

# 连带的“公”与公民教育的中国理路

邱昆树<sup>1</sup> 阎亚军<sup>2</sup>

(1. 浙江树人大学 中国民办高等教育研究院, 杭州 310015; 2. 浙江大学 教育学院, 杭州 310028)

**摘要:**文化传统对公民教育具有预制性。从文化传统来看,中西方社会和文化语境中的“公”并不相同:中国的“公”主要是连带的“公”,而西方的“公”主要是领域的“公”,由此而导致中华文明的价值与现代西方主流价值的差异,前者强调社会共同的善、社会责任和有益于和谐的美德,后者则强调个人主义的权利和自由优先,它们分别代表了两种不同的伦理学语言和立场。在中国开展公民教育,只有保持高度的文化自觉,作为舶来品的“公民教育”才可能落地生根。以马克思主义为指导,根植于中华文化传统,中国公民教育需要以“关系中的人”为立足点,以“国家—社会”的互构合作为现实支撑,以“人的自由全面发展”为终极关怀。

**关键词:**文化传统;连带的公;领域的公;公民教育

中图分类号 G40-02 文献标识码:A 文章编号:1673-1298(2017)02-0013-07

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2017.02.002

“公民教育”是一个源于西方的概念,于近代传入中国,当时被寄望于造就“新民”以挽救陷入全面危机状态的中国。经过几十年的实践,近代公民教育理论倡导者和实践工作者(如梁启超、晏阳初等)认识到,作为西方舶来品的公民教育如果要在我国这片土壤上生根发芽,万不可漠视国情,只有根植于本土文化,融通汇合别国公民教育的有益成分才有出路。当公民教育在20世纪90年代为我国学术界重新认识以来,尽管在理论研究和学校实践中取得了很大成绩,但中国早期公民教育所提出的本土化问题仍有待解决,而且在今天这个更加开放的时代背景下,这一问题显得更为迫切。本文立足于文化传统对公民教育的预制性,以中西方社会和文化语境中“公”的概念的比较为切入口,试图对公民教育的中国理路作一探讨,希望有助于培育具有民族精神血脉的现代中国公民人格。

## 一、文化传统对公民教育的预制性

任何事物都具有共性和个性,个性受共性的制

约,共性寓于个性之中。公民教育之所以称为公民教育,它的世界性、普适性是毋庸置疑的,我们对此应该抱有开放的心态,积极主动地学习西方公民教育的有益成分;与此同时,公民教育又具有民族性、特殊性,不同国家、民族和地区的文化传统对其构成预制性,开展公民教育不应该事实上也不可能脱离具体国家、民族和地区的文化传统。所谓预制性,就是指特定的文化传统对现实的社会变革和发展而显现的潜在、先在的制约性和影响特性。

何谓文化传统?传统一词的拉丁文为 *traditum*,意指世代相传的东西,这也是英语中 *tradition* 一词最明显、最基本的含义。从传统一词的含义来看,传统意味着很多事物,任何从过去延传至今的东西都可以称为传统,包括物质实体、惯例、制度、思想信念、道德规范等。而所谓的文化传统,大体就是指贯穿于民族和国家各个历史发展阶段的各种文化的核心精神。对于文化传统而言,特别是对于其中所包含的价值观念、价值取向,它是不大可能作为“博物馆的历史收藏物”而成为“过去”、走进“历史”。<sup>[1]</sup>

收稿日期:2016-12-03

作者简介:邱昆树(1987—),男,江西人,浙江树人大学中国民办高等教育研究院助理研究员,教育学博士,主要从事教育学原理和高等教育哲学研究,E-mail:qiukunshu@163.com;阎亚军(1977—),男,江苏人,浙江大学教育学院副教授,教育学博士,主要从事教育学原理研究。

基金项目:本文系2015年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“中国德育价值取向的当代重构研究”(项目编号:15YJC880060)的研究成果之一。

