

论蔡元培的公民责任观及教育意蕴

杨俊铨, 刘 婉

(安徽师范大学教育科学学院, 安徽 芜湖 241000)

[摘要] 蔡元培的公民责任观是新时代道德文化建设的重要资源。他将公民责任视为个体在社会公共生活中应当遵循的伦理准则或道德规范,从“行正义”“尽公德”“循礼仪”等层面阐述了其具体蕴含。他将教育作为培养健全国民、塑造良好社会的主要路径,主张遵循受教育者尤其是儿童的主体性与身心发展规律,以多教并举的方式促进公民责任意识与实践能力养成,彰显出鲜明的现代追求与实践特征。当代道德教育工作者可从中吸取养分,注重理实一致,做有家国情怀的教育研究;强调知行合一,培育身心完整的时代新人;倡导融合育人,多元主体协同打造风清气正的德育场。

[关键词] 蔡元培;公民责任;健全人格;多教并举;道德教育

[中图分类号] G 40-09 [文献标识码] A [文章编号] 1671-6493(2022)06-0049-06

人类创造着自己的历史,但这种创造并不是随心所欲的,而是“在直接碰到的、既定的、从过去继承下来的条件下创造”^[1]。2019年10月,中共中央、国务院印发《新时代公民道德建设实施纲要》,提出“坚持在继承传统中创新发展”,推进新形势下公民道德责任培育的要求^[2]。蔡元培是我国近代著名思想家、教育家,这位曾被毛泽东称为“学界泰斗、人世楷模”的资产阶级民主革命家在探索民族独立与国家出路的过程中,形成了较为深入的公民责任观,为新时代道德文化建设提供了诸多值得参考的思想资源。本文以《中学修身教科书》(1912年版)为中心文本,在阐释民国初期蔡元培公民责任观主要蕴含及教育思路的基础上,结合其思想特征,试对新时代公民道德教育提出若干意见。

一 公民责任的三重蕴含

今日所言“公民”,通常指具有或取得某国国籍且“根据该国宪法和法律规定享有权利和承担相应义务”^[3]之人,蔡元培所言与此有所差异。他认为,人有喜群之性,依据范围大小与伦理基础,群可分为家族、社会与国家,“在家则为父子,为兄弟,为夫妇,在社会则为公民,在国家则为国

民”^{[4]193}。社会由利益相关者组成,范围广狭不定,类型各式各样,信任是其伦理基础,不直接受血缘束缚与法律限制。显然,今日所言公民与蔡元培所言的国民含义相仿,而他说的公民更具有社会道德属性。蔡元培从两个层面理解“责任”概念,一是实施某行为后需承担的后果,一是与道德权利相伴而生的义务,前者因承认自由意志而存在,后者因良心召唤而形成^[5]。蔡元培重视公民对他人与社会团体的义务,其公民责任主要指的是后一层涵义,即个体在社会公共生活中应当遵循的伦理准则或道德规范,亦可称社会责任或社会公德。

公德与私德相对,在中国近代史上,梁启超率先对二者进行明确区分。梁启超认为,私德在于“独善其身”,公德在于“相善其群”,后者乃“我国民所最缺”^[6]。他说的“群”既含国家也含社会,相应的公德兼纳“爱国心”与“公益心”。蔡元培所言公民责任意识原本相当于后者,虑及社会“受范于国家者为最多”^{[4]207},在具体语境中,又常常包含国民道德与法律之义。蔡元培对公民责任内涵的阐述随处可见,最为系统的当属《中学修身教科书》。1904年,清廷颁布《奏定学堂章程》,规定“修身”为中小学堂必修课程,为申明修身要旨,1906年又颁诏,确定“忠君、尊孔、尚公、

[收稿日期] 2022-03-21

[基金项目] 安徽师范大学博士科研启动金项目“中国传统儿童观念史研究”(762279)

