

学校教育中的关键现象分析

◆刘庆昌

摘要 学校的产生是重要的人类文化事件,它从脱离日常生活世界开始,也越来越远离了日常生活,并逐渐成为一种特殊的生活样式,专门化、自组织、高教育含量正是其本质特征。在教育理性的引领下,学校教育越来越不会因其“封闭”而不利于个人的精神发展。目前,我们对学校教育的认识并不一定肤浅,但对教育工作者及社会公众仍缺乏深刻的影响。本文选取教育者的权力与能力、课堂精神空间以及课程与教学作为学校教育中的几个关键现象来进行审辨性的分析,或可深化人们对学校教育的理性认识。

关键词 学校教育 教育者 课堂精神空间 课程与教学

DOI:10.14121/j.cnki.1008-3855.2019.10.003

在历史学家看来,当人类的生产、生活经验积累到一定的程度,使嵌套于日常生活的教育不足以完成传递时,学校就应运而生了。此后,日常生活中的教育现象仍然存在并发挥着它固有的作用,但在文明世界中又诞生了一种专门化的教育生活,与日常生活中的教育现象共同构成新的教育世界。这个新的教育世界根源于日常生活,而且在相当长的历史时期里与日常生活世界仍具有密切的联系。但随着人类思维的深化及作为其结果的知识生产系统的成熟,学校教育世界与日常生活世界的联系便渐行渐远。这种渐行渐远以至于基本脱离日常生活世界,应该说是学校教育自身发展的必然,其传递文化和培育新人的功能也因此更加强大,但因脱离日常生活而形成的局限无疑也越来越大。具体而言,学校教育功能的更加强大,是因为“学校是专门进行教育的机构,是具有自身逻辑和必然性的自主空间的社会子场域。相较于社会场域而言,学校场域是一个相对封闭、狭窄的物理空间,同时也是排除了社会生活中丑陋现象、具有一定道德行为规范、依据教育目标系统进行教育活动的制度化的意义场域”。^[1]而学校教育具有越来越大的局限性,恰恰也是因其专门、自主和封闭,逐渐丧失了作为其母体的日常生活基础。正因此,很长一段时期以来,呼唤学校教育回归或兼

顾生活的声音不绝于耳,在其反面自然是对学校教育与日常生活世界脱离与割裂的严厉批评。我很理解这一类呼唤和批评,因为学校里的学生尽管从来就没有、实际上永远也不会彻底脱离日常生活,但学校生活的模式已经格式化他们的精神,那个并没有消失的日常生活世界只是他们的身体暂时栖居的地方,反过来,对于日常生活世界来说,学校的学生几乎属于过客。其消极的效果是,当他们最终不得不离开学校并重回日常生活世界的时候,难免有程度不同的适应困难。这看起来的确是一个问题,不过我觉察到他们的适应困难并不会持续很久,否则那些离开学校重回日常生活世界的人们岂不都成了问题个人?在此意义上,我们又的确不必将学校教育与日常生活世界具有合理性的脱离想象成多么严重的问题。进而,对于呼唤学校教育回归和兼顾日常生活的声音,我判断其最积极的价值在于提醒学校教育者不可忘却自己的来源与宗旨,在专门甚而专业的教育过程中尽可能挖掘和彰显越来越高深的知识和思想与生活世界在起点和终点上的联系。可以肯定,伴随着作为教育内容的知识的不断高深,学校教育与日常生活世界的分离程度只能是越来越高,但我也相信,日常生活世界和重归其中的个人并不会因此而多么的不堪。原因是日常生活世界在高深知识的

刘庆昌/山西大学教育科学学院 (太原 030006)

作用下实际上已经与自身的过去不可同日而语,其最显著的特征是在个人简单化的同时日常生活世界本身也变得更加简单。谁又能说这双边的简单必然会导致个人精神的空虚苍白和生活世界的精神失常呢?不容置疑的是,学校的产生是重要的人类文化事件,它从脱离日常生活世界开始,的确越来越远离了日常生活,它自身也逐渐成为一种特殊的生活样式,专门化、自组织、高教育含量正是其本质特征。在教育理性的引领下,学校教育越来越不会因其“封闭”而不利于个人的精神发展。换一个角度看,正是“封闭”的特点,保证了学校教育的效率和相对纯正,走进学校课程的知识被选择、价值被过滤,这对于俊良之才的造就显然是智慧的。今天,我们也许有必要把学校教育作为一种人类文化现象加以审视,进一步理解它的现代本性,这应有助于我们形成对它的理性态度。

一、教育者的权力与能力

之所以把教育者的权力和能力置于学校教育现象考察的首位,主要是因为学校这一文化现象的出现是以专门教育者的出现为前提的。所谓专门教育者,原初也是日常生活者中的一员,根据唯物史观,应是社会生产过剩导致剩余劳动力的出现,加之经验丰富到需要专门传承,原先属于日常生活者的部分人就成为专门的教育者。那么,有一个问题就非常重要,即具备什么条件的人有资格充任专门的教育者呢?今天,人们可以想当然地根据现代社会的情况,认为最初充任教育者的人是经验(知识)最为丰富的人,这种想当然还真具有一定的合理性,但显然是过于粗放和空洞的。为了使这一问题更为清晰,有必要从原始社会的相关信息说起。有研究者指出:“在原始社会,没有为教育而设置的特定且分类明确的社会机构。……但是,在许多部落中,有一些特殊人群开始被认为在部落风俗理念形成方面具有特殊的功能。这些长者、巫医、先知和讲故事的人开始构成某种神职性质的教学阶层。……某些部落中存在着手工或职业团体,他们专门负责盖建房屋、加工金属、制造工具、制衣服或刺纹身。之后,这些团体还把这些技能和秘密传授给年轻人。”^[2]从这一朴素而典型的文本中,我们首先注意到的是“特殊人群”。其中一类是拥有“风俗理念”的人,他们构成的“教学阶

