

德育实践的三大形态及其教育意蕴

檀传宝

摘要：成功德育活动的基本原则之一，应当是依据德育形态的不同开展不同类型德育活动的设计与实践。以德育活动发挥作用的形式为标准，可以将日常德育实践分为直接德育、间接德育和隐性课程意义上的德育。德育形态的分析有利于教育工作者明确、认同自己的德育使命，有利于教育工作者开阔德育思路，全方位开展德育活动，有利于教育工作者依据德育形态的实际开展更有成效的德育。

关键词：德育实践；德育形态；直接德育；间接德育；隐性课程

中图分类号：G41 **文献编码：**A **文章编号：**2095-1183(2014)10-0004-04

对于所有学习者来说，具备起码的“德商”是其正常生活的基本条件；获得一定的道德智慧，则是其人生幸福的重要前提。从教育的角度看，德育不仅是学校教育工作最重要的组成部分，而且是学校教育活动的“教育性”存在与否的重要保证与象征。因此，“立德树人是教育的根本任务”是一个极其深刻的教育命题。一个好的教育者，首先应该对德育活动有着专业、深刻的理解，而在德育形态这一“形”的外在维度上，尤其需要当前德育工作者更多予以关注。

一、德育实践有哪几种形态

德育内容是德育活动的内在要素，德育形态则是德育活动的外在形式。现实的德育活动丰富多彩，德育形态的分类可以有不同视角。以德育活动发挥作用的形式为标准，可以将日常德育实践分为直接德育、间接德育和“隐性课程意义上的德育”三种形态。

（一）直接德育

所谓直接德育，就是指教育者的德育意图明显，学习者明确知道自己在接受道德教育的德育形

态。换言之，只要德育意图是直接呈现的教育就是直接德育。因此，不仅直接德育课程、主题德育活动、师生之间德育性对话等等属于直接德育，而且各科教学、校园文化等教育形式也都可能是直接德育形态。一般认为，德育课程以外的各科教学、校园文化中的德育影响应该属于间接德育形态，其实并不尽然。比如，数学课教学中教师对学生遵守课堂纪律的直接劝谕，在讲述数学家的生平故事之后号召学生学习数学家勤奋学习、不怕困难的道德品质等等，就是直接德育而非间接德育。同理，学校的校训、宣传美德的校园海报等等，德育意图也是十分明显的，也属于直接德育形态。

在中国和许多东亚国家，直接德育形态一直受到高度重视。主要原因除了儒家文化圈对于人伦的高度重视这一文化传统之外，也因为直接德育形态本身具有间接德育所不可能具备的优势，即直接德育能够清楚明白地解释道德价值、行为规范存在的理由和应用的策略，使受教育者直接受益。如果没有直接德育，许多人就可能因为在道德上的无知而犯错。直接德育对于未成年阶段的学生来说尤其重

檀传宝，北京师范大学教育学部教授，博士生导师，中国教育学会教育分会德育论专业委员会理事长，北京师范大学公民与道德教育研究中心主任。北京，100875。

要。中国有句老话叫做“话不说不明”，苏格拉底也有“美德即知识”的论断，都是这个道理。

一些国家特别是美国，在历史上曾经对直接德育有过过激的批评，认为道德教育是“私事”，德育任务应该交给家庭和教堂去完成，或者认为进行直接德育就有“洗脑”、“灌输”、妨碍思想自由等风险。否定直接德育的另外一个理由，是认为专设直接德育课程有可能让不担任此类课程的其他老师推卸其德育责任，而健康的教育体系中应该“人人都是德育工作者”。因此，虽然20世纪中期许多美国学校曾经取消过直接道德教育课程，但十分有趣的是，从20世纪80年代开始的品德教育运动（Character Education），又使得直接德育形态在美国重新得到了较为广泛的强调。品德教育运动的代表人物托马斯·里考纳（T. Lickona）就明确指出，在文明冲突、价值多元的社会中，仍然存在普遍认同的价值，除非我们承认正义、诚实、文明、民主、追求真理等价值观，否则价值多元是不能成立的；民主社会尤其需要品德教育，因为公民需要承担作为民主公民的责任；没有无标准的道德教育，问题不应当是“要不要教价值观”，而应当是“教哪些价值观”和“怎样教这些价值观”；传授正确的价值观过去是、现在仍然是文明之举，在社会普遍忽视德育的情况下，学校德育尤为重要，否则对良好品德的敌视很快就会弥补道德教育的真空。^[1]他的观点基本上代表了许多品德教育领袖人物的观点，也代表了美国教育界对于直接德育课程形态经历了否定之否定的历史过程之后的重新肯定。

美国教育对于直接德育课程形态的认识历程证明，尽管直接德育可能存在许多缺点，但是简单、绝对否定直接德育课程的价值于事无补。

（二）间接德育

一般否定直接德育形态而又承认德育本身重要性的思维，一定会将对于直接德育的兴趣转向间接德育形态。所谓间接德育，就是指教育者的德育意图并不直接和明显，受教育者通过间接途径接受道德教育的德育形态。在日常教育生活中，最为常见的间接德育形态，主要是那些以其他教育任务为直接目标，间接发挥德育作用的课程、活动、校园生

