚（Appalachian）西部山脉定居； 5. 独立战争； 6. 生活在年轻的共和国； 7. 新国家的西部扩张； 8. 过去与现在的连接：那时和现在的美国人
六	世界历史和地理： 古代文明（一年）	1. 早期人类和人类社会的发展； 2. 近东和非洲文明的开始：美索不达米亚、埃及和库什； 3. 西方思想的基础：古希伯来人和希腊； 4. 西方与东方的会面：印度和中国的早期文明； 5. 东方与西方的会面：罗马
七	世界历史和地理： 中世纪和近代早期 (一年)	1. 与过去的学识相连：揭示罗马的过去； 2. 与过去的学识相连：罗马的灭亡； 3. 伊斯兰教的成长； 4. 中世纪和现代早期的非洲国家； 5. 美洲文明； 6. 中国； 7. 日本； 8. 中世纪社会：欧洲和日本； 9. 文艺复兴、宗教改革和科学革命时期的欧洲； 10. 近代初期的欧洲：探险到启蒙的时代； 11. 连接过去与现在
八	美国历史和地理： 成长与冲突（一年）	1. 与过去的学识相连：殖民地的遗产； 2. 与过去的学识相连：新国家； 3. 美国宪法； 4. 国家之舟启航； 5. 美国人的分歧之路：1800—1850——西部、东北部、南部； 6. 走向更完善的联邦：1850—1879； 7. 工业化美国的兴起：1877—1914； 8. 连接过去与现在

续表

年级	课程标题/学习时间	课程主要内容
九	历史—社会科学选修课（两学期的选修课，可将两个单独的主题分在两个学期，也可两个学期学习一个单独的主题）	1. 20世纪和21世纪的加利福尼亚州； 2. 自然地理； 3. 世界区域地理； 4. 人文学科； 5. 世界宗教比较； 6. 区域研究：文化； 7. 人类学； 8. 心理学； 9. 社会学； 10. 历史中的妇女； 11. 种族研究； 12. 与教育相关的法律
十	世界历史、文化和地理：现代世界（一年）	1. 现代世界未解决的问题； 2. 与过去学识相连：民主思想的兴起； 3. 工业革命； 4. 帝国主义和殖民主义的兴起：印度案例研究； 5. 第一次世界大战及其后果； 6. 现代世界的极权主义：纳粹德国和斯大林主义的俄国； 7. 第二次世界大战：起因与后果； 8. 当代世界的民族主义：苏联和中国； 9. 中东：以色列和叙利亚； 10. 撒哈拉以南非洲：加纳和南非； 11. 拉丁美洲：墨西哥和巴西
十一	美国历史和地理：20世纪的连续与变化（一年）	1. 与过去的学识相连：国家的开始； 2. 与过去的学识相连：1900年之前的美国； 3. 进步时代； 4. 爵士岁月； 5. 大萧条； 6. 第二次世界大战； 7. 冷战； 8. 后冷战时代的半球关系； 9. 战后的民权运动； 10. 战后的美国社会； 11. 近期的美国

续表

年级	课程标题/学习时间	课程主要内容
十二	美国民主原则（一学期）	1. 宪法和人权法案； 2. 法院和政府工作程序； 3. 当今政府：立法与执法部门； 4. 联邦制：州和地方政府； 5. 政府比较，重点与当今世界共产主义的政府比较； 6. 当代世界的论题
	经济学（一学期）	1. 基本经济概念； 2. 经济体制比较； 3. 微观经济学； 4. 宏观经济学； 5. 国际经济概念

四年级学生需要知道加利福尼亚的自然、人文地理特征；说出 19 世纪中期前，加利福尼亚的社会、政治、文化、经济、人文生活；追溯 19 世纪中期以后，加利福尼亚经济转型和政治、文化发展的轨迹，解释它的农业和工业发展动力；懂得当地、州和联邦政府的结构、功能和权力。

八年级学生需要了解建国前的主要事件及其对美国宪政民主发展的意义；分析美国宪法的政治基础和权力的形式；理解美国政治体制基础以及公民参与的方式；分析人们对新国家的愿望和理想；建国初期美国的外交政策；1800 年到 19 世纪中期各地的发展状况和面临的挑战；早期和持续的废奴努力；内战的多重起因、关键事件和复杂后果；重建的特征与持久后果；美国工业革命带来的经济转型，社会和政治条件变化。

十二年级学生在关于美国民主原则方面，需要会解释宪法中体现的民主的基本原则和道德价值；对以下问题要进行评价并持捍卫立场：（1）公民权利和义务的范围、限制，它们间的关系；（2）公民社会的基本价值和原则，以及那些对自由社会有意义、重要的价值和原则；（3）媒体对美国人政治生活的影响；分析宪法确立的立法、执法、司法的独特作用和责任；总结高等

法院对宪法及其修正案的具有里程碑性质的解释；评价国家、州、地方选举办公室相关活动的问题；分析和比较国家、州、种族和地方政府的权力和程序；分析跨越时间的、不同政体的起源、特征和发展，强调政治民主问题，它的优势、它的障碍；分析宪政民主内部张力及其问题，懂得维持诸如大多数人统治和个人权利、自由和平等、州与国家的权力、公民不服从和法治、宗教与政府的关系等概念间平衡的重要性。

十二年级学生在经济学方面需要懂得普通经济术语、概念和经济推理；分析全球背景下美国市场经济的要素；联邦政府对经济的影响力；全球背景下美国劳动力市场要素；美国经济的总体经济行为；国际贸易问题，解释美国经济如何影响和被国外经济力量影响。

为实施这样一个多学科领域整合的课程教学，《参照标准》要求多学科领域教师以团队合作的方式，充分利用社会资源以及各种形式的资料，除了在课堂教学中组织学生讨论之外，还要通过诸如公民参与、社区服务、辩论、角色扮演、模拟审判、合作和个人项目、编制当地和口头历史、测绘等活动，为学生提供主动学习的机会。

3. 健康教育课程

1995年，全国学校健康教育标准联合委员会（Joint Committee for National School Health Education Standards）颁布《国家健康教育标准》（National Health Education Standards，以下简称《标准》），指导各地学校根据本地实际开展教学。多数学校都开设健康教育课。作为一门正式课程，其涉及的范围很广，包括饮食、睡眠，《标准》对各个年级课程教学应达到的标准均有详细规定。《标准》提出健康教育课程包含十方面基本内容：公众卫生、消费者健康、环境健康、家庭生活、心理情绪健康、预防伤害与安全、个人健康、营养、疾病防控、预防滥用物（烟草、酒精、药物）。以此解决青少年中存在的六大危险行为：吸烟问题；饮食方式导致疾病；静坐不动；性行为导致的性病、艾滋病和意外怀孕；滥用酒精和其他药物；导致故意和意外伤害的行为。《标准》提出增强学生健康素质的七个指标，使学生有能力获得、解释、理解基本健康信息和服务，能够使用这些信息和服务增进健康。在课时要求方面，《标准》提出公立学校健康教育每学年平均为13.8小时，中学

生平均每天要有 9 分钟的健康指导。^①

吸毒、酗酒、性乱与少女怀孕除了行为自身具有危害性，还会引发诸如暴力、偷盗、凶杀、自杀、性侵犯等其他伤害行为，故少女怀孕和吸毒被普遍认为是“行为问题之源”^②。吸毒、酗酒与青少年性教育成为社会关注和青少年行为教育中的重点，在此分别加以论述。

(1) 预防毒品教育。学校预防毒品教育的课程教学有两种，一是开设健康教育课，以加利福尼亚州为例。该州将预防烟草、酒精和其他药物（以下均称毒品）的教育作为健康教育课的九个教学内容之一，提出预防毒品教育要采用全面方法，包括全方位的预防与干预，以保护学生不受毒品的影响。大纲要求 K 至三年级课堂上讨论什么是毒品，它们对健康的负面影响，让学生了解如何面对周围环境中存在的这些现象，培养有益健康的技能和行为；四至六年级，培养学生选择不使用毒品的知识、技能和策略，知道不用毒品的理由以及使用的后果，知道学校禁止使用毒品的规定，意识到毒品对未成年人或所有人是非法的，掌握抵制毒品影响的必要技能，在面对它们时知道如何获得帮助并作出抵制毒品的承诺；七至十二年级中学生应知道短期和长期使用毒品的影响，知道化学药品的依赖性以及这种依赖对身体的影响，知道使用毒品对社会的影响，了解当地、州、联邦的有关法律和学校的相关政策，明白非法使用的后果，学会抵制来自同伴、媒体的影响等。^③

预防毒品教育的另一种课堂教学方式，是采用现成的反毒品教育方案，其中影响力较大的是由加州洛杉矶警察局与洛杉矶联合学区 (Los Angeles Unified School District) 于 1983 年联手开发的“抵制毒品滥用教育”(Drug Abuse Resistance Education) 方案，以构成该方案的各个单词首位字母组成的“DARE”(挑战) 而著名。“挑战”方案的课程教学由经过培训的警察来承

^① The Joint Committee for National School Health Education Standards, *National Health Education Standards*, 1995, pp. 12-69.

^② J. Bempechat, et al, *Teenage Pregnancy and Drug Abuse: Sources of Problem Behaviors*. 1989, ED 316615. <http://www.hi-ho.ne.jp/taku77/refer/teendrug.htm>.

^③ California Department of Education, *Health Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*, 2003, pp. 73-107.

担，警察在 17 周内每周给学生上一小时课，课程内容包括告知学生毒品的危害性，如何拒绝毒品，如何认识和抵制来自同伴和社会上的各种压力；对学生进行决策技能、自尊心建构的教育，帮助学生选择其他能替代毒品的健康物品；参加学习的学生签名、发誓不吸毒、不参与帮派活动。至 1998 年，全美 50 个州内有 2 600 万学生接受该方案的教育，有 70% 的学区和 1 万个社区应用“挑战”方案，全国投入近 75 亿美元。^①

20 世纪末以来，美国学校禁毒教育更加注重以科研为基础、以预防为主的课程方案。1998 年，联邦教育部决定只资助那些“以科学研究为基础”（scientifically based research）、被证实能够减少或预防吸毒的教育方案。“警惕方案”（project alert）是受到教育部称赞并列为“可仿效”的方案之一，被全国 1.5 万个学区中约 20% 的学区应用。该方案是一系列反吸毒、反吸烟的课程，被认为可“帮助学生构建持续终生的技能”，包括“如何确定使用毒品的压力之源”，“如何拥有抵制社会压力的特别方法”，“如何反驳支持毒品的争论”，“如何以几种方式说‘不’”。^②

(2) 性教育。美国学校性教育中主要有两种基本理念：一种将青少年看作能够自我决定的人，成人唯一要做的是鼓励他们的性活动要安全（避免性病）和负责（避免怀孕）；另一种认为节欲是未婚青年唯一合适的选择，也是唯一百分之百安全的性。^③ 前一种被称为“全面综合性教育”（comprehensive sexuality education），后一种称作“唯有节欲”（abstinence-only），或“婚前节欲”（abstinence-only-until-marriage）。近三十年来，美国学校性教育经历了从“安全的性”（safe sex）教育到节制性的“贞洁教育”（chastity education）变化。

1996 年，美国“性健康医学会”（Medical Institute for Sexual Health, MISH）制定、出版了《全国性教育与品格教育指导纲要》（以下简称《纲

^① http://www.dare.com/home/about_dare.asp.

^② R. Moilanen, *Just Say No Again: The Old Failures of New and Improved Anti-drug Education*, Retrieved from: <http://www.reason.com/news/show/29003.html>.

^③ W. Kilpatrick, *Why Johnny can't Tell Right from Wrong?* New York: Simon and Schuster, 1992, p. 52.

要》), 确定了以品格为基础的性教育课程的初小 (early elementary)、高小 (upper elementary)、初中 (middle school/junior high)、高中 (high school) 四个级别教育框架, 每级由七个“关键主题”(key topics) 组成, 它们是: 品格形成、人类发展、人际关系、家庭、性行为、性健康、媒体和社会 (Character Formation, Human Development, Relationships, Family, Sexual Behavior, Sexual Health, Media and Society), 每一个“关键主题”又进一步由几个“行为品质”定义其特征, 扩大教育目标。为强调每个关键主题的行为品质, 还确定了与年龄相符的次级主题, 每个次级主题概念都伴以分成四个年龄段的“发展信息”(developmental messages) 并相应地予以强化。^①

《纲要》出台标志着倡导“唯有节欲”的指导式性教育理念占主导地位, 受到布什政府大力支持, 但要求实施全面综合性教育模式的努力也未停止。2009年3月, “生活责任教育法案”(Responsible Education about Life Act) 重新通过立法, 被认为是标志着提倡“全面综合性教育”模式的开始和倡导“婚前节欲”教育模式的结束。

21世纪以来, 这两种不同的指导思想和教育模式实际上并存于学校实践中, 采取何种教育模式由学校所在的州或学区决定。例如, 根据犹他州相关法令规定, 犹他州马尼拉2006年中小学课程大纲有关性教育课程“人类的性”(Human Sexuality) 的要求为: 所有健康教育和性教育都要强调婚前节制一切性活动和婚后忠诚作为预防性病手段的重要性, 课程和教育中都要强调个人选择节欲和对婚姻的忠诚; 教材和教育资料必须经学区选择, 完全符合州法律和强调婚前节欲、婚后忠诚的政策, 禁止有对性乱、性刺激或性爱行为指导的材料, 禁止提倡同性恋和婚外性、提倡或鼓励使用避孕手段内容的材料。^② 遵照加利福尼亚州相关法令, 各个年级的性教育和性行为讨论都

^① New Sex Ed Guidelines Offer Moral Alternative to SIECUS. <http://www.eagleforum.org/educate/1996/july96/sexed.html>.

^② Board of Education, Elementary and Secondary School Core Curriculum, Manila, Utah, 2006. <http://www.dsdf.org/Board/Minutes/December06.pdf>.

必须强调整欲作为防止意外怀孕、性病和艾滋病的唯一百分之百有效的保护。① 性教育放在健康教育课“家庭生活”(family living)部分讲授。教学大纲中指出，性是人生自然和健康的部分，因此要适当讲授性的心理、社会、道德和伦理方面的内容，让学生认识到男女两性的异同以及承受不同的性后果，如少女怀孕对女性影响更大；节欲作为课程的重要主题，应强调这是青年人婚前最明智和健康的选择，更是唯一最有效的避孕方法。所有其他的避孕方法都会有失败的风险，要将其他节育方法在防止意外怀孕中有效与无效的统计数据提供给学生。②

（二）环境熏陶

法国社会学家涂尔干认为，在道德教育中，“我们拥有两种载体：首先是学校环境本身，其次是所教的东西”③。校园环境育人的途径有以下三种。

1. 营造气氛

学校通过集会、每日公告、海报、旗帜以及张贴标语、校训等方式，宣传所提倡的核心价值和美德的主题，营造校园环境气氛，引起教师和学生的重视。例如，得克萨斯州的普拉诺(Plano, Texas)学区将谦逊、勇气、纪律、诚实、爱国、尊重自我和他人、尊重权威、宽容、责任心等12种品质作为品格教育内容。学区内各学校采取不同的形式宣传这些品质，有的学校教师将这些品质贯穿在讨论、案例教学之中；有的学校在每间教室都张贴这12种品质内容，显示在电脑屏幕上，每周将其中一种品质作为全校范围推广和教育的重点。④

①② California Department of Education, *Health Framework for California Public Schools Kindergarten Through Grade Twelve*, 2003, p. 235, p. 118.

③ [法] 爱弥尔·涂尔干著，陈光金、沈杰等译：《道德教育》，上海人民出版社2006年版，第168页。

④ M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, pp. 34-35.

2. 榜样示范

品格教育者始终倡导以教育者作为道德榜样，将学校建成一个体现道德理想的“关怀社区”(caring community)，将价值观教育融入整个学校环境氛围之中。在创建学校道德教育氛围中，首先是校长要起到道德示范的作用，然后是教师要在课堂上以身作则，学校的其他员工也都要以自己的言行为学生树立学习的榜样。例如，在得克萨斯州的威尔斯(Wells)学校，“所有教职员都参与到社区服务中去。管理人员、餐厅工作人员、教练、教师和校长都坚持身体力行，因为学生始终在看着他们的言行”^①。

3. 班级氛围

良好的班级氛围对学生道德品质的影响最直接也最深刻，营造班级氛围的有效方式之一就是班会。以位于路易斯安那州新奥尔良的圣·罗萨莉(St. Rosalie)学校为例，该校利用班会，以合作的方式解决学生的行为问题。在班会上，教师指导学生就某一问题提出各自的观点，将它们记录下来加以讨论，最终形成一致性意见作为行动计划，列出时间表以将班会决议付诸实施，并将任务分配到个人身上。^②通过班会所创建的良好道德氛围，为学生提供参与民主决策的经历，使其学会如何以民主的方式解决问题，故里考纳称“班会是品格发展的手段”^③。

(三) 活动体验

美国的教育者与课程方案开发者都非常看重活动在德育过程中的作用，重视组织学生结合课程教学和学校管理开展活动，也重视通过俱乐部、学生社团等方式开展教育活动，促使学生在活动中内化知识、体验情感、指导行为。

1. 课程教学的活动

结合课程教学开展的活动，既有教师在教学中所采用的有助于调动学生

^{①②} M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 35, pp. 142-143.

^③ T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: BANTAM BOOK, 1991, p. 138.

积极性、培养学生相关品质的教学法，也有许多由专业人员开发的课程教学方案，在课程安排中都注重将德育中的知、情、行三个方面结合起来。

以“长颈鹿英雄方案”（Giraffe Heroes Program）为例，这是一个将服务学习、品格教育、公民教育结合起来，培养良好公民素质和优秀学业成绩的著名课程方案。该课程方案的核心是学生们人手一册的书《这取决于我们：青少年长颈鹿英雄方案》（*It's Up to Us: The Giraffe Heroes Program for Teens*），内容包括用于服务项目的行动方案工具，反思性问题，“长颈鹿”的励志故事（“长颈鹿”是长颈鹿方案给予真实生活中，为了公共利益而努力奋斗的英雄的荣誉称号）。课程分为三步。（1）听故事。学生们学习教材中那些“长颈鹿”的故事。（2）讲故事。学生们因学到的故事内容变得更加积极，在教材、媒介、社区和家庭中寻找更多真正的英雄。（3）成为故事。被故事中英雄所感动的学生模仿英雄，选择一个他们关心的问题，创建自己的服务项目来解决问题，而他们所做的事就成为激励他人的故事。

2. 参与学校管理服务

学生参与学校管理服务的活动有很多种，如南部的小学每逢开学时，各班都要讨论他们能够为学校做些什么工作，由教师与校长一道决定适合各个年级培养学生品质的工作，然后各个班级再开会制订具体的实施计划，挑选一位“领班”负责与校长检查所制订的计划。学生在校内的服务工作有负责“美化浴室”、维持餐厅整洁、维护校内植物园、承担办公室文字工作、照看学校商店等，各班还利用班会来评价、检查他们的工作。^①

教育者们认为，通过学生委员会（student council）的决策活动可以培养学生的公民资质，使之学会彼此尊重、反思个人的责任。“蓝带学校”鼓励学生参加学生委员会，让学生积极参与决策技能实践。如有的学校由学校领导和每班两名代表组成学生委员会，班级代表在委员会开会前，先到学生中了解他们对学校当前问题的意见和态度，然后在会上提出。学生委员会讨论这

^① M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, pp. 339-340.

些意见后，向教师、校方委员会或其他相关团体提出有关建议。^① 也有学校发挥学生委员会的作用进行校园民主管理，培养学生的责任意识，如马萨诸塞州的伯奇·米考（Birch Meacow）小学，教师每天指导学生开班会，讨论诸如怎样处理二年级学生抱怨高年级学生在课间拥占操场设施之类的问题，各班选出的代表将意见、建议带到1—3年级的初级学生委员会或四至六年级的中级学生委员会上，这两个委员会每周一次在午饭时与校长一道开会讨论解决的办法。^②

3. 开展社会服务活动

“社区服务”（community service）是美国中小学普遍采用的培养学生道德品质、公民资质教育的手段，被赋予与学校课程教育同样重要的地位。教育者们相信让学生参加学校所实施的社区服务项目，能够养成学生良好的品质，树立学生的自尊，使学生体会到自己是广大社会人际网络中的一员，必须与他人共同创造一个更美好的世界。社区服务的形式有许多，如学校组织学生发起地球节、举办环境意识竞赛、开展废物回收、垃圾管理巡逻等环保活动，或者为慈善事业募集捐款、衣物、食品，清洁社区，与聋哑学校学生联谊，帮助社区中年长者或残疾人等。^③

“服务学习”（service learning）是20世纪90年代以来兴盛于美国学校的一种社会实践活动，与社区服务、志愿者服务活动类似但又有很大区别。它不是提供单纯的辅助性服务，而是通过课程教学将社区服务与学业知识、技能结合起来，在活动设计和时间安排上给学生反思、提高的机会，使学生在服务的同时锻炼了组织、合作、解决问题等实用技能，培养尊重、负

^① M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, pp. 171.

^② T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: BANTAM BOOK, 1991, p. 24.

^③ M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, pp. 174-175.

责、同情、合作、坚持等重要品格。因此，服务学习实质上是“一种教学方法，它将有意义的社区服务体验与课业学习、个人成长和公民责任相连接”^①。

具体地讲，如果学生将市内河床上的垃圾捡走，他们是作为志愿者为社会提供服务；若学生捡走垃圾并对垃圾加以分析，然后将结果告诉社区居民并建议他们减少污染，学生所做的就是服务学习。学生在为社会服务的同时又学习水质和实验室分析，培养对污染问题的理解，学会将科学问题告诉公众，练习交流技能。在此过程中，反思自我的个性和对科学、环境、公共政策或其他相关领域的职业兴趣，以此方式，服务学习将服务与学习、社区与个人的变化结合起来。

4. 参与社团活动

美国教育者都非常重视课外活动的德育作用，将其称作“辅助课程方案”(co-curricular program)，除前面结合“课程教学”、“环境熏陶”、“活动体验”论述涉及的多种形式活动之外，还有学校组织的各种俱乐部、社团，吸引不同兴趣的学生参与。例如，在品格教育方面，俄亥俄州汉密尔顿郊区的北菲尔费尔德(Fairfield North)小学有一个“原则俱乐部”(principles club)，该俱乐部是一个综合性俱乐部，它在全校范围内提倡加强学生的自我概念，培养合作、坚毅、负责等品格，设若“负责”是这个月的主题的话，那么就会强调像“整理你的工作环境”或“按时交作业”这样的简单目标。当学生达到其中任何一个目标时，就会得到一枚奖章，月末时校长会亲自将小纪念品授予那些较好展示本月原则的学生。^②

美国中小学中都组建有各种体育运动队、俱乐部，组织学生参加体育运动不单纯是娱乐，也是良好品质养成的途径，所以，体育被认为是“辅助课程活动”(co-curricular activity)。通过让学生在与同伴相处的活动中自由选

^① R. Tatman, et al, *Character Education: An Historical Overview*. <http://cnx.org/content/m20338/latest/>.

^② M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 92.

择、决策，学校体育改变了德育脱离学生真实生活的单一教学、说教的无效，“为青年人提供了表达本能和兴趣的途径，这对发展品格很重要，它是所有德育日程表中的基本要素”^①。

（四）行为指导

行为指导是学校德育的内容和途径之一。学校以奖励和纪律的方式，规范着学生的行为。大多数学校的教师、学生辅导员、心理咨询员或社会工作者，以个人咨询、团体咨询的方式，指导学生解决学习、纪律、个人成长等方面的问题。

1. 奖励

奖励和典礼是强化和传播品格、价值观的重要方法，学校通过支持或发起奖励、认可和典礼等表明它所重视的品格类型。有三分之一获得“蓝带学校”荣誉的学校表示较常采用奖励法，奖励的方式有授予旗帜、公布优秀学生名单、在大厅设立光荣榜或学生优秀作业展览板，以及采用大展板或时事通讯的形式来表彰优秀学生。^② 学校奖励的方式和方法各校不同、形式多样，如“月度运动员奖”（Athlete Month）、“好公民奖”（Good Citizen Award），“月度骑士奖”（Knights of the Month），“月度最大进步奖”（Most Improved Student of the Month），“总统学术成绩优胜奖”（Presidential Academic Fitness Award），“最佳儿童奖”（Super Kids Awards）等。^③

2. 纪律

在学校德育实践中，纪律被视作成人的权威和对学生的约束，但这种纪律观念正在改变。近四分之一的“蓝带学校”提到它们采用“积极的纪律”（positive discipline）而不是“武断的纪律”（assertive discipline）。这些积极

^① T. C. Hunt, M. McC. Mullins, *Moral Education in America's Schools: The Continuing Challenge*, Greenwich, Conn.: Information Age Publisher, 2005, pp. 145-146.

^② P. B. Joseph, S. Efron, Seven Worlds of Moral Education, *Phi Delta Kappan*, Mar., 2005, p. 526.

^③ M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 89.

的纪律如“合作纪律”(cooperative discipline)、“明智的纪律”(judicious discipline)等，以规范的形式从正面引导学生的行为，在师生合作中考虑到学生对自尊和正面强化的需要，培养学生自律、负责和解决问题的技能。正如明尼苏达州梅普·格鲁夫(Maple Grove, Minnesota)的雪松岛(Cedar Island)小学的声明中所言：“我们相信有效的纪律必须是自我激励式的，规则要少些，重点是积极的行为，因为良好的行为可以相互感染。”^①

3. 咨询

在学校德育工作中，辅导员或咨询员起着关键性作用。他们的主要职责是帮助那些在学校出现问题的学生，通过个别咨询、小组工作和常规性的课堂教学等方式，为需要帮助的学生提供指导，同时也教那些没有问题的学生如何在社会上作出好的选择。具体运作形式以“建议者方案”(adviser/advi-see program)为例，该方案的目标是让学生学会尊重自己和他人。根据方案，每个学生选择一名教师作为自己的辅导员，他们每天见面5分钟，每周45分钟。每次见面时辅导员会和学生讨论该年龄段他们所关心的、对他们很重要的社会、情感的热点问题。平时辅导员尽量保持与学生的联系，经常关心学生成长。^②

(五) 社区合作

品格教育复兴以来，学校德育的策略之一就是充分重视教育中的环境、资源的整合作用，强调学校与所在社区、学生家长合作，建设更大范围的“关怀社区”。

1. 家校合作

父母是子女的第一任德育教师，亲子间的情感关系，使得家庭教育在青少年道德成长中意义非凡。美国学校教育中，一直都非常重视与家庭的合作。

(1) 家长配合学校的教育。父母通过以身作则、控制电视对儿童的影响、

^{①②} M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 146-149, pp. 52-53.

积极辅助学生完成家庭作业等，配合学校的教育。有的学校让学生将家庭作业带回家，就作业中涉及家庭生活中的问题与父母一起阅读与讨论；有的学校教师每周五将每个学生的进步情况写给学生父母，周一收到学生父母签名的回信等；父母与子女一起读书，与子女一道参加社区服务。

(2) 家长参与学校德育。基尔帕特里克 (W. Kilpatrick) 认为，考察一所学校的校风不能缺少对学校是否赋予家长监督权的考察。家长有权要求学校开设价值观教育、性教育、社会科、家政学、保健科学等课程，有权审查学校的教学材料。家长也应主动配合、参与学校的教育活动。^① 在“蓝带学校”有数以百计的家长积极介入孩子的学习中，作为参观者和志愿者积极、频繁地参与学校工作，在学校的演播中心、教室、出版中心、运动场以及任何需要帮助的地方，都能看到家长们的身影。^②

(3) 学校培训家长教育技能。为使家长们能够胜任教育子女的工作，更好地配合学校德育工作，培训家长教育技能成为家校合作之必需。如田纳西州孟菲斯 (Memphis, Tennessee) 的十多所学校联合举办家长培训班，家长们每周参加一次活动，每次讨论一个具体的话题，如纪律、学生在家学习的计划和督促、建立自尊、沟通技能、滥用毒品和酒精、营养等问题。此外，还有专业机构，如洛杉矶的“儿童教养改善中心” (Center for the Improvement of Child Caring, CICC) 提供父母培训系列服务，在改变父母滥用子女的成效方面广为人知。^③

2. 学校与社区合作

在文化多元化日益加深的美国社会，借助社区的力量达成道德共识，能够弥补或强化家庭教育功效，为学校德育提供良好的氛围。与学校合作的社

^① W. Kilpatrick, *Why Johnny can't Tell Right from Wrong?* New York: Simon and Schuster, 1992, pp. 253-254.

^② M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998, p. 54.

^③ T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools can Teach Respect and Responsibility*, New York: BANTAM BOOK, 1991, pp. 402-403.

区，不仅以配合姿态，让社区作为学生社会实践活动的基地，更以组织、管理者的姿态，参与和融入学校德育之中。以得克萨斯州邓肯维尔（Duncanville）社区配合学校应用杰斐逊品格教育中心（Jefferson Center for Character Education Curriculum）开发的 STAR 课程方案为例。STAR 方案是解决问题和冲突的四步决策模式，即“停步”（stop）、“思考”（think）、“行动”（act）、“回顾”（review）四个单词的简称，全部课程计划包括：（1）将 STAR 简短易学的课程整合到学校正规课程教学中，为期一周；（2）每月一个品格特征的主题实践，应用这个课程方案的学校品格教育的月度主题有“成为有目标的人”、“成为负责的人”、“成为有礼貌的人”、“成为守时的人”等；（3）教师请学生当助手在班级为同学读书或帮助解决数学问题，让学生助手在力所能及的范围内服务，给学生提供为学校服务的机会，实践每个月的品格教育主题。

在邓肯维尔，由学校和社区根据 STAR 课程方案确定每月品格教育主题，参与活动的社区成员为：（1）警察局。至少每月派一位警官到每所学校，给本月度的 STAR 学生颁发证书。（2）学校。通过各种活动来落实计划，确定 STAR 学生人选，与社区紧密联系，每学年末举行集会，所有 STAR 学生一起庆祝他们的当选。（3）商界。提供展示 STAR 方案月度主题的海报，参与“与一个学校结对”的活动，派人到学校与学生交流。（4）教会组织。在布道、宗教仪式等活动中，强调 STAR 的主题。（5）公民组织。作为该方案的主要成员，在他们的会议和项目中都强调 STAR 计划的主题。（6）地区媒体。宣传 STAR 的主题和语言，提供关于学校和社区事件的报道，特别是“成绩认可集会”。（7）青年成人。通过学校和社区的青年团体、组织，在会议与活动中提供同辈领导，强化教育语言和月度主题。^①

三、学校德育的主要特征

在经历了 20 世纪中期的兴衰变化之后，美国学校德育携品格教育复兴运

^① 转引自郑富兴著：《现代性视角下的美国新品格教育》，人民出版社 2006 年版，第 203 页。

动之势，重新确立了在学校教育中的地位。总结当代美国学校德育，其主要特征有以下几点。

（一）注重全面性

以“全人教育”为追求目标，内容涵盖培养民主社会好公民所要求的知识、品质、技能、行为各个方面，对学生在智力与情感两方面施加全面影响。德育融入学校课程体系中，贯穿学校教育各个环节，注重德育的整体性、间接性、渗透性。充分依靠校外资源和力量，形成学校、家庭、社会合力育人的局面。

（二）追求科学性

将心理学研究的假设、概念和范式应用到学校德育中，以规范、量化的程序性操作取代主观、经验型德育教学和评价，使德育方法具有一定程度的客观性、可测量性和可复制性。在联邦、州政府教育主管部门的大力倡导下，学校越来越多地使用由专业研究机构在科学研究基础上开发的德育方案，促使学校德育工作水平更高、效果更佳。

（三）尊重主体性

以学生为本，尊重学生作为个体人的价值，注意保护学生的自尊心和权利，重视以民主的方式和平等的策略实施德育。德育中强调以正面激励、奖励措施为主，充分发挥学生的主体性，鼓励学生积极参与德育过程，为他们提供民主决策的氛围与机会，培养他们的自律、自主意识。

（四）突出实践性

学校德育秉承杜威的民主主义教育思想，重视让学生在德育实践中获得情感体验，培养锻炼技能，检验所学知识。结合课堂教学安排学生辩论、角色扮演、实况模拟等实践活动，鼓励学生在课外参加各种社团活动、社会实践，使学校德育充满生机与活力。

（五）呈现多样性

结合各地文化传统和现实需要实施德育，在内容与做法方面各具特色。心理学、教育学、哲学、社会学以及宗教界等方面的专业人士热心德育，开发多种德育模式指导学校德育，德育领域呈现出理论流派众多、实践形式多样的局面。

（六）强调服务性

从品格教育、公民教育和健康教育课程教学指导下，可以清楚地感受到学校德育的服务性功能。这些课程的内容大多数都与学生成长的实际需要相关，教育的目的是为了教给学生解决这些问题的知识、技能和态度，通过培养个人的良好品质和行为习惯，达到缓解社会矛盾、解决社会问题的目的。

第四节 美国德育发展的趋势与经验

“道德教育是一个绵亘古今的主题。每当国家陷入政治危机或道德危机时，人们就会将社会生活的道德缺陷与盛行的社会道德准则和公民在学校内外所接受抑或没有接受的教育联系起来。无论学校存在于何处，它们一直被指望去加强、补充有时甚至替代儿童在家庭或教堂里所获得的道德教育。”^①杜威的得意门生及助手悉尼·胡克（Sidney Hook）的这段话，既是对美国学校德育发展历史的精辟概括，也是对美国学校德育发展经验的准确总结。

一、学校德育发展的趋势

品格教育复兴运动为学校德育营造了良好的社会氛围。联邦及各州政府均以立法、拨款的方式，支持学校德育；民意调查显示公众普遍支持学校对学生进行道德品质和价值观教育；包括宗教团体在内的各种社会团体、组织以不同形式参与青少年德育。学校德育呈现出以下发展趋势。

（一）德育的内涵与外延不断扩大

教育被视作解决社会问题灵丹妙药的传统，使得美国学校具有鲜明的社会服务性。“美国人一直要求公立学校重视许多社会热点话题，如性、枪支、种族、进步、毒品，无论它们是否算是问题。然后经常以立法形式提出建议，

^① [美] 约翰·杜威著，王承绪等译：《道德教育原理》，浙江教育出版社 2003 年版，第 1 页。

学校就以增减学生在校所学的内容来盯牢这些问题。”^①

学校德育为解决社会实际问题服务的结果，导致学校德育的内涵与外延不断扩大。从 2008 年 F. 克拉克·鲍尔 (F. Clark Power) 出版的《德育手册》(*Moral Education: A Handbook*) 中可见，该书所论述的美国学校 K—12 年级德育问题，其“涵盖的主题包括：促进基督教教育，慈善，欺凌弱小，关心，品格发展，欺骗，公民教育，义务承诺，咨询，民主的学校，纪律，反毒品和酒精教育，同情，信念，友谊，隐性课程，诚实，正义，道德主体，同伴影响，积极心态，尊重，责任，自尊，社会发展，体育，暴力和美德伦理”^②。

(二) 在价值多元中寻求德育共识性基础

品格教育复兴运动在某种意义上可以看成是对 20 世纪 60—70 年代学校逃避价值观教育、搞价值中立式德育的否定，它是在多元化社会中寻求道德共识的广泛性运动。品格教育倡导者寻求以道德共识作为品格教育的内容与目标，在公立学校教授共同的或核心的价值观，试图以此弥补多元化社会脆弱的道德基础。“9·11”恐怖袭击之后，学校公民教育中突出国民身份共识及对国家的宗教虔诚式热爱，更加强调国家的利益。

21 世纪以来，美国人口结构发生着革命性变化，正在成为真正多元化的国家。“曾被称作‘少数族裔’的儿童如今真的成为美国许多学校里的大多数。”学校德育更关注不同文化间的共识、对人们多元背景的欣赏，“尊重更广大的社会以加大对个人主义的平衡”^③。

(三) 德育方法更趋向于全面综合性

20 世纪美国公立学校德育领域存在着两种不同的德育理念之争，代表着对德育本质和方法的不同认知。品格教育复兴运动表面上似乎是传统的美德中心德育理念再现，但无论是联邦、州政府所制定的品格教育政策，还是从里考纳的全面综合教育法在当代美国品格教育理论和实践中所具有的影响力

^① M. J. Nicholson, *The Content of Our Character Education: It's a Process*, *Education Reform*, Vol. 2, No. 3, 2002.

^② <http://www.stanford.edu/group/cubberley/node/2281>.

^③ D. H. Parkerson, J. A. Parkerson, *Transitions in American Education: A Social History of Teaching*, New York: Routledge Falmer, 2001, pp. 198-200.

看，指导学校德育实践的是传授美德知识、训练行为习惯与培养道德思维、道德判断和道德决策能力的两种德育理念的折中。

从一些美国著名的德育课程方案中，也可以看到强调“品格—习惯”和重视道德“判断—决策”两种指导思想、教育方法的融合。如一个为六年级学生设计的“获得个人发展伦理准则”（Acquiring Ethical Guidelines for Individual Development, AEGID）教育计划，显示出能够促进道德习惯的养成；从惠莱特基金会（Hewlett Foundation）与发展研究中心（Development Studies Center）联合开发的“儿童发展方案”（Children Development Project, CDP）中，亦可以看到道德推理的影响。^①

（四）学校德育更注重与社会合作

品格教育复兴运动以来，政府、公众、各种社会团体对学校德育的广泛支持，使学校德育得以汇集社会资源和力量，对青少年进行全方位的教育影响。社会上数不清的热心于青少年德育的民间团体、组织、协会，以各种形式、通过各种途径对青少年发挥着德育影响。联邦政府以及各州政府也通过立法，大力支持这些校外团体、组织、机构的活动，如1991年，美国参、众两院批准当年2月17—23日为“全国PTA周”^②；在《不让一个儿童掉队》（No Child Left Behind）中确立家长参与的原则与方式；21世纪初，布什政府提出“基于信仰”（faith-based）行动倡议并以立法形式投入400万美元，包括征召宗教性青年团体作为联邦政府“反毒品之战”（drug wars）的基础性力量。

学校德育除依靠社会力量之外，也越来越多地应用专业性团体协会、民间研究机构、基金会等所提供的德育研究成果。学校德育中应用较多的是涵盖学生道德品质培养、公民资质培训、行为习惯养成的各种课程方案，以提高学校德育针对性和目的性。课程方案都是由专业机构、团体在科研基础上开发，经科学测量方法验证过使用效果的。学校德育中大量应用这些汇集相关专家、学者的力量所研发的德育方案，反映出美国学校德育追求专业化、

① C. S. White, The Moral Dimension of Civic Education in the Elementary School: Habit or Reason, *Journal of Education*, Vol. 179, No. 2, 1997.

② 全国家长和教师联合会（National Parent-Teacher Association, PTA）。

科学化的特点与趋势。

二、学校德育发展的经验

20世纪以来，美国学校德育在理论与实践两方面探索与发展，形成自己的特色，积累了丰富的经验与教训，其中有一些值得我们借鉴。

(一) 以学生为本

学校德育服务于社会发展和学生个体成长的需要，以学生为本。德育不仅关心学生道德品质、价值观的养成，也对学生的学业学习、身心健康、生活技能等各个方面加以指导。学生德育内容从实际出发，注重解决学生的实际问题，贴近学生的生活，促进学生在道德、社会、情感和学业等方面全面发展。

(二) 重视学校德育的全面性、整体性、渗透性与实践性

德育是学校教育的固有属性，是学校教育难以分割的组成部分，将德育内容整合进学校课程体系中，贯穿于学校教育的全过程，营造有利于学生成长的学校—家庭—社会氛围，积极鼓励学生参与德育实践活动，以全方位的德育，教育、培养和训练学生养成作为一个负责任的公民应具备的知识、情感、技能。

(三) 以核心价值观作为道德共识

在多元化社会，学校德育应尊重个人的价值选择，但更应寻求合乎社会共同利益的、反映民族精神的核心价值观作为道德共识。在德育方法上，既要重视传授“信任、尊重、负责、关心、公平和公民意识”的德目，更要重视培养和锻炼学生的道德思维、道德判断、道德决策的能力，学生只有在一定的是非观、价值观的基础上，才可能在道德生活中作出明智的选择。

(四) 探索有效的德育方式

教育主管部门鼓励学校结合自身的特点（地方文化传统、生源条件、学校定位等）开展德育，多形式、多渠道地探索有效的德育方式。发挥政府对学校德育的引导、规范作用，以立法、资助的方式，鼓励学校德育的科学研究，大力推广对经实践证明为行之有效的德育模式，促使学校德育在创新的基础上提高质量。

第四章 德国当代德育发展要览

理解德国的教育，就必须理解崇尚精神自由、公民自由和思想观念自由的德意志人。追求自由、反对国家权力（因为历史上已有诸多深刻的教训）已成为当代德国人所坚持的信仰、价值和道德底线。本章试图通过对德国德育历史的梳理，更加近距离地观察德国德育在当代的发展情况，并在此基础上进一步展开对其德育趋势与特征等方面的评述与分析，以期为试图更深入地了解作为欧盟核心成员国的德意志联邦共和国德育的渊源与现状的学界同仁，提供一个方便和简洁的观察视角。

第一节 德国德育的历史形态

康德说过：“有两样东西，我们愈经常愈持久地加以思索，它们就愈使心灵充满日新月异、有加无已的景仰和敬畏：在我之上的星空和居我心中的道德法则。”^①如同康德，在德国历史上有无数思想家、哲学家、教育家非常重视道德与德育，将价值、伦理或道德教育视为教育的最高目标或终极目标。从德国德育发展历程的实际情况来看，在这个“最高”或“传统”目标的统摄下，形成了各个时代独特的德育形态：德意志形成时期的“神化”教育；宗教改革时期的“新宗教式”德育；启蒙时期的理性或泛爱德育；资本主义前期的赫尔巴特式学校德育；帝国时期的民族主义德育；魏玛时期的公民德育等。

^① [德] 康德著，韩水法译：《实践理性批判》，商务印书馆 1999 年版，第 177 页。

一、德意志主体形成之前的德育

911年，法兰克卡洛琳王朝告终，康拉德一世登上台，标志着真正的德国的诞生。919年，康拉德一世在临终前，推举萨克森公国亨利一世公爵为德国国王。这样德国开始形成为一个有着巩固的国家疆域的早期封建德意志国家，即德国萨克森封建王朝。这一时期的教育主要在寺院学校中进行，这种学校主要培养未来僧侣，但后来也招收不准备当僧侣的儿童。寺院学校的道德教育主要贯穿在对《圣经》要义的精确理解过程中，与罗马帝国时期的道德教育区别不大，但也有新的变化，即在学习修辞学课程过程中附带讲一些法律方面的知识，以了解社会的行为规范。13世纪，随着城市工商业的发展，一种新型学校“城市学校”出现，城市学校由世俗的市政当局管理，课程设置与寺院学校无大区别，但在法律知识的教学和道德教育方面逐渐“世俗化”。14世纪，德国出现大学后，在一些大学的学位课程中出现了一些专业性地介绍道德知识及内容的学科，如莱比锡大学的文学学位课程中就有了自然哲学（论灵魂）等；硕士学位课程中的道德与应用哲学（伦理学、政治学和经济学）、自然哲学（论天国和人世等）、形而上学等，课程开设已与近现代十分“相似”。

二、文艺复兴与宗教改革时期的德育

14世纪下半叶，德国受到了来自意大利文艺复兴运动的洗礼和影响，当然德育也不例外。1517年，德国威腾伯格（Wittenberg）爆发的宗教改革运动，在某种意义上也是文艺复兴运动的延续。宗教改革运动要求摆脱传统和权威的统治，争取个人自由和解放，反对教会与僧侣在人与上帝之间进行干预，主张人独立自主地选择自己的信仰，用自己的良心来敬奉上帝。德国教育史学家保尔森（F. Paulsen）指出：“文艺复兴运动是从意大利输入到德国的一种贵族学术的美学运动，马丁·路德发动的宗教改革运动则是一种具有民族性和群众性的伦理运动和宗教运动。”^①从基督教新教路德派创始人、市民资产阶级著名思想家和宗教改革运动领导者马丁·路德（Martin Luther）

^① 李其龙著：《德国教育》，吉林教育出版社2000年版，第30页。

的德育思想中，人们也可以看出该时期德国德育的一些情况。

路德生活在罗马教皇统治最为黑暗腐败的时代，因而他所倡导的宗教改革的首要任务，就是摧毁教皇的绝对权威和宗教思想的严重束缚，从思想上打开改革的道路。路德的选择就是“新宗教式道德教育”。他认为“当德国人都像古罗马希腊人那样受到了良好的教育，而且具有智慧和经验，这时你会发现学校是多么的有用”^①。路德认为，教育的职责之一就是提高人民的文化和道德。由此也足可见，他对德育在社会生活中所起作用的推崇。

宗教改革使宗教与科学、世俗相对抗的局面开始转向相互融合、利用，既强调艰苦奋斗的伦理精神和倡导节欲勤奋的道德观，也开始允许传授科学知识，这都很好地顺应了当时社会发展的要求，促进了学校教育的普及和发展。而宗教改革也使德育改变了旧的、“正在死去的”基督教的愚弄、欺骗和虚幻式的道德说教。虽然仍是宗教式的，如教义仍是每个学生的行为准则，神学仍是学校中的主要课程，人仍是原罪的，必须不断祈祷忏悔，寻求上帝的宽恕且具有浓厚的信仰主义色彩，但大多思想都已“接近”于世俗德育，是一种带有新兴资产阶级进步倾向的宗教德育思想，对解放当时人们的思想起到了积极推动作用。

无论如何，文艺复兴或宗教改革运动给德育领域带来了一股“暖流”，即以原罪论为中心的宗教德育开始解体。人道主义、乐观、积极向上、热爱自由、追求平等和合理的享乐等新的道德观，在人文主义的学校中开始取代天主教会的道德观。尊重儿童已成为一些教育家的强烈要求。学校教育的宗旨已成为不仅要培养懂得世俗学问的人，而且要培养有人道主义、有德行，能为社会进步而献身的人，十分重视人的身心的和谐发展。德国的文艺复兴运动虽然较意大利等国稍晚，但为人文主义教育尤其是道德和宗教教育领域带来的变化尤其明显。如使得人文教育在实践中更为重视神学和道德，强化了人文主义者对宗教与道德的偏好。但这种做法也有一定的消极影响，例如，从那时到 19 世纪，德国大学中一直充斥着神学气息。

^① R. Ulich, *Three Thousand Years of Educational Wisdom*, Harvard University Press, 1963, p. 233.

三、启蒙时代与前资本主义时期的德育

17世纪初的“三十年战争”，源于新旧教之争。这场战争使德国远远落后于英国和法国，但在宗教改革的影响下，教育特别是初等教育得到了发展。这一时期，学校发展的最大特点是政权机关进一步扩大对教育的控制，教会对于教育的垄断进一步被削弱，实行用德语教学和男女享有平等的受教育的权利。17世纪德国教育的发展，得益于虔信派（pietism）的贡献。他们认为，人生来是有罪的，要洗去先天之罪就需要经过基督教的教育。宗教生活的中心不在教义，而在于虔信和对同胞的爱。

（一）启蒙时代的道德教育

18世纪，城市人口增加，工业发展飞速，工商业繁荣，资本主义得到了初步发展。资产阶级不断壮大，资产阶级知识分子也随之产生。他们在思想战线上对封建思想和宗教蒙昧主义开展了猛烈的进攻，提倡理性，认为理性是符合人性的自然之物，人遵循理性的行为是人的天性，要求解脱以基督教教义为基础建立起来的神学和形而上学。他们崇尚科学，主张通过“启蒙”来改善世界。他们的努力，也使18世纪的德育带上了启蒙时代的明显印记。启蒙思想是宗教思想与新的自然科学相互斗争的产物，比人文主义前进了一步。德国最重要的启蒙思想家，是德国古典哲学的奠基者、教育家伊曼努尔·康德。康德早年曾给启蒙下过定义：“启蒙是人们由其自我负责的未成年期的出发点。未成年表示无力在无他人引导下运用自己的理智。自我负责就是未及成年。其原因并非缺乏理智，而是缺少决心和勇气在无他人引导时利用自己的理智。Spere aude!^① 鼓起你的勇气，运用你自己的理智就是启蒙的格言。”^② 康德的思想对德国与西方的德育产生了重要影响，特别是他所倡导的“理性”观的德育，即希望以理性促进人类道德，建立理性国家、理性社会。如他认为：“人只有通过教育才能成为人。人完全是教育的产物。”^③ 教育的任务首先是发展人的善的天赋，道德教育是最高层次的陶冶，道德陶冶

^① Spere aude（意大利语）：鼓起勇气。

^② W. Mönch, *Deutsche Kultur*, Verlag Max Huber München 1971, s. 25.

^③ I. Kant, *Über Pädagogik*, Verlag Hermann Beyer Sohne, 1901, s. 71.

是以道德律为基础。道德教育的第一个目的就是道德品格的养成，道德品格意味着人的行动完全以道德律为根据。因此，德育首先要使儿童知道分别善与恶。德育的任务就是培养儿童和青年诸如自制力、同情心、义务心等诸种品德。青少年要热爱一切进步的东西，自我、他人或国家与世界。

启蒙时期值得一提的德育思想，还体现在巴塞多夫（Johann Bernhard Basedov）的泛爱主义德育理论与实践中。他否认任何神的训诫，只承认自然本身的启示，主张对人和自然都应有博爱精神，一个人只有在通过自身的努力使大家都得到幸福的情况下，他本人才能获得真正的幸福。“国家的幸福是同居民的共同幸福没有区别的，只有他人都幸福，个人才能谈得上自己的幸福。”^① 1774年，巴塞多夫在德绍（Dessau^②）建立了一个“慈善”教育机构，目的在于培养青少年具有全面知识和大胆勇敢精神，使其成为有用之才。他的实践堪称启蒙时代加强青少年教育的楷模。^③ 巴塞多夫的思想明显带有卢梭的自然主义教育色彩，即遵循人的天性进行教育，用鼓励代替体罚，让儿童在快乐中获得知识，重视体育、劳动、远足和演出等活动。这些活动使学生健康活泼地得到培养、训练与道德熏陶，从而使其身心都得到和谐的发展。

（二）前资本主义时期的道德教育

18世纪后半期，在欧洲资本主义大发展的时代背景中，德国却仍处于经济落后、政治分裂的封建时期，但在思想界、哲学界却在悄悄地经历着一场革命。这一时期由于民主教育理论与实用主义理论的冲击，宗教在德育中失去了垄断地位，世俗德育在逐渐发展。德国当时的法令虽然规定学校必修宗教课，但也深感仅靠宗教课无法完成德育任务，在生产发展和培养新人的要求下，逐渐形成了以赫尔巴特式的学校德育为主的模式。

被誉为“科学教育学的奠基人”的赫尔巴特就生活在上述时代背景中。他认为，一个人的价值不能用才智来衡量，而应该用道德来衡量。教育的唯

^① K. H. u. a. Guenther, *Geschichte der Erziehung, Volks und Wissen Volkseigener Verlag*, 1960, s. 202.

^② Dessau, 今德国新五州的哈勒地区。

^③ 杜美著：《德国文化史》，北京大学出版社1990年版，第98页。

一工作与全部工作可以总结在这一概念中——道德。道德被认为是人类的最高目的，因而也是教育的最高目的。^① 赫尔巴特德育观侧重于以下几点：受教育者的被动性、德育的纪律性、顺从不违和惩罚性；德育内容的传授灌输，这种灌输通过教师行为具有最高权威和以宣讲不可怀疑的训育教条以及强调绝对遵从来实现；德育渗透于学校的教学教育等一切工作中。^② 德育分为三个阶段实施，即管理、训育和教学。每个阶段的内容和方法不同，侧重点不同。特别是训育阶段，充分表现了教育者对形成学生道德性格所起的重要作用，也表达了赫尔巴特想使学生形成具有个性与社会性相结合的道德性格的教育主张。赫尔巴特形而上学的机械主义德育观，保留有浓厚的宗教性和封建专制的色彩，既沿袭了宗教教育的主要思想，又顺应了大工业对人发展的要求以及满足变革德育和君主立宪的政体形式，从宗教中继承了一个类似于原罪的儿童观。儿童具有粗野的一面，必须严加管束以服从教师或权威，培养绝对遵从国家、具有铁的纪律，适应大工厂千篇一律生产程序的、具有顺从人格的人。同时，在该时期，第斯多惠（Friedrich Adolf Diesterweg）^③、福禄培尔（Friedrich Wilhelm August Fröbel）等也提出了一些“类似”的德育理论。^④

值得注意的是，在1807年普法战争失败后，普鲁士国王腓德烈·威廉三世为了雪耻，首先想到了利用教育来激发人们爱国的思想感情，因此进行了狭隘的民族主义思想感情的教育，这成为了这一时期德育另一个鲜明特色。这一趋势在1809年洪堡（W. von Humboldt）出任教育部长之后更为明显，他根据人文主义和爱国主义精神对德国教育进行了一系列改革。特别是在初等教育领域，充满了极其浓厚的爱国主义思想感情，课程开设上特别偏重于

^① 张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社1979年版，第259—260页。

^② 冯增俊著：《当代西方学校道德教育》，广东教育出版社1993年版，第9—10页。

^③ A. Diesterweg, *Schriften und Reden* (Band 2), Berlin: Volks und Wissen Verlag, 1950, s. 19.

^④ Carl Wolfgang Müller (Hrsg.), *Einführung in die soziale Arbeit*, Weinheim und Basel: Belz Verlag, 1995, s. 86.

德语与德国历史、地理等科目。德育在此时完全倾向于爱国主义教育，并在各个科目中得到体现。如音乐课着重于陶冶人民的爱国和爱上帝的精神；美术课和数学课强调实际的价值；宗教课注重敬神忠君的道德、培养自我牺牲与服从权威的精神等。

四、帝国时期的德育

1871年，普鲁士大败法国并统一了德国，建立起容克地主和资产阶级的联合专政，这就是德意志帝国。德国的统一为德国经济和科技发展增添了前进的动力。为了使学校教育更好地为当时的社会和经济发展服务，1872年，自由主义者法尔克（A. Falk）出任普鲁士宗教、教育、卫生事务大臣。同年，在法尔克的主持下制定和公布了《国民学校和师资培训学校的管理规章》（Allgemeine Bestimmungen über die Volksschule und die Lehrerbildung），对国民学校的结构、办学条件作出了规定。该规定大大促进了国民学校和中间学校的发展。国民学校和学生的数量成倍地增加。^① 科技与经济现代化的要求，使学校教育发生了实质性的变化，数学、自然科学等实用学科越来越受到重视，普遍减少了宗教课的课时数。^② 实科教育与人文教育取得了同等重要的地位。初等教育的目的变成了对学生施以宗教道德的国民教育，并授以日常生活方面所必需的知识。1872年的教育法，彻底改变了19世纪50年代所规定的将来教什么就学什么的狭隘的实用主义观点，提出了增设课程向宽和广方面发展，削弱了宗教色彩，道德教育更加注重德意志特色。1890年，德意志皇帝威廉二世批评了过去中等学校过分重视古文知识而忽视品格培养的状况，强调教育要为德意志帝国服务，巩固国家基础。19世纪末，随着资本主义的发展向帝国主义过渡，德国开始在学校德育中加强沙文主义和军国主义教育，使学校成为政府鼓吹扩张侵略和抵制工人运动的工具。

19世纪末20世纪初发生了一场世界性的教育改革运动，在欧美被称为

^① H. G. Herrliz, u. a. *Deutsche Schulegeschichte von 1800 bis Gegenwart*, 2. durchgesehene Auflage, 1986, s. 90.

^② 李其龙、孙祖复选编：《联邦德国教育改革》，人民教育出版社1991年版，第12—18页。

“新教育运动”或“进步教育运动”，德国将之称为“改革教育学运动”。^① 改革教育学派在教学方法上坚决摒弃赫尔巴特主义，主要抨击点集中于旧学校对学生的态度、教师的态度等。特别是学生上课被要求集中严肃地听讲，在学校中循规蹈矩，很小年龄却已成为小大人，学生充满好奇、活泼可爱的特性消失殆尽，课堂上死气沉沉。该学派主张，教育应从学生的天性出发，使其获得解放，给予自由，还学生以本真和快乐。德育中学生的发展以内部发展为主，使其身心得到全面发展，特别强调培养具有国民感情（热情、勇敢、坚定）、高尚情操、独立性格、道德观念和合作精神，发展他们的创造力和审美能力，全面提高素质。德育寓于爱国主义、艺术教育和劳动教育之中，实施的主要途径是通过乡土、公民、地理、劳动及活动等课程。另外，他们主张应严格按照学生心理规律进行教育和教学。同时，他们还特别强调隐性课程的作用，如学校环境和氛围、大自然等。他们所设立的学校一般都设在环境宜人、风景秀丽的地方，注意运用这些隐性因素加强对学生的潜移默化教育。改革派教育运动一直持续到魏玛共和国时期，并在那一时期达到高潮。

五、魏玛与纳粹时期的德育

（一）魏玛时期的德育

一战后，德国爆发资产阶级革命，最终建立了资产阶级议会制的民主共和国——魏玛共和国。1919年颁布了《魏玛宪法》（Die Verfassung des Deutsch Reichs）。该宪法专门辟出一章对教育和学校作了阐述。如第148条规定，所有学校须按照德意志民族性的精神与各民族和解的精神努力进行道德、公民意识、个人技能和职业技能方面的教育。公民课和劳动课应纳入学校教学科目范围；第149条规定，宗教课为学校正式科目。宗教课的教学通过学校法立法程序加以规定，在参加宗教科目（religiöse Unterrichtsfächer）的学习、教会庆典和仪式方面，应服从于有权决定儿童宗教教育的人的意愿。保留高校的神学院。许多学校均依据新宪法对教育作出了调整，如政治教育中仍继承了进行国家信仰教育的传统，并把黑格尔（G. W. F. Hegel）和康德

^① 李其龙著：《德国教育》，吉林教育出版社2000年版，第100页。

的国家理想主义作为国家信仰教育的理论依据。另外，开设公民课和劳作课，宗教课课时被减至 1—2 课时；乡土课从德语课中分离出来独立设置。“德意志中学”（Deutsche Schule）是这一时期出现的新型中学，这种学校向学生传授狭隘的民族主义道德思想，格外重视德国文化，主要课程是德语、德国文学、德国历史和地理。总的看来，这一时期特别注重对学生进行公民道德教育，努力于道德的陶冶，发展公民的情操教育，培养学生的人格，阶级歧视有所缓和，特别强调德意志精神的教育。这说明，魏玛时期的德育走向公民政治及爱国主义等实用方向，德育的水准在该时期达到了一个相对较高的水平。

这一时期出现的凯兴斯泰纳（Georg Kerschensteiner, 1854—1932）的公民教育理论对德国后来的德育影响深远。在他的诸多著作如《德国青年的国民教育》（Die staatsbürgerliche Erziehung der Deutschen Jugend, 1905）、《国民教育的概念》（Begriff der Staatsbürgerlichen Erziehung, 1910）等中，人们均可找到较为系统的公民德育理论。他将公民教育视作学校教育的首要或最高目标，包括劳动学校也是为进行公民教育服务的，学校的根本任务在于培养公民。^① 他认为，有职业道德和社会道德的人才是有用的公民。^②

20 世纪初，文化教育学派（kulturpädagogik）（也称精神科学教育学 geisteswissenschaftliche pädagogik）在德国战后教育学领域内占主导地位，此后约有半个世纪仍在对教育理论发挥着指导作用。代表人物有诺尔（H. Nohl）、斯普朗格（E. Spranger）等。他们认为教育的本质是依赖整个文化，使成长的一代在历史的生活关系中领略文化的价值，激发他们在精神生活中创造价值的力量，并尽可能地使这种力量释放出来，发展他们的人性意识，帮助其找到崇高的自我，即为他人服务的意愿，“并了解文化世界的意义和道

^① 李其龙、孙祖复选编：《联邦德国教育改革》，人民教育出版社 1991 年版，第 101 页。

^② Gerhard Wehle, Georg Kerschensteiner: *Berufsbildung und Berufsschule, Ausgewählte Pädagogische Schriften (Band 1)*, Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag 1966, s. 5.

德内涵的目的，为发展作出帮助”^①。他们非常重视文化在道德陶冶中的作用。同样，他们也主张儿童在教育过程中应有一定的自主权，强调儿童参与教育过程的积极性等。文化教育学与 20 世纪 70 年代后针对它而形成的批判教育学派，对德国德育产生了重要影响，甚至成为了当前德育支撑理论的一部分。

（二）纳粹时期的德育

1933 年，希特勒上台建立了法西斯独裁统治体制，德国进入了“非常时期”。教育也成为其疯狂侵略政策所利用的一个工具，所谓的德育在这一时期就是“极端的政治教育或种族教育”，德国德育也进入了扭曲的非常时期。希特勒声称要实行严酷的教育制度，要把学生训练成世界将会在他们面前发抖的人，即要把青年一代培养成残暴的、专横的、无畏的和冷酷无情的人。在他看来，年轻人无须掌握知识，用知识对他们进行教育，反而会毁了他们。各类学校均开展了“种族教育”，把种族学和遗传学列为基础学科，并在各种教科书中狂热宣扬对法西斯暴力和对希特勒的崇拜。学校所有的课程都被政治化。德国学校要培养政治的人，学会服从，学会遵守纪律，具有坚强的意志和毅力及强健的体魄。^② 涉及祖国和人民的学科（乡土、德语、地理等）放在了学校课程的首位。

六、二战后的德育

（一）东西德时期的德育

德国战败后，纳粹政府投降，美、英、法、苏四国分区占领德国，教育也在各占领区上按照各个占领区国的意志进行着恢复。以美国占领区为例，美国政府就德国教育重建曾发表声明：“德国人民的再教育，只有作为他们全面恢复计划中的一个组成部分，才能取得成效。因而民族文化和道德的再教育，必须与适合于恢复和平德国的经济稳定和恢复国家的统一与自尊政策相

^① E. Spranger, *Philosophische Pädagogik*, Heidelberg: Quelle & Meyer, 1973, s. 23.

^② T. Wilhem, *Pädagogik der Gegenwart* (5. Auflage), Stuttgart: Alfred Kröner Verlag, 1977, s. 128.

