

学校如何引领学生在课程学习中建设道德生活

李伟胜

【摘要】更为理想的课程学习是引领学生主动建设道德生活的过程，而其关键着力点就是培养学生的理智德性，进而在更高境界培育学生的伦理德性。据此，每所学校的教师可引领学生逐步通过各门课程中的集体学习、各个学习领域中的群体交往、本校课程体系中的学校生活这三层平台，培育学生的理智德性与伦理德性，让学生在课程学习中主动建设属于自己的道德生活。

【关键词】道德生活；理智德性；伦理德性；集体学习；群体交往；学校生活

【作者简介】李伟胜，华东师范大学教育学部教授，博士生导师。

学生通过各门课程中的学习活动而获得发展，这是学校教育产生育人价值的主要途径。因此，学校教育改革与发展的相关探索，无论是立足学科教学提升学科育人价值还是立足课程改革倡导学生的个性化学习，都会关注课程学习活动促进学生发展的功能。时至今日，随着社会发展呈现新趋势和相关研究的推进，将学生的在校生活(包括各门课程、各个学习领域和各个学段的学习生活)作为学生主动参与创建的道德生活来系统设计，当为一个值得探索的努力方向。

一、从建设道德生活的高度提升课程学习的育人价值

理解教育活动的价值，实际上用到了二阶思考框架：其中的一阶因素是好的教育活动或课程学习，二阶因素是对这些好的活动予以价值判断、选择和保护。这与伦理学研究者区分的一阶之“好”(生活的价值，如生存、友爱、思辨、自由、创造)与二阶之“好”(道德的价值，如拯救生命、为交友而守信、倡导严谨思维、保护自由、鼓励创新)^[1-2]，在思维方法上有相通之处。

参照上述思考框架，我们可以看到当代学校追求得更为理想的课程学习活动(本文以“个性化学习”为例)之中的二阶逻辑。它包含两层因素：一是个性化学习的具体内容，二是个性化学习的实现方式。就其具体内容来说，个性化学习指的是以尊重学生个性为前提的、让学生自主开展的高品质学习，即学生在各门课程中舒展个性、主动探索而在德智体美劳等方面创生新资源、获得新发展的学习。这可以是自觉主动地做好每一道习题、描绘一幅用“发现美的眼睛”看到的画面，也可以是与伙伴开展一次体育比赛或研修旅行；这可以是与同学一起探索研究一个环保问题、合作建设一个“模拟联合国”社团，还可以是结合思政课程探

讨解决一个道德两难问题……这些具体内容有的属于直接德育，有的则属于间接德育，还有的与德育没有直接关联而主要属于其他教育活动。就个性化学习的实现方式而言，学生的高品质学习生活不是随意而成的，也不是被迫执行或被人灌输而成的。个性化学习中的自觉意识、自主思考、探索研究、诚心合作和由此而带来的自信、自豪的生命体验，都离不开学生在主动参与课程学习的过程中充满兴致、大胆质疑、勇敢尝试、严谨思考、热情合作的能力，也离不开他们在认真负责、坦诚交流、视野开放、宽容待人、使命担当等方面的切实行动。个性化学习所需要的这些彰显生命活力的活动方式显然具有道德价值，因为它们属于保障个性化学习内容得以创生的更上位的社会规范。既然学生实现更高品质的个性化学习的权利，如同社会主体选择美好生活内容的权利一样是值得倡导和保护，那么，用社会规范来确保这种权利得以实现的努力，就体现了社会的价值追求和对学生而言的道德要求。综合起来看，个性化学习的高品质内容见证了学校和学生发展的进步，个性化学习的实现方式更代表了一种道德上的追求，即学校可以让每一位学生舒展个性、主动创造更有尊严和智慧的学习生活。这说明学校引领学生追求更为理想的课程学习的过程，就是引领学生主动建设体现道德价值的社会生活，即道德生活的过程。

从伦理学上的程序主义视角来审视上述二阶逻辑，可以看到：针对第一层因素提出的道德要求属于一阶道德规范(first-order norm)，它指向具体的生活内容，如“不要撒谎”“要乐于助人”；相比之下，针对第二层因素提出的道德要求属于二阶道德原则(second-order principle)，它是与具体的生活内容无关的元规范，用以“告诉我们应该如何(how)决定我们应该做什么(what)”^[3]。以“我未必同意你说的话，但我要尊重并保护你说话的权利”这一说法为参照，上述二阶逻辑中的第一层因素就相当于“你说的话”，第二层因素相当于“你说话的权利的实现方式”(包括“你”自己和“我”对这个权利的尊重和保护)。类似地，具体的学习内容未必都具有道德价值，但为实现更为美好的生活、更为优质的个性化学习而采用的活动方式，则如同“你说话的权利的实现方式”，明显具有道德价值。

