

英国青少年公民道德教育的发展趋势及其启示

● 刘丙元

摘 要 :尽管英国在晚近刚刚建立国家层面的统一的青少年公民道德教育体系,但该国青少年公民道德教育的发展历程,则较为典型地为我们呈现了一幅在全球化和多元化社会发展的背景下,西方民主政体中的公民道德教育理论与实践的特色画面。英国青少年公民道德教育发展的趋势启示我们,政府承担起教育主体的责任对于有效的公民道德教育推进至关重要;在多元化社会中更需要强调公民共同价值观和社会道德责任感培养;公民道德教育的内容与过程需体现公民性;社会参与是公民道德实践能力养成的重要途径;应加强公民道德教育师资力量的专业培训。

关键词 :英国;公民道德教育;公民教育;青少年

课题来源 :本文系山东青年政治学院教学改革研究重点项目“问题引导式大学生思政课教学改革研究”(项目编号:JG201902)的研究成果之一。

作者简介 :刘丙元/山东青年政治学院马克思主义学院院长、青少年思想道德建设研究院院长,教授,教育学博士,博士生导师,主要研究方向为德育理论与实践、思想政治教育。

作为民主政体发展的先驱,英国的公民社会发展比较成熟,英国人关于公民和公民道德教育的讨论也比较丰富,尤其是近些年来随着英国社会的发展,英国人进一步加强对青少年公民道德教育的理论研

究和实践探索,其青少年公民道德教育围绕“有效的公民教育”的实现呈现出清晰的发展变化趋势。其许多经验做法对于我国公民道德教育理论与实践的推进具有积极的参考意义。

spective[J].The Journal of General Education,2013,(02).

[14]Thomas Hothem, Integrated General Education and the Extent of Inter-disciplinarity the University of California-Merced's Core Curriculum[J].The Journal of General Education,2013,(02).

[15]Fantini A.E. Designing quality intercultural programs :A model and a process[J]. A Journal on Trans cultural Education,2005,(18).

[16]Susan M. Awbrey. "General Education Reform as Organizational Change: Integrating Cultural and Structural Change"[J].The Journal of General Education,2005,(01).

[17]Adi Bloom.Sky's the Limit for Lives Full of Meaning [J].The Times Educational Supplement,2009,(03).

[18]Thomas F. Nelson Laird, Amy K. Garver. The Effect of Teaching General Education Courses on Deep Approaches to Learning: How Disciplinary Context Matters [J].Research in Higher Education,2010,(51).

[19]刘铁芳.大学通识教育的意蕴及其可能性[J].高等教育研究,

2012,(07).

[20]Robert A. Scott. The Meaning of Liberal Education [J]. On the Horizon,2014,(01).

[21]Jacobs, Scott Frickel.Interdisciplinary :A Critical Assessment. Annual Review of Sociology,2009,(35).

[22]哈佛委员会.哈佛通识教育红皮书[M].李曼丽,译.北京:北京大学出版社,2010:135.

[23]程星.细读美国大学[M].北京:商务印书馆,2015:98.

[24]Bonning, Kenneth. Coherence in General Education :A Historical Look[J].The Journal of General Education,2007,(01).

[25]Haig Mardirosian. The reforms in general education at American University[J].New Directions for Higher Education,2004,(125).

[26]Edie N.Goldenberg.Teaching Key Competencies in Liberal Arts Education[J].New directions for Teaching and Learning,2001,(85).

(责任编辑:曾庆伟)

一、英国青少年公民道德教育管理主体国家化的历程

英国公民道德教育的发展因受国内政治和社会因素的影响在相当长的时期内发展迟滞,但随着近些年政治和社会发展所带来的新矛盾、新问题,传统教育日益显得难以适应;另外,随着全球化进程的不断加快,公民教育成为一种世界潮流,这也对英国的教育改革产生了深刻影响,实施“有效的公民教育”提上了英国教育的改革日程。毋庸置疑,任何教育主张或内容,只有得到国家政策的支持进入国民教育制度体系内,才会获得应有的地位,而教育管理主体的国家化无疑是教育法定地位得以保障并获得长足发展的基本前提。

