

朝向美好生活的课堂价值秩序建构

魏善春

〔摘要〕 美好生活是基于基本生存目的之上的一种对有价值生活的追求,课堂作为学科教学及学校育人的重要场域,与不同学段学生美好生活之间内隐着一种深切的关怀。在个体从幼儿园、小学、中学至大学历经的课堂生活中,通过建构以学习为中心、充满积极情绪情感体验、超越讲台及教室空间、拥有丰富的课程资源及充分的交往对话的课堂,为个体享用美好生活奠定基础;从历时性的视角让个体在不同学段经由课堂教学促进情感、审美、智识、道德及创造性的充分发展并通达美好生活;从共时性的视角,通过课堂教学过程中对身心健康、伙伴关系、自由等基础价值的培育,捍卫学生作为“人”的主体地位及生命价值从而体验美好生活。

〔关键词〕 美好生活;课堂;价值秩序

古往今来,人类对美好生活的追求一直都是哲学家孜孜以求的话题,但这些求索大多停留于逻辑思辨或者价值反思,而很少着眼于人之生活的实体性落实。毋庸置疑,美好生活是一个价值论的问题,我们当然不能仅仅从享受美味佳肴、呼朋唤友等日常琐碎定义美好生活的内涵,这未免过于轻率而经不起反思,但美好生活又不仅仅是价值论问题,尤其对处于求学阶段的学生而言,从幼年、童年、少年直到青年的人生至关重要的阶段都与学校教育有着密不可分的关系,其美好生活的落实更关涉学校教育及课堂生活的内涵,其中尤以课堂实践折射作为受教育者的生活样态。课堂作为学科教学及学校育人的重要场域,与个体美好生活之间内隐着一种深切的关怀。构建指向美好生活的课堂教学是对学生课堂生命样态的诘问,是对课堂价值指向知识获得抑或生命成长的充分反思。“人首先是作为生活者而存在,人是为了生存、生活才去索取知识的,生活才是第一性的,知识只是生活的工具。”^①从这个意义上说,超越对具体知识的片面追求,舒展儿童天赋、遵循其智力发展的节奏、浸染诗性文化,通过德智体美劳各育在不同学段实现秩序性地有机融合,以此关照儿童并使其获得全面整体的发展并通达美好生活,是当下教育理论与实践研究回归儿童生命样态的关切。

一、对美好生活内涵阐释的已有研究

什么是美好生活?对此并无确定答案,因为美好生活的标准和内涵于每个个体及其不同发展阶段都有不同理解。但有一点可以确认,即美好生活是基于基本生存目的之上的一种对有价值的生活

魏善春,教育学博士,南京师范大学教育科学学院教授、博士生导师(南京 210097)。本文系教育部人文社会科学研究规划基金项目“理念与行动:基于过程哲学的学校课堂变革新图景”(17YJA880075)的研究成果。

①鲁洁:《一个值得反思的教育信条:塑造知识人》,《教育研究》2004年第6期。

的追求,是对“经济社会”的消费主义、享乐主义、发展主义指向的所谓美好生活的破解。

古今中外思想家对美好生活都有不同的期许。苏格拉底将“至善”视为生活的真谛,认为“未经审问明辨的生活,是不值得一过的”,将美好生活指向对心灵及自我的省察。亚里士多德认为拥有“心智”美德是美好生活的必需,如此才能理性地获得幸福,指出“对于人,符合于理性的生活就是最好的和最愉快的,因为理性比任何其他的东西更加是人。因此这种生活也是最幸福的。”^①可以看出,于古希腊哲学家而言,美好生活并非满足物质上的需求,而是对德性、理性和智慧的向往。至中世纪经院哲学的“原罪说”,认为人生来就有罪,将对美好生活的期盼寄托于上帝的恩典,关于美好生活的探讨从哲学的审思走向对神学的依赖。德国古典哲学家们同样认为寻求终极目的是实现美好生活的前提,康德认为符合道德律的生活就是美好生活,将美好生活与纯粹理性相关联,但却失落了人类的感性生活。黑格尔用“劳动”整合人之理性及感性生活,将劳动视为实现美好生活的重要手段,“他抓住了劳动的本质,把对象性的人、现实的因而是真正的人理解为人自己的劳动的结果。”^②从古希腊到中世纪直至近代哲学家,都着眼于在“理念”“上帝”“实践理性”和“绝对精神”的基础上构建美好生活,这是脱离人类社会发展客观现实的,理想化的、概念化的存在,但却无法在现实生活中体验通达美好生活的路径。

对美好生活的追问需要回归实践哲学,思考现实中真正的人是否幸福,其实现终究是“一种历史活动,不是思想活动。”^③马克思立足于“现实的个人”,将现实的人置于真实的生活世界中,分析其在自然、社会环境中的具体生存样态,从中寻找通达美好生活的路径,由此提出“劳动”是人类实现美好生活的基础,“在劳动发展史中找到了理解全部社会史的锁钥。”^④在马克思的美好生活实践哲学视域下,诸多研究者围绕美好生活的价值、路径、内涵、元素、特质等展开研究。有学者认为,美好生活是每个人都能全面发展和表现本质力量,充分发挥和展示自由个性的生活,将物质奠基、享用适度;生态和谐、身体健康;自由自主、安全和平;精神充实、意义深远^⑤视为共同元素。有学者围绕美好生活的自由及绿色之维展开阐述,认为美好生活是不断促进人民自由发展的过程,^⑥是超越对物质文化生活的追求,使人成为真正“富有之人”,是更加丰富和全面且符合人性的绿色生活样态。^⑦“获得感、安全感与幸福感”是中国公民对美好生活向往的重要指标,^⑧“与人们美好生活需要的不断追求和满足紧密相关”^⑨。在十九大报告中,习近平总书记指出:“人民美好生活需要日益广泛,不仅对物质文化生活提出了更高要求,而且在民主、法治、公平、正义、安全、环境等方面的要求日益增长。”因此,近年来,学界围绕“新时代美好生活”展开诸多讨论,认为新时代美好生活是具有中国特色的生活样态,包括主体样态、发生样态、实现样态与外部样态的集合,^⑩只有“各个方面,各个环节相协调”,“才能推进美好生活的全面实现”。^⑪现代教育也开始关注对美好生活的研究,一些具有代表性的国际组织开始着手建立生活的评价体系,并且将教育作为衡量美好生活的重要指标。自罗素(B. Russell)在1926年出版《教育与美好生活》,此后的研究观点大致分为两类:以施特劳斯(L. Staruss)为代表,将美好生活定义为“合于自然、优异和美德之生活,而非为快乐而快乐的生活。”^⑫还有一类

