

东北师范大学教育科学

博士论文文库



DONGBEI SHIFAN DAXUE JIAOYU KEXUE
BOSHI LUNWEN WENKU

回归生活世界的 教育学省察

——兼论教育与生活的关系样态

● 牛利华 // 著

HUIGUI SHENGHUO SHIJIE DE
JIAOYUXUE XINGCHA
JIANLUN JIAOYU YU
SHENGHUO DE
GUANXI YANGTAI



东北师范大学出版社

NORTHEAST NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

回归生活世界的教育学省察：兼论教育与生活的关系
样态/牛利华著. —长春：东北师范大学出版社，2010.3
ISBN 978 - 7 - 5602 - 6021 - 1

I. ①回… II. ①牛… III. ①教育学—研究
IV. ①G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 053392 号

责任编辑：张正吉 封面设计：李冰彬
责任校对：钟再红 责任印制：栾喜湖

东北师范大学出版社出版发行
长春净月经济开发区金宝街 118 号 (邮政编码：130117)

电话：0431—85687213

传真：0431—85691969

网址：<http://www.nenup.com>

电子函件：sdcbs@mail.jl.cn

东北师范大学出版社激光照排中心制版
印装

2010 年 5 月第 1 版 2010 年 5 月第 1 次印刷

幅面尺寸：170 mm×227 mm 印张：11.5 字数：197 千

定价：24.00 元

东北师范大学教育科学博士文库
顾问委员会
(以姓名笔画为序)

丁 刚	车文博	史宁中	叶 澜
刘海峰	陈学飞	陈玉琨	吴康宁
沈德立	陆有铨	劳凯声	林崇德
杨治良	钟启泉	顾明远	张斌贤
黄希庭			

东北师范大学教育科学博士文库 编委会

主任：马云鹏 柳海民

副主任：于伟 张向葵

委员：（以姓名笔画为序）

王景英 曲铁华 邬志辉 陈旭远

杨兆山 杨颖秀 张明 张德伟

姚伟 熊梅

目 录

引言	1
一、关于基本概念及研究范围的厘定与说明	1
二、关于研究动机及研究意义的说明	10
三、关于研究目标的说明	13
第一章 功利主义教育的危机与生活世界话语的彰显	15
一、走入泥淖的教育现实：功利主义教育的现代危机	5
二、陷入异化的教育主体：人的教育危机	21
三、价值观的变迁：教育的拯救之途	26
四、后现代理论的助势：生活世界话语的引入	30
第二章 生活世界的多重命意	36
一、从胡塞尔到马克思：生活世界的不同意蕴	36
二、生活世界理论的要旨：人本思想的表征	40
三、生活世界观的确立：向生活世界的回归	43
四、生活世界理论视野下人的形象的重新确认	44
第三章 生活世界思潮的教育学困限	50
一、生活世界：一个未竟的话题	50
二、生活世界思潮的教育学困限	53
三、“育回归生活世界”潮的澄明与超越	62
第四章 教育与生活关系的历史流变与理论探源	70
一、源流的追溯：教育与生活关系的历史流变	70
二、理论的探源：关于教育与生活关系的理论梳理	75
第五章 教育与生活关系的教育学建构	90
一、教育与生活世界本真样态之澄明	90
二、在处理教育与生活的关系时应当谨防的几个倾向	96
三、教育在生活世界视野下的提升与改造	98
结语	110
参考文献	112
后记	117
学术成果——内公开发表论文及著作情况	118
摘要	120

引 言

一、关于基本概念及研究范围的厘定与说明

我们当下身处的是一个主体凸现、个性张扬、标准多元的时代，教育在这个特殊的时代面临着许多特殊的问题。功利化的应试教育理念逐渐被颠覆和破解，而新的教育观念尚未站稳脚跟。人类对教育价值的确立和教育标准的抉择从未像当下这样如此惶惑，这样的现状充分彰显了这个多元化时代的教育特征。

从教育的内部生长环境来看，多元价值尺度的冲突使教育手足无措，教育理念逐渐走向多元化，教育规律、教育常识及教育标准都面临着被颠覆的窘境，人们在很多教育问题的看法和应答上左右徘徊。教育至今有几千年的历史，即使历史如此漫长，人们仍然常常被曾经认为的常识问题所困扰。比如：教育无规律的说法，颠覆了长久以来人们头脑中深信不疑的教育“真理”；教育回归生活世界，颠覆了“教育来源于生活，又高于生活”的教育常识；衡量教育好坏的标准，从分数崇拜到抽象意义的“全面发展”，再到生命成长；……似乎人们对于这些最根本的教育问题不是越来越清晰，而是越来越困惑。好的教育是什么样的？教师和学生在学习中到底应当处于什么位置？诸如此类对教育发展来说最根本的问题，教育界一直以来争论不休，答案各一，理解各异。这些现象不断向人类提出这样的问题：良好的教育应该呈现何种图景？好的教育的标准应当是什么？教育应该如何处理与周围世界的关系？这些都是对教育的存在状况与前景的困惑与疑问。

本文试图从反思生活世界理论的视角来省思教育。在现在的学术圈里，似乎不谈“生活世界”是不时尚的。近现代的许多学者认为，人类的危机层出不穷，归根结底在于人的生活世界被高度异化。唯科学主义贬低了人的地位，骄傲地、旁若无人地面对着世界，人成了宇宙之外渺小的旁观者。人类的存在失去了真实的根基，人类越来越被工具化、虚无化，不断地遭遇着生存困境和发展危机。生活世界理论的缘起正是企图为这些问题找出化解的道路，为人从困境中解脱寻找答案。胡塞尔、哈贝马斯、海德格尔等人关于生活世界理论的建构，使生活世界理论在哲学领域中得到关注与发扬。他们的学术努力使得生活世界理论成为哲学领域备受瞩目的显性学说，不少近现代的学者都对这一理论进行过认真的追捧和阐释。20世纪90年代，教育界在相关学科的助势下也介入了生活世界这一话语，并借助实施新课程改革的机缘，使它在教育理论与实践领域迅速得到彰显。但问题在于：教育要回归的究竟是何种意义上的生活世界？生活世界思潮是否可以作为指导教育活动的基本理念和原则？生活世界思潮是否有助于我们对理想教育的追寻？教育与生活的关系能否理解为“回归”的关系？如何建构教育与生活间的合理关系？本文试图索解上述问题的答案，在教育学视阈下对目前大行其道的生活世界思潮作出冷静的思考和检视，并重新确证教育与生活的关系。

