# 《公民教育课程》纲学生本（合集）

来源：网络 作者：无殇蝶舞 更新时间：2024-07-09

*第一篇：《公民教育课程》纲学生本《公民教育课程》大纲第一讲绪论：公民教育的目的、意义及内容一、开设公民教育课的背景：1、梁启超：《新民说》——清末民初的公民教育历史背景2、贺拉斯.曼：“建共和国易，造共和国公民难。”——西方公民教育的历史...*

**第一篇：《公民教育课程》纲学生本**

《公民教育课程》大纲

第一讲绪论：公民教育的目的、意义及内容

一、开设公民教育课的背景：

1、梁启超：《新民说》——清末民初的公民教育历史背景

2、贺拉斯.曼：“建共和国易，造共和国公民难。”——西方公民教育的历史背景

例证1——米兰达警告；例证2——网络视频两则；例证3——网络图片及微博截图若干。

二、必要性与价值

1、人治转向法治的需要

2、完善市场经济的需要

3、政治文明和政治改革的需要

4、培养公民、振兴民族的需要

三、主要内容

1、公民知识

2、公民意识

3、公民行为

4、公民的伦理与技能

第二讲我是谁：公民意识与公民教育

1、公民概念:公民、人民、国民、网民

2、公民（Citizen）与臣民

3、公民意识（Citizenship）：概念及理论根源

二、公民教育

1、八个国家的公民教育特色

2、中国的公民教育

三、自然权利（Natural right）——天赋人权：常识与理论渊源

四、公民意识的核心理念：自由

第三讲人 权

一、人权概论

1、概念内涵、性质、主体

2、人权的类型与保障

二、人权分论

1、自由权：

a.自由权概念

b.人身自由、财产权、表达自由、宗教信仰自由、文化活动自由等权利。

2、社会权：

a.社会基本权利概念

b.劳动权、社会保障权、受教育与文化权、权利救济权等权利

3、平等权：

平等的概念及含义

平等的种类

第四讲民主与宪政

一、民主的理论基础和政治条件

1、理论基础（为什么需要民主）

2、政治条件：政党

a.西方的政党制度：美国、英国、法国、德国等（可根据时间选择讲的深浅度，或选择两个典型国家政党制度介绍）

b.中国的政党制度：中华民国、中华人民共和国

二、宪政：民主的制度保障

1、宪政概念：内容、基本价值与原则

2、中西方宪政起源及特征

a.宪政起源及美、英、法、德等国的宪政特点

b.中国宪政的历程及特征

三、专制制度与民主制度

1、专制制度的本质特征及内涵

2、民主制度的本质特征及内涵

3、当代政治制度的基本类型（政治学范畴，可查百度及相关政治学理论书籍，网上有教学PPT，可资借鉴，根据时间可自己掌握深浅度）

第五讲法 治

一、法治的思想基础及历史渊源

1、法治与法制

2、法治与人治

二、法治的具体含义

三、中国法治的历史与现状

第六讲政 府

一、什么是政府：功能、责任与目的二、为什么政府是必需的三、公民与政府之关系——政府的权力与限制其权力

四、政府的类型

第七讲公民伦理与技能

一、公民伦理

1、公民的责任

a.成为社会独立成员，履行民主社会的公民义务

b.承担公民的个人责任

c.尊重个人价值与人类尊严

d.有效参与公民事务

e.促进宪政健康运行与不断完善

2、公民的道德

日常行为准则

个人道德准则

法律行为准则

二、公民的技能

1、批判性思考与分析社会的技能

2、参与公民社会建设的技能——比如：选举的技能等等。

第八讲公民文化与传统文化

一、公民文化的历史连续性

二、中国传统文化特质与宪政社会

三、如何借鉴我国台湾、香港地区的传统文化与公民文化的妥善融合与良性互动

李双建议的参考资料：

中国作者：

1、张千帆主编、肖泽晟副主编《宪法学》（第二版），法律出版社2024年7月第二版，2024年5月第六次印刷。

2、张千帆著《宪法学讲义》，北京大学出版社2024年9月第一版。

3、林达著，三联书店1997—2024年出版

“近距离看美国”之一：《历史深处的忧患》

“近距离看美国”之二：《总统是靠不住的》

“近距离看美国”之三：《我也有一个梦想》

“近距离看美国”之四：《如彗星划过夜空》

4、任东来等著，中国法制出版社2024年6月版《美国宪政历程：影响美国的25个司法大案》

5、刘瑜著，上海三联书店2024年6月版《民主的细节》 外国作者：

1、约翰.罗尔斯（美）著，何怀宏等译，中国社会科学出版社1988年初版、2024年再版的《正义论》。

2、约翰.洛克（英）著，商务印书馆出版的《政府论》（上、下）

3、托克维尔（法）著，商务印书馆出版的《论美国的民主》（上、下）

4、约翰.密尔（英）著，商务印书馆、广西师范大学出版社版《论自

由》

5、加布里埃尔.A.阿尔蒙德西德尼.维巴合著，东方出版社2024年版《公民文化——五个国家的政治态度和民主制》

6、卢梭著《社会契约论》、孟德斯鸠著《论法的精神》，霍布斯著《利维坦》，商务印书馆版“汉译世界名著丛书”

**第二篇：生态公民论纲范文**

生态公民论纲

来源：中国论文下载中心 [ 09-01-20 15:59:00 ] 作者：杨通进 编辑：studa0714

摘 要：生态公民理论是20世纪末环境政治学、环境哲学和环境伦理学研究的一个新兴话题。笔者首先简要介绍了斯廷博根和多布森的生态公民理论，继而从生态文明视野的角度阐述了生态公民的四个重要特征：生态公民是具有环境人权意识的公民；生态公民是具有良好美德和责任意识的公民；生态公民是具有世界主义意识的世界公民；生态公民是具有生态意识的公民。

关键词：公民身份；生态公民；生态文明；世界主义

Abstract: Ecological citizenship theory has become a branch of the study of environmental politics, environmentalphilosophy and environmental ethics since the end of 1990s.This paper first introduces the ecological citizenship theories articulated by Bart van Steenbergen and Andrew Dobson, and then expounds, from the perspective of ecological civilization, four important features of it.The author argues that ecological citizenship is the citizenship with awareness of environmental human rights, virtue and responsibility, cosmopolitism, and ecology.

Key words: citizenship;ecological citizenship;ecological civilization;cosmopolitism

一、公民身份理论的兴起

加拿大学者金里卡和诺曼曾指出，20世纪70年代，政治哲学最重要的话题是社会正义，80年代讨论较多的是社群与社群成员身份，而90年代政治理论的焦点则是公民和公民身份。[1]英国学者斯廷博根也认为，公民、公民权利与公民身份问题是20世纪90年代西方学术界的热点话题，越来越多的社会难题和问题，如贫困、族群认同、跨国移民、女性问题以及环境问题等，似乎都可以通过公民身份的视角富有成效地加以分析。[2］1西方学术界的这种研究氛围也蔓延到了环境政治、环境哲学与环境伦理学领域。生态公民问题逐渐成为这些领域的一个重要话题。20世纪90年代中期以来，一系列从生态公民理论角度探讨环境保护问题的论文和著作相继发表和出版，成为环境政治学、环境哲学和环境伦理学领域的重要学术景观。①

斯廷博根于1994年发表的“迈向全球生态公民身份”是较早探讨如何理解生态公民之意涵的重要文献之一。在该文中，斯廷博根分析了理解生态公民概念的三种模式。

第一种模式是扩展自由主义的公民身份理论。自由主义的公民理论认为，公民身份问题主要是一个权利享有者资格的问题。根据自由主义公民理论的这一逻辑，我们可以把权利享有者的范围从当代人扩展到后代人以及动物。例如，美国哲学家汤姆•雷根就认为，动物（至少是高等哺乳动物）和人一样，也是生命的主体，是内在价值的拥有者，因而，它们和人一样，也是基本权利（即获得尊重的权利）的拥有者。把权利拥有者的范围从当代人扩展到未来后代，这是权利扩展运动的又一个成功范例。但是，把权利拥有者的范围从人类扩展到动物和非人类存在物，超出了正统的自由主义理论的应用范围，因而引起了广泛的争议。“我们如何能够以及应该在这方面走多远，这将仍然是一个复杂的问题。”[2］167

第二种模式是扩展共和主义的公民身份理论。共和主义的公民身份理论认为，公民身份不仅仅是一个权利和资格问题，同时也是一个关于公民的美德、责任和义务的问题；公民的首要特征是对共同体的认同、忠诚、责任与义务。根据共和主义的公民身份理论：“生态公民身份意味着这种责任向自然世界的延伸。”[2］167共和主义的生态公民理论强调扩展责任范围的重要性；它要求人类把自身视为自然生态系统的一个有机组成部分，并以负责任的态度积极参与自然的进化。

第三种模式是扩展世界主义的公民身份理论。从某种意义上说，世界主义的生态公民身份理论是自由主义公民身份理论与共和主义公民身份理论的综合，既关注生态公民的权利与责任，更强调生态公民身份的全球维度。斯廷博根认为，目前主要存在着两种类型的全球生态公民。第一种是作为全球改革者的生态公民。这种生态公民强调环境问题的全球维度，承认传统的民族国家体制的局限性，并认识到全球合作与联合国体制对于解决全球环境问题的重要性。因而他们主张改革现有的国际关系，加强并改善联合国在解决全球事务方面的功能与职能。全球改革者把可持续性和可持续增长作为中心目标，认为通过技术创新和管理创新就能解决全球环境问题。因而，作为全球改革者的生态公民具有明显的技术乐观主义特征。第二种类型的生态公民是地球公民。如果说全球改革者关注的是对全球环境的管理与控制，那么，地球公民关注的则是对地球的关怀和关爱。地球公民强调地球作为养育者、作为栖息地、作为生命之根、作为生活世界的重要性。地球公民是对地球充满感激之情和责任意识的公民。在斯廷博根看来，扩展权利主体范围的模式“是否富有成效是值得怀疑的”，而扩展责任范围的模式似乎是更富有成效的。扩展责任范围的生态公民模式试图在参与的基础上与自然建立一种新型的关系，但是单纯的责任扩展模式也是不充分的，只有把以参与为核心的责任观念与强调关怀地球的地球公民观念结合起来，我们才能真正建构起一种“切实可行”的生态公民理论。[2］173

英国学者多布森教授的《公民与环境》是迄今最为系统地探讨生态公民理论的学术专著。该书的“导论”说明了研究生态公民理论的必要性和现实意义。第一章“走向后世界主义”，从全球化的非对称性影响出发，分析了“对话型世界主义”和“分配型世界主义”的局限，并指出了走向后世界主义的必要性。第二章“公民身份的三种类型”，分析和说明了自由主义、公民共和主义与后世界主义的公民理论的主要特征（表1）。第三章“生态公民”，详细阐述了多布森教授所理解的“后世界主义生态公民理论”的具体内容。第四章“自由社会的环境可持续性”，探讨了以可持续发展为核心的环境价值观与自由主义的中立性是否相容的问题。第五章“公民、教育与环境”，从自由主义角度为英国政府把“生态公民教育”纳入普通高中必修课程的政策进行了辩护和说明。

多布森所理解的生态公民是后世界主义公民的典范。生态公民理论拥有后世界主义公民理论的所有特征。首先，它强调责任而非权利，而且，这些责任不是互惠性的。因而生态公民理论所理解的责任与自由主义公民理论和公民共和主义公民理论所理解的责任迥然有别。后两者所理解的责任主要是以契约为基础的互惠性的责任。其次，生态公民理论认为，不论是在公共生活领域还是在私人生活领域，人们都应遵循某些公共的道德规范，因为人们在私人领域的行为（如家庭的消费模式与个人的生活习惯）会对公共领域产生影响。自由主义与公民共和主义的公民理论则认为，公共的道德规范只适用于公共领域，不适用于私人领域。再次，生态公民理论认为，美德是公民身份的核心构成要素。自由主义的公民理论只要求公民遵守法律，认为美德对于自由社会来说是可有可无的东西。公民共和主义的公民理论虽然强调美德的重要性，但它所理解的美德主要是古希腊人所理解的美德，例如勇敢、正直、节制、对政治共同体的忠诚等。这些美德与军事活动有一定的联系，具有明显的阳刚特征；更为重要的是，这些美德主要是公共领域的美德。生态公民理论所理解的美德（如公正、关怀、同情等）既包括公共领域的美德也包括私人领域的美德；这些美德是阴柔性的，与军事活动无关。最后，自由主义与公民共和主义的公民理论所理解的公民主要是特定政治共同体的成员，生态公民理论所理解的公民则是超越了国家界限的所有人。由于其他的生态公民与我们自己并不一定生活在同一个政治共同体中，因而生态公民是由陌生人组成的公民。作为生态公民，“我们不仅对彼此是陌生的，而且对彼此的生活地点以及生活年代都是陌生的”[3］106。因此，生态公民是世界公民。

《公民与环境》一书的另一独特之处是，根据“生态足印”（ecological footprint）概念来理解生态公民之责任和义务的具体内容。生态足印指的是我们在满足自己的物质需求时所消耗的生态空间（ecological space）。生态空间既包括我们所消耗的物质产品的数量，也包括需要用来吸收废物的自然空间的数量。我们可以根据可持续发展的目标和平等分配的原则来确定每一个人或共同体可以合法享有的生态空间的总量。每一个人都有权利拥有足够的、与他人同等的生态空间。多布森认为，从全球范围的角度看，生态空间的分配是不平等的；人们留下的生态足印也是有差别的，因而，生态公民所负有的生态义务也是有差别的。“只有这样一些人才负有生态公民的义务，他们以这样一种方式占有了生态空间，以致妨碍或损害了现在和未来的其他人追求他们的重要目标的能力。”[3］120由于一个人留下的生态足印会影响到其国界之外的其他人和未来的人们，因而，一个人对其他国家的人和未来的人都负有道德义务。多布森指出，生态公民的义务不是对称的。“如果我的生态空间超过了可持续的规模，那么，我的义务就是减少我的生态空间。要求某个在生态空间方面处于赤字状态的人也相应地减少他的生态空间，这是荒谬的。”[9］120-121同样，生态公民的义务也不是无限的。“生态公民之负有生态公民的义务，乃是由于生态空间的不公平分配。一旦这种不公平的分配得到校正，生态公民的义务也就停止了。”[10］121要具体地测算和平等地分配每一个人可以合法地拥有生态空间的数量，虽然具有一

定的操作难度，但是生态空间的概念确实为我们确定生态公民的生态义务提供了一个客观的科学标准。

二、生态文明视野中的生态公民

生态文明是一种正在生成和发展的文明范式。它是继工业文明之后，人类文明发展的又一个高级阶段。生态文明最重要的特征是强调人与自然的和谐。生态文明的经济模式是生态经济，这种经济把人类的经济系统视为生态系统的一部分，而不是强行把生态系统纳入人类的经济系统。生态文明的政治结构以普遍人权和全球正义为基础，强调人类整体利益和基本需要之满足的优先性，倡导全球治理和世界主义取向。在生态文明时代，科学技术不再是人类征服自然的工具，而是修复生态系统、实现人与自然协调发展的助手。生态文明的有机自然世界观突显作为整体之自然的内在价值，强调自然是文明的基础；生态文明的伦理体系突现关怀、责任与和谐的价值，倡导理性消费和绿色生活方式。

这种全新范式的文明不会自发地出现。它的出现离不开那些具有强烈责任感和生态文明意识的现代公民的自觉追求。具有生态文明意识且积极致力于生态文明之建设的现代公民就是生态公民。生态公民是建设生态文明的主体基础。只有我们社会中的大多数人都在自己的公民意识中加入生态公民的新元素，并在器物（技艺）、制度和观念层面系统地推进生态文明建设，生态文明最终才能由理想变成现实。

