

DOI:10.13718/j.cnki.xdsk.2025.03.021

教育与心理研究

引用格式:宋乃庆,卫晋丽,郑文虎.“风险社会”下中学生生命价值观教育:现实困囿与实践进路[J].西南大学学报(社会科学版),2025(3):277-289.

“风险社会”下中学生生命价值观教育: 现实困囿与实践进路

宋乃庆¹,卫晋丽²,郑文虎²

(西南大学 1. 基础教育研究中心;2. 教育学部,重庆 400715)

摘 要:全球进入“风险社会”已是不争的事实,“风险社会”的不确定性、高脆弱性对中学生的生命价值观形成了极大挑战。如何提升中学生应对各类风险挑战和不确定性的能力,是教育必须回答的时代之问。针对中学生的3606份调研问卷和面向中学生、教育工作者的37份定性访谈结果显示,大多数中学校积极开展了相应的生命价值观教育,但呈现出教育内容的结构性失衡、育人范式的单向度困境、实施过程的非系统化、价值内化的效能阻滞等问题。基于此,各中学校应积极建构“风险社会”下中学生生命价值观教育的内容框架,丰富“风险社会”下中学生生命价值观教育路径,完善应对“风险社会”的中学生生命价值观教育课程体系,强化提升生命价值观教育效能的协同机制。

关键词:“风险社会”;生命价值观教育;中学生;心理健康教育

中图分类号:G631 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2025)03-0277-13

习近平总书记在党的二十大报告中明确指出:“我国发展进入战略机遇和风险挑战并存、不确定难预料因素增多的时期……我们必须增强忧患意识……准备经受风高浪急甚至惊涛骇浪的重大考验。”^[1]社会日趋增强的不确定性和脆弱性,对人类的生命价值观构成极大挑战。如何引导学生在价值理性的不断回归和重申中抵制工具理性带来的偏颇与失误,提升学生应对各类风险挑战和不确定性的能力,是教育必须回答的时代之问。此外,引导学生形成正确的生命价值观亦是我国教育发展的战略关切。2010年,《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》把心理健康教育确定为教育发展的战略主题^[2];2016年发布的《中国学生发展核心素养》中明确将“珍爱生命”纳入“健康生活”的价值维度之中^[3];2021年,教育部提出“将生命安全与健康教育全面融入中小学课程教材”^[4];2023年,教育部等十七部门印发《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划(2023—2025年)》强调要培育学生珍视生命的心理品质^[5]。

学者们对生命价值观教育的关注由来已久,从杜威(John Dewey)到我国的石中英、刘济良等,都充分肯定了价值观教育举足轻重的地位,指出价值观教育既是青少年社会化的需要,更是社会得以存在、稳定与健康发展的基础^[6-8]。聚焦生命价值观教育内容的探讨依据不同的分类标准展开。部分学者基于生命价值观教育的目的厘清教育内容,他们认为生命价值观教育的目的是引导生命不断求真、求善、求美,故从真善美的相关角度来建构生命价值观教育的内容体系^[9-13]。部分学者着眼于生命价值观教育应基于生命价值主体与客体的关系开展这一特质,从

作者简介:宋乃庆,西南大学基础教育研究中心,研究员;西南大学教育学部,教授,博士生导师。

人与自我、自然、社会等关系的层面厘定生命价值观教育的内容^[14-16]。有学者指出生命价值观教育的内容与当下的时代背景及教育对象密切相关,应因时而改,因人而变^[17]。

西方有关“风险社会”理论的研究指出,它作为一个概念,不是历史分期意义上的,也不特指某个具体社会或国家发展的历史阶段,而是对目前人类所处时代特征的一种概括。它是指现代化迅猛发展,特别是科学技术进步带来的“人造风险”频发、高度复杂且具有极强不确定性的社会形态。目前,学界有关“风险社会”的研究多集中在社会公共治理、相关法律完善等领域,关注教育尤其是关涉思政教育、价值观教育的较少,并且已有的少部分研究也多以高等教育为研究对象,主要讨论“风险社会”情境下的道德困境与迷思以及相应的教育策略。尚未有研究深入探讨中学生生命价值观的内在逻辑,更未触及“风险社会”这一特殊情境下生命价值观的形成机制。

中学阶段是个体生命价值观养成的关键时期。叶澜指出少年时期(15~16岁)的总体性特征是身心状态的剧变、内心世界的发现、自我意识的突出和独立精神的加强^{[18]254-255}。这一教育阶段的重要任务之一是丰富青少年的内心世界,助其形成正确的自我认知。埃里克森(Erik H. Erikson)也在其提出的人格发展八阶段理论中指出,中学生(12~18岁)面临的主要危机是克服角色混乱,获得自我认同。他们正处于身心发展和价值养成的关键期,会在一次次与外界事物的交互作用过程中进行价值确认,形成或调整自己的价值观^[19]。

基于此,本研究基于“风险社会”的时代诉求,系统探讨“风险社会”下中学生生命价值观教育的现实困囿与实践进路,以期为我国中学生生命价值观教育提供一些可行性建议。

一、“风险社会”下中学生生命价值观教育的研究设计

“风险社会”的实质是人类在改造自然的过程中过度强化工具理性,凸显对效率维度和物质效应的追求,导致价值理性缺失,进而造成社会的失序和失范。因此,应对现代社会风险不该单纯依靠工具理性所提倡的程序性与规范性,而要凭借体现在人类日常生活中的道德和价值。“风险社会”理论明确指出,价值理性与道德关怀的回归是有效应对现代社会风险的利器。

(一)分析框架

基于马克思主义生命观关于人的生命是自然属性、社会属性和精神属性的统一体的论断,结合“风险社会”人为性、全球性和不可预测性的特征,遵循价值认同的内在机制,“风险社会”下中学生生命价值观教育应积极回应“风险社会”的现实需求,尊重自然生命,理解社会生命,追求精神生命。

1. 从宏阔到根基:尊重自然生命

马克思主义生命观指出自然生命是人的物质本体论基础,“全部人类历史的第一个前提无疑是有生命的个人的存在”^[20],强调生命存在的偶然性、独特性、有限性和不可逆性。而生命价值观是“人们对生命存在形式的总的价值判断,是指在一定的社会历史条件下,生命体(以人为主)的全部生命活动对生命自身以及生命对其他生命存在物(包括他人和社会)的意义的自觉认识”^[21]。“风险社会”下,启蒙理性异化为工具理性所引发的人为性风险加剧,传统社会以自然性外部风险为主的特征,已被全球性、社会性、结构性的“人造风险”所取代^[22]。法兰克福学派的技术批判理论揭示,当自然沦为纯粹的工具性存在,生态危机便成为必然^[23]。这要求我们超越人类中心主义,转向约纳斯(Hans Jonas)倡导的责任伦理^[24],通过重建人与自然共生关系来化解不可预测的自然性风险。生命价值观存在的前提是生命的存在与发展,对生命的敬畏与尊重是生命价值观的逻辑原点与重要组成部分。因此,要充分意识到人的生命的宝贵性,要把保持自然生命的存在作为人类活动的最高准则。风险事件爆发衍生出的政治、经济、文化等风险互相交织,对中学生生命价值观形成较大的挑战和影响。因此,引导中学生充分认识到生命的珍贵与不易,

