

学校公共生活与公民教育

冯 建 军

(南京师范大学 道德教育研究所,江苏 南京 210097)

摘 要：公民在公共生活中成长。公共生活是公民教育的重要途径，它孕育着公民的公共精神、公共理性、公共道德和公共参与能力。培养公民的学校教育应该成为一种公共生活。然而，立足于公共性，检视现实的学校生活，却存在着公共性的阙如和公共生活空间、平台和公共文化的缺失，这不利于公民公共性的培养。为改变这种状况，学校需要自觉地建构一种公共生活。从生活实践的角度看，学校公共生活的建构，需要公约的引导，需要借助于公共话语，通过公共交往和公共参与而实现。

关键词：公民；公民教育；公共生活；学校生活

作者简介：冯建军(1969—)，男，河南南阳人，博士，南京师范大学教育科学学院副院长，道德教育研究所教授、博士生导师，主要从事教育基本理论、教育哲学和道德教育研究。

基金项目：教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“中小学生公民身份认同与公民教育建构研究”(项目编号：10JJD880009)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(2014)02-0028-11 **收稿日期：**2014-05-07

一、公共生活与公民

公共生活是人们在公共领域中，通过参与公共事务而形成的相互联系和相互影响共同生活。它以公共领域为场域，以公共事务为中介，以公共参与、公共交往为手段，以公共伦理为调节，以公共性的形成为目的。公共生活是公民公共交往的结果，同时，公共生活对公民品质的形成具有重要的作用。不同于公民身份中的个体性(尽管公共性以个体性为前提)，公民的公共性更强调公民的公共精神、公共理性、公共道德和公共参与。公民作为公共生活的主体，公民建构着公共生活，公共生活也形塑了公民。好的公共生活能够培育公民良好的公共品质，而具有良好公

共品质的公民则更能够共同造就好的公共生活，实现好的公共生活与好公民的双向的良性互动。

1. 公共生活与公共精神

公共领域、公共生活是每个人都可以涉足的领域，也是每个人都可平等参与的生活。公民在生活中，超越了个人的特殊身份，每个人都以共同体的成员，作为一个复数的人，以一种无差别的平等身份与他人交往。“公共交往的无差别性，使这种交往产生了一般的、对任何人都具有同样相关的普遍意义。”^{[1] 231}因此，公共生活中的他者没有特殊化，每个人都作为无差别的主体，以契约为纽带进行着平等的交往。公共生活中平等参与的个体，不是孤立的、平行的，而是交互的、同构的，他们具有共同的目标——为了共同体的美

好生活和公共的善。“就我们各个个人说来以及就社会全体说来,主要的目的就在于谋取优良的生活。”^[2]^[133]公共生活是共同体成员(公众)共同的生活,每个人都意图超越个人或家庭利益而去追求共同体的公共善,每个公民都有与众不同的个性,但是公共事务是所有公民的共同工作。公民参与公共事务,过一种公共生活,自然孕育着公民的公共精神。没有公共精神的自私自利之徒,必然远离公共生活,回到自我中心的孤立的私人生活之中,无法获得他人的尊重,也无法实现自我的价值。“公共领域是为个性而保留的,它是人们能够显示出真我风采以及具有不可替代性的唯一场所。”^[3]^[32]这也正如亚里士多德所说,人离开城邦,不可能成为人。

2. 公共生活与公共伦理

伦理是人们在公共生活或公共交往中相互提出的有效性要求^[1]^[238],是处理公共生活中人际交往的有效规范。人们可以通过慎独或修身获得道德,但不能获得伦理,伦理只能通过交往实践或公共生活而获得。以公共交往为手段的公共生活,形成了公共伦理。公民是进入“公众领域”、公共生活之民,这样的公民不是“道德人”,而是“伦理人”,公民行动遵循的是公民伦理,而非善人的道德。“善人”不同于“好公民”,就是因为“个人德行关心的是自我的改善与圆满,而公民德行则关心一个人扮演的特殊角色——公民的角色是否能扮演得好。所谓公民德行是指一个人尽好自己作为一个公民所应尽的本份”^[4]。道德与伦理的区别,不仅是善者与好公民的区别,也类同于私德与公德的区别。个人的美德是一种私德,它追求自我完善与圆满;但公民作为公共生活之人,公民伦理则指向公共善和公共福祉,是社会公德。

3. 公共生活与公共理性

公民在公共生活中的理性是公共理性。公共理性“是公民的理性,是那些共享平等公民身份的人的理性”^[5]^[225]。但并非人的所有理性都是公共理性。个人理性指向私人生活,公共理性指向公共生活。私人理性基于自身利益的判断,是利己主义的;公共理性基于公共利益的判断,是“诉诸公共而反对私人利益的理性”^[6]^[41]。罗尔斯指出了公共理性之“公共”的三个方面:(1)作为自身的理性,它是公共的理性;(2)它的目标是公共的善和根本性的正义;(3)它的本性和内容是公共的。^[5]^[225-226]公共理性运用于公共生活,一方

面在于寻求与实现公共利益、公共善,另一方面在于保障每一个公民的合法权益不受侵犯。二者看似相反,实在是统一的。公共理性不因为其对于公共善的强调而泯灭个人的理性,公共理性恰恰是以个人的独立思考为前提的。如果没有个人的独立思考,所谓的公共善,就会变成个人的专制、专政。所以,公共理性以个人多元的理性为基础,它反对将各种合理而有分歧的理性简单粗暴地统合为一。各种合理性思想观点,都应该在宽容的基础上得以承认,在相互尊重的基础上寻求共识。“在秉持公共理性的前提下,公民个体的私人领域与自由空间是别人不能随意干涉的,公民相互之间对于彼此的价值理念与生活方式应当予以宽容与尊重,国家对于公民亦是如此。”^[7]

