

Civilization and Culturalization

The Morden Orientation of University

Moral Education

CIVILIZATION

教化与文化

传统大学德育的时代面向

CULTURE

周 宏 著

中国社会科学出版社

ization and Culturalization

The Morden Orientation of University

Moral Education

CIVILIZATION

教化与文化

传统大学德育的时代面向

周 宏 著

中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教化与文化：传统大学德育的时代面向 / 周宏著. —北京：中国社会科学出版社，2019. 1

ISBN 978 - 7 - 5203 - 3851 - 6

I. ①教… II. ①周… III. ①大学生—德育工作—研究—中国 IV. ①G641

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2019)第 000572 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 耿晓明
责任校对 李 军
责任印制 李寡寡

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京明恒达印务有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2019 年 1 月第 1 版
印 次 2019 年 1 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 13
插 页 2
字 数 203 千字
定 价 59.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换
电话:010 - 84083683
版权所有 侵权必究

目 录

导言	(1)
一 问题缘起	(3)
二 有关概念的层析与界说	(7)
三 已有研究述评	(29)
四 研究视角和主体框架	(38)
 第一章 大学德育的价值失重	(42)
第一节 文化视角下的我国大学教育审视	(42)
一 我国高等教育改革文化背景	(42)
二 我国高等教育改革文化审视	(43)
三 大学教育发展的文化回归与进路	(48)
第二节 大学德育实效性评价中“人”的缺位	(51)
一 德育实效性及其评估原则	(53)
二 对大学德育低效归因的辨析	(61)
第三节 大学德育逻辑起点定位中“人”的失真	(67)
一 德育逻辑起点的观点分析	(67)
二 “人的文化性存在”:一种大学德育 逻辑起点的见解	(71)

第二章 大学德育的工具性出离	(83)
第一节 大学德育的泛教化特征	(84)
一 大学德育泛教化的现实体现	(84)
二 大学德育泛教化的特征	(86)
三 大学德育泛教化的负面影响	(89)
第二节 大学德育泛教化的历史成因	(90)
一 大学德育泛教化的文化传统渊源	(90)
二 大学德育泛教化的当代历史原因	(99)
三 我国大学德育价值取向的复归	(106)
第三章 大学德育文化性探析	(112)
第一节 文化的性质	(112)
一 文化的总体性质	(113)
二 文化相对性中的性质体现	(116)
第二节 人之生成的文化关联	(117)
一 人的类本质形成与文化的发生	(117)
二 文化是个体取得人之本质的基础	(118)
第三节 大学德育内在范畴的文化本性	(119)
一 道德的文化基因	(119)
二 教育的文化特质	(124)
三 大学的文化身份	(139)
四 大学生的文化精神	(149)
第四章 大学德育的文化持守	(156)
第一节 现代化转型对传统文化的挑战	(156)
一 文化发展进程的全球化主题	(156)

二 现代社会对传统社会的冲击	(158)
第二节 现代政治文明的特征变化	(160)
一 意识形态与政治文明	(160)
二 现代政治文明的文化特征	(162)
第三节 我国文化格局的内蕴价值	(168)
一 文化结构的内蕴价值	(168)
二 当前我国文化格局的价值维度分析	(169)
第四节 大学德育文化进路的现实性分析	(172)
一 大学德育政治社会化的职能要求	(173)
二 大学德育权威维护的需要	(176)
三 大学德育的文化属性持守	(180)
结语	(185)
参考文献	(188)

导 言

道德、教育和大学均与文化之间存在确实而直接的关联，那么“大学德育具有文化属性”在逻辑上无疑是成立的。但现实情况是，在我国的德育理论和实践中，大学德育的文化属性并没有恰当地被重视，并在不够重视和片面对待的偏颇中逐渐式微。虽然经过改革开放以来的文化研究回暖的影响，大学德育的文化属性也只是被有限地关注和有限地复归。“大学德育具有文化属性”这一判断本身能够得到普遍认同，可是在现实的社会运行、教育运行甚至文化运行的环境中，往往遭遇消解，仍然体现出偏重教化的倾向。