[作者简介] 杨俊铨(1990—),男,安徽潜山人,安徽师范大学教育科学学院讲师,教育学博士,主要研究方向为教育史。

尚武与尚实”五大教育宗旨。受商务印书馆邀约,蔡元培参照日本教育家井上哲次郎同名书籍,编著此书,并于1907年末与1908年初分册出版。1911年,他对该书做了系统修订,1912年5月合集出版,大旨基本未变。该书立足本国实际,以“本务”为核心概念,对公民责任进行了深入阐述,尚公、尚武、尚实等教育旨趣依稀尚存,但尊孔之旨因与自由不符,一定程度遭遇解构,忠君已然被平等、独立等资产阶级民主革命观念所消解。依该书所述,公民责任呈现出以下三重蕴含。

(一)“行正义”

对权利的主张是现代文明的重要标志。蔡元培认为,责任与权利相伴而生,如A拥有某项权利,A以外之人即有不去侵犯的责任,与此同时,A也有不侵犯他人正当权利的责任。不侵犯他人权利的责任即蔡元培所说的“正义”或“公义”。正义在于告诫公民何事不可为,使人免于为恶,体现了社会正常运行对一个公民的基本要求。虽在运作机制上与法律存在区别,但通常也是法律所规定的义务。以西方近代天赋人权说为理论基础,蔡元培提出,生命、财产与名誉是现代人生存与发展的三大支柱,不仅为道德所主张,亦为法律所保障,“不干国法,不悖公义,于人间生命财产名誉之本务,正义悉无所歉,可谓能行正义矣”^{[4]217}。为让读者对此了然于心,他进一步阐释了三者涵义:其一,不伤害他人生命。生命健康是人最基本、最重要的权利,一旦受到伤害,其它权利都将无处可依,决斗、施暴等因危及生命健康,故而不可为。其二,不侵犯他人财产。财产是保障生存与自由的重要条件,除了先占无主之物、正当劳动所获、接受合法馈赠(含继承)等,其它如盗窃诈骗、拒还寄托、扰乱交易等皆不正当。其三,不损害他人名誉。财产能满足肉体之欲,但不能满足精神需求,珍视名声是人精神需求的重要表现,谗诬、诽谤、辱骂他人皆属不正义行为。

(二)“尽公德”

公德与正义相对,体现了责任的积极面向。若说行正义体现了公民坚守底线的意识,尽公德则彰显了人类追求崇高的需求。蔡元培从两个层面阐述了尽公德的内涵:其一,持博爱、行慈善。受遗传、疾病、战争等因素影响,无时无刻不有人陷入窘境,对其“拯救”与“补助”而不求回报即体现了博爱之心。博爱是人类最为宝贵的道德,彰显

了同类相互体恤的天性,但其不是留于内心的道德情感,更不是流于空洞的道德口号,而体现于赈穷济困的慈善行为。他强调慈善目的的纯洁,但不反对施予程度的差异,反而鼓励公民顺应天然情感,由近及远,形成“爱家人→爱国人→爱人类”意识。他注重施予行为的无功利,并不意味不谈慈善的效果,而是特别强调图永久之利,要求施予者考虑受助者的实际需要,适时提供帮助,尽可能避免受助者养成浪费、贪念、依赖等习性。其二,开世务、兴公益。人存于世,皆有自身需求,无不期望得到他人帮助。然而,慈善行为往往“持其偏而忘其全,得其小而失其大”^{[4]218},只关注部分人急需,关注不到多数人都需要的公益。他强调兴公益对社会持续发展的价值,提出“随分应器,各图公益”^{[4]219},鼓励民众根据现实需求,量力而行,投身公共资源保护与社会事业建设,为社会长远发展与人类持久幸福尽己之责。

(三)“循礼仪”

