

班级建设的“公共性”取向及其反思

孙嘉蔚^① 程亮

摘 要：公共性是现代教育的基本特征，从根本上规定着班级的社会职能。在促进班级“日常生活”向“公共生活”转型的意义上，公共性构成班级建设的重要取向。作为特定实践领域，班级生活的日常结构交织着组织化的集体生活、疏离化的个体生活和亲密化的共同生活三种样态，其中公共生活可看作诞生于其中并且嵌入其间的一种潜在样态。班级生活的公共建设需要凸显三个实践标准，分别是复合的平等性、有限的公开性和流动的共同性。同时，班级生活的公共性具有独特的复杂性，应进一步关注公共理论与日常实践的交互关联、明确班级建设的教育立场、赋予儿童参与公共行动的机会和条件。

关键词：班级建设 班级生活 公共性

作为一个规范性的概念，“公共性”（publicity）已成为衡量班级生活品质的基本价值维度。创造一种平等、开放、共享的班级生活，是班级建设的公共职能所在。考虑到儿童心智发展的阶段性特点，^[1] 班级生活仅可看作一种公共生活的雏形或“准公共生活”，而非完全意义上的公共生活。^[2] 然而，在进入班级前，学生们通常拥有多元的成长背景和利益诉求，这就在客观上增加了组织、管理、协调的难度，出现诸如权威与放任的两极并立、成员交往关系的功利化以及班集体意识崩解等消极倾向。^[3] 应对这些困境，根本上离不开对班级生活现实结构的理解和对班级生活公共属性的恰当建构。从一般的社会场域进入特定的教育场域，尚待澄清的正是“公共性”视角适用于班级建设的必要性与可能性。本文由此出发，考察班级日常生活在何种意义上、多大程度上可以成为一种公共生活，进而探索班级公共职能生成的实践标准。

一、公共性作为班级建设的重要取向

作为特殊的社会群体，班级在中国语境下典型地表现为一种集体。在集体主

^①本文系中央高校基本科研业务费项目华东师范大学人文社会科学青年跨学科创新团队项目“教师专业学习与评价创新研究”（2021QKT012）的研究成果。

义取向的班级中，备受重视的是学生自愿服从集体要求的行为，而非他们能够在独立自主的意识下选择与集体相一致的行动。对拥有专业权威的教师而言，集体目的的达成及其管理成效也比它们的实现方式和过程更为紧要。虽然集体目的通常只需由教师提出，但这显然不能直接等同于班级成员们共同面临的行动需要和主动认同的发展诉求。近三十年来，传统集体主义价值发生转向，班级的总体变革趋势呈现为班级权力结构的重心下移和非集中化，逐渐由“管理”的技术理性取向转换为民主“建设”的交往理性取向。其中，“管理”强调的是一种控制的过程，重在执行或实施决策，^[4]对行为的意图（尤其是道德目的）、后果（即教育影响）以及行为本身的伦理价值则欠缺考量。班级中的儿童不仅是人数众多的管理对象，而且是个性差异较大的受教育者或学习主体，这两重角色给管理工作带来挑战，也指向了引导更多儿童参与班级建设以及使班级公共事务向学生平等开放的必要性；“建设”意味着通过将不同事物组合起来而实现构想和创造，从整体意义上看待班级中携带不同经验的众多主体，并旨在使其形成丰富的相互作用与关联。在理想意义上，班级应以学生群体为中心，建立一种能使他们团结如一人、彼此需要的社会结构和共同价值观，^{[5] p257-281}这一想象展现出儿童自身作为生活主体的重要性，揭示出班级生活可能的意义空间。但对学生而言，“班级”在很大程度上其实是脱离个人需求的非选择性的存在。相应地，学生能否服膺管理者的权威、接受管理制度的合理约束，取决于学生个体所参与和体验的班级生活质量。除了有效地传授和获取知识，在师生间的传承关系和同学间的协作关系背后，还蕴含着非工具性的、公共性的目的。这一目的关联着集体向度与个体向度之间的调和，构成班级生活的公共性立场和班级建设的重要内容。

“公共”一词发源于古希腊，亚里士多德最早区分出“私人”和“公共”的两种交往伦理。私人交往以人伦关系的个别性、衡量尺度的独特性和相互回应（尤指情感联系）的直接性为特征，公共交往则具有伦理和习惯方面的普遍有效性、法律维护下的契约性^{[6] p231-239}等特征。进入现代语境，阿伦特（AdrentH）明确提出“公共性”的两层涵义：公开性和共同性，用以确保任何在公共场合出现的事物、观点都能因他人在场而被看见和听见，以及共同生活于其中的人们对世界秉持共同兴趣。^{[7] p81-84}其后，哈贝马斯（HabermasJ）赋予公共生活以制度化的涵义。“公共性本身表现为一个独立的领域，即公共领域”，^{[8] p2}该领域是介于具有强制

