

公民的三重属性及其层次性培养策略

● 邓 易

摘 要 随着公民社会的日渐崛起,公共生活的渐趋完善,公民教育也顺势勃兴。然而,当前教育学研究者对公民概念的理解和应用还处于浅层化和混合化阶段。这种认识无助于通过学校教育系统地培养公民。因此,对公民概念的理解应该进一步深化,以历史为线索提取公民的平等、公共和参与属性,并梳清属性之间的逻辑关系。在此基础之上,公民教育才能获得相应的层次性培养策略,最终孵育出“完全公民”。

关键词 公民;公民教育;公民身份

公民概念诞生于古希腊城邦时期,及至当代,一直处于变化之中。在我国,学者对公民概念的使用是较为晚近的事情。出于对晚清时期民族危机加深的焦虑,我国知识分子力图实现“天下”向“国家”转化,于是积极引入西方的政治学说,并在考虑国情的基础上将“公”和“公共”的内涵注入国家、政府、公正的意义^[1]。由于理解的偏差,公民概念昙花一现后一度在政治及日常话语中消失。当前,伴随着民主政治的实践、法制建设的完善、公民社会的崛起等,公民概念被广为接受,而公民教育也逐渐进入学校生活。有学者甚至做出论断,“作为中国教育的现代诉求,公民教育展示了中国教育发展的新方向”^[2]。在这种情况下,对公民^①的适切认识就成了关乎公民教育和学校教育未来发展的关键问题之一。然而,遗憾的是,教育领域对公民的认识还处于较为初级的阶段,虽然提取了概念的核心要素,却没有梳清要素之间的关系,更遑论提出系统的培养策略。因此,我们有必要在反思已有研究成果的基础上,重新探明公民的内涵,厘清其属性之间的逻辑关系,从而通过整全的视角、统贯的思维提出针对性培养策略,最终孵育出“完全公民”。

一、公民概念研究的前提反思

随着现代社会公民生活的愈益丰富,与之关联的公民问题渐渐凸显出来。教育研究者对公民相关问题的研究也逐渐深入,并取得了诸多成果,从而为公

民教育的推进起到了观念扩散和实践证成的作用。然而,研究者对公民概念的认识和应用并未取得突破性进展,始终停留在较低的层次。以时间为线索,我们可以将之分为浅层化应用阶段和混合化应用阶段。

(一)浅层化应用阶段

公民概念浅层化应用是指学者将公民的内涵仅止于体现国家与个体的关系,包括其实在化表征为法律层面的权利和义务关系。比较有代表性的学者,成有信教授认为“公民是政治社会或国家内依法享有平等权利和承担平等义务的平等的社会成员”^[3],着重强调了平等的重要性。学者李萍和钟明华也持有类似的想法,“公民是一个社会人及政治人,是以社会和国家的成员身份而存在,具有相应的公民权利和义务。”^[4]这种观点得到了较为广泛的认同,也推进了人们对公民内涵的初步认识,原因正是其回答了三个基本问题:“我是谁”(国籍)、“我可以做什么”(权利)、“我应该做什么”(义务)。遗憾的是,他们只是扼要地提取了公民概念的三个核心要素,并没有进一步清晰地阐释要素之间的关系。其实,将公民视为一种国家和个人关系,强调权利和义务的观点,起源于西方,是一组复杂的、难以移译的文化概念。因为公民概念在西方经过了漫长的发展过程,其间有诸多特殊的历史

本文系2017年度湖北省教育厅人文社会科学研究一般项目“国内幼儿德育研究的现状评估及前景观测”(项目编号:17Y126)的研究成果之一。

邓 易/汉江师范学院教育学院讲师,主要研究方向为德育原理

机缘和与之相符的公共生活机制。可以说,正是有着多种支撑条件,西方语境下的公民概念本身就携带丰富的内涵,即使定义没有对其进行详细的界定,它也可以从其它方面得到证成和完善。然而,公民概念输入到中国之后,并不具备支撑其稳固存在的各种条件,如良好的公民意识、完善的公民社会、有序的公共生活等。因此,在当前语境下,仅仅从核心要素的层面理解和运用公民概念显得过于浅层化,使其丰富内涵被置换为简单的公民资格,尤其在人们已经逐渐认同了公民身份的情况下。如果我们仅限于对公民的单薄理解,就无法提取出公民的核心素养,更难以获得合理的培养策略。对于学生来说,他们获得简单意义上的公民资格是相当容易的,甚至是一种与生俱来的固有身份,这样也在某种程度上就消解了公民教育存在的价值。当教育者以浅层化的公民概念为唯一基础来生成相关教育思想,并将之付诸实践,极有可能会使公民教育实践被简化为传递公民知识和公民理念的符号性教学。于是,学生知道了公民的权利、义务等内容,却无法在相应的公共及政治生活中获得实践与体验,从而成为一种“知识的公民”。

