

现代教育论丛

MODERN EDUCATION REVIEW

他异与共同价值——全球化时代国际理解教育的范式转型与价值转向

叶雅萱

Alterity and Common Value: The Paradigm Transformation and Value Redirection of International Understanding Education in the Age of Globalization

引用本文:

叶雅萱. 他异与共同价值——全球化时代国际理解教育的范式转型与价值转向[J]. 现代教育论丛, 2023, (2): 56-65.

您可能感兴趣的其他文章

1. [尊重个体的人:国际法视野下国际理解教育的核心](#)

引用本文: 涂诗万, 陈晶莹. 尊重个体的人:国际法视野下国际理解教育的核心[J]. 现代教育论丛, 2023(1): 20-29.

2. [陈桂生教育概念研究平议](#)

引用本文: 张建国. 陈桂生教育概念研究平议[J]. 现代教育论丛, 2023(2): 10-20.

3. [教育学概念辨析](#)

引用本文: 陈桂生. 教育学概念辨析[J]. 现代教育论丛, 2023(1): 5-19.

4. ["必要的乌托邦":改造主义的"教育学想象力"](#)

引用本文: 涂诗万. "必要的乌托邦":改造主义的"教育学想象力"[J]. 现代教育论丛, 2021(4): 3-19.

5. [孔子学院汉语国际教育的困境与优化分析](#)

引用本文: 詹春燕, 卢梦亚. 孔子学院汉语国际教育的困境与优化分析[J]. 现代教育论丛, 2019(6): 60-68.

他异与共同价值

——全球化时代国际理解教育的范式转型与价值转向

叶雅莹

(北京师范大学 公民与道德教育研究中心, 北京 100875)

摘要:当前,全球化的日益深入使文化交往成为必然之事,而文化差异又难以避免地客观存在着。在这一背景下,充满异质性的多元文化如何共存与发展则成为全球化新时期各文化主体共同面对的重要课题。国际理解教育致力于通过促进文化理解使各文化共存成为可能。关于文化理解,有“不同”与“陌异”两种常见的认识范式,二者分别以内在性和外在性的眼光看待文化间关系。基于此二者的国际理解教育则分别走向普世主义与相对主义两种截然不同的价值立场,皆存在一定的教育隐忧。而“他异”的文化理解范式则可能成为超越两者、扭转国际理解教育困境的出口。“他异”的认识范式主张以兼具外在性与伦理性的眼光看待文化间关系,建立起互为他者的伦理共生关系。基于此,国际理解教育转向具有关系性、生成性的共同价值立场,重视文化主体间在对话与交往中建构让多元文化得以共存与发展的价值共识。

关键词:国际理解教育;文化理解;文化差异;他者文化;文化间关系

中图分类号:G40-012.9; G511 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-6762(2023)02-0056-10

引用格式:叶雅莹. 他异与共同价值——全球化时代国际理解教育的范式转型与价值转向[J]. 现代教育论丛, 2023(2): 56-65.

当下,全球化势不可挡的发展机遇扩大了世界范围内人口流动、政治经济往来的程度,促进了世界文化多元性与异质性的充分展现,相互异质的文化间的交往成为必然且日常之事。与此同时,文化差异带来的冲突也在不同程度上撕裂着世界的稳定与统一。因此,在文化交往已不可避免并持续深入的时代背景下,如何处理文化之间的关系,实现全人类和谐而有活力的共同生存,已经成为新时代面临的重要课题。一言以蔽之,全球的相互依存关系呼唤一种新的战略、思维方式,也呼唤一种解决全球性问题的协作努力^{[1] 638}。

作为应对全球化的思想方案与实践探索,国际理解教育“始终致力于不同文化间的理解与合作,谋

收稿日期: 2022-09-26

作者简介: 叶雅莹,女,福建泉州人,北京师范大学教育学部博士研究生,主要研究方向为教育基本理论和道德教育,电子邮箱: 1792152197@qq.com。

求全球和平发展”^[2]，即通过教育增进文化理解，使多元文化共存成为可能。是以，文化理解构成了国际理解教育的基础与前提，不同的文化理解范式也直接影响着国际理解教育的价值抉择与路径选择。所谓文化理解，其根本性问题就在于理解文化差异，它关涉到我们看待他者文化与自我文化的眼光，更进一步影响我们对待文化间关系的态度。在现有的理论研究与实践探索中，基于对文化差异的不同理解，存在“不同”与“陌异”^①两种常见的文化理解范式，但二者都可能使国际理解教育走向有失偏颇的价值立场，带来一定的教育隐患。“他异”的文化理解范式则具有超越性意义，能够为我们探寻一种真正有益于多元文化共存与发展的国际理解教育之价值立场与路径带来新的启示。

