

# 现代性图景中公民教育的二律背反

高 伟

(山东师范大学 教育学院, 济南 250014)

**摘要:** 现代性图景中的公民教育在认识论上存在着三组二律背反, 即国家与公民的不和、共和主义与自由主义的不和、国家公民与世界公民的不和。现代公民教育的品质在某种意义上也就取决于它有没有超越二律背反的视野与能力。超越二律背反的关键在于现代性中人类存在意义的重塑, 即对虚无主义的克服并在人之为人的意义上塑造公民美德。公民教育理念并非是应对当前人类生存危机的权宜之计, 而是产生人类可能性的一种努力, 是教育的必有之义。为此, 公民教育必须是通识教育。

**关键词:** 现代性; 公民教育; 二律背反; 全球化

公民教育的根本价值在于引导民众追求一种承担公民责任、践行公民美德的生活。但正如亚里士多德所指出的那样, 公民的本质“至今还没有大家公认的定义”<sup>[1] 113</sup>。公民与公民教育概念的滥用不仅会带来逻辑的混淆, 而且在教育实践中也难以统整公民教育的学习目标。关于公民教育的内涵、目的等学界聚讼良多, 其原因既基于公民教育立场之不同, 同时也源于公民教育本身就存在着二律背反。<sup>1</sup>我们之所以称之为二律背反是因为这些立场彼此之间都有逻辑上成立的坚实基础。看不到这一点, 就会各执一词, 徒添争论而与事无补。而对彼此立场的执着与关切则有利于各自观点的深化。这种二律背反是认识论上的而不是实践论上的。在实践意义上, 公民教育可以出于政治实践的需要选择某一立场, 但对二律背反的认识, 则可以使公民教育的实践和社会话语从中获益。现代公民教育的品质在某种意义上就取决于它能否超越二律背反的视野与能力。

## 一、国家与公民的不和: 控制的辩证法

公民与国家的关系是公民教育最早的理论自觉。公民活动的本质是政治活动,<sup>[1] 5</sup> 公民与国家的关系也因此成为公民理论的首要问题。自马基雅维利和霍布斯以降的现代政治哲学都意识到这样一种矛盾, 即政治哲学家(广义的教育家)的确在某种程度上塑造了某种公民形象, 但国家却最终决定了公民教育的主流形式。一方面, 国家作为公民教育的主体控制着学校教育从课程设计到教育评价的一切方面, 这一控制事实上决定了公民教育只能是实现某一特定教育目的的工具。另一方面, 公民教育在某种教育理想的指引下又以其特有的方式形塑着公民意识和公民能力, 这对国家政治的形成具有不可忽视的作用。前者是公民的国家认同问题, 后者则是公民的自我认同问题。这一矛盾即便不显而易见但也在事实上影响了国家公民教育的制度设计以及学校公民教育的自我设计。对国家政治来说, 公民首要的美德是对国家的忠诚, 即爱国主义。由此, 公民教育的首要任务就是爱国主义教育。在亚里士多德、马基雅维利和霍布斯看来, 公民美德本身就包含爱国奉献的含义。与公民美德相比, 霍布斯更关注公民个体的安全和秩序问题。他认为个体的唯一权利就是“自我保存”。这样, 公民服务于公共利益的义务就变成了对国家的绝对服从。其继承者洛克则将个人与上帝之间的关系世俗化为公民与国家的关系。现代政治哲学倾向于认为, 国家的正义在于维系社会的繁荣与稳定, 因此只有那些能够培育爱国主义的公民教育才获得其合法性。国家政治也将这种合法性视为合理性。卢梭认为, 对国家的服从是政治机器灵活运转的条件, 也是使社会规约合法性的条件。<sup>[2]</sup> 国家政治是最高的公共利益, 对最高的公共利益的遵守超越了公民个体的价值偏好。孟德斯鸠在谈到共和政体中的政治美德就是“舍弃自己”时指出: “我们可以给这种品德下一个定义, 就是热爱法律与祖国。这种爱要求人们不断地把公共的利益置于个人