教育与生活的关系问题看似常识化，却无时无刻不在影响着我们的教育观和教育视角。任何时期的教育现象和教育问题都无一例外地被纳入教育与生活关系的视野加以审视。而且，任何一个时期的教育陷入大家公认的误区，基本上是由于教育与生活的关系出现了问题，因此，伊壁鸠鲁、斯宾塞、杜威、杨贤江、陶行知等教育家也往往不约而同地从教育与生活的关系入手来寻找

破解教育问题的答案。可见，教育与生活的关系构成教育发展最根本的问题之一，对二者关系的论证和澄清理应成为教育学的重要任务。

论文将以生活世界思潮的缘起、该思潮对教育实践的影响以及该思潮的学理依据与正当性等问题为切入点，反思“教育回归生活世界”这一教育思潮，肯定其合理成分，廓清其含混的一面及其对教育实践的消极影响，从而为教育实践活动的顺利开展扫清理论上的误读与障碍。在此基础上，论文将梳理教育与生活关系的历史流变，站在历史的视角寻找教育与生活关系演变的内在机理与规律，并分析关于二者关系的已有研究理论，进而建构教育与生活的合理关系。应该说，在无主体观、去本质化、各种名词和观念大行其道的条件下，追根究底、谈论晦涩的教育理论问题注定是费力不讨好的，但教育若想少走弯路，就必须对这些最基本的教育问题加以澄清与说明。

基本概念厘定与说明是学术研究的起点。现将行文中将要涉及的几个基本概念及其内涵论证如下：

（一）生活、生活世界

1. 生活及生活世界的内蕴

“生活”看起来似乎是一个有日常口语意义的词汇，但仔细考量，发现它是一个人们熟知而非真知的概念，对它的理解一直以来都存在很大的矛盾性和歧异性。在黑格尔看来，生活指的是精神或观念的运动过程，而“世界历史进程就是自由生活的实现过程”^[1]。在费尔巴哈视野中的生活是一个非常抽象的概念，指的是人的内在本能的展开。杜威使用“生活”这一词汇来表示“个体的和种族的全部经验……‘生活’包括习惯、制度、信仰、胜利和失败、休闲和工作”^[2]。“生活是指一种机能，一种无所不包的活动，其中既包括机体，也包括环境”^[3]。按照陶行知先生的看法，“有生命的东西，在一个环境里生生不已的就是生活”^[4]。梁漱溟先生把生活等同于生命，“说生活就是说人，就是说具有灵动生命的主体人”^[5]。他说：“生命与生活，在我说实际上是纯然一回事；一为表体，一为表用而已，‘生’与‘活’二字，意义相同，生即活，活亦即生。唯‘活’与‘动’则有别。所谓‘生活’者，就是自动的意思。”“生命是什么？就是活的延续。”^[6]这种生活是一个无所不包的范畴，指的是生命的成长过程。当下一些理论工作者对生活的解释更是呈现了多元的面貌。有学者指出，作为人的生活（life），“至少有以下五层含义：（1）它必然与个体的生存状态相连；（2）它是一种过程，不是静止的；（3）它离不开个体的意识与自我意识，没有意识与自我意识不能称为人，也不能去享受生活，享受人生；（4）它需要足够的自由，离开了一定的自由，人完全成了不可选择性的机器，就谈不上作为人自己的生活；（5）它与个体的发展相关联，人总是在生活中发展，在发展中生活。”^[7]

综合从古到今人们对于“生活”一词的阐释，虽然人们对此理解各不相同，但有几点可以肯定：生活不是静止的，而是一个动态的过程；生活总是和“人”联系在一起，没有人就无所谓生活；人总是在生活中实现生存和发展，脱离了生活，人们就失去了发展的背景。

与“生活”一词的意义多元性相比，“生活世界”更是一个难以解释清楚的概念。因为“生活”与“世界”都是具有多重意义的词汇，两者组合在一起更呈现出意义的杂多性；另外，“生活世界”是一个舶来概念，在解读中也被无限延异，所以到目前为止对于生活世界还没有一个能

在学术界达成共识的定义。^① 胡塞尔的生活世界是前科学的、直观的、可被人的经验感觉到的人的存在领域，这一领域没有被科学笼罩，因而是一个保持着意义与价值的世界；海德格尔针对主客二分的世界，主张回到更为自在的、更为本真的主客体未分裂的原初世界，这即是他眼中的生活世界；哈贝马斯的生活世界是以交往行动为基础，又作为交往行动之背景的、前逻辑性、前根据性的、非确定的本体论世界^[8]；……对生活世界作出明确论述的思想家很多，他们虽然使用同一概念，所指涉的内容却各不相同。

由于“生活世界”在原初意义上就具有很强的不确定性，生活世界理论的后继者并没有从根本上沿用胡塞尔最初赋予生活世界的含义，而是各自赋予了对“生活世界”的理解。对生活世界进行解读的思想家，都在自己所理解的意义上使用这一词汇，导致它在迄今为止的学术研究场域仍是一个难以阐释清楚的概念。有的学者认为，由生活对象及生活本身所构成的世界便是人的生活世界；也有的学者认为，所谓的生活世界就是我们的衣食住行等日常生活过程。^②

在教育领域，对生活及生活世界作出界定与论述的学者也大有人在，如：“生活是精神有目的和有价值的创造过程”^[9]；“‘生活世界’一方面是指对人生有意义的、且人生在其中的世界，生活着的心物统一的世界；另一方面是指人生的过程、人的生成与发展的过程”^[10]；……综合古今中外不同学科领域对生活世界错综复杂的定义，人们对生活世界内涵的理解可大致归结为如下三种视角^③：

