

# 让宪法回归生活：青少年宪法教育的一个路向

张 劲\*

**摘要：**“生活世界”理论被普遍认为是哲学转向现代哲学的标志，也是现代教育的重要本体论和方法论基础。“生活化教育”关心受教育对象的主体性，关心现实生活对于教育的生成性，关心教育过程对于生活实践的回应性。本文以此为价值指引检视我国青少年宪法教育，并围绕教育对象的支配、教育内容的剪裁以及去情景化、去回应性的教育方式和过程展开讨论。进而，以主体性回归、行动性体验和回应性展开为基本路向，对青少年宪法教育生活化进行初步探索。

**关键词：**青少年；宪法教育；生活世界；生活化教育

## 一、引言

宪法教育是公民教育最重要、最核心的部分。十八届四中全会《关于全面推进依法治国若干重大问题的决定》将每年十二月四日定为国家宪法日，并提出了“在全社会普遍开展宪法教育，弘扬宪法精神”。《青少年法治教育大纲》也明确提出，“当前和今后一段时间，要高度重视青少年法治教育工作，加快完成法治教育从一般的普法活动到学校教育的重要内容，从传授法律知识到培育法治观念、法律意识的转变。”<sup>①</sup>宪法教育是终生的，也是面向全社会的，但最具有基础性、系统性、连续性的还是学校宪法教育。因此，宪法教育最基本指涉是学校开展的，以青少年为主体的宪法教育。

总体而言，国家对宪法教育的重视前所未

有，相关教育大纲和教材亦体现了现代宪法理念的不断丰盈，宪法教育的实效也在各学校的积极探索中有所提升。但值得注意的是，现实中仍存在宪法教育抽象化、教条化、空洞化、低效<sup>②</sup>等问题。<sup>③</sup>如何让青少年宪法教育成为以受教育者为中心的教育，如何在情景化结构中让宪法知识转化为意义，如何让宪法教育以问题为导向积极回应生活实在，如何回应上述问题依然具有现实意义。因此，本文以“生活化”为中心进行检视，以期在“生成性”层面去审思青少年宪法教育失效或低效的原因，并推动宪法教育的某些“观念性”转变。

当然，“生活世界”的哲学理论，“生活化教育”的理念，并不是什么特别新鲜的理论范式，它已经有相当的理论共识。十九届四中全会决定

\* 张劲，法学博士，中国政法大学宪法研究所副教授。

项目信息：本文系中国青少年研究中心2019年皮书课题“青少年法治教育研究”（编号：20GH10）的阶段性成果。

①《教育部司法部全国普法办关于印发〈青少年法治教育大纲〉的通知》，参见教育部官网 [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718\\_272115.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718_272115.html)，最后访问日期2020年4月30日。

② 苏芮：《互联网时代青少年法治教育途径低效的心理效应分析》，载《预防青少年犯罪研究》2018年第1期。

③ 笔者长期从事高校宪法教学工作，其对象主要是法科大学生，属于本文的“青少年”的范围。但本文的讨论，更多围绕中小学的宪法教育而展开。笔者没有从事中小学宪法教育的专门经历，但曾多次参与全国中小學生、大学生的宪法大赛，或作为评委或作为指导老师；也曾参与某高校组织的全国中小学法治师资培训；也曾到一些中学开展过宪法教育活动等等。这些活动让笔者能够从教育者和被教育者的各自表现中发现青少年宪法的某些问题，也是本文的重要认知基础。

就提出，“创新教育和学习方式，加快发展面向每个人、适合每个人、更加开放灵活的教育体系。”所以，本文的主题并不是另辟蹊径的“发现”，而不过是“面向每个人、适合每个人”的基本教育理念在青少年宪法教育领域的引入，以期观念的共识转化为行动的力量。

## 二、“生活世界”与生活化教育

### （一）何谓“生活世界”

“生活世界”被普遍认为是近代哲学转向现代哲学的标志。一般认为，“生活世界”概念是20世纪初奥地利哲学家胡塞尔（Edmund Gustav Albrecht Husserl）在他的《欧洲科学危机和超验现象学》中提出的。后来，奥地利学者维特根斯坦（Ludwig Josef Johann Wittgenstein）、德国学者哈贝马斯（Jürgen Habermas）都是这一理论的重要支持者。在哈贝马斯看来，“生活世界”存在于“客观世界”“社会世界”“主观世界”之中，但又是这三个世界和谐统一的基础。<sup>①</sup>相对于胡塞尔、哈贝马斯等西方学者对主观世界的关注，马克思主义的“生活世界”理解则更具有实践品格。马克思认为，“全部社会生活在本质上是实践的”，<sup>②</sup>生活对意识有决定作用，“不是意识决定生活，而是生活决定意识”。<sup>③</sup>

由于语境、视域的某些差异，我们很难绝对准确地对“生活”“生活世界”下一个通用的定义。因为“在其存在论意义上，生活的内涵是无法用语言和理论完全揭示出来的，它只能通过自身的实际存在过程得以展示自身，对生活的任何一种界定都将意味着对生活之丰富内涵的遮蔽和

