

人本哲学视野下
的课程与教学论

燕良轼 著

教学的生命视野

湖南师范大学出版社

此研究为教育部“十五”规划重点课题
《生命教学研究》(批准号: DAA050046)

人本哲学视野下
的课程与教学论

燕良弼 著

教学的生命视野

湖南师范大学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教学的生命视野/燕良轼著. —长沙: 湖南师范大学出版社, 2009. 12

(人本哲学视野下的课程与教学论)

ISBN 978 - 7 - 5648 - 0130 - 4

I. 教… II. 燕… III. 高等教育学—理论研究 IV. G640

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 216769 号

教学的生命视野

◇燕良轼 著

◇策划组稿: 周玉波 黄 林 莫 华

◇责任编辑: 莫 华 黄 莉

◇责任校对: 胡亚兰

◇出版发行: 湖南师范大学出版社

地址/长沙市岳麓山 邮编/410081

电话/0731. 88853867 88872751 传真/0731. 88872636

网址/http: //press. hunnu. edu. cn

◇经销: 湖南省新华书店

◇印刷: 国防科大印刷厂

◇开本: 710 × 1000 1/16

◇印张: 16. 25

◇字数: 291 千字

◇版次: 2010 年 1 月第 1 版 2010 年 1 月第 1 次印刷

◇书号: ISBN 978 - 7 - 5648 - 0130 - 4

◇定价: 30. 00 元

总 序

这套丛书是由湖南师范大学课程与教学论的一批博士、教授和博士生指导教师们合作完成的。

课程论已有许多流派，大都来自国外。这些年来，虽然我们也介绍和研究其他学派的情况，但主要还是自我探索，逐步建立自己的理论，我们相信做到一定地步就会有自己的风格。

哲学天然地与教育学靠近，教育学跟哲学也如此靠近。实际上，把教育的一般理论工作做好，哲学就到了我们这里。所以，重要的就是我们做好自己的理论工作。

这套丛书中有一本名为《教育基本原理》就是直接做这种努力的。我们所建立的理论是在我们自己心灵里长出来的，也许有借鉴，但不会去做任何移植，而只是按我们本来的理解去做的。如果哲学也在这里显现了，那也是不请自来的，我们只需要虔诚地做自己的工作，并不刻意求助于什么。

已经有人问：这个哲学有命名吗？甚至有人为我们命名。事至如此，就干脆也取个名吧，它就叫人本主义哲学，或人本主义教育哲学。

本丛书的其他各部都是直接讨论课程的。我们也曾做过课程哲学（人民教育出版社2003年版《课程与教学哲学》）。这里的每部课程论著作都尽可能作了理性思考，它与一般的教育理论有相近的品格，这种理性思考常常自然地成了一种哲学阐释。

人的课程是我们人本主义哲学的一个专门概念，特在此对其作一个简要的阐述。

一、人的教育

因为有了人，才有了教育；人将教育办成是人自己的教育，教育当然地就是人的教育。可是，曾几何时，某些宗教力量、政治力量力图左右教育，使教育变形、变异，不再像人的教育。

我们曾经把教育视为上层建筑，又曾经把教育视为生产力，教育总不是自己。上层建筑是上层建筑自己，生产力是生产力自己，唯有教育不是自己。

我们曾经要教育为政治服务，又要教育为经济服务。而教育是直接为人本身服务的，经济间接一点，政治更为间接，曾经是要最直接为人的发展与幸福服务的事业去为那些离人相对较远、相对间接的东西服务。本应当是经济为教育服务，政治更应当为教育服务，但是倒置了。这种倒置反映的是教育低下的地位，实质上反映的则是人的地位低下。教育不被作为人的教育来看待。

教育在让人成为工具的过程中自己也变成了工具，成为为另外一些东西服务的工具。那些东西若善待人、善待教育，教育未尝不可为之服务，教育服务是有条件的；然而，那些东西为人、为教育服务则应是无条件的。当然，这也被倒置了，教育甚至被迫去无条件地为那些损害教育的東西服务。

教育自己也不很争气，自己也随声附和地说了不少，教育自己也没有把教育看做是人的教育，我们的许多教育理论都没有这样看。教育总是借用别的学科的理论来作为自己的基础，教育理论曾长期没有自己独特的概念和命题，没有自己的东西来阐明自己，来指引自己，总依赖别的什么来指引。

