

“德育课程一体化”何谓

——概念存在的必要与可能

檀传宝

摘要:从总体上看,在当代世界,“动态社会已经成为常态”。无论是从社会与历史的宏观背景,还是从价值与教育的实践视角来考察,“德育课程一体化”这一概念都有其存在的必要性。与“德育课程一体化”类似的探索,并不仅仅存在于中国社会和教育实践之中。从理论上,“德育课程一体化”的确有其实现的可能性。但是,“德育课程一体化”概念要真正得以成立,就应有其价值目标上的生态性、教育理念上的稳定性、教育力量上的整合性特征或规定性。所谓“德育课程一体化”,就是要努力在价值观和教育理念两个方面都形成共识的基础上实现德育力量的有机整合。过犹不及,“德育课程一体化”的探索要警惕这一概念可能导致的认识上的陷阱。

关键词:德育;思政课;大中小学;课程一体化

中图分类号:G41 **文献标识码:**A **文章编号:**1000-0186(2023)11-0004-11

在中国文化传统和现代教育体系中,“德育课程一体化”概念似乎一直是一个不证自明的教育信念。教育政策与实践对于这一概念的探索几乎没有间断过。远的不说,改革开放以来,与此相关的说法,至少有“德育课程系列化”“整体规划德育体系”等不同的表达。20世纪80年代初,对“德育课程系列化”的探索最终实现了对“文化大革命”时期无视学生品德发展阶段规律性等错误课程理念的纠偏,相继产出了幼儿园、小学、中学、大学等分学段的德育教学大纲。而从20世纪90年代开始直到21世纪初,在“整体规划德育体系”方面的探索,除了大大拓展人们对德育课程的概念理解,还对学校德育

与家庭、社会、大众传媒教育合力的形成作出了更多的强调。2018年9月,习近平总书记在全国教育大会上进一步强调:“要把立德树人融入思想道德教育、文化知识教育、社会实践教育各环节,贯穿基础教育、职业教育、高等教育各领域,学科体系、教学体系、教材体系、管理体系要围绕这个目标来设计,教师要围绕这个目标来教,学生要围绕这个目标来学。”^[1]而在此前后,“德育一体化”“德育课程一体化”等概念不仅已频频出现在国家层面的各种文件之中,也真实存在于北京、上海、山东等地的实践探索之中。2019年教育部教材局成立,其核心使命之一也是运用“国家事权”来推进“德育课程一体

基金项目:高校人文社会科学重点研究基地重大项目“指向时代新人培养的德育理论革新研究”(22JJD880030)。

作者简介:檀传宝,北京师范大学教育基本理论研究院教授、公民与道德教育研究中心名誉主任,中国音乐学院特聘教授(北京100875)。

化”目标的实现。

但是，在教育政策与实践如火如荼地开展的“德育课程一体化”探索，是否有其坚实的学理基础？是否存在认识上的陷阱？除了对于这一概念表面上或者经验性的理解，我们可否实现在概念理解深度上的超越？这一追问，可以细化为以下三个具体问题。

第一，“德育课程一体化”概念确有其存在的必要吗？

第二，这一概念所表达的，只是一个美好的教育理想，还是一种具有现实可能性的教育理念？

第三，如果是后者，我们应当如何厘定“德育课程一体化”概念的核心内涵和基本特征（或规定性），以避免认识上可能存在的误区？

一、“德育课程一体化”概念存在的必要性

“德育课程一体化”概念存在的必要性论证，大体可以从社会与历史、价值与教育两个维度展开。

（一）社会与历史的必要性

哲学家汉娜·阿伦特（Hannah Arendt）曾在《过去和未来之间》一书中表述过现代社会所面临的一个普遍性挑战——“现代世界的教育问题在于这个事实：教育本质上不能放弃权威或传统，但它又必须存在于一个既非权威所建构，又无传统可维系的世界里”。^{[2]181}那么，汉娜·阿伦特所谓的“既非权威所建构，又无传统可维系的世界”，是一个什么样的世界？一个解释是在现实生活中，上述“汉娜·阿伦特困境”最为具体、突出的表征，可以描述为两个方面：一是在个人生活领域，世人对于传统伦理规范的全面颠覆；二是在社会生活领域，社会成员对传统政治认同的彻底质疑。而产生这一困境的重要原因之一则是，从总体上看，在当代，“动态社会已经成为常态”。^[3]

这里所谓的“动态社会”，并非过去常见的一般的“动荡时期”，这种动荡意义上的“动态社会”在性质上常常只不过是两个稳定发展时期的过渡环节而已。与此截然不同的是，在当代社会，无论是经济基础还是上层建筑，彻底的“动态社会”都已经成为一种新常态，或者已经成为

一种稳定存在的社会或者时代的特征。一些延续千年的传统产业迅速消亡，另外一些过去闻所未闻的新兴产业迅速产生和崛起；一种人际关系尚未稳固，另外一种新的人际关系已经产生并成为时尚；一些传统的价值观念已经被彻底颠覆，而新生的价值观念本身在流行的同时却充满不确定性……由是观之，前述个人生活领域对于传统伦理规范的全面颠覆，以及社会生活领域对于传统政治认同的彻底质疑，其实只是“动态社会”已经成为新常态的表象之一而已。

在“动态社会”已经成为新常态的当代世界，教育，尤其是德育，已经面临社会和历史的双重挑战：一是社会存在的“多元”；二是历史发展的“断裂”。

所谓社会存在的“多元”，其实是历史的产物。近代以来，市场经济发展导致的不仅是商品在世界范围内的流通，而且是制度、价值观的全球流动与公开竞争。前些年有人主张，我们可以承认“经济全球化”，但是不能承认其他的全球化的维度，这实在是一种“鸵鸟”的方法论。只要我们看一看微信〔或者推特（Twitter）等境外类似的社交平台〕世界里迅速流动的那些信息，就不难发现，没有哪个在美国、欧洲或者发展中国家流行的政治理念和道德价值观不能在网络世界里存在、传播。在美国、日本、韩国等国，那些有吸睛（吸金）能力的传媒方式（如电影、电视、动漫等），不出几日就会流行于中国及其他国家和地区，甚至一度形成所谓“哈美”“哈日”“哈韩”等文化现象。所以，在当代社会，不管身在何处，你都处在价值观念及其传播（也是教育）方式已经全方位“全球化”了的“地球村”里。