活等等。间接德育的最重要形式当然是直接德育课程以外的各科教学。以下重点以各科教学为例说明间接德育形态的存在方式。

实际上，所有科目的课程都包含着间接而重要的德育因素。托马斯·里考纳就认为，各科教学对道德教育来说是一个“沉睡的巨人”，潜力极大。不利用各科教学进行道德教育是一个重大缺憾。里考纳还列举了各科教学中可以利用的一些价值因素。例如，数学和科学课中科学家的生平业绩、生活和治学态度；语文课中榜样人物的道德作用；历史课中历史伟人的德行与自律精神；在体育与健康课中展示适度的自我控制对个人健康和品行的重要，等等。^[2]

需要说明的是，各科教学中存在的德育影响并不等于间接德育形态。比如对里考那所说的“数学和科学课中科学家的生平业绩、生活和治学态度”的教学处理，教师如果只是在讲述数学知识发展历程时一般介绍某位数学家的生平，其德育影响当然就是间接的。但是，如果该老师在讲完故事之后还进一步明确号召同学学习数学家的优良品质，则德育形态就由间接变为直接——因为这一做法与直接德育课程中讲述榜样人物的故事以塑造学生品德的教育方式并无不同。教师在各科教学中因势利导、恰到好处地开展直接德育是值得肯定的，但各科教学都有各自教学的直接目标，过多和勉强的直接德育不仅会影响课程直接目标的实现，也可能使教学出现过度“德育化”的倾向。这样的思路并不可取。

以德育意图间接呈现的标准来看，隐性课程中的德育影响，或者“隐性课程意义上的德育”其实也属于“间接德育”的一种。不过由于隐性课程中的德育影响“隐藏最深”，是“间接中的间接”，一般不被教育实践者所关注，所以为了凸显其重要性有必要将它独立出来，做专门的分析。

（三）隐性课程意义上的德育

所谓隐性课程，是学生在学校学习生活中完整经验的一个有机的组成部分。作为一种教育影响，它主要通过非学术、隐含性、非计划、潜移默化的方式予以实现。隐性课程并不等于隐性的德育影响，它也可能是通过非学术、隐含性、非计划、潜移默

化的方式予以实现的智育、美育、体育等方面的影响。因此,我们只能说“隐性课程意义上的德育”,而不能说“隐性课程德育”。但是,隐性课程概念本身与道德教育却有着内在、天然的联系。这是因为,隐性课程从本质上是一种价值性的影响。

早期隐性课程研究者菲利普·W·杰克逊就充分证明了“隐性课程意义上的德育”的存在。杰克逊认为,构成学校班级生活的有三个重要的隐性课程因素:第一是“群体”(crowd),班级中充满了各种规则、规定、常规,学生必须在满足的延迟、欲望的打消、工作的中断中才能理解和适应它;第二是“表扬”(praise),即班级中教师的评价、学生之间的评价等使得学生尽力与教师和班级所要求的价值保持一致;第三是“权力”(power),班级中的权力结构和差距是班级社会结构的重要组成部分,学生对社会的适应首先从适应班级的社会结构开始。从杰克逊的分析中可以看出,学校是社会规范同化最有力的场所,社会化、价值学习等等是隐性课程的核心内容。杰克逊是社会功能学派的代表,他们的特点是对班级、学校中的社会化作了正面或积极的说明。与社会功能论者相对立的是社会批判论者,他们认为,“教育组织的主要方面,就在于再生产经济领域中统治与服从的关系”。^[3]因此,隐性课程具有较明显的阶级性。但是社会批判论者的观点只不过从另外一面证明了隐性课程所具有的价值本质。我国台湾学者陈伯璋教授将隐性课程概括为常数 and 变数两个部分。其中,“常数”部分是指散播于学校教育各个层面的“社会意识形态”和教师的期待、教学内容中包含的未预期的意义、教室内移动方式、谈话流程等“教育工作者分析合理知识以及界定其运作概念的方式”;“变数”则是指组织教学、能力分组、升留级制度等“组织变数”,学校气氛、领导作风、师生之间等人际关系等“社会系统变数”,信念系统、价值观念、认知结构、意义等社会向度或“文化变数”。^[4]但无论是“常数”还是“变数”,隐性课程中的德育影响成分都是最大的。

如前所述,“隐性课程意义上的德育”其实也是间接德育形态的一种,是指通过教学流程和组织

形式、学校人际交往方式、教育空间安排等教育途径、形式隐蔽实现的德育影响。隐性课程虽然与显性课程相对,但是其存在范围却往往远超学校正式课程。因此,与其说隐性课程是一种“课程”,还不如说是全部校园生活的隐性教育影响。隐性课程意义上的德育虽然存在范围甚广,但由于其突出的隐蔽性,常常容易被人忽略。

二、认识德育实践的三种形态有何意义?