当然，人们已经可以看到，教育正在回到人间的途中，但是教育真正成为人的教育尚需时日。

二、人的课程

学校事实上是通过提供课程来提供教育的。假定教育已经意识到自己是人的教育，然而，在课程还不是人的课程的时候，那种意识就还只是意识而已。没有人的课程，人的教育会在何方？

我们有语言课程、文学课程、体育课程、数学课程、物理课程……难道它们不都是人的课程吗？人教着，人学着，还会不是人的课程吗？

可是，我们可以比较一下，同是数学课程，有的更像人的课程，有的就离人很远；同是体育课程，有的更像人的体育课程，有的就还差得很远。

没有非人的教育，人的教育的概念也就没有意义；没有非人的课程，人的课程的概念也没有意义。

有一部教育学著作在讨论到“学生”这一节时，第一句话是这样的：“学生是人”^①。当年，笔者在看到这句话时曾经惊讶不已——“工人是人”、“农民是人”的话在哪里有过？还需要说“军人是人”吗？怎么会有“学生是人”这样的命题呢？若不知其背景，真还以为中国的教育学已经到了无话可说的地步，事实上，那是历史的哀叹：学生曾经不被视为人。若深切地知晓过去，还会进一步感受到这句话沉甸甸的历史分量。

非人的教育并不是一个杜撰出来的纯粹概念，非人的课程也绝非只存在于想象之中。历史可以证明这一点，并且，虽然现实在变化，却也还在继续证明着这种存在。

本应当人于其中活灵活现的课程（如哲学），却让我们很难看到人；本应是充满着人的意念、情感的课程，也让我们很难看到这些唯有人才有的精神世界。即使是物质科学方面的课程，在那里也不应当是见物不见人的，然而，不幸的是，我们更难看到人。在课程里，我们更多看到的是威严、清冷，更多看到的是条律和指令。人的世界是那样的遥远。

三、“人的课程”特征

在物质科学中，我们看到的只是物质吗？从纯粹的科学课程中我们当然只能看到表达力与加速度关系的 $f=ma$ ，表达万有引力的 $F=k\frac{m_1m_2}{r^2}$ 等，这里没有人。可是，人在科学的诞生过程中早已把自己的光芒投射于其上。

数学更具有纯粹的形态，在 $f(x, y, z)=0$ 之中，不仅看不到人，也看不到物。可是，在数学的发展历程中，充满了诗情画意，充满了激情与喜悦，在数学的那个世界里，可以看到人世间的一切美丽与灿烂。

^① 南京师范大学教育系，教育学[M]。北京：人民教育出版社，1984：127。

后现代课程观中有一个关于“三S”的思想：科学（Science）、故事（Story）、精神（Spirit）^①。“三S”偶然地揭示了科学、故事和精神三者之间的关系，在科学的故乡有故事的海洋，有精神的殿堂。

所有这些，已经让我们有足够的理由认为，即使是科学课程，也应当成为人的课程。

“人的课程”可以具备以下一些特征：

- （1）它不只是在叙说着真理，也应是闪耀着思想的；
- （2）它不只是静态的、物化的，也应是流动的、人化的；
- （3）它不只是思想流、意识流，还应是情感的流淌、意志的奔驰；
- （4）它不只是供认识、供思索的，还应是供欣赏、供品味的；
- （5）它的呈现方式不只是平实的、生动的，还应是亲近的、情深意长的；
- （6）它不是耳提面命，而是带来自由生长；
- （7）它不是居高临下的唠叨，而是引发无限遐想；
- （8）它不是冷漠的说教，而是让受教育者忘却自己是受教者，教育者忘却自己是教授者，它们在边界模糊的空间里畅快地交流，共同发展；
- （9）人在课程之中，而不是在其外；课程在人之中，而不是在其外，人与课程融合成为主客体融合的融化剂。

人的课程的崇高使命是实现“从无知到智慧的过渡，从缺乏到充足的过渡，从缺陷到完善的过渡，用希腊人的说法，就是从无生命到有生命的过渡”^②，从自然人到更高大、更高尚的人的过渡。

四、“人的课程”在历史中

发展理性与心智的追求成为课程核心的思想，由来已久。而自由知识被认为是最有效体现这一思想的观点，也具有同样悠久的历史。

自由知识之所以被称为自由的知识，是因为它被视为是使人成为自由人

① [美] 小威廉姆 E·多尔. 后现代课程观 [M]. 王红宇, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 中文版序第 2 页.

② [美] 杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001: 349.

