

“附近”消失的当下： 用教育重建“附近”

赖明谷 代春阳

【摘要】“附近”是个体与社会联结的纽带,是个体与周边的人和物逐渐创造的情感和文化联系,“附近”的意义在于给予个体认同感和归属感。然而,在现代社会,由于加速、流动以及个人主义等缘由,“附近”的层次与关系却在慢慢被磨平。在时空压缩和个人主义异化等原因的共同作用下,“附近”的存在逐渐消弭。消失的“附近”为个体带来新的状态,也让教育变得单一。人是社会关系的总和,教育作为联结个体和社会的桥梁,在应对消失的“附近”带给个体和教育本身的考验时,或许可以通过传达与生活世界融通的教育观来改造学习空间,利用科技打破教育方式和空间组织结构的壁垒。建构以位育思想为基础的生态正义框架下的新教育契约,从人性正义和社会正义的角度,追求个体与社会的和谐发展,通过教育和社会实践活动,帮助个体重建与“附近”的联系。

【关键词】“附近”;时空压缩;个人主义;生活世界;教育契约;位育;学习空间

【作者简介】赖明谷(1961-),男,江西玉山人,上饶师范学院教育科学学院教授,从事高校管理和当代社会问题研究(上饶 334000);代春阳(1999-),男,安徽合肥人,南昌大学教育发展研究院高等教育学专业硕士研究生,从事高等教育学研究,E-mail:18956566678@163.com(南昌 330000)。

【原文出处】《现代大学教育》(长沙),2023.5.9~19

作为近几年最为重要的公共卫生事件之一,新型冠状病毒感染疫情给人们的生活带来巨大的影响,而疫情防控也让潜伏社会已久却始终伴随人们身边的“附近”悄然浮现。疫情封控期间,在社会和人群被划分为一块块区域时,正是源自“附近”的自发组织引导人们生活的进行。例如,在2022年疫情期间,很多平时缺乏互动的邻里自发组织联结在一起,以个体为轴心延展到“附近”,以保证小区的日常生活有序运转。^[1]在高度流动和加速发展的现代社会,似乎已经被虚拟的人际关系和无言的个体悄悄取代了的“附近”,重新回归大众视野。当下的个体该如何理解“附近”?现代社会变迁中的“附近”是如何消失的?而作为联结个人和社会的教育,又能为再造“附近”做出哪些努力?文章通过对“附近”这一概念相关问题的分析,以此重新发现“附近”之于生活的重要性。“附近”的消失为个体和教育带来困境,在“附近”愈加远离人们生活的当下,需要通过教育这一人类文明不可替代的媒介重

新建立个体与社会的紧密联系,重塑“附近”。

一、褪色的“附近”引发的思考

(一)远离个体与教育的“附近”

何为“附近”?“附近”是以个体为原点并实际参与创造的生活范围。^[2]从解释可以看出,“附近”这一概念可以界定为个人与社会联结的纽带,包括各种互相影响的人伦关系与社会网络等。从具体的方位来说,“附近”是指大于家庭、小于社会的社会结构单位,属于地理空间上处于极近与极远之间的范围。而在具体的空间属性外,“附近”也具备情感和文化属性。因为“附近”不仅是每个人日常生活的场所,更是社会群体形成关系联结的情感空间。这里所谓的“关系”,并不仅是简单地指一个个个体与另一个个体之间的关系,它指的是个人与其所在周边中的其他人和其他事物的联系。“附近”以个体为中心而扩散开,并最终形成联系个体和社会的关系网络。

“附近”是时空与社会的结合,因此具有自身

独特的层次性和有机性。从广度来说,“附近”如同一张以个体的亲疏关系形成距离感的网,它没有明确的边界,因此具有很强的伸缩性。从深度来说,“附近”是历史的沉淀,时间推动“附近”的新陈代谢,强化“附近”的社会联结机制。“新的血液加入进来补充特定的角色,从而维持社会结构的完整与延续,社会团结也在时间的酝酿中愈发稳固。”^[3]“附近”不仅是时空层面的,也是社会层面的。“附近”的社会性即人之间的关系,无论是乡土还是城镇,关系都是建立社会联结必不可少的存在。在中国传统人情文化和人情网络的形塑下,有效的人情关系时刻都在变化,居民的行动逻辑带有中国人所独有的人情惯习。^[4]“附近”的社会性源于人与人的交往互动。在由琐碎的日常所构造的生活场景中,人们通过互动与周围不同类型的个体发生碰撞,产生交集,确立自己的身份,形成个体属于“附近”的社会认同。在日复一日的群体互动中,情感和信任得以建立,“附近”的时空距离转变为彼此心理的距离。

为什么要重提“附近”?人是社会关系的总和,“附近”所形成的关系网络意味着个人与世界的真实联结,透过“附近”,个人才能够将自己的情绪和感知进行投射,并通过收到的反馈发展彼此在物质交往和精神交往中形成的关系。以“附近”的情感和文化为载体,教育才能在真实的教育空间基础上搭建个体和社会的联系,拓展群己的交往。依托复杂的技术、更快的社会流动和更频繁的社会循环,人们可以建立更加抽象而庞杂的关系。相比于传统社会小小的“附近”,现代的人们仿佛建立了立足于整个世界的“附近”。而这给个体带来新的困扰。现代社会的“附近”带给当代个体一种矛盾的感觉,处于当今社会的我们,一方面极度关注自我,逐渐成为精致的利己主义者;另一方面,每个人似乎又直面世界如同全球学家指点江山。但是,在关注自我和社会之间,联系个人与社会的“附近”仿佛被消弭了。个体只能原子化地生存于群体之中,伴随着时代的变迁以及多元化的生活方式,曾经的“附近”在个体心中的样子开始变得模糊。

