

DOI: 10.13451/j.cnki.shanxi.univ(phil.soc.).2019.04.011

日常生活中的教育现象分析

刘庆昌

(山西大学 教育科学学院,山西 太原 030006)

摘要: 非本体论的教育认识整体上是现象的,却也是把握教育本体的经验基础。如果我们承认从现象到本质的认识路径仍然有价值,那么把思维从抽象的概念转向实际的教育现象,对于教育本体认识来说就是一种明智的选择。客观而言,学校教育现象已经被人们充分关注,因而对日常生活中的教育现象进行学术性的审视便显得尤为必要。如此,或可推动我们在“面向事情本身”现象学原则下,获得本体论方法无法获得的教育信息。由于日常生活的丰富与复杂,我们选择劳动过程、家庭生活和公共空间作为视点,对个人相关的教育记忆进行组织,以使有利于深化教育本体认识的教育现象资源有效呈现。

关键词: 日常生活;教育现象;劳动过程;家庭生活;公共空间

中图分类号: G40-02

文献标识码: A

文章编号: 1000-5935(2019)04-0079-08

一 引 论

对于形而上学家之外的人们来说,“教育存在本身”一定不是本体论意义上的纯粹教育现象,而是他们能够感觉和体验的、经验世界里的教育现象。这样的教育现象是生动的、鲜活的,其中的人及其行为具有感觉的现实性,会与个人的心理感受和社会的实际需要联系起来。这样的教育现象,从时间顺序上看,最早出现在以生存、尊严和希望为核心的日常生活之中,随后会出现在类似学校这样的专门机构之中。形而上学家之外的普通人,包括教育研究者,他们意识中的教育就是这种现实的、可感觉的教育。研究者正是透过这样的教育现象,探寻他们所期望的本质和规律的,也只有这样的教育现象才能成为他们的研究对象,而以本质和规律呈现的纯粹教育现象,只是他们的研究可能获得的一种结果,因而获得这种结果实际上成为他们的研究所要追求的目标。在如上认识的背景下,如果要对“教育是什么”这一问题做出回答,普通人和研究者应会有不同的表现。对于普通人来说,其答案就在他们无须言说的感觉和体验中;而对于研究者来说,情形就变

得比较复杂。他们一方面无法否认可以感觉和体验的“教育”的确就是教育,另一方面他们又不满足于对教育的认识只停留在和普通人一样的感觉、经验的层面,否则,他们也不会展开自己对教育的研究。当研究者通过自己专业的劳动,自认为获得了更深层的教育信息时,一定会认为普通人并不真的或是并不完全懂得教育。从中我领悟到的是,普通人心中关于“教育是什么”的答案,实际上并非虚假,却是表面的。自然,研究者因获得本质和规律的信息,关于“教育是什么”的答案也没有更真,而是更深刻。由于研究者走向深刻的必由之路是对经验现象的分析,而普通人仅有经验现象的信息,所以,研究者关于“教育是什么”的答案,不仅深刻,也是全面的。为了对教育能有深刻而全面的认识,我们需要对日常生活中的教育现象做超越进行学术性的观照。

究竟什么是日常生活呢?对于这一问题,普通人与哲学家的理解并无本质上的差异。我们询问一个普通人对日常生活的理解,所能得到的核心信息基本上是“日用常行”,稍作展开,则是具有稳定性和重复性的,所有人每天都必须参与和应对的“日

收稿日期: 2019-03-10

基金项目: 国家社会科学基金“十三五”规划2016年度教育学课题“个体变迁和村落转型中的教育生成功能研究”(CAA160161)

作者简介: 刘庆昌(1965-),男,山西河津人,博士,山西大学教育科学学院教授,主要从事教育哲学和教学理论研究。

子”,它的基点是作为生命体的人的存在。从人的存在出发,个体必先考虑自己生命存在所需的资料,并由此启动获得生存资料的各种性质的活动,其中既有创造性的生产行动即劳动,也可以有创造性或非创造性的非生产行动。当生命的存在不再是问题,个体会顺次考虑生命的安全、作为社会成员的爱与尊严,以及与此相关的生命意义丰富和升华的自我实现问题。在这里,我显然使用了马斯洛的需要理论,也意味着日常生活在我的意识中首先是围绕着个体存在状态而展开的生命实践活动,还需要指出的是,在这一思考过程中,作为研究者的自己是隐含于其中的。