①北京大学哲学系:《古希腊罗马哲学》,北京:商务印书馆,1961年,第328页。

②中央编译局:《马克思恩格斯文集》(第1卷),北京:人民出版社,2009年,第539页。

③中央编译局:《马克思恩格斯文集》(第1卷),第527页。

④中央编译局:《马克思恩格斯文集》(第4卷),北京:人民出版社,2009年,第313页。

⑤龚天平,孟醒:《美好生活的基本元素》,《南通大学学报》(社会科学版)2020年第4期。

⑥张三元:《论美好生活的自由之维》,《探索》2021年第1期。

⑦张三元:《论美好生活的绿色之美》,《江汉论坛》2021年第1期。

⑧郑健君:《中国公民美好生活感知的测量与现状——兼论获得感、安全感与幸福感的关系》,《政治学研究》2020年第6期。

⑨谭旭运:《获得感与美好生活需要的关系研究》,《江苏社会科学》2021年第3期。

⑩项久雨:《新时代美好生活的样态变革及价值引领》,《中国社会科学》2019年第11期。

⑪农春仕:《马克思的民生思想及其对美好生活建设的启示》,《南京社会科学》2020年第10期。

⑫L. Strauss, *Natural Right and History*, Chicago: The University of Chicago Press, 1965, p. 127.

以怀特(J. White)和贝克(C. Beek)等为主,主张将美好生活目标个人化、价值多元化,观照学生当下幸福,通过教育引导学生制订生活计划并全力实现其计划,以实现其内在需要及“自身目的”,使其成为具有道德自主性的人。^①当下有研究者指出,教育是引领儿童建构美好生活的重要途径,认为“儿童从身体开启其生活,以感性能力的激活与审美节奏感的唤起为中心,逐步敞开儿童美好生活的可能性。”^②对于学校教育而言,关键在于如何引导儿童学会享用教育生活,提出“儿童的享用是学校教育生活是否美好的根据之一。”^③还有学者提出美好教育生活不仅是美好生活的重要体现,更是创造美好生活的根本,将“以儿童为中心、良善的、人之自由自觉的、和谐的、促进人自由且全面发展的,视为美好教育生活的价值规定。”^④由文献梳理发现,关于美好生活的研究已从哲学思辨、价值思考逐步趋向关注儿童的真实生活,一些教育学者开始从哲学、美学、德育学视角思考儿童美好生活的内涵和价值,进一步确证教育过程中儿童的中心地位。但这些已有研究多停留在对儿童美好生活的泛泛而谈,缺乏对个体不同发展阶段美好生活内在价值的个性化审思,也较少与学生的主体生活场域——课堂进行深度连接,这也是本文意图从微观课堂视角反思个体美好生活的主要缘由。

二、不同学段个体美好生活价值秩序的表征

每个人在人生的每个阶段都向往美好生活,换句话说,每个人对人生的不同阶段的美好生活都有不同理解,并且也在用不同的方式和方法创造着美好生活。在这种创造过程中,教育发挥着至关重要的作用,因为其本体的价值使命就是为了美好生活的。作为教育者,首先要明确每个人在不同阶段的美好生活的样态,然后才能进一步厘清实施怎样的教育才能帮助个体通达美好生活。虽然20世纪后半期认知心理学的发展已确证学习并不只是单纯的知识点的掌握,但是在当下的时空语境中、在公众价值秩序偏离的背景下论及学生的美好生活,知识学习和学业成绩仍旧是大众对儿童美好生活的普适追求。正是基于对现实境遇的思虑,研究者期望能够借鉴过程哲学家怀特海(A. N. Whitehead)智力发展节奏理论^⑤,反思作为教育场域中的学生在其学业发展的不同阶段该享用怎样的生活,什么样的生活是处于不同阶段的学生所热爱的,在其内心是美好的;或者说,拷问教育者,是否能够给予不同阶段的学生适合其生存和发展的美好生活。

(一) 幼儿期:以“游戏”和“爱”表征的美好生活

怀特海将个体从幼儿至成年的整个发展阶段视为一个大循环周期,12岁以前是智力发展的“浪漫阶段”,即个体发展的幼儿期和童年期,涵盖个体接受教育的学前及小学教育阶段。“人的幼儿时期,主要是生活的时期,是生活本身的时期,仅仅是为了生活而生活的时期,这是一个使内部的东西成为外部的东西的时期。”^⑥这一时期的幼儿与自然及世界保持一种混沌的联系,其生命状态是懵懂的,对周遭世界有着强烈兴趣。其言语开始分化,力图向外表现并宣告自己的存在,开始描绘事物,认识到物体与空间及时间的关系,以及物体彼此之间的关系,“在他看来,周围的其他一切东西都能