层”具有某种神职性质;另一类是拥有“职业技术”的人,他们应是受人尊敬的,但作为传授者又是与众人融洽而无神秘的。审视神职性质的教学阶层,在原始社会,一方面具有神秘色彩,另一方面又自带一定程度的威严,而这种威严无疑是与广义的权力联系在一起。为他们赋权的一定不是世俗生活中的权威,而应是存在于传说中的超越力量。所以,与其说在部落风俗理念形成方面具有特殊功能的教学阶层具有某种神职性质,还不如说它具有某种权力性质。至于那些作为传授者的职业技术权威,虽享有尊敬,归根到底还是属于有能力的人。

现代学校教育“是制度保障下的生活,是有一定组织规则的生活”,学校的教育者自然也是一定制度作用下的社会选择结果。如果我们承认社会系统中的学校教育不仅是一种文化现象也是一种政治现象,就很容易理解学校教育者不只是具有道德能力和技术能力的个人,而且是社会政治权力的行使者。换言之,非正式的教育者可以是日常生活世界中的一切成人,但学校教育者一定是政治系统根据它自身所代表的利益群体诉求、设定一定标准所选择的成人。被政治系统选定的学校教育者,表面看来是符合了一定的专业标准,深入考察则能发现专业标准中已经融入了超越专业的元素。具体说来,学校教师绝非纯粹的“教者”(teacher),果真如此,他们只需具备“学高”这单一的条件而无需“身正”。试想何为身正?难道仅仅是个体有意愿和能力践行社会道德规范吗?当然不是。实际情形一定是把狭义的社会道德规范与官方意识形态捆绑在一体,以致学校教育者在客观上既是道德实践者也是政治实践者。在此意义上,学校教育者事实上成为被政治系统赋权的专门教育工作者,并随历史的发展成为被政治系统赋权的专业工作者。在教育立法普遍实现之后,学校教育者更加具有了某种权力性质。世俗的教育法律会明确学校教育者的社会角色和身份,如《中华人民共和国教师法》第一章第三条规定“教师是履行教育教学职责的专业人员,承担教书育人,培养社会主义事业建设和接班人、提高民族素质的使命”;第三章第十条规定“中国公民凡遵宪法和法律,热爱教育事业,具有良好的思想品德,具备本法规定的学历或者经国家教师资格考试合格,有教育教学能力,经认定合格的,可以取得教师资格”。其次,如果一个有教师

资格的个人能够履行法律规定的教育义务,他们的合法权益会得到有力保障。显而易见,学校教育者虽然是教育行业的专业技术人员,但又与无涉权力的其他行业的专业技术人员不同,一定程度上属于不穿制服的国家权力实现者。基于以上分析,可以说学校教育者是有权力对学生实施教育的人,其权力无疑有别于日常生活结构中自然生成的教育权力,是被制度赋权的。不仅如此,在学校教育者的教育权力中,还有学生原始监护人转让的监护权和教育权,这是一种客观存在,只是不存在形式上的转让协议而已。

然而,日常生活中的人们并不十分关心学校教育者的教育权力,他们从自身利益出发,更为关心学校教育者的能力。这种关心在制度系统中表现为法律规定政府部门要对学校教育者实施有效的培养和培训。如同通过立法规定学校教育者的权利和义务、保障其合法权益一样,制度系统也在通过制定专业标准保证学校教育者的教育能力。2012年2月10日,我国教育部颁发了幼儿园、小学和中学的教师专业标准,可以视之为政府对学校教育者的教育能力关注,是从朴素的“学高为师,身正为范”跨入专业化时代的重要标志。与此相联系,政府对师范教育和在职教师教育,一方面不断加大投入,另一方面也更为深入地借助于教育科学。今天,如果我们谈论学校教师的资格,除了法律赋予的教育权力之外,就是越来越专业的教师教育与培训赋予他们的教育能力。教育权力和教育能力共同构成学校教育者的教育资格。

二、课堂精神空间

学校教育不同于日常生活中的教育,还表现为学校本身作为教育者实施教育的专门场所。笼统而言,有形的校园整体是学校教育的场所,但其中的课堂又是学校教育的核心空间。课堂和教室是同一个对象的两个名称,其实就是一个空间,其基本的意义是物理性的,无非是负载着“教”、“学”及其构成的“课”的一个场所,在英语中对应的词为 classroom。但语言的应用就是那么奇特,以至于在现代教育语境中,课堂一词显然没有了教室一词表达物理性空间的纯粹性,而是被人们赋予了文化和精神的意蕴。因而,没有人会说“某某人在哪个课堂讲课”,而只能

说“某某人在哪个教室讲课”。联想到庄子所说的“孔子游乎缙帟之林,休坐乎杏坛之上,弟子读书,孔子弦歌鼓琴”^[1]可以说,教学之场所,暂且不论其好坏,只要有师与弟子心领神会的其乐融融,实际上就有了课堂。就像苏格拉底一样,虽没有自己的“教室”,但因广场、庙宇、街头、商店、作坊、体育馆都是他施教的场所,进而城市的任一场所均可可是他求教者共享的课堂。把注意力聚焦到今日学校,学校的教师和学生自不必在缙帟之林或街头、庙宇行教学之事,而是有了固定的教室这一物理性场所,但教室的功能并不在缙帟之林或街头、庙宇之外,同样为师生的容身之所,由此便知课堂一词的意义已远非教室可以比拟。从学生一侧看,如果进入教室的只是他们的身体,那么教室就只是他们的容身之所。这是因为,接受教育的是学生的精神,只有教室因教师的创造和师生的互动而形成精神的磁场,它才会成为现代教育语境中的课堂。

