

分类号: G624

单位代码: 10636

密 级: 公开

学 号: 20160202004

四川师范大学 硕士学位论文



中文论文题目: 利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的研究

英文论文题目: A Study on Developing Children's Endogenous Ability of Life Meaning by Using SanZiJing

论文作者: 陈林

指导教师: 张伟

专业名称: 课程与教学论

研究方向: 小学语文教育

所在学院: 文学院

论文提交日期: 2019 年 03 月 29 日

论文答辩日期: 2019 年 05 月 26 日

四川师范大学学位论文独创性声明

本人声明：所呈交学位论文 利用《三字经》培养学生生命意义内生能力的研究，是本人在导师 张伟 指导下，独立进行研究工作所取得的成果。除文中已经注明引用的内容外，本论文不含任何其他个人或集体已经发表或撰写过的作品或成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中以明确方式标明。本声明的法律结果由本人承担。

本人承诺：已提交的学位论文电子版与论文纸本的内容一致。如因不符而引起的学术声誉上的损失由本人自负。

学位论文作者：陈林

签字日期：2019 年 3 月 29 日

四川师范大学学位论文版权使用授权书

本人同意所撰写学位论文的使用授权遵照学校的管理规定：

学校作为申请学位的条件之一，学位论文著作权拥有者须授权所在大学拥有学位论文的部分使用权，即：1) 已获学位的研究生必须按学校规定提交印刷版和电子版学位论文，可以将学位论文的全部或部分内容编入有关数据库供检索；2) 为教学、科研和学术交流目的，学校可以将公开的学位论文或解密后的学位论文作为资料在图书馆、资料室等场所或在有关网络上供阅读、浏览。

本人授权万方数据电子出版社将本学位论文收录到《中国学位论文全文数据库》，并通过网络向社会公众提供信息服务。同意按相关规定享受相关权益。

(保密的学位论文在解密后适用本授权书)

学位论文作者签名：陈林

导师签名：

张伟

签字日期：2019 年 3 月 29 日

签字日期：2019 年 3 月 29 日

学位论文出版授权书

本人完全同意《中国优秀博硕士学位论文全文数据库出版章程》（以下简称“章程”），愿意将本人的硕士学位论文提交中国学术期刊（光盘版）电子杂志社在《中国优秀博硕士学位论文全文数据库》中全文发表。《中国优秀博硕士学位论文全文数据库》可以以电子、网络及其他数字媒体形式公开出版，并同意编入 CNKI《中国知识资源总库》，在《中国博硕士学位论文评价数据库》中使用和在互联网上传播，同意按“章程”规定享受相关权益。

作者签名：陈林

2019 年 6 月 10 日

论文题目：利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的研究

毕业院校：四川师范大学

毕业年份：2019 年 6 月

所在学院：文学院

所学专业：语文课程与教学论

说明：本授权书由中国学术期刊（光盘版）电子杂志社保存。

联系电话：010-62791951 62793176 62790693 传真：010-62791814

通信地址：北京清华大学邮局 84-48 信箱 采编中心 邮编：100084

利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的研究

语文课程与教学论专业

研究生 陈林 指导教师 张伟

摘要 儿童生命意义内生能力研究是当前生命教育研究的趋向所在。语文是以汉字为基础的，识字教育具有厚重的生命教育价值。我国古代蒙学识字教材是探究古代语文教育的瑰宝，古代蒙学经典教材《三字经》，蕴含了丰富的儿童生命意义内生能力培养要素，是我们窥探古代儿童生命教育的重要窗口。

本文分四章论述古代蒙学识字教材《三字经》在儿童生命意义内生能力培养方面具备的价值与可能性。第一章是绪论部分，主要介绍利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的研究意义、关键词界定、研究目标和内容、研究方法以及国内外研究现状。本文研究，在理论方面，有助于进一步弥补生命教育研究的学科结构缺陷，丰富蒙学教材研究视角；实践方面，有助于提高识字教学研究者对儿童生命意义的关注度，推进我国生命教育实践从“平面”走向“立体”，发掘传统蒙学教材的生命化育功能，发挥识字教学的立德树人价值。

第二章旨在探讨生命意义内生的心理机制、儿童生命意义内生能力的构成要素及其培养任务、原则和思路。儿童生命意义内生能力，指儿童认识生命价值，在生活情境中获取生命意义的能力，包含儿童在中性和正向的情境中发现意义的能力和在负向的情境中创造意义的能力。儿童生命意义内生能力由生命关系认知能力、生命关系维持能力、生命关系评价能力三个能力维度构成，其发展具有层级性、非线性、持续性等特点。儿童生命意义内生能力的培养要立足核心关系理念，明确角色定位；激发责任意识，建立价值体系；坚定理想信念，促进积极评价。

第三章旨在挖掘《三字经》中隐含的儿童生命意义内生能力培养要素。《三字经》隐含的“自然生命个体”、“家庭成员”、“国家成员”、“学生”“四维”生命关系认知系统，“性本善”、“十义观”、“天地人”三个层面的生命关系维持体系，以及以“劝学”为核心的意义内生能力评价维度和以“自省”为导向的意义内生能力评价策略，对儿童生命意义内生能力的培养，具有积极作用。

第四章重在探讨利用《三字经》提高儿童生命意义内生能力的主要策略，《三字经》

蕴含的儿童生命意义内生能力培养观念，主张儿童生命意义内生能力培养，要基于社会核心关系理念、社会核心价值追求、核心匹配原则，以人性为导向，人格培养为原则进行综合性培养。利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力，可通过识善明责，建构“四维”生命关系认知内核；维善养格，以习礼育生命关系维持能力；督善促学，以匹配原则引导积极评价等策略来实现。

关键词：古代蒙学教材 《三字经》 儿童 生命意义内生能力

A Study on Developing Children's Endogenous Ability of Life
Meaning by Using *SanZiJing*

Major: Chinese curriculum and teaching theory

Supervisor:

Author:

ABSTRACT : The research on children's endogenous ability of life meaning is the trend of current life education research. Chinese is based on Chinese characters. Literacy education has a great value in life education. The classical textbook *SanZiJing* contains abundant elements for the cultivation of children's endogenous ability of life meaning, which is an important window for us to explore the life education of ancient children.

This article is divided into four chapters to discuss the value and possibility of the ancient Mongolian literacy textbook *SanZiJing* in the cultivation of children's endogenous ability of meaning of life. The first chapter is the introduction, which mainly introduces the research significance, key words definition, research objectives and contents, research methods and research status at home and abroad of using the Three-character Classic to cultivate children's endogenous ability of life meaning. This study will help to make up for the shortcomings of the subject structure of life education research and enrich the perspective of the study of primary school textbooks; in practice, it will help to improve the attention of literacy teaching researchers to the meaning of children's life, promote the practice of life education in China from "plane" to "three-dimensional", explore the life-oriented educational

function of traditional primary school textbooks, and give full play to literacy teaching. The value of learning is built by virtue.

The second chapter aims to explore the psychological mechanism of endogenous meaning of life, the elements of children's endogenous ability of meaning of life and its training tasks, principles and ideas. The endogenous ability of children's life meaning refers to the ability of children to recognize the value of life and acquire the meaning of life in life situations, including the ability of children to discover meaning in neutral and positive situations and the ability to create meaning in negative situations. The endogenous ability of children's life meaning consists of three dimensions: the cognitive ability of life relationship, the maintenance ability of life relationship and the evaluation ability of life relationship. Its development has the characteristics of hierarchy, non-linearity and continuity. The cultivation of children's endogenous ability of life significance should be based on the core relationship concept, clear role orientation, stimulate responsibility consciousness, establish value system, and strengthen ideals and beliefs to promote positive evaluation.

Chapter three aims at exploring the elements of endogenous ability cultivation of children's life meaning implied in The *SanZiJing*. The cognitive system of "natural life individual", "family member", "national member", "student", "four-dimensional" life relationship implied in the *SanZiJing*, the maintenance system of life relationship at three levels of "nature and goodness", "ten justice views", "heaven, earth and man", and the evaluation dimension of meaning endogenous ability centered on "persuasion" and the meaning endogenous ability guided by "introspection" Evaluation strategy plays a positive role in the cultivation of children's endogenous ability of meaning of life.

Chapter four focuses on exploring the main strategies to improve children's endogenous ability of life meaning by using the *SanZiJing*. The concept of endogenous ability cultivation of children's life meaning contained in the *SanZiJing* advocates that the cultivation of children's endogenous ability of life meaning should be based on the concept of social core relationship, the pursuit of social core value and the principle of core matching, and be guided by human nature and the principle of personality cultivation culture. To cultivate children's endogenous ability of life meaning by using the *SanZiJing* can be realized by

recognizing kindness and responsibility, constructing the cognitive core of "four-dimensional" life relationship, maintaining good character, cultivating the ability of maintaining life relationship by ritual, supervising learning and guiding positive evaluation by matching principle.

Key words: the Chinese Traditional Children's Primers ; SanZiJing; Children; Endogenous Ability of Life Meaning

目次

摘要	I
ABSTRACT	II
目次	
1. 绪论	1
1.1 研究意义	2
1.1.1 理论意义	2
1.1.2 实践意义	4
1.2 关键词界定	5
1.2.1 《三字经》	5
1.2.2 儿童	6
1.2.3 生命意义内生能力	6
1.3 研究目标与内容	6
1.3.1 挖掘儿童生命意义内生能力的具体内涵和培养路径	6
1.3.2 挖掘《三字经》中隐含的儿童生命意义内生能力培养要素	7
1.3.3 明晰利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的主要策略	7
1.4 研究方法	7
1.4.1 文献研究法	7
1.4.2 比较研究法	7
1.5 研究现状	7
1.5.1 关于《三字经》的相关研究	7
1.5.2 关于生命意义的相关研究	10
1.5.3 利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的研究	17
1.5.4 总结	17
2. 生命意义内生的心理机制及儿童生命意义内生能力的构成要素、培养任务、原则和思路	19
2.1 生命意义内生的心理机制	19
2.1.1 一般意义系统——意义内生的基础	19
2.1.2 情境意义重构——意义内生的关键	20
2.1.3 关系——意义内生的本质	21
2.2 儿童生命意义内生能力的构成要素	22
2.2.1 生命关系的认知能力	23
2.2.2 生命关系的维持能力	23
2.2.3 生命关系的评价能力	24
2.3 儿童生命意义内生能力的培养任务	24
2.3.1 以明确重要性为核心，培养生命关系的认知能力	25
2.3.2 以建构价值体系为核心，培养生命关系的维持能力	25
2.3.3 以寻找价值匹配为核心，培养生命关系的评价能力	26

2.4 儿童生命意义内生能力的发展特点、培养原则与思路.....	26
2.4.1 儿童生命意义内生能力的发展特点.....	27
2.4.2 儿童生命意义内生能力的培养原则和思路.....	27
3. 《三字经》隐含的儿童生命意义内生能力培养要素	31
3.1 《三字经》隐含的生命关系认知能力培养要素	31
3.1.1 “四维”生命关系认知图式.....	31
3.1.2 “四维”生命关系认知图式建构特点.....	33
3.2 《三字经》隐含的生命关系维持能力的培养要素	36
3.2.1 “性本善”——我与自我的博弈.....	36
3.2.2 “十义观”——我与他者的交往.....	39
3.2.3 “天地人”——我与自然的和谐.....	42
3.3 《三字经》隐含的生命关系评价能力培养要素	44
3.3.1 以“劝学”为核心的意义评价维度.....	44
3.3.2 以“自省”为导向的意义内生能力评价策略.....	47
3.4 《三字经》蕴含的儿童生命意义内生能力培养理念与特点	48
3.4.1 培养理念.....	48
3.4.2 培养特点.....	49
4. 利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的主要策略	51
4.1 识善明责，建构“四维”生命关系认知内核	51
4.1.1 明确家庭成员责任，培养儿童家庭意义内生动力.....	52
4.1.2 明确国家成员责任内核，培养儿童国家意义内生动力.....	53
4.1.3 明确自然生命个体责任内核，培养儿童世界意义内生动力...	54
4.1.4 明确学生责任内核，促进身份认同整合.....	55
4.2 维善养格，以习礼育生命关系维持能力	56
4.2.2 以“信”“义”为核心，习他交之礼.....	57
4.2.3 以“忠”“敬”为核心，习效国之礼.....	58
4.2.4 以“和谐”“共生”为核心，习天地之礼.....	58
4.2.5 以“勤”“恒”为核心，习为学之礼	58
4.3 督善促学，以匹配原则引导积极评价	59
4.3.1 “依礼践行”的生命意义内生能力评价原则.....	59
4.3.2 “反求诸己”的生命意义内生能力匹配原则.....	59
5. 结语	60
参考文献	61
致谢	66

曹明海指出,“语文课程其实就是为学生提供一个广阔的、自由的心灵高飞远举的精神空间,语文学习的本质就是情感世界的开拓、精神空间的建构,与其他学科相比较,语文学习是诗意的回归,生活的感悟,生命的体验”^①,但现代教育体系中,教育研究者和实践者们更愿意用文章来作为儿童生命意义的唤醒教育材料,正如贾平凹所说的那样,好像文章更具“人气”,更具有集“人情、人味、人格、人的思想与心灵”^②为一体的蓬勃炽热的生命气息。但就本质而言,“语言和文化具有同构性:二者都是民族情感、精神和智慧的凝结,民族语言即民族精神”^③,“言语是人的生命意识的外化,是人为了自身生存和发展的需要而表现出的对客观世界进行的解释、摄取、吸收、表达和改造的灵魂与欲求。”^④语文是以汉字为基础的,识字教育具有厚重的生命教育价值。从某种意义上讲,识字教育,尤其是蒙学识字教育,是语文教育的第一环,是儿童走进母语,感受母语魅力的基础,相对于文学教育,更利于儿童生命意义的唤醒。儿童生命意义内生能力研究是当前我国生命教育研究的趋向所在。我国古代蒙学识字教材是古代语文教育探究的瑰宝,古代蒙学经典教材《三字经》,蕴含了丰富的儿童生命意义内生能力培养要素,是我们窥探古代儿童生命教育的重要窗口。

1. 绪论

以弗兰克尔为首的心理学家将“生命意义”的探讨引入了心理学领域,以更为科学的方法将这一看似哲学化、玄学化的命题剖析给大众,通过研究,留下了大量有关生命个体生命意义的探究成果。教育的对象是生命个体,教育必须关注生命的成长。而语文教育,融智育、美育、德育为一体,包括“语言建构与运用、思维发展与提升、审美鉴赏与创造、文化传承与理解”四大核心内容,对人一生的发展起着十分重要的作用。正如曹明海教授所说的,“语文是基础教育的基础课程,如果说基础教育是人的成长与发展的必经之路,那么,语文作为一门基础性母语教育课程,则是陶冶人性、建构灵魂、完善心智、促进生命个体成长的摇篮。”^⑤语文教育是应该关注生命意义的,但目前国内外有关语文教育对生命意义的贡献,多集中在文学作品的生命意蕴挖掘上,因为大多数研究者都意识到,“阅读一个文本,就是一次生命体验,一次精神探险;写作一篇文章,就是一次生命活动的过程,一种情感的发泄,一种生命力的释放。”^⑥其实,识字教育是语文教育的第一环,是儿童走

^① 曹明海,陈秀春.语文教育文化学[A].济南:山东教育出版社,2005.(3)

^② 曹明海,陈秀春.语文教育文化学[A].济南:山东教育出版社,2005.(29)

^③ 曹明海,陈秀春.语文教育文化学[A].济南:山东教育出版社,2005.(21)

^④ 曹明海,陈秀春.语文教育文化学[A].济南:山东教育出版社,2005.(30)

^⑤ 曹明海,陈秀春.语文教育文化学[A].济南:山东教育出版社,2005.(1)

^⑥ 曹明海,陈秀春.语文教育文化学[A].济南:山东教育出版社,2005.(1)

进母语,感受母语魅力的基础。识字教育以汉字为学习对象,而中国汉字传承千年,每一个字的背后本就是一个小小的中国文化缩影,故挖掘识字教育对儿童生命意义内生能力培养的功能是十分必要的。

我们对古代蒙学识字教育的研究,多以古代蒙学识字教材为参考,但目前国内外的研究对蒙学识字教育生命意义教育功能的挖掘十分薄弱。本章,笔者就“利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力”这一命题的研究意义,关键词,研究目标与内容,研究方法作简要说明,梳理出国内外有关这一话题的研究现状。

1.1 研究意义

随着20世纪初美国“死亡课程”(Death education)的推出,一系列以“生命”为核心的课程在西方悄然兴起,如英国的“呼应课程”,日本的“余裕教育”,欧洲许多国家仿照美国“死亡课程”(Death education)开设的“生死课程”(Life and Death Education)。1968年杰·唐纳·华特士在加州创办“阿南达村”,1979年在澳大利亚牧师特德·诺夫斯倡导下世界上第一所“生命教育中心”(Life educational center, LEC)在悉尼成立,“生命教育”理念渐渐走入大众视野。直至20世纪末,生命教育理念才以台湾为切口传入中国,大陆聚焦生命教育的研究更晚。近年来,校园暴力低龄化和小学生轻生时有发生,社会各界对生命教育,尤其是儿童生命教育的呼唤更加强烈。

以“三百千”为代表的我国古代蒙学教材作为童蒙专用的初级教科书,具有“识字教学与品德培养紧密结合;形式体制多因时、因地而制宜;内容雅俗共赏,不拘年龄;整体综合性、概括性强,深具传承性与实用性;编撰多符合学习心理,且多因需求而随时增补,样式翻新,流行广远”^①等特点,影响深远。特别是《三字经》,作为中国古代最经典的识字教材,其内容选择,教材组合等对当下小学语文教材的编纂具有十分重要的指导意义。笔者研究发现,中国古代蒙学教材有其独特的儿童生命意义建构体系,而目前我国就蒙学教材生命要素的挖掘较少,探讨以《三字经》为代表的蒙学教材对儿童生命意义内生能力的培养,具有以下研究意义:

1.1.1 理论意义

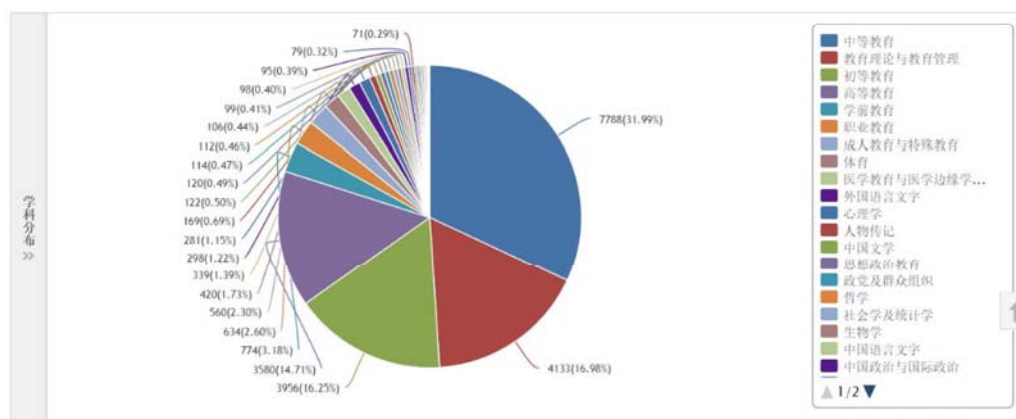
国内外关于生命教育、生命意义的理论研究成果十分丰富,但这些研究在学科分布,研究视角上,还有缺憾,本文研究,在理论方面,具有如下意义。

1.1.1.1 进一步弥补生命教育研究的学科结构缺陷

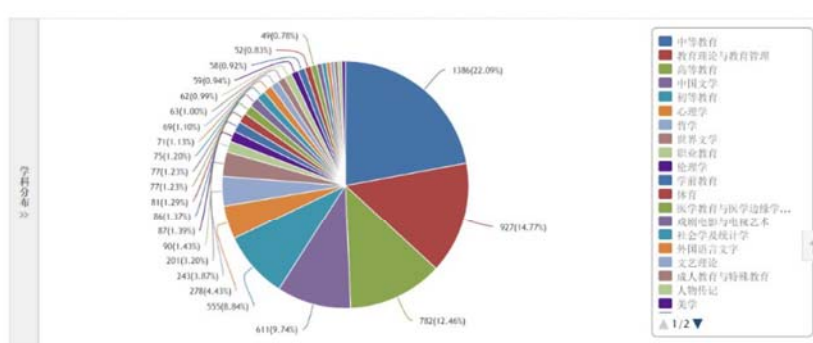
^① 郑阿财.中国蒙书在汉字文化圈的流传与发展[J].首都师范大学学报(社会科学版),2018(01):21-24.

