

接受美学对社会主义核心价值观教育“灌输论”的启示

袁媛 李俊奎

【摘要】在当前信息开放、民主活跃、素质教育取得一定进展的教育环境下,我们在坚持社会主义核心价值观教育的“灌输论”的同时,还需要根据教育环境的客观变化,借鉴“接受美学”教育理念来创新我们社会主义核心价值观教育的方法。社会主义核心价值观教育“灌输论”的主要逻辑体现为这样几点:教育的本质是意识形态的灌输;教育方式的单向度化;教育过程中的非生活化。接受美学对于社会主义核心价值观教育的一般性立场在于以“需求侧”为逻辑前提的教育观念、以交互主体性为主要呈现形式的教育方式、以生活化为场域资源的教育情境。作为一种策略建议,接受美学对社会主义核心价值观教育“灌输论”的启示可以从教学内容上供给侧与需求侧的均衡化、教学方式上参与化与互动化、教学资源上情景化与生活化、教学载体上新媒体化与虚拟化等方面开展尝试。

【关键词】接受美学;社会主义核心价值观;灌输论;启示

【中图分类号】D668 **【文件标识码】**A **【文章编号】**1006-7426[2017]01-0184-05

10.13553/j.cnki.llygg.2017.01.030

从现代文化结构功能主义的视角来看,任何一个文化理论体系我们都可以立体式地、由内向外地将其分为“集群性假设层面的文化”、“行为实践层面的文化”和“器物物质层面的文化”这样几个组成部分。在这个立体式的文化结构中,深层次的“集群性假设”文化代表的是一个文化体系中最为核心的“价值观念”、“意识形态”等内容,属于价值哲学的范畴;行为实践层面的文化主要指的是人们的各种具体的社会行为;而物质器物文化则是核心的价值观念在可视层面的具体外在表现形式。在当前中国特色社会主义的文化语境中,“社会主义核心价值观”的基本内涵包括国家层面上的“富强、民主、文明、和谐”,社会层面上的“自由、平等、公正、法治”,个人层面的“爱国、敬业、诚信、友善”为基本的价值观念。我国社会主义核心价值观教育长期以来

形成以“教育灌输论”为特点的教育模式,这种教育模式在一个信息相对封闭、民主参与程度较低、应试导向教育的环境中更有利于发挥其统一思想的优势;但是在当前这样一个信息开放、民主参与活跃、素质教育渐趋佳境的教育环境中,我们在坚持“灌输论”的同时,更加需要根据教育环境的客观变化,借鉴“接受美学”这种教育理念来创新我们的社会主义核心价值观教育。

一、社会主义核心价值观教育“灌输论”的逻辑

在学术界,学者们对包括社会主义核心价值观教育在内的教育工作“灌输论”的态度可以分为两种:其一是将“意识形态的灌输”作为思想政治教育

作者简介:袁媛(1988-),女,江苏泰州人,南京理工大学2011级思想政治教育专业博士,研究方向:思想政治教育理论与实践。李俊奎(1962-),男,山西省蒲县人,南京理工大学马克思主义学院教授,博士,博士生导师,研究方向:思想政治教育理论与实践。

的本质规定性,这一点从马克思主义经典作家到当前思想政治教育的学术界具有广泛的学术基础;其二是将“灌输论”剥离出思想政治教育的本质范畴,仅仅将其作为一种基础性的教育理论或者说是一种“教育职能”^[1]。相比较而言,学术界更加倾向于第一种观点,即将思想政治教育工作视为是一种带有政治使命的意识形态灌输实践,同时在长期的思想政治教育实践中我们其实也是遵循着这样的一个基本立场。对于社会主义核心价值观教育来讲,其“灌输论”的逻辑体现为这样几个方面:

(一) 思想政治教育的本质是意识形态的灌输

从教育的一般性发展规律的角度来看,不同政治体制、不同政治生态的国家在开展“思想教育”时因循着不尽相同的方法、不同的内容,即便是从运用“灌输论”这种视角来看,不同的国家在对待“思想政治教育”的灌输内容方面也存在着不同的立场及其策略。例如,在西方发达国家的教育序列中,思想政治教育的主要形式是“公民教育”,学校的教育者们主要是运用“隐性教育”的方式引导学生为现有的制度秩序辩护,因此整体上缺少我国思想政治教育“灌输”的色彩,但是本质上两者都是一种意识形态的社会化过程、一种政治意识形态获得受众“接受”与认可的过程,只不过两种教育的表现形式和接受的表现形式有所差异罢了。在社会主义国家,人们认为思想政治教育的本质是“共产主义和社会主义意识形态的灌输”。对此列宁就曾经借助于“工人运动”中的思想灌输对此进行过表达,他指出“工人本来也不可能有社会民主主义意识。这种意识只能从外面灌输进去,各国的历史都证明:工人阶级单靠自己本身的力量,只能形成工联主义的意识,即确信必须结成工会,必须同厂主斗争,必须向政府争取颁布对工人是必要的某些法律,如此等等”^[2]。尤其是在当前判断“政治正确”的标准看似多元化的、“文化全球化”的、跨文化交际时代,坚守这种思想政治教育的“灌输论”对于社会主义核心价值观的社会化、大众化、时代化仍然具有重要的践履意义。

(二) 教育方式的单向度化

马克思主义经典作家在提出“思想政治教育灌输论”的时候是处于一个工业革命社会化大生产、资本主义内部矛盾激化、工人运动蓬勃发展的阶段,

因此这种环境中产生的“教育灌输论”体现在具体的教育方式和具体的思想斗争方式上就是列宁所讲的“灌输”。长期以来我国社会主义核心价值观的教育“灌输”在这种工业化管理的思维方式下最为主要的教育方式就是一种典型的“教师主导”的、带有某种极端主体性的方式。在这种教育中,基于教师主体的单向教学、单向灌输是最常见的教育场景。受此影响,应试教育、非个性化教育、非参与式教学、非交互式教学构成了这种单向度教育的主要面貌。用马尔库塞“单向度的人”^[3]视角来看,由于这种灌输式的、填鸭式的教育方式在实践中难免会走向极端化,学生更多地是作为一种“思想控制角色”、“整齐划一的教育产品”来呈现的,而不是一个个有个性的、有主观能动性的、敢于发问的教育服务承受者角色,更加谈不上“交互主体性”的教学地位角色。

(三) 教育过程中的非生活化

在工业化时代,“思想政治教育灌输论”的产生是无产阶级革命者在思想上争取群众的一种斗争手段,因此学术界在挖掘“灌输论”之于当前思想政治教育创新的意义和价值时也大多围绕着“从思想上掌握学生”这个要点入手。因此作为一种必然的逻辑产物,在坚守“思想政治教育灌输论”本质的前提下,我们去尽可能地因地制宜、因时制宜满足当前学生们更加多元化的思想文化教育需求就成了这种“灌输论”改良的一种努力的方向和重要途径。但是在长期的应试教育体制下,社会主义核心价值观教育主要还是集中于课堂教育、应试教育、理论教育、学术教育的范畴中,对于更加具有社会实践价值的生活化教育,比如网络新媒体教育、社会见习教育、生活情景教育等我们则缺乏着力。对此,当前“德育生活化”的教育理论认为,在教育理念上我们的德育工作者应当树立起诸如“生活化教育”^[4]、“交互主体性教育”等新型的教育理念。

二、接受美学对于社会主义核心价值观教育的一般性立场选择

20世纪60年代,“接受美学”理论产生。彼时,最初意义上的“接受美学”之产生、流行、趋势化是“文艺美学”领域的一种革命产物。作为一种全新

的文艺思潮和文艺范式转折,“接受美学”认为,文学和文艺、文论的研究创作实践和学术研究实践应当抛弃传统意义上的那种“基于作者或者创作者视角的立场”,转而秉持“以读者为中心”^[5]的立场。此后,“接受美学”借助于后现代主义文化思潮席卷到了教育学、管理学以及哲学等学术领域,形成了一种重要的话语体系。对于社会主义核心价值观教育这种从属于“思想政治教育”范畴的教育形态来讲,“接受美学”拥有自身特有的价值原则和教育立场,整体上来讲就是要倡导我们的教育工作要改变那种极端化的、单向度的“灌输论”立场,从交互性、接受性和主体间性等角度来重新设计和改造我们的社会主义核心价值观教育,具体来看主要包括这样几个方面:

(一) 以“需求侧”为逻辑前提的教育观念

如前所述,在传统的“灌输论”的教育模式下,社会主义核心价值观教育的主要呈现样式是“外在的言说”、“单向度的传播”及其变异形式,这种教育观念实际上聚焦的是社会主义核心价值观教育的“供给侧”方面,实际上也是将传统的“灌输论”教育观念发挥到极端化的一种产物。在这种传统的注重“供给侧”的教育范式下,学生的教育个性、教育需要等被归结于“宏大命题”的抽象理论教条,忽视了这样一个教育环境的基本背景:即在当前新媒体背景下,学生们的切身思想需要、教育需要正在朝着某种意义上的“实用主义”方向发展。简言之,这种教育环境的变化为我们的教育模式变革提供了基本的动力源泉。社会主义核心价值观教育是一个容纳了国家、社会、个体的三位一体的观念体系,代表着当前阶段社会主义建设阶段的“观念共识”,因此与之相关的教育应当立足于“当代性”、“人的需要理论”等进行变革,将教育工作融入最具有时代命题的“需求侧”内涵进行变革。在社会主义核心价值观教育的“需求侧”逻辑中,教育的主要立足点并不是寻求“控制”和“管理”学生的思想,而是“服务”于学生的主体需要。例如,接受美学中的教育“需求侧”改革理念倡导“服务型教育”观念,旨在改变那种传统意义上的“威权教育”形象,用诸如“尊重大学生的主体地位”、“以大学生为本”、“注重教育手段的渗透性”、“尊重大学生的(思想)需要”、“专家型的教育团队”^[6]之类的教育策略来创造出对当前

社会主义核心价值观教育“需求侧”的高度回应性。

(二) 以交互主体性为主要呈现形式的教育方式

“接受美学”在寻求教育模式改造的向度上并不是否定“教师主体性”这种理念,也不是简单地寻求确立起“学生主体性”的理念,因为这两种教育理念逻辑延伸中的教育方式都不会导向一种最佳的教育状态。作为一种“教育”和“接受”达到均衡的教育尝试,接受美学认为在社会主义核心价值观教育中应当确立起以“交互主体性”为主要呈现样式的教育方式。对此,接受美学认为这种“交互主体性”下的教学效果将朝着“简单的接受将转化为批判的理解,被动的接受会转变为积极的接受,被认可的审美标准将转化为新的、超越这种标准的文学生产”^[7]这种方向进行发展。换言之,在我国传统的教育中,知识体系作为一种“已经被证明是正确的”“政治正确”逻辑,被简单粗暴地作为“灌输内容”进行了单向度的传播,“将社会的要求规范灌输到人们的头脑中去,将之转化为人的认识、情感、意志、信念等,并体现在人的行动中”^[8]进行了狭义的、简单的理解,忽略了受教育者主体的意识发挥和“共识形成的基本原理”。作为一种共识形成和传播的必要条件,知识体系的有效践行无法脱离主体以及“主体与主体之间的”交往,这一点是接受美学对于教育工作最为基本的立场之一。

(三) 以生活化为场域资源的教育情境

传统的“灌输论”导向的社会主义核心价值观教育片面地拔高了“灌输”的重要作用,将这种“灌输导向的教育本质论”进行了极端化的运用,其结果之一就是偏离了马克思主义“理论和实践相结合”的基本教育原则。作为一种思想领域的教育活动,社会主义核心价值观应当根植于各种丰富多彩的、多元化的、虚拟和现实结合的教育情境中进行教育和宣传推广。对此,生活化理论给予了充分的肯定。生活化理论认为,基于“科学的世界”、“生活的世界”这样的二分法,思想政治教育工作最为关键的生命活力在于人们的生活世界,而这种生活世界用西方教育学家胡塞尔的话来讲就是一个富于宗教哲思、价值追求、伦理道德、艺术审美、交往实践等人文内涵和实践内涵的生活系统,它并不完全因循着“科学世界”所讲的知识发展的客观规律,而是一种

