

石中英 王卫东/主编

冯建军 等/著

基础 教育 新 概 念 丛 书



生命化教育

S H E N G M I N G H U A J I A O Y U

以人为本的时代，呼唤教育向生命的回归，走向生命化教育；

生命化教育，让教育成为生命关怀的事业；

生命化教育，让老师的主体自主成长；

生命化学校，让学校成为生命的乐园；

生命化课程，让课程成为生命的经历和体验；

生命化课堂，让课堂充满生命的灵感和创造；

生命化班级，让班级洋溢生命成长的气息；

生命化教师，追寻生命的意义和幸福；

教育生命化，使教育实现生命的诗意栖居。



教育科学出版社

石中英 王卫东/主编
冯建军等/著

基 础 教 育 新 概 念 丛 书



生命化教育

S H E N G M I N G H U A J I A O Y U

教育科学出版社
· 北京 ·

责任编辑 杨晓琳
版式设计 贾艳凤
责任校对 徐虹
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

生命化教育 / 冯建军等著. —北京: 教育科学出版社,
2007. 3

(基础教育新概念丛书 / 石中英, 王卫东主编)
ISBN 978 - 7 - 5041 - 3580 - 3

I. 生… II. 冯… III. 基础教育—教学研究 IV. G632. 0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2007) 第 022364 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989559
邮编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
印 刷	涿州市星河印刷有限公司		
开 本	850 毫米 × 1168 毫米 1/32		
印 张	8.375	版 次	2007 年 3 月第 1 版
字 数	208 千	印 次	2007 年 3 月第 1 次印刷
定 价	15.00 元	印 数	1—5 000 册

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

教育部普通高等学校人文社会科学重点研究基地南京师范大学道德教育研究所成果
江苏省教育科学“十五”规划重点课题终期成果

目 录

CONTENTS

第一章 生命化教育的理念

- 让教育点化和润泽生命 (1)
- 一、生命化教育的要义 (2)
- 二、异化生命教育之反思 (21)
- 三、生命化教育的原则 (31)

第二章 生命化德育

- 让道德的生命自主成长 (45)
- 一、道德的生命性 (46)
- 二、现代德育问题的反思 (51)
- 三、生命化德育的构建 (64)
- 四、生命教育：生命化德育的新领域 (75)

第三章 生命化学校生活

- 让学校成为生命的乐园 (83)
- 一、现行学校生活的弊端 (84)
- 二、创设学校生命文化 (96)
- 三、过生命化的学校生活 (109)

第四章 生命化课程

- 让课程成为学生生命经验的过程 (117)
- 一、课程即经验：生命化课程观 (117)
- 二、课程理念的转变 (124)
- 三、生命化课程的构建 (138)
- 四、实施生命化课程的要求 (149)

第五章 生命化课堂

- 让课堂焕发生命的活力 (153)
- 一、传统课堂的反思 (153)
- 二、课堂理念的转变 (163)
- 三、生命化课堂的构建 (171)
- 四、生命化课堂的实践 (183)

第六章 生命化班级管理

- 让学生成为班级的主人 (198)
- 一、从控制生命到激扬生命的班级管理 (198)
- 二、对“物”化班级管理的反思 (202)
- 三、生命化班级管理的原则 (209)
- 四、生命化班级管理的实践 (218)

第七章 生命化教师

- 让教师实现生命的内在价值 (229)
- 一、教师是学生精神生命的缔造者 (230)
- 二、关注教师的生命 (240)
- 三、促进教师生命的发展 (252)

主要参考书目 (263)

后 记 (265)

第一章

生命化教育的理念

——让教育点化和润泽生命

大凡从事教育工作的人都明白这样一个道理，“人是教育的对象”，教育是人类特有的活动。但问题是不少人却忽视了同样一个道理，“教育的对象是人”。我们虽然是在教“人”，在面对“人”授课、谈话，但在这个过程中，我们的内心却没有树立起“人”的意识，我们的一些做法也很少把他们当一个真正的“人”对待。人自身的本质和需要，在教育过程中不仅没有得到充分的展示，反而受到一定的遮蔽和压抑。如果我们承认“人是教育的对象”，那么我们也必须承认“教育的对象是人”，后者是一个更为深刻的、更为复杂的命题。