青少年公民道德教育在英国命运多舛,由民间倡导到获得法定地位,并最终使政府成为教育管理主体,经历了一个漫长的过程,这与英国的政治传统不无关系。这主要表现在:首先,在思想观念上,自由主义对英国人影响至深,由此其认为青少年公民道德教育应该避免政治思想灌输,这也就使公民道德教育的目的和内容常常陷入难达共识的境地,从而使国家介入公民道德教育障碍重重。事实上,公民教育的思想早在18世纪后半叶就已在英国发端,尽管如此,英国人因受政治传统的影响却有一种普遍看法,即国家不应管理公民道德教育。比如英国著名化学家约瑟夫·普里斯特利等就反对国家对儿童进行价值观念的教导,以致于有人认为“公民概念在英国的政治传统中从来就没有过重要地位”。^[1]公民概念如此,遑论公民道德教育。其次,在教育管理体制上,英国也是通过地方分权管理教育的方式减少国家参与教育的机会。正因为如此,公民道德教育的法定地位在英国也就迟迟得不到确立。这就使英国的教育在很长时期内只能依赖于民间力量来推动,因为英国人认为对学生的道德教化没有必要通过专门的公民道德教育来进行,学校的校风熏染就已足够。国家不进行集中的指导,以致公民道德教育的系统性和有效性很难得到保障。尽管如社会科学教学协会、政治协会等一些民间组织依靠自身专业优势通过提供专业支持,在推动英国公民道德教育发展方面发挥了积极作用,^[2]然而,由于缺乏国家层面的统一指导和支持,这些组织的努力并没有改变公民道德教育不受重视的局面。

20世纪80年代,一如其他国家一样,英国也进入了社会变革的时代,英国人感到社会的急剧变化带来了很多问题,比如传统价值观崩溃、家庭瓦解、青年劳动力市场收缩等导致青少年异化的现象加剧;人与人之间的疏离感越来越强烈;年轻人不愿参与政治,

甚至远离政治,青少年的反社会行为增多,等等。这使英国政府意识到加强对教育的管理和控制,进行适度的集中与统一的教育,对于提高教育质量,增强国家竞争力非常必要。英国对教育管理由分权到逐渐集权的认识和实践的变化,也终于使其公民道德教育的发展在20世纪90年代发生了重大改变。

英国国家课程委员会于1990年颁布了直接针对公民教育的官方出版文件《课程指导8:公民教育》,公民教育被正式纳入国家课程。英国公民道德教育在学校中的法定地位终于被官方正式确认。1997年,英国第一份教育白皮书《优质学校》发布,在这份白皮书中,英国政府决定在学校教育中加强公民教育和政治教育。1998年由伯纳德·科瑞克教授领衔的专业咨询小组出台了《科瑞克报告》,这份报告的出台,意味着英国青少年公民道德教育开始由国家来统一规划实施。2000年,由国家主导的公民科成为国家课程体系中的一门基础学科,公民教育课程正式进入中小学。2002年8月起英国中学正式开设公民课。至此,公民道德教育成为国家规定的青少年必修课,英国政府也完全成为了公民道德教育管理的主体。公民道德教育管理主体的国家化促使英国较为系统、完善的公民道德教育体系开始建立。

二、英国青少年公民道德教育发展的趋势和特点

综览英国公民道德教育的发展历程和近些年来探索与实践,其发展变化的特点清晰可见。

(一)由权利公民到责任公民:公民道德教育目标转向社会本位

对于一个受过公民道德教育的人应该具备什么样的道德品质,在英国一直存在着争议。随着时代的发展和国家的介入,近年来英国公民道德教育在培养目标上更加务实,且逐渐倾向于社会本位,即对公民的道德要求从强调权利发展到强调义务。

对公民道德教育目标的定位往往源于人们对公民概念的理解。从上个世纪中期到末期,对英国公民道德教育目标取向产生深刻影响的代表性公民理论主要有两个,即马歇尔的公民理论和科瑞克的公民理论。

马歇尔(Marshall, T. H.)在公民领域的影响源于其1950年发表的《公民与社会阶级》,这篇论著对英国社会的公民概念理解也产生了广泛的影响。根据马歇尔的观点,所谓公民,应包括三个层面的含义,即公民性公民(civil citizenship)、政治性公民(political citizenship)和社会性公民(social citizenship)。这三个方面代表着公民三方面的权利:作为公民的权利、政治参与的权利、获得社会福利的权利。马歇尔认为,

