

· 教育基本理论 ·

文化育人的哲学省思

李建国

(华中科技大学马克思主义学院, 湖北 武汉 430074)

摘要: 文化育人内含着文明的教育化和教育的文明化两个维度,且这两个维度已构成当下中国教育所普遍面临的双重诉求。文化育人通过文化的外在给与与文明化的内在生成方式,化育人“个体人格”的和谐一致,引导人“类身份”的文化确认,进而培育文明而有教养的人。文化育人在更深层面关系到每一个个体的文化身份认同与文化身份归属,在更高层面则关系到一个民族的文化遗产与文化创新,乃至民族核心价值观的塑造与凝聚力和向心力的提升。当代中国应大力探索文化育人的基本规律,挖掘并发挥文化育人的最大功效,通过文化的传承与创新、碰撞与交融以化解人的文化身份焦虑,提升社会整体的文明化水平。

关键词: 教育; 文化; 文化育人

中图分类号: G40-055 **文献标志码:** A **文章编号:** 1000-4203(2014)04-0008-08

Philosophic Reflections on Culture-cultivating-talents

LI Jian-guo

(College of Marxism, Huazhong University of Science & Technology, Wuhan 430074, China)

Abstract: Culture-cultivating-talents contains two dimensions: the education of civilization and the civilization of education, which are the double appeals faced by the current education of China. Through the output of culture and the internal generation of civilization, culture-cultivating-talents cultivates the harmony of “individual personality” and guide the cultural recognition of “identity”, and then cultivate civilized and well-educated people. At the deeper level, talents-cultivating by culture has much relation to the cultural identification and cultural attribution of the individuals; at the higher level, it has much relation to the cultural inheritance and innovation of a nation, even the cultivation of the core values of a nation and the enhancement of cohesiveness of a nation. Contemporary China should explore strongly the basic rules of culture-cultivating-talents, dig and maximize the effectiveness of culture-cultivating-talents, dissolve the cultural identity anxiety of people and promote the civilization level of the society through the cultural inheritance and innovation, and the cultural collision and blend.

Key words: education; culture; talents-cultivating by culture

* 收稿日期:2014-02-01

基金项目:国家社会科学基金青年项目(11CKS029);中央高校基本科研业务费专项资金资助项目(2014AC003)

作者简介:李建国(1981-),男,甘肃庆阳人,华中科技大学马克思主义学院讲师,法学博士,从事大学德育、马克思主义教育与人的发展理论研究。

· 8 ·

当代中国正处在传统、现代、后现代共同罗织的历史境遇中,传统要在现代中取得某种形式的复兴,进而使自身能够延续;现代需要在传统中寻找合法性,以便能立足。世界范围内的强势文化企图开拓中国的文化市场,以便推行文化殖民;中国社会的主流价值需要肩负抗拒文化殖民的压力,从而在与世界融合的过程中保持民族自身的特色。因此,中国传统文化的断裂与嬗变,世界多元文化的并立与挑战,互联网亚文化的甚嚣尘上,切切实实构筑起了我国当代教育所面临的多重文化困境。努力用中华民族创造的一切精神财富来以文化人、以文育人,凝聚共识,延续民族的文化血脉,构筑我们共同的精神家园,是当下学界需要认真加以探索的迫切问题。为此,从哲学存在论、认识论、价值论层面对“文化育人是什么”、“文化育人何以可能”以及“文化育人有何意义”三个重要问题予以全面审视,显得尤为必要。

一、文化育人的存在论审视： 野蛮与文明

从哲学存在论的角度审视文化育人,以求在纷繁复杂的教育现象背后,帮助我们发现和确定文化育人的核心命题究竟是什么,为我们进一步去认识这一命题提供本体论上的依据。

人类文明^①与人类教育有着天然的渊源关系。从人类历史整体的发展演进来看,人类社会的存续是人通过文化的创造与传承,并不断超越野蛮趋于文明的过程,而教育在其中发挥着至关重要的作用。恩格斯在《反杜林论》中曾经指出:“人来源于动物界这一事实已经决定人永远不能摆脱兽性,所以问题永远只能在于摆脱的多些或少些,在于兽性和人性的程度上的差异。”^[1]达尔文的生物进化论所陈述的事实表明,人类永远无法摆脱其动物性和野蛮性的遗传特征,因此人类必须借助于文化和教育将人自身的动物性和野蛮性加以改造和引导,以适应人类自身存续的需求。康德认为:“人是惟一必须受教育的被造物。人只有通过教育才能成为人,除了教育从人身上所造就出的一切外,人什么也不是。”^[2]“教育,就广义而言这一概念是指培养人适应文化生活的整个社会活动过程。”^[3]人类借助于生物遗传及文化教育而繁衍生息。人类的繁衍并非是一个简单的生物复制过程,而是通过在一定文化环境中的生活与参与,使不成熟的个体逐渐变得成熟,并成为特定文化环境中的适应者和参与者。在培养下一代适应