---

<sup>1</sup>二律背反(antinomies)是康德在其《纯粹理性批判》中提出的哲学范畴。它指双方各自依据普遍承认的原则建立起来的、公认为正确的两个命题之间的矛盾冲突。二律背反具有认识论上的必然性。

利益之上；它是一切私人的品德的根源。私人的品德不过是以公共利益为重而已。……政府和世界的万物一样：要保存它，就要爱它。”<sup>[3]</sup>因此，公民的忠诚是国家对公民教育即便不是唯一的诉求也是最首要的诉求。

然而，公民教育的原则或内容仍在某种程度上超出了国家忠诚。首先，伴随着全球化压力的激增，作为一种地方性保护，国家政治主权受到了越来越大的挑战。全球化所带来的不仅是经济变革，而且还带来一种全球观念，即国家主权是世界社会体系以及世界价值体系的一部分。特纳指出：“民族国家公民身份的传统语言遭遇到人权和人性的替代性话语，后者则在普遍意义上成为政治忠诚的高级范式。人权思想本身部分是这个政治议题全球化的一种产物。”<sup>[4]</sup>全球化表明一种全球性反思部分现代社会的能力。在全球化背景下，一种超国家的公民教育正逐渐形成。其次，爱国主义（公民的忠诚）是一种很容易走向极端的品质，从而具有某种军事纪律和政治宗教的意味，它倾向于将公民的个体行为纳入国家范畴。所以，此时公民的政治判断力显得更为重要。托克维尔为此将“本能的爱国心”与“理智的爱国心”区分开来。公民的政治判断力对于国家健全的、理性的政府政策的制定是必不可少的。托克维尔认为，“使人人都参加政府的管理工作，则是我们可以使人人都能关心自己祖国命运的最强有力的手段，甚至可以说是唯一的手段”<sup>[5]</sup>。而国家控制的公民教育若试图提高公民的政治判断力，就需要通过公民教育塑造公民的“不服从”（civil disobedience）。罗尔斯将公民的不服从定义为：“一种公开的、非暴力的、既是按照良心的又是政治性的对抗法律的行为，其目的通常是为了使政府的法律或政策发生一种改变。通过这种方式的行动，我们诉诸共同体的多数人的正义感，宣称按照我们所考虑的观点，自由和平等的人们之间的社会合作原则没有受到尊重。”<sup>[6] 353</sup>罗尔斯认为，一种全面的正当理论所包含的有关个人原则由两方面构成，一是公平原则确定的职责，一是自然义务。一个人的职责和义务都预先假定了一种对制度的道德观。<sup>[6] 105</sup>基本的自然义务是正义的义务，即要求人们支持和服从那些现存于和应用于人们的正义制度，以及在无须付出巨大代价的情况下推动还未建立的正义制度。<sup>[6] 110</sup>而公平原则所要求的个人职责则必须满足两个条件，即首先它是一个正义的制度，其次出于自愿。<sup>[6] 106</sup>也就是说，公民履行职责与义务的前提是制度的正义性。如果制度是正义的，那么公民无论是否愿意都要服从，但如果制度是不正义的，公民就可以通过其不服从来要求政治做出改变。最后，许多非常不同但同样强有力的社会变革使国家与公民的关系产生问题，比如女性主义运动、种族运动以及少数性倾向运动等。国家需要一种共同体政治，而不同群体的存在则需要一种差异性政治。<sup>[7]</sup>

国家与公民的不和，既可能是良序社会形成的障碍，更可能是一种动力。吉登斯认为，权力具有转换能力和支配能力。行动者因具有“知识”和“能力”而对权力具有能动性的转换，同时，行动者在行为互动过程中又必然会表现出支配关系。前者体现出行动者的自主性，后者则体现出行动者的依赖性。行动者的任何权力都是转换能力与支配能力的有机统一。结构赋予行动者权力的能力和资源，行动者的行动则不断地再生产出资源的结构特征，形成对行动者的支配。吉登斯将这种双方在权力上互相制衡的现象称为“控制辩证法”（the dialectics of control）。<sup>[8]</sup>控制辩证法也是对国家与公民教育关系的最好说明。一方面国家通过公民教育提升对公民的监控能力，另一方面随着公民教育的不断发展，公民也可以通过国家监控公民的那些社会装置和沟通渠道争取更多的权利和提出更多的要求。因此可以理解的是现代政治哲学家（比如杜威）何以会将教育视为实现民主社会的途径。