性的公共权力与具有自主性的私人之间进行调节的一种话语空间。至此，公共性开始发挥明确的形式规定功能——以尊重个体的基本权利为前提，在个体性的诉求和集体性的要求之间寻求平衡。它包含三个基本维度：一是平等性，指各方在出于自愿的交往或参与中，以一种普遍的尺度来衡量成员关系，或通过契约同意来实现某些方面（如人格、权利或义务、身份或地位）的持平，^{[9] p273}这要求行动者无偏私地对待其他成员并接受彼此的约束；二是公开性，与私密性相对，指众多独立的个体拥有“公开运用自己理性的自由”，^{[10] p25}都可以在非强制条件下言说或行动，以此向在场的他人显现自我的独特性；三是共同性或共享性，与排他性相对，指同一生活世界中的成员对其所共有或介于其间的事务、空间、议题等秉持相似的期望，达成一致的理解，形成一种“既相互联系又彼此分开”^{[11] p34}的关系，具有一定的去个人化(deindividual)意味。

公共性是由处在特定共同体中的个体通过共同参与创造出来的概念。班级不仅是实现共同体既定利益的工具，而且肩负着为儿童提供公共生活的责任；^[12]班级建设也不只是达成外在目标的手段，因为切合班级日常实践及其结构特点的公共建设本身就具有内在价值。然而，班级内部蕴藏的公共资源的价值并未被发现或加以合理利用。^[13]很多时候，它确实在形式上呈现为一个由众多不同个体聚集起来构成的公共领域，但其潜在的育人价值往往难以显现。学生关于班集体的想象，对于应该如何公开表现自己、如何尊重他人的利益、看待他人的需求等公共议题的洞察，不同程度地分散于日用不知、习焉不察的日常生活结构中。这意味着，公共性并不总是可以预先计划的完备构想，而需要根据真实的班级境况，为学生切实参与和影响班级建设的进程提供机会和条件。班级生活本身就是一种有意义的隐性课程，^{[14] p1-13}它可以并且应该成为增进班级成员公共交往或公共行动的空间和资源，以使学生从中习得公共交往的能力、发展出对公共事务及其价值的关心。这种公共立场的实现，实质上取决于从班级中创造公共生活的可能性。

二、班级日常生活的公共潜能

班级生活的日常性主要体现于占据主导的例行常规和大量分散的面对面接触，这既显现出单调重复的制度属性，又不乏灵活多样的个别经验。在不同程度

的不平等性、非公开性以及排他性等并不合乎公共性的特征之下，可以发现建设班级公共生活的潜能。

（一）“虚实参半”的集体生活样态

一种普遍性的不可抗拒的制度化力量，是“班级”这一组织单位赖以存在和功能发挥的现实的逻辑条件，也构成隐含于其中的不平等结构。为使教育活动有序开展，班级生活不免带有资源配置和管理的属性，并对其他的系统、实体和人为因素产生一定的排他性。^{[15] p46}这些规章所构筑的壁垒，有抑制学生自由选择和行动的可能性，导致学生多样化的经验和观点缺少发表的渠道，甚至越来越依赖某种给定且划一的环境。集体生活反映了学校制度安排下不可选择的权力关系，即由教师和班委组成的班级公共权力层，无身份标识的学生只是规则的承受者和从属者。同时，集体生活排斥其内部成员个体之间的差异，尤其是那些不稳定或可能造成分裂的个性因素。在教师的规范性调控下，学生在形式上拥有班级成员的身份，其间很难形成具有行动效力的班级观念和共同意识，唯有在某些必要的时刻才会出现被临时激起的、工具主义的团结感。比如令学生们既爱又恨的“班级荣誉”，当它作为集体活动中全体成员共同努力所获致的一个结果出现时容易被接受，但当它被用来限制一些成员的自由选择或要求全体成员一致行动时就会有演化成“多数暴政”的可能。一种集体目的不一定引发学生的认同，尤其当一种集体观念变成预先加诸成员的意识形态，代表或取代个人的意愿和观点，而不能反映成员之间经由沟通和协商才可达成的实质性的“共同目的”或“共同善”时，势必面临合法性挑战，甚至导致班级成员意识不到或自愿放弃自身作为行动主体的参与权利和相应责任，陷入“无世界性”“去他者性”的孤立处境。为了实现集体一致的目标或履行组织要求的义务，成员们往往不得不隐藏独特的内心世界和情感表达的需要，保持交往关系的符号化、集体成员角色或权力运行过程的非人格化。这种“匿名”现象有时是自律或自我抑制的结果，有时则是学校和教师做出范导、有意弱化学生私人性或主体性的结果；有时是必要的条件和环节，有时则是造成思想单一、关系区隔的原因。

