

学校的“公共”建构：基于公民教育的反思

程亮

[摘要]公民教育的实现在一定程度上有赖于学校的“公共”建构。当前，主要存在四种有关学校公共性的理解和建构：将学校作为提供公共产品的机构；将学校作为实现公共利益的机构；将学校作为建构公共生活的机构；学校本身作为公共领域。从公民教育的角度来看，这些建构既体现了某些合理性，又在现实中面临着一定的挑战。文章认为，如果从“规范的”、“形容词的”、“复数的”意义上理解“公共”或“公共性”，上述建构之间就可能是相容的。

[关键词]学校；公共；公共性；公民教育

[作者简介]程亮，华东师范大学基础教育改革与发展研究所副教授。

在当代语境中，无论我们从何种意义上理解公民教育，它的实现都离不开各种社会组织或机构的支持。相对其他社会组织或机构而言，学校无疑是直接或明确以公民教育为使命的机构。然而，在现实中，学校究竟能在多大程度上完成这一使命，不仅受限于它所处的政治或治理环境的民主特征，取决于学校教育过程实际关涉公民身份的程度，而且在一定程度上有赖于学校(教育)的“公共”建构。如果像美国政治哲学家古特曼(Gutmann, A)所说的那样，在民主社会中，公民教育旨在“培育政治参与所必需的知识、技能和美德”，^[1]那么学校的“公共”维度就成为促进公民教育的重要条件(甚或必要条件)——很难想象在一个缺乏“公共”维度的学校中可以促进未来公民的公共参与(包括政治参与)。然而，对于究竟是什么让学校呈现出“公共”的特征，仍然存在各种相互竞争甚至冲突的理解和建构。^[2]本文无意于确定哪种理解和建构是唯一合理的，或者提出新的有关学校公共性的建构，而是重点考察这些理解和建构的主要内涵和特征，以及它们各自为公民教育提供的可能性。

一、 学校作为提供公共产品的机构

随着近代以来教育的国家化和世俗化，教育权逐渐从家庭或教会转移到国家手中，教育逐渐从私人的事务转变为公共的事务。现代国家依靠税收和财政拨款，建立了独立的、世俗的公共学校系统，为公众提供基本的公共教育服务，为国家和社会培养合格的公民。由此，公立的学校是依靠公共财政支撑、通过公共权力治理、履行公共服务职能的机构。在某种意义上说，“公立的”即意味着“公共的”，而“私立的”自然与公共性的要求是无关的。

首先，这种理解本身就是经济学意义上的，或者是来源于经济学上有关物品的划分。从

消费的角度，一般可以将物品划分为私人产品和公共产品。根据沃伊克(VerEecke. WJ)的观点，公共产品具有外部性、非排他性、不可分割性、非竞争性、非相称性等诸多特征。^[3]由于这些特性，公共产品只能通过集体的方式予以提供，政府是其中最为重要的一种实现形式。但是，这并不意味着必须由政府或公共部门来直接生产这些产品——它们也可以由政府或公共部门通过购买等机制予以提供。在很多人看来，公共教育在很大程度上就应该属于公共物品，而公立学校作为直接公共部门承担了提供这种公共产品的主要责任。严格来说，这里的公共产品是面向特定范围(如民族国家)的公众或公民，并为他们拥有和控制，而政府或公共部门只是作为公众或公民委托的代理人，履行对这些公共产品的平等分配和公共治理。用麦龙(Moron. G)和尼尔森(Nelson. C.)的话来说，“如果一所学校是由公民或他们依法选举的代表所拥有或控制的，它就是公共的。根据这个界定，要对公共性进行评估，就需要调查是谁拥有教育生产的手段，以及学校及其活动在多大程度上受到所选机构的失察的影响。”^[4]因此，从公共产品提供及其扩展的公共治理的意义上阐释学校的“公共”性质，从根本上说是形式性的。

显然，从政府与市场关系的角度考察学校(教育)的公共性质，有助于人们明确在公民教育方面的基本责任。特别是在义务教育阶段，由政府提供的公共教育服务，都是公民教育最基本的保障和保证。这种责任在于政府必须为所有公民进入公立学校系统提供平等的教育机会和充足的教育资源，换句话说，只要公民愿意选择进入公立学校系统接受最基本的教育(义务教育)，政府就必须满足他们的这种需求和选择。然而，这并不意味着，公众必须选择公立学校系统；市场同样可以参与提供这些最基本的教育服务，可以满足公共更为多样化的教育需求。在教育市场化或产业化的过程中，一部分公办学校的优质资源被纳入市场的范围典型的如“转制学校”，成为可以购买的私人产品，这毫无疑问是有悖公共教育的精神和性质的，损害了公民教育本身所内含的开放性和平等性。

