

论鲁洁先生教育人学思想的三维构成

章 乐 高德胜

【摘要】教育人学思想是鲁洁先生教育思想的核心，也是中国教育理论的宝贵财富。人的超越性是教育人学思想的人性假设，它源于马克思的人之二重性假设，基于这一假设，教育要培养人之超越性，更要坚持自身的超越性。道德的追寻是教育人学思想的价值追求，因为人之超越的过程也是人之意义的实现过程，作为成人之道的道德为意义的实现指明了方向，相应地，这种指向“成人”的德育是充满魅力的，在人之卓越的实现中，德育也具有了一种享用功能。生活的回归是教育人学思想的实践要求，因为道德是在人的生活之中不断建构的。21世纪以来，鲁洁先生基于知识人和知识论德育的反思建构了生活论德育，并在德育新课程中进行了“回归儿童生活”的实践探索，彰显了教育人学思想的儿童立场。

【关键词】鲁洁；教育人学；德育；道德追寻；回归生活

【中图分类号】G41 **【文献标志码】**A **【文章编号】**2096-6024(2022)01-0151-09

DOI:10.13527/j.cnki.educ.sci.china.2022.01.003

鲁洁先生是我国著名教育家、教育理论家，改革开放后中国教育学科重建的重要奠基人，德育学科的奠基者和领导者，进入21世纪以来义务教育德育课程改革的引领者。教育人学思想是鲁洁先生教育思想的核心，也是中国教育理论的宝贵财富。本文旨在对鲁洁先生的教育人学思想进行梳理，探寻其中的内在逻辑。

一、人的超越性：教育人学思想的人性假设

任何教育思想都有其人性的假设，不同的人性假设决定了不同的教育观。人的超越性是先生教育人学思想的人性假设。

（一）从人的二重性到人的超越性

人之超越性源于马克思主义的“人之二重性”假设。在《实然与应然两重性：教育学的一种人性假设》中，先生指出：“马克思所阐明的人的两重性，深刻地揭示了人性的奥秘。一方面，他从客体的向度揭示人必然地、无可避免地存在于他所赖以生存的各种自然、社会条件之中。”另一方面，“与其他自然物不同的是，他能够按照自己的需要，通过对象性活动，去超越各种被给定的对象性关

基金项目：国家社科基金教育学一般课题“儿童立场与小学品德教材的建构研究”（BEA190117）。

作者简介：章乐，教育部人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所副教授、硕士生导师，主要从事德育基本理论和德育课程研究；高德胜，教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学课程与教学研究所教授、博士生导师，主要从事德育基本理论和德育课程研究。

系，去打破那种预成的、宿命的生存方式，去实现所应是的目的”^①。如果说人具有实然和应然二重属性，那么，人的发展过程就是其从实然走向应然的矛盾运动过程，即超越的过程。先生指出：“人是自然与历史的一部分，具有与自然与历史所赋予的给定性；但人之为人，即是 he 能通过自身的自由自觉的实践活动，不断超越这种给定性与自在性，扬弃其自身的现存状态。”^②在现实生活中，人会产生物质或精神发展的新需要，但人的实然状态并不总能满足这种发展的新需要，由于二者之间张力的存在，人就会对其实然状态持一种否定的取向和态度。这种取向和态度实际就是人所要实现和满足的应然状态。先生还指出，实然和应然的矛盾可以在人的实践中获得统一。“人不满足于其实然的存在状态，而要创造出一种‘应然’的存在，这种‘应然’其实也即是理想中的‘实然’，当这种‘应然’一旦被实现，它又不能不受特定时间、地点、条件的限制，成为一种‘实然’，人又将进行其新的应然性的创造。”^③

