

吉鲁的公民教育观探析

祁东方,郭 星

(山西大学 教育科学学院,山西 太原 030006)

[摘 要] 作为富有批判精神与民主情怀的美国批判教育学家,吉鲁敏锐地看到了美国公民教育面临着理想的遗忘、政治性质的遮蔽等方面的挑战,难以培养出民主社会所需要的公民。为此,吉鲁从理性、关怀、美德三个维度构建了公民教育观,即聚焦批判性思维形成公民理性、依托激进人文主义增进公民关怀、基于公民勇气践行公民美德。吉鲁力图通过发挥批判教育学的理论效力、回归学校的公共领域角色、推动教育者成为转化性知识分子来实现其公民教育的理想蓝图。吉鲁的公民教育观是在批判保守与激进公民教育理论的基础上形成的,他发展了公民教育的理论范式,推进了公民教育的研究,有助于我们省思全球化背景下公民教育的发展,培育推动时代进步与社会发展的公民。

[关键词] 吉鲁;公民教育;公民教育观;批判教育学;全球公民

[中图分类号] G40 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1006-7469(2025)06-0030-16

DOI:10.20250/j.sfe.2025.06.003

作为富有批判精神与民主情怀的美国批判教育学家,亨利·吉鲁(Henry Giroux)一直主张公民教育重要的道德政治实践活动,倡导通过教育振兴民主的公共生活。然而,在新自由主义文化与实证主义文化的双重冲击下,美国公民教育面临着理想的遗忘与政治性质的遮蔽等方面的挑战,难以培养出民主社会所需要的公民。为此,吉鲁在批判教育学的理论框架内指明了全球化时代美国公民教育的目标,即,把学生培养成为能够应对全球性风险与挑战的公民。对吉鲁的公民教育观进行探究,将有助于我们深入省思全球化背景下公民教育的发展,培育推动时代进步与社会发展的公民。

一、时代、文化与教育:吉鲁公民教育观的形成动因

教育思想的产生,在一定程度上是学者基于时代之间而形成的独特应答。在吉

[基金项目] 2023年度国家社会科学基金教育学一般项目“百年来《中国教育社会学》教材建设研究”(项目批准号:BAA230053)。

[作者简介] 祁东方,山西大学教育科学学院教授,哲学博士;郭 星,山西大学教育科学学院硕士生。

鲁看来,作为权力的关键场所与武器,文化是政治和教育的基础。无论是全球化带来的人类命运休戚相关,还是美国国内新自由主义文化与实证主义文化对公民文化的冲击,都深刻影响着美国公民教育育人目标与功能的实现。面对公民教育的时代拷问与文化冲击,吉鲁秉持着“教育学是一个始终未完成的项目”这一研究理念,深入考察美国公民教育所处的时代背景与文化传统,以及面临的危机与挑战,进而描绘出公民教育变革的“乌托邦”。

(一)全球化浪潮对公民教育发展的推动

历史的车轮行进到今天,全球化已然成为不可逆转的世界潮流。所谓全球化,意指在不同国家和地区之间,人们的诸多活动领域由封闭状态转为全球性流通状态。它肇始于经济全球化,随后扩展至政治、文化、科技等领域,形塑着人类的生产生活方式,对人类的生存发展产生了深刻而长远的影响,更加凸显人类共同利益与共同价值的重要性。吉登斯指出,作为现代性的根本后果之一,“全球化是一个发展不平衡的过程,它既在分化也在整合,它引入了世界相互依赖的新形式”。^[1]这些新形式既产生了风险与危险,也为反思知识与人类的发展提供了新的可能。

全球化进程对公民教育来说是把双刃剑,使其发展面临着诸多机遇的同时也需应对严峻的挑战。一方面,它拓宽了公民教育的空间,丰富了公民教育的内容,使社会契约突破了国别和地域的限制,公民行使权利、参与社会活动的范围不断扩大,诸如气候危机、和平、正义、民主等重要议题,均已成为公民教育不可或缺的内容。在全球这一公共空间内,应允许公民质疑权威,通过审议、对话、辩论等方式实现社会正义。另一方面,全球化进程影响着公民教育的身份认同功能。“公民教育首先是国家认同的教育,而且本质上就是国家认同教育。”^[2]但是,全球化浪潮容易造成全球意识与国家认同对立的局面。当国家利益与世界利益相互冲突时,公民会产生站在何种立场的困惑,从而造成身份认同危机。吉鲁认为,国家身份认同必须避免形成狭隘的爱国主义,应基于对文化差异的理解和认同来追求多元与包容。

(二)美国新自由主义文化对公民教育理想的遗忘

新自由主义是在自由主义基础上形成的一种意识形态。自由主义先后经历了古典自由主义、改良自由主义、新自由主义三个阶段。改良自由主义针对古典自由主义倡导“自由放任”引发的弊端,主张“积极自由”。而新自由主义则反对国家和政府的干预,主张回归古典自由主义,倡导私有化和市场化。新自由主义一切以利益为出发点,旨在实现资本的快速集中积累,推崇“赢家通吃”的“丛林法则”,使得个体为追逐私人利益、获取稀缺资源而放弃了社会责任。作为一种意识形态,新自由主义围绕个人主义、消费、效率等话语将公共问题归结为个人问题,削弱了人们对公共价值观的认同感。

吉鲁认为,随着重视私有化、商品化和无节制个人主义的市场原教旨主义的兴起,那些对民主至关重要的社会关系和价值观已被严重破坏。二战之后,美国出于国

家利益的考虑,大肆鼓吹新自由主义,并将麦卡锡主义吸收其中,这一思潮也渗入到美国的教育领域,“从前把公立学校教育视为重要公共服务的高尚传统在美国已经迅速衰落了”。^[3]随着国家对教育干预的减少,市场逻辑重新定义了美国的学校教育,学校教育的时间与空间被私有化,公共时间被企业时间所占据,公共空间沦为消费场所。吉鲁指出,企业时间根据成本效率、利润和市场理性衡量生产力、空间和知识。与之相反,公共时间致力于条件的创造,以促进人们对集体行动塑造未来意义的持续分析与历史反思。在此过程中,公共时间也并非简单拒绝所有对效率的呼吁,而是“将公民教育视为正义的基石,因为它为个人提供了技能、知识以及对权力反思的条件,强调公民积极参与政治、承担公共责任的必要性”。^[4]但是,企业时间塑造了教育空间,使之异化为消费的场所。教师与学生的身份随之发生转变,教师成为技术工匠或企业的附属品,而学生则变成消费者。随着新自由主义对教育时空的侵占,公民身份被定义为没有自主能力和批判性思维的个体。为此,吉鲁试图在批判教育学的理论框架内找回公民教育业已丢失的理想,重新彰显公民教育的意义。

