

当前学校德育面临的十大矛盾

杜时忠

(华中师大教科院教授、副院长)

以下所论主要依据有三：一是《中共中央国务院关于加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见》；二是本人承担的教育部重点课题“社会变迁与德育实效问题研究”的初步研究成果（在三千多份问卷调查和十二所中小学重点访谈调查的基础上）；三是多年来本人对学校德育的观察和思考。不确之处，敬请指正。

一、“德育首位”与“德育无位”的矛盾

从党和国家领导人的讲话与党中央、国务院的文件精神来看，学校德育的地位很高，甚至被提到了“为首”的高度。邓小平同志早在1978年就指出：“毫无疑问，学校应当永远把坚定正确的政治方向放在第一位。”江泽民同志在1989年明确提出了“德育首位”，他指出：“各级各类学校不仅要建立完备的文化知识传授体系，而且要把德育放在首位，确立正确的政治方向。”2000年6月21日中共中央办公厅、国务院办公厅下发了《关于适应新形势进一步加强和改进中小学德育工作的几点意见》，强调“必须坚持把学校德育工作摆在素质教育的首要位置，树立育人为本的思想，将思想政治素质是最重要的素质的要求落实到教育工作中的各个环节”。一直到2004年《中共中央国务院关于加强和改进未成年人思想道德建设的若干意见》（以下简称“若干意见”），“德育首位”的精神一以贯之，毫不动摇。

不过，在教育实践中，德育却处于“说起来重要，干起来次要，忙起来不要”的尴尬地位。正如“若干意见”所指出的，“学校教育中重智育轻德育……的现象依然存在……”。那么，为什么会存在这种现象？主要原因还在于考试制度与社会评价偏重于学习成绩与升学率，而且这种现象短时期内还难以根本改变。在我国目前及今后一段时间内，考试还是一种相对公平的选拔方式，“一分之差，天上地下”，“只要成绩好，一好顶三好”还将继续存在，大多数学校为了自身的利益不得不重智轻德。

“德育首位”与“德育无位”反映出我们需要深入探讨一系列的理论问题，如：何为首位？如何理解？为什么是首位？“德育首位”与“教学中心”关系是怎样的？如何处理等。

二、德育政治化与德育生活化的矛盾

德育政治化是一个“反思性”概念，指的是文革期间把德育窄化成政治教育，以政治教育代替道德教育的

极端做法。时至今日，政治化德育作为一种国家制度性的追求虽然受到批判，但其影响并未根本消除。在不少人的观念中，德育之所以重要，只是因为它的政治价值，即担负着培养“接班人”的重任；他们看不到或者不愿意承认德育也应该为学生的健康成长服务，为学生的幸福生活服务。在这种思想的指导下，学校德育表面上热热闹闹，轰轰烈烈，实际上越来越脱离学生的实际生活，越来越形式化，成为一种对上负责而对下不负责的“应景之作”。实事求是地说，这种现象并不是个别的。

应该说，自学校诞生之日起，德育就要承担一定的政治使命，而且任何时代的德育都承担着一定的政治使命。但进入现代社会教育普及时代以后，德育所承担的又远不只是政治使命。推广社会公德，形成健全人格，解决学生在成长中的思想、道德和心理上的困惑与问题，越来越成为现代德育的主要任务。我国世纪之交的基础教育改革明确提出了道德教育生活化的主张，指出德育要为学生的生活服务，德育要联系学生的生活，引导学生生活。“若干意见”也把“贴近实际、贴近生活、贴近未成年人”作为加强和改进未成年人思想道德建设的原则之一。这些都表明德育应该生活化，应该从学生的生活出发，紧紧围绕学生的生活。但考虑到我国两千多年的历史传统（专制政治）与现实国情（自上而下的党政主导），如何从指导思想到德育实践彻底抛弃德育政治化，实现德育生活化，是德育改革的一大难题，也是德育取得实效的关键。