①[英]约翰·怀特:《再论教育目的》,北京:教育科学出版社,1997年,第158页。

②刘铁芳:《游戏到审美:教育引领与儿童美好生活构建》,《教育研究》2018年第11期。

③金生铉:《学校教育生活之于儿童的意义——对儿童享用教育生活的现象学解释》,《教育研究》2018年第6期。

④冯建军:《新时代美好教育生活及其创造之路》,《中国教育学刊》2018年第12期。

⑤怀特海智力发展节奏理论,将智力发展的节奏概括为“浪漫、精确、综合运用”三个阶段,各阶段相辅相成、相互接续,同时又相互有交叉、螺旋前进。如果将人生视为一个完整的循环周期,浪漫阶段覆盖了儿童生活最初的12年,精确阶段则包含了青少年在中等学校接受教育的整个过程,综合运用阶段则是青年迈向成人,以及今后一生的发展阶段。引自[英]怀特海:《教育的目的》,徐汝舟译,北京:生活·读书·新知三联书店,2002年,第32—35页。

⑥[德]福祿培尔:《人的教育》,孙祖复译,北京:人民教育出版社,2001年,第68页。

进行与他相同的活动,不管它是一块石头或一块木头,是一棵植物、一朵花或一个动物,都是如此。”^①此时的幼儿视每一个事物为有生命、有感情和有语言能力的,并且相信每一个事物都在听他说话。也正因为此,此阶段幼儿的生活应当加强与自然的密切联系,而“游戏”正是“自然的生活”的最好途径,幼儿通过游戏实现现阶段的成长与发展,完成其内在本质的自发表现。幼儿在游戏中实现他的欢乐、自由、满足,获得认同和鼓励以及与周遭世界的和平相处,各种游戏成为幼儿“未来生活的胚芽”,幼儿的性格、与父母及他人的关系都可从游戏中初见端倪。因此,游戏成为幼儿生活本身,而不是外在之物;游戏成为幼儿美好生活的重要表征。

福禄培尔曾说“游戏于幼儿来说并非无关紧要的小事,它有高度的严肃性和深刻的意义。培养它、哺育它吧,母亲!保护它、关心它吧,父亲!”^②卢梭在《爱弥儿》中选择了家庭式的教育模式,他认为体制化的学校教育是扼杀儿童生命成长空间,是破坏其私密性的罪魁祸首,如果不能避免则至少应推迟它的到来。也就是说,在学前教育期,家庭教育与幼儿园园内教育同样重要,幼儿在家庭及幼儿园园内的各种游戏的展开建立在幼儿教师及父母亲人的陪伴基础之上,陪伴是成人给予儿童“爱”的表现,“爱”是陪伴的基础,于幼儿而言,“爱”是幼儿美好生活的底色,因为在成人及幼儿之间弥漫的爱的氛围的存在,幼儿生命中的同情心、好奇心及一些敏感品质被呵护和尊重,“爱”的力量使幼儿获得安全感并且逐渐夯实其生命的底蕴。当然,“游戏”和“爱”并非是幼儿美好生活的专属,但却是其生活的重要色彩,“与游戏为伴”、成人与幼儿以及幼儿与幼儿间的伙伴之“爱”是幼儿期美好生活的显著特征。

(二) 童年期:以“情感”和“审美”表征的美好生活

根据怀特海智力发展节奏理论,浪漫阶段还包括个体发展的童年期,对应学校教育的小学阶段,与幼儿园教育有显著的差别。此阶段“儿童”开始直接认识事实,但不受系统程序的控制,只偶尔对事实进行分析;其大脑容易兴奋并产生浪漫的遐想,并借助观察和想象将大脑中的思想进行有序排列,开始对认知对象有所感悟并意识到自己与其他个体及周遭环境的差异。与幼儿及成人相比,小学阶段的儿童更倾向于通过感官接触、动作思考、审美及情感体验确证个体的存在及发展,因此,童年期是个体感性发展非常关键的时期。各种概念、故事、关系,各种历史的影响、艺术想象及发展可能以语词、声音、形状和色彩的形式进入儿童的生活,唤起他们的情感、激发他们的想象力和鉴赏力。

“对周围世界的感知充满情感,这是儿童思维发展的规律提出的要求。”^③儿童期教育的重要主题即通过欣赏大自然、爱惜小动物、以及籍着体验音乐、绘画、舞蹈等艺术之美,培养并抒发儿童的情感和情绪,在与自然和动物的相处中使儿童体会那种舒展的喜悦和满足。“儿童接受文艺教育,节奏与和谐侵入心灵深入,在那里生根,就会变得温文有礼;如果受了坏的教育结果就会相反。受过适当教育的儿童,对丑恶的东西会非常反感,对优美的东西会赞赏,感受其鼓舞,使自己的心灵成长得既美且善。对任何丑恶的东西,他能如嫌恶臭不自觉地加以谴责。”^④因此,童年期教育的出发点需要凸显审美教育的主导性,以美的体验促成个体生成细腻、安静、自得其乐的快乐,培养对世界的好奇及对自己的信心;应给予儿童更多体验的机会,经由体验走向知识的建构,而非以确定的知识为真理,强求儿童去“体验”“领会”它们。^⑤以美的享受、丰沛的情感灌注儿童生活,将使得儿童未来的人生之路愈加敞亮、宽阔。