(二)混合化应用阶段

公民概念的混合化应用是指学者意识到浅层化应用的局限性,于是将价值属性、实践能力等要素纳入内涵之中,试图弥补公民概念的缺失。如檀传宝教授认为,公民身份首先是公民个人自由与权利的确认,其次它既是法律的也是道德的,因而公民身份具有法律和道德层面的三重甚至是多重价值意义。他部分赞同“公民身份即个体与国家之间的关系。这种关系是,个人忠诚于所属的国家,从而享有受到国家保护的權利。”^[6]同时,檀传宝教授还结合社会的发展趋势,对公民身份的内涵进行了扩展,即从国家公民向内部扩展为社区公民,向外部扩展为世界公民。^[6]可见,公民概念本身的内容(扩展出道德的意义)和适用的范围(突破了国家的限制)被人为地扩大了。学者朱小蔓和冯秀军则在梳理法律意义、政治意义和伦理意义层面的公民概念之后,提出公民观必须涵括两个方面:“一是公民在共同体中所涉及关系的形式与性质,二是公民在所属关系中的具体实践。”^[7]显而易见,公民概念的内涵由关系维度向实践维度扩展。在各种外在需求的推动之下,公民概念努力朝更适用的方向延伸,从而将公民的责任、意识、实践能力等内容也涵括进来,呈现出一种混合化的倾向。于是,公民概念的内涵变得越来越“丰厚”,也更适于学校教育层面的操作。当然,这种公民概念的充实,其实是一种横向范围的扩大,即希图通过现实的适用性反向论证

内涵的合理性,让其可以在更广的范围内获得认可。然而,学者对公民概念的混合化处理,并没有理清内部多重属性之间的层次性关系,也就无法形成对公民概念的真切认识。于是,我们会发现,立论于混合化公民概念基础之上的公民教育思想具有丰富的内容,也证实了公民教育的必要性,并提出了看似合理的策略,却难以构建出逻辑合理、层次清晰的相关教育实践体系。就学生的发展而言,他们每个阶段的成长需要和行动能力是不同的。在混合化的公民教育中,其内容的层次性和阶段的侧重点却是模糊的,从而导致学生从一开始就会负载自身难以践行的责任和机会。可以说,混合化的公民教育因为自身的不足,将难以有效引导学校公民教育的发展。

当然,公民概念的应用之所以呈现出较为明显的阶段性特征,其实和社会背景的变化有着密切的关系。20世纪90年代以来,随着经济体制的转型和公民社会的兴起,公民概念及身份认同重新回到人们的视野。因而,教育研究者对核心要素的关注,有利于迅速传播公民概念。随着公民概念逐渐被认可,它开始从理论走向实践,其含义也涵括了价值属性和实践取向。目前教育学者对公民概念的混合化应用虽然让其内涵日益丰富,并逐渐走入实践,却并不利于系统而有层次地培养“完全公民”。所以,我们对公民概念的理解要进一步深化,理清其内部多重属性之间的关系,并由此提出实践层面的目标和策略。

二、公民概念的三重属性

公民不是一个静止恒定的概念,而是在历史的迁延中辗转腾挪、不断变化。因而,当我们对公民概念进行考察时,有必要注意其所处的时空背景,进而发掘真实的属性。公民概念诞生于古希腊城邦时期,初始意义指的是自由民的政治身份,经过古罗马时期立法的规范,它的法律意义开始丰富起来,而随着近代资产阶级谋求福利保障,公民的社会属性也得到凸显。透过这种发展过程,我们可以抽离出来公民的三重属性。当然,为了让公民概念具有时代特征和现实境遇,有必要对三重属性重新进行排序,其中法律层面的平等性是基础,社会层面的公共性是保障,政治层面的参与性是实现。