在《超越性的存在——兼析病态适应的教育》一文中，先生明确指出：“超越性是人的本性，是人所特有的存在方式。人不仅具有把握‘在场’生活的能力，还可能对‘尚未到场’的生活作出反应。突破现存生活的规定性，作出超乎现实的追求，这正是人的特性。”^④正因为人是超越性的存在，人可以冲破社会历史所赋予他的规定性，走在历史的前面；人也可以走出个人境遇所给予他的限定，摆脱生活的困境，做到“出污泥而不染”；人还可以超越自身身心的局限性，挑战极限。^⑤也正因为人是超越性的存在，所以人才会不断突破现实的局限，成为“走向世界历史的人”。在《走向世界历史的人——论人的转型与教育》一文中，先生指出：从单子式的个人走向世界历史性的人，这是人的生存方式的根本转变，表现在人的发展空间向度上，他是面向世界的，他逐步从地方性的发展走向世界性的发展，每个个体都可能成为一个能包容整个世界发展的“小宇宙”；在人的时间向度上，他是面向未来的，他总是用未来规范现实，从而得以在不断超越与创造中发展。^⑥可以说，“走向世界历史的人”是先生超越论人性假设的内在要求。

（二）超越论人性假设的教育要求

在众多哲学人类学者看来，人类是生理上的早产儿，相比于其他动物，人类并不能依靠本能来决定其存在方式，而需要通过后天的学习和教育。虽然生理上的早产让人在出生之时更为脆弱，但是这种脆弱性给人带来了无限的可能，让人成为一种超越性的存在。在《教育：人之自我建构的实践活动》一文中，先生指出，人生而无知无能，他不是生而就能成为实践主体的。作为社会实践活动的主体一定要具备他所在的社会所必需的主体特征与素质，掌握他所处时代的知识、能力、心理模式、思维方式等，才能发挥现实的实践主体作用。^⑦因此，超越论的人性假设必然对教育提出新的要求。

从超越论人性假设出发，先生提出了相应的教育新要求。其一，应确认教育的对象是能动的、主体性的存在。先生指出：“长期以来我们习惯于将人、将教育对象作为一种实体，把一系列已经表现为事实的属性视作为他们的本性而没有将那种‘可能性筹划’（海德格尔）置于我们对他们的把握的视野之中。为此，我们也就往往找不到蕴藏于教育对象自身的发展的真正动因。”由于近现代科学主义思维方式的强势影响，人们习惯于用客观化的实证性思维模式去看待人，但是使用这种思维方式

^{①②③} 鲁洁. 实然与应然两重性：教育学的一种人性假设 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），1998（4）：1，3，3.

^{④⑤} 鲁洁. 超越性的存在——兼析病态适应的教育 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2007（4）：6，7.

^⑥ 鲁洁. 走向世界历史的人——论人的转型与教育 [J]. 教育研究，1999（11）：6.

^⑦ 鲁洁. 教育：人之自我建构的实践活动 [J]. 教育研究，1998（9）：14.

去看人时，人们所能见到的人只能是他的现实规定性，而那些不能用事实作出证明的、人之应然的追求都会因其属于形而上的存在而被排除在教育的视野之外。从这个意义上说，“失去了一半的人性假设，导致失掉了另一半的教育”。^①

其二，应将教育的本质属性定位为引导完备人性的建构与发展。先生认为，教育应该具有双重任务。一个任务是教育要按照受教育者的各种给定情况，向受教育者传授已拥有的文化知识，使他们具有时代历史的规定性。但是，教育毕竟不是灌注香肠，只需朝里面灌满各种现实规定性即可了事。因此，教育还有另外一个任务，教育要使受教育者能够在已有的各种现实规定性中奋起，去追求新的自我、新的世界；使得一切文化、知识、道德规范等的接纳，在他们身上得以产生超越性的变化，转化为创造的潜力；使得受教育者能以一种批判的向度去面对、掌握、审视现实生活和现实世界。^②也正是因为这样的立场，先生在《教育的原点：育人》一文中提出，教育要回到育人的原点上来，“实现教育的回归就要使教育真正站在人的立场上来，以人之生成、完善为基本出发点，将人的发展作为衡量的根本尺度，用人自我生成的逻辑去理解和运作教育”^③。

