DOI:10.16382/j.cnki.1000-5560.1998.02.006

试论德育实践的逻辑起点

张敷荣 和学新

（西南师范大学）

一

德育是现代大教育的基本内容和基本任务之一，也是人的全面发展的基本途径之一。我国对德育的地位和价值一直极为重视，在《中国教育改革和发展纲要》中明确规定德育处于首要位置。在德育的实际工作中，我们也付出了极大的努力和辛勤的劳动。但实际效果却不尽人意，与其应有的地位和付出的劳动很不相称，对此人们都有体会。究其原因，我们认为其中一个深层次问题没有解决好，这就是德育实践的逻辑起点问题。

德育实践的逻辑起点是指德育实践应从何处出发的问题，它要解决德育的内容、德育的方法、德育的途径等的出发点问题。这既是一个实践问题，同时也是非常重要的理论问题。长期以来，我们的德育实效不佳与这一问题在理论认识上不清不够有重要关系。翻开已有文献，极少见到类似的专门研究和探讨，似乎这是一个不言自明的问题。

时代处于世纪之交，21世纪是竞争更加激烈的时代。它对人才的要求不仅是知识丰富、能力超群，它还要求人才具有丰富的情感、健康的个性和良好的品德，应德才兼备，全面发展。世界各国在面向21世纪的教育改革中无不重视德育的地位和价值。众多国际教育专家通过20世纪百年来经济、政治、文化和教育发展的回顾和检讨，以及对21世纪教育发展方向，培养目标和伦理要求的展望，认为在未来的21世纪应该把道德教育放在全部教育的首位。[①] 1989年底，联合国教科文组织召开的“面向21世纪教育国际研讨会”提出了《学会关心》宣言，明确提出了“关心自己的健康，关心自己的家庭、朋友和同行，关心他人，关心社会和国家的社会经济和生态利益，关心人权，关心其他物种，关心地球的生活条件，关心真理、知识和学习。”某种意义上，这是一个关于道德教育的纲领性文件。在不久前召开的党的十四届六中全会又专门讨论思想道德和文化建设问题，提出了思想道德建设的基本任务，即坚持爱国主义、集体主义、社会主义教育，加强社会公德、职业道德、家庭美德建设，引导人们树立建设有中国特色社会主义的共同理想和正确的世界观、人才观、价值观。[②] 因此，面对世界教育发展的特征和党的思想道德建设任务，探讨德育实践的逻辑起点具有重要的理论意义和现实意义。

二

马克思指出：“人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上，它是一切社会

① 张志义：《现代化与中国优秀伦理道德传统的继承》，《教育研究》1994年第6期。

② 《中共中央关于加强社会主义精神文明建设若干重要问题的决议》，人民出版社1996年版，第11页。

关系的总和。"[①] 在人们的一般认识中，认为这是马克思对人的本质的规定，强调了人的本质的社会性。这是对的。但这只是一种表层认识。从更深层意义来看，它给我们指明了掌握人的本质的方法论原则，告诉我们应从社会关系中来认识和把握人及其本质。

社会关系是指人们在生产活动和社会生活中结成的人与人之间的关系。人不是孤立存在物。他从事的生产劳动和社会生活是依赖于他人的。在现实的活动中，一切活动都离不开人，但活动并不是单个人的单独活动，"孤立的一个人在社会之外进行生产——这是罕见的事。"[②]应从社会关系来规定人，人始终是社会的人。

社会关系是人的生存方式，通过人与人之间的交往而形成。交往是人存在和发展的基础，交往多种多样，如物质交往、精神交往、生产交往、文化交往、艺术交往、日常生活交往，交往具有广泛的社会意义，有多少种交往就有多少种社会关系。各种社会关系都是通过人与人之间的交往形成的，因而可以说社会是人际关系的总和，各种复杂的人际关系构成了完整的社会。社会关系和交往关系相辅相成，有什么样的社会关系就有什么样的交往关系，反之亦然。