一、“不同”范式的文化理解及国际理解教育隐患

（一）“不同”范式的文化理解及国际理解教育的普世主义价值立场

“不同”（distinction）是第一种常见的文化理解的认识范式。所谓“不同”，其所关注的重点是对象间在自然状态意义上的类属差异——强调事物之间在特征、性状等方面的区别，“诸如面对我的那个人有一个和我不同的鼻子，不同的眼睛，另一种个性。”^{[3]331}在此意义上，“不同”总是与“同一”相伴相随，差异也总暗示着一个普遍本质或开端。即在各异的事物之间总存在一个能够含括所有差异的总体，而总体之外别无他物。因此，基于“不同”的文化理解范式实质上是以内在性的眼光看待文化间的关系。它将文化间的关系放置于总体的内部中讨论，世界各文化主体间的差异仅仅是文化总体范畴之下不同样态的展现，是文化多样性的体现，而多样性又最终同一于总体之中。

在此意义上，文化之间具有内在的共通性，他者文化具有绝对的可理解性。“文化理解”的根本就在于理解“不同”。即以“天下无外”的眼光认识、了解“不同”于我的他者文化，并在此基础上进行文化间的比较与认同。就此而言，“不同”范式的文化理解具体包括两重内涵：其一，认识与了解文化差异是其基础。由于预设了共有的文化本质，文化之间并没有不可逾越的屏障，其不同之处是可以互相理解与掌握的。因此，文化理解就旨在通过增进对他者文化及其异质性的了解与认识，消除对他者文化的陌生感，消解文化之间的隔阂。其二，认同与比较则是其内在目标。由于对文化差异的理解与认识总是基于一个先在的文化标准，差异便成为一个认同的概念^{[4]26}，暗含着对一个具有同一性的文化标准的认同。同时，这也使文化差异成为一个可分类和比较的概念。在文化同一性的统摄下，各异的文化被分门别类地“整理、排列、存放（rangement）”^{[5]24}。而类属的分辨中也蕴含着价值的判别，同一性所预设的文化之普适性准则使得文化间的殊异性有了价值上的优良之分。于是，认识并了解差异、比较差异则成为文化理解的应然姿态。

在这一认识范式下，国际理解教育在实际上可能走向普世主义的价值立场。所谓普世主义的价值立场，即以确立并遵循能够为所有文化共同认可的普世价值（universal values）作为多元文化的共同生存方案。普世主义并不否认全球文化的多样性特征，它承认不同文化主体存在着不同的文化价值规范。但它更强

^① “不同”“陌异”以及下文的“他异”三个概念的区分参考自是学者王嘉军对哲学家伊曼纽尔·列维纳斯（Emmanuel Levinas）思想中涉及的三种不同类型的“差异”所做的总结和区分。（王嘉军，他异和间距：经由列维纳斯和朱利安思考文化间性[J]. 华东师范大学学报：哲学社会科学版，2020，52(5)：106-119，186. 王嘉军，存在、异在与他者[M]. 上海：上海社会科学院出版社，2019.）

调在诸多差异之中始终存在一个世界范围内普遍适用的价值共识维系着全球和平、有序而稳定地发展。在价值普世主义的取向下,国际理解教育在教育目标上倾向于帮助学生形成维护文化和平与发展的价值观念。联合国教科文组织积极倡导的“人权、民主、自由、平等”等普世价值^[2]就是一个重要体现。在实现途径上,国际理解教育则强调通过学习先进、优良的文化知识和价值观念来增进对他者文化的认识与了解,促进文化间的和平与共存。总之,普世价值的哲学构想致力于在文化的普适性规范下处理和协调差异带来的冲突与纷争,从而创建和谐美好、共同生存的人类社会,具有将世界凝聚为一体的美好愿景。

(二) 普世主义价值立场的内在弊端及其国际理解教育隐患

普世主义的价值立场看似美好,实际上却是一个乌托邦式的陷阱,隐含着巨大的现实困境与教育隐患。在现实中,指向同一与认同的价值普世主义及其教育实践难逃自我中心与本质主义的双重困境。

在其自我中心倾向上,对普世性价值的追求难以摆脱特定文化视阈的主观性与有限性。在“不同”的认识范式下,文化理解视文化差异为一种内部的类属差异,以一种“天下无外”(All under Heaven)的心态包罗、理解、解释和评判所有文化。殊不知,他者文化有其客观的“外在性”,存在无法在我们视野能及的范围内被解释的部分。日益频繁的全球跨文化交往现状也越来越深刻地提醒着人们:“‘外部’无处不在,无时不在,呈现为一种渗透性的和弥散性的存在。”^[6]若将他者文化视为不同于我的、能够被完全理解和把握的另一个文化主体,其普世主义理想则往往会成为一种从自我视阈出发的、有立场的“普世主义”,其倡导的“普世价值”实质上就是一种特殊价值的普遍化——一种潜在的文化霸权。

