

生命教育的

思

与

行

何仁富 汪丽华 著



现代教育出版社

浙江省高校重大人文社科项目攻关计划“大学生生命文化育人的理论与实践研究”（项目编号2013Gr1020）成果

生命教育的思与行

何仁富 汪丽华 著



现代教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

生命教育的思与行 / 何仁富, 汪丽华著. —北京:
现代教育出版社, 2016.5

ISBN 978-7-5106-4152-7

I. ①生… II. ①何… ②汪… III. ①生命哲学—研
究 IV. ① B083

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 084867 号

生命教育的思与行

策 划 刘 媛
作 者 何仁富 汪丽华
责任编辑 刘小华 肖莹莹
封面设计 何漫·贝壳悦读

出版发行 现代教育出版社
地 址 北京市朝阳区安华里 504 号 E 座
邮 编 100011
电 话 (010) 64244927
传 真 (010) 64251256

印 刷 北京天正元印务有限公司
开 本 710mm × 1000mm 1/16
印 张 19.75
字 数 298 千字
版 次 2016 年 5 月第 1 版
印 次 2016 年 5 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-5106-4152-7
定 价 60.00 元

版权所有 违者必究

|目 录|

上篇 生命教育哲思

生命教育的学理基础、核心价值及实践模式	002
一、生命学：生命教育的学理基础	002
二、多维意义建构：生命教育的核心价值	005
三、身心灵全人生命辅导：生命教育的实践模式	010
生命教育的现实依据、价值取向及其落实	013
一、生命困顿中的“生命消费主义”和“意义虚无主义”， 及生命教育全民化的现实依据	013
二、生命意识中的“真诚意识”和道德自觉的“一念反省”， 及生命教育的现实理据	018
三、作为领受和作为创造的生命，及全人教育的生命教育 在建构生命意义中的作用	022
四、以生命教育安顿思想道德教育、以生命教育提升 心理健康教育，及生命教育在学校教育中的落实	024

身心灵生命结构与全人生命教育的目标	028
一、作为自然生理生命的“身”	029
二、作为个性心理生命的“心”	031
三、作为灵性精神生命的“灵”	034
四、身心灵全人生命教育目标	036
生命自我敞现的维度与生命教育的使命	042
一、个体生命自我敞现的四个维度	042
二、学会生死，延展生命的长度	046
三、拓展人文，扩展生命的宽度	049
四、提升人格，增加生命的高度	052
五、开发性情，增强生命的亮度	055
现代人的死亡难题、死亡权利与生死教育	060
一、现代人的死亡难题及死亡权问题的“冒出”	060
二、“死亡”作为一种权利及其落实	068
三、“死亡权”的生命启示及生死教育	073

中篇 儒学生命教育

儒学的生死智慧与生命教育	078
一、贵生重死，畏天知命	078
二、乐生安死，修身穷道	081
三、仁者不朽，超越生死	085
四、生死互渗，意义治疗	089
孔子的生死智慧及其治疗学意义	
——以《论语》为依据	095
一、人到底为什么怕死	095

二、病态生命的主要症状	097
三、通向健康生命的路由爱铺成	104

孔子的人格精神及其生命建构

——以唐君毅的阐释为例	110
一、唐君毅的生命人格类型学	111
二、孔子人格精神的圆满特征	113
三、圆满圣贤人格的精神建构	121

儒学生命教育的明宗、立体与呈用

——以唐君毅的《人生之体验》为例	129
一、唐君毅与《人生之体验》这本书	129
二、《人生之体验》的生命教育内涵	131
三、儒学生命教育的“明宗”“立体”与“呈用”	136

儒学的治疗学意义与生命教育

——以唐君毅《病里乾坤》为例	143
一、《病里乾坤》的文本地位	144
二、疾病、治疗与生命提升	146
三、儒学治疗学与生命教育	152

儒学生命教育中的人文融贯

——以唐君毅的《柏溪随笔》为例	154
一、《柏溪随笔》的文本意义	154
二、《柏溪随笔》中的“人生”思想	157
三、《柏溪随笔》中的“人文”思想	160
四、《柏溪随笔》的思想意义	164

