

从国学之“国”看国学教育的当代价值

王熙 苏尚锋 曹婷婷

(北京师范大学 教育学部,北京 100875)

(首都师范大学 基础教育发展研究院,北京 100048)

(北京市社会科学院 社会学所,北京 100101)

一、研究背景

20世纪90年代至今,国学引起社会的广泛关注和重视。在教育领域,国学不仅高居象牙塔,而且开始走进中小学,融入现有的课程体系和学校文化生活。与高校中的国学研究不同,中小学生接触到的国学远远超出“学问”(传统知识体系)与“学术”(对传统知识的探究方式)的范畴。学生们在与国学相关的课程及各类课外活动中不仅了解到更多的儒家经典及民族历史文化常识,还广泛接触京剧、曲艺、书法、武术及各种民间技艺(如剪纸)。这就是说,中小学所谈的国学具有较大的外延,涉及学术与非学术形式的文化。

尽管中小学国学教育热度颇高,但质疑之声也不绝于耳。国学到底该教什么、如何教,这不仅仅是教学层面的问题,还关乎人们对国学所代表的传统文化的根本看法,也就是传统之于当下和未来意义何在。诞生于东西方文化激烈碰撞的时代,国学概念中本就充斥着激烈的价值纷争,历经坎坷后再获关注,当下这股国学热必然带有更为复杂的价值负载。相应地,对传统取精华、去糟粕的价值评判标准也更加难以把握。尽管古为今用的道理不言而喻,但却极易被大而化之,难逃被滥用的命运。“今”到底应具有怎样的文化样貌,需从“古”之中获取哪些思想与道德资源?如果在这些价值问题上模棱两可、莫衷一是,实践层面的难题就始终难辨是非,无从解决。

收稿日期:2014-03-26

作者简介:王熙,女,北京师范大学教育学部讲师,博士。

苏尚锋,男,首都师范大学基础教育发展研究院副教授,博士。

曹婷婷,女,北京市社会科学院社会学所,助理研究员,博士。

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目“我国中小学国际教育与合作中的文化安全问题研究”(课题批准号:12YJC880106);北京市社会科学基金一般项目“中国梦的教育学内涵及价值实现”(项目号:13JYB030)。

在世界范围内,近代以来国家成为教育发展的重要推手,“国家主义教育理想”成为占据主导地位的教育价值。^[1]对以教育普及为己任的公立学校来讲,课程设置、教材编写与活动安排都应符合国家的发展战略,而不仅针对个体成长之需。在这样的时代背景下,走进中小学的国学必然带有浓厚的国家主义色彩。更何况,国学于民族危亡时诞生,于国家崛起时重获发展,其本身就带有强烈的救国、兴国与强国的价值诉求。国学之“国”所承载的爱国情感是我们传承文化的动力源泉,是国学的立身之本。但汉语中的“国”字具有多重含义,在近现代中西文化冲突中又经历了复杂的意義扩展与变革,这使得国学成为很难界定的概念。“任何一个学者都可能立足于其所认可的层面视自身的学术为‘国学’,同时指责除自身所立足的层面以外的所有研究为‘非国学’”。^[2]这恐怕是国学教育之价值久未达成共识的重要原因。所以,厘清国学之“国”的意涵是合理定位国学教育的关键。

二、国学之“国”的时代意涵

贺昌盛指出,当下语境中的“国”字至少具有三重含义,即“地理所属”之国(*country*)、“民族种性”之国(*nation*)和“政权体制”之国(*state*)。^[3]目前学术界的争论主要聚焦于后两点,关键问题是:国学教育在传承中华民族之独有文化基因的同时,还要不要触及作为“政治共同体”^[4]的国家的价值根基?还要不要为维护国家政权体制提供文化资源?