## 二、共和主义与自由主义的不和：“高贵的神话”与“神奇的谎言”

近现代政治哲学的基本图景是共和主义与自由主义之争。这一争论基于对近现代政治问题不同侧面的关注。共和主义企图以高贵来抑制社会政治的堕落，主张善优先于权利；自由主义则以权利来对抗专制的压迫，提出权利优先于善。相应地，共和主义的教育哲学意在通过提升公民的责任感来确保共同体的稳定，而自由主义的教育哲学则意在通过提升公民个体的自主权和判断力来摆脱对共同体的依赖。这两种政治理想的实现虽然并不特别地依赖于教

育，但无疑都必须经由教育来提升公民与其政治理想相一致的公民素质，并通过公民素质的提升最终形成某种社会政治风气和政治机制。

自由主义的态势是进攻性的，而共和主义则更像是防守反击。共和主义敏锐地抓住了自由主义过度强调权利会导致公民自私和公共生活变坏这一要害。概括地讲，共和主义对自由主义的批判主要有三条进路：一是文化批判。共和主义者（以及与共和主义者采取相同或相近立场的人）认为，自由主义以及它所带来的文化虚无主义破坏了传统价值和公民的社会义务感，从而造成现代社会的危机与矛盾。与自由主义将危机归因于社会不同的是，共和主义认为，义务感的缺乏主要是个人原因而不是社会本身的原罪；二是认识论批判。共和主义认为，在个体与共同体的关系中，自由主义倒因为果。一方面，自由主义把美德和责任看成是对自由的威胁，而不是视之为实现民主的条件，另一方面，自由主义也没有认识到只有在共同体中，权利与责任问题才是可能的。因为，即便是为了维护个体权利，也需要以承担共同体的责任与义务为先决条件。<sup>[9]</sup>三是道德哲学批判。共和主义认识到，只有服务于共同体从而为了公共生活才是个人美德的来源，因为只有在共同体中，个体性才能获得历史意义。所以公共幸福高于个人幸福，公共伦理高于个人道德，公共生活中的冷漠是一个比个体生活中的温情更为严峻的考验。因此，公民教育的意义就在于塑造公民能够导向公共生活的信任与关心的品质。

共和主义对自由主义的批判未尝不是一个虚无主义批判的方案，但共和主义的批判也同样遭到自由主义的批判。首先，共和主义没有意识到社会中的共同体本身也是多元的。共同体之间并非毫无差异。其次，共和主义忽视了公民身份的政治和经济基础。最后，共和主义忽视了公民权利在维持社会稳定和解决社会冲突方面的突出作用。因此在某种意义上讲，如果说自由主义看到了权力政治的现实性，共和主义则仅仅看到了共同体的可欲性。更重要的是，正如自由主义所批判的那样，共和主义的“权力压制”也有可能带来帝国政治的危险，考虑到共和主义的军事美德的古典传统，这一担心并非多余。由于忽视了社会政治的现实性，共和主义并没有像自由主义那样提供一套行之有效的社会系统运作理论。共和主义对理想公民美德的执着更像是一组隐喻——美德是公民在公共生活中的优雅行为、尊重多元、公平争论以及和平相处。共和主义并不特别地关心制度，因为制度和规则并不能解决公共生活中的不负责任和冷漠，遵守规则仅仅意味着我们需要更多的规则。正因如此，共和主义比自由主义更关注公民教育对于民众的教化力量，同时也更注重共同体对于教育的控制。

