

小引 现代教育对生活的疏离 与教育向生活的回归

教育是内含于生活过程之中的过程。现代教育受现代科技与现代工业的引导走向了疏离生活的道路，个人所获得的只是适应现代社会的意义贫乏的技能与规范，而没有获得生活的完满。

把教育还原于人的生活过程，通过教育去实现人的完满生活，好生活。

生活是一个连续的过程，人不可能在生活进程之外同时进行另一个过程。生活既是教育的起点，又是教育的归宿。教育过程内含于生活进程之中。教育过程作为“特殊的生活过程”，乃是受教育引导的个人生活展开的过程。教育指向个人当下的生活并使教育过程成为充实、饱满的生活过程。

“生活世界中的所有一切都从生命出发来结成一种关系网。”^①人在世界中生活，人的生活的展开意味着人与世界关系的展开。教育把人引向人的真实生活，引向人与世界的关联，使个体得以不断拓宽并践行人与世界的关系，使外在于人的世界通过关联而内化为个人的生活世界（本文的“世界”是指涵括历史、文

化、传统、制度、自然与人等在内的精神世界与物质世界的总和。“生活世界”是指与个人发生了意义关涉的世界总和)。人在教育中获得的并不仅仅是对世界的认识，而是人与世界的有意义的关联。人通过教育而使得世界成为人的生活世界，使人成为世界的人。“世界与人生是一回事。”^① 人与世界的关系（关于人与世界的关系，赫舍尔提出利用、操纵与理解、欣赏的双重关系，马丁·布伯提出“我一他”与“我一你”的双重关系。本文所言“关系的完满”，提的不但是关系的广泛性，而且是关系的双重性）的完满构成了个人生活的充盈与完满。教育把人引向人的完满的生活，完满的人生。

“教育涉及的活动是为了提高个人的学习、叙述、选择、创造、通讯、质疑和回答质疑的能力，以便他们可以在今天和明天的社会中过有目的的生活，并在这一过程中获得满足。”^② 教育要培养人的各种能力、品质，但能力、品质并非教育的终极目的。教育的根本目的乃是人的“有目的生活”，“满足的生活”，好生活。

一、现代教育对生活的疏离

现代教育与现代科学技术和现代工业生产密切相关，并受其强烈推动与制约，以致远离古典人文教育的传统，远离人自身，也远离了人的真实生活。

维特根斯坦逻辑哲学论，北京：商务印书馆，1992

查尔斯·赫梅尔：今日的教育为了明日的世界，中国对外翻译出版公司，1983.9 页

（一）教育目的对生活的疏离

教育即培养人。人是完整的存在，人的完整性表现为生活的完整性。教育内在地指向人之为人的完满与生活的完满，这是教育的内在目的，是第一性的、根本的目的。但现代教育一开始就服膺于外在的目的。科学知识的迅速增长，打开了人类的眼界，也打开了人类试图征服世界的欲望之门。“知识就是力量”（培根），人们获取知识就是为了获取支配自然的力量，而非净化人的心灵。20世纪人们对科学、技术的崇拜，使得教育成为促进科学技术的发展和大工业生产的手段，适应科学技术和社会政治经济发展成为其首要的目的（现代教育在此方面获得的成功是无可比拟的），而忽视了人的精神的培养和整体人格的养成。现代教育从根本上突出教育的政治功能、经济功能，却由此淡化甚至淹没了教育内在的育人功能，以外在目的取代了教育的内在目的。

“人的整体远在任何能设想的客观化的事物之外。……人的存在可谓是‘敞开的’。人总是超过了他对自己所知或所能知的一切。”^①人不等于德、智、体、美等因素的相加，人的内涵远比德、智、体、美等要丰富。人在生活中再现为人，人的生活涵括人的一切。现代教育强调适应科学技术和工业生产需要，故重视人的知识技能、智力的发展和体格的健全，强调人对社会的适应，故重视人的行为规范的训练。两千多年前的亚里士多德提出品格教育、理性教育和体