(一)法律层面的“公民”:凸显平等性

法定意义层面的“公民”,是指在国家法律的规定下个体与生俱来的自然身份。既然是一种自然的身份,就不需要区分成员的种族、素质、禀性、天赋等因素,凸显一种平等的属性。当然,法律内容是由政治

制度决定的,如《中华人民共和国宪法》规定:“凡具有中华人民共和国国籍的人都是中华人民共和国公民。任何公民都享有宪法和法律规定的权利,同时必须履行宪法和法律规定的义务。”这是一种从法律层面对公民进行的定义,涉及了个人成为中国公民的法定要求或程序设计,同时也限定了公民享有的权利和必须履行的义务。在这个意义上,不管一个人有没有行使公民权利的能力和履行公民义务的兴趣,只要拥有中国的“户口”,他就是无可置疑的中国公民。可见,法定意义层面的“公民”具有两种内涵:其一,揭示了一种公民资格,以平等属性为表征。所谓公民资格,就是一种个人在特定国家中正式且负有责任的成员身份,用来显示现代国家中的个人身份情况。当公民概念被化约为公民资格,它就会凸显一种平等属性,即如果一个人符合了某个标准或条件,他就天然具有某国公民的身份。这种资格对于个人而言是先天的,也是平等的,并不会因外在条件的改变而丧失。其二,诠释了国家与个人的关系,以权利和义务为表征。公民概念自诞生之初就是和城邦(政治共同体)联系在一起的,随后又和“民族-国家”紧密相连。换言之,现代国家是公民存在的基础和活动平台,也构成了公民身份之所以能够成立的前提。《布莱克维尔政治学百科全书》将“国籍”和“公民身份”直接联系起来,认为“国籍决定了公民身份”。^[9]可以说,公民身份联结了个人和国家,即他本身携带着对国家保持忠诚的义务,也因之享受国家赋予的平等权利。在国家的视域中,所有公民都是相同的,并无任何本质性差别。值得注意的是,法律意义上的“公民”虽然仅是一种基础性的论断,但它携带的平等属性却是公民概念存在的基础要件。当然,仅仅从法律意义层面来理解公民是不充分的,它强调的是一种最基本的事实公民状态,不具有完整的意义。因此,我们有必要进一步深化对公民概念的理解,从法律层面上升到社会层面,以公共善牵引公民生活。

(二)社会层面的“公民”:侧重公共性

社会意义层面的“公民”,是指个体因为追求公共价值而建构的身份。既然是因为价值追求而建构的身份,就必然具有鲜明的取向,即呈现出公共属性。换言之,只有当一个人在公共生活中切实地促进了公共善,他才能称得上是真正的社会公民。因为它使得“公民”超越了最基本的国家-个人关系,开始涵括社会福利、公共福祉等内容,进而演化为价值公民。当然,与价值公民相勾连的是社会公共生活,即公民因公共事务而组合,因公共利益而联系,所形成稳定的公共生活。正如哈贝马斯认为,公共生活是“由公众

自由地集会和组合而成。公民在自由地表达意见的状态下处理普遍利益问题时,是作为一个公众来行动的。”^[9]不难看出,公共生活关注的焦点是公共利益,而非私人利益。此时,每个参与主体所凸显的角色不再是出于自然状态的“个人”身份,而是以社会“公民”的身份进入到公共领域之中。在所建构的公共生活中,虽然每个公民都是基于不同的立场,有着不同的视角,却关注同一个公共主题或对象。因此,公民投入到公共交往实践之中,就必须暂时搁置私人情感和利益,自觉将思考、批判和行动与他人的利益交融,从而能够实现以社会整体利益的角度来看待和处理问题。因此,在真正的公共生活中,公民不再是孤零零的私己性利益的维护者,而是活跃于公共领域、促进公共利益实现的共同体一员。可以说,如果将社会意义层面的公共属性抽离,个人极有可能会推卸解决公共问题的责任,不再汲汲于公共利益和福祉。因为在个人生活中,这不再是一种必须,也无法带来关乎私己的利益。对于公民而言,公共性是如此重要,以致于“一个人如果仅仅过着个人生活,那么他就不是一个完整的人”^[10]。在此意义上,公民的公共属性是指向社会现实的,它既向我们保证了公民的实存性,也保证了公共生活的实在性。当然,停留于社会意义层面来审视公民概念还不足够,因为“公民”不仅要进入社会公共领域,还必然要走向国家政治生活,并且公共生活的稳固存在和持续运转也离不开国家的协助。