只有一个人完全拥有这三种公民权利时,他才是一个“完全的公民”(full citizen)。^[3]赫伊特(Heater, D.)在马歇尔公民概念三重论基础上,又提出了多元公民概念。随着欧盟的成立,欧洲各国之间相互承认盟国的公民,欧洲人多重公民的概念更加扩大,产生了“超国家公民”(supranational citizenship)的观念,何以德将这种状况称为多元公民身份(multiple citizenship),并进而提出了世界公民和全球公民概念。但何以德认为超国家公民与世界公民是两个不同的概念,前者为政治概念,跟国家、疆域等有直接关系,而后者是一种自我意识与自我观念。因此,世界公民的概念具有超越政治性的内涵,与国家公民和政治性的公民身份没有关系。^[4]无论是三重公民类别还是多元公民身份,都强调公民权利在公民概念中的核心地位,所以英国此时的公民道德教育目标取向是以教给学生关于公民身份、权利的知识 and 获取公民身份及其社会福利的途径为主,培养学生的公民权利意识。

随着近年西方社会的福利主义出现明显减弱的趋势,取而代之的是政府要求社会个体逐渐承担更多的个人和社会责任。20世纪90年代的英国政府决议要重新思考英国公民道德教育的方向。而推动英国公民概念和公民道德教育产生划时代变化的,是伦敦大学政治教育领域知名教授科瑞克提出的公民理论。针对社会因福利主义过度强调权利所导致的缺乏和谐与凝聚力现象,由科瑞克领导的学校公民教育与民主教育咨询小组(以下简称科瑞克小组)对公民的定义进行了新的诠释。这个小组在其提交给政府的《学校公民教育与民主教育:公民咨询小组总结报告》中指出,人们应该思考如何做一个积极的公民(active citizen),即自己应主动地、有能力地去影响公共生活,应以批判性的眼光来判断自己的言行。而要成为这样的积极公民,就需要具备三种公民素质:社会 and 道德责任、社会参与、政治知识,其中社会和道德责任是其另两种公民素质的基础。“有效的公民教育”就应是培养具备这三种公民素质的人。^[5]

针对公民概念和公民道德教育方向的争论,麦洛林(Maclaughlin, T. H.)认为,对公民的要求以及公民自身在实际社会生活中对自己的要求其实是分层次的,即由最低要求到最高要求。而英国公民概念的争论其实是最低要求与最高要求的争论。麦洛林认为,对公民的要求可以从四个领域去理解,即公民身份、公民素养、政治参与、社会前提。^[6]一个人的公民观念可从对这四个领域的要求层次上体现出来,比如对于公民身份,有人就仅从法律层面来定义自己,认为只要尽了选举投票等义务就可以了,而不会很积极地去

参加其他社会服务活动,然而有的人则从更高的要求层面去理解自己的公民身份,认为应该积极地参与国家和社会的种种事务,在推动国家和社会的发展中贡献自己的力量。所以,就像麦洛林指出的,因为有的人在四个公民要求领域都停留在最低要求层次,而有的人则都处于最高要求层次,还有的人在这个领域可能是最低要求但在其他领域却能达到最高标准,人们对公民的定义也就复杂了。从公民道德教育讲,从何种要求层次上和何种领域去理解公民,也就决定了教育的目标和方向。

尽管几个理论对公民概念的理解都比较宽泛,但我们仍可以看出一种鲜明的发展脉络,即英国对公民的理解从强调权利发展到强调义务,由此公民道德教育的目标也随着由培养权利公民发展到责任公民,即由强调培养公民的个人权利意识发展到强调培养公民的社会责任。根据麦洛林的思路,也可理解为英国的公民道德教育在目标上对“受过教育的公民”的要求从最低要求发展到了更加强调最高要求。亦如有学者指出的,至科瑞克时代,英国公民教育目标的一个显著变化就是,公民不应只是权利的“消费者”,也应是社会发展的服务者和贡献者。^[7]

(二)由个人价值选择迈向共享价值指导:公民道德教育内容发生深刻变化

与公民道德教育方向的发展变化相适应,英国公民道德教育在内容设计上也进行了相应调整,以满足实现教育目标的要求。总的来看,英国公民道德教育的内容经历了一个由形式性、知识性内容到具体的价值观教育的深刻变化过程。

