

# 以心立德 以情育人

## ——朱小蔓情感德育思想研究

刘次林

〔摘要〕 朱小蔓先生早年对理论德育学的建构提出了哲学、科学、工程学的三维框架,这也预示了她对德育毕生探索的蓝图。她从人的心灵视角研究道德,形成了基于人的内源本性的马克思主义一元论德育观;在深入研究道德情感的基础上,论证了情感德育如何运用情感机制发展学生的道德情感;将情感融入课程、教材和教学,使学术研究成果成为改变德育实际的力量。在为期不长的学术生涯里,朱小蔓先生凭借超乎常人的努力和天赋,最终形成了颇具特色的情感德育思想,为我国德育理论和实践做出了重要的贡献。

〔关键词〕 朱小蔓;情感教育;情感德育

朱小蔓先生“对我国德育学科建设、德育课程政策、学校德育工作改善做出了不小的贡献。”<sup>①</sup>早在1995年,她就对德育学科的建设有过一个整体的框架,提出要从哲学、科学和工程学三个层次构建德育学。<sup>②</sup>哲学型的研究要对德育中那些带有普遍性、根本性的问题作终极意义上的探究,由此而不断建树德育的新观念、新概念、新思路,其任务是全方位地考察世界性德育发展的历史、现状及趋向,以中华民族博大精深的教育学说为思想母体,为当代中国的德育提供价值目标、确立价值定格。科学型的研究主要是运用自然科学和社会、人文科学的研究方法和研究规范进行科学实证性研究,以及对德育哲学、现象做科学解释。工程学型的研究要从大量创造性的经验入手,筛选出典型经验;从大量操作原型入手,提炼出操作范例与类型,结合对其操作思路、操作效应的分析研究,构成较为完整的操作理论及操作模式。这个三级框架为德育学科擘画了清晰的前景。朱先生对德育的研究也是依据这样的框架来进行的。

### 一、从心灵出发的道德

朱小蔓先生首先从心灵的视角对道德做了杰出的探索。她自己认为,这个视角首先是受到苏霍姆林斯基思想的影响。在俄罗斯文化中,心灵和精神是两种相互关联又处于不同层次的存在,如果

刘次林,教育学博士,上海师范大学教育学院教授、博士生导师(上海200234)。

①朱小蔓:《关注心灵成长的教育》,北京:北京师范大学出版社,2012年,(顾明远)序一,第3页。

②朱小蔓:《理论德育学的建构——试谈德育研究的哲学型、科学型与工程学型》,《上海教育科研》1995年第4期。

说心灵是人的自然属性,那么精神则具有价值性。精神高于心灵,精神是心灵的最高品质,是心灵的真理和意义。<sup>①</sup> 苏霍姆林斯基把德育看作心灵沟通和精神建构的过程,把德育教师看作能够走进学生心灵的人,要求德育关心人的心灵培养,并且相信,所有的教育,只有在人有内在的感受、属于自己的感受时,才能使心灵得到扩展。<sup>②</sup> 朱先生认为,心灵和精神多属于人的内在性向,在与外界情境的交互作用中,常常会产生成长的困惑和冲突,人的道德正是在内外碰撞和冲突中通过反思、体味、省悟与调整,在不断的循环往复中获得螺旋式发展。其次,她也反复说,这个心灵视角是对传统文化中“情意感通”思想的继承<sup>③</sup>。据研究,在我国文字中,“青”是“情”的本字,“青”是植物初生时的颜色,即五行之木的颜色,于是“青”和“生”发生了关联,“青”是“生”的显现。随着“青”变成“情”,“生”变成“性”,“情”也就是“性”的表现,是“性”初显时的样子。于是“情”又演绎为人性之天生、天然的真情实感。<sup>④</sup> 孔子在《论语·子路》中说:“上好信,则民莫敢不用情”,即指百姓以发自心灵的真情实感回应言而有信的领导。后来,这种发自本性的真情接受社会之“礼”的文化,使“情”走向道德情感。论语中的“父子互隐”“微生高借醋”典故就是从天然的真情实感诠释道德的。孟子也是从性初的恻隐之心,经过情意感通的机制,衍生出另外三端,形成了以情为根本的性善说。朱先生从孟子的四端说体悟到“人的自然—社会性情感是道德的种子”<sup>⑤</sup>。与儒家情理合一的“情理”之学一样,朱先生的情感并不是否定理性,而是肯定情感的特殊价值,探寻情感发生的特殊机制,在过程中以情感的生成来促进理性的发展,以理性发展完善情感的生成,在平衡与协调中实现知与情的统一,促进人发展的完整性与完善性。从人的自然属性的层面探究道德和道德教育,必然引发对人的情感发展和情感品质的关注,对人的主体性的关注。这种观念和思路是朱先生治学所“长期秉持的一个价值方向”<sup>⑥</sup>,也给她的德育研究赋予了颇有特色的学术气质。