敬畏生命,珍爱生命,从而做到对世间一切生命的尊重,是“风险社会”下中学生生命价值观教育的重要内容。

2. 从实体到关系:理解社会生命

马克思指出,人的本质在其现实性上是一切社会关系的总和^[25]。人,作为土地上的一种存在,始终处于错综复杂的社会关系之中,与他人共同构成世界的生命链^[26]。“风险社会”下社会网络高度链接,一个风险点可能在短时间内急剧扩散并形成一系列连锁风险。贝克(Ulrich Beck)提出的“风险社会”理论深刻揭示了风险的全球化特征,“回旋镖效应”消解了风险的时空边界,即便是风险制造者或受益者也会受到风险的冲击^[27]²⁹,人的社会性本质得以进一步凸显。同时,“风险社会”由于诸种因素的不确定,日益变得无法通过科学的、法律和的政治的手段来确定证据、原因和赔偿^[28],无法用工业社会的逻辑去确定明晰的责任归属,会出现“有组织的不负责任”。因此,“风险社会”下更需要引导中学生进一步认识现代社会人与人之间相互依存的事实,理解生命的社会性本质,充分意识到自己的权利与义务、责任与担当。

3. 从工具到价值:追求精神生命

马克思主义认为,人的生命是一种有意识的生命活动,强调了生命的精神属性,认为“实现自我”是生命的终极理想,人的主体性的最高表现形式为超越性,它是对现存物质世界和精神世界的超越^[29]。因为自我意识的存在,人不会满足于受自然生命支配的本能生活,而是会超越生命自身的有限性和未完成性,去追求高于生命、具有永恒意义的精神生命^[30]。“风险社会”中工业革命对生产力的极大解放,使物质利益一度成为衡量一切的标准,人的地位降格为物,人的价值借助物的形式得以体现和确认,生命的价值同样也被物的价值所遮蔽。不少中学生受到多元文化的浸染,崇尚无中心、无权威、无真理,快餐式、娱乐性的生活,“耻谈理想”“解构意义”,缺乏崇高感和使命感,生命价值观日渐呈现出功利化和世俗化的倾向。人的生命究竟应该如何活,怎样的生命会更有价值和意义,是当今复杂多变的“风险社会”带给中学生的生命之问。因此,“风险社会”下教育者应直面现实,引导中学生追求精神生命,激发其生命潜能,进而实现其人生价值。

(二)实证调研

依据“风险社会”理论、马克思主义生命观和价值认同理论,本研究把“风险社会”下中学生生命价值观教育界定为:依据中学生身心发展特点和“风险社会”的特定要求,有目的、有计划进行的旨在引导中学生尊重自然生命、理解社会生命和追求精神生命的社会实践活动。基于生命价值观教育的复杂性,采用定性和定量研究相结合的混合研究方法,以期全面精准地对中学生生命价值观教育现状进行研析。

1. 问卷设计

围绕教育者与受教育者、教育内容与教育物资等教育活动的基本要素^[18]¹³,依据尊重自然生命、理解社会生命和追求精神生命的分析框架,结合对中学生、班主任、德育教师和家长的开放式访谈,以及相关问卷的一些题项,初步确定调研问卷的具体内容。随后,广泛征求价值观教育领域专家的意见,对问卷题项进行修订。最后,在小范围初试的基础上,通过统计分析剔除部分题项后形成正式的调研问卷。

调研问卷由三部分内容构成。第一部分是关于学生的一些基本信息,包括目前就读年级、性别、就读学校及其层次(省级重点中学、市级重点中学、普通中学)、走读住读情况(全走读、全住读、半住读)等。第二部分是对过去一学年开展生命价值观教育现状的反馈,其中学校教育的部分包括过去一学年所在学校开展生命价值观教育的次数、内容、活动形式、实施教育的主体、教育时长、实施成效评价等;家庭教育的部分包括过去一学年家长对学生进行的生命价值观教育的内

容、形式、次数、实施成效评价等。第三部分是对未来一学年生命价值观教育的期待,包含教育的内容和教育的途径。在问卷调查的同时,围绕“风险社会”下中学生生命价值观教育的内容、形式、效果、难点以及具体建议等方面,对学校分管德育的干部(德育副校长或德育处主任)、班主任、学科教师和中学生进行深入访谈。

2. 样本构成

面向重庆地区省级重点中学、市级重点中学和普通中学等不同办学水平的中学开展调研。对各类中学采用分层随机抽样方法获取样本,尽可能保证各类学校样本均衡,最终收到学生有效问卷 3 606 份。其中初一年级 76 人,初二年级 1 185 人,初三年级 451 人,高一年级 984 人,高二年级 632 人,高三年级 278 人;省级重点中学 1 492 人,市级重点中学 1 045 人,普通中学 1 069 人;全走读学生 2 128 人,全住读学生 992 人,半住读(中午住校,晚上回家)学生 486 人。为更深入准确了解中学生生命价值观教育的实施现状,分别选取分管德育的干部、班主任、学科教师和中学生等共 37 人进行深入访谈,访谈对象编码方式与基本信息见表 1。

表 1 访谈对象编码方式与基本信息

编码方式	被访者身份	人数	性别分布
L+性别+序号	分管校长或主任	4	男 3 女 1
M+性别+序号	班主任	12	男 7 女 5
T+性别+序号	学科教师	7	男 2 女 5
S+性别+序号	学生	14	男 2 女 12

3. 数据分析

采用 SPSS 26.0 软件对问卷数据进行基本信息的描述性统计分析,以及针对类别变量间差异分析的卡方检验。采用 NVivo 12 软件对深度访谈内容进行文本分析。

二、“风险社会”下中学生生命价值观教育的现实困囿

中学阶段是形成自我认识的关键时期,也是在与社会、人生、自然等交互作用中反复进行价值确认的最敏感的生命阶段。现代社会高风险的特点、工业社会单向度人的特征、巨大的竞争压力等都对中学生的生命价值观形成巨大挑战。问卷调研数据显示(见表 2),面对复杂不确定的社会现实,90.00%以上被试所在的中学都开展了生命价值观教育,其中 40.82%被试所在的中学在过去一学年开展生命价值观教育的次数为 1~3 次,33.61%被试所在的中学开展的次数为 5 次以上,且不同办学水平的学校在生命价值观教育次数上存在显著差异($\chi^2=33.52, p<0.001$)。