特定文化的教育活动中,家庭、同伴群体、学校、社会等,都在不同程度上影响着个体的成长。从教育的起源而言,教育源自于人类的理性与理想。人的理性本质表现在:人不希望重复自己过去的错误,也不希望丢弃已经摸索出的成功经验,于是就希望把已经总结出来的经验直接传授给下一代,这就是教育活动产生的原初动因。因此,广义的教育活动在其发生学意义上与人类文明的存续具有同样悠久的历史。

从人类文明与人类教育产生的渊源关系来看,所谓文化育人,在哲学存在论层面即是指人类遵照教育的基本规律,以其创造的文化为内容,通过文明化的方式化育人性,以肯定人先天禀赋中的文明性,祛除人先天禀赋中的野蛮性,进而引导人文明化的生产与生活活动。因此,文化育人包含着以文明为内容的教育,可称之为“文明的教育化”和依靠文明的形式进行的教育,可称之为“教育的文明化”两个层面的含义。对于当代中国而言,文化育人面临着文明的教育化和教育的文明化的双重诉求。

1. 文明的教育化

文明的教育化是文化育人的内容与实质。文明的教育化,意指文明作为教育的质料,作为教育的内容,作为化育和形塑人性的根基是教育得以存在和不断延续的源泉。文化育人的目的在于促使人不断地反省和觉悟,祛除人类本性中的野蛮性和动物性,以塑造出文明化的社会人,并使文明本身得以延续。诚如雅斯贝尔斯所言:“教育依赖于精神世界的原初生活,教育不能独立,它要服务于精神生活的传承,这种生活在人们的行为举止中直接表现出来,然后成为他对在的关注和国家的现实态度,并在掌握创造性的精神作品中得到高扬。”^[4]

人类在认识和改造自然、社会与自身的过程中逐渐创造出了各种各样的文化形式和文明形态,并借助于不同的文化形式和文明形态调节着人自身以及人与自然、人与社会之间的关系。人类借助图腾、禁忌、神话与宗教以安顿自身的心灵秩序,抚慰人的终极关怀。人类借助道德与法律调节人与自然、人与社会之间既竞争又合作的关系以维系社会的有序持存,并力图把人类因不合理的竞争而引起的冲突控制在不至于毁灭人类自身的程度之内。人类借助文学、艺术以激发生命的激情,领悟崇高、优雅和人之为人的尊严。无论何种形式的文化,其以教育的内容展现出来,都是人类生产和生活经验的再现。教育作为人类经验的直接延续手段和有效方式,与文化存在天然的内在关联。作为中华文明渊源的儒

家文化,主张行“六艺”之教。孔子曰:“入其国,其教可知也。其为人也温柔敦厚,诗教也;疏通知远,书教也;广博易良,乐教也;絜静精微,易教也;恭俭庄敬,礼教也;属辞比事,春秋教也。”(《礼记·经解》)作为西方文明渊源的古希腊文化推崇“博雅”之育,故实行“七艺教育”。“七艺”不仅包含数学、物理、几何、天文以广博人的识见,同时更包含逻辑、文法和修辞以训练人的文雅表达。

人类文明在延续的过程中受到不同历史境遇的影响,进而出现了不同的民族样态和历史样态,教育受到文明本身的影响进而出现不同的类型。古希腊文明以其高度发达的民主政治文化著称于世,故在古希腊以苏格拉底式的对话和亚里士多德式的诗教培养政治家和雄辩家的教育大行其道。中世纪基督教文明把人看作“精神的化身”^[5],把一切置于信仰之下,因此教育就是“唤醒”,通过忏悔的方式,在上帝的启示下达到自我精神的形成和提升,进而去过一种有信仰的理智生活。启蒙运动之后,建基于《圣经》等经典之上的教育受到了重大的挑战。受启蒙文化影响,描述、解释和规定自然人的社会科学、知识社会学应运而生,以强调人类的天性、兴趣和需要为基础,以活动、设计和解决问题为内容的教育获得长足发展,并使教育逐步走向科学化和学科化的轨道。现当代以来,人类理性高扬,受自然科学突飞猛进和科学主义思潮中价值理性与工具理性分野的影响,教育的科学主义倾向日益凸显,人文主义精神日渐衰落。呼吁教育回归本源,强调知识与能力并重、人文与科学融合,成为当代教育追求的主流价值。

