

# 论生态人格的内涵及其培育

● 徐 洁

**摘 要:**工业文明社会的占有式人格造成了人与自身本性的疏离、人与他人关系的冷漠以及人与自然的紧张对峙。生态文明建设要求对这一人格图式进行变革,继而确立起一种与其相适应、相匹配的新型人格,即生态人格。生态人格要求作为德性主体的人类在检视与批判占有式人格的基础上,对人与自身、人与他人的道德伦理关系进行创造性的更新,并将道德伦理范围从人类自己延伸至整个自然界,进而实现人与自身、与他人、人与自然之间的和谐。教育在生态文明建设过程中具有不可忽视的重要作用,培育生态人格需要高度重视教育的价值。为此,我们需要对学校教育的价值理念、课程资源开发和教学方法选择等方面作出整体性变革。

**关键词:**生态危机;生态文明教育;生态人格;占有式人格

**课题来源:**本文系杭州师范大学省优势特色学科培育项目“具身德育,道德教育的身体转向及实现路径研究”(项目编号:19JYXK018)的研究成果之一。

**作者简介:**徐洁/杭州师范大学教育学院讲师,教育学博士,主要研究方向为生态文明教育。

面对生态危机的日益加剧,党的十八大报告“大力推进生态文明建设”专题指出,要将生态文明建设纳入到与经济建设、政治建设、文化建设、社会建设“五位一体”的战略布局之中,使之成为全面建成小康社会的重要工作之一。<sup>[6]</sup>这一举措充分表明,我国已经逐步迈入建设生态文明社会的时代进程。社会文明的生态转型必然要对人的发展提出新的要求,要求变革传统社会特别是工业文明社会中人的思维方式、价值理念、审美情趣以及行为品质等,进而构建出一

种与生态文明社会相适应、相匹配的新型人格模式——生态人格。教育,作为形成人类未来的重要因素,它与人和社会文明的进步具有密不可分的内在联系。培育生态人格,建设生态文明社会,必须要重视和发挥教育的基础性作用。

## 一、培育生态人格是生态文明建设的教育使命

人格作为一个学科对象的概念,它早已进入诸多学科共同关注的视野。心理学、社会学、法学、伦理学

[6]蒋凯.知识商品化及其对高等教育公共性的侵蚀[J].北京大学教育评论,2014,(01).

[7]Mendoza P,Berger J B.Academic capitalism and academic culture: A case study[J]. Educational Policy Analysis Archives,2008,16(23).

[8]Slaughter S,Rhoades G.Academic capitalism and the new economy.Markets, state,and higher education [M].Baltimore:Johns Hopkins University Press,2004:29.

[9]Kauppinen I.Towards transnational academic capitalism[J].Higher Education, 2012,64(04).

[10]杨卓.学术资本主义:大学传统使命的挑衅者[J].中国图书评论,2011,(05).

[11]Harvie D.Alienation,class and enclosure in UK universities [J].

Capital & Class,2000,24(02).

[12]Clegg S.Academic identities under threat? [J].British Educational Research Journal,2008,34(03).

[13]叶启政.高等教育“国际化在地化”的吊诡与超越的彼岸[J].北京大学教育评论,2017,(03).

[14]杜德斌.全面客观认识我国高校科技成果转化问题[N].光明日报,2015-12-12(07).

[15]中华人民共和国教育部科学技术司.2017年高等学校科技统计资料汇编[C].北京:高等教育出版社,2018:90.

(责任编辑:刘丙元)

等都对这一概念表达着独特的理解。哲学亦不例外,并且它往往能够显示出更高的研究价值。因为,无论其他学科对人格的研究如何复杂,哲学总是从人的本质的最高层次对人格进行设疑与关照,并把人格与人的价值的历史现实紧密结合起来进行考察,由此揭示出的人格内涵总是能够为其他学科的人格研究提供本体论的视角与人性的价值定位。<sup>[9]</sup>哲学是教育的最一般方面的理论,并且,教育乃是使哲学上的分歧具体化并受到检验的实验室。<sup>[10]</sup>鉴于哲学的这种本体论价值及其与教育的“联姻”关系,我们完全有理由认为,教育学关于人格的阐释需要接受哲学的浸润与映照。