(1) 意识化、语言化的生活世界。“生活世界”一词是德国哲学家胡塞尔(E. Husserl)在其晚年的著作《欧洲科学危机与超验现象学》中提出的，是胡塞尔首先创制的哲学概念。它后来受到学术界广泛的关注，但与胡塞尔赋予的原意大相径庭。胡塞尔晚年面对欧洲日益加剧的诸如环境污染、战争频仍、社会贫富差距不断扩大等社会危机，以及信仰危机、人格扭曲、家园感破碎等人的生存发展危机，感到科技进步和社会发展并没有给人类带来普遍的福祉，反而加大了人类的生存困境，使人类处于无所依托、无“家”可归的局面。在为上述社会问题寻找原因时，他认为，是科学世界的滥觞遮蔽了人们生存于其中的自在世界，致使人类的精神失去了家园，生存意义逐渐丧失。于是，他开出了“回归生活世界”的药方。在胡塞尔那里，生活世界是一个直观的、相对的、主观的世界，他承认生活世界有经验性的一面，是能被经验到、感觉到的世界。因此，胡塞尔在很多时候常用“日常生活世界”来替代“生活世界”的称谓。但从总体上来看，“生活世界”在胡塞尔那里主要是一个命题性、超验性的概念，它不是一个现实具体的世界，而是精神领域内的意识活动。^[11]

将生活世界作语言化理解的学者是英国哲学家维特根斯坦(Ludwig Wittgenstein)。在他的

① 现代从事生活世界理论研究的学者较为一致地指出了“生活世界”概念的复杂性，以致于很容易把人们的注意力带进一个复杂的概念谱系中，因此，这些学者主张澄清“生活世界”的歧义性理解，还原生活世界的真实意蕴。

② 参见：晏辉. 当代生活世界的价值哲学批判 [J]. 江海学刊, 2004 (1): 5—10. 作者认为，当代生活世界具有了新的结构和特点，当下人类生存于其中的生活世界更具人文性和终极性。生活世界具有价值二重性，简约与复杂，去魅与返魅，建构与解构的并存与悖论成了一种常见的现象与特征。

③ 现代的一些生活世界思潮的研究者都对生活世界的内涵问题进行过具体解析，如衣俊卿、李文阁、邹诗鹏、杨楹等。这里列出的三种视角集中和归纳了如上学者的观点。

语言哲学中，他用“生活形式”这一词汇来表征他对生活世界的理解。在1936—1949年间写成的《哲学研究》中，维特根斯坦指出，人们的日常语言日益被理想的人工语言取代，并对这一现象表示忧虑。他由此开始主张人们放弃对科学语言或人工语言的追求，回到色彩纷呈的日常语言，以日常语言的分析代替人工语言的逻辑分析。这种由理想的人工语言向日常语言的转向，导致他对“生活形式”即生活世界的回归。他对“生活形式”及“日常语言”的回归实际上就是在寻找被实证主义所遗忘的人的世界和生活世界。^[12]

(2) 日常化的生活世界。胡塞尔的后继者如海德格尔 (Martin Heidegger)、舒茨 (Carl Schurz)、哈贝马斯 (J. Habermas) 等人大多都采用了“生活世界”词汇，而舍弃了胡塞尔生活世界的超验基础，将生活世界理解为处于有组织的社会活动之外的人的日常生活。无论是海德格尔存在主义的“日常共在的世界”，还是哈贝马斯的日常交往的世界，以及列菲伏尔西方马克思主义视野中的“现代世界的日常生活”，虽然他们对生活世界的称谓各不相同，但从他们的论述中不难发现，这些哲学家所谈论的生活世界指的都是“处于有组织的社会活动和自觉的精神活动之外的个体的日常生活，即每个人都在从事的衣食住行、饮食男女、婚丧嫁娶、言谈交往等自在的、重复性的日常生活”^[13]，他们均把“生活世界”等同于“日常生活世界”，即是与体制或系统（各种社会制度和组织）相对的私人 and 公共空间，而诸如政治、经济、文化、教育等有组织的、自觉的非日常生活并不含涉在他们的生活世界视野之内。

(3) 马克思的生活世界——具体个人的现实生活过程。自胡塞尔以来的有关生活世界的研究与论述，为后人确立马克思的生活世界场景提供了前置性语境。^① 生活世界的创始者胡塞尔将生活世界推向了彼岸世界，其后继者眼中的生活世界所表征的也是理念的世界、语言的世界及日常化的世界。马克思虽然没有明确地提出过生活世界的概念，但从其思想的考证中，可以认为其“现实世界”即是与“生活世界”同一的话语。马克思把现实世界看做“人生活于其中、与人发生着千丝万缕的联系、对人有价值和有意义的价值世界或意义世界”^[14]。马克思眼中的生活世界并不存在于现实社会的彼岸，它是与此岸世界相通的。他的生活世界是物质生活与精神生活相统一的世界，是以人为中心和主体的真实的现存世界，是与人有关的一切活动的总和，即人的现实生活。而人的现实生活是一个无所不包的范畴，它涵盖了人的一切活动：物质的和精神的，日常的和非日常的，理想的和现实的，等等。按照这种理解，生活世界不仅仅局限于日常生活，政治、经济等有人参与的有组织的社会生活以及精神生活都是生活世界的组成部分。马克思对生活世界的理解，摈弃了将生活于其中的人抽象化、实体化、碎片化的思维方式，将生活世界看做活生生的人的世界，并且将生活世界的主体看做处于生成和发展过程中的现实的个人。所以，马克思的“生活世界”其实是个一无所不包的概念范畴，是和“生活”同一的概念。

马克思主义视野下的生活世界与其他形态的生活世界观念相比，有很大的不同。第一，确定了生活世界的客观性与实践性。马克思摈弃了把生活世界理念化、抽象化的路向，强调现实生活的客观性与历史性特征。同时，他站在唯物主义的立场上，把生活世界当做人的实践去理解，将

① 后人对于马克思“生活世界”理论的阐发有着相当的特殊性。各个时代的研究者，从各自的立场出发，不断地与马克思文本对话，赋予它各种不同的时代意义。我们现在提到的“马克思的生活世界理论”更多地是后人对马克思文本的一种个性化解读。而实际上，马克思本人并未提出“生活世界”概念，他对于“现实世界”的论述也是基于他自身的理论体系而自然衍生的。