“附近”这个词对当下的国人而言,既近在咫尺又遥不可及。过去,个体的形成源于周边的人与物

所产生的潜移默化的影响,个体的认知来自受教育期间对“附近”的认识和体验,教育依托于“附近”的力量帮助个体融入社会,建立个体的身份认同。无论何时何地,作为个体的人始终被“附近”围绕。然而,当下的人们面对“附近”却又总是对“附近”的一切无所适从、漠不关心,丢失了对“附近”的感觉。过去的传统社会基于亲缘、地缘关系的纽带构筑熟人社会。伴随着社会发展,传统的社会结构开始瓦解,越来越大的城市、越发便捷的社交却让人们落入了陌生人社会。当彼此的相遇和对话不再被关心时,其所形成的多元、复杂的周围关系渐次消失,消失一种没有温情的关系中。个体和教育不再与“附近”息息相关,个体不再重视与“附近”的互动,个体与“附近”被割裂。教育也不再关心与“附近”的关系,教育的环境变成没有亲和力的空间,不再彰显集体与联系的价值。人们失去对“附近”的感知和情感。连带失去的是几千年来传统社会所构造的原本应有的社会团结和凝聚力。重塑“附近”的意义,不仅仅在于应对越发突然的社会事件和应对逐渐脱离本土情境的个体行为,更重要的意义在于重拾个体对日常的关注和思考,拾回人们对源自“附近”的生活世界的兴趣。

(二)“附近”消失与社会原子化的关系

当下,随着社会变迁,个体与所处情境的联系减弱,社会普遍存在一种“附近”逐渐消失的现象,这与哈贝马斯(Jürgen Habermas)笔下的社会原子化有异曲同工之意。二者都表现为个人与身边的社会存在割裂:因为社会发展而形成空洞感,造成个体对身边世界的感知减弱。但是,“附近”的消失与社会原子化并非因果关系,“附近”的消失更像是社会原子化的表征。无论是社会原子化还是“附近”的消失,都是在表达个人与社会的疏离、个体与社会联结断裂的问题。社会原子化不是指一般性的社会关系的疏离,正如研究者所说^[5]:

所谓社会原子化,主要是指社会转型期因人类社会最重要的社会联结机制——中间组织的解体或缺失而产生的个体孤独、无序互动状态和道德解组、社会失范等社会危机。

社会原子化是社会变迁过程中社会解组运动的直接产物,而社会解组指的是一系列中间组织的解组使国家直接面对个体。^[6]“附近”的消失更像是

社会原子化问题的聚焦和本土化表达,因为“附近”正是联结个体和社会的中间组织。介于国家与个人之间的社会初级群体及其相应的组织团体,是成熟的文明社会建立的基础。^[7]于个体而言,连接“附近”的是一个个初级社会群体如家庭、亲友和邻居等。但是,随着社会现代化转型,个体间的初级连接逐渐被独立的个体取代。个体从社会关系中脱嵌,人们的关注集中在极近的自身生活和极远的全世界,而作为日常互动场所的“附近”在个体的视域中消失了。^[8]人际交往扩大,彼此的关系却开始疏离;人脉愈加复杂,彼此的往来却呈现简单化,陷入利己主义的小圈子。而对教育而言,教育是传递社会主流观念,让个体社会化的过程。中间组织的消解使个人缺乏缓冲直接面对整个社会乃至世界,这极易让个体的价值观念趋于碎片化,造成个体精神的混乱。同时中介组织的消解也削弱了个体人际交往的积极性,这些都造成了教育社会化的困难。教育培养的不再是社会化的个体,而是游离于社群之外的局外人。

从社会原子化到“附近”的消失,原本的基础联结带给人的个体归属感和身份认同不复存在。在走向社会转型的过程中,基本联结逐渐被淡化,给人们带来不安全、疑虑、矛盾和孤独的枷锁。

(三)“附近”消失的缘由

现代社会的“附近”是怎样被瓦解的?西方社会的发展具有一种“时空延伸”的形态,“时空延伸”指社会经过几百年所完成的从传统到现代转换的历时态现象。^[9]从西方社会发展的脉络来看,从传统社会步入现代社会经历了一个漫长的过程,因此,在其现代化过程中,现代和传统的进退过程缓和,传统社会和现代社会所塑造的时空之间并未产生激烈的碰撞,与之相伴的西方社会的个人主义思想也是在文艺复兴、宗教改革到启蒙运动的过程中自发苏醒的。

与之相反,中国则经历了类似于哈维(David Harvey)所说的“时空压缩”的发展过程。“时空压缩”主要用于诠释社会物质实践巨变语境下的时空属性。“时间与空间的概念是社会建构起来的,它们在社会再生产过程中扮演重要的角色,并且会随着社会政治—经济体系实践的变化而一同变化。”^[10]时空压缩表现为传统性、现代性和后现代

性这3个不同时代的特征集中压缩到一个时空之中,人们对时间加速和空间流动的体悟日益深刻,它导致世界进入我们的视线以及世界呈现给我们的方式的根本性改变。^[11]

与哈维从全球化角度提出的时空压缩观点有所区别,景天魁从社会发展角度用时空压缩的理念来解释中国社会发展的时空结构。中国在几十年内由传统社会急剧地转变为现代社会,其间又由计划经济快速地转化为市场经济,城乡二元结构限制放松,农业社会急骤地转化为工业社会,前一个过程还未结束,后一个过程就已经进入轨道。社会的时空融汇,呈现出传统性和现代性汇集的状况,不同时代的特征挤压在一起,形成了时空压缩。^[12]时空压缩使得时空表现出更为频繁的流动性和加速性,其塑造了社会变迁的矛盾,也意味着同一时空内的现代社会与传统社会发生更剧烈的冲突。

社会作为一个系统,保持稳定则意味着要实现政治经济文化子系统的相互耦合,因此,在经济政治上的变化必然对文化产生影响,而人们对变化着的时间和空间的体验也必然会在文化层面有所反映。其问题在于,中国现代社会的建设在一定程度上来自对西方社会的学习,但中国现代价值思想的发展并没有经历像西方那样完整且连续的过程。在金观涛看来^[13]:

对于现代后进社会,现代科技和相应的设施由于其有效就可以成为必须学习和引进的理由,但社会制度大多数是文化价值系统的实现,价值系统演化遵循自身独特的规律,从外界引进的硬件和设施不一定会促进价值系统的变化。

在中国,不同于西方国家传统的自由主义和个人主义文化,个人和社会的权利边界具有模糊性。^[14]传统思想中基于集体主义责任伦理的道德追求,与现代西方基于权力伦理的个人主义价值追求存在冲突,个人适应现代社会价值发展所需要的时空条件又被时空压缩所破坏,因此,现代价值中的个人观念发展并不充分。有研究者认为^[15]:

古典个人主义的核心观念,如平等、尊严、自主和尊重他人的同等权利,渐渐被人忽略;其他要素如自我发展、权力至上和个人利益,则逐渐成为本土化的个人主义核心。

然而,在现代社会,技术、资本和市场的影子无

处不在,成为推动个人主义异化的工具和推手,其自由、选择和个性的宣言并没有让个体成为独特的自己,反而让个体间的关系充满不确定性。在现代数字技术和互联网的加持下,人们可以超越距离的限制实现信息的快速传播和即时获取。原本按亲疏关系建立的社交网络被朋友圈和兴趣社区所取代,高效的虚拟空间让人们失去通过具体的“附近”去获取信息、建立联系的兴趣。资本全面把控流量与信息,为个体打造量身定制的世界,让个人中心主义不断膨胀。资本巧妙地渗透每一个人的生活,通过平台信任取代人的信任,入侵人们的精神世界,行使微观权力控制人们的精神需求与欲望,让人缺失对周围世界的感触。市场逻辑主宰社会交往,个体用功利的眼光去审视关系能够带来的价值与回报。人们越来越浮躁,不愿沉下心来花费时间搭建与“附近”的关系。从原来不求回报的往来到利益导向的索取,廉价的关系代替过去的情谊。“消费革命及其享乐主义伦理加速了社会的原子化,渐渐掏空了根植于个体深层意识的社会信仰。”^[16]

时空压缩下社会结构的快速变化无法给予现代价值有序生长的土壤,以传统的集体价值为参照的个体社会认同及个体间的情感关系从现代时空的文化价值体系中被抽离出来。伴随着社会时空的变化以及诸多诱导的,是个人主义价值观的泛滥和异化,是传统意义上的情理社会、差序格局逐渐解体的过程,也是作为个体间在时空基础上建立的“附近”这一联系淡化甚至消失的过程。个体之间的紧密联系不再必要,以利益追求为基础的功利性被不断放大。个体在异化的个人主义引导下只关注自身,更易获取的“世界”削弱了人们主动观察自身周边的意愿,成为失去联系之下的普遍个体。

除此之外,时空本身的变化也推动社会结构的改变。“时空之间的变动关系才是社会变化的关键特征。”^[17]一方面,时空压缩通过塑造中国社会个人主义的异化来改变人们与“附近”的关系;另一方面,时空压缩自身也不断地消弭“附近”的存在。流动和加速本身即是彼此的推手。流动社会使得稳定机制日趋式微,一系列新的流动社会特征使得人们担心在社会和经济世界的快速变动下落伍。同时,由于信息无序地涌向个体,个体的比较范围也

被迫扩大,进一步导致了个体的焦虑心理,加速的生活便成为现代人无奈的选择。社会整体的加速发展又带来了紧迫的生活步调,人们的生活时间被挤压,个体的体验变得短暂而易变,伴随而来的是不断的改变和迁移。加速意味着频繁的更新换代,使流动成为个体的家常便饭。

在时空压缩下加剧的流动和加速自身也在瓦解着“附近”,流动时空对地方时空的解构力增强。在现代社会,流动的个体既是脱域的边缘人,也是别人眼中来自别处的陌生人。新身份的建构并不是一帆风顺的,因为这些空间没有故事,没有回忆,没有交织自己的认同感,活在此处的个体不再是团体的一分子,而更像是一位边缘人。另外,流动破坏了“附近”的基础层次,这意味着个体不再通过“附近”的中介而是直接面对整个世界。如同鲍曼(Zygmunt Bauman)笔下门口的陌生人。陌生人不再是人们日常生活中的路人,而成为常在、占有居住和工作空间的他者,连接他者的是功利理性而非情理。^[18]通常情况下,亲密感和熟悉感是需要花费时间去建立的。而此时此刻对于居住在这里的人来说,未知的迷茫和慌乱让个体只愿意用紧闭的房门来应对来自陌生人的恐惧,而这也加剧了个体融入的困难。

加速时空加剧了地方时空的变迁,人们不得不费尽心思应付新产生的事物。与以往相比,加速带给人们在时空上的矛盾体验,人们的行动参照发生了变化。从认识论来看,虽然地球本身的自然尺度仍然存在,但是,作为我们行动参照的尺度却是光速,人的生存失去此时此地的真实,而变成一种“远程的在场”^[19],日常生活愈加显示出一种去现实化。科技加速、社会变迁加速和生活步调加速,但是,彼此之间的循环构造了“速度越快,时间越少”的悖论。这一切都逐渐塑造了个体对于地方时空的倦怠和焦虑,个体脱离日渐平常的关系网的渴望也瓦解了“附近”的意义。多样的社会关系将人与社会串联在一起,成为社会之人,离不开教育为个体构建的与他人、社会的联系。社会关系变迁,“附近”在当代社会的渐行渐远,甚至消解,意味着帮助个体搭建联系他人和社会的桥梁举步维艰,这为个体和教育带来新的挑战。因此,重构“附近”,需要了解“附近”的消失为个体和教育带来的困境,在此

基础上重新思考教育与“附近”的联系。如图1所示,这便是“附近”逐渐消失的缘由。

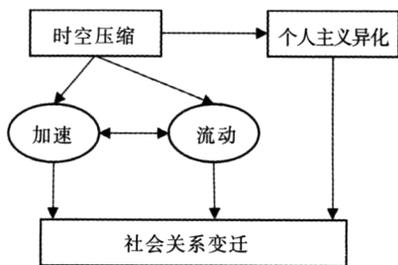


图1 “附近”消失的缘由

二、“附近”消失之下个人和教育的困境

(一) 个体的新状态: 悬浮、隔阂与盲目

“附近”消失给个体带来了新的状态并塑造个体的心理和行为。过去的“附近”是个体与社会之间的桥梁,是防止世界无序涌入个体生活的缓冲。“附近”的消失,意味着认识世界的中介断裂。个体直面世界,在多元的价值与思想共存、交融和冲突时,科技和设备给予个体无与伦比的强大能力,让人们误以为自己能够征服世界,实际上却是个体对世界的直接感知被摧毁。在个体无限制接受世界的同时,虽然个体认识的范围扩大,但是,宽大的视野反而分散了个体的注意力,让个体难以再用心地关注“附近”。整个世界带给个体的并不是收获的满足,而是悬浮、隔阂与盲目的新状态。

