

生命教育丛书（二）

关注生命

——生命教育的多维审视

刘济良 王定功 主编



Life Education Series II

中国社会科学出版社

生命教育丛书（二）

关注生命

——生命教育的多维审视

刘济良 王定功 主编

中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

关注生命：生命教育的多维审视 / 刘济良，王定功主编. —北京：中国社会科学出版社，2017.9

(生命教育丛书·二)

ISBN 978 - 7 - 5203 - 1109 - 0

I. ①关… II. ①刘…②王… III. ①生命哲学 - 教育理论 IV. ①G412

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 238548 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 宫京蕾
责任校对 曹占江
责任印制 李寡寡

出 版 **中国社会科学出版社**
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印刷装订 北京君升印刷有限公司
版 次 2017 年 9 月第 1 版
印 次 2017 年 9 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 22
插 页 2
字 数 339 千字
定 价 85.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书，如有质量问题请与本社营销中心联系调换

电话：010 - 84083683

版权所有 侵权必究

本丛书写作委员会

主任：刘济良 王定功

成员（按首字母排序）：

程瑞娟	丁颖	李夏慧	罗蕊
马迎	毛少华	桑萍	石璐
王振存	杨飞云	杨涛	杨新颖
杨征	于华盈	张涤非	张忠强
赵艳艳	祝孔娟		

教育的本质是生命教育

(代总序)

中国教育学会名誉会长 顾明远

我对生命教育没有研究，但是我觉得，教育的本质就是生命教育。教育是传承文化、创造知识、培养人才的社会活动，是人类生存发展、超越自我的重要途径。人类和其他生物一样，一要生存，二要繁衍，三要发展。要生存就要解决衣食住行的问题；要繁衍就要生儿育女；要发展就要教育、学习，把前辈的生产经验、生活经验传授给下一代。而这三者也是分不开的，人类只有不断发展、创新，才能战胜恶劣的环境，获取更好的生存、繁衍的条件。可见教育在人类发展进程中的重要性。人类发展的历史就是人类通过教育，不断学习，不断创新，不断超越自我的历史。因此我说，教育的本质就是生命教育。

其实自古以来的教育家们都是在追求如何使下一代的生命得到更好的发展。虽然东西方的教育理念不同，但其理是一。无论是西方苏格拉底、柏拉图，还是东方的孔子、孟子，都追求人的身心的健全发展。但由于人类进入阶级社会以后，教育一方面被统治阶级所利用，一方面被统治阶级接受不到应有的教育，教育的本质被掩盖了，教育成了各种利益集团的工具，忽视了人的生命的发展。

及至文艺复兴，批判了神的统治，打破了神权，提倡人权。儿童发展问题逐渐得到教育家、思想家的重视，特别是启蒙思想家如夸美纽斯、卢梭等都关注儿童的自由发展。

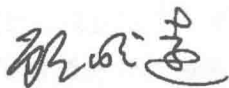
20世纪以来，美国进步主义教育家杜威主张“儿童中心主义”，提出“教育即生长”“教育即生活”“学校即社会”，再一次引起对儿童生命发展教育的关注。陶行知先生从他的老师杜威那里得到启发，在中国创建“生活教育”，并且把老师的教育理念反转过来，提出“生活即教

育”“社会即学校”。他们两者的理念是一致的，就是关注儿童的生命发展，不过在方法途径上不同。

至于“生命教育”的概念是何时、何人最先提出来的，已无从考证，也不重要。重要的是如何理解，如何实施。我觉得，近几年“生命教育”之所以热起来，是因为我们现在的教育弊端实在太严重，违背了教育的本质，压抑了儿童的发展。学生为考试而学习，不是为发展而学习，每天十几个小时埋头于沉重的作业负担之中，身体健康受到伤害、思想品德得不到提高，学生的生命受到摧残。现在要再一次发出“救救孩子”的呐喊！所以，有识之士提出“生命教育”的呼声，是很自然的事。因此，生命教育不是一种教育模式问题，而是教育理念的问题。我们要通过生命教育来转变教育观念，更新教育方法，使我们的孩子幸福生活，健康成长。