(三)美国实证主义文化对公民教育意义的遮蔽

1830年,社会学家孔德出版了《实证哲学教程》,标志着实证主义的产生。孔德指出:“我们的实证研究基本上归结为在一切方面对存在物做系统评价,并放弃探求其最早来源和终极目的。”^[5]20世纪初,“维也纳”学派掀起了逻辑实证主义思潮,并在40年代左右进入了美国,因其经验论传统迅速在美国哲学界站稳脚跟。然而,实证主义也因其“价值无涉”的立场与历史意识缺失的倾向,受到了以霍克海默、马尔库塞、哈贝马斯等为代表的法兰克福学派的批判。他们认为实证主义是“以自然科学为模板,以知觉观察和量化的方法论原则为基础来发展社会研究的形式”。^[6]

吉鲁承继了法兰克福学派对实证主义的批判,同时他将作为哲学运动的实证主义与作为意识形态的实证主义文化区分开来。他视实证主义文化为“实证主义思想的遗产,这种遗产包括那些仍然对现代思想产生影响的信念、态度、技术和观念”。^[7]实证主义文化将关于实证主义原理的争论焦点从哲学领域转移到了意识形态领域。在吉鲁看来,美国社会对历史文化的压制和学校教育对历史兴趣的丧失,背后是科学技术的兴起和实证主义文化的发展。^[8]于是,美国实施的公民教育成为人类走向维持现状与既有命运的工具,缺乏对“人是什么”以及“人应当是什么”的主体性反思,历史意识失去了立足之地。这种压制历史的表现否认了历史本身所具有的批判性和超越性,以至于历史不能再为未来的发展提供深刻的视角。然而,历史意识却对公民批判意识的培育具有重要意义。当青少年失去历史意识时,历史便失去了意义,批判意识也就无从谈起。

在实证主义文化的影响下,公民教育表现为公民身份传承和社会科学两种模式。前者基于客观性和中立性的理念,主张知识来源于确定的事实,对其背后的合法化机制视而不见,这种模式下的教师和学生角色是僵化的、刻板的。后者虽试图摆脱传承

模式的局限性,但仍基于客观性理念将知识神圣化,这种模式下的教师仅仅是提供知识的专业人员,学生也只是固定知识的接受者。概言之,这两种公民教育模式都忽略了知识与社会之间的深层互动关系,将知识脱离了赋予它意义的政治背景和 cultural 传统。吉鲁进一步指出,富有批判性的知识观应该将知识定义为与人类意图和行为相关的社会构建。就此而言,知识必须与权力联系起来,以成为人们认识并改造社会的武器。为此,吉鲁强调,要想使公民教育在建设民主社会方面富有成效,就应避免实证主义文化对公民教育观的消极影响,重视历史记忆,发展出一种聚焦理性、关怀与美德的公民教育观。

二、理性、关怀与美德:吉鲁公民教育观的三维构建

吉鲁跨越学科边界,力图使文化研究成为教育研究的重要资源。在文化研究中,所谓“身份”,是指“某个个人或群体据以确认自己在一个社会里地位的某些明确且具有显著特征的依据或尺度,如性别、阶级、种族……当某个人或群体试图追寻、确证自己在文化上的‘身份’时,也被称为‘认同’”。^[9]“身份”是政治组织概念中的关键部分,在吉鲁看来,公民身份是一种社会构建的历史实践。^[10]在新的时代背景下,公民教育亟需转变为广泛意义上的道德和政治实践。吉鲁一直以来致力于让教育更具政治性,以推进批判教育与社会 responsibility 之间的联系,他从理性、关怀、美德三个维度构建了公民教育观。其中,公民理性是公民成为社会主体的基础,公民关怀是社会主体确立正义价值取向的前提,公民美德则是社会主体基于正义价值取向而采取行动的必要条件。只有三者在公民身份中得到彰显,才有可能最大限度地实现吉鲁所说的参与世界并改变世界的公民教育目标。

(一)聚焦批判性思维形成公民理性

吉鲁认为理性在协调个体与社会关系的实践中扮演着重要角色,“理性不再像早期启蒙运动者描述的那样,仅仅是批判思维的演练,而是更高层次的理性,是思想与行动的联结点,旨在解放某一团体或整个社会”。^[11]在吉鲁看来,理性所承载的不仅仅是批判性思维,更在于它所具有的解放价值。公民理性要求社会主体具有历史理解能力与问题分析能力,能够用辩证的眼光看待社会问题,聚焦于批判性思维搭建起思想与行动之间的桥梁。

吉鲁跨越了现代主义和后现代主义的鸿沟,将法兰克福学派的批判理论与后现代主义中的历史解释学结合起来,重新定义了批判性思维这一概念。在吉鲁看来,批判性思维是一种打破常识性假设的能力,它不仅仅是一种推理形式,更是一种政治行为。^[12]作为一种政治行为,批判性思维既要求个体进入历史中,又要求个体从历史中走出来。这意味着人们必须打破市场原教旨主义、个人主义、商品化观念的桎梏,在现实中获得参与、改造世界的能力,与他人一起行动,共同参与历史的塑造。历史是

一种可以进行批判性对话的叙事,是培养批判性思维的重要宝库。批判性思维的形成与历史理解不可分离,这并不是说历史是“一个很容易被挖掘出来的真理城堡”,^[13]它不能提供任何保证,但可以用来达至解放。通过谨慎地审视历史,人们可以理性看待自己与他者、与世界的关系,进而从不同的角度思考问题并采取行动。