从心灵这个自然属性理解道德,并没有导致人的自然属性和社会属性的分裂。正如荀子在《论礼》中所言,人的自然属性是“本始材朴”,社会性则使“文理隆盛”,道德规范是调解物—欲矛盾的文化,道德规范的建立要以人的自然属性为内在依据,从而形成了儒家“称情而立文”的思想。朱先生认为,在人类进化过程中,社会性联结的需求也是与生俱来的。从这个意义上讲,人的社会性需求和自然天性的需求在基础层次上是一致的,或者说人的社会性本身就是一种自然天性。<sup>⑦</sup> 不从心灵出发,把道德归结于后天的社会领域,德育就不能成为根植于个体内在的自觉过程;不把社会性的联结看作自然属性,德育就只能被理解为把一个自然人变成社会人这样一个二元论活动。她把道德界定为“人们为了自身的生存和社会发展而形成的和谐身心的生活准则和协调人际关系的社会规范。”<sup>⑧</sup> 在理解道德本质的时候,朱先生从社会和个体两个维度同时考察道德的产生。从社会维度讲,由生活中的契约关系生出诚实、守信、善待他人等日常生活要求,这种要求又不断积淀发展成为风俗、习惯、舆论和社会意识。从个体维度讲,生理学和文化人类学的考察都一再证明,人的很多器官的外在功能在进化过程中以大脑的发育为代价甚至因此丧失了。所以,为了生存,人需要结群,需要和外部世界构成各种关系。而所有的联结和关系都是以让渡个人的某些自然冲动为代价的,这种让渡就是一种人对自我的自觉要求,即道德观念。可见,道德所要求的规则终究要靠个人把握并给予主动

①朱小蔓:《关注心灵成长的教育》,第220页。

②朱小蔓:《爱的联结——朱小蔓演讲录》,北京:教育科学出版社,2021年,第179—186页。

③朱小蔓:《爱的联结——朱小蔓演讲录》,第201、210页。

④潘端伟:《先秦儒家情本教育思想研究》,上海:复旦大学出版社,2019年,第63页。

⑤朱小蔓:《爱的联结——朱小蔓演讲录》,第240页。

⑥朱小蔓:《关注心灵成长的教育》,自序,第2页。

⑦朱小蔓、其东:《面对挑战:学校道德教育的调整与革新》,《教育研究》2005年第3期。

⑧朱小蔓:《情感德育论》,北京:人民教育出版社,2005年,第68页。

遵守,道德应当归属于个人,学生是德育主体。如果道德不是个人能够遵守的,那它就会成为外部的强加和强制,因而也就不能够变成个人真正的德行和内在的习惯。以内源为出发点来处理内与外、自然属性与社会属性的交互关系,这使得朱先生建立起了马克思主义的一元论道德观,把道德看作“是人的一种文化性的创造”,将道德教育视作“指向人的德性培养的教育”,这与那种过分强调外部灌输和行为规约的德育形成了不一样的立场。