生活世界从彼岸世界拉回到人人正在经历着的此岸世界。第二，确定了生活世界的主体——处于特定历史阶段的具体个人。生活世界不是虚空的，它是人正在进行的生存、发展活动，人是生活世界的主体。第三，确立了科学的整体生活观。^① 与其他生活世界的倡导者不同的是，马克思的现实生活是一个无所不包的范畴，是物质世界与精神世界、日常世界与非日常世界相统一的广袤领域。而语言化、日常化、精神化的生活世界仅仅是生活世界的组成部分，把这些生活形式同广袤的生活世界相等同，无疑等于管中窥豹，割裂和曲解了生活世界。^[15] 语言化、日常化、精神化的生活无法来代替生活的整体。基于如上规定性，马克思的“现实生活”与其他学者所主张的形而上学的唯心主义生活观划清了界限。

另外，马克思站在其历史唯物主义的立场上，对人与生活的关系问题也提出了辩证的看法。他认为人与生活之间存在着两种互为依靠、彼此关联的关系。其一，生活对人的发展具有基础性和奠基性作用，是人生存和发展的背景世界。这种基础性和奠基性体现在它具有促进人发展和阻滞人、异化人的双重力量。一方面，人的自由、发展与个性解放都是在生活之中进行的，人创造着生活，生活的过程象征着人本身。另一方面，生活中的一些因素又可能作为人的背景和环境，无可避免地限制着个体的存在与发展，演变成为一种异化的力量。也就是说，生活对人而言，构成人发展的背景，处在特定历史时期的人的发展要受特定的生活世界的制约。其二，人类主导着自己的生活，是生活的主体。生活的发展只能以人的需要、人的发展作为主导。因此，人对于生活的角色也是两重的：一方面，人类的生存和发展需要依赖、适应生活，另一方面，在适应生活的同时，也在参与着对生活的改造。

可以看出，在上述哲学家和学者眼中，“生活世界”虽是同一能指，所指却不同。不同的人提及“生活世界”时，都有可能表征着不同的含义。就我国当下的学术领域来看，有人对生活世界坚持日常化的理解，也有人持马克思的理解方式，目前还无法达致统一，但无论哪种生活世界理论，都强调了生活世界的开放性、意义性、与人关系的内在性。^[16]

可以肯定的是，生活世界是一个具有极大的歧义性的概念。因此，每一个试图讨论生活世界问题的人都应当首先明确规定自己使用的这一概念的含义。在本篇论文中，作者坚持马克思对生活世界的诠释，将其看做人的现实生活，即与人有关的一切活动的总和。生活世界是人生存和发展的背景世界，又是人身处其中的、正在经历着的生存和发展活动；生活世界是个广袤的领域，不仅包括物质生产生活，还包括精神生活；不仅包括政治、经济、文化、教育等社会生活，还包括衣食住行、婚丧嫁娶等日常生活；不仅包括个人生活，还包括公共生活；不仅包括人们的现世生活，还包括虚拟生活。

在“生活”与“生活世界”关系的处理上，从教育领域中的使用场景来看，二者可以被看做同一的、可以统一使用的概念。“生活世界”在教育领域中的缘起是由于我国学术界对“生活”

① 杨楹. 生活与自由 [J]. 学术研究, 2006 (1): 5—12. 马克思有别于以往生活世界的主张者，他强调现实生活具有第一性，从而确立了生活的唯物主义原则；他强调生活是现实活生生的人的生活，从而确立了生活的主体原则；强调生活的感性与物质特征，从而确立了生活的现实原则；马克思眼中的生活是一个无所不包的广袤领域，从而确立了生活的整体原则。

词汇产生了厌倦，因而借用了西方一个时髦的、歧义丛生的“生活世界”的概念^①。从较为概括的意义上说，“生活”是一个日常语言性质的词汇，而“生活世界”的提出虽然有其特殊的语境和问题针对性，但其内涵与外延与生活是同一的。应该说，正是由于“生活世界”这一看似深奥玄虚的词汇的提出，使其内涵统一的“生活”被赋予了一种“学术身份”，使它由日常词汇演变为严格意义上的学术用语。

2. 生活世界的分类

由于对生活世界的理解不同，人们站在不同的角度对生活世界的类型进行了划分。在费尔巴哈的视野里，人具有双重生活：个体生活（外在生活）和类生活（内在生活）。人与别人交往的生活是外在生活，人与自己的本质发生关系的生活是内在生活。马克思在一定程度上继承了费尔巴哈对于生活的合理分析，将生活划分为个人生活和类生活。个人生活指的是处于特定历史阶段的具体个人的生活，而类生活则是人类作为一个整体的生活样态。个人生活是类生活的特殊方式，而类生活是较为普遍的个人生活。^[17]尽管费尔巴哈和马克思对于“生活”的划分有很大的相似之处，但他们所指涉的“生活”的意蕴已大不相同。也有为数不少的学者将“生活世界”划分为日常生活世界与非日常生活世界。虽然不同的学者对生活世界有不同的划分，但我们可以明确的是生活是一个无所不包的范畴，站在不同的角度，它可以相应地划分为现实生活与理想生活，物质生活与精神生活，社会生活与日常生活，等等。

同时，由于生活世界是一个现实的、历史的范畴，随着社会的发展，生活会生发出很多新的形式，生活的范围也在不断拓展。例如，随着网络技术的发生与发展，虚拟生活已经成为当下人们重要的生活方式，成为我们当下生活世界的新的组成形式。

（二）人的生活与教育

教育本身是人的生活的一种特殊形式，人的生活需要教育。教育不是抽象化的、自存的世界，不是外在于人的、自我封闭的系统，而是处于当下历史进程中的，随着社会发展而不断生成与改变着的人的生活领域。学校生活时期是人的一生中最重要时期，“德性之涵养，知识之启发，身体之发育，均于此短促十余年中，培其根，建其基”。^[18]教育生活之所以特殊，是因为较之于其他形式生活，呈现出许多不同的特点。第一，生活世界以感性认识为主，教育生活以理性认识为主；生活世界依赖生活资料，而教育生活依赖教材等学习资料。第二，教育生活的最直接、最根本的任务是求知，是教人获得知识，认识世界；其他生活的任务则直接为了生存、发展或享受而进行。第三，教育生活中的主体是教师和学生，二者有明确的分工，在教育中处于不同的位置。教师处于主导地位，起主导作用，而学生是受教者，常常需要在学校中学会服从；而生活的主体是处于现实活动中的个体，每个人在生活中都处于同样的主体地位，都有权利支配、感受和创造自己的生活。第四，教育生活是一种群生活，在学校这个特定的场所中，师生间、生生间有一种天然的联系，须要经常通过有意识的交流和互动来完成教育任务；而社会生活可以是集体的，但更多的时候是个人为生存和发展而进行的活动。^[19]

教育首先要适应人的生活。在不同性质的社会以及社会发展的不同阶段，教育的内涵、目的及教育产生作用的方式都有所不同，都带着时代的鲜明印记。社会生活的变迁不断改变着教育赖

^① 邹诗鹏. 生活世界话语的困限与生存论的自觉 [J]. 教学与研究, 2000 (5): 19—24.