消解”。<sup>④</sup>不过，我们至少可以从以下几方面去把握“生活世界”的主旨和追求。

（1）“生活世界”关注人的主体性。“生活世界”的发生学背景主要是物质主义、科学主义的宰制，“工具理性”不断膨胀而导致人的主体性遗忘以及人的境况的轻忽。这被哈贝马斯称为“系统对生活世界的殖民化”。<sup>⑤</sup>所以，“生活世界”不是自然的世界或人们生活的“环境”，而是人存在于其间的世界，是以人为中心的世界。人的主体性是“生活世界”的基本价值取向。（2）“生活世界”的整体性。人生活的世界是整体的，特定人的生活世界也是整体的。尽管我们常常将生活分为家庭生活、学校生活、社会生活，但它们并不是互不交涉的场域。比如“物质生活”“精神生活”的划分，虽有其意义，但“生活中本身并不天然地存在这两种形式。并没有完全剔除精神性的物质生活，也没有完全剔除物质性的精神生活”。<sup>⑥</sup>事实上，“任何生理性需要的满足都不可能不伴随精神的愉悦，任何创造物质财富的过程也都不可能不借助精神的伴随与引导”。<sup>⑦</sup>（3）“生活世界”关注现世性与实践性。“生活世界”对现世的关注，也是人的主体性价值取向的延伸。欧洲中世纪以后的文艺复兴、思想启蒙，其反对的，恰恰是在神学的笼罩下，把希望寄托于来世，只有彼岸完美、纯洁的肯定，却缺乏此在的现世关怀，宗教就成为人类天性的控制。（4）“生活世界”关注主体间性。马克思认为，人的本质是“一切社会关系的总和”。<sup>⑧</sup>人天生是社会的动物，作为主体的人不是孤岛的

① 参见[德]哈贝马斯：《交往行动理论》（第一卷），重庆出版社1994年版，第119页。

② 《马克思恩格斯选集》（第1卷），人民出版社1995年版，第56页。

③ 《马克思恩格斯选集》（第1卷），人民出版社1995年版，第73页。

④ 唐汉卫：《生活道德教育论》，教育科学出版社2005年版，第68页。

⑤ 转引自唐汉卫：《生活道德教育论》，教育科学出版社2005年版，第58页。

⑥ 高德胜：《生活德育论》，人民出版社2005年版，第15页。

⑦ 胡凯：《思想政治教育生活化研究》，复旦大学2007年博士学位论文，第26页。

⑧ 在这里，需要说明的是，马克思所讲的人的本质是“一切社会关系的总和”，“主要强调要在社会关系中去理解人的本质，这是一个方法论原则，并不是对人的本质的精确的定义，所以，不能作为一个定义而到处乱使用”，不能机械地理解为马克思主义对人的主体性的否定从而导致社会淹没个人的后果。参见谢龙主编：《中西哲学与文化比较新论》，人民出版社1995年版，第190页。

人,“生活世界”是“行为主体间以理解、走进、认同为指向的非功利性的精神的互动过程”。<sup>①</sup>“生活”美好,但并不总是“诗和远方”,其间也不乏主体的冲突和博弈。哈贝马斯的交往行为理论,关注人与人的交互性,本身就包括矛盾与冲突。因此,“揭示生活世界的本质,进而改造日常生活模式和人的现实生活,离不开认识这些现实矛盾和冲突的特征和实质。”<sup>②</sup>

## (二) 生活化教育

在科学主义、理性主义的支配下,规模化、标准化的大工业生产方式潜移默化地支配了人类教育的理念和手段。于是,在统一的教材和大纲、网格化的知识点设计、程式化的教学技术、班级化的教学体制之下,教育“服膺于外在的目的,功利性淹没了教育的内在意义,也不去追思教育的内在意义贯穿教育过程始终的是如何有效地致知,强调知识技能的学习掌握,并不关心知识技能对于人自身的意义,古典人文教化转换成知识技能训练,并且一直兴盛不衰,甚至还随着教育的技术化水平增强而更趋强化热衷于知识点的灌输”。<sup>③</sup>此时,“寻求‘如何做的问题’取代了寻求‘教育是什么的问题’。方法论走到了前台,本体论则逐渐被人们忽视。教育理论成为技术之学。”<sup>④</sup>最终,教育缺失了“如其所是”的探询、看顾和尊重,学生成了工业化的“产品”,或是机械化农业下一颗颗等待被播种、施肥、浇灌的禾苗。这是“生活世界”的哲学理论引入到教育领域,发展出“生活化教育”的理念的重要背景。

美国学者杜威(John Dewey)提出“教育即生活”的主张,就是针对教育和生活实际的脱

节,并强调生活世界对于教育的建设性意义。同时,杜威也提出“教育即改造”,这既要求教育者贴近生活、贴近实际去担负塑造新人的使命,也意味着接受教育的过程并不是被动的规训,而是受教育者在生活实践基础上对知识的过滤、思辨和选择,从而“主动改造社会、驾驭生活、绽放生命的充实意义。”<sup>⑤</sup>我国的人民教育家陶行知先生从另一个维度提出了“生活即教育”。他认为:“教育的根本意义是生活的变化。生活无时不变即生活无时不含有教育的意义。因此,可以说,‘生活即教育’。”<sup>⑥</sup>其实,无论是“教育即生活”,还是“生活即教育”,都是殊途同归,都主张教育回归生活,使教育在生活世界的恒久性、基础性中获得意义和可靠性。上世纪90年代之后,“生活化教育”成为中国教育学的比较流行的新的理论话语,“它在不知不觉中渐渐代替了80年代在教育学基本理论研究中占绝对主导地位的‘实践’话语”,<sup>⑦</sup>成为中国教育理论的重要本体论和方法论基础。

简单来说,“生活化教育”主张,生活是人行动的母体,是教育认知的真实泉源。生活之于教育具有本体性地位,要以生活为基点来思考教育的理念、原则和方式。它关心受教育对象的主体性,关心现实生活对于教育的生成性,关心教育过程对于生活实践的回应力。总之,“教育向人的生活世界的回归意味着学校教育要关心学生的生存与发展状态,关注学生的价值与需要,关怀人的现实与理想,从而彻底改变教育的工具理性价值,面向学生的生活世界,实现教育的内在价值与外在价值的统一。”<sup>⑧</sup>在本文看来,“生活化教育”在社会科学领域比自然科学领域更重

