

国家“十五”规划重点图书

中国当代教育论丛

超越与创新

CHAOYUE YU CHUANGXIN

◆ 鲁洁 著

书馆

人民教育出版社

超越与创新

鲁洁 著

人民教育出版社
·北京·

图书在版编目 (CIP) 数据

超越与创新 / 鲁洁著. —北京: 人民教育出版社, 2000
ISBN 7-107-14148-1

- I. 超…
- II. 鲁…
- III. 教育学—文集
- IV. G40-53

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2000) 第 74001 号

人民教育出版社 出版发行

(北京沙滩后街 55 号 邮编: 100009)

网址: <http://www.pep.com.cn>

北京联华印刷厂印装 全国新华书店经销

2001 年 10 月第 1 版 2001 年 10 月第 1 次印刷

开本: 890 毫米×1 240 毫米 1/32 印张: 13.625

字数: 334 千字 印数: 0 001~2 000 册

定价: 23.10 元

前 言

鲁洁教授是新中国培养的第一代教育理论家。她早年追求真理，参加进步学生运动。在长期的教育理论研究中坚持以马克思主义理论为指导。她治学严谨，学风正派，学术思想开放，工于较深层次的理论分析。她敢于坚持真理，坚持科学精神，并始终坚持理论与实践结合的方针。十一届三中全会以后，她一直关注与现实有关的重大教育问题的研究。1977年以来，先后在《教育研究》《中国教育学刊》《求是》等期刊上发表了《马克思主义全面发展的学说与社会主义教育目的》《新的科技革命与思想品德教育》《论教育之适应与超越》《走向世界历史的人》《振兴道德教育：现代化的召唤》等学术论文一百余篇，参与撰写了《教育学》（人民教育出版社1984年版）《教育学》（主编，河海大学出版社1988年版）《教育大辞典·教育学分册》（主编，上海教育出版社1990年版）《教育社会学》（主编，人民教育出版社1991年版）《德育社会学》（主编，福建教育出版社1998年版）《德育新论》（主编，江苏教育出版社1994年版）等多部著作。

鲁洁教授的论文多次获得国家、江苏省科研成果奖。她参与编写的《教育学》（人民教育出版社1984年版）得到了国内同行专家的高度赞誉，为高等师范院校教育学教学广泛使用。该书1987年获中国人民大学吴玉章基金一等奖，1988年获国家教委全国高等学校优秀教材一等奖，江苏省哲学社会科学优秀成果一等奖。她主编的《教育社会学》（人民教育出版社1991年版）是建国后受国家教委委托编写出版的第一本高校文科同类教材，在学科建设方面起到填补

空白的作用。她主编的《德育新论》获教育部哲学社会科学优秀成果一等奖；许多文章观点被《新华文摘》等杂志转载或引用；不少论文获国家级、省级优秀科研成果奖。

鲁洁教授始终站在时代和学科的前沿进行理论研究工作。在其主攻方向宏观教育学以及德育基本理论、教育社会学等方面进行了较长期的系统探索，形成了独特的学术观点和学术体系，对十一届三中全会以来我国教育理论的繁荣发展做出了一定的贡献。值此千年转换之际，我们谨从鲁洁教授已发表的若干文章中精选了较能说明其学术观点的代表作四十余篇，避免了人为的分类或一般的逻辑编排，而是按发表时间（1978~1999年）先后编辑出版，主要目的是想让读者更清晰、全面、真实地了解作为一位学者，在学术的道路上不断攀升的心路历程。虽然有些文章观点有自相矛盾之处，但我们更能从中体会到作者对真理的不懈追求以及艰难的自我超越与创新的历程。但愿本书的出版能进一步丰富我国的教育科学研究园地，这也是我们在新世纪里向广大读者献上的一份学术贺礼。

鲁洁教授的学术成就大体上分为三个阶段。

第一阶段自20世纪70年代后期至80年代中期，其学术视野主要聚焦于教育与社会生产力的关系、教育与社会政治经济制度的关系、教育与社会其他意识形态的关系等教育理论的核心问题。总的目的是针对“文革”中的种种理论歪曲进行拨乱反正。

1978年针对把教育单纯理解为上层建筑的观点，她率先撰文全方位系统地论述了教育和生产力的关系，对我国理论界全面理解教育的性质和功能起了倡导作用。之后，她又对教育与社会生产力相适应的内在机制进行较长期的研究，提出教育与生产力质的和量的规定性、教育与生产力发展的时间与空间相统一等观点，并系统探索了教育所具有的劳动力增值、科学知识增值，全面促进生产力发展等功能。在上述研究的基础上，她进一步探索了当代兴起的新的