人们直接使用“生活世界”而不是“生活”、“实践”，实际上隐含着对80年代以来频繁出现的“生活”话语的厌倦，但是，仅仅只是话语的转换并不意味着思想的深化。

以发展的社会根基，教育的内涵和活动方式都在发生拓延和改变，如此方可与外部世界的发展相一致。以当下我们生活的时代为例，教育必须以这个生活世界为背景，不断调整自身的内容和形式，以具备对时代生活的适应性：在学习方式上，由教师有目的、有计划、有组织的，以掌握系统的科学知识、形成良好的思想品德为基本目标的学习活动已无法继续垄断学校教育，情境性学习成为人类重要的学习方式；在这个信息爆炸的时代，教育的职能不仅仅局限于向学生传授信息，更重要的是在大量的信息中筛选出有益于学生发展的信息，并使学生自己具备筛选信息、收集信息、利用信息的能力；从教学过程来看，虚拟技术的发展对传统的单向传递的教学方式提出了挑战，教师传播知识与学生积极主动地探索知识、寻求答案同样重要，这使学习过程本身就包含了创造的成分；网络技术的发展使教育的形式也发生了变化，“虚拟学校”、“空中课堂”可以提供很多的学习机会，生发出了很多新的教育形式，也大大降低了办学的经费；衡量教育的标准也发生了变化，好的教育除了传统意义上的标准外，还要看其是否具有现代信息的各种设备，学校能否指导学生利用现代信息技术获取学习资源；……简言之，为了保持与外部生活的协调一致，我们的教育在不断作出变革。

除了适应人的生活之外，教育还内在承担着改善人的生活的生活的职责。教育是人类在理想的维度上追求自我保护、自我发展从而增加更多的生存机遇的一种手段。在这个意义上，可以说是生命活动选择了教育活动。教育的内涵、形态与功能随时代发展又因教育学者理论旨趣的不同而不同。但从教育的根本使命而言，它总是或应该是关注人类生活和人类命运的，它总是应该与人的发展、人的未来和人的解放这一理想联结在一起的。教育是人的生活需要，教育在人的生活中，是人的生活的一部分，是为了生活需要而建构的一种生活样式。

（三）教育异化与人的异化

异化，有疏远、脱离之意，也表示异己的、别人的、敌对的。作为一个学术词汇，异化指的是人或事物受“跟自己的本性不相符合的异己势力”^[20]支配，变成了自己的对立面。1982年，《不列颠百科全书》设定了“异化”的六种意义：（1）无能力决定自身命运；（2）无意义，没有生活目的；（3）无准则；（4）对文明教化的疏远；（5）社会孤立；（6）自我疏远。

在西方近现代社会，由于科学中心主义、工具理性主义的挤压，人的独立人格、自由精神和创造本性被降解，成就了大量异化了的人的形象——大众化、平均型的人，千人一面的标准人，样品人，理性人，自然人，物欲化的人……人类的这种异化状态被康德、海德格尔等西方许多学者所关注和批判。这些被异化的、千人一面的同质化的人内心隔绝，被客观化、事实化、外在化、单面化、碎片化，缺少了自主意识和能力，失去了创新和超越的向度，处于康德所提及的未成年状态：“不经别人的引导，就对运用自己的理智无能为力”^[21]，他们是顺从的人，缺乏自主意识，常常放弃对自己行动的自主权并把它交给他人，特别是领袖人物和群体；他们又是海德格尔哲学世界中的“常人”：平均状态的“常人”把一切存在的可能性都抹平，不敢表达自身意愿，或以鹦鹉学舌的方式表达自身。“常人处处都在场，而又处处无‘此人’，凡是在挺身而出决断之处，凡是在公开承担责任之处，常人都已溜走了。”^[22]按照海德格尔的明确说明，“常人”这种存在方式是此在的非自立、非本真的存在方式，是一种典型的异化状态。西方马克思主义者弗洛姆也曾对异化问题作出过明确论述。他认为异化是一种内心体验和感受，“在这种体验方式中，人觉得自己是一个外人，或如人们所说的他变得和自己疏远起来，他体验不到自己是自我世界的中心、自己行动的创造者——而他的行动和行动的结果变成他的主人，他要服从它们，甚至要崇拜它们。异化了的人和自己相脱离就像和其他的人相脱离一样。他和其他人一样，像体验物品一样体验着自己，他有着感觉和常识，但同时感觉不到自己和自己的、自己和外在世界的密切联

系”^[23]。

另外，黑格尔、费尔巴哈等近现代以来的许多学者都论述过异化问题。黑格尔视野中的异化指的是人的精神的异化，使精神变成他物。而精神异化的扬弃是随着认识过程的深化完成的。可以说，黑格尔所论述的异化完全是意识和精神领域的现象，异化的发生和扬弃也都是在精神领域内完成的。费尔巴哈则从宗教意识领域来理解异化，直接将异化引向了彼岸世界。^①

异化是不可避免的人类发展阶段。在异化的扬弃上，近现代学者提出了各种各样的主张。卢梭和黑格尔都将教化作为扬弃异化的首要方法，主张“用教化的方法，用获得和传播识见的方法来弥合人的本质的异化”^[24]。