## 二、道德情感的丰富内涵

由于从心灵奠基,朱小蔓先生的道德情感具有过程性的特点。她首先借用黑格尔的概念从哲学上把情感的成长分成情致—情愫—情操这么“正反合”三个阶段。<sup>①</sup>情致是指存在于人的自我中而充盈到全部心情的那种基本的心理内容,是人类道德情感的初级形态和道德情感发展的第一环节,属于心灵之初原始的、未经分化的情感。这种情感具有天然的社会伦理基础,带有某种先天性特点,如亲情、爱情、同情、怜悯。这些情感虽有伦理功效,但是缺乏体验深度;虽然和谐,却又肤浅、平板。情愫是指情感发展过程的“否定”环节,是道德情感发展、深化、升华的必然环节,是人与环境发生关系时,依据情致反应与外部伦理要求达不到一致与和谐,而欲求突破的情感表现。朱先生认为,情感的升华就是心灵中灵与肉搏斗的产物,是个体选择与群体选择碰撞的产物,是道德理想与道德现状较量的产物。在这些矛盾中,人混沌的情致因分化而丰富多样,通过理性澄清介入了愈多的社会关照。因而,否定环节不完全是消极意义,而是一种走向丰富的张力、力求整全的冲动。情操是道德情感发展过程中的“否定之否定”阶段,是对情致和情愫全部精神财富进行扬弃后的高级情感。它对人的使命、社会的发展规律都有明晰的洞察、深刻的理解,能够自觉而整体地把握情与理、个人与社会、眼前和长远的伦理关系,达到了道德情感的自由状态。

她的道德情感的过程性特点还体现在情感链这个概念上。早在1995年的时候,她就以马克思主义的过程论哲学将情感定义为一种连续体,包括人的情绪基调、情绪表达方式、情趣爱好、情感体验性质与水平、价值倾向乃至人格特征、精神情操等。这是一种从最原始的生理感受到心理体验、情绪表达,一直到伦理价值观、人性本体的情感链条。她特别重视情感的脑神经基础。社会生活经验的刺激促使神经元之间不断形成新的突触,并由此构建起有意义的、有一定指向性的神经网络,“积极的情绪应答启动人的神经中枢,并带动神经元网络进行情感化活动,从而产生有助于德性形成的亲社会情感。”<sup>②</sup>较成熟的道德情感都是在这些较原始的社会性情感基础上发展起来的。至于最后启用情感文明的概念,更是将道德情感由个人的道德风貌提升到人类道德文明的高度了。历史地看,情感的地位发生过几次变化。起初是把情感看作造成机体紊乱的感受,属于有待克制的对象;后来人们把情感当作可以用来改善认知性质的手段;再后来被抬举到和认知并列的地位。朱先生认为,病态人格或人格障碍者往往是在情感上出了问题,才导致其不关心他人、缺乏社会责任感,出现道德冷漠。所以,她把情感看作比认知更为基础、对人生幸福更为根本的人性维度。把情感上升到人性的高度,不仅使她的一元论思维有了人性基础,也使情感性德育获得了中国传统文化的根据。

她对道德情感的研究是多维度的。首先,出于对心灵成长的关注,她特别看重对儿童期道德情感的研究。她一方面相信儿童的世界就是情感的世界,另一方面认为儿童时期道德情感的发展具有基础性的价值,所以她在很多文章中对儿童期道德情感给予了阐发,并且还专门与人合著过一本专