作为生态文明的主体，生态公民具有四个显著特征。

第一，生态公民是具有环境人权意识的公民。强调个人权利的优先性和国家对于个人权利的保护是现代公民意识的本质特征。拥有公民身份即意味着拥有了获得某些基本权利的资格。权利不仅为作为个体的公民提供了自主的空间，还为作为权利主体的个人提供了一道保护性的道德屏障，使得个人能够免于他人或国家的干涉或伤害。保护公民的基本权利是现代国家的基本职能及其合法性基础。由于现代社会的每一个人都是基本权利的合法拥有者，因而，公民的基本权利又被称为普遍人权。人权的范围是逐步扩展的。第一代人权以政治权利为主体，包括生命权、自由权、财产权和安全权等；第二代权利以社会、经济和文化权利为主体，包括福利权、工作权和教育权等；第三代权利以集体权利为主体，包括生存权、发展权、和平权与环境权等。根据对人权扩展历程的这一理解，环境人权是第三代人权的重要内容。

环境人权是20世纪70年代随着生态环境的恶化日益威胁着人类的健康和生存质量而逐渐被人们所认可的一项新的权利。1970年，在日本东京举行的“公害问题国际座谈会”发表的《东京宣言》，首次建议把“人人享有不损害其健康和福利之环境的权利”作为一种基本人权在法律体系中确定下来。1972年，联合国第一次人类环境会议通过的《人类环境宣言》明确指出：“人类有权在一种能够过有尊严的和福利的生活环境中，享有自由、平等和充足的生活条件的基本权利。”次年，欧洲人权会议制定的《欧洲自然资源人权草案》也将环境权作为新的人权加以确立。1987年，联合国环境与发展委员会提交的《环境保护与可持续发展的法律原则》再次确认：“全人类对能满足其健康和福利的环境拥有基本的权利。”20世纪90年代后期以来，随着环境意识在全球范围的普遍觉醒，环境人权已经成为一项得到绝大多数人认可的道德共识，并逐渐被落实到有关环境保护的国际法以及许多国家的宪法和法律中。

作为一项全新的权利，环境人权主要由实质性的环境人权与程序性的环境人权构成。实质性的环境人权主要包含两项合理诉求：一是每个人都有权利获得能够满足其基本需要的环境善物（如清洁的空气和饮用水、有利于身心健康的居住环境等），二是每个人都有权利不遭受危害其生存和基本健康的环境恶物（环境污染、环境风险等）的伤害。程序性的环境人权主要由环境知情权（即知晓环境状况的权利）和环境参与权（即参与环境保护的权利）两个部分组成。明确认可并积极保护自己和他人的这些环境人权，是生态公民的首要特征。

第二，生态公民是具有良好美德和责任意识的公民。生态公民不是只知向他人和国家要求权利的消极公民，也是主动承担并履行相关义务的积极公民。《人类环境宣言》在肯定人类对满足其基本需求的环境拥有权利的同时，也明确指出，人类“负有保护和改善这一代和将来的世世代代的环境的庄严责任”。从形式上看，生态公民负有的特定义务有三类：一是遵守已经确立的环境法规，二是推动政府制定的相关环境法规，三是在公共生活与私人生活中主动实践生态文明的各项规范。从其性质上看，生态公民负有的义务具有非契约性（不基于公民之间的利益博弈）、非相互性（对后代的义务不以后代的回报为前提）、差异性（那些对环境损害较大的人负有较多的义务）等特征。

生态公民还是具有良好美德的公民。现代社会的环境危机与公民个人的行为密不可分。单个地看，公民的许多行为（如高消费）既不违法也不会对环境构成伤害。但是，这些看似无害的行为累积在一起，却导致了资源的枯竭和环境的污染。公民如何约束自己的这类行为，主要取决于公民自身的道德修养。公共领域与私人领域的分离是现代社会的重要特征。但是，公民在私人领域的生活方式却会对生态环境产生影响。公民的消费方式对商家是否选择资源节约型的生产方式有着重要导向作用。因此，对环境保护来说，公民的消费美德以及私人领域的其他美德（如节俭）都是至关重要的。此外，政府的环保措施是有限的，环保法规的制定也比较滞后。在这种情况下，公民需要采取主动行为，积极参与环保事业。这种参与主要有两种方式：一是以志愿者的身份积极参与各种民间环保活动，二是推动政府加快环保立法。无论采取哪种方式，都离不开美德的支撑。

在创建生态文明的过程中，现代公民不仅需要具备传统公民理论所倡导的守法、宽容、正直、相互尊重、独立、勇敢等“消极美德”，还需具备现代公民理论所倡导的正义感、关怀、同情、团结、忠诚、节俭、自省等“积极美德”。生态公民的这些美德是生态文明的制度体系得以创建的前提，也是这些制度体系得以良性运行的润滑剂。公民如果不能养成与生态文明相适应的美德，生态文明即使能够建立起来也难以长久地保持下去。

第三，生态公民是具有世界主义意识的世界公民。现代社会的环境问题大都具有全球性质。环境问题的根源具有全球性。许多国家（特别是弱小的发展中国家）的环境问题都是由不公正的国际政治经济秩序引起的。发达国家的消费取向和外交政策往往对发展中国家的环境状况造成严重的负面影响。环境污染没有国界。任何一个国家都不可能单独依靠自己的力量来应对全球环境恶化所带来的挑战。没有其他国家的配合与协作，单个国家的环保努力不是劳而无功就是事倍功半。因此，全球环境问题的解决必须采取全球治理的形式。

全球治理的实现需要以全球意识的觉醒为前提。全球意识的核心是世界主义。世界主义是一种强调每一个人的平等价值、突现对每一个人的义务的价值观念。世界主义反对狭隘的民族主义，强调人类之间的团结、平等和相互关心，突现对全人类的认同和世界公民身份的重要性。西方传统的人类共同体观念，中国传统的大同理想，都是世界主义理念的不同表现形态。(注： 具体参见赵汀阳的《“天下体系”：帝国与世界制度》（《世界哲学》2024年第5期）和赫尔德的《世界主义：观念、现实与不足》（赫尔得、麦克格鲁编的《治理全球化：权力、权威与全球治理》，曹荣湘等译，社会科学文献出版社，2024年出版）。)20世纪后半叶以来，随着人权运动的深入发展，强调每一个人都拥有不可替代的平等的道德价值，强调平等地关心和尊重每一个人，强调优先满足基本需要，逐渐成为全球政治和伦理文化的基本价值取向。国家边界在法律和道德上的重要性开始受到全球公民身份的挑战。国家或民族的界限不再是权利和责任的边界。

在世界主义看来，不管我们生活在哪个国家，基于我们共同的人性，我们都属于同一个人类共同体。成为这个或那个政治共同体的成员，这只是由出生的时间和地点所决定的偶然事实；作为人类的一员而存在，这才是一个更为基本和更为重要的事实。在确定人的价值和尊严时，国家界限并无决定性的道德意义。作为整体的人类才应当是我们认同的首要对象。[4]因此，世界主义强调个人之世界公民身份的重要性，强调人类成员之间的价值共享、相互尊重、普遍义务、彼此关心和团结互助的重要性。它要求我们把所有的人都当作自己负有义务的同胞来看待，并承担起作为世界公民所具有的促进人类整体福利的责任。

生态公民清醒地意识到环境问题的全球性以及生态文明建设的全球维度。他们不再把国家或民族的边界视为权利和责任的边界，而是在世界主义理念的引导下积极地参与全球范围的环境保护。世界主义反对狭隘的民族主义，强调人类之间的团结、平等和相互关心，突现对全人类的认同和世界公民身份的重要性，倡导全球民主与全球正义。具有世界主义理念的生态公民不仅关心本国的环境保护和生态文明建设，而且积极地关心和维护其他国家之公民的环境人权，自觉地履行自己作为世界公民的义务和责任，一方面积极推动本国政府参与全球范围的环境保护，一方面直接参与各种全球环境NGO（非政府组织）的环保活动，致力于全球公民社会的建设。

全球环境保护运动是全球公民社会建设的一股重要推动力量。我们正在经历的全球化进程是一个不平衡、不对称的进程。政治的全球化往往落后于经济的全球化。资本的全球化给全球环境造成的破坏尚未得到全球政治的有效控制。在这种情况下，加强全球公民社会的建设将有效地弥补全球政治的不足，并对跨国公司不关心全球环境的行为构成有效的约束。全球消费者手中的货币是引导跨国公司最重要的“选票”。强大的全球环境NGO是推动和引导各国政府以及跨国公司积极参与全球环境保护的重要博弈力量。因此，具有世界主义理念之生态公民在全球市场和全球政治博弈中的选择和承诺将是全球生态文明建设成功与否的关键因素。

第四，生态公民是具有生态意识的公民。健全的生态意识是准确的生态科学知识和正确的生态价值观的统一。生态科学知识是生态意识的科学基础，生态价值观是生态意识的灵魂。只有树立了正确的生态价值观，人们才会有足够的道德动力去采取行动，自觉地把生态科学知识应用于生态文明建设。生态价值观是现代环境保护运动的重要发动机和牵引器。

整体思维和尊重自然是现代生态意识的两个重要特征。整体思维要求人们从整体主义世界观的角度来理解环境问题的复杂性。环境问题不是单纯的技术问题，不能依赖单纯的技术路径。环境问题的解决离不开政治和经济的制度创新，更需要人们的价值观和生活方式的相应变革。环境问题也不是单纯的环境破坏问题，它与贫困问题、和平问题、发展问题等密不可分。环境问题与其他社会问题构成了复杂的“问题群”。对于这些问题群，必须采取综合的治理措施。环境保护所涉及的也不仅仅是人与自然关系的调整，也涉及当代人之间以及当代人与后代人之间关系的调整。只有同时调整好这三种关系，环境问题才能从根本上得到解决。整体主义世界观还要求我们充分意识到，生态系统是一个有机整体，它的各部分之间保持着复杂的有机联系。人类对生态系统之整体性、变化性与复杂性的认识和了解是有限的。因此，人类在干预自然生态系统时，必须要遵循审慎和风险最小化的原则，要为后代人的选择留下足够的安全空间。

尊重自然是现代生态意识的重要内容，也是生态文明的重要价值理念。自然是人类文明的根基。脱离自然的文明是没有前途的文明。人类依赖自然提供的空气、水、土壤和各种动植物资源而生存。现代科技虽然改变了人类对自然的直接依赖程度，但人类的生存离不开自然生态系统的支撑这一基本前提并没有改变。神奇而美丽的自然还能抚慰人类创伤的心灵，提升人类的精神境界，满足人类的求知欲望。对于这样一个养育了人类的自然，现代公民应怀有感激和赞美之情。

尊重自然的基本要求是尊重并维护自然的完整、稳定与美丽。尊重自然的前提是认可人与自然的平等地位，既不对自然顶礼膜拜，也不把自然视为人类的臣民和征服对象，而是把自然当作人类的合作伙伴。尊重自然的理念与环境人权并不矛盾。人们对之享有权利的对象不是自然本身，而是自然的部分构成要素以及自然提供的部分“生态服务”。作为整体的自然不是任何人的财产，不属于任何人。因此，对环境人权的强调并不意味着人类是自然的所有者。相反，人类只有尊重自然，保护了自然的完整、稳定和美丽，环境人权才能最终得到实现。

总之，具有上述特征的生态公民是生态文明的建设主体，是生态文明的制度体系得以建立并正常运转的前提条件。在建设生态文明的过程中，我们必须要把生态公民的培养当作一项重要的战略任务来加以重视。



参考文献：

［1］WILLKYMLICKA,WAYRENORMAN.Return of the citizen:a survey of recent work on citizenship theory［J］.Ethics, 1994(104):352.

［2］斯廷博根.公民身份的条件［M］.郭台辉,译.长春：吉林出版集团,2024.

［3］DOBSON A.Citizenship and the environment［M］.Oxford: Oxford University Press,2024.

［4］辛格.一个世界：全球化伦理［M］.应奇,杨立峰,译.北京:东方出版社,2024:171-181.

**第三篇：公民教育**

公民教育 / 转轨中国

维护权利与权力的平衡点——2024年的公共生活

秋风

2024-12-30 来源：南方周末

回顾2024年，跟任何一年一样，我们既看到了利益分化与冲突的表征，也看到了种种制度变革的趋势。这些变革有助于化解当下的社会冲突，推动法治秩序和民主制度的建立。

令人瞩目的修宪

2024年的政治生活始于修宪。宪法修正案中引起最广泛关注的内容，是人民一项基本权利终于得到宪法的认可：私人财产权。全国人大3月份通过的宪法修正案明确规定：“公民的合法的私有财产不受侵犯”，“国家依照法律规定保护公民的私有财产权和继承权”。

当代中国存在着明显的利益分化，而某些群体产生了相当大的不公平感。其根源在于，民众的私人财产权没有得到清晰的界定和有效的保障。比如，农民对于土地究竟拥有何种权利？城市居民对于其房屋下面的土地究竟拥有何种权利？购买了自有住房的业主究竟拥有何种权利？从县政府那里有偿获得了石油开采权的陕北民营油田业主，又有什么样的权利？

显然，我们缺乏一套完善的产权法律框架。模糊的规则给了政府巨大的自由支配权。地方政府借助于权力，非常廉价地从农民和市民手中获得土地。于是，“圈地运动”在城乡各地此起彼伏。大规模的开发涉及到千千万万人的财产，本来应当有漫长而艰难的谈判过程的事情，却可以短时间内搞定。

其中的奥秘，在湖南嘉禾拆迁事件中显露得一清二楚。县政府打出标语：“谁影响嘉禾发展一阵子，我影响他一辈子”，“谁不顾嘉禾的面子，谁就被摘帽子，谁工作通不开面子，谁就要换位子。”——权力在为商业托底。政府和强势企业的权力与民众权利之间的不对称的结果是，在繁华、排场的背后，是大规模的财富转移，城市化的过程与失地农民、拆迁居民的抗议、上访形影不离。

解决之道就在于，使每个人得到其应该享有的法律上的权利。宪法修正案做到了这一点。不过，纸面上的权利要变成现实的权利，需要一整套制度设计相配套。否则，宪法上的权利就仍只是纸面上的权利。

法治的一项基本原理是，没有救济就没有权利。当个人的私有财产遭受侵害的时候，如果不能提供及时而有效的救济，则个人的私有财产权就是不稳固的。宪法上的权利则应当配合以宪法诉讼和违宪审查这样的救济。

我们看到，2024年的齐玉苓教育权案被形容为中国第一例宪法诉讼，2024年底，四川大学法学院周伟教授鼓励安徽的张先著提起另一起宪法诉讼案件，即乙肝歧视案。2024年春天法院裁定，原告胜诉。同时，浙江、河南也都有类似案件进入司法程序。这样的案件原告是否胜诉，当然很重要，然而更重要的是，人们已经开始尝试通过司法途径来维护自己的宪法权利。

中国的违宪审查制度也露出一些端倪。许多侵害民众权利和利益的事，是在地方法规、政令的名义下进行的。比如，不少地方制定了歧视外来人口、实行地方保护的法规，不公平的拆迁标准也是地方政府所确定的。若不废止这样的法规、政令，公民权利是无从得到保障的。

今年，全国人大常委会法工委下设立了法规备案审查室。年底，全国人大常委会法工委副主任李飞又较为详尽地解释了违宪审查制度的内容。其核心是，全国人大常委会将行使违宪审查权，而任何公民和组织都可以向全国人大常委会提审查请求。

学者们在争论这样的方案是否合理可行，民众最关心的则是：全国人大常委会何时真正地行使这种权力？

“治国者必先受治于法”

宪法的基本宗旨是保障人民的权利，这就需要约束政府及其官员的权力，为此，需要将政府的全部活动

纳入到民主与法治的框架中。

法治是今年公共论坛上的一个主题。高层郑重提出了建设法治政府的概念，3月份，国务院印发了《全面推进依法行政实施纲要》，而执政党关于提高执政能力的文件，也将依法执政作为关键。这些文件显示，政府已经能够较为准确地认识到，依法治国，不是以法治民，而主要是依法治官。温家宝总理在3月4日与政协委员座谈时说的一句话概括了法治的精髓：“治国者必先受治于法”。

这样的法律，首先为政府的行为划定一个界限。法律将详细列举出政府官员可以行使的权力，除此之外的一切权力，都是非法的；政府官员的一切行为，都必须有明确的法律依据，且严格按照程序行使。

而实际情形是，政府通过法律授予自己过多权力。比如，设立诸多审批程序。7月份开始实施的行政许可法正是针对这一点而来的。在此前后，各部门和地方政府大规模清理其法规、规章、政策性文件和收费项目。