4. 公共生活与公共参与能力

参与是生活形成的机制,公共参与是公共生活形成的机制。公民的公共参与塑造了公共生活,公民也通过公共参与,履行公民职责,做一个真正的公民。亚里士多德把参加议事、审判职能,乃至行政职能,作为“全称公民”的标志。公民只有参与政治生活,才能够影响公共决策,促进政治民主,实现个人、社会和国家之间的良性互动,有利于和谐、良序社会之形成。公民参与是公民培养的天然学校。公共参与不仅是公民公共精神的最直接表征,而且也构成了公民品质培养的生活实践基础。公民公共意识、公共伦理、公共理性的形成,都离不开公共参与。只有通过公共参与,公民才能行使自己的权利和义务,体验民主理念,并通过平等交往、协商、对话,逐渐形成公共意识、公共伦理和独立的理性判断发展公共理性;也只有通过公共参与,才能发展诸如表达能力、交往能力、批判能力和协商能力等公民从事公共生活的技能和能力。公共生活的根本就是公民公共参与的过程,只有通过公共参与、公共交往,才能促进公民品质的发展,使公民成为一个真正的公民。

二、学校生活的公共性检视

有学者反思我国教育问题时指出:“中国教育的公共性问题,是我们教育面临的一个关键问题。在越来越强调公共性的社会变革中,教育作为公共领域重要组成部分的公共性是阙如的。……如果我们无意或无能改变这种状况的话,我们的教育可能无法真诚地减少教育和社会

中的不公正和不平等,可能难以真正地丰富公共利益和公共善,无法为自由而繁荣的公民社会的发展做出贡献。^[8]立足于公共性,检视学校生活,其公共性的阙如有如下表现:

1.“去公共性”:教育的政治化、市场化和私人化

公共领域是从政治领域、市场领域和私人领域中分离出来的一个中间领域,它独立于政治领域、市场领域和私人领域。但从我国的教育现实看,这种独立性明显不足,教育不仅受政治、经济制约,而且把这种制约不合理地放大,出现了极端的“教育政治化”“教育市场化”和教育消费的“私人化”。

教育“去公共性”的第一种表现是“教育政治化”。固然,教育受政治的制约,因为教育是国家的教育。但合理地理解政治对教育的制约,并非把教育化为政治,以政治的思维办教育,把教育活动变成政治活动,以政治的方式来管理教育。教育是教育,不是政治,教育有自身的内在逻辑和内在规律。教育为国家服务,实质是公共服务。为公众服务,不能狭隘地理解为某一利益集团服务,更不能以为公共服务之名,把教育看作某个利益集团政治斗争的工具。为某一阶层、某一政治集团服务,不等于为国家服务,更不等于为社会服务。公共教育是服务社会的教育,是为了公共利益和公共善,培养公众的教育。我们现在反思大学的行政化,其实,行政化的根本在于政治化,没有教育去政治化,就不可能真正地实现大学的去行政化。大学不是政治的名利场,而是育人之地,自由学问之地。紧跟政治的大学,奢谈培养人性,奢谈自由学问。现在人们都在怀念蔡元培北大办学时候的自由、多元和宽容,怀念民国时期出版的一些小学教材,为什么我们不去怀念“文革”时期学校开展的大批判,为什么不去怀念“文革”时期的“红色”教材,因为后者远离了人性,远离了社会的公共性。现代教育不是要远离政治,而是要保持与政治的必要张力。既然有张力,就不是一味顺从,甚至扮演附庸的角色,而是代表社会公众的利益,去批判。教育目的不是培养政治工具,而是培养一个有思想、有头脑,能够站在公共利益上,对政治进行理性审视、理性判断的自由公民、一个真正的公众。

教育“去公共性”的第二种表现是教育市场化。公共领域不是市场领域,市场遵循的是利益

原则,个人利益最大化是市场的核心,这有悖于公共领域的公共性。虽然理论上无人质疑教育产品的公共性质,尤其是义务教育的公共性。但近年来“择校热”等市场化的种种行径屡禁不止,成为中国教育难以治愈的顽疾和伤痛。“择校”苦了家长、坏了风气、丢了公平,为老百姓深恶痛绝。其实,那些被择的学校,都是长期享受国家的公共资源特殊照顾的重点学校。虽然教育部门现在不再给学校以重点、非重点的标签,但过去长期形成的重点学校,在老百姓心目中是名副其实的“名校”。而这些名校,在 market 化的浪潮中,一方面是自己直接走 market 化的道路,收取“择校费”。一些地方一再压缩统招生的名额,扩大自费生比例,甚至出现统招生与择校生比例倒挂的现象。另一方面“借鸡下蛋”,以名校办民校的形式,利用民办的机制收费。这些本应该作为公共资源的“名校”,借“满足广大人民群众对优质教育的需要”之名,通过收择校费和办民办学校的方式把公共教育资源变成了非公共利益。名校不是面向所有人的,而是面向有钱、有权人的。学校已经不是学校,而是“学店”。如此的名校资源,早已没有了公共性内涵,成为有钱一族、贵权阶层的“特权”,把那些最为无助的人们排斥在公共资源或公共利益的平等享有之外。公共教育投入不足,是教育 market 化的最大祸首。而教育经费之所以不足,因为对教育公共性的认识不足。我们以“人民教育人民办”的口号,有意无意在推卸政府对公共教育的责任,没有从根本上认识到国家教育的公共性意味着什么和政府必须做什么。

教育“去公共性”的第三种表现是教育消费的“私有化”。虽然国家对义务教育实行了免费,但事实上教育正在成为巨大的个人消费。据中国人民银行第16次城市居民储蓄问卷调查显示,居民家庭存款,除正常生活支出外,用于子女教育的占首位。2011年度发布的《中国家庭教育消费报告》显示,被调查家庭每月用于教育消费支出的平均金额为1370元,占家庭总支出的44%。在今天,知识和教育已经完全被商品化,学校和教师的教育教学活动也被明码标价。政府的公共教育只能满足最低限度的“有学上”,不能保证“上好学”。具有消费能力的家庭,才能购买优质的教

