

双十计划



SHUANGSHI  
JIHUA

东北师范大学“双十计划”：“基础教育合理发展的理论与实践研究”

# 美好生活

---

# 与学校教育

---

● 杨 进/著

MEIHAO  
SHENGHUO YU  
XUEXIAO JIAOYU



东北师范大学出版社  
NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

双十计划

东北师范大学“双十计划”：“基础教育合理发展的理论与实践研究”

# 美好生活

---

## 与学校教育

● 杨 进/著

MEIHAO  
SHENGHUO YU  
XUEXIAO JIAOYU

东北师范大学出版社 长 春

---

图书在版编目 (CIP) 数据

美好生活与学校教育/杨进著. —长春: 东北师范大学出版社, 2014. 6

ISBN 978 - 7 - 5602 - 9207 - 6

I. ①美… II. ①杨… III. ①学校教育—研究 IV. ①G4

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 112453 号

---

责任编辑: 张正吉   封面设计: 张 然  
责任校对: 张小妮   责任印制: 刘兆辉

---

东北师范大学出版社出版发行  
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码: 130117)

电话: 0431—85687213

传真: 0431—85691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: [sdcbbs@mail.jl.cn](mailto:sdcbbs@mail.jl.cn)

东北师范大学出版社激光照排中心制版

长春市鑫源印业有限公司印装

长春市二道区三道镇

2014 年 6 月第 1 版 2014 年 6 月第 1 次印刷

幅面尺寸: 170 mm×227 mm 印张: 10.75 字数: 180 千

---

定价: 28.00 元

# 序

“基础教育合理发展的理论与实践研究”是依据国家“2011计划”、“繁荣计划”及东北师范大学《关于深入推进学校哲学社会科学繁荣发展的决定》等有关文件精神，在东北师范大学“双十项目”的框架下，申请并获批的一项课题，旨在瞄准教育科学前沿和国家发展需求，培育产生一个具有学术影响的学术话题，并系统建构教育合理发展的知识体系。

教育合理发展是一种教育发展的思维方式，是合规律性与合目的性的统一，目标与手段的统一，公平与效率的统一，是一种以人为本、全面协调可持续发展，是一种将代价控制在最小限度和通过扬弃代价以寻求再生之路的发展。本研究试图在厘清教育合理发展的理论框架基础上，探讨教育制度与政策、基础教育课程与教学改革以及学前教育等诸多实践层面的教育现实问题，建立教育合理发展的教育研究话语体系。其中包含四项子课题：

## 1. 基础教育合理发展的基本理论问题研究

旨在深入挖掘基础教育合理发展的学理内涵与价值基础，构建基础教育合理发展的理论体系和分析框架，阐明基础教育发展方式转变的路径。

## 2. 教育合理发展的制度设计与政策制定研究

主要内容：我国教育制度体系存在的主要问题及完善我国教育制度体系的意见与建议。合理发展视域下中小学、政府与社会的关系研究；现代学校合理发展的内部治理制度研究。

## 3. 基础教育合理发展视域下的课程与教学研究

探讨课程改革进一步推进的合理设计、制度机制、专业保障机制问题，对

课程变革的价值与效益进行评估；探讨激发学生潜能，自主学习、合作、探究的教学模式的特征，对现实中多种教学模式改革给予学理分析与实证考察。

#### 4. 基础教育合理发展视域下的学前教育问题研究

分析学前教育的合理发展的理论内涵，包括学前教育的学理和公平和谐的伦理，为学前教育现实问题分析提供理论基础。

本丛书作为“基础教育合理发展的理论与实践研究”的标志性系列成果，强调理论与实践的双向维度，系统展现课题组理论研究及合作学校实践探索的相关成果，与各位读者讨论交流。

编者

2013年5月28日

## 摘 要

人是教育的出发点和归宿，教育存在的价值是使人能够审视自我并追寻美好的生活。教育是从对人的理解和把握开始的，对人性的解读和认识是正确理解教育目的和价值的核心问题。当代教育“丛林”式的诸多问题都可以从对人性的诘问入手展开深层讨论。本文正是从人性论角度出发，检视现代学校教育对人的影响，并解读人与人性的原生样态，重申教育应当关涉人的美好生活这一本原问题，深入分析了学生生活痛苦迷失的现状与深层原因，并从社会、教育、主体三个层面构建关涉美好生活的学校教育。