究其根本，处在困境中的并非大学德育文化属性本身，而是大学德育属性中内外两方面内容的制衡关系，确切地说，是大学德育所具有的“文化价值”的外在的、非本质的工具性属性及其所遮蔽的大学德育作为“价值文化”的主体性和内在价值。所以，大学德育文化属性问题研究的关键并不在于对其成立与否的讨论，也不在于对其存在性的确证，而在于对大学德育文化属性存在状态的审视，对大学德育文化属性中外在工具性与内在价值之间关系失衡的检讨与反思。本书对大学德育文化属性研究的重点就在于文化属性中内在价值相对于外在工具性的失重及其复归。

在本书中，德育概念采取“守一而望多”的思路，即德育的核

心或基础应该是道德教育,但不排除思想、政治教育与道德教育的千丝万缕的联系。文化的概念取文化哲学的界定思路,倾向于精神方面的内涵,指从人类历史的哲学、艺术、宗教、语言和逻辑、自然科学以及其他人文、社会科学的知识以及人们的思想意识、思维方式、行为方式、生活方式、风俗习惯,以及教育、文化制度和社会组织形式中抽象出来的精神成分及其过程,也包括非精神成分在历史发展中的精神性和意识性过程。从文化的一般特性中抽象出来的文化特性包括整体性、规律性和进步性、主体性和精神性,以及就文化相对形态而言的历时性、文化传统中的民族性和共时性文化主题中的时代性。大学德育的文化属性指大学德育对文化的归属及其所具有的与文化一般特性相一致的特质,以及对民族文化传统和时代文化主题客观体现与必要回应的性质。

结合当前大学德育文化属性失重的情况,首先通过考察德育实效评价中人的主体性如何缺位,德育逻辑起点的确定过程中,人的本质如何失真,找到德育理论和实践中的对“人”的认识和定位的误区;第二,由于我国大学德育文化属性中的文化功用过度开发下的泛教化倾向,导致德育文化属性中外在工具性对内在价值性的挤压,笔者将从我国传统社会和当代社会两方面寻找德育文化属性失重的历史渊源;第三,在探析文化自身的特性、文化与人的实质同一性以及从德育本体立场上阐释大学德育内在范畴的文化本性的基础上,点明大学德育的本质属性是文化性;最后,从文化结构和文化发展的双重维度探讨我国大学德育基于文化主体性和价值性维度的必要文化回应,联系大学德育的现实意识形态引领职能,指出即便从大学德育政治社会化作用的客观要求和大学德育权威维护的主体需要考量,文化进路也是一种理性和适切的选择。依照文化属性的规约,大学德育要坚持基本的文化持守至少包括内在价值性与外在工具性的平衡,价值整合和文化包容的统一,理性与人文的融

合，大众意识与精英精神的兼容。

一 问题缘起

科学主义与工具理性的双向效应逐渐将现代社会的发展推向自性背反的两歧矛盾中，人类社会的组织化、高效化发展虽然在形式上简化了自组织，在实质上却并未消减其内涵与内部运行的复杂性，而且外显层面的简化甚至反过来增加人类社会自身的复杂程度，最终制约整体组织的协调有序发展，在技术依赖的恶性循环中愈发积重难返。所以，作为人的主体性的外化，现代化的思维方式、认识方法和技术手段一旦触及解决形上问题的领域尤其是人的心灵问题，其所包含的科学与技术因素的优势往往就会土崩瓦解。这已经成为现代化深陷其中并且无法自拔的矛盾，人在享用现代化的同时不得不遭受其所带来的情感的荒芜和内心的痛苦：人类一面不断地挤占其他生物的生存空间、透支自然资源而获得“超越性”的全面发展，一面越来越失去自我的独立性沦为自己一手打造的现代化大机器的附庸，被迫随其运转而疲于奔命；一面因为工具使人的能力不断外化彰显，为自己生产出各种预期的产品而沾沾自喜，一方面不停抗争自身越来越脱离自然界、越来越异化的寄生命运。与之相应，人们越来越理性化，感觉却越来越退化萎缩，甚至开始产生对自我的不确定性和危机感，人类能力的极限和技术的极限频频被挑战和突破，人类良知和道德的底线屡屡被冲击。