公民理性不仅需要走进历史,而且需要面对现实。吉鲁认为,批判教育学强调历史和社会分析,关注知识和权力之间的关系,努力缩小学习和日常生活之间的差距,鼓励教师和学生推动社会公正的实现。对吉鲁来说,学校是呈现个人与群体之间辩证关系的权力地带,二者在特定的历史条件与社会结构中保持着张力。批判性思维则在其中促成了批判性的反思与行动,“批判性的反思与行动是社会民主项目的一部分,能够帮助学生建立改变不公、改变自己的持久信念。在这种情况下,知识与权力不可避免地和一个前提有关,即生命选择”。^[14]质言之,批判性思维既有利于提升学生参与并改造社会的理性能力,又可以激发其尊重、关怀他者的生命意识。生命意识既蕴含着人对自身生命意义的追求,又体现了自我与他人、社会、自然的“共在”关系。

(二) 依托激进人文主义增进公民关怀

吉鲁着眼于人类生命发展的整体性图景,提出了激进人文主义的概念,强调一种超越国界的社会正义,深刻体察世界范围内的人类境况。^[15]在吉鲁那里,激进与批判是同义词,“我不能想象,一个激进的立场,同时却不是批判的”。^[16]吉鲁的激进人文主义意在促进人们形成对国家之间、人类之间依赖关系的深刻认知,关切本国或地区之外的人类处境,进而为实现社会正义付诸努力与行动。现代科学技术一路高歌猛进,教育方式与教育场所也因此获得多元化发展。但是,在技术理性与市场逻辑的双重驱动下,人成为“消费者”,主体感消失了,随之而来的是个人主义逻辑。个人主义逻辑充斥着对他人与社会的排斥,导致了人与他者、社会之间的疏离感、分离感与不安全感。在吉鲁看来,这实质上是资本主义带来的“社会原子化”所造成的心理后果。“社会原子化”是自由主义、个人主义所引发的社会现象,具体表现为个体社会参与度的降低、与他人联系的弱化、归属感和目标感的丢失。^[17]为此,吉鲁警示,教育改革不应痴迷于技术与市场逻辑之中,而应充分发扬激进的人文主义。

法兰克福学派强调,技术理性严重危害了自然生态与人类的生存发展,导致人的物化,使之无法摆脱“技术统治的怪圈”。这一学派对技术理性的批判持一种悲观主义态度,虽渴望“乌托邦”的来临却又对此毫无信心。吉鲁也看到了技术理性的危害,但是他并没有追随法兰克福学派的悲观主义论调,而是以一种积极的乐观主义拒斥了这种悲观主义,通过教育在危机中寻找生机,进而描绘出公民教育的愿景。吉鲁的这种乐观并非盲目的乐观,而是“对历史、个人与集体能动性的重要性、公民勇气以及有教养的希望有着深刻的理解”。^[18]

公民应关切整个人类的命运与境况,以激进的人文主义避免“社会原子化”的形成。“我们在这个世界上的存在远不仅仅是‘存在’,更是一种与世界和他人有关系的

‘存在’。”^[19]面对人类前途与命运愈加紧密联系的现实,公民不仅要承担本国的社会职责,而且要承担人类命运共同体中的一份责任。这要求公民教育内容应包括全球人类命运的相关议题,以引导学生关注人类的尊严和命运。如果没有批判性读写能力,学生就往往难以达成这一目标。作为自我赋权的先决条件,批判性读写能力要求学生在掌握多种语言的基础上,成为文本的批判性读者与生产者。学生既能从文本内理解文化的多样性、差异性与关联性,也能发现文本外被压制的声音,进而提供关于人类现状和社会实践的新见解,基于公民勇气来践行公民美德。

(三)基于公民勇气践行公民美德

在希望与可能的乌托邦愿景中,吉鲁认为公民勇气是一种基于民主的信念,是敢于为不公正发声并承担风险的美德。公民勇气始于个体对苦难与压迫的反抗,始于对民主社会的向往与憧憬,它通过公共领域得以培育并展现出来。践行勇气的空间并不局限于公民所处的地域,而是可以扩展至世界范围。这不仅增强了学生的希望感与责任感,而且推动学生去寻求最大可能性的正义愿景与空间,成为自觉承担民主公共生活责任的批判性社会主体。

公民勇气意味着学生要树立为实现民主社会而采取积极行动的意识,折射出吉鲁的批判性精神与杜威的民主精神、弗莱雷的解放精神的一致性追求。杜威曾呼吁美国要大力开展公民教育,彼时的美国正处于移民浪潮兴起、女性意识觉醒、工人阶级运动如火如荼开展的三重奏中。杜威希望通过教育促进社会的发展,实现幸福美好生活的目标。“教育应朝着民主社会的要求,引导儿童生活生长和经验改造,从而使新生代符合和满足民主社会的希望,学校为发扬民治精神而存在,为市民幸福而存在。”^[20]吉鲁也指出,“如果你自认为是个受过教育的人,你的责任就是改造社会。”^[21]

吉鲁反对将学校师生视为社会文化资本再生产者的观点,在他看来,教师与学生是具有能动性的行动者。吉鲁坚信,教育不是为了让学生适应社会,而是为了变革社会。弗莱雷认为,资本主义是邪恶的,它压制了人们的能动性。而教育则提供了自我反思的条件,为人们创造了批判性审视、塑造自身力量的广泛可能性。^[22]与弗莱雷一样,吉鲁也看到了资本主义对人的异化与剥削,希冀于通过教育奠定抵抗资本主义的基础。在《抵抗教育学:反抗人为制造的无知》一书中,吉鲁进一步指出,“抵抗不是从改革资本主义开始的,而是从废除资本主义开始的。”^[23]他想要通过民主的社会主义替代资本主义来实现社会的公平、正义与平等,而这一目标离不开公民的努力,更离不开公民教育的顺利开展。