所最必需的知识。以自由知识培养自由人的思想作为一个主流贯穿教育史，从而人的课程也以自然的方式存在着。

今日的课程改革是否意味着对于自然偏离的一种觉察呢？

实际上，当“人的课程”尚没有充分呈现在我们面前的时候，课程在许多方面在远离人。

在这个过程中，当专业课程因专业出现而带来挑战之时，有纽曼等人出面迎战过；当职业课程因职业教育的兴起而带来挑战时，有赫钦斯等人出面迎战过；杜威更宣称“教育的过程，在它自身之外没有目的”^①，课程作为过程，在它自身以外没有目的，人自身就是目的。这一历史表明，人的课程在曲折的发展过程中，不断地增强着自己的生命力。

外在目的的诱惑力对课程形成的挑战还在以更多的、新的不同方式表现出来。功利主义者不明白，人自身是目的不仅对于课程是最重要的，同时对任何外在目的的实现也是最有效的。但是，教育自己应当明白，唯有教育以自身为目的时，它才是最强大的，也是对其他任何领域作用最大的。

面对挑战，并不只有“舍我其谁”的唯一选择，调和也是很好的出路，但是自由教育精神作为灵魂的存在地位未在调和中动摇。这样，“人的课程”就有了更大的作为来起引导的作用。

不能不看到的一个历史现象是：在中国社会里，在现在这个30年之前的那个30年里，课程偏离“人的课程”的情况特别严重；这种严重虽然正在消退，但这种消退更多的是时间的自然洗礼，而并没有一种大觉醒之下的洗涤过程。

目前，教育理论的研究大都在大学里，而中国大学从未有过自由教育的传统，曾有过蔡先生、梅先生带来的一段辉煌，然而，他们既没有来得及完全改变中国的先天之不足，又没有可能对后天更为远离自由教育的历史产生大的影响。我们没有理由苛求前人，我们只有理由面对历史并再写历史。

^① [美] 杜威，民主主义与教育[M]，王承绪，译，北京：人民教育出版社，2001：58。

五、不只是文本的改换

在社会生活中，在正常的逻辑之下，政治乃源流之流，乃本末之末。然而，正常的逻辑常常被打破。中国曾出现过本末倒置的一个登峰造极的年代，与之相伴，有一种崇尚物质、崇尚客观的哲学，并以崇尚物质来排斥意识，以崇尚客观来排斥主观。所谓意识，其高级形态唯存在于人身上；所谓主观，即主见、主意、主张等，也只属于人。因而，排斥意识、排斥主观，就是排斥人。这种排斥人的哲学至今仍处于支配地位。与这种排斥人的哲学相联系的还有一系列观念，其中许许多多依然如故地留在我们的教科书中。

我们似乎说到了与教育无关的哲学。可是，又是杜威说得好：“哲学甚至可以解释为教育的一般理论。”^①在杜威那里，哲学可以由教育理论来解释；在我们这里正好相反，教育理论常常拿哲学来解释。我们的教育理论没有自己的灵魂，因而，我们没有杜威那样的感受，不会感受到“教育乃是使哲学的分歧具体化并受到检验的实验室”^②。

教育哲学若只是别的什么哲学向教育学作一个移植的结果，那是没有多大意义的。哲学是生长出来的，教育哲学也应当是生长出来的，而且应当是在教育自己的土壤里生长出来的。这是一块特别肥沃的土壤，如果在这里没有生长出真正的教育哲学来，那么，教育唯有检讨自己。哲学是思想的思想，教育哲学是关于教育思想的教育思想。当教育没有自己的思想，也没有关于自己的思想的思想时，我们能奢望一种真实的教育哲学吗？

当一种并非人的哲学仍是时局的主流的时候，当教育仍然拿这种哲学来解释教育的时候，我们让教育真正成为人的教育，并不可避免地要由人的课程来体现教育的理想，是现实的吗？

教育理论的那种崇高地位——例如哲学可以由它来解释的那种地位——应当是课程理论也能享有的。所以，不应认为课程改革只是文本本身的变革。课程观念的变革并不需要与文本本身的变革分开，然而，后者更不应当与前

① [美] 杜威，民主主义与教育 [M]，王承绪，译，北京：人民教育出版社，2001：347.

② [美] 杜威，民主主义与教育 [M]，王承绪，译，北京：人民教育出版社，2001：348.