道德属于形上范畴，道德教化是与人类社会共始终的一种人的存在方式，随着社会历史的演进，人们对德育规律和德育实践规律的认识也在不断发展，科学方法和技术的效用在为德育活动提供技术便利的同时并没有显著地增进其实效。可见，德育科学的工具理性取向和德育实践中简单化、具体化的科学性操作，未必能提供解

决人的“头脑”问题的可靠路径。大学处在社会的理性和人文的漩涡中心,大学德育无疑要面临更猛烈的理性裹挟和更激烈的人文拷问。如果仅仅局限于培养特定规格的人,那么大学德育就仍然是一种工具取向的主体缺位的德育,“成了为机械的物(大生产中的机器)培养另一种能动的‘物’的工具,其过程依然是碾压人性,并使人异化”^①,德育一旦置于这样的教育价值取向之下,必然出现德育实效判断标准迷茫的问题。而与此相应的是,德育活动难免无法达成目标,也使无法走出德育低效的困局。

(一) 实效性:德育的实践瓶颈

关于德育实效有限问题,常见的归因与对策普遍针对理念、目标、内容、方法手段等环节或过程要素提出。德育的方法手段只在既定的德育实效方向上产生不同程度的影响,构成德育实效的影响因素,却不能成为德育低效^②的原因。在德育实效的影响体系中,方法手段作为德育过程的介体对具体教育环节和有形教育场合的影响效果是相对明显的,而就德育实践的整个“内化—外化”过程而言,这种有效性主要体现在德育对象的道德认知确立环节,而在道德情感形成、道德信念坚守以及道德行为转化和道德习惯养成中的体现则依其机制复杂程度而递减;在对德育低效问题的归因系统中,与德育的方法手段相比较,德育的目标与内容是相对深层次的归因。目标与内容贯穿于德育过程的全部阶段与环节,具有导向作用,因而在德育低效问题上无疑负有更大的责任;从理念层面入手的德育低效归因,最有可能触及德育低效问题的根本层面。理念作

^① 董云川、刘永存:《论人的存在方式对教育的规定性与教育的超越》,《思想战线》2010年第2期。

^② 此处,“低效”是相对于德育的重要性而言,并不否定德育已经取得的实际效果。

为理性化的思维活动模式具有深刻、切近本质的特点。同时，理念作为理性化看法和见解的表现形式，可以是从事物各角度和层面切入而形成的概括，不见得对一事物提出的所有理念都在本质层面具有深刻性和切近性。德育内容是“以什么培养人”的问题，德育目标是“培养什么人”的问题。可以说，德育内容是由德育目标决定的，但又具有相对独立性，能够反过来影响和制约德育目标的实现。德育内容是与德育目标相对应的具体化和可操作性转化，是为德育目标的实践落实所做的准备，德育内容直接反应德育目标的需要，同时德育内容对德育目标的转化情况也规约德育目标的实现情况。对于德育低效问题只有建立在把握德育实效性的真正含义的基础上厘清德育有效性的评估标准，才能做出有针对性的、中肯的归因。德育有效性的评估属于价值问题，价值是在与主体的关系中才有意义的范畴。德育作为教育的具体形态之一具有双主体的特性，那么德育实效的评估必然需要兼顾这一特性，这就牵涉到在德育实效评估的尺度与准则确定中对同样具有德育主体身份和资格的学生主体的必要观照。

（二）逻辑起点：德育的理论始基

德育学原初的理论依据或事实依据是否可靠，直接规定了其所生发的德育理念、其所规约的德育内容及德育目标、其所推演的德育模式是否能够最终引导德育实践在德育对象那里发生正确的德育转化和收到理想的德育效果。德育的逻辑起点问题无疑对理解和解决包括德育低效在内的德育科学全部问题具有根源和本质的决定性。道德是德育概念体系的重要内容，道德的主体是人，德育实践的主客双方也是人；道德、教育、德育都是与人类历史相伴始终的、人的存在方式。学者们对德育逻辑起点的不同定义及内涵解读中普遍包含“人”这一共同因子，从“人”出发寻找德育逻辑起