① 胡凯:《思想政治教育生活化研究》,复旦大学2007年博士学位论文,第26页。

② 孙正聿:《寻找“意义”:哲学的生活价值》,载《中国社会科学》1996年第3期。

③ 刘铁芳:《人、世界、教育:意义的失落与追寻》,载《教育研究》1997年第8期。

④ 曹永国、刘江岳:《何谓教育理论联系实践——一个现象学的考察》,载《安徽师范大学学报(人文社会科学版)》2016年第3期。

⑤ 张云:《教育:向生活世界回归——杜威教育哲学的启示》,载《探索与争鸣》2005年第4期。

⑥ 《陶行知全集》(第2卷),湖南教育出版社1984年版,第633页。

⑦ 谭斌:《论教育学中关于“生活世界”的话语》,载《南京师大学报(社会科学版)》2001年第1期。

⑧ 孙伟霞:《生活世界理论与新课程改革的价值取向》,载《思想理论教育》2003年第12期。

要，因为社会科学不是像自然科学那样可以通过知识授受和认知开发。特别是社会科学中的思想政治教育、道德教育、法治教育，因其政治性、抽象性以及较强的说教特征，而成为公认的教育难点和痛点。这也可以从这些教育领域普遍表现出的教条化、过度政治化、空洞化、理想化中得到部分验证。因此，“生活化教育”在这些领域显示出它尤为不可或缺的性质。

当然，我们说教育回归生活世界，不是让教育的过程完全沦为生活现实的解释。实际上，教育并不是绝对地等同于生活现实。生活中有善恶美丑，教育的任务是弘扬真善美，让真善美在生活中被发现、被感知。恶也是生活，我们不能遮蔽生活中的不完善，否则教育就活在童话的世界里。陶行知先生说，“千教万教兮，教人求真；千学万学兮，学作真人。”<sup>①</sup>教育应该做的，不是遮蔽，而是发挥它的评价功能去指引。总之，教育从生活中获取源头活水，但又以高于生活的姿态去指引生活、改造生活。

### 三、青少年宪法教育的“生活化”检视

在《义务教育道德与法治教材法治专册介绍》中，其“法治教育专册的编写思路”包

括三项：“以宪法精神为主线”“从学生生活出发”“将知识、观念与行为选择融为一体”。<sup>②</sup>这说明，青少年法治教材的编写者，已经有了鲜明的“生活化教育”的意识，这是一个显而易见的观念进步。为此，笔者也建议，我们从事相关教育教学的老师都应该认真阅读和理解这个“编写思路”。这样，我们才能整全地从精神层面把握青少年宪法教育的过程。这也说明，我们当下青少年宪法教育的主要问题，不是观念问题而是观念和行动的距离。本文将从以下几个方面予以检视。

#### （一）被支配的教育对象

无论是杜时忠教授对于“非人”教育的历史性反思，<sup>③</sup>还是鲁洁先生指出的，教育过程中“人学的空场”，<sup>④</sup>都说明既往教育中普遍存在的，对人的主体性存在的遗忘。人是目的而不是手段，不能把人作为人力资源或生产力要素，教育不是支配而是人的促进。正如瑞士教育学家裴斯泰洛齐（Johann Heinrich Pestalozzi）认为的，“教育是对人的一切天赋能力或力量的和谐发展的一种促进”。<sup>⑤</sup>

然而，我们的教育，特别是政治、法律、道德层面的教育，却常常失去了这种主体性关怀，

①《陶行知全集》（第7卷），湖南教育出版社1984年版，第922页。

②《义务教育道德与法治教材法治专册介绍》中关于“法治教育专册的编写思路”的表述是：（一）以宪法精神为主线。坚持党的领导、人民当家做主、依法治国有机关统一，通过对公民与国家关系的探究，将公民的基本权利和义务、国家基本制度、国家机构等内容贯穿起来，使之成为一个整体，更好体现宪法精神，即规范国家权力的运行，保障公民权利的实现。（二）从学生生活出发。将宪法的规定与生活中常见的社会事务结合起来，从学生的经验出发，引导学生对宪法地位和宪法精神的理解和认同，从而真正从内心认同法治，树立法治信仰，践行法治精神。（三）将知识、观念与行为选择融为一体。注重法律知识向日常实践的延伸，强调法律知识的获得、公民素养的养成和法律的应用融会贯通，引导学生在掌握法定的权利与义务等基本法律知识的基础上，通过活动体验和参与，提升正确判断、选择、行动的能力。参见教育部 [http://www.moe.gov.cn/jyb\\_xwfb/xw\\_fbh/moe\\_2069/xwfbh\\_2017n/xwfb\\_20170828/sfcl\\_20170828/201708/t20170828\\_312493.html](http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_fbh/moe_2069/xwfbh_2017n/xwfb_20170828/sfcl_20170828/201708/t20170828_312493.html)，最后访问日期2020年4月16日。

③杜时忠教授在对人类教育史的考察中，对“非人”的教育进行了历史梳理和反思。在武力征伐时代，教育被作为培养战争机器的工具；在强调宗教信仰的时代，教育是培养上帝的仆役的手段；在民族国家时代，教育成为维护国家利益的工具；在经济主义的逻辑之下，教育是从属于经济的教育；在某些极权国家，教育成了政治的思想宰制工具等等。参见杜时忠：《德育十论》，黑龙江教育出版社2003年版，第26-27页。

④鲁洁先生认为“当我们站在发展了的时代中，用对于人的新的理解去审视我们的教育和教育学时，发现这里真的存在着一个‘人学的空场’”。“以往的教育和教育学或是把人当作没有自我发展生长能量的‘物’，把人的变化或发展只看作是外力支配和推动的结果。为此教育注重的是外部影响，注重的是‘施教’，注重的是灌输和强制；或是把人看作是与其他生命体没有区别的存在。”转引自王啸：《教育人学》，江苏教育出版社2003年版，“序”，第37页。