人类的进步往往以新的文化形式的出现和新的文明形态的形成为标志。人类文明的演进在某种程度上如同人类自身的生物进化,人类生物进化中的遗传变异矛盾使得人类永远保留着动物性的一面,这既为人类的持存保留着某种稳定性,同时也为人类不断创造文明,以教育和改善自身预留了可能性的空间。因此,文化育人应始终坚守促使人不断地反省和觉悟,祛除人类本性中的野蛮性和动物性,以塑造出文明化的社会人,并使文明本身得以延续。文明面临着断层,人类自身的进化也面临着变异的风险,甚至不排除某种倒退的可能。对于当代中国而言,文明的教育化面临的最大的挑战就是中国传统文化的断裂与嬗变,世界多元文化的并立与侵袭,如何挖掘民族优秀传统文化,如何吸收世界先进文明成果,如何创新当代文化是文化育人需要认真加以检视的首要问题。

2. 教育的文明化

教育的文明化是文化育人的形式与样态。教育的文明化意味着教育必须尊重人,按照人的方式去对待人。要使教育按照人的方式对待人,必须从宏观层面正确认识教育的领域归属,从中观层面改革教育制度、教育体制中的不合理之处,从微观层面祛除教育中方式、方法的粗暴性和野蛮性。

首先,在宏观层面,必须辩证地认识教育的领域归属,并科学遵循文化生产与再生产的基本规律。教育作为育人的活动,从广义而言,凡是增进人们的知识和技能、影响人们思想品德的活动,都可称之为教育。从狭义而言,教育是指教育者根据一定社会(或阶级)的要求,有目的、有计划、有组织地对受教育者的身心施加影响,把他们培养成为一定社会(或阶级)所需要的人的活动。无论何种意义上的教育,都必然受特定社会经济基础的影响和制约。但除此之外,以培养人为目标和根本任务的教育则应始终遵循文化生产与再生产的基本规律。刘献君教授认为文化是教育的根,他曾指出:“教育即文化,教育的本质是人与文化之间的双向建构。”^[6]人既是文化的创造者,亦是文化的被创造者,在某种程度上而言,文化是人的存在方式。文化的生产与再生产离不开开放、包容、碰撞和争鸣,唯有百花齐放、百家争鸣,方能产生博大、精深,这正与教育的文明化相辅相成。

其次,在中观层面,国家教育体制的建构,教育制度的设计,教育政策的安排,教育资源的配置必须合乎正义的原则。所谓正义原则,即“所有的社会价值——自由与机会、收入和财富、以及自尊的基础都应平等地分配,除非任何价值的不平等分配对每一个人都是有利的”。^[7]对于教育的文明化而言,教育要以促进人的解放、自由全面发展,增加人的自由和幸福,促进社会的公平、民主、法治、诚信、友善,乃至促进人类整体的福祉和世界的至善为目的,以教育公平促进社会的公平,以教育所追求的至善理念引领社会价值的至善,以教育的文明化推动文明的社会化。文化育人是以文化人,是文而化之,是一种整体性的熏染、感召和影响,这种整体性的影响不仅仅只关乎一个家庭、一所学校、一个民族,甚至关系到整个人类的至善。

再次,在微观层面,必须遵从教与学本身的规律,文明地对待教育。教育作为一种培育人的文化活动,在具体的施教与受教过程中必须坚持主体间的平等原则、尊重原则和主体性原则。著名哲学家、教育家涂又光先生认为,文化活动是“讲道理”的活

动,教育作为培育人的文化活动更需要通过“讲道理”的方式来实现。现代教育学理论的研究成果表明,充分尊重受教育者的人格,调动施教与受教双方的主体性,建立双方良好的主体间关系,既是良好教育效果取得的保证,更是教育文明化的具体体现。文化育人就是始终以人为本,尊重人的自然需要,引导人的社会需要,提升人的精神需要,解放人、引领人、觉解人,在坚持促使人的社会化的过程中全面推进人的自由及其个性的发展。

二、文化育人的认识论审视： 给与与生成

从哲学认识论的角度审视文化育人,仍然离不开野蛮和文明的问题。哲学存在论告诉我们,野蛮和文明是人类存续和人类教育活动持存所要面对的永恒命题,而认识论则要审视教育能否以及如何去回应和解决这一命题。

