

道德教育与“积极公民”的培育

——从以赛亚·伯林的两种自由概念谈起

叶 飞

(教育部人文社科重点研究基地南京师范大学道德教育研究所 江苏 南京 210097)

摘 要:以赛亚·伯林在两种自由概念的基础上提出了“消极公民”和“积极公民”两种人格观念。“消极公民”倾向于将个体的自由和权利置于共同体之上,把捍卫个体的自由视为第一要务,这容易导致个体与共同体之间的分裂与疏离;而“积极公民”则更强调自由与责任、个体与社会的交融,主张个体在捍卫个人权利的同时也要勇于担当公共责任。在当前的社会转型期,不论是从个体品格完善、学校德育改革还是从社会发展等角度而言,道德教育都有必要引导“积极公民”的培育,推动道德责任感和公共精神的发展。为此,道德教育应致力于建构课堂的公共生活空间,发展学校的民主共治理念,同时实现学校生活与社区生活的有效联结,从而培育学生的平等、合作、尊重、宽容等公共道德品质,使其成长为负责任的积极公民,在实现自我的品格完善的同时促进公共社会的发展。

关键词:消极公民;积极公民;公共德性;道德教育

作者简介:叶飞(1982—),男,浙江丽水人,博士,教育部人文社科重点研究基地南京师范大学道德教育研究所教授,主要从事德育原理、教育基本理论研究。

基金项目:国家社会科学基金教育学一般课题“道德教育与‘公共人’的培育研究”(项目编号:BEA170105)的阶段性研究成果。

中图分类号:G416 文献标识码:A 文章编号:2095-7068(2019)04-0047-08 收稿日期:2019-06-03

DOI: 10.19563/j.cnki.sjtk.2019.04.006

自洛克(John Locke)、密尔(John Mill)和伯林(Isaiah Berlin)等学者提出个体的自由与权利至上的观念以来,西方政治学、教育学界就形成了一股以古典自由主义为根基的“消极公民”的理念。尤其是当以赛亚·伯林提出两种自由概念以后,消极公民和积极公民的提法和争论就在学术界盛行起来。“消极公民”的理念把个体的自由和权利置于绝对优先的地位,“自由”被理解为主体不受干涉的状态,而不是积极去做某事的状态。这种理念虽然有利于保障个体的自由和权利免遭侵犯,

但也在一定程度上导致了个体的社会责任感和公共参与精神的降低,使得个体倾向于从公共生活和公共责任中退出,丧失了对他者、社会以及国家的关怀意识,同时也失去了参与国家治理、社会治理的责任观念和精神动力。这显然不利于社会公共利益的提升。在当前我们的教育体系中,也可以看到这种“消极公民”观念的不良影响。青少年学生往往沉湎于自我的个性、利益当中而不去关注他者和社会的公共利益,在很大程度上逐渐丧失了对他人、对社会、对国家的关怀意识和责任意识

识。因此,当前我们的道德教育事实上面临着—项非常重要的使命,即寻找出有效的教育路径把青少年学生从这种“消极公民”观念中解放出来,发展他们的“积极公民”的价值取向,培育他们的公共精神和公共责任感。这不仅可以促进青少年学生的品格完善,使他们成为具有公共德性的优良公民,同时也可以弥补以往道德教育的不足,使得道德教育更加注重自身的“公共性”的建构,在培育优良公民的同时促进整个社会的公共道德精神的发展。