广大研究者经过 30 多年的努力，为我们奉献了丰富的有关生命教育的研究成果。但笔者分别以“生命教育”、“生命意义”为“主题”检索词在中国知网上进行检索，其所得文献的计量可视化分析中的学科分布情况如下图所示：

① 数据来源：文献总数：25240 篇；检索条件：(主题=生命教育 或者 题名=生命教育) (模糊匹配), 专辑导航：全部；数据库：文献 跨库检索



① 数据来源：文献总数：6297 篇；检索条件：(主题=生命意义 或者 题名=生命意义) (模糊匹配), 专辑导航：全部；数据库：文献 跨库检索



在以“生命教育”为“主题”检索词检索到的文献中，学科分布占比最大的是“中等教育”（31.99%）、其次是“教育理论与教育管理”（16.98%）、“初等教育”只占到总学科比的 16.25%，学前教育占比更少，只有 3.18%。在以“生命意义”为“主题”检索词检索到的文献中，“初等教育”的学科分布占比只有 8.84%，远低于“中等教育”（22.09%）、“高等教育”（12.46%）和“中国文学”（9.74%）。而“学前教育”的占比更少，只有 1.37%。

可见，在这 30 多年的生命教育研究中，研究者们研究目光更多聚焦在高年龄段学生身上，而对低段孩子的关注不够。生命教育的起点是孩子，近年来频发的儿童行为失德失范现象也给生命教育研究敲响了警钟。聚焦儿童是生命教育研究的应有之义，本课题以《三字经》《千字文》为范例，着眼于儿童生命意义的建构，以期能进一步弥补生命教育研究的学科结构缺陷。

1.1.1.2 丰富蒙学教材研究视角

学科渗透是目前我国生命教育实践最主要的方式，故分析教材生命要素蕴含情况是生命教育研究的重要视角。但笔者在中国知网以“主题”为“生命教育”并含“蒙学教材”为检索词进行检索，只检索到了2篇文献，以“主题”为“生命意义”并含“蒙学教材”为检索词进行检索，未检索到文献。以“主题”为“生命教育”并含“三字经”、“主题”为“生命教育”并含“千字文”为检索词和以“主题”为“生命意义”并含“三字经”、“主题”为“生命意义”并含“千字文”为检索词进行检索，也均未检索到文献。可见，以蒙学教材为对象的生命教育研究十分薄弱，对蒙学教材中生命要素的挖掘还远远不够。故本文以期通过对以《三字经》为代表的蒙学教材中蕴含的生命要素的挖掘，扩展生命教育研究视角，丰富蒙学教材研究视点。

1.1.2 实践意义

就我国目前语文教育立德树人价值发掘情况看，研究者研究的主要阵地都在文章、文学、文化等对儿童的生命熏陶、生命唤醒上，基于识字教材的儿童生命意义研究较为薄弱，故本文研究，具有如下实践意义。

1.1.2.1 提高识字教学研究对儿童生命意义的关注度

经过半个多世纪的发展，生命教育从最初针对自然生命、预防自杀等现实生命问题的生死教育取向逐渐上升到如今探索生命价值、关注精神生命的全人教育取向，关注生命意义是国际教育的整体趋势。从我国有关生命教育的研究来看，我国大部分研究者已认识到精神生命教育的重要性，但其探索领域多锁定在高年级学生和成人范围，虽已有学者将注意点放在儿童生命意义教育的重要性上，如任春茂老师在其《生命意义的建构——儿童道德教育的根本》一文中明确提出生命意义的建构是儿童道德教育的根本，但目前学术界对儿童生命意义建构的实践策略、教材媒介等的关注不够，关于儿童生命意义建构的实证研究十分匮乏。探索蒙学教材对儿童生命意义的建构，有利于丰富生命教育的研究视角，提高我国识字研究对儿童生命意义的关注。

1.1.2.2 推进我国生命教育实践从“平面”走向“立体”

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020年）》在战略主题一章中明确提出了重视生命教育的理念，指出生命教育是教育发展战略中“四个重视”教育之一。但从目前我国学者构建的生命教育内容体系看，虽冯建军等研究者大力倡

导精神生命的研究,许多学者建构的生命教育框架也包含精神生命要素,但其建构的生命教育具体内容还是以传播生命知识、掌握生存和生活技能为教学的基本内容,以认识生命、尊重生命、珍爱生命为主要目的,属于停留在生存层面的平面生命教育。关注生命意义是我国生命教育发展的现实需求,笔者拟从价值层面入手,探讨蒙学教材对儿童自然生命、社会生命、精神生命这一立体层面的贡献,期望能推进我国生命教育从平面教育走向立体教育。

1.1.2.3 发掘传统蒙学教材的生命化育功能

2017 年年初,中共中央办公厅、国务院办公厅印发了《关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见》,明确指示,围绕立德树人根本任务,遵循学生认知规律和教育教学规律,按照一体化、分学段、有序推进的原则,把中华优秀传统文化全方位融入思想道德教育、文化知识教育、艺术体育教育、社会实践教育各环节,贯穿于启蒙教育、基础教育、职业教育、高等教育、继续教育各领域。以幼儿、小学、中学教材为重点,构建中华文化课程和教材体系。^①以《三字经》《千字文》为代表的蒙学教材是中国传统文化,尤其是儒家文化的集大成之作,是古代儿童学习传统文化的重要蓝本,挖掘蒙学教材的生命要素,有利于充分发挥传统文化的育人功能,为当代儿童生命意义的建构提供参考。

1.1.2.4 发挥识字教学的立德树人价值

我国生命教育体系不完善,未能形成完善的可全国推行的独立生命教育课程。目前,学科渗透是我国生命意义教育的重要方式。语文课程因其独特的工具性与人文性统一的基本特点,无疑是生命教育学科渗透的重要基地。教材生命意义渗透是基于核心素养的语文课程改革的客观要求。探索蒙学教材生命意义渗透方式,有利于审视当下语文教材,尤其是小学语文教材的选文中生命要素分布的科学性,丰富小学语文教材生命意义渗透,进一步发挥语文教学,尤其是识字教学的立德树人价值。

1.2 关键词界定

1.2.1 《三字经》

本文以中国古代蒙学教材的代表之作《三字经》为研究对象。为避免版本不同造成的内容误差,笔者以中华书局出版社 2011 年 5 月出版的李逸安和张立敏译注的《三字经》为具体研究文本,这本《三字经》基本上遵循王应麟所作《三

^① 中共中央办公厅, 国务院办公厅. 关于实施中华优秀传统文化传承发展工程的意见[N]. 人民日报, 2017-01-26 (7) .

字经》内容，只在历史朝代部分把内容扩展到清末，有利于儿童整体把握中国古代史。

1.2.2 儿童

目前对于儿童年龄的界定并不统一，国际和“儿童权利公约”界定为0-17岁，中国法律和医学界界定为0-14岁。由于本文研究立足于古代蒙学教材，指向当代语文识字教育生命要素的架构，故笔者将本文的“儿童”界定为学龄初期的孩子。

1.2.3 生命意义内生能力

现代汉语中，“意义”一词常常被解释成“意思”、“价值与作用”两个含义。“生命意义”，即“生命的意思”、“生命的价值与含义”。前者指向自然生命，后者指向社会生命。本文探讨的是后者，即生命个体对自我生命、他者生命乃至宇宙生命价值与作用的认知，以及在社会环境下，对以事件为表征的“生命行动轨迹”间的价值、影响、重要性等内在关系的挖掘。

“生命意义内生能力”，指生命个体在与生命主体、生命客体的交互作用中，通过对生命主体与生命客体、生命主体与生命主体间内在联系的深刻认识，在社会情境中发掘主体与客体、主体与主体间内在关系价值，同化顺应现实刺激于自我内在认知结构，完成生命意义认知统整的能力。“儿童生命意义内生能力”即儿童在现实情境中完成自我生命意义建构，探究自我存在价值的能力。

1.3 研究目标与内容

本文立足于如何利用我国古代以《三字经》为核心的蒙学识字教材帮助儿童建构生命意义这一核心话题，力图从心理学层面，挖掘生命意义建构的一般机制，界定儿童生命意义内生能力内涵，探索儿童生命意义内生能力发展特点及培养原则；其次，从教育学层面，探究古代蒙学识字教材的儿童生命意义内生能力培养功能；最后，从微观的语文识字教学层面，探究基于语文识字教学的儿童生命意义内生能力培养路径。具体研究目标如下：

1.3.1 挖掘儿童生命意义内生能力的具体内涵和培养路径

本文望通过分析现有国内外生命意义研究成果，挖掘生命意义建构一般机制，界定儿童生命意义内生能力内涵，探索儿童生命意义内生能力发展特点及培养原则，提出儿童生命意义内生能力的培养路径。

1.3.2 挖掘《三字经》中隐含的儿童生命意义内生能力培养要素

本文拟以《三字经》为例，挖其所蕴含的生命教育要素，分析其生命要素的立体框架，明确其隐含的生命意义内涵。

1.3.3 明晰利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的主要策略

本文拟在详细研究儿童生命意义内生能力培养策略，深挖《三字经》隐含的儿童生命意义内生能力培养要素的基础上，提出利用《三字经》来培养儿童生命意义内生能力的主要策略。

1.4 研究方法

根据本文研究对象的特点及研究目标的要求，笔者将采用文献研究法、比较研究法来实施具体研究。

1.4.1 文献研究法

本文最主要的研究对象是古代经典蒙学教材《三字经》，旨在探讨《三字经》对儿童生命意义内生能力培养的价值及其实施策略。笔者收集了大量关于我国古代蒙学识字教材，尤其是《三字经》的相关文献，以及儿童生命意义内生能力培养方面的相关文献资料，对国内外有关这一话题的相关研究成果进行分析总结，为本文的研究提供理论支撑。

1.4.2 比较研究法

笔者通过比较研究法探究成人生命意义建构和儿童生命意义建构的异同，我国古代蒙学识字教材之间有关儿童生命意义内生能力培养的异同，为儿童生命意义内生能力培养和立足蒙学识字教材的儿童生命意义内生能力培养策略提供支撑。

1.5 研究现状

因为本文旨在挖掘我国古代经典蒙学教材《三字经》的生命要素，发掘传统文化的育人功能，发挥语文立德树人的价值，拟探讨“古代蒙学识字教材如何在不知不觉中浸润生命意义，渗透生命教育”这一关键问题，所以笔者从“《三字经》”、“生命意义”两大主题入手，以“生命意义内生心理机制”和“《三字经》生命意义培养要素挖掘”为核心，通过文献梳理和观点归纳对国内外研究现状进行综述。

1.5.1 关于《三字经》的相关研究

从现有文献看，基于语文教育视野下的《三字经》的研究，多聚焦在其语文性、

科学性、人文性的探究和其当今使用价值的思考上。

1.5.1.1 《三字经》的语文性研究

我国古代蒙学教材种类繁多,内容纷杂,中华书局曾收集展览过五六十种蒙学读物,胡怀琛先生在其《蒙学考》一书中细数了上百种所见所知的童蒙读物,张志公先生在其《传统语文教育教材论》中附录了 580 种蒙学教材,徐梓先生在其《中国传统蒙学书目(初稿)》一书中,对张志公先生所列蒙书进行增删,将蒙书种类扩充到 1300 多种。文道不分的中国古代教育体式下,蒙学教材的性质该如何界定?为方便蒙学教材研究,更好地了解古代蒙学教育体系,蒙学教材的分类是广大蒙学教材研究者研究的重点。陈黎明教授和邵怀领副教授在其《古代蒙学教材的分类》一文中总结前人分类成果,对华东师范大学图书馆馆藏及自藏的 10 套有代表性的蒙学丛书进行了详细统计分析,将中国古代最具代表性的 50 部(45 种)蒙学教材从教育内容、教育功能、学习程度三个维度进行了详细分类。在陈黎明老师和邵怀领老师的划分中,教学内容上,《三字经》属于“集中识字教学类”;教育功能上,属于“字育类”;学习程度上,属于“初级识写类”。从众多研究者对《三字经》这部蒙学教材的分类来看,其性质和功能都与当今语文教材类似。

通过对比研究,广大研究者认为,我国古代蒙学识字教材其主要功能是作为儿童识字的脚本,具有典型的母语识字教育功能,具有语文性。以《三字经》为例探讨我国古代蒙学识字教材对儿童生命意义内生能力培养的价值,具有典型性。

1.5.1.2 《三字经》的科学性研究

从教材编写视角来看,我国古代蒙学识字教材,尤其是以《三字经》为代表的集中识字教材,在编排方式和内容选择上,都具有科学性。其一,编排方式的科学性。以《三字经》为代表的我国古代蒙学识字教材编排体系上,最大的特点在于采用韵语,多三字或四字一句,句式整齐,讲求对仗,读来朗朗上口。正如钱加清在其《我国古代蒙学教材特点简析》所说的那样,“注意多种功能的统一、注重学与用的联系、适应学生心理特点、便于学生诵读记忆”^①。其二,内容选择的科学性。正如吕世明在《观今鉴古 蒙以养正——古代蒙学教材对语文教材编写的启示》分析中所说的那样,我国古代蒙学识字教材具有“适应汉字的形、音特点,适应蒙童心理,目标明确,针对性强、易学易用”^②的典型特点,符合儿童学科发展的需求。

^① 钱加清. 我国古代蒙学教材特点简析[J]. 语文学刊,2001(04):9-10.

^② 吕世明. 观今鉴古 蒙以养正——古代蒙学教材对语文教材编写的启示[J]. 甘肃教育,2010(16):56.

一方面,《三字经》“内容丰富,知识面宽”^①,符合儿童蒙学教育对基础性的要求;另一方面,字量的安排也十分科学。蔡若莲研究了“三百千”的识字量,如下表所示,

项 目	字 数	用字数	连续生字数	累计生字数
《三字经》	1062	520	520	520
《百家姓》	472	443	322	842
《千字文》	1000	1000	610	1452

②

王筠在《教童子法》中提及古代对儿童识字量的规定时说:“蒙养之时,识字为先,以能识两千字乃可读书。”作为集中识字教材,《三字经》的识字量符合古代对蒙学集中识字量阶段性的要求。蔡若莲研究发现,“当代内地、港、台小学的识字教学目标,亦都把识字数量定在 2502—2862 字之间,”^③可见,“三百千”这一识字标准,与当今内地、港、台小学蒙学的识字要求是匹配的。再者,以《三字经》为典范的蒙学识字教材在具体字的选择上也具有科学性。一者,其所选之字基本上属于常用字,符合儿童认字需求。二者,基本上包含了常用字体的汉字构造。蔡若莲对《三字经》所用字的字形进行统计,发现其所选汉字字形的组成,基本上包含了点、横、竖、撇、捺、挑、勾等七种基本笔画和八条写字的规则组合而成四五百个基本字和三四十个常用偏旁部首。掌握了这些基础知识,字形问题就基本解决了。

1.5.1.3 《三字经》的人文性研究

语文教育文化学认为,“语文教育不只是语言训练的过程,也是一个文化传递的过程;语文教育不只是训练运用语文的技能,也是陶冶人性、建构情感与精神世界、促进生命个体总体生成的过程。”^④这一点,我国古代蒙学教育者早有所意识。我国古代蒙学识字教育具有典型的语文性,其蒙学识字教材,尤其是集中识字教材的编写,并不是简单的工具化的识字知识训练,在这些汉字的背后,包含了教材编写者对文化的理解与传承,对生命意义的理解与建构,具有人文性。以《三字经》为例,从内涵上看,就具有“继承发扬传统人文精神,传承培养传统人格精神及价值取向”的人文教化作用。如刘江彦《浅谈〈三字经〉的教育价值》^⑤从文化传承、

① 李良品.试论古代蒙学教材的类型、特点及教育功能[J].甘肃社会科学,2004(03):84-86+32.

② 蔡若莲.《三字经》与汉字识字教材[J].淮阴师范学院学报(哲学社会科学版),2000(02):105-109

③ 蔡若莲.《三字经》与汉字识字教材[J].淮阴师范学院学报(哲学社会科学版),2000(02):105-109.

④ 曹明海,陈秀春.语文教育文化学[A].济南:山东教育出版社,2005.(4)

⑤ 刘江彦.浅谈《三字经》的教育价值[J].小学教学研究,2016(29):22-23.

品行培养、人际交往三个方面分析了《三字经》在小学教学中的价值,并提出了小学语文运用《三字经》教学的具体策略;张静《谈〈三字经〉走进小学语文课堂》^①认为《三字经》可以以识字教材、诵读教材、思想品德教材、历史文化教材的身份走进小学语文课堂。

1.5.1.4 《三字经》今用的冷思考

尽管我国古代蒙学识字教材在教材编排、内容选择、文化传承等方面都独具特色,为当今小学语文教材的编写提供了宝贵的借鉴价值,但面对让传统文化进校园,重拾“三百千”等倡导把古代蒙学识字教材请进校园,请进儿童课堂的呼声,许多教育专家还是提出了反对意见。认为以《三字经》为代表的传统蒙学教材传递的价值观念与当今社会现实存在差异,特别是对古代伦理纲常的维护,重男轻女思想等,对这些不符合现代价值观念的内容,我们应该加以改进。

综上所述,从笔者掌握的文献资料来看,关于《三字经》的研究,探究其教育价值,尤其是探究其对语文教育、教学、教材的价值是研究重点,研究成果较为丰富。但研究者很少从生命教育、生命意义的视角去探索《三字经》的价值。笔者在中国知网以“主题”为“三字经”并包含“生命意义”为检索词进行检索,得到的文献为0,以主题为“三字经”并包含以“生命教育”为检索词进行检索,亦未检测到有效文献,“主题”为“蒙学教材”并包含“生命教育”为检索词进行检索,也只检索到1篇硕士学位论文,即方桃华的《蒙学的生命观与生命教化论》^②,作者在該文中以《三字经》、《弟子规》、《增广贤文》、《神童诗》、《幼学琼林》这五部作品为例从不同角度阐释了蒙学教材对生命的理解。方桃华认为,《三字经》是“人性论的揭示”、《弟子规》重在“行为习惯的养成”、《增广贤文》传递着“生活的智慧”、《神童诗》展现了“生命的美感”、《幼学琼林》传达了“生命的知识”,该文所研究的“生命观”与“生命教化”与笔者欲挖掘的“生命意义内生能力”在内涵上有较大差别。可见,目前对《三字经》乃至我国古代蒙学教材中生命教育要素的挖掘还远远不够。

1.5.2 关于生命意义的相关研究

“生命意义”是本文研究的核心内容之一,“生命意义”的内涵、来源、作用、建构机制直接影响笔者对“儿童生命意义内生能力”的研究,更是“利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的研究”的理论基础,笔者在此对“生命意义”内涵、来源、作用、建构机制的国内外相关研究进行综述。

^① 张静.谈《三字经》走进小学语文课堂[J].语文学刊,2014(03):166+168.

^② 方桃华.蒙学的生命观与生命教化论[D].江西师范大学,2010.

1.5.2.1 生命意义的内涵探究

生命意义的内涵界定问题一直是国内外研究者十分关心的话题。“生命意义”最初所指的是“人类为何存在”这一形而上的哲学命题,20世纪40年代,以弗兰克尔为代表的心理学家开始关注这一话题,60年代,心理学视阈下的“生命意义”内涵探析进入高潮。心理学视阈下的“生命意义”研究“经由存在主义心理学、人格与动机取向、相对主义观点、到关系取向、叙事取向、自我决断理论观点、积极心理学,再到整合取向,并逐渐摆脱了‘哲学风格’,完成了其‘心理学化’的历程。”^①在心理学领域,生命意义的定义也历经多种变化。但总体来说,就“生命意义”的具体内涵,国内外研究者并无统一定论。综观国内外研究者有关生命意义具体内涵的探讨,笔者发现“生命意义”具有以下两个方面的内涵:

其一,从内容来看,“生命意义”包含“目标实现”和“价值理解”两个维度。首先,国内外一部分研究者认为,生命意义是生命个体对目标、目的的追求和实现。正如弗兰克尔所说,“生命意义因人而异,因时而变,是个体对某一特定时间内的生命中的目标的认识和追求,是特定的时间里感受到的特定的意义。”^②克劳博格(Crumbaugh)也认可生命意义的“目标”维度,认为生命个体对生命意义的追求是通过对生命目标的追求来实现的,这些“目标”能给生命个体带来方向感和价值感。目标是生命意义的具体内容,方向感和价值感是生命个体对这一目标意义的感知,通常被称为生命意义感。国内,宋秋蓉也提出了同样的观点,“认为生命意义是一种能够赋予我们个体存在有方向感和价值感的目标,并借此目标可获得一种身为有价值任务的认同感。”^③

其次,许多研究者从语义层面来对生命意义的含义加以界定,认为从语义层面上来说,生命意义就是生命个体对生命价值、生命重要性的理解。鲍梅斯特(Baumeister)就是这一生命意义界定的典型代表,他认为,“生命意义指的是理解生命意味着什么或者生命的含义是什么。”^④基于此,他将生命个体的生命意义需求划分为“目的”、“公平”、“效能”、“自我价值”四个维度。白令(Bering)也指出,生命个体通过对自我生命活动轨迹含义的不断探索,来促使生命个体理解自我生命到底意味着什么。同时,生命个体对自我经历的理解,自我生命价值的反思,进一步创造了生命个体的生命意义。根据对生命意义语义理解的不同,用语义分析来

^① 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

^② 郑勤. 生命意义文献综述[J]. 鸡西大学学报,2012,12(11):28-29.

^③ 宋秋蓉. 青少年生命意义之研究[D].台湾:彰化师范大学辅导研究所,1992.

^④ Baumeister R F, Vohs K D. The Pursuit of Meaningfulness in Life. In C. R. Snyder, S.J.f.Lopez (Eds.), Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press, 2005, 608 ~ 618.

界定生命意义的研究者对生命意义的具体分类也不尽相同。雅洛姆(Yalom)认为,生命个体的生命意义由“宇宙意义”和“世俗意义”两部分组成。“宇宙意义”就是弗兰克尔所谓的“终极意义”,是一种超越人的存在。“宇宙意义”由神来创造,是神关于每个生命个体生命发展目的及世界运作规律的安排,“而个人生命的目的就是发现神的旨意;世俗的意义是指个人对其生命目的与生命价值之体验,是个体借由日常生活的体验而得,与神无关的部分。”^①赫德伦德(Hedlund)则将生命意义分为“定义性意义”和“个人性意义”两个维度。“定义性意义”指生命个体对“生命”这一概念内涵的理解,“个人性意义”则指生命个体对自我生命存在的理由与存在基础的意识。

其二,从结构上来看,生命意义包含“认知”、“动机”、“情感”三个维度。生命意义的内涵界定定经由单维界定到多维界定的发展,其结构维度经历了“认识维度”,到“认识动机维度”,再到“认知动机情感维度”的三重嬗变。“斯蒂格(Steger)认为,生命意义是个体领会和理解个体生命的含义并能意识到自我生命的目标任务或使命”^②,将生命意义划分为“生命意义寻求”和“生命意义存在”两个维度。

“生命意义寻求”指生命个体追寻自我生命的含义和目标,并指导自我行为去实现生命价值的过程,属于动机维度。“生命意义存在”指生命个体基于自我对生命含义的理解,评价自我生命价值的维度,属于认知维度。“雷克(Reker)和王载宝(Wong)认为生命意义是个体基于文化所构建的个人认知系统,这个认知系统将影响个人对活动和目标的选择,并赋予生活是否有目的、有价值的情感体验”^③,首次将情感成分纳入生命意义结构维度,他们创建的“意义结构三成分模型”得到了大部分研究者的认可。综上,国内外研究者对生命意义具体内涵的探讨成果,为本文儿童生命意义内生力具体内涵的挖掘提供了理论支撑。

1.5.2.2 生命意义的来源探讨

谈及生命意义建构,生命意义源是不可回避的话题。自“生命意义”研究进入心理学领域,国内外研究者对其来源进行了一系列的理论实证研究,成果颇丰。

以国外为样本的生命意义来源。弗兰克尔认为“生命意义是一种能给予个体方向感和价值感的目标”^④,“目标”、“责任”是个体获取生命意义的主要来源。斯蒂格(Steger)把生命意义划分为认知和动机两个维度,认为生命意义是“人们领会、

^① 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

^② 宋秋蓉.青少年生命意义之研究[D].台湾:彰化师范大学辅导研究所,1992.

^③ 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

^④ 维克多·弗兰克尔.追寻生命的意义[A].何忠强,杨凤池译.北京:新华出版社,2003.106-113.

