

学校场域中公民人格的文化建构

李润洲

[摘要]: 人是文化的产物，公民人格的生成需要适宜的文化环境。在学校教育中，公民人格的建构遭遇着文化阻隔，表现为惟上惟权的价值取向对人的自主性的抑制、学校“差序格局”对学校公共性的侵蚀、学校人际互动的“私德”对“公德”的僭越等。学校场域中的公民人格建构应厘清教育价值，提升人的自主性；构建实践共同体，增强学校的公共性；划清“私德”的疆界，培育人的公共理性。

[关键词]: 学校；公民人格；文化

[作者简介] 李润洲，浙江师范大学教师教育学院教授（浙江金华，321004）

无论是为了公民的教育，还是对公民的教育，抑或是通过公民的教育，公民教育都旨在建构公民人格。对此，学术界已达成共识。但何谓公民人格？在学校场域中，公民人格的建构遭遇着怎样的文化阻隔？又该如何建构公民人格？这些都是公民教育有待深入探讨的问题。

一、公民人格的文化解读

在卡西尔看来，人是文化的动物，而文化则是人的外化与对象化。如此看来，人格就是个体在特定文化中的生存样态，是个体在接受特定文化熏陶时，通过对特定文化的内化和个体社会化后所形成的稳定的心理结构和行为方式，表现为价值观念、思维方式与行为特征等多个方面。^[1]因此，公民作为人的一种身份，实际上也是一种文化建构。众所周知，公民是一种舶来品，是西方文化孕育、生成的一种人格。在西方文化衍变中，公民人格的建构先后经历了共和主义（又称社群主义）、自由主义和多元主义文化的浸染、洗礼与形塑，从而使公民人格日益丰富与充实。

共和主义公民理念发轫于公元前 6-4 世纪的斯巴达和雅典，亚里士多德的公民理念则具体代表了这种公民形象，在他看来，公民是具有良善和美德的人，是“以道德优良的生活宗旨而既能治理又乐于受治的人们”，^[2]是积极参与城邦政治生活之人。这种共和主义的公民理念强调“美德、参与和奉献”等公民素质，后经西塞罗、马基雅维利和卢梭等思想家的承继与发扬，在公民人格的塑造中占有一定的份额，但自由主义公民理念却一直支配着从过去两个世纪至今的历史。自由主义公民理念建立在近代自然法学说的基础上，强调个人权利的至上性以及国家对于个人权利的保护，也就是说，个体权利优先于国家，国家的功能仅在于

保护个人的权利。洛克在《政府论》中，深刻地阐述了近代自然法思想，他认为在政治权力出现以前，人类处于一种完备无缺的平等和自由状态。在这种状态中，每一个人都拥有与生俱来的、不可剥夺的权利，诸如生命权、自由权和财产权。后来英国社会学家马歇尔在《公民身份与社会阶级》中，认为公民身份由公民的要素、政治的要素和社会的要素所组成。“公民的要素由个人自由所必需的权利组成：包括人身自由、言论自由、思想和信仰自由，拥有财产和订立有效契约的权利以及司法权利……政治的要素指……公民作为政治实体的成员或这个实体的选举者，参与行使政治权力的权利……社会的要素指从享有某种程度的经济福利与安全到充分享有社会遗产并依据社会通行标准享受文明生活的权利等一系列权利。” [3]

由此可见，共和主义和自由主义的公民理念在诸多方面具有相异的特征：（1）在个体与国家（共同体）的关系上，共和主义强调国家优先于个体；而自由主义则强调个体优先于国家。（2）在人与人的关系上，共和主义强调个体的美德，关注个体间的和睦与友爱；而自由主义则强调个体的法律地位和契约精神。（3）在对待公民自身上，共和主义着重于塑造积极的公民角色，把关心国家大事，积极参与公共事务看作理想公民的表现；而自由主义则倡导一种消极公民角色，侧重于强化公民所具有的权利。但二者也有相通之处，即“几乎所有公民身份的研究和倡导者都一致认定：自由、独立、平等等是公民人格的最核心的内涵”。“公民绝对不是从属于他人的没有独立人格的‘私民’！换言之，离开独立、自由、平等等与‘臣民’人格对立的属性，无法描述公民人格。” [4]如果说共和主义公民理念与自由主义的公民理念是在相互论争中丰富、拓展着公民人格的内涵的话，那么多元主义的公民理念则正像其称谓那样并不与共和主义、自由主义的公民理念相对立，而是对全球化背景下出现的文化冲突和个体身份的复杂性等新问题的回应，多元主义的公民理念强调尊重差异、宽容异己、相互承认，在培育公民的民族认同的基础上增强公民的世界意识和全球意识。