(三)政治层面的“公民”:强调参与性

政治意义层面的“公民”,是指个体参与国家治理,在政治实体中行动而形成的身份。这意味着,公民具有一种与民主政体及政治生活相连的密切关系,表现出显著的参与属性。在这个层面,公民开始与国家的政治活动发生密切联系,因为在民主政体之中,个体才既可以获得关于公民的知识和成为公民的技能,也生活在可以孕育其成为完全公民的环境之中。正如亚里士多德认为,“公民是长期参与到城邦治理之中,并承担相应公职责任的人”^[11]。显而易见,这种公民概念的核心要素是“参与”“治理”。如果缺失任何一个要素,公民要么成为政治活动中的被操控者,要么成为政治生活的旁观者。所以,从政治层面公民的角度来看,民主制度的优越性得以凸显。因为及至当代,仅有被民主制度关照下的公民才能在政治生活中拥有持久地参与的可能性,即治理别人和被别人治理。不同于雅典城邦时期公民的直接参与政治活动,当前由于人口的庞大和技术的限制,大部分公民丧失了直接处理政治事务的机会,而常常处于被治理的境况之中。于是,在政治生活中,因为公民缺乏长期直

接参与处理公共事务的机会,相应的参与权被简化为投票权,即公民定期通过投票活动选举出代理人来实现自身间接处理政治事务。然而,公民完全依靠投票无法确保选举出最适宜的治理人才,毕竟这还有赖于公民能否合理使用投票权利。换言之,公民具有越丰富的公共知识和能力,才越有可能有效地参与政治生活、处理政治事务,才越有可能推选出卓越的政治治理人才。在此意义上,公民概念不再局限于法定意义和社会意义层面,更是涵括了一些与民主政体相符合的公民素质、责任、能力等内容。由此可见,政治层面的“公民”生发出另外一重特质,强调一种参与属性。藉由实质性参与的机会,个人才能摆脱知识公民、超越社会公民,从而最终实现一种完全公民的状态。同时,我们应该明晰,人不是天生就知道如何参与政治生活和处理政治事务的,也不是与生俱来就知道如何能够成为一名合格公民的,而必须通过学习才能够获得相关知识和能力。因此,个体只有长期接受了良好的公民教育,获得了公民的相关知识和能力,才能顺利地成长为合格的公民。从政治意义层面考察公民概念,让公民教育的存在成为一种必须,即教育公民成为“完全公民”。

公民的三重属性是相互联系的:平等性是基础,为个人取得合理的地位奠定了坚实的基础,也是个人成长为合格公民的出发点;公共性是保证,让个人从私人领域中走出,进入公共生活增加公共利益,参与性是实现,让政治生活化约为个人的生活方式,从而使公民获得自身的整全意义。三重属性的耦合,构成了公民概念的丰富内涵。当然,我们对公民三重属性各自内涵和相互关系的厘清,也有利于在公民教育实践中对学生实施针对性的培养策略。

三、培养公民的层次性策略

学校层面的公民教育说到底是对某种公民思想的实践。我们对公民三重属性的梳清,也是为了直接与教育实践对接,提出逻辑清晰的层次性培养策略。对培养策略的拟定,主要考虑了三方面的因素:一是学生的心理发展规律,由浅入深;二是学生的日常生活经验,由近及远;三是公民属性的可实现程度,由易到难。基于此,我们有必要让公民教育的每个阶段都具有内容倾向性和发展侧重点,逐步将学生培养成完全公民。值得注意的是,这三个层次并不是完全割裂的,而是不同阶段的侧重不同。

(一)第一层次:引导学生认识法律“公民”