在哲学视域中,人格是人的价值生命的承担者,是人之为人的价值规定与根本性质的历史获得,它关涉着人生命生存的意义与理想价值的追求。与动物不同,人的“未特定化”属性决定了人需要在历史发展过程中不断地编织自己的人格形象,以开拓出一个“暂时确定”的精神空间作为其生命生存的基础与依托。因此,人格是一个携带理想与憧憬的历史范畴,不同历史时期的人们都会在观念上构筑起不同的人格图式,这些人格图式灌注着他们的生存目的与精神境界,并在实践上规范、引导其思维方式与行为选择。正如马克思所言:“整个人类历史无非就是人类本性的不断改变而已。”<sup>[11]</sup>“随着人类社会实践的不断发展,旧有的人格图式将会因其不符合“人性化”的历史要求而终将淡出历史的视野。

在社会历史发展过程中,人类业已经历了多种多样的人格类型,如原始社会的“族群人格”、封建社会的“依附人格”、工业社会的“占有式人格”等等。这些人格图式都有意识或无意识地表达了不同历史时期人们的人格构想,其合法性在历史发展过程中也逐步遭到质疑与否定。其中,工业文明的占有式人格模式正在经历这一状况。因为工业文明背景下的占有式人格将生命的意义追求寄托于盲目的物质消费与感官欲望的“表皮性”满足,强调科技理性与工具理性的专断性价值,切断人与人、人与自然之间的道德联系。它致使人逐渐沉沦成为一种丧失了精神意义的工具性存在,蜕变成失去对自我本质的守护与运作能力的“机器”,并最终引发了人与自身、人与人以及人与自然的对立与冲突。造成这三重危机的根源不在于其他,而在于工业文明的人格构想——占有式人格。面对这些危机,尤其是面对环境污染严重与生态系统退化的严峻形势,大力推进生态文明建设,实现人类社会与生态自然的可持续发展业已成为全社会的普遍共识,这一时代发展趋势内在地要求破除占有式人格

模式对经济社会与生态自然和谐发展的阻滞与禁锢,进而重新确立起一种与生态文明建设相匹配的新型人格,即生态人格。可以说,培育生态人格是建设生态文明社会的时代要求与必然选择。因为培育生态人格不仅是摆脱当前生态危机的唯一选择,同时也是建设生态文明社会的时代呼唤,只有通过培育生态人格,才能实现“人——社会——自然”和谐共生的生动局面。概而言之,生态人格是摒弃了一切异化之后的自觉自为的人的存在形态,它寄托了生态文明建设的社会理想与价值追求。

教育是一项培养人的社会实践活动,人是教育的出发点与归宿点。教育不仅能够提升人的素养与品性,同时也与人类社会文明的发展具有天然的内在联系。具体地说,教育一方面能够通过更新人的价值理念与塑造人的行为方式来催生社会变革,促进人类文明发展,另一方面,教育还在人的观念转变与行为塑造过程中具有重要作用。人只有经过教育的洗礼才能澄清自己的生命本质与价值追求,才能适应和超越社会发展对人所提出的各种要求与对人所作出的各种限制,从而成为一个真正意义上的人。换句话说,教育以人的培育为主题和实质,它“能够而且应该在发展伦理,培养未来社会必需的性格、品质方面负起责任”<sup>[12]</sup>。因此,要想培育出与生态文明建设相匹配的生态人格,就需要诉诸于教育实践的伟大力量。只有通过教育这一途径,才能培育人的生态价值观念,提升人的生态行为素养。鉴于此,我们认为,教育在生态文明建设过程中具有不可忽视的重要作用,培育生态人格需要高度重视教育的价值,并赋予教育建设生态文明社会的历史责任与时代使命。

## 二、生态人格的内涵阐释

前文已经提及,工业文明社会的占有式人格造成了人与自身本性的疏离、与他人关系的冷漠以及人与自然的紧张对峙。须知,这三重危机并非孤立存在的,相反,它们彼此之间是相互联系、相互作用的,并且从本质上来看可归结为一个问题,即人性的异化。为了摆脱占有式人格所面临的人格困境,生态人格亟需克服人对自我本性的疏离。“只有当人自身处于平衡和谐状态时,人与人、人与自然才能够处于和谐统一的状态。”<sup>[13]</sup>为此,生态人格主体需要舍弃扩张与贪婪,充分释放内心深处所固有的智慧与仁慈,自主自愿地向他人、向世界敞开心扉,并给予他人生命以及生物生命真正的尊重与关怀。因此,概括地说,生态人格是一种建基于生态文明价值理念的新型伦理性人格样态,它要求作为德性主体的人类在检视与批判