不过，中国社会调查所11月份对北京、上海、广州、重庆、哈尔滨、武汉、南宁等地公众进行的电话调查显示，行政许可法不是魔法棒。63％的被访者表示曾对行政许可法抱有很大的期望，希望它能把民众从过多过滥的行政审批中解放出来。然而，57％的被访者表示，在行政许可法实施近半年后，未达到预想的效果。

问题仍然在于救济。仅用法律条文来规范政府的权力是不够的，更重要的是，政府及其官员的一切行为都必须接受法律的追究。如果在行使权力过程中给民众造成损害，政府及相应官员必须承担法律责任，包括给予合理而及时的赔偿。温家宝总理将此概括为：有权必有责，用权受监督，侵权要赔偿。

另一方面，信访制度如何改革，也引发激烈讨论。这是一条政治性救济渠道。国务院信访局主张强化信访办的权力，使之具有督办权，但这很可能导致信访的爆炸性增长；于建嵘等学者则建议从行政、法律、政治三个层面考虑对信访制度改革，最终目的是撤销信访办，将其受理的各种案件移交法院和各级人大处理。的确，如何在有效地化解社会冲突的时候，使政治性救济方式与司法救济方式相协调，需要政治智慧。

红河试验与业主维权：保障民众权利的另一个手段是民主与自治。

2024年4月份，云南红河哈尼族彝族自治州“悄悄”突破了农民民主自治的层次，在石屏县九个乡镇中的七个实行了乡镇长“直推直选”。也许正是因为这是一次重大突破，所以，一直到11月初《半月谈》杂志报道后，外界才知晓石屏试验。又有消息说，中组部曾委派3名官员于10月到红河州调研此次直选试点工作，并给予“很高的评价”。这让人产生了丰富的联想：石屏试验会不会逐渐推广，从而从村民民主自治发展到乡镇民主自治？

城市也在稳步地推进居民自治。民政部于11月底公布了城市居民委员会组织法修订稿，新增和修改多个条款，重新厘定居委会与城市基层政府之间的关系。它规定，城市基层政府可以对居委会的工作给予指导、支持和帮助，但不得干预依法属于社区居民自治范围内的事项，其中包括，不得指定、委派或撤销居委会。

除了居委会之外，城市新兴住宅区的业主委员会也在居民自治生活中扮演着积极的角色。2024年9月1日起施行的《物业管理条例》承认了业主的自治权利，但对于自治管理机构——业委会的法律地位未作明确界定。今年以来，不少地方司法机构先后承认业委会可以在涉及全体业主公共利益的事项方面，作为原告向法院提起诉讼，代表业主维护权利。这就把近年来自然形成的业主维权活动纳入了制度化渠道中，使得业委会可以在司法体系内理性地主张业主的诉求，维护业主的权利。

民主、自治的发育，有可能逐渐地在人民中间培育出一种公共精神、公民精神，这正是法治与宪政秩序的基础。

公共论坛在嘈杂中浮现

公共生活离不开公共舆论。而在这两年的中国，舆论形成之与网络世界的关联，可能在全世界都是独一无二的。网络正在中国的公共生活中扮演越来越重要的角色。今年来发生的多起热点事件，都是由网络媒体造成或者放大的，网络汇聚各方意见和观点，并提供了辩论的平台，由此在虚拟的空间中形成了相对比较真实的公众舆论，这样的舆论也引起了高层关注，并对政府产生了一定影响。

2024年10月16日，在哈尔滨，一辆宝马汽车撞死一位农妇。借助于网络媒体，这样一件看似简单的交通肇事案，成了一次事件，一直到2024年初，都是公众舆论的热点话题，以至于多名省级高官不得不一再出面澄清传闻，黑龙江省甚至派员向中央报告案情。

从2024年延续下来的网络舆论热点，还有黄静事件。网络舆论几乎一边倒地站在黄家一边，促成了多次尸检与司法鉴定。因此，有人把黄静案称为“中国网络第一大案”。被告方姜俊武则将自己形容为“网络时代的第一个现代窦娥”。

接下来是“妞妞事件”。11月初，深圳市委某领导之女、影片《时差7小时》女主角名下有769万元巨额资产的新闻一经披露，即引起广泛关注，各种各样的小道新闻通过网络传出来。深圳市委于11月11日召开全体会议，通报相关调查与处理结果。

当然，影响最大的是郎顾事件。郎咸平肯定没有想到，他炮轰格林柯尔、青岛海尔、TCL集团等企业会引爆一场关于国企产权改革政策之合理性、改革过程之公正性、改革结果之可欲性的大讨论。方方面面具有影响的经济学家也纷纷主动或被动地表示自己的意见和立场。而网络再次成为最重要的论战场所，90％的网友都在支持郎咸平，而张维迎只获得了5％的网上支持率。

这些网络舆论事件具有类似的敏感点：弱者的无权，强者的骄横，缺乏制约的权力，司法的低效率与腐败，财富分配的不公平。其中既有真实的，也有想象的成分。因而，与纸媒体相比，这样的公共论坛确实是嘈杂的，其中甚至不乏不够理性的表达，但不管网络舆论的品质如何，一个民主社会需要这样的舆论。它确实比较嘈杂，但在嘈杂中，往往传递着较为真实的底层声音，是决策者所不能忽视的。

也正因为网络媒体的特殊性，它在中国已发展成为引导和洞察社会舆论的重要窗口，网络舆论对政府决策发挥着越来越大的影响。

面向公众的公开政治

长期以来，政府的绝大多数决策是关门制订出来的。只有在政府已经作出决策之后，官员才出来告诉公众。至于决策的过程，则无人知晓，公众当然基本上也就无从参与，只能被动地执行已经确定的决策。

这样的局面正在改变，而政府官员也在适应如何应对公众的质疑。从2024年底开始的整个宏观调控过程，始终伴随着大量的争论甚至怀疑。在这种情况下，国家发改委主任马凯专门在11初发表演讲和文章，从八个方面对宏观调控的必要性、手段的合理性、结果的可取性等等进行深入阐述。

官员们已经意识到了，政府的立法、政策设想或项目建议是需要得到民众了解和认可的，因此，它需要向社会作出解释，说服民众。

在市场经济和信息时代面前，每个社会成员包括政府官员都要学习如何适应。从11月26日开始，来自中国14个省、直辖市的党政高官已经或即将在中央电视台《经济半小时》栏目，讲述本省、市在经济发展方面的得失和经验。他们的经验固然重要，但他们在电视上出现，以个性化的语言讲述自己执政的得失本身，可能更有价值。官员们用民众能够理解、能够打动民众的语言来表达自己的立场。人们将这称为一种个性化施政风格。

当然，最为个性化的，当属连续两年掀起审计风暴的国家审计署审计长李金华。其实，在李金华掀起审计风暴的背后，我们也许还能看到一点制度变革的迹象。政府是由人组成的，而人的想法肯定是不同的。实际上，政府内部的决策中充满了分歧、辩论，但一直未被公开。一项决策作出后，公众并不知道，谁是提议者，谁是推动者，谁是最终的决策者，又有谁曾经提出过反对意见，或者有没有人提出过替代方案。

责任政府，不仅是指地方政府或某个部门作为一个整体对民众承担责任，更主要地是指具体的官员要承担他个人的责任。负责任的政府官员应当在施政过程中公开表达自己的意见，让民众来判断，他是否恰当地履行了自己的职责。李金华的担当，体现的正是一种政治新风尚：公开的面向公众的政治。

妥协的勇气

当下社会的利益冲突是一个不可否认的事实。自1993年以来，信访量连续11年增长。2024年第一季度，国家信访局受理群众来信同比上升20.2％，某些利益冲突之所以激化，部分群体之所以有不公平之感，不是因为市场交易本身不公平，而是因为政府介入太深，从而使拆迁户、农民、农民工几乎丧失了与相关企业进行讨价还价的能力。这样做固然可在短时期内推动GDP增长，但从长期来看，却会危及社会稳定。

政府需要正确地理解自己的利益和角色。显然，政府不应当是企业家，不应当以发展经济为自己的惟一职能。政府的职能首先是维护和平的、公正的社会秩序。为此，政府应当公平地对待社会中的每个群体、每个人。每个人的权利和利益，在政府眼里，都应当是同等重要的。

在这方面，我们已经看到了若干积极的进展。农民工的权利和利益曾普遍遭到忽视和侵害，因为，地方政府多是偏袒企业，而不承认农民工的权利。在总理替农民追讨拖欠工资之后，全国总工会明确支持农民工加入工会，也明确要求民营企业和外资企业组建工会。没有工会，分散的农民工是没有谈判能力的，不可能维护自己的权利。

一个法治的政府，一个尊重民众权利的政府，要有拒绝某些诱惑的勇气，即拒绝利益的诱惑。同时，也要有妥协的勇气。对于民众的诉求，理性地作出妥协。

北京市人大关于新交法的听证会体现了妥协的精神。5月1日起施行的道路交通安全法及其实施条例中的“机动车负全责”引起广泛争议。在这种情况下，北京市人大召开了立法听证会，通过《北京市实施〈中华人民共和国道路交通安全法〉办法》，对上述条款作了一定修正。

法治本身就需要一种妥协精神，在宪法与法律之下的妥协。法治意味着，政府和民众在法律之下是平等的。法规不合宪，就应当废止；政令、政策不合法，就应当停止执行；行政行为不合法，就应当受到追究。面对民众的权利，政府知道自己权力的界限，其实有益于增进政府的权威。只有在政府的权力与民众的权利之间形成一个动态的平衡关系，社会才有可能趋于充满生机的和谐。

责任编辑：穆任行

**第四篇：公民教育**

公民教育材料

法国的公民教育：以传统深厚而著称

法国是近代实施公民教育较早的国家之一，1791年颁布的《塔来朗法案》就将学校公民素质教育提上日程，随着法兰西第二共和国和第三共和国的建立和发展，法国公民素质教育又进一步深化和加强了民主自由的精神及反封建反宗教统治的内容，并同时要求发展学生自由、平等、博爱的思想以及强烈的公民意识。

法国学校公民教育的架构可以概括为三大要点：民主国家的基本价值观和法律知识，各种国家的政治制度以及法国在国际事务中的地位和作用。基于法国教育中重视学术的传统，学校更倾向于以分科的形式开展公民教育，并将幼儿园至高中三年级划分为10个阶段，分设不同的教学内容和目标，循序渐进，鼓励教师采用差异教学法。新世纪以来，新的公民资格教育大纲则更强调以辩论法教学的方式开展公民教育。

美国的公民教育：理论经验丰富成熟

美国公民教育的主要指导理论包括杜威的道德教育理论、柯尔伯格的道德发展阶段理论、拉斯等人的价值澄清理论、纽曼的社会行动模式、伊斯顿等人的政治社会化理论等。

美国的《〈公民和政府〉的国家标准》中规定，优良的公民教育的基本内容包括三个方面：公民知识、公民技能和公民性格。正式的公民教育主要集中于中学阶段，开设的课程包括“公民学”、“民主原则”、“政府”及“民主问题”等，此外，社会科也是公民教育的重要组成部分，包括全球教育、多元文化教育、价值观教育、性别平等教育、法律教育、消费教育、能源和环境教育等。在教学方式上，课堂教学与课外实践并重，课堂教学主要采用讨论法、角色扮演和模拟法、价值澄清法、道德发展法(讨论学校生活中的道德两难问题)等。课外实践活动包括“学生政府”、服务学习、田野调查等。

英国的公民教育：拓宽视野关注欧洲

20世纪90年代，英国“学校公民教育与民主教育顾问小组”发布《科瑞克报告》，就公民教育的必要性、目的、内容、方法、重点等作了阐述。全国课程委员会课程指导将公民教育的目标细分为知识(有关公民的各方面知识)、综合技能、态度、道德准则和价值；将公民教育的内容概括为八个方面，即：社区的根本特性，多元社会中的角色和关系，作为公民的义务、权利和责任，家庭，活动中的民主，公民和法律，工作、就业和休闲，对每个方面如何开展教学和组织活动还提出了相应的建议。新世纪以来，公民教育逐渐成为英国中小学的必修课之一。

英国学校公民教育有三大特点：一是以公民科和历史科为专门课程；二是以宗教教育和道德教育为主要手段；三是以个人、社会与健康教育(PSHE)等为辅助课程。在欧洲一体化不断推进的时代，英国的公民教育研究院开发了“欧洲公民”教育课程，力图向学生传授有关的知识、技能，使之懂得如何在国家和地区事务中发挥作用。个案研讨是“欧洲公民”课程的主要教学方法。

加拿大的公民教育：“多维公民”理念独特

加拿大学者Ken Osborne在对当前公立学校公民教育批判的基础上，提出了一个公民和公民教育的新概念——12 C’S，包含了12种加拿大公民教育应该培养的公民特质(加拿大人、世界主义者、共同体、传承文明、沟通、批判性、创造性、好奇心、关心、能力等)。

加拿大的公民教育中还包蕴了“多维公民”的概念，认为公民主要有四个维度：个人维(强调个人应具备的公民伦理，并做出相应的行为，能够对自己的意见、感情和行动负责)、社会维(公民是社会存在物，必须同其他人在各种情景中相互作用，参加公共辩论，参与公共生活，促进以有效民主为基础的文明社会的形成)、时间维(公民在面对当前关注的问题时，不要忽略现在与过去和将来的联系；要具有丰富的历史知识，要形成思考现在的行为对将来会产生影响的意识)和空间维(公民是当地的、整个地区的、国家的和全球的成员)。

澳大利亚的公民教育：公民学+公民身份

澳大利亚的公民教育由公民学教育和公民身份教育组成。公民学教育是教给学生所应了解的关于民主政治文化与机构的知识，通过正规课程来完成。在澳大利亚所有的州和地区，公民学教育都是通过社会与环境科、历史或地理来教学。公民身份教育主要是提高参与能力，通过正规和非正规课程进行。中小学一向是澳大利亚公民教育的主阵地。5—10年级是公民教育的重点阶段，比较有特色的教育方式包括课堂上的商谈课程、班级议会、学生代表委员会公民身份表彰、纪念日的学生自发活动、自主管理的学术社团建设、实地调研等形式。教育的主要目的是：培养学生的公民身份，在一个处于多元文化背景的民主社会中，为维护大众利益作出合理、正确决定的能力。

韩国的公民教育：突出国民精神培育

韩国是一个具有深厚儒家文化传统和不断抗击异族侵略历史的国家，儒家文化和民族精神构成了韩国公民教育的重要基石。20世纪60年代以来颇具韩国特色的“国民精神教育”一直是其公民教育的核心内容，自80年代中期以来，韩国对历史传统的弘扬与超越，使其公民教育获得了更多的开放性和更为广阔的视野，在注重国民精神教育的同时，韩国也把培养“民主社会的公民”和“世界公民”纳入了现阶段公民教育的目标。在面向21世纪的公民教育中，注重中产阶级的培养，强调培养具有强烈责任心和参与意识的中产阶级。

韩国的公民教育从我和社会其他成员有着千丝万缕的关系，而不是我是一个“没有任何牵绊的自我”出发，着重培养学生对社会的责任感和关心社会、尊重他人、忠于职责的意识，强调公民对法律的遵从，着重培育公民保护环境的意识、公正意识以及作为一个自由民主社会的合格公民意识，尤其强调学生作为公民要积极地参与社会公共事务。

新加坡的公民教育：东方德育与西方价值兼备

中小学公民教育极力倡导三位一体(国家、社会、个人三者利益兼顾)的教育方针，倡导“个人行动、社会责任和效忠国家”，既明显具有东方式的重视道德教育的特色，以儒家伦理价值追求为基本精神，强调正直、忠诚、诚实、信任、同情心和责任感这些人类的核心价值，同时吸取西方的科学理性精神以及其他民族的精神气质，建立统一的“新加坡人”国民身份，维持强烈的国民身份认同。小学注意培养良好的习惯以及发展良好品格，中学则注重教育对社会和国家的义务。

从1992年起，新加坡小学各年级均使用新编的《好公民》教材。该教材取题于科尔伯格的学校德育模式，突出培养好公民。教材中强调了东方道德教育价值观的培养，突出了对学生德育发展阶段的考虑，从思想行为的发展范围把德育划分为六个层次不同的发展重点，即德育应先从学生个人开始，扩展到家庭、学校、邻居、国家乃至世界和全人类。