一、积极公民和消极公民:内涵与演进

20世纪最为著名的自由主义者之一以赛亚·伯林在总结和分析自由主义传统的过程中,归纳出了两种显著不同的自由概念以及公民人格观念。在以赛亚·伯林看来,自由主义的家族传统中存在着两种不同类型的自由,这两种自由虽然共属于一个“家族”,但其取向却是“南辕北辙”的。具体而言,一种是“消极自由”,即主体不受别人干涉的自由,它是一种“最低限度的自由”^[1]。以赛亚·伯林认为,这种自由是最基本的,“不论自由一词的任何阐释多么特殊,都必定包含最低限度的、我所谓的‘消极’自由”^[2]。只有具备了“消极自由”,我们才能说这个人自由的。与这种自由相对应的是“消极公民”观念。这种公民观念的特点可以归纳为三个基本方面:(1)从对自由的理解而言,消极公民观把自由视为不受别人干涉的状态,而不是积极去做某事的状态;(2)从权利与责任的关系而言,消极公民观认为个体的权利绝对优先于个体的责任,权利是第一位的,而责任是从属的;(3)从个体与国家、社会的关系而言,消极公民观认为个体是第一性,个体优先于国家和社会,除非触犯法律,否则国家、社会不得以任何理由来干预个体的自由。除了“消极自由”这一概念外,以赛亚·伯林还提出了第二种自由的概念——“积极自由”。所谓的“积极自由”,就是主体能去做他想做的事情、成为他想成为的人的自由。如果说消极自由是“免于……”(Free from)的自由,那么积极自由就是“去做……”(Free to do)的自由。^[1]两者一个是消极被动的,一个是积极主动的。与“积极自由”相对应的是“积极公民”的观念。归纳而言,这种积极公民观也包含了三个方面的基本特征:(1)从对自由的理解而言,积极公民观不仅把自由视为个体在私人生活领域中的

“不受干涉的状态”,更是把自由视为个体在公共生活领域中积极去做某事、完成某种目的的状态。(2)从权利与责任的关系而言,积极公民观把权利与责任置于同等重要的位置,认为只有充分履行了责任,个体的权利才能得到真正的保障。(3)从个体与国家、社会的关系而言,积极公民观认为个体并不是“孤岛”,个体与他者、个体与共同体不是分裂的关系,而是共生共融的关系。在很大程度上,个体是从属于共同体的,个体是共同体的天然的组成部分,个体也因此而必须积极地承担共同体(包括国家和社会)的公共责任,并以此成为负责任的积极公民。

历史地分析,消极自由和消极公民观念兴起于17、18世纪的启蒙时期,它深受古典自由主义理论体系的影响,同时在新自由主义理论体系中也占据重要位置,对整个西方社会的政治体系和教育体系产生了深远的影响。自启蒙早期以来,以洛克、密尔、贡斯当(Benjamin Constant)等为代表的自由主义者,就一直把消极自由(即免于干涉的自由)放在绝对优先性的位置,强调通过限制国家公共权力的膨胀来最大限度地保障个人自由。洛克提出了著名的“有限政府论”,认为最好的政府就是“最弱意义上的政府”,政府的职责应限于保护公民的财产和安全,其余事项则交由公民自决。^[3]密尔则把自由定义为,“任何人的行为,只有涉及他人的那部分才须对社会负责”^[4]。而对于只涉及自己的部分,则是完全自由而不受任何干涉的。与密尔的观点相近,贡斯当也主张:“个人独立是现代人的第一需要;因此,任何人决不能要求现代人作出任何牺牲,以实现政治自由。”^[5]由此开始,“消极自由”和“消极公民”的观念就在西方社会中盛行起来,博得了知识分子和普通民众的广泛认同。但是,古典自由主义理论体系对于“消极自由”和“消极公民”的强调在很大程度上也导致了“单子式”个人的产生,它削弱了个体与国家、社会的有机联结,影响了个体的社会责任感和公共精神的发展。于是,到了20世纪初期以后,随着古典自由主义政治理论及经济体系的弊端日益显现,凯恩斯主义、福利国家制度等开始影响西方社会的经济和政治的改革,古典自由主义则出现了向新自由主义转型的趋势。新自由主义的理论阵营也开始不断壮大,并且出现了如罗尔斯(John Rawls)、古德曼(Amy Gutmann)、盖尔斯顿(William A. Galston)等著名的新自由主

