

哈贝马斯交往理论对教育交往史研究的启示

申国昌 吴艳君

摘要:哈贝马斯为了解决“生活世界”和“系统”之间相割裂的问题,将基于语言进行的沟通和交往形式当作一种理想的互动模式,创建了自成体系的交往理论。“普遍语言”和“沟通情境”是交往理论的主要认知维度。哈贝马斯的交往理论对教育交往史研究在挖掘与研究教育交往活动,还原和解读教育交往话语,再现和体认教育交往空间等方面具有重要的启示与借鉴价值。从哈贝马斯的交往理论中汲取有益养分,有利于拓宽教育交往史的研究视角,丰富教育交往史的研究对象,深化教育交往史的研究意蕴。

关键词:哈贝马斯;交往理论;普遍语言;沟通情境;生活世界;系统;教育交往史;交往活动

中图分类号:G40-09 **文献标识码:**A **文章编号:**1671-1610(2019)04-0001-06

作为法兰克福学派第二代领军人物,哈贝马斯(Jürgen Habermas)在西方学术界具有举足轻重的学术地位,被公认为当代最有影响力的思想家、理论家。从学术谱系来看,哈贝马斯可以被划入西方马克思主义理论家之列,他从马克思(Karl Marx)、韦伯(Max Weber)、卢卡奇(Szegedi Lukács)以及早期法兰克福学派的理论中广泛汲取营养,并将这些思想资源进行梳理整合,从而熔铸成自己庞杂而深刻的理论体系。尽管他不是纯粹的史学家,没有出版过专门的史学论著,但其富有现代气息的社会理论和极具理性色彩的哲学思考,对于当代史学理论的深化乃至教育交往史研究理论与方法体系的构建具有重要的启发意义。因此,本文将从哈贝马斯交往理论出发,探讨其理论内涵,挖掘其理论价值,以期当前教育交往史研究提供合理借鉴,推动教育交往史研究走向纵深发展。

一、哈贝马斯交往理论的内涵

哈贝马斯的理论体系涉及哲学、语言学、政治学和社会学等学科。笔者无意对哈贝马斯的理论做全面系统的引介,这里主要聚焦其交往理论。因为交往理论可以说是哈贝马斯试图超越老一代法兰克福学派的开拓性理论成果,也是其思想光谱中的亮

点。他将以语言为主要载体的沟通互动过程,想象成一种理想化的交往形式,并以此为基础建构起关于交往理性化与社会互动化的理论框架。

(一)“生活世界”与“系统”:耦合的互动关系

在哈贝马斯的社会理论架构中,社会分为“生活世界”和“系统”两大部类来进行考察。“生活世界”对应人们的交往活动,“系统”则对应人们的工具行为。他认为:“生活世界”是“主体之间进行交往活动并达成相互理解的背景预设”^{[1]70},是“交往行动者‘一直已经’在其中展开交往活动的共同视域”^{[2]119},代表一个社会共同体内部的集体行为期待。这种背景预设给人们提供关于事件的“解释模板”和潜在语言中的各种“背景知识”。小到微观的个体经验和行为准则,大到宏观的文化传统和社会信念,都是这种规范影响的产物。一切交往行为都是交往行动者在他们“生活世界”的视野内进行的,不能脱离这个视野。^{[2]126}而“系统”则是从生活世界的结构性要素中产生,并逐渐分化和独立出来的行为调节机制,如“市场上的经济事物和国家的行政机关”^[3]等行政组织体制、经济管理体制和法律体制。事实上,生活世界是我们原初存在的世界,随着人们反思能力不断提高,生活世界的理性化进程逐渐展开,生

基金项目:中央高校基本科研业务费重大培育项目“中国学校日常生活史研究”,项目编号:SK02072018-0265。

收稿日期:2019-03-25

作者简介:申国昌(1967-),男,山西山阴人,教育学博士,华中师范大学教育学院教授、博士生导师,从事中国近现代区域教育史、教育史学理论研究;吴艳君(1995-),女,四川达州人,华中师范大学教育学院硕士研究生,从事中国教育史研究;武汉,430079。Email:hzsdsgc@163.com。

