

文化境域中的德育范式

彭毅力

摘要：人类社会的文化变迁，从有文字记载以来，大致依次经历了分别基于古代农业文明、近现代工业文明和当代信息文明的三种文化模式；不同的文化模式各以某种独特的时空结构为自身存在的客观条件。从理论基础与实践规范相统一的角度看，每一种文化模式都对应着一种德育范式，即农业文明时期的情感论德育、工业文明时期的知识论德育，以及信息文明时期的生存论德育。现时代人类社会的主流文化已从工业文明的文化模式向信息文明的文化模式嬗变，但从国内的学校德育范式来看，基本上仍延续和强化着知识论德育。这种德育范式与文化模式的错位状况削减了德育的实效性，因此亟待将德育范式渐次转换为生存论德育。

关键词：文化模式；德育范式；情感论德育；知识论德育；生存论德育

作者简介：彭毅力，女，副教授，工程硕士。（浙江传媒学院 电子信息学院，浙江 杭州，310018）

中图分类号：B82

文献标识码：A

文章编号：1008-6552（2012）06-0110-08

美国现代著名的科学史和科学哲学家托马斯·库恩（Thomas Kuhn）在1962年出版的《科学革命的结构》一书中提出了“范式”这一概念。范式是库恩范式理论的核心，库恩认为：“按既定的用法，范式就是一种公认的模型或模式。”而从本质上讲，范式即是一种理论体系，指常规科学所赖以运作的理论基础和实践规范。随后，许多学科都用范式来指称一种具有普遍性的、理论和操作规范统一的学科模式。本文所说的德育范式，即指与某种文化模式相适应的、理论与实践规范相统一的宏观德育模式。在文化的语境中探究某种德育范式同与其相对应的文化模式的共生和互动，其目的在于进一步促使人们的文化自觉，洞悉业已置身于其中的主导性文化模式，正确地选择或建构适应该种文化模式的德育范式，改变当前国内学校教育中德育范式与文化模式错位的现状，增强学校德育的实效性。

一、农业文明中的情感论德育范式

（一）文化与文明

在现代社会中，文明概念主要指社会进步的一种状态，文明的特征是指文明所显示出来的与过去时代不同的社会标志和特点，^[1]如工业文明指的是不同于农业社会的标志和特点等等。本文正是在这个意义上使用文明概念的。

文化与文明既有区别又有联系。“文化作为历史地凝结成的生活方式，体现着人对自然和本能的超越，代表着人区别于动物和其他自然存在物的最根本的特征。”^[2]“人类生活的基础不是自然的安排，而是文化形成的形式和习惯。正如我们历史地所探究的，没有自然的人，甚至最早的人也是生存于文化之中。”^[3]因此，文化是人类社会与生俱来的，与人类共始终。作为历史地凝结成的生存方式，文化具有整体性。本尼迪克特认为“一种文化就像是一个人，是思想和行为的一个或多或少贯一的模式。每一种文化中都会形成一种并不必然是其他社会形态都有的独特的意图。”^[4]文化的这种整体性，可用文化模式的概念来显现。从共时性看，文化模式是特定时代人们普遍认同的时代精神、价值取向、伦理规范、思维定势、行为习惯等构成的相对稳定的一般活动方式；从历时性看，文化模式是某一时代与其它时代在文化上作区别的整体性特征。文化是文明的基础，某种文明又显现出与之相对应的文化

的整体性。因为文明是人类社会发展到较高阶段（脱离了原始野蛮状态时）的产物，是在有了文字后才开始的，因此可以说是较高阶段的文化；文明的进步有赖于文化的发展，同时一类文明又是一种基本的文化模式的标示，代表着一种基本的、以物质生产实践为基础的社会实践活动类型，代表着与这种社会实践活动类型相适应的生存方式。一般认为，人类社会发展到今天，大致经历了农业文明、工业文明、信息文明这三大类前后相继的文明形态，它们同时也就标示着三种前后相继的文化模式。本文就以此为线索，分别探讨这三种文明形态或三种文化模式中各自的德育范式形成的原因、基本特点以及相互更替的必然性。

