

从具身认知的视角探寻生命健康教育的内涵

周鹏生

(西北民族大学教育科学与技术学院, 甘肃 兰州 730030)

摘要: 以具身认知理论为基础, 开展生命健康教育需要对生死内涵进行重新解读, 生命健康教育的实践离不开对身体价值的探索, 多学科生命健康教育课堂和意识谱理论等对具身性生命教育有重要的启迪作用。生命健康教育的具身实践需要对活在当下进行深层理解, 采用休克疗法以令幡然醒悟、亲历或目睹生活事件带来震撼、对反映时间延续事物亲身感知等方式。

关键词: 具身认知; 生命健康教育; 生死观

中图分类号: R-02

文献标识码: A

文章编号: 1673-4513 (2023) -01-99-06

纵观中国历史, 有许多历史典籍论述了生命观和生命健康教育。在我国古代蒙学读物中, 就包含了生命健康教育的理解。不管是从生命观还是人性观出发, 不管是处世的智慧还是行为习惯的养成, 均诠释了生命的内涵。从古到今不同时期的学者对生命及生命健康教育提出了各种各样的见解, 这些观点往往与当时的社会生产、经济生活等密切相关。

近代以来, 学者们也提出了很多对人性、对生命的见解。如梁漱溟曾提倡“三分法”的人生态度, 即逐求、厌离、郑重, 这也是对生命的态度。到了当代, 人们更是重视对生命问题的探索。2000 年 12 月在清华大学召开的“21 世纪生命科学与高等教育座谈会”上, 20 多位院士和有关专家针对如何迎接生命科学时代的到来提出了很多想法, 有关生命健康教育的内容也包含在内。当时的调查就显示, 全民生命科学意识淡薄, 对生命科学知识了解甚少, 学生更是缺乏对基本生命现象的认识和创新能力。许洁英 (2016) 认为, 生命健康教育对优质教

育不可或缺的作用, 而教师在生命健康教育中负有重要责任。

事实上, 人们已经发现, 包括生命健康教育在内的生命科学教育对于人类认识自然和改造自然具有十分重要的作用。如果无视生命现象及其规律 (包括人体、动植物生命现象) 将导致认知和信仰的偏差, 不利于“三观”的形成。《“健康中国 2030”规划纲要》中指出, 将坚持以保障人民群众健康为中心, 从大健康、大卫生的高度出发, 加强全局性、战略性思考。因此有必要对生命健康教育进行多学科、多维度的探讨, 以便在理解内涵的基础上开展应用研究。具身认知观认为, 心智离不开身体经验, 身体各个器官的构造、大脑神经的结构、感官和运动系统的活动方式决定着个体怎样认识世界。沈楠 (2019) 也从理论上论证了身体经验与道德行为及德育的关系, 认为传统的德育更多的是离身的说教式的, 而真正的德育离不开具身认知的推动。因此本文拟从具身认知的视角来探讨生命观, 并对生命健康教育提出新的诠释。

收稿日期: 2022 年 06 月 03 日

作者简介: 周鹏生 (1970-), 男, 甘肃静宁人, 教授, 博士, 主要研究方向: 社会帮扶; 健康心理。

基金项目: 甘肃省哲学社会科学规划一般项目“已脱贫民族地区后续社会帮扶体制机制研究” (2021YB026)。

一、生命教育的意义在于对生死内涵的解读

对生命的态度涉及到人生态度，出世、入世、功利、淡泊等均涉及到生命。梁漱溟先生曾提倡三种生命的态度，即逐求、厌离、郑重。“逐求”就是对物质享受的追求，凡是名利、美食、声、色等均属于此类；“厌离”是人对物的思考，即对这个世界的万事万物看透了，没有什么意思，对世界产生厌倦的心理；“郑重”是人对人的思考，当个体不观照自己时便向外用力，当观照自己时便向内用力。“郑重”实际上是自觉听从生命的流动，自然地成长，自觉尽力量生活。梁漱溟认为，逐求是世俗的路，郑重是道德的路，而厌离则为宗教的路。在回忆自己的过往时，梁漱溟认为人类遇到的所有问题均出自人类生命本身而不在外面，从外面找出路是错误的，因此他开始转向佛教，后来他转向儒家，领悟到：“生命流畅则乐，顿滞一处则苦”。从梁先生的这些经历可知，人生的意义在于探讨生命的价值，对人生的探索深度也就是对生命的理解深度。