近代以来的“国学”概念源自日本。19世纪,一部分日本学者为抵制在日本长期占据优势地位的儒学与佛学,倡导通过研究日本的古代典籍来挖掘和继承日本固有文化。明治维新以来,日本又发展出“国粹派”,主张保存本国文化,反对彻底洋化的政策倾向。或许受此启示,梁启超在20世纪初提议创办《国学报》,首次在我国使用了“国学”一词。^[5]当时,面对西方列强的文化扩张,我国知识分子对自身固有学术的反躬自问带有强烈的“存国保种”的价值诉求。正如法农所说:“本土知识分子都迫不及待地想躲开可能吞没他们的西方文化……决心与他们民族最古老的前殖民地时期的生命重新对接。”^[6]除被动防御之外,以胡适为代表的一些国学研究者也积极借鉴西方学术分科的理念与方法,重新梳理与审视国故,使其区别于先前的汉学、宋学,几近中华民族文化史研究。^[7]那么,对“国”之自保与自省是不是仅限于民族文化层面呢?笔者以为不然,再看国学兴起的历史背景,国家转型无疑是最重要的时代主题之一。1840年后,传统封建帝国(*empire*)——“天朝”——在遭遇由“民族—国家”(*nation-state*)组成的崭新世界格局后,发生了重大的体制与文化变革。在与列强的横向比较以及与自身历史的纵向比较中,国学必定在一定程度上涵盖了对传统国家概念的反思,同时也承载着建立新型国家的价值诉求。这一点在国学倡导者的复杂身份中得到充分体现,如“章炳麟、刘师培、陈去病、黄侃、马叙伦

等,他们或为中国同盟会会员,或倾向民主革命”。^[8]尽管在国学初兴时这些学者并未就国家观念转型问题展开系统讨论,但在近百年后的国学复兴潮中,现代民族国家的大背景再不容忽视。我们对国学之“国”的意义阐释绝不能外在于民族一国家的话语体系。

所谓民族国家,是 18 世纪以来西方资产阶级为反抗封建与宗教割据势力,以共同血缘与历史记忆为凝聚,以平等、自由、共和的公民权利为政治诉求所建立的国家。不同于前现代的“部落”“部族”,民族国家中的“民族”是一个带有鲜明政治色彩的词汇,即“民族自决”,也就是以民族为单元建立以公民权为基础的现代国家政权。^[9]在这样的世界格局中,一个民族的伦理哲学及社会生活文化与一国政体的价值根基紧密缠绕,一方面,民族国家所必需的民族凝聚力必然包含人们对特定政治理念、政治传统与政治制度的认同;另一方面,民族国家的政治运行也需要特定的文化机制来维系,因为公民对国家政体所做的价值选择“直接根植于民族历史文化传统之中,相当程度上体现着这个民族的品行或精神”。^[10]基于这样的理论逻辑,既然民族之文化传统与国家之政治传承不可能截然分开,那么兴起于民族国家时代的国学就不宜被视作价值无涉的历史文化知识或政治无涉的民族文化遗产。否则,莫谈政治、莫问时局的传统很可能凝为一潭死水,不能像河流那样不断“汲取、汇聚、融合”各种文化元素。^[11]如此传统于今何益?更何况,在我国历史上长期占据主流的儒家思想讲究知行合一,并带有浓重的家国情怀,治国、平天下之理是由修身、齐家之道推及而出。如果在回望历史时硬要将政治伦理从中剔除,恐怕是对传统的误读与扭曲。

总之,国学之“国”兼具地域、民族和政体三个层面的含义,而且这三个层面又相互缠绕,作为一个整体发挥作用。国学近百年来的起起伏伏始终伴随着由封建朝廷向民族国家的政治及文化转型,其基本朝向是现代性。在这等磅礴的时代变迁中,有关“国”字之意的思辨可以激起人们对中国近现代史和中国现代性问题的思考,唤起人们的比较意识、批判意识和反思意识。尽管李庆本^[12]、贺昌盛^[13]所主张的“少谈点主义”对单纯的学术研究来讲无可厚非,但这不足以作为国学发展的时代主题。国学教育,特别是国学普及教育,关系到年轻一代的价值形成,其重点必然要放在价值问题上。从这个意义上讲,国学的确是独特的教育资源,或许它所包含的知识能被分别归并于现有课程体系的各个学科(如语文、历史、公民与道德中),但其独具的历史逻辑、价值视角与思考方式是不可取代的。也正是因为这一点,国学在当下的价值教育中大有作为。虽然说我们不宜将国学教育吹嘘为经邦济世的大力神丸,但仅将读经作为历史及文言文知识的补充或是修身养性之道,显然没有真正理解国学自身的价值负载,也远未发挥国学资源的潜能。