但是对生命教育怎么理解，怎么实施，确是需要认真研究的问题。河南的一批学者较早地开展了这方面的研究。尤其是近几年，在刘济良、刘志军、汪基德、王定功等学者的带领下，在硕士、博士研究生的培养中逐步设立了生命教育方向，生命教育已经成为了“大教育学”科研、教学尤其是研究生培养工作的一个特色和亮点。经过这么多年的研究，取得了重大成果。他们的生命教育系列研究数套丛书反映了他们的研究成果。我想，广大读者会从中更深刻理解生命教育的意义和本质，从而更新观念，同时获得开展生命教育的方法和途径。

我无法通读系列丛书的全部内容，但我深切感到生命教育的重要，我支持他们的研究，赞赏他们的研究，感谢他们的研究。他们希望我作序，就写这几句，是为序。



2016年6月

目 录

导言	(1)
第一章 生命完整性与教育	(4)
一 生命完整性：生命之底色	(4)
(一) 生命完整性的意蕴	(4)
(二) 生命完整性还原生命底色	(11)
二 生命完整性：教育的不懈追求	(13)
(一) 诉求“和谐”：教育的应有之义	(14)
(二) 走入澄明之境：教育的诗情守望	(18)
(三) 现实教育对生命完整性的异化及其归因分析	(22)
三 生命完整性的教育重构	(33)
(一) 实施“全人”的教育内容	(34)
(二) 倡导“学会关心”的教育活动	(41)
(三) 运用“个性化”的教育形式	(45)
(四) 重塑“和谐”的“精神家园”	(50)
第二章 生命有限性与教育	(56)
一 识读生命有限性	(56)
(一) 生命有限性的基本内涵	(56)
(二) 生命有限性的历史向度	(58)
二 生命有限性的教育审视	(65)
(一) 生命有限性的意蕴	(65)
(二) 人之生命有限性的教育价值	(71)
(三) 生命有限性的教育诉求	(78)
三 基于生命有限性的教育建构	(82)
(一) 教育理念：直面生命有限，追求生命无限	(82)

(二) 师生关系: 走向精神相遇, 促进生命成长	(88)
(三) 教育形式: 注重生命体验, 实现生命拓展	(92)
第三章 生命开放性与教育	(99)
一 开放: 生命的存在方式	(99)
(一) 识读生命的开放性	(99)
(二) 生命的开放性的特征	(103)
(三) 生命的开放性的维度	(106)
二 历史: 中西方对生命的开放性的关注	(113)
(一) 中国历史上生命的开放性思想	(113)
(二) 西方历史上生命的开放性思想	(119)
三 意蕴: 开放对个体生命成长的价值	(127)
(一) 逃离束缚——挖掘潜力	(127)
(二) 超越当下——追求可能	(128)
(三) 提升境界——涵养生命	(131)
四 困惑: 生命的开放性在教育中的迷失及归因分析	(133)
(一) 生命的开放性在教育中的迷失	(133)
(二) 教育中“生命的开放性”迷失之归因分析	(140)
五 完善: 教育对生命的开放性的关注	(153)
(一) 呵护生命的关系性	(154)
(二) 激发生命的活力	(164)
(三) 重塑生命的自为性	(170)
第四章 生命超越性与教育	(177)
一 生命超越性的内涵	(177)
(一) 生命超越性的历史向度	(177)
(二) 生命超越性的厘定	(185)
二 生命超越性与个体生命	(187)
(一) 个体生命的有限性: 生命超越性的动力	(188)
(二) 个体生命的可能性: 生命超越性的源泉	(190)
(三) 个体生命的生成性: 生命超越性的活力	(192)
(四) 个体生命的文化性: 生命超越性的体现	(194)
三 生命超越性视阈下的教育实然发展与应然追求	(197)