（二）“对立统一”的交往生活样态

班级内部的环境并非“铁板一块”，除了被“上课”“考试”“作业”充塞的例行事务，大部分学生平日更关心的是如何获得自由交往的需要的满足，因而班

级始终存在两股“离心”力量，它们分别产生于疏离化的、趋于理性竞争的个体生活和亲密化的、基于情感认同的共同生活（局限于小团体而非大共同体）。其中，个体生活表现为学生作为独立的行动者主动寻求和选择、试图确立或已然接受的一种自主状态，包含着学生试图为自身确立合法的自主性的诉求。它不意味着脱离集体生活或共同生活，而是强调个体会面临其自我意识与作为班级或学校成员乃至社会公民的身份意识之间的关联或冲突。有时，如果个体难以适应集体生活或未能找到合适的调试方法，就极易从公共生活中逃避，退缩至私人领域，只关注私人的利益和感情，导致班级出现个体化的境况。个体化作为现代社会生活的一种基本趋势，统摄、影响着微观的社会系统、社会组织的成员处境，并且已然触及学校教育或社会化的过程，比如一些学生被迫或自愿从集体约束中脱离，陷入“虚假的个性”（即趋同的行为和选择）和“孤立的共性”（即缺乏自发的交往和合作）。因受制于集体目的和个人认知能力(knowledgeability)，他们很难拥有或很少能够实现掌控生活环境的权利。对他们而言，成为集体的一员意味着付出自由的代价，让渡“自主权”“自决权”或“成为自己/做自己的权利”。^[16]

^{p22}事实上，“个体”的状态是他们向往而又不易驾驭的，这强化了制度领域与主观意识领域之间的张力。

在个体的意义上，学生们具备相异的才能和需要、多样的视角和立场以及对平等权利和机会的诉求，但倘若缺少团体友爱或共同纽带，他们就更容易采取自我导向的策略，以此维护个人的权益和观点。反过来，共同生活可以表征学生在日常交往中自发形成的、具有很强相互依赖性的团体关系，赋予其真实的归属感，比如班级经常出现的“拉帮结派”现象（学生们称之为“认亲戚”“认师父”的游戏）。他们结成交往紧密但又在义务上彼此制约的、等级化的伦理纽带，一方面习惯于制造和维持差异，另一方面又表现出对差异的惧怕和拒斥。其中，少数学生是相对于其他学生的“日常权威”，处于关系网络中的成员之间存在支配与服从的关系。这些小团体架构了班级内部亲疏远近的生态格局，它们往往排斥团体界限以外、具有潜在威胁的人际关系。不仅如此，班级内部的小团体具有类似家族形式的自然团结、特殊化的身份认同，成员视角的相似性或等同性和家庭式“特殊的排外氛围”^{[17] p172}有利于维护团体利益，同时也在一定程度上保护其成员免受外部公共权力或正式权力的影响。显然，亲密团体的规则不具备可推广性，

在私人友爱中几乎无法找到衡量友爱的相互重要性的共同尺度，因为友爱主要诉诸感情，而感情的事务不可能有统一的衡量尺度。^{[18] p185} 私人交往团体的维系依靠一种“狭隘的忠诚”，不仅很难要求其主动扩展出对团体之外的其他个体或群体的理解和关怀，而且本身也有分化、分层的“风险”。

（三）“三位一体”的日常生活结构

作为班级生活的多维原型，上述三种生活形态中既有孕育公共生活的积极因素，也有阻碍公共生活发展的消极因素。三者之间并非界限分明、相互独立，而是彼此渗透、相互影响的关系（见图 1）：自下而上的共同生活与个体生活形成独特的张力关系，构成班级生活的“基底”；集体生活的要求则是自上而下地规制着学生的种种生活体验；“公共”的要素和能量就植根于这样的班级日常生活，并从三者交织的结构中浮现。

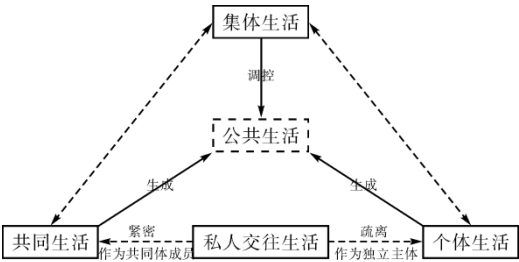


图 1 班级日常生活的多重样态及其关系

具体而言，集体生活作为制度化的生活方式，既有同质化的抑制个性或个人利益的倾向，也体现出规范化的超越个人中心意识的要求；共同生活作为拟家族化的生活方式，既有亲密化的排斥他人的倾向，也表现出协同化的超越个别偏见的诉求；个体生活作为内在导向的生活方式，既有私密化的对他人封闭的倾向，也呈现出理性化维持合理行为边界的需要。正是在这三者形成的环境中，公共生活才能获得适当发展。实际上，日常生活并非恒定不变的事物，既“有机械意义上的循环部分，也有创造性的部分，两个部分在一个永远不断激活的回路里”。^[19]