三、国学面临的现代性难题

根据金耀基的观点,中国在向现代性转型的道路上面临两个任务:一是“民族建制”(nation-building),以中华民族的文化大传统来对内进行整合,提高民族凝聚力与文化认同度;二是“国家建制”(state-building),即实行民主宪政,建立民主、共和之国家政体。^[14]

诞生于民族危亡的时代,国学带有很强的历史使命。无论是20世纪初的国学潮还是近年重新燃起的国学热,其背后的动力无外乎中国现代性之路上的这两大任务。首先,国学之于“民族建制”的重要性是不言而喻的。章炳麟等国学倡导者打出的“存国保种”之口号不外乎沿着对外辨识、对内求同的思路,强化对中华民族之大传统的认同,这是争取民族自决的重要前提,在当时的历史情境下是十分必要的。至于当下这股国学复兴潮的背景,是伴随冷战的结束,被两大政治集团的意识形态长期掩盖的民族文化获得发展的机会。但与其同时,在缺乏力量制衡的国际格局下,美国的文化霸权主义愈演愈烈,引起了世界不同文明的紧张对抗和激烈冲突,民族国家之间的价值之争再度升级,继承与发扬民族文化传统的重要性也就再次凸显出来。这个问题是世界性的,即使是英国这样的老牌发达国家,在全球化进程中也特别注重教育在传承民族文化方面的作用。例如,1988年的《英国教育改革法》在支持国家全面控制学校课程的同时强调,课程应担负起传承“‘英国人民’的文化遗产和‘传统价值观’”的重任。^[15]当时的教育大臣贝克(Kenneth Baker)认为,英国人民的文化遗产“能够定义我们的共同性”,这种共性能够发挥社会凝聚剂的作用,“为我们的社会提供一种更重要的认同感”。^[16]

相比于“民族建制”,国学之于“国家建制”的意义要复杂得多。对中国来讲,现代性(理性、自由与个人权利)是一个外生型概念,它“不是从自己本土慢慢发展出来的”^[17]。所以每每谈及传统,我们总要遭遇这样的难题:在建设现代意义上的民主、共和之政治体制的过程中,以儒家思想为主体的传统(特别是政治文化传统)到底有没有可用价值?这种文化传统更多地应被视为脚手架还是绊脚石?这个问题直接导致了国学命运的大起大落。我们应看到,尽管部分知识分子希望借助国学研究和教育来寻求中国的自保和自救,国民党政府也曾从传统文化中寻找“新生活运动”的价值支撑,但近代以来救亡图存运动的主旋律充斥着猛烈的自我批判与自我否定,正如林岗所说,中国几乎是以一种“从怨恨中积聚能量的方式来驱动国家的现代化道路”。^[18]之所以“怨恨”传统,是因为人们在传统中很难找到支持现代性文化模式的资源,也很难汲取到推动现代化进程的精神动力。尽管国学自诞生之日起就包含着一种以世界眼光看中国、以现代视角看传统的反思意识,而非单纯复古,但以“保种”为主线的价值立场毕竟难以在民族存亡的紧要关头当大任。20世纪30年代以后,“国学”一词在

大陆陷入长期的沉寂。1949 年建国后,为扫清“君君臣臣、父父子子”的封建等级价值观,全面批判传统文化、全面否定儒家传统的“文化革命”曾一度成为时代主流。

尽管目前我们对传统的批判已不再如此极端,但自身传统与外来之现代性的矛盾仍困扰着当下的国学教育,特别是基础教育阶段的国学教育。在很多西方国家,传统文化教育与公民教育是密切联系、相互辅助的。因为民族传统是一国公民必备的知识,对传统文化的认同也是公民国家认同的重要部分。但我国的情况却复杂得多,秦前红、翟明煜指出,目前国学启蒙经典中存在一些损害公民教育基础的内容,如《弟子规》中“不关己、莫闲管”与公民概念所强调的积极参与公共事务相互冲突。所以,在公民教育相对较薄弱的基础教育领域,背诵国学经典很有可能将学生带入价值误区。^[19]胡定荣也谈到,如果不能妥善对国学进行价值取舍,国学教育很可能包含“反中国(新中国)”“反历史”的危险元素。^[20]