（三）教育的相对独立性及其超越

人之超越性的假设要求教育指向人之超越性的培养，更要求教育自身保持相对独立性，指向未来，超越时代的局限性。先生曾指出：“教育为政治、经济制度和生产力所制约。但是，教育又具有它的相对独立性。”^④在《教育学》一书中，先生从教育与其他意识形态的关系，教育本身的继承关系，以及教育与政治经济和生产发展不平衡性三个方面论述了教育的相对独立性。先生指出：“决定教育发生、发展的根本因素是政治经济制度和生产力。但是，如果企图直接从一个时代的政治、经济制度和生产力中找出影响教育发展的全部因素，这种认识也不是科学的、全面的，是对历史唯物主义观点的庸俗化和简单化。”^⑤“任何一种教育都不会从天上掉下来，都是在整个教育历史发展过程中产生的，它都必然要从多方面吸收和利用以往历史阶段的教育成果。”^⑥正是因为这种历史继承，不能仅仅根据一个时代的政治经济关系、生产力发展的情况去说明具有特定形态的教育。虽然就教育与政治经济制度的关系来说，教育往往落后于政治经济的存在。但在一定的条件下，教育“也可能产生某种超越当时社会制度的新教育思想”^⑦。

从教育的相对独立性出发，教育要想培养人的超越性，就必须实现自身的超越。在现实生活中，人们也习惯于把学校教育作为人类精神的高地，当社会腐化堕落之时，人们期待它能成为力挽狂澜的卫道士。然而，不幸的是现今的学校教育放弃了自身的超越性，表现出一种“病态适应”。先生指出，现今教育的“病态适应”，其理论根据是某种机械决定论。人们错误地认为教育只能完全由现存的体制所决定，只能由教育自身所无法控制的条件所决定。同时又错误地认为，社会体制只是由低级的、动物的、物质的需要所支配，正是在这种理论的支配下，教育把人变成了追逐功利的工具，教育泯灭了人的超越性。因此，“我们要时时提醒自己的是：教育之所以存在就在于它所具有的超越性的功能，它要通过培养人而展现可能的生活，使生活变得更加美好、更值得去过。如果教育彻底丧失了这种超越性，演化成现存不良体制的复制者，人们还能再指望什么”^⑧？

二、道德的追寻：教育人学思想的价值追求

先生教育人学思想的人性假设是人的超越性。如果说人是从实然走向应然的存在，那么人之超

^{①②} 鲁洁. 实然与应然两重性：教育学的一种人性假设 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），1998（4）：8, 5-6.

^③ 鲁洁. 教育的原点：育人 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2008（4）：15.

^{④⑤⑥⑦} 南京师范大学教育系. 教育学 [M]. 北京：人民教育出版社，2005：69, 69, 70, 71.

^⑧ 鲁洁. 超越性的存在——兼析病态适应的教育 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版），2007（4）：29.

越就内在地包含着一种价值追求，这种价值追求就是道德。先生认为，人的“生活世界并不是一个自在自足的纯粹经验领域，它必然趋向于一种自觉的意义探寻，这种意义的探寻和主体在生活中不断生成的生存需求、自我超越相互关联。因此，人的生活在本质上是趋善的，它总是趋向于人自身的自由和全面的发展、人与世界的和谐共在，相应地，它必然具有道德的品性”^①。

（一）追求意义的存在对道德的呼唤

人是一个追求意义的存在。存在主义哲学对人的这一境况曾做过一番描绘：他们将人视为“向死而生”的存在，但是正是因为这种死亡意识，激发了人对生的渴望，对生之意义的探寻，从“向死而生”转向了“死，而后生”（万俊人语）。对于人是追求意义的存在，先生从生活与意义世界的关系视角进行了澄清，在先生看来，人既生活在物质世界中，也生活在意义世界中。人的意义世界就是人所把握的应有的存在方式。这个意义世界是按照他所认同的应有的存在方式，由他自己创造、自己建构起来的。为此，人的一切应然性表现都在他的意义世界中。先生在《教育的返本归真——德育之根基所在》一文中进一步指出：“人不只是为了生存而生存，只被物质欲望牵着走，他要找出他活着的意义，要按照这种意义去谋划他自己的生存、生活，为此他可以逃脱自己的欲望，也可以限定自己的欲望，为了追求自己的生存意义甚至可以中止自己生存的欲望。”^② 生活的意义问题对于人来说之所以如此重要，是因为它是生活中不可或缺的灵魂，是一个人存在和生活下去的理由与根据，它是生活的根基。一个人如果没有或失去生活的意义，就意味着他没有或失去了继续活下去、生活下去的理由和根据。由此可见，对于生活意义的追寻是人的一种根本需要。先生在《道德教育的期待：人之自我超越》一文中，从人之自我超越的角度又揭示了人对意义的追寻。“自我超越的问题，就其本质而言是一个怎样使自己活得更有价值、更有意义的问题。……人是在追寻和实现更有价值的生活活动中，超越原有的生活观念和态度，生成新的生活意义，改变生活的样态和生活的方式，从而实现人的自我超越、自我提升。”^③

