

德育理论的中国探索与转型之路(1949—2019)

叶 飞

〔摘 要〕 新中国成立70年以来,我国的德育理论研究经历了数次重大的转型和变革,从新中国成立初期的“苏联化”改造再到中苏关系解体之后的“中国化”探索,从“文革”十年的全面停滞再到改革开放以来的探索创新,德育理论研究在波折中不断前进,在波折中不断探索,实现着自身的现代转型及改革创新。新世纪以来,中国德育学者继续开展德育基础理论的研究,同时更加注重在本土教育语境及现实问题背景下展开中国德育的新理念、新路径、新方法的创新,形成了一批兼具理论原创性与实践引领性的德育模式,展现了多元开放姿态下的学术争鸣与学术创造。展望未来,中国德育理论研究必将在中西方学术思想的交流与碰撞中不断走向深化和拓展,并在新时代背景下逐步构建起具有中国特色的德育理论话语体系,实现德智体美劳全面发展的人的培育。

〔关键词〕 新中国;德育理论;德育话语体系;德育转型

1949年新中国成立以来,中国德育理论研究经历了数次重大的转折和变革,同时在转折与变革中不断促进着自身的探索创新和发展完善,从而逐步建构出了具有中国特色的德育学科体系及理论话语体系。通过对新中国成立70来的德育理论研究历程的详细梳理,可以帮助我们更好地分析、归纳和总结德育理论研究的中国经验及历史成就,同时也引导我们更好地展望中国德育理论体系构建的未来方向及重要使命,从而使德育理论与新时代中国特色社会主义的伟大理论、伟大实践实现共鸣共振,培育能够担当中华民族伟大复兴重任的时代新人。本文基于对1949—2019年间的德育理论著作及学术论文的梳理,同时结合新中国成立以来所发生的几次重要的社会转型与教育转型,对七十年的德育理论发展脉络展开了阶段性的划分及具体阐述,以期更清晰地展现整个时代的思想发展脉络,同时也为我们今后的德育理论研究提供经验及启示。

一、1949—1956:德育理论研究的“苏联化”改造

1949年中华人民共和国的成立是中国德育理论发展史上的一次重大标志性事件。伴随着新中国的成立,我国的政治制度、经济制度、教育制度等都发生了根本性的变革。在教育领域,1949年12月

叶飞,教育学博士,南京师范大学道德教育研究所教授(南京210097)。本文系国家社会科学基金(教育学)一般课题“道德教育与‘公共人’的培育研究”(BEA170105)的研究成果。

23日,中华人民共和国教育部召开了第一次全国教育工作大会,这次会议开始探索新中国的德育发展之路,并明确提出了新中国的教育事业不仅要吸收老解放区的经验,同时更要借鉴苏联的先进经验,对中国教育实行“苏联化”改造。瞿葆奎先生指出,这一阶段的教育“一改以往‘仿美’的面貌,它伴随着新中国的成立呈现出了新气象。”^①这种“新气象”,即是中国教育以及德育开始了“苏联化”改造,试图通过照搬苏联模式来完成新中国教育的建设。这次“苏联化”改造,是新中国成立以后的一次重要的德育探索,它在德育领域集中体现在以下两个方面:

(一) 模仿和照搬苏联德育经验

这一时期德育理论研究的基本特点,就是开始模仿和照搬苏联经验,试图通过模仿苏联德育模式来完成新中国德育工作的“破旧立新”。新中国成立伊始,当时的德育学者们就投入了苏联著作的紧张的翻译工作。1949年,北京三联书店率先出版了苏联学者叶西波夫(B. P. Yesipov)和龚察罗夫(N. K. Goncharov)的著作《苏联的新道德教育》,该书详细阐述了苏联的德育理论及经验。该书共分为八章,分别介绍了苏维埃爱国主义教育、社会主义人道主义教育、集体主义教育以及列宁、斯大林论苏维埃道德教育等内容,阐明了苏联共产主义道德教育的原则及方向。1950年,凯洛夫的《教育学》也随即在人民教育出版社出版发行,该书的第八章至第十二章分别论述了共产主义道德教育的原理、内容、方法等,在当时中国德育领域产生了重要影响。此外,这一时期还翻译出版了冈察洛夫的《教育学原理初译稿》(该书的第八章专门讨论了“道德教育的原理”),翻译出版了奥格罗德尼科夫的《教育学》(该书的第十章至第十二章讨论了苏维埃的德育原理、德育方法以及爱国主义教育等)。这些著作详细地阐述了苏联共产主义道德教育的目标、内容及方法等,成为了当时中国德育理论工作者眼中的“对我们实行新民主主义教育、培养共同纲领里面所规定的新国民道德的非常有用的书”^②,从而被大家所争相学习和模仿。

在模仿苏联德育模式的基础上,中国学者也发表了一系列的德育理论研究成果,这些理论成果往往并非“独立”地阐发对中国德育的看法,而是“依赖”于苏联德育模式及经验来“看”中国德育问题。比如,陈友松的《学习苏维埃爱国主义的教育》(1951)、熊承涤的《介绍两本共产主义道德教育的书》(1954)、何之的《加强对学生的共产主义道德教育》(1955)、杨成的《集中进行共产主义道德教育的几点经验》(1955)、章炼峰的《关于共产主义道德教育中的几个问题》(1955)等研究成果,主要是介绍苏联德育工作的经验,倡导学习和借鉴苏联模式。此外,这一时期教育领域还发生了一件具有标志性意义的事件,即北京师范大学教育系以凯洛夫《教育学》为摹本组织编写了《教育学讲义》,在国内产生了很大的影响。该教材的第十二章至第十七章是有关道德教育的内容,主要是模仿和照搬凯洛夫《教育学》中德育部分的理论结构和思想体系,阐述了共产主义道德教育的原则与方法、爱国主义教育、集体主义教育、劳动教育、纪律教育等。从某种意义上来说,这本教材事实上也正是这一时期中国德育理论研究的一个缩影,即在全面学习和模仿苏联德育模式的基础上,以苏联共产主义政治思想和德育理念为指导,倡导模仿乃至照搬苏联德育模式,坚持走中国德育的“苏联化”改造的道路。

(二) 批判杜威的实用主义教育哲学

在模仿和照搬苏联德育模式的同时,这一时期还展开了对杜威的实用主义教育哲学的严厉批判。批判的主要目的,就是旗帜鲜明地与美帝国主义教育思想划清界限,并展示出全面“苏联化”改造的