三、德育万能与德育无能的矛盾

长期以来，人们对学校德育寄予了较高的期望。正式教育文件里的德育期望和德育目标尚且不论，单从人们对学校德育的批评来看，可以看得出是“寄予厚望”：当学生奇装异服时，有人会批评学校德育没有搞好；当学生安全意识不强，学校出了安全事故时，也会批评安全教育或生存教育没有到位；甚至有一个时期社会风气不正，出现了“道德滑坡”时，也有人把它归因到“学校德育没有抓好”，理由是如果学校德育抓好了，公民与党员干部的道德素质提高了，就不会出现“道德滑坡”。虽然这些说法在理论上经不起推敲，但它们反映出一种较为普遍的社会心理，即期望学校德育无论对个人还是对社会都能起到重要的作用。

另外，在德育理论研究上，我国学者经过系统的论证与分析，指出学校德育除了传统的政治功能之外，还

存在着经济功能与文化功能，生产性功能与自然性功能；除了社会性功能之外，还有个性功能，以及享用性功能等。所以，在“应然的”层面上，学校德育有很多功能。

以上两个方面的情况，很容易给人造成德育多能甚至德育万能的印象。

然而，到中小学去调查，与班主任、辅导员和老师们座谈，大家普遍感到现在的学生难教（蛮办法不行，老办法不灵，新办法不明），德育的实效性偏低（一个突出的现象就是五加二等于零甚至小于零），一言以蔽之，“德育无能”。

主观上和“应然”状态的德育万能，与实际德育低效、德育无能构成了我国德育的“独特风景”。那么，德育的“本质功能”究竟是什么？

四、思想统一与价值多元的矛盾

建国以来，尽管由于社会政治经济形势发生了很大的变化，学校德育从指导思想到具体内容要求也随之进行了相应的调整。但是，在思想观念和价值导向上，我们一直是坚持爱国主义、集体主义和社会主义不动摇。这“三个主义”就是时至今日的德育“主旋律”，我们希望能把学生的思想统一到“主旋律”上来。

然而，当代中国正在发生并且还将继续发生的社会变化，却是阶层分化（据中国社科院的调查，目前中国已经形成了十大社会阶层）、文化多元（古今中外）和价值多元。在一个价值多元的时代，学校德育如何能够把人们的思想统一到“主旋律”上来呢？以集体主义为例，它要求无条件地把集体利益放在第一位，先公后私，最好是大公无私。但现实社会多种价值观并存，除了大公无私和先公后私之外，还有公私兼顾、先私后公和损公肥私等。应该承认，除了损公肥私应该受到道德的谴责与法律的制裁之外，公私兼顾和先私后公都有一定的合理性。而且，市场经济本质上是一种利益经济，“主观为自己，客观为他人”，个人是最直接的出发点和目的，这种情况下如何坚持集体主义的理想？在“主旋律”与社会现实多种价值体系之间，类似的矛盾不胜列举。

这种矛盾的存在迫使我们进一步反思过去的教育观念：思想能否统一？在价值多元的时代，思想统一有多大的可行性？比思想统一更重要的是什么？

五、“大德育”与“小德育”的矛盾

研究我国的教育文件，可以发现，我国的德育观是一种“大德育观”，包括了政治教育、思想教育、道德教育、法制教育和心理教育五个大的方面（如果依据德育内容来划分，就更多）。在学校实际工作中，除了教学工作之外，其他工作似乎都可以划归到德育工作，有人戏称“德育是个筐，什么都可装”！

这种大德育尽管有管理体制和工作上的方便，却是不合理的。把政治教育、思想教育、道德教育、法制教育和心理教育都统一在德育之中，一旦涉及到各育实施

的具体途径与措施，就会导致混乱。因为政治觉悟的提高，世界观、人生观的形成，品德的发展，道德人格的完善，健康心理的形成，它们之间虽有联系，但毕竟不是一个层面的问题。实际工作中也正是因为混为一谈，也导致了诸多弊端。

其实，依据国外的经验，德育就是道德教育（MORAL EDUCATION），现在国内越来越多的人赞成这种“小德育”的提法。不过，“小德育”能够避免“大德育”所存在的混乱，却无法全面概括我国学校德育承担的任务。看来，“大德育”与“小德育”的矛盾还得存在下去。