联系。”（参见 Report of the United States Education Mission to Germany, 1946）教育的重建原则必须适应政治与经济重建的原则。因此这一时期的德育与政治经济的重建一样，一切都面临肃清纳粹的影响并竭力恢复为正常状态，并且德育担负的责任更大。1946 年，黑森州率先颁布了《宪法》，其中教育的条款规定要把年轻人培养成为具有崇敬、博爱、尊重、容忍、守法和诚实等品质的人，使其在职业能力和政治责任方面做好准备，以便独立和负责地为民族和全人类服务。该州总理也强调：“德国人面临着人格教育的任务。……应该对我国人民的精神和灵魂进行改造。”^① 紧接着，巴伐利亚州也颁布了《宪法》，其中第一百三十一条中教育目的的规定是这样的：“教育的宗旨是虔敬上帝，尊重宗教信仰，尊重人的尊严，自我克制、责任感和乐于助人、乐于负责及接受一切真善美的东西。”^②

初期德育的主要任务，是在教材内容上严格审查纳粹时代宣传、美化战争，煽动民族情绪等内容，宣扬民主法制、推行非纳粹化政策，在精神和意识形态方面对德国人进行改造。

1949 年，美、英、法三国在其占领的西区成立了德意志联邦共和国即西德，苏军在其占领的东区成立了德意志民主共和国即东德。此后，联邦德国颁布了众多重整教育及对教育实行改革的计划和协定，其中较为著名的有德国教育委员会提出的关于改组与统一公立学校的《总纲计划》、《革新德意志学校计划》等一系列计划，开辟了实行全面教育改革的道路，形成了德国教育的基本框架。依据这些计划和协定，二战结束至德国统一前，联邦德国各校仍坚持以宗教为学校德育的核心。各校均非常重视对学生开展具有公民责任心与民主品质的教育。随着现代科技的发展，现代社会生活方式的改变，联邦德国学校在道德教学中还增设了伦理、社会和生活指导等德育内容，另外也比较重视在各个学科中进行德育。1973 年，联邦德国各州教育部长联席会议第 824 号决议中所归纳的有关道德（人格）教育的表述为：“1. 培养自由

^① 孙启林主编：《社会教育》，吉林教育出版社 2000 年版，第 82 页。

^② 杭州大学中德翻译情报中心选译：《联邦德国及巴伐利亚州高等教育法规选编》，杭州大学出版社 1991 年版，第 10 页。

和民主的觉悟；2. 培养忍让、尊重他人的尊严、尊重他人的信仰；3. 激发民族和解的和平思想；4. 宣传伦理标准以及文化和宗教的价值；5. 激发参与社会活动的积极性和政治责任感；6. 了解社会中的权利与义务。”^①

民主德国教育则是按照苏联的模式进行改革，建立了新的教育体制。与联邦德国相比，德育更加侧重于政治教育、维护执政党及其所代表的阶级的利益、宣传无神论、更加世俗化。例如，强调人的教育与解决经济任务是统一体，要培养全面、和谐发展的社会主义个性。但在文化传统及价值观方面总还是有许多的共同处，这一点在1990年德国统一以后更为明显。

（二）德国统一后的德育

1990年10月，德国正式宣布统一。德国统一后，德育领域成为首要改革的教育领域。主要变化表现为两点：一是对原民主德国地区德育体系的改造；二是统一后的融合教育。作为统一德国内的新五州地区代替了原民主德国，它们几乎完全引进和恢复了联邦德国的教育模式与体制，德育领域更不例外。东部地区德育“体制”上的重新安排，同样也对西部地区造成一定的影响，西部地区也需要以“统一”的心态面对和调适东部地区的变化。更为重要的是，面对东部地区涌入的劳动力，国家政治、经济与文化整合中个人与社会、个人与国家的关系及其融合教育，成为统一后一段时期内重要的教育内容。这一点即使在德国统一二十多年后的今天，仍然是德育界讨论的重点。

统一后的变化更多地体现在德育师资和课程内容调整方面。（1）调整历史科内容。历史课中删除了有争议的问题，并对一些意识形态上“有问题”的师资进行了调整。仅1993年就解聘了将近一半科学能力不强、效率不高、政治状况“有问题”的教师。^②（2）设立社会科课程。东部地区取消了以前明显带有意识形态倾向的军事教育课和政治倾向明显的公民课，代之开设了社会综合常识课。

德国统一二十多年，特别是欧洲经济政治统合进程初步完成以来，

^① F. W. Kron, *Germany: Education in a Single Europe* (2nd Edition), New York: Routledge, 2000, s. 167.

^② Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Plank-Institut für Bildungsforschung, *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland*, Berlin, 1994, s. 783.

经过对东部地区的“改造”，德国德育已逐步进入了发展正轨，一条以宗教德育、伦理教育及价值观或公民身份（德国及统一的欧盟）认同为核心的类似于我国“大”德育模式的特色体系正在形成和稳步发展。

第二节 德国德育的主要理论

关注德国德育的主要或支撑理论，将有利于我们进一步理解当代德国道德或价值、伦理教育的实践现状，以及为更深刻地理解德国教育及其价值或文化特征等建立起另一个观察视角。德国虽然没有专门意义上的德育教科书，但基于其深厚的哲学传统，其德育理论却一直存在于学校教育的实践中。^①因此，有必要就其理论研究再作进一步的分析。以下所探讨的德国德育的基本理论，既带有历史的传统，同时又是时代创新的结果，是德国德育理论层面上的历史与现实的纵览。德国德育的理论基础可以概括为如下几个方面：当代德国对与道德有关概念的“独特”的定位与理解、继承传统的宗教伦理、回归真实生活的“朴素道德”、整合宗教与世俗的品格与价值、全面引导社会生活价值的社会教育及关注民族和国家认同的公民与社会政治理论等。由此，我们可以看到德国德育理论的基本特征表现为，以宗教和社会伦理为根本，对学生进行美德、公民及社会政治等方面的教育，以培养学生个人的优良品质，树立民族自尊心，培植民族精神；但同时欧盟的现实存在又成为了当代德国德育理论发展的新契机和主要制衡力量。因而，当代德国德育理论更多地选择了多元化发展与回归传统相结合的平衡道路。

一、基本概念的界定

（一）道德与伦理

当代德国教育界对“道德（德语为 moral）”、“伦理（德语为 ethik）”、

^① 王小飞：《当代德国道德教育理论和实践的选择与定位》，载《比较教育研究》2004年第2期。

“价值（德语为 *werte*）”、“规范（德语为 *vorschriften*）”等概念，在德语里有自己“独特”的界定与理解。如认为“道德”是历史的、有限定条件的和与群体相关的，是各种行为规范的总和等。“伦理”则被理解为来自于希腊语的“ethos”。“ethos”是一个人在某个场所内所应遵循的道德、习俗和习惯的称呼。伦理首先是完全个性化的行为，然后才是关于群体或社会的交往礼仪。伦理与道德一样，也是行为准则或规范的统称。因此，当规则、准则、规范、习俗、礼仪成为人们行为的制约时，并且这种“制约”可以转化为思维、感觉、意愿和最终的行为决定时，伦理即是道德。^①因而，在德国教育界看来，学校德育中最好的教育形式是通过伦理学课程来反映——宗教和社会伦理。来自道德的伦理学是一门科学，也是一种信念，体现了各种各样不同的道德观点；伦理学具有“普遍适应性”，即任何地点、场所都可以作为教学的有效方法，这不仅是一种描述或说明（“是这样”），也是一种要求（“应该是这样”）。这就是伦理学课程的教学内容。

个人只为自己的生活信念（überzeugung）着想，将是十分危险的。不是每一个反叛者都是正确的，反对大多数人所持有的信念不仅是孤独、偏离的观点，而且也不是良好素质的标志。无论以何种名义，良知或道德都是绝对的前提。在涉及广为接受的道德准则是否正确、相对或绝对时，人们需要帮助，需要经过内心的斗争、理性的争论，然后再经过澄清与选择，方能形成行为或习惯。

（二）价值与规范

卡塞尔文理学校（Gymnasium in Kassel）教师施瓦茨（Jürgen Schwarz）认为，价值是基本态度、一个值得追求的目标（ziel），如爱情、爱、正义与勇敢等。这些目标是广义的规范，因为这些行为还不是人确定的行为，而只是许多行为的基础。而莱根斯堡大学（Universität Regensburg）的卢克施教授（Helmut Lukesch）则从心理学角度，将价值理解为偏好体系或是对“值

^① J. Schwarz, *Ethisch Handeln-Ein Weg zu Begründetem Urteilen Lernen*, Lichtenau: AOL Verlag, 2000, s. 5.

得追求之物的设想”。^① 就经验研究而言，价值被理解为主体对客观事物所赋予的意义。价值可以作为直观的评价形式，在有目的的使用领域和专门标准的情况下可以进行合理的价值评判，评价表达了基本走向，赋予人的行为以意义，赋予社会以稳定。^②

规范（norm）是规定、规则、戒律（gebot）/禁令（verbot）、责任与义务等，是人们应该遵循、执行、履行的行为准则。规范的基础通常是各种不同的价值，而这些价值也是确定的，是人们必须遵循的规则。

（三）教育与教养

德语中“erziehung”指的是教养、陶冶，而“bildung”则指的是教育。对教养的解释因人而异。在德国，个人的形象主要通过从人类学角度对其本性和对有关个体的社会功能的看法而形成。总的来看，德国的看法是，教养以人类学为前提，将教养看作社会行为的一个范畴，被社会条件和人类发展程度决定。教养没有一个超时代和普遍适用的概念，每个人、每种文化都在重新阐释教养的概念。他们认为狭义的教养（传统观点），仅仅把成年人对儿童和青少年所产生的影响理解为教养。而广义的教养则是终其一生的。布雷齐卡（W. Brezinka）认为，“教养乃是一种行为，人们试图通过这种行为从各方面不断地改善他人的心理素质，或保持其心理素质中的宝贵部分，或防止其不良心理素质发生。”^③ 因此，教养既包括个性、行为、伦理道德、观点，也包括获得认识的过程。当今对教养的理解以人的尊严为中心，儿童和青少年原则上享有与成年人平等的权利，教养不能服务于某种世界观、意识形态、教义和某个集团的利益，教养是走在独立与自治的道路上的。

通过以上对当代德国教育界有关概念理解的介绍，将有助于我们更好地了解德国学校德育和校外德育的关系与渊源。

^① T. Parsons & E. Shils (eds.), *Towards a General Theory of Action*, N. Y.: 1965, s. 388.

^② Helmut Luckesch und Helmut Peez, *Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland*, Regensburg, s. Roderer Verlag 2001, s. 307.

^③ [德] 赫尔穆特·佩茨、恩斯特·普罗科普著，杭州大学中德翻译情报中心译：《联邦德国及巴伐利亚教育手册》，杭州大学出版社 1992 年版，第 92 页。

二、宗教伦理：宗教德育理论

在德意志形成为民族国家之前，宗教伦理或德育就已经处于一个比较重要的位置了。虽几经历史沧桑和变迁，仍顽强地根植于德意志观念中，发挥着巨大的教养功能。当代德国教育界一般认为，伦理即是道德。因此，在他们看来，学校德育最好的教学形式就是通过伦理学（宗教伦理和社会伦理）课程来反映。^①

二战后，虽然在工业化的影响下德国出现了世俗化倾向，但宗教在德国依然保持着一股“顽强”的生命力。当代德国社会里，关于基督教教会在国家和社会生活中应当起什么样的适当作用，以及如何改革等问题的争论，仍然非常激烈。这足可见宗教之于普通德国民众的深刻影响。而宗教本身所承载的教育功能与潜力又是巨大的、不可估量的。因此，不管是在学校宗教课上，或是家庭及人与人的交往或社会教育当中，宗教所散发的道德教养能力都不可被小视。这也是为什么我们要首先讨论这一问题的初衷。

宗教的产生既是一种社会现象，也是一种历史现象和文化现象，宗教对人的道德品质的要求，主要是以艰苦奋斗、禁欲清寡和社会责任为基础的道义型价值取向。实施的内容主要为行为规范教育、反省与忏悔教育和信仰教育等。宗教德育的主要手段和教育方法以灌输为主。人们在道德发展过程中，通过忏悔和赎罪树立起“神秘化”的道德理想——如耶稣一样的“完人”、“贤人”、“圣人”等。宗教德育在中世纪时期的确起到了愚弄人民、泯灭斗志的消极作用，但工业革命后尤其是进入现当代后，宗教在加强对道德发展的控制、规范人们的社会行为、促进个体的自律和启迪人们寻求更科学合理的德育体系的建立方面，还是起到了一定程度的积极作用。而且《联邦德国基本法》第7条第3款也明确规定，宗教教育是公立学校的必修课，所有年龄段的所有学生都必须接受宗教教育。当然，14岁以上的学可以选择是否参加或退出某种宗教的告解或课堂，而年龄稍小一点的儿童则由父母代其

^① J. Schwarz, *Ethisch Handeln-Ein Weg zu Begründetem Urteilen Lernen*, Lichtenau: AOL Verlag, 2000, s. 5.

决定。^①

三、品格与价值：整合宗教与世俗的德育理论

“品格教育”和“价值教育”为当代德国以宗教德育为主体的学校提供了另一主要理论依据。尤其是源自布贝尔的品格与价值教育观。该理论认为，品格是在后天环境与教育中形成的，品格教育的目的就是要发掘人的善心，使人的品质形成和谐的统一体。培养品格的关键条件是取得学生完全信任，尊重学生人格，同他们交朋友，参与他们的生活等。

布贝尔认为，教育的目标不是提供完美的价值学说，因为价值乃是学生在生活中接受启迪，与上帝的神旨接触，才会发现的那种具有普遍意义的准则。基本的实践途径，如师生一起学习宗教经典和文学历史文献，从中汲取价值意识，学会对道德价值作出选择，教师进行教学演示等。

在 20 世纪 90 年代早期，欧洲教育发展与研究共同体进行的“欧洲教育中的价值观”的调查显示，在 26 个国家中，超过五分之三的国家的教育部所颁发的教育总目标中都确立了明显的价值指标，并且大多都认同价值教育应该受到更多重视，首先是传播传统的、国家的和人类的普遍价值、个人主义、民族身份认同和民族间宽容的价值。从各国报告中还可看到，价值教育覆盖了宗教价值、品格塑造、文化传承、社会规范、政治价值、行为模式、对民族和社群的态度和感情、意识形态等。德国的报告也表达了这样一个看法：道德/伦理教育和价值教育在使用时几乎是同义的。^②

布贝尔的理论为德国以宗教为主体的学校德育寻求与现代生活、文化政治价值观等的整合，提供了适当的理论支点。这种理论也是德国在社会（服务）、家庭等校外机构中广泛进行德育的理论依据之一。

^① M. Kwiran, *Changing Cultures and Schools in Germany-world Yearbook of Education* 2001, London: Kogan Page Limited, 2001, s. 225.

^② J. Cairns, D. Lawton, and R. Gardner, *World Yearbook of Education 2001: Values, Culture and Education*, London: Kogan Page Limited, 2001, p. 36.

四、朴素道德：生活德育理论

鲍勒诺夫（Otto Friedriche Bollnow）是在批判地继承了狄尔泰（W. Dilthey）的生命哲学、斯普朗格（Eduard Spranger）的文化哲学及诺尔（Heman Nohl）的历史哲学后，又从现实考量出发，将自己的思想从存在主义教育最后定格于人类教育学。他被誉为德国文化教育学（kulturelle pädagogik）的第三代学者。文化教育学派产生的最初背景，是一战后德国及西方产生的巨大的社会混乱和经济危机。社会上总的精神状况是悲观主义盛行，精神危机弥漫在社会各个阶层，社会政治、经济、文化动荡不安。出于寻找调和阶级矛盾、反对绝对理性实证主义的抽象原则，狄尔泰等人首倡以“生命的体验”、“生命的充实”为依据的生命哲学，试图用不同于唯理论和经验论的“第三条道路”搜寻价值、道德的出发点，解决文化的冲突。斯普朗格将文化人类学、现象学、心理学等理论结合起来，形成了“构造心理学”体系，倡导“价值体验”、“追体验”（nacherleben）和重新诠释“理解”的概念。之后的二战期间，法西斯毁灭性地破坏了传统的社会道德观，歪曲地解读与使用“崇高美德”（das hohe ethos），使人们彻底丧失了对未来的追求。人们不仅开始怀疑传统的高尚理想和美德，而且还导致了整个精神生活的堕落和绝望，对一切道德采取否定敌视态度。时代迫切要求重建新道德，挽救德意志。文化教育学就是在这种大背景下重新发展起来的。文化教育学家们，特别是鲍勒诺夫很好地响应了时代的诉求，提出了之后成为德国德育基本理论基础之一的“朴素道德”（einfache sittlichkeit）理论。这种“新”德育观，在当时有效地填补了德育领域的真空与颓败，提出了不同于宗教道德的另一种“隐含”于社会实际生活中的、更一般、更清纯、更基本、更长久保持同一性的美德（诚实、关怀、爱、同情、信赖等）教育。这是一切“高尚”、“伟大”道德的基石，涵盖了一个人社会化的全过程，也是学校德育的基础。直至现在，我们只要随意浏览或翻阅一下德国大、中、小、幼的各门课程的教材，都会体味到这一理论的强大影响，可以说该理论是德国（世俗）德育思想的重要理论来源之一。

五、社会教育：广义的德育理论

社会教育的概念源于 19 世纪的德国，是德国德育乃至广义教育的一大特色。它由第斯多惠 1835 年在其著作《德国教师培养指南》中提出，以后德国诸多社会教育理论家都对该理论进行了不同的诠释。如德国哥廷根大学教授诺尔 1920 年倡导的“新的社会教育”理论，主要内容即生活帮助（护幼、拯救、补偿、帮助），主要任务则为了解决个人所遇到的各种困难。^① 这里的“困难”当然主要是来自社会生活领域的。二战后，最具代表性的诠释依然是来自哥廷根大学的莫伦豪尔（Klaus Mollenhauer）的“青年帮助理论”，该理论强调生活引导应以道德为基础，增强青少年的法律保护，保障其基本的生活方式。另外，还有基尔大学的威廉（Theodor Wilhelm）的观点，他认为社会教育从理论上讲应被视为公民教育，其实施还应该与道德教育、政治教育结合进行。与道德教育结合的原因是为了养成青少年的道德意识、道德行为及道德责任的承担；与政治教育的结合是为了养成对国家和社会有用的公民。在当代课程改革的理念中，我们可以很清楚地看到，社会教育方面的改革方向：强调对成长着的一代进行广泛的、集中的本质性教养；特别培养学生的“社会能力”^②。社会教育观的德育的开展，有别于学校教育。德国概念中的社会教育，包括政治教育（politische bildung）、幼儿与家庭教育、青少年教育、成人教育、妇女教育等。^③ 柏林工业大学（TU Berlin）教育科学和社会教育学教授卡尔·沃尔夫冈·米勒（Carl Wolfgang Müller），在其编著的《社会工作导论》中曾系统地提出了社会工作这一职业的界定与范围，并提到了社会工作者在社会教育中所担负的德育的职责等。他认为，开展社会教育的途径和场所包括社会救济机构、幼儿园、教养院（erziehung heim）、青年之家（jugend haus）、避难所与养老院等机构。^④ 这些社会教育机构中的德育，自然与学校德育有着本质区别，它们是家庭教育和学校教育的重要补偿、

^① 詹栋梁著：《社会教育学》，台北五南图书出版有限公司 1984 年版，第 114 页。

^② 李家丽：《德国中小学教改的新动向》，载《德国研究》2000 年第 3 期。

^③ 孙启林主编：《社会教育》，吉林教育出版社 2000 年版，第 82 页。

^④ C. W. Müller (Hrsg.), *Einführung in die Soziale Arbeit*. Weinheim und Basel: Belz Verlag, 1995, s. 7.

矫正、维护与保持。当代德国的社会教育在政府层面，是由联邦内政部、联邦青年、家庭和卫生部、联邦劳动部、联邦经济部等机构协调。巴伐利亚州则由州劳动和社会部管理。政府机构负责给予免税与补贴等事宜，特别是针对从事生态环境保护、爱国主义等内容的社会教育活动。

六、公民与社会政治：公民道德教育理论

当讨论涉及人与社会、国家关系之时，德育内容总是与宗教、社会、政治等问题联系在一起讨论。因此，公民（国民）教育同样隶属于道德/伦理范畴。^① 从普鲁士时代起，德国就非常重视公民教育，主要倡导者为凯兴斯泰纳、斯普朗格。该理论在 20 世纪初成为国际教育的主流思想，属国家社会主义教育内容，包括公民知识、职业训练及公民道德教育和道德训练。当代德国基本法明文规定，民主是国家的基本原则，民主化以及让公民积极参与民主建设是道德教育的任务之一。

德意志成为统一国家的历史，在欧洲较英法要晚得多。到 1871 年，俾斯麦才在德国建立起了一个中央集权的王国。在此之前的两个多世纪里，德国的大部分时期并未受到欧洲历史上几次伟大运动的触动，其居民自然而然地养成了最适合于他们处境的典型独特的思想习惯以及对生活和政治的态度。这种情况在历史上产生了两种极端结果：一极为这种“自负”情结的极致顶点——法西斯价值观；另一极为在美、俄、法、英四国占领压制下的“自清”情结。20 世纪 80 年代，阿伦斯巴赫民意测验研究（联邦德国当时最受人尊重的公众意见研究中心）表明，71% 的被测认为当代民主形式为最佳，并认为德国社会是世界上最自由的社会。^② 80 年代的民调结果，显然大大冲淡了 20 世纪 60—70 年代由于学生运动、保护环境运动、反对核武器运动及新纳粹运动所导致的青少年德育“荒漠”时期的恶劣影响，这自然要归功于德国学校中民族精神、民族自信心等的德育功效。长期以来，德国教育一直注重培养

^① J. Cairns, D. Lawton, and R. Gardner, *World Yearbook of Education 2001: Values, Culture and Education*. London: Kogan Page Limited, 2001, p. 36.

^② [美] 戈登·A. 克雷格著，杨立义、钱松英译：《德国人》，上海译文出版社 1998 年版，第 398 页。

学生德意志民族精神，表现为特别关注德国地理、德国历史和德语等的教学。在各种（德育）教材中，强调学习德国民族英雄和民族著名科学家在国际上的贡献，着力培养学生优良的民族文化传统或精神。因而，许多德国青少年都受到了很强的民族意识教育。

1990年10月3日，两德正式统一后，两种意识形态、文化观念发生了激烈的碰撞，社会道德价值观严重混乱，严重影响了年青一代对文化价值的认同，尤其是新五州（原民主德国地区）学生与西部学生之间价值观的冲突。这就产生了所谓重新“统一”、整合价值观的德育的新使命，以及面临欧洲“政治统一”（1993年11月1日，《马斯特里赫特条约》生效，欧盟正式诞生）进程中的又一个“统一”教育使命问题。这些问题正在受到德国德育理论研究领域的广泛关注，因而，统一观教育及德意志国家认同就成为新的公民道德教育的重要使命。面对未来，惯以民族性和相对“封闭性”著称的德意志该如何面对如下这些问题：西部各州的德育模式该如何面对新五州的政治意味较强的德育模式？德国民族主义教育的新任务是什么？特别是在面临欧盟整合时该如何表现？等等。

纵观德国德育的各种理论及其发展，我们可以看出，德国德育理论的基本形态表现为，以宗教德育为根本，对学生进行美德教育，培养学生个人的优良品质，树立民族自尊心，培植民族精神，但在坚守传统的同时，也尝试进行一些多元化的探索与努力。个性鲜明的德国如何领导或与统一欧洲整合，乃至加入全球化进程，是当今德国社会及德育理论界所面临的新的问题与挑战，同时也是我们关注德国德育发展的重点所在。

第三节 德国德育的当代进展

作为欧盟主要成员国，当代德国是一个典型的联邦制国家，拥有16个自治区。文化上的联邦主义使德国不会产生一个州的决定影响另一个州的决定的现象，保证了各州相对的自由、独立及其特色。如前所述，一个无须争辩的事实是，基于时代发展的必然选择，当代德国德育在继承传统的基础之上，

已重新聚焦于学生品格与生活能力培养的道路上来。这种变革，更多地要从课堂实践中去寻找。

一、当代有关法律对德育的基本规定

基于政治体制的原因，德国教育实行分权制，由各州自治，各州文化教育部代表国家具体实施教育，如制定教育法规等。德国政府下设教育科研部，但该部无权领导各州的教育工作，它仅是一个协调机构。这样便可充分发挥地方办教育的积极性，尽量发挥各州人、财、物力，因地制宜，发挥各自的特点和优势，使教育适应各州的社会、经济、文化等方面的实际需要，并有利于各州之间展开竞争。德国没有像英国等国家那样的统一的国家课程，各州根据自己情况设立不同的课程教学体系。即使在同一个州内部，同样的课程其名称在各地也不尽相同。

(一) 基本法的相关规定

德国公立学校与少数私立学校里的德育在德国文化发展史上起到了重要的作用，联邦基本法（宪法）与各州法律均保护宗教、道德、价值观教育的合法性。1950年的各州文化教育部长联席会，确定了各州自行决定德育或公民教育的基本准则，传授培养负责任的社会成员所应具备的基本道德准则是总目标。

由于教育自治，我们很难找到对于德育的直接规定。但法律里对德育的最为明确的相关记录莫过于对宗教教育的规定。联邦德国基本法第七条第三款明确宣称，宗教教育是公立学校的必修课，所有学生在所有年龄段上都必须接受宗教教育。^① 14岁以上的学可以选择是否参加或退出某种宗教的告解或课堂，年龄稍小一点儿的儿童由父母决定，但所有的儿童必须参加以基本法为价值指引的价值观教育。宗教教育的告解内容由教堂（福音派新教会和罗马天主教会，以及其他教派）制定。其他教派的学生既可参加宗教教育也可参加价值观教育。他们自己的宗教发展与教育，由自己的宗教团体负责。

^① M. Kwiran, *Changing Cultures and Schools in Germany—World Yearbook of Education* 2001, London: Kogen Page Limited 2001, p. 225.

如从 20 世纪晚期开始的伊斯兰等不同教派的教育，就已经在公立学校中开始实施了，它们的地位与其他教派是相同的。

（二）各联邦州的具体规定

1. 各联邦州的法律规定

德国人认为德育能使人的思想和行为保持一致，所以德育通常又被称为思想行为教育，有时与宗教教育、价值教育通用，欧盟成立后又可与公民身份教育部分重合。这种教育从基础学校就开始了。各州对此均有相似规定。

（1）北莱茵—威斯特法伦州的法律规定

北威州《学校教育法》第一款规定，教育必须教给学生以宽容、尊敬他人和保护自己生活的环境为目标，传授青少年以人道、民主与自由的精神。青少年应该学会服务人民、社会、家庭与国家的能力等。教育的主要目的之一是培养青少年对上帝的敬畏。

（2）巴伐利亚自由州的法律规定

巴伐利亚自由州《宪法》（*der Verfassung des Freistaates Bayern*）第一百二十六条第一款规定，父母有自然权利与最高义务教养其子女在身体、精神与心灵上出色。《巴伐利亚教养与教学事业法》第一条第二款也规定父母教养权的优先地位。对于学校而言，巴伐利亚自由州《宪法》第一百三十一条第一款规定，学校不仅应该传授知识和能力，而且应该培养心灵与性格，^①明确赋予了学校在德育上的使命。《宪法》第一百三十一条第二款，在教育目标上确立了德育的第一位重要性。首先，教育的最高目标是敬畏上帝、尊重宗教信念与人的尊严，自制、责任感、乐于承担责任、乐于助人与对一切真、善、美的开放以及对自然和环境的责任意识等。其次，规定了应在民主精神、对家乡（巴伐利亚）和德意志民族的热爱以及民族和解的意义上教养学生。

2. 巴伐利亚自由州《伦理学》课程规定

在学校层面，以巴伐利亚州教育、文化、科学与艺术部对于主要学校《伦理学》课程的法律依据的说明为例。主要学校的伦理课是建立在联邦基本

^① H. Luckesch, & H. Peez, *Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland*, Regensburg: s. Roderer Verlag, 2001, pp. 89–90.

法和巴伐利亚州宪法的基本原则基础之上的，定位于伦理规则的基本原理。另外，课程还考虑到了多元化的观点。伦理课特别注重人的尊严的讲授，这也是这门课的基础，并特别强调塑造学生个体所应具备的自我负责的形象等。主要学校的伦理课学习对于家庭的基本贡献在于，指导家庭德育以及对学生教育权利这一前提的尊重。^① 这条规定其实也是其他德育课程或科学课程所应遵循的普遍法律依据。

二、学校德育的目标与任务

(一) 目标概述

上述各种规定从法律的角度已经给出了德育的总体目标，基于教育或课程自治的复杂现实，下面将分别具体分解这些目标。依据基本法与各州法律文本的规定，我们可以将德育的主要目标分解为：宗教教育、自我与行为的关系、生活道德、公民教育、爱国主义、环境意识及多元文化等具体目标。相对德育内容而言，宗教、自我与他人及生活部分内容更为接近我国语境中的“狭义”德育。

1. 宗教教育

宗教教育目标主要来自于欧洲浓厚的宗教及人文主义传统，德国的教堂在德国文化的发展中起到了积极的历史作用。在当代，宗教仍是一支不可忽视的教育力量，在德育中拥有无法替代的“绝对优势”地位。同时，国家保障信仰自由，学校不得以某一特定宗教派别的立场向学生传授教义或将其强加给他们，尊重其他信仰就是对自己信仰的保障。宗教教育的目标，特别强调对上帝的尊崇（巴登—符腾堡州、北威州及巴伐利亚州宪法都有明确规定^②）。对上帝的尊敬，可以解决部分人对世界意义、超验的疑问等一些教养问题。

2. 自我与行为的关系

联邦德国基本法第一条第一款规定，人的尊严不可侵犯。尊重每个人的

^① Lehrplan für die Hauptschule-Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, München: Kultus, Wissenschaft und Kunst, 1997, s. 35.

^② 浙江大学德国文化研究所编：《德中教养—教育与社会化比较》，浙江大学出版社2002年版，第45页。

个性，承认其对自由、自决生活的要求，反对对人的尊严的威胁。个人应该养成自制与乐于助人、有责任感、勇于承担责任等美德。对他人应该尊重、信任和不怀成见，有能力妥善处理人与人之间的冲突，有可靠的朋友与伙伴。

3. 生活道德

年轻人不仅需要自由与自决，而且还需要在价值上予以定位，即寻找一种共同生活的行为准则或价值标准，如真、善、美等。这种标准虽然看似有哲学、美学或伦理学的意味，或者说在这样一个多元的时代，人们已经很难找到一种普遍适用的“标准”了，但日常生活中的确需要这种有约束力的定位，尽管有时涉及个人的“偏好”。巴伐利亚州对此所提出的目标是，“年轻人应该学习对真理提问，重视并妥善处理道德价值，热爱自然中的美以及喜爱伟大的作品与观念”^①。

4. 公民教育

冯·亨第西（H. von Hentig）认为，一种教育如果不会带来个人在集体中的责任即政治，那么它就并非教育，因为在民主社会中，人人都是国家的卫士。^② 在民主法治的国家中，一切权力来自于人民。个人自由、法律面前人人平等、尊重人的尊严等这些基本的价值，是公民广为接受的原则。公民教育对于使公民更好地履行民主权利与义务、承担责任、保持发展民主社会形式等具有重要作用，有利于公民养成在政治生活中尊重他人、尊重少数、合作无偏见等好的价值标准。

5. 爱国主义

爱国主义固定于认知、情感和行动中。要求正确理解个人与自己国家的联系，才能释放出情感与精神的力量，超越民族的界限而致力于扩展性的理念，如一个统一的欧洲。学校通过促进历史意识、熟悉德国文化经典著作、与当地人接触、领略本地风光等手段，增强学生的爱国主义情感。巴伐利亚州提出的具体目标是，“在历史与文化上了解作为地理空间的狭义故乡及巴伐

^① Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.), *Oberste Bildungsziele in Bayern, Der Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern in pädagogischer Sicht*, München: Eigen Verlag 1995, s. 15.

^② H. von Hentig, *Bildung, Ein Essay*, München: Hanser Verlag, 1996, s. 96.

利亚和德国的故乡，愿意支持维护它，同时支持继续发展欧洲统一”^①。

6. 环境意识

巴伐利亚州宪法早在 1984 年修订时将这一点收入第一百三十一条。即学校应该在认知和情感层面深化环保意识与态度，如学校应该阐明，在环境领域人类行为的实际作用与关联，并鼓励学生共同负责。教给学生认识自然有限的承受能力、人类干预的作用以及完整无损地把环境转交给未来的义务。这一教养目标目前具有生态、经济和社会利益的紧迫性。

7. 多元文化

目前，德国各届政府面临的一个棘手的问题，是如何面对越来越多的海外移民。拒绝或排斥他们还是接纳他们，这也是一个如何理解多元文化的问题。对教育而言，任务似乎更重，因为德国本身已经有众多的异域文化的居民了。如何与来自不同文化的居民和谐而没有成见地相互理解并信任地相处？如何做到支持和平和正义的政策、理解世界其他地区民族的生活与文化、认识到与其他民族接触融合会丰富自己的生活等，这些问题都是德育的重要目标与任务。

在德国统一 20 周年前后，德国总理默克尔在多个场合承认德国在构建多元文化社会的努力中“彻底失败”。德国上下近些年也打破了许多年以来政治议题中关于移民融合的敏感禁区。无论是议员还是商界精英，均口无遮拦，罗姆人、伊斯兰、土耳其、阿拉伯、东欧人、亚洲人等词汇，正逐渐以“负面”形象充斥着媒体，不断成为欧洲社会上下的热门讨论话题，不断地“呼应”着邻国奥地利、法国、意大利等紧急“右转”之风。

目前看来，不仅德国已经统一，而且欧元通行、欧洲也号称“统一”，但全球化带来的“多元化”与新欧洲，仍然是个遥不可及的“梦想”。“旧欧洲”（传统的以德、法、奥、意等为主的西欧）力量及其携带的保守的价值潮流，仍有复苏崛起和卷土重来的可能与阵势，其对德育方向的影响更不可低估。

^① Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.), *Oberste Bildungsziele in Bayern, Der Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern in Pädagogischer Sicht*, München: Eigen Verlag 1995, ss. 20-21.

(二) 具体的目标与任务

1. 基础学校阶段的目标与任务

在基础学校 (grundschule) 阶段, 教师总是设法做到促进学生社会化的行为方式, 激发他们社会化的学习进程, 使他们了解与他人共同生活的意义, 唤醒和促进他们的宽容意识与民主意识, 懂得尊重他人的尊严, 具有责任心和评判是非的能力, 遵守秩序等, 以便为他们日后作为一个公民在民主化社会中的生存做好准备。

基础学校是德国整个教育事业的共同基础阶段 (第一至四学级), 学制 4 年 (柏林和勃兰登堡州为 6 年^①), 招收 6—9 岁儿童。以北威州为例, 依据该州宪法和学校法中提出的教育和培训任务, 基础学校在德育方面所承担的目标和任务是:

- (1) 充分尊重儿童本性, 促进所有学生在品格形成、社会行为方式、音乐能力、实践能力等方面全面发展;
- (2) 以促进、勉励来帮助、引导学生掌握学习系统;
- (3) 学校需尽力为学生创造更多的自我活动和人际交往的机会与可能;
- (4) 为学生提供帮助, 引导其对媒体内容作出正确的价值判断, 学会正确利用媒体内容;
- (5) 解决外籍学生如何融合进德国文化与社会的问题等。^②

2. 中等教育阶段的目标与任务

德国中等教育采用多轨制, 中等教育采用多种形式并存, 如主要学校 (hauptschule, 又译首要学校、普通学校, 学习年限 7—9/10 学级)、文理学校 (gymnasium, 学习年限 7—12/13 学级, 主要学习是为了获得 abitur 证书以便升入大学)、实科学校 (realschule, 学习年限 7—10 学级) 以及 1969 年后出现的新型学校——综合中学 (gesamtschule, 学习年限 5—10 学级, 相当

^① M. Kwiran, *Changing Cultures and Schools in Germany: World Yearbook of Education* 2001, London: Kogen Page Limited, 2001, p. 227.

^② *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, Heft 1990.

于美国的high school)。①

(1) 宗教方面的目标与任务。中学的宗教教育涉及的是人与人共同生活方面的内容，尽管其出发点是以宗教传统和信仰为基础，但也包含了一些社会化方面的内容。如要求学生对自己在社会生活中的行为负责。通过学习，促进学生具有对一些社会问题作出判别的能力。这样不仅为他们在信念方面的成熟，同时也为其今后过一种成熟的公民生活作了某些准备。

(2) 世俗德育方面的目标与任务。鉴于青少年正处于个性发展的关键时期，德国中学在伦理道德教育的教学过程中，努力追求使学生养成认真负责的行为举止，使他们了解一些基本的道德准则，并学会运用这些准则对自己日常生活中的行为进行反省，同时也使学生了解自己在个人或社会生活中所承担的义务。以巴伐利亚州为例，该州教育部1997年公布的主要学校伦理课的主要目标为：要求学生掌握基本理论，形成道德的认知、行为和判断的基本方法与技能，并促进其身心发展。主要学校是学生人格或性格形成的重要阶段，该阶段需要以特殊的方式阐释、介绍价值的各种观念、形态。主要学校阶段的伦理学课程的主要任务，是使学生能够具备明确的价值判断和认真负责的能力与处世方式；学习掌握认识道德原则，具备责任与道德感（良心）；在日常生活中运用或应用道德原则，形成自己的道德心（良心）并持续发展；认识和理解个体与社会的责任、义务，如应遵循的确定的生活准则与团体生活的规范。②

3. 高等教育阶段的目标与任务

修订于1987年的《联邦德国高等教育总法》对高等教育中与德育相关的内容表述很明确。如第七条规定：“……培养他们在自由、民主和福利的法制国家里以负责的态度从事科学艺术工作的能力。”③ 该时期的目标与任

① Manfred. Kwiran, *Changing Cultures and Schools in Germany: World Yearbook of Education 2001*, Kogen Page Limited 2001, p.227.

② *Lehrplan für die Hauptschule-Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst*, München, 1997, s. 35.

③ [德] 赫尔穆特·佩茨、恩斯特·普罗科普著，杭州大学中德翻译情报中心译：《联邦德国及巴伐利亚教育手册》，杭州大学出版社1992年版，第21页。

务，受制于个体的身体成熟、个人目标设定及社会期望。借用厄尔特（R. Oerter）等人的研究成果，可以简要地说明该阶段的目标与任务：形成一种价值体系和伦理意识，作为自身行动准则；掌握性别角色；建立与同龄异性和同性的新型和成熟的关系；养成在情感上不依赖父母和其他成人的习惯；为婚姻和家庭生活作准备等。^①

总之，这一阶段应该被看作拥有独立价值的生活阶段、具有自身尊严的阶段。

三、学校德育的基本内容

从各州课程开设情况综合来看，除了宗教教育外，典型的德国式政治教育、伦理教育，甚至社会教育、公民（欧洲及德国身份认同为主）教育、价值教育、历史或地理教育、法律教育、经济教育、环境教育等必修或选修课程的相关内容，都是德国德育内容的基本构成。从课堂教学现状来看，很多内容的教学是交织融合在一起进行的，类似于我国的单独或专门设立的课程模式几乎找不到。初等教育阶段多以伦理教育主题形式存在，内容围绕个体发展及其与他人关系；从中等教育以后，多以伦理教育、社会教育、公民教育等内容为主，主题多以个人与社会、国家及环境等的复杂伦理、宗教、政治、社会等议题为主。

（一）基础学校阶段的内容

1. 内容概述

该阶段的德育内容主要为：培养学生宽容的美德、规则意识、共同的责任感、具有原则性的顺从习惯、解决冲突的能力以及自由作出选择与决定的权利等。在此基础之上，还可拓展为许多具体的道德认知、情感与行为或能力方面的教育要求。以北威州的教育计划为例，该计划规定了以下几个方面的具体要求。

（1）宗教、信仰、世界。探究上帝、世界的起源，人类存在的意义、终

^① R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*, Weinheim: Belz-PVU, 2002, ss. 310-395.

极意义和目的；理解基督教的福音和现实，了解其他重要的宗教和世界观。

(2) 个人、群体、社会。阐释人们共同生活的可能和法规；正确对待自我需求和他人需求；忍耐并尝试去解决矛盾；对自己的行为和对他人的行为承担责任。引导学生逐步形成自我判断能力、自我意识和行为、责任意识和行为，帮助其构建并形成适应社会生活对其个人品质发展与成熟所要求的良好态度及行为。

(3) 情感、艺术、美学。对现实世界的不同感知、解释与塑造；对媒体和新闻传播内容的正确评价；体验和理解音乐艺术、语言文字、运动、游戏、体育的多种表达形式。

(4) 学习、教师、教育。学校应该在观点、意义、行为能力发展上来传授知识和技能，不允许在技术模式和练习上对学生进行限制。培养学生学会描述自我见解、愿望与观点的能力，具有辩护或与他人探讨、交流的能力；确保学生始终处于对其充满教育意义的环境中学习，并能灵活运用所学知识。利用各种方式，促进学生勇于承担社会责任；面向生活与社会的实际，避免将教学变成纯粹的知识传授和行为训练，努力创造条件使学生成为一个独立的个体；在学习中学会处理与教师和其他同学的关系；体验学校生活，学会合理分配时间与空间等。^①

2. 具体的课程内容

宗教课程。宗教课是德国学校的传统课，德国教育的普及很大程度上起源于宗教。每所学校只开设一种宗教课，或基督教或天主教，宗教课教师主要由教会的牧师或神甫担任，宗教课的内容由教会决定。儿童选择哪一种宗教课由家长的信仰决定。宗教课一般都伴随着音乐和唱歌，歌曲的主要内容是唱诗，周均2—3课时。

世俗课程。基础学校均开设了向学生讲授本地历史、地理及自然环境等知识的乡土课，通过这些课程的教学，使学生熟悉他们的生活空间，树立热

^① *Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen*, Heft 1990.

爱家乡、热爱集体的思想。如柏林的“乡土课”——常识或物象 (sachkunde)^①。柏林的物象课教材中设主题设计，内容相当广泛，不仅涉及自然科学和人文与社会科学，而且包括公民教育、宗教教育以及家庭、工作、闲暇、消费、传媒、交通等社会知识。柏林物象课的统合特征有助于价值与社会规范的传授与学习。^② 德国基础学校还非常重视通过审美—文化的艺术教育培养基本的道德品质。各州为此而设置的课程虽然在称谓上略有差异，但具体的课业内容、教学方式、教学时数及教学要求基本相同。^③

此外，基础学校阶段不仅注意个体或人与人之间的道德行为与品格的培养，更重要的是要培养学生对自己生活的世界负责。在德国，这一点被格外重视。法兰克福基础学校为每个刚入学的第一学级学生都配备了“绿色记事本”，让学生从刚一入学起就认识到环保的重要性，养成环保意识。让学生在做“环保周记”的过程中，培养一些动手能力，增强实践的感性认识。绿色记事本封面上印有森林、草原、草地和田野而且是用再生纸制成，原料是废纸和垃圾，且封面的底色是绿色，其中的教育意义不言而喻。

(二) 中等教育阶段的内容

1. 宗教课程

在德国影响最大的是天主教和新教两大派别，德国的各公立中学均开设了宗教课程，并受到德国基本法和各州法律保护，不同的信仰分别由不同的教派授课。^④ 天主教授以《教会论》等为中心的内容；新教则授以《信仰论》等为中心的内容。这些内容除传授宗教信条、灌输宗教教规外，大多注意与现实生活相结合。中等教育阶段的宗教教育同时还辅有许多辅助教材，如

^① 郭晓明：《德国柏林中小学课程考察报告》，载《课程·教材·教法》2001年第7期（“物象”课，又称物象教学，是德国小学特有的一门课程，由20世纪70年代以前的“乡土课”(heimatkunde)演变而来，其他许多州的物象课是“单科式”或“跨学科式”的，柏林则是“综合式”的）。

^② Senatsverwaltung für Schule, *Jugend und Sport, Zum Schulanfang 2000*, Berlin, 2000.

^③ 张桂春：《面向审美与文化的德国小学艺术/编织课课业重点》，载《课程·教材·教法》2001年第2期。

^④ A. Kappler, *Facts of Germany*, Frankfurt: Societas Verlag, 1996, p. 431.

《教会—城市—国家》^①、《宗教批判—无神论理论：费尔巴哈、马克思、尼采、萨特介绍》^②、《人类学初步——人是什么》^③、《宗教学习：基督教、犹太教、伊斯兰教、印度教与佛教》^④ 等。

2. 世俗课程

如前所述，德国德育在中学阶段的开展，主要通过伦理课、公民科、社会科或政治课程等学术性课程。德国统一后，一些州开始开设一种新的综合德育课程，叫作“儿童哲学”课程。^⑤ 同时，统一后的德国德育领域更为注重伦理科的开设与教育。东部地区全面引入或重建以伦理课程为核心的德育课程，西部地区则持续加强伦理课程建设。“价值中立”是这些课程设置的核心原则。在个别州如萨克森等地，伦理科课程是作为 14 岁以上学生的核心课程之一而设立。再如巴登—符腾堡州甚至恢复了 20 世纪 30—40 年代的伦理教育模式等。

中学的伦理课主要向学生讲授道德准则与规范等内容；讲授要求同实际生活相结合，如如何以诚实之心、坦率之言帮助同学、朋友；如何同家人相处；如何尊老爱幼；谅解宽容别人缺点；如何看待吸毒现象、艾滋病问题等一系列伦理道德观。各级不同，深浅不同。

以巴伐利亚州的伦理课为例，多元化社会中伦理课的教学是使学生熟悉各种不同的伦理情境，认识或实践各种道德行为。例如，文理学校第五学级

^① W. Albers, Kirche-Staat-Politik, Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH, 1994.

^② H. Fastenrath, *Religions-Kritik: Ein Abriss Atheistischer Grundpositionen: Feuerbach, Marx, Nietzsche, Sartre* Stuttgart: Ernst Klett Verlag für Wissen und Bildung GmbH, 1994.

^③ U. Stamer, *Was ist der Mensch: Theologische Anthropologie* Stuttgart: Ernst Klett Verlag GmbH, 1998.

^④ Jürgen Schwarz, *Religion Verstehen Lernen: Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus* Lichtenau: AOL Verlag, 2000.

^⑤ Raimund Hoenen *Religion and Ethics in East German Schools: Problems and Opportunities for a New Beginning* British Journal of Religious Education, Vol. 18, Issue 1, 1995.

的具体内容就包括如下这些方面：理解自我与他人行为方式；基本权利与义务；合作生活的秩序，如关怀、乐于助人、社会交往、礼仪等；规范、准则，如习俗、习惯、法律、十诫等；辨别正确和错误的行为方式；在道德冲突中自我作出决定；理解责任、负疚感和悔恨感；与自然环境交往的责任；与技术交往的责任；《圣经》及其他宗教文化的喻义；对永恒爱情的渴望；自己与他人的幸福观等。^① 中学伦理课题材通常选自学生在家庭、日常生活和学校中经常遇到的一些问题，教师与学生一起就这些问题从伦理学的角度进行剖析，共同提出符合道德规范的解决办法。为扩大学生对人和周围世界的认识程度，教师还对诸如生命的意义、自由、正义和幸福等观念展开深入讨论。该时期所使用的教材，如《中学伦理学：经济、生态、家庭》^②、《伦理学：基本判断方法》^③ 等。

（三）高等教育阶段的内容

高等教育阶段由于强调了专业学习，并且学生个体的社会化也已基本完成，因此主要的德育任务就落在了个体身上，这并不像初等或中等教育那样更多地依赖于外界的“输入”。专设的德育课程或类似于其他国家的公共课程，在这一阶段的德国反映并不明显。“……用传统的经典的德育课程理论看，不仅现代欧美大多数大学没有过去曾有过的那些如公民、道德哲学等知识性德育课程——自然也没有近二三十年才出现的各种应用伦理学与道德推理课程，而且也没有过去那种通过宗教活动、学校仪式与通过榜样、学校规则控制学生生活、形成特定道德品性的活动性德育‘课程’。从这个意义上说，人们可以说，现代欧美大学无德育……”但传统意义上我们所看到的只是一些“显性课程”，而没有看到“……由学生作为主体参与的各种校内外活动（学习、生活、闲暇活动与劳动等）对学生进行教育或使学生从中受到教

^① Lehrplan für das Bayerische Gymnasium Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München; 1990. s. 216.

^② H. Fastenrath, *Kurswissen Sozialethik: Wirtschaft, Ökologie, Familie*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag. 1995.

^③ J. Schwarz, *Ethisch Handeln Lernen-ein Weg zu Begründetem Urteilen*, Lichtenau: AOL Verlag, 2000.

育（同时也是自我教育）的‘活动性德育课程’……”^① 大多数高校的德育，基本是通过日常的学习、个人生活、闲暇活动与劳动等途径，培养学生学会社会生活、获得道德成长的。“看起来是‘无德育’的欧美学校，实际上是无处没有德育的‘泛德育’，而且效果还是很不错的。”^② 例如，在工科大学（TU）中，规定学生参加实践或实习的时间很长，有些专业还要求学生入学前参加学前实践。在经过考试后，还得再次回到生产中去，然后方可允许撰写毕业论文。这些活动难道真是“纯粹”的专业实践吗？实践不是孤立的，在实践中学生必须学会合作，学会与人相处，树立团队意识等，才会有更大的进步。这些虽非外在的德育课程，但我们谁又能否认其中“隐性”的教育寓意？在校内外所组织的各种学术性活动中，依然少不了价值观教育的“潜在”作用，如涉及战争与和平、核技术与环保、吸毒、艾滋病、国际形势等内容（中学伦理教材虽也有涉及，但远不如高校学术活动中讨论问题的深刻和广泛，而且这里更多地要学生发表自己的看法和观点）。从另一方面看，这些内容还是专业学习的最好弥补。

按照联邦基本法第七款，东部地区在德国统一后重新引入宗教德育，这包括学校课程、教师教育课程。学生可根据信仰自由的原则自由选择宗教课程类别。最近，为了促进德国宗教和社会进一步融合，加强对移民的德育，国家鼓励大学开设相关宗教教育课程，培养专业师资。如 2010 年，时任联邦教育科研部部长沙万（A. Schavan）宣布，图宾根、明斯特和奥斯纳布吕克三所大学将开设“伊斯兰学”专业，联邦政府将为此提供经费，为每所大学资助最多四百万欧元。这些伊斯兰学中心不仅从事相关研究，还将培养“德国伊斯兰”宗教德育课师资以及伊斯兰教神职人员如伊玛目等。^③

总之，德国高校就是通过各种“间接”形式的德育，对学生进行着教育和影响。在专业学习和学术活动中培养和提高学生学术水平和能力，同时也

^{①②} 魏贤超主编：《现代德育理论与实践》，杭州大学出版社 1994 年版，第 181、182 页。

^③ 中国驻德国使馆教育处：《德国大学设立伊斯兰教课程，培养神职人员》，2010 年 10 月 14 日，http://www.de-moe.edu.cn/article_read.php?id=12016-20101014-822。

在努力设法影响学生在人生、社会、价值观等方面的观点、态度、品行、素质等。在学校管理和行政体制中，尽力鼓励学生参与其中。在自治、参与、自我教育中，培养学生对一些与德育直接或间接有关的各种问题的正确认识与理解，如学习、与人相处、大学生活、性关系、心理健康等。在社会中，让学生广泛地参与各种社会活动，积极地参与政治、经济、文化、宗教、体育等领域的活动。众所周知，德国的义务民役制是一整套全国性的制度。“开始于 20 世纪 60 年代，规定每年不愿服兵役者可向民役管理局提出申请，经批准后可开始与一些社会福利机构联系，并依据实际情况安排工作，时间为 15 个月。”^① 在这些活动中，学生了解了自我、人生、社会、世界的真实情况和需要，也更加理解了责任、使命、同情心等价值观、人生观，对于自身很好地融入社会有很大的帮助。

四、学校德育的方法与途径

德国各州德育课程的开设并无直接或统一的形式，各州根据自身历史与发展实际确立不同的课程标准、教学内容、教学形式或方法等。由于其内容与公民（身份）教育、宗教教育、价值教育等内容重合，因此其开课形式也多以这些重合课程或综合课程为主要载体，有些基础学校与中等教育阶段会以选修课的形式开设直接课程（但名称并非“德育”），大学阶段多以政治课程为主，教学方法也多见传统的讲授模式。^②

（一）宗教仪式与活动

同其他西方国家类似，参加宗教活动如各种仪式和参加宗教教学，仍是当代一种传统的德育方式。宗教活动大部分是礼仪形式的，每天的祈祷活动，各种节日，如万圣节、圣诞节、复活节等。宗教学习一般是幼儿园每周 2 节，基础学校每周 3 节，中学每周 2 节。学校注意利用一切环境进行相关教育，如在每个教室都悬挂着耶稣受难的大十字架等。当代德国学校在进行宗教理

^① 魏贤超主编：《现代德育理论与实践》，杭州大学出版社 1994 年版，第 197 页。

^② Gerhard Himmelmann, *Demokratie-Lernen als Lebens-, Gesellschafts- und Herrschaftsform*, Schalbach/Ts. Woche Schau Verlag, 2004.

论灌输时非常注意联系学生的现实生活。有些已开始利用现代教育技术来使宗教课堂变得轻松而富有吸引力。宗教教学是按不同教派进行的，家长有权替学生选择自己的宗教信仰的学习。不开设特定的宗教课，当然也可不参加宗教教育，法律保护信仰自由。

（二）专门的学术课程

通过伦理、社会等学术性课程的教学与学习，实现让学生系统地掌握道德基本原理与行为规范，并结合实际生活让学生进行体验。在德国，这些课程比较受学生欢迎，因为其内容大都与现实生活紧密相连，可以解决学生在个人或社会实际生活中所遇到的许多困惑。

当代德国学校教育中伦理课的教学与学习，一般遵循以下基本方式。首先，学生要清楚掌握基本的伦理原则，对于基本原则的理解有一个基本的宽容态度，尤其是要注意不同的文化与宗教对道德准则的影响。学生通过具体的事例与自己亲身的体验，来理解并遵循自己的行为准则，对别人的指导予以批判性地接受。学会以平和、理性的方式处理交往中可能出现的冲突，并以对话或体谅的方式，处理与他人在共同生活中可能出现的冲突。这些途径是被证明了的、处理冲突的卓有成效的（erfolgreicher）方法。教师通过文本（课文）与多样的方式，向学生示范，并经反复练习，使其掌握一些解决问题的基本原则。学生积极参与实践，从具体事例和个人生活经验中寻找依据，学会独立自主地解决问题。在制订计划和实施具体方案时，经历和体验团队协作时所需要的公正、责任与合作等价值谱系。^① 课堂教学的具体方式是丰富多样的。如在巴伐利亚第十一学级（jahrgangsstufe 11）的伦理课学习中，就强调要从神话故事、文学作品、历史事件以及日常生活、哲学伦理、宗教与现代科技中精选典型文章或例证。通过这些例证，使学生获得对道德或价值的许多不同的思考与认识。^②

^① Lehrplan für die Hauptschule-Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München: 1997, s. 35.

^② Lehrplan für das Bayerische Gymnasium Bekanntmachung des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst, München: 1990, s. 356.

(三) 参与社会化活动

社会化活动主要指课外、校外的社会实践活动。如参加聚会、青少年日、联欢会、国际青少年会议、研讨会、休闲、野营地、救助行动、交流项目、国外实习、俱乐部活动；学校仪式（开学典礼、毕业典礼、节日庆典等）；年级指导（对学生学习、生活、思想品德、心理卫生、就业等的指导）；学生会活动；等等。^① 在多样的活动中，学生可以获得多方面的知识和教育。德国法律规定，不同年龄的学生必须从事不同程度的家务劳动，从扫地、擦洗汽车到整理花园等。在学校，学生必须参加相应的户外劳动，如打扫校园、参加工厂、农场的实习活动。假期学生还要到医院、养老院、残疾人福利院等处服务 1—2 周。这些活动旨在培养学生的劳动观念、情感和习惯。

这些活动还涉及社会和政治的基础教育。在活动中，学生共同营造群体环境，感受共同体生活，并从中得到快乐。学生在自己举办的各种活动或参与游戏的过程中，了解遵守规则的重要性。通过开展这些活动，让学生明白人是生活在群体中的。为了群体，个体就意味着要给予与付出。参与社会化的活动的德育意义是明显的，例如，开展“你的一天”的活动目的，就是要培养学生养成“守时”这一基本的生活品德。而这一点对他们日后步入社会或与人共处是极为必要的。另外，通过让学生观察长辈生活的活动，让他们明白今天的生活是在过去生活的基础上发展而来的，使他们懂得敬老、爱老等道德准则。

(四) 各门学科的整合

将道德意识渗透进各门学科进行教育，是德国学校德育的一个特色。例如，在德国基础学校阶段的德育中，由于目标需要以多种方式实现，所以就需要将其贯穿至各门课程的教学内容中，或在跨学科的教育活动中进行等。

由于这是一个综合工程，因而只有将各门学科的作用结合起来才会起到较好的教育效果。自 1981 年后，德国给予教师正常教学时间外以 25% 的机动时间，这样就便于教师开展德育方面的工作。以文理中学（gymnasium）的

^① U. Mosebach, *Jugend auf der Suche nach Identität*: Bieten Workcamps dazu eine Orientierung? Saarbrücken: Breitenbach, 1991.

历史课为例，不仅其教学内容带有明显的意识形态色彩，而且其课程内容和教学要求也体现了政治教育的理念、原则和丰富的经验，在怎样使学生掌握历史知识，怎样促进学生对本国历史文化、民族理想作出价值判断并加以认同，以及怎样提高学生参与社会政治生活的能力，完成政治社会化等方面都作了精心的设计。教育目的是明确的，就是使学生形成德国社会历史、文化、政治思想的价值判断，^① 并与德国的历史、现实和未来的发展相联系，帮助学生形成纵深的历史感和关注德国社会的责任感，达到一定的德育目的。

（五）闲暇教育的补充

在课外，德国学校注意将课程学习与实践紧密结合起来，在闲暇时间试图将课程计划与课外学习结合起来。例如，在某些州所实践的“星期计划学习”^②。星期计划学习是指由教师与学生共同制订定期（几天或一周）的学习计划，并根据计划表由学生自己有序地开展学习活动，每完成一项作业就进行自我评价，并在全班展示自己的成果，以获得教师和同学的意见和建议。星期计划按分科教学进行。

第四节 德国德育发展的趋势与经验

德国教育的学术倾向性以古典大学为主，以文理中学为特色，重视国际学术氛围的营造，重视教育超前功能的发挥，造就了一批又一批杰出的世界级学术人才和思想大师。德国一些古典大学仍潜留着精神文化的研究优于自然科学的研究的哲学意识。因此，德国德育也是如此，无论是国家或州的教育计划，还是文理中学教师的教学计划，我们都可以在其中找到这种传统与气质。同时，德国也拥有世界上独一无二的、“天然”的、丰富的德育的背景与资源，这些也是德育无形和宽广的“活的教师与教材”。正如卡普勒（A.

^① 阮一帆、傅安州：《德国文理中学高中历史课教学要求及其特点分析》，载《比较教育研究》2002年第1期。

^② 吴卫东：《德国自由学习面面观》，载《课程·教材·教法》2001年第5期。

Kappler) 所说：“在德国很难找到文化上的落后地区，你不需要到数百英里以外的地方去听音乐会或看演出，即使在一些非常小的镇上，人们也可以找到有价值的图书馆或有趣的艺术作品。这种现象可以上溯到封建的公国时代，那时候他们的统治者们就竭力使自己的封地成为文化的中心，因为那些受过良好公民教育的市民们非常支持在自己的城镇开展艺术和科学等事业。”^① 德国德育的历史与当代进展表明，首先是历史促进了德育传统理论或模式的不断重建与变革，其次则是时代给予了发展的动力与新的挑战。

一、德育的变革趋势

(一) 价值观的变化与德育发展趋势

1. 宗教与民族特色的淡化

不可否认，“浓郁的宗教气质和强烈的民族情感”是德国德育的突出特色之一。但诚如前文指出的，虽未明确说明宗教地位的“旁落”，可实际情况却是德育课程以“世俗”的伦理学学习为主。另外，随着时代的发展特别是德国的统一，这种“鲜明的”西方特色正在逐渐“褪色”，宗教信仰和民族情节的教育渐渐退居次席。因为原东部地区约有 80% 的年轻人是在未接受洗礼的情况下成长起来的，这就是其中一个最强有力的推动原因。壳牌石油股份公司德国青少年教育机构所作的一项调查表明（每隔 4 年），在预定的 40 个目标中，笃信（宗教）仅占倒数第四位，而“家乡自豪感”比它更差。^② 在过去几十年中，青少年与基督教教会的联系明显减弱了。与教会的疏远并不表明青少年中将会缺少对道德至关重要的价值取向，只是个人偏好转移到了对社会更具有现实意义的其他代表价值上了。德国教育界其实已开始关注这一变化了，包括在教材内容与目标的制定上，我们都可以发现这一新的变化与趋向。

2. 青少年对社会未来充满信心

即使在现实的价值观方面，当代德国青年所关注的内容也已大大不同于

^① A. Kappler, *Facts of Germany*, Frankfurt: Societas Verlag, 1996, p. 483.

^② 浙江大学德国文化研究所编：《德中教养—教育与社会化比较》，浙江大学出版社 2002 年版，第 162 页。

以前。2006年^①—2010年^②，前述壳牌公司的第15、16次调查结果都显示，统一20年前后的德国年青一代表现得更为现实和实用主义。当然，这主要源于他们所面临的越来越大的社会压力。他们有很多的担忧和恐惧，担心的问题里排名遥遥领先的是“就业岗位”，排名其后的是“环境”、“金钱”或者“政治”。即便毕业成绩很好，进行了很多实习，也不一定就能找到一份理想的固定工作。这种现状造成的后果之一是，同前辈相比，今天的青少年在政治上更趋保守，较早失去无忧无虑的“童真”。尽管面临经济危机和黯淡的市场前景，德国青少年对未来仍充满信心，大约60%接受访问的人对前景表示乐观。他们非常重视前景的“可预测性”，尊重年长一代，希望社会的游戏规则不要变来变去。同时他们对学校及其德育的期望值也越来越高，他们希望拥有负责任的、具有榜样作用的教师与教育。

近些年，德国青少年文化正逐渐改变前些年对政治社会抗议形式上的低迷景象，青少年开始积极投身或参与环保运动、反对核能、反对非常规生活方式。带有政治意味的红军团（Rot-Armee-Fraktion）和带有民族倾向的联邦国防军爱好者等群体也逐渐开始“复燃”，并伴随着穿有爱德华七世时期服饰的“无赖青年”（grufties, teds）、衣着考究、刻意追求与众不同外表的青年（poppers）、网络迷、技术迷、乐队迷、X代、街舞族（hipHop）等新兴年轻人群体一起成长。这些群体的出现，必然带有其不同于上一代人的价值关注内涵。总的来看，价值内容方面的的确从上一代甚至是物资缺乏的物质主义的上上一代所推崇的顺从、适应、负责等变为了摆脱权威、自主、享乐和个性化的后物质主义了，但近年来的总体变化趋势则表明，传统的规则正逐渐恢复被年轻人所信任和认可。

（二）课程改革与德育发展趋势

德国统一后，联邦与各州文化教育部长达成共识，未来社会应该是一个学习的社会。面对这样的社会，德国必须对教育的各个方面进行一次深入的

^① Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2006, Eine Pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

^② Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010, Eine Pragmatische Generation Behauptet sich*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 2010.

新变革，而德育也不例外。如在课程理念的改革上，我们可以很清楚地看到德育方面的要求：强调对成长着一代进行广泛的、集中的本质性教养；特别培养学生的“社会能力”^①。加强各学科之间的联系，使学生能整体地认识世界和建立对世界的整体观念。^② 在总的目标方面，帮助学生形成成熟的社会负责的个性。北威州对此还作了特别规定，如学生要学会作出对社会负责的个人判断、决策和行动；学校应促进他们对他人的理解和同他人合作，正确估价自己的愿望和需要，认识到这是民主社会和同其他国家、民族和文化关系的基础；向学生传授关于民主社会的基本规范和价值观，使他们了解在民主社会生活所需的能力，建立平等、民主的理念；引导学生建立基本的价值观，并将此作为自己不可推卸的责任，包括重视人的尊严、尊重人权、维护民主和法治国家的原则；了解世界还是落后、贫穷和灾害的原因，并意识到消除贫困、落后、饥饿以及促进和平与自由的意义；鼓励学生认真对待自己的理想、宗教和其他宗教与世界观；培养学生文化活动的能力，了解自己民族和其他民族的文化传统，具备批判理性，发展创造力、审美能力和想象力；培养学生形成独立自主的判断和行动能力等。^③

（三）全球伦理与德育发展趋势

20世纪被不少人称为道德领域的“相对主义时代”——文化相对主义和个人相对主义的时代。而无论是文化还是个人方面，其根本特征都是坚持道德的相对性、易变性，反对道德的绝对性和恒定性，否认道德判断有一个普遍的、永恒的标准和原则，否认各种道德或价值观教育的可能性。从康德提出形而上的“道德律令”，到20世纪早期曼海姆的文化相对主义，再到1993年芝加哥全球宗教会议上孔汉斯（Hans Küng）、库舍尔（Karl-Josef Kuschel）在《全球伦理宣言》（Erklärung zum Weltethos）中提出的“全球伦理”（weltethos）概念为止，德国德育或哲学研究领域里对于这一问题的讨论就没有中断过。当代，这一问题变得更加突出起来。面对相对主义的价值思潮，

^① 李家丽：《德国中小学教改的新动向》，载《德国研究》2000年第3期。

^② 李其龙、徐斌艳：《德国中小学课程改革动向与启示》，载《全球教育展望》2001年第4期。

^③ Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, Amtblatt, 1999.