表 2 过去一学年不同办学水平的中学校开展生命价值观教育次数的情况

开展次数	省级重点中学 n(%)	市级重点中学 n(%)	普通中学 n(%)	总计 n(%)	χ^2	df
0 次	139 (9.32)	87 (8.33)	95 (8.89)	321 (8.90)	33.52***	6
1~3 次	553 (37.06)	420 (40.18)	499 (46.68)	1 472 (40.82)		
4~5 次	238 (15.95)	189 (18.09)	174 (16.28)	601 (16.67)		
5 次以上	562 (37.67)	349 (33.40)	301 (28.15)	1 212 (33.61)		
总计	1 492 (100)	1 045 (100)	1 069 (100)	3 606 (100)		

注:***、**、* 分别表示变量在 1%、5%和 10%的水平显著,下同

同时,在访谈过程中,老师们也直言面对“风险社会”,生命价值观教育不可或缺。例如,编码“L+男+02”的分管主任谈道:“由于学习压力比较大,学生心理相对脆弱,轻生问题比较严重,因

此该加强生命价值观教育。”编码“L+男+03”的分管校长指出:“生命价值观教育很重要,因为现在的孩子对生命比较轻视,动不动就要跳楼,他们没有把生命看得如何贵重,觉得好像也就那么回事。”编码“T+女+01”的学科教师谈道:“学生觉得生命价值观对他们来说比较虚无,生命也不是那么神圣,觉得平时接受到的都只是说服教育或灌鸡汤。”尽管学校在思想上重视“风险社会”下中学生的生命价值观,但其教育实践呈现出教育内容的结构性失衡、育人范式的单向度困境、实施过程的非系统化、价值内化的效能阻滞等问题。

(一)教育内容的结构性失衡:自然生命维度对社会生命与精神生命维度的遮蔽

马克思主义生命哲学主张人自由而全面地发展,中学生生命价值观教育应致力于促进学生生命全面和谐发展。具体而言,从关爱人的自然生命的视角出发,应重视对生命相关知识的教育,让学生敬畏生命、尊重生命,这是生命价值观教育的基础;从实现人的社会生命的视角出发,应关注人的社会性,强调与他人、与社会的关系,让学生学会理解生命,关爱他人,这是生命价值观教育的核心;从追求人的精神生命的视角出发,应关注生命内在的超越性,引导学生思考生命为何而活以及怎样的生命更有价值,从而让学生升华生命,追求崇高,这是生命价值观教育的本质。

调研数据(见表3)显示,不同年级在开展尊重自然生命($\chi^2=102.70, p<0.001$)、理解社会生命($\chi^2=101.92, p<0.001$)、追求精神生命($\chi^2=118.99, p<0.001$)、其他生命价值观教育内容($\chi^2=86.13, p<0.001$)方面均具有显著差异。整体而言,初中年级在开展尊重自然生命、理解社会生命、追求精神生命生命价值观教育内容上多于高中年级,高二年级对于生命价值观教育三个方面内容的实施均少于其他年级。同时,“风险社会”下中学生生命价值观教育存在将生命价值观教育窄化为维护生命安全的倾向。从初一到高三,尊重自然生命方面的教育在整个生命价值观教育内容中占比均为最高,各年级开展生命价值观教育内容均呈现出“尊重自然生命>理解社会生命>追求精神生命”的梯度特征。整个中学阶段,教师都更侧重于安全技能层面的保全自然生命的教育,而理解社会生命和追求精神生命的教育相对缺失,未能充分体现生命价值观教育的整体性。

表3 过去一学年不同年级开展生命价值观教育内容的情况

开展内容	初一 <i>n</i> (%)	初二 <i>n</i> (%)	初三 <i>n</i> (%)	高一 <i>n</i> (%)	高二 <i>n</i> (%)	高三 <i>n</i> (%)	χ^2	<i>df</i>
尊重自然生命	70 (92.11)	1 086 (91.65)	414 (91.80)	875 (88.92)	491 (77.69)	225 (80.94)	102.70***	10
理解社会生命	67 (88.16)	1 018 (85.91)	382 (84.70)	818 (83.13)	446 (70.57)	205 (73.74)	101.92***	10
追求精神生命	63 (82.89)	981 (82.78)	365 (80.93)	771 (78.35)	403 (63.77)	199 (71.58)	118.99***	10
其他	1 (1.32)	6 (0.51)	4 (0.89)	6 (0.61)	3 (0.47)	4 (1.44)	86.13***	10

注:此题为多选题

这种内容上的结构性失衡,其实质是“风险社会”工具理性的盛行在教育领域的投射,“生命”被降格为纯粹生物学意义上的存在。访谈中有班主任直接把生命价值观教育等同于生命安全教育,认为生命价值观教育就是要注重自己的生命安全、人身安全,要有防范意识、警惕意识。更重要的是,生命价值观教育内容的失衡还体现在现有的教育更关注与生命价值观相关的知识层面的内容,未能充分体现生命价值观教育的实践性,导致中学生生命体验的缺失。其一,进入“风险社会”,科学知识本身具有不确定性。伴随科技革命和生成式人工智能的迅猛发展,科学知识的不确定性在“风险社会”中得以凸显,科学知识的普遍必然性和确定性传统也遭遇质疑。其二,生命价值观教育是一种典型的精神生活,“存在方式”“实践活动”“价值体认”是对精神生活内涵的高度概括。其中价值体认是人类为了满足和超越自身的精神需要,以精神境界为指向的对有意

义的精神生活的一种追寻^[31]。基于“价值体验—价值澄清—价值内化—价值引领”的生命价值观形成链条,价值体验是形成价值认同的重要基础。着眼于“风险社会”下的生命价值观教育现状,标准化课程压缩了生命体验的时空场域,无法提供“具身化”^[32]实践的应对训练。教育内容的结构性失衡往往导致学生难以建立对生命意义的社会化认知与超越性追求。编码“M+女+06”的班主任在访谈中直言当下中学生与现实社会的割裂以及真实生命体验的缺失,指出:“当学生专注于突破学业时,很容易走向一种脱离真实世界的误区,学生因为学习很忙,家长就包办了,他们其实是没有感知到真实生活的。要真正实现生命价值,需要最终在社会上解决实际问题,需要与生活链接的教育,这方面的教育在当下是缺失的。”

调研可见,“风险社会”下中学生生命价值观教育依然沿袭工业社会的知识中心逻辑,导致学生普遍缺失道德生活的价值体验,无力解决“风险社会”现实生活中的价值冲突和学生内心深处的价值困惑,也难以激发其实现生命价值、创造生命价值的主动性和积极性。

(二)育人范式的单向度困境:交往理性萎缩与主体间性断裂

生命价值观的确立过程是生命主体自我超越、自我建构的过程,价值观教育的实质是引导学生拥有自主价值思维、进入自主价值评价的状态。然而,当下的生命价值观教育呈现出主体单一化和方法知识化倾向,其本质是“风险社会”工具理性对交往领域的“殖民化”^[33]。