蔡元培借“己所不欲,勿施于人”“己欲立而立人,己欲达而达人”,即儒家忠恕两面与行正义、尽公德进行比照,较为清晰地呈现出现代公民接人待物之理。理性是维系社会秩序的重要手段,但不是唯一手段。人除了拥有理性,还是“情感之动物”^{[4]178}。为人处世不能仅仅诉诸理,还当调之以情。礼源于爱敬之情,呈现为各种仪节,这些仪节因交往对象、场合等不同而显现差异,并通过言行、着装等形式显露于表。礼是“保维社会之平和,而增进其幸福”^{[4]222}的必要手段,分为两类:一是礼让。礼让又称“谦让”,是个体交往应体现的态度。不标新立异、不炫耀自己,坚持原则但不责备求全等都是礼让的表现。二是威仪。公民在个体交往中有礼让他人的责任,“于社会全体,亦不可无仪节以相应”^{[4]221},这种针对社会全体的仪节被蔡元培称为“威仪”。为了说明这一问题,他列举了一些常见事例,如公共场合穿戴整齐、喜宴坐上不向隅而泣、酒席宴会不骂座掷杯、吊唁之时不谈笑自如等。虑及国际交往的需要,他还特别论及,一国之礼是其先民千百年来传下来的习惯,不能随意更改,尊重一国历史、风俗与习惯是国际交往中的重要品质。

二 多教并举培育有责任担当的共和国民

社会由个人组成,个人是否具备责任意识与实

践能力是良好社会能否形成的前提。蔡元培强调公民个体“尽完全责任”的重要性,同时又指出,“有如何能力,方能尽如何责任;受如何教育,始能具如何能力”^{[4]262-263}。教育是造就有责任担当的公民个体,进而塑造良好社会的主要路径,根本任务不在于传授知识与教授技能,而在于培育健全人格。人格是人的内在依据,道德品格是其核心要素。担任中华民国临时政府教育总长不久,他就发表施政主张,提出以公民道德教育为中坚,实行军国民、实利主义、公民道德、世界观、美感等教育并举,帮助个体养成人格健全的共和国民。

之所以注重公民责任教育,既源于蔡元培对当时社会风气的忧虑,也反映了他的教育理论诉求。现代制度的有效践行要求大量具有现代品质之人^[7]。近代以来,在列强的步步紧逼下,先进的中国人踏上了救亡图存的道路。历经洋务新政破产、维新变法失败等危机,他们逐步将革新的焦点由器物、制度转向文明主体,从国民的人格品质或内在素养角度探索救国的路径^[8]。1902年,梁启超创办《新民丛报》,明确将民族衰亡的原因归咎于国民公德缺乏、智慧不开,并进行了系列论述。1903年,该报刊发一篇欧美社会公德考察报告,以更直观的形式阐释了东西方最根本的差距不是物质,而在于“修身道德之事”^[9],对蔡元培造成很大冲击。1907年,他亲赴欧陆,次年进入德国著名学府莱比锡大学,修习西方近代哲学、美学、伦理学等课程,并尝试将所学融入国民改造理论。受康德思想影响,他将世界分为现象界与实体界。前者受时空限制与因果律支配,后者超越时空且不受制于因果律,二者如同一纸表里,有区别但不可分。与此相应,他认为教育有隶属政治与超越政治之别,理想的教育“立于现象世界,而有事于实体世界”^{[4]133}。公民责任教育以法兰西革命所标榜的自由、平等、博爱等为要旨,虽没有超越政治,但能“混人求忘人我”^{[4]134},在沟通两界方面起着关键作用。

鉴于公民责任教育的重要意义,蔡元培在教育方法上做了系列探索。他十分重视受教育者尤其是儿童在道德实践中的主体地位,要求教育者遵循儿童自由天性与“身心发达之程序”,摆脱“守成法”“求划一”的旧式教育,采取自由灵活的方式,帮助受教育者在发展自我意识与自身能力的同时参与公共事务、承担社会责任,乃至实现个性与

群性协调发展,一定程度上彰显了教育的科学性与民主性^[10]。交往方式的多样化决定了教育主体的多元性,因而他主张,家庭、学校与社会通力合作,在尊重受教育者主体性的基础上,以多教并举的方式推进公民担当意识与能力培育的有效落实。