在其本质主义取向上,价值普世主义旨在确立一种具有普适意义的既定且抽象的价值本原,追求“从某种超时空的抽象前提推出放之四海而皆准的普遍结论,并且把一般看成脱离个别而存在的东西,认为抽象的或普遍的才是真实的。”^[7]可以说,用抽象的普世价值指导全球文化主体间的社会生活实践,实际上遵循着一个以抽象的普世价值来定义各异的文化主体之合法性和正当性的逻辑理路。即,先验的普世价值预设了文化的本质与基本规范,划定了存在的范畴,不同文化主体的特殊性价值在普世价值的同一下被选择、归类和存放。因此,普世价值在其根蒂处就具有鲜明的本质主义色彩。在全球交往实践中,这种本质主义取向往往被强势、主流的文化主体利用,加速了文化霸权的形成。

总之,在自我中心与本质主义的双重交织中,价值普世主义在全球化的交往实践中终究会沦为具有特殊性立场的“普遍性”,从而造成对文化差异的围剿。

由此,秉持着普世主义价值立场的国际理解教育往往存在两方面的问题:其一,国际理解教育所强调的“文化理解”,实际上是在特定的视阈中看待他者文化,并对文化差异进行知识化、概念化和抽象化理解。在这一过程中,教育始终在自身所处的文化范畴中对他者文化进行解释和评判,并没有使学生获得对他者那神秘的、陌生的异质性文化的真正感受,反而使其“错过了文化多元性提供的机会或资源”^{[8]392-303},难以获致对他者文化的真正理解。其二,国际理解教育所呼吁和倡导的“普世价值”往往蕴藏着西方中心的真实面孔,其本质是一种特殊性价值对其他价值的强势压制,是“西方对付非西方社会的意识形态”^[9]。很长一段时间以来,西方霸权以其在国际上的绝对优势“建构自身文化优越性”,“以‘文明’‘教育’‘现代化’和‘发展’等名义合理化全球霸权行为”^[10],操纵、建构着普世价值的取向。这极易造成一种“认识论暴力”(epistemic violence):不仅将特殊价值普世化,建构了霸权行为的合法性,更“使得‘底层人’(subaltern)失语,失去了自我表达的可能性”^[10],其他特殊性价值则被排斥在以西方主流为中心的虚伪的“普遍性”之外。在这一背景下,国际理解教育受控于西方文化话语体系,将加剧文化间异质性的失语,催生同质化的形成——在普世价值的同一下,文化主体“只允许其他人的

声音作为‘相同人’的声音出现，作为自我肯定、自我欣赏和自我独白出现。”^[11]那些可被理解的、符合普遍性规范的文化或价值被视为是先进的、优良的，从而为教育所选取、吸纳、归类、排列，那些不可理解的、陌生的、在同一的秩序内无法安置的文化或价值则因此被加以改造、同化，或者驱逐，这显然不是真正意义上的文化理解，更不是真正适宜的国际理解教育。

二、“陌异”范式的文化理解及国际理解教育隐忧

（一）“陌异”范式的文化理解及国际理解教育的相对主义价值立场

“陌异”（也称“异在”，*étrangeté*）是文化理解的另一种常见认识范式。若说文化间的“不同”具有终极的内源性，那么“陌异”则具有绝对的外在性（*l'extériorité*），并不和“内在”发生关联。^[12]⁵⁶由于陌异的外在性与主体的内源性保持着没有关联的间距，主体间的关系便建立在存在的断裂之上。陌异性的他者并非不同于我的另一种存在，而是一种与我没有交点、不具共同性的“异在”^①，是“距离无限遥远的陌路人”^[13]²³⁵。因此，基于“陌异”的文化理解范式以一种外在性的眼光看待文化间关系，即承认文化间具有原初而绝对的差异。在此意义上，他者文化“跳脱出了内在化和同一化之权力的操控”^[14]¹⁷⁴，不为我所把握和占有。同时，自我文化也同样作为他者伫立于他者文化所无法统摄的外部。

故此，文化间具有外在的不可共通性，互相无法理解与把握。而所谓的文化理解其根本内涵就在于尊重“陌异”。其一，文化理解意味着承认相互陌异的文化之间不可同一、各为异域。文化之间无法找到一个共同的初始形态，也不存在一个可以统摄所有文化的总体。不论再小的文化单位，都有其独立、独特的意义与价值，占据无可替代的一席之地。所以文化主体无法自以为是地解释归置与安放他者文化，也不再能够试图制造同一。其二，文化理解还意味着承认文化之间的不可理解性。这意味着一方面，不同文化之间无法比较、评判，更不存在孰优孰劣、孰高孰低之分。另一方面，文化主体之间是陌生的、完全不可互相理解和把握的，这也使文化之间保持着相互独立、互不侵犯的距离，文化的主体性、独特性也由此得以体现。对文化之间不容忽视的“外部性”的揭示，使文化理解站在本质主义的对立面，否认文化间存在共同起点，因而反对以一套普遍绝对的标准和尺度衡量不同文化的价值，更反对将“根源于我们自身文化的价值标准作为研究其他文化的前提预设”^[15]，而是要求“保持一种相对的观点（*relative perspective*）”^[15]。