①[德]福禄培尔:《人的教育》,第38页。

②[德]福禄培尔:《人的教育》,第39页。

③[德]福禄培尔:《人的教育》,第47页。

④[古希腊]柏拉图:《理想国(节选本)》,靳希平选编,郭斌和、张竹明译,商务印书馆,2002年,第108页。

⑤黄进:《游戏精神的转向及其对儿童教育的启示》,《中国德育》2016年第21期。

（三）少年期：以“智识”和“兴趣”表征的美好生活

从13、14岁到18岁对应怀特海个体智力发展节奏观的“精确阶段”，也是人生发展的少年期以及逐步从少年走向青年的时期，对应学校教育的初、高中阶段。“人的少年时期是使外部的东西成为内部的东西的时期，即学习的时期。”^①语言上的精确发展以及在科学领域的浪漫已逐渐接近尾声，随之而来的是语言上的综合运用及科学领域的精确阶段。此时，个体被看作统一体并被作为一个统一体来要求，开始懂得并理解事物间的特殊关系，进入真正的“教学”时期。少年期的发展基本被规范在以公共性为特征的学校场域，学校引导少年认识事物并把握事物的本质，通过认知、理解、洞察和觉悟获得“智识”并进一步社会化。与小学阶段所接受的教育相比，此阶段的教育和教学目标进一步明晰，对各种学科课程如代数学、几何学、物理学、化学等课程原理的掌握开始进入学生的学习视野，语法和作文方面的严格训练逐渐淡出语言学习的重点领域，而代之以加强阅读以及对作品思想的深入理解和凝练。学生按照自身的发展“兴趣”专注于不同的科目，初步养成在科学领域里独立思考及创造的能力。苏霍姆林斯基认为少年期是作为公民的个体的诞生，一个不仅能认识周围世界，而且也能认识自己活动着的个性。^②

之所以以“兴趣”和“智识”表征少年期的美好生活，并非否认二者在人生其他各阶段的重要价值，而是强调少年期是培养个体“兴趣”的关键期，并且以兴趣的充分发展激活、引导“智识”的生长，由此为个体一生发展奠基。其基本着眼点主要包括如下三个方面：一是个体发展的公共知识的获得。在个体智力发展的精确阶段，学科教学的深入以及稳定的知识视野的拓展是个体未来生命发展的基础。但需要强调的是，具体知识固然重要，但应弱化传统应试教育传授固化知识的定势，重视激发个体内在的专注于某些学问知识的动力。二是个人兴趣的充分发展。个体在幼儿期和儿童期也会表露对某事物探究的欲望，但还未形成某种稳定的心理倾向。少年期是个体通过探索，发现并形成稳定兴趣的黄金期，兴趣的充分发展在很大程度上影响其知识获得的宽度和深度，因为稳定的兴趣的形成使学生能够专注于某事或某物，兴趣成为个体建构知识并进而发展智慧的桥梁和中介。三是个体智慧的生成。如果说知识的掌握是基础，那么如何掌握知识并进一步运用则关乎智慧的问题。被校内课堂和教材所局限的知识学习，通过反复训练和记忆所获得的知识并不足以支撑个体未来的发展，也不可能生成智慧。处于智力发展精确阶段的少年能够对学习进行反思、自主选择学习方法、拥有把握学习节奏并进行决策的能力，并逐步养成良好的学习习惯，生成一种与知识及周围世界主动联结的智慧。

（四）青年期：以“实践”和“创造”表征的美好生活

18—22岁是个体智力发展的综合运用阶段，人生发展步入青年期，对应当下的大学教育。“在中学阶段，从智力培养方面来说，学生们一直伏案专心于自己的课业；而在大学里，他们应该站立起来并环顾周围。”^③“大学是实施教育的机构，也是进行研究的机构，单就传授知识这个作用来说，自15世纪印刷术普及以来，可以说大学已经没有任何存在的理由……大学存在的理由是，它使青年和老年人融为一体，对学术进行充满想象力的探索，从而在知识和追求生命的热情之间架起桥梁。”^④作为青年的大学生更关注如何综合运用知识以解决实际性问题；如何既立足又超越专业知识的学习，将知识融会贯通付诸实践并促进理智的生成；如何从一般概念着手进而对普遍的规律进行探究。因

①[德]福禄培尔：《人的教育》，第68页。

②[苏联]苏霍姆林斯基：《育人三部曲》，毕淑芝等译，北京：人民教育出版社，2015年，第376页。

③[英]怀特海：《教育的目的》，徐汝舟译，北京：生活·读书·新知三联书店，2002年，第47页。

④[英]怀特海：《教育的目的》，第137页。

此,如果说少年期是个体发展智识和培养探究未来世界之兴趣的关键期,青年期则毋庸置疑是个体在综合运用多种知识的基础上积极投入“实践”,并走向自由生成的“创造性进展”的阶段,大学教育的自由特性赋予青年更多“实践”与“创造”的时空及可能。

青年阶段的美好生活具有整合性的特征。走出高中迈入大学的青年结束了封闭的基础教育阶段学习,开始真实地切入生活实际;开始主动亲近社会,通过游历和探险发现新知、发展其洞察力;通过广泛阅读学会鉴赏、挑战旧知并生成新知。在这个阶段,个体不再局限于“自我”的狭小视域,开始主动与他人及社会建立关系并承担责任,在这种关系性的反思、实践、接纳和欣赏中开阔其理智并生成创造能力。因此,“实践”和“创造”既是青年发展的根本路径,也表征了其生活样态。

综上,尽管对个体不同学段美好生活的核心价值给予了表征和阐述,但这并不意味着它们彼此之间存在严格的非此即彼的界限。强调儿童期的审美和情感生活,并非说在少年和青年时期可以无视对“美”和“情”的追求;在少年期偏重对智识和兴趣的深度挖掘,亦并不能否认儿童期对基础智识的汲取及广泛兴趣的培养。如此表征个体发展不同阶段的价值秩序,并不否认某价值在其他发展阶段存在的可能性,而只是以内隐的“秩序”重申其在某阶段的特殊及重要性。当然,除上述智力发展不同阶段的主导价值秩序之外,身心健康、伙伴、友谊、同情、自尊、发现、自由等作为“基础价值”,既是价值亦是目的,正是这些基础价值的存在使生活更加美好,值得一过。^①

