

朱小蔓 主编

当代德育新理论丛书

关怀德育论

GUANHUAI DEYU LUN

侯晶晶 著



人民教育出版社

朱小蔓 主编

当代德育新理论丛书

关怀德育论

GUANHUAI DEYU LUN

侯晶晶 著



人民教育出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

关怀德育论 / 侯晶晶著. —北京: 人民教育出版社, 2005

(当代德育新理论丛书)

ISBN 7-107-18973-5

I. 关...

II. 侯...

III. 德育—研究

IV. G410

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 149214 号

人民教育出版社 出版发行

网址: <http://www.pep.com.cn>

人民教育出版社印刷厂印装 全国新华书店经销

2005 年 12 月第 1 版 2005 年 12 月第 1 次印刷

开本: 787 毫米×1 092 毫米 1/16 印张: 24

字数: 336 千字 印数: 0 001~2 000 册

定价: 34.70 元

如发现印、装质量问题,影响阅读,请与出版科联系调换。

(联系地址:北京市海淀区中关村南大街 17 号院 1 号楼 邮编:100081)

《当代德育新理论丛书》

总 序

● 朱小蔓

凝结着我们这个学术群体集体智慧和生命感动的《当代德育新理论丛书》，终于面世了。我为之感到由衷的欣慰。这是南京师范大学教育学科多年来重视道德教育理论建设、钟情于道德教育研究的情结使然。

这是一套关于道德教育基本理论的丛书，是“社会转型时期中国道德教育基本理论研究”的重要成果。本丛书主要以建构和阐发新的道德教育理念为基本内容。那么，什么是道德教育基本理论呢？我以为，基本理论研究主要是对一个学科或者一个学术领域中那些根基性的、具有永恒价值的基础问题的研究。虽然它的一些主题相对稳定，但却可以常思常新，具有恒久的讨论价值。道德教育作为教育基本理论研究的一个专门领域，它也有一些基本理论问题，但道德教育基本理论问题的研究难度更大，因为它要透析人性本身，又与时代的变化息息相关。人性研究本身既是一个永恒的，又是一个与时俱进的话题，是一种动态的复杂性存在。道德教育的核心主题就是讨论人性向善，是引导社会向善，引导个体人凝聚成一个有秩序、有效率、有整体精神风貌的社会集群。人类为了实现这一目标，就需要引导个体人提升其精神境界，体认向善的方向和方式，展现人性的美好品质。而个体的人性、生命性，与社会的整体风貌之间存在着一种人文关系。对这种人文关系的研究，既是人类文化的基础性、深层次问题，也是教育特别是道德教育所要研究的基本命题。可以说，道德教育研究的人文主题，恰恰是人作为宇宙生灵所面临的基本问题。

在人类社会生活发展进程中，每一个时代和每一个民族的人都会有不同的道德理念和思想观念。理念是一系列思想的集合，但它并不就是

基本理论；理念、观念中的核心概念、命题，只有以人们丰富的生活经验为基础，经过缜密的逻辑推论而建构的严谨的、系统的思想，才构成基本理论。每个时代都需要不断产生新理念、新观念，以满足该时代的需要。但是，理念和观念还必须经过认真而严肃的研究，通过思维的加工而清晰、完整起来，且反复经受逻辑和实践的双重检验，才可能成为指导人们生活的内在的、深层的文化积淀，从根基上去影响人们的思想观念和意识。

从生存实践的视界审视，思想是人们生活的航标、生命线、营养剂。每个时代，人们都期待和呼唤这个时代新思想的出现。就像大自然中的动植物需要阳光雨露一样，思想是人之为人的灵魂性的东西，是人的生命成长的方向和动力。道德就是人类思想和生存智慧的结晶。没有道德，不仅个体人的生命存在和精神成长会发生困难，而且人类社会的发展也会出现危机。人是必须过社会生活的。人有一种真诚地追求美好，渴望团结互助，期盼比原有自然、自在状态更理想一些的环境的冲动，这是人的超越性本性。人活着太需要支撑我们生命的东西，太需要为我们每一天的生活得到鼓励和依据的东西，所以我们需要寻找自己为人做事的原则、信念乃至方式。而道德作为一种社会准则，正是帮助人们融入社会、确立信念、把握前进方向、鼓舞人性向善的标杆，是使人获得生命支撑的重要力量。因此，无论是人的个体生命还是社会生活本身，都离不开道德和道德教育。处在社会转型时期和多元文化背景下，人们更需要反思和更新那些不适应的道德和道德教育观念，阐发并形成新的、有解释力和影响力的理论。