<sup>①</sup>朱小蔓:《情感德育论》,第21—28页。

<sup>②</sup>朱小蔓、其东:《面对挑战:学校道德教育的调整与革新》。

著《儿童情感发展与教育》。<sup>①</sup>通过研究,她对儿童期道德情感的发展进行了阶段划分,即,原伦理状态道德情感时期(0—1.5或2岁)、前道德情感阶段(1.5或2岁—3、4岁)、道德情感的他律(遵奉)阶段(4—6、7岁)。根据儿童道德情感的发展特点,她也就道德情感的教育提出了一些非常深入细致和有见地的建议。<sup>②</sup>通过研究儿童道德情感,她提出一个重要观点,以往人们认定道德情感是人对道德原则、道德规范表示接受、认同而产生的一种感受和体验,也就是说,认知发展和道德判断的发展是道德情感的先决条件,但是,“幼儿对道德观念的接受、理解是在其抽象思维发展以前,也就是说,幼儿早期的道德性品质主要是以情绪、情感活动表现的,道德情感的发生、发展过程即是婴幼儿社会性情感逐步得到升华的过程。”<sup>③</sup>实际上,即使成年人的道德情感很多时候也不是基于道德规范对道德情境的理性分析和判断,而是通过感同身受的移情、依恋或者道德直觉就可以发生。儿童时期会产生各种情感,而她对联结感尤为看重,认为联结感是她“研究情感教育的一个核心范畴”。研究表明,三个月的胎儿就开始出现与人联结的需求,因为胎儿最早发育的是耳朵上的几个骨头,所以,听觉是最早发育的,大人说话的声音可以对胎儿产生刺激。她相信,婴儿在母腹中形成的亲子应答关系就是人在早期产生安全感、依恋感、联系感的基本环境,只有有了这样的安全感、依恋感和联系感,才可能获得基本的自尊和道德生长的起点。

其次,她从四个方面整体地研究道德情感,即情感状态、情感品种、情感品质、情感能力。<sup>④</sup>所谓情感状态,主要包括正性情感和负性情感。正性情感是对人有益的,负性情感总体来说是有害的。当然,在道德领域,有的负性情感也有一定的正性价值,比如,焦虑、羞愧、内疚。情感品种可谓无穷无尽,经过抽象思维,她将联结感作为情感基质,以依恋感、同情心、羞耻感作为三个基本情感,由此再衍生出无数具体的、境遇性的情感。这个思路可以看作她道德情感品种的理论框架。通过哲学的、心理学的引证和探讨,她确认了依恋感、同情心、羞耻感作为人的基本情感,它们覆盖了人对高于他、等于他、低于他的生物应有的道德关系。这个结论与俄国文化人类学家索洛维约夫把羞涩、怜悯和虔敬看作三个基本道德情感是异曲同工的。情感品质是指比较稳定的,基本可以代表一个人的人格倾向的情感样态。情感能力这个概念她在《情感教育论纲》的第一版中就提出来了,<sup>⑤</sup>道德情感的能力包括觉知感受能力、理解体验能力、移情共鸣能力、反应调控能力等。

### 三、情感德育的两大主张

朱先生的学术原本就是以德育研究为主的,她对德育的重要贡献就是从情感维度建构了她的情感德育范式。她认为,情感德育有两个核心主张:一是将重视人的情感发展作为道德教育的目标;二是利用人的情绪情感的特殊机制,改善提高道德教育的影响力和有效性。<sup>⑥</sup>

朱先生将道德情感置于其发展过程中进行研究,所以,道德情感与德育是融合在一起讨论的。她把联结感以及与之相联系的丰富多样的情绪感受称为“情绪感受变式”,痴迷于思考如何去保护和这些道德情感,并且认为这是“教育学的重要课题”<sup>⑦</sup>。她从三个方面建构了情感德育的道德情