教育的对象是人，是一个具体的、现实的、活生生的生命个体，是一个有血有肉、充满个性差异的生命体。他们有自己的需要、追求，还有自己作为人的尊严、人格和自由，这就是一个活灵活现的生命个体，而不是片面的、抽象的人。今天我们谈“以人为本”，需要明确的是，这里的“人”必须是一个个具体的生命个体。

教育的对象是人，意味着教育必须面向生命，满足生命发展的需要，提升生命的质量。这样的教育区别于以社会为归旨的教育，区别于以知识为目的的教育，就是生命化的教育。教育只有成为生命化的教育，才能真正地以人的发展为起点和归宿，把人



当成人，拨动生命的“琴弦”，走进内在的心灵世界。这样的教育才是真正的人的教育，才是本真的教育，也是当今“以人为本”的社会需要的教育。今天，我们更需要遵循这样一个指向，不断地努力、探索和开拓。

一、生命化教育的要义

生命化教育，简单地说，就是在“融化”生命的教育，把生命的本质、特征和需要体现在教育过程之中，使教育尊重生命的需要，完善生命的发展，提升生命的意义。它不是某种以生命为内容的教育，也不是某种教育模式，而是一种新的教育理念。这种教育理念把生命作为教育之核心，教育就是点化和润泽生命，为生命的不断发展和完善创造条件。所以，理解“生命”的含义，认识生命的特征，乃是把握生命化教育的前提。

（一）生命及其特征

生命是有机体的存在形式，它包括人、动物和植物。这里谈的生命，我们特指人的生命。

传统上，人们习惯于从生物学的角度来看待生命，生命是生物的存在形式，是作为生物的本质属性的抽象。在生物学上，通常把自我更新、变异与选择以及新陈代谢作为判别生命与非生命的标准。生命也就是生物有机体的一种存活状态。生物学的这种定义方式，也影响到我国哲学界。胡文耕在《生物学哲学》中指出，“生命是具有不断自我更新能力的、主要由核酸和蛋白质组成的多分子系统，它具有自我调节、自我复制和对体内、外环境选择性反应的属性”^①。在冯契主编的《哲学大辞典》中，也

^① 胡文耕. 生物学哲学. 北京: 中国社会科学出版社, 2002: 29.

同样指出，“生命是主要由核酸、蛋白质大分子组成的，以细胞为单位的复合体系的存在方式”^①。

西方生命哲学对“生命”的认识与我们有较大的差别。在葛力主编的《现代西方哲学辞典》中指出，“生命是世界的绝对的、无限的本原，它跟物质和意识不同，是积极地、多样地、永恒地运动着的。生命不能借助于感觉或逻辑思维来认识，只能靠直觉和体验来把握”^②。这一概括较好地反映了生命哲学家叔本华的“生命意志”、尼采的“强力意志”、狄尔泰的“生命体验”、柏格森的“生命冲动”等思想。西方的生命哲学是针对近代以来科学本质主义的思维方式使生命均质化、导致生命意义的泯灭和个性的丧失而提出的。它反对把人的生命看做纯粹的生物体，甚至本质上不是生物体，而致力于追寻生命的价值和意义。

由上可知，生物学和生命哲学关于生命的认识，呈现了两条不同的思路：生物学关注生命的自然性，生命哲学关注生命的精神性，甚至把生命神秘化。打个比方，前者把人看做了“动物”，后者把人看做了“神”。其实，人既不是“动物”，也不是“神”，“人的根本就是人本身”^③。“人就是人”，这句看似废话的表述，其实深刻地揭示了人的生命本质。

人源于动物，但人与动物有着本质的区别。马克思指出：“动物和它的生命活动是直接同一的。动物不把自己同自己的生命活动区别开来。它就是这种生命活动。人则使自己的生命活动本身变成自己意志和意识的对象。他的生命活动是有意识的，这不是人与之直接融为一体的那种规定。”^④ 马克思主义认为，动

① 冯契. 哲学大辞典. 上海: 上海辞书出版社, 1992: 386.