多卷本的《当代德育新理论丛书》就是系统反思的产物，是我们这个学术群体中的学者们辛勤工作的结晶。从我研究写作《情感教育论纲》（1989—1992）到我们学科的博士生及同事们的研究，都是以反思和探索为己任的。我认为，由于时代不断地发生着新的重要的变化，所以理论工作者要敏于和善于进行反思。在我看来，真正的学者，他的本性就是反思，敢于和善于进行独立的思考和判断，对生活的变化怀抱热情，对时代的问题提出自己独立的、拓展性的见解。学者作为知识分子，其精神气质在于对知识、对学习保有兴趣，具有问题探究的意识和审视的眼光；作为一个从事道德教育研究的学者，还要有影响人的魅力，这是一



种特别的吸引力、感染力和影响力。

当然，对道德和道德教育之理论定位的合理性进行反思，也是不可回避的基础问题，因为这会直接或间接地影响道德和道德教育在人们心目中的地位。追根溯源，道德和道德教育既是人类最古老的一个话题，也是现代人类最为关切的一个全球性问题。在人类交往方式和契约关系发展史上，在西方，从古希腊、罗马时代的思想活跃时期到西欧中世纪；在中国，从诸子百家的思想争鸣时期到封建时代以后，在人类相当长的历史时期，道德和道德教育存在着被意识形态化的现象，往往变成了束缚人的桎梏，有时甚至变成了阶级斗争的工具。但是值得注意的是，从亚里士多德、康德到杜威都曾把道德归于实践理性，以孔子为代表的中国传统文化也主要强调道德是一种生存智慧。

由于种种原因，解放以来尤其是“文革”前后，我国一度受到“左”的思想干扰，出现了将道德教育教条化、工具化的倾向，道德教育变得不那么可爱，也往往没有起到应有的作用。实践中存在的问题可能是由多种复杂因素造成的，但理论工作者的学术使命则是不能放弃的。这些年来，我们这个学术群体在解放思想、拨乱反正的新的时代条件下，一直在重新思考、发掘和诠释道德和道德教育新的、丰富的意涵。我们认为，道德和道德教育是人的一种独特的极其复杂的文化活动，是人的精神实践方式，是人经历道德学习、引发精神发育和成长的生命过程。

目前，我国正处在一个由计划经济向中国特色社会主义市场经济转型的重要时期，价值虚无主义、享乐主义思潮和去道德化现象等严重地冲击着时代的精神文明建设，也向我们道德教育研究者提出了严峻而亟须解决的诸多重大课题。新的历史时期需要造就具有新的道德理念的一代新人。道德教育作为完成这一历史使命的重要社会载体，从一个新的战略高度开掘其新的功能和意义，同样也面临着时代对它所提出的各种挑战。为回应挑战，道德教育必须要寻找实现其全面转变的精神内核——道德教育基本理论。因此，道德教育基本理论的研究不仅关系到学科的建设和发展，更为重要的是在道德教育实践方面所进行的各项变革，以及国家和政府在精神文明建设、公民道德建设方面所作的各种决策，也都要参照、吸收其成果，以确定引导的方向、原则和策略。

我们这个学术群体试图在道德和道德教育的理论反思与建构方面作一些有益的探索。我们的基本思路是,以人类现代化历史发展进程为时空,以西方发达国家在现代化进程中道德教育的经验和教训为借鉴,以实践唯物主义为指导,从我国当前道德教育所面临的基本问题入手,全面反思传统道德教育的理论与实践,围绕道德教育“为什么”、“是什么”、“怎么做”的问题,对当代中国道德教育的目标、功能、内容、过程与方法、课程资源和师资等重大问题,从不同的视域、角度,用不同的提问和言说方式作出体现时代特征的系统回答,试图建构中国特色道德教育的基本理论体系。