教育一方面把一些东西教给人,另一方面还要使某些东西靠人自身发展出来。祛除人的野蛮性是教育对人的否定性过程,而塑造出人的文明性则是教育对人进行肯定的过程。教育要化育文明人,仅仅依靠外在的否定和肯定远远不够。祛除人的野蛮性最有效的方式只能是依靠人自身的觉解来实现。所谓觉解,就是人自觉的、自行其是地去了解,去觉悟,去践履。觉解意味着人既要认识到其与生俱来、如影随形的野蛮性,更要认识到人之为人的使命、责任、信念、意志和理想。因此,觉解意味着人在外在的教化所能给予的条件之下,认识到自身的有“陷”并以有“陷”为立足,通过自身的觉悟,努力克服一切困难,自行其是地达致文明化之境。要促使主体觉解,就需要触及人的灵魂,让人从内心深处顿悟,这只有文化可以达到,技术和科学则显得苍白无力。诚如雅斯贝尔斯所言:“教育活动关注的是,人的潜力如何最大限度地调动起来并加以实现,以及人的内部灵性与可能性如何充分生成,质言之,教育是人的灵魂的教育,而非理智知识和认识的堆积。通过教育使具有天资的人,自己选择成为什么样的人以及自己把握安身立命之根。”^[8]因此,哲学认识论告诉我们,文化育人能够回应并解决野蛮与文明这一人类存续和人类教育活动持存所要面对的永恒命题,而其解决的方式则是通过外在的给与和文明化的内在生成来实现。外在的给与提供文化育人的条件,文明化的内在生成促使人过文明化的生活,并最

终将文化作为自身的生活方式。

1. 外在的给与

所谓外在的给与,不仅包含一切人为的教育制度安排、教育内容选取、教育方式方法设计,而且也包含人身处的历史阶段、文化传统和教育环境。通过外在的给与促使人觉解,为人的觉解创造各种便利性的途径和提供各种可能性的条件。

首先,对于文化育人而言,外在的给与必须通过文化的形式触及人的灵魂。

文化育人就在于提升人的思想境界,涵养人的道德品性,激发人的生命激情,为人的觉解创造各种可能的条件,促使人成为文明人,过属于文明人的生活。正如涂尔干所言:“通过教育成为的那个‘人’,只有成为‘个人’,才能成为‘人’。这个‘个人’的规定性,并非仅仅等同于社会化的过程,他通过理性认识和道德实践所开展出来的自由(主体的创造性、主观能动性),才是其自身有别于社会必然的那个最根本的规定性。”^[9]因此,在某种程度上来说,外在的给与通过文化的形式能够触及人的灵魂,并唤醒人觉解。作为西方文明史和教育史渊源的《理想国》,为人类通过文化的形式触及人的灵魂的教育提供了范导。柏拉图主张通过音乐教育和体育陶冶人的心灵。“用体操来锻炼身体,用音乐来陶冶心灵。先教音乐后教体操。”^[10]“音乐教育的最后目的在于达到对美的爱。”^[11]“音乐教育之后,年轻人应该接受体育锻炼。凭一个好身体,不一定就能造就好的心灵好的品格。相反,有了好心灵和品格就能使天赋的体质达到最好。”^[12]“在不畏艰苦磨练身体的过程中,他的目的主要是在锻炼他心灵的激情部分。”^[13]教音乐和体育主要是为了人的心灵。亚里士多德坚持“知识乃是通往德性之途”^[14]的主张,他也指出,人若获得最高的幸福,必在其对“理论知识”的求索之中。他主张过一种沉思的即爱智慧的生活,这种生活不仅意味着灵魂的欲望与感情部分的合乎道德性的活动,也不意味着灵魂的理智部分由于这样的活动而良好保全,而且意味着理智部分的合乎德性的和充分完善的发展。

其次,对于文化育人而言,外在的给与必须净化教育环境。

文化育人是一种整体的影响,需要家庭、社会、学校的合力才能达成。文化育人是大全世界在小我存在中的呈现,是小我存在在大全世界中的生成。卢梭曾指出:“出自造物主之手的東西,都是好的,而一到了人的手里,就全变坏了。”^[15]卢梭在《爱弥儿》中反复强调了外在环境对个体成长发展所产生的重