法律“公民”是一种基础状态,凸显的是平等属

性。它对个人而言是与生俱来,也是最容易实现的身份。在这种意义上,公民身份一方面与权利和义务紧密相连,另一方面又与对某个群体的归属有着密切的关系。可见,学生对法定公民身份的认识,其实是以法律为介质获得对个体与国家关系的认可。因而,公民教育的第一层次应该是促进学生认识法定公民身份入手,目标是让学生了解自身与国家有着紧密的联系,自身有着诸多权利和义务,最终让学生对公民身份的认同来自于国家、历史、文化,来自于对群体而不是对个体的把握。在学校教育实践中,可以参照狭义的公民教育,向学生传授关于公民的法律知识。由于我国一直有国家至上和义务本位的文化传统,所以权利意识对于当前公民概念的重要性显得尤为突出。^[12]有鉴于此,公民教育要扭转“重义务、轻权利”的取向,而注重对学生权利意识的培养,进而促使其形成权责一体的观念。具体而言,学校可以通过两种途径开展:一是依托于教材的知识性教学。教材是学生在学校生活中获取知识的主要来源,而法律“公民”以权责知识为载体,二者之间有着天然的结合点。因而,教师可以通过小学的德育教材、中学政治教材,甚至通过编写公民教育的校本教材,在教学活动中促使学生能够了解、掌握公民的权利和义务。经由这些知识性教学,学生可以了解个人与国家之间的关系,了解国家制度所体现的集体行为是每个公民都能享受多方面权利的保证,了解每个公民必须承担的义务是为了确保民主政治制度能够顺利运转。二是依托于生活的实践性感受。法律知识是刚性的,也是疏离的,很难与学生的日常生活经验融合,所以完全依靠法律知识来联系国家和公民是不够稳固的。为化解这种问题,学校中的公民教育可以藉由建构具体的情境,让学生获得人与人之间平等的感受。正如有学者指出,如果教师一直使用强制灌输的教学模式,如果师生关系长期被等级观念包裹,那么学生根本没有可能成为公民,所谓的公民教育课程都会流于形式。^[13]当不同学段的“公民课”或“政治课”与学校的日常生活形成合力,学生就可以循序渐进地形成平等意识、规则意识和正义意识。经过这个层次的公民教育,学生可以从国家的角度认识自己的身份,将自己和他人视为平等的公民。

(二)第二层次:引导学生寻求社会“公民”

学生对法定公民的认识,只是处于公民教育的最基础层面。为了让学生将来能够进入社会,将公民知识付诸公共行动,公民教育应该延伸到第二层次,着力于让学生体会公民的公共属性,即在公共生活中增加公共利益。在这种情况下,公民教育可以用公共善

来引导学生成长。细言之,第二层次的公民教育要深入到社会生活、公共生活层面,让学生能够在接受教育的过程中认同一些共有的价值理念,如自由、正义、平等、尊严等,并让学生了解到公民只有进入公共生活中才能进一步凸显自身的重要性。换言之,局限于课堂的知识传递和私人的友好相处,无法让学生充分理解并认可价值公民的内涵。因而,学校还应该进行广义的公民教育,创设学校公共生活,让学生置身其中、关心公共事务等。藉由此,学生可以进一步认识到公民身份的公共取向,从而产生一种价值认同。这种价值层面的认同比事实层面的认可更加稳固,因为事实层面的认可会随着现实问题的出现而崩塌。其实,第二层次的公民教育是侧重于培养学生的“公民性”。公民性存在的基础是某种“直接的群体归属感或认同感,即来自于群体成员对共同拥有的文明的忠诚”^[14]。深思之,我们为什么会和其他没有直接联系的陌生人共同关注环境、交通、公共福利等问题?正是因为我们不是孤零零的个体,而是置身于公共生活中的社会公民,对社会群体有着强烈的归属感,从而都致力于增加公共善。为促使学生对社会“公民”身份的寻求,学校可以进行广义的公民教育:一是让学生体验民主管理。学校是一个微型化社会,其中的各种公共事务几乎都和学生切身相关。因此,我们可以将学校生活视之为孵育公民的“苗圃”,而学校公共事务则可以作为辅助学生成长为公民的“炼金术”。学生藉由公开参与学校中的干部选举、教师评比等公共事务,可以体会民主管理,进而更好地理解公共价值。二是让学生进行社团自治。学校社团是学生以共同的兴趣或目标而组成的公共组织形式,以共同管理、学生自治为基本特征。在公民教育具体实践中,学校应鼓励、引导并支持学生成立社团组织,如公益社团、社会服务社团等,让学生在社团公共活动中锻炼和培育自身的公民精神和公民品质。通过第二层次的公民教育,学生会在学校诸多活动中寻求社会“公民”的公共属性。