^{p274} 公共生活的实现和维系无法脱离现有的班级日常生活，后者为班级生活的公共性建构奠定了经验基础；同时，班级生活的运作也不只表现为三种典型样态的静态分立或简单并置，而蕴含着多向度的、交互生成的变革“潜能”，反映出内在于班级生活的公共转型要求——平等的人格需要和利益诉求是个体日常交往的基本动因，公开的表达机会和行动监督是组织制度建设的先行条件，共同的生活环境和共享的教育资源是班级成员身份认同的潜在基础。而要在班级日常生活

的基础上建构公共生活，有赖在“公共性”概念与“班级生活”样态之间建立相互适应的动态平衡。那么，“公共性”可以在何种意义上解释和规范日常生活的微观实践？或者说，班级生活可以在多大程度上实现公共性的标准？这就需要考察“应然”标准与“实然”对象之间的适切性问题。

三、班级公共建设的实践标准

上述实体结构不仅构成班级生活公共转型的起始条件，而且规范着公共性概念在教育情境中适用的限度。进入班级生活的实践情境，“公共性”的三个基本维度可以进一步表述为：第一，个体拥有平等的成员资格和基本权利，个体间的差异性受到尊重；第二，群体活动过程、资源分配或事务决策程序公开化；第三，群体成员关心共同的目的、事物或议题，并且参与共同行动。借助这一视角分析班级生活中的组织活动和日常交往，有助于形成适用于班级公共建设的实践标准，包括基于善物或领域特征的复合的“平等性”、以私人领域为边界的有限的“公开性”和以共同体成员身份为内核的流动的“共同性”。

（一）复合的平等性：“形式”与“实质”之间的多重路径

班级作为一个具有教育价值的特殊公共场所，它不应该也不可能只用统一标尺来实现简单的平等。在此意义上，班级表现为一个复合的（complex）交往领域和分配领域，其中平等的目标是多样化的，它有底线的要求但并不消除一切差别。

第一，平等作为行动依据，可以在抽象的意义上成为对班级成员发挥同等约束力的交往伦理。在班级生活中，平等首先意味着一种普遍意义上的人格、公民资格以及班级成员资格，即在形式上对“相同”身份或“对等”地位的承认，它的落实依赖于成员们的参与、体验和反馈。譬如，尽管学校各处都张贴着《中小学生行为守则》的文本，但其规定的条例内容不会自然生效，更不会直接转化为学生自觉遵循的公共交往原则。唯有在班级内部经过每个成员的同意而不是仅由少数成员议定的班规，才能产生普遍的有效性，促进不同成员对班规形成基本的尊重和认同，进而转化为交往时相互的义务。作为“班级成员”身份的内在特征，它应当体现为一种底线伦理，而关键在于如何落实和体现这一前提性的原则。

第二，平等作为分配目的，要求区分适用于不同事务范畴或生活领域的资源

分配标准，确保每个成员都拥有争取和享有公共资源的机会。比如，班干部的选拔依据应当多样化，包括胜任原则（即是否具备管理能力和榜样力量）、民主原则（如采用投票程序）和补偿原则（即为少数有能力而未被其他同学知晓、缺乏能力而志愿为班级服务的学生提供渠道）等。但在实际形成的权力结构中，真正能够介入班级事务的协商和决策过程的成员通常是那些拥有正式或非正式权力的固定成员，其他成员的视角和观点则易被忽视。在对其他具有奖励功能、与个人利益挂钩的荣誉或资格的分配过程中，教师有时会凭借主观偏好或偶然因素，而未能尝试平衡每个成员的合理诉求，导致班级内部出现关于权力来源及其运作不透明、身份资源被少数人垄断等争议。值得注意的是，民主投票的结果如果是私人偏好的汇聚，或者只是引发私人（团体）利益之间的冲突和博弈，那么它尚未成为一种有效的公共机制，学生就不能从中习得关于公共行动的知识。而如果一个制度设计和执行得当，学生就会愿意公开分享自己的意见和知识，在平等的对话和协商中尝试改变自己的偏好，而不仅仅为了满足私心。一种分配结果或许不能满足所有人的意愿，但它至少应有助于削弱因班级权力结构的不对称性所带来的不平衡感或不平等感，确保每个人的意愿都在结果中有所体现，以使一种公认合理的结论成为可能。“如果我们理解一个物品是什么，它对那些将它看作一种善的人意味着什么，那么我们就理解它应当怎样、由谁、为何原因来分配了”。^[20]