文化传统一经形成,它就不是消极的力量,而是具有相对的独立性,成为巨大的传统力量,始终在历史和现实的互动中发挥作用,影响着人们的心理和行为。

德国著名哲学家雅斯贝斯曾提出“轴心期”的观念,认为在公元前500年前后,古希腊、以色列、印度、中国都出现了伟大的思想家——古希腊有苏格拉底、柏拉图,以色列有犹太教的先知,印度有释迦摩尼,中国有孔子、老子等——形成了不同的文化传统。他说:“人类一直靠轴心期所产生、思考和创造的一切而生存。每一次新的飞跃都回顾这一时期,并被它重燃火焰。……对这一开端的复归是中国、印度和西方不断发生的事情。”<sup>[2]</sup>雅斯贝斯的这一说法不无道理,当今世界主要的精神财富基本上就是由轴心时代发展而来。比如,欧洲文艺复兴—启蒙运动把目光投向其文化源头(古希腊),从而使欧洲文明重新“燃起火焰”。新近的研究表明,从现代价值起源来看,“新教中的种种现代价值都是对经院哲学解构的产物,但所有现代价值之所形成整体性的关联,正好源于古希腊罗马理性主义(包括法律)和基督教的结合”<sup>[3]</sup>。反过来也就是说,西方现代文明有其历史、文化等特殊背景,是其独特历史的产物。

人作为有意识的存在,固然能够发挥主观能动性进行创造,但“他们并不是随心所欲地创造,并不是在他们自己选定的条件下创造,而是在直接碰到的、既定的、从过去承继下来的条件下创造”<sup>[4]</sup><sup>669</sup>。开展公民教育没有放之四海而皆准的统一模式,不同的国家、民族和地区只能在“自己碰到的、既定的、从过去继承下来的条件下”从事具体而现实的公民教育实践。中国公民教育无法摆脱其根植的文化土壤,文化传统对其构成预制性,我们始终需要保持高度的文化自觉,只有这样,作为舶来品的“公民教育”才可能在中国落地生根。对于别国的公民教育实践经验,特别是西方已形成的一套比较系统、比较完整的公民教育体系,我们需要进行甄别、借鉴和吸收。

中国早期公民教育理论倡导者梁启超先生也深刻意识到了文化传统的预制性,因此在深入实地考察了欧美公民教育之后,对自己前期的公民教育观念有了反思,对中国的文化传统也有了重新的认识,“其先哲之微言,祖宗之芳躅,随此冥然之躯壳,以遗传于我躬,斯乃一社会之所以为养也,一旦突然欲以他社会之所养者养我,谈何容易耶!”<sup>[5]</sup>差不多同时代,早期公民教育理论倡导者和实践者晏阳初也指

出,“外国的公民教育未必可直接摹仿为中国的公民教育。外国的公民活动亦未必可直接摹仿以为中国的公民活动。有外国的历史文化和环境,而后产生出他所特有的公民教育。有我国的历史文化和环境,亦当有我国所特有的公民教育,方能适应我国的需要”,“我国办理教育数十年,成效未著,原因固然复杂,而我国从事教育者奴隶式的抄袭外人,漠视国情,也不能不说是失败的一个大原因”。<sup>[6]</sup>

总之,从文化传统对公民教育的预制性来看,普世的公民教育模式是没有的,“尽管在相反的意义,公民不是臣民,不是私民,这在一定程度上反映了公民的共同性,但公民都是特定国家和文化的公民,具有政治和文化的特殊性”<sup>[7]</sup>,有效地开展公民教育只能是在“自己碰到的、既定的、从过去继承下来的条件下”进行。中国开展公民教育的立论基点和文化土壤“仍需要从中国特色的社会主义建设实践与民族传统文化传统中追寻,培育具有民族精神血脉的现代中国公民人格,当是其重要的理论设计。”<sup>[8]</sup>

## 二、连带的“公”:中国文化传统中的“公”

既然文化传统对公民教育具有预制性,文化传统是公民教育的根基,那么,在公民教育理论探讨中,一个绕不开的前提性问题就是:从文化传统的角度看中国公民教育之“公”到底意指何物?中国的“公”与西方的“公”之间是否存在差异?若有差异,这些差异又是什么?