活世界便开始内部分化和再生产，系统复杂度也在不断增加。社会的进步则来自生活世界理性化以及对系统的有效整合。

从社会整体层面看，“生活世界”与“系统”应是耦合的互动关系。要将“系统”整合进“生活世界”，要求^{[2]40}：

保证新出现的状况在社会空间的维度内与现存的世界状况结合起来。它所关心的是，通过合法地调节人际关系来实现合作行动以及在满足日常实践需要的范围内稳定人在团体中的身份。

然而在大变革的工业化进程中，理性的价值维度被逐渐悬置，展开方式愈来愈功利化，进而被抽离成纯粹的目的——工具理性，这就导致系统逐渐从生活世界的合理结构中挣脱出来，造成“系统”与“生活世界”的割裂。更为严重的后果在于，“系统”不断侵入生活世界，实现对“生活世界”的宰制，破坏着原有理性的结构，致使“生活世界殖民化”的问题日益凸显。^[4]正是基于对“生活世界”和“系统”之间紧张关系的思考，在规范与事实之间，哈贝马斯认为“客观认识的范式必须被具有言语能力和行为能力的主体的理解范式所取代”^[5]。这也正是其交往理论的逻辑起点和内在指向，尝试用“交往理性”来弥合“价值理性”和“工具理性”之间的割裂状态，并试图解决由这种二元断裂造成的现代社会合法性危机。

（二）“普遍语言”：交往的假设前提

生活世界是交往行为主体之间进行互动的前置条件与客观环境，也是交往行为的活动背景与外在空间，而交往行为是生活世界中交往主体间的活动内容及相互影响的活动载体。因此，要构建有价值的“生活世界”，便需要建立起富有理性的交往理论，以指导主体间有意义的交往活动。在哈贝马斯的交往理论中，“普遍语言”和“沟通情境”是最核心的认知维度。其中言语—语言能力是内在于人的本质属性的具有穿透力的生活媒介，也是社会交往中必不可少的构件。人只有在互相理解的基础上才能聚集和发掘人的群体力量，从而产生出其他东西。这就意味着，言语—语言能够被理解是人们之间相互沟通的基本条件，生活世界中的语言交往是十分重要的交往载体和环节。没有普遍语言的介入，所有的社会交往行为都将难以进行。也正是在这个认知层次上，哈贝马斯将普遍语用学视为

“交往的一般假设前提”^[6]，把语言理解视为行动与合作机制的关键。因此，就交往理论而言，引入语言哲学和分析哲学及其关于意义的理论，完全可以被认为是其知识脉络中的应有之义。

典型言语行动的义务依赖于可认知、可检验的心理期待，普遍语用学便是通过将规范言语重构为一种有效性主张体系，为交往理论提供一个将“普遍和必然”相连接的框架，为“生活世界”理论场域下人们的无间交流提供基本保障。要在交往中达成共识，其依赖的重要前提就是参与沟通的人们共享着相同的话语体系。在“语言的笼子”中敞开的社会交往关系，则为揭示生活世界的规范行动提供认识路径，而“言语行为理论从建立某种合法的人际关系的角度出发，考察以言行事力量”^[7]。在哈贝马斯看来，一种话语可以被视为一种承诺、断言、请求或者提问，其背后具有特定的意向性，说话者可以对听者产生以言行事的效果，反之亦然。^[8]正是在对生活世界和以语言为媒介的人际交往活动的语用学分析基础上，哈贝马斯指出语言交往行为的三大有效性原则，即“真实性”“正确性”和“真诚性”，而这三点集中到一点，便是符合理性的法则。^{[1]75}普遍语用学的目的正是说明言语行为在何种情况下可以达到自己的目的，并在此基础上进一步揭示交往行动得以顺利进行的基本条件是什么。如果抽掉“普遍语言”这一重要的底层设计，交往理论的有效性将瞬间崩塌。

