

生命教育的 实践与研究

Shengming Jiaoyu De
Shijian Yu Yanjiu

罗楚春 等著



武汉出版社

活出生命的独特与精彩(代序)

这是一本关于生命的书。这里的生命，既属于每一个个体，又属于一个相濡以沫的生命共同体，而且是——精神生命的共同体。这本书，不是从生物学、医学的视角解读生命，也不是以哲学、人类学的眼光打量生命，而是从实践的立场来解读教育学意义上的生命。如何理解教育学视角中的生命，如何区分不同意义上的“生命教育”，这是需要首先辨别清楚的。

一种对生命的理解是关注与非生命、无生命相对的“有生命”。传统教育一味强调呆读死记、强迫灌输，几乎等于把学生当成了盛装知识的“容器”。这种理解还只是注意到了教育无视“学生是活生生的人”的偏向。另一种对生命的理解，是与生物发展序列上次于人的（或者说“非人的”）生命相对的“人的生命”。例如有些教育中一味主张机械操练，也就无异于将人的生命等同于一般动物的生命，其教育行为也就与“训兽”无异。第三种理解是关注与人的物质生命相对的“精神生命”。在这样一种理解之下的生命教育，是从尊重人的生命特性、主张激励和焕发人的精神、促进人的精神生命成长的层面来立意的，也就与只是以认识、热爱、尊重、珍惜生命作为教育内容的“生命教育”划清了界限。在本书中，似乎兼有后两种理解。

当然，正如生命由非生命演化而来一样，人也是由动物演化而来，因而人同时也具有物质性和生物性——即与“非生命物质”和“非人生物之生命”之间的通性。如果无视人这种生命与它们的区别，就容易导致“物”式教育和“动物”式教育。

那么，人最不同于其他生物的特性是什么呢？法国学者埃德加·莫兰十分看重人类身上出现的非凡的新形态，那就是：人是有意识的

主体。“人类，具有意识、语言和文化，……是运算/认识的个体-主体，能够做出决定、进行选择、制定策略、享有自由、进行发明创造”^①。

人之所以能够做出这一切的生理基础就在于：人拥有任何灵长动物都不具有的发达的大脑，尤其是担任“总指挥”角色的前额叶（简称额叶）。人脑整合了自爬行动物以来的“古脑”、自脊椎动物以来的“中脑”，还大大发展了哺乳动物的“皮层”，“整个人类的发展史可说是‘额叶的时代。’”过去不少的神经科学家因为发现额叶并不承担某种具体的功能，因而以为它充其量不过是一个摆设，而近期的研究表明，“额叶对大脑来说就好像指挥对于一个交响乐团、将军对于军队、总裁对于公司那么重要，它负责协调、领导其他的神经结构共同演出，是大脑发号施令的司令台”^②。然而，这种重要性似乎并未引起整个教育界的真正重视。如果说，当今的科学发展仍然存在“箱格化”的倾向，那么我们的教育中则相应地大量存在着知识“碎片化”的现象。我们热衷于把知识“嚼碎”了“喂”给学生，却不注意引导他们主动地发现真知和自主地整合知识，导致他们的额叶真的成为一种摆设。这样的教育，的确辜负了造物主馈赠给我们的厚礼。

松坪学校把生命教育实验作为他们近期改革与发展的统领性实验课题，这是很有眼光的。他们的探索最有意义之处，不在于论证生命教育的必要性和可行性，而在于将这种理想追求转化为一种活生生的实践，在于把对生命的尊重与热爱渗透于学校的日常生活，在于把学校变成了适于每个生命成长的良好环境。特别要提到的是，这所学校的校长自己的成长历程，就贯穿着对生命的自觉与自主。比如，他自主地选择了“生态”——从湖北大后方来到改革开放的前沿；自主地选择了“活法”——不做教研员，铁了心要当一个苏霍姆林斯基那样的校长；也证明了他选择的效果——带出了一所生机勃勃的学校。一