也就是说,学校里的课堂是一个质量不等、境界不同的精神空间。成为精神空间的课堂,或者直截了当地说,课堂精神空间才是学校教育比日常生活中的教育在场所上更具优势的地方。课堂的确具有更为丰富的文化内涵,而且也越来越远离了其物理性空间的原旨。当学者们要“重建课堂”时,当实践者要“营造课堂气氛”时,显然明确指向教与学的文化和精神,至于物理性的教室只不过是一种自在的物质载体和背景而已。在具有精神属性的课堂中,存在着认识运动、情感运动和价值运动,它们有机融合,共同促成具有最高教育含量的特殊生活场域,并使教育日趋专业和文明。我曾提出过“课堂精神空间”,明确指出构成它的认知、情感和价值三个基本维度^[4],应能作为此处思考学校教育现象的参照。现在,我仍然坚持自己关于课堂精神空间结构的认识,但要进一步言明课堂精神空间实际上是师生共创和共在的,由认知场、情感场和价值场融汇而成的教育精神空间。

(一)认知场

课堂的认知场是以学生学习为基底的。围绕学生学习方式而建立的师生工作关系是课堂认知场的基本框架。不同师生工作关系生成的教育氛围是不同的,身在其中的人也会因此而获得不同的心理体验。我们可以把学生的学习方式简单划分为他主接

受性学习和自主探究性学习，并在此基础上领悟课堂认知场的具体情形。

在学生他主接受性学习中，师生工作关系本质上是“主导 - 跟从”式的，其中，教师之于学生的基本意识可用“follow me”来表达。教师自然要预先准备和设计好课堂学习的基本程序，学生连同学习的内容和方式被作为教学的要素精心安排。在课堂教学活动展开之后，教师一方面在表现知识，另一方面还在同步引领学生的学习；而学生则一方面在品味或欣赏中接受教师对知识的表现，另一方面还在轻松或努力跟随教师的引领。一句话，学生学习的内容、方式和节奏整体上是由教师预先设计和现场决定的，长期的接受性学习会让他们形成亦步亦趋的跟从意识和习惯。从技术层面讲，在“主导 - 跟从”式的师生工作关系下，教师的工作重心在于科学的设计和技术的操作，学生的工作重心在于细心的接受和真诚的服从。显而易见，学生他主接受性学习及与之匹配的“主导 - 跟从”式师生工作关系，最需要教师具有事先设计和现场操作的能力，最需要学生具有细心接受的习惯和真诚跟从的态度。就课堂精神空间的状态来说，紧张、有序是其底色，教师的艺术表现和学生的乖张所引发的课堂故事应是底色之上的插画。

在学生自主探究性学习中，师生工作的关系本质上是“伴随 - 互动”式的，其中，学生在教师的安排下进行自主探究式学习，教师的主要功夫下在课前，在课堂上基本是发挥伴随学生和接受学生学习咨询的作用，互动就发生在回应学生学习咨询的过程中。在这样的课堂中，表面上没有教师系统讲授式的主导，直接驱动学生学习的是具有一定挑战性的学习任务，因而教师也无需围绕所教的知识做表现艺术和现场控制上的努力。由于学生学习的自主和教师无需单向传授，师生因教和学而形成的情感共鸣、思维共振不会持续存在，同样，双方因教和学而形成消极情绪和对抗的机会也几乎为零。不过，课堂并不因此而沉闷，只是没有了感觉上生动的教师声音和学生呼应，在学生精神世界的内部，探究性的学习生活会自然激发起他们认知的活跃。群聚的内在思考所促成的教学氛围，与“主导 - 跟从”式的课堂师生关系支撑的认知场相比，更具有活力和持久性。

实际上，现代学校的课堂中，以上两种学生学习方式是交替发生的，只是两种学习方式在不同教学理念支配下的教学模式中所占据的地位和比重各自不同。备受批评的传统教学模式是以教师系统讲授为主导的学生跟从式学习，即使如此，也存在制度性安排的自习。虽然自习是发生在课堂教学之后的学生巩固知识和自我调节行为，但自习课中的师生工作关系与自主探究性学习中的师生工作关系具有相近的性质。相反的，在目前备受推崇的自主探究式学习中，教师系统的讲授也不可能被消除，只不过是占据的课堂时间相对较少而已。而只要系统的讲授发生，至少在讲授持续的时间之内，师生工作关系的类型也是近于“主导 - 跟从”式的。这里，有必要指出任何一种学习方式都没有原罪，它们历史性地出现必定是应需而生。既然这样，任何一种学习方式均有其可显神通的学习内容和目标，它们各自的命运，严格地讲取决于各自所适合的学习内容和目标是否被具体的时代所选择。但是，无论时代对学习内容和目标进而对学习方式选择的具体情形如何，其选择的逻辑一定是具有辩证性格的。具体而言，今日社会发展需求个人的自主与创造，但同样需求个人的社会性成熟。前一种需求的存在是因为社会需要活力，后一种需求的存在则因为社会需要秩序。同理，即使是在古代社会，社会系统一方面需求臣民的忠从，另一方面也需要臣民在自己的角色位置上出彩。简单地说，现代社会不拒绝服从与秩序，古代社会也不会拒绝创造和活力。如果把这种社会文化性格的内在辩证引入课堂精神空间，就能意识到，学校作为社会发展的历史选择，其课堂精神建设也应该遵循辩证思维的原则。只有具有辩证性格的课堂精神空间，才能实现社会发展需要前提下的学校教育主阵地的价值。