(一) 实然发展: 现实教育中对生命超越性的遗忘	(197)
(二) 应然追求: 个体生命的超越性对教育的诉求	(205)
四 关注生命超越性的应然教育策略	(211)
(一) 提升生命境界	(211)
(二) 坚定生命信仰	(214)
(三) 寻求生命意义	(217)
(四) 走向生命审美	(220)
第五章 生命非连续性与教育	(225)
一 非连续性: 生命发展的重要一维	(225)
(一) 生命发展的非连续性内涵界说	(225)
(二) 生命发展的非连续性理论解读	(230)
二 非连续性发展观: 教育完善之必需	(236)
(一) 连续性发展观及其局限性	(236)
(二) 非连续性发展观对生命发展的独特价值	(242)
(三) 非连续性发展的主要形式	(246)
(四) 非连续性发展形式对生命发展影响的特点分析	(255)
三 走向完善: 教育对生命发展非连续性的关注	(258)
(一) 拓展教育研究的视阈	(259)
(二) 教育实践中关注生命发展的非连续性	(264)
第六章 生命非理性与教育	(274)
一 识读非理性: 唤醒生命的动力	(274)
(一) 非理性的历史向度	(274)
(二) 非理性的内涵	(281)
二 反思非理性: 直面生命的本真	(286)
(一) 非理性视阈下的人	(287)
(二) 教育的非理性诉求	(292)
(三) 非理性在现代教育中的缺失	(299)
三 建构非理性教育: 绽放生命的色彩	(305)
(一) 关注完整的教育 善待个体生命非理性的发展	(307)
(二) 关注教育中的生命体验 激发个体生命非理性的活力	(309)
(三) 关注教师的非理性 点燃个体生命非理性的火种	(312)

(四) 倡导人文精神的课程 唤醒个体生命非理性的 意识	(314)
(五) 营造轻松的教育氛围 释放个体生命非理性的 潜能	(315)
(六) 感悟生命之美 提升个体生命非理性的境界	(318)
参考文献	(322)
后记	(339)

导 言

人始终是教育的中心。生命教育是识读、发展、提升、完善人生命价值的事业。

人是自然界的一员，人有自在层面的自然生命；人之为人，不仅有自然生命，更重要的是人有自为层面的超越生命，人有对意义、价值、信仰等方面的向往与追求，人是自在生命与自为生命的统一。追求生命的完整性乃是生命教育的应有之义和本真追求。

人的自然性决定了人是一个有限性的生命存在。人的时间有限、精力有限，即使我们认为我们具有超越性的理性也是有限的。认识这种有限性对于我们如何认识、定位我们在宇宙中的位置，如何认识自我，学会与大自然、与社会、与他人、与自我更好地相处极其重要。

人虽然是一个有限性的存在，但人却是一个有无限发展可能性的存在，人一直在追求其所是的本真状态，也在追求其所不是的超越状态，在追求“立德、立功、立言”的永恒生命价值。这种一直在途中、在路上的不懈的永恒生命价值追求、不断自我超越的生命状态决定了生命的开放性，向自我、向他人、向社会、向自然开放，人不仅生活在现实中，在现实中汲取营养，还向历史开放，向历史寻求智慧；还向未来开放，向未来寻找力量，在现实的多维关系和历史、现在、未来的开放时空中实现生命意义的拓展、丰富，实现生命价值的提升。

人是世界上最复杂的生命体。“人”可以说是最为奇特、最难以把握的一个存在。教育作为以人为对象、由人来实施、为了人的生命发展的事业，决定了教育活动的开展必须充分认识人生命的复杂性，正如高清华先生所说：“人性中既有低于人的成分，也有高于人的成分；人既是很现实的一种存在，又从来不会满足于现存，总要超越现实，否定既

有,面向未来,追求更高存在。”^①这就决定了教育在追求人生命发展的连续性、理性等规律性的同时,更应注重生命的顿悟性等非连续性特征,更应关注价值、情感、意义、信仰等非理性特征。唯其如此,我们才有可能从不同维度、不同视角去审视、研究、学习、体悟人之复杂生命体的有限与超越、完整与丰富、开放与升华、理性与价值、博大与魅力,才有可能以“人的方式”把握人、识读人、理解人、提升人、发展人、完善人。