① 埃德加·莫兰著、陈一壮译：《复杂思想：自觉的科学》，北京大学出版社，2001年，第263页。

② 高伯德著、洪兰译：《大脑总指挥——一位神经科学家的大脑之旅》，台湾远流出版公司，2004年，第27页。

句话：他在生命历程的重要时刻成功地运用了他的额叶，又在这种运用中成功地证明了他的领导力，他与这所学校的老师和同学一起，活出了生命的独特与精彩！

杨小微

华东师范大学基础教育改革与发展研究所

2007年12月21日

目 录

第一章 生命教育实验的基本假设与理论基础	1
第一节 生命教育实验的基本假设	1
第二节 生命教育实验的理论基础	19
第二章 生命教育实验的目标体系、主要内容与基本要求	35
第一节 生命教育实验的目标体系	35
第二节 生命教育实验的主要内容	44
第三节 生命教育实验的基本要求	64
第三章 生命教育实验的专题探讨与成果	78
第一节 生命教育实验中课程改革的探索	78
第二节 生命教育实验中德育模式的探讨	128
第三节 生命教育实验中师生关系的重构	153
第四节 生命教育实验中学校文化的重建	171
第五节 生命教育实验中学校管理的变革	189
第四章 生命教育实验的总结与反思	209
第一节 生命教育实验的经验总结	209
第二节 实验中存在的问题及其反思	233
后 记	285

第一章 生命教育实验的基本假设与理论基础

第一节 生命教育实验的基本假设

一、生命教育理念的解读

解读一种理念，维度可有多种。可以从时空的维度展开，也可以从关系的维度梳理，不一而足。无论采取何种维度，只要鞭辟入里，都可以充分展现一种理念的应有内涵。生命教育（Life Education）理念最初在欧美国家产生、实践，后被包括我国在内的多个国家、地区引入，并被反复建构和实践。在这一过程中，生命教育理念的内涵与外延得到不断的深化与拓展。我们认为，解读生命教育理念，必须考虑到生命教育理念的这种动态演化，必须考察该理念的历史演化，以及该理念的内涵与外延在被引入我国本土后的演变。只有这样，我们才能切实地把握住生命教育理念的真谛。

首先，我们先来简单考察一下生命教育理念的源起与演化过程。

生命教育理念的源起，可追溯到 20 世纪 50 年代末 60 年代初欧美国家兴起的“死亡教育”（Death Education）。其时，青少年中吸毒、自杀、他杀等戕害生命的现象频仍，成为社会的一种顽疾。对此，以美国为代表的欧美国家的一些学者，积极倡导死亡教育，希望通过对死亡主题的探讨，让人们更为深入地了解生命，珍惜生命，消除对生命的危害。这种以教育学生不自杀、也不杀他人等为主题的死亡教育，其最终目的实际上是通过积极的干预死亡，消除死亡，唤醒人们对自己以及他人生命的尊重。其后，“死亡教育”又演变成“生死教育”（Life and Death Education），并在许多西方国家推广开来。1968 年，美

国学者杰·唐纳·华特士首次提出生命教育的理念，并在美国加州建立“阿南达村”，创办阿南达学校，将生命教育的思想付诸实践。1979年，“生命教育中心”（Life Education Center；LEC）在澳洲成立，该中心主要致力于“药物滥用、暴力与艾滋病”的防治，以使青少年远离这些威胁，健康、幸福地成长。随后，生命教育演变成为一种教育热潮，由欧美国家波及世界各地。

在亚洲，日本的生命教育开展得较早。针对青少年自杀、污辱、杀人、破坏自然环境、浪费等日益严重的现象，日本在1989年新制定的《教学大纲》中，明确提出教育应以敬畏人的生命、尊重人的精神为要旨。针对应试教育对儿童的束缚与窒息，日本教育界提倡一种“余裕教育”，希望通过寓教于乐的方式，使儿童在充满生气的生命体验中，学会交往、学会做人，感受生命的和谐与美好，唤醒他们对生命的珍惜与热爱。

我国台湾、香港地区也先后引进生命教育的理念，并在学校教育的层面，对生命教育的理念进行理论建构和实践探索。如，台湾地区自20世纪90年代末开展生命教育以来，已将生命教育的理念纳入到从小学到大学的整个学校教育体系中，并积极地开发生命教育的教材，开设生命教育课程，等等，使生命教育在台湾获得较为全面的实施与推进。相比较而言，我国大陆的生命教育起步较为晚些。虽然一些学者早已认识到生命教育的重要性，并积极地进行生命教育理论的建构，但最终将该理念应用于学校教育，进行生命教育的实验、实践，则是进入新世纪以后的事情。如，2004年12月，辽宁省启动了中小学生学习生命教育工程，制定了《中小生命教育专项工作方案》；2004年，上海市出台了《上海市中小生命教育指导纲要》，于2005年3月正式付诸实施。2006年春，湖北省咸宁市在全市所有中小学中实施《生命教育》实验教学，试行重点放在三年级到九年级，此为我国首个生命教育的实验区。

