

地域文化  
民族文化  
制度文化

第2册

第3册

第4册

第6册

第7册

第8册

第9册

第10册

第1册

学术

科学技术  
艺术

宗教与民俗  
中外文化交流  
历史文化  
沿革

中华文化  
通志

第5册

【教化与礼仪】

德育志

◎ 中华文化通志编委会编  
◎ 上海人民出版社



陈少峰 撰

中华文化  
通志

第 5

【教化与礼仪】

◎ 中华文化通志编委会编  
◎ 上海人民出版社

德育志



K203  
Z669  
:5(2)

中华文化通志·教化与礼仪典 (5—042)

孙长江 主编

---

**德育志**

陈少峰 撰

---

上海人民出版社出版、发行

(上海绍兴路54号 邮政编码 200020)

印刷 深圳中华商务联合印刷有限公司

开本 880×1270毫米 32开

字数 244,000

印张 10.25

插页 1

版次 1998年10月第1版

印次 1998年10月第1次印刷

书号 ISBN7-208-02295-X/K·514

---

## 《中华文化通志》编委会

---

编委会主任 萧 克

编 委 李学勤 宁 可 王 尧 刘泽华  
孙长江 庞 朴 陈美东 刘梦溪  
汤一介 姜义华 陈 昕 朱金元  
张国琦

办公室主任 张国琦

办公室副主任 王科元

策 划 姜义华 张国琦

7662/15

141580

## 德育志

### 作者简介

陈少峰,1964年生。曾先后就读于福建师范大学、南京大学、北京大学和日本早稻田大学。1991年获北京大学哲学博士学位。1991至1993年在北京大学哲学系和社会学人类学所进行博士后研究。1993年起任北京大学哲学系副教授至今。著有《生命的尊严》、《中国伦理学史》(上卷);主编有《原学》、《伦理学与文化》。

# 总 序

中华文化绵延了五千年的历史，起伏跌宕；哺育着差不多五分之一人类的身心，灿烂辉煌。它坦诚似天，虚怀若谷，在漫长的岁月里，广袤的土地上，有过无私奉献四面传播的光荣，也有过诚心求教八方接纳的盛事。它以直，健以稳，文而质，博而精，大而弥德，久而弥新，昂然挺立于世界各民族文化之林。

任何一个民族的文化，勿论东西，不分大小，都有它自己的土壤和空气，都有它自己的载体和灵性，当然也就都有它自己的长处和短处，稚气和老练。准乎此，任何一个民族的文化，都有它存在和发展的天赋权利，以及尊重异质文化同等权利的人间义务。每一民族都需要学习其他文化的各种优点，来推动自身发展；都应该发扬自身文化的一切优点，来保证自己的存在，缔造人类的文明乐园。

现在，当二十世纪的帷幕徐徐降落之际，为迎接新世纪的到来，中华民族正在重新检视自己，以便在新的世界历史发展中，准确地找到自己的地位。呈现在读者面前的这部百

卷本《中华文化通志》，便是我们为此而向新世纪的中国和世界做出的奉献。

《中华文化通志》全书共十典百志。

唐人杜佑著《通典》，罗列古今经邦致用的学问，分为八大门类，“每事以类相从，举其始终”，务求做到“语备而理尽，例明而事中，举而措之，如指诸掌”。《通典》的这一编纂方法，为我们所借用。《中华文化通志》分为十典：历代文化沿革典、地域文化典、民族文化典、制度文化典、教化与礼仪典、学术典、科学技术典、艺文典、宗教与民俗典、中外文化交流典。每“典”十“志”。历代文化沿革典十志，按时序排列。地域文化典十志，主要叙述汉民族聚居区域的地域文化，按黄河流域、长江流域、珠江流域排列。民族文化典十志，基本上按语系分类排列。中外文化交流典十志，按中国与周边及世界各大区域交往分区排列。其余各典所属各志，俱按内容排列。

宋人郑樵《通志·总序》有曰：“古者记事之史，谓之志。”“志者，宪章之所系。”指的是，史书的编纂关系到发掘历史鉴戒之所在，所以，编纂者不能徒以词采为文、考据为学，而应在驰骋于遗文故册时，“运以别识心裁”，求其“义意所归”，承通史家风，而“自为经纬，成一家言”。（章学诚《文史通义·申郑》）

本书以典、志命名，正是承续这样的体例和精神。唯本书为文化通志，所述自然是文化方面诸事，其编撰特色，可以概括为“类”与“通”二字。

“类”者立类。全书十典，各为中华文化一大门类；每典十志，各为大门类下的一个方面；每志中的“编”“章”“节”“目”，亦或各成其类。如此依事立类，层层分疏，既以求其纲目分明，论述精细，也便于得门而入，由道以行，俾著者、读者都能于浩瀚的中华文化海洋里，探骊得珠，自在悠游。

“通”者贯通。书中所述文化各端，于以类相从时，复举其始终，察其源流，明其因革，论其古今。盖一事之立，无不由几及显，自微至著，就是说，有它发生和发展的历史。弄清楚了一事物一制度一观念的演变轨迹，也就多少掌握到了它内在本质，摸索到了它的未来趋势。

“通”者汇通。文化诸事，无论其为物质形态的，制度形态的，还是观念形态的，都非孤立存在。物质的往往决定观念的，观念的又常左右物质的；而介乎二者之间的制度，固受制于物质与观念，却又不时反戈一击，君临天下，使制之者大受其制。其内部的诸次形态之间，也互相渗透，左右连手，使整个文化呈现出一派斑斓缤纷的色彩。中华文化是境内古今各民族文化交融激荡的硕果；境外许多不同种的文化，也在其中精芜杂存，若现若隐。因此，描绘中华文化，于贯通的同时，还得顾及如此种种交汇的事实，爬梳剔理，还它一个庐山真面目。此之谓“汇通”。

“通”者会通。“会”字，原义为器皿的盖子，引申为密合；现在所说的“体会”、“领会”、“会心”、“心领神会”等，皆由此得义。《中华文化通志》所求之通，通过作者对中华文化的领悟，与中华民族心灵相体认，与中华文化精神相契合。



这就是《中华文化通志》依以架构旨趣之所在。是耶非耶，知我罪我，恭候于海内外大方之家。

《中华文化通志》由萧克将军创意于1990年。1991年先后两次在广泛范围内进行了论证。1992年组成编纂委员会。十典主编一致请求萧克将军担任编委会主任委员，主持这一宏大的文化工程。1993年1月和1994年2月，全体作者先后齐集北京、广东花都市，研究全书宗旨，商定典志体例，切磋学术心得，讨论写作提纲。事前事后，编委会更多次就全书的内容与形式、质量与速度、整体与部分、分工与协作等问题，进行研究讨论。近二百位作者进行了创造性构思和奋斗式劳作。这项有意义的工作得到了中央领导同志以及各界人士的热情支持。编委会办公室承担了大量的日常工作。上海人民出版社承担了本书出版任务，并组织了高水准高效率的编辑、审读、校对队伍，使百卷本《中华文化通志》得以现今面貌奉献于世人面前。我们参与这一工作的全体成员带着兴奋而又惶恐的心情，希望它能给祖国精神文明建设大业增添些光彩，更期待着读者对它的不当和不足之处给予指正。

《中华文化通志》编委会

# 内容提要

本书叙述了中华德育的历史发展、整体特点及其具体内容。首先,通过考察德育的社会政治制度背景和人性哲学基础,分析德育在整体文化结构中的地位和意义。其次,概要地勾勒了中华德育思想的渊源、历史发展以及主要教育家的德育观。再次,详尽分析德育的内容、途径条件和手段方法,揭示中华伦理文化整体结构对品德教养的规定,并论证具体的各个德育环节特征。最后,通过考察胎教、蒙教、青少年教育以及家庭教育、学校教育和社会教育系统中德育的内容和方法,进一步完善对于德育的微观研究。

# 《中华文化通志》编辑出版人员

(以姓氏笔画为序)

总 决 审	陈 昕				
总 顾 问	余志明				
总 监 制	郁椿德				
编辑部主任	朱金元				
编辑部副主任	虞信棠				
责任编辑	王有为	王界云	孔令琴	叶亚廉	朱子恩
	朱金元	汤中仁	苏贻鸣	杨承纮	李 卫
	李文俊	李远涛	吴书勇	宋慧曾	张 玫
	张 臻	张美娣	陆凤章	胡小静	郝盛潮
	秦建洲	顾兆敏	夏绍裘	唐继无	曹文娟
	曹培雷	屠玮涓	虞信棠		
责任决审	王有为	王树鸣	王界云	宋 存	严忠树
	吴慈生	张 玫	张满鸿	周琪生	柳肇瑞
	胡小静	钱雪门	高登瀛	夏国智	黄行发
	魏允和				
装帧设计	吕敬人工作室				
美术编辑	孙宝堂				
监 制	戴 弘				
技术编辑	沈树德	吴 坚	何永康	姜华生	曹伯祥
责任校对	王秀菊	张新宇	陆永洲	陆秉熙	顾伟民
	唐毓华	谈 维	陶雪英	龚养耿	
编 务	朱玉堂	张大潮			

# 目 录

导 言	1
<b>第一章 德育的制度基础与人性论基础</b>	6
第一节 社会政治制度的考察	8
一、宗法制度与血缘关系	8
二、教化之必要性	10
第二节 作为哲学基础的人性论	13
一、人的道德性论证	13
二、人性实现与德育	17
第三节 人性实现与社会秩序	18
一、互补的目标	18
二、人在社会中的实际地位	18
第四节 近现代社会制度变革和人性论基础上的德育观	20
一、近代人道主义价值观的确立	20
二、社会政治制度与教育制度	22
三、教育的相对独立与近现代德育的基本特征	22
<b>第二章 德育在文化中的地位</b>	24

第一节 德育与智育 .....	25
一、德育至上论 .....	25
二、人才观 .....	27
三、智育的一般考察 .....	28
四、近现代的继承与转折 .....	29
第二节 文学艺术与德育 .....	30
一、美育与德育 .....	30
二、诗教与乐教 .....	31
三、文学、戏曲与移风易俗 .....	35
四、其他艺术与德育 .....	39
第三节 法律、宗教与德育 .....	40
一、法律与德育 .....	40
二、宗教与德育 .....	42
第三章 古代的德育 .....	45
第一节 古代德育观的萌芽和孔子的德育思想 .....	45
一、前孔子时期的道德观与德育观的萌芽 .....	45
二、孔子的德育思想与实践 .....	49
第二节 诸子之教 .....	51
一、墨子的德育观 .....	52
二、孟子的德育观 .....	53
三、老子、庄子与德育 .....	54
四、荀子的德育观 .....	55
五、韩非子以法为教的主张 .....	55
六、《礼记》 .....	56
七、《孝经》 .....	58
第三节 汉、唐时期的德育 .....	59

一、政教观念的深化与实践 .....	59
二、董仲舒的德育观 .....	61
三、扬雄与王充的德育思想 .....	62
四、三纲五常之教,循吏与清议 .....	63
五、玄学家与德育 .....	64
六、名教观念与葛洪的德育思想 .....	65
七、家教的发展与《颜氏家训》 .....	66
八、唐代儒家的德育与儒者的精神理想 .....	68
九、韩愈的德育观 .....	69
<b>第四节 宋代的德育 .....</b>	<b>70</b>
一、宋初的德育思想 .....	70
二、王安石的德育观 .....	71
三、理学及其影响 .....	72
四、书院与社会教育 .....	73
五、张载和二程的德育观 .....	74
六、朱熹的德育思想 .....	76
七、陆九渊与杨筒的德育思想 .....	77
<b>第五节 元、明、清时期的德育思想 .....</b>	<b>79</b>
一、理学支配地位的确立和德育思想的特色 .....	79
二、湛甘泉的德育思想 .....	80
三、王阳明的德育思想 .....	81
四、明末的道德教育 .....	82
五、黄宗羲的德育观 .....	85
六、顾炎武的德育思想 .....	85
七、王夫之的德育思想 .....	87
八、颜元的德育观 .....	88
九、曾国藩和张之洞的德育观 .....	88

<b>第四章 近现代的德育</b> .....	90
<b>第一节 启蒙主义与东西方德育思想的融合</b> .....	90
一、启蒙运动与人道主义价值观的确立 .....	90
二、教育体系的发展及其对于德育的影响 .....	92
三、德育内容与方法的发展 .....	94
四、外来促动与借鉴 .....	95
<b>第二节 改良运动时期的德育</b> .....	97
一、康有为的德育思想 .....	97
二、严复的德育思想 .....	98
三、梁启超的德育思想 .....	99
<b>第三节 辛亥革命时期的德育</b> .....	100
一、各种社会思潮与德育的联结 .....	100
二、王国维的德育思想 .....	102
三、章太炎的德育观 .....	103
四、孙中山的德育思想 .....	103
五、蔡元培的德育思想 .....	104
六、杨昌济的德育思想 .....	106
<b>第四节 新文化运动时期的德育</b> .....	108
一、礼教批判与个性主义思想启蒙 .....	108
二、陈独秀的德育思想 .....	109
三、李大钊的德育思想 .....	111
四、鲁迅的德育思想 .....	111
五、胡适的德育观 .....	112
六、恽代英的德育观 .....	113
<b>第五节 现代德育的发展</b> .....	114
一、现代德育思想的发展 .....	114
二、陶行知的德育思想 .....	116

三、叶圣陶的德育理论·····	117
四、陈鹤琴的德育思想·····	118
五、训育与党化教育·····	119
六、梁漱溟的德育思想与实践·····	121
七、共产主义道德教育概要·····	122
八、毛泽东的德育思想·····	123
<b>第五章 德育的价值目标·····</b>	<b>125</b>
<b>第一节 价值理想与德育的重要性·····</b>	<b>125</b>
一、价值理想与目标·····	125
二、德育的重要性·····	131
<b>第二节 伦理原则、品德与其他教养·····</b>	<b>133</b>
一、伦理原则·····	133
二、道德原则·····	134
三、其他品德与教养·····	138
四、身分性品德要求·····	142
五、近现代的普遍道德准则与公民修养要求·····	146
<b>第六章 德育的手段与途径·····</b>	<b>148</b>
<b>第一节 师教与进学·····</b>	<b>148</b>
一、师之规定·····	148
二、学之规定·····	151
三、师学互动·····	152
<b>第二节 智育、体育与道德实践·····</b>	<b>154</b>
一、智育与德育·····	154
二、体育与德育·····	157
三、道德实践能力·····	158



<b>第三节 德育的环境与物质条件基础</b> .....	160
一、环境之影响.....	160
二、物质条件基础.....	161
<b>第四节 赏罚手段与德育</b> .....	163
一、利益赏罚.....	163
二、天人感应与因果报应.....	164
三、法律制约.....	168
四、体罚.....	170
<b>第五节 德育教材、读物和故事举要</b> .....	171
一、古代德育教材、读物和故事 .....	171
二、近现代以来德育教材读物和德育原理著作举要.....	175
<b>第七章 德育方法</b> .....	178
<b>第一节 反身正己以教</b> .....	178
一、以身作则.....	178
二、自律和宽容.....	180
三、遵守规则.....	182
四、生动活泼.....	182
<b>第二节 循序渐进</b> .....	183
一、渐进深化.....	183
二、坚持不懈.....	186
三、理论与实践的结合.....	187
<b>第三节 因人施教</b> .....	188
一、对象的针对性.....	188
二、变通.....	189
三、因时制宜.....	191
<b>第四节 化育与促动</b> .....	193

一、潜移默化·····	193
二、感化与培育·····	194
三、沟通促动·····	196
<b>第五节 鼓励与诱导</b> ·····	198
一、培养自信心·····	198
二、鼓励·····	199
三、反对严苛和惩罚·····	201
四、启其自得·····	203
<b>第六节 系统化方法</b> ·····	205
一、教养内容的多样化·····	205
二、各种直接手段与方法的系统化·····	206
<b>第八章 自我修养及其方法</b> ·····	208
<b>第一节 立志与诚意</b> ·····	208
一、立志·····	208
二、知耻·····	210
三、诚意·····	211
<b>第二节 为学与慎交</b> ·····	212
一、好学·····	212
二、读书·····	215
三、亲师与慎交·····	217
<b>第三节 存心与涵养</b> ·····	219
一、存心与慎独·····	219
二、克己与寡欲·····	220
三、主静与闲邪·····	223
四、大公无私·····	224
<b>第四节 力行</b> ·····	225

一、随处进益·····	225
二、力行·····	225
三、刚健与博爱·····	229
<b>第九章 胎教、蒙教与青少年教育</b> ·····	<b>232</b>
<b>第一节 德育的一贯性</b> ·····	<b>232</b>
一、品德教育及修养的一贯性和持续性·····	232
二、早育早教的重要性·····	234
<b>第二节 胎教</b> ·····	<b>236</b>
一、德育之慎始重本·····	236
二、慎娶与女德·····	238
三、继承与发展·····	239
<b>第三节 蒙教</b> ·····	<b>240</b>
一、习惯成自然·····	240
二、蒙教的内容与方法·····	241
三、父母和教师的责任·····	254
四、近现代儿童教育的制度化和全面发展·····	255
五、妇女在儿童德育中的作用·····	259
六、蒙学教材分析·····	261
<b>第四节 青少年教育</b> ·····	<b>264</b>
一、传统的青少年教育·····	264
二、近现代的青少年教育·····	265
<b>第十章 教育系统中的德育</b> ·····	<b>268</b>
<b>第一节 德育的系统化制度化环境和条件</b> ·····	<b>268</b>
一、德育与教育系统·····	268
二、整体规约与渗透方法·····	270

---

第二节 家庭教育.....	271
一、家庭教育的基本内容.....	271
二、手段与方法.....	273
三、家训与家教理论.....	276
四、女学与近现代的家教观.....	278
第三节 学校教育中的德育.....	280
一、学校教育与德育.....	280
二、古代的国学与太学中的德育.....	281
三、学校课程与德育.....	283
四、近现代学校教育与德育.....	284
第四节 社会教育.....	286
一、政教.....	286
二、社会教育.....	294
参考文献.....	300

# 导 言

## 一

德育是中华文化之表征，也是中华精神之凝结。从周代起，中华德育的基本理论和实践已趋于成熟。不过，作为今天完整意义上使用的“德育”概念，直到本世纪初才开始出现。在古代，汉语中没有与今天所用“德育”概念完全对应的语词。古代思想家、教育家使用像“教化”、“教育”、“德教”、“德化”、“文化”、“开化”、“陶冶”、“陶育”以及“教”、“齐之以礼”、“化民成俗”、“化性”等等来表达与“德育”相近似的意涵。如：“政令教化，刑下如影”（《荀子·臣道》）；“得天下英才而教育之”（《孟子·尽心上》）；“吏之治大抵尚威罚，严期会……又安暇先之以教育，渐之于德义者乎”（《河南先生文集·岳州学记》）；“为政不难，不得罪于巨室。巨室之所慕，一国慕之；一国之所慕，天下慕之。故沛然德教溢乎四海”（《孟子·离娄上》）；“舜其信仁乎！乃躬藉处苦而民从之。故曰圣人之德化乎”（《韩非子·难一》）；“凡武之兴，为不服也；文化不改，然后加诛”（《说苑·指武》）；“文化内辑，武功外悠”（《补亡诗·由仪》）；“夫建极开化，树声貽则，典防之兴，由来尚矣”（《宋书·顾恺之传》）；“刚毅强固，足以威暴矫邪；正身体化，足以陶冶世心”（《蔡中郎集·文范》）；“陶育圣化，致名英伟”（《三国志·吴

书·诸葛恪传》)。近代“德育”最早语源可能现于本世纪初三、四年,但有关“德育”确切出处尚未查阅到,难于最后确定。不过,王国维于1906年发表了《论教育之宗旨》一文,提出了以德育作为教育重点,体、智、德、美四育并重的主张,强调教育之目标在培养“完全之人物”。同年,《东方杂志》发表《论女学宜注重德育》一文提出,女学之宗旨不外乎智育、体育、德育三大端,尤以德育最宜注重。因此,“德育”概念之使用,在本世纪初已经成熟。

德育之定义,难于精确化。狭义上,是指培养服从社会准则的品德习惯;而广义方面,大概即如蔡元培1902年所说的陶铸文明之人格。更确切地说,即利用各种教育手段和方法,培养和完善文明之品性。本书从广义上探讨德育之思想与实践。

## 二

为了完整把握中国德育的特点和性质,首先应该深入分析中国文化的结构特征及其精神意蕴。本书将用两章的篇幅从制度文化基础和精神文化背景进行考察,其中也交织着基本哲学思维和价值观的初步分析,以求从宏观方面揭示德育之地位及其方法论原则。

从政治制度与社会基本组织结构的层面来分析,中国古代社会中伴随文明成熟而确立的宗法制度、等级制度的特征十分显著。通过对这一制度层面的文化形态的把握,可以深入理解社会制度的维系、组织形式的管理等等对于社会伦理秩序的必然要求,也可以看到它们对于人之价值的基本规定,即培养出相应的美德以认同这些伦理秩序。同时,这种基于强制和自愿结合的人治原则,对管理者、统治者也同样提出较高的品德要求,唯其如此,才能在社会普遍的品德要求中,产生一种下对上的绝对忠诚。正是基于政治管理与人治方法的统一,在政治功能的发挥和日常生活中即表现出对于道德亲和力的莫

大推崇。而道德亲和力又来源于相同或相近的品德和伦理教养基础。显然,必须通过教育,尤其是道德教育才能奠定这一基础。道德基础就是社会政治制度的深厚基础,构造这一基础成了自觉的文化活动的首要目标。在这种社会政治组织结构的大背景下,德育当然高于智育及其他一切教育。它既适宜于作为以美德感化民众的统治理想,也被视为一种注重心理情感审美以及和平而非暴力的人道的文化活动形式。

从价值的层面来考察,与社会制度和社会组织结构对社会个体的要求相对应,人自身也有实现其道德自觉的内在要求。传统价值观基于对人性的考察,认为人的价值就是道德伦理的价值,而生命的本质就在于道德的实现。在道德价值、艺术审美的价值和知识的价值之间,是以道德为中心的。可见,在价值层面上,对道德的追求带有终极性的色彩。道德是绝对重要的,甚于生命。从这样的价值观衍生而来的德育观,必然把德育看作人性实现的唯一途径。在德育过程中,具有个人信念性质的道德品性推广成为具有普遍性的道德规范,摆脱了自我的狭隘性,发展成为整个社会的理想规范。

近现代以价值观的变革为先导,同时进行政治制度和社会组织结构的变革。近现代在继承传统的以德性为人的价值基础和理想主义精神气质的同时,确立了人的全面发展实现的价值观;并且经由科学教育体制的确立,德育成为四育中的有机组成部分,获得了历史的发展。

### 三

如上所述,文明成熟的标志反映在文化价值观念上是强调道德教化。儒家是教化基础理论的奠基学派。儒家认为,文化活动尤其是德化活动使人区别于禽兽,它才真正体现人的本质(《孟子·滕文公

上》：“饱食煖衣，逸居而无教，则近于禽兽。”）先秦的许多学派也都强调了道德教化的人文价值。正是以教化为价值实现手段的信念支撑了代代儒者积极的文化教育活动。近现代同样将启蒙与教育作为文化进步的源泉。但这一时期明显区别于传统的是，教育家认为在专制制度和等级伦理秩序的支配下，人们不能获得人格尊严和自主的义务责任感，德育是片面的上者强制下者的工具，不具有真正作为社会富于人道的和谐和实现人生（幸福）积极手段的意义。同时，女性如果不能获得平等的社会地位和人格独立，真正的德育是不可能的。

本书用两章的篇幅简略描绘了中国德育发展的历程，侧重分析了德育思潮的演变和主要教育家具有特色的德育思想。近现代部分增加了对传统批判继承性特征的分析。在这两章中还分析了德育思潮与教育家个人德育思想或学派德育观之间的互动关系，并基于德育历史的考察，揭示了中华民族积极追求精神文化实现的整体特征和理想主义精神气质。

#### 四

本书其余六章先后考察了德育的内容，德育的手段与途径（条件），自我修养，德育方法，系统化教育环境——家庭教育、学校教育和社会教育构成的整体教育环境中的德育，以及胎教、蒙教和青少年教育。

首先，在德育内容方面，针对传统德育所贯穿的伦理原则和品德内容进行分析，重点揭示品德规定对伦理原则的依赖性，以及因伦理原则之间暗含的内在冲突导致了道德选择的困难。其次，分析传统教育家利用德育外在手段进行品德修养诱导的特点，指出这些手段与道德义务性教育之间的冲突。再次，叙述作为德性养育方法的核心自我修养之种种原理，强调自我修养中的义务性以及境界追求具有重



要的价值。在德育方法方面,突出了德育中辩证方法的运用特点,高度肯定了德性养育方法的思想成就。此外,分析了自古以来注重人生受教育和自我修养相结合的一贯性持续性思想,揭示了针对主要德育对象,尤其是针对人生不同阶段中个性、心理、情感、精神面貌和知识结构、智力水平、生活方式等特点进行教育的具体特征。最后,分析了自古以来重视道德环境和不同教育体系中德育系统化展开的互补原理,同时介绍了家庭教育、学校教育和社会教育体系中德育的特点以及思想、实践的具体形态,深化论证德育系统化方法的认识特征。

在叙述分析过程中,重点突出在:一,揭示不同学派之间方法的差异性和互补性;二,叙述总结了中华德育思想的主要成果,同时解释了德育思想中的内在矛盾以及其中存在(尤其是古代)的糟粕;三,通过比较古代和近现代不同历史时期德育的得失,倾向性地揭示了近现代教育家在认识到传统德育中的不足之后所作出的变革努力。

# 第一章 德育的制度基础与 人性论基础

本章首先考察德育的社会政治制度基础和人性论基础,并在此背景下来理解传统文化的伦理性特征,分析德育的地位和德育观的整体背景。

传统文化的特征可以由两个方面来把握:其一,宗法制度的生成及其决定政治运作过程中礼治、德治的根本作用,促成了伦理政治一体化的形态。此形态既是制度上的,也是思想观念上的;并且由于二者的结合,产生了深远的影响。在制度层面与思想层面上,它表现为三个相互联结的部分。一,制度形态的君主制、分封制、门阀制、宗法制,与伦理性的君主—圣人观、宗法伦理、德法合一的管理方法、任官用人的贤能要素以及社会基本组织体如乡社、村里的伦理规约等等密不可分,从而发挥出制度的完整力量。二,思想上对于大同社会的设想追求以及为政以德观念,使意识形态的客观作用和士大夫的知识、文化传播功能所欲达成的主观目标相统一。三,经由制度的实践,特别由于汉代开始的选贤任能的开展,其影响深入民间生活。其二,人的道德性论证。人的道德实现具有终极的价值意义,但它必须通过道德教化来完成。这样,具有严格尊卑等差秩序的礼的制度,体现为

客观有效的理想文化形态,它符合整体和谐及尽善尽美的价值理想,并体现了人性的提升和发展的要求。

由此,可见这一文化结构所表征的理想主义的精神气质。这就是绝对完美性的理想的设定及其对于这一理想的实践性格。这种理想主义精神气质蕴含着积极与消极的二重性。就前者而言,传统文化自觉努力的目标在于高尚性与完美性的结合,即以制度的大同理想和人性的至善为绝对价值,要求文质相表里,具有诗的境界;在方法上反对暴力专制的存在和停滞于人性的弱点,因而提倡制礼作乐、道德自觉以及礼教的规范、诗与乐的熏陶和道德行为的感化。就后者而论,由于它绝对化地提升了人的道德性,忽视了价值的丰富内涵,尤其是当其以伦理性高于生命价值时,体现了伦理道德至上主义的特征。

传统文化的道德理想主义的实践是与注重现实生活相一致的。它包含着两个环节。一方面,它将现实生活的文化现象道德化、理想化。学而优则仕,仕的意义被赋予(辅佐君王)平治天下(忠、爱)或扬名后世、以显父母(孝、爱),从而使权力的追求和功利的享受洋溢着道德性的色彩。另一方面,它又对于世俗的权力追求和功利享受的态度加以批判和约束,使之向理想的崇高性方向提升。

在这种文化结构和文化发展的自觉中,教育,主要是道德教育,就具有核心的地位。政治运作是在制礼作乐和刑法保证的制度下完成的,它主要通过君王的道德人格的感召力即教育力量以及各级官吏的移风易俗即社会教育来实现。基层社会通过家教以及乡社内部的道德互助而维持,每一个人通过自我教育以及家庭教育、学校教育和社会教育来成就道德性——对于秩序伦理的认同和内化而实现人性理想。这样,社会理想、人性都经由德育而与普遍价值相一致。

近现代对传统将人视为社会等级秩序工具的制度基础和人性论

基础的批判,及所建立的新的社会制度和人性理论,对德育思想产生了深远的影响。由于新的德育目标基于人的尊严和实现目的,德育变得更有效、更具合理性。

---

## 第一节 社会政治制度的考察

---

### 一、宗法制度与血缘关系

宗法制度与宗法观念自殷商萌发演进而成熟于西周。这是汉民族文化成熟的基本标志。自宗法制度与宗法观念产生、成熟以来,它在古代中国社会制度、社会结构组织、伦理关系、道德教育等方面产生了十分深远的影响。

宗法制度是一宗族金字塔结构,由大宗统领小宗,由小宗统领家庭。而血缘是联结宗法结构的纽带。易言之,亲亲故尊祖,尊祖故敬宗。虽然在宗法关系的具体表现中,或特别显出尊尊,或特别显出亲亲,但亲亲与尊尊实互为表里、互补为用。例如,《汉书·宣帝纪》:“元平元年四月,昭帝崩,毋嗣。秋七月,霍光奏议曰:‘礼,人道亲亲故尊祖,尊祖故敬宗。大宗毋嗣,择支子孙贤者为嗣。孝武皇帝曾孙病已,有诏掖庭养视,至今年十八,师受《诗》、《论语》、《孝经》,操行节俭,慈仁爱人,可以嗣孝昭皇帝后,奉承祖宗,子万姓。’奏可。”褚少孙所补的《史记·梁孝王世家》中也说,“殷道亲亲,周道尊尊,其义一也”。

《白虎通·宗族》云:“宗者何谓也?宗,尊也,为先祖主也;宗,人之所尊也。”由此可见,宗法结构中的“宗”表“尊尊”。此宗与尊相通之义,来自两个方面。其一,原始的神命与祖先合一的宗教信仰,继承传统之知识和美德观念;其二,由血缘关系决定的财产权的归属,并由此确立政治、社会地位的权威;这两个方面是随着父系制度的发展同

步演进、相互影响而起作用的。父系宗族制度的成熟,即是如上两个方面统一的结果。从历史进程来看,它无疑完成于西周。其标志不仅在于西周时期宗法制度的完善,还在于王国维先生所言的,周公通过制礼作乐,一道德于上下,而合天子诸侯卿大夫庶民,以成一道德团体。由此而形成经济、政治、社会权威与伦理关系和道德观念统一的体系。

血缘与权威的互补,自是宗法制度的力量源泉。但应该指出的是,二者之中仍然具有轻重之分。通过对“孝”这一观念内涵的考察,可以了然:“尊尊”为重,而“亲亲”为轻。西周时期“孝”德之义,十分明显地突出了权威之尊的重要性。孝之德在继祖尊先,虽起于亲亲之统系,而目标在敬宗而立威权。《礼记·大传》说:“自仁率亲,等而上之至于祖;自义率祖,顺而下之至于祿,是故人道亲亲也。亲亲故尊祖,尊祖故敬宗,敬宗故收族,收族故宗庙严,宗庙严故重社稷,重社稷故爱百姓,爱百姓故刑罚中,刑罚中故庶民安,庶民安故财用足,财用足故百志成,百志成故礼俗刑,礼俗刑然后乐。”其统序继尊之意很明确。此外,《左传》、《论语》中都突出地以君臣关系先于父子,而《论语》中仍然保留着尊尊在宗法联系中的优先观念:“宗族称孝焉,乡党称弟焉。”(《子路》)正因为孝悌深蕴尊尊之理,所以能为至德,能够通过孝亲而忠君。

当然,二者之关系是不可分离的。由尊尊与亲亲的统一,构成完整的宗法关系。天下之本在国,国之本在家,家之本在身。血缘之亲的纽带与尊尊的权威秩序之间的统一,确立了君臣、父子、兄弟、夫妇、长幼五伦。而作为家长之君子,乃是和谐关系的要素。儒家的道德教育也是针对这种具有关键身分地位的君子而展开的。其本在身,其要义正如《礼记·大学》所说,“所谓治国必先齐其家者,其家不可教而能教人者无之”,而能教在其家的关键在身正。宗族中,尊者长者具有绝对的道德上的优势,他的地位是绝对权威的,宗族成员必须绝

对服从,只有这样,才能够加强宗族内部的凝聚力,形成宗族认同感,从而使宗族在社会上得到稳固的地位。这样一来,对于宗族首领本人道德至上的规定,便成了宗法制度本身题中应有之义了。与此同时,作为宗族首长的社会责任也被规定着:“上治祖祢,尊尊也;下治子孙,亲亲也。”(《礼记·大传》)只有“尊其位,重其禄,同其好恶”,才有可能使得自己尊长的地位得以维持,形成宗族内部的伦理结构,明确各个成员的权利和义务。

宗法制度是君主专制制度的基础,而二者的合一则构成等级专制制度,并形成决定伦理规范的社会政治力量和权威。政治经济权威决定等级伦理秩序,而等级伦理秩序强制着身分性的品德内容。当然,这种权威的力量来自家族的稳固与教育家族成员忠诚于政治伦理权威。<sup>①</sup>

## 二、教化之必要性

如上所述,由宗法制度决定的政治—伦理一体化结构,乃经由礼的设定而决定德行。德行之本是孝悌。在传统的社会关系中,尊卑是最根本的社会关系,也是礼的核心:“有贵贱焉,有亲疏焉,有长幼焉。朝廷之礼,所以明尊卑也;乡党之礼,长不让幼,所以明有年也;家庙之礼,亲不让疏,所以明有亲也。此三者行,然后王道德。”(《白虎通义·礼乐》)既然亲疏亚于尊卑,则孝之政治—伦理秩序的意义高于心理—情感的意义。正因为如此,孝之德首先不是自觉的血缘认同的提倡和心理情感的依托之义,而是强制之秩序要求。周公以“不孝不友”为“刑兹无赦”的重罪,典型地体现了刑罚保证秩序、秩序强制品德的文化基本结构特征。周公倡有德和孔子所说的“克己复礼”为仁,就是

<sup>①</sup> 参阅钱杭:《周代宗法制度史研究》,学林出版社1991年版,第113页。

在明确这种社会关系之绝对性的前提下所进行的人文教化活动。

从礼具有经国意义的观念中,也可以清楚秩序决定品德的特征:“礼之可以为国也久矣,与天地并。君令、臣共、父慈、子孝、兄爱、弟敬、夫和、妻柔、姑慈、妇听,礼也。君令而不违,臣共而不贰;父慈而教,子孝而箴;兄爱而友,弟敬而顺;夫和而义,妻柔而正;姑慈而从,妇听而婉。礼之善物也。”(《左传·昭公二十六年》)但这种秩序的规定,并不能自然完善秩序本身,而需要通过上施下效的努力来实现。君王是尊之至,故必为先,榜样天下:“王者父事三老,兄事五更者何?欲陈孝悌之德,以示天下也。天子临辟雍,亲袒割牲,尊三老,父象也。谒者奉几杖,授安车鞶轮,供绥执授,兄事五更,宠接礼交,加客谦敬,顺貌也。”(《白虎通义·乡射》)此即身正而后正天下。然正天下,并非仅为理想化的以至善人格感人,还必须以通过政治活动体现教化的手段配合而加以实现。

安民是为政本,也是教化的基础。安民即是仁民爱民,具体体现是富民与教化并重而去刑罚之施。富民不是终极目的,而是为了稳定民心,使之自觉遵守社会秩序,不犯上作乱。王符说,民贫则背善,富民而后教之。明君行德化,即为务本。颜元也认为,有恒产之后,“游顽有归,而土爱心感,不安本分者无之,为乞丐者无之,以富凌贫者无之。学校未兴,已养而兼教矣。休哉,荡荡乎!故吾谓教以济养,养以行教,教者养也,养者教也”(《存治篇》)。富民指使民有恒产,它和教化都是手段,是政治—伦理秩序和人的道德价值实现的手段。

兼具士和大夫双重身分的百官是体现君王教化的实践者,他们的行为具有影响风化的根本意义。百官之正,是正天下的核心环节。王符说,遇良吏,则皆怀忠信而履仁厚;遭恶吏,则皆怀奸邪而行浅薄。因此,王者用人,必须体现教化的宗旨。顾炎武认为,有国者登崇重厚之臣,抑退轻浮之士,是移风易俗之大要。因为王者选拔孝悌有德行之人而使之富且贵,天下人求富求贵者必然仿效,仿效即在正其

品行。同时，百官之治天下县邑，关键在任者以身实践而感化民众，以及推行社会教育、改良不善之风俗。故百官实为王者力量的延伸，任官用人必从教化来考量。

学校是选贤任能的途径，也是直接教化万民的途径，其重要性自是十分突出。《礼记·学记》中说：“化民成俗，其必由学”；“建国君民，教学为先”。学出于天子教化的自觉，是政治生活的组成部分：“天子命之教，然后为学。”（《礼记·王制》）

在儒家学者看来，养（尊）贤和敬老必须制度化，才能体现出完整的政教理想，如董仲舒所说：“立太学以教于国，设庠序以化于邑。”（《汉书·董仲舒传》）又如《大戴礼记·保傅》等追溯西周设五学、兴教化：“帝入东学，上亲而贵仁，则亲疏有序，如思相及矣。帝入南学，上齿而贵信，则长幼有差，如民不诬矣。帝入西学，上贤而贵德，则圣智在位，而功不匮矣。帝入北学，上贵而尊爵，则贵贱有等，而下不逾矣。帝入太学，承师问道，退习而端于太傅，太傅罚其不则而达其不及，则德智长而理道得矣。”尽管大多理想家都以德才兼备为目标，但由于政治力量的主体是道德力量，因此，兴学校以德育为重的观念是普遍的。在理学家那里，这种倾向更加突出。如程颢于熙宁元年上疏曰：“臣谓，既一以道德仁义，教养之人专以行实材学升进，去其声律小碎、糊名誉录一切无义理之弊，不数年间，学者靡然丕变矣。岂惟得士浸广，天下风俗将日入醇正王化之本也。”（《二程集·请修学尊师儒取士札子》）

由于家为治本，是完善整体教化的基本力量，因此，必须通过学校教育而推动家教和社会教育。康熙三十九年（1700年）颁布于直省学校的《圣谕十六条》体现了这一整体思路：“一、敦孝弟以重人伦；一、笃宗族以昭雍睦；一、和乡党以息争讼；一、重农桑以足衣食；一、尚节俭以惜财用；一、隆学校以端士习；一、黜异端以崇正学；一、讲法律以儆愚顽；一、明礼让以厚风俗；一、务本业以定民志；一、训子弟以



禁非为；一、息诬告以全良善；一、戒窝逃以免株连；一、完钱粮以省催科；一、联保甲以弭盗贼；一、解仇忿以重身命。”（《清文献通考·学校考七》）这样，教化的可行之基础又回到了宗法制度。因此，完善宗法制度便成为王者制礼作乐、教化万民的具体内容之一。

如上所述，宗法制度及其以之为基础的社会结构提出了以礼为政治—伦理一体化社会关系的核心，它决定了通过教化使人克己复礼而致上下和谐、尊卑有序、雍睦安宁的政治现实化方向和以礼行政的基本信念。而由于传统的社会关系即政治—伦理关系在礼的构成中是纵向与横向的交叠，教化也必须多系统，才能臻至完善。

然而，由于对社会和谐与政治权威的绝对肯定与亲亲伦理本位的冲突，在先秦就曾造成教化所遵奉的伦理原则的严重不一致和行为选择的困难，其后也使伦理选择悲剧化。加之宗法制度在秦汉时期开始走向与君主专制制度结合，并使尊尊进一步突出，尊尊伦理高于亲亲之义，政治伦理与自然伦理的冲突也由此而激化，而且与儒家的道德教化之普遍性主张中所强调的对于君权进行道德制约的初衷相违背。同时，由于教化是为政治服务，而社会生活中也尊齿重爵、爵高于齿，如是，天子至尊而民众至卑，儒家爱民的道德依据服从于伦理秩序，这就使儒者在忠君爱民的冲突中或者无所适从，或者只能辨轻重而丢弃爱民的大义。关于这一方面的论述，将在后面进一步展开。

---

## 第二节 作为哲学基础的人性论

---

### 一、人的道德性论证

在历代儒家学者那里，人性的本质是道德性。道德性成为人的先

天本性或人的潜在素质。它决定了人在万物中的优越地位。基于人本的立场,传统价值观确立了道德价值的至上地位。在思想家那里,人与动物的区分和人与天的内在关系,是通过先天的道德性复归和后天的道德性的培育而显现出来的。

### (一) 人 道

人与禽兽的区别,即在人之有道德性或人伦自觉。如孟子所说,无“恻隐之心”、“羞恶之心”、“是非之心”、“辞让之心”者,非人也;再如荀子所说,人伦自觉是人之为人的标志,“为之,人也;舍之,禽兽也”(《荀子·劝学》)。人与禽兽的区别固然是常识所认同的,但学者所关心的道德哲学问题却超越了常识的意义,他们是从人性、文明史观以及价值观来作出论证的。这里包含三个层次的论据。其一,指证了人与禽兽的区别是道德与智慧这两个本质性因素,人的先天性已高于禽兽,出乎万物而最灵。如李翱说:“人之于万物,一物也,其所以异于禽兽虫鱼者,岂非道德之性乎哉?”(《复性书》下)人在本性上当然不应该也不愿意倒退。人如果不按照潜在的高于动物的性质发展,就会因争斗而毁灭,因而道德性的发挥是必然的选择。其二,论证了文明人与野蛮人的区别,正在于前者发挥了道德性或其潜能而有人伦,它体现了文明成就,主要是圣人制礼作乐、教化万民而带来的成果。其三,人的价值目标是通过克服人自身的自然欲望即禽兽本性来达到在和谐中实现优越性。既然人的优越性是由道德决定的,那么,道德的高尚和人伦之和美便是价值的终极目标。这样,无疑可以确认,道德性是人道的本质。

### (二) 天 道

天道,从西周时代开始成为宗教与道德双重权威以后,它逐渐成为道德性的命令和境界。人必须通过实现自身的道德性才能超越人自身。从天道能够审视人之道德性的存在和实现道德性的必然性。它的论证也包含不同的层面。其一,从本体论来说,人来自理(道德)气

的较完美结合,理在气先,且在人的生成中起决定的作用。由此而观,性即天道(理—道德)。理学家的解释代表了这种本体论的证明(设定)。其二,从宗教意识出发,天之道体现为道德意志。一方面,天志通过扬善惩恶而体现为善恶因果报应,成为对人的道德监督力量;另一方面,天通过灾祸警戒不德的行为,天人具有道德上的感应关系。其三,从文化行为的传统来看,道德行为之善能够决定政治生活之良好命运,具有参配天地之价值;而人格修养之至高境界则是与天一样的神秘境界。正如《中庸》所谓:“大哉圣人之道!洋洋乎发育万物,峻极于天。”易言之,天性与人性是相通的。孟子所谓尽心能够知性而知天,其意即此。

虽然传统的天并非在每一位思想家那里都赋有崇高性,但崇高性的信念是很普遍的。天道是人的道德性根源,也是人道的境界理想。由天可以确定人的道德本质。

### (三) 几种人性论

关于性无善恶论。孔子提出“性相近,习相远”之说,王安石和胡宏等取其义。尽管孔子并没有明确提出性无善恶之义,但他认为道德之善恶主要根据后天行为之表现,因此,后天的修养是决定圣人与凡人、君子和小人不同道德人格的关键。不过,孔子提出的“上智与下愚不移”的主张,因为其中“智”、“愚”具有道德意味,所以也含有道德潜在性观念。它在后代往往被视为主张人性有圣凡的先天区别,即先天道德性说。王安石认为上智、下愚不是先天的考察,而是根据每个人后天修养的结果才能加以判断的。同时,他和后来的胡宏都认为,“性”没有善恶的状态,不能以道德性视之。不过,他们都认为,人性中的潜在素质具有发展道德修养自觉的能力。

关于性善论。孟子是主张“性善”论的最著名代表人物。他指出“人无有不善”,具体地说,就是人先天具有“恻隐之心”、“羞恶之心”、

“辞让之心”、“是非之心”等“仁、义、礼、智”这些道德本性。他认为这些“善性”是先天就具有的：“仁、义、礼、智，非由外铄我也，我固有之也。”（《孟子·告子下》）人人都有先验的“良知”、“良能”，能够辨别是非善恶。尽管他认为人的先天道德性不是完满的，需要加以扩充；但很显然，人“性”在孟子那里就是指道德性。孟子的性善论对理学产生了深远的影响。

关于性恶论。荀子主张性恶论。他认为人的自然属性即是性，它的存在自身具有破坏社会秩序和引起冲突的效果，因此具有道德判断意义。而从道德上判断，它是与社会政治和伦理秩序相违背的，因而是恶的。但通过后天的努力，人能够化性起伪。他认为人之先天之能可以认识到道德价值而改化其自然之性。由此而言，人仍具有先天追求道德价值的能力。这是一种引申的结论，否则，其理论必自相矛盾。

关于性三品说。许多学者认为性三品说是董仲舒最初提出来的，但事实上，董仲舒的理论并不如韩愈的性三品说彻底。尽管董仲舒提出了圣人之性、中民之性、斗筲之性的观念，但他的性仅指潜在性，而非直接的道德性。虽然他根据天人感应观而主张“天两有阴阳之施，身亦两有贪仁之性”，但他特别强调：“性者，天资之朴也；善者，王教之化也。无其质，则王教不能化；无其王教，则质朴不能善。”（《春秋繁露·实性》）而韩愈则明确提出性三品说。他认为人先天所具有的道德善性（即所谓“五性”）所赋得之偏全不同，从而有圣、凡、愚之别：“其所以为性者五：曰仁、曰礼、曰信、曰义、曰智。上焉者之于五也，主于一而行于四；中焉者之于五也，一不少有焉，则少反焉，其于四也混；下焉者之于五也，反于一而悖于四。”（《韩昌黎集·原性》）显然，韩愈的性论与董仲舒明显有别，是真正的性三品说。

关于性二元论与性情二元论。扬雄提出性善恶混的二元论，仍然

把性视为先天之道德性。李翱提出性善而情有善恶论,因情之善恶定人之品位。同样主张先天道德性。而理学家(除王夫之外)大多主张性善情恶论。张载把人性分为两种:一为“天地之性”,一为“气质之性”。天地之性是至善的,人皆得于天而同有;但一般常人因“气质之性”所蔽而出现了与圣人不同的后天状态。二程说:“性即是理。理,则自尧舜至于涂人一也。才禀于气。气有清浊,禀其清者为贤,禀其浊者为愚。”(《河南程氏遗书》卷一八)

以上各种主张,不管是否强调先天的道德性,都提倡人性与道德价值目标的内在联结。性善论者强调求放心(实现先天道德性)是人之为人的标准,也是人的最终价值所在;性恶论者强调去除人的自然属性才能使人不相争斗而保证社会之秩序。性无善恶说同样也强调人性实现过程中道德价值的根本性和终极性。

## 二、人性实现与德育

据上所论,人性实现的目标在于通过服从和内化伦理规定而获得道德的实现。道德价值既然是人性的终极目的,那么,很显然,德育就是人性实现的根本手段,这也是传统学者以教化活动作为政治生活核心观念的依据。正如董仲舒所说:“王承天意以成民之性为任者也。”(《春秋繁露·深察名号》)

既然道德价值的实现才是人性的价值所在,而人的自然本性则因其趋于享受物欲而往往成为道德实现的障碍,那么,人的自然本性即是低等价值或者是负面价值。因此,人性中的自然属性,即权力欲望、物质满足欲望、享乐欲望等等,是不值得追求,甚至是恶的;人性实现的过程、途径,即是克服作为后天道德实现之障碍的自然欲望,或者消灭后天的自然情感欲望而恢复先天的善的道德性。由此形成义利观中普遍的贬利倾向。

克服甚至消灭自然情感欲望或抑阻其增长,去除追求利益之心理情感,改变为全心力于追求道德价值,这一儒家主体思想无疑确立了道德的神圣性,从而也自然确立了作为实现道德性手段的德育之重要地位。

---

### 第三节 人性实现与社会秩序

---

#### 一、互补的目标

在如上所考察的两个基础中,由社会制度结构所产生的政治—伦理秩序的权威性(礼的至上性),以及由此提出的个人遵从秩序品德的要求,显得比因人性而提出的品德修养要求更为重要。这是因为,由社会等级秩序决定了身分性伦理和品德。在人性的品德及人格修养方面,社会秩序是一个预设的前提。从许慎《说文》解释“教”之为“上所行而下所效”来说,上下秩序的区别具有重要的道德意义。

但二者的互补性是极其明显的。儒家的论证基于两个方面。从常识的立场出发,对于社会秩序的服从是人的道德实现的依据;从道德哲学的方法立论,则人性的道德价值实现是社会秩序的基础和保证。事实上,从古代不同思想家共同追求社会和谐与个人的终极性道德价值的一致性,以及他们从不同角度论证道德价值实现的必要性与强制性等,也能够体现二者的互补性。

#### 二、人在社会中的实际地位

当宗法制度成熟并与君主专制制度相结合而成为社会价值的基

础时,当这种封建意识形态决定了行为准则时,克己以服从这种社会要求就不仅仅是一种品德要求。它已成为一种强制要求,每个人都成为构成体现专制政治要求的被强制的一环,他不再具有作出善恶判断的自主权和决定自己行为的能力,因为在礼的内容中已直接包含政治力量的强制。

同样,从人性论的立场所得出的结论与此是相一致的。一方面,特殊的人实现了普遍性的道德价值,才有终极价值性意义。由于政治—伦理决定品德,所谓普遍的道德价值即是服从专制政治及其伦理,因而人只有满足政治—伦理的要求而不是自我选择,才具有终极意义。另一方面,在人性实现的理论中,对人的价值的单面性的规定是很突出的。在伦理道德的理论中,人的自然发展及其利益的追求逐渐被蔑视、憎恶甚至仇视,尤其在理学那里达到无我而与伦理本体合一,将人视为伦理实现的环节,也就是成为预定秩序和谐的一环。

这样,在专制社会中,人的工具化是十分明显的。教化是实现政治—伦理秩序至上这一预定价值的手段。这样,灌输无疑是最合适的教化手段。人既然不是价值实现的出发点,那么,人的幸福也不是价值实现的出发点。同理,人也不是价值的目标,而仅仅是体现不变之道的过程和工具。德育的重要性在于通过教化而使人自觉地成为政治—伦理秩序的工具。只有人人自觉地放弃自己的价值追求而接受预定强制的社会统一价值,才达到尽善尽美。

当然,在先秦学者的价值观中,存在着人的实现和制度和谐保证二者相互促动的思想。但它随着专制制度的发展,随着“王道之三纲,可求于天”(董仲舒语)而臣、子、妇卑弱以奉上的观念成熟及其巩固,随着道德至上的人性论的配合展开而逐渐消失。近代以来对于传统伦理思想和德育原则方法的批判,正是从变革社会制度和提出新的人性论来展开的。

---

## 第四节 近现代社会制度变革和人性论基础上的德育观

---

### 一、近代人道主义价值观的确立

尽管近代一开始是从政治制度的变革而逐渐至于思想价值观的发展的,但明显可以看出,改良运动之前的制度变革是轻微的,而且并非基于人性论的发展而提出的。改良运动起于思想运动,并通过人性论与人道主义价值观的提出而确立社会政治变革的基础。至新文化运动进一步深化了这一过程。

从十九世纪八十年代康有为提出对专制伦理质疑开始,人的价值地位逐步突出并成为本位,而封建伦理的神圣地位降低,人性的全面性观念的提出、人的全面发展要求以及以此为基础的人格完善的主张,改变了传统的教育观,使德育与人道主义价值观相一致。本世纪初王国维提出的教育宗旨甚能代表这一重大的转折:“教育之宗旨何在?在使人为完全之人物而已。何谓完全人物?谓使人能力无不发达且调和是也。人之能力分为内外二者:一曰身体之能力,一曰精神之能力。发达其身体而萎缩其精神,或发达其精神而罢敝其身体,皆非所谓完全者也。完全之人物,精神与身体必不可不为调和之发达;而精神之中又分为三部,知力、感情及意志是也。对此三者,而有真、美、善之理想,真者知力之理想,美者感情之理想,善者意志之理想也。完全之人物,不可不备真、美、善之三德。欲达此理想,于是教育之事起。教育之事亦分为三部:知育、德育(即意志)、美育(即情育)是也。”<sup>①</sup>至于

---

<sup>①</sup> 《论教育之宗旨》,《教育世界》第56号,1903年6月。



其中德育之部分,他认为:“然有知识而无道德,则无以得其一生之福祉,而保社会之安宁,未得为完全之人物也。夫人之生也,为动作也,非为知识也。古今东西之哲人,无不以道德重于知识者。故古今东西之教育,无不以道德为中心点。盖人之至高之要求,在于福祉,而道德与福祉,实有不可离之关系。爱人者人恒爱之,敬人者人恒敬之;不爱敬人者反是。……而道德之本原,又由内界出,而非由外铄我者。张皇而发挥之,此又教育之任也。”

这种转折的标志明显地基于新的人性论基础,基于作为价值观和方法论的人道主义思想指导着教育观。蔡元培指出:“民国教育与君主时代之教育,其不同点何在?君主时代之教育方针,不从受教育者本体上着想,用一个人主义或用一部分人主义,利用一种方法,驱使受教育者迁就他之主义。民国教育方针,应从受教育者本体上着想,有如何能力,方能尽如何责任;受如何教育,始能具如何能力。”<sup>①</sup>

如是,在德育内容上,近代的德育所追求的目标是人的幸福、自由平等的权利和自身的社会责任、人格尊严与平等道德。它是在反封建的启蒙运动中发展起来的。例如,邹容《革命军》中批判了“忠孝”、“柔顺”、“安分”、“服从”、“做官”、“发财”等“中国人造奴隶的教科书”以及“奴隶教育”,所提出的道德教育是要国民具备:

上天下地、惟我独尊、独立不羁之精神;  
冒险进取、赴汤蹈火、乐死不避之气概;  
相亲相爱、爱群敬己、尽瘁义务之公德;  
个人自治、团体自治、以进入格之人群。

这种人道主义价值观指导下的教育观,是与启蒙思想家、革命家的社会政治变革努力相一致的。

<sup>①</sup> 《全国临时教育会议开会词》,《蔡元培全集》第二卷,中华书局1986年版,第262页。

## 二、社会政治制度与教育制度

近代的启蒙思想包含着深刻的制度批判意识。同时,启蒙思想家也积极参与并推动着制度的变革。近代教育制度的确立是在这双重力量的催生下孕育诞生的。

中国近代思想受到西方价值观的深远影响,尤其是独立与平等观念的吸收,指导着社会政治变革,同时也被用以批判宗法制度和政治—伦理一体化的专制主义意识形态。社会政治变革的革命进程与此相呼应,并在二者的激荡中向前推进。

但是,由于近代进步政治力量的薄弱,政治变革的进程曲折而迟缓。而帝国主义压迫下经济发展的重重困难,也使近代教育制度的发展在极其艰苦的环境中缓慢推进。然而,它毕竟使公共民主教育成为主流,逐渐取代宗法式教育,从而使公德内容的教育逐渐取代奴化教育。

## 三、教育的相对独立与近现代德育的基本特征

如上所论,由于初步打破了封建专制制度与宗法制度的支配,同时教育制度方面也确立了公共教育体制,主要是新的学校体制(包括师范教育)。在人性论基础上确立的新的价值目标也深刻地影响了教育思想和教育方法。一方面,教育成为整体性的,改变了德育至尊的观念;另一方面,德育在方法上抛弃了以命令性强制性灌输为主的传统方法,而代之以真正的以引导培育和通过理解促动来陶铸文明人格的方法。尤其是以平等沟通为基础,在伦理学理论的广泛探讨与社会参与的形式下,来达到对于社会道德标准的统一认识以及对公民道德义务的自觉认识。这样,在教育系统中,政治教育、家庭教育为主

的形态也转变为学校教育和社会教育、生活运动教育为主的形态。德育成为每一个人更清醒地理解人生价值和意义、认识个人幸福与普遍幸福相结合所必要的手段。易言之，教育成为实现所有人幸福的手段。

## 第二章 德育在文化中的地位

德育在传统文化中居于核心地位。在第一章中,我们考察了德育的基础问题,同时其中也蕴含着一个未加详细说明的结论,这就是:在社会政治制度的基础作用以及道德至上价值观的互补形态中,伦理道德突出地表现为政治生活、社会生活的核心,并且成为终极性的价值目标,因而可以将传统文化视为伦理文化。本章的分析,即是通过考察“教”之内容和各种文化形式所包含的德育功能意识来审视这一结论的丰富内涵。

传统的社会政治制度是由暴力保证权威和等级秩序的绝对性。但由于暴力作为维护专制制度和人治社会的力量是有限的,更由于宗法制度的基础是依靠伦理的维系力量来稳定,因此,教化(德育)成为重要的辅助手段。而从人性论所得出的理想和现实结论则清楚地证明,教化不仅是人性实现的唯一手段,而且也是维护等级制度和实现大同社会的根本手段。在这二者的互补中,思想的理想主义追求对于暴力论有所批判,加上法家思想在政治实践上的失败,教化也就被普遍视为比暴力具有更强大而且更富于人性的稳定社会的力量。正因为如此,主张以教化实现人性和社会理想的儒家文化在大一统专制制度确立之后,被接纳为官方意识形态,成为精神文化的主体内容。

以繁盛伦理文化和追求道德价值实现的儒家,不仅突出地强调

德先才后、德重才轻,在它的极端形态中甚至以德代才,而且它从非审美的道德教化的角度来发展诗歌、文学、艺术观。在儒家文化的规范约束和影响之下,历史被赋予深厚的道德意义,宗教也必须与教化殊途同归。伦理教化成为实现人的价值和文化意义的根本途径。

近代以来,儒家的文化观受到严厉批判与冲击,智育、美育获得与德育同等重要的地位;历史观中的道德教化意识也大为减弱。

---

## 第一节 德育与智育

---

### 一、德育至上论

从传统的“教化”与“学”这两个包含德育与智育的概念中,我们可以看到二者关系的一般特征:德为先为重,智为次为轻。

德育在古代亦称“德教”、“教化”、“化”、“文化”(“文以化之”或“以文化之”之意,“文”指礼和文学等)、“德化”等等,其义略有不同,但都强调了序伦理以正秩序和教民以德。《说文》曰:“夫教者,上所行,而下所效也。”突出了尊者贤者制定规范使卑者愚者自觉服从之意。当然,教也包含知识、技能的传授和能力的培养。但从古代“智”之概念加以考察,可以确知“智”之概念包含明智、才能智慧以及道德智慧等意蕴,而道德品德之意味更为突出。特别是在儒家那里,“智”与“愚”常根据孔子“唯上智与下愚不移”的话而被突出了德性的意义;而在“五常”中,“智”的内涵无疑是道德性的。“智”之表示才能的微弱意义,也突出了如孔子所说的“智者利仁”的意味。如果从理学家批判所谓自私而好用“智”的意义上来说,则智育角度的“智”因与无条件服从伦理不相一致而被排斥。

“学”之内涵主要有两个方面,即与受教相应之被动意义上的学

习、仿效与主动意义上的学习、修养。就前者而言,官学与政教无疑以成就忠顺臣民为主;而私教以明礼、践礼和培养品德为主。尽管在私教的开创者孔子那里以六艺教弟子,但从他强调“非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动”以及“德之不修,学之不讲,闻义不能徙,不善不能改,是吾忧也”(《论语·述而》)而言,则无疑突出了以德育为行为主旨和价值目标。自荀子而后,德育的重要性进一步被突出了:“学恶乎始?恶乎终?曰;其数则始乎诵经,终乎读礼;其义则始乎为士,终乎为圣人。真积力久则入,学至乎没而后止也。有终,若其义则不可须臾舍也。为之,人也;舍之,禽兽也。故《书》者,政事之纪也;《诗》者,中声之所止也;《礼》者,法之大分,类之纲纪也。故学至乎《礼》而止矣。夫是之谓道德之极。《礼》之敬文也,《乐》之中和也,《诗》、《书》之博也,《春秋》之微也,在天之间者毕矣。”(《荀子·劝学》)从学的角度来看德育与智育的关系,那么,孔子所说的“弟子入则孝,出则悌,谨而信,泛爱众,而亲仁;行有余力,则以学文”(《论语·学而》)之主张,几乎支配了古代教育的德本倾向。德育为本为主,智育为末为辅。

易言之,就教化而论,重点在礼教德育,诚如董仲舒所说:“夫仁、义、礼、智、信五常之道,王者当修饬也。王者修饬,故受天之佑而享鬼神之灵,德施于方外,延及群生也。”(《汉书·董仲舒传》)而就学以成人之配合教化而言,同样是德育为本,甚至能离智育而独立,如陆九渊说:“若某则不识一个字,亦须还我堂堂地做个人。”(《象山先生全集》卷三四)如果我们从重格物致知、读书穷理的朱熹所谓用心于草木器用之间并非真正的学问之说,就可以看出德育的至上观念。这种观念影响到近代初期,以道德作为反对科学技艺的论据。如1867年杨廷熙反对开设同文馆教授天文数学说:“窃惟修德行政,实前古临御之经;尽人合天,乃百代盛强之本。自来奇技淫巧,衰世所为,杂霸欢虞,圣明无补。……推之孔子不言天道,孟子不重天时,非故秘也,

诚以天文数学, 机祥所寓, 学之精者祸福之见太明, 思自全而不为世用, 事事委诸气数, 而或息其忠孝节义之心; 学之不精, 则逆理违天, 道听途说, 必开天下奇邪诬惑之端, 为世道人心风俗之害。伊古以来, 圣神贤哲, 不言天而言人, 不言数而言理, 其用意志深远矣。”<sup>①</sup> 杨氏的思想中自然有反对迷信的倾向, 但因为他沿袭传统对科技鄙视的态度, 并且从传统道德教化至上的立场来推论科学技艺都与教化有相违背之处而加以反对, 表明了传统的文化观的强有力影响。

就古代教化历史而论, 则两汉与宋明时期尤其是后者重德育轻智育的倾向特别明显。理学家的尊德性而导问学, 其所谓问学大体即指道德学与明礼而言。重视经世致用的事功派学者及清代考证派学者较为突出才能与知识的重要性。当然, 即使如此, 德育仍然先于并且重于智育, 只是不至于非常偏颇而已。至于技艺, 整体来说, 古代视技艺为“奇技淫巧”, 说明了对技能的忽视和鄙视, 而其依据正是以道德来衡量一切人文活动, 认为它潜在地夺人心志, 不利于修身养性。

## 二、人才观

在人才教育方面, 成人(德育)为本而知识的求知和能力的培养为末。这从两个方面可以看出。其一, 从孔子所说的“学而优则仕”被继承为人才教育目的来说, 其主导倾向不离立身行道。不管是《孝经》所说的“扬名于后世, 以显父母”的禄仕, 还是孟子所说的“达则兼济天下”的行“仁政”之仕, 都突出了正本的观念。古代儒家的人才观, 其核心是培养贤能之士君子, 必须能够在宗法制度中身体力行地正身而正人, 同时以礼教(德教)齐家(村社)、化民成俗。这就是说, 他首

---

<sup>①</sup> 转引自朱有琳主编:《中国近代学制史料》第一辑上册, 华东师范大学出版社 1983 年版, 第 563 页。

先必须忠孝以维系尊尊、亲亲的政治—伦理秩序,在家孝父敬长,道德上提携子孙,在村社和睦邻里,为官移风化俗。恰如《礼记·大学》所谓“自天子以至庶人,一是皆以修身为本”。易言之,既然为政以德,则人才之本必在德化。当然,智育为末并非是德能生智或排斥才能,如使四方而不辱君命,没有才能必所不能,但德行是根本的。其二,就教育作为实现社会理想和人性的而言,则因人性的目标是道德上之贤圣,则必求退下能够独善其身,不致犯上作乱。故人才并非多求,而非人才则须立本。

这就是说,古代的教育是一种实用道德性而且是将人工具化的教育,它要求人自觉地承担被工具化的角色,这种角色就在于维护秩序与体现预定的道德人性目标。就出仕而言,人才之德育为本、智育为末,乃是强调正心而后能以义范导才能。既然作为人才的标准是忠诚、孝悌等高于生命的价值,则智育之仅仅作为辅助性工具也就不言而喻了。

### 三、智育的一般考察

以孔子的六艺之教、韩愈的“传道授业”和理学家的“导问学”来看,则古代智育虽包括一般知识、智慧、才能、技能等的教育培养,但它受到伦理道德的规约,并不是独立具有终极性价值的。

从博学 with 审问所求的一般性知识来看,严格意义上的求真并不包含在其中。而知草木虫鱼、典章制度、天文地理、风俗人情、文字训诂、作诗为文等等,须约之以礼;从生活与处世智慧而论,则人情世故、明哲保身之教,其目的在通礼教而不取辱。就才能而言,则如上所说,道德亲和力高于帮助兴水利、开闾富民之能力。器用之知,非君子所重。如就古代特别重视的历史沿革、典章制度变迁、人物事迹等等来说,则所重者在鉴古以明兴衰存亡之原因,知善恶明正道以助风



化。例如,王夫之就司马光的《资治通鉴》申义曰:“……故论鉴者,于其得也,而必推其所以得;于其失也,而必推其所以失。……君道在焉,国是在焉,民情在焉,边防在焉,臣谊在焉,士之行己以无辱者在焉,学之守正而不跛者在焉。虽扼穷独处,而可以自淑,可以诲人,可以知道而乐,故曰通也。”(《读通鉴论》卷六)因此,儒家的知识论突出地将知识作为道德训诫的材料,他们强调寓教于日用,寓教于无形,强调读书以修身养性,很明显地确立了德教在教化中的核心地位。

当然,智育作为培养经国之才的手段仍然占有重要地位。但以经学教育为内容的古代教育,首在君臣之义的推求;智育在读书明万物之理以及判断日用知识中所寓伦理性问题等方面不能匮乏。故哲、智、睿、通、明、思等智慧所赞之概念,都是因用以成贤成圣之助力而受到肯定,故有私智、公智的两分意思。

#### 四、近现代的继承与转折

近代以来,德育与智育、体育并重,尤其是德育与智育并行不二。当然,许多学者仍然强调德育为先或为重。例如,容闳说:“大教育家阿那博士之言曰:善于教育者,必能注意学生之道德,以养成其优美之品格。否则仅仅以学问知识授予学生,自谓尽其能事,充乎其极,不过使学生成一能行之百科全书,或一具有性灵之鸚鵡耳,何足贵哉!”<sup>①</sup>同样,尽管严复受斯宾塞的影响而提出“鼓民力,开民智,兴民德”的主张,但他在改良运动失败后,于1906年发表的《论教育与国家之关系》一文中却认为:“顾主教育者,则必审所当之时势而为之轻重。是故居今而言,佞以为智育重于体育,而德育尤重于智育”;“不佞目睹今日这人心风俗,窃谓此乃社会最为危岌之时,故与诸公为此惊

<sup>①</sup> 《西学东渐记》,湖南人民出版社1981年版,第17页。

心动魄之谈,不胜大愿,愿诸公急起而救此将散之舟筏,惟此之关系国家最大,故曰德育尤重智育也”。现代一些学者像梁漱溟等,也从不同的文化观而持着相近的观点。

当然,德育与智育并重的观点更具代表性,它也包含着对于传统观点的批判。这主要表现在几个方面。其一,近代以来提倡科学理性,反对传统的道德盲从教育。在德育中强调明辨是非的自主判断,从而寓存着智育的重要内容。其二,近代以来强调开民智,提倡探索真理的独立价值,提倡兴科学以振兴科技,使德育成为基础而智育成为重点。其三,近代以来强调服务社会,强调只有以才智能力贡献于社会,才能体现真正的道德实践力,才能使每个人通过各尽其职而体现公德意识和追求社会理想。实际上,现代也有过于注重智育的倾向,以致学生负担过重。那些重视人格全面发展的教育家对此提出了批评和改进建议。

---

## 第二节 文学艺术与德育

---

### 一、美育与德育

传统美育内容包含礼教、诗教、乐教、文学和书法绘画的审美、圣人人格形象观照、智慧境界感悟等方面。在孔子那里,闻道、知天命、立于礼、兴于诗和成于乐,体现了智、德、美和宗教精神的统一和谐。孔子提出尽善尽美的观点,具体体现在诗、乐、礼之完美结合。他认为,善具有审美价值。如他称赞周公的礼治为“郁郁乎文”,以及仁者“静”之美感意味。同时,美具有陶情冶性的价值,如“诗可以兴,可以观,可以群,可以怨,迩之事父,远之事君”(《论语·阳货》)。其后的儒家则逐步将审美纳入善恶的规范。到了理学家那里,美育几乎完全被

视为德育的辅助手段。美的基础是善,美以善为究极,美育是德育的组成部分。在道家那里,保存着较多独立的审美追求,并且影响于儒家。如道家的“自然”意趣被理学家吸收发展为道德境界的审美,而脱俗意绪也被融化为道德人格观照的审美。儒家尽善尽美观念的发展,逐步演变为以道德追求和伦理审美约束文学艺术创作和纯粹审美,以致美育成为德育的辅助手段。

近现代的学者在西方教育思想的影响下,提出了美育与智育、德育并行的观念。王国维和蔡元培是杰出的代表。例如,王国维指出:“德育与智育之必要,人人知之,至于美育,有不得不一言者。盖人心之动,无不束缚于一己之利害,独美之为物,使人忘一己之利害,而入高尚纯洁之域,此最纯粹之快乐也。孔子言志,独与曾点。又谓兴于诗,成于乐。希腊古代之以音乐为普通学之一科,及近世希痕林歇尔等之重美育学,实非偶然也。要之,美育者,一面使人之感情发达,一面又为德育与智育之手段,此又教育者所不可不留意也。”<sup>①</sup>由此可知,美育是独立的精神愉悦教育,同时美育也具有促进德育的意义,它可以“陶养吾人之感情,使有高尚纯洁之习惯,而使人我之见、利己损人之思念,以渐消沮者也。”<sup>②</sup>当然,美育有它独立的情感基础和教育价值,并非是完全服务于德育的。

## 二、诗教与乐教

古代美育主要体现在诗教和乐教中。在儒家诗教与乐教的思想 and 实践中,一般而言,德育重于美育。一方面,儒家认为,德性的基础是情感,情感之宁静和睦才能培养品德,因此,诗歌和音乐能够通过

<sup>①</sup> 《论教育之宗旨》,《教育世界》第56号。

<sup>②</sup> 《以美育代宗教说》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版,第171页。

乐音和歌咏的舒平导引而消除躁欲情感,使之得到升华,从而成为德性的中和基础。乐与诗动于中,礼节于外,则情感与行为尽善尽美(道德审美)。另一方面,尽善尽美难以统一于同一对象。例如,“子谓《韶》,尽美矣,又尽善也;谓《武》,尽美矣,未尽善矣。”(《论语·八佾》)孔子以未尽善为憾,以《诗》无邪为概括,自己可见轻重之意。如果在尽善未尽美和尽美未尽善之间作出选择,则必取前者无疑。而音乐之奔腾欢愉和情感哀乐之发舒以及婉丽纤细诗歌等之审美,必不为谦谦君子所称道,更被主敬去动的理学家视为悖德。尤其是伦理的规范作用,情感自然发舒的审美也就被认为任性而荡。这样,只有不悖德育的审美始可育人。当然,必须指出的是,作为文学艺术理论的诗歌、音乐的审美标准,与作为诗教、乐教的诗歌和音乐的标准有所不同,后者更突出道德上的取舍。

### (一) 诗 教

自孔子称《诗》之旨为“思无邪”,赞《关雎》篇“乐而不淫,哀而不伤”,提出诗“可以兴,可以观,可以群,可以怨,迩之事父,远之事君”等之后,历代思想家与文士大多提倡诗教可以提升情感,进而可以高扬德性。孔颖达曰:“夫《诗》者,论功颂德之歌,止僻防邪之训,虽无为而自发,乃有益于生灵。六情静于中,百物荡于外。情缘动物,物感情迁。若政遇醇和,则欢娱被于朝野;时当惨黷,亦怨刺形于歌咏。作之者所以畅怀舒愤,闻之者足以塞违从正。发诸情性,谐于律吕,故曰感天地、动鬼神,莫近于《诗》,此乃《诗》之为用,其利大矣。”(《毛诗正义·序》)《诗》之正德,以及孔子所说的“文质彬彬”之意,莫立了雅正的诗歌审美的基本标准。

正因为如此,诗歌须发自纯正之情而不泥于雕琢,不能出于伪意,不能缺乏真情。但更重要的是,诗之真情不能缺乏对于情感、意绪的规定,必须不妨碍德性的升扬。例如,黄宗羲说:“诗以道性情,夫人而能言之。然自古以来,诗之美者多矣,而知性者何其少也。盖有一

时之性情，有万古之性情。夫吴愉越唱，怨女逐臣，触景感物，言乎其所不得不言，此一时之性情也。孔子删之，以合乎兴、观、群、怨、思无邪之旨，此万古之性情也。吾人诵法孔子，苟其言诗，亦必当以孔子之性情为性情。如徒逐逐于怨女逐臣，逮其天机自露，则一偏一曲，其为性情亦末矣。故言诗者不可以不知性。”（《南雷文定·四集》）所谓不可以不知性，即须知正性，亦即通于德性者也。

这样，诗教所教之力量，来源于诗之褒善去恶，如王符所说：“诗赋者，所以颂善丑之德、泄哀乐之情也。故温雅以广文，兴喻以尽意。”（《潜夫论·务本》）同时，诗之动情而使成无己之情固是伦理的要求。王夫之注释《论语》“诗可以兴”一章说：“诗之咏游以体情，可以兴矣。褒刺以立义，可以观矣。出其情以相示，可以群矣。含其情而不尽于言，可以怨矣。其相亲以柔也，迩之事父者道在也。其相协以肃也，远之事君者道在也。闻鸟兽草木之名而不知其情状，日用鸟兽草木之利而不知其名，诗多有焉。小子学之，其可兴者，即其可观，劝善之中而是非著。可群者即其可怨，得之乐则失之哀，失之哀则得之愈乐。事父即可事君，无己之情一也。事君即以事父，不懈之敬均也。鸟兽草木并育不害，万物之情统于合矣。小子学之，可以兴观者即其可以群怨，哀乐之外无是非。可以兴观群怨者即可以事君父，忠孝善恶之本，而散于善恶以定其情，子臣之极致也。鸟兽草木亦无非理之所著，而情亦不异矣。可以者，无不可焉，随所以而皆可焉。古之为诗者原立于博通四达之途，以一性一情，同人伦物理之变而得其妙。是故学焉而所益者无崖也。”（《四书训义》卷二一）

易言之，讽诵之歌，通过泄哀乐之情而排遣郁怒忿，通过叙志而成德。在情感上则必须哀而不伤，怨而不谤。哀而伤则乱，怨而极必谤上，此皆不合于伦理秩序，有伤大雅。道德家之倡诗教，常常至于此极。

## （二）乐 教

“乐”之概念，涵义极广，主要包括三个方面。其一，礼乐相一致意义上的典章制度，它包含着政治制度和伦理秩序的要求。其二，与“风”、“雅”、“颂”之诗相通的音乐和其他音乐。其三，作为道德教育观念，礼乐合称或相连的“乐”。如孔子所谓“立于礼，成于乐”（《论语·泰伯》）以及“文之以礼乐，亦可以成人矣”（《论语·宪问》）。