（二）农业文明的时空结构

农业文明的基础是农耕文化，其经济类型是自给自足的自然经济。在这种经济类型中，家庭是社会经济的基本单位，男耕女织，少有商品交换。人们以这种生产实践活动为基础所形成的生存方式，在空间上具有封闭性，在时间上呈现凝固性；社会是一个天然的共同体。从空间上来看，大多数人被束缚在家庭、宗族等所构成的人际关系中，对土地的依赖和人身依附，把多数人禁锢在家庭、村落和乡土这些天然的环境中，过着与乡土之外的社会隔绝的封闭生活；从时间来看，在农耕社会中，由于生产力发展十分缓慢，人们的实践活动及其他社会交往、消费等活动，在一年内随季节的变化而创新，但就每年的活动相比较，又基本是重复的；同一代人随生命周期的变化，生活有新的内容，但代与代相比，又基本上经历着同样的生活内容。这样，人们对时间的体验吻合着大自然的节奏，一方面随着春夏秋冬季节的更替，草木庄稼春华秋实的自然循环而春耕夏锄，秋收冬藏，体验着年岁的循环流逝；另一方面，随着人的生命周期的生理变化，体验着出生、成人、嫁娶、生子、衰老、死亡的这种世代千篇一律的、与大自然中动植物的生命周期相类似的人生时间的变化。

农耕社会中人们实践活动的这种时空结构，就内化为一种人与自然和谐的心理，形成一种天人合一的观念。这种观念的核心是人作为生命有机体的自我意识，这种自我意识泛化为用自身的生命现象类比一切事物的、人道即天道的观念。而对人道的把握，也来自对生命延续需要的体悟。人们在生活实践中长期接触的生命有机体生生不息的生命延续特点，就内化为自我的心理结构，进而形成基于对代际间生命延续的情感体验的类比推理思维方式。这种思维方式成为基于生命自然观^[5]的情感论德育的逻辑基础。

（三）伦理为本位的情感论德育

在世界各民族中，中国古代社会的农耕文化是最发达的，本文就以中国古代农耕文化为例，阐述农业文明中的情感论德育。情感论德育作为中国古代社会中的德育范式，被广泛地运用儒、墨、道等显学的成人之道中，汉代罢黜百家，独尊儒术，随后儒家就成为占统治地位的学派，因此，我们主要依据儒家的思想来阐述情感论德育的内涵及特征。

孔子是儒家学派的创始人，在孔子的学说中，包含着天命、仁、智三者统一的思想模式，^[6]它以天人合一为基础，以仁为核心，以伦理为本位，以知行统一为方法，其实就是一种成人之道，即关于怎样培养符合当时的社会价值标准的人的思想体系。很明显，这即是一种德育的学说，这一学说集中地体现了在农耕社会的实践活动基础上形成的情感论德育的德育范式。

第一，情感论德育的世界观基础——天人合一的观念。天人关系问题是中国古代社会的思想家讨论的一个重要问题。孔子相信天命，认为天命可畏但可知，把知天命作为君子的必备条件，他在《论语·尧曰》中云：“不知命，无以为君子也。”（以下凡出自《论语》的引文，都只注出篇名。）关于认识天命的途径，孔子认为有三种：其一，“大哉尧之为君也！巍巍乎！唯天为大，唯尧则之。”（《秦伯》）这是说，象尧帝那样的圣人，可以效法天，直接了解到天机；其二，孔子认为他是靠“下学而上达”（《宪问》）来知天命的，皇侃《义疏》中对这句话的解释是：“下学，学人事；上达，达天命。”

也就是通过对散落在民间社会中的有关周代礼乐典章制度的文献等方面的研究,达到对天命的认识,因为这种礼制是先帝尧效法天而制定并延续下来的:“周监于二代,郁郁乎文哉,吾从周。”(《八佾》)这样,掌握周礼就被看作是“知天命”,恢复周礼也就是替天行道了。所以,孔子说自己“吾十有五而志于学,”到“五十而知天命。”(《为政》)其三,天降命于人:“天生德于予,桓魋其如予何?”(《述而》)从对这三种知天命的途径的阐述中即可以看出,孔子说的天命就是“人事”、“德”等,是周礼所体现的一种政治伦理规范。因此,在天人关系问题上,孔子实际上是以伦理为本位,把天命政治伦理化,用立根于人的生命存在和代际延续的伦理之道去理解和说明天道。其实,在农耕文化中,这一认识或体悟具有很大的普遍性。这种以人的生命意识为聚焦点的天人合一观念,成为情感论德育范式的深层心理结构。天人合一的观念在汉代被董仲舒进一步发展了。董仲舒说:“道之大原出于天,天不变,道亦不变。”(《汉书·董仲舒传》)他所说的“道”,也主要是一种道德伦理规范:“道者,所由适于治之路也;仁义礼乐,皆其具也。”(《汉书·董仲舒传》)以这种永恒不变的道为基础,董仲舒进一步提出天人感应的神学目的论,论证了“君权神授”以及“三纲五伦(常)”等封建的政治制度和伦常秩序等,使之带上神圣的色彩。