既然人是追求意义的存在，那么什么样的生活才是有意义的，如何过上这种有意义的生活就是人们不得不面对的问题。在先生看来，正是对这些问题的探寻，道德才拥有了存在的依据，因为道德存在于意义世界之中，道德对于意义世界的实现具有重要价值。先生指出，探寻生活的意义问题所要求回答的，不是人可以怎样去谋取生存，而是要求回答人的生活意味着什么，人应该怎样去生活，为什么要这样生活，这样的生活目的价值何在，等等。而道德就是对于生活方式、生命实践的理解和选择，它是生活的解释系统，它所要破解的是人的生活意义，它的存在就在于使人对生活意义有更合理、更深刻的理解。不仅如此，道德还是生活的目的系统，道德是一种目的行为，它所指向的是生活的展开与提升，是更为合理的生活方式、更为完善的生命实践。因为道德可以使人活得更有意义，可以使人与他人、与自然相处得更为融洽和谐，使人得以建构起更为完美、充实的意义世界。

（二）成人之道的道德与德育的魅力

在《做成一个人——道德教育根本指向》一文中，先生进一步揭示了道德对于意义世界实现的价值。先生指出：“道德就是成人之道。”因为，“道德”指涉的是一种人的本体性的存在方式，它关乎做人的根本目的和方向。道德就是要人循着做成一个人的目的去生活，就此而言，道德就是成人之道。道德所关注的是怎样使人活得更像一个人，它所确定的是人的生活原则、生活的根本方向，

① 鲁洁. 生活·道德·道德教育 [J]. 教育研究, 2006 (10): 4.

② 鲁洁. 教育的返本归真——德育之根基所在 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2001 (4): 4.

③ 鲁洁. 道德教育的期待：人之自我超越 [J]. 高等教育研究, 2008 (9): 2.

它所涉及的是整体生活的善。因此，道德就是人们所选定的特定的生活价值，为的是要用它作为参照点确定生活的方向和道路，使人能够生活得“更像一个人”。^①

作为成人之道的道德与人之生活和意义建构又有何关系呢？先生指出，作为成人之道的道德绝不是背离人的生活和存在建构起来的先在的、外在的决定人生活和存在的、绝对的、终极的理性命令，它源于人的存在和生活，是在关于生存和生活的批判与反思中探寻人之生成之可能；它是人的实际生成发展、人的自我完善的自觉显现和澄明；它的宗旨是人的自由和解放，是人的自由联合体的建立。为此，作为成人之道的道德是使道德从远离人的存在和生活世界的抽象理性的规范体系重新回归为人类生存的自觉意识，它呵护着人的实践的、自由的本性，为人的生成发展的可能生活提供终极关怀和安身立命的精神。^②换言之，这种道德的获得过程就是人之生活和意义建构的过程，在这个过程中，人走上了道德所铺设的成人之道，人活得更像一个人，偶然的人最终成了必然的人。

如果道德对于人之意义世界的实现具有重要的意义，那么道德教育就应该是迷人的。道德教育之所以迷人，首先是因为它建立在充满人性的意义世界中。儿童在道德教育这个意义世界里遇到的并不是那些测不到人的体温的客体化知识，不是那些抹去了丰富的人性内涵的抽象概念和逻辑推演，不是摸不到心跳脉搏的刻板公式和定理，不是居于人生活之上、之外的冷冰冰的道德训诫和理念。相反，儿童在道德教育中面对的是一个个有血有肉的人，是人心，是人的向善之心^③，面对的是儿童的现实生活和真实问题，在关注现实生活和反思真实问题的过程中，他们探寻并实现着人的意义世界，“做成”一个人。道德教育之所以迷人，还因为追寻意义的过程是人的全身心投入的过程，在道德教育的过程中，每个人都在以“全人”的身份出场。^④