乐教之所教，乃结合了三者。政治制度上的制礼作乐，不仅能够序定伦理，同时也赋予“乐”强烈的伦理意味。如《礼记·乐记》说：“先王之制礼乐也，非以极口腹耳目之欲也，将以教民平好恶而返人道之正也。”与诗相通意义上的乐，重在陶冶性情，增善德性，如“子与人歌而善，必使反之，而后和之”（《论语·述而》），以及其他儒家所谓克情窒欲之属。作为专门的道德教育术语，礼乐并称，专注于通过乐音沟通尊卑、亲疏之礼所造成的隔阂与情感对立，要求达到上下、远近之和谐。此即礼别异，乐统同。从教化的角度看，儒家的“乐”并非一般的乐音，而是圣人为改变民心以养德而积极创造的合乎伦理要求的内容。在这一方面，《礼记·乐记》提出了经典性的主张：“子曰：礼乐不可斯须去身。致乐以治心，则易直子谅之心，油然而生矣。易直子谅之心生则乐，乐则安，安则久，久则天，天则神。天则不言而信，神则不怒而威。致乐以治心者也。……故乐也者，动于内者也；礼也者，动于外者也。乐极和，礼极顺，内和而外顺，则民瞻其颜色而弗与争也，望其容貌而民不生易慢焉。故德辉动于内，而民莫不承听；理发诸外，而民莫不承顺。”显然，乐教之主张，既有一般情感教育的意味，而实际上更突出了政教移风易俗的积极态度。例如，杨简主张禁止淫乐。他说：“何谓禁淫乐？孔子曰，移风易俗，莫善于乐。盖声音之感人也易，其如人也深。今之妓唱与夫双韵鼓板之属，其气志不为之浮动者有几？某初如太学，闻太常古乐，庄敬中正之心油然而生，移风易俗于是乎切。是故淫乐宜禁。”（《慈湖遗书》卷一六）但纯道德之限定，往往以牺牲艺术精神为代价。故古代之乐教，自不能为音乐发展提供真正的

指导。此如杨简所说：“人生不能无乐，而其乐有邪正焉。其乐由德性而生者，虽永言之、嗟叹之，不知手之舞之、足之蹈之，无非德者，无非正者；其乐由放心而作者，则为淫靡之音、繁急之音、郑卫之音、朝歌北鄙之音。先王作中正之音、庄敬之音、和平之音，无非德性之乐。故先王之乐足感人中正、庄敬、和平之心，是谓易直子谅之心，足以消人放逸、淫靡、繁急之心。故曰：移风易俗，莫善于乐。盖生有无形之妙，足以深入乎人心。中正之心人所自有，惟其无以感之。今中正之音感之于外，则其机自动，其化自敏。故曰：作乐崇德。不惟愚不肖赖乐以感动，而贤智亦以乐养德。”（《杨氏易传》卷七）

对于儒家而言，音乐必须通过自觉选择才能兴教，才能移性情。这种过程是逐渐完成的。王夫之说：“习焉而渐得其理，以移易性情而向于善。此乐之教所由设也。”（《礼记章记》卷一九）儒家之提倡“乐”与礼相配，自是欲求达到道德伦理之相应。

诗教和乐教在近现代得到继承和发展。在儿童教育中，歌唱占有重要地位。许多教育家都十分重视诗教和乐教（合为歌唱陶冶性情一类）。例如，陶行知的一生创作了大量歌曲，并且将其作为德育的重要内容。又如像杨昌济所说具有道德内容而又优美的校歌，起到了鼓励向上的积极效果。现代爱国歌曲的创作，对培养公德和增强爱国意识发挥了积极的作用。

### 三、文学、戏曲与移风易俗

文学（主要指“文章”或“文”）既与行己之品操相关密切，也被视为影响社会道德之利器，它是文士生活文化的核心。戏曲则对士绅和百姓的生活有着深远的影响，特别是由于它来自民俗的部分相当突出，故与民俗有相互影响的一面。文学、戏曲与一般士大夫生活的融合，或者由雅文而正俗，或者由俗文而媚俗，具有重要的影响伦理生

活的价值。

### (一) 文学与道德

#### 1. 文德之规定

文德之义有二。其一指文士品德，其二则指为文活动之德操。前者如《魏书·文苑传》引杨遵彦《文德论》认为，古今辞人，皆负才遗行，浇薄险忌，唯少数文士彬彬有德素。后者本于《易·小畜·大象》“君子以懿文德”。如王充《论衡·书解》曰：“夫文德世服也，空书为文，实行为德，著之于衣为服。故曰：德弥盛者文弥缙，德弥彰者人弥明。”《文心雕龙·原道》说：“……至夫子继圣，独秀前哲，熔钧六经，必金声而玉振；雕琢性情，组织辞令，木铎起而千里应，席珍流而万世响，写天地之辉光，晓生民之耳目矣。”此皆重视文德，尤其是为文之德操。王符《潜夫论·务本》抨击为文之不德说：“今学问之士，好语虚无之事，争著雕丽之文，以求见异于世。品人鲜识，从而高之，此伤道德之实，而惑蒙夫之大者也。诗赋者，所以诵善丑之德，泄哀乐之情也。故温雅以广文，兴喻以尽意。今赋诵之徒，苟为饶辩屈蹇之辞，竞陈诬罔无然之事，以索见怪于世。愚夫惑士，从而奇之。此悖孩童之思，而长不诚之言者也。”此文德之规定，寓托着儒家自觉的教化意识。

#### 2. 德本艺末

从人性论及其派生的道德至上观念出发，儒家强调德性为本，文章艺术为末。亦即行有余力，则以学文。陆九渊说：“不言而信，存乎德行。有德者必有言，诚有其实，必有其文，实者本也，文者末也。今人之习，所重在末，岂惟丧本，终将并其末而失之矣。”（《象山先生全集》卷一一）德本艺末与道本文末相通。朱熹说：“道者文之根本，文者道之枝叶，惟其根本乎道，所以发之于文者皆道也。三代圣贤文章皆从此心写出，文便是道。”（《朱子语类》卷一三九）

#### 3. 文以载道

文以载道，一方面就文学（文章）观出发所作的重本重质之论，另



一方面则是基于文学承担教化的自觉,此与道本艺术相近。汉代以前,固已主张文学本于道,但至六朝,文学走向明显的形式主义。唐代自陈子昂起予以纠弊,终至韩愈的载道论的提出。在韩愈之前,已有人明确指出文学的化俗教育功能之根本地位:“文章本乎作者,而哀乐系乎时。本乎作者,六经之志也;系乎时者,乐文武而哀幽厉也。立身扬名,有国有家,化人成俗,安危存亡,于是乎观之”(李华:《赠礼部尚书清河孝公崔沔集序》);“文之作,上所以发扬道德,正性命之纪;次所以财成典礼,厚人伦之义;又其次所以昭显义类,立天下之中”(梁肃:《补阙李君前集序》)。① 韩愈提出文以载道之后,柳宗元从文德与明道提出作文之根本,如《答韦中立论师道书》:“始吾幼且少,为文章,以辞为工。及长,乃知文者以明道,……故吾每为文章,未尝敢以轻心掉之,惧其剽而不流也;未尝敢以怠心易之,惧其剽而不严也;未尝敢以昏气出之,惧其昧没杂也;未尝敢以矜气作之,惧其偃蹇而骄也。抑之欲其奥,扬之欲其明,疏之欲其通,廉文欲其节,激而发之欲其清,固而存之欲其重。此吾所以羽翼夫道也。”(《柳河东集》卷三四)

因重道本,则必尊经。历代儒家文士都以六经为文章典范。六经的价值在明道而体现文章的质实和教化特征。如唐代柳冕说:“经术尊则教化美,教化美则文章盛,文章盛则王道兴。”(《谢杜相公论房杜二相公书》)

自理学家起始,文学教育功能进一步突出,甚至出现抹去文学的艺术追求和创作形式方面的努力。如杨简认为:“孔子谓巧言鲜仁,但谓辞达而已矣。而后世文士之为辞也异哉!琢切雕镂,无所不用其巧,曰:语不惊人死不休;又曰:惟陈言之务去。夫言惟其当而已矣。谬用

① 转引自复旦大学中文系古典文学教研室:《中国文学批评史》上册,第283、268页。

其心，陷溺至此，欲其近道，岂不大难？虽曰无斧凿痕，如大羹玄酒，乃巧之极巧，心外起意，益深益苦，去道愈远。是安如孔子曰天下何思何虑，是安知文王不识不知，顺帝之则？如尧之文章，孔子之文章，由道心而达，始可以言文章。若文士之言，止可谓之巧言，非文章。”（《慈湖遗书》卷一五）

传统认为除了具有文学兼教化价值的很少儒家经典和历史著作外，小说基本上应排除在有助于品性修养的范围之外，认为小说诲淫诲盗的观念十分普遍。现代教育家像叶圣陶等则认为，生动艺术形式的小说具有和圣贤经典人格一样的教育价值，而因其生动，效果更明显。有的教育家认为应该去除那些不健康的小说，保留爱国题材和忠勇故事或者立意比较高雅的小说作为修养的读物。

当然，直至近代，这种在文学理论中文学载道和教化的观念，影响还十分深刻。在新文化运动及其以后的文学活动中，通过文学活动进行伦理启蒙的现象仍具有一定的代表性。例如，周作人影响深远的《人的文学》以及巴金的《家》等都带有强烈的伦理启蒙色彩。当然，其道德教化的主题恰好是对于传统载道文学中伦理观的激烈批判。

## （二）戏曲与风化

古代戏曲是与民众生活关系最为密切的文艺形式。其思想主题以及故事内容以历史故事、人物、生活为中心。在其演变过程中，逐渐吸收了儒、释、道的文化内容并加以杂糅发展。在以娱乐为主的内容中包含着讲述历史故事、宗教和迷信故事以及人情故事等等。一方面，它经常宣扬一些忠臣孝子的故事和道德因果报应的观念，同时也有浓厚的迷信、淫海、金钱至上的思想。它体现了民俗的基本内容，并极深刻地影响着民众的价值观。故学者认为必须加以纯化，使之体现教化的目的和功能。例如，王阳明说：“《韶》之《九成》便是舜的一本戏子，《武》之《九变》便是武王的一本戏子。圣人一生实事俱播在乐中，所以有德者闻之，便知他尽善尽美，与尽美未尽善处。若后事作乐，只

是做些词调,于民俗风化,纯无关涉,何以化民善俗?今要民俗返朴还淳,取今之戏子,将妖淫词调俱去了,只取忠臣孝子故事,使愚俗百姓人人易晓,无意中感激他良知起来却于风化有益。然后古乐渐次可复矣!”(《王阳明全集》卷三《传习录下》)

#### 四、其他艺术与德育

通过文学艺术的形式来进行教化,体现了儒家伦理道德本位的教育思想。他们认为,在道德与文学艺术之间,不能没有主次之分。必须先确立培养德性的目标,那么文学艺术始能有助于体现人的价值。同时,当确立了道德至上的价值观之后,艺术便有助于德性的养育。在这方面,即使主张道德为本艺术为末的学者也强调二者具有互补价值。如陆九渊说:“棋所以长吾之精神,瑟所以养吾之德性,艺即是道,道即是艺,岂惟二物,于此可见也。”(《象山先生全集》卷三五)这种观点,来自本末一致,即前者决定后者的一致观念:本立而道生,道生而艺皆为道所用。孔子教导弟子“志于道,据于德,依于仁,游于艺”(《论语·述而》),正是后来儒者思想的基础。

当然,许多学者和文士并非如此严格地从道德决定艺术价值的角度,来看待艺术陶冶精神、升华德性的作用。他们从艺术本身的特性,来强调它的审美价值与道德礼仪价值的一致性。易言之,艺术的创作过程需要正定心神而后为艺术,艺术的审美自然,使人鄙视过于功利的态度,产生高尚精神的共鸣和境界的提升,达至德性的纯化。例如,苏东坡记与可画竹观感曰:“世之能寒懊人者,其气焰亦未若霜雪风雨之切于肌肤也,而士鲜不以为欣戚丧其所守。自植物而言之,四时之变亦大矣,而君(指竹——引者注)独不顾。虽微与可,天下其谁不贤之。然与可独能得君之深,而知君之所以贤。雍容谈笑,挥洒奋迅而尽君之德;稚壮枯老之容,披折偃仰之势;风雪凌厉,以观其

操；崖石萃确，以致其节。得志，遂茂而不移；不得志，瘁瘦而不辱。群居不倚，独立不惧。”（《苏轼文集·墨君堂记》）对于艺术的深刻理解和浓厚兴趣，自然能够从中移化自己的情感、德操。近代蔡元培认为，应该提起全国人民对于艺术的兴趣，以养成高尚、纯洁、舍己为群之思想，其思路颇为相同。

技艺之精湛而具独特的神思运通者，也同样具有品性陶化价值。比如剑术、射术以至于日用之术，无不怡神动性。《庄子》书中所讲述的“庖丁解牛”故事，其中蕴蓄的“自然”之理，既引以养生，也被吸收为德育方法和被视为德性的至高境界。

---

### 第三节 法律、宗教与德育

---

#### 一、法律与德育

自周代倡以德配天、制礼作乐，道德之教似乎被视为比刑罚更具有稳定社会的作用。但事实上，礼乐、刑政是不可分的，真正维系社会仍然是靠二者糅合一起发挥作用。例如，周代的道德之教就与大刑相配合，不孝被视为不赦之大罪。当然，从理论上说，儒家历来主张先导之以德、齐之以礼，而后刑罚。从客观的文化形式来说，则传统法律明显地将伦理原则视为最重要的法律规范。

儒家认为，道德是人的价值所在，而法律仅仅是维护道德的工具。儒家学者主张为政者之管理天下，应该通过道德上的以身作则和推行教化来实现，而不是任意地滥用刑罚来展示淫威。孔子说，“不教而杀谓之虐，不戒视成谓之暴，慢令致期谓之贼”（《论语·尧曰》）；“道之以政，齐之以刑，民免而无耻；道之以德，齐之以礼，有耻且格”（《论语·为政》）。这成为后代儒家学者的基本观念。暴政与善政的

区别,就在于是否行教化,以德还是以暴服人。许多儒者在为官之日都身体力行地展开教化活动,尽量避免走到使用刑罚的地步。

不过,当道德与法律发生冲突时,儒家所面临的问题是难以解决的。例如,唐代陈子昂和柳宗元曾经围绕这一问题提出了不同的见解。有一徐氏因其父被狱吏杀害而复仇,杀死了狱吏。陈氏认为,应该按法律处罚徐氏,然后表彰他为父报仇的孝德。近一百年后,柳氏对陈氏的观点提出批评。他认为,如果徐氏之父是有罪的,那徐氏触犯法律,就是不忠,根本不能再表彰他;如果徐氏之父是无罪的,那就只能表彰徐氏而不能处罚他。尽管他们的观点不同,但都像孟子所提出的王者其父若杀人则背父而远逃的结论,是将道德置于法律之上的。无疑,当尊尊与亲亲的冲突通过道德与法律的形式反映出来之际,儒家是先亲亲而后尊尊的。但这与儒家的君君臣臣而后父父子子是不相一致的。

而且如此一来,则人人为父讳而致破坏法律,就使社会秩序难以真正得到保证。法家主张以法为教,首先即在希望解决这一难题。法家认为,儒家鼓励私其家,鼓励尽孝而复仇,以及游侠自作决定惩恶,都不能有助于真正的道德教化。因为这种任意性破坏了真正的公平标准,没有标准,也就不能统一善恶行为,也就不能达到移风易俗的效果。同时,法家还针对儒家的以身作则能够教化民众的观点进行批判。例如,韩非子说,儒家所谓舜所到之处必因身体力行而善风俗,那么,即使如此,效果也必然十分缓慢;相反,如果制定一种法律而颁布于天下,则人人必畏惧而改过,其效果何其迅速!另外,儒家的教化之效果只能体现在那些本来就容易培养德行的人,如果是那些不良之徒,教化根本不具效果,只有刑罚即将加之于身,他们才会改过。因此,法律规定行为的标准,所产生的效果,要迅速而有效得多。当然,法家重刑罚而轻伦理,其失在于忽视了宗法制度下道德教化的重要性。而在实践上,历来都是二者结合才具较为有效的统治力量。就教

化手段而言,儒家的教化更具有人民性。

近现代针对传统非人道的专制法律进行了猛烈抨击。教育家们强调道德义务高于法律,二者所适用的范围有别;法律是维护人的正当权利的工具,而不是维护伦理的工具和专制制度压迫的手段。

## 二、宗教与德育

在伦理文化的制约下,中国的宗教以及外来宗教都自觉地推行教化或者必须表现出道德教化的态度,从而在客观上发挥了道德教育的功能。当然,它们的影响主要通过宣扬因果报应和来世惩罚的手段来实现的。佛教和基督教的平等说在近代的道德教育中发挥了一定的作用。

### (一) 道教与德育

道教是中国土生土长的宗教,其根源有着深厚的民间文化基础。一方面,它将民间宗教信仰与神仙方术相结合,追求肉体享受;另一方面,它也宣扬了儒家的伦理观,将儒家伦理与后来的佛教伦理吸收并深化到民众的日常生活之中。这样,它一方面助长了听天由命的观念,这种观念冲击儒家主张通过道德行为能带来福报的观念;另一方面又通过善恶因果报应的广泛传播,强化并普及了儒家的道德决定论,也帮助佛教的伦理观渗透到社会各阶层。

道教所宣扬的伦理基本上是儒家的观念,例如,“子不忠,弟子不顺,臣不忠,罪皆不与于赦”(《太平经钞》辛部)。但它更强调祸福与道德行为的联系。它利用宗教的影响力起到了重要的效果。当然,在其享乐合理性与道德行为报应的主张中,与儒家甚至道家克欲的道德教育观念有显著的区别。不过,有些以修性为重而不慕荣利的道教徒,仍然通过他们的行为而产生了良好的道德教育效果。

儒家重修养而反对怪、力、乱、神,因此,传统大教育家基本上都

视道教为流俗迷信中的力量而加以排斥。但在因果报应观念流行的明清时代,儒家借助于道教思想进行了通俗说教,撰写了大量的蒙教和社会教育读物,产生了广泛的影响。

## (二) 佛教与德育

佛教是外来的宗教,因此当它传入中国并逐渐发生影响时,就与正统价值观产生冲突。为了稳固它的地位,僧人们设法宣扬佛教之推广同样有助于道德风化。例如,慧远曾辩白说:“释民之化,无所不可,适道固自教源,济俗亦为要务。世主若能剪其讹伪,将其验实,与皇之政,并行四海,幽显协力,共敦黎庶,何成康、文景独可奇哉!使周汉之初,复兼此化,诵做刑清,倍当速尔!”(《弘明集·答宋明帝赞扬佛教事》)在另一方面,许多僧人也尽力调谐佛教伦理与儒家伦理的关系。早期的重要著作《理惑论》即明示佛教中具有孝亲之德的自觉观念和行。许多信教的文士也为它辩护,认为它所体现的教化作用与儒家殊途同归。佛教通过宗教活动对民众产生了一定的教化影响,并且因此反过来又影响了它自己,使之中国化。

唐代后期起,佛教进一步吸收儒家的伦理观念并加以宣扬,尤其是儒家的孝德,成为僧人身体力行的美德。例如,据北宋仁宗庆历二年(1042年)的《普通塔记》,法门寺天王院沙门智颦自幼出家,长大以后能供养父母,以孝闻名,父母死又能行以送终之礼。如此等等,表明在伦理文化制约下,宗教的伦理性也随之增强。

## (三) 基督教与德育

基督教传入中国的早期,传教士明显地感受到伦理生活的重要性,因而通过将上帝与中国传统的天帝概念加以附会,以及通过宗教精神道德化来沟通文化冲突。一些儒家学者如明代徐光启,认为西方基督教有助于道德教化:“臣尝论古来帝王之赏罚,圣贤之是非,皆范人于善,禁人于恶,至详极备。然赏罚是非,能及人之外行,不能及人之中情。又如司马迁所云:颜回之夭,盗跖之寿,使人疑于善恶之无

报。是以防范愈严,欺诈愈甚。一法立,百弊生;空有愿治之心,而无必治之术”;“必欲使人尽为善,则诸陪臣所传事之天学,救正佛法者也”。<sup>①</sup> 尽管如此,基督教的传播仍然遇到重重障碍。近代以来,随着帝国主义殖民势力的入侵,基督教在中国的影响逐渐扩大。一方面,他们在中国兴办各种学校,另一方面,他们开展了频繁的传教活动。传教士的教育活动以宣扬基督教义为主,但他们也推动了幼儿教育 and 女学,特别是在平等观念方面的提倡,较大地影响了近代德育的方法与内容。

#### (四) 宗教与德育分离说

由于宗教尤其是基督教在教育中拥有强大的势力,近现代教育家一方面强调收回教育权,另一方面强调宗教与德育应该分离。例如,刘以钟说:“宗教与教育,应有何等关系?久为学者所争。最近则分离说大占优势。所谓伦理教化之运动者,发起于英伦,遍及全世界。据其所主张与实验,则脱离宗教之道德教育,伦理正确而收效显著。……况道德教育,既以国家为中心,所采德目,不能与固定要旨相背驰,故不容宗教混入学校教育,使国民道德失其中心,而根本为所动摇也。”<sup>②</sup> 陈独秀认为,尽管基督教中包含高尚的博爱精神等成分,但宗教与科学不相容,它提倡盲信,在宣教上也并不以纯化道德为目的;同时,道德并不以宗教为基础。因此,他认为基督教不能与德育相一致。

<sup>①</sup> 转引自孙尚扬著:《基督教与明末儒学》,东方出版社1994年版,第176页。

<sup>②</sup> 《教育与宗教分离》,转引自朱有璘、高时良主编:《中国近代学制史料》。



## 第三章 古代的德育

---

### 第一节 古代德育观的萌芽和孔子的德育思想

---

#### 一、前孔子时期的道德观与德育观的萌芽

##### (一) 传说时期和夏商二代

从中华文明的起源来考察,多民族的文化交融无疑促进了文明的早熟。但关于传说时代和半传说时代的文献记载,以及至今为止的出土文物,仍然不足以形成完整的面貌。关于这一时期的文化活动,儒家曾构造了一幅道德为政的图景。孟子追想道:“人之有道也,饱食暖衣,逸居而无教,则近于禽兽。圣人有忧之,使契为司徒,教以人伦:父子有亲,君臣有义,夫妇有别,长幼有序,朋友有信。”(《孟子·滕文公上》)在儒家的古史系统中,远古文明是教化文明:尧舜推行教化,以身作则;舜使契为司徒,进一步体现仁政的实践特征。司马迁在《史记·五帝本纪》中也载述:“契,百姓不亲,五品不驯,汝作司徒,而敬敷五教,在宽。”据儒家和墨家所信,夏代禹更是以博爱天下作为政治活动的核心。

从可明确征考的资料来看,商代开始自觉推行道德教训。从《尚

书》以及甲骨文来加以考察,可以知道商代宗教生活占有极大的比重。随着宗法制度的出现和初步发展,敬祖尊先的教导具有一定的道德教育意味。而且,从盘庚迁殷的动机和诰文来审视,可以看到商代已经意识到积极的道德生活对于稳定社会秩序和改善社会生活的价值。

## (二) 周代的德育

当然,德育思想和实践的初步成熟开始于周代。一方面,随着宗法制度的发展,伦理生活的地位变得十分突出;另一方面,周人也自觉地通过礼教的活动来强化宗法制度内部的道德凝聚力和致力于民众品德的提高。

周代的道德活动有两方面的积极贡献。一方面,将宗教生活与道德生活一体化而突出品德的价值。周人提出以德配天,实际上是想以人的主观的道德努力与天道相契合,借以达至“受天承命”、“享天之命”的理想。在《尚书》中保留着完整的周人倡德的教导形态。其一,以德配天,以德尊先。周公在《召诰》中对殷民灌输有周之成功享天神天命之佑,既是因为商代“惟不敬厥德,乃早坠厥命”,同时也是因为周人“王其德之用,祈天永命”。周人的祖先是德有德的,“先王既勤用明德,怀为夹,庶邦享作,兄弟方来,亦既用明德”(《梓材》)。这样,就使祖先崇拜观念类似于一种宗教道德情感。“法先王”的依据,是先王所具有的神化的道德,且可以从而被教。这是利用变革宗教观念所作出的教化努力。其二,王者以德自我标榜,同时用以导化民众。从《尚书》、《诗经》及其他文献中,可以看到周王的道德标榜,如“予一人惟听用德”(《尚书·多士》),旨在表明自身的统治合法性。但这也包含着劝导用德之浓烈情思。另一方面,周代统治者尤其自周公开始积极制礼作乐,通过序定伦理秩序和规定身分性伦理要求,来与倡德相表里。王国维认为,“周之制度典礼,乃道德之器械”;“其旨则在上下于道德,而合天子诸侯卿大夫庶民,以成一道德

之团体”。<sup>①</sup>周代宗法制度的完善,具有重要的教化意义。当然,周人也将惩罚作为推动道德教化的手段,但更突出“德”之作用,即所谓“克明德慎罚”。它极深刻地影响着儒家仁政观的形成和历代的政教实践。

周代在制礼倡德的过程中,也将德育内容系统化了。孝是最基本的品德,此外,有“字(慈)”、“良”、“弟”、“恭”、“义”、“听”、“惠”、“仁”、“柔”、“敬”、“和”、“友”、“中”、“懋”等品德及伦理规范。其中尤其突出了稳定伦理秩序的品德,而这恰恰是教化的核心。《周礼·司徒》追记周代以三德教国子,“一曰至德以为道本,二曰敏德以为行本,三曰孝德以知逆恶”。贵族子弟学孝行以亲父母,学友行以尊贤良,学顺行以事师长。或谓教贵族弟子以“六德”(知、仁、圣、义、忠、和)、“六行”(孝、友、睦、婣、任、恤)。周代的教化实践影响深远。

### (三) 春秋时期的德育

春秋时期,伦理性的规范进一步完善和突出。《左传》中记录了时人对于道德规范的观点。隐公三年记石碯说:“君义、臣行、父慈、子孝、兄爱、弟敬,所谓六顺也。”昭公二十六年记晏子说:“君令、臣共、父慈、子孝、兄爱、弟敬、夫和、妻柔、姑慈、妇听,礼也。”同时,礼教的地位受到极大的重视,以为礼可以“经国家,定社稷,序民人,利后嗣”(《左传·隐公十一年》)。但从中可以看出,礼仍保留着强制性的政治秩序之规范意味。

在东周时代,政治局面发生了惊天动地的转折,各种思想的涌现打破了统一观念的格局。教育也变得多元化。士阶层的出现及其活跃,缘自政治上对于军事、外交才能有特殊的需求,这当然会影响到德育。不过,西周以来的流芳余韵依然存留,反映了对于德育的某种重视。例如,《国语·楚语上》记载了申叔时用《春秋》教太子的话:“教

<sup>①</sup> 《观堂集林》卷十《殷周制度论》。

之《春秋》，而为之耸善而抑恶焉。”晏婴在相位，重视乡校的议政，其中自然包含道德讽议的教化自觉：“其所善者吾则行之，其所恶者吾则改之。”（《左传·襄公三十一年》）从当时的道德观念也能反映道德教育及其产生的效果。例如，《国语·晋语一》记太子申生受教育而在关键时刻不弃孝德：“吾闻之羊舌大夫曰：‘事君以敬，事父以孝。’受命不迁为敬，敬顺所安为孝。弃命不敬，作令不孝，又何图焉？且夫间父之爱而嘉其貺，有不忠焉；废人以自成，有不贞焉。孝、敬、忠、贞，君父之所安也。弃安而图，远于孝矣，吾其止也。”在战乱频繁的时期，仍然有人站在教化的立场，强调相辅以正，一上下于道德。晋国师旷说：“天生民而立之君，使司牧之，勿使失性。有君而为之贰，（卿佐）使师保之，勿使过度。是故天子有公，诸侯有卿，卿置侧室，大夫有二宗，士有朋友，庶人、工、商、皂、隶、牧、圉，皆有亲昵，以相辅佐也。善则赏之，过则匡之，患则教之，失则革之。自王以下各有父兄子弟以补察其政。史为书，瞽为诗，工诵箴谏，大夫规诲，士传言，庶人谤，商旅于市，百工献艺。故《夏书》曰：‘道人以木铎徇于路，官师相规，工执艺事以谏。’正月孟春，于是乎有之，谏失常也。天之爱民甚矣，岂其约一人肆于民上，以纵其淫，而弃天地之性，必不然也。”（《左传·襄公十四年》）这种强调以德教正于上下，带有强烈的人民性。此外，这一时期提出的以系统化手段来推行教化的思想具有重要意义：“一曰以祀礼教敬，则民不苟；二曰以阳礼教让，则民不争；三曰以阴礼教亲，则民不怨；四曰以乐教和，则民不乖；五曰以仪辨等，则民不越；六曰以俗教安，则民不渝；七曰以刑教中，则民不黷；八曰以誓教恤，则民不怠；九曰以度教节，则民知足；十曰以世事教能，则民不失业；十有一曰以贤制爵，则民慎德；十有二曰以庸制禄，则民兴功。”（《周礼·大司徒》）

当然，真正维护基本道德观念的，还是宗法制度所产生的认同意识。特别是在动荡的环境中，真正的德育是难于展开的。也

正因为如此,专意于德教的孔子之文化活动就具有重大的转折意义。

## 二、孔子的德育思想与实践

孔子(前 551—前 479 年),名丘,字仲尼,春秋后期鲁国贵族的后裔。他从小做过许多卑贱之事,通过勤学不懈而精通各种典礼和文章。他二十几岁起招徒讲学,开始中国教育史上具有重要意义的私学教育活动。为了推行和实践自己的仁政理想,孔子约在 35 岁开始周游列国,寻找以德为政的机会,同时继续讲学。经过半生的奔波,孔子未能遂其心愿,晚年专意讲学,据说还删定过《诗》、《书》。孔子一生的教育活动,在他弟子记录的《论语》中保留了下来,对于后来的教育产生了深远的影响。同时,他的近乎完美的人格也成为后来德育的理想目标。

孔子在有教无类的思想指导下进行教育活动,改变了当时学在官府的状态。私人讲学的活动,推动了教育思想和实践的发展。重视教育,体现了孔子积极的人本思想:“子适卫,冉有仆。子曰:‘庶矣哉。’冉有曰:‘既庶矣,又何加焉?’曰:‘富之。’曰:‘既富之,又何加焉?’曰:‘教之。’”(《论语·子路》)孔子的教育活动包含了传统的六艺之教而突出德育。《史记》记载孔子“以诗书礼乐教”,又说“孔子以四教:文、行、忠、信”。从《论语》中的记载也能够了解这一特征:“德之不修,学之不讲,闻义不能徙,不善不能改,是吾忧也。”(《述而》)他认为,人的立身之本在有道德,而人的终极价值目标也是人格的完善和社会的富足和谐。德性的提高比追求物质利益和权势更有价值,而且,后者必须不妨碍更高的道德价值的实现。不过,孔子也没有将教育内容仅仅局限在道德领域,而是包括了知识技能等方面。也就是说,他所希望培养的人才是以德才兼备

为目标的。

孔子的教育内容突出了诗、书、礼、乐,也就是体现出德育本位的特征。他认为德性的理想是“仁”的境界,而它的基础是遵守礼的规范。礼是基础,也是衡量德性的具体标准,“不学礼,无以立”(《论语·季氏》)。因为礼是行为的基本规范。(当然,孔子所说的学礼也包括熟悉甚至精通制度、典礼和其他活动的礼节。但这些仍带有强烈的道德意味。)因此,他说,克己而复兴礼,即是仁的体现。道德修养是在礼的规范下培养各种品德。在这方面,广义的学是最基本的途径。学《诗》是有效的陶冶情感增进德性的途径:“子曰:‘小子何莫学夫《诗》?诗可以兴,可以观,可以群,可以怨,迩之事父,远之事君,多识于鸟兽草木之名。’”(《论语·阳货》)同理,乐也能通过陶冶情感而培养追求善美之情操。兴于诗,立于礼,成于乐,是自我教育的有效途径。同时,必须以真诚的道德义务感来提高品德和遵守伦理规范。

在德育方法方面,孔子首先强调正己而后正人。他认为,力行近乎仁;其身正,不令而行。施教者不在于言语教人,而在于行为感化人。这样,就必须“躬自厚而薄责于人”(《论语·卫灵公》)。其次,在具体的教育过程中,根据对象的素质、性格和品德基础来达到有效的指导提高,则是最根本的方法。他在这方面的实践取得了出色的效果。同时,在孔子的教育实践中还体现了教学相长的方法。通过他的教育,弟子知所善,并反过来帮助孔子认清道德情景。在这方面,子路与孔子之间在道德相互促进方面体现出这样的关系。孔子见善思齐,反映出作为教育者的律己情操。孔子认为道德教育不可弃人,应该使所有能够具有向上心愿的人都受教:“互乡难于言,童子见,门人惑。子曰:‘与其进也,不与其退也,唯和甚!人洁己以进,与其洁也,不保其往也。’”(《论语·述而》)

孔子关于德育系统化的主张,包含了君子之教和仁政。所谓仁

政,即为政与教化合一,它要求为政者以身作则,同时以教化作为政治行为的基础。孔子说:“其身正,不令而行;其身不正,虽令不从”(《论语·子路》);“政者,正也,子帅以正,孰敢不正”(《论语·颜渊》)。教化能够使政治的力量通过伦理自觉地体现出来,只有这样才是符合人性的政治:“不教而杀谓之虐,不戒视成谓之暴。”(《论语·尧曰》)即此而言,教化也是对政治行为的规约。就方法上而言,则仁政体现为以身作则和赏善手段的统一:“季康子问:‘使民敬忠,以劝,如之何?’子曰:‘临之以庄则敬,孝慈则忠,举善而教不能则劝。’”(《论语·为政》)在德育教化方面,为政者负有特殊的职责;仁政即体现了社会教化的自觉,也是实现社会理想的条件。

孔子在德育实践中以身作则,影响深远。他通过严格自励和孜孜求善而成就了极高的人格境界。时人有攻击孔子者,他的弟子子贡说:“无以为也,仲尼!不可毁也!他人之贤者,丘陵也,犹可逾也;仲尼,日月也,无得而逾焉!”(《论语·子路》)孔子的几乎尽善尽美的人格,为历代所推崇,并极大地激励着士君子的品德修养自觉。他的诲人不倦的精神,成为士君子推行道德教化的榜样。同时,他关于政教、社会教育、君子之教相结合的德育系统化的主张,他关于德育的思想和实践,他对于人性与社会道德理想的追求,成为儒家德育观的核心。《论语》也成为历代德育最重要的教材。元代孔庙碑铭赞曰:“先孔子而圣者,非孔子无以明;后孔子而圣者,非孔子无以法。”可谓恰如其分。

---

## 第二节 诸子之教

---

从春秋末期开始,学术下移和私学之风促进了思想争鸣。围绕社会理想、人的价值以及实现手段等问题,出现了学派争鸣和思想交锋

的热烈氛围。其中关于教化的目标、方法、意义以及手段等方面,在不同的价值观和思想观念指导下,各家各派都提出了自己的见解,展现了波澜壮阔的思潮画卷。

## 一、墨子的德育观

墨子(约前 468—前 376 年),名翟,鲁国人。他精通工匠之术,善攻防。据说他早年“学儒者之业,受孔子之术”(《淮南子·要略训》),后以为儒家厚葬之教劳民伤财,大违于义,乃弃之。他创立了一种近似宗教团体的墨者学派,以利天下和行义为宗旨,在生活上简朴刻苦。墨子以禹献身治理天下的精神为人格榜样。他主张兼爱,提倡“视人之国,若视其国;视人之家,若视其家;视人之身,若视其身”(《墨子·兼爱中》),反对儒家的亲亲为本。墨子主张节俭和勤劳品德,反对儒家的礼乐之教,以为它鼓励奢侈和浪费,不利于民众生活和国家富裕。他认为,应该在政治上尊重提拔贤能之士,以鼓励民众相互帮助和道德上向善。他还认为应该相信天是有意志的,鬼神是存在的,因为他们具有道德上监督的直接表现,相信他们的存在能够使王者和百姓尽力向善;即使不存在,通过祭祀鬼神的活动也具有直接的联络感情和道德互励意义。但他反对天命之说,以为如果这样就会使人听命而不敬业、修德。墨子强调教化要具有针对性:“凡入国,必择务而从事焉。国家昏乱,则语之尚贤尚同;国家贫,则语之节用节葬;国家熹音湛涵,则语之非乐非命;国家淫僻无礼,则语之尊天事鬼;国家务夺侵袭,则语之兼爱非攻。”(《墨子·鲁问》)墨家学派身体力行地实践他们的教化主张,具有重要意义。除墨家之外,当时也有许多人像宋钘等也强烈反对战争,提倡节俭,并且生活刻苦而乐于行善,推行他们价值观的教化。



## 二、孟子的德育观

孟子(前 372—前 289 年),名轲,邹(今山东邹县)人。据说孟母善于教子,使孟子从小生活在良好的学习和道德环境中。孟子以孔子为楷模,励志推行仁政和教化于天下。他以得天下英才而教育之为乐事,一生授徒讲学和劝说王者以教化来统一天下。同时,他自觉地发展儒家的道德学说,抨击墨子的兼爱说和杨朱的“拔一毛利天下不为”之教,捍卫尊尊、亲亲之伦理秩序和品德原则。

孟子以人的道德价值实现为教育的最高目标。他认为,人性本有道德上的善端,即有侧隐之心、羞恶之心、辞让之心、是非之心,“仁、义、礼、智,非由外铄我也,我固有之也”(《孟子·告子上》)。道德上的提高即在于自我确立信心,同时通过存心养性、寡欲和渐进不懈地培育像浩然之气那样的精神力量来达到自身品德的完善和极高的“大丈夫”人格境界。君子应该通过自我努力达到“富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈”的坚定品格。同时,他认为,教化的基础是民众生活的安定和基本生活资料、财产的保障,为政者应该通过富民政治的实行、在道德上的以身作则和行仁政来实现道德富足的社会理想。在德育方法上,他主张应该因材施教,甚至可以为不教之教:“教亦多术矣。予不屑之教诲也者,是亦教诲之而已矣。”(《孟子·告子下》)

在孟子的教育思想中,通过逆境塑造品德的思想影响深远:“故天将降大任于斯人也,必先苦其心志,劳其筋骨,饿其体肤,空乏其身,行拂乱其所为,所以动心忍性,曾益其所不能”(《孟子·告子下》);“人之有德惠术知者,恒存乎疢疾。独孤臣孽子,其操心也危,其虑患也深,故达”(《孟子·尽心上》)。

### 三、老子、庄子与德育

老子名聃，生年或谓孔子前，或谓与孟子近。传世有《道德经》。事迹难详。

庄子(约前 369—前 286 年)，今存《庄子》内篇(外杂篇可能为后学所作)。庄子曾为漆园吏，据说曾拒绝重金和相位之请，独立不羁，提倡与道为一而遣是非。

老、庄思想有相同之一面，在道德上主张朴善为美。以为失道而后德，失德而后仁，失仁而后义；又认为道德伦理是衰世的产物，是王侯之家用以自利制人之工具。老、庄对于虚伪道德的批判，具有警告儒家推行道德教化过程中丧失本性和被利用以愚民的重要价值，并且也批判了以利禄劝诱德行的弊端。他们认为儒家以仁义行教化非正道。在这方面，道家后继者也持此观点。如《吕氏春秋·有度》说：“孔墨之弟子徒属，充满天下，皆以仁义之术教于天下，然而无所行，教者术犹不能行，又况乎所教。是何也？仁义之术外也。夫以外胜内，匹夫徒步不能行，又况乎人主。唯通乎性命之情，而仁义之术自行矣。”同时，老子提出的“我无为，而民自化”(《道德经》五十七章)和庄子的“忘言之教”，对后世德育方法也具有一定的影响。

另一方面，庄子的思想与老子之间有明显的不同之处。从教化的角度而言，庄子提出了价值相对主义的主张，这对于把道德和其他价值标准定位于社会秩序方面以及认为道德标准天经地义的观念，是一个深刻的挑战。同时，庄子认为，道德作为一种手段，即使从运用的角度来看，也未必即趋于善，譬如盗贼就利用道德而增强了为恶的力量。另外，庄子后学提出了“内圣外王之道”(《庄子·天下》)的命题，它对后世强调政教产生了深远的影响。当然，庄子的思想是比较消极的，他基于否定世俗价值的立场反对教化，并最终走向混世。

#### 四、荀子的德育观

荀子(前 313—前 238 年),名况,字卿,汉时避讳称孙卿,战国末期赵国人。今存《荀子》,大多为他所自作,《大略》以下几篇为后学所续。

荀子以继孔子之业为职志,强调教化是唯一的实现道德价值和社会价值的最重要手段。他认为,人生而有欲,有欲则争斗而乱,固本性在逐欲而不合伦理,因此可谓性恶。他提出道德起源是圣人教化的结果,教化也是人能自救的途径。由此,他强调说,驯化自然之性而符合伦理要求就是人性发展和社会发展的要求。

尽管他认为教化是圣人之事,但他又强调,人通过自己的努力于学也能化性起善。自我教育和圣人教育的过程都是渐进性的,经过长期的陶冶,“长迁而不返其初,则化矣”(《荀子·不苟》)。教化的内容是以道制欲,通过明礼和音乐的熏陶改造而成就道德性:“故乐行而志清,礼修而行成,耳目聪明,血气和平,移风易俗,天下皆宁,美善相乐。”(《荀子·乐论》)在教化的手段方面,他还认为应该将礼乐之教和刑罚之禁结合起来:“人之性恶,故古者圣人以人之性恶,以为偏险而不正,悖乱而不治,故为之立君上之势以临之,明礼义以化之,起法正以治之,重刑罚以禁之,使天下皆出于治,合于善也,是圣王之治而礼义之化也。”(《荀子·性恶》)他甚至提出通过给予利禄的劝诱来鼓励修德,以此促进政教的发展。

#### 五、韩非子以法为教的主张

韩非子(约前 280—前 233 年),出身战国时期韩国公子。有才能,曾上书韩王论改革,不被赏识,乃发愤著书,今存《韩非子》。秦王

读韩非子书,甚欲见其人,乃发兵攻打韩国,见韩非子。但并不能加以重用。后李斯进谗,害韩非子于狱中。

韩非子是法家的代表人物之一,继承了其他法家人物的思想,并曾学于荀子。他吸收了荀子关于“由士以上,则必以礼乐节之,众庶百姓则必以法数制之”(《荀子·富国》)的教化方法论而加以发展,提出以法为教、以吏为师的教化主张。他认为儒家仁政及以身作则的教化效果是微小的,不如通过刑罚的禁制所产生的效果显著。他认为,圣人之治国,不恃人之为吾善,而用其不得为非也。民固服于势,寡能怀于义。他举证说:“今有不才之子,父母怒之弗为改,乡人谄之弗为动,师长教之弗为变。夫以父母之爱,乡人之行,师长之智,三美加焉而终不动,其胫毛不改;州部之吏,操官兵,推公法而求索奸人,然后恐惧,变其节,易其行矣。故父母之爱不足以教子,必待州部之严刑者。民固骄于爱,听于威矣。”(《韩非子·五蠹》)如果能够在刑罚的保障使人不敢为非的前提下,再通过制定奖励节俭、勤劳、勇敢的标准,必能达到教化的有效而快速的结果。君主不自私和赏罚公平,是推动法、吏之教的保障。

他严厉抨击儒家和其他各种私教、侠行,以为这样混淆了是非,破坏了德行标准,并使许多人的不法行为得到道德名声的庇护。同时,他反对教导宗法的亲亲伦理,强调公德与尊尊之义。在实践上,韩非子严格地践行了自己提出的道德主张。

## 六、《礼 记》

### (一) 概 说

《礼记》成书于西汉,是戴圣在其叔父戴德编辑战国以来著述内容《大戴礼记》的基础上增删而成的。该书内容驳杂,包容了先秦的几乎所有礼仪、伦理教化等等内容。就整体而言,其中突出了教化的地

位,追求实现礼德合一的社会秩序和人伦理想。

礼是《礼记》一书的核心:“夫礼者,所以定亲疏,决嫌疑,别同异,明是非也”;“道德仁义,非礼不成;教训正俗,非礼不备;分争辨讼,非礼不决;君臣上下,父子兄弟,非礼不定;宦学事师,非礼不亲;班朝治军,莅官行法,非礼威严不行;祷祠祭祀,供给鬼神,非礼不诚不庄……。”(《曲礼上》)其他如《礼运》篇则提出了富足道德的社会理想;《学记》将儒家的教化主张系统化;《大学》和《中庸》提出了修身、教化本位的观念以及道德性天人合一的思想;《乐记》则将先秦的礼乐之教系统化并加以发展。

## (二)《学记》

《学记》论述了先秦儒家的教化本位主张,强调“玉不琢,不成器;人不学,不知道。是故古之王者,建国君民,教学为先”,以及“君子如欲化民成俗,其必由学乎”。它提出了施教的条件、教育的方法以及教育的程序等等。其中所提倡的以惩罚禁制来达到规范行为的主张,对后世产生了很大的影响。

## (三)《乐记》

《乐记》大概属荀子一派学者所作,内容基本为强调礼乐之教。它认为,礼是用以区别伦理的身分性,而乐则是沟通伦理情感的,二者互为补充。通过音乐的陶冶教化,能够调制欲望,使不致穷天理;能够培养和顺的性情,增进德性。在《乐记》中,不同性质的音乐被认为能够产生不同的道德情感作用,它对于凝聚宗法伦理感情以及进行宗法伦理教化能够发挥重大的作用:“是故乐在宗庙之中,君臣上下同听之,则莫不和敬;在族长乡里之中,长幼同听之,则莫不和顺;在闺门之内,父子兄弟同听之,则莫不和亲。”总之,“君子反情以和其志,广乐以成其教。乐行而民乡方,可以观德矣。”

## (四)《大学》与《中庸》

“大学之道,在明明德,在亲民,在止于至善”,这是《大学》所阐述

的教育宗旨。它认为,大学之意即是君子之学,君子学为明德而后能够齐家治国平天下。作为自我教育的过程,它提出:格物、致知、诚意、正心。同时,《大学》也强调修身为本:“自天子以至于庶人,一是皆以修身为本。”

《中庸》与《大学》一样,主张德育为本。它开篇即说:“天命之谓性,率性之谓道,修道之谓教。”就自我修德的过程而言,它提出博学、审问、慎思、明辨、笃行,要求择善而固执之。就政教而言,它提出了一系列方法:“齐明盛服,非礼不动,所以修身也。去谗远色,贱货而贵德,所以劝贤也。尊其位,重其禄,同其好恶,所以劝亲亲也。官盛任使,所以劝大臣也。忠信重禄,所以劝士也。时使薄敛,所以劝百姓也。日省月试,既禀称事,所以劝百工也。送往迎来,嘉善而矜不能,所以柔远人也。继绝世,举废国,治乱持危,朝聘以时,厚往而薄来,所以怀诸侯也。”其中包含着通过政教和怀柔力量来提高治政效果的概念。

## 七、《孝 经》

《孝经》约成书于战国末至汉初这一时期。它继承了孔子以来以孝为本德的观念,并加以发展,将孝视为包含各种品德内涵的至德。它一方面强调:“不爱其亲而爱他人者,谓之悖德;不敬其亲而敬他人者,谓之悖礼。”另一方面又指出:“教以孝,所以敬天下为人父者也;教以悌,所以敬天下之为人兄者也;教以臣,所以敬天下之为人君者也。”在德育观念上,它不脱以身作则之见:“言思可道,行思可乐,德义可尊,作事可法,容止可观,进退可度,以临其民。是使其民畏而爱之,则而象之,故能成其德教,而行其政令。《诗》云:‘淑人君子,其仪不忒。’”就一般方法而言,强调“因严以教敬,因亲以教爱”。《孝经》中非常重要的思想,是将孝与义(下教上)统一起来:“故当不义,则子不可以不谏于父,臣不可以不谏于君。故当不义,则争之。从

父之令，又焉得为孝乎？”在这方面，它对孝的提倡是比较开明的。也就是说，当尽孝和行义发生冲突时，不是像后代要求绝对地顺从父母，也不同于孟子所主张的逃避。当然，它也没有进一步提出解决冲突的方法。

《孝经》不仅系统地总结了汉民族的孝道传统，推动了对孝行的强化教育，而且自汉代起成为最重要的德育教科书之一。无论是成年教育还是少年儿童教育，《孝经》都是必读修养课本。作为道德教育的教材，《孝经》的地位仅次于《论语》。

---

### 第三节 汉、唐时期的德育

---

#### 一、政教观念的深化与实践

秦代的政治实践和文化活动成为汉初教化思想的重要基础。尽管战国后期秦国通过以法为教、移风易俗取得了重要成果，但秦国政治伦理尚尊尊而忽略了亲亲，当其统一天下以后，它还难以统合崇尚亲亲的社会力量。而且，秦始皇表现出儒家所挞伐的暴君形象，虽然他并不比后世的人主更暴虐。显然，秦政的指导思想与其说是韩非子的，毋宁说是李斯的智慧，而且后者是个真诚的实践家。李斯在掌丞相之权后，在《行督责书》中发表了他与秦始皇共同的思想专制宣言：“……然后能灭仁义之途，掩驰说之口，困烈士之行，塞聪掩明，内独视听。”（《史记》卷八七）因驰说不禁，断然焚书坑儒。这是百家争鸣的真正严酷的葬礼。

然而，秦朝的政治实践却因此具有重要的伦理意义。暴政的痛苦唤起士人们强烈怀念儒家的德治信念；专制制度的十足务实作风和对士人的排斥使后者深恶痛绝。无疑，秦始皇不仅忽略了韩非子关于

君主应该克制无穷欲望的忠告,犯下了漠视倡孝以兴敬、标榜仁义以结人心的错误,而且忽视了伦理亲和力对于政治运作的强大辅助力量。事实上,士人们早就对刑政忧虑重重。当秦政被推翻以后,具有政治权利的士大夫开始倡导教化,重新序定由亲亲与尊尊相结合的伦理秩序,并提倡与之相应的品德教育。前者以汉初功臣陆贾和新进士大夫贾谊等为代表。例如,史载“陆生时时前说称《诗》、《书》。高帝骂之曰:‘乃公居马上而得之,安事《诗》、《书》!’陆生曰:‘居马上得之,宁可以马上治之乎?且汤武逆取而以顺守之,文武并用,长久之术也。昔者吴王夫差、智伯极武而亡;秦任刑法不变,卒灭赵氏。乡使秦已并天下,行仁义,法先圣,陛下安得而有之?’高帝不怿而有惭色,乃谓陆生曰:‘试为我著秦所以失天下,吾所以得之者何,及古成败之国。’陆生乃祖述存王之征,凡著十二篇。每奏一篇,高帝未尝不称善,左右呼万岁,号其书曰《新语》”(《史记》卷九七)。后者以董仲舒为代表。他提出独尊儒术,并确立了教化为主、刑法保障的政治伦理一体的管理—教化—刑罚互补的政治文教制度。

汉武帝取董仲舒建言“罢黜百家,独尊儒术”,确立了儒家文化观念的指导,同时也突出了儒家德育核心的教育主张。在实践方面,汉代的取士制度促进了道德教化的发展。自汉武帝起正式实行察举制度,由乡举里选和居高官者保荐两条途径,取贤良方正、贤良文学、直言极谏者而授予官职,将孝行、高德突出地作为选拔官僚的条件。其后又增加了征辟科目,以德才兼重而突出德行。尽管其中隐含着欺诈、伪善等等极大的弊端,但它无疑表明王政者自觉地将道德教化作为政治运作的重要组成部分,同时也促进了乡里的道德互动和社会教育的发展。在官学教育方面,博士弟子或太学生的选拔条件突出了明经以及“敬长上,肃政教,顺乡里,出入不悖所闻”(《汉书·儒林传》)。尽管实际实践方面常常名不副实,但它表明自独尊儒术起,德育成为官教的基础。



## 二、董仲舒的德育观

董仲舒(前 179—前 104 年),广川(河北枣强县广川镇)人。他从小好学,闭门苦读,“三年不窥园”。他精通《春秋》公羊学和诸子之说,深契儒家治国之术和教育主张。中年起招徒讲诵。时汉武帝诏策贤良,董仲舒应以“罢黜百家,独尊儒术”而获赏识。据史载,当武帝“制”问“大道之要,至论之极”时,董仲舒对曰:“道者,所由适于治之路也,仁义礼智皆其具也。故圣王已没,而子孙长久安宁数百岁,此皆礼乐教化之功也”;“王者承天意以从事,故任德教而不任刑”;“古之王者明于此,是故南面而治天下,莫不以教化为大务。立大学以教于国,设庠序以化于邑,渐民以仁,摩民以谊,节民以礼,故其刑罚甚轻而民不犯者,教化行而习俗美也”;“夫仁谊礼知信五常之道,王者所当修饬也;五者修饬,故受天之佑,而享鬼神之灵,德施于方外,延及群生也”。(《汉书》卷五六)其后擢官,重阴阳感应之术和推行教化。晚年复讲学著述。

董仲舒承战国后期以来的思想交融而突出了阴阳五行与儒术结合的宇宙、文化观。在教化方面,他通过比较儒家伦理教化和法家刑法的社会政治功能而证明了前者的有效性。同时,儒家伦理还得到人性论的理论支持和天人感应观的呼应。在人性论方面,他认为,天有阴阳之施,人有善恶之两重潜在质性。并主张,性是天生的,善是人为的,是教育的结果,性善全靠教育之功:“天生民,性有善质而未能善,于是为之立王以善之,此天意也。民受未能善之性于天,而退受成性之教于王,王承天意以志民之性为任者也。”(《春秋繁露·深察名号》)

在教育内容方面,董仲舒重视三纲五常。三纲以序人伦,五常则是与之相应的品德要求。当然,董仲舒以律己作为基础,无疑继承了

孔子真意：“仁之法在爱人不在爱我；义之法在正我不在正人。我不自正，虽能正人，弗予为义；人不被其爱，虽厚自爱，不予为仁。”（《春秋繁露·仁义法》）董仲舒重视治政教化一体化，通过天人感应来警告君王必须行仁政于民，承天之道德意志而汲汲以为善。但他又强调应该绝对忠君，这就使有德之士对于君主的劝化地位受到严重制约，从而陷于忠君与化君之间的矛盾。且他将王者和圣人等同，无疑削弱了有德之士作为教化主体的根本地位。

### 三、扬雄与王充的德育思想

扬雄（前53—18年），字子云，蜀郡成都人。雄少而好学，不喜时人之拘泥章句；仿《论语》作《法言》，以孔子为榜样人格，主张学为圣人，强调推行道德教化。一生淡泊，安贫乐道。

《法言》开篇即说：“学：行之，上也；言之，次也；教人，又其次也；威无焉，为众人也。”又认为，学以圣人为标的。这里非常清楚地将学之重点视为修性迁善，并要求具体地表现在实践中，故学之方法也表现为自我的不倦追求：“学以治之，思以精之，朋友以磨之，名誉以崇之，不倦以终之，可谓好学也已矣。”（《法言·学行》）他认为，人之性，善恶混，修善则为善，故主教化：“辟雍以本之，校学以教之，礼乐以容之，舆服以表之，复其井刑，勉人役，唐矣夫！”（《法言·孝至》）

王充（27—？），字仲任，会稽上虞人。王充幼家贫，刻苦好学，长而为博学之士。他疾憎当时的神学迷信，著《论衡》以辟之。性淡泊，“忧德之不丰，不患爵之不争；耻名之不一，不恶位之不迁”。尽管王充指出善恶与祸福无关，但仍强调修身的重要性，认为修善可以远辱，且是君子价值所在。他以为，人之性有善有恶，而恶之性可化而至于善。因此，教育具有重要性。他以孔子教育子路来论证自己的主张，又举例说：“南越王赵佗，本汉贤人也，化南夷之俗，背畔王制，推

髻箕坐，好之若性。陆贾说以汉德，惧以圣威，蹶然起坐，心觉改悔，奉制称番，其于椎髻箕坐也，恶之若性。”（《论衡·率性》）同时认为，环境具有重要的道德影响作用：染之蓝则青，染之丹则赤。因此，教育也应重视环境的影响：“迫近君子，而仁义之道数加于身，孟母之徙宅，盖得其验。”（同上）

#### 四、三纲五常之教，循吏与清议

汉代重视三纲及其与之相应的品行，这是一个德育社会化的重要时期。一方面，通过阴阳五行宇宙观和神学迷信的编排配置，以天地具有阳决定阴的关系而要求君臣、父子、夫妇之间确立决定与从属的伦理关系，即君为臣纲、父为子纲、夫为妻纲。另一方面，通过神学迷信的比类附会，三纲的伦理学成为永恒不变的教义，并且逐渐专制化。在这方面，董仲舒突出地发展了如何绝对忠君的理论，并在谶纬迷信中得到证明。而孝德则通过士大夫的提倡而成为最重要的德行。值得特别重视的是，女德的观念得到全面的阐述。其代表是谶纬神学家和女才人班昭。班固妹班昭作《女诫》，分《卑弱》、《夫妇》、《敬慎》、《妇行》、《专心》、《曲从》、《和叔妹》七篇，教导女子当守妇德，其主要内容为宣讲提倡柔顺、从随之德。它成为后代女德教育的典范。当然，汉代也大力提倡“仁、义、礼、智、信”五常教育，但与此相比，体现三纲伦理如忠君、孝父和顺夫才是最重要的德行。

汉代儒家独尊之势推动了道德教育的发展。儒者以身作则，将教化与为官结合起来，产生了极大的影响。但他们所秉持的儒家思想已明显地吸取了黄老思想。《史记》和《汉书》中所称的循吏正是采儒、墨、法之善而突出儒家的士大夫。在黄老影响较为深重的西汉前期，循吏的特征突出为奉法循理；而在其后因儒家教化自觉意识渐浓而以儒术为重。《汉书》和《后汉书》多载此类士大夫之教化事迹，主要是

以宽和治政,表孝悌有行,建学校,推动乡间以礼文风等等。<sup>①</sup>另一方面,随着选士制度与教化制度的统一自觉,汉代乡间重视道德评议之风甚为普遍。尽管以孝行取士的做法中包含着许多弊端,但仍然极大地推动了社会教化。同时,太学中仍然保留着重要的道德评议风习。至宦官专权、政治黑暗的后汉时期,太学中的道德评议演进为道德清议风潮。太学生中出现了一种品评人物行为的风气,尤其对于政治方面的行为人品之褒贬,具有重要的影响。清代顾炎武等学者极大地肯定了清议的道德教化价值。其后清议遭到禁压,逐渐转化为清谈。

## 五、玄学家与德育

魏晋玄学的兴起极大地冲击着两汉以来的思想方法。从教化史的立场来看,新思潮的意义代表着消极和积极的两方面。一方面,许多玄学家和清谈家主张任性恣情,追求放逸,从而冲击着伦理规范的约束;另一方面,一些玄学家有力地批判了以道德作为求取功名利禄手段的做法,并且明确提出了内在道德义务的合理要求。它从根本上改变了将研经视为修身途径的传统,在德育思想史上具有重要的转折意义。

在玄学家中,王弼和嵇康积极提倡非功利性的内在品德修养。王弼(226—249年),字辅嗣,是玄学的重要代表人物之一。他在伦理学方面主张德性为本伦理为末,即自然德性为本而名教为末。但他无疑以德性为他所综合的圣人本质内容,故提倡自然之德与中和之性。他注《易》,发挥了儒家的教化主张。在方法上,他主张行道家的不言之教,强调感动之潜化。如注《晋·六二》“晋如愁如,贞吉。受兹介福于其王母”道:“进而无应,其德不昭,故曰‘晋如愁如’。居中得位,履

<sup>①</sup> 参阅余英时,《士与中国文化》,上海人民出版社1987年版。

顺而正,不以无应而回其志,处晦能致其诚者也。修德以斯,[闻]乎幽昧,得正之吉也,故曰‘贞吉’。母者,处内而成德者也。鸣鹤在阴,则其子和之;立诚于暗,暗亦应之,故其初愁如。履贞不回,则乃受兹大福于其王母也。”又注《明夷·九三》说:“民之迷也,其日固已久矣,化宜以渐,不可速正。”论教化之理论,颇有精义。嵇康(223—262年),字叔夜,是竹林七贤的领袖,在理论上比王弼更加激进。嵇康取道家朴性自然观念,以为德性之美在于其自然诚信,不在礼律束缚。故他提出越名教而任自然的主张。嵇康反对以利禄劝诱德行,以为如此必至于伪善。他对汉代以来以六经为修德之本进行了抨击,提出自足德性的主张。他的《戒子书》在当时也产生了一定的影响。

## 六、名教观念与葛洪的德育思想

尽管玄学思想和清谈风气极大地冲击了儒家的伦理传统和教化方式,但魏晋仍然强有力地维持着孝治的正统观念。同时,在汉代积极的教化运动以后,名教观念无疑已经深入人心,即使在礼法受到冲击的条件下,儒学教养和对于名教的维护仍然具有深厚的社会基础。如当时裴頠即从维护礼法的立场来批判时俗放荡和不遵礼法,因著《崇有论》,强调应该“居以仁顺,守以恭俭,率以忠信,信以敬让”,以及慎其所教等等(见《晋书》卷三五),其后儒教势力进一步增强。

葛洪(283—363年),正是名教的维护者和教化的提倡者之一。尽管他求仙心切,仍不忘通过对于教化的提倡来表示他追求成为醇儒的愿望。在教化方面,他提出了许多积极的观点。如他认为德教应及早:“盖少则志一而难忘,长则神放而易失,故修学务早,及其精专,习与性成,不异自然也。”(《抱朴子·外篇·勸学》)又强调德教能够移性:“夫受绳墨者无枉削之木,染道训者无邪僻之人。”(《抱朴子·外篇·崇教》)但他很矛盾地强调,以仁为教的德教的效果是有限的,

必须通过刑罚来作为禁非的手段,甚至利用残暴的肉刑也是必要的。可见他是综合了儒法的方法来主张政教的。当然,士人的道德行为也具有社会教化的深远影响,如逸民使民知退让,而儒者则化鄙成仁,其致一同归无疑。

## 七、家教的发展与《颜氏家训》

六朝时期,儒家与道家的自善与淡泊价值观念相结合,促进了隐逸修身的品德教育的发展。陶渊明通过恪守孔子忧道不忧贫的教导而实践了人格自我完善的理想,在历史上产生了深远的影响。另一方面,六朝时期,笃信儒家教诲的风气仍然张而不坠,它表现为自觉的家教传承的努力。家教的繁盛,体现出这一时期教化的积极面貌。在家教中,特别注重导读儒家经典。如《魏书·钟会传》注引钟会母传云:“夫人性矜严,明于教训。会虽童稚,勤见规诲。年四岁授《孝经》,七岁诵《论语》,八岁诵《诗》,十岁诵《尚书》,十一诵《易》,十二诵《春秋左氏传》、《国语》,十三诵《周礼》、《礼记》,十四诵《成侯易记》,十五使人太学,问四方奇文异训。”其中,《论语》和《孝经》是最重要的教材。<sup>①</sup>在家庭教育方面,家馆是重要形式。王侯多请大学者、博士为师以教授子弟。家教也推动了社会教化的发展。如“后魏刘献之少好学,尤精《诗》、《传》。……时人有从之学者,献之曰:‘立身虽百行殊途,准之四科,要以德行为首。子若能入孝出悌,忠信仁让,不待出户,天下自知。倘不能然,虽复下帷针股,蹶履从师,止可博闻强识,不过为土龙乞雨,眩惑将来,其于立身之道何益乎!孔门之徒,初亦未悟,见吾丘之叹,方乃归而养亲。呜呼!先达之人,何自学之晚也。’”(《太平广记》卷二〇二)这一时期,各种戒子劝德之训开始增多,至颜之推则完

<sup>①</sup> 见周一良:《魏晋南北朝史札记》,中华书局1985年版,第41页。

善为具有重要影响的家训。

《颜氏家训》的作者颜之推(531—约 594 年),历仕梁、北齐、北周、隋,于当时风俗世故览阅丰富。尽管他并未遵奉儒家教育以身作则的原则,但仍希望将他一生经历所得传授子孙,并通过该书表达自己经历的迫不得已,因而撰写了该书。

在《颜氏家训》中,提出了一贯性教育,即从胎教、幼教、蒙教、成人之教以至于终身之教。在这种教育历程中,家庭教育占有最重要的地位。家教的核心是养成自然向德的习尚。在家教中,以身作则是最重要的:“夫风化者,自上而行于下者也,自先而施于后者也。是以父不慈则子不孝,兄不友则弟不恭,夫不义则妇不顺矣。”(《治家》)颜之推具体地分析了父母教育孩子的方法。首先,父母威严而有慈,则子女畏慎而生孝。父母与孩子之间不可过于狎昵,更不可无教而有爱。其次,对于孩子应一视同仁、不可偏宠:“人之教子,罕亦能均,自古及今,此弊多矣。贤俊者自可赏爱,顽鲁者亦当矜怜,有偏宠者,虽欲以厚之,更所以祸之。”(《教子》)再次,进行必要的体罚,尤其是当处重要教育阶段的时候。在德育内容方面,《颜氏家训》强调礼、敬、诚(忠)、孝、节俭、和睦、自力等等。尤其对于兄弟和睦、以下敬上的伦理教育,占有重要地位。但颜之推和葛洪一样提倡明哲保身,这无疑使德育成为功利的手段。同时,颜之推还与葛洪一样通过对于历代人物品格的褒贬来突出人格培养的重要性,但其中已包含着刻薄和不敬,从而不能真正吸收历史人物的不同美德来增强修养内容和增强品德培养的历史意识。它和明哲保身是相关联的。

《颜氏家训》是第一部系统完整的阐述家教与治家的训诫书,在历史上尤其自宋代起产生了深远的影响。它通过突出六朝贵胄子弟的堕落及其悲惨遭遇,强调了缺乏家教的不良后果,生动地说明了家教的重要性。同时,它有意识地将所闻所见总结为系列的整齐门内、训诫子孙的宗法教育观,对于一般宗法家族和家庭具有重要的借鉴

意义。同时,它第一次将德育方法系统化,将德育过程的一贯性显示于时人,在德育史上具有重要的地位。

## 八、唐代儒家的德育与儒者的精神理想

六朝、隋、唐时期,在儒释道三教交融的文化环境中,德育观发生了重要的变化。其中最突出的是因果报应观念成为三教德育的核心。儒家本有“积善之家有余庆,积不善之家有余殃”的观念,道教吸收了这一观念并进一步突出了报应与品德的关系。佛教传入以后,通过轮回说所发挥的报应观与传统的德行报应观相促动,进一步影响了社会生活。道教和佛教发展的初期,特别明显地吸收了儒家仁的观念。此外,德行与祸福相一致的主张,强有力地影响着民众的心理情感和行为,并成为支撑社会教化的重要价值依据。当然,佛教的传入极大地冲击了儒家的伦理生活,因而造成了价值观的直接冲突。但是,通过自觉的调和以及佛教的中国化转换环节,儒家的道德教化在与佛教的冲突中依然获得了普遍的认同,尽管其中已经吸收了佛教慈悲、乐善好施以及因果报应等内容。部分士大夫强调了佛教在教化上对于儒家的辅助意义:“革盗心于冥昧之间,泯爱缘于生死之际。阴助教化,总持人天。所谓生成之外,别有陶冶,刑政不及,曲为调柔。”(刘禹锡《袁州萍乡县杨岐山故广禅师碑》)士大夫对于佛教劝善功能的肯定,使儒佛的冲突通过教化的一致主张而得到和缓。儒家的社会伦理生活与道教的祸福生死观和佛教的因果报应论在民众文化生活中的融合与渗透,极大地影响着其后的社会教化方式和内容。它通过戏曲、文学、民间传说等形式的传播而成为儒家德育社会化的坚实基础。这方面王通等所主张的观点颇具代表性。

王通(580—617年),字仲淹,隋代硕儒。他重视儒家之教,又认为主张三教可通。他认为富民本身具有教化意义:“民富则安乡重家,



敬上而从教；贫则危乡轻家，取聚而犯上”（《文中子·通志》）；“仁生于歉，义生于丰，故富而教之，斯易之”（《文中子·立命》）。在德育方法上，王通强调自律，而不责人所不及，不强人所不能。自律的重点在喜闻过而改：“痛莫大于不闻过，辱莫大于不知耻。”（《文中子·关朗》）他吸收了佛教伦理的一些观念，主张道德修养即在于穷理尽性，以性制情。王通在德育实践方面的成绩也是很突出的。

有唐一代文士将儒家的品德修养和艺术追求统一起来，在文化繁荣的气氛中，不仅创造了大量善与美结合的艺术作品，而且塑造了新一代的人格形象。他们本着较为强烈的民本情怀，讽刺君主不顾民生的暴政和发动战争荼炭生灵的不德；他们具有强烈的博爱意识和品德，忧伤民众疾苦，尽力于求为民众兴利除弊。在这方面，他们站在民众的立场上，扭转了绝对忠君的教育观，将爱民忠君统一起来。同时，他们的爱国意识突破了忠君的范围，在历史上产生了重大影响。在这方面，诗圣杜甫及边塞诗人的爱国品格，白居易、刘禹锡等人的谏政爱民行为，通过他们的生活实践和诗歌艺术，对于历代都具有重要的教育效果和影响。将爱民爱国与艺术追求相结合的唐代文士品格修养以及他们的教化活动，开创了教育史上的辉煌一页。

## 九、韩愈的德育观

韩愈（768—824年），字退之，河南南阳人。幼贫，好学不懈。据传，韩愈在国子博士和国子祭酒时，“讲评孜孜，以磨诸生；恐不完美，游以诙谐啸歌，使皆醉义忘归”（《韩昌黎全集·韩文公墓志》）。诚恳奖导，得到普遍信赖。韩愈生当佛教盛时，迷信之风气十分浓厚。为了倡明教化，反对迷信，韩愈曾冒生命之危谏阻宪宗皇帝迎佛骨入宫。他对于信佛而迷狂至于伤风败俗的抨击，具有重要的教育价值。而他对当时民众因信佛而生活贫困的同情，体现了关怀民生的精神

品格。苏东坡称赞韩愈道济天下之溺，确实不是虚语。清代纪晓岚对韩愈的排佛也给予了很高的评价。同时，韩愈在为官之时也积极推动儒家助民以及化俗的教化活动。

韩愈以继儒家道统为己任，极力排击佛、道，提倡儒家之教：“夫所谓先王之教者，何也？博爱之谓仁，行而宜之之谓义，由是而之焉之谓道，足乎己无待于外之谓德。其文：《诗》、《书》、《易》、《春秋》；其法：礼、乐、刑、政；……其为道易明，而其为教易行也。是故以之为己，则顺而详；以之为人，则爱而公；以之为心，则和而平；以之为天下国家，无所处而不当。”（《韩昌黎全集·原道》）韩愈主张性三品，需要以不同的方法来教化：上性生而善，就学而愈明；中性可导而上下；下性恶而已，但通过刑罚手段，可使畏威而不为恶。他将教化视为中华文化之本，强调应以它为政治、文学的主体。他所提出的文以载道的思想对后世道德中心主义产生了深远的影响。

---

## 第四节 宋代的德育

---

### 一、宋初的德育思想

宋初三朝教育不振，至仁宗庆历年间，范仲淹为参知政事行庆历新政，开始发生大的转折。范仲淹强调兴办学校，对于士人进行伦理教育：“敦之以《诗》、《书》、《礼》、《乐》，辨之以文、行、忠、信，必有良器蔚为邦材，况州县之用乎？”（《范文正公集·上执政书》）尽管新政维持时间很短，但新的教育主张无疑推动了德才兼备观念的深化和积极的教育实践。同时，范仲淹在《岳阳楼记》中提出的“居庙堂之高则忧其民，处江湖之远则忧其君”以及“先天下之忧而忧，后天下之乐而乐”的观念，传承了唐代以来儒者高尚的情怀，表达了儒者忠君爱民

的坚定信念。它对后世士人阶层具有重要的教育意义。

在宋初的道德教育中,胡瑗、孙复和石介三人的思想与实践甚具影响力,尤其是胡瑗的教育方法即所谓“苏湖教法”曾被范仲淹在教育改革中加以推广,在民间的影响也很大。“其在湖州之学,弟子去来常数百人,各以其经转相传授,其教学之法最备,行之数年,东南之士莫不以仁义礼乐为学。”(《欧阳文忠集·胡先生墓表》)胡瑗重视经义和时务的结合。他在担任国子监直讲任内,改革了太学教育,受到普遍推崇。<sup>①</sup>孙复在教育上重视道统人伦,石介继承之而加以发挥。三人的思想成为由韩愈向理学的道统论发展的转折点。

## 二、王安石的德育观

王安石(1021—1086年),字介甫,江西临川人。神宗熙宁二年(1069年)为参知政事,主持变法。在变法前,王安石为翰林学士兼侍讲,曾上书皇帝,提出遍立学校,改革教育内容等主张。主持政事后,他颁布了《三经新义》,统一思想教材,进而推动教育设施的完善。他强调重视德才兼备,将教育与养民以道(饶之以财,约之以礼,裁之以法)相结合。

在人性论方面,王安石认为人性既没有先验的道德性,且人性也没有高下优劣的先天差异。人的道德人格是后天形成的,人无不可教,不能以上智下愚来审视人的先天性。上智下愚是就人之学的结果来判断的,而不是先天的本性。针对当时逐渐流行起来的性善情恶论(如唐代李翱就主张性善情恶),他仔细分析了这一观念的错误。他指出,性根本没有善恶的道德判断价值,只有通过后天行为是否符合道德规范才能进行道德判断。也正因为如此,教育才显得特别重要。总

<sup>①</sup> 见袁征,《宋代教育》,广东高等教育出版社1991年版,第250—251页。

之,一切人文价值都是人为的。通过教育,能够完成伦理政治秩序,能够培养德才兼备的人才,能够移风易俗。但他也批判虚妄自大的心理,强调安身崇德之自治而后才能有所作为,才能教育别人。修养是逐步完成的,如果因为善小而不为,那么最终将成为德行和才能上的真正的“下愚”。同时,作为一个社会改革家和教育家,他继承了教育必须有其生存基础的信念。在社会教育方面,他强调足食这一教育基础,同时强调在教化方法上应该将内在修养教育与法律约束结合起来。

### 三、理学及其影响

宋代理学的兴起,标志着伦理思想的转折,也标志着教育思想和教育方法的转折。在宋代理学的思想运动中,伦理范世的深重意识成为理学家们经世之职的把握形式。<sup>①</sup> 宋代理学家一方面发展了道德形上学,另一方面则孜孜不懈于正纲纪范人心。理学家提出先验的天理观,他们在唯德主义价值观的指导下,不仅将道德价值视为人性永恒性目标,将道德教育视为政治之本,而且精心设计了道德教育的程序,提出了道德教育的系统方法,并身体力行地开展广泛的社会教化活动。宋代理学所开创的教化方向,成为封建社会后期几百年间正统的教化潮流。在理学教育的影响下,儒家的圣贤观和天理良心观念渗透到民众的日常生活中,成为人人熟悉的道德目标和行为准则。

理学家通过提倡政教、开展齐家的家庭教育和授徒讲学、鼓励乡社进行道德互励的社会教育而突出了德育手段与道德环境的系统化条件。同时,他们突出了自幼到大的德育一贯性原理,并完成了相应

---

<sup>①</sup> 参阅陈少峰:《宋代理学的伦理范世及其德育方法》,《中国哲学史》1993年第2期。

的道德启蒙和理学教育的配套教材。在德育内容方面,理学的教育思想追求纯粹化,改变了儒家传统的才德兼备目标,形成了以德为本的教育方针,从而走向极端化。同时,理学家在社会教育方面以道德的理想标准来作为教育的当下目标,突出了教育上的专制性特征。