所谓历史发展的“断裂”，其实也可以理解为社会文化的分裂。这一点在传统文化传承较为久远的东亚地区表现得最为典型。在儒家文化圈里的东亚诸国，如中国、韩国、日本、新加坡等国，都曾以重视家庭家族、重视子嗣延绵等为重要的文化特征。比如，迄今为止虽然这一地区离婚率正在不断实现“全球化”（离婚率不断提高），但东亚诸国的离婚率仍然大大低于欧美诸国。当然，东亚社会文化已经是“多元”的存在。从“丁克”家庭到“同居但不结婚”以及形

形形色色的“西化”了的家庭生活方式，在都市社会及农村社区都已经越来越见怪不怪。一些已经构成十分严峻的社会问题。比如，为了应对生育率持续下降的问题，韩国政府从2006年开始以五年为一周期推进“低生育率与老龄化基本计划”，并为此投资380.2万亿韩元（2万多亿人民币），但是，韩国的生育率在2022年跌至0.81，大大低于2006年的1.13。^[4]低生育率及其造成的社会问题（如老龄化）早已广泛存在于北欧等发达经济体。但是，在信奉“不孝有三，无后为大”几千年的东亚地区，出生率突然出现如此严重的断崖式下跌，就不得不说是一种历史发展的大“断裂”了。

社会存在的“多元”已经让人无所适从，历史发展的“断裂”更是让人彻底失去了价值观的稳定性。但问题是，人类总要在已经成为现实的“动态社会”中继续生活下去，若只有分歧没有统一，人类将难以交流、理解、实现有机团结。而教育，尤其是以价值观构建为核心目标的德育，如果不能直面这些挑战，显然就无法正常进行。故“德育课程一体化”概念存在的必要性，也就自然地内嵌于教育对于这些现实挑战的应对之中了。

（二）价值与教育的必要性

如果说社会与历史的必要性论证是从“德育课程一体化”的外部作社会背景分析，那么，价值与教育的必要性的说明则着眼于教育内部的逻辑演绎。至于价值与教育必要性的具体说明，可以细分为实现价值整合、提升德育实效这两个具体的维度。

第一，实现价值整合的必要性。

价值观上的矛盾及其合理应对，可谓人类生活一直面临且必须处理好的难题。美德伦理学主张通过培养人稳定的德性（道德品质）来解决问题；功利主义主张用行动结果来倒推遵守道德规范的必然性；而义务论则主张只有“可普遍化”的理性伦理才是值得我们选择的实践智慧。但历史上这些相互冲突的理论主张始终都没有彻底解决人类一直面临的价值分歧与道德困境。而“动态社会”不断加剧的文化价值“多元”与历史传统的“断裂”，肯定会在“德育”之“德”的界定上使当代德育理论与实践都面临前所未有的巨

大挑战。对于教育事业来说，人类必须作出抉择：要么努力寻求相对稳定的“德”（教育目的与内容选择）之共识，以便正常开展教育；要么实现价值观及其教育方面的彻底自由（其实是放任）、在实质上放弃“德育”从而放弃教育本身。故德育一体化的一个重要维度就在于，教育要在价值目标方面建立共识、实现一体化。

汉娜·阿伦特针对自己所谓的“既非权威所建构，又无传统可维系的世界”的教育挑战，开出的药方是：“我们必须坚决地把教育领域和其他领域分开，尤其是与公共领域、政治领域分开，以便单独在教育领域中运用一种与教育相符的，但已不具有普遍有效性，也不应该在成人世界中要求普遍有效性的权威概念和对待过去的态度。”^{[2]181}同时，汉娜·阿伦特还强调：“教育的要义在于，我们要决定我们对世界的爱是否足以让我们为世界承担责任，是否要让它免于毁灭，因为若不是有新的、年轻的面孔不断加入进来和重建它，它的毁灭就是不可避免的。”^{[2]182}汉娜·阿伦特认为，要让这个世界摆脱毁灭的命运，就必须邀请“新的、年轻的面孔不断加入进来和重建它”。^{[2]181}前者要求价值观念的求同存异，后者则意味着实现价值观求同存异的实践。阿伦特的以上论述实际上已经从“德”和“育”两个维度指出了实现价值整合的必要性和教育实践的方向。说白了，她实际上认为即便成人世界再怎么变动不居，对于儿童的教育仍然要寻求某种确定性，否则教育开展的基本逻辑就不复存在了。

第二，提升德育实效的必要性。

七嘴八舌、各“吹”各的“调”的教育，肯定会让人无所适从，从而注定没有德育实效。这既是教育的常识、常理，也是德育之所以要实现“一体化”的现实和实践的理由。故除了价值目标上的共识，“德育课程一体化”的另外一个重要维度就在于，教育要实现在教育理念上的“一体化”。

其实对于德育的这一常识性的认识，在教育领域中早已不是秘密。比如，夸美纽斯就曾经在其《大教学论》（1632年）的第27章“论学校根据年龄与学力的四重区分”中，专章论述过按照婴儿期、儿童期、少年期、青年期四个发展阶段分别开展母膝前教育、国语教育、拉丁语学校或高