悬浮使个体产生不安全感,由此产生的焦虑进而导致彼此的竞争和攀比。悬浮是一种主体的精神状态,悬浮的个体不再觉得当下的生活是必要的,个体无法真正介入现实,也不能享受此刻的价值。个体虽然追求更美好的明天,但是,并不清楚它具体怎样,于是当下的生活变成一项没有结果的任务。个体总是否定当下的状况,也让个体永远处于焦虑之中。^[20]“附近”不再是个体长久的栖息地和落脚点,因为人们无法对“附近”感到满足。此时此刻的人不再是确定的状态,个体必须拼命工作,因为滑落会随时发生。无法安定的生活带给个体不安全感,让人像是被抽打的陀螺,只有不停地旋转才能感觉到自己的存在。市场逻辑和个体化社会提供人们竞争的合理性,成功的基准几乎完全取决于他人和群体的评价,评价免不了比较,而比较则带来无穷无尽的竞争压力。由于缺乏安全感,个体想要挤进人们都认可的环境,因此,每个人都卷入与他人的高度一体化竞争。个体相互竞争,渴

望在竞争中胜过他人进而成为“人上人”,但是,走出“附近”,进入新环境的个体依然无法对新环境感到满足,从而陷入陀螺式的死循环。个体为了抢占先机展开横向竞争,人们的竞争从某种意义上来说不再是为了自己的发展需求,而是由于对悬浮的担忧导致彼此的内卷。

个体隔阂的状态为其带来孤独感,由此产生了群体的沉迷。现代社会的流动和加速虽然让个体能够打破时空隔阂,但并没有让个体消除彼此间的情感屏障。个体彼此更像是孤独的群体。成伯清说^[21]:

虽然每个人都渴望参与到一个共同体,信任他人并共同活动,但这一基本需要在个体化的社会中得不到满足。因为信奉个人主义,每个人都是自由竞争的个体,结果就是每个人都陷入了孤独。

孤独感或许源自高密度的交往与个体化生活的矛盾,与狭小的人际圈相比,宽容的虚拟社区能带给人更深的沉浸感。网络上的交流几乎不会产生人际关系成本,并且与现实日常的单调乏味相比,在网络上找到一群兴趣相同的人也并非难事,现代人更容易沉迷其中并非毫无道理。但是,在虚拟社群中,个体面对的人不是一个真实的形象,因此,无法带来个体之间持久而长效的承诺。现实中越是孤独的人,越是热衷于虚拟的狂欢,这种抽象的、非真实的交往方式更容易成为情感宣泄的工具而非加强情感联结的桥梁。这样的交往只为个体带来自身偏好的满足和建立联系的假象,个体更容易变得极端。个体之间的联系不再是一种真实的存在。“附近”原本是意见、观念、信息和事实交流交换的缓冲空间,当这一层空间被抹去,撕裂与矛盾被更直观地呈现于互联网等开放的领域,所带来的紧张和焦虑都是每个个体所不能承受之重。^[22]

盲目的状态带给个体矛盾感,在矛盾的背后,则是个体无可奈何的服从。虽然,身份的自由体验是个体化时代的显著特点,但身份的选择权也让个体变得盲目。一方面,个体能够超越身份的固定性,打破固有的社会秩序,彰显自己在社会中的存在。另一方面,身份固定性的打破却为个体带来了奋斗的孤独,因为身份的跨越意味着对其他竞争者的胜利,这势必会为个体带来他人的敌意。自我始终拒绝同身边的事物与资源建立真实的联结,个体

始终无法得到认可与滋养,从而处于持续地自我否定状态。

个人主义为彰显自我而提出“为自己而活”的口号,却并未告诉个体“自我的活法”究竟是什么样子。身份的多样性不再是人的自由的彰显,反而为个体带来盲目的状态与重重矛盾。“附近”的缺失让本身来自共同体的身份认同破碎,缺乏指引的自由选择让个体无所适从。自由与放纵本就是一念之差,放纵的自我不再主动思考,而是在媒体和资本无孔不入的层层压力下让个体变得顺从。失去思考能力的主体在自由的标签下主动屈从于所谓的“社会规范”,面对多重矛盾,个体不再坚持自我的价值追求,在来自外界“追求自由”的口号下盲目顺从,按照外界的要求将自己变成符合社会模式的驯顺者。

(二)教育面临的挑战:被单一化的教育

在个人之外,消失的“附近”也与教育有千丝万缕的联系。要了解“附近”的消失与教育的关系,一方面,需要思考消失的“附近”是如何影响教育的?另一方面,则要理清影响是如何改变教育的。

“附近”的消失源于时空压缩产生的时空变化以及个人主义的异化。教育与生活世界浑然一体。“附近”是个体的生活世界,消失的生活世界是如何重塑教育的?时空的改变影响了生活世界的一举一动。文化观念中的个体化趋势、直接接触世界所产生的信息爆炸、简单化与意义缺失的交流以及时空压缩中加速和流动的社会,都使得当代社会的个体呈现出结构化焦虑。由于种种变化,个体在教育中所获得的知识不再能够确保个体的长久生存,生活世界对教育的引导力降低,教育的内容开始逐渐摒弃日常的生活经验,脱离“附近”的教育即为教育与生活的远离。在社会转型过程中,社会的价值追求不断地变化,而教育面对不同文化价值的冲突也难以及时把握社会领域的深刻变化,理论与实践之间的割裂削弱了教育中集体精神与道德追求的说服力。为了适应社会的变化,个人本位成为教育的另一种追求。随着“附近”的消失,个人本位伴随着个人主义的异化而极端化,也让教育的价值追求与功能发生改变。

从个体到社会,教育是沟通二者的桥梁,这个过程与生活密切相关。作为一项核心在于培养人

的社会活动,教育能够塑造个体的价值追求、进入社会的身心状态以及与社会的关系。但是,“附近”的消失挤压了教育的生活空间,与生活世界联系的淡化消弭了教育对历史和文化的继承,科学技术成为教育唯一有价值的内容,教育不再能联系周边和帮助个体感悟“附近”;教育不再告知我们关注生活世界,而是警示我们要不断地像抽打陀螺一样抽打自己,每天不断地自己动员自己。生活的意义即为完成而完成,为追求而追求。而在校园之中,技术和网络压缩着真实的教育空间。社会生活也重塑了个体的心理需求和行为模式,各种各样的微课和短视频更符合人们的心理需要和生活节奏,而过去课堂那种“缓慢熏陶的培养方式”则越来越难以被学生接受,教学中的情感无关紧要,能让个体最快地摄入知识便是最适合的培养方式。^[23]这一切都使得脱离“附近”的教育失去参与当下社会和生活世界的意义。