点这一方法本身无疑是正确的,但是,对德育学科中人的本质做不同的抽象,则会对德育逻辑起点产生性质根本不同的定位。

(三) 德育—人—文化之间的关系

现代化是人们用以表征文艺复兴以来的整体文化历史现象及其变革运动的社会历史范畴,人文主义与近代理性主义代表文艺复兴运动中的两种不同传统、不同精神。近代理性主义主张科学和理性,人文主义对科学和理性采取辩证批判的态度,从人的文化创造活动中探寻自由人性和历史进步的根基。“教育有如一条大河,而文化就是河的源头和不断注入河中的活水。研究教育,不研究文化,就只知道这条河的表面形态,摸不着它的本质特征。只有彻底把握住它的源头,才能彻底地认识教育的精髓和本质。”^①文化是人的主体性生成的外在表征,文化和人是具有自反性的一对范畴,教育以“成人”为要义,德育同时处在教育成分与文化结构的核心层面,与教育之“成人”、与文化之人的自我创造性之间具有切近关系。

德育具有文化属性,德育处在教育与文化的核心层面,大学又居于教育与文化的前沿位置,对大学德育来说,澄明和始终固守文化属性尤其必要。客观来说,把握大学德育的文化属性,理性地对待德育价值与意义,即使从工具取向和功利立场来看,文化属性也是大学德育实践得以发挥功能、实现目标的基础和前提。对大学德育从文化的高度加以审视、在文化的深度加以透视,依托文化的张力与包容考察大学德育与人、人类社会之间的关系,更有助于厘清大学德育的渊源,回归大学德育的本质,把握大学德育的合理定位和走向,实现大学德育的价值和追求。

^① 顾明远:《中国教育文化基础》,山西教育出版社2004年版,第1页。

二 有关概念的层析与界说

“对概念的入门性讨论尽管难免会显得抽象，并因而给人以远离现实之感，但却几乎是不能省略的。”^① 因而，任何研究都应在澄清核心概念、框定研究对象和研究范围的前提之下展开，这不仅是前提，也为研究能够得以顺利推进和及时修正提供保障。

（一）大学德育及其相关概念层析

在大学德育概念群中，需要围绕大学德育这一核心概念，对道德、德育、学校德育、大学、大学德育作以层析式的渐次界定。道德是对大学德育内容性质的界定，德育是对大学德育所做的教育成分界定，学校教育是对大学德育所做的形式界定，大学是对大学德育所做的教育阶段和教育精神的界定，当教育内容、教育成分、教育形式、教育阶段和教育精神等问题都明确之后，大学德育概念所涉及的、方方面面的内容能够得以比较全面的交代，大学德育概念界定能够在一定程度上获得准确性保障。

1. 道德的界定

在中国古代，“道”与“德”两个字在原初是分开使用的范畴，二者既有各自确定的含义，也有较为紧密的关联。《说文解字》对“道”的释义是，“道，所行道也，从辵从首”，本义指供人行走的路。在古汉语里“道”专指大路不包括旁路和小径，引申为“大道”“道理”。《说文解字》对“德”的释义是，“德，升也，从彳惠声”，其中“彳，小步也”，“惠，外得于人，内得于己也。