三、朝向美好生活的课堂实践路向

在个体从儿童早期向少年、青年成长的过程中,对价值内涵的不同理解及生活行为的变化有可能通过多种方法和途径完成,但是,学校教育及课堂教学必然与其发生千丝万缕的联系。无论是处于哪一个发展阶段的学生个体,都有可能通过课堂这一重要时空建构其美好生活,课堂在一定程度上可被视为个体认识和塑造价值标尺的原点。所谓“原点”内隐着某种“实体”、某种“关系”和某种“意向”的意味^②,如果课程及相关学习资源可被视为影响个体价值塑造的“实体”,那么课堂中的师生、生生及我与自我的“关系”同样可对个体的价值塑造产生较大影响。如果说教育与生命的关系,“在时间维度上,教育不仅是人类生命的构成部分,且其本身就是人类生命的基本过程……在空间维度上,教育是人类生命的存在方式。”^③那么,我们亦可以从时空的双重维度去讨论课堂与生命的价值关系。从时间维度的历时性视角看,不同学段课堂教学承担着彰显个体生命不同“核心价值”秩序的责任;虽然价值学习和传授可通过“两难讨论”“心理治疗”“价值澄清”及“引导自学”^④等方法完成,但是,从空间维度的共时性视角看,教育空间尤其是不同学段的课堂空间又共同承担着个体生命“基础价值”培育的使命。

(一) 为美好生活奠基的课堂特质

既然课堂学习样态在很大程度上影响着个体从幼年到青年的生活质量,那么构建理想的课堂学习生活将是师生共同的愿景和目标。理想课堂是立足于对“质”的追求的课堂,“质”是事物的根本、本体和本性,追求质的课堂一方面不能否认学生对人类精华知识的领悟,但同时更不能忽视从“意义”及“价值”的根本层面对课堂生活进行体认。也就是说,理想的课堂生活不仅包含对科学知识和

①[加]克里夫·贝克:《学会过美好生活——人的价值世界》,詹万生等译,北京:中央编译出版社,1997年,第6页。

②刘冲、巴登尼玛:《回归教育原点:教在生命》,《中国教育科学》2020年第7期。

③巴登尼玛等:《人类生命智慧提升过程是教育学学科发展的原点》,《教育研究》2014年第6期。

④[加]克里夫·贝克:《学会过美好生活——人的价值世界》,第18—19页。

人文知识的领悟,同时也在涵养科学和人文知识的过程中体认生命的价值和生活的意义。这是对理想课堂的共性解读,隐含着对课堂中人的生存及学习状态、情绪情感、课堂空间等方面的共同愿景。

首先,通达美好生活的课堂不能回避“以学习为中心”。课堂是学习的场所和阵地,这一点毋庸置疑,无论是幼儿和童年期的游戏学习、审美学习,抑或从少年走向青年的对逐渐复杂和深奥知识的沉淀式智识学习,在学习中获得快乐和成功是作为学生的个体美好生活的底色,所要辨别和区分的只是学习的方法和个体对知识掌握深度的不同而已。这里,将“以学习为中心”区别于“以学生为中心”,强调学生作为课堂主体不断地、自主地发起真实的学习活动,而且这些学习活动是具有差异性的,强调学习产生实际的效果并且在学生主体身上发生真实的变化,包括知识更新、技能提升、情感认同与价值的凝结等等,如此,“真实的学习”得以发生。质言之,无论课堂中存在更多的教师的声音抑或是更多学生的话语,只要学生有如此收获,课堂就有可能成为成就其美好生活的重要场域。

其次,个体在充满积极情绪情感体验的课堂中能够体会生活的美好。美国著名心理学家林格伦曾著书阐述布卢姆的思想,认为如果学校不能在课堂中给予学生更多成功的体验,他们就会以既在校内也在校外都完全拒绝学习而告终;校内惨痛的和挫折性的学习经历会让学生怀疑自己的应对能力并且引导他们在校外体验中寻求信任和胜任。^①明代教育家王阳明在《训蒙大意示教读》中也曾以“鞭挞绳缚,若待囚囚”,“视学舍如图狱而不肯入,视师长如寇仇而不欲见”批判当时之学校及师生关系。现代学校教育及课堂教学受机械论世界观的俯瞰和控制,这种状态愈演愈烈。在课堂教学中获得积极的情绪体验,体悟到学习的快乐、幸福;被爱、被鼓励;感受到自身的活力和进步等是处于任何学业发展阶段的学生都向往的积极的情感情绪。课堂中学生的情感情绪不仅决定其课堂学习的状态以及习得知识与技能的广度和深度,也在很大程度上影响其走出教室空间与他人及外部世界的相处方式以及获得的体验。因此,赋予课堂中学生积极的情绪情感体验,是个体开启美好生活的重要路径。课堂中收获知识的多少也许并不足以影响个体的生活感受,但个体在课堂中的情绪情感却一定影响其学习及生活状态并有可能伴随其成长和发展。因为,对作为学生的个体而言,其学习生活往往占据个体生活的绝大部分时间,或者说学习构成了其生活的主要内容,并且课堂学习在其中又占据了大部分时空。

第三,通达美好生活的课堂是去讲台中心、超越教室空间的课堂。长期以来,教师对教室空间内的讲台具有绝对占有权,以此宣告教师的权威性,学生被要求将视线朝向讲台及讲台上的教师,听老师讲课、听老师的话成为规则和约定。于是,在现实的教学实践中,常常出现教师在讲台上奋力“表演”——执行教案,意图“努力引导学生得出预定答案,学生在课堂上‘扮演’着配合教师完成教案的角色”^②,甚至有的学生更成为课堂中的旁观者,这种现象在基础教育课堂抑或大学课堂中都屡见不鲜。以讲台为中心的课堂中,学生很容易被置于被动的位置,个性被压抑、表达的冲动被无视,自然亦无法收获美好的课堂感受。弱化讲台的中心地位,打破教师独占讲台的格局,使原本固定在座位上被动听课的学生围绕共同的话题主动交往、自主建构知识,哪里有学生的需求、哪里迸发学生灵动的思想和话语,哪里即成为课堂的中心。