“无论何种个人主义都是从‘我’出发。对个人主义的崇尚,会致使个体走向不同的甚至不相容的方向,而不会走到一起。”^[24]功利的个人主义让人们用商品价值衡量教育的收益,教育成为竞争的工具,教育的过程成为一个异化的个人主义竞争与选拔的过程。教育涵养人心、安顿人身的功能在当下的社会已被窄化为一种单一且浮躁的追求——改变命运。与其说教育是一个民主且开放的场域,毋宁说教育的功能在于垄断与排斥。^[25]从情感意义上说,竞争带给个体的教育不是让他们充满动力而是日益焦虑。从理性上说,教育中的工具理性和价值理性分野,教育的工具属性被放大,个人本位价值观导致社会的公共利益被弱化,教育的一切成了为个人服务的手段,而衡量个人的标准又被单一化,教育成为获取机会和地位的工具。在人们看来,教育的价值是什么?其不再是涵养身心、探索真理和认识自己的活动,而是帮助个体实现阶层晋升、获取文化资本和再生产的手段。教育不同于其他社会活动的最本质的特征是以人为中心,当人与人的关系被物化为人与物的关系时,教育被同质化为其他的社会活动。由于教育这种社会活动的意义和价值被同质化为其他的社会活动,因此,教育行为不再享有深化人的精神世界的独特价值,甚至被其他的行为所取代。

三、用教育重构“附近”的思路

“附近”的变迁意味着个体与周边世界关系的淡化。“无缘时代”^[26]已经来临,应对时空压缩、异化的个人主义观念以及技术、资本等一系列挑战,教育并非重构“附近”的唯一措施,但是,重构现代社会的“附近”,教育有回避不了的任务。教育作为联结个体和社会的活动,如何去消除“附近”的消失带来的负面影响,并重新建立个体与“附近”的联系,对于当下的社会而言具有重要意义。

为此,文章认为通过教育重构“附近”,应该让教育回归生活世界。回归生活世界并不意味着应该回归原始,而是在重新认识生活世界的基础上,建立融入生活世界的教育观并改造受教育者的学习空间。此外,为了解决个体的个人生存和群体的认同归属问题,还需要在位育思想的指导下建构生态正义框架下的教育契约,帮助个体实现中和位育、安所遂生。在此基础上协助个体投入社会互动,以此重新建立联系个体和社会的“附近”。

(一)以融入生活世界的教育观改造学习空间

教育重构“附近”应以胡塞尔(Edmund Husserl)和哈贝马斯的生活世界理论为基础。胡塞尔最早提出回归生活世界的主张。在胡塞尔看来,生活世界是预先给定的世界,他认为^[27]:

生活世界是原初的自明性的领域,一切可以想象的证明都回溯到这些自明的样式,因为事物自身作为主观的实际上可经验的东西和可证明的东西,就存在于这些直观本身之中。

生活世界是先验的存在,这意味着生活世界是一切物质与理念的基础,因此,科技知识的基础源于生活世界,回归生活世界才能解决现代社会盲目追求科技的问题。尽管胡塞尔重新呼唤了生活世界的价值,但是,由于胡塞尔的立论以先验主义为思想前提,因此,其划分生活世界的理念也存在先验与后验的矛盾。^[28]为此,哈贝马斯将生活世界的理念从意识哲学转向主体间的角度,通过将先验意识具体化,把生活世界放置在人类精神交往活动的视域中加以考察,以此给予生活世界社会意义。他说:“生活世界的各个部分如文化模式、合法制度以及个性结构等,是贯穿在交往行为当中的理解过程,协调行为过程以及社会化过程的浓缩和积淀。”^[29]一方面,生活世界是提供个体进行交往行

为的文化背景;另一方面,生活世界也成为个体交往的经验场所。^[30]胡塞尔和哈贝马斯从不同角度为教育回归生活世界提供了理论基础。胡塞尔点明了现代社会科技与生活世界相分离的问题,建立了知识与生活世界的联系,为教育联系生活世界提供了逻辑起点;而哈贝马斯克服了生活世界理论先验与后验的矛盾,建立了生活世界中人与人的联系,为教育回归生活提供了可能性。

生活世界是奠基性的,无论是科技还是教育,其意义的建构都以生活世界为前提,当教育和科技与生活世界相脱离时,知识之于个体的意义便无从谈起。当追求科技的理念占据教育的主导地位时,培养个体科学认知和人文关怀的平衡便会被打破。教育是个体认识世界的重要方式,而生活世界赋予教育以目的,只有以生活世界为认知的起点,才能够引导个体关注生命和意义的崇高。教育只有对复杂的生活世界具有真实清晰的认识,受教育者才能从根本上理解教育的现实要求以及科技乃至科学的价值。同时,生活世界是直观性的,生活世界是依靠感性认识直接生动反应的世界。^[31]这意味着生活世界不是封闭的,需要个体的亲身体验。而在教育个体体验周遭的过程中,对技术理性和工具理性的过度崇尚会让直接的体验和直觉转变成抽象的结果,导致教育成为一项纯粹规范的技术。只有当生活世界赋予个体主体性的价值时,个体才能成为活生生的个体。因此,只有有意识地重回生活世界,教育才能够帮助个体重建与世界和他者的联系。

生活世界的重要不言自明,但是,我们也要意识到,在现代社会的境遇下,科学技术的存在是无法取代的,个体仍旧需要借助技术的力量,因为个体只有在与科技深度结合后,才有可能打破社会时空的限制,开拓出新的认知空间。教育回归生活世界不能脱离,也不应该脱离科技。教育要回归的生活世界,应该是科技化的生活世界。想要合理重构“附近”,不能忽视生活世界所建构的意义和前提,也不能脱离现实泛泛地以先验的生活世界而谈。生活世界的人文关怀是丰富教育内涵的财富,科技也是个体重新建立联系必不可少的要素,唯有融入生活世界的教育观与科技手段相结合,才能正确引导个体走向社会。