在“陌异”范式下，国际理解教育走向相对主义的价值立场，即在教育中强调对他者文化之不可理解性、不可同一性的承认与尊重。在价值相对主义的立场上，文化差异并不仅仅是多样性的表现，更是多元性的展露。多元文化之间实现共同生存与发展，一方面要求普遍承认所有文化主体存在的合法性、尊重多元文化的独立性，另一方面则要求文化主体间在互惠互利、互不侵犯的基础上达成一定的契约性价值共识。这在某种程度上超越了将他者同一化与总体化的内源性眼光，具有一定的积极意义。在此立场上，国际理解教育一方面重视培养学生的文化平等观。即强调文化价值没有良莠对错之分，高度重视通过教

^① 许多后现代思想家都在“陌异”的意义上理解他者的异质性。例如，莫里斯·布朗肖（*Maurice Blanchot*）、罗兰·巴特（*Roland Barthes*）的“中性”、米歇尔·福柯（*Michel Foucault*）的“异托邦”（*l'hétérotopie*）、雅克德里达（*Jacques Derrida*）的“延异”、弗朗索瓦·利奥塔（*Jean-Francois Lyotard*）的“异识”等概念都将他者的异质性指向了一种在存在之外的陌生性、异域感。

育使学生以相对平等的姿态看待不同的文化主体,尊重每一种文化形态、价值观念的独特意义。既要持守自我文化的主体性,也要承认其他文化有其不可替代的独异性。另一方面,强调培养学生对他者文化、对文化间不可避免的差异的尊重意识。期望学生尊重文化间不可理解的陌异性,尊重不同个体的文化与价值选择,以包容的态度对待异己的价值观^[16],不去评判甚至摧毁与自我文化不相吻合的东西。^{[17] 33}

(二) 相对主义价值立场的本质缺陷及其国际理解教育隐忧

实际上,“陌异”的文化理解范式所秉持的相对主义价值立场亦非实现多元文化共同生存的最佳姿态。它虽实现了对文化独立性、主体性的保护,但同时又走向了另一个极端。弗朗索瓦·朱利安(François Jullien)称之为“一种懒惰的相对论(relativisme paresseux),也就是‘文化本位论’(culturalisme)。”^{[8] 303}

首先,所谓的“尊重”实际上是一种“唯我”的尊重。相互陌异的文化作为孤立的、原子化的主体,并未逃脱自我中心的局限。将文化差异视为不可共通的陌异,虽然限制了自我对他者的侵占,同时却也将那些来自他者之异域感、陌生感的侵扰拒之门外,世界因此被划分为自我与陌异他者的两部分。他者文化的复数性在自我的意义系统中被消解,某一他者文化“与其他他者相比,并没有优先性”^{[14] 46}。各异的他者文化都被吸纳进一个抽象的、整体的“他者”概念中,而没有为其安插独异的地位。^{[14] 46}因此,所谓的“尊重陌异”实际上并非关注于某个他者独有的异质性,而是着眼于自我的独特性。其在根本上旨在保全自我文化的独立性,而非真正将他者视为独一无二的主体,因此在其本质上仍是以自我为中心的。

其次,所谓的“尊重”也是一种“生人勿扰”的尊重。“陌异”范式的文化理解,其反本质主义的态度预设了文化间理解和共通的不可能性,割裂了文化间的联系与互通。文化间无法共通的绝对陌异性在其差异处树立起高墙,将文化包裹在各自的内在性之中——不仅将自我文化安置于自身的内部性中,他者文化自身也包裹着内在性的外壳。^{[8] 59}因此,对所有文化主体的存在合法性的承认,实际上建立在对文化间相异之处的回避上;文化间平等协商而成的价值共识,实际上建基于对互不侵犯与干涉的维持和平原则的尊崇上。在其根本上,相互陌异的文化不是朝向彼此进行对话与交往,而是呈现出拒绝沟通的姿态,“自闭于各自的‘框圈’(bulle)里,形成各自的世界。”^{[8] 303}

文化间的相互孤立、自我封闭带来了文化内部的安宁与平静,文化主体之间保持着看似互不冒犯的“和平”关系。然而,在全球化程度日益加深、人们交往范围不断扩大的时代背景下,这样的关系已然成为不可能之事。不论是个体,还是民族、国家等文化主体,都携带着各自的文化基因穿梭于不同文化之中,难免会遭遇“异质”的碰撞。因此,在国际理解教育中,对他者文化持守一种面对“陌异”的“尊重”态度,并不能真正促进文化主体之间的和平与发展。