如果站在生活之外,把日常生活作为对象,使之成为认识的客体,那么,日常生活则会以结构的和运动的形态在我的意识中显现,它就像一幅动态的画卷从起源处不断展开到当下。在这幅画卷中,我看到了一个刚吃完早饭的人在向家人告别,之后,他走出家门,急匆匆穿过街巷,去为自己及家人的生活而奔波、劳作。我看到他在行进的过程中,不断遇到熟人,笑容可掬地打招呼,又迅疾收起了先前的笑容。我看到他走进了一幢办公大楼,应是到达了自己的工作场所。傍晚,他回到了家,一脸的不快意,家人不解地询问,得知他在工作中遇到了困难,并在回家的路上与一个陌生人发生了口角。他饭也不想吃,喝了一杯温水,心不在焉地陪家人看了一会儿电视,随后就上床休息了。临睡前,他希望家人次日能提醒他去银行汇款和到车站接一位远道而来的朋友。这实际上就是大多数人每天都可能经历的动态生活镜像,我们从中能够非常轻易地触摸到朴素而真切的生命主体、人际主体和工作主体,并能够模拟出个体在不同时间和空间中的心理感受,同时还能够自信地推知画卷中个体的历史存在状态和未来存在状态。而我们之所以能够有自信的推知,是因为在我们意识的深层潜伏着“还能怎么样”的判断,具体表现为两个观念:谁都是这样的和从来都是这样的。当然,若非得要这两个观念做精确的追究,也能发现,并非谁都是这样,也非从来都是这样,但这并不影响我们在当下做出自信的推论。从“还能怎么样”的判断中,我们实际上能领悟到日常生活的历时绵延和共时普遍两个特征。对这两个特征做继续追问则能发现:(1)日常生活之所以能够历史绵延,是因为生命个体无须努力便获得了如何生活的历史馈赠,在此意义上他是被抛进日常生活的;(2)日常生活之所以能够共时普遍,则是因为很少有人对历

史馈赠的日常生活有所怀疑。即使我们充满着创造的力量,也很难想到把它用到日常生活的改造上,甚至越是在非日常生活领域表现卓越的个体,在日常生活领域中越是没有过多和过高的要求。

卓越者对日常生活的态度,很难说是他们的一种忽视或轻视,也许从一个侧面反映了日常生活在社会运动中的实际功能。日常生活是所有人共有的生活实践场域,但整个社会生活自走进文明的历史,就不再是日常生活同义词。有研究者曾把社会结构划分为金字塔式的三个层次:一是科学、艺术和哲学等自觉的人类精神和知识领域;二是由政治、经济、技术操作、经营管理、公共事务、社会化大生产等构成的社会活动领域;三是以个体的生存和再生产为宗旨的日常生活领域,主要包括生活资料的获取与消费活动、个人交往活动,以及伴随日常活动的重复性的日常观念活动。^[1]从这一划分中,可以看出日常生活领域在社会结构中具有基础性作用,对职业化的社会生活和高度专业化的精神和知识生活具有支持和保障功能。而从朴素的、人类中心的人道主义立场出发来思考,日常生活领域又可以说是各种社会生活和精神、知识生活的原始动力和最终归宿。我们通常说科学、哲学、技术、艺术的创造,各种社会事业的发展,都是为了大众的福祉,此福祉的意义当然是与日常生活联系在一起的。具体到某一种社会性的事业,它的运行及其规则,在理论上无疑具有超越日常生活的色彩,但在实践操作的层面,恐怕必须与支撑日常生活的日常思维形成对话关系,并最终做出明智的妥协。现在,我们抱着理想主义的情怀思考“好教育”,并有意寻求与之匹配的精神法则,如果不关注日常生活中的教育现象及其背后的教育之思,那我们构想的“好教育”就只能是一种形而上学的玄思。而从日常生活中的教育现象出发,却可以推动我们在“面向事情本身”现象学原则下,进行根植于日常生活又超越日常生活的“好教育”及其精神法则的追寻。

二 劳动过程中的教育

当我回忆自己的少年时期时,有一个画面总是挥之不去,季节应该是秋季,因为树上的蝉鸣至今仍在耳旁。那个画面是一天的下午,约在两三点钟,父亲带着我去菜地里除草,或是做别的农活。我并不擅长农活,心里也有惰性,但父亲有耐心,每当我出错,他就会手把手地纠正,并很快做出正确的示范。尽管这样,我的主要贡献也就是给父亲做个伴,干活

的效率是较低的。不过,这样的画面不断地出现、不断地重叠,我最终实际上学会了在地里打理各种蔬菜的方法。换句话说,父亲等于是一边劳动一边教了我,而我也在效率较低的劳动中学到了相关的本领。

现在我会想到,我父亲做农活的本领一定也是在相似的情境中从我爷爷那里学来的。不用脱离农田的劳动者,就这样把一种生产的本领一代一代地传了下来。后来我学习了教育学,知道了“早期的教育就融合在生产、生活之中”,在回忆中,这样的陈述不再空泛,而是有了鲜活的经验基础。我还想附加的情节是,每一次我看到烈日炎炎下似乎不知疲倦的父亲,都有层次不一的感动,好多次在心里暗下决心,告诉自己长大以后一定要好好报答父亲。现在想来,我对农活的逐渐熟悉及内心频频生出感动和决心的过程,实际上就属于发生在日常生产、生活中的受教育现象。在其中,父亲客观上参与了理论上被称为“教育”的过程。但我敢肯定,在以上的场景中,父亲对我实施的教育背后,并没有强烈的教育意志,即使他偶尔有发火或鼓励,也基本上属于作为刺激的我的行为表现而引起的情境性反应。虽然在我的回忆中说到自己内心生出的感动和决心,但这一切对于父亲来说,既非他的目的追求,也对此结果无所知觉。