理解自己生命含义,并意识到自己生命中的目标、任务或使命”^①,”目标”、“任务”、“使命”是生命个体建构生命意义的重要源泉。随着生命意义三维结构模型的确立,有关生命意义的探讨更为全面,情感维度也纳入探讨范围。巴巴蒂斯塔(Battista)和阿蒙德(Almond)研究发现,“人际、服务、理解、获取、表现、伦理”6种主体生命定向是生命个体生命意义获取的主要来源。王载宝(王载宝(Wong))在其“PMP量表”(The Personal Meaning Profile)编制中,以加拿大人为样本,探索了57个生命意义源自评项目,发现加拿大人的生命意义建构源于“成就、关系、宗教、自我超越、自我接纳、亲密、公平待遇和完满”^②8个维度。雷克(Reker)编制的“意义来源剖面图”(Sources of Meaning Profile-Revised, SOMP-R)将生命意义源概括为“自我专注”(快乐、财物拥有、基本需要满足和财产安全)、“个体主义”(休闲、创造、自我成长和成就)、“集体主义”(留下继承物、文化传统、关注社会事务及人权)、“自我超越”(人与自然的关系、永恒价值、宗教和利他主义)四个维度。^③普拉格(Prager)的研究中指出,加拿大和澳洲人在生命意义来源上有一致的看法,在年轻人和老年人的组别中都认为最重要的生命意义来源是人际关系、个人成长、满足基本需求、参加休闲活动以及追求价值和理想^④。

以国内为样本的生命意义来源。自生命意义相关研究以台湾为切口传入我国,以我国生命个体为样本的生命意义源探究逐步步入正轨,取得了丰厚的成果。陈云秀在2007年对我国大学生生命意义源作了调查,发现“我国大学生的生命意义来自目标追求、亲密关系、接纳超越、自我肯定、人际关系、公平需求和信念这7个方面”^⑤,2009年,刘丽君调查了我国初中学生的生命意义源,研究表明“生活态度、自主性、一般关系、目标追求及未来期待、亲密关系、经济状况、生命态度、长辈关系”^⑥8个维度是我国初中生生命意义建构的主要来源。程明明、樊富珉和彭凯平在其《生命意义源的结构与测量》一文中展示了其对我国成年人生命意义源的测量结果,我国成年人生命意义建构与“社会关注、自我成长、关系和谐、生活享受以及身心健康”^⑦5个维度息息相关。张姝月和林艳2012年对全国范围内初一大四(12岁至25岁)个学段的学生进行了抽样调查。这次调查涵盖了北京、福建、广西、吉林、山东、四川、湖南八省中学和大学中家庭所在地为农村、城镇、

^① Steger, M. F. Meaning in life. In Lopez, S. J.(Ed.). Encyclopedia of positive psychology. Ox-ford, UK: Blackwell Publishing, 2009. 605- 610.

^② Wong, P. T. P. Meaning- centered counseling. In Wong, P. T. P., Fry, P. S.(Eds.). The human quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical application. Mahwah, NJ: Erl-baum, 1998. 395- 435.

^③ 张利燕,郭芳姣.生命意义的概念与个体差异[J].心理研究,2010,3(05):3-7.

^④ Prager, E. Exploring personal meaning in an age-differentiated Australian sample: Another look at the sources of meaning profile(SOMP). Journal of Ag-ing Studies, 1996,(10):117- 137.

^⑤ 陈秀云.大学生个人生命意义量表编制及初步应用.硕士论文.金华:浙江师范大学,2007.

^⑥ 刘丽君.中学生个人生命意义问卷的初步编制.硕士论文.长沙:湖南师范大学,2009.

^⑦ 程明明,樊富珉,彭凯平.生命意义源的结构与测量.中国临床心理学杂志, 2011,19(5): 591- 594

县城和城市、大学专业涉及文理工农医等的 495 名学生,成果具有一定代表性。研究表明,虽不同阶段的学生在具体类目上有一定差别,但总体看来,“各学段学生生命意义来源具有一定的相似性,被学生们提到较多的生命意义来源有:社会关注、亲情、目标追求、成就、友情、自主性、满意充实和兴趣休闲。”^①

生命意义源的统整。正如张姝月、林艳发现的那样,“人们的生命意义来源具有一定的相似性。对不同年龄、不同文化背景的个体来说,关系始终是最重要的生命意义来源之一。”^②从国内外有关生命意义源的实证研究结果来看,“他者关系”、“自我超越”、“社会关注”等维度跨越了种族、年龄、时间的界限,“关系的和谐统一”是生命个体生命意义建构的主要来源,生命个体在选择、描述自我生命意义来源时,大都围绕我与“自我”、“家人”、“社会”、“自然”等的关系展开,尤其是“我与自我”、“我与他者”关系的和谐,是生命意义建构的重要源泉。

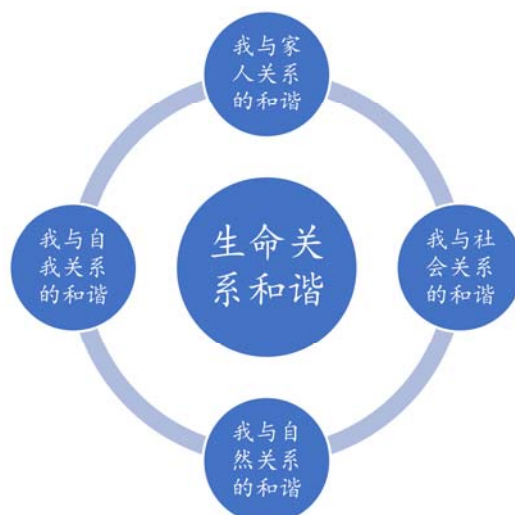


图 1.1 以关系为核心的意义源统整

1.5.2.3 生命意义的作用发掘

国内外研究者通过大量实验,发现生命意义与身体健康、幸福感与生活满意度、压力应对、人际关系、学习与工作成绩、心理修复与成长等方面明显相关。首先,研究表明,生命意义与身体健康的各指标有显著相关。但在生命意义如何对身体健康起积极作用存在着不同的观点。其中一个比较流行的观点是,生命意义是重要的压力应对资源,它能够提升免疫力和神经内分泌系统等生理机能,缓冲或缓解压力带来的负性影响。当人们遇到压力时,生命意义先降低压力对其心理

^① 张姝玥,林艳. 初中、高中与大学生的生命意义来源研究[J]. 中国特殊教育,2012(10):72-76.

^② 张姝玥,林艳. 初中、高中与大学生的生命意义来源研究[J]. 中国特殊教育,2012(10):72-76.

的影响,接着降低个体对压力的自主神经系统反应,从而维护身体健康。还有一种观点认为,生命意义提升个体对健康的积极态度,增加更多健康取向的行为(如,健康饮食和锻炼),降低有损健康的风险行为,从而最终增强身体健康。其次,就生命意义对生命个体幸福感的作用方面,靳宇倡、何明成、李俊一《生命意义与主观幸福感的关系:基于中国样本的元分析》^①基于中国样本的元分析表明,生命意义与主观幸福感和生活满意度均有高相关。而且众多的研究显示,生命意义能够增加建设性行为,提升自我价值感、效能感和对未来的乐观而带来持久的幸福感。再者,生命意义对生命个体的人际交往也有积极作用。弗兰克尔认为,人们寻找生命意义的动机意味着他们寻找与有高生命意义的人建立联结。研究者也发现高生命意义者花更多的时间和精力去维护良好的人际关系,比如认真倾听他人的述说,因而更有人际魅力。再者,生命意义对学生学习也具有促进作用。生命意义有助于个体理解和把握学习和工作的意义,认为自己从事的工作是有意義的想法能推动其努力学习和工作直至取得良好的绩效。最后,生命意义对生命个体的心理修复与成长方面作用显著,故基于特殊群体(如癌症患者,灾难儿童等)的生命意义研究是生命意义作用挖掘的重点。

1.5.2.4 生命意义的建构机制

针对人的存在究竟是为了什么,如何才能过上有意义的生活?心理学家尝试从不同侧面去解释这一问题,从而产生了生命意义形成的诸多理论模型。^②这些理论模型从逆境、顺境和中性情境三个方面探讨了生命意义的具体建构过程。第一,逆境中生命意义的建构。帕克(Park)整合心理学各领域的研究成果,建构了“生命意义建构的整合模型”,来解释个体对生活中的压力事件或逆境的应对过程^③。拉纳(Larner)和(Blow)对越战中幸存老兵的生命意义重构进行研究,提出了著名的“应对与成长模型”,利用“心理弹性”、“心理病因”、“创伤后成长”三个概念来解释在逆境中生命个体对生命意义的建构心理过程。第二,顺逆综合情境中的生命意义建构。“生命意义的双系统模型”是顺逆综合情境下生命意义建构理论研究的代表,这一模型有王载宝(Wong)在2012年提出,对“人们真正想要的是什么及如何实现它”,“人们真正害怕的或焦虑的是什么以及如何战胜它”,“人们如何从困境中构建生活的意义”这三个有关生命意义建构的核心问题给予了心理学解释。

^① 靳宇倡,何明成,李俊一.生命意义与主观幸福感的关系:基于中国样本的元分析[J].心理科学进展,2016,24(12): 1854-1856.

^② 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J/OL].心理科学进展,2018(04):1-17[2018-04-22].

^③ 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

第三,中性情境下的意义维持。普鲁克斯(Proulx)和因兹利奇(Inzlicht)从意义的关系本质出发,提出了适用于更广环境背景中的一般性意义维持模型,从期望关系与现实关系的匹配的上对生命意义失衡及重构心理进行了阐释。这些最为著名生命意义建构模型,通过探讨逆境中生命个体生命意义的重构和顺境中生命个体生命意义的维持,为我们展现了生命个体在生命意义危机时的行为选择,为意义修复提供了理论支撑。

1.5.2.5 青少年生命意义的相关研究

青少年时期是个体探索生命的意义与价值的一个重要的时期,是儿童生命意义建构成果的检测站。弗兰克尔(Frankl)指出青春期是最容易感受到生命意义的敏感时期,青少年是人生中的一个重要时期,他们的生命普遍存在空虚的倾向,特拉弗里斯(Trffries)对青少年生命意义的研究中发现追求生命的意义与目的是青少年生命中最有意义的事情,追求生命意义的目的在于人类充实生命的内涵以及扩充生命的广度。卡斯滕班姆(Kastenbanm)指出青春期的青少年非常关心生命意义以及如何调和、扮演好所被预期的角色。^①国内的一些研究对青少年的生命意义进行一定的探讨,研究表明多数青少年生命意义偏低,缺乏生命的意义与目的。

总体看来,对青少年生命意义的研究方法过于单一,且我国对于生命意义的大量研究都是以西方的生命意义理论为基础,很少有研究者真正挖掘出我国的传统思想中的生命意义理论,对于生命意义的本土化研究较少。生命意义的测评工具很多,但是专门针对我国青少年的较少。因此结合我国青少年的实际特点,编制我国青少年生命意义的测量工具,使测量更具有针对性和有效性是我国青少年生命意义研究的重点。

小结。综上所述,基于心理学理论取向的生命意义研究缘起于国外,自弗兰克尔《活出意义来》一书始,经由存在心理学取向,动机与人格取向,相对主义取向,到积极心理学取向,形成了较为丰富的生命意义理论成果,寻找意义模型、应对与成长模型、整合模型、双系统模型、五“A”模型、层次模型、意义结构的三成分模型等生命意义建构模型的提出,为我们研究生命意义的建构提供了科学的理论指导。生命意义量表、生活目的问卷、苦难意义测验、存在空虚量表、意义测验、生命观指数量表、生命态度剖面图修订量表、心灵目标追寻测验等生命意义测量工具的研制,为生命意义实证研究提供了科学工具。但就目前笔者掌握的文献来看,我国对生命意义的理论研究较为匮乏,实证研究也多是基于国外量表的中国调查,中国本土化的生命意义测量工具的研制较为匮乏。且生命意义研究聚焦群体多为

^① 杨雅琴,王微.青少年生命意义的研究综述[J].科教文汇(上旬刊),2016(01):18-19.

青少年、大学生和其他特殊群体,尤以大学生为主,基于儿童的生命意义理论和实证研究都较少。不少学者提出,人的生命意义感受文化影响,赵娜等在其《生命意义感获取的心理机制及其影响因素》^①中也提到“中国传统文化下有关生命意义的探讨与思考还不够”,基于中国传统文化的生命意义研究是目前中国生命意义研究亟待攻克的课题。

1.5.3 利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的研究

虽然国内外有关生命意义、有关古代蒙学教材《三字经》的研究都十分丰富,但立足儿童的生命意义研究十分稀少,立足古代蒙学识字教材的儿童生命意义建构研究还没有专门的研究。任春茂在其《生命意义的建构——儿童道德教育的根本》^②一文中明确指出,儿童德育的根本在建构儿童的生命意义。钟晓琳在其《从自然生命到精神生命:走出生命教育的困境》^③中也明确提出“生命教育是价值教育的一部分”,生命教育应从自然生命为基础价值走向以精神生命为终极价值。故在小学开展立足于生命意义内生能力培养的高层次生命教育十分必要。

1.5.4 总结

党的十九大明确提出:“要全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,发展素质教育,推进教育公平,培养德智体美全面发展的社会主义建设者和接班人。”基础教育课程承载着党的教育方针和教育思想,是国家意志在教育领域的直接体现,在立德树人中发挥着关键作用。语文课程因其工具性与人文性统一基本特点,在“培养学生语言文字运用能力,提高学生综合素质,为学好其他课程打下基础”的同时,更承担着“为学生形成正确的世界观、人生观、价值观,形成良好个性和健全人格,为学生全面发展和终身发展打下基础”的重任。语文教材作为最重要的语文教学用书,其选文对学生影响深远。在构建学生核心素养的时代背景下,对生命教育的探索应走出“自然生命”的窠臼,走向“精神生命”这一终极目的。从笔者掌握的文献来看,目前就“《三字经》”和“生命意义”两大主题的研究有如下特点:

立足当下的《三字经》研究。学古以鉴今是我国古代蒙学教材研究最大的动力。特别是从新课改开始,蒙学教材的研究进入高潮,这些研究一部分从蒙学教材的选文内涵,编排体例等角度入手,结合儿童身心发展特点,探寻蒙学教材编排价值和德育价值,为今天语文教材编写提供借鉴。另一部分从弘扬传统文化的角度入手,

^① 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

^② 任春茂.生命意义的建构——儿童道德教育的根本[J].基础教育研究,2014(03):12-13.

^③ 钟晓琳.从自然生命到精神生命:走出生命教育的困境[J].少年儿童研究,2010(16):15-18+34.

探讨以《三字经》为代表的蒙学教材走进当今校园的措施,尝试让这些经典再次走进学生视野并发挥其教育价值。众多研究者基于儿童身心发展特点对《三字经》选材、编排体例科学性的探讨和对其所蕴含教育教学思想的挖掘,对笔者探讨《三字经》的生命教育要素具有十分重要的价值。但就目前有关《三字经》的相关研究看,虽已有研究者注意到中国传统文化中蕴含的丰富生命教育思想,如李翔飞等的《走出大学生生命教育的多重困境——生命教育与传统文化的有机融合》,开始着眼于传统儒道文化探讨其生命教育的价值,但立足儿童,基于《三字经》的生命教育、生命意义的探索还十分薄弱,这也正是笔者本研究的重要突破点之一。

缺乏本土气息的“生命意义”研究。综上所述,自20世纪40年代弗兰克尔基于心理治疗理论结合自己在纳粹营经历而著就的《活出意义来》(Man's searching for meaning)(1962)一书问世,“生命意义”研究打开了它的心理学研究领域。从笔者掌握的文献看,心理学视阈下的生命意义研究对笔者论文的撰写具有如下帮助:1)从“生命意义”的理论研究来看,概念界定方面,国内外研究者都比较关注“目标、目的、生活重要性、使命感、生活网络体系”等核心概念,为儿童生命意义的建构提供了方向。生命意义建构方面,国外研究者从不同情境入手,提供了如寻找意义模型、应对与成长模型、整合模型、双系统模型、五“A”模型、层次模型、意义结构的三成分模型等生命意义建构模型,为儿童生命意义的建构提供了理论基础。2)从生命意义的实证研究来看,就生命意义的功能而言,国内外研究者通过一系列调查研究,发现生命意义对促进身心健康,提高生活、工作(学习)质量等方面有显著作用。生命意义的功能具有相互性,就儿童而言,建构学科效能对儿童生命意义的提高具有较大帮助。就生命意义的影响因素来看,自我认同和文化对生命意义的影响十分重要,传承社会核心文化,提高儿童的自我认同是儿童生命意义建构的有效途径。

但总体来说,我国对生命意义的理论研究较为匮乏,实证研究也多是基于国外量表的中国调查,中国本土化的生命意义测量工具的研制较为匮乏。且生命意义研究聚焦群体多为青少年、大学生和其他特殊群体,尤以大学生为主,基于儿童的生命意义理论和实证研究都较少。基于中国传统文化下有关生命意义的探讨与思考还不够。故以集中国传统文化之大成的古代蒙学教材《三字经》为切入口,探讨其对儿童生命意义内生能力的培养作用具有必要性。

2. 生命意义内生的心理机制及儿童生命意义内生能力的构成要素、培养任务、原则和思路

我国生命教育研究,起步较晚,还未形成较为完善的体系,研究中心也大多在认识生命、关爱生命的维度上。近年来,时有发生儿童轻生现象促使社会各界更加关注儿童的生命教育问题。笔者通过梳理国内外生命教育研究现状,发现,儿童生命教育的最佳途径在于儿童生命意义内生能力的培养,帮助儿童建构生命意义才是儿童道德教育的根本。但从国内外生命意义建构相关研究来看,目前的生命意义建构理论研究多以高年级学生和成人为主,且多为出现生命意义危机后的修复性研究,对生命意义预防性的建构能力培养,尤其是儿童生命意义内生能力的培养研究相对较弱。本节,笔者立足于前人留下的大量有关生命意义建构的核心理论,如雷克(Reker)和王载宝(Wong)提出的“意义结构三成分模型”、勒伦纳(Lsrener)和布洛(Blow)的“应对与成长的意义建构模型”、帕克(Park)的“生命意义建构的整合模型”、王载宝(Wong)在2014年提出的生命意义建构的“双系统模型”、普鲁克斯(Proulx)和因兹利奇(Inzlicht)的“五‘A’意义构建模型”等,从生命意义内生的一般心理机制入手,旨在界定儿童生命意义内生能力的构成要素,结合儿童认知发展特点及其社会关系基础,探讨儿童生命意义内生能力的特性,为儿童生命意义内生能力的培养提供方向。

2.1 生命意义内生的心理机制

“如何才能获得生命意义”这一哲学追问是生命意义建构研究者最为关心的话题,前人通过对这一追问的不断探究,为我们建构了许多生命意义形成的理论。笔者综观“寻找意义模型”、“应对与成长模型”、“整合模型”、“双系统模型”、“五‘A’模型”、和“意义维持模型”这6大最为著名的有关生命意义形成的理论模型,发现无论是逆境中生命意义的重构,还是顺境中生命意义的维护,都含有如下一般性原则。

2.1.1 一般意义系统——意义内生的基础

帕克(Park)和福尔克曼(Folkman)在其1997创建的“意义感建构模型(Meaning-making model)”中首次提出了“一般意义感(general meaning)”和“情境义感(situation meaning)”两大概念,“一般意义感是指个体的整体取向,包括个体的信念、目标和主观感受。”“情境意义感是指在某种特定的环境下产生的意义感,包括对某个特殊事件的意义评估,这种评估会随着情境的变化而发生改

变和调整。”^① 帕克（Park）对意义系统的分类得到广泛认可。

“每个人都有—个定向系统，及—般性意义系统，包括信念、目标和主观的意义感或目的感”^②等。研究认为，—般意义系统成型于生命的早期，并随着人生的经验不同而不断的进行修整，对人们的想法、行为和情绪状态等有很大程度的影响。^③在意义建构过程中，—般意义系统是意义评价的基础。帕克（Park）在其2010年修订的“生命意义构建的整合模型”中明确指出，—般性意义系统直接作用于情境意义的评价（如归因等）。拉纳（Larener）和布洛（Blow）在其2011年提出的“应对与成长的意义建构模型”中表示，当人们对生活情境做出评价时，评价性意义是否违反—般性意义是生命意义获取的关键，当二者没有冲突时，生命个体能获得有建设性、连贯性的意义，当评价性意义违反—般性意义系统时，生命个体将感受到意义危机，或采取意义调适进入重新评价过程获取意义，或避免痛苦的情绪和记忆而获得破坏性、自我批评的意义。“生命意义建构的双系统模型”也明确提出，“趋向应对系统的意义寻找功能主要通过目的、理解、责任行为”^④等—般意义系统来实现。

综合以上观点，以信念、目标、价值追求等为核心的一般意义系统是生活情境中意义评价的基础，它直接作用于情境意义的评价，情境意义评价与—般意义系统之间的匹配情况直接关乎生命个体的意义获取，故在生命早期帮助孩子建构积极的、合乎社会核心价值体系的一般意义系统，指导儿童强化自我价值体系，在情境评价中合理归因是儿童生命意义内生能力培养的基础。

2.1.2 情境意义重构——意义内生的关键

生命意义获取是一个十分复杂的心理过程。在这一过程中，生命个体对生活情境的意义评价与—般意义系统出现差异时所采取的意义重构行为是意义获取的关键。上文提到的一般意义系统“是一个认知框架，用于解释自身的各种生活经历经验和动机。”^⑤在具体的动态的生命意义建构过程中，需要生命个体“把从情境刺激中所获得的意义感与自我已有的信念进行对比、评估、判断等”^⑥，如若二者一致，则生命个体获得生命意义，如若二者不一致，生命个体将感受到压力、痛苦或无意义感。

^① 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

^② 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

^③ 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

^④ 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

^⑤ 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

^⑥ 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

但大多数情况下,“意义感是无意识的,无意义感则是有意识的”^①。故当情境意义评价与一般意义系统出现差异时,生命个体如何看待这一差异决定了其是否能获取积极的生命意义。拉纳(Larener)和布洛(Blow)在以越战中幸存的老兵为研究对象的大量研究中发现,当出现意义危机时,生命个体积极面对痛苦的情绪和记忆,进入意义重评过程,则可完成创伤后的生命成长过程,从而获得有建设性、连贯性的意义。反之,生命个体在意义危机中为避免痛苦的情绪和记忆而采取逃避行为,则会进入病理学过程,从而获得破坏性、自我批评的意义。帕克(Park)对此有相同的看法,他整合了心理学各领域的研究成果,发现当情境意义评价与一般意义系统出现差异时,生命个体会通过意义建构过程(自动的/刻意的、同化/顺应、追寻理解/重要性、认知/情绪过程)来降低二者之间的差异,如果意义建构过程成功,生命个体将获得生命意义,从而适应压力情境或事件。普鲁克斯(Proulx)和因兹利奇(Inzlicht)从意义的关系本质出发提出的适应于更广环境背景中的一般意义维持模型也明确指出,情境意义评价与一般意义系统的不一致会唤起厌恶的生理基础,导致无意义感,通过“同化、顺应、肯定、抽取、重组”五个补偿行为,可降低生理唤起和无意义感,获得意义维持。

综上所述,生命意义的建构是一个十分复杂的过程,需要一般意义系统和情境意义评价共同作用。二者之间的不一致性及其导致的心理需求满足差异是意义建构的根本动力。当出现意义危机时,生命个体是否能直面危机,进入意义重构过程是压力情境下生命意义建构的关键。故从儿童生命意义内生能力的培养来看,在生命早期帮助儿童建构一般意义系统的基础上,引导儿童关注情境意义评价与一般意义系统的差异可能,培养儿童坚定信念,合理归因,积极面对痛苦等意义重构品质,对儿童生命意义获取的长足发展具有十分重要的作用。

2.1.3 关系——意义内生的本质

海涅(海涅(Heine))及其团队构建的意义维持模型(meaning maintenance model, MMM 模型)^②中提出了“意义感的关系性”这一概念,海涅(Heine)认为,“人们需要均衡化,也就是说,需要通过将他们对世界的看法组织起来的外部关系的心理表征来感知事件。”^③“人们总是通过把周围的人、事、地点等与自我的想法、行为、渴望、归因、能力、角色等相联系起来。”^④

^① 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

^② 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

^③ Heine, S. J., Proulx, T., & Vohs, K. D. (2006). The meaning maintenance model: On the coherence of social motivations. *Personality and Social Psychology Review*, 10(2), 88-110.