德国德育该怎样应对？对此，我们虽然无法很快得到明确的“应答”。但通过纵观当代德国德育界所通行的各种课堂教学的实践改革，不难看出，人们其实还是在试图努力寻找人类共同的伦理价值观底线而非虚无的相对主义。“至少在德国，价值/伦理教育（werteerziehung/ethik erziehung）这个词开始风行起来……”^① 这说明人们现在开始正式和严肃地关注这一问题的消极影响了。在实践领域，“古典”的学校伦理教材中，仍将“道德的善”（das moralisch gute）或“善的伦理”（die ethik des guten）作为主要的内容来讲述。^②

与此同时，在另一些“改革”步骤较快的学校，教育者们已经开始实践“新”的理论思想，如“全球伦理”运动，其主要推动者，是德国的孔汉斯。他认为，“威胁我们的并不是新的世界大战，而是具体的国家、城市、街道，甚至是学校里各种各样的冲突。人类受到不同文明的冲击。”^③ 他在努力寻找一个人类共同的伦理底线。多年前，他发表了《全球责任——寻找新的世界伦理》，尽管他是从宗教角度出发，但同样值得我们思考。该运动已经在德国开始了初步的实践。有些地区的学校已开始将这些理论的材料使用于自己的课堂上。1997—1998年，一个关于全球伦理的不同观点的教师征文比赛在德国举行，并且获得了成功。在总共交来的52个课题中有16个获了奖，这些获奖文章已被编辑成两本教师使用手册。^④ 1999年，另一个类似的竞赛也成功地在瑞士举行。师资培训的“习明纳”也在德国许多地区展开。^⑤ 全球伦理的教育理念的影响力也逐渐在扩大，他们的协作网络也在不断拓展，上述活动也一直持续到今天。

^① H. von Hentig, *Ach, Die Werte!* München & Wien: Carl Hanser Verlag, 1999, s. 16.

^② M. Sänger, *Abiturwissen Praktische Philosophie-Ethik: Grundpositionen der Normativen Ethik*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1993, s. 24, s. 45.

^③ H. Küng, Karl-Josef, Kuschel, *Wissenschaft und Weltethos*, Munich: Piper, 1998, ss. 493-511.

^④ J. Lahnemann & W. Haussmann, *Unterrichtsprojekte Weltethos I + II*, Hamburg, 2000.

^⑤ G. Gebhardt, Towards a Global Ethic, *The Ecumenical Review*, Geneva, Oct 2000, pp. 503-512.

二、德育的基本经验

(一) 理论与模式：时代的选择

9世纪前后，德意志主体渐渐形成，面对分裂的罗马文化、日耳曼文化，居于莱茵河以东的日耳曼人必须思考自身的未来，是追随没落的罗马文化而覆亡，还是融入西面的高卢—日耳曼体系中呢？时代向他们所提出的“归属”问题，从更深层次意义讲，唯有教育或“精神教育”方能从根本上解决问题，这对于当时落后、分裂、内乱不断、“野蛮”而又松散的德意志是一个最佳选择。先用精神力量“统一”教化自己的人民，再以之巩固和强大自己。查理大帝在不完全抛弃罗马基督教文化的基础上所进行的实践就是这一思想的体现。这种精神力量的基督教的“日耳曼化”教育是当时时代的选择。资本主义确立时期的时代特征又要求培养绝对遵从国家、具有铁的纪律、适应工业生产“流水化作业”所需要的顺从型人格的人，此时的德育则又必须是“严厉、训导和管理、灌输”型的德育理论占据主导，如赫尔巴特的理论等。

当代，在深刻反省二战中纳粹德国的错误，以及统一后东西部融合所产生的种种问题之后，德国德育又开始着手回答时代所提出的一些新问题。首先确立了培养自由与民主觉悟，培养忍让、尊重他人尊严，尊重他人信仰的教育观，如朴素道德理论在当代的复兴；其次确立了激发民族和解及和平教育的思想，树立“取乎于下”的道德价值标准，强调参与社会活动的积极性与关爱本民族、关爱欧洲的现实的“取乎于上”的政治责任感等类型的符合时代的德育价值观。

德育要实现道德人格的提升，不能不重视建构合乎时代的道德理想人格。^① 时代在选择德育模式，德育模式也要正确反映时代，否则任何的“不正确”或“不合时宜”就会产生历史错误与悲剧。人的品德中的价值素质形成和价值取向离不开与开放世界的互动，不断地互动、调整、改革，才能适应时代不断提出的新挑战、新要求。

(二) 宗教道德：适当的定位

联邦基本法与各州法律均保护宗教教育的合法性，宗教教育不局限于某

^① 檀传宝著：《信仰教育与道德教育》，教育科学出版社1999年版，第194页。

个单一教派，其他教派均可在教育中谋得自己应有的地位，如天主教、福音派新教、东正教、伊斯兰教等，受教育者同时也有权自由地选择受教育的派别。宗教德育对德国教育的影响是非常深远的，历史中世俗与宗教相互斗争或互相利用，几经反复，但核心无非是“世俗与宗教，以谁为主？”这一敏感的问题。

当代德国，在继承和保持传统基础上，较好地解决了两者之间的关系问题，虽然依然存在问题，但就目前世界而言，这种“相对中立、价值自由”的定位，的确也是一种令人称道和深思的较为准确的选择。前面曾提到，巴伐利亚州对此的“解释”是：“……年轻人应该尊敬宗教情结的表达方式，并在交往与对话中理解和尊重他人的信念，应该了解不得有人因其宗教观而受到亏待或优待……对上帝的疑问与理性并不矛盾，人在宗教中能找到其生活意义的实现，对上帝的崇敬可以防止个人与国家权力膨胀……”^①

虽然宗教学习是公立学校中的必修课，但学校并不会强求非基督教信仰的学生接受该教学，而是根据实际情况采用伦理课等形式替代宗教教学。“伦理课教学是非宗教派别的、意识形态中立的，教学中探讨多元文化、人生的意义和目的等哲学伦理问题。”^② 这种以哲学伦理教学为主的价值观教育也是德国德育的一种特色。

当前，持有宗教价值取向的德国青少年的比例正在逐渐下降。但因此就匆忙下结论认为，可以采取纯粹的“宗教虚无”等类似的选择则是不明智的。适宜的选择应是，深入挖掘宗教教育中巨大的哲学、伦理、艺术、美学等多方面蕴含的德育资源，并充分发挥其文化教育的功能。在世俗的价值观教育中给其以适当的地位，才是历史的必然和未来的趋向。

^① Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.), *Oberste Bildungsziele in Bayern, Der Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern in pädagogischer Sicht*, München: Eigen Verlag, 1995. s. 16, s. 9.

^② F. Kümmel, *Moral Education in Germany*, Vortrag auf der 2nd International Conference on Moral Education, Institute of Moalogy, Kashiwa-shi / Japan. Abgedruckt im dortigen Kongreßbericht, 1995, pp. 353-362.

(三) 注重家庭：自由与约束

在日常生活中，年轻人不仅需要自由与自决，而且需要在道德价值上予以定位，即寻找一种共同生活的行为准则或价值标准，如真、善、美。这些准则虽然看似有一点哲学、美学或伦理学的抽象意味，似乎不很现实，抑或说很难在这样一个多元时代找到一种普遍适用的“标准”，但日常生活中的确需要这种有约束力的定位，尽管有时涉及个人的“偏好”。如巴伐利亚州对此所提出的目标是：“年轻人应该学习对真理提问，重视并妥善处理道德价值，热爱自然中的美以及喜爱伟大的作品与观念。”^①过去，德育的使命更多是依靠家庭来完成，而当代则愈加依赖家庭与学校的结合来完成。家庭在德国传统中起着核心的功能，被誉为“德国社会与国家的细胞”^②。基本法第六条保证了家庭在德国社会中的特殊地位。“父母的自然权利是抚养和照顾孩子，这也是他们最基本的职责、义务、责任和使命。”^③在学前领域尤其如此，政府始终不干预这一领域，即使涉足，就像宗教教育所坚持的那样，也必须“复制”出与家庭氛围相一致的教育氛围。^④只有这样，才能取得较好的教育效果。

除了宗教、特定的普遍接受的价值和行为规范外，国家基本上不会迫使父母将某种价值及道德观念传授给下一代。战后“民主化”运动更加强化了这一概念。德国传统、典型的家庭，内部是以父亲为主导，决定则是协商性的范式。传统家庭所承载的各种德育就是以这种模式将德意志社会的基本价值观“自觉地”传递下去的。这些基本价值观包括：秩序、清洁、性道德与规范、爱情、情感安全、诚实和忠信等。由于生活的多元化和多样化发展趋势

^① Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (Hrsg.), *Oberste Bildungsziele in Bayern, Der Artikel 131 der Verfassung des Freistaates Bayern in pädagogischer Sicht*, München: Eigen Verlag, 1995, s. 15.

^{②③} V. D. Rust & D. Rust, *The Unification of German Education*, N. Y.: Garland Publishing Inc., 1995, p. 223.

^④ Oskar Anweiler, *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik*, Köln: Verlag Wissenschaft und Politik, 1990, s. 158.

势，现代德国的家庭正变得愈加“非标准”起来，家庭需要应对这一潮流，反映这一时代诉求，因而新的价值观念教育也应运而生，如“独立、学会处理冲突、知识创新能力等”^①。而由于家庭生活的轻松氛围和非正规“弹性化”(elastisch)，恰好可以弥补正规学校教育的真空，因而更易于创造德国教育界所推崇的“两难”情境教育方式。克莱森斯(Dieter Claessens)将之称为家庭价值传递的“悖论”——自由的氛围一方面允许教育对象在不考虑同意的条件下跨越、违反或退回规则“边界”，但另一方面却加深了他们的责任意识。“越允许他们违反规则，规则反而越来越受到他们的尊敬和重视。”^②当今，多样化的工作选择、增多的闲暇时间以及学校大量的知识教育等，使年轻人逐渐走出传统的家庭观念，传统家庭的界限也渐被突破，家庭德育的部分功能正逐渐被学校所替代，同时也正被网络、媒体等取代。众所周知，家庭同时也是学校教育重要的、不可替代的补充和完善。若没有家庭的配合，学校德育的众多目标是根本无法完成的。在越来越开放和多元的德国社会，我们看到的是，学校与家庭的德育功能正在发生着相互的融合与超越，而彼此共同的教育目标与宗旨却并没有改变。

(四) 学校教育：综合与多元

学校层面的德育内容呈现综合化和多元化的特征，这些特征本身也体现了当代德国学校德育发展的基本经验。

1. 制度体系的完整性

从基本法、州法律到教育大纲、学校规则都对价值伦理的学习作了明确的界定。

2. 目的与宗旨明确

团队中个体的自我实现，个人与社会责任，解决与人的冲突的能力，公民责任感及基本伦理道德知识的掌握，实际问题的解决及创新能力等。

^① Gräfin von Bethusy-Huc Viola, *Familiepolitik*, Tübingen: J. C. B. Mohr 1987, s. 125.

^② D. Claessens, *Familie und Wertesystem: Eine Studie zur ‘Zweiten, soziokulturellen Geburt’ des Menschen*, Berlin: Verlag Duncker & Humblot 2, Auflage, 1967, ss. 356-357.

3. 内容丰富生动

涉及基本伦理道德知识，则偏重对历史事件与人物的掌握，理论流派的掌握；对于实际问题的解决，“学术性”与“实践性”相结合。因为德育要世俗化、现实化就必须综合化，所以德育不仅意味着价值取向，还意味着理性的批判能力与实践技能，没有这些基础的德育是虚无的、空泛的和无用的。这也正是德国表现出的显著特征：我们并未看到大量正式的以“道德”命名的教学科目，但它们的使命却完成得颇为成功。

4. 方法与途径的多样化

德育的开展主要还是通过学术性的教学和让学生对预先给定或安排的道德范式（norm）或规则进行行为实践和体验。教材的编写力图用客观、通俗易懂及生活化的语言，并在每页的边角多次作注对重点名词、人物、难点概念、抽象理论等予以解释；充分运用各种颜色、字体、图画、效果、影视、网络等手段调动学生各种感觉、知觉，强化刺激，教材并没有“正面”的说教或灌输，而只是客观地将道德理念或价值提供给学生，主要的价值判断与问题解决交给了学生本人，教材同时在内容上给学生留有很大的思考空间等。德育的方法与途径总体看来，呈现出客观化、主体化、具体化、生活化、多样化和灵活化等特点。

5. 立体化与网路化的实践体系

层次与方向是面向未来、由浅入深的，由自我向社会逐层推进，合理地将“取乎于上”与“取乎于下”相结合，学校与家庭、社会等机构相结合，目标是形成立体化、网络化和社会化的德育体系等。无论是学校还是家庭，德育的传递方式都是通过秩序、规则和一些禁令来达到目标的，而通过道德体验和行为的表征形式（symbolische erlebnis- und handlungsgestalten）则可以更好地实现。但不管怎样，所有的方法或途径都要通过教育对象所处的周围的环境或氛围进行。^①

^① F. Kümmel, *Moral Education in Germany*, Vortrag auf der 2nd International Conference on Moral Education, Institute of Moalogy, Kashiwa-shi / Japan. Abgedruckt im dortigen Kongreßbericht 1995, pp. 353-362.

(五) 社会服务：体验与固化

除了学校正规、系统的“学术化”课程与制度化的“民役制”外，当代德国德育的开展更多要求学生走出校门、家门参与到社会中去，即参与社会活动、社会服务，自由个性化地享受自己的闲暇时光。这是德国德育的一大特色。这些活动与服务涉及政治、经济、文化、宗教、国际交流、社会等各个层次、各个领域，是十分多元化的、非正规的。“适当的社会服务活动有助于学生发展‘移情作用’，‘利他主义和自尊自重的观念’，还常常对学生的学习动机，选择职业的能力以及消除傲慢自负的态度，增加社会责任心都有积极影响。”^① 学生在各种各样的实践活动中会将多种书面的价值观念与道德理论具体化、生活化，在交往及成功与失败的体验中，逐渐内化、固化为自身的行为规范和意识观念。由此可见其德育功能的强大与广泛。

从对闲暇的态度转变也可看出年轻人对社会服务态度的变化。德国政府一贯支持“民主总是与自由闲暇有着特定联系，闲暇必须是自由、属于私人生活自主领域”^② 的主张，但从 20 世纪后半期开始，就已经出现了令人担忧的社会服务甚至闲暇生活商业化的倾向。^③ 这在一定程度上影响了一段时期内年轻人对社会的观点，但近些年这种影响的消极面正在缩小。20 世纪 60 年代的德国年轻人中，80% 的人将工作或学习作为最有价值的事情，而闲暇则完全是为了个人放松、休息和什么都不做；到了 1980—1990 年前后，显示只有不到 30% 的人会是这样，经济发展带来的商业化影响由此可见一斑，且大多数人被认为是反叛的一代。^④ 但到了 2010 年的调查，人们又发现，生活在信息时代的年龄介于 14—17 岁的这一代德国年轻人，已经不能被判定为属于反叛的一代了。他们很尊重父母，但并不会把父母当成榜样，他们认为，朋

^① 魏贤超主编：《现代德育理论与实践》，杭州大学出版社 1994 年版，第 195 页。

^② V D. Rust, & D. Rust, *The Unification of German Education*, New York and London: Garland Publishing, Inc., 1995, p. 255.

^③ 王小飞：《当代德国道德教育理论和实践的选择与定位》，载《比较教育研究》2004 年第 2 期。

^④ Psydata/shell, *Jugend'81, Lebensentwürfe-Alletaskulturen-Zukunftsbilder*, Hamburg, 1981, s. 22.

友圈里一些人的言谈举止才值得他们效尤。他们很看重传统价值观，比如感情要专一，要懂得尽义务等。对年青一代来说，爱情、友谊和家庭要比宗教和信仰更重要。他们很喜欢看电视和在网络冲浪，但相比之下，在业余时间里，他们更喜欢和朋友们一道去游泳、骑车，而不愿意一个人在家里玩电脑或电视游戏。^①新的生活方式要求他们必须告别孤立、过度的工作、成功的压力和抵制闲暇商业化的消极影响，积极地参与到愉悦的真实生活、自然环境与各种社会组织及团体当中来。从这一点来看，无论时代如何变迁，坚持传统且“处变不惊”的德国教育或德育显然在其中发挥了正向的促进功能。

^① Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010. Eine Pragmatische Generation Behauptet sich*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 2010.

第五章 法国当代德育发展要览

法国教育历史悠久。自拿破仑执政时期便制定了中央集权教育体制。1882年，法国宗教与教育实行分离，并实施7年义务教育。1959年基本确立现代基础教育体系，义务教育延长至10年。经过1975年的改革，确定了法国现行比较适应政治、经济发展的需要，具有自己特点的、多样化的基础教育体制。

第一节 法国德育的历史形态

一、古罗马时代的德育

法兰西的祖先高卢人实际上没有文字，其教育与巫术结合在一起，由祭司和游吟诗人通过口头传授和吟唱进行道德与宗教教育。罗马人的侵入带来了希腊文化。这一文化以文学为核心和以文字为表达方式的全面发展的教育为特征。随着罗马人统治的巩固，他们又在希腊式教育的内容与方法上加上了自身的特色。例如，音乐艺术不再是一门学科，而是娱乐的一种方法。拉丁语也逐渐与古希腊语同样作为传播文化的严肃语言。

在高卢—罗马时代，教育的对象都是贵族子女。小学接收7—12岁的男女儿童，由奴隶身份的“教仆”陪送上学，并时常承担复述和德育的责任。小学课程主要有识字、书写、计算和背诵。在识字课中，学生朗诵和识记各种次序的字母。书写课上，教师手把手地教学生在蜡板上写字。计算课则是学生用木棍、石子甚至手指练习计数。在中学，由语法师向12—15岁的优秀儿童讲授语法和解释古典著作。

二、中世纪至文艺复兴时期的德育

在中世纪，教育被天主教所垄断，除了继续在蜡板上学习写字和用木棍练习计数之外，儿童很早便开始背诵《圣经》，并从中学起学习拉丁文。而学习文字和计算的主要目的是学习以“十诫”为核心的天主教教义，只有认识上帝及其法则、背负原罪之人才能成为被上帝承认的人。

直到文艺复兴时期，人文主义重新在学校确立地位。法国大革命更使法国教育为之一新。作为革命运动中百科全书派精神的重要代表人物孔多塞 (Condorcet) 提出，教育应当具有发展个人能力和完善整个人类的双重目的。这些思想给法国教育及其课程注入了新的内容。孔多塞还明确提出公民教育的概念，只是未能实施。

三、共和国早期的“道德与公民教育”

早在 1882 年，法国就制定了关于教育世俗化的法律，比 1905 年 12 月 9 日关于教会与国家分离的法律要早二十多年。教育世俗化，即非宗教化，国家不允许在公立学校内进行宗教教育。

教育的世俗化，有利于使教育成为共和国制度的思想武器。当时的教育部长费里 (J. C. Ferry) 就声称：“应当教育儿童遵守社会秩序，承认功德，尊重所有权，热爱祖国。”他认为“宗教教育属于家庭和教会，而道德教育属于学校”。^① 根据法律规定，学校课程中不得有宗教内容，要求学校教科书不得含有宗教信仰的文字，要求教师不得是宗教人士，要求教师不得进行任何宗教宣传。但宗教信仰和宗教自由必须得到尊重，可以依家长愿望在每周除周日外的一天中在校园外进行宗教教育。

1883 年的课程大纲设置了“道德与公民教育”，公民教育被置于共和国学校的中心位置。但在法国，对于天主教会来说，无上帝的学校是不可接受的。而在蒲鲁东 (P. Proudhon) 等无政府主义者那里，则对国家不屑一顾。因此，当时政府在选择学校校长时，须避开那些与工团组织来往密切的人，而

^① Jules Ferry, Lettre aux instituteurs, 17 novembre 1883, http://www.cndp.fr/laicite/pdf/Jferry_circulaire.pdf. 2007-11-10.

任命德高望众的人。1927年的课程大纲基本保留了以前的公民教育课程，并延续至20世纪60年代末。这一公民教育课程一方面与道德教育密切相关，一方面涉及较多的历史与地理。^①这样双重的定位出于一个目的，就是构建民族认同意识。要培养的公民应当成为法兰西共和国之一员，维护其民族主权，行使其权利与义务。在道德上，要使学生将普遍性的社会生活规则内化。

在二战期间的维希政府时期，“公民教育”(instruction civique)被代之以“道德行为”(action morale)，每周授课一小时。对于法国民族解放组织和抵抗德国占领的法国教师来说，共和国价值已失去意义，因此决定教授“公民与道德教育”。

四、二战后的“公民与道德教育”

在20世纪60年代，法国经历了重大社会变革，反对殖民主义的战争汹涌澎湃，高消费时代的到来，时尚的自由化，特别是1968年的五月学潮，使公民与道德教育面临严重挑战。广大教师认为，公民与道德教育是在灌输统治阶级的意识，而政府的首要任务是经济与社会的现代化。于是，作为独立学科的公民教育在1969年在小学被取消，融入启蒙课之中。1975年，“阿比改革”(Réforme Haby)在中等教育中设立了“经济与社会生活启蒙教育”(enseignement d'initiation à la vie économique et sociale)。

1985年，时任教育部长的舍韦内芒(Jean-Pierre Chevènement)在小学和初中恢复了公民教育。其基本出发点是不同文化背景青年的社会融合，课程内容也基本是重拾传统主题，特别是强调共和国的价值。当时虽在原则上未遇到重大分歧，但在主流教育方法之外，人们开始重视教育实践上的合作。

20世纪90年代，继续进行公民教育地位的讨论。1993—1996年，初中实施课程改革。1998年，高中设置了“公民、法制与社会教育”。2002年，小学课程重新调整。

^① Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, *Existe-t-il un Modèle Éducatif Français?* La Revue de l'Inspection Générale, Septembre 2006.

第二节 法国德育的主要理论

法国德育研究的具体观点十分丰富，概括起来有一定困难。但可以肯定的是，从德育理论的角度看，实证主义和马克思主义对法国现代道德教育产生了重大影响。以下尝试从这两个思想流派对于法国德育理论影响的角度介绍当代法国的主要德育思想。

一、实证主义学说的影响

某种意义上说，奥古斯都·孔德（Auguste Comte）创立的实证主义学说标志着一个崭新的时代。孔德试图用“三状态法则”（loi des trois états）来解释人类智慧的进步。他认为，人类认识相继经历了神学、形而上学和科学状态。在神学状态中，各种现象被解释为上帝的存在与行为；“形而上学”状态，是在抽象的原则和原因中寻求与探索解释；科学状态是用科学法则来解释世界。神学状态对应着神权政治社会，其秩序由宗教戒律和王权校准与掌控。形而上学状态则是在政府民主形式下，思想逐步解放，但无序仍是状态的特征。实证状态是建立在确认科学真理基础之上的最终秩序状态，在新的等级社会之中，世俗权力由学者的精神力量掌控，体现着实证主义的格言：“秩序与进步”。

在道德领域，实证主义强调全部道德的原则在人与人之间的关系准则中寻求，即在以利他主义为基础的品质中寻求。实证主义否定神学的个人灵魂拯救，而倡导人道主义，认为家庭是社会关系准则发展的摇篮，母亲则是家庭教育的主导。人道主义作为伟大人类的庆典，将构建新的组织结构。一个新的秩序即将诞生，人道主义将在那里臻于完美。

实证主义学说直接影响了创立法国以义务、世俗和免费为原则的公共教育系统的创立者、第三共和国的教育部长儒勒·费里。费里宣称：“真正的道德、伟大的道德、永恒的道德，便是无修饰语的道德……这一道德存在于人

类本身，存在于人类意识之深处，其统一性便是意识统一性的证明。”^①

二、马克思主义理论的影响

马克思主义猛烈地批判宗教，认为宗教是“人民的鸦片”，以历史唯物主义和辩证唯物主义来解释世界，宣称未来的人将从物质的束缚中解放出来，在一个团结一致、相互依赖的社会中全面发展。马克思主义世界观对于道德与政治均有影响。其最终目标是认识与促进全面发展的人，即实现人的能力的全面发展和享有全部权利：这样的人享有物质与精神上的幸福，在相互的团结中既被他人承认又承认他人。

受马克思主义影响，法国的布迪厄（P. Bourdieu）和巴斯隆（J. C. Passeron）否认法国学校在传授人类的一般价值与文化，严肃指出学校“以其无法替代的方式使阶级关系结构永存并使之合于法律”^②。

他们是这样揭示学校如何实现社会结构再生产的：在不同的社会阶级中，存在着不同的“语言码”（codes linguistiques）。每一社会阶层中，都有其独特的文化或文化形式。“可以学校方式赢利的语言资本”^③ 在社会不同阶级中的分配先天就不平等，然而学校文化却完全服从于专横文化，崇尚所谓典雅、悠然自如、潇洒，轻视艰苦、朴素。社会各阶级往往由于与学校文化的距离不同和由于获取这种文化的方式不同而有所差别。接近于学校文化的阶级可以耳濡目染地向儿童传授各种知识，并向儿童提供各种必备的学习条件，从而使其子女凭借其“文化资本”优势很容易地在学校里出类拔萃。而对于平民阶级的孩子，因为他们对教育制度知之甚少，学习用具也残缺不全，经常处于学习的劣势，甚至受到被淘汰的威胁。因此说，学校成功的不平等就是典型的“文化主义”的不平等。这种文化的不平等恰好体现了社会的不平等，换句话说，不平等的学校教育再生产了不平等的社会结构。

勃德罗（C. Baudelot）和埃斯达伯莱（R. Establet）则直言不讳地指出

^① Louis Legrand, *L'influence du Positivisme dans l'œuvre Scolaire de Jules Ferry*, Rivière, 1961, p. 155.

^② P. Bourdieu, J. P. Passeron, *La Reproduction*, Minuit, 1970.

^③ 王晓辉：《法国公民教育的理论与当前改革》，载《教育科学》2009年第3期。

法国学校的资本主义性质，他们写道：“学校机器忠于职守地致力于资本主义生产关系的再生产，即为着统治阶级的利益，最终实现阶级社会的分离。”^①但是他们却从另外的角度来论证其理论。他们认真地考察了法国 20 世纪 60 年代的学校教育制度，提出了法国仍然存在着双轨制教育的观点。从表面上看，法国学校实现了统一，即取消了形式上的阶级、种族、性别的限制，实行了全民的免费义务教育。但实际上，两种轨制教育的对立是十分明显的：“初等—职业”教育一轨面向平民子女，主要培训具有一般性技能的简单劳动者；“中等—高等”教育一轨则基本服务于上层阶级子女，为统治阶级培养高级技术与管理人才。这两种教育轨制的对立反映了资本主义脑力劳动与体力劳动之间的分离，强化了社会阶级的矛盾，继续把每个人“按照社会劳动分工划分成对立的社会地位，一方面是被剥削者，另一方面是剥削者”^②。

正是由于受到马克思主义者对法国教育制度的批判，法国公民教育的设计更多地求助于文艺复兴和启蒙运动所开创的自由平等思想，特别是在法国大革命中诞生的《人与公民权利宣言》及其“自由、平等、博爱”理念和 1948 年的《世界人权宣言》中的人权理念。需要指出的是，由于社会主义国家对起草《世界人权宣言》的参与，马克思主义的人权理念也在一定程度上体现其中。人权不仅仅是资产阶级注重的所有权，还包括人生存的各种基本权利：劳动权、休息权、最低生活营养权，特别是受教育权和文化权。1948 年的《世界人权宣言》虽然重视集体的权利和个人对社会的义务，但仍以个人权利为基础，集体权利不是个体权利的代表，不能凌驾于个体权利之上。

随着冷战结束与全球化，发展公民能力与学会共处成为法国公民教育的重点。

法国学者认为：发展公民能力的一个方面是要确认构成民主的一些基本要素——承认全体人类的尊严；承认人的社会、经济、职业、政治权利；承认法治国家的存在；承认自由选举的权利；承认公民、社会团体、政党之间自由表述和对话的权利等。另一方面，个人参与决策的行为也是民主良好运行的重要因素。个人民主行为取决于成为公民的能力和扩大公民意识的能力。

^{①②} C. Baudlot, R. Establet, *L'école Capitaliste en France*, Maspero, 1971.

公民能力应当尽早培养，并要成为终身教育的重要内容。

与此同时，受到国际 21 世纪教育委员会于 1996 年向联合国教科文组织提交的报告《教育——财富蕴藏其中》中提出的“学会学习、学会做事、学会共处、学会生存”的教育四大支柱思想的影响。法国德育理论界十分强调“学会共处”的重要性。因为学会共处意味着拒绝社会的两极分化、歧视和暴力行为，意味着人类将成为“有根基的人和有触角的人”，既有自己的语言、自己存在的时间和空间、自己的规范、自己的价值，同时对其他文化开放。

第三节 法国德育的当代进展

一、学校德育的基本内容

在法国，中小学的道德与公民教育课程在不同阶段均有不同侧重，课程名称也不尽相同。在小学和初中为公民教育，在高中则称“公民、法制与社会教育”。

(一) 小学公民教育

法国小学教育学制为 5 年，划分两个学习阶段：基础学习阶段（包括预备班和初级班Ⅰ）和深入学习阶段（包括初级班Ⅱ、中级班Ⅰ和中级班Ⅱ）。基础学习阶段的教学重点是让学生掌握法语和数学的基本知识，掌握公民教育中的基本概念，同时发展运动机能和感知能力；深入学习阶段在前一阶段学习基础上，引入初中学习科目的初步知识。小学的教学大纲由教育部统一制定，教材的编写、出版则由有关专家与出版社负责，允许各种教材版本的发行，学校可任选其一，由市镇级政府出资购买，免费借给学生用。通常一套教材可用数年。

小学教育为义务教育的第一阶段，目的是使学生学会获得知识的基本方法，启发学生的智力、对事物的敏感性，并使其动手能力、艺术能力和体育能力得到训练和发展，扩大他们对时间、空间、物体、现代世界及自身的意识。

小学每周课时为 26 小时。通常周三全天和周六下午不设课。具体课程安

排如下（见表 5-1、表 5-2、表 5-3）：

表 5-1 法国小学基础学习阶段课时表

学科	最低课时	最高课时
法语和语言掌握*	9	10
学习共处	0.5 (每周辩论)	
数学**	5	5.5
发现世界	3	3.5
外语或方言	1.5	
艺术教育	3	
体育	3	

* 根据规定，每天至少保证 2.5 课时的阅读与写作，这一日常活动体现于不同学科之中，并计入总课时。

** 每天至少有 15 分钟用于心算。

表 5-2 法国小学深入学习阶段课时表

学科	领域	最低课时	最高课时	学科课时
法语 文学与人文教育	文学（讲述、阅读、写作）	4.5	5.5	12
	语言学习（语法）	1.5	2	
	外语	1.5	2	
	历史与地理	3	3.5	
	集体生活（规定辩论）	0.5	0.5	
科学教育	数学*	5	5.5	8
	实验科学与技术	2.5	3	
艺术教育	音乐教育、可视艺术	3		3
体育		3		3

* 每天至少有 15 分钟用于心算。

表 5-3

跨学科课程	课时
法语和语言*	13 课时分布于各学科，其中 2 课时用于阅读与写作
公民教育	1 课时分布于各学科，0.5 课时用于每周辩论

* 根据规定，每天至少保证 2 课时的阅读与写作，这一日常活动体现于不同学科之中，并计入总课时。

法国的道德教育实际上从学前教育阶段就已开始，主要是使儿童接受集体的观念。儿童在进入幼儿学校时，经常是家庭关注的中心。而在幼儿学校，则是一个全新的世界，儿童应当学会与其他儿童相处，学会理解成人的行为。儿童要在新的有约束的环境中体会其行动的自由，构建与同伴和成人的新关系。儿童还会体会到与他人交流和合作的快乐。班级生活还有利于发展语言交流的能力（见表 5-4）。

表 5-4 儿童应当在幼儿学校结束时掌握的能力

能够通过个人行为在班级活动中发挥作用，同时考虑集体生活的要求与约束；
能够认识学校中成人的不同职能和作用；
能够遵守共同生活的规则（尊重他人、爱护财物、礼貌规范……）并在其面对同伴的行动中表现出集体生活的若干原则（倾听、互助、主动……）

从小学起正式设置“学习共处”的道德教育课，要求儿童从其同伴那里认识其行为，认识到集体生活的约束是他们自由的保障，惩罚不是成人的裁决而是规则的实施。他们要学习拒绝暴力、把握冲突、讨论遇到的问题。

但在小学低年级，设置“公民教育”课程还为时尚早，只是在语文课程中渗透一些基本概念：适应集体的规则、与同伴和成人对话、倾听他人讲话、合作。教师也要引导儿童自治和启发创造能力（见表 5-5）。

表 5-5 法国小学基础学习阶段学习共处课程的要求

<p>知识</p> <p>理解并牢记：</p> <p>共和国的主要标志的意义；</p> <p>学校和班级集体生活的规则；在班级、在学校、在学习时间中所禁止和所允许的；</p> <p>学校中成人的作用；</p> <p>(对于儿童的) 安全规则：</p> <p>家庭生活的主要物品的危险以及相关安全规则；</p> <p>道路上与行人相关的主要安全规则；</p> <p>认识主要危险状况中须遵守的规则；</p> <p>如何应对成人的侵犯；</p> <p>首要救助中心的电话号码、父母的电话号码；</p> <p>对于儿童的若干首要救助的手势；</p> <p>良好营养和身体活动的基本规则</p>
<p>能力</p> <p>能够：</p> <p>遵守班级和学校的内部规则，并参与其制订；</p> <p>在规定讨论中提出其看法；</p> <p>解释规定讨论中出现的不同意见冲突，并参与其解决；</p> <p>在成人的帮助下，考虑这些行动的后果；</p> <p>参与集体工作，考虑某一计划的集体组织的各个方面；</p> <p>恰当地呼救，包括紧急电话；作出简单的求救手势</p>
<p>态度</p> <p>尊重所有教育共同体的成员；</p> <p>学会尊重自己和他人、成人与儿童，以尊重人的方式讲话；</p> <p>在班级和学校中，具有权利与义务的意识；</p> <p>尊重他人的差异；</p> <p>在语言和行动中尊重另一性别的儿童；</p> <p>尊重预留给另一性别儿童的场所；懂得羞耻；</p> <p>开始区分学校生活与私人生活的差异（慎重对待自己和他人）；</p>

续表

在冲突中，劝阻争论，并在无法解决冲突时向成人求助；
 接受学校集体工作所给予的角色；
 主动参与制订集体计划；
 主动参与校外的集体行动

“公民教育”课程自小学三年级正式设置。其基本目标是使每个学生在个性特点和独立性逐渐形成过程中更好地融入班级与学校生活。公民教育课程要引导学生思考生活中提出的具体问题，意识到个人自由、社会生活的约束和价值分享的相互关系，具体见表 5-6。

表 5-6 法国小学深入学习阶段公民教育课程的要求

知识
理解并牢记：
儿童具有教育、安全和健康的权利（儿童权利国际公约）；
不可让步的普遍权利（人与公民权利宣言）；
共和国的主要标志的意义；
共和国的主要机构和主要地方区划；
学校和班级集体生活的规则及其意义；在班级、在学校、在学习时间中所禁止和所允许的；
学校中成人或学校生活参与者的作用；
学校信息与通信技术使用章程所指出的权利与义务；
（对于儿童的）安全规则：
（1）家庭生活的主要物品的危险以及相关的安全规则，
（2）道路上与行人相关的主要安全规则，
（3）认识主要危险状况中须遵守的规则；
如何应对成人的侵犯；
首要救助中心的电话号码，父母的电话号码；
对于儿童的若干首要救助的手势；
良好营养和身体活动的基本规则

续表

<p>能力</p> <p>能够：</p> <p>遵守班级和学校的内部规则，并参与其制订；</p> <p>认识其行为结果对集体生活的影响；</p> <p>在规定讨论中提出其看法，解释规定讨论中出现的不同意见冲突，并参与其解决；</p> <p>参与集体制订计划；以不同的身份参与集体计划；参与计划的不同阶段；</p> <p>恰当地呼救，包括紧急电话；作出简单的求救手势；</p> <p>达到道路安全初级考试的知识和能力要求</p>
<p>态度</p> <p>学会尊重自己和他人，以尊重人的方式讲话；</p> <p>在班级和学校中，具有权利与义务的意识；</p> <p>在语言和行动中尊重另一性别的儿童；尊重预留给另一性别儿童的场所；懂得羞耻；</p> <p>开始区分学校生活与私人生活的差异（慎重对待自己和他人）；</p> <p>在冲突中，劝阻争论，并在无法解决冲突时向成人求助；</p> <p>接受学校集体工作所给予的角色；</p> <p>具有主动兴趣（如参与制订集体计划）；</p> <p>在电子交流和出版上尊重他人并保护自己</p>

（二）初中公民教育

进入初中，公民教育的层次也更进一步，它以人的基本权利为心目中的核心目标，着眼于人与公民的培养。其基本目标为：（1）人与公民权利教育；（2）个人与集体责任教育；（3）判断力教育。

1985年课程大纲规定的公民教育曾围绕地方行政机构、国家行政机构和国际机构展开，而新的课程要求以人与公民的基本概念为主线，根据学生的年龄和接受能力逐步深入。初中一年级要理解人的权利与义务，二年级和三年级学习平等、团结、自由、安全和公正等构成民主社会的价值观，四年级主要是认识法国公民身份的范畴（见表5-7）。

表 5-7 初中一年级公民教育课的基本要求

1. 学校的意义
初中：学习的场所、教育的共同体
(1) 初中的生活：有组织的共同体 内部规定、信息与培训的场所、有责任学习的场所、公共生活学习的场所
(2) 教育：所有人的权利 获得、公共服务的使命、世俗化
2. 人的权利与义务
(1) 学生，具有权利与义务的人：个人身份的范畴
(2) 学生与公民身份：公民的身份、公民身份的学习
3. 生活环境中的责任：学生责任的社会范畴
(1) 生活环境中的责任：保护建筑物、绿色空间和自然遗产、公共空间的整治
(2) 对待人类遗产：人类遗产的概念、对待历史与文化遗产的责任

在讲到人的权利与义务时，课程大纲将权利与义务分别列出并加以对照，使学生清楚区分两者的不同与关联（见表 5-8）：

表 5-8 课程大纲中权利与义务对照表

权利	义务
尊重自己	尊重他人
防备身体与道德侵犯	不使用暴力
自由表达	倾听他人
获得信息	与班级代表合作
参与班级代表的选举并成为被选举人	当选后要行使职能
团结	帮助有困难者
享受集体设施	爱护集体设施，保护当地设施和环境

初中二年级公民教育的基本内容为平等、团结、安全等概念，三年级为自由、权利和公正（见表 5-9）。

表 5-9 法国初二公民教育内容

- | |
|----------------|
| 1. 平等 |
| (1) 法律面前的平等 |
| (2) 拒绝歧视 |
| (3) 人的尊严 |
| 2. 团结 |
| (1) 团结的精神 |
| (2) 集体团结 |
| 3. 安全 |
| (1) 在学校和在日常生活中 |
| (2) 面对重大危险 |
| 4. 自由 |
| (1) 个人与集体的自由 |
| (2) 不同性质的权利 |
| (3) 信息的挑战 |
| 5. 公正 |
| (1) 公正的原则 |
| (2) 司法组织 |
| (3) 求助渠道 |
| 6. 人权 |
| (1) 共同价值 |
| (2) 国民身份 |
| (3) 欧洲公民 |

在认识交通安全时，要求学生不仅看到事故的直接损失，还要关心社会成本，为此课程大纲的辅助资料提供了一份分析图示（见图 5-1）：

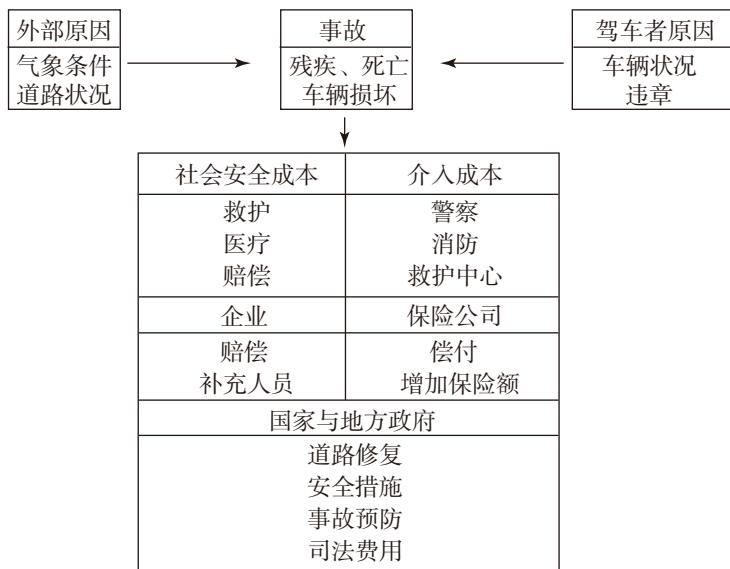


图 5-1 交通安全教育分析

初中四年级为义务教育的终止年，因此公民教育课程也安排了公民身份的核心内容（见表 5-10）。

表 5-10 初四年级公民教育内容

- 1. 公民、共和国、民主
 - (1) 公民身份
 - (2) 共和国的价值、原则和标志
- 2. 共和国权力机构
 - (1) 第五共和国的机构
 - (2) 国家和地方行政机构
 - (3) 法国和欧洲机构
 - (4) 选举
- 3. 政治与社会的公民身份
 - (1) 活动者
 - (2) 社会生活中的公民

续表

- | |
|-------------------|
| 4. 民主辩论 |
| (1) 公众舆论与媒体 |
| (2) 问题中的国家 |
| (3) 民主中的科技伦理 |
| (4) 妇女在社会政治生活中的地位 |
| 5. 国防与和平 |
| (1) 国防、集体安全与和平 |
| (2) 团结与国际合作 |

(三) 高中的公民、法制与社会教育

公民培养是教育系统的重要使命之一，而高中学生邻近和达到法定公民年龄，因此高中的公民教育尤显重要。高中的公民、法制与社会教育课程其实是通过对公民身份概念的深入分析，面对现实世界，重新学习其原则、形态与实践。高中一年级着重学习“以公民身份在社会中生活”，高中二年级着重学习“制度与公民身份的实践”，高中三年级着重学习“当代世界变革中的公民身份”。

1. 高中一年级：“以公民身份在社会中生活”

高中一年级公民、法制与社会教育课的目标是从社会生活出发，重新认识初中学习过的公民身份的概念。主要学习内容是四个主题和七个定义。

四个主题为：(1) 公民身份与礼仪；(2) 公民身份与社会融合；(3) 公民身份与工作；(4) 公民身份与家庭关系的变革。

七个定义为：(1) 礼仪；(2) 社会融合；(3) 国籍；(4) 权利；(5) 人与公民权利；(6) 公民与政治权利；(7) 社会与经济权利。

2. 高中二年级：“制度与公民身份的实践”

高中二年级公民、法制与社会教育课主要是对政治参与和实践公民身份的思考，理解权利、政治制度和自由。主要学习内容也是四个主题和七个定义。

四个主题为：(1) 公民身份的练习与政治权利的代表制和法制；(2) 公民身份的练习与政治参与形式和集体行为；(3) 公民身份的练习与共和国和

地方主义；(4) 公民身份的练习与公民权利。

七个定义为：(1) 权利；(2) 代表制；(3) 法制；(4) 法制国家；(5) 共和国；(6) 民主；(7) 国防。

3. 高中三年级：“当代世界变革中的公民身份”

高中三年级公民、法制与社会教育课要在前两年学习的基础上，认识民主国家与社会中的权利、公正、自由和平等正面临新的挑战，特别是科学技术的变革、公正与平等的新诉求、欧盟的构建和经济文化的全球化。主要学习内容是四个主题和八个定义。

四个主题为：(1) 公民身份与科学技术的变革；(2) 公民身份与公正与平等的新诉求；(3) 公民身份与欧盟的构建；(4) 公民身份与世界化的形式。

八个定义为：(1) 自由；(2) 平等；(3) 主权；(4) 公正；(5) 普遍利益；(6) 安全；(7) 责任；(8) 伦理。

二、学校德育的教学方法

哈贝马斯 (J. Habermas) 说，“公民既不是炫耀其权利的人，也不是顺从于合法权力的人，而是参与反观社会过程的意识主体。”^①因而学校的公民教育不能是简单的说教，而是培养能够以批判的态度积极参与社会生活的自由与自主公民的一种学习过程。法国教育部关于公民、法制与社会教育的课程大纲规定，“学生可以依据其知识行使其公民资格，但这一知识是由学生在个人与集体的探寻中获得的”^②。

自小学三年级开始的公民教育课中，每周要平均利用 1 课时在不同学科课程中解释有关公民教育的问题，用半课时进行专题讨论。在公民教育中，学生要学习做本市镇公民，学习做法国公民。

(1) 学习做本市镇公民。学生开始熟悉本市镇的民主制度，参观市镇政府，认识当选者（市镇长、市镇议会）在学校事务和改善居民生活等方面的作用。

^① Habermas in “Le Monde des Débats” de Décembre 1999, in *L’Éducation Civique Juridique et Sociale*, Points de Repère Pour le Lycée CEPEC: 9.

^② Programmes de La Classe de Seconde Générale et Technologique Applicables à la Rentrée 1999, Principes Généraux, BO N°5 Hors Série 5 Août 99.

(2) 学习做法国公民。初步认识共和国总统、政府和议会的职能，民主生活的形式：投票、选举的责任、公共生活中的承诺。

在小学，公民教育并不独立进行，而是一个跨学科的领域，融合在法语、历史和地理、科学常识等基础课程之中。

公民教育课程在初中仍不是一个独立设置的学科，而是与历史和地理共同设置，每周为 3 课时。公民教育课主要由历史和地理课教师承担，大体每周半课时。但整个教学组其他教师，特别是班主任教师都有责任，其他学科也应参与公民教育。

高中公民、法制与社会教育课程采用与初中不同的教学方法，教师讲授之外更重视辩论。

在辩论中，学生是主角，处于责任态势之中。首先，学生根据课程进展情况选择辩论题目。然后，进行辩论的组织，划分若干工作组，可能涉及新闻资料、历史文献、法律文献、网上或多媒体资料、调查或访谈、走访专家、整理资料等。其次，举行辩论会，要选举主持人，由报告人列举证据，开展正反方的辩论。教师负责监督辩论规则的执行情况，适当参与并作总结。最后，辩论的情况可以形成书面材料，在班级壁报上或以其他方式展示。

辩论的意义在于遵守规则，以理性论据达成共识，从而构成公民身份的实践学习。

时事讨论也是高中公民、法制与社会教育课的重要方法。地方的、全国的和国际的某个事件可以成为教师进行时事讨论的内容。对时事辩论的某个事件或一组事件的选择，通常要符合两个要求，一是能引起学生的兴趣，二是有助于阐发公民教育的范畴。时事事件一旦选定，就要广泛收集相关资料，然后将其置于历史背景之中分析，对不同观点进行梳理，求得一定的共识，从而实现公民教育的目的。

对于学生在高中公民、法制与社会教育课上的评估，主要看学生在各种活动中的积极程度，如在资料的准备、辩论的内容、撰写的文章等方面的情况。评价的标准主要有四个方面：信息的收集与分析；（书面、口头、视听、数字化、多媒体……）产品质量；辩论中的态度；知识掌握。

总之，法国学校公民教育比较重视教学方法，强调这一教育首先不是知

识的获得，而是行为实践的学习。

第四节 法国德育发展的趋势与经验

一、传统价值的流失及其问题

教师受到辱骂和人身伤害，教师的汽车轮胎被扎破，教师受到致死的威胁；学生参与诈骗、吸毒、性犯罪……这些不是影视作品中的镜头，而是法国学校中经常发生的暴力事件。

据法国教育部公布的数据，2002 年法国学校中发生的严重暴力事件超过了 81 000 起。而这一数字只是上报教育部的，并只涵盖了 75% 的中小学在 6 个月期间的严重暴力事件，如全面统计整个年度的各类暴力事件，其数量肯定会大大膨胀。

校园暴力事件的频繁发生，不仅使正常的教学秩序受到严重的损害，更引起了家长们的担心，甚至不敢让子女在本区的学校上学。尽管十几年来政府采取了诸多措施防止学校暴力的发生，但是校园暴力事件并未能得到有效遏制。

1975—2001 年，小学生生均经费增长了 94%，中学生生均经费增长了 74%。令人更为惊讶的是，21 世纪初期以来出现的日益尖锐的教育问题，恰好是法国教育发展较快和教育环境改善的时期：教育经费增长了近 25%，小学教师数量增长了 2%，中学教师数量增长了 7.8%，小学生减少了 423 000 人，中学生减少了 130 000 人。

人们开始思索和探讨教育问题的原因。一些人认为，自 20 世纪 60 年代以来，法国学校开始特别重视学生个性的培养，但对一些传统价值观念有所忽视，出现了“重自我表达，轻文化传承；重批判精神，轻尊重权威；重自发，轻感受；重创新，轻传统”的倾向。其实，不仅是学校，而是社会对日益增长的“社区主义”（communautarisme）过于宽容，对共和国的精神却不够重视，导致青少年犯罪 10 年来增长了 79%。

近些年来，法国教育部的部长们均在不同场合表示要重建权威，重施惩

罚。教育部部长吕克·费里 (Luc Ferry) 于 2003 年年初，发表了《致所有热爱学校的人》的公开信，特别强调了教师权威，“应当置于教育系统中心的，不单单是学生或知识，而明显是学生与知识间的关系，就是说，一方面是传递的作用，即教师的作用；另一方面，是学习的必要，即学生的作用”^①。负责学校教育的部长级代表格扎维埃·达尔科 (Xavier Darcos) 则指出，尊重权威，首先是尊重教师，不要混淆教育者与被教育者的地位；其次是尊重校规，因为学校是特殊的教育场所，校规是其完成教育使命的必要保证。^②

自 1882 年费里所构建法国学校教育以来，传统学校基本上是家长式的管理，教师就像父亲或管家那样主宰着班级：宽厚的权威，时而粗暴但经常充满深情；尽管孩子众多，年龄和水平各异，甚至逃学缺课，也不厌其烦；要求学生之间互相帮助。教师对学生的肉体惩罚也是司空见惯的，他们相信法国的一句谚语：“孩子的耳朵长在背上”。人们也相信学校道德状况对社会生活的影响作用，另有谚语曰：“当鞭子统治着学校，秩序便统治着卡皮托利山丘 (Capitole)”^③。“在院中、走廊里、课堂上，均须循规蹈矩，纪律严明近似于军队，一些外部标志显示出要尊敬师长，公开奖赏，公开近似体罚的惩罚，谨慎对待学校建筑，这便是 1945 年之前学校生活的日常景象”^④。

但是，随着现代教育思想的普及，儿童成为学校教育的中心，且不说体罚，连稍微严格的管理都成为教学上的大忌。加上社会所固有的顽疾，使校园暴力不断蔓延，屡禁不止。

法国教育部已痛下决心，要与校园暴力行为进行坚决斗争，拟采取每年设置 200 个“中转班” (classes-relais) 等严厉措施，将一些害群之马隔离起来，力图恢复校园的安宁。

二、权威价值的重建与尊重教育

2006 年 7 月 11 日，法国教育部颁布了《关于知识与能力的共同基础》的

^{①②} Luc Ferry, *Lettre à Tous Ceuxqui Aiment l'École*, CNDP, PARIS, 2003.

^③ 卡皮托利山丘在意大利罗马，为朱比特 (Jupiter) 神殿所在地。引自 Louis Legrand, *Enseigner la Morale Aujourd'hui?* PUF, 1991. p. 12.

^④ Louis Legrand, *Enseigner la Morale Aujourd'hui?* PUF, 1991, p. 11.

法令，重申了《学校未来的导向与纲要法》的基本精神，并在其附件中对共同基础作出详细规定。

法令指出，义务教育不能归结为共同基础，共同基础也不能替代课程大纲。但共同基础的确是义务教育的基础，其特别意义是构建一种各学科和课程融会贯通的学校教育基础文化，它使学生在学校及以后的生活中得以面对复杂的实际情况，能够获得终身学习的能力，适应未来社会的变化。

共同基础划分为七种能力，前五种分别与当前学科相关，具体为：掌握法语、实践一门外语、数学基础能力、科学与技术文化、掌握信息与通信的常规技术，后两种能力为社会与公民能力和自主与创新能力。

与道德和公民教育相关的是社会与公民能力的获得，是学生形成公民的价值、知识、实践、行为的过程，目标是有效参与社会与职业生活，在行使自身自由的同时具有尊重他人权利、拒绝暴力的全面意识。

学生要学会在社会中生活，并为其公民生活作准备。在态度方面，学生应当尊重自己、尊重他人（礼貌、宽容、拒绝偏见与成见）、尊重另一性别、尊重私人生活、具有和平解决冲突的意愿、具有无他人即虚无的意识、具有团结合作的意识、具有权利与义务的意识、具有参与公民活动的意愿。

正值 2007 年法国中小学开学之日，法国总统萨科奇（N. Sarkozy）发表了长达 32 页的《致教育者的一封信》，表达了他对法国教育的看法与期望。

萨科奇把教育的问题在某种程度上归结为教育思想的失误，他认为，法国教育“曾长期忽视儿童的个性，用统一的模子塑造每个儿童，让所有人在同一时间、以同一方式学习同一种事物。知识被凌驾于一切之上。这一教育有其伟大之处。既严格又严肃，催人向上，战胜自我”。但他同时看到，“近几十年来，儿童个性成为教育的中心，而非知识是教育的中心”。他指出，过于强调个性，容易走向另一极端，“重要的是发展儿童的优秀品质，纠正其不足”。在萨科奇看来，“昔日的教育过于看重文化，不够尊重自然；而后来的教育又太过自然，没有足够的文化。这动摇了教师和家长的权威，学业失败降到了不可接受的地步”。

关于道德问题，萨科奇特别谈到“尊重”的意义，他指出“尊重应当成为全部教育的基础”，“不仅是教师对学生的尊重、家长对儿童的尊重，也是

学生对教师的尊重、儿童对家长的尊重，还是对他人的尊重和对自己的尊重。教育便是产生尊重”。萨科奇相信，“如果我们的社会没有足够的尊重，首先就是教育的问题”。

他接着说，“奖励优秀，惩罚错误，培育对真、善、美、伟大与深刻事物的欣赏，对假、恶、丑、渺小与平庸事物的厌恶，这便是教育者为儿童所承担的工作，这便是向儿童最好解释的爱，这便是对儿童的尊重”。

为此，他希望重建“一种尊重的教育，一个尊重的学校”，希望儿童“学会礼貌、思想开放、宽容等尊重的形式”。他还希望“学生在入校时脱帽，在教师入教室时起立，因为这是尊重的一种标志”。他甚至希望“让每个学生学会相互尊重，尊重不是自己的观点，尊重自己并不赞同的信念，尊重与自己格格不入的信仰，使其懂得差异、矛盾、批评远未成为其自由的障碍，相反却是丰富个人的源泉”。

三、多元认同的矛盾与社会融合

当然，法国与其他西方国家在公民与道德教育上出现的问题，决不仅仅是教育问题。从更深层次和更大范围上看，有着深刻的政治原因。1945—1973年间，是法国经济高速发展的时期，也是人民生活水平大幅提高的时期，有人将这一时期称之为“三十年荣景”。但自20世纪80年代中期以来，西方社会的不平等现象逐渐突出，不宽容的气氛有所抬头，富裕社会出现“新贫民”。一些移民和少数族裔开始寻求原始身份，要求自身文化得到确认，要求“雪清耻辱”(la revendication du stigmate)。尽管法国同其他欧洲国家一样普遍采取了“社会融合”政策^①，但是效果并不明显。社会问题不能妥善解决，单纯的教育方法就必然显得苍白无力。

另外，教育的世俗化虽已成为法国基础教育沿袭至今的一项原则，但也不断受到冲击。1989年9月18日，一所初级中学的校长阻止了三个佩戴伊斯兰面纱的女生入校。这一“面纱事件”在法国社会上引起了一场轩然大波。

^① Costa-Lascoux, Jacqueline, Le Droit à l'École, L'expérience de l'Éducation Civique, Droit et Société 19-1991, pp. 223-253.