由此我们可以看出，生命教育理念已得到世界范围内的关注与认

同，其扩展之势不可阻挡。同时，我们还应该看到，许多国家和地区，在引入生命教育的理念之后，并不是简单地照搬，而是对该理念进行了再建构，并积极致力于生命教育本土化的研究与实践。因此，生命教育发展到现在，其理念的外延与内涵都发生了变化：内涵变得愈发丰富而具体，外延则变得愈发宽广而切实。

人们对生命教育的理解，最初更多关注的是对生、死主题的探讨，让儿童了解生、死的本质与意义，进而敬畏生命，珍惜生命，这是生命教育原初的内涵。许多国家在引入生命教育之初，往往都是认同于这一生命教育的内涵。但随着社会的变迁以及生命教育自身的不断发展，人们对生命教育的认识不断得以深化。目前，单纯地将生命教育等同于死亡教育或生死教育的越来越少。人们更多地从生命的整体性出发，将人的自然生命、精神生命、社会生命统为一体，将生命教育看作是全人的教育。如台湾大学教授孙效智指出的，“生命教育的目标应包含启发生命智能，深化价值反省及整合知情意行等方面。换个方式来说，生命教育应帮助学生探索与认识生命的意义、尊重与珍惜生命的价值、热爱并发展个人独特的生命、实践并活出天地人我共融共在的和谐关系。……生命教育在学校教育中的落实大概应包括‘深化人生观’、‘内化价值观’、‘整合知情意’三方面”^①。也有人认为，生命教育就在于“教育应依据生命的特征，遵循生命发展的原则，引导生命走向更加完整、和谐与无限的境界，引导人的生命进入‘类生命’”^②。

生命教育内涵的深化，使得其外延也得到不断地拓展。当下，生命教育的内容不仅包括人与自己的教育、人与人的教育，同时也涵盖到人与自然、人与社会、人与宇宙等各个层面的教育。也就是说，生命教育指涉到个体所能安身立命的方方面面，从宏观到微观，只要关乎生命成长的需要，关乎生命的幸福存在，都可归属于生命教育的范

① 孙效智：《生命教育的内涵与实施》，参见：

http://gigabyte.fxsh.tyc.edu.tw/net_university/paper/net_uni_paper_A1.htm#six

② 程红艳：《教育的起点是人的生命》，《教育理论与实践》，2002年第8期。

畴,都可包含于生命教育的目标与任务之中。与此同时,我们对生命教育范畴的关注,也更加切合儿童的生活实际。许多国家与地区,在推行生命教育的过程中,结合儿童的成长阶段与特殊需要,有针对性地将生命教育的理念分化为具体的范畴,然后将每一个范畴或核心理念细化为可操作的细则、条目。这些细则、条目多能紧密地与儿童的生活相契合,彰显儿童发展的需要,有利于生命教育的实施与落实。举例如下:

例一,在英国 Collins 出版社出版的 7 ~ 9 年级的生命教育课程中,设计了四大版块的内容:了解自己,保持健康,人际关系的发展,发展成为一个公民。围绕着四个大主题,针对不同年级的发展层次与需要,又设计了更为具体的实施项目。如下图^①所示:

(7 ~ 9 年级) 单元主题内容

个人\社会和健康教育←→公民教育					
	了解自己	保持健康	人际关系的发展		发展成为一个公民
Your Life 1	1. 你和你的感受:焦虑不安 2. 你和你的时间:管理你的时间 3. 你和你的金钱:零用钱、预算与储蓄 4. 你和你的成绩:检视你的进度	1. 你和你的身体:成长与变化 2. 你和你的身体:吸烟 3. 你和你的身体:饮食与运动 4. 你和你的身体:毒品与吸毒	1. 你和你的家庭:家庭相处之道 2. 你和其他人:欺凌 3. 你和你的责任:信仰、风俗习惯与节日 4. 你和其他人:残障朋友	1. 你和法律:儿童权利 2. 你和社区:敦亲睦邻 3. 身为英国政府公民的你 4. 你和媒体:电视的影响力	1. 你和你的意见:如何表达你的观点 2. 你和你的价值观:对与错 3. 你和全球议题:资源浪费与回收 4. 你和社区:为慈善募捐行动