①朱小蔓、梅仲荪:《儿童情感发展与教育》,南京:江苏教育出版社,1998年。

②朱小蔓:《情感德育论》,第157—163页。

③朱小蔓:《情感德育论》,第149页。

④朱小蔓:《爱的联结——朱小蔓演讲录》,第220—224页。

⑤朱小蔓:《情感教育论纲》,南京:南京出版社,1993年,第120页。

⑥朱小蔓:《情感德育论》,自序,第6页。

⑦朱小蔓:《爱的联结——朱小蔓演讲录》,第195页。

感目标,并且为落实这样的目标提出了情感德育的原则。<sup>①</sup>一是道德情感的内容方面,她将道德融进人的全部社会生活,培养人与自然、人与操作对象、人与社会、与他人、人与自我几个维度中所产生的各种道德情感。二是道德情感的功能方面,要培养在道德生活中的移情能力、情绪辨认能力、情感调控与表达能力、情感的共鸣反应能力等。三是道德情感的时序方面,建议在3—8岁以感觉层次的快乐—兴趣的享受,给予儿童安全感和信任感;在9—14岁以自尊—荣誉感和顺遂体验为情感目标,防止自卑情绪的产生;15—22岁以理想自我与现实自我的认同感为核心,避免角色混乱以及消极的自我认同。为了落实这些目标,朱先生为情感德育过程提出了两个原则。一是要把德育过程作为人的情感交往的过程。因为人类道德学习主要采用的就是情感性体验的方式,德育的本性就是满足人在精神成长方面的需求。所以,我们要把情感交往及其质量看作德育过程的内在要求、内在本性。德育过程的情感目标以学生获得安全感、共通感、崇敬感、自尊感为基本标志。二是要把德育过程作为导向情感的过程,通过行为规范的教育、认知判断的教育以及情绪本身的活动规律,将人与道德关系的处理由他律走向自律、自由的阶段。

运用情感机制改进德育是情感德育的另一个核心主张。当道德认知发展理论在国际德育研究中依然占据统治地位的时候,朱先生敏锐地看到了情感对于道德形成的独特价值。<sup>②</sup>第一,情感是人获得道德信息的渠道。婴幼儿在语言产生之前靠情感进行交流,首先通过情感表明他们的需要,情感帮助他们建立或割断与别人的联系。即使成年人也常常以他人的情绪表情和事物信息的情绪性作为鉴别、判断的线索之一,以自己满意、不满意的情绪化特征影响即时反应。幼儿的初级社会态度基本上是靠抚育者的情感方式获得,即使高级道德要求,如爱国主义,也应当从培养对形成爱国品质具有影响的基础情感开始。第二,情感体验是道德学习的重要方式。道德知识绝非单一类型,道德知识的学习相应地也需要多元的方式。朱先生把道德知识分成:关于道德现象是什么、怎么样、为什么会这样以及在怎样的条件下其发展变化的进程可能怎样等的事实性知识;人类在社会历史过程中积累起来的价值经验,即评价性知识;以及在直接或间接参与的道德交往关系中由本人领悟、获得的人事性知识。后两种道德知识的学习都要借助于情感体验的方式。体验是道德教育最适合的教学模式、学习方式,因为它摆脱了惟认知的取向,使德育走向了知情协调发展的道路;它走出了学生作为被教育对象的地位,使学生变成了道德学习的主体;它一改重道德理论、原则的灌输,使德育在互动实践的经验中进行。朱先生从不同维度对体验做了很有创意的分类。从情绪感受性向看,体验可以分成肯定性感受体验和否定性感受体验,它们之间可以相互转化,并且都可以转化为积极的或者消极的体验。从体验内容的矢向看,有传递现成知识过程中的接受性体验和创造性体验。从情绪空间感看,可以分成紧张性体验和庇护性体验,前者指个体在一种关系压力中唤醒自己的注意力和学习意志,后者指被得到无条件庇护下的松弛、自由以及与环境的融合。从时间维度,可以分成期待性体验和追忆性体验。<sup>③</sup>她对体验的多维度划分对于丰富德育方式,是很有启迪的。实际上,情感不只是对于道德知识的学习很关键,即使在学习一般知识的时候,如果我们自觉使用情感的作用机制,“知识学习过程不仅作为信息传递的过程,而且伴随有情感动力机制……在这种时刻,不同学科的知识与方法容易引起交融。”<sup>④</sup>第三,情感引发和调节道德行为。道德固然要以认知为基础,但是,情感可以使认知成为功能性知识,使知行之间不再割裂。“因为,只有概念、认知不足以产生行为,当情感