^①郑金洲、瞿葆奎:《中国教育百年》,北京:教育科学出版社,2002年,第101页。

^②王雁冰:《介绍“苏联的新道德教育”》,《人民教育》1950年第4期。

决心和意志。当时,《人民教育》连续刊发了苏联学者冈察洛夫的《实用主义与实验主义的教学论批判》(1950)、梅里维里的《实用主义——帝国主义的反动哲学》(1951)等论文,指出实用主义哲学是“为美帝国主义统治世界的要求作辩护,并为新的世界战争的挑拨者撑腰的”^①。哲学家金岳霖也在《哲学研究》上发表《批判实用主义者杜威的世界观》一文,认为“杜威的世界观是主观唯心论的、庸俗进化论的,认识论上反理性论的,行动上盲目主义的。这个世界观和我们马克思主义者的世界观是根本对立的。”^②而以马克思主义世界观为指导的中国德育理论研究显然必须要摆脱杜威实用主义哲学的影响。随即,曹孚也在《人民教育》1950年第5期、6期以连载的方式发表了《杜威批判论(上)》、《杜威批判论(下)》两篇论文,指出杜威教育思想中的生长论、进步论、知识论、经验论等都犯了主观唯心主义的错误,而我们最应该学习的是苏联先进经验。^③张腾霄也发表了《实用主义教育学的反动实质何在》一文,指出“实用主义者是美帝国主义最忠实的奴仆,……中国教育界三十多年来受实用主义杜威教育思想影响是异常巨大的,以致今天在社会主义教育建设过程中它仍然是我们主要的思想敌人,所以,批判实用主义者杜威反动的教育学说是具有现实意义的。”^④这些观点在当时引领了中国教育领域及德育领域对杜威思想的批判风潮。此外,张凌光的《批判杜威的“思维与教学”》(1952)、张健的《批判杜威实用主义教育学说中有关学校教育的谬论》(1955)、王越的《批判杜威的人性论》(1956)等论文也纷纷批判杜威的实用主义教育哲学及其世界观、价值观等方面的错误,认为它是“集世界资产阶级各种反动学说之大成,在过去三十几年来对我国教育界的影响最大、毒害最深”^⑤。通过对杜威实用主义教育哲学的猛烈批判,当时的学者们表明了与西方资本主义世界观及德育理念划清界限的决心,同时也展示了向苏联德育模式学习的坚定信念。

与此同时,对杜威思想的批判也波及了陶行知、陈鹤琴等先生。两位先生均曾在哥伦比亚大学留学,受到杜威思想的影响。因此,在这场对杜威实用主义教育思想的批判运动当中,陶行知、陈鹤琴两位先生也难以幸免。1951年,曾担任陈鹤琴先生秘书的张文郁在《人民教育》上公开发表《我与“活教育社”的关系》一文,宣称陈鹤琴先生的“活教育”思想是杜威思想在中国的遗毒,而自己之所以曾经信奉“活教育”思想,主要是因为“当时我的教育思想是很混乱的,接受了资产阶级的反动的教育思想,还想加以改良,想用这种改良主义教育来为中国人民服务、来改造中国的社会。”^⑥林英才也发表了《希望倡导“活教育”的先生们进行自我批评》一文,认为有必要对“活教育”思想展开批评与自我批评,“以便清算杜威反动的教育学说”。^⑦张凌光发表《评“活教育”的基本原则》一文,指出“活教育”思想与杜威教育学说的基本观点大致相同,而“杜威的教育学说在新民主主义社会是不适用的,并且是有害的。”^⑧此外,王泰然发表的《活教育的主张能使中国旧教育变活吗》(1951)、余之介发表的《我对“活教育”的再认识和自我批评》(1951)等论文,均公开表示与陈鹤琴先生及其“活教育”思想划清界限,主张“活教育”思想必须进行根本性的改造,才能适应新中国教育建设的需要。随后,批判的矛头也指向了陶行知先生。1952年,凯旆在《人民教育》上发表《“教学做合一”的批判》一文,批评陶行知先生的思想“表现出了哲学上的二元论,反映了民族资产阶级的革命性与动摇性”。^⑨张凌光发表了《评“生活即教育、社会即学校”》一文,认为陶行知先生的思想“虽然有不少进步的地方,但和马

①梅里维里:《实用主义——帝国主义的反动哲学》,《人民教育》1951年第12期。

②金岳霖:《批判实用主义者杜威的世界观》,《哲学研究》1955年第2期。

③曹孚:《杜威批判论(上)》,《人民教育》1950年第5期;曹孚:《杜威批判论(下)》,《人民教育》1950年第6期。

④张腾霄:《实用主义教育学的反动实质何在》,《人民教育》1955年第5期。

⑤张健:《批判杜威实用主义教育学说中有关学校教育的谬论》,《人民教育》1955年第6期。

⑥张文郁:《我与“活教育社”的关系》,《人民教育》1951年第11期。

⑦林英才:《希望倡导“活教育”的先生们进行自我批评》,《人民教育》1951年第8期。

⑧张凌光:《评“活教育”的基本原则》,《人民教育》1951年第4期。

⑨凯旆:《“教学做合一”的批判》,《人民教育》1952年第1期。

列主义毛泽东思想还是有根本不同的。我们必须把小资产阶级陶先生的思想和无产阶级的思想严格分割开来。”^①陈之平也发表了《对陶行知先生教育思想的探讨》一文,该文指出“陶行知先生的思想是属于片面的、资本主义教育思想范畴的,……是以实用主义教育的哲学思想作为根据的。”^②因而,陶行知先生的思想不符合于新民主主义教育的需要。如此种种,这场批判的深层次目标是彻底清除杜威思想在中国教育及德育领域的影响,与以美国为代表的资本主义世界及其德育路向划清界限,更坚定地走模仿和照搬苏联模式之路。

总之,这一时期不仅批判杜威的实用主义教育思想,并且对于受杜威实用主义教育思想影响颇深的陶行知以及陈鹤琴两位先生也展开了激烈的批判。在批判陶行知先生的“生活教育”思想、陈鹤琴先生的“活教育”思想的过程中,这一时期的教育学界以及德育理论界在思想意识形态和教育哲学领域“肃清”了和美国资产阶级教育思想、杜威实用主义教育思想的关系,与西方资本主义的德育理论彻底地“划清了界限”,进而在教育学及德育思想领域开始了全面“苏联化”的改造,以苏联模式来改造中国德育,试图在学习、模仿乃至照搬苏联教育模式的过程中推动中国新民主主义教育事业的发展。