理学家不仅通过著书立说和授徒广泛地传播了他们的德育思想,确立了理学在明清意识形态中的支配地位,同时也极大地推动了蒙学教育和家教的发展。宋代的理学家十分重视蒙教。理学家编撰了许多伦理性教材,其中如《童蒙训》、《少仪外传》、《孝悌类鉴》、《启蒙初诵》、《性理字训》、《伊洛精义》、《初学经训》、《经学启蒙》等,都突出了理学宣传和道德教育的自觉。在宋代的蒙教课本中,传为南宋末年王应麟所作之《三字经》堪称典范。它内容丰富,短而谐韵,便于记诵,非常适合作为蒙学教材。宋代的蒙教在手段上逐渐利用歌谣形式,起到良好效果。但在内容方面,理学家所编的教材无疑过于突出了伦理性内容,突出了灌输封建纲常的目的,从而在教育方法上往往责求循规蹈矩,束缚了儿童的个性。同时,如前所述,理学家注重家教,通过订立家规家范而整治家族,并且通过修家谱的形式寓教化于继祖尊先的活动。在家谱中,往往贯穿着家范的训诫内容,实际上是将宗法意识和宗族内部的道德教育相统一。这样,自宋代起,由于修家谱之风气十分盛行,从而在实际上出现了难以计数的家范。无论是在一般的蒙教还是家教方面,宋代都加以强化,并积极探索方法和手段,从而成为其后几百年的观念及方法渊源。

#### 四、书院与社会教育

书院之名始见于唐代,主要为藏书之所,与精舍性质相似。北宋时期,书院分官府所立、私人所设和官私合办几种。至南宋中后期,理学得到官方的提倡,因而在设立书院方面取得了发展的便利。理学家

将书院作为讲学的基地,理学的社会教育促进了书院的大规模发展。在理学成为官方指导思想南宋后期,书院成倍增长。至明代时期,书院前后共计 1239 所。

书院的教育目标原为培养德才兼备的人才,但在理学的影响下,书院突出了以道德教育为中心的旨趣。朱熹所制定的“白鹿洞书院揭示”堪称典范。例如,它规定学规为:教之目,“父子有亲,君臣有义,夫妇有别,长幼有序,朋友有信”,“尧舜使契为司徒,敬敷五教,即此是也。学者学此而已。”为学之序,“博学之,审问之,慎思之,明辨之,笃行之。”修身之要,“言忠信,行敬笃,惩忿窒欲,迁善改过。”处事之要,“正其义,不谋其利;明其道,不计其功。”接物之要,“己所不欲,勿施于人;行有不得,反求诸己。”(《朱文公文集》卷七四)且书院大多选择名山大刹,风景优美,极有利于陶情冶性。书院的教学以自己读书为主,突出了启迪引导的教学方法和道德互励风气。

理学家还身体力行地推广社会基层组织中的道德教育。他们创立乡村读约等道德建设组织,通过乡民聚会策励,德高长辈主持监督,促使民众相互之间形成定期性的道德表彰和改过省身活动,推动社会风气的纯化。如张载的弟子吕大钧与乡人订立的《吕氏乡约》,完善了社会基层组织中的道德教育内容和方法,直到现代还产生着深远的影响。

## 五、张载和二程的德育观

周敦颐、张载和程颢、程颐奠定了理学的基础和思想纲要。在道德教育方面,张载和二程所进行的理学教育产生了很深远的影响。

### (一) 张载的德育观

张载(1020—1077年),字子厚,是理学的奠基者之一。他除一度

任县令、判官外,大部分时间从事读书、讲学和著述。张载主张复礼,并且以礼治家,平时居家处事特别重视礼教。在思想上,张载提出天地之性和气质之性的分别,认为先验之性天地之性为善之根源,气质之性有善有恶,学在变化气质,使人化却习俗之气性。变化气质的关键在以礼持性,即使自己完全按照礼的要求行动:“学者且须观礼,盖礼者滋养人德性,又使人有常业,守得定,又可学便可行,又可集得义。”(《张载集·学大原上》)他强调道德教育或自我修养提高的重要特点是力行:“人之事在行,不行则无诚,不诚则无物,故须行实事。惟圣人践行为实之至。”(《张载集·语录中》)他强调教育的针对性,主张看蒙者时之所及则导之,如时雨化之;认为施教应该达到明而后导的要求:“《学记》曰:‘进而不顾其安,使人不由其诚,教人不尽其材。’人未安之,又进之,未喻之,又告之,徒使人生此节目。不尽材,不顾安,不由诚,皆是施之妄也。教人至难,必尽人之材乃不误人,观可及处然后告之。圣人之明,直若庖丁之解牛,皆知其隙,刃投余地,无全牛矣。”(《张载集·附语录抄七则》)张载的德育思想主要体现在对于儒家传统的绍述方面,同时吸收了道家的方法,提出自我教育从矜持、固执到德性自然的成德过程。他强调应该及早教育幼儿,并且应当以正养正,不能任意或者出尔反尔。

## (二) 程颢和程颐的德育观

理学家程颢和程颐兄弟,世称二程。他们的德育思想内容基本一致,而在方法上有所不同。

程颢(1032—1085年),字伯淳,世称明道先生,河南洛阳人。程颢为官之时即热衷督教劝学,自不惑之年起更与胞弟程颐专心讲学。他性和善,在教学上擅长启发诱导,反对苦思冥索。在自我修养方面,他追求颜回的境界,提出树立向善体认天理之志,然后以进德为乐,以自然成德为方法,随处进益,反对确立一个固定的恶的对象然后束缚内心世界以达到修养目的。

程颐(1033—1107年),字正叔,世称伊川先生。程颐曾被召为崇政殿说书,两度为西京国子监。一生大部分时间都从事讲学。程颐性急而厉,在教学上以严格要求著称。他曾说“饿死事极小,失节事极大”,将道德规则置于生命价值之上。尽管二程同主存天理克人欲,而程颐尤甚,他提出主敬克欲为自我修养的工夫。要求内心宁静而好德,以排拒邪恶之侵入,称为“闲邪”。他还具体规定了儿童教育的严格程序和内容,成为后世理学家进行蒙学教育的典范。程颐的理学思想和德育观对大教育家朱熹产生了极大的影响。

二程的德育思想主要还是针对士人教育所作的理论总结,其教育过程是通过主敬而培养存天理的自觉动机,并积极加以实践。在方法上,他们也重视磨练和启悟。据史载,谢良佐初访程颐,“程子以客肃之,辞曰:‘为求师而来,愿执弟子礼。’程子馆之门侧,上漏旁穿,天大风雪。宵无烛,昼无炭,市饭不得温。程子弗问谢处安焉。逾月,豁然有省,然后程子与之语”(《宋元学案·上蔡学案》)。这就是历史上誉为美谈的“程门立雪”故事。

## 六、朱熹的德育思想

朱熹(1130—1200年),字元晦,江西婺源人,出生于南剑州尤溪县。他一生除任地方官九年,经筵侍讲四十余日外,大部分时间都从事读书、著述和讲学。朱熹积极绍述理学统绪,他是理学的集大成者,扩大了理学的影响。南宋后期尤其自元代起,理学成为官方意识形态,朱熹的活动起到转折推动的重要作用。朱熹的《四书章句集注》自南宋后期起成为最重要的德育教材和科举考试教材,在历史上产生了重要影响。同时,他还撰写了启蒙读物《小学》,与吕祖谦编写了《少仪外传》,对当时产生了一定的影响。

在道德教育方法上,朱熹主张幼童是培养良好行为习惯的阶段,



重在洒扫应对符合礼仪规范,培养敬长的心理情感,以灌输为主;而成年人则以主静读书为主,重在格物致知、正心诚意的自我修养以及师友的启发互励。在教育方法上,他强调以自己理解领悟积累和自觉践履为主:“某此间讲说时少,践履时多。事事都用你自去理会,自去体察,自去涵养。书用你自去读,道理用你自去究索。某只是做得个引路底人,做得个证明的人,有疑难处,商量而已。”(《朱子语类》卷九)他强调弟子认真研习儒家经典,平时做到内心宁静平和,行为讲究守礼循规,使持敬成为内外合一的品德。朱熹还继承了其他早期理学家移风易俗的做法,创立了乡村读约,使乡民定期召开道德检讨督促集会,鼓励道德互励。

尽管朱熹的理学思想、道德教育实践以及追求人格完善的品德曾经影响深远,但他提出的半日静坐、半日读书的教育方法,并不是一种成功的德育方法。且他在当时内忧外患的历史条件下,忽视了爱国美德的教育,忽视了才能的培养,使他的教育缺乏时代的针对性。陈亮对于当时学者的优游自在加以抨击,认为他们置救国大义为不关痛痒,同时也针对性地批评了朱熹的教育方法和内容与时代的隔离。

## 七、陆九渊与杨简的德育思想

### (一) 陆九渊的德育思想

陆九渊(1139—1192年),字子静,号象山,江西抚州金溪人。陆九渊世家以家教闻名。他从小受到良好的儒学熏陶,不喜程颐和朱熹的格物穷理之说,后来提出了发明本心的理论。

陆九渊认为,学者之事重在个我的体验和修养。应该先“立乎其大者”,即立下向善成圣之志,然后持续不懈地追求道德上的自我完善。他认为:“人孰无心,道不外索,患在戕贼之耳,放失之耳。古人教

人,不过存心、养心、求放心。”(《象山先生全集》卷五)人具有先天的道德之心,因不知保养而为习染所蔽,因此必须剥落物欲,回复本心。他突出六经注我的理论,认为读书应该基于能够辨别是非,将它作为印证道德感的东西,而不是了解一般的知识,然后流于无所适从。在实践上,他注重启悟弟子,使人自己领会并加以践履。据载:“先生常居方丈。每旦精舍鸣鼓,则乘山轿至,会揖,升讲坐,容色粹然,精神炯然。……首诲以收敛精神、涵养德性、虚心听讲。诸生皆俯首拱听。非徒讲经,每启发人之本心也。间举经语为证,音吐清响,听者无不感动兴起。初见者或欲质疑,或欲致辩,或以学自负,或有立崖岸自高者,闻诲之后,多自屈服,不敢复发。其有欲言而不能自达者,则代为之说,宛如其所欲言,乃从而开发之。至有片言半辞可取,必奖进之,故人皆感激奋砺。……诸生登方丈请诲,和气可掬,随其人有所开发,或晓之以读书之方,未尝及闲话,亦未尝令看先儒语录。”(《象山先生全集》卷三六)

陆九渊注重移风易俗,为官所到之处,经常开课讲学,吸引了许多乡民来听道德之教,取得了较好的效果。

## (二) 杨简的德育思想

杨简(1141—1226年),字慈湖,浙江慈溪县人。他是陆九渊的高足,发展了其师的唯心论思想。杨简从小受到父亲的静坐反观的修养方法影响,早熟好学。入仕为官以后,注意移风易俗。例如,70岁出任温州知府时,即移文禁绝娼妓,尊敬贤士,崇尚孝养,使当时间巷雍睦,无忿争声,受到郡人的爱戴。

杨简在哲学上继承了心即道的思想并将其神秘化。他认为,本心无思无为,而无所不照;据此而突出精神之光的默化作用:“帝尧光宅天下之光,如日月之光,无思无为,寂然不动,而自足以默化天下之民,自足以默安天下之民。文王之不识不知,而德化自足以及广者,此光也。易言圣人以神道设教者,此光也。”(《慈湖遗书》卷八)同时,他

强调政教的深远意义,认为应该以《尚书》中所言“正德、利用、厚生”为教,寓教于日常生活之中,使民众不知不觉而得到教化。另外,他提出通过实行保甲制度来推动教化,通过乡举里选德高之士来起表率,组织互励:“比有长,闾有胥,族有师,党有正,书其孝弟睦姻,书其德行道艺,此发其本有之道心,纠其过恶,刑罚其罪尤,又有以约其放逸之私欲,复其本有之道心。”(《杨氏易传》卷八)对于不能以德为官者加以废弃,实现上下同化的互补互动互相监督性质的教化。

杨简重视德育内容,提出通过删除不利于教化的儒家著作内容,保证德育的纯粹性。在德育手段上,杨简认为音乐是具有强大感染力的内容。

---

## 第五节 元、明、清时期的德育思想

---

### 一、理学支配地位的确立和德育思想的特色

元代确立程朱理学为指导思想,将朱熹的《四书集注》作为学校教材,扩大了理学的影响。明代初期,官方修定了《五经大全》、《四书大全》和《性理大全》三套巨著,吸收程朱思想来制定意识形态理论,并作为教育的依据。元代和明代的科举考试也都规定了以程朱理学尤其是朱子《四书集注》为取舍标准。这就进一步确立了程朱理学的支配地位。从私学的立场来看,尽管南宋后期起出现了调和朱陆学说的倾向,但无疑朱学更占优势。明代出现了许多信守程朱理学的学者,进一步扩大了程朱理学的影响。自王阳明提倡心学以后,许多人信服了阳明之教,使程朱理学的影响稍微逊色,从而由理学两派共同支配思想领域与教育领域。但这种局面是短暂的。自从明代后期起,程朱理学又恢复了思想的支配地位,直至近代依然成为坚固的封建

意识形态堡垒。这样,严格规定人的道德价值实现至上性的理学德育,仍然成为教育的核心。

当然,明清之际,由于明朝的灭亡所促发的士人的精神反思,使人道情感进一步勃发,关心民生苦痛的意识逐渐强烈起来,并促发了对封建专制主义的初步批判。进至清代中叶,戴震明确提出了“理学以理杀人”的命题,批判了理学与专制主义结合所导致的漠视民生、压迫民众的严重后果。另一方面,培养经世之才的教育思想得到积极的弘扬和提倡。南宋陈亮曾经批判空谈心性的儒者背弃救国的大义,而颜元则在此基础上进一步总结理学教育的缺陷,强调应该培养德才兼备的人才,在德行上以大义为重,同时应该通过道德实践来完善品格和促进社会道德进步。这些都成为近代以后新的价值观和德育思想的重要来源。

此外,尽管明、清时期的科举制曾经促进了理学思想的传播,但同时也标志着传统教育的衰落。科举制的设立曾符合士大夫选贤任能的政教理想,但它在实际上逐渐流为利禄途径而失去道德考核的标准限制,故与德育初衷相违。自宋代以来,许多伦理学家就批评科举,尤其批评将科举作为追逐利禄途径的行为。而明代实行八股考试文体,更将选拔人才的基本标准加以形式化,并使人失去智慧的提高。明清科举考试中的舞弊行为,破坏了道德教育的基础,产生了严重的恶性影响。因此,变革教育制度便成为清末进步教育家的重任。

## 二、湛甘泉的德育思想

湛甘泉(1466—1560年),字元明,初名露,字民泽,避祖讳,改名雨,后定为若水,籍贯广东增城府甘泉郡,世称其为甘泉先生。甘泉29岁起师从陈献章,前后凡七年。陈献章非常赏识湛甘泉,嘱予重

望。陈献章去世后,湛甘泉为官所到之处必建书院、精舍以祀其师,同时广开教化,相慕从学之士三千九百有余。<sup>①</sup>他中年时与王阳明交笃,经常探讨学问。他提出了“随处体认天理”的学说。

甘泉认为,读书与主敬应该统一:“诸生读书,须调炼此心,正其心,平其气。如镜,照物而镜不动,常炯炯也,是谓以我观书,方能心与书合一。孔子所谓执事敬,《中庸》所谓合内外之道,程子所谓即此是学。如此,方望有进。若以读书主敬为两事,彼此相妨,别求置书册而静坐以为学,便是支离,终难凑泊。”(《甘泉文集》卷六)他认为,仙佛庄列之书,乱名教,坏心术,散精神,不可滥读。但道德之心乃人所本有,因此,学仅在于警醒本心而已:“学者,觉也,觉其心之神明也。神明之昏,习心蔽之耳。及感于简册,警于人言,本然之觉,如寐者之唤,寤而神全焉。”(《甘泉文集》卷四)他同时强调道德教育应该知行并进。晚年时,他提出道德教育的最高境界是以心感心,即无言之教:“无言者,圣人之至教也。何以为至教也,语道体也。言之感人也浅,心之感人也深。是故,圣人以默教,学者以默识。”(《甘泉文集》卷二五)以默教,即突出力行的价值。他的教育思想,体现了纯粹道德追求的特征。

### 三、王阳明的德育思想

王守仁(1472—1528年),字伯安,曾筑室阳明洞,世称阳明先生,浙江余姚人。阳明早年从信程朱理学,后来转向心学,并发展了良知学说。

王阳明提出良知自足的主张,强调道德修养在于明其心而致良

---

<sup>①</sup> 见乔清举:《湛若水哲学思想研究》,文津出版社1993年版,第246—251页。

知,即按照良知所是的善的标准来行为,去除不善之意。他强调力行的的重要性,要求将道德意志的确立和道德践履相统一,体现知行合一。他认为,道德修养的关键在于自得,必须自己体认良知,去其本心之蔽。在教育方法上,他提出因材施教的主张:“夫良医之治病,随其疾之虚实强弱,寒热内外,而斟酌加减,调理补泄之,要在去病而已。”(《王阳明全集·与刘元道书》)并且强调了循序渐进的辩证方法:“人的资质不同,施教不可躐等,中人以下的人,便与他说性说命他也不省得,也须慢慢琢磨他起来。”(《王阳明全集·答黄以方问》)他还针对施教者提出了谦虚的要求,以为如果自己摆出圣人的架子,便不能与民众产生沟通的感情,也就将受教者不自觉地疏远了。

王阳明在儿童教育方面提出了重要的总结性理论。他认为,不能强迫儿童做灌输教育或者桎梏鞭撻,而应该根据他们的身心性情特点,必使其心中喜悦,欢乐鼓舞,从而顺导其意志,调理其性情。使教育效果如时雨春风,使儿童健康情感自然日长月化。

## 四、明末的道德教育

### (一) 王学的影响与王艮的明哲保身论

阳明后学分为两种流派,并表现出不同的教育方法。王阳明的“无善无恶心之体,有善有恶意之动,知善知恶是良知,为善去恶是格物”的四句教,促使他的弟子根据自己的理解而形成重视修养渐进工夫和重视契悟的不同方法。前者以钱德洪为代表,后者以王畿为代表。而泰州学派所传承的德育方法,基本上与王畿的觉悟论相一致。

王艮(1483—1541年),字汝正,泰州安丰场(今江苏东台县)人。他自二十五岁起专意儒家道德之学。在德育方法上,他强调立本自

悟,以自心为规矩衡量道德行为。在德育内容上,他提出的明哲保身论产生了较大的影响:“明哲者,良知也。明哲保身者,良知良能也。知保身者则必爱身,能爱身则不敢不爱人,能爱人则人必爱我,人爱我则吾身保矣。”(《王心斋全集·明哲保身论》)他反对政治上任刑,主张教化为本:“盖刑因恶而用恶,因无教养而生。苟养之有道,教之有方,则衣食足而礼义兴,民自无恶矣,刑将安施乎?”(《王心斋全集·王道论》)无疑他强调了政治的教养地位,同时也突出了个性与教化的一致性。

## (二) 李贽的德育观

李贽(1527—1602年),号卓吾,福建泉州人。他反对礼教的束缚性教育和男尊女卑的伦理观念教育,主张道德教育必须符合个性发展要求。同时,他认为,不能让道德教育走向禁欲的目标,而应使个体之私的发展和德性自觉相统一。

李贽反对盲从的教育,主张道德感的培养应该经过自身的体认。他认为当时的崇拜孔子并不能培养真正的道德品质,因为大多数人崇拜孔子,但对于孔子之为圣并没有真正的体会,只是将代代相传的圣人人格和理学的禁欲教条等同起来,结果失去自己独立的人格,也不能达到真正的道德觉悟。他在道德教育实践方面的新作法,例如吸收女弟子以及强调一般民众的道德品质教育等,对于理学教育产生了极大的反叛震撼力。

## (三) 刘宗周和黄道周的德育观

刘宗周(1578—1645年),初名宪章,字起东,号念台,浙江山阴人,学者称为蕺山先生。他在为官之日,是个重操守、尚气节、刚直敢言的士大夫。他在教育上强调环境的熏陶作用:“人生之初,固不甚相远矣。……及夫习于齐而齐,习于楚而楚,始有相径庭者矣。”(《刘子全书》卷七)他认为,不能把“知”分为德性之知和见闻之知:“德性、闻见本无二知,心一而已。聪明睿智出焉,岂可以睿知者为心而委

聪明于耳目乎？今欲废闻见而言德性，非德性也。”（《刘子全书》卷一九）在修养方法上，他认为慎独是学问的第一义，提出诚敬以力行的主张。

黄道周（1585—1646年），字幼平，福建漳浦人。黄氏出身贫寒，主要受到家教的影响，从小好学，长大后知识渊博而德行高尚。在德育内容方面，他提出学圣人、读儒家经典的主张：“学者一切以周、孔为师，参稽于《学》、《庸》，沉浸于《语》、《孟》，得其间十行、百行，自做得善人。”（《黄漳浦集》卷三十）在德育方法上，他提出博与约统一的循序渐进的理论：“真读书人，目光常出纸背，往复循环，都有放光所在。若初入手，便求要约，如行道入，不睹宫墙，妄意室中，是亦穿箭之类也。”（《黄漳浦集》卷四）他反对所谓圣人无思无虑的神秘修养论，强调应该刻苦钻研，以敬修己，最后达到天理明。

#### （四）东林结社及其影响

明代书院在明嘉靖十六年（1537年）和十七年（1538年）受到禁毁，思想专制极为突出。至泰州学者集聚讲学之后，士大夫争取自由讲学逐渐自觉起来。万历三十二年（1604年），顾宪成、高攀龙等在无锡建立东林书院。顾宪成在《东林会约》中提出“伦必淳，言必信，行必敬，忿必惩，欲必窒，善必迁，过必改，谊必正，道必明，不欲必勿施，不行必反求”的结社伦理规范。另外，东林党领袖顾宪成所说的“吾群一乡之善士讲习，即一乡之善皆收而为吾之善，而精神充满乎一乡矣；群一国之善士讲习，即一国之善皆收而为吾之善，而精神充满乎一国矣；群天下之善士讲习，即天下之善皆收而为吾之善，而精神充满乎天下矣”（《顾端文公遗书·丽泽衍》），可以视为东林党人的修养论。史载东林讲学“往往讽议朝政，裁量人物，朝士慕其风，多遥相应和，由是东林名大著，而忌者亦多”（《明史·顾宪成传》）。天启五年（1625年），东林党人受到迫害，但其品德大义精神则由复社所传延，至清人入关后曾激发爱国大义。



## 五、黄宗羲的德育观

黄宗羲(1640—1695年),字太冲,号南雷,学者称黎州先生,浙江余姚人。他从小受到东林党人精神的影响,后来成为复社的领导人之一。他曾积极参与反清复明活动,晚年专心著述。

黄宗羲接受了心学的基本理论并进行了改造,针对王学后学注重智慧契悟本体忽视德性修养的刻苦过程而提出“工夫所致即其本体”的观念。同时,他也针对当时高谈性明不顾致用的空疏学风而提出矫弊理论。全祖望记载:“公(宗羲)谓:‘明人讲学,袭语录之糟粕,不以六经为根柢,束书而从事于游谈。’故受业者必先穷经。经术所以经世,方不为迂儒之学,故兼令读史。”(《鮚埼亭集·黎州先生神道碑文》)也就是说,在德育(包括修养)内容方面,黄宗羲提出了经世之学与德行的统一。同时在他的民主思想中,包含着重新审视伦理关系尤其是君臣关系的主张,这就意味着决定行为价值的不是无原则的忠君,而是为增进民生幸福所做的事情。这种价值目标反过来增强了他所说的德行与经世之能的教育内容统一的必要性。他的这一思想具有重要的启蒙意义。他主张立志,立成就大豪杰之志,但强调须先按照规矩修养:“规矩熟则巧生,巧即在规矩之中,犹上达即在下学之中。学者离却人伦日用,求之人生以上,是离规矩以求巧也。”(《孟子师说》卷七)即是说,首先不能为害社会,才能有助于改善社会状况。而经世是一个更高的目标,因此,他说,求之愈难,则得之愈真。由积累而后可达到真的自然的德性境界和博爱天下的境界。

## 六、顾炎武的德育思想

顾炎武(1613—1682年),原名绛,字宁人,江苏昆山入。清兵占

领南京后,他出于对文天祥门生王炎武忠贞品格的敬仰,改名为炎武。他的一生足迹遍天下,洞悉天下风俗和民生状况,并在思想中表达了人道情怀。

顾炎武提倡经世之学,所以特别重视道德责任。他指出,天下兴亡,匹夫有责。所谓有责,即追求实现兴太平之责任。而君子之责就更加重大,因为君子者更为明确自己的道德责任,并且也更加有条件履行道德责任:“今日者拯斯人于涂炭,为万世开太平,此吾辈之任也。”(《亭林文集》卷三)当然,这也是对于君子教育的目标。尽管目标极其遥远,但君子的道德修养必须基于品德,这种品德就是行己有耻。有道德感而后能培养出更高尚的德性境界。君子的教育主要在于自我要求,通过明确自己的道德责任而后追求更高的道德理想。另一方面,顾炎武提出了道德责任平等和以身作则的政教原理:“享天下之大福者,必先天下之大劳;宅天下之至贵者,必执天下之至贱。……故桀王之教,能事人然后能使人,其心不敢失于一物之细,而后可以胜天下之大。舜之圣也,而饭糗茹草;禹之圣也,而手足胼胝,面目黧黑。此其所以道济天下,而为完世帝王之祖也,况乎其不如舜禹者乎?”(《日知录》卷七)政教的意义还在于教化能促进士人的廉耻之心,并因士人的道德自觉而移风易俗。在德育及教化方法上,他提出朝廷教化、士人清议、宗法之教都不可或缺。清议即是以名为教,即是通过舆论监督达到教化效果:“名之所在,上之所庸,而忠信廉洁者,显荣于世;名之所去,上之所摈,而怙侈贪得者,废锢于家。……不能使天下之人以义为利,而犹使之以名为利,虽非纯王之风,亦可以救积夸之俗矣。”(《日知录》卷一三)顾炎武实际上欣赏以名行选士的政教方法。另外,他还指出了宗法配合教化的有效性,提出不善之萌化于闺门之内,使宗法立而刑清。

## 七、王夫之的德育思想

王夫之(1619—1692年)字而农,号薑斋,湖南衡阳人。清兵南下时,他曾举兵抗清;南明失败后,他就退引著述。王夫之的哲学和教育思想都是古代的集大成者。

王夫之认为教育渊源于道:“道因乎性,人莫不有性,而性本具道,则道之所立,即性之所自显焉,道固本性而不可违矣。于是先王之教立焉,则修明此道之谓也。有未能知者,则品节之而使知焉。有未能行者,品节之而使行焉。有知行之或过或不及者,而品节之使得夫仁义礼智之中焉。……由此言之,则教以修道,人莫不当修其道,而道著为教,则道有不可废,即教有所必尽焉。教固本于天,具于性,而为道之所为尽其修者也。”(《四书训义》卷二)人性固善,而必导之以学。他提出性日生日成的哲学命题,并据此而突出了教化的过程性原理。在教化的基础问题上,尽管他强调养民在先,但他认为教化为本。他反对“仓廩足则知礼节,衣食足则知荣辱”的主张,认为“足”是一表示无穷的概念,如果等待“足”而后行教化,则必不可。因此,他认为应该二者兼济而以教化为本。但王夫之显然在教化对象方面有自相矛盾之处,即强调教民,而又认为教仅能限于“士”。

在德育方法方面,王夫之强调顺导,同时强调因材施教。因材之“材”包括性情个性等方面。特别对于儿童教育更应该根据其特点而顺导养育之:“教道之善,取蒙者之刚柔明暗,悉体而藏之于心,调其过,辅其不及,以善养之。”(《周易内传》卷一)同时,从性日生日成和气化流行的原理出发,他提出循序渐进的主张:“圣人之道见于威仪文辞者无非所性之德与天合其道者,则即此以教,而善学者固可因之达于一原之理。然其会归至极,则人之所受于天,与天之所以化育流

之理,抑必有穷年知化之教以示学者于豁然贯通之后。教无吝也,而抑不躐等。……因物而顺其序,而无尽之藏尚有俟也。”(《四书训义》卷九)此外,他强调在一般遵守礼仪规范的基础上,应该启迪之使自得,这是对于更高的具有进一步德性修养自觉者的方法。

## 八、颜元的德育观

颜元(1635—1704年),字浑然,号习斋,河北博野人。颜元20岁起发愤读书,起初宗陆王之学,后改信程朱之教。但他34岁时遭养祖母之丧,行朱子所定之丧礼而伤身,由是开始怀疑并逐渐转为批判程朱之学,提倡习行。颜元善于知过而改。他曾经有意卖妾,被弟子李塉所劝阻,便自认己过。这种作风对于作为学生的李塉产生了很大的教育影响。

颜元在德育方面特别重视习行,以为即善而行之,行之而知之,由是而进。他指出时学之弊在不知习:“学人不实用养性之功,皆因不理睬夫子两习字之义。‘学而时习之’之‘习’,是教人习善也;‘习相远也’之‘习’,是戒人习恶也。”(《颜习斋言行录》卷上)尽管他认为性善,但他认为必须习于本有之善才不会习于本无之恶。他反对程朱分天命之性和气质之性,以为气质之性将人的道德责任归于本性而使人不会向善:“大约孔孟而前责之习,使人去其所本无;程朱以后责之气,使人憎其所本有。是以人多以气质自诿,竟有‘山河易改,本性难移’之谚矣,其误世岂浅哉!”(《四存编·存性编》)他同时批判朱子读书静坐的修养论,认为如此不可能培养德行。另外,在教育内容方面,他还主张道德与技艺兼教。

## 九、曾国藩和张之洞的德育观

在国门被帝国主义列强枪炮洞开之后,清政府的一些主要官僚

开展了洋务运动。洋务运动本着“中学为体，西学为用”的宗旨，其所兴办提倡的教育亦以正人心为先，兼及工艺技术。在德育内容上，依然是传统的五常之教。曾国藩和张之洞是理学教育的代表。

曾国藩(1811—1872年)，字伯函，号涤生，湖南湘乡人。他是清政府的重要官僚，带兵镇压过太平天国起义。在教育方面，他强调修身与经世相济，反对道德教育上专谈性理而缺乏道德践履行为。在道德教育方面，他主张以儒道为本而兼及诸子之善：“若游心能如老庄之虚静，治身能如墨翟之勤俭，齐民能以管商之严整，而又持以不自是之心，偏者裁之，缺者补之，则诸子皆可师也，不可弃也。”(《曾国藩全集·日记一》)他特别重视家教，强调艰苦磨练：“凡世家子弟衣食起居，无一不与寒士相同，庶可以成大器；若沾染富贵气习，则难望有成。”(《曾国藩全集·家书》)在德育方法上，他强调了相与为善的价值，并主张褒奖鼓励。在实践上，他在给清兵进行封建纲常教育方面甚为成功，显示出他德育思想的现实性。曾国藩的德育思想对近现代一些教育家产生了重要的影响。

与曾国藩有所不同，张之洞既是正统封建教育的代言人，是新教育思想的最主要反对者，同时也是教育制度改革的过渡性官僚代表。张之洞(1837—1909年)，字孝达，号香涛，河北南皮人。他强调名教为教育和行为之本。他在《劝学篇》中提出“中学为体，西学为用”的洋务教育纲领，对于维护正统教育起到旗帜作用。在后来制定三级学制之后，他强调应该使教师始终保持对于学生的纲常教育：“从幼童入初等小学堂始，为教员者，于讲授功课时，务须随时指导，晓之以尊亲之义，纳之于规矩之中。一切邪说谰词，严拒力斥。”(《学务纲要》)不过，他在教育制度改革方面也实施了一些顺应潮流的举措。

在他们的同时代，一场教育思想和教育制度的变革运动已经揭开了序幕。

## 第四章 近现代的德育

---

### 第一节 启蒙主义与东西方德育思想的融合

---

#### 一、启蒙运动与人道主义价值观的确立

从1840年起,西方帝国主义的侵略强烈地震撼了腐朽的清帝国,并极大地刺激了社会发展意识。在亡国灭种危机的笼罩下,有志之士开始思索并积极从事于救亡图存的艰巨任务。他们先是从西方列强的强大,继而从沙皇俄国和日本的强大中总结出变革富强的经验。通过洋务运动单纯学习西方工艺技术而遭致失败的教训,改良派认识到思想启蒙先行的必要性,并将思想启蒙与社会政治变革运动统一起来,开始了近代思想发展与社会改革运动的历史转折。

近代的思想启蒙运动以打破传统严格的等级伦理关系和改变专制政治体制为起点,以实现人道主义的社会为目标。前者可以追溯到戴震对于理学伦理专制性的批判,后者则发展了黄宗羲的朴素民主观念和戴震政治利民的人道意识。救国与人道主义的理想激励着启蒙思想家向封建主义宣战:“今吾国之所最患者,非愚乎?非贫乎?非

弱乎?则径而言之,凡事之可以愈此愚、疗此贫、起此弱者,皆可为。而三者之中,尤以愈愚为最急。……有一道于此,致吾于愚矣,且由愚而得贫弱,虽出于父祖之亲,吾师之严,犹将弃之,等而下焉者无论已;有一道于此,足以愈愚矣,且由是而疗贫起弱焉,虽出于夷狄禽兽,犹将师之,等而上焉者无论已。何则?神州之陆沉诚可哀,而四万万之沦胥甚可痛也。”<sup>①</sup> 在献身精神的激励下,他们从西方的思想中吸收了平等与自由的观念,以此为新的人性论的基础,并在确立人道主义价值观的同时,以人道主义为武器展开了对于封建思想意识的严厉批判。与此同时,在人道主义价值观的指导下,启蒙思想家进行了更为深刻的社会政治变革,其中教育制度的变革构成了重要的环节。从改良运动进行的启蒙宣传到新文化运动时期,启蒙思想的核心任务和目标,明确基于批判传统伦理和奴性教育。尤其是新文化运动时期对于专制伦理政治一体化结构的铲除和个性主义教育,奠定了近现代教育的价值基础。这样,近现代教育在理想和实践上发生了重大的转折。在教育宗旨方面,他们提出了通过教育使人获得幸福的主张,从而确立了新的教育内容和目标,并且落实到教育制度和教育方法的改革。

很显然,近代以来的历史环境突出了民族独立和国家富强的奋斗目标,而通过社会政治变革和通过教育来达到这一救国目标,被启蒙思想家视为互补的两个方面。但他们同时认识到,不能仅仅将教育作为隶属于政治运动的工具,而应该使教育不仅培养人才以实现救国和富强,而且应该使教育独立发展,使追求真理成为可能,使教育成为帮助每个人实现自我理想的有效途径,这就明确区别于传统将教育视为实现伦理政治秩序工具的封建性教育。

<sup>①</sup> 《与外交报主人论教育书》,《严复集》第3册,中华书局1986年版,第560页。

## 二、教育体系的发展及其对于德育的影响

教育制度对于德育的发展之影响,最主要的意义是确立公立学校的教育标准。将德智体几方面内容作为教育内容,既破除了传统德育至上的体系,又使教育活动对于培养公德以及平等人格发挥了重要作用。

近代教育体系萌芽于洋务运动对于技艺的重视以及早期改良运动思想家所提出的政治改革和教育改革方案。新的教育体系的官方文献成熟于本世纪初。1902年,管学大臣张百熙起草了《钦定学堂章程》。1903年,张氏和荣庆、张之洞加以重定,称为《奏定学堂章程》(亦称癸卯学制),于1904年实行。内容包括:《初等小学堂章程》、《高等小学堂章程》、《中学堂章程》、《高等学堂章程》、《大学堂章程》、《蒙养院章程及家庭教育法章程》以及其它专科学校章程等。立学宗旨定为:“无论何等学堂,均以忠孝为本,以中国经史之学为基,俾学生心术归于纯正,而后以西学淪其智识,练其艺能,务期他日成材,各适实用。”<sup>①</sup>

1903年3月,罗振玉在《教育世界》第24册上发表《学制私议》,其中宗旨为:“一、守教育普及主义。先教道德教育、国民教育之基础及人生必须之知识技能(即小学教育),驯而进之以高等普通教育(即中学教育),再进之以必要之学术技能之理论与精奥(即大学教育),循序渐进,勿紊其序。定小学前四年为义务教育”;“二、守儒教主义,使学与教合一。(他宗教皆主神道福利之说,故宜教与学分。儒教主伦理致用,故宜学与教合)”。这一时期舆论界进行的教育宗旨的讨论,包括在严复提出德、智、体三方面教育内容基础上王国维进一步

<sup>①</sup> 见舒新城:《中国近代教育史资料》上册,人民教育出版社1961年版,第197页。



提出的德、智、体、美四育的主张,对于新的教育制度的确立产生了重要的影响。

1905年废除科举考试,这是中国教育史上具有重大意义的事件。“百日维新”期间,八股策试被废除,改试策论,极大地促进了新式教育的诞生。随着西方思想的传播和社会各界教育思潮的推动,清政府于1905年被迫诏废科举,从而铲除了阻碍新教育体系建立和接受新的人才观念的重要基础。尽管科举制初创时确立了较为公平的人才选拔标准,但科举制度从实施起就与封建的“选贤任能”的目标不相一致,尤其它与利禄追求相等义,使教育的功能受到严重限制,不仅因其陈腐僵滞的考试形式局限了人才的培养,而且不利于健康人格的培养。废除科举考试有利于开放性近代教育体系的发展。

中华民国成立后,由蔡元培担任教育总长,颁布了《教育部公布教育宗旨令》:“注重道德教育,以实利教育、军国民教育辅之,更以美感教育完成其道德。”<sup>①</sup> 它仍然突出了道德教育至上的观念,其中并未体现当时的教育思想的最高成果,也没有体现蔡元培的完整教育思想。袁世凯复辟时期,突出了法孔孟、尚武的内容。几经波折和思想冲击,至1922年《壬戌学制》提出了新的教育宗旨:“适应社会进化之需要”,“发挥平民教育精神”,“谋个性之发展”,“注意国民力经济”,“注意生活教育”,“使教育易于普及”,“多留各地方伸缩余地”。1924年,中国国民党第一次全国代表大会提出了教育政策主旨为“于法律上、经济上、社会上确认男女平等之原则,助进女权之发展”,“厉行教育普及,以全力发展儿童本位之教育,整理学制系统,增高教育经费并保证其独立”。但其后随着国民革命的发展,教育又走向日益服务于政治,即所谓“党办教育”,重新受到束缚。

1928年5月,第一次全国教育会议在南京召开,会议决议废止

---

<sup>①</sup> 《教育杂志》第四卷第七号。

党化教育的名称,代之以三民主义教育。在《废止“党化教育”代以“三民主义教育”的议案》中表述教育宗旨如次:“我们全部的教育,应当发扬民族精神,提倡国民道德,锻炼国民体格,以达到民族的自由平等;应该养成服从法律的习惯,训练团体协作和使用政权的能力,以导入民权的正轨;应该提倡劳动,运用科学方法,增进生产的技能,采取艺术的陶熔,丰富生活的意义,以企图民生的实现。总之,我们全部的教育,应当准照着三民主义的宗旨,贯彻三民主义的精神。”<sup>①</sup> 在其后国民政府的教育方针中,道德教育占有重要的地位。其中普通教育强调“须根据总理遗教,以陶融儿童及青年‘忠孝仁爱信义和平’之国民道德”,社会教育则完善并形成“公民自治必备之资格,保护公共事业及森林园地之习惯,养老恤贫防灾互助之美德”。<sup>②</sup>

### 三、德育内容与方法的发展

随着人道主义价值观的确立,近代以来的道德教育内容发生了重大变化。一方面,通过反礼教运动打破了传统的伦理原则,在确立了伦理和人格平等的基础上,突出了健康人格教育、公德教育和人生观教育,将行为的自由选择和承担社会责任相统一。在救国与民族救亡的紧迫任务面前,培养爱国品德和为大众谋福利的博爱理想教育在近现代的道德教育中占有非常重要的地位。另一方面,吸收传统一些美德并加以改造,例如蔡元培、孙中山等人将传统美德加以改造并与自由平等观念相统一,形成了新的道德体系。新的德育内容还包括尽力消除宗教意识和迷信对于道德教育的干扰,扩展了其它如性道德教育和职业道德教育等内容。

---

① 《第二次中国教育年鉴》第二编,第37页。

② 《第一次中国教育年鉴》甲编,第8页。

在德育方法方面,近代以来最重大的变革是重视心理基础和进行平等性教育。一方面,在少年儿童教育方面,它反对将孩子作为工具加以教育,抛弃一般性的灌输,注重学前儿童的心理研究和教育的特殊性质,排斥体罚,强调在使儿童保持活泼天性的基础上进行引导,并教以必要的行为规范和良好品质。另一方面,在成年人的道德修养方面,注重培养分辨是非能力,培养生活的基本品德,养成遵守公德和法律的习愤,通过各种报纸刊物开展人生观问题的讨论,引导人们接受积极的人生观,反对迷信,坚持真理,成为尊纪守法的公民。

当然,近现代教育明显地继承了传统的基本生活品德规范,与传统一样重视精神价值的追求,在方法上也吸收了传统德育的基本方法。但由于基本价值观的演变和科学教育体系的确立,德育的内容与方法获得了转折性发展。

#### 四、外来促动与借鉴

中国近代教育思想是在外来思想冲击的历史条件下成熟的,先进的知识分子通过消解传统教育思想的许多要素和吸收西方教育思想的基本内容并加以糅和改造,逐渐形成了赋予自身特点的教育思想体系。由于中国前近代思想的贫弱,近代思想家逐渐形成了一种自主的思想批判继承和思想吸收方法,这就是,通过将西方先进思想游离其特定的文化模式而将它普遍化,并以之为进步标准来批判传统封建伦理政治专制结构及其思想形态,从而突出了某种近似反传统和西化的特征。然而,从近代思想中人道主义包含个性主义和博爱主义两条主线来审度,可以确定近代对于传统无可置疑的继承性和对于西方思想的消化自觉。从上述所分析的近代与传统之间的继承发展关系,表明教育思想的连续性与转折性的统一。在这里,我们所应强调的是,在对待西方思想的冲击的态度上,外来思想的促动和思想

家教育家的吸取自觉恰好是同步的。

派遣留学生这一举措,促进了思想的交流,增强了向西方学习,以及向受过西方思想洗礼的日本学习的机会与条件。十九世纪七十年代开始派遣留学生的活动尽管曾一度遭受挫折,但自此而后,留学热潮已逐渐高涨,并且产生了重大的影响。近代留学生中涌现了大批杰出的人才,包括思想文化教育界的许多杰出领袖人物。大批留学生随后不断翻译西学著作,介绍欧美和日本的教育体制以及教育思想,深刻地影响了中国近代以来教育的发展。

无疑,早期的向西方学习的直接影响最主要体现在改良派的思想启蒙中,继而体现在“百日维新”期间的教育改革政策中。1898年6月11日,光绪皇帝颁布“明定国是诏”,其中规定:“嗣后中外大小诸臣,自王公以及士庶,各宜努力向上,发愤为雄,以圣贤义理之学,植其根本,又须博采西学之切于时务者,实力讲求,以救空疏迂谬之弊。”(《德宗景皇帝实录》卷四一八)“百日维新”失败后,向西方学习的方向并没有受到根本性的动摇。从本世纪初起,由于留学日本的便利,大批留学生赴日本留学,从而在推动近代学制确立方面受到了日本的明显影响。但在教育思想方面,无疑通过吸收日本的教育实践形态而更深入地体现了对于西方标准的接受。此外,在直接的影响方面,美国教育家杜威自1919年4月至1921年7月到中国讲学,产生了极大的反响。演讲内容被编辑为《杜威五大讲演》、《杜威教育哲学》和《平民主义与教育》等书,多次再版。他的讲学对于当时产生了重要的影响。其后曾经风靡一时的“儿童中心主义”、“平民主义教育”以及重视教育心理基础等,都体现了外来思想影响的深刻烙印。

从德育的角度来看,在基本价值观方面,欧美思想的影响极为突出,并且在方法上产生了重要的影响。从道德教育内容来看,日本近代教育改革促使留学生更加重视传统基本品德的教育。这样,从思想价值观到德育方法,近代以来对于欧美、日本的借鉴极大地影响了近

现代德育发展史。

---

## 第二节 改良运动时期的德育

---

### 一、康有为的德育思想

康有为(1858—1927年),字广厦,号长素,广东南海人。在内忧外患的历史背景下,康有为秉持着传统士大夫的仁民爱国情怀,以振兴民族解除民患为己任。他从青年时期开始接触西学,以后提出反封建的平等观念。1895年,他组织了要求变革以富国强兵的请愿活动“公车上书”。1898年,他领导了近代历史上影响深远的改良运动“百日维新”。他是推动废除八股考试制度的代表人物之一。本世纪初起,他的思想逐渐走向保守,并成为尊孔运动的代表。

康有为是一位杰出的启蒙思想家。在十九世纪八十年代,他就对专制伦理提出质疑。以后他的反封建思想日益成熟,并通过撰写《新学伪经考》和《孔子改制考》,否定了儒家主要经典的道德教育价值,批判了理学尤其是朱熹思想的禁欲性和忽视民众幸福的本质。在提出自然人性论的基础上,康有为提出了伦理平等和自由观,强调一切政治行为和教育任务应该帮助所有人实现幸福。他提倡女权,组织不裹足会,反对歧视和压迫妇女,主张妇女的教育权利。在《大同书》中,康有为设计了“理想”中的系统的公共教育体系。其中包括:人本院,进行胎教;育婴院,“养儿体,乐儿魂,开儿知识”;小学院,“以德育为先,以养体为主,而开智次之”;中学院,“养他开智以外,又以育德为重”,“须学、行并高”;大学院,“专以开智为主”。

康有为的启蒙思想具有深刻的道德教育意义。梁启超说:“吾以

为谓之政治家,不如谓之教育家。”<sup>①</sup> 康有为对封建伦理的批判,为谭嗣同所继承和发展,后者提出三纲是束缚人性的罗网,要求通过新的道德教育加以彻底的冲击。他们对博爱思想的宣传,对于近代培养献身精神起到积极的启蒙作用。

## 二、严复的德育思想

严复(1854—1921年),字幼陵,又字几道,福建侯官(闽侯)人。他青年时留学英国,比较系统地学习了西方自由主义思想。改良运动时期,他积极进行启蒙教育,通过译介西方著作,产生了深远的影响。在教育方面,他是中国近代提倡教育救国的先驱。他吸收了西方尤其是斯宾塞关于德、智、体三育并重的思想并加以发展。他还对推动女子教育作出积极贡献。晚年思想趋于守旧。

在德育目的方面,他主张应当使全国人民“各私中国”、“能屈私为公”。他认为,一个国家或民族的强弱存亡关键在于民力的强弱,民智的高下和民德的好坏,因此要“鼓民力、开民智,新民德”。而三者之中,德育最难。他引用了孟子“饱食暖衣,逸居而无教,则近于禽兽”的话,把德育看作教育的根本,看作人区别于禽兽的关键。在德育的内容方面,严复特别强调自由、民主、平等,批判了封建道德。他指出,政治的基础是民众各自的自由权利之获得:“斯宾塞伦理学《说公》一篇,言人道所必得自由者。盖不自由则善恶功罪皆非己出,而仅有幸不幸可言,而民德亦无由演进。……必善恶由我主张,而后为善有其可赏,为恶有其可诛。又以一己独知之地,善恶之辨,至为难明,往往人所谓恶,乃实吾善,人所谓善,反为吾恶。此干涉所以必不可行,非任其自由不可也。”<sup>②</sup>

<sup>①</sup> 《康有为传》,《中国近代史资料丛刊·戊戌变法》(四),上海人民出版社1957年版,第9页。

<sup>②</sup> 《群己权界论·译凡例》,商务印书馆1981年版。

而欲行使自由的权利和负起道德责任,则必须有智力上和道德上自治的能力。道德上的自治不能由传统伦理的教育得到,必须铲除传统的惰性和有害的礼俗。他同时对夫为妻纲的旧礼教进行了抨击,指出中国旧道德给妇女造成了严重的痛苦,必须以新的平等自由思想来进行教育,鼓励自立、自强,培养爱国美德。他通过提倡进化论来强调竞争伦理和道德变革,产生了深远影响。

### 三、梁启超的德育思想

梁启超(1873—1929年),字卓如,号任公,广东新会人。他是近代非常杰出的启蒙思想家。改良运动期间,他成为《时务报》的主笔,其文章曾具有极大的启蒙震撼力。1912年,梁启超发表了《新民说》,系统地提出了他的德育思想。

梁启超认为,“德之所由起,起于人与人之有交涉(例如《鲁滨逊漂流记》所称,以孑身独立于荒岛,则无所谓德,亦无所谓不德)。而对于少数之交涉与对于多数之交涉,对于私人之交涉与对于公人之交涉,其客体虽异,其主体则同,故无论泰东、泰西之所谓道德,皆谓其有赞于公安、公益者云尔。其所谓不德,皆谓其有戕于公安、公益者云尔”(《新民说·论私德》);“道德所由起乎?道德之立,所以利群也。故因其群文野之差等而其所适宜之道德亦往往不同,而要之以能固其群、善其群、进其群者为归。……道德之精神,未有不自一群之利益而生者,……有益于群者为善,无益于群者为恶。”(《新民说·论公德》)传统的习俗和道德使国民腐败堕落,具体表现在奴性、愚昧、为我、好伪、怯懦、无动,易言之,表现为爱国心之薄弱,独立性之脆弱,公共心之缺乏,自治力之欠缺。而这些正是国家积弱的根源:“吾以为不患中国不为独立之国,特患中国今无独立之民。故今日欲言独立,当先言个人之独立,乃能言全体之独立;先言道德上之独立,乃能言形势上

之独立。”(《十种德性相反相成义》)传统德育的中心为束身寡过,而今应该培养公德;传统人格奴性严重,而今必须去除奴性,培养自主自由之德。但德育陶冶国民精神之重点,不是要消除私德,而是要改变私德中堕落之成分。同时最重要的任务是培养爱国心和公共心,达到合群互利爱国的目标。从具体内容来说,一方面清除封建伦理和奴性,培养自由意识和道德责任感,另一方面要吸收功利主义的为大多数人幸福而奋斗的美德。换句话说,新民的道德教育和思想改造的方法,即是淬厉其“本有”而新之,同时采补其“本无”而新之,以完成自由自主的健康人格和品德。

梁启超还严厉抨击了传统对于儿童的打压教育:“女者缠足,毁其肢体;男者扑头,伤其脑气。导之不以道,抚之不以术。地非理室,日闻榜掠;教匪宗风,但凭棒喝。”(《论幼学》)他认为不能妄施扑教,要使儿童不伤脑气,培养廉耻之心。他同时提倡女学,认为平等教育才能养育平等自由之德。

---

### 第三节 辛亥革命时期的德育

---

#### 一、各种社会思潮与德育的联结

随着帝国主义加紧瓜分中国,民族危机日益严重,民族主义思想更加强烈起来;随着现代西方思想的进一步冲击,各种社会思潮应运而生。同时,在比较东西方文化的基础上,启蒙主义突出了人格独立和自由发展的思想。从教育方面来看,在各种教育思潮的交织碰撞之中,民族主义精神教育和个性主义教育成为最突出的主题。本世纪初,民族主义教育被视为救国的基本环节。例如,1903年,时任出洋学生总监的夏偕复撰文指出:“国何以有学校?国之有学校,所以整饬



一国之教化,伸张一国之权利而振国威于无穷者也。故通国之民,无论贵贱上下贫富智愚,第一,当强壮身体,第二,当培养公私二德。私德者,为一人之德性,孝悌敬信是也。公德者,为国民之资格,忠君爱国是也。……欧洲人之言曰:十九世纪各国皆用国民主义以排斥异族。我今日之学校,不可不用此以为教育也。”<sup>①</sup>邹容和章太炎的民族主义启蒙教育思想在当时也产生了深远的影响。与此同时,个性主义教育亦日益高涨。例如,邹容在他的《革命军》中揭露了封建奴性教育使民众缺乏独立的人格和个性,并号召国民积极向上,去除封建“柔顺”、“安分”、“服从”等奴性道德,去腐败而为良善,去奴隶而为主人,培养自由平等的意识和追求独立的品德。民族主义、个性主义和博爱主义紧密地结合在一起,从而确立了启蒙主义道德教育的基本纲领。

教育兴女学的发展是最重要的德育思想成就之一。丹忱说:先兴教育,而后女子之能力强;先兴教育,而后女子之见解深;先兴教育,而后女子善于交际;先兴教育,而后女子富于公德;先兴教育,而后女子明于大义;先兴教育,而后女子善于抉择。具此六德,擅此六长,其为学识高矣,其为道德深矣,而后可以母国民,而后可以参国是。<sup>②</sup>有人从培养新一代国民道德的角度批判封建压迫,提倡女学,如亚特说:“高尚洁白,坦坦落落,此国民之道德也;强毅勇敢,百折不回,此国民之躯干也。今乃猥鄙齷齪,愚钝顽固,涣散嫫媧,无一可为国民之资格。……试还思无国民之半部分,则忧愁惨淡,家庭被压制,娇躯弱质,身体被戕贼,得永远监禁之罚,以三从七出而终。而且谗妇煽动之,淫婢引诱之,三姑六婆相左右之,僧道妖蛊乃间入以摇惑之,塞聪墮明,弃圣绝智。或流为人奴,或转为人妖。种种恶孽,种种谬因,种种恶果,吾言所不能殚,吾笔所不能述。乃相因相仍相熏陶相掩饰,积

① 《教育世界》第13号。

② 《女子世界》1905年第7期。

成今日不知不识之女界。呜呼！以此今日孱弱污贱之女子，而欲其生伟大高尚之国民，是将化铁而为金，养鹫而成凤也。可得乎，不可得乎。”<sup>①</sup>

## 二、王国维的德育思想

王国维(1877—1927年)，字静安，号观堂，浙江海宁人。他从20岁起开始涉入教育领域。1901年，王国维参与罗振玉创刊的《教育世界》(1901—1908年)的编译工作，自1904年起成为该刊的主干。在这段时间里，他翻译和撰写了许多关于西方教育家思想的文章，并提出了自己的教育观点。<sup>②</sup>同时，从1904年起，他又研究文学，并逐渐转向学术研究，取得了辉煌成果。

王国维于1906年发表了《论教育之宗旨》一文，提出了体、智、德、美四育并重的主张，强调教育之目标在培养完全之人物。在德育方面，他认为，古今中外之哲人教育的中心点即是道德教育，他们都视德行先于知识。高尚伟大之人格，都是德性与学问兼济的。他指出，美育不仅能陶冶心灵，而且能够使道德上抽象之教训变得易解，有助于使感情之发达至于完美之域，是德育的重要补充环节。他欣赏古希腊和近代席勒等人关于不施美育则德育不能完全的观念。他还借用霍恩的主张来表达他的美育观：“要之，人间之行为，于其内容则道德的也，于其计画则审美的也。是故不为美而仅为正义之行为，终不能有伦理的价值也。”<sup>③</sup>此外，他反对以科学知识来取代道德：“世有一种科学的崇拜者，谄谀然曰：欲增进人生之幸福，莫如奖励实验科学之为得。一切精神的欲求，但以科学的知识应之，足矣。若夫宗教的

① 《论铸造国民母》，《女子世界》1904年第7期。

② 参阅《王国维哲学美学论文辑佚》，华东师范大学出版社1993年版，第2—3页。

③ 《霍恩氏之美育说》，《教育世界》第151号。

智识,道德的智识,非切要之务也。……予以为此科学的迷信,其能贻恶果于道德,殆不下于宗教的迷信。”<sup>①</sup>在德育内容方面,他吸收了西方的平等思想,并对传统伦理提出批评:“东方伦理之缺点,在详言卑对于尊之道,而不详言尊对于卑之道,以是足知家长制度之严峻专制,而其抑制女子则尤甚,故女子之德多有压制过酷者。此实由于男尊女卑,封建制度之习惯使然也,而今日不得不改正之也。”<sup>②</sup>

### 三、章太炎的德育观

章太炎(1869—1936年),名炳麟,字枚叔,号太炎,浙江余姚人。他曾积极参加改良运动,其后号召革命,成为革命派重要的启蒙思想家。辛亥革命后,政治上转向保守。

章太炎提出了道德救国论。他认为,中国危亡之根源在于道德之衰落。而要进行革命,则必须先振兴道德。他强调,道德教育应该首先提倡个性,重视精神价值,去除追求功名利禄之心。同时用宗教发起信心,以增进国民道德:“非说天生,则不能去畏死心;非破我所,则不能去拜金心;非谈平等,则不能去奴隶心;非示众生皆佛,则不能去退屈心。”<sup>③</sup>易言之,要通过培养一种超然的意志力,鄙视世俗一切利益追求,才能培养革命道德意识,具有为生民请命的献身精神。

### 四、孙中山的德育思想

孙中山(1866—1925年),名文,字德明,号逸仙,广东香山人。他是辛亥革命时期的伟大革命家,曾担任中华民国临时大总统。辛亥革

① 《脱尔斯泰伯爵之近世科学评》,《教育世界》第89号。

② 《孔子之学说》,《教育世界》第161—165号。

③ 《建立宗教论》,《太炎文录初编》别录卷三。

命失败后,他继续开展二次革命,组织北伐。他的一生实践了为革命死而后已的坚定信念。

为了革命需要,孙中山提出宣传便是教育的口号。他认为,革命需要精神支柱,而革命精神的凝聚,需要心理建设和道德教育。他认为,有了很好的道德,国家才能长治久安。而过去民族的道德是很高尚的,因此应该首先将固有道德恢复起来。这些固有道德即是忠孝、仁爱、信义、和平。他提倡革命者应该有仁爱精神,专力于救国救民。易言之,他主张用传统伦理来统合自由平等博爱,使革命者能够为四万万同胞谋幸福,至于牺牲在所不顾。他强调了为大多数人服务的品德,将它视为新的道德潮流:“现在文明进化的人类,觉悟起来,发生一种新道德。这种新道德,就是有聪明能力的人,应该要替众人来服务。这种替众人来服务的新道德,就是世界上道德的新潮流。”<sup>①</sup>同时,在一般的人类发展意义上,也需要不断进行道德教育,以提高人性的水准:“我们要人类进步,是在造就高尚人格;要人类造就高尚人格,就在减少兽性,增多人性。”<sup>②</sup>他对于献身精神的提倡,产生了深远的影响。

## 五、蔡元培的德育思想

蔡元培(1868—1940年),字鹤卿,号子民,浙江绍兴人。从1884年起,蔡元培的活动基本上与教育相联结。1907年起留学德国四年期间,编写了《中学修身教科书》,撰写了《中国伦理学史》,翻译了鲍

---

① 《在岭南大学黄花岗纪念会的演说》,《孙中山全集》第十卷,中华书局1986年版,第156页。

② 《在广州全国青年联合会的演说》,《孙中山全集》第八卷,中华书局1986年版,第316页。

尔生《伦理学原理》(部分)。前者及后者都产生了深远影响。中华民国成立后,他担任教育总长,在短暂的七个月内,提出了新教育纲领,并推动了教育体制的改革。1916年至1922年蔡元培担任北京大学校长,为推动学术自由和教育自由作出了积极贡献。他在北京大学期间,改革教育方法,组织“进德会”,使教员和学生一起开展道德互助活动。新文化运动期间,他是进步思想的捍卫者。抗日战争期间,他积极推动人权保障运动。蔡元培一生品德高尚,教育成果卓著,堪称学界泰斗,人世楷模。

蔡元培教育思想的核心是国民教育,也就是“养成共和国健全人格”的教育。他认为,教育应该为受教育者着想,在充分容纳个人自由和爱护个性发展的基础上,培养健康人格。这种新的教育宗旨的特点,即是包含世界观教育、智育、体育、德育和美育的同时并进。德育是教育的核心。德育的目标是培养公民道德:“何谓公民道德?曰法兰西之革命也,所标揭者,曰自由、平等、亲爱。道德之要旨,尽于是矣。”<sup>①</sup>他认为这三方面与传统的义、恕、仁相应,但其内容已非古代圣贤所规定,而是适合现代社会的道德。道德教育必须基于长远的考虑,同时要通过实践来完成。他认为,道德教育必须首先具有新的世界观,就是使人明确人生意义,具有宽容思想,同时能够爱人和追求永恒价值。他还认为,美育是德育的重要组成部分:“纯粹之美育,所以陶养吾人之感情,使有高尚纯洁之习惯,而使人我之见、利己损人之思念,以渐消沮者也。”<sup>②</sup>但他反对将美育视为德育的工具而失其独立的地位。他说:“从前将美育包在德育里的,为什么审查教育会要把他分出来呢?因为晚近人士太把美育忽略了。按我国古时的礼乐

① 《对于教育方针之意见》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版,第46页。

② 《以美育代宗教说》,《蔡元培教育论集》,第171页。

二艺,有严肃优美的好处。西洋教育,亦很注重美感的。为要特别警醒社会起见,所以把美育特提出来,与体智德并为四育。”<sup>①</sup>在谈到美育的德育作用时,蔡元培说:“不顾祸福,不计生死,以热烈之感情奔赴之;凡与人同乐、舍己为群之德,属于此类,赖美育之助者也。所以美育者,与智育相辅而行,以图德育之完成者也。”<sup>②</sup>美感者,合美丽与尊严而言之,介乎现象世界与实体世界之间,而为津梁。因此,美育是世界观教育和德育的中介。他还认为,不应以宗教包括孔教来进行教育,应该以美育代宗教,使不与自由相冲突。在品德的培养方面,蔡元培提出如下主要德行:合群、舍己为群、注意公共卫生、爱护公共之建筑及器物、尽力于公益、己所不欲勿施于人、责己重而责人轻、勿畏强而辱弱、爱护弱者、爱物、戒失信、戒狎侮、戒毁谤、戒骂詈、尚洁、互助、方正、勤勉、勇敢、节俭等等。

蔡元培翻译的鲍尔生《伦理学原理》(节译),成为当时促进道德教育发展的重要教科书。从1907年至1921年,该书已印行了6版,新青年的成长都受到该书深远的影响。而蔡元培编著的《中学修身教科书》更是成为中学德育的典范教材,该书自1912年5月初版,至1921年9月共出了16版<sup>③</sup>。它对于怎样修身、交友、培养公德等提供了系统的指导解说,内容通俗易懂,成功地实现了完成新式道德教育教科书的工作。

## 六、杨昌济的德育思想

杨昌济(1871—1920年),字华生,又名怀中,湖南长沙人。他从

① 《普通教育和职业教育》,《蔡元培教育论集》,第305页。

② 《美育》,《蔡元培教育论集》,第490页。

③ 见《蔡元培全集》第二卷,中华书局1984年版,第169页(高平叔页下注)。

小受到儒家思想的熏陶。维新期间,积极参加变法活动。变法失败后,他于1903年起留学日本六年,攻读教育学。1909年,转赴英国学习研究哲学和伦理学。1913年起,先后任教于湖南的几所学校。1918年起应蔡元培邀请任北京大学伦理学教授,直至去世。杨昌济精通哲学、伦理学和教育学,在德育方面的思想十分深刻。

杨昌济早期思想受理教的影响较深,提倡反身守礼。留学以后,积极介绍国外德育的种种经验和方法的长处,并形成了自己丰厚深刻的德育思想。他在论教育者之职责信念时说:“吾国社会道德之腐败,其由来甚远,盖数千年专制之结果也。中国经历多次之大革命,而政体未曾改良,明君贤相不世出,而昏庸贪暴者往往乘权柄政,故朝代相续,大乱迭生,而趋炎附势、贿赂成风,恶俗一成而不可变。夫酿成此俗,既经许多之岁月,则欲转移之,亦岂一朝一夕所能为功?顾亭林论历代风俗,慕东汉、北宋士风之盛,谓国俗有人提倡,可以一变至道,慨然有守先待后舍我其谁之志。力挽颓风,造端宏大。任教育者固不可无此抱负也。”<sup>①</sup>又如,他在强调修养的持续性一贯性时说:“近世伦理学家言,谓有道德之人,与长于技艺之人有别。彼善于绘画者,虽终岁不执笔,无害其为艺术家。然若士人修身,一旦懈于为善,则立失其为善人君子之资格。盖君子之于修身,乃毕生之事,一息尚存,此志不容稍懈。”<sup>②</sup>他强调道德知识教育是不够的,首先必须养道德之情操。他系统地阐释了德育的内容和系统方法。他指出,德育应该通过培养受教者的兴趣而加以引导,必须重视教材的循序渐进和内容上的生动活泼。他说,关于道德之实行,有以优美之文章书之者可以为材料,使生徒读之,自然发生道德之感情。他也指出训练有助于善良品性的培养,关键在顺人性而利导,由此锻炼意志;通过训练

① 《杨昌济文集》,湖南教育出版社1983年版,第46页。

② 同上书,第68页。

勤勉、勇敢、忍耐、克己、节制,可以强大意志。当然,必须在训练开始时即端正意志的方向。德育的目的从消极方面说是勿有妨害于社会之举动,从积极方面说则培养同情心和为社会谋利益,直至能够为社会献身。他的德育思想中还包含其它许多独创性的内容,如强调通过德育以外的内容和注重方法之外的事情进行德育,具有深刻的意义。

---

## 第四节 新文化运动时期的德育

---

### 一、礼教批判与个性主义思想启蒙

新文化运动本质上是一次思想和价值观的启蒙运动。尽管它与严格意义上的德育有着差别,但由于它是一次影响深远的伦理启蒙,因此,在德育史上具有重大的转折意义。

新文化运动通过反礼教而表达了个性自由和人格独立发展的基本思想。启蒙思想家们认为,传统伦理是一种专制伦理,它的基本特点是损卑下以奉尊长,牺牲人的幸福以维护等级秩序。传统教育将人当作工具,尤其将孩子当作自己随意支配的工具。同时,这种专制伦理成为压迫女性的工具,使她们生活在不人道的状况中。等级伦理培养了深重的奴性,使人们不敢积极有为,从而形成了压抑畸形的人格。在批判专制伦理的同时,他们还对封建迷信、天命观、因果报应、苟且、因循等进行了抨击。总之,他们一方面揭露了礼教的吃人本质,一方面号召伦理的觉悟,主张追求平等、完善、自由自主的人格,以实现共同幸福。在他们的启蒙运动中,提出了以实现人的价值为本位的基本思想。启蒙运动也直接体现在教育思想中。例如,1919年2月创刊的《新教育》在创刊号上提出宗旨为:“以教育为方法,养成健全之个人,使国人能思、能言、能行、能担重大责任,创造进化的社会。”又



如,《教育潮》提出了“人为本位”的教育理念。正是由于文化领域的价值观的转变,促成了人生观的新理解,并由此促进了德育方法和内容的进步。

## 二、陈独秀的德育思想

陈独秀(1879—1942年),字仲甫,安徽怀宁人。他很早就投身文化变革运动。1915年9月,陈独秀在上海创办了《青年杂志》(第二卷起改名《新青年》),并撰写了许多宣传反封建文化、号召青年觉悟的文章。1917年,他就任北京大学文科学长,《新青年》编辑部也迁到北京,并成为新文化运动的核心刊物。1921年,陈独秀被推选为中国共产党总书记,1927年被解除该职务。晚年在清贫中保持了高尚的坚贞品格。

陈独秀在《青年杂志》创刊号上发表了《敬告青年》一文,提出青年应该破除陈腐,成为自主的而非奴隶的、进步的而非保守的、进取的而非退隐的新青年。次年,他又发表《一九一六年》,对于礼教教育提出严厉批判:“儒者三纲之说,为一切道德政治之大原:君为臣纲,则民于君为附属品,而无独立自主之人格矣;父为子纲,则子于父为附属品,而无独立自主之人格矣;夫为妻纲,则妻于夫为附属品,而无独立自主之人格矣。率天下之男女,为臣,为子,为妻,而不见有一独立自主之人者,三纲之说为之也。缘此而生金科玉律之道德名词,——曰忠,曰孝,曰节,——皆非推己及人之主人道德,而为以己属人之奴隶道德也。人间百行,皆以自我为中心,此而丧失,他何足言?奴隶道德者,即丧失此中心,一切操行,悉非义由己起,附属他人以为功过者也。”他号召男女青年应该奋斗以脱离此附属品之地位,以恢复独立自主之人格。易言之,他呼吁道:觉悟独立自主人格的价值,是吾人觉悟之最后觉悟!另一方面,他指出了以科

学教育打破迷信,以实利教育取代传统重义轻利的伦理教育。他特别重视青年教育。青年教育当以自我健康追求为动力。他指出,青年不当追求升官发财,奢以贼己,贪以贼人;而应明确人生之归宿,内图个性之发展,外图贡献于其群。他认为,高尚的品德培养是爱国主义教育之根本。

总之,陈独秀认为,传统宗法伦理是专制伦理,其所主张的道德是封建时代的旧道德。“封建时代之道德,礼教,生活,政治,所心营注目,其范围不越少数君主贵族之权利与名誉,于多数国民之幸福无与焉”<sup>①</sup>;故应该加以抛弃,代之以新的人权观念和健康的品德教育。当然,尽管陈独秀对传统封建伦理进行激烈的批判,但他并非认为不要进行日常基本品德教育,例如,当他发现一些青年将批判忠、孝误解为不要道德,不要孝敬父母时,他及时指出其错误实质:“我们不满意于旧道德,是因为孝悌的范围太狭窄了。说什么爱有差等,施及亲始,未免太猾头了。就是达到他们人人亲其亲长其长的理想世界,那时社会的纷争恐怕更加利害;所以现代道德底理想,是要把家庭的孝悌扩充到全社会的友爱。现在有一班青年却误解了这个意思,他并没有将爱情扩充到社会上,他却打着新思想新家庭的旗帜,抛弃了他慈爱的可怜的老母;这种人岂不是误解了新文化运动的意思?因为新文化运动是主张教人把爱情扩充,不主张教人把爱情缩小。”<sup>②</sup>他认为,有助于个性发展和普遍幸福的道德以及基本品德都应该以健康为标准,不能将道德教育作为损害人格的工具,也不能通过任何反礼教的口实以逃避自己的道德责任。他的启蒙主义教育思想产生了深远的影响。

---

① 《孔子之道与现代生活》,《陈独秀著作选》第一卷,上海人民出版社1993年版,第235页。

② 《新文化运动是什么》,《陈独秀著作选》第二卷,第125—126页。

### 三、李大钊的德育思想

李大钊(1888—1927年),字守常,河北乐亭人。他曾留学日本,1918年起任北京大学图书馆馆长,后兼任经济学教授。李大钊是中国共产主义运动的推动者,也是新文化运动的领袖之一,1927年被北洋军阀杀害。

李大钊是博爱主义道德的积极提倡者。自改良运动以来,博爱主义思想成为反封建价值观的精神武器。一代代的革命者通过实践真诚的博爱品德而深刻地影响了一大批青年,使他们积极献身民族解放事业。同时,博爱主义在理论上也得到积极的阐发。康有为、谭嗣同、朱执信、蔡元培等人都是博爱主义道德的积极宣传者和实践家。李大钊受到了俄国人道主义思想的重要影响,他先是介绍托尔斯泰的人道主义,其后又宣传互助的博爱主义,并号召青年到农村去进行知识教育和道德启蒙。李大钊特别重视革命过程中改造精神的必要性。但作为一个马克思主义者,他强调经济基础变革的根本意义。因此,他提出,应该使社会革命和精神改造同步进行。所谓精神改造,主要是理想道德教育。通过提倡互助、友谊、谐和,以实现普遍幸福。

和陈独秀一样,他激烈地抨击了封建礼教。他认为,道德必须与现代生活相适应,必须对封建道德加以改造,以利于社会发展。由此,他认为,国民的惰性太深,奴性太重,必须通过废除旧道德和建设新道德来加以改造。尤其是青年,应该具有积极向上、百折不挠之志气。

### 四、鲁迅的德育思想

鲁迅(1881—1936年),原名周樟寿,后改名树人,字豫才,浙江绍兴人。他曾留学日本学医,因有感于国民受礼教束缚而道德水平低

下的现实,积极投身思想启蒙。回国后从事教育、文学创作和思想运动,直至病逝。

新文化运动前夕,鲁迅就提出了张扬个性的教育观念。1918年,他发表了反封建的小说《狂人日记》,揭露礼教吃人的本质,产生了深远的影响。在道德教育方面,他认为,其目标应该是培养纯洁高尚的道德,广博自由能容纳新潮流的精神。他指出,传统伦理是专制压迫弱者的伦理,应该加以抛弃。例如,他指出,封建主义道德家所提倡的《二十四孝》,是不顾人的道德行为能力,强迫牺牲后代的极其有害的道德。他特别重视儿童教育,强调父母“应该先洗净了东方古传的谬误思想,对于子女,义务思想须加多,而权利思想却大可切实核减,以准备改作幼者本位的道德”。<sup>①</sup>他呼吁道,不能将孩子视为自己的工具,应该自己扛住黑暗的闸门,为幼儿着想,使他们生活在幸福之中。父母们应该抛弃传统的驯良教育和打压教育,应该培养他们具有独立的人格和健康向上的精神。他和陈独秀一样反对强调女子片面守节的贞操道德教育,强调道德应该使所有的人能够幸福。

鲁迅积极帮助青年进步,同时也指出青年中存在的不良倾向。通过他富于战斗力的文章的引导,许多青年走上了奋斗的道路。

## 五、胡适的德育观

胡适(1891—1962年)字适之,安徽绩溪人。胡适早年留学美国,曾受教于美国著名教育家杜威。1917年回国任北京大学教授,并成为新文化运动的积极倡导者。除抗战时期担任驻美大使外,他主要从事教育和学术研究。1949年以后侨居美国,晚年去台湾直至去世。

---

<sup>①</sup> 《我们现在应该怎样做父亲》,《鲁迅全集》第一卷,人民文学出版社1981年版,第132页。

新文化运动时期,胡适对于封建伦理展开了严厉批判,尤其对于压迫妇女的贞操道德进行了猛烈的抨击。为了反对传统的从属道德,他提出了健全的个人主义。他认为,封建社会最爱专制,往往用强力摧折人的个性,压制个人自由独立的精神;等到个性消失殆尽,而自由与自立的精神也失去之后,则人人都成了随波逐流者。因此,他认为,应该首先独善其身,“救出自己”,这种“为我主义”才是最有价值的利他主义。<sup>①</sup>他认为,传统的人生观使人自安于简陋的生活,自安于愚昧,自安于现成的环境与命运。人们只求乐天知命,连保守派所称道的精神上的满足也做不到,更不用说能够积极追求普遍幸福了。胡适的个人主义道德人生观思想对于个性教育和提倡个人自我修养起到了积极的作用。

胡适和许多教育家一样强调思想自由,反对宗教教育。例如,他认为,利用儿童不能自己思想的时候,强迫他做宗教的仪式,劝诱他信仰某种信条,那是不道德的行为。他提倡科学,反对迷信,同时主张社会教育与改良主义的一致性,具有较大的影响力。

## 六、恽代英的德育观

恽代英(1895—1931年)祖籍江苏武进,出生于湖北武昌。他大学毕业后,从事教育和革命工作。1930年被国民党特务杀害。

恽代英重视家庭教育的改革。他指出,家庭教育的关键是父母因素,父母必须做到:自备有秩序之习惯;自备有勤俭之习惯;自备有好善之习惯;自备有清洁之习惯。他说:“吾之述此四种修养,皆加习惯二字,意谓此等修养,非一朝一夕之所能成功也。彼以一朝一夕之修养为教育者,如飘风暴雨,不旋踵而露其本态,故短期之修养,无持久

<sup>①</sup> 见《易卜生主义》,《胡适文存》卷四,亚乐印书馆1930年版,第903页。

之力,不可以当教育之任。更有毫无修养,但假诈伪矫饰,以为教育,其所诈伪矫饰,未必为儿童之所信从,而其诈伪矫饰之行为,先已为儿童所仿效,故其为害最大。……惟习惯久则几于自然,态度真则易为感动。初无一毫不诚之心,不诚之事,则儿童之信仰久而益坚。爱迪司曰,最要之事,为不失小儿信心。失其信心者,兼失其敬意,失敬意,则彼以父母为不足仿效矣。”<sup>①</sup>他在强调幼儿教育的重要性时说,儿童在他初出娘胎的时候,无所谓性善性恶。能善导他的本能,使他本能发达于个人及社会有益的方面,那便成为善,否则即向恶;所以谈改良人类改良社会,没有什么比幼稚教育更要紧。但他指出,由于家庭教育方面存在种种限制,公育比家庭教育更重要。他强调改造环境的重要性,同时强调培养学生在恶社会中站得住的能力和改造恶社会的品德和勇气。