由此可见，西方文化孕育与生成的公民人格大致具有如下特征：其一，自主性。虽然共和主义强调国家优先于个体和公民的“友爱、参与和奉献”等美德，但其强调国家优先于个体的目的在于实现个体的自由，培育“友爱、参与和奉献”等公民美德的目的在于维护、共享公共利益，而无论是个体自由的实现、还是公共利益的维护和共享，都建基于个体的自主性。而自由主义则旗帜鲜明地通过伸张个体权利而张扬个体的自主性和独立性，主张个体自由。这种个体自由，用密尔的话说就是“，个人的行动只要不涉及自身以外什么人的利害，个人就不必向社会负责交代。” [5]其二，公共性。虽然在共和主义、自由主义和多元主义的视野里，公民人格有着不同的特色，但它们描述公民人格的着眼点却是相同的，即基于在公共领域对“我是谁”、“我应该做什么”之类问题的回答。共和主义公民理念强调对共同利益的追求，倡导公共参与。自由主义公民理念通过关注个体的权利而强调个体的自由，这与其说其有排斥共同体之意，毋宁说其意在于强调共同体的存在需要建立在主体的自觉自愿的承认与服从上。多元主义则通过倡导尊重差异、相互宽容来维系共同体的存在。其三，公共理性。无论是公民人格自主性的生成，还是公民人格公共性的彰显，都内在要求一种公共理性

的辅佐和支撑。也就是说，公民人格的自主性是基于理性的自主性，而不是诉诸欲望、激情的自主性，而公民人格的公共性则更是凸显了公共利益，要求个体超越自身狭隘的利益诉求，用理性追求公共利益。因此，公共理性就成了彰显公民素质高低的要素。

二、学校场域中公民人格建构的文化阻隔

学校是传承、创新文化的场所。如果说公民人格的建构依赖于一定的文化形态的话，那么在中国近代引进、培育公民以来，学校教育中有哪些因素阻隔了而不是促进了公民人格的生成？

首先，学校惟上惟权的价值取向对人的自主性的抑制。自主性是公民的首要品质，而那种任凭人摆布、一切听命于他者的人，只能是他人意志的傀儡，而不可能是公民。然而，在“政教合一”的框架里，教育只是国家政治统治的工具。无论是过去的“建国君民，教学为先”、还是当下官僚体制下的教育“官本位”，都旨在培育人们的“效忠意识”，而不是“独立自主”观念，正所谓“教，上所施，下所效也”，即上面要你做什么，你就要做什么。因此，教育的核心在于培养听话、温顺之人，以至于时至今日，“听话”已成了好学生的标识。“听话”之所以演变成一种“好学生”标志，其根源在于学校惟上惟权的价值取向。而这种惟上惟权的价值取向则根植于学校教育层层监控的运行方式。比如，在教育管理上推崇金字塔式的垂直管理模式，即“中央管省，省管地方，地方管学校，学校管教师，教师管学生。学生采用干部制管理，班长和班干部对‘普通学生’进行管理和监督，并及时向老师汇报各种动向。这种管理方式使每一层的人都向上级负责而不是为自己的行为负责，从而丧失了人的自主性。”[6]在这种惟上惟权的价值取向，教育一方面意味着要服从有权之人，另一方面就是成为有权之人，从而使“人上人”成为教育的价值旨归，而“人中人”的独立、平等意识却难以化育与生成。

其次，学校“差序格局”的利己性对教育公共性的侵蚀。公民是热衷于参与公共事业、勇于维护公共利益之人。教育作为一项公共事业，公共性是其核心特征。关心、参与、从事教育之人，其言行准则是公共利益还是个人利益，从一定程度上就成了区分“公民”和“私民”的标准。当下，学校教育虽然建立了科层管理体制，但这种科层管理体制却渗透着“差序格局”。从一定意义上说，西方公民人格的生成是与其团体格局的社会结构相辅相成的，而我国的社会结构长期以来却是一种“差序格局”。这种“差序格局”不是一捆一捆扎清楚的柴，而是好像把一块石头丢在水面上所发生的一圈圈推出去的波纹。每个人都是他社会影响所推出去的圈子的中心。被圈子的波纹所推及的就发生联系。每个人在某一时间某一地点所动用的圈子是不一定相同的。”也就是说，这种“差序格局”是“由无数私人关系搭成的网络。这网络的每一个结附着一种道德要素，因之，……所有的价值标准也不能超脱于差序的人伦而存在了。……在这种社会中，一切普遍的标准并不发生作用，一定要问清了，对