（三）人之卓越实现与德育享用功能

正因为道德是成人之道，它指向意义的实现，指向人之卓越的实现，道德教育才具有了一种享用的功能。当人类社会发展到一定的历史阶段后，人们通过教育和其他实践活动追求道德（个人的、社会的），就不只是满足物质生活的需要，更主要的是为了追寻一种崇高的精神境界。在《试论德育之个体享用性功能》一文中，先生指出：“德育的享用功能，即是说，可使每个个体实现其某种需要、愿望（主要是精神方面的），从中体验满足、快乐、幸福，获得一种精神上的享受。”^⑤在先生提出德育享用功能之前，人们对于德育功能的认识主要都是外在取向和工具取向的，而在先生所提出的德育享用功能中包含着对人性的积极期待，对人性中高贵成分的肯定，这是一种充分体现博爱精神的人道主义思想。

先生还指出，德育应在其全过程中逐步实现和不断发挥这种个体的享用功能。德育要使儿童从小就能因其道德的行为而得到赞许、表扬、肯定，从中产生积极、快乐的情绪，体验到自我满足与幸福；德育要使儿童、少年从有利于集体的思想行为中获得荣誉和尊重，获得自我肯定的深刻体验；在人的发展的最高层次上，德育要使人们从其道德理想、道德信念的实现中，获得一种崇高感，体验到一种最大的幸福，感受到一种最高的享受。只有使德育的享用功能不断得到提升与发挥，才能使人们不再把道德、道德教育视为一种异己的力量，而是将之作为自身的主动追求，是一种与自身不断完善化、理想化相一致的力量。因此，德育的享用功能与发展功能是一致的。只有使个体在德育过程中不断发展，它的享用功能才可能孕育与深化；同样，也只有不断发挥、利用享用功能，个

^{①②} 鲁洁. 做成一个人——道德教育的根本指向 [J]. 教育研究, 2007 (11): 14, 15.

^③ 鲁洁. 道德教育的当代论域 [M]. 北京: 人民出版社, 2005: 总序 1.

^④ 鲁洁. 行走在意义世界中——小学德育课堂巡视 [J]. 课程·教材·教法, 2006 (10): 23.

^⑤ 鲁洁. 试论德育之个体享用性功能 [J]. 教育研究, 1994 (6): 46.

体的道德发展、人格完善才能得到最内在和最根本的动力。同时，也只有使两种功能密切结合，德育才有可能真正成为一种“愉快教育”，成为一种人们所乐于接受的教育。^①

三、生活的回归：教育人学思想的实践要求

在教育人学思想中，道德是在人的生活之中不断建构的，道德教育回归生活是教育人学思想走向实践的必然要求。进入21世纪以来，鲁洁先生的教育人学思想开始从理论的视野、以一种新的方式关怀实践，这集中体现在先生提出了德育课程“回归儿童生活”的新理念，并在德育课程改革、德育课程标准研制和德育教材的编写中开展了实践性的探索。

（一）知识人与知识论德育的反思

先生之所以要提出德育课程“回归儿童生活”的新理念，是因为现今学校教育中塑造“知识人”的信念和德育课程的知识化。在《一个值得反思的教育信条：塑造知识人》一文中，先生指出：“在学校教育的视界中，知识被看成是人的唯一规定性和人之本质。……由此，知识被扩张为人性的全部，人性中的其他部分，如伦理道德、审美情操等等则都被虚无化。”^②看来，塑造知识人已成为现今学校教育中一个根深蒂固的信条。先生还指出，知识人的“知识”是有它特定的意义和界限的，并不泛指一切认识、经验、意识等。它特指现代科学范式的知识。科学范式的知识有两个特征：其一，它是来自事实的知识；其二，它的获取过程必须遵循科学的方法。按照这样的标准，表现于人的生活之中，超越于现实事实的各种理想与追求、各种价值的选择、意义的理解等都会被视作“另类”。因此，在一个科学知识称霸的世界中，各种意义的追寻都会变得无意义，“知识人的世界是一个意义缺失的世界”^③。