---

## 第五节 现代德育的发展

---

### 一、现代德育思想的发展

经由启蒙运动的人道主义价值观的洗礼,现代教育基本上基于两个相互补充的方向:其一是以人的幸福为目标,反对奴化教育,将健康人格和德智体的全面发展的教育摆在首位;其二是追求普遍幸福作为教育的道德准则,要求培养受教育者成为国家民族真正有用的人才,培养他们的知识技能和公民道德。在德育方面,尽管封建伦理教育一定程度上仍然存在着,但新的品德教育、打破封建身分性伦理的教育观念基本上确立了它的支配地位。

---

<sup>①</sup> 《现代英教育文选》,湖北教育出版社1991年版,第13—15页。

经由新文化运动对等级伦理毒害人性的揭露,儿童教育与妇女教育的地位成为教育家关注的焦点。儿童本位主义的宣言具有强大的号召力。同时,打破女子无才便是德的传统观念,尊重她们的权利以及打破束缚她们的伦理,成为持续响亮的社会舆论声音。这样,家庭伦理也发生了重大变化,并体现在新的家庭伦理教育方面的探讨,包括为儿童着想,针对他们身心发展的特点进行教育;提倡新的两性道德,鼓励妇女社交和经济地位独立等等。在平等观念的指导下,教育之伦理也发生了根本的变化,普及教育、平民教育取代了贵族教育。平民教育不仅是知识技能的教育,而且也是有效的统一的道德教育。例如,平民教育社的刊物《平民教育》杂志提倡人人都有独立的人格和平等的思想。要求每个人把自己管好了,应当使人人明白人类互助的真义,明白个人在社会上应做的事,那时官阀自然不能存立,社会阶级自然可以化除。他们编辑了《平民千字课》,提倡爱国主义和公民道德。尽管有人指责说他们不注意方法,而且“是一些提倡独善其身的文字,提倡享现成福的文字,提倡屠门大嚼、画饼充饥的文字,何尝注意到实际的现实生活呢”<sup>①</sup>,但平民教育思潮本身无疑是积极的,只有普及教育的实施,才能培养平等意识,才能使每一个人都能够更好地理解人生的意义和自己的社会责任,并有选择机会做出职业选择和人生价值选择。由于职业成为独立人格所必须,同时职业又影响到社会道德的实际表现,因此,职业道德教育亦突出出来。例如,黄炎培提出服务社会的思想、诚实的道德、勤劳的习惯、合作的精神、改进的精神等等。<sup>②</sup> 为了通过品德培养使人与人的关系做到互助友爱,友谊以及交往伦理也成为德育的基本内容。在德育中,法制教育

① 典琦:《评平民千字课》,《中国青年》第15期。

② 转引自毛礼锐、沈贯群主编:《中国教育通史》第五卷,山东教育出版社1988年版,第283—284页。

也成为重要组成部分,并期以培养出遵纪守法的品德。

无疑,通过各种报刊杂志以及文学作品所进行的道德修养教育成为现代引人注目的特征。许多教育家提倡把教育和现实生活相结合,通过探讨人生价值、友谊、社会丑恶现象等来达到道德教育的目的。同时,在吸收了西方伦理学的论证方法以及思想成果的基础上,各种规范伦理学的教材也相继推出,起到了积极的作用,同时也弥补了思想启蒙运动固有之不足。这样,现代的道德教育在深度和广度上都发生了深刻的进步。

## 二、陶行知的德育思想

陶行知(1891—1946年)安徽歙县人。他原名文睿,1910年因深信王阳明知行合一说,改名行知。他认为教育是建设共和国的必要途径,立志于此。1914年大学毕业后赴美国留学,曾师从著名教育家杜威和教育史家孟禄。1917年回国后在大学任教,并成为《新教育》杂志的主任干事。新文化运动期间,他提出养成“自主”、“自立”、“自动”的共和国的教育主张。1922年,他担任中华教育改进社的主任干事,并于次年任总干事。其后他从事平民教育活动。1927年起,他进行了乡村教育运动。抗战期间,他积极从事战时教育。因劳累过度病逝于1946年。

陶行知提出了“生活即教育”的著名口号。他说,主张生活即教育,就是要用教育的力量,来达民之情,遂民之欲,把天理与人欲打成一片。在德育方面,他指出教育所要创造的是真善美的“活人”,通过教师的言行一致、自化化人以及教学相长,先生创造学生,学生也创造先生,两者合作创造出彼此值得崇拜的活人。李公朴被杀害后,他写信给育才学校师生说:“我们现在第一要事是感召一万位民主战士来补偿李公朴先生之不可补偿之损失,只有这样才是真



正的追悼。平时要以‘仁者不忧,智者不惑,勇者不惧,达者不恋’的精神培养学生和我们自己。有事则以‘富贵不能淫,贫贱不能移,威武不能屈,美人不能动’相勉励。”他是民主教育的积极提倡者,其宗旨就是教人争取民主,教人发挥个人及集体的创造力,以为全民造幸福。他对于传统的束缚儿童的教育进行了严厉的批判,指出生活教育和真正的创造教育应该解放孩子,使他们自由活泼地发展个性和人格。

### 三、叶圣陶的德育理论

叶圣陶(1894—1989年)名绍钧,字秉臣,辛亥革命后改字为圣陶,江苏苏州人。他从1912年中学毕业后开始从事教育、文学创作和编辑工作。1949年起曾任教育部副部长、人民教育出版社社长等职。

叶圣陶认为,德育内容上应该首先明确个人与社会不可分的积极的人生观,“这社会的组成,由于许多人欲求同,感情同,利害同,所以组合起来,做一致的、秩序的、演进的行动。社会和个人,关系密切,不可分拆。个人的功利,便是社会的福祉;社会的进步,也就是个人的享乐。既然如此,我们便该根据自己的才智和能力,做那直接有益的事。然而这不单为社会,也为自己,社会更进步,自己便是更高尚、更合理、更幸福的人,更因我和他人,欲求、感情、利益都同,彼此相助,力量越大,收效越宏,所以要尊重我们的伴侣,彼此永远互助,社会永远进步,方始可以得到圆满的、普遍的、永远的快乐”。<sup>①</sup>他强调施教者进行德育教育不能仅仅停留在灌输德目,通过以身作则的引导是最重要的:“为要使学生存心和表现切合某种德目,而且切合得纯任

<sup>①</sup> 《叶圣陶教育文集》,河南教育出版社1989年版,第25页。

自然,毫不勉强,我的办法是在一件一件事情上,使学生养成好习惯。譬如,当学校需要人力的时候,如扫除或筹备什么会之类,我自己奋力参加,同时使学生也奋力参加;当社会间发生了什么问题的时候,我自己看作切身的事,竭智尽力地图谋最好的解决,同时使学生也看作切身的事,竭智尽力地图谋最好的解决;在诸如此类的事情上,养成学生的好习惯,综合起来,他们就实做了‘忠’字。”<sup>①</sup>他强调德育不是为了培养奴才,而是为了个人和社会的普遍幸福;因此,德育不在去除人的自然本性,而是要加以合理的引导,培养节制、勤勉等美德,养成高尚的情操和实际的好习惯。他的德育思想最核心的因素是在实践中养成高尚的德行,养成表里如一的诚实和富于道德实践能力现代公民品德。

#### 四、陈鹤琴的德育思想

陈鹤琴(1898—1982年)浙江上虞人。他曾留学美国,受教于著名教育哲学家克尔柏克屈、教育史学家孟禄和行为主义心理学家桑戴克。他于1919年回国任教。经过细致教育实验观察和研究,他于1925年发表了《儿童心理之研究》和《家庭教育》两部重要著作。其后他不断推动儿童教育的发展。他曾担任中华儿童教育社主席,并任《幼稚教育》主编。抗战期间他帮助创立了幼稚师范学校,创刊《活教育》并任主编。建国后继续为推动教育的发展作了积极的贡献。

在教育观方面,陈鹤琴提出了“活教育”的思想,强调教育的目标是培养出具有三方面基本道德要求的现代人:“第一,他必须爱人,不论国界,种族,阶级或宗教的关系;第二,他确是最爱真理,不为富贵

---

<sup>①</sup> 《叶圣陶教育文集》,河南教育出版社1989年版,第148页。

所淫；第三，他有人类崇高的精神，天下一家的观念。”<sup>①</sup>他在儿童教育方面特别富于建设性。他提出应该注意理解儿童心理，尊重他们的人格，在培养方法上要有一贯性（包括父母宽严的一致性），以及给他们创造良好的环境。同时，他指出，对于儿童的教育反过来可以通过父母对他们的教育而促进家庭道德责任和快乐气氛：“对于家庭方面，儿童占极重要的地位，第一巩固家庭的团结力，家庭有了儿童就不容易分离；没有儿童，离婚的问题就容易发生了。第二有了儿童，家庭生活可以倍加快乐，不致孤苦无味。第三有了儿童，家庭间的同情心可以格外的发展，牺牲的精神因而得着培养；互助互爱的动作，也可因此养成。所以儿童期是一种家庭化社会化的主要分子；也是一种改进家庭改进社会和促进文化的原动力。”<sup>②</sup>总之，不能将孩子视为小大人，而应该认识他们的独特性以及承认他们的价值，为他们着想，这样才能培养健康的人格，同时使教育给他们带来真正的快乐和幸福。

## 五、训育与党化教育

二十世纪初起，学校制度获得稳步发展，修身成为课程重点之一。许多学校开始通过校训和格言等进行训育。1919年起，美国教育家杜威的教育学说成为改革训育的依据。小学的训育尤其受到重视。“从实际事物上去训练，从社会生活中去训练。于是小学生有从事实际事物的各种组织，如慈善团、新闻社、学校商店、清洁会等，又有练习社会生活的自治团体，如学生会、公仆会等。担负训育责任的人，不

---

① 《活教育(理论与实施)》，第72页。

② 《儿童心理之研究》，《陈鹤琴教育文集》上卷，北京出版社1983年版，第61页。

只是级任,有将学生分为若干团,由教师担任训导的,这便是所谓训导制。还有许多比较进步的小学,自定具体的训育目标叫做好国民、好公民、好学生等,以帮助训育。”中学也实行训育辅导。在所谓训育中,即是将修身理论、伦理讲授和纪律监督、品德规范约束和生活辅导结合在一起。总而言之,近现代的学校课程中,德育占有明显的地位。许多教育家都提出了如何改进训育方法的观点。

从1926年开始,国民党逐渐酝酿“党化教育”。1928年在第一次全国教育会议上提出了“三民主义的教育”的宗旨,即以三民主义为人生观,发扬民族精神,提倡国民道德,养成服从法律的习惯,提倡劳动,采取艺术的陶熔,丰富生活的意义等等。在道德教育方面,强调以“忠、孝、仁、爱、信、义、和、平”陶融儿童及青年。1929年7月,国民政府通令各省市,遵照国民党中央执委会规定的《中小学训育主任办法》,设置训育人员,开始在中小学推行训育制度,将党派思想和伦理监督相结合。虽然其中也顾及儿童的特点和知识道德教育的基本内容,但无疑突出了封建伦理的灌输,并借此进行思想专制。1939年3月,国民党公布了《国民精神总动员纲领》,提倡“四维八德”：“为振衰起弊,攘寇患以救国家,故今日所需吾国全体力求实践之同一道德,厥为救国之道德,而此救国之道德,实为吾先民所固有,亦即总理所倡导之忠孝仁爱和平信义之八德,国民对此八德,认识或有深浅,但中华民族昔日之绵延广大,实赖有此道德,今日之衰弱式微,实由丧此道德”；“八德之中,最根本者为忠孝,唯忠孝实中华民族立国之大本,五千年来,先民所遗留于后代子孙之至宝,今当国家民族危亟之时,全国同胞务必竭尽忠孝,对国家尽其至忠,对民族行其大孝”。其中显然包含极端的说法和其它政治专制的因素,但在理论上仍然对于民族凝聚力的形成具有促进作用。只是道德的提倡者未能身体力行,因此大大减损了理想的可信性。

## 六、梁漱溟的德育思想与实践

梁漱溟(1893—1988年)生于北京,原籍广西桂林。他被称为能够身体力行其道德学说的“最后的儒家”。新文化运动时期,他发表了《中国文化及其哲学》(1921年),强调儒家伦理的价值。他于1917年至1924年在北京大学任教,1927年起开始实践乡村建设理论。抗战以后他主要从事教育和社会活动工作。1949年发表《中国文化要义》,去世后发表遗著《人心与人生》。

梁漱溟一生以儒家价值观为导向,积极进行人生精神教育。他认为,教育要在性情的陶养,德育之本在启发自觉向上。中国的礼乐能起到陶冶作用:“礼是起于肃静收敛人的暴慢浮动种种不好脾气,而乐则主于启发导诱人的美善心理。”<sup>①</sup>在教育内容方面,他认为德育是最重要的:“中国教育除非从此没办法而已,如其有办法,必自人生行谊教育之重提,而后其他一切知识技能教育乃得著其功;抑必将始终以人生行谊教育为基点而发达其他知识技能教育焉。”<sup>②</sup>他认为,教育最重要的方法是着眼一个人的全生活而领着他去走人生大路。进一步,他认为,要改造旧中国,建设中国的新秩序新礼俗,要从乡村建设(教育)入手。乡村教育的重点仍然是德育:“乡治为适应潮流切合需要之时代产物,举凡伦常重心之民族问题,教养精神之政治问题,均平原则之民生问题,均非建设乡治皆无从得其圆满解决。”<sup>③</sup>总之,他强调民族精神的教育,要求弘扬传统伦理,使培养新政治习惯合乎旧伦理精神,从而达到政教合一。

① 《东西文化及其哲学》,商务印书馆1930年版,第146页。

② 《丹麦的教育与我们的教育》,《梁漱溟教育论文集》,开明书店1940年版,第60页。

③ 《请办乡治讲习所建议书》,《梁漱溟全集》第四卷,山东人民出版社1991年版,第825页。

## 七、共产主义道德教育概要

共产主义道德教育与新文化运动的道德思想具有重要的渊源发展关系。新文化运动领袖陈独秀、李大钊等人在成为早期的马克思主义者的过程中,通过批判封建伦理而提出了平等伦理和自由人格,以及健全的人生观,追求普遍幸福的信念。他们批判了封建礼教、男女不平等和专制主义。其他马克思主义者如瞿秋白、李达等也积极参与了反封建的思想文化运动。随着马克思主义理论的深入研究,李大钊、恽代英等重视道德发展的社会基础,强调新的社会建立后的博爱精神和互助道德的建设价值。随着革命战争的发展,许多马克思主义者将为广大民众谋福利的思想与阶级斗争统一起来。当然,一些共产主义道德的积极宣传者们十分强调不要因为阶级斗争而忽视了思想改造和共产主义道德教育的重要性。例如,李大钊指出,在进行推翻剥削制度的同时,应该进行高尚的道德教育。瞿秋白认为,有些阶级社会的道德应该加以吸收改造为共产主义道德教育服务。

新文化运动以后,共产主义道德教育主要体现在两个方面。一方面是社会教育,另一方面是革命队伍和共产党员教育。从前一方面来说,由于唯物史观和共产主义思想的广泛影响,许多知识分子接受了马克思主义,并进而积极宣传共产主义理想,开展形式多样的共产主义道德宣传教育活动。从文献记载来考察,可见当时宣传共产主义人生观、道德观的刊物、著作、各种小册子及文章是非常丰富的。通过共产主义道德理想的宣传教育,促使许多青年积极投身革命活动和社会改造运动,为革命胜利凝聚了重要的精神力量。同时,按照中国共产党的建党理想和近代以来为人民(民众)谋幸福的道德要求,中国共产党领导的革命队伍中开展了轰轰烈烈的共产主义道德教育运

动,取得了积极的效果。包括成功地培养了崇高的献身精神、艰苦奋斗的作风和为人民服务的信念。针对党内存在的党员道德行为与理想不相称的状况,党的领导及时加强了道德教育。例如,刘少奇在1939年发表了著名的《论共产党员的修养》,明确提出了共产主义者的修养任务和目标,强调应该去除放肆、骄傲、自私自利、官僚化、腐化和堕落,反对个人主义和利己主义,开展批评和自我批评,培养团结、遵守纪律、忠诚纯洁、勇敢、克己奉公、埋头苦干、艰苦奋斗、大公无私的共产主义道德。毛泽东进一步总结并指导开展了全心全意为人民服务的道德教育。

当然,当时的道德教育也留下了一定的教训。例如,由于“左”倾思潮渗透到修养论中,也有忽视了道德教育和革命宣传的微妙区别等错误倾向。过分强调道德的阶级性为以后道德教育的发展带来了消极而长远的影响。但从总体上来说,革命教育中的共产主义道德教育思想和实践取得了丰硕的成果,并为建国以后的共产主义道德教育奠定了坚实的基础。

## 八、毛泽东的德育思想

毛泽东的德育思想是现代中国共产主义道德教育的指导思想。从青年时代起,毛泽东就在中西德育思想的碰撞中开始了自己独立的思考。在湖南第一师范读书时,他对伦理学产生了浓厚的兴趣,并且受到杨昌济德育思想较深的影响。其后,在经历了历史观从唯心论向唯物论的转变之后,他更加重视思想道德教育,强调要以共产主义精神来教育广大的劳苦大众。毛泽东结合中国当时的历史条件、文化传统和革命教育的需要,在其德育思想中逐渐突出了融合革命教育、阶级意识教育和道德教育的特点。例如,在评论功利主义时,他指出,“世界上没有什么超功利主义……我们是无产阶级的革命的功利主

义者,我们是以占全人口百分之九十以上的最广大群众的目前利益和将来利益的统一为出发点的……”<sup>①</sup> 基于这一思想,在德育内容上,毛泽东突出了革命队伍的道德教育和共产党员思想教育,强调党员和革命干部应该无私地为劳苦大众奋斗。在1945年发表的《论联合政府》一文中,他提出了要“全心全意地为人民服务”和为正义事业献身的观点。<sup>②</sup> 在这一观点中,包含着对道德自律的重视和进行理想教育的要求。这也是对近代以来革命者提倡献身精神的继承和发展。毛泽东认为,共产主义道德理想植根于实际的艰苦奋斗、勤俭节约、谦虚谨慎、公而忘私、关心群众疾苦等具体美德的培养和实践,植根于对革命事业的忠诚和对人民的热爱。在德育方法上,毛泽东根据革命斗争的需要,结合党风建设和领导队伍建设的实际,创造性地提出了思想改造、道德自律、批评与自我批评、思想道德互助和组织帮助引导相结合的德育思想和实践方式,并成功地指导了党和革命队伍的思想道德建设。<sup>③</sup>

毛泽东的德育思想与时俱进,在推翻旧制度胜利在望之际,他更加关注新制度下的公民道德教育。1949年毛泽东为《新华月报》创刊号写下了“爱祖国、爱人民、爱劳动、爱科学、爱护公共财产为全体国民的公德”的题词,继承并丰富了公民道德教育的思想。这也为共产主义道德教育的时代转折打下了基础。<sup>④</sup>

总之,毛泽东的道德教育思想体现了结合中国文化历史条件来发展共产主义道德教育的特点,它是现代中国共产主义道德教育的实践指南。

① 《毛泽东选集》第三卷,人民出版社1991年版,第864页。

② 参阅《毛泽东选集》第三卷,第1094—1097页。

③ 刘少奇的《论共产党员的修养》一文总结了毛泽东这一方面的基本思想,并且受到了后者深刻的影响。

④ 毛泽东德育思想的时代性特征在建国后的社会主义建设初期的思想改造和道德教育方面有显著的体现。



# 第五章 德育的价值目标

---

## 第一节 价值理想与德育的重要性

---

如前所论,在中国传统文化的发展中,德育占居着核心位置。古代强调德育是基于对社会政治制度的认可和实现仁政的理想要求,以及人性论所设拟的道德终极价值。而近代打破了古代的等级伦理和道德的终极价值,将道德视为社会政治理想和人生幸福的前提和手段。由此产生了德育目标和品德修养要求的历史转变。当然,在做人以及人格的基本要求方面,其中的历史继承部分是一目了然的。

### 一、价值理想与目标

#### (一) 人格理想

儒家的人格理想体现了积极的教育目标。很显然,自从孔子提倡人的道德价值的根本性和终极性,强调义高于利,以及有德能够无爵而贵,人格教育乃成为儒家教育的核心宗旨。由于道德修养以及道德智慧的差别,人格境界的差异也自然地被视为具有等次上的本质区

别。儒家基本的主张是,圣贤、君子、小人(小人又区分为庶民、斗筲、恶人)的等次是不同的,尤其是君子和小人的人格具有本质上的区别。

孔子的德育思想在历史上产生了深远的影响。在人格的主张方面,儒家基本上继承了孔子的观念。孔子德育的主要目标是培养君子。虽然仁、圣是更高的境界,但由于仁、圣难于达到,故仅作为理想提出。孔子认为,圣人几乎是难以达到的,因为他除了达到自我品德修养上的完满性和充满爱心外,还需要博施济众的道德实践能力和极高的道德智慧。因此,后代的儒家虽然提出学圣人的积极口号,却几乎没有人认为孔子之后出现了圣人(孟子被理学家视为亚圣,但实际上认为不及圣)。按照宋代朱熹的解释,孔子之所以是圣人,是因为他禀性清明并兼具超凡入圣的智慧。他说:“禀气之清者,为圣为贤,如宝珠在清冷水中;禀气之浊者,为愚为不肖,如珠在浊水中。”(《朱子语类》卷四)他所说的“珠”指先验的道德性。这种先验论实际上与孔子所主张的致圣学说大为不同——孔子强调修养和机遇的结合是能够成圣的原因。而且,这种强调先天因素实际上贬低了圣人的价值,使人以为圣人之所以成圣,是因为先天就与众不同。

君子尚不是圣人,但基本上达到了人之为人的最初理想,这一点是代代相传不变的信念。当然,在君子身上所体现的品德特点因性情不同而有差异,即或突出勇或突出孝、突出信等等。由此角度言之,凡人也能够具有特殊的好品德。正因如此,以品德特点来衡量人格的说法也曾出现,如汉代史学家班固在《古今人物表》中将人区分为上、中、下三等九级,其中理想的上等人格包括圣、仁、智三级。而《抱朴子外篇·行品》更区分了人格的无数等次:“拟玄黄之覆载,扬明并以表微;文彪鬲而备体,独澄见以入神者,圣人也。禀高亮之纯粹,抗峻标以邈俗,虚灵机以如愚,不二过而谄黜者,贤

人也。居寂寞之无为，蹈修直而执平者，道人也。尽蒸尝于存亡，保发肤以扬名者，孝人也。垂惻隐于有生，恒恕己以接物者，仁人也。端身命以徇国，经险难而一节者，忠人也。睹微理于难觉，料倚伏于将来者，明人也。量理乱以卷舒，审去就以保身者，智人也。顺通塞而一情，任性命而不滞者，达人也。不枉尺以直寻，不降辱以苟合者，雅人也。据体度以动静，每清详而无悔者，重人也。体冰霜之粹素，不染洁于势利者，清人也。笃始终于寒暑，虽危亡而不猜者，义人也。守一言于久要，历衰而不渝者，信人也。……锐乃心于精义，吝寸阴以进德者，益人也。识多藏之厚亡，临禄利而如遗者，廉人也。不改操于得失，不倾志于可欲者，贞人也。恤急难而忘劳，以忧人为己任者，笃人也。洁皎分以守终，不逊避而苟免者，节人也。……每居卑而推功，虽处泰而滋恭者，谦人也。崇敦睦于九族，必居正以赴理者，顺人也。临凝结而能断，操绳墨而无私者，干人也。……赴白刃而忘生，格兕虎于林谷者，勇人也。整威容以肃众，仗法度而无二者，严人也。凌强御而无惮，虽险逼而不沮者，黠人也。执匪懈于夙夜，忘劳瘁于深峻者，勤人也。蒙谤讟而晏如，不忤惧于可畏者，劲人也。闻荣誉而不欢，遭忧难而不变者，审人也。知事可而必行，不犹豫于群疑者，果人也。循绳墨以进止，不乾没于侥幸者，谨人也。奉礼度于战兢，及亲疏而无忧者，良人也。履道素而无欲，时虽移而不变者，朴人也。凡此诸行，了无一然，而不跻善人之迹者，下人也。”如是云云，表达了品德内容的独特性所表现的人格特点。

当然，不管这种区分的角度如何，理想人格应具有这样的特征：即从终极选择的可能性来说，必须能够实践孔子所说的“杀身成仁”和孟子所说的“舍身取义”；而在现实生活中，又必须如孔子所说的“死守善道”和孟子所说的“富贵不能淫，贫贱不能移，威武不能屈”。正因为如此，这些规定成为实际的道德教育和自我修养的人格目标。

也就是说,圣人是理想目标:“人须知圣人是我做得,不能作圣,皆无知也”;士君子(贤人)是现实目标:“学恶乎始?恶乎终?曰……其义则始乎为士,终乎为圣人”(颜元:《言行录》卷上)。按照儒家的观点,追求这样的目标,主要不是靠灌输输出来的,而是自我追求的结果:“上为圣人,下为士君子,孰禁我哉。”(《荀子·儒效》)正因为如此,传统士人的教育更主要强调自己怎样立志和修养。

人格理想是道德教育的目标,它具有引导和激励的作用,故而十分重要。但明人伦而摆脱禽兽的实际道德状态则是更具紧迫性和义务性的。这不仅因为基本品德是人与非人的界线,而且也是现实社会秩序的当然要求。正因为如此,儒家认为普及道德教育具有重要的道德价值,也是实现社会理想的必由之路。

近现代十分重视人格教育,继承了传统的人格理想。当然,公民人格标准的提出,体现了新的时代德育理想。例如,蔡元培认为德育即是陶铸文明的人格。这种文明的人格注重了身心健康和高尚品德的有机统一。在国难民艰之际,教育家更强调人格教育的重要性。例如,廖世承说:“现代的国民,有了劳力,有了智慧,还嫌不够,必得要有健全的人格。常听人说,中国事业所以办不好,不是制度的问题,也不尽是经济的问题,实在是人的问题。有了人就有办法,所谓‘事在人为’。这儿所谓‘人’,并不是指点聪明才智的人,是指点朴实耐劳忠诚可靠的人。我国最吃亏的,结党营私不顾大局的人太多,而忍辱负重积极建设的人太少。若能把眼光放得远一些,中国就有办法了。要知人格健全,不单是国家社会曾蒙其益,个人也有无穷的乐趣。人生最宝贵的是纯洁无瑕的人格 Spotless Character。多数人能保持纯洁无瑕的人格,才能挽救颓风,解除国难,求中华民族的生存。”<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 《廖世承教育论著选》,人民出版社1992年版,第361页。

## （二）社会理想

儒家的社会理想一方面基于维护现实的等级伦理秩序的要求,另一方面基于人性终极道德价值的信念,因此,它的社会终极理想突出了道德的纯粹性。这与墨家和法家强调富足与正义的结合有明显的区别。《礼记·礼运》提出了儒家的社会理想:“大道之行也,天下为公。选贤与能,讲信修睦。故人不独亲其亲,不独子其子;使老有所终,壮有所用,幼有所长,矜寡孤独废疾者皆有所养。男有分,女有归。货恶其弃于地也,不必藏于己;力恶其不出于身也,不必为己。是故谋闭而不兴,盗窃乱贼而不作,故外户而不闭。是谓大同。”

由于儒家认为道德人格具有辐射性的激励和感染力量,故他们并不十分重视例如职业能力和推动社会富裕等作为道德实现的辅助手段之价值。士君子如果学而优并有机会出仕,便移风化俗,兼济天下;否则就退而独善其身。

## （三）理想的冲突与近现代的价值目标

近代以后,启蒙运动确立了以人为中心和“自由”、“平等”、“博爱”的新价值观念,打破了传统重义轻利的极端化教条,从而使社会的价值观发生了根本的转折。

从改良派开始,人的幸福成为最根本的价值目标。例如,康有为在《大同书》中明确提出是否有助于人的去苦获乐是衡量一切政治、和伦理秩序的标志。陈独秀在《人生真义》一文中指出:“个人生存的时候,当努力造成幸福,享受幸福;并且留在社会上,后来的个人也能够享受。递相授受,以至无穷。”这就和传统的实现伦理之道的价值理想直接区别开来。基于不同的价值理想,近代以来关于实现价值理想的手段主张也与古代有明显的区别,前者强调道德是手段,因此道德必须服从人生幸福的目标;后者主张安分守己和维护伦理秩序不仅是手段,也是目标,幸福与否不在重视之列。正是由于价值理想的激

烈冲突,近代以来的反传统或批判传统便成为建立新的价值观的必要环节。

传统思想家、教育家强调服从等级伦理秩序是达到道德理想的充分条件;而近现代思想家认为,科学的人生观、真善美的统一以及社会地位的平等、人格独立和选择自由等才是实现道德理想的条件。因此,前者是消极的,后者是积极的。这也造成了他们之间关于生活态度和其他信念的冲突。

#### (四) 人格理想与社会理想的统一

古代无疑突出了个人对于社会秩序的服从义务和个人利益服从家庭、社会利益的绝对性。但在近现代的思想家看来,这是一种伦理专制的象征,其伦理的和谐恰恰是不道德的和谐。在他们看来,人格与社会理想的统一不是统一于专制的伦理强制,而应该统一于每个人能够追求幸福并承担自己选择所应负的道德义务,即统一于自由、平等、博爱道德境界之上的普遍幸福。

李大钊所提出的个人与社会的伦理关系代表着近现代思想家教育家的基本信念。他说:“真正合理的个人主义,没有不顾社会秩序的;真正合理的社会主义,没有不顾个人自由的。……真实的秩序,不是压服一切个性的活动,是包蓄种种不同的机会使其中的各个分子可以自由选择安排的;不是死的状态,是活的机体。”<sup>①</sup> 现代思想家、教育家强调,社会秩序是为了人而存在的,而不是人为了社会秩序而存在。故他们认为人的幸福统一了道德人格和社会道德秩序,以及其它人文目标。严复提出的自由承担道德功过责任以及许多教育家强调道德之非强制性观念,体现了实现自我的追求,同时清除了专制制度影响的阴影。不过,近现代虽然明确提出个人实现与社会普遍幸福的统一,但个人与社会道德冲突的解决

<sup>①</sup> 《李大钊文集》下册,人民出版社1978年版,第437—438页。

以及个人的道德义务的基本标准并没有完全确立。而且,一些思想家像孙中山等仍然强调社会理想高于个人追求,这正是通过博爱主义的提倡而继承了传统的重视社会和谐秩序的特征。当然,其中幸福的概念之提出,与传统重视社会和谐的形式已有明显的区别。

## 二、德育的重要性

价值理想体现为道德终极目标的追求,而现实的道德状况尚不足以实现这一理想,人性趋利的弱点也未能自动克服,这时,教化就成为超越现实的唯一途径。

### (一) 化民成性的必要性与可能性

如第一章中所论,古代思想家教育家认为,人性的价值在于体现纯粹的道德完满性。但人的自然本性是趋利并可能破坏秩序伦理的,人的现实的习性也易于失去自我控制,因此,教化乃为人文活动的核心。“夫万民之从利也,如水之走下,不以教化堤防之,不能止也。是故教化立而奸邪皆止者,其堤防完也;教化废而奸邪并出,刑罚不能胜者,其堤防坏也。”(《汉书·董仲舒传》)“玉不琢,不成器;人不学,不知道。是故古之王者,建国君民,教学为先。”(《礼记·学记》)

人之可教化或自化于为善之道,是因为人之为类具有道德潜在本质或具有认识是非善恶的现实能力。如王夫之说:“人之为道也,有自然之质,有可尽之能。自然之质则既别于物矣,可尽之能尤人之所独,非物之能知、物之能用者也。可尽之能者学也。人苟有才,皆可任之以行而得当乎事,而必役之以节而始有序,养之以和而始有为善之乐。于是而礼乐兴焉。礼乐者,非天建之、地设之,而古之尽人道者之制作也。则人还以其可尽之能学焉,则以用万物而统万物之灵。故自

非圣人之大中至和,能尽其性者,必资学以节宣其才。”(《四书训义》卷十八)当然,这种认识能力有先知与后知之分。故先知为师而后知为学。从经验的立场来说,人具有可塑性,如扬雄所说:“或问:世言铸金,金可铸与?曰:吾闻:睹君子者问铸人,不问铸金。或曰:人可铸与?曰:孔子铸颜渊矣。”(《法言·学行》)

## (二) 为学与师教的重要性

当然,德育的重要性还基于两个方面的考察:一,形成和分辨道德判断与伦理关系的复杂性;二,明哲保身与好善乐为之间具有冲突性。也就是说,即使一个人有自然的向善之意志,也不能真正做到理想的要求,不能达到无过不及的恰到好处。例如,王夫之指出:“人有所当爱,有所不当爱,忘其身以利天下,仁之所为顺事恕施者蔽矣,为愚而已矣,无学以通其恩义相成之序也。事有所宜详,有所宜略,致其察以穷天下,智之所为坐照不疑者蔽矣,为荡而已矣,无学以通其居要不繁之用也。言之而必守之,人有所不利,己有所不能,不恤其害,以强遂其初志,信之循物无违者,蔽矣,害之府也,无学以通其通变善全之道也。知也则必言之,尊者无所避,亲者无所讳,人将不堪,而悻悻以自遂,直之顺理无拂者蔽矣,绞急甚矣,无学以通其坦易顺行之度也。以有为自任,迫而为之,仁固无所让,而岂父兄之可不待,生死之可不慎乎?自谓为任道也,而不知其任意也,乱自此开矣。惟无学以酌其进退之宜,而养勇以直之道蔽也。以有守自持,亢而不悔,节固不可屈,而言可以不逊,物可以不容乎?自谓为任志也,而不知其任气也,狂而无制矣。惟无学以调其竞求之度,而惟无欲则刚之道蔽也。”(《四书训义》卷二)王夫之从道德情景的复杂性和辩证的观点来分析无学必然遭遇各种困惑,以至于常常欲行道德而反为不道德。这也就提出了必须通过师学之教化途径才能达到在道德行为上尽善尽美的有力证据。

传统思想家教育家认为,师学必须是为了追求道德人格和社会



伦理的完善,即必须以德育为核心和以道德为指归。

---

## 第二节 伦理原则、品德与其他教养

---

### 一、伦理原则

传统中国伦理为先的思想,无疑是政治制度文明成熟的标志,同时也体现了政治伦理一体化的特征。它与宗法制度相表里,反映了传统伦理学解决现实实践问题的精神趋向。

传统伦理之原则是君臣、父子、夫妇、兄弟、朋友之“五伦”。孔子时已经具有明确的“克己复礼”之说,即以伦理为培养品德的根据。而伦理之大者,他提出了“君君、臣臣、父父、子子”之说(《论语·颜渊》)。春秋时期,五伦之说尚不统一。如《左传·昭公二十六年》记晏子说到“君令臣共,父慈子孝,兄爱弟敬,夫和妻柔,姑慈妇听”;而《左传·隐公三年》则提:“君义、臣行、父慈、子孝、兄爱、弟敬”。孟子基本上与孔子一样更突出君臣、父子之伦:“内则父子,外则君臣,人之大伦也。”(《孟子·公孙丑》)其后儒家逐渐将“五伦”之关系确立为最重要的原则。如,《礼记·礼运》:“父慈、子孝、兄良、弟悌、夫义、妇听、长惠、幼顺、君仁、臣忠”;《韩诗外传》卷五:“君臣之义,父子之亲,夫妇之别,朋友之序”;《淮南子·泰族训》:“君臣之义,父子之亲,夫妇之辨,长幼之序,朋友之际”。“五伦”也有说“七教”即七伦的,即“五伦”加上“长幼”、“宾客”之伦。儒家将它提升为大道,将它视为具有体现人的本质价值的规范。如荀子认为,君臣父子夫妇兄弟之伦“与天地同理,与万世同久”(《荀子·王制》)。后世所谓:“大逆不道”,即是指违背五伦。而“十恶不赦”中的十恶,基本上就是指对伦理原则的违背。

无疑,伦理原则的具体化就是与之相应的德行要求。也就是说,

品德规范的确立受到伦理原则的规定。《礼记·王制》说：“明七教以兴民德。”《荀子·大略》说：“立太学，设庠序，修六礼，明十教（‘十’当为‘七’之误写——引者注），所以导之也。”朱熹说：“天生斯人，而予之以仁义礼智之性，而使之有君臣，父子、兄弟、夫妇、朋友之伦，所谓民彝是也。……立学校以教其民，……必使天下之人皆有以不失其性，不乱其伦，而后已焉。”（《朱文公文集》卷七七）他在《白鹿洞书院揭示》中提出以明“五伦”为教育内容。理学家提出天理为亘常之原则，而理者礼也。礼或天理的大本为三纲。后世礼教或名教之论，即是指按照人伦之大义、礼的要求而修德。

## 二、道德原则

### （一）五 常

《汉书·礼乐志》提出“仁”、“义”、“礼”、“智”、“信”为“五常”。五常之中，除“智”较为与德性直接相关而表示认识伦理的智慧和道德知觉能力等意蕴外，其它皆依属伦理原则而立。孔子所说的孝悌是仁之本的教导几乎被视为法则。程颐在解释张载“仁者与万物一体”时强调由近及远之义，即孝之为先而及于人的道德性之普遍完成。“义”则一方面指伦理规范，一方面指道德规范，而其核心乃指“敬”、“忠”。易言之，自汉以后，忠、孝与仁、义相等列而视，如《后汉书·延笃传》叙述延笃对人解释“仁”、“孝”关系时说：“夫仁人之有孝，犹四体之有心腹，枝叶之有根本也。”又如，《三国志·王昶传》引王昶《戒兄子及子书》中说：“夫孝敬仁义，百行之首，行之而立，身之本也。”

“信”概指一般人与人之间的伦理。由于人伦为大为先，品德为小为后，则信的伦理性也先于道德性规定。而“礼”则仅指伦理品德而言，内容十分广泛。如“道德仁义，非礼不成。教训正俗，非礼不备。分争辨讼，非礼不决。君臣上下，父子兄弟，非礼不定。宦学事师，非礼

不亲。班朝治军，莅官行法，非礼威严不行。祷祠祭祀，供给鬼神，非礼不诚不庄。是以君子恭敬撙节退让以明礼。”（《礼记·曲礼》）政治、社会、伦理生活中的一切规范皆为礼，“礼”恰好反映出伦理文化的典型特征。

总之，“纲”决定“常”，“五常”是“三纲”伦理原则在人身上的体现。从等级伦理秩序的规定出发，“孝”是“仁”的具体化，“敬”、“忠”是“义”的具体化，二者是大德，并成为封建社会法律保护的核心。

## （二）孝和忠

西周时期，“孝”之德包含亲亲、尊尊以及其它品德规范。春秋战国时期，从地域文化的角度分析，重视亲亲或重视尊尊有所不同；从学派立场分疏，则法家更重视尊尊，儒家更重视亲亲。先秦时期，孝先于忠，因为孝是与“悌”相联结的，而“悌”又引申为敬长，故孝义更为人所提倡。孔子说：“其为人也孝悌，而好犯上者鲜矣；不好犯上，而好作乱者，未之有也。”（《论语·学而》）孟子说：“尧舜之道，孝悌而已矣。”（《孟子·告子》）《吕氏春秋·孝行览》中说：“人臣孝，则事君忠，处官廉，临难死；士民孝，则耕耘疾，守战固，不罢北。”《孝经》说：“爱亲者不敢恶于人，敬亲者不敢慢于人。”又说：“君子之事亲孝，故忠可移于君；事兄悌，故顺可移于长；居家理，故治可移于官。”总之，儒家重视孝道，从孔子提出“孝悌也者，其仁之本矣”（《论语·学而》），到《吕氏春秋·孝行览》提出“夫孝，三皇五帝之本务，而万事之纪也”，由孝而敬忠，其理显然。“忠”在孔子那里特指忠诚之类的品德，至战国起又指事君之德，如屈原《楚辞·九章·惜诵》：“竭忠诚而事君兮，反离群而赘疣。”其后忠并成为与五伦相对应的大德，如《礼记·礼运》所说的，父慈子孝，兄良弟悌，夫义妇听，长惠幼顺，君仁臣忠。

自汉代强化等级制度开始，忠君之教成为天经地义。故忠重于孝，“忠孝”之称相并列而以忠为大德（当然，孝有时也包含忠君之义）之首。至本世纪初的教育宗旨仍如是。《癸卯学制》强调：“无论何等

学堂,均以忠孝为本,以中国经史之学为基,俾学生心术一归于纯正,而后以西学瀹其智识,练其艺能,务期他日成才,各适实用,以仰副国家造就通才,慎防流弊之意。”

孝德的具体内容,归纳起来,大体如清代姚廷杰在《教孝条约》中所说的:“全天性以乐其生;训妻子以解其忧;慎交游以免其虑;动婉容以得其欢;善奉养以安其身;勤服劳以适其体;审寒燠以防其疾;存人心以酬其德;受偏憎以隐其过;用几谏以冀其悟;慎殡殓以保其肤;急营葬以妥其灵;全节义以显其名。”儒家讲究行为规范的践履必须出于真情实意,即体认伦理必须表现出内在自觉的情感心理。如子游问孝,孔子针对时人的非真心实意而被迫尽义务而答曰:“今之孝者,是为能养;至于犬马,皆能有养,不敬,何以别乎?”(《论语·为政》)

儒家以孝为大本大德,如《孝经》开篇即引述孔子的话说:“夫孝,德之本也,教之所由生也。”孝主要是一种义务,即子女对于父母的服从奉养义务。但这同时就出现一个如何体现德育的相互性,即父母有过,子女如何处待的问题。关于这一方面的解释,《孝经》的解释比较开明:“父有争子,则身不陷于不义。故当不义,则子不可义不于父,臣不可以不于君。故当不义,则争之。从父之令,又焉得为孝?”但总的说来,儒家是提倡绝对孝顺的,即使父母陷于不义,几谏不听,也只能从之而已。如《礼记·内则》说:“父母有过,下气怡色柔声以谏,谏若不入,起敬起孝;说则复谏,不说,与其得罪于乡党州闾,宁孰谏;父母怒不说,而挞之流血,不敢疾怨,起敬起孝。”《曲礼》篇也说:“子之事亲也,三谏而不听,则号泣而随之。”舜为父母所恶,而不改其孝,成为儒家孝德的典范。

传统的孝德无疑是片面强调子女义务的,有时常常由于父母的任意性或不义要求而陷子女于不忠不义,或者牺牲子女的幸福。宋代著名诗人陆游的婚姻就是从孝伦理所酿成的悲剧。近现代教育家因而对此提出了批评。例如,蔡元培一方面提倡传统孝道,另一方面指

出：“精于言孝，而忽于言父母之道，此亦一偏之见也。”（《中学修身教科书》）。

《孝经》认为孝、忠可以一致，其中说：“君子之事亲孝，故忠可移于君。”为何能够统一呢？原来《孝经》主张教孝必须推广以下从上之德，即必须同时具备忠君、敬长、爱人的品德。孝子必能为忠臣之说，与忠、孝不能两全之说恰相对立。在以政治伦理高于自然伦理的文化观背景下，孝、忠似乎统一起来，因为君主的社会地位高于父母，且同时代表国家利益。但从道德原则的立场考察，这并没有真正解决问题，而是回避了问题。因为政治伦理和自然伦理是不同层次的问题，而不是价值高下的问题。真正的孝子仍然不可为了政治伦理而去其自然伦理；即使同时体认了二者的人，也是不会轻易作出选择的，他只会处于两难之境而不能不陷入痛苦。《韩诗外传》卷八说：“可于君，不可于父，孝在弗为也；可于父，不可于君，君子亦弗为也。故君不可夺，亲亦不可夺也。”《吕氏春秋·离俗览》高义篇、《韩诗外传》卷二、《史记·循吏传》都记录了楚国石渚忠孝不能两全而自杀的故事。但儒家的选择从根本上说是不同的。孔子和孟子强调孝亲高于忠君，因为按照由近及远之理论，孝之价值为先。孔子强调子为父讳。《孟子》一书中也有人向孟子提出了这一尖锐的问题：当君主之父犯杀人之罪时，应该怎样处理？孟子回答说，应该背其父至于边远之地以保护其父，自己放弃君主之位。而荀子和董仲舒的观点则代表了君权至上的理论，他们认为忠高于孝。论其原因，荀子作如是回答：君主能养而又能教诲。但二者的观点都有不当之处。因为孝既然为德之本，则忠必不能代之。二者的冲突仍未能真正化解。<sup>①</sup>

忠孝不能两全之义，既经常被觉察，却又经常被儒家在论述道德

---

<sup>①</sup> 参阅津田左右吉：《儒教的实践道德》，日本岩波书店昭和22年版，第183—185页。

的先天性起源时忽略了。但韩非子则看到了二者的矛盾和冲突。他强调忠高于孝,否则必然各自私其家而忽视政令公德。他举例说:“楚之有直躬,其父窃羊而谒之吏;令尹曰:‘杀之!’以为直于君而曲于父,报而罪之。以是观之,夫君之直臣,父之暴子也。鲁人从君战,三战三北,仲尼问其故,对曰:‘吾有老父,身死,莫之养也。’仲尼以为孝,举而上之。以是观之,夫父之孝子,君之背臣也。……上下之利若是其异也,而人主兼举匹夫之行,而求致社稷之福,必不几矣。”(《韩非子·五蠹》)

以社会政治的身分特征和由此决定的等级伦理来确立忠、孝为道德原则,产生了严重的道义冲突。例如,传统流行的“君要臣死,臣不能不死”以及君主不义而杀臣民,还要臣民表示感激,这无疑使道德权利归于无效,同时将虚伪视为理所当然。总之,伦理与德性的冲突在伦理原则高于道德原则的主张中十分突出。

近现代以爱国为忠,虽然依然没有解决忠孝之间原则的冲突,但通过将忠视为爱国和追求普遍幸福的博爱主义,将孝视为品德规则,无疑已向解决的方向迈进了一大步。同时,这打破了由社会地位所设定的伦理绝对性,也避免了伦理与德性的严重冲突。

### 三、其他品德与教养

#### (一) 主要品德及其特征

##### 1. 顺

与等级伦理原则决定道德原则和品德相一致,社会政治身分的在下者以及年龄的在后者对于上者高者的服从义务确立了主要的品德规范,其中如从、恭、敬、顺、听、安等等,都是人伦的派生品德。总归起来,以顺为特征。

顺是伦理生活的最重要品德,也是孝和忠的具体内涵。先秦经典

即触处加以颂扬提倡。《诗经》中常常颂顺,如《抑》“顺德之行”,《皇矣》“克顺克比”等。《易经》、《易传》中也屡屡言顺。如《易经》中“顺以听”,“内健而外顺”,“顺以从君也”等;《易传》之《说卦》“和顺以道德而理于义”,《系辞上》“天之所助者顺也”等。《左传》和《国语》中以顺为德之说,经常出现。如《左传·隐公三年》记:“且夫贱妨贵,少凌长,远间亲,新间旧,小加大,淫破义,所谓六逆也。君义、臣行、父慈、子孝、兄爱、弟敬,所谓六顺也。去顺效逆,所以速祸也。”《国语》之《晋语一》“敬顺所以为孝”;《晋语九》“顺德以学,子又行之以顺”等。《周礼》、《礼记》、《孝经》等更是以顺为大德,如《礼记·礼运》“仁者,顺之体也”。总之,正如《礼记·祭义》所说:“立敬自长始,教民顺也。”这是伦理秩序优先的反映。

当然,据于伦理的和谐要求,父母以及长辈对于子女晚辈也有特殊的品德规定,其品目是为慈(爱)。但它与顺从规范相比,仅仅是一种弱规范而已。

## 2. 恭、敬、和、睦

恭、敬有两义,其一表示与顺相近之听从尊敬长者之德,其二表示待人有礼、虔诚和尊重。孔子所说的“文、行、忠、信”中的“忠”与恭、敬之义相近。

同样,和、睦也有两义。即一,伦理之义上的秩序以及儒家所提倡的由近及远伦理的信从和实践。在这方面,和睦又有二层含义,即“立爱自亲始,教民睦也”(《礼记·祭义》)以及和睦邻里。二,表示与人(主要是邻居宗族)相处时的克己、恭敬态度和互助品德。

另外,和作为品德节目使用时,也表示心理情感的宁静、较好地克制欲望、专注于品德修养的状态。而中和并称作为品德时,与和或中同义。但中和作为形式规范时,主要表示遵守伦理规范以及达到品德修养的完美状态。此含义与中庸相通。

## 3. 仁、恕、信、义、勇、俭

墨子讲兼爱,而儒家之仁爱则主张等差之爱,即远近、上下之爱不同。不过,儒家也强调爱人,包括同情,如孟子讲恻隐;推广爱的范围,如孟子所说“老吾老以及人之老,幼吾幼以及人之幼”;好善乐施等。孔子讲忠恕,其义可以和仁爱相补充,即从“己所不欲,勿施于人”(《论语·颜渊》)到“己欲立而立人,己欲达而达人”(《论语·雍也》)。

信是一个真正具有普遍性的品德,各家都主张,而以儒家的伦理规范著名。勇与今义相近,表示符合大义要求时,能够“见危授命”。义则是表示各种品德的总称,包含公正和不无辜侵害他人的各种品德。由于儒家讲究厚礼(虽然孔子强调俭,但因讲究各种礼以及提倡乐,难于统一奢与俭),不能始终贯彻俭的要求;而墨家和法家则特别提倡俭德。另外,墨家和法家还突出了敬业勤劳和自力的统一品德。

#### 4. 礼仪

儒家提出了礼为一切规范的总和之说。这就是说,礼即指伦理原则和品德的具体化,也表示社会政治秩序、规定及其制度、礼节,同时还表示生活礼仪。由于生活礼仪随身分的不同具有深浅不同的伦理意味,故礼仪与伦理规范常常难于划定明确的界线。

礼仪的特征要求与伦理实践的要求相一致,主张文质彬彬、和美中正、讲究次序、注意仪表,甚至不急不躁的性格特点也包括其中。从朱熹的规定可以了解大体特征:“坐如尸,立如齐,头容直,目容端,足容重,手容恭,口容止,气容肃,皆敬之目也。”(《朱子语类》卷一二)总之,要以敬的态度和表里如一的品德来遵守体现礼仪要求。

#### 5. 士君子的特殊要求

士君子的品德要求比常人严格,甚至有特殊的品德规定和德性境界要求。如孔子所说的不耻恶衣恶食而志于道:“君子谋道不谋食……忧道不忧贫。”(《论语·卫灵公》)也就是要达到一心以



德性提高为务：“君子无终日之间违仁，造次必于是，颠沛必于是。”（《论语·里仁》）为此，甚至需要不同的心理素质，如“坦荡荡”、“乐而忘忧”等等。同时，君子要了解历史，懂得文学、诗歌、音乐及其它艺术。这也是为了促进和提高品德、完善礼仪以及增强生活修养和政治社会素质。

## （二）生活智慧与道德智慧

儒家和道家都提出了明哲保身的主张。老子所说的守柔之道和孔子所说的慎言皆是。为了明哲保身，必须懂得通变，必须做到束身寡过。在历代的家教中以及官箴中，明哲保身是一种普遍的生活智慧要求。如颜之推在《颜氏家训》中提出做官前望五十人，后望五十人之类。又如各种蒙学教材中所说的言多招祸等等。

明哲保身对于君子和小人都差不多。这是一种生活智慧要求。历代都主张像智、哲、通、达、睿、明、时、变、聪、慧等智慧品目。一般而言，它介于生活智慧和道德智慧之间。如，“达”是《论语》中屡见的主要品德。清代阮元训为圣之次，与通相近，表示学问明通，思虑不争，言色质直，循行于家国之间无险阻之处（见《研经室集》）一集卷一）。智慧是道德情景判断所必须的能力，儒家对于君子所教的智慧偏向道德智慧，而社会教育则重视生活智慧。但儒家提倡的道德智慧和生活智慧，即为了行义的智慧 and 明哲保身的智慧是有冲突的。如孔子说：“笃信好学，守死善道。危邦不入，乱邦不居。天下有道则见，无道则隐。邦有道，贫且贱焉，耻也；邦无道，富且贵焉，耻也。”（《论语·泰伯》）虽然孔子以行义为重，终于“知其不可而为之”，但历史上许多人却因明哲保身而不能行大义。

总之，由于明哲保身和行义之间，即见义勇为和独善其身之间主张的冲突，使人容易倾向明哲保身而置道义于不顾。这种束身寡过和圆滑至少限制了积极的善行实践。近代以来批判传统缺乏公德，一语中的。

## 四、身分性品德要求

### (一) 女 德

前已说到孝之原则体现了伦理的先在性。伦理之产生与维护,乃基于社会秩序的要求,故子女对于父母的义务具有身分性的特征。但真正体现完整的身分性伦理甚至性别伦理对品德要求的,是女德。

女德的要求出现甚早。《周礼》所说的“妇德、妇言、妇容、妇功”以及《礼记》所谓的“未嫁从父,既嫁从夫,夫死从子”成为封建时代的基本德育要求。其它又有具体品德规定,如《礼记·内则》中所说的:“凡妇不命适私室,不敢退。妇将有事,大小必请于舅姑。子妇无私货,无私蓄,无私器,不敢私假,不敢私与。”

汉代班昭作《女诫》,发挥了女性从属性质以及特殊身分性的品德。其中如“卑弱”章曰“谦让恭敬,先人后己,有善莫名,有恶莫辞,忍辱含垢,常若畏惧,是谓卑弱下人也”;“妇行”章曰“清闲贞静,守节整齐,行己有耻,动静有法,是谓妇德。择辞而说,不道恶语,时然后言,不厌于人,是谓妇言”;以及强调曲从、顺命等等(《后汉书·列女传》)。其后女德又受到进一步的重视,本于班氏之基本主张的著述不少<sup>①</sup>。如唐代宋若莘、宋若昭姐妹所著《女论语》中设有“立身”、“作学”、“学礼”、“早起”、“事父母”、“事舅姑”、“事夫”、“训男女”、“管家”、“待客”、“和柔”、“守节”等章次。随着妇女地位的逐步下降,对于女性的身分性伦理规定也越来越多。如明代仁孝文皇后的《内训》分内容不同的二十章。再如《女儿经》、《闺门女儿经》、《闺训千字文》、《女训约言》、《闺门宝训》、《闺门要则》以及民国时的《训女要言》等。宋代以后大肆提倡贞烈,从一而终。程颐甚至有“饿死事极小,失节事

<sup>①</sup> 见胡文楷编著,《历代妇女著作考》,上海古籍出版社1985年版。

极大”之极端说法。女诫之类的著作也十分浩繁,且大多为士大夫所编撰。其中如明代吕得胜的《女小儿语》,吕坤的《闺范》、《望江南》,徐士俊的《妇德四箴》,王孟箕的《御下篇》;清代陆圻的《新妇谱》,陈确的《新妇谱补》,查琪的《新妇谱补》,唐彪的《妇女必读书》,史搢臣的《愿体集》,王之铁的《言行汇纂》,贺瑞麟的《女儿经》、《妇女一说晓》,廖免骄的《醒闺编》,冯树森的《四言闺鉴》等等。

除了身分性的要求以外,女性还被要求无才敛容:“丈夫百行,以功补过。妇人四教,以备为成。妇德闾,则仁义废矣;妇言亏,则辞令慢矣;妇工简,则织纴荒矣。是以《礼》有功宫家室之教,《诗》有牖下苹藻之奠,然后家道谐允,仪表则见于内。若夫丽色妖容,高才美辞,貌足倾城,言以乱国,此乃兰形棘心,玉曜瓦质,在邦必危,在家必亡。”(《艺文类聚》卷二三引程晓《女典》)将“貌足倾城”也视为不道德,体现了女性品德被随意规范的特点。

近代太平天国起义,开始提倡男女平等。但其中的女德教育是矛盾的,一方面提倡男女平等,另一方面,又强调三从四德。例如,这一时期编撰的《幼学诗》中详细地区分了不同身分的要求,包括《母道》、《媳道》、《姊道》、《妹道》、《嫂道》、《婶道》、《女道》。其中《妻道》说:“妻道在三从,无违尔夫主,牝鸡若司晨,自求家道苦。”而本世纪初清政府在颁布新学制后仍然保存封建女德教育的特点:“故女子只可于家庭教之,或受母教,或受保姆之教,令其能识应用之文字,通解家庭应用之书算物理,及妇职应尽之道、女工应为之事,足以持家教子而已。”<sup>①</sup>

近代郑观应著《女教》之文,指出兴女学是教化兴衰的标志。改良运动期间开始兴起女权运动,并批判旧伦理道德对于女性身心的束缚。辛亥革命期间,启蒙思想家教育家极力鼓吹女学。他们强调传统女德使女性丧失人格尊严,加上无学无识,根本不能承担德育的重要

<sup>①</sup> 见舒新城编:《中国近代教育史资料》中册,第385页。

责任。他们通过创办各种刊物来达到向女性宣传知识和新道德教育的极端必要性。据不完全统计,从1902年《女学报》创刊以后,至辛亥革命前,已经出现了十八种以女性为对象的刊物,它们注重“提倡女学”、“开通女智”、“讲论女德”、“尊重女权”和反对缠足。不过,这些刊物的影响在当时尚小。<sup>①</sup> 革命家秋瑾的思想和行为产生了重要的影响。新文化运动时期,女权运动被推向高潮。要求女性解放的呼声与批判礼教对女性权利的剥夺之理论映为辉光。启蒙思想家教育家严厉谴责了礼教压制迫害女性、强迫妇女殉节以及将女性当做工具的不人道行为。他们同时还提倡人格独立、主张保护妇女参政、交谊、受教育等权利。蔡元培等人还批评了女性无才不学的品德规定对于家庭教育的不利和对于社会道德进步的反动。他指出,“我国女学之不讲久矣。女子不学,则无以自立,而一切倚男子以生存,至乃不惜矫揉涂泽,以求容于男子。……妇女不学,其以掣男子之肘、败男子之业者多矣,而害于人种尤巨。遗传也,胎教也,蒙养也,何一不关女权者。……正本清源,自女学堂始。”<sup>②</sup> 同时,他认为,贤母良妻之作为女子教育是必要的,“然必谓女子之事,但以贤母良妻为限,是又不通之论也”。<sup>③</sup> 廖世承进一步说:“我觉得女子在文化上占领很重要的位置。倘使大多数女子有了高尚的美德,男子无形间可受到许多的陶冶。女子是一国的菁华,所以我们对于女子,应有相当的敬意。女子自身,也须尊重一己的人格,使人有敬爱的意思。这样,社会上才可减少许多两性间的罪恶,才可产生美满和乐的家庭。”<sup>④</sup>

## (二) 帝德与官箴

专制社会中,天子或帝皇具有特殊的社会权力身分,故有特殊的

① 见方汉奇著,《中国近代报刊史》,山西教育出版社1981年版,第558—570页。

② 《学堂教科论》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版,第35页。

③ 《养成优美高尚思想》,《蔡元培教育论集》,第69页。

④ 《性教育与中学校》,《廖世承教育论著选》,人民出版社1992年版,第105页。

品德要求。由于他们具有生杀与夺的主宰权力,故其品德如何,深刻影响着民众的幸福或不幸。儒家忠君与谏上之间的伦理准则时常由此而出现矛盾。一方面,从道德立场而言,他们认为人人具有谴责道德不正当行为的权利,但另一方面,他们又明显地主张对于君主的行为不能显谏评议。故此,他们都是通过委婉的方式提出帝王之德,如爱民、纳谏,“人君日总万机,事难独断,必纳言以广其聪明,从善以增其不及”;“朝夕纳海,此贤君之盛德”(《明太宗实录》卷九二)。再如以身作则,“上年知顺孝,则民不知反本;君不知敬长,则民不知贵亲。……故君子修身及孝,则民不倍矣;敬孝达于下,则民知慈孝矣;好恶喻乎百姓,则下应其上如影响矣。”(《韩诗外传》卷五)董仲舒在对策中说;“天子大夫者下民所视敬效,远方之所四面内望也。近者视而放之,远者望而效之。”还有选贤任能、避馋、公正、勤劳、克欲以及重视修养等等。如朱子在《〈孟子·告子上〉注》中记载程颐劝谏:“程子为讲官,言于上曰:人主一日之间,接贤士大夫之时多,亲宦官宫妾之时少,则可以涵养气质,而熏陶德性。……范氏曰:人君之心,唯在所养。君子养之于善则智,小人养之以恶则愚。”但由于绝对忠君的要求,在实践上常常难以对君主滥杀无辜或荒淫无度加以批评和制约。当然,从历史上看,有些明智的君主像唐太宗提出帝德的要求,并且接受臣下的劝谏。唐太宗说:“贞观之后,尽心于我,献纳忠说,安国利人,成我今日功业,为天下所称者,惟魏徵而已。”(《贞观政要》卷二)而大多帝王则将道德劝谏视为犯上作乱而对进谏者施以暴行。儒家对于帝德的信念是牢固的,道家和法家也如此。尽管法家提倡君主绝对专制,但他们基于一个共同的帝德信念,就是君主掌握着最高的权力和法律,因此,必须克欲才不会自取灭亡,必须公正无私才能确立是非标准,使民众向善。所不同的是,儒家强调推行德化王政、移风易俗是帝德的根本,而道家认为不扰民,法家认为公正是帝德的根本。

正因为有帝德的规定,所以也必须有继嗣者即世子的特殊德育

内容。如王夫之注解《礼记》中“文王世子”曰：“唐虞之有天下也，皆选贤而禅，历试而后授之，则既知其有天子之德，托以天下而亡所虑。夏后氏知其不可继，而有大奸饰德，欺中智以猎大位者，于是而与子之法立焉。孟子曰，其子之贤不肖天也。圣人不能取必于天，而相天之事起，故建世子而夙教之以孝友中和之道，以育其德。大戴氏及贾生皆推言三代有道之长，莫不本此，旨哉其言之也！此篇之旨亦以是为有天下者平治之本图，……而以孝弟为教之本，礼乐为成德之实，尤为宏深而切至。”（《礼记章句》卷八）

同样，由于身分性与职业性的特殊要求，对于官僚也有特殊的道德要求。如贾谊论臣道说：“故上为非，则谏而止之，以道弼之；下为非，则矜而恕之，道而赦之，柔而假之。故虽有不肖民，化而则之”；“故夫为人臣者，以富乐民为功，以贫苦民为罪”（《新书·大政上》）。由于规定庶民不许议论政治，故没有权利对于君主进行行为品评的权利，而官僚则有随时帮助君主省身寡过、不近谗昵的义务要求。同时，爱民而不贪残也是官臣的基本道德品质要求。在提倡绝对忠君的儒家和法家那里，将功劳归于君主、将过错纳之己身也是身分性伦理要求。例如，董仲舒在《春秋繁露》中就明确提出这样的官臣义务。至于德才兼备、“使于四方，不辱君命”，无疑是对士大夫官僚的要求。

## 五、近现代的普遍道德准则与公民修养要求

传统德育基本上是为了维护尊者上者的伦理权利，因而过分要求卑者下者的道德义务。因此，近现代以来认为传统伦理的特征是牺牲卑下者以奉尊长，这种批评基本上是正确的。因此，他们提出要打破旧的等级伦理，必须从根本上摧毁等级伦理政治一体化结构，尤其要改造社会组织，使人具有平等自由的身分和权利。如李大钊说：“在纵的组织中，被压服在下级地位的个性，都为自居于上级地位者所束

缚、践踏、凌虐,下级的个性完全供上级的牺牲。有了横的组织以后,下级的个性才得依互助的精神,团结一大势力,以反抗纵的组织中的有力阶级,回复他们个性的权威。”<sup>①</sup>

近现代主张以正义、爱国、互助作为普遍的道德准则,故将忠之品德转移为普遍的爱国义务之提倡,如蔡元培、孙中山所作的解说。对于国家民族的忠诚使遵守公德、服务社会的品德显得特别重要。如黄炎培说:“诸君须知,人生必须服务,求学非以自娱。无论受教育至若何高度,总以其所学能应用社会、造福人群为贵。彼不务应用而专读书,无有是处。诸君须知,职业平等,无高下,无高贱。苟有益于人群,皆是无上上品。”(《职业教育之礁》)他们同时强调去除身分性的家庭伦理、性伦理,代之以平等和对人格的尊重。例如,李大钊说:“一个公正的愉快的两性的关系,全靠男女间的相依、平等与互相辅助的关系,不靠妇女的附属与男子的优越。男女各有各的特性,全为对等的关系,全有相与补足的地方。”<sup>②</sup>此外,近现代还提倡通过开发智能、学习职业技能来培养实践品德的能力,达到品德的完善。

近现代的修养要求中最突出的内容是公民道德。它去除了伦理性的身分约束,主张道德义务对任何人都是平等的。人人作为社会的一分子,应该尽到维护社会和平稳定和民族独立国家富强的职责,人人应该遵纪守法、尽力为社会做贡献。德育目标不是培养驯从的品德和明哲保身的智慧,而是以独立自主、急公好义为人格的最高境界。教育家继承了传统文化中的许多品德修养内容,同时反对将修养限制在品德内容上,强调审美、科学知识等等也有助于培养高尚的情操和人格。纯洁健康的情感和乐观进取的人生态度亦是人格发展的修养要素。

---

① 《由纵的组织向横的组织》,《李大钊文集》,人民出版社1978年版,第302页。

② 《现代的女权运动》,《李大钊文集》,第370页。

## 第六章 德育的手段与途径

历代的许多教育家都认为,学校并非是进行德育的唯一场所,应当将受教育者置于社会、家庭以及学校的整体环境中加以熏陶海教,以帮助他们得到良好的品德、礼仪、文学等教养。尽管他们仍然强调求师为学是达到德育目标的基本途径,但师教无疑必须与受教育者的积极配合相互动,并且师教的人格和行为影响常常较之理论教导显得重要而富于成果。另外,在一些思想家教育家看来,生活基本条件的保证是能够促使民众接受道德教化的基础,而赏罚以及宗教甚至迷信意识也具有重要的劝善励德功能。正因为如此,读书并非培养德行的唯一途径,人格力量的熏陶,道德环境的影响以及与品德高尚者的交往等都成为德育的必要途径。

---

### 第一节 师教与进学

---

#### 一、师之规定

传统“德教”、“教化”、“施教”以及“化民”之说,都基于化其本性之不正而归于正,其责任首先在于“师”。后世提倡教化的学者大多属



于儒者,然儒在先秦则以术教,非以德行为世所重望。易言之,师和儒的特点各有所别,如《周礼·司徒》所谓:“师以德行教民。儒以六艺教民。”有德有才之贤圣者可以为师,而不必皆儒;儒而缺乏卓越之德,则不能为师。孔子精通六艺而又高尚其德,故为后世所崇仰。孔子之后,儒分为八,罕能兼师、儒身分特点于一身。至孟子时仍抨击乞祭祀之食以眩其妻妾者。易言之,以师教,以术(艺)教,常常分为二途。自荀子起,一方面提倡儒者当行高尚,另一方面强调从儒以学。师教与儒教并重,而儒仍不必即是师。但道德教化为儒家所极力提倡,则儒逐渐被视为师矣。盖师之称逐渐突出“术”,如董仲舒尊儒术,韩愈认为师道在传道授业解惑。师之以德行教民的特点逐渐弱化,也就逐渐区别于初始之称。

显然,所谓“师以德行教民”,即师者以德行教育为本务,自身德行也较一般人远为高尚。后世也强调教授者之人格品德必须能为人师表,则师与有德成为相近之义,并固定下来。也就是说,有德是人能为师的最基本资格。同时,师必多学博识。二者兼具,能授业而导之于正,即能传道,又能化民成(善)俗。

因此,要成为人师,必先经过勤学修德的阶段,才能够德高业精而又掌握教育之道。王夫之说:“道之不明也,而欲与天下明之,此贤者之责也。诗书之所著,礼节之所定,古圣贤之所为,皆所以使人之共明斯道者也。故教者修焉而使学者学焉,然非徒以其文具也。夫欲使人能悉知之,能决信之,能率行之,必昭昭然知其当然,知其所以然,由来不昧而条理不迷。贤者于此,必先穷理格物以致其知,本末精粗,晓然具著于心目,然后垂之为教,随人者之责也。……随人之深浅而使之率喻于道,所以遵其教,听其言,皆去所疑,而可以见于行。……欲明人者先自明,博学详说之功,其可不自勉乎!”(《四书训义》卷三八)关于怎样做到德育教师的要求,近现代教育家在论述有关训育的种种条件以及德育方法时提出了明确的规定。

为师必须乐于与人为善,一心以受教者之提高为目的。故诲人不倦与爱受教者相表里:“爱之,能勿劳乎?忠焉,能勿诲乎?”(《论语·宪问》)“诲人不倦”还包括“无隐”的态度,包括“知之为知之,不知为不知”的诚信品格。改进传授技艺,按照受教者特点来诲教亦是职业品德要求:“达师之教也,使弟子安焉,乐焉,休焉,游焉,肃焉,严焉。此六者得于学,则邪辟之道塞矣,理义之术胜矣。”(《吕氏春秋·诬徒》)

除此之外,师者虽然教育德行、术业,但首先必须自重,才能被学者所尊重:“疾学在于尊师,师尊则言信矣,道论矣。故往教者不化,召师者不化,自卑者不听,卑师者不听。师操不化不听之术而以强教之,欲道之尊、身之尊也,不亦远乎?”(《吕氏春秋·尊师》)易言之,礼有来学,无往教,否则则失去师道尊严,那么道德教育的基础也不能确立。故孟子强调藐大人而说之,《礼记·学记》则曰:“大学之礼,虽诏于天子无北面,所以尊师也。”历代强调不能强人而教,其义盖如王夫之所说不自取其辱也。

为师必须尊且严。《礼记·学记》说:“凡学之道,严师为难。师严然后道尊,道尊然后民知敬学。”同时,师必信,甚且有年高之要求:“师术有四,而博习不与焉。尊严而惮,可以为师;耆艾而信,可以为师;诵说而不陵不犯,可以为师;知微而论,可以为师。”(《荀子·致士》)传统之尊师,其根据不仅在于师者先得道理,还在于师者年高德劭而成为敬长之对象,并因教养之恩而理应报本。但从为师的角度而言,自尊无疑是保持师道尊严的根本。《学记》中说:“君子既知教之所由兴,又知教之所由废,然后可以为人师也。”道尊然后民知敬学,则教之兴废与为师之种种品德、明智与学识相关而在。

无疑,按照德育施教资格,许多品行不高尚或者没有受过专门方法训练的教师是不能担当德育重任的。否则,或者使受教育者不信任教育者、并因此不信任他(们)所提倡的道德,或者施教方法不当而得

到和培养目标适得其反的效果。近现代强调师范教育的重要性,无疑具有重要意义。

## 二、学之规定

历代教育家一直视好学为一种高尚的品德。但好学者必须择师而从之,始能不迷途而忘返,始能走上正道。故尊师成为伦理的基本规定,同时也是为学之品德要求。易言之,尊师是敬长的品德,也是自觉向善的态度标志。

传统有“天、地、君、亲、师”并称之至尊之道。其中天、地是一种象征之养育力量,而君、亲、师的养和教则是人之为人所必由途径。《国语·晋语一》载栾共子说:“成闻之:‘民生于三,事之如一。’父生之,师教之,君食之。非父不生,非食不长,非教不知生之族也,故壹事之。”故尊师乃重道之前提,也是考核学者是否敬长尊先以及是否好学之伦理标准。

学者当自律,而能使其心笃定;同时要能举一反三,至少二教而能明:“善学者,师逸而功倍,又从而庸之。不善学者,师勤而功半,又从而怨之。”(《学记》)学有学则,首先是信从以及自觉配合师教。古代单篇流行托于管子所作的《管子·弟子职》中于此叙述详备:“先生施教,弟子是则。温恭自虚,所受是极。见善从之,闻义则服。温柔孝悌,毋骄恃力。志毋虚邪,行必正直。游居有常,必就有德。颜色整齐,中心必式。夙兴夜寐,衣带必饬。朝益暮习,小心翼翼。一此不解(懈),是谓学则。”自虚是为学者的重要品德,亦即通过吸取身边之人所长而为广大之学。孔颖达说:“圣人设教,欲人谦光。己虽有能,不自矜大,仍就不能之人求访能事。己之才艺虽多,犹病以为少,仍就寡少之人更求所益。己之虽有,其忧若无;己之虽实,其容若虚。非惟匹庶,帝王之德亦当如此。”(《贞观政要·谦让》)人皆当学,而学者要具备

各种美德,尤不可自视过高而招怨。

学固当从师,然“择师不可不慎”(《学记》)。尤其从信从师教的角度和德育的立场来看,在知识义理方面,师者之间的意见往往不一,令人难于随从,而必须能够自己辨别;而有的师者虽能高论仁义性命之理,而身不能力行。故历史上孟子以及后来陆九渊、王阳明更强调自反,强调反身而诚,自觉向善。

既然学在求善,有时学者获善先于师,则“当仁,不让于师”(《论语·先进》)。而这正是古代强调教学相长的基础。

### 三、师学互动

如上所述,为师与为学各有基本的品德规定。教育之成功,必须通过师学之间良好配合以及积极努力才能取得好的效果,如荀子所说:“君子壹教,弟子壹学,亟成。”(《荀子·大略》)按照教学相长的理论,教师引导学生,而学生学习基本原理而能推广运用,如王夫之所说:“推学者之见而广之,以引之于远大之域者,教者之事也。引教者之意而思之以反求于致此之由者,学者之事也。”

教学相长之要求必须基于师和学双方具有良好的品德基础。因此,黄宗羲认为师必业精德厚,不轻易自以为师;而学者必须尊师,而能以师德要求自己。师之德和学之德决定德育之成败,为人师者的要求在先,不能不先具资格。《吕氏春秋·诬徒》中警告各种失资格的行为:“不能教者,志气不和,取舍数变,固无恒心,若晏阴喜怒无处,言谈日易,以恣自行,失之在己,不肯自非,愎过自用,不可证移。见权势及有富厚者,不论其材,不察其行,驱而教之,阿而谄之,若恐弗及。弟子居处修洁,身状出伦,闻识疏达,就学敏疾,本业几终者,则从而抑之,难而悬之,妒而恶之。弟子去则冀终,居则不安,归则愧于父母兄弟,出则愧于知友邑里,此学者之所悲也,此师徒之相与异心也,此师

徒相与造怨尤也。”权势富贵子弟历来难教,也就是说师和学都处于较为艰难的道德环境中,最值得审慎对待。有的人师品德不善,倾心于巴结权贵,对于出身不同的学生区别对待,对权贵子弟低声下气,有过而不责;对贫寒家庭子弟则声色俱厉,甚至污蔑其怠惰轻薄。如此,则所有弟子皆不能孜孜于善。权贵子弟骄横,而贫寒子弟自卑自弃。总之,师德不能服人,则德育之效果必荡然无存。当然,有些权贵家庭往往鄙视出身或生活贫寒的教师,由此既使子弟目中无道,亦助长子弟骄横,鼓励他们相信权势就是一切。如此,则为师之道既卑,德育之目已不存矣。因此,王夫之强调“师弟子以道相交……相扶以正”(《四书训义》卷三二),意味深长。