马克思批判地吸收了黑格尔的自我意识异化论和费尔巴哈的宗教异化论，将异化理论引向现实生活领域，并从异化的角度来构建其社会批判理论，分析各种社会问题。马克思在《1844年经济学哲学手稿》中从异化的角度分析了资本主义制度下人的劳动现状。在马克思看来，人的劳动本来是一种自由发挥体力和智力的自由的生命活动，是一种自由自觉的活动，而不应该是被动的、被胁迫的。“‘自由’是区别于受到限制、受到强制而言，意指人的活动包含了自主性和选择性；‘自觉’是区别于自发、盲目而言，意指人的活动包含了目的性和计划性。”^[25]在这种自由自觉的活动中，人可以获得愉快的精神体验，并不断获得素质与生活质量的提升与拓展，最终达到自我实现。但在资本主义制度下，劳动对劳动者来说变成了“外在的东西”，变成了异化的、强迫的力量，而人的主体价值被剥夺，其丰富的情感和需要因变成微不足道的东西而遭到蔑视与离弃。人不仅与外在的自然、社会、他人对立，还与自身的内在自然相对立。在论述了资本主义制度条件下的种种异化现实之后，马克思提出扬弃异化的方法在于通过社会实践不断改造客观现实，而异化的扬弃是一个长期的社会历史的过程。

本篇论文将涉及教育的异化和人的异化。

首先是教育的异化问题。教育内在地具有如下三种最基本的特质：①以现实的人为活动中心和主体，高度关注生活在教育中的人的生存现状和校园生活质量，教育能够让人让身在其中的人感到安全，感到愉悦和幸福，并且能够使人远离伤害和压迫；②以促进人的素质的良性发展为活动宗旨，教育内容的选择，教育目标的确定，教育活动方式的选择都以人的素质的良性发展为依归；③以人的全面发展为最高目标，任何形式、任何阶段的教育，虽然有其阶段性目标，但是就长远来看，其着眼点始终放在人的全面发展上。而教育的异化即是由于各种历史的社会的原因而使教育失去了上述三种特质，在活动目标、手段和任务上发生了偏移。例如：教育手段上的技术化，教育沦落成技术控制的仆役，教学变成了技术手段的应用，而丧失了一个活生生的生活过程所应具有的人本性、灵活性和多样性；教育目标的片面化，教育目标发生偏移，教育被窄化为单纯的知识授一受的活动，教育生活的每一个细节只服务于一个目标——升学率；人的空场，漠视教育活动中的人的需要和愿望，甚至敌视人的需要和主动性，把人对象化、符号化、对立化，对人的生存状况和内心感受漠不关心；等等。这些都是教育异化的表现。

教育中人的异化即是使人非人化，是人在教育中由本真状态向非本真状态的沦落，人失去了人性的某些特征，变得虚伪、冷峻，成了长眼睛的机器；是自主性、个性、独立性等自我维度的丧失，人不知道自己的真实需要，漠视自身感受，缺乏自主行动的能力；是创造精神的湮灭与匿

① 夏之放. 异化的扬弃：“1844年经济学哲学手稿”的当代诠释 [M]. 广州：花城出版社，2000：110—124.

乏，人变得因循守旧，只会鹦鹉学舌；……这些都是教育中人的异化的外在表征。

异化的教育是人的异化不可忽视的重大因变量，异化了的教育会直接导致人的素质的异化发展。教育作为社会的子系统，受到具体的历史文化语境的直接规约，异化的社会环境直接导致教育的生存与运作方式的变异，而变异了的教育不仅不能使人实现完整和谐的发展，而且会使受过教育的人脱离了人性而被赋予诸如动物性、宗教性等各种非人性的属性。教育本应当培养富有人的个体，但是异化了的教育失去了这一本体功能，它培养出的是只具有片面的人性特征，甚至是完全丧失了人性特征的人。

教育的异化有其自身观念与运作方式的原因，但最根本的原因并不在教育本身。与马克思所论述的劳动异化类似，由教育异化所导致的人的异化现象是人类的社会发展到一定阶段的产物，是一种必然的、不可避免的社会现象，而教育异化的扬弃是一个漫长的历史过程。

（四）“回归”与“教育回归生活世界”

20世纪90年代中后期，虽然素质教育已经成为教育领域中的显性话语，素质教育的实践也已经全面铺开，但是功利化的应试教育仍然在很多地区顽固地存在着，其引发的各种教育问题仍然没有在多大程度上得到改观。对分数的膜拜牺牲着人的教育生活质量，并且应试教育培养出来的人才常常被曝出缺乏社会适应性，不善于与人合作、沟通，甚至连日常生活都难以自理。顽固的教育问题重新彰显了教育与生活的疏离，重新建立二者的联系与融通在当时显得尤为必要和紧迫。

针对上述在教育与生活之间建立联系的现实诉求，有学者借用了哲学中“回归生活世界”的药方，于是，歧义丛生、理解各异的生活世界话语进入了教育学领域。生活世界话语的引入，其初衷在很大程度上是出于对教育脱离甚至背离生活的反思，是对教育成为异化人的力量的现实予以批判和反省。在90年代“生存”、“生活”、“生长”、“生成”及“主体”复兴的大背景下，生活世界话语的引入无疑迎合了教育的发展趋向，从这个向度来看，“教育回归生活世界”的彰显有其必然性。

生活世界话语的引入除了建立教育与生活的连接的客观诉求，也不可否认，“生活世界”进入教育学领域在一定程度上是由于教育界的炒作心理。在教育理论领域，“生活”与“生活世界”其实可以看做意义同一的词汇，教育向生活世界的回归即是强调教育与生活的联系与融通，而对于这一问题的关注自古代就开始了。例如：孔子提倡在日常的教学生活中训练学生的思维方法，并提出学、思、行结合，主张学生通过在生活中汲取经验，以巩固知识，运用知识；扬雄继承了孔子关于学、思、行关系的论述，认为行的地位在三者中最为重要，他说“学，行之，上也；言之，次也。教人，又其次也。咸无焉，为众人”（《法言·学行》）；中国近现代教育家更是主张教育与生活的连接和融通。^[26]当代由“生活”走向“生活世界”的转变，除了在理论旨趣上对人本性的强调之外，也有故弄玄虚之嫌，即教育理论界厌倦了“教育要与生活相联系”这一命题，想借用“生活世界”这一晦涩的哲学术语来装点目前的教育理论。