道德的基本问题是处理人们之间的利益关系问题。人们彼此间的利益关系只有在人们的交往中，在人们的社会实践活动中产生和改变。恩格斯指出："人们自觉或不自觉的，归根到底总是从他们阶级地位所依据的实际关系中——从他们进行生产和交换的经济关系中，吸取自己的道德观念。"[③]就是说人们的道德是在人们的社会关系中产生和形成的，在人们的交往和实践中通过彼此之间利益关系的处理表现出来。只有在人们的社会交往和实践中才能判断一个人的言行是善的还是恶的，是丑的还是美的，是道德的还是不道德的。也只有在人们不断的社会交往与实践中，才能形成一个人稳定的道德品质和情操。十八世纪法国著名的思想家爱尔维修曾说过："如果我生在一个孤岛上，孑然一身，我的生活就没有什么罪恶和道德，我在那里是既不能表现道德，也不能表现罪恶的。"[④] 脱离了人与人之间的社会交往和社会关系，脱离人的社会实践，无所谓言行一致，不存在彼此之间的利益关系问题，也就无所谓道德。那么作为培养人和塑造人的道德人格的德育在内容、方法、手段等方面的选择和实施上就应与此相契合。所以，我们认为德育实践应从现实社会的人际关系出发，培养良好的人际关系。应从人与人之间的友好交往、相处出发，从小处而言，指处理好自己与家人、朋友、他人的利益关系，处理好自己眼前与长远的利益关系；从大处而言，指处理好自己与集体、集体与国家、社会之间的关系，处理好人类与自然的关系。

个体道德意识的产生、道德情感的陶冶、道德意志的锤练、道德信念的确立都离不开个体活生生的现实生活和活动。在个体现实的道德生活和活动中，在个体现实的社会交往中，个体的道德主体意识和主体能力得到提高，学会处理各种各样的利益关系，进而使个体道德不断完善和超越自我。脱离了现实的生活和人际交往，仅靠单纯空洞的道德知识传授、说教和灌输，是不可能取得实效的。

三

把培养良好人际关系作为德育实践的逻辑起点，可以从道德发生学、德育心理学以及我国儒家的德育思想及其实践得到证明。

---

①②③ 《马克思恩格斯选集》第一卷，人民出版社 1972 年版，第 18、87、153 页。

④ 转引自［苏］普列汉诺夫：《唯物主义史论丛》，三联书店 1961 年版，第 66 页。

从道德的产生来看，它最初源于个人与他人、个人与社会整体的利益关系问题。只有当发生了个人利益同社会整体利益的关系的时候，只有当人类能够意识到这种关系并实际地感受到需要对其加以调整的时候，才会出现道德。在人类的氏族制度阶段，虽然人们在集体劳动中形成了最初的简单的社会关系和生命活动的日常秩序，但道德还处于萌芽状态。这种萌芽状态具体表现为作为某种行为的惯例，还是直接体现于共同的劳动活动和相互交往之中。随着社会分工的出现，它即使人们的社会关系复杂化，个人或家庭的利益同其相互交往的人们的共同利益的关系问题便不可避免地提到人们面前；也使人类的意识开始丰富和发展起来。只有在这个时候，才出现了从道德上来约束人们的各种行为，调整不断产生的社会矛盾，以巩固一定的社会关系的必要性。于是，原始人在自己的生命活动中逐渐学会识别的“有利”和“有害”的观念，便成了后来出现的“善”和“恶”概念的雏形。拉法格在《思想起源论》中指出：“首先令人惊异的一个事实是：……欧洲语言中表示物质财富或直线的词也表示道德意义的善……。”[①] 中国汉语中的“善”字，据《说文段注》解：“吉也，从言，从羊。”羊者，祥也，说明“善”字最初的意思表示吉祥，也是从人们的利益中引申出来的。大量的考古学、人类学研究事实表明，道德最初起源于原始人在劳动分工的基础上所产生的调整人们之间、个人同社会整体之间的利益的需要。[②] 人类种族的道德源于人们之间利益的调整，现代社会个体道德的形成和完善虽然在时间上大大短于人类种族道德的形成和发展，但社会道德要真正内化为个体的道德，在过程上，它要复演人类种族道德的形成过程。德育就要与这个过程相契合，才能比较完善地促进个体道德的社会化。这就从道德发生学方面为我们的德育实践逻辑起点提供了证明。