与共和主义相左的是，自由主义则发展出了一套以权利和平等为基础的公民理论。公民身份被理解为一个不断朝着更加理性、更加公正和更加有效治理的社会演进的一部分。自由主义认为，国家只是维持秩序的主要工具，权利的作用在于必须保障公民免受不断扩张的国家权力的干预。个体是理性的、自主的，它是国家权威建立的基础而不是相反。为此，自由主义将公共领域与私人领域进行了较为明确的划分：市场行为和个人利益隶属私人领域，而公共领域只是服务于个人利益的工具。公民权利的存在是使个人领域免受公共领域的干涉。在今天，自由主义已经不再是一种理念，实际上它已经变成了一种实践。所以对自由主义的批判不能仅仅囿于对自由主义的理念层面的批判，而恰恰是对其实践层面的批判更有助于人们认识自由主义的局限性。比如自由主义中的性别歧视问题、公共领域与私人领域二元对立的虚假性问题等。更重要的是，自由主义没有认识到公民权利与社会权利的不和——公民权利意在保护个体自由，社会权利则会提升国家权力，因此权利观念本身根本禁不起实践的检验。在教育问题上，自由主义也表现出了这种立场上的暧昧。自由主义希望通过公民教育以培育具有自由主义意识的公民，——但这一教育却掌握在国家手里；自由主义承认每一平等个体的自主性，但它反对教师在课堂上过度热情，因为这会带来灌输的危险。

共和主义与自由主义的不和是显而易见的——共和主义坚持公共生活优于个体生活，自由主义的立场却恰恰相反。但它们之间的共同之处也是显而易见的——除了话题的共通之处之外，其政治哲学立场也有着某种相通之处，即它们都在试图寻求政治价值的普遍性，并将这种普遍性作为公民教育的基础。共和主义试图找到所有社会成员可以共享的公共善，

这一寻求是基于亚里士多德的政治原则，即公民应该同时是统治者与被统治者，<sup>2</sup>而自由主义则是寻求普遍的自由权。这两种所谓的普遍性都因为忽视了阶级（阶层）、性别以及个体深处其中的政治、经济的差异性而变得虚假。因为这两种理论都难以在权利与责任之间进行决断。但这两种虚假在性质上是不同的。共和主义更像一个高贵的神话，自由主义则更像是一组神奇的谎言。这种难以突破的矛盾只有在政治现代性中才是可能的，而且这一矛盾本身也构成了政治现代性的特征。城邦已经远去，现代政治哲学因此只能在国家这一现实背景下考察一种既承认个人尊严又尊重国家权威的平衡理论。这一平衡既是退而求其次的无奈之举，也是现代政治哲学的明智选择；既事出有因，又事出必然。这里需要强调的是，公民问题是现代政治哲学的一个动力概念，在积极意义上，公民问题激励了对公民责任与公民参与伦理的思考，而把权利、责任与公民参与伦理联系起来考量，将有助于一种公民整体性理念的产生。

### 三、国家公民与世界公民的不和：主权政治与世界政治

世界公民的提出与历史和现实两个因素有关。从历史的角度看，世界公民是东方古典政治哲学（世界大同）与西方近现代政治哲学伟大的政治想象。<sup>3</sup>东方哲学倾向于从心理层面论证普世的可能性（天下同心，心同此理），西方近现代政治哲学的世界公民则起源于自然法与世界公民之间的联系，<sup>4</sup>这一联系继于康德、黑格尔，下行至现代黑格尔主义者科耶夫与福山；从现实的角度看，全球问题的普遍化迫切需要一种全新的世界正义与全球伦理，世界公民的身份越来越得到认同。世界公民观念的提出对现代公民理论无疑是一个巨大的挑战。一方面，它突破了传统公民理论的物理疆域和心理疆域；更重要的是，它使普遍权利和国家主权的张力更为突出。国家是传统公民身份的首要环境，而全球化却对跨国国家、跨国政治的全球治理制度提出了新的要求。