雅斯贝斯：《雅斯贝斯哲学自传》，上海：上海译文出版社，1989，19页

育，成为现代教育分化出德育、智育、体育等多方面的基本范式。今天的教育中，从小学到中学、大学，“三好学生”一直是学校、家庭、社会关注的焦点。亚里士多德注重音乐教育，并试图以之为中心去整合品格教育、理性教育和体育，来实现他主张的“文雅教育”和身心和谐发展。在今天的教育实践中，尽管也强调德、智、体的全面、和谐发展，但由于缺乏一种有效的整合机制，使得人的发展虽内容全面却并不和谐。现代考试作为一种特殊的尺度，在很大程度上成为了教育的“试金石”，这使教育的“全面性”大打折扣。学校的教育教学活动围绕考试而展开，与考试相关不大的教育活动只作为调节性缀饰，可有可无。全面、和谐发展并没有贯穿于实际的教育教学之中。现代教育所极力倡导的全面发展实际上是只强调行为规范、智力、体格的片面发展，以片面目的取代了教育的全面目的。

人总是在生活中敞开并展示于人。做人的过程就是人生活的过程，人不可能到他的生活之外去实践人之为人。离开了人的生活，人作为人将无立足之地，他只能被异化、扭曲或者降格。现实的人，总是具体的、整体性的、活生生的，生活中的人不可能被简单规定，更不可被标准化、机械化。现代教育受科学技术和大工业生产冲击，自身也被工业化和技术化。人成了抽象的存在，以统一的教育技术、统一的课程、统一的教育程序，制造成统一的标准的教育成品。人在教育中，其个体性、整体性、具体性和独特性从根本上受到忽视。所以现代教育中的个体，尽管有先进的教育环境和教育技术作为改善其受教育状况的基础，

但个体感受的并不是他的真实的个人生活状态的充盈、完满与愉悦，更多的是压力，是不管他乐意与否都必须不断面临的新的目标、要求与内容。故不能适应此教育模式的个体便自然而然地发生心理的失衡，心理健康问题由此而广泛滋生。现代教育以抽象目的取代了教育具体的目的。

人是流动的存在，是非终极性的存在。“一个人的存在从来不是完成了的，不是最后的。”“做人意味着处在旅途中。”^①人处在做人的过程之中，人的生活历程之中。人不可能一劳永逸地占有某种品质，人的品质是开放性的，它必然随生活的流变而变。现代教育强调各种品质的塑造，并把各种品质的提高作为衡量教育的标准，而没有积极达成品质对于生活的开放性，使品质本身成了一种封闭性的存在。人在教育活动之前生活着，在教育活动之后也生活着。生活是连续的过程，教育只有当其渗透于人的生活之中才可能实现对人而言的教育的连续性和一致性。教育所培养的人的各种品质从根本上说乃是人的生活品质，它们必须回归人的生活，并完善人的生活状态，使人借以走向好的生活。故好生活才是教育的根本目的，培育人的品质只是教育过程中的目标。现代教育的视界恰恰止于社会所期待的各种品质、知识结构、思维能力、动作技能、体格体能等，而没有将人的品质的培育始终置于人的生活世界之中，使教育所培育的品质都成为活生生的人的生活的品质，成为人的真实的生活智慧与生活精神，去增进人的活力，完善人的生活状态。

层出不穷的教育实验始终以求知为核心，求知→更好地求知→愉快地求知（乐学）。但求知又为了什么？求知对于人而言意义何在？“博学并不能使人智慧”（赫拉克利特），知识并不等于智慧。故现代教育的个体虽有丰富的知识技能，却并没有实践个人好生活的完整的能力与品质。现代教育中的好学生很可能不是一个好人（此处并非与坏人相对的意义），不是一个健全的生活中的人。教育中的人的品质与实际生活中的人的品质并不相同。现代教育并没有完成教育中的人的品质向真实的生活品质的过渡，没有完成知识向智慧的转化，而是以中间目标取代了终极目的。