用今天我们习惯的教育分析框架审视我劳动中的教育记忆,我之所以觉得它属于教育的范畴,主要有以下几条理由:(1)我和父亲同在劳动过程中。这无疑是教育发生的前提条件。(2)父亲拥有劳动本领上的绝对优势,他一方面是我获得劳动本领的直接来源,另一方面有资格也有便利做我的示范者和纠正者。(3)在此过程中,我的劳动本领有积极的变化,精神世界也被影响。可以这样说,如果有人告诉我们实际存在的一个场景具有以上三个特征,我们基本上会判定其属于教育,但在事件的实际运行中,教育的意识是极其微弱的,甚至可以忽略不计,如上的理由陈述不过是事件的主体事后反思的结果。如果想从我父亲那里寻找到某种教育的自觉,我想与此最可能有联系的,应是他因期望我早日熟练掌握劳动本领以分担他的劳动负担,而在示范和纠正过程中表现出的专心和耐心,超越这一范围的解读必然会具有更多的文学性质。就人类的教育来说,其起源时的情形与我关于劳动过程中的教育记忆是极为相似的。R·弗里曼·伯茨论及史前文化时说“当人们第一次发现,他们不是赤手空拳而

是通过使用粗制的石器更好地获得食物或打猎时,文化开始变了。当他们相互教授或者教授自己的后代如何制造类似的更好的工具时,教育就随之产生。”^{[2]3}他随后说道,“在史前时代,文化与教育是一体的”^{[2]5}。我们也可以接着说,发生在劳动过程中的教育现象应是人类教育的第一现象。不过,还是需要对此判断加以限定,那就是必须以史前时期或是日常生活为其前提。手工业和工业劳动过程中的师徒制实践,严格地讲,已经在日常生活领域之外,虽属教育现象,但与史前时期和日常生活中的劳动本领教育具有不同的历史文化意义。

三 家庭生活中的教育

这里所说的家庭生活具有较为宽泛的意义,它不只限于狭义的家庭空间,也不只限于核心家庭成员之间,而是以家庭为中心展开的日常生活。就内容来说,主要包括日常起居、待人接物、共度闲暇等,是以血缘关系为纽带的,既有凝聚力,又有开放性的生活。由于人出生之后直至入学这一段时间,完全在家庭中度过,因而家庭被称为人生的第一所学校,父母被称为孩子的第一任老师。尽管家庭具有教育功能,但它本质上还是一个日常生活组织。客观上存在于其中的教育活动,无论自觉性程度如何,均属于家庭生活整体的一个成分,所以其性质仍是家庭生活中的教育现象。

日常起居是家庭生活的第一内容,包含饮食、起居等个体的基本生命活动。在文明社会,家庭中的饮食、起居,通常会有一定的规约。此种规约大多数情况下是家庭成员在长期的共处中形成的默契,在有的家庭中也会有形的规则呈现,所谓家规就内含这方面的章法。已成俗语的“一日之计在于晨”,便是劝人早起的警句。明代无名氏《白兔记·牧牛》中所说的“一年之计在于春,一生之计在于勤,一日之计在于寅。春若不耕,秋无所望;寅若不起,日无所办;少若不勤,老无所归”,可以说是对这一俗语的完满阐释。从中可以窥见此种教喻的警句,实际上是成人世界生存和生活智慧的总结。英国谚语“早起的鸟儿有虫吃”与“一日之计在于晨”也不谋而合。尽管有严谨的科学工作者会在乎这一谚语的科学性,并未影响它至今仍是对儿童进行品德教育的素材。实际上,与一日起居相关的劝谕之语林林总总,但这并不是我所关心的,举出一二,仅在说明一种现象的客观存在。对家庭生活中的教育现象做深入的理解,还得从真实的教育场景出发。

