

# 鲁洁先生生活德育论所实现的三重超越

檀传宝 欧阳广敏

**〔摘要〕** 在德育功能论、教育人学和超越论的基础上,鲁洁先生晚年实现的一次学术上的重大突破,当是她对生活德育论的理论建构。生活德育论立足于对“人”的整体把握,建设性地考察、梳理了“人-道德-社会”的关系,实现了对“功利主义-道德主义”二元德育观的超越,也实现了对“德性论-规范论”这一德育脉络的超越。鲁洁对“道德”“生活”等概念的重新诠释,大大提升了对“社会-个人”这一教育学乃至整个人文社会科学都至关重要的经典二元关系理论处置的学术高度。

**〔关键词〕** 生活德育论;鲁洁;道德教育

鲁洁(1930—2020)是我国当代少数几位具有思想原创的教育学家。直到晚年,耄耋之年的鲁洁先生也仍然保持着高度的学术热情,笔耕不辍,完成了许多重要的理论建树。本世纪初,她受教育部委托主持,参与了小学阶段《品德与生活》《品德与社会》国家课程标准制定与教材编写工作,鲁洁先生再一次展开了她直面中国德育现实的理论探索,完成了极具实践影响力的生活德育论的理论建构。学术对话总是发生在一定的现实逻辑或理论脉络之中,本文将尝试对生活德育论在不同领域所完成的理论上的超越进行系统的归纳、梳理,以期对前辈教育思想、理论的深入理解有所裨益。

## 一、对“功利主义-道德主义”的超越

生活德育论的提出,是有其理论与实践的现实针对性的。改革开放以后,特别是市场经济体制确立以后,经济主义的浪潮席卷而来,效用至上、利益至上成为社会生活各个领域的“通用原则”。而功利主义的学校教育应试趋向越来越强,道德教育也越来越重视道德知识的学习、记忆等理性发展,德育的知识化更使道德与人、与人的生活日益脱节。

与大多数学者一样,鲁洁先生对纯粹功利主义取向及其带来的现实问题也持批判态度。她认为:“在一个以经济为轴心的社会中,经济功能往往被无限放大,超越了它合理的边界,导致了它对于整体生活不应有的侵占,人们的生活被经济功利主义所殖民化。”在教育现实里,被放在首位的“不是人的发展、人的完善,而是物质经济利益和效率”,教育“所遵循的不是教育自身的规律,而只是市场

---

檀传宝,教育学博士,北京师范大学教育学部教授、博士生导师(北京 100875);欧阳广敏,北京师范大学教育学部博士生(北京 100875)。

功利的需要”。在这种情况下,“学习和教育只是维持生存、直接谋取财富的手段”,“学校沦落为功利场”<sup>①</sup>。先生对于经济人、知识人、理性人的批判也都是在这一逻辑下展开的。

对于一个事物的批评往往会将人们引向它的对立面。功利主义的“全面胜利”及其日益凸显的弊端使人们不得不开始反思,道德失落、人性缺失等现实社会问题甚至将人们的视线逐渐转移到钟摆的另一端——道德主义上。与功利主义以实际功效或利益作为道德标准的道德哲学不同,道德主义将“善”分为两类,即德性善和世俗善。他们常常将所谓德性视为最大的善或真正的善。“道德主义总是贬低或反对感性快乐、欲望、激情之类,贬低或反对日常经验中普通人认为是善的东西,比如物质生活条件、财富、社会地位、长寿、美貌、名誉等等。道德主义大都倡导过一种理性的生活,而理性性往往即意味着反对世俗享乐、反对激情。一句话,反对世俗上的善。”<sup>②</sup>