要影响。因此,对于文化育人而言,外在的给与必须净化教育环境。

马克思说:“在某种意义上,人很像商品。因为人来到世间,既没有带镜子,也不像费希特派的哲学家那样,说什么我就是我,所以人最初是以别人来反映自己的。名叫彼得的人把自己当做人,只是由于他把名叫保罗的人看做是和自己相同的。因此,对彼得来说,这整个保罗以他保罗的肉体成为人这个物种的表现形式。”^[16]马克思强调了人作为一种对象性的存在,与特定的社会环境之间存在相互建构的关系。库利认为,人得以确立自身的“我”,并不是一个先在的设定,而是通过社会这面镜子反射构成的,因而所谓“我”,实质上是社会中各种图像所组成的集合,甚至连身体上的“我”,也是依照类似的途径构造出来的。依照库利“镜中我”的理论,教育就成了“照镜子”,任何教育所塑造的人,都是经过社会这面镜子的反射而凝聚成的人,“在社会学家或者今天已经被‘社会化’的教育家的眼里,教育实际上是一种单纯的社会构成的过程,所谓人的自然,最多只是一块白板,‘它’能够成为一个人并具有的一切特性,都是不同的他人、不同的社会环境、不同的事件在这块白板上描画而成的,在这个意义上,我们甚至可以说,本来没有什么所谓人的概念,人是通过社会生成的,有什么样的社会,才会有什么样的‘人’;人之所以彼此不同,是因为选择了用来构成他的不同的社会要件”^[17]。

互联网世界的降临,多媒体时代的到来,各种网络亚文化的风靡,为教育环境的净化带来了巨大的挑战。在难以监管的网络空间中,充斥着各种各样的暴力、色情、怪异、荒诞,甚至乱伦文化。转型期的中国在遭遇后现代生存的碎片化、道德的虚无化、价值的多元化、审美的身体化乃至色情化,黄赌毒现象甚嚣尘上,笑贫不笑娼的价值扭曲,导致整个文化环境呈现出颓废、低俗甚至糟粕的乱象。因此,外在的给与必须净化文化环境,以社会主义核心价值观统领社会的文化建设,坚持古为今用、推陈出新,有鉴别地加以对待,有扬弃地予以继承,挖掘、吸收人类一切文明的成果来以文化人、以文育人。

2. 内在的生成

所谓内在的生成,即文明化的内在生成,是指文化育人是人与文化之间双向建构的活动,这种双向建构使得双方处在一个永恒生成的过程中。

苏格拉底借助希腊德尔菲神庙的名言“人啊,认识你自己”,不仅改变了希腊哲学的发展方向,使哲学从关注“自然”进而转向关注“人”自身,而且也引

导古希腊人将教育的目光从关注外在的给与转向关注内在的生成,并将知识与德性统一了起来。人认识自己,首先是要认识到自身的有“陷”性,这其中就包含着人的野蛮性。其次要认识到人能成为文明人的可能性。因此苏格拉底认为,自知自己无知者才最有知。人要认清自身的有“陷”性和成为文明人的可能性,既需要文化的参与,人借助文化反观自己,相形见绌,更需要人自身不断地觉悟和超越,而这将是一个永恒的过程。

首先,对于文化育人而言,文明化的内在生成意味着文化成为人的一种生活方式。

马克思、恩格斯认为,人类自身的再生产包括“种的繁衍”^[18]及“人类能力的发展”^[19]两个方面。“种的繁衍”主要是指生育,而“人类能力的发展”则有赖于教育。人类的教育活动在发生学意义上讲,源于人类的社会实践。人凭借自己的能动性不断地使自然界“人化”,在自然界“人化”的过程中,自然界打上了人活动的烙印,而人的目的、愿望、理想不断地在自然界当中“对象化”,即成为“人化的自然”。在人自身不断地对象化的过程中,自然界打上了人活动的烙印,人积累了改造自然的经验,发展了自身的能力。按照文化的最普遍的含义而言,“人化”即“文化”,“自然界的人化”和“人的对象化”就是人类通过实践创造的物质文化和精神文化的总和。

生活世界中的一切都处在永恒的变化当中,一切的现实都将成为非现实,这是生活世界本身的内在规定性。正是这样一种永恒的内在规定性,为人及人的生活从“此在”跃迁于“彼在”提供了无限的可能性,同时也为人及人的生活带来了未完成性与不确定性。杜威认为:“实践活动有一个内在而不能排除的显著特征,那就是与他俱在的不确定性。”^[20]“自然把尚未完成的人放在世界中,它没有对人作出最后的限定,在一定程度上给他留下了未确定性。”^[21]对于人而言,面向过去意味着一切都是确定的,而面向未来,则只有死亡是确定的。人的出生与死亡,作为两种绝对的“存在”状态,最具有确定性。而介于出生与死亡之间的生命历程,充满着不确定性。正是因为每个人的生命历程中存在一个不确定性的“区间”,因此,人必须借助于人类创造的文化 and 文明来寻找自我,寻找属于人的确定性,在这个意义上来说,教育和文化就变成了帮助人实现确定性的重要途径,文化和教育也就变成了人的一种生存方式。“人是一个不断生成的过程,任何一个阶段既是下一个阶段的过渡环节,更是自具目的意义的一段人生。从这个意义上说,教育不应只是生活的准