第一章“生命完整性与教育”系统阐述了教育是致力于生命全面和谐发展的事业,生命教育更应注重促进生命完整性的生成。在此意义上的教育不再只是一种认知过程,同样也包含着对人的情感、价值、意义的关注;不再只盯着人的当下的生存状态,也更加关注人的未来;不再用精确、统一的标准去裁剪人的个性,也更加关注人的独特性和差异性;不再把人局限在个体,而是积极走近他人,融入社会。

第二章“生命有限性与教育”力图阐明教育是建立在每个个体生命有限性的基础上的,是直面人的生命、为了人的生命质量的提高而进行的社会活动,是以人为本的社会中体现生命关怀的事业。超越生命的有限,追求生命的永恒意义必须依靠教育引导,学生思考生命状态、生活的途径、生命的意义,追求存在的勇气和存在的希望,走向对生命的终极关怀。

第三章“生命开放性与教育”主要论述了开放是人性中固有的诉求,开放使人的生命高于动物,成为“万物之灵长、宇宙之菁华”。生命正是在开放中走向完满、解放、充盈和无限的境界。也正是生命的开放性,才使得教育有存在的必要,教育才有用武之地。关注生命的开放性也是教育的应有之义。敞开个人的无知之域,引导人生向无限的知识开放,能够引领个人自由地徜徉在精神的海洋中,寻求心灵的宁静;能够获得变革生存方式、向更高存在状态跃迁的动力,最终引导学生发现生命的意义,创造生命的价值,展现生命的辉煌。

第四章“生命超越性与教育”告诉我们,正是生命的超越性,才使人在对个体生命存在的认识与改造中,把人们的自然生存变成“属人的

^① 高青海:《高青海哲学文存续编》第3卷,黑龙江教育出版社2004年版,第137页。

世界”的生活，继而又去寻求意义、追求价值、争取自由，以实现其憧憬的理想。教育作为提升人的生命质量和生存价值，关注人的精神生活的事业，必须通过关注人的生命超越性来把握生命，从而促进人的生命的不断超越，提升人的生命的精神境界，实现人的生命价值，寻求和创造人的生命的意义。

第五章“生命非连续性与教育”提醒我们长期以来，我国教育中以青少年生命发展的顺序性和规律性为教育设计的前提，以探寻教育中确定性的规律、提高教育“效率”为目的，却恰恰忽略了青少年成长中的难题，忽视了他们发展中的非连续性的一面，也因而错失了许多教育的契机，借鉴非连续性教育观点来反思我国教育确实能够为解决我国的教育问题提供一个新的视角。

第六章“生命非理性与教育”启示我们，理性和非理性是人类精神不可分割的有机组成部分。教育活动不应该忽视人的非理性的存在。应将非理性纳入塑造完整的人这一视野进行考察和辨析，以期以完整的人和现实的人来反对唯理性教育中高度抽象的、绝对化的、理性的人，实现个体生命理性与非理性的和谐发展。

愿生命之花在生命教育的涵养、观照下更加绚烂多姿地绽放！

第一章 生命完整性与教育

一 生命完整性：生命之底色

（一）生命完整性的意蕴

1. 生命完整性的内涵

（1）人的完整形象

从古希腊特尔斐阿波罗神庙中镌刻着的神谕“认识你自己”开始，不同时代、不同民族、不同宗教、不同哲学，都在尽力追寻着人的自我形象。例如：西方文化史上，普罗泰戈拉的“人是万物的尺度”，柏拉图对人的肉体与灵魂的二元本质的沉思，基督教《圣经》把人理解为上帝的造物，帕斯卡尔认为人是高贵与卑贱的混合物，理性主义把人看作是理性动物，生物主义把人看作是有生命的特殊生物，尼采对人是道德生物的信条的抨击，存在主义者对人类自我不可索解之谜的探求都是人追求自我形象的尝试。人是上帝的造物、人是理性动物、人是有生命的动物，这三种人的形象，可以概括西方传统文化对人的自我理解所提供的三种典型答案。再如，在中国人的生活和各种文化中，对人的命运，即对自己家、国、民族以至个人的兴衰荣辱、悲欢离合的关怀，永远是中心的主题。中国文化里的这种重人精神渗透在各个方面，其以“天人合一”为主导的原则，强调完美人格的塑造，即儒家为“圣人”，在道家（道教）为“真人”，在佛教则为“佛陀”（菩萨）等等，达到一种圆融之境，从而使人之生命完整。但这些对人的完整形象的理解都不能令人满意。