当然,在道德主义中,有极端的道德主义与温和的道德主义之分。极端的道德主义“反对世俗的善”,是一种貌似“理想主义”但却是危险、不现实的,因而也是难以被普遍接受的思维与思想。与之相应,温和的道德主义却常常是大有市场的。温和道德主义的“温和”,在于承认世俗善的合理性,即使这种善是比德性善低一个等级的。温和道德主义认为世俗善的实现有助于个人或社会整体福利的提升。于是在现实生活中,人们常常一边批判道德滑坡、呼吁德性善的回归,另一方面却在事实上更多地努力追求芸芸众生所渴求的所谓的世俗善。在教育现实中,则一边是倡导教育改革、推行素质教育,另外一边却是只认考试成绩、应试教育毫不松懈。到德育领域,社会对于学校德育的关注与现实生活中“德育边缘化”<sup>③</sup>同时出现的矛盾局面,也是在这种逻辑下产生的。可见在功利主义大行其道的情况下,这种反对功利主义的温和道德主义事实上会逐渐蜕变为另外一种功利主义。事实上,即使按照温和道德主义的逻辑——追求世俗善是为他人或社会谋求福利、将追求世俗善当作追求更高层级的德性善的手段,这种行为的背后逻辑仍然可以最终还原为个人利益。德性善是应当追求的,世俗善又是不可避免的,如何平衡或处理二者的关系,就成了一个难题。

与许多学者不同,鲁洁先生并没有从对功利主义的批判走向道德主义,先生既没有选择极端的道德主义,也没有选择温和的道德主义作为应对功利主义教育的解决办法。这是因为无论是追求利益或效用的功利主义还是追求德性善的道德主义,都存在一个根本性的问题,即整体人的缺失,而完整的人既要趋利避害,也要追求德性。

鲁洁先生的选择是,将人带回到德育视域做整体化理解,以实现功利主义与道德主义的双重超越。先生明确指出,“教育本姓‘人’。为此‘以人为本’对于教育来说是不言自明的”<sup>④</sup>,对于教育而言,“失掉了一半的人性”也就“失掉了一半的教育”,而“这种失掉了一半的教育,培养的与其说是失掉了一半人,不如说尚不是真正意义上自由自觉活动的人”<sup>⑤</sup>。在这一前提下,对于道德教育而言,回归于人自身就应当回归人的生活,道德教育“不是将人之至善追求诉诸孤立的人性改造,而是奠基与现实生活的改变”,“它所指向的是更有利于人之生成和发展的生活”,而“所谓更好的生活也即是较之现存生活更具人性的生活,是使人得以更好生成和发展的生活。只有在这种更好生活的建构活动中,人才有可能变得更好,人性的可能性才得以充分展现”<sup>⑥</sup>。个体接受社会规范的制约是道德教育的应有之义,但不是道德教育的全部;道德教育还应指向个体取得合社会性的发展与对合道德

①鲁洁、夏剑、侯彩颖:《鲁洁德育论著精要》,福州:福建教育出版社,2016年,第58页。

②刘艳、杨玉成:《从文德尔班与罗素哲学史观之比较看道德主义与功利主义之不同》,《中共宁波市委党校学报》2019年第6期。

③鲁洁:《边缘化 外在化 知识化——道德教育的现代综合症》,《教育研究》2005年第12期。

④鲁洁:《教育的原点:育人》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2008年第4期。

⑤鲁洁:《实然与应然两重性:教育学的一种人性假设》,《华东师范大学学报》(教育科学版)1998年第4期。

⑥鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》,《教育研究》2010年第6期。

的“好生活”的建构。

正是这样通过将人带回到德育视域的同时做整体化的理解,生活德育论一方面主张人对道德或德性善的追求,要将“人”从功利主义的泥淖中拔出,另一方面又正视人的精神需求与发展需求的均衡关系,才成功避免了道德主义的逻辑悖论。

也正是在这个意义上,鲁洁的生活德育论与其德育功能论有一脉相承的关系。特别是先生创造性地提出过“个体享用行功能”的主张,认为“每个个体实现其某种需要、愿望(主要是精神方面),从中体验满足、快乐、幸福,获得一种精神上的享受”<sup>①</sup>，“道德教育不仅要使人感受到掌握与遵循某种道德规范对自身来说是一种约束、一种限制、一种牺牲、一种奉献,而且应当使他们从内心体验到,从中可以得到愉快、幸福与满足;得到自我的充分发展与自由;得到唯独人才能有的一种最高享受”<sup>②</sup>。虽然个体享用行功能以及先生对其他德育功能的论述曾经在教育学界引起过一些争论,但从人的立场、学生的立场出发拓展对德育及其功能的理解而言,先生的观点在当时还是起到了引领学术风气的影响。