二、1956—1966:德育理论研究的“中国化”探索

从1956年开始,中苏关系不断恶化并最终走向解体,标志性事件是《人民日报》于1956年以编辑部名义先后发表了《关于无产阶级专政的历史经验》、《再论无产阶级专政的历史经验》两篇评论文章,批评苏联是“现代修正主义”,指出苏联在社会主义建设中犯了严重的政治错误。这导致中国德育的“苏联化”改造运动戛然而止,而中国学者也不得不摆脱对苏联德育模式的依赖,重新进行德育理论体系的“中国化”探索,其目的是构建出一条德育发展的中国道路,促进德育理论研究的探索创新。这一时期的“中国化”探索,主要体现在了以下两个方面:一是全面反思和批判凯洛夫《教育学》及苏联德育模式,二是逐步去探索德育理论研究的“中国化”道路。

(一) 批判凯洛夫《教育学》及苏联德育模式

中苏关系解体之后,我国教育领域(包括及德育领域)就展开了对苏联模式的批判,批判的矛头最先指向了凯洛夫《教育学》及其德育思想体系。1957年春,曹孚在中央行政学院做了《教育学研究中若干问题》的学术报告,他指出我们不能照搬凯洛夫《教育学》,而是要推进中国化的探索,避免理论研究中的模式化、教条化和孤立化。^③1957年10月,瞿葆奎先生也发文指出,我们应当对凯洛夫《教育学》以及苏联模式保持清醒的头脑,“我们存在着教条主义的学习态度,这种教条主义的学习态度,我们必须努力批判和克服”^④。瞿葆奎先生希望学界以理性的态度来反思凯洛夫《教育学》及苏联模式,从而达到批判性的学习和吸收的效果。但是,到了1958年以后,随着大跃进和人民公社化运动在全国范围内如火如荼地展开,对凯洛夫《教育学》及苏联德育模式的批判呈现出了“一边倒”的态势,理性批判淹没在了“人有多大胆、地有多大产”的群众运动当中,各级各类学校纷纷开展凯洛夫《教育学》的批判。批评者认为,凯洛夫《教育学》的思想框架及其德育体系受到了“修正主义”的影响,而我们的德育理论体系应当是以毛泽东思想为指导,并以“毛泽东教育思想为武器,批判教育战线上

①张凌光:《评“生活即教育、社会即学校”》,《人民教育》1952年第1期。

②陈之平:《对陶行知先生教育思想的探讨》,《人民教育》1953年第8期。

③曹孚:《教育学研究中的若干问题》,载瞿葆奎:《教育论文集·教育与教育学》,北京:人民教育出版社,1993年,第579—599页。

④瞿葆奎:《关于教育学“中国化”问题》,《华东师范大学学报》(人文科学版)1957年第4期。

的资产阶级思想和修正主义思想”^①。批判者还认为,凯洛夫《教育学》及其德育体系错误地以书本为中心、以课堂为中心、以教师为中心,脱离了生产劳动、脱离了社会实践,无法为无产阶级专政服务。1958年8月,《红旗》杂志专门刊发了陆定一的《教育必须与生产劳动相结合》的评论文章,强调教育(包括德育)必须与生产劳动相结合,必须为无产阶级、劳动人民服务。^②紧随其后,《人民日报》也于1958年9月20日发布了中共中央国务院的政策文件《关于教育工作的指示》,该文件明确指出党的教育方针就是“教育要为无产阶级政治服务,教育要与生产劳动相结合。”^③于是,对凯洛夫《教育学》及其德育思想的批判越来越激烈,从而形成了50年代前期和50年代后期对凯洛夫《教育学》的两种截然不同的态度,即“50年代初期,对凯洛夫《教育学》惟恐学得不认真、不系统、不全面、不彻底;而到了50年代后期,则对凯洛夫《教育学》惟恐批判得不认真、不系统、不全面、不彻底。”^④这种矛盾性展现出了当时中国教育及德育思想领域在中苏关系解体之后的困境,即必须从原有的模仿和照搬苏联模式的轨道上摆脱出来,艰难地寻找中国教育及德育发展的新道路。伴随着中苏关系的解体,50年代初期全面学习和照搬凯洛夫《教育学》及德育体系的浪潮已经宣告结束。中国教育学及德育理论界必须独立自主地在当时的社会背景下寻找适合于中国自身的德育理论体系,展开德育理论研究的“中国化”的探索,以适应新的政治形势及教育需要。

(二) 独立探索德育理论体系的“中国化”道路

伴随着对凯洛夫《教育学》及苏联德育模式的全面反思和批判,学界随即展开了教育学及德育理论体系的“中国化”探索。1956年,瞿葆奎先生在《人民教育》上发文指出,我们要避免用苏联模式来“生搬硬套”中国教育实践,当前,我们“在很大程度上还是采取你引凯洛夫和别洛夫斯基的话,我引崔可夫和斯达西耶娃的话,来证明你或者我早已作出的结论”^⑤。这显然无助于中国教育以及德育的发展和完善。1957年,瞿葆奎先生再次发表《关于教育学“中国化”问题》一文,他认为当时对苏联模式和经验的学习,“与我们本国的情况结合不够,用脑筋不够”^⑥,这是一种僵化的教条主义态度,它不利于教育走出一条“中国化”的道路。在瞿葆奎先生的多次呼吁之后,德育学者们也逐步开展了德育理论体系的中国化探索。许宗实在《人民教育》上发文指出,凯洛夫《教育学》在德育问题上只是一般性地提出要培养共产主义道德,但是并没有充分紧密地联系社会实际,而“我们要从德、智、体几个方面生动活泼地、主动地得到发展,成为有社会主义觉悟的有文化的劳动者”。^⑦孙陶林发文指出,我们必须坚决批判教条主义倾向,建立我国自己的教育学,走我们自己的发展道路。^⑧这也激发了当时德育学者结合中国德育的实际问题,不断展开德育理论的中国化探索。一个具有代表性的事件是,北京师范大学、华东师范大学、南京师范学院、华南师范学院等高等院校迅速组织学术力量,在批判凯洛夫《教育学》及苏联德育模式的基础上,以毛泽东思想为指导编写了一系列新的《教育学》教材,其中的德育部分也做了显著的中国化改造,比如北京师范大学编写的《教育学教学大纲》(1958)、华东师范大学编写的《教育学》(1960)、南京师范学院编写的《教育学》(1959)、华南师范学院编写的《教育学讲义》(1959)等,均围绕着中国学校德育的性质和任务、共青团组织及活动、班主任工作等方面的特色,对教材中的德育部分进行了“中国化”的探索和改造。这次改造的重点是不再以苏联共产主义