在《外在化 边缘化 知识化——道德教育的现代综合症》一文中，先生又集中性地批判了德育知识化的问题。先生指出，与科学理论知识不同，道德知识的对象不是实体的物，而是人的关系和行为，这样的对象不是固定不变的，而是在不同的客观情况下，更是在不同的主观意义和需求中发生变化的。为此，对于道德现象和道德问题的认识、解释和解决，不能从普遍化的知识出发，而只能从道德实践和其中的人出发。然而，不幸的是，作为教育组成部分的德育，在向智育看齐的过程中，却在向学生传递着普遍化和客体化的道德知识。这种道德知识抽去了主体生命表征的内容，它无视人的情感和态度，鄙视直觉与体验，它将活生生的、有血有肉的人放逐出外，以显示它的客观和科学。通过这样的知识化过程，虽然德育成了一门系统的、科学的学问，获得了学校教育的合法地位。但是，走上普遍化、客体化的知识化之路，根本背离了道德和德育的本性，是德育的自我放逐、自我消解。^④

（二）生活论德育的建构及其实践

针对知识论德育的困境，先生提出了德育课程“回归儿童生活”的新理念。在先生看来，知识原本是人们生活的手段，生活本身才是目的。知识化的德育课程将知识的追逐作为目的，造成了目的和手段的颠倒，因此，要想应对德育课程知识化的困境就必须使德育回归人自身、回归人的生活。人们学习道德之知，不是为了获得更为系统、更为精深的知识学问，而是为了道德行为的践履；学习道德之知，不是为了提高认识，而是为了去过一种有道德的生活。因此，在道德领域中，知识绝

^① 鲁洁. 试论德育之个体享用性功能 [J]. 教育研究, 1994 (6): 47.

^{②③} 鲁洁. 一个值得反思的教育信条：塑造知识人 [J]. 教育研究, 2004 (6): 3, 3.

^④ 鲁洁. 外在化 边缘化 知识化——道德教育的现代综合症 [J]. 教育研究, 2005 (12): 13-24.

无自足的价值，它的价值在实践。^①

先生提出回归生活不仅是对知识化德育困境的反思，也是其人学观的变化。先生认为人就是其生活，不存在脱离生活的人，换言之，人一定是生活的人。在《回望八十年：鲁洁教育口述史》中，先生觉得自己在学术研究之初还带有一种实体论的思维方式，这里的“实体”是独立自成的东西，它不依赖其他东西而存在，是孤立不变的，是绝对的基础和本质。随着学习和研究的深入，先生开始把人看作生活。因为没有不在生活中的人，只有在生活中间的人才是一个现实的人。从生活实践的角度看，“人”不是由某种先验的抽象本质所规定的存在，“人”其实就是他的现实生活。人与其他存在的根本区别就在于人是实践的，实践是人的本质属性。人与其他动物不同，他不是被创造的，而是自己“做成”的，是在生活实践中自己成就的。从生活的人出发，先生进一步认为，道德内在于生活，道德的存在形态主要是生活的。人只有在现实的生活关系、生活活动中才能真实地遭遇道德，才能产生掌握和学习道德的需要。人也只有在生活中实践道德，才能学到道德、生成德性、成为有道德的人。道德源自生活，内在于生活，它是生活的解释和目的系统，它以“应当”和“不应当”的话语系统对人的生活作出解读，它指明的是人之为人的本然的、根本的存在方式。^②

在《生活·道德·道德教育》一文中，先生系统地阐述了生活论德育的基本主张。她指出：“生活世界是人存在的基本事实，其基本属性是实践性，生活世界是一个具有意义和价值的世界。生活是道德存在的根据，也是道德存在的基本形态，整体性、实践性、生成性是生活世界道德的主要特征。‘回归生活世界’的道德教育要走进方方面面的生活、生活的方方面面；道德的学习应当是生活的、实践的，而不能简单归结为知识的、思想的；道德教育要培养的是不断去生成新的道德世界，并不断自我超越的生成性的人。”^③在《德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革》一文中，先生结合德育新课程的实践探索又进一步细化了生活论德育的内涵。她认为，在道德存在观上，生活论德育从知识形态道德转向生活形态道德。道德是人所选择的生活方式，生活是它存在的基本形态，人应当如何生活是道德的基本问题。德育课程的根本目的是引导人们建构有道德的生活。在课程观上，生活论德育从唯知识论转向生活经验论。道德学习的过程是学生不断丰富、提升、反思他们的生活经验的过程。德育课程就其本质而言不是传授知识的课程，而是经验课程。在学习观上，生活论德育从单向认知转向多向互动，倡导在互动中进行学习。在德育新课程中这些互动表现为：师生间、生生间的交往，学习者与教材等的对话，学习者自我经验的反思。^④