2011年12月10日,新浪2011年中国教育盛典上,新浪教育频道联合新生代调查机构发布该报告。该报告调查了30多个省市3万多个家庭消费状况。

育。学校教育消费化,在课外教育上表现得更突出。《中国家庭教育消费报告》表明,超过80%的家长希望孩子在小学阶段参加各种类型的培训班,培训班从文化补习到艺术特长培养,从大班补习到一对一辅导,各类补习的费用都不菲。课外补习越来越成为有钱人的天下。用钱购买教育服务,优价购买优质服务,表面看来是公平的,但背后却损害了罗尔斯公平理论中“最少受惠者利益最大化原则”,失去了对弱势群体的关怀,也失去了教育的公正。不仅如此,教育服务成为消费品后,首先满足的是消费者需要,而不是公共需要,不去考虑教育的公共立场,不去考虑教育作为公共善应当做什么。例如,学校可以杜绝补课,可以杜绝“应试教育”,但各类社会补习如雨后的春笋般涌现,学校、教育部门也无可奈何。因为它有需求市场,而这样一个需求市场,有可能与国家要求相冲突。因此,教育一旦变成个人的消费行为,教育就要满足消费者的需要,以消费者为中心,成为消费者的私人领域,终将失去其公共性。

2.“大公无私”和“精致的利己主义”:现代教育公众培养的缺失

按照哈贝马斯的认识,公共领域是由私人集合而成的公众的领域。作为私人来到一起,通过对话交流,就形成了公众。顾炎武也说:“合天下之私,以成天下之公。”(《日知录·卷三·言私其穢》)公众基于私人,但又不是私人,公众必须有公共生活、公共利益、公共善和公共关怀。一句话,公众必须具有公共性。但公众的公共性不是以灭私为前提的,不同于“大公无私”“公而忘私”,公众处于“私”与“公”之间,纯粹的“私”与纯粹的“公”都不符合公众的特性。

然而,考察中国的教育,恰恰注重的是两个极端,要么是“大公无私,公而忘私”,要么是“精致的利己主义”,现代教育缺失的恰恰是对公众的培养。

中国传统文化与西方不同,西方强调个人,孕育了以私己为核心的自由主义(个人主义);中国强调社会,孕育了以灭私为核心的“公共主义”(社会主义)。陈弱水在《中国历史上“公”的观念及其现代变形》一文中做了详尽的考察,其结论是:历史上,中国人一直不大讲究公私之分,公私关系大部分的重点在以公灭私,即使谈公私之别,也经常在心里或动机方面做要求,把“私”

视为自私自利,是负面的价值,公则是大公无私,是某种理想的心态。^{[9]29}这种“公”和“私”截然对立,有公无私、大公无私的观念,在新中国成立后表现得有过之而无不及。正是在这一思想主导下,我们的教育把私等于自私自利加以批判,教育中充斥的是灭私为公,包括为了国家、民族、集体的利益而牺牲自己的英雄榜样。仅在小学课本中出现或大张旗鼓宣传过的就有:勇堵敌人枪眼的黄继光,舍身炸碉堡的董存瑞,为抢救朝鲜落水儿童而英勇献身的罗盛教,为革命英勇就义的刘胡兰,等等,他们为革命事业献出了宝贵的生命;还有为了保护生产队的辣椒与偷辣椒的地主分子殊死搏斗的14岁少年刘文学,为保护集体羊群在-37℃的暴风雪中走了一天一夜而最终冻得失知觉的草原英雄小姐妹,奋力扑救山林大火,最后牺牲在火场上,被共青团中央、国家教委授予“少年英雄”称号的赖宁……在那个时代,激励青少年努力学习是周恩来的那句名言:“为中华民族之崛起而读书。”

改革开放后,市场经济的出现,改变了人的生存状态。市场经济就其本质来说是以个人为本位的自主性经济,它尊重个人利益,关心个人利益的实现和扩大。它要求人们在普遍交往中形成个人的独立人格,使每个个体都获得解放。然而,市场经济是把双刃剑,在带来个体解放的同时,也激发起人对物无限占有的欲望,这种个人就是马克思所说的“以物的依赖性为基础的人的独立性”^{[10]104},也是麦克弗森(C. B. Macpherson)所说的“占有性的个人主义”^[11]。这是一个以占有为目的的个人主体,占有意味着把我所面对的人和物变成为我所有,它以自我为中心,甚至以牺牲社会和他人的利益来满足自己的个人利益。在一定意义上说,占有式个人主体是缺乏公共精神的个体,是对公共利益冷淡的个体。因此,市场经济在孕育个体独立人格的同时,也造成了人的自我与孤独,失去了公共性和公共生活,“成为无所依傍的孤零零的原子化个人”^{[12]77}。这也是鲍曼指出的“经济人对公民的吞噬”,市场经济造就了利己主义者,而不是“公众”。

2012年,北京大学著名学者钱理群先生在一次《理想大学》专题研讨会上指出:“我们的一些

这里的社会主义,并非政治意义上的社会主义,而是强调传统文化中把社会的整体利益放在第一位,压制甚至消解个人的存在。

大学,包括北京大学,正在培养一些‘精致的利己主义者’。^[13]其实,何止大学,整个制度化教育体系都在培养利己主义者。制度化教育是面向少数精英的教育,不是面向全体的公共教育。制度化教育自身的精英主义,使得制度化教育中受教育的目的只是为了能够胜过其他人,成为制度化等级中的精英,从而占有更多的教育资源,具有某种特殊的身份,享受更优越的社会地位。“我们的教育结构和制度的设计,本质上鼓励的是占有式的个人主义。教育所要培养的是成功的‘占有者’;鼓励的是通过竞争获胜的那些佼佼者。”^[8]在这样一个时代,激励青少年努力学习不再是“为中华民族崛起而读书”,而是个人奋斗,学校成为个人奋斗的场。

中国传统社会和计划经济下的“公”是没有公私分化的混沌一体,它以“公”替“私”,以“公”灭“私”。中国传统的“大公无私”“公而忘私”的教育,是一种“虚假公共性”的教育,是一种异化的“公共教育”,对公共性的教育,自然没有效果。而当市场经济出现时,个人从虚假的公共性中解放出来,就像一匹脱缰的野马,变得狂妄不羁,失去了公共关怀、公共利益。“被各种瓦解了的共同体抛出来的个人,特别是年轻的一代人,实现了‘以自我为中心’,却找不到与公共生活、公共社群的有机联系,因而也难以产生社会所需要的相应担当,于是有的就成为了‘无公德的个人’”^{[12]78},形成了现代社会的道德冷漠。