①郑金洲、瞿葆奎:《中国教育百年》,北京:教育科学出版社,2002年,第141页。

②陆定一:《教育必须与生产劳动相结合》,《红旗》1958年第7期。

③中共中央国务院:《关于教育工作的指示》,《人民日报》1958年9月20日。

④郑金洲、瞿葆奎:《中国教育百年》,第140页。

⑤瞿葆奎:《如何在教育学领域中实现“百家争鸣”》,《人民教育》1956年第11期。

⑥瞿葆奎:《关于教育学“中国化”问题》。

⑦许宗实:《社会主义教育学中的一个重要问题》,《人民教育》1964年第6期。

⑧孙陶林:《建立我国教育学,革新教育学的教学工作》,《学术月刊》1958年第8期。

道德教育思想为模板,而是以毛泽东教育思想为指导,结合中国教育实际阐发了学校德育、思想政治教育的意义、任务、原则、过程、方法等内容,初步搭建了中国德育理论体系的新框架。此外,众多学者也纷纷发文探索中国德育的发展道路,黄济的《对“中小学共产主义道德教育的内容和方法”的意见》(1958)、卢达君的《当前学校中思想政治教育的迫切任务》(1959)、孟豫的《谈谈关于共产主义道德的教学问题》(1962)等一系列的论文,展现出了中国学者探索“中国化”道路的努力。这些研究成果不再是照搬照抄苏联的德育模式,而是试图结合中国的实际情况来走出一条属于自己的德育发展之路。总而言之,这次“中国化”探索有其特殊的政治背景及社会背景,它是中苏关系解体之后我国德育领域摆脱苏联模式的一次尝试。这次“中国化”探索与反右斗争、大跃进运动、人民公社化运动等不期而遇,阶级斗争扩大化、政治意识形态“左倾化”、学校德育“泛政治化”等不良倾向也对这次探索产生了严重的消极影响。这也在一定程度上导致了这次中国化探索逐渐陷入了“左倾”误区,无法助力中国教育以及中国德育理论体系的稳步发展,并且在文化大革命中宣告了这次探索的结束。

三、1966—1976:“文革”十年德育理论研究的停滞

1966—1976年十年“文革”浩劫,既是一场国家政治的灾难,也是一场文化和教育的灾难。在“文革”十年期间,党内的个人专断和个人崇拜日益滋生,党和国家政治生活的民主化、法制化秩序遭受严重破坏,社会生产力、生产秩序也遭受前所未有的损害,大量党政军干部、大中小学教师以及人民群众的生命财产安全也遭受了严重威胁。在教育领域,“文革”也堪称一种大灾难,大量的学校设施及组织机构遭到破坏,大量的教育学者遭受了迫害,而中国教育及德育理论体系的研究也几乎处于停滞的状态。

1966年5月4日至26日,为了在全国范围内发动“文化大革命”,中共中央政治局在北京召开了扩大会议,并于5月16日通过了《中国共产党中央委员会通知》(简称“五一六通知”),该通知明确提出:“混进党、政府、军队和各种文化界的资产阶级代表人物,是一批反革命的修正主义分子,一旦时机成熟,他们就会夺取政权,使我们的国家由无产阶级专政变为资产阶级专政。”而政权的核心在上层建筑、思想文化领域;因此,为了确保无产阶级专政,人民群众必须高举无产阶级文化革命的大旗,彻底揭露那批反党反社会主义的所谓“学术权威”的资产阶级反动立场,彻底批判学术界、教育界、文艺界、出版界等的资产阶级反动思想,夺取在这些文化领域中的领导权。这次会议还成立了以陈伯达任组长,康生为顾问,江青、张春桥等任副组长的中央文化革命小组(简称中央文革小组)。中央文革小组很快就接管了《人民日报》,并于1966年6月1日在《人民日报》上发表了《横扫一切牛鬼蛇神》的社论,号召亿万工农兵群众、革命干部和革命的知识分子积极响应党中央和毛主席的战斗号召,横扫思想文化领域的“牛鬼蛇神”。该社论指出,我们必须对思想文化领域展开“革命”,从而打碎资产阶级强压在人民群众身上的精神枷锁,把所谓的资产阶级“专家”、“学者”、“权威”、“祖师爷”打得落花流水,使他们威风扫地。随后,到1966年8月,中共中央召开了八届十一中全会,通过了《中共中央关于无产阶级文化大革命的决定》(简称“十六条”)。“十六条”充分肯定了“文化大革命”,确定了让群众“自己教育自己”、“自己解放自己”的革命总方针,提出要“斗垮走资本主义道路的当权派,批判资产阶级的反动学术‘权威’,批判资产阶级和一切剥削阶级的意识形态”。至此,“文革”十年动乱正式上演,无数的教师、学生以及广大人民群众在这场动乱中遭受了巨大的伤害。

随着1966年八届十一中全会的结束,以青少年学生为主体的“红卫兵”积极参加了文化大革命,他们用大字报、大辩论的形式,向那些公开的或者隐蔽的资产阶级代表人物进行攻击,形成了红卫兵运动。红卫兵运动在全国范围内迅猛发展,从最初的破“四旧”(即所谓的旧思想、旧文化、旧风俗、旧

习惯),发展为抄家、打人、砸物。在红卫兵运动中,本应当在学校中接受教育、学习文化知识的青少年学生,一转眼间成为了文化的破坏者、学校的打砸者、教师的批斗者。无数的文化典籍被付之一炬,大量的文化遗产和宝贵文物遭遇了打砸和洗劫,数不甚数的大中小学教师、知识分子、国家干部遭到了批斗,甚至在批斗中丧失了生命。这造成了前所未有的文化灾难、教育灾难,同时也是一场道德灾难。在这场文化、教育以及道德的灾难中,德育理论研究几乎处于停滞的状态,整个教育领域也“在一片打倒声中,在一片砸烂声中,在一片斗争、批判声中在劫难逃”^①。学校被打烂砸毁、教师被关进“牛棚”,教育秩序支离破碎。学校德育几乎被政治运动、政治宣传、政治口号所取代,成为了阶级斗争的主阵地,成为了“四人帮”愚弄群众的工具。因此,这一时期的学校德育越来越泛化为了政治宣传,沦为了“左倾”政治运动的牺牲品。政治挂帅、以阶级斗争为纲等政治口号、政治标语在青少年学生中间不断传播。青少年学生接受的不再是关于道德品质、思想境界的教育,而更多的是“无产阶级专政”、“阶级斗争为纲”的“极左”意识形态的教育。课堂教学和教育活动一片混乱,学校德育工作名存实亡。可以说,文化大革命在某种意义上已经成为了一次“反道德教育”的运动,它削弱了社会道德教化的正能量,使青少年学生的道德成长遭受了前所未有的伤害。