一方面,国际理解教育倡导的“尊重”所内含的自我中心主义最终将使个体固步自封于自我文化之中,文化也将陷于僵化。在“陌异”的范式下,文化主体间的相互“尊重”实际上持守着一种自我保护的倾向,将自我文化孤立地封闭于一个安全的领地中。然而,在各自封闭的状态下,那些深埋于自我文化中“潜在地构造了我们思考和视角”^[18]的“成见”和“未思”^{[8] 305}之物将无法得到显现。自我文化将深陷于自身内部的有限性中无法得到激活与发展,个体也只能在自我固有的思维和视野中认识自身,从而无法形成对文化的深刻思考,更“不可能形成真实的世界图景和对自身丰富的理解”^[6]。因此,在国际理解教育中一味以“承认”“认可”的态度掩盖或回避文化间相异之处固有的矛盾与冲突,仅在回避冲突的意义上强调“尊重”,却对他者文化的异质性敬而远之,并不能帮助学生实现真正意义上的文化理解。相反,只有直面和正视那些引发我们不安、疑惑的,造成文化存在秩序断裂的来自外部力量的碰撞,

才能促成学生的文化自反与自我更新。

另一方面，国际理解教育对文化差异带来的矛盾与冲突的回避是一种虚假尊重，只能形成机械的交叠共识，却产生更大的文化鸿沟。这使得在国际理解教育中，教育除了“尊重一切”“承认一切”的态度之外，没有什么能够教给学生的。这种回避差异的、未经审思和判别的“尊重”与“承认”，其实不仅没有真正带领学生走近多元文化、触碰多元文化，更可能使学生以一种如鲍曼所言之“视若陌路的技术”和“礼貌性忽视（civil inattention）”^{[19]197}的态度对待文化间可能的冲突与矛盾。这样一种以搁置、避开文化陌异为前提的“尊重”与“承认”，实质上空洞乏味、脆弱不堪，只会“让大家陷入各自的差异之中”^[20]，产生人与人之间、文化之间更深的鸿沟。

三、“他异”范式的文化理解转向：国际理解教育的另一种选择

“不同”与“陌异”意义上的文化理解，都没有真正将与自我相异的文化看成真正的“他者”，最终要么走向同一化的极端，要么走向相互割裂的另一个极端。在朱利安看来，“这种多样性文化的整合和妥协”^[21]使文化失去其孕育力，最终将造成“文化之死”（la mort du culturel）。^[21]对此，我们需要走出文化失去活力的文化理解范式，去寻找另一种国际理解教育的价值取向。

（一）“他异”范式的文化理解之意涵

“他异”（alterity, altérité）的概念可以帮助我们解释一种超越于“不同”与“陌异”范式的文化理解。列维纳斯和朱利安等人着重在“他异性”（又称“他者性”“相异性”）的意义上理解他者。综合来看，“他异”具有两个关键特点：其一，“他异”与“陌异”一样具有绝对的外在性。他者之他异性是一种根本的、不可预期的异质性^{[22]7}，自我与他者之间没有先验存在的共通框架。在这个意义上，他者在根本上是与我相异者，是不可被预见者^{[23]13}，拒斥着我从自身出发的预设、理解与把握。其二，“他异”超越于“陌异”之处就在于其伦理性。伦理性具有两层内涵，一是他者的出场对我的自发性的质疑。^{[22]14}即他者造成了自我存在秩序的断裂，削弱我以自身视阈囊括一切的倾向。二是对他者之外在性的无限责任或应承。^{[24]14}即面对他者文化不可理解的外在性，文化主体并不采取回避、隔离或搁置的策略，而是将他者文化视为源源不断的、无限的域外来风，尊崇为自我文化永远无法把握但却心驰神往之所，无条件地迎接、无限地切近他者文化。若无此伦理性，“任何差异都可以被抹杀，都可以被主体同一化为自身。”^{[14]7}

在这个意义上，文化理解则是以兼具外在性与伦理性的眼光看待文化间的关系。所谓“文化理解”便意味着亲近“他异”。首先，承认文化间理解的有限性是文化理解的基础。在外在性与伦理性的交互作用下，“文化理解”是一种有限的理解：其外在性指示了文化间完全理解的不可能性，而伦理性又打开了理解的间距，开启了理解的可能。在此意义上，文化间的对话与交往便意味着主体不带占有欲与控制欲地朝向他者亲近，并承诺对异质性的绝对尊重与负责，从而使文化之间保持着互不占有的距离，又全面而如其所是地朝向彼此呈现自身。其二，他者文化是文化理解的起点，对他者文化负责是文化理解的伦理要求。“理解”的行动发生于他者文化出现之时。而伦理性则赋予“理解”以责任，将对文化主体的回应视为文化主体不可摆脱的责任。在以他者为起点的文化理解中，文化间不再是互为对象或互为主体的关系，而是朝向彼此的互为他者的关系。文化理解的过程是互为他者的文化主体伦理地实现共在的过程：既向他处“流浪”——亲近他者文化，并对其负责，保有其绝对他异性，又向自身“归家”——

对他者负责中重新认识自我、更新自我。在此意义上，文化理解才能实现文化间真正意义上的共同生存与共同发展——文化之间不仅在相互尊重、互为他者的“理解”中得以作为独异的主体共同存在，更在文化异质性的遭遇中互相启迪、互相开启自我反思与再认识的空间，实现文化主体自身的发展与成长。