① 参见: <http://blog.cersp.com/81720/847752.aspx>

个人/社会和健康教育 $\longleftrightarrow$ 公民教育					
	了解自己	保持健康	人际关系的发展		发展成为一个公民
Your Life 2	1. 你和你的感受:你的自尊 2. 你和你的时间:善用休闲时间 3. 你和你的金钱:赌博 4. 你和你的成绩:检视你的进度	1. 你和你的身体:喝酒 2. 你和你的身体:避孕与安全性行为 3. 你和你的安全:居家与街头巷尾 4. 你和你的身体:毒品与吸毒	1. 你和你的家庭:家庭关系破裂 2. 你和其他人:朋友与相处之道 3. 你和你的责任:不同的文化与生活形态 4. 你和其他人:老年关怀	1. 你和法律:警察 2. 你和社区:学校即社区 3. 身为欧盟公民的你 4. 你和媒体:广告的影响力	1. 你和你的意见:说出你的想法 2. 你和你的价值观:你的观点为何? 3. 你和全球议题:食物与水 4. 你和社区:为地方环境行动
Your Life 3	1. 你和你的感受:面对失落感 2. 你和你的决定:如何做决定 3. 你和你的金钱:银行业务与储蓄 4. 你和你的成绩:检视你的进度	1. 你和你的身体:青春期 2. 你和你的身体:安全性行为与艾滋病 3. 你和你的身体:不当饮食 4. 你和你的身体:毒品与吸毒	1. 你和你的家庭:成为成年人 2. 你和其他人:自我肯定的态度 3. 你和你的责任:容忍、偏见与种族歧视 4. 你和其他人:精神疾病患者	1. 你和法律:犯罪与刑罚 2. 你和社区:地方政府与地方组织 3. 身为全球公民的你 4. 你和媒体:舆论的影响力	1. 你和你的意见:你支持哪个政党? 2. 你和你的价值观:人权议题 3. 你和全球议题:贫穷 4. 你和社区:压力团体与阵营

例二,我国台湾地区初、高中的生命教材设计了以下十二个单元的教学内容,从初中到高中逐级推进,从对个体生命的关怀到对类生命的关注渐次展开,具体包括:1. 欣赏生命 2. 做我真好 3. 生于忧患(面对无常) 4. 应变与生存(从处常到处变) 5. 敬业乐业(在工作中完成生命) 6. 信仰与人生(无限向上的生命) 7. 良心的培养 8. 人活在关系中(活出全方位的生命) 9. 能思会辩(意义生命的盲点) 10. 生死尊严(活得充实、死得有尊严) 11. 社会关怀与社

会正义（调和与小生命与大生命）12. 全球伦理与宗教（存异求同、建立立体的生命）^①。

由以上可知，实践中的生命教育已不仅仅是关于个体自然生命的教育，而是扩展到个体生命发展的价值、精神领域，扩展到对类生命的观照。生命教育已不再仅仅停留于生理、生命知识的普及，而是成为科学教育与人文教育的统合，成为生存教育、生活教育、人生教育的统合。这种不断扩展着的外延，与内涵的扩展一样，使生命教育愈来愈科学化、系统化，愈来愈贴近生命的本质，靠近生命的内核。