聚焦现实,目前我国中学的生命价值观教育实施主体相对单一,以学校教育者为主。调研数据显示(见表4),班主任为不同住校类型学生提供的生命价值观教育最多,占比均超过82.00%。其次是心理健康教师,占比均超过35.00%。家长作为生命价值观教育的重要提供者,其占比在22.08%到24.81%之间。社会层面的校外专家、学者的占比均不足7.00%,社区工作人员则更低,理应与社会接触更紧密的全走读学生也只有1.60%的人表示接受过社区工作人员的生命价值观教育。可见,学校教育者代表着“知识权威”,学生被降格为福柯(Michel Foucault)意义上的“规训对象”^[34]。这种主客间的二元对立模式,消解了生命价值认同过程中最关键的主体间性。

表 4 过去一学年为不同住校类型学生提供过生命价值观教育的人群

提供生命价值观教育的人群	学生住校类型		
	全走读 n(%)	全住读 n(%)	半住读 n(%)
班主任	1 817 (85.39%)	822 (82.86)	414 (85.19)
理科类(数学、物理、化学、生物、信息技术)学科教师	392 (18.42)	178 (17.94)	95 (19.54)
文科类(语文、外语、政治、历史、地理)学科教师	606 (28.48)	281 (28.33)	150 (30.86)
心理健康教师	795 (37.36)	348 (35.08)	174 (35.80)
学校德育、政教干部	415 (19.50)	192 (19.35)	98 (20.16)
学校其他领导干部	355 (16.68)	196 (19.76)	82 (16.87)
校外专家、学者	144 (6.77)	64 (6.45)	33 (6.79)
家长	528 (24.81)	219 (22.08)	120 (24.69)
社区工作人员	34 (1.60)	10 (1.01)	5 (1.03)
同学、朋友	141 (6.63)	79 (7.96)	39 (8.02)
其他	15 (0.70)	8 (0.81)	6 (1.23)

注:此题为多选题

育人范式的单向度还体现在生命价值观教育形式的相对单一,侧重于知识灌输。调研数据(见表5)显示,基于知识传递的主题班会和校园宣传栏等形式占比较高。其中主题班会占比最

282

高,在 76.24%到 80.77%之间,且不同办学水平的学校之间差异显著($\chi^2=10.04, p<0.01$)。其次是学校的主题活动和校园海报、宣传栏,占比均在 50.00%左右。但对于凸显实践性的社团活动、到相关场馆进行专题学习,关注个体差异的师生一对一谈话等教育形式,其占比总体都比较低。其中社团活动在不同办学层次的学校之间差异显著($\chi^2=12.04, p<0.01$),省级重点中学占比 10.46%,高于市级重点中学和普通中学(占比分别为 8.52%和 6.74%)。可见,相之于市级重点中学和普通中学,省级重点中学在社团活动方面做了更多的尝试。此外,作为价值观教育重要路径的“到相关场馆进行专题学习”,省级重点中学占比 2.82%,略高于市级重点中学和普通中学。可见,当下的生命价值观教育依然过度依赖认知主义路径,将生命价值观教育异化为规避风险策略的培训,忽略了情感共鸣、意义协商与批判性反思等交往实践,导致生命价值观学习因脱离具身经验而浮于表层。

表 5 过去一学年不同办学水平的中学校开展生命价值观教育的形式

开展形式	省级重点中学 <i>n</i> (%)	市级重点中学 <i>n</i> (%)	普通中学 <i>n</i> (%)	χ^2	<i>df</i>
主题班会	1 180 (79.09)	844 (80.77)	815 (76.24)	10.04**	4
学校主题活动 (征文比赛、辩论赛等)	732 (49.06)	506 (48.42)	524 (49.02)	1.13	4
校园海报、宣传栏	799 (53.55)	528 (50.53)	528 (49.39)	7.15	4
社团活动	156 (10.46)	89 (8.52)	72 (6.74)	12.04**	4
学科教学中的渗透	218 (14.61)	124 (11.87)	128 (11.97)	6.87	4
师生一对一谈话	88 (5.90)	64 (6.12)	52 (4.86)	2.58	4
专家、学者讲座	178 (11.93)	129 (12.34)	127 (11.88)	0.83	4
推送相关教育视频	178 (11.93)	175 (16.75)	181 (16.93)	16.99***	4
推荐相关教育书籍	59 (3.95)	47 (4.50)	57 (5.33)	3.42	4
到相关场馆进行专题学习	42 (2.82)	28 (2.68)	21 (1.96)	2.75	4
不清楚	20 (1.34)	11 (1.05)	21 (1.96)	4.06	4
其他	13 (0.87)	7 (0.67)	4 (0.37)	3.10	4

注:此题为多选题

(三)实施过程的非系统化:教育连续性与结构张力的缺失

“风险社会”伴随着信息流通性和精神性的熵增,复杂性和脆弱性日益突显。风险感知的具身化缺失与虚拟化膨胀会对中学生的生命价值观产生较大影响。学校的相关教育只是学生多元信息来源的一种,不易在其内心形成真正的认同。面对纷繁多变、脆弱、复杂的外界环境,中学生生命价值观教育须完成从确定性规训到复杂性适应的认知转向,由价值灌输到意义建构的主体性重构,从而有效化解既定线性教育模式与网状风险结构的适配性矛盾。

反观“风险社会”下中学生生命价值观教育现状,呈现碎片化、割裂化倾向,设计的整体性不足。调研显示,生命价值观教育(课程)活动次数较少(见表 2),8.90%被试所在学校在过去一学年未开展生命价值观教育,40.82%被试所在学校过去一学年开展生命价值观教育 1~3 次,只有 33.61%被试所在学校开展了 5 次以上的教育活动。同时,数据显示单次生命价值观教育(课程)活动持续的时间较短。55.59%被试所在学校开展一次教育活动的时长为一节课,17.66%的被试选择 1~3 小时,只有 17.86%被试选择学校会开展持续一周及以上的生命价值观教育活动。时间无法保障,导致生命价值观教育的实施只能笼统地被包含在道德教育里。并且,生命价值观教

育的开展对象大多集中于有心理问题的学生,扮演的角色更多是消除心理问题的“消防队员”。往往是在发现学生出现心理问题之后,才采取措施进行干预,缺乏对学生心理变化的早期干预,因而常常错过最佳干预时机。同时,不太注重营造恬静、愉悦的心理环境。价值观教育活动的随机性与应急性特征,表明课程设计缺乏卢曼(Niklas Luhmann)社会系统论所强调的运作闭合性与认知开放性辩证结构^[35],导致生命价值观教育沦为应激性事件的应对工具,而非贯穿个体社会化全过程的价值观培育体系。