于是，我们可以确认：学校引领学生追求更理想的个性化学习的过程就是在让学生主动建设道德生活上，进而从建设道德生活的高度提升课程学习的育人价值就是可行的。

二、在课程学习中建设道德生活的关键：培养理智德性

已有不少同行从“教书育人”的角度形成了诸多思考和经验：在育人目标上，关注学科“育人价值”^[4]、达成“三维目标”、培养学生的“核心素养”^[5]；在育人方法上关注更新教学方式(如通过互动生成激发学生思想活力)和学习方式(突出自主、合作、探究等特征)；在育人过程中“用动态生成的观念”“让课堂教学焕发出生命活力”^[6]。参照上述的

二阶逻辑来看,上述探索主要从两个层次展开:一方面,关注提升个性化学习内容的品质(包括从学科德育、课程思政的角度增强其德育功能);另一方面,建立个性化学习的实现机制,包括同时改变教师的教学方式和学生的学习方式。

其中,从个性化学习的实现方式的角度来看,一个明确的探索方向就是培养学生的高阶能力,生成个性化的、彰显智慧与尊严的意义体验。具体来说,这就是在掌握知识技能的过程中,培养问题解决能力、批判性思维能力和为自己的见解提供合理辩护的能力,由此通过学习过程体验到“主动学习”中生成的意义感与“合作探究”中生成的参与感,形成个性化的认知系统和能力系统,进而在个性化地系统掌握课程内容的过程中,逐步获得自主的人格体验(如在互相倾听、尊重和辩论中树立自信),生成对同学、教师、班级、学校、社会(及其各个领域)、国家和人类的价值体验,由此更为全面、深入地认识自我,养成爱心、责任、勇敢等道德品质,创造性地理解、认同和坚守社会主流价值文化。也就是说,在个性化学习进程中,学生正在建设更高品质的道德生活;同时,学校的立德树人功能也在更高境界上得以实现。

沿着这个探索方向,一个很值得探讨的问题就是:对学生来说,高品质的课程学习活动产生的关键作用是什么?从道德生活的价值,特别是对学生德性涵养的角度来看,可以认为这里最重要的成果就是培育学生的“理智德性”(intellectual virtue),从而在更高境界培育学生的“伦理德性”(moral virtue)。

笔者作出上述判断,主要有两个方面的依据:其一,在课程学习中发生的主要事件——认识活动不是个体独自进行、与他人无关的“非道德”行为;开展认识活动的行为者需要结成探究共同体(包括个体阅读或解题时与作者或出题人的“对话关系”),他们一起发明、支持并完善认知活动的原则、标准、规范和实践。这就需要他们具备理智德性或认识论德性(epistemic virtues),即在一个共同体内坦诚相见,从不同视角评价并完善见解,为得出可信的真知灼见而力克失误(特别是因偏见而忽视不同见解的误区)、勇担责任^[7],并因此而作为自信的主体融入人类文化、共创美好生活,并享受其中的光荣感与尊严感。这正是人们对德性认识论持续开展三十余年的研究所揭示的认识活动的关键特征。其二,在上述探索的基础上,参照亚里士多德对理智德性和伦理德性的区分,可以看到,“在亚里士多德那里一般社会交往活动层面的道德甚至要依赖于这种属于思维的美德,亦即伦理上的美德是要以思维上的美德为前提条件的”^[8]。确实,我们很难指望一个视野狭隘、思维僵化,并且固执己见、难以与其他人合理沟通的人能作出有效的道德判断,并承担真实的伦理责任。柯尔伯格等心理学家在研究道德发展规律时,通过“两难问题”而关注道德认知能力、辨析道德判

断水平，也见证了这种情形并聚焦到“思维的美德”这个关键因素。事实上，当代人类社会带来的更为开放复杂的社会活动，越来越需要培养以“理智德性”为基础的“伦理德性”、以批判性认识能力为基础的社会生活能力，这正是催化德性认识论研究的根本原因^[9]。可以说，以“理智德性”为基础的“伦理德性”，正是当今社会需要的内蕴更高智慧的个体德性。