激进人文主义和批判性思维为公民采取民主行动提供了知情判断的条件,而公民勇气则是民主行动的加速器。没有公民勇气,空有公民理性与公民关怀,公民行动永远也无法付诸现实。为此,吉鲁围绕理性、关怀、美德构建的公民教育观,在实质上彰显了公民身份所具有的解放意蕴。公民身份的培育成为一场道德觉醒运动,这场运动是以全人类的共同利益与命运发展为出发点和落脚点的。这意味着公民责任不

再局限于国家,也不再局限于种族和文化的边界。培育公民的教育也不再只是各个国家内部的事务,而是指向减少全球压迫与不平等的伦理实践。

三、理论、角色与身份:吉鲁公民教育观的实现路径

古希腊时期,城邦教育本质上具有政治性与规范性,公民教育是为了让人们在追寻自由的过程中形成道德。公民要想参与社会活动,就要拥有智慧,涵养道德感与正义感。在吉鲁看来,如果用古希腊时期的公民教育宗旨对当前美国公民教育进行价值判断的话,后者在某种程度上来说显然并不成功。美国的公民教育要想冲破新自由主义文化和实证主义文化的藩篱,就必须发挥批判教育学的理论效力,重新定义学校角色和师生身份,以便实现公民教育的使命担当,为民主社会的建立创造可能与希望。

(一)发挥批判教育学的理论效力

吉鲁所发展的批判教育学是关于教育与政治、文化关系的理论假设,他在批判现有教育理论与教育实践的基础上勾画出了民主、公正、平等的“乌托邦”图景。批判教育学重视对权力、权威、欲望等方面的抗争,主张人们学习如何治理社会而不是“被治理”。公民教育的最终指向是培育出能够批判性参与公共生活并同情他人境况的公民。从目标来看,批判教育学与公民教育有着同样的理想;从性质来看,批判教育学是一项关乎道德和政治的实践,而公民教育也具有内在的政治性。因此,公民教育和批判教育学具有天然的联系,二者的联合无疑会成为批判的和伦理的力量。

吉鲁既有对弱者同情的教育关怀,也有对人类的苦难和压迫说“不”的勇气。近年来,吉鲁致力于将批判教育学转化为公共教育学,旨在“让教育学更好地为全球范围内的民主进步发挥作用,以挑战传统话语和权力的支配与确认”。^[24]在吉鲁看来,理论的价值就在于其自身所具有的变革力量。但是,学术界中的理论却容易滑入“理论主义”的形式。在这种形式中,理论要么走向“为了理论而理论”的道路,要么沦为学术晋升的手段。对吉鲁来说,理论的变革力量不仅在于解决问题的能力,而且在于能够发现并回应社会问题,为社会治理提供更加广泛的可能性。“作为批判和分析的模式,理论如同一套工具,不可避免地要受到它所产生的情境的影响。但是,它永远不会受制于情境。它有自己的远景和目标,有自己的实践成分。”^[25]吉鲁指出,理论虽然是为了解放的实践,但是仍然需要与实践保持一定的距离。只有这样,理论才能既保持对教育现实的批判,又能描绘出教育未来的理想图景。

具体而言,吉鲁所创造的批判教育学致力于跨越学科界限,通过批判性与可能性语言的结合洞悉教育与政治、文化之间的关系,以此挑战反民主的意识形态和教育实践。批判性语言虽聚焦于教育的不公正与不平等,但如果只有批判性语言,对公民身份的理解和民主社会的建立来说是远远不够的,还需要可能性语言展现教育的“乌托

邦”想象。吉鲁指出,想象更加美好的未来并非不切实际的理想主义,而是植根于现实与希望之中。可能性语言承载着教师和学生能够在学校内外参与的公共议题,体现了他们对民主参与话语权的拥有。总而言之,批判教育学具有的批判性特质使其处于生成之中,始终保持着敏锐的判断力与感受力,致力于教育与社会美好未来的实现。

吉鲁的批判教育学超越了新自由主义主导的理论与实践话语,强调历史意识的生成,使得过去从未消逝,并与现在、未来建立起有机联系。“批判基于历史理解,历史理解又离不开集体的沟通和对话。”^[26]批判植根于历史意义的彰显,正是在对历史的理解与阐释中,批判意识才得以发展。如果缺乏历史意识,思维就会淹没在历史的碎片之中,难以对塑造人们日常生活的因素进行判断与分析。解读历史能够直观地显现出人类所处的境况,唤起公众特别是边缘群体所遭受苦难事实的回忆,进而对造成苦难背后的因素进行批判性分析,以便从历史中吸取教训,促进社会公平正义的实现。概言之,批判教育学的批判视角和理论关怀为公民教育的实现提供了想象的空间和斗争的武器。

(二)回归学校的公共领域角色

“公共领域”的提出可以追溯至亚里士多德的《尼各马可伦理学》,在这一著作中,亚里士多德视“城邦”为至善至美的公共领域。在阿伦特那里,公共领域是去私人化与个人化的空间,“公共”意味着某一领域的“显现”。在这种空间中,“事物走出被遮蔽的存在之黑暗并一展其貌,因此,即使是照亮了我们私生活和亲密关系的微光,也最终来源于公共领域更耀眼的光芒”。^[27]公共领域为共同体的形成创造了条件,有助于人类共同利益的实现。

“公共领域是指教会协会、工会、社会运动和志愿协会等社会生活领域。在这些领域中,对话和批判为培养民主情感和习惯提供了条件。”^[28]吉鲁认为,公共领域的价值就在于其拥有解放的希望与变革社会的前景。然而,近年来,美国的公立教育越来越受到市场原教旨主义的冲击,忽视公共利益而追逐私人利益,使学校变成了想象力与民主的荒原。这种教育模式与政策背离了教育目的,将公共领域沦为工具性空间,个体的自我发展则异化为对个人私利的不懈追求。因此,吉鲁呼唤学校应回归教育的公共性质,承担起为学生提供知识、培育品格、丰富道德见识的社会责任。

作为公共领域,学校聚集着来自不同阶级、种族、性别等方面的群体,进行社会、文化再生产时必然充满着竞争与冲突。学校传递的知识是经过合法化选择与排除的,因此它并不是脱离了政治与文化的“价值无涉”场所。“学校既是可以提出问题、发展教学法、形成代理模式等为数不多的公共领域之一,也是培养批判性思维、公民意识和道德意识的最有价值场所之一。”^[29]置身于现代性体制所编织的全球化网络中,公民教育应引导学生以强烈的人文关怀和开阔的认知视野积极讨论全球性公共议题。只有将公民身份植根于公共生活可能性的信念与希望之中,人们才能在公共领