值得注意的是，这种公共建构关注的主要是由政府或公共部门运营和管理的所谓“公立”学校，将其所提供的教育看作是公共产品，“但这还是在公共消费品的意义上理解教育的，只是指明了教育产品的公共所属和公共享用的性质，并没有说明教育事业作为公共实践的性质，没有表明教育实践是每个公民参与其中的共同体的关键性实践”。^[5]我们认为，这种公共建构直接面临两个方面的挑战：第一，由公共财政支持的公立学校本身，未必就是真正面向公众的公共生活，未必就能促进未来公民的政治参与。第二，不受公共财政支持的私立学校可能会放弃某些公共教育的责任，譬如在某些私立学校中可以冠冕堂皇地追求升学率，可以不受约束地从事应试教育，其着眼点主要集中在学生的个体层面，而不可能将重心

放在学生的全面发展和公共精神层面。

二、学校作为实现公共利益的机构

从上述分析来看，判断学校公共性的标准，显然不能仅仅看它是否是由公共财政体系进行维系，也不能简单地依据它的目的是否在于提供公共的教育服务或者它的运行是否依靠公共的教育治理。无论是公立学校还是私立学校，似乎都承担着某些共同的公共责任。在一些人看来，这种公共责任不仅与作为提供公共服务的“政府或公共部门”性质有关，而且与更为直接的共同体有关。将学校作为提供公共服务的机构，只是在形式上意味着所有的公民都有机会或有权利享受政府或社会提供的公共教育资源，而不会因为他们的种族、民族、性别、阶层、宗教信仰等方面的因素而剥夺他们所享有的与其他公民同等的接受基本教育的权利和机会。但是，当这些不同群体的学生进入学校系统之中，如何让他们学会与其他群体进行互动和交流，从而让教育真正成为“公共的”，即为所有群体所共享或共有的，而不致成为某些支配群体谋求自身利益的工具或手段。这就涉及公共利益的问题。也就是说，学校要想真正成为“公共的”机构，就必须严肃对待进入学校的所有群体及其相关利益，通过平衡这些不同群体多样化的利益诉求，面向所在共同体的公共利益的实现。

其实，杜威(Dewey. J)在20世纪初就注意到学校的这一公共职能。他认为，学校是社会生活的雏形或缩影，但并不是原始的社会生活本身；融入学校的社会生活都是经过简化和纯化的环境，而且它承担着平衡和协调各种社会群体及其利益的功能。在一个流动频繁、文化多元的社会中，学校面对的不再像传统乡土社会中那样较为单一的学生群体，而是来自不同社会群体的学生，而这些学生本身在进入学校时就是带着不同的背景，具有不同的利益诉求。如果学校仅仅只是让这些学生进入学校空间，而没有任何机制促进这些来自不同群体的学生进行沟通，那么社会中存在的种种冲突或矛盾同样会真实地出现在学校生活中。因此，学校必须“平衡社会环境中的各种成分，保证使每个人有机会避免他所在社会群体的限制，并和更广阔的环境建立充满生气的联系”。^[6]与杜威不同，涂尔干(Durkheim. E)并不完全将实现公共利益的希望寄托在公立学校上。面对社会内部相互分歧的信仰和价值观，政府不应阻止在政府自身教育体系之外建立学校，并且应该保护公立学校的多数群体不会将自身的观念强加于少数群体的儿童上。为了维护社会的一致性，政府必须确保我们的文明赖以存在的核心共同原则在所有学校中得到传播和尊重。^[7]

相比第一种建构，这里有关“公共”的理解对于公民教育具有更多的实质性意义。在一定意义上说，公民教育对于公共参与或政治参与的强调，也是源于公共利益的考虑，是为了维护和促进公共利益。如果学校体现或传递了社会或共同体的公共利益，那么通过学校所