^④ 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

从某种程度上来看,正如西方存在主义者所提出的:“意义就是关系”。生命意义的建构,从本质上来说,就是生命关系的建构。普鲁克斯(Proulx)和因兹利奇(Inzlicht)提出了类似的观点,“他们认为,意义是个体对事物之间期望关系的心理表征,意义有助于理解我们生活的经验。当对事物理解后所产生的期望与个体的经验不一致,会产生意义违反(meaning violations),并伴随出现无意义感。”^①也就是说,“人们对意义感的获取很大程度上依赖于个体的关系结构。”^②在一般意义系统支配下,生命个体对情境形成了自我的期望关系,如若期望关系与生命个体在现实情境中评估出的现实关系得不到吻合,生命个体就会感受到自我意义框架遭受破坏,从而产生无意义感。

综上,意义获取与个体关系结构息息相关。建构合理的生命关系系统是生命意义内生的本质。一般意义系统实则是生命个体在对生命关系的认知下形成的,情境意义评价是生命个体对期望关系与现实关系的对比评估。故儿童生命意义内生能力的培养,应从建构生命关系的认知能力入手。

2.2 儿童生命意义内生能力的构成要素

根据生命意义的内涵、国内外研究者通过大量实验提出的生命意义源的特点,以及生命意义建构的一般心理机制,笔者研究发现生命个体的生命意义内生能力不是先天具有的,而是一种可以后天培养的能力,且这一能力的培养以生命个体一般意义系统的建构为核心。正如帕克(Park)在其研究成果中指出的,“一般意义系统”成型于生命的早期。所以,儿童时期是生命意义内生能力培养的关键期。如上所述,笔者立足前人提出的生命意义建构模型,通过对生命意义内生一般机制的梳理,发现“目标”、“重要性”、“一般意义”、“情境评价”、“生命关系”等核心概念直接影响个体生命意义的建构。处于个体生命发展早期的儿童,是一般意义系统成型的关键期,在身心发展特点及认知局限制约下,儿童生命意义内生能力的培养需立足生命关系系统的建构。

儿童生命意义内生能力,指儿童认识生命价值,在生活情境中自主获取生命意义的能力,包含儿童在中性和正向的情境中发现意义的能力和在负向的情境中创造意义的能力。普鲁克斯(Proulx)和因兹利奇(Inzlicht)在其“五A意义建构模型”中指出:“发现意义和创造意义是意义建构的两种基本形式。”^③笔者研究发现,培养儿童发现意义和创造意义的能力,需从生命关系的认知、生命关系的维持

^① 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学进展,2018,26(04):744-760.

^② 赵娜,马敏,辛自强.生命意义感获取的心理机制及其影响因素[J].心理科学进展,2017,25(06):1003-1011.

^③ 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学进展,2018,26(04):744-760.

和生命关系的评价三个维度入手。

2.2.1 生命关系的认知能力

生命关系的认知能力指儿童作为生命个体,对自我及自我与他人、世界关系系统的认识。关系系统是意义系统的基础,只有合理建构生命关系系统,生命个体才能确立自我存在的重要性与价值感,从而确立自我价值体系与目标追求,获取生命意义感。生命关系包含我与自我、我与他者和我与世界三个维度。

我与自我关系维度指生命个体如何看待自我、与自我相处。儿童对我与自我关系的认知是其生命意义关系体系建构的核心,直接关系儿童对生命成长、自我修养等行为的看法。我与自我关系的认识十分复杂,许多人穷其一身也无法学会与自我相处。而儿童时期,很难明白“自我”这一哲学化的概念。故儿童时期,我与自我关系认知能力较低,这一能力的培养,可从自我身份认知入手,通过自我身份认知,明确自我任务系统,从而建构我与自我关系认知的基础图式。

我与他者关系维度是儿童最先建构的关系体系。包括我与家人(亲人)、我与社会、我与国家三个子系统。儿童作为家庭成员,最先建立起与家庭成员的关系,随着儿童进入社会,结交朋友,开始确立与其他社会成员的关系,最后,儿童作为国家公民,还应明确其与国家之间的关系。我与他者关系维度是儿童生命关系认知能力培养的关键,直接关乎儿童的社会定位和价值追求。

我与世界关系维度指儿童与除其生活世界中其他物品的关系,包括自然环境和社会环境中的一切物品。当然,这些物品有些是生命体,如动物、植物,有些是非生命体,如生活用具等。斯蒂格(Steger)在解释生命意义内涵时提到,“个体在对生活中各事物之间关系的理解和解释基础上产生的网络体系,它有助于更好的理解我们的经历,制定实现欲求目标的计划,并且它能带给我们生活是重要的、有意义的以及我们的生命超越点滴时间总和等多种感觉。”^①我与世界认知关系的建立,有助于儿童解释自我生命发展轨迹,制定生命发展规划,建构生命维持品行,对儿童生活情境评价也具有举足轻重的作用。

2.2.2 生命关系的维持能力

生命意义维持能力指儿童明确自我角色责任,构建相应的信念、目标、价值追求体系以维持角色意义发展的能力。生命关系的维持能力是儿童生命意义建构的动机体系,它决定生命关系的前进方向。儿童在对生命关系各维度进行基础认知的

^① 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.

前提下，会形成自己的关系定位，即自己处于这一关系网络的什么位置。在这一位置维护自己的角色意义，需要生命个体树立责任意识，明确自我责任与价值，培养履行这一责任需要的品行。故责任意识是生命关系维持能力培养的核心要素。

2.2.3 生命关系的评价能力

生命关系的评价能力指儿童在现实生活情境中对生命意义进行积极评估的能力。情境意义评价是意义获取的关键。在生命意义建构体系中，生命个体在现实生活中，把现实生命关系与期望生命关系进行对比，二者一致，生命个体将获得意义感，二者相违，生命个体将产生意义危机。生命关系评价能力是情境意义评估系统的核心能力，尤其是在压力情境下，要求生命个体坚定意义追求，在一般意义系统指导下，直面压力情境带来的痛苦，通过意义重构，发现或创造意义。儿童生命关系评价能力的培养核心是积极性和一致性，培养儿童积极建构意义的能力，坚定信念，用以信念为核心的一般意义系统指导现实意义重构。具体内容如表 2.1 所示：

表 2.1 生命意义建构能力内涵和核心要素

生命意义内生能力	内涵	核心要素
生命关系认知	建构我与自我、他者、世界的关系，形成自我认同	重要性意识
生命关系维持	明确角色责任，建构维持角色发展相应的信念、目标、价值追求	责任意识
生命关系评价	积极评估现实情境意义	积极性、一致性

2.3 儿童生命意义内生能力的培养任务

儿童处于生命意义内生能力培养的关键期，前文笔者对生命意义内生能力的构成要素作了详细阐述。儿童生命意义内生能力分为生命关系认知能力、生命关系维持能力、生命关系评价能力三个能力维度。这三个能力维度的发展共同推进儿童生命意义内生能力的发展。在现实教学情境中，教师该如何培养儿童这三个维度的能力呢？根据儿童生命意义内生能力的具体内涵，笔者提出了其具体的培养任务。如表 2.2 所示：

表 2.2 儿童生命意义内生能力的培养任务一览表

培养维度	培养任务	核心任务
生命关系认知能力	●明确身份定位 ●建构身份联系 ●确立身份价值	认知关系内核 明确重要性

生命关系维持能力	●建构生命关系发展的价值体系 ●确立生命关系发展的目标 ●以生命关系发展价值体系指导生命活动	建构价值体系 培养践行能力
生命关系评价能力	●以生命关系价值体系评价现实生命活动 ●立足生命关系价值体系建构现实生命活动的意义	进行价值判断 寻求价值匹配

2.3.1 以明确重要性为核心，培养生命关系的认知能力

生命关系认知能力是儿童确立自我价值、自我重要性的能力。其培养要从“明确身份定位”，“建构身份联系”，“确立身份价值”三个目标入手。首先，在“我与自我”关系认知上，要引导儿童明确“我”在“自我”关系中扮演的角色，即引领儿童意识到现在的“我”是“自我”生命发展中的一部分，现阶段的我“自我”未来的发展具有举足轻重的作用，“我”可以决定“自我”的发展方向。其次，在“我与他者”的关系认知上，要引导儿童明确“我”在“他者”生命关系中扮演的角色，意识到“我”对“他者”的重要性，“他者”对“我”的重要性。例如，在家庭中，“我”扮演的是儿子（或女儿）的身份，“我”与家长是“爸爸和孩子”、“妈妈和孩子”的关系，“我”对我的父母很重要，父母对“我”也同样重要。最后，在“我与世界”的关系上，要引领儿童明确“我”在“世界”关系中扮演的角色，意识到“我”是一个生命个体，“我”是“世界”中独立的一部分，“我”对“世界”具有十分重要的价值，“世界”对“我”也有十分重要的作用。总之，生命关系认知能力以生命关系的建构为导向，重点在于帮助儿童建构自我生命关系网络，明确角色身份与价值。

2.3.2 以建构价值体系为核心，培养生命关系的维持能力

生命关系维持能力是儿童在建构生命关系认识网络、明确自我生命价值的基础上，通过一系列生命活动维持自我生命价值、自我作用的能力。儿童生命关系维持能力的培养目标包括“建构生命关系发展的价值体系”，“确立生命关系发展的目标”，“以生命关系发展价值体系指导生命活动”三个方面。从 Steger 对生命意义的界定来看，生命关系维持能力“追寻意义”维度。生命个体的生命关系维持旨在立足生命关系认知网络确立自我生命活动方向，并约束自我行动朝预期方向前进。培养儿童的生命关系维持能力，首先要引领儿童建构符合主流价值取向的生命关系发展价值体系，再根据自我价值体系确立生命关系发展目标，最后，以价值体系为约束，以目标为导向，培养相应人格品质约束自我生命活动轨迹。例如，作为学生身份的儿童，主流价值取向是“好好学习”，“好学生”。教师可引领儿童在主

流价值取向的指导下,确立生命关系活动目标为成为一个好学生,上课认真听讲,课后认真完成作业等,在面对干扰诱惑时,约束自己的行为。如果儿童意识到在“学生”这一生命关系中,“成为好学生”是有意义的,那当其完成与“成为好学生”有关的行为时,就会获取生命意义感,虽然在很多时候,意义感是无意识的。

2.3.3 以寻找价值匹配为核心,培养生命关系的评价能力

生命关系评价能力属于斯蒂格(Steger)提出的“拥有意义”维度,是生命个体“在理解生命的含义和目标的基础上,对自己活得是否有意义的认知评价。”^①儿童生命意义评价能力的培养目标分为“以生命关系价值体系评价现实生命活动”,“立足生命关系价值体系建构现实生命活动的意义”两个方面。首先,要培养儿童以生命关系价值体系评价现实生命活动的能力。即儿童要能够坚定自我生命关系价值体系,以自我生命关系价值体系为依据评价现实生命活动。如一个孩子上课时玩玩具,这不符合儿童关于“学生”这生命关系的认知和维持,儿童在自我价值体系的指导下,可以判断这个孩子的行为是没有意义的。培养儿童以生命关系价值体系评价现实生命活动的能力,一方面,可以帮助强化自我生命关系价值体系,另一方面,也有利于儿童摆脱镜面模仿效应中的不好行为,更好的约束自我行为来维持生命价值。其次,培养儿童生命关系评价能力,还要以儿童“立足生命关系价值体系建构现实生命活动的意义”能力的培养为目标。立足生命关系价值体系建构现实生命活动的意义指在负向的生命活动情境中,儿童坚守自我生命关系价值体系,进行积极正向的自我归因,寻求价值匹配,调整自我生命活动以建构意义的过程。这一能力多在儿童生命意义受到挑战的情境性发挥作用。如儿童在学习成绩未能达到理想标准,不能获取成就感,产生意义危机时,拥有“立足生命关系价值体系建构现实生命活动的意义”能力的儿童不会否定学习本身,即不会否定“学生”这一身份的价值所在,而能够寻找失败原因,积极归因,调整生命关系维持系统,重新获取这一身份的生命意义。

2.4 儿童生命意义内生能力的发展特点、培养原则与思路

上文笔者详细界定了儿童生命意义内生能力的具体内涵及其培养目标,不难看出,儿童生命意义内生能力的三个维度并不是孤立发展的,对这三维能力的培养也不能割裂开来。本节,笔者就儿童生命意义内生能力的发展特点及其培养方法做简单阐释。

^① 张荣伟,李丹.如何过上有意义的生活?——基于生命意义理论模型的整合[J].心理科学展,2018,26(04):744-760.
26

2.4.1 儿童生命意义内生能力的发展特点

儿童生命意义内生能力的三个维度并不是线性上升的，具有层级性、共时性和发展性三个显著特点。

2.4.1.1 层级性

生命关系的认知能力、维持能力、评价能力并不是同时形成的，而具有一定的层级性。这一层级关系与生命意义的层次性息息相关。生命意义从某一片面切分，可分成“知觉、行动、目标、意义来源、生命意义”五大由低到高，由简单到复杂，由具体到抽象的层级。儿童生命意义内生能力的发展也受此制约。儿童要先建构生命关系认知能力，形成正确的关系认知，明确自己的角色定位及其重要性，才能建构维持身份角色发展的价值追求体系，明确信念，设立目标指导行动。生命关系评价能力更为复杂，成型于生命关系认知能力和生命关系维持能力发展之上，并受生命个体认知水平制约。

2.4.1.2 非线性

虽然儿童生命意义内生能力的三个维度发展具有一定的层级性，但其发展并非线性的。也就是说，儿童生命意义内生能力并不是先发展完成关系认知能力，再发展完成关系维持能力，最后发展完成关系评价能力。儿童生命意义内生能力三维度的发展，虽互为依托，但也相辅相成。具体说来，生命关系认知能力是生命关系维持能力的基础，生命关系认知能力和生命关系维持能力又是生命关系评价能力的依托。但在具体发展情境中，生命关系维持能力的发展，能促进生命关系认知的坚定，生命关系评价，又能反作用于生命关系认知与生命关系维持，促进二者发展。

2.4.1.3 持续性

生命意义建构能力的发展不具备完成性，它并不像许多能力那样，经过训练就可以发展完成并保持稳定。生命意义建构能力的三维度的具体内涵是持续发展的，随着儿童生活经历的丰富，生命关系系统越复杂，相应要求的建构能力也会越强。所以，儿童生命意义内生能力的培养，需以基础核心能力为基准。

2.4.2 儿童生命意义内生能力的培养原则和思路

儿童生命意义内生能力的发展不是简单的线性发展模式，儿童生命意义内生能力的培养也不能是简单的单维线性培养模式，对儿童生命关系认知力、生命关系维持力、生命关系评价力的培养，需从不同维度的特点出发，有主次、有侧重，应

遵循以下原则和方法。其培养思路如图 2.1 所示：

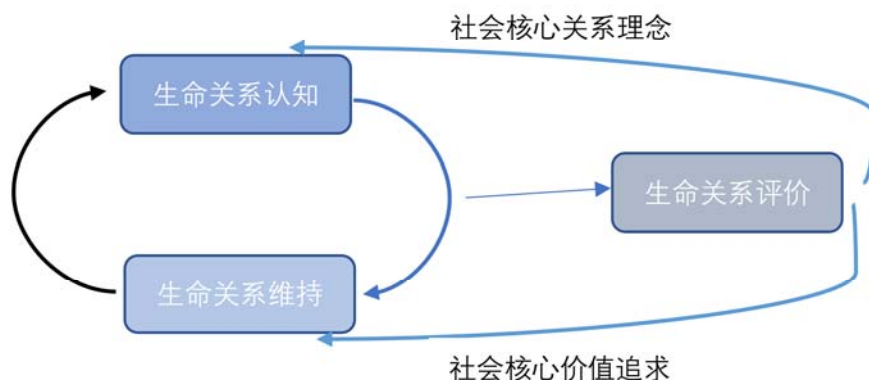


图 2.1 儿童生命意义内生能力培养思路示意图

2.4.2.1 儿童生命意义内生能力的培养原则

儿童生命意义内生能力三维度的发展并不是齐头并进的，故儿童生命意义内生能力的培养也不能采取一刀切的办法，不同维度有其不同的发展特点，故其培养需遵循下列原则。

第一，提高生命关系认知能力是基础。儿童生命关系认知能力的培养是儿童生命意义内生能力培养的基础。首先，生命意义的建构是从生命关系的建构开始的，关系认知能力直接关乎儿童对自我重要性和价值感的认知，故儿童生命意义内生能力的培养也需以关系认知能力为基础，只有引导儿童建立合理的关系系统，其意义维持、意义评价才有可能展开。其次，儿童认知水平有限，关系认知是三个能力维度中最为简单的，从关系认知入手，有利于帮助儿童确立自我角色定位，建立自己的关系体系。最后，在我与自我、我与他者和我与世界三维关系体系建构中，应从我与他者的关系入手，继而建构我与世界、我与自我的关系，在我与他者关系中，又以我与家人的关系最为基础，继而是我与社会和我与国家，这样更符合儿童的认知水平。

第二，提高生命关系维持能力是核心。在谈及生命意义建构的心理机制一节中笔者提到，一般意义系统是意义建构的核心，因为一般意义系统中包含的理想、信念、目标等要素决定者生命意义建构的方向。生命关系维持能力与生命个体一般意义系统的形成息息相关。只有帮助儿童明确角色定位，了解自我责任义务，建立能够维持这一角色良性发展的价值追求体系，才能使儿童在现实情境中进行合理的积极的意义评价，发现生命意义或创造生命意义。在生命关系维持能力的培养中，

又应以责任意识的培养为基础,以理想信念的建构为核心,以维持角色发展需要的品行培养为具体内容。

第三,提高生命关系评价能力是关键。生命关系认知与生命关系维持分属于意义结构的认知系统和动机系统,但满意度、成就感、幸福感等生命意义感的获取,离不开意义结构的情感成分。生命意义建构的心理机制中,最关键的环节是生命个体期望关系与现实关系的对比评估,二者一致,则生命个体发现生命意义,二者相违背,则生命个体陷入意义危机。故如何评价现实生命关系是生命意义建构的关键,儿童生命意义内生能力培养中,生命关系评价能力显得尤为重要。意义感是无意识的,无意义感则是有意识的,在负性情境中,引导儿童合理归因,坚定一般意义系统,积极面对潜在压力情境,重组现实情境进入意义创造是生命关系评价能力培养的关键。

2.4.2.2 儿童生命意义内生能力的培养思路

根据儿童身心发展特点和儿童生命意义内生能力的发展特点,笔者研究发现,儿童生命意义内生能力的培养,可从如下三方面入手。

其一,立足核心关系理念,明确角色定位。生命个体的生命关系系统不是一成不变的,随着生命个体的成长,社会身份的复杂化,加之时代的变化,其生命关系系统会变得越来越复杂,所以儿童生命意义内生能力的培养具有前瞻性。儿童生命关系认知能力的培养以帮助儿童建构生命关系为核心,在这一过程中,生命关系的选择要有取舍。埃里克森在解释同一性概念时提到,从某种意义上来说,心理上我们确实选择了我们的父母,我们的家庭,我们的历史,我们的国王,英雄和神。通过使他们成为我们自己的人,我们使自己进入业主的位置。我与自我、我与他者、我与世界三个关系维度会演化出一个庞大的关系系统,在引导儿童建构自我生命关系系统时,要立足社会核心关系理念,帮助儿童建构社会核心角色定位。社会核心关系理念也是生命个体生命意义建构的基础关系体系。

其二,激发责任意识,建立价值体系。在解释生命意义建构能力具体内涵时笔者也提到,生命关系维持能力培养的核心要义是培养生命个体的责任意识。儿童角色的确立,意味着其相应责任关系的确立,如学生的主要责任是学习,好好学习就是学生生命价值的体现。在培养儿童生命意义维持能力时,重要的是激发学生的责任意识,引导学生建立生命关系体系下的价值体系。但值得注意的是,引导儿童建立的这一价值体系,要符合社会核心价值追求。只有符合社会核心价值追求的生命关系维持系统,才能指导生命个体在现实情境中进行正确的生命关系评价。

其三,坚定理想信念,促进积极评价。生命关系评价能力的培养是儿童生命意

义内生能力培养的关键，前文也提到，期望关系与现实关系的博弈是生命个体意义获取的关键。在儿童生命关系评价能力培养中，坚定理想信念是重点。以理想信念为核心的意义维持系统是意义评价的基础，只有定信念系统，在信念系统指导下对生命关系进行积极评价，生命个体才能发现生命意义甚至创造生命意义。但儿童处于生命发展的特殊时期，生命关系评价能力的培养需要现实情境作为支撑，故生命关系评价能力的培养可采取模拟现实情境或范例教学等方式开展。

3. 《三字经》隐含的儿童生命意义内生能力培养要素

“有别于现代幼儿教育只是成人教育中不可分离的一个阶段”，我国古代幼儿教育“自成体系，可以单独完成一个人的生命教育。”“古代幼儿生命教育和成人生命教育的区别不以内容来划分，只在于境界的高低而已。”^①正如张志公先生提及的那样，“古今中外，语文教材对社会的发展变化最为敏感。它反映产生它的社会背景，包括文化传统。风土习俗等等，反映当时社会主导的思想意识、以及教育观点、教育政策。”^②

《三字经》是我国古代蒙学识字教材的经典之作，它继承了《急就篇》《弟子职》等传统蒙书的编写特色，又以其独创的全“三言”模式开创了“三言”蒙书的编写先河。但《三字经》最大的魅力在于其内容的选择。虽为一本蒙学识字教材，以教授儿童蒙读识字为第一要义，所选之字简单易懂，但其三三相聚，所缀之文意韵深远，对成人来说都具有相当的教育价值。更重要的是，《三字经》作者在这浅显易懂的千余字内，蕴含了丰富的生命教育思想，展现了作者对生命意义的看法及其对儿童生命价值观念的培养期待。本节，笔者旨在深挖《三字经》中隐含的儿童生命意义培养要素。

3.1 《三字经》隐含的生命关系认知能力培养要素

前文提到，生命关系认知体系建构是儿童在成人的引导下创设自我社会关系网络，明确角色定位的过程。生命关系认知体系的建构直接关系到生命关系维持体系的生成乃至生命关系评价体系的确立，是儿童生命意义内生能力培养的基础。笔者分析发现，《三字经》对儿童认知关系建构的引导是以儿童社会身份为基准进行的。

3.1.1 “四维”生命关系认知图式

《三字经》在引导儿童创设自我生命认知关系体系，大致以“我与自我”、“我与他者”、“我与世界”为维度，以“学生”、“家庭成员”、“国家成员”、“自然生命个体”四个典型社会身份为切入口而展开的。

首先，作为自然生命个体的儿童。人作为生命个体，处于庞大的自然生命网络体系中。这里的自然生命，包括人和其他一切自然事物。如生活工具、自然时令等等。《三字经》对儿童自然生命关系认知体系建构的最大特点，在于以

^① 徐春林. 中国古代幼儿生命教育及其对“三生教育”的启示[J]. 昆明学院学报, 2009, 31(05): 10-13.