（三）“沟通情境”：交往的外在条件

语言—言语的使用固然是人社会化交往的基本条件，但在生活世界的真实交往中，言语沟通能力却只是必要而不充分的条件，因为“交往行为最终依赖的是具体的语境，而这些语境本身又是互动参与者的生活世界的片段”^{[1]278}。哈贝马斯认为：仅仅要求沟通者具有沟通资质，并不能确保沟通行为的顺利进展和最终达成合意主张，要想真正形成“无强迫的共识”，还必须提供一个彻底真诚的、没有任何强迫的“理想沟通情境”，这也就意味着需要为交往各方提供一个自由、民主、公平、公正的沟通平台。^{[1]128}在哈贝马斯的理论视域中，尽管其认同“工具理性”实现对人的思想观念全面制约的观点，但他依然对解决好形式合理性和实质合理性之间的矛盾持有希冀，这希冀则来源于“理想沟通情境”交往理论中最为理性的状态，这也是其交往理论中很重要的延伸意蕴。哈贝马斯所设想的“理想沟通情境”既不是一种经验存在，也

不是一种学术虚构，而是一种超越经验、不受行为制约的交往模式，其核心是要保证每一位言说主体都享有平等、自由的对话权利。在他看来，只有在彻底真诚的沟通情境下，参与交往的各方享受着平等的言说权利和机会，可以自由地进行陈述、解释、论证、追问和辩驳，也就是全部的话题和诉求都是开放的可商谈的，才可能达到实质理性的共识。并且，这样一种“理想沟通情境”也可以反过来提高人们的交往素养，训练人们的交往能力，从而使人们达到陈述真实、意向真诚、规范正确等交往要求，能够自信地表达自己的观点主张，并可以对他人的意见提出质询和反对。任何与议题相关的证据都应该被重视和认真对待，当对其有效性存疑时，任何声音都不应受到压制和屏蔽。^[9]

可见，只有当交往活动中的各个主体既处于同一个话语体系之下，又处在哈贝马斯设想的“理想沟通情境”之中，人们才可能就各方的言语是否符合有效沟通法则及必须遵守的基本要求，而获得一致的判断，从而才有可能通过进一步的沟通来就某个实质性议题达成共识。“理想沟通情境”是话语中各主体不可避免要采取的假设前提，如果抽离掉这一重要维度，交往活动势必难以顺利展开。

二、交往理论对教育交往史的借鉴价值

继法国年鉴学派之后，特别是20世纪70年代兴起的“新史学”以来，欧美各国教育史研究愈来愈倡导运用跨学科的研究方法，教育史研究日趋走向多元化。^{[10]72-73}哈贝马斯提出的交往理论对当今哲学、社会学、政治学等领域的学术研究产生重要影响，也对当前教育交往史研究给予启发：加大对教育交往活动的挖掘与研究；重视对教育交往话语的还原和解读；加强对教育交往空间的再现和体认。

（一）加大对教育交往活动的挖掘与研究

在哈贝马斯构建的理论王国中，“生活世界”不仅是由交往主体间的交往行为建构而成的意义世界，也是一切交往活动展开的背景环境。作为人类社会特有的生存活动方式，无论是人类繁衍，还是个体发展，亦是社会进步，交往活动在其中都发挥着重要作用。^[11]教育交往活动在教育中无时无刻不在发生。教育活动不仅是作为主体的人与作为客体的课程、教材等发生“主体—客体”互动作用的过

程，也是作为施教主体的人与作为受教主体的人之间发生“主体—主体”交往互动的过程。正如雅斯贝尔斯（Karl Jaspers）所言：“所谓教育，不过是人对人的主体间灵肉交流活动。”^[12]教育交往活动本身就是内嵌于教育“生活世界”的重要活动形式，也是教育“生活世界”的重要组成部分。

反观以往教育活动史的研究状况就会发现，过去我们的主要学术关注点和切入点大都集中在系统层面，即聚焦于分析教育活动的发生和运行机制，却忽略了更为丰富的、生动的教育交往活动的研究。哈贝马斯“回到生活世界”的理论启示教育交往史研究回到日常教育活动本身，重视对历史上教育交往活动的挖掘和探索。倡导回到教育交往活动本身不是舍弃已有的系统层面的研究，而是实现学术视野的下移，回到教育活动的存在前提和生活母体当中，关注这些活动发生的目的、参与的主体和展开的方式等相关内容，展现一个基于教育交往活动而生成的教育“生活世界”，从而开拓教育交往史研究的新领域，增强教育交往史研究的“人情味”。“唯有这样全面而完整地还原教育活动的全过程，才能进一步揭示教育本身的发生形态和微观演变”^[13]。由此打开教育交往史研究的新视域，大量的学术空间与学术土壤等待开辟与耕犁。