培养出的公民，才可能是知晓并关心公共利益的人，是有能力与其他个人或群体围绕公共利益进行沟通、协商和对话的人。这种公共利益不仅仅是“单个个人所欲求的利益的总和，也不是人类整体的利益，而是一个社会通过个人的合作而生产出来的事物价值的总和”^[8]它也不仅仅是各个群体所欲求的利益的总和，而是这些群体通过合作而生产出来的事物价值的总和。由于“我们”的身份是多重的，甚至隶属于社区、地区、民族国家、全球等不同的层面，只有当未来的公民深谙其所在群体的共同利益，及其所在群体与其他群体共有的利益，才有可能在政治参与中朝着公共利益迈进。

假如学校的公共性质需要通过“公共利益”加以诠释的话，那么公立学校与私立学校都可以是“公共的”，但前提是它们都维护或促进了社会或共同体的公共利益。不过，这种理解和建构仍然需要面临着两个方面的挑战。第一，学校所要维系或促进的公共利益是否真的重要？很多人以为，生活在特定共同体中的“我们”彼此分享了共同的语言和习俗，共享了某些共同的信念、价值和认同，“我们”拥有某些公共的利益，并为了这些公共利益参与到公共生活中。然而，威廉姆斯却提醒我们，这可能是一种错觉：“一个体感与共的共同体并非如此这般的伦理共同体。将它的成员联系在一起，不是他们共享的价值观或道德承诺，而是相互依赖的关系——这些关系未必就是它的成员积极地加以珍视的。不管我们是否喜欢，我们的未来都是与彼此相关的。”^[9]第二，即便这种公共利益存在而且重要，学校又如何能在这些不同层面的群体利益之间进行选择呢？比如，作为民族国家的公民，“我们”有责任关切本民族国家的公共利益，但是同时作为世界公民，“我们”又可能在必要时超越民族国家的公共利益。即便在民族国家内部，“我们”仍然隶属于不同的区域或社群，公共利益的建构仍然面临着对自身所在群体公共利益的关切和对其他群体公共利益的尊重的矛盾。卡伦 CCallan. EJ 就说：“在自由社会中，多元主义迫切需要培养在政治认同上充分一致的公民，但另一方面，它的绝对范围和力量又让人们很难确定这种认同的内容究竟在理性上具有多大的一致性。而且，确保未来无虞的教育实践也可能只是异想天开罢了。”^[10]

三、学校作为建构公共生活的机构

前一种有关“公共”的观点，从根本上说是将“公共”看作是一个名词，而且主要是在描述意义上使用的，因为它首先假定了在特定共同体中存在着某种公共利益，而学校(教育)只是实现这种公共利益的一种重要手段。然而，这种观点可能面临着两个方面的困难：一方面对这种“公共利益”存在过分的甚至是不切实际的想象(如上所述)，另一方面又似乎忽视了学校(教育)在创造“公共利益”方面的可能性。因此，希金斯(Higgina. C)和阿诺维茨(Anowitz, K.)主张从动词的意义上重新理解“公共”概念，即“公共”或“公共利

益”并非一个自然的事实或不变的实在，而是由处在特定共同体中个体通过共同的参与建构或创造出来的。这意味着，学校(教育)不仅是一个实现共同体既定的公共利益的工具或手段，而且它本身肩负着为儿童提供公共生活、为社会建构公共生活的责任。

根据这种观点，学校不是简单地复制社会或共同体既定的公共生活形式，也不是简单地将这种生活形式传递给学生，而是让学生在学校教育过程中获得某些参与和建构公共生活的公民知识和美德。譬如，按照高尔斯顿(Galston, W)的观点，这些美德既包括诸如勇气、守法、诚信等一般美德，也包括社会美德(如独立、思想开通)、经济美德(如工作伦理、有能力约束自我满足、适应经济和技术变迁)、政治美德(如尊重他人的权利、参加公共讨论的意愿等)。^[11]尽管在学校教育过程中直接传递诸如此类的知识和美德是重要的，但是如果忽略了学校教育过程(特别是课程与教学)本身的“公共”建构，那么学生就会失去广泛的公共生活资源。所以，希金斯和阿诺维茨认为，在实质意义上“公共的”课程与教学必须超于“消极空间”(negative space)的模式，也就是说，不单纯是让课堂成为不受各种社会群体或派别影响的消极场所，而是让课堂成为一个公共生活的积极载体——其中真实地体现了公共生活的各种要素、关系甚至矛盾。“如果我们认为公共是一个共同的世界，那么公共就不是教师给予或导入学生的某种东西。相反，课程是为了寻求缄默的事实和嘈杂的意见背后那些共同关心的问题。教学就是试图召唤公众听取这些共同关心的问题，试图促进他们判断的能力。”因此，他们认为，“当且仅当学校促成了共同的世界，它们才是公共的。无论公立学校未来采取何种形式和具有何种内容，它们都是独特的空间，在这里，教育的可能性和关系都给予我们创造这种共同世界的机会。”^[12]