以人的主体意识为基本立足点开展的生活形态,以满足人的需要为旨归的生活领域。对于习惯了应试教育、灌输教育、课堂教育、理论教育、知识体系教育的传统的思想政治教育模式来讲,积极地开辟具有时代感的生活化教育资源、教育情境是宣传“社会主义核心价值观”的重要策略。

三、接受美学对社会主义核心价值观教育“灌输论”的启示

(一) 教学内容: 供给侧与需求侧的均衡化

当前我国社会主义市场经济形态占据主导地位,学生们的思想观念和需求朝着“世俗性”、“功利性”、“实用性”等方向发展,诸如就业问题、婚恋问题、网络交往问题、思想压力问题等都是制约学生思想政治教育工作的重要因素。在这种背景下,如果我们的思想政治教育工作不能有效地预见和应对这些“思想教育需求侧”发生的变化,那么我们的工作将会流于形式,并招致学生的“主观不合作”。以少数民族学生的思想政治教育为例,长期以来在“灌输型”的教育观念下,我们将教育工作简单地理解为教师队伍的宣讲、课程学分的习得、考试成绩的及格、学术论文的发表等,忽略了少数民族学生对于“民族思想政治教育”的“特殊需求”、“个性需求”,带来了典型的“教育供给侧”与“教育需求侧”不相均衡的问题,也有学者将其称为是“思想政治教育内容上的替代性”^[9],这是一种典型的教学内容在供给和需求上的断裂与不均衡。

因此,基于“接受美学”和“需求侧”的视角,我们的社会主义核心价值观教育在内容上需要向学生群体的“实际思想需求”倾斜,在确保中国特色社会主义理论课程、社会主义核心价值观课程教育“必修课”的基础上,可以适当地根据学生群体的价值偏好和思想偏好、实际情况等进行诸如“民族思想教育”、“就业教育”、“网络新媒体心理素质教育”等“选修课”的教育,实现“教育需求侧”和“供给侧”的相对均衡。

(二) 教学方式: 参与化与互动化

接受美学在对待文本和知识体系时持有的基本认知逻辑是“未定性”,这种“未定性”实际上也就是

一种“确定的不确定性”,即认知主体在对待一个文本时不会想当然地将其归结为真命题,而是会根据自身的价值判断、生活经验、背景知识等对其进行判定,它视角中的文本不是决定性的也不是自定性的,而是“非定性的”和“批判性的”。因此,在对待教育工作时,接受美学不接受、不认可教师单方面的言传身教和“独白传播”。现实生活中学生对于死板、单调的教育工作持有厌倦、不合作和审美疲劳等消极态度大多是“思想不接受”的产物。

基于这种考量,接受美学设计的教育改良方案之一是“文本的参与化”,它认为“没有读者的阅读,没有读者将文学作品本文具体化,本文就是未完成的文学作品,就没有文学作品的实现;具体化就是读者的接受过程,就是文学作品得以真正实现的过程”^[10]。因此,在社会主义核心价值观教育的创新方向上,要更加突出学生在教学中参与、互动甚至是质疑、辩论的存在感,引导学生开展自我学习、自我教育,使教师群体回归到“辅导员”的角色上去,而不是继续固守和强化“单向传播者”的角色。例如,对于相对抽象化的社会主义核心价值观教育的理论课程,可以根据学生的具体情况(如民族构成、兴趣构成、性别构成、专业构成等)划分为不同的学习小组,由教师引导着他们结合自身实际、学生的个性等开展具体化、可视化的教育阐释演讲,鼓励学生走向讲台,并将这种课堂上的互动教学和参与教学作为一种长效化的教育机制进行深入研究。