此外,受访教师和学生访谈过程中也都意识到了生命价值观教育的现实困境。例如,编码“S+女+02”的同学认为:“对中学生生命价值观的教育还是要给予更多关注,虽然大家都知道一点,但也不是很清楚这方面的知识,可能需要更多的精神引领。”编码“M+男+02”的班主任认为:“生命价值观教育的难点主要表现在:一是专门的课时安排上,几乎没有,只能是通过班会课来进行。二是进行这种教育时,很容易就陷入一种假大空的误区。三是很多时候学生主要是停留在课堂层面。从实践层面来讲的话,到底情况怎么样,还有待进一步考察。”

综上可见,“风险社会”下中学生生命价值观教育并未摆脱传统教育的学业压力,依然更多地被包含在思想政治教育或心理健康教育中,没有非常清晰的界限,没有完整的教育设计,并未实现从知识模块到意义网络的拓扑转换。无论是顶层规划还是具体的实施过程,都略显随意。

(四)价值内化的效能阻滞:认知、情感、行为的三重断裂

“风险社会”数字技术的迭代更新在丰富信息生态的同时,也带来了对中学生生命价值观的巨大挑战——多样化的感官刺激带来的需求满足以价值迷失为代价,媒介环境以其自身的运算规则裹挟着中学生的认知判断力^[36]。加之学校既定课程的规训逻辑与学生生命体验的疏离,带来了价值认同情感的断裂。校园空间与生活世界的错位,也让“价值认知”到“价值认同”再到“价值实践”的转化链条无法形成闭环。

调研数据(见表 6)显示,不同办学水平学校的中学生对学校所开展的生命价值观教育成效的评价具有显著差异($\chi^2=26.69, p<0.001$)。不少学生经历以突发公共卫生事件为代表的风险事件后虽然接受了相关的生命价值观教育,但效果有限。2.66%的学生认为学校开展的生命价值观教育完全没有成效,1.30%的学生认为不太有成效,13.42%的学生认为成效比较有限。并且,相比于省市级重点中学,普通中学的学生对生命价值观教育的效果更不满意。

表 6 不同办学水平学校的中学生对过去一学年生命价值观教育成效的评价

成效评价	省级重点中学 <i>n</i> (%)	市级重点中学 <i>n</i> (%)	普通中学 <i>n</i> (%)	总计 <i>n</i> (%)	χ^2	<i>df</i>
非常有成效	824 (55.23)	552 (52.82)	521 (48.74)	1 897 (52.61)	26.69***	8
比较有效	422 (28.28)	324 (31.00)	336 (31.43)	1 082 (30.01)		
一般	172 (11.53)	139 (13.30)	173 (16.18)	484 (13.42)		
不太有成效	21 (1.41)	13 (1.24)	13 (1.22)	47 (1.30)		
完全无成效	53 (3.55)	17 (1.63)	26 (2.43)	96 (2.66)		

躬耕于教育一线的德育干部和教师们也纷纷表示了对生命价值观教育效果的担忧。例如,编码“L+男+01”的分管主任认为:“效果不尽如人意。原因是多方面的,一是学生的时间精力,高中生时间紧张。第二是重视程度。学生、家长和班主任的认知高度都有待提高。第三是家校社联盟机制需要健全。”编码“T+男+02”的学科教师认为:“效果可能不是很明显,曾尝试课堂分享数学家故事,学生听后没什么反应,可能也没有更多的深入思考。”

三、“风险社会”下中学生生命价值观教育的实践进路

针对“风险社会”下中学生生命价值观教育呈现的教育内容的结构性失衡、育人范式的单向

度困境、实施过程的非系统化、价值内化的效能阻滞等问题,应建构中学生生命价值观教育的内容框架,丰富中学生生命价值观教育路径,完善应对“风险社会”的中学生生命价值观教育课程体系,构建提升“风险社会”生命价值观教育效能的协同机制。

(一)建构“风险社会”下中学生生命价值观教育内容框架:三维统整与动态适配

有学者基于教育实效的角度特别强调了生命价值观教育内容应依据教育对象和实施主体的目标加以选择,设计上要有意识地贴近社会现实,贴近受众的真实生活和情感体验^[37]。依据突发公共卫生事件等风险事件给中学生生命价值观带来的影响,“风险社会”下中学生生命价值观教育内容应聚焦为如下三方面。

首先是尊重自然生命,聚焦于“风险社会”下的生存能力培育。其一,生死教育。“风险社会”频发的危机事件对生命个体的本体性安全形成了前所未有的困扰,会引发中学生产生对死亡的恐惧和对生命的幻灭,学校应引导学生对风险情境下的死亡进行认知重构。海德格尔(Martin Heidegger)指出,死亡是此在的最本己的可能性^[38],既指出了死亡的确定性和无可逾越,也明确了死亡的属我性和个体性,这就要求个体要向死而生。学校可基于具身认知理论和沉浸理论,通过场馆学习、沉浸体验等方式让学生进行死亡阈限体验,从而实现以死观生的生死教育。其二,生命韧性培养。按照贝克的观点,“风险社会”的现代化又被称为自反性现代化。自反性现代化是工业社会基础的自我摧毁,且这种自我摧毁是在没有反思和不经意的情形下以“隐形副作用”的形式发生的^[39],对个体的生存命运带来巨大威胁。学校须培养学生的抗逆力,增强生命韧性。校正学生的不正确认知,使他们获得关于周遭世界、自我和挫折情境的正确判断的同时,引导学生通过自我肯定和自我抽离建立积极的情绪体验。其三,生态伦理教育。针对“风险社会”的人为性,学校需加强对学生的生态伦理教育,引导学生切实改变人类中心主义的价值观,在人与自然的和谐关系中确立自身的存在价值。

其次是理解社会生命,指向风险共同体的责任伦理培育。其一,“风险社会”下无法用工业社会的逻辑去明确责任归属的现状,学校应特别重视对中学生开展责任教育,将“流动的恐惧”^[40]转化为责任伦理培育的具身情境。要让学生意识到在高度复杂性和高度不确定性的条件下,社会是一个不可分割的系统,人的共生共在是最根本性的价值,使其对应担当的社会责任形成正确的认知。其二,“风险社会”的全球性决定了各国之间依存性日趋加深,人类需要学会消除隔阂,为文明自我招致的危险寻找方案并加以贯彻。作为未来世界的建设者,中学生应加强他者视角,学会尊重差异,悦纳多元。

最后是追求精神生命,完成不确定时代的意义建构。工业革命对生产力的极大解放,使物质利益一度成为衡量一切的标准。极大丰富的物质,追求享受的心理,会使人丧失对自身尊严、价值、自由和生命终极关怀这些最本质东西的思考与向往。现有的生命价值观教育更多囿于传授保全自然生命的技能,未能引导学生深层次求索精神生命的内涵,促使学生从内心去认同生命的可贵和脆弱,进而自觉自愿地敬畏生命、保全生命。因此,“风险社会”下中学生生命价值观教育应努力实现从工具理性到价值理性的转变,不再拘泥于对保护生命的“术”的引导,而要注重对追求精神生命的“道”的渗透。一方面,基于意义治疗理论加强中学生生命意义生成机制的建构,依托人格教育使其对美好生活充满向往并积极追求;另一方面,加强对中学生的理想信念教育,以此激发他们的生命潜能,助力其实现人生价值。