第二,情感论德育的内容——以仁为核心的思想体系。孔子认为周礼即是天道,而仁是周礼的核心。他说:“人而不仁,如礼何?”(《八佾》)仁者爱人也,“樊迟问仁。子曰:‘爱人’。”(《颜渊》)但要做到仁或爱人,必须遵循周礼:“克己复礼为仁。”(《颜渊》)因为周礼是一套等级制政治伦理秩序或规范,所以,孔子的爱人,并不是墨家的那种“兼爱”所指的泛爱众,而是“爱有差等”。这种爱的差等,即是从人的生命存在和代际延续中领悟出来的。孔子认为:“孝悌也者,其为仁之本与!”(《学而》)孝悌是爱人的根本或最高的等次。为什么呢?因为在人的生命存在和代际延续中有着最重要的作用。《论语·阳货》篇讨论“三年之丧”,即守孝三年。宰我说守孝三年太长,周年即可。“子曰:‘食夫稻,衣夫锦,于女安乎?’曰:‘安’。‘女安,则为之!夫君子之居丧,食旨不甘,闻乐不乐,居处不安,故不为也。今女安,则为之!’宰我出。子曰:‘予之不仁也!子生三年,然后免于父母之怀。夫三年之丧,天下之通丧也,予也有三年之爱于其父母乎!’”三年之丧是孝的重要形式,孔子的论述说明了守孝三年中“食旨不甘,闻乐不乐,居处不安”的孝思和情感,是从生命周期的关键阶段,即出生后三年父母所给予的爱和养育中体悟出来的。由此可见,“孝”这一最根本的伦理规范,来自生命的体验,同时也是对生命的意义和价值——一个体的生命在社会的血缘群体中的地位、责任、权利和义务的理解。用这种以生命的存在和延续为辐射源的方式,孔子将仁者爱人、爱有差等的思想“一以贯之”,概括和推演出了忠、恕、孝、悌、恭、宽、信、惠、敏等德行范畴,建构起了整个以情感论德育为基点的仁学体系,它与中国传统文化互为表里。因此,费孝通才说“中国文化的特点之一我想是在世代之间联系的认识上!”^[7]

第三,知行统一的德育方法。孔子在用仁学施教时,强调受教育者要立根于自己的生命体验,参照自己的生存和发展的需要来处理与他人或群体的关系。他说:“己所不欲,勿施于人。”“夫仁者己欲立而立人,己欲达而达人,能近取譬,可谓仁之方也已。”(《雍也》)之所以这样,因为人是一类。而根据他人在血缘关系及其他社会关系中对自己的生命存在和延续的不同意义,又可以将对他人的伦理关系区分出不同的子类。如孝、悌、忠、信、义等范畴,其实都各自代表了一类伦理关系,其中就包含了一种类比推理的方法。所以,孔子强调要“举一反三”、“举一知十”,对一类人,采用一种伦理规范去交往,这样,才算是一个有道德的人,其行为才符合“仁”的要求。但要做到这些,只有采用知行统一的德育方法。孔子力主知行统一,通过道德实践活动来达到对仁学体系的把握和躬行。孔子强调学、思结合,认为“学而不思则罔,思而不学则殆。”(《为政》)不过,学是思的基础:“吾尝终日不食,终夜不寝,以思,无益,不如学也。”(《卫灵公》)但“学”主要还不是学习书本知识或听先生说