哲学人类学家蓝德曼认为，人不仅是文化的创造者，而且也是文化

的产物，人的主观精神要受到其客观精神的制约，即人的创造和自由不是任意的，它要受到文化传统的影响。因此，他建立起了他“完整的人的形象”：人是一种文化生物，人创造文化，又为文化所创造。他认为，除了人生而具有的身心特质外，只有研究人的客观精神的根源和文化的条件作用，才能完全理解人。人必须以生命的现实来充实理想。如果没有人去充实理想，文化将不存在；但是没有文化，人也就什么都不是。“人学研究的出发点与归宿都是完备的人。完备的人，是指通过人的现实生活去实现真正人的生活存在；完备的人超越现实但却不僭越和逃避现实；完备的人并不是指完美无缺的人，恰恰相反，完备的人始终都要求意识到并承认人的缺陷及有限性并以此自励，但却不满足和屈服于，而是试图克服和超越这些缺陷和有限性；完备的人也是人不断追求自身各方面内在统一性的人；完备的人总是在不断地理解着并实现着自身完备，在现实生存着的人来说，完备应当始终是一种未竟状态。把完备当作一个恒定的目标，这才有了人类文明与进步的无限至上性；正因为如此，完备的人追求丰富而健全的人性与文明内涵。因此，社会发展、历史进步以及时间深化，实际上都是人的发展、进步与深化。”^①马克思也曾对“完整的人”形象做过描述：“人以一种全面的方式，也就是说，作为一个完整的人，占有自己的全面地本质。”^②由此可见，人不仅是认识的主体，也是存在的主体。人不是抽象的存在，而是现实生存着的，处于具体生存处境中。人对自我的理解要从具体的人的形象出发，把人放到自然环境和文化世界中去，把人作为一种由历史、文化和传统决定的存在物来研究。为了反对科学主义肢解人的倾向，就需要引入一种“整体观点”，既把人作为一个独特的个体，也把人作为由其文化、社会、历史和传统所决定的人类全体中的一员来对待，从而综合地、全面地研究人。因而，人在实践活动中，为塑造自身完整形象而体现出生命的完整性。