科学技术革命与教育的关系，并独辟蹊径对新科技革命与学校德育的关系作了较为深入的考察，从分析科学技术的内、外部结构出发，揭示当代社会道德调节功能增强的必然性、加强学校德育的必要性以及新科技革命对学校德育所提出的一系列的新课题。她在这方面的探索开辟了教育与德育研究的新领域。

教育与文化的关系是传统教育理论较少涉猎的领域。这是鲁洁教授长期关注的问题之一。她运用马克思主义的观点对文化与教育关系各个侧面与不同维度，进行了静态的与动态的，历史的与逻辑的考察，对教育与文化传统、教育与文化的传递传播、教育与文化选择、教育与文化变迁等方面进行独到的研究。她在这一领域内取得的系统的成果，为进一步深化教育与文化的研究提供了基础理论的准备。

第二阶段是20世纪80年代中期至90年代中期，其研究的重心是德育基本理论的建构。她在《教育研究》上所发表的《德育过程初探》以及为《中国大百科全书·教育卷》撰写的“德育过程”的条目是为教育理论界所公认的对德育过程的一种规律性论述。她还对我国古代教育家的有关德育过程的论述作了系统的整理与评述，为建构具有中国特色的德育过程理论作了较大量的基础性工作。在建构德育过程理论的基础上，她又进一步对存在于学校德育的内部诸因素的具体运行机制进行了探讨，揭示了产生德育效果的主体性因素，从理论上剖析了只着眼于强化外部德育影响的片面观点，并对学校德育的主导作用作了具体的历史的分析，为充分重视社会德育，优化宏观的德育环境提供理论依据。她在“七五”期间所主持的国家哲学、社会科学基金项目“新时期德育基本理论研究”，旨在为建构有中国特色的社会主义德育作出全面的理论探讨。其中由她亲自进行的关于德育功能的研究，对德育各种不同功能观，对德育的社会功能、自然功能、个体功能以及发挥德育功能的具体条件等

方面作了全面的具有一定开拓意义的研究。“八五”期间她继续主持全国教育科学规划项目“德育社会学”的研究，试图运用社会学的理论与方法开拓德育研究的新的视野，为充分揭示德育与社会诸因素的关系，挖掘学校德育的社会学潜力，改善德育工作作出新的理论的探索。此外，为进一步加深对德育过程的理论研究，在她主持下，对教育过程中个体的各种非智力因素，诸如需要、动机、情感、意志与信仰等问题进行了综合的与专题的研究。“九五”期间她又主持了国家社会科学规划重点项目“社会主义现代化过程中学校德育特点与规律的研究”以及江苏省重大工程项目“以培养完满人格为目标的教育学新体系”研究。

第三阶段是20世纪90年代中期至20世纪末，鲁洁教授将学术目光投向了教育理论更为核心的问题——教育的本质问题，教育与人的关系问题，创造性地提出了教育的本质在超越的观点。长期以来我国教育理论界对教育本质的探讨一直停留于机械唯物论的层面上，鲁洁教授从教育哲学的角度高屋建瓴地提出了教育的本性是实践的、能动的这一马克思主义的教育见解，引起了理论界的强烈反响，该观点的提出是对教育理论研究的一项突破。在对教育本质进行了深入缜密的思索后她又对人的转型和教育问题作了一番有力的探讨，指出：“教育的根本功能在于促进人的发展，为此，将人的转型作为在整个新世纪中思考和实践的主题，这正是教育的自觉意识表现”。在人性及人的发展的基础上建构教育的理论是鲁洁教授研究教育问题的出发点，正是循着这样的思路，她呼吁：“我们的教育在当今世界历史的进程中，要以一种世界性、世纪性的眼光，着力培养一代能够走进世界历史并推动历史发展的主体”。

作者简介



鲁洁,女,四川阆中县人,汉族,1930年4月24日生于上海市,中共党员。现任南京师范大学教育科学学院名誉院长、教授、博士生导师。兼任中国高等教育学会理事、中国教育学会德育专业委员会主任、江苏省教育学会常务理事、江苏省高等教育学会副会长、教育部教育发展中心兼职研究员、全国教育科学规划领导小组德育学科组组长。1988年被评为国家级有突出贡献的中青年专家、江苏省劳动模范。1991年被评为江苏省优秀研究生导师及优秀学科带头人。1993年被曾宪梓教育基金会授予高等师范教师奖一等奖。1995年被国务院授予“全国先进工作者”称号。