围绕道德教育的目的问题,我们重点探讨了社会取向和个体取向的关系,认为两者可以有机地整合起来,使个体生命的舒展与社会生活的和谐有序之间达成动态的平衡。在生活中,每个人都应该自己把握幸福和希望之路,但一个人怎么把握自己的幸福和希望之路呢?道德教育就是要把人引向幸福,引向希望。一个人最终是否能够把握幸福和希望之路,要靠自己的德性。一个有德性的人,别人和社会总会需要他,也只有当别人和社会需要他时,他的身上才会放射出吸引人的力量和人生价值的光芒。关于道德教育的价值问题,我们认为,在人类生活方式和生存方式发生巨大变化的当代,相对主义、多元文化和科学技术的迅猛发展,以及经济全球化所带来的价值冲突与文化交融,无不对原有的道德价值体系和道德教育的方法、机制提出新的挑战。在这样的背景下,思考人之为人的深意,就是要进一步理解个体人相互协作构成一个互惠共生的社会的道理。因此,无论哪个时代和民族,其核心价值观都是不能丢弃的。世界一些发达国家经过对其发展历程的回顾与反省,已经认识到需要重新重视美德和品格教育。有理由认为,我们更要坚持核心价值观的引导和基础性的品格教育,并使实施的过程日趋科学化、艺术化,而不能将其简单化。至于道德教育的功能,我们的理解是要培养身体健康的、有审美情趣的、智能发展的、有德性的等诸方面健全的人。道德教育不仅可以促进政治经济文化的发展,而且可以引导人们享受生活,特别是具有教化、滋养人性、促进人实现自我生命价值的功能。

说到道德教育的内容,显然不能回避教什么、传递什么信息的问题,但是以什么为依据来确定所要传递的核心内容呢?我们认为主要有三个



方面：一是时代的变化，二是本民族的文化，三是一定时代和民族文化中特定人群的需要。要照顾不同人群、不同个体生命的不同的身心发展特点，身心发展特点和水平不同，道德教育的内容侧重点和方式也不同。需要回到生命之中，关爱生命，使生命有爱。生命叙事是道德教育的主要存在方式之一，它诱发生命感动的生命故事，激活、生成或满足说者与听者的道德需要，并改变着他们的生命感觉，使得一个被动的、自发的生命成为一个主动的、自觉的生命，并逐渐成为优质自我。在道德教育的实施过程与机制、方法问题上，一度有一种观点主张道德教育主要就是传授道德知识，发展道德认知。我们认为，情感、体验和践履在道德教育中显得尤为重要。其中，道德情感不仅仅是道德认知的产物，其生成发展的一个不可忽略的机制，在于人的那些与社会性发展、特别是德性形成有关的情感的形成。情感教育强调以感受体验为基础，以情感态度的养成为表征，以情感与认知相互影响、彼此促进为发展过程，以情感性道德人格为目标。站在生存实践的视界，对我国学校道德教育的基础理论与实践问题作全景式考察，我们发现，体验是人类生存的基本方式，具有道德教育的价值，甚至可以提出体验是道德教育的本体这样一个道德教育哲学命题。现在在强调重视情感体验的理念下，道德教育的方法已由单一的传递转向互动、对话，由过多的诉诸规范约束转向了更多地关注人的德性，包括道德习惯、情感、行为、精神面貌、道德特征、道德品质等方面的发展。

关于道德教育的课程资源与教师问题，我们认识到，道德教育从本质上讲是人格、生命、完整生活质量的教育，它是整个教育的灵魂，统摄并渗透在全部教育过程之中。不能把道德教育从活生生的完整生活中抽离出来，也不能把道德教育从其他诸育中抽离出来，否则就容易陷入形而上学。我们既要依托各门学科来建立道德认知的基础，也要依靠校园文化以至社会生活，来建构开放性的道德教育实践体系。道德教育不能光依靠一门课程来实施，各门课程都是道德教育的平台。那么，如何依靠各门学科和各门课程来进行道德教育，使道德教育真正变成教育的灵魂呢？新一轮课程改革在各学科的课程标准中，都强调了实现道德、价值观教育的目标，要求尽可能全面、深入地挖掘、展示出不同学科在实现道德教育上的不同价值，并且都明确地陈述了通过体验探究培养学

生积极情感、态度和价值观的目标。正是源于此，如果教师是一个能够创造生命的教师，那么每门课的教师就是道德教育的教师。教师的创造就是去发现学生生命内在的德性潜质，探索这种德性潜质的丰富性与独特性，为之创生各种有利的教育情境，促进其成长。至于什么样的教师才是有道德影响力的教师，国内外的研究成果一致认为，必须是既有人文情怀，又能践行人文关怀的教师。