著名的心理学家皮亚杰运用观察儿童玩弹子游戏和同儿童就公正、惩罚、欺编、责任等有道德涵义的问题进行交谈的方法，研究了儿童道德判断的发展。他认为儿童能在具体的道德情景中为自己作出独立的思考和判断。通过研究，他得出结论：儿童的道德发展是一个有明显阶段特点和顺序的连续过程，分为四个阶段：(1) 前道德阶段 (0—2 岁)，此时的儿童并无对规则的任何意识，他们对事物的判断是以本能需要和感觉为标准；(2) 他律的道德阶段 (2—7，8 岁)，此时儿童的思维是“自我中心主义”的、单向的和不可逆的，在道德判断上表现为对规则的单向理解，对权威的绝对崇拜和服从；(3) 自律或合作的道德阶段 (7，8—11，12 岁)，儿童把规则看成是同伴之间的自愿制定、接受和遵守的行为准则，对规则形成了义务感，而且只要大家同意，规则也可以被改变。儿童能从多角度理解规则。(4) 12 岁以上更高水平的道德阶段，此时儿童的道德思维变得更广泛，更有社会性，并朝向一种“道德理想”的方向前进。儿童对规则的理解会更多地联系整个社会，并且使规则从具体的行动准则变成人与人之间的“观念的互惠”。基于这种研究结论，他特别推崇让学生在相互交流和合作活动中发展道德思维。他指出，虽然儿童最初的道德主要是在成人影响下形成的，并且这种影响在日后的发展中继续起着作用，但是随着儿童年龄的增长和活动范围的扩大，在儿童同伴间所进行的基于相互尊重和平等原则之上的社会交际和合作活动日益成为道德发展的主要推动要素。[③]

美国心理学家科尔伯格在皮亚杰研究的基础上又进行了纵向研究，把皮亚杰的道德发展

---

① [法] 拉法格：《思想起源论》，三联书店 1963 年版，第 56 页。

② 参见八所高等师范院校等编著：《马克思主义伦理学原理》，贵州人民出版社 1987 年版，第 54—57 页。

③ 参见魏贤超：《现代德育原理》，浙江大学出版社 1993 年版，第 192—195 页。

理论予以详细地分化，提出了从出生直到20岁以后青春期和成年初期的道德发展的三水平六阶段理论：①前习俗水平，包括阶段一，以惩罚与服从为定向，阶段二，以工具性的相对主义为定向；②习俗水平，包括阶段三，以人际关系的和谐或“好孩子”为定向，阶段四，以法律和秩序为定向；③后习俗水平，包括阶段五，以法定的社会契约为定向，阶段六，以普遍的伦理原则为定向。根据这种研究结果，科尔伯格指出，道德教育不只是个传授具体的行为准则的问题，而是要求教师采取有效措施促进儿童的积极的道德思维和推理，一直达到能理解和运用公正这类普遍的伦理原则。他对学校德育提出了六个方面的要求：①鼓励学生考虑他人观点，以调和相互间的分歧和向高一级道德思维水平发展；②鼓励学生从事有条有理的辩论和考虑多种选择之类的逻辑思维活动；③鼓励学生勇于作出道德决定并影响学生的内心世界；④促进学生的道德思维的冲突；⑤提供一种道德思维冲突的新的道德结构，促进学生向高一级水平前进；⑥提供一个公正的社会环境让学生在其中活动，在这个环境中，日常生活中人与人之间的关系是由相互尊敬和公平为基础的。①

由皮亚杰和科尔伯格的研究及其提出的学校德育方法来看，学校德育实践的关键在于培养儿童友好地与同伴相处，相互尊重，相互合作。这是与儿童道德心理的发展相一致的，把德育实践的逻辑起点定为培养良好的人际关系，是合适的、恰当的、有其德育心理依据。