四、1976—2000:德育理论研究的现代转型

1976年,给党、国家和人民造成巨大伤害的文化大革命宣告破产,“文革”十年的苦难和浩劫终于结束。在德育理论领域,拨乱反正的工作也有序地展开,德育理论研究也开始逐渐走向复苏,并向着现代化与科学化的方向前进。这一时期德育理论研究的现代转型,一方面表现为德育领域对“文革”错误路线的集中反思和批判,从而摆脱“文革”时期的迷信、狂热状态,使人们更加科学、理性地看待德育问题。另一方面则表现为逐步开展了德育理论体系及学科体系的现代化建设,对德育的本质、功能、内容及方法等展开了全方位的探索,促进了这一时期德育理论研究的科学化与现代化。

(一) 矫正“文革”的德育路线

“文革”结束以后,德育理论研究领域迅速开展了“拨乱反正”的工作。学者们纷纷呼吁要深刻反省“文革”对学校德育工作的伤害,要更加重视德育的地位及作用。当时,北京师范大学王炳照教授率先发文《“四人帮”“批智育第一”是对德育智育的全面破坏》,该文指出,“四人帮”在文革期间批判“智育第一”,表面上似乎很重视德育,但事实上“‘四人帮’篡改了德育的性质和方向,妄图把学校变为其篡党夺权服务的工具,……他们对学校教育中的德育破坏最为严重。”^②吴庆桑、陈子茂也指出,“文化大革命的十年,教育战线成为了重灾区,党的教育方针遭到了全盘否定。林彪、江青一伙鼓吹‘读书越多越反动’,主张培养‘没有文化的劳动者’,并别有用心地提出,德育的理论基础是无产阶级专政下继续革命的理论,德育就是灌输‘反潮流’精神等等。这实际上全面篡改了党的教育方针,给党的教育事业造成了严重后果。”^③木子青指出,文化大革命把德育工作过度地政治化了,并且形成了德育与智育的对立,而事实上,“在全面发展教育中,德智体等各育是一个完整的统一体”,同时,“德育在各育中是起主导作用的”^④。在反思“文革”错误德育路线的过程中,这一时期的德育理论工作者还集中地对文革时期的“破四旧”、“批林批孔”等反传统文化的德育路线展开了深刻批判。学者们认为,

①郑金洲、瞿葆奎:《中国教育学百年》,第186页。

②王炳照:《“四人帮”“批智育第一”是对德育智育的全面破坏》,《北京师范大学学报(社会科学版)》1978年第3期。

③吴庆桑、陈子茂:《必须把德育摆在领先地位》,《学术论坛》1983年第6期。

④木子青:《学校德育的地位和作用》,《教育与进修》1983年第6期。

对于传统文化及儒家德育思想不能采取“一棍子打死”的态度,而是要取其精华、去其糟粕,继承和发扬传统文化尤其是儒家文化的精髓,使其为当前德育工作服务。陈景磐指出,“孔子是我们民族的骄傲而不是民族的耻辱。特别是在我国教育史上,孔子无疑是古代一位伟大的教育家。道德教育是他的教育思想中一个中心环节,在这方面我们现在似乎注意得还不够。”^①毛礼锐也指出,“文革”十年来,“儒家道德教育研究成为了一个禁区,只能批判,不能继承。最近教育史学家们提出了新的观点,认为儒家的道德教育思想是可以继承的,我很同意。”^②通过这一时期对文革的反传统文化及其德育路线的反思,德育理论研究更加重视孔子和儒家思想在德育工作中的地位和作用,学者们开始逐渐持着理性的态度来看待传统文化,促进了以儒家文化为主体的传统文化的传承和发展。这矫正了“文革”的错误路线,使德育工作重新回归到了正确的轨道上来。

(二) 建构现代化的德育理论体系

20世纪80、90年代,整个德育理论研究领域开始进入了一个宽松的、快速的发展时期,德育学者们开始着手建构现代化的德育理论体系,就德育的本质、内容、功能以及方法等展开了全方位的探索。现代化和科学化成为了这一时期德育理论研究的价值追求。其一,在德育本质层面上,这一时期的德育理论研究经历了从“外铄论”到“内化论”再到“适应性与超越性的统一论”的转变。在20世纪80年代,德育的“外铄论”得到了不少学者的认同,学者们认为德育就是“把一定社会的思想道德规范转化为受教育者个体的思想品德”^③的活动。这主要还是从外在的角度来理解德育本质。到了90年代初期,学者们逐渐认识到德育不仅要依靠外在的传授,同时更要依靠受教育者自身的“内化”,因而强调了德育的本质是“通过受教育者积极主动的内化和外化,促进其养成一定品德的教育活动。”^④而到了20世纪90年代末,鲁洁教授发表了《道德教育:一种超越》、《论教育之适应与超越》等论文,提出了德育本质是“适应性与超越性的统一性”的思想观点,这在全国范围内引起了巨大反响,从而也使德育本质的讨论更加深入。其二,在德育功能层面上,这一时期的德育学者从现代化建设的角度出发,认为我们不仅要重视德育的政治功能,同时也要重视德育的经济功能、个体功能等功能。鲁洁教授在《商品经济与教育》(1989)一文中指出,学校德育不能脱离于商品经济发展的需要,而是要通过培养人的竞争观念、开拓精神、创造意识等来促进商品经济的发展。^⑤胡晓莺在《学校德育与社会主义商品经济》一文中也指出,学校德育不仅要培养人的理想信念,同时也要为商品经济服务。^⑥与此同时,鲁洁教授又率先提出了“德育的个体享用功能”的观点,她认为德育还应重视个体发展的功能,促进人的自我实现,满足人的精神需要。^⑦这引起了学者们对德育的个体功能的普遍关注,从而使大家不再只是关注德育的政治功能、经济功能,同时也关注德育的个体功能。其三,在德育内容层面上,这一时期展开了德育内容的现代化和科学化的探索工作,搭建了更加完善的德育内容体系。德育学者们普遍比较注重社会主义教育、爱国主义教育、集体主义教育、社会公德教育、基本文明礼仪教育等方面的德育内容^⑧,并且把这些内容分别归入道德教育、法制教育、思想政治教育、心理健康教育等范畴,形成了一个“大德育”的体系。这也使得当时的德育内容体系更好地适应了社会主义现代化建设的需要。其四,在德育方法层面上,这一时期的德育理论研究者主张运用更加多元、科学的德育方法来开展德