西方的“公”主要是针对领域,它们将领域分为公领域和私领域,二者之间界限分明。有研究指出,作为领域的“公”早在古希腊时期就已经形成,用于指代当时的城邦,与作为私人生活领域的家庭相对应。据阿伦特考察,“私人生活领域与公共生活领域的区分对应于家庭领域与政治领域的区分,而至少从古代城邦兴起以来,家庭领域和政治领域就一直是作为两个不同的、分离的领域而存在”<sup>[9]</sup>。虽然伴随着现代性的生成,西方社会实现了“价值的颠覆”(舍勒语),个人本位的自由主义崛起为西方的意识形态而取代了共同体本位的共和主义,但在整个转型过程中,把“公”视为领域却是一以贯之的。在古典自由主义理论中,“有关统治的领域称为‘公’,对于除此之外的部分,表面上国家不介入、不限制,从这个意义上来说,这是能够确立‘私’的地位的部分。

那就是市民社会的领域,也包含用市场和慈善这种语言所表现的领域”,而自由主义之所以对公、私作领域划分,其典型的场景仍是古希腊——“成为当时人们知识前提的是希腊时代所说的‘城邦’和‘家庭经济’的区别”。<sup>[10]</sup>

与西方不同,中国文化传统中的“公”不仅指代领域,而且具有原理性、道义性和伦理性,它“内含着天、自然、条理、多数、均、连带的共同、利他、和谐等有关共同、总体、自主的种种含义”<sup>[11]86</sup>。日本著名学者沟口雄三将中国的这种“公”称之为“连带的公”。“连带的公”强调以私人之间自然形成的、按照差序格局外推展开的关系为基础,伦理道德就在于这些关系之中,而“天人合其德”为诉求的天人关系就是伦理道德的终极依据。所以在外人看来,中国人远远自由于自己的场域(无论是工作单位,还是社会团体,或者是民族国家),其原因就在于中国人把自己构筑的人际关系和网络看得比其他东西重要。

基于不同的“公”概念,中华文明在处理个体与群体、自由与公正、权利与义务、冲突与和谐等关系问题上自然有别于以自由主义为主导的现代西方<sup>①</sup>,而呈现出中国文化和价值特色。

### (一)义务先于权利

在西方,人的权利是天赋的,先有被赋予了自然权利的个人的存在,然后才有作为公领域的政治世界的建立。政治世界建立的合法性根基就在于保护作为私人领域的个人权利。“一个政治共同体或政府的建立,是个人为了实现自己的目标而不得不承受的负担”<sup>[12]78</sup>,所以在公私界限分明的西方,自由主义公民意识构建主要是培育“纳税人”意识<sup>[13]</sup>,而无需真正承担非功利的公共责任和义务。

与西方不同,在中国,公是作为连带的公而存在的,所谓连带就是伦理,就是关系。“每个人对于其四面八方的伦理关系,各负有其相当义务;同理,其

四面八方与他有伦理关系之人,亦各对他负有义务。”<sup>[14]</sup>每个人一出生就处于四面八方的伦理关系之中,而伦理关系即表示义务关系,这种义务是开放的,伦理的义务从家庭向外推及宗族、社区,再到郡县、国家、天下、宇宙。按照《大学》里“修、齐、治、平”的路径,达到范仲淹式的“先天下之忧而忧,后天下之乐而乐”,这才是儒家的宏大抱负和人生追求。

当传统中国社会的儒家思想意识形态化之后,人伦关系不再被看作一般的人伦关系,而被看作一种政治上的统治与被统治的关系,一种上下级之间的主从关系。在社会权力结构中,民众只有对各种所谓大大小小的权威及其所在共同体的服从和义务,缺乏对个人权利的保障,这确实是有问题的。然而,在新的形势下,我们不能因为过去不好的、单向度的义务论,就否认真正的好的义务的价值,即便是西方的自由主义,它也在吸收社群主义和共和主义强调责任和义务的成分。

### (二)公正先于自由

西方自由主义是一套关于权利的学说,“权利优先于善”,而为这不以善为基础的“权利”本身提供基础的则是“自由”。“康德以及今日自由主义的回答实际就是这‘权利’的最终基础来自于‘自由’。因此权利法律正义不能立足于任何善或幸福生活的观念,而只能完全从‘自由’观念抽出来。”<sup>[15]</sup>这就不难理解,为什么“自由女神像”(Statue of Liberty)会是美国的象征。当自由被确定为价值中轴的时候<sup>②</sup>,哪怕有各种形式的修正,比如罗尔斯(John Rawls)在《正义论》《政治自由主义》等著作中提出“分配正义”“矫正的正义”等,公正也会受到冷落,最多只是在一定程度上得以缓解。