^② 张志公. 传统语文教育教材论[A]. 上海: 上海教育出版社, 1992. 12, (3)

“人”为中心。有别于当今儿童生命教育中有关自然生命教育中关注生命关系的平等,《三字经》中更多关注的是生命的从属关系。作者在引导儿童建构自然生命关系认知体系时,分为三个维度。其一,建构“物”与人的从属关系,培养责任意识。这里的“物”,指一切为人所用的东西,包括生命体和非生命体。如“五谷”、“六畜”,为“人所饲”、“人所食”^①。这些“物”为人服务,从属于人的生命延续,人对其生命的价值有责任。其二,建构人与“道”的从属关系,培养敬畏意识。对于人无法改变超脱的自然之“道”,如“四方”、“四时”,《三字经》提倡的是人对“道”的服从,在这一关系体系中,人是从属者,必须服从于四时的运转,敬畏于自然规律。最后,明确人的特殊地位,培养和谐意识。人虽处于四时之运中,从属于自然规律的运转。但其与自然中其他超越人掌控的生命体的关系确实平等的。教材是社会文化的浓缩,《三字经》提到,“三才者、天地人。三光者、日月星。”在自然关系中,人与天地处于同一地位,属于“三才”之一。作者引导儿童认识世界、认识自然,明确了人在世界中的特殊地位。后面进一步提到三纲,与“三才”、“三光”并列,可见,人伦之道和自然之道同等重要。

其次,作为家庭成员的儿童。家庭成员是儿童最先接触的社会身份,是其建构我与他者关系的首站。儿童在入学前,其实已经有家庭关系的认知了。但儿童出身不同,所处家庭环境不同,接受的家庭教育观念也不相同,故在儿童学习初期,以教师权威帮助儿童建构正确的家庭身份认知是十分必要的。《三字经》在儿童家庭生命关系认知中的引导,以明确角色地位、建构角色责任为核心。如“香九龄、能温席。孝于亲、所当执。融四岁、能让梨。第于长宜先知。”以黄香温席、孔融让梨的典故,充分激发儿童的社会模仿行为,引导儿童建构我与家庭长者、我与家庭同辈之间的生命认知关系。另一方面,《三字经》从人伦关系入手,“高曾祖、父而身。身而子、子而孙。自子孙、至玄曾。乃九族,人之伦。”为儿童展现了人伦九族的关系体系,加深了儿童家庭生命关系的认知广度和深度。语言浅显易懂,却发人深省。

再次,作为国家成员的儿童。儿童认知发展不成熟,很难理解较为抽象的概念。而“国家”无疑是一个最为抽象的概念之一。前面提到的学生身份,家庭身份,都是儿童日常生命活动轨迹中接触到的,具象展现的生命关系网络。但国家这一庞大的,抽象的关系体系时儿童难以接触到、理解到的。在我国古代社会,“国家”的代表人物,如国君、大臣、各级行政官员等,除了皇室官僚子弟和家乡绅子弟,其他儿童很难接触到。这也正是儿童爱国教育的难点所在。《三字

《三字经》在引导儿童建构这一层级的生命认知关系上，处理得非常巧妙，它不从大的道理宣讲出发，而从社会朝代更迭、国家成员身份投射为切入口。一方面，《三字经》中介绍了大量的历史朝代知识，从上世“三皇”到儿童所处朝代，于历史纵深上引导儿童建构国家这一社会关系概念。另一方面，“君则敬、臣则忠”，

《三字经》直接从生命关系发展投射入手，直接告诉儿童每一阶段的社会关系应该肩负哪些责任，拥有什么品质，为儿童将来社会关系的发展打下基础。

最后，作为学生的儿童。《三字经》是古代幼童的蒙学课本，是幼童蒙学识字的参照书籍，其使用对象大都是有蒙学识字需要的学龄儿童。“学生”身份是儿童这一阶段乃至今后很长一段时间的核身份。《三字经》以“人之初、性本善。性相近、习相远”开篇，直接点明学习的重要性。接着用“养不教、父之过。教不严、师之惰”建构起家长、教师于儿童学习的关系。后面，“子不学、非所宜……为人子，方少时。亲师友、习礼仪。”确定学生的第一要义就是学习。简短开篇，寥寥数语，《三字经》编纂者引导儿童对“学生”这一身份加以认定。综观整本《三字经》，作者还提出了学习的具体内容，学习的方法等，从为什么学、学习什么、怎么学、家长与我学习的关系、教师与我学习的关系、朋友与我学习的关系等维度引导儿童建构作为学生身份的生命关系认知体系。

3.1.2 “四维”生命关系认知图式建构特点

笔者研究发现，《三字经》引导儿童建构的自我生命关系认知系统，具有统整性、前瞻性、发展性等特点。对当今语文识字教育具有相当的借鉴意义。

3.1.2.1 以学生身份为核心的统整性建构

毋庸置疑，《三字经》对儿童生命关系认知系统的建构是以“学生”这一身份为核心的。一方面，“学生”身份是儿童离开家庭保护获取的第一个最具代表性的社会身份，是儿童完善自我生命认知关系的重要突破口。另一方面，以学习为核心任务的“学生”身份将伴随儿童生命发展的很大一部分时间，甚至可能延续终身。故“学社”身份的生命关系认知建构，是儿童最易把握，又最具挑战性和成就感的身份认知体系建构。《三字经》在引导儿童建构这一身份网络时，最大的特色在于以此为基点，引导儿童对其他身份关系进行统整。首先，对“我与自我”关系的统整。“学生”身份的认定，从某种意义上讲本就是我与自我关系的认定。《三字经》开篇就从人性的角度告诉儿童学习的重要性，“子不学、非所宜。幼不学、老何为。玉不琢、不成器。人不学，不知义。”从自我发展、自我成就的角度，固化儿童的学习者身份，让儿童意识到学习的重要性，并明确学

习是我对“自我”的责任。其次，对“我与他者”关系的统整。明确学习对自我成长、自我发展的重要性，建构“我”於学习的责任意识后，《三字经》又明确了家长、老师在“学生”这一体系中的地位作用。以名孟母三迁教子，窦燕山育五子名俱扬两个范例，引导儿童理解家长在其学习生活中的作用。后又直接指出，“养不教、父之过。教不严、师之惰。”把“父教”、“师严”的认知纳入学生的认知体系，最后，以学习任务的具体化形式，教导儿童“亲师友、学礼仪”，统整学生的社会关系系统和人伦关系系统。最后，对“我与世界”关系的统整。前文笔者也提到，《三字经》在引导儿童建构我与世界生命关系认知体系时，是以“我”为中心展开的。以“学生”的身份去认知世界，以学习内容的方式展现世界物质，引导儿童建构我与“物”的关系体系。

3.1.2.2 以社会身份为投射的前瞻性建构

阅读《三字经》，会发现一个很奇怪的现象。不管是开篇对于人性的讨论，还是孟母、窦燕山的范例，不管是对“父教”、“师严”的论述，还是对君臣、父子、夫妻关系的表述，好像其针对对象都不是孩子，而是这些“大人。”这本传承千古的蒙学教材，从主体内容来看，是写给蒙读儿童的，但一部分内容，更像是写给家长，写给老师的。为什么会出现这一现象呢？笔者认为，这正是《三字经》编纂的高明之处。首先，古代蒙书不像现代语文教材这样在科学的教材编写规律指导下编写而成。古代蒙学识字教材，多为名儒大家独自编写而成，集中反应其教育思想，教育观念。说《三字经》编写者有教育家长，教育老师的意象，也未尝不可能。其次，但就笔者分析发现，这样的内容选择，具有其独特的生命教育意义。学龄儿童的身份角色以“学生”、“孩子”为主，但“学生”、“孩子”终会长大。总有一天，“学生”会变成“家长”，甚至成为“教师”、“臣子”等。随着年龄的增长，儿童所处的社会环境也越来越复杂，其需要建构的社会生命关系网络也越来越复杂。儿童的生命关系认知体系会不断扩大，他们会有越来越多的身份，这些身份又如何处理与其生命个体的关系，明确自我角色定位，达到生命关系统整，也是儿童生命关系认知体系建构的重要内容。《三字经》在这一方面，具有前瞻性意义，它预设了儿童生命关系发展中可能建构的核心身份关系，并提出维持这些关系的核心品质，对儿童生命关系认知能力的发展具有指导作用。

3.1.2.3 以生命需求为导向的发展性建构

《三字经》对儿童生命关系认知能力的引导与其对儿童社会身份的认定都是以生命需求为导向的，而且都是正性的、积极的、有助于学生终生发展的生命需

求导向。首先，在知识的选择上，以孝悌为核心，“首孝弟、次见闻”，孝悌是儿童作为家庭成员的核心品质，也是我国古代整个社会最看重的品格。在科举制度以前，古代社会人才选拔中，“孝悌”多为核心考察维度，魏晋南北朝时期更有“孝廉”一科。“亲师友、学礼仪”是学生的主要任务，礼仪规范的核心就是孝悌，这是儿童生命关系认知建构最主要的需求。其次，以生命维持为导向的“物”“我”需求建构。人要发展，需要物质保障和获取这些物质保障的生存技能。对这些技能的培养也正是儿童发展教育的重点。《三字经》在挑选儿童发展技能培养素材时，以“数”、“文”为核心，“知某数、识某文”，这些知识正是儿童社会生命发展的重要需求。特别是在“文”这一部分，《三字经》不仅列举出了儿童从小学到大学所需读的书籍，还提出了阅读要求，进度安排，如“为学者、必有初。小学终、至四书”，“孝经通、四书熟。如六经、始可读。”不仅科学的建构了学习者与学习材料的关系，更以能力为导向，而不是时间为导向确立了儿童学习的层级性。这样的安排，符合儿童认知发展的规律，更有利于儿童学习的层级性发展。最后，以情操陶冶为导向的休闲需求建构。正如马斯洛需要层次理论阐释的那样，人在满足生存需求后，都会进入高一层次的需求。而休闲是每个人都渴望的事情。《三字经》在引领儿童认识喜、怒、哀、惧、爱、恶、欲这生命关系发展碰撞中会产生的人生七情后，特意介绍了“八音”，“匏土革、木石金。与丝竹、乃八音”，八音是我国古代人制作乐器的材料，分为八种，即匏瓜、粘土、皮革、木块、石头、金属、丝线和竹子，人们常用“八音”来代表乐器或者音乐。在中国传统文化中，音乐是一个特殊的存在，是人们表情达意、情感抒发、休闲自娱等的重要工具。带领儿童认识“八音”，有利于儿童认识生活之美，对儿童情感宣泄、休闲娱乐具有重要的引导作用。

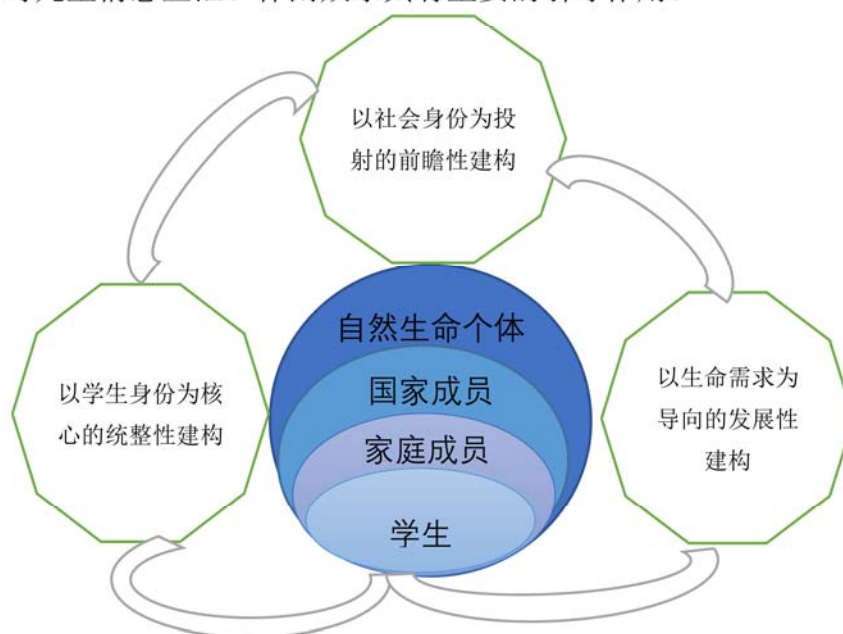


图 3.1 《三字经》隐含的儿童生命关系认知力培养模型

3.2 《三字经》隐含的生命关系维持能力的培养要素

笔者在界定儿童生命意义内生能力具体内涵时对儿童生命关系维持能力的内涵作了详细界定。通过生命关系认知建构，儿童明确了其与自己、他者、世界的关系，了解了自我生命的重要性，架构了自我基本的关系网络，明确了自我角色及主要任务。从某一方面来说，基本架构起了自我生命的意义网络。那这一网络该如何维持？自我生命角色该如何推进？怎样才能保持自己生命的持续性意义？在引导儿童明确自我角色责任的基础上，构建相应的信念、目标、价值追求体系以维持角色意义的发展方面，《三字经》是以“性本善”、“十义观”、“天地人”为核心对儿童建构生命关系维持能力加以培养的。

3.2.1 “性本善”——我与自我的博弈

关于“我与自我”这一生命关系的维持，《三字经》最高明的地方在于从性本论的角度加以引导。“人之初、性本善。性相近、习相远。”《三字经》以性本论开篇，以主流性本观定下了教育的意义。“性本善”是我国儒家有关人性的核心观点之一，最早由孟子提出，是孟子“性善说”的核心思想。相较于荀子的“性恶”观，“性善”观对中国教育的影响更为深远。

3.2.1.1 “维善”：我与自我生命关系维持的信念

孟子认为，“人之善也，犹水之就下也。人无有不善，水无有不下。”^①人的本性向善，就如水的本性是向下流的一样。在依从本性的状态下，水没有不往下流的，人也没有不向善的。“恻隐之心，人皆有之；羞恶之心，人皆有之；恭敬之心，人皆有之；是非之心，人皆有之。”《三字经》强调，儿童学习的主要任务是“亲师友、学礼仪”。这里的礼仪主要是指为人处世的准则，即与自我相处、与他者相处、与世界相处的原则。孟子认为，儿童要学习的这些礼仪不是社会强加给儿童的负担，而是儿童本身就先天具有的，学习只是对儿童本性之善的一种唤醒。“仁义礼智，非由外铄我，我固有之也”，但人性之善，“求则得之，舍则失之”，这也正是《三字经》所谓的“性相近、习相远”。教育的作用在于维持人“善”的本性，防止本性的丧失，走向“恶”端。《三字经》以“性本善”作为儿童生命关系维持的能力培养的核心信念部分，不仅从根源上固化了儿童对“自我”之“善”的认识，认识到学习对“自我”发展的作用。学习是对自我本性的维护，是自己的事情，是维持“我”与“自我”发展关系的核心，并不是老师、

^① 翟廷晋. 孟子思想评析与探源 [M]. 上海：上海社会科学院出版社，1992. (1)

父母强加给我们的任务。帮助儿童建构以“维善”为核心的生命关系维持信念，对儿童“我与自我”生命关系的良心发展具有十分积极的作用；而且帮助儿童建构以“维善”为核心的生命关系维持信念还统整了“人与他者”、“人与世界”的关系维持信念，是儿童生命意义内生能力培养的核心信念。

3.2.1.2 “荣身”：我与自我生命关系维持的目标

儿童生命关系维持能力的培养，除了帮助其建构核心发展信念，构建价值体系主流维度外，还需引领儿童建构现实发展目标。雷克（Reker）在综合界定生命意义内涵时指出，生命意义是“一个多维度的构念，包括一个人对自己存在的原则、统合和目标的认知，对有价值的目标的追求和获得，并伴随有成就感。”^①在自我核心价值理念的指导下树立现实目标并实现这一目标所带来的成就感是生命个体生命意义的主要来源。故在培养儿童生命关系维持能力时，引导儿童树立合理的、符合自我价值追求的目标就显得尤为重要。《三字经》在引导儿童树立自我发展目标方面，以“荣身”为核心。“幼而学、壮而行。上致君、下泽民。扬名声、显父母。光于前、裕于后。”《三字经》作者认为，儿童学习的目的在于长大后能学以致用，上能报效国家，下能为百姓谋福祉。这样，就能名扬于外，给父母带来荣耀，为祖先增添光彩，为下一代留下财富。很多研究者认为，这是《三字经》作者较为功利的地方，把学习目的和名利获取等同起来，不利于儿童的发展。但笔者认为，作者以“荣身”为核心来架构儿童“我与自我”生命关系的维持目标，有其合理的地方。“裕”，从“衣”“谷”声，“谷”也兼一部分意义，本指衣服多、食物多，引申为财物富饶。“君子爱财，取之有道，用之有度。”在我国古代社会核心价值体系中，并不否定人们对财物的追求，并把财物拥有作为一个人身份价值的肯定。《三字经》为儿童创设的个人现世“名利”追求，是在为国家做贡献，为人们某福祉的情况下获得的，这样的“名”，是服务他人的名；这样的“利”，是贡献社会的回报。还有学者认为，这里的“裕”，更多的是指精神上的财富，指能为后世做榜样。不管做哪一类解释，笔者认为，以“容身”作为儿童“我与自我”生命关系维持的目标，对儿童生命意义的现实建构，都具有积极的指导作用。一方面，这符合当时社会的主流价值追求；另一方面，也有利于儿童生命价值的实现。

3.2.1.3 “勤学”：我与自我生命关系维持的路径

^① Reker G T, Chamberlain K. Exploring existential meaning: Optimising human development across the life span. USA: Sage, 2000

在《三字经》看来,儿童以“维善”为信念核心,以“荣身”为目标导向的“我与自我”生命关系维持实现的唯一途径就是学习,只有学习才能保持本性之善,避免本性丢失,走向“恶端”,也只有学习,才能为自我带来成就。而求学,唯一的途径就是“勤”。“勤学”是《三字经》对儿童“我与自我”生命关系维持创设的总体路径,如何实现“勤学”并有所成效,《三字经》还提出来“有初”、“有序”、“有恒”三个分路径。首先,“勤学”要“有初”。“为学者,必有初。”作者认为,儿童学习,首先要打好基础。“凡训蒙,须将究。详训诂,明句读。”童蒙教学,最重要的就是打好基础,教师必须把每个字都讲清楚,每句话解释明白,并且使学童读书时懂得怎么断句。只有把基础打牢靠,儿童的发展才能后劲十足。《三字经》在规定儿童初学任务上,要求“首孝弟,次见闻”,也是同理。在古人看来,“孝悌”为代表的为人处世的准则关乎一个人一生的发展,所以在为学之初,应充分学习这些“礼仪”,为儿童的终身发展打好基础。其次,“勤学”要“有序”。人的认知发展具有一定的科学规律的。在“勤学”道路上,并不是齐头并进,眉毛胡子一把抓就行,而应该循序渐进,“有序”进行。其一,在书目选择上,要有一定顺序。《三字经》明确指出,儿童读完小学,才能读“四书”,“四书”读书之后,《孝经》读明白后,才可以读“六经”,经书读熟读透彻了,才可以读“子书”,“经子通”后,才可以读史书。《三字经》作者这样的儿童阅读顺序安排,符合儿童认知发展规律,具有其科学性。“蒙书”主要是字词句读训练,培养的是儿童的基础阅读能力,放到最初,为儿童后续阅读打好基础。“四书”是我国古代最重要的经典,是整个中国古代社会核心价值体系的代表,作为儿童深度阅读的开篇之课,起到了为儿童整个价值观念的建构保驾护航的作用。相对“四书”,“六经”更为深奥,如《诗经》,需要讽诵鉴赏,“三易”,用“卦”的形式来说明宇宙间万事万物循环变化的道理,十分深奥。《书经》,包括“典谟”、“训诰”、“誓命”等较为理性的国家运行条陈。这些需要学习者具有一定的社会知识基奠才能读懂。“子书”较为繁杂,可做儿童知识的拓展,史书的阅读,更需要阅读者具有一定的评判能力。其二,在书目阅读方法上,要有一定区别。《三字经》指出,读“蒙书”,要“详训诂,明句读”;读“四书”,要“通”、“透”;读“六经”,“当讲求”;读“子书”,“撮其要,记其事”;读“史书”,要“考世系,知始终”。不同的读物,具有不同的价值,也应该采取适合这些读物的方法,才能领略这些经典的奥妙,自我获得成长。《三字经》对“书”、“经”、“子”、“史”学习顺序和学习方法的安排,符合儿童认知发展规律,有利于儿童从中获取阅读价值促进自我成长,对儿童“我与自我”生命关系的维持具有积极的作用。最后,“勤学”要“有恒”。古语有云:“苟有恒,何必三更眠五更起;最无益,莫过一日曝十日寒”。学习是一个漫长的,甚至会

延续终身的生命活动，学习时间长，需要学习的东西又十分繁杂，这就要求儿童在为学之初，就必须树立恒心。“口而诵，心而惟。朝于斯，夕于斯。”不要之着眼于眼前利益，要立志高远，学思结合，持之以恒，才能真正有所进益。

3.2.2 “十义观”——我与他者的交往

正如马克思所说的那样，“人在本质上并不是单个固有的抽象物，在其现实性上它是一切社会关系的总和”^①。人是社会群居动物，与他者交往是人的必修课题。笔者在前文综述生命个体生命意义来源时也提到，国内外研究者对生命个体生命意义来源的实证研究中，“亲密关系”、“社会关注”、“人际”、“服务”等词条基本上跨越了年龄、国籍、种族、性别等界限，成为所有生命个体生命意义的核心来源之一。可见，“我与他者”的生命关系和谐是生命个体生命意义来源的核心，“我与他者”生命关系的建构与维持是儿童生命意义内生能力培养的核心。《三字经》在培养儿童“我与他者”生命关系维持能力上，以先秦儒家所创设的交往理论为核心，以“维纲”为理念，“成仁”为目标，“践义”为路径。

3.2.2.1 “维纲”：我与他者生命关系维持的信念

“维纲”，即维护伦理纲常。“纲”本义指提网的总绳，后我国先贤用渔网来比喻我与他者这一庞大的生命关系之“网”，“纲”便被代指这一人际之网的总绳，即我国古代处理人际关系的核心规范。《三字经》帮助儿童建构的社会关系纲常体系包括“家纲”、“国纲”、“友纲”三个维度。首先，“家纲”的维持是儿童“我与他者”生命关系维持信念的基础。“家纲”，即以家庭、家族为单位的生命关系等级网络。儿童“我与他者”生命关系的认知中，最为核心的就是家庭、家族生命关系的认知。我国古代社会中，将家庭、家族关系概括为“人伦”，包括“父子”、“夫妇”、“兄弟”和族人等内容。《三字经》在引领儿童建构家庭关系认知图式上，以“高曾祖，父而身，身而子，子而孙，自子孙，至玄曾”九族人伦关系来帮助儿童认识到生命的延续。但更重要的是，在中国古代生命关系体系中，“九族”除了代表家族血脉的传承发展外，更代表着人的长幼尊卑的秩序。从某种意义上来说，“纲常”就是秩序，它不是横向的生命关系网络的发展，更多的是纵向的生命等级网络的发展。其次，“国纲”是儿童“我与他者”生命关系维持信念的核心。“国纲”，即以国家为单位的生命关系等级网络。值得注意的是，这里的“国纲”，不是指一个国家的整体生命关系运行架构，而是以生命个体为基准的，“我与国家”关系体系的架构。在探讨《三字经》对儿童生

^① 马克思恩格斯选集(第一卷)[M].北京：人民出版社,1972.（60）

命关系认知图式建构时笔者曾提到,《三字经》对于儿童“我与国家”生命关系认知建构时最明智的选择是通过身份预设,以君臣关系建构入手。在封建社会国家关系体系中,“国”以“君”为代表,生命个体与国家的关系,无非就是君臣、君民、臣民三个维度,且这三个维度关系的秩序性直接关乎国家的稳定与发展。我国古代的社会交往体系是以儒家创设的家国一体的伦理道德体系为基础的。创设以君臣关系为核心,以服从为导向的“国纲”维持理念,是古代蒙童生命关系维持能力培养的必然。最后,“友纲”,唯一具有独立性的儿童“我与他者”生命关系维持的理念。“友纲”,指儿童与朋友的交往核心规范。一般来说,生命个体的“家纲”、“国纲”是无从选择的,只能被动延续,而生命个体与朋友的关系是其可以主动选择建构的。在朋友关系中,生命个体是具有独立性、积极性、主动性。“我与朋友”关系的维护也是儿童生命关系维护维度中最易接触,最易产生危机感,也最能获得成就感的维度。综上,《三字经》作者在帮助儿童建构生命关系维持体系时,以维护伦理纲常为核心信念,以“家纲”、“国纲”、“友纲”为具体维度,是帮助儿童适应社会生命关系发展的必然要求。

3.2.2.2 “成仁”: 我与他者生命关系维持的目标

《三字经》中虽没有直接提出“仁”这个概念,但从其对“三纲”、“五常”、“十义”的强调不难看出,作者对儿童“我与他者”生命关系维持能力的培养,是以引导儿童“成仁”为目标的。从“仁”的字源来看,左边是一个站立的“人”,右边是一个“二”,表复指,可见,“仁”之本义,本就和生命个体与其他生命个体的关系有关。孔子最早明确的用“仁”这一概念来创设“人”与“人”的关系准则,对整个中国古代社会的人际交往产生了深远影响。正如牟宗三所说的那样,“儒家对人类的贡献,就在他对夏商周三代的文化,开始作一个反省,反省就提出了‘仁’的观念”。^①对于“仁”的具体内涵,黄怀信先生在其《〈论语〉中的仁与孔子仁学的内涵》一文中,逐字逐句分析了《论语》中所有孔子及其弟子有关“仁”的言论,将其概括为“仁德”、“仁者”、“行仁”、“仁的名声”^②四层含义,我们也可以把这四层含义看成是“仁”这一核心目标在不同语义环境下的四重变体。“子曰:仁者,爱人。”景怀斌更是将孔子之“仁”与生命个体的终极生命意义追求结合起来进行探讨,提出“终极观构成对生命意义系统的支撑,“仁”在孔子思想中正是起到这种作用。”^③综观看来,儒家所传承的“仁”,本就是人与人关系维持要义的终极概括,是生命个体“我与他者”生命

^① 牟宗三.《中国哲学十九讲》[A]上海:上海古籍出版社,1997年.(59)

^② 黄怀信.《论语》中的“仁”与孔子仁学的内涵[J].齐鲁学刊,2007(01):5-8.