② 葛力. 现代西方哲学辞典. 北京: 求实出版社, 1990.

③ 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第1卷. 北京: 人民出版社, 1956: 460—461.

④ 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第42卷. 北京: 人民出版社, 1979: 96.



生命化教育

物的生命活动完全属于它的环境，生命存在的主动权不在自身，生命只依附于特定的环境生存，动物的活动是其本能的表现。因此，动物的生命是前定的、预成的，与周遭环境保持着肯定的关系。而人的生命与动物的生命有着根本的不同，人的生命是“有意识”活动的产物。人作为有意识的生命体，把自己的生命活动变成自己意识的对象，使自己与自然的生命活动区别开来。这表明，人超越了单一的自然生命，意识使人具有“超生命”的生命。所以，生命对于人来说，不是单一的，而是双重的：自然生命和超自然生命的统一。

自然生命使人保持了动物的肉体 and 生理规律，使人成为一个活的实体性存在，但人的生命不同于动物，人的意识性使人能够支配自己的自然生命，追求人生的意义、价值、自由、人格、理想、未来等，这就是人作为“神”的超生命的一面。人是在自然生命基础上的超生命的存在，是在本能基础上创造的自为的生命。离开了自然生命，人不是“人”，而是无肉身、无躯体的“神”；失去了超生命的追求和信仰，人不是“人”，而是只具有本能的“动物”。人虽然不是动物，也不是神，但人具有动物和神的特性，处于动物和神之间的“光谱地带”，人有着对神的向往，时刻不断地超越其动物性，但人最终没有成为神，一直为其动物的被动性所制约。

“人的生命是一个由多重矛盾关系所构成的否定性统一体”^①。肉体与灵魂、生物性与精神性、现实与未来、有限与无限、理性与非理性、自在与自为、被动与主动，等等，前者反映了人的自在的自然生命的特性，后者反映了人的自为的超生命的特性；前者是“实然”的存在，后者是“应然”的追求，“应

^① 高青海，等. 人的“类生命”与“类哲学”. 长春：吉林人民出版社，1998：38.

然”始终不断地否定、替代“实然”，在二者的否定性统一中，推动着生命的发展。人的生命只能在这种矛盾的关系中，才能得以理解。生物学和生命哲学只是理解了生命的一种属性，因而是片面的。

任何对人的生命的理解必须着眼于生命自身的矛盾性，正是生命中的诸多矛盾关系，决定了人的生命的特性。

第一，生命的完整性。历史地看，一些教育家把人理解为“自然人”、“精神人”、“社会人”之所以是错误的，就是因为他们剥离了生命的完整性。就个体的生命而言，现实的人都是完整的人。他们有躯体，也有思想；有物质需要，也有精神的追求。我们对人生命的理解，强调其生命构成的矛盾性，但这种矛盾不是对立分裂的两极，而是一个矛盾的统一体，矛盾的任何一方，都必须和另一方相联系才有意义。完整不等于完善，完善是质的追求，完整是量的累积。生命随着年龄、成熟、自我实现等形式，逐步完善，但任何阶段的生命都是完整的。从学理上，我们可以对生命加以分解研究，如自然生命、价值生命、社会生命，等等。但实际上，脱离了完整性，自然生命就不再是“人”的自然生命，而只是一堆“肉体”，人的精神、价值、社会性也无所寄托，无家可归，成为漫游的“鬼魂”，而不再是人的生命的组成部分。生命的完整性是人的存在的一个基本特征，任何对人的生命的解读和以生命为对象的实践，都必须建立在这一完整性的基础上。