当代学者对生死有许多解读。生与死是姐妹，如影随形。哲学家往往从对生与死的探讨中对存在的辩证法进行分析。黑格尔曾说，“譬如人们说，人是要死的，似乎以为人之所以要死，只是以外在的情况为根据，照这种看法，人具有两种特性：有生也有死。但对这事的真正看法应该是，生命本身即具有死亡的种子”。被恩格斯称为“辩证的生命观”。黑格尔所理解的生命是辩证的存在，生命本身包含死亡的种子，而生命活动加速着生命的死亡。人们还发现，希腊文中死亡（Thanatos）和睡眠（Hypnos）是一对孪生词，睡眠是短暂的死亡，而死亡是永恒的睡眠。每个人都曾在晚上的睡梦中或失去意识的麻醉状态下体验过类似死亡的状态。互联网上经常出现诸如“遗忘是一种生命形态的死亡”“遗忘，才是真正的死亡！”这样的感叹。

从一些会议主题也可以看出当代人们对待

生死的看法。1991年3月在天津召开的首次全国临终关怀研讨会上，学者们探讨了与生死观相关的临终关怀的现状及其与安乐死、心理的护理之间的关系。临终关怀是20世纪70年代初由英国一家医院首创的，在美国得到迅速推广。当时就有学者提出，要从社会发展的全域去看待生命，生命的全过程都要得到质量优化。当时也已经发现，我国民众的死亡观形成受宗教影响较大。如何利用精神因素来完善临终关怀是今后应深入探讨的课题，而立体化多方位的系统是临终关怀的基本模式。

2016年11月在清华大学召开的“第一届中国当代死亡问题研讨会”上，学者们探讨了死亡问题的复杂性、跨学科特征以及引发死亡焦虑的原因等方面，对死亡问题探究的目标均指向“生命”，由“探究死”到“珍惜生”，并落实到生命健康教育以及临终服务上。不管是探究“濒死体验”的死亡学，探讨“死亡的终极性”的死亡哲学，还是以医学生物科技引发的“生死伦理问题”的生命伦理学，以“死亡以及生和爱”为内容的生死学，最后均落脚到生命健康教育的生死观探究上。

可以发现，现代和当代人们对生死的看法离不开身体核心，如梁漱溟先生强调要“自觉听从生命的流动”，身体的自然成长、衰老规律不能违背。哲学家对生命和死亡以及睡眠的隐喻均包含身体在内，如睡眠就是身体的静态，当这一表现呈现为永恒状态时，将是死亡的表象。

二、生命教育的实践离不开对身体价值的探索

（一）多学科、多视角的探讨强调与身体的关系

自2009年以来，全国生命健康教育年会主题一直在与时俱进。主题从“生命教育与课堂教学”到“生命教育与安全教育”，再到“生命教育与健康教育”。在疫情肆虐的时期人们更加关注并探索生命、健康与教育，比之前更加重视探索更有品质的生活和更值得过的人生。