由于受自由主义思想和强调个人权利的公民概念取向的影响,英国传统的公民道德教育在内容上主要是奉行个人自由和功利主义价值取向,崇尚个人对道德价值的自由选择,即学校和教师在道德教育上是保持中立的,很少对学生的道德价值取向进行具体的教育指导。所以,其公民道德教育内容多是关于公民身份、公民权利和资格、获得权利和途径等形式的、知识性的教育。然而,随着社会的剧变,传统价值观崩溃、青少年异化等现象日益严重,人与人之间的疏离感愈益增强,英国人意识到学校应该负起公民道德教育的责任,以便使学生能够面对和解决社会变化所带来的种种问题。于是,公民道德教育逐渐增加了个人与社会的关系、道德规范教育等内容。

20世纪80年代流行的“个人与社会教育”(Personal and Social Education)即是英国传统公民道德教育在内容上发生转向的开始。个人与社会教育重在培养能帮助“个人发展”的种种能力。1981年,英国教

育科学部(Department of Education and Science)的一个研究小组提出了“个人与社会发展”的课程框架,包括指向个人及人际关系、道德观念和社会意识方面的一般性发展内容,指向职业、政治、法律、环境、健康、社区等方面的特殊性发展内容两个层面,在教育维度上包括知识、理解、应用和态度四方面。例如关于“个人及人际关系”内容,在知识上会讨论人是什么、我是怎样的人、人与人之间有何异同等问题;在理解上会讨论人的实质和幻想之间的差异以及自己的兴趣、需要和健康状况等;在应用上会讨论如何有效处理人际关系、对自己的行为负责、团队精神等;在态度上会讨论自我观、对异性和不同人种的态度、对不同意见的态度等。^[8]1989年,英国国家督学局(Her Majesty's Inspectorate)颁布的指导个人与社会教育的课程要项(Curriculum Matters)第14号文件指出,个人与社会教育的目的是要增进学生对自己、对他人、对社会的责任,帮助他们更积极地、有效地参与公民社会生活。为此在知识和理解方面,重点是了解自己、他人、环境、社会责任、法律,理解权利、义务和民主决策的过程;在道德规范和行为方面,重点是了解道德规范的内容,不同团队、不同文化以及不同信仰在道德观念和规范方面的差异;在个人与社会能力方面,重点是培养判断能力、表达能力和尊重他人意见的能力;在个人特质与态度方面,重点是培养独立的心灵,自信、自律和自重,关怀他人,尊重他人,有正义感,乐于助人,为他人谋幸福。^[9]从内容上看,个人与社会教育涵盖了公民社会生活所需的基本素质要求,强调要培养积极主动的公民。

因受自由主义价值观影响,英国的公民道德教育在内容取向上一直采用描述性的道德教育方式,即其道德教育的重点并非要向青少年灌输什么是道德的,什么是不道德的,而是要培养学生分析什么是道德性的价值观,什么是非道德性的价值观,亦即道德教育不能有价值指导性的内容。所以,英国的公民道德教育在内容上长期以来偏重于形式性、知识性的教育,而很少有对青少年进行直接的指导性的内容。但近年来英国社会发展中出现的问题使这种看法受到挑战。“虽然个人价值选取的大方向还在保持着,但20世纪90年代的公民道德教育文献日益强调‘共享价值’,而且强调教师和父母要为孩子的发展指明方向”。^[10]而英国国家课程局1993年发表的一份关于道德发展的讨论文件,则旗帜鲜明地主张学校应该支持和反对某些价值观,如学校应坚持包括讲真话、信守诺言、尊重他人权利、帮助弱者、负责和自律等包含道德绝对值(moral absolutes)的价值观,也应反对诸如

恃强凌弱、欺骗、残忍、不负责任、不诚实守信等价值观。这意味着,英国的公民道德教育在内容上抛弃了学校和教师必须中立的观念,逐渐强调共享价值指导的重要性,强调个人成长对社会的责任和贡献。

如果说个人与社会教育的内容还是倾向于培养帮助“个人发展”的能力的话,那么,受到科瑞克报告的影响,到了2002年英国政府将公民教育列为所有中学的必修课和小学的建议科目时,在教育内容上,英国更是把“社会与道德责任”置于公民道德教育的核心,强调要培养青少年作为一个公民所需要拥有的义务、责任和权利意识。可见,英国政府和公民道德教育专家越来越重视社会的共同价值观,且更多地从社会发展角度看待一个公民应有的道德素养,所以在公民道德教育内容设计上也由个人取向迈向社会取向,在个人本位的智性分析性知识教育的同时强调突出社会为本的指导性价值观。

