

德育的独立实体性不容否定

东北师范大学 王逢贤

德育的地位有两个层次：一是德育在由智育、体育、美育、技术教育等构成的整个教育组成部分中，是不是一个独立实体？这是深层性的地位问题。二是德育同其他教育组成部分相比，是同等重要，还是占首位或次位？这是表层性的地位问题。近年来对德育的这两个层次地位问题，不论在理论上还是在实际工作中都未完全弄清楚。德育的独立实体性，实质是关系到要不要德育的问题。这个问题解决不好，谈德育的等级性表层地位或加强德育的问题，就没有前提。本文仅就德育的独立实体地位谈谈看法。

德育从教育产生起就产生了，至今已逐步形成由思想教育、政治教育、道德教育、法制教育和心理健康教育所构成的特别充实、特别稳定的独立教育实体。现代教育学原理已认定它是一条普遍的教育规律。

德育作为教育的一个独立实体，具有三个方面的客观规定性：一是德（广义的）的社会存在与主体存在及其社会功能；二是德育在社会的德与个体的德双向转化过程中的特殊功能；三是由德育目标、内容、过程、方法、途径、队伍、评价、管理构成的可操作系统。这三个方面的客观规定性，是任何东西都不能代替的，也是任何一种主观意志力量所不能泯灭的。值得正视和深思的是竟在20世纪80年代的社会主义中国，近年来在社会上和教育领域里却出现了直接和间接诋毁和否定德育独立实体性的种种说法和观点。其中，有的是明显的资产阶级观点，有的是

形而上学，有的是些似是而非的模糊说法。在人类教育发展到当代，世界上不同制度的各国都在不同程度地强调德育的重要价值的时代，在社会主义的中国，为了阻止中国教育发展中的这股逆流，为了人们能够理直气壮地维护德育的独立实体地位，为了充分发挥学校德育的教育功能和社会功能，应该毫不迟疑地对诋毁和否定德育独立实体性的种种说法和观点予以科学地剖析。

其一，析唯物质需要的“实惠论”和单纯物质刺激论对德育的否定。

这种观点以西方社会生物学和狭隘物质功利为目的的实用主义哲学为理论基础，否认人与动物的本质区别，即否认人的能动性和社会性，特别是人具有精神需要。认为追求物质需要的满足是人的唯一目的和行为的动力，从而认为社会只要满足人们的物质需求 and 利用物质刺激方法调动人的积极性就够了，至于用德和德育去满足人们的精神需求和调动人的积极性，不仅是不必要的，而且还把德育诋毁为“牧师”和“清教徒”式的禁欲主义反人道活动。

事实和科学表明，不论在人类发展史上还是个体发展史上，人的物质和精神两种需要及其作为对人的两种激励手段，从来都是以不同层次，互为目的、互为手段地为人类所共同追求和兼施并用的，所不同的只是由于社会性质和人们认识水平的差异形成的不同方向和水平而已。现代社会生活和生产中出现的物质和精神“二律背反”现象，在很大

程度上是唯物质需要的“实惠论”和单纯物质刺激论的错误导向造成的。这种否定人的精神需要和德育的后果的错误观点，势必把人变成动物，精神的贫乏和压抑、行为的被动和低效、社会规范的无序和不安，对于人的两种正常需要来说都是破坏。关于强化精神激励和德育对现代生产的积极作用问题，即使在当代西方的行为科学、心理学、社会学、伦理学、管理学、教育学等许多学科中都不乏专门论述，而一些百万富翁苦于“精神乞丐”的事例也是很好的明证。可见唯物质需要的“实惠论”和单纯物质刺激论，在西方也是属于陈旧腐朽的思想，也并不是“热门”话题和市场上的“抢手货”。可是近年来在中国却被资产阶级自由化思潮所推崇，成为否定德育独立实体性的重要理论支柱，使一些人自觉不自觉地单纯追求物质实惠，厌恶和放弃高尚精神生活和德育。

其二，析科技直接物化论和唯生产力标准论对德育的否定。

这种观点以西方“科技至上时代”、“人是智能机”和“人力资本论”的经济学为理论基础。认为现代社会是科技至上、科技统治人的时代，人只要用智力就能直接掌握科技并能运用科技直接生产物质产品，把这种有单纯孤立的智力和物质生产能力的人视为发展现代生产的最宝贵的“人力资本”，从而又把人的这种智力水平和生产能力作为评价人的价值的唯一标准，视人的品德等非智力因素和德育对于现代生产是毫无价值的。