(一) 家庭在公民责任教育中具有基础地位

家庭是构成社会与国家的基本单位,是人生最初学校,一生品性“所谓百变不离其宗者,大抵胚胎于家庭之中”^{[4]200}。蔡元培将家庭教育喻为草木根茎,认为其在公民责任意识与实践能力形成中起着奠基性的作用,有为之士无不得益于良善的家风家教,“家庭教育之道,先在善良其家庭”^{[4]200}。幼儿智力与德性不健全,但具有发展智德的能力,对事物充满好奇,亦喜爱模仿,如果家风不正,势必因缺乏教育经验与辨别能力而染上不良习气。由此,他强调年长者对年幼者的引导,尤其注重父母在公民早期品行养成中的作用。他指出,父母既有生养子女的责任,亦有培育子女独立能力与道德素养的责任。为了落实家教责任,他们不仅要择善而居,为儿童营造一个清正的成长环境,还要身体力行,为儿童提供品行端正的模仿对象,更要了解人的身心发展与道德养成规律,为儿童健康成长提供指导。科学化是蔡元培教育思想的重要追求。家庭是否有科学育人的能力一直是其担忧的问题。为指导父母科学育儿,他提出劝诫以时、宽严相济、因材施教等诸多值得肯定的家教方法。

(二) 学校是公民责任教育的中心阵地

蔡元培将国民教育分为普通教育与专门教育。大学及高等学校属于专门教育的范畴,主要任务是“养成学问神圣之风习”^{[4]164},但建立在中小学等普通教育基础之上。中小学是人的身体、精神与智力发展的关键阶段,蔡元培强调这一阶段在共和国民健全人格培育过程中的基础性地位。他十分重视中小学教师的示范引领作用,在充分肯定其伦理地位的同时,也对他们的学识、技能、道德等提出一定标准,要求他们遵循儿童本位与天性,以喜闻乐见的方式促进受教育者身心协调发展。鉴于各学段的紧密关联,他又提出各级教师通力协作,“中小学教育与大学教育打成一片”^[11]的希望。蔡元培重视课程在学校教育中的基本载体价值,早在1903年,就发表《学堂教科论》,针对当时教育流弊,提出较为系统的课程改造方案。为回应社会公德建设的迫切需要,他又尝试以本务为核心概念,构建

一套以责任为中坚的学校德育话语体系^[12]。他坚持显性与隐性结合的公民责任教育原则,不仅主张开设专门的德育课程,还倡导将其渗透于各学科教学之中,与智育、体育、美育等相互融合,共同推动公民人格发展。

(三) 社会在公民责任教育中不可或缺

人居于社会,无处不受其影响。教育实施主体除了家庭、学校,还包括博物馆、美术馆、展览馆等社会机构。社会教育“均足以增进普通人之智德,而所费亦不堪巨”^{[4]495},不仅能弥补家庭教育缺乏科学指导的弊端,还能补救学校教育不够发达的缺憾,一定程度上能弥补因为贫困与战争带来的教育问题,满足广大失学儿童与贫困民众的学习需求。1912年1月30日,他以中华民国临时政府教育总长名义通令全国,提出社会教育亦为当下急需,要求各省根据社会革新的事实与需求,通过影画等方式,宣讲“共和国民之权利、义务及尚武,实业诸端,而尤注重于公民之道德”^[13]。为保障社会教育有序开展,他将社会教育适度纳入国民教育体系,不仅在教育部设立社会教育司,还下设通俗教育研究会,让社会教育有了统一而合法的管理与指导部门。担任北大校长后,他力排众议,不仅让社会人士获得随堂旁听的机会,还动员师生发挥引领社会风气的作用,走出校门,为普通市民讲学。除此,他鼓动民众参与社会教育。1922年12月,他在京师市民会上作了题为《市民对于教育之义务》的演讲,提出发展教育是全体国民的责任,号召市民阶层积极行动,共同改良社会风气。

三 新时代公民道德教育的意义

人的成长是一个不断社会化的过程,尽管我们不承认教育在人社会化过程中占据绝对地位,但不可否认,教育是促进“年轻一代系统地社会化”^[14]的重要途径,新时代公民道德建设应重视教育功能的发掘。蔡元培强调教育在健全国民人格养成中的价值,不仅在道德理论上卓有建树,在教育实践方面亦颇有建功,他的公民责任及教育思想是长期观察与反思的结果,体现出鲜明的实践特征,为新时代公民道德教育提供了宝贵的思想资源与方法启示。