理,“学”的途径大致分为四种:其一,学习书本知识。“君子博学于文,”(《雍也》)“小子何莫学夫诗?”(《阳货》)其二,自己在社会生活中多闻、多见。“多闻,择其善者而从之,多见而识之。”(《述而》)其三,仿效德行高者的道德行为,并以行为不端者为戒。“三人行必有我师焉,择其善者而从之,其不善者而改之。”(《述而》)这一点,更被后来的儒学发展为向理想人格学习的种种方法,如对二十四孝图解的仿效等等。其四,在道德实践中学习。“贤贤易色,事父母,能竭其力;事君,能致其身;与朋友交,言而有信。虽曰未学,吾必谓之学矣。”(《学而》)这一点强调了行就是知,突出了道德实践活动在德育中的关键作用。同时,孔子还用道德行为来检验道德知识是否已对道德人格形成产生了作用,强调要“听其言而观其行。”(《公冶长》)因此,孔子的学、思结合,在很大程度上说的就是用知行统一的方法来进行德育,即强调了以代际情感为元点的道德行为或道德实践活动在将道德认识内化为道德人格过程中的关键作用,这一点与情感的行为表达在代际间生命延续中的重要作用是相统一的。

综上所述,以孔子为代表的儒学,从思想体系、教育内容和教育方式等方面形成了适合中国古代农业社会所需要的情感论德育范式,因为这种范式在当时的德育中卓有成效,因而使儒学从汉代开始,就在中国的封建社会中占了主导地位,对我国古代农业文明的繁荣发挥了巨大的作用,孔子因此也在封建社会中被尊为“至圣先师”、“万世师表”。由此可见,一种类型的文明,总需要与之相适应的德育范式。

二、工业文明与知识论德育范式

(一) 工业文明的时空结构

工业文明是随着大机器生产的实践活动形成和发展起来的。18世纪开始于英国的工业革命,19世纪迅速扩大到欧洲的主要国家,并逐渐推进到全世界。在工业革命的进程中,工业文明逐渐成为世界范围内主导性文明类型。

工业文明从根本上改变了农业文明的时空结构,它使人从固定的、狭隘的人身依附关系及狭窄的地域禁锢和血缘性交往关系中解脱出来,进入一种日新月异的商品社会中。马克思说:“大工业创造了交通工具和现代的世界市场,……它首次开创了世界历史,因为它使每个文明国家以及这些国家中的每一个人的需要的满足都依赖于整个世界,因为它消灭了各国以往自然形成的闭关自守的状态”。^[8]首先,机械化的交通工具,为人们扩大生存的空间提供了可能性;建立在商品经济基础上的工业生产需要自由受聘的劳动者,商品交换必须不同的地域寻找商机,实现商品的价值,这就为人们脱离狭隘的地域和血缘关系、人身依附关系提供了必要性;标准化的商品生产,使具有同一种知识技能的人,可以在不同地域的工厂、公司之间流动,这就使人们打破地域局限的实践活动成为现实。人们实践活动的空间构成的变化,也带来了时间体验的不同。与农耕社会相比,人们对时间的体验不再与大自然的节奏相吻合,而是与商品的价值形成和实现的周期,以及机械运转的节奏相吻合。也就是说,人与自然在时间方面的联系,被机器和商品所隔离。因此,建立在农业文明的时空结构基础上的那种天人合一的观念也渐次消失。

在工业文明中,市场经济奉行经济效益最大化原则,价值规律决定了商品按生产商品的社会必要时间(价值量)进行交换,企业生产某种商品所耗费的劳动时间越少,利润就越高。因此,尽可能减少商品生产中所需要的劳动时间,就成为决定企业成功与否的关键问题。社会分工所带来的生产专业化、标准化、规模化,是减少生产中的劳动时间耗费,提高劳动生产率的最佳途径,因此,在工业文明中,分工空前地发展起来。随着分工的高度发展,脑力劳动与体力劳动进一步分离,一些人专门从事精神生产,另一些人始终活动在物质生产领域;不同专业和工种,由于高度专门化、标准化,相互

之间也有了严格的职业和岗位界限；规模化的生产拓展，使个体生产活动的岗位空间缩小的同时，群体生产活动的规模不断扩大；产品大批量生产的同时，个人的创造力大为压缩。人们追求的目标是在最少的时间内涵最大的经济利益，时间就是金钱，效率就是生命。时间随价值的运动而流逝，人对时间的体验被经济化。