3. 学校公共生活的缺失

培养有公共精神的公众,需要学校提供公共空间,通过公共平台,引导学生参与公共生活,营造一种公共文化。只有在公共生活中,才能更有效地锻炼和培育学生的公共意识和公共精神。然而,我国学校的最大问题是公共生活、公共平台、公共空间、公共生活文化的缺失。

第一,学生被限于学校之中,缺失社会公共生活。制度化教育以考试为筛选工具,考试以知识为主,这种“应试教育”决定了学生的学习以书本为主,以课堂为主,以学校为主,难有参加社会生活的动力,造成了学校与社会的脱离。因为参加社会实践、社会生活不被列为考试内容,学生参与公共生活的状况,也不作为升学的砝码,还会被认为不务正业“耽误”学习,学校、教师和家长因此也常常“劝告”学生退出公共生活,专心学业。学生被限于学校之中,最多有几次象征性

的社会生活,诸如春游、秋游、清明节烈士扫墓等。即便是少有的几次象征性活动,也会因为出于安全考虑而被教育部门禁止,被学校“顺水推舟”取消。如最近海南发生小学生因春游而出现的意外事故,教育部紧急下发《关于做好春夏季中小学生和幼儿安全工作的紧急通知》,本是一个提醒做好学校安全工作的通知,到学校就变成了严格审批中小学生的春游通知,甚至变成了取消春游等外出活动的通知。现在有学者常常怀念民国时期的教育,这不是简单地怀旧,而是暗中比较的结果。

第二,学校中缺失公共生活的平台。学生缺少校外公共生活,被局限于学校之中,但学校也缺少公共生活的平台。学校的管理是一种垂直化、行政化管理,无论是事关学生利益,还是无关学生利益,均由学校主要领导拍板定夺,学生参与机会很少,在大多数学校,几乎可以说没有。作为学生自我管理组织的学生会,也常常在学校党委、团委领导甚至是操纵、控制之下,难有自主活动的开展。几年一次的学代会(有的甚至从没有开过)也常常流于形式,在各级领导的讲话中,成为控制学生的又一形式。而且即便是学生会、学代会,也只是少数精英的参与,甚至成为学生中的“行政机构”,缺少服务学生的意识。参与学生会、学代会养成的不是公共意识,而是一种优越的官僚意识。学校的班会、晨会等,常常充满说教色彩,成为老师训斥学生的最好平台。一句话,学校中本应该成为公共平台的组织和活动,却成为学校、教师管理与控制学生的工具,

有学者描写民国时期的小学生生活:“远足及露营是师生们最喜爱的活动,每学期总有两三次,一般在星期六下午及星期天,特别是暑假及春假,为时更长!记得曾去过灵峰、瑞岩寺、古阿育王寺、万湫山……那时候,同学们搭帐篷、挖帐篷四周水槽、挑水、拾干柴、搭灶头、消毒、洗菜、炒菜、煮饭、洗衣袜、采标本、写生、爬山、游泳……既分工,又合作,既分散活动,又遵守纪律。得到的知识似更丰富多样了,师生关系似更密切了,特别是家事和卫生方面,通过几次露营,会使人养成独立生活的习惯!”(傅国涌:《过去的小学》,北京:同心出版社,2012年版,第68页)。有学者通过对江苏的南通、镇江、扬州、淮安,浙江的金华,广东的广州六个城市部分中学所做的调查发现,“中学生一年参加的公共实践活动”包括校外考察或调查、校内学生选举或会议决策等平均不到两次,有的学校初中三年竟然一次这样的活动都没有组织。学生活动的主要形式依然是主题班会,这些活动大多说教色彩严重,过于形式化,学生参与的积极性不高。(《王雄、朱正标:《重建学校公共生活——中小学公民教育的理论与实践探索》,《中国德育》,2007年第8期)

失去了其作为公共生活平台的功能。

第三,学校缺少公共生活的空间。公共生活是一种民主、平等、自由交流的生活。在这种生活中,每个参与者自由发言,完全按照自己本真的意愿和对事物、问题的自我理解发表自己的看法,对与自己意愿相悖和看法相左的所有问题都可以进行批判性讨论。但我国的教育现实是缺少平等,缺少合作,更缺少理性批判。课堂中充斥的是教师的话语霸权和对学生的训斥,学生孤独的学习远大于合作交流。虽然新课程改革把合作作为主要的学习方式提倡,但合作只是课堂教学的一种短暂表演,大量的学习依然是“孤军奋战”,在占有性的驱使下,学习中充斥更多的是竞争,甚至是排斥,而不是合作,不是帮助。在科学知识观的作用下,知识被奉为不变的“真理”,教师成为真理的化身,加之儒家文化的影响,学生在学习中少有对知识的怀疑,更少有对不同观点的批判,有的只是认同、记忆和复制。如此的教与学,只能培养一个没有头脑、没有思想的顺民,难以培养一个有头脑、有思想、有批判意识的现代公民。

第四,学校中缺乏一种公共生活的文化。公共生活借助于事件和活动,但只靠事件和活动表现的公共生活,势单力薄,难以保证公民公共性的养成。公民公共性的养成需要通过共同体内部成员经常和持久的公共生活,并由此内化为每个成员的基本信念,这就需要一种公共生活的文化。这种文化充满着理性、正义,充满着交流、协商,是一种不歧视的正派生活,一种平等合作、交流的生活。但观察我们的学校生活,总体上说,还缺乏民主,学校中还存在着许多或隐或显的歧视、侮辱和伤害,尤其是制度上的歧视和侮辱。人们甚至对这种现象司空见惯,见怪不怪,习以为常,这是最可怕的公共生活文化的缺失。