公民教育不只在学校进行，还要求与家庭、社会有机结合，并在全社会开展各种运动，使公民教育成为全社会都关心并参与的大事。教学方法除课堂讲授外，还采用讨论(设身处地考虑法、价值澄清法、道德认知发展法)、讲故事、参观、视听教材和社会义务活动等种种方法来进行。

日本的公民教育：阶段特征鲜明

二战后，日本的公民教育可分为三个阶段：

第一阶段：战后改革时期的公民教育(1945—1955年)，公民教育的重点放在民主主义价值上，其目标是培养“有为的民主社会人”。这一时期的教育方法呈现尊重学生的经验、以问题解决学习为中心的特征。

第二阶段：经济高速增长时期的公民教育(1955年至1970年代中期)，公民教育的重点放在民族主义价值上，以培养“国家公民”为目标，强调国家意识和为国效力的精神。这一时期重视学科的系统主义和知识中心的教育，内容的“基准化”进一步得到强化，容易陷入教授与学生现实生活和问题意识相脱离的内容和“灌输式”教育的危险。

第三阶段：成熟化社会时期的公民教育(20世纪70年代中期至今)，公民教育的目标定位于培养驰骋于世界的具有主体性的日本人。公民教育的内容主要包括道德教育、政治教育、法规教育、经济教育、国际理解教育。这一时期教育方法的主要特征是：从终身教育、终身学习的角度，提出公民教育的重点应该从知识中心的学习转向对自我教育能力的培养上，即在重视知识的系统指导的同时，也要重视能力以及学习过程和方法。

20世纪80年代以来，公民教育成为发达国家政治哲学和教育理论关注的热点问题，以美国的“个人主义教育”，英国的“情感教育”，法国的“教授公民资格教育”，德国的“祖国知识和认同感教育”，日本的“忠君爱国思想教育”等为代表

作为我国邻邦的韩国新加坡在弘扬传统文化和培育民族精神方面，也为我们提供了成功的先例。

公民教育内涵丰富，要求复杂，需要对学生进行系统的、全方位的培养，面对这样的任务，学校必然会选择课程——学校教育最核心的途径加以承担。目前各国都有正式的公民教育课程。美国于1860年设立了公民科，法国于1883年也开始了专门的公民课程，德国于1900年左右在课程中实施公民教育。其他西方国家也多在19世纪末20世纪初，将公民教育纳入学校课程体系之中。公民教育课程化形式也主要分为三种，即设置独立的分科公民教育课程、开设综合的公民教育课程和进行渗透式的公民教育。据英国教育学家大卫·科尔等人对各国公民教育课程实施的比较研究来看，当代公民教育课程化呈现如下特点：第一，各国都在正式课程中设立了专门的公民教育课程。课程的名称也不尽相同，并且往往涉及多种学科，公民教育课程涉及如此多的学科及名称，一方面显示了公民教育的宽泛和复杂，一方面也反映了各国不同的文化背景和课程传统；第二，绝大多数国家在中小学阶段采用综合课程的形式进行公民教育，强调整体的学习观；第三，随着年龄的增长，许多国家公民教育课程内容的广度和深度都不断增加，课时也不断延长；第四，在大多数的国家，公民教育的范围比正式课程要广泛，不但包括常规课程，还包括潜在课程、课外活动和学生的日常生活经营；第五，当前公民教育课程的改革已成为世界基础教育课程改革的重要组成部分。各国都根据实际对自身存在的问题加以讨论和改进，不断完善公民教育课程体系。

英国公民教育

一、公民教育改革的背景

20世纪90年代末，英国教育部门组建了以伯纳德·科瑞克（Bernard Crick）为首的公民教育与学校民主教育咨询委员会。该委员会负责对公民教育进行调查和研究，并于1998年提交了最终研究报告，即《科瑞克报告》（Crick Report）。该报告就公民教育的必要性、目的、内容、方法、重点等作了阐述，对促进英国的公民教育起到重要作用。《科瑞克报告》发表前，英国的公民教育主要以学科渗透的形式进行，即将公民教育的内容渗透在历史、地理等科目的教学中。《科瑞克报告》发表后，英国于2024年9月确立新的中小学国家课程，课程标准规定：自2024年8月起，公民课成为英国法定国家课程中的基础科目之一，所有中小学生都必须修习，要求公民教育课程“发展学生的德性和自主性，帮助他们成为一个公平社会中有责任心和关爱心的公民”，“公民学科要教给学生成为清楚自己权利和义务的有知识、有思想、有责任感的公民，促进其精神、道德、社会和文化的发展，[2]

[1]使之无论在校内还是校外都更加自信和富有责任感。激励学生在学校、邻里、社区和更广泛的世界起有益的作用。了解经济和民主体制及其价值，尊重不同的民族、宗教，培养思考问题和参与讨论问题的能力。”中小学的公民课侧重培养学生四方面能力：调查和批判性思维能力；讨论与辩论能力；商谈与调解能力；参与学校和社区活动的能力。

2024年发表的这份白皮书是在对近年英国公民教育的实施情况进行总结和分析的基础上形成的，突出强调尊重多样性教育的重要性。自20世纪下半叶开始，随着越来越多的移民进入英国，英国社会呈现出多元化的特点，许多学校都必须面对来自不同国家、不同民族、不同种族、具有不同文化背景的学生。如果英国想在21世纪成为一个更和谐、更全纳的社会，实施“尊重多样性的教育”是前提。

在这份白皮书发表之前，虽然已经在一些示范性学校开展了尊重多样性教育的实践，但其范围始终没有超出英格兰，无论从数量还是从质量上看，尊重多样性的教育都没有达到预期的目标。影响其目标实现的因素主要有三方面：首先，并不是每所学校的领导者都能充分地开展尊重多样性的教育，它在校内的优先权很小甚至无效。很多学校还没有意识到促进多样性教育与提高教育质量之间的关系；其次，一些教师对于尊重多样性的教育缺乏信心，并且缺乏在这一领域接受培训的机会。很多教师还没有意识到尊重多样性教育的意义，当然，也不知道怎样面对它。教师们普遍感到他们缺少资源，即使有，也不知道怎么去利用；第三，没有很好地听取学生们的意见，也没有与能够为尊重多样性教育提供丰富资源的社区建立密切联系。

[3]

二、公民教育改革的具体措施

1.注意听取学生的意见

以往公民教育内容大多由改革者规定，此次改革认为，进行公民教育首先要听取学生的心声。虽然公民教育已经开展多年，也经过几次修改，学生对此仍有不同看法。调查中发现，在学校中询问学生关于尊重多样性的问题，不仅能够帮助学生找到他们自己在这个多元社会中所处的位置，也能使整个学校形成尊重多样性的氛围。在一些学校里，学生被看作是问题解决者，而不是问题制造者。校务委员会可以定期收集关于学生在校学习生活的反馈信息，学生也可以参与到对学校职员的选择过程中，并与教师共同制定工作计划和教学计划。通常情况下，一个学校的校长若能积极与学生建立一种相互信任的关系，创造一个积极的、安全的并让学生有归属感的环境，学生会更好地表达他们的真实想法。因此，白皮书中提出的第一条建议就是：要让所有学校建立相应机构，以确保听取学生的心声并付诸行动。学校应考

[4]虑利用论坛、校务委员会、学生问卷或其它方式来讨论诸如身份认同、价值观以及归属感等问题。

听取学生多方面不同意见这一做法本身也是尊重多样性的教育范例。所有学生都有权利接受尊重多样性的教育，他们在学校时应当有机会探索与当地社区有关的身份认同和价值观问题。除此之外，学生应将自己融入到广泛的英国社会中，与周围相同肤色或不同个性的人和睦相处，能够在全球化背景下理解英国的价值观。尊重多样性的教育已经成为公民教育的核心内容，它让学生学会与他人和睦相处，增进人与人之间的理解与沟通。

2.加强对校长和教师的培训

在学校里，尊重多样性教育的成功有赖于校长的努力，校长的素质是影响尊重多样性教育的重要因素。校长是学校发展战略的制定者，没有他们的支持，尊重多样性的教育不可能成为学校公民教育的核心。学校校长应有能力调动教师开展尊重多样性教育的积极性。

课程计划是校长及董事会的责任，然而，很多校长在设定的课程中并没有包括尊重多样性教育的内容。调查研究表明，相比财政等问题，学校在课程计划上并没有投入更多精力。[6][5]因此，白皮书要求所有学校的校长和董事会保证：达到《2024年竞争关系（修正）案》中的要求，并把“社区融合指导方针”中作为履行情况的检验标准。在领导者培训中，国家学校领导学院（the National College for School Leadership）应保证将有关多样性及公民权利和义务的培训作为必要内容。尤其强调，对国家领导专业资格证书（the National Professional Qualification for Leadership）颁发标准的修订包括与课程、学校风貌、学生心声以及社区相关的促进理解多样性的教育。

教师是教育的实施者，他们在公民教育中的作用至关重要。但在过去几年中，英国很多教师反映没有机会参与相关的培训。因此，白皮书提出三条改革措施：首先，学校培训和发展机构（The Training and Development Agency for Schools）应评估所有新教师培训机构（Initial Teacher Training）所提供的尊重多样性教育的有效性。其次，鼓励当地政府为开展尊重多样性教育而简化评定高技能教师（Advanced Skills Teachers）的程序，以便让更多教师都有机会参与到尊重多样性的教育中；再次，通过权威人士的宣传，把尊重多样性教育的开展情况作为提升职位的一个考核标准，鼓励教师在各科教学中进行尊重多样性的教育。

3.将尊重多样性的教育渗透在各科教学中

2024年之前，英国的公民教育以学科渗透的方式进行。例如，在英语课中开展有关多样性和多重身份概念的教育，通过阅读文学作品，戏剧表演，角色扮演，文学评论等书面或口头的形式帮助学生理解文化认同问题，并养成挑战传统、进行批判性思维的习惯。在历史课上，有许多关于社会和制度方面的教学内容，学生在学习政治制度、社会制度和经济制度的同时，会对英国的民主及多元化社会有所了解，并对今天的英国社会有更加全面的认识，通过对过去的学习引发学生对当今社会问题的思考。在地理课中，通过学习英国、欧洲及世界地理知识，学生更能开阔视野，成为有见识的公民，并懂得尊重和包容不同国家和不同地区在社会、生活、风俗等方面的差异，让学生学会理解和尊重多样性。

此次的公民教育改革，白皮书除强调在原来的教学科目中继续渗透公民教育外，还特别要求在数学、科学及现代外语等工具学科中加入公民教育的内容，尤其提到了要充分利用信息与通讯技术，让学生便捷地与当地、国内以及国外的其它学校联系，更多地探索学校以外的事物。英国资格和课程局（Qualifications and Curriculum Authority）提出把“尊重所有人”作为一个有用的评判标准。今后各学校可以根据资格和课程局提出的公民教育标准审视本校的课程，保证他们所教的内容对学生理解多样性和多重身份有意义。这一审查标准成为所有学校制定详细的跨学年、跨学科教育计划的重要依据，并确保学校制定计划的可持续性。为更好地在各门学科教学中渗透尊重多样性的教育内容，英国教育部要求学科协会与资格和课程局合作建立优质教育资源数据库，并不断开发新的教育资源。同时，要求教育研究人员研究具有创新性的多样性教育实践，从而使有益的经验能在不同的学校、不同的课堂推广。

4.利用多种途径促进公民教育

英国国家教育研究基金会（NFER）的调查发现，许多被调查学校（82％）将公民教育纳入到“个人、社会与健康教育”中。教育与技能部2024报告指出，大多数学校都将公民教育结合到个人、社会与健康教育中，近一半学校混淆了公民教育与个人、社会与健康教育。

公民教育有自己的教育目标，区别于历史、地理等课，多数教师仍愿意用渗透的方式进行公民教育，并融合本校的宗旨、目标，使其一致。在此之前的《科瑞克报告》中曾提到公民教育需要校内外一系列不同形式。在校内可以与其它课程的教学一起进行，校外可以通过参与地方社区的活动进行。例如，师生共同讨论感兴趣和有争议的问题，参与实际的选举活动，开展网络在线讨论等等。校外社区拥有进行公民教育的丰富资源，应当继续充分利用。在现实环境中进行实际教育，提供学生进行课堂讨论的第一手资料。

英国教育与技能部要求各学校保证学生离开学校时，能够证明公民教育是成功的。校长和董事会首先要在整个课程计划中，将公民教育与其它学科、学校风貌及社区有效地联系起

[7]来。在目前提供的普通中等教育证书（GCSE）的基础上，开发更为全面的普通中等教育证书考试。更为全面的普通中等教育证书考试应包括与公民教育相关的内容，比如，在历史考试中加入公民资格考试，或者在宗教考试、地理考试中加入公民资格考试。

三、公民教育改革的特点分析

英国此次公民教育改革的主要依据是《课程检视：多样性与公民权利和义务》白皮书。从白皮书内容分析，这次改革主要有以下特点：

首先，在教育的形式方面，重新强调公民教育的渗透式教学。白皮书提出要把公民教育渗透到各学科的教学中。除了在历史、地理、英语等课中渗透公民教育外，还要求在数学、科学、现代外语等课中渗透公民教育内容，并且要充分利用信息与通信技术，对学生进行更广泛意义上的教育，使之在成为合格英国公民的基础上，也能成为合格世界公民。

其次，在教育内容方面，把尊重多样性的教育作为重点。虽然过去的有关报告也提到要尊重不同地区、不同文化背景的人，但像此次白皮书这样正式并用大篇幅来阐述尊重多样性的教育还是第一次。白皮书提出的多项建议都提到要为顺利实施尊重多样性的教育提供制度、环境等方面的保证。比如，在制度上要求各地政府应保证所有学校都能充分理解尊重多样性教育的意义，并支持和奖励能够创造性地进行尊重多样性教育的学校。同时建议各学校利用当地环境进行尊重多样性的教育，在各学校之间、学校与社区之间建立积极而广泛的联系，让学生不只在校内可以接受教育，在他们所生活的社区也能接受积极的尊重多样性的教育。

第三，在教育评价方面，把公民教育纳入普通中等教育证书（GCSE）的考试内容中。1998年发表的《科瑞克报告》虽然也强调公民教育的重要性，但并没有把公民教育作为普通中等教育证书的考试内容。很多学校为了在普通中等教育证书考试中取得好成绩，只重视考试科目的教学而忽视公民教育。2024年发表的白皮书明确提出应把公民教育特别是公民教育中尊重多样性的教育作为考试内容，以督促各学校更好地开展公民教育。白皮书还要求资格和课程局在可能的情况下，将尊重多样性的教育内容纳入课程与考核标准。除了增加考试这一评价方法外，此次公民教育改革仍保留了《科瑞克报告》中阐述的公民教育的评价原则及方法，例如让学生填写自我评价表，提供参加社区活动的图片资料，制作学生档案袋等。

法国公民教育

一、法国公民教育发展

⑴法国的公民教育，法国。1881年的《费里法案》就规定实施十年的义务教育，废除宗教课，开始公民道德教育课，开创了公民教育之先河。最早开设了“公民训导课”为内容的公民教育，让学生对国家政治制度、法律常识和社会公德及一般公民的权利和义务等方面的有初步认识的同时，并通过具体事例让儿童熟悉与之相关的公民的权利和义务。因为当时正值普法战争失败，所以公民教育的重点是激发学生的爱国主义热情。随着民主运动的开展，公民的权利得到重视，开始在中学设公民道德教育课，后更名为“公民生活实践启蒙”。20世纪40年代，为了反法西斯，拯救法国，中小学普遍设立“公民爱国教育课”。第二次世界大战后，法国实行教育改革，仍然重视公民义务教育，强调培养对国家承担公民义务的人。20世纪60年代，法国政府实行新的教育改革，突出了公民的民主权利等方面的教育，形成了以民主权利与公民义务责任相结合的教育，并强调学校公民教育的“中心性”，即不受政治派别与宗教派别的控制，课程为公民道德教育课。20世纪80年代以来，法国教育界开始审视以往的公民教育，重申学校道德教育的重要性，强调以“人权”为核心，遵循《1789年的公民人权宣言》和《1948年的普通人权宣言》，突出公民权利，提出从小就对青少年开始有关民主权利的公民启蒙教育，同时强调人格教育，以培养青少年的法国人精神。1