全文共分五个部分：

第一章从教育与人、教育与生活的应然关系入手，提出教育关涉美好生活的论题。回溯历史上众多学者对人性讨论的基础上，将视野投射在现代社会人的域限中，探讨现代学校教育对人性的碎片化、抽象化、断层化、权力化等消极影响，批判教育现实对人性的扭曲，使人们无法实现美好生活，集中阐明人的自然完整性、现实实在性、生长连续性、生存和谐性等属性特征。

第二章首先界定“美好”、“美好生活”及直面美好生活的学校教育的内涵，然后分别从教育目的、教育价值、教育方式、教育过程、教育结果诸方面分析其特征，并明确指出直面美好生活的学校教育的价值意蕴。

第三章检视当前学校教育中的学生生活，白描出学生在不得不面对的学校场域中“痛苦”的生活样态。外部世界形成的教育目的观规定了学生生活的轨迹，使他们在面对自己的人生时缺乏自我参与自主设计的权利；争夺教育认可和教育资源时的竞争使学生时刻面对被淘汰、被漠视、被苛刻要求等消极的情感体验，不仅使自我“权力化”，而且无法与他人和谐生存；成人意志更是毫不留情地入侵儿童生活，使学生生活失去了作为个体人一生重要阶段的独立地位与独特价值；制度化的学校生活在道德、价值、交往、文化等方面遗忘了在我们生活中真实存在并起支配作用的生活智慧。分析至此，凸显了学生的学校生活的确被控制，被割裂，被殖民，被牺牲。这既违背了人性，又违逆了学校教育的初衷。

第四章将学校教育和学生生活的问题放进社会大背景中去考察，挖掘出学校教育无法将学生导向美好生活的深层根源。在这个时代，我们遭遇了现代性，在建构现代性的同时又受到西方后现代思想对现代性解构的影响。在尴尬且艰难的社会思想变革与重建中，学校教育的理念显得有些迷惘。学校教育培养出来的人被工具理性主宰而丧失了生活的自主性；日常生活和非日常生活割裂而丧失了生命的完整性，沦为自我生活的牺牲品。

第五章分别从社会之维、教育之维、主体之维三方视角来尝试进行关涉美好生活的学校教育的理论建构。倡导循教育的固有轨迹和合理的教育专业自主来确保教育目的能够回归到“人”的视域，为实现美好生活做理念准备；改革学校管理为实现美好学校生活创设时空环境；关注学校生活的主体——教师和学生将美好学校生活真正落于现实。最后指出，关涉美好生活的学校教育不仅应当关照到学生生活的现实美好，还应指向人生可能面对的美好，从而将学校教育带给人的生活引领价值延伸到了人的一生。

关键词：美好 美好生活 人性观 学校教育

# 目 录

1	导 言
1	一、研究缘起与主要论题
5	二、研究视角与研究方法
6	三、文献综述与研究品格
10	四、研究思路与主体框架
14	第一章 学校教育关涉美好生活的人性论假设
14	一、教育与生活的应然之态
21	二、教育关涉美好生活的人性论假设
32	三、教育关涉人的美好生活的现实根基
36	第二章 学校教育“直面美好生活”的本体内涵解读
36	一、基本内涵
47	二、主要特征
55	三、价值意蕴
58	第三章 学校教育“远离美好生活”的现实样态剖析
58	一、“被规定”的自我生活设计
65	二、“被剥夺”的积极生活体验
69	三、“被殖民”的当下生活状态



75	四、“被架空”的日常生活智慧
82	<b>第四章 学校教育“缺席美好生活”的社会归因检视</b>
82	一、遭遇现代性：确立与反抗并存的尴尬
89	二、无奈的事实：理性教育与非理性教育的双重缺失
99	三、共在的消失：日常生活与非日常生活的割裂
108	<b>第五章 学校教育“实现美好生活”的三维理性建构</b>
108	一、社会之维：归还教育本真
114	二、教育之维：倡导专业管理
120	三、主体之维：践行美好生活
141	<b>结 语</b>
141	让生命因教育而美好
143	<b>参 考 文 献</b>
154	<b>附 录</b>
160	<b>后 记</b>