（2）生命完整性的本义

人作为一种活生生的生命存在于世界之中，是一种完整性的存在。

① 韩庆祥、邹诗鹏：《人学——人的问题的当代阐释》，云南人民出版社2001年版，第123页。

② 《马克思恩格斯全集》第42卷，人民出版社1972年版，第96页。

首先,人是肉身性与精神性合一的存在。人之“身”构成了自我存在的前提,也是自我直接的外部符号和表达形式,在社会交往的过程中,自我总是以身为其外在的特征。一方面,人作为肉体存在物,他是生理、心理、社会的综合体。生命是复杂的整体,有各个方面的需要、感觉、认知、情感、体验和意志等等。但是,生命的各个部分并不是独自存在,相反,它们共存在一个生命体内,生命在进行活动时,以完整的生命形式共同活动,生命的各个部分相互影响,共同发展。另一方面,人是有限性的存在。人的生命特别是自然生命、肉体生命存在的有限性是任何人都无法摆脱的宿命。就个体来说,生命的存在时间是非常有限的,这个时间在人类历史的发展长河中,只是短暂的一瞬。从肉体的生命力上看,人比动物也要差得多、有限得多,在许多最基本的生存本能方面都弱于动物。人作为肉体存在的同时,人又是一种有意识的存在。意识性使人的生命扬弃了动物自在的本能,成为自为的精神存在。人的意识发生在人的生命活动之中,人的生命活动又在人的意识之中。动物与它的生命活动直接同一,无法自觉地加以区别,“人则把自己的生命活动本身变成自己的意志和意识的对象。他的生命活动是有意识的。……有意识的生命活动直接把人跟动物的生命活动区别开来”。^①人正因为有精神的存在,提升了生命存在的高度和品质,使人从本能的生存状态中超越出来。人作为精神存在物,能够使包括自身在内的一切都成为他的认识对象,它能够超越自身,同时也能够超越世界。人的超越因而不仅在于实践活动,而更重要的在于精神活动。由于精神,人才能知道自己,才能追问为什么,才能有理性思想,才可以充实、更新自己,才有生活的体验,才有反思,才有人格。海德格尔认为:“世界总是精神性的世界。动物没有世界,也没有周围世界的环境。”^②赫舍尔也认为精神的缺失就是人性的缺失。因此,使人成为人的是精神。精神“这个词包括‘理性’概念,另外,除了‘观念思维’之外,它还包括对原始现象或本质内容的特定‘直观’;同时,它还包括诸如善良、

① [德] 马克思:《1844年经济学——哲学手稿》,人民出版社1979年版,第50页。

② [德] 海德格尔:《形而上学导论》,熊伟、王庆节译,商务印书馆1996年版,第45页。

爱、憎恨、敬畏、心灵的惊奇、极乐、绝望和自由抉择等意志和情感活动。”^① 精神包括了人之为人的所有方面，“人之为人的显明特征就在于，他脱离于直接性和本能性的东西，而人之所以能脱离直接性和本能性的东西，就在于他在本质上具有精神的理性特质”。^② 人为精神所引导，“人的本质是精神”。^③

其次，人作为一个个独立的生命个体存在于人与人结成的社会之中，是个体性与社会性的合一存在。人自从诞生在这个人世间起，就不是一个孤独的个体生命，就生活在特定的客观境遇之中。作为现实的个体，人总是存在于具体社会结构中，占有特定的社会地位。马克思说的明确：“首先应当避免重新将‘社会’作为抽象物同个人对立起来。个人是社会的存在物。因此，他的生活表现——即使它不直接采取集体的，同其他人共同完成的生活表现这种形式——是社会生活的表现和确证。”^④ 人是社会的人，人只有在社会中才成其为人，人只有在社会中才能确证自身的存在，正是属人的社会才给人的生命的展开提供了无限的空间。人的生命展开在世界之中，也在人的精神之中展开人与世界的关联。人的精神的发展是在人与世界的交往关系中实现的，没有这种交往关系，精神便不可能存在。在人与世界的交往过程中，精神得到了表现，得到了对象化，同时，在生活的精神创造过程中，生活本身面临着新的情境、新的境遇、新的问题、新的发展契机。正是外在世界向人的意识的不断涌入而使外在世界不断转化成人内在的精神世界，拓展人的意识空间。人所面临的世界本质上是人文世界，是一个流变的、生生不息的、历史的、价值的、文化的社会生活世界，就是在这个世界中，人与历史、与文化、与社会进行交往，与他人进行交往。正是在人与世界的真实关联之中使人的自我呈现出来，人在与世界的关联中建构人的精神自我，人的生命自我展现在关系之中。人在其形成与发展的过程中，同时蕴含着时间中展开的绵延的统一，他亦展开于时间之维。“生

① [德] 马克思·舍勒：《人在宇宙中的地位》，陈泽环、沈国庆译，上海文化出版社1989年版，第25页。

② [德] 伽达默尔：《真理与方法》，王才勇译，辽宁人民出版社1987年版，第14页。

③ 张世英：《论黑格尔的精神哲学》，上海人民出版社1986年版，第266页。

④ [德] 马克思：《1844年经济学——哲学手稿》，人民出版社1979年版，第76页。