随着全球化进程的不断深入，一个建立在契约而不是强制基础上的全球社会已经成为可能。与此相应，构建全球性的协同与合作伦理也已经成为世界公民教育的主要目标。希特认为，世界公民具有从模糊到精确的四层意义，即对整个人类存在具有认同感、个体对整个地球的居民存在某种责任意识、屈从和遵守超国家或跨国层次的法律甚至是普世性法律以及有超国家的政治权威与行动。<sup>[10]</sup>世界公民具有认同、道德、法律与政治四重相互联系的规定性。世界公民教育也因此而具有世界公民认同教育、世界公民道德教育、世界公民法律教育与世界公民政治教育四个层面的内容，这四个层面共同构成了世界公民教育的整体性。而世界公民教育的基本任务也有其特别的规定性：一是世界公民的教育必须建立在多元文化相互对话和重叠共识的基础上，它绝非是在某种单一同质性指导下的文化帝国主义的东西；二是世界公民教育本质上是一种全球意识和全球视野的教育，它不以塑造绝对普遍性的价值意识为根本目的，而是强调一种全球思维的文化价值共识，从而在此基础上创造出世界公民的合作意识。国际理解教育部分地承担了这一任务。

世界公民是一个具有双重作用的概念。一方面，为了应对全球风险，特别是生态灾难、核危机以及人道主义灾难等超国家威胁，就必须把权利、责任以及治理制度延伸到国家以外。全球化的事实背后是由一套全球文化、全球伦理与全球正义构成的理念系统，国家伦理与国

---

<sup>2</sup> “统治者与被统治者应该有同样的品德”；“公民兼为统治者与被统治者”；在自由人对自由人的统治中，统治者与被统治者出身相同；“同等的人交互做统治者也做被统治者，这才合乎正义”；平民政体自由的要诀之一“人人轮番当统治者和被统治者”；“我们应该选取统治者和被统治者更番迭代的政体”；“公民必须兼具统治者和被统治者的品德”。见亚里士多德著，吴寿彭译：《政治学》，商务印书馆2010年版，第38，126，127，171，317，392页。

<sup>3</sup> 西方古典政治哲学理论否认了普世一体化国家的可能性。比如柏拉图把城邦视为一个封闭的“洞穴”。

<sup>4</sup> 公元2世纪的哲学家皇帝奥勒留对此有过精彩的三段论：如果人的理解能力是相通的，那么理性创造的理智也是相通的；如果规定了该做什么不该做什么的理智是相通的，那么法律是相通的；如果法律是相通的，那么我们就都是公民；如果我们都是公民，那么我们就是同一个有组织的共同体的一分子；如果我们都是同一个有组织的共同体的一分子，那么宇宙也就像整个国家一样，是一个有组织的共同体。见马可·奥勒留著，何怀宏译：《沉思录》，生活·读书·新知三联书店2002年版，第30页。

家正义由此变成了这样一种东西：它不再仅仅如霍布斯等自由主义者所谓的维护国家的稳定与繁荣，而是必须超越民族国家的利益才能满足整个人类可持续发展的需要。为了世界安全，主权国家就必须接受全球正义这一事实。另一方面，世界并不像亨廷顿与福山所预测的那样，自由主义已经取得了全面胜利，剩下的仅仅是文化之间的冲突——国家仍然是冲突的主要制造者。世界公民这一概念在某种意义上已经消解了政治与国家主权——在施米特看来，政治就是区分敌我，主权就是决断紧急状态。对世界公民和世界正义来说，当地球被认为是人类唯一生存于其间的生命有机体时，为了整个人类的可持续发展，人类只能是朋友而不是敌人。然而，这种浪漫主义的吁求终究仍需面对主权国家现实利益之间的残酷博弈。国家仍然是抵抗文化殖民、单一全球文化和保护本国政治、经济、军事利益的唯一权力主体。由此，世界公民这一概念既鼓励了国家间的合作，又不得不保留国家这个强大的权力主体用以执行国际间的合作以及协调国际冲突。世界主义并非要取消各个共同体、建立一个世界政府，而是试图改变国家的理念以转换各个共同体之间的关系性质。国家主权与全球政治之间的张力也就构成了世界公民教育的双重主题。