如果说 20 世纪初的国学倡导者更多地利用传统对凝聚民族情感的功效,而未在国学研究与教育中直面现代国家建制的问题,那么经过近百年来一次又一次的革命与政治运动,封建等级伦理与现代公民价值之间的矛盾早已无法隐藏,国学教育与公民教育之间存在的价值冲突也无法回避。不过,尽管国学本应包含反思与批判的元素,但一味用西方公民社会的标准评判自身传统,甚至将自身传统与外来之现代性决然对立,也会给国家与文化的发展造成一定危害。毕竟,对民族国家来讲,民族建制与国家建制的任务应该是相辅相成的,不能顾此失彼。从历史的教训来看,对传统进行全面打压在很大程度上导致年轻一代不能正视自己的祖先,也缺乏对自身历史的“温情与敬意”^[21]。这种历史的断裂使人们看不懂自身历史发展的独特性,这种情感上的断裂也威胁到中华民族的凝聚力。在改革开放重开国门之后,不少人很快陷入盲目媚外或厚古薄今的极端情绪中,很容易被西方媒体操纵。

那么,我们应如何处理民族政治传统与现代国家理念之间的关系?自中共的十六届六中全会以来,对社会主义核心价值体系的凝练一直追求民族精神与时代精神的和谐统一,“既使中华民族最基本的文化基因与当代文化相适应、与现代社会相协调,又让社会主义核心价值体系之树深深植根于中华优秀传统文化沃土”^[22]。以此作为分辨传统之精华与糟粕的准则,一方面,“君为臣纲、父为子纲、夫为妻纲”的封建等级价值观的确需要破除;但另一方面,勤劳勇敢、自强不息和崇尚和谐等传统价值非但与国家的现代化方向并行不悖,而且还能为其提供有力的思想与道德营养。对传统文化进行价值取舍是国学研究的重要任务,而使学生具备这种分析的意识和能力则是国学教育应有之使命。

四、文化自觉：国学教育的基本价值诉求

总体上讲，国学的当代意义在于为中国之现代性提供精神力量，它不但让我们知道自身文化由何发展而来，还可以带来一种比较的、批判的、反思的视角，让我们学会理性地评判过去、把握未来。所以，国学教育除传承民族文化基因、提高国家认同度之外，还应担负起培养文化自觉的重任。自觉的文化传承不再满足于复制祖先的价值伦理，“而能超越传统生活的自在性和自发性，以‘为什么’和‘应如何’的自觉态度来对待生存”。^[23]这种对“为什么”的思考源起于一种纵横比较的视野；这种对“应如何”的把握根植于对自身文化特色及发展历程的“自知之明”。在全球化时代，面对多元的文化发展趋势，特别是西方文化霸权的扩张，年轻一代对传统的温情与敬意很难再像过去那样自在、自发地生成与维系。要让传统融入现代、服务于中国的现代化进程，文化的传承就必须做到自觉。