(三) 教学资源: 情景化与生活化

思想政治教育工作的“教学资源”指的是与教育有关的人力资源、物质资源、知识资源、教学资源等的综合,是确保教学工作顺利开展的基本构成要素。过往意义上的“灌输论”教育模式将单一的“显性教育资源”发挥到极致,带来的后果就是学生群体对于教学工作的逆反和思想疲劳,作为一种结果,思想政治教育工作被流于形式化和过程化、过场化,唯独没有在学生心理上、思想上形成一个长效的作用机制。近几十年来,发达国家在开展学生的思想教育方面形成的一个发展趋势就是“隐性教育”,即通过情景化和生活化的教学模式让学生在潜移默化中形成教育者所期望的教育效果,而不是通过直接的教育灌输、应试问答、单向度传播等来实现教育目的。这启示我们,在后现代社会,随着人们对于教育

产品、教育服务质量的要求越来越高,教育工作需要回归到其“服务”的基本职能上来。社会主义核心价值观并不是一个以倡导外在施压、应试教育、道德说教为目的的过程,在终极意义上也是服务于“人的全面发展”这一命题的,归根到底需要学生群体将其转化为内在的自觉。

因此,为了提高学生群体对于社会主义核心价值观教育的“接受程度”,我们应当充分地学习和借鉴国外的“隐性教育”模式,开发隐性教育资源,积极寻求思想政治教育的“第二课堂”,立足学生的生活世界,以学生为主体,以学生生活为中心,关心学生的生活体验,在具体的学生活动、社会实践、学术研究、户外拓展、社会见习、体育训练等实践中实现对学生价值观的引领,使他们自觉地将社会主义核心价值观内嵌于自身的思想和社会行为中。

(四) 教学载体: 新媒体化与虚拟化

我们在探索“接受美学”对社会主义核心价值观教育的重要启示时,一个基本的逻辑前提是将“科学的世界”这个认知视角转换为“生活的世界”这个认知视角,对抽象的理论教条的关注转换到对学生的具体实际的关注中。之所以做出这种判断,是因为我们这个时代是一个基于新媒体的“人的延伸”得到重要发展的时代,“人的数字化生存”已经成为一种社会现实,基于各种新媒体的社会交往、物质消费、文化体验、市场推广、学习科研、游戏娱乐等早已经内嵌于人们的生活环境中,而这些正是“生活世界”的领域。因此,社会主义核心价值观教育创新工作一方面需要占领这些新媒体阵地,使之成为社会主义核心价值观传播的重要场域;另一方面又要使社会主义核心价值观成为抵抗虚拟社会中各

类不良社会思潮和负面社会情绪的重要价值标杆和认知评判依据。例如,我们建议德育教师可以积极利用各种新媒体平台、新媒体社交软件等对学生的思想动态和舆情进行收集,另一方面也要利用这些平台将我们的德育工作延伸到学生的“生活世界”中去,积极地帮助学生解决各种思想问题和心理问题,真正以学生主体的思想需求为工作的逻辑起点,从这些具体的生活情境出发、从学生的日常生活出发开展社会主义核心价值观教育,而不是一味地从灌输视角中的“理论教条”出发开展教育工作。

【参考文献】

- [1] 陆庆壬. 思想政治教育学原理[M]. 北京: 高等教育出版社, 1991: 66-67.
- [2] [俄]列宁. 列宁选集[M]. 北京: 人民出版社, 1995: 317.
- [3] [美]赫伯特·马尔库塞著,刘继译. 单向度的人——发达工业社会意识形态研究[M]. 上海: 上海译文出版社.
- [4] 李祖平. 基于交互主体性理论的大学德育生活化模式研究[J]. 理论月刊, 2009(11): 186.
- [5] 张黎. 关于“接受美学”的笔记[J]. 文学评论, 1983(6): 106.
- [6] 杨金廷, 贾东水, 齐俊桥. 服务型学生工作体系架构研究[J]. 国家教育行政学院学报, 2006(4).
- [7] 王万民. 接受美学对学生思想教育的有益启示[J]. 思想教育研究, 2003(7): 17.
- [8] 刘书林, 陈立思. 青年思想政治教育学原理[M]. 北京: 中国青年出版社, 1999: 17.
- [9] 刘文宏. 新疆少数民族大学生思想政治教育中的替代现象分析[J]. 内蒙古农业大学学报(社会科学版), 2007(5): 309.
- [10] 柳媛. 接受美学与思想政治教育的接受问题[J]. 思想教育研究, 2004(5): 13.

责任编辑: 罗晓红