死亡智慧、心灵超越与生命自觉

——以唐君毅的身心呼应与生死相依说为例	167
一、死亡问题是人生必须面对的大问题	167

二、获得死亡智慧的途径不是知识而是情志	169
三、从心灵的超越性筹划看心不会随身死而死	170
四、生命的双向活动及生与死的相依	172
五、身心之呼应关系及身心皆不死	173
六、未知生，焉知死	175

儒学的生命修养与生命教育导向

——以马一浮的《复性书院学规》为例	177
一、主敬以涵养：回归生命之本根	178
二、穷理以致知：充养生命之主干	181
三、博文以立事：丰硕生命的果实	186
四、笃行以进德：打通生命的血脉	190
五、简短的结论	195

下篇 生命教育实践

生命学问与生命教育

——浙江传媒学院推动生命教育的理论和实践探索	198
一、生命教育实践	198
二、生命教育论坛	202
三、生命教育研究	211

生命文化育人与大学生生命教育的实践

——浙江传媒学院的实践与探索	219
一、背景与立项情况	219
二、基本成果	221
三、主要解决的问题	223
四、解决问题的方法之一：课程建设	225
五、解决问题的方法之二：教学改革	228

六、解决问题的方法之三：教书育人	230
七、解决问题的方法之四：教师成长	232
八、主要特色与意义	233
 危机干预与生命辅导	
——大学生心理危机干预中的生命教育实践	237
一、生命教育视域下的青少年心理危机反思	237
二、生命教育视域下的青少年心理危机干预策略	246
三、生命教育视域下青少年心理辅导的新人本原则	251
 灾难中的生命觉醒与灾难后的生命关怀	
——有关汶川大地震的生命教育行动	258
一、面对灾难的生命思考	258
二、用仁爱铸就中华大生命	261
三、以生命的名义	266
四、特殊生命个体的生命叙事与生命教育的实践化	278
 礼乐体验与生命触动	
——“绍兴幸福人生”的儒学生命教育实践探索	285
一、一个给人温暖的家	285
二、以儒家思想为核心的课程内容	288
三、以儒家礼乐为核心的教学安排	290
四、以儒家教化为核心的情境设计	296
五、走向全人生命教育的幸福人生	300
 后 记	 305

上篇

生命教育哲思

生命教育的学理基础、核心价值及实践模式

“生命教育、生存教育、生活教育”的基础和核心是生命教育。生命教育作为一种教育理念、教育模式、教育类型、教育事业，是关乎人的生命成长的、实践性极强的“树人”的事业，它需要对自己的学理基础、核心价值、实践模式有比较清醒的认识。

一、生命学：生命教育的学理基础

生命教育是教育；生命教育是教育生命，即对生命（根本的是对人的生命）的教育；生命教育是以生命教育生命，即以生命的名义、以生命的价值、以生命的方式所进行的教育。这样一种实践性很强的独特的教育（门类或者活动），必然有自己的学理基础，否则，它就会成为被“意见”所左右的实践活动。

生命教育的学理基础可以叫做“生命学”。但是，这个作为生命教育的学理基础的“生命学”必须从两个层面来理解，即作为生命教育“学”的基础的“生命学”和作为生命教育“理”的基础的“生命学”。前者是作为知识前提的生命教育的理论基础，后者是作为逻辑前提的生命教育的理论基础。

作为生命教育知识前提的生命学，应该是包括所有类型的生命的学问，其中主要是三类学说：生命科学、心理学、生命哲学及宗教生命学。

现代生命科学已经是一个非常复杂而广阔的学科群，对生命以及人的生命有多个维度、多个层面的系统研究。不管是宇宙学视野的生命起源论，还是宏观视野的生命进化论、微观视野的基因遗传论，都给我们了解与理解生命特别是了解与理解我们的自然肉体生命，提供了丰富的知识学基础。

现代心理学是一个比较新的学科，是哲学父亲与生理学母亲结合的产物。

但是在其一百多年的发展中，也已经形成了庞大而复杂的学科群，精神分析学、行为主义、构造主义、人本主义等等心理学理论不仅对我们理解人的生命尤其是理解人的个性心智生命提供了宝贵的知识学基础，而且各种不同的心理治疗、心理咨询理论还为我们从事生命教育提供了重要的方法论参考。