(二)情感场

课堂教学活动一旦展开，活跃于其中的就绝不只是认知过程，与认知相伴的和由认知导致的情感过程也会自然出场。当然，相对于认知过程而言，情感过程是派生的和从属的。虽然如此，情感过程却不是可有可无的，它一旦发生就对自身所依附的认知过程具有强化和弱化作用，这正是教师在课堂上之所以重视调动学生积极学习情感的根本原因。实际上，已经发生的情感过程又具有一定程度的独立

性,它固然根植于认知过程,却能显现出独立的存在。没有人能透视到学生内在的认知状态,但课堂中的每一个人都能感受到根源于认知状态的外在情绪表现。说到这一现象,就不能不提及孔子的“不愤不启,不悱不发”。按照朱熹的解释,愤和悱在这里并不是一般的表情词汇,而是学习者内在认知状态的外在表现。他说:“愤者,心求通而未得之状也,悱者,口欲言而未能之貌也。”其中的“心求通”和“口欲言”是内在的认知状态,“愤”和“悱”则是由内在认知状态导致的外在情绪。而恰恰是这种外在的情绪促成了课堂精神空间中的情感场。

情感场的基础是情感,但表现出来的是情绪。或者说,情感在源头,而情绪只是结果,在源头和结果之间是师生共在的教学认知过程。课堂精神空间中的情感场只能是建立在师生各自的角色情感和双方关系性情感基础上的情感场。作为教者的教师,在历史的某一个时期或是在许多具体的“教-学”情境中是可以没有角色情感的。像古希腊的智者派人物,以教学为生,“因材施教”,他们只需满足求教者的需求即可,类似爱岗敬业这样的品质,更是一种职业操守,而算不上角色情感。真正意义上的角色情感,只能是近代以来制度化教育要求下的产物。制度化的学校教育,为了使国家和社会的教育意志得以实现,并为了使教育活动能够高品质地运行,不仅要求教师进入教育过程前就得有热爱教育、热爱学生的意识,也要求学生带着热爱学习、尊敬老师的心情走进教育过程。这种来自社会期望的、教师和学生的角色情感,必然是课堂中情感场形成的先在条件。但它也只是个先在的条件,同样作为先在条件的还有师生双方在学校教育生活中形成的关系性情感。

师生各自的角色情感是一种社会期望,具体到个人并不必然成为现实,但师生双方在学校教育生活中形成的关系性情感,无论好坏都必然是一种现实存在。这一现实存在对于课堂情感场的形成及其品质是有决定作用的。一般来说,师生在学校生活中形成积极、和谐情感关系的,他们共在的课堂就会自然洋溢出和乐融融的氛围,在此氛围中,即使教师的表现在技术上并不十分的高明,也基本不会影响教学认知活动的顺利进行;如果师生在学校生活中形成的关系性情感消极而不和谐,他们共在的课堂氛围就会呈现出相互的割裂与不融洽,在此氛围中,教

师在技术意义上好的表现也难以促成和乐融融,即便一时出现,也会瞬间消逝、难以持久。这也是师生关系格外被人们重视的根本原因。

不过,最终使课堂情感场顺利形成并能持续作用的直接原因还是基于学生学习状态的课堂认知场。须知学校及其中的课堂毕竟是专门的教育场所,缺乏认知含量和教学艺术的课堂不可能具有持续符合教育目的的情感场。课堂中学生的学习是被组织和指导的规定性认知过程,其核心元素是与知识学习相伴随的思维,因而,只有在学生思维有序、活跃和紧张的情况下,才能自然散发出一种理智感和美感。如果教师在系统讲授或个别指导中,能与学生形成思维上的共振,课堂中还能形成整体的或局部的情感共鸣,那学生自主学习过程中散发出的有序、活跃和紧张,以及师生教学互动中洋溢出的思维共振和情感共鸣,就应是课堂空间中情感场的最佳存在状态。

(三)价值场

当说到师生情感共鸣的时候,价值问题自然会出场,因为有一个事实不能忽略,即情感共鸣不是简单的师生情绪合流与一致。情绪是具体的、依附于人事情境的,情感则是能脱离认识情境、被文化塑造的社会性存在。心理上所讲的理智感、道德感和审美感,才是课堂情感场应然的内在要素。“假如在价值观的碰撞中也产生了和谐,情感共鸣就成了现实。情感的共鸣不是师生之间相互的迁就,尤其不是教师对学生价值观的迁就,而是寻找跨越代沟甚至跨越历史阶段的普世价值观与学生一同感受。”^[9]这一曾经的认识我仍愿意坚持。如果必须补充,那就是:基于教学认知过程的师生情感共鸣,既是情感场优异的表征,同时也意味着课堂空间中价值场的形成。在此意义上,可以认为价值场是以在课堂中同时存在的认知场和情感场为基础的,又与他们相互纠缠、无法分离。