但问题在于：“教育回归生活世界”真的可以恰切地概括教育与生活的关系吗？由于各种客观的、非客观的原因，事物或活动离开了原有的样貌和性质，变成了另外一种非本真的形态。由非本真的形态恢复到原有样貌和性质的过程，被称做“回归”。“教育回归生活世界”，顾名思义，指的是教育原本应当是生活世界的一种形式或组成部分，而由于各种历史的和现实的原因，教育离生活世界越来越远，甚至脱离了生活世界，变成了另外一种样貌和活动形态。而教育回复到生活世界的性质和特征的过程就是回归生活世界的过程。“教育回归生活世界”暗含着一个前提，那就是教育脱离了生活世界，因此需要回归。但是教育脱离过生活世界吗？从严格意义上来说，

人类的教育从未脱离过人的生活，即使宗教教育、封闭的象牙塔教育也是人类生活方式的一种，只是这些教育联系的不是整体生活，而是生活的某一部分，如宗教生活、科学生活。可以说，从严格意义上讲“脱离生活”的教育根本不存在，只是随着教育科学化程度的加深，教育离人的日常生活越来越远，逐渐脱离了日常生活性质，成为了一种高度科学化的生活，并且逐渐变得闭塞，与外部生活之间缺乏主动的联系与沟通。但就教育本身来说，它仍是生活世界的一部分，其本身即是一种特殊的生活形态，它具有生活的个体性、历史性等特质。

教育是人的生活需要，是为了生活需要而建构的一种生活样式。因此，将教育与生活的关系简单地理解为“回归”的关系，是笼统的、表浅化的、不恰切的，极易形成对教育实践的误导。因为教育本身即是生活的一部分，它有严密的计划性、组织性和特殊的运行规则，教育不可能回归到无组织、无计划的自在的日常生活状态，不可能与其他形态的生活完全等同。

二、关于研究动机及研究意义的说明

（一）廓清理论混乱，整合教育与生活关系的多元局面

自从上帝之死，人的主体性空前张扬，价值的多元化已经成为客观存在的事实。反映在教育中，各种观念、思潮纷纷登台亮相，甚至看起来相悖的观念也可以同时被教育界接受，如挫折教育、成功教育、赏识教育、愉快教育、叙事研究、研究性学习。这些思潮和主张在教育领域风行一段时间后就归于沉寂。教育界这种思想产生的方式已经相当普遍，至今尚无示微的迹象。“多元”在表征思想自由、观念开放和教育实践的繁荣之外，也无可避免地隐含着教育观念和教育实践的混乱与无序。对于这样一种复杂的状况，教育界在积极吸纳各种优秀的思想资源、捍卫教育多元价值选择的同时，也应当对多元的价值观念加以整合，以保证教育活动的正确方向，使教育实践不至于面对理论的狂欢而手足无措。

本文要做的即是这样的理论清理工作。在目前的教育领域，前现代的价值体系、现代性的价值体系和后现代主义的价值体系纷繁杂陈。教育中有对前现代价值体系的推崇，如坚持教育以社会为本位，教育着眼于社会发展的需求，人的需求和价值居于其次；也有对现代性的价值体系的尊奉，如教育中极力地倡导文艺复兴后确立的理性、科学和民主的价值观，认为科学知识对人的发展和社会的进步最具价值，教育就是要向学生传授客观的知识和真理，发扬人的理性精神；除上述教育价值观外，后现代主义的价值体系于上世纪末开始在教育中大肆流行，具体表现为在教育中贬低理性的作用和地位，否认教育中有规律的存在，否认知识的客观性等。

教育界面对各种各样的思潮和价值观，常常奉行拿来主义的原则，极易跟风，缺乏必要的教育立场和必要的分析。教育学在引进各种名词、概念、观念与思潮时常常自觉自愿地充当注脚，而未对理论的合理合法性质疑，在对待生活世界思潮的态度上亦是如此。20世纪90年代后，回归生活世界成了哲学、社会学、历史学等领域竞相讨论的主题。身处如此浓厚的生活世界话语之下，教育学者自然也难以不走入这一逻辑，有些学者甚至还没来得及反思“回归生活世界”到底意味着什么，便匆忙地引进这一新的思潮。走入生活世界话语之后的教育学，开始试图更新所有的教育框架，课程、教学、教材……生活世界思潮的引入对实践的变迁起到了显而易见的影响。

虽然生活世界话语的引入有一定的实践动因和问题针对性，但从根本而言，教育界是通过话语平移的方式引入生活世界话语的。从此种意义上讲，生活世界在教育领域中的滥觞是对相关学科研究问题的回应和重复。目前在教育领域不谈生活世界是不时尚的，各式各样的回归生活世界的主张充斥着教育理论与实践领域，但我们对这一思潮缺乏必要的理解、体认与阐发。不可否

认,教育回归生活世界是对教育脱离社会生活、成为异化人的力量的一种反省。但按照常识,一个命题被绝对化后,肯定就是出现了问题。作为一个移植过来的且在西方学术中就不是很明确的概念,生活世界思潮如何作为教育的理念基础和支撑?教育要回归的究竟是何种意义上的生活世界?教育与生活世界的关系用简单的“回归”来概括是否恰当和客观?受相关学科理论发展的助势,教育学界只是在熟知而非真知的意义上使用这一概念,以致生活世界概念人言人殊。在理念层面,“生活世界”成了一个人们熟知而非真知的经验性词汇,谁都可以拿来在任何场合使用。从这个意义上讲,不断强化的生活世界话语反倒加重了人们在理论和实践上的困惑与焦虑,在许多场景下引发了思想和实践上的无序状态。含混不明的生活世界思潮如果不加以清理,非但不能成为抵抗教育异化的最佳方法,非但不能在教育与生活之间建立起恰当的关系,反而会引起新的教育异化。因此,对生活世界思潮做教育学视阈下的澄明,并重新确证教育与生活的合理关系,是当下必须要做的理论工作。本文通过对生活世界思潮的描述与分析,希望在澄清学术混乱的同时,能够对实践中的一些偏执和极端的教育行为起到揭示与警示的作用,同时,通过对教育与生活合理关系的建构,希望能够建立教育与生活关系的合理样态。

(二) 走出对相关学科的单向依附,形成对教育与生活关系的教育学理解

教育学是通过话语平移的方式从相关学科引入生活世界概念的。生活世界理论肯定人的价值、需要和生成性的本质,这与我国当下的教育发展趋势是相契合的,可以在当下的教育条件下发挥一定的积极效用。但是,面对当下人的教育生活质量欠佳、教育与生活脱离联系的问题,简单的一句“教育回归生活世界”恐怕难以解决所有问题。在此过程中,始终困扰着教育界的问题是:我们要回归的究竟是何种意义上的生活世界?在充分肯定生活与人的价值的同时,如何确立教育与生活之间的合理关系?这些问题都有待作进一步的考量。