二、法国公民教育的基本内容与教育方法

一、基本内容

在法国，中小学的公民教育课程在不同阶段均有不同侧重，课程名称也不尽相同。在小学和初中为公民教育，在高中则称“公民、法制与社会教育”。

(一)小学公民教育。

法国的公民教育实际上从学前教育阶段就己开始，主要是使儿童接受集体的观念。儿童在进入幼儿学校时，经常是家庭关注的中心。而在幼儿学校，则是一个全新的世界，儿童应当学会与其他儿童相处，学会理解成人的行为。儿童要在新的有约束的环境中体会其行动的自由，构建与同伴和成人的新关系。儿童还会体会到与他人交流和合作的快乐。班级生活还有利于发展语言交流的能力。

从小学起正式设置“学习共处”的道德教育课，要求儿童从其同伴那里认识其行为，认识到集体生活的约束是他们自由的保障，惩罚不是成人的裁决而是规则的实施。他们要学习拒绝暴力、把握冲突、讨论遇到的问题。但在小学低年级，设置“公民教育”课还为时尚旱，只是在语文课中渗透一些基本概念：适应集体的规则、与同伴和成人对话、倾听他人讲话、合作。教师也要引导儿童自治和启发创造能力。

“公民教育”课自小学三年级正式设置。其基本目标是使每个学生在个性特点和独立性逐渐形成过程中更好地融入班级与学校生活。公民教育课要引导学生思考生活中提出的具体问题，意识到个人自由、社会生活的约束和价值分享的相互关系。

(一)初中公民教育。

进入初中，公民教育的层次也更进一步，它以人的基本权利为核心目标，着眼于人与公民的培养。

其基本目标为：人与公民权利教育；个人与集体责任教育；判断力教育。

1985年课程大纲规定的公民教育曾围绕地方行政机构、国家行政机构和国际机构展开，而新的课程要求以人与公民的基本概念为主线，根据学生的年龄和接受能力逐步深入。初中一年级要理解人的权利与义务，二年级和三年级学习习近平等、团结、自由、安全和公正等构成民主社会的价值观，四年级主要是认识法国公民身份的范畴。

在讲到人的权利与义务时课程大纲将权利与义务分别列出并加以对照，使学生清楚区分两者的不同与关联。比如，我们不仅有尊重自己的权利，同时还有尊重他人的义务；不仅要防备自己身体与道德不受侵犯，同时对他人也不使用暴力；我们有自由表达的权利，还有倾听他人的义务等等。

初中二年级公民教育的基本内容为平等、团结、安全等概念，三年级为自由、权利和公正。

在认识交通安全时，要求学生不仅看到事故的直接损失，如残疾、死亡和车辆损坏，还要关心救护、医疗、赔偿、道路修复、司法审理等社会成本。

初中四年级为义务教育的终止年，因此公民教育课程也安排了公民身份的核心内容。主要涉及：

1、公民、共和国、民主：公民身份、共和国的价值、原则和标志；

2、共和国权力机构：第五共和国的机构、国家和地方行政机构、法国和欧洲机构、选举；

3、政治与社会的公民身份：活动者、社会生活中的公民；

4、民主辩论：公众舆论与媒体、问题中的国家、民主中的科技伦理、妇女在社会政治生活中的地位；

5、国防与和平：国防、集体安全与和平、团结与国际合作。(三)高中的公民、法制与社会教育。

公民培养是教育系统的重要使命之一，而高中学生邻近和达到法定公民年龄，因此高中的公民教育尤显重要。高中的公民、法制与社会教育课程其实是通过对公民身份概念的深入分析，而对现实世界，重新学习其原则、形态与实践。高中一年级着重学习“以公民身份在社会中生活”，高中二年级着重学习“制度与公民身份的实践”，高中三年级着重学习“当代世界变革中的公民身份”。

1、高中一年级：“以公民身份在社会中生活”

高中一年级公民、法制与社会教育课的目标是从社会生活出发，重新认识初中学习过的公民身份的概念。主要学习内容是4个主题和7个定义。

4个主题为：公民身份与礼仪；公民身份与社会融合；公民身份与工作；公民身份与家庭关系的变革。

7个定义为：礼仪；社会融合；国籍；权利；人与公民权利；公民与政治权利；社会与经济权利

2、高中二年级：“制度与公民身份的实践”

高中二年级公民、法制与社会教育课主要是对理解权利、政治制政治参与和实践公民身份的思考，理解权利、政治制度和自由。主要学习内容也是4个主题和7个定义。

4个主题为：公民身份的练习与政治权力的代表制和法制；公民身份的练习与政治参与形式和集体行为；公民身份的练习与共和国和地方主义；公民身份的练习与公民权利。

7个定义为：权力；代表制；法制；法制国家；共和国；民主；国防。

3、高中三年级：“当代世界变革中的公民身份”

高中三年级公民、法制与社会教育课要在前两年学习的基础上，认识民主国家与社会中的权利、公正、自由和平等正面临新的挑战，特别是科学技术的变革、公正与平等的新诉求、欧盟的构建和经济文化的全球化。主要学习内容是4个主题和8个定义。

4个主题为：公民身份与科学技术的变革；公民身份与公正与平等的新诉求；公民身份与欧盟的构建；公民身份与世界化的形式。

8个定义为：自由；平等；主权；公正；普遍利益；安全；责任；伦理。

二、教学方法

哈贝马斯说，“公民既不是炫耀其权利的人，也不是顺从于合法权力的人，而是参与反观社会过程的意识主体。”因而学校的公民教育不能是简单的说教，而培养能够以批判的态度积极参与社会生活的自由与自主公民的一种学习过程。法国教育部关于公民、法制与社会教育的课程大纲规定，“学生可以依据其知识行使其公民资格，但这一知识是由学生在个人与集体的探寻中获得的。”

自小学三年级开始的公民教育课中，每周要平均利用1课时在不同学科课程中解释有关公民教育的问题，用半课时进行专题讨论。在公民教育中，学生要学习做本市镇公民，学习做法国公民。

1、学习做本市镇公民。学生开始熟悉本市镇的民主制度，参观市镇政府，认识当选者(市镇长、市镇议会)在学校事务和改善居民生活等方而的作用。

2、学习做法国公民。初步认识共和国总统、政府和议会的职能，民主生活的不同形式：投票、选举的责任、公共生活中的承诺。

在小学，公民教育并不独立进行，而是一个跨学科的领域，融合在法语、历史和地理、科学常识等基础课程之中。

公民教育课在初中仍不是一个独立设置的学科，而是与历史与地理共同设置，每周为3课时。公民教育课主要由历史与地理课教师承担。但整个教学组其他教师，特别是班主任教师都有责任，其他学科也应参与公民教育。

高中公民、法制与社会教育课具有与初中不同的教学方法，教师讲授之外更重视辩论。

在辩论中，学生是主角，处于责任态势之中。首先，学生根据课程进展情况选择辩论题日。然后，进行辩论的组织，划分若干工作组，可能涉及新闻资料、历史文献、法律文献、网上或多媒体资料、调查或访谈、走访专家、整理资料等。之后，举行辩论会，要选举主持人，由报告人列举证据，开展正反方的辩论。教师负责监督辩论规则的执行情况，适当参与并作总结。最后，辩论的情况可以形成书面材料，在班级壁报或其他方式展示。

辩论的意义在于遵守规则，以理性论据形成共识，从而构成公民身份的实践学习。

时事讨论也是高中公民、法制与社会教育课的重要方法。地方的、全国的和国际的某个事件可以成为教师进行时事讨论的内容。对时事辩论的某个事件或一组事件的选择，通常要符合两个要求，一是能引起学生的兴趣，一是有助于阐发公民教育的范畴。时事事件一旦选定，就要广泛收集相关资料，然后将其置于历史背景之中分析，对不同观点进行梳理，求得一定的共识，从而实现公民教育的日的。

对于学生在高中公民、法制与社会教育课上的评估，主要看学生在各种活动中的积极程度，如在资料的准备、辩论的内容、撰写的文章等方而的情况。

评价的标准主要有四个方面：信息的收集与分析；（书面、口头、视听、数字化、多媒体„„)产品质量；辩论中的态度；知识掌握。

总之，法国学校公民教育比较重视教学方法，强调这一教育首先不是知识的获得，而是行为实践的学习。

美国公民教育

公民教育在美国历史上一直受到重视，并根据不同历史时期的需要有所发展。美国公民教育主要是为了培养符合美国式宪政民主政治(Constitutional Democracy)需要的有能力、负责任的社会和政治参与者，是一种严格意义上的政治教育。目前，美国公民教育或公民学(Civics)科目有全国通用的参考标准，贯穿幼儿园到高中十二年级学校教育。

1.美国公民教育缘起与发展

美国在建国之初就意识到公民教育的重要性，首任总统乔治?华盛顿(George Washington)和第三位总统托马斯?杰斐逊(Thomas Jefferson)都曾强调过对公民进行教育的重要性。② 进入19世纪以来，公民教育课程在公立学校中逐渐开设。为适应大量移民进入美国的需要，当时的公民教育主要向学生灌输美国民主信念、美国政治制度、政治过程等知识，帮助新移民尽快适应和参与美国政治生活。

19世纪末期，不少美国教育人士认为以政治为内容的公民教育失之褊狭，不足以培养出社会需要的合格公民。1916年，全美教育协会(National Education Association)提交报告，主张公民教育应有更广泛的内容，提出建立“社会科目”(Social Studies)。该报告影响深远，不少学校逐步采用了这种学科设置。1921年，全美社会科目发展委员会(National Council for the Social Studies)成立，更加丰富了公民教育的内容和形式。有研究认为，1916年全美教育协会报告是美国现代公民教育形成的标志。

此后，公民教育在美国一直受到重视。第二次世界大战后，受苏联发射人造卫星的影响，美国教育界把注意力转向了国防和自然科学教育，一度忽视了公民教育。20世纪60~70年代，很多青年染上了毒品，无视社会规则和公德，行为表现堕落等。这些反叛行为使美国民间和政府再次重视起公民教育。1965年，美国公民教育中心(Center for Civic Education)③成立。

20世纪80年代以来，美国民主政治出现了一些新情况，公民参加投票人数下降，青少年远离政治，普通公民对政治心怀冷漠。这些情况，促使美国新任政府不断提出改进国家公民教育现状的教育改革方案，并逐步把公民教育写进了法律。1985年，为纪念《美国宪法》颁布200周年，《民主教育法》(Education for Democracy Act)在里根政府时期获准通过。政府据此委托“公民教育中心”开发推广《我们人民：公民与宪法》(We the People„„The Citizen and Constitution)④ 系列课程。1991年，“公民教育中心”发布《公民教育纲要》(CIVITAS.A Frame-work for Civic Education)。1994年，克林顿政府颁布的《2024年目标：教育美国法》(Goals 2024：Educate America Act)明确提出制订全国性中小学公民教育标准，并列出具体公民教育目标。同年，“公民教育中心”在美联邦教育部等资助下制定发布了《公民学与政府全国标准》(National Standards for Civics and Government)。2024年布什政府签署的《不让一个孩子落伍法》(No Child Left Behind Act)再次把公民教育作为一项单独条款写进法律。至此，美国公民教育在两党派各级政府和民间教育机构的支持下得到全面发展，成为美国“素质教育”的核心内容。2.美国公民教育的培养目标

为培养符合美国宪政民主政治所需的有能力、负责任的公民，美国“公民教育中心”在先后发布的《公民教育纲要》和《公民学与政府全国标准》中提出了三方面的培养目标。这些目标围绕五大问题根据认知规律，分别设定了幼儿园到4年级(K~4)、5~8年级、9~12年级，三个阶段不同层次的标准要求。(1)公民知识(Civic Knowledge)

以K~4年级公民教育标准要求为例，《公民学与政府全国标准》设定了五个方面的公民知识内容：①什么是政府?政府应做什么?②美国宪政民主制度基本价值和原则是什么?③建立在宪法基础上的政府是如何体现美国宪政民主制度目的、价值和原则的?④美国与世界其他国家及世界事务的关系是怎样的?⑤在美国宪政民主制度中，公民都有哪些作用?

5~8年级和9~12年级阶段公民知识标准要求是K~4年级知识内容的深化、扩展和延伸，主题仍然集中在对于宪政民主制度的了解和理解上，并着重介绍了政府的权威和责任，公民的权利和义务等。(2)公民技能(Civic Skills)《公民学与政府全国标准》提出要训练包括智力技能和参与技能两种公民能力。智力技能(Intellectual Skills)包括：辨认能力(Identify)，描述能力(Describe)，解释能力(Explain)，评判能力(uate a Position)，坚持立场能力(Take a Position)、为自己立场辩护能力(Defend a Dosition)。参与技能(Participatory Skills)包括：与人合作影响别人的能力(To Influence by Working with Others)，清晰表达观点能力(Clearly Articulating Interests)，协商与让步能力(Negotiating，Compromising)和冲突处置能力(Managing Conflicts)等。

(3)公民道德品性(Civic Values)

《公民学与政府全国标准》论及的公民道德品性大致可概括为以下两大方面：①明辨个人责任。做到举止文明，有道德责任感和同情心；有自律精神，对自己行为后果负责；有批判精神，坚持不懈，富于谈判和妥协的精神；懂得利用好受教育机会，支持家庭。②有公民责任感。遵守法律，尊重他人权利，容忍多元文化；懂得尊重个人财产和人性尊严，遵守公德；要留心社区需要，关注当选领导人工作情况；要与所在学校和政府中代表联系，投票，纳税，做陪审员，服役等。

3.美国实施公民教育的方法

(1)正面引导

美国公民教育学界认为，因中小学生年龄特征决定他们缺乏判断力，那种模棱两可、貌似中立的做法，会造成不必要的混乱，因此不能全盘否定直接传授正确道德观念的作用，必要时要定性讲授，发挥先入为主的德育功能。

(2)启发诱导

美国公民学教育的重要特点是注重启发诱导，避免使正面教育变成强迫灌输和死记硬背概念，要采取谈话法，注意联系学生实际开展讨论等形式的教学。

(3)现场教学

美国公民教育特别注重结合事例进行现场教学，重应用和实际效果。如到法庭旁听案例审判活动并讨论，再让学生以法官身份下判决；或者自制法规，让学生根据校园情况编写学校治安法规，或对当前社会问题提出防范措施等；还可以评断法规，通过分析讨论，寻找法规漏洞，进行增补删除。

日本公民教育

日本的现代化过程被分成两个时期: 一个是明治维新至二战结束, 日本人称之为“近代”;另一个在二战后至今, 这就是人们通常所说的现代。对应着两个不同的历史时期, 公民的地位是不一样的,学校中的公民教育也就自然不同。本文主要阐述第二个阶段的公民教育, 以揭示日本战后社会发展与公民意识培养之间的关系。

一、公民教育的历史

在中国,“公民”是一个地地道道的外来语, 它是近代随着西学的传入而出现的新概念。但是, 在日本古代却有“公民”的提法, 它指古代中央集权国家中, 受天皇直接统治、归属朝廷的庶民。通过大化改新, 朝廷将豪族的部分私有土地、属民收归于己,这些土地、民众就被分别称为公地、公民(おおみたから)。但是, 现代意义上的公民(ころみん)则是二战后所谓民主化改造时期才出现的, 指作为国家成员、拥有一定权利义务的个人。明治维新至战败期间大多使用“国民”一词, 它更类似封建时代的“臣民”。因为在国家主义控制下,“国民”没有任何独立的权利和人格。由于近现代日本的“公民”是自上而下培养出来的, 日本政府一直非常强调公民教育,在学校推行各种形式的公民教育。其中有许多经验和教训。

日本的学校教育在封建时代后期就有了相当程度的发展, 识字率在亚洲各国中位列前茅, 因为没有科举制的“指挥棒”, 实学风气十分盛行, 自由讲学也得到官方鼓励, 各种新思想, 如西方的蛮学、兰学以及后来的洋学都得到了民众的广泛关注。学校(当时是藩校和寺小屋)教育除了讲授儒学的经、礼、诗、艺之外, 更多的就是数学、蕃语(以荷兰语为主的欧洲国家的语言)、机械等知识。