等学校教育、大学与旅行四种教育的设计。“每个家庭应当有个母育学校，每个村落应当有个国语学校，每个城市应当有个高等学校，每个王国或每个省应当有个大学。”^{[5]204}而四种教育都以“学问、德行和虔信”的培育等“做永生的准备”为统一的教育目的。至于道德教育，夸美纽斯提出的16条基本原则中至少有三条直接涉及了今天我们称为“德育课程一体化”的追求：“应当教孩子们在饮与食、睡眠与起床、工作与游戏、谈话与缄默方面，在整个受教期间实行节制。”^{[5]165}“父母、保姆、导师和同学们的整饬生活的榜样必须不断放到儿童面前。”^{[5]168}“儿童必须非常用心地避免不良的社交，否则他们便会受到传染。”^{[5]168}我们可以毫不夸张地说，在今天“德育课程一体化”的概念中，各学段有机衔接、学校—家庭—社区的合作等思想，都能在大约400年前的夸美纽斯的有关论述里找到直接的证据。可见，在价值观教育方面确立某种教育影响的稳定性、一致性这一认识自来有之，因为唯有如此，才有德育实效实现、提升的可能。当代德育对于“一体化”的需要只是比以往更为迫切而已。

在一个价值多元且变动不居的时代，面对难以统一的价值观，教育应当如何应对？一种可能的选择当然是对于学生价值选择“自由”的尊重。故而，我们不难理解，在二十世纪七八十年代，为什么主张每个人都可以拥有自己的价值观、教育只能帮助学生澄清自己的价值观的“价值澄清理论”（values clarification）会在美国及部分西方国家教育界风靡一时。但“价值澄清”这一以尊重“价值观自由”著称的教育理论导致的结果极有可能是德育的实质性取消。这也是其后期代表性人物科申鲍姆等干脆走向其对立面——主张直接开展品德塑造活动的“品德教育”（character education）阵营的根本原因。“品德教育”运动的代表人物之一、当代美国教育学者托马斯·里可纳（Thomas Lickona）曾经这样批评“价值澄清理论”的致命缺陷：“价值澄清理论将许多琐碎的问题（你喜欢阅读戏剧作品吗）与重要的伦理问题（是否应该废除死刑）混为一谈。更为严重的是，它将肤浅的道德相对主义四处扩散并带进了校园。”“价值澄清的

讨论没有区分‘你需要做什么’（在商场行窃）和‘你应该做什么’（尊重他人财产权）。”“最后，价值澄清犯了一个这样的错误：把孩子当成了只需要澄清已有不错价值观的成年人。他们忘了，孩子以及许多在道德意义上仍然是儿童的成年人，首先需要的是能促进其价值观提高的大力帮助。”^[6]“品德教育”运动与“价值澄清”理论之争的最大意义在于，无论如何我们都必须在变化中传承、在多元中坚守，否则德育、教育，甚至整个人类生活的基本逻辑都将不复存在。

为了顺利开展德育，人们需要在教育目标、教育形式上形成“一体化”的共识。但是，“共识”及其形成都可能带来新的风险，需要小心翼翼地界定。鉴于迄今为止许多人对“德育课程一体化”的概念仍然疑虑重重，对于这一概念构建的必要性论证十分必要。但除了这一必要性的表达本身，对于这一必要性的进一步论证还必须逐步过渡到对其可能性、可行性的证明。因为若没有可能性、可行性，任何必要性都只能表达我们对于某种美好乌托邦的向往。因此，“德育课程一体化”概念构建的必要性与可能性可以说是两个相互支撑的命题。

二、“德育课程一体化”概念建构的可能性

如前所述，无论是从社会与历史的宏观背景，还是从价值与教育的实践视角去考察，“德育课程一体化”概念都有其存在的必要性。但是如果让这一必要性得到进一步的确证，我们就需要追问并说明这一教育战略目标实现的可能性。以下分别从理论、实践两个方面论述这一概念建构的可能性。

（一）突出矛盾解决的可能性

如前所述，在当代世界，社会存在的“多元”已经让人无所适从，历史发展的“断裂”更是让人彻底失去了价值观上的稳定性。对于德育来说，这会在价值目标、教育理念以及教育力量三个方面，造成让人瞻前顾后、无所适从的突出矛盾。故从理论上追问“德育课程的一体化”有无实现之可能，实际上就是要回答德育实践在价值目标、教育理念、教育力量三个方面消解矛盾、实现“一体化”整合的可能性。

对于教育来说，价值目标上的矛盾，其实就

是在德育目标确立、德育内容选取方面的困难。如阿伦特所言,当代社会已是一个“既非权威所建构,又无传统可维系的世界”。这样,无论是成人社会还是儿童世界,都在日常生活、价值学习(教育)中面临一个巨大的矛盾,那就是人类生活和教育所必需的相对稳定、统一的价值观或德育目标,可能难以在现实生活中轻易获得。这与传统社会“天不变,道亦不变”的特征截然不同。也就是说,由于社会发展的“多元”与“断裂”特征,当代教育已经很难像过去那样基于上帝(上天)、皇帝的权威或者依据“天不变,道亦不变”的逻辑作简单的逻辑推导。但是,如果我们“坚决地把教育领域和其他领域分开,尤其是与公共领域、政治领域分开”呢?如果我们邀请“新的、年轻的面孔不断加入进来和重建”当代社会及其价值生态呢?许多思想家都曾经有过极具建设性的意见,教育实践也有很多富有启发性的探索。倘若我们能够在价值观念的多元与一元、变动不居和相对稳定之间求得某种辩证且平衡的共识,则德育及德育课程实施在教育目标、内容的确定上的突出矛盾就有解决的可能。