域中形成民主共同体,才能愿意为提升个体的生命意义、达成人类共同利益而付诸行动。为此,学校所开展的教学活动应是批判的、对话的,积极引导学生在批判性地反思官方知识的选择、权力控制、文化影响等问题,鼓励学生敢于承担社会责任,将批判性分析、希望性变革的对象扩展至学校之外的整个世界。

(三)推动教育者成为转化性知识分子

按照吉鲁的观点,教育者自身拥有的教育经验丰富与否影响着学生经验的形成。因而,教育者的身份问题就成为公民教育的重点。在全球化背景下,教育者自身业已成为重要的公共资源,其教育实践与学术贡献不仅影响着自身的发展,而且对于民主社会的形成也至关重要。公民教育的政治属性要求教育者自身成为转化性知识分子。只有如此,教师的教学才能增加学生关心社会并付诸社会行动的可能性,使之有机会成为民主社会所需的批判代理人。

教育者要想成为转化性知识分子,应先明确转化性知识分子的角色和责任。不同于知识分子是专业性专家群体的观点,吉鲁认为每个个体不仅有能力进行批判性思考,而且能够将个人命运与社会发展联系起来,每个人都可以成为知识分子。“教育者应该努力创造条件,培养学生成为富于批判性、参与性的公民,使之拥有知识和勇气去斗争,以使随波逐流与犬儒主义失去信服力,并使希望切实可行。”^[30]具体而言,教育者应在日常教学活动和学术工作中履行好教师与公民双重身份所赋予的责任和使命。既要积极突破自身领域的界限、批判性地参与公共生活,又要将学生看作可以为自己行动负责的能动性主体,并将自身的批判性思维素养与价值观念传递给学生。

从制度层面来看,转化性知识分子身份需要教师获得“赋权”的机会而不是处于无权状态,以此激发其创新教学活动、参与公共生活的热情。吉鲁认为,获得“赋权”机会的教育者拥有了课程制定的话语权,有权力创造与家长、社会合作的条件与机会。同时,教育者必须承担起将教育教学与社会议题联系起来的責任,教会学生分析社会问题并积极参与社会治理。这一任务在教育中尤为重要,因为“如果没有愿意承认现实世界、对权力负责、参与道德见证、打破常识的连续性,以及挑战反民主制度、政策、思想和社会关系的公民在场,就没有真正的民主”。^[31]

从教育的角度出发,教育者需要意识到学生的差异性。“教育的出发点不是孤立的学生,而是处于不同文化、阶级、种族、历史与性别情况下的个人和群体,以及他们各自不同的、具体的问题、希望与梦想。”^[32]不同的历史状况、社会境遇构建了学生的不同经验与身份差异,作为富有改造精神的知识分子,教师应通过差异范畴理解意识形态与社会实践对学生主体性的塑造,积极创造条件以帮助学生在历史中定位自己并重视他者,最终使学生学会从不同的视角解读世界。同时,教师也应该激励学生以全球眼光来思考差异范畴,从而在差异中找到共识,拓展民主公共生活的可能性。

如果公民教育要实现解放的旨趣,那么教师就不能只教导学生适应社会,还要培养学生改进社会的能力。基于此,教师在实践中应避免弗莱雷所说的“储蓄式教育”。

教师应设计批判性课程,以便培养学生的批判性思维和社会责任感。教师需要承担起转化性知识分子的使命,在传递既有知识的同时能够依据公共议题创造新知识,使学生具备未来公民所需的思维能力与行动意识。在课堂教学中,教师还需将自身的体验融入其中,通过反思和行动将公共价值观传递给学生,从而培养学生批判性分析社会与时代问题的能力。在这种教学模式中,学生不再是“沉默者”,而是通过批判性思维的助力,成为分析社会乃至世界公共议题的“发声者”。

(四)培养学生成为全球公民

“教育应该培养学生进入职场的技能,但它更应该教会学生辨认和挑战非正义现象以及违背或破坏自由、平等、尊重等基本原则的行为。”^[33]教育理应传递对公民的价值观、伦理道德、社会责任等方面的认识,目的在于促进社会的稳定发展与人类文明的繁荣。吉鲁着眼于全球社会的民主状况构建公民教育观,提出了培养全球公民的目标。在他看来,全球公民不仅是关涉权利和资格的政治问题,而且是缩小全球民主承诺与现实之间差距的道德问题。^[34]在吉鲁的公民教育观中,学生不再是单纯的“被管理者”,而是具有全球意识的反思者和行动者。学生不仅要学会将私人考虑与公共议题相联系,而且要思考如何使世界变得更加公平正义。

当今世界,人类面临的风险与挑战日益增加,全球意识之于人类社会发展的重要性愈加凸显。相比于新自由主义导致“社会原子化”的个人主义逻辑,全球意识作为一种追求共识、尊重差异的人文意识,更加关切人类的共同福祉。它体现了人类共同价值的理性自觉,蕴含着承担共同责任的伦理道德。全球意识是全球公民身份的必然彰显,吉鲁认为,学生需要从以下三个方面去努力发展全球意识:

一是成为差异边界的跨越者。种族、文化、学科等形成了差异边界,全球公民意味着学生应跨越这些边界,批判性地认识、理解、处理差异问题。差异边界不仅向学生开放了多种多样的文化历史和空间,而且能让学生认识到身份是如何的脆弱。^[35]跨越差异边界是为了推动个体和群体的身份认同,是为了产生信任与团结,而非制造对立与排斥。学生可以通过多元化方式获取知识,扩大认知视野,从而意识到差异的存在,并在跨越差异边界的过程中树立正确的价值观念与伦理道德。