虽然人们在生命教育的理解上见仁见智，对其的定义不尽相同，但当下多数人都能认识到，生命教育若只限于对自然生命的关注，对危害生命现象的干预与消除，是远远不够的。生命教育还应关注人的精神生命、社会生命，致力于全人的发展。一个完整的人，他是自然生命、精神生命和社会生命的统一体。同时，人的生命还具有其特有的品质：超越性、主体间性和非连续性等。^②鉴于此，我们认为，生命教育的对象，不只是一个个活着的个体，还是灵动的、自由的、个性化的、充满创造潜能的生命体，生命教育应正视、尊重生命体的这些特质，并基于此为生命体的充分、和谐的发展创设条件、营造环境，给予积极的、有效的引导，以使其成为一个知、情、意、行全面发展的人，一个热爱生活、热爱生命的人，一个主动超越自身、追求卓越的人，一言以蔽之，一个完整的人。因此，生命教育应渗透到教育的各个场域，家庭、学校、社会，群力群为；在学校教育中，应将生命教育渗透进整个的学校生活之中——课程与教学、道德教育、学校文化、学校管理等，而不是简单地开设几门课、组织几个活动而已。有学者提出，我们要“让生命在教育中诗意地栖居”^③，这是教育力求的崇高境界，也是生命教育的至上追求，因此，基于学校层面的生命教

① 参见：<http://blog.cersp.com/81720/847756.aspx>

② 冯建军著：《生命与教育》，教育科学出版社，2004年。

③ 冯建军著：《生命与教育》，教育科学出版社，2004年，第372页。

育，应致力于使学校生活成为生命体的诗意存在，成为生命成长的构成。这样的生命教育，才能体现生命教育应有之真谛。

二、生命教育实验的背景与意义

生命教育是基于人的生命特性，尊重生命主体，为其创设生动活泼、充实丰富的环境和条件，以促进生命主体全面、和谐、主动、健康发展的教育。在此意义上，教育就应当是生命教育，就应当是直面人的生命、为了人的生命的教育。学校，作为学生生命成长的重要场域，对学生的生命发展负有重要的引导与促进的责任。教育是为了人的教育，学校教育自然应当是为个体生命的健康、全面、和谐的发展而存在，以促进个体生命的发展为己任。然而，反观当下的学校教育，不难发现，由于种种原因，我们不少学校不能很好地履行以上职责，对个体生命的发展束缚与阻碍多多，从根本上讲，这是有悖于教育初衷的。

就笔者所在的学校（深圳市松坪学校）而言，我们之所以进行生命教育的实验，一方面是基于我们对生命教育理念的理解与认同；另一方面，也是实验的最直接的原因，则是基于我们对学校自身存在问题的认识，我们的初衷就是想通过立足于学校的生命教育实验，解决现存的问题，摆脱发展的困境，为每个生命个体创造更好、更适宜的生长环境，以成全、成就每一个生命。

（一）生命教育实验的背景

深圳市松坪学校的发展有其特有的历史背景，这一背景也是我们进行生命教育实验的触发点、立足点、初衷与缘由所在。

2003年8月，南山区教育局研究决定，将松坪中学与松坪小学合并为九年一贯制的松坪学校。合并后的松坪学校向何处去？办学思想如何定位？改革路径如何设定？这是我们首先要解决的问题。

合并前两校都曾对教育改革作过许多探索。原松坪小学进行了8

年的主体教育实验研究，在“尊重学生主体地位，培养学生主体性”思想的指导下，先后对合作性的师生交往模式、参与式的班队活动模式、赏识性的激励教育模式、探究性的课堂教学模式和课程改革，进行了比较深入的研究。原松坪中学进行了“分层次教学”和课程改革的探索，尤其在课程改革方面，在新课程理念指导下所作的综合实践活动和科学课的研究与实践在全国实验区中处于领先水平。应当说，两校积累的成功经验为提出新的研究课题打下了良好的基础。

尽管如此，两校的现状仍然存在许多不尽如人意之处。在进行了大量的调查研究后，我们发现主要存在以下问题：

1. 在教学中，存在着严重忽视学生生命状态的现象。课堂上，学生对知识的理解程度，学生的情感、需要，学生的成功，似乎与教师没有关系；教师把学生当做知识的容器，把教学当作是知识的授受过程，忽视了教学过程中人的因素，课堂显得机械刻板、沉闷单调，缺乏生命活力和乐趣。

2. 在师生关系上，教师把学生当作一种监管对象。学生略有“越轨”行为，轻则训斥，重则被罚站于教室后面，有的甚至被赶出教室。师生之间缺乏情感交流，仅仅是一种简单的“授受关系”。师生关系的疏离和单一化，造成了学生不思进取，对学校、教师、学习的冷漠态度甚至反抗的心态。