（二）教育内容对生活的疏离

起源于古罗马理想化教育思想“*humanitas*”的古典人文学科，是指古罗马自由民（公民）成熟为“人”所必修的科目，即“七种自由的艺术”（“七艺”）：文法、修辞、辩证法、算术、几何、天文、音乐。中国先秦“六艺”：礼、乐、射、御、书、数，“顺先王诗、书、礼、乐以造士”（《礼记·王制》），也以臻于人性理想化为目标。古典人文学科，以当时几种基本知识技能的锻炼，使个体成为那一时代身心发育比较完善的人。

近代科学的发展刺激了近代工业的诞生，工业的发展又进一步推动了科学的发展。工业化需要个人掌握足够的科学知识和技能，由此而带动教育的普及和现代教育的蓬勃兴起。到 19 世纪，科学技术广泛运用，深入人类生活的诸多方面。人们相信，人类生存和发展的一切活动都必须依靠科学知识，科学知识能够解决人类的一切问题，甚至可以把握自己的生命。

此情此景，斯宾塞提出：“什么知识最有价值？”自然是实用知识、科学知识，而不是古典的净化人的灵魂的知识。“这些才艺、艺术、纯文学以及一切组成我们所谓文化之花的東西，都应该全部放在打基础的教育和训练之下。它们在生活中占闲暇部分。”^①这样，科学教育和技术教育占了主导地位，人文教育退居教育的边缘。

生活需要科学，但由于科学教育强调的是科学知识和技能的掌握，而非科学精神的培育，科学教育培养人以生活技能，但无法触及生活意义与价值，这使教育无法深入生活，从根本上改善生活的内在状态，教育与生活达成的只是表层接触。科学教育强调的是人认识世界、改造世界的经验，而不能给人以完整的生活经验，引导人践行充实的人生。“即使一切可能的科学问题都得到了解答，人生的问题仍然毫未触及。”^②退居边缘的人文教育，本来就地位不高，加上人文教育自身也只注重知识技能的掌握而忽视人的精神的发育，这使得本应亲近生活的人文教育也软弱无力。以科学教育为主导的现代教育不可避免地要疏离人的生活，尽管其本意是通过生活技能的掌握而更好地作用于生活，但那只是未来生活的准备，而非当下生活的充盈，只是为了获得进入生活的入场券，而非完善生产本身。

（三）教育过程对生活的疏离

科学主义的浸染使教育自身也日渐科学化、技术

斯宾塞：《教育论·什么知识最有价值》，北京：人民教育出版社，1979，31页

维特根斯坦：《逻辑哲学论》，北京：商务印书馆，1992，6～52

化和专门化。由教育者、受教育者和教育影响三要素组合而成的教育过程是一个远离个人真实生活的闭合体系，从计划、组织到测量、评价，都是为了更好地实现此过程，众多的教育教学改革也都是为了更好地完善此过程。外在的教育目的先在地且单向地支配着教育过程的展开。由于教育的背景只是个人已有的教育基础，教育并不需要关注真实的个人生活，所以教育的影响难以转化为充盈个人当下生活的力量，教育过程也不可能转化为个人生活完满的过程。受远离生活的教育目的制约，遵循的是可能疏离生活的教育内容和教育策略，现实的教育过程便难逃疏离生活的覆辙。

我们强调现代教育对生活疏离，并不意味着现代教育完全代表或者说孕育了一种超出现实生活的理想，事实上我们的教育恰恰缺少了这一点，也不意味着现代教育完全隔离或者远离了生活，我们的教育表面上看确也关心生活，但它关心的只是生活的要素，确切地说是生活技能性要素，而不是整体的完整的生活，关心的是未来成人的生活而不是当下真实的儿童生活。现代教育与生活的疏离意味着教育活动与生活本身的异质，教育中的人与真实生活中的人分离，教育在无意中遮蔽了人的生活遭遇，个人在教育中获得的并不是整体生活的完满，而是意义贫乏的（对人自身而言）生活技能与行为规范，不是个人的真正的全面发展，而是片面发展。