记忆中的童年时代,父母对我们孩子的作息要求常常是带有强制性的。我的家乡在中国的北方,到了冬天,天气格外寒冷,小孩子在早晨自然是懒于起床的。在母亲认为早晨该起床的时候,她先会呼唤我们起床,但我们很少能言听计从、雷厉风行,接下来的场景一定是母亲一边数落、一边揭掉我们身上的被子,这样我们也就不得不起了。晚上该睡觉时,我们小孩子要么相互嬉闹、迟迟不睡,要么在外玩耍、迟迟不归。若是前一种情况,母亲一般会吹灭油灯或关闭电灯;若是后一种情况,母亲时不时会关掉院门,对我们示以惩罚。随着岁月的流逝,母亲不需要那么严厉了,我们的作息的好习惯也就养成了。分析母亲坚持不懈的催促和强制,其直接的效果应是求得家庭生活的根本秩序,但客观上的确让我们养成了良好的作息习惯。我长期以来的早晨不贪睡、夜晚不熬夜的习惯,虽非全部,但一定与母亲当年的催促和强制有关。而在催促和强制的背后,实际隐含的是成人世界的智慧。有规律的作息符合人体生理健康的需要,也与大自然阴阳交替循环运动的节奏暗合。农业社会生产的特点,也促成了日出而作、日落而息的生活格式,它作为背景既决定也要求生命个体的起居与其相一致。从中可知,家庭生活中的具体规矩,并非长辈出于爱好和权力的强加,根底上是与生活利益的最大化密切相关的。

保证生命个体健康成长的进餐活动的空间,也是长辈对晚辈实施教育的重要场所。进餐过程中的规矩自古以来,蕴含着成人社会准制度性的礼仪。比如,母亲会告诉我,吃饭时必须是长辈先动筷子;不可一味挑拣自己爱吃的食物;应该细嚼慢咽,而不能狼吞虎咽。母亲还会告诉我“食不言,寝不语”。这一类的要求,看似发生在家庭成员的进餐过程中,实际上体现的是一定文化背景下的社会文明精神。仔细分析进餐中的规矩,会发现它至少具有两个方面意义:其一是个人行为修养方面。能够在进餐时践行种种规矩的人才是体面的,也只有这样,一个人才能被他人尊重。具有社会性的个人,正是在不断践行社会性的规矩中实现其社会化的。其二是个人身体健康方面。不挑食,有利于营养均衡;细嚼慢咽,有利于食物的消化。“食不言”,一则不会拖延进餐时间,二则可以避免进餐中类似鱼刺卡住喉咙之类的偶然事故。加以概括,进餐以及作息的规矩,本质上是与作为自然人的个体生命健康和作为社会人的个体生活社会化联系在一起的。

在论及家庭的时候,我想到了英语中的 house、

home 和 family 三个单词。通过辨析可知,house 的本义为房屋和住宅。作为“家”,主要指一家人所居住的建筑物,在农村是房屋和庭院的结合,在城市也就是自家的单元房和小区公共空间的结合。Home 就不仅指家人的居住场所,更指居住场所因有家人和谐共享而成为家庭成员情感的归宿。比如西方谚语“East or west, home is best”中的 home 就不能替换为 house。Family 指家庭成员组成的整体。如果来说明“我”与家的关系,那么最为恰当的表达应为“我”与 house 主要是物理性的联系,“我”与 home 主要是心理性的联系,“我”与 family 主要是社会性的联系。如上所说的起居、进餐及其中的教育现象就存在于一个意义丰富且相互交错的“家”中。这样看来,家的确是一个以物质性的 house 为依托的,有 family(家庭成员)共享的,作为身体和精神归宿的 home。

这个较为抽象且具有复合内容的 home,除了承载家庭成员的饮食、起居等生命活动之外,还是以家庭为中心的交往活动的物质兼精神空间。儿童的社会性品质和行为就是在这样的交往活动逐渐生成的。记忆中,儿童时期我的家里经常会有村里的长辈们来访,他们会与父母说一些家长里短的话,有时候会传播一些远处发生的事件,我会从他们的谈话中了解家庭以外的信息,不知不觉中对社会也有了理解。但这一切收获全赖于我作为旁听者的专注,在他们那里则是无知无觉的。不过,每当家里来人时,父母一定会有意识地指派我为客人搬个椅子、倒一杯热水的任务。如果他们不想让我听他们的谈话,还会指令我出去玩耍。来自父母的这些行为,看似平常,却也是与生活融为一体的教育现象。我在当时便能体会到父母对我的指派和指令,一方面在彰显他们的威严和家教,另一方面也一定在潜意识里希望我成为受人欢迎的孩子。父母也会带着我到别人家里做客,一般情况下,出发前会告诉我注意事项,对于我调皮的弟弟,他们还会对他约法三章,现在想来,他们要求我注意的事项和对弟弟的约法三章,其实就是成人世界里的为客之道。在家做主人,要有做主人的德性;出外做客人,要有做客人的德性。凡此种种,在以家庭为中心的交往活动中,从熟知到践行,一个儿童就逐渐走进成人社会了。