我国古代教育以道德教育为核心，有丰富的德育理论和实践。孟子提出德育的根本目的在于明人伦，即“教以人伦：父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信。”就是正确处理人与人之间的关系，维持社会关系，维持社会秩序。《中庸》写到：“天命之谓性，率性之谓道，修道之谓教；道也者，不可须臾离也；可离非道也。”这段话高度概括了德育的本性和实质。意思是说人的道德发展有其本来的规律，要按这种规律去修养，不可偏离。《大学》对儒家的德育实践过程做了具体精辟的阐述，“古之欲明明德于天下者，先治其国。欲治其国者，先齐其家。欲齐其家者，先修其身。欲修其身者，先正其心。欲正其身者，先诚其意。欲诚其意者，先致其知。致知在格物，物格而后知至，知至而后意诚，意诚而后心正，心正而后身修，身修而后家齐，家齐而后国治，国治而后天下平。”在此，儒家把个人修养看作是关系个人安危、国家治乱的大问题，把修身提到治国、平天下的高度。由个人修身到家庭和睦到治理国家到天下太平，表明了儒家道德教育在教育内容和方法上都是从大处着眼，小处着手，具体的由小到大，由近及远，培养封建的伦理道德，掌握处理封建人际关系的准则，进而维持封建的等级制度，维持社会秩序，保持社会稳定。我国封建社会能延续两千多年，始终在华夏民族的统治之下，保持稳定的社会结构，不能不说与儒家的伦理道德教育内容和方法有很大关系。

在当代，以中国传统的儒家伦理价值观为导向的我国香港、澳门、台湾地区以及日本和东南亚的一些国家经济迅速发展，震惊世界，究其深层机理，是运用了儒家伦理调整社会人际关系，促进了工业的繁荣和社会稳定所致。这已是公认的事实。可见，以培养良好的人际关系作为德育实践的逻辑起点是有事实根据的。

四

德育实践逻辑起点立足于现实人际关系的培养，是对个体道德的动态把握，为我国现阶段新道德理想的建设提供了依据。社会是不断变化发展的，社会关系也在不断变化和发展，

① 参见魏贤超：《现代德育原理》，浙江大学出版社1993年版，第199页。

赖此而存在和发展的道德也在发生变化，只有在动态发展中培养和塑造人的道德，适应变化了的社会，道德教育才有实效。个体的道德才能不断完善。长期以来，我们的德育在内容上变化很少，甚至在不同的年龄阶段要求也相差无几，在方法上重视道德知识和行为准则的传授，忽视现实活动的情操陶冶和体验，方法单一，等等，不能与社会的发展变化、与儿童的身心发展相适应。因此，德育实践逻辑起点的确立要求重新调整和确立我们的德育内容和方法。

把培养良好的人际关系作为德育实践的逻辑起点，有助于增强我国德育的实效。从上述结论反观我国的德育实践，可以发现在目标、内容、方法等方面都存在一定的问题，一定程度上违背了德育的规律，没有与恰当的逻辑起点相契合、相适应。就目的而言，从社会本位出发，强调国家、集体利益，忽视个人利益，忽视人际关系的和谐、融洽和相互关心，要求高而抽象，脱离具体的生活实际。就内容而言，存在大而空的现象，一味的是思想教育、政治教育，忽视德育的育德本质和基本内容，远离儿童的生活现实，忽视儿童道德发展的年龄特征，在道德发展的起点上就试图用抽象的道德概念和内容来灌输，忽视儿童具体的人际交往方式、手段、艺术的培养；在方法上，一味的是道德知识的灌输，缺乏让儿童主动参与到道德现实活动中去体验，多的是“应该”、“必须”、“不许”，而不是积极地引导、劝说，创设情境，让儿童和平相处。把培养良好的人际关系作为道德实践的逻辑起点，要求我们的德育从儿童身边的生活和学习着手，让儿童会合理地处理与父母、兄弟姐妹的关系，与家人、同伴、邻里、老师等和睦相处，会关心人、帮助人、尊重人，正确处理彼此之间的利益关系，并随着道德认识的发展和年龄特征的变化不断向儿童渗透高层次的道德知识、情感和信念如人生观、价值观、理想等，让儿童参与到现实的德育活动中去，亲自实践和体验，逐步形成稳定的道德信念和道德行为习惯，同时还需要随着年龄的增长和整体水平的提高，逐步加强儿童的自我修养，增强儿童的道德主体意识，使德育成为个体自觉的意识和享受。在当前社会转型和价值取向多元化的时代，更应从培养基本的人际关系出发，发挥个体的主体性，超越现实不良的人际关系。从现在做起，从自我做起。这样就会大大增强我国德育的实效。