三、学校公共生活的建构

学校公共生活,以培育学生的公共性为目的,是师生之间、生生之间通过公共交往而形成的一种教育生活。学校公共生活需要师生的自觉建构。从生活实践的角度看,建构学校公共生活,需要公约的引导,需要借助于公共话语,通过公共交往和公共参与而实现。

1. 公约(公共制度)

公约是公共生活中的制度,是一种体现公共性的制度。陶行知早就说过:有的时候学生自己

共同所立之法,比学校所立的更加易行,这种法律的力量也更加深入人心。自己共同所立之法,从始到终,心目中都有他在,平日一举一动,都为大家自立的法律影响,所以自己所立之法,大于他人所立之法,大家共同所立之力量,大于一人独断的法。^[14]公约具有如下特点:第一,公开。公开是公共性的基础。公开意味着制度面向每一个人的,每一个人都可以参与制度的制定,保证制度制定中每个人的“在场”。这种在场不仅是参与制定,而且确保每个人的利益在场。个体尤其是一些弱势者参与制度的制定,不是一种虚假的形式、一种陪衬,而必须确保他们的利益。第二,公正。罗尔斯把正义作为制度的首要价值。正义的制度要确保每个人的利益不受侵犯,它不仅追求机会平等和程序上的公正,而且强调差别原则和弱势补偿,实现真正的实质性公正。只有在公正的制度中,每个人包括弱势者的利益才能不受侵犯。第三,公意。公意是卢梭提出的概念,它指全体人或者绝大多数人的公共意志。公意不同于个人的私意和反映个人利益总和的众意,它以全体人的公共利益为出发点,着眼于共同的目标,为了公共的事业。公约必须反映公意,而不是某个人的私意。第四,公共约定。公约是在一个公共协商的基础上拟定的,是异质性的成员基于公意所形成的重叠共识,是订约单位或订约人自愿协商缔结的公共约定。

这是网上看到的一则《班级公约》,兹摘录一部分:

- 为建立一个民主的班集体,促进班级成员成为全面发展的小学生,特制定本公约。
- 本公约服从教育法律、教育文件和学校的规章制度,是班级最高的行为规则。
- 本公约指称班集体时候包括班主任、任课教师和班级所有学生。
- 本公约经2/3的学生成员同意后可以适当修改。
- 班主任与学生之间一律平等。
- 班级采用负责制的方式对待学习和卫生工作。
- 班级采用三种制度:1.民主表决制,决定班级大事的方法;2.班级排行榜,决定班级学生发展水平的标准;3.班级裁判庭,处理班级争议的组织。
- 班级鼓励学生参加各种兴趣小组活动。

· 班主任应指导并帮助学生学会学习和生活。指导并协助班干部做好工作。

就这则班级公约而言,它是为了公共的利益——建设一个民主的班集体,促进班级每个成员的全面发展;它是公开的、公平的,面向班级每一个成员——班主任、任课教师和班级所有学生,班主任与学生之间一律平等;它反映着班级成员的公意——实行民主表决制和班级裁判庭,对班级大事和有争议的事情,由班级共同商议决定;它是班级成员间共同约定——本约定经2/3的学生成员同意后可以适当修改。班主任是班级生活的指导者,指导并协助班干部做好工作。

公约不只是一个静态的文本,公约的公共性更多体现在公约制定和执行过程之中。公约制定和执行的过程,就是师生公共生活的过程,也是培养学生公共理性,提升公共参与能力的过程。

公约是师生公共生活的规则和约定,因此,公约理应由师生共同制定。公约的制定一般经过三个阶段:提出议案、讨论协商、达成共识。学校、班级中的每个成员都是作为独立的主体,从公共利益出发,考虑和提出学校、班级的公约的内容。在这个过程中,每个人都表达自己的观点,他们的观点不可能是一致的(完全一致的表达,是有问题的)。即便是学生在这个过程中提出了一些与教师期望相反的意见,这些都很正常。公共生活不是要学生说所谓正确的话,而首先要他们说出自己的话,表达自己的观点。教师在这个过程中可以发表自己的意见,但只是表达自己的意见而已,要避免影响学生的自主判断,更不能代表班级。在每个成员充分表达的基础上,公约的制定进入第二个阶段——讨论协商。每个成员发表自己对公约的看法,接受其他人的质疑和提问,为多数人所反对的,则不能成为公约内容。公约就是通过诸如投票等民主的方式,寻找成员间的最大“公约数”。协商的过程,是一个平等交流的过程,而不是吵架、压制,在这个过程中,每个成员之间要学会妥协,学会分享,只有这样,才有可能达成重叠共识。公约是学校、班级成员间的“重叠共识”。重叠共识是罗尔斯对自由多元社会使用的一个概念,它是指在各种不同观点之间寻求相互间重叠的共识面,这种共识就是成员之“全体观点”。重叠共识既不简单排斥个人观点的合理性,也不放弃对更基本的公共理念的首要追求,它是在两者之间寻找一种恰当的协调,以自由宽

容的原则,在丰富多彩的个人合理性观念之间找到一种可达共识的公共理性基础。^[15]⁵⁸⁴ 公约作为成员间的公共约定,一旦形成,就必须成为全体成员共同遵守的规则。不合适的公约,也必须经过成员间同意后才能修改。

公约制定和执行的过程,本身就是公共生活的过程,它培养着学生的公共性。学生从选择参与公约的制订,到自己提出公约之观点,他作为学校和班级的主人,关心学校和班级公共利益,参与学校和班级的公共生活。在各种观点的协商过程中,学生们学会了尊重,学会了协商,学会了妥协、合作等公共生活技能;在各种观点所达成的重叠共识中,发展了学生的公共理性。在执行公约的过程中,养成了学生民主法制的观念,同时也注重彼此监督和自我反思。