(三)价值描述与价值观指导的共存:公民道德教育方式多头并举

受逻辑实证主义传统的影响,英国传统的价值观教育的特点是强调教育是一个过程而非目的,所以在教育方式上主要是采用价值澄清法,在道德教育中强调理性和个人自律,而非对具体道德价值取向的灌输和指导,即学校和教师在公民道德教育中须保持价值中立。但随着社会的发展,英国公民道德教育开始摆脱教育中立观念,并在教育过程中采取多头并举的方式方法。英国公民道德教育方式的这种显著变化主要表现在以下几方面。

首先是对教师在公民道德教育中的作用进行了新的规定。因看到了英国社会所出现的越来越多的令人不安的问题,人们开始质疑强调个人自由和自由主义价值观的限度,基于此,如上文所述,英国国家课程局1993年在发表的一份关于道德发展的文件中,明确强调教师在道德教育中的责任,而不再坚持学校和教师在公民道德教育中中立的观点。这份文件指出,教师就其职业性质而言,就是“道德代理人”,教师的一言一行、对工作的投入和态度甚至穿着打扮都会对学生产生潜移默化地教育作用。苏格兰教育研究局1995年发表的一份有关小学道德教育的报告,更是将公民道德教育定义为教师将道德价值观传递给学生的过程。^[11]而英国的一个研究小组通过对教师的访谈也发现,教师对价值观不再采取中立的分析态度,主张要明确地教导学生一些重要的价值观。^[12]

其次在教育方式方法上由价值描述发展到价值指导。英国传统的公民教育认为,诸如道德、价值之

类的教育应是描述性的,而非指导性的。所谓描述性的,即教会学生客观、理性地分析何为道德性的价值观,何为非道德性的价值观,也就是说,教育的重点是教会学生分析,而不是对学生进行何为道德的价值观、何为不道德的价值观之类的指导性教导。^[13]但随着价值中立观点的动摇,英国的公民道德教育开始鼓励学校和教师对学生进行直接地指导性的价值观教育,就如英国国家课程局强调的,“价值观是蕴涵在教学活动之中的”,“关于价值观的表述是最重要的,而且应该是能落实的”。^[14]尤其是英国政府将公民教育列为中学必修科目后,教学目标清晰、课程设计较为刚性的传授式教学成为公民道德教育的重要模式。当然,传授式教学并不意味着简单地灌输,比如科瑞克小组就结合自己的研究指出,有效的公民道德教育应采用对话式、参与式教学法,因为这有助于师生集中对公民道德的注意力,同时教学法的有效性还有赖于师生之间对话与交谈的效果和良好的师生关系。^[15]

最后是注重采用更加丰富多样的教育方式。因道德价值观念包括认知、情感、行为等多维内容,而影响公民道德价值观念形成和发展的因素亦较复杂,所以近些年来英国人意识到,“如果我们的目的是培养青少年的诚信、尊重、关爱、负责等核心价值,就应当欢迎所有能实现这一教育目的的方式方法……具有决定性意义的不是孤立的教育手段,而是和谐组织起来的一整套手段体系”。^[16]在英国国家课程中,公民道德教育内容在学科、早会、课余活动、宿舍生活中均有体现。除此之外,英国特别重视富有弹性的过程性、情境性课程设计,比如科瑞克小组提出的公民道德教育方案就把社会参与作为重要的教育内容和方式,主张通过学生参与学校、社区、社会生活和服务,帮助他们认识社会,形成乐于助人、乐于服务的态度和行为习惯。科瑞克小组经研究发现,除具体的教学法和课程建设等外,有效的公民道德教育还应重视学校环境与校内的氛围、学校与社区等外界的关系等情境因素的重要作用。^[17]

另外,需要特别指出的是,在要求公民道德教育进行必要的直接的价值观教导的同时,英国人并未放弃根深蒂固的强调个人权利的教育观念。比如科瑞克小组在总结有效的公民道德教育的特点时,就特别强调公民道德教育过程必须赋予学生权利,为学生提供机会,让他们在教育过程中可以表达己见,讨论蕴涵在课程中的价值观问题;公民道德教育需要与学生的生活、学生所处的社会环境具有相关性,且教育内容富有实践性和挑战性,以便促进学生积极参与和投