任何分析都属于理性审视事物的认识论策略。课堂精神空间客观上是一个整体,所谓认知场、情感场和价值场,只是我们对其内涵进行解析的主观成果,旨在使课堂精神空间在我们的意识中不再笼统。再说价值场,应该是课堂空间的一种特殊存在,其特殊主要表现为它与认知场和情感场相较,不具有高强度的实在性。具体来说,认知场基于有形的知识学

习,情感场基于切实的心理体验,而价值场只能被课堂中的学生偶尔神会。需要指出的是,价值自身与学校场域外的社会相关联,也使课堂中的价值场在目前更是一个有意义的概念,还远不能经过教师的高明操作成为持续存在的事实。然而,教育的价值本性决定了课堂中的价值场不仅必要,而且必须成为学校教师进行课堂精神空间创造的有机目标。学校教师实际上不应该忘却自己是制度系统赋权的教育者,进而也不应该忘却价值教育在理论上比知识教育还要根本。然而实际情况是,教师们更习惯认为自己是一个专业技术人员。即使他们知道教师的天职是不可分割的“教书育人”和“立德树人”,但他们还是习惯性地教书上用心,并不在他们视野之外的“立德树人”常常被他们在意识上交给学校德育工作者。至于价值教育,虽然现实地融合在广义德育之中,但在他们的意识中基本上是一个无效概念,这大概也是课堂中价值场难以被营造的重要原因。

不过,价值教育并不会因学校教师的不到位认知而失去它的重要性。当学校价值教育无力的时候,社会主导的价值教育就会有所作为。对于这种现象,学校教育系统尽可以视之为当然,但根底上也无法回避自身的失责和无能。现在最需要提醒的是,学校教育者起码要对价值教育中的“价值”概念有一个明晰的认知,并以此为契机把自己的职业劳动与培养有效的社会成员结合起来。那价值教育中的价值究竟是什么?要而言之,就是两个部分:一部分是保障日常生活健康秩序的公共价值;另一部分是保障社会进步和发展的先进价值。前一部分实际体现为社会性的道德规范,后一部分体现为制度系统倡导和坚守的意识形态。与前一部分相联系的价值教育即狭义的道德教育,与后一部分相联系的价值教育即狭义的思想教育。综合两个部分的价值教育就是现实中的广义德育。把如上认识推向课堂,价值场的建构,实际上就是公共价值和先进价值的艺术表现和科学融入。这方面的具体策略有相关专家的关注,我在此所做的主要是对学校教师的一种专业提醒。顺便说说教育专业技术人员,我对此的基本认识是:专业固然与科学和技术具有历史和现实的联系,但专业并不是纯粹的科学和技术问题。教师作为专业技术人员,自然也会牵涉到教育的科学和技术,但教育之为教育的要害却是价值引领和培育。合格

的教师应有在课堂中创造价值场的意识,卓越的教师应该在课堂价值场的创造上有所建树。如果教师在这一问题的认识上存在着模糊和纠结,这说明他们对学校教育的文化意义尚未真正明了。

三、课程与教学

理解学校教育的文化意义,实际上是理解教育怎样使人具有理性的自觉,进而使人有最大的可能处理好自身与自然界及人文社会的关系。这是一种立足于人的理解立场,当然也是理解教育之文化意义的唯一立场。即使为人熟知的社会本位立场,若论其实质仍是立足于人的,只不过是这种立场中充满了少数人不可理喻的自信,这才使人们认定它与个人利益不具有必然联系。因而在教育目的认知上,就出现了不该出现的个人本位论与社会本位论的平行甚至对立。为什么说不该出现呢?因为社会一方,具体来说,一切社会治理者从理论上讲与社会成员个人的利益并不相冲突。且不说现代治理者理论上来自社会成员的选择,自然应该代表最广大社会成员的利益,即使君权时代的君,也是奉天承运,为天下人创造秩序和提供保护的。回到教育领域,制度化的学校教育是由国家和社会举办的,但举办学校教育的资金却来自有能力的社会成员。显而易见,如果学校教育于国家和社会无利,它们为什么要举办学校?可如果学校教育于社会成员无利,他们为什么要受教育?所以,学校教育这件事,在理想的思维模型中,最终是为了社会成员个人的,在现实的操作过程中,也在寻求国家、社会利益与受教育者个人利益的平衡。在以上看似与课程、教学无关的论述中,我无非是要强调学校教育现实的文化内涵,当然也有内在的主观意愿。我一方面想让更多的人理解价值教育的必要性,另一方面也想提醒那些把教育狭隘地限定在认知领域的人们。不用说,有了这种辩证的认识,我们才能更好地在哲学高度理解学校的课程与教学。

(一)课程

课程一词在语用的意义上实在多元,使得无意进行学术综述的论述者不得不出做出意义上的选择,而任何一种选择客观上都成为一种服务于文本逻辑自恰的规定性定义。我比较倾向于把课程定位在教育内容范畴,理由有二:一是课程一词长期以来属于

学校教育内容的异称；二是课程概念即使在英美教育语境中实际上也涵盖了教学，但 curriculum and instruction 仍为惯用的学术用语，这说明课程概念与教学概念在人们的意识中更宜分离而非糅合。而从课程思想的历史演进来看，核心问题也的确是围绕作为教育内容的“知识”而提出，最为典型的例证应是分别来自斯宾塞和阿普尔的两个著名提问。斯宾塞的提问是“什么知识最有价值”。他从人的完美生活追求出发，对从文艺复兴运动起形成的重视知识修饰价值的古典主义教育传统做了尖锐的批评，理性地论证了实用的自然科学知识作为现代教育内容的必要。阿普尔并没有对不同知识的效用进行辨析，而是本着批判的立场，揭示了作为官方知识或合法性知识的学校课程背后所隐藏的意识形态和权力本质。他的“谁的知识最有价值”，实际上是在提醒人们拥有对学校课程背后的价值观和意识形态的理性自觉。如果要客观评价阿普尔提问的贡献，应是他的提问明示了学校课程并不是纯粹中立的教育问题，“实质上是一个政治问题，是一个意识形态问题，是一个价值性问题”。^[6]