此外,从人及其培养出发,是教育学区别于其他众多人文社会科学的重要特征。先生对于人学立场的伸张对于今天的教育理论与实践而言仍然是一个常识但却十分重要的提醒。因为先生所忧虑的“人学空场”问题在教育中仍然存在,甚至在“互联网+教育”的时代,对于测量、数据、算法的绝对信任与崇拜已经大大加剧了这一问题的严重性。因此,鲁洁先生所强调的“人”的回归及其带有浓厚的人学色彩的教育哲学在今天更值得我们关注。同时,也正是这种整体人学教育思想为生活德育论实现对“德性-规范”与“社会-个人”两对关系的超越奠定了基础。

## 二、对“德性论-规范论”的超越

与“功利主义-道德主义”的二元对立一样,德性论与规范论的论争也一直是道德教育哲学的重要议题。

在德性论视阈中,德性根源于人的生存本性,是人的内在品性而非外在于人的标准。苏格拉底就曾给予“德性”以目的论的解释,认为“自然万物之为自然万物的‘原因’和‘本性’不是物质性的‘本原’,而是自然万物所蕴含的‘内在目的’,亦即‘善’”<sup>③</sup>。这样一种蕴含内在目的的“善”就是“德性”。亚里士多德继承并进一步扩展了苏格拉底的目的论。在亚里士多德的目的论中,“植物长出叶子,是为了保护果实;而果实之成熟,则是为了供人们食用。这种推论方法很容易塑造出一个‘目的的金字塔’,使前一阶段的事功可以用后一阶段的事功来解释,层层类推,达至目的因之终点(或顶点)”<sup>④</sup>。亚里士多德在目的论基础上构造了目的论链条,并且将人置于目的论链条的顶端。人的目的便是自足的,而人本身的目的“幸福”本身也是人最高的德性。而在规范论看来,道德生活“要旨在于遵守和服从我们认识到的各种各样的道德义务”<sup>⑤</sup>。因此常以“‘应当’‘应该’‘正当’等核心概念来确证基本原则和规范”<sup>⑥</sup>。一般而言,规范论主导的道德教育哲学具有两个显著特征。一是提供某种“客观的”道德规范,它可能来自于某一社会传统的习俗或规则,也可能来自群体交往过程中所形成的某种共识性行为准则。二是这一道德规范具有显著“规定性”或“约束力”。它既提供了判定人

①鲁洁:《试论德育之个体享用性功能》,《教育研究》1994年第6期。

②鲁洁:《超越与创新》,北京:人民教育出版社,2001年,第256页。

③李长伟:《古典公民教育透析——一个目的论的视角》,《教育研究》2015年第4期。

④许纪霖:《共和、社群与公民》,南京:江苏人民出版社,2004年,第151页。

⑤徐向东:《美德伦理与道德要求》,南京:江苏人民出版社,2007年,第3页。

⑥周涛:《信任与监督:当德性伦理遭遇规范伦理》,《南昌大学学报》(人文社会科学版)2018年第2期。

的行为道德与否的一般标准,也为个人具体行为提供约束。

在现实的道德教育中,德性论与规范论争论的焦点在于:德行还是规范,何者才是道德最核心的要素,进而在德育实践中应该注重学生德行的培养还是注重对学生价值规范的灌输。也有人主张两者应当同时进行,但两者同时进行的主张是逃避问题而非解决德性论与规范论之间争论的核心问题。

鲁洁先生实现对德性论与规范论超越的第一步,就是对何为道德、特别是人与道德的关系展开了重新思考。无论是德性论还是规范论,在理解道德时总是将人与道德对立起来。在德性论那里,德性根源于人的生存本性,但德性对于具体的人仅仅是一种潜能或可能性而非一种当然的生活现实。人要实现从“向善者”到“善者”的转变,就必须接受统一的道德教育。而规范论主导的道德教育则强调外在于人的道德规范的重要性,注重客观规范对人的规定与约束,使道德规范在实践中成为与人无关的外在标准,道德与人之间密切的生存论关联被切断。在这种对立中,德性论失去了对作为整体的人的复杂性的关照。近代社会以来,无论是新航路开辟及其后的全球化进程的现实挑战,还是以笛卡尔等人自我意识哲学为代表的现代形而上学的理论进展,都预示了固定评价标准的单一社会的瓦解。当代社会人类生存的复杂性与多样性充分显现,不断冲击着具有理想主义倾向的德性论。而规范论则由于忽视对个体内在道德需求的关注,无力回答现代人关于人生意义与终极关怀等根本性的生存论问题,反而成为外在于人的道德负担。道德成为人们处理现实生活困境的“权术”,接受道德教育也转变为融入社会生活的必要手段,最终也引发了道德规则的正当性危机。