义者,他们对当代西方的政治、经济以及教育等领域都产生了重要影响。

新自由主义者对洛克、密尔、贡斯当等人的古典自由主义思想展开了反思和批判,他们在承认个体自由和权利的优先性的同时,试图弥合个体自由和社会公益之间的裂痕,提倡公民要积极地承担社会公共责任,提升整个社会的正义秩序和公共福利。为此,罗尔斯在《正义论》一书中提出了社会公正的两大原则——自由平等原则和差异原则。他主张社会的正义制度虽然以保障个体的自由和平等为优先选择,但是这种优先性不得违背社会的基本正义,即必须对社会弱势群体给予差别对待和特殊补偿;同时,公民个体也有责任投身于社会公共事务,在履行公民责任的同时维护社会的正义秩序。^[6] 古德曼、盖尔斯顿等人也强调,个体在追求自由的同时,还应当通过自身的一些积极品质去维持和保护社会的公共利益。^[7] 由此观之,新自由主义确实在古典自由主义的基础上加入了一些新元素,它补充了古典自由主义所不具有的积极品质,强调了公民个体对于国家、社会的公共责任,主张个体要积极参与公共事务,促进公共利益(社会正义)的实现。这显然推动了自由主义理论的革新和发展。但是,不论是古典自由主义还是新自由主义,作为自由主义理论体系的组成部分,它们均强调了个人自由和权利的至上性,主张把“个体免于干涉的自由”放在首要位置。因此,两者虽然在某些观点上存在着差异,但是在核心思想上却具有共通性。它们都是自由主义家族传统中的成员,它们所谓的“自由”依然主要是“免于干涉的自由”,它们的公民观念也依然主要停留于“消极公民”的观念。

如果说“消极自由”和“消极公民”的观念主要是近代启蒙时期的产物,那么“积极自由”和“积极公民”的观念则无疑具有更为悠久的历史,它可以在古希腊的共和主义思想中找到源头。共和主义的公民思想形成于古希腊的城邦政治。在古希腊的城邦政治生活中,公民身份赋予人以自由和权利,同时也要求人履行相应的责任和义务。城邦是一个公民共同体,城邦中的公民有责任参与城邦公共生活,担当城邦的公共责任,保障城邦共同体的公共利益。因此,“共和主义的出发点是人的社会性和政治性,它把自由界定为一种主体间所建立的、能够在不受干预情况下共同生存的关系状态”^[8]。共和主义把人看作社会关系中的存

在,是一种“公共的”存在,而不是把人视为相互割裂和分离的“孤岛”;共和主义强调个人与社群之间的和谐关系,主张个体的责任和权利的统一性。因此,共和主义并不希望个体成为只关注个人权利和利益的“消极公民”,而是希望个体成长为“积极公民”,勇于承担共同体的公共责任,同时也勇于捍卫自己的个人权利。共和主义所倡导的“积极公民”的核心价值是公共精神和公共德性,它认为个体应积极主动地参与国家、社会的公共生活,遵循国家、社会所倡导的公共道德,并以此来提升整个社会的公共利益。这是共和主义公民观念的重要特征。古希腊之后,共和主义的公民传统虽然一度衰落,但是它并没有消亡,它在西方近代社会一度发挥出了重要的作用,成为与自由主义相并行的公民思想体系。而到了当代社会,共和主义的公民理念甚至有了走向复兴的趋势。当代的一些著名哲学家、思想家都非常关注共和主义公民理念,比如麦金泰尔(Alasdair MacIntyre)、斯金纳(Quentin Skinner)、佩蒂特(Philip Pettit)等哲学家,他们不断探索和研究古希腊以来所形成的共和主义公民传统,并且力图推进共和主义传统与当代社会的融合,主张在个人与共同体之间建立起紧密的、和谐的关系,发展人们的积极公民的身份认同。他们的思想理论的共性在于,他们均要求“在自由主义之外,尚须增加些什么,以增进政治之活力,克服自由主义式的现代人类生活的脆弱性”^[9]。同时,20世纪后半叶以来,一批具有重要学术影响的社群主义学者,比如桑德尔(Michael J.Sandel)、泰勒(Charles Taylor)等人,也在很大程度上支持“积极公民”的观念。泰勒认为,个人的自由应以公共责任为基础,我们必须担当共同体的责任,才能证实以及获得个人的自由。^[10] 桑德尔也认为,个体必然是在共同体(社群)的基础上生存和发展的,脱离共同体的自由生活本身是不现实的,从这个意义上而言,不是个体优先于社群,而是社群优先于个体,“社群决定着其成员的认同和利益”^[11]。