# 导 言

康德说，人是唯一必须接收教育的造物。人只有受过教育，才能成为人。可见人是教育得以存在的根基，教育也天然以人为出发点和归宿。人的一切活动的终极目的均是为了使人在生存延续的基础上过更好的生活，教育千百年来的发展只是为了帮助人实现这一终极目的。现代社会精神领域中的重大转向之一就是科学世界向生活世界的回归，因此，现代教育重提关注学生的生活样态不失为具有当今时代意义的古老话题。

## 一、研究缘起与主要论题

### （一）研究缘起

哲学家布洛赫在《希望的法则》一书的导言中写道：“人们曾多少次如是梦想啊，人们曾多少次梦见可能存在的美好生活啊！”<sup>①</sup>诚然，对美好生活的追寻是人类永不泯灭的梦想，在任何的社会形态中都会存在。现代社会进入一个前所未有的民主时代，个人在思想上和制度上获得一定程度的解放，人的生活问题以一种新的姿态出现，它不再仅仅是一个生存问题，更是一个价值与意义的问题，人们开始从生存的状态逐渐追寻走向完整意义上的生活。不同领域的学者分别从人类生活的各个侧面入手探讨如何在现代社会实现人的美好生活。幸福问题是一直困扰伦理学家们的古老话题，自古希腊和古代中国到现代社会，伦理学家们都试图从生活意义的角度研究美好生活所需的道德善和美。而社会学和经济学家们则从生活质量的角度研究美好生活所需的体制保障和物质满足。早在20世纪70年代就有学者将“生活质量”作为专门的研究对象，相关的研究在国外经济学、社会学领域引起广泛的关注，随后中国学者也开始

---

<sup>①</sup> [德] 恩斯特·布洛赫，希望的法则（导言） [EB/OL]. 陈岸瑛，译. 中国学术论坛，  
<http://www.frchina.net/data/detail.php?id=1419>.

关注人的生存质量和生活质量指标的研究，提出在中国现实国情下如何实现所有人都能享有美好生活的最低保障和未来发展的方向。心理学家们普遍从生命需求的角度研究美好生活所需的幸福心态。他们认为二战以来的心理学所关注的主要是人们心理的创伤和疾病，这已经不能满足 21 世纪人们对心理学的期待和要求了，因此如何通过心理干预帮助人们积极应对生活中的心理冲突，如何使人们拥有更高积极的心理品质就成为未来心理学研究的主要任务。在此时代需求下，积极心理学（positive psychology）诞生并快速兴起。2000 年，美国的心理学家在《美国心理学家》上对全体美国心理学家发表了一份宣言，他们宣称美国心理学界必须致力于发展一项被他们称为“积极心理学”的事业，而积极心理学的最终目的是要把心理学建设成为促进人类福祉的一种手段。此宣言使得关注人的幸福感、生活满意度、积极情感体验成为心理学研究的热点。哲学家们早在 20 世纪初就开始将视角转向生活世界，为教育回归生活世界完成了思想论证和理论准备。从此，教育学的视野越来越多地关注人、人的生命、人的生活。正是在伦理学、社会学、经济学、心理学、哲学等领域对人的生活研究的大背景下，笔者将研究的切入点确定为教育与美好生活的关系，提出了教育要关涉人的美好生活的研究主旨。

从他者理论研究的视野中回头，将视线聚焦在学校教育现实中时，笔者发现研究学生生活具有深刻的现实价值。21 世纪初期，对学生的关注成为教育研究的热点，许多研究课题从不同角度突出学生在学校生活过程中的发展问题。自 2001 年开始的新课程改革实验，则在更大范围内的具体教育实践过程中逐渐地突出了学生的生活与发展。所以，随着学校教育变革触向学生的学校生活，对学生学校生活的研究成为我国教育研究和发展的自然趋势与选择。