如果在德育目标方面的矛盾是多元与一元之间的矛盾,这一矛盾在教育过程内部首先面临的就不同教育理念的冲突了。在发展较为缓慢的传统社会,由于价值观的相对稳定和统一,在开展德育活动、实施德育课程时,教育的方式方法虽然与德育的实效性密切关联,但其影响主要表现为实效性或大或小的问题。由于社会有共识,无论教育是和风细雨的还是简单粗暴的,儿童多少都会服从成人世界普遍公认的价值“真理”。但在当代社会,在这一条件不复存在、德育目标的确定已十分困难的情况下,德育实践应该秉承的核心理念是什么,在实现这一理念方面有无达成相对共识的可能?如果不能强制灌输,德育课程能否在观念上找到新的教育指引?从已有的德育理论与实践探索来看,这一目标的达成是完全有可能的。比如,真正的批判性思维的培育可能使青少年放弃有害自己、他人、社会的价值选择;建构式学习可能使儿童在价值观的自主建构而非被动接受的学习方式中“发现”价值真理与共识,从而减少他们对于成人世界的逆反心理;

“德育美学观”也建议通过对于价值目标和内容之美以及教育过程和人际关系的美好的欣赏,使价值相对主义与绝对主义的矛盾得到缓解或解决^[7]……总之,不同德育参与者形成相对统一的教育理念共识是有可能的。

除了价值目标、教育理念上的矛盾,在德育实践中还有一个十分突出的矛盾,就是各方教育力量之间的冲突需要具体解决。由于社会对于青年一代价值观培养的高度重视,除了教师、学校,家长、社区、媒体、政府、国际组织都会积极参与德育活动。一方面,这固然有助力德育活动开展的一面;另一方面,自然会形成一个巨大的挑战——那就是这些利益诉求千差万别,教育自觉、专业能力参差不齐的教育力量如何统一起来(成为“一体”),形成教育的“合力”?此外,相对来说东西方在德育实践模式的选择上略有区别。东亚国家往往都倾向主张直接的德育模式,最主要的表现就是专门德育课程的设置和强制推行;而欧美社会则多对直接德育课程的设置秉持较为警惕的立场,不仅一再强调直接德育课程要培育学生的价值选择与批判能力,而且与东方教育相比更为重视间接的德育形式,如教育中的人际关系、班级与学校文化建设等。直接德育、间接德育、隐性课程意义方面的德育如何实现德育活动内部要素与力量的整合,也是当代教育面临的重要挑战之一。不过,从已有的德育经验来看,东西方德育理论与实践已经形成一些共识,例如,各学段的相互分工与衔接,学校、家庭和社区德育力量的整合,等等。这在一定意义上说明各种德育力量之间的“团结一致”,是完全可能的。

(二) 已有教育实践的证明

从德育课程实践的角度看,鉴于所面临的挑战是相同的,所以与“德育课程一体化”类似的探索,其实并不仅仅存在于中国社会文化和教育实践之中。下面我们不妨以日本、英国、德国三国德育实践作为分析对象,做一些管中窥豹式的考察。

日本一直是一个较为重视德育的东亚国家。2016年,日本中央教育审议会曾经发布过一篇

题为《关于幼儿园、小学、中学^①、高中以及特殊学校学习指导要领的修改与施策》的报告书。该报告书专设“2030年的社会与青少年的未来”一章（第二章），强调日本教育要以“加速度的姿态来适应社会的快速发展”，着力培养青少年应对未来的“生存能力”——不仅包括以往强调过的防止自杀、抵制校园暴力等目标，还特别强调教育要能够培养在变幻莫测的未来的开拓能力，要求学校克服种种“不易”而努力奋斗。^②这一愿景在中小学德育课程中体现得尤为充分。^[8]比如，2017年版“幼儿园教育要领”就强调要“充实道德教育，重视体育活动，通过体育、健康教育的指导来培养内心丰富、身体健壮的幼儿”。^③“小学学习指导要领”“中学学习指导要领”则强调要“培养为了更好生存之基础的道德性”，并强调通过学校整体教育实施德育的思路，强调各科教学、外语活动课、综合学习课、特别活动等途径都要依据各自实际配合德育课程的开展。^④“高中学习指导要领”也强调：“作为人的应然状态和人生观的教育，继续坚持通过全校活动加以实施的基本思路，同时为适应学校和实际情况实施重点化德育。”^⑤

如果说日本是中国地理和文化上的近邻、教育管理也属中央集权体制，因而德育课程的理念相似容易理解，那么远在欧洲、在教育体制上以分权和自治为突出特征的英国和德国的某些探索也许就更具有启发性和说服力了。

在英国和德育，有关的课程主要有公民教育（Citizenship Education）、个人社会健康与经济建设教育（Personal, Social, Health and Economic Education, PSHE）等。近年来，为了顺应社会的迅速变化，英格兰地区的国家课程框架不断更新，德育课程也发生了一系列变化。比如，2013年重新修订的中学“公民身份”[从2002年起覆

盖中小学各学段，其中初中阶段的“公民身份”（Citizenship）教育为国家课程]课程指引，就更加强调民主、理财、法治、志愿服务等教学内容，要求学校开设相应课程来贯彻这些主题教学。从2020年9月开始，另外一门“德育”课程——PSHE也将由原来的非法定基础课程升格为法定义务课程（statutory），并设定了三个新的教学科目，即小学阶段的“人际关系教育”、中学阶段的“关系与性教育”、中小学阶段共同开展的“健康教育”。此外，国家课程的一系列政策文件也规定了德育相关课程的实施范围与学段，使其呈现出了全学段覆盖、分阶段侧重、国家和校本课程相互配合的一体化特征。英国的其他地区，如苏格兰、威尔士、北爱尔兰等，在德育课程的具体实践方面虽有差异，但是在形成德育合力、培育核心价值观等理念方面仍然是趋于一致的。