这种观点首先混淆了科技作为生产力的两种形态：一种是潜在意识的形态，表现为储存在人的头脑、各种软硬信息载体和科研、教育活动之中，这只是一种可能性的生产力。另一种是显性的物质的形态，表现为人们在生产实践中通过产品的设计和制作，把意识形态的生产力物化为物质形态的生产力，这是一种现实的生产力。把二者混淆起来，就容易引起任意夸大或贬低某一形态生

产力的价值，对于发展两种形态的生产力都是有害的。其次，这种观点的要害是否定人的品德是人作为生产力的重要构成要素，否定人的品德在其掌握科技以及科技由可能生产力向现实生产力物化的过程中，对智力体力的导向和支撑作用。马克思早就精辟地指出：人在生产劳动过程中，“除了从事劳动的那些器官紧张之外，在整个劳动时间内还需要有作为表现出来的有目的的意志。而且，劳动内容及其方式和方法越是不能吸引劳动者，劳动者越是不能把劳动当作他自己和智力的活动来享受，就越需要这种意志。”

（《马恩全集》第23卷第202页）人的目的和意志属于人的品德范畴，它在任何时候都同人的智力和体力一起参加掌握科技和运用科技的生产实践活动。否则任何智力体力发达的人都不能具有从事科技和生产活动的内驱力，人也不可能成为生产力的核心要素。再次，这种观点把智力视为唯一要素的生产能力作为评价人的唯一标准，否认德才兼备标准，不仅对人作为生产力的评价是不全面的，而且对人在社会关系中的各种属性及其在各种社会生活中的表现，也难以作出科学的评价。人不仅是生产力、劳动者、生产者，而且更为重要的是人在现实性上是社会关系的总和，身兼许多社会角色，具有民族性、公民性和阶级性。只有把人在生产力和生产关系中的确当地位和全面表现作为评价对象，把生产力标准同德才兼备标准结合起来，才能作出科学的有益于社会生产和社会进步的评价。这种全人的价值观和评价理论，在西方较先进的相关学科中都有反映，反而在当代社会主义的中国却遭到一阵否定，全人的价值得不到全面评价，德育的独立实体地位得不到人的全面评价理论的支持，岂非咄咄怪事！

其三，析人的本性自私论和非德论对德育的否定。

这种观点以西方个人存在为本体的个人

主义和唯我论哲学为理论基础。认为个人可以脱离现实社会关系而“存在”，“自私是人的本性和基因”，利己的欲望不可遏制，人的意志和选择绝对自由，这种天性是不可改变的。从而认为道德、法律规范和德育的存在就是对人的这种天性的干预和压抑，当然也就没有存在的价值。所谓人的本性自私论和非道德论这种陈旧腐朽的极端个人主义理论基础，就是在西方也没有多少市场。可是近年来在我国的资产阶级自由化思潮的推崇下，萨特的存在主义、弗洛伊德的本能主义和叔本华、尼采的唯意志论，还有西方的“社会生物学”的基因自私遗传论空前泛滥起来，为自私论和非道德论披上了“科学”的外衣，广大青少年很容易受骗上当。这里不论人的遗传基因的生物性与人的社会性是两个绝对不同范畴，不能同日而语，仅就人的基本需要来看，不论是先天的还是后天形成的，都带有一定的合理性，应予以满足和保护，这同人性自私、极端个人主义是根本不同的。自私论和非道德论，打着维护人权、人道的幌子，把个体的正常需要同自私混淆起来，妄图为宣扬极端个人主义提供“科学”依据，这是应予以揭露的。

自私自利的极端个人主义不是人的正常需要的反映，而是人的基本正常需要的蜕变，是向害群方向的恶性膨胀。为了满足这种贪得无厌的恶性需求，便不择手段地任意侵犯他人的权益，把个人的幸福建立在他人的痛苦之上。这根本不是什么人道主义，相反却是对人道主义的践踏和反动。文明社会的道德、法律规范，为了维护起码的人权和人道主义，对极端个人主义思想和行为都无不加以谴责和限制，并且列入德育内容广为宣传。社会主义社会的道德和法律规范，除了反对极端个人主义损人利己的恶劣行为之外，还从更高层次上调节人们把个人、集体和国家的利益结合起来，既利己又利他。在此基础上，还大力倡导舍己为人和公而忘私