在鲁洁先生的生活德育论中,“道德就是要使人按照人的本然存在方式去存在,它为人指明的就是成人之道。由道德的本意所阐发的道德教育的根本使命也就是要促使人循着做成一个人的目的去生活,自觉走到成人之道上来”,“‘道德的’也就是人生活和行为的一种定在。当某种原是本然的、自然的存在方式被认作是‘道德的’,它就超乎了本然与自然,成了人所自觉设定的存在”。“道德只在于通过它所赋予的意义对于人的某种存在方式和生活方式作出肯定或否定的评价。凡被认定为道德的,就是为人们所肯定了的存在和生活方式,反之,则是被否定的。”<sup>①</sup>在这种理解中,一方面承认道德具有某种外在于人的社会约束的属性,即某种规范性,“道德就是人们所选定的特定的生活价值,道德教育就是要帮助人用道德作为参照点来确定生活的方向和道路,使人能够生活得‘更像一个人’”<sup>②</sup>。但另一方面,道德又是源于人的存在状态或生存方式,同时必须像德性一样内在于人才能发挥作用。“某种处于社会无意识状态的人的存在和生活方式”能够“转化为具有道德意义的存在和生活方式,在道德教育的导范下,人们选择去做某一种人,走某一种生活的道路而摒弃和否定另外的选择”。鲁洁先生正是通过将道德理解为人的生存方式实现了对德性论与规范论的超越。具体到道德教育中,这种理解同时回应了对德性论“抽象德性是否真正存在”的追问与对规范论“价值规范是否能够真正内化”的追问。因为,“道德将它自己的意义赋予某种存在方式,意味着它把自己的规定性给予了这种存在方式”<sup>③</sup>,既然道德是产生于人类本然的生存方式之中的,那么对人而言,接纳这些原本属人的生存方式则要比接纳那些先验的、类似“至善”的德性与外在的、冰冷的价值规范要更加容易,也使得道德教育更加可能。

在关于人与道德关系以及道德何以可能的问题上,涂尔干也曾经给出过答案。虽然涂尔干提出了“社会事实”,认为道德是外在于人的“集体意识”,但在关于道德何以可能的问题上,涂尔干提出了道德的第三要素——自主性。他认为,“除非我们是自由的,不受任何强制地从事这种行动,否则

①鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

②鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

③鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

我们并不认为行动是完全道德的……良知把行为的道德性与行动者的自主性结合起来的趋势,是我们不能否认的事实,也是我们必须予以解释的事实”<sup>①</sup>。在涂尔干那里,人们应该对自身行动的意向有清晰的把握,这种自觉为人们的行为赋予了自主性,公共良知要求所有真正的、完整的道德存在都具备这种自主性。但这种自主性或良知何以可能,如何通过教育实现这种自主性又成了问题。在这个意义上,鲁洁先生关于“人-生活-道德”的体系性理解比涂尔干强调的道德的第三要素赋予了道德教育更多的可能性与现实性。

对德性论与规范论理论上的超越本身并不是目的。在具体的德育实践中,对德性论与规范论的超越就意味着方法上对注重学生德行的激发或培养与注重对学生的价值规范灌输与要求的超越。既然道德是人类的存在方式,那么在生活德育论中,德育的重点就应当,也必然是生活,即对“好生活”的建构。道德是“使人按照人的本然存在方式去存在”,那么人的生活也应该是人的自我生成的活动。“每个人都要根据自己的意愿、自己的实际遭遇去创造自己的生活,在过什么样生活的问题上,别人的榜样和文化历史的积淀可以帮忙,也可能发生较大的作用,但最终都不可能取代每个人自己的建构。从一定的意义上来说,生活是自己‘发明创造’的。”“要使人在多样的可能生活中选择和实现一种好的生活,一种更有价值、更具意义的生活,并通过生活建构活动把自己造就成一个有德性的人,教育和道德教育的引导就成为必要。”因此,道德教育“要改变和完善人之德性,既不能只从外部施加影响,同样也不能只是进行封闭式的自我修养,它只在人现实地改变自身的生活方式——生活活动、生活关系的过程中才得以实现”,“道德教育的作用在使人得以自觉设定和筹划自己,使原本自然的、本然的存在方式因有道德灵魂的附体而成为自觉和自为的存在方式,以使客观的、自在的善和主观的、自觉的善相统一。人也就从自然性中走出来,走上了道德为他们铺设的成人之道”<sup>②</sup>。