以上思想观念的变化，反映出我国道德教育已显示出回归生活世界，有希望逐渐成为温馨的、有魅力的教育之大趋势。道德教育开始从游离生活的作为学习者的研究对象的知性范式转向以有意义的生活为基础学习道德的生活范式。日常生活形成人的教养和德性的根基，生活中的特殊经历，包括意外和变故可以激发“非常态意识体验”。这些体验不仅是检验在日常生活中的所形成的教养的试金石，还具有触动心灵、提升精神境界的作用。我相信，当道德教育不再远离人的生活的时候，它便不再枯燥，而出现“学习道德是快乐的，做道德的人是幸福的”景象。如果它变得枯燥了、惹人讨厌了，就需要反思我们的理念和做法的合理性。

这些年来，从我自己做道德教育基本理论研究，到我指导博士生进行道德教育基本理论研究，以及我与道德教育研究基地的同事合作进行道德教育基本理论研究，我们每一个学者都期望道德教育的理论有大的发展，向往着一个更加道德、更加美好的社会。我深深感受到，我们追求学术的过程，既是我们的道德教育研究基地成长壮大的过程，又是我们的各位博士生学术成长和成人的过程，也是我自己在学术的道路上不断进步的过程。和学生们、同事们一起讨论、对话的过程，本身就是一个精神历练、丰满的过程，是一个幸福的过程和走向新的希望的过程！当我们围坐在一起，就某个专题谈论读书体会时，形成了一种叩问、争鸣的学术氛围，那真让人留恋。在基地开展的诸多博士沙龙、国内外跨学科论坛，让人沉浸在多种学术观点的洗礼之中。这些都使我们因过重工作而显得疲累的生活跳动着欣喜欢快的音符，生命中平添了斑斓亮丽的色彩。

多年来，大家阅读了国内外无数的书籍和报刊，足迹遍及大江南北、海峡两岸，访谈了国内外各阶层的诸多人士，主动到上百所中小学和幼儿园听课、评课，搞道德教育的调研和实验，感受广大人民群众的生活



境遇和道德欲求，心忧天下。我们求真务实，协作创新，用饱含生命智慧和心血的研究成果，默默地为我国道德教育基本理论宝库增砖添瓦。张载曾立铭：“为天地立心，为生民立命，为往圣继绝学，为万世开太平。”我们这个学术群体中一批醉心于道德教育研究的学者们，面对人类发展史上一座座学术巅峰，“高山仰止，景行行止，虽不能至，然心向往之”。因此，我愿以张载的《西铭》与我的学术同仁们共勉，以表达我们对道德教育学术精神的理解与不懈追求。

2003年8月

目 录

前 言	1
第一章 关怀道德教育理论产生的文化脉络之构述法分析	14
第一节 关怀道德教育理论的社会学背景	17
一、强调多元和差异的后现代主义社会学思想	17
二、女性主义视角	19
第二节 关怀道德教育理论的哲学背景	22
一、人本主义哲学传统和人本主义教育哲学	22
二、辩证哲学思维方法论	26
三、罗尔斯的政治哲学：同与异	30
第三节 关怀道德教育理论的伦理学背景	33
一、亚里士多德的伦理学	34
二、基督教伦理学	37
三、自然主义伦理学和幸福论	40
第四节 关怀道德教育理论的教育学背景	45
一、布贝尔的“我—你”关系	45
二、杜威的影响	49
三、柯尔伯格公正取向的道德教育理论	53
第五节 关怀道德教育理论的社会现实背景	56
第二章 “关怀”范畴分析	61
第一节 “caring”（关怀）的符号学意义探讨	61
第二节 关怀范畴的结构分析	65
一、诺丁斯的关怀范畴是什么	
——结构分析	67

二、我的补充观点之一：关怀范畴不是什么	75
三、我的补充观点之二：关于关怀范畴核心概念的哲学界定	78
第三节 对诺丁斯关怀范畴的哲学特点分析	83
一、关怀的关系性（关怀·关系·教育关怀）	83
二、理性与情感的统一性	89
三、其他：具体性、有限性、性别问题	97
第三章 关怀道德教育理论与实践	102
第一节 关怀道德教育理论的特点与方法	102
一、关怀道德教育理论的特点	103
二、关怀道德教育的方法	107
第二节 有关教学、课程与评价的关怀教育理论	112
一、从教学中的性别非关怀现象到道德教育中的关怀理论探讨	113
二、教学、课程、评价、管理等教育诸方面的关怀教育思想	116
第三节 关怀与幸福	125
一、《幸福与教育》的主要内容和论题	125
二、关怀论与幸福论的关系	128
第四节 关怀教育理论的历史分析	130
一、宏观视角下历史中的关怀范畴：从类到个体的取向	130
二、微观对比中道德的实质：西方两种权威一服从式道德理论与 自主—反思式关怀道德	134
第五节 诺丁斯理论对实践的影响	141
一、关怀理论的实践影响概述	141
二、实践个案：南卡罗来州大学关怀型幼师培训计划	143
第四章 对诺丁斯关怀理论的评价之评价	149
第一节 关怀与女性主义	149
一、女性学者用理性方法著书立说的合理性	150
二、强调女性的关怀会否加重对女性的剥削	152
三、仅从女性视角建立关怀理论是否单薄 ——笔者的历史文化理论分析	154
第二节 关怀与正义	160
一、偏重正义伦理学的学者对诺丁斯关怀伦理学的批评	161