在现代科学和心理学还没有认真关注生命以前，宗教和哲学很早就关注生命了。不同宗教的生命观、不同哲学的生命观，构成了纷繁复杂的生命哲学体系。作为生命教育的知识学前提生命哲学，不应该只是被称作“生命哲学”哲学学派如狄尔泰、柏格森的“生命哲学”，而应该是更加广义的各型生命理论。这些形形色色的生命理论对于我们思考生命本身提供了若干参照系，尤其是对于了解和理解人的灵性精神生命具有重要的理论价值。

尽管宗教、哲学、心理学、生命科学等为生命教育提供了丰富的知识学前提，但是这些知识的分散、学科的不同以及知识类型上的区别，不足以直接作为生命教育可以直接依赖的理论逻辑。因此，还必须依照生命自身的“历史逻辑”将这些不同的知识整合为可以作为生命教育的“理”的“生命学”。这样的“生命学”按照生命自身的“历史逻辑”大体应该包括：生命起源学、生命诞生学、生命成长学、生命意义学、生命境遇学、生命死亡学。

生命起源学是从宇宙视域探索和思考生命尤其是人类生命的起源问题，可以将宗教对人类起源的神学性思考、现代宇宙学的基本理论、哲学家对宇宙起源及生命起源的思考进行知识学介绍与对比，在这种对比思考中，我们会发现，宗教教、哲学、科学，依据他们各自的思考逻辑，对于个体生命在宇宙中的地位有着不相同的论述和论证。但是，从这些不同的思考中，我们更为重要的是要寻找我们认识个体生命与宇宙的基本立足点，以及由此而必须确立的我们面对个体生命的基本态度。这就是：从生命的起源看，弱小单一的个体生命，具有强大无限的宇宙性。也就是说，个体生命不是孤零零悬空存在的，而是有一个宇宙性的根基！这个宇宙性根基，宗教家把它叫做神或者神性；科学家将它叫做自然或者物性；哲学家则视其为本体或者宇宙精神或者天（理）。正是因为人的个体生命有这样一个宇宙性的根基，个体生命才不只是属于个体的脆弱肉体生命，而是值得敬畏的宇宙神性生命！这样的“生命学”可以在生命教育中培养对生命的敬畏感。

生命诞生学是从人类视域探索和思考生命尤其是个体生命的诞生问题。生命起源学解决的是天人关系，或者说个体生命与宇宙生命的关系。但是，宇宙生命、天、自然抑或神，并不是我们每个个体生命的直接当下的缘起所在，而只是根源性的缘起所在。当最早的个体生命以及人类的祖先被天、自然抑或神创造后，人类个体生命便有了他独特的一代一代的诞生模式，并由此而将所有个体生命关联为一个作为类的存在体。个体生命于是与整个人类生命具有了一种相依相存的关系。从生命教育视野说，生命诞生学的启示在于学会“感恩”，感恩天地（通常我们会说“谢天谢地”）、感恩父母（我们通常谓“孝敬父母”）、感念祖宗（我们通常会说“认祖归宗”“光宗耀祖”）、感恩生命。

生命成长学是从个体生命的视域探索和思考生命尤其是个体生命的人格成长问题。尽管我们的生命起源于天地、诞生于父母，但是在生命的成长过程中，我们个体生命自己将承担起主要的生命责任，即我们会逐渐逐渐脱离对天地自然以及父母家庭的绝对依赖，逐步形成我们自己的身体特征、心理个性以及生命人格。这一过程实际上也是讲天地自然、祖宗父母给我们的生命的自然本性和生命潜能逐渐实现出来成就自己人格的过程。从生命成长角度来说，生命教育就是领会到生命的历程就是一个不断实现自己潜能的历程，是一个不断填充自己生命括弧的过程。

生命意义学是从个体生命与世界的关系视域中的生命向度来探索和思考生命，尤其是个体生命在这个关系中的意义建构。“人生在世”，这是我们个体人生的一个基本事实。可是，人生“怎么样在世”“如何在世”，却是一个问题。不同的“在世”方式会形成不同的人生样态和人生境界，也建构起不同的人生意义。生命意义学通过彰显个体生命“在世”的现象学呈现，考察获得生命意义建构的多元维度以及意义建构路径。