入到教育活动中,学校不仅要提高学生对问题的思考能力,甚至需要为师生提供民主参与学校发展的机会,要敢于放手,让学生做决定。^[18]所以总的来讲,尽管英国的公民道德教育方式强调了学校和教师对学生进行直接的道德价值观念教导的重要性,以加强教育目标的社会性,但教学法仍然特别重视以个人思考为出发点。

三、英国青少年公民道德教育的经验启示

尽管英国在晚近刚刚建立国家层面的统一的青少年公民道德教育体系,但该国青少年公民道德教育的发展历程,在90年代对公民概念和公民教育的检讨以及近年来公民道德教育的探索与实践,则较为典型地为我们呈现了一幅在全球化和多元化社会发展的背景下,西方民主政体中的公民道德教育理论与实践的特色画面,对于我国的公民道德教育理论与实践无疑有着重要启示意义。

(一) 政府承担起教育主体的责任对于有效的公民道德教育推进至关重要

英国作为西方民主政体的先驱,在公民道德教育方面却发展迟滞,究其原因,除了受到政治和社会因素的影响外,中央政府没有对公民道德教育建设予以充分的重视也是重要原因之一。因缺乏国家层面强有力的统一规划和制度性支持,公民道德教育的权威性不仅得不到保障,积极的教育主张也往往难以付诸实践,由此教育之于国家和社会的作用也就得不到充分发挥。近年来,英国对公民道德教育进行了国家课程的统一管理,显然对公民道德教育方案的有效贯彻起到了关键作用。就我国而言,政府一直是教育主体责任的承担者,这是较之英国我们的优越性所在。但也不可否认的是,在我国经济社会发展日益多元、政治体制改革不断推进的背景下,基于我国国情实际的公民概念和公民道德建设理论至今仍处于讨论之中,由此公民道德教育理论与实践体系建设也比较缓慢,这在一定程度上影响到我国公民社会的成长。因此,政府应组织力量加强公民社会成长和公民道德教育的研究,厘清我国公民概念的内涵和外延,尽快制定有针对性的公民道德教育方案,推动我国公民道德教育的有效实施。

(二) 在多元化社会中更需要强调公民共同价值观和社会道德责任感培养

英国公民道德教育近年来最大的发展变化,莫过于从个人取向发展到社会本位,从权利意识教育发展强调社会责任教育,之所以如此,是由于“民主的缺陷”^[19]给公民社会的发展带来了许多问题。例如对个人权利及福利的过度重视,导致个人主义的膨胀,英

国各种地区的、政治的、经济的、社会的、文化的、宗教的多元主义盛行,以致西方个体与个体之间的疏离感以及个体与政府之间的隔阂日益加剧,就像英国价值教育倡导者泰勒(Monica J. Taylor)所讲的,多元主义可以被看作是对社会秩序和结构甚至是国家同一性的分裂和破坏。^[20]公民个体成了社会福利和权利的“消费者”,而社会参与和政治参与意识日益淡薄。公民道德教育强调共同价值观和社会道德责任教育,无疑对于培养负责的积极公民有着重要意义。在我国,多元主义虽未大行其道,但随着政治、经济、社会及文化的转型和发展,价值观和文化多元化发展趋势日趋明显,公民的权利意识日益增强,在此背景下,一元化公民道德教育已难以适应诉求多元的公民道德建设的要求,但也正因为如此,我们在适应社会多元化发展趋势和要求的同时,需要更为认真地研究和提炼能够凝聚社会认同的共同价值观,科学定位我国公民道德教育目标,尤其是要培养公民积极参与社会治理的公共服务意识,即强化共同价值观和社会道德责任在公民道德建设中的核心地位。随着我国社会治理模式的转型,公民个体和组织在社会发展中的主体性要求会越来越高,因此,如英国致力于培养“积极公民”一样,我国公民道德教育亦应致力于激发学生的公民身份感和社会行为责任感,向学生传递和强化公民既是权利和福利的消费者,更是社会进步的推动者和服务者的价值取向,以便帮助学生树立社会主体性公民观念,发展积极参与社会治理的能力。