由于法国人口中伊斯兰裔的移民比例较大，尊重民族文化和教育世俗化两种社会舆论针锋相对。但法国政府丝毫没有让步，最终经议会于2004年3月15日通过了一项关于坚持教育世俗化的法律。这一法律规定，“在公立小学、初中和高中，禁止学生公然佩戴宗教标志”。根据这项法律，公立学校内不准学生佩戴各类具有明显宗教色彩的饰物，如伊斯兰教的面纱、犹太教的六角星、基督教的十字架等。这一法律的意义是重申了世俗化的教育原则，强调学校的任务是传授共和国的价值观，如人类具有平等的尊严，男女平等，包括选自己生活方式的个人自由，但绝不允许有任何宗教色彩的言行干涉学校教育。即便如此，在不同文化背景下的宗教冲突随时都可能发生，并有可能波及学校。

欧盟的扩展和强化，已经体现在法国的公民教育课程之中，要求法国儿童学会成为法国公民的同时成为欧洲公民。即使欧盟已经成为国家联盟的典范，各民族国家的利益毕竟不能等同于欧盟的整体利益，如何处理法国公民与欧洲公民的关系，也是法国公民教育中的一个难题。

第六章 日本当代德育发展要览

在日本，学校道德教育的对象是小学生和初中生，不包括高中生。日本的高中不开设道德课，只在公民科中设置有关“伦理”的内容，并在学校全部活动中实施。一般日本学者所说的道德教育，多指小学和初中的道德教育。

第一节 日本德育的历史形态

日本德育从古至今的发展可以分为以下三个时期：德育的形成与发展时期，从原始社会开始到明治维新以前，包括了原始社会、奴隶社会和封建社会的德育；第一次教育改革时期，从明治维新开始到二战结束以前，历经明治、大正、昭和①三个时代；第二次教育改革时期，从二战结束以后至今，历经昭和、平成两个时代。

一、形成与发展时期的德育

（一）原始社会的德育

原始社会日本德育的特点主要有以下几点。第一，儿童在社会生活中接受德育。第二，宗教信仰和宗教活动在德育中占有重要的地位。第三，注重“清明心”道德的教育。“清明心”道德具有现世性、和谐性、乐天性和恬淡性的特点，对后来的日本德育产生了很大的影响。第四，德育的途径是口耳相传。

① 昭和时代横跨战前和战后时期。以昭和二十年（1945年）二战结束为界，昭和时代被分为战前和战后两个阶段。

(二) 奴隶社会的德育

1世纪末2世纪初，日本由原始社会过渡到奴隶社会。大约5世纪时，我国的儒学传入日本，对日本的德育产生了深远的影响。首先，儒学传入日本以后，经过消化、吸收和创新，成为日本统治者施政的主要工具。其次，我国的儒家思想传入日本，使日本的道德观念发生了质的变化，即由原来朴素的道德情感上升到理性的道德价值判断，确立起新的五伦道德。

6世纪中期，佛教传入日本。它不仅促进了学术工艺的进步、造寺建筑和造佛工艺的发达，而且和儒家文化一起，汇成日本大和文化的主流。圣德太子在位期间（593—622年），以儒学与佛学的融合来刷新日本的政治制度，制定并颁布了“17条宪法”，大兴文化教育事业。

(三) 封建社会的德育

1. 奈良、平安时代的德育

奈良时代（710—794年）儒学的深入传播，使之成为这一时期重要的政治思想形态。奈良时代的历代天皇多次强调仁、义、礼、智、信、孝等儒学道德在治政中的作用；在当时制定的律令条目中，也富含儒学思想。^① 奈良时代的教育有两个方面的特色：一是仿照唐朝的教育制度建立贵族学校制度，教学内容主要以儒家经典为主；二是朝廷非常注重道德教化，强调儒家道德在教育中的作用。

平安时代（794—1192年）的佛教与僧侣教育比较发达。这一时期贵族子弟的家庭教育受到重视，其内容除了汉文典籍、习字、诗歌、音乐舞蹈以外，还有教养和品德教育。贵族子弟在7岁左右举行“着绔”仪式，11、12岁左右举行“元服”仪式，这些仪式都有一定的德育的意义。^②

2. 镰仓至室町时代的德育

镰仓至室町时代（1192—1573年）的武士教育和寺院教育比较兴盛。武士教育主要包括武士道精神和武艺教育。武士道是武士所遵循的伦理道德规范体系的总称，包含众多道德条目，如生死如一的忠心、质实刚健、尚武勇

^{①②} 梁忠义著：《日本教育》，吉林教育出版社2000年版，第45、66页。

敢、寡欲廉耻、严守约定、清廉洁白、尊重秩序等。^① 武士子弟在 6、7 岁时举行初次着铠仪式；在 14、15 岁前后举行元服仪式。这些仪式都具有一定的道德教训意义。寺院教育主要是对武士家庭的子女和将来准备做僧侣的儿童进行外典（儒典）和内典（佛典）的教育。学习时间多为 7 年左右。

3. 江户时代的德育

江户时代（1603—1867 年）的德育有以下两个特点。一是受儒学、神道、国学和洋学的影响。这一时期的儒学，以信奉朱子学说的儒家学派为主流，此外还有阳明学派、古学派和折中学派等。各学派的儒学家，大多数在幕府的直辖学校、各藩的学校或民间私塾中执教，影响很大。神道是日本固有的民族信仰，是从原始社会的自然崇拜发展而来的。到了江户时期，神道思想和儒教结合起来，出现了“神儒调和”的理论。国学是江户时代伴随学术的发展和民族意识的觉醒而兴起的，试图通过对日本古典进行文献学研究，阐明日本固有的文化和精神的学问。洋学是关于欧美各国学问的总称，是与和学、汉学相对而言的。1720 年，德川吉宗撤销了 1630 年颁布的禁书令，允许输入洋书，大大促进了洋学的发展。儒学、神道、国学和洋学的兴盛，对这一时期的德育起了重要的促进作用。二是武士阶级与平民阶级的德育分层发达。这一时期武士阶层的子弟可以在各类教育机构中接受教育，包括幕府直辖学校、藩校和私塾等；平民子女可到寺子屋或乡学接受学校教育。总之，在江户时代，日本德育是建立在等级制度之上的，各类学校主要实施以儒教、国学和神道为核心内容的封建德育。

综上所述，日本封建社会的德育已初具规模，但还没有从一般的教育中分化出来，还没有出现“德育”这一称谓。而且，这一时期的德育受儒学和佛教的影响较深，德育内容大多与儒学和佛教的道德观念有关。

二、第一次教育改革时期的德育

1868 年初，日本建立了明治政权，开始了具有划时代意义的明治维新。这也是日本历史上第一次教育改革的开始。第一次教育改革时期的德育可分

^① 梁忠义著：《日本教育》，吉林教育出版社 2000 年版，第 93—94 页。

为以下三个阶段：（1）修身教育的创始和摸索期（1872—1890 年）；（2）修身教育体制的确立期（1890—1910 年）；（3）修身教育的发展、膨胀期（1910 年至二战结束）。^①

（一）修身教育的创始与摸索

1. 修身科的创立

修身科的创立是随着 1872 年《学制》的颁布而诞生的。1872 年 8 月，日本文部省颁布了《学制》。它以教育机会均等的原理为基础，确立了一元制的近代学校制度。根据《学制》，在小学设“修身”，在中学设“修身学”，这是日本首次将德育作为学校教育中一个明确而独立的学科。《学制》规定，修身科在初级小学的各学科中排在第五位，而且只开两个学年；在高级小学不开设。修身科在初级中学为第十四位，在高级中学为第十一位。可见，《学制》并没有把德育作为学校教育的重要学科。

2. 《教学圣旨》的颁布

1878 年 10 月，明治天皇对东北地区进行视察，对各地的教育情况不满，认为应该加强德育。1879 年 9 月，天皇颁布了由《教学大旨》和《小学条目二件》构成的《教学圣旨》。《教学大旨》指出文明开化造成了“破品行、伤风俗者”，其原因在于“徒竞洋风”，因此应强调祖宗训典，阐明仁义忠孝。《小学条目二件》指出了“以伦理道德为本，以科学技术为末”的教育理念，并指出了德育的重要性和方法。总之，《教学圣旨》确立了以儒家伦理道德为中心的教育宗旨，明确了德育的重要性。

3. 学校德育的加强

在《教学圣旨》的指导下，文部省于 1880 年 12 月颁布了《改正教育令》，启用了曾经被封锁的儒教主义政策，德育被置于各学科的首位。1881 年 5 月，文部省又颁布了《小学教则纲领》，大力强调德育，将修身科提到了各学科的第一位，规定为全年的必修课，并增加了课时。同年 6 月，文部省公布了《小学教员须知》，强调“教员应特别致力于德育”，要教育学生通晓一切人伦之道。1882 年 12 月，天皇又颁布了《幼学纲要》，其内容包括孝行、

^① 饶从满等主编：《当代日本小学教育》，山西教育出版社 1999 年版，第 232 页。

忠节、和顺、友爱、信义等 20 条德目。总之，从《教学圣旨》的颁布到《幼学纲要》的编撰，体现了明治初期日本政府对以儒学为中心的学校德育不断重视和加强的过程。

（二）修身教育体制的确立

1. 修身教育方针的确立

修身教育方针是随着《教育敕语》的颁布而确立的。1890 年 10 月，天皇颁布了《教育敕语》。《教育敕语》由三部分构成：第一部分叙述了“国体之精华”在于天皇之德化与臣民之忠诚，而教育之源也由此而来；第二部分列举了臣民应该遵守的 14 条德目，包括家族伦理道德、个人道德以及公民道德；第三部分强调了这些德目是经过历史证明了的亘古不变的真理，要求人人都必须遵守。《教育敕语》明确了修身教育的方针，提倡国家主义道德，阻止了西化思想的泛滥。它确立了统一日本国民思想的国家主义、皇国主义思想，标志着国家主义教育思想的最终形成。

2. 修身教育体制的基本确立

1890 年 10 月，文部省颁布了《改定小学校令》，其中有关德育的内容主要是《教育敕语》所规定的道德条目。根据《改定小学校令》，文部省在 1891 年 11 月颁布了《小学教则大纲》，规定了各学科在德育中应注意的事项，并指明一切学科都要实施德育和爱国教育。1891 年 12 月，文部省又颁布了《小学修身教科书检定标准》，对德育规定如下：“在小学（小一至小四）授予孝悌、友爱、仁慈、信义、礼敬、义勇、恭俭等实践方法，尤须务于培养尊王爱国之志气，指导对国家责务之大要，并使之认识社会之制裁与廉耻之重要性。”^①至此，文部省确立了以修身科为中心，以其他学科和学科外教育活动为两翼的德育体制和小学德育的基本内容。

（三）修身教育的发展与膨胀

1903 年 4 月，文部省开始实施教科书由国家统一编写、出版、发行的国定教科书制度。第一期国定修身科教材（1904—1909 年）主要是按照《教育敕语》涵养德性和指导实践的精神，以教授国民道德要旨为目的，包括了很

^① 洪祖显著：《日本的公民道德教育》，台北五南图书出版有限公司 1992 年版，第 44 页。

多有关个人道德和社会道德方面的内容。第二期国定修身科教材（1910—1917年）继续遵照《教育敕语》的宗旨，着重宣传以天皇家族为中心的家族国家观，减少了有关个人道德和社会道德的内容。第三期国定修身科教材（1918—1929年）仍以《教育敕语》的臣民道德为基调，但删除了很多有关国家主义、家族主义、儒教主义的内容，增加了有关自主、公民、社会和国际合作等内容。第四期国定修身科教材（1934—1939年）删除了有关“公益”、“宪法”和“国际交流”的内容，增加了有关“忠君爱国”和“家族道德”的思想，强调国家和家族一体的观念。第五期国定修身科教科书（1941—1943年）又称为“战时版的修身教材”，主要强调对天皇的绝对忠诚，强调个人道德和社会道德的统一，强调培养“辅佐皇运”的国民。

总之，上述国定修身科教材的五次修改受当时政治、经济和社会的影响，在内容上有所变动，但是以《教育敕语》为宗旨的思想却没有改变。到第五期国定修身科教科书，日本的德育已经从国家主义走向军国主义，成为政府推行侵略战争的工具。

三、第二次教育改革时期的德育

1945年8月，日本宣告无条件投降。9月，文部省发布了《新日本建设的教育方针》，拉开了日本第二次教育改革的序幕。这一时期的德育大体上可分为三个阶段：（1）全面主义的德育期（战后至1958年特设“道德课”之前）；（2）特设德育体制的确立期（1958年至20世纪70年代中期）；（3）特设德育体制的充实、发展期（70年代中期至今）。^①

（一）全面主义的德育

1946年11月，日本正式颁布了《日本国宪法》。1947年3月，日本又颁布了《教育基本法》。上述两个法规的颁布，确立了战后日本新的教育理念，为战后日本德育规定了基本性质和方向。

1946年3月，美国教育使节团提出了《第一次美国教育使节团报告书》，肯定了在学校进行德育的必要性和可能性，并大力推荐美国的“社会研究”

^① 饶从满等主编：《当代日本小学教育》，山西教育出版社1999年版，第247页。

科的方法。受上述报告的影响，1947年3月，文部省颁布了《学习指导要领一般编（试案）》，将原有的修身、公民、历史、地理合并为社会科。社会科的设立，表明美国教育使节团的观点在学校德育领域中占了上风，也标志着以社会科为中心的全面主义德育的开始。由于社会科并非专门进行德育的学科，德育在全面主义原则下有所弱化。为此，文部省又引入了美国“生活指导”的理论。“生活指导”通过对帮助学生解决生活问题、掌握生活方式、对学生进行行为指导而发挥了很重要的作用。因此，确切地说，全面主义德育是以社会科为中心、以“生活指导”为辅来进行的。

（二）特设德育体制的确立

1. 道德课的特设

进入20世纪50年代以后，美国对日政策的转变，日本经济的逐步自立和政治独立程度的扩大，青少年犯罪的增加，为恢复传统德育创造了条件。1955年12月，经安藤正纯文部大臣修改的社会科学学习要领，把“天皇”、“宗教”和“国家庆祝日”等作为重要内容，强化了爱国心教育。1956年7月，自民党发表了《文教施策大纲》，强调要“涵养民族精神，提高国民道义”，表示要重视德育。1957年8月，松永东文部大臣提出了“设立以德育为主体的独立学科”的主张。1958年3月，文部省发出了《关于小学、初中道德课实施要领》的通告，指出从1958年4月开始，每周辟出一小时进行道德指导。10月，文部省公布了新的《小学学习指导要领》和《初中学习指导要领》，指出道德课的特设一方面是为了“补充、深化、统合”学校的全部活动，另一方面是为了提高儿童的道德实践能力。至此，以道德课为核心、在学校全部活动中进行德育的特设德育体制在日本的小学和初中基本建立。在高中，虽然没有道德课，但也从1963年开始新设“伦理、社会”课，作为小学和初中道德课的延伸和扩展。

2. 20世纪60年代的德育课程改革

进入60年代以后，池田勇人内阁在强调国家开发、人才开发的同时，倾向于科学技术教育的振兴、学力的充实和德育的加强。在上述背景下，1968年的德育课程改革以培养具有作为国家社会建设者的觉悟和使命感的日本人为基本着眼点，对1958年的《学习指导要领》进行了如下修改。（1）明确提

出德育的目标是“培养儿童道德性”。改订的《学习指导要领》规定：“德育是将尊重人的精神贯彻于家庭、学校及其他具体生活中，为培养能创造富有个性的文化及发展民主的社会和国家而努力，进而对和平的国际社会作贡献的日本人，以培养作为其基础的道德性的目标。”^①（2）确定了道德课的目标和内容。改订的《学习指导要领》指出，道德课的目标主要是培养“判断力”、“道德情感”和“道德态度和实践意愿”；并分别将小学和初中的道德课内容整理、综合为32项和13项。总之，1968年的德育课程改革进一步明确了德育的目标和内容，巩固了特设德育的体制。

（三）特设德育体制的充实与发展

20世纪70年代中期以来，日本政府主要通过以下三次德育课程改革，充实和发展了特设德育体制。

1. 20世纪70年代的德育课程改革

从60年代末期开始，日本出现了较严重的学生道德危机。为此，日本政府试图通过加强德育来解决日益严重的青少年行为不良问题。在这一背景下，1977年日本进行了德育课程改革，对1968年的《学习指导要领》进行了如下修改。（1）在总则中，强调“加深教师和儿童的人际关系”和“谋求家庭和社区的密切配合”在学校德育中的作用。（2）在道德课的目标中，强调培养儿童的道德实践能力。（3）精选德育的内容。1977年的《学习指导要领》将小学的德育内容从过去的32项整合为28项，将初中的德育内容从过去的13项内容扩充为16项。上述三项改革内容反映了日本政府期望通过加强德育来提高德育的效果、遏止学生道德危机的严重化，反映了日本政府对德育的强调和重视。

2. 20世纪80年代的德育课程改革

1984年，中曾根首相设立了直属于首相亲机的临教审，开始推行新保守主义和新自由主义并举的教育政策。在这种背景下，1989年日本的德育课程改革对1977年的《学习指导要领》进行了如下的改订。（1）在总则中，强调“通过丰富的体验培养儿童的道德性”和“培养良好的人际关系”。（2）在德

^① 饶从满等主编：《当代日本小学教育》，山西教育出版社1999年版，第257页。

育的目标中，增加了“对生命的敬畏之念”和“具有主体性的日本人”的内容。（3）在道德课的目标中，强调培养儿童的道德情感。（4）将德育的内容重新统整、分类，归为“有关自己的内容”、“有关与他人关系的内容”、“有关与自然及崇高事物关系的内容”和“有关自己与集体以及社会关系的内容”四个方面的视点。总之，1989年的德育课程改革反映了日本政府对学校德育的重要性的认识，对德育中儿童主体性的发挥、对德育是否真正植根于儿童的心灵，以及德育内容体系的充实和发展等问题的重视。

3.20世纪90年代的德育课程改革

20世纪90年代以来，随着日本学生道德危机的严重化，日本政府提出了进行心灵教育的主张。为此，1998年日本进行的德育课程改革，对1989年的《学习指导要领》进行了如下改订。（1）在德育的目标中，增加了“丰富的心灵”和“开拓未来”的内容。（2）在道德课的目标中，强调“加深对道德价值的认识”。（3）在道德课的指导中，提出了更具体的要求，如强调在道德课内的指导应该由校长、教导主任及其他教师合作进行，强调体验活动等。总之，1998年的德育课程改革反映了文部省对德育、对作为德育核心部分的道德课，以及对道德课的理论体系充实和发展等问题的重视。

第二节 日本德育的主要理论

一、德育的基本理论

20世纪90年代以来，日本德育基本理论的研究深受西方德育理论的影响。这不仅因为日本和西方国家均为资本主义国家，在经济高度发展以后同时面临着物质富裕、精神贫乏的“富裕病”；因为善于学习的日本人从明治维新以来一直是以西方国家为学习的榜样；而且还因为当代日本还没有产生像福泽谕吉、小原国芳那样的大师级的教育专家，也没有产生像涂尔干、杜威、威尔逊、柯尔伯格、诺丁斯等有较大影响的德育理论家。也正因如此，当代日本德育基本理论的研究，主要是停留在对西方道德理论的学习、解读和本土化的层面，还没有形成自己独有的流派和出现大师级的

人物。尽管如此，日本学者仍然很注重对德育基本理论的研究，几乎每一本有关德育的著作都要涉及德育中那些根基性的、具有永恒性价值的基础问题的研究。下面我们就以下三个有代表性的问题，探讨当代日本德育的基本理论。

（一）个人与社会

由于日本社会强调集体主义和德育强调个人服从社会的历史文化传统的影响，大多数日本学者认为，个人要服从一定的社会规范，要有一定的道德准则，反对道德相对主义，反对“去道德化”。当然，随着20世纪以来人的主体性的觉醒和主体主义影响的不断加深，随着道德相对主义在理论上普遍被德育学术界所接受以及全球化进程的加速，日本德育的理念也发生了一定的变化——在处理个人和社会的关系问题上，对个人的重视程度有所增强，对社会的重视程度有所减弱。例如，过去日本有关道德性和德育的定义比较注重个体对社会道德标准的适应、注重儿童的社会化，近年来却已经开始注重个体的发展、注重儿童的主动性和积极性。

（二）理智与行为

主知主义是20世纪西方德育理论的主流。受此影响，日本学术界也非常重视道德认知在培养儿童道德性方面的重要作用。根据饶从满的研究，1958—1977年，日本道德课的教育发生着变化，变化的路线是：生活指导主义立场→生活主义立场→价值主义立场→新价值主义立场。^①可见，在日本学术界，围绕着是以生活主义为主还是以价值主义为主进行德育进行了先期争论，但随着时间的推移，主张价值主义立场的一方占据了主导地位。这一争论也在1989年和1998年的德育课程改革中得以反映。1989年的课程改革更强调培养儿童的道德情感，以培养植根于儿童内部的道德性，体现了生活主义的立场；1998年的课程改革则没有强调培养儿童的道德情感，而强调培养儿童的道德认识，重新回到了价值主义立场。至于如何解决理智与行为之间的矛盾，1989年的课程改革提出了通过丰富儿童的体验培养儿童道德性的

^① 饶从满、宋海春：《战后日本学校道德教育方法的嬗变》，载《外国教育研究》1996年第1期。

主张；1998年的课程改革继续坚持这一观点，并在道德课的指导中提出了更具体的措施。

（三）灌输

反对传统的道德灌输是当代世界德育的主要特色之一，日本也不例外。这不仅表现在日本学者对灌输的反对，还表现在他们强调无灌输的德育，其主要观点如下。第一，承认儿童的道德发展是一个连续的、有规律的过程，教育的内容和方法是学生能够理解和愿意接受的。多数日本学者注重儿童的道德发展规律，主张根据皮亚杰和柯尔伯格有关道德认知发展阶段的学说，促进儿童的道德发展。第二，鼓励儿童通过理智活动和实践获得道德上的成熟。他们认为，没有主体的参与就不可能有真正道德的发展，而且，即使有主体的参与但不是自觉自愿地参与也不可能有真正道德的发展。2000年12月，日本教育改革国民会议曾提议，为了培养儿童的同情心，有必要加强儿童义务奉献方面的学习，并具体提出了“小学和初中2周、高中1个月的时间进行义务劳动”的规定。对此，很多日本学者提出了反对意见，认为这样做是强迫儿童参加义务劳动。第三，主张在德育中应该促进儿童的道德思维能力特别是独立思维和批判性思维能力。例如，森冈卓也就指出，即使每周只有一节道德课，也要培养儿童的道德思考力。^①

二、道德教学理论

道德教学理论属于德育理论的范畴，但又有别于一般的德育理论。戚万学将道德教学理论看成是德育理论的一个部分，但把它看成是和德育实践有关的理论，看成是理论对实践的建议。^② 范树成将价值澄清理论、体谅关心理论等道德教学理论看成是专门为德育实践提供具体、微观的可操作的德育

^① 森冈卓也：《道德课中的道德思考力——一小时道德课的改变之处》，载《道德教育方法研究》（日本）1998年第4期。

^② 戚万学著：《冲突与整合——20世纪西方道德教育理论》，山东教育出版社1995年版，第72页。

理论，将它们和宏观的德育理论区分开来。^① 总之，道德教学理论是介于纯粹的德育理论和德育实践当中的产物，它不如一般的德育理论那么抽象，又高于实践，指导着实践。正因为道德教学理论有上述特点，它才被善于学习他人长处、善于运用理论的日本人所驾驭。20世纪70年代以来，日本学术界在道德教学的理论研究方面出现了空前繁荣的景象，涌现出多种道德教学理论流派。其特点主要有以下两个方面。

（一）解读并运用西方的道德教学理论

对西方道德教学理论中比较著名的道德教学理论，日本学者进行了学习和解读，并在实践的层面上加以运用。

1. 价值澄清理论

从20世纪60—70年代开始，日本学者就开始翻译拉思斯等人的著作；80年代以后，日本出版了许多翻译和研究价值澄清理论的著作。在众多的研究者中，特别值得一提的是诸富祥彦。他不仅参与翻译了拉思斯等人的著作，而且还提出了根据价值澄清理论改革道德课的主张。诸富祥彦认为，用价值澄清的方式上道德课，可以有两种类型——A型（基本型）和B型（应用型）。A型称为“帮助儿童‘塑造自己’”的道德课，主要是为了培养儿童在多种价值观和多种信息中，选择自己生存方式的能力。B型称为“培养儿童‘发现和解决问题能力’”的道德课，主要是为了培养儿童在遇到问题时，知道如何抓住问题的要点，并找到解决问题的方法的能力。^② 总之，诸富祥彦的道德教学理论主要是对道德教学过程的研究，主张通过两种类型的道德课，培养儿童的生存能力。它吸收了拉思斯等人1966年的过程模式及基尔申鲍姆1976年的5过程16步骤的优点，既注重儿童的自我选择、儿童之间的交流与分享以及自我评价；又根据培养目的划分为两种类型，使道德课的教学更具有针对性。

^① 范树成：《20世纪西方德育理论研究的特征与未来趋势》，载《教育研究》2003年第1期。

^② 诸富祥彦：《道德课的革新：用价值澄清培养儿童的生存能力》，东京明治图书出版社2001年日文版，第76—119页。

2. 关心理论

20世纪90年代以来，在介绍和研究关心理论的译著纷纷出版的同时，一些学习和解读关心理论的著作和论文也不断问世。在诸多的研究中，林泰成对关心理论和教育实践的研究有其独到之处。他认为，除了诺丁斯提出的对话、练习、奖励和榜样四种德育的方法以外，培养儿童关心的方法还可以有角色扮演、动物饲养、小组关心体验活动等。他还指出，在传统的日本德育方法中，采用以情动人的方法很多，因此，关心理论的方法很适用于日本。他认为，现代社会的学校不再是以传授知识，而是以培养儿童心灵为主要目的的场所。然而，目前为止，学校中的心灵教育总是不够充分。教师只有用关心理论的观点来看待教育工作，才能改善和密切教师和学生的关系，促进儿童的心灵教育。^① 可见，林泰成不仅扩充了诺丁斯的德育方法，而且还提出了用关心理论的观点来看待学校的全部工作，密切师生关系。

3. 道德两难教学法

道德两难教学法是以柯尔伯格的道德认知发展理论为理论基础，在教学中采用道德两难推理的一种教学方法。日本学者对此教学法的研究主要包括以下三个方面：一是对柯尔伯格理论的研究，着重探讨两难推理方法的理论基础和方法要点；二是对道德两难推理教学方法本身的研究，着重探讨道德两难推理法在日本学校德育中运用的理论和实践问题；三是对道德两难推理教材的研究，主要是研究和开发在道德课中使用道德两难方法时所使用的教材。其中，荒木纪幸有关“一个主题两课时”模式的研究具有一定的创新性。他认为，在小学高年级应该主要采用“一个主题两课时”的模式：第一课时重点理解资料中的道德冲突，决定主人公怎么办；第二课时则以集体讨论为中心，让学生在进行角色认同的同时，思考其中包含什么道德价值，与自己有什么关系。“道德两难教学”模式突破了美国学者的“一个主题一课时”的模式，具有弥补资料内容上的不足、保证学生有充分的时间去理解两难资料的内容、充分思考等优点。

^① 林泰成：《培养关心的道德教育——超越传统的伦理学》，京都北大路书房2000年日文版，第192—202页。

(二) 创建适合日本国情的道德教学理论

除了学习、解读和运用西方的道德教学理论外，一些日本学者还注重根据时代的发展，创建适合日本国情的道德教学理论。以下就是日本当代最负盛名的几种道德教学理论。

1. 综合单元的道德学习

这是押谷由夫倡导的道德教学理论，其主要内涵为：“综合地把握培养儿童道德性的场所，以道德课为中心，使发挥各学科、特别活动和综合学习时间等特点进行的有关道德价值的学习形成有机的统一性，以便能够开展重视儿童意识流程的道德学习而进行的计划。”^①这一理论的要点主要有四个方面。一是强调以儿童为主体的德育。押谷由夫指出，“综合单元的道德学习”中的“道德学习”的含义就是“支援儿童自己培养自己道德性的德育”。^②二是强调以综合性为主的德育。在押谷由夫看来，“综合单元的道德学习”中的“综合”表现了多种综合——综合把握培养儿童道德性的场所，综合地计划和组织道德学习的活动和内容（单元），有弹性地计划和组织学生的道德学习。三是强调道德课和综合性单元学习之间的相互关系。押谷由夫认为，一方面道德课必须以综合单元的道德学习为前提，另一方面必须在综合单元的道德学习中赋予道德课以中心地位。^③换言之，综合单元的道德学习虽然不限于道德课，但却是以道德课为中心的；而道德课的教学是以综合单元的道德学习来进行规划的。四是提出综合单元设计的构想。押谷由夫认为，综合单元的道德学习一方面应该以各学校目标、班级目标或基本生活习惯的道德学习等为重点进行单元设计；另一方面应该从整体把握儿童道德学习的机会和场所，进行多样化的单元设计。前者体现了押谷由夫重视各学校、各班级特色在单元设计中的作用，后者体现了押谷由夫重视从广义的德育、从宽广的视野出发进行单元设计的思想。总之，这一理论是当代日本非常有影响的道德教学理论，并已经被运用于实践当中，得到实践的检验，被誉为“对日本学校德

^{①②} 押谷由夫著：《新道德教育的理念和方法——培养理想、希望和勇气》，东京东洋馆出版社1999年日文版，第86页。

^③ 饶从满：《主体性与综合性的交融：综合单元性道德学习论解析》，载《外国教育研究》2002年第8期。

育实践影响最大的德育理论”^①。

2. 结构化方式

这是金井肇倡导的道德教学理论，其主要内涵为：“以创建生动活泼而又富有成效的道德教学为主旨，强调明确培养道德性的原理的重要性，主张在道德教学中要以真实的人性为基础，让学生思考其与价值的关系，从而加深对价值重要性的自觉。”^② 这一理论主要由两个部分组成。一是培养道德性的基本原理。金井肇认为，道德的本质在于内部的人格，而不在于外在的规范，因此道德教学的目标应该是为了使学生能够主体地、个性化地生存和表现所期望的行为而培养作为其基础的道德性。在培养儿童道德性时，应该注重培养儿童的内在素质，而不是浮在表面的道德习惯、道德礼仪等。^③ 二是方法性原理。金井肇认为，培养儿童的价值意识，有两种方式：一种是结构化方式——使道德课上所呈现的作为主体目标、价值体系构成素材的每个价值与行为相区别，只是作为价值本身被学生记牢并接受，并且通过价值在学生心中日积月累和结构化，形成每个人固有的价值体系，从而培养道德性；另一种是整体化方式——使每个儿童的道德性整体直面人生活的各种场面，予以提高。他指出，结构化方式是最有效率的培养道德性的原理，整体化方式也有许多长处，二者如果结合起来，就可以组建立体的有深度的教学。总之，结构化方式是金井肇根据对德育原理的研究而创建的道德教学理论。它所提倡的德育应以培养儿童的主体性和道德性为主的德育理念，对 20 世纪 80 年代末和 90 年代末的日本德育课程改革产生了一定的影响。如果说押谷由夫的综合单元的道德学习更注重实践，更强调教学理论本身的话；那么，金井肇的结构化方式则更注重理论，更注重德育的基本原理和教学理论、实践的关系。二者各有长处，都是当代著名的道德教学理论。

^① 饶从满：《主体性与综合性的交融：综合单元性道德学习论解析》，载《外国教育研究》2002 年第 8 期。

^② 饶从满、张德伟：《结构化方式道德教学论的本体论基础考察》，载《外国教育研究》2000 年第 5 期。

^③ 金井肇著：《道德课的基本结构理论》，东京明治图书出版社 1998 年日文版，第 21—30 页。

3. 综合计划

这是伊藤启一倡导的道德教学理论，又称为统合性德育论。其主要内涵为：“促使儿童发现价值的多面性，从立体的角度加深他们对人生观和自然观的认识，并认识到自己的不可替代性，培养他们积极向上的生活态度。”^①这一理论的要点主要有两个方面。一是理论来源的综合性。它综合了教师传授价值和儿童创造价值、美国传统的品格教育和进步主义流派的观点以及教师的教和学生的学。二是把道德课分为两种类型——A型和B型。A型（传授·理解型）是以教道德价值为主要目的的道德课。B型（接受·创造型）是以接受儿童个性的、主体的价值表现和判断为主要目的的道德课。上述两种类型的道德课既各有特色，又互相补充。总之，综合方式是日本著名德育家伊藤启一综合各家各派、融合古今“日”外而提出的道德教学理论。和押谷由夫提倡的“综合性”不同，综合方式的综合性不仅体现在课程设计方面，而且体现在整个教学理论的方方面面，包括理论基础、教学观念等方面；和押谷由夫和金井肇的道德教学理论不同，伊藤启一的道德教学理论不是日本土生土长的理论，而是东西合璧的结果。它既体现了时代的特色，如强调主体性、综合性，强调道德相对性和价值多元化等观念，也反映了日本的古代教育思想和美国的传统教育观。因此，综合方式是最能体现“综合”、体现日本人善于学习的一种教学理论。

第三节 日本德育的当代进展

20世纪90年代以来，日本出现了引起社会较大反响的学生道德危机问题。为此，日本政府主要采取了两个方面的对策：一是在社会、家庭和学校推行心灵教育，是一种广义的德育；二是加强学校德育，并强调和家庭、社区的联合，是一种狭义的德育。心灵教育的外延比较大，又是学校德育的基

^① 伊藤启一著：《长崎县奥浦小学：学校全体共同创造的小学综合计划》，东京明治图书出版社2000年日文版，第24页。

础，因此它对学校德育的影响是很大的。临教审、中教审、教育改革国民会议、教课审报告所提出的心灵教育的方针政策，都通过文部省的一些具体方针、政策、课程标准等方式，成为学校德育的基本方针、政策和依据，影响着学校德育的目标、内容、方法和手段。另一方面，学校德育是培养儿童道德性的教育，具有比心灵教育更丰富的内涵，是心灵教育的深化和补充，也是心灵教育在学校中实施的途径，因此具有不可替代的作用。在此，我们主要探讨日本学校德育的目标、内容、途径和方法。

战后日本共进行了六次德育课程改革。20世纪40年代的德育课程改革，废除了修身科和《教育敕语》，设立了社会科，确立了全面主义的德育；20世纪50年代和60年代的德育课程改革，为了适应社会经济对教育发展的要求，特设了道德课，形成并巩固了以道德课为中心的特设德育体制；20世纪70年代的德育课程改革，首次提出了“培养人性丰富的学生”和“发展儿童的个性和能力”的主张，并从加强师生联系，谋求学校、家庭和社会的配合及培养实践能力等方面加强了学校德育；20世纪80年代和90年代的德育课程改革，明确提出了加强心灵教育的主张和培养“具有主体性的日本人”，并对德育的目标、内容、方式和方法进行了改革。

日本当前学校德育的目标、内容和方法，是由1998年的第六次德育课程改革所决定的。1998年的德育课程改革是在中教审1996年7月、1997年6月和1998年6月咨询报告的方针指导下，在1998年教课审咨询报告的精神指导下，通过1998年12月文部省改订的《学习指导要领》具体体现的。以下我们就在阐述1998年德育课程改革的背景和基本方针的基础上，探讨日本学校德育的目标、内容和方法。

一、1998年德育课程改革的背景和基本方针

由于考试竞争的过热化，欺侮弱小、拒绝上学等问题，学校外的社会体验不足等，在必须要培养丰富的人性的时期，日本社会出现了各种各样的问题，如精神空虚、拜金主义、利己主义盛行，独立自主精神、自我控制能力、责任感、互助精神等日益削弱，自杀、犯罪率升高等。而且，日本还面临着高龄化和少子化逐渐加剧的现状，对国际化、情报化、科学技术的发展和环

境等问题的兴趣日益高涨等社会要求。因此，日本政府努力探求适应社会变化的新时代教育的理想状态。

1996年7月，日本第15届中教审在《关于展望21世纪的我国教育的应有状态（第一次咨询报告）》中，提出了以在“宽松”的环境中培养儿童自己学习、自己思考的“生存能力”为基本方针，为培养丰富的人性和健康的体魄而进行教育改革的建议。在这个报告中，中教审将“丰富的人性”作为“生存能力”的一个部分，对其给予了高度的关注。1997年6月，中教审在《关于展望21世纪的我国教育的应有状态（第二次咨询报告）》中，重申了培养儿童的丰富的人性的观点。1998年6月，第16届中教审发表了《关于从幼儿期开始的心灵教育的应有状态》的咨询报告，以心灵教育为中心，探讨如何在家庭、社区和学校培养儿童“丰富的人性”等问题。根据这两个咨询报告的精神，教课审于1998年7月发表了《有关幼儿园、小学、初中、高中、盲聋学校及养护学校的教育课程的基准》的咨询报告，制定了如下的课程改革方针：第一，培养具有丰富的人性和社会性，能够在国际社会中生存的日本人的自觉性；第二，培养自己学习、自己思考的能力；第三，在宽松的环境中开展教育活动时，要确保“基础、基本”，并充实发展个性的教育；第四，建议各学校创造有特色的教育和有特色的学校。^①这四项方针都与德育有密切的联系：第一项是有关德育的方针，第三项可看成是实施德育方针的基础，第二和第四项可作为德育在具体实施时应注意的事项。由此可见，教课审把德育课程改革放在了这次课程改革的重要地位。

在教课审报告的精神指导下，1998年日本进行了第六次课程改革，其改革的精神主要体现在1998年12月出版的《学习指导要领》中。德育课程改革的方针主要有以下三个方面：第一，通过生动的体验活动等，实施影响儿童心灵的德育；第二，通过开展和家庭及社区人们的合作活动，充实德育；

^① 文部省：《小学学习指导要领解说（道德编）》，东京大藏省印书局1999年日文版，第2页。

第三，通过面向未来主动地面对并解决问题，推进共同思考的德育。^① 从上述德育课程改革的基本方针可以看出，第一条是在1989年改订的《学习指导要领》中已经强调的“丰富的体验活动”的基础上增加了“影响儿童心灵”的内容；第二条是这次新提出的指导方针；第三条是在过去强调德育中儿童主体性的基础上的进一步深化。以上三项基本方针成为这次德育课程改革的指导思想，体现了日本针对德育的现状和新时期对德育的要求，为制定德育的目标、内容和方法奠定了基础。

二、改订后的德育目标

改订后的日本德育目标在《学习指导要领》中的“总则”和第一章“德育”中有明确的阐述。

（一）“总则”中有关德育目标的阐述

在《学习指导要领》的第一章“总则”的第一部分“制定教育课程的一般方针”的第二条中，对德育的目标进行了如下的阐述：“根据《教育基本法》和《学校教育法》的基本精神，在家庭、学校、社会具体的生活中，贯彻尊重人性的精神与敬畏生命的观念，为培养拥有丰富的心灵、创造富有个性的文化与发展民主社会和国家、能够为和平的国际社会作贡献、能够开拓未来、具有主体性的日本人，而培养作为其基础的道德性。”^② 上述德育的目标，与1989年《学习指导要领》中的德育目标基本相同，但增加了培养“丰富的心灵”和“开拓未来”的内容。这是因为，文部省认识到将来的德育要更加重视培养孩子们丰富的心灵，培养孩子们面向未来开拓人生和社会的实践能力。

（二）第三章“道德”中有关德育目标的阐述

在《学习指导要领》的第三章第一条“目标”中，对德育的目标进行了

^① 文部省：《小学学习指导要领解说（道德编）》，东京大藏省印书局1999年日文版，第4页。文部省：《初中学习指导要领解说（道德编）》，东京大藏省印书局1999年日文版，第5页。

^② 文部省：《小学学习指导要领》，东京大藏省印刷局1998年日文版，第1页；文部省：《初中学习指导要领》，东京大藏省印刷局1998年日文版，第1页。

具体的规定：“德育的目标，正如第一章总则中第一部分的第二条中所指出的那样，通过学校全部的活动，培养学生道德情感、道德判断力、道德实践的意愿和态度等道德性”；“在道德课里，根据以上的德育目标，在和各科教学、特别活动及综合时间的德育保持密切联系的同时，对学生进行有计划、有发展性的指导，从而补充、深化和统合其他的德育，使学生加深对道德的价值、人的生活方式的认识，培养学生道德的实践能力”。^①

上述的德育目标，指出了在学校全部教育活动都要贯彻德育的同时，道德课在德育中的作用和重要性。此外，还特别指出，在道德课里，除了要对在各科教学、特别活动及综合时间中所进行的学生的道德情感、道德判断力、道德实践的意愿和态度等道德性的培养进行补充、深化和统合以外，还要增加加深学生对道德价值的认识、加深对人的生活方式的认识，培养学生的道德实践能力等内容。这就规定了在道德课里进行的德育内容，为德育内容的选择指明了方向。

（三）对德育目标的简单分析

1. 《教育基本法》和《学校教育法》是德育目标制定的基础

日本学校的德育目标是根据《教育基本法》和《学校教育法》的教育的基本精神而制定的，这一点在学习指导要领的第一章“总则”的第一部分“制定教育课程的一般方针”的第二条中，在阐述德育的目标时有明确的规定。《教育基本法》和《学校教育法》是以日本宪法为目标制定的。《教育基本法》和《学校教育法》明确指出教育要根据宪法的精神，以培养能够建设民主、文化的日本和为世界的和平及人类的幸福作贡献的国民为教育的目标，并指出了日本教育应有的状态。为了实现上述目标，德育就应该得到重视，并在德育目标中体现《教育基本法》和《学校教育法》的基本思想。

2. 德育目标是学校全体德育的目标

上述“总则”和第三章提到的德育目标是日本学校全部德育的目标。也就是说，各科教学、特别活动和综合学习中的德育和作为德育重点的道德课，

^① 文部省：《小学学习指导要领》，东京大藏省印刷局 1998 年日文版，第 90 页；文部省：《初中学习指导要领》，东京大藏省印刷局 1998 年日文版，第 117 页。

都是以上述总则中和第三章的德育目标为指导思想的。总的来说，日本德育的目标，是为了实现教育的总目标，以培养学生道德性为基础的教育目标。

3. 德育目标的具体内容

具体来说，日本的学校德育目标包括以下几个部分的内容：（1）培养尊重人的精神与敬畏生命的观念；（2）培养丰富的心灵；（3）培育继承和发展传统文化，并创造富有个性的文化的日本人；（4）培育致力于促进民主社会和国家的形成和发展的人；（5）培育为了实现和平的国际社会作出贡献的人；（6）培养开拓未来、具有主体性的日本人；（7）培养道德性。其中，第二条“培养丰富的心灵”和第六条中的“开拓未来”是这次修订后增补的新内容。

作为德育重点的道德课的教育目标包括以下几个方面：（1）有计划、有阶段地进行德育；（2）对学校全部教育中进行的德育进行补充、深化和统合；（3）加深学生的对道德价值和人的生活方式的认识；（4）培养学生的道德实践能力。其中，第三条中的“加深对道德价值”的认识是这次修订后增加的内容。

三、修订后的德育内容

修订后的日本德育内容在《学习指导要领》中第三章“德育”中有明确的阐述。

（一）小学德育的内容

小学德育的内容，分低年级“一至二年级”、中年级“三至四年级”和高年级“五至六年级”三个阶段，从四个方面阐述了德育的内容。低年级有 15 个项目，中年级有 18 个项目，高年级有 22 个项目。现以低年级的内容（15 个项目）为例，将具体内容介绍如下。

1. 有关自己的内容

- (1) 注意健康和安全，珍惜东西和金钱，整理好自己的东西，不任性，生活起居有规律。
- (2) 在学习和生活中，认真地做自己必须做的事情。
- (3) 能够区别好的事情和坏的事情，认为是好的事情的，就好好地去做。
- (4) 不说谎、不敷衍了事，诚实、愉快地生活。

2. 有关与他人关系的内容

(1) 高高兴兴地与别人打招呼，注意自己的言谈举止，待人接物愉快明朗。

(2) 对周围比自己小的孩子及老人亲切、和善。

(3) 对朋友友善，并互相帮助。

(4) 感谢日常生活中照顾和帮助自己的人们。

3. 有关与自然及崇高事物关系的内容

(1) 喜欢周围的大自然，友善地对待动植物。

(2) 对自己活在世界上感到高兴，并有珍重生命之心。

(3) 接触美好的事物，心情愉快。

4. 有关自己与集体以及社会关系的内容

(1) 爱惜公物，遵守约定和规则。

(2) 尊敬祖父母、外祖父母，主动帮助做家务，并为能为家里做事感到高兴。

(3) 尊敬老师，和学校里的人们友好相处，喜欢参加学校和班级的活动。

(4) 喜好家乡的文化和生活，对家乡有难分难舍的感情。①

中年级和高年级的内容体系和低年级基本相同，只是根据儿童的发展水平，在数量上有所增加。

(二) 初中德育的内容

初中德育的内容，是小学德育内容的提升和发展，共有 23 项。初中 3 年的德育的具体内容如下。

1. 有关自己的内容

(1) 培养良好的生活习惯，增进身心健康，生活协调、有节制。

(2) 怀着希望和勇气，向着更高的目标，坚忍不拔、意志坚定地努力。

(3) 重视自律精神，能够自主思考，并将自己的想法付诸实践，能对行为的结果负责。

(4) 热爱真理，追求真实，为了实现自己的理想，开拓自己的人生。

① 文部省：《小学学习指导要领》，东京大藏省印刷局 1998 年日文版，第 90—91 页。

(5) 审视自己，不断提高，发挥个性，追求充实的生活方式。

2. 有关与他人关系的内容

(1) 理解礼仪的意义，懂得分时间和场合待人接物，行为举止恰当。

(2) 加深对温暖的人类爱的理解，对别人怀有感激之心，能体谅和关心别人。

(3) 在懂得友情珍贵的基础上结交真心信赖的朋友，和朋友相互鼓励，共同进步。

(4) 加深对异性的正确理解，尊重异性的人格。

(5) 尊重他人的个性和立场，理解各种各样不同的观点和立场，虚心地向他人学习，具有宽广的胸怀。

3. 有关与自然及崇高事物关系的内容

(1) 具有爱护大自然，为美好的事物所感动的丰富的心灵，加深对超人类力量的事物的敬畏之念。

(2) 理解生命的珍贵，尊重自己以及他人最宝贵的生命。

(3) 相信人类能够克服弱点和缺点的毅力和崇高的精神，努力去发现人活在世界上的快乐。

4. 有关自己与集体以及社会关系的内容

(1) 加深对自己参加的各种团体存在意义的理解，认识到自己在团体中的作用和责任，努力把团体搞好。

(2) 理解法律和规则的意义，在遵守法律和规则的同时，尊重自己和他人的权利，确实履行自己的义务，努力提高社会的秩序。

(3) 遵守公共道德，提高社会各界团结、合作的自觉性，为实现更好的社会而努力。

(4) 具有正义感，对人公正、公平，为实现无差别、无偏见的社会而努力。

(5) 理解勤劳的重要性和意义，要有奉献精神，为公共福利和社会的发展而努力。

(6) 加深对父母、祖父母、外祖父母的尊敬和热爱，具有把自己看成是家庭一员的自觉性，为建立生活充实的家庭而努力。

(7) 具有把自己看成是班级和学校一员的自觉性，加深对老师和学校里的人的尊敬和热爱，和大家合作，为建立更好的校风而努力。

(8) 具有把自己看成是社区一员的自觉性，热爱家乡，尊敬和感谢为社会发展作出贡献的前人和老人，努力为家乡的发展作贡献。

(9) 具有把自己看成是日本人的自觉性，热爱祖国，为国家的发展尽心尽力，并为继承优良传统、创造新文化作出贡献。

(10) 具有自己是世界中的日本人的自觉性，放眼全球，努力为世界和平和人类的幸福作出贡献。①

(三) 对德育内容的简单分析

1. 选取德育内容的出发点

改订后的《学习指导要领》在第三章第二部分的“内容”，是为了达到德育的目标教师必须指导的内容项目，是教师和学生探索良好的生活方式，一起思考、一起谈心，共同努力的德育的内容。在学校所有的活动中，在不同的场所中，利用各种机会，采用多种方法让学生通过学习和亲身体验，培养学生的道德性。这些内容，都是通过道德课和学校的全体教育活动来进行的。

《学习指导要领》中所举出的内容项目，是小学6年、初中3年中儿童需要掌握的道德价值的内容，是用简短、易懂的文字表现出来的。这些内容，是要通过儿童亲身体验来发展道德性的窗口。由此，要根据儿童的实际情况，从儿童出发来考虑具体的课题，进行适当的指导，促使儿童加深对道德价值的认识。

2. 德育内容的重点及相互关系

学校的德育内容，重点包括以下四个方面。第一，有关自己的内容，主要是为了维持自身的存在，以及为了形成自我所需的道德行为；第二，有关与他人关系的内容，主要是与他人维持良好的人际关系的道德行为；第三，有关与自然及崇高事物关系的内容，主要是从大自然的伟大及崇高的事物中，加深作为人的自觉性，发展人性以充实精神生活的道德行为；第四，有关自

① 文部省：《初中学习指导要领》，东京大藏省印刷局1998年日文版，第117—119页。

己与集体以及社会关系的内容，主要是从自己与家庭、团体、社区、家乡、国家、国际社会的关系中，认识到自己是国际社会中的日本人，作为和平社会的一员所具有的道德性。

这四个方面的内容是互相联系的。第一个方面的内容是最为基本的，是其他三个方面内容的基础；第二个方面的内容是第四个方面内容的基础，第四个方面的内容是第二个方面内容的扩展；第三个方面的内容是第一、第二个方面内容上的深化；第四个方面的内容是第三个方面内容的深化。从小学的低年级，经过中年级，到高年级，再到初中，这四个方面的内容具有连贯性和衔接性。

3. 德育内容与德育辅助教材的关系

在日本，道德课与语文、算术、美术、体育等被称为“教科”（学科）的课程不同，是一项独立的学校活动，因此，道德课没有教科书（教材），只有辅助教材。至于学校采用哪种辅助教材，主要由各学校自行选择。在德育辅助教材的编写方面，日本文部省一般采用的是民间编写、出版，国家检阅、审查、批准使用的审定制度。在审定辅助教材时，除了对其基本思想等方面的审查外，还要求其内容一般要包括德育以上四个方面的内容。因此，上述四个方面的德育内容是德育辅助教材编写的基本依据。

四、改订后的德育方法

现代学校德育中，有两大基本方法：一是直接的方法；二是间接的方法。所谓直接的方法，是指开设独立的道德课，有计划、有组织、有系统地对学生进行德育的方法；所谓间接的方法，是指不开设独立的道德课，在学校的全部教育教学活动中随时地进行德育的方法。1958年以后，日本采用的是二者相结合的德育方法。

1998年改订后的日本德育方法，在《学习指导要领》中的“总则”和第三章“德育”中有一定的阐述。

（一）“总则”中有关德育方法的阐述

在《学习指导要领》的第一章“总则”的第一部分“制定教育课程的一般方针”的第二条中，对德育的方法进行了如下的阐述：“学校的德育，是通

过学校全部的教育活动来进行的。除了道德课外，在各科教学、特别活动以及综合学习活动中，根据各自的特色进行适当的指导”，“在进行德育的过程中，在深化教师和儿童以及儿童自己相互关系的基础上，谋求家庭、社区的合作，通过志愿者活动和自然体验活动等丰富的体验，培养儿童内在的道德性。”^①这就对学校德育的途径和方法作了具体的规定，强调了间接的方法在培养儿童道德性方面的重要作用。

（二）第三章“道德”中有关德育方法的阐述

在《学习指导要领》的第三章第一条“目标”中，对德育的方法进行了具体的规定：“在道德课里，根据以上的德育目标，在和各科教学、特别活动及综合时间的德育保持密切联系的同时，对学生进行有计划、有发展性的指导，从而补充、深化和统合其他的德育，使学生加深对道德的价值、人的生活方式的认识，培养学生道德的实践能力。”^②上述的德育目标，指出了道德课要对在各科教学、特别活动及综合时间中所进行的学生的道德情感、道德判断力、道德实践的意愿和态度等道德性的培养进行补充、深化和统合。这就明确规定了道德课的目标，强调了直接的方法在培养儿童道德性方面的重要作用。

在《学习指导要领》的第三章第三条“指导计划的制订和各学年内容的实施”第三点“道德课的指导”中，对德育课指导的方法进行了具体的规定：“在道德课中教师的指导，要注意以下的问题：（1）校长、教导主任和其他教师合作进行指导，并充实指导的体制；（2）通过志愿者活动、自然体验活动等实际活动、通过开发和活用儿童喜欢和感兴趣的教材，在考虑儿童身心发展阶段的基础上进行有创造性的指导。”^③这一表述和1989年的《学习指导要领》的相关内容有很大的不同。1989年的《学习指导要领》中，有关“道德课的指导”是这样陈述的：“道德课中的指导，应该开发儿童感兴趣的教材，针对儿童的个性进行指导，培养儿童的道德实践力，培养植根于心灵深处的

^{①②③} 文部省：《小学学习指导要领》，东京大藏省印刷局1998年日文版，第1、90、94页；文部省：《初中学习指导要领》，东京大藏省印刷局1998年日文版，第1、117、100—101页。

道德性。”^① 可见，除了“开发儿童感兴趣的教材”的内容保留下来以外，1998 年的“道德课的指导”的其他内容都和 1989 年的不同。而这些内容和 1989 年相比显得更为具体，强调了在道德课内的指导应该和校长、教导主任及其他教师共同合作，强调志愿者活动和自然体验活动等体验活动。它体现了文部省对道德课的教学方式、方法的重视。

（三）对德育方法的简单分析

1. 德育方法的连续性

从 1958 年开始，日本开始在小学和初中特设道德课，这是二战后日本学校德育政策的一个重大转折点。在此之前，日本小学和初中的德育是通过以社会科为中心的学校全部教育活动来进行的，坚持的是全面主义德育原则，即间接的方法。在此之后，小学和初中的德育具有了明确的目标、内容，而且还有专门的时间，形成了以道德课为核心的学校德育体制。这种体制一方面坚持通过学校全部教育活动来进行德育的全面主义原则，另一方面又由专门的道德课对其他领域的德育进行补充、深化和整合，坚持的是融直接方法和间接方法为一体的德育方法。1958 年以后，日本文部省在 1968 年、1977 年、1989 年和 1998 年分别对《学习指导要领》进行了改订。但是，以道德课为核心的学校德育体制却没有改变。

2. 德育方法的改进

为了改进德育方法，以提高德育的实效性，1998 年的德育课程改革在继续坚持其他教育活动中的德育（全面主义的间接方法）的基础上，强调道德课指导的重要性和道德课指导的途径和方法，加强了道德课与各科教学、特别活动及综合实践的联系。这表明，20 世纪 90 年代的德育课程改革注重直接的德育方法及其与间接的德育方法的有机联系。

^① 文部省：《小学学习指导要领》，东京大藏省印刷局 1998 年日文版，第 109 页；文部省：《初中学习指导要领》，东京大藏省印刷局 1998 年日文版，第 120 页。

第四节 日本德育发展的趋势与经验

一、德育发展的趋势

(一) “控制”和反“控制”的冲突仍将持续

进入21世纪，以小泉为首的日本政府仍然奉行20世纪90年代以来日本政府提出的建立政治大国和文化大国的主张。在上述背景下的新世纪的教育改革，加强了政府对德育的控制和要求。2000年12月，教育改革国民会议在《教育改革国民会议报告——变革教育的17条提案》的报告中，提出了“培养人性丰富的日本人”的主张，反映了日本政府对德育的进一步控制。2001年，文部科学省制定了《21世纪教育新生计划》，提出了促进义务劳动、体验活动和充实德育（包括制作和分发《心灵的笔记》）等主张。2003年初，文部科学省发表了《关于适合新时代的教育基本法和教育振兴基本计划的应有状态》的咨询报告，探讨了修改《教育基本法》的问题，并强调了传统文化和爱国心教育。与此同时，日教组、部分学者和学校管理者及教师却反对政府对德育的控制和要求。他们反对修改宪法和《教育基本法》；反对政府借强化德育为名，强化其政治主张的做法；反对所谓的爱国心教育和文化传统教育。日教组一方面充分利用报纸和电视等大众媒体的中介作用，指出文部省的教育改革政策并非建立在广泛的社会共识的基础上；另一方面通过和学校校长和地方行政长官的接触，在地方发动不合作运动以抵制日本政府的教育政策。学者们则通过参加中央教育审议会等专家集团干预日本政府的政策制定；通过对学校实践的指导和参与表达自己的政治立场；通过论著和大众媒介对日本社会产生影响。学校管理者和教师或不选用政府发放的《心灵的笔记》作为道德课的辅助教材，或在道德课中删去所谓的爱国心教育和传统文化教育，或直接抵制道德课教学，倡导通过间接途径的方法进行德育。

总之，进入新世纪以来，日本政府继续采取保守和右倾的基本国策，加强对德育的控制和要求；与此同时，日教组、部分学者和教师以各种形式抵制和反对日本政府对德育的控制和要求。双方还没有形成平等对话的局面。从目前局势来看，执掌政权的日本新生代政治家将有可能在较长的一段时间

内仍然推行保守和右倾的国家政策，这预示着日本德育领域中的“控制”和反“控制”的冲突很可能趋于长期化。

（二）“规范”和“发展”并重的趋势日益彰显

德育是培养人的德性的教育。人的存在的二重性决定了德育的二重性：一方面，德育要从人的个体性出发，强调发展人；另一方面，德育要从人的整体性出发，强调规范人。二者相辅相成，不可偏废。

在世界德育改革和日本第三次教育改革的影响下，20世纪90年代以来，日本学校德育“规范”和“发展”并重的趋势日益凸显。首先，强调以儿童为主体的德育。一是在学校德育的目标上，注重培养儿童的主体性。例如，在1989年的课程标准《学习指导要领》中，文部省首次将培养儿童的主体性作为学校德育目标提出；1998年的《学习指导要领》不仅保留了这一提法，还增加了“开拓未来”的内容。二是在学校德育的过程中，将德育看成是儿童自身的主体性活动，强调教师的支援者作用。例如，在1998年的《小学学习指导要领解说（道德编）》中，文部省指出：对道德课的指导，“要根据儿童的特点，进行个性化的指导”；“要唤起儿童的学习兴趣，提高他们的学习欲望”；“加深儿童对自己的思考”等。^①三是在德育的方法上，强调直接方法和间接方法的结合。1998年的《学习指导要领（道德编）》指出：“道德课是各学科、特别活动、综合的学习活动中的德育的补充、深化和统合，是实施德育的重要途径。”^②其次，加强核心价值观、文化传统和爱国心教育。一是在德育的目标上，加强核心价值观教育。在日本，核心价值观教育是用“心灵教育”来表述的。1998年的《学习指导要领》首次在学校德育的目标上增加了培养“丰富的心灵”这一条目。二是在德育的内容上，加强文化传统和爱国心教育。例如，在1998年的《学习指导要领》中，要求初中儿童“具有把自己看成是日本人的自觉性，热爱祖国，为国家的发展尽心尽力，并为继承优良传统、创造新文化作出贡献”等。^③

^① 文部省：《小学学习指导要领》，东京大藏省印刷局1998年日文版，第68页。

^② 文部省：《小学学习指导要领解说（道德编）》，东京大藏省印书局1999年日文版，第69、72页。

^③ 文部省：《初中学习指导要领》，东京大藏省印刷局1998年日文版，第99页。

20世纪90年代以来，日本学校德育坚持“规范”和“发展”并重的趋势还将持续较长一段时间。其主要原因如下。首先，日本学术界为坚持“规范”和“发展”并重的观点提供了理论的支撑。20世纪90年代以来，日本的德育理论开始提倡注重个体性和整体性的结合。例如，金井肇认为，个人与社会有互相限制的一面，道德的重要任务之一就是要协调二者的关系。其具体做法就是，在重视个人的同时，以道德来谋求个人和团体、个人和社会的协调。^①伊藤启一倡导的统合性德育理论，既强调向儿童传授道德价值，也强调培养儿童道德的批判力和创造力。^②其次，日本德育的历史和现状规定了日本的德育必须坚持“规范”和“发展”并重的理念。日本自古以来到二战结束以前的德育，一直把规范人放在第一位，忽视了发展人的方面。二战后初期的日本教育以尊重个人的价值和尊严为主要目标，通过社会科和生活辅导来进行德育；但进入20世纪50年代后，日本政府于1958年特设了道德课，并增加了“作为国家、社会成员的道德性”等内容。总之，日本德育的历史表明，20世纪70年代以前，除了短暂的二战后初期之外，“规范”一直放在“发展”的前面；日本德育的现状表明，进入20世纪70年代，日本开始重视“规范”和“发展”的结合，到20世纪90年代，这一趋势已经明显。对于日本来说，在经济、社会已经全面转型的今天，要想再回到只讲“规范”、不讲“发展”的过去已不可能；但要想抛弃“规范”、只讲“发展”，既不符合社会发展对德育的制约这一规律，也无法解决价值多元冲突和道德危机等问题。因此，日本的德育在今后较长一段时间，还将坚持“规范”和“发展”并重的理念和实践。

（三）终身道德学习将从“片面”走向“全面”

日本是第一个提出综合性终身学习概念与政策，并将其制度化的国家。随着终身学习政策的完善和终身学习体制的建立，20世纪90年代以来，日本的德育也发生了根本的转变：首先，德育的重点发生了变化，从强调教师对

^① 金井肇著：《道德教育的基本原理》，东京第一法规出版1992年日文版，第90—96页。

^② 伊藤启一著：《长崎县奥浦小学·学校全体共同创造的小学综合计划》，东京明治图书出版社2000年日文版，第14—15页。

学生道德的教育、培养，转向强调引导、帮助学习者自己进行道德学习。在德育的理论方面，村井实等的德育基本理论对人的主体性的重视，押谷由夫、金井肇等人的道德教学理论强调以儿童为主体的德育，为在实践中进行以儿童为主的德育奠定了理论基础。在德育的实践方面，在德育政策中强调培养“主体性”和“开拓能力”；在学校德育中，摒弃灌输的方法，注重在体验的基础上培养儿童的道德性，在道德课中运用价值澄清、道德两难教学法和角色扮演等方法来发挥儿童道德学习的主动性等。其次，在德育的体制和方法上发生了变化，形成了一个融学校教育、家庭教育和社会教育为一体的综合教育系统：（1）以学校为中心，对儿童、家长和社区居民进行德育；（2）以社会为中心，向儿童、家长和社区居民提供道德学习的场所和机会；（3）以家庭为中心，向学校和社会提供德育的资源。以上三个方面是相辅相成、互相促进的。

在不远的将来，日本的终身道德学习将从“片面”走向“全面”，其主要原因如下。首先，终身道德学习是当今德育的一种发展趋势。20世纪60年代以来，教育领域中的流行词开始逐渐从“教会”变为“学习”，而在这种表述方式的背后“蕴含着21世纪教育哲学精神，世界性的教育发展趋势”^①。在这种大趋势下，日本的终身道德学习将日益受到重视。其次，目前，教育哲学、教育人类学、教育社会学、人格心理学等学科的研究成果已经证明了终身道德学习的可能性和必要性；将来，随着科学的进一步发展，人们可以找到更多的支持终身道德学习的理论依据。这无疑将大大促进日本终身道德学习的发展。再次，日本社会和教育的发展现状，需要加强对终身道德学习的实践探索和理论研究。终身学习在日本的发展之所以如此迅速，是由以下原因所决定的：一是为适应科学技术的高新化、信息化、软件化、国际化以及社会高学历化、老龄化等课题，需要生活在现代社会的人们对学习活动的关心多样化、个性化、优质化和超前化；二是受新自由主义的影响，主张减少公费支出、重视企业内教育，企图通过终身学习机会的商品化，贯彻落实“自由化论”、“民营活力论”的思想；三是学生道德危机的严重化和深刻化使日本

^① 班华：《略论终身道德学习》，载《当代教育科学》2004年第4期。

教育面临危机，需要改变学历化社会的现状和加强学校教育、社会教育和家庭教育的积极合作。从目前情况来看，上述三方面的因素还在影响着日本的社会和教育，因此，加强对包括终身道德学习在内的终身学习的研究，以解决存在的问题，促进社会的发展，就成为新时代日本终身学习研究的课题。最后，终身道德学习在日本有一定的基础。日本既是率先提出综合性终身学习概念与政策并将其制度化的国家；又是积极贯彻终身学习的理念，在全国范围内进行终身学习实践的国家。此外，日本终身道德学习的实践和初步的理论建构也为日本终身道德学习的发展奠定了基础。

二、德育的经验

（一）强调学校德育的地位和作用

20世纪90年代以来，教育面临着巨大的挑战。首先，国际化和全球化的发展、信息和传播技术的革新、信息空间的极大拓展、职业领域的多样化和流动化、终身学习理念的发展等社会在各个方面发生的变化，都要求教育作出回应。其次，国际竞争日趋激烈，要求教育能够培养出高质量的人才。20世纪90年代以来，世界各国都意识到国际竞争的实质是综合国力的竞争，是人才的竞争，谁培养了掌握高科技的高素质人才，谁就会在竞争中取胜，因此都寄希望于教育，对教育提出了更高的要求。再次，科学技术的进步，在给人类带来了物质财富的同时，也带来了灾难：一方面，资源被严重浪费，环境被破坏和污染，人类的生存和发展受到威胁；另一方面，物质丰富带来的对物质的追求和欲望，也使青少年染上了不良行为，社会的道德水平普遍下降。在发达国家，纪律问题尤其严重。从20世纪80年代开始，校内暴力、逃学和欺侮弱小等教育问题日益恶化，已经严重地影响了学校的正常秩序。

面对以上的问题和挑战，世界各国都对教育进行了改革。在欧美和日本等发达国家，在新自由主义和新保守主义势力抬头的背景下，在都强调教育的自由化、市场化和私有化的同时，教育改革的重心有所不同。从欧美国家来看，改革的主要方向是重视提高经济的国际竞争力的问题，所以在强调德育的同时，倾向于以“追求卓越性”和“提高知识能力水平”为改革的主要目的。例如，1991年，美国总统布什签发了《美国2000年教育战略》，提出

到 2000 年要达到的六项目标；1993 年，新一任总统克林顿宣布了《2000 年目标：美国教育法》的国家性教育改革方案，促进了以追求教育质量优异为目标的美国教育改革进一步深入发展。又如，1999 年，英国教育大臣布伦基特（D. Blunkett）宣布，英国中小学将从 2000 年 9 月开始实施新的国家课程，其主要目的是要通过革新促进学校的工作，提高学生的学业成就，改善教育质量。与欧美发达国家不同，日本教育改革的主要方向是注重解决秩序基础的问题，所以在强调提高学力水平、培养创造性人才的同时，倾向于以解决包括教育荒废和心灵荒废的教育问题为改革的主要目的。1989 年的课程改革就是追求“宽松和个性”，注重学校德育；1998 年的课程改革是 1989 年课程改革的深化，在强调宽松和个性的基础上注重人性、社会性和作为日本人的自觉性，注重创造有特色的教育和有特色的学校。综上所述，尽管欧美国家和日本都主张通过教育的自由化、市场化和私有化来改善教育，但是欧美国家注重的是通过市场竞争来提高质量；而日本则注重通过市场竞争来改变教育的划一、僵化和封闭性，改变激烈的学历竞争的局面，从而解决教育荒废和心灵荒废等问题。由此可知，和其他发达国家相比，日本的教育改革更重视解决教育问题，更重视加强德育的问题。

在强调德育或将德育置于重要地位的同时，日本政府也对学校德育有较高的期望值。事实上，20 世纪 90 年代以来，日本学校德育在当代日本社会的发展中也起了十分重要的作用。首先，通过学校德育缓解学生道德危机，为当代日本社会的正常运转、学校的学力教育提供一定的秩序保证。这是最直接也是最基本的作用。在学校中实施的心灵教育、道德课教学、渗透在学校其他活动中的德育以及和家庭、社会合作形成德育的网络等，都在一定程度上抵御了欺侮弱小、校内暴力和其他青少年不良行为的消极影响，缓解了学生道德危机。其次，作为经济的工具，在培养创新性人才、促进经济发展、实现科学技术立国的国策方面起了一定的作用。20 世纪 80 年代以来，日本开始强调培养创新性人才，并在 1996 年提出了科学技术立国的战略。学校德育通过重视集团主义和“立身出世”主义教育，培养儿童为日本的经济发展、保持日本经济大国的位置而努力学习、不断创新的精神。再次，作为文化的工具，在继承日本传统文化、保持日本民族特色、坚持明治维新以来的“和

魂洋才”政策方面起了重要的作用。

(二) 重视学校德育的连续性

“重视连续性，认为只有在连续之中，人才能成为人的观念是日本文化、日本思想的一个重要特征。”^① 这里所说的连续性主要是指历史的、时间上的联系。与变革相比，日本人“更加强调的通常是连续性，它在很大程度上是以皇室和宫廷的连续性作为象征的，是由取得的合法性的基本方式没有发生根本变化来象征的”^②。这种重视连续性的思想，也体现在 20 世纪 90 年代以来的日本学校德育的变革与发展过程中。

首先，在学校德育的目标和内容方面，仍然重视人伦关系和“立身出世”主义的教育，但在表达上和内容上与以往有所不同。在重视人伦关系方面，去除了《教学敕语》中下对上、卑对尊等绝对服从的人伦关系，但仍然强调人作为社会成员必须注重人际关系和处理好与集体的关系。例如，在反映 1998 年德育课程改革的《学习指导要领》中，都强调从“有关自己的内容”、“有关与他人关系的内容”、“有关与自然及崇高事物关系的内容”和“有关自己与集体以及社会关系的内容”四个方面来进行德育。其中，“有关与他人关系的内容”和“有关自己与集体以及社会关系的内容”都是关于人伦关系的内容。在重视“立身出世”主义教育方面，继承自古以来的传统，主要通过“有关自己的内容”来培养儿童坚持、忍耐，为了达到目标而努力的精神。例如，在 1998 年的《学习指导要领》中，要求小学低年级儿童“认为是好的事情的，就好好地去做”，中年级儿童“认为是正确的事，能够有勇气地去做”，高年级儿童“树立较高的目标，并怀着希望和勇气、坚定不移地为达到目标而努力”^③；要求初中儿童“怀着希望和勇气，向着更高的目标，坚忍不拔、

^① 石崎宏平、金子保雄、久保田信之著：《道德的理念与教育实践》，东京酒井书店 1981 年日文版，第 2 页。

^② [以] Eisenstadt, S. N.: 《日本的历史经验：非轴心现代性的怪诞之处》，载中国社会科学杂志社编：《社会转型：多文化多民族社会》，社会科学文献出版社 2000 年版，第 228 页。

^③ 文部省：《小学学习指导要领》，东京大藏省印刷局 1998 年日文版，第 90—92 页。

意志坚定地努力。”^①

其次，在学校德育的方法方面，仍然强调直接教育和间接教育的结合。文部省、学术界和学校一方面继续探讨道德课的教学，加强对课堂教学的方式、方法和手段的研究；另一方面谋求道德课教学和学校其他活动、与家庭和社区之间的合作。其中，较突出的表现是学术界对道德教学理论的研究，这些研究有的是西方理论的本土化，有的是日本本土生土长的道德教学理论。而不论是哪种教学理论，又因为注重在实践中的运用和检验而得到发展。道德教学理论研究的繁荣和兴盛大大大促进了道德课的教学，活跃了课堂气氛，部分解决了德育不易教的难题。与此同时，文部省在 1998 年的课程改革中，又通过强调道德课的作用和重点应该指导的内容，对道德课指导提出了更具体的要求等措施，加强了道德课教学的计划性和目的性。此外，文部省从 2002 年开始向全国的小学和初中发放道德课的辅助教材《心灵的笔记》，也表明了日本政府对道德课教学的重视。凡此种种，都从不同侧面、不同角度增强了道德课教学，为加强学校德育奠定了坚实的基础。