而家庭,在 family 的意义上,发生在其中的教育现象,因其存在于家庭成员之间,应该是更具有精神意蕴的。有两种情境中的教育值得我们关注。

第一种是家庭成员共度闲暇中的教育。平常时候的闲暇时光,多在父母一天的劳作结束之后。最为典型的场景是,在夏天和秋天的夜晚,父母和孩子在宽大的院子里纳凉。孩子们时而嬉闹,时而好奇地仰望着星空,并不断提出父母很少能做出回答的问题。父母则可能为孩子们策划有趣的游戏,也可能给孩子们讲各种各样的故事。他们所讲的故事,内容相对固定,其中有家史,有他们自己的所见所闻,也有怪力乱神,更多的则是劝孩子们做好人的寓言。所谓其乐融融的天伦之乐,恐怕在这样的场景中最能散发出它自由与浪漫的气息。家庭成员之间的感情在这样的背景下最为纯粹,家庭的氛围在这样的背景下最具有文化的性质。父母在这样的背景下忘却了他们一天的劳累,明日的义务也暂时被搁置于星云之外。在这样的背景下,父母基本放下了他们的权力和威严,孩子们也像是从来没有、永远也不会有烦恼的天使。社会学上所说的代沟在这样的背景下被温情弥合,当代人所说的“心育”在这样的背景下被最完美地实施。星空下,一个个庭院里,没有教授、没有训育,各有色彩的共享闲暇,正发挥着任何执着的人文主义教育家也设想不出的教育功能。孩子们在这样的教育中,获得的不是知识和规矩,也不是父母的预期,他们获得的是家和亲情的价值,同时也获得了社会性情感实践的机会。

第二种是父母对孩子消极行为处理中的教育。在家庭生活中,孩子良好的表现很多时候被父母视为正常,因而除非是打动了父母的良好行为,通常是得不到父母有形鼓励的。但当孩子表现出消极行为的时候,通常会被父母训斥和制止。这样的训斥和制止当然也是一种教育行为,只是它基本上是对孩子消极行为的情境性反应。一旦具体的情境消失,生活就会很快恢复常态。真正具有完整过程和较深刻影响的教育,会出现于父母在孩子现实意义涉及他人的消极行为发生后所采取的处理中。在我的记忆中,有这样一个至今印象仍很深刻的事件:那是我上小学三年级的一个下午,在小伙伴的怂恿下,我用欺骗的手段把村里一位爷爷家的羊牵到村外,然后与几个小伙伴一起,交替着把那只壮实的羊当作马骑了一下午,直至那羊气喘吁吁才战战兢兢地送了回去。次日,那位爷爷找到我家要求赔偿,我方知那只羊后来病了。父母一再跟人家说好话,希望能原谅我,那爷爷也没有再追究,但还是带着情绪离开了我家。可以想到,父母当时对我进行了严厉的训斥,并以不让吃饭作为惩罚。再次日,父亲买了一包

点心去了那位爷爷家赔礼道歉。这件事总算最终平息了。在整个事件过程中,虽然父母并没有对我实施过度的教育,但我内心却发生了积极的变化。我意识到欺骗行为对他人利益的损害和自己缺乏主见的幼稚,也为自己给父母带来的麻烦而感到后悔。实际上,在我当时的经验观察中,注意到并非所有做父母的人都像我的父母那样一方面保护孩子,另一方面能带孩子道歉和弥补孩子的错误行为对他人造成的伤害,而不是在这样的事件中,为自己孩子的错误行为辩解。现在我们可以理性地认识到,父母对孩子涉及他人利益的消极行为所采取的不同态度和处理方法,会给孩子带来不同的影响。而一个孩子的德性和教养,正是在父母对类似事件处理的过程中得以形成和改善的。

虽然家庭作为社会组织系统的基本单位,所具有的功能是多元复合的,但对于孩子来说,其教育的功能实在不可小觑。我们经常从个体在社会公共空间的行为表现,推断其家教的优劣,其实就是默认了家庭日常生活对孩子人格和社会性品质的塑造作用。心理学研究“将家庭看成是相互联系的关系网络,并且揭示出这种关系格局对于个人的思维、情感和行为的影响”^[3],这对我们思考家庭生活中的教育现象很有帮助。

四 公共空间里的教育

应该说,家庭生活对于个体来说是具有公共性的,只是这种公共性极其有限,仅限于以血缘和情缘凝聚的家庭及家族成员之间,偶有的访客虽然会带来家庭和家族之外的信息,但并不足以撼动具有较强稳固性和持续性的家庭生活系统。因而,我们可以判定家庭生活具有有限的社会性,尽管家庭和家族内成员相互之间的关系也是一种社会关系,但言其公共性肯定是勉强的。走出家庭生活的领域,个体就进入了“社会”,这是人们最为朴素的看法,其朴素主要表现为人们对“社会”概念缺乏反思,以至于“社会”至少在我们的文化环境中,基本上是与体制化的宏大概念密切联系,并客观上成为政治、经济、文化等概念的属。如果接受这样的观念,我们就很难对“社会”中的教育做出到位的理解。因此,我们需要把相对模糊的“社会”在意识中转换为与劳动过程、家庭生活成为一个序列的“场所”概念,最为恰当的表达就是公共空间。这是一个看似普通却不普通的概念,它首先具有物质的基础,促成公共空间的物理属性,其次具有社会学的内涵,意味着公