文化自觉由何而来？作为“人类生活的样法”^[24]，一般意义上的文化传承蕴藏于日常生活方方面面的体验中，只待文化基因在血脉中自然流淌，无需刻意雕琢。但是，自觉的文化传承需要更深厚的历史理解、更犀利的批判目光与更敏锐的反思意识，这些都必须通过现代学校教育有意识、有目的、有计划、有策略地培养。这就是说，尽管家庭与社会都在文化传承中扮演着重要角色，但学校应被视作国学教育的主阵地。以往，人们总是认为文化反思与批判是少数知识精英的专利，更有学者强调，“文化存续这样的大事，这是成人的任务，窃不应强加到小孩子头上”。^[25]那么，国学到底适不适合走进中小学校园？文化自觉的价值诉求是否适用于中小学生呢？笔者认为，既然国学教育的意义在于利用好自身蕴含的比较视野，着重培养学生的文化分析能力，那么我们就不应把中小学生视作被动的知识消费者，让他们吟诵已被盖棺定论为精华的传统。如果一味要等孩子们心智成熟后才为其赋予价值分析与评判的权利，我们不禁要问：学生哪里有机会去锻炼这种分析与判断的能力呢？不经自主学习，学生会不会惯性地成为“官方解释”的附庸，甚至将“官方解读”作为标准答案，考试后便忘得一干二净呢？更何况，当今的中小学生已经被媒体中带有各种感官刺激的西方流行文化包围，如果国学教育只是不求甚解、摇头晃脑地读经，怎么才能真正激发起学生的兴趣？怎么才能让最易叛逆的青少年正视祖先的文化遗产呢？

前文谈到，走进中小学的国学具有较大的外延，囊括各种形式的传统文化。色彩纷呈的国学教育比较容易亲近中小学生，也能够为他们带来更丰富的文化体验，但却极易流于形式。各种热热闹闹的表演式演练（如齐声诵读、吟唱、武术及京剧表演等）及美德践行活动（如慰问敬老院等）到底能在多大程度上触动自觉的文化思考，恐怕经不起推敲。此外，虽然不少中小学已开设国学校本经文，编写校本教材，并尝试向现有学科课程（如语文、历史、地理等）渗透国学教

育的因素,但这些实践还相当不成熟。一些学校虽在课表中列出国学,但因学校不知应让哪个学科的老师来教,教师也不知该教什么、怎么教,只得由语文老师带领学生诵读课文,甚至索性改上语文。针对这个问题,胡定荣指出:“国学作为古代学术知识,要进入中小学课程,需经历从学术知识到教育知识的转化。”^[26]除考虑国学课程的目标、内容与实施策略,国学与现有课程体系中各个学科的关系,特别是国学与公民教育的关系,也值得深入研究。

借鉴他国的经验,日本的“传统与文化教育”颇具启发性。在日本,根据2006年新修订的《教育基本法》,很多地区的教育委员会都根据国家新课标,开发有关传统与文化的课程方案,其中以东京都的《都立学校“日本的传统与文化”课程方案》最具特色。根据沈晓敏的介绍,该方案特别突出传统与文化之间的并列关系,不但强调对传统文化的学习,同时也关注传统如何适应现代的问题;不但致力于提高学生的民族自豪感与国家认同度,更注培养学生的文化理解、鉴赏与创新能力。^[27]相应地,东京教育委员会编辑的《日本的传统与文化教材集》也不仅仅有传统文化知识的“基本单元”,还包括“体验与创新单元”和“新文化单元”,前者主要描述活跃在现代日常生活中的传统,后者则是围绕传统与现代的思考(如来自“和”文化的日本品牌、西式舞蹈与和式乐器等)。^[28]在教学方法上,除知识讲授外,对地区文化的调查研究占据了很大比重,旨在训练学生对文化现象的观察和分析能力,同时也使学生获得切身的文化体验。^[29]

我国重庆市江北区在开发国学教材方面也力求“立足现代语境与比较文化视野”,在经典原文与白话注释外,还设有“超级链接”与“做一做”两个模块。^[30]“超级链接”介绍了其他国家相关价值理念及行为评价标准,引导学生进行比较。“做一做”环节设定了一些日程生活情境,启发学生思考在现实中如何践行传统的价值要求。尽管在链接什么、如何链接,以及如何将价值理念对应于行为准则等方面还有很大的研究与改进空间,但这种加强古今对话、中外对话以及为学生提供比较、反思与实践平台的做法都很有推广价值。