第二，生命的自主性。人的生命具有开放性和不确定性，“自然没有做出关于他的最后决定，而是在某种程度上让他成为不确定的东西。因此，人必须独自地完善他自己。”^① 面对这种不确定性，人的生活道路只能由人自己去筹划、去选择、去确

^① 兰德曼·哲学人类学·张乐天，译·上海：上海译文出版社，1988：202。



生命化教育

立，人正是通过自主的活动，促成了自我的发展。所以，人的生命是自为的，是自己创造的，因而也是自由的。任何压抑生命自主和自由的行为，必然违背生命的特性，是对生命的摧残。

第三，生命的超越性。生命是有限的，但人要追求无限；生命是现实的，但人要在对未来的追求中否定现实。人正是在这种自我的否定中，实现着生命的超越。人渴望超越，也必须超越。超越人的肉身存在，超越生命的有限性，超越现实的存在，生命正是在超越中实现着价值的不断跃迁和提升，不断地走向新的解放，生成新的自我。因此超越性是人生命的独特本质。德国哲学家马克斯·舍勒指出，“人，只有人——倘使他是人本身（Person）的话——能够自己作为生物——超越自己”^①，因此他给人的定义是：人是超越的意向和姿态。

第四，生命的独特性。正如世间没有两片完全相同的树叶，也没有两个绝对完全相同的人，即便是孪生兄弟，相同的基因遗传也因后天生活、环境、教育和实践活动的不同，而使人有不同的发展，形成不同的个性。所以，“在时间和空间的纵横扩展中，每个人都以其独立的个性存在着”，“都是作为无可替代的独立个性存在着”^②。

（二）生命教育与生命化教育

近年来，“生命”一词在教育领域成为一个高频词，关于生命的教育研究，也因此成为教育研究的热门和时尚领域。但由于研究者对生命的理解不同，遂导致“关于生命的教育”研究也

^① 马克斯·舍勒·人在宇宙中的地位·李伯杰，译·贵阳：贵州人民出版社，1989：34。

^② 香山健一·为了自由的教育改革——从划一主义到多样化的选择·刘晓民，译·北京：高等教育出版社，1990：16，100。

有不同的思路。目前教育研究中流行的主要有“生命教育”和“生命化教育”之说，这两种说法是不同的。本书倡导的是“生命化教育”。在说明“生命化教育”之前，有必要说明“生命教育”的内涵，以确证它与“生命化教育”的不同。

1. 生命教育

生命教育是舶来品。最早源于20世纪初在西方兴起的死亡学和之后发展起来的死亡教育、生死教育。美国的杰·唐纳·华特士于1968年首次提出生命教育的思想，并在加州创建阿南达学校，关注反吸毒、预防艾滋病、自杀、暴力等；1979年，澳洲的雪梨成立了第一个“生命教育中心”（life educational center），该中心的生命教育重点为“药物滥用、暴力、艾滋病”的防治；日本1989年所修改的新《教学大纲》中针对青少年自杀、污辱、杀人、破坏自然环境、浪费等日益严重的现实，提出“以尊重人的精神”和“对生命的敬畏”之观念来定位道德教育的目标。

我国的台湾和香港地区也开展了生命教育。20世纪90年代初，生命教育在台湾省一些学校和个别地区推行。自1997年起，民间机构连同台湾省教育主管部门再度关注生命教育的发展，制订了一连串的计划，包括课程计划。2000年台湾省“教育部”成立生命教育委员会，并把2001年定为生命教育年。21世纪初，香港地区也开始重视生命教育。2001年12月天主教香港校区出版了《爱与生命》教育系列，对于婚姻的意义、家庭生活的真谛、贞洁的德行、性教育、人际关系和生命的意义提供了有关素材，并建议将这些内容纳入到有关科目之中。2002年香港教育学院公民教育中心明确提出以生命教育整合公民教育及价值教育，并在多所学校推广正规和非正规的教育课程，让学生体会生命的意义，增强抵抗逆境的能力。