（三）生活德育课程中的儿童立场

如果说在21世纪初的德育课程改革之前，先生更多是站在一般人的视域审视教育和德育问题，那么在21世纪的德育课程改革之后，先生就从一般人的视域聚焦到了儿童的视域。在统编小学《道德与法治》教材的编写过程中，她曾指出：“对儿童负责就是对国家负责”。在教材编写遇到难以解决的问题时，先生又常说：“去问问孩子，他们才是最大的权威。”^⑤

在《义务教育品德与生活课程标准（实验稿）》《义务教育品德与社会课程标准（实验稿）》的研制和小学《品德与生活》《品德与社会》教材的编写过程中，先生落实了“回归儿童生活”的德育

① 鲁洁. 外在化 边缘化 知识化——道德教育的现代综合症 [J]. 教育研究, 2005 (12): 14.

② 鲁洁. 回望八十年：鲁洁教育口述史 [M]. 北京：教育科学出版社，2014：249-251.

③ 鲁洁. 生活·道德·道德教育 [J]. 教育研究, 2006 (10): 3.

④ 鲁洁. 德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革 [J]. 华东师范大学学报（教育科学版）, 2005 (3): 9.

⑤ 高德胜. 跟鲁老师去小学试教 [N]. 光明日报, 2018-02-28 (7).

课程新理念。这一理念强调课程与教材要以儿童的生活为出发点，并将德育课程作为一个能够改变、改善儿童生活的“活性因子”。先生指出，儿童在自己的生活中才能进行有意义的学习。任何有意义的学习都要与学习者自身的经验相连接，它既要符合儿童自身的需要，又要与儿童的心理结构、生活历程相匹配。只有这样，儿童才能产生学习的自觉性和积极性；才能从自身生活的直观性、本真性中去体验生活、理解生活；才可能将学习的结果转化为自己的生活经验和智慧。^①先生还特别指出，对于儿童来说，他们的受教育历程本身就是生活。以往人们往往忽视了这一点，人们只追求教育在未来的结果，而忽视当下教育作为生活的意义和价值。如果说德育课程要从生活出发，为了生活，那么，首先要让儿童过好他们当下的教育生活、课程生活。正因为如此，课程标准和教材极力倡导一种充满“童趣”和“童乐”的课程文化和课程生活，促使儿童在这种生活中发展，在发展中生活，并从这种生活中得到身体的、精神的满足，快乐喜悦地享受。^②从“回归儿童生活”的德育课程新理念中，不难发现蕴含于教育人学思想中的儿童立场。

除此之外，坚持课程的综合性质也体现了一种儿童立场，因为儿童的视野是综合的。课程的综合化为儿童开辟了一条通向他们生活的渠道，使他们在生活的内在联系中获得了整体的发展。先生指出，课程的综合化有以下几个根据。第一，课程与学生实际生活的联系。学生每天过的和以后将要过的实际生活本身就是综合的，道德总是寓于学生生活的方方面面。课程综合的一个重要目的，就是让学生的学真面对学生的真实生活，真正学会解决各种现实问题。第二，课程与学生发展的联系。儿童的发展是整体性的，学生的品德和社会性的发展也是他们身心整体投入、全面学习的过程，绝不是孤立的或只是某一个方面的学习。^③