简而言之，通过更高品质的个性化学习培养理智德性，这为促成学生实现高境界的人格成长提供了更具思想活力的内生机制和更为坚实的发展基础。因此，培育理智德性，正是课程学习发挥育人价值、让学生由此主动建设道德生活的关键着力点。从更长远、更系统、更复杂的格局来看，一个“大道至简”的教育生态就敞现在我们面前：以往被视为与“道德”相关度不大的学习活动，其实正是最常见的道德活动——学生通过与他人的交往而获得文化知识，由此融入社会生活，特别是日趋开放多元而丰富多彩、高雅精致的精神文化生活。据此，学生在学校教育活动中经历的每一项学习活动，其实正是培育个体德性的生态基础，也是在学校教育中学会主动建设更高境界的道德生活的看似平常、实则坚实豪迈的步伐！舍此而求理想的德育，基本上是“缘木求鱼”，很难想象一个对教师和同学缺乏热情、对学习内容缺乏兴趣的孩子会持续保持对他人的关心、对社会的责任、对人类文化的崇敬和对美好未来的憧憬；立足课程学习来培育学生的“理智德性”和“伦理德性”，修炼内含更高智慧的个体德性，确为求真务实之道。

三、通过三层课程学习平台建设道德生活

就学校履行立德树人使命的战略格局来说，引领学生在课程学习中建设道德生活，这也许正是与时俱进地创造性理解赫尔巴特所说的“教育学教学”^[10]、超越德育“工作意识”和德育“渗透说”带来的“教学与德育的二分和学科德育形式主义的现象”^[11]、融通学校教育分工格局中被分立的“教学”与“德育”两个领域，并解决这种分立格局背后深层次的“教育学体系逻辑混乱”^[4]等问题的根本之道。

具体来说，这就要探讨：在学校教育中有哪些生活是学生需要参与、乐意参与并会努力参与的道德生活呢？经过对诸多实践经验和理论研究成果的梳理，笔者有理由认为，从学生个体德性养成这个视角来看，学校可用专业智慧来主动敞开教育空间，引领学生逐步通过三层平台来建设道德生活，即各门课程中的集体学习、各个学习领域中的群体交往、每所学校课程体系中的学校生活。

1. 各门课程中的集体学习

以往，人们习惯于将班级生活看作实施与教学分立的德育的重要途径。现在，在更开阔

且更为系统的视野中，我们可以看到学生个体在学校直接参与创建的社会生活，除了常见的有稳定班级建制的班级中的社会生活，也包括“选课走班制”中为学习同一门课程而组建的班级之中展开的集体学习，还包括在各种社团或项目团队，如兴趣小组或科研团队之中持续开展一段合作探究中的集体学习。

对于学生而言，这些交往情形的共同特征是：一群伙伴在一段时间内（往往以学期或学年为单位），以一门课程包括班级活动、社团活动的内容体系为参照，沿着一条相对清晰的主线，连续开展一系列的集体学习活动，其中每次活动的主题相对明确。在这里，作为学校教育的基本单位，班级等学生组织发挥的“学科教学”与“生活学习”这两方面的功能都是整体培育学生人格所必需的^[12]。其中，就知识学习（包括语言习得）而言，维果茨基提出的儿童文化发展的一般发生法则已证明：“在儿童的发展中，所有的高级心理机能都两次登台：第一次是作为集体活动、社会活动，即作为心理间的机能，第二次是作为个体活动，作为儿童的内部思维方式，作为内部心理机能。”^[13]换言之，关注个体的学习，不能忽视其投入的集体活动；否则，就难以看到全面而真实的学习情形和其中的发展机制。

类似的诸多实践经验和理论分析证明，这些学习集体产生的功能不仅仅在于发挥教学组织形式的作用^[14]，还在于其中的群体交往可以促进个体的个性发展及由此实现的社会化——这正是教育史上曾经出现并对今天的教育还有影响的美国“道尔顿制”、德国“生活共同体”、苏联“集体教育”和日本的“学习集体”等改革思路所期待开发的教育功能^[15]。以此为基础，可以确认：学生在学习每门课程时参与建设的学习集体或学习共同体，就是学生在学校中与多元主体一起持续开展逐步深入的交往，由此实现多元共生的最基本的社会生活单位。在这里，每个学生与同学、教师的交往不仅表现为他与不同主体的相互倾听和交流，更表现为让不同视角、不同观点（包括同一个视角的不同观点）得以表达、切磋，进而达成共识、形成新的探究方案、共创新的文化作品等持续较长时间的社会生活。据此，可以进一步立足各门课程中展开的不同维度、持续深入的交往，开发其整体育人，特别是培养个体理智德性和伦理德性的教育功能。