⑤转引自谢兰荣：《试论“教育”概念的界定及其方法论问题》，载《教育理论与实践》1994年第5期。

我们热切地想要把孩子们塑造出我们期待的模板化的样子。或许,中文的“教育”二字本身就易给我们一种单向性、传递性的错觉。师者负责“教”与“育”,是为“教育”,学生负责“学”与“习”,是为“学习”。教育之“育”,如抚育、培育,也带有较为明显的单方意志性。于是,在“师—生”“教—学”“育—习”的关系结构中,教育活动具有了强烈的支配性。特别是在面对青少年的时候,我们这些成年的教育者,无论是体型、知识或是经验,都有显而易见的优势,这种支配性就更可能表现为一种凌驾性。尤其是现代的教育者都经历了师范院校的专门化训练,教育者具有了更强的贯彻自我意志的能力和手段。渐渐地,青少年的“可塑性”成了“支配性”的修辞。

被支配的青少年宪法教育有什么问题?问题在于,受教育者把接受宪法教育当成老师或学校要求的“任务”,他们会背诵宪法的条文,会参加宪法知识竞赛,会热情洋溢地进行宪法演讲,但体会不到宪法于他们自身的意义。简言之,“支配”会带来青少年不同程度的“迎合”,却不能让孩子们获得感同身受的能力,也很难交换他们对宪法的真诚和信赖。因此,从人的目的性对待去思考和展开宪法教育,才是教育获得实效的根本之途。具体来说,教育者需要考虑,不同年龄阶段的孩子能够在何种层次上接受宪法,什么样的宪法教育内容更可能激发他们的宪法共鸣,什么样的教育方式更符合他们的认知特点和规律等等。

## (二) 被剪裁的教育内容

在青少年宪法教育过程中,我们非常看重“正能量”。什么是“正能量”?在笔者看来,它本身包含两个方面,一则是“正”,是方向性概

念,二则是“能量”,是效果性概念。也就是说,教育想要达致的“正能量”必须同时考虑两个方面的要求。没有“能量”的“正”,并不坚实,也不持久,会沦为“正确的废话”,甚至会因为说教而引发抵触。有研究者在2015-2016年针对首都大学生的宪法意识进行调查,发现“调查结果显示,43.5%的大学生是通过电视、视频、报刊了解到宪法的,33%在学校学过,14.3%是通过他人了解,9.2%是通过其他途径了解。”<sup>①</sup>按说,大学生在中小学阶段应该都是接受过宪法教育的,但却有接近70%的学生对中小学阶段的宪法教育没有印象。当然,学生对学校宪法教育没有印象的原因,也可能是有的学校的宪法教育课被主科占用了,并且这一调查的样本具有有限性,并不足以说明全部情形,但这也部分说明我们中小学宪法教育的效果并不理想。

那么,为什么青少年对宪法教育缺乏印象呢?原因之一就是我们把宪法中最具有身边意义的部分剪裁掉了。“生活世界”是整体性的,教育者不能剪裁生活,不能主观地在生活中精挑细选,把一些明明在生活中存在的遮蔽掉。宪法教育尤其是中小学宪法教育,剪裁宪法内容的最主要表现,就是把“公民基本权利”部分简化或删除。由于历史的、观念的诸多原因,人们对宪法的理解长期集中于政治层面、国家层面。我们的青少年宪法教育主要是“责任”“义务”为中心的教育,而不是以“权利”为中心的教育。实践中,青少年宪法教育的内容主要是爱国主义、集体主义、责任意识、纪律观念。这一情形,在过去更为突出。有研究者比较了2000、2002年针对中小学生的《社会》《品德与社会》教材,发现爱国主义教育分别占到21%、17%,权利意识或自由平等意识则分别占到3%和1%。<sup>②</sup>

<sup>①</sup>王东红:《首都大学生宪法意识现状的调查与思考》,载《思想教育研究》2016年第6期。

<sup>②</sup>“人民教育出版社2000年出版的4-6年级《社会》和2002年出版的《品德与社会》,发现公民意识教育在旧版所占比例为30%,而在新版所占比例为42%。就公民意识教育内容本身,两版教科书也存在明显差异。在旧版教科书中,爱国主义教育所占比例高达21%,民主意识2%,遵纪守法2%、权利意识3%、合作意识3%;而在新版教科书中爱国主义教育下降为17%,民主意识上升为5%,增加了3%的积极参与意识、2%的理性权责观、4%的全球意识以及1%的自由意识、平等意识等。”参见张宁娟:《当代中国公民教育的三大助推力》,载《中国德育》2011年第11期。

今天的情形有了很大的改变，但由于思维的惯性，这一问题并未成为过去时。以《青少年法治教育大纲》为例。它强调“以宪法教育为核心，以权利义务教育为本位。法治教育要以宪法教育和公民基本权利义务教育为重点，覆盖各教育阶段，形成层次递进、结构合理、螺旋上升的法治教育体系。要将宪法教育贯穿始终，培养和增强青少年的国家观念和公民意识；将权利义务教育贯穿始终，使青少年牢固树立有权利就有义务、有权利就有责任的观念”。<sup>①</sup>其中的“以权利义务教育为本位”“将权利义务教育贯穿始终”等都体现了很大的观念进步，也说明了教育主管部门宪法理念的更新。但《大纲》终究还是没能明确提出“权利教育”的中心地位，基本权利的意义依然在“权利义务统一论”“正确行使权利论”之中体现。

宪法教育要立足于生活，教育者要帮助青少年建立起宪法的生活性关联，要帮助青少年发现宪法维护自身利益的直接意义，这样宪法教育才能够获得真正的“能量”。马克思说：“思想一旦离开‘利益’，就会一定使自己出丑。人们总是追求利益并为此奋斗，人们为之奋斗的一切，都同他们的利益有关。”<sup>②</sup>最可靠、最经常实现生活性联系的，恰恰是基本权利教育。所以，我们需要在国家层面去阐释宪法，更需要在个人层面去靠近宪法；我们需要在责任层面去维护宪法，更需要在权利层面去沐浴宪法的看顾；我们需要在政治、政权、政体层面去领悟宪法，更需要在个人的自立、自主、自觉层面去践行宪法。我们当然需要防止权利被滥用，但必须明确宪法权利之运用是本源性的，滥用是派生性的。