总之,通过共和主义传统和社群主义思潮的倡导和阐扬,“积极自由”和“积极公民”的观念在当代社会为愈来愈多的人所认同和支持,从而成为与“消极自由”“消极公民”并驾齐驱的思想观念。两种公民观念的交锋也成为20世纪以来学术理论界的重要景观。而学术理论界之所以对这两种公民观一直展开着激烈的学术交锋,其内在

的原因正在於兩種公民觀念都有其合理的一面,我們無法完全否定或肯定其中任何一方,而是必須加以辯證地看待。顯然,對於當代社會和當代教育而言,我們既不能完全摒棄“消極公民”的觀念,因為我們不能否定個人的自由和權利(尤其是個人在私人生活領域中的自由),同時我們也有必要去追求更加積極的、負責任的公民身份認同,引導個體積極參與社會公共生活,擔負起國家與社會的公共責任,從而成長為真正的負責任的積極公民。

二、培育“積極公民”:道德教育的應有之義

如前所述,“消極公民”的觀念傾向於把個人的自由和權利置於共同體生活 and 社會公共責任之上,因而它極易造成個體與社會之間的疏離,使個體缺乏履行公共責任、參與社會治理的意識,這最終將導致道德教育的失敗。對於旨在培養國家、社會所需要的健全人格和健全公民的道德教育而言,它不僅要培育私人生活中的道德素養,更要培育公共品德以及公共精神,使年輕一代成長為優良的社會公民。而優良的社會公民,顯然不是只講求個人權利和私己利益的“消極公民”,而更應當是勇於擔當社會公共責任、敢於捍衛社會正義秩序的“積極公民”。因此,培育“積極公民”應當成為當代道德教育的應有之義。之所以如此,主要是基於以下三個方面的理由:

首先,從個體品格完善的角度而言,權利意識和責任意識的協調發展是個體品格完善的前提和基礎;道德教育有必要通過推動青少年學生積極履行社會公共責任、積極捍衛自身的正當權利,從而成長為具有健全品格的人。消極的公民人格觀念主張個人的自由和權利的至上性,強調個人的自由選擇和價值多元。這在一定程度上可以保障公民的個人自由,但是它也存在着明顯的缺陷,即它失去了引導青少年學生去積極參與公共生活、履行社會責任的機會。如果一個人只知道向社會索取權利以及利益,而從不願承擔相應的責任與義務,那麼這個人的品格依然是不健全的。健全的品格,不僅要求個體具有權利意識,而且要求個體具有責任意識,從而成為負責任的“積極公民”。正如泰勒所指出的,越來越多的現代人從公共責任中逃避,選擇過一種自我中心的生活方式,這種生活方式缺乏對他者 and 社會的基本的關懷意識,

缺少對社會公共責任的擔當,這最終也導致了現代人的生活愈來愈狹隘化和自私化,甚至走向了一種自我中心主義。^[12]這正是典型的“消極公民”的生活方式,它是過度強調個體的“免於干涉的自由”的不良後果。它造成了個體只關注自我的利益,只關注個體在私人生活中的“免於干涉”,而忽視了個體的公共責任擔當,忽視了社會公共福利的追求。最終,它使得人們從共同體生活中退出,成為缺乏公共關懷意識與公共精神的“個體人”。這不僅損害了共同體的發展,最終也損害了個體的發展。顯然,個體的健全人格應當是一種既能捍衛個人的自由與權利,又能積極地履行自身的公共責任的人格。道德教育要使個體在權利意識與責任意識、消極自由與積極自由之間取得平衡,既保障青少年學生的正當權利,又引導青少年學生積極參與社會公共生活,積極擔當公共責任,最終推動青少年學生成長為積極的、負責任的公民。