占有式人格的基础上,对人与自身、人与他人的道德伦理关系进行创造性的更新,并将道德伦理范围从人类自己延伸至整个自然界,进而实现人与自身、人与人、人与自然之间的和谐。

(一) 生态人格是一种鼓励人体验生命本真与释放其仁慈之心的人格样态

莱斯利·史蒂文森认为,“许多其他问题都取决于我们对人性的看法。人生的意义和目的何在?我们应当做什么?我们可以期待达到什么目标?所有这一切,都从根本上受着我们心目中的人之‘真实’或‘真正’之本性的影响。”<sup>[7]</sup>从本质上说,占有式人格所引发的人类生存危机根源于人之自我本性的迷失与异化。为了对抗精神世界的迷茫、虚无与恐惧,占有式人格主体将生命意义与人生幸福寄托于物质生活的极大化丰富和消费心理的肤浅化满足,从而忘却了对自身生命的真实体验,感受不到生命的充盈与丰沛。这些不但造成了人与人之间关系的冷漠与疏远,引发了动植物生命的无辜死亡与自然资源的巨大浪费,同时也进一步虚化了现代人的精神世界与生命价值。正如贝塔朗菲所言:“我们征服了世界,但是在征途中的某个地方失去了灵魂。”<sup>[8]</sup>

危机以悲剧的牺牲给人们以震撼,人性的迷失与异化促使人重新去拷问自我生命的本真面目。唯有如此,人才能进入一种存在的澄明之境,兑现生命自由,彰显生命灵性。与占有式人格相区别,生态人格体现了一种“自性开悟”的精神境界,这种精神境界意味着人的生命潜能得到充分释放。在此意义上,生态人格诠释着一种致力于唤醒与激励人体验生命本真的价值取向。体验生命本真意味着舍弃占有与贪婪,认真倾听自我内在的声音,意味着觉解生命的本性。只有这样,我们才能免于疯狂或畸形,摆脱不合理的价值观念、伦理制度和行为方式对人性的压力,把蕴藏和蓄积在我们本性中所固有的智慧与仁慈之心都尽情的发挥出来,进而在尊重与呵护万物生命的过程中体验人生的幸福与美好。在通达与体验生命本性之后,生态人格主体将能够主动自愿地向他人、向世界敞开自我,并给予他者生命以真诚的关注与呵护,使人与物、人与我进入一种和谐状态。因为,通过对生命本性的觉解,生态人格主体将会意识到“我”并不是孤立于世的,而是与他人、与万物处于相遇之中的。届时,他便不会继续迷恋于“我执”“法执”等封闭性和孤独性思维方式,转而以一种同情的伦理视野看待他与自然界的生命万物。

(二) 生态人格是一种唤醒人际间的关爱精神与消解彼此相互倾轧的人格样态

在占有式人格看来,个人独立与个人中心具有至高无上的价值,社会可以被理解为由无数个人为达到某种目的而有意识的结合起来的聚合体。在此意义上,自我与他人便很难建立起超越利益与利用之外的任何内在性联系。换句话说,在工具理性的裹挟下,人们之间的关爱精神与责任意识日渐消解,剩下的只是相互利用与理性算计。这一现象我们可称之为内在交往的厥如。生态文明作为继原始文明、农业文明、工业文明之后的一种新型文明,它是对传统文明,特别是对工业文明所造成的日益严重的社会危机、生态危机等问题的理论反思与实践应答,其核心价值理念是确立人与人、人与社会、人与自然之间的和谐共生关系。基于这一理解,我们认为,生态人格亟需克服人际之间的疏远与倾轧,唤醒自我与他者之间的尊重意识,培养彼此之间的关怀的意识、兴趣与能力。