共空间的人际的、交往的实质。哈贝马斯说“新出生的有机体只有在接受了社会互动之后才能成为人。只有当他进入了张开双臂拥抱他的社会世界的公共空间之中,他才成为一个人。”^[4]我们所说的公共空间中的教育,就发生在这种人际社会互动之中。

然而,对公共空间中的教育做具体的考察时,我们立即感觉到了困惑,原因是公共空间虽具有物理属性,又绝非某种类似古希腊城市广场那样的特别场所。所以,想把公共空间中的教育与特定的物理性场所联系起来,必然是一种机械与幼稚。考虑到这种实际情况,我们只能策略性地从梳理个体在人际社会互动中的角色入手,并从个体与环境的交往形态中寻觅教育的意义。至于物理性的场所,只好被视为背景性的因素。搜索已有的经验并借助理性的直觉,我发现个体在公共空间中一般会显现为以下几种角色,此即观察者、接受者、参与者和互动者,显现为不同角色的个体,与环境中的、物、事生成不同的教育意义。

第一是作为观察者的个体在公共空间中对成人世界的审视。我在这里使用“审视”一词,并非对个体姿态的无原则拔高和誉美,而是对个体好奇和专注于成人世界现象的客观描述。儿童时期的我,性格内倾而腼腆,在长辈面前几乎不敢大声说话。每一次跟随父母与其他的成人共处时,我都会静静地待在一旁。当有人善意地用话语逗我时,我一定是红着脸、低着头,一声不吭或是像蚊子一样简单应答,从来没有像别的小朋友那样表现得活泼可爱。但我却是一个认真的观察者,我会注意大人们表情与姿态,心里也会对他们中的个人有肯定和否定的态度。我常常向言语条理有趣、姿态优雅得体的长辈投去崇拜的目光,并会想到自己长大以后也要像他们一样。在这样的情境中,我还会聆听大人們的谈话内容,从中不仅能获得风物人情的信息,而且能获得零碎的规矩,最重要的是逐渐获得了什么样的人受人欢迎的感觉。实际上,儿童以致很多成人正是通过公共空间里的观察与思考,对“社会”有了不断丰富与深刻的认知。公共空间里的成人,客观上成为周围世界信息的传播者和社会性角色的扮演者,而身在其中的儿童借助自己的观察,形成了对“社会”的初步印象。

第二是个体作为接受者在公共空间中对成人世界的理解。所谓接受者,自然也是观察者,但接受者的观察是被动的。身处给定的外部环境中,个体固然可以自主地观察源自兴趣的事物,但自主观察范

围之外的事物也不会自动隐去。环境无意的呈现和个体无意的被动观察相遇,同样会对个体产生一定程度的影响。我们每天行走在街道和社区,一定能见到各种各样的人文性广告与人文性事件。广告中有社会积极价值观的宣传,也有经济、文化、公共安全等方面的提示和提醒;事件中有各行各业的公益性主题活动,有普通人相互之间的友好或摩擦,也有公务人员对各种摩擦事件的处理。这就是街头巷尾这种公共空间中的日常生活景观。活动在其中的个体,实际上无力也无需对每一种信息存在做专门的观察,但仅借助于日常的无意注意,便对社会的价值倡导和市井人情有所体察。在每日上下班的途中,我都能看到社会主义核心价值观的平面广告,有的是条幅,有的是展板,还有灵动的LED电子屏幕。天长日久,“富强、民主、文明、和谐;自由、平等、公正、法治;爱国、敬业、诚信、友善”便牢记于心。我还能看到自己的城市要举办全国性的运动会,或是新开的楼盘某月某日要启动预售,或是某某歌星的个人演唱会即将举办。此类广告的发布者显然主要是出于商业利益的考虑,但每日感受此类信息的我,却能自然意识到自己城市发展的活力,很多时候,内心能够生出对自己城市的热爱。这样的效果一定是广告发布者难以预期的效果,而此种效果正是公共空间的社会教育效应。

第三是个体作为参与者在公共空间中对成人世界的体验。这是比个体被动静观环境更为深刻的社会教育现象。个体参与公共空间的人文事件主要有两种情形:其一是对某种有组织的人文活动的参与。记忆中,我上小学的时候,经常会在学校的组织下参加村集体的农业生产活动。这种活动无疑是公益性的,我们小学生虽然只能做一些拔草、摘黄瓜、拾麦穗的事情,但内心产生对村集体的贡献感是自然而然的。如果我们的劳动受到老师和大人們的表扬时,基于贡献感的自豪感也会油然而生。然而,参与这样的生产劳动,对于我们小学生来说,最大的收益并不是一种可能产生的积极情感,而是让我们对成人世界的劳动有了切身的体验。由于每一次的劳动又要完成分配给个人或是小组的任务,我们心里多少会有压力,因为个人与个人、小组与小组,会有自发的或是来自老师要求的竞赛,每个人都唯恐自己在竞赛中落后,尤其是唯恐自己的落后影响了小组的荣誉。因而,调动意志,尽心竭力,就成为一种特定环境下的必然表现。我们在劳动中,既有相互的竞赛,也会有人与人之间的相互帮助。可以想到,通