象是谁，和自己是什么关系之后，才能决定拿什么标准来。”[7]这样看来，在“差序格局”中，由与自己的关系（如血缘关系、朋友关系、同学关系等）定亲疏、因人而异就成了中国人行动的准则，由此造就的就不是“公民”而是“私民”。正如费孝通先生所言：“我们的格局这种‘差序格局’严重消解了公民赖以生成的‘公共性’”，因为“在差序格局中，社会关系是逐渐从一个一个人推出去的，是私人联系的增加，社会范围是一根根私人联系所构成的网络”。在这种网络中“，随时随地是有一个‘己’作中心的。这不是个人主义，而是自我主义。……一切价值是以‘己’作为中心的主义。”因此“，在差序格局中，公和私是相对而言的，站在任何一圈里，向内看也可以说是公的。”进而造成了“一个人为了自己可以牺牲家，为了家可以牺牲党，为了党可以牺牲国，为了国可以牺牲天下。”[8]当下学校教育中的“差序格局”现象时有显现，无论是学校管理中的任人唯亲，还是各种人脉关系的编织，抑或师生、生生的“人情、利益至上”，都能从“差序格局”中找到踪影。

再次，学校人际互动的私德对公德的僭越。“公民一词在自由主义的话语里暗示一种超越自我关联的关切的个人关系。”[9]也就是说，公民具有一种基于公共利益进行沟通并促成自身和他人维护公共利益的公共理性。对于公共利益，任何人都无权利以任何借口侵害、蚕食而有义务维护、坚守已达成的共理。可以说，作为礼仪之邦，我们向来不缺少各种行为规范，但这些行为规范的根据却不是“公共法理”，而是“人情伦理”。正如梁漱溟先生所言：“中国社会是以伦理为本位的社会”，而这种“伦理本位”是基于人情的亲疏远近，于是，人们的社会行动就会因“远近亲疏”而发生各种差异或“变通”。即使儒家所主张的爱也是“爱有差等”，其推崇的“推己及人”乃是以我为中心的“及人”“，及人”就成了同情或怜悯别人，而不是平等地尊重他人，从而缺乏平等、独立和法律至上的意识，最终形成了私德大于公德，“权大于法”等现象。也就是说，在人情伦理中，人们的行为是根据私德来行动的，比如对于父偷窃羊这一事，孔子就主张“父为子隐，子为父隐，直在其中矣。”当下，在学校教育中，这种私德对公德的僭越主要表现在教师晋级、各种奖励评比和学生评优、干部选拔中，比如“现在的职称评定方式是一种限数‘择优’的挑选制度，而不是名额不限的客观标准制度。每个学校的职称晋升名额有限，同等条件下的人员只有‘表现最优者’才有晋升机会，而表现优秀不优秀全由干部说了算。”[10]而各种奖励评比和学生评优，有时会根据自己意中人的情况另立标准，进行“量身定做”，从而造成“标准之外有标准”的“私德”对“公德”的僭越。

三、学校场域中公民人格建构的文化路径

其一，厘清教育价值，提升人的自主性

教育为了什么？教育作为人精神生命的生产，其使命是使人成为人。这固然有道理。但人之为人的类特征是什么？在马克思看来，“动物和自己的生命是直接同一的。动物不把自己

己同自己的生命活动区别开来。……人则使自己的生命活动本身变成自己意志的和自己意识的对象。”[11]同时，更重要的是“人把自身当作现有的、有生命的类来对待，……当作普遍的因而也是自由的存在物来对待。”[12]也就是说，人的类特性就是“自由的有意识的活动”，人具有一种自我成长、自我发展的潜能。人成长的自主权利是人之为人的根本，每个人在教育中都应该成为自己和学校的主人。由此我们可以推论，使人成为人的好的教育应为人的成长创设一种主动、自由发展的环境，而不把人当作人的教育则不相信人的自我发展能力，并由此压制、剥夺人的主动成长和主动发展的自由，扼杀人的自主性。