在中国,由于“公”是连带的公,从天道上看,既然自然产生了万物,自然就有意让万物生长繁衍,也

① 从发生学的意义上,现代公民(区别于古希腊的古代公民)以自由主义为基础。近代以来自由主义公民在发展过程中暴露出诸多问题,致使当代又出现了社群主义公民和多元文化主义公民等。但这些并不是对自由主义公民的推翻,而是对自由主义公民的矫正和补充。鲁斯·福诺恩(Bruce Frohnen)认为,社群主义并不想取代自由主义,而是要保全它。沃尔泽(Michael Walzer)说,社群主义对自由主义的矫正只能加强自由主义的价值,而不能起别的作用。新共和主义认为,只要自由主义权利观不是被解释为自私自利的个人主义,它就可以与共和主义传统形成某种嫁接。这就是说,当代公民身份虽然存在多种思潮,但它们的作用只不过是限定自由主义公民的极端化,并不否定自由主义公民身份的主导地位。详见冯建军:《公民正义感及其超越:公民教育的双重任务》,载《教育学报》2014年第6期。

② 西方自由主义所倡导的自由,按照贡斯当(Benjamin Constant)和伯林(Isaian Berlin)对自由所做的分类,更倾向于所谓消极的、现代的自由,这一“自由”是典型的哈耶克式的,它是个人所享有的受法律保障的一系列权利。比如伯林在谈话录中说,“有人怀疑我捍卫消极自由而反对积极自由,以为消极自由更文明,那只是因为我觉得,积极自由在正常生活中虽然重要,但与消极自由相比更频繁地歪曲和滥用”,而在面对提问“在贡斯当和卢梭关于古代自由与现代自由两者对比的争论中,您站在哪一边”,他明确回答说,“我站在贡斯当一边。……现代自由确认了人们的隐私权”。参见贾汉贝格鲁编著,杨祯钦译:《伯林谈话录》,译林出版社2011年版,第37-39页。

就意味着大公无私,所谓“天公平而无私,故美恶莫不覆;地公平而无私,故小大莫不载”(《管子·形势解》)。人道配天道,最著名的说法就是“大道之行也,天下为公”(《礼记·礼运》)。这一“公”的背后“有‘不必为己’,即与‘只为自己’的‘私’对立的、己与他共存的公平的理念。”<sup>[11]</sup><sup>133</sup>“只为自己”显然更多地属于西方现代的自由范畴,它与中国对“公正”优先性的追求形成鲜明对比。

当然,在传统中国,作为思想理念的公正与现实社会的公正是有鸿沟的,特别是在儒家思想意识形态化之后,一般的伦理关系被政治化、权力化、等级化,公正也就更多地指向分配的伦理等级。但或许正是这样,面对现实处境中的不公,一代代中华儿女始终对公平公正、大公无私、多数、均分等心向往之,甚至由此而积淀形成了中华民族独特的“文化—心理结构”。这种公正优先的“文化—心理结构”是马克思主义在中国被宣传、被接受、被信奉的一个重要原因。在中华文明的价值观念中,判断一种价值是否有效,依据在于这种价值是否对每个人都是可欲的。在自由与公正之间,显然,只有公正才是人人可欲的,而自由优先,亦即把公正看作自由和平等的一种组合方式,“这样实际上取消了公正,从而造成许多自毁性隐患”<sup>[16]</sup>。

### (三)群体重于个人

在西方自由主义视域中,作为领域的“公”主要是限定国家和政府的活动疆域,国家和政府只是一种“必要的恶”,或者说是“守夜人”,其职能在于保卫或维护个人的权利和自由。按照诺齐克的想法,个人的权利之所以神圣不可侵犯,从根本上说是因为,个人有独特的生命,而社会作为由个人以契约关系集合起来的松散的联合体,它不是一个有机的实体,不是一个独立的生命存在。“除了个人以外,不存在任何社会或政治实体——‘只有单个的人,过着他单个的生活’”<sup>[12]</sup><sup>232</sup>。

西方自由主义以个人为本位,个人是第一位的,本源性的。与此相反,中国的公是连带的公,中国坚持伦理本位、关系本位,把个人视为社会伦理关系网络中的个人,把群体和整体的利益放在第一位(个人