这种动词式的理解和建构，让“公共”或“公共性”一方面走出了经济学或社会学的藩篱，另一方面摆脱了简单的描述性分析，从而回归到规范的政治学层面。在这里，我们可以看到，学校的“公共”性质与公民教育的宗旨实现了有机的整合：学校的“公共”性质正是通过它在多大程度上为未来公民创建公共生活或共同世界来加以说明，而让学生具备参与和创建公共生活或共同世界的能力正是公民教育的目的所在。简单来说，“公共”的学校必定是面向公共生活或共同世界的学校。同样，这种建构也不可避免地面临着这样的责难：尽管它注意到学校在建构公共生活的可能性，但是这种可能性的实现往往取决于它所处的社会结构和特征，特别是政治体制的性质或公共治理的方式——这显然与第一种有关“公共”的建构有关。不必说在一个极权或专制的社会中，就是在一个自由民主的社会中，学校都不可能超然于政治或社会之外进行公共生活或共同世界的建构，除非它本身就是一个政治意义上的公共领域。

四、学校作为公共领域的可能性

如前所述，学校是否真的能为学生提供公共生活，仍然是需要结合学校本身的性质进一步检视的。在原则上，学生必须在公共生活中并通过公共生活才能学会如何进行公共生活。就此而言，学校是不是构成一个公共领域，在很大程度上决定了学校公共目的的实现。然而，问题是，学校究竟是不是一个公共领域呢？如果不是，它是否可能成为一个公共领域呢？显然，答案取决于我们在什么意义上理解公共领域。倘若我们像戈斯(Geuss. R)那样从空间的意义上理解公共领域，即“一个公共场所就是一个我能被任何‘一个可能碰巧出现在那里的人’看到的场所”，^[13]那么公立学校可以在一定程度上看作是公共领域；^[14]如果像哈贝马斯(Habermas. J)那样从资产阶级市民社会的意义上理解公共领域——一个原则上向所有公民开放的、通过对话建构的、以公共意见为目的、以大众传媒为工具的社会生活领域，^[15]公立学校最多具有公共领域的某些要素，而不是真正的公共领域。

相比之下，阿伦特(Arendt. H)旗帜鲜明地否定了学校作为她所谓政治意义上的公共领域——一个对我们所有人所共同的、向我们所有人公开的“世界”，其中出现的任何东西都能被我们所有人看到和听到，它具有将我们聚合在一起并相互分开的力量。^[16]在《教育的危机》中，她认为学校是一个介于作为私人领域的家庭和作为公共领域的“世界”之间的机构，其目的在于顺利地让孩子完成从家庭到“世界”的过渡。“上学不是家庭要求的，而是国家要求的，也就是公共世界要求的。这样，对孩子来说，学校在一定意义上代表世界，尽管它还不是真正的世界。在这个教育阶段，成年人再次对孩子承担起了一种责任，不过这时不是对一个生命体生长发育的责任，而是我们通常所谓的对个性和天赋自由发展的责任。所谓个性和天赋，从一般的和根本的角度来说，就是把每个人和其他人区别开来的独特性，这些特质使他不再只是来到世界上的一个陌生人，而是成为世界上从未有过的那么一个人。”^[17]按照阿伦特的观点，现代意义上的学校基本上是一个私人领域和公共领域相互混杂的社会领域——“在那里，私人的变成了公共的，公共的反过来变成了私人的”。^[18]倘若社会领域继续主宰着公共领域，要让学校成为公共领域，或者帮助个体从私人领域过渡到阿伦特所说的“公共领域”，几乎是不可能完成的任务。实际上，阿伦特就认为教育的危机从根本上说源自现代社会权威的失落。

然而，即便公共生活对于学生成为公民来说是至关重要的，学校也不应该让儿童过早地暴露在公共生活中。阿伦特认为，儿童需要家庭这个私人领域的保护，需要一个安全的成长环境。对于进步教育中人为地创造的、失却教师权威的儿童世界，阿伦特批评说，“在那里，儿童的同龄伙伴中间出现了一种公共生活，虽然不是真正的公共生活而只是某种伪装，但它