①陈景磐:《论孔子的道德教育思想》,《北京师范大学学报(社会科学版)》1980年第4期。

②毛礼锐:《论儒家的道德教育思想》,《北京师范大学学报(社会科学版)》1980年第3期。

③胡守荣:《德育原理》,北京:北京师范大学出版社,1989年,第36页。

④扈中平:《教育学原理》,北京:人民教育出版社,2008年,第384页。

⑤鲁洁:《商品经济与教育》,《江苏高教》1989年第1期。

⑥胡晓莺:《学校德育与社会主义商品经济》,《中国教育月刊》1989年第1期。

⑦鲁洁:《试论德育之个体享用性功能》,《教育研究》1994年第6期。

⑧詹万生:《整体构建德育体系总论》,北京:教育科学出版社,2001年,第311页。

育工作,包括榜样示范法、理想激励法、情感陶冶法、对话讨论法、行为训练法等方法,从而以更加科学的、符合规律的德育方法来促进学生的道德成长,来提升学校德育工作的实效性。比如,严正的《中小学德育原理与方法》(1989)、魏贤超的《现代德育原理》(1993)、檀传宝的《学校道德教育原理》(2000)等著作都在德育方法上展开了深入探索,强调通过更加现代化、科学化的德育方法,促进受教育者的道德品质的全面发展。

(三) 促进德育学科的分化与融合

随着德育理论研究的不断推进,到了20世纪90年代以后,德育学作为一门独立学科已经初具规模,并且通过不断向内挖掘、向外拓展,形成了学科的不断分化与融合的发展趋势。德育学科的不断分化,使得德育理论研究能够不断地走向细化和深化,促进自身的突破和创新;而德育学科知识体系从分化走向融合,则可以不断拓宽学科发展的视野,对于整个德育学科体系的现代化转型具有显著的促进作用。

这一时期,德育学科的分化主要体现为德育学科知识体系从内部不断分化出许多子学科,并且从外部不断拓展形成众多的交叉学科、边缘学科。在子学科的分化上,20世纪90年代以来德育领域已经逐渐分化出了众多子学科,比如,探讨德育课程的德育课程论、探讨德育教学的德育教学论、探讨德育方法的德育方法论,以及展开中西方德育比较研究的比较德育论等等。这些从母学科分化出来的子学科,从不同的角度推动了德育理论体系的建构,促进了德育理论研究的深化。同时,德育学科开始寻求与其他学科的交叉,从而在跨学科、交叉学科的视角上来研究德育问题。事实上,这既是一种学科分化,也是一种学科融合,它集分化与融合于一身。比如,德育与哲学的交叉产生了德育哲学、德育与社会学的交叉产生了德育社会学、德育与美学的交叉产生了德育美学、德育与环境学的交叉产生了德育环境学、德育与心理学的交叉产生了德育心理学等等。通过学科交叉,德育理论研究可以从更开阔的理论视角来“看”德育问题、来研究德育问题,从而拓宽自身的学术视野。总体来说,对于这一时期的德育学科发展而言,“学科分化的趋势是不可避免的,不只是‘德育学’这一学科,其他学科也面临着同样的分化趋势”^①。在融合中走向分化、在分化中走向融合,是现代学术理论体系发展的基本特征。这既是德育学科不断走向科学化、现代化的必然结果,同时也是德育学科获得更长远发展所必须要经历的过程。

当然,在德育学科不断走向分化的背景下,德育理论研究也出现了显著的融合趋势。德育学科的融合趋势,一方面体现为德育理论研究构建出了更加成熟化、体系化的研究成果,众多学者根据长期以来的德育理论及实践的经验积累,撰写了大量的德育学著作以及理论教材,对已有研究成果进行了归纳和综合,促进了学科理论体系的融合发展。比如,赵翰章的《德育论》(1987)、胡守荣的《德育原理》(1989)、鲁洁的《德育新论》(1994)、檀传宝的《学校道德教育原理》(2000)、黄向阳的《德育原理》(2000)等著作,对德育学科的基础理论思想及研究成果展开了归纳和综合,促进了德育学科知识体系的综合化。另一方面,这种融合趋势还体现在德育领域出现了一批致力于促进德育理论与德育实践走向融合的研究成果。这些研究成果基于现实的德育问题,通过综合性的理论体系及实践策略的构建来促进学校德育工作的有效开展,使德育理论与德育实践走向互融、互通,比如,李长喜和卓晴君的《德育理论与实践》(1992)、魏贤超的《现代德育理论与实践:主体参与式德育与整体全息德育课程的理论与实践》(1994)、张耀灿的《中学德育理论与实践》(1994)等著作。这些研究成果在德育学科不断走向分化的过程中,结合理论与实践两个维度对德育问题展开了综合性的研究,促进了理论与实践的融合及对话,从而在德育学科与德育理论研究的发展进程中发挥出了积极的影响。

^①叶飞、檀传宝:《改革开放30年德育理论发展脉络探析》,《教育研究》2009年第1期。

五、2000—2019:中国德育模式的探索与争鸣

进入新世纪以后,中国德育学者开始站在更加多元、开放和包容的立场上来审视中国德育问题,并且努力建构中国德育的理论话语体系,从而产生了一批兼具理论原创性与实践引领性的德育模式,形成了学术争鸣的态势。这种学术争鸣的形成,具有多方面的原因:一是在理论发展的背景上,中国德育理论研究经过了八九十年代的复苏和发展,理论积淀越来越深厚,而理论层面的创新动能也越来越足,这为学术争鸣奠定了坚实的理论基础;二是在社会环境层面上,伴随着改革开放的深入推进以及思想领域的进一步解放,宽松的思想氛围以及学术自由理念愈加深入人心,学者们得以从多元、开放的视角来对德育理论展开积极探索;三是从国际化的背景来看,这一时期的国际学术交流日益加深,中西方德育理论的碰撞也不断地启发着中国学者的思考,这促进了多样化的德育思想及德育模式的生成。本文因为篇幅的关系,无法全面而详尽地介绍这一时期的所有的德育模式,以下仅就几种比较具有代表性的德育模式展开简要的介绍。