从自然法到世界法，这种普世主义的价值观在寻求全球正义的过程中往往会超越主权国家的法律、经济和政治结构，而且也往往与民主、人权结合起来形成一种普遍的认同、责任与权利模式。地方性知识与普世伦理、绝对主义与相对主义之争由此完全不可避免。这并不是一个舍此去彼的选择，而是必须要正视二者内在的矛盾与可能的互不相容——世界公民身份是否能与以国家为中心的公民身份相契合？比如忠诚与爱国主义，这一公民教育的原则就不是那么容易地可以推论到世界公民范畴。全球情感与国家认同、民族认同相比是某种脆弱的东西，但这一情感仍然足够强大，而且基于自由主义或现实主义立场的世界公民也存在着可能的风险，比如世界共同体的政治图景有可能就建立在牺牲弱势国家（地区）的基础之上。超国家政治有可能带来这样一个严重后果，即西方国家的特权公民会形成对欠发达国家的政治霸权。民族—国家认同为此仍应是公民身份不可或缺的力量来源。吉登斯由此认为，全球化所具有的辩证性质之一就是两种力量之间的相互“推一拉”：一方面是由诸国家体系的反思性自身所固有的权力集中化倾向；另一方面是各特定国家所具有的维护其主权的倾向。<sup>[11]</sup>但无论如何，世界公民仍然是后现代政治哲学一个积极的政治设计，而且不可回避。事实上，仍被主权国家控制的公民教育也在应对这一矛盾中表现出越来越明智的态度。所有文明国家在其公民教育的课程设计里都增加了可持续发展教育的内容。这一趋向恰恰说明，世界公民教育可能只有通过主权国家的教育设计才是可能的，但它未必表明主权国家已经完全接受了世界公民的理念，而只是将世界公民作为承担国家责任的可能方案。

联合国教科文组织在一份重要文献中对教育的作用很乐观，它认为教育是解决国际合作问题中“最为重要的一种”<sup>[12]175</sup>，“在建设一种更为团结一致的世界方面负有特殊的责任”<sup>[12]175</sup>，而这一责任就表现在产生一种新型的人道主义，使人类享有共同的价值观和共同命运的意识。如果考虑到国家主权对教育的控制，我们就不能不对这种乐观的态度表示谨慎的怀疑。但有一点是重要的，即教育如果要担负起传播共享价值的责任，就不得不以足够的灵活性和想象力，在国家与世界的政治结构之间找到一个正确的平衡。

#### 四、超越之道：意义的重塑

呈现公民教育的这些矛盾并不能解决这些矛盾，但对这些问题的呈现则有利于我们认识现代公民教育所面临的前所未有的复杂性，由此构成矛盾解决的知识条件。这意味着我们必须严肃地对待这些问题，任何道德上的义愤和煽情都不利于问题的解决反倒会成为问题解决的障碍。事实上，通过对这些问题的思考也有助于反思现代政治哲学与现代教育哲学解决方案中的若干困难，仅仅拘泥于某一立场必然会面对来自相反立场的有力挑战。现代政治哲学需要一个更具有解释力的框架，这不仅仅是理论理性的必然，也是实践理性之必须。对现代公民教育的思考，需要的是大智慧，而不是小聪明。这才是对思想者真正的挑战，也是这个时代思想者的真正任务。