以各届全国生命健康教育年会上，学者们

从多学科、多视角对生命健康教育理论进行了探讨,并有专门的工作坊开展互动。从众多专家报告的内容来看,除了首先要对生命健康教育的逻辑基础进行考察,理解生命健康教育意蕴外,还要通过践行生命健康教育、丰富学校生命健康教育课堂、讲述生命健康教育故事等方面来实现生命健康教育。而这些理念和实践离不开与身体相关的生死观。“为生命而教、以生命影响生命、生命故事就是教育资源”等理念中包含了对生命价值的探讨,同时也是对蕴含生命的身体价值的探索。例如有中学教师曾以《任何困难在生命面前都是微不足道的》为题,分享自己亲历学生晕倒、微弱、昏迷、苏醒、恢复的过程,这种亲身经历离开身体的支撑是无法存在的。还有教师以《假如我丢失了满头黑发》为题,联系学生嘲笑班上光头同学的事件,让学生表达自己失去黑发的感受,从身体价值的视角使学生感受了其他同学的理解,让自己在身心上都变得轻松。

(二) 生命教育中身体延伸的层次性

生命健康教育中对身体的理解可参照意识谱理论。心理学家维尔伯(Ken Wilber)认为,天地万物原本是浑然一体的,自从人类有了意识,便习惯于在各范畴之间划出界限。人们对“我是谁”问题的不同回答,体现了不同的分层方式,对应于不同的意识层次。从最深入到最浅层次分别为:心灵层(mind)、存在层(existential)、自我层(ego)、角色层(shadow)四个基本层次。在不同水平上的意识共同构成意识谱。不同的层次各有不同的界限,这些界限向下延伸,直到心灵水平,界限便消失了。意识谱显示出人们对“我是谁”的不同认识,愈往表层上推移,限定愈加狭隘,便有愈多的领域被拒斥于自我之外。在心灵层面,个体和自然界融为一体;在存在的水平上,环境被视为非我;在自我层次上,不只是环境,连自己的身体也成了非我(如身患疾病,我们控制不了);在角色层次上,不只是环境和身体,连心理的某些层面或内容也成了非我(如,我们在

不同场合扮演不同的角色,如警察、教师,有时身不由己)。身体的收缩和延展,影响着自我意识的水平,也影响着对生死的看法。维尔伯甚至认为只有心灵层是唯一真实的意识状态,其他层面本质上都是幻觉。因为在心灵层,个体达到了一体意识,类似于中国哲学提倡的“天人合一”的境界。维尔伯认为,自我“最高的发展水平是把所有这三个领域(身体、心灵和灵魂)都非二元地整合在一起”。因此,身体不能单独存在,在有限的个体生命中,需要与心灵和灵魂一起,达到心灵层面,形成一体感,才能称之为生命的意义。与具身认知理论所强调的一体论(认知在脑中,脑在身体中,身体在环境中)具有某种程度的一致性。

在生命健康教育实践中,宗教无疑起着十分关键的作用。宗教试图对一切生命现象作出终极解释,并给予信众以精神家园的寄托。但是诸如输血、器官移植等与身体相关的医疗行为往往是民众乃至教徒的两难选择。当面临生命危险需要输血时,对于无宗教信仰或者对输血没有界定的信徒来说,输血是没有问题的,假如患者是耶和華见证会(从基督教中分化而成的教派)的信徒时,问题就变得复杂起来。这是因为他们的教义中规定是不能输血的。不输血意味着失去生命,输血又会背叛教义。对这种两难处境的解决对于生命健康教育是有借鉴意义的。对于耶和華见证会信徒拒绝输血的信仰,避免这一两难处境的一个办法就是发明不输血的外科医疗技术。

三、具身性对生命健康教育的实践启迪

(一) 对生命健康教育中活在当下的深层理解

既然生与死结伴而行,生命健康教育不可能舍弃死亡教育而独立行事。捷克学者米兰·昆德拉(Milan Kundera)认为,我们通过“遗忘”提前体味了死亡。他说,“死亡最可怕的地方不在于让你丢失未来,而在于让你没有了过去。实际上,遗忘是死亡的一种形式,贯穿于整个人生”。互联网上也有类似的说法,如:

“遗忘和死亡是一种意识的自我保护，以免厌倦、痛苦”。当我们反思自己的生命时，常常有一种虚度光阴的感觉，而这种感受与死亡恐惧关系密切。换句话说，你越不曾真正活过，对死亡的恐惧也就越强烈；你越不能充分体验生活，也就越害怕死亡。尼采用两句简短有力的警句概括了这层含义，那就是“圆满人生”和“死得其时”。针对以上理解的生命健康教育，我们要做的是：一是留下自己的足迹，获得生命的意义，二是尽可能地活在当下。就像《钢铁是怎样炼成的》中主人公保尔说的那样，“要抓紧时间赶快生活，因为一场莫名其妙的疾病，或者一个意外的悲惨事件，都会使生命中断”。

（二）生命健康教育对存在主义休克治疗的借鉴

存在主义心理治疗认为，人之所以能做出决定及反应，是因为人拥有自我觉醒的能力。觉醒能力越强，自由的可能性也就越大。在某些关键时刻，需要给人当头断喝，才能猛然醒悟。这种休克治疗在生命健康教育实践中给我们以非常有益的启迪。

方法一：让自己目睹“未来的自己”的死亡全程。正如一位网友所描述的，起先是“双目涣散，眼神失焦，眼白增大，脸颊浮肿，四肢冰凉，呼吸困难，一股痰堵在喉咙，肚子跟孕妇一样大，时不时的肌肉抽搐，大脑和小脑全抽干了”。在这个过程中，像狄更斯小说中描写的那样，“看见”陌生人抢自己的财产，“听见”街坊邻里轻描淡写地谈论着自己的死。接下来，“看见”自己被拉到火葬场进行火化，骨灰盒放进墓地，“参加”自己的葬礼。这就是“觉醒体验”。

当前能够真正实现的实践有“死亡体验”和虚拟现实体验。韩国首尔孝元治疗中心和“棺材学院”等机构让患者经历写遗嘱、入棺、封棺、被掩埋等一系列程序，希望人们在经历过“死亡”后学会感激生活、享受生活。重庆石桥铺殡仪馆举行非常静距离生命之旅开放日活动，请30位志愿者躺进棺材体验“死亡”。

经历者报告说，当棺材打开的那一刻“活着真好，要更珍惜当下”。虚拟现实体验是让体验者坐在一个被设计好的豪华的棺材中，选择土葬或火葬方式后，戴上特制的头盔，眼睁睁地看着“自己”被埋。

方法二：时常能够看到墓地。“许多中世纪的僧侣们在房间里挂上骷髅头以警示自己人生不免一死，要注意此生的品行修养”。法国思想家蒙田也认为，“我们所住的房间要有一扇俯视墓地的窗户，那会让一个人的头脑清楚，并且让生命中优先顺序之间得以均衡”。大陆人可能认为比较晦气，但香港人认为住房附近有墓地没有什么大不了的，有人偏爱选择墓地旁的住房，也是香港人看淡生死的表现。甘肃兰州新区灵丹寺住持大安法师曾让一名失去活下去希望的年轻人找到公墓旁坐坐，从而使其打消了轻生的念头。当我们把人生的“减法”做到极限，就达到了所谓“休克”的境界。这时，不管是被迫放弃还是主动舍弃，似乎都失去了那些曾经赋予生命意义和价值的所有东西，而接近“死亡”的境地。

（三）生命健康教育中亲历生活事件带来的震撼力量

生活事件一旦发生往往具有应激性。搜寻自己或周围的同学、同事、朋友的生活事件，可以发现，这些生活事件往往会引发觉醒体验。例如丧失身边亲爱的人（如失孤、失独）、身患重病、重大创伤（如灾难、事故等）、离婚、子女离家（升学或工作）、失业或更换职业、退休、异地搬迁（或搬至敬老院等）。可以通过梳理生活事件，感悟生死。父母去世使我们触碰到自己的脆弱，如果父母都无法拯救他们自己，谁来拯救我们呢？父母离去之后，我们与坟墓之间就再也没有别人了。常常有“子欲养而亲不待”的说法，其隐含的意思大概与此相似。