(二)丰富“风险社会”下中学生生命价值观教育路径:主体间性范式的实践转向

身处“风险社会”,中学生价值观领域面临多元化、相对化、娱乐化、功利化等倾向,体现出一定程度上的价值虚无主义,学生躲避崇高、消解理想的价值困境对学校生命价值观教育形成严峻考验。当前,中学生生命价值观教育实践呈现出明显的知识化倾向。这种倾向体现为预先设定了一些固定的价值准则,随之而来的必定是权威主义的价值灌输。但生命价值观教育的内核是个体对生命及其内在意义的领悟,并非依靠思辨或简单的逻辑推理就可以实现,应基于价值观认

知、情感、品格、行为的形成逻辑来推进。

首先,风险认知图式重构与理性自主性培育。认知层面,批判性运用价值澄清法,增强中学生应对风险的理性自主意识,完成对风险感知的认知祛魅。教师可借助科尔伯格(Lawrence Kohlberg)的道德两难故事讨论法对学生进行风险决策的理性启蒙,设置典型案例组织学生进行研判。充分尊重学生作为价值认同主体的自主性,鼓励他们以个体的经验和反思为依据进行判断,如此方能有效解决生命价值观教育中可能出现的知行不一问题。

其次,不确定情境中的情感韧性培育。情感层面,应厚植学校文化,加强集体情感记忆的建构,提升学生适应风险的社会与情感能力,完成对风险焦虑的情感调适。让学生在矛盾冲突中进行价值判断是实现情感教育的基本路径。“风险社会”下,人的精神匮乏与物质丰盈之间存在冲突,教师教授的理想人格与社会的实然状态之间存在矛盾,学校的教育标准与家庭的实践准则之间可能存在错位。种种不一致会使部分学生在真正面对现实时无所适从,无论是依照学校老师的教导,还是遵循社会上通行的行事准则,他们都无法形成内心的认同,这种强烈的负面情绪将最终导致其形成异常的生命价值观。面对“风险社会”随时可能发生的意外,面对现代社会多任务、快节奏、强压力的生活,面对生成式人工智能的迅猛发展,社会与情感能力发展水平将直接决定人类幸福感的获得及生命价值的实现^[41]。2021年发布的《中国青少年社会与情感能力发展水平报告》指出学校归属感和社会与情感能力呈现显著正相关。学校内部积极的社会关系(与同伴和老师的关系)是产生归属感的重要因素^[42]。因此,厚植学校文化,增强学校归属感,可以极大提升生命价值观教育方法的有效性。

再次,风险应对中的主体性品格形塑。品格层面,应推行“偶像一榜样”教育,促进学生在风险情境中的自我同一性建构。突发事件往往会打乱正常的社会秩序,给社会体系的正常运转带来危机。人们在危机面前,往往感到自己力量的渺小,更容易产生依赖心理^[43]。以突发公共卫生事件为例,调研数据显示突发事件的发生强化了中学生对科学家和医生的偶像崇拜现象^[44]。因此,“风险社会”下中学生生命价值观教育应深研榜样教育与偶像崇拜在探寻生命存在意义层面上的相通与互鉴,大力推行“偶像一榜样”教育。帮助学生化偶像为榜样,把对偶像的敬仰转化为自我成长的不竭动力。

最后,价值形成中的实践体认。行为层面,要植根生活实践,引导学生建构面对风险的价值认同。“全部社会生活在本质上是实践的”^[45],人是通过自由自觉的实践活动来确证自身生命存在。实践性是生命价值观教育的本质特征,“风险社会”下的生命价值观教育须扎根现实生活,与学生的日常生活紧密相连。学校可开展风险预演的具身实践活动,加强生活世界情境化学习设计。如学校可以把生命价值观教育与学校生活完美融合,根据物候季节变化,联系中学生校园生活特点,挖掘校本德育资源,围绕生命价值观教育形成不同主题的系列特色活动。如9月新生入学时,开展知爱学校、仪式浸润等活动,激发学生礼仪规范、文明修养、个体品质等方面的行动自觉,形成9月礼仪季;10月庆祝建国,可通过家风家训、研学旅行等活动激发学生爱国爱家、胸怀天下的认知和认同自觉,形成10月家国季;12月岁末总结,可通过德育榜样评选等来激发学生道德认知和行动自觉,形成12月示范季等。

(三)完善应对“风险社会”的中学生生命价值观教育课程体系:合理架构与张力维持

本研究调研显示,“风险社会”下中学阶段的生命价值观教育的实施过程呈现出非系统化特征,主要由班主任通过班会的形式进行,缺乏对课程内容体系的顶层设计和对专属教育时间的保障。学校是生命价值观教育的主阵地,课程是实现教育功效的重要载体。基于目前中学生在校时间较长、学业压力较大的现状,额外增加生命价值观教育课程不科学亦不可行。因此,学校可立足已有课程,增强对“风险社会”现实的回应,挖掘课程自身的生命性,完成从知识模块到意义网络的拓扑转换;以现实情境为载体,以教师为课程的创生者,基于复杂适应系统理论(CAS)的教学设计^[46]来促进中学生逐步形成应对“风险社会”的生命价值观。中学生生命价值观教育课

程可划分为三类:其一,国家课程范畴内承担明确的思想教育职责的课程,如思想政治、心理健康、班会等,作为生命价值观教育的专设课程;其二,中学阶段国家规定的除思想政治课、心理健康课之外的其他学科课程,如语文、历史、数学、物理等,作为生命价值观教育的学科课程,致力于实现生命价值观教育在学科课程中的渗透;其三,校本课程中以社会实践和课外体验为主要形式的价值观教育活动课程,如志愿服务、仪式浸润等。

一是立足专设课程,用专题研讨实现“风险社会”的价值引领。在学业任务繁重的中学阶段,课堂教学始终是开展各类教育的主渠道。生命价值观教育与课程的融合应该也必须更多地体现在日常课堂实践之中。首先是思想政治课,应密切关注社会热点,回应时代之问,切实承担起生命价值观教育的引导责任。其次是心理健康课程,不同于传统课程的“了解—体验”模式,心理健康课程是以学生的现实需求为起点,以学生的心理素质优化为旨归,教给学生的是用心理学等相关理论处理后的生活化的阐述和形态^[47]。因此,心理健康课程须时刻关注外界对学生内心形成的影响和挑战,依托存在主义取向的生命叙事工坊,运用积极心理学的韧性培养理论,关注学生生命意义的生成。最后是主题班会类课程,每周一次的班会课,因时间得以保障势必成为班主任对学生进行思想理论教育和价值引领的重要渠道。学校可加入风险解构模块,开发技术哲学视域下的不确定性课程;进行责任启蒙,组织跨代际风险分配正义等话题的讨论。