其次,從學校德育改革的角度而言,學校道德教育必須從培養消極的、被動的“知識人”走向培養主體性的、創造性的公民,以實現教育改革的根本目標。長期以來,我們的學校教育以及道德教育都在顯性或者隱性地培育消極的、被動的“知識人”,而不是積極的、主動的公民。“知識人”的教育信條使得知識成為學校教育唯一重要的內容,使得學生的生活世界成為一個“意義缺失的世界”。^[13]甚至於,道德教育也成為一種知性教育,它主要是向學生灌輸抽象的道德知識,而這種道德知識與學生的生活世界處於割裂的狀態。在這種“知識人”的教育信條之下,道德教育與學生的生活世界之間的聯結紐帶被人為地割裂了,學生只能生活在一個缺乏道德內涵以及公民內涵的世界之中,而無法積極地參與生活世界中的道德行動和公民行動。他們失去了自身的主體性和創造性,從而愈來愈成為“消極公民”。當學生的生活世界被壓縮為狹隘的知識世界,那麼學生作為“積極公民”的品質也就被壓縮了。而一旦學生的“積極公民”品質被壓縮了,那麼整個學校德育以及公民教育的效果就只能大打折扣。因此,從學校德育改革的角度而言,這種“知識人”的教育信條以及知識灌輸的德育模式必須得到徹底的改變,道德教育應該是一種引導學生自主地思考、自主地選擇的教育;道德教育必須與學生的生活世界取得緊密的聯結,在引導青少年學生積極參與社會公共生活實踐的過程中,推動他們成長為優秀的

社会公民。^[14]通过这种引导和培育,青少年学生才能从“知识人”的教条和束缚中解放出来,积极参与社会公共事务,在未来成长为一名优良的社会公民。

最后,从国家和社会发展的角度而言,道德教育有责任实现国家品德课程标准的基本要求,培养积极参与公共生活、负责任、有爱心的好公民,从而在促进公民品格的完善的同时,促进国家和社会的发展。正如我们所知,国家的义务教育品德课程标准(2011年版)明确提出了道德教育要培养积极健康、负责任的公民品质。其中,义务教育初中阶段的品德课程标准中提出,道德教育要“引领学生了解社会、参与公共生活,……过积极健康的生活,做负责任的公民”^[15];而义务教育小学阶段的品德课程标准也提出要“培养学生的美好品德,促进学生的社会性发展,……(使学生)成为具有爱心、责任心、良好行为习惯和个性品质的公民”^[16]。显然,不论是初中还是小学的品德课程标准,都把青少年学生积极参与公共生活、担当公共责任作为品德教育以及品德课程的重要目标。而积极参与公共生活、勇于承担公共责任的人,正是我们所谓的“积极公民”。唯有青少年学生成长为积极的、负责任的公民,我们的国家和社会的发展才具备稳固的基础,才有了公民人格及公共精神的保障。因此,对于道德教育而言,真正贯彻和落实国家品德课程标准的基本要求,就是要使青少年学生避免陷入自我中心主义、个人私利主义的误区,始终把培育“积极公民”作为教育的基本目标,引导青少年学生积极地担当社会的公共责任,参与社会的公共生活,培育服务他人、服务社会的公共精神。如果道德教育无法培养起年轻一代人这种积极的、负责任的道德品质和公民品质,那么整个国家和社会的发展将面临巨大的瓶颈和障碍。

在当前的社会转型期,公民个体日益成为国家治理和社会治理的主人,青少年学生也有了越来越多的平台与机会参与国家、社会的公共生活,同时也有了愈来愈多的渠道去影响公共政策的改进和完善。因而,在这种社会背景下,青少年学生的公共责任意识、公共参与意识、公共精神意识等就显得愈来愈重要,它在一定程度上影响了社会变革的路径,对国家和社会的发展产生着重要影响。也正因为如此,道德教育理应引导学生过一种积极参与的公民生活和道德生活,努力去做一个负责任的“积极公民”,在担当公共责任、参与公