一般情况下，觉醒体验都能使人产生觉悟。但觉醒体验可能当时感觉很震撼，而效果往往比较短暂。经历过车祸且幸存的人感慨“大难不死”之类的，可能会饱食一顿，过后还是依

平时习惯生活。因而仍然需要亲朋好友或治疗师来帮助激活个体的觉醒状态。就像亚隆教授所说的“直面死亡会引发焦虑，却也有可能极大地丰富你的整个人生”。因此期望能将一时的震撼转化为持续的觉悟，从而减轻死亡焦虑、丰富人生体验。

（四）生命健康教育中对反映时间延续事物的亲身感知

亚隆曾说过，想要过上真正有价值的生活，对他人充满悲悯，对周围的一切心怀挚爱，唯一的途径正是去感知，感知当下所经历的一切都会随风消逝。这里强调的是亲身感受时间。癌症患者在知道自己病情的那一刻开始就对时间的定位发生了显著改变，他不再把时间视为敌人，如简单地消磨时间，而是开始欣赏并尽情享受时间。这给予我们启迪——需要认真注视有关时间的物体。例如沙漏、秒表（注意不是手机上的表，或者是普通的挂钟，必须要有秒针走动的声音和状态）等，思考一下一秒钟能做些什么，会失去什么。翻看早期的照片，尤其是能够反映自己变化的照片。或者仔细照镜子，对照自己的头发变化（由黑变白），皮肤变化（由紧凑到松弛）。这种具身性实践对生死观将产生重要影响。

四、结语和未来研究展望

不管是10年前还是今天，人们仍然发现，生命健康教育的研究仍然以理论探索为主，缺乏实践应用研究。思辨研究多，而实证研究少。因此需要加大对实践应用领域的实践探索。

具身认知观的核心思想是坚持认知以寓居于现实情境中的身体为必要前提，需要通过改变身体与环境的作用方式来改变认知。经过进化的身体生物学结构、身体如何运动、身体如何感知等等使身体在人的认知、情感、行为中起着至关重要的作用。我们关于世界最原始的观念，如“生下来”“魂丢了”“人死了冷冰冰的”等都是通过身体而获得的。当需要做出反应时，可以通过身体与环境交互作用方式的变

化来对认知做出改变。对生死理解离不开对身心关系的理解，尤其是身体的参与。生命健康教育追求的是一种一体意识，而不仅仅是形式上的和谐，身体可能对生命的意义产生某种程度的影响。未来研究将在具身认知理论的指导下，对生命健康教育重新进行审视。

未来研究需要进行生命观和死亡观的重建。在重建生命观时需要从关系的层面来开展生命健康教育和死亡教育。如与亲人共同面对生命，面对死亡。从心理学角度来说，就是社会支持。如果可能，与小动物嬉戏，与病危的人并躺在床上（常人很难做到）。将自己与亲人或朋友的关系写出来，面对新的生命，面对即将来临的死亡等，均可以凭感觉写出来，段落多少不限，只要能够写出真实的感受即可。在肿瘤医院工作的医生曾成功地让一名患有乳腺癌的年轻妈妈摆脱死亡恐惧，就是通过写信给7岁女儿，表达自己的遗憾和期待。正如斯坦福大学教授Yalom（亚隆）所说的，要学会使用你自己此时的感觉。这就是以身体感觉的运用。你似乎站在自己的身旁，冷静地观察着自己的反应，如愤怒（为什么是自己生病而不是别人）、害怕（害怕失去获得的一切）、迷茫（对未来感到茫然）等，然后才能知道如何处置。