明治维新后, 新政府推出了“文明开化、兴产殖业、富国强兵”的新政, 为此学校教育也开始与产业需要相结合, 以培养适合工业生产、有技能的劳动者。学校教育中渗透了实用、工具意识, 对学生的人格和公民观念培养鲜有关注。明治末年, 为了防止自由民权运动、抵制民主意识的渗透, 政府开始强化意识形态控制。1890 年颁布了《教育敕语》, 不仅重申了儒学伦理(如忠孝的观念), 而且发展为军国主义、国家主义思想(如忠君爱国)。

日本没有经过民间的市民社会、城市自治等社会的剧烈变动和发展, 自上而下式的改良导致了日本社会“公民”的难产。但是, 在推进资本主义体制的过程中, 与“公民”相关的意识逐渐显露出来。日本政府力图通过官方的形式培养符合日本国情、具有爱国心的“公民”, 学校中的公民教育应运而生。日本最早是在1931 年11 月开始在旧制初中设置公民课。所标榜的宗旨是“获得利于国民政治、经济生活的知识和德性, 特别是要养成守法精神和共存共荣的品格, 为公共利益做贡献, 培养具有良好习惯、善良意愿和自治意识的特性”。经过1937 年3月修正后, 突出了国家主义思想, 提出公民教育是要培养“日本臣民应有的信念”。

战后, 在以美国为首的占领军指导下, 日本进行了全面的教育改革, 废除了《教育敕语》, 开除了持有强烈军国主义思想的教师公职, 停止讲授宣扬国家主义的日本历史、日本地理、修身等课程。以自由主义、个人主义为主导思想, 对教育指导观念、教育目标, 乃至教育内容和课程设置等都做了大刀阔斧的改革。战后日本的学校教育逐渐与欧美资本主义国家接近, 确立了学校教育的四个功能:(1)传授基本技能, 包括读写、计算等;(2)学习知识, 如各门具体学科的常识;(3)培养青年学生的价值观, 促成受教育者形成个人的成就感、爱国心、贡献社会和热爱学习的态度及人格;(4)掌握社会化和集团生活的智慧, 学会与他人相处的礼节, 适应集团生活等。公民教育是与(3)、(4)相结合的思想意识培养,并作为重要内容受到高度重视。

在日本, 实行九年制义务教育, 即小学六年和初中三年, 但95% 的日本人都接受了高中以上教育。公民教育主要集中在小学和初中阶段, 高中阶段则为选修课程。小学期间的公民教育内容体现在“社会科”中。1948 年文部省发布了《小学社会科学习指导纲要补充说明》, 指出, 社会科的目标“一言以蔽之, 就是发展出极其恰当的公民品质”,“必须习得作为民主社会中的有为公民而应当具备的必要特性”。具体内容是:(1)能够正确适应自己所居住着的世界;(2)能够在这样的世界中, 结成身心愉快的人际关系;(3)努力促进自己所属的共同体获得进步发展。在学校阶段, 培养学生正确认识周围环境和生活于其中的社会, 在人格、个性上获得充分发展, 即注重学生作为未来公民的健全品性, 这可以说是合格公民的基本条件。

1951 年修订后的学习指导纲要更加强调作为公民素质所应具备的理解力(知识)、态度和技能,提出, 要充分创造机会使学生学会自主地解决集团生活中的问题, 通过这样的自主学习和实践, 掌握公民所应具备的行为技能和态度。这里, 作为公民应具备的执事技能、解决问题的能力和公民的自主性、自我负责的理性行为方式等, 受到了重视和强调。

1968 年第四次修订后的学习指导纲要, 又进一步地对公民教育的具体目标做了更加细致的规定, 提出要“认真地行使社会生活中被个人认可的权利, 相互尊重, 并且知道作为具体的地域社会和国家一员有哪些义务和责任, 在充分理解这些权利、义务和责任的基础上做出正确判断, 采取适应行动”。这一修订与当时世界风起云涌的各种社会思潮有关。在社会变迁中, 如何保证公民间的统一、保证公民与国家的相互关联, 都需要在学校教育中首先培养未来公民正确对待权利与义务、选择与责任的关系, 因为始终不忘履行自身义务与责任的公民才是国家的希望。

1969 年中学的社会科由原来的政治、经济、社会三门课合并为一门公民课, 这表明公民教育本身受到高度重视, 公民的综合素质要在学校中通过各种方式得到健全发展。公民课的宗旨包括:(1)具备成为符合民主主义原则的国民的自觉意识;(2)持有成为自己所处地域社会及国家的未来建设者而努力的态度;(3)为达上述目的而培养出关心政治、经济、社会、国际关系的丰富修养;(4)在充分理解的基础上, 作为权利、义务的主体而自主行动的能力。1989 年公布的高中学习指导纲要中, 取消了以前的社会科, 代之以地历科和公民科。公民科的目标是“培养作为公民的资质”。具体地说, 是“作为国家、社会的构成者, 由对社会的广泛而深刻的理解和健全的批评力, 提高政治教养, 同时努力参与有益身心的社会生活, 深化作为爱好真理、和平的人而存在的意识, 尊重每个人的尊严和个性, 并形成自己的人格。在这些基础上, 伸展自己的个性, 为文化和社会福利的改进而做出贡献, 与他人协作,主动参加到推进和平、民主社会生活的努力中”。在高中阶段, 公民教育开始突出学生的参与意识和对社会的有批评力的接受态度, 这将保证未来公民能够具有合乎现代民主政治的行为方式, 同时又不失保有与他人合作、对他人尊重的意识。

二、公民教育的内容

一般地说, 公民教育的目的是为了培养国家、社会所需要的合格公民。合格公民有积极的生活态度, 有参与政治的热情, 并能与其他公民和社会组织合作, 因此, 换句话说, 合格公民同时就是“好公民”(virtuou s cit izen)。好公民不是先天生而具有的, 而是通过教育、熏陶、模仿而习得的, 其中学校教育是非常关键的一环。学校进行怎样的教育, 未来就会有怎样的公民。培养良好的公民素质, 就能促成其能动地参与国家、社会发展的实践。因此, 公民教育所追求的是再生产出能够持有为维持、建设国家、社会而做贡献的态度、价值观和能力的新一代人。

但具体的公民教育内容因时代和国家的不同而有不同。事实上, 公民的行为不仅影响到国家的\_\_未来, 而且实际地左右着国家的现实。每个社会成员所采取的日常行为直接或间接地影响到国家, 或者可以说, 国家、社会的状态, 很大程度上取决于各个公民具有怎样的素质并以怎样的方式实现他们的社会作用。

二战后不久, 文部省发布了《中等学校、青年学校公民教师用书》, 提出公民教育意在“培养作为共同生活中良好成员必需的性格以及必要的知识技能”。还强调要理解个人自由和平等的真正含义, 自主参加共同生活, 并不惜献身和贡献的态度。好公民不是见闻来的, 而是在参与、感受中成长的, 因此, 首先教育者, 即各级教师要有现代民主观念, 要向学生示范好公民的言行和观念, 所以, 培训好公民的教师是培养好公民的学生的前提。日本很早就意识到了这一问题, 并做了切实工作, 因此, 在今天, 日本社会最民主、最具有现代气息的领域是各级学校。

在日本, 战前、战后的公民教育目的确实有了很大变化, 但有一点仍然被坚持下来, 即强调建设国家、社会, 积极主动参与国家、社会事务的内容始终受到肯定。这与日本主张集团主义价值观有关。好公民不同于“好人”。好公民是在对国家、社会的态度上、在参与政治活动、维护自身权益上体现出来的。好公民首先是成熟的社会人。公民教育的内容是多重的, 包含了诸多要素, 它不仅要满足公民社会化的需要, 而且还要与社会发展合拍。当今, 日本学校公民教育所设置的内容主要包括如下方面:

道德教育: 理解各种社会关系, 感受不同的规范、文化, 认知社会的现状及存在的问题, 接受为社会公众所认可的行为准则, 并以此约束自己。政治教育: 理解既存的政治体制、议会制度和宪法, 了解国家的性质, 获得关于政治团体、安全保障等方面的知识, 确认和平的价值观和政治参与的态度。

经济教育: 理解经济制度、经济过程和市场原理, 懂得有关储蓄、资源开发和利用、消费等的价值观和相应技巧。

法规教育: 理解法令、权利与义务、人权、法治、裁决制度、契约关系等法律关系和规定,习得守法、尊重人权和依法办事的能力。

国际理解教育: 理解国际关系、国际政治、国际形势以及异民族间的文化, 培养国际友好、合作的态度。

今天,“公民”已经成为人们的一种普遍身份和角色, 因此, 公民应有怎样的素质就成为更现实的问题。干斯特纳(V an Gun steren)提出公民素质的三个积极要求:(1)必须能与他人对话。在一定限制下, 他准备与其他公民争论、探讨、倾听, 并在对话基础上形成自己的判断;(2)必须能而且愿意成为某一有历史相关性的共同体的成员, 接受它的过去和未来, 像其他成员一样思考和行动, 并接受它的生活样式和组织结构;(3)为了避免不将自己或自己的自主判断出卖给屈从, 应该持有合理的、安全的方式以维持他的持续的独立性。他必须拥有财产、有获得收入的手段, 如工作、社会保障或国家福利等。公民一出生就有了相应的公民身份, 它是自然而然地具有的。但是, 公民素质却不是一开始就有的, 需要有意识地培养和教育。成熟的公民并非天生的, 而是后天塑造出来的。公民的行为和角色要求一系列技巧, 这些技巧是可以通过驯化和演练而习得的。尽管个体在先天潜能方面确实存在差别, 但是, 不断履行公民角色的实践将会在许多方面得到锤炼, 从而使他们的能力得到极大展示, 并迅速地成熟起来。日本学校中的公民教育在适应国家、社会发展需要的基础上, 注重培养和提高学生作为公民的良好、积极素质。

三、公民教育中存在的问题

与发达资本主义国家相比, 日本学校中的公民教育既有独到、成功之处, 也存在许多不足, 这些不足至今也未得到根本改善, 它制约了学校教育的效能, 影响了健全公民意识的真正形成。学校教育与社会结构的脱节。日本公民教育只在学校中进行, 它对实际政治生活和社会心理并未产生影响, 甚至毫无触及, 二者的严重脱节使得走上社会的学生怀疑所受的学校教育, 并出现“政治疏离”的倾向。

战后日本的学校教育以自由主义、个人主义、民主主义为核心, 这是战后民主化改造所确立起的教育理念, 它受到了绝大多数教育工作者的认同和奉行, 多数日本学校的教师都持有左翼或同情左翼的思想, 从一定意义上, 可以说日本学校是理想的和民主的。然而, 日本的成人社会却没有进行相应的改革, 保守色彩很重, 传统的观念残留很深。顽固地坚持集团主义、门阀主义、裙带关系和集团差别主义, 实际的日本政治、社会、文化则包含了许多传统的、等级的、非民主的特征。这样, 在日本, 学校的理念与社会通行的行为方式是脱节、断裂的, 出现了双重道德。也可以说, 日本人少年时代和成人时代处于一种连续性的分裂状态。一届届毕业的学生走上社会, 并不是带来了新风, 促成了社会风气的改变, 相反却使原本有良好潜质的学生公民不得不屈从于现实, 放弃公民信念, 做循规蹈矩、缺乏现代公民意识, 但又能融入现实社会的人。

不过, 20 世纪80 年代末期以后,“新人类”出现了, 他们不再像他们的父辈或兄长那样, 默默地忍耐,“社员教育”在他们身上开始不起作用。他们脱离会社, 不成为正式员工, 而只做小时工、派遣工、计件工, 干活取酬, 以不受制于任何会社。他们明确区分开工作与生活、他人与自己, 自由主义、个人主义不再只是信念, 正在成为他们实际的生活方式。但是, 这些“新人类”贯彻了自由主义、个人主义, 却又忽视了关心公益、参与政治的合作意识, 尚不能成为“称职的”公民。由他们担当的日本未来将会怎样, 前景不容乐观,这也是令许多日本人感到不安之所在。国家与社会的关系问题。日本国社会组织的特点是, 社会的出现不是内发式的, 它完全是国家的创造物。先有国家, 后有社会;国家在上, 社会在下。国家通过权力组建了社会, 国家的政治结构制约了社会的结构。但是, 很多迹象表明, 由国家扶植起的社会, 其对公民的影响因为各种社会组织缺乏传统思想依据和民众生活方式的积淀, 很难更深刻地穿透民族既定的传统国家主义观念。20 世纪70 年代以来, 在西方出现了社群主义思潮, 居民间的团结、社区活动、公民运动等得到极大发展, 社会作为独立力量发挥了制约、抗衡国家政治及决策等作用。事实上, 进入国家部门、参与国家事物管理的只是公民中的极少部分人(如各级公务员、党派人士等), 绝大多数普通公民是在社会中活动并表达自己的意愿、倾向和态度的。战后民主主义的深入, 导致了发达资本主义国家的全面革新, 其动力正来自于不断发展的公民社会。在日本, 民间组织、政府与企业之外的第三部门非常不发达, 公民的活动范围很有限, 实际参与机会非常少。公民的生长空间受到限制, 学校教育除了书本知识的传授和课堂模仿训练之外, 学生们的实践场所未能充分提供。公民教育中的重知轻行现象, 正是公民社会发育不全、公民组织不成熟的必然结果。31 民主主义与民族主义的关系问题。公民教育常常是由国家有组织地进行的, 在教育指导思想上, 究竟是坚持民族主义还是立足民主主义, 将导致在实际教育中方式、结果上的根本差别。当然, 无论民族主义还是民主主义, 都是18 世纪下半叶以后随着资产阶级国家的出现而产生的。

民族主义强调本国、本民族及其文化传统, 主张价值一元论, 重视超越个人的整体价值, 提倡高度的权力集中。民族主义的主体是国家、民族。与此相对, 民主主义倡导积极地承认个人的尊严, 视社会成员为拥有独立权利的市民, 尊重他们各自的自由自主的活动, 尊重价值多元性和思想多样性。民主主义的主体是个体的市民。在多数国家, 公民教育的内容都会同时包含不同程度的民族主义和民主主义方面, 但在特殊情况下, 可能出现极端强调民族主义的倾向, 如纳粹德国和战前的日本。怎样处理好民主主义和国家主义的关系?这是回答今日公民教育问题的重要前提。公民都是在特定的国家中生存的, 国家主义的价值不可忽视, 但是在全球化日益加深的今天, 为了实现和平、民主的理想目标, 必须谨防出现以国家名义发动的战争或压制人权、自由的国家主义。因此, 倡导普遍性的民主主义价值应受到高度重视。

有学者指出, 在今日日本的社会思潮中, 出现了不同于欧美国家的三种新的趋势:(1)消费主义,或者说追求幸福的生活方式;(2)新兴宗教;(3)民族主义意识形态。当日本人思考政治时, 他们极少关注具体问题, 如劳动纠纷、妇女权利、环境问题等, 更多强调的是对日本统一或日本潜在的民族利益的普遍关心。爱国情感为一个日本公民获得民族归属的感情提供了正当化理由, 也使他们有了“参与感”, 同时又不必投入过多时间、精力针对某些具体事务采取行动。但是, 这些新思潮对公民教育来说是一种离心力量, 它促使公民偏离现实的社会利益, 甚至背离民主政治的轨道。

韩国公民教育

背景: 1945年，韩国教育委员会按照“弘益人间”的理念将培育爱国精神的国民作为教育的基本目标，爱国是其基本的价值取向。：

1954年，韩国开始在中小学中恢复道德课，民族精神同样是强调的重点。

1948年12月韩国颁布的【教育法】中，将“社会科”的教育目标明确规定为：“使受教育者认识到个人与社会、国家之间的关系，培养道义、责任感、国民意识及合作精神；教育学生了解国家的历史与现状，培养民族精神、独立自主精神与国际合作精神。”将培育学生的民族精神作为教育的基本目标之一。1968年，韩国颁布了【国民教育宪章】，其宗旨是“协助所有的人完善其个人品德、培养独立生活能力和取得参加建设国家及促进全人类繁荣活动的公民资格”。该宪章规定了教育的7个具体目标：促进锻炼，保持健康的体魄，培养坚忍不拔的精神；加强爱国主义精神，维护民族独立和世界和平；传播和发扬民族文化，对世界文明的发展做出贡献；培养最求真理的精神和创造能力及理性生活能力；培养对自由的热爱和对国家及社会强烈的责任心；增强审美观念和艺术鉴赏能力，维护人与自然的和谐，促进身心健康；培养勤劳和奉献精神，成为力能胜任的生产者和文明的消费者。