3. 在班级管理上，班主任缺乏生动活泼的管理方式。他们很少思考如何去促进学生道德生命的生长，总是习惯于把学生滞留在四周是墙壁的教室里。即便是举行班会活动，其内容也大多限于总结过去一周的学习情况和纪律方面的说教。在这样的管理下，学生的诸多需要被剥夺了，他们普遍感到学校生活的枯燥，以至厌学甚至恨学。

这样的教育教学管理方式使学生对自己的生命缺乏正确的认识。不少学生把学习当作是学校、父母交给自己的任务，而不是自己生命成长的需要。有的学生甚至出现不思进取、不珍惜自己生命的现象。

以上问题的出现，究其原因，主观、客观方面兼而有之。主观方

面的原因主要在于我们还未能将教育的基点切实地立足于学生的个体生命之上；未能充分认识到个体生命的特有品质，即每一个生命体都应是自由的、个性化的、主动的、充满创造潜能的；未能将尊重学生的生命特质，为个体生命全面、和谐发展服务的理念扎根于学校的整体生活，渗透在每一个教育环节之中。学校对生命的漠视，教育与生命的疏离，都会对个体生命的成长造成阻碍，严重的甚至会窒息生命。因此，我们必须强化生命教育意识，推行生命教育，刻不容缓。客观方面的原因，主要表现为：

1. 考试的压力。在日益激化的升学竞争下，学校教育陷入了一种以追求考试分数为目的的知识灌输状态，导致了以知识为本的观念统治课堂，教育中的非人道主义横行，学生的主动性和个性受到压抑，学生生命无法得到全面的发展。

2. 某些政策上的不合理。不管是重点学校还是普通学校，不管是生源好的学校还是生源差的学校，上级主管部门都以分数排位次；在经费的分配和教师的配置上，向重点学校倾斜，导致了学校之间的不平等，造成一些学校教育教学质量的恶性循环。

客观方面的原因，更多的是制度、政策层面的问题，无法短时间内解决。但由于我们主观方面的认识不足，教育行为失范造成对生命成长的阻碍，通过主动、积极的努力，进行自我变革，还是有希望寻到一条切实的解决之道的。面对这样的问题，怀着这样的信念，我们于2003年9月开始准备立足于校本的生命教育实验；同年11月，我校的生命教育研究与实验正式启动。

（二）生命教育实验的意义

进行生命教育的研究与实验，对于学生生命的成长，教师的发展，学校教育的变革，乃至生命教育本身的发展都有着重要的意义。

就学生成长的角度而言，进行生命教育的研究与实验，使我们的教育教学能够直面每一个独特的生命个体，使生命教育的理念渗透到学校生活的方方面面，让学生们在教育中感受到生命存在，在教育中

散发出生命的活力，在教育中激发出创造的潜能。如此，每个独特的生命个体必然都会受惠于此，这是教育的应有之义，也是我们进行生命教育研究与实验的意义所在。

从教师的发展来看，在生命教育中，学校生活不仅是学生生命成长的沃土，也是教师生命、生活的重要构成。通过生命教育的研究与实验，我们赋予学生生命发展的主动权，也赋予教师同样的权利。生命具有主体间性，教师与学生之间是平等对话的主体，教师引导着学生进行生命体验，同时也在引导中体验着教育理念的转变，教育生活的改变。在生命教育中，师生之间不再是两个充满对立和冲突的群体，而是在对话中相互理解，在对生命的体验中共同成长。因此，进行生命教育的实验，将生命教育落实于学校教育中，对教师的专业发展、教师的生命成长都极为有益。

在学校教育变革这一层面，推行生命教育的实验，其意义更是不言而喻。如前所述，当下，我们学校面临着诸多问题，集中体现为对学生个体生命的漠视，对学生生命成长的束缚与阻碍。解决这些问题，必然要找到根源，对症下药。生命教育的理念正好契合了我们的现有需要，对于我们改变学校现状，为未来的良性发展另辟蹊径，都具有重要的理论指导作用和实践意义。

最后，我们立足于校本的生命教育实验，意在建立一种新的教育理念和体系，即“生命教育”的理念和体系，建构起一种新的办学模式，即生命教育的办学模式。这是我们对学校生命教育的一次探索，也是我国生命教育发展中的一次有益尝试。