六、传统德育与现代德育的矛盾

传统与现代是相对的。如果把今天我们正在努力追求的德育称作是现代德育的话，那么历史上三种德育都可以看作是传统德育，它们分别是几千年封建社会的德育，建国前几十年解放区的德育和建国后计划经济时代的德育。不过，这里所指的传统德育主要是指第一种，它是在小农经济、专制统治和大一统文化中形成的，其根本目的是培养臣民和顺民。不管人们对这种德育和伦理道德赋予多少赞美之辞，甚至还有人把目前德育的困境归结为“传统美德的失落”，笔者都要指出，传统德育与现代德育存在根本差别，传统社会与现代社会是格格不入的。我们今天所要建设的社会是现代法制型社会，而不是传统的道德至上型社会，其基本内涵是市场经济、民主政治和多元文化，对学校教育包括德育的要求是培养公民。培养臣民的德育与培养公民的德育性质上是根本对立的。

当然，不可否认，现代德育在某些具体问题上（如修养方法）还可以从传统德育得到启示，有些古老的道德智慧今天仍然散发着光辉，但不能本末倒置。传统道德能为现代道德提供一些精神和心理资源，但绝不会成为现代道德的主体。现代德育对传统德育的批判、超越是第一位，继承与借鉴是第二位的。企求用传统道德或传统美德来解决今天的道德问题，只能说明我们仍然生活于“过去”，离“现在”越来越远。

七、规范化德育与主体性德育的矛盾

以改革开放为界，建国至今的学校德育大体是呈现出两种截然不同的模式。一种是规范化的德育模式，一种是主体性德育模式。自建国到80年代初期，可以说是规范化德育模式的一统天下。规范化德育要求学生无条件地认同、服从既定的道德规范与价值取向，无条件地接受既定的道德教育过程，不允许学生对学校传授的价值观念和道德规范产生怀疑。学校德育的目的就是要教会学生顺从，在家里是“遵父母言的好孩子”，在学校是“听老师话的好学生”。所以在我国德育实践中，长期以来，老师是说一不二的道德权威，神圣不可侵犯；德育的主要办法就是灌输与训导。

从80年代中期起，由于改革开放的日益深入，一

方面，过去许多天经地义的价值观念受到怀疑和否定；另一方面，我国社会的控制方式逐步发生改变，变得宽容与开放。在这种背景之下，规范化的德育模式越来越多地遇到了挑战，主体性德育呼之欲出。虽然现在我们还不能肯定主体性德育已经成为我国学校德育的主导模式，但我们可以越来越强烈地感受到了这种主体性德育的呼唤与追求。

主体性德育倡导培养学生主体性道德人格，把学生看作是具有独立人格、自主意志与选择愿望的主体（而不是道德的容器），把教师看作是学生社会化过程中的顾问（而不是说一不二的道德法官），把德育看作是对学生的指导（而不是居高临下的训导）。它认为学校德育的基本职能是指导学生在对各种道德价值观念分析、比较的基础上，自主地选择或拒斥一定的道德价值，建构自己道德生活的意义。如果说，规范化德育要求的是“教会顺从”，那么，主体性德育追求的是“教会选择”。如果说规范化德育的结果是教师、成人替学生作主，那么，主体性德育的结果是在教师和成人的帮助下，学生自己作主，自主建构。这两种德育的矛盾与冲突，将贯穿现代德育形成的全过程。

八、德育工作者队伍数量大与专业化程度低之间的矛盾

我们有世界上最庞大的专职德育工作者队伍，学校里书记、校长、政教主任、辅导员、班主任；社会上从事思想道德建设工作的人员也不在少数。但其专业化程度却不容乐观。在中小学里，存在一个普遍现象，即似乎是专业水平低的教不好书的人才来做德育工作。甚至有很多人认为，做德育工作要求并不高，只要把学生管住、吓住，不出事就可以了。有机会接受继续教育，进修学习也只是科任教师的专利。最近我们访谈了一些中小学，发现了两个具有普遍性的事实：第一，做班主任是吃力不讨好的工作，没有多少人愿意做。甚至愿意待岗也不愿意做班主任；第二，德育工作者几乎无参加专业教育与培训的机会，目前的新课改培训，十八科的培训都有，就是没有班主任、辅导员培训。长此以往，德育工作者队伍的素质（不仅仅是道德素质）堪忧。