1973年，韩国进行了第三次课程改革，其着眼点是“培养主体的韩国人”，推广体现【国民教育宪章】的理念，加强国民精神教育和国防安全保卫教育。

进入20世纪80年代后，韩国经历了“亚洲金融风暴”的冲击，成功举办了1988年的汉城奥运会和2024年的世界杯足球赛等重大国际赛事，这在精神观念上也提升了韩国的民族精神。韩国把教育改革作为“四大国政指标”之一。“国政”的教育改革是以“全人教育”和“国民精神教育”两个理念，科学技术教育和终身教育两大原则为出发点的。1944年，韩国废除了【国民教育宪章】的特殊地位，对道德课进行了改革，民族精神教育仍然是道德教育的基本任务。

弘扬和培育青少年民族精神是韩国道德教育的重要目标 在韩国，民族精神也称国民精神，民族精神教育是韩国公民教育中颇具特色的一个组成部分。二战后的韩国教育尤其是道德教育，始终都有明确的民族精神教育目标。为尽快消除日本殖民统治的影响，在教育上将“民主主义”和“弘益人间”确立为教育的基本理念。在韩国现行的【教育法】中，民族精神仍然是强调的重点。◇完善道德教育的课程和教材体系，强化民族精神教育

――明确规定民族精神教育的内容和要求。在1968年颁布的【国民教育宪章】中，强调珍视和继承民族精神的重要性，弘扬和培育民族精神是服从于和服务于民族复兴大业的；强调要正确处理个人与国家的关系，爱国是民族精神的核心内容和要求；在强调特定意识形态重要性的同时，突出了民族团结、国家统一的重要，民族精神是实现民族统一的基础。――在国民伦理教育课程中向学生系统讲授有关民族精神的内容。国民伦理教育课程承担着完成民族精神教育的主要任务，在韩国国民教育的各个层次和社会教育的各个环节中，民族精神教育的内容在国民伦理教育课程中都占很大的比重。该课程体系按照学生的年龄、知识、心理、身体的特点，建立了一整套从幼儿园、小学、初中、高中到大学的国民伦理教育体系。――根据学生的年龄和身心发展特点制定国民精神教育内容。从中小学道德课教材的内容结构来看，它主要包括“价值与道德”“家庭、邻里、学校生活与道德”“现代社会与道德”以及“民族统一与北韩”四个部分。到大学阶段，国民伦理教育更为重视民族精神教育的系统性、理论性和政策性。

――在全部课程教学中渗透民族精神教育的内容。韩国的国民精神教育是通过全部课程来实施的，包括社会学科、国语、国文、文学等课程，同时，在数学、自然、科学、体育、音乐、美术、实验和劳动技能等课程中，也要用潜移默化的方式，渗透民族精神教育的内容。此外，课外活动也受到政府的控制，以达到道德教育的目的。对道德成绩的评判主要通过学生道德判断方面的考试，而非以道德行为来衡量。在选拔高中生和青少年学生时，道德课成绩优先考虑，如果两个学生其他各门学术课成绩相同，将以道德课成绩高低判定名次。

儒家思想是韩国社会占主导地位的思想

讲究为人之德，注重人身修为

背景：儒家的传统道德从古代三国时起就成为韩国“太学”的道德教育的依本，尽管经历时代变化，儒家伦理至今仍是韩国学校国民精神教育的主体脉系。

承袭了儒家“重礼”的优秀传统

在礼仪教育方面，韩国学校开设的课程包括了个人生活、家庭生活、学校生活、社会生活以及国家生活多方面的礼仪内容。学生从上学之初就开始接受礼仪教育，一般是从最基本的生活礼节习惯开始，如在家、在校怎样表敬守礼，参加社会活动该持有何种礼仪等，一直到社会生活中的各项礼节习惯。这些礼仪习惯往往在经过长期的教化后，能够很自然地在学生的日常生活和交往实践中得到巩固和体现。

☆古代韩国学校曾把修身、齐家、治国、平天下的传统道德伦理纲常，作为个人修为和安国立命的目标。☆今天，韩国学校的国民精神教育承袭和发扬了注重道德精神历练、强调培养道德人格和精神品质的传统，其主要标志之一，就是韩国学校道德课程把培育现代有道德公民的目标，渗透和结合到学校教育的制度和机制内，制定了层级分明、循序渐进的现代道德课程教育教学体系，采用铺天盖地、无处不在的道德教化，使学生们接受浓厚的道德熏陶和国民精神感染。---韩国民族精神的教育受中国儒家思想影响很深。

儒家思想实质上是一种伦理治国的思想，重视道德教育是突破的特点，这一点是韩国一以贯之，长期坚持的。儒家思想强烈地影响着韩国的政治、法律及社会制度，渗透到社会生活的各个方面，影响着人的行为方式、价值观念，塑造了独特的大汉民族的性格，构建起家族共同体的社会结构，儒家思想成为维系韩国社会发展和民族自立自强的崭新民族精神气质的力量。韩国人把这种体现韩民族精神的儒家思想作为教育的基础和学校德育的主体框架，通过德育，是儒家思想发作用于韩国文化建设，培养了一代又一代又强烈民族意识的韩国人。---儒家“忠孝仁爱、信义和平”的理念是韩国民族精神的基石。在韩国德育中，儒家纲常伦理教育是人生最重要的课程，是安身立命的最高准则，也是藉以走向世界，塑造大韩民族气质的最重要的内容。在韩国教育宪章中列举应使韩国人获得的精神中，第一，弘益人间；第二，民族自尊。这个自尊，就是儒家伦理铺垫出来并成为维系家族共同体政制的基本内核。---儒家伦理决定了德育的基本内容。目前，韩国学校德育已成为一种以儒家伦理为主体，突出培养民族精神的道德教育体系。韩国著名儒学家琴章泰先生认为，在民族思想领域中，儒教从开始知道今天一直作为一个轴心在起作用。由此可见，儒家思想在学校德育中的主导地位和作用。

生活习俗是反映个体精神面貌的标志，也是国民精神教育从社会个体抓起的基本突破口。韩国教育界普遍认为，要培育文明、健康、积极、进取、有创造力和道德心的现代国民，必须重视社会个体的生活习俗教育。

因此，韩国的学校都非常重视学生个人生活习俗教育，努力将社会生活中移风易俗的精神及做法延伸到学校教育中来，从寻找校园文化和社会风俗的结合点上来调节学生的日常生活与行为习惯，为塑造儒雅温文的礼风、培育文明国民奠基。这其中最为突出的内容就是礼仪教育和节俭奉献教育。

在节俭奉献教育方面，韩国人崇尚勤俭节约，讲求利用，提倡利己利他双向并举，要求在满足自己物质需求的同时也要奉献他人。不少学校都设有“Anabada”组织，号召学生对日常生活用品进产“节约、分享、交换（使用）和再利用”。该组织还定期举行活动，参与者会把自己不用的旧物低价卖出，购买别人的旧商品，交换过程中所有钱物节余都捐献给社会福利部门

主要特色

★依托强势的道德教育塑造学生的精神品质

韩国现代化的过程不仅是经济现代化的过程，同时也是韩国人的现代化的过程。从20世纪60年以开始，韩国为传承儒教，就正式把儒教的道德伦理列入大、中、小学的教育科目，要求学生学习孔子、孟子、荀子等中国古代著名儒学思想家的理论，接受“尊重人的生命与价值，诚敬修养”以及“以德业相劝、过失相规、礼俗相交、患难相恤”等儒家思想的教育。在现代化过程中，韩国政府结合社会发展实际多次对教育科目进行过调整和改革，不断结合着国情要求调整学校道德教育课程的具体目标，提高道德教育的力度和分量。按照国家政府的要求，韩国学校也把培养韩国学生的国民意识、思想观念和价值理性确立为学校道德教育的目标和方向，把道德精神教育视为学校教育的要务，把道德养成视为学生教育的中心。

民族精神教育法与途径灵活多样

---据不同年龄阶段青少年的心理特点，采取不同的教育方法。对年龄较小的学生采取将各种英雄故事、爱国故事，开展各种具体生动的融爱国爱民族于内的活动，利用卡通片、通俗画册等为孩子们所易于接受的形式进行教育；而对于年龄稍大的像中学生和高等学校的学生，经常开展一些健康的集体活动，譬如读书活动、以爱国精神为主题的演讲比赛，培养他们强烈的民族意识、爱国精神和崇高的历史责任感。

---加强校园文化建设，营造民族精神教育的软环境。在校园文化和课外活动中，突出弘扬韩国传统文化，注重培育学生的民族意识和民族精神。在韩国的学校中，到处悬挂着历史人物的画像，将传统的名言作为学校的校训，或者用韩国历史上的名人来命名学校的建筑物。中小学每年都要作词组织学生参观名胜古迹、自然景观、纪念馆、博物馆。通过这些活动使青少年亲身感受到传统文化和民族精神的巨大魅力。韩国的各级各类学校都充分发挥本民族能歌善舞的特点，在重大的节假日举行各种歌会，通过咏唱传统歌曲向青少年进行民族精神教育。

---英雄激励。为培养学生的民族情感，学校除系统讲授历史上可歌可泣的英雄人物的故事外，在一些重要的公共场所都矗立着抗日英雄的雕像供人景仰，他们的事迹被写成文学作品、搬上银幕，大张旗鼓地宣传历史上爱国主义英雄的事迹。还经常组织学生访问历史名流的故居旧址，培养青少年的爱国主义情感。

---提倡青少年使用和消费国货。在现代的韩国社会生活中，“身土不二”是一种重要的价值观。

---充分利用重大事件对青少年进行民族精神教育。选配优秀教师担任国民精神教育课程

为提高国民精神教育的质量，韩国还对小学道德课的人教资格做出了新的规定。1982年以前，教育、哲学、宗教专业的学生都可担任中学道德课教师。自1979年韩国在国立大学建立国民伦理系后，从1982年起，韩国教育部规定只有国民伦理系的毕业生方有资格讲授道德课。由于韩国的小学教师要教一个班的所有课程，因此道德课不可能有专门的教师担任，不过，初等师范学校的毕业生必须获得2张国民伦理课的证书，3张道德教育的证书才可教授小学道德课。

立体的民族精神教育网络

---韩国家庭很重视孩子的民族精神教育。在韩国家庭，父母十分注意向孩子灌输为国尽忠思想。

---韩国政府积极营造良好的社会环境，与学习、家庭教育相配合。例如，韩国人购买汽车一般买国产品牌而不买外国汽车，在首尔的大街上，川流不息的汽车中，多是国产的“现代”“双龙”“大宇”等品牌，而外国汽车少得凤毛麟角。由于韩国政府十分重视对青少年开展民族精神教育，通过灵活多样的方法与途径把民族精神教育真正纳入了国民教育的全过程，韩国青少年在爱国爱民族思想的有力熏陶下，绝大多数青少年都具有比较强烈的国家意识和民族认同感，韩国青少年表现出关心国家政治及反映的强烈程度是世界上少有的

弘益人间：是韩国开国神话中的一个基本思想，是令天下苍生共同受益的意思。

韩国教育

韩国不仅是世界上最重视教育的国家，而且在教育的作用方面，表现出强政治化倾向，把思想政治教育和道德教化放在十分重要和突出的位置上，强调其所担负的培育韩国公民的资产阶级自由民主主义的建国理念，东方传统和现代西方价值结合的道德规范以及代表“新韩国人形象”的国民精神的任务。

一、背景

二战后韩国的社会背景有这样一些基本事实：一是进一步从军事，经济，政治和意识形态领域都全面接受以美国为代表的资本主义；二是韩国在战后的建设和发展，依靠了一个颇具强控制力的权威政府主导；三是东方传统的儒学文化始终对韩国有着极其深刻的影响。正是基于这样一些基本事实，战后韩国的思想政治教育形成了自己的特色。

二、特点

1993年金泳三就任民选总统时提出“要重新找到我们社会应有的权威，我们的自由应当是为集体的自由，正如白凡先生所说，不是在公园里折花的自由，而是栽花的自由，要重新树立被践踏的道德，就此而言，今天的教育应当同为未来而做准备的科学技术教育一起成为培养真正的人，民主的市民的人间教育，这就是新教育。”

可见，资本主义的政治民主制度，始终是韩国思想政治教育追求的目标，“是应促其实现的课题，不能回避。”

思想政治教育作为对人们的政治观点，思想意识和道德品质施以影响的教育活动，具有时代性，社会性和阶级性。道德教育作为道德活动的重要形式之一，它是一定阶级或社会根据自己的道德观念，道德原则和道德规范的要求，有目的，有组织，有计划地对人们施加系统的道德影响的活动。

从60年代起，韩国现代化的加速进行，不惜损害传统的价值观念。在这种社会背景下，韩国《国民教育宪章》的颁布，重新确定了教育的理想和目标。教育法第一节的第一条提出了“教育的目的在于协助所有的人完善其个人品格，培养独立生活能力和取得参加建设民主国家和促进全人类繁荣活动的公民资格。”

韩国政府因此把德，体，智作为衡量教育质量的三大指标，强调德育第一，并且认为：民族的德育表现为自主性，公益性，协同性，勤勉性，奉献性，效率性。其具体内容是：自主性指民族自立精神，重塑民族之魂，弘扬民族传统；公益性指尊重政体利益和秩序；协同性指互助合作精神和团结互爱精神；勤勉性指正直和诚实的劳动态度；奉献性指社会责任感和奉献精神；效率性指合理，主动的创造。

1993年，金泳三在就职演说中提出：“要重振搞乱了的国家纲纪；要重新树立被践踏的道德。”

韩国的思想政治教育注意从本国实际出发，讲求实用性和民族性，尤其注重振奋民族精神，使教育的效果直接在国民的精神风貌和国家的经济起飞中显示出来。这种特性被一些学者概括为“有国籍的教育”。韩国的教育目标不仅在于帮助学生们在新生活中扮演创造的角色，而且还要对他们灌输韩国人的价值观念。

韩国试图实现的，是一种融合东方传统和现代西方价值观的道德教育观念。因此，有人认为，韩国在保存儒教文化传统方面更甚于其发源地——中国，被认为是“儒教的样板国家”。

社会上特别强调人的学习，修养和教育，强调“十年树木，百年树人”，尊崇孔子的“学而时习之，不亦悦乎。”的教导。儒教本来就对教育赋予极高的价值，所以能促进经济发展中极为重要的“人力资本”的形成。

另外，以美国为代表的现代西方价值观，也强烈地影响着青少年教育。从60年代来，韩国效仿日本的“皮箱哲学”，通过选送留学生，把大批西欧北美的先进学科带回韩国。客观上，也更强化了现代西方的生活方式和价值观念的影响。

韩国原文教部长官李奎浩就公开主张：“要把政治教育与道德结合起来进行。”二战后，韩国当局认为，如果实现了“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信”，那么，“父子，君臣，夫妇，兄弟，朋友”则“达道”了；如果“父子，君臣，夫妇，兄弟，朋友”，这十种人际关系真正做到了“父慈子孝，君仁臣忠，夫义妇德，兄良弟悌”，就是实现了“十义”这种做人的品格。因此，文教部制定的《道德教育要项》把道德生活分列为五项：自我实现的道德；人际关系的道德；经济、职业的道德；作为公民的道德；“反共”防日的道德。

1973年韩国在中小学和初中设置《道德》课，每周两学时；在高中，把作为共同课开设的《国民伦理》课的学分数，由4个学分增加到6个学分。同时，对《国民伦理》课和《道德》课的教学内容作了很大的调整，重点放在如何加强“国民伦理”教育。在大学里也开设了“国民伦理”教育课，并把该课列为共同课。

1988年拟定了“21世纪的教改方案”。该方案十分重视“国民精神教育”，提出的主要内容有：在学生中进行正确处理家庭、社会、国家三位一体关系的教育，树立“国家兴旺是我发展根本”的大局观念：在处世问题上，要学会尊重他人和与人合作，从而达到和睦相处，杜绝暴力行为等。在青少年中推行儒家哲学，宣扬效忠精神，规范学生的行为举止。