^{p9}同样，班级生活中资源分配的平等性不是要让全体成员在所有善物上实现平等，而应根据不同物品、事务、活动或项目所内含的公共性质和社会意义，采用不同的分配标准，以避免一些学生因成绩或人缘而在获取其他资源（如班干部身份、荣誉称号等）上占据支配性地位，更重要的是，尽可能考虑和矫正因文化背景、家庭环境、社会阶层以及早期成长经历等差异所致的相对不利处境。

第三，平等作为平衡机制，需要在承认、保存个体独特性的基础上，落实主体参与班级事务和活动的基本权利。平等既通过班级事务和活动中的参与权、表达权、申诉权等形式性的保障来维系，也通过承认不同参与主体在成绩、能力、需要、视角等方面的差异和用于分配的班级本身拥有的各种善物的多样化特征，来使学生获得实质性的支持和补偿。以集体活动为例，班主任不否认每个学生拥有平等的参与权利，也会提供参与的机会和活动空间，但仅止于此，还不足以促成真正的协调和联合，更不意味着成员们都有能力和机会在其中发现自己真正的

兴趣或利益。对于活动中未能参与或被“剩下”的成员，教师如果放任不管，任由多数成员按照自己的情感、偏见或私利去选择，就难以促进相互理解、协商与合作。平等的参与是一种需要自主选择的行动方式，依赖开诚布公的对话，指向深思熟虑的判断和共识；它不要求每个人都接受相同的观点，而致力于反思自身立场、修正个人观点，使进入同一生活空间的不同个体能够相互负责、关心对方诉求，在一定程度上超越班干部与其他成员之间在监督他者言行、占有各种资源、施加道德评判等方面的非对等关系，为关怀异于自己或处境不利者提供契机。

（二）有限的公开性：“私人”与“公共”之间的合理边界

班级可以看作一个“前台”与“后台”相交叠的领域，它既需要一个面向所有人敞开的表演舞台，也离不开充斥私密、戏谑或攻击行为、允许人们显露非规范性的言谈举止的安全空间。此领域多数时候表现为一个“仪式性场合”，^[21] p120 包含课堂教学、班级管理、集体活动等公共事件，涉及教师、班干部等公共资源和公共形象，它向多少成员、向哪些成员以及以何种名义敞开或封闭，决定着它能否成为班级成员自主交往和处理班级事务的公共领域，或者只是遮掩公共问题、不受监控的私人领域。

一方面，在围绕关乎全体成员生存处境和生活品质的班级公共事务上，个体的意愿和诉求应该尽可能相互敞开（即相互被看见和倾听），保留和拓宽主体间对话和理解的交往空间。比如班干部的产生，在很大程度上依赖于全体成员的在场性和班级事务程序的透明化。班主任所掌握的信息，需要经由班级成员的公开表达、承诺和监督。书面材料的内容丰富性、言辞蕴含的感召力及其所代表主体自身的独特性，应体现在每个成员面向公众的言说和倾听上，使个人的信念和价值被充分表达和公开确认，而不是仅仅在统计学意义上被化约为静态的“选票”。不过，为何推荐、支持一些成员，种种相似或相异的理由能否形成班级生活中的“规范承诺”，成为同侪评价行动者“资格能力”（competence）的重要依据，其关键不在于承诺的话语内容（承诺本身可能不足以带来与理性言说相一致的行动），而在于给出的理由所诉诸的价值是否关乎共同善或共同利益，以及承诺所诞生的情境和表达方式是否公开化。同样，在班规的制定上，如果没有在全体成员在场的情况下，澄清确立班规的意义和商议确立何种班规，又或是在此过程中没有全面征询成员们的意见，就会缺失信任的基础。由班主任和班委会代为确立