者分开。

六、“人的课程”成为现实

《几何原本》作为课程或课程的基本内容，已经走过了两千多年。它以一种纯粹理性的方式存在，而这种纯粹理性所显示的生命力，比许多平庸的实践理论不知胜过了多少万倍，它抚育出来的不仅是无数的科学家，还包括了大量的思想家和哲学家。

今天，电脑已经可以把包括《几何原本》中所有命题在内的欧氏定理全部推演出来。可是，曾经出现过的在课程中完全去掉欧氏演绎系统的课程思想立即被否定了。电脑用以取代智慧，《几何原本》则用以生长智慧。基于这一点，人的课程成为现实才有了根底。

文本的变革是必要的。现代的演变太令人眼花缭乱了，科学的突飞猛进与人文的不断回首总是以不同形式冲突着。但是，好像总不是你死我活的，在后现代的猛烈批判中，我们就看到它极力地借助现代成果，后现代在回首前现代时才成为与现代化的正式对话者。《几何原本》可以说是科学领域中的古典，它也不可能完全不经受现代的冲刷，但它最珍贵的一部分，在那些越是珍惜现代的人眼中越被看重。现代和后现代正是这样不知不觉地都倚重了前现代。因此，时间的尺度在课程变革中并不是关键因素。

这其中，我觉得比文本更优先的仍然是观念，文本本身很难得将不变的和演变着的观念充分有效地承载下来。

课程思想、教学思想的变革对于中国社会更为迫切。在 80 年前、90 年前、100 年前的中小学文本照耀之下，不是出现过中国近代史上的一大批可称得上思想家的大师吗？而近半个世纪来在课程与教育的不断翻腾中我们为何反而不见了大师？

文本的先进在于思想的先进，更在于执掌文本的人的先进。我们可以把教学的整个展开过程都置于课程视野之下。如果是这样，文本意义的相对性就更明显了。

人的课程所标示的不仅是人在课程中，更重要的是课程在人中。在中国传统中，只有一个人的权利是天赋的，其余人的权利是由天赋者赋予的。中

国教育并没有从这种传统中解放出来，中国课堂里普遍的令人窒息的沉闷局面仍然可怕地存在着，这只是这种传统力量仍然活着而不难被人感知的现象之一。在这种情况下，任何好的文本本身也会被窒息；反之，不是特别优秀的文本也能优秀起来。

人文主义、新人文主义，在文明史中一直扮演着最重要的角色，在教育领域尤其如此。可是，在中国教育及其传统中，它是极其微弱的。比如说，我们从未把全面发展视为学生的天赋权利，而只是视为外界加给他们的一道指令，因而，我们从未把全面发展的实质视为自由发展、个性发展。那些表现学生课程权利的质疑权、误思权、选择权的天赋性更不被注重。

尽管我们在课程改革中已经做了很多实际工作，但是，思想的变革更需要普遍的看重。尽管在课程改革中还可以做很多实际工作，但若没有最能显示人性的思辨工作，其生命力是很有限的。教育科学的发展也在证明这一点。

在中国大陆，一波规模宏大的解放思想、思想解放的潮流正在涌动。奇怪的是，在教育领域里似乎很难感受到这一潮流的强势涌动。在一个更需要思想解放的领域里，甚至是一个更需要复兴和启蒙的领域里，我们感到它是过于平静或冷清了。

即使如此，在每一位教育工作者那里，在课程理论工作者那里，自我的思想解放是完全可以由自己来主宰的。于是，点点滴滴的进步与发展总是可以期待的。并且，盼望这点点滴滴能汇成根本变革的洪流。

这套丛书只是我们过去十年工作的一部分，下一个十年，再下一个十年，我们将继续努力，以丰富我们的人本主义课程哲学。

张楚廷

2009年9月9日

目 录

1	引言	(1)
1.1	问题的由来	(1)
1.2	本研究的历史与现状	(4)
1.3	本研究的思路与方法	(42)
1.4	本研究的特色与价值	(46)
2	生命与生命教学	(48)
2.1	生命的所指与能指	(48)
2.2	生命的主要特征	(50)
2.3	生命的教学价值	(64)
3	教学目的在生命视阈中的约定	(67)
3.1	传统教学目的的解构	(67)
3.2	生命教学目的的约定	(74)
4	生命视野的知识观	(84)
4.1	传统知识观反思	(84)
4.2	生命知识观阐释	(86)
5	生命课程解读	(96)
5.1	几种经典课程观的生命观照	(96)
5.2	生命课程：在文本与自我经验之间	(102)
6	生命视阈中的学习观	(106)
6.1	学习的生命价值	(106)
6.2	学习是获得自我经验	(109)