2. 公共话语

“人类生活的本质特征是其根本性的对话特征。”^[16]²⁹⁶ 人类通过对话,结成了公共生活。因此,阿伦特(Hannah Arendt)指出:“存在于人类共同体中并为人类共同体所必需的活动中,只有两种被看作是政治的并构成亚里士多德所谓的‘政治生活’,即行动(praxis)和言说(lexis)。”“言说和行动是同时发生和同等重要的”,二者紧密联系,“无言的行动不再是行动……行动者,只有在他同时也是话语的言说者时,才是可能的。”^[17]^{116,140} 在阿伦特看来,只有行动,才是公共领域、公共生活。而言说不仅与行动伴随,而且只有在言说中,才能成为行动。不仅真正的行动要以言说来进行,“而且更为根本的是,除了言说传达或交流的信息外,在恰当的时刻找到恰当的言辞本身就是行动。”^[17]¹¹⁶。对于公共生活而言,其恰当的言辞表达方式就是公共话语。公共生活的多元性,使得公共生活中的任何事情都要取决于话语和说服,而不是取决于暴力和强迫。

公共话语作为公众的话语,必须平等面向每一个人。公共话语是以达成共识为目的的话语,但共识不是“异口同声”,而是多元主体的谈判、妥协。公共话语是个人的自由言说,不受任何人的支配。但自由言说不等于乱说,个人必须对自己的言说负责;公共话语提倡论辩和批判,但它不是攻击和谩骂,而是受规则支配的理性交流。

学校作为一种公共生活,言说是其基本的教

完整文本可参考《五年级班级公约》,出自<http://www.docin.com/p-47847814.html>。

育方式,因此,学校培育学生的公共性,必须充分利用公共话语这一途径。学校开展的公共话语的方式有很多,比如读书会、演讲、辩论赛、办报,除了这些传统的公共话语方式,现在还有BBS、QQ群、微博、微信等。学校的公民教育不仅要发挥课外的各种公共话语形式,更要充分利用教学和课程中的公共话语,“课程与教学是学校公共话语的基础形式”^[18],它是学生接触最多、最广泛的形式。虽然课程和教学的目的在于知识、技能,但教科书的话语方式、教学中师生话语交流方式,都会潜移默化地影响学生公共生活的立场和公共性的发展。

教科书是儿童接触最多的教学用书,教科书的话语方式,直接关系儿童生活的样态。新中国成立后的相当一段时间,受到意识形态的控制,教科书的话语一度成为政治话语。以语文教科书为例,新中国成立后我国第一套小学语文教材一年级第一课是:“毛主席,像太阳,他比太阳更光芒。小兄弟,小姐妹,大家一起来歌唱:太阳太阳永远光亮,我们跟你永远向上。”“文革”时期的语文教科书几乎等于政治教科书,人教版小学一年级语文第一课是:“爷爷六岁去放羊,爸爸六岁去逃荒,今年我也六岁了,公社送我上学堂。”在新中国成立之后的相当一段时间,“教育为无产阶级政治服务”是教科书编写的基本思想,使得教科书的话语政治化、“语录化”,远离儿童的公共生活。改革开放,特别是新世纪课程改革确立了“为了每个学生的发展”的指导思想后,教科书话语正在从培养“接班人”的政治话语转变为“为了每个学生的发展”的教育话语,从成人的话语转变为儿童的话语,教科书话语逐渐回到了儿童,回到了儿童的公共生活。

教学话语也是儿童生活中最重要的话语。传统的教学以教师为核心,传授的是客观性知识,教学就是教师对学生进行客观知识的灌输,这样的话语体系中不存在学生的存在,教学的话语成为教师的霸权独白,学生只能被动地记忆,重复教师的话语(其实,这些话语也不是教师的话语,而是教材和教参的话语)。教学作为公共话语,其前提条件是知识具有公共性,同时,教学成为师生共同的交流与对话。新课程改革,改变了传统的客观性知识观,知识成为一种建构,成为师生共同的建构;课堂教学也强调合作教学、对话教学、小组合作,这些正在逐渐改变着课堂的生态,

朝着公共话语的方向迈进。但还要认识到,教学中师生的交往,无论是广度还是深度都不够,师生交往有时候只局限于公开课的表演,教师主导过多,学生参与积极性不够,离真正的公共生活还存在差距。教学中的公共生活要进一步解放学生,使他们真正作为“自由人”参与对公共知识的讨论,表达自己的真实思想,而不至于在教师的主宰下失去真实的自我和真实的声音。

3. 公共交往

生活是一种交往,公共生活是一种公共交往。公共交往不同于私人交往,私人交往发生在家人、朋友、伙伴、熟人之间,它是个别的、独特的、以情感为纽带的关系,私人交往在性质上是特殊主义的;公共交往发生在陌生人之间,它是普遍的、无差别的、以公共理性为纽带的关系,因此,在性质上是普遍主义、无私人差别性的。^{[1] 1230-231}私人交往讲究熟人之间的情感关系,可能会导致内外有别、生疏有别;公共交往讲究陌生人之间的理性关系,交往的对象都是作为一般的、复数的他者,没有差别,因此是平等的关系。私人交往不仅是私人关系,而且交往是为了私人利益;公共交往不仅是公共关系,而且交往是为了公共利益。公共交往中的个人,不是以个人身份,而是以公民身份进入到公共生活之中,从事公共事务,服务于公共利益。

公共交往不是同质性交往,而是异质性交往。异质性交往主体及其多元化的思想观点,是公共交往的基础。公共交往意味着尊重多元,在多元中形成共识,而不是压制和消灭差异,形成统一。所以,公共交往并不意味着个体失去了自我,失去了自由。自由和平等是公共交往的基本准则。学校公共生活重在秉持公共交往精神,而不是局限于某一种交往形式。缺少这种公共交往的精神,不管是什么交往,都可能丧失公共性。

学校生活的主体是教师和学生,学校公共生活的交往有师生交往、生生交往,他们之间的交往作为一种公共交往,都是围绕着公共事务、公共生活展开的对话、合作、协商和妥协。

(1)对话。教学作为公共生活,创造真理的师生有平等发表自己意见的权利,也有对别人的观点进行质疑和批判的权利,个人也有权利进行申辩,师生之间是一种民主、平等的对话。对话双方可以论辩,但论辩必须基于理性的协商,而不是争吵。争吵的双方都坚持自己的观点正确,