九、德育高要求与德育低投入之间的矛盾

目前，无论是家庭还是学校，教育投资几乎都集中在智育和艺术特长教育方面。为了孩子有一个好的成绩，或掌握某一特长，家长不惜“重金”；为了提高升学率，学校也是尽其所能，各显神通。家长给孩子请一个家教，每小时支付课酬少则10元，多则上百元（尤其是音乐教育上）；学校为了开展教学竞赛与评比，为了教师上好一堂公开课，往往也是举全校之力（人力、物力与财力），包括“一掷千金”。

当然，我不反对教育投资，但遗憾的是，无论是家长、学校还是社会，似乎都忘记了德育投资。从社会方面来说，缺少对未成年人开展思想道德教育的活动基

地。在调查中我们了解到，某省会城市的一个区竟然没有一处可以供青少年免费参观的博物馆；青少年活动中心也是名存实亡。从学校来看，也很少甚至不敢给学生提供参与社会实践的机会。很多城市学校尤其是条件一般的中小学，往往校园面积狭小，开展校内教育活动都有困难。有的学校甚至下一场雨，一个星期就不能出操，更不用说举行升旗仪式等教育活动。农村学校的条件就更差，根本就没有“德育经费”一说。

“若干意见”提出，“各类博物馆、纪念馆、展览馆、烈士陵园等……对小学生集体参观一律实行免费，对学生个人参观可实行半票”。要求“各级政府要把未成年人活动场所建设纳入当地国民经济和社会事业总体规划”。应该说是非常有针对性的，但如何落到实处？如果不落实会有什么样的“制裁”措施？对这样的问题，一直以来是制度不明，办法不多。

十、学校“主渠道”与校外影响之间的矛盾

学校德育并不只是学校的工作，学生的健康成长也不只是校长、教师的责任。尽管至今为止，占主导地位的教育观念仍然坚持学校教育是学生道德发展的“主渠道”。但这样的观念在事实面前却越来越多地受到拷问与挑战。我们曾为此进行过专门的问卷调查，结果显示：70.8%的班主任认为社会风气和家长的影响大于学校的专门道德教育。如果说这只是德育工作者“利益本位”的说法，那我们来看看学生的回答。问到对你“目前思想道德观念形成影响最大的因素”这一问题时，初中生的回答是：社会风气是第一位的；第二位是学校教育；第三位是同伴交往；第四位是家庭氛围。高中生的回答大同小异：第一位的是社会风气；第二位的是同伴交往；第三位的是学校教育；第四位的是家庭氛围。如果把社会影响和家庭氛围加起来，其重要性程度远远超过学校教育。

这说明了什么问题？这说明我们不能无条件地要求学校德育发挥主导作用，离开了社会这个大系统，学校德育这个子系统难以有所作为，“小气候”改变“大气候”是很难的。当然，我们不是要推卸学校教育应该担负的责任。应该说，它在学生品德形成中的作用还是相当大的，但是我们不能要求学校德育“孤军奋战”，而应该追求社会教育、家庭教育和学校教育的“合力”。而目前的现实却是，学校讲集体主义，家庭行个人主义，社会兴利己主义，三者之间相互冲突。学生在学校所学的在现实生活中用不上，这是一种教育浪费；现实生活中的经验在学校又没有用处，得不到承认，这是第二种浪费。这种教育与社会脱节、学习与生活的分离已经造成了学生对学校、对社会的道德“信任”危机。危机的最终根源，与其说在于学校，在于学生，毋宁说在于社会，在于成人。法国人说，培养一个君子需要一个村庄；我们认为，要培养有道德的个体，需要讲道德的社会。

以上所论是否概括了学校德育所面临的主要矛盾（更不敢说所有矛盾），不得而知。但以个人的经验，我

试论直接学科德育课程建设

余双好

(武汉大学政治与公共管理学院教授、博士生导师)

[摘要] 直接学科德育课程是学校专门设置的为提高学生思想道德素质而以学科课程形式呈现在学校课表的课程,在学校整个德育体系中起着主导性作用,是学校德育的主渠道和基本环节。本文着重探讨了直接学科德育课程的性质、地位和作用,探讨了直接学科德育课程德育功能,并分析了我国直接学科德育课程建设过程中的一些基本矛盾,如稳定性与变化性、结构和层次以及知识性与教育性问题,以期探讨直接学科课程建设的一些规律性问题。