①朱小蔓:《情感教育论纲》,第51—62页。

②朱小蔓:《论情感在个体道德形成中的特殊价值》,《上海教育科研》1994年第5期。

③朱小蔓:《体验教育:共青团、少先队最适宜的教育模式》,《江苏教育》2001年第9期。

④朱小蔓、朱永新:《中国教育:情感缺失》,《读书》2012年第1期。

强大到一定程度时才会催生行为。”<sup>①</sup>道德直觉就是无需经过理性的认知而做出来的道德反应,这就是一种情感性的反应。如前所述,朱先生的情感概念是打通了生理、心理、伦理的链条,与当下的、直接的情感力量不同,当道德情感积淀为人的心境、性情、人格特征的时候,它对道德行为的引发和调节便是整体的、无痕的、稳定的。第四,情感是道德行为的内在动机。在人类庞大的动机系统中,情感是核心,它表征人的欲望和需要。需要是否得到满足而产生情感反过来影响机体的需要,并且引导需要,调节需要。道德需要也是这样的生成和功能机制。在人的成长过程中,人在全部道德行为的背后都必须有道德情感来支持自己,这种情感反应既可以是自身价值体系适应社会生活的体验,也可以是利用自身的价值体系超越现有道德生活的体验。

她不仅论证了情感对于道德的价值,也进一步从非理性视角阐述了对于道德教育的理解<sup>②</sup>。研究发现,人的心理是由理性和非理性这两大序列通过胼胝体相互联结、相互作用的完整体,指向心理结构全面、完整的发展是现代教育的基本观念之一,因此,重视人的非理性维度必然是德育目标的应有之义。朱先生指出,德育是塑造人的精神的,精神的建构主要涉及人的态度系统和行动系统。态度系统不仅要依靠情感作为动力机制,而且以情感体验为中心构成评价。行动系统是在态度系统的制导下,靠意志的力量去行动,使内部的心向外化为现实。可见,在现实德育目标中,两个系统都需要非理性因素的支撑。从德育过程来看,它是人的感性—理性的双向互动,也是无意识—意识的反复互动,是主体与环境之间不平衡—平衡的动态适应过程。情感德育就是通过与环境的交互感应,激发道德情感需求,同时通过理性的加入,引导和提升道德需求。德育的非理性维度配合理性的逻辑维度,创设移情效应的气氛和有冲突的情境。通过情感的中介作用,学生能够使用想象、幻想、无意记忆、直觉、灵感、猜测等方法来把握价值体系。从德育效果的评价上,我们既追求教育影响与教育效果的连续性、一致性,也必须承认其非连续性、非一致性。后者正是非理性视角的必要性。人生既有依据规律发生合目的的成长,又有因为偶发性因素导致的非设计性的发展;既有受到客观环境影响的方面,也有主体通过能动选择造成的个别化发展,尤其是隐性德育本身缺乏目的性、计划性和条理性。所以对于德育效果的评判,非理性视角也是不可缺少的。朱先生指出,“当今的德育,可控制的成份少了,教育措施与教育效果的非逻辑关系增大了。德育工作者固然可以从理性的角度、期待的角度把握德育的总体功能,但如果过分强调教育措施的普适性、时效性,过分追求教育效果的连续性和一致性,很容易犯急躁、简单化、表面化的毛病,或者不公正、不必要地包揽责任,以至消极、失望、无所作为。”