二、教育向生活的回归

古典时代，在生产力不发达、物质贫乏的条件下，

人们可以凭借那一时代的人文教育的涵养实现生活的完满。近现代的科学技术和工业的蓬勃发展，打开了人们的物欲之门，人们想通过物质的满足来赢得生活的幸福。但现实表明，物质的满足本身绝不会必然地给人带来幸福。现代人一方面面临着丰富的物质世界，另一方面却是精神的萎缩。要让现代人放弃科学技术退回到古典时代是不可能的，惟一的出路便是以同样富有的个体精神构建去支配丰富的物质世界，让人能真正驾驭物质世界而不是沦为物质的工具和奴隶。现代人必须全面反省、重新认识自己的生活，寻找新生活的出路。

1955 年，52 位获得诺贝尔奖金的科学家发表了著名的《迈瑙宣言》，他们提出：“我们相信科学是通向人类幸福之路。但是，我们怀着惊恐的心情看到：也正是科学在向人类提供自杀的手段。” 20 世纪的一个反省焦点是科学和技术，反省的根本则是人类的生存境遇。当现代社会开始反省科学技术究竟给人类的生存境遇带来了什么时，现代教育也应该从根本上反省教育自身究竟给人类生活带来了什么，教育要不要主宰自身、是否可能主宰自身、凭借什么来主宰自身以及在何种程度上主宰自身。为了人类的幸福，教育必须指向人的完整的精神构建，指向人的生活精神与生活智慧。现代教育必然向生活回归。

（一）教育目的向生活回归

1. 还原教育的外的目的，彰显教育的内在目的。

亚里士多德早就提出：“实践的目的就是实践活动自身。”^①任何活动都有内在目的和外在目的。活动的内在目的是活动自身所具有的、其他任何活动不能替代的目的。教育过程作为引导有关个人的品质的现实活动展开，引导个人的生活展开的过程，其内在目的就是此活动之中的人的品质的完满、个人生活的完满，这是第一性的、根本的目的，不是凌驾于活动之上的外加的目的。这并不意味着排斥教育的外在目的，而是指不应让外在的功利目的淹没了内在目的。教育为政治经济服务必须通过教育的最终产品——完满的人才能实现，故只有实现了教育的内在目的才可能更好地实现其外在目的。而且，从最终意义上说，人生活并不是为了服务于政治经济，政治经济的繁荣却是为了人更好的生活。故人的好生活是人生的本意目的，内至于人的生活过程中的教育过程也应该把人的好生活作为其本意的目的。

2 还原人于生活，实现教育的全面、具体的目的。教育的对象是人，不是神，更不是机器，人的完整性与生活的完整性相统一。人作为整体的人投入生活，在生活中再现为人，并作为人接受来自生活世界的影响。人的内涵有多丰富，人的生活就有多丰富；人有多神秘、复杂，人的生活就有多神秘、复杂。人与生活原本是统一的，不可分离的。教育要培养的人乃是生活中的人、生活着的人、要生活的人。离开人的生活去谈人的教育，等于把人抽象化、简单化，换言之，

即把人不当人。教育关注人，即关注人的生活。教育把人引向人的真实的、具体的、完整的生活。

3. 把人引向好生活的追求之中，还原教育目标的非终极性。教育过程是内含于生活历程之中的过程。教育在人的生活过程之中引导人的有关品质的现实活动的展开。教育从来不脱离人的生活谈人的品质，而始终保持品质对生活的开放性与生活对品质的开放性，让人的品质在人的生活展开的过程之中获得完美，让完满的品质又同时还原于生活增进生活的完满。教育的指向始终是人的好生活，让人在追求好生活的过程中追求好的品质，在追求好品质的过程中追求好生活。

4. 完成教育中人的品质向生活品质的让渡，培育人的生活智慧和生活的精神，实现中间目标向终极目的转化。“各种形态的科学，都只是人类智慧的结晶；但不是人类智慧本身。”“智慧是‘本’，结晶是‘末’。无理倒置的代价就是生活的僵化。”^①教育并不限于让人接受“智慧的结晶”，而是把“结晶”再重新转化成个体身上的活的智慧，它无意于使人生活僵化而是使人生活更“活”。“在风格之上，在知识之上，还有一个东西，一个模模糊糊的东西，好象凌驾于希腊众神之上的命运，这个东西就是力量。”^②怀特海所言“力量”并不等同于培根“知识就是力量”的“力量”。前者是隐在、指向个人自身的，有了知识并不等于有了“力量”。后者是显在、指向自然界的，有了知识即有了支配自然界的“力量”。)智慧就是这样一种