当然,重视国学教育并不必然要求在所有公立中小学中独立开设国学课,与语文、数学等课程并列。在师资与相关课程研究极不充分的情况下,贸然将国学普遍写入中小学课程表,国学教育很可能被窄化为盲目读经。笔者认为,在国学教育的起步与摸索阶段,不妨先着力挖掘国学在价值视角与思考方式上可为我们提供的资源,将自觉的文化思考——比较视野、反思意识和批判精神——渗入现有的学科教学中,并以其指导各类相关校本课程(如书法、武术、京剧)及课外活动。

无论是单设国学课,还是在各学科中渗透国学知识及治学理念,教师的角色至关重要。他们是将学术知识转为教育知识、将抽象价值转为儿童语言的重要话语转换者,同时也要担负起开启对话、引出反思的重任。由此,国学教育应格外注重教师的专业化发展。由于历史原因,大量中青年教师没有受过系统的国学教育,知识储备严重不足。但我们应该看到,教师们需要的绝不仅仅是国

学知识,还包括系统、先进的价值教育理念与方法。而且,要让学生成为自觉的文化思考者,教师也必须具备一定的反思和批判能力。这要求我们特别重视发展教师的实践性知识,鼓励一线教师开展有关国学教育的行动研究,让教师以主体的身份参与知识与文化建构的过程。

参考文献

- [1] 石中英. 20世纪教育中的国家主义:回顾与讨论[J]. 教育学报,2011(6):3-13.
- [2][3] 贺昌盛. 国学的知识论取向——兼与杨春时先生商榷[J]. 东南学术,2010(2):108-109.
- [4] 曾水兵. 民族性与民主性:两种维度的国家认同教育及其关系[J]. 教育学报,2013(1):21-25.
- [5][8] 袁行霈. 国学的当代形态与当代意义[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版),2008(1):42-47.
- [6] 罗岗. 后殖民主义文化理论[M]. 北京:中国社会科学出版社,1999:278.
- [7] 丁广惠. 国学的渊源、特点及其与传统文化、炎黄文化、中华文化的区别[J]. 文化学刊,2013(2):65-84.
- [9] 马戎. 中国民族问题的历史与现状[J]. 云南民族大学学报,2011(5):15-20.
- [10][19] 秦前红,翟明煜. 论我国基础教育中的国学教育与公民教育[J]. 江汉大学学报(社会科学版),2012(2):90-94.
- [11] 金岱. 中国现代性建构的文化近路[J]. 学术研究,2011(7):142-147.
- [12] 李庆本. 国学研究中知识与价值二元论[J]. 中国文化研究,1998(2):18-20.
- [13][16] Ball, W. ,& Troya, B. (1989). The dawn of a new ERA? The education reform Act, "Race" and LEA. *Educational Management and Administration*, 17, 23-31.
- [14][17][18] 秦晓,金耀基,韦森,新望,林岗,高全喜,许纪霖. 社会转型与现代性问题座谈纪要[J]. 读书,2009(7):7-32.
- [15] 王璐. 变化中的英国教育改革思维与教育政策[J]. 比较教育研究,2007(8):50-54.
- [20][26] 胡定荣. 警惕国学经典教育五种误区[J]. 中国教育学刊,2011(11):16-19.
- [21] 杜霞. 国学经典教育的尺度与分寸[J]. 教育学报,2012(1):13-18.
- [22] 刘云山. 着力培育和践行社会主义核心价值观[J]. 求是,2014(1).
- [23] 衣俊卿. 文化哲学十五讲[M]. 北京:北京大学出版社,2004:135.
- [24] 梁漱溟. 中国人:社会与人生——梁漱溟文选(上)[M]. 北京:中国文联出版公司,1996:12.
- [25] 刘晓东. 儿童读经就是“蒙以养正”?——与郭齐家先生商榷[J]. 南京师范大学学报(社会科学版),2006(6):74-79.
- [27][28] 沈晓敏. 从文化传承到文化创新——日本“传统与文化教育”的走向[J]. 全球教育展望,2011(11):84-86.
- [29] 中村哲. 日本小学社会科教科书中的“传统与文化”[J]. 全球教育展望,2012(9):91-96.
- [30] 何成银. 小学国学教育区域化推进研究——以重庆市江北区为例[J]. 教育研究,2010(1):104-108.