因此，教育使人成为人，就意味着人的自主性的提升，就是让人成为自己和学校发展的主人。这既是好的教育的特征，也是公民人格培育的目标使然。但是，学校中的人是学校的主人吗？郑杰在《给教师的一百条新建议》中曾问“谁是学校的主人”，一追问则发现如今的学校却是一所“无主”的校园。因为学生不是主人，学校的大事小事从来没有听过学生的意见；教师不是主人，教师只是被管理的对象，只有被监督的份儿；校长也不是主人，校长是别人派来的，是一个被“派来派去”的人，试想校长连自己的命运都无法掌控，怎么会是学校的主人？[13]可以设想，一个没有“主人”的学校，怎能培育独立自主的公民人格。从这种意义上说，重新厘清教育价值，还权于校长、教师和学生，让学校中的人真正成为“主人”，就显得尤为迫切。

其二，建构实践共同体，彰显学校公共性

现代学校教育不是为了哪个人、哪个集团、哪个阶层而存在，它是为每个社会成员所享有并致力于促进社会和个人发展的公共事业。而学校教育公共性的价值实现无疑需要社会成员的广泛参与和对学校公共事务的民主协商和公共对话，以便形成相对合理，体现平等、公平、公正等公共价值理念的教育决策和行动纲领。这样，无论是校长、教师，还是学生、其他人等，在参与这种公共生活中才能真正实践和体验公民生活的样式，公民人格的生成才有了现实的实践根基。

从操作上看，为了彰显学校的公共性，建构实践共同体不失为一种明智的选择。“实践共同体”是由莱夫和温格在其合著的《情景学习：合法的边缘性参与》中提出的一个核心概念，它意味着对一个活动的系统参与，其中参与者共享着相同的愿景，知道他们在干什么，以及他们的所作所为对其生活和共同体的意义。用温格的话来说，就是“一个实践共同体包括了一系列个体共享的、相互明确的实践和信念以及对长时间追求共同利益的理解”，且个体能够成为一个更大集体的一部分。[14]作为公共事业，学校教育不仅需要利益相关者的广泛参与，勇于发表自己的观点，而且更为重要的是只有在广泛参与基础上的民主协商才能保证学校教育的公共性。为了建构实践共同体，上至《国家中长期教育改革和发展规划纲要》制定时的民众的广泛参与，下至各学校发展规划制定时师生的群策群力，在彰显学校教育公共性的同时，极大培育了公共精神，从而为公民人格的建构和生成提供了一个实践平台。

其三，划清“私德”的疆界，培育人的公共理性

人，在其现实性上，是一切社会关系的总和。也就是说，人在现实生活中，不过是各种社会关系之网上的一个扭结。在各种社会关系中，大致可区分为个人关系和公共关系。调节个人关系的道德准则就是“私德”，它是指导个人行动实现自己预期目的的行动规则，而调节公共关系的道德准则就是“公德”，它是指导一群体中每一个人的行动实现共同体利益的行动原则。由于受传统“差序格局”社会结构的消极影响，中国人通常“私德”富有而“公德”阙如，正如费孝通先生所言：“中国的道德和法律，都因之得看所施的对象和‘自己’的关系而加以程度上的伸缩。”[15]而学校的“公共性本身就表现为一个独立的领域，即公共领域，它与私人领域是相对的”，[16]从而经常造成学校人际互动的“私德”对“公德”的僭越。为了防止“私德”对“公德”的僭越，首要的自然是要明确“公德”的要求，这些要求既包括康德意义上的“绝对命令”，即约束和引导人们行为的普遍原则，并树立起普遍原则在共同体生活中的权威，也包括经过共同体成员民主协商所达成的一些共识，表现在学校这一共同体上，既要有办学理念上的行动纲领，比如北京市十一学校倡导的价值观念——“不为高考，赢得高考，追求素质教育与优秀升学成绩的统一实现”，“不可侵犯的教代会民主权利：信任投票决定校长是否继续任职，满意率评价决定干部是否继续任职，参与制定、修订甚至决定学校重大文件和方案”等，[17]也要具体的操作实施规则，如课堂教学的行为规范等，让学校中的每个人清楚地知道自己的权利与义务。