备,而是人的一种生存方式。”^[22]

其次,对于文化育人而言,内在的生成意味着人的文明化处在一个永恒的生成过程中。

文化是在传承中创新的,是一个不断累积和沉淀的过程。人的文明化既包含着人对以往全部人类文明的学习和继承,也包含着每一代人对其所处时代的回应和解决同类问题的创造,进而产生的新的文明形式。因此,文化育人是每一代人都必须面临的常谈常新的问题,人的文明化处在一个永恒的生成过程中。

人的文明化可以展现为多重维度,因为人本身的存在就是以多重维度的方式展现出来的。人的文明化可以表现为身体的强壮、知识的增加、智力的开发等,但所有这些都是文明在人身上外在的表现。鲁洁教授认为,人“最重要的发展还应当表现为一种自我发展内在动因的‘发展’”。^[23]这种自我发展的内在动因主要是指:“人对自我发展状况的不满与否定,对更高水平、更完善发展状态的企望与追求,以及实现这种种企望之‘自我筹划’等。”^[24]文化育人能够帮助人获取知识,指导人强身健体,更能“化育”人的心性,使人心志完善,心体谐一,但文化育人的最大功用却不仅仅只是教人以知识与技能,而是授人以促使其发展的内在动因。涂尔干认为,教育是为孩子们提供对待生活的各种可能的终极态度。教育不能原原本本地为孩子们复制社会生活,相反,教育的终极目的,是为孩子们提供面对这个世界的各种可能的“终极态度”。生活世界在本质上是开放的、敞开的,这就要求作为自我的个体永远都处在“未完成的”状态中,永远处在不断的发展与永恒的生成之中。文化育人就是要不断地传承与创新文化,在文化的创新中造就新人。

三、文化育人的价值论审视： 谐一与归属

文化以教育的形式得以延续和再造,教育则以文化的方式得以发展和显现。从哲学价值论的角度审视文化育人,就是要挖掘并发挥文化育人的最大功效,求同存异,以促进世界和平永续与人类文明化持存的至善。

从价值论层面而言,文化育人小到关系个体的身心和谐,心体谐一,大到关系民族国家的文化安全,乃至关系到未来社会和历史形态的成就。文化作为一种符号化的无形力量,为人提供了身份认同

和社会归属,人只有在文化中才能获得人格的统一性、身份的确定性、价值的归属感、信仰的皈依感。因此,文化育人既能够培育个体人格的内在统一和外在持存,更能够为人的类塑造集体的文化身份。具体包括为民族文化培养认同感和归属感,这其中既关乎国家的文化安全与文化软实力,更关乎一个民族的核心价值观、凝聚力和向心力。塑造人的个体人格的谐一和人的类身份的确定,促进世界和平永续与人类文明化持存的至善,是文化育人追求的最高的善。

1. 个体人格的谐一

从价值论的角度来讲,人的存在本身就具有价值和意义的维度,这是动物所不具备的,同时也是人区别于动物的重要特征。“由于人的社会性存在维度,使得人建构起来了一个意义与价值世界。可能世界向人的敞开,意味着人的存在不是一个固定的、纯粹必然的存在,而是一个自由可能的存在。人作为一种可能的存在,就具有无限多样的发展的可能性。”^[25]优秀的文化能够涵养、陶冶和塑造人的心灵,使人的理智、情感、意志和谐一致,身心全面发展,人通过对优秀文化的领悟,能够形成人格的统一和促使个性的发展。

首先,通过文化育人,有利于促使人心体谐一,并形成统一性的人格。

文化学认为,没有文化即无人格。所谓人格是个体在特定文化状态下的生存样态,是一种文化的产物。有研究者认为:“‘人格’实质上是一种文化人格,即个体在接受特定文化熏陶时,通过对特定文化的内化以及个体社会化后所形成的稳定的心理结构和行为方式,具体表现为气质、性格、个性特征、价值理念、思维方式等。”^[26]每种文化中几乎都蕴含着相似或模式化的人格特征,同时每一个时代的教育也都预设了一个理想的目标或类型,“教育和自我塑造都假设了一个前提,即一个规范标准的人相,它规定了人应该是什么样子,规定了一个受过良好教养之人的‘理想’或‘类型’”^[27]。因此,文化与人格,人格与教育具有内在的一致性,文化的一致维系着教育与人格的一致。

文化以其系统、整体、贯穿、深入性的全面影响能够触及人的心灵深处,促使人们心灵内在、整体地成长。文化育人侧重于“育心”,旨在使人心体和谐一致。文化育人是一个整体的濡化过程,需要人的情感、认知、意志的协同配合和共同参与。文化育人的目标在于形成人们的人格统一性,使人们获得教养和培养心灵品质,既能形成理智的认识,又能形成