尊重与关怀他人是人积极能动的表现,是人之本性力量的释放,它打破了人与人之间隔绝的藩篱,使人与人共同伫立于和谐相融之中。因为,关爱他人不是一种超越人之上的现象,也不是强加于人身上的外在责任,而是某些内在于人之中并且从人心中迸发出来的人自己的力量,凭借这种力量,人使自己和世界联系在一起。<sup>[9]</sup>换句话说,只有通过给予他人充分的关爱,生态人格主体才能在关爱他人的过程中克服人与人之间的冷漠与分离,才能切实领略到自身生命的无限潜能与盎然生机,体验到自身生命的意义与丰盈。当且仅当“爱”成为人与人之间的关系桥梁,个人才会自觉地作出有利于他人的行为选择,才会认真考虑自己对生态自然资源的消费是不是妨碍了他人生命的成长,进而确立一种“生态良性”的消费方式。在此意义上,生态人格主体必将会自觉地对他人的可持续性生存与发展担负起无限的责任。届时,人的内心将得以幸福安宁,人与人之间得以克服分离与倾轧,人与自然之间也将走向和谐。

(三) 生态人格是一种延展人的伦理视野与激发其敬畏万物生命的人格样态

在占有式人格的伦理视野中,伦理仅仅发生于人与人之间,不存在人与非人之间的伦理关系。这是一种人类中心主义视野下的伦理界说,它消解了人对自然生命的敬畏之心,致使人类将我们赖以生存的自然家园对象化,并肆意地对万物生命加以伤害与摧残。与占有式人格的伦理观不同,生态人格是一种寻求人与自然和谐共生的新型人格,它要求人们将伦理关怀的视野从人类自身延伸至整个生态系统。这是一场“伦理学的革命”。通过对伦理内涵的深度挖掘与广度延伸,生态人格主体自然也就能够对宇宙自然界的

一切生命体怀有敬畏之心。敬畏他者生命,意味着人类自觉主动地对宇宙自然界的一切生命体担负起无限性的责任。“就对人类的行为而言,敬畏生命的伦理要求我们承担起直至无限的责任,不再有关于被许可的保存的范围的理论。敬畏生命的伦理告诉我们,在任何情况下都要坚持奉献的绝对伦理。”<sup>[10]</sup>我们之所以能够将保存与救助生命奉为真理,是因为我们真诚地对生命怀有敬畏之心,我们深刻认识到一切生命的价值与地位是平等的。

由于敬畏一切生命意志,我们在内心深处才能真正的、深刻的顺从命运与肯定人生。顺从命运与肯定人生是一种对待社会生活的乐观主义态度,它意味着不放弃对自我与世界的关怀,并且始终激励与要求个人去承担起对一切生命的伦理责任。换句话说,在受动性的服从命运的同时,帮助和拯救他者生命,担负起对他者生命的无限责任是敬畏生命的能动性表现。当然,顺从并不意味着我们无思想、无关注的纯粹消极性生存,相反,我们总是能够在尊重生命的自然发展中体验与思想自己,从而摆脱了决定我之外存在的命运的束缚,充分领悟到内在精神自我肯定的奥秘,在真正的自由与幸福中发现解决各种困难的力量,内心并因此变的宁静、深刻、丰富与温和。

### 三、培育生态人格的教育路径探寻

工业文明占有式人格的存在和发展是以工业社会的教育为依托的,占有式的人格教育充当传播媒介,将占有式人格的诸多特征以文化再生产方式扩散到工业文明时代的漫长的时间限度与广泛的空间范围,具体表现为对社会法律制度、价值观念、消费模式、审美风格等内容的共时性与历时性复制。这种占有式人格教育对受教育者的长期作用不但引发了人类自身的内心纠葛和人与人之间的关系淡漠,更导致了人类为了追求占有而盲目的开发与破坏自然,并最终引发生态危机。鉴于此,教育不应继续为工业文明社会所奴役,继续培育占有式的人格主体,而应承担起其应尽的责任,培育与生态文明社会相匹配的生态人格,为此,我们需要在学校教育的价值理念建构、课程资源开发和教学方法选择等几个主要方面作出变革。

(一) 确立人与人、人与自然和谐共生的教育价值理念

传统教育模式所培育的占有式人格主体认为,现代社会中人与人之间的关系主要是由物质利益所主导的,彼此之间可以因为物质利益的“共生”变得和谐,也可以因为物质利益的纠葛而相互对立与冲突。