生命境遇学是从个体生命与世界的关系视域中的世界向度来探索和思考生命，尤其是个体生命在这个关系中的“遭遇”和现实“情境”。尽管生命意义是个体生命自己建构的，但是热身的意义与价值的实现程度却并不完全由个体生命自己决定，“人生”所在之“世”会对生命的实现过程构成各种各样的“境”和“遇”，这些境遇或者能够与人生意义赋予建立起直接的关联，或者会妨碍人生价值的实现。通过对生命实现中各种不同境遇的辨正，明晰

这些境遇的不可避免性，学会承担生命，这也是生命教育的重要内容。

生命死亡学是从个体生命的生死视域来探索和思考生命，尤其是个体生命的死亡之于个体生命的现实人生的价值与意义。死亡彰显了个体生命的有限性，也彰显了个体生命的本己性、个体性和超越性。因此，通过以生观死、以死观生，在生死互渗中更加深刻地理解生命的特征与意义，从而实现当下现实生活的超越。

生命起源学、生命诞生学、生命成长学、生命意义学、生命境遇学、生命死亡学，可以构成一个具有内在逻辑又符合生命自身的历史逻辑的“生命学”理论构架，这一理论构架作为生命教育的学理基础，可以让生命教育不至于成为无本之木、无源之水。

二、多维意义建构：生命教育的核心价值

基于“生命学”的学理基础，生命教育的存在价值就在于帮助我们每个个体生命认识生命、体悟生命、热爱生命、实现生命、升华生命。但是，在生命的现实运动中，生命的身心灵结构中的自然身体生命与个性心智生命，都需要灵性精神生命给予方向和赋予意义。人的生命总是首先要有方向或者意义的，否则，人生运动就很难展开，或者即使展开也是在茫然无措中。因此，生命的存在与实现首先必须是建构自己的意义支撑系统。

在未成年的生命运动中，这些意义支撑系统主要是由家长、学校以及社会建构的。但是，成年的生命现实运动必须自己建构意义。因此，就整个生命教育来说，核心的价值是生命意义的多维建构。

生命存在的意义不是靠生命存在自身说明的，他总是具有一定的意向，这种意向性作为灵性精神生命的现实存在形式，左右着现实个体生命的意义支撑系统。因此，我们可以尝试以“个体生命”的当下存在为一直接存在的“点”，以这个点为中心去“思”和“想”这一个体生命可以怎样来安顿自己，即为自己的存在植入意义。在我们生活的现实世界的三维空间中，任何一个点都可能像三个维度延伸，即前后（长）、左右（宽）、上下（高）。所以，我们个体生命存在的这个点也可以尝试以这种方式将自己向三个维度延展。

首先，从前后向看，生命是无到有、从生到死的进程。因此，个体生命

的这个维度可以名之为“生死维度”，即从生到死的维度。这一维度的“观”可名曰“顺观”。这一维度所彰显出来的生命的特征是生命的“长度”。

其次，从左右看，生命是一个人与文交相作用的过程。和其他动物相比，人的生命最终是由文化塑造的，或者说，人的真实生命必须是从内存于人而走向外在于文的。生命存在的这一“存”“在”维度，可以名之曰“人文维度”，即以文化人、从人到文的维度。这一维度的“观”可名曰“横观”。这一维度所彰显出来的生命的特征是生命的“宽度”。

再次，从上下看，生命是一个从成己到成人到成物的心灵人格建构过程。心，自内说，自天然所成而说；灵，自通外说，自后天通达而说。就形象上来说，这一“心灵”维度实乃“天地维度”，在天曰心，是为“天心”；在地曰灵，是为“地灵”。天居内，是为存于人自身之“天然”“自然”；地通达于外，是为构成一定的存在“格局”。从内涵上说，“心灵”维度是人的生命存在特有的精神生命的成长，是个体人格的建构，是个体生命从自我成长“格局”的建构。因此这一生命存在维度，可以名之曰“天地维度”或者“人格维度”，即从“天”（心）到“地”（灵）之格局形成的维度。这一维度的“观”可名曰“纵观”。这一维度所彰显出来的生命特征是生命的“高度”。