苏霍姆林斯基常常将一些在课外进行的教育活动也称之为“课”或“课堂”,这是一种超越传统“小课堂”的“大课堂”。^③既然个体在学龄阶段的主要任务是学习,或者说是学习在一定程度上代替了生活,那么,我们更应该尽可能地打开个体学习的空间。因此,学校教育教学应该让学生尽可能地享有充分自由的发展空间,使受教育者意识到自身与自然、社会的关系,鼓励学生走出课堂、校园,去

①[美]亨利·克莱·林格伦:《课堂心理学》,章志光等译,昆明:云南人民出版社,1983年,第296—297页。

②叶澜:《让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化》,《教育研究》1997年第9期。

③孙孔懿:《苏霍姆林斯基评传》,北京:人民教育出版社,2017年,第314页。

亲近自然和社会,不断地从更广阔的天地间汲取能量,通过自己主动地吸纳、消化、反刍,生成独一无二的自我。用陶行知先生的话就是要鼓励学生“接触大自然的花草、树木、青山、绿水、日月、星辰,……自由地对宇宙发问,与万物为友”^①,在与自然的亲密接触中涵养生命和心灵的厚重及深度,让生命摆脱现代工具性教育的规训而顺其自然地生长。这也是苏霍姆林斯基所言之“大课堂”的应有解释。学校教育有责任让学生在从幼年、少年到青年的发展过程中,不断地接触自然、融入社会,让课堂与自然、与各种开放的公共场馆及社区空间相连接,以丰富儿童的学习空间,不断拓展个体面向自然、参与社会实践的深度和广度,在此过程中累积对美好生活的感悟能力。

第四,通达美好生活的课堂潜藏着丰富的课程资源及充分的交往对话。除教科书、参考书、练习册及工具书等传统课程资源外,通过整合校内外人力、物力,拓展丰富的自然资源和社会资源;联合家长开发家长讲坛,与课程专家、家长及学生共同研制课程资源包。丰富的课程资源使教学内容由狭变广、由静转动,使课程不再只是学科,而是学科、学生、生活和社会的有机整合,让学生在课堂中即能体验到生活的丰富和美好。除物性资源外,个体在课堂学习中感受生活的美好还需要一种积极的、包容的场域来支撑,这种场域不仅包括课堂的空间环境,更指向课堂中的师生、生生之间充分的交往互动及其亲密度。交往关系是影响美好生活感受的重要指标,“人类世代积累的知识经验可以凝聚在物质财富和精神财富之中,但每一个个体掌握知识经验却是在与人类知识经验活的载体——成人的直接交往中开始的。”^②课堂中的交往不仅仅局限于师生之间,教师与学生个体、与学生小组、与全班学生,组内学生之间构成一种开放的交往网络,通过开放性地交往合作生成紧密的“学习共同体”。交往使学生的主体意识得以凸显并不断发现自我,交往过程使交往主体养成开放宽容的心态、良好的言语和情感表达能力、倾听及沟通能力、人际知觉能力、创设良好交往情境的能力,交往可以促进健康心理和健全人格的形成,拥有这些能力能为个体获得美好生活体验奠定良好基础。

(二) 历时性视角:课堂教学对个体美好生活的价值秩序建构

从从幼儿、儿童至少年和青年的人生历程中,个体经由教学实践促进语言、审美、智识、道德及创造水平充分发展并通达美好生活。课堂教学作为基本的、常态化的教学形式对个体身心发展有极大的推动作用。“凡事开头最重要,特别是生物,在幼小柔嫩的阶段,最容易接受陶冶,你要把它塑成什么型式,就能塑成什么型式。”^③也就是说,人生早期阶段所接受的教育和影响于一生发展具有非常重要的意义。对幼儿来说,游戏是其自发自愿的天性活动,外在的任务、目标和结果,所谓严格的程序和方法对幼儿往往毫无意义。幼儿的课堂教学往往以游戏为主要内容和形式,通过游戏积极地、无所目的地表现自我,往往自己挖掘游戏素材,通过一些操作材料的行为、装扮行为对生活赋予自己的理解。幼儿不会以固定的方式堆积木、玩沙、玩水,装扮洋娃娃……在游戏过程中往往不经意地生发出创造力。但是当游戏遇到挫折时,成人有必要给予幼儿充分的爱的理解和激励,因为成人觉得无趣的动作和游戏在幼儿这里有可能具有特别的意义。当游戏成为幼儿在课堂中的主要生活和学习方式时,要求教师“参与”其中或“陪伴”在身旁,幼儿在向成人寻求依赖的过程中获得安全感。

小学阶段对应智力发展的浪漫阶段,强调儿童身体对周围世界的体验和感知,个体自由猎奇、充满遐想,是感性生命发展的关键期。此阶段的课堂教学应弱化教学内容的知识性,从儿童整体感知外在事物的特性出发更多实施综合课程,而在学科课程教学中尽可能地彰显符号化表征内容中的审美元素。不仅如此,教师的教学设计需彰显美的结构,教学行为需浸润美的表达,教学过程需预留学生审美的空