再次，在学校德育的管理体制方面，仍然显示出一定的国家干预性。例如，在学校德育目标的制定、课程的设置、教材的编写等方面，文部省都在《学习指导要领》中给予了规定。但是，受世界教育改革的影响，受日本国内新自由主义思想的影响，日本政府也开始对这种大一统的管理体制进行了改革。其中，较突出的表现就是简政放权，在对文部省进行机构改革的同时，加大地方政府和学校的自主权。这些措施使地方教育委员会、学校和教师拥有一定的自主权和自主性，对改变学校教育的划一性、僵化性和封闭性和学校管理主义起了一定的促进作用，同时也促进了小学和初中创建有特色的学校和有特色的德育。

（三）加强德育理论和实践的联系

教育理论泛指人们有关教育的理论性知识，而教育实践则是对人类所进行的教育活动的总称。20世纪 90 年代以来，日本的德育工作者在保持理论和实践之间合理的张力的同时，加强了德育的理论和实践的联系。

^① 文部省：《初中学习指导要领》，东京大藏省印刷局 1998 年日文版，第 98 页。

首先，德育的理论工作者注重理论和实践的联系。一是德育的理论结构重基础也重应用，为理论走向实践奠定了基础。在注重研究德育中那些根基性的、具有永恒性价值的基本问题的同时，许多学者也注重研究道德教学理论，涌现出一些著名的道德教学理论流派。此外，富有危机感和责任感的日本学者还注重对现实问题的理论思考。总之，日本德育的理论研究不仅回答了“是什么”、“为什么”和“应怎样”等德育的基本问题，也回答了在实践中应该“怎样做”的问题。由于注重了基础理论和应用理论在结构上的合理安排，应用理论既成为基础理论和实践中间的桥梁，又充分发挥了其对实践的指导作用。二是德育的理论建构重移植也重本土化和创新，使理论便于实践工作者的运用。例如，在道德教学理论上，学者们既注重对西方道德教学理论中比较著名的道德教学理论，如价值澄清理论、关心理论和道德两难教学理论等进行了学习、解读和本土化；又注重根据时代的发展，创建适合日本国情的道德教学理论，如综合单元的道德学习、结构化方式和综合计划等。^①三是开展各种活动，积极推动德育理论在实践中的运用。一方面，学者们试图通过政策研究来影响政策的制定，最终指导与规范实践活动；另一方面，学者们通过大众媒介及其和学校的合作，向学校推广自己的研究成果。

其次，德育的实践工作者注重实践和理论的联系。一是决策部门在政策制定中注重通过审议会咨询报告等形式听取专家的意见，吸收德育理论研究的新成果。为了加强教育规划的科学性，政府还从2001年开始将原来的国立教育研究所改名为“国立教育政策研究所”，进一步突出了该所在教育政策研究与评估方面的职能。二是教师注重在理论指导下进行德育的实践。日本很多教师注重在学习理论知识的同时，开展行动研究。很多学校，特别是文部省的德育推进校都有德育的研究主题，并在校外研究者的指导下进行实践研究。此外，日本全国性的民间德育组织——全国小学、初中德育研究会，通过召开研究大会、出版会刊等方式，促进教师学习有关的理论知识，交流德育教学方面的经验。

^① 曹能秀：《当代日本道德教育理论研究的特色》，载《北京理工大学学报（社会科学版）》2005年第1期。

第七章 韩国当代德育发展要览

韩国自1945年摆脱日本殖民统治并于1948年正式建立大韩民国以来，在历经六十余年的时间里创造了经济高速腾飞、国民受教育水平达到世界先进水平的“汉江奇迹”，不少人将奇迹的达成归功于教育发展。而在学校教育中，道德教育在国家发展中的地位与作用非常突出。历届韩国政府都十分重视道德教育，经济高速增长期将其看作摆脱日本殖民时期影响、重聚韩国民族精神的重要手段。而在今天，道德教育仍然被韩国政府视作解决韩国社会问题、充分发挥每一个韩国人的潜能并促进其幸福生活的途径。历次教育课程改革都将道德教育放在首要位置，道德课程的变化次数居所有课程之首。

“德育”在韩国被称为“道德教育”，在被称为“国民共同基础教育”的小学一年级到高中一年级，作为国家核心课程设有“道德课”，高中二、三年级则作为选修课设有“市民伦理”、“伦理与思想”、“传统伦理”等课程。“道德课”包括个人生活、家庭·邻里·学校生活、社会生活、国家民族生活四大领域，其道德教育内容中融合了传统道德与现代道德、东亚道德与西方道德。本章主要从道德教育的历史发展、道德教育的理论基础、道德教育的制度现状、道德教育的发展趋势与经验等角度陈述韩国的道德教育。

第一节 韩国德育的历史形态

韩国在长期的历史过程中，除了秉承本土道德外，深受儒家文化与佛教文化之影响，形成本土道德与佛教、儒家道德为基干的传统道德思想体系。由于韩国在现代化进程过程中并未经历诸如我国的新文化运动、“文化大革命”，以及日本的大正年间的德谟克拉西即民主政治改革运动、西方自由主义哲学的引进等颠覆和彻底反省传统道德的思想革命过程，使得传统道德在韩

国的道德思想体系中占据重要地位。第二次世界大战以后，韩国又引进包括美国在内的西方道德思想，形成了多种道德思想并存的局面。由于韩国的道德教育在现代国家形成的过程中起着举足轻重的作用，并得到政府和社会的高度重视，使得今天韩国的学校道德教育形成传统道德、儒家道德、佛教道德以及西方道德等多种道德元素并存的特征。第二次世界大战以后迄今，韩国经历了八次课程改革，道德教育是随着这八次课程改革发展而来的。

一、“教学要目”时期（1945—1954年）

1945年8月15日，随着日本投降和第二次世界大战的结束，韩国摆脱贫达35年的日本殖民统治，开始建设独立国家。美国陆军司令部军政厅对韩国实施为期三年的军政，帮助韩国整顿战争后的混乱局面，并在美国干预下建立国家体制。战后韩国教育的重建由军政厅附属的学务局负责。学务局于1945年11月建立由朝鲜人组成的朝鲜教育审议会，委托审议会制定韩国的单线型学制及义务教育计划等教育制度。审议会力图消除日本殖民时期的军国主义教育和皇国臣民教育，将美式民主教育理念纳入现代教育体制。为此，审议会于1946年11月颁布教育课程编制方案，设置国语、社会生活、自然、算术、音乐、美术等教育领域，并规定主要教育内容。由于不具备教育课程的系统性、完整性等特点，课程设置也不够完善，韩国教育界将这段时期称为“教学要日期”。该方案规定，取消日本殖民地时期曾被作为核心课程的道德教育科目——“修身课”，在“社会生活”领域中进行历史、地理、自然、社会等教育，而道德教育则被纳入称为“社会生活”的科目中。在“社会生活”课中进行道德教育，意味着韩国开始接受美式民主化教育，道德教育被归入公民教育领域。“社会生活”的教育目标为：“理解个人与社会及国家之间的关系，培养道义之心、责任感、公德心、合作精神。尤其是令学生正确理解乡土与民族的传统与现代，高扬民族精神，培养独立自尊的精神风貌和国际合作精神。”

1950年6月25日至1953年7月27日的朝鲜战争，使原本一穷二白的韩国进入了更加混乱的局面。由于意识形态对立和政治纷争导致的战争，不仅使韩国陷入同族杀戮、家族离散的悲剧和物质的极度匮乏之中，也让刚从殖

民地桎梏中摆脱出来的韩国人失却了方向。为重建韩国国民的国家意识和道德意识，文教部于1951年3月成立教育课程研究会，开始制定教育课程方案，并于1952年颁布当年的教育方针，强调要在中小学实施知识教育、技术教育、道义教育、国际教育。停战后，文教部于1954年颁布“国民学校、初中、高中、师范学校教育课程及时间安排标准令”，成为韩国第一次教育课程之雏形。该令规定“在社会生活科目中至少有35节应该用于道义教育”^①，显示出韩国对道义教育的重视。在美国军政影响下将道德教育纳入社会科的决定持续了不到十年，韩国便开始力图在学校教育里辟出道德教育的领域。道义教育的目标被规定为“宽厚、高洁的人格之陶冶、爱国爱族的思想之培养、合作精神与责任心的培养、勤劳力行的精神之发扬”^②。

二、第一次教育课程时期（1954—1963年）

1954年，韩国教育课程研究会、教学要目制定审议会等机构联合制定教育课程，并于8月公布了该教育课程，被称为第一次教育课程时期。义务教育阶段的课程由国语、算术、社会生活、自然、保健、美术、音乐、实科以及学校特别活动组成，“社会生活”中的道义教育目标没有改变。

朴正熙上台后政府曾于1962年改革教育课程并重新颁布道义教育的目标，包括个人生活、与他人有关的生活、公民生活、经济生活、反共生活五部分。

个人生活部分包括坚定的使命感、勤于学业的态度、身心健康与具体的生活、培养兴趣与闲暇的生活态度等目标；与他人有关的生活部分包括尊敬父母与家族间的和睦关系、尊敬教师与校友间的诚信关系、对他人意见的尊重与宽容的态度、群体与相互合作的态度、对他人人格的尊重与遵守礼节等目标；公民生活部分包括作为社会成员的连带责任意识、批判性思维与自主能力的确立、履行约定·规定与守法精神、培养对国家的忠诚之心、继承发展传统文化与美风良俗、培养人类爱与奉献精神等目标；经济生活部分包括

^{①②} Kim Jong Kil著：《文教史》，首尔中央大学教育问题研究所1974年韩文版，第238—239页。

健康的职业观与勤勉的生活、根据个人特征准备职业素养、开源节流的方法等目标；反共生活部分主要包括透彻的反共精神、作为世界公民加强与自由友邦的交流等部分。1962年的道义生活目标，虽然试图系统设置道德教育目标与内容，但是由于1963年第二次教育课程的颁布和实施，该目标实施不久就被停止，其影响也不大。

三、第二次教育课程时期（1963—1973年）

发动军事政变掌握政权的朴正熙积极推进韩国的现代化建设，试图改变韩国一穷二白的面貌。朴正熙制定了防止间接侵略（指来自社会主义阵营的意识形态侵略）、人的改造、消灭贫困、文化革新四大革命公约，在建立重工业为主的经济体制、促进城市化建设的同时加强国民改造运动。在这样的背景下，学校道德教育因其特殊的教科性质不可避免地担负起了文化革新和人的改造之使命。1963年2月，文教部下设的各级学校委员会、教科委员会共同制订新的教育课程方案，并颁布了第二次教育课程。本课程将学校教育主要分为教科活动、反共道德教育、学校特别活动三大部分，反共道德教育为每周1课时。从第二次教育课程开始，道德教育从社会生活课中独立出来，成为学校教育的一个领域，足见政府对它的重视。不仅如此，教育课程要求在其他课程之中贯穿反共道德的相关内容。1967年，朴正熙政府更将反共道德教育从每周一次改为两次。第二次教育课程时期的道德教育不仅单独成为一个教育领域，更肩负双重使命，成为道德教育与政治教育的载体。反共道德教育分为礼节生活、个人生活、社会生活、国家生活四大部分，各部分除了规定总目标，在低年级、中年级、高年级分别提出了分目标。例如，小学反共道德生活的目标为：“礼节生活：了解日常生活必要的基本行为方式及其基本精神，养成符合礼节的行为习惯；个人生活：能够遵循自己的良心行动，养成时常反省自己的习惯，确保自己沿着正确的道路成长，并培养优秀的品格；社会生活：作为社会之一员认识到自己在社会中的位置，适应民主社会生活的同时，维系明朗、和睦的社会生活，培养贡献社会的力量；国家生活：认识到共产主义的错误思想与民主主义的优越性，逐步形成爱国、爱族的心

灵与态度。”^① 在总目标下，四大领域各被设定道德教育的指导内容，如表 7-1 所示。

表 7-1 韩国第二次教育课程时期小学反共道德教育内容体系

礼节生活	个人生活	社会生活	国家生活
1. 正确的姿势	1. 正直的行为	1. 亲情生活	1. 爱护国旗、国歌
2. 打招呼	2. 诚实的努力	2. 不任性	2. 参加庆祝日
3. 遵守礼节	3. 有分寸的生活	3. 尊重别人	3. 民族自豪感
4. 正确的言行	4. 简朴的生活	4. 友爱生活	4. 尊敬烈属
5. 仪容端庄	5. 明快的生活	5. 恭敬老人	5. 感谢国军
6. 就餐礼节	6. 有规律的生活	6. 亲切的生活	6. 感谢爱国先烈
7. 国民仪礼	7. 勇气与信念	7. 邻里和睦	7. “6·25”“野蛮暴行”
8. 集会时的礼节	8. 自主精神	8. 合作生活	8. 警戒共产党
9. 遵守秩序	9. 谦虚的心	9. 公共道德	9. 爱朝鲜同胞
10. 交通秩序	10. 培养创造性	10. 同情心	10. 了解虚伪宣传
11. 访问礼节	11. 实现崇高志向	11. 奉献精神	11. 防范间谍
12. 红白喜事礼节	12. 沉着的态度	12. 讲义气	12. 国家团结
13. 宗教仪式	13. 个性的张扬	13. 正确的态度	13. 爱护文化
14. 外国礼节	14. 勤劳精神		14. 国家发展
	15. 责任意识		
	16. 挑战精神		

资料来源：文教部：《国民小学教育课程解说》，首尔印刷工业联合会 1967 年韩文版，第 461—465 页。

四、第三次教育课程时期（1973—1981 年）

试图培养什么样的人，是各国教育尤其是学校教育必然会考虑的问题。在起点低、问题多、经费少等重重困难中发展起来的韩国教育，直到 1968 年在朴正熙《国民教育宪章》颁布之时才正式勾勒出理想人才的轮廓。《国民教育宪章》一经颁布，便成为学校教育的基本方针，也成为道德教育课程标准的指导思想。《国民教育宪章》的内容如下。

^① 文教部：《国民小学教育课程解说》，首尔印刷工业联合会 1967 年韩文版，第 461 页。

“我们带着民族中兴的历史使命诞生在这块土地上。现在正是继承祖先的光辉精神，对内确立自主独立、对外贡献人类共荣之时。为此，明确我们的发展道路，以作教育之指针。用我们的诚实之心与健康之体学习知识、掌握技术，开发个人潜力，脚踏实地，培养创造力和开拓精神。以公益和秩序为先，崇尚效率和实质，继承敬爱、信义与相互帮助的文化传统，发扬合作精神。创意和合作是国家发展的基础，国家之荣盛是个人发展的根本。在享有自由和权利的同时尽我们的责任和义务，提高公民意识，积极参与国家建设，为国服务。坚决反共前提下的爱国爱族才是我们的求生之道和构建自由世界的基石。展望祖国统一的伟大时刻，作为一个有信念、自信勤勉的国民，汇集民族智慧，创造崭新历史。”^① 在《国民教育宪章》的影响下，韩国形成了道德课程为主、其他课程为辅的道德教育模式。从其内容来看，强调传统道德、个人道德、社会秩序相关道德，以及国家民族相关道德。在强有力的朴正熙军事政权下，遵循《国民教育宪章》的精神、进行国民意识的改造，成为道德教育的首要任务。该时期进一步明确了韩国道德教育的性质，即加强道德教育和政治教育，为国家发展培养所需人才。

翌年，韩国调整委员会开始对现有教育课程进行修订，并于 1973 年 2 月公布第三次教育课程。第三次教育课程的最大特点就是将反共道德改称为道德课，并将道德课纳入教科教育之中，以加强道德教育的系统性、时效性。另外，开始用考试等方式实施课程评估，确立了其作为教科课程的地位。道德课的总目标分为礼节生活、个人生活、社会生活、国家生活、反共生活五部分，按照各部分明示教育目标。小学道德课的教育目标为：“礼节生活：了解日常生活所需要的礼节及其基本内涵，养成符合礼节的行为习惯；个人生活：养成明辨是非、伸张个性、自省自律的良好习惯，为形成良好的道德品质打好基础；社会生活：作为社会成员认识到自己在社会中的位置，在适应社会生活的同时培养维系有秩序、相互合作的社会生活所需要的品质；国家生活：学习祖先以及他们所创造的、灿烂的民族文化，培养出贡献国家发展和世界和平的韩国人；反共生活：认识到民主主义的优越性与共产主义的错

^① 文教部：《道德》4-1，国定教科书股份公司 1985 年韩文版，第 1 页。

误思想，培养和平统一的态度。”^①

根据总目标和各年级的分目标，设置了小学道德教育的具体内容，如表 7-2 所示。

表 7-2 第三次教育课程时期小学道德课内容体系

礼节生活	个人生活	社会生活	国家生活	反共生活
1. 姿势、仪容 2. 言行 3. 一般礼节 4. 集会仪式	1. 健康、安全 2. 正直、诚实 3. 简朴、节制 4. 勇气、信念 5. 勤勉、努力 6. 创意、进取 7. 思虑、反省 8. 个性、成长 9. 自主、自律 10. 整理、整顿 11. 宽容、慈悲 12. 忍耐、不屈 13. 爱护动植物 14. 审美 15. 明朗、快乐 16. 时间尊重	1. 人权尊重 2. 公益、公德 3. 家族爱 4. 亲切、同情 5. 责任、义务 6. 光明正大 7. 敬爱、感恩 8. 友情、信义 9. 合作、相助 10. 爱学校、爱家乡 11. 遵纪守法	1. 高举国家意识 2. 国民自豪感、民族自觉 3. 感谢先烈、感谢国军 4. 贡献国家发展 5. 继承美风良俗 6. 人类爱、和平	1. 对朝鲜政党的仇恨 2. 朝鲜的发展困境 3. 粉碎共产侵略 4. 社会主义阵营国家的分裂与友邦的团结 5. 确立反共，统一信念

资料来源：Hong Heung Seon 著：《教育课程新讲》，首尔文音出版社 1982 年韩文版，第 67 页。

五、第四次教育课程时期（1981—1987 年）

1979 年 10 月 26 日朴正熙遭到暗杀后，持续了近 20 年的朴正熙的军事独裁政权被另一个军人政府——全斗焕政府所代替。全斗焕政府强调民主、福利、正义社会的建设，力图通过学校教育培养自主且具有创造性的国民。在这种背景下，文教部于 1981 年颁布了第四次教育课程。在本次课程中，道德课仍属于教科科目，道德教育的内容体系依然以德目主义原则设置而成。但是，第四教育课程最大的变化是改变过去由教育部组织课程开发的惯例，委

^① Hong Heung Seon 著：《教育课程新讲》，首尔文音出版社 1982 年韩文版，第 67 页。

托教育政策咨询机构——韩国教育开发院承担教育课程开发。因此，本次课程开发中相关专家的意见成为道德课程的主要制定依据。为了适应不同年龄学生心理、生理发展特征，第四次教育课程在小学低年级设置了统合课程，即将道德、社会、国语合并为“正确的生活”，算术和自然合并为“智慧的生活”，体育、音乐、美术合并为“快乐的生活”。道德教育注重学生年龄、心理发展的特点，试图根据学生的年龄阶段设置道德教育内容。第四次教育课程中小学道德教育的目标，如表 7-3 所示。

表 7-3 第四次教育课程时期小学道德教育课程内容体系

领域	代表德目	具体德目
个人生活	端庄 诚实 节制 生命尊重 自主 创造 思虑	姿势、仪容、清洁、整理 勤勉、努力、政治 简朴、节约、爱惜时间 健康、安定、爱护动植物 自律、自立 探究、进取、开发素质 反省、信念、慎重、合理性思维
社会生活	礼节 家族之爱 亲切 宽容 公益 责任 合作 公正	打招呼、言行、衣食 孝道、友爱、和睦 信义、友情、感恩 谦让、慈悲、同情 秩序、守法、公德心 义务、守信 互相帮助、奉献、参与 行动、勇气、人格尊重
国家生活	爱国家 爱民族 爱人类	爱国土、弘扬国威 民族自豪感、民族文化 国际友好、世界和平
反共生活	朝鲜生活 共党蛮行 统一志向	发展状态、共产社会的矛盾 侵略性、残忍性 守护自由世界、胜共统一

资料来源：Lee Yeong Chun 著：《大德课教育概论》，首尔学间社 1983 年韩文版，第 154 页。

个人生活：了解并遵守个人生活所必要的基本规范，并努力发展自我；社会生活：了解并遵守圆满的社会生活所需要的基本规范；国家生活：拥有韩国国民的民族自豪感与爱国心，协助国家与民族的发展，努力实现国际理解；反共生活：领悟到朝鲜社会主义政党的“错误思想”，了解民主主义的优越性，形成和平统一的信念。

以小学一至六年级的“正确的生活”和“道德课”为例，根据上述课程目标，设定了 21 个德目，在此基础上再设定 61 个具体德目，根据学生的特点将这些德目安排到各个年级。

该课程体现以下特征：在低年级注重与生活习惯有关的内容，到了高年级则注重与道德认知有关的内容；低年级安排德目中心的内容，高年级则安排或解决问题为中心的内容，注重学生理解能力的培养。国家、民族教育和反共教育等与政治相关内容比例增加到 50%~60%，也是本次课程的特征之一。

六、第五次教育课程时期（1987—1992 年）

随着 1988 年奥运会的举办和国际市场的积极开拓，韩国经济的高速发展态势被世界所瞩目。1988 年执政的卢泰愚总统以“第一个非军人总统”的面目出现在政治舞台上，因第二次世界大战以来的历届政府中实施最为宽松的政治，以及与中国、苏联等社会主义国家建立邦交关系等业绩而闻名。受韩国国内外形势与卢泰愚执政特征的影响，韩国的道德教育课程体现出较大的变化。

1987 年颁布、1988 年修订的第五次教育课程关注全球化趋势的到来以及韩国在世界格局中的地位等问题，强调通过学校教育培养学生的创造力、价值判断能力等，培养学生成为具有国际竞争力的人才。韩国在小学三至六年级设置了“裁量时间”，该课程打破教科课程的限制，学校和教师可自由设置课程内容，主要以培养学生的探究能力、创造力为目标。在第五次教育课程中，道德教育以注重学生自我判断能力、生活适应能力为主要目标。为此，道德课的内容按照学生的生活环境被调整为“个人生活”、“家庭、邻里生活”、“市民生活”、“国家生活”、“统一·安保生活”五大领域，并按照各个

年级详细制定了教育目标。在教育方法上，强调在道德教育实施过程中注重讨论式的课堂教学。在道德课的教育评价上，要求尽量减少客观评价的教育评价方式而加入教师的主观评价等。在课程内容上，改变过去按照道德逻辑进行安排的做法，而是以学生的生活环境为主线安排教育内容，并加强中小学道德教育内容之间的内在联系。另外，受卢泰愚“北方外交”之影响，将“反共教育”改为“统一·安保生活”也是本次道德教育改革的重要转变之一。

第五次课程改革时期小学“正确的生活”课的目标如下：“理解日常生活的基本原理、礼节及规范；尊重自己和他人，学会自己的事情自己做，培养共同生活所必要的生活习惯和态度，从而培养爱国家和民族的态度；观察周围的现象与现实，并形成用多种方法表达和探究的态度。”道德课的目标如下：“个人生活：了解自身发展所必要的规范之含义并付诸实践，培养自律人格的基础；家庭、邻里生活：理解与家族及邻里共同生活所必要的规范及其意义并付诸实践，形成维系良好的人际关系的道德基础；市民生活：了解民主市民所必要的规范并付诸实践，培养良好民主市民的态度；国家生活：了解国家与个人的关系，拥有作为国民的自豪感与爱国心，培养积极参与国家民族的发展，贡献人类共荣的态度；统一·安保生活：正确理解国土分裂的现实与朝鲜共产集团的真相，理解大韩民国的定位与优越性，培养民主和平统一的信念与态度。”在上述目标基础上，设定小学三至六年级的课程内容，如表 7-4 所示。

表 7-4 第五次课程改革时期小学三至六年级道德课程内容

领域	道德课程内容
个人生活	安全的行为、正直的态度、自主思考与行动、反省自己的错误、爱惜物品（3）； 身心健康、勤奋的生活、爱护自然、好人好事、爱惜时间（4）； 勤奋工作的意义、生命尊重、创意与模仿、有分寸的行为、诚实（5）； 尽责的行为、适合自己的工作与设计将来、精神与物质价值、信念与实践（6）

续表

领域	道德课程内容
家庭、邻里生活	正确的言行、父母之爱与子女之孝、宽恕他人、感恩、班级内的表扬与批评 (3)；不同场合的礼节、爱护家人、爱护朋友、设身处地、对学校的自豪感 (4)；值得学习的传统礼仪、和睦的家庭生活、亲切之心、帮助他人、社区的好人好事 (5)；礼节的精神与形式、亲戚间的和睦、爱与慈悲、对晚辈的爱护与对长辈的尊重、为社区发展我能做什么 (6)
市民生活	守信、理解异己的重要性、齐心协力、爱护公共设施、公正的行为 (3)；自由与责任、不欺负弱小、健康的竞争行为、遵守公共道德、正义与勇气 (4)；诚信社会、尊重他人利益、市民社会的合作、自由与秩序、民主社会与平等 (5)；守法的意义、尊重他人、奉献之心、个人与集体利益的协调、正义的社会 (6)
国家生活	国土之爱、国家富强之路、为国奉献的祖先们 (3)；为国争光、我国发展成果、爱护民族文化遗产 (4)；国家与个人的关系、经济生活之伦理、爱外侨胞的爱国心、国际文化交流之意义 (5)；自由民主国家之一员的自豪、我与国家发展之关系、学习外国文明与发展我国文化、贡献世界文明的态度 (6)
统一·安保生活	我们民族共同生活的必要、我们的生活与朝鲜儿童的生活、“6·25”南侵与挑衅 (3)；我们的生活与朝鲜人的生活、守卫国家的人们、统一的意义 (4)；民族的异质化问题、我国的安保与我们的生活、和平统一与武力统一 (5)；我国体制的优越性与朝鲜共产体制的问题、自主国防、和平统一的态度 (6)

注：() 中的数据表示年级。

资料来源：Kim Yeong Min：《国民小学道德课程变迁研究》，弘益大学校教育研究生院教育学科硕士学位论文 1991 年，第 60—61 页。

七、第六次教育课程时期（1992—1997年）

第六次教育课程时期是金泳三政府执政，也是韩国大力加强其国际竞争力的时期。该时期颁布了著名的“5·31教育改革方案”，为韩国21世纪的教育发展拉开了宏大的教育改革序幕。第六次课程改革时期道德课的特征在于：首先，取消第五次教育课程时期所设的“统一·安保”领域，将该内容并入“国家民族生活”部分。其次，在个人生活道德部分将重点放在生活理解教育，并新设了“学校生活”领域。再次，注重道德教育的系统性。为了道德教育课程的系统化，将教育目标的着眼点放在“道德规范的习惯化和对生活的理解”、“生活理性及道德原理的系统化和道德性向的确立”等方面。各单元的人物学习也是在这个时期纳入到教育课程之中的，旨在强调人物的榜样作用。

第六次教育课程规定道德课的目标为：“理解日常生活所必要的基本礼节与道德规范及其意义，培养解决道德问题所需要的思考能力与判断能力，以正确合理的生活态度维系道德生活。”在道德目标里明确提出要培养道德判断和解决问题的能力，表明韩国的道德教育有重要的方向转型。本次改革更淡化了政治教育中对朝鲜的敌对色彩，强调和平及统一的意义，意识形态教育的比例明显减少。对于道德课程的内容，则非常注重中小学之间的连贯性。为了增加“正确的生活”和“道德课”内容上的联系性，为小学一至六年级编写了名为“生活向导”的教材辅导书，与教科书一起形成了系统性、综合性等特点。小学三至六年级的“道德科”教育内容如表7-5所示。

表7-5 第六次教育课程时期小学三至六年级道德课教育内容

领域	指导要素	具体内容
个人生活	生命尊重	爱护动植物、健康的生活、生命的宝贵
	自主	主动做好事、独立思考与行动、创意态度、适合的工作与未来设计
	诚实	正直的态度、守信、勤奋、尽心尽责
	节制	爱惜物品、爱惜时间、精神与物质价值
	实践意志	自己的生活计划与反省、正确的信念与坚持的态度

续表

领域	指导要素	具体内容
家庭、邻里、学校生活	家庭礼节 学校礼节 乡土爱 宽容 敬爱	爱护和尊重亲人、亲戚间的礼节、继承祖先礼节、礼节的精神与形式 学校的好人好事与应反省的事、对学校的自豪 邻里间的尊重和爱护、贡献故乡的发展 爱护与信赖朋友、宽恕、谦让亲切之心、爱与慈悲之心 感恩之心、设身处地的同情心、帮助困难之人、爱护晚辈、尊敬长辈
社会生活	合作 公益 公正 民主秩序	遵守公共道德、尊重他人利益、守法的态度、理解法治精神 奉献之心、健康的竞争与合作、市民社会的合作、共同体意识与参与 为大家之路、环保与共同体、经济生活的伦理、协调个人与集体利益 消除歧视、正义与勇气、尊重他人的权利、建设正义社会的态度 尊重他人意见、会议规则、合理地解决问题、公正的秩序与尊重结果
国家民族生活	国家爱 民族爱 统一 国际友好 人类爱	爱国心、贡献国家发展的态度、国家与个人的关系、适于生活的国家 继承祖先的奉国精神、爱护、爱惜民族文化遗产、海外侨胞的生活与他们的爱国心、民族自豪感与使命感 分裂的现实与统一的意义、统一祖国之未来、和平统一、为了统一 对待外国人的态度、地球村家族与国际文化交流 贡献世界和平的人们、世界和平与人类共荣

资料来源：Lee Taek Hwi 著：《道德课教育的理论与实践》，首尔教育科学社 1997 年韩文版，第 255—257 页。

进入 21 世纪以后，在日趋明显的全球竞争态势中，韩国教育拉开了宏大的教育改革序幕。教育部公布于 1997 年 12 月 30 日的第七次小学教育课程，从 2000 年开始在韩国中小学正式得以实施。

第七次教育课程将小学一年级到高中一年级设为国民共同基本教育（国民基础教育）10年，这些年级之间无论从教育课程目标还是从内容设计上看都非常注重其系统性与连贯性，道德课也不例外。例如，小学一至二年级设“正确的生活”，小学三年级到高中一年级设“道德课”，高中二年级后则另设“市民伦理”、“伦理与思想”、“传统伦理”等选修课，各年级的道德课程在其内容上保持内在联系的同时又各有侧重（详见本章第三节）。

第二节 韩国德育的主要理论

第二次世界大战以来，韩国的道德教育理论分野逐渐出现传统道德与西方道德相结合的特点。这一特点的形成，与韩国道德教育理论形成过程中的影响因素具有十分密切的联系。韩国作为东亚南端毗邻中国大陆的国家，在长期的历史过程中无论从政治、经济还是文化上都深受中国文化之影响。这使得韩国在传统道德思想的形成过程中秉承了佛家道德与儒家道德的基本精神，加上韩国本土存续的土著信仰和社会道德，形成了多重道德因素并存的现象。而第二次世界大战以后，韩国接受来自美国的西方援助，同时也以被迫或自愿的方式接受了西方的道德思想。自20世纪40年代韩国学者吴天锡第一次介绍杜威开始，至今已经过了六十余年的岁月，西方道德教育思想成为韩国道德教育理论的重要组成部分。因此要了解韩国道德教育的主要理论，必须从其影响因素开始说起。

一、传统道德思想与道德教育理论

(一) 古代图腾与“弘益人间”的道德思想

韩国至今流传着天神之子桓雄来到太白山下治理人的世界，使天下苍生广泛受益即“弘益人间”^①的传说，这个传说被认为是韩国的开国神话。而“弘益人间”的理念，是韩国现行《教育法》所明示的教育目的所在，也是韩

^① 韩国道德伦理课教育学会：《道德伦理科教育学概论》，首尔教育科学社1998年韩文版，第115页。

国所有道德的出发点，奠定了韩国传统道德的基础。“弘益人间”不仅指令天下苍生受益，更指精神的安定与物质的丰饶、对他人的包容等含义，在人际关系中它也表示坚持柔顺与谦逊的态度。总之，“弘益人间”并不只是传统故事里出场的神话，更是韩国教育的出发点和基础，对韩国现代道德教育的影响是毋庸置疑的。

（二）祖先崇拜与孝

各个国家都有不同程度的膜拜先人之习俗。在韩国，早在前三国时期，高句丽、百济、新罗等古代国家都将祭奠祖先视作国家的头等大事。从新罗王家的历代祭祀到百济王为祭奠父亲所建的东明王庙^①，祖先崇拜的传统可说是韩国重要的道德传统之一。即使是在现代社会，“孝”仍然被看成是不可或缺的道德要素。这种传统与韩国人的道德体系中形成“孝”具有十分密切的联系。在李朝时期，“孝”的传统受到中国儒家文化的影响，更加发展起来，成为现代韩国道德教育的重要组成部分，韩国历次道德教育内容中，从未遗漏过关于“祖先的纪念”、“祖先的继承”、“对父母的孝道”这些内容，正说明韩国的传统道德中孝的重要性与现代社会中的继承性。

（三）佛教伦理道德思想

自佛教于4世纪经中国传到朝鲜半岛以来，韩国积极吸纳佛教的思想，甚至在高丽时期，由于高丽王朝给予佛教以国教的地位，免除寺院和僧侣的赋税，导致寺院兴盛，寺院用地剧增，最终导致高丽王朝的国库衰竭而灭亡。在长期的历史过程中，韩国唯有贵族子弟才有机会接触儒家经典，但佛教则在民间广为传播，佛教道德自然深入韩国人的道德意识之中。7世纪的名僧元晓，是将贵族才有机会接触的佛教思想广泛传播到民间的重要人物，也是在他的影响下，佛教道德成为韩国传统道德中的重要组成部分。元晓提出“和争论”的道德理论，意指将不同主张导致的争论用“和”思想进行引导。元晓“和争论”的价值在于承认所有人心中都有佛性，人以佛性而平等，这个观点使“和争论”具备了实现“和”的条件。元晓认为，人类社会注定不停

^① Kim Deuk Huang 著：《韩国古代道德的研究》，首尔大地文化社 1978 年韩文版，第 43 页。

地发生“争执”，而“和”就是消解这所有争执的途径。^① 元晓的“和争论”到今天还在韩国中学二年级的道德教育内容中出现，用传统道德的现代版解释给人们以启迪。

（四）朱子学（性理学）

韩国在其历史过程中深受儒家思想影响是众所周知的，但是真正将儒家思想移植到韩国，并使其在韩国开花结果，深入韩国人的道德体系之中还是在12世纪以后。鉴于这样的历史条件，韩国更多地接受了当时盛极一时的朱子学，李穑、郑梦周、郑道川等著名儒生也都继承了朱子学的思想。由于朝鲜王朝抑佛崇儒的政策，更由于当时为选拔民间人士举行的科举考试也已将儒家经典作为考试的主要内容，朱子学很快成为韩国封建王朝的统治思想，并持续了数百年。如前所述，由于韩国在近代化过程中没有机会对传统文化进行深刻的反省，直到今天韩国的道德教育中仍然强调朱子学的传统道德。

二、西方道德思想与韩国的道德教育理论

（一）从道德教育到人性教育

人性教育可以说是现代韩国道德课的重要使命之一。道德教育在人性教育中虽然占据重要地位，但两者的外延并不相同。人性教育以开发人的道德品质作为主要内容，同时还包括培养丰富的个性和自我开发的素养。因此，道德教育必须在教育方向和内容设置过程中注重更广义的、综合性的人的品质的形成。在第七次教育课程中加入“自我的开发与自我意识的确立”等内容正是出于这样的理论依据。

在道德课程的发展过程中，韩国经历了德目主义—道德认知发展主义—人性教育（综合教育）三大阶段。在韩国道德教育的发展初期，设定道德教育的要目，并令教师按照这些德目进行教育是最为主要的特征。而到了20世纪60—70年代以来，以皮亚杰的认知发展理论和柯尔伯格的道德发展理论与道德冲突理论为基础开发而成的道德教育模式，直至20世纪90年代仍

^① 韩国道德伦理课教育学会：《道德伦理科教育学概论》，首尔教育科学社1998年韩文版，第115页。

成为韩国道德教育的重要模式。

在第七次教育课程改革中，虽然认知中心的道德教育模式受到批判，但该模式并没有完全被否定。道德课程开发研究委员会认为，知、情、意、行的综合发展正是道德教育所追求的目标。第七次教育课程非常注重道德品质的三方面：道德认知方面包括价值的判断、观点的选择、推理、决定等要素；道德情感方面包括良心、自我肯定、情感、追求善、自我控制、谦让等要素；道德行为方面包括道德意志、行动能力、习惯等要素。这一点可说是受到里克纳（T. Lickona）的综合模式理论影响的。

（二）有关道德教育必要性的论点

道德教育应以解决当前问题为着眼点，还是应致力于实现更为广义的、未来趋向的目标？对于该问题的不同回答，将直接带来道德教育目标与内容的不同选择。对道德教育必要性的讨论一直贯穿韩国的道德教育理论界，而从人们的观点来看，大致可分为两部分，即社会功能性观点与群体价值观点。

1. 社会功能性观点

社会功能性观点强调道德教育的社会功能，在儿童或青少年的道德问题受到关注时道德教育理论普遍强调该观点。例如，青少年的暴力、涂鸦、破坏公物、饮酒、吸毒、性紊乱、集体性欺负等现象成为社会问题的现代社会，韩国不得不采用社会功能性观点去思考道德教育的必要性。而随着韩国社会忧虑道德水平正普遍下降，该观点更加受到广泛关注。首尔大学的李敦熙从社会功能性观点出发，认为道德教育的必要性就在于消除或降低因不负责任的道德行为造成的对他人的不便、混乱、损伤、损失。社会功能论者强调道德教育应该令学生保持可使社会接受的行为，避免和改正不可接受的行为。

2. 群体价值观点

与此不同，群体价值观点则认为某类行为、判断、信念类型之所以在道德教育中得到强调，是由于这些行为和判断模式有利于形成符合特定信念、习惯以及特定关系群体所认为的有价值的生活方式。例如，在群体价值观论者看来，谎言、盗窃、吸毒等行为之所以受到责难并不是因为这些行为给他人带来了多大的伤害，而更多的是由于特定价值群体认为说真话、正直、节制等才是应该肯定的价值。因此，群体性价值观更强调在道德教育中培养学

生对所属群体的认同感和对群体价值的肯定。从这个意义上说，韩国现行的道德课程同时反映了这两种道德教育观。例如，负责开发第七次道德教育课程的首尔大学道德课程研究委员会在课程改革方案中对道德教育改革的必要性提出：“近年来，敬老孝亲精神的懈怠、饮酒、吸烟、暴力、轻视生命等问题逐渐扩大到小学阶段，正在成为社会问题，因此急切需要反省学校道德教育”，“民主政治意识的腐败与问题、企业经营理念、职业道德的丧失、价值规范的混乱、麻木的道德性等都是不可忽视的”。^① 在上述道德教育必要性的论述中显示出社会功能性观点，而在论述“有助于形成学生正确的道德观、伦理观和理念，使学生能够走上作为一个韩国人的正确人生道路”的文章中，则体现出群体价值观点，不仅如此，该方案更加强调要在继承世界普遍伦理的同时，在韩国的民族精神中找到共性作为本教科的目标与内容。

（三）关于道德课程的设置原则

韩国在道德课程的制定过程中，遵循了泰勒（R. W. Tyler）的课程开发理论，在教育课程的制定过程中，对以下四个问题的回答成为主要依据。这四个问题是：（1）在学校教育中，所要达到的目标是什么？（2）哪些经验是有利于完成教育目标的？（3）为了使教学更加有效，怎样组织教育经验？（4）怎样评价教育效果？

韩国目前的道德教育课程也是按照教科性质、目标、内容、方法、评价的顺序进行组合，显出泰勒理论的影子。泰勒将教育目标制定依据选定为学习者自身的状况、现代社会有关信息、教育专家的意见等。而目前韩国学者们通过韩国道德课的反省意见，普遍认为道德课程对学生本身的需求关注较少，这是由于教育课程标准制定过程之中一直存在研究期限短、经费短缺、缺乏与一线教师的沟通等方面的问题。

而在道德教育课程的反省过程中，泰勒的理论同样是适用的。韩国的道德教育主要通过对以下问题的回答来反省和考察道德教育的有效性。（1）教

^① 首尔大学校道德教育课程改革研究委员会：《第七次中小学道德课程修订研究》，首尔大学出版社 1997 年韩文版，第 2—3 页。

科或学术有关的问题：教科是否反映了教科固有的逻辑？教科是否反映本领域最近的学术成果？相关教科或学术是否对围绕学生环境的、世界的本质恰当而逻辑地进行了说明？（2）与社会有关的问题：教育课程是否反映了该社会的政治、经济、文化特征？教育课程是否能够培养学生适应或改变社会的能力？与学生有关的问题：教育课程是否充分反映学生的发展水平、素质与特征、兴趣与要求？教育课程是否有助于学生将自己的利益最大化？

第三节 韩国德育的当代进展

一、道德课程在学校教育中的定位

韩国现行的第七次教育课程将其教育目标规定为：“我国的教育在弘益人间的理念之下令所有国民陶冶其人格，并具备自主地生活和成为一个民主市民所必备的素质，使其有尊严地生活，并为实现国家发展与人类共荣之理想贡献自己的力量。”在该目标下，教育所追求的理想之人被规定为：“在全面发展的基础上追求个性之人”、“以基本能力为进一步发挥创造能力之人”、“广博的教养为基本素质积极开拓未来之人”、“对我国文化理解的基础上创造新价值的人”、“以民主市民意识为基础贡献共同体的发展之人”。

道德教育课程分为必修课和选修课两部分：小学一至二年级为统合课程，道德教育有关的学习领域有“正确的生活”；小学三年级到高中一年级设“道德课”，两科目皆为必修课程，高中二、三年级设有“市民伦理”、“伦理”等课程，为选修课。

表 7-6 韩国的国民基础教育课程

学年 教科	小学						初中			高一
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
国语	国语		238	204	204	204	170	136	136	136
	210	238	34	34	34	34	68	68	34	34
道德										

续表

学年 教科	小学						初中			高一				
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10				
社会	数 学		102	102	102	102	社会							
	120	136					102	102	136	—				
	正确的生 活						历史							
	60	68					—	—	—	170				
数学	正 确 的 生 活		136	136	136	136	136	136	102	136				
科学	智 慧 的 生 活		102	102	102	102	102	136	136	102				
实科	90 68		—	—	68	68	技术、家政							
	愉 快 的 生 活						68	102	102	102				
体育	180 204		102	102	102	102	102	102	68	68				
音乐	我 们 是 一 年 级		68	68	68	68	68	34	34	34				
美术	80		68	68	68	68	34	34	68	34				
外语			34	34	68	68	102	102	136	136				
裁量	60	68	68	68	68	136	136	136	204					
特别活动	30	34	34	68	68	68	68	68	68					
总课时	830	850	986	986	1088	1088	1156	1156	1156	1224				

资料来源：韩国教育部：《第七次教育课程解说》，1997年，第7页。

二、德育课程的性质和目标

第七次教育课程将“正确的生活”的性质规定为：“培养学生的道德能力与态度，使一、二年级学生能够按照社会要求遵守基本的生活习惯和行为规范，从而使学生具有健全人格和民主市民的素质。”在此目标基础上，提出教育目标为：“了解和习惯日常生活所需要的基本生活习惯、礼节和规范，从而逐步形成具有健全人性的、民主市民的素质。”

第七次教育课程规定“道德课”的性质为：“道德课帮助学生认识自己，并学习人生所需要的道德规范和礼节，理解和把握作为国家和民族之成员、国际社会一员的责任，帮助学生成为良好的韩国国民以及全球市民。”从第七次教育课程对道德课的定位也可看出，韩国将道德课程看成是实施道德教育的主要手段和方法。在此基础上，提出了较为详细的韩国道德教育的目标：“教育学生具备作为韩国人所应具备的道德规范和礼节；培养道德判断能力，使其正确合理地解决日常生活中的道德问题；培养正确的市民意识和国家民族意识，以及世界和平和人类共荣意识。培养良好的道德倾向，使其系统建构和实践生活的理想。（1）教育学生认识到人为什么应该拥有道德的人生；提高价值判断能力，以便及时解决生活中遇到的道德冲突，并培养具有尊重人的品质。（2）掌握家庭、近邻学校生活所必要的道德规范和礼节，提高道德判断能力，对于这些生活中可能遇到的道德问题寻找合理的解决方法，并培养正确的生活态度和实践意志。（3）以传统道德和市民伦理为中心的现代社会，充分认识民主社会的道德原理并付诸实践；提高学生解决问题的能力，合理正确地解决现代社会遇到的道德问题，培养学生良好的社会生活态度和实践意志。（4）培养爱护国家、民族和民族文化的爱国爱族之态度，认识到国土和民族分裂的现状以及韩、朝不同的统一政策和现有的统一课题，培养作为韩国人所应具备的正确的能力、态度和行为习惯，从而为统一前后做必要的心理准备。”^①

三、道德科的主要内容

第七次道德教育课程中，“正确的生活”的内容如表 7-7 所示。

^① 韩国教育人力资源部：《教育课程的编制与管理》，教育人力资源部第 2007—79 号通告，第 55 页。

表 7-7 第七次教育课程“正确的生活”教育内容

领域	主要指导内容	
	一年级	二年级
自己的事情自己做	清洁身体、端正姿势、自己准备自己的东西	自己穿衣服、整理和爱惜物品、自己学习
遵守礼节	正确地打招呼、正确地吃饭	使用正确文明的语言、与家人和睦相处、对邻居有礼貌
关怀他人	与朋友友好相处、爱惜公共物品、正确地处理垃圾	遵守约定、爱护环境
遵守秩序	遵守秩序、遵守学校规则	遵守交通规则、遵守公共秩序
爱国	挂好国旗、唱好国歌	爱国花、了解我国值得自豪的地方、关心统一大事

资料来源：韩国教育人力资源部：《教育课程的编制与管理》，教育人力资源部第2007—79号通告，第55页。

“道德课”以学生的生活环境为依据，分为个人生活、家庭·邻里·学校生活、社会生活、国家·民族生活四个领域，具体内容安排上比较注重各领域之间的联系性和内容上的系统性。例如，小学阶段在每个学年都涉及上述四个领域，而到了中学阶段则采用七至九年级主要安排个人生活、家庭邻里和学校生活，八至十一年级主要安排社会生活、国家民族生活的方法。从系统性特点来看，七至十一年级即中学阶段的道德教育内容安排呈螺旋上升的特征，将低年级学过的内容到高年级再次进行深化学习，加深学生对学习内容的影响，同时加强学生的理解能力。具体教育内容如表 7-8 所示。

表 7-8 第七次教育课程道德课内容体系

领域	主要价值	三年级	四年级	五年级	六年级
个人生活	生命尊重、诚实、正直、自主、节制	清洁卫生和整理整顿、尽责、爱惜物品	端庄仪态、独立思考和实践、爱惜和遵守时间	正直的生活 节制的生活	勤勉、尽责的生活、尊重生命

续表

领域	主要价值	三年级	四年级	五年级	六年级
家庭、邻里、学校生活	敬爱、孝道、礼节、合作、爱校、爱故乡	孝道与友爱、礼节、礼貌言行、守信及遵守规则	亲切与谦让、家族礼节、朋友间的信赖与友情	互敬互爱、与邻里和睦相处	爱与宽容、贡献学校和家乡的发展
社会生活	遵守法规、关怀他人、环保、正义、共同体意识	遵守交通规则、保护环境	公共场合的礼节与秩序、公正的生活态度	尊重他人权益、追求公益生活、遵守民主秩序	遵守法规、关怀他人和奉献、自然保护与爱护
国家、民族生活	爱国、爱民族、安保意识、和平统一、人类爱	爱国、祖国分裂现实与统一之必要	爱护民族文化遗存、为了国家安保的正确态度	贡献国家发展、和平统一、正确的国际文化交流	统一国家的未来与民族统一的志向、对海外同胞了解和关爱、世界和平与人类共荣
领域	主要价值	七年级	八年级	九年级	十年级
个人生活	生命尊重、诚实、正直、自主、节制	生命的意义与道德、个性发展与人格陶冶、人的生活态度、青少年期与中学时代		人生的设计与价值追求、人的生活与价值冲突、道德问题与道德判断	
家庭、邻里、学校生活	敬爱、孝道、礼节、合作、爱校、爱故乡	幸福的家庭生活、亲戚间礼节、邻里礼节、学校生活礼节		升学与择业、家庭邻里生活与道德问题、学校生活与道德问题	

续表

领域	主要价值	七年级	八年级	九年级	十年级
社会生活	遵守法规、关怀他人、环保、正义、共同体意识		现代社会与传统道德、现代社会与市民伦理、民主的生活态度、生活与经济原理		共同体意识与环境问题、青少年文化与青少年问题、建设道德共同体与追求共同底线
国家、民族生活	爱国、爱民族、安保意识、和平统一、人类爱		民族发展与民族文化传承、国家的重要性与贡献国家发展、正确的爱国爱族、统一及实现意志		民族分裂的原因和过程、韩朝的统一政策与统一课题、民族共同体的繁荣与统一韩国之景象

资料来源：韩国教育人力资源部：《教育课程的编制与管理》，教育人力资源部第2007—79号通告，第55页。

四、道德课的主要方法

道德课的特殊性，使得道德教育必须开发出多种教学方法来满足道德品质内化的特殊要求。为了达到这个目的应该采用什么方法，很多学者提出过不同的见解，而采用多种方法、强调教师在教育方法开发过程中的重要作用、加强与其他教科及教科外活动之间的联系、关注道德品行的培养多于关注学生道德认知的积累等，是韩国道德教育课程所强调的教育方法。第七次教育课程对道德教育的方法提出了一些具体的建议，从这些建议中可归纳道德教育的方法如下。

(一) 统合模式

韩国在实际教学中非常注重道德课的统合模式，即认为道德课所应追求的是集道德知识、道德信念和情感、道德实践的“三位一体”，因此为了达到这三种目标适于采用统合性的教学方法。这些方法有：价值分析、自我反省、

概念分析、解决道德冲突等指导性教育方法，更为具体的方法则有角色游戏、假设情境、社会行为分析等也被认为是培养实践能力的有效方法之一。

（二）教师的信念和热情

教师不只是传授道德教育的相关知识，在学生道德社会化的过程中，教师的言行将成为社会的代言和被模仿的对象。因此，教师应充分考虑到这点而注意在日常语言、思维方式、态度、行为等方面成为学生的模范。根据教师对一些道德现象的不同解释、教师本人的道德信念等，道德课的内容将会截然不同。这正是道德课的特殊性，因此非常强调教师的道德信念和工作热情。

（三）讨论式教学模式

为了培养学生的道德判断能力以及价值选择能力，韩国非常强调讨论式教学模式。在道德课中，学生有机会讨论日常生活中经常会遇到的诸多道德问题以及两难选择问题。同时也强调学生自己创设道德情境，进行探究式学习，用于培养学生的道德思维能力。另外，项目式教学模式由对特定主体的深入挖掘、实践、总结、发表等部分构成，也受到韩国一线教师的欢迎。

（四）多种道德教育模型

目前，韩国的道德课程为提供多样化的学习机会，设置诸多道德教育模型。例如，道德两难选择问题模型，建构主义所强调的解决问题的模式、价值明了化教学等教育方法。最近，合作学习和多元智力理论等教学理论对道德课方法的影响也比较明显。

（五）多种学习资源的开发与共享

教育主管部门、教育研究部门和学者、一线教师都在开发道德课程所需的多种学习资源并共享其资源。道德课的特点在于不能仅仅通过使用教科书达到实际的教学目标，尤其是在地区特性和时事性较强的道德主题上更需要理论联系实际。因此，应开发出更多的教学资料，使其更符合当地、当时的道德教育需求。这些材料都可以通过网络公布供教师们共享。

五、道德课的评价方法

道德教育的评价与其他教科评价存在本质上的不同。道德行为和人格的

形成很难通过笔试等现代教育评价方式进行测定。虽然道德认知可通过知识测验进行评价，但是道德情感、态度、信念等问题具有无法量化的特点。因此必须看到和承认道德教育评价的局限性，在此前提下开发出适合中小学的道德教育评价模式。评价的本质在于确认学习目标的达到与否并对教师和学生及时进行反馈，但是在道德课程中，找出适当的评价方法来考察是否达到教育目的并得到教育效果的反馈不容易。韩国的道德评价在第七次教育课程实施之前比较注重客观评价即笔试，考查道德知识的掌握程度。而这种评价方式在信度和效度问题上受到很多质疑。第七次道德课程改革韩国的道德教育注重形成性评价。

第七次教育课程提出道德评价标准如下。

1. 道德课的评价不得依赖于单方面的道德认知程度，而是从道德判断能力、道德价值与态度、实践意志与行为特征等角度进行综合评价。尤其是在是非判断领域的评价中，应对正确的价值与态度的内化程度作为评价的主要依据。
2. 鉴于道德评价中的客观评价存在诸多局限，因此应该采用多种评价方法。尤其是在中学阶段，应尽量采用设置道德情境来观察学生解决问题的能力的主观评价方法，通过面谈、讨论、发表等各种活动的观察评价方法，以及学生的自我评价等多种方法。但是在这类评价方式的导入过程中，应充分注意评价的理论依据和评价标准的细化等问题。
3. 在道德评价过程中，学生在是非有关问题上价值判断的合理性可成为重要的道德评价依据。学生是否关心和追求道德价值和态度的合理性？学生是否正确地把握了道德价值判断问题的本质？价值判断的依据是不是合理？等等。这些问题都可以成为评价学生道德价值判断程度的依据。
4. 各主题探究学习的评价中可以考虑以下评价要素：主题探究活动过程中观察学生准备资料的丰富、准确程度、发表内容的系统性与逻辑性、表达能力与发表能力、其他学生的参与度和反应、报告写作过程中的诚实程度、媒体资料的应用程度等。
5. 教师也可根据学生的志愿者活动和社会活动参与程度评价其道德实践能力。在评价过程中，不仅评价活动本身，更可以评价活动计划的确立、实

行、评价、反省等一系列与活动相关的内容。

总之，从韩国的道德教育现状来看，体现出以下几个特征。首先是道德教育的定位问题。韩国的道德教育可以说是道德教育、思想教育和政治教育相结合的课程，这一点与我国的德育是有异曲同工之处的。在长期与朝鲜的分裂状态中，韩国注重进行政治思想教育，警惕北方的意识形态的侵蚀。即使是在统一教育代替敌对教育的今天，韩国仍然比较注重对资本主义思想即“民主主义”思想的教育，警惕社会主义意识形态的侵袭。其次，在韩国的道德教育内容安排中，西方民主化思想的影响是十分明显的。这与韩国自 20 世纪 50 年代以来所受到的教育有十分密切的关系。最后，韩国的道德教育非常注重传统道德的传承。与大部分现代化国家经历对传统道德的反省和摒弃过程不同，韩国相反将传统道德教育看成是消除日本殖民地时期影响、培养国民的民族认同感及民族凝聚力的重要手段。因此，第七次教育课程加强了传统道德的内容甚至对其现代社会中的变化也用较大的比例进行显示。这是韩国道德教育现状所体现出的重要特点之一。

第四节 韩国德育发展的趋势与经验

一、德育的问题与改革趋势

在韩国，道德教育历来被全社会视作学校教育的重要领域之一而受到广泛重视，即使是在实用主义蔓延的今天，仍有不少家长认为在学校学习道德比学习知识更重要。但是正如前文所述，韩国社会正处于剧烈的社会变革之中，它所带来的价值冲击强烈地影响着现代道德教育，韩国的道德教育正试图回应这种社会要求，寻找新的道德教育模式。

首先，维系国家整体性的国民共同价值受到质疑，单一民族神话下维系下来的传统价值正逐渐被个人价值所替代。价值多元化带来的不同价值集团的并存给学校道德教育派生出诸多复杂的问题，网络世界的发展促进虚拟时空的人与人之间关系，这些变化都有可能导致社会集团成员之间的不可整合性。韩国警惕这些趋势将影响韩国社会共同体的存续，从而使得韩国社会无法传承韩国社会一直固守的价值基础。为此，作为公共教育手段的道德教

育正被赋予重要使命，要求对社会变化及其派生出来的问题采取相应的对策。因为要解决上述问题，须经过学校教育尤其是道德教育模式的全面转换，使得接受过公共教育的年轻一代能够保存和共有韩国的文化遗产的核心精神，并维系和发展作为韩国国民共同生活所必需的基本的行为规范。从这个意义上说，韩国的道德教育有可能再次成为学校教育的核心主题。教育改革委员会近年来的报告中多次提出要建构实践中心的人性教育理论、建立传统儒家道德体系、重新审视道德教育以教科形式存在的合理性等问题，表明韩国正在对现有的道德教育模式进行重构。

其次，以多元价值并存为特征的现代社会，个人的道德需求受到广泛关注，冲击着统一的教育目的、教育内容下的学校道德教育。20世纪60年代韩国曾颁布《国民教育宪章》，试图勾勒出国民道德的理想模式和奋斗目标。但到今天，给所有学生指明相同的道德目标已经是不现实的。学校在道德教育或价值教育的过程中，必须承认差异，且应从多元主义的角度承认价值观的差异，让学生认识到，在世界、社区共同体以及学校里普遍存在差异，而怎样与这些差异共存才是现代道德教育应关注的问题。在教育过程中应用肯定的态度讨论和对待这些差异。例如，家族形态的差异、对待儿童及父母的差异、有关性的差异、计划生育及堕胎等方面的差异。韩国认为，应该在包容和肯定差异的前提下探寻共同性与良善关系的持续性。为此，韩国力图在道德教育中对个人的生命赋予意义，并探寻生命的终极目的。另外，道德教育还应包括对生活基本价值的教育，诸如健康、友情、共同体、探寻、满足等。这些都是韩国现代道德教育不可回避的责任。

再次，非权威性道德教育模式越来越受到全社会的广泛关注。在道德教育过程中，必须承认学生与教师同样都需要基本的学习需求。教师不应以道德教育专家而是以讨论人、协助者、教练等的形态出现在学生面前。在道德教育内容的设计过程中，也应令学生积极参与。与此同时，教师还应培养学生利他主义的基础，在道德教育中应该充分培养学生的同情、忠诚等良善价值，为此在教育过程中应注意与学生保持温暖、单纯的关系，并促进相互的理解与包容。

近年来，面对这些道德教育改革的需求，韩国密切关注社会及个人对道

德教育模式转型的呼声，从 20 世纪末期就已经在韩国的历次教育改革文献中提出道德教育改革之目标。

（一）“5·31 教育改革方案”与道德教育课程改革

作为总统直属的教育政策咨询机构——教育改革委员会于 1995 年 5 月 31 颁布了《确立新教育体系、主导全球化、新信息化时代的改革方案》。该咨询报告是 21 世纪韩国教育发展的总体方向与设想。报告对韩国现有的道德教育问题进行分析，并提出了改革建议。报告认为，快速的产业化带来的拜金主义、大众媒体的商业化带来的有害信息的泛滥等问题，导致青少年不良行为的增加与犯罪率的上升，而背诵、填鸭式的应试教育则用其划一的评价方式抹杀了人的个性与多样性，批量生产同一规格的人。为解决这样的社会问题，教育应加强人性教育和创造性教育。而人性教育的方法应脱离认知为主的道德、伦理教育，通过对话、讨论、咨询、社会服务等多种实践活动，将民主市民的伦理内化为学生的道德品质。此外，该报告还要求将道德教育贯穿到整个教育之中，从而改变学校的风气和社会风气。报告更关注到全球化、信息化的影响，提出应加强信息伦理和环境伦理教育、和平教育、人类爱教育等。1996 年 2 月，第二套改革方案《为了新教育体制建构的教育改革方案Ⅱ》问世，提出了以学生中心作为基本原则的教育课程改革方案。在该方案指导下，韩国于 1997 年颁布了第七次教育课程。该教育课程中的道德课正如前文所述，以培养价值判断能力和解决问题等道德实践能力为主要目标，在道德教育方法上也作了诸多改革。

（二）国家人力资源开发基本计划与新道德教育课程

21 世纪是全球化的世纪，同时也是世界范围内的竞争日趋激烈的世纪。世界各国为提高本国的国家竞争力纷纷进行改革，而人才培养和国民素质的提高成为改革的核心内容。这也是自 20 世纪末到 21 世纪初各国的教育改革如火如荼的原因，韩国也不例外。2001 年，韩国政府的 18 个部委联合推出“第一次国家人力资源开发计划”，提出以“具有竞争力的国民、相互信赖的社会”为目标，制定了要在 2005 年跻身世界人才资源强国前 10 位的宏伟目标，大刀阔斧地进行教育改革。该计划由四大领域、16 个方向、45 个改革政策和 119 项具体措施组成，可以说是贯穿韩国社会各领域的改革计划，旨在

为国家发展提供各类高素质的人才，同时提高全面素质，建设和谐社会。道德教育被纳入四大领域中“国民竞争力的普遍提高”部分，在“确立共生为基础的共同体意识”总目标下设立了“培养民主市民的基础力量”、“提高他人及异文化的开放性”、“确立合理的经济观”三个分目标，体现出韩国道德教育今后改革的方向。

在上述背景下，韩国于2007年颁布了第八次教育课程方案。从方案中可窥探到韩国道德教育今后的改革方向。该方案对道德课程的性质规定为：“道德课的性质：道德课是一个使学生学习人的生活所需要的道德规范和礼节，自觉省察和实践自身与社会有关的道德问题，维系良好的生活状态，进而贡献社会和世界的发展。为此道德教育致力于培养学生实践道德规范和礼节的习惯，培养思考能力和判断能力，使学生解决多样化的道德问题。”^① 道德教育的目标为：“以对自己与他人、社会、国家、民族、自然关系的正确理解为基础，学习人的生活所需要的道德规范和礼节，综合培养思考能力和判断能力、实践动机及能力，培养自律、综合的人格。”^②

本次道德教育课程，淡化了政治教育、统一教育、对朝鲜的敌对教育的内容，强调了对多元价值的宽容以及解决道德问题的能力。这也是韩国道德教育今后的方向。

二、道德教育的经验

(一) 对国家整合与经济发展的重要作用

在谈到韩国的道德教育时，必须承认它对国家整合、经济发展的重要作用。甚至可以说，在韩国摆脱日本长达35年的殖民统治后，重新建立并迅速发展民族国家的过程中道德教育起到了举足轻重的作用。即使是在今天，道德教育是进行南北统一教育、警惕“共产主义思想渗透”的首要手段。此外，韩国的道德教育不断关注各经济发展阶段对人的道德品质的需要，从而提示不同的道德教育内容，试图培养出身心健康的、具有较高道德素质的劳动力。

^{①②} 韩国教育人力资源部：《教育课程的编制与管理》，教育人力资源部第2007—79号通告，第3—6页。

可以说，韩国道德教育对经济发展的影响也是令人瞩目的。这与韩国社会长期以来对道德教育的重视有关，也与韩国政府对道德教育的长期重视有着密不可分的联系。

（二）独特的西方道德与传统道德相结合的道德教育体系

韩国的道德教育体系十分注重传统文化，同时又积极引进西方的道德价值，形成了独特的西方道德与韩国传统道德相结合的道德教育体系。当然，韩国形成这样的特征与其独特的历史、政治背景有关，但是这种教育模式使得韩国的道德教育体现出鲜明的综合性特征。韩国的道德课非常重视“传统礼节”教育，强调“祖先”、“传统文化的传承”等内容，这些都是韩国道德教育内容中的重要组成部分。同时，西方道德的引进也是韩国道德教育的重要特征。韩国自20世纪50年代以来深受美国等西方国家的影响，尤其是在教育理论、课程理论方面更是继承了西方学术思想的精髓。在这种状况下，道德教育内容中自然会体现出西方道德中强调的“民主市民”的培养、“自主性的培养”、“人权的尊重”等内容。东西方道德思想的融合可以说是韩国道德教育最大的特征所在。