二是批判性地审视历史。历史既代表过去,又指向未来。历史的动态生成要求学生依据总体性范畴把握历史事件,“要想在具体现实中完全理解历史对象,就必须把握历史事件的总体性。如果人们没有看到历史随着时间的推移而产生、形成和逝去的多元面相,那么理解它是不可能的”。^[36]总体性范畴强调意义与关系是理解历史不可或缺的两个重要概念,学生所阅读的历史文本形成于历史学家对历史事实与资料的选择,这一历史记录的过程产生了历史自身的意义,表明了构成社会现实的是关系而不是物质。通过对历史事件的审查和群体记忆的唤醒,学生才能够获得行动的经验与解放的信念。

三是敢于质疑知识。质疑精神有助于学生反思知识的产生条件,进而明晰形塑

自身的意识形态和社会结构。当前,美国市场原教旨主义严重威胁着民主的实现。鉴于美国“社会原子化”的趋势愈演愈烈,个体的社会责任感与对他者的同情也愈加式微,吉鲁主张学生应该在教师的帮助下审查知识与权力机制的关系,自觉地抵抗个人主义逻辑与市场逻辑对日常生活的渗透。为此,学生必须采取批判的立场分析知识的局限性,打破知识权威,使知识真正地成为认识自我、认识他人和社会的工具。

四、批判、发展与推进:吉鲁公民教育观的学术贡献

道格拉斯·凯尔纳曾评价道:“吉鲁的作品之所以很重要,是因为它关涉当代许多‘重大’问题。他将个人与政治、理论与实践相结合,专注于当今社会的关键问题。”^[37]吉鲁身体力行地承担起“转化性知识分子”的角色与使命,致力于通过教育理论与实践创造使社会秩序更加人道公正的条件和关系。具体到公民教育领域,吉鲁在批判保守与激进公民教育理论的基础上,发展了公民教育的理论范式,推进了公民教育的研究。

(一)批判了保守与激进的公民教育理论

吉鲁指出,长期以来美国的公民教育理论服从于保守的实用主义,导致与社会赋权和积极公民身份相关联的话语让位于工具性话语。^[38]这种工具性话语重视商业利益与个人私利,导致学校不但未能成为批判性的公共空间,反而化身为保守性公民教育的堡垒。保守主义者否认了学校培育公民的功能,只关注学校为市场培训所需劳动力的职能。事实上,保守主义者之所以无视美国学校和社会结构背后根深蒂固的不平等,根本目的在于维持社会现状而非推动民主的进步。这种工具主义逻辑在学校教育中体现为如下发展趋势,一方面是公民教育地位的日益边缘化,另一方面是注重专业技能的职业培训日趋盛行。

鲍尔斯、金蒂斯、布迪厄等激进教育学者着重阐释了学校通过正式课程、隐性课程再现主流社会不平等的运作方式。在吉鲁看来,这些激进教育学者对学校的运作方式提供了重要见解,但他们的理论缺乏全面性与批判性。具体而言,这些激进教育学者一直未能构建起将学校教育 with 民主公共生活相联系的理论体系,他们对权力、社会控制和大众斗争等概念也持有一种消极态度。在他们的理论中,权力通常被定义为一种有利于支配利益的负面力量,这种力量对它所触及的任何事物都会留下或强或弱的控制印记。

吉鲁超越了保守派与激进派的公民教育话语,将公民身份视为一种与权力和意义密不可分的历史实践。在他看来,权力不仅产生负面力量,而且具有积极影响。换言之,权力在一定程度上应被视为一种生产形式,这种生产形式必须植根于让世界变得有意义的话语之中,否则,权力就被归入统治范畴中。^[39]作为权力关系的表征,公民身份意味着公共领域和共同体是围绕着平等正义、人类生命价值而形成的。在吉鲁

看来,公民身份也需要被理解为意义形成的政治过程,以及道德规范和文化生产的过程。公民教育不仅向青少年提供信息、赋予其批判能力,而且鼓励他们基于伦理和社会道德采取集体行动。

(二)发展了公民教育的理论范式

吉鲁认为,审视教育思想最有价值的方式是托马斯·库恩所说的“范式”。库恩在《科学革命的结构》中虽未对“范式”进行明确界定,但总体来看,它是指“具有整体性的认识世界的框架与价值立场”。^[40]根据库恩的“范式”概念,吉鲁的公民教育理论范式具有批判教育学者鲜明的特征,即以批判教育学为理论框架、坚持抨击资本主义的价值立场。

作为北美为数不多的致力于宏观抽象层面而非实证研究的学者之一,吉鲁开拓了教育学以及公民教育模式的新领域,摆脱了局限于教育再生产功能的批判研究状况。^[41]一直以来,变革还是维持社会现状这一问题成为教育界争论的焦点。问题取向内含于理论框架内,反映了可知与未知领域中所蕴藏的改变的可能性和空间。吉鲁将变革社会的取向作为构建公民教育观的逻辑起点。在他看来,由于公民教育具有政治性与规范性,公民教育理论也必须关涉政治和社会问题。吉鲁结合历史批判、批判性反思和社会行动,将公民教育理论与现实的问题置于批判教育学的理论框架内进行分析。理论框架是一组过滤器,人们通过过滤器来看待信息、选择事实、研究社会现状以及解决现实问题。^[42]在吉鲁看来,批判教育学不仅发挥着批判的功能,而且蕴藏着转化的力量,能够在服务于社会变革的公民教育理论与实践之间架起桥梁。

吉鲁对资本主义进行了抨击,试图在追求民主的社会主义过程中构建公民教育观。吉鲁坚持公民是社会行动者、世界是彼此联系的空间,主张美国社会大众应生活在充满平等与正义的社会中,但现有的美国资本主义制度却不能为人们提供这样美好的社会图景。吉鲁进一步指出,资本主义既不能满足人们的民主需求,也不能解决社会问题,反而制造着社会的苦难。面对市场原教旨主义与技术理性逻辑主导美国公民教育的现状,吉鲁基于对人的能动性、对希望的信心,提出了批判的公民教育观与资本主义进行斗争。在吉鲁看来,希望是开辟斗争场所与反抗压迫行为的关键力量。希望必须与实践联系起来,才能成为具有历史性的存在,才能为运用批判性思维、开展负责任的行动创造条件。