在近几年的一些宪法演讲大赛中，笔者多次观察和指导学生的比赛选题和内容，学生层次

包括小学、初中、高中、大学等各层次。同学们的选题最多的是围绕爱国主义、集体主义等责任和使命意识而展开，内容大多是战狼、利比亚撤侨、汶川地震、改革开放宏观成就等等。这些选题无可厚非，但选题高度集中于有限领域本身就表现出宪法教育被剪裁的后果。笔者在指导过程中，亦深切地感受到，学生们缺失对宪法的感同身受，也缺乏讲好身边宪法故事的能力。

### （三）去情景化的教育过程

认知心理学认为人的认知是具有结构性的。这种结构性常常被解释为新知识和旧知识的结构联系，即以“个人已有的知识结构来接纳新知识，新知识为旧知识结构所吸收，旧知识结构又从中得到改造与发展。”<sup>③</sup>在笔者看来，认知的结构性还包括，知识不是简单的从书本到头脑的观阅和记忆，而是在情景化结构中感知、体验，进而选择、判断，并最终转化为认知。“情景化”看重的是可视性、可体验性、可反复验证性，它是外部信息转化为内部认知的枢纽，也是教育获得生动性的桥梁。自然科学，比如物理学、化学都非常重视实验，那些抽象的物理公式和化学属性才得以情景化呈现。

我们的《青少年法治教育大纲》其实是比较重视教育情景化的，它强调在义务教育阶段，“要注重教学内容和方式的形象、生动，贴近学生实际，利用案例教学、实践教学，从生活实践中提炼案例，注重将核心理念、重要概念与学生生活实践能够接触的事件相结合，与学生的理解能力相适应。”<sup>④</sup>遗憾的是，在我们的诸多宪法教育活动中，宪法知识被PPT演示却没有被体验，宪法逻辑被推论却没有身边的活灵活现，教育者过信理性的指引，而轻视了宪法知识情景化的必要过程。然而，宪法意识、宪法信仰不是单靠理

①《教育部司法部全国普法办关于印发〈青少年法治教育大纲〉的通知》，参见教育部官网 [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718\\_272115.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718_272115.html)，最后访问日期 2020 年 4 月 15 日。

②《马克思恩格斯选集》（第 1 卷），人民出版社 1995 年版，第 187 页。

③魏纪林、董杰：《认知、观念与信仰：法制教育的三个维度及其衔接机制》，载《思想政治教育研究》2008 年第 5 期。

④《教育部司法部全国普法办关于印发〈青少年法治教育大纲〉的通知》，参见教育部官网 [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718\\_272115.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718_272115.html)，最后访问日期 2020 年 4 月 16 日。

智、推论可以获得的。正如贺麟先生谈道德信仰之养成，“主要是基于生活、行为、经验和阅历，而很少出于抽象的理智的推论。”<sup>①</sup>

因此，如何把社会主义核心价值观的抽象概念转化为生活的日常？如何把人民当家作主的宪法原则呈现为身边性的制度意义？如何把公平公正的宪法理念投射到无时不在的学习生活之中？如何让学生真切的理解到，理性的规则与其说是约束毋宁说是一种保护？这些问题并不存在唯一正确的答案。但可以确定的是，宪法教育应该在周遭生活环境中展开，宪法意识只能在社会生活交往中生成，宪法信仰只能在反复证立的生活实践中内化。笔者深知，达到这样的效果，并不容易。它需要教育者“情景化”理念的念兹在兹，也需要教育者技术和能力的配合。

#### （四）去回应性的教育方式

法治建设的一个重要思维是“问题导向”。也就是以“问题”为中心去思考中国的法治建设。一方面，法治建设要针对中国法治运行中的病灶（问题）去针对性地解决，法治要具有对社会变迁的回应能力。另一方面，法治从来都不完美，只有永远在路上不断完善，不断解决问题的过程。总之，“问题导向”不是盲目的“点赞式”法治，是以直面问题、解决问题为中心的法治，是动态的、回应性法治。

从“问题导向”出发，我们也可以反观青少年宪法教育中的某些问题。在一次全国中小学法治师资培训中，笔者曾观察学员们的教学展示。尽管PPT的内容比较丰富，教学手段也比较多样化，但基本上是从宪法文本的“应然”去理想主义地呈现，而不会提及宪法“实然”的差强人意。也许，我们从事青少年宪法教育的老师们，始终担心生活中的负面信息会影响学生正确宪法观念的形成，始终担心伤害宪法的神圣性。殊不知，没有错误的映照，正确又怎么能坚实

呢？没有反思性鉴别，又怎能激发学生学宪、护宪、行宪的不竭动力呢？我们宪法并没有处在一个理想的到达点上，而始终处于一个不断接近理想的过程中。过于理想化的宪法教育，只能沦为虚幻，并将在社会现实面前被击穿。我们只有肯定宪法的进步，同时又直面的宪法问题，特别是回应生活中的宪法事件，宪法教育才回归了它应有的真实。事实上，公民宪法意识的提高本身依赖于实践中的互动，“而宪法事件所展现的制度缺陷和公民宪法意识提高所发生的舆论呼声，二者之间的合力又会直接或间接地对现行制度的完善产生不同形式的影响，从而推动制度的完善与创新。”<sup>②</sup>今年以来的新冠疫情，就涉及非常多的宪法问题，比如隐私权与疫情管控的张力，信息公开与社会稳定的考量。这些问题并不是简单的是非对错可以概括的，带着这些问题去阐释宪法，特别是在冲突性的场景中去理解宪法，才是生动鲜活的宪法教育，也才是具有回应性的宪法教育。