（二）脑体分化：科学脱离生活世界

作为一种社会现象，脑力劳动与体力劳动的分工在农业文明中业已出现，但作为物质生产劳动过程本身的脑体分工，严格地说是工业文明的产物。因为在农业文明中，社会的物质生产力建立在手工劳动的基础上，生产劳动中的科技含量极少，劳动技艺靠劳动者代际或相互传授；当时的脑力劳动者主要生产文学、艺术、宗教、哲学等应用于物质生产领域之外的精神产品，即便有少量的科学研究，也停留在认识领域中，难以进入生产领域，转化为现实的生产力。因此，在农业文明中，物质生产劳动过程中脑力与体力并未分离，在人的“劳动这种生命活动”中，“劳动过程结束时得到的结果，在这个过程开始时就已经在劳动者的表象中存在着，即已经观念地存在着”。^[9]但是，到了大工业出现以后，在价值规律的作用下，必须通过专门化的分工来不断促进生产力的发展，这样，就有一部分人专门为提高生产力水平而进行科学研究和技术发明，进行产品的设计、开发等等，另一部分人专门从事实际的生产操作；物质生产劳动过程中的脑力和体力，大致分别由不同的人群来承担。这就是物质生产劳动过程中的脑体分离。马克思在分析资本主义社会的大机器生产时曾指出：“从物质生产性质本身中得出的关于生产劳动的最初的定义，对于作为整体来看的总体工人始终是正确的。但是，对于总体工人的每一个单个成员来说，就不再适用了”。^[10]所谓生产劳动的最初定义，就是劳动过程把脑力劳动与体力劳动结合在一起，劳动在个体生产者那里，是使个人的理想变成现实的实践活动。而在大工业生产中，“总体工人”一部分负责脑力劳动，一部分从事体力劳动，两部分人结合才能实现脑体结合；对于其中的每一个成员来说，脑力劳动与体力劳动是分离的。

在物质生产劳动中的脑力与体力的分工，是广泛的、普遍意义上的脑体分工。随着生产力的发展，这种分工日益扩大，科学和技术的研究成为一个相对独立的领域，以科学技术为主要内容的知识也获得了相对独立的形态，这一方面使科学技术在专门化的研究中得到了飞速地发展，通过转化为生产力而有力地推动着社会进步，造成了工业文明的高度繁荣；另一方面，又使科学技术在较大程度上脱离生活世界的实践活动和人生价值的追求，脱离对人们生存状态的反思而相对独立地发展起来。这种情况已产生了不少的负面效应，如原子武器、某些转基因生物食品、克隆人的计划等等，对人类生存和发展造成了不同程度的危害。

（三）以知识传授为主的知识论德育范式

为满足对科学技术的研究和开发，以及将它们转化为现实生产力的需要，必须培养大批掌握科学技术知识的人才，学校教育因而迅速发展了起来。著名的教育家夸美纽斯生活在17世纪，那是一个欧洲的封建社会开始解体，资本主义社会逐渐形成的时代，处在工业文明的晨曦中。夸美纽斯在人类教育史上的一个重大贡献是他系统地制定了学校分班上课的教学制度。^[11]随着工业文明的繁荣，这种分班制学科教育制度成为学校教育的基本制度，与物质生产领域标准化、规模化地大批量生产同一个规格的商品相适应，学校教育也采用班级制，分专业大批量地培养同一个规格的、掌握同一类知识的人才。这种新的学校教育制度进一步推进了脑力劳动与体力劳动的分工，有效地促进了社会生产力的发展。但在这种学校教育制度中，德育也成为一门学科知识，与其它学科知识的传授采用同样的方法，即主要形式是分班课堂教学，以讲授德育学科知识为主。这就形成了工业文明中的知识论德育范式。

如前所述，在农业文明中就出现了脑力劳动与体力劳动的分工，只有当这种分工产生以后，思辨的东西才能现实地想象“它是和现存实践的意识不同的某种东西；”“从这时候起，意识才能摆脱世界而