(一) 生活德育模式

生活德育模式是我国德育领域的重大理论创新,它对基础教育德育课程改革及学校德育实践产生了重要影响。鲁洁教授于20世纪90年代末就提出了德育要回归于儿童的生活世界的思想主张,她强调德育必须尊重儿童的身心发展规律,德育的内容应当是儿童可以接受和理解的,不能与儿童的生活形成分裂。^①在推进基础教育阶段《品德与生活》、《品德与社会》课程改革的过程中,鲁洁教授更加明确地提出了生活是德育的根基,回归生活是德育改革的基本方向,从而形成了生活德育模式的基本观点。生活德育模式主张,学校德育与学生的生活世界具有本真的、内在的联系,德育工作以及德育课程教学必须从儿童的生活出发、从儿童的思维立场出发,与儿童的心灵世界息息相通。^②回归于生活世界的道德教育,不是为了培养人的道德知性,而是为了培养人在生活中的德性,使人真正去过一种美善的德性生活。因而,生活德育模式强调,德育必须以生活为本、是为了生活、是通过生活而进行的。^③生活德育模式推进了基础教育课程改革中德育课程体系的改革与创新,在学校德育实践中发挥了重要的引领作用。

(二) 情感德育模式

情感德育模式强调学校德育不能仅仅关注道德知识、道德理性,而是要注重情感的重要作用。情感德育模式主张,德育应以情感体验为基础,以情感与认知相互影响、彼此促进为主要过程,以情感态度的养成为基本表征,从而更有效地培养受教育者的道德人格。情感德育模式认为,情感是道德的核心动力,个体的道德行为选择不断地接受着情感的引导和调节,良好的道德情感促进着个体的道德人格的生成与发展,而失去了情感则使道德成长失去了源动力。因而,促进德育中的情感交流,加深学生在道德生活及道德行为选择中的情感体验、增强人与人之间的情感关系,是培养学生的道德品质、提升德育实效性的重要基础。^④为此,德育工作必须建构教师与学生、学生与学生之间的融洽活泼的情感关系,以激发和养成学生良好的道德情感,通过情感来陶冶、培育和涵养学生的道德品质。情感

①鲁洁、王逢贤:《德育新论》,南京:江苏教育出版社,2000年,第178—182页。

②高德胜:《生活德育论》,北京:人民出版社,2005年,第40—41页。

③鲁洁:《回归生活——品德与生活、品德与社会课程与教材探寻》,《课程·教材·教法》2003年第9期。

④朱小蔓:《情感德育论》,北京:人民教育出版社,2005年,第74页。

德育模式促进了一线学校德育工作对情感陶冶、情感体验、情感叙事等的重视,对学校德育不断摆脱理性主义的束缚、重建情感与道德的内在联系发挥了重要的作用,取得了显著的效果。

(三) 欣赏型德育模式

欣赏型德育模式是在集中反思中国德育的“功利主义症候群”的基础上提出来的。檀传宝教授认为,中国德育陷入了功利主义的怪圈,这导致了德育的信度和效度的缺损,造成了德育危机的出现。对于德育危机的超越,需要我们摆脱功利主义德育的影响,重建非功利的审美意趣与德育的本真联系,使德育从美学那里获得滋养,增强德育的超功利的审美内涵。欣赏型德育模式强调,德育不能没有精神追求,德育不能失去审美意趣,美学能给予德育的最根本的东西便是审美的精神内涵,并且通过美来达到育德的目标和效果。^①建基于审美意趣与德育的有机联系,德育可以成为“一幅美丽的画”、“一曲动听的歌”,使受教育者在审美意趣中自然而然地接受着道德教育,达到“美善相谐”的道德境界,实现以美育德的教育效果。^②欣赏型德育模式一经提出就对一线学校德育工作产生了积极的推动作用,众多的一线学校和教师纷纷以欣赏型德育模式为理念指导,开展了广泛的欣赏型德育实践活动,促进了学校德育工作的实效性的提升。檀传宝教授还基于欣赏型德育模式编写了《我的家在中国》的大型德育画本,在德育实践领域产生了热烈的反响。

(四) 生命德育模式

生命德育模式的提出是对现代社会及现代教育中“生命扭曲”、“生命异化”、“生命颓废”等现象的反思和拷问。生命德育模式认为,现代社会和现代教育在一定程度上导致了人的生命异化,使人脱离了生命的本真存在,使人失去了对生命意义的追寻。^③生命德育模式认为,道德教育要以人的生命为基点,展现生命的完整性与独立性,凸显生命的价值与尊严。^④而人的生命的本质特征,就在于人不仅拥有物质性的生命,人还拥有精神性的生命;人不仅要活着,而且要活得有意义。这意味着,德育不仅要保全生命、使人“活着”,同时更要激扬生命、促进生命、提升生命,使人活得“有意义”、“有价值”、“有尊严”。^⑤生命德育模式凸显了个体生命的尊严与价值,使道德教育在促进生命的整全、生命的健康以及生命的意义方面发挥出了更加重要的作用。生命德育模式促进了学校德育对青少年学生的生命的本真内涵的关注,使教育不再只是关注知识和考试,同时更加关注学生的健全生命的发展,关注学生的生命价值的实现。生命德育模式在引导青少年学生的生命成长中发挥了重要作用,它可以使青少年学生的生命发展越来越趋向于真善美。

(五) 制度德育模式

制度德育模式认为,制度不仅是一种外在的规范性力量,同时制度本身具有丰富的道德内涵,德性的制度可以培养德性的人,不道德的制度可以培养不道德的人。因为,当制度本身是不道德的时候,生活于这个制度下的人也将遭受不良的道德影响,成为道德败坏的人。因而,制度德育模式主张,学校德育不仅要重视德育课程及教学的作用,更要重视德性的制度体系的建设;只有建构了德性的制度体系,青少年学生才能在德性的制度生活中逐步成长为道德的人。为此,根据制度德育模式的核心主张,建设德性的制度体系是学校德育工作的重要环节。学校德育应该通过制度来育人、育德,这就

①檀传宝:《美学超越的历程》,《高等师范教育研究》1996年第4期。

②檀传宝:《让德育成为美丽的风景》,合肥:安徽教育出版社,2006年,第6页。

③刘济良:《生命的沉思:生命教育理念解读》,北京:中国社会科学出版社,2004年,第66—73页。

④刘铁芳:《生命与教化》,长沙:湖南大学出版社,2004年,第121页。

⑤冯建军:《生命教育与生命统整》,《教育理论与实践》2009年第8期。

要求学校必须以平等性、民主性、公正性以及人本性等为基本原则来建构起德性的学校制度体系,形成德性的学校制度生活,最终“通过道德的制度培养道德的人”^①。惟有建立起德性的制度,实现学校制度的德性化改造,学校德育才能真正培养具有德性精神的人,否则学生的德性成长必然会因为缺乏制度的保障而面临阻碍。制度德育模式不仅在理论体系上有创新,同时它也在一定程度上推动了一线学校和教师去反思自己所在学校的制度问题,形成制度德育的理念,从而在无形中提升了学校道德教育工作的效果。