现代公民教育的二律背反是现代性的特有产物。它只出现在现代性当中并为现代性所左右。现代性的本质在于人的生存尺度和心态的转变，而施特劳斯则将现代性理解为对前现代政治哲学的彻底变更，由此现代性的危机也就归结为政治哲学的危机：人再也不知道想要什么——再也不相信自己能够知道什么是好的，什么是坏的；什么是对的，什么是错的。<sup>[1 3]</sup>现代性的危机或现代哲学的危机说到底就是虚无主义的危机，即人类对普遍价值的不信任、不担当。在现代性图景中考察现代公民政治设计以及现代教育就不难发现，公民诸身份间的不和本质上是价值立场的不和，也就是韦伯所称的“诸神冲突”，海德格尔所谓的“诸神逃遁”。现代性提供了各种“人”的观念，但现代性并没有关于人的整体性的认识，因此，现代教育就难以成为一种能帮助“人”更好地理解自身与世界的整体性教育，而只能成为一种以杂多为特征，以分裂和分解为能事的教育。无论公民身份有何种现实合理的价值取向，公民问题总须指向公民的美好生活而非其他。因此公民的美好生活是公民教育的最终目的，公民教育并不是某种政治教育的权宜之计。在现代性的背景下，生活意义和品质问题是一个比如何生活的技术性问题更为迫切的问题。现代性的矛盾本质上是“存在性矛盾”。首先是个人无意义感，个体如何可获致“本体性安全”(ontological security)、如何应对存在与存在感的丧失成为人们必须面对的存在性难题。其次是社会价值系统的破坏，即价值的颠覆。归根到底，这个时代最大的问题是没有信仰，“在这里受到威胁的不是人的一个方面或对世界的一定关系，而是人的整个存在连同他对世界的全部关系都从根本上成为可疑的了”<sup>[1 4]</sup>。因此，公民教育的基本任务在于信仰的重塑，这才是现代公民教育最悲壮的事业。在这一意义上，公民教育就不再仅仅具有国家、社会和民族的意义，而是与人之为人的意义相关。托克维尔对此指出：“人的任何行动，不管人认为它有什么特殊性，几乎都来源于他对上帝、对他与人类的关系、对自己灵魂的本性、对自己的同类应负的义务所持的非常一般的观念。谁也不能不让这种一般观念成为其余一切事物所由产生的共同源泉。”<sup>[1 5]</sup>简言之，公民教育不是指向公民，而是指向“人”。

公民教育这一理念与其说是对当前人类生存危机的一种教育学的应对方案，不如说是对重建社会系统和个人意义系统相契合的一种努力。公民教育不是教育的“一种方案”，教育本身就意味着公民教育。当前所需要的不是在教育学中增添公民教育的内容，或者将公民教育的理念融入到现代教育中去，而是必须从公民养成的角度着眼重塑社会的意义系统和个人的意义系统。这根本地涉及教育应该培养什么样的人的问题以及教育追问何谓美好生活的问题。公民教育应基于以下信念，即一个成熟的关心政治和道德事务的、关心人事和人的公民只有通过教育才是可能的。为了实现这一目标，公民教育必须同时拥有以下品质：既为学生提供那些他们在社会中可以得到的经验（为了适应），又必须同时提供那些他们在社会中无法得到的经验（为了超越）。它既不能为了单纯的适应而放弃追求卓越，也不能为了单纯的追求卓越放弃对现实生活的观照。公民通过这种教育走向政治，同时也走向对其灵魂的反思。理智与理性同等重要，而且只有当它们结合在一起的时候才同等重要。前者意在使公民成熟地关心政治，后者则意在使公民走向更有品位和教养的生活，二者缺一不可，而这同时意味着，通识教育将是公民教育唯一正当的选择。

无论是成熟地关心政治，还是追求更有品位和教养的生活，公民美德的形成都建立在“人是什么”这个第一位的本体论问题之上。公民美德包含着一系列复杂的个人品质、积极的态度和良善的行为。公民是作为一个整体的“人”存在的，而通识教育正是为实现这一存在的整体性而发挥着作用。正是通过通识教育，“他们会成为人类运用自己的伟大才智的典范，从而也能使我们大家受益，这并不取决于他们做了些什么，而取决于他们是什么人。缺了他们（也许应该补充说，缺了他们值得敬重的表现），没有哪个社会能被称为文明社会，不管它多么富裕，多么舒适，也不管它有多么精湛的技术或多么温情脉脉”<sup>[1 6]</sup>。通识教育是对人的精神、灵魂的永恒关切，它本质上并不是对专业教育的超越，而是向人类精神世界的回归。在这一意义上，公民教育不是教育的一个类型，或者意识形态的某一附庸，而是对人类生活是否还有教养的一种呵护。我们必须在“人之为人的”这一本体论意义上观照公民教育，