^①陶行知:《陶行知文集》,南京:江苏教育出版社,2001年,第753页。

^②肖川:《教育的视界》,长沙:岳麓书社,2003年,第160页。

^③[古希腊]柏拉图:《理想国》,北京:商务印书馆,1986年,第71页。

间。以小学语文阅读教学为例,因为儿童对故事文本有着先天的热爱倾向,因此选择具有故事性的经典文本展开阅读,通过阅读故事中“连续出现的一系列形形色色的有趣的人物形象”^①的境遇,体会人物情感和世俗中的人物关系,从而提升儿童对周围世界的认识并进一步体悟、锻炼自身对周遭世界的理解力;还可以通过吟诵诗歌,感知其韵律和节奏,逐步建构对美的鉴赏力。在语文阅读教学中,经由经典故事和诗歌的审美化教学通达儿童的道德教育,故事中的人物关系、社会景象能够展现公平、善恶等德性问题,教师可借助文本中的世界让儿童发现美的人物和心灵,让故事世界初步成为儿童生活世界的范本。同时,阅读中的语言文字以及节奏韵律的美好亦能够涤荡儿童的心灵,比单纯的道德说教具有更好的教化作用。关于这一点,在赫尔巴特的教育性教学理论体系中能得到有力的自证。在他看来,道德并非无可作为的先验自由,亦非外部强制灌输的绝对命令,而是一种可通过审美方式自然唤醒的潜藏的良心。一般而言,童话故事中都潜藏着较为深刻的教育意义,但是,于儿童期的童话阅读教学而言,挖掘故事本身的趣味性和审美性往往比探究其中的教育意义更为重要,因为对处于儿童期的学生来说,课堂教学过程中给予其充分地感受美、接受美的熏陶的机会,能够让儿童在不知不觉中放下对外界世界的防备,感受到生活的美好并为当下及未来的学习奠定更丰沛的情感基础。

中学教育阶段对应智力发展的精确阶段,个体开始接受一种特定的分析事实的方法并具备对意义进行分析和推理的能力,此阶段是在课堂教学中实施“深度学习”并生成理智能力的关键期,“是学习者通过对知识本质的理解和对学习内容的批判性审视,有效地进行学习迁移和真实问题的解决,并以高阶思维为主要认知活动的学习阶段。”^②中学课堂教学应重视对学习者基于学习兴趣的学习动力激发,以兴趣的发现和挖掘拓展知识的深度和广度,加强知识与知识之间的联系以及学生已有经验与未知可能经验之间的互动,并进而与真实生活世界有效连接。课堂教学中,教师设计有意义的、能够激发学生兴趣与热情的学习活动,不断促进学生进行理解与迁移、批判与建构、应用与检验、反思与监控,并赋予足够的学习与空间。^③基于兴趣的学习会使个体尽可能多地不断尝试、体验、反思和体悟,并且随着个体追求兴趣的力量的增长,其生活中充实感及幸福感也越来越多。同样以课堂中的语文阅读教学为例,小学的“浪漫阶段”是为儿童提供符合其认知水平的经典文本阅读,发展其同情与感受能力,为其精神与审美素养的发展奠定基础的关键期;中学的“精确阶段”则应该引导青少年思考、体悟经典文本背后的人物思想和情感,打开其理智空间。

大学的课堂学习“是一种补充了分类概念和有关的技能后又重回浪漫的过程。”^④掌握一般概念已不是重点,在更广阔的领域内加深对一般概念的理解、研究和运用应是大学课堂教学的主要任务,在理解和运用的过程中更透彻地明晰普遍原理,正如怀特海所言的达到“摆脱了教科书,烧掉了听课笔记,忘记了为考试而背熟的细节,遗留下一种真正为己所用的智力习惯”的境界。因此,大学课堂应改变传统的教学模式,使教师成为学生学习的激发者和引领者,给予学生更多思考、发问以及对知识进行实践应用的时空,学生成为高质量、高效率地自主学习者;课堂教学中重视个体分析、解决问题能力的提升,以“格物致知”的道德智慧引领学生的为学之道,鼓励学生走进更广阔的课堂空间不断进行实践和创造,在亲历中生成精深的专业造诣并进而感悟其美好生活。再以经典阅读为例,经典文本阅读本身并非大学学习的本质,而应超越文本阅读本身的价值,视其为审美与道德教育的重要资源和路径。也就是说,大学课堂教学应该始终秉持引领青年通过“为学与为人”“知与行”的统一通达美好生活境界。

①[德]赫尔巴特:《给冯·施泰格尔先生的几份报告》,李其龙主编,《赫尔巴特文集4:教育学卷二》,郭官义、李黎译,杭州:浙江教育出版社,2002年,第30页。

②S. W. Draper, “Deep and surface learning: The literature”, 2018 - 01 - 30, <http://www.psy.gla.ac.uk/~steve/courses/archive/CERE12-13-safari-archive/topic9/webarchive-index.html>.

③宗锦莲:《深度学习理论观照下的课堂转向:结构与路径》,《教育学报》2021年第1期。

④[英]怀特海:《教育的目的》,第35页。

（三）共时性视角：以基础价值培育作为通达个体美好生活的课堂使命坚守

在当下的学校课堂教学中,具体知识的获得备受推崇和景仰,对受教育者身心、品格、自由状态及精神领域的价值坚守则被遮蔽,人们遗忘了最根本、也是最紧迫的对“关于这整个的人的生存有意义与无意义的问题”^①的追问。当然,对学生而言,知识始终在其价值体系中占据重要地位,但知识不能凭空产生,知识的获得需要个体与生活世界主动连接,知识生产的多少及质量高低与个体生命的“基础价值”的生成和稳定密切相关。获得具体知识不应是课堂教学重要且唯一的目的,教师有责任引导学生借由知识作为工具、方法和途径从而过上以生存、健康、幸福、自由、生活的意义价值等为基础价值的美好生活。