（二）共同价值：“他异”范式下国际理解教育的价值立场重塑

在“他异”的范式下，文化理解是文化主体间伦理的共在关系的建构过程。对此，国际理解教育应当走出“肤浅的”普世主义价值立场和“懒惰的”相对主义价值立场的局限，寻求文化间共同价值的立场。

共同价值，既非在一个普世价值的框架下规定、整理、排列甚至评判各文化主体之优劣，也非简单地将所有文化铺展、陈列却各自分立，互不交融，或只在重叠的价值共识中交往与互动而规避、无视文化之间的相异之处。相反，对共同价值的寻求，是多元文化主体在一种伦理的共在关系中，即在对他人文化的尊重、对自我文化的反思与更新中，不断寻求文化之间相互契合的“共通”之处。这种“共通”就是理解的发生之处，也是共同价值可能的生发之时。它“来源于‘人之共识’（le sens commun）的概念，即指涉‘多样性文化最终得以相聚的处所’；它意味着‘可分享之域’，具有‘无限延伸性’，成为多元文化间对话的基础。”^[21]在这个意义上，共同价值具有关系性与生成性。

在其关系性上，共同价值无法在互相占有或者彼此孤立的文化关系中形成，而只有在互为他者的共在之中才能真正生成。一方面，他者文化始终是伦理共在关系的基础，因而也是共同价值形成的基础。他者既是复数的，又是全纳的。在其复数性上，“他异”的“文化必定是以复数的形式存在的”^{[4]141}，交往中的每一个他者文化是具体的、独一的，各异的文化在交往中建立起独有的伦理关系。在其全纳性上，“他者”并不专指某几个或者某一些文化主体，而囊括了所有文化样貌。因此，文化价值之“共同”，既非由某一种文化主体主导下的共同，也非某一些信念、传统相近的文化主体之间的共同，而是在普遍性的意义上将所有文化主体都联结在关系之中的共同。另一方面，世界是文化的共同栖居之所，自我与他者文化的命运联结于世界之中，共同影响着世界的发展变化。因此，共同价值是所有文化主体的平等交往与相互联结中实现的世界共享的善（common goods）。

在其生成性上，只有在文化互动中，即在自我文化与他者文化、文化之内在性与外在性的相互触碰中，才得以形成异己间共同生存与发展的价值共识。共同价值的生成性，体现在面对面的交往态度与对话性的交往过程两方面。其一，文化间的面对面是共同价值生成的前提。只有在文化互相面对的姿态中，交往才有可能。面对面既要求文化主体朝向他者的亲近与触碰，又要求文化间保持一定必要的伦理间距。前者意味着文化主体相互面对他者完全敞开自身，从自我的阈限与成见中走出，不带偏见地向他者文化靠近，欢迎与接纳他者文化的到来。后者又将文化间的彼此靠近保持在一个互相无法占有的伦理间距中。在朱利安看来，这就要“跳出规范，用不合宜的方式操作，对人们所期待的和约定俗成的进行移位”，“即打破大家所认同的框架，去别处冒险。”^{[4]39}也就是说，文化之间只有通过“退几步”（recul），拉开一个相互照映（réflexivité）的空间，思想才能借由文化的间距，在一个互相无法笼罩和侵占对方的距离上，在与他者文化的相遇中发现彼此，并以一种域外的眼光端视彼此^{[4]37}，从而保有文化主体的独异性。其二，文化对话是共同价值生成的过程。对话，既不建立在对他人自以为是的“理解”基础上，也不是建立在拒绝理解他人的基础上，而是以文化理解之有限性为认识前提，在一定间距内的交流。一方面，对话发生于文化差异的碰撞之处。对话目的在于实现对文化差异的理解与沟通，从而寻找可相互理解的共通之处。规避或盲视文化间矛盾与冲突，仅停留在既有文化的交集或交叠共识之处的交往与互动并非真正有

效的对话形式。只有在直面与触碰差异的对话中，才能生成更大意义上的文化之间共享的善。另一方面，通过对话生成的共同价值不是一成不变的，而是随着文化的不断更新与发展处在永恒的动态生成与变动之中。在对话中，他者文化的到来作为“事件”撼动了文化主体的存在秩序，在文化主体的自明性中划开裂缝，不仅呼唤着文化主体的尊重与负责，也启发着主体以外在性的眼光反观自我文化中未曾言明之物，为自我文化注入未曾有过的“新质”。“通过与他者相遇，我们自己被认识、被扩大、被更新。”^[25]若没有来自他者文化，特别是其异质性的“搅扰”，自我文化将沉沦于自身的成见和庸常之中，难以获得传承与孕育新生的力量。同时，文化主体通过他者实现发展，也意味着自身同样为其他主体提供了源源不断的成长养料。因此，不存在一成不变、永恒普适的共同价值。在文化对话中，共同价值总处于动态的更新与发展之中。