^③ 景怀斌.孔子“仁”的终极观及其功用的心理机制[J].中国社会科学,2012(04):46-61+206.

关系维持的终极目标。

3.2.2.3 “践义”：我与他者生命关系维持的路径

在具体的儿童“我与他者”生命关系维持能力培养中如何引导儿童建构“维纲”这一核心理念，约束自我行为以实现“成仁”这一生命关系维持目标呢？在《三字经》创设的儿童生命关系维持体系中，是以人格的培养为导向的。具体说来，就是引领儿童践行“十义”这一维持生命个体与他者关系网络的基本准则。

“父子恩，夫妇顺。兄则友，弟则恭。长幼序，友与朋。君则敬，臣则忠。此十义，人则同。”在《三字经》作者看来，“父慈”、“子孝”、“夫和”、“妻顺”、“兄友”、“弟恭”、“朋信”、“友义”、“君敬”、“臣忠”，这十义，是人人都应该遵守的维持人与人生命关系的准则，不能违背。在生命个体生命关系交互作用的过程中，只有不断践行这十义，才能约束自我生命轨迹朝着“成仁”的目标前行，最终达到维护纲常伦理的终极目的。从十义涉及的具体关系体系来看，包含血亲关系、宗法关系、社交关系三个维度。在培养儿童“我与他者”生命关系维持能力，引导儿童践行十义时，要有侧重。其一，儿童“我与他者”生命关系的维持，要以血亲关系的维持为核心。血亲关系是儿童“我与他者”生命关系认知图式中最为核心的关系网络，这一关系体系伴随儿童生命发展始终。不难理解，生命个体可以选择自己的国君，可以选择自己的朋友，但不能选择自己的父母、兄弟、族人。血亲关系最能帮助儿童获取亲密关系带来的生命意义感。故在引导儿童维持“我与他者”生命关系体系时，血亲关系的维持最重要。在《三字经》创设的生命关系维持系统中，从血亲关系的维持路径来看，是以“孝悌”的践行为第一要义的。其次，儿童“我与他者”生命关系的维持，要以宗法关系的维持为导向。我国古代的社会交往体系是以儒家创设的家国一体的伦理道德体系为基础的。宗法关系的维持，关乎儿童对社会关系总和的价值认同。在《三字经》创设的生命关系维持体系中，宗法关系的维持以“忠恕”的践行为第一要义。“君使臣以礼，臣事君以忠”，儒家伦理体系认为，“孝慈，则忠。”“上孝于亲，下慈于民”，这是生命个体生命关系社会价值的核心要义。在生命早期，帮助儿童培养以忠恕为核心的生命关系维持品格，对儿童将来社会生命意义的获得具有重要作用。最后，儿童“我与他者”生命关系的维持，要以社交关系的维持为基础。儿童社交关系的维持及其与朋友关系的维持。《三字经》创设的生命关系维持体系中，社交关系的维持以诚信、义气为核心准则只有建构在诚信、义气之上的社交关系才能长久。

3.2.3 “天地人”——我与自然的和谐

正如蒙培元提及的那样,“人的生命价值归根到底来源于自然界,是自然界的赋予,而不是来自超自然的精神实体,不管这个精神实体是上帝还是其他的最高存在,也不是来自人自身的创造能力,虽然人的创造是很重要的。”^①人生天地间,与自然界各事物有着千丝万缕的联系。“我与自然”生命关系的建构,虽生命个体的生命意义建构有着举足轻重的作用。引导儿童建构价值体系对“我与自然”生命关系的维持与发展,也是儿童生命意义内生能力培养的重要维度。在“我与自然”关系的维持上,《三字经》充分反映了儒家对于人与自然关系的看法,以“和”为依托,以“天人合一”为信念,以“和谐共生”为目标,以“敬用”为践行路径。

3.2.3.1 “合一”: 我与世界生命关系维持的信念

钱穆先生指出,“中国最伟大的贡献,在于对天人关系的研究。”^②古代圣贤有关天人关系的思考,对整个人文社会的统整和发展起着举足轻重的作用。总体来说,整个古代社会以“天人合一”为“我与自然”生命关系维持的核心价值体系。这一核心价值体系包含两个价值维度。其一,人与天地合一。正如张载在其《西铭》中所说的那样:“乾称父,坤称母……”^③《三字经》也提到,“三才者,天地人。”在我国传统文化中,人是和天地紧密结合在一起的,与天地共称为“三才”。人生于天地间,是自然界不可分割的一部分,与自然万物共同组成了宇宙这个统一的生命大系统。人的生命价值源于自然,自然的价值与人的创造息息相关。其二,人道与天道合一。“儒家天人合一不仅强调自然与人在自然意义上的合一,更强调自然与人在道德意义上的合一。”^④首先,人道源自于天道。儒家认为,人类的道德是源自于天的,“天生德与予”(论语·学而),孔子认为,人的德行是自然赋予给我们的。孟子也提出,“有天爵者,有人爵者”(孟子·告子上)。人道源于天道,天道有法则,故人道也有等级法则,这是中国古代社会维持稳定发展的核心思想信念之一。其次,人道服从于天道。既然人道源自天道,是天道的一部分,天道与人道是整体与部分的关系,人道自然要服从于天道。这一信念的建构,有利于培养人的敬畏心,约束人的行为,促进天人关系的合一。总之,“天道与人道的合而为一是儒者最高的精神追求,是儒家的终极关怀。”^⑤

^① 蒙培元. 人与自然[M]. 北京: 人民出版社, 2004. (58)

^② 钱穆. 中国文化对人类未来可能的贡献[J], 中国文化 1991 年第 4 期

^③ 张载集[M]. 中华书局, 1978.

^④ 刘辉, 邵汉明. 儒家和谐观与和谐社会构建[J]. 山东社会科学, 2007(12): 150-155.

^⑤ 刘辉, 邵汉明. 儒家和谐观与和谐社会构建[J]. 山东社会科学, 2007(12): 150-155.

3.2.3.2 “共生”：我与世界生命关系维持的目标

“天地人，万物之本也。天生之，地养之，人成之。……三者相为手足，合以成体，不可一无也”（《春秋繁露·立元神》）人与然，既然是“合一”的，那么，人源于自然，人道源于天道，在这一关系维持上，就应该以“共生”为目标。天地人同源，和谐共生，这也正是《三字经》想要引领儿童创设的“我与自然”生命关系维持的目标。“民，吾同胞；物，吾与也。”^①首先，要以维持“我与自然”生命关系的平等为目标。《中庸》指出，“万物并育而不相害，道并行而不相悖”，万物同时生长而不相互妨碍伤害，天道人道秉承自我的运行法则，不相违背，这就是天人合一理念在，我与自然和谐共生的终极目标。其次，要以促进“我与自然”生命关系的共同发展为目标。生命的意义在存在，存在的意义在于发展。只有建构在共同发展基础上的生命关系系统才能更稳固。在引导儿童架构其与自然生命关系目标体系时，首先要以顺应自然发展为第一要义。其次要利用自然促进自我发展。总之，生命个体只有树立其与自然的和谐共生发展目标体系，生命意义架构体系才能稳固。

3.2.3.3 “敬用”：我与世界生命关系维持的路径

在具体生命活动轨迹中，我们该如何去引领儿童维持我与自然生命关系系统呢？《三字经》作者认为，应该从培养儿童对自然之物的“敬用”意识入手，尊敬自然，并合理利用自然维持自我发现。首先，顺自然之时。“曰春夏、曰秋冬。此四时，运不穷。”春、夏、秋、冬，这四时，也就是我们常说的四季，不断变化，春去夏来，秋去冬来，循环往复，永不停止。四季变化是最能体现自然运作法则的。它不以生命个体的意识为转移，相反，生命个体的生命活动要以四时为依据。特别是在中国古代，农业生产为是最主要的生命维持方式。靠天吃饭，更要顺应自然的变化规律。“若用之以顺，则两仪序而百物和；若行之以逆，则六位倾而五行乱（《周易》）其次，爱自然之物。孟子曰：“亲亲而仁民，仁民而爱物”。（《孟子·尽心上》）“仁”的核心，除笔者前文提到的在我与他者关系交往中的敬爱和谐外，儒家更将我从“爱人”发展到“爱物”的维度。从儿童生命意义内生能力培养的角度来说，“爱物”，就是要帮助儿童认识到其身边的一草一物的价值，认识到生命价值的平等，引导其爱身边所有的“物”，包括有生命的和无生命的。最后，享自然之馈。那么，怎样才能做到“爱物”呢，《三字经》认为，“爱物”的核心就是尽物之性。《中庸》说：“能尽人之性，则能尽

^① 张载集[M].中华书局,1978.

物之性；能尽物之性，则可以赞天地之化育；可以赞天地之化育，则可以与天地参矣”。五谷为“人所食”，“六畜”为“人所饲”，合理利用自然界的所有之“物”，充分发挥其对人的生命维持的作用，享受自然的馈赠并心生敬畏，生命个体就能建构“我与自然”生命关系的价值体系并维持这一生命关系的无限发展。

3.3 《三字经》隐含的生命关系评价能力培养要素

儿童生命关系的评价能力是儿童在现实情境中根据自我生命关系价值体系判断生命活动是否有意义的能力，这一能力直接关系到儿童现实情境中生命意义的获取。儿童生命关系维持能力的培养，价值判断能力的培养是重点。“弗兰克尔认为，对命运的选择完全取决于人的精神状态，即使是面对无法抗拒的命运力量时，人们仍然可以选择自己的态度和立场。”^①人生无不面临选择，就拿儿童为例，学习还是玩耍，随心所欲还是自我约束，诚信有理还是霸道放肆……这些都是最为常见的选择，但也是对儿童生命关系发展至关重要的选择。面对这些生命活动日常轨迹中的各种诱惑，儿童对其价值的认知直接关系到其建构的生命关系网络的发展。如果说儿童的生命关系维持能力是在理想的状态下帮助儿童形成相应品格以推进生命关系系统的良性发展的话，生命关系评价能力就是在现实情境下对儿童生命关系维持能力的考验和加固。只有在自我生命关系价值体系指引下作出符合这一价值体系的生命关系评价，并通过这一评价反馈到生命关系维持系统，促使生命个体采取能够维持生命关系良性发展的生命活动，生命个体才不会处于“期望关系”与“现实关系”的矛盾中而出现无意义感甚至厌恶感。故儿童生命意义评价能力的培养，要以寻求价值匹配为导向，帮助儿童树立正确的生命关系态度。《三字经》在儿童生命关系评价能力的培养上，是以儿童“我与自我”生命关系评价为核心的，具体来说，以范例为依托，以“劝学”为导向，以儿童对学习意义的挖掘为目的。

3.3.1 以“劝学”为核心的意义评价维度

综观《三字经》，不难看出，作者是以引导儿童挖掘学习的意义来培养儿童生命关系评价能力的。其架构的学习意义评价内容如表 3.1 所示。

表 3.1 《三字经》隐含的学习意义评价内容一览表

情境	范例	引导
圣贤之学	“昔仲尼，师项橐。古圣贤，尚勤学。”	博学者尚勤学

^① 贾林祥.试析弗兰克尔的意义治疗理论[J].医学与哲学,2004(08):73-74.

达官之学	“赵中令，读鲁论。彼既仕，学且勤。”	达官者学且勤
贫者之学	“披蒲编，削竹简。彼无书，且知勉。” “如囊萤，如映雪。家虽贫，学不辍。”	贫者学不辍
困者之学	“如负薪，如挂角。身虽劳，犹苦卓。”	困者亦苦学
勤者之学	“头悬梁，锥刺股。彼不教，自勤苦。”	勤者自勉
迟者之学	“苏老泉，二十七。始发愤，读书籍。”	迟者追悔
持者之学	“若梁灏，八十二。对大廷，魁多士。”	持者终能成功
聪者之学	“莹八岁，能咏诗。泌七岁，能赋棋。” “唐刘晏，方七岁。举神童，作正字。”	“当效之” “勉而至”
女子之学	“蔡文姬，能辩琴。谢道韞，能咏吟。”	“当自警”
动物之学	“犬守夜，鸡司晨。”“蚕吐丝，蜂酿蜜。”	“人不学，不如物”

“不已”，学与“成”的博弈。在学习与自我成就关系的评价上，《三字经》引用了孔子“师项橐”和赵普“读鲁论”两个范例，来阐释“学不可以已”的道理。孔子是个十分好学的人，当时鲁国有个神童叫项橐，孔子就曾不耻下问，向他学习。赵中令即宋朝的赵普，官已经做到了中书令了，天天还手不释卷阅读论语。这两个人一个是我国的至圣先师，是博学的代表，一个宋朝大官，是官达的代表，两个人的成就都非常高了，但并没有因为自己的博学、官达而忘记勤奋学习。这两个范例的选择，有利于引导儿童看到学习的持续性，培养学生在博学官达的高成就情境下体悟学习意义的能力。

“不辍”，学与“境”的博弈。身处逆境，该怎样看待学习呢？这是《三字经》对学习意义架构的重点维度之一。采用了“披蒲编”、“削竹简”、“囊萤”、“映雪”、“负薪”、“挂角”六个典型案例来教导儿童。“披蒲编”指西汉时路温舒把字抄写在蒲草上阅读，“削竹简”指公孙弘将春秋刻在竹子削成的竹片上。这两个人都很穷，买不起书，但他们还不忘勤奋学习；“囊萤映雪”是晋朝车胤和孙康的故事，两个人家庭贫困，没有钱置办照明器具，车胤把萤火虫放到纱袋里来照明读书，孙康则利用积雪的反光来读书，即使条件如此艰苦，这两位圣贤也没有放弃学习。“负薪”“挂角”是指汉朝朱买臣和隋朝李密的故事，朱买臣以砍柴维持生活，但还是坚持每天边担柴边读书，李密放牛时把书挂在牛角上，只要有时间就拿下来读。正如弗兰克尔所说的，人的选择全然取决于他的精神状态。只要坚信学习的意义，一心向学，就能发挥主观能动性解决一切困难，坚持学习，而坚持学习的人，也必定会取得成功。这六个范例的选择，有助于帮助儿童认识到自我与环境战斗的可能性，建构在逆境中求学的意义。

“自勉”，学与“身”的博弈。人具有动物性，我们的身体总是渴望安逸舒

适的，但人有别于动物之处在于，人具有意识，能通过意识调配控制自己的生理欲望，约束自己的行为。在学习意义与自我动物性欲望的博弈上，《三字经》引用了“头悬梁、锥刺股”的经典案例。晋朝人孙敬读书时，为了防止自己打瞌睡，把自己的头发拴在屋梁上，战国著名军事家苏秦，读书时每到疲倦时就用锥子刺自己的大腿。这两个人，不用别人督促而能自觉勤奋刻苦学习，最后都要取得了很高的成就。这两个范例的选择，对引导儿童克服诱惑，寻求日常学习情境下的自我监督意识有着重要作用。

“早思”，学与“时”的博弈。唐宋八大家之一的苏洵，号大泉，小时候不想读书，到了二十七岁的时候才后悔，下定决心努力学习，后来成了大文学家。

《三字经》用这一范例来劝诫儿童要把握时光，早早明白学习的重要性，才不至于将来后悔。学习是一个长期的延续一生的活动，而儿童时期是学习的关键期，教导儿童“易早思”，明确学习的意义，珍惜学习时间，这有利于儿童学习与时间价值评价能力的培养。

“立志”，学与“效”的博弈。在中国古代，讲求学而优则仕，学习的价值在于学有所成后去报效国家。但这一目标并不是每个人都能实现，即使实现了，其成功时间也有早晚之别。对学习终极成效的评价将直接影响儿童对自我生命价值的看法。《三字经》引用了梁灏的例子，宋朝人梁灏，在八十二岁时才考上状元，在金殿测试时，对皇上提出的问题对答如流，所有参加考试的人都不如他。梁灏那么年纪，尚能取得成功，让大家感到惊异，钦佩他的好学不倦。用这一范例来引导儿童趁年轻的时候，立定志向，努力用功，虽然暂时看不到成效，或者成功之路会经历一些坎坷，但只要坚持，就一定前途无量。这对儿童对学习成效的评价，或遇到挫折时对学习价值的评价，都起到了很好的引导作用。

“效之”，学与“智”的博弈。在个人智力与学习意义的评价上，《三字经》采用的是神童视角来引导。首先是祖莹与李泌的故事。北齐有个叫祖莹的人，八岁就能吟诗，后来当了秘书监著作郎，唐朝有个叫李泌的人七岁时就能以下棋为题而做出诗赋，这两个人的聪明和才智，在当时是很受人们的赞赏和称奇的。

《三字经》作者认为，这样的才智是学习的结果，劝诫儿童要抓住学习机会，在求学开始，就效仿他们，努力学习。其次是唐朝刘晏的故事，唐玄宗时，有个名叫刘晏的小孩，只有七岁，就被推举成为神童，并且做了负责刊正文字的官。刘晏年级虽小，但却已经可以担以重任，为国效力了，这十分值得我们勉励自我，只要勤奋好学，我们也可以像刘晏那样成为一个有用的人。《三字经》这一维度范例的使用，旨在引导儿童认识的神童是认真学习的结果，只要认真学习，自己也能像神童那样有所成就。

“自警”，与“女子”之学的博弈。《三字经》提到谢道韞和蔡文姬的例子。

东汉蔡文姬能分辨琴声的好坏，晋朝的才女谢道韞则能出口成诗，他们两个虽身为女子，还能勤学善学，一个懂音乐，一个会作诗，天资如此聪慧，而身为男子，更要时时警醒自己，充实自己才对。女卑男尊，女子无才便是德，这是中国封建社会价值观念的糟粕之处。但《三字经》这里拿我国古代才女的范例来教导儿童自我警醒，不要忘记刻苦学习，充实自我，对于男童生命关系评价能力的培养，有其正向的地方。

“自省”，人与物的博弈。在劝学范例最后，《三字经》作者呼吁到，狗在夜间会替人看守家门，鸡在每天早晨天亮时会报晓，蚕可以吐丝以供人们使用，蜜蜂可以酿制蜂蜜。就连动物，都知道实现自己的价值，人如果不用心学习，混混沌沌的过日子，连动物都不如，还有什么资格称为人呢。这里，作者直接把学习的价值与人的价值等同起来，只有努力学习，才能实现自己的价值。正如弗兰克尔所说，人具有意义意志，也就是说，每个人都具有追寻生命意义的需求，追寻生命意义是人的本能。这里，《三字经》作者直接把追寻生命意义的意志拓展到动物身上，用动物对自我生命价值实现的追求来劝诫儿童珍惜时光，好好学习以求实现自己的生命价值。这一生命关系评价维度的引导，有利于儿童反思自我生命的终极价值，积极建构生命意义评价。

3.3.2 以“自省”为导向的意义内生能力评价策略

上文笔者根据《三字经》的文义详细解读了作者架构的学习意义评价维度，这些评价维度背后的教学范例的选取。并不是随意而为的。从范例的广度来看，所选人物都是能够唤起儿童生命意义体验的著名人物，包括先贤、达官、幼童等，最后还有人与物的对比；从范例的深度来看，这些人物所处的学习环境有顺境与逆境的差别，这对儿童生命关系评价能力具有较好的前瞻性引导。具体来说，《三字经》在儿童的学习意义内生能力维持的培养上，采取了“意义体悟”与“意义建构”两种方式。

达者之学——在顺境中提高体悟学习意义的能力。在培养儿童以学习意义挖掘为核心的生命关系评价能力上，《三字经》作者首先选取了达者在顺境中学习的范例，用这些“达者之学”，引导儿童完成顺境中学习意义的体悟。儿童对学习意义的评价，首先体现其对正常情境下学习意义的评价，也就是笔者这里所说的顺境下的学习意义评价。在界定生命关系评价能力时笔者提到，儿童生命关系评价能力的培养，要以引导归因，寻求价值匹配为核心。《三字经》作者在儿童学习意义评价能力培养中，充分体现了积极归因的价值，把学习与个人成就紧密结合，让儿童认识到所有顺境中的成就都和学习息息相关，学习是维持自我发展