中道的情感赞同,并能形成意志上的践履。

其次,文化育人,有利于促使人的个体人格独立和人的个性的形成。

不能促使个体人格的独立和人的个性的形成则不是真正的教育。教育不是工厂生产产品的活动,按照既定的操作程序就能得到面面如一的成品。教育面对的是具有千差万别的活生生的人,即使身处同样的教育环境中,不同的人都会沿着不同的方向去完善自己。文化育人就是通过文化对人的侵染,让人觉悟,让人反省,让人反身而诚。

生活在文化的环境中,人必然会接受文化的影响,但人对文化的接受是有选择性的。这种选择性的出现,一方面在于个体对于文化领悟的机敏性不同,另一方面则与个体精神取向的差异有关。教育要塑造的对象是而且仅仅是人,人的塑造和成为人是活生生的整体性的塑造和“成人”,是一个动态的、充满生命力的过程。这种成为人的教育,就是人格的教育、精神的教育,成为人的教育不是谁比谁更优秀,而是精神的养成,使人成为有独立人格、有精神、有追求的人。要成为有独立人格、有精神、有追求的人就需要文化的涵育。文化以其包容、并蓄、博大和精深,有利于促使人的独立人格和个性的形成。

2. 类身份的归属

从某种程度而言,文化为人类提供了属人的身份。古猿进化为人,人类摆脱蒙昧,离不开劳动和经过劳动而创造的物质和精神文明。美国文化学家克鲁伯和克拉克洪认为:“文化是包括各种外显或内隐的行为模式,通过符号的运用使人们习得并传授,并构成了人类群体的显著成就。”^[28]马克思认为:“人是类存在物,不仅因为人在实践上和理论上都把类——他自身的类以及其他物的类——当作自己的对象;而且因为人把自身当作现有的、有生命的类来对待,因为人把自身当作普遍的因而也是自由的存在物来对待。”^[29]人能够把自身的类及其他物的类当作自己的对象,正是文化给人提供了明确的身份标示。文化既可以区分一个群体与另一群体,又可以在不同的群体间实现共享,从这个层面而言,文化育人就是通过文化的传承与创新、碰撞与交融以化解人的文化身份焦虑和追求人类整体的至善。

首先,文化育人,有利于化解人的文化身份的焦虑。

人们时刻处在由各种关系组成的人类共同体之中,人们的创造性活动和行为选择,必须合乎共同体存在与发展的需要,并受到这种需要的约束。全球一体化进程的加快,网络世界的迅猛发展,各种文化

与亚文化的兴起与衰落,在为人们提供和展现多种可能的人类文明的样态、生存理想与生活方式的同时,也导致人们陷入了现代性的身份危机与认同危机。“我是谁?”“我生从何来,死往何处?”“我与你”、“我们与你们”之间何以关联?与此同时全球范围内“返祖”和“寻根”现象的大量涌现,世界范围内三大文化圈的形成,都表明现代人正遭遇着身份与认同的双重危机。

文化育人要化解人的文化身份的焦虑,就是要在文化的传承与创新中培养人的民族文化认同感和归属感,为人提供身份的确证、情感的寄托和精神的皈依。

其次,文化育人,有利于追求人类整体的至善。

伴随着世界交往的进一步扩大,各种文化之间的碰撞与交流渐次从潜隐性走向明朗化的趋势日益显现。“文化和文化认同(它在最广泛的层面上是文明的认同)形成了冷战后世界上的结合、分裂和冲突模式。”^[30]这一方面说明,世界经济的发展给各种文明注入了强大的生命力与新的活力,拓展了人类文明的生存空间。另一方面也说明,在新的时代主题下,国家间的冲突与对抗以“文化的碰撞与交流”这种新的式样表现了出来。“这种冲突是跨国界、跨地区与国内、地区内冲突的交错,影响更广泛,隐蔽性更强,矛盾更尖锐。”^[31]各种文化之间的碰撞其实是各种文化所负载的价值观念之间的碰撞。文化的价值观念对于一个民族而言,“它体现为一个民族的生存理想对自己生活道路的选择。”^[32]文化观念之间碰撞的实质是以民族国家为主体的民族文化发展中所面临的异域文化,甚至是强势文化的同化、渗透和冲击的矛盾状态。其最根本的特质在于,“民族文化怎样在开放的环境中保持其自身的自主性和发展性的问题”^[33]。