将德育分为直接德育、间接德育和“隐性课程意义上的德育”三种形态,不仅对德育理论的完善意义重大,而且具有十分明显的实践价值。德育现实形态分析的实践价值主要表现为以下三个方面。

(一)德育形态的分析有利于教育工作者明确、认同自己的德育使命

如果我们承认德育不仅包括直接德育,也包括间接德育形态和“隐性课程意义上的德育”,那么我们自然可以得出一个十分重要的结论:“人人都是德育工作者”乃是一个教育的事实,而非教育的伦理主张或者价值的呼吁。在实际教育生活中,教育者只有做一个好的或者坏的德育工作者的选择,而没有做或不做德育工作的自由。因为从间接德育角度看,即使你只是教授数、理、化等纯粹自然科学知识,也间接完成了某些自然观和世界观的培育、学习态度与习惯的养成等任务。而从隐性课程角度看,则无论你从事何种学科的教学,你总要说说话、与学生交往和互动——而说话的方式、师生交往、互动的形式又都会对学生的人格发展产生潜移默化的德育影响。因此,只要你在校园生活,作为德育影响的事实就一直存在。全面认识和把握德育形态,显然有利于教育工作者发自内心地明确和认同自己的德育角色与使命。

(二)德育形态的分析有利于教育工作者开阔德育思路,全方位开展德育活动

在不对德育现实形态做全面分析的情况下,人们开展德育活动的思路往往流于十分狭隘的“加法”思维——加强德育等于安排更多直接德育课程与德育活动。而由于直接德育有需要占用一定时间、也需要某些物质条件支持的特点,而学校资源总体上是有限的,只做“加法”的思维是没有出路

的，因为学校不可能将所有时间、所有资源都用于直接德育。此外，即便学校愿意将更多的时间与资源投入直接德育，如校本德育课程开发、主题德育活动开展等等，过分“德育化”的学校生活也可能使受教育者产生对于德育的逆反心理。因此，最为明智的做法肯定是三种德育形态并举，特别是高度关注间接德育和隐性课程意义上的德育。后两种德育形态在中国称之为“无言之教”，几乎是“无本的买卖”——他们不需要另找专门的时间、资源。当然，做好这一“无本的买卖”的前提是，教育者对于德育形态的全面把握以及教师具备专业化的德育能力。因此，实现教师的德育专业化是全方位开展德育的重要基础。

（三）德育形态的分析有利于教育工作者依据德育形态的实际开展更有成效的德育

三种德育形态实际上各有优势与不足，教育工作者需要努力的就是分析这些优势和不足，以扬长避短。

比如直接德育，其优点是将价值与规范向学习者作专门、系统、正面、明确的解释，方便学习者作理性、系统的吸收，但它也有明显缺陷，比如需要占用一定时间，需要某些物质条件的支持，过多的直接德育说教容易引起逆反心理等等。因此，教育工作者开展直接德育时，首先要思考的应当是如何扬长避短，既开展直接德育，又能使得这一德育形态具有较高质量或者“可欣赏性”，以克服直接德育可能产生的逆反心理。

对于间接德育，教育工作者要特别注意的，是保持其“润物细无声”的间接性特点，切忌将间接德育生硬地转化为矫揉造作、效益低下的直接德育。在中国新一轮的课程改革中，国家课程标准明确要求将“情感、态度、价值观”作为所有学科、每一节课的教学目标之一。许多教师因片面理解这一德育目标实现的途径（如每节课都要讲科学家的故事）而痛苦不堪，而其痛苦的根源就在于对

于德育形态的误读。如果考虑到间接德育、隐性课程意义上的德育存在，落实“情感、态度、价值观”的教学目标就根本不需要每节课都去寻找伟人故事，教师只需要尽职尽责完成自己各科教学即可。

关于“隐性课程意义上的德育”，教师也需要有较为专业的关注。如前所述，隐性课程虽然与显性课程相对，但是其存在范围往往远远超过学校正式课程。隐性课程意义上的德育实际存在于全部校园生活，因此隐性课程的自觉意识十分重要。一旦教师自觉意识到隐性课程的真实存在并自觉开展对隐性课程的适当优化，则“隐性课程意义上的德育”就可能是一头苏醒了雄狮，德育效能就会极大地发挥出来。

总而言之，就像对学生的教育应当因材施教一样，成功德育活动的基本原则之一应当是依据德育形态的不同开展不同类型德育活动的设计与实践。

参考文献

- [1]Thomas Lickona.Education for Character: How Our School Can Teach Respect and Responsibility[M].New York: Bantam Books, 1991:20-22.
- [2]袁桂林.当代西方道德教育理论[M].福州:福建教育出版社,1995:254.
- [3]Bowls, S &Gintis, H. Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life [M].New York:Basic books,1976:12.
- [4]陈伯璋.潜在课程研究[M].台北:五南图书公司,1985:330-339.

责任编辑 戴双翔

这是笔者论述“欣赏型德育”时所用术语，意即德育内容和形式具有美感。具体可参考：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.