师教作为德育的根本手段之一,其关键主要在于师者。教师能够通过教学得到进益,亦必见善则迁。如果师者能够自觉处困而反省,则教学能得益于善,或者说,教学是教师提高自己的一个有利机会。“虽有嘉肴,弗食不知其旨也;虽有至道,弗学不知其善也。是故,学然后知不足,教然后知困。知不足,然后能自反也;知困,然后能自强也。故曰:‘教学相长也。’”(《学记》)教师在教学中能够通过集善而促进自己品德的提高。即使教儿童,通过提高教学品德和职业实践亦能进益。张载说:“常人教小童,亦可取益:绊己不出入,一益也;授人数次,己亦了此文义,二益也;对之必正衣冠、尊瞻视,三益也;常以因己以坏人之才为之忧,则不敢惰,四益也。”(《张载集·经学理窟》)见善则迁,也是一种反己以教的方法,对学者的促励至大。如清代颜元曾欲卖妾,弟子李恭劝其可出而不可卖;颜元自觉其非而从弟子意见,弟子也受到鼓舞,得到榜样,成为见善迁向之士。

从德行完善的意义而言,自我教育是更根本的途径。它要求首先在自我确认德性的价值,而并从师焉,即《中庸》所谓尊德性而道问学。而且从师之时,仍然依靠自己涵养灌溉,而不能被动荒怠。朱熹说:“师友之功,但能示之于始而正之于终尔。若中间三十分工夫,自

用吃力去做。既有以喻之以始,又自勉之于中,又其后得人商量是正之,则所益厚矣。不尔,则亦何补于事。”(《朱子语类》卷八)总之,修德重在自化,如果“教之而不受,虽强告之无益,譬之以水投石,必不纳也”(《张载集·学大原下》);此即庄子言“内无受者不入,外无主者不出”。而且,师教只是人生某些阶段的引导,而人的一生的德行完善无疑是不可中断的,不能处处依赖于师教。更重要的是,人的德性提高以达其至高境界需靠自己的领悟和上达,本非单纯师教所能推促完成。

就师学互动而论,朋友之间可相互为师,即如柳宗元所说:“以其余易其足,亦可交以为师矣。”(《柳河东集·答严厚舆》)相互取益之说,重点在学者自身能够乐学好善,故交良友可以为师,而非责人取己意见。戴震攻击“天理”成为意见而被用以责人,关键即在于非自律性所造成的结果。

当然,师学互动主要是指青年和成年人的德育,对儿童少年而言,教师长者的要求是绝对性的。同样,在家庭中,父母长辈是天然的德育教师,他们有责任从小教育孩子端正行为、树立良好的行为习惯。父母和长辈被要求无条件地进行自我修养,通过以身作则的潜移默化影响或者教导孩子向善。

---

## 第二节 智育、体育与道德实践

---

### 一、智育与德育

#### (一) 知识与道德

传统所谓学,特别突出做人的道理,即学以修身明人伦;而技艺仅为末端。易言之,传统求知重点在通过道问学以尊德性,以此为知识之本。《三字经》说:“人不学,不知义。”历来教育宗旨的重点在此,

虽然在实践上往往流于学为求功名富贵而已。

传统教育家认为,一般关于德行伦常的知识百姓也知道,能否行善,不在于患其不知,而患知而不能行。也就是说,从哲学上的设定出发,他们认为五常之性具于身,所谓学或求知,即在明晓“我欲仁,斯仁至矣”的立志向善之必要性,以及人之为人的价值。王阳明所说的“知之即能行之”中的“知”无疑具有特殊的含义,即“知”的意思中已经包含喜欢以及打算付诸实践的内容;因为好德如好色,故称为真知。而真知必能行之。但对于士君子而言,百姓日用之知是不够的,必须通过博学、明辨、慎思、归约等途径才能达到义理通明。也就是说,要通过下学而上达;知之深而行之切。关于这一点,蔡元培总结说:“知识与道德,有至密之关系。道德之名尚矣,要其归,则不外避恶而行善。苟无知识以辨善恶,则何以知恶之不当为,而善知当行乎?知善之当行而行之,知恶之不当为而不为,是之谓真道德。世之不忠不孝、无礼无义、纵情而亡身者,其人非必皆恶逆悖戾也,多由于知识不足,而不能辨别善恶故耳”;“寻常道德,有寻常知识之人,即能行之。其高尚者,非知识高尚之人,不能行也”;“且知识所以高尚吾人品格也,知识深远,则言行自然温雅而动人歆慕。盖是非之理,既已了然,则其发于言行者,自无所凝滞,所谓诚于中而形于外也”<sup>①</sup>。蔡元培这里所说的由于知识不足而不能辨别善恶而导致为恶,与古希腊苏格拉底的“知识就是美德”意思相近。但事实上,尽管可以说道德知识是美德的必要条件,但并非充分条件;而一般知识甚至不是美德的必要条件。因此,传统所谓格物致知而后意诚,其实并不具有必然的因果联系。也正因为如此,在道德教育中怎样确立学问的起点,理学中存在程朱与陆王之间的对立,前者主张知至而意诚,后者强调立其大者,则小者不能夺。应该说,尊德性和导问学必须统一于起点、过程和

<sup>①</sup> 《中学修身教科书》上篇第一章。

终点,才能不致于造成知识技能教育和道德教育的冲突。但蔡元培此处强调知识与德性境界相互促动,则大体体现了古人重视智慧境界与德性境界的统一原理。<sup>①</sup>

## (二) 智慧与道德

孔子提出了“智者利仁”之说,对于后世影响深远。历代关于圣人的人格,大体尊尚为仁智并及的境界。也就是说,对于德育来说,德性的极高境界必须通过极高的智慧(聪明)和道德上参配天地的境界之合一才能致达。关于圣人之所以为圣,历来突出圣人不仅好学乐善,而且天性上以及后天修养上具有超凡的智慧。刘邵认为,“圣之为称,明智之极明者也。”(《人物志·八观》)历代儒家经常将孔子所说的上智下愚视为具有昭然的道德品性意味,正是强调了智慧与德性的统一。

对一般人而言,智慧有助于明哲保身或与人交往时不自取其辱。对于士君子以上而论,则智慧不仅是达到圣人境界的途径之一,而且也是行为臻至尽善尽美的关键。这里所强调的智慧,主要是指明达而具有通变能力,具有很强的道德判断力。孟子称孔子是圣之时者。历代教育家都重视通权达变,其中可能受到《周易》很深的影响,如程颐说:“君子之道,随时而动,从宜适变,不可为典要。非造道之深,知几能权者,不能与于此也。”(《伊川易传》卷二)传统重视中庸,要求达到无过不及,这就需要智慧。周敦颐等比较重视“几”,强调在行为选择之前做出意识检查,看看是否完全是为善的念头;但他明显只是强调克制自己的欲望即“窒欲”。其他有的理学家也强调心理欲望的克除。王夫之反对这种事先的排斥外物的作法。他认为,智慧在道德判断中具有重大价值,因为善恶体现在行为过程中,体现在人与人、人与事

<sup>①</sup> 参阅陈少峰:《道德境界论》,《伦理学与文化》第一卷,河南人民出版社1995年版。



件之间的伦理关系的选择,即所谓“几”的关键点上。

显然,光有善良的动机是不够的,还需要智慧。廖世承说:“一个人有为善的动机,而缺乏鉴别是非的能力,还要走入歧途。所以智慧与品性有着密切的关系。智慧好的人,不一定品性也好。但没有相当的智慧,对于一件事的判断,不能从各方面来衡量轻重,也不能养成最高的道德观念。”<sup>①</sup>

智慧的培养当然需要知识基础,但这是知识、能力和其它教养的统一。《中庸》所谓“极高明而道中庸”的境界也即是达到德性与智慧的统一。

## 二、体育与德育

身体羸弱时常影响心理健康,并导致悲观的人生观。孔子教学生文、行、忠、信,又教他们六艺,大体反映了德、智、体、美并重的特征。但古代很少明确提出体育有助于德育的主张。事实上,古代所提倡的“勇”之德,其体育基础时常被忽略。近代蔡元培认为,凡道德以修己为本,又以体育为本。他论证道:“忠孝,人伦之大道也,非康健之身,无以行之。人之事父母也,服劳奉养,惟力是视,羸弱而不能供职,虽有孝思奚益?况其以疾病貽父母忧乎?其于国也亦然。国民之义务,莫大于兵役,非强有力者,应征而不及格,临阵而不能战,其何能忠?且非特忠孝也。一切道德,殆非羸弱之人所能实行者。苟欲实践道德,宣力国家,以尽人生之天职,其必自体育始矣。”<sup>②</sup> 健康之精神,必寓于健康之身体。廖世承说:“今人竞言人格教育,要知体育为人格教育的实验工具。习惯的造成,本能的发达,有赖于运动的地方很多。……

<sup>①</sup> 《人格与品性的养成》,《廖世承教育论著选》,人民教育出版社 1992 年版,第 348 页。

<sup>②</sup> 《中学修身教科书》上篇第一章。

倘使有人逢到困难,只知太息,不知奋斗,就因为以前缺乏刺激,未曾发展这种固有的精神。”<sup>①</sup>心理学的进步亦使这一观点明确而具有说服力。

近现代教育中尤其注重体操作为合适的体育训练。它助于品德情操的价值亦不可忽视。杨昌济认为:“体操在助身体全部之发育,整齐其姿势,坚固其筋肉,使作灵敏。且教授合宜,可以养勇气,励志操,强自信之念,并能养成守规则、忍耐、克己等习惯,皆其效也。”<sup>②</sup>此外,在国难民艰的近现代,能够自觉地强身健体以为社会做贡献被视为品德修养的一个部分。

### 三、道德实践能力

《大学》中提出修身、齐家、治国、平天下的主张,为儒家教育目标所本。传统儒家主张德才兼备,使人经由为官或从事各种职业以贡献其才德于民生社会。孔子弟子中,各有所长,或德行,或文学,或政事不等。但到宋代理学家以道德为唯一价值,既贱工于文学,又鄙视技艺,主张静坐读书、专以德行正世,忽略才能技艺以行其德的重要性,故为注重经世致用教育家所批评。例如,与朱熹同时的陈亮就针对当时亟需德才兼备之士以实践救国大义,而儒者虽高谈性理仁义,却不能结合才能以实践其说提出尖锐批评:“夫人之所以与天地并立而为三者,以其有是气也。孟子终日言仁义,而与公孙丑论‘勇’一段如此之详,又自发为‘浩然之气。盖担当开廓不去,则亦何有于仁义哉?气不足以充其所知,才不足以发其所能,守规矩准绳而不敢有一毫走作,传先民之说而后学有所持循,此子夏所以分出一门而谓之儒也。

<sup>①</sup> 《中学生的课外活动》,《廖世承教育论著选》,第159页。

<sup>②</sup> 《杨昌济文集》,湖南教育出版社1983年版,第159—160页。

成人之道宜未尽于此。”(《陈亮集·又甲辰秋书》)他又说:“自道德性命之说一兴,而寻常烂熟无所能解之人,自托于其间,以端慤静深为体,以徐行缓语为用,务为不可穷测,以盖其所无;一艺一能,皆以为不足自通于圣人之道也。于是天下之士,始丧其所有,而不知适从矣。为士者耻言文章行义,而曰‘尽心知性’,居官者耻言政事书判,而曰‘学道爱人’。相蒙相欺,以尽废天下之实,则亦终于百事不理而已。”(《陈亮集·送吴允成运干序》)总之,明义理而缺乏实际才能,则义理往往成为虚文,故叶适说:“其平居道先古,语仁义、性与天道者,特雅好耳,特美观耳,特科举之余习耳。一日为吏,簿书期会迫之于前,而操切无义之术用矣。曰彼学也,此政也,学与政判然为二。”(《叶适集·经总制钱二》)张载提出“为天地立心,为生民立命,为往世继绝学,为万世开太平”的理想,为理学家所推崇,但他们因专以学问道德相教,既蔑视民众追求富足,又不能将技能与德行相统一,则常使理想陷于虚幻。清代主张经世致用的学者比较重视实才实学以利民命,也就更好地体现了道德实践的力行原则。

近现代的德育是总体教育中的基本环节,需要通过职业能力的培养来体现人格独立和贡献于国家民族,这也就是强调要使德行实践有其坚实的才能基础。恽代英说:“好人若是没有作为,他的好有什么用处?好人不是我们的玩具,不是我们拿来炫耀人家的装饰品。而且在今天复杂而不良的经济组织之下,一个只配作玩具、装饰品的好人,他结果终不能保持其为好人。因为他很容易的被卖,或逼到自己不能不改变节操。所以好人不是一味老实的忠厚。好人少不了有眼光,有手腕。好人能正确的应付一切的问题,然后能够保持自己的好名誉,且做得出一些好事来。”<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 《怎样才是好人》,《恽代英教育文选》,湖北教育出版社1991年版,第232—233页。

### 第三节 德育的环境与物质条件基础

#### 一、环境之影响

古代教育家就重视环境的薰染。在环境之中,师友经常接触,影响甚大,人所处居,不可不慎。墨子观察染丝而指出环境的影响,而王充说:“蓬生麻间,不扶而直;白纱入缁,不练自黑……夫人之性犹蓬纱也,在所渐染而善恶变矣。”(《论衡·率性》)环境对于儿童少年的影响尤大。颜之推说:“人在年少,神情未定,所与款狎,熏渍陶染,言笑举动,无心于学,潜移默化,自然似之;何况操履艺能,较明易习者也?是以与善人居,如入芝兰之室,久而自芳也;与恶人居,如入鲍鱼之肆,久而自臭也。墨子悲于染丝,是之谓矣。”(《慕贤》)

社会环境的影响更为重要。人皆会接受他人行为的影响,或者接受现实环境的影响,即环境影响行为,以致逐渐成为习惯。但人学善难而学不善易,故应该注意改变环境中不利于培养良好行为的习俗。否则,一旦“人不幸而失教,陷入于恶习,耳所闻者非人之言,目所见者非人之事,日渐月渍于里巷村落之中,而有志者欲挽回成人之后,非洗髓伐毛,必不能胜”(王夫之:《俟解》)。政治是影响民众道德生活的最重要力量,故教育家无不基于上行下效的原理而重视王者教化的道德影响。通过选择环境可以帮助培养德行,孟母三迁的故事流传极广。据刘向《列女传》:孟母仇氏,舍近墓。孟子少嬉戏,为墓间事。母曰:此非吾所居。乃去,舍市傍。孟子嬉戏,为贾人炫卖事。母曰:此非吾所居。复徙舍学宫之傍。孟子嬉戏,乃设俎豆,揖让进退。母曰:可矣。遂居之。教育家认识到这一点,主张通过改变环境来帮助人们培养良好的品德。“孟子谓戴不胜曰:‘子欲子之王之善与?我明

告子：有楚大夫于此，欲其子之齐语也，则使齐人傅诸，使楚人傅诸？’曰：‘使齐人傅之。’曰：‘一齐人傅之，众楚人咻之，虽日挞而求其齐也，不可得矣。引而置之庄、岳之间数年，虽日挞而求其楚，亦不可得矣。子谓薛居州善士也，使之居于王所。在于王所者，长幼卑尊皆薛居州也，王谁与为不善？在王所者，长幼卑尊皆非薛居州也，王谁与为善？一薛居州，独如宋王何！’”（《孟子·滕文公下》）焦循注疏引周广业章指言：“自非圣人，在所变化，故谚曰：‘白沙在涅，不染自黑；蓬生麻中，不扶自直。’言辅之者众也。”（《孟子正义》卷一二）

孟子还提出通过逆境培养坚韧不拔人格的价值。他说：“天将降大任于斯人也，必先苦其心志，劳其筋骨，饿其体肤，空乏其身，行拂乱其所为，所以动心忍性，曾益其所不能。人恒过，然后能改，困于心，衡于虑，而后作。”（《孟子·告子下》）孟子提出的艰苦环境的道德陶化价值为后世所继承。颜之推在他有名的家训中指出贵族子弟都失吃苦，一遇逆境无所适从。许多儒家学者认为，必须在艰苦环境中锻炼，才能知道祖先创业的艰辛，从而继承他们的美德；而只有如此才能感受到民众生活之苦，一旦为官，才能爱民尽力。即使在日常生活中，自己吃过苦，才同情别人，自己也才能培养吃苦耐劳的品德。当然，儒家所谓逆境的主张也包含着严教的意义。

这样，在系统的环境规约和道德氛围中，一个人很容易受到道德上的薰陶，从而成为有用之人。

## 二、物质条件基础

孔子强调君子喻于义、小人喻于利。孔子之意在于突出君子以修德为重，以安贫而能乐道为真正好德。孔子当然有所偏于讲求义为本，但后世俗儒进一步曲解其说，以为求义与求利不并立，以为说利就不利于道德修养，从而贬功利、轻视民生问题的解决。事实上，孔子

也强调富贵不害德行,则人皆向往之;而孟子也说,民无恒产则无恒心,德教便缺乏坚实的基础。法家重视富足对于道德的促进作用,许多儒家学者像司马迁、王符、王安石等也都强调政正养民而后德教礼教才可行。

《管子》一书中所说的“仓廩实,则知礼节;衣食足,则知荣辱”在历史上产生了重要影响。王充认为,当生活基本条件失去时,德行难于保证。他对孔子主张求信与求食发生冲突时应重求信的偏颇说法提出质疑:“问:使治国无食,民饿,弃礼义;礼义弃,信安所立? 传曰:‘仓廩实,知礼节;衣食足,知荣辱。让生于有余,争生于不足。’今言去食,信安得成? 春秋之时,战国饥饿,易子而食,析骸而炊,口饥不食,不暇顾恩义也。夫父子之恩,信矣。饥饿弃信,以子为食。孔子教子贡去食存信,如何?夫去信存食,虽不欲信,信自生矣;去食存信,虽欲为信,信不立矣。”(《论衡·问孔》)许多儒家学者既强调德教,也强调富民是进行德教的基本保证,如傅玄说:“民富,则安身重家,敬上而从教;贫,则危乡轻家,相聚而犯上。”(《傅子》卷三)

当然,所谓富民或者说德育的物质条件是有基本标准的,而且也不是将富民和德教视为无限性的先后关系,即等民众都富裕起来再行教化。王夫之指出,仓廩足不一定就能知礼节,而且富足是个表示无穷的概念,不能等到仓廩足了再行教化,这样就迟了;同时因为道德环境有助于民众实现富足,而且道德价值更根本,必须以政养民生活为先,而以教化为重(见《诗广传》卷三)。许多理学家所说的克人欲存天理之说,无疑容易置民生苦乐于不顾,尤其会忽视德育的物质基础。当然,如王夫之所说,不能反过来认为应全力追求富足而轻视教化。

然而总的说来,历史上许多儒家都强调克欲乐道就能达到德行的完善,基本上将对于君子的要求来要求百姓,显然不当。至于像程颐那样提出“饿死事极小,失节事极大”的说法,则陷于偏枯矣。近现

代的人道主义立场对于传统重义贬利价值观提出了严厉批判。如康有为在《孔子改制考》中指出,重义轻利之说不息,暴政不绝;严复说,道谊与功利并重,民才乐于从善,也才能实现太平理想;鲁迅在《娜拉走后怎样》一文中指出,要获得经济地位的独立,人格才能独立。这些观点,比较精当。这也是变革旧制度建立新道德的力量源泉。

---

## 第四节 赏罚手段与德育

---

### 一、利益赏罚

尽管儒家强调道德是人生实现的最高价值,君子具有高于小人的价值和地位,如荀子说:“君子以德,小人以力,力者德之役也”(《荀子·富国》);“先义而后利者荣,先利而后义者辱”(《荀子·荣辱》)。但在道德教育中常常遇到德福不能一致的难题。为了促使人们能够积极行善,许多教育家提出行善能够心安理得的说法,即强调良心即是福的道义价值,如陆九渊说:“此心若正,无不是福;此心若邪,无不是祸。世俗不晓,只将目前富贵为福,目前患难为祸。不知富贵之人,若其心邪,其事恶,是逆天地,逆鬼神,悖圣贤之训,畔君师之教,天地鬼神所不宥,圣贤君师所不与,忝辱父祖,自害其身;静时回思,亦有不可自欺自瞒者。若于此时,更复自欺自瞒,是直欲自绝灭其本心也。纵是目前富贵,正人观之,无异在囹圄粪秽之中。患难之人,其心若正,其事若善,是不逆天地,不逆鬼神,不悖圣贤之训,不畔君师之教,天地鬼神所当宥,圣贤君师所当与,不辱父祖,不负其身,仰无所愧,俯无所作,虽在贫贱患难中,心自亨通;正人达者观之,即是福德。作善,降之百祥;作不善,降之百殃。积善之家,必有余庆;但自考其心,则知福祥殃咎之至,如影随形,如响应声,必然之理也。”(《象山先生

全集》卷二三《荆门军上元设厅讲义》)陆九渊的说法已包含着通过某种赏罚能使祸福体现,从而推动人们追求德义的思想。但对于一般人而言,道德自身的赏罚并不足以促使他们积极追求善行的实现。事实上,许多学者就主张通过富贵利益来鼓励德行,例如,荀子说:“我欲贱而贵,愚而智,贫而富,可乎?曰:其唯学乎!”(《荀子·儒效》)当然,道家反对以利禄鼓励学经行礼,例如玄学家嵇康认为许多学者为追求利禄而尊经说仁,实际上是卑鄙之徒。理学家也基本上反对以名利劝诱德行。他们认为,道德动机不纯粹,就是不道德的。但历史上选贤举能的理论和举孝廉的措施,基本上是以利禄鼓励好学向善的。

## 二、天人感应与因果报应

德福不一致,对于劝善之教造成冲击。《易传》有“积善之家必有余庆,积不善之家必有余殃”之说;但司马迁加以驳斥,认为历来仁贤者不遇或遭祸更为普遍,史迹昭然。王充认为祸福、贫贱富贵是命所致,与行为善恶无涉。然考察社会教育,则宗教思想中的赏罚信念常被利用以劝善。

### (一) 天志、鬼神与天人感应

从文明原初史迹事象可发现,宗教力量常被用以维系道德。殷商时期,上下信于天而以天意表吉凶,凡事必问天意。自周代起,天被转化为道德意志与外在力量的统一,尤其突出对于世俗行为的监督赏罚意志,并用以激励有德配天。如“文王在上,于昭于天”(《诗经·大雅·文王》);“秉文之德,对越在天”(《诗经·周颂·清庙》);“宅新邑,肆惟王其疾敬德,王其德之用,祈天永命”(《尚书·周书·召诰》)。“所以祈天永命者,乃在德与民二字。”(王国维:《殷周制度论》)春秋时期,随着社会经验的积累,人事即是天意的思想迅速生长。虽然天意仍然代表着某种道德力量,但道德力量的作用主要通过民众



对于政治的向背体现出来。孔子不语怪、力、乱、神，而主信天命之说：“君子有三畏：畏天命，畏大人，畏圣人之言。小人不知天命而不畏也，狎大人，侮圣人之言。”（《论语·季氏》）孔子的天命意识，在表达上容易引向决定论，故墨子非之：“儒以天为不明，以鬼为不神，天鬼不说，此足以丧天下。……又以命为有，贫富、寿夭、治乱、安危有极矣，不可损益也。为上者行之必不听治矣，为下者行之必不从事矣，此足以丧天下。”（《墨子·公孟》）总之，“执有命者不仁”（《墨子·非明》）。墨子对于相信天命的说法提出了一个极有意义的警告，即，相信命运的安排必然伴随放弃人事的努力，也就必然导致道德行为上的消极或无所不为。

墨子主张，提倡天和鬼神有道德意志是劝善的必要手段。他说：“逮至昔三代圣王既没，天下失义，诸侯力正。是以存夫为人君臣上下者之不惠忠也，父子弟兄之不慈孝弟良长贞良也；正长之不强于听治，贱人之不强于从事也。民之为淫暴寇乱盗贼，以兵刃毒药水火，退无罪人乎道路率径，夺人车马衣裘以自利者，并作。由此始，是以天下乱。此其故何以然也？则皆以疑惑鬼神之有与无之别，不明乎鬼神之能赏贤而罚暴也。今若使天下之人，偕若信鬼神之能赏贤而罚暴也，则乎天下岂乱哉！”（《墨子·明鬼》）即使没有鬼神，保存信鬼神的心意而祭祀，仍可以合欢聚众，取亲于乡里。这与儒家主张敬祖尊先之祭祀之礼所欲达到的明德合群有殊途同归之妙。

汉代天人感应思想流行，如董仲舒说：“《春秋》之中，视前世已行之事，以观天人天与之际，甚可畏也。国家将有失道之败，而天道先出灾害以谴告之；不知自省，又出怪异以警惧之；尚不知变，而伤败道至。以此见天心之仁爱人君，而欲止其乱也。”（《汉书·董仲舒传》）天意之监督对于劝导君主具有更高的价值，因为如果天子不能就有德，则将奈何！以天意说导之、警告之，或许能使他们心中惕惕而不敢随心所欲！董仲舒的想法与墨子非常一致。

基督教传入中国以后,其以人格神上帝比附中国的“天”观念,以期有助于善之教化。国人也有称赞其效果者。如明代徐光启倡言耶稣教有助于教化:“其说以昭事上帝为宗本,以保救身灵为切要,以忠孝慈爱为工夫,以迁善改过为入门,以忏悔涤除为进修,以升天真福为作善之荣赏,以地狱永殃为作恶之苦报,一切戒训条规,悉皆天理人情之至”;“其久安长治如此。然犹举国之人,兢兢业业,惟恐失坠,获罪于上主。则其法实能使人向善,亦既彰明较著矣”(《徐光启集·辨学章疏》)。

## (二) 因果报应

因果报应观念起源颇早,天意监督和实施赏罚即是报应行为善恶的形式。汉代起,因果报应之说更为盛行。后汉以来,道教出现和佛教传入以后,提倡因果报应成为他们教化的典型内容。道教经典中不仅主张善恶行为的现报,还吸收了佛教的三报说来解释一些人对现实行为与祸福直接对应关系的质疑,如:“力行善反得恶者,是承负先人之过,流灾前后,积来害此人也。其行恶反得善者,是先人深有积蓄大功,来流及此人也。”(《太平经钞》乙部)但如此之说,无疑包含命运之意,因为先人的行为如果完全决定今人的祸福,则作恶亦能因先人之功劳而得到福报,岂非与他们提倡积极行善之说相悖?

佛教中的报应说更繁密:“业有三报:一曰现报,二曰生报,三曰后报。”(《广弘明集·三报论》)在关于是否存在神不灭之意时,佛教徒主张不灭之说以有助于报应之理,如:“况佛智周空界,神凝域表,上帝成天,缘其陶铸之慈,圣王为人,依其亭育之戒,崇法则六天咸喜,废道则万神斯怒。”(僧佑:《广弘明集后序》)因果报应的体现是为轮回说,当信之以全其戒训:“凡有五道,一曰天,二曰人,三曰畜生,四曰饿鬼,五曰地狱。全五戒,则人相备;其十善,则升天堂。全一戒者亦不得为人;人有高卑,或寿夭不同,皆由戒有多少。反十善者谓之十恶,十恶毕犯则如地狱。”(祢超:《奉法要》)所谓五戒,是指:不杀则

长寿,不盗则常泰,不淫则清净,不欺则人常敬信,不醉则神理明治。所谓十善,是指:身不犯杀、盗、淫;意不嫉、恚、痴;口不妄言、绮语、两舌、恶口。佛教的因果报应说使一些士大夫支持佛教,认为有助于劝善化俗。佛教的因果报应说在历史上产生了深远的影响。在明清的各种小说以及训戒读物中,因果报应之说普遍流行,可以反映出社会心理与祸福观和道德教化之间的联系形式。

尽管因果报应说具有警告行为善恶选择的意识,但常常与命运之说以及迷信观念相辅而行,并不利于道德义务的教育。而且,封建末世的一些小说在宣扬因果报应的过程中,常常借劝善名义赤裸裸地欣赏暴力色情,实际上对于德育造成了许多负面的影响。

### (三) 命定论的影响

传统命定论之说有四端。其一是如孔子所说的天命,将天命视为一种敬畏情感和自我内心对道德义务的认可。墨子所抨击的虽以儒家孔子的天命为对象,但孔子并不主张严格的命定说,而是强调天命赋予道德义务,应该不怨天不尤人。其二是如王充所说的祸福的命定。他认为道德行为与命定的祸福无涉。但他并不认为因此人就可以放弃修养努力,因为修养可以使人勉去耻辱。其三是哲学理论中关于性品有高下的命定,理学是主要的提倡者。例如,张载把人性分为两种:一为“天地之性”,一为“气质之性”。天地之性是至善的,惟圣人才能有;一般常人只有“气质之性”。而“气质之性”中包涵有可善可恶,能善能恶的因素。二程说:“性即是理。理,则自尧舜至于涂人一也。才禀于气。气有清浊,禀其清者为贤,禀其浊者为愚。”(《河南程氏遗书》卷一八)朱熹继承此说,认为圣人秉(气质之)性清明,与凡人有别。这种理论实际上可以引申出圣人之为圣乃先天秉气清明所然,而不是艰苦修养所达到的境界。颜元批评程朱理学的人性论最后发展到所谓“江山易改,本性难移”的俗谚,从而导致放弃积极努力。其四是民间形成的命定论,即杂揉了因果报应和命运不可更改的两个

方面的随意取舍,劝善时强调因果报应,消极待事时认为一切命定,无可作为。总而言之,命定论往往促使人消极处世。因此,强调取积极的生活态度和重视修养的人主张因果报应即天人感应,而反对命定论。

### 三、法律制约

儒家主张教化的作用大于法律制约,而且更具长久效果。教化防患于未然,而法制只能惩治于已然之后,故当以教为重为先。如果善于教化,甚且可以不施刑罚:“赏罚之柄,此上之所以使也,其所以加者义,则忠信亲爱之道彰。久彰而愈长,民之安之若性。此之谓教成。教成,则虽有厚赏严威弗能禁。故善教者不以赏罚而教成。”(《吕氏春秋·孝行览》)但这种主张无疑过于理想化。事实上,儒家基本上强调惩戒的保证:“先王因人情喜怒之所不能已者,则为之立礼制而崇德义;人所可已者,则为之设法禁而明尚罚。……小惩而大戒,此所以全小而济顽凶也。”(《潜夫论·断讼》)而既然是惩戒,则量法当以轻处为要,既可不伤无辜,又使人有改过机会;而好生之德又有助于兴善。如蔡沈在注疏伪造《尚书·大禹谟》中“于其杀不辜,宁失不经。好生之德,洽于民心,兹用不犯于有司”时说:“故与其杀之而害彼之生,宁姑全之而自受失刑之责,此其仁爱忠厚之至,皆所谓好生之德也。……及其流衍洋溢,渐涵浸渍,有以入于民心,则天下之人,无不爱慕感悦,兴起于善,而自不犯于有司也。”(《书经集传》卷一)但也有认为惩治能使民不敢为恶者。如韩愈说:“上之性就学而愈明,下之性畏威而寡罪。是故上者可教,而下者可制也。”(《韩昌黎全集》卷一一《原性》)尽管儒家以教化为重,但也十分明确禁制惩罚的功能。荀子说:“由士以上,则必以礼乐节之,众庶百姓则必以法数制之。”(《富国》)葛洪说,俗儒徒闻周以仁兴,秦以严亡,而未觉周所以得之不纯仁,而

秦所以失之不独严也。“抱朴子曰：‘莫不贵仁，而无能纯仁以致治也；莫不贱刑，而无能废刑以整民也。……故仁者养物之器，刑者惩非之具，我欲利之，而彼欲害之，加仁无悛，非刑不止。刑为仁佐，于是可知也。’”（《抱朴子·外篇·用刑》）对于所谓伦理大戒，儒家更是主张严惩。周代即明确不孝不友，刑兹不赦。后代以不义不敬之名义诛杀九族。儒家学者对于叛逆不孝的株连惩罚，很少公开加以反对。当然，葛洪肯定惨酷刑罚可用，显然与正统儒家大别。王夫之在论刑罚时，认为凌迟处死太惨酷非人道，明确了惩罚的界限。

法家韩非子认为，善行不可劝，而恶行能禁止；以赏罚代替教育，是有效的戒恶手段。他认为儒家的仁义教导很少能有作用，或者作用微小。他举例说：“今有不才之子，父母怒之弗为改，乡人谏之弗为动，师长教之弗为变。夫以父母之爱，乡人之行，师长之智，三美加焉而终不动，其胫毛不改；州部之吏，操官兵，推公法而求索奸人，然后恐惧，变其节，易其行矣。故父母之爱不足以教子，必待州部之严刑者，民固骄于爱，听于威矣。……誉辅其赏，毁随其罚，则贤不肖具尽其力矣。”（《韩非子·五蠹》）韩非偏于所识，忽视了教化的先导功能；而且，一切诉诸于法，缺乏义务感，则法网难防。但法家认为道德赏罚通过法律体现出来能够达到公平无私，可以避免对于亲贵行恶之姑息，其见识为儒家所不及。因为封建权贵凭恃权贵作恶，为害深重，如不能加以惩戒，则为恶之风不能禁。

显然，封建社会的土豪劣绅贪官污吏，如《金瓶梅》中所描写的西门庆，实是造成道德风气衰败的主要原因。不课之以法，不以法律约束，纵有少许清廉之士，亦难挽社会的颓败。更加之法权操于官绅之手，其重刑讲法，常常为害百姓而破坏道德。以明代孝宗时一个案可见一般：“管庄官校召集群小称庄头伴当，占土地，敛财物，污妇女，稍与分辨，辄被诬奏，官校执缚，举家惊惶，民心伤痛入骨。”（《明史·食货志一》）因此，杨简说：“有正法而后知人不善而刑之。如我无正法，

我犹未免于桎梏，安能脱人之桎梏？天下之以桎梏为美而好之者多矣！使皆知桎梏之为桎梏，则亦岂肯自囚自束？则举天下皆不蒙矣，皆聪明睿智矣。惟其不知，故蒙，故误认非为是，误认恶为美，自处于桎梏之中。惟明者深知人之性本善本明，因何以蔽，因何而蒙，蔽在某处，病在某处，因其蔽处病所而刑之，则桎梏可脱，是谓以正法刑人。每叹以邪法刑人，益人之桎梏者多矣！为人上者以不正之法刑之，而欲人之正；为人师者以不正之教人，而欲人之明；是谓以其昏昏，使人昭昭，盖有人心自正，而反阻之遏之，人心不正而反进之导之！自三代衰，正法不行，以蒙治蒙，以乱治乱，往往而是，所赖人有常性，终不磨灭也。”（《杨氏易传·注蒙卦》）

现代教育家认为完善法制是必要的，但强迫禁制并非德育的内容。法律是德育的背景和环境，而不是德育的真正手段。同时，教育家如杨昌济指出，传统的惩罚是不人道的，尤其是凌迟处死的刑罚，是十分残暴的。他认为，恶人也是人，对恶人不人道的惩罚本身是残暴的行为，会引起更大的残暴后果，而不是劝善或真正的惩戒。

#### 四、体 罚

体罚作为封建时代的德育手段，甚为普遍。《礼记·学记》中说：“夏楚二物，收其威也。”封建时代，为了将人培养成顺从者，或使子弟不敢为恶，不惜使用体罚。严家无悍奴，慈母有败子之训，使家庭中使用体罚的现象非常普遍。体罚的对象主要是儿童少年，但也有成年人，如唐李景让为节度使，性严刻，将士有叛心。母亲当众责打儿子，教训其不仁。时众将士都替景让叩头求免。景让感动而改过，后成良帅。

但事实上，体罚常常使孩子和父母、学生和教师之间缺乏信任，造成隔膜，从而使真正的循循善诱方法无法贯彻下去；同时，它也容易使受教育者失去自尊自信。因此，体罚并不是一种有效的德育手

段。另外,体罚还常常造成对少年儿童身体的极大伤害,其为害远甚于助益。故近现代教育家基本上反对使用体罚。在人道主义价值观的指导下,一切不人道的手段都被排除在德育之外。

---

## 第五节 德育教材、读物和故事举要

---

### 一、古代德育教材、读物和故事

#### (一) 五 经

儒家学问甚至文学中,都以经书为标准:“是以论文必征于圣,窥圣必宗于经。”(刘勰《文心雕龙·征圣》)“故文能宗经,体有六义:一则情深而不诡,二则风清而不杂,三则事信而不诞,四则义贞而不回,五则体约而不芜,六则文丽而不淫。”(《文心雕龙·宗经》)其教育影响极为深远。

五经是古代太学及士人最主要的德育教材。战国后期开始出现指典范之书为“经”的说法,如《荀子·劝学》:“其数则始乎诵经,终乎读礼。”自董仲舒提倡独尊儒术以后,汉武帝建元五年设五经博士,专门研究《诗》、《尚书》、《礼》、《易》、《春秋》等五部经典,开始有“五经”之名(“五经”中的《礼》,汉时指《仪礼》,后世指《礼记》)。后世儒者常说“六经”,而实际上所谓“六经”中包括的《乐》早亡佚,或者未尝有《乐》之古书存在)。古代认为五经以道德教导为主(王阳明既承认五经中的道德教训内容,又主张“六经皆史”,清代章学诚更明确提出“六经皆史”的观点)。《庄子·天下》中曾说:“《诗》以道志,《书》以道事,《礼》以道行,《乐》以道和,《易》以道阴阳,《春秋》以道名分。”荀子开始明确强调后世所谓“六经”的指导作用:“故《书》者,政事之纪也;《诗》者,中声之所止也;《礼》者,法之大分,类之纲纪也;故学至乎

《礼》而止矣，夫是之谓道德之极。《礼》之敬文也，《乐》之中和也，《诗》、《书》之博也，《春秋》之微也。”（《荀子·劝学》）

汉代起尊经之风渐盛，以经为标准教材：“是故索物于夜室者，莫良于火；索道于当世者，莫良于典。典者，经也。先圣之所制；先圣得道之精者以行其身，欲贤人自勉以入于道。故圣人之制经以遗后贤也，譬犹巧倕之为规矩准绳以遗后工也。”（《潜夫论·赞学》）五经之教也被认为是教化的根本环节，如：“《诗》《书》序其志；《礼》《乐》纯其美；《易》《春秋》明其知，六学皆大，而各有所长。《诗》道志，故长于质；《礼》制节，故长于文；《乐》咏德，故长于风；《书》著功，故长于事；《易》本天地，故长于数；《春秋》正是非，故长于治人；能兼其所长，而不能偏举其详也。”（《春秋繁露·玉杯》）总之，儒家认为，通过学习体会五经，能够达到道德修养的目的：“昔者先王之训天下也，莫不导以《诗》、《书》，教以《礼》、《乐》，移其风俗，和其人民。故恭俭庄敬而不烦者，教深于《礼》也；广博易良而不奢者，教深于《乐》也；温柔敦厚而不愚者，教深于《诗》也；疏通知远而不诬者，教深于《书》也；洁静精微而不贼者，教深于《易》也；属辞比事而不乱者，教深于《春秋》也。夫《乐》以和神，《诗》以正言，《礼》以明体，《书》以广听，《春秋》以断事，无者盖五常之道相须而备，而《易》为之源。故曰：‘《易》不可见则乾坤其几乎息矣。’由是言之，六经者先王之遗烈，圣人之盛事也。安可不游心寓目，习性文身哉！”（《魏书·常爽列传》）陆九渊认为，心即是天理，六经注我；王阳明加以发挥，认为六经能够印证良知（本然之善），而不是将六经内容灌输进内心：“《书》也者，志吾心之纪纲政事者也；《诗》也者，志吾心之歌咏性情者也；《礼》也者，志吾心之条理节文者也；《乐》也者，志吾心之欣喜和平者也；《春秋》也者，志吾心之诚伪邪正者也。”（《王阳明全集·稽山书院尊经阁记》）

五经常常伴随各种注释解说。这些注释解说有的相当繁琐，不宜作为德育教材；而有的则伪造并假托经。杨简认为应该删除经书中混



淆不一而有害之要素，修书以削邪说。如他认为《易大传》中很多与圣人教化意思不同之成分，宜削去而正教科纲本。

## （二）《论语》、《孝经》和《四书集注》等

从汉代中叶起，《论语》和《孝经》逐渐成为最重要的家教、蒙教的教材。如《汉书》匡衡本传记：“成帝即位，衡上疏劝经学威仪之则曰：臣闻《六经》者，圣人所以统天地之心，著善恶之归，明吉凶之分，通人道之正，使不悖于本性者也。故审六艺之指，则天人之理可得而和，草木昆虫可得而育，此永永不易之道也。及《论语》、《孝经》圣人言行之要，宜究其意。”扬雄已将《论语》视为修身之典范教科书。此外，汉代十分重视《孝经》，以为它能够总括五经之义，如《孝经序》疏引郑玄《六艺论》云：“孔子以六艺题目不同，指意殊别，恐道离散，后世莫知根源，故作《孝经》以总会之。”汉代还出现《孝纬》，造纬书而贻害。刘勰《文心雕龙》指出《论语》、《孝经》本昭皙，陷于作伪，其义不当。《论语》和《孝经》比较通俗易懂，易于成为社会教育和常人自学的教材，影响也确实深入到下层民众生活：“吾尝窃谓，吾郡之俗 所为可重，非他郡所及者，其民务义修礼，尚气节，虽志贫不肯弃《诗》、《书》不习。至贱者能诵《孝经》、《论语》，晓知其大义。”（杨士奇《东里文集》卷二）当然，《论语》和《孝经》之影响也受到重孝传统的促进。唐代开元间刻石国子学，《论语》、《孝经》被增为经，影响更重。

南宋后期起，朱熹所注四书成为经典，并为研究五经之入门。方孝孺主张“四书”是修身之本：“先之《大学》以正其本，次之孟轲之书以振其气，则之《论语》以观其中，约之《中庸》以逢其源，然后六经有所措矣。”（《逊志斋集·学辨》）宋代增《孟子》为经，至明代出现合称十三经。但宋以前，《孟子》一直是子书，因为对于孟子人格褒贬不一，其中如颜之推指出孟子行为有明显过失，而宋初如司马光等也并不称许孟子为高行。故至二程时始举《孟子》为必读经典。当然，《孟子》一书历来产生有一定的影响，至宋以后影响更大。

### （三）其它德育教科书

尽管诸子之书代代相传而为士人教育的基本内容之一，但自从独尊儒术以来，儒家认为诸子有害修养。例如，杨简说，诸子史集是非混淆，蠹人心为多，可削者甚多。

除经书之外，古代德育教材内容十分丰富。有针对不同身分对象的教材，如女戒、官箴、帝范、士行和蒙学教材；有针对某种德行培养的，如劝孝或戒淫等方面的教材；有综合的格言式修身训导。此外，各种家范家训，也是家族内部教育的教材，有的流传甚广，成为治家的必读物。女戒方面的教材已如前述；蒙学教材和家范（将在后面提到）也很多。其它有名的读物如劝孝方面的《二十四孝》、人生格训如《菜根谭》等流传也很广。

### （四）人格、事迹

人格及行为事迹具有重要的影响。古代通过宣传圣贤人格、突出人物德行故事而达到激励人们进行品德修养。反面教训也有助于帮助人们警惕恶行的祸害和给自己亲族带来的耻辱等。儒家的法先王理论在德育上的根据就在于以圣王之德劝君主行教化。同时，报国忠烈、大义凛然的事迹不仅对于士人，而且对于民众具有深刻的号召力。如岳飞、文天祥和杨家将的事迹妇孺皆知，人所共赞。近代以来，这方面的英雄事迹也流传深远，激励人们向上为国奋斗。

人格事迹主要通过代代口头相传的故事形式而作为教育典范。有的事迹被总结为格言箴言谚语等流传开来。戏剧是传播这些人格事迹的主要方式。除了圣贤人格外，主要的事迹都是突出了某一方面的品德，因此，通过读书，能够将这些品德吸收为自己的殷鉴：“夫所以读书学问，本欲开心明目，利于行耳。未知养亲者，欲其观古人之先意承颜，怡声下气，不惮劬劳，以致甘暖，惕然惭惧，起而行之也；未知事君者，欲其观古人之守职无侵，见危授命，不忘箴谏，以利社稷，惻然自念，思欲效之也；素骄奢者，欲其观古人之恭俭节用，卑以自牧，

礼为教本,敬者身基,矍然自失,敛容抑志也;素鄙吝者,欲其观古人之贵义轻财,少私寡欲,忌盈恶满,周穷恤匮,赧然悔耻,积而能散也;素暴悍者,欲其观古人之小心黜己,齿弊舌存,含垢藏疾,尊贤容众,茶然沮丧,若不胜衣也;素怯懦者,欲其观古人之达生委命,强毅正直,立言必信,求福不回,勃然奋厉,不可恐慑也;历兹以往,百行皆然。”(《颜氏家训·勉学》)

人格事迹作为无形教材典范,具有两个特征。其一,人格事迹十分高尚突出;其二,内容生动具有感染力。但是,由于其中内容加上许多渲染和夸张,也包含着极端化的因素和不利于基本品德培养的冲突成份。例如,孔子恐怕是历史上所师法的最重要的人格力量了,但讷纬之说或理学家强调圣人是天生秉气清明,则反而降低了圣人自觉刻苦修养的意义。又如,封建社会后期民间景仰包公,常常带有消极等待清官出现拯救自己命运的心理。因果报应、命运观念、明哲保身等也妨碍人们积极抗争、疾恶如仇。有的道德故事如孝的故事,则是极其有害于尊重生命价值和人格尊严的。

当然,在这些无形的教导形式中,除了极为突出的典型事迹外,也包含好学、尊师、重教、待人和善、慎交等基本内容。

## 二、近现代以来德育教材读物和德育原理著作 举要

### (一) 德育教材读物

近代以来的德育教材从内容上看,除了一些在民间流传极广的教材如《三字经》、“四书”、《孝经》等外,还出现了很多去除传统伦理关系而保留基本品德规范,同时吸收西方自由、平等、义务观念的读物。同时,民间私塾流传的教材和学校使用的教材也比较明显地区别开来。前者较多地保留了伦理性的宣传和有关事迹的内容。

近现代的德育教材中,以政论、小说、散文、自白形式出现的作品影响最大,如康有为的《孔子改制考》、严复的《原强》、梁启超的《新民说》、邹容的《革命军》、林觉民的《与妻书》、陈独秀的《敬告青年》、鲁迅的《狂人日记》、周作人的《青春》、胡适的《易卜生主义》、巴金的《家》,以及包括他们在内的思想家文学家的许多作品。近现代关于各种伦理、政治、社会问题,如反礼教、妇女解放、人生观、修养等讨论的文章也成为影响深远的读物。报刊是近现代德育传播的主要手段,其中如《时务报》、《民报》、《东方》、《新青年》、《新潮》以及《教育世界》等各种刊物都产生了深远的影响。

近现代的德育教材和读物内容十分广泛。就专门教材来说,包括翻译和编著的伦理学原理以及中学修身教科书。就一般教材来说,则有关各种人生问题、青年修养、职业道德、恋爱婚姻家庭问题,有关心理和人格健康、儿童读物等的著作文章浩如烟海。<sup>①</sup>在许多教材读物当中,各种观点并立,形成百家争鸣的局面。

从学校德育教材来说,蔡元培的《中学修身教科书》以及翻译的德国鲍尔生的《伦理学原理》、日本服部宇之吉的《伦理学教科书》等都有较广的读者面。近现代的德育教材尤其学校德育教材并不统一,但内容都较突出公德义务教育。以蔡元培的《中学修身教科书》最具代表性。蔡元培是教育家、伦理学家,对心理学也有很深的研究,他撰写的这本教材体现了较高的成就。《中学修身教科书》分为上下篇。上篇共五章,下篇共六章,除《序论》和《结论》两章外,每一章又分为若干节,内容包括自身品德修养、公民义务原理、家庭伦理、具体的社会公德、职业道德、良好习惯培养、道德实践能力以及伦理学原理等方面。其中既体现了对于传统的道德遗产的继承,也针对现代公民的修

---

<sup>①</sup> 参阅《民国时期总书目》(1911—1949年)中《伦理学》类和《心理学》类,书目文献出版社1991年版(该书目收集不全,有不少遗漏)。

养要求提出了理论上和实践上的完善意见。

## (二) 德育原理著作

近现代同时也出现了关于怎样进行德育的教材。杨昌济于1914年所写的《教育学讲义》中,已经包含了比较系统而深刻的德育原理理论。专门研究德育原理的专著在民国成立以后几年间已经出现。例如,武冈、蒋拙诚于1919年编写的《道德教育论》中,初步提出了德育原理。该书分《绪论》、《道德教育之范围》、《道德教育之真意》、《道德教育之根本(上)》、《道德教育之根本(下)》、《忠孝》、《诚信》、《礼让》、《清洁》、《公德心》、《协同心》、《爱国心》、《道德教育之难点》、《欧美各国道德教育之沿革》、《欧美各国道德教育之趋势》和《结论》等十六章。从章目中可以看出现代德育理论的成熟雏形,但该书过于简略。吴俊升于1935年撰写的《德育原理》(该书属于小学教育丛书)已经是十分成熟的德育原理著作。该书共分四篇,第一篇是《绪论》;第二篇是《品格论》,分为《品格之意义及其构成》、《品格之分类》、《品格之价值及其改变》和《儿童品格之缺陷》等四章;第三篇为《道德论》,考察《道德之哲学基础》和《道德之社会基础》;第四篇是《德育实施论》,分为《道德教学之方法》、《各科教学之道德效力》、《惩罚与奖赏》、《学生自治之理论与实施》、《性教育问题》和《学校训育之组织》等六章。此外,钱贞干根据不同教育环境所要求的品德教育而编集的《国民德育宝鉴》(1923年1月版),内容分为《家庭德育》、《学校德育》、《社会德育》三编,与今天的分类一致。不过,该书中主要还是讲个人怎样修养,与一般侧重德育方法的专门著作(适合教育者使用)仍有明显的区别。另外,姜琦著《德育原理》(1944年11月初版)中,除了说明自我修养以外,有专门论《道德教育》、《道德测验》的内容。事实上,一些为父母提供道德教育原理的论文著作如恽代英的《家庭教育论》和陈鹤琴的《家庭教育》都是精辟深刻之作。新文化运动前后,德育原理已经比较完善,其后又加以拓展,取得了重要成果。

## 第七章 德育方法

传统教育一直强调通过各种方法的系统配合来达到化人于无形的效果。在德育方面,系统方法依然是基本的方法原则,它是由一系列相互补充的具体方法构成的。这一方法系列包含几个方面的内容:人生教育过程的一贯性和持续性;从小教育使之养成自然习惯的内化接受过程;从礼仪训练开始到立志而自觉修养的渐进过程;反身正己以教;灌输和启悟的结合;随时随地立教;环境规约渗透;因人(材)施教等等。通过不同层面和不同具体方式、内容的互相结合、渗透、补充,达到寓教于乐、深入其中的效果。当然,每一方法中又包含若干具体的手段环节,例如语言、表情、辅助手段以至于性格、心境和环境条件的利用等等。近现代以来注重精神心理健康和个性特点等方面,极大地推动了德育方法的改进。

---

### 第一节 反身正己以教

---

#### 一、以身作则

身教是儒家最基本的德育方法,也是道家富于哲学韵味的沟通

方法。儒家认为,教导传输善恶知识和培养辨别是非的能力是教育的基础,而以身作则则是道德教育的根本力量所在。以身作则即是要求通过道德行为来感化、薰陶和启迪人,使道德榜样力量发挥教育的深远影响力。而道家则通过言意之辨的哲学方法论证道,认为言不尽意,虽然言是一种达到“意”的手段,但如果仅知道言论,则往往遗其根本。例如,庄子认为,读圣人书是将糟粕当成精华,因为圣人的德性是只可意会不可言传的。因此,他主张忘言之教。玄学家王弼也主张修本废言,则天而行化。他说:“圣行五教,不言为化”;“无责于人,必求诸己”。(《老子指略》)道家的这种不言之教对于儒家尤其理学的德育思想产生了深远的影响。

儒家认为,辈分德行之在上者即是教育者,而王者和师为统一这二者之人,故宜以身作则而教化百姓。其中王者的教化效果影响面更广,即如上老老而民兴孝,下长长而民兴悌。同时,王者行身教,更具有仁政的功能性要求。“以德服人者,中心悦而诚服也,如七十子之服孔子也。”(《孟子·公孙丑上》)身教即仁政能发挥政治的最合理和最强大有力功能。同样,圣人因其德行高尚而具有深远的感化力。孟子说:“圣人,百世之师也,伯夷、柳下惠是也。故闻伯夷之风者,顽夫廉,懦夫有立志;闻柳下惠之风者,薄夫敦,鄙夫宽。奋乎百世之上,百世之下,闻者莫不兴起也。”(《孟子·尽心下》)

古代德育或“教”之意味直接规定以身作则。荀子说:“以善先人者,谓之教。”(《荀子·修身》)总之,真正意义的教或好的教化,即是先于学者为善,然后才能教学者。《吕氏春秋·原教》中说:“善教者之为教也,致吾义忠,而天下之君臣义且忠也;致吾孝慈;而天下之父子孝且慈也;致吾恩于兄弟,而天下之兄弟相为恩也;致吾礼于夫妇,而天下之夫妇相为礼矣。天下之君君臣臣、父父子子、兄兄弟弟、夫夫妇妇,皆吾教也。民则曰:‘我何赖于彼哉!’此所谓化上而不知所以教之之源也。”

这样,无疑身教重于言教。身教亦称心教。王夫之欣赏庄子所说

的“忘言之教”，强调道德动机纯善与行为正当的熏陶作用。例如，他说：“孝悌者，生于人之心，而不可以言喻者也。讲求其理，则迂阔而不能达；科以为教，则饰行而非其自得。故先王所以化成天下者惟躬行，而使人之自生其心，则不待言孝悌而已众著之矣。”（《礼记章记》卷八）易言之，他认为，德育即是养德，而“养者，从容涵育之谓”，涵育即是以躬行决定倡导，先事而旁喻之，使自得也。他认为，师者行善行恶不仅体现为社会后果，甚至直接体现在学生弟子对待老师的态度上。他在注《孟子》“逢蒙学射于羿”一章时评说道，逢蒙学射于羿而后杀羿，羿之不教逢蒙道义，而且自身有篡杀之不德，故自身实为恶之启发者。他引说道：“故欲正天下之人心，须慎天下之师受。立教有本，躬行为起化之原；谨教有义，正道为渐摩之益。”（《四书训义》卷三二）近代教育家如杨昌济等明确指出，教师对于生徒请求之事，不可不为己所实行者，若非教师所实行者，则使生徒生轻蔑之念 并轻道德，遂破坏生徒道德之观念。<sup>①</sup>

如上章所述，师者的资格中包含德行与知识两方面，故辨明义理也必须先行：“必先穷理格物以致其知，本末精粗晓然具著于心目，然后垂之为教……欲明人者先自明，博学详说之功，其可不自勉乎！”（《四书训义》卷三八）

## 二、自律和宽容

以身作则既强调德行高尚，强调自律，同时要求宽容。例如，韩愈说：“古之君子，其则己也重以周，其待人也轻以约。重以周，故不怠；轻以约，故人乐为善。”（《韩昌黎全集·原毁》）在师生（徒）关系上体现出无形然而有力的榜样作用，即能有明显的感化效果。这当然并不

<sup>①</sup> 见《杨昌济文集》，湖南教育出版社1983年版，第152页。



意味着对于学生弟子不可以提出直接的高要求,但高要求必须是师者自己首先能够做到的:“善教者……视徒如己,反己以教,则得教之情也。所加于人,必可行于己,若此则师徒同体。”(《吕氏春秋·诬徒》)此即孔子所说的“己所不欲,勿施于人”之谓。

但人们常常容易看到别人的缺点而看不到自己的过失或不足之处,因此,必须积极地反省自身,以自律为先,轻易不责求别人高标准。张载说:“人当平物我,合内外,如是以身鉴物便偏见,以天理中鉴则人与己皆见,犹持镜在此,但可鉴彼,于己莫能鉴也,以镜居中则尽照。只为天理常在,身与物均见,则自不私,己亦是一物,人常脱去己身则自明。然身与心常相随,无奈何有此身,假以接物则举措须要是。今见人意、我、固、必以为当绝,于己乃不能绝,即是私己。是以大人正己而物正,须待自己者皆是著见,于人物自然而正。以诚而明者,既实而行之明也,明则民斯信矣。己未正而正人,便是有意、我、固、必。鉴己与物皆见,则自然心弘而公平。”(《张载集·学大原下》)从自律的角度而言,必须吸收学生弟子的优秀美德。韩愈曾说过,“弟子不必不如师,师不必贤于弟子”(《师说》),因此,取人之善以益己的行为,不仅能够鼓励学生,而且能够切实使他们感受好学不倦、胸怀宽广的品格。孔子在这方面树立了良好的榜样:他不仅在谈论上经常说到像“起予者商也”(《论语·八佾》)这样的话,而且在实际上也接受了弟子像子路的批评,吸收了弟子的美德。

宽容对于师者来说是非常重要的。虽然从追求普遍幸福的角度来说可以“己欲立而立人,己欲达而达人”,但不能在德行上也同样以自己的道德信念要求别人。事实上,道德是自律为主的,自己达到很高的道德境界,别人限于条件、环境、身分等等,常常不能够做到自己认为理所当然的标准。以德育为职业和修养较高的人不能拿自己的标准来要求生存已十分艰难的百姓。自理学以后,儒家德育的不宽容性质和以前形成了鲜明的对比。

### 三、遵守规则

教与学的统一和相互配合是教学成功的基础。因此,师者对于学者,应该不强人从学于己。孔子强调“自行束”以上未尝无诲,即是指对于有向上之志者而言之诲教不倦,而并非强人而学。王夫之说:“有自修之心则来学,而因以教之。若未能有自修之志而强往教之,则虽教无益。”(《礼记章记》卷一)因为好学与否关涉到基本的品德,缺乏这种基本品德,师道难于受到尊敬,容易自取其辱,故宜慎重。对于资质太差没有成功希望的学者,也尽力而不固执于教:“不愤不启,不悱不发。举一隅不以三隅反,则不复也。”(《论语·述而》)

师者要求按照一定的规则标准来教学者。即是说,要确立明确的目标,按照一定的程序努力去完成目标:“羿之教人射,必志于彀,学者亦志于彀;大匠诲人,必以规矩,学者亦必以规矩。”(《孟子·告子下》)教师教人必须确立一个准则,正如学射箭必须先学会把弓张满,学工必须先学会运用画方圆工具的技巧。这是教与学两方面都必须遵循的共同的学习准则,这准则是不能因学的方面笨拙或怠惰任意改变的:“公孙丑曰:‘道则高矣美矣,宜若登天然,似不可及也。何不使彼为可几及而日孳孳也?’孟子曰:‘大匠不为拙工改废绳墨,羿不为拙射变其彀率。君子引而不发,跃如也。中道而立,能者从之。’”(《孟子·尽心上》)王夫之也强调不能因学者之求易而改变标准。学生容易害怕辛苦而给自己降低标准,或者走取巧途径,导致功夫不深,积累不厚,不能养成良好的习惯。

### 四、生动活泼

当然,师者要讲究方法,尽量达到事半功倍。董仲舒说:“是故善

为师者,既美其道,有慎其行,齐时蚤晚,任多少,适疾徐,造而勿趋,稽而勿苦,省其所为,而成其所湛,故力不老而身大成,此之谓圣化,吾取之。”(《春秋繁露·玉杯》)讲授时注意通俗易懂、生动有趣,是一个最基本的方法要求:“约而喻,简而达,省而具。”(《春秋繁露·必仁且智》)

在德育方面,生动活泼是非常重要的。讲德行事迹故事往往比理论的直接灌输更有效果,通过艺术化的手段能够增强感染力。近现代的许多教育家尤其注重生动活泼。例如,杨昌济指出:“不论何事,就生徒已经理解之事更加说明,则生徒厌闻之。而吾人之感情,有自一物移转于他物之倾向,若生徒对于道德之说明觉其无味,则对于道德亦生嫌恶之情”;“关于道德之理论的说明,干燥无味不能唤起生徒之感情,故修身教授宜提出具体的事实,于幼少者尤宜如此。今试举一例言之,与其言正直之理由,不如言华盛顿幼时伐父之树而不欺其父之事,此可以养其爱正直之心”;“唱歌之时,使歌有道德之内容之歌,于养成道德之情操大有效果”。<sup>①</sup>叶圣陶强调小说的感染力,认为远胜读经所带来的收获。

---

## 第二节 循序渐进

---

### 一、渐进深化

几乎所有的教育家都主张循序渐进。但起始应该怎样,往往影响到他们关于循序渐进的观点之对立。因为循序渐进尚未解决质变或体道的最高境界,故在这方面,又出现仁者见仁,智者见智。例如,孟

---

<sup>①</sup> 《杨昌济文集》,湖南教育出版社1983年版,第152—154页。

子、陆九渊、王阳明主张先立其大，而荀子、程颐、朱熹等强调先使人从小处即礼仪规范入手，二者之间观点有很大的不同。但事实上，二者并不冲突，因为至高的德性境界虽必有大志向以追求，但同时也必有大功夫以造就。

学有其序，渐进不息，才能至大。古人经常用流水和登山来作譬喻。孟子说，“流水之为物也，不盈科不行；君子之志于道也，不成章不达”（《孟子·尽心上》）；荀子说，积土成山。积的过程，就是逐步提高的过程。同样，在教学方法上，不能先难后易。张载说：“教人者必知至学之难易，知人之美恶，当知谁可先传此，谁将后倦此。若洒扫应对，乃幼而孙弟之事，长后教之，人必倦弊。惟圣人于大德有始有卒，故事无大小，莫不处极。今始学之人，未必能继，妄以大道教之，是诬也。”（《正蒙·中正》）知其人即知德，故能教人使人入德。如果不能根据对象需要难易的特点而一味教之以高，则往往失败：“杂施而不孙，则坏乱而不修。”（《礼记·学记》）“不孙”是指教师不根据学生的年龄大小和程度的高低，违反循序渐进的原则进行教学：“不凌节而施之谓孙。”（《礼记·学记》）教水平高者过于简单容易使人厌倦，但教水平低者过难则常人为主观助长，甚有害于收获。《孟子·公孙丑》中讲了一个揠苗助长的故事，说明急于求成“非徒无益，而又害之”。孟子得出结论说，强恕而行，求仁莫近焉，因为“其进锐者其退速”（《孟子·尽心上》）。陆九渊对循序渐进有很深的体会。他说：“为学有本末先后，其进有序，不容躐等。”（《象山先生全集》卷七）循序渐进既指自己为学，亦指教导之方法上的进程。他指导读书修德，先后次序规定为“将《孟子·告子》一篇及《论语》、《中庸》、《大学》中切己分明易晓处，朝夕讽咏。接事时，但随力依本分，有过则改，若江海之浸，膏泽之润，久当涣然冰释，怡然理顺矣。”（同上书，卷四）又强调说，“事无大小，道无浅深，皆不可强探力索。人患无志，而世乃有有

志不如无志者，往往皆强探力索之病也。若无此病，譬如行千里，则千里虽远，苟不已，无不至，但患不行耳”（《象山先生全集》卷四）。他常常针对弟子好进欲速的缺点直接加以指出，并触动其改进。

从具体的循序过程而言，首先德育的基础即心理的和乐以及诚意是非常重要的。王夫之注解张载《诚明》篇时说：“《中庸》言勉强则成功一，而张子以勉为非性，似过高而不切于学者。乃释此篇之旨，先言和乐而后言诚庄，则学者适道之始，必以和乐之情存诚而庄莅，其为诚庄也可继。驯而致之圣人之至善合天，不越乎此。盖《中庸》所言勉强者，学问思辨笃行之功，固不容己于勉强。而诚庄乃静存之事，勉强则居之不安而涉于人为之偏。且勉强之功亦非和乐则终不能勉。养蒙之道通于圣功，苟非其本心之乐为，强之而不能以终日。故学者在定其情，而教者导之以顺。古人为教，先以勺象，其此意欤？”（《张子正蒙注》卷三）当然，和乐诚庄的道德情感基础不是悬空的，必须与具体的礼仪实践相联系。因此，他又说：“圣人之道见于威仪文辞者无非所性之德与天合其道者，则即此以教，而善学者固可因之达于一原之理。然其会归之至极，则人之所受于天，与天之所以化育流行之理，抑必有穷年知化之教以示学者于豁然贯通之后。教无吝也，而抑不躐等。”（《四书训义》卷九）也就是说，和乐诚庄不是一下子达到如圣人“自诚明”的高起点，而是从具体的陶养和具体善恶问题入手，它反过来有助于达到乐于向善心理意识的培养，并追求最后的豁然贯通和随心所欲不逾矩。朱熹的德育方法基本上体现了这种渐进深化过程。

既然是循序渐进，则为善修养也是积小善而至大刚之善的过程。《三国志》中记载刘备教导孩子“不以善小而不为，不以恶小而为之”，对于后世产生了重要的影响。根据这一方法，教师对于学生应该以鼓励为重，不能一开始就责求完美，而是要从不完美走向完美，

如此努力,臻至圣境。故陆九渊说:“小德川流,大德敦化,此圣人之全德也。皋陶谟之九德,曰:严祗敬六德,则可以有邦;日宣三德,则可以有家。德之在人固不可皆责其全,下焉者又不必其三,苟有一焉,即德也。一德之中亦不必其全,苟其性质之中,有微善小美而近于一者,亦其德也。苟能据之而不失,亦必日积日进,日著日盛,日光日大矣。”(《象山先生全集》卷二一)象山不求全责备,甚能循序而奖掖后进。

总之,在德育方法上,“施之有序,行之自远”(《张子正蒙注》卷四)。无疑,循序渐进原理还包含着人生教育的一贯性,因为修养也是自小至大努力完善的。从小学蒙学时期的洒扫应对到浩然之气的至大至刚,必不能躐等,即如上面引文中所说的应该渐进深化。学制的设定正是基于循序渐进的方法:“比年入学,中年考校。一年视离经辨志;三年视敬业乐群;五年视博学亲师;七年视论学取友;谓之小成。九年知类通达,强立而不反,谓之大成。夫然后足以化民易俗,近者悦服而远者怀之。此大学之道也。《记》曰:‘蛾子时术之’,其此之谓乎!”(《礼记·学记》)当然,在实践中,古代的德育并不完全按照循序渐进的原理,儿童教育中经常背诵难懂的经书,行为举止一有不善,则扑打责备等等。近现代以来在学制上的完善和循序渐进的贯彻,具有重要意义。

## 二、坚持不懈

循序渐进的方法中包含着坚持不懈的态度要求。因为渐进是为了深化,而深化既体现在由易而难,也体现在态度越真诚、乐善越自然,即荀子所谓的“长迁而不返其初,则化矣”(《荀子·不苟》)。同时,它还意味着,既然是渐进性的,则开始以及开展过程中遇到困难是不可避免的;只有加以克服,体现出耐心和循循善诱,坚持帮助学生弟

子反复养成好的习惯或改进自己的过失,才能积小成大,才能最后实现成功的目标。

杨昌济认为,修养与技艺训练不同,一日中断修养,则不配成为善人君子。以此理来衡量,就要求施教者自身修养不懈,同时教育中也一日不可松懈努力引导学生向善。事实上,每一个好的行为习惯的培养都需要坚持不懈,都需要长时间的培养。因此,叶圣陶认为,培养品德之时,必须直到每一种品德或好习惯完全稳定令人满意为止,不要养成一种好品德而丢掉另一种好品德。改进过错或缺点更难,必须有过程意识和坚韧不拔的意志才能达到目标。

### 三、理论与实践的结合

由于德育是理论和实践的结合,因此渐进过程中实践是个根本的环节。郑玄说:“德行,内外之称。在心为德,施之为行。”(《礼记正义》卷三六)道德实践不仅要求辨别是非善恶,具有见义勇为的态度,同时还需要通过反复实践来改变不良习惯,增强道德实践能力。基于基本道德知识而进行实践,与基于实践提高理论判断力,二者不断在互动中深化。颜元反对读书静坐的方法,认为不结合力行不能有真德性,不能达到由微而著的效果。叶圣陶指出,好的习惯的养成,不是靠讲解德目,而是通过实实在在的实践才能完成。他说:“德目不该是挂在口头的语言,写在纸面的文字,而该是贯彻一切行为的态度和精神。能说德目的字眼,能懂德目的意义,这与‘为人之道’都不甚相干。‘为人之道’必须要‘为’,为就是做,就是实践,要让行为的态度和精神合得上德目,那才算尽了‘为人之道’。”<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 《叶圣陶教育文集》,河南教育出版社1989年版,第161页。

---

### 第三节 因人施教

---

因人(材)施教是根据对象而体现灵活多变之有效教育方法。其中也包括根据环境条件、社会基础以及学生弟子性情上的好动好静而加以深造。

#### 一、对象的针对性

孔子的德育体现了因人(材)施教的典范。《论语》中的《先进》篇有这样一段孔子和几个弟子的对话。子路问：“闻斯行诸？”子曰：“有父兄在，如之何其闻斯行之。”冉有问：“闻斯行诸？”子曰：“闻斯行之。”公西华曰：“由也问‘闻斯行诸？’子曰‘有父兄在。’求也问‘闻斯行诸？’子曰‘闻斯行之。’赤也惑。敢问？”子曰：“求也退，故进之。由也兼人，故退之。”子路勇猛有加，故略以抑阻而矫正之；冉求畏缩，则鼓励他勇敢地将信念付诸实践。此正如郑玄所说：“各因其人之失而正之。”（《礼记正义》卷二二）事实上，对象的针对性不仅指品行上的特征，还包括性情、个性气质甚至心理素质等方面。荀子说：“治气，养心之术：血气刚强，则柔之以调和；知虑渐深，则一之以易良；勇毅猛戾，则辅之以道顺；齐给便利，则节之以动止；狭隘褊小，则廓之以广大；卑湿重迟贪利，则抗之以高志；庸众驽散，则劫之以师友；怠慢僇弃，则招之以祸灾；愚款端悫，则合之以礼乐，通之以思索。”（《荀子·修身》）由于德育的目标是追求尽善尽美，因此必须以中和为品德特征，以无过不及为形式标准。有些个性气质因素往往影响品德的表现形式，这要求能够自己意识到而加以克服，如历史上流传许多人身带物件以提醒自己不要急躁和拖拉等等。教育者也应通过自己的细微



观察和有针对性的方法来帮助学生弟子达到改进的目的。

对象的针对性必须基于对于每一个施教对象有整体而深入的了解。张载说：“《学记》曰：‘进而不顾其安，使人不由其诚，教人不尽其材。’人未安之，又进之，未喻之，又告之，徒使人生此节目。不尽材，不顾安，不由诚，皆是施之妄也。教人至难，必尽人之材乃不误人，观可及处然后告之。圣人之明，直若庖丁之解牛，皆知其隙，刃投余地，无全牛矣。人之才足以有为，但以其不由诚，则不尽其材，若曰率勉而为之，则岂有由诚哉！”（《张载集·附语录抄七则》）能够根据施教对象的长处和乐于接受的方式来教导，才不会造成强迫或者对立。但无疑不能将学生的意见直接加以否定，而是限定其范围。王阳明曾针对主张切入直悟的王畿和主张循序渐进的钱德洪两个弟子说：“先生曰：‘……太虚无形，一过而化，亦何费纤毫气力？德洪功夫须要如此，便是合得本体功夫。’畿请问。先生曰：‘汝中（王畿）见得此意，只好默默自修，不可执以接人。上根之人，世亦难遇。一悟本体，即见功夫，物我内外，一齐尽透，此颜子、明道不敢承当，岂可轻易望人？二君以后与学者言，务要依我四句宗旨：无善无恶是心之体，有善有恶是意之动，知善知恶是良知，为善去恶是格物。以此自修，直跻圣位；以此接人，更无差失。’”（《王阳明全集》卷三五）尽管循序渐进仍是基本方法，但有人悟性较高，则可先立其大而引导他们体会圣人境界。

当然，施教对象所处的环境和具体生活条件也是必须认真对待的。孔子主张有教无类，这是指对象的普遍性；而在施教方法上，则必是以类教之、因人而异，才能达到和而不同的效果。

## 二、变 通

变通是因人施教的本质要素：“……教道所施，贵在变通。譬

之木也，视小大而加斤锯焉；铁也，察（铍）钝而施陶熔焉。一概而视之过矣。生之往也，各因才之清浊，学之浅深，过者损之，不及者益之。毋骤语以高远，恐其凌躐而不逊也；毋使安于卑近，虑其苟且而自画也；毋过于严厉，上下之情不能相通也；毋失于宽纵，长幼之节或致玩褻也；毋示之以非圣之书，防其遁而离也；毋习之以无用之文，禁其乖而有僻也。此六者，皆变通之事也。”（宋濂《文宪集》卷八）所谓变通，包含两方面的意思：其一，施教方法的复杂性，即根据理想化和有效性原则实施施教方法。《孟子·尽心上》上记：“孟子曰：君子之所以教者五：有如时雨化之者，有成德者，有达财（材）者，有答问者，有私淑艾者。此五者，君子之所以教也。”总之，要有辩证意识和方法来开展施教活动。陆九渊说，读书或教育如医生治病，“彼良医之游于其间也，审病者之脉理，知药石之性味，择之精而用之适其宜，是以百发而百中”（《象山先生全集》卷三二）。其二，施教方法的时效性，即根据环境场合条件的特点选取具体方法施教。王夫之说：“君子之教因人而进之，有不齐之训焉。……以人言之，始则视其质，继则问其志，又进而观其所勉与其民至，而分量殊焉。……斯造就人才之深心，不得不出于此，而岂一概之施，成乎躐等之失也哉。”（《四书训义》卷一〇）

因人施教的关键是教师要有宽容气度和耐心性情，否则往往不能作到。例如，二程兄弟中，程颐性严厉，而程颢性宽和，他们实施因材施教的可能性和效果就很不一致。一般而论，程颢要成功得多，他自己也说过较弟程颐成功。陆、王都对程颐有所批评。王阳明认为君子养心之学，如医生治病，必须具有针对性。他说：“以仲尼与曾点言志一章观之，圣人何等宽洪包含气象。且为师者问志于群弟子，三子皆整顿以对，至于曾点飘飘然不看那三子在眼，自去鼓起瑟来，何等狂态！及至言志，又不对师之问目，都是狂言。设在伊川，或斥骂起来

了。圣人乃复称许他,何等气象!圣人教人不是个束缚他通做一般。只如狂者便从狂处成就他,狷者便从狷处成就他。人之才气,如何同得!”(《王阳明全集》卷三)《朱子语类》卷五记载有人问朱熹,为何程颐谨严而门人却不谨严,朱熹回答说,弟子不谨与他何干。这种说法无疑是错误的。<sup>①</sup>也就是说,不能贯彻因材施教的变通原理,一味谨严,并不能成功。

王夫之关于德育中如何变通的思想的论述十分精辟,兹略引如下。“教思之无穷也,必知其人德性之长而利导之,尤必知其人气质之偏而变化之。”(《四书训义》卷一五)“学者之为学,以成德也。德底于大成,则于士皆安而情感自得,于我皆真而动静无违,与天皆顺而身心交泰,所固然也。乃人之性各有所近,而即其所近者充之以学,则智仁各成其德,而性情功效之间有别焉,各致其一而若不相侔,然皆天理之固然,而非偏执以表异也。”(同上)“夫教之为术也,或顺而成之,或逆而矫之,或诱之以易从而生其慕道之切,或困之以难得而起其奋发之切,盖亦多术矣。”(同上书,卷三六)“顺其所显,矫其所难,成其美,变其恶,教非一也,理一也,从人者异耳。”(《张子正蒙注·中正篇》)

### 三、因时制宜

孔子入太庙,每事问,这是一种好学态度。而从施教而言,同样必须随时随地立教。司马光说遇物则诲(见《资治通鉴·唐纪一三》),即是强调渗透方法。从德育角度来说,日常生活即随处反映出伦理态度和道德境遇的判断力培养,尤其需要使学生既懂原理,又能随机判断提高自己。杨简提出因日用而寓教的观念。他说:“古圣王之所以教