从自然的、本然的存在方式到自觉和自为的存在方式,正是道德教育之于人的存在空间。这种理解与鲁洁先生对教育的超越性理解是密切相关的。在先生看来,“人的生活总是以内在发展可能性的状态存在着的,生活是向着未来开放的、具有多种可能的未完成的过程,它不是固定不变的实体性存在。生活总是在不断生成中超越自身”。而“人不仅具有感受、理解、把握已经‘在场’的生活和生活中诸种要素及其相互关系的能力,人性所独具的特征是他还具有对于‘尚未到场’的生活作出反应的能力,人有可能去认识、感知、体验生活中尚未显现的相互联系、相互作用,去发现新的生活真实、生活意义,在他的思想和他的实践目的中会呈现出生活的可能形态”。正是基于生活的生成性与超越性,先生才认为,“人是一种超越性的存在。他总是在超越现存的生活、超越现实的规定性中存在着的,超越是人的存在方式,也惟有人是以这样的方式存在的”<sup>③</sup>。对于人而言,就是要用那个可能的世界取代现实的世界,即否定现实的规定性,教育就是要培养一种理想与现实相统一的人,“是具有自我超越意识和能力的人”<sup>④</sup>。因此,道德教育所指向的也应当是对于现实的超越,“道德教育的现实化,并不是把现实作为不可逾越的对象,而是把道德教育的作用只看成是对现实行为、现实关系的复制与重现,这种现实的出发点只能是对现实的改造与推进”<sup>⑤</sup>。

总之,这种对于理想的精神境界与行为方式的追求正是从自然的、本然的存在方式到自觉和自为的存在方式的转变。正是“这种从现实出发而又超越现实的理想主义,使得人可以通过表达自身本质力量的实践活动将可能转变成现实,亦即藉由改造现实世界而实现新的现实生活,从而赋予我

①[法]爱弥尔·涂尔干:《道德教育》,陈光金、沈杰、朱谐汉译,上海:上海人民出版社,2006年,第83页。

②鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

③鲁洁:《超越性存在——兼析病态适应的教育》,《华东师范大学学报》(教育科学版)2007年第4期。

④鲁洁:《超越性存在——兼析病态适应的教育》。

⑤鲁洁:《道德教育:一种超越》,《中国教育月刊》1994年第6期。

们现实的生活以理想主义的意义和价值”<sup>①</sup>。而生活德育论正是在追求道德生活的过程中赋予了人们超越规范达致德性的可能性。生活德育论的理论贡献也在于主张通过对“好生活”建构的引导来实现对德性论、规范论德育主张的超越。

### 三、对“社会－个人”二元关系的超越

无论是通过将“人”带回德育场域解决“人学空场问题”进而实现对功利主义与道德主义的超越,还是通过对“好生活”的追求实现德性论与规范论的超越,生活德育论都是建立在对人的整体把握基础上的。这种把握离不开先生对于“社会－个人”这一整个人文社会科学中最基本的二元关系之一的重新理解与阐释。可以说上述两种超越正是建立在对于“社会－个人”关系超越基础上的。

“社会－个人”的二元关系主要是围绕“社会是否是一个实体性存在”“社会与个人何者发挥着决定性作用”等问题展开。社会取向的理论家们普遍更强调,如“社会结构”“集体意识”等对于个体的制约甚至是决定作用,都在探索“结构”本身的运动发展规律,一般与社会唯实论联系在一起,认为社会是独立于人之外的客观实体,并非社会成员的简单相加,发挥着“整体功能大于部分功能之和”的作用。涂尔干的“社会事实”就是典型代表。与社会取向相反,个人取向的理论家则会更强调个体的主观意志、理性对社会的决定性作用,主张从个体的角度解释其行动的意义,社会是人的衍生品。韦伯对于“意义之网”的强调就是建立在这一取向之上的。