（三）人性教育和创造性教育

在目前的道德教育中，人性教育和创造性教育是极为重要的目标。作为总统教育咨询机构的教育改革委员会，在其1995年著名的“5·31教育改革方案”中指出，急速的产业化引起的拜金主义、商业化的大众媒体及有害的社会环境等都导致青少年非法行为的增加，以应试为目的的背诵式教学和划一的评价方法无法张扬学生的个性和多样性，只能生产出统一规格的产品而不是具有个性的人。为了解决这些社会问题，教育必须强调培养学生的人性与创造性，而人性教育必须脱离知识中心的教育，进行对话、讨论、咨询、社会服务等实践活动。另外，该方案还提议为了适应全球化、信息化社会进行相应的道德教育。

（四）道德评估

在道德教育中，道德评估一直是韩国的道德教育所关注的课题。这个问题似乎随着韩国开发了主观评价与客观评价两种道德教育评估模式而得到了解决，但是事实上，怎样评价学生道德价值内化是韩国道德教育至今没有完

全解决的问题。为此，韩国提议采用多样化的教育评估方法，但是在以考试为中心的韩国，高考的压力是非常大的，怎样在主观评估的同时不受高考的影响，是摆在韩国教育面前的重要课题。

（五）国家发展的法宝

任何国家都不否认道德教育对人的道德品质形成过程中的作用，这也是大部分国家的公共教育都没有放弃用某种形式和内容对学生进行道德教育的原因。但是，我们不得不承认道德教育的局限性。班级集体授课的教育形式和统一教育大纲的规范，使得道德教育的功能受到很大局限。如前所述，韩国是一个十分注重道德教育的国家，在经济发展、国力得到迅速增强的同时保持较高的国民素质，在这一点上道德教育功不可没。但是韩国一直未能摆脱学校道德教育局限性的困扰。对于社会中的种种问题，束手无策的韩国社会也开始抨击道德教育的失效性。在这些压力下，韩国不仅没有怀疑迄今为止的道德教育的作用，更强调加强道德教育，将其称为“发展国家的重要法宝”。

第八章 新加坡当代德育发展要览

新加坡共和国位于马来半岛南端，处于东南亚的咽喉部位，地理位置非常特殊。特殊的地理位置，不仅给新加坡带来了大量的财富，同时也带来了丰富的、多种多样的极富地域特色的风俗习惯、生活方式及宗教伦理文化。新加坡是一个民族众多，人口成分极其复杂的国家。多元种族、多元文化、多元宗教是新加坡社会的典型特征，也是新加坡学校道德教育的政策制定的一个重要依据。

新加坡人常称自己是“汪洋中的一条小鱼”，一方面是因为在地理位置上处于海洋包围之中，另外一个原因就是新加坡的“小”及其自然资源的严重缺乏。这使得新加坡人的生存危机意识特别强烈，因为这条“小鱼”随时都可能被比自己强大的鱼类吞食，同时这也使得他们特别重视人才的培养，重视人才的各方面素质的提高，随时做好准备，以便能够抓住机遇，充分利用特殊的地理环境和人文环境发展自己，增强自己在激烈竞争的环境中的生存实力。

因此，我们看到，就是这么一个连饮用水都要从邻国进口的资源缺乏、种族繁杂的小国，同时却又是一个经济发达、社会稳定、文化丰富多样的充满活力和竞争力的国家。如今的新加坡是一个经济多元化国家，它是东南亚的金融中心，并且也是东南亚海运、空运、贸易、加工制造中心。经济上的巨大成就、普遍较高的国民素质和多元种族社会的令人惊叹的稳定和谐，使得新加坡受到越来越多的来自各个领域的关注。这一切在很大程度上应归功于其建国伊始就开始实施的“人才立国”的基本国策。新加坡人认为，人力资源是他们所拥有的最宝贵的资源。在“人才立国”战略思想的具体实施上，教育构成了其中一个最为基本而重要的部分。新加坡是一个法治的国家，但是，新加坡人认为，如果民主与法制不是建立在道德基础上，那它们就不能

健全地发展。因此，独立后，新加坡人一直都注意两种需求的平衡：一方面是取得经济现代化所需要的知识；另一方面则是品性的形成，道德价值的灌输和对国家的效忠。对道德教育的重视，在新加坡的各项相关政策中体现得淋漓尽致。可以说，新加坡国民素质水平较高，与它成功的学校道德教育是密不可分的。

第一节 新加坡德育的历史形态

新加坡共和国虽然建国时间不长，但新加坡岛的历史却是比较悠久的。研究新加坡的德育，不能不首先认识它的历史，认识它的社会文化的基础。本节试图从课程改革的角度对其历史形态进行简要的梳理，以让大家对其公民道德教育的历程和社会基础有一个大致的了解。

在新加坡，受儒家文化影响，公民教育与道德教育是混合在一起进行的。只不过在不同的社会历史时期所强调的重点有所不同，各有侧重。因此，本章作者使用新加坡原有“称呼”——“公民道德教育”指代“德育”。从新加坡开埠到今天，其中小学公民道德教育的历史大致可分为以下几个阶段。

一、殖民地时期的德育（1959 年以前）

新加坡古称淡马锡（Temasek），在柔佛王朝时代，它仅是孤岛上一个小渔村，18世纪才归属马来亚柔佛王国。1819年，英国东印度公司的副总督莱佛士发现了新加坡，它的绝对的地理优势吸引当时的英国一步步地取得了对它的控制权，1824年，新加坡沦为英国的殖民地。自此，新加坡开始了一百多年的受英国殖民统治的历程（第二次世界大战期间又辗转经受日本法西斯的统治）。在整个殖民地时期，新加坡的道德教育基本上是多轨制的。一方面，作为英国的殖民地，1819年开埠以来，宗主国的文化就从社会的各个方面开始渗透进来，英国人在新加坡建立学校和教堂，在传授先进技术的同时，强行推广自己的价值观念。这其中包括莱佛士于1823年创建的新加坡学校（即后来的莱佛士书院）。关于这所学校，莱佛士曾经说过：“我相信上帝，设立这所书院也许是教化数百万人，改善他们生活条件的方法。”莱佛士书院的

教学内容带有很多的教化色彩。它“采用的课本尤其是英语、英国文学、英帝国史、数学和地理，是英国殖民地通用的，相信是改编自英国学校所用的课本”。^① 1867年以来，尤其是第二次世界大战以后，随着世界各地民族主义运动的日益高涨，英国殖民政府为了加强对新加坡的控制，开始重视发展当地的教育。为此，殖民政府开办了一些马来、印度和泰米尔语的学校，但都只有小学，只停留在初等教育的阶段，主要也是通过宗教进行道德教化。在当时，由于新加坡的行政、法律体制等都是采取英国模式，由英国人领导，并且由于当时的经济形式主要是海外贸易，所需要的多是通英语人才，在英校就学的学生往往就能够获得较好的职位，过上较好的生活。因此，为了更好地生存，新加坡当地的很多讲究实际的家长更愿意把自己的孩子送到英校读书，接受英国式的教育。这样一来，这部分学生在很大程度上也就接受了宗主国的价值教育。与此同时，西方的效率意识、民主观念等也在日常学习、生活的过程中使这些学生受到不同程度的影响。新加坡第一代领导人中相当一部分都曾接受英校教育，从另一方面来讲，这也为其独立以后能够顺利学习西方先进技术和思想、迅速的工业化打下了广泛的基础。

虽然莱佛士在新加坡的土地上进行了包括教育、税收、法律等在内的各项改革，但在殖民初期，“当时英政府只想利用新加坡作为远东的转口贸易港，因此根本不重视当地外来移民和马来土著的福利，更不用谈到发展当地的教育制度”^②。开办学校更多的是为其殖民统治和海外贸易培养公务员和洋行职员等。与此同时，来自不同国度的外来移民带来了不同的宗教和传统。当时社会的基层组织主要是华人、马来人和印度人的血缘、地缘和宗教组织。其中没有民族意识和国家观念，只有宗教意识。为了继承延续本民族的文化传统，他们纷纷建校办学，用自己的宗教和文化来教育本民族的后代。因此，当时各种族的道德教育主要是以各派教义和不同民族文化习俗为内容。如当时数目最多的华语私立学校就主要以儒家伦理道德教育为本，主要课程都是

^① [新加坡] 李光耀著：《风雨独立路——李光耀回忆录》，外文出版社 1998 年版，第 13 页。

^② 新加坡《联合早报》1983 年 12 月 22 日。

“四书”、“五经”，教导“读孔孟之书，究洛闽之奥”，以“宏正道、宪章文武”、“化固陋为文章，变鄙俗为风雅”，使“斯文蔚起，人人知周孔之道”，“荒陬遐域皆化为礼仪之邦”。^① 其中由福建华侨建于1849年的“崇文阁”，其课程设置就包括《三字经》、《千字文》、《幼学琼林》、“四书”、“五经”、珠算、书法等。^② 可以说，“孔孟之道”是当时华人教育机构与华人家庭的重要教育内容。后来在19世纪末20世纪初，甚至还曾掀起大规模的“儒教复兴运动”。这些教育活动和文化运动一方面弘扬了华族文化，同时也增强了华族人民的归属感和凝聚力。当时的华校自成体系，在学校和学生数量上也占多数，在华人乃至新加坡的社会发展史上扮演着极重要的角色。开始，由于“殖民当局对移民种族团体特别是宗乡会积极的办学，虽不津贴，但也不干涉，采取不理不睬的态度”^③，这种“宽松”的办学环境也为各移民种族传授本族的价值观念，保存本民族文化传统提供了某种方便。同时，华族与其他各语文源流的学校也是各自为政、自成系统的。虽说这些学校在课程设置方面各有不同，但大都是用本族母语作为媒介语，在对本族子弟进行读、写、算初级教育的同时，进行宗教教育，向其传授本民族的传统价值观和历史文化。

二、自治时期的德育（1959—1965年）

在反殖运动的有力推动下，1959年，新加坡获得内部自治权，开始实行自治。这段时间可以说是一个中间过渡阶段。虽然所取得的自治权十分有限，但也拥有了文化、教育、劳工等内部自治权力。其时，刚在大选中获胜的人民行动党马上致力于建立一个适合本国国情的统一的学校教育制度。由于自治伊始，权力有限，再加上后来归属马来西亚联邦，国家尚未真正独立，因而国家意识的养成并没有全面地渗透到学校教育中去，公民道德教育没有强调统一的国家意志，只是宣布华、英、马来和印度四种学校地位平等，学校

^① 张立文、李甦生主编：《中外儒学比较研究》，东方出版社1998年版，第236页。

^② 李天锡：《福建民间信仰在新加坡的传播》，载《八桂侨史》1998年第1期。

^③ 新加坡《联合早报》1983年12月22日。

的道德教育由各类学校分而治之。当时各种学校所进行的道德教育以伦理教育为多，如华校以儒家伦理为根本，开设了伦理课。同时，自治邦政府又颁布了中小学伦理教学大纲，大纲规定了中小学伦理教育的教学目标、主要内容和教学方法等，并配备了四册故事书给教师使用。大纲要求学校通过伦理课的教学，使学生认识一些诸如礼貌、诚实、坚毅、仁慈等基本的道德概念的含义，为学生性格的发展打好基础。^①这两项举措对于稳定社会、安定民心起到了一定的作用，同时，也为以后培养具有良好道德修养的公民，在全国范围内开展公民教育奠定了基础。

三、建国初期的德育（1965—1979 年）

建国以后，新加坡成为一个主权国家，面临着殖民主义遗留下来的种种问题和不久前的宗教冲突（1964 年马来西亚大选期间，马、华两族之间发生大规模种族暴动）带来的巨大伤痛，迫切需要完成统一各民族、稳定地发展国家经济的任务。多元种族社会是新加坡的一个典型特征。种族复杂，宗派林立，各种族之间在历史、文化和宗教信仰方面都存在着极大的差异，而且移民到此的种族对原居住国又有着密切的文化联系，对原居住国怀着强烈的国家、民族认同意识，如对当时的华人来说，“他们的祖国是中国，中国政府对他们虽不关心，而他们照样向心于他们出生的‘摇篮地’”^②。再加上人们由原来效忠英国、日本、马来西亚到新加坡共和国，效忠和归属对象发生了急剧变化，造成了国民对国家和政府的认同上的混乱。能否处理好各种族的关系，能否使这些移民及其后裔们逐渐放弃旧的国家认同感和归属感，而认同和归属于新加坡在当时是一个生死攸关的问题。因此，为了避免种族矛盾与宗派纷争，统一国民思想，在建国初期，新加坡政府决定以各民族都能接受的方式进行民族精神和国家意识的教育。在这种情况下，国家意志对学校道德教育的影响逐渐增强。学校教育非常强调公民教育，强调培植学生的国家意识，使学生认同这个国家，能够自觉地维护这个新生国家的利益，增强

^① 吴奇程、袁元著：《社会转型与道德教育》，广东人民出版社 2000 年版，第 219 页。

^② 邱新民编著：《新加坡寻根》，台南胜友书局 1990 年版，第 44 页。

社会责任感，做一个合格的公民。为此，政府于 20 世纪 60 年代就颁布学校德育与公民训练综合大纲，用“公民”课程取代“伦理”课程，开始对全国的中小学实施统一的道德教育和公民训练。与“伦理”课程相比，“公民”课程更加强调爱国、效忠和公民意识的培养。新的大纲规定了各类学校公民教育和公民训练的时间、内容等。

1974 年，新加坡政府又推出了融公民、历史、地理于一体的“生活教育”课程，用各族的母语讲授，主要在小学开设，与中学的公民科前后一致。当时设计这一课程的主要目的在于减少小学教授的科目，使学生有更多的时间用在语文学习上。但将三者有机结合起来进行教学，运用它们之间的内在联系，确实收到了比较好的教学效果。在课时安排上，当时规定一、二年级每周三节，三、四年级每周五节，五、六年级每周七节。“生活教育”课程的目的就在于：(1) 帮助学生认识建设国家的目的和重要意义，认识自己作为忠实、爱国、认真、负责和守法的公民的义务；(2) 使学生更好地了解自己的国家是怎样发展的，更好地了解本国的地理环境；(3) 帮助学生理解和评价东方和西方传统中的合理因素；(4) 引导学生从认识人与社会之间的关系，进而认识社会和世界之间的关系，使他们将来能够在多民族、多文化的社会中和睦、融合地生活。^① 中学继续进行公民教育，其教学目标是：(1) 使学生成为有崇高品格、优良气质、健康身体和良好习惯的人；(2) 教育学生爱国家、爱人民，具有不分种族互相帮助的精神，进而成为社会的栋梁。^②

强调母语教学，进行生活教育，取得了一定的进展和社会效益。从整体上来说，这一时期公民道德教育的重点在公民教育，在国家和公民意识的培养。这与当时新加坡政府所贯彻的“发展实用教育以配合工业化和经济发展需要”的方针政策在理念上是一致的。但也正是由于对经济建设的重视和强调，而相对忽视了个人良好的道德品质的养成，对道德教育缺乏足够的热情和创意。

^① 谢绎先：《新加坡中小学的道德教育》，载《思想政治课教学》1993 年第 10 期。

^② [新加坡] 王永炳著：《公民与道德教育——世纪之交的伦理话题》，综合出版私人有限公司 2000 年版，第 2 页。

四、全面道德教育时期（1979年以后）

经过六七十年代的经济大发展，到了70年代末，新加坡各族人民的生活水平有了较大的提高。但与此同时，伴随着新加坡工业化和现代化的发展，西方文化的大量涌入，新的社会问题也日渐突出，人民的精神面貌与道德水准不同程度地出现了走下坡路的趋向。个人主义、功利主义、享乐主义等倾向日益明显，人们对此强烈不满。新加坡政府在广泛寻找原因的同时，也与教育界人士一起开始了对学校的公民教育进行反思。

1978年，教育部部长吴庆瑞博士发表《教育报告书》，指出学校的道德教育做得不够。同年，以文化部部长王鼎昌为首的“道德教育委员会”成立，委员会在全面调查、研究道德教育的基础上，于次年提交了《道德教育报告书》。该报告书分析了当时的社会风气和学生的思想道德状况，检讨以往道德教育中存在的问题，提出了一系列的改革措施。他们决心实行一个新的公民伦理教育计划，积极运用一切可能的方式和手段，实施全面、有效的道德教育。新的公民教育计划内容包括：（1）所有学校的所有班级都开设正式的公民教育科目，并成为师资训练的必修科；（2）公民教育的内容结合个性与共性教育；（3）公民教育不只在学校进行，还要求与家庭、社会有机结合，并在全社会开展各种活动，使全民教育成为全社会都关心并参与的大事；（4）教学方法除课堂讲授外，还采用讨论、讲故事、餐馆、视听教材和社会义务活动等方法来进行。^① 全面道德教育由此开始。

在其后的改革中，报告书中所提的大部分建议成为中小学道德教育改革的实际上的蓝本。1980年，新加坡教育部先后成立了两个小学道德教育教材组，编写《生活与成长》和《好公民》教材，由各校根据自己的实际情况选用其中一套。在中学，道德教育分低年级和高年级两个阶段，中一、中二为低年级，中三、中四为高年级。低年级中一、中二有《生活与成长》和《公民与时事》两本教材，也是由学校根据本校实际情况选择其中一套。高年级中三、中四的教材是《公民》与《时事》（上课时间各占一半）。

^① 王学风：《新加坡中小学的公民道德教育及启示》，载《外国教育研究》2002年第8期。

稍后，新加坡政府在宗教教育领域进行了更为彻底的改革。1982年，教育部部长吴庆瑞提出道德教育必须辅以宗教教育，否则不足以培养诚实、正直，具有正确道德观念的学生。此后，中学三、四年级引进宗教知识科（包括佛教、基督教、回教、印度教、锡克教与世界宗教）作为必修课，取代《公民》与《时事》。此后又根据李光耀总理的建议，加入儒家伦理科。中三、中四学生可从中选读一门。与此同时，政府做了大量组织和讨论工作，包括礼聘国外著名儒学代表杜维明、余英时等人分批来新加坡作专题演讲，召开国际儒学会会议等。大众传播媒介也积极地进行广泛的宣传。此外，还专门设立了儒家教育与东方哲学研究所，研究儒家教育问题。经过一连串的对话沟通，在人们对儒家伦理教育达成一定的共识之后，教育部立即成立了“儒家伦理课程编写组”，着手编写教材。1984年1月，《儒家伦理》教材开始在15所学校试用，1985年教材正式出版，开始在全国各中学通用。同年成立了主要由教导儒家伦理的教师组成的儒学研究会。1988年对教材进行修订。按照新加坡教育部教学大纲的要求，儒家伦理的教学目标是：（1）把适合新加坡社会的儒家伦理价值观念传授给年轻的学生；（2）使学生成为有理想、有道德修养的人；（3）介绍华族固有的观念，使学生认识华族的文化根源；（4）培养学生积极的、正确的人生观，使学生将来能够过有意义的生活；（5）帮助学生建立良好的人际关系。^① 在教材的编写上，指导教材编写者的一个基本思想就是：儒家思想具有现代意义。“课本内容讲儒家伦理，而又不拘泥于儒教，而是把儒家伦理与人类社会积累的丰富经验自然地融合在一起”，“课本每讲到一个儒家伦理的做人道理，都与新加坡现代社会紧密联系起来，引导青少年正确处理各种关系”。^② 《儒家伦理》在中学三、四年级开设，除了课本外，还有配套的教师手册、学生作业簿、录像带、幻灯片等视听教材。

但是，到了1989年，情况有了变化。某些基督教和原教旨主义者利用宗教知识课，掀起了传教热潮，大事鼓吹人们皈依基督教。结果，相应地加强了佛教徒和回教徒的传教热忱。为了防止宗教狂热分子影响社会的安定，

^{①②} 张志义著：《八国两地区德育比较》，福建教育出版社1992年版，第208、215—216页。

1990年年底，新加坡政府决定取消宗教知识和儒家伦理科作为必修科目。虽然取消了《儒家伦理》作为必修课的地位，但是其影响是显著的。事实上，“儒家伦理的推广宣传活动，已经远远超过课程发展的范围，也超越了其他宗教课程所受到的重视”^①。新加坡政府的这番努力，也使它成为世界上第一个把儒家伦理编撰成课本并在学校里作为道德科目来教的国家。

这样一来，就面临着新教材的选择问题，要么恢复以前的课程，要么重新编写新的公民和道德教育课程。后来政府决定采取后者。20世纪90年代，教育部课程发展署重新开发了新的《好公民》教材。1992年，新加坡小学开始使用新的《好公民》教材。开设这门课程的宗旨是培养具有以下素质的好公民：社会利益高于个人利益；维护组成社会的家庭；提倡种族和宗教间的宽宏大量和相互体谅；协商解决问题的美德。其目标体现为四个方面：（1）向学生灌输适合新加坡的东方道德价值观；（2）训练学生的道德判断能力；（3）教导学生处世待人须为他人设想的道理；（4）使学生明白身为年轻公民的责任。^② 中学新公民课程从中一延至中四，为必修课。新编《好公民》教材的最大特点在于强调东方传统价值观。这样既避免了宗教狂热分子借机寻事，稳定了社会秩序，又把东方的传统价值观融入了新编教材，可谓一举两得。

第二节 新加坡当代德育的主要理论

“学校道德教育的内容是依据整个学校教育目的与任务确定的，但是，它与后者一起归根结底又取决于它们所处的那个社会的客观历史、现实及其发展趋势中蕴藏的道德价值观念。”^③ 一个国家的社会文化基础，对其学校道德教育的影响是显而易见的。这里笔者就新加坡公民道德教育的主要理论及影响人物作概要介绍。

^① [新加坡] 王永炳著：《公民与道德教育——世纪之交的伦理话题》，综合出版私人有限公司2000年版，第81页。

^② 谢绛先：《新加坡中小学的道德教育》，载《思想政治课教学》1993年第10期。

^③ 魏贤超主编：《现代德育理论与实践》，杭州大学出版社1994年版，第81页。

如前所述，新加坡是一个推行实用主义的国家，世界一切文明成果都可以拿来改造、吸收利用，但是，在公民道德教育的理论研究方面，无论是研究的氛围还是研究的影响都显得有些薄弱。正如王永炳所言：“新加坡的家庭教育和社会环境都比欧美强，学校所推行的课外活动表现也不弱，但我们缺乏伦理道德方面的专门知识与研究、适当的大专伦理课程，教学技巧和管理方法也有待改进。”

纵览新加坡的公民道德教育，其中有几个概念值得一提。

一、儒家伦理

如前所述，新加坡是中国以外唯一华人占多数的国家。因此，儒家伦理在新加坡具有丰厚的土壤，并于 20 世纪 80 年代之后产生了很大的影响，包括大张旗鼓地编写并推行《儒家伦理》，成立儒学研究会等。实际上，在以后的“共同价值观”和新教材中都包含有丰富的儒家思想。正如陈庆炎所言，儒家思想的许多要点是放诸四海而皆准的，在制定公民道德教育课程时，没有理由不把儒家思想的精华吸收在内。^① 这样一来，儒家伦理课程终于完成了它的历史任务，而以另一种姿态在有限的空间里出现。

二、共同价值观

出于消除由于开设宗教课程所引起的各种族之间的摩擦等原因，1991 年 1 月，新加坡政府发表《共同价值观白皮书》，提出了能为各族人民所接受的、培养新一代“新加坡人”的“五大共同价值观”：（1）国家至上，社会为先；（2）家庭为根，社会为本；（3）关怀扶持，同舟共济；（4）求同存异，协商共识；（5）种族和谐，宗教宽容。《白皮书》发表前在国会辩论时，凤山区议员孟建南医生建议将“关怀扶持，同舟共济”改为“社会关怀，尊重个人”；“求同存异，协商共识”改为“求同存异，避免冲突”。因为“关怀扶持”只简单提及“关心个人”，没有体现出对个人主体性的尊重；而第四个价值观的

^① [新加坡] 王永炳著：《公民与道德教育——世纪之交的伦理话题》，综合出版私人有限公司 2000 年版，第 58 页。

英文由 consensus instead of contention 改为 consensus, not conflict, 由于其修改后仍可译为“求同存异，协商共识”，因此其中译获得保留。共同价值观很大程度上吸收了儒家伦理的优秀传统。新加坡政府通过承扬中华民族与其他各族的优秀文化传统，在多元社会基础上，建立起统一的国家意识，这不仅是新加坡全国人民所要追求的共同的价值观，同时，也是学校进行公民道德教育的共同的价值取向。

三、家庭价值观

还有一点很值得一提，那就是新加坡家庭价值观的明确提出。自 20 世纪 70 年代起，新加坡政治领导层特别是前总理李光耀，就开始在一些重要场合强调家庭伦理教育。继任的吴作栋总理也一样重视家庭价值观教育，并希望在 21 世纪使新加坡成为一个优雅社会。1993 年，在卫生部部长姚照东的倡议下，由新加坡大学社会工作与心理学系高级讲师严世良等 13 人组成家庭价值观委员会，负责收集民意，拟定家庭价值观。通过各种族讨论会研究讨论，新加坡家庭价值观最终出台，内容为：“亲爱关怀；互敬互重；孝顺尊长；忠诚承诺；和谐沟通。”1994 年 6 月，吴作栋总理在全国家庭日宣布政府将成立一个百万元的基金会，资助民间团体推广家庭五大价值观。^① 今天，在新加坡中小学公民与道德教育的课本中，我们可以看到很多与新加坡家庭价值观相关的内容。

另外，必须指出的是，在提出和推行这些理论和共同价值观的过程中，新加坡的领导人起到了非常重要的作用，可以说正是国家领导人坚决地推行才有了今天新加坡公民道德教育的局面。新加坡从建国到现在，历任领袖人物都非常重视青少年的道德意识教育和东方传统文化价值观念的传承。前总理李光耀、吴作栋及现总理李显龙，都曾在各种场合进行过关于维护东方传统价值观的演说。前总理李光耀退居做了资政后仍然没有放松对东方价值观的维护和强调。他曾发表过很多次相关的演讲，留下了许多充满真知灼见的

^① [新加坡] 王永炳著：《公民与道德教育——世纪之交的伦理话题》，综合出版私人有限公司 2000 年版，第 67 页。

言论。如他担心新加坡青少年会越来越受到西方腐朽堕落思想和生活方式的影响，就曾说过，“人是最重要的”；“但人不论天赋多高，不经过教育也不能成才”；“我相信最安全的办法是在文化上加以预防，只要我们的青少年及早受到自己传统价值的熏陶，我们对西方的歪风和偏差，自可以旁观而不受其害”。^① 李光耀把儒家的“忠、孝、仁、爱、礼、仪、廉、耻”视为儒家思想的核心，提倡把这八个字化为新加坡人的具体行动准则，并一一赋予新的含义。比如，在对“忠”的重新阐释上，他认为，忠就是忠于国家，就是爱国，就是要把国民培养成具有强烈凝聚力的新加坡人，使国民具有强烈的国家意识。他赋予忠两层含义。一是要有认同感和归属感，即每个新加坡人都要意识到自己是新加坡共和国的国民——要认同和归属于新加坡，把新加坡看成是自己的故乡而扎根于斯。二是国家利益至上。当个人利益与国家利益发生冲突时，要以国家利益为先，牺牲个人利益，在必要时甚至牺牲生命来维护国家利益。李光耀虽不是马克思主义者，但他却能很好地运用一分为二的唯物辩证观点对待中国的优秀传统文化，并使其在新的历史条件下重新焕发青春，放出灿烂的光彩。因此，1995年10月在北京创立的国际儒学联合会，一致推举李光耀为首位名誉理事长，反映了国际儒学界对于新加坡领袖成功实践儒家治国之道的赞赏与肯定。

吴作栋上台以后，也表示要求卓越的教育，要把新加坡建成一个真正的在物质和精神上都高度发达的国家。对于部分新加坡人片面追求经济收入而忽视精神追求和高尚道德的问题，他强调说：“没有道德价值观，我们或许能够把新加坡发展成为史上最富有的国家，但它将是一个粗野的社会，不值得别人尊敬。”^②

有人称新加坡的国家制度是“大家庭制”，李光耀、吴作栋、李显龙等就是这个“大家庭”的家长。对此，前总理李光耀并不否认。他认为，新加坡的成功，关键就在于有一个好政府，而建立好政府的关键是这个国家的领袖必须树立正确的权利观念和责任感，“身为领袖者，无论是否民选，都必须要

^① 周溢潢著：《李光耀》，浙江人民出版社1997年版，第217页。

^② 李光耀著：《李光耀40年政论选》，北京现代出版社1996年版，第404页。

有把自己当成人民的信托人的意识。传统上的族长都是专制的，甚至是独裁的。但他们对于本身的部族都有责任感。”^①

正是由于新加坡政府对公民道德教育的强调和坚决支持，使得新加坡中小学的公民道德教育能够得到较好的重视，并且始终保持新鲜的活力。

第三节 新加坡德育的当代进展

检验一个良好教育的标准，主要看它是否有利于培养公民能以文明的方式生活、劳动、竞争和协作。他是忠诚、爱国的吗？如果需要的话，他是一个好士兵吗？他能够随时准备保卫他的国家，从而保卫他的妻子、孩子吗？他是否孝敬父母，孝敬长者，守法、仁慈和负责呢？他能照顾他的妻子、孩子和父母吗？他是一个好邻居和可以信赖的朋友吗？他是否能容纳不同种族和不同宗教的新加坡人呢？他是否爱干净、整洁，做事准备和态度谦恭呢？^②

——李光耀

在历史上，新加坡的学校德育，有时侧重公民教育，如建国初期，目的在于在当时特殊的情况下统一各民族，寻求共性，塑造新加坡国民形象；有时又侧重道德教育，如 20 世纪 80 年代，新加坡在经济上取得高速增长，实现工业化的过程中，出现了东西方文化失衡等许多新的社会问题，为了免受西方文化中某些不良因素的影响，新加坡政府开始强调亚洲价值观塑造公民良好道德的作用，在中小学校里大力改革道德教育，包括试图用宗教的力量教化国民，开设宗教知识选修课等。

进入 20 世纪末，在新世纪条件下，新加坡政府又一次顺应时代的要求，对道德教育进行了新一轮的改革和实践。1999 年，新加坡教育部公布了新的《小学公民与道德教育课程纲要》和《中学公民与道德教育课程纲要》，据此，

① 新加坡《联合早报》1992 年 11 月 21 日。

② 孔棣华：《新加坡的道德教育》，载《课程·教材·教法》1985 年第 4 期。

课程规划与发展署组织教材编写组编写了新的中小学《公民与道德教育》教材，并决定从2000年开始在中小学实施新教材。中小学道德教育课程统一名称，都叫作“公民与道德教育”(civics and moral education)，小学用母语作为教学媒介，中学则用英语教授。

实际上，新加坡中小学所开设的课程中有相当一部分都具有传授价值观念、培养学生品德及公民训练的作用。其中主要以公民与道德教育、社会研究、历史、地理等科为主。在这些课程中间，尤以公民与道德教育科为重。该科教材是在继承《好公民》、《儒家伦理》等科的基础上，结合新加坡实际与新的时代特点，在道德教育领域开展的一次新的改革。在这里，作者主要针对当前的中小学公民与道德教育科进行分析探讨，以使大家对新加坡中小学道德教育核心课程的有关情况有一个较为清晰的了解。

一、德育的目标

(一) 小学公民道德教育目标①

小学阶段，公民与道德教育课程在课程时间安排上，小学低年级（一至三年级）每周两个学时，小学高年级（四至六年级）每周三个学时。

新的课程大纲所规定的教育目标在框架上与过去没有大的不同，仍然是注重培养个人、家庭、学校、社会、国家之间的关系，但在具体内容上，更加具有时代特色，更加注重学生在新的世纪里所需要的素质的培养。

新加坡《小学公民与道德教育课程纲要》规定，课程的目的在于培养学生成为完整的、平衡发展的人，拥有对道德价值的强烈感觉，良好的人际关系，将对社会和国家乃至整个世界的健康发展作出贡献的人。在学期结束的时候，期望达到如下目标：能够辨别是非；学会分享，学会把别人放在首位；能够和别人建立友谊；拥有对事物的生动的好奇心；能自己思考、表达自己；为他们的工作感到自豪；养成健康的体魄；爱新加坡。

① 本部分内容主要引自：Curriculum Planning and Development Division, Ministry of Education, Singapore, *Civics and Moral Education Syllabus (Primary School)*, Ministry of Education, Singapore, 1999.

小学的公民与道德教育的整体教育目标又体现在知识的探求、技能的训练和态度的养成三个子目标上面，新课程对三个目标同等重视。知识目标、技能目标和态度目标的具体内容如下。

1. 知识目标

- (1) 认识那些有助于养成诸如诚实、尊重、个人责任、坚定及道德勇气等道德品质的价值。
- (2) 了解家庭传统，知道那些能够保持家庭团结的素质，如爱、关心、对家庭成员的责任和欣赏、尊重家庭成员、义务、维护家庭荣誉。
- (3) 了解团队工作的原则，在学校和团体中，这些原则能够使他们和别人合作得更好。
- (4) 了解社区的一些事务，知道怎样能对社区贡献力量。
- (5) 知道新加坡的不同种族的一些风俗传统和信仰。
- (6) 了解国家的理想，清楚一个负责的公民所应有的行为。

2. 技能目标

在作出决定、解决问题和道德两难情境中，能够应用道德推理和创造思维的技能，能够弄清问题的性质、检查可供选择的办法、预见可能的结果、评价他们的选择以及选择行动方针。

- (1) 理解别人，设身处地地为别人着想。
- (2) 关心照顾别人。
- (3) 在和包括不同种族和不同才能的人在内的其他人交往的时候，能够显示出良好的人际交往技巧。
- (4) 在团队工作中能够和其他人相互合作。
- (5) 当与别人观点相异时，能够和别人共同努力、达成一致。
- (6) 通过周到的、礼貌的和体谅的行为表现，向别人展示你的谦和。
- (7) 对父母和祖父母孝顺。
- (8) 在社区中能够利用他们的才干和能力为大家服务。
- (9) 能够参与为他们组织的相关活动，为全面防卫作贡献。

3. 态度目标

- (1) 对自己的能力和潜能有信心。

- (2) 具有道德勇气和个人责任感。
- (3) 面对困难的时候能够坚持不懈，主动迎战。
- (4) 自愿照顾和帮助别人。
- (5) 尊敬父母、祖父母和年长者。
- (6) 承认并接受和自己不同的人。
- (7) 支持别人的努力和成就。
- (8) 尊重不同种族群的人民和他们的文化。
- (9) 显示出公民意识和负责的公民的行为意识。
- (10) 自愿为社区和社会服务的态度。
- (11) 显示出对新加坡的归属感和爱。

(二) 中学公民与道德教育目标①

中学的公民与道德教育课程也进行了修订。在中学里，公民与道德教育的教学语言是英语。每周两个学时的课程。每个年级的教学材料都分 A、B 两册。中学低年级与高年级的课程有一定的差别。

在修订后的《中学公民与道德教育课程纲要》(以下简称《纲要》)中，课程修订的目的被表述为：“在于整合更多的与满足需要的变化和国家将来要面临的挑战相关的概念和内容。”《纲要》宣称，国家教育信息已经被注入到课程大纲的内容之中，并且宣称“公民与道德教育的目的在于培养一个正直的人，一个自觉对别人和国家的幸福和利益富有责任心的人。这与教育服务的使命是一致的，目的在于塑造能决定国家将来的人”。与小学公民与道德教育不同，中学课程更加注重公民角色的培养，强调有责任的公民所需要的价值观和态度的浸透，注重提升学生对于国家的前途和命运的思考。“这将保证我们的学生对关系到国家事务的知识的获得。”

与小学公民与道德教育相同，《纲要》也强调要“继续强化通过相关的知识、技能和态度的获得从而促进学生的品质的养成的过程”。其公民与道德教育目标也就相应地分为知识、态度和技能三个方面。

① 本部分内容主要引自：Curriculum Planning and Development Division, *Civics and Moral Education Syllabus (Secondary)*, Ministry of Education, Singapore, 1999.

知识成分包括与角色培养相关的价值；作为正确道德决策基础的道德原则、价值和规范；与国家的发展和未来有关的概念和事实。

技能成分培养学生应该掌握的一些方法，以使他们能够处理特殊的情况和问题，包括与学生情商发展相关的一些问题。

态度成分开发学生的先天素质，如尊重、关心、体谅、正直等，引导他们向好的方面发展。

适当的知识、技能和态度的拥有和应用将会导出负责任的行为，也就是操行。图 8-1 可以解释这种关系。

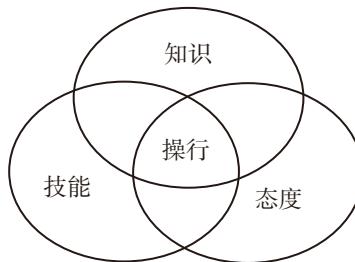


图 8-1 知识、技能、态度与操行关系

三类目标的具体内容如下。

1. 知识目标

- (1) 了解一个正直的人是怎样的。
- (2) 了解作出正确决定所需要的原则。
- (3) 理解家庭在社会中的重要性。
- (4) 懂得这些价值是我们民族幸福所必需的，包括我们的共同价值观、新加坡家庭价值观和政府的重要性。
- (5) 了解我们国家过去的人和事及他们的现在。
- (6) 了解促使我们成功的因素。

2. 技能目标

- (1) 应用道德反思和道德推理程序。
- (2) 表现出对别人的尊重、同情、关怀和照顾。
- (3) 表现出在家、学校和社区中与别人交往的技能。

- (4) 团队工作技能。
- (5) 信息收集、数据分析、评价和归纳的技能。
- (6) 参与积极的和负责的公民活动。

3. 态度目标

- (1) 接受并吸收正直、诚实的概念，并把它们作为引导自己行为的一个基本的原则。
- (2) 具有接受、启动、应对变化的渴望。
- (3) 对自己的行为负责。
- (4) 承担保持国家的种族和宗教和谐的责任。
- (5) 具有归属于家庭、社会和国家的感情和对它们的义务。
- (6) 希望能对国家的安全和幸福作出贡献。
- (7) 对国家忠诚、有信心，并为国家感到自豪。

透过这些目标可以看到，在新的历史时期新加坡政府对于所要培养的学生道德品质和公民素质内容的某些思考。《纲要》明确表明其修订是基于以下原理进行的。（1）在日益全球化的过程中，加强学生对群体和国家的归属感和责任感的需要。学生需要了解并且珍惜新加坡的独特性、社会中多元种族、多元文化和多元宗教信仰的性质。（2）使学生在飞速变化的世界中有良好健康的伦理基础是非常重要的。（3）需要进一步增强学生对国家的将来和安全的信心。必须为学生提供机会，帮助他们发展对于国家将来的生存的信心和本能。

分析新加坡中小学公民道德教育的目标，可以发现其中有许多值得我们借鉴的地方，归纳起来，有以下几个方面。（1）时代感。新加坡政府对公民道德教育的重视不是宣传出来的，而是真真切切、实实在在的。他们总会紧紧抓住时代的脉搏，不断地充实、改进学校的公民道德教育，使其始终保持新鲜的生命力。如在世界经济全球化，各国之间的交往、交流和合作逐步扩展和加深的背景下，每个个体只有学会如何与人相处、与人合作，才能获得生存，获得发展的机会。我们可以看到，在课程目标中，诸如人际交往的技巧、如何很好地与人合作、如何在矛盾中与对方达成统一、信息收集能力、信息分析能力等内容占了相当大的一部分。（2）现实性。目标紧贴生活实际，

关注现实问题，有的放矢，少有不切实际的假、大、空的口号。如应对种族问题而把“尊重不同种族群的人民和他们的文化”、“承担保持国家的种族和宗教和谐的责任”等列为重要目标；针对新一代新加坡人的“社会冷漠症”而鼓励中小学生积极参与社区活动，自愿为社区服务等。（3）层次性。他们根据不同年龄段学生的心理、生理、思想特点，提出相应的教育目标，比较好地解决了道德教育层次性的问题。从小学到中学，按循序渐进的结构逻辑从个人到世界放射性地向外扩展。（4）可操作性。目标安排具体、明确，非常便于操作。总目标下面又详细列出知识目标、技能目标及态度目标，避免了项目的抽象性。在教学结果评估的时候，也要依据知识、技能、态度三个标准进行评估，如考核学生对道德概念、价值和原则的理解，孩子们的合作方式、在群体中的表现等。

二、德育的内容

新加坡的各科的课程纲要对该科目的教学具有切实而直接的指导意义，从课程纲要的框架和内容，我们可以大致了解其公民与道德教育课程的整体面貌。^①

（一）小学公民与道德教育内容

《小学公民与道德教育课程纲要》规定，在小学，教材的编写及课堂的教学都应以表 8-1 中规定的内容为指导。

从表 8-1 中我们可以看到，新加坡小学的公民与道德教育内容可以非常明确地表述为品格养成、牢固的家庭、学校归属感、承担社会角色、国家自豪感与效忠国家五大主题，要处理的仍然是个人、家庭、学校、社会及国家之间各方面的矛盾关系。低年级与高年级各有所侧重，相互联系。从自己开始，然后推及家庭和学校，再到社会和国家，由内至外逐步扩充。五个大的主题范围内，又可细分为 30 个小的主题，涉及众多范畴，培养 100 多项价值标

^① Curriculum Planning and Development Division, *Civics and Moral Education Syllabus (Primary School)*, Ministry of Education, Singapore, 1999; Curriculum Planning and Development Division, *Civics and Moral Education Syllabus (Secondary)*, Ministry of Education, Singapore, 1999, pp. 6-21.

准。如小学低年级品格养成中的小主题“了解自身、发展自身”，这节课要使学生了解“自我”和“自尊”两个概念，要解决“树立积极的自我概念”、“面对挫折时积极的态度”两个问题，培养学生的“自尊”和“自爱”两个价值标准。

表 8-1 小学公民与道德教育课程纲要内容（品格养成与牢固家庭部分）

表 8-1-1 品格养成（小学低年级）

主题	学习结果	概念	范畴	价值
了解自身、发展自身	表现出积极的自我概念	自我概念 自尊	树立积极的自我概念 面对挫折的积极态度	自尊 自爱
拥有个人责任和自我纪律	显示出个人的责任感和义务感	个人责任	谨慎地处理问题 作业素质 对学术和非学术性活动的义务	责任 勤奋 义务
做一个正直的人	表现正直诚实	自我纪律 诚实 道德上的正直	良好的秩序习惯的养成 基本的礼貌 资源的谨慎利用 在学校和家庭中的安全防范 无人的情况下实践诚实 守信 尊重别人的所有权	体谅 责任 耐心 诚实 可信 尊重

表 8-1-2 品格养成（小学高年级）

主题	学习结果	概念	范畴	价值
自信	表现出自信和为了更好的表现而发展自己实力的愿望	自尊	清楚并提高自己的实力 了解自己的能力和潜力 抓住机会尽自己所能	自尊

续表

主题	学习结果	概念	范畴	价值
尽力	明白坚定、勤奋和负责的表现是成功所必需的	个人责任	培养高效工作的习惯 作出负责的决定 终身学习 设定长短期目标 不断进步迎接挑战	责任 勤奋 坚定不移 热爱 学习
公正	在任何情况下都能作出公正的决定	公正	公平地对待每个人	公正 客观
具有道德勇气	有勇气支持在道德上是正确的事情	道德勇气	任何情况下都维护真理 能承认自己的错误行为并对自己的行为后果负责	道德勇气 诚实

表 8-1-3 牢固的家庭（小学低年级）

主题	学习结果	概念	范畴	价值
爱并且尊重父母和祖父母	表现出对父母和祖父母的爱和尊敬	爱、关心 孝顺的义务 尊敬	对（祖）父母表现出温情和关怀 对（祖）父母的爱表现出感激之情 尊敬（祖）父母 在和他们的交流和对他们的行为上表现适当	爱和关心 * 孝顺的义务 * 沟通 * 尊敬
理解并欣赏家庭成员	表现出爱、尊重和对家庭成员的欣赏	相互的爱 和尊重 欣赏别人	理解家庭成员的感情 和家庭成员沟通 以适当的口气对待家庭成员 意识到并珍视家庭成员好的品质	为别人考虑 沟通交流 * 相互尊重 * 家庭团结

注：* 为新加坡家庭价值观。

表 8-1-4 牢固的家庭（小学高年级）

主题	学习结果	概念	范畴	价值
家庭团结——珍视家庭传统 增强凝聚力	为家庭团结贡献力量	家庭传统 家庭凝聚力 孝顺	了解自身的文化和家庭背景 有意义地参与不同的家庭实践，如节日、旅行、特殊场合 身份和归属于家庭的感觉 增强家庭凝聚力的才能；维护家庭荣誉 满足（祖）父母的要求	家庭团结 责任 * 体谅 同情 合作 * 相互尊重 * 爱和关怀 * 孝顺 *
孝顺	解释孝顺的重要性，能够做到孝顺			

注：* 为新加坡家庭价值观。

（二）中学公民与道德教育内容

依据《纲要》的建议，中学的课程内容依然包括五个主题，但与小学不同，这五个主题为：角色培养，家庭关系，团队精神，我们的国家、我们的传统，前方的挑战。它把小学的“学校归属感”与“承担社会角色”合并成了一个主题“团队精神”，“团队精神”的内容包括学校与社会两个部分。同时，中学课程又增设了小学所没有的“前方的挑战”，该主题包含了小学课程主题“国家自豪感和效忠国家”中的有关国家前途命运的部分内容，但在思考层次上，明显高于小学水平，更加突出对新加坡共和国现状的思考以及作为一个走向成熟的公民的责任和义务。

与此同时，中学低年级与高年级之间也存在着差别。表 8-2 对中学低、高年级的五大主题进行了粗略的比较。

表 8-2 中学低、高年级公民与道德教育比较

	中学低年级	中学高年级
角色培养	个人的正直诚实（诚实、道德勇气、正直、高尚、守信） 建立友谊（守信、相互的责任、相互尊重、移情、忠诚）	终身学习（创造力、顺应力、生存、自信、希望、适应性、责任） 发展完人（健康、创造力、精神财富、尊重和移情、诚实）
家庭关系	家庭认同（亲爱关怀、孝顺尊长、互敬互重） 家庭团结（承担义务、相互交流、尊重、移情）	家庭和社会（新加坡家庭价值观、我们的共同价值观） 婚姻的义务和养育的责任（互相尊重、接纳、义务、责任、纪律）
团队精神	学校集体（以学校为荣、尊重、移情、合作、责任） 融入集体（尊重别人、移情、关心公共财产、自愿捐助主义）	多样的统一（尊重别人、种族和宗教和谐、敏感、社会责任、承担义务、公德） 尊重老人（移情、尊重、自愿捐助）
我们的国家、我们的传统	我们的祖先（冒险、顺应力、坚韧、以我们的传统为荣、服务社会） 新加坡的理想（和平、繁荣、进步、公正、平等、民主、共同价值观） 我们的公民（忠诚、负责） 我们的防御（爱国、对我们的防御有信心、为任何可能的情况作准备、我们的防御义务）	新加坡政府（和平、进步、幸福、公平、民主、平等） 新加坡的经济增长（诚实、责任心、廉洁、精英主义、多元种族） 国家安全（生存、安全、互利、相互依存）
前方的挑战	我们的成就（实用主义、创造力、适应性、自愿缺乏、对国家的信心、有远见的领导阶层、不屈不挠的精神、稳定性、舆论、廉洁） 确保新加坡的继续进步（有远见的领导人、诚实、廉洁、精英主义、继续学习、创造力、法律和秩序、社会凝聚力、卓越）	发展公民社会（高尚、爱文科、仁慈） 保持领先（为国家感到自豪、对国家有信心、顺应力、冒险、创新、继续学习、乐观、创造力、卓越、义务、险峻）

在表 8-2 中，括号前为各主题的次主题，括号内为各次主题中所蕴含的价值。通过对各主题的对比，我们可以看到，在已经具备了低年级水平的道德

知识、技能和态度的基础上，高年级的主题内容逐步从学校和家庭扩展到了社会和国家领域。如在角色培养^①这一主题中，低年级的内容更加强调有助于发展个人正直的素质和确立友谊关系、选择朋友等所要注意的问题，如道德勇气、诚实、忠诚等。而高年级的内容开始注重成就个人理想所需要的一些素质的养成，如把握机会完善自己，探索适应变化的途径，把变化看作成长的一部分等。并且要求通过课程的学习了解发展、完善自己的途径，即从身体、智力、感情/心理、社会和道德五个方面来要求自己：（1）身体：注意自己的身体和健康、强度；（2）智力：接受、加工、应用知识；（3）感情/心理：情商和精神健康；（4）社会：和别人相互影响、有效联系；（5）道德：发展正确的态度和行为表现，能够作出建立在正确价值体系之上的负责任的决定。

这种内容上的安排应该与中学各年级学生的心灵成熟度、公民素质的发展水平以及随着年龄的增长，成就事业的意识增强，成就目标更加明确有关。在这些主题的教授顺序上，学校有一定的自主权，使学校能够结合本校的相关辅助活动计划来和公民与道德教育课程相匹配。

（三）学校德育的教学材料

在小学阶段，全套教材包括课本、活动、教师手册、大图书和图卡。现在新加坡小学所使用的公民道德教育教材《公民与道德教育》课本，是由新加坡教育部课程规划与发展署根据《小学公民与道德教育课程纲要》编写的。课本从形式到内容都充分考虑到了学生的年龄特点和阅读习惯，非常有特点。下面以母语为华语的华族小学四、五、六年级课本为例。

从内容上来看，一至六年级每个学年的课本都分为上、下两册。上册 15 篇课文，下册 14 篇课文。课本的内容以四个不同种族的孩子的日常生活作为故事的架构，尽量保持其连续性，却又独立成篇。此外，课本中也穿插适当的历史故事、寓言和童话。每册课本的封二上都醒目地印着“我们的共同价值观”和“新加坡家庭价值观”。

^① 其英文原文与小学的“品格养成”一样，同是 character building，作者认为中小学的侧重点有所不同，因而在此译作“角色培养”。

新加坡小学公民道德教育的教授不是靠抽象的理论、教条的死记硬背来实现，而是把重心落在做个有修养的新加坡人上。因此教材内容紧密结合孩子身边的事件，利用各种情境，激发学生对个人特殊情境的思考，逐渐扩展到对更广泛的社会道德问题的思考，潜移默化地培养其价值观。课文多具故事性，易于学生了解。如在传授“种族和谐，宗教宽容”时，四年级课文《参观教堂和寺庙》以人物志伟和朋友参观寺庙时的所见，让学生明白在参观寺庙、教堂等宗教场所时行为必须庄重；五年级课文《新郎和新娘来了》，以志伟、因尼安、阿密三人去参加纳兹里叔叔的婚礼时的所见所讲，让学生明白他们应该了解其他种族的传统文化和习俗等。

参观教堂和寺庙

大家学

志伟和朋友参加居民委员会主办的“教堂、寺庙一日游”。这次的活动，让他们懂得在参观教堂和寺庙时应该注意的事项。

(图片配文字)：

我们脱了鞋子，才走进教堂。

兴都教徒先在庭院里洗脚，然后才走进神殿。为了表示尊重他们的信仰，我们也洗了脚才进去。

在进入佛殿前，我们必须脱下鞋子和帽子。

我们安静地看信徒做礼拜。

我们在参观教堂或寺庙时，没有获得准许，不能随意拍照。

大家想

在参观教堂和寺庙时，为什么我们的行为要庄重？

再如，在教授“学校归属感”中的“接受差异”的时候，六年级课文《我们一致同意》通过讲述几个同学对观看什么节目展开讨论，到最后达成一致意见的过程，培养学生在观点不一致的情况下应该赞成多数的民主意识，教学生如何在讨论中与别人达成一致。

我们一致同意

大家学

“林老师要带全班同学去观赏艺术节的节目。她让我们选一个适合大家的节目。”志伟说。

“让我们先看看有哪些节目，再作决定，好吗？”因尼安问。

“好！”同学们回答。

“我喜欢‘人脸绘画’活动，而且票价才5元，我们都付得起。”明文说。

“我不同意，这是浪费钱的玩意儿。还是看木偶剧比较好。我听说……”阿密的话还没说完，明文就抢着说“看木偶剧才浪费钱呢！”

看到同学们争着发言，志伟说：“我们应该先让别人把话说完，再提意见。插嘴是不礼貌的。”

明文和阿密互相道歉后，大家又继续发表意见。有好几名同学表示喜欢哑剧。

“我觉得哑剧很有趣，而且演出的时间是在下午。如果我们选择晚上的节目，我担心有很多同学不能去。”丽塔解释道。

“如果大多数同学不能去，那就不好玩了。志伟，我要选哑剧。”因尼安说。

明文也点头说：“志伟，我也选哑剧。”

“让我们来举手表决。”志伟说道。

结果，大家一致选择哑剧。

大家想

小组在进行讨论时，可以用什么方法取得一致的意见？

可以看出，教材的编写非常注重发挥学生的主体性，以学生为中心，鼓励他们积极参与学习和讨论，彼此交流看法和感受。在教与学的过程中，激发和训练学生的思考，让学生接受正确的价值观念，培养他们健全的品格。

从形式上来看。首先，整本教材色彩非常明快亮丽。三个年级六本课本，封面颜色都不相同，依次为浅绿、深绿、浅黄、深黄、浅棕、棕色，可刺激学生翻阅兴趣。往下翻，越发感觉像是在读一本配有文字的图画书。扉页是

绿色底色上附着的一张白底黑字的前言，立体感很强；稍后的目录页便又是另一种颜色。可以看出，教材编写排版人员的一个指导思想就是相连的页面尽量做到颜色不同。课文中的插图更不用说，穿着漂亮的衣服的人物、可爱的动物、绿色的树林，鲜艳的花朵等，配合课文，不仅美观而且非常直观。而且插图大多是图画，而非实际生活中所拍摄的图片，这给了使用者充分的想象空间。当然，考虑到学生的视力和阅读的方便，文字是黑色的，且字体为“小三”体，大而醒目，文字部分的底色多是颜色较浅，但透明度相对较低的淡绿、淡黄、淡蓝等颜色。再看版面，文字插图安排合理，而且，为了配合教育部所推行的汉语拼音计划，课文都标上汉语拼音，与中国的习惯不同的是，拼音标在文字的下方。另外，每个页面都留有一定的空白，以供使用者自己涂写自己的感受，表达自己的观点。16开本的教材装订也比较合理，如打开可以很平整地摊在桌子上，非常方便。这一切都充分体现了以“人”为本的主体性思想。

活动材料也分为上下两册。活动的设计力求生动有趣，形式多样化。目的在于进一步加强巩固学生对课文中所讲的价值的理解。每一课的活动分“大家做”和“大家再做”两部分。“大家做”活动要求在课堂上进行，“大家再做”则属于非强制性的项目，不必在课堂上进行。

教师手册的内容非常详细周到，它列明了每一课的主题、德目、教学目的、教学法、教学活动建议、教学重点、特别提示和有关的资讯教材或其他材料。手册还附上教学活动所需的透明软片和作业纸，以供教师使用。另外，新加坡政府鼓励学校采用适当的IT资源。新加坡教育科技署配合教材，制作了激光唱片和录像光盘。学校有一定的自主权，可以采用教育部教育技术署、新加坡电视局、新加坡出版公司等提供的一些资源。

可以说，包括课本在内的整套教学材料非常丰富而全面。这一切为教学过程的顺利进行、良好的教学效果的达成奠定了很好的资源基础。^①

^① 新加坡教育部课程规划与发展署小学公民与道德教育组编：《公民与道德教育》，新加坡教育出版社2002年版。

三、德育的途径与方法

课堂上所传授的、过去累积下来的知识、规则或道德标准，是社会要求的核心部分。它们给道德教育提供了丰富的德育资源，对学生思想产生积极影响，能有效地促进学生观念的更新和正确道德信念的形成。应该说对学生实施以五大价值观念为基础的、东西融合的公民与道德教育课程是其中最直接的途径。但是，只有这些还是不够的，青少年的道德信念的形成是多种因素综合作用的结果，只有树立起大德育意识，创建大德育体系，发挥社会中各种因素的积极作用，利用一切可以利用的途径，才能确保青少年良好的道德修养的真正养成，内化为他们的精神意识的一部分。曾任新加坡教育部部长的张志贤在倡导教授“5R”价值^①的时候也曾说过：“学校不可能独立地承担这一重任，社会各界人士都要为下一代树立良好的榜样。”^② 在新加坡的中小学里，对学生进行公民训练与道德教育主要通过以下几个途径来实施。

（一）公民与道德教育课程

公民与道德教育课程是一门直接对学生进行公民与道德教育、传授价值的课程。一直以来，它在培养新加坡的年青一代公民道德素质方面发挥着非常重要的作用。公民与道德教育的目标和内容前面我们已经有所分析和探讨。这里，仅举例说明一般的课堂教学是如何实施的。在具体实施的时候，整个教学活动一般分为四个步骤：导入→课文教学→辅助教学→完成作业。一位在新加坡任教的教师曾在文章里这样总结一般的课堂教学过程：^③ 开始以情境设置导入，运用设身处地考虑法或文化传递法激发学生的思维，导入课文。因此这个情境多是学生自己曾经历过的事情，或是事情的假设，有时也是一张图片或一则故事。情境设置这种方式有利于学生以积极主动的态度去了解课文，不觉得课文厌烦无味而采取敌视态度。当对一篇课文了解完后，教师会让与文中人物有相似经验的学生谈他们的经历与感想，也会让学生进行角色表演。这种活动形式充分抓住了小学生的心灵特征：相对而言，小学生的

^① 5R：阅读能力、写作能力、计算能力、责任感和冒险精神，因其首字母或次字母为R，故称5R。

^② 《现代教育报》2001年1月1日。

^③ 白叶羽：《新加坡小学道德教育给我们的启示》，载《神州学人》2002年第2期。

表现欲非常旺盛，他们没有太多的羞涩感。因此这种活动方式很受欢迎，孩子们常常在课上主动提出要进行角色表演。整个活动寓教于乐，课堂气氛十分活跃。学完一篇课文后，就要完成设在课文结尾的两个问题——“大家想”以及《活动册》。此时教师一般会让学生以小组讨论的方式完成，答案不是现成的，小组成员集思广益，只要言之成理即可。此活动目的在于激发学生的思考能力，而非注重文字作答，体现了新加坡道德教育中的开放性教学。综观以上整个课堂教学过程，不难看出，新加坡的道德教育非常注重教学的活泼性、学生的参与性，力求使他们感同身受，从而有力地推行了道德价值观。

在教学方法方面，过去在相当一段时间内，最常采用的方法就是直接向学生灌输社会所需要的价值和行为规范。这种方法固然对一定的教学内容和教育对象来说是有效的，但在社会变动加快、价值观日趋多元化的情况下，仅仅通过灌输很难达到教学目的。新加坡教育部课程规划与发展署的何子煌先生在1990年的道德教育研讨会上曾经明确地指出：过去的道德教育实施的最大缺点是“偏重道德习惯的型铸，而忽略了道德认知的启发，往往以教师为中心，以直接说教法和典型仿习法，透过德目的指导，培养学生的道德观念。这种教法对低年级的学生或许有用，但对高年级的学生而言，这种以独断的方式灌输教条，以型铸成人所定的社会价值观念，缺乏主动思考型的教学法，往往不容易被学生所接受”。为了改进公民道德教学，增强教育效果，新加坡教育部门很重视公民道德教育的教学方法和教学材料的改进。他们引进和推广文化传递法、设身处地考虑法、价值澄清法、道德认知发展法等道德教育方法，并在考虑国情和需要后作了一些修改。后来教育部还把这四种方法写进了课程纲要里面，鼓励教师采用不同的教学方法使课程教学更加生动有趣。通过表达个人经验、个案研究、讲故事、角色扮演、小组讨论及个人反省等活动，从而达到以实际行动改变行为的效果。^① 以上几种教学方法不是僵化的模式。为了便于教师采取灵活多样的方式来进行教育教学，学校提出了“六顺”、“七结合”的教学原则。“六顺”是：一顺情，即在公民道德

^① 乔梁：《新加坡小学〈公民与道德教育〉课程纲要简介》，载《课程·教材·教法》1995年第5期。

教育中动之以情；二顺理，即要求在讲授中晓之以理；三顺性，即针对不同的个性和特性进行教育；四顺势，即根据不同的形势提出适时教育；五顺利，即因势利导；六顺真，即讲真话，实事求是。“七结合”是：学校与家庭、社会相结合；德育与生活结合；正面教育与反面教育结合；共性教育与特殊教育结合；无形教育与有形教育结合；大节教育与小节教育结合；物质奖励与荣誉感教育结合。

另外，为了充分调动学生的积极性，使他们充分参与，并在这个过程中使他们的信息接收量扩大，新加坡中小学道德教育非常重视多媒体技术的运用。早在 1993 年，小学与道德教育教材内容相配套的视听教材就占了 30%。^① 多媒体技术恰到好处的运用，使道德教育不再沦为口头空洞说教。

（二）其他各科教学

在中小学校里，除了公民与道德教育课程之外，还有其他几门课程具有较为明显的公民道德教育的功能，如母语、社会研究、历史等。

实施双语教育政策是新加坡教育制度的一个典型特征。双语即英语和母语。双语制度甚至可以追溯至第二次世界大战结束以后，其最初形式是为优秀的马来儿童能到英校继续接受更高的教育而开设的过渡性双语教育课程。1966 年，独立后的新加坡正式开始在学校实施双语教育政策。重视各族母语教育，其中一个重要的目的就是为了通过母语的学习，传授并保存各个种族的优秀的传统文化价值观念。语言是文化的手段。新加坡教育顾问、世界著名儒学大师杜维明曾多次就语言与文化的关系发表自己的见解：“文化能力的基本功能是语言文字。人是文化动物，因此运用语言文字是任何一个人在学习认识自我、理解他人和了解自然的过程中都不可或缺的条件。母语成为我们生活世界中表现感情、传达信息和思考的媒介。“如何运用母语来传达自己的声音，不仅是沟通的问题，也是自我认同的问题，是自我理解的问题，是人能不能够充分发展、有没有自由度的问题。”^② 对语言与文化的重要性作过更加明确的表述的还有卡明斯等人，“语言同文化（更具体地说是‘传统价

^① 谢绛先：《新加坡中小学的道德教育》，载《课程·教材·教法》1993 年第 10 期。

^② 杜维明著：《东亚价值与多元现代性》，中国社会科学出版社 2001 年版，第 97 页。

值’）处于不可分割的关系。不能保护语言就不能学习语言。这意味着丧失文化。”“语言不仅是文化的传递手段，而且它本身就是一种文化的表现。”^①以新加坡的华文教学为例，《小学华文科课程标准》强调，课程的编写要遵循两大目标，一要强调语文的实用功能，二要重视语文和文化的密切关系。因此要求所编写的教材所包含的重要内容之一就是华族文化与传统价值观的灌输。在课程标准建议教授的主题中，就包括“华族传统文化与传统价值观”，里面包含 14 个副题，如华族的传统节日、华族的传统礼俗、华人的家族观念、中国寓言故事、中国成语故事等。^②据此，编写了华文教材《好儿童华文》，供以华文为母语的华族学生使用。以一年级下册为例，教材共安排了七个单元，有友爱教育、亲情教育、爱国主义教育、常识教育、个人卫生教育等，课文用词朴素，语言平和，其中的大部分内容都与培养学生的道德修养有关，或者直接就是以第二语言教授的道德教育。华文科的教材处处都体现着文以载道的原则。应该说，新加坡各族的母语教育为保留各族传统的文化与价值观、培养学生的东方道德作出了重要贡献。

社会研究课程也是新加坡的中小学进行公民道德教育的一个重要的辅助途径。该课程最早开设于 1984 年，当初是针对小学四至六年级的学生，随着科技的进步和新加坡的城市化发展，1995 年对该课程进行修订，开始重视环境课题和对人类的遗产的保存。为了迎接 21 世纪的挑战，学会适应这不可预测的、飞速发展的 21 世纪世界，课程在 1999 年又一次进行修订。新的课程的目的是“从小教育学生养成归属与群体和国家的一种感情，培育对于加强社会凝聚力的正确的本能”，“使学生对他们在 21 世纪的社会生活有一个较好的理解。这将能帮助他们更有效地参与社会，融入他们所生活的环境。”该课程希望能够在知识、技能和价值观三个方面帮助学生获得发展。内容包括地理、历史及经济知识；邻近国家的知识和友邦国家情况以及一些社会观点和新加坡面临的挑战和局限等。新课程面向一至六年级的学生开设，增加了民

^① 钟启泉、黄志成编著：《西方德育原理》，陕西人民教育出版社 1998 年版，第 464 页。

^② 符明东：《新加坡小学华文课程标准简介》，载《小学语文教学》1995 年第 9 期。

族教育的内容。课程纲要制定者认为，学生们需要理解新加坡所面临的挑战和机遇，并且获得一种归属于国家和民族的感情。^①

其他有些课程如历史、地理等，在这些科目的课程纲要里面也规定有相应的道德教育目标。

（三）日常行为准则

心理学研究认为，行为的强化训练可以内化为下意识的一部分。因此，为了在日常生活中对学生进行道德教育，新加坡政府颁布了统一的学校校规，规定学生不准抽烟、随地吐痰、赌博、乱丢垃圾、涂写墙壁、破坏公物、说粗话、喊叫、吵架、说谎、偷窃、浪费水电、在走廊阶梯上乱跑；应穿佩戴校徽的校服到校；男生头发剪短，梳饰整齐；女生不准佩戴首饰；食物和饮料必须在餐厅内用完；用完食物，应把杯盆或碗筷放进指定的桶里等。^②

除了政府颁布的校规外，各所学校还会根据本校的实际情况附加一些具体要求。如有的学校要求学生必须人人动手打扫卫生，中学生要负责清洗学校的厕所。另外，每天早晨必须参加庄严的升旗仪式、高唱国歌、朗诵誓言。下午放学还要举行降旗仪式、唱国歌。通过一系列行为准则的学习和强化，使学生在日常生活中养成良好的道德品质和行为习惯。这种强化的道德灌输虽然有悖于“以学生为主体”的教育原则，但是在实际中确实能够发挥一定的作用。

（四）丰富多样的课外活动

新加坡政府认为，对年青一代的教育不仅仅是学校单方面的责任，也是整个社会的责任。同时也为了使道德原则内化为学生自己的道德信念，新加坡的中小学校很重视道德教育与道德实践的结合。因此，课外学校活动和社会活动成为新加坡学校德育教育的一个重要的组成部分。新加坡政策规定：所有小学都须在广泛参与的基础上，建立一套合适且有效的课外活动计划，提供学生发展个人内在潜能的条件和机会。课外活动的目标是要通过健康有

^① Curriculum Planning and Development Division, *Social Studies Syllabus (Primary)*, Ministry of Education, Singapore, 1999.