是螺丝钉),群体重于个人。部分受文化意义传承的潜在影响,近代国人在输入西方自由主义时,尽管极力推崇个人的价值和尊严,但对西方自由主义模式中个体对抗群体、坚持个人本位的个人主义亦有所保留。在近代自由主义者心目中,理想的个人主义或许是严复式的群己平衡的个人主义,既认同现代性的个体价值,又保留以整体和谐为价值目标的儒家传统。<sup>①</sup>

### (四)和谐高于冲突

对西方自由主义来说,权利、自由、个体是互相关联的,权利即是“我的”权利、自由即是“我的”自由。<sup>②</sup>由于突出强调“我的”,所以西方文化里有一种强烈的冲突意识,每个人都以自我为中心,把自我确立为主体而把自我之外的他者视为客体,遵循着主客二元的对象化逻辑。在对象性关系中,每个个体都是原子式个体,社会虽然存在,但人与人之间却缺乏内在关系,合作更多地只是为了个人的利益。

“个人站在自己立场则相争;彼此互为对方要想则相让。一让一争,遂为中西两不同精神。”<sup>[17]</sup>对于中国来说,之所以要“让”而不要“争”,那是因为中国的公是连带的,它是伦理本位、关系本位,人类生命之“和谐”才是中国古人的优先追求。“和谐”既包括人自身的(如“无礼之礼,无声之乐”),也包括人与人的(如“能以天下为一家,中国为一”),还包括人与自然的(如“赞天地之化育,与天地参”)等。中国的文化传统总是以关系思维、和合思维来看待宇宙人生,追求万物的和谐共生。

## 三、基于连带的“公”的中国公民教育

通过上述分析,我们可以发现中国的公与西方的公的差异使二者在处理个体与群体、自由与公正、权利与义务、冲突与和谐等关系问题上各有侧重,前者强调社会共同的善、社会责任和有益于和谐的美德,后者强调个人主义的权利和自由优先,它们是“两种不同的伦理学语言,反映着两种不同的伦理学立场,适用于不同的价值领域”。<sup>[18]</sup>以马克思主义为指导,根植于中国的文化传统,中国公民教育应该在立足点、现实支撑和终极目标等方面形成自己的特色。

<sup>①</sup> 此观点最初受浙江大学传媒与国际文化学院高力克教授的启发,高力克教授对中国近代思想人物很有研究,笔者从他的课堂及其讨论中获益匪浅,特向高老师致谢。文责自负。

<sup>②</sup> 华东师范大学杨国荣教授认识到仅仅以“我的权利”为视域,不仅在理论上蕴含内在的悖论,而且在实践中将引向个体间的紧张和冲突,杨教授将这一观点以“你的权利,我的义务——权利与义务问题上的视域转换与视域交融”为题作文发表在《哲学研究》2015年第4期。

### (一)立足点:关系中的人

人是天生的社会存在物,除了与“重要的他人”(乔治·赫伯特·米德语)生活在一起,他就片刻也无法生存下去。所以,马克思做出论断,“人的本质不是单个人所固有的抽象物,在其现实性上,它是一切社会关系的总和”<sup>[4]135</sup>。“人对自身的关系只有通过他对他人的关系,才成为对他来说是对象性的、现实的关系”<sup>[4]59</sup>——一个人只有通过他人的存在才能得以呈现和确证,也只有关系中才能获得生存和发展。

人一出生就注定要被抛入种种关系之中,这些“关系”是一种先在的人际制度和给定的生活场域,任何人想脱离也脱离不了。因此,中国古代教育家一般把关系作为基本单位去分析人类行为和价值观念,思考重心不在于个人而在关系,优先考虑关系的和谐。只是在实际运行当中,“关系本位”的传统道德教育产生了非预期后果:一方面是关系的等级化,对偶性的权利义务关系异化为单向的、绝对的下级(卑下者)对上级(尊长者)的义务;另一方面是关系的封闭化,客观存在的差序格局关系被异化为封闭的、排他的小团体主义,即所谓庸俗的“关系圈”“关系网”等。所以,从现代性理念看,消解“关系”本位的道德教育的非预期后果,积极推进人与人之间关系的民主化和平等化应是当务之急。借用沟口雄三的说法就是,打破“关系”或者说“连带的公”的“封闭性、排他性、局部性,以及与权力相依的等级性”,也就是“如何使‘人人’(也就是连带的分担者)的自立的主体或关系的民主化”<sup>[11]88</sup>。