① [德] 马克斯·韦伯：《社会科学方法论》，杨官斌译，华夏出版社 1999 年版，第 34 页。

从直从心”，古汉语中“德”通“得”，这也意味着“德”字带有价值评判性。孔子在《论语·述而》中有言：“志于道，据于德。”其中“道”即“大道”，指理想的人格或社会图景，而“德”则是指人的立身根据和行为准则。“德”是“道”的个体内化，“道之在我之谓德”。当“道”与“德”两个字合用，“道德”可以依字面理解为“依道之德”和“以德为道”。“依道之德”指遵循“道”而有所“德（得）”，侧重于强调“德”是秉“道”而行的收获。“以德为道”，是将“德”作为维持良好社会秩序的最高原则，侧重于强调“德”是“道”的依据和途径。在英语中，道德 *moral*^① 一词源于拉丁文 *mos*（复数形式为 *mores*），本义指风俗、习惯、性格、品质。两相对照可以发现我国传统文化的道德概念和拉丁文中的 *mos*（*mores*），都充分体现了道德的社会性和个体性、抽象性与具体性、客观性和主观性的统一。

中外学界对道德的定义情况不一而足，当前我国学术研究中对道德的界定可以划分为广义和狭义两种。狭义的界定认为，道德是“以善恶评价为标准，依靠社会舆论、传统习惯和内心信念的力量来调整人们之间相互关系的行为原则和规范的总和。社会意识形态之一”^②。广义的定义则认为，道德是“以善恶评价为形式，依靠社会舆论、传统习俗和内心信念用以调节人际关系的心理意识、原则规划、行为活动的总和”^③。这就不仅体现抽象性、社会性的道德规范的认知视角，还增加了道德意识和道德实践的个体性、实践性

① 一译“morality”；*moral* 与 *morality* 同源，但 *moral* 更中性，泛指与道德有关的规范、意识和行为。而 *morality* 侧重褒义，指符合美德的规范、意识和行为。故 *moral* 具有更广泛的用法和含义。考虑本研究的立场和取向，对道德采用 *moral* 的译法。

② 冯契、尹大贻、朱立元、朱贻庭等主编：《哲学大辞典》（上），上海辞书出版社 2007 年版，第 836 页。

③ 朱贻庭主编：《伦理学大辞典》，上海辞书出版社 2002 年版，第 15 页。

内容。本书中的道德取广义，是人类社会生活中所特有的，由经济关系决定的一种特殊的社会意识形态，“它通过社会舆论、传统习俗和人们的内心信念来维系，是对人们的行为进行善恶评价的心理意识、原则规范和行为活动的总和”^①。也就是说，作为大学德育内容所指的道德，包括制度形态的道德规范、精神形态的道德意识和实践形态的道德行为，不仅采取个体道德视角，而且内含社会道德维度，更涉及道德的生成机制、约束机制和评价机制等广泛方面。

2. 教育的界定

即便百科全书中，对教育的界定仍然存在明显的不同。在《美国百科全书》中，教育的定义是“个人获得知识或见解的过程，就是个人的观点或技艺得到提高的过程”，这一定义的切入点是一个人，体现了西方文化对个体的关注，而“个人获得知识或见解的过程”“个人的观点或技艺得到提高的过程”在实质上是与人生活动的整体过程相重合的，只不过是这一整体过程有依据的剥离；在《中国大百科全书》中，“凡是增进人们的知识和技能、影响人们的思想品德的活动，都是教育”^②。这一定义不仅弱化了个体活动的主体性被关注程度，而且体现出双方教育“活动”中的主体不平衡关系，教育的功用色彩加重，因而更侧重人生中的某部分活动。在中国，也有“活到老学到老”的古谚，强调个体在“学习”活动中的主体性和终身性。但是，这与西方的“终身教育”理念存在质的不同。严格地讲，汉语的“教育”和英语的 education 并不是完全契合的对应语。汉语的“教”和“育”二字都带有明显的“前喻文化”特色，暗含着前辈、先代在晚辈、后代的知识、技能和思想品德增进过程中的主导地位 and 权威身份，因而也难免带有按既定标