<sup>①</sup> 见严元章:《中国教育思想源流》,三联书店1993年版,第237页。

其民者，每每因其日用而寓教焉。书曰，正德利用厚生惟和，是谓三事。生民之所日用，非利用则厚生，圣人于民利用厚生之中，而寓正德焉。车不雕，器必度，斑白者不提挈，饮食必后长者，童子不衣裘，庶人耆老不徒食。三易之占皆有书，因致其教。今周易之书具存，其所以启导人心至矣。周官因兵兴贤能而致德行道艺之教。苟惟民之所不用，而特致其教，则难以至于因民之婚姻而致婚姻之礼，以寓其正德；因民之祭祀而为祭祀之礼，以寓其正德。后世之为教也，徒恃诏令戒谕之暂听暂观，其何能致化？”（《慈湖遗书》卷一六）因日用而寓教还包含方法的生动性和形象性，也包含着在生活实践中随时督促检查陶冶的特征。

因人施教方法中所包含的因时因地制宜的环节，反映了对于教条形式的排斥。师者不能等待弟子适合自己，而是要根据弟子的特点来施教。陆九渊说：“人各有所长，就其所长，而成就之，亦是一事。此非拘儒曲士之所能知。”（《象山先生全集》卷三五）同时，根据弟子特点施教，不是一成不变的，必须在日生日成的过程中辩证地完成。

近现代教育家强调根据具体的教育对象而采取具体的方法。例如，杨昌济认为，施教者在儿童教育中必须根据他们当下的身心状态而采取具体的方法。他说，教育儿童时，当他们处于良好的身心状态时，便容易接受教导，“若彼等感疲劳、感饥渴，或睡眠不足，或局部有疾病，或为运动之动机所冲动，则不注意、不活泼，缺（仿）效教育者之（示）范而奉其教（育）之力。教育者若不知此理，或知之而不以置念，妄命令儿童，或教训之，或戒饬之，不惟不奏效而已，且使起反抗之情（绪），损教育者之威严，遂至养成轻视教育者之命令、训诲及示范之恶习。……教育者宜深注意于此”<sup>①</sup>。

<sup>①</sup> 《杨昌济文集》，湖南教育出版社1983年版，第176—177页。

---

## 第四节 化育与促动

---

### 一、潜移默化

颜之推说：“人在少年，神情未定，所与款狎，熏渍陶染，言笑举动，无心于学，潜移默化，自然似之。”（《颜氏家训·慕贤》）此正是通过理解人尤其小孩少年容易受环境影响的特性而施展教化手段，达到化育德性于无形的效果。因此，杨昌济说，教者宜改良儿童之境遇，使受无意的感化。无意的感化即潜移默化。他认为，环境中对德育有利或不利的各种因素，必须善于利用有利因素。他指出：“境遇实作（用于）人品性自然之大势力，被教育者因之而被陶冶。吾人之所谓教育未始以前，既大显其效果，且不绝作用，或助吾人之教育目的，或妨害之，故吾人所营之教育作用，加影响于被教育者之上。而此被教育者乃自此自然之感化力，于不知不识之间作其基础者。后来所与之具案的教育作用，但能与彼先在的盲目的自然力为复合之作用而已。虽今所施者较彼先在者强大，犹难全其效力，况自然感化力之强大，胜于具案的教育力，且与以不断的影响耶，故教育者不可不注意于自然之感化了。儿童现在所有之品性，皆有所由之因，欲加之以新势力而陶冶之，不可不探其品性所由成之原因。不寻其原因，但见其结果，虽欲左右之，决不能达其目的。”<sup>①</sup> 潜移默化对儿童教育特别重要，其关键在顺其本性而利导于无形。叶圣陶说：“小孩有迈往无畏的气概，对一切无所惧怯。这应该善为爱惜，善为发展，才可以使他们成为超过父母的人。要是屡此使他们恐怖，给他们恐怖的暗示，岂不是引导

---

<sup>①</sup> 《杨昌济文集》，湖南教育出版社1983年版，第175页。

他们趋向怯弱么?果真要养成他们良好的习惯,最重要的是顺应他们的心情,在起居饮食嬉游说笑方面造成良好的环境,使他们潜移默化。”<sup>①</sup> 潜移默化即是以新或者以理想的特质逐渐改变原来固有形态中之不正而引导向善,使其趋于完善。

## 二、感化与培育

传统德育中强调,以身作则能够具有感化效果。但事实上,感化还包括施教方法的其它环节,即晓之以理、动之以情的环节。在其中,对于受教者心理性情的认识和其它背景的理解是必要的基础。

所谓感化,即传统经常譬喻而言的“春雨和风”的化育。陆九渊说:“吾与人言,多就血脉上感移他,故人之听之者易,非若法令者之为也。”(《象山先生全集》卷三四)所谓血脉上感移,即是师者所说的道理能够深入学者的胸怀,能够心领神会,能够激发他们的热情。一方面,感化要求老师和学生相互之间有亲近感而不至于狎昵,另一方面要求掌握劝导语言的分寸又能够切中要害。在感化方法上,施教者的人格必须具有吸引力,能够引起受教者的尊敬和向往。王栋认为修己立本而具感化力:“问:‘格物如心翁之说,果若于穷至物理有间矣。然今天下又有以感化民物言者,如格神之格。又有以格去物欲言者,如废格之格。二说何如?’曰:‘宋儒自朱子前已尝有此二说,皆关系学术不全,故皆为晦翁所弃。今先师云:格物矩之义,物乃物有本末之物。度于心,孰本孰末机要得矣。于是一心修己立本,更不尤人责人。此于圣经中自有明文可据。……盖既修己立本,自人无不感化,自无物欲相干,亦自于事物之理罔不明尽。此所以为学术之全功,不易之定说也。’”(《王一庵先生遗集》卷一)就是说,感化之要在修己立

<sup>①</sup> 《叶圣陶教育文集》,河南教育出版社1989年版,第37页。

本而取信于人,其意与以身作则相通。感化即使人心悦诚服,服于其德高望重。理想人格和高尚事迹极具感化力量。以事喻理也具有感化力量,如孟母断机教孟子好学不懈方式,传为美谈。

感化之为方法,体现在儒家所认为的以礼服化夷狄,作为文明道义传播的途径。例如,《后汉书·陈禅传》记载:“单于随使还郡。禅於学行礼,为说道义以感化之,单于怀服。”传统的感化还包含推仁施恩之谓。如君主于臣行义施恩,则臣下感恩戴义;行仁政,则万民怀仁服义等类。许慎解释“教”为上所行而下所效,即指在上者之感化力。但这是被动的感化,真正意义上的感化应体现为情理合一、因时宜而教、化之而使不觉其源的极高明的方法。王国维归结孔子感化力说:“吾人所最惊叹者,则为孔子感化之力伟大,及其说法之巧妙也。盖夫子之德,圆满无缺。其言为春风和气,蔼然可亲,故虽疏野傲慢之人,亦无不被其感化,而化为沉著温厚者,如子路是也。”<sup>①</sup>

德育之“育”即强调化育,其中关键是培育,故儒家教化优越于法家赏罚手段。孔子说:“道之以政,齐之以刑,民免而无耻。道之于德,齐之以礼,有耻且格。”(《论语·为政》)“雨露滋润”或者栽培树木是最生动的譬喻,也是儒家教育思想的精髓。化育讲究环境的重要性,即通过人为的自然薰陶的讲学环境和代代相传的家庭环境提供滋润化育的土壤。林语堂总结说:“古人所谓学者日夕早晚浸润其中,如得春风化雨,乃得空气教育之真义,必时春风时雨之化泽,不觉中自然薰陶出来一个读书人的身分。古人又有所谓世代书香,一人在良好讲学的空气中薰陶几年,即使没有什么专精的造就,走出来谈吐举止,总有满身的书香,不至于露出俗气俗态。”<sup>②</sup>培育之说,即是合其天

① 《孔子之学说》,《王国维哲学美学论文辑佚》,华东师范大学出版社1993年版,第70页。

② 《学风与教育》,《林语堂文选》(上),中国广播电视出版社1991年版,第328页。

性,因势利导。徐干说:“大禹善水,而君子善导。导人必因其性,治水必因其势,是以功无废而言无弃也。”(《中论·贵言》)柳宗元在《种树郭橐囊传》中说,则其天者全,而其性得矣。道家顺性的自然理论对良好的教化理论起到积极的推动作用。如若以外铄人,则必使人失其天性而扭曲。林语堂也曾批评传统“涵养”过于压抑,造成失去昂扬之力:“中国式的陶养,越养越柔,到了优柔寡断的地步,已经德高望重了。虽然儒家学说,并非如此,然在历史上,却是如此的结果。因为‘涵养’两字,含义注重忍辱负重,和平达观,不露锋芒,喜怒不形于色,不轻易得罪人,不吃眼前亏,聪明的计算等。所以中国没受教育的人如危崖,如峭壁,如苍松,如古柏,……如一切不易对付的东西。受过涵养的人如面条,……如好好先生,如一切圆猾的东西。”<sup>①</sup>

### 三、沟通促动

师生之间的沟通能促动双方的品德完善,即相与磨砺而为善。然沟通必须基于平等,即不是以居高临下的姿态来行教化,而是使共同进步的意识深根于学者弟子之心,使他们树立信心而积极向上。同时,沟通即是理解,能相互理解而使教师知学生特点,沟通而后能进行因势利导。这是平等教育的本质。陆九渊和王阳明较好地体现了沟通促动的方法。据载:“……盖先生深知学者心术之微,言中其情,或至汗下。有怀于中,而不能自晓者,为之条析其故,悉如其心;亦有相去千里,素无雅故,闻其大概,而尽得其为人。”(《象山先生全集》卷三六)但传统家教及私塾教育很少能够体现沟通而后促动的特点。父母塾师既不主动理解孩子生徒,又常责打扑击,使他们惧而远之;或者一心让他们敬畏服从,不予他们发言表达的机会。如此便难于沟

<sup>①</sup> 《谈涵养》,《林语堂文选》(上),第318-319页。



通,也容易失去帮助他们的机会。传统教学相长之说常常被误解为教育过程中老师获益,而很少能够体现孔子与弟子之间相互沟通交流而相互促动的特点,也就难于根据各人的特点因材施教。

近现代平等教育的开展,打破了传统教育中师生相互隔绝的局限而取得了长足的进步。王国维说,启蒙时代之第一特点,在力戒盲信盲从。由是则必去强制。在近代人道主义教育宗旨的指导下,突出受教育者幸福为本位的思想。在启蒙主义教育家那里表现为强调人格独立和注重独立判断能力。也就是说,教育起点是尊重受教育者,为他们的身心健康着想。这就必然强调师学平等而注重沟通。关于青年教育问题,沟通交朋友是非常重要的。廖世承说:“要整理青年思想,与青年协作,须有友谊的态度。什么友谊的态度呢?就是有诚意的,同情的,热烈的精神,与青年共同研究真实的困难,并提示解决的方法,一方面设法满足他们求知的欲望,供给他们修养的材料,使他们得一个自觉的途径。能达到这个目的,才不愧为‘青年之友’。”<sup>①</sup>当然,有的教育者也强调指出,过于突出受教育者尤其是青年的位置,其弊在过于张扬独立平等而影响到学生或多或少忽视师道之尊严。另外,近现代推行大学校大班级上学制,使教师和学生之间的相互理解沟通机会减少。梁漱溟针对此事而强调教师应对学生有深切的了解,才能帮助他们:“我的意思,教育应当着眼一个人的全生活而领着他去走人生大路,于身体的活泼,心理的活泼两点,实为根本重要;至于知识的讲习,原自重要,然固后于此。现在的学校虽也说什么训育,讲什么体育,但实在全不中用。因为要在全生活上帮着走路,尤其对每个学生有一种真了解——了解他的体质、资禀、性格、脾气、以前的习惯、家庭的环境、乃至他心中此刻的问题思想——而随其所需,随时随地加以帮助才行。若现在办学的人,对于他的学生生理上心理上

<sup>①</sup> 《廖世承教育论著选》,人民教育出版社1992年版,第117页。

发生什么病态,竟可以全然不晓得,乃至学生中有自杀的大事变,他不过事后吃一惊,还说什么教育,还说什么训育体育?一句话,他们始终不肯与青年为友,所以说不到帮着他走路,所以说不到教育。要办教育,便需与学生成为极亲近的朋友而后始能对他有一种了解,始能对他有一些指导。……故尔,我们办学实是感于亲师取友的必要,而想聚拢一班朋友同处共学,不独造就学生,还要自己造就自己”。<sup>①</sup>

当然,启蒙主义者强调思想自由,对于德育中共同探讨和教学相长的落实起到积极的推动作用。同时,他们批判了传统“民可使由之,不可使知之”的教条,提倡知识分子与民众之间增进交流,通过互助博爱提高他们的觉悟,改造因袭迷信的精神状态。例如,李大钊在《青年与农村》一文中号召青年到农村去,与民众打成一片,了解他们的疾苦,促动他们觉悟。其后的革命宣传即是这一方法的贯彻。

---

## 第五节 鼓励与诱导

---

### 一、培养自信心

传统立教首先重视培养人的自信心。孔子说,我欲仁,斯仁至矣;孟子说,人皆可以为尧舜;荀子说,人皆可以为禹。诸说之旨趣相近,意在强调通过努力即可达到道德上的极高境界。但后世程朱理学讲道不远人,另一方面又证明圣人是天生而圣,自相冲突的现象非常明显。同时,传统提出学为圣人而后止,作为目标固然可行,但许多教育者往往责人太甚,则容易使人丧失信心。陆九渊强调不能责人之大

---

<sup>①</sup> 《办学意见述略》,《梁漱溟全集》第四卷,山东人民出版社1991年版,第778—779页。

者,从根本上动摇他,否则就等于否定他,使他失去信心。陆九渊提出先立乎其大者,则小者不能夺。这是说,能够确立起基本的不可动摇的信念,则困苦挫折便较容易克服。同时,立其大者还是评价人格的标准,如果其人有志向善,则不必事事完全求其正,虽然在目标上必求至于德性完满。如果对于弟子动则训斥,则很容易使人失去自信。失去自信而后容易自暴自弃。

培养自信必须去除扑打手段,不滥用惩罚手段。对于学生否定性的手段只能使他们悲观失望,从而即使能够强迫他们循规蹈矩,也不能培养真豪杰或者树立积极乐观的人生理想。

## 二、鼓 励

鼓励是培养自信的有效手段,同时也是促动受教者自觉向上的积极方法。颜元说:“数子十过,不如奖子一长。数过不改,也徒伤情;奖长易劝,也且全恩。”(《习斋年谱》卷下)李恭进一步指出:“善引人者,其言半是,从其半而奖掖之。不能容人者,其言半非,从其半而驳折之。”(《年谱》卷二)鼓励能够使人在欢愉的心理状态下再接再厉去发展其积极的优点,而数过则常常造成隔膜,不利于进一步的引导。而且,数过的作法中涉及到对于行为背景的忽视,受教者不能心服口服,容易因此走向逆反。另外,在老师家长所指责的行为中,往往不是完全错误的,而是有得有失。例如,吝啬的行为中往往包含节俭,而鲁莽之中也往往体现勇敢,如果一概斥之为非,则难于具有说服力,而且往往不能因势利导。如果从受教者行为中或语言中发现值得表扬鼓励之处,则斥责其中不当之处所产生的效果往往不如鼓励的效果好。鼓励包含让受教育对象发表自己的见解,并尊重他们的意见,在评判时能够以理服人。

鼓励的反面是指责惩罚。指责惩罚往往使人失去勇敢品德和独

立意识,不敢面对错误的流俗加以反抗和改变。既然动辄得咎,处处受到惩罚指责,则受教育者容易养成唯唯诺诺、老成持重的驯良性格。适当的指责和惩罚是完全必要的,但不能经常使用,否则,一方面容易失去师者和家长的威信,另一方面也常常使被责罚对象不怕惩罚,无所顾忌。总之,责罚必须掌握时间场合,同时要公平,要轻重合宜,不要伤害自尊心,要委婉规谏。王阳明在实践上较好地体现了这一方法。如他在制定南赣乡约时,其中这样要求:“一彰善者,其辞显而决;纠过者,其辞隐而婉;亦忠厚之道也。如有人不弟,毋直曰不弟,但云闻某于事兄敬长之礼,颇有未尽;某未敢以为信,姑案之以俟;凡纠过恶皆例此。若有难改之恶,且勿纠,使无所容,或激而遂其恶矣。约长副等,须先期阴与之言,使当自首,众共诱掖奖励之,以兴其善念,姑使书之,使其可改;若不能改,然后纠而书之;又不能改,然后白之官……”(《王阳明全集》卷一七)总之,要以治病救人的态度来对待犯过失的人;更要以鼓励的方法来促动受教育者的自尊、自信和向上的自觉,要使人具有很强的荣誉感和道德尊严,才能奋厉勇进。

鼓励对于儿童教育尤其重要。因为如果只有责备和惩罚而缺少鼓励,则小孩自感事事不如人,容易放弃向上的努力。但传统教育尤其私塾和家庭教育则时常忽略了鼓励的积极教育效果。小孩被规定不许随便说笑动作,完全被动,只有执行命令的责任,而没有主动创造的乐趣和受表扬的欢乐。鲁迅严厉批评说,传统的儿童教育“终日给予冷遇或呵斥,甚而至打扑,使他畏葸退缩,仿佛一个奴才,一个傀儡,然而父母却美其名曰‘听话’,自以为是教育的成功,待到放他外面来,则如暂出蕃笼的小禽,他决不会飞鸣,也不会跳跃”<sup>①</sup>。他指出,

---

<sup>①</sup> 《南腔北调集·上海的儿童》,《鲁迅全集》第四卷,人民文学出版社1981年版,第565页。

压迫教育不仅使儿童精神委约,而且容易使他们养成撒谎不讲真话的坏习惯。当然,正如陈鹤琴所说,鼓励也不能滥用,否则失去效力。总之,既要以鼓励为主,同时也不能姑息。

### 三、反对严苛和惩罚

德育方法中,宽和对于教育者提出了方法的要求。荀子说:“君子能,则宽容易直以开道人。”(《不苟》)但要能够宽容易直以开道人,则教育者不仅需要修养深厚、品性端正,而且需要克服自己性格上如过于理想化、过于急躁、过于严厉的弱点。石介说:“大凡舒则人暇,局则人困,故善教者优游而至道,不善教者急速而强人。”(《徂徕先生文集》卷一九)

显然,勿严苛比严苛难,而其效果更佳。黄宗羲说:“曾见有名父之子,起居饮食之际不稍假借。子视其父,真如严君,而一离父侧,便无所不为,反不如市井闾阎不教之子。盖以父子之情,不能相通,片时拘束,藏垢愈深。故孟子以养字言之,太和熏蒸,无不融洽。”(《孟子师说》卷四)过于严苛必然造成师徒父子之间异心,从而失去帮助受教者改过的机会。同时,过于严苛也容易使孩子弟子成为顽童劣徒。当然,如果面对的教育对象是屡教不改者,则严苛或惩罚是必要的。但即使如此,仍然必须温厚与惩戒双管齐下。

传统论勿严苛之说甚多,如:“凡长育人材也,教之在宽;待之以久,然后化成而俗美”(《二程全书·粹言一》)。“优裕宽平,即所存多,思虑亦正;求索太过,即所存少,思虑亦不正。”(《象山先生全集》卷三四)不严苛尤其在教育起点上十分重要,即不能要求太高而使人失去信心;要从对象的优点出发加以培植鼓励。陆九渊称之为顺风吹火。

总之,从德育的立场来说,苛责无益于促进善良意愿的形成。陈献章说:“君子未尝不语人入于善。苟有求于我者,吾以告之可也。强

而语之,必不能入,则弃吾言于无用,又安取之?且众人之情,既不受人之言,又必别生枝节以相矛盾。吾犹不舍而责之益深此取怨之道也,不可不戒。”(《陈献章集》卷二)尽管其中包含着明哲保身的意味,但从德育的特性而言,则必须使师生之间处于相互信任相互包容的氛围中,然后才能从施教的角度对受教育对象加以诱导。而且,人的坏习惯一经形成,便具有惰性,难于一时一地改过,如果苛责以求其速改,则欲速反不能达。

反对惩罚,几乎是近现代教育家共同的信念。徐特立针对当时解放区仍然使用惩罚手段时说:“我们的教育是革命的教育,其目的是教国民而不是教顺民,应反对无理的服从及自己没有了解的盲从。一切纪律只是自觉的遵守,不是受到无理的外力压迫而遵守。因此,对于破坏纪律的学生,不是惩戒而是说服。说服的方法不是由教师片面的注入,而是双方的讨论和研究。不是压下学生的坚强意志,而是增加对问题的进一步了解,以正确的知识来克服无知的盲从。学生不守纪律的原因,或者出于一时感情的冲动,事后常常自己忏悔;或者出于自以为合于真理,合于人情,坚持自己的意见。前者不必惩罚也可能自己认错,后者在没有把事情弄清楚以前,单纯的加惩罚,那么就只有两个前途:其一,就是无理的屈服,即盲目的服从,另一,更增加其不满,另找寻报复的机会。前者必使学生渐成奴性,后者必使学生更加蛮横不讲理了。惩戒方法以不用为是。如果学生真正了解自己的错误,那就是自己在精神上受了惩戒。如果在事实上有惩戒的必要,必然是屡戒不悛重犯相同的错误。在这种情形下,可以和当事人共同商讨惩戒的办法,以示爱护他和转变他的诚意,切不宜抱敌对的态度。在惩戒中是更使感情弄好而不是弄坏。”<sup>①</sup>

<sup>①</sup> 《徐特立文集》,湖南教育出版社1986年版,第355页。

#### 四、启其自得

对于青年以上的成年进行德育,重点仍在自身的觉悟和修养。教师的责任主要是启发使其自得。也就是说,诱导是基本的方法。孔子善于诱导而取得成功:“夫子循循然善诱人。”(《论语·子罕》)善诱即帮助人们确立善良意志,使他们能够明确人生目标。张载说:“道以德者,运于物外,使自化也。故谕人者,先其意而孙其志可也。盖志意两言,则志公而意私尔。”(《正蒙·中正》)所谓“孙其志”即不要给他规定太大的目标,而是要引导他具有向善的意愿和意志。

任何教育方法都只能提供形式的范式,而不能使它获得实质的内容。孟子说:“梓匠轮輿,能与人规矩,不能使人巧。”(《孟子·尽心下》)因此,他主张:“君子深造之以道,欲其自得之也。自得之则居之安,居之安则资之深,资之深则取之左右逢其源,故君子欲其自得之也。”(《孟子·离娄下》)道家认为,圣人的内在性是无形的、不可教授的;包括圣人的德性是自然的非外加的。从言意之辨的哲学方法立论,则语言上的指导和规则的制定都不能真正得到德性的本质。按照老师或圣贤的说法或行为规定并不能使受教者得到德性的精华。当然,语言和行为具有启迪诱导力量,但其基础是受教者的状态足以达到接受启发的条件。王夫之说:“教人者固以无有不教为与善之公,而抑以有所不教以待人之悟。……盖教在我而自得在彼,虽以诲人不倦之情,而施之心不专志不致之士,则徒以多言谢教者之责,君子之所不屑,亦君子之所不忍也。”(《四书训义》卷一一)启发仅仅是辅助条件而不是内在要素,故有时必须有所不教,待他觉悟以后再行教导,使有无相应,内外兼交而取得效果。

诱导即是“喻”,就是引其自得而非强其所违:“善教者,使人继其志。其言也,约而达,微而臧,罕譬而喻,可谓继志矣。”(《礼记·学

记》)“君子既知教之所由兴,又知教之所由废,然后可以为人师也。故君子之教,喻也。道而弗牵;强而弗抑;开而弗达。道而弗牵则和,强而弗抑则易,开而弗达则思。和易以思,可谓善喻矣!”(《礼记·学记》)受教者从教中有得,得者,得其意,故必重启迪发舒。

“自然”的思想是传统教育理论中的核心。道家强调德性自然,自然则非强制,因之强调自性自得;儒家强调习惯成自然,则自然之意,重在强调过程的循序渐进和规约内化为习惯。法家则强调服从法律的习惯而不敢为非。道家可能失于放任,法家失于强制,儒家则倾向于结合二者。在实施方法上,有的儒家教育家吸收了道家的哲学成果而取得了较好的效果。如陆九渊49岁建象山精舍,生徒从游者众。《年谱》叙其讲学实况云:“先生常居方丈。每旦精舍鸣鼓,则乘山轿至,会揖,升讲坐,容色粹然,精神炯然。……首诲以收敛精神、涵养德性、虚心听讲。诸生皆俯首拱听。非徒讲经,每启发人之本心也。间举经语为证,音吐清响,听者无不感动兴起。初见者或欲质疑,或欲致辩,或以学自负,或有立崖岸自高者,闻海之后,多自屈服,不敢复发。其有欲言而不能自达者,则代为之说,宛如其所欲言,乃从而开发之。至有片言半辞可取,必奖进之,故人皆感激奋砺。……诸生登方丈请海,和气可掬,随其人有所开发,或晓之以读书之方,未尝及闲话,亦未尝令看先儒语录。”(《象山先生全集》卷三六)但也有的儒家教育家偏向于习惯成自然的重复灌输而忽略启迪的意义,从而助长盲从之风,或者教成缺乏创造性的人格。

传统哲学教育讲究启悟,如禅宗和心学后学。从德育立场而言,启悟并不是培养德性的方法,因为它侧重于智慧知觉。当然,它有助于帮助提高道德直觉能力。但道德直觉能力或者辨是辨非能力与德性培养有明显的区别,过于倚重觉悟,常流于清谈义理而缺少实质修养功夫。



---

## 第六节 系统化方法

---

### 一、教养内容的多样化

德育首先必须使受教育者将高尚的理想和遵守具体的行为规范包括纪律完美地统一起来,而从最具体的德目的实践和良好习惯的培养入手,可免德育流于空幻虚大。总之,要做到累积性渐进性地朝向理想目标前进。

仅以宣讲道德本身是不足以取得德育良好效果的,还应从其它方面加以辅助。例如,杨昌济说,人当为计算之时,不可不服从绝对之规则,故自算术之教授,得与以服从绝对规则之习惯,而服从道德规则之习惯于是养成,虽然其目的不在道德教育。教地理时,举各地之良风美俗,可为道德之助。同时可以培养爱国美德。总之,“人能有哲学、科学、文学、艺术、工业一般之理解,则可浴社会之恩泽,为高尚精神之生活,夫理解此现象,有对之之趣味,因之为高尚精神的生活,乃为人之生活不可缺者也”<sup>①</sup>。此外,教授学生热爱自然,可以养成高尚情操;保护不虐待动物,可以抑阻残暴凶狠气习。要使博学归约为有效的品性陶冶。

现代教育家强调通过各种学生组织活动来培养高尚的情趣和身心健康。例如,课外郊游活动、交往、组织文化娱乐活动能够培养交往的品德,提高情趣。尤其是体育不仅能够培养好汉的精神,而且能够培养诚实的竞争,合作团结的品德,刻苦耐劳的作风等等。

---

<sup>①</sup> 《杨昌济文集》,湖南教育出版社1983年版,第117页。

## 二、各种直接手段与方法的系统化

系统化的方法本身是手段与方法的统一。德育所强调的是培养化育良好的品性,因此,德育方法是主要的获得陶化的途径。但单纯方法是有限的,不够的,必须通过手段的配合才能实现积极的德育活动。德育手段主要是改变和完善道德环境、道德教育环境,同时利用赏罚促进向善。道德环境是指受教育者无形中能够受到道德陶冶的环境,包括所接触的人和所受影响的行为之有利于刺激好善的动机和帮助他改过的批评环境。道德教育环境主要是指受教育者在不同的生活工作以及各种活动中所受的道德教育能够目标一致、手段和方法统一及互补,切忌如孟子所说的相互抵消效果。当然,社会制度环境和生活基本条件等等也是重要的环境,但对教育者而言,它是次级的环境。命令、禁止、赏罚、组织活动等是外在的手段,其中赏罚是最重要的外在手段。有的教育家排斥使用赏罚手段,但它在儿童教育中是不可缺少的,即使成年人也在一定程度上适用。不过,不能以赏罚代替方法的实施。同时,赏罚的运用必须注意有效性。杨昌济提出了实施赏罚的各种注意事项如下:“一、赏罚为教育之非常手段,宜多用于他手段所不及之时。二、行赏罚之时,教师不可不极公平诚实,不可因愤怒而罚之,不可因爱憎而赏之。……三、赏罚务必适当其行为。若赏无功、罚无过或过其度,纵令非教师之故意,其招怨恨、损威严也。……四、赏罚不徒以生徒之行为现于外部者定之,又当考察其内心之意志,且不可不注意生徒之个性,而各从其宜。五、赏罚不可不有道德的性质。如罚务必不以肉体上之痛苦为目的,宜与影响于其名誉心与其良心。赏则不宜用物品,即与物品,亦宜不择满足其肉体的嗜欲者,务择可满足其智、情、意者。又对于名誉心而与以影响之罚,不可伤其名誉心,一旦毁损此心,则教育愈难奏效。又多与物品,往往长

卑鄙之心，诚大可注意之事也。”<sup>①</sup> 在追求手段与方法的系统化方面，必须以培养善良意志、道德判断能力和养成好习惯为主，通过赏罚等外在手段补充其不足。易言之，在正反两方面的结合中，必须以正面引导为主。俞庆棠说：“反面的训育可以立刻表现功效并禁止不良习惯，正面的训育非特阻止不规则之习惯，且可养成有秩序、能互助及合乎理智的服从之习惯。反面的管理以权威为背景，正面的训育则以情感及人格感化为基础。二者均为学校所必须，然训育的质之高下，视乎是否一则减至最少限度，一则充分的运用。”<sup>②</sup>

---

① 《杨昌济文集》，湖南教育出版社 1983 年版，第 183—184 页。

② 《俞庆棠教育论著选》，人民教育出版社 1992 年版，第 357 页。

## 第八章 自我修养及其方法

传统德育方法的一个重要部分,是教导人们怎样进行自我修养。其中包括读书、亲师友和力行等环节,每一环节又由具体过程和方法构成。与近现代教育相比,传统更加重视品德修养,而且更加重视安身立命的个人追求(近现代更加注重社会公德的培养)。当然,由于传统教导个人对于社会伦理秩序的服从和个人的心安理得,故更倾向于内敛和谦抑,与近现代重视进取和奋发形成明显的对照。同时,在自我修养的内容上,传统重视儒家经典的研究和模仿圣人,近现代注重科学知识和人生观的探讨,二者也形成时代的各自特色。当然,其中关于社会高于个人的思想和品德修养作为处世基础,以及追求博爱理想实现等方面又是一脉相承的。

---

### 第一节 立志与诚意

---

#### 一、立志

重视立志是中国教育的基本特色。由于自我修养的理论基本上是针对成为士君子的目标出发的,从而立志往往追求高远。传统立志

主张希圣希贤。王弼解释《易》之蒙卦时说：“困于蒙昧，不能比贤以发其志，亦以鄙矣，故曰‘吝’也。”（《周易注·下经》）确立高远志向的重要性，体现在他的志向直接引导他做出选择的结果。张载说：“志大则才大，事业大”（《张载集·正蒙》）；“志小则易足，易足则无由进”（《张载集·团学大原下》）。立志，孟子称为立其大者而小者不能夺。立志本身亦有去不善动机之意。陆九渊说：“今时士人读书，其志在于学场屋之文以取科第，安能有大志？其间好事者，因书册见前辈议论，起为学之志者，亦岂能专纯？不专心致志，则所谓乡学者，未免悠悠一出一入。私意是举世所溺，平生所习岂容以悠悠一出一入之学而知之哉！必有大疑大惧，深思痛省，决去世俗之习，如弃秽恶，如避寇仇，则此心之灵自有其仁，自有其智，自有其勇，私意俗习如见晷之雪，虽欲存之而不可得。此乃谓之知至，乃谓乎先立乎其大者。”（《象山先生全集》卷一五）王夫之也说：“学者德业之始终，一以志为大小久暂之区量，故《大学》教人必以知止为始，孔子圣人，唯志学之异于人也。”（《张子正蒙注》卷五）

立志亦即近现代所说的确立人生观，也就是明确人生的价值理想。志向一旦确定不移，则能够将它内化为自身价值的标志，也就是人格的核心。孔子说：“三军可夺帅也，匹夫不可夺志也。”（《论语·子罕》）当然，所谓立志，是指确立向善意志即善良的意志。如果能够确立起并坚定这样的意志，则自然而然地一心一意渴望其实现，也就能够不为利欲所夺而偏离正轨，同时进步成效显著。王阳明说：“人若知这良知诀窍，随他多少邪思枉念，这里一觉都自消融，真个是灵丹一粒，点石成金。”（《王阳明全集》卷三）所谓“知”良知诀窍，即是确立纯然天理而行之的意志，故能排斥任何不正意念。

志是人生的精神支柱，也是正义之气的统帅。孟子说：“夫志，气之帅也。”（《孟子·公孙丑上》）当然，行义也有助于壹志，行义即是养浩然之气的过程，一旦志气达到至大至刚，则“富贵不能淫，贫贱不能

移,威武不能屈”(《孟子·滕文公下》)。因此,立志即是重本。故他又主张重本:“原泉混混,不舍昼夜,盈科而后进,放乎四海,有本者如是,是之取尔。苟为无本,七八月之间雨集,沟浍皆盈;其涸也,可立而待也。故声闻过情,君子耻之。”(《孟子·离娄下》)当然,本除了立以外,还要集义,使胸中正气浩然,则无往而不大丈夫。

近现代教育家称立志为意志教育或理想教育。有高尚理想,才能推动自己追求高尚的生活,青少年尤其当确立理想。廖世承说:“青年子女在校读书,最怕的是自己没有什么理想,随波逐流,到处受人引诱。理想是青年的主宰。所以无论施行人格教育或性教育,首当注意这个问题。一个青年有了各种的理想生活,如婚姻的理想、家庭生活的理想、健全人格的理想、服务社会的理想等等,举动便有节制,便不肯牺牲一己的名誉,戕贼一己的身心。这便是意志教育。”<sup>①</sup> 易言之,有了高尚的目标和理想追求,必能够使自己克服一己之私,从而养成高尚的品德。

## 二、知 耻

立志必须以基本的道德情感和基本品德的培养作为起点。它首先要求有耻辱心和荣誉感。顾炎武强调士人应该行己有耻:“夫子之论士曰:行己有耻。孟子曰:人不可以无耻,无耻之耻无耻矣。又曰:耻之于人大矣,为机变之巧者,无所用耻焉。所以然者,人之不耻而至于悖礼犯义,其原皆生于无耻也。故士大夫之无耻,是谓国耻。”(《日知录》卷一三)龚自珍说,使人不暇顾廉耻,则国必衰。士无耻,则名之曰辱国,卿大夫无耻,则名之曰辱社稷。总之,有廉耻之心,然后能够注意行为的价值。孟子所说的人之异于禽兽的只在几希,即是强调是

<sup>①</sup> 《廖世承教育论著选》,人民教育出版社1992年版,第105页。

非荣辱感是人之为人的标志。

从消极方面而言,人必须有同情心和不无故伤害他人的道德意识;从积极方面而论,则荣辱感是人自觉树立社会道德形象和具有道德尊严感,由此能够激励自己向善避恶。立志必始于知耻无疑。

### 三、诚意

立志还包括道德上的确立善良意志和才能事业上成就的志向。由于道德上有人性善的基础和修养即可为圣人的解说,故志大而帅气,能够帮助自己向善不息;但事业上则不一定以志大为好,传统有所谓志大才小的批评。道德上的立志同样包含两义,即确立道德目标和好善乐为。也就是说,立志在道德上的意义主要指确立道德动机和实践信念,它体现了信念的价值和实践的价值,而不是认识上的价值。

王通说:“知之者,不如行之者;行之者,不如安之者。”(《文中子·礼乐》)圣人非无所不知,而是见善则好之,如苏东坡所说:“子曰:知之者不如好之者,好之者不如乐之者。知之者与乐之者,是贤人圣人之辨也。”(《苏氏文集·中庸论上》)他认为贤人的特点是知善,而圣人的特点是好善。好善即是真诚其乐善之意向,故诚意也可谓正本清源。“所谓诚其意者,毋自欺也。如恶恶臭,如好好色,此之谓自谦,故君子必慎其独也。”(《礼记·大学》)由于好善主要是自我修养的要求,故必须日月磨砺意志,独处尤其是反省自身所必须。

好善则必然积极行以于天下:“诚者非自成己而已也,所以成物也。成己,仁也;成物,知也。性之德也,合内外之道也,故时措之宜也。”(《礼记·中庸》)但好善是自己动机的问题,而不是责备他人过失的态度问题。“言近而指远者,善言也。守约而施博者,善道也。君子之言也,不下带而道存焉。君子之守,修其身而天下平。人病舍其

田而芸人之田,所求于人者重,而所以自任者轻。”《孟子·尽心下》自重其修养,严于律己,皆为进德为学之大本。

古代修养还重视正心。正心和诚意是同一个连续性的修养概念,尽管二者在哲学上有细微的差别。正心强调道德感培养的心理基础,强调克服不正的意念,将向善的意志确立为指导,然后进一步诚化。诚意则不仅自身向善好善,而且还要求积极行仁于天下,即所谓成物。

---

## 第二节 为学与慎交

---

### 一、好 学

动机确立之后,则应该加以涵养。好学读书是进行涵养的最便利而直接的途径。

好学是培养品德以及完善品德的要求。学能清楚自己与德行相联系的缺陷和因此造成的过失。孔子说:“好仁不好学,其蔽也愚;好知不好学,其蔽也荡;好信不好学,其蔽也贼;好直不好学,其蔽也绞;好勇不好学,其蔽也乱;好刚不好学,其蔽也狂。”(《论语·阳货》)故好学也被视为良好的品德要素。

以无处不学配合教,则真正做到好学。如《礼记·学记》:“大学之教也,时教必有正业,退息必有居学。不学操缦,不能安弦;不学博依,不能安诗;不学杂服,不能安礼;不兴其艺,不能乐学。故君子之于学也,藏焉、修焉、息焉、游焉。夫然后安其学而亲其师,乐其友而信其道,是以虽离师辅而不反也。”学以应教,这是学者的品德。

好学主要是指通过读书亲师而得到品德教养的提高。历史上有许多读书好学的故事,如《战国策》载:苏秦“读书欲睡,引锥自刺其



股，血流至足”。《庐江七贤传》载：文党与人入山取木，曰：吾欲远学。遂投斧挂树，往长安受经。《初学记》载：晋京兆人孙康，家贫而好学，无灯油，冬夜常映雪读书。《汉书·兒宽传》：“兒宽，千乘人也，治《尚书》，……贫无资用，尝为弟子都养。时行赁作，带经而锄，休息辄读诵，其精如此。”《汉书·路温舒传》：温舒牧羊，取泽中蒲，截以为牒，编用写书。古人视好学为品德，即是基于人不学不知道的常识经验。读书的目的往往各有不同，作为儒家大学之教则重在修身养性，因此，读书必须明确目的，其目的即是明义理和涵养德性。为学是修身之要素，其基本途径是读书。但人所读之书并非都有益于修德，若不能精择且深究明辨，则适足以为害。王夫之警告说，读书不可玩物丧志。他提出读书之要为立志之后详审明辨：“夫读书将以何为哉？辨其大义以立修己治人之体也，察其微言以善精义入神之用也。乃善读书者有得于心而正之以书者鲜矣。……经且为蠹，而史尤勿论已。读汉高之诛韩彭而乱萌消，则杀亲贤者益其忤毒；读光武之易太子而国本定，则丧元良者启其偏私；读读良之辟谷以全身，则炉火彼家之术进；读丙吉之杀人而不问，则息荒废事之陋成。无高明之量以持其大体，无斟酌之权以审于独知，则读书万卷，止以导迷，异端邪说，流俗之传闻，淫曼之小慧，大以蚀其心思，而小以荒其日月，元帝所为至死而不悟也。恶得不归咎于万卷之涉猎乎？儒者之徒而效其鄙陋，可勿警哉！”（《读通鉴论》卷一七）

显然，人之好学有一严格的目标规定，即是诚意（尊德性）和格物致知（导问学），后者亦即读书明义理。尽管二者相辅相承，但在关于何者为先的方法上则颇有争论。孟子、陆九渊、王阳明等认为良知自足，不假外求；所当尽力者，以诚意为先为重。例如，王阳明认为格物致知即是致良知于事事物物，即使内在的良知与良能相结合，确立纯然天理的意志并加以践履。而程颐、朱熹和王夫之等人则强调格物致知有助于确立善的意志，特别是追求极高明的目标，诚意必

基于致知。例如,王夫之说:“乃意者忽发者也,而意所未发之始几可素审,则知是已。发而乍欲其善,豫未有以知其不善,则著之不明,而意亦惑于所从出矣。古之欲诚其意者,必先于善恶可知之理,力致其辨,而无一理之不明、引意以妄焉。夫致知则意知所诚,心知所正,身知所修矣。此大学始事之急图也。”(《四书训义》卷一)当然,一些教育家认为二者应该是互动的关系,可以根据不同的素质而选择侧重点,但不可偏废。例如,张载提出自明诚和自诚明两条路径,圣人自诚明,而凡人是自明诚。但作为方法,则需要二者互动,才能达到真正的诚明境界。

好学是为了修德,其次序是重要的,即积累升进。《易·升卦·象》:“君子以顺德,积小以高大。”程颐说:“君子观《升》之象,以顺修其德,积累微小,以至高大也。……学业之充实,道德之崇高,皆由积累而至。”(《伊川易传》卷三)积累升进贵在有恒:“骥驥一跃,不能十步,弩马十驾,功在不舍。锲而舍之,朽木不折,锲而不舍,金石可镂。”(《荀子·劝学》)好学不仅要讲究循序渐进,同时要持之有恒。古人对此讲述得十分明白。孔子经常提醒弟子好学要有恒。例如,孔子曰:“圣人,吾不得而见之矣,得见君子者斯可矣”;子曰:“善人,吾不得而见之矣,得见有恒者斯可矣。亡而为有,虚而为盈,约而为泰,难乎有恒矣。”(《论语·述而》)又曰:“南人有言曰:‘人而无恒,不可以作巫医。’善乎!不恒其德,或承之羞。”子曰:“不占而已矣。”(《论语·子路》)其它儒家经典中说:“有弗学,学之弗能弗措也。有弗问,问之弗知弗措也。有弗思,思之弗得弗措也。有弗辨,辨之弗明弗措也。有弗行,行之弗笃弗措也。人一能之己百之,人十能之己千之。果能此道矣,虽愚必明,虽柔必强。”(《礼记·中庸》)荀子也说:“学至于没而后止也。”(《荀子·劝学》)既持之有恒,又贵能够在过程中专心致志:“今使涂之人,伏术为学,专心一志,思索熟察,加日县久,积善而不息,则通于神明,参于天地矣。”(《荀子·性恶》)

## 二、读 书

读书能够开阔胸襟和明义理。高攀龙说：“学者要多读书。读书多，心量便广阔，义理便昭明。读书不多，便不透理；不透，则心量窒塞矣。吾人心量原是广阔的，只因读书少，见识便狭窄。若读书穷理工夫到，穷得一分理，心量便开一分。读书即明心也。”（《东林书院志》卷六）读书是为了涵养德性，故必须慎重选择所读之书。杨简说，“学者当先读孔子之书，俟心通德纯，而后可以观子史。学者道心未明而读非圣之书，溺心于似是而非之言，终其身汨汨，良可念也。”（《慈湖遗书》卷一五）读书即要明义理。但明义理又容易陷于高谈性命之理而忽视具体道德知识以及大义小节的辨别等等，因此，颜元提出应该注意即实而勿务虚：“上下精粗皆尽力求全，是谓圣学之极致矣！不及此者，宁为一端一节之实，无为全体大用之虚。”（《四存编·存学编》）同时，读书要以自身德性提高为目的，在方法上是吸收印证性质的，而不是受到书本的左右而不能自己。陈献章说：“盖以我而观书，随处得益；以书博我，则释卷而茫然。”（《陈献章集》卷一）此即反对读书侧重记诵之做法，而要求为我进益。

读书要重视学思结合，即将所学通过自己的思索而加以辨别，并形成自己的东西。学和思的关系中也贯穿着博与约的关系，即学贵博而思贵约：“致知之途有二：曰学，曰思……学非有碍于思，而学愈博则思愈远；思正有功于学，而思之困则学必勤。”（《四书训义》卷六）读书之博而不能约则流于荡，专意于思而闭心自想便倾于空。孔子说，学而不思则罔，思而不学则殆。即是说，读书贵在自得，若不能自思自得，则茫然无所归；不读书而一心于玄想，则容易不知他人所长，陷于主观专断。同时，学必须与习结合，必须与行结合，达到内外相交。叶适说：“古人未有不内外相交成而至于圣

贤。……盖以心为官，出孔子之后；以性为善，独自孟子始。然后学者尽废古人入德之条目，而专以心性为宗主；虚意多，实力少，测知广，凝聚狭，而尧舜以来内外交相成之道废矣。”（《习学记言序目》卷一四）

朱熹重视读书，门人曾总结其读书法为“居敬持志，循序渐进，熟读精思，虚心涵泳，切己体察，著紧用力”等六个方面。其中关于虚心涵泳和切己体察，朱熹说，看文字，莫先立己意；不可只专就纸上求义理，必须反过来就自家身上理会。同时，读一句书，必须体察一句，求之自身，反醒自己是否做到圣人所说的道理。刘宗周说：“人须用功读书，将圣贤说话反复参求、反复印证一番。”陆九渊强调六经注我，读书的目的是涵泳德性而已。他的读书方法颇具特色。他说：“学者读书先于易晓处沉涵熟复，切己致思，则他难晓者涣然冰释矣。若先看难晓处，终不能达。举一学者诗云：读书切戒在慌忙，涵泳工夫兴味长；未晓莫妨权放过，切身须要急思量。自家主宰常精健，逐外精神徒损伤。寄语同游二三子，莫将言语坏天常。”（《象山先生全集》卷三四）但理学家的读书法中包含一些盲从圣人的要素。例如，程端礼说：“学者看文字不必自立说，只记前圣与诸家说便了。”<sup>①</sup>他们一般排斥读书时以诸子书中的义理作为修养的要素。

当然，对于培养德性而言，读书是不够的。道家庄子以及玄学家向秀、郭象等认为，书是圣人之“迹”，而不是“所以迹”，因此，要能够达到与圣人的境界相交流的地步，必须具有通过事象把握圣人行为的所以然以及德性的本质。王阳明受到道家较明显的影响，提出虽然读书有助于修养德性，但读书并不等于就是修养德性本身。修养德性有许多方面和众多方法，读书只是其中的一个方面和一种方法而已。

<sup>①</sup> 见侯外庐等主编，《宋明理学史》上卷，人民出版社1984年版，第549页。

### 三、亲师与慎交

修身养性的方法多端，亲师是为学之本，而慎交朋友则可与人以道相互磨砺。荀子说：“夫人虽有性质美，而心辩知，必将求贤师而事之，择良友而友之。得贤师而事之，则所闻者尧舜禹汤之道也。得良友而友之，则所见者忠信敬让之道也。身日进于仁义，而不自知也者，靡使然也。”（《荀子·性恶》）关于亲师的意义，前已详说之。关于交友对自己修养的帮助和意义，古人所论更详细。孟子认为，与人为善，即取人之善：“子路人告之以有过则喜。禹闻善言则拜。大舜有大焉，善与人同，舍己从人，乐取于人以为善。自耕稼陶渔以至为帝，无非取于人者。取诸人以为善，是与人为善者也。故君子莫大乎与人为善。”（《孟子·公孙丑上》）即是说，一人自己好善而修养，不如通过与具有各种美德的朋友交流促进更为有效。孟子强调取人之善以为善。曾国藩也说：“思古圣人之道莫大乎与人为善。以言诲人，是以善教人也；以德薰人，是以善养人也；皆与人为善之事也。然徒与人则我之善有限，故又贵取诸人以为善。人有善，则取以益我；我有善，则与以益人。连环相生，故善端无穷；彼此挹注，故善源不竭。君相之道，莫大乎此；师儒之道，亦莫大乎此。”<sup>①</sup> 取人之善是交友之益，另外还能相互促动。陆九渊就特别强调互励互勉和相互薰陶。他说：“自为之，不若与人为之；与少为之，不若与众者为之。此不易之理也。仁，人心也，为仁由己，而由人乎哉？我欲仁，斯仁至矣。仁也者，固人之所自为者也。然吾之独仁，不若与人焉而共进乎仁。与一二人焉而共进于仁，孰若与众人而共进乎仁？与众人焉而共进乎仁，则其浸灌薰陶之厚，规切磨砺之益，吾知其与独为之者大不侔矣。故一人之仁不若一家之

<sup>①</sup> 《曾国藩全集·日记(二)》，岳麓书社1990年版。

仁之为美；一家之仁不若邻焉之仁之为美；其邻之仁不若里焉皆仁之为美。‘里仁为美’，夫子之言岂一人之言哉！”（《象山先生全集》卷三二）

重视相互促动和相互熏陶，则必须慎交。孔子说：“益者三友，损者三友。友直、友谅、友多闻，益矣。友便辟、友善柔、友便佞，损矣。”（《论语·季氏》）古人重视环境对人们习惯形成的影响，而朋友之间影响最大，故修养必须慎重交友。王夫之说：“唯仁者能好人，能恶人。苟仁未熟，而欲孤行，其好恶也必僻，则必有所资以行吾好恶者。与君子处，则好君子之好，恶君子之恶。与小人处，则好小人之好，恶小人之恶。又下而与流俗顽鄙者处，则亦随之以好恶矣。故友善士者自乡、国、天下，以及于古人，所谓以友辅仁也，谓引吾好恶之情而扩充吾善善恶恶之量也。”（《俟解》）因此，选择朋友即是修养的重要手段。陆九渊说：“友者，所以相与切磋琢磨以进乎善，而为君子之归者也。其所向苟不如是，恶可与之友哉？此毋友不如己者之意。甚矣，趋向之不可不谨，而友之不可不择也。”（《象山先生全集》卷三二）

师友对自身修养虽然十分重要，但不可过于依赖师友。陆九渊强调自立自明的重要性：“读书亲师友是学，思则在己，问与辨皆须即人。自古圣人亦因往哲之言，师友之言，乃能有进。况非圣人，岂能任私智而能进学者？然往哲之言因时秉理，其指不一，方册所载又有正伪纯疵，若不能择，则是泛观。欲取决于师友，师友之言亦不一，又有是非当否，若不能择，则是泛从。泛观泛从，何所至止？”（《象山先生全集》卷三四）就是说，如果自己不能明确善恶何在，不能自主自择，则往往流于随俗或者不知所从。同时，德性修养是内在的要求，师友只能促动自己，警醒自己，而不能越俎代庖取代自己的德性修炼。因此，孟子强调自求自得：“君子深造之以道，欲其自得之也。自得之则居之安，居之安则资之深，资之深则取之左右逢其源，故君子欲其自得之

也。”(《孟子·离娄下》)

---

### 第三节 存心与涵养

---

#### 一、存心与慎独

传统修身养性之说,内容涉及到多方面的方法环节。归结起来,主要有两个方面。一方面针对未来的目标而做出积极的修身努力,另一方面则针对现实的德性状况而提出相应的陶冶方法。由于传统教育一般强调伦理道德是自明的,因此,道德知识和辨别是非能力的教育并非最重要之事,关键在于是如何使每个人克服自身不利于社会和谐稳定的因素而达到伦理社会的实现。每一个体都是其中的环节,故都有义务修养自己。即是说,克己复礼是修养的基本要求,而个人的幸福与否并不是道德修养或伦理学的主题。

对个人修养而言,向善的意志是最重要的。所谓存心即存诚、诚意或者以善存心。以善存心不是一时性的功夫,而是永无止息的过程,直至达到圣人随心所欲不逾矩的境界。朱熹指出,为学向善不能中断,必须艰苦不懈地进行涵养努力,否则难以有足够的滋养来解救德性涵养的匮乏:“人之为学,如今雨下相似:雨既下后,到处湿润,其气易得蒸郁。才略晴,被日头略照,又蒸得雨来。前日亢旱时,只缘久无雨下,四面干枯;纵有些少,都滋润不得,故更不能蒸郁得成。人之于义理,若见得后,又有涵养底工夫,日日在这里面,便意思自好,理义也容易得见,正如雨蒸郁得成后底意思。若是都不去用力者,日间只恁悠悠,都不曾有涵养工夫。设或理会得些小道理,也滋润他不得,少间私意起来,又间断去,正如亢旱不能得雨相似也。”(《朱子语类》卷九)

存心也叫求放心。孟子说：“学问之道无他，求其放心而已矣。”（《孟子·告子上》）存心与求放心之不同，在于后者强调善是本心所固有，被欲望习染所遮蔽掩盖，需要克除后天不善的沾染成分，回复先天的道德性。故许多教育家强调后天的习尚是恶的起源，即是个人后天因素造成了不善。既然是后天因素造成的，当然也就可以通过后天的努力去改变，去克除攀附在善性之上的恶的习惯。朱熹认为这种功夫就像在水中揩洗宝珠一样；陆九渊认为关键是剥落物欲，剥落得一分，便一分清明。

有些教育家像孟子等认为，先天的善的因素仅是“端”而已，不是完满至大的，必须对善端加以培植发育功夫：“凡有四端于我者，知皆扩而充之矣，若火之始然，泉之始达。苟能充之，足以保四海；苟不充之，不足以事父母。”（《孟子·公孙丑上》）

存心必须注意慎独。理学家都注重慎独，尤以刘宗周讲得最条密，但其意不再是《中庸》中的慎独，即不再是慎于独处修养之谓，而是像程颐、朱熹所说的主敬，并且加上王阳明的良知。因此，“独”即是本心，即是纯粹道德性。存心即是存尽天理，而慎独即是主敬存天理，并且致良知。

## 二、克己与寡欲

学者修养贵在切己自反。因为修养重在自身德性的提高，而不是责他人于善之事。“君子之自行也，敬人而不必见敬，爱人而不必见爱。敬爱人者己也，见敬爱者人也。君子必在己者，不必在人者也。必在己，无不遇矣。”（《吕氏春秋·孝行览》）故学者必须自律，即孔子所说的“躬自厚而薄责于人”（《论语·卫灵公》）。自律是态度，克己是方法。自律中必须达到能够以进德为乐的真诚。孟子说：“反身而诚，乐莫大焉。”（《孟子·尽心上》）它的实质应是，乐于反身而诚。克己也包



含积极改过的态度。

克己即是孔子所说的非礼勿视,非礼勿听,非礼勿言,非礼勿动。修养首先要讲礼,凡不符合礼的要求的行为都要克制勿为。克己的主要方法是寡欲,即限制自己的欲望。孟子说:“养心莫善于寡欲。”(《孟子·尽心下》)张载对此发挥说:“人欲无厌,而外物有限”(《张载集·学大原下》);“人人有利欲之心,与学正相背驰,故学者要寡欲”(《张载集·学大原上》)。程颐说,人为不善,是因为欲望诱惑的结果。传统教育家和思想家认为,人的情欲常常促使人们为追求利欲的满足而争斗,破坏伦理秩序;而且因一心追求利欲的实现而为所欲为。因此,他们认为,克制和消除欲望是道德修养的主要任务和途径。道家、法家和儒家都主张修养应该克欲。理学家更是以克欲为中心命题。例如,周敦颐提出惩忿窒欲,其他一些主要理学家提出克尽人欲存尽天理。有的思想家、教育家甚至把一般的希望快乐和追求幸福看成与道德天理完全对立的“人欲”,如朱熹认为要求美味就是人欲。理学家一般地将人的欲望与道德伦理相对立,显示惧怕物欲诱惑的心理。然而,事实上,物欲并非一概与道德伦理产生冲突。王夫之批评一般强调克欲理论说:“君子之用损也,用之于惩忿,而忿非爆发不可得而惩也;用之以窒欲,而欲非已滥不可得而窒也。……若夫未变而臆其或变,早自贬损,以防意外之迁流,是惩羹而吹,畏金鼓之声而自投车下,不亦愚乎!”(《周易外传》卷三)儒家的许多思想家把性情对立起来,认为情是恶的根源而提出复性或者克情,无疑走到了极端。

尽管克欲的主张中也强调引导欲望于追求提高自身的道德水平,但将人追求幸福实现的欲望视为恶的东西,将人完全道德义务化而忽视精神价值与肉体享受的统一,是片面的,而且这种理论容易成为专制制度无视民生苦乐的依据。因为那些已经能够享受一般民众所追求东西的特权者并不需要产生追求正在享受东西的欲望,因而他们没有克欲的必要。而民众追求这些构成幸福内容的享受一旦被

视为恶的,则统治者便被免除了为民众幸福尽职的义务。再有,对人的欲望进行引导,使之不要为了实现自身的欲望而伤害他人、破坏伦理和谐,当然是必要的,但如果一味克欲,则只能造成压制,而不能达到合理有效的引导。孔子强调欲望与道德发生冲突时应该克己复礼,并没有提出绝对的禁欲性质的修养学说。后世儒家受到宗教禁欲理论的影响,并且思想逐渐缺乏宽容而走向极端化。近现代的伦理启蒙对于传统的克欲论进行了严厉的批判。例如,康有为指出,朱熹学说重视义(义务)而忽视仁(民生幸福),是错误的。

克欲的理论在宗教中占有重要地位。但是由于它提出报应说作为配合理论,劝导人们为来世幸福(进天堂)而克欲,事实上是鼓励以小欲换取大欲,陷于自相矛盾。

叶圣陶认为,自我克制完全是必要的,但不赞同传统的禁欲修养论。他说:“像从前那种形式的、禁欲的、玄虚的个人修养,违反身心的原则,结果容易养成一些假道学、伪君子或迂夫子,我们当然不敢赞同。现在世界上,据说有人在鼓吹无条件地信仰偶像,养成青年盲目的、被动的服从性,其结果大抵只能造就一些供人驱策的奴才,我们也不敢表示苟同。不过合理的、基于个人生活的现实性和社会性的基本训练,我们却以为应该充分接受。举例来说,节制和勤勉等德性看似平淡无奇,却是任何人从事任何事业所必需具备的条件。不能运用自己坚强的意志力量来克制不合理的欲望、其结果必致为欲望所牵制,无法保持自己的节操。”<sup>①</sup>

传统教育家还提出比德而知足的修养论。傅玄说:“德比于上,欲比于下。德比于上,故知耻;欲比于下,故知足。耻而知之,则圣贤其可几;知足而已,则固陋其可安也。”(《傅子·仁论》)如上所论,欲望或情欲本身不是道德判断的命题,只有欲望或情欲与道德发生关系

<sup>①</sup> 《叶圣陶教育文集》,河南教育出版社1989年版,第117—118页。

时,才涉及道德判断。因此,欲望较少的人或者容易满足者或许常乐,但并不能决定他成为道德上高尚的人。传统讲究淡泊明志,明志是指道德上的积极态度,而淡泊则不能够一般地进行道德判断。当然,传统认为淡泊是一种修养的境界,但它往往是和“与世无争”相提时才获得修养意义。而且,它既表明自我克制而向善的可能,同时也表明消极于创造进取的态度。

### 三、主静与闲邪

传统强调欲望往往遮蔽道德判断力,故提出虚心无物的修养方法。例如,湛甘泉说:“吾常观吾心于无物之先矣,洞然而虚,昭然而灵。虚者心之所以生也,灵者心之所以神也。吾常观吾心于有物之后矣,窒然而塞,愤然而昏。塞者心之所以死也,昏者心之所以物也。其虚焉灵焉,非由外来也,其本体也。其塞焉昏焉,非由内往也,欲蔽之也。其本体固在也,一朝所觉焉,蔽者彻,虚而灵者见矣。”(《甘泉文集》卷二一)由于欲望先于行为,也就是包含在未发之“意”中,因此,理学家特别强调“已发”和“未发”之“意”的分别,强调在未发的心理情感阶段中检查反省自己而克除非道德(和不道德)的欲望因素,即念念不忘克人欲存天理。由于欲望是动的,故许多教育家提倡主静。周敦颐说,圣人定之以中正仁义,而主静,立人极。许多理学家提出摄心敛意,完全专注于内心的反省,排斥任何外物的诱惑,甚至达到心如止水的状态,以为如此能够做到克尽人欲的境界。主静说无疑受到佛教的影响,它在理学家那里发展为除了道德意识之外,无他思无他虑,即所谓澄明的状态。在读书时排除思虑的纷扰是必要的,但以静作为修养的状态,则并无太大的可取之处。传统常常将动与妄相联结,时常有“妄动”的斥责,尤其影响到儿童教育,甚为有害。

当然,程朱尽管重视“静”,但不说主静,而是强调主敬。例如,程颐说:“人心不能不交感万物,亦难为使之不思虑。若欲免此,唯是心有主。如何为主?敬而已矣。”(《二程遗书》卷一五)所谓主敬,即是主一;主一即不被情欲所诱惑而失去道德上的专致性。这种修养方法又称为“闲邪”,即防止邪僻的意念。程颐说:“闲邪则诚自存。如人有室,垣墙不修,不能防寇;从东来逐之,则复有自西入;逐得一人,一人复至,不如修其垣墙,则寇自不至,故欲闲邪也。”(同上)但闲邪正如张载所说的定性,有拒绝修养的倾向,为提倡自然成德的道家以及程颢、陆九渊、王阳明等所排斥。

#### 四、大公无私

理学家以天理为公、人欲为私,强调修养应该克尽人欲存尽天理,即是大公无私。理学家所说的大公无私,主要是提倡道德是人生的唯一价值,强调为伦理道德献身。公和私两个对立概念,原来最被法家所重视,强调私人利益和国家利益冲突的现象,尤其作为批评儒家提倡孝德和忠诚不能两立,往往以私废公。玄学家如嵇康、向秀和郭象等也提出公私对立的观点,他们所强调的公,主要是重视道德行为的基础应该出自本真之心,即不是矜持或为利禄而遵守伦理规范,而应该是真诚的自然本性之流露。这一点也被理学家所吸收。二程等都强调道德义务的绝对性,认为即使为了自己的德性目的而做出的修养也是“私”的表现。因此,理学家强调无我即大公无私才能达到德性修养的绝对境界。

大公无私在近现代被接受并被改造为表达信守公德义务、为民族国家而具有献身精神的修养和境界。它的意义更侧重于突出公德和私德的对立或者协调。它成为近代以来革命者理想价值的核心,并成为共产主义道德教育的基本目标。

---

## 第四节 力行

---

### 一、随处进益

德育无疑重视理论和实践结合。而力行善的义务被视为修养的最重要环节。随处进益强调修养过程的力行,从而能够使自己一直处于不断进取的状态中。生活中随处都具有道德修养的契机和条件。真正重视修养的人能够好学不倦,能够通过生活习惯的自我完善和在任何职业娱乐中增进德性。例如,棋艺可以冶性,而习射可以正心。王阳明说:“故君子之射,以存其心也。是故躁于其心者,其动妄;荡于其心者,其视浮;歉于其心者,其气馁;忽于其心者,其貌惰;傲于其心者,其色矜。五者,心之不存也。不存也者,不学也。君子之学于射以存其心也。是故心端则体正,心敬则容肃,心平则气舒,心专则视审,心通故时而理,心纯故让而恪,心宏故胜而不张、负而不弛。七者备,而君子之德成。君子无所不用其学也。”(《王阳明全集》卷七)其他日常生活无不包含道德进益的机会。君子修养正是通过自觉把握自己和随机提高自己而不断完善的。

### 二、力行

力行是将道德意识化为实践的环节,也是修养至于真诚而能够承担移风易俗责任的境界。道德实践和是非理论相比起来,具有自律性和内在性。孔子说:“君子欲讷于言而敏于行。”(《论语·里仁》)“子曰:‘弟子入则孝,出则悌,谨而信,泛爱众而亲仁,行有余力,则以学文。’”(《论语·学而》)荀子说:“不闻不若闻之,闻之不若见之,见之

不若知之，知之不若行之，学至于行之而矣”（《儒效》）；“君子之学也，入乎耳，箸乎心，布乎四体，形乎动静”（《劝学》）；“闻之而不见，虽博必谬；见之而不知，虽识必妄；知之而不行，虽敦必困”（《儒效》）。总之，力行近乎仁（《中庸》）。儒家强调表里合一、文质彬彬，即是强调德性发于中，而礼仪伦理形于外之谓。墨子也说：“善无主于心者不留，行莫辨于身者不立。名不可简而成也，誉不可巧而立也，君子以身戴（通载）行者也。”（《墨子·修身》）

当然，力行也是一种言行一致的品德要求。墨子说：“言必信，行必果，使言行之合，犹合符节也”（《墨子·兼爱》）；“口言之，身必行之，今子口言之而身不行，是子之身乱也”（《墨子·公孟》）。言行一致必须力行其所言，才能体现这一美德。

知和行的关系是古代修养论的核心问题之一。作为修养方法，知行不可脱节。就具体方法而言，大体有知而行，行而知，知行并进和知行合一两类。以格物致知为重者突出先知后行，如朱熹强调先明义理才能践履得当：“为学之实，固在践履。苟徒知而不行，诚与不学无异。然欲行而未明于理，则所践履者又未知其果何事也。”（《朱文公文集》卷五九）显然，他认为行能够使知真切：“方其知之而行未及之，则知尚浅；既亲历其域，则知之益明。”（《宋元学案·晦翁学案》）但他似乎不以行为知之源泉。颜元认为知而后行，与静坐读书之方法一样陷于凭空口谈，许多义理脱离实践则难于知道其实质如何，且难于和经世之业相统一，因此，他主张知而行，行而知，在利用厚生的经世活动中达到以力行为主的目标，否则，空谈义理性命，谈到非处无用，谈到是处也无用。无疑，读书静坐，即使无过无非，但理论如何高妙，也没有真正的德行。王夫之认为行比知更难，也更重要：“盖天下之事固因豫立，而亦无先知完了，方才去行之理，使尔，无论事到身上，由你从容去致知不得。便尽有暇日揣摩得十余年，及至用时，不相应者多矣”（《读四书大全说》卷一）；“知之匪艰，行之惟艰。行焉而后知其艰，非

力行者不能知也。道之表见者尽于文，其所为不逾之矩者，则礼是已。乃文之所以为文，礼之所以为礼，一皆性之所著，天之所秩。学者求之于文，而文终多所隐；求之于礼，而礼终多所违。故学焉而允合于道之甚难也。非力行者果不能知也。……故知者非真知也，力行而后知之真也”（《四书训义》卷一一）。湛甘泉主张知行并进，知之即行之，能行之即真知；行之而知之，知之真切者复行之。王阳明提出知行合一，认为真知即是行之始，行即是知之完成：“今人学问，只因知行分作两件，故有一念发动，虽是不善，然却未能曾行，便不去禁止。我今说个知行合一、正要人晓得一念发处便即是行了，发动处有不善，就将这不善的念克倒了，须要彻根彻底，不使那一念不善潜伏在胸中，此是我立言宗旨。”（《王阳明全集》卷三）王阳明的知行合一说是一纯粹的伦理实践命题，有人从认识论角度来研究，无疑是错误的。王阳明的“知”是一个独特的概念，指具有好之而且在意向上打算实行的态度，故如好美味即能自觉去食美味一样，好德之知即能行之。

就人都已经具有某种是非善恶观念而言，力行就是一切。易言之，经由力行之路而实践已有的善观念，其它道德知识则可续而知之。王阳明说：“人若真实切己，用功不已，则于此心天理之精微日见一日，私欲之精微亦日见一日。若不用克己工夫，终日只是说话而已，天理终不自见，私欲亦终不自见。如人走路一般，走得一段，方认得一段；走到歧路处，有疑便问，问了又走，方渐能到得欲到之处。今人于已知之天理不肯存，已知之人欲不肯去，且只管愁不能尽知，只管闲讲，何益之有？且待克得自己无私可克，方愁不能尽知，亦未迟在。”（《王阳明全集》卷一）也就是说，力行在修养上的要求是改过迁善。陆九渊说：“着是去非，改过迁善，此经语也。非不去，安能着是？过不改，安能迁善？不知其非，安能去非？不知其过，安能改过？自谓知非，而不能去非，是不知非也。自谓知过，而不能改过，是不知过也。……所贵乎学者，在致其知，改其过也。”（《象山先生全集》卷一四）如果能够

将已知之善加以践履,则即是迁善。因此,从力行角度言之,道德之学是实践之学,而非讲谈之学:“夫学问思辨皆所以为学,未有学而不行者也。如言学孝,则必服劳奉养,恭行孝道,然后谓之学。岂徒悬空口耳讲学,而遂可谓之学孝乎?”(《王阳明全集》卷二)如此,力行可谓自我修养的大关节;能够知善行善,则可谓好学。

力行即是切忌道德理论与行为的脱节。陶行知说:“修身伦理一类的学问,最应注意的,在乎实行;但现今学校中通行的修身伦理,很少实行的机会;即或有之,亦不过练习仪式而已。所以嘴里讲道德,耳朵听道德,而所行所为却不能合乎道德的标准,无形无影当中,把道德与行为分而为二。若想除去这种弊端,非给学生种种机会,练习道德的行为不可。”<sup>①</sup>叶圣陶举例说,“礼”和“义”两个德目,抽象地去理解去讨论,不过是两个概念罢了,“另外一条路子,便是一点一滴地,无间歇地实践。当升旗降旗的时候,你行礼,你唱歌,心中确然诚意,外貌确然恭敬。当运动游戏的时候,你努力,你竞争,可是胜而不骄,败而不馁,也不用欺骗的办法取胜或讳败。当与人同在一起的时候,你谈笑行动,无拘无碍,可是决不说一句无聊的话引起别人的不快,决不作一个扰乱秩序的动作使别人感到或重或轻的不安。当与人交接的时候,你发言运思,毫不勉强,可是内心方面绝对的真挚,容态方面绝对的诚恳。诸如此类,你就实践了‘礼’了。该做的事,如学校里的功课,职业方面的任务,你决不放松,定要把它做好。该帮助的人,如困苦的朋友,负伤的士兵,你决不视若无睹,定要尽可能给他们一点帮助。对于没有道理的事情,如赌博,如欺侮他人,你能够戒绝不作;非但以前不做,将来也决不做。对于没有道理的势力,如日本帝国主义,如反动的社会现象,你能够深恶痛疾;深恶痛疾之外,更把你的力量拿出来,与别人的力量合在一块,以便铲除它们。诸如此类,你就

<sup>①</sup> 《陶行知文集》,江苏人民出版社1981年版,第20页。



实践了‘义’了”<sup>①</sup>。

### 三、刚健与博爱

儒家修养学说时常受到《易》理和《易传》的影响，如君子自强不息，君子果行育德等等。刚健是力行的内在品质。

刚健之德体现在力行中，即对自身为善去恶的彻底性，对恶念毫不姑息迁就。王阳明说：“省察克治之功，则无时而可间。如去盗贼，须有个扫除廓清之意。无事时将好色、好货、好名等私，逐一追究搜寻出来，定要拔去病根，永不复起，方始为快。常如猫之捕鼠，一眼看着，一耳听着，才有一念萌动，即与克去，斩钉截铁，不可姑容，与它方便，不可窝藏，不可放它出路，方是真实用功，方能扫除廓清。”（《王阳明全集》卷一）所谓无我无私，即是达到自身纯粹道德化。

刚健之力行还体现为困而不辱，行己有耻，坚贞不屈。王弼说：“处困而屈其志者，小人也。君子固穷，道可忘乎！”（《周易注·下经》）程颐解释《易·大过·象》时说：“君子所以大过人者，以其独立不惧，遁世无闷也。天下非之而不顾，独立不惧也。举世不见知而不悔，遁世无闷也。”（《伊川易传》卷二）

君子既然以进德修业为事，则非达于至善而不止；既然行义自有天命义务，则必不顾流俗毁誉而直前。君子修养必文质彬彬，而不为乡愿，不为巧言令色，而行义不屈。孔子说，刚毅木讷，近仁。刚毅木讷即狷狂者，狂者进取，狷者有所不为，都和乡愿区别开来。孔子又说，仁者必有勇。勇则能够进取。志士仁人无求生以害仁，有杀身以成仁。孟子说，舍生取义。此皆就大节而言。君子重大节，重行义，举世非之而不加沮，举世誉之而不加劝。荀子说：“是故权利不能倾也，

<sup>①</sup> 《叶圣陶教育文集》，河南教育出版社1989年版，第162—163页。

群众不能移也，天下不能荡也。生乎由是，死乎由是，夫是之谓德操。德操然后能定，能定然后能应。能定、能应，夫是之谓成人。”（《荀子·劝学》）张载解释《易》之“大壮”说：“‘雷在天上，大壮，君子以非礼弗履。’夫酒清人渴而不敢饮，肴乾人饥而不敢食，非强有力者不能人所不能。人所以不能行己者，于其所难者则惰，其异俗者虽易而羞缩。惟心弘则不顾人之非笑，所趋义理耳，视天下莫能移其道。然为之人亦未必怪，正以在己者义理不胜惰与羞缩之病，消则有长，不消则病常在，消尽则是大而化之之谓圣。意思齷齪，无由作事。在古气节之士冒死以有为，于义未必中，然非有志概者莫能。况吾于义理已明，何为不为？正以不刚。惟大壮乃能克己，盖君子欲身行之，为事业以教天下。”（《张载集·横渠易说》）

当然，儒家既强调刚健力行，而又主张明哲保身，其理论自有难于调谐之处。法家强调无私秉公，以义务标准为绝对性，体现义无反顾的坚决态度。如韩非子自己就是这样：“堂谿公谓韩子曰：‘臣闻服礼辞让，全之术也；修身退智，遂之道也。今先生立法术，设度数，臣窃以为危于身而殆于躯。……窃为先生无取焉。’韩子曰：‘臣明先生之言矣。夫治天下之柄，齐民萌之度，甚未易处也。然所以废先王之教，而行贱臣之所取者，窃以为立法术，设度数，所以利民萌，便众庶之道也。故不惮乱主谄上之患祸，而必思以齐民萌之资利者，仁智之行也。惮乱主谄上之患祸，而避乎死亡之害，知明乎身而不见民萌之资利者，贪鄙之为也。臣不忍响贪鄙之为，不敢伤仁智之行。先生有幸臣之意，然有大伤臣之实。’”（《韩非子·问田》）

儒家主张仁者爱人，己欲立而立人，强调仁者与万物一体，强调先天下之忧而忧，后天下之乐而乐，强调尽忠报国，确立了道德修养的理想境界目标。韩愈说，博爱之谓仁，行而宜之之谓义，即是强调刚健勇猛，见义勇为。历史上志士仁人之为国为民行义不屈，舍身取义壮举，成为德育之典范。

近现代继承了传统的刚健行德的信念。近现代强调培养坚强意志必须端正方向。杨昌济说：“关于意志活动之方向，应遵伦理学之法。假令方向不正，则意志虽强大亦无价值。今设一例喻之，如强暴之徒，其为头目者类多意志强大，其活动亦度越寻常，然惟误其方向，则害及他人，妨碍世之治安。意志强大，虽似可嘉，而方向不正，则活动无价值，适足以陷于大戮耳。可见，意志活动之宜正确，为训练上之要义。在家则恪守家人之规则，入社会则勿背社会之习惯，对国家则不失国民之本务，以此规定意志活动之方向，庶几可以达训练之目的矣。”<sup>①</sup> 因此，李大钊强调不为尼采似的超人，而为大义为民的强者。强调刚健于为民族为他人，是近现代博爱主义与个性主义结合的契合点。如恽代英等强调培养抵抗社会恶势力的勇气和能力。林觉民《与妻书》中所揭明的以及行动上所体现的献身精神，其他革命者大义凛然的豪迈壮烈，激励了整整一代革命者前仆后继、奋勇向前，留下了辉煌的篇章。

国难民艰时代尤其是抗战前后，教育家特别重视气节，提倡完善的人格中应包含急公好义、舍身取义的气节。黄炎培说：“大抵非常时期所需求之人才，从消极说来，第一，自私自利者不可用；第二，圆猾取巧者不合用；第三，绳趋矩步，束身自好者不够用。从积极说来，一，须有高尚纯洁之人格；二，须有博爱互助之精神；三，须有侠义勇敢之气概；四，须有刻苦耐劳之习惯。而更须以坚强贞固之节操，战胜千艰百险的环境。名，吾所不求；功，吾所不争；将吾整个生命，完全献给我国家、民族生存工作上。其先，个人以之自勉；其继，同志以之共勉。少数人确立之信条，扩大而成一群完整的精神；一时间鼓荡之风气，绵续而成全民族不可磨灭之特性。此才是吾人最大之贡献。”<sup>②</sup>