[关键词] 直接学科德育课程 设置 功能 建设

本文所说的直接学科德育课程是指以直接的(而不是间接的)、学科课程(即把课程当成一门学科或者所有学科的总和)形式呈现的德育课程,是学校为进行德育而专门设立的、体现在课表上的、有组织、有计划、有目的开设的课程,以区别于那些虽然不是直接为提升学生思想道德素质而设立、但对学生思想道德素质形成和发展产生积极影响的课程(间接德育课程);区别于那些有德育的活动课程和通过营造学校德育环境和氛围而形成的隐性德育课程。在我国各级各类学校,直接学科德育课程名称不一,在小学主要为“思想品德课”,中学主要为“思想政治教育课”,在大学主要为“马克思主义理论课和思想品德课”(简称“两课”,目前一般称为高校公共理论课)。它是一种集中反映我国社会主义意识形态主导性的课程,是对学生进行系统马克思主义理论与品德教育的主渠道和基本环节。但是,一段时期以来,由于我们对直接学科德育课程的性质、地位和作用缺乏充分的认识,缺乏对直接德育课程的科学性研究,致使直接学科德育课程在学校课程建设中受到许多非议,学校直接学科德育课程也面临着重大的改革和调整。因此,有必要从理论的角度说明直接学科德育课程存在的价值,它的功能以及如何进行直接学科德育课

程建设。本文拟就此进行探讨。

一、直接学科德育课程设置问题

德是否可以教?是否可以用专门的课程来教?这是自古希腊以来一直引起广泛争议的问题。问题的复杂性来自两个方面,一是以什么样的德来教,二是以什么样的课程来教。由于不同的国家、阶级,不同的意识形态,甚至不同的个人都有德育的观点。不同的国家、阶级不同的意识形态,乃至不同的课程学家对课程的看法均存在较大差异,致使德是否可以通过课程形式来教这个问题的表现形式呈现复杂多变的特点。

目前,在西方,关于德是否可以用课程形式来教的问题大致有三种观点:

第一种观点是肯定德育课程设置的必要性和可能性,认为任何社会或文化都先于个人形成了一整套道德、价值观念体系,作为文化传递工具的课程,应向年轻一代传输符合统治阶级要求和时代发展的思想、政治、道德观念。这种观点的代表人物之一是英国分析哲学家、道德符号教育流派代表人物约翰·威尔逊,威尔逊坚决反对其他各学派所建议的用“渗染”、“渗透”、“附加”等办法,在不触动现行学校活动计划和课程设置的前提下

深信存在矛盾并不可怕,关键在于有承认的勇气,有研究矛盾、解决矛盾的努力。为此,我呼吁:

希望越来越多的专家学者来研究未成年人思想道德形成和发展中的问题,研究学校德育工作中的规律。没有研究,就谈不上科学;而没有科学研究,我们的工作就永远只能在“黑暗中摸索”,只能唯书唯上。研究什么?一是要研究儿童、研究青少年。(一年级学生思想品德课的寒假作业:我国的全称是什么?是谁领导的?社会的性质是什么?这符合儿童的生活经验与认知能力吗?)二是要研究教育(以体罚成为一个问题为例)。三是要研究社会(观念的变化太快,善恶观念的变化更是颠倒过去,越穷越革命,越光荣;现在,穷是没本事,

是可耻的,是恶的;富是有本事,很光彩,是善的)。

希望我们的各级领导,尤其是教育行政部门要重视教育科学研究,尤其是德育研究。政策上给予更多的鼓励,经费上给予更多的投入(自然科学研究要投入,教育科学研究更要投入;人文社会科学与自然科学同等重要)。身体健康重要,思想道德健康更重要(小小的SARS病毒研究,投入了多少?而对未成年人的思想道德建设,我们又投入了多少?)

希望建立一个三方联合工作的机制,共同研究成年人思想道德建设中的问题,探讨未成年人思想道德建设的规律。依据我们多年来开展教育实验研究的经验,这三方是行政领导、中小学教师和教育专家。