三、生命教育实验的基本假设与整体规划

基于对生命教育理念的认同，对学校现存问题的反思，我们开始了立足于校本的生命教育实验。我们的生命教育实验参考与借鉴了现有的生命教育研究成果与实践经验，在此基础上，提出了自己的研究

假设，并构建起一个较为系统的研究计划。

（一）生命教育实验的基本假设

叶澜教授指出，“教育是直面人的生命、通过人的生命，为了人的生命质量的提高而进行的社会活动”。教育的生命基础，主要包括如下思想：1. 生命价值是教育的基础性价值；2. 生命的精神能量是教育转换的基础性构成；3. 生命体的积极投入是学校教育成效的基础性保证^①。也就是说，当今教育要以提升人的生命价值和创造人的精神生命为追求，知识、能力、智慧、意志等精神能量通过师生之间以及类和个体之间的相互作用而发生转换和生成，师生的主动状态和真诚的合作是取得教育成效的关键性保证。

基于以上，我们提出生命教育实验的基本假设：实施生命教育实验，构建一种新的、充满生命活力的学校生活，即将个体看作一个完整的生命体，尊重生命的特有品质，强调人的精神生命的主动发展，关注人际交往中精神能量的转换，注重生命主体自主主动地投入与合作学校教育生活，能促进生命个体健康、主动、全面、和谐的发展。

生命是一种存在，它的理想状态是整体、有差异、自主地变化和发展着的。

1. 生命是整体的存在。学生是一个完整的人。从自然结构上看，人的身心是不可分割的统一体；从社会意义上看，人不仅是自然的人，同时也是社会的人、文化的人；教育过程中的学生，是一个有生命、有思想、有感情、有创造力的多方面、多层次的整合体。生命有多方面的需要，包括生理的、心理的、物质的、精神的、行为的、认知的，等等。在任何一种满足生命需要的活动中，人都是以一个完整的生命体方式参与和投入的。精神科学的创始人狄尔泰认为，人是整体的人，是“有意志、有情感、有想像的存在物”，在“人这一整体事实中”，

^① 叶澜，郑金洲，卜玉华著：《教育理论与学校实践》，高等教育出版社，2000年，第136-141页。

“精神生活与人心理—物理（灵与肉）生命统一完美融合”^①。这与那些将人分解、割裂，把人看作是对世界单纯反映的、无生命的“死”主体的陈旧观点是截然不同的。学校教育既然以促进人的生命发展为主旨，就应当把学生当作一个完整的生命体，而不只是“认知体”；就务必把学校生活当作是学生生命历程的重要部分，关注学生生命的全部内容和全部过程，而不只是认知学习过程。

2. 生命是有差异的存在。由于遗传、环境、所受教育以及自身努力等诸多因素的不同，学生的生命存在着明显的差异。事实告诉我们，学生的心理、生理差异是客观存在的，并且后天环境和活动导致的个体间的差异远远大于与生俱来的差异。这些差异在兴趣、爱好、志向以及气质、意志、性格等方面表现出来。承认这一点就意味着，我们不能强迫学生就范于某一刻板划一的教育要求或“齐步走”的教育模式，而应尊重学生生命的差异，欣赏学生生命的独特，因材施教，最大限度地挖掘每一个学生的生命潜能。

3. 生命发展是自主的。生命个体最基本的关系与活动有两大类：一类指向外界，即个体与周围世界的关系和实践性活动；一类指向内部，即个体与自我的关系和反思、重建性活动。在这两类关系与活动中，生命个体生存的基本方式也有两种：一是自主、主动；二是他主、被动。从生命自身发展的角度来看，这种自主性、主动性对生命个体的发展是不可或缺的，特别在今日变化急剧、生存环境不确定因素大增的时代尤其重要。

教育必须顺应并促进人的发展。依据以上对生命的认识与理解，我们认为，生命教育必须尊重生命的特质，并须将其渗透于学校教育的整个体系之中。具体来讲，应注重以下几个方面：

1. 生命教育必须协调和整合各方面的教育力量，促进生命整体性的发展。既然生命是整体存在着的，那么学校就要以系统理论中关于整体优化的思想，全面、系统地研究学校教育机制运行过程中的各个

① 邹进著：《现代德国文化教育》，山西教育出版社，1992年，第26-27页。