① 《杨昌济文集》，第173页。

② 《黄炎培教育文选》，上海教育出版社1985年版，第252—253页。

# 第九章 胎教、蒙教与青少年教育

中国古代创造了胎教的理论并进行了实践。同时,胎教还包含另一富于意义的内容,这就是使妇女经由实践胎教而和顺性情、注意行为举止的和美,并因完善品行而具备家教的以身作则条件和必要的知识能力。从胎教开始实现人生教育的一贯性和持续性,通过习惯成自然的德性养育方法和坚持不懈的随时教育和修养,体现了德育不可终止不可间歇的本质。童蒙时期的品德培养和青少年时期的价值观念教育是人生教育开展德育的重点。古代和近现代的教育家都重视通过社会教育来弥补家庭教育和学校教育中德育之不足,形成有利于未成熟者的良好道德环境。当然,近现代的蒙教和青少年教育无论在内容和方法上都有继承传统和发展传统的特色。

---

## 第一节 德育的一贯性

---

### 一、品德教育及修养的一贯性和持续性

传统的教育家普遍主张人生过程中德育的一贯性,即受教育和

自我修养相续而成的一贯性。人生受教育和自我修养过程的一贯性和持续性强调自小开始受道德教育,此一过程终至人老而不辍。历史上的儒者经常以孔子好学不倦至于七十随心所欲不逾矩为标准来表达他们关于德行自我完满和受教育过程的持续性。人生教育过程的一贯性设计了从胎教、蒙教以至于青少年教育的全过程。荀子积学的学说体现了一贯性持续性的明确观念。颜之推总结古代经验说:人生固须早教,效果佳著;但若不能如此,犹当晚学,不可自弃。“世人婚冠未学,便称迟暮,因循面墙,亦为愚耳。幼而学者,犹日出之光;老而学者,如秉烛夜行,犹贤乎瞑目而无见者也。”(《颜氏家训·勉学》)就是说,能够受早教,是父母对孩子之责任,而自我要求好学不倦则不分阶段迟早。同样,他还强调指出,人之受教育或者教育对象不必问年龄,只要教养所需,就当海教。他举例说:“王大司马母魏夫人,性甚严正,王在谿城时,为三千人将,年逾四十,少不如意,犹捶撻之,故能成其功业。”(《颜氏家训·教子》)关于成年受德育之事,史书、传奇、笔记、小说中的记载尤多,人物事迹可以为法。如晋陶侃任监鱼吏,寄鱼给母吃。母亲将鱼退回,并写信教育他:以官物遗亲,是不廉犯法的行为。受母亲之教,其后陶侃为官清廉。

人生教育过程的一贯性和持续性观念中蕴涵着自然一贯的渐进持续培育要求,即在德育方法上能够实现使人从小养成自然习惯的内化过程,从礼仪训练开始到立志而自觉修养的渐进过程。

胎教和蒙教是道德教育的基础和根本,具有深远的决定意义。易言之,在这里表达了道德行为通过习惯性的反复陶冶,使之在无形中接受并成为不可动摇的道德信念。这样,即使当他在成年时处于不善的道德环境中,也不会轻易受到腐蚀。自然性教育强调的是自觉和无形转化的过程,譬如自母亲怀胎期间实行胎教,母亲有意识地通过自己良好的行为影响胎儿,能够有效地将温顺、宽和等等情操感染胎儿,使胎儿出世以后容易接受道德教养,同时通过 11 岁前的礼仪、品

德教育,使他们自然地接受行为的规范。自然是和强迫相对立的,强迫的结果往往使受教育者产生反抗、抵触甚至厌恶情绪,而自然培育的过程则能够避免这一切不利的因素,从而使他们能够深化道德的情感,培养良好的品德。

青少年时期是人生价值观逐步走向成熟的关键时期,德育占有重要地位。一方面它是培本固源的良好时机,抓住条件进行教育能够扩大蒙教的成果;而另一方面也是利用他们较高的辨别是非能力进行“淬厉其本有,采补其本无的”的品德教育时期。它直接通向成年时期的修养,为它奠定最坚实的基础。而成年人也需要受到道德教育,尤其是(在传统社会)孝悌品德教育和(在近现代社会转折时期)公民道德教育。通过人生观价值观教育,使他们结合道德情感和道德理性判断、道德认知和道德实践,获得品德修养方面的真正完善与成熟。

一贯性的教育过程必须是渐进性的。易言之,不可躐等,即是对一个人的教育要根据他不同的人生阶段有着不同的教育内容和教育方法,不能因为急于求成而打破这种有效的次序。急于求成的结果容易造成适得其反。从内容上说,幼小的时候,应该以养成良好的礼仪和基本品德为主;成年则应该培养士君子所必备的德操,并渐次提高至于成贤成圣。从方法上说,儿童和少年的教育以灌输、诱导和薰陶为主,成年人则以启迪、触动为主,同时帮助他立志和形成道德判断力,完善自我修养。

## 二、早育早教的重要性

在中国德育思想中始终贯穿着一个基本原理,这就是早教早育。如邱浚在《大学衍义补·家乡之礼上》中说:“古人为教,方其子在胞胎之中,已谨其所感。及其子在孩提之日,尤谨其所示。秉之于

初者,纯全而无伪;养之于幼者,端正而无邪。所见必正事,所闻必正声,所视必正色,所言必正理。非但男有教,而女亦有教。非但养其心,而又养其身。古之人家,其豫于教育如此。是以他日出而就教于学校,服役于官府,执事于朝廷,无所往而不可。”易言之,德育的目标是培养良好的行为习惯和善良的品德,在方法上必须注意不失时机;而幼儿是养育的最好时机。王充说:“子初生意于善,终于善;初生意于恶,终于恶。”(《论衡·率性》)此即是流传至今的“三岁看大”之意。无疑,道家和儒家都强调人性本有朴善之性质,至少尚未有坏习惯或不好的情感抵制德育。自小而教,能使他们顺受其正。此即如王廷相所说“童蒙无先入之杂,以正导之而无不顺受”(《雅述上》)。关于这一方面,理学教育家更强调幼童未受情欲习染所弊,可以正导;若待他们出现各种欲念而逆去其非,则将事倍功半,甚至造成无法挽回的结果。邱浚说:“盖以人之初生,童稚之时,元气未漓,天真未散,善性未斫,情窦未开。当此时而开导之,则顺而易;过此时而闲防之,则逆而难。”(《大学衍义补·家乡之礼上》)

在前面的论述中,我们强调传统重视政教,认为君主的品德关乎天下风尚和教化的成败大势,因此,教育家十分重视宫廷中特别是太子的童蒙教育。根据从小养育品德与否关系至大的理论,因太子将来执政,心意关涉至大,从小对他(们)进行德育就显得更为重要,如贾谊说,“天下之命,悬于太子;太子之善,在于早谕而选左右。夫心未滥而先谕教,则化易成也。……夫教得而左右正,则太子正矣。太子正而天下正矣。”(《汉书·贾谊传》)他称古代有太保、太傅、太师,“保,保其身体;傅,傅之德义;师,道之教训。……是与太子燕者也。”(《新书·保傅》)后代的许多教育家像王夫之等人也将习惯成自然的德育方法运用于解释对太子进行一贯性德育的重要性。

---

## 第二节 胎 教

---

### 一、德育之慎始重本

胎教是中国最具特色的德育理论和实践形态。它既表明古代十分重视品性的早教早育,也体现出中国文化中重视人生过程中德育完整无缺的鲜明特点。

胎教重视慎始,亦即要求为人之基础有中正之性,使后天受教育一开始时就能够具备良好的性情。胎教体现了“教”与“育”相结合的特征。一方面,要求通过孕妇言谈行为举止之和舒和符合礼仪要求,使体内胎儿传感到外在行为和顺正美之特征。易言之,胎儿和孕妇有同感。刘向说:“故妊子之时,必慎所感。感于善则善,感于恶则恶。人生肖万物者,皆其母感于物,故形音肖之。”(《列女传·周室三母》)这一理论的说服力,唐代医师孙思邈总结为“外象内感”,他因此提倡孕妇要感于那些有助于端正性情培养品德的要素:“见贤人君子、盛德大师。观礼乐、钟鼓、俎豆、军旅陈设。焚烧名香,口诵诗书、古今箴诫。居处简静。割不正不食,席不正不坐。弹琴瑟,调心神,和情性,节嗜欲,庶事清静。”(《千金方·养胎》)故一切不合礼仪、不美之乐都不可出现在孕妇身边或周围。易言之,“欲子端正庄严,常日谈正言,自行正事。……欲子美好,宜佩白玉;欲子贤能,宜读诗书”(陈自明《妇人大全良方·胎教门论》)。进而论之,则音乐除了通过孕妇传感胎儿之外,尚具有直接薰陶体内胎儿之功效,故实施胎教时,通过颂诗书听音乐之善者所体现的效果最显著。另一方面,胎教还强调养育胎儿体魄,使胎儿健康茁壮。这一方面,传统胎教理论中重视不足,而近现代则特别重视孕妇健康对胎儿产生的积极影响。近现代重视体育对德



育的影响,强调健康的体魄是道德实践所必备的条件,也因此影响于胎教正本的这一方面。

中国胎教之始甚早。据传周文王之母太任已开始行胎教。《大戴礼记·保傅》记:“古者胎教,王后腹之七月,而就宴室。”贾谊追述道:“周妃后妊成王于身,立而不跛,坐而不差,笑而不喧,独处不倨,虽怒不骂,胎教之谓也。”(《新书·胎教》)《大戴礼记·保傅》:“胎教之道,书之玉版,藏之金匱,置之宗庙,以为后世戒。”刘向也认为太任“目不视恶色,耳不听淫声,口不出敖言,能以胎教”(《列女传·周室三母》)。他引而论曰:“故妊子之时,必慎所感。感于善则善,感于恶则恶。人生肖万物者,皆其母感于物,故形音肖之。”(同上)颜之推继续传承其说:“古者圣王有胎教之法:怀子三月,出居别宫,目不邪视,耳不妄听,音声滋味,以礼节之;书之玉版,藏诸金匱。”(《颜氏家训·教子》)唐代郑氏《女孝经·胎教章》说:“大家(指班昭),曰:‘人受五常之理,生而有性习也。’感善则善,感恶则恶。虽在胎养,岂无教乎?古者妇人妊子也,寝不侧,坐不边,立不跛;不食邪味,不履左道;割不正不食,席不正不坐;目不视恶色,耳不听靡声,口不出傲言,手不执邪器。夜则诵经书,朝则讲礼乐。其生子也,形容端正,才德过人。其胎教如此。”

胎教的理论与实践总体而言是积极的。它排除了人性本善之说对德育的直接影响,而通过施教者的行为影响追求德育效果。如果以孟子性善说为依据,婴儿出生之后无不爱其亲是表明人性早有善端,而后天只要求放心而已,则结论将是,未有明确意识辨别力的条件下可以无教。相对于此,胎教主张慎始重本必须通过自觉的德育意识而完成,具有重要意义。

但传统胎教理论中包含有过高估计胎儿受传感影响的成分。其中如强调孕妇读书或闻听读书声,则将来即能好学等即是。史载事例也能说明它的实践形态:溧阳徐生,本刀镊者,其妻为故家之妾,既娶

而改业。及有娠，乃囑其夫迁居乡先生李仲举之邻，且曰：“令子在腹中日闻读书声，必能若是也。”（《至正直记》卷二）这已偏离了教之以正的目标。

## 二、慎娶与女德

德育重本通过胎教而体现出来。但母亲的素养性情又是胎教之本，故重本必以女德女行之端正为开端。但女德女行除了培养外，尚有不能如愿者，或女性为妻怀孕之前品性不善，也难于实施胎教。故必须慎娶。《大戴礼记·保傅》中明确提出这一点：“《易》曰：‘正其本，万物理。失之毫厘，差之千里。’故君子慎始也。《春秋》之元，《诗》之《关雎》，《礼》之《冠婚》，《易》之《乾》，皆慎始敬终云尔。谨为子孙娶妻嫁女，必择孝悌世世有行义者，如是则其子孙慈孝，不敢淫暴，党无不善，三族辅之。故曰：凤凰生而有仁义之心，虎狼生而有贪戾之心，两者不等，各以其母。呜呼，戒之哉！无养乳虎，将伤天下。故曰素成。胎教之道，书之玉版，藏之金匱，置之宗庙，以为后世戒。”无疑，如果未来母亲历代家教较好或所娶妻子品行端正，对孩子品行培养具有深远影响；但胎教实施阶段之所谓凤凰生凤凰的说法显然包含迷信色彩。

胎教包含未来作为母亲的女性必须进行自身的修养之内容规定。因此，传统所提倡的女德，其中包括事前的礼仪和品德培养要求；而怀孕期间端正其操行更是必然要求。但传统并没有因此强调女性具有才学，仍然抛弃了女性作为教育者首先受各种综合教育的权利。同时，女性要求的品德中，又有不辨是非盲目随从以及唯唯诺诺等规定，而这些显然不利于培养幼儿将来具有仁义刚正之气。传统等级伦理对女德的规定无疑与胎教中的母亲素质要求具有内在冲突的一面。而近现代的教育家则通过继承胎教理论提出了女学的主张，打破

了等级伦理对女性迫害歧视的教条。

### 三、继承与发展

近现代关于胎教亦有所提倡,如蔡元培向世界教育会联合会倡议说:“胎教院与育婴院的试验,大意谓现在自幼稚院以至大学,教育制度渐备,而又有淑种学以为根本上改良人种之预备。然自受胎以后,至入幼稚院时期,除所设家庭教育以外,注意者尚少。拟采中国周代胎教之制,夜胎教院以安置孕妇。又生儿童后,母亲得携儿住于育婴院,至入幼稚院为止,院中设备,均以调养性情为主。”<sup>①</sup> 不过,他似乎并不完全相信胎教的直接而明显的效果,因为胎教带有过分强调某些非科学因素,或者科学尚不能证明的成分。但作为女性必须注重身体健康,尤其作为母亲,她的身体健康如何对胎儿有着的遗传性,并因此具有德育方面的影响价值。故他又说:“夫人类遗传之规则,胎儿灵性之有无,在今日虽尚为聚讼之问题,然孕妇之疾病、羸弱与夫非常之激动,不能不影响于胎儿,为生理上所可信;体魄与心灵有密切之关系,又为近世所公认者;然则胎教之说,当亦不无假定之价值也。”<sup>②</sup> 至于提倡女学、女性受教育权利和其它心理健康等等,更是对胎教所必备要素的完善。

在继承传统胎教理论之基本原理的同时,近现代教育家更重视有助于胎教或妇女孕期保健的统一机构之设立。如康有为在《大同书》中设想设立“育婴院”,妇女怀孕后入该院,对她们进行胎教教育。蔡元培也提出设立“孕妇摄养所”的主张。在其中,“其建筑,其设施,其陈设,其间起居、饮食之规则,劳逸之条件,所展览之图书,皆参合

① 《向世界教育会联合会提出的提案(要点)》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版,第402页。

② 《一九〇〇年以来教育之进步》,《蔡元培教育论集》,第86页。

卫生术、美学、教育学之原理而规定之。凡孕妇皆得居焉。其贫者且得以公费协助其生计焉。”这已从德、智、体、美四育并重的科学心理学角度提出了胎教中母亲居处所应有的环境，并消除了胎教中过于倾向品德礼仪和忽视其它条件的片面性。

---

### 第三节 蒙 教

---

#### 一、习惯成自然

传统重视早教早育，旨在使受教育对象自然养成良好行为习惯和礼仪品德。贾谊说，少成若天性，习惯成自然。《大戴礼记·保傅》也有同样的教导。葛洪和颜之推也强调早教早育以使德育效果根深蒂固。葛洪认为应该做到习与性成：“盖少则志一而难忘，长则神放而易失，故修学务早，及其精专，习与性成，不异自然也。”（《抱朴子外篇·勸学》）自然地吸纳善的内容就容易成为性情般固有的东西，而难于受到不善环境的改易。当然，这就要求自幼儿起及早加以灌输并不断督促他们进行实践。灌输而使成自然，正如戴震所说的行其必然恰完其自然。

总之，自幼立教是体现习惯成自然目标的实践开端。颜之推认为“教妇初来，教儿婴孩”，儿童必须及早进行教育。他认为，一般人家即使做不到“胎教”，也应该在婴稚时期，便加教训：“子生咳唼，师保固明孝仁礼义导习之矣。凡庶纵不能尔，当及婴稚，识人颜色，知人喜怒，便加教诲，使为则为，使止则止。”（《颜氏家训·教子》）对于儿童，不可只有爱而无教；否则，等到长大，“捶挞至死而无威，忿怒日隆而增怨，逮子成长，终为败德”（同上）。张载也说：“勿谓小儿无记性，所历事皆能不忘。故善养子者，当其婴孩，鞠之使得所养，令其和气，乃

至长而性美,教之示以好恶有常。”(《张载集·学大原下》)至长而性美者,自然和美,非矫揉强逆而成。

幼教和胎教是连续的。早教早育也就是要及时地固本。孙应鳌说:“舅犯曰:‘坚树在始,始不固本,终必槁落。’有味哉,有味哉!水之出于山也,涓涓耳。决之东西惟人,导之清浊由人,引之汇流由人。逮末流既广,莫能为也。故曰,山下出泉,蒙,君子以果行育德。故曰,江水发源(山民),褰裳可涉;及下洞庭,经丹涂,非寻丈之舟不南济也。此心未滥而先谕,教成则化成之谓也。”(《孙文恭公遗书·养蒙》)自胎教与幼教后,蒙教则是进一步实现习惯成自然的环节。

## 二、蒙教的内容与方法

### (一) 蒙教概说

古代虚岁7岁内为婴幼儿;8岁至15岁左右则为蒙教时期,亦即启发其蒙昧,他们大多被送到书馆、乡学、村学、家塾、冬学、义学、社学等地方受教育。<sup>①</sup>但德育意义上的蒙教则似乎包括幼小时期的教育,并没有严格的规定,应是幼蒙并称。古人很早就总结了蒙教的重要性。如《左传·襄公十三年》记晋国楚共王败师于鄢之后自悔其早年没有受教之后果说:“不穀不德,少主社稷,生十年而丧先君,未及习师保之教训而应受多福,是以不德,而亡师于鄢,以辱社稷,为大夫忧,其弘多矣。”

蒙教理论受《易》理很深刻的影响。《周易·蒙·象》说:“蒙以养正,圣功也。”许多教育家尤其是理学家通过解《易》发挥了养蒙以正的德育学说。张载说:“教者但观蒙者时之所及则道之,此是以亨行时

<sup>①</sup> 见徐梓、王雪梅编:《蒙学辑要》,《中国传统启蒙教材概观》,山西教育出版社1992年版,第1页。

(中)也;此时也,正所谓如时雨化之。”(《张载集·横渠易说·上经》)程颐说:“未发之谓蒙,以纯一未发之蒙而养其正,乃作圣之功也。发而后禁,则扞格而难胜。养正于蒙,学之至善也。”王夫之也通过解《易》发挥了蒙必以正的学说。程颐的蒙教之说对宋、元、明、清几代注重蒙教产生了很重要的影响。

蒙教的重要性和迫切性主要基于两个因素的考虑。其一是所谓“纯一而未发”,即尚未沾染不良习性而纯朴天真,易于顺导。一旦沾染恶习,受教育的基础就差,也就容易扞格而难胜。其二是记忆力好,精神集中,如颜之推所说“人生小幼,精神专利;长成以后,思虑散逸。固须早教,勿失机也”(《颜氏家训·勉学》)。一旦渗入其中而被领会接受,就容易影响一生的行为。易言之,人都容易受“先入之见”的影响,而这种特征恰好也是及早实施德育的理论和经验依据。

## (二) 内 容

传统幼教蒙教的基本要求是懂礼貌、行礼仪,识字和读经。从德育立场所作的努力,倾向于按照孔子所说的非礼勿言、非礼勿视、非礼勿听,非礼勿动。其具体实践是通过像朱熹所说的洒扫应对中的礼仪训练来培养做事认真、听话和恭谨的良好习惯。同时培养诚实等品德。从历史的角度来考察,则在宋代之前识字读书所占的比重较大;而自宋代理学兴起后,伦理道德教育的比重明显增大,甚至将识字也作为明性理之学的基础。

幼教开始重视养成好的礼仪习惯:“小儿能言,必教之以正言,如鄙俚之言,勿语也。能食,则教以恭敬,如褻慢之习,勿作也。能坐、能行,则扶持之,勿使倾跌也。宗族乡党之人,则教以亲疏、尊卑、长幼之分,勿使谗媢也。言语问答,教以诚实,勿使欺妄也。宾客,教以拜揖、迎送,勿使退避也。”(万全:《育婴家秘·鞠养以慎其疾》)在礼仪中,恭敬是特别重要的礼仪精神,也是等级伦理秩序所规定的品德。张载说:“古之小儿,便能敬事长者,与之提携,则两手奉长者之手,问之,

掩口而对。盖稍不敬事，便不能忠信，故教小儿，且先安详恭敬。”（《张子全书·语录》）吕祖谦也说：“教小儿先教以恭谨、不轻忽。”（《性理会通·诸儒论小学教子弟之法》）

蒙教进一步讲礼行礼，要求起居饮食读书写字待人接物时按照严格的程序和规定。程颐的学则规定：严朔望之仪，谨晨昏之令。居处必恭，步立必正；视听必端，言语必谨；容貌必庄，衣冠必整；饮食必节，出入必省。读书必专一，写字必楷敬，堂室必洁净，相呼必以齿，接见必有定。修业有余功，游艺有适性，使人庄以恕而专所听。同时通过课考孝悌敬长品德和伦理实践来增进对基本品德的专意和信诚。王阳明规定：“每日清晨，诸生参揖毕，教读以次，遍询诸生在家所以爱敬长之心得无懈忽，未能真切否？温清定省之仪得无亏缺，未能实践否？往来街衢，步趋礼节，得无放荡，未能谨飭否？一应言行心术得无欺妄非僻，未能忠信笃敬否？诸童子务要各以实对，有则改之，无则加勉。教读复随时就事，曲加诲谕开发，然后各退就席肆业。”（《王阳明全集》卷二）总之，“古之教育，教以人伦。……今教童子，惟当以孝弟忠信礼义廉耻为专务”（同上）。理学教育家提出了严格而制度化的伦理教育程序，并明确反对以科考为教学目的。当然，在私塾方面，则大体以读经作文的科考为目标，同时讲授一些抽象圣贤言训。

理学家强调幼蒙教育中应确定成圣成贤的目标。通过讲历史人物故事来帮助区分人品高下，以鼓励向上奋进。吕祖谦说：“幼学之士，先要分别人品之上下，何者是圣贤所为之事，何者是下愚所为之事。向善背恶，去彼取此，此幼学所当先也。”（《少仪外传》）

传统蒙教重视礼的教育，认为通过端正生活态度、讲究行为举止符合礼仪，体现对父母师长的恭敬，奠定遵守伦理规范的习惯和基本的品德修养，这无疑是积极有效的。现代教育中也提倡继承传统重礼教育的必要性。如梁实秋针对忽视礼仪礼貌教育的弊端说：“我们中国人最重礼，因为礼是行为的轨范。礼要从家庭里做起。……我看见

有些个孩子们早晨起来对父母视若无睹,晚上回到家来如入无人之境,遇到长辈常常横眉冷对,不屑搭讪。这样的跋扈乖戾之气如果不早早的纠正过来,将来长大到社会服务,必将处处引起摩擦不受欢迎。我们不仅对长辈要恭敬有礼,对任何人都应该维持相当的礼貌。”<sup>①</sup>但传统的蒙教中的伦理教育如理学教授性理或者私塾读经明显的过于抽象和深奥。其遗风至近现代犹存,故叶圣陶批评说:“如今做小学教师的,虽不能说即是这一辈学究,然而沾些气味,带些色彩,大概不免。他们抱定了他们的‘笼统’、‘玄妙’、‘不切人生’的人生观,去陶冶小学生;于是说‘欲为圣贤,便为圣贤,欲为豪杰,便为豪杰,惟在立志而已’。圣贤豪杰是怎样构成的名词?这个‘志’又怎样立法?他们就不去研究了。他们又把道德上的‘玄名’,来作训育的材料,什么‘诚、敬、恭、俭’……许多名词说了一连串,便算是‘吾尽吾心’了。他们不晓得这些名词,不过是从各种行为赅括出来的一种‘玄名’。他们也不想用怎样的方法,才能使学生种种行为,配得上这等‘玄名’。他们既‘循名遗实’、‘倒果为因’,所以教育自教育,学生自学生,教育和学生生不出什么关系来,自然难得到好结果了。”<sup>②</sup>

传统幼蒙教还存在另一弊端,即内容要求上过于严苛。如唐代郑氏说:“动而合礼,言必有经。男子六岁,教之数与方名。七岁,男女不同席,不共食。八岁,习之于小学。十岁,从以师焉。出必告,反必面。所游必有常,所习必有业。居不主奥,坐不中席,行不中道,立不中门。不登高,不临深,不苟訾,不苟笑,不有私财。立必正方,耳不倾听。使男女有别,远嫌避疑,不同巾栉。女子七岁,教之以四德。”(《女孝经·母仪》)有的甚至灌输了成年修养的要求。除此之外,男女不同学的规

① 《养成好习惯》,《梁实秋散文》第三集,中国广播电视出版社1991年版,第269—270页。

② 《今日中国的小学教育》,《叶圣陶教育文集》,河南教育出版社1989年版,第3—4页。



定和男尊女卑观念剥夺了女孩童受良好教育的机会。虽然强调在家教中教以女德,但唯在养成驯从工具而已,无疑是片面的。

### (三) 方 法

中国历代幼教蒙教中的德育方法讲述甚多,其中不乏精辟深刻之见。归结要义,则尚重以身作则的榜样示范作用和生动活泼的引导。古代在这方面的学说尤其丰多,但因缺少心理学基础和对儿童的综合理解,从而在实际上无疑不如现代教育家的理论。传统德育方法中存在过于倚重扑打的弊端,并因此与强调诱导的学说之间存在冲突。归纳起来,蒙教中包含如下几种方法或方法环节。

#### 1. 榜样示范

以身作则是幼蒙教中进行德育所运用的方法之基本要求。在儿童身上,模仿的特征十分明显。他们很容易模仿成年人和施教者的各种行为。以身作则即是在了解儿童天性的基础上发挥他们善于模仿的长处,通过施教者自己积极的为善去恶来引导儿童作同样的追求。和青少年相比,儿童辨别是非的能力较低,施教者的责任更重,必须通过正确的行为示范使他们具体明确善恶是非。当然,儿童也具有区分言行是否一致的能力,如果施教者的言行不能一致,所教不能行,就难于让孩子尊敬自己,也就失去指导他们的威信。但传统强调父母至尊而在孩子面前无过,即天下无不是的父母之说,则无疑减弱了以身作则要求的意义。强调受教育对象盲从的义务代替了施教者父母的责任和方法。

榜样示范与潜移默化是一致的。恽代英在《家庭教育论》一文中说:“潜移默化四字,在教育为最上之法门,而家庭教育,尤以此为主要之手段。”他认为,对孩子的教育,不必耳提面命,夏楚横施,“全在以潜移默化为蒙养唯一之手段。”如果施教者自己做不到而却强迫儿童做到,那就不是德育,而是立威;不是潜移默化,而是压迫。如此,则必不能取得德“育”之效果。

## 2、习惯成自然

传统德育中主张早教,勿失时机;同时能够逐渐递进,不断加深渗透,达到化与心成的效果。朱熹说:“古者小学,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,而必使其讲而习之于幼稚之时,欲其习与智长,化与心成,而无扞格不胜之患也。”(《朱文公文集》卷七六)要做到这一点,必须生动通俗解说历史人物典范事迹,便于儿童产生敬仰之心,留下深刻记忆;同时需要反复用不同的典范事迹深化同一品德或主要品德意识,久而内化为习惯。朱熹《小学·嘉言》引杨亿强调以故事来启迪德性自然说:“杨文公家训曰:幼稚之学,不止记诵。养其良知良能,当以先入之言为主。日记故事,不拘古今,必先以孝悌忠信、礼义廉耻等事,如黄香扇枕、陆绩怀桔、叔敖阴德、子路负米之类。只如俗说,便晓此道理,久久成熟,德性若自然矣。”

所谓习惯成自然,即是养成良好的品德礼仪习惯;而好习惯的培养,自然是日积月累、反复引导所完成。现代梁实秋说:“人的天性大致是差不多的,但是在习惯方面却有不同,习惯是慢慢养成的,在幼小的时候最容易养成,一旦养成之后,要想改过来却还不很容易”;“习惯养成之后,便号无勉强,临事心平气和,顺理成章。充满良好习惯的生活,才是合于‘自然’的生活”。<sup>①</sup>

使好的习惯成自然,无疑带有反复浇灌的成分;但不能一味以灌输来体现浇灌意识,否则有强压而折的危险。传统德育中存在过于注重强力灌输之弊。如程颐说:“人之幼也,知思未有所至,便当以格言至论,日成于前。虽未晓知,且当熏聒,使盈耳充腹。久自安习,若固有之。后虽以他言惑之,不能入也。”(《近思录·教学》)更极端的做法则是以灌输废弃引导,要求孩子完全按照父母老师所说行动,不许发

<sup>①</sup> 《养成好习惯》,《梁实秋散文》第三集,第269—271页。

问存疑，“幼者听而弗问，学不躐等也”（《礼记·学记》），也就是如《说文》所说的：“教，上所施，下所效也。”颜之推主张对子弟教育从严，要严加管教，勤于督训。要使儿童和青少年做到“识人颜色，知人喜怒，……使为则为，使止则止”（《颜氏家训·教子》）。然而，如果儿童存疑而不能问，则其疑惑越甚，必然产生抵触情绪。同时，如果光听不问，一味灌输而缺乏引导，则儿童可能存有不好的念头而施教者不能知，甚至因得不到解答而好奇，从而去做不当之事。它的实施结果，固有某些有效性，但弊端也明显。其中如长大后循规蹈矩、唯唯诺诺，缺乏创造性和自主分别能力，或者一旦走出社会，获得自由，便肆无忌惮、为所欲为，则十分常见。因此，有些教育家更强调通过引导而不是灌输指令来使习惯成自然。

### 3. 引导而勿禁制打压

《大戴礼记·曾子立事》中说：“君子之于子也，爱而勿面也，使而勿貌也，导之以道而勿强也。”《管子·形势解》也说：“父母者，子妇之所受教也，能慈仁教训而不失理，则子妇孝。”陆九渊也指出，教小儿，须发其自重之意。

王阳明严厉批评严苛对待儿童时说：“若近世之训蒙稚者，日惟督以句读课仿，则其检束而不知导之以礼，求其聪明而不知养之以善，鞭挞绳缚，若待拘囚。彼视学舍如图狱而不肯入，视师长如寇仇而不欲见，窥避掩护以遂其嬉游，设诈饰诡以肆其顽鄙，偷薄庸劣，日趋下流。是盖驱之于恶，而求其为善也何可得乎？”（《王阳明全集》卷二）在此，他提出一套教育儿童的方法，即所谓“诱之歌诗”，“导之习礼”，“讽之读书”。三者之中，他又特别重视“歌诗”和“习礼”。王阳明认为若用这种方法教育儿童，就能达到“致良知”的教育目的。他说：“大抵童子之情，乐嬉游而惮拘检，如草木之始萌芽，舒畅之则条达，摧挠之则衰痿。今教童子，必使其趋向鼓舞，中心喜悦，则其进自不能已。譬之时雨春风，沾被卉木，莫不萌动发越，自然日长月化。若冰霜

剥落,则生意萧索,日就枯槁矣。故凡诱之歌诗者,非但发其志意而已,亦所以泄其跳号呼啸于咏歌,宣其幽抑结滞于音节也。导之习礼者,非但肃其威仪而已,亦所以周旋揖让而动荡其血脉,拜起屈伸而固束其筋骸也。讽之读书者,非但开其知觉而已,亦所以沈潜反复而存其心,抑扬讽诵以宣其志也。凡此皆所以顺导其志意,调理其性情,潜消其鄙吝,默化其粗顽,日使之渐于礼义而不苦其难,入于中和而不知其故。”(同上)又说:“每日工夫,先考德;次背己书诵书;次习礼;或作课仿;次复诵书讲书,次歌诗。凡习礼歌诗之教,皆所以常存童子之心,使其乐习不倦,而无暇及于邪僻。”王阳明自编《训蒙歌》共三十二句,简单易记,而又含礼教之义。如:“幼儿曹,听教诲。勤读书,要孝悌。学谦恭,循礼义。节饮食,戒游戏。”陈独秀在1904年写的一篇文章中,对于这种使儿童心中快乐而自然生机日发的管教很欣赏。他说:“先生这样管理童子的方法,世上迂腐老先生,多半不以为然。不知天地闲(间)无论何事,都是能自由才能发达,勉强压制,才是有害无益。自由发达,才是他自己真发达,勉强压制,就是他能够照你的话去做,也合机器一般,不过是听人调动罢了。西洋大教育家,有一个名教(叫)斐(裴)司塔尔基的,他尝说道:‘教育童子,总要顺着他的性情才好,设种种方法,惹起他的欢悦心,使他乐于受教。然后施以合宜之教育,才能够开发他固有之智能。’他这几句话,便合阳明先生的意见,正是一个鼻子孔出气。”<sup>①</sup>无疑,陈独秀欣赏提倡潜移默化,故他又评论说:“按志意性情,是教育儿童顶要紧的事。先生说顺导说调理,都是说要顺着儿童原来的性情志意,渐渐的培养他的长处,警戒他的短处,鄙吝粗顽,都是顶坏的性质。先生教育主义,却不是雷厉风行,责备儿童不许有这种性质,乃说潜消说默化,可见先生的教法,全

<sup>①</sup> 《王阳明先生训蒙大意的解释(一)》,《陈独秀著作选》第一卷,上海人民出版社1993年版,第93页。

用顺性开导的主义,令后世压制拘禁的手段不同。原来儿童的性质,也合水性一般,大禹治水的法子,只是顺着水性疏通下去,丹朱治水,乃是逆着水性,专门用那防遏禁压手段,所以洪水越发放滥不止,训练儿童的性情志意,也是如此。”<sup>①</sup> 其他近现代教育家几乎一致反对禁制。恽代英说:“教师的职务,是在帮忙儿童,指示儿童,使儿童不发生大谬,不走入歧路,决不是压抑的,阻止的,替儿童走路的。”<sup>②</sup> 周作人说:“我们仍旧认定我们教育的对象是儿童,要少干涉,多引导,让他们自由发展。”<sup>③</sup>

易言之,引导是根据儿童的天性做出积极的利导。要做到这一点,必须保存儿童活泼的天性,选择各种有利于儿童接受的手段形式来熏陶他们,其中如歌舞就是一种。陆世仪说:“人少小时,未有不好歌舞者,盖天籁之发,天机之动。歌舞,即礼乐之渐也。圣人因其歌舞而教之以礼乐,所谓因其势而利导之。”(《思辨录》卷一)近现代更重视儿童游戏中引导行为来实现培养良好的品德礼仪习惯。

传统的扑打禁制,在理论和经验上来源于所谓严父出孝子和古代的扑打之教法。《礼记·曲礼》:“怒而打之流血,不敢疾怨,起敬起孝。”《学记》说:“夏楚二物,收其威也。”但也有一些传统教育家反对扑打,如王夫之说:“未闻挞在以使孝,扑弟以使顺也。”(《尚书引义·舜典二》)扑打被近现代教育家所痛斥。梁启超在《论幼学》一文中,批判传统的扑打教育:“女者缠足,毁其肢体;男者扑头,伤其脑气。导之不以道,抚之不以术。地非理室,日闻榜掠;教匪宗风,但凭棒喝。遂使视学舍若豚笠之苦,对师长若狱吏之尊。”他因此提出:“日授不过三

① 《王阳明先生训蒙大意的解释(二)》,《陈独秀著作选》第一卷,上海人民出版社1993年版,第95—96页。

② 《恽代英文集》上卷,人民出版社1984年版,第576页。

③ 《苦竹杂记·孔道学校纪念日的旧话》,《周作人散文》第二集,中国广播电视出版社1992年版,第463页。

时,使无太劳,致畏难也。不妄施扑教,使无伤脑气,且养其廉耻也。”

当然,反对禁制扑打的理由中还包含保护儿童健康和自尊这一重要内容。传统教育家中就有人强调对于儿童教育,应尊重儿童自尊。如对众不责,愧悔不责,深夜不责,饮食不责,疾病不责,欢庆不责,悲忧不责。近现代更重视儿童自尊自信与人格健康成长、品德正常完善的关系。叶圣陶说,打儿童虽然在肉体上或许不长留影响,“然而这一下不只是打了他们的身体,同时也打了他们的自尊;身上的痛觉或红肿,固然不久就会消失,而自尊心所受的损伤,却是永远不会磨灭的”<sup>①</sup>。

#### 4. 不可曲爱与严宽相济

在家庭教育中,容易对子女产生溺爱而妨碍严格教育,走向另一极端。教育家警告说:“人之有子,多于婴孺之时,爱忘其丑。恣其所求,恣其所为。无故叫号,不知禁止,而以罪保姆。凌轹同辈,不知戒约,而以咎他人。或言其不然,则曰‘小未可贵’。日渐月渍,养成其恶。此父母曲爱之过也。”(袁采《袁氏世范·教子弟》)总之,无教而有爱,容易助长孩子为非,至少长大难于教育:“吾见世间,无教而有爱,每不能然;饮食运为,咨其所欲,宜戒翻奖,应诃反笑,至有识知,谓法当尔。骄慢已习,方复制之,捶挞至死而无威,忿怒日隆而增怨,逮于成长,终为败德。”(《颜氏家训·教子》)传统教育针对家庭中父母容易曲爱而主张严教,与强力灌输禁制不同,具有明显的指导性意义。

严教对于富贵家世子弟的教育而言是必要的。有人指出:“教贫家儿,虽宽犹可。教贵家子弟,尤须痛绳,不容轻贷。何也?彼其骄贵痴养,颐指气使,种种已积之胸中矣,非严父良师,共相追琢,未有能成大器者。”<sup>②</sup> 由于富贵之家的子弟平时即有高人一等的意识,容易

<sup>①</sup> 《如果我当老师》,《叶圣陶教育文集》,湖南教育出版社1989年版,第146页。

<sup>②</sup> 转引自陈瑛等著:《中国伦理思想史》,贵州人民出版社1985年版,第380页。

骄傲,或者生活优裕,习见游手好闲,在道德环境中处于不利地位,尤其容易受到师傅保姆仆役等的骄纵,必须防止从小过于溺爱,严教是不可缺少的。

当然,从意识上严教,而在实践上必须宽严相济。它要求施教者各方所采用的手段在宽严上必须统一,尤其在家教中父母的态度和方法在性质上不能相去。传统强调父严母慈,以达到刚柔相济。近代以来的教育家认为,父母的严柔必须一致。陶行知在评论陈鹤琴《儿童心理之研究》时说:“陈先生写这本书有一个一贯的主张。这个主张就是做父母的对于子女的教育应有一致的措施。中国家庭教育素主刚柔并济。父亲往往失之过严,母亲往往失之过宽。父母所用的方法是不一致的。虽然有时相成,但流弊未免太大。因为父母所施之宽严不同,子女竟至无所适从,不能了解事理之当然。并且方法过严则易失子女之爱心;过宽则易失子女之敬意。这都是父母主张不一致的弊病。陈先生此书所述各种教育方法,或宽或严,都以事体的性质为根据,不以施教的人为转移。”<sup>①</sup>传统的施教者不仅是父母师傅等,还包括各种亲近的长辈,因此难于采取统一措施,往往得此失彼。例如,《红楼梦》中贾宝玉家教上的失败,与贾政过于严苛和贾母过于骄纵关系甚密;而王夫人的家教正如上文所批评的不直接批评自己孩子过失、反娇纵孩子而指责压迫奴仆,自然助长贾宝玉的无忌心理。如此等等,终于无成。

#### 5. 勿诳与戒任意性

父母对孩子所说的话,孩子大多相信不疑;因此,如果父母欺骗孩子,则容易失去信用,也就不能保持威信以教导孩子。关于教育儿童应该遵守的规则或者说方法上所使用的诚实引导,是非常重要的。历史上有许多故事讲究信用之教。如孟子小时候问母亲:邻居为什么

<sup>①</sup> 《新教育评论》1925年第一卷第二期。

要杀猪？母亲笑说：是杀给你吃的。其后她觉得这样对孩子不好。于是就卖手饰买肉给孟子吃，以教育他从小讲信用。韩非子也叙述过曾子教子勿诳的故事说：“曾子之妻之市，其子随之而泣，其母曰：‘女还，顾反为女杀彘。’妻适市来，曾子欲捕彘杀之，妻止之曰：‘特与婴儿戏耳。’曾子曰：‘婴儿非与戏也。婴儿非有知也，待父母而学者也，听父母之教。今子欺之，是教子欺也。母欺子，子而不信其母，非以成教也。’遂烹彘也。”（《韩非子·外储说左上》）此即《礼记·曲礼》所说“幼子常视勿诳”。邱浚在《大学衍义补》中引刘彝之言说：“幼子之性，纯明自天，未有外物生其好恶者，无所学而不可成也。如金之在，惟人所范；范泥之在钧，惟人所模。故视之以诚信，则诚信笃于其心矣；视之以诈伪，则诈伪笃于其心矣。模范之初，贵得其正，则五事之用，无不出于诚，而适于道也。故曰：幼子常视勿诳。”如果父母欺骗孩子，孩子也就容易养成不诚实的习惯。

同时，在儿童教育中，施教者应戒任意性。张载说，教育小孩时应好恶有常。父母和老师应该严格按照儿童的行为表现进行批评或者鼓励，而不能随意褒贬。特别是施教者不能表现得喜怒无常，随心所欲地按照自己心情好坏去褒贬孩子，让孩子无所适从。或者随意责备他们，使他们受到委屈或失去自信。

## 6. 鼓励

鼓励是培养自信的有效手段，同时也是促动受教者自觉向上的积极方法。颜元说：“数子十过，不如奖子一长。数过不改，也徒伤情；奖长易劝，也且全恩。”（《习斋年谱》卷下）李塉进一步指出：“善引人者，其言半是，从其半而奖掖之。不能容人者，其言半非，从其半而驳折之。”（《年谱》卷二）一方面，鼓励能够使人在欢愉的心理状态下再接再厉去发展其积极的优点，而数过则常常造成隔膜，不利于进一步的引导。鼓励对于儿童教育尤其重要。因为如果只有责备和惩罚而缺少鼓励，则小孩自感事事不如人，容易放弃向上的努力。但传统教



育尤其私塾和家庭教育则时常忽略了鼓励的积极教育效果。小孩被规定不许随便说笑动作,完全被动,只有执行命令的责任,而没有主动创造的乐趣和受表扬的欢乐。在幼稚园和小学教育中,每个孩子都有不同的个性特点和长处,就其特长而助之发展(恽代英语),将对孩子产生积极的促进作用。当然,正如陈鹤琴所说,鼓励也不能滥用,否则失去效力。总之,既要鼓励为主,同时对于错误或不良行为也不能姑息。

### 7. 不可躐等和持之以恒

传统德育强调幼蒙之教但以养成事敬长上和勤劳好学为主,如朱熹所认为的事君、事父兄、洒扫、各种端正姿势等事。当然,其中要求循序渐进、具有内在的一贯性,但不可躐等:“学之大小,固有不同,然其为道,则一而已。是以方其幼也,不习之于小学,则无以收其放心,养其德性,而为大学之基本。……是则学之大小所以不同,特以少长所习之异宜,而有高下、深浅、先后、缓急之殊。”(《小学辑说》)蒙教时期是转折阶段,既要适合其培养遵守礼仪品德要求的服从习惯,也要不失时机随时准备启迪其辨别是非能力。王夫之说:“六年以上,固有早慧而可与于六艺者矣,而古人不及焉,岂靳教哉!盖迫之小成,而固不足以达于广大深远之以义理,则聪明局隘,志意苟且,将终其身于粗浅卑近之中,而不足以入斯道之室。固必待其可喻而后迪之,斯以正蒙而为圣功之大成也。”(《礼记·章记》卷一二)

近现代教育家认为,从德育角度而论,传统的读经或者圣贤之教无疑是躐等的做法。因为儿童难于明白抽象的道理,而且从教学特点上看形象性不够。因此,让儿童读经或者教授圣贤境界在儿童德育上并没有明显的效果,反而容易使他们知难而退。

既然儿童德育时不可躐等,那就应该坚持循序渐进和持之以恒。叶圣陶认为,儿童德育首先在养成好习惯,而“无论怎样好的行为,如果只表演一回两回,而不能终身以之,那是拌戏;无论怎样有价值的

知识,如果只挂在口头上说说,而不能彻底消化,举一反三,那是语言的游戏;都必须化为习惯才可以一辈子受用。让小朋友养成好习惯,我将从最细微最切近的事物入手;硬是要养成,决不马虎了事。譬如开关门窗,我要教他们轻轻的,……直到他们随时随地开关门窗总是轻轻的,才认为一种好习惯养成了”<sup>①</sup>。

### 三、父母和教师的责任

传统认为,孩子需要受教,否则就有过失,尤其是父母的过失:“子既生,不免于水火,母之罪也。羈贯成童,不就于师傅,父之罪也。”(《春秋穀梁传·昭公十九年》)传统强调父母必须以身作则,具有高尚的品德,近现代的教育家也同样重视这一点。例如,陈鹤琴说:“我们有的旧家庭的父母,以为做父母的必定要使得子女畏敬自己;要子女畏我敬我,就必定要很严厉地对待子女;要很严厉地对待子女,就不应当以礼貌来待他们了。所以‘父严子孝,法乎天也’这两句话,在旧家庭里差不多成为天经地义万古不能更改的信条。其实他们的观念是不对的。做父母的要使得子女畏敬,并不是以严厉而能够得到的,须要在行为上举动上处处能够使得子女佩服你尊敬你,那末做子女的就约而同的大家来畏敬你了。倘使做父母的行为乖张举止轻狂,实在足以引起子女的轻视之心,那末你即使天天打他们,骂他们,他们也不会畏敬你的。”<sup>②</sup>但是,传统打扑的严厉做法则是近现代教育家所反对的。那些“行为乖张举止轻狂”的父母既不能以身作则,还打责孩子,无疑是失去教育资格的。同时,在传统中,作为父母的品德要求中包含明哲保身,而近现代教育家则认为应该教育子女坚持正

① 《如果我当老师》,《叶圣陶教育文集》,湖南教育出版社1989年版,第144—145页。

② 《家庭教育》,《陈鹤琴教育文集》(上),北京出版社1983年版,第693—694页。

义,如恽代英指出,父母应该教育子女急公好义,而不应该是非不分,荣辱颠倒,随波逐流,明哲保身。另外,近现代教育家要求父母不要把孩子当作自己的工具。鲁迅说,应该对孩子多理解而不存占有的情感,应该解放他们,放他们到宽阔光明的地方去。

近现代还因教育制度化而对儿童教育中的老师提出了特殊的素质和技能要求。尤其是女性担任儿童教育(主要是幼儿园教育)的主体,要求经过专门的学习训练,具有公民品德,做到耐心细致养育和具有感化力等等。

#### 四、近现代儿童教育的制度化和全面发展

##### (一) 儿童教育制度化和师范制度的建立

近现代儿童教育中德育的发展与儿童教育制度、师范制度的建立以及女学兴起是分不开的。教育家认为,家庭不是对儿童进行道德教育的理想场所,要求确立教育制度环境来培养共和时代儿童必要的教养和品德。在教育家思想家的推动下,积极借鉴国外蒙教蒙养制度形态,并通过批判旧教育的弊端来推动制度改革。随着女学的兴起,使女性儿童和少年有受教育机会,并逐渐实现近现代教育家提出的女性担任蒙养教师的理想。(康有为于1902年完成的《大同书》中设想的“育婴院”的教师应该“德性慈祥,身体强健,资禀敏慧,有恒性而无倦心,有弄性而非方品者”;“小学院”的教师“女傅应选德性仁慈,威仪端正,学问通达,诲诱不倦者为之”。)各种关于儿童德育心理基础和方法的著作、儿童教育刊物的出现以及儿童教育和权利保护组织的成立,进一步推动了儿童教育制度化的进程。

自十九世纪八十年代起,外国教会和传教士开始在中国创办幼

儿教育机构,或取名为“小孩察物学堂”<sup>①</sup>。1844年,美国传教士爱尔德赛在宁波创办了女塾。1892年,美国监理公会女传教士海淑德在上海创办了幼稚园师资培训班。美国传教士林乐知(Y. J. Allen)曾撰《论中国亟需设立幼稚园》一文,提出:“幼稚园者,导儿童以实行,实知有权利,而后毕生之行事,由习惯而成自然,习之既久,但使不误于趋向,则充其能力,虽他年任之以艰巨,亦不足畏矣。”1897年,盛宣怀在《筹集商捐开办南洋公学折》中说:“蒙养正则圣功始,故西国学程,必植基于小学。”同年,南洋公学首先招收师范生,并另设附属小学。这是继幼儿园之后实现蒙教制度化的又一开端。1898年5月,上海电报局局长经元善发起创办经正女塾,设于上海城南,招收8—15岁女学生20余人。10月末,经正女学又在城南内增设分塾一所,延请中西教习各一人。次年初,学生增至70余人。学校课程分中文、西文两种,中文课如《女孝经》、《女四书》、《幼学须知句解》、《内则衍义》、唐诗、古文等;间日讲习女红、图画、医学;西文课于读书写字之暇,兼习体操、针补、琴学等。该塾于1900年因戊戌失败而停办。<sup>②</sup>1903年,在张之洞的支持下,湖北巡抚端方在武昌创办了幼稚园。同年,设立了京师第一蒙养院。1904年,上海设立公立幼稚舍。同年起,幼稚园改名为蒙养院。严复于1902年在家中开设严氏女塾,1905年创办严氏女子小学,并设蒙养院和保姆讲习所。至1907年,入蒙养院的幼儿计有2613人。同年,清政府学部颁布《女子小学堂章程》,“以养成女子之德操与必须之知识、技能,并留意使身体发育为宗旨”;同时颁布《女子师范学堂章程》,“教授女师范生,须副女子小学堂教科蒙养院保育科之旨趣,使适合将来充当教习保姆之用”,“以养成女子小学堂教习并讲习保育幼儿方法,期于裨补家什,有益家庭教育为宗

① 见林乐知:《五大洲女俗通考》第十集下卷。

② 见何晓夏:《简明中国学前教育史》,北京师范大学出版社1990年版,第89—90页。

旨”。尽管当时的女子教育基本上还是以家庭教育为核心要素,但女子师范制度的确立,无疑揭开了蒙教新的制度化的一页。(当时蒙养院受到日本明治时期幼儿教育制度的深刻影响,许多指导者也从日本聘请。)1912年1月起,国民政府改革发展教育,规定初等小学三年男女可以同校,废止清朝的教科书和课程设置。《教育部公布教育宗旨》强调:“注重道德教育,以实利教育、军国民教育辅之,更以美感教育完成其道德。”这在德育史上发生了重要的转折。其中蒙教中的德育也开始健康发展,女子师范教育也逐步步入正轨。

在幼儿园、小学以及师范教育制度化的同时,一些教育家提出改革传统的私塾条件和环境,同时针对塾师的品德和对于儿童进行德育不足或不当而强调蒙教的制度化主张。同时,怎样进行开展儿童德育的专门著作文章逐步丰富起来,在新文化运动以后很快走向成熟。<sup>①</sup>此外,一些重要的儿童教育保护组织所开展的儿童养护和教育工作,构成了新教育的制度化力量。如中华慈幼协济会开展了儿童保障、儿童教养、儿童卫生、儿童研究和社会教育等方面的活动,取得了广泛的影响。<sup>②</sup>

## (二) 儿童教育的发展

近现代教育家对传统蒙教的种种弊端提出了尖锐的批评。蔡元培说,旧式的儿童教育,以养成科名仕宦之才为目的,所以教育者事先预定了目的,强制受教育者顺从。这样,他们也就不问儿童性格上的好动好静或资质上的锐顿,只用一种方法,就是能者奖之,不能者罚之,像处理无机物一样。<sup>③</sup>周作人在《儿童的文学》一文中指出,以

① 如1926年前后幼儿教育论著论文就有四十几种;其后15年间出现的儿童教育刊物又有六种。参阅易慧清著,《中国近现代学前教育史》,东北师范大学出版社1994年版,第59—60、166页。

② 参阅上书,第156—166页。

③ 参看《新教育与旧教育之歧点》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版,第207页。

前的人对于儿童不能正当地理解,不是将他当作缩小的成人,拿“圣经贤传”尽量灌下去,便将他看作不完全的小人,说小孩懂得什么,一笔抹杀,不去理他。同时,教育家进一步批判封建教育以非人性要求毒害、摧残儿童。例如,鲁迅曾经严厉批判《二十四孝图》,他指出,像“郭巨埋儿”故事,读了之后,“我不但自己不敢再想作孝子,并且怕我父亲去作孝子了。家景正在坏下去,常听到父母愁柴米,祖母又老了。倘使我的父亲竟学了郭巨,那么,该埋的不正是我么?”<sup>①</sup>

近现代儿童教育区别于传统的主要标志是将儿童作为目的而不是手段,因此发展了儿童中心主义的理论。蔡元培说:“从前瑞士教育家(沛斯泰洛齐)有言:昔之教育,使儿童受教于成人;今之教育,乃使成人受教于儿童。何谓成人受教于儿童?谓成人不敢自存成见,立于儿童之地位而体验之,以定教育之方法。”<sup>②</sup>易言之,儿童中心主义之方法是,在深知儿童身心发达之程序,而择种种适当之方法以助之,且随时试验,随时改良,决不敢挟成见以从事。同时,不要对儿童提出种种限制,而应当解放他们。陶行知于1931年针对当时对小孩管得太死和教育成人化的弊病,提出:解放小孩子的头脑,从道德、成见、曲解、幻想中解放出来;解放小孩子的双手,从这也不许动那也不许动的束缚中解放出来;解放小孩子的嘴,使小孩子有提问的自由,从不许多说话的旧习惯中解放出来;解放小孩子的空间,让他们去接触大自然大社会以扩大眼界,从鸟笼似的学校中解放出来。

在德育内容和方法上,近现代儿童教育强调注重儿童身心健康,强调一切迷信东西应该去除,同时重视顺其性情引导。儿童的身心健康是非常重要的。1905年《湖南蒙养院教课说略》中指出:“体操以体

① 《朝花夕拾·二十四孝图》,《鲁迅全集》第二卷,人民文学出版社1981年版,第256页。

② 《全国临时教育会议开会词》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版,第53页。

力发见精神,充贯血气强身之本,而神定气果,心因以壮,志因以立焉。”同时注重儿童性情,强调多用游戏而引导教育。如1907年《东方杂志》第三期发表《论幼稚园》一文介绍日本儿童重视游戏谈话等,其中强调游戏应避免损身体、害品性、过劳苦、失精神,妨害凌驾他儿或污损他儿物件,而最当避免恐怖残酷、妨害身心之事例。有的教育家提出不要使儿童听闻鬼神祸福之谈、隐怪骇俗之论。同时,教育家强调应注意儿童的心理和人格特点。如陈鹤琴在《儿童心理及教育儿童之方法》一文中指出:“1. 儿童不是小人,儿童的心理与成人的心理不同样,儿童的时期不仅作为成人之预备,亦具他的本身的价值,我们应当尊重儿童的人格,爱护他的烂漫天真。2. 儿童秉性好动,我们不要仍用消极的老法,来剥夺他的活泼的天性,必须与以适当的环境,能使他充分地发展。3. 我们教育儿童,亦当利用他的好奇心。好奇心为知识之门径,我们当利导之。我们的普通父母常常摧残这点好奇心,禁止儿童‘多嘴’、‘饶舌’,这实在令人痛恨之极。4. 游戏是儿童的生命,游戏具种种教育上的价值,我们更加宜利用的,但是我们也要明白这个游戏是随年岁而变迁的。总而言之,我们应研究儿童的心理,施行教育当根据他的心理才好。”<sup>①</sup>

## 五、妇女在儿童德育中的作用

传统认为,母亲教育孩子是配合父亲的,如果过于溺爱孩子,则影响孩子受到正常的德育,即所谓慈母有败子。司马光《家范》告诫说:“爱而不教,使沦于不肖,陷于大恶,入于刑辟,归于乱亡,非他人败之,母败之也。”传统所规定的女德中,母亲教育是重要的内容。

母亲在家教中的重要性,其根据在于“母仪先于父训”以及母亲

<sup>①</sup> 《陈鹤琴教育文集》上,北京出版社1983年版,第8页。

和孩子具有较多接触机会。清代蓝鼎元说：“人子少时，与母最亲。举动善恶，父或不能知，故母教最切。”（《女学·妇德》）因此，他得出结论说：“天下之正在风俗，风俗之正在齐家，齐家之道当自妇人始。”（同上）当然，按照这一原理，那些不亲自哺乳的家庭，乳母之教也至关重要：“凡生男女，自赤子以至长大，皆当随时教训。而教从母始，乳母之教，所系尤切。盖乳母有贤否，所饲之子，性行多似之。”（张伯行《小学集解》）但传统女性在家庭中没有真正的地位，也缺乏人格独立，因此，重视母亲在教育孩子中的地位作为女德一部分，明显地将女性作为生儿育女的工具。“贤妻良母”中贤妻在先正是说明了母亲的教育是从属于男尊女卑的。从1904年保留传统观念而实施的蒙养制度，其中保姆之培训教材规定中也可见这一特点：“将《孝经》、《四书》、《列女传》、《女戒》、《女训》及《教女遗规》等书，择其最切要而极明显者，分别次序浅深，明白解说，编成一本，并附以图，至多不得过两卷”；“选取外国家庭教育之书，择其平正简易，与中国妇道妇职不相悖者（若日本下田歌子所著《家政学》之类），广为译书刊布”。

当然，从历史上看，妇女在家庭教育中无疑发挥了重要作用。但传统女性（除了大户人家之外）基本上没有受教育的机会。无学而有教，或者不能，或者不善。同时，传统妇女在儿童教育中的作用只限于家庭，而近现代则进一步扩大为要求承担几乎所有蒙教的任务，并且在实践上也逐步实现发挥更大的作用。

近现代的教育家认为，从德育角度而论，由于妇女在儿童教育中担负重要职责，故兴女学不仅为了实现平等和普遍幸福，同时也使妇女真正担负教育之责任。蔡元培说：“既欲令人人受教育，自当以女学为最重要之事。何也？人之受教育，当自小儿时起。而小儿受母亲之教，比之受父亲之教为多。……总之，一举一动，一哭一笑，无不有教育。……苟女子无教育，则小儿在胎内时，为母体所范围，虽欲避免不良之影响，其道未由。当孩提时，又处处受母亲影响，此时染成恶习



惯,他时改之最难。然则苟以教育为重要,岂可不以女学为重要乎?”<sup>①</sup> 尽管反对男尊女卑的等级伦理和抨击传统剥夺女性受教育权利,但近现代教育家们仍然认为女性结婚后能够作为“良母”而发挥教育孩子引导孩子责任,是十分重要的。他们在继承和发展母教方面做出了积极的努力。如傅琴心编著的《母教》,上卷论述了“母教的使命”、“母亲的品格”、“母亲的知能”、“母亲的体格”、“实施母教的方法”等问题;下卷采录历史上善于培养孩子品德的典型,分为忠义、仁爱、礼法、勤俭、择交等十几个类别。它专门论述了母教问题,强调了妇女在家庭教育中的重要作用。其它各种提倡女学与儿童教育关系的文章更不计其数。从上述幼儿园教育资格中提出的对女性的要求和教育实践中,也可见女性在近现代学校儿童教育中的地位。

## 六、蒙学教材分析

### (一) 演变与特点

周代至六朝时期,专门的蒙学教材基本上以识字为主。但西汉以后,则《论语》、《孝经》也普遍被用为启蒙之用,其内容自然也是突出道德教育。这一时期,童蒙课本影响最大者为汉代的《急就篇》和梁武帝时周兴嗣所撰《千字文》。尤其是后者,每句四字,全文押韵而且系对偶句构成。内容包括天文、史地、动植物、农业与封建道德等有关的知识。此书后来在唐代盛行,经宋、元、明、清均为蒙学所通用,流传很广。这是继汉代《急就篇》的新发展。

隋唐之后,突出了道德教育的内容。如唐代中后期起在北方流行的《太公家教》,就体现了对儿童少年进行道德教育的主旨:“教在之法,常令自慎。言不可失,行不可亏。他离莫越,他事莫知,他贫莫笑,

<sup>①</sup> 《养成优美高尚思想》,《蔡元培全集》第二卷,中华书局1984年版,第302页。

他病莫欺,他色莫侵,他强莫触,他弱莫欺。”<sup>①</sup> 这一阶段最有影响的要数唐李瀚的《蒙求》。其后历代出现了以蒙求命名的启蒙教材。宋以后至清代时期,启蒙教材大繁荣,而道德教育的基调十分明朗。当然,其中也包括介绍历史知识和引导识字等。其中影响最大的是《三字经》、《幼学琼林》、《弟子规》、《增广贤文》等。《三字经》据传为宋末王应麟所作,内容以道德、好学故事、历史知识为主。该篇文字简洁,便于记忆。《幼学琼林》则内容包含更广,近于百科知识。《弟子规》原为清代李毓秀所作,名为《训蒙文》,经贾木斋修改后定为此名。基本内容是道德伦理。《增广贤文》的作者不详。该篇自清末其影响极大,内容以汇集格言形式来教导道德伦理、人情世故为主。1904年清政府颁布的《奏定学堂章程》规定蒙学教育尚以“儿童最易通晓之事情,最所喜好之事物”为限,以游戏、歌谣、谈话、手技等方式进行,将《孝经》、《四书》、《列女传》、《女诫》、《女训》及《教女遗规》等书中“择其最切要而极明显者,分别次序浅深,明白解说,编成一书,并附以图”。<sup>②</sup>

传统的许多蒙学教材具有形式上简洁、押韵上口和内容上通俗易懂的特点。它们在民间流传很广,受到普遍欢迎。故在近现代仍然具有很强的生命力。

近代以来,除了过去影响最大的几种蒙学教材如《三字经》、《增广贤文》继续流行外,内容更新是一个重要特点。如章太炎的《重订三字经》突出了爱国和其他一些更健康的内容。近代有一些外国传教士编辑了新的蒙学教材,也有国内教育家编辑的教材,在内容上体现了讲究卫生、礼貌、和提倡爱国的品德教育。但新的蒙学教材或者只是沿袭旧的(民国初期),或者各不统一,也没有流传广泛之作。

<sup>①</sup> 转引自徐梓、王雪梅编:《蒙学辑要》,山西教育出版社1992年版,第5页。

<sup>②</sup> 见喻本伐、熊贤君:《中国教育发展史》,华中师范大学出版社1991年版,第423页。

## （二）内容分析

就传统中影响最大的蒙学教材来看,其中大概可分为三个部分。其一是道德、伦理教育,其二是人情世故,其三是知识教育,尤其突出历史知识和生活知识。就道德伦理教育而言,则内容包括如下几个方面。其一,以孝悌为最重要品德的教育。由此延伸至忠敬等品德。如《弟子规》开篇即是“弟子规,圣人训。首孝悌,次谨信,泛爱众,而亲仁,有余力,则学文”。其二,基本礼仪、品德教育。其三,强调好学,以好学为德。其四,宣传明哲保身。如《增广贤文》说“知事少时烦恼少,识人多处是非多”;如《名贤集》说“量小非君子,无毒不丈夫”等。除了以上的基本内容之外,蒙学教材也有针对成年人的内容,如清代罗泽南在朱熹《小学》的基础上所编的《小学韵语》中所说的“戒尔童子,勿嗜旨酒,狂荡移人,损生丧守。戒尔童子,勿恋女色,温柔乡里,铄精败德。戒尔童子,勿贪货宝,得之有命,求之有道”等就有针对成年的意向。蒙学教材中还强调必须对幼儿进行道德教育以及及早教育幼童的内容和人情世故、明哲保身的内容。另外,在道德教育上突出了因果报应和命定的思想,如清代硕果山人编写的《训蒙增广改本(四言)》中以大篇幅强调因果报应:“善有善报,恶有恶报,不是不报,日子未到。善事可做,恶事莫为,人有善念,天必从之。种麻得麻,种豆得豆,天网恢恢,疏而不漏。闹里有钱,静处安身,来如风雨,去似微尘。一饮一啄,莫非前定,君子安贫,达人知命。人心似铁,官法如炉,善化不足,恶化有余。”正因为它的内容和形式上的特点,传统的许多蒙学教材在市井流传极广。

传统蒙学教材中还有一类是专门针对女孩的伦理道德教育的,如《女儿经》、《闺门女儿经》、《闺训千字文》、《女小儿语》等,除了基本的封建伦理教育外,主要是从小对她们灌输三从四德。

现代儿童德育强调能够关心照顾他人,多为国家人民做事和其它基本礼貌卫生等方面。至民国初为止,除了幼稚园外,传统的蒙学

教材仍极流行。民国政府成立后,公布小学教育以留意儿童身心之发育,培养国民道德之基础,并授以生活所必须之知识技能为宗旨。各幼儿园和小学根据实际情况在国民道德基础教育的总体目标下编写教材讲义。值得注意的是道德教育的内容基本上不再明确区分性别对象,而是以礼貌、公德和爱国为共同内容。

---

## 第四节 青少年教育

---

### 一、传统的青少年教育

传统青少年德育的主要途径是家庭教育和读经(如乡学和大学),其次是各种形式的私学教育和(主要自宋代起的)乡村共同规约。通过各种礼仪和品德的一贯性连续性教育,以及家庭教育和社会教育的配合,使系统化环境发挥了积极的作用。同时,通过行礼活动对青少年进行教育具有积极意义。例如,通过行冠婚之礼,使青少年明确自己作为成年人的许多道德义务和家庭教育知识。传统德育中最重要的成就是自孔子所创始的培养君子的私学教育。通过严格的遵守施教程序、追求道德实现目标和运用辩证的德育方法,不仅确立了教养的价值,同时也使民间学问和青少年的德育相一致,成为社会教化的核心,对培养人才和纯化社会风气起着极大的推动作用。

当然,从总体而言,宗法制度的强制约束和功名利禄诱惑对德育影响很大,家庭(族)伦理教育成为德育的核心,而结合人生在社会中的纯粹道德义务方面的教育则相对比较贫乏。尤其突出的是,传统青少年在家庭中缺乏独立的地位和人格独立意识,加上因果报应观念和命定观念的灌输,使他们缺乏明确的道德义务自觉。而女性青少年既缺乏良好的受教育机会,又被灌输并被强制片面的道德义务,使传

统青少年的德育更加充满内在矛盾。易言之,制度和环境是直接  
影响德育健康化的原因,它决定了青少年德育的重点是成为驯从而  
温良、同时又是明哲保身的人。那些出身富贵之家的子弟由于不需要  
劳动,无所事事,也难于使道德教育发挥作用;而那些生活条件极差的  
青少年,既无受教育机会,道德环境又较差,这就存在着过多的阻碍  
他们的人格和品德健康发展的因素。当然,施教方法的不当,如过分  
使用扑打方法也使他们的精神和心理难于获得健康发展。此外,不  
人道的社会制度和价值观也使他们的精神充满着消极的内容。

## 二、近现代的青少年教育

针对传统文化中的惰性和时代精神的萎靡,从近代思想家开始  
发动了思想教育的启蒙主义运动。启蒙运动兼有思想革命和道德教  
育双重意义,其对象是具有一定知识基础和价值判断力的青少年。  
思想家教育家严厉批判封建等级伦理秩序的同时,热烈呼吁在价  
值观上打破因循守旧的衰腐气息和人格依赖性,振奋精神,独立自  
主,自承己过,以青春朝气向一切陈腐观念宣战。陈独秀在《敬告青  
年》中号召青年应该自觉其新鲜活泼之价值与责任,而自视不可卑;  
奋其智能,力排陈腐朽败者以去,而不为其菌毒所传染。由于“以其  
是非荣辱,听命他人,不以自身为本位,则个人独立平等之人格,消  
灭无存,其一切善恶行为,势不能诉之自身意志而课以功过”,因此,  
他在《吾人最后之觉悟》一文中强调伦理的觉悟为最后的觉悟。李大  
钊在《青春》一文中呼吁:“致我为青春之我,我之家庭为青春之家  
庭,我之国家为青春之国家,我之民族为青春之民族”,“吾辈青年之  
大任,不仅以于空间能致中华为天下之中而足,并当于时间而谛时  
中之旨也”,“凡以冲决历史之桎梏,涤荡历史之积秽,新造民族之生  
命,挽回民族之青春者,固莫不惟其青年是望矣”。打破封建等级伦

理和提倡新时代公德、自我道德责任和社会责任的伦理启蒙运动,对社会产生了极大的震撼力,对青少年进行了一次价值观人生观教育的洗礼。同时,启蒙运动前后一段时期提出的男女平等观念和女权运动,对女性青少年实现人格独立和获得教育机会产生了直接的推动作用。

近现代教育思想基本上继承了传统培养德才兼备人才的目标。在德育方面,无论是内容还是方法都发生了重大改革。青少年德育主要通过中学大学和社会教育途径来开展。在内容方面,除了与传统一样强调培养良好的品德习惯外,突出了公德即爱国利人和公民道德教育。其中在伦理道德方面还扩展了新的品德内涵如职业道德、性伦理、生命伦理等方面的教育。性伦理教育尤其是青少年道德教育中具有重要意义的内容,传统的男女授受不亲观念和男尊女卑伦理使青少年缺乏性知识,同时充满不人道和不健康的因素。近现代从科学、男女平等以及家庭责任、两性交往、人格独立等方面来进行性教育,较好地实现了伦理观念的转变。此外,通过职业教育和公民义务教育也取得卓有成效的结果。

社会教育在近现代青少年教育中占有核心地位。关于青少年修养的各种著作的问世,帮助青少年思考人生观和价值观,打破了传统的禁欲修养方法,提升了道德分析能力的地位。在强调青少年注重身心健康、反对因循和盲目崇拜偶像的前提下,提出了青少年应该重视传统美德,同时乐观进取。学校德育中发展了通过开展组织活动增进交流、进行道德互励的方法。在教育过程中,注重德育与生活的联系,重视良好习惯的培养,以提高道德实践能力。如叶圣陶说:“实践就只在平时的一举一动,一言一笑之间,并非说在平时的一举一动,一言一笑之外,还有一种实践的德目的行为在。……那些德目都是抽象的原则,如果仅是抽象地去理解,去讨究,就很容易发生错觉,以为平时的一举一动,一言一笑太平凡了,要实践德目,得在另外一种不平凡

行为方面去着力。”<sup>①</sup>这是继承和发展传统德育的具体表现。

小说在现代青少年教育中发挥了重要作用。传统教育排斥小说,要求封闭青少年的内心世界,从而忽视了它对青少年综合修养的影响力。而现代教育家认为,小说恰是青少年修养的精神食粮和受到熏陶的良好途径。例如,叶圣陶总结说:“小说不偏于逻辑的境界,记认的境界,道德的境界,等等,它直接触着人生,它所表现的境界是个有机体,以人生为它的范围。青年人读了许多小说,吸收了许多好意思,获得了许多人生经验,因为那些意思和经验都是通过了作者的精神的,青年人渲染既久,其精神也就渐趋高深,即使不能与作者并驾齐驱,至少也会与作者同其倾向”;“在这儿,也许有人要说,要使教育收综合的效果,有咱们的圣经贤传在,给青年人读些圣经贤传就得了,何必读什么小说?……因为小说跟圣经贤传都触着人生,都是少数人高度的精神产物。二者在细节上,由于时代观念不同也许有些牴牾;但在大纲节目上,却无不相同,圣经贤传教人爱人,小说也决不会教人恨人。……小说与圣贤经传在教育上收同样的效果,而在青年人心心理上却比圣经贤传容易领受”<sup>②</sup>。现代德育中强调艺术审美和精神感受有助于培养高尚品德,正是揭示了德育不能完全由灌输道德内容而实现其目标。尤其针对青少年的接受理解特点,以富于灵性和生动活泼的文艺形式进行青少年教育,取得了观念和方法的突破,并产生了深远的影响。

① 《德目与实践》,《叶圣陶教育文集》,河南教育出版社1989年版,第162页。

② 《关于禁止看小说——致教师书之四》,《叶圣陶教育文集》,第180—181页。

# 第十章 教育系统中的德育

---

## 第一节 德育的系统化制度化环境和条件

---

传统德育注重系统化制度化的环境和条件,形成家庭教育、社会教育和学校教育的相互补充和完善体制。尤其通过不同教育环境条件中所侧重的教养内容和施教方法的多样性以及其中的一致性,体现了德育全面性的特点。近现代以来强调普及教育的制度环境和条件,重视受教育机会的重要性,突出了以学校为中心、克服家庭教育不足或不善的认识,并且在继承传统各种手段的同时,自觉地运用新兴的传媒手段开展社会教育。

### 一、德育与教育系统

中国德育源远流长。在史家所追溯的教化的历史源流中,夏代之前已经具有自觉的教化意识和活动,尤以传说中的契之司教为脍炙人口:“契,百姓不亲,五品不驯,汝作司徒,而敬敷五教,在宽。”(《史记·五帝本纪》)儒家还相信尧举舜行教化,天下和顺。至殷商时,更具有各种直接的文献和出土文物记载教化开展情形。无疑,



德育是夏、商、周三代教育的重心,尤其是贵族世家弟子的教育,不仅直接训导,还通过各种行礼的活动和乐教培养他们的品行和教养。如《史记》载当时乐教意在使贵族子弟“直而温,宽而栗,刚而毋虐,简而毋傲”(同上)。非常明显的是,夏、商、周三代都有设立国学以兴教化,建立养老院以鼓励尊老敬长。孟子说:“夏曰校,殷曰序,周曰庠,学则三代共之,皆所以明人伦也。”(《孟子·滕文公上》)周代更是德育教化的繁盛时期,除了王者提倡以德配天的意识形态教育和养老敬贤、选贤贡士的政教之外,还扩展了国学以外的乡学教化活动,并逐渐形成教育系统:“古之教者,家有塾,党有庠,术有序,国有学。”(《礼记·学记》)当然,由于教育系统中的教育对象基本上是贵族子弟,尚未形成与文明目标相统一的普遍教育观念和实践形式。自孔子通过对人性的哲学思考和价值目标的深入把握,提倡有教无类并积极加以推动实践<sup>①</sup>,使教育普及化观念和文化进步观念相互补充,确立了通过系统化制度化教育环境条件养育德才的方向。

传统教育家认为,人不教不知道,教养起于知识和德化,故有教无类。皇侃疏《论语》“有教无类”曰:“人乃有贵贱,同宜资教,不可以其种类庶鄙而不教之也。教之则善,本无类也。”尽管孔子讲下愚不移,董仲舒讲斗筲之民不可教,但他们主要指已经定型而言,且含对其谴责之意,并非起点上不可教。其他教育家也几乎无例外地秉持有教无类的信念,尽管时机的选择因人因时有所适宜不适宜之分。既然人人都需要接受教化,则教育环境和条件必须具备。由于社会条件的制约,学校教育的机会不能普及于人人,因此,教育家强调利用家庭

<sup>①</sup> 《论语·泰伯》中“子曰民可使由之不可使知之”,今人顾树森断句为“子曰:民可使由之,不可,使知之”,较能与孔子有教无类思想一致。参阅《中国古代教育家语录类编》上册,上海教育出版社1963年版,第14页。