未来的生命健康教育融入到道德教育之中，正如梁漱溟所预测的，“生命本性就是莫知其所止的无止境的向上奋进，不断翻新，人在生活中能实践此生命本性便是道德”。通常认为榜样是外在的，道德是自律的，生命更是自我的。这些认识实际上是一个很大的误区。出生后的个体已经不纯粹属于个人，而是家庭、组织和社会的一分子。而榜样就是通过这个分子的身体信息传递影响力的。正常人是榜样，濒危病人同样也可以是榜样，医生可以让病人知道，自己是在为他人树立榜样，这也是一种把生命意义维持到最后一刻的有效方法之一。

未来的生命健康教育需要各种形式的体验实践。早在2002年，张振成等人提出生命健康教育需要实施体验教学法，注重生活体验，重视全员参与、共同体验。笔者认为，职业体验

应作为生命健康教育的重要组成部分。因为研究发现,医生、护士等从业者接触死亡越多,对待死亡的态度就越积极,把死亡看作是生命的一个自然过程。还有研究发现,对死亡的焦虑水平与每年参加的葬礼数目呈负相关。可以分别到医院急救中心或重病监护室、殡仪馆、陵园等地作为志愿者体验各类与死亡打交道的职业从业人员,通过职业体验来直接感受生命的顽强与脆弱,体会生者对死亡的态度。

2020年以来出现的全球新型冠状病毒疫情,使生命健康教育成为热议的话题。2020年全国人大代表刘希娅建议,要在修订的《义务教育课程设置实验方案》中,增加“生命健康”单列课程,涵盖生命健康教育、身体健康教育和心理健康教育。如果这一建议得到采纳,必将使生命健康教育进入全新的时期,将这次疫情危机当作反思和改进生命健康教育的契机,构建家庭、学校和社会一体化的生命健康教育模式,整合多元开放的生命健康教育课程体系。

参考文献:

- [1] 方桃华. 蒙学的生命观与生命教化论 [D]. 南昌: 江西师范大学, 2010.
- [2] 王平祥. 把加快发展生命科学教育放在突出位置——“21世纪生命科学与高等教育座谈会”综述 [J]. 中国高等教育, 2001, (2): 24-25.
- [3] 许洁英. 从教育的价值本源探寻生命教育的意义 [J]. 当代教育与文化, 2016, (5): 108-110.
- [4] 沈楠. 具身道德的教育路径 [J]. 江苏高教, 2019, (7): 62-68.
- [5] 陈川雄. 论先秦儒家的生命价值观 [J]. 孔子研究, 2001, (5): 29-32.
- [6] 刘钊. 郭店楚简校释 [M]. 福州: 福建人民出版社, 2005: 64, 92, 94, 145, 169, 175.
- [7] 李俊超. 孟子生命教育观的文化解读 [D]. 山西师范大学, 2014.
- [8] 雷一东. 墨经校解 [M]. 济南: 齐鲁书社, 2006: 62.
- [9] 李山译注. 管子 [M]. 北京: 中华书局, 2009: 265.
- [10] 顾迁译注, 淮南子 [M]. 北京: 中华书局, 2009: 6.

Exploration of the Connotation of Life Health Education from the Perspective of Embodied Cognition

ZHOU Pengsheng

(College of Educational Science and Technology, NorthwestMinzu University,
Lanzhou, Gansu 730030, China)

Abstract: The traditional view of life health education emphasizes the importance of life, while the understanding of the connotation of life and death is limited to a shallow level, which is actually the separation of psychological and physical forms. Referring to the theory of embodied cognition, we need to re-interpret the concept of life and death. The role of body value should be considered in life health education. Multidisciplinary life classroom and consciousness spectrum theory have important implications for embodied life health education. The embodied practice of life health education requires a deep understanding of living in the present moment, using shock therapy to awaken oneself, experience or witness life events to shock oneself, and personally perceive things that reflect the continuation of time. Future research will be guided by embodied cognitive theory to conduct in-depth exploration of life health education. Future research needs to reconstruct the outlook on life and death, integrate it into moral education, and achieve the goal of life health education through various forms of experience.

Keywords: embodied cognition; life health education; the view of life and death

(责任编辑: 侯净雯)