推进关系的民主化和平等化离不开现代公民教育,但这里需要特别引起注意的是,“个体与个体的连带的共同性(多数、均分、利他、仁、容他性和谐等)是否以契约为原理,本来就是丝毫不构成问题的”<sup>[11]88</sup>。按我们的理解,以契约为原理,不断扩大的个人主义容易使社会面临深刻的统一性危机,甚至可能使整个社会走向分裂。“分裂发生在人们越来越原子主义地看待自己之时,换句话说讲,人们越来越少地认为自己与其同胞公民结合在共同的事业和忠诚里。”<sup>[19]</sup>基于连带的公的中国公民教育,其立足点不应是西方自由主义公民教育模式中那种原子式个人,而只能是关系中的人,它珍视和尊重个人及其自由和权利,但却是从关系、共同体、总体或者说连

带的公的视角出发对其进行界定。

### (二)现实支撑:“国家—社会”的互构合作

在西方,公领域与私领域之间有严格的区分,由此不免导致西方“国家—社会”的紧张关系,比如自由主义“最低限度”国家的概念,不仅表明马基雅维利和霍布斯以来的政治传统是以自私和冲突为政治理论的起点,而且显现了“国家—社会”的紧张关系,自主而活跃的市民社会(公民社会)就是要防范和监督国家和政府这种所谓“必要的恶”的权力。

与西方形成对照,中国人更倾向于把社会、国家作为关系的拓展而更少以场域的意象来把握,由此而导致的“国家—社会”是互构合作而不是冲突对立。鉴于社会和文化语境的差异,如果一味照搬西方的“国家—社会”关系理论,按社会学家郑杭生的说法,那便是“无根的观点”:“那种把国家和社会对立起来的观点根本不适合中国的社会建设和社区建设。这种观点笔者把它叫做‘无根的观点’,因为它在中国社会既没有历史的根基,也没有现实的根基。”<sup>[20]</sup>

在中国开展公民教育,应该以“国家—社会”的互构合作作为现实支撑,这样才可能使“关系中的人”作为公民教育的立足点落到实处,使公民能够从比较亲近和直接的关系(如亲子关系、师生关系、邻里关系等)逐步向外扩展,经社会公共生活,逐步形成对民族国家的认同,这种认同不仅是把国家看作手段,仅仅具有机器化的特征,而是把国家视为“大我”,将自我融入民族国家之中,养成家国情怀以助力整个社会和国家的和谐。事实上,在《义务教育思想品德课程标准》(2011年版)中,也是这么做的,课标内容分别以“成长中的我”“我与他人和集体”“我与国家和社会”为模块<sup>[21]</sup>,在学生逐步扩展的生活经验的基础上,试图使学生正确处理与他人、集体、国家和社会的关系,其中“国家和社会”与“他人和集体”一样,是和谐的、融为一体的,有别于西方那种紧张的对立冲突关系。

### (三)终极目标:人的自由全面发展

区别于人类的其他实践活动,教育是直接以人的发展和解放为目的的。公民教育作为现代教育的一种类型,它的终极目标也应该是造就自由而全面发展的人。

自由而全面发展的人是指“人以一种全面的方

式,也就是说,作为一个完整的人,占有自己全面的本质”<sup>[22]123</sup>。所谓“全面”和“完整”,是与“片面”和“贫瘠”相对的,包含两方面的基本涵义:一是指人的生命不能简单还原为单一的、片面的属性,它是一个由多层、多面构成的多维系统,肉性与灵性、物质性与精神性、有限性与无限性、历史性与超越性等相互渗透、相互交织,用马克思的原话就是“具有丰富的、全面而深刻的感觉的人”<sup>[22]126</sup>,或者说是“富有的人和富有的人的需要”<sup>[22]129</sup>;二是指人是一种面向整个世界的存在,它是由多重关系构成的开放系统,其中交织着人与人、人与自然的关系网络,在这种关系网络中,不仅个人的自由个性得以充分展开——“只有在共同体中,个人才能获得全面发展其才能的手段,也就是说,只有在共同体中才可能有个人自由”<sup>[4]199</sup>,而且“每个人”与“一切人”之间的矛盾(公正问题)也得以解决——“代替那存在着阶级和阶级对立的资产阶级旧社会的,将是这样一个联合体,在那里,每个人自由发展是一切人自由发展的条件”<sup>[4]422</sup>。