(一) 理实一致,做有家国情怀的教育研究

蔡元培看重文化及学术在民族振兴中的价值,其公民责任观一定程度上体现了对理想与现实、理

论与实践结合的追求。作为20世纪初期中国资产阶级民主革命的重要推动者,他高举法兰西革命大旗,积极引入进化论、心理学、遗传学等西方近现代科学成果,力图构建一个人我无分的理想王国。他没有坐而论道,而是切合民族自强的急迫需求,尽可能让所论“皆适宜于我国社会之道德”^{[4]207}。为消解礼教对民主化进程造成消极影响,担任民国教育总长后,他发表《对于新教育之意见》,明确提出废止前清所立的“尊孔”教育宗旨,后又主持制定《大学令》,正式取消经科,将传统学术纳入现代学科体系;成为从制度上解构儒家意识形态的创始者^[15]。然而,他没有全然否定传统,而是寻求中西融会之道,以忠恕等儒学精神为思想底色,“旁及东西伦理学大家之说,斟酌取舍,以求适合于今日之社会”^{[4]169},彰显出强烈的本土情怀与现代意识。

与蔡元培相比,马克思主义者对理实一致的理解决与追求显得更为彻底。马克思将整个人类的社会生活与意识形态都建立于实践之上,认为真理是实践而非理论问题,以往哲学沉寂于解释世界,忽略了改变世界的重要性。毛泽东认为,马克思没有否认认识世界,而是在此基础上加上了改造世界,由此形成从改造世界中去认识世界、也从认识世界中去改造世界这一辩证唯物主义真理,具体到中国,即“从改造中国中去认识中国,又从认识中国中去改造中国”^[16]。正是这一马克思主义中国化原理,从方法论的高度为新民主主义革命的胜利提供了保障,理当成为一代代社会主义教育者坚守的“初心”。教育是提升公民道德素养的重要途径,现代教育的探索“总是与本国特定的历史境遇结合在一起”^[17]。今天的中国正处在剧烈变革的复杂世界,在迎接发展机遇的同时,也面临着各种挑战与压力。在抗击新冠疫情过程中,亿万中华儿女的公共精神与社会责任意识得到彰显,但一些人的利己之心与冷漠之情也昭然显现。教育研究者当对此有所正视,以实事求是的态度发现、分析与解决问题。

(二) 知行合一,培育身心完整的时代新人

知行结合是中国的重要文化传统,是人作为道德实践主体完整性的典型表达。先秦儒家强调博学 with 笃行的统一,朱熹以目与足的关系与之比拟,认为两者不可分离,“论先后,知为先;论轻重,行为重”^[18]。针对社会空谈之弊,明儒王阳明确提

出“知行合一”说,并从心性本体论的角度对其进行阐释,提出“知之真切笃实处,即是行;行之明觉精察处,即是知,知行工夫本不可离”^[19]。蔡元培指出,“阳明所谓知,专以德性之智言之,与寻常所谓知识不同;而其所谓行,则就动机言之,如《大学》之所谓意”^{[4]98}。他不仅肯定了“即知即行”的历史价值,还对其进行了发挥,不仅体现于“行正义”等表述上,还反映于理论本身。蔡元培一方面引入西方自由意志理论,强调公民要为自己的行为负责,另一方面发挥传统良知思想,指出知是善恶判别的前提与“人事之基本”^{[4]183},而道德习惯养成又必须依靠行,从而阐发了求知与力行结合的意义。