谢选骏。荒漠·甘泉。济南：山东人民出版社，43页

怀特海。现代西方资产阶级教育思想流派论著选。北京：人民教育出版社。121页

力量，一种创造生活、驾驭生活的力量，而纯粹的知识积累本身只是记忆的堆积。从知识到智慧的媒介是理解。“理解是‘一种使我们进入人类世界的理智过程’。”理解是“对意义的领会”，是“对人们心灵的渗透。”^①教育始终注重人的理解，理解知识，理解教育，领会教育过程的意义，教育的意义将渗透心灵，内化为生活智慧与精神，成为个体内在的不可代替的力量。

（二）教育内容向生活的回归

正如怀特海所言：“教育只有一种教材，那就是生活的一切方面。”教育既尊重现代科技与生活息息相关的事实，又关注人的精神需要。教育力求面向生活的完整性，构建人的完整的生活经验。教育为个体提供四个方面的课程：^③（1）普通课程，涉及阅读、写作、数学、历史常识、科学常识等，旨在通过人类的共同经验发展人的精神与潜能，培养人的素质，引导个体进入民族的共通性；（2）专门课程，涉及职业技术、社会实践、专门知识等，旨在通过职业素养培育人的职业技能，充实人的生活；（3）科学课程，涉及天文、地理、生物、化学、物理等自然学科以及经济学、语言学、心理学、政治学、人类学等社会学科，旨在培养个体的科学精神和科学态度；（4）人文课程，涉及文学、艺术、哲学、历史学等，旨在构建独特的

^① H·P·里克曼，狄尔泰，北京：中国社会科学出版社，1989，140 页

^② H·P·里克曼，狄尔泰，北京：中国社会科学出版社，1989，115～116 页

金生钰：科学教育与人文教育的整合，《教育研究》，1995（8）

个体精神，培育个体人格，启迪人生智慧，践行人生意义，实现个人生活的完满与人生的充实。新的课程体系既关注了生活的外在行为的训练，更注重了生活的内在精神的培养，为个人获得走向好生活的真正全面的“力量”奠定了基础。

（三）教育过程向生活的回归

教育把教育过程还原于人的生活过程之中，教育活动的展开以人的生活世界为背景（而不是单纯的知识积累），并时刻反映个人当下生活的充盈（而非与当下生活无关）。人在教育中，意味着人在生活的充盈中，教育过程成了有意义的生活过程，教育活动成为个体此时此刻最佳的生活方式，其他任何一种方式都不可替代。

由于教育与人的生活世界的重合，由教育者、受教育者和教育影响所构成的环路不再是一个封闭结构，而是时刻保持对生活世界的开放性，一方面不断接受生活世界对教育可能发生的影响和对教育的需求，另一方面又不断丰富生活世界的内涵，把人引向与世界的交流，拓展人的生活世界的空间，引导人积极理解人与世界的关系，在此关系的敞开中敞亮生活的真理，获得生活的智慧。个人通过此过程走进了世界，世界也走进了个人。教育的效果绝非限于此回环之内，看学生如何有效地接受了教育的意图和教育影响，更重要的在此回环之外，个人与整个世界建立的意义“牵涉”。

人的生活表象千差万别，但几乎每个人都须面临相通或相同的内在的生活境遇，希望、失望、离合、悲欢、疾病、死亡、孤独、冷落、烦恼、恐惧、痛

苦……由于教育始终关注人的真实生活，故它绝不排斥人的生活境遇，而是把人引向人的生活，引向人的真实境遇中。所以，教育的过程也是一个引导人如何面对生活境遇的过程。教育把人引向与世界的意义关联的过程中也把人引向人的生活境遇，在应对人的生活境遇的过程中激发人的活力、勇气、敏感、坚定、纯朴、轻松、诙谐、健康、自由、仁慈、正义……从而逐渐享有完整的生活智慧与生活精神。诸种品质充盈于生活，便获得了生活世界的充实，充盈于人生，便获得了人生的充实，充盈于人与世界交流的过程，消除人与世界之间的阻隔，使人践行完满的人与世界的关系。