在德国，德育课程的内容包括宗教教育、伦理教育、经济学与法学教育等，但是“政治教育”一直是其德育的核心内容之一。德国教育体制上有一个非常有“德育课程一体化”特色的制度设计，就是“联邦政治教育中心”（Die Bundeszentrale fuer politische Bildung, BPB）的存在。该中心成立于1952年，最初是第二次世界大战后德国联邦政府积极反思纳粹暴行、决定对民众进行自由的公民训练的产物。中心设立的主要目标就是“推进德国民众对于政治情境的理解、强化民众的民主意识、加强民众参与政治的准备力，从而促进民主、宽容和多元化为基础的政治觉悟的发展”。^[9]作为德国联邦政府官方的机构，该中心目前负责为德国境内300多个政治教育机构、各级学校、基金会和独立于政府的各种组织提供政治教育相关的必要支持与协助，被誉为德国政治教育的核心领导机构。目前，联邦政

① 日本教育体系中的“中学”实际上是初级中学。

② 参见日本中央教育审议会：《关于幼儿园、小学、初中、高中以及特殊学校学习指导要领的修改与施策》，转引自夏鹏翔、赵培培、朱倩的《日本中小学德育一体化探析》，《生活德育》2021年第4期，第106—111页。

③ 参见日本文部科学省：《幼儿园教育要领解说》，转引自夏鹏翔、赵培培、朱倩的《日本中小学德育一体化探析》，《生活德育》2021年第4期，第106—111页。

④ 参见日本文部科学省：《小学教育要领解说》（特别学科〈道德篇〉）以及《中学教育要领解说》（特别学科〈道德篇〉），转引自夏鹏翔、赵培培、朱倩的《日本中小学德育一体化探析》，《生活德育》2021年第4期，第106—111页。

⑤ 参见日本文部科学省：《高中教育要领解说》（总则篇），转引自夏鹏翔、赵培培、朱倩的《日本中小学德育一体化探析》，《生活德育》2021年第4期，第106—111页。

治教育中心以及各州的分支机构——“州政治教育中心”(Landeszentrale für politische Bildung)均在政治教育的规划部署、教育活动的开展、教育资源的提供以及公共政治信息的传播等方面发挥着十分重要的整合作用。

除了以上日本、英国、德国三国德育课程一体化设计的个案，我们还可以在美国、澳大利亚、丹麦、新加坡找到政府或民间教育的许多类似探索的案例。因此，从各国教育实践来看，“德育课程一体化”并非完全为中国所独有的概念。同时，以上事实也从实践角度证明了，只要妥善处置，“德育课程一体化”这一概念就具有由教育理念变为教育现实的可能性。

以上是对“德育课程一体化”概念走向实践可能性的初步阐释。但“不以规矩，不能成方圆”(《孟子·离娄上》)，要最终阐明或者真正检验这一可能性，就一定要诉诸现实教育路径的具体说明。因为不做限制，任何概念都可能导致认识和实践方面的问题。因此，对于“德育课程一体化”概念应有的规定性的论述，也就成为这一逻辑的必然延续。

三、“德育课程一体化”概念应有的规定性

“德育课程一体化”概念应有的规定性，也可以说是这一概念规定下的德育课程实践应该有的几大重要特征。笔者认为，“德育课程一体化”概念若要成立或者要真正成为教育的现实，就意味着“一体化”的德育课程、德育实践必须具备以下三大特征。

(一) 生态性特征(教育目标)

所谓生态性特征，就是说“德育课程一体化”首先是一个对价值观“一元”和“多元”存在的辩证关系作出正确处置的概念。究其初衷，“德育课程一体化”所追求的首要目标，一定是寻找德育目标以及德育内容上的确定性，也就是德育课程对“一元”“一体”或者确定性的价值(或者核心价值)目标的追求。“德育课程一体化”之“一体”，首先是德育目标、内容之“一体”。但是真理若非绝对与相对的统一，“一元”如果不与“多元”相结合(核心价值若完全排斥其他合法价值的存在)，“德育课程一体化”就会有违背唯物辩证法的认识陷阱，就会在实践中造

成价值观的单一和封闭。所以，德育目标、内容上的“一元”的有效确立，一定要有适度的开放性，要有“多元”或生态理念的加持。

当代关怀理论的代表、哲学家内尔·诺丁斯(Nel Noddings, 1929—2022年)对这一辩证关系有过十分深刻的思考。她曾经专门提出并论述了对绝对道德原则的两点质疑。其一是，如果将道德原则绝对化，在逻辑上就必须承认这一原则的例外，否则这些绝对原则在逻辑上就难以成立。比如，“我们也不会说：杀戮是错误的。因为建立这样一个原则的同时，我们也就暗示了例外的存在，然后我们很容易就会根据被认可为例外的情况来采取行动”。^[10]其二是，如果将道德原则绝对化，就很容易导致人类生活的悲剧，许多人就可以以绝对原则或者价值真理之名“名正言顺”地侵害其他人(因为他们是“坏人”)或其他团体、国家。过去的纳粹德国、日本军国主义以及今天一些热衷于世界霸权的国家都是这样“理气直壮”地“戕害”世界的。但是，诺丁斯并非要以此来否定建立价值共识的可能性，相反，她明确主张建立与公正伦理互补的关怀伦理：“今天，在某些国家和团体因为信奉原则而‘正当’地用暴力让世界震荡的时候，关怀伦理显得尤为重要，也具有终极的合理性。我们的努力方向，应该是改变那些使关怀变得困难甚或不可能的条件。而这意味着我们要努力消除贫困和剥削、保护所有生物的家园地球、拒绝将暴力作为一种防御手段——除非正在受到直接攻击、需要避免正在发生的伤害的情况下。”^[11]

从已有德育理论和世界各国德育实践经验来看，在“核心价值”或者德育目标的确定上，至少有以下三个方面的基本共识。一是世界范围内或者现代社会的共同价值，比如，中国倡导的社会主义核心价值观中的“自由”“平等”“民主”“法治”等价值观，与西方和其他发展中国家的德育课程目标并无德目上的区别。二是这些现代社会的价值共识在具体解释、付诸实践时应当注意结合不同国家和社会的实际，比如，“人权”是全世界各民族普遍追求的共同价值，但是各国人权发展的阶段、开展人权实践面临的实际情况并不相同，故不结合国情、社情的理解和实践最终只能危害人权事业本身。三是现代社会的价值