的高尚品德。对于广大青少年来说，其品德的形成，除了靠不断优化的社会家庭环境影射外，主要的还是靠从小学开始的各级各类学校德育。

其四，析商品经济“腐败难免论”和“代价论”对德育的否定。

这种观点把资本主义原始积累和以私有制为基础的商品经济发展过程中出现的腐败现象，当作商品经济发展的普遍规律。这种观点所持的逻辑是，商品经济的一个共同的固有属性是“等价交换”，是“认钱不认人”，为了赚钱就可以唯利是图不择手段，“无商不奸”、“经商无德”似乎是商品经济社会中人的固有本性，要发展商品经济，商品经济领域的人际关系即金钱关系，就必然扩延到其他一切社会关系之中。这样，逻辑的引伸必然得出商品经济越发展，人们物质财富越增长，就越会产生一切商品化和金钱性的等价交换现象，也就是道德沦丧的腐败现象。有人把这种现象称为商品经济发展和社会进步的“二律背反”规律，认为道德沦丧和社会的腐败是发展商品经济必须付出的代价，人们对这种代价只能忍受痛苦，任其滋生蔓延。这种观点还引用了西方资本主义积累初期的种种惨象，什么英国的“圈地运动”、美国的“西部运动”、日本的“南洋姐”行径，什么巴尔扎克笔下的“吝啬鬼”、高尔基笔下的“底层”，甚至还举出亚洲“四小龙”殖民地发迹史，来教训人们付出和忍受“二律背反”的代价和痛苦。假如“腐化论”和“代价论”是发展一切商品经济的规律性原理，那么就等于我们今天在发展社会主义商品经济的同时建设社会主义精神文明、维护学校德育、加强思想政治道德教育不仅是无用的，而且是违反社会发展规律的。

从人类社会发展史上看，物质文明同精神文明的发展是同步的，二者是互为目的、互为手段地不断提高。但这不等于在历史发展

的某个阶段不会出现二者的失衡现象。资本主义商品经济的发展，从其原始积累开始至今之所以出现“二律背反”现象，这是私有制和商品经济自发性的反映，是不可避免的。我国是在20世纪80年代，在中国共产党两个文明一起抓的指针下，发展以公有制为主体的有计划的社会主义商品经济。党的文件和法律都明确规定要诚实劳动、文明经商、反对腐败，这就表明我们在思想理论上是自觉地通过发展有计划的社会主义商品经济促进两个文明同步发展，是在自觉地防止资本主义商品经济发展中出现的那种腐败现象，执意跃过“二律背反”的峡谷。这在我国不仅是必要的，而且也是可能办到的。如果说近几年出现了腐败和“二律背反”现象，这是由于资产阶级自由化思潮的纵容和我们工作上的失误造成的，并不是商品经济发展真的存在“二律背反”规律的反映。只有从理论上澄清商品经济“腐败难免论”和忍受牺牲精神文明和德育的“代价论”，才能维护德育的独立实体地位。

其五，析以智代德论对德育的否定。

这种观点认为知识即道德，人的非德是由于无知，从而认为智育可以代替德育。这种看法由来已久，古希腊的苏格拉底曾提出“智者就是善者”。苏联凯洛夫主编的教育学认为：“学校在用知识武装新生一代的同时，就形成了学生的世界观和道德面貌，培养了他们的共产主义行为习惯。”（1957年版中译本第224页）近年来有人把国际政治领域由对抗走向对话，进入和平发展的新阶段，完全归于人们的知识增长，夸大了知识的作用，似乎只要加强智育，增长人们的知识，不同阶级、不同社会制度、不同的世界观和道德观都可以消除对立，形成“理解万岁”的“新思维”，走上由“趋同”逐步达到“融合”的“大同世界”。按照这种逻辑，社会的道德、法律规范虽然是需要的，而通过德育却是没有必要的，因为智育完全

可以代替德育实现其教育的功能和社会功能。

社会生活和科学都表明，知识，特别是真正的科学知识，对形成道德和世界观是绝对有益无害的，它是形成科学世界观和高尚品德不可缺少的认识基础。从这种意义上讲，在人类发展史上，愚昧总是野蛮赖以滋长的土壤。肯定这一点，并不是说知识就是品德和世界观。知与德是人的精神领域两个本质不同的要素，二者不能混淆、不能代替，也不能无条件地自发转化。应看到古今中外的智者同时是德者有之，而在满腹经纶的智者中品德恶劣者亦不乏其人。就近说，在我们大中小学中，各门功课成绩优秀的“尖子生”同时又是思想、政治、法纪和道德方面的差生或“劣迹生”的还少吗？同时也应看到有些文盲和知识不多的人当中，品德恶劣者有之，但品德高尚者也大有人在。列宁在《青年团的任务》一书中，在肯定知识对形成共产主义思想的重要作用的同时，严肃地告诫我们：“如果说，学习共产主义只限于了解共产主义著作、书本和小册子里的东西，那我们就很容易造就出一些共产主义的书呆子或吹牛家”，“那他就根本不能成为共产主义者”。这就是说，知识再多，智育再好，也不能代替德和德育。丰富的科学的知识只有通过德育过程的特殊途径，激发心理结构上的变化，才能实现由知到德的转化。