西方自由主义所理解的公民,虽名为“公民”,但究其实质,依然是一个按照个人利益最大化原则行动的市民,不过是将市民社会中这套理性经济人的原则贯穿到公共政治领域而已。对此,哈贝马斯深刻地揭示到,“在从洛克以降的自由主义的自然法传统,对公民的作用是给予一种个人主义和功利主义的解释”,在这种阐释里,“公民与私人领域的个人没有差别,他们把自己的前政治利益带到面对面容忍的国家机器中”。<sup>[23]</sup>冈斯特仁干脆将这种公民斥之为“作为算计权利和偏好的承担者的公民。”<sup>[24]</sup>

人的自由全面发展是一种美好的理想,不可能一蹴而就,需要伴随着整个社会生产力的发展而发展。但是,中国的现代化建设,包括公民教育,需要以马克思主义为指导,以人的自由全面发展作为人自身发展的理想状态,学习西方又超越西方,根植传统又超越传统,不断朝着这一崇高目标前进。

#### 参考文献:

- [1] 列文森. 儒教中国及其现代命运[M]. 郑大华,任菁,译. 广西桂林:广西师范大学出版社,2009:320.
- [2] 雅斯贝斯. 历史的起源与目标[M]. 魏楚雄,俞新天,译. 北京:华夏出版社,1989:14.
- [3] 金观涛. 探索现代社会的起源[M]. 北京:社会科学文献出版社,2010:44.
- [4] 马克思恩格斯选集(第一卷)[M]. 北京:人民出版社,2012.
- [5] 梁启超. 新民说[M]. 宋志明,选注. 沈阳:辽宁人民出版社,1994:179.
- [6] 晏阳初全集(第1卷)[M]. 长沙:湖南教育出版社,1989:65.
- [7] 刘霞. 中国传统文化与公民教育[J]. 高等教育研究,2015(7):6.
- [8] 朱小蔓,冯秀军. 中国公民教育观发展脉络探析[J]. 教育研究,2006(12):7.
- [9] 阿伦特. 公共领域和私人领域[M]//汪晖,陈燕谷. 文化与公共性. 刘锋,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1998:62.
- [10] 佐佐木毅,金泰昌. 欧美的公与私[M]. 林美茂,徐滔,译. 北京:人民出版社,2009:117-118.
- [11] 沟口雄三. 中国的公与私·公私[M]. 郑静,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2011.
- [12] 赫尔德. 民主的模式[M]. 燕继荣,等译. 北京:中央编译出版社,1998.
- [13] 许纪霖. 当代中国的启蒙与反启蒙[M]. 北京:社会科学文献出版社,2011:127.
- [14] 梁漱溟. 中国文化要义[M]. 上海:上海人民出版社,2005:73.
- [15] 施特劳斯. 自然权利与历史[M]. 彭刚,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2003:51.
- [16] 赵汀阳. 论可能生活[M]. 北京:中国人民大学出版社,2009:336.
- [17] 梁漱溟. 中国文化的命运[M]. 北京:中信出版社,2010:148.
- [18] 陈来. 中华文明的核心价值:国学流变与传统价值观[M]. 北京:生活·读书·新知三联书店,2015:58.
- [19] 泰勒. 本真性的伦理[M]. 程炼,译. 上海:上海三联书店,2012:135.
- [20] 郑杭生. 社会建设和社会管理研究与中国社会学使命[J]. 社会学研究,2011(4):18.
- [21] 中华人民共和国教育部. 义务教育思想品德课程标准(2011年版)[S]. 北京:北京师范大学出版社,2011:1.
- [22] 马克思恩格斯全集(第四十二卷)[M]. 北京:人民出版社,1979.
- [23] 尤根·哈贝马斯. 公民身份与民族认同[M]//斯廷博根. 公民身份的条件. 郭台辉,译. 长春:吉林出版集团有限责任公司,2007:33-34.
- [24] 赫曼·范·冈斯特仁. 公民身份的四种概念[M]//斯廷博根. 公民身份的条件. 郭台辉,译. 长春:吉林出版集团有限责任公司,2007:47.