策 划：吕 达

王 莉

审 读 王存志

封面设计 李宏庆

目 录

1. 试论教育对生产力发展的作用	1
2. 试析孔子的道德教育观	14
3. 试评我国古代教育家有关德育过程的论述	17
4. 德育过程初探	27
5. 人自己创造自己——试析人的发展与教育	35
6. 马克思主义全面发展的学说与社会主义教育目的	43
7. 创建马克思主义的教育社会学刍议	51
8. 教育本质试探	55
9. 试论教师的职业道德	70
10. 新的科技革命和思想品德教育	78
11. 关于思想教育作用的断想	91
12. 论学校的选择功能	100
13. 试论社会主义初级阶段的德育建设	110
14. 值得每个中国人担忧的教育危机	118
15. 建设具有中国特色的社会主义教育学管窥	125
16. 商品经济与教育	135
17. 市场对教育的作用及其局限性	145
18. 农村教育与农村精神文明建设 ——从农村贫困文化所得出的结论	148
19. 文化变迁与教育	158
20. 试论文化选择与教育	169
21. 试析德育影响与德育效果	179

22. 德育之文化功能探索	189
23. 试论德育的经济功能	198
24. 试论中国教育学的本土化	209
25. 德育功能观之历史考察	213
26. 德育之政治功能新探	224
27. 德育的认知发展功能	229
28. 试论德育功能观的转变	232
29. 论市场经济条件下的德育价值取向	243
30. 试述德育的自然性功能	250
31. 试论德育之个体享用性功能	254
32. 道德教育：一种超越	258
33. 再议德育之享用功能——兼答刘尧同志的“商榷”	278
34. 要在校内、外德育结合上下功夫	290
35. 现代化·人的现代化·德育现代化	294
36. 通识教育与人格陶冶	304
37. 科学教育的人文观照	312
38. 教育的一种社会哲学思考	323
39. 试探中国（大陆）父母对子女教育的责任意识	345
40. 教育：人之自我建构的实践活动	360
41. 实然与应然两重性：教育学的一种人性假设	373
42. 挑战知识经济：教育要培养创新人才	388
43. 找回失去的人——南京市育才学校的教育理念	394
44. 培养有理想的人——世纪之交对德育的一点思考	404
45. 走向世界历史的人——论人的转型与教育	409

试论教育对生产力发展的作用*

教育是阶级斗争的工具，同样也是生产斗争的工具。教育与社会生产力有它直接联系的方面。这种联系经历了一个历史发展的过程，从原始社会的初级阶段发展到当代的高级阶段。这个历史过程具有它自身的辩证法，发展是曲折、复杂的。

教育起源于生产劳动。在物质资料生产的活动中，人们逐渐积累了一定的经验，形成了一定的技能技巧，为了使生产活动能够不断地进行下去，年长的一代必须把生产的经验和技能技巧传授给下一代，否则人类社会的物质联系就会中断，社会就不能延续和更新。从古代经籍所载的传说中，反映我国原始社会的教育主要有两方面的内容：一、关于创造和使用劳动工具，从事渔、牧、耕稼生产经验的传递与训练；二、关于改进居住条件以及与自然灾害搏斗的经验的传递与训练。这就说明教育从一开始就作为一种生产斗争工具而产生，它与生产力直接联系着。

自人类进入阶级社会以后，以传授间接经验为主的学校开始产生。在奴隶社会和封建社会的几千年中，学校教育与生产的联系并不显著。当时的学校主要是培养官吏、教士等统治人才，它首先作为一种阶级统治的工具为一定的阶级所掌握。如以儒学为传统的我

* 本文发表于《南京师院学报》1978年第4期。

国封建教育，其主要内容是灌输政治和道德的说教，十分轻视生产技术和自然科学方面知识的传授。樊迟请学稼的故事是众所周知的。孔丘的弟子子夏也曾说过，“百工居肆以成其事，君子学以致其道”^①，明确地把手工劳动的技能排斥在教育内容之外。欧洲中世纪的学校，公开宣布“科学是宗教的奴仆”，极力排斥科学知识的传授。正如恩格斯所说，“僧侣们获得了知识教育的垄断地位，因而教育本身也渗透了神学的性质。”^②

在奴隶社会、封建社会里，学校教育与生产的联系之所以表现得不够密切和明显，除了有阶级和思想传统方面的原因外，更主要的是由于生产力和自然科学本身还不够发达。这一时期的特点如下。