其六，析以法代德论对德育的否定。

这种看法认为德育是“软功夫”，“法治”和严格管理是“硬功夫”。在学生尚缺乏觉悟的情况下，“吃硬不吃软”，对他们的违法乱纪行为，只有实行法治和管理才能收到立竿见影的效果，而靠德育是“远水不解近渴”的。近年来学校对学生加强“法治”和管理是完全必要的，学生不能成为“特殊公民”，不能“刑不上学生”，学校也不能等待学生觉悟而没有正常的秩序。加

强“法治”和管理的结果，表面上学生违法乱纪的行为可能少了，可是在思想、政治、法制、道德、心理健康方面的觉悟水平，由于放松或放弃了德育，则得不到应有的提高，有些不良思想由于法治和管理的限制暂时不敢见之于行动，而埋藏在思想深处，总有一天还会借机暴露，那将会带来更大的危害。学校毕竟是教育机构，是要培养具有比法律和纪律要求更高的思想、政治、道德水平的一代新人。由“法治”和管理所得到的不打、不偷、不赌、不淫、不闹等效果，只是办好学校的起码要求，而不是完成德育任务的标准。学校对学生的法治和管理只能为顺利实施各育创造必要的教育秩序，而不能代替各育去全面地实现教育教学任务。从长远的治本的意义看，只有在法治的同时进行德育，才能在提高学生思想政治道德水平的同时，也提高其遵纪守法的自觉性和自治自理能力。这既有助于减轻法治和管理的负担，又有助于消除学生思想上的“隐患”，有效地、全面地完成各项教育任务。

其七，析完全寓它论对德育的否定。

这种主张认为德育的任务和内容都是虚的，不需要独立时空形式的方法和途径，只能全部通过智育、体育、美育、技术教育，通过教学、课外文体科技活动、各种劳动和社会活动来进行。这就把德育视为没有“皮”的“毛”，只能附在其他各育的内容和方法的这些“皮”上，才能发展起来。持有这种看法必然排斥为德育单设课程、活动阵地、活动时间和专门队伍。

德育的目标、内容、方法、途径、评价和队伍的特点，确实需要在实施时充分利用其它各育的活动，富于“寓它性”的特点。这一点不仅不能否定而且还要继续强化。问题在于把作为德育手段的“寓它性”，夸大到了“只有”和“完全”的程度，这不仅完全排斥德育还应有自身的独特时空形式的教育活动，而且这种“完全寓它”的做法，必然

把德育变成从属于其他各育的“附属品”，使德育失去了独立的实体地位。这里应特别指出的是学校的教学活动、课外活动、劳动活动、社会活动中蕴含着各育所需要的教育因素，本来都是各育的共同途径，德育通过这些途径不是“寓它”，而是对自身途径的正常运用。“完全寓它论”之所以把德育运用这些途径视为“寓它”，主要是由于把这些途径归为其他各育所独有。这种思维定势如不改变，德育在这些途径中就不能占有独立实体地位。

这里还应着重指出，德育作为一个独立实体，还有许多完全不带“寓它性”的专门课程、时空形式、评价程式和教育者。这些反映德育独立实体性的要素，都不带有寓它性。可是在被夸大的德育“完全寓它论”的氛围里，德育的这些实体的独立存在必然受到排挤。我国近年来学校德育危机中，上述非“寓它”性的德育实体，这个被取消那个被合并的事件时有发生。这是应该予以保护的。当然对于那些陈旧落后的德育实体，在教育改革中进行必要的调整和增减，这与维护德育的独立实体性是一致的，应该予以支持。

× × ×

上述几种说法和观点，在资产阶级自由化思潮的诱导下，便成为否定学校德育独立实体性的直接和间接的理论支柱。通过简单的剖析，不难看出其迷惑性和危害性是无可低估的。如果教育工作者一旦被上述错误观点和说法搅乱了头脑，对德育的独立实体性，即使在口头上承认或在形式上有某些保留，实际上也会陷于名存实亡的境地。只有以马克思主义的理论武器，深入地从理论上批驳其荒谬之点，澄清其似是而非之处，消除其作为否定德育独立实体地位的理论支柱作用，才能使我们在任何风浪、任何困难面前，不动摇、不让位，理直气壮地坚持维护德育的独立实体地位。