进一步分析斯宾塞和阿普尔的课程思想，就能意识到思考学校课程的学者实际上在关心学校应该把什么知识交给学生和学校知识选择背后的非教育意图。做一个换位思考，站在举办教育之国家和社会的立场上，就能发现国家和社会对于学校课程是与它们对社会成员的期望联系在一起的。像阿普尔这样的批判者是对意识形态和权力心存戒备的，其用意应该与斯宾塞及一切现代教育家没有分歧，即都崇尚受教育者个人未来完美的生活。但古往今来的制度系统不也要顾及天下苍生的福祉吗？文明人总归是社会性的存在，总存在于既有的结构之中，因而其自由永远是社会和结构容许的合理自由。哪怕是个人创造性，正如 R·海尔所说，“只能在既提供了问题产生的环境又提供了解决问题的程序的公共传统的背景下产生”。^[7]如此，学校课程与意识形态及权力的联系实属正常，批判理论家警觉的实际上是意识形态和权力的异化。其实，现实生活中根本不存在无涉各种功利的纯粹的教育。如果我们所说的完美生活不是原始的茹毛饮血，而是制度文明背景下的有尊严的生活，那么，进入学校课程的科学知识和人文价值对于受教育者来说都属于必需。甚至可以

说，越是成熟的学校课程，越是科学知识和人文价值的有机结合。

科学知识和人文价值在学校课程中有机结合，并不是课程编制者的审美追求所致，而是国家和社会发展所需在学校教育中的折射，也可以说是个人在现实国家和社会中获得完美生活的所需。这就意味着国家和社会发展的需要是什么知识和价值能够走进学校课程的第一依据。然而，国家和社会所需要的并不是知识和价值的文本，而是拥有了知识和价值的个人，所以国家和社会的需要常常被合理转换为一定社会历史文化背景下的个人发展的需要。很自然，这里的个人发展是具有社会规定性的，个人选择的自由是比较有限的。我们知道，学校课程所包含的科目中，有一部分选修科目可以供学生自由选择，但学生选择的可能性只能在学校所提供的选修科目范围内，而学校能够提供什么样的科目范围，最终还是由国家和社会的需要决定的。我们由此能更加清楚地知道学生的自由发展是有限度的，同时也可推知社会中的个人完美生活也是被社会文化预先界定的。

操作意义上的学校课程实际上并不限于作为教育内容的知识与价值本身，因而理论上的课程概念也被需要付诸实施的课程标准概念替代。换言之，必须通过理解课程标准，才能完全、彻底地把握住课程概念。可惜的是课程标准就像课程一样，是一个被人们过于随意使用的语词。美国学者斯考特所说的“‘课程’是一个用得最为普遍却是定义最差的教育术语”，^[8]同样符合课程标准这一术语的实际。通过研读相关资料，以下表述最能反映关于课程标准内涵的主流意见。即“所谓课程标准，就是对学生在经过一段时间的学习后应该知道什么和能做什么（what students should know and be able to do）的界定和表述，实际上反映了国家对学生学习结果的期望。课程标准通常包括了几种具有内在关联的标准，主要有内容标准（划定学习领域）和表现标准（规定学生在某领域应达到的水平）。”^[9]这一表述的可取之处，首先在于明示了内容标准和表现标准，有利于人们把作为教育内容的知识和价值与作为受教育者的学生的进步有机联结起来；其次在于明示了课程标准与国家期望之间的关系。课程概念借助课程标准的这一表述也容易明晰起来，这既有益于人们清晰地理

解学校教育现象,也能让实施课程的教学得以科学地展开。

(二)教学

学校里的教学以其高度的组织性和系统性区别于日常生活中的教学,也使教者和学者之间有条件持久地在同一种性质的活动过程中相处,并由此生出日常生活中的教学活动不可能存在的问题。日常生活中的教学是寓教于生活的,学校里的教学则在一种意义上脱离了原生态的生活,在另一种意义上又逐渐演变为与日常原生态生活平行共在的生活。学校里的教者和学者亦即教师和学生事实上成为在两种生活系统中来回穿梭的人,其结果,教师和学生一方面在不同的生活原则切换中获得更为丰富的心理体验,另一方面因为动态持续的切换而产生价值适应和心理冲突问题。从而,学校里的教学虽然在整体上无疑是社会发展带来的积极成果,但在某一局部和某一侧面又具有消极的性质。具体来说,教学的有组织和系统化主要有利于教学效率的提高,而与此同时发生的教学格式化对于个体心理运动的自主性和自由度又是一种规限。如果说日常生活中的教学基本发端于教者和学者的兴致和需要,那么学校里的教学即使同样与兴致与需要有关,也不会首先属于教师和学生,否则也就不存在人们对教师乐教、学生乐学等现象的期望及古往今来指向教学的连篇累牍的劝喻之词。尽管如此,学校及其教学的进化终归是一种积极的文化现象,不但使人类创造的文化得以传承,而且也让有条件成为学生的生命个体发展超越自身存在的有限时间和空间。今日人类社会对于学校教学的依赖已经无法摆脱,并在依赖过程中寻求日常生活与学校生活的互通。