(三)第三层次:引导学生体认政治“公民”

政治参与是公民的核心特质之一,也是完全公民的实现形式。正如本杰明·巴伯认为,公民有权利也有责任参与处理重大公共和政治问题。^[15]因而,对于学生而言,没有参与尤其是政治参与,就无法成长为完全公民。可以说,在缺乏参与属性的情况下,公民的知识和价值追求与行动极有可能是分裂的。例如,公民即使知道什么是正义的、什么是不正义的,他们也可能不会将认识外显于行动,因为前者停留是认知层面,而不是行为层面。要真正形成公民的政治参与

意识和行为能力,就需要学生亲身去实践、感受。当然,学生不可能立刻脱离学校场域,进入到政治生活之中。所以,公民教育应该进一步提升到第三个层次,在学校中创设政治生活,让学生提前体验民主政体的运转,进而促进自身完成对政治公民身份的体认,最终形成积极参与的生活方式。因为“除了人性之外,没有什么比政治体制更能影响人们形成某种生活方式了。”^[16]学校中政治生活的创设,正是对政体的模拟,尽管并不全面,但也会附有某些特质。学生一旦养成了相关生活方式,将来就不会怯于主动参与并维护民主政治生活。具体到学校操作层面,创设政治生活可以从两点着手:一是组织管理的变革。学校要变革以往单一主体的强制垂直管理模式,通过建立“学生自治委员会”“学生代表大会”等形式,积极引入学生参与校务管理。在良好的生态下,学生可以自主议定学校规则制度、班级管理制度等内容,并有效监督学校各项工作的运转情况。这种日常情境的建构会在学生的认知理性和实践体验之间搭建有效的沟通渠道,从而促进自身参与能力的提高。二是制度重构的参与。公民教育的一个直接目的是为政治共同体造就新的未来成员,使他们将来能够在发挥作用——帮助再生和更新相关的制度。就此而言,学校创设的政治生活也要关涉制度的生成及运作过程,并尽可能地将学生作为构建制度和运行制度的主体。当然,学生有着不同的利益诉求,这就要求引导学生学会相互妥协,最终达成利益的差异性共生。经此过程,生成的制度才能真正与学生的日常生活相连,逐渐化约为生活方式。经由第三个层次公民教育的洗练,学生可以体认政治公民的身份,获得参与政治生活的能力,进而在将来的国家政治生活中能够维护公民共同体。

公民概念具有三重属性,且负载着诸多价值追求,这也决定了学校中的公民教育不能一蹴而就,而要分多个层次进行。经过完整的公民教育,学生成长为公民,这也意味着从法律、社会、政治层面,到人的思想、情感、心态以及生活方式层面的深刻变化。此时,学生不再仅仅是一个自然人,更是一个社会人、政治人。值得注意的是,虽然我们直接将公民属性与学校实践层面对接起来,然而公民教育从来不是纯粹的理论问题,也从来不完全是学校的事情,它更应该是属于社会的,属于民主政治的。公民教育归根结底还是公民在社会公共生活和民主政治运转过程中不断进行的自我培养。

注释:

① 鉴于中文表达习惯,“公民”根据语境的不同,既可以指称“公

民”(Citizen),也可以指代“公民身份”(Citizenship),因而本文中二者不做区分使用。

参考文献:

- [1]许纪霖.公共性与公共知识分子[M].南京:江苏人民出版社,2003:201.
- [2]王啸.公民教育:意义与取向[J].教育研究与实验,2010(1):22.
- [3]成有信.公民·公民素养·公民教育[J].北京师范大学学报(社会科学版),1998(5).
- [4]李萍,钟明华.公民教育——传统德育的历史性转型[J].教育研究,2002(9).
- [5]美国不列颠百科全书公司.大不列颠百科全书国际中文版(第四卷)[K].北京:中国大百科全书出版社,1999:236.
- [6]檀传宝.公民教育引论:国际经验、历史变迁与中国公民教育的选择[M].北京:人民出版社,2011:205.
- [7]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).
- [8]戴维·米勒,韦农·波格丹诺.布莱克维尔政治学百科全书[M].邓正来,译.北京:中国政法大学出版社,2002:122.