当然，先生的儿童立场并不是要将儿童与成人对立起来。先生曾指出，儿童的生活世界与成人的生活世界绝不是截然相隔的两个世界，应当摒弃二元对立的思维模式。其一，在儿童各种生活经验中都已经融入成人的生活和他们的经验，儿童不可能在与成人相隔绝的世界中生存、生活，他们的衣食住行，他们的学校、家庭等生活都是在与他人相互交往、相互作用中进行的。其二，“儿童的生活世界”的建构过程必然是与其他人相互交往、相互作用的过程。^④旧教材或以学科知识体系为本，或以儿童为本，但是，它们都在一定程度上忽视了两者的融合。为了实现二者的融合，先生又提出了教科书中的智慧与学生智慧的同构与异构的问题。首先教科书的智慧与儿童的智慧在一定程度上要是同构的。儿童从教科书这个“你”中觉察到有一个“我”。教科书中有儿童，儿童心中才有教科书，教科书里的知识才能在儿童的心灵中运转起来、活动起来，构成儿童生命活动的一部分。其次教科书的智慧与儿童的智慧在一定程度上也是异构的，这样才能对学生的经验构成一种挑战，在两种经验的互动中创造出一个新的意义世界。^⑤

四、结语

在教育人学思想中，人们都能强烈地感受到先生对人和儿童的爱，可以说，这种博爱的人道主义精神正是先生教育人学思想的魂灵，它内在地隐含在其教育人学思想之中，与其水乳交融。如果没有这种博爱的人道主义精神，教育人学思想就没有内在的动力，也就难以产生了。对于先生的博爱精神可以从两个方面去理解。其一，先生的博爱精神是爱人类和爱一个人的统一。如果没有对全人类的爱，那么爱就可能陷入狭隘，如果没有对一个人的爱，那么爱就可能走向空洞。苏霍姆林斯

^{①②③④⑤} 鲁洁. 回归生活“品德与生活”“品德与社会”课程与教材探寻 [J]. 课程·教材·教法, 2003 (9): 5, 5, 6, 5, 8.

基曾说：“爱全人类容易，爱一个人难。”^① 因为爱全人类只是一个空洞的口号，喊喊当然容易，相反，爱一个人却因为涉及具体的对象，爱就不只是空洞的口号，而是实实在在的。比如，先生既站在爱人类的立场上，探索了普遍意义上人之超越性，建构了教育人学思想，又站在爱一个人的立场上，不仅引领德育课程改革、研制德育课程标准，还走近儿童、了解她们真实的困惑和需求，编写适合他们的德育新教材。其二，博爱精神是包含着批判意识的理性之爱。先生坚持马克思主义的人学观，将人理解为社会关系的存在，因此，先生的教育人学思想并不是脱离社会现实和教育现实的思辨产物，而是基于对现实社会和教育现实的反思与探索。

先生的教育人学思想包含着丰富的内涵，本文中对先生教育人学思想内在逻辑的梳理，一定不能充分体现先生教育人学思想的丰富性。但是，先生教育思想的价值就在于，我们越是品读它，探索它，就越能体悟到其中的人道情怀和教育智慧，并越能激励我们继续前行。

(责任编辑 李洁)

On the Three-dimensional Constitution of Lu Jie's Humanistic Thoughts on Education

Zhang Le¹; Gao Desheng²

(1. Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097, China

2. Institute of Curriculum and Teaching, East China Normal university, Shanghai 200062, China)

Abstract: Humanistic thoughts on education is not only the core of Lu Jie's educational theory, but also the wealth of Chinese educational theory. The transcendence of human being is the hypothesis of human nature in humanistic thoughts on education, which originates from Marx's hypothesis of duality of human being. Based on this hypothesis, education should cultivate the transcendence of human being and insist on its own transcendence. Morality is value purpose of humanistic thoughts on education, the process of human's transcendence is also the realization of human's meaning, and morality points the way to the realization of meaning. Correspondingly, this moral education is not only full of charm, but also has individual enjoyment function in the realization of human excellence. The return of life is the education practice requirement of humanistic thoughts on education, because morality is constantly constructed in people's life. The theory of life-oriented moral education is constructed based on the reflection about the belief of knowledge and the knowledge-oriented moral education curriculum, and the practice of returning to children's life is explored in the new curriculum, which also reflects the child's position in humanistic thoughts on education.

Key words: Lu Jie; humanistic thoughts on education; moral education; moral pursuit; return to life

^① 苏霍姆林斯基. 帕夫雷什中学 [M]. 赵玮, 等, 译. 北京: 教育科学出版社, 1999: 240.