

引用格式: 胡宜安. 生死学视角下的生死教育——评兰霞萍《大学生生死教育研究》[J]. 华人生死学, 2024, (2): 106-110.



生死学视角下的生死教育

——评兰霞萍《大学生生死教育研究》

胡宜安

中图分类号: G40-02

文献标志码: C

文章编号: 2957-370X (2024) 02-0106-05

责任编辑: 陈柳柳

一、何为生死教育

收稿日期: 2024-10-28

接受日期: 2024-11-28

发表日期: 2024-12-31

生死教育即是关于人生根本问题的教育, 人生根本问题即是生死问题, 而生死问题是生命的内在本质的规定, 显然, 这是教育回到生命原点的内在必然。

生死教育的本质内涵是什么? 当这样发问时, 意味着把生死教育当作一种现象存在来看待, 即是对生死教育进行哲学思考。作者明确指出, “生死教育的本质在于死亡这一对象的参与, 在探讨生死教育本质的过程中必须紧紧抓住这一特点。”对死亡的认识是所有自我认知之根基与源头, 西谚“认识你自己”的原意是“记住, 你将死去。”任何个体唯有基于生命必有一死的本质规定而获得对人生的探讨才算是真正的自我认知。乔布斯在斯坦福大学2005年毕业典礼上的演讲中曾说道: “‘记住你即将死去’是我一生中遇到的最重要箴言。它帮我指明了生命中重要的选择。因为几乎所有的事情, 包括所有的荣誉、所有的骄傲、所有对难堪和失败的恐惧, 这些在死亡面前都会消失。我看到的是留下的真正重要的东西。你有时候会思考你将会失去某些东西, ‘记住你即将死去’是我知道的避免这些想法的最好办法。你已经‘赤身裸体’了, 你没有理由不去跟随自己内心的声音。”

人类是唯一意识到有死的生命, 当个体意识到有死, 死亡便直接融入个体自我并成为当下意识结构, 从而将死亡纳入个体人生的筹划之中。在生死教育活动中, 死亡通过两个看似矛盾实则统一的过程介入个体人生的筹划:

其一, 去特殊性走向普遍性。在唯一一死的生命本质面前, 我们才能打破现实中的种种隔膜, 获得一种“类”的共性认知与意识。这就是生死教育使个体成为“人”, 以此建构起某种使命感与归宿感, 消除个体面临死亡的孤独感与自尊焦虑。“对黑格尔来说, 在人的教化中, 在把人培养成为普遍的人的改造中, 一个重要的环节是对死亡的恐惧。死亡的景象震撼着他们, 似乎整个在粉碎了他们的



生命的特殊性^[1]。”

其二，克服平均化成就个体性。福柯明确指出，“正是在对死亡的感知中，个体逃脱了单调而平均化的生命，实现了自我发现；在死亡缓慢的和半隐半现的逼近过程中，沉闷的共性生命最终变成了某种个体性生命^[2]。”当代存在主义先驱基尔凯廓尔十分强调人的个体性，宣布唯有“孤独的个体”才是“真实的存在”。对自己的身后事，他曾经提出如下要求：“假如我战死之后而愿有一块墓碑的话，我只要刊上‘那个孤独者’几个字就行了^[3]。”在生命最终走向死亡的进程中，个体才能成为真正的担当者。任何人的死都是第一次，也是唯一的死，而且不可替代、不可重复。为此，个体是用其一生来为死做准备的。显然，生死教育旨在通过唤醒死亡意识使个体成为“你”。

二、生死教育何为

人是唯一意识到有死的生命，但人也恰恰总是处于生死紧张与冲突中的生命，而且，人生的成长过程也正是不断调整生死矛盾从而走向生命完成的过程。调整生死关系，舒缓生死紧张并建构生死之间的内在张力正是生死教育的基本内容，这也是生死教育的本质内涵。

第一，在本能层面上的死亡禁忌与死亡焦虑。这第一种生死紧张，是本能层面上的紧张。作者指出，死亡禁忌呼唤生死教育，但生死教育不致力于完全消除人类的死亡禁忌，而是在充分了解人类死亡禁忌的基础上，生死教育试图将过度抑制的死亡意识与死亡恐惧重新唤醒，提供一个认识死亡、思考死亡、探讨死亡的平台，使个体形成科学的、合理的、正确的死亡观，促进个体心理健康成长和生命发展。

当然，死亡禁忌无法否认死亡的必然性与死亡发生的事实。人总要面对死亡，而本能的好生恶死必然产生死亡焦虑与恐惧，消解、转化和升华死亡焦虑是实施生死教育的主要任务。在死亡恐惧管理理论中，有两个基本假设：焦虑缓解器假设和死亡突显性假设。其核心旨在表明：对个体焦虑的根本来源——不可避免的死亡唤醒，会导致个体文化世界观信念需要的增长，个体的焦虑会减弱从而达到对死亡恐惧的克服。由此可见，生死教育是一种生命成长的内在需要与必然，它本身就具有对死亡恐惧管理的意义。