人是社会中人，生活是社会中的生活，人的好生活的品质离不开社会的品质。故教育的外在目的渗透于内在目的之中，并通过内在目的的实现而实现（内在目的却不可能通过外在目的的实现而实现，因为它内含于过程之中）。教育始终让其目的内含于过程之中，绝不试图凌驾于过程之上，去控制整个过程，使过程陷于僵化，而是从生动的过程中来，又回到生动的过程中去，它本身就是生动的、活泼的、具体的，而非抽象的、呆板的、单调的。教育目的既处于过程的中心，又时刻指向全过程、渗透全过程，从而使自身得以真正实现。

回归生活的教育，把教育过程还原于人的生活过程，教育中的人与生活中的人始终统一，让人面对真实的个人生活。人在教育中不仅仅是在学习知识、提高技能，而是在充盈、完善他当下的生活。人通过教育获得的不仅仅是知识的丰富与行为的改善，而是获

得了生活的智慧与精神，获得全面的生活的力量。人学会的并不只是表层的生活行为模式与准则，而是学会了完整的人的生活。人是在真正地走向全面发展。——如果学生的学业成绩参差不齐（这是必然的客观的事实，我们必须尊重），但每个学生都学会了过好他自己的生活的，那么谁能说我们的教育是失败的呢？

第一章 人 · 生活 · 教育

教育是培养人的，人的问题是教育的核心问题。教育执守何种人的理念，这是甄别一种教育品格的重要尺度，一种教育必须对人的问题予以应答。

人恒在生活中，对人的追问即对人的生活的追问。教育必须善导人生，善导人的生活。

一、人作为一种开放的存在

人是可以言说的存在，又是不可尽说的神秘；现时的人总是一个现实的整体，每个作为整体的人总是独一无二的；作为人意味着去成为人，人在对人的追问中成为人，人总处在未完成之中。

（一）人作为人可以被盲说，但又始终无法被说尽

1. 人之可说

人是社会关系的总和（马克思）。“人的本质不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上，它是一切社会关系的总和。”^①人是社会的人，人在各种社会关系中体现出其作为人的特性。人之内涵的丰富依赖于人所践行的社会关系之丰富。

人是非特定化的开放性的存在（兰德曼）。“人的非特定化是一种不完善，可以说，自然把尚未完成的人放到世界之中，它没有对人做出最后的限定，在一定程度上给人留下了未确定性。”^① 人的非特定化奠定了人的最显著的特征：“向世界开放”。人作为开放性的存在乃是一种创造性的存在。创造性是人的一种内在的趋向，“它作为一种必然性植根于人的结构中。”

人是位格存在（舍勒）。人之为人乃在于人之位格——一种向上超越的动姿。人不能仅靠自身而成为人，人必须不断超越自我，追求更高的人的存在。“人从不满足周围环境现实，始终渴望打破他的此时—此地—如此存在的界限，不断追求超越环绕它的现实——其中包括自己的当下自我现实。”

人寻找人之“在”（海德格尔）。“人不是在者的主人”，“人是在的看护者”。人在对“在（sein/being）”的“看护”中抵达“在”的真理。就人的本质在“在”的历史中的展开来说，“人是这样的在者，这个在者作为站出来去在的在，就在于他住在在的近处”，“人是在的邻居”。“人是在的牧者”，人必须不断寻找并看护人之“在”。

对于人的综合特性，有人提出，人的本质主要有八个方面：社会性本质、生物性本质、思维和语言能力的本质、发展的本质、自我肯定的本质、自我创造的本质、追求意义的本质、自由的本质。这众多的

① 兰德曼，哲学人类学，贵阳：贵州人民出版社，1988，228页

② 兰德曼，哲学人类学，贵阳：贵州人民出版社，1988，202页

马 克 思·舍勒，人在宇宙中的地位，上海：上海文化出版社，1989，43页