现代教育无疑是发达的，但与学校教育的影响膨胀同时诞生的是越来越多的公众对教育的满意度的持续下降。在那些过去几十年不断从学校获益的人们看来，现在的学校教育似乎变成了儿童生长发展的障碍，生活痛苦的根源。同时，学校生活的主体——教师和学生也对学校生活表达了强烈的不满，这是现代教育的最大困境之一。“我们的学校为什么不是愉快的场所？还有比学校更好的、能培养自由的自我的地方吗？斯蒂芬·贝利认为：‘当然，教育体制的最大作用就是帮助人们有创意地生活在自由自我的世界中。因为，如果这个自由自我的世界可以恰到好处地生成，并巧妙地融合人们的志趣、精力和社交，就可以影响、感染和帮助人们从工作和烦琐中解脱出来。那时候，自由的自我

就不仅仅是一段生命，而是一段有质量的生命。”<sup>①</sup>但是，现代学校教育似乎遗忘了使人自由自我并有创意地生活的使命，而是充斥着控制、压迫、割裂、驯服等规训的方式和手段。罗素说：“没有一种从恐惧出发的制度能够促进生活。人类事业的创造的原理是希望，不是恐惧。”<sup>②</sup>如果教育成为一件痛苦、恐惧的事情时，它如何使学生心灵和谐达到完善的境地？

现实的教育向人展示得更多的是经过理性分解和过滤的“客观——科学世界”，在这样的世界中，充满了逻辑的、线性的知识符号，人的生活就逐渐抽象化、概念化，具体的活生生的“人”在教育中不见了，学生变得片面僵化、机械冷冰。并且，一直在科学世界中生活，就会割裂学生生活的完整性，“一幅幅远离学生生活和社会现实的模式化的图景，缺乏生活意义的课程迫使学生在课程实施中戴着面具做痛苦表演，学生没有真实生活的愉悦体验，教材中充斥着单调、枯燥、乏味甚至无聊的刺激，没有喜怒哀乐，更没有生活的激情，丧失对可能生活的憧憬，缺乏整体性、现实性和理想性。”<sup>③</sup>我们对孩子的要求大多数来自成人世界的意志和愿望，这些并非出于他们内部生长需求的外部目的和压力形成了过强的共性约束，使学生的自主发展受到强烈限制。学生作为学习主体的意识在升学、考试、分数等外在压力下几乎完全丧失，只是被动地接受和适应，学习过程的意义沦为占有有一定数量知识的瞬间快感，而一旦面对复杂真实的社会情景，他们往往失去了判断、选择和应变的能力。鲁洁称当今的教育为“病态适应的教育”。她认为，人本来是一种超越性存在，超越是人特有的存在方式，而教育背离了人的超越性期待。学生在其中缺乏独立的精神生活，缺乏内在生机，缺乏内在欢乐和幸福感。人找不到真实的自我，人性得不到尊重和肯定，难以获得精神生命的成长，无法实现真正的发展。早在古希腊，柏拉图就提出教育是一种“使灵魂尽可能容易尽可能有效的转向的技巧”，教育应当关注人本就存在的灵魂，使其从蒙昧状态转向澄澈。因此，教育的目的和主要任务是诱导的、启发的，而不是灌输的，教育的根本任务不在注入，乃在导引学生使其自求知识。当我们的教育目的并非投射向人的内心，关注人的自我成长，造就善于选择、实践善、追求并过美好生活的公民，而是按照社会外部要求塑造适应社会需求的人时，学生的独立自由与自主发展就丢

① Stephen K. Bailey. *The Purposes of Education*. Bloomington, Ind: Phi Delta Kappa Educational, 1976: 61// 古得莱得. 一个称作学校的地方 [M]. 苏智欣, 等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2006: 257-258.

② [英] 罗素. 社会改造原理// 罗素道德哲学 [M]. 李国山, 等译. 北京: 九州出版社, 2004: 128.

③ 郭元祥. 课程设计与学生生活的重建 [J]. 教育科学研究, 2000 (5).