为了落实德育中的情感机制,朱先生设计了情感的外在化、内在化发展路径和现象学的工作方式。所谓外在化路径就是教育过程要允许和鼓励学生表露、表达自己的感受、情感,呵护学生的表达权。对不合适的表达可以帮助学生改进,对于合适的则予以扶持、强化和放大。所谓内在化路径,就是要重视感受、体验的积累性和孕育性,有意识地使感受定向固化为行为习惯、价值观、情感素养和人格倾向。1995年朱先生就给研究生开设现象学的课程,朱先生认为它特别符合情感德育的理念。现象学关心人的命运,它希望人抛开抽象的概念,从实实在在的生活中发现意义和价值,注重个体切身的、真实细节的、在具体情境中的独特感受、体验和表达。这种取向很好地将身体的、智力的、情感的、道德的因素统合在一起,这就契合了她对道德情感概念的整体把握。朱先生特别器重生命叙事的情感德育方法,鼓励教师和学生述说和撰写自己的生活经历。可见,现象学的生命叙事与情感的外化—内化交互支持的机制是完全契合的。

①朱小蔓:《爱,无言的道德命令》,《中国教育报》2008年5月27日,第3版。

②朱小蔓:《德育的非理性视角》,《高等师范教育研究》1991年第1期。

#### 四、情感德育的实践关怀

作为情感德育范式的开拓者,朱先生首先从概念、本质、功能等方面对情感德育予以了哲学和价值伦理学的认证,然后从生理、心理基础和道德形成的情感机制层面设计了情感德育的路径。这些都是教育学者可以完成的学术任务。朱先生之所以能够成为教育家,在于她没有止步于这一半的学术成就,而是继续卓有成效地将学术成果推行到实践中去。她通过参与制定课程标准、编写国家教材将自己的情感德育思想融入其中;通过创建情感文明学校,走进课堂,指导落实情感德育实践。

20世纪末,中国酝酿启动第八次基础教育课程改革,朱先生参与了课程政策的前期研究,对各门学科如何发挥自身学科特点,影响学生的情感、态度、价值观做了研究。她说,在我国这次课改中,各门课程都概无例外地明确强调了培育学生情感态度,这在建国以来亦属首次。她“坚持认为,不能小视这一整合性取向,要把它当作课程改革最重要的哲学思想前提”<sup>①</sup>。课程改革启动后,她担任教育部初中《思想品德》课程标准研制及修订组组长,并且主编小学《品德与生活》《品德与社会》教材(浙江教育出版社)以及初中《思想品德》教材(教育科学出版社)。2012年,她又受聘担任教育部统编教材初中《道德与法治》的总主编。2012年在介绍初中思想品德课程标准修订工作的汇报文章中,她说“修订后的思想品德课程标准高度认同、尊重德育课程的情感性、体验性、行动性等学科特征,进一步明确和强调情感体验和道德实践对思想品德发展的特殊价值”,“强调在‘感受’、‘体会’的过程中逐步养成一定的情感、态度和价值观念”。<sup>②</sup>朱先生在初中《道德与法治》教材中,自觉运用情感德育的理念,设计主题内容和学习方式,将生活经验作为学习的起点,每个单元的学习都设有“运用你的经验”栏目,关注学生的生命发展状态,直面学生的心灵冲突。