[9]Habermas J., The Public Sphere. Chandra Mukerji & Michael Schudson (eds.). Rethinking Popular Culture: Contemporary Perspectives in Cultural Studies[M]. Berkeley: University of California Press, 1991:398.

- [10]汉娜·阿伦特.人的条件[M].竺乾威,译.上海:上海人民出版社,1999:29.
- [11]Barker E., The Politics of Aristotle[M]. Oxford: Clarendon Press, 1946:92.
- [12]魏传光.中国语境下公民概念的形成与发展[J].郑州大学学报(哲学社会科学版),2005(1).
- [13]檀传宝.当前公民教育应当关注的三个重要命题[J].人民教育,2007(Z3).
- [14]T.H.Marshall. Class, Citizenship and Social Development [M]. Chicago: University of Chicago Press, 1977:101.
- [15]本杰明·巴伯.强势民主[M].彭斌,吴润州,译.长春:吉林人民出版社,2006:180.
- [16]Pangle T., Strauss L., An Introduction to His Thought and Intellectual Legacy[M]. Baltimore, M.D.: The Johns Hopkins University Press, 2006:94.

(责任编辑 刘丙元)

(上接第7页)活”哲学思想横向渗透到了教育领域,其经验方法已然成为“教育回归生活”的实用方法,但是伟大的思想总是诞生于独特的时代背景下,要在新的文化背景下生根发芽,还需要有深度和广度的本土化研究。

值得一提的是,对于胡塞尔而言,生活世界既是“经验”的根源,也是主体经验着的、前反思的、非课题性的、整体性的主观经验“世界”,不应该被当作“理所当然的事”而忽视。胡塞尔的生活世界理论之于教育而言,其价值在于它对抗简单主义的态度和精神以及其对人类主体性、理性研究的深刻关切。现象学方法论在教育中的应用虽然实践操作难度较高,却体现出高超的智慧,似更有美学、价值维度的意味。因此,生活世界的“世界”维度,启发我们向纵深重新审视人类教育存在的基础,在教育经验过程中要秉承追寻人类存在意义本源的精神。

总而言之,本文通过揭示两种哲学思想中两个相近的概念“生活”和“生活世界”,基本厘清了杜威的经验自然主义哲学和胡塞尔的现象学在“教育回归生活世界”问题上的思想渊源及指导意义,也期望通过揭示这两种求同存异思想的碰撞和融合,为西方哲学思想在我国教育中的本土化应用作指引。

参考文献:

- [1]潘斌.论教育回归生活世界[J].高等教育研究,2006(05).

[2]张廷国.胡塞尔的“生活世界”理论及其意义[J].华中科技大学学报(人文社会科学版),2002(05).

- [3]孟建伟.教育与生活——关于“教育回归生活”的哲学思考[J].教育研究,2012,33(03).
- [4]南纪稳.教学世界:生活世界与科学世界的双向二重化[J].华东师范大学学报(教育科学版),2015,33(03).
- [5][7][10][16][24]涂纪亮.杜威文选[M].北京:社会科学文献出版社,2006:144,145,385,396,393.
- [6]朱光明,陈向明.教育叙述探究与现象学研究之比较——以康纳利的叙述探究与范梅南的现象学研究为例[J].北京大学教育评论,2008(1).
- [8][9]刘华初.论杜威对经验的改造[J].河南师范大学学报(哲学社会科学版),2011(7).
- [11]约翰·杜威.确定性的寻求——关于知行关系的研究[M].傅统先,译.上海:上海世纪出版集团,2005:227.
- [12][17]小威廉·多尔.杜威的智慧[J].余洁,译.全球教育展望,2011(1).
- [13]唐斌,朱永新.杜威“教育即生活”本真意义及当代启示[J].中国教育学刊,2011(10).
- [14][15][25]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,2001:6,7,24.
- [18][22][23]赫伯特·施皮格伯格.现象学运动[M].王炳文,张金言,译.北京:商务印书馆,2011:210,890,891.
- [19][20][26]胡塞尔.欧洲科学危机与超验现象学[M].王炳文,译.上海:上海译文出版社,2011:17,154,154.
- [21]李维伦,赖忆娴.现象学方法论:存在行动的投入[J].中华辅导与咨商学报(台湾),2009(25).

(责任编辑 刘丙元)