去构造‘纯粹的’理论、神学、哲学、道德等等”^{[8] (82)}。从而形成了一个知识的领域。但是，在工业文明出现之前，这一领域还只是一个很狭小的范围。随着工业文明的产生，在大工业生产发展需要的推动下，这一领域急剧拓展，学科林立，专业化程度不断增高。知识的发展也逐渐封闭在自己的领域，缺乏与社会生活实践互动的有效渠道或途径，使得认识的主体难以通过实践活动去深刻地领悟以知识的形式存在的这种符号系统中内在的意义世界，因而，难以将知识内化为自己的人格个性，形成主体自觉的生存方式。如果说，作为职业所需的专业技术知识尚可以同人格个性分离，那么，如果德育学科的知识不与人格个性的建构相融合，就会使这种知识失去它应有的功能。早在100多年前，马克思就提出教育与生产劳动相结合的思想，但人们主要从政治需要的角度去理解这一思想，而未准确地认识到这是人的全面发展的要求，以及认识主体从知识中建构意义世界的需要。上个世纪前半叶，杜威提出“做中学”的活动教育理论，在世界上的一些国家中有较大的影响，推动了美国学校教育的改革；现今在美国的学校德育中，活动教育占很大的比例。我国著名教育家陶行知先生也受到杜威活动教育思想的影响，在上世纪20年代就提出“生活即教育，社会即学校”的口号，并在晓庄学校进行过试点，为知识走出封闭的领域作出过贡献。然而，这些努力都未能改变知识论德育范式在工业文明时代学校教育中的支配地位。

三、信息文明与生存论德育范式

（一）信息文明的时空结构

信息文明是在信息科技革命的基础上产生的一种崭新的人类社会文明类型。信息科技革命给人类社会带来的变革，首先是社会经济形式、产业结构的改变。随着大规模集成电路、微型计算机、计算机网络、光纤、卫星环球通信等信息处理和传播技术的发明和进步，信息业作为一种新兴产业，在世界范围内迅速崛起。上世纪80年代以后，多媒体技术、信息高速公路等技术的长足进步，更推动了信息业加速发展。信息业一般指与信息的采集、存储、传播、加工、利用，以及信息设备制造、信息系统建设等活动有关的产业部门的总称。对于信息业所形成的产业类型，西方经济学界先后提出了“知识产业”、“信息产业”、“第四产业”的概念或说法，不管怎样，信息业已形成了与农业、工业、服务业不同的新的产业类型。随着信息产业的发展，信息产业已逐渐在人类社会经济生活中占据主导地位，一种区别于农业经济、工业经济的信息经济在全球范围内崛起，这种经济逐渐引起了现代社会中科技、经济、政治、生活、观念等方面的深刻变化，正在导致人类生存方式的全方位、综合性变革。因此，在信息经济基础上形成的信息文明，成为人类社会继农业文明、工业文明之后的一种崭新的社会文明类型。

一般认为，信息文明开始于以电子计算机为核心的现代信息技术的应用，而大众网络文化的形成，使这种文明具有了完整的形态。因为一种类型的社会文明，总是以一种在社会发展中人们普遍接受的、占主导地位的文化类型——文化模式为基础的。网络文化的出现使信息文明的时空结构呈现出了与农业文明、工业文明时代不同的特点。

首先，“地球村”的概念标志着信息文明社会的空间特点。随着网络文化的发展，一个全球信息社会——地球村可望在本世纪中叶形成，而现今网络文化覆盖的国家和地区，已经呈现出了地球村的空间特征。这种特征的一个重要表现是人们的交往范围拓展到全球，而交往距离近在咫尺。也就是说，在网络虚拟活动中，人们可以同网络文化所覆盖的任何一个地点的人进行网络互动，而这种互动只需通过对咫尺之间的计算机操作即可实现。由此，在信息文明时代就形成了两种空间分布，一种是现实的实践活动的空间，另一种是网上虚拟活动的空间，而且，第二种空间在现代社会的人们生活中的比例有逐渐增大的趋势。

其次是多维时间的形成。在农业文明和工业文明的社会中，人们实践活动中的时间只具有从现在向未

来流逝的一维性,但在网上的虚拟活动中,人们可以回到过去,与古代的人们互动,也可以进入未来,与未来时代的人们交往。同时,也可以从一种生存方式的生活过程中,随意地进入另一种生存方式的生活过程,不必区分现在、过去和将来。信息文明中时空结构的这些新的特征,必然给人们的人格个性的形成、发展和结构特点带来深刻的影响。