（二）重视对教育交往话语的还原和解读

哈贝马斯以语言为主要载体的交往理论重构“主体间性”，强调主体间相互平等、互相理解、主动对话、双向互动，最终实现交往主体间的契合。^[14]在他看来，人类社会就是一个基于言语的传导和承诺才得以有效交流和运转的交往共同体，人只有在懂得运用语言与人沟通交流的情况下，才会真正意识到自己的类本质力量，进而醒悟到众多他者的社会存在。正如马克思所言：“从事物物交换和互通有无的倾向……是运用理性和语言的结果”^[15]。人们之间的交往是在一定的文化背景上通过语言而进行的。^[16]作为交往主体间展开交往活动的媒介和工具，语言不仅是教育交往活动的外在体现，也是交往生命主体的内在诉求，更是交往活动赖以存在的必要载体。换言之，教育交往活动能否有效进行，必须依赖于语言。教育交往活动中的主体间性很大程度上也体现在教育话语之中，不同的教育话语便是不同的教育活动的沉淀，不同的教育话语会导致不同的教育交往效果。

作为一种特殊的编码系统，话语本身承载着丰富的时代信息，具体语言的实际含义也会随着空间

语境和时代语境的变迁而随之演变。因此，对于教育交往史研究而言，要实现特定时空背景下教育交往话语的还原和解读，就显得至关重要。例如，在旧式学堂的语言教学中，师生之间会经常开展文言对话，传达人文讯息。在这种语言交往过程中，语言本身还起着目的语（target language）使用的示范作用，是学生语言输入和学习的重要途径。即是说，在这种语言课堂上，话语既是师生间展开教育交往活动的手段，又是目的，具有双重功能。而在现代课堂上，课堂话语是任何学科知识传授都会发生的语言交际，既有明确的指向性和规定性，又有多变的风格性和灵活性。此外，在课堂之外的师生问答或座谈等交往活动中，交往话语又具有更大的自主性和开放性。这就启示我们，在对教育交往活动中的话语体系进行考察时，不能简单地望文生义，也不能只着眼于对文本的解读，而应结合不同的背景信息，全方位、多角度对不同交往情境中的话语进行还原和理解。

（三）加强对教育交往空间的再现和体认

哈贝马斯认为，理想的交往情境是沟通得以有效进行的外在条件，只有在这样的理想状态下，那些潜藏于语言一言语行为中的价值理性才可以充分展现出来。也就是说，“任何社会行动都是空间性的行动，都有其具体的场所”^[17]，在具体的交往活动开展时，其所处的微观空间情境，事实上形成一个特定的文化场域，对活动的有效进行产生重要的背景影响。同样地，教育交往活动的有效进行，不仅要凭借一定的媒介和手段传递言说内容，还需借助具体的时空环境搭建理想的沟通平台。

以往我们对教育交往活动的认知存在形式化、板块化的倾向，从哈贝马斯提出的“交往情境”中可以得到启示：教育交往活动并非简单孤立的一个事件，也不只是活动主体间的对话交流，还包括具体的沟通情境，即教育交往空间。在特定的教育交往空间，不同交往主体可共存于这一交往空间当中并展开互动交流，从而增加交往活动的频率和广度，增进交往主体的接纳度和认同感。^[18]可见，在对历史上的教育交往活动进行研究的同时，不能忽视对支撑活动展开的空间情境的再现和体认，应“借助于对生动情节的编排，发挥合理的想象，为读者建构出拟真的教育活动现场”^[19]，这有利于鲜活再现教育图景，展示教育力量。同时，这种情境取向也契合了当今史学研究的前沿。20世纪的西方史学在经历新史学转向后，又重新强调个体的历