共事务的过程中成就自我,同时也成就国家和社会的发展。

三、道德教育如何引导“积极公民”的品格建构

要培育“积极公民”,无法脱离学生的具体而鲜活的生活世界。因为,生活是道德的源泉,生活也是道德教育的出发点和归宿点,儿童的道德品质是在生活中自主建构的。以生活为根基的道德教育“主要不在于道德知识的获得,而在于引导人们去选择、建构有道德的生活、生活方式”^[17]。以此观之,道德教育要引导“积极公民”的品格建构,其关键点就是要为学生建构一个积极的公民生活和道德生活的空间,通过生活来达成品格培育的目标。归纳而言,青少年学生所过的基本生活包含了课堂生活、学校生活以及社区生活(社会生活),而这三种生活也恰恰是学校道德教育所能够直接或者间接干预的生活。因此,道德教育有必要对这三种生活形态进行主动的改造和完善,建构具有积极性、主体性和公共性的公共生活空间,从而引导学生成长为负责任的“积极公民”。

首先,道德教育应致力于构筑课堂空间的公共生活实践,推动学生在课堂生活中形成公民伙伴关系(Civic Partnership),发展合作观念、分享观念以及尊重观念等,在人与人之间的合作分享与相互尊重中不断完善道德品格,成长为积极的、友善的优良公民。在以往的课堂教学中,抽象性的知识讲授成为课堂教学的主要形式,而德育课堂也在一定程度上沦为抽象的、概念性的道德知识的传递场所,它暗含的目的是使每一个学生成为“伦理学者”,而不是成为有道德的人。^[18]这显然不利于学生的健全品格的发展。为了更好地培育积极公民,我们有必要对课堂生活实践进行公共性的改造和重构:第一,课堂应该是一个能够进行公共对话的生活空间,教师必须允许学生在课堂中提出知识疑问、道德疑问,而不是一味地进行知识、概念的灌输。作为公共对话的课堂,它鼓励学生与学生、学生与教师之间展开包容性、开放性的协商讨论和民主对话,它承认教师与学生之间的平等地位,以此来发展民主的师生关系。第二,课堂生活必须是一个允许学生展开价值观批判的空间,学生不应该只是一个接受价值观灌输的容器,而是可以主动地选择和建构自己的价值观。当课堂生活中出现不公平或者不道德的事件时,学生

可以在课堂上发出属于自己的声音,进行积极主动的批判与反思,从而成为真正意义上的道德主体。第三,课堂生活还应当成为动态的、积极的课堂生活,而不是静态的、呆板的课堂生活。静态的、呆板的课堂生活压抑了学生的积极性、主动性和创造性,它潜在地剥夺了儿童的积极的、主体的意识;而动态的、积极的课堂生活则通过各种道德活动、实践活动以及游戏活动,让学生成长为课堂生活的主人,成为积极的公民主体。通过动态的、积极的课堂生活的建构,学生可以更多地参与到课堂活动、教学实践以及公民实践(比如班级选举、志愿者活动)等活动当中,更好地锻炼自身的公民素养以及公民行动能力。在动态的、积极的课堂生活中,通过课程与实践活动的有机联结,可以更好地发挥出青少年学生的主体性、积极性和创造性,使其发展出健全的道德品格以及公民人格,从而完成道德教育的使命。

其次,道德教育应引导学生积极参与学校公共事务,构筑学校的民主共治空间,以此培育学生的积极的公民意识和德性品质。这就要求学校在制度层面上摒弃传统学校管理模式的控制性、封闭性和等级性,推进民主管理和民主决策机制的建立。在民主的学校公共管理体系中,不论是教师还是学生都有资格成为学校管理决策的参与者、讨论者和制定者,都可以对学校公共事务的发展提出自己的意见,并积极地参与学校公共问题的改进,提升学校的公共利益。因此,在学校的民主管理体制中,学生不是作为被管理、被控制的对象,而是可以成为学校公共事务的治理主体,积极地参与学校公共治理,发挥出自身的主体作用。学校公共事务(尤其是涉及学生重大利益的公共事务)的管理和决策不是少数教师或者少数学校领导的事情,而应成为所有教师和学生共同参与治理的公共事务。因而,这些公共事务的管理和决策,就不能采取专断、武断、一言堂的方式来展开,而必须经由民主的协商、讨论和对话,确保管理、决策、监督等过程的民主性、开放性和透明性,体现出“程序民主”的基本原则,并最终达到“实质民主”的效果。这种平等交往、公共协商、民主监督等公共价值观及公共行动原则的生成和发展,不仅要依靠道德教育工作者来进行价值观的传递,更要依靠学校公共生活实践的坚实支撑。通过道德教育中的民主的、公共的、开放的、协商的价值观的有效传递,再配合学校民主管理生活的