^② 冯增俊著：《亚洲“四小龙”学校德育研究》，福建教育出版社1998年版，第237页。

趣的休闲活动，以教授运动技能为手段，达到树立正确社会道德价值观的教育目的。在理念上，强调灌输道德与文化观念，加强活动与规则认知，增强身体与心理发展，建立团体与组织精神，培养美育与鉴赏能力。^① 学校经常举行一些社会实践、社区服务、出游、参观等课外社会活动。这些活动一方面长了学生的见识，另一方面也为学生提供了一个应用课堂所学知识的机会，在这些活动中，加深了他们对有关道德规范的理解，收到了较好的育人效果。

这种模式充分重视了“潜在的德育课程”的育德作用。而“潜在德育课程”的“这种体制与气氛对于学生道德发展的必然而又巨大的无形影响与控制力量犹如电学中不可见力场的运动和无线电波的不可见传播”，如果它能与课堂道德教育等“显在的德育课程”结合成一个整体，有效配合，将会收到出奇的功效。^②

（五）学校之外的其他途径

在学校之外，家庭是非常重要的道德教育的途径。对于学生道德品质的养成来说，它甚至比学校教育更为重要。新加坡领导人深刻认识到家庭教育的重要性。李光耀曾经指出：“家庭把社会价值观念潜移默化，而不是以正式讲授的方式传给下一代。”^③ 年轻人则通过耳濡目染从中学到如何做人。由于这种教育的隐蔽性和渗透性，往往会起到“春风化雨、润物无声”的效果。这对学校公民道德教育是一种有益的补充和深化。由于现代家庭的父母多数双双工作，在家中照顾幼儿的责任就落在祖父母等人的身上。为了更新老一辈的某些陈旧的教育观念，社会发展及体育部提出开办祖父母训练课程，提高他们看护和教育幼儿的能力，教导他们较新颖的方法。这不仅有利于孩子的健康成长，同时也满足年轻家长的期望，协调了两代人的教育观念，减少了家庭矛盾。中小学校也经常利用自己的教育优势为家长提供指导。如学校对有孩子要进入小学读书的家长经常会提供一些“导引”，比如，“您的孩子是否会正确握笔”，“每天与您的孩子交流，每天给他们读书，并认真聆听他

^① 吴云霞著：《新加坡小学教育考察》，南京师范大学出版社2001年版，第107页。

^② 魏贤超著：《现代德育原理》，浙江大学出版社1993年版，第112页。

^③ 周溢潢著：《李光耀》，浙江人民出版社1997年版，第217页。

们所说的”,“只有建设性的评论促使孩子进步”,“到校第一天家长可以逗留吗?”等。^① 家校协力培养孩子的良好习惯。学校也经常组织一些有意义的活动,让家长了解学校,支持学校,家长到学校做“义工”在新加坡已蔚然成风。

学校、家庭与社区之间也存在多种形式的联合会,如社区与家长辅助学校咨询理事会(英文简称 compass,即“罗盘”)、职总托儿合作社等,这些联合会经常开展对话与交流,有效地协调了各方面教育因素的影响,使其达成一致。其中,职总托儿合作社在 2000 年就曾在 28 所职总托儿所推行每天 3 个小时的综合学习计划,让不同年龄的儿童聚集在“家庭聚会厅”里,一起画画、听故事及游戏。该计划目的在于营造一个大家庭的环境,“哥哥姐姐”主动帮助“弟弟妹妹”,培养他们的责任感。计划还强调培训华文教师教儿童学汉语拼音,讲标准汉语。另外,他们还邀请年老的义工到托儿所与儿童交流,借助义工的力量灌输儿童正确的家庭价值观,同时也教儿童学会尊敬长辈。^②

包括政府及普通劳动者在内的新加坡社会各阶层不仅在各自的岗位上恪尽职守,廉洁自律,客观上营造出良好的社会氛围,同时他们还建立起众多的社区组织,如公民咨询委员会、民众联络所、居民委员会等,积极主动地开展咨询、社交及相关教育活动。近年来,在广泛的日常生活中,新加坡政府和人民非常注重精神文明建设。由新加坡政府推行的各种各样的以厉行节约、清洁卫生、交通安全、文明礼貌等为主题的群众活动,其他还有开展忠诚周、敬老周、睦邻周、国民意识周等几乎是逐年逐月,从不间断。

另外,新加坡的国民服役制度也是其进行公民道德教育的一条重要途径。新加坡法律规定:每一个男性公民都要服兵役,高中毕业后必须先服役两年至两年半才能升大学或就业。在此期间,他必须在新加坡武装部队、新加坡警察部队或者是新加坡民防部队服役。在服役期间,新加坡武装部队除了对士兵进行必要的军事技术、技能的训练外,更加注重每一位成员国民意识的培养和训练,使他们能够为了自己祖国的利益贡献自己的一切。而且,更重要的是,两年的服役经历,使得他们的责任感和成人意识明显增强。笔者认

^① 吴云霞著:《新加坡小学教育考察》,南京师范大学出版社 2001 年版,第 100 页。

^② 《联合早报》2000 年 1 月 7 日。

为，这比举行任何形式的 18 岁成人仪式都更能促进他们的责任感和成人意识的增强。正如一位中士所言：“在离开家庭和学校的照顾后，我必须为自己作出重要的决定，并负责做自己的事……我比较成熟和独立了。别人把我当男人看待，而不再是一个学童。在这段时间里我已长大成人。”^①

第四节 新加坡德育发展的趋势与经验

一、德育网络的立体化建构

构建大德育体系，全方位实施青少年的公民道德教育。学校教育和家庭教育、社会教育有机结合，形成纵横联系的立体德育网络是新加坡德育的显著特点。这在前面的德育途径中笔者已有所阐述。另外，新加坡的各项相关的政策法律的制定，为新加坡中小学校的道德教育能够取得成效奠定了较好的社会外部的基础。如“居者有其屋”计划中的组屋政策规定：凡三代同堂的家庭以及父母和已婚并单独组成家庭的子女住得相近的，在购房时享受优先权；年轻单身男女不得购买组屋，如与父母同住，购房条件可以放宽等。这样，一方面可以发挥老年人的教育作用，同时也方便子女照顾老人。新加坡法律之完善、执法之严厉是全球闻名的。其完善的文化立法，在净化社会空气方面可说是颇有成效。这一切与学校的道德教育相辅相成、有效结合，营造出了纯洁向上的社会风气，不仅保障了良好的社会秩序，也为青少年的健康成长创造了一个良好的社会空间。德育体系中的各种教育因素只有协调起来，目标一致，才能发挥出强大的合力作用，达到既定目标。如若各种因素相互牵制，教育效果则相互削弱。新加坡社会各部门充分利用自己的优势，创造机会加强相互之间的联系和交流，共同为培养新一代“新加坡人”作出努力。

二、东西方文化价值的整合

在价值观方面，既注重传统东方道德的传授，同时又结合新加坡国情，

^① 中国赴新加坡精神文明考察团编：《新加坡的精神文明》，红旗出版社 1993 年版，第 89 页。

强调新加坡特色与时代特色。新的公民道德教育的内容是以新加坡共同价值观为基础的。新加坡的共同价值观“是在博采新加坡各种族价值观念的共同精华的基础上提出的，它既包容了东方文化的传统价值，又奠定了作为一个独立主权国家所应具有的基本的价值取向……”^①但其中的核心精神仍然是儒家伦理。表格里所列出的价值，不再是仁、孝、礼、义、忠、恕、信、诚等典型的儒家词汇，但是，仔细核查，实际上其中的相当一部分价值在本质上所体现的仍然是这些精神和思想，只是部分内容被赋予了现代意义。如自爱、勤奋、体谅、可信、诚实、尊重、孝顺、牺牲、廉洁、忠于学校、效忠国家等，无不来源于儒家伦理，同时又富有时代气息。这种创新和改造是非常重要的。一是它剔除了原有的儒家伦理的封建糟粕的部分，二是这些带有鲜明的兼容性的价值，由于吸收了华族以外的其他种族的优秀伦理价值观念，能够得到他们的认可和支持。

三、生活取向的参与能力培养

统观新加坡中小学公民道德教育的内容安排，其逻辑结构相当严密、合理。依据学生心理发展顺序和认知发展水平，针对他们切身的问题或者本国正在发生的社会问题，由浅入深、由近及远，有系统地灌输各种道德价值观念。用概念和价值作为组织课程内容的结构框架和线索，使这些概念和价值在不同年级的不同学习材料背景中反复出现，并逐渐复杂化，在此过程中，使得学生对这些概念和价值的理解逐步加深。如此一环扣一环，环环相连，逐步深化，逐步扩展，在低层次上打好基础，既合乎学生的身心发展规律，又合乎知识之间的联系规律，这就为新加坡学校的公民道德教育的实效性打下了坚实的基础。另外，公民道德教育内容紧贴生活实际，在强调社会利益、国家至上的同时，充分重视学生个体的学习、交友、家庭关系等与其人格塑造、角色培养关系密切的行为规范和价值的传输。强调以学生为主体，鼓励学生的参与意识，注意在参与的过程中激发学生的思考，培养学生的道德判断能力。

^① 郑维川著：《新加坡治国之道》，中国社会科学出版社1996年版，第189页。

第九章 我国台湾地区当代德育发展要览

台湾自古以来是我国的领土，其文化传统，与祖国大陆一脉相承，同时也有着和中国大陆其他地区不尽相同的经历。半个多世纪以来，我国台湾地区发生了巨大变化，经济、政治、文教等整个社会框架结构与祖国大陆不同，其在伦理思想、价值取向等方面也呈现出较大的差异。

第一节 我国台湾地区德育的历史形态

从三国时期至明代，历代王朝经略台澎 1300—1400 年，但直到明代中期，我国台湾仍处于落后的原始文化阶段。17 世纪初荷兰、西班牙殖民主义者侵占台湾以后，因应历史背景的变迁，我国台湾地区的德育几经曲折，不断变化、发展。

一、殖民者的宗教道德与殖民教育

1624 年，荷兰侵占我国台湾南部。1626 年，西班牙侵占台湾北部。1642 年，荷兰殖民者进攻基隆，西班牙人投降。荷兰、西班牙殖民者占据台湾时期，为巩固统治，在进行军事镇压的同时，积极展开传教和宗教教育，推行典型的宗教道德教育。

1627 年，巴达维亚的荷兰总督派牧师来台传教，进行教化事业，“以罗马拼音，创造当地之‘新港文字’，再以此‘新港语’翻译祈祷文、摩西十诫、耶稣教问答、基督教要理，及新约圣经的一部分，对当地先住民宣教。”^①

^① 徐南号主编：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司 1996 年版，第 86 页。

1636 年，荷兰人在新港社内开办学校，招募学童、妇女进行宗教教育。此后各社陆续兴建学校。荷兰据台 38 年间，传教达 35 年，开办学校进行基督教文化教育有 26 年。各地凡有传教的村社都建有教堂和学校。学校是进行基督教文化教育的场所，主要对少年儿童，以后又扩大到对成年男女进行文化知识教学，并传播宗教教义，从小培养他们对基督教的信仰和对殖民统治的服从。连横在《台湾通史》中指出：“台湾为海上荒岛，靡有先王之制也。荷兰得之，始教土番，教以为隶而已。”^①

西班牙殖民者在其据台的 16 年间也积极开展传教和文教活动，他们在鸡笼（基隆）、淡水、宜兰等地建筑天主教教堂及学校，广传天主教教义，并以当地土语翻译“淡水语基督教义”，编“淡水语辞典”，向平埔族教授西班牙语。此外，曾有神父于 1632 年在鸡笼创办一所以教育汉人为主的学校——“学林”，授以教理、拉丁语、文艺及神学等课程。^②

二、明郑与清的儒家道德教育

(一) 明郑兴办儒学教育

1661 年 4 月，郑成功率军登台，次年 2 月收复台湾。郑氏政权的统治者延袭明代遗制建立了台湾的社会政治经济制度，促使台湾从氏族社会迅速转化为封建社会。其中影响至为深远的当为兴办学校，建立教育制度，奠定了台湾的文教基础。其措施主要有：建立教育行政机构、完善学制；建圣庙、设明伦堂；举办府、州儒学；开办乡里社学等。明郑政权官员陈永华主持积极推广大陆文化，提倡“建圣庙、立学校”，逐步形成一套教育制度。“永华既治国，岁又大熟，请建圣庙，立学校。从之，择地宁南坊（今台南市），面魁斗山，旁建明伦堂。二十年（1666 年）春正月圣庙成。”^③这是台湾有史以来首座按中华规制建成的“学宫”，被尊为“台湾首学”。又“命各社设学校，延中土通儒以教子弟。凡民八岁入小学，课以经史文章，开兴、万年二州三年一试。州试有名者移府，府试有名者移院。各试策论，取进者入太学，月

^{①③} 连横著：《台湾通史》，商务印书馆 1983 年版，第 187、188 页。

^② 徐南号：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司 1996 年版，第 87 页。

课一次，给廪膳。三年大试，拔其尤者补六科内都事。三月，以永华为学院，叶亨为国子助教，教之、育之、台人自是始奋学”^①。

明郑时期虽然短暂，但第一次将中华文教规制完整地推广到台湾，初步形成了人民向学之风，为中华文化、儒学在台湾的发展打下了坚固的基础。

（二）清朝儒学教育兴盛

1683年，台湾与大陆统一，隶属福建。清廷治台，在文教方面，颁布清朝的教育方针政策，建立教育行政机关，设立府县厅儒学，实行科举制度，大力倡导以程朱理学为核心的中华传统文化。

1. 增设儒学

康熙时期，台湾设一府三县，即台湾府，下辖台湾县、凤山县、诸罗县。府设府儒学，县设县儒学，共有学宫四座。随着府县设置的增多，儒学也增设。至光绪十六年（1890年），全台已设儒学13所。此外，教授汉文与儒学初级经典的社学、义学、义塾等初等学校亦大量兴办，仅凤山县，到光绪20年（1894年），社学已经达到两百多所。^② 课程设置上，清代儒学的教学内容，以祀孔孟、尊理学，灌输儒家思想为主。《彰化县志》载儒学采用的教材有：钦定学政全书、钦定国子监则例、御论，以及十三经，唐宋八家古文、小学集注、二程文集、昭明文选集成、史记等共计44部、500余本。^③

2. 书院的道德教育

府县儒学之外，官办或民办的书院也得到普遍设立。据统计，至光绪十九年（1893年），全台共建书院45所。清代台湾书院继承了历史上“兴贤育才”的传统，以“义理之学，修养之道”作为教育的准则，特别注重人格教育。各书院均有作为诸生治学为人准则的学规，多由地方官制定。乾隆五年（1740年），分巡台湾道刘良璧定海东书院学规六则：明大义；端学则；务实学；崇经史；正文体；慎交友。乾隆二十六年（1761年），分巡道兼提督学政觉罗四明在刘良璧学规基础上深化，将海东书院学规勘定为八则：端士习；

^① 连横著：《台湾通史》，商务印书馆1983年版，第188页。

^② 陈昭瑛著：《台湾儒学的当代课题：本土性与现代性》，中国社会科学出版社2001年版，第11页。

^③ 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第59页。

重师友；立课程；敦实行；看书理；正文体；崇诗学；习举业。^① 乾隆三十一年（1766年），澎湖通判胡建伟建文石书院，订学约十则：重人伦；端志向；辨理欲；励躬行；尊师长；定课程；读经史；正文体；惜光阴；戒好讼。^② 嘉庆十六年（1811年），彰化知县杨桂森为白沙书院定学规十二则，其中至为重要的前三则是：读书以力行为先；读书以立品为先；读书以成物为急。^③ 这些学规，均是阐明为人为学的道理，重视忠君教育和品德的培养，力求陶冶学生使其达于“圣贤”境界，教育学生以通经致用为本，不斤斤计较于科考。

3. 晚清西学兴起

19世纪60年代后，西方近代文明随着传教士的大量涌入和海外贸易的兴盛，在台湾迅速传播开来。传教士们创办了各类西式学校，主要有淡水理学堂大书院、淡水学堂、台南中学、台中女学堂、盲人学堂等，在输入一些西方近代科学同时，主要是传播福音，讲授教义。^④ 而洋务派官员在台推行以“西化”为核心的经济近代化措施，保护和支持着台湾地区新确立的社会秩序，更使得西方近代文明能够得以广泛传播和接受。刘铭传主政时期，创办新式的“西学”，提出“变西法、罢科举、开西校、译西书、拔真才”等见解。1887年，台北大稻埕开办了“西学堂”，讲授英语、法语、数、理、测绘等科目；1890年电报学堂设立。^⑤ 办西校、讲西学，起到了强烈的导向作用，被誉为“成效大著，台湾教育为之一新”^⑥。

三、日据时期的殖民奴化教育

1895年，日本强迫清政府签订《马关条约》，侵占台湾达50年之久。为

^① 陈昭瑛著：《台湾儒学的当代课题：本土性与现代性》，中国社会科学出版社2001年版，第22页。

^{②④} 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第66、101—102页。

^③ 王蕾、郑建明：《台湾书院发展述略》，载《台湾研究·教育》1998年第1期。

^⑤ 徐南号主编：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司1996年版，第136页。

^⑥ 连横著：《台湾通史》，商务印书馆1983年版，第193页。

了泯灭台湾人民的民族意识和国家观念，培养顺民，建立以日本文化为本位的殖民地文化，日本侵略者在台湾积极实施同化教育、皇民化教育。

（一）同化教育方针的确立及其实施

初期，日本对台湾并无明显的政策与理想，仅限于希望台湾人能接受日语教育，甚至一度还标榜日本与我国同文同种以引诱台湾人。在经历了殖民者与被殖民者的文化碰撞后，日本殖民者逐渐明确教育与殖民地建设的内在关系，明确提出了同化方针。

台湾总督府第一任学务部长伊泽修二提出了关于“同化”台湾民众的具体构想及建议。1896年2月，他在国家教育社进行的演说中提出，必须将台湾置于文化整合的范围之内，要对台湾人进行“忠君爱国”教育，目的就是“在台湾人的心灵深处实现日本化”，使之“真正将台湾视为日本的一部分”。^①他建议努力使日本语、日本文化和当地传统文化沟通，只有这样，才能达到同化目的。^②上述主张受到了殖民当局的重视并被付诸实施。

第七任台湾总督明石元二郎对殖民政策进行了深入研究，以同化主义为治台方针，提出“造成作为日本人的台湾人”，“为了台湾成为真正的日本领土，就要把台湾人日本化”。1918年在赴任之际他声称：“教育及国民道德的教授，应确立为普通教育的根本，教育的努力，应以同化本岛人及蕃人为目标。”^③随之，日本殖民者多次颁布各项文告、词语等，皆以同化为台湾的殖民教育方针。1919年2月1日，日本当局颁布《台湾教育令》称，教育宗旨是“启发岛民顺应之智能，涵养德性，使之具帝国臣民应有之资质与品性”，“以育成忠良国民为本义”^④。此时“同化”的含义已由笼统的“台湾人日本化”，具体化为将台湾人养成“忠良国民”，或者说是培养台湾人具有日本“帝国臣民的资质与品性”。而1922年4月1日发布改正后的《台湾教育令》，阐明了同化教育方针提出的政治背景与政治目的。以日本的国体思想与殖民

^{①②} 冯玮：《日本在台湾推行殖民统治的本质特征》，载《抗日战争研究》2000年第3期。

^③ 杨晓：《殖民教育语境与文化精神分裂——日占时期台湾殖民教育方针透视》，载《学术研究》2001年第10期。

^④ 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第110页。

地教育的内在关系为逻辑起点，进一步深化殖民教育。^① 1923年9月，台湾第八任总督田健次郎发表《关于台湾的文化政策》，进一步系统阐述了同化方针的理论基础、具体内容与教育功能。

日本殖民者实施同化教育，在具体的课程安排上，国（日）语和“修身”地位最为重要，胜于一切。日语是殖民教育的中心，殖民者以“国语普及”为殖民教育之关键，明石元更是确立“国语教育”和“国民道德”的传授为普及教育的根本，欲以教育力量达到同化台湾人及原住民的目的。而所谓“修身”课程，不过是意图将台湾儿童塑造成接受日本道德规范、忠顺的日本臣民而已。“日本的企图在使台湾人成为忠贞服从者，进而为其所用，最后达到人力资源的控制与利用，应该殆无疑义。”^② 此外，增加日本历史和地理等课程。1922年，公学校中的“汉文”由“正科”（必修）改为随意科（选修），至1937年，“汉文”干脆就被废除，而书房也被通告停止教授汉文，汉语教育遭到扑灭。^③

（二）皇民化教育方针的实施

20世纪40年代初，因应扩大侵略战争之需要，日本殖民当局在台湾推行“皇民化”运动，开始对台湾民众的强制同化，由国家权力发动全面压服性的同化运动，如强迫台胞全面使用日本语；鼓励弃绝汉名，改用日本姓名；禁止汉族系民间宗教，改奉日本天皇大神；推行日本服装、饮食；宣传皇国史观，宣传所谓“日本精神”和“大和魂”；等等。在此背景下，台湾地区的教育也以“皇民化”为方针，并被推向高潮。

此时期，台湾总督府按照日本国内的变化将台湾的初等教育机构公学校与小学校一律改称国民学校，一切按日本国民学校的章法实行（表面一致，但实行差别教育，有一、二、三号课表的差异，绝大多数台湾学童进入二号课表国民学校，而教材内容也有很大差别）。1941年3月颁布的《国民学校实

^① 徐南号主编：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司1996年版，第21—23页；庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第105—112页。

^② 叶萧科主编：《日落台北城——日治时代台北都市发展与台人日常生活》，台北自立晚报文化出版部1993年版，第49—51页。

^③ 徐南号主编：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司1996年版，第101—102页。

行规则》中，赤裸裸地写上了实施皇国之道的教育，灌输“皇国”精神，培养皇国国民。而中等学校的教学本义也是学习“皇国之道”，接受忠于天皇、忠于帝国的思想教育。而修身科教科书为配合战时需要，大量增加军国主义和皇国主义的内容，如“天皇统治日本，爱民如子，使日本成为世界上最伟大的国家”、“为效忠天皇而献身”……书中的人名，原先是“阿福”、“阿香”，则改为“太郎”、“花子”等日名。^①

台湾总督府还设置了青年道场、青年特别炼成所、皇民炼成所等机构。这些场所里进行的教育，多是皇民化的思想品德行为规范教育以及技能培训和军训等。比如，青年团的教育内容有：“国民”德性的培养；“公民”教育、职业教育；体育；国民常识的养成等。^② 此外，为使台湾人民产生自己是属于日本天皇子民的想法，发起一村建一神社的运动，传播万世一系神道教思想，使台湾民众以皇民自居。^③

半世纪日占时期台湾殖民教育，实施同化的、皇民化的道德教育，破坏台湾同胞的主体性，剥夺其语言、文化，强加思想、意识形态的同化，刻意培养台湾人的忠贞服从，心服于日本。这是迫使台湾人丧失主体意识的奴隶教育，与其说是同化、皇民化，毋宁说是赤裸裸的奴化。

四、光复时期殖民教育与奴化教育影响的清除

1944年4月17日，秉承蒋介石之令，国民政府在中央设计局之下成立“台湾调查委员会”，以作为收复台湾的筹备机构。台湾调查委员会较重视教育，对清除日本殖民教育影响的重要性以及紧迫性有充分的认识。他们对台湾教育状况进行了详细调查，并预作准备。陈仪在1944年5月10日致教育部部长陈立夫的信中称，“收复以后很困难的工作是教育”，希望教育部在包括师范学校的教员、中高学校的行政人员、小学教员的配备，以及国语、国文、历史教材的编辑等各方面都早作准备。5月15日，陈仪又致信陈立夫，重申

^{①③} 徐南号主编：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司1996年版，第104～105、189页。

^② 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第151页。

急需的几种教育人才，并建议在重庆设立培训师资的学校。而陈立夫亦命主管部门研究筹划，拟定培植人员，并另行编辑国语、国文和历史教材。^①

日本战败投降后，1945年10月25日，台湾光复，回归中国。光复后，台湾教育事业依据原国民党政府所制定、颁布的基本政策发展，推行民族文化与国语，清除日本文化。该年除夕，陈仪向台湾人民广播，强调“心理建设，在发扬民族精神。而语言文字与历史，是民族精神的要素。台湾既然复归中华民国，台湾同胞，必须通中华民国的语言文字，懂中华民国的历史……增强民族意识，廓清奴化思想”^②。行政长官公署教育处公布五大教育方针，起首两条即是“阐扬三民主义，培养民族文化”^③。教育部门致力于消除殖民教育、奴化教育的影响，教育方面以“除旧布新”为重大课题，即彻底消除日本教育的旧规，建立中华的教育。在课程教学等方面，国民学校贯彻“注重国民道德之培养及身心健康之训练，并授以生活必需之基本知识技能”这一规定（1944年国民政府颁布的《国民学校法》第一条），积极肃清日据时代日人残余文化，清除皇民化、武士道的内容，代之以三民主义、国语、国文、中国历史、地理等内容。大力推行国语，成立国语推行委员会，在各县市设立国语推行所。行政长官公署教育处还规定1946年2月各中学招收的新生，以半年时间为补习，其间每周开设国语课时达14小时。1946年颁布的《省立中等学校利用暑假举办语文补习班办法》规定，各校根据实际，办理国语补习班1~3班，授课时间1个月，每日授课时间3小时。^④在“祖国化”教育得到行之有效的贯彻下，短短几年，台湾地区的教育局面有很大的改观，台湾同胞的民族观念和国家观念得到增强。

^① 陈鸣仲、陈兴唐著：《台湾光复和光复后五年省情》（上），南京出版社1987年版，第59—61页。

^② 何清钦著：《光复初期之台湾教育》，高雄复文出版社1980年版，第6页。

^③ 徐南号主编：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司1996年版，第18页。

^④ 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第166—167页。

第二节 我国台湾地区德育的主要理论

德育观、德育理论是德育课程与德育政策等的理念基础，就我国台湾而言，解严前（1987年）因受政治意识型态影响，主张具有三民主义精神的德育。由于独特的历史社会背景，我国台湾的德育理论又深受西方影响，如道德认知发展理论、价值澄清理论等均在台湾得到很好的介绍与实践。近年来随着时代的变迁，意识形态的影响力逐渐趋弱，德育理论又有新的变化，多元文化主义的公民观、后现代主义的德育理念等成为教育界的主流。

一、三民主义德育观

三民主义学说，一般在我国台湾被认为是孙中山先生集我国传统思想之大成，以及采撷西方文化的精华而成的思想体系融合而成。孙中山先生也曾说：“余之谋中国革命，其所持主义，有因袭吾国固有之思想者，有归拢欧洲之学说事迹者，有吾所独见而创获者。”^① 长期以来，三民主义一直被国民党当作立党治国的根本精神。而三民主义德育观也有其特色，其对于德育性质的主张是强调道德具有普遍性，且其系经由本能、习俗与良心进化的道德发展历程；德育目标上，强调发挥人性并达“以建民国，以进大同”的目标；在德育内容方面，三民主义德育通常包括三达德（智、仁、勇）、八德（忠、孝、仁、爱、信、义、和、平）、服务、博爱、互助等；在教育方法上主张“知难行易”与“力行哲学”；就具体实施而言，我国台湾的三民主义伦理道德教育先是延续国民党政权在大陆时期的“党化教育”精神，再加以时势所迫之“反共复国教育”，强调以三民主义为思想的利器以对抗共产主义，并不断加强军国民教育、民族精神教育、反共教育、中华文化复兴等教育。时至今日，三民主义伦理道德教育的口号仍有残余，不过，其实施已渐趋单纯化。

国民党当局自1949年以来长期以承继中国传统地位自居，对于孔孟思想的阐扬以及中华文化的维护更是极力倡导，并且与三民主义相结合。伦理道

^① 叶学志著：《教育哲学》，台北三民书局1985年版，第144页。

德教育与其说是我国台湾教育的一个方面，不如说是“一种精神”。伦理道德教育几乎可以说是三民主义教育的代名词，儒家文化、价值观政治化。而蒋介石又提倡要使四维八德教育生活化、行动化、社会化。因此，三民主义的道德伦理教育渗透在教育的各方面，整体上是一种外延扩及教育各方面的政治道德教育。同时，也全方位复活了传统文化和道德，深入到教育各角落，足以对任何受过正规教育的人的道德观、价值观、人生观产生深刻影响。

二、多元文化论的公民教育观

文化多元主义 (cultural pluralism) 是多元文化社会下的产物，它是指对于社会上所存在的不同文化群体，尊重其自主性，包容其差异性，使之并存而不相悖。20世纪80年代以后，随着政治的日趋民主、社会的日益开放、复杂与多元，以及美国文化多元主义的传入，我国台湾过去传统单一的伦理体系无法契合不同社群的需求，一元中心的思考受到质疑，而多元文化教育之迫切性凸显，成为教育不可或缺的一环。今日台湾已体认到社会文化价值的多样性与分歧性，走入多元文化教育新世纪，强调对社会中不同的文化价值予以尊重、平等的对待。台湾“行政院”教育改革审议委员会提出的总咨议报告书指出：“多元文化教育的理念，在于肯定人的价值，重视个人潜能的发展，使每个人不但珍惜自己族群的文化，也能欣赏并重视各族群文化与世界不同的文化。”多元文化教育是一种教育改革的理念和教育改革运动，透过持续不断的课程改革和其他教育改革途径，教导学生熟悉自己的文化，能够自尊、自信，教导学生去理解和欣赏其他文化，积极对待其他文化，消除各种偏见和歧见，使每个学生都具有同等的学习机会，都能体验成功的学习经验，使族群之间的关系和谐，促进人类共存共荣，达成世界一家的理想。在此环境脉络中，德育理念亦相应转变，关切的主题也由政治面向转移到道德本身的问题上，德育开始摆脱形式的刻板教条并且转而朝多元化的方向来因应，以培养具有多元文化观点与心胸的现代公民为其要旨。

在文化多元主义的理念下，多元文化论者认为，当代我国台湾的公众社会已经异质多元，其公民教育的精神内涵如下。（1）培养能相互尊重的公民：通过对不同族群文化的接触、了解，培养其包容、尊重、欣赏的态度与能力。

将相互尊重视为多元文化社会中公民德行的表现，透过文化的相互尊重，可以为文化间的互惠合作提供重要的基础。（2）培养能积极面对文化冲突的公民：由于文化差异，所以不同族群的文化冲突与矛盾是不能避免的，对此要积极化解。因此要强调公民教育的学习除了对文化的相互尊重之外，亦应当进一步培养学生面对与处理冲突的能力，首先仍是对不同族群文化的了解，其次则是采用民主沟通协商的办法，求得冲突双方的谅解，建立互信与共识。^①

我国台湾学者还认为，处于今日民主时代，所谓现代公民，必须具备尊重少数、关怀弱势、平等参与、宽容异己等资质，也即必须具备多元文化的素养。所以，实施多元文化主义的公民教育，无疑是公民养成的重要一环。若以多元文化的观点，来检视当前台湾的公民教育教学内容，在内容上应掌握下列三项重点：反对歧视，强调平等；尊重差异，倡导包容；提倡多元，共存共荣。^②

三、探讨终极关怀的生命教育观

落实生命教育，即是探讨终极关怀问题，涉及生命意义、人生理想建立。西方国家的生命教育起源于预防药物滥用、暴力及艾滋病等情形，主要以健康取向为主。由于文化背景及社会经济发展背景等不同，台湾地区的生命教育在发展动机、目的与意涵取向上与其他国家和地区不尽相同。

20世纪90年代末期，台湾校园一再发生暴力与自戕案件，媒体也频频加以大幅报导。鉴于台湾社会处处表现出不尊重生命的态度，台湾省教育厅于1997年年底开始推动生命教育，订定了“台湾省国民中及高级中学推展生命教育实施要点”。台“教育部”订定2001年为“生命教育年”，制定“教育部推动生命教育中程计划”，近年来全面推动。种种努力，皆为期盼青少年能在成长及学习的过程中，逐步体会生命的可贵，进而尊重生命、关怀生命与珍爱生命。

^① 章玉琴：《多元文化论公民观及其公民教育观之探究》，载《台湾师范大学公民训育学报》（第八辑），1999年6月。

^② 洪泉湖：《从多元文化教育的观点论公民养成》，载《台湾师范大学公民训育学报》（第八辑），1999年6月。

在台湾，生命教育概念不仅为全人教育的理念，亦是具体教育方案或课程，目的为让学生建立正确的价值观、人生观，并了解生命的可贵，促进个人生理、心理、社会、灵性各方面均衡之发展，以建立自己与他人，以及环境间互相尊重与和谐共处的关系，协助其追求生命的意义与永恒的价值，以期达到成熟和快乐。

清楚界定生命教育的理念与内涵，是生命教育初始阶段的重点。对此，台湾学者各有不同的诠释。当代台湾生命教育进行理念及实施向度等，经过整理后可归纳成简要表格，如表 9-1^①。

表 9-1 台湾的生命教育进行理念及实施向度

一理念	全人教育：活在天、人、物、我的均衡关系中。
二方向	1. 生命：为何而活——探讨生命意义与本质。 2. 生活：如何生活——寻求生活目标，追求丰盛人生。
三大目标	1. 正面积极的人生观：肯定、欣赏、尊重、关怀与服务生命。 2. 安身立命的价值观：良知、真、善、美、道德价值、终极信仰的建立。 3. 调和个体的知情意行：人格统整、情绪管理、自我实现与超越。
四个向度	1. 人与自己：认识自己、欣赏与尊重自己，发挥潜能。 2. 人与他人：与人和睦、群体伦理、关怀弱势。 3. 人与环境：建立生命共同体，经营自然和人文环境的永续发展。 4. 人与宇宙：灵性超越之途径，寻得永恒价值、生命归宿等信仰所提供的答案。
五种取向	1. 宗教教育取向：生命意义、死后归宿、终极信仰。（安身立命） 2. 健康教育取向：生理卫生、心理卫生、生态保育。（健康快乐） 3. 生涯规划取向：认识自我、发展潜能。（自我实现） 4. 伦理教育取向：思考能力、自由意志、良心道德的培养。（伦理行为） 5. 死亡教育取向：珍惜人生、超越悲伤、临终关怀、安宁照顾。（生死尊严）

^① 吴庶深、黄丽花著：《生命教育概论》，台北学富出版社 2001 年版，第 73 页。

续表

六项实施原则	<p>1. 行政有计划：从学校本位管理之下，发展适合该校的生命教育推动方式。</p> <p>2. 教师有素养：人文素养、情绪素养、乐于分享生命、追求理想。</p> <p>3. 环境要开放：营造尊重、关怀、人性化的学校软硬件环境。</p> <p>4. 课程要统整：拟定有系统的生命教育课程，再融入各科，有助学生体验完整的生命教育。</p> <p>5. 教法要多元：体验、分享、参访等活动化的学习方式，学生更易吸收。</p> <p>6. 学生为中心：从学生经验出发，运用团体动力，分享学习成效，透过脑力激荡与分享，建构属于自己的学习成果。</p>
--------	---

四、后现代主义的道德教育理念

随着政治的民主化及社会的多元化，各种社会禁忌解除，台湾人民的价值观念逐渐朝向多元化发展，但社会也呈现价值、道德的混乱，这说明了台湾不仅缺少后现代社会尊重多元价值并存的容忍，也失去了现代社会的理性标准。一般而言，后现代主义是对现代文明社会的一种根本反省，其强调反理性、反结构化、反中心化、反威权主义，重视个别差异，提倡个性化、多元化、公平正义与伦理关怀。台湾学者认为，在多元、混乱、感性与价值冲突的全球化社会变迁中，后现代主义特别强调“实践”，反对先验理性和普遍标准的教育，其道德教育的理念主要是建构在反威权主义、去中心化、伦理关怀、公平正义等的观点上。

(一) 反威权主义

道德价值与规范并非由成人或威权集团单方面地传递至下一代，道德的探究必须以民主的方式来进行，透过“对话”来了解道德行为背后个人的需求与情境，讨论不同的建议及其可能的后果，让每一个人都亲自参与道德创造与建构的活动，并在逐渐达成共识的过程中，激发出能够普遍接受与遵行的共同规范。

(二) 去中心化

后现代主义不承认有客观真理，反对传统的逻辑中心论。因此，它也否定传统视道德为普遍而不会变迁的社会规范基础，主张人是意义的建构者，

而道德价值与行为规范是从人的生活中发展出来，有其适应局部与变迁的可能及必要。

（三）伦理关怀

由女性主义所发展出来的伦理互动及弱势关怀，反对传统以男性思维作为判断道德价值与行为规范的标准，主张以女性人际关系为基础，对他人关怀，包括关怀自己、亲密及熟识之人、不相识之人、动植物及自然环境等，并能够与之和谐相处。

（四）公平正义

在多元与差异共存的后现代社会，不同的价值信念及变迁的行为规范要取得平衡的判断标准，以实现实质的公平正义实属不易。因此，为避免道德价值的相互扭曲，在伸张主观的道德价值同时，也违反了伦理关怀与社会正义，所以必须建立一套群体相互认同的规则，也就是“正当程序”的社会公平正义原则，在公开可预期的范围内，以公权力的运作保障个人及不同群体间的自由空间，并在包容多元差异的同时兼顾公平正义。^①

第三节 我国台湾地区德育的当代进展

自 1949 年以来，我国台湾地区的德育与经济、社会的时代变迁紧密相关，并经历了数个时期，德育目标、课程内容等均不断演变，呈现出迥异于祖国大陆的一些特点。

一、学校德育的发展

（一）道德教育重整时期（1949 年至 20 世纪 50 年代）

1949 年国民党政权溃退台湾后，在学校和社会大力推行具有“反共复国”政治特色的传统道德文化教育，并借重于儒家文化来统一、规范台湾民众的

^① 萧丽玲、谢正平：《国民小学道德教育的内涵与实施》，2007 年 9 月 10 日，<http://www.whes.tpc.edu.tw/groth/94/ethics%20education.doc>。

社会信仰和道德价值观，以稳定台湾社会，加强在台湾的统治地位。主要体现在以下两个方面。

1. 突出党化教育

国民党政权对教育等作全面改革，采取严格的管制政策，积极推行党化教育，即三民主义教育与反共教育。蒋介石在总结兵败大陆原因时认为，国民党和军队对三民主义信仰发生动摇是其重要原因，指出了“最重要而又最值得研究的是教育问题……只因多年教育的失败，所以造成此次全面失败的主因”。他在《民生主义育乐两篇补述》中强调了三民主义教育，指示要将三民主义的思想精神融入到每个学生的精神、思想、日常生活及各种课程中，要让他们“结合在本党三民主义旗帜之下，共同一致消灭共产主义”。而台湾教育当局则据此制定了“民族主义的伦理教育、民权主义的民主教育和民生主义的科学教育”的教育方针。台湾“教育部”于1950年6月15日颁布了《戡乱建国教育实施纲要》，以作为反共复国时期教育施行之准绳，其重点在于加强民族精神教育、生产劳动教育、文武合一教育等方面。为了实施“戡乱建国”的教育政策，台湾教育部门陆续制订颁布各种方案，如：1950年5月颁布《非常时期教育纲领》；1952年颁布《训育纲要》；1952年4月颁布《戡乱时期高中以上学校学生精神军事体格及技能训练纲要》；1953年3月颁布《总动员期间社会教育实施纲要》；1955年10月颁布《专科以上学校三民主义教学改进要点》。其核心皆在于推行党化教育。

2. 加强“笃行”、“伦理”和“民族精神”教育

在“反共抗俄，复国建国”的政治文化中，台湾教育当局大力进行“笃行”、“伦理”和“民族精神”教育。“笃行”教育，以培养青年学生践履笃实、力行服从为目的。即把儒学的重行思想与蒋介石的“力行哲学”糅合在一起，推行“反共抗俄、复国建国”。台湾当局制订的教育改革方案也注重对青年学生灌输、训练“革命的精神”、“行动的能力”。“伦理”教育以培养学生“四维八德”（四维：礼、义、廉、耻；八德：忠、孝、仁、爱、信、义、和、平）为核心。蒋介石认为，固有的“民族德行”就是“四维八德”，“只有四维八德，才是我们反共抗俄、自救救国的唯一精神武器”。早在1932年蒋介石推行新生活运动时即以礼义廉耻为根本精神，并以之为全国各级学校

共同校训。至台后，此种以“四维八德”为核心的伦理教育又得以加强。此一阶段，“民族精神教育”在台湾得到强化。民族精神教育以伦理道德为中心，以公民生活为实践。1952年，作为台湾教育改革方案之一，台湾当局制定《台湾省各级学校加强民族精神教育实施纲要》，规定国民学校以“爱国、守法、信实、礼节、合作、勤俭、整洁”为中心；中等学校以“忠勇、孝顺、仁爱、信义、廉耻、礼节、勤俭、合作”等为训导的准则。实行教训合一，注重对学生生活的指导，团体训练与个别指导结合。为加强民族精神教育，台湾省教育厅先后规定各级学校师生研读“总统”训词，师范院校学生研读四书，此外如祖籍调查、三民主义测验竞赛等活动经常举办。

（二）道德教育落实时期（20世纪60—70年代）

此时期，我国台湾经济开始“起飞”，社会经济结构由农业社会向工商社会嬗变。政治体制逐渐变革，西方价值观念大量涌进，整个文化价值体系虽然仍以儒家文化价值观为主，也开始包容西方理念，处于复杂变化时期。与此相适应，道德教育在前期工作的基础上也相应进行了调整、深化。

1. 加强道德生活教育

1962年6月，台湾当局召开“第四次教育会议”，通过了《生活教育方案》，其中道德生活作为人类生活的一部分，被列为八项“生活教育”之一，规定“各级学校的道德生活教育，要教导学生如何做人，如何做一个堂堂正正的中国人，使其了解中华文化历史伦理道德，能在新时代的潮流中德业日新”^①。该方案于同年6月通令各级学校遵照实施。为加强生活教育，蒋介石于1968年手订《对小学〈生活与伦理〉、中学〈公民与道德〉课程之指示》，认为：“须将四维八德诸德贯注于衣食住行育乐等日常生活范围之中，在道德精神方面，皆当远取固有文化榜样，近取实际范例，征之以图史文献，作为教育国民之依据。”^②根据此项指示，当时义务教育的“公民”一科，小学改称为“生活与伦理”，中学改称为“公民与道德”。1970年的《复国建国教育

^① 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第225页。

^② 邓毓浩：《近五十年来台湾国民（初级）中学公民课程的发展》，台湾师范大学公民训育学系1999年“公民教育学术研讨会”论文。

纲领》第三条也指出，要“加强伦理教育与生活教育”。

2. 改革道德教育课程

台湾教育当局多次修订中小学课程标准及道德教育课程。1961年全面修订小学课程标准，重点加强道德教育，增加有关民族精神教育内容。1968年实施九年教育以后，强调道德伦理教育，加强中小学公民史地及专科以上学校三民主义之讲授。从小学到大学，形成一套系统实施伦理教育的课程体系。原有国民学校实施道德教育的科目“公民与道德科”，小学改称“生活与伦理”，中学改为“公民与道德”，另高中设“三民主义”、“公民与道德”，大学必修“国父思想”、“哲学概论”（即“人生哲学”）、“伦理”等。这些科目互相衔接，而“民族固有道德”与“伦理观念”则贯穿其中。按照蒋介石的说法，这些课程的教学目的是：“首先在教育学生成为人之所以为人，并生活与行动得像一个人，成为一个活活泼泼的好学生；次之，则在教育学生成为一个爱国家、爱同胞、合群服务、负责守纪，且足以表现中华民族道德文化、堂堂正正的中国人。前者必须注重生活教育与人格教育，后者则着重民族精神教育与民族道德教育。”^① 1972年台湾“教育部”重新修订、公布《国民中学课程标准》，其中“公民与道德”科，“以公民道德为经，公民知识为纬”，教学范围包括公民知识、公民道德、公民活动和生活规条，体现出民族精神教育的加强。1978年，公布《国民小学课程标准》。其中“生活与伦理”主要内容为四维八德及新生活运动纲领等。

3. 弘扬传统文化，加强民族精神教育

20世纪60年代起，我国台湾思想文化界开始出现一股反传统的现代主义思潮，同时随着岛内经济迅速发展，物欲横流，社会道德水准明显下降。西方文化价值观念涌入，“全盘西化”论大行其道，对传统价值观念形成巨大冲击，中西文化冲突日益加剧。在这种背景下，蒋介石在台湾再次发起中华文化复兴运动，祭起礼义廉耻大旗，应对西化论的挑战。1967年7月28日，在阳明山中山楼中华文化堂举行了中华文化复兴运动推行委员会（文复会）成

^① 黄中著：《我国近代教育的发展》，台北商务印书馆1980年版，第169页。

立大会，蒋介石任会长。^① 随着中华文化复兴运动的开展，1969年，“教育部”训育委员会重新研订《民族精神教育实施方案》，1971年正式公布实施。此后每年都订颁各年度加强“民族精神”教育计划，这种做法一直延续到80年代。该方案对“民族精神”教育的主要原则进行了更全面、具体的规定：（1）复兴中华文化，整理民族遗产，继承光荣历史，以培养庄敬自强的民族自信心和自尊心；（2）加强民族意识，融合民族情感，坚定民族意志，以发挥团结一致与坚忍不拔的民族力量；（3）发扬固有道德，使四维八德生活化、行动化、社会化，以巩固民族精神的基础，并培养民主气质，使社会暴戾凶残之恶习消弭于无形；（4）恢复民族固有的智能，以穷理致知、培育研究精神，迎头赶上欧美科学；（5）确立“主义、领袖、国家、责任、荣誉”五大信念，养成积极奋发、勇敢牺牲之战斗精神；（6）明耻教学，发愤图强，以光大砥砺雪耻复国的民族气节。^②

4. 进行教育政治化改革

1970年8月，台北召开“第五次全国教育会议”，通过了《复国建国教育纲领》（以下称《纲领》），作为今后台湾教育工作的基本政策依据，使台湾德育的政治化倾向更为深化。《纲领》以三民主义为中心思想而制定，指出：教育为立国大本，在动员戡乱时期，更为复国建国之要务，兹特根据“中华民国”教育宗旨，“中华民国宪法”有关教育文化之基本国策，并遵照总统复兴中华文化革新教育之指示，制定《纲领》，作为现阶段全国教育设施之准绳。^③ 《纲领》共22条，与道德教育紧密相关的为前五条：（1）当前教育应以伦理、民主、科学为指标，以奠定复国建国坚实之基础；（2）实施民族精神教育，阐扬民族文化、重振固有道德，特别注重本国语文及本国史地教育，以培养民族之自尊心与自信心；（3）加强伦理教育与生活教育，并实施导师责任制度，弘扬尊师重道精神，以养成优良之学风与社会风气；（4）实施文武合一、术德兼修之教育，加强童子军教育及军事训练，以养成学生忠勇爱

^① 李建兴著：《台湾海峡两岸教育研究》，台北五南图书出版公司1993年版，第210—211页。

^② 《中华民国第四次教育年鉴》（下），台北中正书局1976年版，第1415页。

^③ 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第225页。

国之精神；（5）适时修订各级学校课程标准，以适应时代精神与建国需求，并将三民主义思想，融会贯通于各级学校教材及教学活动中。①

（三）道德教育转型时期（20世纪70—90年代）

20世纪70年代中期开始，我国台湾社会进入转型期。经济上，台湾进入第二轮产业转型升级阶段，逐步实现工业化。政治上与共产主义阵营对抗的意识形态有所缓和，1987年，当局解除实行长达38年之久的“戒严令”，社会迈向民主化与自由化。社会文化领域方面，西化思潮对传统文化价值观形成较大冲击，一元化价值控制受到严重挑战。同时在各种复杂因素影响下，所谓的“台湾主体意识”开始冲击“中华意识”。

1. 公民教育凸显

此时期，台湾人民对于民主、自由的要求不断提高，国民党威权统治方式也一再遭到在野势力的批评和抗争。民众已接受社会和政治体制必须实行民主的必要性和可能性，公民教育的目标在养成具有民主素养的公民方面已成共识。1980年2月，“行政院”核定《加强推展青少年公民教育计划》着“教育部”实施。强调教育的功能不仅限于传授知识，要突出其在陶冶青少年高尚品德、健全人格上的作用，指出：“教育工作之基本方针，应积极加强学生爱国、爱民族、爱家乡之观念，经由人格的感化，气质的陶冶，使其经得起时代考验，成为有为有守之现代公民。”② 1983年台湾“教育部”修订“国民中学课程标准”，特别强调公民教育，在教育目标第五项增列有关“公民权利与义务”的条文，强调培养学生民主法治的精神。课程设计富有弹性，注重道德行为的实践，全部课程的构架分基本科目、活动科目和选修科目。活动科目是必修的，包括童子军教育、团体活动、辅导活动等，利于道德教育的知行合一。而同年对高中课程标准进行的修订，也要求加强公民教育，对公民内容的教学更为重视。1990年起“教育部”又着手陆续修订小学、中学、高中的课程标准。其中高中课程方面，1995年修订完毕，增列公民教育学科：将原本隶属于社会学科的“公民”科与班会、团体活动合并列为公民教育学

① 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版，第225—226页。

② 吴奇程、袁元著：《社会转型与道德教育》，广东人民出版社2000年版，第140页。

科，以加强公民教育理论与实践的结合，表示出对公民教育的重视。

整体上看，“解严”后我国台湾地区公民教育的内容有大幅改变，从过去较强调意识形态的教材内容转为更注重民主法治、人权保障、权利义务等概念，以及公共精神、公共道德的倡导；而威权灌输的教学方式也代之以更开明、多元的态度和方法，回归学生本位等。

2. “本土化”倾向初步显现

20世纪80年代以来，因为特殊的时势背景，台湾政治上日益本土化，反映到道德教育上即为“本土化”发展趋向明显，并成为一个引人关注的新问题。在90年代初新修订的课程中以使“学生具有乡土情、中国心、世界情”为重要原则。具体教学活动中，除增设“乡土教学活动”外，还要求各校视各地特性灵活安排方言学习及与乡土文化有关的教学活动。原居于学校德育中心地位的民族精神教育降到了培养目标的具体要求之地位，而主张“三民主义即中国文化”的“中华文化复兴运动”到80年代末即已呈现偃旗息鼓之势。

（四）道德教育多元开放时期（1990年至今）

随着我国台湾社会进入多元开放的发展时期，国民党数十年独裁统治的负面影响逐渐发酵，普通民众心态矫枉过正，民进党和“台独”分裂势力借机举着民主、自由的旗号，大打“本土牌”，强调“台湾优先”，诉求“去中国化”。以蓝绿阵营为主的不同政治力量长期对抗，族群矛盾难解、“统独”纷争不休。台湾德育在这一背景下形成了新的格局。

1. 国家民族认同危机与“本土化”意识加深

20世纪90年代以来，我国台湾政治版图发生巨大变化，“台独”势力得到一定发展，并极力扭曲本土价值。在各党派的激烈较量中，台湾德育出现了“国家”认同的分歧，族群认同模糊的现象。1997年，“国立编译馆”组织教科书编纂委员会，采“统编”方式，编写“认识台湾”教科书，并于该年开始使用。社会篇极力鼓吹“我们都是台湾人”，宣扬所谓“台湾意识”、“台湾精神”、“台湾魂”，只字不提“中国人”、“中华民族”，企图在教科书中将“台湾史”从“中国史”中脱离，显示“台湾的主体性”。2001年8月，台湾“高级中学课程发展委员会”组织高中历史科课程纲要项目小组制定了历史科课程纲要，正式确立了“台独”史观。根据2005年台湾“教育部”修正公布

的“普通高级中学必修课目‘历史’课程暂行纲要”编写的各版本的高中历史教材有多种版本，但这些教材将原“中国”、“本国”、“大陆”等用词，全改为“我国”；以往视为禁忌的“统独”议题进入教科书。历史教科书的指导编写纲要挂着“多元论述”的牌子，过分压缩中国史，有意将中国对台湾的拥有和有效统治割断乃至隐藏，企图以强调台湾主体意识来凸显“台独”意识，为建立新的“台湾国”提供所谓新台湾人的认识基础。

2. 九年一贯课程改革弱化德育

台湾“行政院”于1994年9月成立“教育改革审议委员会”，检讨有关教育弊病。台湾“教育部”依据“行政院”核定的“教育改革行动方案”进行课程与教学革新。1997年4月，台湾“教育部”成立“国民中小学课程发展项目小组”。1998年9月，台湾“教育部”公布“九年一贯课程总纲纲要”（或“国民教育阶段课程纲要”）。此后，“国民教育各学习领域纲要”也逐一研订完毕并予以公布。本次台湾课改在培养目标的确定、科目的设置、教材编写的规定等方面都发生了巨大的变化。新课程不再从传统的德、智、体、群、美五育角度界定教育目标，而是以学生为主体、以生活经验为重心。新课程打破了传统的分科课程体系，以“人与自己”、“人与社会”、“人与自然”三大范畴为线索，将原中小学各科目整合为七大学习领域：语文、健康与体育、社会、艺术与人文、数学、自然与生活科技、综合活动。同时，要求将社会关注的六大主题“人权教育、两性教育、信息教育、环保教育、宗教教育、法制教育”融入所有学习领域的学习中。引人注目的是德育在课程设计中不再占据中心地位，“品德教育”不再是重点，“道德教育”也未列入本次课程改革拟定的重大议题。传统的道德伦理规范在本次课程改革中几乎完全没有得到反映；道德教育在学校教育中遭到弱化乃至边缘化，以至于诸多学者批评此轮课改造成了“缺”德的教育。

3. 社会学习领域承担德育责任

《社会学习领域纲要》于2000年3月正式公布，1993年和1994年课程标准要求开设的“道德与健康”、“公民与道德”科被取消。该领域被认为“充满各种价值观和价值判断”，统整了道德教育、公民教育，因而承担道德教育的主要责任。与改革前的德育课程相比，社会学习领域具有九年一贯的课程

目标。以往中学、小学的课程标准由不同委员会分别修订，存在课程目标不连贯和教材内容不衔接的情形。而社会学习领域课程则专门委托一研修小组，研究及规划一至九年级的课程目标和学习内容，力求实现真正具有九年一贯实质内涵的课程。“社会学习领域纲要”被定义为具统整性的领域，即“统整自我、人与人、人与环境间互动关系所产生的知识领域”，强调统整的功能和合科的重要性。新课程设计之主要考量在“协助学生之学习”，而在“便利教师之教学”。因此，规划国民教育阶段三到九年级的学生一律修习社会学习领域课程，以取代以往中学所必修的“历史”、“地理”与“公民与道德”等学科。同时，由于“道德”与“历史”、“公民”等内容一起融入了“社会学习领域”，德育内容被分化和分散。在“社会学习领域”包含的12项内容中，与道德教育直接有关的只有“道德规范”、“人际互动”、“公民责任”三项；在“社会学习领域”一百多个分段能力指标中，有关道德教育的内容数量较少，而且分散在不同的主题轴，呈现出离散特征。此外，本次课程改革极为重视倡导道德教育的生活化，注重学生基本道德能力的形成，培养学生“可以带着走”的基本能力。由于道德教育不仅涉及道德能力的培养和道德知识的掌握，情感、意志和价值观的教育也不可或缺，新课程十分重视情意因素在社会学习领域中的作用，许多能力指标在设计上都含有情意目标的成分，并在多个层次上表现出来。其中，与道德教育具有直接关系的表现层面包括：自我实现方面——养成良好的习惯和品德、接纳自我、肯定生命的价值、发展自信与开放的态度、建立积极的人生观等；民主素养方面——守法、负责任、尊重他人、发展和谐与平等的关系、培养互相合作的精神、体验民主的信念和价值等；本土认同和世界观方面——对家乡的认同、对“国家”的情操、对世界各地人民的尊重等。

二、学校德育的目标

台湾当局一向重视确定德育目标。德育目标在台湾“教育基本法”等有关条文中都有所体现；在课程标准、课程纲要等当中有着具体明确的规定。

1999年公布的台湾“教育基本法”第二条规定：人民为教育权之主体。教育之目的以培养人民健全人格、民主素养、法治观念、人文涵养、强健体

魄及思考、判断与创造能力，并促进其对基本人权之尊重、生态环境之保护及对不同国家、族群、性别、宗教、文化之了解与关怀，使其成为具有国家意识与国际视野之现代化国民。以往台湾“教育部”规定的“教育宗旨”则为：根据三民主义，以充实人民生活，扶植社会生存，发展国民生计，延续民族生命为目的，务期民族独立，民权普遍，民生发展，以促进世界大同。^①

在《小学课程标准》、《中学课程标准》等当中也分别有具体规定。1993年《小学课程标准》规定：小学教育，以生活教育及品德教育为中心，培养德、智、体、群、美五育均衡发展之活泼儿童与健全国民为目的。^② 1994年《中学课程标准》规定：中学教育继续小学教育，以生活教育、品德教育及民主法治教育为中心，培养德、智、体、群、美五育均衡发展之乐观进取的青少年与健全国民为目的。^③

德育目标还在具体的学科课程目标中得到体现。1994年公布的中学“认识台湾”课程标准则规定四项目标：（1）加强对于台湾、澎湖、金门、马祖社会环境的认识；（2）扩展多元文化的视野，培养爱乡更爱国的情操；（3）培育心胸宽阔的人文素养，凝聚生命共同体的共识；（4）促进良好社会生活规范的实践能力。^④ 1994年公布的中学“公民与道德”课程标准，其目标分为总目标与分项目标。总目标为：实施以伦理、民主、科学为中心的公民教育，期能养成德、智、体、群、美五育并进的好国民。^⑤ 另列四项分目标：（1）培养学生的道德观念和良好行为，使其在日常生活中，有正确适应的态度与能力；（2）启导学生对法律和政治的基本认识，使其养成民主法治的观念，并对国民的权利与义务有正确的了解及实践的能力；（3）加强学生对社会和经济的基本认识，使其养成关怀社会的情操和正确的经济观念，具有参与社会及经济建设的能力；（4）增进学生对中华文化和国际文化的基本认识与欣赏兴趣，使其具有发扬我国优良文化的能力，及养成尊重不同文化

^① 欧阳教著：《德育原理》，台北文景出版社1986年版，第236页。

^② 台湾“教育部”：《小学课程标准》，1993年，第1页。

^③ 台湾“教育部”：《中学课程标准》，1994年，第1页。

^④ 参见台湾“教育部”：《“认识台湾”课程标准（社会篇）》，1994年。

^⑤ 台湾“教育部”：《公民与道德课程标准》，1994年。

的态度。^① 1995 年公布的高中“公民教育”学科课程目标为：培育学生公民素养，使其具有国家意识，成为健全的现代公民。其分项目标为：（1）增进现代公民应具备有关社会、文化、法律、政治与经济的知识和能力；（2）发展道德判断知能，陶冶健全品格；（3）建立正确的人生观、价值观和世界观。^② 台湾新一轮课程改革启动后，开始有了教育九年一贯的目标。1998 年，“教育部”公布“九年一贯课程总纲纲要”，强调：教育目的以培养人民健全人格、民主素养、法治观念、人文涵养、强健体魄及思考、判断与创造能力，使其成为具有国家意识与国际视野之现代国民。^③

如果我们整理对照台湾地区小学及中学社会科各分科及九年一贯社会领域之课程目标，更可清晰看出教育目标有极大差异，从强调民族精神到“本国”史地的了解与多元思考、解决问题能力培养，再推进到 2000 年九年一贯社会领域十大课程目标（详见表 9-2）。

表 9-2 1975 年、1993 年小学社会科教育目标与 2000 年社会领域课程目标对照表

1975 年小学 社会科教育目标	1993 年小学 社会科教育目标	2000 年九年一贯课程 社会领域课程目标
<p>1. 指导儿童从学校、家庭、小区等实际的社会生活中，体验群己关系，以养成适应社会、服务社会的基本态度与能力，实践中国固有的伦理道德，发扬固有的民族精神</p> <p>2. 指导儿童从历史的演进中，明了中华文化的渊源与现代生活的关系，以培养爱民族、爱国家的情操，发挥团结奋斗、合作进取的精神</p> <p>3. 指导儿童从乡土地理及我国的自然环境中，明了环境与民生的关系，以养成热爱乡土、改善环境的知能，激发建设地方、</p>	<p>1. 培养儿童适切的自我概念，建立和谐的群己关系，养成良好的生活习惯，以发展健全的人格</p> <p>2. 辅导儿童了解其生活环境及本国的历史、地理和文化，以培养其爱乡土、爱社会、爱国家的情操</p> <p>3. 辅导儿童了解世界大势，扩充其视野和襟襟，以培养平等、互助、合作的世界观</p> <p>4. 培养儿童批判思考、价值判断及解决问题</p>	<p>1. 了解本土与他区的环境与人文特征、差异性及面对的问题</p> <p>2. 了解人与社会、文化和生态环境之多元交互关系，以及环境保育和资源开发的重要性</p> <p>3. 充实社会科学之基本知识</p> <p>4. 培养对本土与国家的认同、关怀及世界观</p> <p>5. 培养民主素质、法治观念以及负责的</p>