把培养良好的人际关系作为德育实践的逻辑起点，有助于正确认识道德的社会制约性和个体道德的超越性之间的关系。马克思关于人的本质规定突出了人的社会性，正确规定了人。但有人以此为依据，夸大道德的社会制约性，忽视个体的主体能动性，把当前社会风气和道德建设中的问题完全归因于社会，似乎个体只能被动受制于社会，看不到个体道德的超越性。马克思在《关于费尔巴哈的提纲》中明确指出：“环境的改变和人的一致，只能被看作是并合理地理解为革命的实践。”① 就是说人虽然是环境（包括人际关系）和教育的产物，但同时人也在接受着教育并改变着环境，改变着人际关系。环境（包括人际关系）对人的改变和人对环境、对人际关系的改变是统一的。人不是被动地适应环境、适应已有的人际关系，人具有主体能动性，能积极主动地认识周围环境、认识自己的人际关系并改造环境、改善人际关系，并在改造环境、改造人际关系的同时，改造自身。这种认识世界、改造世界的活动就是在各种社会交往中实现的革命的实践。这种实践是对已有现实的变革和超越。一方面“现实的个人”为特定的社会关系所制约和决定，另一方面特定的社会关系又为人们的活动所改变、所改造。超越性的革命实践正是人的主体能动性的发挥过程。个体道德的完善正是在这种对现实的超越中实现的。对

（下转第 88 页）

① 《马克思恩格斯选集》第一卷，人民出版社 1972 年版，第 17、16 页。

不理想。后在考察美国教育时，发现女教师在小学教育中占教师总额的十分之九。这对雷沛鸿震动很大，启发他深入思考。

通过分析，雷沛鸿认为，“大凡研究教育者，莫不认为小学教员以女子充任为最当。其一，因女子性情温柔，较能明白儿童心理，使儿童乐于接近；其二，因女子且有忍耐心，较能体察儿童之个性，而加以诱掖奖进。故吾人不欲增加小学师资则已，如曰欲之，自应奖励女子学习师范，使以之为专业。”①另外，从经济方面考虑。“小学教师薪金过薄，男子以担负家庭经济太重，实不能安于其任。惟有女子自奉颇俭，复不常见异思迁，或能弥此缺陷。”②女教师在国民基础教育中有这么多优长，雷沛鸿在教师管理中注重女教师的培养就不足为奇了。培养女教师不仅可以缓解国民教育中师资的匮乏，还可以收推动女子教育之成效。虽说女子教育在十九世纪末就提上了议事日程，但广西地处边陲，文化教育落后，女子教育很不发达。因此，雷沛鸿注重培养小学女教师，实有重视女子教育的深意。对推动广西女子教育的发展，无疑是有积极作用的。

雷沛鸿的师道理论是雷沛鸿教育思想体系的重要组成部分。对这一问题的研究，无疑会使我们对雷沛鸿教育思想的认识更趋完善，拓展雷沛鸿研究的新领域，开阔新视野，把雷沛鸿教育思想的研究不断推向更深的层面。雷沛鸿的师道理论虽然产生在新中国成立之前的广西，但对今天教育的发展和师道理论建设，仍有很强的借鉴意义。我们理应继承这份珍贵的教育遗产，为今天的教育改革服务。

（责任编辑　马文驹）

①② 《雷沛鸿文集》（续编），第419、418页。

（上接第39页）

感性，只是从客体的或者直观的形式去理解，而不是把它们当作人的感性活动，当作实践去理解，不是从主观方面去理解。”① 对于个体在德育现实中的作用和地位的认识同样如此。既要看到个体道德受社会环境的制约的一面，同时又要看到个体主体能动性的一面，把两方面辩证统一起来。在德育中要注重个体主体性的培养，发挥个体能动性，发挥每一个个体的作用，主动超越现实的不良社会环境和人际关系，而不是被动地适应不良的社会环境和人际关系，要主动地变革和改造不合理的社会环境和人际关系，从现在做起，从自我做起，超越现实，超越自我。建立符合社会发展方向的新型社会环境和人际关系。

（责任编辑　陈振华）

① 《马克思恩格斯选集》第一卷，人民出版社1972年版，第17、16页。