史经验和生命体验，又重新回到叙述型的历史学。^[20]因此，研究不同时期、不同群体的教育交往活动，我们可从微观入手，注重比较教育交往空间的组成要素、建构机制、形成条件等方面的细微差别，审视背后暗含的政治权利和社会文化的嬗变及影响，这将有利于丰富教育交往史的研究视角。

三、对深化教育交往史研究的再认识

反思当前教育交往史研究，尽管研究者力图在研究方法和理论视角上跳出窠臼，但仍然存有诸多不足，比如，理论视野狭窄，研究方法僵化，解释框架不详等。借鉴哈贝马斯的交往理论，可为深化当前教育交往史研究提供新的理论视角：在研究重心上，从着眼“个体”到关注“群体”；在研究对象上，关注历史中“交往的人”和“人的交往”；在研究指归上，关照现实中“变革的教育”和“教育的变革”。

（一）研究重心：从着眼“个体”到关注“群体”

哈贝马斯将语言视作交流的重要媒介，以理想沟通情境作为交流的重要平台，强调交往主体间的对话交流，“从而达到人与人之间的相互理解与一致”^[21]，为分离的“生活世界”与“系统”搭建沟通的桥梁。由此，哈贝马斯放弃对“交往主体”的孤立研究，主张从整体的角度研究人与人之间的社会关系，实现从关注“主体性”到关注“主体间性”的转向。这种由“孤立”到“整体”，由“分离”到“联系”的范式转变，为当前教育交往史研究亦提供良好的思路借鉴。作为“宏观考察人类命运及其教育发展的过程”^[22]的学术领域，教育交往史研究应从着眼“个体”走向关注“群体”，将研究对象深潜到社会大众中去，考察作为群体的人的教育交往实践和教育生命体验。

早在20世纪90年代，对于群体的关注，就已成为国内社会科学研究的重点。历史学领域的“群体”，是指“在更大的时空范围中，具备身份一致感，并有着共同利益的人员”^[23]。从群体形成的缘由来看，有的群体是基于共同的志趣或目标形成的，有的是由于时空限定形成的，有的则是因工作或学习的需要形成的。无论是以地缘关系、志缘关系，还是以业缘关系形成的教育群体，其群体间或群体内部进行的交往活动都是值得深入挖掘和研究的。

通过对这些交往活动进行横向比较与纵向剖析，可还原和再现生动的、丰盈的教育历史，并“透视各个历史时期社会转型与变迁的特点”^[24]。同时，作为人类社会一种重要的实践活动，不同时期群体间的教育交往活动，除了拥有实践活动一般性的特点如目的性、能动性和客观性外，还体现出自身在不同历史时期教育交往活动的个性特征。从交往的方式、交往的对象、交往的内容等方面对不同群体教育交往活动个性特征进行考察，这样会^{[10]72-73}：

有助于充分认识不同群体在教育变革与发展中产生的独特作用和所扮演的历史角色，使群体研究展开多线索、多中心、多视角、多侧面、多层次的探索。

从而呈现完整的、立体的历史群像。

(二) 研究对象：关注历史中“交往的人”和“人的交往”

从哈贝马斯交往理论的精神内核出发，可以看到，任何主体意识都无法也不可能孤立地形成，都是在与人展开交往的过程中实现的，交往活动是人类最基本也是最重要的活动形式之一，“它不仅仅是一种使用符号的过程，而且是通过使用符号而建立人际关系、协调行动计划的过程”^[25]。历史是在人的活动中生成的，同样，教育交往史也是在人的教育交往活动中形成的。教育交往史，不仅是每个参与教育交往活动的人的历史的扩展，而且也是由他们书写整个交往过程的历史。也就是说，教育交往史是由“交往的人”创造和实践的结果，这些在过去和现在的“交往的人”是构成教育交往活动的要素之一。在传统的教育史研究中，教育思想史和教育制度史一直是知识图谱的中心，但随着“以人为本”观念的不断深化，“人”及“人的活动”开始成为教育史学研究关注的重心。^[26]这就启示我们，教育交往史研究应将学术视野置于微观的个体生命体验中，重点关切历史中“交往的人”，将“人”置于教育交往史研究的中心，从人的价值维度探究教育交往史研究的人学意蕴。