## The Connective “Pubic” and the Chinese Logic of Citizenship Education

QIU Kun-shu<sup>1</sup>, YAN Ya-jun<sup>2</sup>

(1. Institute of Private Higher Education, Zhejiang Shuren University, Hangzhou 310015, China;

(2. Department of Education, Zhejiang University, Hangzhou 310028, China)

**Abstract:** Cultural tradition has pre-conditionality on citizenship education. From the point of view of cultural tradition, the “public” in citizenship education has different meaning in China and the West: Chinese “public” is mainly a kind of connective “public”, while the western “public” mainly means domanical “public”. This leads to the difference in Chinese and modern western main stream values. The former emphasizes the common goodness of the whole society, social responsibility and virtue which is favorable to harmony, while the later emphasizes individualist rights and priority of freedom. They represent two kinds of ethics language and position. It is essential to maintain high cultural awareness for the implementation of citizenship education in China and the localization of exotic “citizenship education”. Guided by Marxism and rooted in Chinese cultural tradition, Chinese citizenship education should be based on “people in relation”, use the actual support of “state-society” cooperation, and offer ultimate concern to “the free and comprehensive development of human”.

**Key words:** cultural tradition; connective public; domanical public; citizenship education

(责任编辑 李 涛)

### 促进教育质量的提升:教育理论刊物的时代使命

#### ——中国教育学会第 29 次年会第一分论坛暨教育理论刊物分会 2016 年年会举行

2016 年 12 月 17 日,中国教育学会教育理论刊物分会 2016 年年会暨中国教育学会第 29 次年会第一分论坛:“促进教育质量的提升:教育理论刊物的时代使命”在成都如期举行。本论坛由中国教育学会教育理论刊物分会张肇丰副理事长主持,报告嘉宾为中国教育学会常务理事、中国教育学会教育理论刊物分会理事长傅维利教授和中国教育学会教育理论刊物分会王毓珣研究员,傅维利理事长做了题为“新时代与新的教育质量观”的报告,王毓珣研究员作了题为“关于优质教育的理性思考”的报告,来自全国 30 余家教育理论刊物和其它各界的 100 余名代表参加了本次论坛讨论活动,并进行了精彩的互动。

张肇丰副理事长首先回应了本次年会的主题——教育质量。他强调,提高教育质量是教育创新发展之本,促进教育质量的提升是教育理论刊物的时代使命。不同时代会对教育质量提出不同的看法和做法,新时代跟过去时代的教育质量观点已经或正在发生着三大变化:一是对学业成绩的要求不同,需要从关注学习成绩转向关注人各方面的发展;二是有关经费投入的要求不同,需要从仅仅看硬件转向注重软件投入和文化建设;三是有关资源配置要求不同,需要从局限于狭小角度和粗放扩张式投入转向更大视野和均衡发展式投入。

傅维利理事长在“新时代与新的教育质量观”的报告中明确指出:衡量一个国家的教育质量,不能仅仅看学科成绩,还要看其一般性发展水平如何,具体可以概括为身体素质、心理素质和社会素质等方面。传统的教育目的观和质量观已经不能适应时代发展的要求。我国教育目的的特征是全面发展、要求划一。我国教育质量观的特征:全社会都在关注学校升学率和学生的相对优势。教育的质量演变成在考试科目上的综合优胜水平。这些目的观和质量观已经不能适应时代发展的要求。要确立新的教育质量观。坚持教育与社会实践密切结合、适度全面发展基础上的个性化发展、社会需求与个人发展需求的协调一致。

王毓珣研究员在“关于优质教育的理性思考”的报告中提到,当前中国的教育正在从学有所教走向学有优教,即从粗放型的教育发展转向集约型的教育发展。学有所教就是优质教育。优质教育具有卓越性、人本性、科技性、相对稀缺性、系统工程性、绩效性等特点。要达成优质教育必须处理好优质和公平的关系、选拔和发展的关系、群体与个体的关系、现在与未来的关系、过度与适度的关系。达成优质教育必须抓住两个关键:第一个关键是抓教师。第二个关键是抓科技。

在会议的第二时段,参会的教育理论刊物代表围绕“促进教育质量的提升:教育理论刊物的时代使命”这一主题展开了充分的讨论,分别阐述了自己的见解与看法。

会议约定在历史悠久、风光旖旎的苏州大学召开中国教育学会教育理论刊物分会 2017 年年会,研讨主题为:多重挑战下的教育理论刊物新域。

(王毓珣,薄存旭)