（六）交往德育模式

交往德育模式认为,传统德育模式过度偏重道德价值观的知性灌输,它导致了师生交往关系异化为一种主客体二元对立的关系,这阻碍了德育实效性的提升。^②交往德育模式强调,教育(包括德育)在本质上是一种建立在生产实践活动基础上的人与人之间的特殊的交往活动。^③学校德育不是由教育者向受教育者单向度地传递道德价值观,而是需要在主体间性的交往关系中传递道德价值观,从而形成教育者与受教育者之间的真正意义上的交往对话。交往德育模式主张,交往对话是学校道德教育的基础,教育者与受教育者应当回归于人与人之间的本真交往关系,在学校德育中则是回归于教师与学生之间的交往对话的平等性与开放性,在交往对话中达成价值的共识,而不是形成价值的灌输。显然,交往德育模式推动了学校德育工作更广泛地关注交往对话、民主讨论、公共协商等德育新理念、新方法,它促进了教师和学生展开更加平等、民主以及包容的对话,使得教师与学生的心灵世界更好地沟通和融合,而不再是使教师、学生生活于两个分隔的世界当中,失去沟通与对话的基础。这对于解决当前学校德育实践工作中的一些问题具有显著的效果。

六、结语

总而言之,新中国成立70年以来,我国的德育理论研究经历了从“苏联化”改造再到独立探索“中国化”道路,从“文革”的十年停滞再到改革开放以来的思想解放与学术争鸣等一系列的发展历程,并在此过程中逐步形成了德育理论体系的现代转型及改革创新。而新世纪以来,德育学者们更加注重在本土教育语境及现实教育问题背景下展开中国德育的新理念、新路径、新方法等的探索创新,从而在构建具有中国特色的德育理论话语体系中发挥出了越来越重要的作用,促进着德育理论体系的不断深化和拓展。总结这70年的发展历程,可以发现我国的德育理论研究一直围绕着两条主线在展开:一条主线是“德育理论的中国探索”,即德育学者们围绕着德育研究的中国问题、中国话语、中国道路展开着深入的探索,从20世纪50年代开始我们就在开展德育理论的“中国化”探索,试图摆脱对苏联德育模式的过度依赖,寻找出一条符合中国社会以及中国教育的德育发展道路。虽然这次中国化探索在文革时期一度走向了停滞,但是“文革”一结束,中国德育学者们又在改革开放的“春风”中不断展开着新思考、新探索,在多元争鸣中促进着中国德育话语体系的建构,形成富有中国特色的德育理论体系及实践模式。另一条主线是“德育理论的转型与创新”。中国德育学者们在社会转型的大背景下积极地推进德育理论研究的转型,使德育理论体系更加符合社会转型的需要,并对社会转型起到引领的作用。1949年新中国成立以后,中国社会开始了向社会主义社会的转型,而在转型的过程中,德育理论领域也开始不断进行自我革新,先是学习苏联德育模式,进而展开独立自主的中国探索;在改

①杜时忠:《人文教育与制度德育》,合肥:安徽教育出版社,2012年,第298页。

②彭未名:《交往德育论》,太原:山西教育出版社,2005年,第220页。

③张天宝:《走向交往实践的主体性教育》,北京:教育科学出版社,2005年,第71页。

革开放以后,中国社会再一次迎来重大转型,德育理论领域也在这次社会转型中不断走向现代化、科学化,同时在更广阔的国际视野下吸收和借鉴西方前沿德育理论及实践经验,这使得德育理论研究始终处于转型、创新的学术态势之下,不断促进着中国德育事业的发展。

展望未来,中国德育理论研究必将继续以多元、包容、开放的态度来直面本土的、现实的、亟待解决的德育问题,全面地展开德育理论的中国探索,从而在新时代中国特色社会主义背景下构建出中国德育的理论话语体系,促进理论与实践的创新发展。一方面,中国德育理论研究的全球化与本土化的融合趋势将越来越显著,在未来很长一段时期内,中国德育学者们必将更好地融入全球化的学术发展趋势,形成更加包容和开放的国际视野,吸收世界范围内的前沿德育理论思想,并使这些德育理论思想与中国问题、中国需要、中国特色更好地融合在一起,从而促进中国德育话语体系的本土建构,形成具有中国特色的德育理论乃至德育流派。另一方面,在新时代中国特色社会主义建设的背景下,中国德育理论研究将继续改革创新,形成“一”与“多”的辩证统一关系。“一”即是新时代中国特色社会主义理论体系,它是中国德育理论的根基;“多”则是在兼容并包的态势下实现中国德育理论研究的多元探索和学术争鸣。在新时代背景下,中国德育理论研究将更好地实现一与多、中与西、土与洋的有机融合,推进德育理论的自主发展与创新发展,更好地培育出德智体美劳全面发展的时代新人,为实现中华民族伟大复兴贡献出重要力量。

(责任编辑:程天君)

China's Road to the Exploration and Transformation of Moral Education Theory from 1949 to 2019

YE Fei

Abstract: Over the past 70 years since 1949, China's moral education theory has experienced several major changes, e.g. from the early stages of following Soviet mode to developing Chinese own style after the rupture of Sino-Soviet relations; and from the ten years' stagnation in the Cultural Revolution to the innovation since the reform and opening up. That is, the research of moral education has made steady progress and modernization in twists and turns. Since the beginning of the new century, Chinese academics in moral education have continued to do research on the basic theory of moral education, and paid more attention to the local context and educational problems to develop new ideas, paths, and methods of moral education, producing a batch of original and practical modes of moral education and showing the academic dynamics and innovation due to academic pluralism and openness. Looking into the future, Chinese moral education theories will be deepened and expanded in the exchange and interaction between Chinese and western moral education thoughts, and gradually construct moral education theories with Chinese characteristics in the new era, so as to realize the cultivation of people with an all-round development in morality, intelligence, physique, aesthetics and labor.

Key words: China since 1949; moral education theory; moral education discourse system; transformation of moral education

About the author: YE Fei, PhD in Education, is Professor at Research Institute of Moral Education, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).