通过生命存在的顺观、横观、纵观，人的生命存在的生死维度、人文维度、天地维度被建构起来了。个体生命就不再只是一个“点”状的生命存在，而是一个立体的生命存在了。个体生命就可以在不同的维度上寻找到自己生命的价值着眼点，寻找到自己存在的理由，寻找到自己存在的意义。因为，每一个维度都给予个体生命无限的赋予生命意义的可能性。

但是，如果只有这三“观”，人的生命存在如果只有这三个维度，尽管可以建构一个丰富的、立体的甚至在一定程度上是伟岸的生命存在，但却有可能是晦暗的。因为一个有长度、宽度和高度的存在体，可以是封闭的也可以是开放的；可以是透明的也可以是黑洞的；可以是发光发热的也可以是晦暗而冷冰冰的。而事实上，人的生命的现实运动并不是这样一个“立体的”“物体”的运动，而是可以交相辉映的透亮的生命体。所以，人的生命存在还需要一个维度来界定，一个可以从整体上标示生命存在的特征的维度。这一维度就是从整体生命的内外向上看的性情维度。

最后，从内外看，生命是一个有感受、可感动、能感通的、可发光发热的性情体。人的生命存在最核心的东西，按照中国人的智慧来说是我们的“心”。心之未发状态谓之“性”，心之已发状态谓之“情”。所以，根据生命存在之“心”的未发、已发以及所发之状态，可以标示生命存在的整体特征。由此，生命存在的这一维度可以名之曰“性情维度”，心之在内未发谓之“性”，从未发走向已发之为“情”。未发之性是心之本身，敞现本心本性即为情。本心本性的敞现，既可以让自己的生命增加透明度、增加亮度，也可以照亮和温暖其他生命存在。生命存在的这一维度的“观”可名曰“通观”。这一维度所彰显出来的生命特征是生命的“亮度”。

这样，生命的意义便有了四个可以考量的维度，这也就意味着，我们可以从四个大的维度为自己的生命赋予意义，找寻理由。相应地，不同个体生命存在本身的意义也可以得到彰显了。这便是生命教育中的多维意义建构。

生死维度的生命意义是在延展生命的长度，生存、生活、生产以不同的方式延展着生命的长度。当我们的生命固着于生死维度的不同内容上时，我们的生命意义和由此而决定的生命境界就完全不同。大体可以依据身心灵对应三重境界：（1）醉生梦死：当一个人只见到生存而不见生活与生产时，他就会将自己的全部生命固着在生存问题上，一切为了生存，一切只有生存。换言之，满足生理性需求、生理性欲望成为他的生命的全部内容。这样的人生我们姑且可以名之为“醉生梦死”。这是植物性生命境界。（2）养生忘死：当一个人不仅见到生存而且见到生活，但却没能见到生产时，他便会用生活的态度对待生命，生活成为生命的全部内容。此时，人的需求会被多方面、多层次调动起来，不仅有生理性需求，还有安全性需求、社会性需求、归属性需求等等，人的生活内容也会变得非常丰富。因为生活的丰富和满足，他们会完全沉溺于生活之中，所以他不会去思考生命终结的问题，死亡似乎离他很遥远。这样的人生我们姑且可以名之为“养生忘死”。这是动物性生命境界。（3）乐生顺死：当一个人不仅见到生存、生活，而且也见到生产时，他在生存的基础上延展生活，并在生活的基础上升华到生产时，他就不会再只是沉溺于生活本身，而是要探寻生活的目的、生命的意义，进而希求过一种本真而非沉沦的生活。这种本真的生活就是生产。此时，即使是生存也成

为一种生产性生存，生活也成为生产性生活。如唐君毅所说的，“饮食”的意义不在于只是满足食欲（生存意义上的），也不在于保存生命（生活意义上的），而是在于“使他生命的意义灌注到食物里”，是为了实现更高的价值（生产意义上的）。“男女之爱”也不只是满足性欲或者延续种族，而是两个生命精神的贯通并共同创造一种内在的和谐，身体的接触与愉悦只是这种内在和谐的象征符号。