二是注重学科课程,以学科知识学习渗透正确的生命价值立场。相之于思想政治课、心理健康课等直接关涉生命价值观教育的课堂,学科课程中对学生生命价值观的关注,多数是隐性的、间接的。因此,学科教师要有较强的生命价值观教育意识,在学科教学中嵌入风险解构环节。“用生命的观点来理解课程,课程的价值追求就是生命的成长。”^[48]如数学课可融入概率风险评估案例,物理课可分析技术伦理困境,语文课可开展文学经典的风险隐喻解读矩阵专题研讨,生物课可以设计“流行病传播建模”实验项目,还可开发基于韧性设计的跨学科项目式学习。

三是依托活动课程,借生活实践强化应对危机的价值体认。不同于学科课程,活动课程追求对日常生活世界的关注和回归,其突出特点是自主性、开放性、探究性和实践性。在当今工具理性蔓延的背景下,在学生的生命发展与周遭世界无法紧密联结的现状下,提倡教育回归真实的生活场域显得尤其重要。依据课程内容的差异,大致可分为研学类、仪式浸润类和志愿服务类。研学类活动课程强调运用具身认知理论重构体验场域,实现从认知到认同的转化。场馆学习是研学课程的重要方式,构建课内学习与课外场馆非正式学习的混合学习样态,有助于学校跨越时空局限,突破学科壁垒,实现学校与社会的融合,在实践情境中实现对学生生命价值观的形塑。仪式浸润类活动课程则凸显风险文化的仪式化生产,借助符号意义,促进情感能量的激发。结合学生的成长经历,设计包含风险要素的成长仪式课程链,引导学生思考生命、感悟成长。志愿服务类活动课程强调依托服务学习,设计风险应对的“模拟化困境”,建立社区风险管理的项目式学习网络,形成风险应对的分布式学习,深化对生命价值的理解。学校应突破空间限制,有效整合社区资源,创建与生命价值观教育相关的实践平台,如与福利院、养老院或其他生命关怀机构等建立长期稳定的合作关系。

(四)强化提升“风险社会”生命价值观教育效能的协同机制:系统治理与跨界融合

教育系统包含学校教育系统、家庭教育系统和社会教育系统。在全球一体化进程持续深入的“风险社会”背景下,教育场域的边界日益模糊,生命价值观的培育效果取决于不同场域的协同与交互。因此,加强家校社协同机制,缔造良好的教育环境,直接关乎生命价值观教育的成效。

一是建立学校主导的危机响应教育中枢,提升教师的风险教育素养。学校的生命价值观教育须凸显教师的率先垂范。价值观教育潜移默化的特点,决定了教师的言行举止本身就是一种生命价值观的教育与熏陶。再加之,中学阶段学生在校时间长,教师成为对其影响较深的群体。新加坡教育部曾提出生命化教师的培养标准,即引导教师注重追求生命质量,充分发挥优秀教师对学生生命的影响,以积极的生命态度去感染学生^[49]。因此,身处高度复杂和不确定性的“风险

社会”,中学教师肩负着为中学生生命价值导航的重要使命,自身必须要明确风险情境下的决策原则,成为正确价值观的代表,用自己的言传身教给予学生健康的生命价值观引导。

二是强化家庭教育的风险调适功能,搭建代际风险认知差异的对话平台。家庭的生命价值观教育强化家庭的潜移默化。教育始于家庭,家庭教育的主要路径是“影响”,是家庭成员在血缘关系的基础上所形成的温馨和谐的生活氛围形成的“影响”^[50]。溯源儿童社会化的相关研究,不论是早期的行为主义理论和精神分析学说,还是后来的依恋理论、社会学习理论和教养方式理论,都表明家庭是儿童接受社会化最初和最基本的文化环境,父母是儿童社会化进程中最不容忽视的力量。2022年颁布实施的《中华人民共和国家庭教育促进法》更从法律层面确认了家庭教育的合理性。马卡连柯(Антон Семёнович Макаренко)曾明确指出,家庭教育中最主要的方法就是父母对自己的要求,父母对自己一举一动的检点^[51]。面对突发的公共危机,身处医护人员家庭,父母舍小家为大家、除夕之夜奔赴前线就是对责任的最佳诠释。面对生态风险,家长是从我做起、环保出行,还是只管自己便利、罔顾其他?面对感染病毒的家人或邻居,是对因此带来的隔离抱怨不已,还是对其遭遇感同身受?父母的选择就是无言但最有效的生命价值观教育。

三是构建社会资源的风险缓冲网络,建立媒体责任联盟的价值观传播自律机制。社会层面的生命价值观教育需特别关注传媒的价值引领。当今,现代化信息技术迅猛发展,网络媒体对中学生的影响日趋广泛。不同于报纸、电视等传统媒体,“风险社会”下的信息传播与交流有其自身的独特模式。以深受中学生追捧的自媒体为例,呈现出传播主体、传播维度、传播内容的多元性。这既为新时代生命价值观教育提供了机遇,也带来了极大的风险。一方面消解了传统的传播空间和权威话语,为多元价值理念的进入提供了便利条件,使中学生生命价值观教育的外部环境更复杂;另一方面,长期受此网络环境浸染的中学生,会在不知不觉间建构自身的话语体系和话语空间,不可避免地带来价值观念模糊不清、价值选择摇摆不定的困境^[52]。因此,为提升“风险社会”下中学生生命价值观教育的实效,政府应加强监管,规范大众传媒的传播,要求媒体以国家倡导和弘扬的主流价值观为根本遵循。传媒也应加强自身的监督和自律,努力为中学生营造一个健康良好的社会文化氛围,使其成为学校教育的有效助力。

当“风险社会”已然成为不争的现实,教育当何为?贝克指出,教育为应对或规避风险开启了新的可能性^{[27]26}。联合国教科文组织也特别指出维护和增强个体在其他个体和自然面前的尊严、能力和福祉,应该是21世纪教育的根本宗旨^[53]。因此,“风险社会”下亟须加强中学生生命价值观教育。

参考文献:

- [1] 习近平. 高举中国特色社会主义伟大旗帜 为全面建设社会主义现代化国家而团结奋斗——在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N]. 人民日报,2022-10-26(1).
- [2] 中华人民共和国教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL]. (2010-07-29)[2025-01-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/201007/t20100729_171904.html.
- [3] 核心素养研究课题组. 中国学生发展核心素养[J]. 中国教育学刊,2016(10):1-3.
- [4] 中华人民共和国教育部. 教育部关于印发《生命安全教育与健康教育进中小学课程教材指南》的通知[EB/OL]. (2021-11-02)[2025-01-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202111/t20211115_579815.html.
- [5] 中华人民共和国教育部. 教育部等十七部门关于印发《全面加强和改进新时代学生心理健康工作专项行动计划(2023—2025年)》的通知[EB/OL]. (2023-04-27)[2025-01-20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A17/moe_943/moe_946/202305/t20230511_1059219.html.
- [6] 约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社,2017:92-93.
- [7] 石中英. 中小学校开展社会主义核心价值观教育的基本原则[J]. 人民教育,2014(17):38-40.
- [8] 刘济良. 论我国青少年的价值观教育[D]. 上海:华东师范大学,2001:5.
- [9] 刘济良. 青少年价值观教育研究[M]. 广州:广东教育出版社,2003:240-244.
- [10] 王利华. 略论“90后”大学生生命价值观教育的着力点[J]. 学校党建与思想教育,2011(2):45-46.
- [11] 朱俊林. 当代生命价值观教育研究[D]. 长沙:湖南师范大学,2013:Ⅱ.
- [12] 朱萌. 大学生生命价值观教育的价值意蕴、内容维度和实践路径[J]. 北京教育(德育),2021(6):21-26.

- [13] 段善君. 大学生生命价值观教育研究[D]. 福州:福建师范大学,2017:14.
- [14] 孙悦,陈淑丽. 对高校开展生命价值观教育的思考[J]. 教育探索,2014(2):115-116.
- [15] 刘慧. 基于生命特性的生命价值及其教育[J]. 郑州大学学报(哲学社会科学版),2011(3):8-10.
- [16] 梅萍,张建芳. 我国大学生生命价值观教育研究特色述评[J]. 思想理论教育,2014(11):78-82.
- [17] 袁小云. 论敬畏生命伦理与当代大学生生命价值观的培养[J]. 唐山学院学报,2012(1):94-95.
- [18] 叶澜. 教育概论[M]. 北京:人民教育出版社,2018.
- [19] 肖爱芝. 埃里克森的社会发展理论与儿童亲社会行为的养成[J]. 继续教育研究,2009(11):137-138.
- [20] 马克思,恩格斯. 德意志意识形态(节选本)[M]. 北京:人民出版社,2018:11.
- [21] 陆树程,朱晨静. 敬畏生命与生命价值观[J]. 社会科学,2008(2):141-147.
- [22] 李国和. 失衡与自觉:风险社会的理论溯源与现实诉求[J]. 甘肃社会科学,2023(4):168-177.
- [23] 李艳霞,王贤卿. 论法兰克福学派科学技术批判理论生成的缘由[J]. 求索,2007(3):141-143.
- [24] 李喜英,胡天力. 约纳斯的生命概念及其伦理意蕴[J]. 道德与文明,2019(1):98-103.
- [25] 马克思恩格斯选集,第1卷[M]. 北京:人民出版社,2012:135.
- [26] 韩延明. 论现代社会生命教育面临的难题及对策[J]. 山东社会科学,2011(2):50-53.
- [27] 乌尔里希·贝克. 风险社会:新的现代性之路[M]. 张文杰,何博闻,译. 南京:译林出版社,2023.
- [28] 乌尔里希·贝克. 世界风险社会[M]. 吴英姿,孙淑敏,译. 南京:南京大学出版社,2004:192.
- [29] 魏晓文,蒋瑾玢. 马克思主义人学视域下的当代中国价值观教育[J]. 理论探讨,2018(4):46-51.
- [30] 柳佳伟,姜勇. 论现代教育的生命旨归[J]. 基础教育,2022(6):5-14.
- [31] 王崎峰. 精神生活的内涵:存在方式·实践活动·价值体认[J]. 武汉理工大学学报(社会科学版),2014(4):664-669.
- [32] 宣朝庆,冯碧莹. “具身化”的研究困局与理论突破[J]. 南开学报(哲学社会科学版),2023(3):114-125.
- [33] 王凤才. 哈贝马斯对生活世界概念的批判性重构[J]. 北京师范大学学报(社会科学版),2024(6):40-50.
- [34] 顾聪. 学校规训教育存在的问题及其破解——基于福柯规训理论视角[J]. 教育理论与实践,2019(22):32-36.
- [35] 管志利. 封闭与开放:档案系统运行机制的理性化建构——以卢曼社会系统理论为视角[J]. 山西档案,2014(3):87-91.
- [36] 赵双阁,荀莎. 拟像的游移规制:智媒时代临场真实的价值界定与意义重塑[J]. 传媒观察,2024(10):68-77.
- [37] 崔婷婷. 生命价值观教育的现代转型及其路径[J]. 学术论坛,2011(8):6-9.
- [38] 海德格尔. 存在与时间[M]. 2版. 陈嘉映,王庆节,译. 北京:商务印书馆,2016:347.
- [39] 宋友文. 自反性现代化及其政治转型——贝克风险社会理论的哲学解读[J]. 山东社会科学,2014(3):21-25.
- [40] 任东景. 鲍曼流动现代性理论的哲学透视[J]. 社会科学辑刊,2010(5):43-45.
- [41] 袁振国. 高度重视社会与情感能力培养为人生的成功和幸福奠基[J]. 中国教育学报,2021(2):5.
- [42] 袁振国,黄忠敬,李婧娟,等. 中国青少年社会与情感能力发展水平报告[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2021(9):1-32.
- [43] 丁四海. 哲学视野中的个人崇拜[D]. 北京:中共中央党校,2004:81.
- [44] 卫晋丽,宋乃庆,王春婵. 重大疫情对中学生价值观影响的实证探析[J]. 中国教育学报,2020(3):17-21.
- [45] 马克思恩格斯文集,第1卷[M]. 北京:人民出版社,2009:501.
- [46] 陈禹. 复杂适应系统(CAS)理论及其应用——由来、内容与启示[J]. 系统辩证学学报,2001(4):35-39.
- [47] 许志红. 后现代课程观下心理健康课程的建构[J]. 黑龙江高教研究,2010(5):137-139.
- [48] 杨小微. 课程:学生个体精神生命成长的资源[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2006(3):108-113.
- [49] 康高磊,齐彦磊. 新加坡中小生命教育探析及启示[J]. 中国教育学报,2018(12):34-37.
- [50] 清伯. 家庭教育的本质是家庭生活[J]. 教育科学研究,2021(6):1.
- [51] A. C. 马卡连柯. 家庭和儿童教育[M]. 丽娃,译. 上海:上海人民出版社,2005:27-28.
- [52] 陶韶菁. 自媒体的传播特性与大学生社会主义核心价值观教育[J]. 思想理论教育导刊,2017(6):64-66.
- [53] The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Rethinking Education: Towards a Global Common Good? [M]. Paris: UNESCO, 2015:36.

责任编辑 蒋 秋 高阿蕊

网 址: <http://xbbjb.swu.edu.cn>