宪法教育缺乏回应性，还体现在对学生的真实困境缺乏关心。具有回应性的宪法教育，是回应孩子们真实诉求的宪法教育。笔者相信，如果宪法教育能够让孩子们发现，可以运用它去改变家长训斥、棍棒的粗暴教育方式，孩子们一定会喜欢宪法。如果宪法教育，可以让学校因此而杜绝体罚，让管理更具有人性化，孩子们一定真诚拥护宪法。反过来，如果宪法只是约束和负担，而没有看得见的好处，谁会乐意成为它的仆役呢？当然，我们不是要绝对地让孩子一切以自我为中心去思考问题，但教育者不能简单化地对学生提出要求，要具备冲突的解释能力。比如家长监护权与孩子隐私权的冲突，学校管理权与个性选择权的冲突等等。教育者最应该是懂得，教育的宝贵时机蕴藏在个人困惑、利益冲突的时刻，而不是在那些无关痛痒的事件之中。宪法的教育

<sup>①</sup>贺麟：《贺麟新儒学著作辑要——儒家思想的新进展》，中国广播电视出版社1981年版，第446页。

<sup>②</sup>韩大元、秦强：《社会转型中的公民宪法意识及其变迁——纪念现行宪法颁布25周年》，载《河南省政法管理干部学院学报》2008年第1期。

者只有在了解孩子们的真实诉求，在解答他们的生活困惑的回应性过程中，宪法才从知识转化为意义，否则，宪法走不进孩子们的心里。

#### 四、青少年宪法教育的“生活化”展开

青少年宪法教育的“生活化”展开，没有绝对统一的范式，笔者在此亦不过是一种仅供参考的有限探索。但在方向性层面，笔者基本同意如下的见解：“所谓生活世界，就是人作为一种动态的存在得以延续和发展的现实场域和场景。……以宪法为重要载体的法律代码实现了系统的整合，这种整合不再是源于政治系统的施加，而是源于生活世界的沟通，基于交往理性的商谈，出于法律承受者的真实意愿。”<sup>①</sup>以下，本文将从三个方面予以讨论。

##### （一）主体性的回归：被动的宪法到主动的宪法

现代化是工业化，是科学技术的现代化，更是人的现代化。人的主体性回归，是现代教育的基本要求。这意味着“不是以科学的方式研究人，而是以哲学的方式对人的思考，所思考的不是人的生理或心理的某个方面，而是人的整体和人的本性。”<sup>②</sup>否则，教育将成为“诸多外在目的的手段和工具。在预设的、固定的、孤立的终极目的的统治下，教育中的目标（Aims）和手段（Means）受到割裂、易位。”<sup>③</sup>在笔者读到的诸多关于宪法教育、法治教育的论文中，“落实”“贯彻”“培养”“塑造”“树立”“增强”“提高”这类的语词充斥在文章之中。单从这些语词，我们就可以感受到书写者的俯视、凌驾和支配。因此，如何让宪法教育的过程成为“主体在需要驱动下自觉自为进行建构活动的结果，不是简单的被动的对客体的应答过程，”<sup>④</sup>就成为思考宪法教

育路向的一个关键，也是宪法教育从被动的宪法转为主动的宪法的关键。

宪法教育为什么要坚持人的主体性？这本身就是宪法精神品格的内在要求。现代宪法的基本价值预设，是公共权力控制和公民权利保障。甚至，公共权力控制的目的也是为了公民权利的实现。一如李慎之先生所说：“宪法是规定和限制政府权力的，是保护全体人民的，是保证国家长治久安的。”“公民教育所要传播的首先是宪法的知识。每一个公民第一要懂得自己在宪法中的地位，政府在宪法中的地位，自己与政府的关系。”<sup>⑤</sup>既然宪法的核心精神是以人为中心的终极关怀，宪法教育当然亦当如是。偏离了这样的宪法认知，宪法教育就缺失了定准之锚。

进而言之，以人的主体性为中心的宪法教育首先应该是权利教育。列宁说，“宪法是写着人民权利的一张纸。”法国《人权宣言》指出：“凡权利无保障的社会就没有宪法”，其1791年宪法把《人权宣言》作为序言。世界上第一部社会主义宪法——1918年苏俄宪法，也将《被剥削者劳动人民权利宣言》作为它的开篇。这说明，宪法的重心是权利保障。可以说，“权利保障”才是宪法信仰生成的可靠途径，因为，“法的权利观念较之法的义务观念于主体者更能激发其主动精神、自觉和民主精神。因此，必须将群体权利的保护转到对公民个体权利的保护上来，以此强化人们的权利意识和法律权威的信念，形成对法律信仰的内驱力。”<sup>⑥</sup>

宪法教育首先是权利教育，并不是否定责任、义务教育，从而导致个人中心主义膨胀，竞争淹没了合作，并“在不知不觉中塑造了人类对待自然的‘人类中心论’和个体对待他人的‘个

① 陈佑武、张晓明：《宪法哲学：公民生活与宪法完善的有效连接》，载《法学杂志》2010年第8期。

② 冯建军：《关于建构教育人学的几点设想》，载《华东师范大学学报（教育科学版）》2017年第2期。

③ 张云：《教育：向生活世界回归——杜威教育哲学的启示》，载《探索与争鸣》2005年第4期。

④ 魏纪林、董杰：《认知、观念与信仰：法制教育的三个维度及其衔接机制》，载《思想政治教育研究》2008年第5期。

⑤ 李慎之：《修改宪法与公民教育》，载《战略与管理》1999年第3期。

⑥ 魏纪林、董杰：《认知、观念与信仰：法制教育的三个维度及其衔接机制》，载《思想政治教育研究》2008年第5期。



人中心主义’的心态。”<sup>①</sup>而是说，从权利出发才能更好地理解责任。“义务实际上是权利的引申和派生物，当立法者发出禁令，要求人们承担起普遍的义务时，只有当它是从权利中被合理地引申出来的，它才能成为一种合理的存在。”<sup>②</sup>易言之，义务是为了权利实现的需要而被设定，是为了他人的权利，集体的福祉而具有正当性，这是必须明确的权利和义务的主次关系。归根到底，我为什么要承担社会责任，为什么要尊重别人的权利，根本上不是缘于道德性，而是因为我的权利得到他人的尊重和社会的保障。