过参与生产劳动,一方面能积累一些零碎的生产劳动经验,另一方面也能锻炼意志,并在社会化的道路上有所进步。其二是被动地参与到某种偶然的人文事件中。这样的事件有时候是积极的,比如参与到街头募捐活动中,会收获自我肯定的心理;有时候是消极的,比如参与到同伴与他人的争执中,常常会模糊是非,甚至还会收获担心对方报复的恐惧与焦虑。若从受教育的角度看,个体参与其中的积极的和消极的事件实际上都是一种教育的资源。收获积极的情感价值体验是受教育,从消极事件中汲取教训进而修正行为的策略,也是受教育。

第四是个体在公共空间中因陷入某种人文事件而成为互动者,进而其精神价值被社会建构。在这里我使用了“陷入”一词,显然是要关注个体在消极性事件中作为互动者的情形。之所以搁置个体作为积极性事件的互动者,唯一的考虑是消极性事件对于个体心灵的触动通常更为深刻。我就曾经陷入一次消极性的人文事件之中。那是一个秋天的下午,我驾车行驶在车辆拥挤的大街上,忽然间,右边车道上的一辆车强行加塞到我的车前,我慌张中忙踩刹车,但为时已晚,两车发生了刮蹭事件。读者可以想象到我当时的紧张与激愤之情,我与那位司机均下了车,先各自检查自己车辆的受损情况,随后就是司空见惯的相互指责。不过,我们并没有僵持,很快报警叫来了警察。警察的结论是对方侵犯了我的路权,承担全部责任。我虽然站在正当的一方,但也无法躲避紧接着的事故处理及车辆维修对时间的浪费。在这个事件中,我与那位司机存在着互动,与处理事故的警察也存在着互动。在交错的互动中,我的情感与理性先后出场。就情感侧面讲,出场的有:指向那位司机的激愤,指向自我的悔意,联想到时间耽搁时的郁闷,以及看到街道上车辆拥挤时的烦躁;就理智侧面看,出场的是对整个事件中自己的观念和行为的反思,具体而言是意识到定性的不足、未能大度礼让对方和对事故后的时间浪费缺乏预判。尽管从交通规则来说,对方是失礼的,但我未能大度礼让对方,也是导致事故发生的直接原因,只不过是警察只遵循有形的交通规则,而不追究我的主观逻辑,因而我无须承担责任。我相信,那位司机从此事件中一定接受了教训,而我也从中进一步领悟到理智的价值。

完成了劳动过程、家庭生活和公共空间中的教育现象考察,我最大的感受是对广义教育概念中非学校教育的部分有了更为清晰的认识。“融汇在日

常生活中的教育”因此不再是一个模糊的观念。在如上的考察中,我未求全面,自觉采取了基于典型情境性事件的、从事情本身出发的理性分析方式,在方法论上近似于现象学哲学的初步实践。我在分析中意识到了日常生活中是存在教育现象的,但教育现象只是日常生活整体的一种有机成分,所以与日常生活本身无法剥离,相对于学校教育来说是非正式的。这里的“非正式”主要意味着日常生活中的教育随时、随地和偶发的特征,但并不遮蔽其自觉性与目的性,仅在表达其没有组织与制度的支撑和没有系统的设计。与非正式教育相联系的是非正式学习,据有研究者梳理^[5],林德曼在1926年,杜威在1938年就对此有所论述,至1950年劳勒斯明确引入了非正式学习这一术语。马席克与瓦特金斯则采取与正规学习进行对比的方法,指出非正式学习最根本的特点就是学习的主动权主要掌握在学习者手中。非正式学习通常是有意图的,但又是没有严密组织结构的学习活动。辩证地思考,非正式学习与非正式教育实际上是同一客观事件的两个侧面的界定。