(三)公民道德教育的内容与过程需体现公民性

公民社会与公民文化密不可分。公民社会与政府、企业的不同之处,就是它是一个容许对话和平等参与的领域,所以它需要参与和宽容的公民文化,强调与陌生人相处的公共道德。对于公民个体而言,则需要具备相应的公民素养即公民性,亦即作为公民这种角色应有的行为和态度。若要通过公民道德教育有效地养成公民美德,那么教育的内容与过程以及教育的参与者就应充分地体现出公民性,以确证公民性的重要性和实在感。而英国科瑞克小组研究和实践的结果也表明,公民道德教育的有效性依赖于教育内容和过程对公民性的体现程度。比如英国的公民道德教育特别强调师生间的平等对话与交谈,且这种对话与交谈要充分体现出公民社会的共同价值观和社会的公平公正的要求;强调相互尊重的师生关系,强调教育内容与学生所处的社会环境和生活密切相关,且将社会参与作为重要的教育方式等。教育内容与过程的公民性的体现,可以有效地帮助学生获得真实

的公民角色感,并使角色的行为态度具有实践性。中国文化孕育下的公民社会,因受儒家文化以“家”作为伦理结构中心导致的亲疏观念过强的影响,与陌生人共处的公共道德发育不足,公民性和公民美德是我国公民社会成长中亟需对公民个体进行培育的内容。因此,借鉴英国的经验,我国公民道德教育在内容上和过程中均应尽力体现公民性,在教育领域首先营造以参与精神和宽容精神为主要特征的公民文化氛围,强化学生的公民角色观念熏陶和相应的行为习惯养成。具有公民文化的社会才是真正的公民社会,同样,体现公民性的道德教育才是真正的公民道德教育。

(四)社会参与是公民道德实践能力养成的重要途径

公民道德教育的最终目的是培养具有实际行动力的积极公民,所以,在帮助青少年学会认识和思考社会问题的基础上,培养青少年的公民实践能力是公民道德教育的重要任务。人类学家莱温与温格认为,“学习是社会参与”,因为“主动行动者与世界、活动、意义、认知、学习和识知之间相互依赖的关系”。^[21]而英国公民道德教育的实践经验也启示我们,学生的公民道德实践能力来自于实践性的教育教学方式,为学生提供校内参与和实践的机会,加强学校与社区等校外社会公共生活领域的联系,让学生从参与学校发展和学校事务、参与社区活动和服务中学习公民知识,更有助于学生的公民道德建构。我国道德教育长期以来更多地依赖学科教学,教育教学方式和途径较为单一,效果难令人满意已成为不争的事实。因此在认识到学科教学的局限性的同时,我们应该借鉴英国的做法,将家庭、学校、社区、团体等社会活动的参与和服务纳入学校公民道德教育的课程结构中,加大社会参与和各种社会公共事务服务活动在整个教育过程中的时长和比重,增强学生的主体性,引导学生在丰富的实践活动中发展独立思考、批判思考的能力,养成参与精神和积极主动建构公民道德的意识。“有效公民”必然是具备参与精神和道德实践能力的公民,而培养有效公民的有效公民道德教育也必然要求将社会参与作为重要的教育方式和途径。

(五)应加强公民道德教育师资力量的专业培训

英国人尽管在一定程度上肯定了教师因其职业性质可担当起“道德代理人”的角色,但其反复强调应保证公民道德教育的有效性,也就意味着教师作为道德代理人能够向学生成功传递价值观并非简单的事情。事实上,公民道德发展与公民道德教育的复杂性决定了有效的教育的实现需要相当的技巧,因此科

瑞克在其研究报告中明确指出,负责公民道德教育的教师需要得到适当的专业培训才能完成任务。^[2]这种专业培训不仅包括道德教育专业责任等职业道德、专业精神的培训,也包括诸如师生对话和交谈技巧、社会实践活动策划与指导技巧等。我国近年来通过实施“国培计划”等逐渐加大了对中小学教师尤其是农村教师的培训力度,在提高基础教育教师素质、推动教育教学改革等方面发挥了积极的作用,但不可否认的是,针对中小学专业德育教师的培训仍显不足。尤其是需要注意的是,我国各地中小学德育教师专业培训对象常以政教主任和班主任为主,培训内容上则倾向于德育一般理论和班级管理等方面,而针对公民性教育教学理论和技巧的培训明显不够。随着我国公民社会的成长,公民道德教育亟需提升其系统性、针对性和有效性,学校德育体系在突出公民性教育内容的同时,更应重视对公民道德教育教师的系统培养,特别是对教师指导学生公民道德实践、社会参与等方面的技巧的培训。毕竟,就公民道德教育实践而言,对公民观念及其对于社会发展的意义和公民道德要求的解释、教育价值的取向等是由教师来执行的,教师的教育观念、技能技巧甚至价值取向能否跟上公民道德教育变革的步伐,不仅会直接影响到公民道德教育的效果,更会影响到公民道德教育变革的质量。作为公民道德教育实践执行者的教师,只有敏锐地体悟到公民社会成长所带来的生活方式、思维方式的深刻变革,转变观念的同时并掌握相应的话语方式,其对公民道德生活的解释才能直击受教育者的心灵并得到积极的回应。