有力支撑,学生作为积极公民的德性品质和实践精神无疑将得到更有效的培育。同时,在具体的操作层面上,学校一方面应当继续发挥原有的学生代表大会、学生社团小组等组织机构的公共管理功能,鼓励学生通过这些组织积极参与学校公共事务;另一方面,学校也应通过构建学生治理委员会、学生监督委员会或者学生议事会等新型的组织机构,鼓励学生全方位地参与学校公共事务的民主管理,更好地保障学生的参与治理的权利,最终也促进学校民主管理体系的稳步发展。这种管理的“赋权”可以促进学生对“积极公民”身份的认同,使他们感受到自己是学校公共生活以及公共治理实践中的重要成员,可以通过自身的道德行动和公民行动来影响学校的变革和发展。这无疑可以推动学生更好地发挥自身的公民主体性,更积极地投入学校的公共生活实践,形成积极的、负责任的公民观念。

最后,道德教育应引导学生积极参与社区治理以及社会服务活动,在实践中培育他们的积极的道德品质以及公民品质。显然,不仅是学校生活影响着学生的道德发展,社区生活也会对学生产生潜移默化的道德影响。社区生活是道德价值观及公民价值观的重要载体,社区生活中的道德观念以及由此而形成的道德氛围,可以促使学生形成不同的道德理解和道德体验,对学生的道德品质的发展产生着深远的影响。“社区具有巨大的教育影响,不论在学习合作和相互支援方面,还是在可能以更深入的方式积极学习公民的权利与义务方面,都是如此。”^[19]社区生活中所形成的文化及道德观念,可以为青少年学生提供非常理想的、间接的道德学习空间。^[20]而这种道德空间是有别于学校道德空间的,因为它更具有全面性、开放性和复杂性,更能体现出生活本身的色彩。显然,道德教育不能仅仅依赖于学校、课堂中的道德知识的授受,而是要超越学校、课堂的狭隘性和单一性,以更为具体的也更为复杂的社区生活来促进学生的情感体验和价值认同,来全面地陶冶学生的道德品质和公民精神。因此,除了家庭生活和学校生活之外,道德教育应引导学生积极走进社区生活,鼓励和推动学生去了解 and 发现社区生活中的公共问题,在参与社区公共问题的分析和解决的过程中培养他们的道德主体性,发展他们的积极公民的观念。道德教育引导儿童去参与社区问题的解决,一般可以选择一些具有紧迫性的社

区公共问题(同时又不会对儿童的安全造成显著威胁的问题),比如社区的水污染问题、植物绿化的破坏问题、垃圾分类问题,等等。通过深入探究这些社会公共问题,儿童可以对自己所生活的社区形成更全面的了解,同时更深刻地意识到自身的道德责任和公共责任。在此基础上,教师还应鼓励学生全方位地分析这些社区公共问题,并提出解决社区公共问题的有效策略,同时展开积极的公民行动,最终促进社区公共问题的改善。通过社区生活的积极参与,学生不仅思考和分析了社区的公共问题,还作为“积极公民”参与了社区的公共行动,从而达到了知行合一。它可以帮助学生更好地理解 and 体验自身的积极公民身份,更好地服务社区、服务社会,最终促进他们的道德品格和公民人格的健全发展。通过学校生活与社区生活(社会生活)的有效联结,青少年学生可以形成更加全面而深刻的道德体验,并且获得理性认知与行动