“社会－个人”这一关系对于德育的重要性在于,随着取向的不同,对道德本质、德育目标、德育方式和德育评价等一系列问题的认识都会有所不同。而对于生活德育论来说,如何理解“社会－个人”关系中的人将直接影响对于生活德育论中的核心概念“生活”的理解。不了解鲁洁先生是怎样理解“人”的,就不能理解先生对于“生活”的定义,也就不能全面把握生活德育论思想。这也是为什么学界到目前为止对“生活”的概念仍有争论,许多对于生活德育论的批评也都来自于对这一概念的不同理解。同样,对于鲁洁先生的生活德育论的理论来源也一直有不同的声音,或说是来自胡塞尔的“生活世界”,或说是来自杜威和陶行知的“生活教育”。其实仔细阅读鲁洁先生关于生活的论述不难发现,这些理论虽有启发意义,然先生所说的“生活”与胡塞尔意义上那个与“科学世界”相对立的“生活世界”以及杜威和陶行知所说的“生活”都是有所不同的。这些分歧很大程度上都源自于对鲁洁先生如何理解人的忽略或未在“人－生活－道德”之间建立关联理解。

生活德育论对“社会－个人”二元关系理论处置的超越,首先是建立在对传统社会观和个人观的审视与反思基础上的。鲁洁先生对片面社会本位的理论取向历来是持反对态度的。因为在这种理论逻辑之下,“个人只能是绝对服从社会;个人在社会中是微不足道的,只能听任社会的摆布,个人在现实中是不存在的,只能凭借社会而获得他的在场权”。这就使得社会“成为人和生活之外和之上的更为真实、更为本源的最高本体,成了与人和生活相隔绝的、乃至相对立的超验结构,现实的人和生活在其中被消解、被遗忘”。在这种社会观之下,“教育的根本价值就只能是满足社会经济或政治的需要而非是人的发展和人的生活之完善”,教育“成为培养追逐社会目的的工具之工具”,“成为消解乃至扼杀独立人格的工具”<sup>②</sup>。

当然,鲁洁先生对纯粹个人本位的理论取向也是保持警惕的。在考察了“社会历史中的人之转型”和“哲学观念中的人之转型”后,先生认为单子式的个人终将退出历史舞台。先后引证了胡塞尔

<sup>①</sup>项贤明:《鲁洁教育思想的积极理想主义特质初探》,《中国教育学刊》2010年第4期。

<sup>②</sup>鲁洁:《教育的原点:育人》。

的现象学、梅洛-庞蒂的存在主义、海德格尔的“此在”以及哈贝马斯的交往理论之后,先生认为对个体主体性的过度强调并不可取,“当代对‘个人’范畴的重新建构,其实质在于寻找一种具时代意义的完整人性,达到对人之丰富内涵的全面理解”<sup>①</sup>。在此基础上,鲁洁先生以生活为核心,通过构建“人-生活-道德”之间的逻辑链条,在生活德育论中实现了人的社会性与个人主体性的统一。

在人与生活的关系上,先生认为“人通过他的生活建构活动不仅仅构建起了他所选择的生活,同时也构建了他自身。人怎样建构他的生活,他也就成为怎样的人”,“人和他的生活是同一的,这是因为,生活的运作状况是通过人的活动表现出来的,而人的活动则是生活现实的对象化和显现。具体地说,一方面,我们每个人在生活建构活动中所表现的就是自己的主观意愿、实际能力和现实关系,即是一个‘我’;同时,这个‘我’也只有随着这一活动而发生改变……另一方面,既经建构起来的生活、生活方式又在时时处处影响和规定着人的思想和行为方式。为此,人和生活是相互规定的”。因此,“生活建构所实现的是双重的结果,外在实现为现实生活、生活方式,内在实现为每个人的个性特征、人格、人品。生活哲学所理解的人就是他自身生活建构的结果”<sup>②</sup>。正是在这个意义上,先生将人的生活和作为纯粹自然现象的生存活动区分开来,将其定义为“专指建立在实践活动基础之上的人的特殊生命活动。这也是人之自我生成活动,人只有在生活中才可能生成”,“与自然的生存不同,生活是以人自己所选定的目的与价值为指向的活动,在生活实践中,人创造世界、改变世界,而人自身的生成与完善则是人在生活中所指向的终极目的”<sup>③</sup>。