哈贝马斯对人的交往理性的强调，为教育交往史研究提供理论基础和研究视角。个体或群体在交往网络中作为实践的主体，能动地进行直接或间接的交往活动。人作为参与教育交往活动的主体，归属于各个交往网络，时刻进行着交往活动。同时，教育史研究本身就是一门与人直接关联的学问，重视教育实践场域下的人及其活动，这一内在逻辑决

定了教育史研究将以人为中心展开历史活动的叙述与理解。^[27]因此，人的交往活动也应成为教育交往史研究重点关注的研究内容。从这个层面来看，对历史上的教育交往活动进行深入细致探究，有利于丰富教育交往史的研究内容，拓宽教育交往史的研究视野，展现教育交往史研究富有的人文关怀。

(三) 研究指归：关照现实中“变革的教育”和“教育的变革”

哈贝马斯的“生活世界”和“交往理论”给当今教育发展提出一个尖锐的问题，那就是我们的教育究竟在培养什么样的“人”——工具的人？还是生命的人？^[28]面对当前教育反映出来的诸多现实问题，笔者认为，我们可回到教育本体的哲学层面上来进行反思，即从“教”与“学”的内涵和关系维度来思考。今天的大学教育对二者关系的理解，很大程度上依然停留在知识输出、技术传递的层面。这种“教育”是职业意义上的，也是功利意义上的。如果教育的目标只是为了培养职业技术人才的话，我们只能依靠知识灌输和商品生产的逻辑来理解教育和人的培养，教育就只是单向的。而把教育的目的理解为培养全面发展的人，把人理解为具有一般的、通用的公民或建设者，而不是完全由职业的区分来规定人的属性，我们才能直达教育的本真，并重构对“教”与“学”的认识。

哈贝马斯的现代性交往理论启示我们，在澄明教育交往活动历史事实的同时，也要注重从历史中汲取养分，关照现实社会“变革的教育”，并为现代社会“教育的变革”提供历史的智慧。教育史学作为教育学和历史学的交叉学科，从学科属性看，具备历史学的特征，然而从价值关怀角度来看，教育史学确是要关照教育变革本身。教育交往史作为教育史研究的重要构成，其现实意义也体现在促进人的发展与推动现实的教育变革之中。教育史学所凭依的最基本的历史问题意识，即是在现代社会中如何培养真正的“人”，是每个嵌入在社会生活中的具体的人如何回归到人的自然。

此外，哈贝马斯建构的以“语言”为媒介导向相互理解的行为重构了交往理性，重视人的主体地位和语言的交往价值，强调人类话语与知识形态具有多样性和历史性。“知识并不是从来就有，固定不变的”^[29]，并没有一种完全同一和绝对科学的知识形态，也不存在纯粹的知识综合体，只存在带有具体历史情境的知识，任何知识都是主观见之于客观的一种假设，一种有待于进一步证实或证伪的

局部认识。通过对合理交往的深入反思，便可由原有的认识路径进入到知识批判和教育批判的领域。而这种对教育现代性的批判取向事实上已经兴起，如要素主义、存在主义教育思潮受到越来越多的关注，个体知识、隐性知识和本土性知识在教育实践中获得越来越多的重视。而在德国，克拉夫基（Wolfgang Klafki）等教育家将批判理论引入教育领域，形成了有名的教育学流派——批判教育学。^[30]这就启示我们，教育交往史研究在对教育交往活动进行历史向度的考察和梳理过程中，也应重视对现代教育的批判与反思。正是在进行历史的辨认和现实的反思基础上，教育史研究的现实意义才能彰显，现实的教育变革才能不断深化与完善。

总之，作为以“交往的人”和“人的交往”为研究对象的史学领域，教育交往史研究在对教育交往活动进行挖掘和考察，对教育交往话语进行还原和理解，对教育交往空间进行再现和体认的同时，也蕴含着对微观个体的生命体验的关切，对宏观现实的教育变革的体察。教育交往史研究除了从史学理论和方法中获得理论的养分外，还可从哲学、社会学等领域汲取思想的精髓。哈贝马斯的交往理论为教育交往史研究提供新的研究思路，对丰富教育交往史研究内容，拓展研究视野，转换研究范式，挖掘研究意蕴具有重要的借鉴价值。□