英国人对于公民概念的认识仍处于争论之中且论点多元,以致在公民道德教育的理论与实践取向上亦是存在分歧和争执,这既与英国的政治和社会传统有关,也反映了西方民主社会在发展过程中暴露出的一些普遍性问题,也正因为如此,英国人关于公民概念和公民道德教育取向的论争及其实践,以及逐渐达成的共识,如“从近年的文献可见,‘积极公民(active citizenship)和‘有效公民’(effective citizenship)成为英国人对现代公民的期望,也成为量度公民道德教育是否有效的指标”,^[23]对于正处于公民社会成长阶段的我国公民道德教育理论与实践的建构有着重要的启示意义。这提示我们,我国进行公民道德建设和公民道德教育,必须顺应中国国情,从国家和社会发展的需求出发,在借鉴他国经验的基础上,进一步明晰现代社会对公民素养的具体要求,积极探索现代公民成长的特点和规律,并在公民道德教育内容、形式、方法、手段、机制等方面努力改进和创新,只有这样,才

能使公民道德教育落到实处并产生实际效果,使公民道德建设提高到一个新的水平。

参考文献:

- [1] Terence H. McLaughlin (2000). Citizenship Education in England: The Crick Report and Beyond [J]. *Journal of Philosophy of Education*, 34(4), pp.543.
- [2] 蒋一之. 英国公民教育的历史变革与现状分析[J]. *外国教育研究*, 2003 (11).
- [3][4][8][10][11][14][23] 冯俊, 龚群. 东西方公民道德研究[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2011:72, 72, 80, 83, 84, 84, 88.
- [5] Crick, B.(1998b). Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools. Final report of the Advisory Group on Citizenship. London: Qualifications and Curriculum Authority.
- [6] McLaughlin, T. H.(1992). Citizenship, Diversity and Education: A Philosophical Perspective. *Journal of Moral Education*, 21 (3), pp.235-250.
- [7] Gamarnikow, E. and Green, A.(1999). "Social Capital and the Educated Citizen." *The School Field*, X(3/4), pp.103-126.
- [9] 张玉成. 英国的公民教育[A]//张秀雄. 各国公民教育[C]. 师大书苑有限公司, 1996:65-122.
- [12] Powney, Janet et al (1995). Understanding Values Education in the Primary School. Scottish Council for Research in Education.
- [13] Roger Straughan (1988). Can We Teach Children to be Good Basic Issues in Moral, Personal and Social Education. Philadelphia: Open University Press.
- [15] Crick R. D., Coates, M., Taylor, M. & Ritchie, S. A.(2004). Systematic Review of the Impact of Citizenship Education on the Provision of Schooling. London:EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- [16] Howard Kirshenbaum (2000), from values clarification to character education: A personal journey, *Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, Vol. 39, 50.
- [17][18] Crick R. D., Coates, M., Taylor, M. & Ritchie, S. A. (2004). Systematic Review of the Impact of Citizenship Education on the Provision of Schooling. London:EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- [19] Kerr, D.(1999). "Re-examining Citizenship Education in England." In: Torney-Purta, Judith; Schwille, John; Amadeo, Jo-Ann (eds.), *Civic Education Across Countries: Twenty-four Case Studies from the Civic Education Project*. Amsterdam: Eburon Publishers for the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- [20] 莫尼卡·泰勒. 价值观教育与教育中的价值观[A]//朱小蔓. 道德教育论丛[C]. 南京: 南京师范大学出版社, 2002:342-351.
- [21] J·莱夫·E·温格. 情景学习:合法的边缘性参与[M]. 王文静, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2004:15.
- [22] Crick R. D., Coates, M., Taylor, M. & Ritchie, S. A. (2004). Systematic Review of the Impact of Citizenship Education on the Provision of Schooling. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

(责任编辑 刘君玲)