一、生产的技术和经验主要体现在个别劳动者的技能中，其中大部分都没有发展成与生产劳动相分离的独立形态，也即是没有形成与直接经验相分离的间接经验。它主要是存在于生产技术的形态中，而不是存在于知识形态中。作为一种生产技术形态的直接经验，它的传授和学习往往也只能和只需要通过直接的生产劳动来进行，以传授间接经验为主的学校不可能发挥很大作用。正如马克思所说：生产技术“整个说来从未超出制作方法的积累的范围，这种积累是一代代加以充实的，并且是很缓慢地、一点点地扩大的。（凭经验掌握每一种手艺的秘密）”^③

二、生产的规模不大，生产的发展迟缓。一般地说来，师傅带徒弟方式的简单劳动力再生产就能付偿劳动力的自然消耗以满足生产的需要。为此，当时的学校不担负劳动力再生产的任务。

三、自然科学的各个部门在当时还没有从自然哲学中分化出

① 《论语·子张》。

② 《马克思恩格斯全集》第7卷，人民出版社1959年版，第400页。

③ 《马克思恩格斯全集》第47卷，人民出版社1979年版，第570页。

来。除了个别部门（如数学、天文学）初步形成它的独立体系，并对生产发生直接作用外，大部分还是囊括于自然哲学之中。如我国春秋战国时代的《墨经》，包含有物理方面的知识，古希腊亚里士多德的哲学包含有天文学和生物学方面的知识。但是，这些知识往往也只是为了论证一定的哲学观念，构成为一定哲学思想体系的组成部分。学校虽然也传授和学习各种自然哲学观念，但作为哲学思想它不能对生产力发生直接的作用。

诚然，奴隶社会和封建社会的学校教育与生产的联系不够密切，但这仅是事情的一个方面。另一方面，我们却还应该看到，物质生产的活动是人类最基本的活动，任何一个社会都不会中断生产，任何一个社会的教育也不会完全中断它与生产的联系。从很早的时期起，自然科学知识的萌芽就在不同程度上反映到学校教学的内容中来。经籍记载：在我国最古老的周代贵族学校里，就有一门“数”的课程，其具体内容虽然不可详考，但是说明数学已经在学校的教学中成为一门独立的学科了。《周礼》载：保氏教“国子以礼”，其中提到“六书”“九数”，即六甲（六十甲子的序数）九九（即乘法表）。到隋唐还出现了数学、医学等自然科学的专门学校。在外国，古希腊、罗马的学校也都设有数学课，在柏拉图所设立的学院（Academy）中还向门徒提出通过几何学的研究来说明天体表面运动的特殊圆周的任务。

随着生产力和自然科学的不断发展，学校的自然科学教学内容也不断地丰富和发展。以西欧的学校为例，在14世纪以前，自然科学的课程仅有算术、几何学和天文学。到文艺复兴的14至16世纪中期，这方面的科目增加了地理学和力学。到17、18世纪，资本主义生产方式逐步占了统治地位，社会生产力和自然科学得到了进一步的发展，这时在学校里又增加了代数学、三角学、植物学、动物学、物理学、化学等方面的课程。它说明了学校的教学内容要

随着生产力和科学的发展而发展，这是一个不以人们意志为转移的客观规律，尽管在一定的历史条件下它会遭到反动阶级的干扰和破坏，但作为一种客观规律，它总是要为自己开辟道路的。

学校通过自然科学教学所实现的知识形态再生产对生产力所起的作用，表现为：一、通过教学所传授的某些部门的知识，当时就能转化为生产的一般条件，如人们掌握了数学知识就可以利用它来制定历法，丈量土地，从而推动了农业生产的发展。当时这种可以转化为生产一般条件的知识，只能是个别的部门，如数学、天文学等。二、通过学校的知识再生产实现了科学知识的联系、积累和发展。如数学、物理、化学、生物等，都不是某一时代的产物，而是人类社会整个历史时期积累发展起来的知识结晶。而这个积累发展的过程，是在教育，特别是学校教育的参与下才得以进行的。科学知识在其发展过程的某个阶段中有时虽然不能立即物化为生产力，但是它作为生产力的精神的潜力经过一定时期的积累和发展，或迟或早总是会被物化的。当它一旦物化就将给社会生产、人类生活带来巨大的变革。因此，我们对于教育对生产力所发生的作用，不能就某一阶段的情况孤立地进行分析，而应当作为一种历史过程来进行考察。在人类社会漫长的历史中，如果没有教育所进行的知识传递，科学的储备也就很难设想，也不可能今天这样能够转化为高度生产力水平和高度科学水平。