一直以来教育学对相关学科有着自觉的继承态度,面对教育问题时,往往不从教育本身寻找答案,而是想方设法从其他学科领域搜寻教育问题的答案,或者干脆以国外的已有理论来治疗我国的教育病症。时下出现的大量回归生活世界的话语,并未对“生活世界”的所指作一番明晰的考察,仿佛生活世界是一个无须考量的自明概念。因而,生活与教育的关系都被推向了混乱和无序,每一位教育工作者都可以按照自己的方式,想当然地去随意理解教育与生活世界的关系。造成这样的局面,最根本的原因还在于:教育学界对生活世界的研究往往较多地受到哲学或其他学科的影响,没有形成教育学对生活世界性质及其教育意义的独特认识。如此一来,“教育回归生活世界”在教育领域中的畅行缺乏话语合法化的学术根基,也缺乏相应的论证与学理支撑,最终必然使生活世界话语口号化、泡沫化。教育回归生活世界变成了一句响亮的教育口号,虽然也引起了人们对教育脱离生活这一现象的关注,但就目前来看,人们更多地停留于对口号本身的热衷,而缺乏对教育与生活合理关系的进一步建构。人们关注的似乎已经不是教育如何与生活相联系,而更多地将注意力集中于这句时髦的教育口号上,教育反倒成为了生活世界思潮的陪衬和注脚。

(三) 基于教育理论思维,澄清教育与生活的合理关系样态

教育到底应当贴近科学还是贴近生活,这始终是现代教育无法规避的矛盾选择。在原始时期,教育就是人的日常生活,口耳相传是教育的基本形式,教育的进行是为了直接满足当时人类的生活需要。教育在生活中进行,为了生活而进行,这时的教育与人的日常生活是完全统一的,教育的目的是为了使人类的生活得以继承和延续。

古代社会的教育脱离了大众的日常生活基础,是记诵和死记硬背的代名词。这个时期的教育

有一定的组织性和计划性，常常以封建道德训诫和统治阶级价值观的宣扬为主要内容，以维护统治阶级的特殊地位为目的。此时的教育逐步脱离了日常生活，初步形成了理性生活的样式。

人类进入近现代社会后，科学知识显得空前重要，理性生活比以往任何时候都得到推崇。在这种情势下，教育推崇理性与科学的力量，变成了客观知识的授受过程，追求知识传授的高效率成了教育的主要目标。教育在成就与科学的亲缘关系的同时，也日益远离了其生活本性，披上了“科学”的外衣。教育与人的日常生活和外部生活划清界限，自成目的，获得了一种独立的存在形式。教育越来越强调培养学生的理性、逻辑性，越来越漠视外部生活，尤其贬低日常生活的重要性和意义。“教育是科学的活动”，“教育是一门科学”，“学校重地、闲人莫入”……类似的口号曾经那么响亮，向世人宣示着脱离日常生活和外部生活的教育是多么尊贵和骄傲。

工具理性对整个生活世界的渗透，导致人的贬值和人文价值的失落。此时的教育日趋功利化，与人的现实生活相隔离，并且不关心人在教育中的生活质量和生存感受，人的校园生活质量严重恶化。教育生活的异化性质，致使相当长的一段时期内的教育与社会生活的疏离，最后的结果便是人与人自身的疏离，不可避免地导致了人的内在异化。现代人的异化状态已被确证为一种事实，在教育中体现为：人被教育所驯服，被迫直至甘愿堕落为手段，丧失了其内在的价值与尊严，缺失了自主和创造的维度；在现实生活中，功利化的教育追求置换了教育“培养人”的精神内核。丢失生活特质、与外部生活相疏离的教育之所以是失败的，这是因为教育的过程不合乎人的本性，漠视甚至扭曲了人在教育中的合理需要，最终使人逃离教育的现场……这些问题都无一例外地昭示了功利主义教育所导致的问题，并且全方位地呈现了现代教育的危象。

今天，“数字时代”、“网络生活”、“虚拟现实”、“赛博空间”等词语频频地出现于我们的生活之中。电子社区、网络企业、虚拟合作等潜移默化地改变着我们的生活方式、思维方式和思想观念，成为人类的第二自然，它重建了人的感觉方式和精神生活，成为人们生活环境的组成部分。人类更为积极地发挥着主体地位和创造作用，在改造生活世界、提高生活质量方面作出了较以往更多的努力。这样全新的生活世界场景，为人类的进一步自由敞开了更为充分的可能。因此，破除功利主义教育对人的存在及人的生活的遮蔽，绽出教育作为自由生活的性质，使教育获得一种合乎人性的存在形式，是当下应当着力研究的问题。不少教育工作者已经认识到教育与生活关系的重要性，认识到了教育是生活世界的组成部分，是一种特殊的生活形式。因此，对于学校教育生活中存在的漠视生命的现象逐渐有了警惕性的认识，也逐步认识到了教育与生活所应具有的内关联，并作出相关的理论和实践努力。在这一情势下，有学者主张通过建立一种“富有生命气息的学校教育生活”^①来消除以往教育中人的空场的现象。

教育本身一方面即是一种生活形态，应当保持其生活特质，关注生活于其中的人的需要与幸福，另一方面，它也应当处理好与外部生活的关系，这也是教育学应当予以理清的问题。正如康德认为的那样，“人只有依靠教育才能成为人，人完全是教育的结果”^[27]。虽然他的看法有宣扬“教育万能论”之嫌，但可以肯定的是，教育作为一种特殊的生活形式，由于其担当了育人这一特殊的社会功能，使它在提高整个社会生活质量方面起到了重要作用。可以说，现实生活是否需

① 李家成. 走向“关怀生命”的学校教育 [J]. 人民教育, 2004 (11): 2—5. 作者认为, 当代学校的变革, 需要重新思考学校教育的价值取向, 那就是优化生命存在, 提升生命质量。这意味着当代学校教育要直面生命存在的事实, 以整体的、深层次的眼光进行自我改造, 以建设性的方式促进生命成长。