① 本书编写组：《思想道德修养与法律基础》，高等教育出版社 2007 年版，第 76 页。

② 《中国大百科全书·教育卷》，中国大百科全书出版社 1985 年版，第 1 页。

准型塑人的目的性和功利性。

在我国古代文献中,“教”“育”是两个独立而相关的字。“教”字在甲骨文中已经出现,其各部分含义如下:“孝”是指《易》卦的符号,代表教育内容;“子”是指孩童,代表教育对象。“攴”取长者执鞭之意,代表教育者、教育方法。“教”字已经包括了教育活动的基本要素。^① 远古的“教”字已经具有今天所说的教养、教化的广泛含义。我国古代教育活动的外延很广,如“神道设教”的“教”系特指用卜筮、祭祀等宗教迷信等手段进行的教育,“耒耨之利,以教天下”则是指导百姓生产的教育。^② “育”在本义上是“生育”的意思,后来引申为养育、抚育。“教”“育”二字合用最早出现于《孟子·尽心上》中的“得天下英才而教育之,三乐也”句;《说文解字》第一次对教育的含义做了解释:“教,上所施,下所效也。育,养子使作善也”。这意味着教育者的身份可以是君、亲、师、长,而教育的对象不仅仅是儿童,而泛指臣、子、徒、幼。

在古希腊,表示“教育”的是 *Agoge* 和 *Paideia* 两个词,前者是约束、管教、指引,后者的意思是儿童运动或游戏。^③ 在苏格拉底那里,教育不是灌输,而是点燃火焰;在柏拉图那里,教育非它,乃灵魂转向的技巧。他还用视力无法放进瞎子眼里的道理来说明教育不是把灵魂里原来没有的知识灌输到灵魂里去,强调“教育”是诱导、启发,是激发人自求知识、自求意义的过程,而不是灌输的行为。“注入”不是教育的目的,也是不可能实现的。苏格拉底和柏拉图的教育思想为西方古典人文教育确立了关注心灵的基本观念。近代西方的“教育”一词源于拉丁文 *Educare*,本义是

① 顾明远:《教育大辞典》,上海教育出版社1998年版,第725页。

② 吕绍纲主编:《周易辞典》,吉林大学出版社1992年版,第46页。

③ 滕大春:《外国教育通史》第1卷,山东教育出版社1989年版,第174页。

“引出”“发挥”，意指引导儿童的固有能力完满发展。教育在德语中为 *Erziehung*，意为“借助外力而对对象实施影响，从而使其从一种状态或现象向着靠近实施影响者的方向，亦即向着实施影响者所期望的更好或更加正确的方向改革”^①。英语的 *education* 和法语的 *éducation* 都源于拉丁语并延续了“引导、引出、唤醒”的词根义。

据统计，在近现代教育学专业语言中，关于“教育”这一概念的表述，“自英国思想家培根到联合国教科文组织的重要文献《学会生存》，在所能接触到的文献范围内，就有65种之多”^②。夸美纽斯、卢梭、康德都强调教育的“成人”意义；裴斯泰洛齐、乌申斯基重视教育对象的和谐、全面发展；赫尔巴特认为道德是人类的最高目的；涂尔干强调教育的社会化功用；杜威、怀特海、蒙台梭利重视教育的生活视角……教育学在我国建立以来，学界对“教育”内涵的把握见仁见智：陶行知的理解是，“教育是教人发明工具，制造工具，运用工具。生活教育教人发明生活工具，制造生活工具，运用生活工具……只有发明工具，制造工具，运用工具是真教育，是真生活”^③，并提出“生活即教育”；蔡元培曾说，“教育是帮助被教育的人，使他能发展自己的能力，完成他的人格，于人类文化上能尽一分子的责任；不是把被教育的人，造成一种特别器具，给抱有他种目的的人去应用的”^④；梁漱溟认为，“所谓教育不但在智慧的启牖和知识的创造接受，尤在调顺本能使生活本身得其恰好”^⑤。

中华人民共和国成立后，基本照搬了苏联的教育学体系。20

① 范捷平：《德国教育思想概论》，上海译文出版社2003年版，第79页。

② 陈桂生：《教育原理》，华东师范大学出版社1999年版，第189页。

③ 陶行知等：《生活教育文选》，四川教育出版社1988年版，第43页。

④ 高平叔编：《蔡元培教育文选》，人民教育出版社1980年版，第145页。

⑤ 《梁漱溟全集》（第4卷），山东人民出版社1989年版，第658页。