（三）基于共同价值立场的国际理解教育启示

如上所言，在“他异”的范式下，文化间的关系通过对共同价值的追寻得以维系。站在共同价值的立场之上，国际理解教育应当由强调对多元文化进行自我中心式的、本质化的学习与认识，或者虚无空洞的承认与尊重，走向文化间在对话交往中的共通与发展。

首先，面朝他者，在积极交往对话中增强学生对多元文化的尊重。只有充分承认与尊重他者文化的独异性，在面对面的积极交往与互动中不带成见地感受、领会他者文化，特别是文化间的相异之处，真正将他者作为独异的他者对待，自我文化的独异性也才能够充分显现。因此，国际理解教育应当通过文化交往建立起学生对他者文化的外在性与独立性的尊重。对此，珍惜与创设文化遭遇的情境至关重要。一方面，在国际理解教育课程中，应当将文化理解的边界扩展至整个世界的范围，除了关注主流的文化主体及其价值，更要特别倾听那些声音微弱的、“未被充分代表的”（underrepresented）的文化^[6]的声音，强调对弱势文化之价值的承认与尊重，呈现多元并立、异彩纷呈、全纳包容的国际理解教育体系。另一方面，除了正式课程之外，还应当重视教育场域中个体自身的文化属性与文化资源的开发。人是文化的载体，文化遭遇实际上就是人与人之间带着各自的文化属性的交往互动。全球化的背景下，世界各地的人民正以前所未有的方式相互面对着^[20]¹¹，每个个体都带着各自不同的文化属性、符号和记忆进入一个多元混杂的教育场域之中。对此，教育应当提供一种合作性、关怀性的文化环境，珍视每个个体身上的文化价值，创造向他者学习的机会，不论其种族、宗教、性别、阶层等等。^[26]

其次，返回自我，在差异碰撞处引导学生向内反思，以批判性、发展性的眼光看待自我文化。国际理解教育不能仅仅满足于帮助学生形成静态重叠意义上的共识交集，而要使学生在文化交往中寻求真正具有生命力的价值共识。这就需要在与他者文化的交往中，直面文化间的相异之处，引导学生在对文化间差异的发现与思考中实现文化自反与发展。一方面，国际理解教育应当重视学生遭遇差异、矛盾与冲突的文化交往经验，引导学生在对差异的体验中发现并反思蕴藏于自身之中的那些习以为常的文化“未思”，重新认识与审视自身文化根源的深层内涵与精神气质。借助外部性的眼光向内反思和重新自我审视，学生能够更深刻地“以自身为文化主体（sujet culturel）看到自己”^[4]¹⁴³。另一方面，将他者文化视为国际理解教育的宝贵文化资源，为学生既有的文化经验注入新鲜的血液。在交往与对话的教育氛围中，他者文化之异质性打破了学生自身文化解释框架的牢固性与稳定性，这种震动虽然令人不安，却也“蕴涵着惊喜，曝光，以及未知”^[27]⁶⁰，促使其不断拓宽文化世界的边界，丰富自我的文化经验，在文化的对话中形成自身的价值判断。

最后，立足世界，在对话与沟通中参与共同价值的建构，形成价值共识。如上所述，共同价值是在

文化的相互碰撞、对话与沟通中寻找文化间的可共通之处,生成的全球共享的善。因此,国际理解教育应当重视事关全球共同命运的议题方面的跨文化对话与交流,引导学生直面文化的冲突之处。文化对话的目的不只在于认识冲突,更在于在对冲突的认识与剖析中“探索共生模式”^[2]。对此,国际理解教育还需要重视学生的双重文化身份:作为地方性共同体中的一员,教育应当重视学生对文化主体性、独立性的尊重与保护;作为全球共同体中的一员,教育还应当引导学生立足于全球发展的角度,思考各文化之间如何求同存异、协调冲突,最大程度地实现共同生存与发展。

在全球化发展的时代背景下,文化理解是实现多元文化共同生存的现实基础与必要过程。面对全球化时代中文化紧密相连却差异冲突丛生的时代背景,国际理解教育虽然无力完全担负起促进文化共同生存与发展的重任,却“可以贡献自己柔软而绵长的力量”^{[28]95},培养具有文化理解力的青少年。文化理解的关键,就在于对他者文化、对文化差异的迎接与回应。从“不同”到“陌异”再到“他异”的转向,实际上是一个将他者文化真正尊为“他者”的进阶之路,也是构建文化间既彼此独立、又相互关联的伦理共在关系的探索之路。也只有在这种文化理解中,国际理解教育才能真正走出价值普世主义与相互主义的极端立场,在基于对话和交往的共同价值的永恒追寻与探索中,助益于多元文化的生生不息,蓬勃发展。

参考文献:

- [1] 戴维·波普诺.社会学(第10版)[M].李强,等译.北京:中国人民大学出版社,1999.
- [2] 姜英敏.从“和而不同”到“‘异己’间共生”——全球化时代国际理解教育模式的新探索[J].比较教育研究,2015,37(12):30-34.
- [3] 孙向晨.面对他者:莱维纳斯哲学思想研究[M].上海:上海三联书店,2015.
- [4] 朱利安.间距与之间:论中国与欧洲思想之间的哲学策略[M].卓立,译.台北:五南图书公司,2013.
- [5] 朱利安.间距与之间:如何在当代全球化之下思考中欧之间的文化他者性[C].//方维规.思想与方法:全球化时代中戏对话的可能,北京:北京大学出版社,2014.
- [6] 刘擎.重建全球想象:从“天下”理想走向新世界主义[J].学术月刊,2015,47(8):5-15.
- [7] 张永义, 谌章明.世界主义伦理观的哲学基础评析[J].理论探索,2012(4):41-44.
- [8] 朱利安.从存有到生活:欧洲思想与中国思想的间距[M].卓立,译.上海:东方出版中心,2018.
- [9] 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,1988.
- [10] 吴希.后殖民主义视域下对全球公民教育的批判与反思[J].比较教育研究,2020,42(9):90-96.
- [11] 杨君,曹锦清.全球社会的想象:从世界社会到世界主义[J].社会建设,2020,7(4):84-96.
- [12] 埃马纽埃尔·列维纳斯.从存在到存在者[M].吴蕙仪,译.江苏:江苏教育出版社,2006.
- [13] 罗兰·巴特.中性[M].张祖建,译.北京:中国人民大学出版社,2010.
- [14] 王嘉军.存在、异在与他者[M].上海:上海社会科学院出版社,2019.
- [15] 袁鑫.当代文化哲学中的文化相对主义[J].教学与研究,2019(8):67-75.
- [16] 李菲,李思萌.人类命运共同体理念下学校价值教育内容体系构建[J].中国德育,2021(15):10-16.
- [17] MELVILLE J.H. Cultural Relativism, Perspectives in Pluralism [M].US: Random House, 1972.
- [18] 王嘉军.他异和间距:经由列维纳斯和朱利安思考文化间性[J].华东师范大学学报(哲学社会科学版),2020,52(5):106-119,186.
- [19] 齐格蒙特·鲍曼.后现代伦理学[M].张成岗,译.南京:江苏人民出版社,2003.
- [20] 大卫·杰弗里·史密斯.全球化与后现代教育学[M].北京:教育科学出版社,2000.
- [21] 吴攸.“间距”即对话——从弗朗索瓦·于连的多元文化观谈开去[J].中国比较文学,2019(2):30-46.
- [22] 伊曼纽尔·列维纳斯.总体与无限:论外在性[M].朱刚,译.北京:北京大学出版社,2016.
- [23] 伊曼努尔·列维纳斯.伦理与无限:与菲利普·尼莫的对话[M].王士盛,译.江苏:南京大学出版社,2020.

- [24] 朱刚. 多元与无端 [M]. 江苏: 江苏人民出版社, 2016.
- [25] 金惠敏. 差异即对话: 一份研究纲领 [J]. 中国比较文学, 2016(4): 60-72.
- [26] UNESCO. Reimagining our futures together: A new social contract for education [EB/OL]. [2021-11-22]. <https://unes-doc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707?3=null&queryId=28abb3be-44fa-41c8-accc-004b75d2ad95>.
- [27] 雅克·德里达. 言说事件的一种不可能新的可能性 [M] // 汪民安, 郭晓彦. 事件哲学·生产. 江苏: 江苏人民出版社, 2017.
- [28] 高德胜. 超越群体的自私 [J]. 思想理论教育, 2008(11): 95.

(责任编辑 满仓)

**Alterity and Common Value:
The Paradigm Transformation and Value Redirection of International Understanding
Education in the Age of Globalization**

YE Yaxuan

(Center for Citizenship and Moral Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: At present, the deepening of globalization makes cultural communication inevitable, while cultural differences exist objectively and inevitably. Under this background, all of the cultural subjects are facing a common significant issue. That is how to live together among diversified cultures full of heterogeneity. International understanding education aims to make cultural coexisting possible through understanding cultural differences, other cultures and the interculturality. “distinction” and “strangeness” are two types of common cultural understanding paradigms which view the interculturality from the perspective of interiority and exteriority respectively. Based on this two paradigms, the international understanding education guided towards two completely different value positions of universalism and relativism respectively. However, the educational problems are hidden in both of them. While an cultural understanding paradigm of “alterity” may become an outlet for transcending “distinction” and “strangeness” and reversing the dilemma of international understanding education. The paradigm of “alterity” views interculturality in an perspective of both exteriority and ethics, establishing an inter-alterity ethical co-existing relationship with each other. To this end, international understanding education turns to a relational and generative common value standpoint, and attaches importance to constructing the common value among cultural subjects in the dialogue and communication to make the coexistence and development of multicultures possible.

Key words: International understanding education; Cultural understanding; Cultural difference; Other culture; Interculturality