(三)推进了公民教育的研究

“长期以来,吉鲁努力探索具有理论、政治和教育意义的问题,其著作产生了持续不断的影响。”^[43]就公民教育研究而言,其影响主要体现在以下三个方面:一是借鉴吉鲁的批判教育学理论框架范式,开展关于少数群体的公民教育研究。有学者试图为非裔美国儿童的公民教育寻求一种解放的理论与实践模式,以将少数群体儿童培育为具有创造性思维和积极活跃的社会公民。^[44]有研究者基于吉鲁视教育为道德实践的观点,反思葡萄牙裔加拿大学生在教育过程中产生的疏离感问题,探索该群体在公

民教育过程中的社会化和人性化维度。^[45]有研究则形成了以社会正义为导向的公民教育框架,该框架由能动性、对话、批判性和解放知识四个要素构成。这一框架的哲学基础植根于批判教育学的价值观和原则,旨在帮助年轻人发展知识、技能和品格,使他们能够为全球贫困和环境可持续发展等问题的解决共同努力。^[46]

二是运用吉鲁公民教育观的具体观点,探索公民教育的实施问题。基于吉鲁视学校为重要公共领域的观点,有学者探索了将课堂转变为公共空间的方式。^[47]基于吉鲁的“赋权”观点,有研究考察了民族国家在公民身份构建中的作用,提出赋权是实现民主和公民身份的有效方式。^[48]基于吉鲁的“批判公民身份”和弗莱雷的“良知”,人们探讨了批判公民意识的形成,批判性审视了美国公民参与社会机会程度的现状。^[49]有学者认同吉鲁驳斥美国狭隘爱国主义盛行的观点,主张公众对国家公民身份的历史理解需要建立在认可人类共同命运的基础上。^[50]

三是探讨吉鲁公民教育观的不足之处,深入思考相关问题。理论在对话与交流中才能更具有生命力,创造出富有智慧的洞见与知识。吉鲁的公民教育观虽然表现出一定的深刻性与批判性,但其观点也受到一些研究者的质疑。有学者认为吉鲁的公民教育理论缺乏实用的具体教学模式,对其实践指导作用感到担忧。^[51]吉鲁的公民教育观中也存在着逻辑悖论,如果教师作为对学生进行成绩测试与分类管理的实施者,无形中参与了学校的压迫功能,那么教师会反抗这种技术理性主导的教育改革吗?^[52]这些问题的解决还需要深入的思考和分析。质言之,吉鲁公民教育观的提出,意在改善美国公民教育的实践现状,为其提供原则性规范与价值性引领,通过批判转变教育工作者的认知视野与思维方式,进而推动人们在现实世界中的行动与解放。

21世纪,全球范围内种种不确定性的增加,生态环境恶化、资源缺乏、贫困与疾病等问题都影响着人类的生存与发展,其中蕴含着价值诉求的二元张力,如民主与反民主、国家认同与全球意识、个体成长与社会发展等。这些问题的解决均与公民教育息息相关。人类在改造现实的同时,现实也在塑造着人类。如果要避免人类成为“单向度的人”抑或“社会原子化”的个体,教育就应在促进人性复归和意义生成方面发挥自身的人文价值与社会功能。教育的变革力量与价值理念的革新息息相关,吉鲁的公民教育观为公民教育的开展提供了思维的启迪与实践的指引,但也存在着有待进一步反思的空间。比如,如何设置培育全球公民的课程?如何保证知识选择的正义性以彰显民主精神?如何有效利用全球空间实施公民教育?基于追求共同价值与共同利益的人类意识,公民教育应立足于全球视野变革教育理念,培育具有批判性思维、激进人文主义精神以及富于公民勇气的全球公民,从而为人类命运共同体的美好未来贡献力量。

[参考文献]

- [1] 安东尼·吉登斯. 现代性的后果[M]. 田禾,译. 南京:译林出版社,2000:152.

- [2]韩震. 全球化时代的文化认同与国家认同[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2013:91.
- [3][33]亨利·A. 吉鲁. 教育与公共价值的危机:驳斥新自由主义对教师、学生和公立教育的攻击[M]. 吴万伟,译. 北京:中国人民大学出版社, 2016:1,8.
- [4][24]Giroux, H. A. & Robbins, C. G.. *Giroux Reader*[M]. London:Routledge, 2016:262, Introduction XXI.
- [5]奥古斯特·孔德. 论实证精神[M]. 黄建华,译. 北京:商务印书馆, 2001:10.
- [6][11][25]亨利·A. 吉鲁. 教育中的理论与抵制[M]. 张斌,等,译. 北京:教育科学出版社, 2016:25,33,32.
- [7][12]Giroux, H. A.. *On Critical Pedagogy* (2nd edition) [M]. London: Bloomsbury Academic, 2020:25,44.
- [8]Giroux, H. A.. *Pedagogy and the Politics of Hope: Theory, Culture, and Schooling: A Critical Reader*[M]. Boulder: Westview Press, 1997:7.
- [9]汪民安. 文化研究关键词[M]. 南京:江苏人民出版社, 2019:326.
- [10]Giroux, H. A.. *Schooling and the Struggle for Public Life: Democracy's Promise and Education's Challenge*[M]. London:Routledge, 2015:6.
- [13]Giroux, H. A.. *Race, Politics, and Pandemic Pedagogy: Education in a Time of Crisis*[M]. London: Bloomsbury Publishing, 2021:139.
- [14][38]Aronowitz, S. & Giroux, H. A.. *Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling*[M]. London:Routledge, 2003:36,196.
- [15][34]Giroux, H. A. & Bosio, E.. Critical Pedagogy and Global Citizenship Education [M] // Bosio, E.. *Conversations on Global Citizenship Education*. New York:Routledge, 2021:5,4.
- [16][35]亨利·A. 吉鲁. 跨越边界——文化工作者与教育政治学[M]. 刘惠珍,等,译. 上海:华东师范大学出版社, 2002:11,214.
- [17]Leonte, N. & Popescu, O.. Contribution of Physical Education and Sports to Human Development [J]. *Marathon*, 2016, 8(1):69-74.
- [18]Giroux, H. A. & Filippakou, O.. A Time for Hope in Dark Times [J]. *Religions*, 2020, 11(3):113.
- [19]Freire, P.. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy, and Civic Courage*[M]. Lanham: Rowman & Littlefield, 1998:25.
- [20]约翰·杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪,译. 北京:人民教育出版社, 1990:22.
- [21]Giroux, H. A.. Beyond the Politics of the Big Lie: The Education Deficit and the New Authoritarianism [M] // Paraskeva, J. M.. *Towards a Just Curriculum Theory*. New York:Routledge, 2017:63.
- [22][23]Giroux, H. A.. *Pedagogy of Resistance: Against Manufactured Ignorance* [M]. London: Bloomsbury Publishing, 2022:175,141.
- [26][36]Giroux, H. A.. *Ideology, Culture & the Process of Schooling*[M]. Philadelphia: Temple University Press, 1981:57,118-119.
- [27][美]汉娜·阿伦特. 人的境况[M]. 王寅丽,译. 上海:上海人民出版社, 2009:33.
- [28]Giroux, H. A.. Public Philosophy and the Crisis in Education [J]. *Harvard Educational Review*, 1984, 54(2):186-195.