2. 每个学习领域中的群体交往

以一所学校构建的课程体系为参照，学生个体除了每门课程之中参与集体学习，还可在每个学习领域中同时从多门课程或多类活动中获取并利用教育资源。例如，清华附小的“1+X”课程、重庆谢家湾小学的“小梅花”课程等以课程整合为特征的探索，就代表了“通过一个主题，学习所有学科”的特征^[16]；再如，上海市比乐中学根据学生的学力发展需求，以基础型课程为各学习领域的“核心课程”，将多个拓展型课程和研究型课程开发为“子课

程”，在学校课程体系中形成八个学力统整课程群，也见证了在每个学习领域融通多门课程的实践成效^[17]。

诸多案例表明：在每个学习领域中，学生个体可以同时与更多方面的主体进行开放的交往，建设更为开放的学习共同体；对于主动学习的学生来说，这就是让多种来源的社会生活内容融汇于个体生命成长历程之中，从而生成其不同领域的素养系统，让个体德性得到更为丰厚的精神营养。这可以成为学生在校内参与创建的第二层道德生活，即在每个学习领域中的群体交往。

在这里，学生的交往群体指的是学生在每个学习领域中与不同的交往对象通过互动交流和拓展而建立的社会群体。它至少有如下几个方面的特点：一是交往范围更为开放，既包括稳定班级中的师生，也包括流动班级如“选课走班制”中的班级的师生，还包括在不同类型的课程如社团活动、研究性学习中的师生或其他社会人士。二是交往形式更为多样，如直接交往和间接交往，现实场景中的交往与虚拟交往、连续交往和非连续交往、大范围交往和小群体深度交往。三是交往性质有更多选择，如在达成默契时心领神会却“淡如水”的君子之交，或在解决某个发展问题或学习难题的关键时刻线上线下密切交往并达到交流的高峰状态；可能有面红耳赤的辩论、争论，也可能有历经“柳暗花明又一村”并达成共识时的酣畅淋漓……总之，形式多样、形态丰富的群体交往，正是每位学生个体可以利用学校生活空间主动开拓的发展平台，也是学校可以引领学生主动创建的更高层次的“生态圈”。

据此，针对这种可能的教育发展空间，学校可以组织教师团队，主动融通不同课程、整合教育资源，让多门课程融成一个学习领域，建立跨学科协同育人的教育系统，从而为培育个体德性创造更有活力的教育生态。

3. 每所学校的课程体系中的学校生活

与上述两个层次的课程学习平台相比，作为一个教育组织的学校，更应该探索立足全校性教育活动系统的战略格局，让学校课程体系有机整合所有课程（包括德育课程、班级活动、社团活动）和所有学习领域，让学生在本校的一个学段中多年贯通的学习生活成为充满意义、释放豪情的长时段生命历程，为学生在开放社会中展开充满尊严的人生打好坚实基础。事实上，这正是一些学校力求用特色化办学思想创生优质教育资源时的行动，也是学生可以通过课程学习主动建设的第三层道德生活。

从引领学生建设道德生活的角度来看，这里需要有两个方面的新探索：一方面，从“课程学习”的专业维度来理解德育活动。从形式上看，班级、年级、学校层面的活动，如艺术节、科技节、体育节及其他节日活动，创新实践日系列活动、军训学农社会实践系列活动，

都可在教育行政部门发布的课程方案或学校的课程表中找到定位。为取得更理想的实效,需要超越将这些活动视为“行政事务”来处理或沿用传统的“被活动”方式开展活动等情形,应将其作为课程,如综合性实践活动、拓展型课程或研究型课程,将学生作为参与设计和实施这些课程的主体。此时,可从美国学者派纳(W.Pinar)等人所主张的“存在体验课程”的专业视角,聚焦学生作为“具体存在的个体”的生活经验^[18-19],特别是道德生活体验。另一方面,从“立德树人”的战略高度来理解课程学习。参照课程育人的三层着力点,如掌握知识技能、培养高阶能力、创造生命意义,可以看到:无论是专门开设的德育课程(思政课程)还是其他课程,每门课程都能在五育融通的整体格局中各展所长,以专业的方式培育学生的理智德性和伦理德性;无论是语言文学、社会科学还是数理学科、体育或艺术,每个学习领域都能整合资源,以特色化的方式助力学生主动建设更为开放、更高境界的道德生活;相比之下,无论是乡村小学还是城区中学,都有可能凝聚学校这个教育专业组织的系统资源,建设更高品质的课程体系,让个体的生命成长故事、群体的合作学习经历融入持续年的一个阶段的学校生活史;同时也是从学校发展规划的视角所见的学校发展历程,让每一年因鲜明的“主旋律”而成为一个“乐章”,让前后多年相互贯通而成为一部“交响曲”,逐步开拓发展平台、提升发展境界,让每位学生与同学、老师和领导一起建设更高质量、更有德性的学校生活。