在融入生活世界的教育观下,与生活世界相结合是开展教育的第一要求,而科技本身也是教育与“附近”建立联系所必需的共同的叙事背景。作为工具的科技本身不应该成为教育与生活世界相分离的理由。在教育重建与“附近”联系的过程中,更应着重利用科技改造学习空间,将学习空间打造为一个科技与生活图景共存的环境。正如有学者所说:“空间不仅是教育活动与现象的容器,还具有生产和建构的意义。”^[32]如果能够打破原本学习空间的弊端,在重新认识生活世界的重要性以及科技价值的基础上再现共同叙事,再造个体对于“附近”的认识仍有可能。为此,需要利用当下个体对科技的依赖,同时打破空间组织结构和教育方式的壁垒。

当下,科技已经成为人类感知世界的构成要素,成为拓展人们认知的“义肢”,扩展了个体认识世界的方式与广度。与生活世界相融通的学习空间不仅仅是传达科学知识的场所,也是由科技打造的教育具象空间,而当下个体对科技的偏好和需求使个体能够更好地成为与科技结合的教育空间的受众。传统的知识获取途径主要是在学习空间中通过教师向学生传授知识,而在利用科技改造教育空间后,个体能够通过与技术的结合,实现知识传授从以教师为中心向以学生为中心转变。技术的具身性为改造学习空间提供理论基础,在教育过程中,个体可以借助技术和工具感知世界,由此转化为个体的知觉和身体体验。在技术具身性的框架下,学习空间能够根据学习者的知觉特点构建起与个体身体、学习习惯以及接受方式相结合的环境,由单向的从教师到学生的交流向多向的以学习者为中心发散的交流转变,从而让学习者敞开生命的细微触角,在具身的学习环境中亲近、体验和理解客观世界的复杂与细致入微,^[33]从而重新唤起个体对生活世界与“附近”的渴望。

此外,改造学习空间还可以通过对空间组织结构的调整和加强个体间的交流加以实现。在生活世界的视野下,依据不同功能划分的学习空间组织本就具备成为一体的可能,科技能够整合、构建更大范围的教育组织,实现教育资源共享。同时,整合空间组织结构本身即作为一种隐性教育,它以内隐的形式反映社会和学校重建联系的要求,这实际上就是培育个体重新关注“附近”的过程。^[34]例如,当

下高校依据学科划分院系的组织结构,虽然有利于知识发展的专业化,但长时间的边界划分也对自由的学术及成员往来造成了障碍。因此,通过不同院系建立跨学科专业、组建跨院系的学术交流平台、共享需要的设施甚至是鼓励个体跨学院的流动等措施,让被院所分散的个体能够跨越不同院系在空间上的局限,更为紧密地进行交往。更为重要的是,个体能够通过院系结构的调整,重新关注交往的意义与价值,这对于个体重新评估集体与个人的关系具有重要意义。

生活世界能够成为科技和实践之间联系的缰绳,而科技的技术优势又能够极大地促进教育和人的发展。以学习空间的改造为起点,引导个体在教育过程中重新关注与世界及他人的沟通和交往,对再造“附近”不可或缺。

(二)生态正义框架下的新教育契约

契约是现代社会建立的基础,教育也是社会契约的一部分,因此,教育的变革需要教育契约的支撑。生活世界之所以与教育分离,是因为在社会变迁的过程中,产生于异化的个人主义的旧教育契约不再重视生活世界。而由过去旧契约所主导的教育无法建立与生活世界的联系,因此,需要建构传统思想与现代性相结合的新的教育契约。为建立教育与生活世界的联系,需要引入位育思想,建构生态正义框架下的新教育契约。

位育思想关注的是现代性冲击下的个体与社会的处境问题,核心在于安所遂生。^[35]“位”不是简单的生存,而是秩序的稳定与和谐,是寻求自我与“附近”和生活世界的共生。生命安定感的获得需要建立在真实世界之上,否则个体会因失去实在感而陷于生命的虚空,陷入失位的境况。“育”也不是功利的个人主义的教育,而是务本的、由近及远、由浅至深的教育。从认识自己到认识我们脚下的土地再到认识身边的人,重新培养学生对生活和集体的认知。正如潘光旦所言^[36]:

讲位育,当然要有两个条件。一是生物的个体或团体。一是这个体或团体所处的环境。生物和环境是息息相关的,要是这关系,对于知觉的生物很是美满,我们就说位育得好,否则便是不好,这种不好的局面,我们也替它起了一个名字,叫做“失其位育”。

对位育的解释实际包含两个相互关联的问题。一是个体的安所遂生问题。二是团体的安所遂生问题。位育的思想首当其冲的是个体安身立命的生存问题,而在此之外,位育也强调自我的发现以及万物有序。当下个体的失其位育,既是自我生存与发展的危机,也是来自身份多样性与为自己而活的困惑。而从个人到团体,失其位育又体现在个人主义与集体秩序之间的徘徊。位育思想对培养个体和团体内在价值的重视,能够帮助教育寻求个体的自我位置,“使群中之己与众己所构成之群各得其安所遂生之道”^[37]。

旧的教育契约建立在异化个人主义的基础上,强调个人才能至上,在其看来,教育中的每个人都“平等”地参与竞争。这种才能至上的观点看似提供了一个平等的机会和公平的竞争,实际上却编造了个人彼此平等的谎言,夸大了竞争的效用。教育中的竞争真的是平等的吗?教育在现代社会发挥了重要的社会再生产功能。由于资本的多元性以及不同的资本在一定条件下可以相互转化,主流的教育推崇的个人的“能力”和“努力”,实质上隐藏的是资本和不平等的延续。^[38]看似平等的机会和公平的竞争却导致了优胜劣汰的个人主义思想的兴起。对功利的追求、对效率的崇拜、重视科层化的教育结构以及优胜劣汰的竞争虽然促进了教育普及和对人才的筛选,但是,对竞争的过度追求,实际将唯智商和唯成绩作为人才选拔的标准,这使得教育的过程变成筛选的过程。随着教育的普及化,学历本身的稀有性被稀释,筛选正在失去稀缺性,在社会整体结构和需求未发生大的改变的时候,人们不得不采用竞优甚至竞次的方法去实现教育资源的快速转化,成功的机会没有增加,失败的代价却在显著上升。

长期以来,由于教育系统过于侧重灌输个人间的对抗性,人们对短期利益和个人利益的重视大于教育的长期可持续发展价值。从根本上说,个人主义的优绩或许能促进教育的繁荣,但无法保证教育的成功。^[39]旧的教育契约放大了竞争在教育过程中的隐秘价值,使个体潜移默化地树立绩效和竞争的绝对地位。个体为了获益压榨他者的生存空间,将教育的价值寄托于战胜他人而非与他人合作。旧的教育契约忽视了人与人、人与社会以及人与世界