失了。当我们的教育内容遗忘了充满生机活力的日常生活时，学生的生活就被割裂了。当我们的教育理想不是激起人们思考自己的生命和人生的意义，开启生活的智慧时，学生的价值追求就偏离了。当我们的教育方法不是沟通与对话而是灌输与控制时，学生就湮没在单调枯燥乏味的理性和符号中了。从一定意义上讲，受这样的教育时间越久，学生就越远离美好的生活。面对如此现状，重提教育关涉美好生活的论题就成了笔者心中迫切的愿望。

最后，选择研究美好生活与学校教育的内在关系还缘于研究者自身的生活体验。接触过许多在学校教育中浸淫多年的人，这些硕士和博士在评价自己的生活时居然普遍表现出不满和后悔，对未来的茫然，对自我的迷惑，对人生规划的无力，对美好人生的怯懦。这促使笔者陷入了深深的思考：难道不是一个人受教育越高越能领悟自我的生命真谛，明了生活的真义？为什么接受多年的学校教育，不仅不能让自我的生命更加成熟，追寻美好生活的能力增强，反而远离了生活？什么是受过教育的人？教育应该为人，这没错。但是教育应该为人的什么？我们在生活与教育之间究竟遗漏了什么？为什么“为了孩子的一切”的学校教育反而让学生想尽一切办法远离生活？追寻并实现美好生活究竟需要学校教育做些什么？……诸如此类的问题不仅成为教育学意义上的诘问，也缠绕成研究者的心结。每当此时就涌起一股研究的冲动，迫切地想去关注学生在学校现实生活中的生存状况、权力支配、意义选择以及情感体验，希望能通过理论剖析的“求真”来还原学生生活的“美好”，并使他们能够获得实现一生美好生活的心态、情感和能力。

## （二）主要论题

本论文主要讨论美好生活与学校教育的应然关系，其中对美好生活的界定贯穿整体，美好生活是目的，而学校教育是途径，力图清晰地阐释人在学校教育中应当体验美好生活以及通过接受学校教育而实现美好生活的内在逻辑和实施途径。主要包含以下几个问题：

1. 现代学校教育的问题有哪些？它们对人、人性、人的生活有何消极影响？审视学生的学校生活，呈现出学生生活迷失的样态。

2. 现代学校教育扭曲人性，使人的生活缺失美好的根源何在？

3. 教育的本原是什么？教育与生活的关系是什么？教育为何要关涉学生的美好生活？

4. 什么是美好生活？

5. 学校教育如何关涉人的美好生活？

## 二、研究视角与研究方法

### （一）研究视角

研究教育与生活的关系，有纷繁复杂的线索，本书首先肯定了对人的美好生活起作用教育的根本目的，接着从教育对人性的影响以及人性的应然属性出发去探讨对美好生活的理解；对比学校教育现实，挖掘学校教育使人性发生偏差的主要方面，然后针对这些方面一一提出人性的应然状态，从而揭示符合人性的学校教育自然会引领人走向美好生活。在此过程中虽然也梳理了古今中外的学者对人性观的诸多认识，但并没有对人性论做全面的论述，只是有针对性地论述了与美好生活直接相关的几个部分。

本研究以学生生活为研究的核心，但并非全景式地呈现学生在校生活和校外生活的全部，而是主要深入探查学校教育中出现问题的部分，不是以量的铺陈而是以质的剖析引起关注者的震撼。需要郑重声明的是，“拷问现状”部分出现的大量事实材料并不说明我国中小学学校教育的现状就是遍地的不幸，而是呈现问题的一种手段，即通过集中展现学生生活中的迷失状况来凸显关注美好生活问题的重要性。所以，尽管看起来是反映了控制、强迫、不满等消极方面，但是并不代表我国中小学学校教育的主流和全部。作为论文的起点，笔者只是将学校教育所暴露出的问题配合媒体报道出来的现实情况加以佐证，将问题“放大”来使研究者能够更清晰地关注、分析并讨论。知识分子是社会的良心，监督与批评是社会赋予知识分子的任务，为了使学生在学校教育中有更美好的生活体验，对教育深度关注的人必须以锐利的眼睛去审视教育，从而不断地鞭策学校教育改革弊端，完善发展。

### （二）研究方法

1. 文献法。在文献搜集中，本研究尽可能地通过多种渠道获得资料，同时以开放的姿态接纳一切可以利用的相关文献；在文献评估中，对相关文字材料做出谨慎而仔细的外部考证与内部考证，从而努力发掘事实的真相；在文献诠释中，笔者坚持用事实说话，从证据中做出概括；在撰写过程中，兼顾宏观叙事与微观描写的结合，力图做到理论分析与个案叙述相互佐证。