而公民教育也只有通过这一观照，才能彰显它真正的价值所在，即只有通过公民教育，人类才能意识到人类社会的精神危机，才能以健全的理性追问人类美好生活是否可能。在今天，公民教育的根本任务不仅在于造就一个国家主权下的公民，更重要的是，它必须去唤醒公民作为一个完整意义上的人所必须拥有的德性的优异与卓越。它不是国家任务或者国际任务，而是历史所赋予它的天职。亚里士多德对城邦与政治学之间关系的考察最好地表明了这一点：城邦是至高的善业，而政治学的目的就在于考察高尚与公正的行为产生城邦最高的善。

[1] 151-152

在这一意义上，我们将公民教育称之为产生人类可能性的一种努力。

#### 参考文献

- [1] 亚里士多德. 政治学[M]. 吴寿彭, 译. 北京: 商务印书馆, 2010.
- [2] 卢梭. 社会契约论[M]. 何兆武, 译. 北京: 商务印书馆, 2005:25.
- [3] 孟德斯鸠. 论法的精神: 上卷[M]. 张雁深, 译. 北京: 商务印书馆, 1995: 34.
- [4] 布莱恩·S. 特纳. 后现代文化/现代公民[M]//巴特·范·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: 179.
- [5] 托克维尔. 论美国的民主: 上卷[M]. 董果良, 译. 北京: 商务印书馆, 1995: 304.
- [6] 约翰·罗尔斯. 正义论[M]. 何怀宏, 等译. 北京: 中国社会科学出版社, 1988.
- [7] IRIS MARION YOUNG. Justice and the politics of difference[M]. New Jersey: Princeton University Press, 1990.
- [8] 安东尼·吉登斯. 社会的构成[M]. 李康, 等译. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 1998:78.
- [9] 桑德尔. 自由主义与正当的局限[M]. 万俊人, 等译. 南京: 译林出版社, 2001:226.
- [10] 德里克·希特. 何谓公民身份[M]. 郭忠华, 译. 长春: 吉林出版集团有限责任公司, 2007:140.
- [11] 安东尼·吉登斯. 现代性的后果[M]. 田禾, 译. 南京: 译林出版社, 2000:64.
- [12] 联合国教科文组织. 教育: 财富蕴藏其中[M]. 联合国教科文组织总部中文科, 译. 北京: 教育科学出版社, 1996.
- [13] 施特劳斯. 施特劳斯集: 苏格拉底问题与现代性[M]. 刘小枫, 编译. 北京: 华夏出版社, 2008:32.
- [14] 施太格缪勒. 当代哲学主流: 上卷[M]. 王炳文, 等译. 北京: 商务印书馆, 1986:182.
- [15] 托克维尔. 论美国的民主: 下卷[M]. 董果良, 译. 北京: 商务印书馆, 1995:25.
- [16] 艾伦·布卢姆. 美国精神的封闭[M]. 战旭英, 译. 南京: 译林出版社, 2007:3.

## Antinomies of Citizenship Education in Modernity

GAO Wei

**Abstract:** There are three epistemological antinomies of citizenship education in modernity which characterized by conflicts between sovereignty and citizen, republicanism and liberalism, national citizen

and global citizen. The quantity of modern citizenship education depends on the vision and competence to transcend the antinomies. The key to transcend the antinomies lies in the remodeling of the meaning of the existing of human being. The idea of citizenship education is not an expedient measure to cope with the existing crisis of human beings but a great effort to generate the possibility of human beings and the proper meanings of education. For that, citizenship education is general education in nature.

**Key words:** modernity; citizenship education; antinomy; globalization