共识必须与不同国家、社会的文化传统相结合,就像英国人、日本人、美国人都会各自课程设计中特别珍视他们自己的文化一样,中国德育当然也应该旗帜鲜明地培养具有中华民族文化自信的现代中国人。而当我们把德育目标这三个方面的共识放到一起的时候,我们已不难看出:“一元”和“多元”,本来就是内在统一的。那种借口国情去否定现代文明的闭关锁国的思维,以及借口“普世价值”来推行或者主动承接具有文化殖民色彩的价值观教育,都是合理的“德育课程一体化”概念建构和理解所应当坚决摒弃的。

以上对“德育课程一体化”的生态性特征的解释,实际上意味着德育课程所要培育的人格首先是夯实了基础的存在,这样的人格就能在一个变动不居的“动态社会”中在价值上有所坚持,且能纲举目张、迎接不同类型的挑战。换言之,生态学意义上的“德育课程一体化”,必然意味着一种具有稳定性的“一体化”。

(二) 稳定性特征(教育理念)

“德育课程一体化”概念在德育目标内容建构上应有的生态性,决定了特定的教育方式的选择。“德育课程一体化”之“一体”,也应当是德育实践形式之“一体”。而所谓“德育课程一体化”的稳定性特征,指的就是如果要直面“动态社会”的挑战,德育实践就要讲基本常识、基本规矩,在德育课程实施过程中不同教育主体对于德育应当有相对统一的教育理念共识。其中最重要也最为关键的一点,就是要承认并严格尊崇德育在情感、认知、行为培育几个方面的基本规律,尊重并严格践行现代教育最基本的专业伦理。否则,“德育课程一体化”就不仅可能强化前面所说的价值观上的单一和封闭,还有可能造成一种教育认识上的陷阱——导致德育实践上的强制、低效、反教育。

众所周知,德育所要培育的,无疑是教育对象的价值观和道德行为规范。而价值观念、行为规范的有效建立若离开情感上的认同,无疑是缘木求鱼。所以,实现情感突破,才是取得德育实效的关键。在诺丁斯所倡导的关怀实践中,伦理关怀就是建立在自然关怀的基础之上的。“我们有对关怀、温暖的记忆,这些能让我们憧憬到善是什么——一个本身就是好的状态——以及维持

和增强这种善的承诺(做道德人的渴望和承诺)。”^{[10]99}这一秩序不仅是伦理的理论逻辑,其实也是教育的实践逻辑。早在20世纪70年代,英国德育工作者就提出过“体谅模式”,其主要寻求的突破,既是对多元价值、设身处地理解的肯定,也是对教育过程中的道德情感认同的强调。而在策略上,要实现道德情感真实认同,应当建立的一个重要的教育理念就是德育美学观。“道德教育的内容与形式如果可以经过审美化改造,成为‘一幅美丽的画’‘一曲动听的歌’,那么与这幅画、这首歌相遇的人就会在‘欣赏’中自由地接纳这幅画、这首歌及其内涵。道德教育的‘价值引导’与道德主体的‘自主建构’这两个相互对立的方面就可以在自由的‘欣赏’(教育和接受)过程中得以统一和完成,‘绝对主义’与‘相对主义’的矛盾也就随之消解。”^[12]

在当代社会,尊重德育的基本规律,就一定要承认理智对于德性形成的一般意义。所以,现代教育的一大共识就是在德育上反对强制灌输(或者“洗脑”)。关于“灌输”的理念,品德发展心理学大师科尔伯格曾经有过一段十分精辟的论述:“灌输既不是一种教授道德的方法,也不是一种道德的教授方法。说它不是一种教授道德的方法,是因为真正的道德应当包含对可能出现的价值冲突作出审慎的抉择;说它不是一种道德的教授方法,是因为合乎道德的教学必然意味着尊重儿童正在发展的对所学内容进行推理与评价的能力。”^[13]换言之,强制灌输的德育,不仅会使教育的实际效益低下,而且会严重违背现代教育最基本的专业伦理,这种教育给受教育者带来的学习体验一定是灾难性的。除了承认理智对于德性形成的一般意义,我们还必须认识到,理智对于德性形成的时代(特殊)意义。在当代世界,社会存在的“多元”、历史发展的“断裂”,其实都说的是价值观的名目繁多以及选择上的困难。在这样一种情况下,发展学生的批判性思维对于当代德育就具有特殊重要性。因为只有经过风吹雨打,才能建立真实和稳固的品德。“批判性思维是合理的、反思性的思考,着重于决定相信什么或做什么”;“批判性思维是熟练的、可靠的思考。因为它对背景很敏感,依赖于标准,并且是自动调整的,所以有助于形成有效的判断”;

“批判性思维是你在思考的时候，考虑自己的想法，以使自己更好地思考”。^[14]一句话，与其“授之以鱼”（让学生掌握某些道德上的金科玉律），还不如“授之以渔”（让学生发展对于价值多元现实的应对能力）。