生命化教育

我国大陆的生命教育虽然起步较晚，但已经引起了广泛的重视。不少的研究者已经呼吁要高度重视生命教育，并探讨了生命教育的内容和形式，而且一些学校还结合预防艾滋病、远离毒品、抵制不健康网络以及生存安全等尝试开发“热爱生命”的课程。2004年12月，辽宁省启动了中小生命教育工程，制定了《中小生命教育专项工作方案》。同年上海市也出台了《上海市中小生命教育指导纲要（试行）》，2005年，湖南省也颁布了《湖南省中小生命与健康教育指导纲要（试行）》。这标志着生命教育已经走入实践。

不同的国家和地区强调生命教育，有其不同的背景。西方国家的“生命教育”主要是致力于药物滥用、暴力与艾滋病的防治。如美国芝加哥和澳大利亚的“生命教育中心”，集中介绍的是有关毒品方面的知识；南非的“生命教育中心”则集中关注毒品知识和艾滋病方面的知识。我国台湾省生命教育的提倡与暴力有某些关系，旨在预防暴力。我国部分地区开展的生命教育，主要是针对青少年自杀、人生意义的缺失以及环境保护提出的。

从实施生命教育的国家和地区的情况看，生命教育在于通过有目的、有计划、有组织地进行生命意识熏陶、生存能力培养和生命价值的提升教育，使学生认识生命、保护生命、珍爱生命、欣赏生命，探索生命的意义，实现生命的价值。

（1）认识生命

“生命”这个词对每个人来说，都不是陌生的。它意味着一切生命体的存在、体验、经历、实践。生命具有有限性、不可重复性、独一无二性等。

认识生命，不只是让学生获得关于生命的知识，“理性”地认识生命，而是要体验生命的特点，体验生命的美好。要使学生明确，生命是有限的、脆弱的，生命的失与得往往就在不经意的一瞬间。对于世界上的任何生物来说，生命都只有一次。正因为

生命对我们来说只有一次，是不可重复的，因此，我们要珍惜生命，珍惜生命给我们带来的种种机会，使我们能够去学习、工作、交往和享受。同时，也让学生意识到，生命是容易受到伤害的，这种伤害，不只是肉体的伤害，对于人来说，还有心灵的伤害。保护生命，珍爱生命，不仅要保护和珍爱肉体的生命，而且还要保护人的心灵不受伤害。为此，学生要学会欣赏，学会同情，要有爱心。和谐的社会，是以同情、爱心为内在的支持的。这种爱，包括爱自己、爱他人，还包括对所有生物的爱，是一种宽广的博爱。

每一个生命的孕育都隐含了自然界最神秘的生命密码，生命是独具特质的，因此生命是生而平等的，每个生命都具有其存在、生活、发展的权利，这种权利是神圣不可侵犯的，它们有属于它们自己的生活方式。中国政府在关于可持续发展的权威文件《中国 21 世纪议程》中就指出：“地球上所有的生物物种享有其栖息地不受污染和破坏，从而能够持续生存的权利；每个人都有义务关心他人和其他生命，破坏、侵犯他人和生物物种生存权利的行为是违背人类责任的行为，要禁止这种不道德的行为。”所以，认识生命，就是要教育学生尊重每个生命体，尊重其独特的生活方式，不能将人类的、个人的意志强加于其他生命，要学会尊重，学会宽容，学会和谐相处，创造一种人与人、人与自然的和谐境界。

(2) 敬畏生命

敬畏也可说是一种深深的敬意。正因为我们认识到生命的有限性、珍贵性和独特性，我们才有发自内心地对生命的珍惜，才会产生敬畏之感。世界丰富多彩，生活充满意义，就是因为生命各具特色，像阳光般灿烂。一个人没有对生命的敬畏之心，他的生活将干枯，将会失去光彩。所以法国思想家阿尔伯特·史怀泽把“敬畏生命”作为“绝对的伦理”。他说：“善的本质是：保