三、趋势

如今，随着国民经济的增长，人民生活的改善，近几年来，在学校里和社会上也出现了学生厌学、精神空虚、青少年学生犯罪明显增加等社会问题。为了加强学校的思想政治教育和道德教化，强化“国民精神教育”，韩国提出从纵横两个方面进行实施的方案：“纵”的方面，从幼儿园，小学，中学到大学，都根据年龄，心理，身体特点和知识准备程度，编写整套国民精神教育的新教材，使国民精神教育贯穿到学校教育的全过程；“横”的方面，在学校教育的每门课程教材中都要求反映出国民精神教育的内容。

比如，在《道德》，《国民伦理》课及社科教材中，要求直接反映国民精神教育的内容，并且要纲目清楚，内容体系化：在《国语》课教材中，要间接地反映出国民精神教育内容；在理科教材和体育，音乐，美术等课程中，要求精神教育系统化，进而要求国民精神教育生活化。

在初中，1987年改革方案设定为个人生活，家庭与邻居生活，国家生活统一、安全保卫生活等五个领域。

1987年，调整了的高中《国民伦理》课的内容，按照价值观领域的道德原则和问题，设定了六个内容领域，并制定了各个教育目标和教育内容，其中包括：人与伦理，伦理思想的脉络与特征，社会伦理，国家与伦理，民主主义理念与现代意识形态问题，祖国统一与繁荣等。

随着经济社会的发展和科技进步，特别是为适应21世纪的挑战，韩国进行了第六次的课程改革。学校的《道德》课程也随之进行了改革。在内容上同以前相比，不再公开提出“反共”的问题，从对南北关系上看，出现不计前嫌而向前看的意向。近年来，各大学还纷纷把学生参加社会服务列为必修课，规定不获此门课程学分的学生将不能毕业。目的是为了重新唤起人们对他人的关心，使被利己主义所充斥的校园的气氛能够焕然一新。此外随着国际局势和朝鲜半岛局势的缓和，韩国政府近年来已决定将军训从必修课改为选修课。

韩国的思想政治教育不仅是客观存在的，而且是显性的，是一种政府主导型的，强政治倾向性的。

**第五篇：公民教育**

“新加坡的公民教育对我们公民教育的启示”

或者

“对我国公民教育的一点思考”

两个题目中选一个，觉得行，我再修改，或者他自己修改也行。

当前新加坡青少年公民教育的目标 是“五大共同价值观”。在新加坡，无论老幼，几乎人人都能背出，即“国家至上，社会为先；家庭为根，社会为本；社会关怀，尊重个人；求同存异，协商共识；种族和谐，宗教宽容”。新加坡政府注重从小培养公民意识。在中小学里，公民与道德教育是学生的必修课。根据政府提出的五大价值观，教育部为课程拟定了五大主题：一是个性塑造；二是与家庭的联系；三是对学校的归属感；四是作为社会的一分子；五是以国家为荣并忠于国家。这五大主题引导学生先从认识个人开始，然后扩展到家庭和学校，最后延伸到社会和国家。另外，新加坡小学的《公民与道德教育》教材内容相当活泼生动。一到三年级的课本连环画居多，四到六年级则以生活实例为主。新加坡“公民教育”处处体现着人性化特点，这成为新加坡培养“好公民”的重要准则。1

第一节 爱国教育

新加坡是个新兴的国家，其早期领导人深深地明白它的重要意义关乎到国家的存亡。自1965年独立以来，政府一直致力于在多种族的社会中，建立统一的“新加坡人”国民身份，维持强烈的国民身份认同。1966年教育部成立公民委员会，进而制定公民课程纲要，大力推行公民教育。新加坡公民教育政策的首要内容是宣传爱国主义及捍卫国家利益；中小学的教室里都挂有国旗。尽管新加坡只有很短的历史，却十分重视挖掘自己国家独特的地方，培养他们对新加坡的认1 石勰平.张倩伟.新加坡中小学公民道德教育发展及其特色[J]，比较教育研究.1994年第.3期

同感和归属感，激发他们的新兴国家的自尊心和自豪感。在公民道德教育课程中，许多内容都着力于让学生理解国旗、国歌、信约和国徽的象征意义，使学生们了解国家的理想，懂得“国家至上，社会为先”的道理，从而自觉维护新加坡的声誉，关心国事，做个有责任感的公民。

同时，还教育人们要有服从大局的意识和奉献意识来进一步强化。比如在“国家至上，社会为先”方面，发扬儒家提出过以维护群体利益或公共利益为最高的价值观念；儒家道德理想中的圣人，就是达到了孔子所说的“博施于民而能济众”境界的人；孔孟的“义利之辨”和后来儒家阐发的“公私之辨”，就是提倡个人应为群体利益、公共利益和百姓的利益而奋斗也得以发挥，教育新一代要把国家和社会的利益看作至高无上。新加坡学校为了弥补课堂公民道德教育课程时间和方法的不足，还增加了学生参加课外话动的机会，丰富学生的课余生，以此来拓宽公民道德教育的时空，进而提高公民道德教育的效果。例如新加坡的中小学生每人旱晨必须参加庄严的升旗仪式，高唱国歌，朗诵誓言:我们是新加坡公民，誓愿不分种族、语言、宗教的异同，团结一致地建设公正、平等的民主社会，并愿为国家的幸福,繁荣和进步共同努力。再次是通过其它社会话动来进行公民道德教育。例如每年8月9口国庆节，新加坡每个家庭都要挂国旗。另外还有如参观、考察、实际锻炼等2。此外，还让学生了解到新加坡的局限和脆弱，懂得“负责任地使用有限的土地和水源”的道理，以及努力成材、报效国家等等，这些内容无不蕴含着丰富的儒家思想。例如，三年级第五课的《挂国旗》、第六课的《八月九日到了》（新加坡的国庆日）、四年级第六课《我们的信约》、五年级第六课《大禹治水》等，这些都是有关爱国教育的内容。青少年是弘扬与培育爱国精神的重点人群，对学生进行爱国主义教育，增强学生的国家自信心、自豪感和凝聚力，被认为是弘扬与培育爱国精神的重中之重。3

第二节 法制教育

众所周知，新加坡是一个法制很健全国家，大事小事都有法可依，更重要2 胡虹霞，北京师范大学哲学系，新加坡学校的公民道德教育[J]，江西教育科研2024年第10期乔梁.新加坡“公民与道德教育”课程纲要简介[J].课程·教材·教法.1995.（5）.23-27.3的是法治理念深入人心的社会，依法办事已成人们的生活习惯。这首先得力于受过具有深厚英伦法治传统教育的开国总理李光耀，他意识到法治教育是一个国家长治久安的根本，会是新加坡井然有序的象征。在教育方式上，历来受到社会和政府部门的极大重视，倡导全社会都要一起来抓青少年法制意识的培养，认为青少年成为一名社会合格公民的最低条件是公民教育的使命感和责任感。新加坡教育部还深刻地意识到青少年有其法制教育的优势，对成人的普法教育，青少年的法制教育效果更加明显，往往事半功倍。主要表现在： 首先，易接受，有针对性。青少年时期，非常容易接受新生事物，这对于他们法律意识培养十分有利。通过适当的法治意识培养，能促成他们正确的世界观、人生观和价值观，促进他们形成依法行事的强烈法制意识。第二，好组织，有广泛性。青少年大多数是在校生，有开展系统的法制教育条件，得天独厚，学校的法制教育在政府部门的指导下，能做到有计划、有地点、有师资、有教材，工作既系统又规范，履盖面100%。而对于校外的青少年，针对他们好学好动的特点，组织他们参加各种丰富多彩的普法活动，也是相对容易组织的。第三，效益高，有普遍性。青少年时期法制意识的初步形成，一生受益无穷。从小教育，普法成本效益最大化。我们从小培养青少年的法律意识，让他们从小知法、懂法、守法，并依法保护自己的合法权益，维护社会秩序。而一定的普法成本也因此将使他们终生受益，社会效益也因他们走上社会就具备良好的法律意识而得到最大化的回报。

在新加坡，法制教育体系很完善。法制教育的根本目标是培养积极的公民，但他不同于专门的公民教育。法制教育的主要内容有：一是传授知识，包括法律、权力、公正、自由、平等、重要文献等知识的传授。二是培养技能，包括研究、思考、交流与社会参与等技能。三是培养态度、信念和价值观。法制教育的主要形式有学校教育、家庭教育、网络教育。其中学校提供法制教育的课程的方式有多种：有的是作为核心课程“公民与政府”的一部分，有的以单一课程“权利和责任”，有的开设“社会伦理学”等课程。除显性课程形式之外，法制教育还渗入学校课程中的所有学科。如：在计算机课中使用软件时，会考虑到版权问题4

5石勰平.张倩伟.新加坡中小学公民道德教育发展及其特色[J].比较教育研究.1994.3 54 陈红涛.新加坡公民道德建设经验及启示，思想理论教育.2024.（7-8）：60-62。

等。小宣传员、小督查员。将起到一个学员一个点带动全家一个面，进而达到推动周围一片的良好普法宣传效果，有效地促进普法工作。

第三节 社会和谐教育

新加坡是个多元种族、多元文化的国家，据1980年人口调查，在新加坡的华人占76.9％，马来西亚人占14.6％，印度人占6.4％:其他种族占2.1％。在学校教育中，尤其是在公民道德教育中，如何体现文化间的差异，如何在尊重各少数民族文化、各社会阶层思想的同时，将主流思想与少数族群的思想整合起来，成为了新加坡公民道德教育所而临的一个实际问题。为此，国家领导机构和教育部门作了不断的思考6。在中小学的公民教育极力倡导三位一体——国家、社会、个人三者利益兼顾的教育方针，明显具有东方式的重视道德教育的特色，以儒家伦理价值追求为基本精神，强调正直、忠诚、诚实、信任、同情心和责任感这些人类的核心价值以保持社会的和谐有序。公民教育的核心理念就是公民与社会之间的关系，其关系应该是权利和义务的不可分离和相辅相成。所以，要保持社会的和谐其实最重要的是对公民进行的正确权力和义务观的教育。让全体新加坡人意识到，所谓权利，是指公民依法享有的权益，它表现为享有权利的公民有权做出一定的行为和要求他人做出相应的行为。所谓义务，是指公民依法应当履行的某种责任，它表现为负有义务的公民必须做出一定的行为或禁止做出一定的行为。权利和义务，作为法律关系是同时产生而又相对应存在的。任何人在法律上既是权利的主体，又是义务的主体，既平等地享有权利，又平等地履行义务。只享有权利不履行义务，或只履行义务不享有权利，在法律上和事实上都是不存在的。权利的实现要求义务的履行，义务的履行要求权利的实现。新加坡“社会和谐”教育全部体现在其提出的“共同价值观”，很好地处理了个人与社会的权力和义务的利益关系问题。1991年，吴作栋总理在国会上公布《共同价值观白皮书》，提出了各族人民都能比较愉快地认同和接受的“五大共同价值观”，作为新加坡人思想行为的指导原则。共同价值观的具体内容是：国家至上，社会为先；家庭为根，社会为本；社会关怀，尊重个人；求同存异，协商共识；种族和谐，宗教宽容。结果围绕着“共同价值观”，设计了一套新的公民与道德教材，6 胡虹霞 北京师范大学哲学系，新加坡学校的道德公民教育[J]，江西教育研究2024年第10期

取代了原先的《儒家伦理》教材。这五条成了新加坡人的行动准则。7

第四节 传统伦理教育

以儒家提倡的忠、孝、仁、义等为主导思想，强调种族和谐和发扬东方的传统价值观。在“家庭为根，社会为本”方面，体现了儒家伦理思想非常重视的家庭关系、五伦关系。所谓“父子有亲，君臣有义，夫妇有别，长幼有序，朋友有信”早已成为华人社会普遍的道德标准和行为规范。在五伦中，家庭占了三伦，如果再拿二伦拟君于父，拟朋于兄弟，更显得家庭的重要性。所以说：“五伦在家庭发端，在家庭培养。”中国著名哲学家冯友兰曾说：“家庭制度，就是中国的社会制度。”事实上，家庭和谐对人生事业的确有极大的影响，所谓“家和万事兴”是有一定根据的。

新加坡小学使用的《好公民》教材就突出强调了东方道德教育价值观的培养，从学生个人开始，扩展到家庭、学校、邻居、国家乃至世界和全人类。即小学一年级以“个人”为中心，二年级是“家庭”，三年级是“学校”，四年级是“邻居”，五年级是“国家”，六年级是“世界”。比如“个人”的主要目标是：自尊、自信、认识自我、诚实、自我责任、节俭敬业、乐群、毅力、正直、勇敢、信守诺言等。“家庭”的主要目标是，要求学生能关怀长辈，通过家庭聚会来珍惜和重视家庭的传统活动；为家人着想，能体谅父母和长辈的处境和辛苦；能对自己的行为负责，不让父母担心；能够尽自己的能力使家庭幸福美满等。整个教材内容遵循儒家传统的道德观念，对学生进行有关社会、生活准则、道德责任、种族和谐，以及热爱祖国、忠于祖国等方面的教育，按严密的循序渐进的结构逻辑从个人到世界放射性地向外扩展。中学一、二年级开设的《好公民》，其逻辑顺序与小学相同，内容则是在小学基础上的延伸和深化，体现出一种螺旋上升。1983年又特别推出《儒家伦理》课程，以便应对西方文化对新加坡的消极影响。为此，新加坡专门设立了儒家教育与东方哲学研究所，研究儒家教育问题。经过一系列的对话、沟通，人们对政府推行儒家伦理教育终于有了共识：儒家伦78 吕元礼.亚洲价值—新加坡政治的诠释[M]。.江西人民出版社.2024.8 王学风.，新加坡中小学的公民教育及启示[J].教育评论.2024.（4）.21-23.理对个人修养、政治经济、社会文化等方面都有积极的正面作用。儒家注重修己爱人，强调设身处地，讲求自省、慎独，以求做个堂堂正正的自尊、尊人的君子。通过儒家伦理教育，新加坡的年轻一代就能够将先辈坚强不屈、谦和通达、自力更生的精神财富继承下来，避免了走上极端个人主义、物质主义以及颓废、消沉的道路。儒家思想注重学习、敬业乐群、以礼待人等主张，也有助于良好工作态度和人际关系的培养。

第五节 全球教育

上世纪80年代后，随着冷战的结束，世界呈现出多极化发展趋势，科技的进步和全球性经济发展使民族国家的教育得到了升华，具体表现在全球范围内人们频繁的跨国迁移、流动，全球化已成为一股强大的时代潮流跨越民族、国家的地域界限，超越制度、文化的障碍，使人类逐渐形成为一个不可分割的有机整体。在公民与公民教育问题上，使得公民的定位必须超越传统的国家定位，从全球化的视野重新审视。新加坡是个国际化程度极高的国家，反映在公民教育上也很及时迅速。新加坡人意识到爱国教育决不是狭隘主义的教育，全球化发展进程是个大趋势，只会加强不会削弱。不看见或重视全球化教育是危险的，面对全球化浪潮应该主动作出回应，在归属上，既要热爱自己的国家，又要尊重其他民族，要有全球意识；以塑造新加坡人在国际舞台上的良好形象。新加坡的全球化的教育主要包括：第一，在技术与经济方面。鼓励学生要有勇于参与经济合作、国际贸易、技术交流、信息共享的国际竞争意识。第二，在人与社会方面。培养学生如地球村、国际友谊、国际协作、社会和谐等，以消除民族的、种族的的歧视。第三，在政治方面。重视国际联合、国际理解、和平和反对战争、消除冲突。第四，文化的方面。注重青少年能有欣赏文化的多样性意识，跨地区、国家的文化接纳，发展全球文化。第五，教育的方面。加强各国青少年间国际友谊的培养、组织国际夏令营的活动、教育交流和对话。由于新加坡人良好的国际素质，到新加坡旅游的外国人常常会称道，留下了深刻的印象。

曹云华.新加坡的精神文明[M].广州：广东人民出版社.1992.

本DOCX文档由 www.zciku.com/中词库网 生成，海量范文文档任你选，，为你的工作锦上添花,祝你一臂之力！