6.3	记忆的生命之解	(114)
6.4	直觉的生命蕴涵	(122)
6.5	智力在生命视野中	(131)
6.6	合作学习的生命机制	(139)
7	生命课堂的建构	(147)
7.1	知识课堂教学的缺陷	(147)
7.2	生命课堂的基本特征	(151)
8	生命教学的几个具体问题	(161)
8.1	教学中的意义与生成	(161)
8.2	教学中的语言与理解	(166)
8.3	关系原则超越因果律	(176)
8.4	结构的约定性与去模式化	(179)
8.5	生命教学是艺术化教学	(181)
9	师生关系: 共历生命成长	(191)
9.1	师生生命的共时性与历时性	(191)
9.2	师生从互为手段到师生互为目的	(193)
9.3	师生角色界限从清晰到模糊	(195)
9.4	师生生命的相互摄养与创造	(196)
9.5	教师从单极表演到师生意义共建	(197)
9.6	师生从任务活动到共历生命成长	(198)
10	自由与创造的生命教学价值	(201)
10.1	自由的生命教学价值	(201)
10.2	创造的生命教学价值	(211)
结语		(216)
参考文献		(218)
后记(一)		(242)
后记(二)		(246)

1 引 言

1.1 问题的由来

教育的真谛与要义就在于它是获得属人的生命^①。所以教育本身就是人类所特有的生命活动。人类正是通过教育才谱写出地球上最美妙的乐章、最动人的诗篇，创造出无数的生命奇迹。生命不是因教育而发生的，但教育却是因生命而发生的，教育的使命就是为提升生命的价值。人类生命的丰富性是依赖教育而获得的，正是通过教育，人类的生命在自然生命的基础上增添了精神生命、文化生命、社会生命和智慧生命。随着社会的发展，生命对教育的依赖程度越来越高，所以有学者说，生命与教育具有“天然的血缘”关系。^②正是因为有教育的相倚相伴，人类才在物种的进化中获得了得天独厚的优势，获得了自身生命不断超越的智慧和能力。可以说通过教育重构生命的价值是人类的一个发明，但这一发明在人类历程的长河中，由于认识的局限和出于某种功利性的目的却常常以扭曲的形式被运作，甚至出现了不同形式的异化。时至今日，在教育教学中那种无视生命、不尊重生命，甚至背离生

① 鲁洁. 南京师范大学：一本用生命打开的教育学 [J]. 南京师范大学学报（社会科学版），2002（2）：10-11.

② 冯建军. 生命与教育 [M]. 北京：教育科学出版社，2004：140.

命的举措还并非个别现象。同时，我们也看到，一个回归生命、重构生命价值的教育思潮正在以不同方式汹涌澎湃地向我们涌来。本研究就是在这种历史潮流的感召和激励下所做出的一种选择。

再者，人类已积累的大量丰富的生命研究成果，为本研究提供了理论上和智力上的支持。从古代思想家对心身问题、心物问题的零星探讨，到近代生命哲学家叔本华、尼采、狄尔泰、西梅尔、柏格森、胡塞尔、海德格尔等的系统沉思；从荀子的“心理阶梯说”、古希腊亚里士多德的“灵魂阶梯说”，从《黄帝内经》对生命修为的追求到达尔文的进化论，再到贝塔朗菲（Ludwig von Bertalanffy, 1901—1972）的《生命问题》，从前现代到现代再到后现代，人类已经积累了十分丰富的生命研究成果。这些成果所提供的知识、方法和思维方式，为我们研究生命教学问题提供了理论上和智力上的有力支持。特别是近现代生命科学和生命哲学的研究成果可以为本研究提供最直接的理论参照系。作为一个现代教育者、教学论研究者不能无视人类几千年积累的生命研究成果，更没有理由拒绝从生命视角审视教学的思维方式。教育问题、教学问题从根本上说是一个生命问题。生命理论所提供的观点，不仅大大地拓展了我们对生命本身的认识，而且为我们探索教育教学问题提供了新的视角、新的境界。我们完全可以站在生命视野内重新审视教学理论，这样不仅可以令人耳目一新，而且可以得到许多创造性成果。现代科学、现代哲学、现代心理学越来越多地证明，生命是宇宙的最高存在，人类教育的目标说到底是要提高人类生命的质量、开发生命的潜能，使生命更像生命，使人更像人。因此，只有以生命为出发点又回归生命的教育才是本真的教育。我们完全有理由说，生命才是教育教学的真正尺度。