上述探索让我们相信,学校可在立德树人事业中有境界更高且实效性更强的作为。作为一个专业的教育组织,学校可以整体部署、系统开发教育资源,特别是通过日常化的课程学习来引领学生逐层建设道德生活、培育学生德性。如果能用更为先进的教育思想与实践智慧来稳步推进,就可以期待更多的学生能在学校生活中学会创造有情有义的生命故事,形成有根有魂的豪迈气魄,带着更多自信和智慧参与建设“人类命运共同体”。

参考文献:

- [1] 包利民. 价值层级与伦理生活辩证法 [J]. 哲学研究, 1996(2): 17-21+45.
- [2] 包利民. 生命与逻各斯——希腊伦理思想史论 [M]. 北京: 东方出版社, 1996: 9-10.
- [3] CHAMBERS S. Reasonable democracy: jurgen habermas and the politics of discourse [M]. New York: Cornell University Press, 1997: 17.
- [4] 叶澜. “新基础教育”论——关于当代中国学校变革的探究与认识 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2006: 250, 294.

- [5] 张华. 论核心素养的内涵 [J]. 全球教育展望, 2016(4):10—24.
- [6] 叶澜. 让课堂焕发出生命活力——论中小学教学改革的深化 [J]. 教育研究, 1997(9) : 3—8.
- [7] ELGIN C Z. Epistemic virtues in understanding [M] //Heather Battaly. Routledge Handbook of Virtue Epistemology. London: Routledge, 2018: 330—339.
- [8] 聂敏里. 亚里士多德论理智德性 [J]. 世界哲学, 2015(1) : 85—100.
- [9] GRECO JOHN, TURRI JOHN. “Virtue Epistemology” [EB/OL]. [2021 — 01 — 20]. <https://plato.stanford.edu/archives/win2016/entries/epistemology-virtue/> />.
- [10] 王凯. “教育性教学”的误读——兼论赫尔巴特教学伦理思想 [J]. 全球教育展望, 2007(11) : 33—37.
- [11] 田保华. 试论学科德育的问题与出路 [J]. 课程·教材·教法, 2015(7) : 3—11.
- [12] 高文. 现代教学的模式化研究 [M]. 济南: 山东教育出版社, 1998: 337.
- [13] 维果茨基. 维果茨基教育论著选 [M]. 余震球选译. 北京: 人民教育出版社, 1994: 403.
- [14] 夸美纽斯. 大教学论 [M]. 傅任敢译. 北京: 教育科学出版社, 1999: 120—123.
- [15] 李伟胜. 班级管理新探索: 建设新型班级 [M]. 天津: 天津教育出版社, 2006: 23—35.
- [16] 杨小微. 立德树人, 纲举目张: 学校课程一体化设计与运作 [J]. 中小学德育, 2018(6) : 5—9.
- [17] 罗立新. 建设学生组织, 实现比优乐学——上海市比乐中学特色学校文化的生成之路 [M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2012: 134—135.
- [18] PINAR W. Working from within [J]. Educational Leader-ship, 1972(4) : 329—331.
- [19] 威廉 F. 派纳, 威廉 M. 雷诺兹, 帕特里克·斯莱特里, 等. 理解课程(下) [M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 540.

How Can a School Lead Students to Build Their Moral Lives in Curriculum Learning?

LI Weisheng

Abstract: The more ideal curriculum learning is the process of leading students to actively build their moral lives, the key point of which is to cultivate students' rational virtue, and then cultivate students' ethical virtue in a higher level. According to this, school teachers can lead students to gradually cultivate their rational virtue and ethical virtue through the three platforms of collective learning in various courses, group communication in various learning fields and school life in school curriculum system, so that students can actively build their own moral lives in the course of curriculum learning.

Key words: moral life; rational virtue; ethical virtue; collective learning; group communication; school life.