以一方压制另一方;论辩是相互了解,相互吸收,形成互识和共识。在论辩中使学生学会尊重,学会承认,学会运用公共理性。课堂教学作为师生生活的最主要内容,使之成为师生公共生活的基本形式,就在于形成师生平等协商的对话关系。简言之,教学即公共对话,而不是灌输。

(2)合作。公共生活之所以是公共的,而不是孤立的,就在于公民之间的合作。没有合作,就没有公共生活。当代社会,一方面是公民生活中的公共冷漠,另一方面是世界的联系日益增强。21世纪的今天,学会合作、学会共同生活,成为时代对公民的新期望。“帮助将事实上的相互依赖变成有意识的团结互助,是教育的主要任务之一。”^[19]^[34]因此,教育必须强调合作,在合作中发现他人,学会欣赏,学会帮助,同时在合作中形成共识,实现共同目标。学校生活中的合作机会很多,既有课堂学习中的小组合作,也有课外的社团合作,还有校外的社会合作,无论哪种合作,都必须把公共性放在首位,为公共性而合作,只有这样的合作,才是公共生活所需要的公共合作。

(3)协商。合作与协商都是公民在公共生活中的关系。二者的区别在于,合作基于公共性,是为了共同利益的合作。而“严格地说,协商的目标根本就不是关于公共利益的判断,而是相互都能接受的建议”^[20]。协商不是操纵、强迫,协商是主体间的一种“讨价还价”,是一种公民间利益的平衡策略。理想的公共协商应该遵循自由、平等、理性和合法性原则的程序。^[21]^[246]每个参与者都是自由、平等的,参与的过程是理性的交流与讨论,它以理服人,而不是以权压人。

(4)妥协。公共生活既存在着社会合作的需要,又存在着各自利益的差异。公共生活不是消灭差异,而是差异间的平等协商和妥协。可以说,民主社会中没有妥协,没有让步,就不可能达成任何共识,就不可能有公共生活。妥协不是因为顾忌对手的强大,一方对一方的示弱,而是打破霸权与专制,实现双方利益的互让与共赢。但妥协并不意味着一味地无原则的退让,妥协也不是无底限的。没有底限的妥协真的就成为了软弱。有学者指出,底线共识是妥协的基石,合乎法律是妥协的边界,自由合意是妥协的精髓。^[21]^[264-265]我们需要的是一种理性的妥协,而不是一种随意的妥协。只有通过理性的妥协,才能使人与人之间的交往具有公共性,成为一种公共交往,才能

使交往生活成为一种公共生活。学校作为一种公共生活,竞争不可避免,竞争的目的不是为了更多的“占有”,“占有”不是公共生活的方式;竞争在保护个人的合理利益的同时,也要使学生学会谦让,学会理解,学会关怀,学会妥协。

4. 公共参与

公共参与是公民围绕公共生活,参与公共事务和公共决策的一种特殊的实践活动。对于公民而言,公共参与包括公民的政治参与和社会参与两种形式。政治参与主要指参与国家事务,包括参与政治过程和参与治理;社会参与主要指公民自愿参与那些完全由公民自发组织、自我管理的社区活动和非政府组织,包括参与居民协会、体育俱乐部、信仰团体等等。^[22]公民的政治参与是有一定条件的,例如我国宪法规定,年满18岁的中国公民(依法被剥夺政治权利的人除外)享有选举权和被选举权(国家主席、国家副主席的年龄有特别规定要年满45周岁)。中小学生在18岁以内作为准公民,虽然不能作为完全公民参与政治,但可以模拟政治参与,可以进行社会参与。

20世纪90年代以来,公共参与作为公民教育的形式越来越受到重视。这主要是由于西方社会公民政治参与热情和社会责任感下降。美国哈佛大学罗伯特·帕特南(Robert Putnam)在20世纪90年代中期发表了一系列文章,指出几十年来,由于过分个人主义的影响,美国人与其社区的联系减弱了,主要表现在公民参与比托克维尔时代明显地下降了,相当一部分美国公民不再对投票站感兴趣,参加投票的人数二十年来下降了25%。不仅如此,美国人参加教会组织、学校事务团(家长—教师协会)、体育团体、职业社团、文学社团、工会、职业社团、互助会、退伍军人团体和扶轮社等各种社团活动的积极性都比以前大为降低。^[23]加拿大的情况也是如此。有学者统计表明,2000年联邦大选期间只有22%左右的加拿大青年选民参加了投票,而到了2004年虽然全社会大张旗鼓地呼吁年轻选民行使选举权,青年选民参与投票率一直在下滑。^[24]^[18]有感于公民政治参与热情的下降,卡尔·博格斯发出了“政治的终结”的感叹;有感于公民对公共生活的漠不关心和责任感的丧失,理查德·桑内特发出了“公共人的衰落”的感叹。这是由于西方社会的公民及公民教育以自由主义为主导。自由主义的公民以个人为中心,捍卫公民个人的权利,是一种消极

的公民观。对于消极公民而言,重要的不是“我”为国家、为社会做什么,他不会主动参与公共生活。为了扭转和改变这一状况,20世纪后期,古典共和主义复兴,社群主义出现,开始倡导一种积极公民观。积极公民是以公共生活为出发点,旨在参与公共政治生活,履行公民的责任和义务。因此,培养积极的公民成为20世纪后期美国等西方国家赋予公民教育的重要使命。我国近年来的公民教育受到西方自由主义思想的影响,单方面强调公民个人的权利,忽视了公民的责任和义务。而恰当的公民教育必须要求权利和责任的平衡,因此,中国的公民教育在强调公民权利的同时,也需要强调公民的公共参与、社会责任,培养负责任的积极公民。