但在现实的教育理论和教育实践中，人们常常置有关生命研究成果于不顾，更多地执着于科学主义或认知主义的各种教学模式中，将人类丰富多彩的生命活动简化为几种机械的认知模式，将活生生的生命框定在几种有限的教学模式中。如加涅的教学过程八阶段模式，布鲁姆认知目标分类模式，奥苏伯尔有意义学习的三种认知同化模式等。此外还有所谓的探究模式、问题解决模式、创造教学模式，等等，大都在认知的范围内研究学习和教学，而

对于情感、直觉、体验、兴趣、需要、人格等因素在教学中的作用则熟视无睹，置若罔闻。用这种以偏概全的教学理论指导我们的教学和指导我们的教学改革是很难真正取得成效的。正是基于这样的认识和体验，本研究认为将生命理论引入教学研究是非常有价值、有意义的事情。

近年来，无论是国际还是国内学者对生命教育都给予了相应的关注。非常可喜的是有越来越多的教育工作者把教育“理解为一种唤醒人的生命意识，启迪人的精神世界，建构人的生活方式，以实现人的价值的生命活动”^①。围绕生命教育这一主题近年来发表了为数可观的专著和论文，特别是对生命伦理、生命道德的研究已成为热点，这些研究有这样一种趋势：从对生命教育的个别问题研究向对生命教育的整体的、系统的研究延伸。一些学者开始尝试探索生命教育的目标、原则和方法。教学研究也开始受到人们的关注。鲁洁先生认为，教育的实质是一种生命与生命的相互对接与交融，也是生命与生命之间的相互摄养。有些学者提出应把“知识课堂”转变为“生命课堂”；有些学者对课堂的教学价值地位进行了思考；有些学者对教学过程中社会建构进行了研究；还有些学者运用杜威和怀特海过程理论研究课堂教学。叶澜教授更是明确提出“让课堂焕发出生命活力”的重要见解。这些研究给本研究以重要启示。同时就目前情况看，对生命教学研究还存在明显缺陷：一是缺乏系统研究，大多的研究只是就教学中某个具体问题展开的，缺乏对生命教学的整体的把握；二是研究的理论层次还有待提高，特别是从哲学的高度对生命教学进行系统研究至今尚没见到，这为本研究提供了一个契机。本研究者就是以此为突破口展开研究的。

本课题是在博士论文的基础上所申报的教育部“十五”重点课题。在读博期间，我通过“课程与教学哲学”课程的学习，特别是生命哲学专题的学习尤使我茅塞顿开。我20余年的教学理论研究和教学实践经历所形成的许多固有的观念出现了前所未有的颤动。这颤动激发了我对生命教学探索的浓厚

^① 郭元祥. 论教育的生活意义和生活的教育意义[J]. 西北师范大学学报(社会科学版), 2000(6).

兴趣。尼采认为，人只能在不断的试验中认识自己，在不断地扮演新的角色中来移动自我的界限。他主张人应当通过超越自我来获得自我经验。每一次试验的经历都是对自我的超越，正是通过这种自我超越，才能把自己的思考不断引向高度。正是基于这样一种认识，将自己的博士论文确定为《教学的生命视野研究》，从而踏上了这样一次生命的探险之旅。博士毕业后，我又继续收集资料，开展研究并申报教育部“十五”重点课题获得批准。所以本书就是几年来自己对生命教学研究所取得的所谓“成果”。

1.2 本研究的历史与现状

对生命教学的研究必然涉及有关生命问题和教学本身的研究两个方面。因此本研究的历史和现状自然也是这两方面各自研究的历史和现状的殊途同归。

1.2.1 生命研究的历史追踪

人类对生命的研究几乎与人类的生命一样久远。早在远古时期人类就开始了对自身存在的思考和探索。在长期的探索中形成许多系统的生命观。这些生命观可以说都是人类在当时历史条件下对生命的一种设计。纵观古今中外对生命的研究主要可以概括为：阴阳五行生命观、形神论生命观、机械论生命观、活力论生命观、机体论生命观以及生命哲学对生命的阐释。

1. 阴阳五行生命观

阴阳观起源于群经之首的《易经》。尽管在《易经》中尚未出现阳字，只有两个阴字，但在解释该书的卦辞与爻辞的《易传》中却有八处论及阴阳学说，“一阴一阳之为道”就是最早在《易传》中得以表述的。所以《庄子·天下》篇说：“易以道阴阳”。阴阳原本是由“太极”产生的两种元气，宇宙生命就是由两种元气交合感应而产生的。这种阴阳观的生命设计在宋朝的周敦颐手里得到了系统化整理与阐述，这就是他的《太极图说》。他认为，