生命本能与死亡本能之间的协调、互动及其内在冲突，关涉着个人能否健康、和谐、稳定和持续发展。生死教育就是要促使失调的生命本能与死亡本能趋向调和，使之处于最佳的互动状态，以死亡本能为驱动力试图激发生命的最大活力，以死观生、向死而生，在有限的生命里，建构人生意义，活得精彩，活出自我。

第二，在选择层面上的自杀困境与临终困境。生死紧张的一个重要方面是生死在个体身上的冲突与不和谐。由于认知、情感及行为上的种种障碍，在个体生命进程中，生与死之间的关系不再是和谐自然，生命也并非从生到死的自然线性流程，个体因此陷入“生或死”的选择困境。

自杀显然是某种重死轻生的选择，但无论自杀是基于死亡权利还是死亡尊严的理由，都是对生命存在意义的僭越，准确说是以死亡权利或死亡尊严僭越生命意义。生命的意义在于存活本身，生命的



过程具有不确定性，因而也有着无限的可能性。而“我有权利去死”，“为尊严去死”，本质上就是放弃生命，而自杀者固然是因着当下生命处境而诉求于一死来摆脱，殊不知当他/她放弃生命时，便放弃了生命的无穷可能性，而放弃无穷可能性生命的“尊严的死”有何意义？正因为如此，我们称自杀为“生死歧路”，反映着自杀行为本身的荒谬性。

在疾病末期与生命临终，任何关于“治还是不治”的纠结都内含着对死的延缓企图。由于肩负许多生之诉求，亦即放不下，割舍不断，最后死亡品质极低。这可能由于个体自身的缘故，也可能是由于家人的原因。那么，我们如何面对自己的临终，如何面对亲人的离世？这显然需要教育的引导，著名医学人文学者孟宪武指出，临终关怀与死亡教育密不可分，死亡教育是做好临终关怀的必要前提。在行为选择层面，如何避免“生还是死”的选择困境，引导个体顺生安死自然是生死教育责无旁贷的神圣使命。

第三，在价值层面上的英雄主义与活命哲学。传统生死教育往往于生死冲突关头彰显死之庄严与价值，倡导某种英雄主义生死价值观。教育理论学者冯建军在其《生命与教育》一书中非常精辟地指出传统死亡教育面临转向的必要：一是传统死亡教育以死亡的瞬间光芒掩盖了生之绵延的宝贵，因而，是重死轻生的价值导向，现代死亡教育则是由死回养生；二是传统死亡教育重在生死关头，而当代死亡教育则重在生存过程^[4]。

我们身处其中的这个社会本身，就是一个规范化的英雄主义体系。人们之所以献身诸般社会活动，最终不过出于一己的英雄主义冲动，目的是占有所谓人类的“普遍意义”。人们在人类文化英雄主义体系中努力地寻求自尊和优越感，这成为个体行为的出发点和最终追求。英雄主义价值观的思想基础是儒家的生死义取，即“杀身成仁”“舍身取义”。

然而，维持与延续生命则是任何种族的至高伦理准则。人文主义者史怀泽提出敬畏生命伦理，他指出道德的善根源于维持生命存在。“蝼蚁尚且偷生”，求生避死不仅是一种本能反应，也是种族存续的前提。在极端状况下，这种求生避死被称之为“活命哲学”，又俗称“好死不如赖活”，强调活着的价值要比死了的价值重要得多，价值观的前提是活着比死了好得多，即使是好死，也不能放弃生命，也即是说活得再不好、再窝囊、再屈辱甚至再行尸走肉，只要是活着就比死去要强很多。如果我们理性地思考，“好死不如赖活”就是没有尊严，没有质量？从而也就没有意义？显然，我们不能简单对此下定论与做判断，也不能以英雄主义价值取向来否定。

荷马史诗《奥德赛》曾记叙奥德修斯到冥间拜访阿基里斯的情形：“老人，当您活着时，我们希腊人使您像神一样荣耀，而您现在，您有力地控制着死者。因此，根本不必为您死了而悲伤，阿基里斯。”奥德修斯这样说着，而阿基里斯直截了当地作出下述回答：“不，不必安慰性地提及我的死亡，光荣的奥德赛。我宁愿成为他人的雇工，成为一个得不到遗产，其生活微不足道的人的雇工。这样我就可以活在世上；而不愿成为统治着所有已被消灭的死者们的君王”。这里所表达的不正是“好死不如赖活”吗？



我们以善生善死为最终目标，但实际上的生死冲突，特别是生死价值冲突使得情况复杂化了，我们究竟是传导一种轻死重生价值取向还是重死轻生价值取向？这大概需要生死教育在普适价值前提下，有针对性地实施才能解决。