的唯一途径，那些博学者，官达者，聪慧者，都在认真学习。带来儿童体悟达者学习的成果，有利于儿童建构学习与成功的正向联系，学习会促使成功，成功了也要坚持学习，形成这样的意识，儿童在现实情境中，对学习意义的评价就会更趋向与正向评价。

困者之学——在逆境中提高建构学习意义的能力。生命个体的生命意义危机感往往产生于其所处现实环境与自我期望环境不匹配、所进行的生命活动轨迹与期望生命活动轨迹不匹配时，也就是我们常常说的逆境之时。就如《三字经》中提到的路温舒、公孙弘等人所处的情境，他们本有学习的欲望，但这一欲望遭受到了现实环境的打击，在这样的情况下，我们该如何评价学习的意义呢？《三字经》通过这些在逆境中充分发挥自己的聪明才智，克服困难，努力学习并取得成功的案例，一方面，能加固儿童的学习信念，困者尚好学不辍，作为处于顺境中的学习者，我们更应该明白学习的价值，引导自我对当前学习情境给予正向评价。另一方面，可以培养儿童在逆境中建构学习意义的能力。只要自我意志坚定，外在环境所有的困难都能解决，都不会成为阻碍自我学习的条件。明白这一道理，当儿童处于逆境之时，就不会因为看不到暂时的学习成效而否定学习的价值，进而否定自我生命的意义。

3.4 《三字经》蕴含的儿童生命意义内生能力培养理念与特点

这一章节，笔者详细挖掘了《三字经》的儿童生命意义内生能力培养功能。《三字经》是我国古代蒙学识字教材的代表作品，是我国古代影响最为深远的蒙学识字教材，其蕴含的儿童生命意义建构观念代表了我国古代儿童生命意义内生能力培养的最高水平。虽然《三字经》作为我国封建社会教育体系下的产物，不自觉的承袭了我国封建社会教育体系的一些糟粕，如对儿童生命关系的维持以纲常的维护为核心，重视等级制度，尊卑观念严重，重视男子教育而轻视女子教育……

这些弱点是时代的弱点，是社会制度的产物，我们不应该拿它来完全否定古代教育体系的价值。笔者以蒙学识字教材为窗口综观我国古代蒙学识字教育体系，发现以《三字经》为典型的我国古代蒙学识字教育，在儿童生命意义内生能力的培养特点和培养原则上，有如下共通性，值得我们借鉴。

3.4.1 培养理念

就儿童生命意义内生能力培养理念来看，以《三字经》为代表的古代蒙学识字教材是以儿童的社会生命价值建构为目的，以儿童的精神生命熏陶为路径的。具体说来，包含以“修齐治平”为核心的信念体系和以“格致诚正”为核心的意义获取体系。

3.4.1.1 “修齐治平”——建构以国家为核心的生命信念体系

我国古代社会是以儒家创设的家国一体的伦理道德体系为基础的。从教育来看,古代教育讲求学而优则仕,治国平天下是绝大部分读书人的价值取向,而这一目的的实现是从修身齐家开始的。以“修齐治平”为核心的价值理念贯穿我国古代教育始终,当然,蒙学识字教育作为中国古代教育中的重要一环,也不可避免。“幼而学,壮而行,上致君,下泽民。”这是《三字经》作者为儿童架构的生命意义实现之路,幼时的学习在于指导实践,最终为君尽忠,为民谋福利。

《千字文》中也有这一核心价值理念的传递。“修齐治平”的价值取向,是以国家为核心的,符合古代社会核心价值体系,有利于儿童社会价值的实现。

3.4.1.2 “格致诚正”——建构以学习为基础的生命意义动态内生体系

在儿童生命意义内生能力培养理念上,我国古代蒙学识字教育另一特点在于建构了以学习为基础的动态意义获取体系。“格物、致知、诚意、正心”,这是“修齐治平”的实现基础,更是儿童人格养成的有效路径。我国古代蒙学教育从现实生命关系入手,带来儿童认识事物本质,形成知识内化诚其意,正其心,从学习内容,学习态度,学习方法上帮助儿童意识学习的意义,并以学习统整生命关系,使儿童一生都基于学习建构自我生命价值。这一生命意义培养理念,对今天儿童生命意义的培养具有启示作用。

3.4.2 培养特点

笔者以《三字经》为核心,统观我国古代蒙学识字教材,特别是集中识字教材,发现我国古代蒙学识字教材创设的儿童生命意义内生能力培养模型,大都具有“关注自然关系建构”、“重视人伦关系培养”、“引领自我关系整合”三大特点。

其一,关注自然关系建构。生命个体与自然的生命关系建构关乎生命个体世界观的形成,对生命个体行为选择、价值建构等具有重要影响。我国古代蒙学识字教材,十分关注儿童与自然关系的建构。除了《三字经》外,《千字文》以“天地玄黄,宇宙洪荒”开篇,前36句,144字都在建构儿童与自然的关系。更为古老的《急就篇》,也用了一千一百多字来介绍“服器百物”。我国古代蒙学识字教材对自然关系的关注,和古代先民对人与自然的关系认知分不开。笔者在探讨《三字经》对儿童生命关系维持能力的培养部分有做详细阐述,这里就不多做赘述。

其二,重视人伦关系培养。人伦关系的培养是我国古代蒙学教育,乃至整个封建社会教育制度的核心内容。整个古代社会是以人伦关系作为生命关系核心体系

的。家国一体的生命关系道德系统要求教育关注人伦关系的培养，以维持社会的稳定。人伦关系的维持以“三纲”的维持为核心。《三字经》明确提出了对“三纲”的维持，《千字文》也提出了类似的要求，就连《百家姓》这一以人物姓氏为主要内容的识字教材也暗含了对儿童伦理尊卑观念的培养。以“忠孝”观为核心的人伦关系培养有其糟粕的地方，但就生命关系维持能力培养来看，建立在“父慈子孝、夫妇和顺、君敬臣忠”关系上的人伦培养，有其积极的作用。

其三，引领自我关系整合。前文笔者在总结《三字经》创设的儿童生命意义培养策略时提到，《三字经》是以人格培养来推动儿童生命关系维持能力发展，引导儿童生命关系评价的。就我国古代蒙学教育来看，对儿童人格的培养是教育的核心要义，不仅是《三字经》，在文以载道的古代教育体系中，基本上的蒙学教育都以儿童人格培养为核心。这与儒家对君子人格的追求分不开。儒家讲求以君子人格的培养来整合自我关系，以期达到身心的至善至美的圣人境界。

4. 利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力的主要策略

我国古代蒙学识字教材是蒙学教育家蒙学教育理念的集中体现，是我国古代蒙学教育的缩影，更是儿童生命意义内生能力培养的重要蓝本。上一章，笔者对《三字经》中所蕴含的儿童生命意义内生能力培养要素作了详细梳理。通过对《三字经》中有关儿童生命关系认知系统、维持系统和评价系统的相关内涵的发掘，不难看出，《三字经》主张的儿童生命意义内生能力培养，是基于社会核心关系理念、社会核心价值追求、核心匹配原则的，以人性为导向，人格培养为原则的综合性培养，如图 4.1 所示。充分利用《三字经》中隐含的儿童生命意义内生能力培养要素，引导儿童生命意义内生能力的发展，可从如下策略入手。

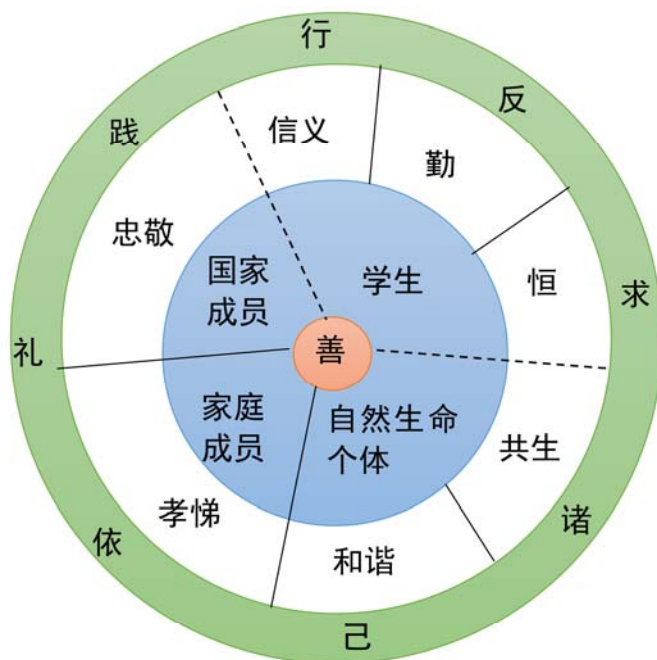


图 4.1 《三字经》隐含的儿童生命意义内生能力培养模

4.1 识善明责，建构“四维”生命关系认知内核

儿童生命关系认知力的培养是儿童生命意义内生能力培养的基础。在引导儿童建构自我生命关系网络上，《三字经》是以人性为核心来统整生命关系认知系统的。首先，明确人性本善，架构儿童“我与自我”生命关系体系，让儿童意识到学习是维持自我本性之善的唯一方式，也是促进自我发展的最佳途径，引导儿童认识到当前学习对自我人生发展的重要性，固化儿童学生身份的价值。其次，将自我人性之善的意识扩充到他者人性之善，架构儿童“我与他者”的生命关系

体系，带领儿童发掘人性之美，创建良性的“我与他者”生命关系网络，体悟到交往的价值。最后，以人性之善体察世界之美，明确自我在世界中的重要作用，用善良本性，建构“我与世界”的和谐关系网络。利用《三字经》培养儿童生命意义内生能力，可以“善”为核心，感悟人性之善，认知生命责任，引领儿童创设“学生、家庭成员、国家成员、自然生命个体”“四维”身份体系，促进身份认同。

4.1.1 明确家庭成员责任内核，培养儿童家庭意义内生动力

“家庭成员”是《三字经》主张的儿童核心生命关系之一，也是儿童最先接触的生命关系认知体系。如何认知家庭关系，如何理解自我在家庭关系中的地位，如何认知自我在家庭关系中的价值，直接关系生命个体对生命关系认知核心的建构。国内外研究者对生命意义来源的探究都显示，“亲情”、“亲密关系”、

“长辈关系”等家庭关系是生命个体生命意义的重要来源。家庭关系是儿童与生俱来的关系网络，是无从选择的。《三字经》在带领儿童认知家庭关系上，主要以儿童的家庭责任为核心，通过“孟母择邻”、“窦燕山教子”、“黄香孝父”、“孔融让梨”等范例，让儿童认知长辈对儿童的教养责任，儿童对长辈的孝敬责任，

“兄友弟恭”的和谐相处责任等；这些责任意识明确，一方面能帮助儿童认知自我身份价值，建构其与家庭中其他生命个体之间的联系，获取“亲情”这一生命意义源；另一方面，通过家庭生命关系责任的认知，让儿童意识到和谐交往的内核，有利于帮助儿童建构基础生命交往认知图式，形成迁移力，促进社交关系的和谐发展。充分利用《三字经》蕴含的这些儿童生命意义内生能力培养要素，引导儿童认识到家族的力量，血脉的力量，故乡的力量，有利于帮助儿童形成家族认同感，从而更好的建构“我与家庭”的生命关系认识体系。具体来说，利用《三字经》引导儿童认知家庭关系内核，理解家庭成员价值，培养家庭意义内生动力，可从体悟血脉传承和明确教养之恩两方面入手。

4.1.1.1 悟血脉传承，认知家庭身份价值

“高曾祖，父而身。身而子，子而孙。自子孙，至玄曾。乃九族，人之伦。”《三字经》为提供了“九族”的繁衍顺序，为儿童展示了人伦传承之道。

“九族”的内容，有利于帮助儿童认识到家族血脉的传承，认识到家庭其他成员生命对自我生命的价值，自我生命对家庭乃至家族的价值。介于儿童认知能力发展特点，利用这些内容培养儿童家庭意义内生动力，要讲求方式方法，可采用质疑追问等方法，如“同学们，你们有爸爸妈妈吗？”“你们的爸爸妈妈是不是也有爸爸妈妈呀？”“为什么我们每个人都有爸爸妈妈呢？”等追问，调动儿童兴

趣，激发儿童对自我与父母，自我与祖父母等家庭血脉关系的思考。然后引出“九族”的内容，带来儿童认识家庭血脉的传承关系，进而拓展到家族血脉的传承关系，帮助儿童明确身份定位，建构身份联系，形成家庭意义内生动力。

4.1.1.2 明教养之恩，认知家庭身份责任

培养儿童家庭内生动力，在帮助儿童体悟血脉传承，建构家庭身份血脉联系后，要进一步引导儿童认知家庭各成员的身份责任，为儿童家庭生命关系维持能力的发展奠定基础。带领儿童认知家庭身份责任，可从明确教养之恩入手。“养不教，父之过。教不严，师之惰。”父母于我们的意义，不仅仅是给予我们生命，更重要的是养育教导我们成人。“养”、“教”都是父母这一家庭身份的责任。但就儿童而言，习惯了享受父母的无私养育，不断索取父母之“养”，却往往忽略“教”的价值。《三字经》中“孟母三迁”、“燕山教子”等范例，是引导儿童认知父母之“教”价值的最佳材料。在引导儿童“明教养之恩”时，可与“悟血脉传承”联系起来，将“我们为什么都有父母？”这一追问从血脉传承、爱的结晶这一视点拓展到父母的责任上来，如进一步追问“父母对我们有什么作用？”，引导儿童把关注点从“给我们吃饭”、“给我们买衣服玩具”等的养育之责转移到“教我们文明礼貌”等教育之责，充分利用孟母和窦燕山教子的范例，让儿童认识到“养不教、父之过”的“父教责任”，从父母对自己的教育引申到老师、长辈对自己的教育，组织儿童谈一谈其他家庭家族成员对自己的教导，铭记长者对自己的教养之恩，明白自己对长者的孝敬责任。

4.1.2 明确国家成员责任内核，培养儿童国家意义内生动力

儒家思想指导下的中国古代教育是“学而优则仕”的教育，读书人的最高追求是学成入仕，实现自己的政治抱负。《三字经》中也明确指出，幼年学习，目的在于指导壮年行动，最终达到“上致君，下泽民”。可见，《三字经》在帮助儿童建构其社会核心关系体系时，是以生命个体与国家的关系为核心的，这一关系内核，明确了生命个体的核心社会责任是治国利民。以国家成员作为核心社会身份，以儿童对国家的责任作为核心社会责任内核，一方面，有利于帮助儿童确立符合社会核心价值追求的价值观念体系，实现“修身、齐家、治国、平天下”的动态目标追求；另一方面，以国家成员为核心的社会责任内核建构，也有利于生命个体在社会工作中获得更高的职业效能，创造更多的社会关注，树立更高的未来期待。国家认同，民族认同是儿童“我与国家”生命关系建构的核心。我国古代蒙学教材中，基本上都会包含历史知识，这些历史知识对培养儿童国家意义内

生动力,具有积极的作用。“国家认同”、“民族自豪”是儿童国家、社会意义内生的基本动力。可充分利用《三字经》中有关历史传承的知识,带领儿童认识我国悠久的生命力,形成国家认同感;利用《三字经》中列举的古代典籍,带领儿童认识中华民族的智慧,形成民族自豪感。帮助儿童建构国家、民族、社会与自我的联系,明确自我“国家成员”这一身份定位,认知“我与国家”的关系内核,明确“爱国”这一“国家成员”的核心责任,为我家意义内生动力的维持打下基础。

4.1.3 明确自然生命个体责任内核,培养儿童世界意义内生动力

生命个体与物质世界的关系,直接关乎其对“休闲娱乐”、“生活享受”等生命意义来源维度,树立正确的“物”“我”观,有利于生命个体形成良性的生活态度,促进生命关系认知网络的合理发展,激发世界意义内生动力。《三字经》在儿童“自然生命个体”这一身份定位上,通过认知“五谷”、“六畜”等生活世界和“四时”、“五行”等自然秩序,以生命需求为导向,从“物”“我”从属、“人”“道”从属两个维度,建构生命个体对自然的责任及物质世界对生命个体的帮助,帮助儿童建构“物”“我”和谐共生的生命关系认知内核。这一我与世界责任内核的建构,有利于帮助儿童正确看待自我在自然生命关系体系中的独特价值,形成宏观生命关系认知,从而树立正确的“物”“我”关系,把物质追求转向自我精神追求,促进生命意义精神内涵的发展。利用《三字经》培养儿童我与世界关系体系中,要引导儿童以自我为中心建构与自然的关系,不仅要明白自然对我们的重要性,尊重自然,形成生命敬畏;还要明白我们对自然的重要性,合理利用自然,培养对自然的责任意识。

4.1.3.1 感天地之大,识生命之位

《三字经》以“三才者,天地人”确立人在天地之间的独特地位。正如马克思所说的那样,“我们连同我们的血肉和头脑都是属于自然界和存在于自然之中的。”^①在培养儿童“我与世界”生命关系认识时,可充分利用这些内容,带领儿童感悟天地之大,生命体系之大。人生天地间,带领儿童认识到每个人都是一个生命个体,只是天地浩大生命网络中的一部分,宇宙自然是生命母体,通过世界生命之大与自我生命之小的对比,激发儿童生命认知的大格局,帮助儿童建构宇宙生命观,激发宇宙生命意义内生动力。

^① 马克思恩格斯选集(第4卷)(2版)[M].北京:北京人民出版社,1999.384.

4.1.3.2 识天地之道，守生命之序

赫舍尔在其《人是谁》一书中提到，“人存在于他的思想之中，特别是存在于他认识或理解自身的方法之中。他的思想就是他的处境，他的本质包括他认为自己是什么。”^①在生命个体生命发展之初，带领其认识到生命发展的秩序，立足中国“天人”文化，帮助其树立“人道”服从于“天道”的生命发展观，有利于帮助生命个体更好的建构“我与世界”的生命关系认知，明确自我生命的定位和价值，从而珍爱生命。这也正是古代教育强调“身体发肤受诸父母，不能损伤”的意义所在。《三字经》通过“四时”、“五行”等内容，为我们揭示了自然生命具有的特定的发展轨迹，人作为自然生命的一部分，也具有其特定的发展轨迹。在儿童生命关系认知能力培养中，可充分利用这些内容，带来儿童认识自然之道，将自然生命的发展迁移到人生命的发展。生老病死是生命的固定流程，自然之道不可违，个体生命之道也不应该违背。带领儿童识天地之道，引导儿童守生命之序，合理解释生命发展轨迹，激发自我生命活动意义内生动力。

4.1.3.3 赏天地之美，明生命之贵

狄尔泰指出，“意义来源于人在其世界中的（牵涉）……人在世界中的（牵涉）使得他的生活成为有意义的。”^②《三字经》主张的儿童生命意义内生能力培养模型中，对儿童“我与世界”生命关系认知能力培养最大的特点就在于紧扣世界对自我的作用，建构儿童与世界的“牵涉”。许多生命教育观呼吁带领儿童认识自然世界，认识生命的平等。但在笔者看来，认知自然的意义，除了认知其生命的平等外，更多的应建构自我生命与自然生命的联系。引导儿童赏天地之美，除了心怀感恩进行审美鉴赏外，更重要的培养儿童的“爱物”之情，正如《三字经》主张的那样，“爱物”的核心就是尽物之性。可充分利用蒙学教材中反映“物”“我”关系的内容，引领儿童认知“世界”对“我”生命发展的作用，从而认知“我”对维护“世界”发展的责任，激发世界意义内生动力。

4.1.4 明确学生责任内核，促进身份认同整合

前文笔者也提到，《三字经》在引导儿童建构生命关系认知体系时，是以学生身份为核心的统整性建构。学生身份是儿童的第一个真正意义上的社会身份，师生关系，同学关系，朋友关系等较为复杂的生命关系都是儿童在走出家庭，走进学校后建构的。《三字经》在引导儿童建构学生身份责任内核上，首先，通过

^① 赫舍尔.人是谁[M].贵阳:贵州人民出版社,1988.5.2,46-47.

^② 里克曼.狄尔泰[M].北京:中国社科出版社,1989.216.

“性相近、习相远”，带领儿童认知学习对自我发展的作用，统整了“我与自我”的身份价值；其次，通过“父”、“师”、“友”于儿童学习的作用，统整儿童社会关系对自我发展的作用；再者，通过学习内容，整合国家责任和物我生命关系。以学生身份统整儿童生命关系认知网络，有利于帮助儿童建构学习的意义，通过学习，促进其他生命关系网络中的身份认同。《三字经》创设的儿童生命意义内生能力培养模型最大的特点就是开篇用“性本善”奠定儿童生命关系建构的基础，并成为整个儿童生命意义培养的核心理念。在儿童学习之初，发挥识字教材的文化遗产优势，以性本善为核心，带领儿童领悟人性之美，激发儿童欣赏生命之美，以人性之美为基准建构生命关系认知，有利于帮助儿童建构“我与自我”生命关系之根。

4.1.4.1 识人性之善，建构学习的意义

柏拉图在其《理想国》中讲到，“先入为主，早年接受的见解总是根深蒂固不容易更改的。”^①在儿童“我与自我”生命关系认识能力培养中，可充分利用《三字经》中所含的性善文化，带来儿童解读“人之初，性本善。性相近，习相远”的道理，让儿童认识到生命之初人性的纯洁美好，激发儿童维护自我人性之美的情感需求，从而建构学习对自我发展的意义，激发学习意义内生动力。

4.1.4.2 识人生有限，巩固学习的价值

儿童成长一生，会建构无数个生命关系网络，在这些关系网络中担任各种不同的角色。生命关系认知能力的培养，最重要的任务在于帮助儿童认识到每一生命阶段核心身份的定位与价值。在“我与自我”生命关系认知能力的培养中，要帮助儿童认识到生命发展的阶段性，明确每一生命阶段对其终生成长的价值。儿童时期的核心身份是学生，在终身学习的价值观念下，学习者身份几乎贯穿儿童生命始终。在“性善”文化下，帮助儿童建构学习对自我发展的意义后，要带来儿童认知到人生的有限性，如通过《三字经》劝学部分的有效范例，引导儿童巩固学习的价值，促进学习意义内生动力的持续发展。

4.2 维善养格，以习礼育生命关系维持能力

中国古代儿童生命教育是以人格培养为核心的，“培养人的行为习惯，并通过它来塑造人格”^②，这是古代儿童生命教育的基本目标。“孔子认为，理想人格的达致途径有二：一是努力去发扬扩充内在的德性自觉；二是通过礼仪习俗、

^① 柏拉图.理想国[A].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,1986.(73)

^② 徐春林.中国古代幼儿生命教育及其对“三生教育”的启示[J].昆明学院学报,2009,31(05):10-13.