如果要对日常生活中的教育现象做进一步的分析,就得使用一定的分析框架,遵循按图索骥的方法,使隐伏在现象中的核心信息得以显现。具体操作如下:第一,就教育者和受教育者来说,虽然非正式的教育和学习发生在自然的交往之中,交往的双方均可能借此过程而有各种进步,但如果交往的一方为成人、另一方为儿童,那成人还是客观上承担了教育者的角色,儿童则是受教育者。如果交往的双方均是成人或均是儿童,情形比较复杂,但一般来讲,因各种因素而处于心理优势的一方客观上成为教育者,另一方则是受教育者。不过,这也不意味着处于优势的一方完全没有受教育的可能,只是那种可能在不对等的交往中几率较小且通常容易被优势的一方在潜意识中拒绝。第二,就教育活动的的时间和空间来说,日常生活中的教育与生活本身的无法剥离,就决定了教育活动的随时性和随地性。从而,劳动场所、家庭、公共的非教育机构和一般公共空间均可以是教育发生和存续的空间,有教育发生可能性的一切交往活动时段均可以是教育的时间。而这种随时性和随地性,恰恰也表征了日常生活中教育的偶发特征。第三,就教育的内容和方法来说,首先,事实性的历史和现实信息可以成为教育内容。这种信息中能够牵涉人的深层认知和价值思维的部分,就自然从普通信息转换成为教育内容信息。与

之相匹配的表达方式典型为叙述与评论。应该说,只要叙述和评论行为实际发生,便自然成为非正式的教育行为,行为的章法亦即教育的方法。其次,技术性的操作行为可以成为教育内容,与之相匹配的表达方式典型为示范与纠正。不用说,示范的是正确的行为,纠正的是错误行为;与示范对应的是模仿,与纠正对应的是改正。从中可以推知,作为教育内容的技术性行为,实际上既可以是正确的,也可以是错误的,它们作为示范和纠正的材料,充当了之于目的的教育手段。再次,道德性行为可以作为教育的内容。能够与之相匹配的方式,一方面与技术性行为所需求的表达方式具有相似性,即也需要教育者的示范与纠正,另一方面又需求奖励与惩戒的紧密相随。也正是奖励与惩戒的紧密相随,把训育与教学及训练区别了开来。需要指出,和作为教育内容的技术性行为相似,正确的和错误的道德行为均可作为教育的材料和内容服务于训育的目的。最后,我想说说教育信念,它同样存在于日常生活中的教育之中,有时候甚至比异化了的学校教育中的信念更有强度。那么,日常生活中的教育信念是怎样的呢?对这一问题做笼统的回答,不仅价值有限,而且难以避免以偏概全。因而需要自觉考虑日常生活中的教育主体,因为伴随着教育行为的信念毕竟是一定主体的信念,而非某种自在的文本。我以为与此相关的主体有两类:一类是以家庭中的长辈为代表的、成人世界里的相关成人个体,另一类是集结了

群体意志的略微抽象的“社会”。前一类教育主体的教育信念是直指受教育者个人的建设性观念,简而言之,就是使人成人,进而使人能在现实及未来的生活中能够自立与自强,至于受教育者能否利人济世,虽可以存在,但不具有核心意义;后一类教育主体即“社会”的教育信念,要而言之,就是以同化与异化的机制引领个体走实现内涵丰富的社会化。把“自立与自强”及“社会化”抽取出来做前提的追问,又可知前一类教育主体,对受教育者的德性与才能尤为关注,而后一类教育主体则尤为关注作为社会成员的受教育者个体的认同社会和建设社会的品质。从教育主体实际的期望来看,日常生活中的教育信念实为“使受教育者个体兼具德性、才能和社会性”的态度与愿望。

参考文献:

- [1]本刊记者. 开拓文化哲学的新领地: 日常生活批判[J]. 哲学动态, 1995(1): 1-4.
- [2]R·弗里曼·伯茨. 西方教育文化史[M]. 王凤玉, 译. 济南: 山东教育出版社, 2013.
- [3]张志学. 家庭系统理论的发展与现状[J]. 心理学探新, 1991(1): 31-34.
- [4]哈贝马斯. 公共空间与政治公共领域[J]. 哲学动态, 2009(6): 6-10.
- [5]崔祥民, 郭春. 非正式学习理论与创新型人才开发[J]. 武汉工程大学学报, 2009(6): 9-11.

An Analysis of Educational Phenomena in Daily Life

LIU Qing - chang

(College of Education Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: Non-ontological educational cognition is phenomenal on the whole, but it is also the empirical basis for grasping the noumenon of education. If we admit that the approach from phenomenon to essence is still valuable, then it is a wise choice for the discovery of the noumenon of education to change the thinking from abstract concept to actual educational phenomenon. Objectively speaking, the phenomenon of school education has been fully concerned by people, so it is particularly necessary to have an academic review of the phenomenon of education in daily life. In this way, we may be able to obtain educational information that cannot be obtained by ontological methods under the phenomenological principle of “facing the thing itself”. Due to the richness and complexity of daily life, we choose the labor process, family life and public space as the viewpoints to organize the educational memory related to individuals, so as to effectively present the educational phenomenon resources, which is conducive to deepening the ontological understanding of education.

Key words: daily life; education phenomenon; labor process; family life; public space

(责任编辑 徐冰鸥)