2. 调查法。主要采用分层随机抽样的方法在某市抽取一所普通小学四、

五年级的学生，共 440 人，一所普通初中三个年级的学生，共 500 人，一所示范高中和一所普通高中高一、高二两个年级的学生共 500 人为被试。采用问卷调查方法，了解中小学生对学校生活满意度的自我主观评价。调查问卷的设计主要参照了目前学界对学生学校生活满意度的研究资料，包括师生关系、同伴关系、学业成绩、学校环境等维度。调查时以班级为单位团体施测，基本情况包括年级、性别、年龄。调查数据运用 SPSS11.5 统计软件进行统计分析。调查目的主要是为了验证笔者从多方渠道了解到的中小学生学习生活的现状，以作本书剖析学生生活问题时的参照，但并不作为本书立论的全部基础。

除了以上具体方法外，本书注重利用哲学、社会学、伦理学、心理学等多学科理论资源，在充分占有相关研究成果的基础上，主要以思辨的方式进行探究。因为本书的研究更多地涉及教育哲学和教育价值方面，所以思辨更有助于发现现实问题并厘清问题的核心。在研究中，研究者注重将自我生命体验融入美好生活的讨论中，是一种有“我”的理论研究，又带有强烈的人文关怀；力图最大限度地追求事理的明晰，批判但不激进，并且注重建设性的研究；立足时代境遇，关注现代学校教育与学生生活的实际问题，同时注重察古知今，述往思来，使研究具有深厚的现实感、历史感和本土性。

### 三、文献综述与研究品格

据目前的资料搜集情况来看，明确提出教育应当关涉人的美好生活的研究不多，大多数的相关研究集中在探讨教育与人的幸福、快乐、生命、生存的关系，倡导教育要回归人的生活，关注人的生命与幸福。总结起来，主要有以下几个方面：

#### （一）将幸福作为教育目的

国外比较有影响的主要有三个学者。一是英国的伯兰特·罗素。罗素在 1926 年出版的《教育与美好生活》(Education and the Good Life) 一书中谈到我们应该慎重考虑教育的目的：“我们的教育目的是应使心灵充满有直接实际用途的知识，还是应设法将对自身完善有所裨益的精神财富给予我们的学生？”<sup>①</sup> 他分别站在家长、学生、教师和社会的诸多角度论述了教育应当想尽

<sup>①</sup> [英] 伯兰特·罗素. 教育与美好生活 [M]. 杨汉麟, 译. 石家庄: 河北人民出版社, 1999: 12.

一切办法使孩子从恐惧、禁律、叛逆和被压迫中解放出来，展现给他们自由的知识世界和学习的乐趣。“试想一下这意味着什么：健康、自由、幸福、仁慈、智慧，几乎所有这一切都具有福泽天下的特点。”<sup>①</sup> 罗素还指出，如果我们能够认识到教育的真正论题，那么就有可能在一代人之内便教会他们获得爱和幸福，不仅得到知识，还有品性的完善和美感的养成。二是英国的约翰·怀特。怀特在他的《再论教育目的》和《教育与美好生活：超越国家课程》中均提出了教育的目的应当是促进学生的利益，而幸福是学生的最大利益，因此教育应当最大限度地帮助学生追求幸福。学生的幸福是在内在需要满足的基础上进行反思的幸福，是带有强烈“自身目的”的幸福。怀特认为，所谓“受教育的人”就是一种能够追求自我幸福并惠及他人的人，教育要关注学生的当下幸福，并培养其一生自主追求幸福的能力。三是美国的内尔·诺丁斯（Nel Noddings）。诺丁斯在2003年出版的《幸福与教育》（Happiness and Education）一书中写道：“人渴望幸福，既然这种愿望是普遍的，我们就应该将幸福列为教育的目标之一。”<sup>②</sup> 正是幸福与教育的矛盾性和联系性才引发了诺丁斯的思考，并提出幸福与教育具有内在的一致性，幸福应当成为教育目的，好的教育可以增进个人幸福与公共幸福。与怀特强调学生当下幸福有所不同的是，她更关注人一生的幸福，即如何培养追求幸福的人。