文化教养去熏陶培养。”^①《三字经》在儿童生命关系维持能力的培养上，正是以人格为核心的。“为人子，方少时。亲师友，学礼仪。”这是《三字经》认为的教育理念，儿童在学习之初，就应该以行为培养为主，学习怎么与自我相处，怎么与家人相处，怎么与师友相处，怎么与自然环境相处，乃至未来怎么与国君相处。这些行为习惯的培养，正是以人格塑造为终极目标的。在我与自我、我与他者、我与世界的交往中，通过学习交往之礼来规范行为方式，以塑造儿童的君子人格，这样的生命关系维持能力培养模式，是中国古代社会交往文化的产物。

4.2.1 以“孝”“悌”为核心，习居家之礼

家庭生命关系是儿童生命关系网络的核心，在家庭生命关系的维持上，《三字经》主张以“孝悌”为核心。孔子认为，“君子务本，本立而道生；孝悌也者，其为仁之本欤？”^②在我国古代社会，把孝敬父母作为最高的道德标准，孝亲悌长是社会核心价值追求。《三字经》通过黄香和孔融两个范例，引领儿童认知在家庭关系中，与长辈相处，与兄弟姐妹相处的礼仪，对儿童家庭生命关系维持能力的培养，具有积极作用。在培养儿童生命意义内生能力，促进家庭生命关系维持时，可充分利用这些范例，带领儿童从小事入手，习居家之礼，构建以“孝悌”为核心的家庭生命关系发展的价值体系，培养维持家庭生命关系和谐发展的品格，以“孝悌”为核心的家庭关系发展价值体系指导儿童家庭生命活动，培养儿童家庭意义内生能力。

4.2.2 以“信”“义”为核心，习他交之礼

社交关系是儿童除家庭关系外，接触最多的生命关系网络，也是儿童生命关系认知中最为复杂，最为庞大的部分。儿童社交关系的维持，直接影响“社会关注”、“亲社会行为”、“他者关系”这些在国内外研究中被生命个体提及最多的生命意义来源。在与他人交往礼仪的培养上，《三字经》主张以“信”、“义”为核心，真诚对待他人，讲信用，重义气，这也是我国古代社交关系的核心价值追求。在培养儿童生命意义内生能力，促进社交生命关系维持时，可立足社会核心关系理念，带领儿童从身边小事做起，习他交之礼，构建以“信”、“义”为核心的社交生命关系发展的价值体系，培养维持社交生命关系和谐发展的品格，以

^①刘华丽,卢忠萍.儒家人格思想:中国社会工作本土化的理论渊源[J].南昌大学学报(人文社会科学版),2007(01):80.

^② 杨伯峻译注.论语译注[A].北京:中华书局,2006.12(2)

“信”、“义”为核心的社会关系发展价值体系指导儿童社交活动，培养儿童社交意义内生能力。

4.2.3 以“忠”“敬”为核心，习效国之礼

效国之责是我国古代教育体系中生命个体最核心的社会责任，也是生命个体社会价值的最高体现。作为国家成员，每个生命个体都有报效祖国的责任，效国泽民也是生命个体作为国家成员这一身份的核心价值。在维持国家成员这一身份上，《三字经》主张以“忠”、“敬”品格的塑造为核心。在培养儿童生命意义内生能力，促进社会生命关系维持时，可立足社会核心价值追求，培养儿童爱国情怀，习效国之礼，构建以“忠”、“敬”为核心的国家生命关系发展的价值体系，以效国泽民为己任，树立正确的人生追求，培养维持国家生命关系和谐发展的品格，以“忠”、“敬”为核心的国家关系发展价值体系指导儿童社交活动，培养儿童国家意义内生能力。

4.2.4 以“和谐”“共生”为核心，习天地之礼

在“我与自然”生命关系的维持上，《三字经》秉承了我国古代核心“天人”文化观念，主张以“和谐”、“共生”为核心，带来儿童识天地之大，悟天地之道，促进生命个体与自然的和谐相处，合理利用自然，树立正确的“物我”观，共同生长。在培养儿童生命意义内生能力，促进世界生命关系维持时，可从“物”“我”生命关系入手，习天地之礼，构建以“和谐”、“共生”为核心的世界生命关系发展的价值体系，立足和谐发展观，树立正确的物质追求目标，培养维持世界生命关系和谐发展的品格，以“和谐”、“共生”为核心的世界生命关系发展价值体系指导儿童社交活动，培养儿童世界意义内生能力。

4.2.5 以“勤”“恒”为核心，习为学之礼

上文笔者也提到，学生身份是儿童第一个真正意义上的社会身份，对儿童身份认同具有统整作用。通过生命关系认知能力的培养，建构学生身份的意义后，如何来维持这一身份的发展呢？《三字经》主张从“勤”、“恒”两个核心品格的塑造入手。学生的核心任务就是学习，博学笃志是我国古代社会认为学生这一身份应该树立的核心价值追求，这就要求学生养成勤学，恒学的品格。在培养儿童生命意义内生能力，促进儿童“我与自我”生命关系维持时，可从学习效能感入手，带领儿童正确认识“学”与“成”的关系，习为学之礼，构建以“勤”、“恒”为核心的学生身份发展的价值体系，立足社会核心价值追求，追求正确的为学目的，确立合理的求学目标，培养维持学生身份和谐发展的品格，以

“勤”、“恒”为核心的为学价值追求指导儿童求学活动，培养儿童学习意义内生能力。

4.3 督善促学，以匹配原则引导积极评价

《三字经》主张的儿童生命意义内生能力培养模型中，以“善”为核心，引领儿童建构四维生命关系认知内核，以人格塑造为核心，培养生命关系维持能力。在具体生活情景中，对儿童生命关系评价能力的培养上，《三字经》以劝学为核心，主张从内在德性自觉和外在积极归因两个方面入手，实施“以礼践行”的评价原则和“反求诸己”的匹配原则。

4.3.1 “依礼践行”的生命意义内生能力评价原则

生命关系评价能力的第一要义是以生命关系价值体系评价现实生命活动。

《三字经》作者认为，“礼”是儿童生命关系的核心价值体系，作为学生的儿童，作为家庭成员的儿童，作为国家成员的儿童，作为自然生命个体的儿童，在不同的身份定位下，其生命活动都应该以“礼”为标准，“依礼践行”，用相应之“礼”指导具体生命活动。故儿童生命关系评价能力的培养，第一要义就是帮助儿童在明“礼”的情况下，用“礼”来考核生命活动。如作为学生的儿童，勤学，恒学，则其生命活动是有意义的，反之，则其生命活动就失去了意义。

4.3.2 “反求诸己”的生命意义内生能力匹配原则

当儿童的现实生命活动不符合价值期望时，就要求儿童立足生命关系价值体系建构生命活动的意义，培养儿童生命关系价值匹配能力，是儿童生命关系评价能力培养的另一核心要义。《三字经》在儿童价值匹配能力的培养上，主张的是向内的自我归因，即以“反求诸己”为原则。特别是在“劝学”部分，作者通过“达者之学”和“困者之学”引导儿童认识到自我态度对学习效果的重要性，带领儿童从内心需求出发，建构学习的意义。《三字经》这样以“反求诸己”为核心的生命关系评价引导和作者想要以人格的塑造来培养儿童生命关系维持能力是分不开的。不管是内在德行自觉的培养还是外在礼仪教化的熏陶，都要求儿童反求诸己，从自身出发寻找意义建构。在利用《三字经》培养儿童生命意义评价能力，促进意义内生，要充分考虑到“一般意义系统”与“情景意义评价”的差异性，引导儿童合理看待期望关系与现实关系的不一致，反求诸己，坚定理想信念，积极评估现实意义。

5. 结语

立足生命的教育研究是教育研究长久以来的核心话题之一，本文通过梳理国内外生命教育研究现状，认为，儿童生命教育的核心应放在儿童生命意义的建构上来，儿童生命意义内生能力的培养是儿童生命教育的重点。但从国内外生命意义建构相关研究来看，目前的生命意义建构理论研究多以高年级学生和成人为主，且多为出现生命意义危机后的修复性研究，对生命意义预防性的建构能力培养，尤其是儿童生命意义内生能力的培养研究相对较弱。笔者立足生命意义建构相关理论，通过挖掘生命意义建构一般机制，根据儿童身心发展特点，将儿童生命意义内生能力内涵界定为生命关系认知能力、生命关系维持能力、生命关系评价能力三个维度，并试图探索儿童生命意义内生能力发展特点及培养原则，形成本文的核心理论基础。根据这一理论基础，笔者详细挖掘了《三字经》隐含的儿童生命意义内生能力培养模型。笔者发现，以《三字经》为代表的我国古代蒙学教材隐含了丰富的儿童生命意义内生能力培养素材，笔者最后结合《三字经》对儿童生命意义内生能力的培养策略，提出利用古代蒙学教材提高儿童生命意义内生能力的主要策略。总的看来，本文的研究具有一定的创新性，研究成果也较为可靠。但由于国内外基于儿童生命意义内生能力培养的研究十分薄弱，基于蒙学教材的儿童生命意义建构养料挖掘也较少，加之笔者能力有限，导致本文研究逻辑严密性不够，对蒙学教材隐含养料的挖掘也不够深入，研究成果不成体系，这些都将是今后研究的方向，我一定会以这一研究为起点，在今后的研究中不断发展和完善，形成更好的研究与实践成果。

参考文献

学术著作：

- [1]王应麟.三字经[M]. 李逸安,张立敏,译.北京:中华书局出版社,2011.
- [2]何仁富.生命教育引论[M].北京:中国广播电视出版社,2010.
- [3]钮则诚.从台湾生命教育到华人生命教育[M].福州:福建教育出版社,2008.
- [4]周勇.传统文化课程开发[M].安徽:安徽教育出版社,2008.
- [5]何福田.生命教育[M].台北:心理出版社,2006.
- [6]毕义星.中小生命教育论[M].天津:天津教育出版社,2006.
- [7]曹明海,陈秀春.语文教育文化学[M]济南:山东教育出版社,2005.
- [8]冯建军.生命与教育[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [9]蒙培元.人与自然[M].北京:人民出版社,2004.
- [10]维克多·E·弗兰克尔.追寻生命的意义[M].何忠强,杨凤池,译.北京:新华出版社,2003.
- [11]陆志平.语文课程新探——新课程理念与语文课程改革[M].吉林:东北师范大学出版社,2002.
- [12]张华.课程与教学论[M].上海:上海教育出版社,2001.
- [13] 孙效智.生命教育的内涵与哲学基础[M].台北:台北寰宇出版有限公司,2000.
- [14] 马克思恩格斯选集(第4卷)(2版)[M].北京:北京人民出版社,1999.384.
- [15] 王耘,叶忠根,林崇德.小学生心理学[M].杭州:浙江教育出版社,1993.
- [16]张志公.传统语文教育教材论[M].上海:上海教育出版社,1992.12.
- [17]翟廷晋.孟子思想评析与探源[M].上海:上海社会科学院出版社,1992.
- [18]吴式颖主编.外国现代教育史[M].北京:人民教育出版社,1997.
- [19]里克曼.狄尔泰[M].北京:中国社科出版社,1989.216.
- [20]赫舍尔.人是谁[M].贵阳:贵州人民出版社,1988.52.
- [21]柏拉图.理想国[M].郭斌和,张竹明,译.北京:商务印书馆,1986.
- [22]张载.张载集[M].上海:中华书局,1978.

期刊、论文:

- [1]刘铁芳.育中国少年 成生命气象——基于文化自觉与生命自信的中国少年培养实践体系建构[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2018, 17(04):46-60.
- [2]郑晓莉.宋代蒙学教材的发展及其对当今语文教育的启示[D]. 青海师范大学, 2017.
- [3]梁家凤,李炳全.大学生生命意义感、社会性无聊感与学习倦怠的相关性[J]. 中国健康心理学杂志, 2017, 25(02):222-226.
- [4]吴倩.古代蒙学教材“三、百、千”研究[D]. 四川师范大学, 2017.
- [5]马文婷.宋代学校历史教育研究[D]. 西北师范大学, 2016.
- [6]夏浩志,岳红,史宝欣.乳腺癌患者生命意义的概念构建及对护理工作的意义[J]. 中华护理杂志, 2015, 50(08):1004-1009.
- [7]熊朋迪,杨乐,祝卓宏.青少年的创伤后成长与生命意义感、经验性回避[J]. 中国心理卫生杂志, 2015, 29(01):40-46.
- [8]李素敏,纪德奎,成莉霞.知识的意义建构与基本条件[J]. 课程. 教材. 教法, 2015, 35(03):40-47.
- [9]姜淑梅,姜淑兰.国外生命意义测量的进展及趋势[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2015(05):198-202.
- [10]邢有男.传统儒家和谐观的基本特征及当代价值[J]. 学术交流, 2014(05):30-33.
- [11]程素卿.从中国古代蒙学教材中探寻古代蒙学教育思想内涵[J]. 兰台世界, 2014(09):122-123.
- [12]余虹.关怀生命的语文美育探寻[J]. 中国教育学刊, 2014(03):76-81.
- [13]沈清清,蒋索.青少年的生命意义感与幸福感[J]. 中国心理卫生杂志, 2013, 27(08):634-640.
- [14]张功荣.古代蒙书识字写字教材、教法研究[D]. 云南师范大学, 2013.
- [15]管卫华.孟子“性本善”思想及其在现代道德教育中的意义[J]. 开封教育学院学报, 2013, 33(01):78-80.
- [16]张姝玥,林艳.初中、高中与大学生的生命意义来源研究[J]. 中国特殊教育, 2012(10):72-76.
- [17]刘铁芳.生命 道德 教化[J].河北师范大学学报(教育科学版),2004(02):60-70.

- [18]景怀斌. 孔子“仁”的终极观及其功用的心理机制[J]. 中国社会科学, 2012(04):46-61+206.
- [19]黄成毅, 李英. 弗兰克尔意义疗法对生命意义教育的启示[J]. 教育导刊, 2012(02):52-54.
- [20]程明明, 樊富珉, 彭凯平. 生命意义源的结构与测量[J]. 中国临床心理学杂志, 2011, 19(05):591-594.
- [21]程明明, 樊富珉. 生命意义心理学理论取向与测量[J]. 心理发展与教育, 2010, 26(04):431-437.
- [22]张利燕, 郭芳姣. 生命意义的概念与个体差异[J]. 心理研究, 2010, 3(05):3-7.
- [23]白立强, 郭文飞. 性本善与人的全面发展[J]. 萍乡高等专科学校学报, 2010, 27(04):5-8.
- [24]郭晓娜. 理解性学习论[D]. 华东师范大学, 2010.
- [25]李丹, 陈秀娣. 儿童生命认知和生命体验的发展特点[J]. 心理发展与教育, 2009, 25(04):1-7.
- [26]唐晓鸣. 关怀生命意义感的教育[J]. 教育研究与实验, 2008(04):43-46.
- [27]杨雅琴. 追寻生命的意义——弗兰克尔意义疗法述评[J]. 黑龙江教育学院学报, 2008(01):77-79.
- [28]陈秀云. 大学生个人生命意义量表编制及初步应用. 硕士论文. 金华:浙江师范大学, 2007
- [29]马冠男. 明代蒙学教材、教法研究[D]. 扬州大学, 2007
- [30]王殿卿. 《三字经》承传文化生命的载体[J]. 中共宁波市委党校学报, 2007(04):96-99.
- [31]刘辉, 邵汉明. 儒家和谐观与和谐社会构建[J]. 山东社会科学, 2007(12):150-155.
- [32]黄怀信. 《论语》中的“仁”与孔子仁学的内涵[J]. 齐鲁学刊, 2007(01):5-8.
- [33]方双虎. 弗兰克尔意义治疗理论及其在学习动机辅导中的应用[J]. 江西教育科研, 2007(04):94-97.
- [34]刘华丽, 卢忠萍. 儒家人格思想:中国社会工作本土化的理论渊源[J]. 南昌大学学报(人文社会科学版), 2007(01):80-83.
- [35]曹明海, 史洁. 语文教育与课程改革理论前沿考察[J]. 语文建设, 2007(11):4-9.
- [36]冯源, 苏彦捷, 张莉. 从儿童道德发展初探人性本源的论题[J]. 心理科学, 2006(03):757-760.
- [37]张自然, 任天飞. 儒家关于君子品与五伦十义思想及现实意义[J]. 甘肃农业, 2005(08):52.

- [38]詹向红. 儒家和谐观的现代解读[J]. 江淮论坛, 2005(05):86-90+144.
- [39]贾林祥. 试析弗兰克尔的意义治疗理论[J]. 医学与哲学, 2004(08):73-74.
- [40]刘小新. 弗兰克尔的意义分析理论及其启示[J]. 中州学刊, 2004(04):157-159.
- [41]钟坤杰. 中国古代蒙学教育文化散论[J]. 曲靖师范学院学报, 2004(02):72-76.
- [42]蔡若莲. 《三字经》与汉字识字教材[J]. 淮阴师范学院学报(哲学社会科学版), 2000(02):105-109.
- [43]刘宣文, 毛华配. 意义的追索——谈弗兰克尔的意义疗法[J]. 青年研究, 2000(05):36-40.
- [44]樊彩萍. 略谈宋代蒙学的教材与教法[J]. 台州师专学报, 1999(02):80-82.
- [45]徐梓. 《千字文》的流传及其影响[J]. 中国典籍与文化, 1998(02):78-83.
- [46]徐碧辉. 美育:一种生命和情感教育[J]. 哲学研究, 1996(12):58-63.
- [47]宋秋蓉. 青少年生命意义之研究 [D]. 台湾: 彰化师范大学辅导研究所, 1992.
- [48]Reker G T, Wong P T P. *Aging as an individual process: Toward a theory of personal meaning*. In J. E. Birren and V. L. Bergston (Eds.), *Emergent theories of aging* New York: Springer, 1988, 214—246
- [49]Kaufman, S.R. *The ageless self: Sources of meaning in late life*. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1986. 76- 104
- [50]Frankl V E. *Man' s search for meaning: An introduction to logotherapy*. York: Washington Square Press, 1963
- [51] Hsiao FH, Chang KJ, Kuo WH, et al. A longitudinal study of cortisol response-s, sleep problems, and psychological well-being as the predictors of changes in depressive symptoms among breast cancer survivors [J]. *Psychoneuroendocrinology*, 2013, 38 (3) : 356-366.
- [52] Mok E, Lau KP, Lai T, et al. The meaning of life intervention for patients with advanced-stage cancer: development and pilot study [J]. *Oncol Nurs Forum*, 2012, 39 (6) : E480-E488.
- [53] Vehling S, Lehmann C, Oechsle K, et al. Global meaning and meaning-related life attitudes: exploring their role in predicting depression, anxiety, and demoralization in cancer patients [J]. *Support Care Cancer*, 2011, 19 (4) : 513-520.

- [54]Steger, M. F. Meaning in life. In Lopez, S. J. (Ed.). Encyclopedia of positive psychology. Oxford, UK: Blackwell Publishing, 2009. 605- 610
- [55]Baumeister R F Vohs K D. The Pursuit of Meaningfulness in Life. In C. R. Snyder, S. J. Lopez (Eds.) , Handbook of Positive Psychology. New York: Oxford University Press, 2005, 608 ~ 618.
- [56]Reker G T, Chamberlain K. Exploring existential meaning: Optimising human development across the life span. USA: Sage, 2000
- [56] Wong, P. T. P. Meaning- centered counseling. In Wong, P. T. P., Fry, P. S. (Eds.). The human
- [57]quest for meaning: A handbook of psychological research and clinical application. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1998. 395- 435
- [58] Crumbaugh J C. The Seeking of Noetic Goals Test(SONG) : A complementary scale to the Purpose in Life Test(PIL) . Journal of Clinical Psychology, 1977, 33: 900 ~ 907.
- [59]Prager, E. Exploring personal meaning in an age-differentiated Australian sample: Another look at the sources of meaning profile(SOMP). Journal of Aging Studies, 1996, (10):117- 137

致谢

时光荏苒，进校伊始的青涩还未完全退却，一回神，我的研究生求学之旅竟到了提交答卷的时刻！回首这三年的点滴，虽岁月无痕，但情谊永恒！

首先，我要感谢我的老师们，谢谢你们这三年对我的教导。谢谢余老师，带我走进教材分析的奥秘；谢谢李老师，教会我不断探索语文教学的本质；谢谢许老师，用名师的智慧给予我启迪；谢谢胡老师，让我看到现象世界的魅力；谢谢张华老师，让趣味二字深深铸进我的教学风格；谢谢靳老师、晓冬老师和尹劲老师，虽无缘上你们的课，但你们开题时给我提出的建议让我受益良多；还有嫌弃我们无法与之对话的巴登老师，预测我们工作时一定会回来找他上课资料的刘冲老师，带我们看到前沿教学模式的郭英老师，以及所有在这三年时光里为我们服务，给予我帮助的老师，谢谢你们用你们独特的人格魅力，严谨的治学态度，为我的人生添加这么多别样的亮色。其次，我要感谢我亲爱的小伙伴们，组长，茜茜，娟儿，刁，露露，悦悦，谢谢你们这一路对我的鼓励与支持。

当然，我最最要感谢的是我的师父，那个第一次师生见面请我们吃饭，拼命给我们递纸巾的平易近人的师父；那个用他独创的“走一步，再走一步”教学法，一步步把我们引进门的魅力无边的师父；那个不厌其烦的教导我们，做人要有大格局的给予我灵魂指引的师父；那个想方设法“逼”我们写小文章，一遍一遍帮我们修改，无偿帮我们找平台发表的无私的师父；那个我论文遇困，工作失利，在地铁站给他发了一条超长的，把自己感动得躲进厕所痛哭半个小时的消息，他却回复我“抓紧时间”四个大字的严格的师父；那个理解我们的压力，总在我们接近崩溃的边缘及时给我们安慰鼓励的细心的师父……无一例外，导师总是和论文联系在一起的。每次论文写得痛苦不堪时，师门小伙伴就在私下讨论说，如果没有论文，师父就是十二分完美的师父！但我想说，有了论文，师父更是百分之一百二十分完美的师父！回头看我进校写的第一篇文章，那篇简直都分不清是散文还是议论文的“垃圾”，师父一遍一遍耐心引导我修改，终于在第七稿，让之有了小论文的雏形，然后师父一句一句的教我修改，瞬间化腐朽为神奇。也正是那一次的小论文写作，让我真正明白了论文写作的要义，慢慢走进研究生学习思维。在后来的开题报告，论文撰写中，师父不管再忙，总是第一时间细心、详细、严格的帮我们修改。师父这种严谨治学的精神，让我受益匪浅。都说，见导师大多是痛苦的，但我们师门，每次师父召集开会，我们都兴奋得不得了，只要能见到师

父，就跟过节一样开心。每每在外人口中听到师父的名字，听到别人对师父的夸赞，除了油然而生的自豪感外，更多的是自惭，总觉得，自己不配做这么完美导师的徒弟。可是，何其有幸，遇到如此恩师，成就一辈子的师徒情缘。亲爱的师父，谢谢您这一路对我的教导。毕业在即，但学习不止，在以你为傲的同时，我一定会加倍努力，争取成为您的小骄傲！

磕磕绊绊地度过兴奋、紧张、痛苦、豁然这几个毕业生必经流程，手捧这份我倾尽全力却还是不甚完美的答卷，却也油然而生一种完满。感谢这座校园赐予我的三年守候，感谢这群师友给予我的三年陪伴，让这提前奏响的离别钟声，在我耳畔荡漾出一片回甘。