人的主体性回归，还意味着受教育者不是宪法知识填充的“容器”，意味着教育者不能站在讲台上俯视，而需要站在被教育者之中去思考。什么内容是主体最关心的？什么方式是主体最可能接受的？什么描述是特定群体容易理解的？比如，美国关于宪法教育有专门的人权法案的儿童适用版，在这个版本中，没有艰深晦涩的专有名词、历史背景，而是通过孩子们的语言提供通俗易懂的讲述。例如，把晦涩的《人权法案》第一条，用儿童化的语言表述为：“国会不能就你的宗教信仰制定任何法律，或者阻止你信仰自己的宗教，阻止你说你想说的话，或者不准你发表你想发表的东西（例如在报纸和书籍中）。国会也不能阻止你和平地集会，要求政府去改变某个事情。”<sup>③</sup>再比如，美国公民教育中心所编写的四册公民教材，该教材分为四个主题——权威、隐私、责任、正义。丰富的宪法内容被高度凝练地纳入这四个主题之中，反映了编写者对宪法的深刻理解和高超的概括能力。并且，整个教材中大量选用生动的宪法案例并提供行动指南，既方便相应年龄段的孩子理解抽象的宪法理念，也提供了丰富的实践策略。

## （二）行动性的体验：文本的宪法到行动的宪法

许多实证调查表明，青少年对法律重要性的认知，是跟自己生活的联系紧密程度和使用频度相关的，“使用的频次越高，法的重要性就越突出，使用频次不高的法律其重要性自然得不到重视。”<sup>④</sup>韩大元教授在2007年主持了一项公民宪法意识调查。“调查结果显示，76%的民众认为民法是与生活联系最密切的法律，选择宪法仅有10%。……在有些民众的心目中，宪法普遍被认为是高高在上的，可望而不可即的，与日常生活更是相隔甚远，正是因为宪法与日常生活的遥不可及造成了公民宪法意识的淡薄。”<sup>⑤</sup>这种情形，既是因为许多人没有意识到民法、刑法、婚姻法的诸多精神价值源自宪法，也是因为我们的宪法教育富于观念性而缺乏行动性，富于知识性而缺乏实践性。

1994年，美国颁布了国家层面的公民学课程指导纲要——《公民与政府国家标准》（National Standards for Civics and Government）。该《标准》明确阐述了美国公民教育的目标、原理以及不同阶段的学生应学习的内容和标准。这些内容和标准包括公民知识、公民技能和公民品性三大部分。这也说明，从知识到品性，不能绕越关键的“技能”环节。这些技能包括智力技能和参与技能。智力技能即进行批判性思考的能力，具体要求学生“能对某一政治问题或公共事件进行批判性的思考，能自主掌握识别、描述、解释、评估、选择立场、辩护等具体方法”。“参与技能指公民有效、负责地参与政治及公共生活应具备的能力，具体包括合作技能、关注技能和影响技能。”这些公民技能，就是通过情景化设置，让学生能够在生活

① 冯建军：《主体教育理论：从主体性到主体间性》，载《华中师范大学学报（人文社会科学版）》2006年第1期。

② 郑成良：《权利本位论》，载《中国法学》1991年第1期。

③ 程映虹：《美国儿童是如何学习宪法的》，载《教育博览》2017年第7期。

④ 郭庆、李远龙：《广西青少年学生宪法意识调查研究》，载《黑河学院学报》2019年第6期。

⑤ 韩大元、秦强：《社会转型中的公民宪法意识及其变迁——纪念现行宪法颁布25周年》，载《河南省政法管理干部学院学报》2008年第1期。

的烟火气中体验宪法，在行动性的过程中提高公民技能。<sup>①</sup>英国的《1998年教育改革法案》，其公民教育也很重视根据儿童的不同年龄特点，让孩子们去体验和经历。这样的情景化、行动性主张，在我国的《青少年法治教育大纲》中也有体现。《大纲》提出：“注重知行统一，坚持落细落小落实；要更多采取实践式、体验式、参与式等教学方式，与法治事件、现实案例、常见法律问题紧密结合，注重内容的鲜活，注重学生的参与、互动、思辨，创新形式，切实提高法治教育的质量和实效。”<sup>②</sup>但相对来说，我们的《大纲》和相关教材较为原则，具体实践中的展开还是有较大的偶然性。

如何将宪法的文本转化为行动，是理念问题也是技术问题。比如，“民主”是重要的宪法原则。如何让民主生活化为实践的过程？我们当然可以讲人民代表大会制度，但更重要的是善于将人民当家作主的原则转化为身边的生活经验。教育者只有让学生真切感受到，“民主”不是未来的事情，而是能够基于自己的条件对身边的、利益攸关的事情发挥积极作用，“民主”才获得了可靠性。再比如，“公平公正”是基本的宪法理念。我们如何让“公平公正”的价值去指引生活？举例来说，我们的班级如何安排座位就很考验公平公正。我们首先需要去了解，学生是否存在一种较为普遍的共同位置偏好？比如前排、中间或是靠窗等等。如果有，但却不能满足所有人的要求，我们就能让学生感受到“个人欲望最大化满足与社会资源有限性的张力”。正是因为这样的张力，公平公正的问题才被提出。接下来是如何实现公平公正？“轮流”是比较常用的公平的办法。但“轮流”是否需要照顾到性别的特征？因为不同年龄段男女生会有身高上的总体差

异。座位安排是否需要个子矮小、视力差的同学予以特殊照顾并单独考虑？如何去跟高个子且视力好的同学解释，他们为什么要有所牺牲？小小的座位安排，关涉的公平公正的考量还有很多。通过这些实践性行动，孩子们对客观条件的限制以及诸多公共选择的难题就有了真切的感知，尊重多数人意愿与照顾特殊群体的利益也得到理解，形式平等、实质平等的抽象原则亦有了生活基础。