从18世纪的产业革命开始，随着生产力和科学技术的不断发展，教育与生产力的关系也逐渐进入了一个新的阶段。特别是近三十年来在发生第三次科学技术革命的新的历史条件下，教育与生产力的结合更是发展到一个新的水平。

在这个时期中，人们在生产中积累起来的技术经验日渐与个别劳动者的直接劳动相分离，越来越知识形态化，分门别类地形成了各门科学知识体系。过去，生产经验离开了劳动者本身往往就不复

存在，因此，它只能以师傅带徒弟的方式来传授；而现在，生产经验知识形态化了，它从直接的生产领域中分离出来，具有它的相对独立性，这就有可能把它大量地引进教学领域进行广泛地传播。因此，一方面这种知识形态化了的生产经验——科学知识与个别人的直接劳动相分离，另一方面，它能通过学校和各种渠道的广泛传播，为与社会生产力的更普遍结合创造了条件。

早在18~19世纪，一些先进的资产阶级思想家和教育家如卢梭、爱尔维修、狄德罗、赫尔岑、乌申斯基等人都极力提倡在学校传授自然科学知识。卢梭指出，学校对青少年进行教育的基本任务是“启发他们的科学兴趣”，“使他们喜爱科学，并且教给他们一些方法”，使他们“以后能进行研究工作”。爱尔维修和狄德罗都认为，传授实用知识、数学知识和自然科学知识，是工业对教育所提出的要求，是发展年轻一代智力的极重要的基础。赫尔岑则提出要彻底改变学校智育的内容，坚决主张进行自然科学的教学，乌申斯基也力主改变旧的教育制度，强调“学校应当把自然科学基本知识贯注到生活中去……把这些知识变成普通知识。”

应该看到，在资产阶级刚取得统治地位时，他们从地主贵族那里继承下来的学校，中学是“文科中学”，大学虽设有少量自然科学，但人文学科占绝对的优势，在整个教育体系中文科据有较高的地位，理、工科地位不高，数量很少。学校所培养的大多数人是进入上层建筑领域的官吏、律师、教师等，与生产很少有直接联系。随着生产力和科学技术的发展，这种情况发生了很大的变化。教育与学习的重点从哲学转向物理学，从文学、历史转向工程学与经济学，这正是近代和现代教育发展的特点。

在这一时期内，大量的自然科学知识被引进教学领域，这种情况的发生，不仅是具有它的可能性，更具有它的必然性。

马克思曾经指出：“建立在机器工业上的生产力，一方面使单

个人的经验和技巧作为微不足道的附属品而消失了；另一方面，它欲使人类世代所积累的经验，整个社会所创造的经验，也即间接经验的作用越来越大。为了完成生产任务，劳动者再也不能仅仅凭藉个人在直接生产劳动中所获得的知识和技能，整个生产过程不是直接依靠劳动者的技巧，而是科学在技术上的应用。”^①因此，通过专门的教育和训练，授以各种自然科学知识和生产技能，对于维持和发展社会生产来说，成为必不可少的手段。这也就是说，加强学校在生产斗争工具方面的职能，是近代社会发展的必然趋势。

19世纪中叶，在产业革命发源地的英国，普遍设立专门传授自然科学知识和生产技能的技工学校，即是这种客观趋势的反映。据统计，1850年时，英国的技工学校已达六百所，学生达十万人之多。这类学校不仅有相当大的数量，而且人们还公认它们，在自然科学方面远远超过了剑桥和牛津，正如马克思所说：“综合技术学校和农业学校是这种变革过程在大工业基础上自然发展起来的一个要素”。^②它意味着学校与生产力开始以更直接的形式衔接起来，学校所培养的人，有相当一部分以劳动者的身份直接进入生产领域。

发展到20世纪，特别是到了50年代以后，学校在生产斗争方面的职能更是大大加强。这主要是因为科学知识日渐成为生产发展的决定性因素。科学渗透到生产的各个部门中，劳动逐渐成为科学的劳动。科学这个因素不仅改造着生产的物质要素，也改造着作为社会生产力的人。人的劳动性质发生了一系列的变化。首先对体力劳动者来说，他们在生产中的脑力劳动成分显著增加；同时，就是脑力劳动者也日渐成为直接生产中的重要组成部分，科学家、技术

^① 马克思著，刘萧然译：《政治经济学批判大纲（草稿）》第3分册，人民出版社1963年版，第349页。

^② 《马克思恩格斯选集》第2卷，人民出版社1995年版，第213页。