的意见,并不能替代由每个成员汇聚起来、通过协商才能形成的公共意见。否则,多数成员只是“被代表”者,很难知晓并主动关心班级建设的事务。

另一方面,个体之间相互敞开的价值前提是保有多多样性或差异性。个体公开的自我显现,需要承认参与班级生活的任何主体都是独立个体,并且保护其私人领域的自主权。在班级中,通常存在两种倾向:一是私人交往关系逾越领域边界并影响公共生活的宰制倾向。比如,在需要公开抉择时,私人(尤其是同侪中有影响力的成员)的偏好不断扩大,形塑着班级内部分化的事实,成员们也会为了避免被划归为少数人而被迫“迎合”多数人的眼光。一些学生就表示“跟着大部分同学选择,他们至少不会孤立你”“选了全班都不喜欢的同学,你就可能被歧视”“我会表面上赞同,不然感觉要被别的同学谴责”“大多数人认为是正确的,即使(本来)是错误的,它也会变成正确的”。这种由亲及疏的差等关系既是理性秩序,更是情境使然的情感认同。^{[22] p24-25}即使是排除了一定的社会影响的班级生活,其成员的日常互动也天然趋于重组,形成众多以“己”为中心的交往格局。如果私人性的状况蔓延到公共领域,亲密团体内部的意见变成公共生活的标准,那么每个人参与公共事务的责任,就会在一部分人那里变成特权,在另一部分人那里变成重负。在私人意义上,个体的内心世界不易容忍多元性,^{[23] p527}而可能走向令人吊诡的集体一致性或非理性的集体无意识。自我保护的心理使他们自愿放弃独立判断的权利,选择栖身于狭小的安全地带;二是班级舆论对个别成员的人格和私人权利的压制倾向。舆论的发生发展是不可预测的,当它缺乏理性化的形成条件和运作规程、合法化的流通渠道和对话平台时,便很难成为辅助班级自治、发挥班级成员主体性的积极力量。由于舆论本身只承担有限的社会角色而不能直接产生有价值的行动,因而发起和承载舆论的主体必须首先明确自身的责任与行为边界,才能在其能力范围内有效发挥作用。^{[24] p35}但在缺少理性的表达和倾听、价值的澄清和引领的情况下,个体间的种种言说和交流容易变成制造排斥、冷漠、区隔的私人情感及个人偏见的随意聚集。在此情形下,私人生活与公共生活之间更需要一种纽带,即中介性的交流主题和话语空间,以使成员们愿意、能够从私人忧虑和个别冲突中洞悉公开言论的后果,为自己的言说行动负责,并使那些暴露于公共领域之中的闲言碎语、流言蜚语转变成有意义的公共协商。

(三)流动的共同性:“同一”与“差异”之间的积极转化

从学校作为社会子系统和正式组织的意义来看,“班级”这一基层单位总是需要建设成为秩序井然、行动高效的“班集体”,但从学生的交往生活和社会化过程来看,班级生活本质上更接近一种共同生活。与家庭生活和社会生活之间静态的、显著的判别不同,班级生活具有过渡性,同时呈现出从陌生到熟知、从私人交往关系到公共交往关系的发展过程,这便赋予班级共同生活以变化、流动的特征。

一方面,班级成员之间的共同需要或利益、共同价值以及行动意图具有潜在性,有待教师引导班级成员不断地发掘和相互理解。“假如每个人都知道别人在做什么,并且对他人的行动感兴趣,从而对他自己所做的事情和别人的行动有联系而感兴趣,那么每个人的行为就会是理智的行为;就社会方面来说,这种行为是可以理解的,是受到指导的”。^{[25] p38}以课堂为例,一种共同参与的形式强调身处群体的学习者“转化所有参与者的观点,并且浮现出一个共享的前景”,^{[26] p50}而不只是由单个学习者去被动地适应教师。如果没有彼此参照、合作行动的任务,学生可能从参与共同兴趣和价值的活动中获得社会意义的需求就已然被排除在课堂之外,他们共同生产理智观点的过程也会被忽视;又如,一些成员在行使管理、检查或监督的权力之前,对自己暂时获得的这份权力背后所承载的公共责任没有真正领会,导致他们获取权力的需求大于对自我和他人负责的要求。不同成员聚集起来“协同行动”(act in concert)才能形成一种主权力量,这是借由相互承诺或相互定约才能产生、一旦他们分散就会消失的权力。由于每个主体制定和遵守承诺的能力是有限的,所以这种共同力量也是有限的。主权的维系依靠一个共同同意的目标,这乃是公共领域本身或维系公共领域存在的权力所无法提供的。在此情形下,班级权力或规则的产生和运作应以共同需要、共享价值为根基,借此支撑班级成员对某种良善目的的共同关心,并付诸行动。反之,如果成员在活动中自说自话、各自为政,不关心别人做什么或者不能有意识地去参照别人所做的事情,考虑行为后果对相关成员带来的影响,那么这样的“交往”“参与”就徒有孤立的、虚假的形式。

另一方面,班级共同事务和成员共同活动的进程蕴含许多自发的、突发的甚至冲突性的要素,这些变数源于“个人”与“集体”之间的张力,二者的平衡离不开成员们对共同体及其目的的反省、对共同行动的后果与责任的分担。现实中,