二、关怀取向的学者主张以关怀整合正义	167
第三节 关怀与自由主义和社群主义	174
一、诺丁斯论社群主义和品格教育	176
二、诺丁斯论自由主义	181
第四节 其他批评意见及我的回应	186
一、关怀本身的善恶问题	186
二、关怀道德教育的“认可”是强权吗	187
三、关怀伦理的理想性与现实性	189
第五章 我国关怀道德教育的发展、问题与可能对策	192
第一节 现代中国的关怀教育思想与实践简述	192
一、现代中国关怀教育理论简述	192
二、现代中国的关怀教育实践	194
第二节 我国关怀道德教育面临的挑战及存在的问题	200
一、家庭教育中的关怀问题	200
二、学校中的关怀教育问题	209
三、教师所受关怀与教师给出关怀之间具有相关性	234
四、我国教育中标准化成才观的潜流与人们对个体身份的渴求 之间的矛盾	245
第三节 中国教育关怀问题的可能对策	253
一、道德教育应重视叙事教育法的应用	254
二、思想关怀	258
三、教育关怀的时间性	267
四、教育关怀的空间性	270
五、教育关怀的其他主要属性	272
第六章 关怀取向的道德学习论	277
第一节 论基于关怀式道德教育的道德学习	278
一、道德学习的一个可能路径 ——关怀式道德教育引导下的道德学习	278
二、关怀式道德教一学的价值与融通之充分可能性	282
三、关怀式道德学习的机制	284
第二节 班组串换制实验提升道德教一学实效性的十项机制分析	290

一、问题的提出与班组串换实验的概述	290
二、串班促进道德教一学的机制分析	292
三、串组促进道德教一学的机制分析	298
四、班组干部串换促进道德教一学的机制分析	300
第七章 从关怀的视角思考中国的特殊教育	305
第一节 从人性观的嬗变看特殊教育中关怀的演进	305
一、早期道德情感主义人性观对残疾人教育的影响：零阻力和 零动力	306
二、早期理性主义人性观对残疾人教育的影响：观点上的阻力 与方法上的动力	307
三、现代人本主义人性观全面启动西方的残疾人教育	309
四、后现代非标准化人性观与教育不强调正常与残疾之分的态势 ...	310
五、从后现代人性观及关怀视角反观我国的特殊教育走向	311
第二节 论我国特殊教育新近一项体现关怀的政策	
——允许残疾人报考研究生	315
一、新政策出台的背景	317
二、新政策对于提升我国教育道德性与关怀性的意义	319
三、新政策实施中需注意的问题	331
第三节 关怀与成长	
——中国特殊教育的个案	343
一、关于理性关怀和接受的个案	
——对残疾学生的关怀	343
二、特教学校优秀毕业生从被关怀者向关怀者的转换	345
三、从个案谈特殊教育对硬件的倚赖	347
主要参考文献	353
博士论文评语	361
后 记	365

前言

2001年我从英语专业转考教育学专业的博士生，现在我以关怀为题撰写第一本专著，两者有一个共同蕴涵在个人经验中的源头。我从1980年读小学至2004年读完博士学位课程，除去被误诊瘫痪后两年治病之外，二十二年的学习过程中头六年和后六年有缘在学校接受正规教育，中间有十年在家自学。从校门回家门再到校门，我体验到教育对于人的生命力的拯救之功，感受到没有贴着教育标签的关怀仍然是教育，而融入关怀的教育则是意蕴更丰富的教育、更体现教育性的教育。刚考上教育学博士研究生时，我的教育经历以及我对同样身体不便者如何健康成长这一问题的自然关注，使我特别想研究多种形式的关怀如何能使特殊教育变得卓有成效。自读教育学以来，许多二手的资料和一手的问卷都向我诉说着：关怀的生命力不只是我一个人的所感，关怀应该说是所有学生全部教育过程中的一个重要问题。