从理论上讲,学校是一个完全的教育组织机构,承担着教书育人的整体职责,而在实践层面,教学则至少处于学校教育的核心位置。课堂事实上被人们默认为学校教育的主阵地,教学也自然被人们默认为学校教育的主渠道。即使人们批评学校重教书、轻育人,实质上也是对教学核心地位的默认,因而这种批评背后隐藏的其实是人们乐见教师通过教书来育人的期望。与日常生活中的教学相比,学校的教学主要发生和存在于课堂空间及滋养其精神品质的学校教育空间之中,并因此使自身具有两个鲜明的特征。

第一,学校教学首先是一种具有严格组织性的

教学。其组织性主要依托于以下两个因素:(1)知识与技能系统化。学校教学所传授和接受的知识与技能,不再简单地源于有限生产和生活领域的经验,而是来源于人类文化创造的整体。由于个体生命的有限和文化整体的相对无限,学校教学的内容是根据人类需要和文化整体特征进行选择 and 编创的结果。之所以要进行选择,是因为文化创造物数量巨大,但以人的需要和发展为尺度判断,各种具体创造物的价值各有不同,而且文化创造物的具体需求者在社会结构中的地位也存在着差异。因此,制度化的学校教育系统需要对“什么知识”和“谁的知识”可以走进学校和课程做出抉择。继续推理,随着知识数量的不断增长及人们对其需求的不断多元,为课程而进行的选择难度也在逐日增加,进而这种选择也逐渐成为一种专业性极强的活动。选择者不仅要平衡多元需求者的期望,还要思虑知识自身的历史与逻辑。知识被选择之后,还需要编创,落到实处即是教科书的编写问题。教科书编写专家要把无数个别的知识纳入逻辑的序列,还要在知识逻辑与学习者认知心理发展顺序之间建立起合理的联结。正是在此意义上,我们才认为学校教学内容是人们选择和编创的结果,在其中是蕴含着教育专业创造性劳动的。(2)学生学习生活的组织化。生活是生命主体在一定时空中的行动方式,它的品质与境界是由生命主体在时空行动的有序程度和目标层次决定的。很显然,学校教学中教师和学生的行动是井然有序的。不同于随时随地可以发生的日常生活中的教学,学校教学的时间、空间和内容是被高度计划的。一张普普通通的课程表就能言明“哪个教师”在“什么时间”和“什么地方”给“哪个年级”“哪个班”的“学生”讲授“什么课”。在这一表述中,教师、学生、科目和时空资源被合理配置,整个学校因此而呈现出有条不紊的秩序。具体到一节课的教学,我们能发现,短短的40-50分钟能够被教师安排得张弛有度。教师为此在课前要做精心的决策与设计,从而使课堂教学的进程整体上成为课前决策和设计方案的有序展开。有序的学校教学活动,一方面赋予身在其中的教师的和学生的行为以节奏,另一方面也是教学目标达成和任务完成的必要保障。

谈到学生学习生活的组织化就不能不提及“班级”这一学校组织现象。关于班级的历史起点说法不

一,但16世纪初马丁·路德在宗教改革运动中提出“由国家推行普及义务教育”,及16世纪末大机器生产代替手工劳动对新型劳动力的需求,无疑是班级授课制得以复兴和逐渐普遍化的两个重要的历史事件。到了17世纪,夸美纽斯在总结自己教育实践经验的基础上提出和论证了班级授课制,学校教育的基本组织形态便从此奠定并一直延续到今天。班级的操作性内涵是编班划级。其中的“班”为教学班,是一个接受教育的集体;其中的“级”为教学年级,是教学班在规定时间内水平阶段标识。不用说,班级的核心是班,一经组成通常是相对固定的。正因此,班也成为学生个体在一定教育阶段牵涉归宿感的一个正式群体,进而班级生活也成为学生个体实现社会化和形成精神风貌的主要场域。就其教学意义而言,按学生年龄和知识水平所编成的班,为班级授课制的实现打下了组织基础。

第二,学校教学是具有高教育含量的教学。每当听到“让教育回归生活”的呼吁时,首先想到的并不是教育与日常生活的严重脱离,而是学校教学的目的性过强和教育含量过高。学校教学的这一特点,从积极的方向理解,表明它自身具有日常生活中的教学远远不具备的教育优势。若从消极的方向理解,则是明示了学校教育脱离日常生活的根本原因。

首先,具有高教育含量是学校教学的一种教育优势。这种教育优势至少反映在效率和高度两个方面。一个个体在日常生活和学校生活中投入同样的时间和精力,他所获得的教育收益绝对不可同日而语。尽管谁也不能否认日常生活中的教学对个体精神的浸润式影响,但因其缺乏严格的控制和系统的计划,更关键的是因其内容的朴素,个体在其中所获得的教育营养实际上是比较有限的。具体来说,个体一方面从日常生活中能够获得的教育总量有限,另一方面,他所获得的教育收益在质量上是位于较低层面的,充其量只是能让个体较好地应对世俗的社会生活和较简单的劳动生产。高级的社会生活和复杂的劳动生产,只有接受了学校教学的人才可能胜任之。之所以这样说,除了学校教学所创造的教育效率和高度外,在具体的层面,学校教学在历史发展过程中,越来越指向人自身心理发展的层面,使得教育在传承道业、化民成俗的原始基础上,与人自身的发展建立了有机的联系。学生从课堂及学校中所获