人文维度是个体生命通过“人”化和“文”化的方式拓宽自己的生命，将自己的自然生命“人文化”，人的生命的“人文化”程度直接决定了人的生命的宽度。从人文维度看，个体生命实现自己的生命有三个层面，即化身、化心、化灵。化身（格致）、化心（修齐）、化灵（治平）以不同的方式实现着生命的宽度，从个体到人类，从自身到天下，在个体生命存在的宽度拓展上是逐步延展的。因此，当我们的生命固着于人文维度的不同内容上时，我们的生命意义和由此而决定的生命境界就完全不同。（1）以文化人：在此，我们只是把知识学习、文化学习看做生命的内容，只是看重客观知识的把握，认为知识和由知识而派生出的能力就是自己生命的本根。这一生命境界尽管可以在相当程度上实现自己自然生命的“文化”，却很难实现自己自然生命的“人化”。（2）以人化人：在这里，我们已经不只是关注知识与能力的学习，也不把客观文化知识的学习看成衡量人的主要标准，而是更加关注做人本身，更加强调自己的内在德性修养，强调个人行为的合宜性，并以自己的“人化”教化身边人的生命的“人化”。也正因此，古人教诲我们要先学做人再学做事。（3）以人化文：在这里，由于我们的生命在知识与德性、身与心两方面都有了相当的担待精神，我们就不会将自己的个人生命简单地看做只是自己的，而是看做是国家的、民族的甚至人类的。我们必须将自己生命中沉淀和积累的知识和德性以及整个生命力量释放出来，客观化为现实力量，成就现实的事业，即将自己的“人”化为“文”，为国家、社会“添砖加瓦”。

天地维度所显现的是人的人格生命或者说精神生命的存在特征。在中国人眼里，人的生命是与天、地合德而并称的。在日常话语中，我们也常说“人生天地间”，说“顶天立地”。我们可以用“天地维度”来作为呈现个体生命存在的人格精神生命的维度。个体生命在实现自己的人格、活出“精气神”（简

称“精神”)来,实现人的生命的高度,有成己、成人、成物三个层面。成己、成人、成物,让个体生命从原始“天生”的“自然肉体生命”逐步成长为一个可以与天地通、与天地齐的“崇高”的“人格精神生命”,彰显了生命的高度。(1)改天换地:在此,我们建构起了自己的内在精神生命的基本内涵,将自己原始的隐匿的“天性”发展成为独立的个性,能够初步担当起自己的生命实现。即改变了自己的原始自然天性而成就了真实的自我人格。但是由于只固着于自己的人格实现而不及他人,必然导致工具主义的人生观,将“自己”以外的一切他人、万物都视作实现自己的工具。(2)经天纬地:在此,我们不仅建构起了自己的独立人格,而且这一人格精神生命与其他人的“人格精神生命”有一种感通、关切,能够“同理”地思考并处理自己以外的其他人的“人格精神生命”。但是,固着于这一“成人”之境界,容易陷入“人类中心主义”的泥潭,以“人是万物之灵”为借口而不能合理、真实地对待人以外的万物,还不能达到“物我合一”“天人合一”之境界。(3)顶天立地:在此,我们能够感通万物,真正“与天地通”“与天地参”“与天地齐”,成为可以与天地并列的“三才”之一。即脚踏大地头顶苍天,人真正站立起来,有了绝对的高度,可以与天地合一的大人格、大生命。在此,你不仅关注自己、关注他人,而且关注天下苍生、世间万物,你会用一颗大慈悲心对待天地之间一切存在。因为你在天地间,“万物皆备于我”,“宇宙即吾心”“吾心即宇宙”了。

性情维度所显现的,是人的心灵生命或者说性情生命的存在特征,由于是本于人心人道的自我彰显,也可以统说为人道性情生命。性与情皆根于心,心是生命之本。性是心之未发状态,是本性;情是心之已发状态,换言之是“心性”的外显状态。我们每个个体生命总是在不断地与其他生命之内在“心性”所释放出来的“情”发生关联,必有所“感”。这种“有所感”也就是我们生命存在所彰显出来的亮度。大体上,这种性情上的“有所感”有感受、感动、感通三个层面,由此也彰显出不同的生命亮度。(1)无情无义:在此,我们对他人生命所彰显出来的性情有所感有所受,我们的生命不再只是“一团肉体”而是可以搅动和点燃的“器官”。但是,由于还没有能够搅动内心发出“情”,所以此时的生命还处于“无情”状态,更不可能做出正