(二) 网络时空与个性化生存

由于在网络时空中人们实践活动的虚拟性、隐秘性,因而人们可以通过网络互动自由地表现自我,甚至还可以不断地变换各种身份、角色、年龄、性别、形象等等来进行网上交往,获取各种虚拟的人格个性体验,这些体验又会整合到主体现实的人格个性中,形成两个方面的人格效应:其一,通过多种人格个性的虚拟体验及其这类体验的比较,主体对自我的人格个性更为自觉,增强了主体在现实中的人格个性化程度;其二,多种虚拟人格个性的体验整合到主体现实的人格个性中,使人们各自的人格个性更是千差万别,再也难以用一种标准化的尺度来衡量、用一种规格来塑造。

如前所述,网络空间具有无比巨大的包容量,网络时间呈现多维性,在网络时空中承载着以往的社会文明中难以想象的丰富多样的知识信息等符号系统。加之网络技术大大提高了人们工作和生活的效率,使可供个人自由支配来进行自由活动的时间大幅度增长,这样,人们可以在自由时间中通过各种形式的虚拟实践活动,以网络时空中的各种文化符号系统为对象,形成对这些千差万别的符号系统的意义的理解或领悟,并内化为自己的人格个性。这种情况使得表达特定的意义或价值取向的理论符号系统,在不同的个体那里,往往会得出千差万别的理解,甚至相反的认识。这就使得我们在学校德育中,必须更多地组织受教育者开展以某个理论观点相联系的同一种现实的或虚拟的实践活动,使认识主体建构出同质的认识,从而获得与既定的德育目标大体一致的效果。

还应该看到,在网络时空中的虚拟活动,使人们的自主性、创造性大为增强,人们可以在网络互动中对任何意见发表自己的看法,对任何自己不赞同的东西都敢于说“不”;而自己的哪怕是未经深思熟悉的幼稚想法,都敢于提出,自己所创作的、哪怕是会引起别人指责和嘲笑的东西,都不齿于公布。这种虚拟活动的机理或方式,往往又内化到现实的人格个性中去,使之在现实的观念和行为中崇尚自主选择或创造,对规范性、标准化的要求产生心理上的抵触情绪。

综上所述,由于网络时空的各种全新的特点,使人们人格的个性化程度日益加深,个性特征日趋多样化。因此,在信息文明社会中的学校德育,只能是倚重于有组织的现实的或虚拟的实践活动,通过理论与实践更紧密地相结合的方式,引导学生自主选择符合或基本符合德育目标的生存方式。

(三) 德育成为生存方式选择中的导向

网络社会中文化五光十色,信息瞬息万变,但从整体上看,也同现实社会的文化一样,可整合为多种生存方式。所谓网上生存,也离不开对网上各种虚拟生存方式的选择。如前所述,文化是历史地形成的生存方式,无论现实社会的文化还是网络时空中的文化,都可以通过相应的实践活动内化为主体的人格个性。关键的问题是,主体必须在实践活动的基础上,对不同的生存方式产生自觉的认识,进而在比较中选择那种符合社会的价值标准的生存方式,并内化为自我的人格个性。

应当说,无论在哪一种文明类型中,都有多种生存方式并存,也就是说,都存在有多元文化的现象。但在农业文明和工业文明中,每个民族或国家总是有一种占主导地位的生存方式或文化模式,其他的生存方式或文化模式居于次要地位。如斯宾格勒在《西方的没落》一书中,列出了埃及文化、巴比伦文化、中国文化、古典文化、阿拉伯文化、墨西哥——玛雅文化和西方文化这八种文化类型;^[12]汤因比在《历史研究》中则提出了古中国文明、古希腊文明、阿拉伯文明、印度文明、西方文明、东正教文明等23种地域文明。这两种划分虽不尽相同,但都指的是当时在这些民族或国家占据主导地位的生存方式。每一种普遍存在于一定地域内的生存方式,作为一种主导性文化,对当时相应的民族或国家中每个人的人格个性,都