班级作为落实各类集体活动的单位，很大程度上只是工具性的。^{[27] p245} 比如在班干部的提名或选拔中，尽管每个成员都可能从超越个人利益或自身需要的立场出发，表达对于班级建设的想象，但对大多数学生而言，这无关乎集体认同，而更多只是出于获得个人荣誉或权力身份，又或是仅仅完成教师所下达的任务指标等功利性或效率导向的考虑。同时，“班级”在概念上较为虚幻，加之在集体主义的管理秩序下，成员间自主自愿的交往并未受到足够的关注和指导，真正为学生所重视并且容易影响其选择的仍然是班级里具体的亲密伙伴。当个体试图从集体中暂时抽离时，如果“班级”领域能够包容和回应学生多样化的交往，为其提供思考、讨论、观察、选择的话语空间和行动场所，将促使他们更恰当地找到自身在公共领域中的位置和角色。扩大来看，当不同类型的私人团体在一个共享情境中、围绕某个集体项目聚集起来，那些难以预先协调的、涉及各自不同利益的因素就构筑起主体间“相遇”的情境，这看似增大了使合作向更大范围扩展的难度，但向他人敞开自身，以便获得更丰富的、不可预测的回应，本身就是公共价值的彰显。因此，关键不在于展示某种既定的班级身份认同，而是关注到在场的其他参与者，探索对更多成员适用并为其所接受的合理的行动条件。

四、班级建设的公共性反思

班级生活作为潜在的公共生活，本身呈现出独特的复杂性。首先，公共价值并不直接规范具体的日常生活，也不试图消除班级生活的日常结构和属性，而是呈现出理论与实践之间的沟通和互释。“公共”不同于毫无作为的“中立”，它兼含对“公善”“共享”“共治”等共同价值的关切和对“平等”“自主”“开放”等个体需求的观照。“公共—私人”的话语关系不应该因循“中心—边缘”“主导—附属”或“支配—服从”等权力逻辑，而需要不断地相互适应和理解。当从“公共性”的规范视角去观照“班级生活”的实际结构时会发现，其中体现出较强的集体意义和较弱的公共意义，个体意义则时隐时现、变动不居。比如，部分学生虽然在制度生活中可能匿名或被遗忘，但在日常（私人）生活中拥有自己独特的经验、兴趣和视角，只是这些差异性的因素尚需被平等对待或以恰当的方式整合进一种共同的观点或活动中。就此而言，班级生活的公共价值既要在集体规范中不

断寻求生存和发展空间，又须时刻回应个人化的、独特的诉求。

其次，班级生活的公共建构应明确教育立场，发挥班级作为准公共领域的教育价值，形成一种促进班级成员发展的理想愿景。比如，“公共”的基础是承认和尊重私人性、包容多元性，这些都与发现“主体”、关注“全体”的教育实践关怀相契合，也有助于我们留意那些遁入私人领域或被迫远离公共领域的成员。为此，学校和教师不应强制、任意地做出具有排斥性的划分，也要避免学生利用自身的权力优势或关系资源来维持甚至强化一种不平等的秩序和格局。又如，在公开接受监督的情况下，“公共”的实质就体现为每个成员自愿选择合理的方式来表达其同意，以使每个成员都能在公共领域获得最低限度的自我显现，也使不同个体或小团体有机会观照一己之外或作为异己的他者。班级成员作为公共生活的主体，不是教师为实现高效管理目标、做出合理决策而召集的一群信息提供者或助手，而是围绕共同事务聚集起来的积极行动者或能动者。当他们在时空有限、边界开放的班级生活中发挥理解和反省的能力，也在具有更大包容度和解释力的班级利益中找到自己的利益时，“班级”才会成为每个成员出于理智、共同关心的对象。

最后，公共性作为班级成员发展的重要目的，意味着从时间和个体成熟的角度转向空间和共同生活的角度，赋予儿童开启或参与公共行动的机会和条件。由于教育的合理定位不在私人领域和公共领域本身，而在于从“私人”向“公共”的过渡和引入，因而教育者必须为儿童生活肩负起抵御政治社会生活中诸种消极因素的责任，避免儿童生活受制于任何形式的群体暴政。承担这种责任，要求教育者意识到一般公共生活与班级公共生活之间的差异与共性，以及关联二者、培育儿童公共参与能力的契机。比如，个体间多样化的交往尽管可能不利于班级秩序的稳固，但它带给同质化的集体取向的挑战仍是有意义的，因为这是学生建立相互尊重、彼此信任或公正的关系的积极探索与尝试。又如，班级生活容易孕育基于共同身份的友爱特征，而较难产生基于多元视角或批判性距离的想象和理解。自然成熟和成人世界运行的过程本身并不能保证后者发生，它需要在教育中被保护和鼓励，以使前者不致过于偏狭，支撑起更广阔的共同世界。这些都表明，在不抹除多元性的前提下促进共同行动，是催生班级生活的公共精神、实现教育过程的公共价值的题中之义。