2004年,朱先生与苏霍姆林斯基的女儿苏霍姆林斯基卡娅见了面,并且有过一场对话。卡娅说,情感教育“将人的情绪、情感交汇在一起,会促成学生产生一种情感的美丽,也就是形成一种情感文明”。<sup>③</sup>朱先生对情感文明这个概念非常认可,并且晚年将“情感”概念提升为“情感文明”。在任中国陶行知研究会会长期间,她推动建立教育与情感文明专业委员会,创办了一批情感文明学校,走进中小学和幼儿园,引导教师关注生命的情感维度,“扎根在种子学校及课堂,观察、评价教师如何处理教材,如何处理与学生的交往及对话,考察、体悟教师的情感能力以及其中所蕴含的情感人文素养,并基于此建构‘情感—交往型课堂表现性指标’,引导执教者与观课者体悟教师的情感人文素养是如何影响师生关系,进而影响一个个具体的学生的学习质量以及教育教学质量的。”<sup>④</sup>情感文明学校的建设完全依据朱先生的教育思想,使情感、道德、教学有机地融合起来。首先,重视情感体验对于生命成长的意义,要求学校教育呵护并持续发展个体基础性的情绪情感联结,根据生命的成长规律对人的情绪反应给予积极的关注、适切的回应和区别化的强化,帮助引导他们建立生活的规范秩序和价值系统。其次,运用教育现象学原理,注重在具体的教育场景中进行情感培育,创造机会让学生经历各种性质的情感经验,生成真实的生命意义和情感新质。最后,她特别重视道德学习与脑培养的关系,认为“教育的实质就是培养脑”<sup>⑤</sup>。为此,她为情感文明学校设计出“情知互动交融”的培育机制,既注重感受的理智化培育,也重视认知过程中感受力和感性思维的培养,通过情知的互动交融促

①朱小蔓:《课程改革的道德目标——一个不容忽视的教育命题》,《全球教育展望》2003年第8期。

②朱小蔓:《爱的联结——朱小蔓演讲录》,北京:教育科学出版社2021年,第89、92页。

③朱小蔓:《与世界著名教育学者对话(第一辑)》,北京:教育科学出版社,2014年,第26页。

④朱小蔓:《爱的联结——朱小蔓演讲录》,第272页。

⑤朱小蔓:《情感德育论》,第238页。

进入人的脑皮层的发育,开发人的情感智力。她希望学校教育能够利用各种环境的力量直接培育人脑,影响并改变人的大脑和遗传基因,进而对促进人类情感文明和人类个体的健全发展寻找一条可能出路。

## 五、结 语

朱先生说,她不熟悉、不适应,也不喜欢以往的德育原理之类的教材,因为它们对个体道德形成的机理没有说清楚,她自己则尝试通过探索情感活动及其机理,力图找到“解决上述缺憾的一个突破口。”<sup>①</sup>由此,情感维度的教育便成了她学术研究的“母细胞”。纵观朱先生 73 岁的一生,她高中毕业就上山下乡,大学是工农兵学员,38 岁读哲学硕士,42 岁读教育学博士,自称入“教育学门”太晚,在博士毕业以后又一直“双肩挑”,但是,凭借超乎常人的努力和天赋,她从情感视角不仅在哲学、科学和工程学三个层面全方位地研究了学校德育,而且从生理学的深度到人类学的高度对学校德育的建设做出了令人敬佩的探索。她的情感德育理论和实践无疑是我国德育的不朽遗产。

(责任编辑:蒋永华)

## To Foster Virtue by Appealing to Emotion: A Study on Zhu Xiaoman's Affective Moral Education

LIU Cilin

**Abstract:** In her early years, Professor Zhu Xiaoman proposed a three-dimensional framework of philosophy, science, and engineering for the construction of theoretical moral education, which also predicted her academic exploration of moral education. She studied morality from the perspective of human mind, and formed a Marxist monist view on moral education based on human intrinsic nature. On the basis of her in-depth study of moral emotion, she demonstrated how affective moral education can use emotional mechanism to develop students' moral emotions. By integrating human emotions into the curriculum, teaching materials, and teaching process, her research results became the power to change the reality of moral education. Despite her short academic career, with her extraordinary efforts and talents, Professor Zhu eventually developed a distinctive theory of affective moral education, making an important contribution to the theory and practice of moral education in China.

**Keywords:** Zhu Xiaoman; affective education; affective moral education

**About the author:** LIU Cilin, PhD in Education, is Professor at School of Education, Shanghai Normal University (Shanghai 200234).

---

①朱小蔓:《情感教育论纲》(第3版),南京:南京师范大学出版社,2019年,自序,第4页。