当然，在学校教育中“，私德”与“公德”并不必然产生冲突，而一旦产生冲突，其合理的解决办法只能是“公德”优先，而一个“私德”优先的学校难免侵犯“公德”，从而使公民人格的化育成为空谈。而“公德”优先意识的培育则需要共同体每位成员运用自己的公共理性。因为公共理性是基于公共利益在公共领域运用的理性。康德曾区分了理性的“公共运用”和“私下运用”。在他看来，理性的公共运用是指共同体中的任何人，以一种学者的方式在全部听众面前运用自己的理性来进行论辩；而理性的私下运用则是指一个人根据自己所受任的岗位或职务来运用自己的理性。[18]如果每个人都私下运用自己的理性，就会造成“从教育上考虑”的喧哗而“真正的教育不在”的危机。正如日本学者堀尾辉久所言：很多“‘从教育上考虑’的东西，只不过是‘从政治上考虑’的别称，产业界的人才培养论就是获取经济利益的投资，……教师善意的教育热情，就是给学生精神铸型的压版，‘教育妈妈’的过分教育，就是影响孩子真正意义上发展的枷锁，‘根据学生发展阶段’‘从教育上考虑’，就是‘脱教育’的别名。”[19]而公共理性的运用才能培育“独立之人格、自由之精神”，让人们发现并遵循平等、公正、正义等价值原则，真正造就一种公民人格。

本文系国家社会科学基金教育学重点课题“基础教育未来发展的新特征研究”（AHA100002）的部分成果。

参考文献:

- [1][美]英克尔斯.人的现代化——心理·思想·态度·行为[M].殷陆君编译.成都:四川人民出版社, 1985.1-13.
- [2][古希腊]亚里士多德.政治学[M].吴寿彭译.北京:商务印书馆, 1997.355.
- [3]郭忠华.代译序——公民身份的解释范式与分析走向[A].布赖恩·特纳.公民身份与社会理论[M].郭忠华, 蒋红军译.长春:吉林出版集团有限责任公司, 2007.3.
- [4]檀传宝.论“公民”概念的特殊性与普适性——兼论公民教育概念的基本内涵[J].教育研究, 2010, (5).
- [5][英]密尔.论自由[M].程崇华译.北京:商务印书馆, 1996.102.
- [6]张文军.从控制的课程文化转向自我负责的课程文化[J].全球教育展, 2005, (6).
- [7][8][15]费孝通.乡土中国[M].北京:北京出版社, 2004.29-49.38.
- [9][美]塞缪尔·鲍尔斯, 赫伯特·金蒂斯.民主和资本主义[M].韩水法译.北京:商务印书馆, 2003.178.
- [10]庄西真.国家的限度:“制度化”学校的社会逻辑[M].南京:南京师范大学出版社, 2006.169.
- [11][12]
- 马克思.1844年经济学哲学手稿[M].北京:人民出版社, 2000.56-57.
- [13]郑杰.给教师的一百条新建议[M].上海:华东师范大学出版社, 2004.124-126.
- [14]王文静.译者序:人类学视野中的情境学习[A].莱夫, 温格.情景学习:合法的边缘性参与[M].王文静.上海:华东师范大学出版社, 2004.4-5.
- [16][德]哈贝马斯.公共领域的结构转型[M].曹卫东等译.上海:学林出版社, 1999.2.
- [17]北京市十一学校.北京市十一学校行动纲要[J].中小学管理, 2011, (3).
- [18]成伯清.从同情到尊重——中国政治文化与公共情感的变迁[J].探索与争鸣, 2011, (9).
- [19][日]堀尾辉久.过剩教育下的教育不在——寄希望于学校理论的重构[J].课程·教材·教法, 2011, (8).

The Cultural Construction of Citizen Personality in the School Field

Li Runzhou

(School of Teacher Education, Zhejiang Normal University, Jinhua 321004)

Abstract: Person is the outcome of the culture. The formation of citizen personality needs the appropriate cultural environment. In the school field, the construction of citizen personality encounters the cultural difficulties: the value orientation of higher power restrains the action on

one`s own; the school "diversity -orderly -structure" disrupts the school public nature; the school privatemorality corrodes the public morality. In order to construct the citizen personality in the school field, we should be clear about thevalue of education, heighten the ability of action on one`s own; form communities of practice, enhance the school public nature;determine the scope of private morality, cultivate the public reason.

Keywords: school field, citizen personality, culture

本文选自《教育发展研究》2012 年第 2 期