换句话说,人与人之间的关系变化基本上随着物质利益的变化而变化的。这样的理念以一种潜移默化的方式深深植根于工业社会的教育理念之中。在对待自然方面,占有式人格主体坚持人类中心主义,强调人与自然地位的非对称性与万物生命对人类发展的功用性。虽然传统教育有时也强调要保护自然,但它的根本目的不是为了保护自然本身,而在于使自然能够持续不断地为人类消费提供资源保障。如有些教材就这样发问:“哪些动物可做中药材?”、“这个市场每天要销售多少畜禽产品?”、“动物园和水族馆中有哪些动物?”这些文字将教育语言所隐蕴的生物生命工具观赤裸裸地体现出来,学生在接触这些教育语言之后只会继续巩固自己业已形成的人类中心主义价值观念,继而窄化万物的生命内在价值。

为了克服占有式人格主体的固有弊端,培育与生态文明建设相匹配的生态人格,我们亟需转变教育观念,树立人与人、人与自然和谐共生的生态教育理念。为此,学校首先要加大生态文明教育宣传。生态文明教育是培养生态人格的重要途径,各级各类学校要创新形式、丰富内容,吸引广大学生了解、参与、实践生态文明教育的积极性。其次,学校要经常组织与开展生态文明教育实践活动。开展生态文明实践活动是促使学生将生态认知理念与生态情感转化为生态实践行为的重要途径,它对于受教育者最终成为生态人格主体具有重要价值。为此,学校要将开展生态文明教育活动常规化、制度化。最后,规范学校教育生态化语言的使用。“语言之所及即教育之所及,语言的界限即教育的界限,语言之外无教育”,<sup>[11]</sup>在学校教育教学过程中,学生学习语言的过程就是建构自己思维模式和世界观的过程,当学生与一种语言建立了联系,也就意味着与一种世界观建立了联系。确立人与人、人与自然和谐共生的价值理念,进而培育生态人格,需要对学校教育的语言进行规范管理,加大对生态化语言的监管力度,确保教育语言能够以人与人、人与自然和谐共生的价值隐喻影响学生。

(二) 开发乡土课程资源,培养受教育者深邃的精神归属感

一般而言,乡土社区与乡土课程承载与传递着本土的价值理念、生活习俗与思维方式,影响着乡土社区主体人格模式的塑造,进而对人与人、人与自然之间的实践行为产生着制约作用。在工业化与城市化的快速推进过程中,乡村学校课程沦为工业化社会汲取乡村资源的工具,学校课程目标的设计、课程内容的选择、课程评价的执行几乎都布满了城市生活方式的价值色彩,乡土文化与乡村生活的价值被遮蔽。乡

村学生接受学校教育的目的在于成为一名向城市生活靠近的“寄居者”。这些“寄居者”在认识与情感上疏远了自己生长于其中的乡村社会,沦为“无根”之人。精神上的“无根”致使他们不会将任何地方视为自己真正的家园,剥夺了他们对任何地方生成承诺的意识与产生亲密感的能力。学生学习学校课程的目的只是为了逃离生养、培育自己的这片土地。在此境遇下,他们就会借助于积累物质财富的名义肆意地伤害万物生命,践踏其脚下的土地,并最终引发生态危机。这样的教育是一种“无家可归”的教育,它不仅造成了乡村学生精神世界的荒漠化,致使其失却了对乡土的责任心与归属感,同时也引发了乡村社会中人与人之间关系的淡漠与疏离。

为了克服乡村社会的生态危机,重构乡村学生的乡土情怀,进而培育具有敬畏乡土自然意识和关爱乡村社会能力的生态人格主体,乡村学校亟需开发乡土课程资源。一方面,乡村学校要开发乡土文化课程资源。每一个乡村都拥有特定的历史与文化,它们共同构成了哺育与滋润乡村少年健康成长的重要载体。乡村课程需要开设专门的文化研究专题,用之鼓励学生调查、研究与继承本土社区人们生活的历史与文化轨迹。另一方面,乡村学校要开发乡土自然课程资源。在生态危机日益严重的背景下,乡村的河流、森林、田野、空气与山川等承载了乡村学生对乡村美好生活的向往,描绘出乡村学生记忆中的童年。乡土课程需要把这些自然风光引入课程体系之中,鼓励学生去体验真实的乡村自然风光,激发其对乡土的情感与责任。