得的,不仅仅是知识与技能、劝喻与规范,在今天,学生的认识能力与人格品质均可通过追求知识、思维、价值等多元目标的教学过程而得到发展。

其次,我们也需要正视学校教学相对于日常生活中教学的教育劣势。此劣势不是别的,正是人因获得学校教学的教育优势而付出代价的教学归因。我一贯认为事物本身是无所谓优劣的,所谓优劣不过是人使用不同的尺度衡量事物的主观心理效果,换言之,事物的优势与劣势其实是同一的。当我们欣赏和赞叹学校教学的高教育含量的时候,在它的背面就是学校教学与日常生活的隔离。类似“让教学回归生活”的警示,就是人们对教学与生活隔离的自觉认知。研究者甚至会对此问题进行系统的思辨,追问教育(自然包含教学)要回归“谁的生活”“何时的生活”“怎样的生活”和“何种意义的生活”。^[10]研究者期望学校教育(教学)回归的生活显然只能是日常生活,但是对于“回归”这一观念我并不认同。这是因为学校教育(教学)本身就是一种脱胎于日常生活的新生活样式,如果真的“回归”了,也许作为人的主观心理效果的学校教育(教学)的劣势会自行消失,但与劣势同一的优势也会化为乌有。实际上,只要我们认识到学校教育(教学)自身就是一种生活,那么所谓“学校教育与生活”的关系就可以自然转换为“学校教育生活与日常生活”的关系,从而“让学校教育回归生活”成为貌似合理的不合理。当然,研究者呼唤“回归”的理念的确包含着具体的合理性,那就是他们对学校(教育)教学脱离日常生活的批评。现实的学校教学的确具有相对的独立性,感觉上存在着与日常生活割裂的封闭性。然而,这种封闭性并非学校教育者刻意为之,它是人类历史发展的必然结果,而且在性质上是进步的。更重要的是,脱胎于日常生活的学校教育(教学)并不只是日常生活之果,它一经形成就成为与日常生活并存的新的生活样式,它再也无法“回归”,实际上也无需“回归”。具体地分析,就价值教育来说,学生在学校所接受的是经过过滤的纯粹积极的规范,但任何人也无需担忧学生在日常生活中的不适应。就智慧教育来说,如果学生在学校接受的知识贴近于生活,呼唤“回归”就属于多此一举;如果学生在学校接受的知识高深到与日常生活几无瓜葛,呼唤“回归”无异于无的放矢。作为生命存在的学生总在学校教育(教学)生活与日常生活两种场域

穿梭,其基于能动、自觉和创造的主体性发挥,足可让他们在心理冲突和释解中获得适应。因而,我预测未来学校教育(教学)与日常生活之良性关系的形成,关键不在于它们的相向而行,而在于各自品质的持续提升。

事实上,现实的学校教学系统并不会对类似“回归生活”的建议作出急切回应,但它自身品质提升的步伐从来也没有停止。在提升自身品质的进程中,学校教学系统一方面沐浴于人文思想的光与热,另一方面越来越重视对知识的教育潜力做科学的挖掘。通俗地说,曾经只在理论上作为教育和教育学科学基础的心理学及其他相关科学,正在借助教学方案

的设计、教学模式的构建而走进教学过程。现代学校教学系统固然在现阶段仍然痴迷于可带来教学精致和效率的技术,但也是在它越来越精致和高效率的进程中更加现实地使自身成为教育。专业化和文明化在时代精神的作用下已经成为学校教学发展的基本维度。人类的教育创造力在学校教学系统中表现得最为淋漓尽致。越来越深度参与其中的学校教师,也越来越有能力承接国家的赋权和学生原始监护人的权力转让,进而学校及其课堂空间的精神品质持续提升也越来越可以被人们期待。

(责任编辑 南钢)

参考文献

- [1]郭方涛,孙宽宁.从生活域到教育场:民俗的学校教育传承[J].当代教育科学,2018(2):18-21.
- [2][美]R·弗里曼·伯茨.西方教育文化史[M].济南:山东教育出版社,2013:9.
- [3]庄子·渔夫.
- [4][5]刘庆昌.课堂里的精神空间[J].当代教育与文化,2011(6):22-28.
- [6]黄忠敬.意识形态与课程——论阿普尔的课程文化观[J].外国教育研究,2003(5):3-5.
- [7][加]加里夫·贝克.学会过美好生活——人的价值世界[M].北京:中央编译出版社,1997:206.
- [8]丁念金.课程内涵之探讨[J].全球教育展望,2012(5):8-14.
- [9]课程标准[EB/OL].<https://baike.baidu.com/item/%E8%AF%BE%E7%A8%8B%E6%A0%87%E5%87%86/8601409?fr=aladdin>,2019-05-12.
- [10]周贵礼,靖国平.学校教育应回归到怎样的生活[J].教育研究与实验,2007(4):29-33.

Analysis of Key Phenomena in School Education

Liu Qingchang

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

Abstract: The emergence of school is an important human cultural event. Actually, it is more and more away from the daily life, but it also gradually become a special life style, and specialization, self-organization, high education content is its essential characteristics. Under the guidance of educational rationality, school education is less and less detrimental to individual spiritual development because of its “closure”. At present, our understanding of school education is not necessarily superficial, but still lack of profound impact on educators and the public. At present, our understanding of school education is not necessarily superficial, but still lack of profound impact on educators and the public. We select the power and ability of educators, classroom spiritual space and curriculum and teaching as several key phenomena in school education, and make a critical analysis, or can deepen people’s rational understanding of school education.

Keywords: school education, educators, classroom spirit space, curriculum and teaching