参考文献

- [1] Habermas, J. *The Theory of Communication Action*, Vol. 1 [M]. McCarthy, T, trans. Boston: Beacon Press, 1984.
- [2] Habermas, J. *The Theory of Communication Action*, Vol. 2 [M]. McCarthy, T, trans. Boston: Beacon Press, 1987.
- [3] 郑召利. 哈贝马斯的交往行为理论——兼论与马克思学说的相互关联[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2002: 9.
- [4] 刘中起. 理性主义的范式转换及其当代价值——哈贝马斯交往行为理论研究[M]. 上海: 上海人民出版社, 2013: 97-98.
- [5] Habermas, J. *The Philosophical Discourse of Modernity* [M]. Lawrence, F. trans. Cambridge: Polity Press, 1987: 295-296.
- [6] Habermas, J. *Communication and the Evolution of Society* [M]. McCarthy, T, trans. Boston: Beacon Press, 1979: 1.
- [7] 哈贝马斯, J. 交往与社会进化[M]. 张博树, 译. 重庆: 重庆出版社, 1989: 33.
- [8] 麦卡锡, T. 哈贝马斯的批判理论[M]. 王江涛, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 355.
- [9] 章国锋. 关于一个公正世界的“乌托邦”构想[M]. 济南: 山东人民出版社, 2001: 152.
- [10] 申国昌, 周洪宇. 全球化视野下的教育史学新走向[J]. 教育研究, 2009(3).
- [11] 申国昌, 郭景川. 生活史视域中的教育家交往活动审视——以陶行知社会交往个案研究为例[J]. 天津师范大学学报(社会科学版), 2016(6): 55.
- [12] 雅斯贝尔斯, K. 什么是教育[M]. 邹进, 译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1991: 3.
- [13] 周洪宇. 教育生活史: 教育史学研究新视域[J]. 教育研究, 2015(6): 111.
- [14] 陈卓. 交往与灌输: 三种教育类型的比较研究[J]. 内蒙古社会科学, 2017(5): 188.
- [15] 马克思, K. 1844年经济学哲学手稿[M]. 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局, 译. 北京: 人民出版社, 2014: 131.
- [16] 王晓升. 哈贝马斯的现代性社会理论[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2006: 38-39.
- [17] 郑震. 空间: 一个社会学的概念[J]. 社会学研究, 2010(5): 188.
- [18] 申国昌, 郭景川. 民国时期儿童教育学人的教育交往空间——以陈鹤琴及中华儿童教育社为考察中心[J]. 学前教育研究, 2018(9): 19.
- [19] 刘大伟. 叙事史学视域中的教育活动史研究[J]. 教育评论, 2016(2): 158.
- [20] 周采. 历史研究视角的转移与战后西方教育史学[J]. 清华大学教育研究, 2010(1): 21.
- [21] 艾四林. 哈贝马斯[M]. 长沙: 湖南教育出版社, 1999: 82.
- [22] 郭法奇. 关于教育史研究“国际化”问题的思考[J]. 大学教育科学, 2013(4): 88.
- [23] 吴琦. 明清社会群体研究[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2009: 1.
- [24] 朱英. 从社会群体透视社会变迁[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2007(7): 62.
- [25] 童世骏. 批判与实践——论哈贝马斯的批判理论[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2007: 38.
- [26] 刘大伟, 周洪宇. 教育记忆史: 教育史研究的新领域[J]. 现代大学教育, 2018(1): 10.
- [27] 刘来兵. 活动的人与人的活动: 教育史研究的人学意蕴[J]. 大学教育科学, 2012(6): 97.
- [28] 王鉴. 论教育与生活世界的关系[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版), 2006(3): 117.
- [29] 昌家立. 知识本质与知识形态新探——兼论几种知识的界定[J]. 求是学刊, 1995(4): 10.
- [30] 曾屹丹, 辛治洋. 哈贝马斯后现代理论对现代教育的批判与建设[J]. 外国教育研究, 2005(1): 17.

(责任编辑 曾山金 莫甲凤)