知行合一是马克思主义道德建设理论的应有之义。在论述抗战教育时,毛泽东曾结合陶行知的生活教育实验,对这一传统概念做出广义分析与辩证唯物主义改造,认为“在马克思主义讲来,就是‘理论与实践’的统一,理论就是‘知’,实践就是‘行’”^[20]。习近平主席注重知行合一精神的阐扬,指出只有“于实处用力,从知行合一上下功夫,核心价值观才能内化为人们的精神追求,外化为人们的自觉行动”^[21]。可见,知行合一理念不仅在中华民族的赓续中发挥了重要作用,于新时代公民道德建设也具有十分重要的意义。人的身体与大脑共同“构成了认知、情感、情绪和行为规则的源泉”^[22],知是大脑的思维,行是身体的实践,知行合一是道德主体身心完整的彰显。过去,我们着重知识与技能的传授,对受教育者身心脱节的现象不甚关注,尤其在学校道德教育中,不太注重受教育者在道德实践中的主体性与道德生活体验中的完整性,以分数论成败的现象司空见惯,眼高手低、言行不一等“单向度”的人层出不穷。大难见真性,疫情期间,不少名校大学生与平时考试成绩较好的中小学生出现令人咋舌的言行举止,正是这一历史“欠账”的反映。历经这场严重的疫情,教育者们有必要静下心来,系统反思过往,改善观念,共商评价制度与教学思路改进,尽力纠正知行不一、身心分离的公民道德教育偏差。

(三) 融合育人,多元主体协同打造德育场

倡导融合育人是蔡元培社会责任观的又一典型特征。为培育人格健全的共和国民,他倡导不同教育群体各展其能,共同担负公民尤其是儿童社会责任教育。同时,他还主张五育并举,无论是民国元

年提出的军国民主义、实利主义、公民道德、世界观、美感等教育并举,还是后来提出的体、智、德、美、劳诸育并举,都充分体现了这一育人理念。1929年10月,蔡元培在西湖博览会浙江省教育宣传日发表演讲,在民初以来教育主张的基础上,提出“教育事业的综合”命题,并从大中小学协调发展、通盘计划教师任用与训练、融合学校与其他教育事业等方面阐述了其主要涵义,对中国教育者形成教育发展的综合观、整体观、系统观具有重大的助推作用^[23]。

人的完整性与社会的复杂决定了教育是一个系统工程,教育工作者要有融合育人的意识。不能将德育仅仅视为一项与智育、体育、美育等相对的某项工作,而当将其作为能够且必须浸润生活方方面面的完整事业。场(field)原是一个物理学概念,法国社会学家布迪厄受此启发,将社会理解为“由具有相对自主性的社会小世界构成”的场域,教育场即构成这个大场域的“小世界”之一,亦是“具有自身逻辑和必然性的客观关系的空间”^[24]。有学者将此引入德育分析,提出“情境德育场”的设想,为我们解读公民道德教育提供了一条颇有价值的思路。情境德育场指构成德育情境的各种因子在传递、交换信息时产生的“影响道德场主体的道德选择和道德行为的空间”^[25]。德育情境有真实与创设之分,公民诚然需要在真实的道德情境中进行历练,但教育毕竟是有意识有目的的活动,尤其对于实践经验不足、道德观念正处发展关键期的儿童,通过故事、游戏、文艺等易于接受的方式创设符合他们认知规律的道德情境甚为重要。情境的创设需要科学知识作为后盾,学校作为专业的教育场所,在现代公民的德性生成中有着不可推卸的责任。然而,德育场的打造不是某个人或单位单独能够完成的,既要求国家加强顶层设计,厘清不同教育主体的权利、职责与义务,又要求家庭、学校、社会等场域中的不同教育主体自觉作为,以社会主义核心价值观为引领,围绕新时代公民道德建设的具体要求,通力合作,协同打造一个风清气正的德育场。

[参考文献]

- [1] 中共中央马克思恩格斯列宁斯大林著作编译局. 马克思恩格斯选集:第1卷[M]. 北京:人民出版社,1995: 585.