(三)倡导体验式教学,激发受教育者对生命价值的真切感悟

生态体验式教学是一种通过让受教育者直接介入自然环境或者是社会场域中进行体验,进而提升其对一切生命的尊重意识与关爱能力的参与性教学模式。培育生态人格之所以要倡导生态体验式教学,其主要原因在于传统“知性论”的教学实践很难使受教育者对生态危机产生忧患意识,并且受教育者也不易从知识传输中对他者生命的内在价值产生深刻而持久的情感共鸣。然而,在生态体验式教学过程中,作为导引者的教师能够引领作为体验者的学生悬置自己对生命价值的过往误解,继而进入一种全息沉浸的生态体验之境。在此境遇中,“体验者逐渐呈现为融入的身心状态,发现周围世界中生命的多样性,领悟到每一个生命体都与体验者自身一样以它自己独特的方式存在着,并以它自己认可的方式追寻着自身生命发展的方向、轨迹和价值,基于此种领悟而对其他生命体产生亲近感、美善感、和谐感”<sup>[12]</sup>。在此意义上,

作为体验者的学生也就能够自觉地在内心深处关爱自然生物的生命,担负起对他者生命、万物生命及其生长环境的伦理责任,并由此而升华自身生命的意义与价值。

为了提升生态体验式教学的实践效果,我们需要做好以下三点。第一,教师要积极帮助学生营构出关爱生命的情感场域。情感场域是学生进入生态体验式教学实践所创设的一种氛围。只有通过这种氛围,学生才会经历情感触动,生成关爱他者生命的意识与能力。当然,营构这种情感场域的关键在于教师,只有当教师在教学过程中恰切地表达出对万物生命价值的关怀与热爱,受教育者才有可能被其所感染。第二,生态体验式教学效果要超越单一的量化评价模式。在生态体验的视界里,学生所经历的更多的是内心情感的变化,这种变化具有内隐性,不易察觉且不易直接表达,量化教学评价在此并不适用。相反,我们可以通过情感描述、样态呈现和内心感受等质性方式来立体化地评价生态体验式教学的教学效果。第三,生态体验式教学亦可以通过多媒体情景创设来开展。实地参与受时间、地点等诸多外部要素的制约,为此,生态体验式教学完全可以借助于多媒体教学手段模拟和创设形象、逼真、生动、直观的教学情境,学生在这—虚拟情境中也能产生一种身临其境的感觉,并且这种教学方式有时甚至能够产生更好的学习效果。

#### 参考文献:

- [1]胡锦涛.中国共产党第十八次全国代表大会上的报告:坚定不移沿着中国特色社会主义道路前进 为全面建成小康社会而奋斗[N].人民日报,2012-11-18(01).
- [2]余潇枫.哲学人格[M].长春:吉林教育出版社,1999:8.
- [3]杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,2001:175.
- [4]马克思恩格斯选集[M](第一卷).北京:人民出版社,1972:138.
- [5]S·拉塞克,G·维迪努.从现在到2000年教育内容发展的全球展望[M].马胜利,等,译.北京:教育科学出版社,1996:101.
- [6]岳伟.批判与重构——人的形象重塑及其教育意义探索[M].武汉:华中师范大学出版社,2009:46.
- [7]莱斯利·史蒂文森.人性七论[M].袁荣生,等,译.北京:商务印书馆,1994:4.
- [8]冯·贝塔朗菲,A·拉威奥莱特.人的系统观[M].张志伟,等,译.北京:华夏出版社,1989:19.
- [9]弗洛姆.弗洛姆文集——我相信人有实现自己的权利[M].冯川,等,译.北京:改革出版社,1997:141.
- [10]阿尔伯特·施韦泽.对生命的敬畏——阿尔伯特·施韦泽自述[M].陈泽环,译.上海:上海人民出版社,2007:129.
- [11]刘铁芳.教育与语言[J].河北师范大学学报(教育科学版),2001,(2).
- [12]刘惊铎.生态体验:道德教育的新模式[J].教育研究,2006,(11).

(责任编辑:刘丙元)