参考文献:

- [1] 刘铁芳, 曹婧. 公共生活的开启与学校教育目标的提升 [J]. 教育研究与实验, 2012(6).
- [2] 冯建军. 论学校教育作为公共生活 [J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2014, 32(3).
- [3] 齐军. 班级生活的批判与重建 [J]. 教育发展研究, 2011, 33(10).
- [4] 胡小坤. 管理与领导异同辨析 [J]. 广西大学学报(哲学社会科学版), 2003(3).
- [5] 卜玉华. 班级生活与公共精神的养成 [M]. 南京:江苏教育出版社, 2008.
- [6] 廖申白. 交往生活的公共性转变 [M]. 北京:北京师范大学出版社, 2007.
- [1] 汪晖, 陈燕谷. 文化与公共性 [M]. 北京:生活·读书·新知三联书店, 1998.
- [8] [德] 尤尔根·哈贝马斯. 公共领域的结构转型 [M]. 曹卫东, 等, 译. 上海:学林出版社, 1999.
- [9] [古希腊] 亚里士多德. 尼各马可伦理学 [M]. 廖申白, 译注. 北京:商务印书馆, 2003.
- [10] [德] 伊曼努尔·康德. 历史理性批判文集 [M]. 何兆武, 译. 北京:商务印书馆, 2005.
- [11] [美] 汉娜·阿伦特. 人的境况 [M]. 王寅丽, 译. 上海:上海人民出版社, 2009.
- [12] 程亮. 学校的“公共”建构:基于公民教育的反思 [J]. 教育发展研究, 2013, 33(6).
- [13] Higgins C, Abowitz K K. What makes a public school public? a framework for evaluating the civic substance of schooling [J]. Educational Theory, 2011, 61(4) .
- [14] Bricker D C. Classroom life as civic education: individual achievement and student cooperation in schools [M]. Columbia University: Teachers College Press, 1989.
- [15] 陈桂生. 学校教育原理 [M]. 上海:华东师范大学出版社, 2014.

- [16] [德] 乌尔里希·贝克, 伊丽莎白·贝克-格恩海姆. 个体化 [M]. 李荣山, 等, 译. 北京: 北京大学出版社, 2011.
- [17] [美] 汉娜·阿伦特. 责任与判断 [M]. 陈联营, 译. 上海: 上海人民出版社, 2011.
- [18] 廖申白. 亚里士多德友爱论研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009.
- [19] [法] 亨利·列斐伏尔. 日常生活批判 [M]. 叶齐茂, 倪晓辉, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2017.
- [20] [美] 迈克尔·沃尔泽. 正义诸领域: 为多元主义与平等一辩 [M]. 褚松燕, 译. 南京: 译林出版社, 2002.
- [21] [英] 安东尼·吉登斯. 社会的构成: 结构化理论纲要 [M]. 李康, 李猛, 译. 北京: 中国人民大学出版, 2016.
- [22] 李泽厚. 回应桑德尔及其他 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2014.
- [23] [美] 沃尔夫冈·霍尔, 贝恩德·海特尔, 斯特凡妮·罗森穆特. 阿伦特手册 [M]. 王旭, 寇瑛, 译. 北京: 社会科学文献出版社, 2015.
- [24] [美] 沃尔特·李普曼. 幻影公众 [M]. 林牧茵, 译. 上海: 复旦大学出版社, 2013.
- [25] [美] 约翰·杜威. 民主主义与教育 [M]. 王承绪, 译. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [26] [荷] 格特·比斯塔. 教育的美丽风险 [M]. 赵康, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2018.
- [27] 程亮. 教育的道德基础——教育伦理学引论 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2016

The “Public” Orientation of Class Construction and Its Reflection

SUN Jiawei¹ & CHENG Liang^{1, 2}

(1. Department of Education, East China Normal University, Shanghai 200062;

2. Institute of Schooling Reform and Development, East China Normal University, Shanghai 200062)

Abstract: Publicity is the fundamental characteristic of modern education, and fundamentally defines the social function of class. In the sense of promoting the transformation of class from “daily life” to “public life”, “publicity” has become an important orientation of class construction. As a specific field of practice, the daily structure of class life is interwoven with three forms of life: organized collective life, alienated individual life and intimate common life, among which public life can be regarded as a potential from born and embedded in it. The public construction of class life needs to highlight three practical criteria, which are the “compound equality”, the “limited openness” and the “flowing commonality”. Meanwhile, the publicity of class life has its unique complexity, which means that it is necessary to further focus on the interaction between public theory and daily practice, clarify the educational stance of class construction, and empower children the opportunity and conditions to participate in public action.

Key words: class construction; class life; publicit

选自《教育研究与实验》2022年第4期