我无意论证关怀是否为教育中最重要的因素，但它对于教育无时无处不在的重要性是毋庸置疑的，它以各种形式表现在关涉千百万个体学生的纷繁复杂的教育现象中。笔者曾在某省的小学、初中、高中、中专和大专院校做过两千余份问卷调查。在“父母、老师等对你——非常关怀、关怀、比较关怀、很少关怀、极不关怀”五个程度的选项中，有些中学生将“比较关怀”作为所填的最高关怀级别。我调查的某农村小



学中，约三分之一的学生感到父母沉溺于麻将和跳舞，不关怀自己。有些问卷中出现了这样的问答：“你感到自己关怀别人吗？”——“从不。”（这位卷主是将“比较关怀”选为最高受关怀级别的学生之一。）“你感到自己幸福吗？为什么？”——“不，没有令我感到幸福的事和物。”“你感到自己幸福吗？为什么？”——“不知道，因为没有时间感受。”“你在哪个年龄段感到最幸福？”——“死了以后。”这类回答让我自然联想到2003年11月下旬的一周内，某市三名中学生自杀的事件。有些人批评这些自杀的中学生没有责任感。未成年人作为行为者固然对自杀负有表层的直接责任，但是，我们更应该思考他们为什么对生活产生了幻灭感、无意义感，他们为什么感到这个世界没有什么人或事值得他们牵挂了。如果有人让他们感到以他们能接受的方式深深地关爱着自己，有人令他们信任到可以无话不谈、没有什么烦恼不可以倾诉，他们往往会割舍不下这份情感，他们会感到生命的美好、意义和责任。

自杀事件是学生缺乏有效关怀的极端反映形式，还有许多隐性的生存问题似乎都与关怀问题有关。今天，我们常能听到成人批评孩子没有责任心、自私，但想想学生六进六出（清晨六点多进校、晚上六点多离校）、晚上还要占用三到五个小时的休息时间学习，其中又能看到多少对孩子们全面的责任心和非自私的关怀？成年人作为教育生活的主导者有没有试图为青少年创造一种关怀性的文化？还是把这种责任让给下一代人？我们是在关怀作为人的每一个学生，还是仅仅在关怀具有潜在社会功能的载体？《扬子晚报》2003年12月2日的教育讨论中引用了一位初中生在网发表的帖子：“我怕每天看到老师对好学生和差学生的两张脸，真想从世界上消失。”他这样的“差生”在每个



班级都能找到共鸣者，甚至在幼儿班。在指责学生们日益增多的不负责任行为时，我们有没有考虑到对学生的关怀和学生的关怀行为之间可能存在直接的关联？对学生的关怀直接影响着学生（对人、对事、对己）的关怀素质。这两类关怀的连续性我们可在许多现象中强烈地感受到——清华大学学生刘海洋伤熊之后，人们得知他生长在一个只有“教育”却没有关怀的家庭；另一个中学生扬言要杀老师，因为他憎恨那个老师越过他而直接向家长告状，致使他在家屡遭暴打。宿舍暴力、校园暴力的当事人背后往往有一个不幸的童年。有学者将学生课业和心理负担过重的问题与学生触目惊心的自杀、他杀事件联系起来研究。研究者指出：“过去的孩子下课以后可以玩各种游戏，自发地组织各种小团体，开展各种各样的自我活动。现在的孩子根本就没有课余生活，加上又是独生子女，每个孩子似乎就是一个‘孤独的个体’，回到家里就做作业，一直做到他们睡觉。2001年震惊全国的金华小学生杀母案那个涉案学生原所在班级的班长谈到这样一种感受，每天我只能跟我的父母讲三句话：早上，‘爸爸、妈妈，我走了’；放学后，‘我回来了’；晚上，‘我睡觉了’。他没有时间跟自己的父母去交流，没有时间去做他喜欢的一项活动，他也没有时间跟他的同学去交往，因为他完全受学校课程和活动的制约。”^①

关怀不只与学生相关。片面强调对学生的关怀而忽视对教师的关怀，亦是教育中的一大关怀问题。教师身心负荷之重，源于社会对教师作为被关怀者身份的忽视；而不充分的被关怀正是教师无力充分关怀学

^① 袁振国编：《中国教育政策评论 2001》，教育科学出版社 2001 年版，第 31～33 页。