持生命，促进生命，使生命达到其最高度的发展。恶的本质是：毁灭生命，损害生命，阻碍生命的发展。”^①他在《敬畏生命》中写道：“善是保存和促进生命，恶是阻碍和毁灭生命。如果我们摆脱自己的偏见，抛弃我们对其他生命的疏远性，与我们周围的生命休戚与共，那么我们就是道德的。只有这样，我们才是真正的人；只有这样，我们才会有有一种特殊的、不会失去的、不断发展的和方向明确的德性。”

(3) 热爱生命

有研究报告指出，中国的自杀率已经成为世界上自杀率最高的国家之一^②。全国每年自杀人数占全部死亡人数的3.6%，自杀已成为我国15~34岁青少年人群非正常死亡的首位死因。这其中，青少年是自杀的高发人群之一。青少年自杀有很多具体的原因，但不管哪种原因，都不应该导致自杀。他们的自杀，说明了我们缺乏生命的教育。学生没有学会如何以积极的态度面对生命中的困难和挫折，没有认真地思考人生的意义，因而也不懂得生命的珍贵和美好。

西方一些国家开展死亡教育，让小学生在太平间抚摸着尸体，给他们讲述人活着的美好：活着可以见到自己的爸爸妈妈，可以和小朋友玩，可以吃到冰淇淋，可以……使学生充分感受生命的美好，坚定热爱生命的信心。现实中，人生不会一帆风顺，有艰辛、险阻、挫折、困顿。但正因为有了这些困难，人生才会有奋斗，才有成功后的喜悦和酣畅。生命教育要使学生体味大自然给我们的恩赐，使我们有可能创造生活、享受生活，即使我们输掉了一切，也不应该输掉对生活的信念，因为只要生命在，一

^① 阿尔贝特·史怀泽. 敬畏生命. 陈泽环, 译. 上海: 上海社会科学院出版社, 1992: 17—18.

^② 吴飞. 无言的游戏. 读书, 2005 (7).

一切都可从来，都可创造。

(4) 体悟生命的意义

法国大文学家雨果曾经说过，“人有了物质才能生存，人有了理想才谈得上生活。你要了解生存与生活的不同吗？动物生存，而人则生活”^①。生存只是为了维持和延续生命，美好的生活才能使生命之光得以展现和再造。因此，人不仅在于自然生命的“活着”，更在于精神生命活出意义和价值。法国著名思想家托克维尔指出，人类社会如果不追寻存在的意义与目标“就不会欣欣向荣”，甚至可以说“就根本无法存在”^②。所以，生命教育的目标，基础层面是教人珍爱生命，学会保护生命，更高的层次则在于教人体悟人生的意义，追求人生的理想。只有实现了这一目标，才能使生物学层面的个体生命真正转化为文化学层面的独立的、有尊严的、自由的价值主体，即成为大写的“人”。否则，缺失生命的意义，人只能混同动物，苟且偷生。

生命教育在最高层次上，就是要教人超越自我、超越功利和世俗，达到与自身、与他人、与社会、与自然的和谐境界。一个“只有把自己的命运同他人、社会、人类的命运联系起来的人，才会真正找到生命价值的根本。一个人只有在关心他人、服务社会、为改善人类的命运而努力的过程中才能真正体验生命的丰满和心灵的充实。”^③

教人体悟生命意义的教育，是热爱生命的进一步升华。只有体悟生命意义的人，才会真正地热爱生命，珍惜生命，体验生命之美好，才能坦然地面对生命的困境，在与困难斗争中，活出人

① 转引自：许世平．生命教育及层次分析．中国教育学刊，2002（4）．

② 托克维尔．论美国的民主．董果良，译．北京：商务印书馆，1988：524．

③ 王东莉．生命教育与人文关怀．两岸“生命教育与管理”学术研讨会交流论文．