有强势的塑造力。也就是说，即便个人未达到对所身临的文化环境的自觉认识和主动学习，但其人格也大多会被塑造得与主导性文化相一致。

但是，在信息文明的社会中，由于网络时空的特点，使人类历史上曾出现过的各种有记载的生存方式或文化模式，以及当今世界上现实存在着的各种生存方式或文化，都能够以虚拟的方式在网络空间中同时展开，人们可以随时上网与之对话或互动，这样，人们就能够通过网络高速公路在很短的时间内穿梭于多种多样的虚拟生活方式之中，接受五花八门的信息影响。在这种情况下，主体对生存方式的自觉意识，进而对各种生存方式的比较鉴别能力，对于他自身人格个性的健康发展，就成为至关重要的了。

因此，在信息文明的社会中，学校德育要想实现自己的目标，就必须使学生形成对生存方式的自觉意识，并使之选择和内化一种符合其德育目标的生存方式。但是，如前所述，只有通过现实的或虚拟的实践活动，认识主体才能产生对生存方式或文化符号系统的意义的主动建构，或者说，才能真正理解某种生存方式对自身生存和发展的意义^[13]。另外，由于网络文化使主体形成了强烈的自主性，因此，对于生存方式，认识主体也有强烈的自主选择的愿望。在这种情况下，学校德育的范式只能是有组织地使学生开展现实的和虚拟的实践活动，同时辅之予理论知识的教育，帮助学生对生存方式产生自觉意识，并通过以多种生存方式为对象的活动体验，在比较中增强鉴别力，从而，引导学生自主选择和内化一种能达到德育效果的生存方式，形成符合社会价值标准的人格个性。这应该就是信息文化社会中学校德育的生存论范式。

四、结 语

信息文明萌发至今，虽则仅短短数十年，但其发展之势极为迅猛，业已覆盖了全球的多数地区，深刻地改变着世界上多数居民的生存方式。仅就我国的情况而言，现已超过5亿的网民、4亿多的手机用户和3亿多的微博用户，已足见其受信息文明的影响之巨。而且还应看到，大学和中学生是使用网络较多的群体，信息文明正悄然型塑着他们的生存方式。然而，国内学校德育在此文化境遇中，尚缺乏有效的应对之策。究其原因，其一是学校的德育从业者尚未获得某种程度的文化自觉；其二是未能将德育范式投射到文化境域中进行反思，也即未能洞见某种德育范式同与其相应的文化模式或文明类型的内在联系，进而从文化变迁中把握德育范式转换的客观需要。其结果是在信息文明的潮流中固守知识论德育范式，难以获得德育的实效。因此，国内学校德育实效性的生长点，应是顺应信息文明的趋向，将知识论德育范式适时地转换为生存论德育范式。

参考文献：

- [1] 司马云杰. 文化社会学 [M]. 北京：中国社会科学出版社，2001：410.
- [2] 衣俊卿. 文化哲学 [M]. 昆明：云南人民出版社，2005：40.
- [3] [德] 蓝德曼. 哲学人类学 [M]. 彭富春译，北京：工人出版社，1988：261.
- [4] [美] 露丝·本尼迪克特. 文化模式 [M]. 北京：生活·读书·新知三联书店，1988：48.
- [5] 冯溪屏，彭毅力. 《周易》的生命自然观及其自由意蕴 [J]. 浙江传媒学院学报，2011（4）：75.
- [6] 冯溪屏. 孔子的思想模式初论 [J]. 玉溪师专学报，1989（5）：39.
- [7] 费孝通. 文化自觉的思想来源与现实意义 [J]. 文史哲，2003（4）：16.
- [8] [德] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集（第1卷）[M]. 北京：人民出版社，1995：114.
- [9] [德] 马克思. 资本论（第1卷）[M]. 北京：人民出版社，1975：202.
- [10] [德] 马克思，恩格斯. 马克思恩格斯选集（第2卷）[M]. 北京：人民出版社：216.
- [11] [捷] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 北京：教育科学出版社，1999：216.
- [12] [德] 斯宾格勒. 西方的没落 [M]. 北京：商务印书馆，2001：4.
- [13] 彭毅力. 网络文化：在生存论的视阈中——一种对网络文化本质的探讨 [M]. 浙江传媒学院学报，2010（6）：16.