能力的整体提升,从而有助于他们优良品格的培育,使他们成长为负责任、有担当的积极公民。

总之,通过课堂生活、学校生活以及社区生活的有效建构,道德教育可以切实地实现生活与教育的有机融合,在引导青少年学生积极投入各种类型的道德生活与公民生活的实践过程中,促进青少年学生的道德品质以及公民品格的发展。在课堂生活、学校生活以及社区生活的公民参与中,教师可以通过具体而鲜活的生活实践,与青少年学生一起分享公共价值,发展合作、诚信、尊重、友善、关怀等价值观念,使青少年学生成长为既能捍卫自身的权利,又能积极履行公共责任的“积极公民”。道德教育通过让青少年学生过一种积极的、负责任的生活,不仅能够促进个体的品格完善,而且能够促进整个社会的公共道德氛围的形成和发展,最终为社会的进步奠定良好的道德基础和人格基础。

参考文献

- [1]以赛亚·伯林.自由论[M].胡传胜,译.南京:译林出版社,2003:191,199-120.
- [2]Isaiah Berlin.Four essays on liberty[M].Oxford:Oxford University Press,1969:161.
- [3]洛克.政府论:下篇[M].叶启芳,瞿菊农,译.北京:商务印书馆,1996:77.
- [4]密尔.论自由[M].许宝騄,译.北京:商务印书馆,1998:11.
- [5]贡斯当.古代人的自由与现代人的自由[M].阎克文,刘满贵,译.北京:商务印书馆,1999:38.
- [6]罗尔斯.正义论[M].何怀宏,等译.北京:中国社会科学出版社,2006:61-62.
- [7]Gutmann A.Democracy and democratic education[J].Studies in Philosophy and Education.1993 (1):1-9.
- [8]蓝维.公民教育:理论、历史与实践探索[M].北京:人民出版社,2007:127.
- [9]陈伟.共和主义的自由观念[J].南京社会科学.2004 (7):48-55.
- [10]俞可平.社群主义[M].北京:中国社会科学出版社,2005:39.
- [11]桑德尔.自由主义与正义的局限[M].万俊人,等译.南京:译林出版社,2001:181.
- [12]查尔斯·泰勒.现代性之隐忧[M].程炼,译.北京:中央编译出版社,2001:5.
- [13]鲁洁.一个值得反思的教育信条——塑造知识人[J].教育研究,2004 (6):3-7.
- [14]叶飞.公共交往与学校公民教育的实践建构[J].华东师范大学学报(教育科学版),2012 (3):7-14.
- [15]中华人民共和国教育部.义务教育初中思想品德课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2012:2.
- [16]中华人民共和国教育部.义务教育品德与社会课程标准(2011年版)[S].北京:北京师范大学出版社,2012:5.
- [17]鲁洁.德育课程的生活论转向——小学德育课程在观念上的变革[J].华东师范大学学报(教育科学版),2005 (3):9-16.
- [18]高德胜.生活德育论[M].北京:人民出版社,2005:90.
- [19]国际21世纪教育委员会.教育:财富蕴藏其中[M].北京:教育科学出版社,1996:97.
- [20]戚万学.道德学习与道德教育[M].济南:山东教育出版社,2006:42.

[责任编辑:罗雯瑶]

Moral Education and the Cultivation of Positive Citizen: Insights from Isaiah Berlin's Conceptualization of Two Types of Freedom

YE Fei

(Institute of Moral Education, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu 210097, China)

Abstract: On the basis of a binary model of freedom, Isaiah Berlin distinguished two types of citizenship: “negative citizen” and “active citizen”. “Negative citizens” tend to place individual freedom and rights above the community, and to defend the individual freedom as the top priority, which readily leads to the division and alienation between the individual and the community. “Active citizens”, on the other hand, tend to place a greater emphasis on the close relationship between freedom and responsibility and the integration of individual and the society, advocating that individuals shall have the courage to assume public responsibility while defending their individual rights. In the ongoing social transformation, moral education shall guide the cultivation of “active citizens” and promote the development of moral responsibility and public spirit, which is valid practice with relation to individual personality improvement, school moral education reform, and social development. To this end, moral education should be devoted to constructing a public living space in the classroom, developing the concept of democratic co-governance in schools, and meanwhile establishing an effective connection between schools and communities. Thus, students can be expected to become responsible and positive citizens who treasure such public virtues as equality, cooperation, respect, and tolerance, and who shall contribute to the progress of public life in building a respectable character.

Key words: negative citizen; positive citizen; public virtue; moral education