文化育人要以人类整体的至善为出发点,挖掘和吸收人类一切文明成果,寻找各种文化间的“共相”,在尊重差异的基础上,努力促成世界和而不同的“共在”状态。

注释:

① 关于“文化”,据不完全统计,古今中外学者给出的定义有260多种,均莫衷一是。在西方,“文化”一词最初与农业活动相关,意为照料、培育,指的是对自然的化育;罗马时期西塞罗定义文化为通过智慧教养人;文艺复兴时期,托马斯·莫尔认为文化是对人的本性的培养,提倡人类必须摒弃本身之陋习,培养灵魂深处热爱智慧之本性;启蒙运动以后,文化在西方专指精神生产和精神产品;20世纪美国文化学家克鲁伯和克拉克洪认为文

化的核心是历史上经过选择的价值体系。在中国,“文化”一词可追溯至《易经》,文化意为“人化”,后来泛指人类在社会历史发展过程中所创造的物质财富和精神财富的总和,特指精神财富。正缘于此,学界对文化育人多有论述,也难以形成一个统一的共识,致使其成为一个常谈常新的话题。本文认为,文明与野蛮相对,文明是文化的内容、实质、结果和根本特征,文化育人的实质是使人不断趋于文明化,提升人的精神境界,使人脱离低级和野蛮,这一点既与文化的含义在历史流变中保留下来的内容相一致,更与人类的教育活动的目标在历史的流变中能够保持一致,故在此用“文明”一词表述。

参考文献:

- [1] 马克思恩格斯选集(第三卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:442.
- [2] 康德. 论教育学[M]. 赵鹏等,译. 上海:上海人民出版社,2005:5.
- [3] 杰拉尔·古特克. 哲学与意识形态视野中的教育[M]. 陈晓端,译. 北京:北京师范大学出版社,2008:5.
- [4][8] 雅斯贝尔斯. 什么是教育[M]. 邹进,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1991:42,4.
- [5] St AUGUSTINE. The Confessions of St. Augustine [M]. Bantam Doubleday Dell Publishing Group Inc, 1960:49.
- [6] 刘献君. 论文化育人[J]. 高等教育研究,2013,(1):3.
- [7] 约翰·罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏等,译. 北京:中国社会科学出版社,2003:10.
- [9][17] 渠敬东. 现代社会中的人性及教育:以涂尔干社会理论为视角[M]. 上海:上海三联书店,2006:5,4.
- [10][11][12][13] 柏拉图. 理想国[M]. 郭斌和,张竹明,译. 北京:商务印书馆,2002:70,110,11,120.
- [14] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白,译. 北京:商务印书馆,2003:15.
- [15] 卢梭. 爱弥儿——论教育(上卷)[M]. 李平沅,译. 北京:商务印书馆,2004:1.
- [16] 马克思恩格斯全集(第23卷)[M]. 北京:人民出版社,1972:67.
- [18] 马克思恩格斯选集(第四卷)[M]. 北京:人民出版社,1995:2.
- [19] 马克思恩格斯全集(第25卷)[M]. 北京:人民出版社,1974:927.
- [20] 杜威. 确定性的寻求[M]. 傅统先,译. 上海:上海人民出版社,1966:3.
- [21] 米切尔·兰德曼. 哲学人类学[M]. 张乐天,译. 上海:上海译文出版社,1988:288.
- [22] 朱小蔓. 教育的问题与挑战[M]. 南京:南京师范大学出版社,2000:126.
- [23][24] 鲁洁. 道德教育的当代论域[M]. 北京:人民出版社,2005:11.
- [25] 李佑新. 走出现代性道德困境[M]. 北京:人民出版社,2006:162-163.
- [26] 杨秀莲. 文化与人格关系研究的若干问题[J]. 教育研究,2006,(12):79.
- [27] 沃夫冈·布雷钦卡. 信仰、道德和教育:规范哲学的考察[M]. 彭正梅等,译. 上海:华东师范大学出版社,2008:107.
- [28] KROBER A, KLUCKHOHN C. Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions[M]. New York, 1952:32.
- [29] 马克思,恩格斯. 德意志意识形态(节选本)[M]. 北京:人民出版社,2003:11.
- [30] 塞缪尔·亨廷顿. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 周琪等,译. 北京:新华出版社,1999:4.
- [31] 贺善佩. 经济全球化背景下的价值认同与冲突[J]. 毛泽东邓小平理论研究,2003,(5):103.
- [32] 杨善民,韩锋. 文化哲学[M]. 济南:山东大学出版社,2002:167.
- [33] 张志顺. 全球化进程中文化价值冲突的原因及其表现[J]. 学术交流,2005,(2):141.

(本文责任编辑 曾甘霖)