三、生死教育为何

作者明确揭示生死教育的目的就是“生死一体、两安、三自在”，且贯穿统领着全书，这是对生死教育本质内涵的准确阐述。生死教育旨在建构生死一体观，通过调整生死紧张达到生死两安，并培养转化为知情行三自在的生死素养。

第一，生死一体观。傅伟勋先生曾指出，必须基于“生死一体”来理解死亡问题。他指出，高龄化乃至死亡过程中的死亡问题“不是根本问题，生死（乃是一体两面的）问题才是根本问题”。死亡问题，“其实本来就是人生自始至终的生死问题”。因为好的死亡是好的生活的一部分。我们的生命具有整体性，我们对人生意义和人生价值的追求也是一种整体性的追求。因此，建构生死一体观是生死教育的首要目标与任务。

生死一体概念有两个重要内涵，一是生死整体观，死亡本是生命的一部分，有生必有死，生死不应分离，它们本是一个整体；二是生死互动观，生死不仅是一个整体，生死之间还可以进行互动。生死之间具有一种张力，既反对不知生焉知死，也不同意不知死焉知生，主张生死互动、生死互渗，达到向死而生，以死观生的生命状态。生死教育中生死一体概念所追求的是《庄子·齐物论》所说的“方生方死，方死方生”，不仅要深刻领悟生死一体的生命境界，还要具有生死互动、生死转化的能力。

第二，生死两相安。生死两安有两层意义，一是生死安顿，生前的生活是安顿的，死时的生命是安详的，二是由于死者走得安详，有充分的时间与生者道谢、道歉、道别、道爱，没有未竟心愿，死者与生者之间的情感得到充分交流与释放，死者是没有遗憾的，生者是慰藉的。

生死两安包括：处理亲人离世，追求逝者魂安，生者心安；面对生死困境，应做到不以生拒死，不以死碍生，求得生死两相宜。世人求物之丰、求名之盛，并不能真正令个体在生命最后阶段安顿自己的心灵，根本在于无法求得生死两安，因此，通过爱与被爱令人与人之间生死和谐而不冲突，比如孝道、对他人之爱，求得个体自我内心平衡，这样方能够生死两安。

第三，生死三自在。生死自在既指人生的一种境界，活得明白，有追求，死得坦然，无困惑；也指达到这一境界的生死素养，包括认知、情感与行为皆本于自在。

不可否认，在生死这一根本问题上，我们面对着三重生死隔离：个体自我的生死隔离、我与他人的生死隔离以及处于死亡困境者和远离死亡困境者的生死隔离。这是构成生死迷境的三个基本方面，而走出这三重迷境，须从二处着手转识破执：

一是破生死执，以自在心观生死。所谓自在，即自在就是拘束无碍，超脱了一切对立的分化状态和一切的束缚状态。无得无失，无生无死的本然状态。我们以此对待生死便成自在心。二是破人我



执，以大我观生死。将个体融入人群、家庭、人类整体，从而建构起一个生命共同体。一位哲人说过，他们的灾难，是为你而发生。美国诗人约翰·堂恩说：“每一个人都是这广袤大陆的一部分，任何人的死亡都是我的损失。因为我是包孕在人类之中的，不要问丧钟为谁而鸣，它为每一个人敲响。”

唯有本于自在，我们方能建立普泛生死观。所谓普泛生死观，即以生死沟通你我，取得最大最普遍的和谐；以生死观世界，以达成最大最普遍之共识。普泛生死观即是在于认知上知己知人、知人如己；在情感上乐自己之生以及人之生，哀自己之死以及人之死；在行动上推己及人，“己欲立而立人，己欲达而达人”，“己所不欲勿施于人。”

到此，从作者的字里行间，我见到一幅清晰完整的生死教育画面，而循着作者的思路，我也碰触到一条流畅的生死教育实践进路。可以预见，随着本书的出版发行，作者的研究成果必将对读者产生极好的生死教育启蒙效应，从而也将极大地助力生死教育的普及推广。

参考文献

- [1] [加拿大] 查尔斯·泰勒，黑格尔[M]. 张国清，宋进东，译. 南京：译林出版社，2009：212.
- [2] [法] 米歇尔·福科，临床医学的诞生[M]. 刘北城，译. 南京：凤凰传媒集团，译林出版社，2011：193.
- [3] 肖安平. 《互爱不仅是友谊》[M]，湖北人民出版社，2001：9.
- [4] 冯建军. 《生命与教育》[M]，教育科学出版社，2004：362.

作者简介 (ID):

胡宜安，哲学硕士，广州大学马克思主义学院教授，硕士研究生导师。研究方向：社会发展哲学，伦理学与生死学等。兼任华人生死学与生死教育学会副会长。