- [29] Giroux, H. A.. When Schools Become Dead Zones of the Imagination: A Critical Pedagogy Manifesto[J]. *The Wiley Handbook of Global Educational Reform*, 2018: 503–515.
- [30] Giroux, H. A.. Pedagogy against the Dead Zones of the Imagination[J]. *Transformations*, 2016, 26(1): 26–30.
- [31] Apple, M. W., Biesta, G., Bright, D., et al.. Reflections on Contemporary Challenges and Possibilities for Democracy and Education[J]. *Journal of Educational Administration and History*, 2022, 54(3): 245–262.
- [32] 亨利·A. 吉鲁. 教师作为知识分子: 迈向批判教育学[M]. 朱红文, 译. 北京: 教育科学出版社, 2008: 154.
- [37] Kellner, D.. Critical Pedagogy, Cultural Studies, and Radical Democracy at the Turn of the Millennium: Reflections on the Work of Henry Giroux[J]. *Cultural Studies? Critical Methodologies*, 2001, 1(2): 220–239.
- [39] Giroux, H. A.. Schooling and the Myth of Objectivity: Stalking the Politics of the Hidden Curriculum[J]. *McGill Journal of Education / Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 1981, 16(3): 282–304.
- [40] 徐明明. 论社会科学范式[J]. 自然辩证法研究, 1996, (12): 19–22.
- [41] Sultana, R. G.. A Theoretical Framework for a Critical Analysis of Schooling: The Work of Henry A. Giroux[J]. *Education*, 1985, (2): 25–30.
- [42] Giroux, H. A.. Writing and Critical Thinking in the Social Studies[J]. *Curriculum Inquiry*, 1978, 8(4): 291–310.
- [43] McLaren, P.. Foreword: Critical Theory and the Meaning of Hope[M] // Giroux, H. A.. *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*. Westport, CT: Bergin & Harvey Publishers, 1988: ix.
- [44] Gordon, B. M.. Toward Emancipation in Citizenship Education: The Case of African-American Cultural Knowledge[J]. *Theory & Research in Social Education*, 1985, 12(4): 1–23.
- [45] Couto, N. N.. A Socio-Political Understanding of Education and Citizenship: Canadian-Portuguese Youth, Alienation, and the Educational Process[J]. *InterDISCIPLINARY Journal of Portuguese Diaspora Studies*, 2014, 3(1): 99–131.
- [46] Egan-Simon, D.. Active Agents of Change: A Conceptual Framework for Social Justice-Orientated Citizenship Education[J]. *Equity in Education & Society*, 2022, 1(2): 297–310.
- [47] Heyman, R.. Why Advocacy Isn't Enough: Realising the Radical Possibilities of the Classroom[J]. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 2001, 10(2): 174–178.
- [48] White, C. & Openshaw, R.. Translating the National to the Global in Citizenship Education[M] // Scott, D. & Lawson, H.. *Citizenship Education and the Curriculum*. Westport, CT: Ablex Publishing, 2002: 151–166.
- [49] Pope IV, A.. Critical Civic Consciousness: Exploring the US Civic Opportunity Gap with Giroux and Freire[J]. *Citizenship Teaching & Learning*, 2014, 9(3): 241–256.
- [50] Ben-Porath, S.. Civic Virtue out of Necessity: Patriotism and Democratic Education[J]. *Theory and Research in Education*, 2007, 5(1): 41–59.

[51] Wood, G. H.. Beyond Radical Educational Cynicism[J]. *Educational Theory*, 1982, (2): 55-71.

[52] McNeil, L.. Response to Henry Giroux's "Pedagogy, Pessimism, and the Politics of Conformity" [J]. *Curriculum Inquiry*, 1981, 11(4): 393-394.

An Analysis of Giroux's View on Citizen Education

QI Dongfang, GUO Xing

(School of Educational Science, Shanxi University, Taiyuan 030006, China)

Abstract: As an American critical educator imbued with a critical spirit and democratic ideals, Henry Giroux astutely identifies the challenges facing American civic education, including the erosion of its ideals and the concealment of its political nature. These challenges hinder the cultivation of citizens essential to a democratic society. To address this, Giroux develops his perspective on civic education through three key dimensions: rationality, care, and virtue. He emphasizes fostering critical thinking to cultivate civic rationality, advancing civic care grounded in radical humanism, and practicing civic virtues through the courage of citizens. Giroux seeks to realize his ideal vision of civic education by leveraging the theoretical power of critical pedagogy, reestablishing schools as public spheres, and encouraging educators to serve as transformative intellectuals. Giroux's perspective on civic education emerges from a critique of both conservative and radical civic education theories. By advancing the theoretical framework of civic education and deepening its research, Giroux offers valuable insights into the development of civic education in the context of globalization. His work contributes to cultivating citizens capable of driving social progress and promote the development of society.

Key Words: Henry Giroux; civic education; view on civic education; critical pedagogy; global citizen

[责任编辑:刘 怡]