最后，德性的真实培育一定离不开道德实践能力的培养。马克思主义哲学一直强调，实践出真知。在德育过程中，实践对于道德学习本身，以及对于价值观的情感认同、深入理解无疑都具有极重要的作用。这是因为，德育所要学生研习的道德，本就是一种生成性的实践智慧。“这种生成性的道德智慧和数学、物理等一般命题性的知识不同，它不能仅通过知识的传授而获得，而有赖于个人成熟的生活经验、生活实践。道德教育要培养生成性的人，要形成人的道德智慧，就必须在丰富人的生活经验、生活实践上下功夫。”^[15]苏霍姆林斯基曾经这样介绍过他的劳动教育实践：“我曾经尽力使孩子们能把劳动当作精神欢乐的源泉。让人不但是为了获得面包和衣着、为建造住宅而劳动，而且也为了使他的住宅旁边经常有鲜花开放而劳动。这些花朵不仅给他自己而且也给别人带来快乐，让人从童年就为欢乐而劳动。”^[16]在苏霍姆林斯基的这一论述中，“尽力使孩子们能把劳动当作精神欢乐的源泉”的劳动教育，已经具有德育的意义，同时对于德育活动本身的有效开展也有方法论的启发。有效的德育课程应当建立在学生道德生活的基础之上，通过学生对于道德生活的深度参与去理解、建构属于自己的价值观和行为规范。如此，无论价值世界如何复杂、如何风吹雨打，年青一代都能因为自己的道德实践能力而闲庭信步矣。

综上所述，“德育课程一体化”要求在教育方式选择上达成共识。这些教育理念上的共识，可以概括为以上情感、认知、行为培育三个维度，也可以概括为相互支撑的两大方面：一是要承认并遵从任何时代都应该遵守的一般的儿童品德发展和相应德育活动的基本规律以及现代社会普遍承认的教育专业伦理；二是要特别关注德育方式在应对当代社会剧烈变动上已经形成的教育理念共识。唯有如此，“德育课程一体化”才会远离认识陷阱，避免在教育实践上走入误区。也就是说，“德育课程一体化”，不仅意味着要在建

构德育目标、内容方面取得理性共识，而且意味着要在德育形式，即途径、方式、方法的选择等方面取得认识上的相对统一。也只有在目标、内容、教育形式上有了共识（成为“一体”），各方德育力量的具体整合、德育合力的真正形成才可能有逻辑上的前提。

（三）整合性特征（教育力量）

“德育课程一体化之‘体’”，不仅包括德育目标、内容之一体，也不仅是德育实践形式之一体，还包括德育力量成为一个整体。所谓整合性特征，指的是“德育课程一体化”在教育实践上的核心追求之一是要努力实现不同类型、层次的德育力量的有机整合（成为“一体”），从而使德育课程实施在横向、纵向等不同维度形成教育的合力。如前所述，由于社会对于年青一代价值观培养的高度重视，除了教师、学校，家长、社区、媒体、政府和国际组织都会积极参与德育活动。所以，实现各种德育力量整合的目标并非易事。到底有哪些不同类型、层次的德育力量需要实现整合？从学校德育课程实施的角度看，“德育课程一体化”由外到内至少存在三个大的层级：学校和家庭、社会（含媒体）在德育方面的合作；学校教育内部德育力量的整合；德育实践内部教育力量的整合。

虽然一部分国家相对重视学校德育，另一部分国家可能认为，德育涉及“思想自由”因而应当更多地交由个人、家庭和教堂。但是，学校、家庭、社会在德育方面的合作，是各国德育的一大共识。除了学校、家庭、社会（含社会传媒、自媒体等）三大系统各自努力，为年青一代创造较好的价值观学习环境之外，各国已有的探索还包括三者之间的联结机制的建立，如家长学校、家校合作委员会、社区教育委员会，以及影视、游戏节目的分类、限制等管理机制的建立等。

关于学校教育内部各类德育力量的整合，目前在中国已经有一个概括性的说法叫作“三全育人”，即所谓“全员、全方位、全过程”的德育。所谓“全员”，是指学校教育的所有参与者，包括教师、教育管理者和一般职员、工友等都应有德育影响的自觉；所谓“全方位”，指的是所有学科对德育使命的自觉承担或德育与智育、体育、美育以及劳动教育的有机融合；所谓“全过

程”，则指的是所有德育课程的要素，如目标、内容、实施、评价的内在统一，以及任何一种德育形式，如直接、间接德育和隐性课程意义上的德育，都能为教育工作者所相机采用。但以对间接德育和隐性课程意义上的德育的认识为例，如果意识到这两大概念的存在，则意味着所有教学空间、时间与教师德育使命的剥离在事实上就是完全不可能的。

德育实践内部教育力量的整合，主要涉及各学段之间的相互衔接与支持，以及教育与自我教育的相互促进两个方面。关于前者，由于对于学生品德发展阶段性的普遍认可，世界各国在德育课程设计上的通行做法都是学段分工和“螺旋式上升”的结合。这一点，只要考察各国政府或者民间组织所颁布的课程标准、教学指引就不难确证。目前，中国直接德育课程尤其是中小学德育课程在分工与衔接的处理上相对合理，但是也出现了两大问题：一是小学、初中的德育课程建设对本已确立的生活德育理念和综合课程设计产生了不应有的分歧；二是高中与大学学段德育课程的衔接问题较多，主要表现为大学内容与中学无意义重复及其导致的德育学习主体的积极性低下。此外，在德育课程改革过程中，还有一个十分突出的德育实践的“内部”问题，就是德育课程理念从课程标准制定者到教材编写者、教材使用者之间的转换机制往往难以有效建立，这影响了德育课程的实施效果。最后，任何教育最终都要促进自我教育，在变化节奏快、价值观多元存在的当代社会更是如此。阿伦特强调的“教育的要义在于，我们要决定我们对世界的爱是否足以让我们为世界承担责任，是否要让它免于毁灭，因为若不是有新的、年青的面孔不断加入进来和重建它，它的毁灭就是不可避免的”^{[2]182}，也是强调要邀请年青一代对教育、德育过程进行积极主动的参与。故德育课程设计应当贯彻以促进学习者品德自主发展为中心的现代课程理念，培育并促进年青一代在价值观、行为规范方面的选择能力和终身学习能力的发展。

这里需要特别强调的是，与价值目标上“一元”“多元”的辩证关系、教育理念上对德育规律和教育伦理的尊重类似，“德育课程一体化”所主张的在德育力量上由外到内三大层级上形