的联系,这从根本上改变了人对彼此关系的看法。

为了解决旧的教育契约带来的问题,有必要从新的角度去建构教育契约。生态正义作为一项强调和谐的价值观念,与位育思想具有强大的内在一致性。生态正义在多样性与可持续的基础上,追求个体、社会与世界的共同利益以及和谐发展,克服了旧的教育契约的不足。审视教育领域中存在的不公以及教育远离生活世界的原因,既是因为个体在当下的教育中无法理解自己的活法,也是因为教育只重视了个体间的竞争而没有发挥合作的价值。个体和社会彼此的错位导致失其位育。因此,在个体与团体失其位育的现代社会,通过社会正义与人性正义重建教育契约,实现个人与团体的位育。只有通过生态正义的倡导,实现个体对现实世界的再次关注,才能实现个体与个体、社会和世界的休戚与共。

从人性正义角度来说,效益要服从于正义、体面和人的尊严。从人性正义出发,新的教育契约应该努力让受教育者理解彼此。教育的环境本就是提倡集体关怀的场所,只有从关心和认同中,个体才能得到适应和发展。诺丁斯(Nel Noddings)强调^[40]:

要向学生传递这样一个信息:学校教育不是通往上流社会的阶梯,而是通向智慧的道路。成功不能用金钱和权力来衡量,成功更意味着建立爱的关系,增长个人才干,享受自己所从事的职业,以及其他生命和地球维系一种有意义的连接。

为此,教育需要帮助个体实现对自我的发现,认识个体的不同才能实现对他人的理解。正如黑塞(Hermann Hesse)所说:“人的职责只有一个,那就是找到自我并且坚守一生。”^[41]教育应当首先帮助个体发现自我,自我是个体实现生存和发展的基础。在旧的教育契约下组织的学校教育,虽然能够促进个体智力能力的开发,但在此之外的潜能往往难以得到有效的发展。这样的发展并非人的合理发展,反而会加剧同质化竞争,使人迷失在对个人利益的追求中,损害了共同利益。“教育在造就每一个充满独特个性和生命灵性的个体时,才会迎来集体和社会的盎然生机。”^[42]只有发展每个人的优势,通过教育帮助个体发现自身的价值,从为自己而活向实现自己的活法跨越,才能够化解个体间的

内卷,实现个体生存和发展的统一,个体才能获得余力去关注他人和世界。此外,还需要通过环境教育疏导个体间、个体与社会乃至个体与世界的关系问题。环境教育的核心理念是学会关心。在一个教育共同体中,建基于理解基础上的合作和关怀能够创造的价值远大于孤立的精英与零和竞争。正是对所生活、学习和工作的环境的认识和认可,个人才能获得生命的安定感及与生活世界的联系。为此,教育需要引导个体关心自然生态。因为自然生态是“附近”和生活世界能够存在的基础:关心个人,通过了解不同个体的长处增加对他人的理解;关心集体,通过环境教育培养人的合作精神和分享意识,努力实现个体间同质性的零和竞争向互相理解转变;关心社会,改变工具理性塑造的教育工具论,转变功利性的个人价值观,倡导对集体利益和集体道德的追求。

从社会正义角度来说,现代社会的多元性要求个体参与集体发挥自身的价值。正是协调社会中每一位个体,集合不同个体的优势,发挥集体智慧,才会使一个共同体变得多产、成功和具有创造力。异化个人主义主导的价值观无法实现个体与群体的可持续,精英主导社会的观念也无法统括和引导人类所有的社会活动,因此,需要通过新的教育契约引导个体融入集体智慧。在集体智慧里,最重要的一种因素并非智商的高低,而是协调。因为和谐社会的教育可以让个体分享教育和社会发展的成果,而不是造就独胜者的神话。学校要成为激发和汇聚集体智慧的场所,而不只是授予学历的工厂。集体智慧并不是不鼓励竞争,但竞争不应该是唯一的途径。应该通过竞争和合作一起,帮助个体了解自己的长处,发挥个体的优势以及其在集体中的价值。教育不仅是为了开发受教育者的智力,除开智力之外的想象力、批判意识、人文关怀、协调能力、实践能力和系统思维也同样重要。正是这种协调才能凸显个体的价值,而不是让个体成为工厂流水线的产物。只有通过合作和竞争的配合,才能让学生发挥彼此的长处,从而实现协调发展并帮助个体走向多元化,实现各美其美,美美与共。

需要强调的是,在市场经济及城镇化发展为主导的当下,仅仅通过新的教育契约并不足以唤醒个

体的共同体意识。以位育思想为基础的生态正义框架下的教育契约有助于弥补当下“附近”逐渐流失的重视共同体的思想基础,让正义和关怀重新回到社会的具体文化之中,同时也需要通过其他教育措施帮助个体积极地投入与其他个体和社群的互动中,认识自己的价值,主动去与“附近”交流。共同体是人与人之间持久的、温情的共同生活。^[43]现代化浪潮冲击了“附近”社会的基础,为此,在重建新的教育契约之外,还需要个体主动参与“共同生活”,这同样需要教育措施的介入。例如,加强人类命运共同体教育,其命运共同体意识落实到具体公民身上,就是要关注“附近”的人,关怀和走近“附近”的人。亦可组织志愿活动,通过志愿活动,让个体能够自发走进校园、社区与乡村等自己生活的环境,让个体重新找回“附近”原本的温度,让个体再一次关注“附近”这一共同体与“此刻”的鲜活与细节。教育不是孤立的,教育的价值观念与社会整体文化氛围、价值观以及社会实践密切相关,因此,除了社会认可和共识,新的教育契约还需要融合现代价值和传统文化,建构适应当下现代社会的道德观和社会观,促进个体主动参与社会实践,塑造个体能够认同的共鸣。这对于加强个体与集体和社会共同体的联系是必要的。正是这种对于集体精神的重新建构以及重返集体的倡导,才能使个体再次关注自身与社会和共同体的平衡。

重新审视生活中的“附近世界”,可以发现“附近”的消失与现代社会的变化息息相关。当下,个体依然在群体与社会关系的变革中挣扎沉浮,重建“附近”的使命依然任重道远。然而危机之中却蕴含机遇。消失的“附近”为个体带来不确定性,教育作为联结个体和社会的桥梁,为寻回“附近”、思考个体的生存、重建个体的认同和归属、还原“附近”带有人情味的关系提供助益。改变消失的“附近”,是对现代化的思考,也是对群体价值的呼唤。在应对消失的“附近”给当下个体带来的挑战时,日益走向社会中心的教育能够为社会带来什么,是社会工作者和教育者需要继续思考的问题。

参考文献:

[1]严飞.以“附近”为方法:重识我们的世界[J].探索与

争鸣,2022(4):141-142.