从空间维度的共时性视角审视个体从童年、少年至青年期的学校课堂教学中的价值秩序诉求,除各阶段各自彰显的核心价值表征外,其共通之处在于对身心健康、伙伴、自由等基础价值的共同追寻,这些价值凸显了学生作为人的主体地位,并且成为学生时代美好生活的基础。首先是捍卫个体“身心健康”的价值秩序。人的自我发展是从真实的肉身及感受力开始,即从个体的身体开始^②,这里的身体包含肉身及被肉身包裹着的心灵状态,既是一切教育的基础,同时,教育的成果也会在身体上显现出来。梅洛-庞蒂也曾指出,“我的整个身体不是空间并列的各个器官的组合,我是在一种共有中拥有我的整个身体。”^③课堂中的教与学并非纯粹的体力劳动,教师需要调动全部的知情意行实施教学,身体只是教师投入教学的基础,同时,学生也需要调动身体的所有器官参与探究、反思和体悟。学习过程中,个体的所有器官包括身体在内都在发生着变化,个体身体的健康及功能状况构成最直接的课堂教学环境,影响个体在课堂教学过程中的体验、经历及投入度。没有身体的在场,教与学将缺乏身体力行的实践而流于空虚和形式主义。另一方面,好的教学也会进一步激活个体身心并在身体的外显状态中表现出来。因此,课堂教学过程中学生的身心健康状态是重要的基础价值,对任何学段的学生而言都是其感受美好生活的根基。那种高强度的题海战术、违背学生意愿的补习培训,虽可能使学生在短期内获得一定知识量的累积,本质上却是对个体身心的戕害,忽视学生身体在场与知识世界的主动互动,即使掌握了一定量的知识却无法生成智慧。

其次是守护作为“伙伴”关系的共同价值。伙伴关系,也可以解释为“合作关系”,是指一种与“统治关系”相对立的社会组织模式。美国当代女思想家艾斯勒在其《圣杯与剑》一书中认为伙伴关系要求人们合作并相互尊重,它包含参与、联系,为大家的共同利益而和谐地工作,内隐着公平合理、意见一致,互利互惠的价值指向。在任何学段课堂教学中,伙伴关系价值的确立都能够营造积极倾听、民主参与、富有同情心地分担、相互支持、合作分享的学习氛围。伙伴是一种关系性存在,伙伴之间的友谊、尊重和相互依赖有利于营造一种人性化的、和谐的学习氛围,满足人的“归属感”。伙伴关系有利于课堂学习的组织,为参与其中的个体的成长和发展提供动力和坚实的情感基础,因此,教师有责任在课堂教学过程中选择合适的教学方法和组织形式营造积极的伙伴关系,使其成为重要的教学资源 and 教学环境,从而改善个体学习状态、提升学业质量,让个体间接地感受学习生活的美好。

第三是将“自由”作为各学段课堂教学共同的基础价值诉求。强调课堂中给予学生一定的自由,并非完全否认课堂中“纪律”的合理性,而是提示当课堂教学一味被纪律约束时,有可能失却教学活动的生成和交互性,学生亦有可能失去学习的主动性。传统认识论认为自由是“通过认识和利用必然,主体在活动中有目的、有能力、有权利做他应该做、能够做和愿意做的事情,从而达到自觉、自为、

①[奥地利]胡塞尔:《欧洲科学的危机与超越论的现象学》,王炳文译,北京:商务印书馆,2001年,第18页。

②刘铁芳:《追寻生命的整全:个体成人的教育哲学阐释》,北京:高等教育出版社,2017年,第86—87页。

③[法国]莫里斯·梅洛-庞蒂:《知觉现象学》,姜志辉译,北京:商务印书馆,2001年,第262页。

自主的状态”^①的一种认识和改造客观世界的活动。反映在不同学段学校教育的课堂教学中,应始终意识到“学习的本质是给予学生充分的自主性和自由性,包括:参与教学活动并受到同等待遇的自由;在学习过程中思考和表达的自由;对教师或教材的观点提出疑问的自由;根据个人情况选择学习方式和方法的自由等。”^②这些自由都是内隐的,更为重要的是在课堂教学中除制度化的为完成教学目标 and 内容的必要学习时间之外,还应给予学生能够充分观察、操作和思考的自主支配和使用的自由时间,这是学生能够生动活泼地自主发展,提升创新能力,获得美好生活体验的关键。

今天的学生生存在一个知识生产的速度超越储存它的速度的时代,这个时代考验的是学生从这些知识当中挑选、辨别、排序的能力,重要的是借由知识的获得促进生命的发展、提升生命的品质并能够感受生活的美好的能力。知识的学习和获得不应该是学校课堂教学的根本目的,而应被视为感悟美好生活的手段。某些基础价值,诸如身体健康、伙伴关系、自由、审美、兴趣、智识、实践和创造等更应该成为个体从幼儿期到青年期感悟美好生活的价值遵循。究其原因,一方面它们表征了学生的美好生活,另一方面它们可以进一步增进学生对美好生活的感悟。如何让个体在学校教育课堂教学中生成、理解这些价值并过上美好生活,这意味着我们需要从促进、保护个体生命的价值秩序的意义上去确立不同学段的教育价值、教育目标、课程体系,并实施不同的课堂教学方法,这不仅是成就个体美好生活的基础,也是新时代教育改革和教育理论研究亟需思考的重大课题。

(责任编辑:蒋永华)

Constructing a Better Life-Oriented Value Order in the Classroom

WEI Shanchun

Abstract: A better life is the pursuit of a valuable life based on humans' basic purpose for survival. As an important field of subject teaching and school education, there is a deep value concern between the classroom and the better life of different students. In the classroom life experienced by individuals from kindergarten through university, we can lay a foundation for students to enjoy a better social life by building a learning centered classroom which is full of positive emotional experience, surpasses the space defined by the platform and even the whole classroom, and has rich curriculum resources and sufficient dialogic communication. From a diachronic perspective, we can enable students to get access to a better life through a full development of emotion, aesthetics, intelligence, morality, and creativity promoted by classroom teaching in different stages. From the synchronic perspective, through the cultivation of basic values such as physical and mental health, partnership, and freedom in the process of classroom teaching, we can defend the subject status and life value of students as human beings so that they can experience a better life.

Keywords: better life; classroom; value order

About the author: WEI Shanchun, PhD in Education, is Professor at School of Education Science, Nanjing Normal University (Nanjing 210097).

^①田海明:《自由的价值》,《中国社会科学文摘》2001年第1期。

^②石中英:《教育哲学》,北京:北京师范大学出版社,2007年,第231页。