国内提出幸福作为教育目的，最有影响的是20世纪90年代初上海一师附小的“愉快教育”实验。从批判学生的学习生活的痛苦出发，提出了教育应当使儿童乐学，培养孩子的兴趣。因此，“愉快教育”的办学宗旨是：“让孩子们都有幸福的童年，美好的心灵，创造的才干，健壮的体魄，活泼的个性。”改革的基本精神是：既强调素质全面发展，又强调发展中的愉快，即“愉快发展”。刘次林博士的《幸福教育论》将教育的目的定位于人的幸福情感上，他认为人的认知和发展都得满足于人的情感目的。学校教育从智育、体育、德育三个方面，也是三个层次上去培养学生的幸福能力，教师和学生要在共享的过程中创造幸福。

## （二）将关怀生命作为教育的意义

从教育漠视人的生命意识、生命活力和生命价值的角度出发，生命教育论者认为教育应当关怀人的生命。对“生命”的理解不同，所关注的视角也不尽

① [英] 伯特兰·罗素. 教育与美好生活 [M]. 杨汉麟, 译. 石家庄: 河北人民出版社, 1999: 207.

② Nel Noddings. Happiness and Education. Cambridge: Cambridge University Press, 2003: 74.



相同。有的学者是从科技理性“物化”人的角度谈人的鲜活生命，有的学者是“从生命本体意义上看教育的‘生命’属性或者‘生命’对教育的内在规定性”；有的学者是从教育实践中尤其是课堂教学的“沙漠化”状态出发而主张激发“精神生命”；有的学者主张以认识、热爱、尊重、珍惜生命作为教育内容的“生命教育”，<sup>①</sup> 这部分的生命教育与“死亡学”、终极关怀相对应。其中提出教育教学要焕发生命活力的学者以叶澜教授为代表，她的《让课堂焕发生命的活力》一文在教育界引起巨大的反响，从而引发了教育要充满生命活力，关怀生命的讨论和热情。目前，倡导教育要贴近学生的生命、关怀生命成长、提升生命价值、促进生命发展是生命教育论者主要探讨的内容。李家成的博士论文《关怀生命——当代中国学校教育的价值新取向》（2002）认为学校教育要整体地深层次地转向人的生命，而关怀生命是学校教育改革的未来取向。刘济良在《生命教育论》（2004）中提出生命教育应当包括生命意识的培养、生命意义的认识、生命价值的追寻、生命意蕴的揭示、生命光彩的绽放和生命辉煌的实现。冯建军的《生命与教育》（2004）中提到教育对生命有本体论上的意义。教育应关注生命的完整性，凸显生命的灵动性，张扬生命的个性，创设有助于生命舒展的开放和多元的环境，使学生的生命能够获得全面、和谐、自由、独特的发展。

### （三）将回归生活世界作为教育的转向

伴随着哲学话语向生活世界的转向，教育也逐渐兴起了回归生活世界的讨论。胡塞尔、海德格尔、舒茨、维特根斯坦、哈贝马斯、马克思等都在不同意义上论述了生活世界的含义。国内的哲学学者们引进了生活世界，探讨科学世界与生活世界对人的影响。例如：李文阁在《回归现实生活世界》（2002）中从哲学观的话语体系出发，讨论了近代科学世界观向生活世界的转向，然后提出回归生活世界的意义在于使人在现实生活世界中逐渐生成，强调从“抽象的人”到“生成的人”的现代性转变。此后，哲学视域中不同学者、不同视角、不同层面、不同范畴的生活世界概念陆续平移进教育领域，教育学者们也在不同意义上谈对生活世界的认识和教育如何回归生活世界的话题。例如：项贤明《回归生活世界的道德教育》（2001）专门论述了道德教育与生活世界的关系，指出学生对道德实践理性知识的掌握以及德性的真正养成，必须依赖于包括课

<sup>①</sup> 吴黛舒. 论中国教育学“生命立场”的确立//叶澜主编,“生命·实践”教育学论丛:第2辑 [J]. 桂林:广西师范大学出版社,2008:164—166.