学校在公民教育实践中,创造了许多公共参与的有效形式,诸如社团自治、学生竞选、社区服务和志愿者公益服务等。

(1) 社团自治。学生社团是学生公共生活的重要构成。学生根据自己的愿望或目标,组织或选择某种社团组织,通过民主决策、民主管理的方式来实现社团的公共目标。社团是由学生自愿组成的,选择某一社团的学生具有共同的目标和共同的理想,社团活动是以学生为主导所开展的自治活动。陶行知指出,学生自治有三个要点:第一,学生指全校的同学,有团体的意思;第二,自治指自己管理自己,有自己立法执法司法的意思;第三,学生自治与别的自治稍有不同,因为学生还在求学时代,就有一种练习自治的意思。把这三点合起来,我们可以下一个定义:“学生自治是学生结起团体来,大家学习自己管理自己的手续。”^[14]从学校这方面说,就是“为学生预备种种机会,使学生能够大家组织起来,养成他们自己管理自己的能力”^[14]。社团自治是培养学生社会服务能力的重要载体。

(2) 社区服务学习。社区服务是社区公民直接参与以及实施公民教育重要而可行的实践场所。巴伯为拉特格斯大学的公民教育与社区服务相结合的创新计划设计了“基于教育的社区服

务”(Education-Based Community Service),巴伯也称之为“服务学习项目”(Service Learning)。社区服务学习通过公民参与社区问题的解决,把公民教育和社区服务结合起来。“社区服务式的公民教育为学生提供了发现、界定社区难题及其他迫切的社会问题的平台,也为学生寻求共同社会问题的解决方案提供了现实依据和实践机会。同时,社区服务式的公民教育也提高了学生的实践能力、社会交往能力、尊重、宽容与移情能力,促进了学习,增强了学生的社会认同感和自我效能感。”^[25]目前,社区服务学习已成为参与式公民教育的重要方式。

(3) 社会服务。社会服务精神是一种志愿精神,一种公益精神,一种为了社会公共善的精神。所以,公民的社会服务,就是要使学生多参加一些公益事业,如志愿者活动、慈善募捐活动、公益活动等,关心和帮助弱势群体。即便是在学校,也可以设置一些志愿者岗位和公益岗位,培养学生为学校服务、为同学服务的意识,增强学生对学校的爱,对同学的关心等,建设互信、互助、充满友爱的和谐共同体。

公共参与的形式还有很多,其实,形式是次要的,重要的是,我们需要重视学生的公共参与,引导学生理性地、有序地参与。所谓理性地、有序参与,是指公民在认同现有制度的前提下,公民对公共生活的参与,目的是在于表达个人的利益,同时维护公共利益。民主社会必须把公共参与视为公民的一项权利,使其制度化。公民有问题,有意见,可以通过正当的渠道得以表达,得以解决。如果公民参与不能制度化,公民的意见无法通过正规渠道得以表达,就会造成群体性事件。“公民不服从”(Civil disobedience)要求公民理性对待某些不合理的法律或命令,而不诉诸暴力,其前提就在于公民有公共参与的渠道。若没有公共参与的渠道,公民的利益受到侵犯,而又无法表达,必然会发生群体性事件,影响公共生活和公民共同体的建设。所以,建设学校公共生活,必须使公民参与的渠道制度化。

参考文献

- [1] 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.
- [2] 亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭, 译. 北京: 商务印书馆, 1965.
- [3] 汉娜·阿伦特. 人的条件[M]. 竺乾威, 等, 译. 上海: 上海人民出版社, 1999.

- [4] 黄藿. 亚里士多德实践哲学中的公民德育概念[J]. 教育学报, 2013, (1).
- [5] 罗尔斯. 政治自由主义[M]. 万俊人, 译. 南京: 译林出版社, 2000.
- [6] 谭安奎. 公共理性[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2011.
- [7] 李海清. 理想的公共生活如何可能[J]. 伦理学研究, 2008, (3).
- [8] 金生鈇. 保卫教育的公共性[J]. 教育研究与实验, 2007, (3).
- [9] 陈弱水. 中国历史上“公”的观念及其现代变形[G]// 许纪霖. 公共性与公民观. 南京: 江苏人民出版社, 2006.
- [10] 马克思, 恩格斯. 马克思恩格斯全集: 第46卷(上)[M]. 北京: 人民出版社, 1979.
- [11] 陈尧. 拥占性个人主义与自由主义民主[J]. 上海交通大学学报: 哲学社会科学版, 2004, (1).
- [12] 许纪霖. 当代中国人的精神生活[G]// 唐晋. 高端讲坛: 大国软实力. 北京: 华文出版社, 2009.
- [13] 谢湘, 堵力. 北大清华再争状元就没有希望[N]. 中国青年报, 2012-05-03(3).
- [14] 陶行知. 学生自治问题之研究[J]. 新教育, 1919, (2).
- [15] 万俊人. 政治自由主义的现代建构——罗尔斯《政治自由主义》读解[M]// 罗尔斯. 政治自由主义. 万俊人, 译. 南京: 译林出版社, 2000.
- [16] 查尔斯·泰勒. 承认的政治[G]// 汪晖, 陈燕谷. 文化与公共性. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2005.
- [17] 汉娜·阿伦特. 人的境况[M]. 王寅丽, 译. 上海: 上海人民出版社, 2009.
- [18] 刘铁芳. 话语的扩展与学校公共生活的开启[J]. 教育学报, 2013, (2).
- [19] 联合国教科文组织国际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.
- [20] 马修·费斯廷斯泰因. 协商、公民权与认同[J]. 马克思主义与现实, 2004, (3).
- [21] 张凤阳, 等. 政治哲学关键词[M]. 南京: 江苏人民出版社, 2006.
- [22] 饶从满. 主动公民教育: 国际公民教育发展的新走向[J]. 比较教育研究, 2006, (7).
- [23] 李惠斌. 社会资本与社会发展引论[J]. 马克思主义与现实, 2000, (2).
- [24] 特伦斯·R. 卡森. 孤独的公民: 民主、课程与归属危机[G]// 乔治·H. 理查森, 大卫·W. 莱布兹. 质疑公民教育的准则. 郭洋生, 邓海, 译. 北京: 教育科学出版社, 2009.
- [25] 唐琼一. 强势民主的公民教育思想简析[J]. 外国教育研究, 2009, (8).

[责任编辑: 罗雯瑶]