[2]张乐天.“附近性”视角下的城市更新策略研究——以长沙西长街片区为例[C]//中国城市规划学会,成都市人民政府.面向高质量发展的空间治理——2021中国城市规划年会论文集.北京:中国建筑工业出版社,2021:982-983.

[3]董山民,赵英.“附近”的消失与再造——反思技术扩张时代的社会团结[J].福建论坛(人文社会科学版),2021(3):39.

[4]朱楷文,王永益.情感“回归”:城市社区治理的路径选择[J].学海,2021(6):36-39.

[5]汤迪.道德教育如何应对社会原子化的挑战[J].教育学术月刊,2020(8):66.

[6]田毅鹏,吕方.社会原子化:理论谱系及其问题表达[J].天津社会科学,2010(5):71-73.

[7]田毅鹏.转型期中国社会原子化动向及其对社会工作的挑战[J].社会科学,2009(7):71-74.

[8]王小章.“悬浮”与“附近”[J].读书,2023(8):33-35.

[9]卢岚.论思想政治教育变革的空间转向[J].思想理论教育,2017(3):54.

[10]牛俊伟,刘怀玉.论吉登斯、哈维、卡斯特对现代社会的时空诊断[J].山东社会科学,2012(3):26.

[11]冯建辉.“时空压缩”语境下的后现代批判——对哈维《后现代的状况》的文本解读[J].理论与现代化,2010(5):15-16.

[12]景天魁.时空压缩与中国社会建设[J].兰州大学学报(社会科学版),2015(5):1-2.

[13]金观涛.历史的巨镜[M].北京:法律出版社,2014:45.

[14]杨君,方蕙.结构、文化与场域:中国社会的个体化研究[J].学习与实践,2019(9):102.

[15]阎云翔.“为自己而活”抑或“自己的活法”——中国个体化命题本土化再思考[J].探索与争鸣,2021(10):51.

[16]朱伟珏.消费社会与自恋主义——一种批判性的视角[J].社会科学,2013(9):63.

[17]管其平.数字化生存中的时空逻辑、时空剥夺及其时空权利[J].昆明理工大学学报(社会科学版),2022(1):128.

[18]陈丛兰.“陌生人”与居住伦理的历史审视与当代建构——基于美好生活的视域[J].伦理学研究,2019(5):35-38.

[19]卓承芳.速度与生存恐慌——维希留的技术批判理论[J].哲学研究,2019(5):35-36.

[20]袁光锋,李晓愚.“最近比较烦”:论焦虑文化的社会生成机制、对抗实践及其后果[J].西北师大学报(社会科学版),2022(5):77-79.

[21]成伯清.自我、中介与社会:作为情感机器的互联网[J].福建论坛(人文社会科学版),2021(10):190.

[22]比由.因疫情邻里关系重建而被“刷屏”引用的项飙

和“附近的消失”到底说的是什么[EB/OL].文汇报.文化.(2022-04-18)[2023-03-02].<http://whb-oss.oss-cn-shanghai.aliyuncs.com/zhuzhan/xinwen/20220418/461535.html>.

[23]陈先哲.时间之维的新时代中国高等教育转型[J].高等教育研究,2021(11):22-23.

[24]苗双双,闫旭蕾.道德教育:如何让我们学会“在一起”[J].现代大学教育,2023(4):66.

[25]刘云杉.教育失败者究竟遭遇了什么?[J].清华大学教育研究,2014(4):8-10.

[26]娄雨婷.试析日本“无缘社会”的文化根源[J].日本研究,2013(2):112-113.

[27]胡塞尔,E.欧洲科学的危机与超越论的现象学[M].王炳文,译.北京:商务印书馆,2017:162.

[28]陈明,王骥.生活世界理论与大学通识课程体系构建[J].高教发展与评估,2019(3):90.

[29]哈贝马斯,J.后形而上学思想[M].曹卫东,付林根,译.南京:译林出版社,2012:82.

[30]林克勤.西方思想史视阈下的精神交往[J].外国语文,2016(4):16.

[31]吴宁,许慧.哈贝马斯生活世界理论及其对我国现实的启示[J].理论月刊,2015(3):48-49.

[32]陈先哲.新时代中国高等教育空间转型[J].高等教育研究,2021(8):21.

[33]张刚要,李艺.教育回归生活世界:技术具身性的启示[J].当代教育科学,2017(1):9-11.

[34]熊中英,尹清鹏.回归生活世界:深化隐性教育研究的一种可能性思路[J].河南社会科学,2009(4):162-164.

[35]刘亚秋.传统社区的乡土性及其在社会治理中的价值[J].学术论坛,2021(3):79-81.

[36]潘光旦.当前民族问题的另一种说法[M]//潘光旦.潘光旦文集:第9卷.潘乃穆,潘乃和,编.北京:北京大学出版社,2000:48.

[37]潘光旦.大学一解[M]//潘光旦.潘光旦教育文存.潘乃穆,潘乃和,编.北京:人民教育出版社,2002:211.

[38]黄庭康.批判教育社会学九讲[M].北京:社会科学文献出版社,2017:149-150.

[39]王建华.优绩主义与高等教育的未来[J].教育研究,2022(6):99-107.

[40]诺丁斯,N.学会关心:教育的另一种模式[M].2版.于天龙,译.北京:教育科学出版社,2011:144.

[41]黑塞,H.德米安:彷徨少年时[M].丁君君,谢莹莹,译.上海:上海人民出版社,2014:140.

[42]杨建朝.从虚假到真实:集体主义教育反思[J].教育学报,2011(5):43.

[43]张巍卓.滕尼斯的“新科学”“1880/1881年手稿”及其基本问题[J].社会,2016(2):102-103.