^① 台湾“教育部”：《公民与道德课程标准》，1994 年。

^② 台湾“教育部”：《高级中等学校课程标准》，1996 年，第 1 页。

^③ 台湾“教育部”：《九年一贯课程总纲纲要》，1998 年，第 1—2 页。

续表

1975年小学 社会科教育目标	1993年小学 社会科教育目标	2000年九年一贯课程 社会领域课程目标
建设国家的意愿 4. 指导儿童从伦理、民主、科学的实践过程中，了解近代世界大势与现代文化的发展，激发庄敬自强、革新创新的精神	的能力，以奠定适应民主社会生活的基础，并发展积极的人生观	态度 6. 培养了解自我与自我实现之能力，发展积极、自信与开放的态度 7. 发展批判思考、价值判断及解决问题之能力 8. 培养社会参与、作理性决定以及实践的能力 9. 培养表达、沟通以及合作的能力 10. 培养探究之兴趣以及研究、创造和处理信息之能力

资料来源：台湾“教育部”历次所公布的课程标准与九年一贯暂行纲要。

三、学校德育的课程与内容

数十年来，我国台湾的道德教育受到高度的重视，在课程体系中占有重要的地位。德育设专门课程，德育内容相对独立，分科教学，自成体系。小学德育课程，自1949年以来名称有“公民”、“公民训练”、“公民与道德”、“生活与伦理”、“道德与健康”等；至于中学德育课程，自1949年起称以“公民”（或“公民训练”），至1968年，为加强道德教育，改为“公民与道德”，自1997年起，将“公民与道德”课延至国中二年级与三年级授课，以衔接中学一年级新增设的“认识台湾”（社会篇）课程。此外，高中设有“公民”，大学设有“德育原理”及相关课程等。唯至实施九年一贯后，道德教育不再是台湾中小学校中的一门有相对独立内容的课程，德育内容也发生了重大变化。限于篇幅，本节内容侧重介绍台湾地区在九年一贯课程改革前后的德育课程内容。

(一) 九年一贯课程改革前的德育内容

1. 小学“道德与健康”科

1993年，台湾“教育部”公布修订后的《小学道德与健康课程标准》，着重于行为实践的课程，将原“生活与伦理”、“健康教育”两科修定为“道德与健康”科，并于1996年学年度开始，由一年级起逐年全面实施。该科小学一至三年级采取道德与健康合科教学，教材纲要亦统整编排，其中，道德内容源自八个德目（仁爱、正义、礼节、信实、勤俭、孝敬、守法、爱国），与健康之十个类别统整为“人自己”、“人与人”、“人与事物（包括自然）”的架构呈现。四至六年级则采取道德与健康分科教学，道德仍以八个德目为主轴编排。

以编译馆所编写之九册教科书为例，前一至六册道德与健康合编本每册八单元，后三册道德分编本每册约四至六单元，每单元约十页，内容以课程标准中教材纲要所列八个德目为编写标的。九册课名列表如下（见表9-3）。

表9-3 小学道德与健康科各册课名

第一册 道德与健康 1. 快乐的一天（安全） 2. 发生了什么事（校规） 3. 我会好好做（习惯） 4. 漂亮一下（整洁） 5. 送自己一个蛋糕（身体） 6. 一张照片（家庭） 7. 面带微笑说“您好”（礼貌） 8. 向国旗敬礼（爱国）	第二册 道德与健康 1. 水还在流（节约） 2. 和大自然做朋友（大自然） 3. 喜欢自己（了解自己） 4. 对我健康有帮助的人 5. 大家一起来（运动） 6. 吃得营养，长得健康 7. 生病了怎么办 8. 保护自己
第三册 道德与健康 1. 做好自己的事（卫生） 2. 拒绝牙痛 3. 五个好朋友（五官功能） 4. 总统好 5. 上市场（食物） 6. 广告时间（药物） 7. 向父母请安 8. 你快乐吗？（情绪） 9. 你同意，我才做 10. 爱惜名誉	第四册 道德与健康 1. 咕咕钟的叮咛（守时） 2. 好好长大（健康） 3. 小蜜蜂和小蝴蝶（公正） 4. 再试一下（勇敢） 5. 祥仁的小伤口 6. 我怎么生病了？ 7. 向烟、酒、槟榔说“不”！ 8. 地球哭了（污染） 9. 大自然的声音

续表

第五册 道德与健康 1. 安排美好的生活 2. 现代林则徐（爱国） 3. 贝贝的生活之旅（有恒） 4. 吃出健康来 5. 认识我、保护我（身体器官） 6. 怎么做会更好？（家庭关系） 7. 小明的日记（礼貌） 8. 纸的心声（公德） 9. 宽仁的零用钱（节约）	第六册 道德与健康 1. 躲避球哪里去？（公物） 2. 剪刀、石头、布（规则） 3. 球场上的意外（身体） 4. 百佳的难题（与人相处） 5. 我们都是这样长大的（生命） 6. 短尾猴交朋友 7. 身体健康家人安心 8. 安全的生活 9. 乡土情深 10. 药品小档案
第七册 道德 1. 为什么要这样做？（规则） 2. 午休时间（纪律） 3. 我们的宝贝（国家） 4. 宽仁的绰号（礼貌） 5. 体谅的心 6. 我得了进步奖（荣誉）	第八册 道德 1. 天空的心情（守时负责） 2. 大自然的生命 3. 一份体贴的礼物（关怀父母） 4. 比输赢更重要的事（尽力与谦虚）
第九册 道德 1. 反省的滋味 2. 回到从前 3. 朋友情，关怀心 4. 到底是谁吵了谁 5. 心韵的一封信 6. 让不让，有关系！	

2. 中学“认识台湾”科及“公民与道德”科

(1) “认识台湾”(社会篇)

“认识台湾”(社会篇)的实施与台湾教育的本土化倾向有较大关联。1994年公布课程标准，其教材纲目包括讲习纲要与社会生活规条德目(见表9-4)。

表9-4 “认识台湾”科教材纲目及社会生活规条德目

讲习纲要	1. 人民与语言：人民、语言 2. 家庭和亲属：家庭组织、亲属关系 3. 节日庆典和风俗习惯：节日庆典、风俗习惯 4. 名胜古迹和地方文物：名胜古迹、地方文物
------	--

续表

讲习纲要	5. 教育概况：家庭教育、学校教育、社会教育 6. 经济概况：背景简述、目前概况 7. 政治概况：背景简述、目前概况 8. 休闲生活：休闲生活概况、值得改进之处 9. 宗教信仰：宗教类别、宗教活动 10. 重要的社会问题：家庭问题、犯罪问题、环保问题
社会生活规条德目	诚实、爱国、守法、仁爱、孝悌、礼节、勤俭、正义、公德、负责、合作、尊重

“认识台湾”（社会篇）自课程标准公布后，编译馆组织教科书编纂委员会，采“统编”方式，编写教科书，并于1997年秋开始使用。该课程教科书为全一册，各科课名如下（见表9-5）。

表9-5 “认识台湾”（社会篇）教科书各科课名

第一章 吾土吾民 第一节 我们的舞台 第二节 我们的身份 第三节 我们都是台湾人 第二章 我们并不孤独 第一节 看看我是谁 第二节 与我同行 第三章 生活的节奏 第一节 我们的一生 第二节 难忘的日子 第四章 宗教的世界 第一节 众神的殿堂 第二节 信仰的真谛 第五章 在学习中成长 第一节 家庭就是教室 第二节 终身都是学生	第六章 活力充沛的文化 a) 文化资产 b) 台湾精神 第七章 贫穷与富裕 第一节 经济发展 第二节 富裕之后 第八章 民主的滋味 第一节 我们可以当家做主 第二节 我们可以改造社会 第九章 让社会更慷慨 第一节 让家庭变成乐园 第二节 让监狱不再拥挤 第三节 让环境恢复清净 第四节 让学习变成嗜好 第十章 营造新台湾 第一节 我们的角色 第二节 我们的蓝图
--	--

(2) “公民与道德”科

“公民与道德”课程标准于1994年公布。该科将道德教育与公民教育融

为一体，分别从公民道德和公民知识两方面构筑道德教育内容。“公民与道德”科还在生活规条中规定了12个德目（忠勇、孝顺、仁爱、信义、和平、助人、礼节、服从、勤俭、整洁、学问、有恒）和60个实践条目。

该科课程标准中“教材纲要”包括教材纲目与生活规条两部分。教材纲目如下（见表9-6）。

表9-6 中学公民与道德课程标准讲习纲要①

学校与社会生活（中学二年级上）	法律与政治生活（中学二年级下）
一、校园伦理 二、校训、校规与学生自治 三、校园安全与校园美化 四、家庭伦理与社会道德 五、两性教育与群己关系 六、生活规范与国民礼仪 七、社会组织与社区活动 八、社会安全与社会福利 九、社会变迁与现代生活	一、民主与法治 二、我国建国原则与“中华民国宪法” 三、人民的权利与义务 四、少年的法律常识 五、少年的法律责任与感化教育 六、司法体系与诉讼程序 七、中央民意机构与政府 八、地方自治与政府 九、政党政治与选举 十、民主政治与民主素养
经济生活（中学三年级上）	文化生活（中学三年级下）
一、经济与生活 二、国民所得 三、投资与储蓄 四、产业与贸易 五、货币与银行 六、政府的收入与支出 七、职业道德与企业的社会责任 八、消费与消费者保护 九、公害防治与环境保护 十、正确的财富观	一、文化与生活 二、艺术情趣与美育 三、休闲生活与文化创造 四、宗教功能与宗教生活 五、大众传播与文化发展 六、国民外交与国际礼仪 七、中华文化与我国统一 八、文化交流与世界大同

① 台湾“教育部”：《公民与道德课程标准》，1994年。

“公民与道德”教材，由编译馆“统编”，1998年秋开始使用。该科教科书共四册，一至三册每册十课，第四册为八课，每课约十页，课文后均附有“思考与活动”。各册课文重点依课程标准所订，第一册为“学校与社会生活”，第二册为“法律与政治生活”，第三册为“经济生活”，第四册为“文化生活”。各册课名见表9-7。

表9-7 公民与道德科教科书各册课名

第一册 学校与社会生活	第二册 法律与政治生活
1. 公民与社会 2. 权利观念与责任感 3. 家庭生活 4. 学校生活 5. 学生自治 6. 两性关系与伦理 7. 冲突的处理 8. 社区参与 9. 社会团体生活 10. 社会变迁	1. 国家 2. 政府 3. 政党与利益团体 4. 选举与政治参与 5. 现代国民应有的民主素养 6. 法律是什么 7. 人民的基本权利 8. 法律上的义务与责任 9. 权利救济 10. 现代少年的基本法律常识
第三册 经济生活	第四册 文化生活
1. 经济与生活 2. 消费与储蓄 3. 生产与投资 4. 交易与贸易 5. 市场与货币 6. 就业与创业 7. 个人与家庭经济 8. 环境资源之保育 9. 政府的职能 10. 经济生活循环	1. 文化与生活 2. 美感与艺术 3. 工作、休闲与文化生活 4. 宗教功能与宗教生活 5. 国民外交与国民礼仪 6. 认识传播媒介 7. 文化的传承与弘扬 8. 信息时代的国际文化交流

(二) 九年一贯课程改革后的德育内容

在九年一贯课程改革中，“社会学习领域”被界定为是一个统整自我、人

与人、人与环境之间互动关系的学习领域，不仅涵盖和整合了原有的社会、历史、地理、公民、道德、乡土教学活动等科目的内容，而且内容范围比上述学科有了很大的扩充。“社会学习领域”在小学一、二年级不独立开设，与“自然与生活科技”、“艺术与人文”整合为“生活”；中学则将原来的历史、地理、公民与道德、认识台湾合并为社会学习领域，并提倡合科教学。

1. 主题轴与分段能力指标

《社会学习领域纲要》拟定了九大主题轴作为该领域组织课程内容的框架，依次是“人与空间”、“人与时间”、“演化与不变”、“意义与价值”、“自我、人际与群己”、“权利、规则与人权”、“生产、分配与消费”、“科学、技术与社会”、“全球关联”。九大主题轴非常抽象和概念化，故进一步发展出比较具体的能力指针，以作为教科书的编写、审查及发展基本能力测验的依据。

限于篇幅，仅介绍“意义与价值”主题轴内涵及其分段能力指针如下（见表 9-8、表 9-9）。

表 9-8 “意义与价值”主题轴①

<p>意义与价值</p> <p>(1) 意义是对各种价值的再反省，可在不同的时空中不断地被重塑。</p> <p>(2) 人类探究意义的对象，除了本身之外，也应包括自然及超自然。</p> <p>(3) 意义从个人的自我察觉、自我表达和自我反省中开始，而在群体的沟通、分享和理解中延续。</p> <p>(4) 宗教具有不同的信仰、仪式、组织、规范与派别，人民可依其价值观与批判思考对宗教进行选择。</p> <p>(5) 艺术是一种欣赏、沟通与表达的美感历程，它影响人的感觉、体会和反省的能力。</p> <p>(6) 道德判断是理性辩证及价值选择的历程。</p> <p>(7) 道德、艺术与宗教间的交互作用，影响人类的价值与行为。</p>

① 台湾“教育部”：《社会学习领域纲要》，2000 年，第 38—39 页。

表 9-9 “意义与价值”主题轴分段能力指针①

4. 意义与价值
a—b—c
4—1—1 借由接近自然，进而关怀自然与生命。
4—2—1 说出自己的意见与其他个体、群体或媒体意见的异同。
4—2—2 列举自己对自然与超自然界中感兴趣的现象。
4—3—1 说出自己对当前生活形态的意见与选择未来理想生活形态的理由。
4—3—2 列举人类社会中出现过的各种宗教活动、类别及信念。
4—3—3 描述人类社会中出现过的各种艺术形式，并举例说明人类如何借由各种艺术形式，进行美感的欣赏、沟通与表达。
4—3—4 反省自己所珍视的各种德行与道德信念。
4—4—1 想象自己的价值观与生活方式在不同的时间、空间下会有什么变化。
4—4—2 在面对争议性问题时，能从多元的观点与他人进行理性辩论，并为自己的选择与判断提出好理由。
4—4—3 了解道德、艺术与宗教如何影响人类的价值与行为。
4—4—4 探索促进社会永续发展的伦理。
4—4—5 探索生命与死亡的意义。

2. 一纲多本的教材内容

实行九年一贯课程纲要以来，台湾教科书全面开放由民间出版商编辑，并将审定事项委托“国立编译馆”办理，造成一纲多本之新现象，其中社会领域目前有南一、仁林、翰林、光复和康轩五种民间版教科书。从各版本社会领域教科书来看，其中南一、仁林、翰林、光复四家都是以三合一（历史、地理、公民与道德）但分科编撰的方式呈现；康轩版本较具统整特色，但也以分科方式来呈现部分教材内容。总体上看，这些教材在课程内容上并没有

① 台湾“教育部”：《社会学习领域纲要》，2000年，第45—46页。说明：a代表主题轴序号，b代表学习阶段序号，c代表流水号。第一学习阶段为小学二年级结束，第二学习阶段为小学四年级结束，第三学习阶段为小学六年级结束，第四学习阶段为中学三年级结束；分阶段的意义在于提示能力评鉴的适当阶段，但相应教材的出现可以提前，也可以在往后的阶段适当地回旋加深或复习，视整体九年课程计划而定。

很好地坚持合科与统整，基本上仍以分科方式呈现。试举两个版本的七上（中学一上）社会领域教材架构供参考（见表 9-10、表 9-11）。

表 9-10 南一版七上社会领域教材架构（2002 年版）

章节名称		教材内容之标题
主题一 生命与成长	单元一 自我的成长	1. 青春进行曲 2. 我是谁，谁是我——自我认知 3. 他人眼中的我 4. 爱，从接纳自己开始 5. 日新又新我常新——自省与自律 6. 表里如一，我是谁——和谐的我
	单元二 我们都是一家人	1. 家庭的意义 2. 婚姻路上我和你 3. 孩子，我要你比我幸福 4. 他不重，他是我兄弟 5. 让家庭变成快乐窝
	单元三 悠扬的生命乐章	1. 生命本质的探寻 2. 生命安息的认识 3. 漂亮人生的方向
主题二 个人与社会的对话	单元四 青青校树好读书	1. 崭新的学习天地 2. 民主的生活秩序 3. 温馨的校园环境 4. 有效的学习方法 5. E 时代的学习革命
	单元五 我们都是好朋友	1. 被需要的感觉真好 2. 另类家庭 3. “以和为贵”的真谛 4. 两性大和解
	单元六 五彩缤纷的社会	1. 社会在哪里 2. 社会的组成 3. 社会的分工 4. 多元的社会 5. 如何参与社会

续表

章节名称	教材内容之标题
主题三 认识我们的家园	单元七 我们的家园在哪里 1. 方位 2. 相对位置 3. 网格坐标 4. 绝对位置 5. 比例尺 6. 地图的种类及要素 7. 生活中的地图 8. 地图的应用
	单元八 高高低低的世界 1. 台湾岛的形成 2. 各类地形的分布 3. 表示地形的方法
	单元九 老天爷的脸色会说话 1. 气象报导 2. 气候分析 3. 台湾四季 4. 台湾气候的空间差异
	单元十 小水珠的旅行 1. 水循环 2. 水系、流域及分水岭 3. 集水区 4. 家园的水系 5. 家园的生物 6. 宝岛的环境资源
主题四 台湾追想曲	单元十一 古早的台湾人 1. 史前文化的演进 2. 敲敲打打——旧石器时代 3. 陶器出现 4. 炼铜冶铁——金属器时代 5. 原住民族群 6. 传统社会 7. 他们的历史写在名字里 8. 生命礼俗 9. 神灵与巫师 10. 生活与祭仪 11. 生计与文化

续表

章节名称		教材内容之标题
主题四 台湾追想曲	单元十二 逐鹿台湾	1. 冒险者的天地 2. 各方势力的竞逐 3. 西方宗教的传入 4. 台湾真是一头好乳牛? 5. 农业的初步发展 6. 汉人的反抗
	单元十三 唐山过台湾	1. 郑成功攻台与治台 2. 郑经的改革 3. 海外贸易 4. 施琅攻取台湾 5. 拓垦与建置 6. 水利设施 7. 商业活动 8. 社会组织 9. 民变与机斗 10. 文教的发展
	单元十四 大船入港	1. 通商口岸的设立 2. 国际贸易的成长 3. 开港的历史意义 4. 牡丹社事件与日军侵台 5. 清廷的积极治台 6. 台湾建省与现代化

表 9-11 仁林版七上社会领域教材架构（2002 年版）

章节名称		各节主题
第一章 我们都是一家人	第一节 可爱的安乐窝	1. 家庭的意义 2. 家庭的功能 3. 家庭冲突
	第二节 家门为你而开	1. 亲属关系 2. 亲权 3. 老人赡养

续表

章节名称		各节主题
第一章 我们都是一家人	第三节 爱的路上你和我	1. 两性平等 2. 两性相处 3. 生命共同体 4. 关心社会
第二章 学习马拉松	第一节 我把教室变大了	1. 学习态度及学习方法 2. 师生同侪的关系 3. 处处是教室，时时可学习
	第二节 我们一起决定吧	1. 学生自治 2. 学生自治的范围 3. 学生自治的实施步骤
第三章 请跟我来	第一节 咱们都是好邻居	1. 小区意义 2. 小区功能 3. 小区参与 4. 社会营造
	第二节 大家来作伴	1. 团体的产生与功能 2. 团体的类型及运作 3. 志工服务
	第三节 时间的走廊	1. 社会变迁 2. 变迁所带来的冲击 3. 迎向社会变迁
第四章 探索追寻溯从前	第一节 悠悠岁月	1. 我们的家 2. 万物之灵 3. 很久以前 4. 考古研究
	第二节 源远流长	1. 考古的发现 2. 传说的事迹 3. 禅让的故事
	第三节 承先启后	1. 文明的曙光 2. 上古建筑师 3. 历法的成就 4. 周公的智慧 5. 历史的意义

续表

章节名称		各节主题
第五章 纵横天下论英雄	第一节 书剑江山	1. 周幽王烽火戏诸侯 2. 历史舞台上的主角 3. 尊王攘夷的齐桓公 4. 退避三舍的晋文公 5. 陆续登场的霸主 6. 卧薪尝胆的勾践
	第二节 卧虎藏龙	1. 风云再起 2. 卧虎藏龙 3. 百家争鸣 4. 爱国诗人
第六章 风起云涌定江山	第一节 天下一统	1. 秦始皇的大一统 2. 万里长城万里长 3. 项羽火烧阿房宫
	第二节 辉煌盛世	1. 汉初政局 2. 武帝盛世 3. 王莽篡汉 4. 光武中兴 5. 党锢之祸
	第三节 文化科技	1. 科技的成就 2. 神奇的医学 3. 史学的发展 4. 伟大的工程
第七章 手中乾坤	第一节 乾坤里的奥秘	1. 地图会说话 2. 我在你左右 3. 我在这里
	第二节 生活中的好帮手	1. 左看右看 认清方向 2. 比例尺的应用 3. 四海一家不同时

续表

章节名称		各节主题
第八章 大自然的雕塑	第一节 生活的舞台	1. 多样化的地形 2. 平原是主要的生活空间 3. 海岸与岛屿
	第二节 探索神气的面貌	1. 犹有余威的火山群 2. 宛如刀割的太鲁阁峡谷 3. 变化多端的珊瑚礁石灰岩
第九章 让我们看云去	第一节 出门看天气	1. 天气和气候 2. 出门前，关心天气 3. 天气和生活 4. 气候变迁——全球暖化
	第二节 多样的气候	1. 看图话气候 2. 认识我国气候 3. 海峡两岸气候的探索
第十章 生活的泉源	第一节 小水滴的循环	1. 大地的筋脉 2. 水利资源的宝库

四、学校德育的途径与方法

长期以来，我国台湾的德育将所欲传递的道德价值观念，融入到相关课程的教材、教学活动及学校各种活动之中。一方面强调学科教学，另一方面强调德育的全面性，重视各种途径、方法。其范围涵盖显性课程及隐性课程两大范畴。

（一）学科教学

多年来，学科教学在我国台湾德育中占重要地位，各级学校均开设道德科，多次以“民族精神教育”、“道德教育”为重点，以生活教育、文武合一教育等为原则，修订课程标准，设置一系列道德课程及相关课程。（1）核心科目（道德科）：如生活与伦理、道德与健康，公民与道德，公民、三民主义等以及最新的社会学习领域中的相关道德课程。（2）相关科目：社会、国语（小学），国文、历史、地理、认识台湾、童军教育、家政（中学），国文、中

国文化基本教材、历史、地理、军训、家政（高中）等学科。学科教学自九年一贯课程之社会学习领域课程纲要公布及开始实施后，趋向整合。

（二）训育活动

中小学校的训育活动由训导处（高中为学生事务处）负责规划，目的是为了加强学生的道德教育。其内容主要包括：生活教育、民族精神教育（含爱国教育）、民主法治教育、安全教育、公民训练及童子军教育等。每一学期由训导处将活动计划排定于学校校历中，按期实施。训育活动依学校的特性选择重点来实施，活动名称多种多样，如秩序比赛、整洁比赛、教孝月活动、交通安全教育周、反毒教育活动、民主法治教育活动、合唱比赛、演讲比赛、短剧表演、时事演讲等。

（三）团体活动

团体活动强调学生自由参加活动，发展适应社会的个性和群性，是学校德育的重要途径之一，虽然没有教科书，但历次课程标准修订中均占有一席之地，受到重视。团体活动主要有四大类。（1）班级活动。以班级为单位，主要是举行“班会”。小学、中学至高中，每周均排定一小时的班会时间，在班级导师的指导之下举行班会。（2）社团活动。又称课外活动，依其性质分成学术、才艺、康乐及运动等类，中学及高中每周安排一小时的社团活动。小学则利用非周休之星期六上午实施联课活动。（3）学生自治活动。利用课余或配合班会、周会实施，学校辅导学生组织学生自治会或学生代联会，举办各项自治活动，如自治市长选举、模范生选举、电影欣赏、专题演讲等。（4）学校例行活动。除朝会、周会、始（毕）业活动依规定时间实施外，其他如户外教学活动、学习成果发表会、节日庆祝活动、校际活动、联谊活动、恳亲会等，每学期至少选择二至四项实施。^①

（四）青少年辅导工作

辅导活动旨在“了解学生各种能力、性向与兴趣，辅导学生充分发挥个

^① 参见吴奇程、袁元著：《社会转型与道德教育》，广东人民出版社2000年版，第201—205页；张秀雄：《实施价值教育的经验与挑战》，载《台湾师范大学公民训育学报》（第十辑），2001年6月。

人能力，促进社会进步，以达成因材施教、人尽其才，才尽其用的目的”^①。1998年8月，台湾“教育部”颁布《建立学生辅导新体制——教学、训导、辅导三合一整合实验方案》，并成立“建立学生辅导新体制规划委员会”，规划策订实验方案；直辖市府教育局及县市政府成立“建立学生辅导新体制督导小组”，负责督导所属学校进行实验工作；实验学校成立“建立学生辅导新体制执行小组”，负责拟定学校执行三合一计划，并将执行计划纳入学校校务计划、实验历程中，随时邀请督导委员进行专业咨询，以落实执行实验工作。^②从1998年下半年开始该实验方案推动以来，虽然也存在一些问题，但是整体上看，教、训、辅人员间互动与合作明显改善，社会资源的开发、结合与互动和运用更为紧密。

（五）多元教学策略

九年一贯课程改革实施以来，为协助学生确定价值观和发展价值体系推动情意目标的实现，强调要善用多元教学策略。多元教学策略是指在“以学生为中心”的原则下，采用各种可以灵活教学的方法，如“社会议题辩论”、“道德困境讨论”、“角色扮演”、“短剧表演”、“创作与欣赏”、“合作学习”、“主题探索”、“方案教学”、“户外教学活动”等。此外，由于情意的发展比认知的发展更为复杂，所需时间更长，新课程纲要要求教育工作者要具有长远的眼光，并取得家庭和社会等方面的配合。

五、德育的若干特点

我国台湾自古以来与大陆一体相连，源于共同的传统文化、民族心理和伦理思想。由于历史原因，两岸间曾经壁垒森严，音讯不通。两岸在伦理思想、价值取向、行为方式方面都表现出了种种差异。考察我国台湾近几十年德育的发展，可以看出其道德教育的若干特点。

^① 台湾“教育部”：《中学课程标准》，1994年，第787页。

^② 参见台湾“教育部”：《建立学生辅导新体制——教学、训导、辅导三合一整合实验方案》，1998年。

(一) 突出德育在教育中的重要作用

台湾“宪法”规定：“强调道德教育，以实利教育、军国教育辅之，更兼美感教育完成其道德”。长期以来，在台湾各级学校中，德育居于“五育”之首，是各级各类教育目标的核心所在。九年一贯课程改革以来，虽然台湾社会变化甚巨，学者批评教育“无德”。但诸多有志之士仍然重视道德教育，提出要在多元文化背景下，培养学生的道德能力，实现学校德育的世纪转型。

(二) 以儒家伦理道德为根基

注重传统儒家道德和民族文化的传递与弘扬，是台湾道德教育的一个显著特点。国民党政权败退台湾后，道德教育上反复强调儒家的伦理基本精神。表现在台湾学校道德教育中，各级学校的相关教材内容充满了孝顺、睦邻、知耻、和平、勤学、礼节、宽恕等内容。在中小学道德科、国语、社会科等科目中，均非常强调中国固有的伦理道德，以至于“任何学习单元都表现出‘文以载道’或是以伦理为归趋，形成泛道德化的倾向”^①。新课改后，台湾“教育部”在其2002年度的“施政方针”中又提出，在“营造多元文化之教育环境”的同时，仍然要“维护传统文化特色”。总之，我国台湾教育中儒家的伦理精神、浓重的东方道德影响、深厚的文化源流及历史积淀都得到了反映。

(三) 泛政治化

我国台湾德育具有强烈的政治依附特性，道德教育题材泛政治化。台湾当局为了稳定政权，视教育为政治工具。德育直接受到政治因素的强烈影响，具有强烈的政治性方向，直接提出激烈的政治教育目标。可以明显看到德育对政治制度和政权的维护作用以及政教结合的不可避免性。1949年后的几十年来，“反共抗俄”及“戡乱建国”乃是当局的政策，落实在教育上，则是学校开设三民主义、国父思想、军训等科目，在各科教学中都尽量灌输忠贞思想、反共复国等观念。强化对三民主义和“国父遗教”的信仰，要求教师“对于反共抗暴精神教育，须加强实施，宜多用比较……以激发儿童反共复

^① 杨国枢、叶启政主编：《台湾的社会问题》，台北巨流图书公司1994年版，第269～270页。

国，解救大陆同胞之志愿”^①。20世纪80年代末转型期以来，德育泛政治化现象一度有所改观。然而近年来因“统独”斗争，道德教育上的政治性又得到加强。“台独”势力大肆宣扬大陆对台湾的“打压”，积极推动台湾教育“去中国化”，进行新版的“反共”、“反中国”教育，德育的政治性重又得到凸显。

（四）自由民主的价值观以及人权价值教育日益成为主流

国民党政权溃退台湾后，因应大的历史背景，美国及西方社会的文明涌入台湾，造成了深刻的影响。尤其是20世纪80年代以来，随着台湾所谓政治民主化的改革，在新的时代背景下，推崇自由、民主精神的公民教育在台湾得到极大的突出。传统文化价值体系受到冲击，一元化价值控制受到挑战。道德科教科书的内容，逐渐增加西方自由主义核心价值的比重，如尊重隐私、欣赏差异、个人权利、社会正义、私有财产、基本人权、合理自由、民主法治、多元价值等受到社会大众的认同和接纳，为台湾社会奠定了民主文化的初步基础。德育方面对公民教育，对自由、民主的价值观愈加重视。整体上看，台湾地区公民道德教育的内容已有大幅改变，其要点包括：重视宪政民主、充实公民知识、回归学生本位等。而尊重人权价值的观念，一定程度上也已经成为台湾的普世价值。人权教育成为教育改革的诉求重点。九年一贯课程已将“人权教育”列为六大融入性议题，纳入学习领域与基本能力之中。人权教育已经成为正式教育的内容。伴随着台湾社会民主进程的不断深化，台湾道德教育发展历程中表现个人主义的本质，讲求个人本位、平等、权利导向、自利、人性尊严、多元价值等基本价值观的自由民主的理念日益成为主流，值得特别重视。^②

^① 欧用生：《国民小学生活与伦理教科书的检讨与改进》，见《各国教科书比较研究》，台湾书店1989年版，第22页。

^② 参见林玉体：《民主、自由与公民教育》，台湾师范大学公民训育学系1998年“公民教育学术研讨会”；张秀雄、王锦雀：《二十一世纪公民教育课程改革的方向——以中学“公民与道德”科为例》，台湾师范大学公民训育学系1997年“迈向二十一世纪公民教育研讨会”；张秀雄：《实施价值教育的经验与挑战》，载《台湾师范大学公民训育学报》（第十辑），2001年6月。

第四节 我国台湾地区德育发展的趋势与经验

一、德育的未来趋势

进入21世纪以来，全球政治、经济、社会、文化均经历了急遽变化，我国台湾的德育在全社会从威权走向民主的过程中，虽然也有不少窒碍之处，但也展现出旺盛的生命力，正在发生着重大的历史性的转型，其未来德育的趋势与走向，或有如下几点。

（一）学校德育模式及价值内涵将得到重塑

当代我国台湾地区的政治环境非常独特，经历了威权、开放、多元等不同阶段的更替，德育模式、内涵等亦随政治环境的变动而有不同型态的转变。目前，台湾地区的政治环境已由开放转至多元主义时代，正在走出极端政治的时代，社会需要民主、理性的公民，对原有的传统伦理教育作适当的调整、塑造未来理想的公民的呼声强烈。教育改革者也积极呼吁，公民教育应该与爱国主义、思想教育、反共教育严格区分，必须借助先进国家之民主政治发展经验，重新设计小学、中学，以至于大学公民课程。而细察九年一贯课程中的社会学习领域纲要，可以发现在优良的文化传统和伦理价值观念的传承方面有所疏漏，隐含价值中立与伦理自由的趋向。审视社会学习领域十项目标的主要理念（人文素养、人与环境之多元关系、社会科学知识、多元认同、民主法治素养、自我了解与自我实现能力、多层次思考能力、社会参与能力、人际互动能力、学术探究能力）可知，这些理念多属价值中立的概念或能力，似乎表明社会学习领域的课程目标无意碰触容易引发争议的价值问题，淡化课程的价值性，意图导引社会学习领域朝向价值中立的方向发展。^①

（二）德育综合化方向确立，课程统整将继续大力推进

面对多元开放的风潮，我国台湾德育的发展也面临必须调适的困境与解

^① 王淑芬：《社会学习领域课程特色之探讨》，2007年8月21日，<http://ezgo.tpc.edu.tw/social/fmes/chapter/901212.htm>。

构的冲击。近些年来，台湾地区积极推进德育课程从标准向“纲要”转变，依据九年一贯课程改革理念，尤其突出德育的综合化，即德育目标、课程内容等朝着综合、统整的方向发展。这一方面是对人类社会迈入后现代多元的信息社会、注重既竞争又合作的竞合时代以及转向非线性的思维模式的反映；同时也是对传统课程由上而下决定、课程标准主导、零碎片段、分科过细、学科本位与强调技术能力课程取向的反动。当前，台湾地区的德育综合化在理论上已经确立主流地位，在实务应用上，其课程统整则尚在大力推进之中，从德育的课程概念结构化、课程规划整合化、课程内容社会化、课程评鉴多元化等出发，未来德育课程统整的主要类型不外乎下列三项：（1）学科领域内部统整，如同一学科领域内不同学习内涵的统整、新旧知识的统整、前后知识内容的统整等；（2）学科领域之间的统整，如多科统整、跨科统整、科技统整等；（3）主题教学核心统整，如依据节令时事、生活经验、社会焦点议题、重大事件等来发展主题，然后纳入相关领域学科的知识内涵。

（三）突出以学生为本位，注重基本能力的学习

因应时代的转型，我国台湾得以真正地把人的发展放在德育的中心地位。近年来台湾的教育改革相当重视学生的学习权，并视其为基本人权之一。而教育界普遍承认德育应避免为特定意识形态服务，也不得强迫学习者接受或拒绝特定的政治或宗教主张，使学习者处于被支配的从属地位。所以教材编写，也要求必须以学生的本位来考虑，与生活经验相结合，使其具有生活与实践的能力，德育不再局限于传统知识传授的主题上，而是开始扩展至培养学生具有批判反省能力的层次上。由此出发，德育更为注重基本能力的培养。新一轮改革尤其强调学生基本能力的学习、注重生活实用性，以培养学生具备“带着走的基本能力，抛掉背不动的书包与学习繁杂的知识教材”。

（四）教师“自主性”将不断强化

20世纪90年代前，课程标准强调一致性和规范性，对课程目标、学习科目、课时分配、教材大纲等都均有详细规定，教师在课程设置和实施方面几无自主空间。当前，台湾地区德育在教育改革和课程改革的大背景下发生了巨大变化，结果是德育的概念消失或弱化，德育内容被整合到“社会学习领域”。与此同时，“社会学习领域”作为一个内涵更为丰富、外延更为广泛的

学习领域不仅包容了道德教育，而且还包含了地理环境、历史文化等另外十几项内容。社会学习领域的纲要只规定了课程目标、基本能力、学习领域和基本授课节数，其余诸如课时安排、教材选择等都由学校和教师自行决定，兼之台湾教育当局全面彻底地退出教材编写市场，只负责教材的审定，故德育教材与其他教材一样开始民间化，因此教师获得了更多的专业自主权。随着以往过于注重预定和统一性的道德教育模式的改变，道德教育的情境性、针对性受到了重视，教师在实现教材编写的开放性、德育具体内容编排、教学主题的确定、教法的选择等方面都获得更多的空间，未来教师在德育上的“自主性”必将不断强化。

（五）德育本土化可能继续有所发展

我国台湾社会各阶层和群体在独特的地理条件、历史演变和社会结构下，造就了共同的心理状态、思想倾向和文化传统。从思想倾向角度看，当前台湾社会意识主要有本土意识、悲情意识、族群意识、维持现状意识等。^① 20世纪80年代初来，党（指国民党）外人士以“本土化”为口号，开展党外运动。“本土化”以台湾意识为基础，对群众有号召力，很快就从政治层面扩展到文化各方面。此后，台湾意识中异化出的“台独”意识不断冲击大中国意识，形成了“脱我国化”、“文化台独”等分裂主义思潮。^② 近年来，台湾地区总体上固然是朝着民主、多元、开放等方向发展，但“台独”这一政治极端化的怪胎仍未退出历史舞台。受此影响，近年来，台湾当局利用执政资源，积极推动台湾德育朝“本土化”乃至“台独”的方向发展。“本土化教育”政策即是李登辉执政时期推行，并由陈水扁继承的带有明显“去中国化”色彩的教育政策。李登辉称“过去国民党太强调大陆的历史文化，要让新生一代了解台湾”^③。陈水扁当权之后，更是积极推行“本土化”、“去中国化”和“文化台独”活动，涉及各文教领域，企图使“台独”意识在台湾扎根。

^① 蔡子民：《当前台湾社会意识的特征》，载《人民政协报》1998年10月17日。

^② 参见刘国深：《试论百年来“台湾认同”的异化问题》，载《台湾研究集刊》1996年第2期；才家瑞：《对台湾意识与中国意识的几点思考》，载《台湾研究》1999年第2期。

^③ 蔡子民：《台湾“本土化”思潮与“文化台独”》，载《台声》2001年第4期。

例如，台湾“教育部”于1997年2月编出初中《认识台湾》教科书，虽然因其贯彻“台独”史观、宣扬“去中国化”、鼓吹“台湾民族观”等引起台湾社会广泛的质疑，但在当局的推动下，仍然得以实施该科目的教学。此外，90年代末以来，台湾当局大力施行所谓“母语”（闽南语）教育；鼓动各院校删减甚至取消与“中国”有关的课程，各高校增设与“台湾”有关的系所，如设立“台湾文学系”或“台湾文学研究所”，把中国文学系并入“外国文学系”、“东方文学组”等。这些教育方面的举措，其要害即在于鼓吹“台湾主体意识”，向青少年、民众灌输以“脱中国化”的历史观、文化观、民族观和国家观，宣扬台湾人观念，淡化中华民族意识。

一般而言，学校教育对于台湾青少年形成“民族认同”、“国家认同”，具有根本性的影响。蒋介石、蒋经国执政年代台湾学校仍坚定地认同台湾人都是中国人，积极培养青少年中华民族意识。而当前岛内分裂势力正在越来越多地利用学校教育推行“去中国化”。“本土化教育”的推动将强化台湾学子的所谓“台湾意识”，误导他们同中国文化疏远乃至分离开来，逐步使岛内分裂势力的社会基础不断扩大。而国家、民族、文化等的认同一旦形成，将很难被改变，即使经过了长期的殖民统治，台湾地区仍然保留了我国传统文化的巨大影响力，原因正在于此。今天，如果任由“台独”势力打着“本土化”的幌子肆意影响、改变台湾民众的文化认同、国家认同，那么，不仅会直接破坏祖国的和平统一进程，而且将来在两岸实现政治统一后，其流毒仍然会长时间存在，因此对台湾德育的“本土化”趋势必须予以高度重视。

二、德育的基本经验

长期以来，我国台湾各级学校均突出德育在教育中的重要作用，德育一贯被列为“五育”之首。有其可资借鉴之处。

（一）德育紧跟时代不断改革

几十年来，我国台湾学校道德教育紧跟社会的发展，不断进行改革。到20世纪90年代末，台湾“学校课程标准委员会”已经对德育课的课程标准进行了四次修订（1968年、1972年、1983年、1994—1995年）。而最近的发展，乃是“教育部”公布《国民教育阶段课程纲要》，其中与公民道德教育有

关的《社会学习领域纲要》于2000年3月正式公布。它固然仍有许多问题存在，但无论在精神和内容上，均力求破除传统教学之弊病。如推出九年一贯的课程目标，强调合科、统整的功能及基本能力的培养，别具新意。针对岛内长期以来的教学弊端力图有所矫正，同时，扩大课程学习的内容和重视课程的弹性等，均符合课程发展的新趋势。

（二）重视整体育德

我国台湾德育强调系统的连续性，重视整体育德，注意纵向与横向的联系，保持道德教育的完整。在学校系统，强调三管齐下、三段结合。所谓三管齐下，即学校行政、教学及活动三方面以综合方式进行。三段结合是指小学、中学、大学间的分工与衔接。台湾不仅重视学校德育的作用，也重视家庭的德育功能和社会的影响，推行学校、家庭、社会“三位一体”的德育模式。台湾家庭教育是其德育一大特色，“教育部”为强化家庭教育功能，积极督导各级学校、社教机构及民间团体执行“加强推行家庭教育、强化亲职教育功能计划书”，责成各县市设立“家庭教育服务中心”，全面推展家庭教育。^①而为了加强学校师生及家长之间的沟通，又研制“导师须知”及“家长须知”手册，使学校教育与家庭教育合流并进，相辅相成。在社会方面，台湾的社教机构积极开展各种文化活动如演讲、展览等，大都将“道德教育”列为主题之一，发挥了广泛的宣导之效。台湾“教育部”曾制定《社会教育工作纲要》以促进各社教机构健全发展。此外，加强童子军教育，倡导国民正当休闲娱乐活动，也被列入社会教育范畴中。

（三）重视行为规范的训练与养成

我国台湾德育讲求不断实践，反复演练，以形成习惯，并在实际生活中有所表现。在实施道德教育过程中，台湾中小学校一方面把道德教育的主要内容化为细致的规范，使学生的行为训练有章可循，有规可依；另一方面在德育教材中创设大量的、形式多样的实践活动。如在小学的道德科教材中已有调查、访问、观察、讨论、角色扮演等实践环节；中学每册教材中都编写

^① 李建兴著：《台湾海峡两岸教育研究》，台北五南图书出版有限公司1993年版，第180页。

了“生活规范实践活动”，主要形式有会议示范、讲演、旅行、参观、短剧表演、模拟好人好事等；高级中学《公民》的实践活动，表现在每周均安排四次“公民活动”，主要形式有参观、讨论、模拟表演、设计方案、选举活动、论文比赛等。①

（四）中外文化交融，吸收其他文明的合理因素

我国台湾在依据自身文化背景，大力弘扬民族文化、重视儒家伦理教育的同时，也积极借鉴外国文化的合理因素。国民党政权溃退到台湾不久，朝鲜战争爆发，美国政府从各方面支持台湾当局，美援源源入台。台湾经济依附于美援，政治、军事求庇于美国的武力，造成台岛居民心理上“唯美是亲”。美国及西方的文明肆无忌惮地直闯而入，形成台湾道德教育领域中传统儒家伦理道德与西方伦理思想的交错杂陈。在 20 世纪 60 年代台湾的反对全盘西化思潮中，也并没有全盘否认西方文明的合理之处。而从 70 年代中期开始，台湾社会进入转型期。岛内民主意识增强，政治走向多元化。传统文化价值体系受到极大冲击，一元化价值控制受到严重挑战。德育教科书的内容，也逐渐增加西方自由主义核心价值的比重，以至于有台湾学者认为，“这些自由民主的价值观，极有可能成为台湾社会明日的主流价值，值得特别重视”②。

（五）不断加强教学媒体和教学方法的改进

为了增强道德教育的效果，台湾各级学校不断加强了教学媒体和教学方法的改进。充分利用各种教学媒体如挂图、幻灯、影片、电视、录像带、多媒体软件等；注意引进和借鉴一些行之有效的德育方法如价值澄清法、角色扮演法、两难困境讨论法等。这些新的方法与传统的注重灌输的道德教学法是迥然不同的。引入的价值澄清等方法，突出教师的引导作用和学生的主动性，有助于学生道德认知能力和道德抉择能力的提高。

① 参见吴奇程、袁元著：《社会转型与道德教育》，广东人民出版社 2000 年版，第 201—205 页；张秀雄：《实施价值教育的经验与挑战》，载《台湾师范大学公民训育学报》（第十辑），2001 年 6 月。

② 张秀雄：《实施价值教育的经验与挑战》，载《台湾师范大学公民训育学报》（第十辑），2001 年 6 月。

参考文献

一、中文文献：

1. 叶学志著：《教育哲学》，台北三民书局 1958 年版。
2. 孟宪承等主编：《中国古代教育史资料》，人民教育出版社 1961 年版。
3. 厦门大学南洋研究所编：《新加坡简史》，商务印书馆 1978 年版。
4. 张焕庭主编：《西方资产阶级教育论著选》，人民教育出版社 1979 年版。
5. 何清钦著：《光复初期之台湾教育》，高雄复文出版社 1980 年版。
6. 赵祥麟、王承绪编译：《杜威教育论著选》，华东师范大学出版社 1981 年版。
7. 连横著：《台湾通史》，商务印书馆 1983 年版。
8. 詹栋梁著：《社会教育学》台北五南图书出版有限公司 1984 年版。
9. 欧阳教著：《德育原理》，台北文景出版社 1986 年版。
10. 周辅成主编：《西方著名伦理学家评传》，上海人民出版社 1989 年版。
11. 万俊人著：《现代西方伦理学史（上卷）》，北京大学出版社 1990 年版。
12. 杜美著：《德国文化史》，北京大学出版社 1990 年版。
13. 李其龙、孙祖复选编：《联邦德国教育改革》，人民教育出版社 1991 年版
14. 钱乘旦、陈晓律著：《在传统与变革之间——英国文化模式溯源》，浙江人民出版社 1991 年版。
15. 杭州大学中德翻译情报中心选译：《联邦德国及巴伐利亚州高等教育法规选编》，杭州大学出版社 1991 年版。
16. 王承绪、徐辉著：《战后英国教育研究》，江西教育出版社 1992 年版。
17. 洪祖显著：《日本的公民道德教育》，台北五南图书出版有限公司 1992 年版。
18. 张志义主编：《八国两地区德育比较》，福建教育出版社 1992 年版。

19. 李建兴著：《台湾海峡两岸教育研究》，台北五南图书出版有限公司1993年版。
20. 冯增俊著：《当代西方学校道德教育》，广东教育出版社1993年版。
21. 徐辉、郑继伟著：《英国教育史》，吉林人民出版社1993年版。
22. 张永和著：《李光耀传》，花城出版社1993年版。
23. 叶萧科：《日落台北城——日治时代台北都市发展与台人日常生活》，台北自立晚报文化出版部1993年版。
24. 杨国枢、叶启政主编：《台湾的社会问题》，台北巨流图书公司1994年版。
25. 庄明水、谢作栩等著：《台湾教育简史》，福建教育出版社1994年版。
26. 魏贤超主编：《现代德育理论与实践》，杭州大学出版社1994年版。
27. 戚万学著：《冲突与整合：20世纪西方道德教育理论》，山东教育出版社1995年版。
28. 张泰金著：《英国的高等教育历史·现状》，上海外语教育出版社1995年版。
29. 郑维川著：《新加坡治国之道》，中国社会科学出版社1996年版。
30. 李大光等编著：《今日新加坡教育》，广东教育出版社1996年版。
31. 李一平、周宁著：《新加坡研究》，国际文化出版公司1996年版。
32. 郑维川著：《新加坡治国之道》，中国社会科学出版社1996年版。
33. 徐南号主编：《台湾教育史》，台湾师大书苑有限公司1996年版。
34. 张志刚、斯图尔德主编：《东西方宗教伦理及其他》，中央编译出版社1997年版。
35. 曹云华著：《亚洲的瑞士——新加坡启示录》，中国对外经济贸易出版社1997年版。
36. 吴浩、李鹏程著：《自由与传统——20世纪英国文化》，东方出版社1999年版。
37. 李光耀著：《风雨独立路——李光耀回忆录》，外文出版社1998年版。
38. 钟启泉、黄志成编著：《西方德育原理》，陕西人民教育出版社1998年版。

39. 朱永康主编：《中外学校道德教育比较研究》，福建教育出版社 1998 年版。
40. 张立文、李甦生主编：《中外儒学比较研究》，东方出版社 1998 年版。
41. 王承绪主编：《比较教育学史》，人民教育出版社 1999 年版。
42. 檀传宝著：《信仰教育与道德教育》，教育科学出版社 1999 年版。
43. 宋春宏著：《比较德育新论》，西南师范大学出版社 1999 年版。
44. 丁佳著：《新加坡人怎样教育孩子》，昆仑出版社 1999 年版。
45. 饶从满主编：《当代日本小学教育》，山西教育出版社 1999 年版。
46. 冯增俊、卢晓中主编：《战后东盟教育研究》，江西教育出版社 1996 年版。
47. 冯增俊等著：《亚洲四小龙学校德育研究》，福建教育出版社 1998 年版。
48. 鲁洁、王逢贤著：《德育新论》，江苏教育出版社 2000 年版。
49. 黄向阳著：《德育原理》，华东师范大学出版社 2000 年版。
50. 于钦波、刘民编著：《外国德育思想史》，四川教育出版社 2000 年版。
51. 李守福著：《社会教育》，吉林教育出版社 2000 年版。
52. 梁忠义著：《日本教育》，吉林教育出版社 2000 年版。
53. 王玄武著：《比较德育学》，武汉大学出版社 2000 年版。
54. 李其龙著：《德国教育》，吉林教育出版社 2000 年版。
55. 吴奇程、袁元著：《社会转型与道德教育》，广东人民出版社 2000 年版。
56. [美] 杜维明著：《东亚价值与多元现代性》，中国社会科学出版社 2001 年版。
57. 吴云霞著：《新加坡小学教育考察》，南京师范大学出版社 2001 年版。
58. 吴庶深、黄丽花著：《生命教育概论》，台北学富出版社 2001 年版。
59. 李太平著：《全球问题与德育》，武汉华中科技大学出版社 2002 年版。
60. 秦英君主编：《东西方道德的转型与比较》，首都师范大学出版社 2002 年版。
61. 浙江大学德国文化研究所编：《德中教养——教育与社会化比较》，浙江大学出版社 2002 年版。
62. 鲁洁主编：《当代德育基本理论探讨》，江苏教育出版社 2003 年版。

63. 高德胜著：《知性德育及其超越：现代德育困境研究》，教育科学出版社 2003 年版。
64. 冯增俊、祝怀新著：《英国基础教育》，广东教育出版社 2003 年版。
65. 秦树理主编：《国外公民教育概览》，河南医科大学出版社 2005 年版。
66. 王学风著：《多元文化社会的学校德育研究：以新加坡为个案》，广东人民出版社 2005 年版。
67. 檀传宝著：《德育原理》，北京师范大学出版社 2007 年版。
68. 王小飞著：《道德教育文本研究》，浙江教育出版社 2009 年版。
69. 陈平著：《美国道德教育发展研究》，南京大学出版社 2011 年版。
70. [英] 罗素著，马元德译：《西方哲学史》（下册），商务印书馆 1976 年版。
71. [英] 博伊德、金著，任宝祥、吴元训主译：《西方教育史》，人民教育出版社 1985 年版。
72. [英] 奥尔德里奇著，诸惠芳等译：《简明英国教育史》，人民教育出版社 1987 年版。
73. [英] W. N. 梅德利科特著，张毓文、刘礼生译：《英国现代史》，商务印书馆 1990 年版。
74. [德] 康德著，何兆武译：《历史理性批判文集》，商务印书馆 1990 年版。
75. [英] 阿萨·勃里格斯著，陈叔平、刘城等译：《英国社会史》，中国人民大学出版社 1991 年版。
76. [英] 阿瑟·马威克著，马传禧、韩高安等译：《一九四五年以来的英国社会》，商务印书馆 1992 年版。
77. [德] 赫尔穆特·佩茨，恩斯特·普罗科普，杭州大学中德翻译情报中心译：《联邦德国及巴伐利亚教育手册》，杭州大学出版社 1992 年版。
78. [美] A. 麦金太尔著，龚群、戴扬毅译：《德性之后》，中国社会科学出版社 1995 年版。
79. [美] 梯利著，伍德增补，葛力译：《西方哲学史》，商务印书馆 1995 年版。

80. [美] 戈登·A. 克雷格著, 杨立义、钱松英译: 《德国人》, 上海译文出版社 1998 年版。
81. [英] 理查德·麦尔文·黑尔著, 万俊人译: 《道德语言》, 商务印书馆 1999 年版。
82. [美] 柯尔伯格著, 魏贤超等译: 《道德教育的哲学》, 浙江教育出版社 2000 年版。
83. [德] 马克斯·韦伯著, 彭强、黄晓京译: 《新教伦理与资本主义精神》, 陕西师范大学出版社 2002 年版。
84. [古希腊] 亚里士多德著, 廖申白译注: 《尼各马可伦理学》, 商务印书馆 2003 年版。
85. [美] 约翰·杜威著, 王承绪等译: 《道德教育原理》, 浙江教育出版社 2003 年版。
86. [美] 路易斯·拉思斯著, 谭松贤译: 《价值与教学》, 浙江教育出版社 2003 年版。
87. [德] 里夏德·范迪尔门著, 王亚平译: 《欧洲近代生活: 宗教、巫术和启蒙运动》, 东方出版社 2005 年版。
88. [美] 约翰·杜威著, 赵祥麟等译: 《学校与社会·明日之学校》, 人民教育出版社 2005 年版。
89. [美] 罗纳德·E. 科兹施著, 薛晓华译: 《学习自由的国度: 另类理念学校在美国的实践》, 华东师范大学出版社 2005 年版。
90. 孔棣华: 《新加坡的道德教育》, 载《课程·教材·教法》1985 年第 4 期。
91. 谢绎先: 《新加坡中小学的道德教育》, 载《课程·教材·教法》1993 年第 10 期。
92. 乔梁: 《新加坡小学〈公民与道德教育〉课程纲要简介》, 载《课程·教材·教法》1995 年第 5 期。
93. 魏贤超: 《欧洲应用伦理学课程述评》, 载《比较教育研究》1995 年第 5 期。
94. 饶从满、宋海春: 《战后日本学校道德教育方法的嬗变》, 载《外国教育研究》1996 年第 1 期。

95. 刘国深：《试论百年来“台湾认同”的异化问题》，载《台湾研究集刊》1996年第2期。
96. 蔡子民：《当前台湾社会意识的特征》，载《人民政协报》1998年10月17日。
97. 才家瑞：《对台湾意识与中国意识的几点思考》，载《台湾研究》1999年第2期。
98. 檀传宝：《简论学校德育的历史进程》，载《清华大学教育研究》2000年第2期。
99. 李家丽：《德国中小学教改的新动向》，载《德国研究》2000年第3期。
100. 冯玮：《日本在台湾推行殖民统治的本质特征》，载《抗日战争研究》2000年第3期。
101. 蔡子民：《台湾“本土化”思潮与“文化台独”》，载《台声》2001年第4期。
102. 张桂春：《面向审美与文化的德国小学艺术/编织课课业重点》，载《课程·教材·教法》2001年第2期。
103. 张秀雄：《实施价值教育的经验与挑战》，载《台湾师范大学公民教育学报》(第十辑)，2001年6月。
104. 李其龙、徐斌艳：《德国中小学课程改革动向与启示》，载《全球教育展望》2001年第4期。
105. 吴卫东：《德国自由学习面面观》，载《课程·教材·教法》2001年第5期。
106. 饶从满：《主体性与综合性的交融：综合单元性道德学习论解析》，载《外国教育研究》2002年第8期。
107. 余双好：《当代西方道德教育流派德育课程理论的特征与局限》，载《清华大学教育研究》2002年第3期。
108. 阮一帆、傅安州：《德国文理中学高中历史课教学要求及其特点分析》，载《比较教育研究》2002年第1期。
109. 白叶羽：《新加坡小学道德教育给我们的启示》，载《神州学人》2002年第2期。

100. 王学风：《新加坡中小学的公民道德教育及启示》，载《外国教育研究》2002年第8期。
111. 檀传宝：《第三次浪潮：美国品德教育运动述评》，载《北京大学教育评论》2003年第4期。
112. 王小飞：《当代德国道德教育理论和实践的选择与定位》，载《比较教育研究》2004年第2期。
113. 曹能秀：《当代日本道德教育理论研究的特色》，载《北京理工大学学报（社会科学版）》2005年第1期。
114. 「英】奥骓奥斯勒、侯斯塔克，王小飞译：《公民教育的进展研究：发达国家的探索》，载《中国德育》2007年第4期。

二、西文文献

1. Robert Ulrich (ed.), *Three Thousand Years of Educational Wisdom*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1954.
2. Durkheim, Émile, *Moral Education*, New York: Free Press, 1961.
3. John Hardin Best (ed.) , *Benjamin Franklin on Education*, Teachers College, Columbia University, 1962.
4. P. Bourdieu, J. P. Passeron, *La reproduction*, Minuit, 1970.
5. C. Baudlot, R. Establet, *L'école capitaliste en France*, Maspero, 1971.
6. W. Mönch, *Deutsche Kultur*, Verlag Max Huber München, 1971.
7. Peter Mcphail, J. R. Ungoed-Thomas, Hilary Chapman, *Moral Education in the Secondary School*, School Council Publications, 1972.
8. P. H. Hirst, *Moral Education in a Secular Society*, University of London Press Ltd. , 1974.
9. P. W. Musgrave, *The Moral Curriculum : A Sociological Analysis*, Methuen& Co Ltd. , 1978.
10. Meriel Downey & A. V. Kelly, *Moral Education-Theory and Practice*, Harper and Row Publishers, 1978.
11. L. E. Raths, M. Harmin, S. B. Simon, *Values and Teaching : Work-*

ing with Values in the Classroom (2nd), Columbus, Ohio: Charles E. Merrill Publishing Company, 1978.

12. Richard H. Hersh, John P. Miller, *Models of Moral Education: An Appraisal*, New York: Longman Inc., 1980.

13. Richard Pring, *Personal and Social Education in the Curriculum*, Hodder and Stoughton, 1984.

14. N. Noddings, *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

15. B. Chazan, *Contemporary Approaches to Moral Education: Analyzing Alternative Theories*, New York: Teachers College Press, 1985.

16. U. Mosebach, *Jugend auf der Suche nach Identität: Bieten Workcamps dazu eine Orientierung?* Saarbrücken: Breitenbach, 1991.

17. Andre Garrod (ed.), *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice*, Westport: Praeger Publishers, 1992.

18. W. Kilpatrick, *Why Johnny can't Tell Right from Wrong?* New York: Simon and Schuster, 1992.

19. Monika Sänger, *Abiturwissen Praktische Philosophie-Ethik: Grundpositionen der normativen Ethik*, Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1993.

20. Carl Wolfgang Müller (Hrsg.), *Einführung in die Soziale Arbeit*, Weinheim und Basel: Belz Verlag, 1995.

21. C. W. Müller (Hrsg.), *Einführung in die Soziale Arbeit*, Weinheim und Basel: Belz Verlag, 1995.

22. A. Kappler, *Facts of Germany*, Frankfurt: Societas Verlag, 1996.

23. M. M. Murphy, *Character Education in America's Blue Ribbon Schools: Best Practices for Meeting the Challenge*, Lancaster, Penn.: Technomic Publishing Company, Inc., 1998.

24. Hartmut Von Hentig, *Ach, Die Werte!* München Wien: Carl Hanser Verlag, 1999.

25. B. E. McClellan, *Moral Education in America: Schools and the Sha-*

- ping of Character from Colonial Times to the Present*, New York: Teachers College Press, 1999.
26. Jürgen Schwarz, *Religion Verstehen Lernen: Christentum, Judentum, Islam, Hinduismus, Buddhismus*, Lichtenau: AOL Verlag, 2000.
27. Jürgen Schwarz, *Ethisch Handeln Lernen—ein Weg zu Begründetem Urteilen*, Lichtenau: AOL Verlag, 2000.
28. J. Schwarz, *Ethisch handeln—Ein Weg zu Begründetem Urteilen Lernen*, Lichtenau: AOL Verlag, 2000.
29. Ted Huddleston & Don Rowe, *Good Thinking—Education for Citizenship and Moral Responsibility*, Evans Brothers Limited, 2000.
30. Helmut Luckesch und Helmut Peez, *Erziehung, Bildung und Sozialisation in Deutschland*, Regensburg, S. Roderer Verlag, 2001.
31. M. Kwiran, *Changing Cultures and Schools in Germany—World Yearbook of Education 2001*, London: Kogen Page Limited, 2001.
32. D. H. Parkerson, J. A. Parkerson, *Transitions in American Education: A Social History of Teaching*, New York: Routledge Falmer, 2001.
33. D. H. Parkerson, J. A. Parkerson, *Transitions in American Education: A Social History of Teaching*, New York: Routledge Falmer, 2001.
34. J. Spring, *The American School: 1642—2000* (5th ed), New York: McGraw-Hill Higher Education, 2001.
35. R. Oerter & L. Montada(Hrsg.), *Entwicklungspsychologie: Ein Lehrbuch*, Weinheim: Belz-PVU, 2002.
36. Denis Lawton and Peter Gordon, *A History of Western Educational Idea*, London: Woburn Press, 2002.
37. N. Noddings, *Starting at Home: Caring and Social Policy*, Berkeley, CA: University of California Press, 2002.
38. Luc Ferry, *Lettre à Tous Ceuxqui Aiment L'école*, CNDP, PARIS, 2003.
39. C. Birzea, *Education for Democratic Citizenship Activities 2001—*

2004: All-European Study on EDC Policies, Strasbourg: Council of Europe, 2004.

40. Tianlong Yu, *In the Name of Morality: Character Education and Political Control*, New York: Peter Lang Publishing, Inc., 2004.

41. Shell Deutschl and Holding (Hrsg.), *Jugend 2006. Eine Pragmatische Generation unter Druck*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 2006.

42. Shell Deutschland Holding (Hrsg.), *Jugend 2010, Eine Pragmatische Generation Behauptet sich*, Frankfurt a. M.: Fischer Taschenbuch Verlag, 2010.

43. C. S. White, The Moral Dimension of Civic Education in the Elementary School: Habit or Reason, *Journal of Education*, Vol. 179. Nov. 2, 1997.

44. Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche, *Existet il un modèle éducatif français? La revue de l'inspection générale*, Septembre 2006.

三、日文文献

1. 文部省:《初中学习指导要领》,东京大藏省印书局1989年日文版。
2. 文部省:《小学学习指导要领》,东京大藏省印书局1989年日文版。
3. 金井肇:《道德教育的基本原理》,东京第一法规出版社1992年日文版。
4. 金井肇著:《道德课的基本结构理论》,东京明治图书出版社1998年日文版。
5. 押谷由夫著:《新道德教育的理念和方法——培养理想、希望和勇气》,东京东洋馆出版社1999年日文版。
6. 文部省:《初中学习指导要领解说(道德编)》,东京大藏省印书局1999年日文版。
7. [日]文部省:《小学学习指导要领解说(道德编)》,东京大藏省印书局1999年日文版。
8. [日]伊藤启一著:《长崎县奥浦小学:学校全体共同创造的小学综合计划》,东京明治图书出版社2000年日文版。

9. [日] 林泰成著：《培养关心的道德教育——超越传统的伦理学》，京都北大路书房 2000 年版。
10. [日] 诸富祥彦：《道德课的革新：用价值澄清培养儿童的生存能力》，东京明治图书出版社 2001 年日文版。

四、韩文文献

1. Kim Jong Kil 著：《文教史》，首尔中央大学教育问题研究所 1974 年韩文版。
2. Kim Deuk Huang 著：《韩国古代道德的研究》，首尔大地文化社 1978 年韩文版。
3. Hong Heung Seon 著：《教育课程新讲》，首尔文音社 1982 年韩文版。
4. 首尔大学道德教育课程改革研究委员会：《第七次中小学道德课程修订研究》，首尔大学出版社 1997 年韩文版。
5. 韩国道德伦理课教育学会：《道德伦理教科教育学概论》，首尔教育科学社 1998 年韩文版。
6. 韩国教育人力资源部：《教育课程的编制与管理》，教育人力资源部第 2007—79 号通告。