对儿童的杀伤力却是同样的，从而儿童，即未定型的处在变化过程中的人，也被迫把自己暴露在公共存在的光天化日之下。”^[19]不仅如此，儿童也不应该过早地接触与公共生活有关的知识，面向公共生活的教育不仅需要受教育者具有一定的经验或阅历，而且需要他们具有一定的独立思考和判断的能力。譬如，古希腊的亚里士多德在《尼各马可伦理学》中就提出，“青年人不适合听政治学。他们对人生的行为缺少经验，而人的行为恰恰是政治学的前提与题材。此外，青年人受感情左右，他学习政治学将不得要领，无所收获”。^[20]显然，这个难题涉及的不仅仅是理论上的辩护，更重要的是一个实践的问题。

结语

综上，有关学校的“公共”建构不仅是多元的，而且是复杂的或相互关联的。它们都为公民教育提供了某种可能性，但同时也在现实中面临诸多困难或障碍。那么，这是不是意味着这些有关“公共”或“公共性”的建构就没有意义了呢？我们认为，假如我们不只是从描述的意义而是更多地从规范的意义，不只是从名词或动词的意义而是从形容词的意义上理解和建构“公共”或“公共性”，将它作为分析和评量学校的一个“范畴”和“尺度”，或者“理想型”（ideal type），这些建构也就具有了理论分析和实践参考的价值；假如我们不只是从单数的意义而是从复数的意义上理解和建构“公共”或“公共性”，上述建构之间也就不是简单地替代或对立关系，相反它们在一定程度上是彼此相容的，而这个相容的基点也许就是现代学校所承担的公民教育使命。

参考文献：

- [1] Gutmann, A., *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press, 1987.
- [2][12] Higgins, C. and Abowitz, K. What Make a Public School Public? A Framework for Evaluating the Civic Substance of Schooling. *Educational Theory*, 61(4), 2011.
- [3] 曲创. 公共物品、物品的公共性与公共支出研究[M]. 北京：经济科学出版社，2010.
- [4] Miron, G. and Nelson, C. What's Public about Charter Schools? Lessons Learned about Choice and Accountability. Thousand Oaks, California: Corwin Press, 2002.
- [5] 金生铉. 保卫教育的公共性[[J]]. 教育研究与实验. 2007. (3) .
- [6] (美) 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪译. 北京：人民教育出版社，2001.
- [7] (澳) 克里滕登. 父母、国家与教育权[M]. 秦惠民，张东辉，张卫国译. 北京：教育科学出版社，2009.
- [8] 周义程. 公共利益、公共事务和公共事业的概念界说[[J]]. 南京社会科学，2007. (1) .

[9]Williams, Citizenship as Identity, Citizenship as Shared Fate, and the Functions of Multicultural Education }A}. In McDonough, K. and Feinberg, W.(eds), Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Value, and Collective Identities}C}. Oxford: Oxford University Press, 2003.

[10]Callan, E., Creating Citizens: Political Education and Liberal Democracy}M}. Oxford: Clarendon Press, 1997.

[11] (加) 金里卡. 当代政治哲学[M]. 刘萃译. 上海: 上海译文出版社, 2011.

[13]Geuss, R., Public Goods, Private Goods}M}. Princeton: Princeton University Press, 2001.

[14]袁祖社. 公共性的价值信念及其文化理想[J]. 中国人民大学学报, 2007. (1) .

[15]汪晖, 陈燕谷. 文化与公共性[M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2005.

[16] (美) 阿伦特. 人的境况[M]. 王寅丽译. 上海: 上海人民出版社, 2009.

[17][18][19] (美) 阿伦特. 在过去与未来之间[M]. 王寅丽译. 南京: 译林出版社, 2011.

[20] (古希腊) 亚里士多德. 尼各马可伦理学[M]. 廖申自译. 北京: 商务印书馆. 2003.

The Public Construction of School: Reflection Based on Civic Education

Abstract: The realization of civic education partly depends on the public construction of school. Currently, there exist four competitive constructions of the public nature of school: school as public production provider; school as public interest realizes; school as public life builder; and school as public domain. From the perspective of civic education, even though these constructions have some rationality, there are some practical challenges for them. The current paper pointed out that these constructions are compatible if the public nature is interpreted as "normative", "adjectival" and "plural".

Keywords: school, public ness, public, civic education