教育和社会教育可以弥补环境条件之限制,并确立了士人(士大夫)作为教育主体的自觉信念。重视通过家庭教育和社会教育育德养性,成为中国极具特色的教育思想。

近现代提出普及教育的理想和积极建设制度化教育条件是非常富于意义的。传统的教育家已经明显意识到,不良品性和缺乏教养主要是由于没有受教育机会所致,尤其对于那些家庭条件较差而受教育机会较少的少年儿童,如何创造教育条件显得迫切而重要;必须能够使他们有机会接受知识的教养,受到德育的熏陶和引导。因此,传统曾通过设立义学来实践人人受教的信念。近现代则在平等价值观和教育系统化思想的指导下,一方面通过教育制度改革和教育系统的建立来完善普及教育,另一方面则通过利用各种手段条件(如刊物书籍等)来拓展社会教育,大大完善了教育环境条件的系统化和制度化。

## 二、整体规约与渗透方法

在追求教育环境条件系统化制度化的努力中,蕴含着一个基本的德育观念,这就是使受教育者处于恒常性的教养熏陶和统一引导下。人所处的环境的道德状况对于一个人的成德具有根本性的影响意义,因此,应该使被教育者始终处于有利于德性培养的良好环境氛围中,并且受到德育教化。它主要包括三个方面:家庭教育、社会国家教育和学校教育的一体化、系统化环境规约;良师益友的督促、劝导、勉励;逆境的锤炼。

家庭教育是道德教育的基础。它的重点在胎教和蒙教。一方面,它既要求严父慈母的从小教育和严厉督促、循循善诱,要求父母以身作则,同时也要求父母掌握一套行之有效的德育方法。另一方面,儒家还发展了通过家训规约,叙家谱继先德的方法。家训用以教导子弟谨身守节、处世尽责之道,告诫不道德行为将带来恶劣影响;叙家谱

本身是不忘祖先创业艰苦之德的孝行,同时通过绍述祖先的美德,勉励后代子孙继承孝悌传统,以德行来光宗耀祖。社会教育则突出移风易俗的作用,任何政府官员和士人都必须担负起道德上以自身为榜样的道德教育责任,任何文学艺术都必须有助于劝善或者至少不能起坏的道德影响。只要官员们能够尽心竭力地为民兴福利,则民众也将会自觉地完善自己的品德。士大夫要自觉地承担道德枢纽的德育主体的责任。儒家还发展了一套社会教育的有效方法,这就是在乡社组织起道德促进会,订立乡规社约,定期召集民众一起表扬善行、批评和制止不道德的行为,从而形成浓厚的道德互励风气。汉代儒者和宋明一些大哲如朱熹、王阳明等在这方面做出了杰出的努力。尤其是陆九渊和王阳明等都为破除陋习鄙俗做出了贡献。国家教育也就是政治教育,它要求君王或其他最高统治者能够以富民和教化为本务,一方面自身好德有德,另一方面行仁政而使民众都能尽力于提高他们的德性。其具体方法在于兴办各级学校以教化王公贵族子弟和一般民众,设立养老咨询院以鼓励孝悌,选拔具备孝悌睦里等品德的优秀人才以为管理者,他们能够推动移风易俗的教化事业。当然,家庭教育、学校教育和社会教育必须一致和相互配合。梁漱溟举例说,如果在学校讲卫生,而家庭里父母不注意卫生,那么在学校所教的效果就不能保存下来。因此,正是通过所有这些相互联结的教化系统体现出系统规约和深入渗透熏陶的德育方法。

---

## 第二节 家庭教育

---

### 一、家庭教育的基本内容

传统家庭教育主要内容为四个方面:一是识字和人才基础(后者

大部分是私塾和学校进行的),二是处事能力和品德等的基本教养,三是家庭伦理和谐,四是技艺和经学。在技艺和经学方面,家传是最重要的形式。古代自觉的稳定的家庭教育主要限于名门望族和富裕家庭。而能够自觉地为教养和品德目标进行家庭教育,士大夫所在的家族和家庭居数最多。在宗法社会中,家庭和家族教育虽以少年儿童为重点,但并不限于未成年人,辈分低者皆是受教育对象,从族长到家长(父兄),形成叠层性教育等级形态。

自孔子教孔鲤学诗学礼以来,士人基本上都重视家庭教育。但家庭教育不是以学诗达礼为核心目标,而是以《孝经》中所说的立身扬名为核心目标,即以事功(少数以德行)光宗耀祖为目标。在伦理教育上,以消极的不为恶为重点,虽然在个人的品德修养中提倡改过从善。识字达礼作为基本教养,代代相承。尤其是以懂礼节讲究礼仪为主。在德行培养中,孝悌是原则,包括许多具体品德和礼仪甚至情感心理归属要求等等。其它如尊敬长辈、谦虚自守、勤劳节俭、和睦顺从等等是最基本的品德。尽管许多大家族家庭以奢靡相尚,但节俭仍然被视为品德中重要的,尤其因为它和克己寡欲的修养方法一致,为士大夫所重视,如诸葛亮、颜之推、司马光等都提倡俭以养德。而对仕宦之家而言,清廉十分重要,如顾炎武等认为家教应戒贪、居官应清廉。同时,自力敬业也是重要的,如《史记·货殖列传》记载:“任公家约,非田畜所出,弗衣食;公事不毕,则身不得饮酒食肉。”在处事能力的教育方面,主要是明哲保身的提倡。明者保身涉及交友遇人、为官居政、待人接物等方面的恰到好处甚至圆猾多变,其中最主要的是口不言人是非,如东汉马援《诫兄弟子严敦书》:“吾欲汝曹闻人过失,如闻父母之名,耳可得闻,口不可得而言也。好议论人短,妄是非正法,此吾所大恶也。”正是由于以议论当时人的行为品行得失为大戒,故家庭教育多通过褒贬议论历史人物来引导明白言多必失、好议论人会引火烧身、无端取辱等道理。如明末高攀龙在《家训》中说:“言语最要

谨慎,交游最要审择。多说一句不如不说一句,多识一人不如少识一人。若是贤友,愈多愈好,只恐人才难得,知人实难耳。语云:‘要作好人,须寻好友,引醇若酸,哪得甜酒?’又云:‘人生丧家亡身,言语占了八分。’皆格言也。”同时,明哲之义还要求谦虚内守,以免引起憎恨或嫉妒。同时,还要求不能言过其实、行为激烈、做事冒尖等,如颜之推在家训中主张做官前望五十、后望五十。此外,要求不要冒犯各种忌讳,勿亵渎神明等等。总之,在家庭教育中,虽然也包含尽忠报国、体恤鳏寡孤独、见义勇为等内容,但其主要部分是寡过不为恶和明哲保身,并且以戒令的形式出现,如戒淫、戒贪、戒奢、戒多言等等。关于见义勇为和明哲保身之间的冲突和矛盾,前面已经详加分析,不赘。家庭教育的另一重点是完成宗法家庭内部的有序、和睦,形成内部凝聚力。

## 二、手段与方法

### (一) 父母及其他长辈的表率作用

古代强调修身是齐家的基础,甚至认为修身即能够齐家,因为齐家是靠发挥道德力量来实现的。当然,道德力量的发挥首先体现在父母和其他长辈的良好品行所产生的影响力。袁采《袁氏世范》说:“善为人子者,常善为人父;不能孝其亲者,常于虐其子。”颜之推也说:“夫风化者,自上而行于下者也,自先而施于后者也。是以父不慈则子不孝,兄不友则弟不恭,夫不义则妇不顺矣。”(《颜氏家训·治家》)无疑,对于父母和长辈的品德要求不仅是强调积极的以身作则的影响,同时还因为品德修养无一人能够免除其义务。父母要受祖父母和其他长辈的教育,祖父母和其他长辈应该受到圣贤甚至官长的教育。当然,家庭教育中,仍然是以训戒灌输形式为主。

由于家教以儿童为主,近现代的家教理论中,以身作则特别受到

重视,如恽代英说:“为人父母者,对于己身之恶习染或恶德性,不可不检查而克制之或预防之。如父母有何等恶嗜好,为儿童计,欲使之不效尤,则必自己戒净之。每见为父母者,对于已染之恶习,戒儿童勿染,而不能说其理由,自己又弗肯戒,此徒以招儿童之疑惑,而失其敬意而已。……小儿之教育,为暗示之教育,小儿之学习,为模仿之学习。故吾人不可不施以善良之暗示,以供彼之以为善良模仿也。”<sup>①</sup>陈鹤琴也强调父母行为引起孩子敬意的教育意义。

## (二) 教子及其方法

传统社会重视传宗接代,子嗣的教育成为家庭教育的重点。关于父母教子的方法,古人的论述可谓详备。其中包括几个方面。一,父母对子女要有足够的了解。《册府元龟·知子》中说:“观厥所为,察其所与,终善终恶,信而有证。”这是能够进行有效教育的基础。二,父母和子女之间,既要有爱心,同时也要保持适当的距离。《颜氏家训·教子》中指出:“简则慈孝不接,狎则怠慢生焉。”为能够做到这一要求,家庭教育不适合于成年子女的教育。孟子由此提出易子而教的主张:“公孙丑曰:‘君子之不教子,何也?’孟子曰:‘势不行也。教者必以正;以正不行,继之以怒。继之以怒,则反夷矣。夫子教我以正,夫子未出于正也。则是父子相也。父子相夷,则恶矣。古者易子而教之,父子之间不责善。责善则离,离则不祥莫大焉。’”(《孟子·离娄上》)但传统过于强调距离,而近现代教育家则强调理解和沟通的必要性。如恽代英指出:“爱迪司曰,父母与子女共同游戏,足使子女日进于善,其力且非宣教所及。……父母能降其威严以亲子女,与之同甘苦,共行止,其为感动力甚大。盖子女与之处,而忘其威严,情亲相习,共处易化,虽日加以暗示之教,子女自然模仿之,遵从之,而初不觉其为教也。且父母与子女共同游戏,父母更能确知子女所处之地位,所需之

<sup>①</sup> 《家庭教育论》,《恽代英教育文选》,湖北教育出版社1991年版,第15—16页。

教育,而一一应付之,不失其当,故爱氏以为非宣教所及也。爱氏又曰,常宜监视小儿,然不可有一毫监视之态度,或疑虑之状。按此亦惟有与之共同游戏为惟一之良法矣。”<sup>①</sup> 三,不能在众子女之间表现出明显的偏爱和轻视的不同态度。由于子女天分长相等原因,父母有所喜欢或不喜欢,不仅不利于子女们的品德培养,甚至造成他们之间不睦以及不诚实等品行。颜之推说:“人之爱子,罕亦能均,自古及今,此弊多矣。贤俊者自可赏爱,顽鲁者亦当矜怜,有偏宠者,虽欲以厚之,更所以祸之。”(《颜氏家训·教子》)对于孩子一视同仁,尤其对继母(包括继父)提出了积极的要求。在古代女德教育中,包含着严格的对继母的要求。四、不可偏爱自己的孩子而对欺负他人或不当行为施以鼓励。陆桴亭说,每见人家养子,当其智识初开,即戏教以打人骂人,及授以声色玩好之具。恽代英引而论之道,许多父母见儿童骂人,则色然以喜,谓小儿聪明,不知此等聪明,特为不正当之聪明而已。

### (三) 立威及其它

在传统宗法家庭教育中,族长和家长的威信自然是十分重要的,但传统家庭教育过于强调惩罚扑打的作用,无疑是害大于功。宗法家庭中的教育对象除了血缘上的下辈后辈外,还包括非血缘的成员如乳母、奴仆、役夫、长工等等。血缘内部下辈后辈被鞭挞至死的现象时有发生,而其他非血缘的成员因过失(甚至是小过失)而被打死更是屡见不鲜。同时,有许多家族家庭的孩子自己做错事犯过错,常常不是直接教育孩子,而是任意打杀奴仆,视生命如草芥,不仅对孩子灌输了非人道观念,同时也纵容了他们。《红楼梦》中再现了传统畸形的家庭教育面貌。

同时,传统家庭教育还时常以利益作诱饵鼓励追求权利,宣传因

<sup>①</sup> 《恽代英教育文选》,湖北教育出版社1991年版,第31页。

果报应等等,产生了消极的作用。

关于近现代教育家对传统家教中各种不当方法的批判,在上章中已有论述。值得指出的是,恽代英认为,在赏罚中,父母由暴怒所生之罚,小儿必不自反,以此为自己过失之所招,所谓一切之惩罚,皆父母暴怒之表示,与己身善恶无涉。此弊正使孩子失去信心。

### 三、家训与家教理论

#### (一) 家 训

传统家教中以教养和德育为目标而提供给教育对象的相关的读物主要有三类:一,各种针对蒙学的识字和道德教育的专门读物;二,《论语》、《孝经》和其他儒家经典著作;三,家训和家范。此外,各种人生格言的训戒、人物事迹故事等也作为无形教材使用。

自汉代起,专门针对后辈的训戒构成家教的一个重要部分。据统计,两汉至六朝时期,专门的训戒及遗训(包含训戒的遗诏)留存至今有近两百篇。隋代颜之推的《颜氏家训》则开始系统总结怎样加强修养、完善家庭伦理和治理家庭的系统理论,标志着家训的成熟。自宋代起,理学家重视宗法教育,在他们的推动及影响下,各种家范家训种类繁多,不可胜计。同时,宋代以后,修家(族)谱逐渐衍为风气。在家(族)谱中常常附有家规和做人的准则。家训家范(规)基本上侧重于家庭(族)伦理和明哲保身。一些影响较大的家训家范已经超出了一家之训,被许多家庭(族)治家或实行家教所采用和借鉴。

#### (二) 其它家教理论

传统家训中怎样治理家庭(族)部分也包含家教的理论。此外,其



他诸子著作中也时常涉及家教理论。另外,各种女德规范和蒙学读物中也包含有关家教重要性、父母长辈责任和怎样进行家教的理论。例如,《女孝经》(唐朝郑氏撰),其中有“胎教”和“母仪”篇;《女儿经》(最早刊行于明代),其中也教导怎样教育孩子;影响最大的蒙学读物之一《三字经》中有“养不教,父之过”之说。但传统的家教理论明显缺乏教育方法和心理学基础的研究,同时偏重于打压式教育,有许多不完善和非科学的成份。

近现代的家教理论不管是从德育教养的具体内容还是科学方法上,都发生了重大的转折和跃进。恽代英在1916年底至1917年上半年间发表了《论家庭教育》,提出了新的家教理论。他特别强调重视儿童的个性理解。他说:“知其个性,即知其气质之偏,知其特短及其特长。故就其特长而助之发展,则易于成德。就其特短而为之补救,则不至败行。”陈鹤琴于1925年出版了《家庭教育》一书,标志着家教理论科学化系统化的开始。他进一步强调家庭教育中应该注重儿童的个性和心理特点并加以适当的引导。他还提出了家庭教育中父母种种责任和注意事项,如应当待子女公平有礼貌、不迁怒他们,应当探索他们作恶的原因,不可欺骗他们,待小孩不要姑息也不要严厉,教育他们爱人等等。其后许多教育家都发表了自己的研究成果,推动了家庭教育理论的完善。例如1939年黄觉民编《家庭教育之理论与实际》一书,集中了许多教育家的研究成果,选编有《教育杂志》19篇论文,包括陈碧云《家庭教育之理论与实际》,萧孝嵘《家庭教育的心理基础》,陈鹤琴《怎样做父母》,盛朗西《家长对于儿童训练应用的观念》,高君珊《幸运的儿童与教育上的问题》,冯邦彦《母亲溺爱的危害》,陈意《家庭对于入学前儿童各方面发展的责任》、《儿童的环境》,吴叔班《父母对于儿童将来人格修养上的影响》,李啸云《儿童性教育的问题》,关瑞梧《儿童良好习惯的养成》等,在家教的发展历程中具有重要地位。

## 四、女学与近现代的家教观

### (一) 女学与家教

尽管古代女性地位低下,但女性在家庭教育中发挥了很大作用(参阅第九章)。然而,在传统中,很少女性有受教育的机会,并且因传统提倡女子无才便是德,女性在家教中能力的发挥受到明显的限制。近代以来强调应该兴女学,其思想依据中最有力量的部分之一即包含女性尤其母亲在家庭教育中的作用。例如,康有为说,人生童幼,全在母教,而如果母亲不知学,则儿童性情不能受到很好的陶冶。其他许多教育家自本世纪初起大声疾呼女学的重要性,从家庭教育说之,则不知不识没有独立人格的女性断不能承担家庭教育和培养高尚公民的重任,而家庭中女子失去受教育机会,更使真正的道德教育几乎不可能或消失于相互抵触之间。

### (二) 近现代的家教观

近现代以来,许多教育家认为,家庭不是进行教育的理想场所,应该加强公共(学校)教育。究其原因,主要是家庭常常不具备德育的环境和条件,许多父母并不具有自觉进行引导孩子的意识,也不具有实施教育的能力。蔡元培指出,家庭不是理想的教育场所。其原因首先在于教育是一项专门的事业,并非人人都能从事。而且,父母常常有任意性或者不能善为榜样,他们生活及文化活动的內容很多不适合引导孩子,他说:“正经的父母不知道儿童性情与成人大有不同,立了很严规矩,要儿童仿作,已经很不相宜了。还有大多数的父母夫妇的关系、兄弟妯娌的关系、姑嫂的关系、主仆的关系、亲戚邻居的关系,高兴了就开玩笑,讲别人的丑事;不高兴了,相骂相打。要是男子娶了妾,……甚且什么笑话都可以闹出来。这可以做儿童的榜样么?兼且成年的人爱看的书报与图画,爱听的笑话与鼓词,不免有不宜于

儿童的,父母看了听了,可以不道儿童的耳目么?”<sup>①</sup> 同样,恽代英也认为:“家庭原不是儿童合宜的教育场所,夫妇亦原不是儿童合宜的教育者。”<sup>②</sup> 家庭中的施教者不能都具有良好的品行:“吾国盛行大家庭之制,妯娌从堂居于一处,说者以为对于德育之教育,颇有妨害。盖一家分若干房,房有受教育者,有未受教育者。未受教育者,每易发生无道德之行为,以为曾经受教育者之子女之害,盖情亲而相习,其子女从其伯叔兄弟之恶德,较易于从其父母之善教也。此其故一以从善如登,从恶如崩,从恶本易于从善。”<sup>③</sup> 当然,家庭教育不能成功的原因还是因为施教者的父母的品德与教育资格的缺乏。

然而,家庭教育又是不可缺少的环节。尤其是学前教育以及其它家庭生活中,父母对于孩子的影响力量无疑是十分巨大的;关键在于如何促使父母们具有家教的自觉意识和能力。作为现代家庭教育重要的思想成果之一,一些教育家认识到实施家教对于调节父母之间的感情关系和家庭伦理的完善具有积极的影响。陈鹤琴指出:“对于家庭方面,儿童占极重要的地位。第一巩固家庭的团结力,家庭有了儿童就不容易分离;没有儿童,离婚的问题就容易发生了。第二有了儿童,家庭生活可以倍加快乐,不致孤苦无味。第三有了儿童,家庭间的同情心可以格外的发展,牺牲的精神因而得着培养;互助互爱的动作,也可因此养成。所以儿童期是一种家庭化社会化的主要分子;也是一种改进家庭改进社会和促进文化的原动力。”<sup>④</sup> 陈鹤琴对现代家教理论的科学化和规范化做出了重大贡献。

---

① 《贫儿院与贫儿教育的关系——在北京青年会演说词》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版。

② 《儿童公育在教育上的价值》,《恽代英教育文选》,第161页。

③ 《家庭教育论》,《恽代英教育文选》,第16页。

④ 《儿童心理之研究》,《陈鹤琴教育文集》(上),北京出版社1983年版,第61页。

### 第三节 学校教育中的德育

#### 一、学校教育 with 德育

传统教育家无一例外强调通过学校进行德才教育的重要性。当然,何为教育之本原问题,存在不同的意见。理学家主张政之教为教育之本的倾向极其明显,而颜元则认为学校教育更为重要:“昔人言本原之地在朝廷,吾则以为本原之地在学校。朝廷,政事之本也;学校,人才之本也。无人才,则无政事矣。今天下之学校皆实才实德之士,则他日列之朝廷者,皆经济臣,虽有不愿治之君相,谁与虚尊虚贵,作无事人、浮文人、般乐人者?今天下之学校皆无才无德之士,则他日朝廷皆庸碌臣,虽有愿治之君相,谁与为养民教民,作办艰危,兴礼乐,定成平事者?”(《习斋记余》卷一)当然,大多数教育家认为学校教育和政教是不可分离的,二者互相补充,构成道德教育的主要条件。孟子追溯古人设教兴学,重点在明人伦:“夏曰校,殷曰序,周曰庠,学则三代共之,皆所以明人伦也。人伦明于上,小民亲于下。有王者起,必来取法,是为王者师也。”(《孟子·滕文公上》)朱熹注曰:“庠以养老为义,校以教民为义,序以习射为义,皆乡学也。”所谓皆乡学,即是区别于国学的普及性教化,是化民之重要途径。

古代的学校教育包含两个目标,其一是培养德才兼备的人才,其二是使他们具有移风易俗的意识和能力(道德智慧)。例如,王安石说:“古之取士,皆本于学校,故道德一于上,而习俗成于下,其人材皆足以有为于世。自先王之泽竭,教养之法无所本,士虽有美材,而无学校师有以成就之,议者之所患也。”(《王临川文集》卷四二)教育的兴衰影响国政的兴衰,如范仲淹执政时,积极发起教育振兴运动,因为

他认为如果太平之朝不能兴教育,则危矣。尽管学校教育的目标是培养德才兼备的人才,而德育实际受重视的程度无疑大于知识技能。因为所谓人才即是潜在的官僚,而官僚被视为社会道德的中介,具有典范意义,因此道德要求先于才能。曹操公开招才,不管德行如何,受到代代儒家学者的非议(尽管曹操明白指出,乱世重才能,平世重德治),其实质即在此。另外的两个理由是,其一,对君主的忠诚以及品德高尚是才能利用于正道的保证;其二,在实际的管理过程中,道德亲和力以及感染力具有超越政治权力运用和管理技能发挥的力量。易言之,古代学校教育的两个目标中,德育的地位明显地突出了。当然,这是从学校教育的整体观念考察的结果,而不是某一阶段的具体目标。

## 二、古代的国学与太学中的德育

儒家学者认为,贤士是国家栋梁之才,需要自觉而长期培养,使之实现政治与德育的沟通与一致。周代有国学,主要是王室子弟受教育的场所,与后世太学性质不同。历代的王室子弟皆有专门教育。而黄宗羲主张:“天子之子,年至十五,则与大臣之子就学于太学,使知民之情伪,且使之稍习于劳苦,毋得闭置宫中,不出宦官宫妾之外,妄自尊大也。”(《明夷待访录·学校》)董仲舒向汉武帝建言在中央“兴太学,置明师,以养天下之士”,让他们专攻“六艺之科,孔子之术”,汉武帝采纳了董仲舒的建议,逐渐建立起官学制度。官学有两种:一种是由封建朝廷直接控制的,称为中央官学;一种是由地方政府管辖的,称为地方官学。董仲舒所说的孔子之术,即是孔子所说的养贤德:“德之不修,学之不讲,闻义不能徙,不善不能改,是吾忧也。”(《论语·述而》)关于养贤德的重要性,董仲舒称曰:“夫不素养士而欲求贤,譬犹不琢玉而求文采也。故养士之大者,莫大乎太学;太学者,贤

士之所关也；教化之本原也。”（《汉书·董仲舒传》）太学应是养贤士之所，也就是使之成为教化之本原的主张，后世几无疑义。如《后汉书·朱浮传》中说：“夫太学，礼义之官，教化所兴。博士之官为天下宗师，使孔孟之言传而不绝。”

当然，太学作为养育优秀人才之所，其来源必自乡学中选拔，故必须确立完善的教育制度。大体如颜元所说：“家有塾，党有庠，州有序，国有学。浮文是戒，实行是崇，使天下群知所向，则人材辈出。”（《四存编·存治篇》）而地方学校所出人才即使不能入选太学，通过授以儒家之道，也能达到“渐民以仁，靡民以谊，节民以礼”（《汉书·董仲舒传》）。

中央官学在两汉时期主要是太学。太学的教师，称为博士，由朝廷任命。选博士的方法：“按西京博士，但以名流为之，无选试之法。中兴以来，始试而后用。”（《文献通考》卷四十）就是说西汉只用荐举，东汉则还要通过考试。太学创立于武帝元朔五年（前124年）。太学或中央官学常常规定官僚子弟才可入学，如六朝、唐代、宋初皆如此。王安石变革学制，将太学放宽，庶人之俊异者亦可入太学。西汉开始时只有“博士弟子”（太学生）50人；昭帝时百人；到了宣称“汉家自有制度，本以霸王道杂之”的宣帝时，太学生也不过200人；及至“仁柔好儒”的元帝时则剧增至1000人；到了东汉末年，竟达3万人。以后历代则明确限制人数，以防滥选。

东汉后期太学生，以清议激扬德义，被后世黄宗羲、顾炎武等称善不已。如黄宗羲说：“东汉太学三万人，危言深论，不隐豪强，公卿避其贬议。”（《明夷待访录·学校》）但以后太学受到严格控制，由清议转向清谈为尚（曹魏末年司马氏掌权诛杀嵇康，曾有几千太学生请命，微留尚德遗意）。自唐代起，太学中养贤之意固已名不副实。如柳宗元在《与太学生喜旨阙留阳城司业书》中说，太学生聚为朋曹，侮老慢贤，利口食，饰恶言，肆斗讼，凌傲长上，辱骂有司，败业缺德。南宋

朱熹批评当时太学无益道德教育曰：“熙宁以来，此法浸坏，所谓太学者，但为声利之场，而掌其教事者不过取其善为科举之文，而尝得隽于场屋者耳。士之有志于义理者既无所求于学，其奔趋辐凑而来者，不过为解额之滥，舍选之私而已。师生相视，漠然如行路之人，间相与言，亦未尝开之以德行道艺之实。而月书季考者又只以促其嗜利苟得、冒昧无耻之心，殊非国家所以立学教人之本意也。”（《朱子文集大全类编》卷六九）朱熹评论有派别之意气在，但所论太学风气亦可见一斑。清初王夫之批评明代国子监收录办法中容许捐贡，以为该种做法灭裂人之廉耻、败坏国之纲维，将教化之源变为铜臭之府。

总之，由于学以致仕，以利禄为引诱，因而不能真正实现养贤的目标。同时，太学中基本上以研读经书和交游为业，并不太注重一般品德修养和伦理学研究，因此与德才兼备的实际目标并非完全一致。但这一理想的追求仍然极富有意义，并且产生了深远影响。

### 三、学校课程与德育

传统学制大体规定8岁入小学，以后渐此升进。为了利于将来培养德才兼备人才，初级教育特别重视品德教育。如李埏设计的不同教育阶段的课程及实践活动反映出重视德育的特征：“颁三物教法于各藩，自府下县，乡吏受之，各以教其所治。保长择十家子弟八岁可教之学者闻于里师。师选之入里学。教幼仪、退让、认字、学书，即解字义。先书有用字。习小九九”；“逾三年，不可者罢。可，选入邑学。邑宰教以孝悌忠信，幼仪惟谨，习六书九章，学歌，读《论语》、《曲礼》。凡邑有丧祭役政，则率弟子与事”；“逾三年，十四岁，不可者罢。可，选入乡学。乡正教幼仪加详，吹箏箫，鼓琴瑟，舞勺，习射御。凡邑乡丧祭役政，官率之执事”；“逾三年，十七岁，庸劣者罢。县尹选俊者冠入县学。教以智仁圣义忠和之德，孝友睦姻任卹之行。各阅一经，如《孝经》、

《诗》、《书》、《仪礼》、《周礼》、《礼记》、《大学》(《中庸》仍入《记》)。……学大礼大乐,阅史鉴律例。作策论(简达而止)。学骑射。凡县有丧祭、宾饮、兵役,学士皆与执事,掌其文书”。其后则深入于专门艺业(见《拟太平策》卷三)。这种课程设计以孔子教育思想为依据,较其他许多主张读书为业的教育家更突出了践履的成分和品德知识技能相结合的特征(颜元曾批评程朱理学忽视实际才能,终使品德难于完善或不能用其学于经世)。同时,其中也表明德育应以儿童少年时期为主要教育时期。而这方面的意识是古代普遍提倡的,并且延续至今。

#### 四、近现代学校教育 with 德育

近现代的学制与课程设置的确立受到日本和西方教育制度的明显影响<sup>①</sup>,并且通过借鉴和吸收而加以完善,突出了科学性。近代以来,新式学堂也强调德育之本,课程设置中突出修养内容,也重视伦理学研究。在道德教育的发展方面,近现代比传统更强调公共教育和健康教育,在品德内容方面有着重大的突破,如积极主张并提倡女学和教育平等、提倡职业道德、开展公民道德教育等等。小学、中学和大学都以修养为基础。例如民国教育部1913年3月19日公布的《中学校课程标准》规定第一学年修身课内容为“持躬处世,待人之道”,第二年为“对国家之责务,对社会之责务”,第三年为“对家族及自己之责务,对人类及万有之责务”,第四年为“伦理学大要,本国道德之特色”。近现代品德修养中值得注意者,即是从小学生开始教育民国法制大意,将遵纪守法和公德教育统一起来,突出社会道德生活中个人的义务和群体和谐。

---

<sup>①</sup> 参阅阿部洋:《向日本借鉴:中国最早的近代化教育体制》,《中外比较教育史》,上海人民出版社1990年版。



民国开始以后特别是五四运动以后,许多学校都实行了训育制度,进行品德、纪律以及其他方面的引导和监督。在一些大学、中学和小学中还开展德育互励组织,取得了积极的效果。如北京大学在蔡元培当校长期间组织进德会,由教师和学生一起共同促进品德修养,产生了广泛的影响。在中学也成立了许多类似的组织。如1933年光华大学附中初二成立“德育系纠察团”,宗旨在砥砺品行,养成有秩序有纪律的良好习惯。<sup>①</sup>

近现代教育制度中区别于传统的重要标志之一是注重师范教育的基础,它在教育发展历程中具有深刻意义。针对家庭教育的弊端在于父母因品行问题或缺乏施教方法的训练,加之普及教育的必要性,学校教育的专门化、特别是通过师范教育培养师资成为重要的课题。由于师范生具有为人师表和进行最重要的道德修养教育之责任,故对于他们也提出了品德优先的教育要求。中华民国成立后,教育部即颁布《师范学校规程》,其中要求师范生能够“富于美感,勇于德行”;“明建国之本原,践国民之职分”;“尊品格而重自治,爱人道而尚大公”;“究心哲理,而具高尚之志趣”等等。同时要求不同级别学校的师范生能够按照不同学生的年龄特点采取不同的手段和方法进行品德内容或分辨是非能力的教育,这就使道德教育既在整体教育内容中与其它部分协调发展,同时因德育教师专业化,又有利于提高施教者的素质,完善德育方法。

重视科学精神是近现代修养论的基本特点,有利于打破传统通过迷信观念进行劝德的做法。例如,胡适在《我们对于西洋近代文明的态度》一文中说:“科学的根本精神在于求真理。人生世间,受环境的逼迫,受习惯的支配,受迷信与成见的拘束。只有真理可以使你自由,使你强有力,使你聪明圣智;只有真理可以使你打破你的环境里

<sup>①</sup> 《廖世承教育论著选》,人民教育出版社1992年版,第308—309页。

的一切束缚……。”重视科学之说,可去除传统不健康的修养内容,使人格独立和道德自主。但现代科学的发展中也表现出唯科学主义的成分,包括进化论所提倡道德的相对性等,未能很好地将品德修养的独特性和伦理的继承性提高到应有的地位加以重视。同时,在学校教育中也表现出注重智育而多少忽视德育的弊端;表现出倾向灌输而忽视德育方法系统性的现象。

---

## 第四节 社会教育

---

### 一、政 教

儒家社会政治思想的核心是仁政教化;而政的核心无疑是德教,它与民生问题的解决一致,但比它远为重要。传统所谓以政养民或安民,正是突出了教化价值。伪古文《尚书》之《大禹谟》中说:“德惟善政,政在养民。”《荀子·臣道》中说:“政令教化,刑下如影。”因此,传统政治思想中政与教不可分。作为广义社会教育的一部分,国家政治管理(以君主为核心)以及政治生活(以士大夫为中介)中贯穿着教化的职能,而且被视为决定德育成败的关键。政教包含着如下的环节。

#### (一) 选贤任能、注重教化

传说中的三代圣王即以利民之心和注重教化为政治生活的核心。自周代起则明显分官任职,特由司徒掌教化。《周礼·司徒》:“乃立地官司徒,使帅其属而掌邦教,以佐王安抚邦国。”春秋前,学在官府,在官之人,亦即教民之人。“能为师,然后能为长;能为长,然后能为君。故师也者所以学为君也。”(《礼记·学记》)此即官师合一。官者先受教化,而后始能治天下。由于教化的本源在王官,故宫廷教育特别是王室的道德教育便十分重要。如《大戴礼记·保傅》说:“昔者

周成王幼，在襁褓之中，召公为太保，周公为太傅，太公为太师。保，保其身体；傅，傅之德义。师道之教训，此三公之职也。”

春秋贤人孔子和墨子都重视选贤举能。其后儒家又对此思想加以强化发展，并在汉代的实践中制度化。贤能或连称或并列，无论如何，都是强调选拔德行高尚而有才能之士作为辅佐君主平治天下的队伍。但因为平治天下的关键是君主的心意及其政策贯彻实况，因此，历代士大夫中的教育家莫不十分重视劝王者积极行教化之政。如若能够选贤举能，则社会价值所向，必竟以道德为务：“是故在上者专以德行举士，在下者专以德行取士，父兄以德行教之，子弟以德行学之，师保以德行勉之，乡人以德行荣之。”（王艮《王心斋先生遗集》卷二）儒家教育家甚至以德治排斥吏治。如宋代尹洙说：“吏之治大抵尚威罚、严期会，欲人奔走其命令，其驱之若是其亟也，又安暇先之以教义，渐之以德义乎？”（《河南先生文集》卷四）许多儒家教育家认为汉代察举体现了选贤的方向并取得了良好的效果。如《东汉会要·选举》写道：“往往明公钜卿以能致贤才为高，而英才俊士以得所恢秉为重，是以誉望日隆，名节日著。”

选贤举能要求君主不以私情废公义。明太宗朱棣说：“任人之道，当择贤才。择之审则用之精，故轻重得宜，小大无失。是故圣君之用人，必取信于众论，不偏听于一人，一人之心有好恶，众人之议合至公。……取之至公，用之至当，不以私昵而妨贤，不以非贤而旷官。”（《明实录·明太宗实录》）王符批评那些偏私君主不能行公义而影响社会风气堕落：“或君则不然，己有所爱，则因以断正，不稽于众，不谋于心，苟眩于爱，惟言是从，此政之所以败乱，而士之所以放佚者也。”（《潜夫论·潜叹》）选贤举能与否体现了君主的品德特征。

贤者之取必广开途径，不能以巨卿废庶民。魏时实行九品中正制，弊端甚多，尤其不利于劝德。时人对此提出批评：“昔在前圣之世，欲敦风俗，镇静百姓，隆乡党之义，崇六亲之行，礼教庠序以相率，贤

不肖于是见矣。然乡老书其善以献天子,司马论其能以官于职,有司考绩以明黜陟。故天下之人退而修本,州党有德义,朝廷有公正,浮华邪佞无所容屑。今一国之士多者千数,或流徙异邦,或取给殊方,面犹不熟,况尽其才力!而中正知与不知,其当品状,采誉于台府,纳毁于流言。任己则有不识之弊,听受则有彼此之偏。所知者以爱憎夺其平,所不知者以人事乱其度;既无乡老纪行之誉,又非朝廷考绩之课;遂使进官之人,弃近求远背本逐末。位以求成,不由行立,品不校功,党誉虚妄。”(《晋书·刘毅传》)“……遂计资定品,使天下观望,唯以居位为贵,人弃德而忽道业,争多少于刀锥之末,伤损风俗,其弊不细”(《晋书·卫瓘传》)。这些批评体现了儒家积极的教育思想。

当然,完全以选贤而任官来提倡修德是不够的,必须崇山林、鼓励退让。玄学家积极推赞退让风气,认为凭利禄不足以劝善。庾峻说:“臣闻黎庶之性,人众而贤寡;设官分职,则官寡而贤众。为贤众而多官,则妨化;以无官而弃贤,则废道。是故圣王之御世也,因人之性,或出或处,故有朝廷之士,又有山林之士。朝廷之士,佐主成化,犹人之有股肱心膂,共为一体也。山林之士,被褐怀玉,太上栖于丘园,高节出于众庶。其次轻爵服,远耻辱以全志。最下就列位,惟无功而能知止。彼其清劭足以抑贪污,退让足以息鄙事。故在朝之士闻其风而悦之,将受爵者皆耻躬之不逮。斯山林之士、避宠之臣所以为美也,先王嘉之。节虽离世,而德合于主;行虽诡朝,而功同于政。故大者有玉帛之命,其次有几杖之礼,以厚德载物,出处有地。既廊庙多贤才,而野人亦不失为君子,此先王之弘也。”(《晋书·庾峻传》)

## (二) 兴善政、正官僚

善政不离善教而不废为民足食尽力:“夫家足食,为子则孝,为父则慈,为兄则友,为弟则悌。天下足食,则仁义之教可不令而行也。”(《晋书·傅玄传》)虽然衣食足不一定知礼节,然不顾民生艰难,则民必无心以知耻。因此,许多教育家认为足食厚生与教化兼顾。杨简说,

上古立政立事,利用厚生无非正德,礼乐刑政无非大道,“上自朝廷,下达闾里,目之所见,无非中正之色;耳之所听,无非中正之音;身之所履,无非中正之行。无奸生乱色以贼其外,无异端邪说以贼其内,比屋之民皆可封,免置之夫皆好德,成人有德,小子有造。古者何修而得此?民有良性,无以贼之也;民之有过,有以防之也”。他批评说:“后世忿疾民之不驯,上之人既无德以感动之,将以禁民之过,而反毒其良性,反作其不肖之心。迨夫治之不得,则曰:后世之民非唐虞三代之民也,世移俗改,日就浇漓,刑政已修,而民犹如此,亦付之无可奈何而已。吁!此岂后世之民果不可比于三代之民也?岂后世之民果日就浇漓,果不可奈何也?善乎!魏郑公之言曰:若谓古人淳朴,渐致浇讹,则至于今日,当悉为鬼魅矣!上之人贼民之良性,而疾民性之不良;上之人不善防民之过,而忿民之顽;田不井,民无常产,而欲民之有恒心;礼乐大坏,淫靡轻浮之音沦浹乎民之肌髓,而欲民不荡;乡不举,里不选,不教以德行道义,而教以浅薄无用之虚文,而欲民之不失德,是日授以丹朱而恶其赤也,日染以皂墨而求其不黑也。”(《慈湖遗书》卷八)因此,君主必须率群臣以自正而厚下。王符说:“是故明君临众,必以正轨,既无厌有,务节礼而厚下,复德而崇化,使皆阜于养生而竞于廉耻也。是以官长正而百姓化,邪心黜而奸匿绝,然后乃能协和气而致太平也。”(《潜夫论·班禄》)暴民为恶,扰民亦在所禁。柳宗元借用种树者的自然之道以为法:“凡植木之性,其本欲舒,其培欲平,其土欲固,其筑欲密。既然已,勿动勿虑,去不复顾。其蒔也若子,其置也若弃,则其天者全而其性得矣。故吾不害其长而已,非有能硕茂之也;不抑耗其实而已,非有能蚤而蕃之也。他植者则不然,……虽曰爱之,其实害之;虽曰忧之,其实仇之。……见长人者好烦其令,……吾小人辍飧饔以劳吏者,且不得暇,又何以蕃吾生而安吾性耶?……吾问养树得养人术,传其事以为官戒。”(《柳河东集·种树郭橐驼传》)

当然,在儒家教育家看来,善教比善政重要:“仁言不如仁声之入人深也,善政不如善教之得民也。善政,民畏之;善教,民爱之。善政得民财,善教得民心。”(《孟子·尽心上》)儒家的理想化色彩极浓。不过,如果说善教先而后有善政,则其理甚当。

### (三) 开学校、移风化俗

儒家教育家以兴学校为政教的基本途径,论说宏富。如董仲舒说:“夫万民之从利也,如水之走下,不以教化堤防之,不能止也。是故教化立而奸邪皆止者,其堤防完也;教化废而奸邪并出,刑罚不能胜者,其堤防坏也。古之王者明于此,莫不以教化为大务;立大学以教于国,设庠序以化于邑,渐民以仁,节民以礼,故其刑罚甚轻而禁不犯者,教化行而习俗美也。”(《汉书·董仲舒传》)威势不足凭恃,务以德善化民;化民的途径是设学校。设学校而重学,重学始能化于善。当然,儒家的学主要是指与政教相配合的内容,兹举王安石之说为例:“天下不可一日而无政教,故学不可一日而亡于天下。古者井天下之田,而党庠遂序国学之法立乎其中,乡射饮酒、春秋和乐、养老劳农、尊贤使能、考艺选官之政,至于受成、献馘讯囚之事,无不出于学;于此养天下智仁圣义忠和之士,以至一偏一伎一曲之学,无所不养。而又取士大夫之材行完洁而其施設已尝试于位而去者,以为之师;释奠释菜,以教不忘其学所自;迁徙逼逐,以勉其怠而除其恶。则士朝夕所见所闻,无非所以治天下国家之道。”(《临川先生文集》卷八三)许多儒者积极推动或创建各类学校和书院,在实践上做出了积极贡献。

兴学校的积极意义中,还包括引导民众生活于有意义的方向,而使财富有所用,同时使民众有明确的向上的追求目标,不聚力于迷信斗殴等等恶习。孝文帝时,李崇上书指出佛教寺院宜缓,学校应急:“以臣愚量,宜罢尚方雕靡之作,颇省永宁土木之功,并减瑶光材瓦之力,兼分石窟镌琢之劳,及诸事役非急者,三时农隙,修此数条。使辟雍之礼,蔚尔而复兴;讽诵之音,焕然而更作。……道发明令,重遵乡

饮,敦进郡学,精课经业。”(《魏书·李崇列传》)

君主的以身作则和士大夫的移风易俗被视为教化不可或缺的途径。自汉代起,移风易俗在儒者官僚中成为自觉之责任,并激励他们开展文化教育活动,革除各种陋习和迷信。即使在动荡的年代里,儒者的使命自觉仍然不绝如缕。如唐代柳宗元为政,倡教重学、修路植树;不鄙夷其民,动以礼法;因其土俗,为设教禁。他为柳州刺史,其俗以男女质钱,约不时赎,他悉令赎归。又如宋太祖时,王弘为侍中、司徒、扬州刺史,录尚书,进位太保。“弘明敏有思致,既以民望所宗,造次必存礼法,凡动止施为,及书翰仪体,后人皆依仿之,谓为王太保家法。”(《宋书·王弘传》)王阳明是儒者士大夫中移风易俗闻名的一位。他治理南赣时,曾制定颁布《南赣乡约》,其中除了推行乡约实践外,尚利用政治权力来改变风俗。如其中“本地大户,异境客商,放债收息,合依常例,毋得磊算。或有贪难不能偿者,亦宜以理量宽。有等不仁之徒,辄便捉锁磊取,挟写田地,致令穷民无告,去而为之盗。今后有此,告诸约长使之明白。偿不及数者,劝令宽舍;取已过数者,力与追还。如或恃强不听,率同约之人鸣之官司”;“亲族乡邻,往往有因小忿,投贼复仇,残害良善,酿成大患。今后一应斗殴不平之事,鸣之约长等,公论是非。或约长闻之,即与晓谕解释。敢有仍前妄为者,率诸同约呈官诛殄”;“军民人等,若有阳为良善,阴通贼情,贩卖牛马,走传消息,归利一己,殃及万民者,约长等率同约诸人指实劝戒。不悛,呈官究治”;“吏书、义民、总甲、里老、百长、弓兵、机快人等,若揽差下乡,索求赍发者,约长率同呈官追究”(《王阳明全集》卷一九)。

#### (四) 政教实践历史简述

政教在历史上以西周为成熟时期。周公训民,戒酒禁逸,敬老倡德,设教重礼,惩罚不孝,所谓礼乐刑政并重。西周选贤,德艺结合而以德为大。考其德行,察其道艺。但在所谓的“乡三物”中,德行的突出是很明朗的:“一曰六德:知、仁、圣、义、忠、和;二曰六行:孝、友、

睦、渊、任、恤；三曰六艺：礼、乐、射、御、书、数。”秦代举民年五十以上、有修行、能率众为善者为三老。“三老掌教化，凡有孝子、顺孙、贞女、义妇、让财、救患及学士为民法式者，皆扁表其门，以兴善行。”（《后汉书·百官志五》）从留存的秦刻石文中，可以看出秦始皇正俗的积极态度。故清代顾炎武论之曰：“然则秦之任刑虽过，而其坊民正俗之意，固未始异于三王也。汉兴以来，承用秦法，以至今日者多矣。世之儒者，言及于秦，即以为亡国之法，亦未之深考乎。”（《日知录》）汉代举贤良方正、孝悌有行义者。贤良方正是由中央主管部门在京师地区直接挑选、策试后，授之以官。如：“西汉举贤良文学：晁错以太子家令举，迁授中大夫；董仲舒以博士举，迁授江都相；黄霸以丞相长史举，迁扬州刺史；……”（《文献通考·选举考六》）孝廉秀才在西汉分四科，即：一、德行高妙，志节清白；二、学通行修，经中博士；三、明习法令，足以决疑，按章复问，文中御史；四、刚毅多略，遭事不惑，明足决断，材任三辅县令。地方官吏根据上述条件考察推荐，选送中央，经皇帝策问或笔试考核后予以任用。其中的孝廉取得了最明显的效果：“汉世诸科虽以贤良方正为至重，而得人之盛则莫如孝廉”（马端临：《文献通考》卷三四）。汉代的实践在历史上产生了深远的影响，其中举孝廉的选荐官僚方式差不多一直延续下去。但它同时也产生了虚伪的弊端，有所谓“察孝廉，父别居”之谚。唐代实行考课制，提出官员“德义有闻、清慎明著、公平可称、恪勤匪懈”的共同标准。尽管在选拔人才方面更为注重才学，但仍规定“身家清白”为基本条件。同时，柳宗元、韩愈、白居易等儒家士大夫在为政过程中积极推行了教化和利民的举措。宋代在范仲淹、王安石等人的推动下，学校教育取得了重要发展。明清时期，政府既提倡理学，同时也注重发展学校教育。清代制定义学小学之制，具有重要意义。但清代的思想专制与伦理专制也强化了，如清顺治九年（1652年）颁布于直省儒学明伦堂的《卧碑文》（也称为《训士卧碑文》），八条内容一方面讲修德：“一、生员之家，



父母贤智者,子当受教。父母愚鲁或有为非者,子既读书明理,当再三恳告,使父母不陷于危亡;一、生员立志,当学为忠臣清官。史书所载忠清事迹,务须互相讲究,凡利国爱民之事,更宜留心;一、生员居心忠厚正直,读书方有实用,出世必作良吏。若心术邪刻,读书必无成就,为官必取祸患。行害人之事者,往往自杀其生,常宜思省;一、生员不可干求官长,交结势要,希图进身。若果心善德全,上天知之,必加以福;一、生员当爱身忍性,凡有司官衙门不可轻入。即有切己之事,止许家人代告。不许干与他人词讼,他人亦不许生员作证;一、为学当尊敬先生。若讲说,皆须诚心听受,如有未明,从容再问,毋妄行辨难。为师亦当尽心教训,勿致怠惰”;另一方面则禁止知善行之:“一、军民一切利病,不许生员上书陈言。如有一言建白,以违制论,黜革治罪;一、生员不许纠党多人,立盟结社,把持官府,武断乡曲。所作文字,不许妄行刊刻。违者听提调官治罪”(《清文献通考·学校考七》)。从中可以看到教化与专制的统一。

总之,在理想性和现实性上,儒家士大夫所开展的政教是具有重要的人民性的。相反,历史上少有君主能够自觉以教化为主要政治目标之一,即如开创举孝廉的汉武帝,通过滥施刑罚尤其是暴虐的刑罚而加深了社会对残暴无人道的认可意识,纵有教化之意,也不如其破坏为甚。

太平天国曾经以道德社会的实现作为重要理想,但在实践上则大抵采取封建性的等级束缚制度来实现伦理关系,因此不能实现。救国救民曾经热烈地鼓舞了康有为、谭嗣同等一代变法之士追求人道社会的实现,并促进了民众的觉悟和民族精神。民国成立前后,孙中山的革命军人教育取得了一定的效果,促进了青年的献身精神。经由蔡元培等的提倡,教育独立的意识和政府推动教育发展的声音并响,政教的意味主要体现在后一方面。1929年,国民政府颁布社会教育方针为:“社会教育,必须使人民认识国际状况,了解民族意识,并具

备近代都市及农村生活之常识,家庭经济改善之技能,公民自治必备之资格,保护公共事业及森林园地之习惯,养老恤贫防灾互助之美德。”但国民政府仍然将德育和思想控制相结合,使德育笼罩着强烈的政治意识色彩。

## 二、社会教育

### (一) 社会道德教化

古代的社会教育以道德教化为主。儒家认为,君子无论身处何时何地,首先当积极修身,同时又具有善世的不可推卸的责任。王夫之认为,君子具有善世之重责,而不管天下之俗虑及自身之处遇:“群邪得志,君子方超然卓立于其外,不歆其富贵,不屈其威武,虽无反正之功,而阴以留正气于两间,则名义不亡于人心。当时之小人不被其荫,而终不能掩其扶持世道之教。”(《周易内传》卷二)总之,君子自有名教在我之责存于心。近现代的社会教育除了注重提倡修养和文化建设外,积极开展普及教育。通过使人读书识字而获得教育机会,从而提高了辨别善恶是非的能力。

中国教育家普遍认为,君子贤人固当在品操修养上以身作则,开展教育文化活动,同时也要改良不善之风俗。在历史上,许多教育家针对当时的陋俗进行批评矫弊努力,其中突出者如墨子提倡节葬;《吕氏春秋》倡节丧安死;桓谭、张衡等认为讖纬欺世罔俗,不利教化和养德;三国时韦曜强调戒博弈;唐代士大夫反对王者提倡佛教从佛事(如韩愈反对迎佛骨);明代王阳明等禁止迷信,以及息盗绝斗。近代以来重视禁烟毒,反对嫖妓、迷信、裹足等等。这些教化实践对社会风气的纯化起到了积极作用。

### (二) 乡约社教

历史上许多儒者通过完善村社组织、制定共同的道德准则,开展

互助活动和品德互励而留下了重要的社会教育事迹。其中著名者如魏代田畴：“田畴，无中终人也。率举宗族及附数百人，扫地而盟曰：‘君仇不报，吾不可以立于世。’遂入徐无山中，营深险平敞地而居，躬耕以养父母，百姓归之，数年间至五千余家。畴谓其父老曰：‘诸君不以畴不肖，远来相就，众成都邑，而莫相统一，恐非久安之道，愿择其贤长者以为之主。’皆曰善，同金推畴。畴曰：‘今来在此，非苟安而已，将图大事，复怨雪耻，窃恐未得其志，而轻薄之徒，自相侵侮，愉快一时，无深计远虑，畴有愚计，愿与诸君共施之，可乎？’皆为可。畴乃约束相杀伤犯盗争讼之法。法重者死，其次抵罪，二十余条。又制为婚姻嫁娶之礼，兴举学校，讲授之业，班行其众，众皆便之。至道不拾遗，北边翕然，服其威信。乌丸、鲜卑并各译使致贡。畴悉令抚纳，令不为寇。”（《魏书·田畴传》）宋代张载门人吕大钧本于古人所谓“出入相友，守望相助，疾病相扶持”的旨意，约邻里族党订立乡约即“吕氏乡约”，内容如次：“德业相劝”——德谓见善必行，闻过必改。能治其身，……能解斗争，能决是非，能兴利除害，能居官奉职，凡有一善为众所推者，皆书于集，以为善行。“过失相规”——其过为两类。犯义之过六：一曰酗酒斗讼，二曰行止逾违，三曰行不恭顺，四曰言不忠信，五曰造言诬毁，六曰营私太甚；不修之过五：一曰交非其人，二曰游戏怠惰，三曰动作无仪，四曰临事不恪，五曰用度不节。“礼俗相交”——讲行礼俗和渐止某些废弃礼俗，以及如何相助之事。“患难相恤”——包括共同和互相帮助解决七项患难之事：一曰水火，二曰盗贼，三曰疾病，四曰死丧，五曰孤弱，六曰诬枉，七曰贫乏。它在历史上产生了深远的影响。王安石执政时制定了武装自卫的保甲法。杨简认为保甲制度有助于善风化。他说，如能追尚周代将行政机关与教育机关统一的方式，并真正使比闾族党之制行，则德行孝悌之俗成，风化将善美。王阳明在赣州，以为民风不善，盖因教化不良，遂令南赣各县兴立社学。正德十二年（1517年）起，先在南赣后在广西推行“十家牌法”，要

求警其薄而劝其厚、导以德而训以学。他还极力变革风俗。如正德十三年在南赣发布的《告谕》说：“风俗不美，乱所由生。今民穷苦已甚，而又竟为淫秽，岂不重自困乏？夫民习染既久，亦难一旦尽变，吾姑就其易改者渐次诲尔。吾民居丧，不得用鼓乐为佛事，竭货分帛，费财于无用之地，而俭于其亲之身。投之水火，亦独何心！病者宜求医药，不得听信邪术，专事巫祷。嫁娶之家，丰俭称赏，不得计论聘财装奁，不得大会宾客，酒食连朝。亲戚随时相问，惟贵诚心实礼，不得徒饰虚文，如送节礼等名目，奢靡相尚。街市村坊，不得迎神赛会，百千成群。凡此皆靡费无益。有不率教者，十家牌邻，互相纠察；容隐不举正者，十家均罪。”（《王阳明全集》卷一六）王阳明正德十五年（1520年）颁布了《南赣乡约》，每月定期聚会，纠过彰善。

梁漱溟是现代推行社会教育最著名的教育家之一，他非常欣赏传统的乡约社教。他说：“中国古有‘吕氏合约’。后来常说‘乡约地保’的‘乡约’，其制即本于吕氏。原古人所为乡约，即一乡之人彼此相约共勉于为善，其相约事共分四大项：一，德业相劝；二，过失相规；三，礼俗相交；四，患难相恤。所谓‘德业相劝’大意便是互勉于修身齐家之事；所谓‘过失相规’则如戒烟酒，戒赌博，戒游惰，戒斗殴等俱在其中；所谓‘礼俗相交’便是乡党之间要有长幼之序，相亲相敬之礼；所谓‘患难相恤’便包含防盗，防灾，防疫，恤贫，恤孤等等。总其用意，正是我们现在要成立村学、乡学的意思相仿。亦可以说我们正是要师法古人。”<sup>①</sup>当然，他认为还应该求进步，即如禁缠足、戒早婚等等。

### （三）清议

与有组织和制定公共信守规则相联系而又能够相互补充的社会教育方式是清议。顾炎武特别重视。他认为：“古之哲王所以正百辟

<sup>①</sup> 《村学乡学须知》，《梁漱溟全集》第五卷，山东人民出版社1991年版，第450页。

者,既已制官刑儆于有位矣,而又为之立闾师、设乡校,存清议于州里,以佐刑罚之穷。……两汉以来,犹循此制。乡举里选必先考其生平,一玷清议,终身不齿。君子有怀刑之惧,小人存耻格之风,教成于下而上不严,论定于乡而民不犯。”(《日知录·清议》)“天下风俗最坏之地,清议尚存,犹足以维持一二。至于清议亡而干戈至矣。”(同上)因此,道德褒贬足以鼓励德行和抑阻不道,尤其是良好的舆论环境能够促进人人“行己有耻”。

#### (四) 私教

孔子创私人讲学,其后风气渐盛。孟子和荀子都是通过讲学开展德育活动的教育家。汉代私人讲学之风更盛,授教场所主要是私塾和书馆(蒙馆)。西汉申公,东汉宋登、杜抚、丁恭、楼望、谢玄等,都是弟子千人以上,蔡玄弟子著录者万六千人。三国时私学甚盛,史载王烈“以典籍娱心,育人为务,遂建学校,敦崇庠序。其诱人也,皆不因其性气,海之以道,使之从善远恶。益者不自觉,而大化隆行,皆成宝器。门人出入,容止可观。时在市井,行步有异,人皆别之。州闾成风,咸竞为善”(《三国志·管宁传》注)。宋、明是私人讲学最盛时期。王夫之认为,宋代国教以利禄为尚,幸有私学书院之昌明教化;“国家以学校为取舍人才之径,士挟利达之心,桎梏于章程以应上之求,则立志以荒而居业必陋,天子虽欲游学者之志于昭旷之原而莫由,固不如下之为教为学也,无进退荣辱之相禁制,能使志清而气亦昌也。”(《读通鉴论》卷一七)理学家的私人讲学对社会教育起了极大的推动作用。

山东堂邑人武训(1838—1896年),家贫,做长工,因不识字而工钱被赖,且遭毒打,乃志办学。1859年起,行乞存钱蓄财办学,前后凡三十年。先后创办崇贤义塾、馆陶义塾、御史巷义塾。义塾为贫寒子弟而设。凡教师不勤恳于教育、学生不勤恳于读书者,武训都长跪乞请其尽力。其办学之志和行为,甚具道德价值,被称为武训精神。陶

行知先生认为此精神体现为：“一，他有合于大众需要的宏愿；二、他有合于自己能力的办法；三、他有公私分明的廉洁；四、他有尽其在我、坚持到底的决心。”<sup>①</sup>

### （五）近现代社会教育的发展

启蒙主义思想运动和平民主义运动是近代和现代社会教育的两个主要形式。前者重视伦理启蒙、改造国民性，后者强调教育普及。

章太炎之改造国民性主要强调通过宗教精神来提高道德。鲁迅认为，改造国民性是当时二十年代和以后长时期的主要任务：“最初的革命是排满，容易做到的，其次的改革是要国民改革自己的坏根性，于是就不肯了。所以此后最要紧的是改革国民性，否则，无论是专制，是共和，是什么什么，招牌虽换，货色照旧，全不行的。”<sup>②</sup>教育家们通过比较东西文化或者直接分析现实生活而揭露怯弱、懒惰、巧猾（善于变化，毫无特操）、麻木、自私等精神和品德的弱点，强调普及教育即国民教育。徐特立说：“中国从前的教育，是国民的教育吗？不是。以大成至圣先师的孔子说，他的书是教士大夫的，而人民连三字经都配不上学，所学的不过包举杂字百家姓增广而已。至于道德方面，人民也是没有学的。惟有在官吏和君王之中才学的，所以孔子教育的好处，在养成少数的循吏和圣君贤相罢了。他的教育，完全是人才教育。对于普通国民，是没效用的。”<sup>③</sup>

近现代教育家一方面继承传统，反对各种社会恶习惯如贪污腐败、赌博、吸毒、嫖娼；另一方面极力打破传统所肯定的专制观念、男尊女卑思想，开展取消女子裹足、男子蓄妾等活动。同时积极开展公民普及教育和青少年教育。

① 《武训先生画传》再版跋。

② 《两地书·八》，《鲁迅全集》第十一卷，人民文学出版社1981年版，第31页。

③ 《徐特立文集》，湖南教育出版社1986年版，第47页。

利用报刊书籍作为社会教育手段,是近现代社会教育的主流,并取得了重要成果。改良运动时期,积极办报,将思想启蒙读物发送当时官僚和同情维新人士,并在许多地方设立阅报处。辛亥革命时期,社会教育取得了重要进步(蔡元培任教育总长后,提出设立社会教育司,提倡成人教育、补习教育。这是第一次使用“社会教育”一词。他还主张思想学术及教育自由,对于社会教育有大贡献)。新文化运动将伦理启蒙运动和科学思想传播相结合,确立了现代价值观的深远社会影响。在平民主义教育发展时期,教育家创办了进行德育的专门刊物,撰写了无数关于修养的著作,尤其对青年的社会教育具有重要意义。近现代的教育家们还重视各种文化形式的社会教育。如蔡元培指出:“小说于教育上尤有密切之关系,往往有寝馈其中而得获知识者”;“戏剧之有关风化,人所共认”;“关于通俗教育,尚有一轻而易举之法,则电光影戏是也。……然如美术馆、博物馆、展览会、科学器械陈列所等,均足以增进普通人之智德”。<sup>①</sup> 尽管现代道德教育以学校为核心,但社会教育的配合和推动,明显地矫正了学校教育中忽视德、智、体、美四育平衡发展的偏差,并对于使公德观念深入人心起到积极的作用。

---

<sup>①</sup> 《在北京通俗教育研究会演说词》,《蔡元培教育论集》,湖南教育出版社1987年版,第147—151页。

## 参 考 文 献

### 一、古籍版本

《周易》、《尚书》、《诗经》、《周礼》、《仪礼》、《礼记》、《孝经》，均出自《十三经注疏（附校勘记）》，阮元校刻，中华书局编辑部校勘，中华书局 1980 年版。

清·洪亮吉撰、李解民点校：《春秋左传诂》，中华书局 1988 年版。

汉·郑玄、清·刘宝楠注：《论语正义》（据世界书局《诸子集成》本影印），上海书店 1986 年版。

李维琦标点：《国语》、《战国策》（古典名著普及文库），岳麓书社 1988 年版。

清·孙诒让注：《墨子间诂》（据世界书局《诸子集成》本影印），上海书店 1986 年版。

朱谦之：《老子校释》（新编诸子集成第一辑），中华书局 1980 年版。

清·焦循撰、沈文卓校点：《孟子正义》（新编诸子集成第一辑），中华书局 1987 年版。

清·郭庆藩撰、王孝鱼点校：《庄子集释》（新编诸子集成第一辑），中华书局 1993 年版。

王先谦撰，沈啸寰、王星贤点校：《荀子集解》（新编诸子集成第一辑），中华书局 1988 年版。

陈奇猷校注：《韩非子集释》，上海人民出版社 1974 年版。

唐·房玄龄注、明·刘续增注：《管子》（诸子百家丛书），上海古籍出版社 1989 年版。

汉·高诱注：《吕氏春秋》（据世界书局《诸子集成》本影印），上海书店 1986 年版。

《贾谊集》，上海人民出版社 1976 年版。

《新语》、《潜夫论》（诸子百家丛书），上海古籍出版社 1990 年版。

王聘珍撰、王文锦点校：《大戴礼记解诂》，中华书局 1983 年版。

沈阳第一机床厂、辽宁大学《盐铁论》注释组注释：《盐铁论新注》，辽宁人民出版



- 社 1975 年版。
- 宋·裴駰集解、唐·司马贞索引、唐·张守节正义、顾颉刚标点、中华书局编辑部整理：《史记》，中华书局 1959 年版。
- 清·苏舆撰、钟哲点校：《春秋繁露义证》（新编诸子集成第一辑），中华书局 1992 年版。
- 韩敬注：《法言注》，中华书局 1992 年版。
- 清·陈立撰、吴则虞点校：《白虎通疏证》（新编诸子集成第一辑），中华书局 1994 年版。
- 《汉书》，中华书局 1962 年版。
- 黄奭辑：《春秋纬》、《论语纬》、《孝经纬》（诸子百家丛书），上海古籍出版社 1993 年版。
- 《论衡》，上海人民出版社 1974 年版。
- 王明编：《太平经合校》，中华书局 1992 年版。
- 明·张溥辑评、宋效永校点：《三曹集》，岳麓书社 1992 年版。
- 楼宇烈校释：《王弼集校释》，中华书局 1980 年版。
- 戴明扬校注：《嵇康集校注》，人民文学出版社 1962 年版。
- 唐长孺点校、魏连科编辑整理：《魏书》，中华书局 1974 年版。
- 杨明照：《抱朴子外篇校笺》（新编诸子集成第一辑），中华书局 1991 年版。
- 范文澜注：《文心雕龙注》（中国古典文学理论批评专著选辑），人民文学出版社 1978 年版。
- 詹英义证：《文心雕龙义证》，上海古籍出版社 1989 年版。
- 王利器集解：《颜氏家训集解》，上海古籍出版社 1980 年版。
- 《柳河东集》，上海人民出版社 1974 年版。
- 《刘禹锡诗文选注》，陕西人民出版社 1975 年版。
- 马其昶校注：《韩昌黎文集校注》（中国古典文学丛书），上海古籍出版社 1986 年版。
- 陈植锷点校：《徂徕先生文集》，中华书局 1984 年版。
- 明·毛一鹭汇编：《范文正公集》，1925 年上海扫叶书房石印本。
- 唐武标校：《王文公文集》，上海人民出版社 1974 年版。
- 中华书局编校：《张载集》，中华书局 1978 年版。
- 王孝鱼点校：《二程集》（理学丛书），中华书局 1981 年版。

- 孔凡礼点校:《苏轼文集》(中国古典文学基本丛书),中华书局 1986 年版。
- 宋·黎靖德编、王星贤点校:《朱子语类》(理学丛书),中华书局 1994 年版。
- 清·李光地等编:《朱子全书》,江西书局重刻武英殿本。
- 《四书集注》,岳麓书社 1985 年版。
- 《陆象山全集》,中国书店 1992 年版。
- 《陈亮集》,中华书局 1974 年版。
- 《叶适集》,中华书局 1961 年版。
- 《习学记言》,上海古籍出版社 1992 年版。
- 《习学记言序目》,中华书局 1977 年版。
- 《杨氏易传》(四库易学丛刊),上海古籍出版社 1990 年版。
- 《慈湖先生遗书》,慈溪冯氏母自欺斋校刻本,光绪戊子年(1888 年)。
- 《书经集传》(新刊四书五经),中国书店 1994 年版。
- 孙通海点校:《陈献章集》(理学丛书),中华书局 1987 年版。
- 吴光等编校:《王阳明全集》,上海古籍出版社 1992 年版。
- 《藏书》,中华书局 1959 年版。
- 《焚书》,中华书局 1961 年版。
- 王孝鱼点校:《王廷相集》(理学丛书),中华书局 1989 年版。
- 阎韬点校:《困知纪》(理学丛书),中华书局 1990 年版。
- 《徐光启集》,上海古籍出版社 1984 年版。
- 浙江省社会科学院、浙江省中国哲学研究会点校:《黄宗羲全集》,浙江古籍出版社 1985—1993 年版。
- 华忱之点校:《顾亭林诗文集》(中国古典文学基本丛书),中华书局 1983 年版。
- 清·黄汝成集释:《日知录集释(外七种)》,上海古籍出版社 1985 年版。
- 《张子正蒙注》,中华书局 1975 年版。
- 中华书局编辑部点校:《读四书大全说》,中华书局 1989 年版。
- 中华书局编辑部点校:《周易外传》、《尚书引义》,中华书局 1990 年版。
- 王伯祥校点:《思问录》、《俟解》,古籍出版社 1956 年版。
- 王星贤等点校:《颜元集》(理学丛书),中华书局 1987 年版。
- 何文光整理:《孟子字义疏证》,中华书局 1990 年版。
- 中国艺术研究院红楼梦研究所校注:《红楼梦》,人民文学出版社 1982 年版。
- 熊治祁点校:《阅微草堂笔记》(古典名著普及文库),岳麓书社 1993 年版。

邓经元点校:《羣经室集》,中华书局 1993 年版。

叶瑛校注:《文史通义校注》,中华书局 1994 年版。

郭翠柏等整理:《曾国藩全集·书信(三)》,岳麓书社 1992 年版。

《曾国藩全集·书信(四)》,同上。

《孔子改制考》,中华书局 1988 年版。

楼宇烈整理:《康南海自编年谱(外二种)》,中华书局 1992 年版。

## 二、主要参考文献

刘广明:《宗法中国》,三联书店上海分店 1993 年版。

钱杭:《周代宗法制度史研究》,学林出版社 1991 年版。

许树安:《古代的选士任官与社会》,天津人民出版社 1988 年版。

徐复观:《中国艺术精神》,春风文艺出版社 1987 年版。

吕振羽:《中国政治思想史》,三联书店 1955 年版。

杨鸿烈:《中国法律发达史》,(《民国丛书》选印,据商务印书馆 1930 年版影印)

上海书店 1990 年版。

洪丕谟:《法苑谈往》,上海书店 1991 年版。

武树臣等:《中国传统法律文化》,北京大学出版社 1994 年版。

于钦波编著:《中国德育思想史》,吉林教育出版社 1993 年版。

张锡生主编:《中国德育思想史》,江苏教育出版社 1993 年版。

江万秀、李春秋:《中国德育思想史》,湖南教育出版社 1992 年版。

金大陆、华爱华:《教化和造化的智慧》,浙江人民出版社 1992 年版。

林安弘著:《儒家孝道思想研究》,台北文史哲出版社 1992 年版。

彭正雄编著:《历代贤母事略》,台北文史哲出版社 1991 年版。

何晓夏:《简明中国学前教育史》,北京师范大学出版社 1990 年版。

毛礼锐、沈灌群主编:《中国教育通史》第一至第六卷,山东教育出版社 1985、1986、1987、1988、1989 年版。

复旦大学中文系古典文学教研室编著:《中国文学批评史》上、中、下册,上海古籍出版社 1981 年版。

黄霖:《近代文学批评史》,上海古籍出版社 1993 年版。

司马长风:《中国新文学史》,香港昭明出版社 1980 年版。

朱伯崑:《先秦伦理学概论》,北京大学出版社 1984 年版。

李书有主编:《中国儒家伦理思想发展史》,江苏古籍出版社 1992 年版。

- 陈瑛等：《中国伦理思想史》，贵州人民出版社 1985 年版。
- 张锡勤等编著：《中国近现代伦理思想史》，黑龙江人民出版社 1984 年版。
- 龚宝善：《德育原理》，台北开明书店 1976 年版。
- 陈少峰：《生命的尊严——中国近代人道主义思潮研究》，上海人民出版社 1994 年版。
- 熊月之：《中国近代民主思想史》，上海人民出版社 1986 年版。
- 黄见德等：《西方哲学东渐史》，武汉出版社 1991 年版。
- 卿希泰主编：《中国道教史》第一卷、第二卷、第三卷，四川人民出版社 1988、1991、1993 年版。
- 福井康顺等监修、朱越利等译：《道教》第一卷、第二卷、第三卷，上海古籍出版社 1990、1992 年版。
- 顾长声：《传教士与近代中国》，（民国丛书选印，据土山湾印书馆 1938 年版影印）上海人民出版社 1991 年版。
- 徐宗泽：《中国天主教传教史概论》，（民国丛书选印）上海书店 1990 年版。
- 任继愈主编：《中国佛教史》第一卷至第三卷，中国社会科学出版社 1981、1985、1988 年版。
- 李向平：《救世与救心——中国近代佛教复兴思潮研究》，上海人民出版社 1993 年版。
- 马克斯·韦伯著、洪天富译：《儒教与道教》，江苏人民出版社 1993 年版。
- H. G. CREEL: *confucious and Chinese way*. New York: Harper & Row, Publishers, 1960.
- 余英时：《士与中国文化》，上海人民出版社 1987 年版。
- 周一良：《魏晋南北朝史札记》，中华书局 1985 年版。
- 程方平：《隋唐五代的儒学》，云南教育出版社 1991 年版。
- 袁征：《宋代教育》，广东高等教育出版社 1991 年版。
- 陈少峰：《宋代理学的伦理范世及其德育方法》，《中国哲学史》1993 年第二期。
- 邱椿：《古代教育思想论丛》，北京师范大学出版社 1985 年版。
- 曲士培：《中国大学教育发展史》，山西教育出版社 1993 年版。
- 陈学恂主编（分卷主编张瑞番）：《中国教育史研究》（先秦分卷），华东师范大学出版社 1991 年版。
- 陈学恂主编（分卷主编高奇）：《中国教育史研究》（现代分卷），华东师范大学出

版社 1994 年版。

乔清举：《湛若水哲学思想研究》，台湾文津出版社 1993 年版。

袁伟时：《晚清大变局中的思潮与人物》，海天出版社 1992 年版。

郭沫若：《学生时代》，人民文学出版社 1979 年版。

郭颖颐：《中国现代思想中的唯科学主义》，江苏人民出版社 1995 年版。

马秋帆主编：《魏晋南北朝教育论著选》（中国古代教育论著丛书），人民教育出版社 1988 年版。

高时良主编：《明代教育论著选》（中国古代教育论著丛书），人民教育出版社 1990 年版。

李国钧主编：《清代教育论著选》（中国古代教育论著丛书），人民教育出版社 1990 年版。

舒新城编：《中国近代教育史资料》上册、中册、下册，人民教育出版社 1981 年版。

李桂林主编：《中国现代教育史教学参考资料》，人民教育出版社 1987 年版。

喻本伐、熊贤君：《中国教育发展史》，华中师范大学出版社 1991 年版。

熊明安：《中华民国教育史》，重庆出版社 1990 年版。

津田左右吉：《儒教の实践道德》，日本东京岩波书店昭和二十二年版。

高田纯：《中国の近代と儒教》，日本东京纪伊国屋书店 1970 年版。

艾恺著、王宗昱、冀建中译：《最后的儒家——梁漱溟与中国现代化的两难》，江苏人民出版社 1993 年版。

胡文楷编著：《历代妇女著作考》，上海古籍出版社 1985 年版。

方汉奇：《中国近代报刊史》，山西教育出版社 1981 年版。

中共中央马克思、恩格斯、列宁、斯大林著作编译局研究室编：《五四时期期刊介绍》上下册，三联书店 1979 年版。

中国社会科学院近代史研究所文化史研究室丁守和主编：《辛亥革命时期期刊介绍》第一集、第二集、第三集，人民出版社 1982、1983 年版。

陈少峰：《道德境界论》，《伦理学与文化》第一辑，河南人民出版社 1995 年版。

侯外庐等：《中国思想通史》第一卷至第五卷，人民出版社 1957 年版。

罗光：《中国哲学思想史》，台湾学生书局 1981 年版。

钱穆：《中国文化史导论》（修订本），商务印书馆 1994 年版。

费正清等编、中国社会科学院历史研究所编译室译：《剑桥中国晚清史》，中国

- 社会科学出版社 1985 年版。
- 费正清主编、章建刚等译：《剑桥中华民国史》(第一部)，上海人民出版社 1991 年版。
- 北京图书馆编：《民国时期总书目》(1911—1949 年)中《伦理学》类和《心理学》类，书目文献出版社 1991 年版(但该书目收集不全，有不少遗漏)。
- 侯外庐等主编：《宋明理学史》上、下卷，人民出版社 1984、1987 年版。
- 严元章：《中国教育思想源流》，三联书店 1993 年版。
- 李建兴：《中国社会教育发展史》，台北教育资料馆 1986 年。
- 孙尚扬：《基督教与明末儒学》，东方出版社 1994 年版。
- 司琦：《中国国民教育发展史》，台湾三民书局 1981 年版。
- 徐梓、王雪梅编：《蒙学辑要》，山西教育出版社 1992 年版。
- 易慧清：《中国近现代学前教育史》，东北师范大学出版社 1994 年版。
- 张正藩：《中国书院制度考略》，江苏教育出版社 1985 年版。
- 王蘧常主编：《中国历代思想家传记汇注》，复旦大学出版社 1993 年版。
- 陈景磐主编：《中国近现代教育家传》，北京师范大学出版社 1987 年版。
- 中国现代教育家传编委会编：《中国现代教育家传》第四至第六卷，湖南教育出版社 1987 年版。
- 顾树森编著：《中国古代教育家语录类编》上册、下册，上海教育出版社 1961、1962 年版。
- [加]许美德、[法]巴斯蒂等著，李天光、金光耀等译：《中外比较教育史》，上海人民出版社 1990 年版。
- 墨子刻著、颜世华等译：《摆脱困境——儒学与中国政治文化的演进》，江苏人民出版社 1995 年版。
- 朱有璩主编：《中国近代学制史料》(高等学校文科教学参考书，教育科学丛书)第一至第四辑(其中第四辑为朱有璩、高时良主编)，华东师范大学出版社 1983、1989、1990、1993 年版。