在生活与道德的关系上,鲁洁认为:若人是生活的建构,道德即生活的方式。生活德育论将人看作一个整体,一方面承认了人的生活主体性(虽然这种主体性又是需要建构与培养的),另一方面又承认道德作为人的外在制约力量,但这种社会性的制约发挥作用又是与人的主体性建构、人的生活建构紧密相连的。这种整体的人即生活着的人,在鲁洁先生看来是“实践中的人。与自然的生存不同,生活是以人自己所选定的目的与价值为指向的活动,在生活实践中,人创造世界、改变世界,而人自身的生成与完善则是人在生活中所指向的终极目的”;是“自我生成的人。在生活中,人以他特有的目的性活动与世界发生关系,他力图使世界所发生的是人之自我生成和发展所需要的变化。在生活中人按照自己的目的将自己造就成人。人的本质也只在生活活动中才得以现实地展开”;是“是与他的对象互动中的人、关系中的人。在生活中所进行的人与物、人与他人、人与自我等一切”<sup>④</sup>。进而,对于道德教育而言,回归于人自身就应当回归人的生活,道德教育“不是将人之至善追求诉诸孤立的人性改造,而是奠基于现实生活的改变”,“它所指向的是更有利于人之生成和发展的好生活”<sup>⑤</sup>。

可以说,生活德育论想要培养什么样的人,就是教育人们建构什么样的生活,而批判社会本位和极端个人主义中的人就是批判主体性缺失和利己主义的生活选择。由此,也就更容易理解先生将道德理解为“使人按照人的本然存在方式去存在,它为人指明的就是成人之道”对于德育实践的重要性了。生活德育论建立在具有深厚人文关怀的人学教育思想之上。也正是因为有这种对人的生活的整体性承诺作为基础,生活德育论才能够成功实现上述对“道德主义-功利主义”的超越以及“人应该如何行动”这一规范性问题与“我们该如何过一种良好的生活”这一实现德性的问题的统一。

---

①鲁洁:《走向世界历史性的人——论人转型与教育》,《教育研究》1999年第11期。

②鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

③鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

④鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

⑤鲁洁:《道德教育的根本作为:引导生活的建构》。

综上所述,鲁洁先生不仅为后人留下了丰厚的思想资源,也给站在巨人肩膀上的后来者留下了许多有待探究的问题。先生通过将人与人的生活视角带入道德教育中来,实现了对德育理论中许多二元对立关系的超越。当然,对于何种存在方式是真正道德的、这种道德的存在方式是某种理想状态还是对某种现存生活方式的认定,先生还未来得及进行更为深入的讨论。在逆全球化兴起、地方主义抬头、民族主义回潮的今天,道德,或者说按照先生所理解的作为人的本然存在方式的道德,该如何应对来自相对主义、绝对主义的挑战,始终都是值得深入探讨的时代课题。这一方面要求后辈学人回到鲁洁先生的思想脉络,梳理先生应对之策背后的内在逻辑与可能缺憾,另一方面也要求后来者以先生的学术思想为养料,直面当代社会不断衍生出的新问题,继续解决时代困境的求索之旅。

(责任编辑:蒋永华)

## Triple Transcendences in Lu Jie's Theory of Life-based Moral Education

TAN Chuanbao, OUYANG Guangmin

**Abstract:** On the basis of the functional theory of moral education, the theory of human education, and the theory of transcendence, Lu Jie accomplished her theoretical construction of moral education in life, a major academic breakthrough in her later years. Based on the overall grasp of “humans”, the theory of life-based moral education constructively reexamines and explores the relationship among “human, morality and society”, surpasses the view on moral education characterized by the dichotomy between “utilitarianism” and “moralism”, and surpasses the context of the classic moral education theory of “virtue theory” and “norm theory”. Lu Jie's reinterpretation of the concepts of “morality” and “life” has greatly increased the academic height of the treatment of the classical binary theory of the relation between “the society” and “the individual”, which is of great importance to pedagogy and even to the whole humanities and social sciences.

**Keywords:** theory of life-based moral education; Lu Jie; moral education

**About the authors:** TAN Chuanbao, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at Faculty of Education, Beijing Normal University (Beijing 100875); OUYANG Guangmin is PhD Candidate at Faculty of Education, Beijing Normal University (Beijing 100875).