- [2] 中共中央国务院. 新时代公民道德建设实施纲要 [N]. 人民日报, 2019-10-28 (1).
- [3] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典: 第七版 [M]. 北京: 商务印书馆, 2016: 452.
- [4] 蔡元培. 蔡元培全集: 第二卷 [M]. 北京: 中华书局, 1984.
- [5] 顾红亮. 民初修身教科书中的责任认知 [J]. 华东师范大学学报 (哲学社会科学版), 2013 (5): 32-38, 152.
- [6] 梁启超. 饮冰室合集: 专集之四 [M]. 北京: 中华书局, 1989: 12.
- [7] 杨俊铨. 蔡元培社会责任教育观及其当代价值 [J]. 绍兴文理学院学报 (教育版), 2022 (1): 43-50.
- [8] 袁洪亮. 论蔡元培《中学修身教科书》中的德育思想 [J]. 道德与文明, 2010 (5): 135-139.
- [9] 日本育成会编. 欧美公德美谈 [J]. 新民丛报, 1903 (30): 112-120.
- [10] 蔡元培. 蔡元培全集: 第三卷 [M]. 北京: 中华书局, 1984: 174.
- [11] 蔡元培. 蔡元培全集: 第五卷 [M]. 北京: 中华书局, 1988: 334.
- [12] 杨俊铨, 刘婉. 蔡元培的中学德育探索与启示 [J]. 广西社会科学, 2019 (8): 173-178.
- [13] 中华民国教育部. 南京教育部临时宣讲办法通电 [N]. 时报, 1912-02-02 (5).
- [14] 埃米尔·涂尔干. 教育及其性质与作用 [J]. 张人杰, 译. 外国教育资料, 1987 (6): 1-12.
- [15] 欧阳哲生. 评蔡元培的中西文化观 [J]. 清华大学学报 (哲学社会科学版), 2009 (2): 100-108, 160.
- [16] 毛泽东. 毛泽东文集: 第2卷 [M]. 北京: 人民出版社, 1996: 344.
- [17] 黄书光. 中国近现代教育家办学的文化审视 [J]. 高等教育研究, 2016 (08): 84-90.
- [18] 朱熹. 朱子语类: 第九卷 [M]. 黎靖德, 编. 王星贤, 点校. 北京: 中华书局, 1988: 148.
- [19] 王阳明. 王阳明全集: 第2卷 [M]. 上海: 上海古籍出版社, 2011: 47.
- [20] 陶行知. 陶行知全集: 第4卷 [M]. 方明, 编. 成都: 四川教育出版社, 2009: 609.
- [21] 习近平. 青年要自觉践行社会主义核心价值观 [N]. 人民日报, 2014-05-05 (2).
- [22] SMITH E R, GUN R. Semin. Socially Situated Cognition: Cognition in its Social Context [J]. Advances in Experimental Social Psychology, 2004 (4): 53-117.
- [23] 程斯辉, 黄晶晶. 蔡元培的“教育事业综合论”探析 [J]. 复旦教育论坛, 2019 (2): 9-14.
- [24] 皮埃尔·布迪厄, 华康德. 实践与反思社会学导引 [M]. 李猛, 李康, 译. 北京: 中央编译出版社, 1998: 134.
- [25] 邵文英, 王凤晨. 情境德育场: 基于场域理论视角的德育研究 [J]. 河北学刊, 2011 (3): 176-178.

(责任编辑: 上官林武)

Cai Yuanpei's Civic Responsibility View and its Educational Implications

YANG Jun-quan, LIU wan

(School of Educational Science, Anhui Normal University, Wuhu 241000, China)

Abstract: Cai Yuanpei's civic responsibility view is an important resource for the construction of moral culture in the new era. He regards the civic responsibility as the ethical norm that the individual should follow in the social life, and expounds its concrete implication from the aspects of justice, public morality and etiquette. He regards education as the main way to train a sound nation and a good society, and advocates following the law of the subjectivity and physical and mental development of the educated, especially the children, and promoting the cultivation of the sense of civic responsibility and practical ability by the way of multi-education integration, reflect modern pursuit and practice character. Contemporary moral educators can draw nourishment from it emphasizing the unity of truth and reality, doing educational research with a sense of home and country, emphasizing the unity of knowledge and practice, cultivating the new generation with complete body and mind, and advocating the integration and education of people, multiple subjects work together to create a good moral education field.

Key words: Cai Yuanpei; civic responsibility; sound personality; multi religious integration; moral education