生活本来就是“在一定历史条件下的外在制约性和内在能动性的统一。”<sup>③</sup>知识只有在交往性的世界中才能得到真切认知和体验，所以，生活化教育一定是结合实践的教育，是行动中的教育。

### （三）回应性的展开：知识的宪法到思辨的宪法

在中文的表达中，我们比较偏好“既要……又要……”的句式，譬如“既要尊重个人权利，又要树立集体意识”。这本不是什么问题，但当它成为一种范式的时候，实际上就成了回避矛盾的调和主义。为了同时满足“既要”和“又要”，我们的宪法课堂就充满了一致性关系的描述，充满了青少年“应当如是”的劝诫，似乎利益冲突根本就不会发生，我们也不需要回应。

苏格拉底说，未经反思的生活，是没有意义的生活。同理，有意义的宪法教育，一定是思辨的宪法教育。那么，如何让思辨的宪法贯穿教育的过程呢？以美国公民教育中心的《责任》教材为例。编者以“什么是责任”“承担责任有什么利弊”“在相互冲突的责任之间如何作选择”“谁应该承担责任”来展开责任话题。<sup>④</sup>整个教材不是让学生背诵“责任”的概念和内容，而是创设情境让学生去理解和体验“责任”，尤

<sup>①</sup> 参见乐先莲、邹燕：《美国公民学课程国家标准探析——兼论我国公民教育课程的设计》，载《中小学德育》2015年第8期；任京民：《美国学校公民教育课程的三次变革及其启示》，载《外国中小学教育》2013年第8期。

<sup>②</sup> 《教育部司法部全国普法办关于印发〈青少年法治教育大纲〉的通知》，参见教育部官网 [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718\\_272115.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5913/s5933/201607/t20160718_272115.html)，最后访问日期2020年4月16日。

<sup>③</sup> 胡凯：《思想政治教育生活化研究》，复旦大学2007年博士学位论文，第35页。

<sup>④</sup> 胡春娜：《美国中小学的责任意识教育——美国公民教育中心〈责任〉教材解析》，载《教育科学研究》2013年第5期。

其是重视将“责任”纳入冲突的情境中去选择。教育者的任务就是回应这些冲突，并启发学生去思辨。人人承担责任，有利于促进合作、安全、效率和可预见性，自己也从中获益。但教育者也要坦言，责任并不总是带来利益和荣誉，在某些情形下也会带来负担，比如时间、精力和物质的消耗。教育者还要让学生理解到，许多问题并没有线性的绝对化判断，而是一个利益衡量的过程。学生的思辨性就在其中生长。比如“禁烟”的问题。其实，我们的老师也经常讲这个问题，未成年人有责任不吸烟，有责任劝阻他人在公共场所吸烟。但我们往往单向地从吸烟有害自身健康，公共场所吸烟侵犯他人健康等方面来讲。我们并没有回应以下更可能成为困扰的问题：为什么成年人可以吸烟，而未成年人则不可以？既然吸烟有百害而无一利，国家为什么还要许可烟草的生产和销售？这里面关涉诸多的宪法原理，个人自由与公共健康的关系问题，烟草行业的税收以及特定群体的就业问题，禁烟法律控制的方式和尺度问题，青少年特殊保护的原理问题。可以说，这本《责任》教材，有很好的问题意识，也非常注重思辨性的训练。

我们的教育实践，在提倡学生的思辨思维方面多少有些缺失。“现实生活中有争议的问题往往不敢让学生深入讨论，害怕学生思想发生迷乱；生活中尖锐的矛盾及其一些阴暗面不敢引导学生去揭示，害怕学生判断是非能力不强而失去对国家和社会的信任；对于敏感的问题如性教育等更不敢让学生去直面，害怕学生出现‘自由化’。”<sup>①</sup>负责任的教育者，应该以勇气和真诚，

积极推动思辨的宪法教育，并在其中发挥引导作用，而不是回避。

## 五、结语

本文基本上采用了一种“理念—问题—对策”分析框架。青少年宪法教育的诸多问题，不过是教育“生活世界”整体生态在中国的投射。李慎之先生说：“如果一个人真的还有下辈子的话，那么，我的最大愿望就是能在下一辈子当一辈子的中学公民教员，传授宪法知识。因为千差距、万差距，缺乏公民意识和宪法意识，是中国与先进国家的最大差距。”<sup>②</sup>此言不谬！在这个意义上，宪法不单是一个学科，而是共和国法治的拱顶石；宪法教育不是一个任务，而是成就共和国公民的途径。

卢梭说，“一切法律制度之中最重要的法律不是铭刻在大理石上，也不是铭刻在铜表上，而是铭刻在公民的内心。”<sup>③</sup>习近平总书记也强调：“宪法的根基在于人民发自内心的拥护，宪法的伟力在于人民出自真诚的信仰。”<sup>④</sup>这实际上就为宪法教育指明了方向。什么样的宪法教育有利于形成人民对宪法真诚的信仰？“生活化”宪法教育将搭建一座桥梁。当我们的青少年宪法教育体现出对主体性的尊重，重视行动性体验和思辨性回应，宪法一定能从知识转化为生活的意义。在认识到实践再从实践中再认识的螺旋式上升过程中，宪法意识将在孩子们心灵中集腋成裘；在对宪法价值关怀的生活性感同身受中，宪法信仰将会在孩子们的心灵中聚沙成塔。

（责任编辑 / 刘宗珍）

<sup>①</sup>胡凯：《思想政治教育生活化研究》，复旦大学2007年博士学位论文，第70页。

<sup>②</sup>李慎之：《修改宪法与公民教育》，载《战略与管理》1999年第3期。

<sup>③</sup>[法]卢梭：《社会契约论》，何兆武译，商务印书馆1980版，第20页。

<sup>④</sup>习近平：《在首都各界纪念现行宪法公布施行30周年大会上的讲话》，载《人民日报》2012年12月5日第02版。