成合力，还有一个与生态性、稳定性特征相关联的教育“留白”辩证法需要确立起来。在价值目标上“一元”与“多元”关系的处理，在教育理念上尊重德育规律、教育伦理的共识，都意味着形成真正的德育合力并不等同于将学校、家庭、社会都变成赤裸裸的、直接德育的空间。毕竟，除了德育，智育、体育、美育、劳动教育，甚至关于闲暇的教育等，都是教育工作不可或缺的重要内容。除了直接德育，间接德育和隐性课程意义上的德育也是德育的重要形式，有时甚至是最重要的形式——因为德育若要突破情感的阻隔，最忌讳的就是强迫命令、道德绑架，最需要的是“润物细无声”的教育艺术、“行无言之教”的教育境界。这既是德育的规律，也是教育的伦理。

最后，以上“德育课程一体化”概念应有的教育目标的生态性、教育理念的稳定性、教育力量的整合性特征，应当作为一个整体去理解，即“德育课程一体化”的三个“一体”维度应当是一个统一体。这是因为，一方面，要真正实现价值目标的有机统一和落实教育理念的相对共识，就一定要实现各方德育力量的有机整合；另一方面，实现各方德育力量有机整合的基础，则是承认“德育课程一体化”概念的生态性、稳定性特征，因为没有价值目标及教育理念上的共识，就不可能有真正、有机的德育力量整合。此外，生态性、稳定性、整合性特征或者规定性，也可视为我们正确定义、把握“德育课程一体化”概念的三大支架。或者，我们也可以干脆这样来定义“德育课程一体化”概念——所谓“德育课程一体化”，就是要努力在价值观和教育理念两个方面都形成共识的基础上实现德育力量的有机整合。简言之，“德育课程一体化”，就是要让德育目标、内容、形式及德育活动的主体力量，都成为合理、有机、健康、有效的一个教育整体（“一体”）。

总之，中国对于“德育课程一体化”及类似概念的理论与实践探索已逾40年，但“过犹不及”（《论语·先进》）。“德育课程一体化”探索要十分警惕这一概念可能存在或导致的认识上的陷阱。故要超越对于“德育课程一体化”概念的经验性理解，就一定要追问这一概念成立的逻辑

前提、深层意涵、基本规定性。本文对这一概念的必要性、可能性的论证,对其生态性、稳定性、整合性特征或规定性的阐释,以及对于这一概念的尝试性定义等,都是这一超越性理解的一种初步却认真的尝试。诚然,要进一步深入分析、总结已有的探索经验,进而建构新的概念理解、形成新的理论解释绝非易事,特别需要更多、更睿智的思考。

参考文献:

- [1] 习近平. 坚持中国特色社会主义教育发展道路, 培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人 [N]. 人民日报, 2018-09-11 (1).
- [2] 阿伦特. 过去和未来之间 [M]. 王寅丽, 张立立, 译. 南京: 译林出版社, 2011.
- [3] 檀传宝. 当代伦理与教育的“阿伦特困境”及其出路 [J]. 江苏高教, 2016 (4): 6-8.
- [4] 韩大海. 韩国投入 2 万亿刺激生育失败, 这个教训对中国有什么启发? [EB/OL]. (2023-08-05) [2023-09-12]. <https://news.ifeng.com/c/8RzuOCF4knZ>.
- [5] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢, 译. 北京: 教育科学出版社, 1999.
- [6] LICKONA. Education for character: how our schools can teach respect and responsibility [M]. New york: Bantam Books, 1991: 11.
- [7] 檀传宝. 让德育成为美丽的风景: 欣赏型德育模式的理念与操作 [M]. 合肥: 安徽教育出版社, 2006:

丛书序言第 1 页.

- [8] 夏鹏翔, 赵培培, 朱情. 日本中小学德育一体化探析 [J]. 生活教育, 2021 (4): 106-111.
- [9] Die bundeszentrale für politische bildung [EB/OL]. (2022-01-25) [2023-09-12]. <http://www.bpb.de/die-bpb/ueberuns/auftrag/51743/demokratie-staerken-zivilgesellschaft-foerdern/>.
- [10] NODDINGS. Caring: a relational approach to ethics & moral education [M]. Oakland: University of California Press, 1984: 93.
- [11] NODDINGS. Caring: a relational approach to ethics & moral education [M]. Oakland: University of California Press, 2013: Preface to 2003 edition.
- [12] 檀传宝. 德育美学观 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2021: 237.
- [13] POWER C, KOHLBERG L. Using a hidden curriculum for moral education [J]. The education digest, 1987 (5): 10-13.
- [14] 诺希克. 学会批判性思维: 跨学科批判性思维教学指南 [M]. 柳铭心, 译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005: 2.
- [15] 鲁洁. 生活·道德·道德教育 [J]. 教育研究, 2006 (10): 3-7.
- [16] 苏霍姆林斯基. 育人三部曲 [M]. 毕涉芝, 译. 北京: 人民教育出版社, 1998: 268.

(责任编辑: 李 洁)

What's the Integration of Moral Education Curriculum: Necessity and Possibility of the Existence of the Concept

Tan Chuanbao

Abstract: Generally speaking, dynamic society has become the norm in contemporary world. No matter from the macro background of society and history, or from the practical perspective of value and education, the concept of moral education curriculum integration has its necessity and similar exploration does not only exist in Chinese social and educational practice. Theoretically, it does have the possibility of realization. However, if the concept is to be truly established, it should be ecological in value goal, stable in educational concept, and integrated in educational strength. It is supposed to achieve the organic integration of moral education strength based on the consensus of values and educational concepts. To avoid extreme, its exploration should be alert to the cognitive trap that this concept may lead to.

Key words: moral education; ideological and political course; universities and primary and secondary schools; curriculum integration