

国家主义教育价值重探

刘磊明

【摘要】国家主义是教育哲学史上一种有争议的价值主张。国家主义教育在我国作为跨语际实践产物,围绕理论的原初假定和输入后的现实效力存在双重争议。从知识、道德和政治上,他者对国家主义教育的批评主要有三类:虚、恶、泛。面对救亡图存的时代命题,近代知识精英以图解决问题的器物、制度、文化改进方案渐次登台。国家主义教育家认为教育是改进私心堕力民情最有力的手段,与军事、经济和政治改进手段一样不可或缺。假设“核心话语”构成一种思想观念合理性,国家主义教育在三方面有益:时势强化德育以应对“公德阙如”之问题;培育救亡图存与个人命运一致的兼顾意识;建构民情教化指向强国建设的整体目标。国家主义教育抓住“国家”概念,对于构思国家存在及意识的价值追求具有跨时空效用。

【关键词】国家主义教育;国家;核心话语;价值

【作者简介】刘磊明(1988—),男,湖南人,华南师范大学现代教育研究与开发中心副教授,主要从事教育哲学与教育基本理论研究,E-mail:llm101@126.com(广州 510631)。

【原文出处】《教育学报》(京),2022.6.16~27

【基金项目】本文系国家社会科学基金“十三五”规划2018年度教育学一般课题“公共性视域下义务教育均衡发展政策体系建构研究”(课题批准号:BFA180060)阶段性研究成果。

国家主义作为一种“教育上有创造的理论系统”^[1],是在欧亚国家形成时期发挥过巨大引擎作用的“救亡政治学”。但教育哲学史上,学界评价国家主义教育时褒贬不一。批评者将人的自由和自然权利受到侵蚀的罪责归咎于它;认同者寄厚望于它能动众化民保家卫国。今人若只把它看作战争年代或落后地区特定时空的旧物,不免有些低估其存在感。有学者考究国家主义教育历史及价值后,提出国家主义理想深植于各国教育发展哲学之中,远没有消逝,表现形式更加复杂。安迪·格林(Andy Green)认为,进入全球化时代,各国仍以民族性国家教育体系为基础投入“部分国际化”(partial internationalization),一如既往在实现国家的目的。^{[2]171} 本文围绕我国国家主义教育的异议进行辩证分析,致力在历史的缠绕中对它进行价值重探。

一、总体争议双重奏

国家主义教育是跨语际实践的产物,于晚清传入我国。^[3]它指一部分社会群体认同教育中国家至

上,追求将个人变成国民的教育国家化。格林提出,受此支配建立的民族性国家教育体系在东西方“国家形成”时期发挥了正面作用。^{[2]29} 国家主义教育在我国备受争议,表征有二。

第一,对国家主义教育的理论适切性存疑。国家主义勃兴于个人本位的教育哲学隐蔽退却、向社会本位的教育哲学切换的19世纪。费希特、黑格尔等哲学家“把民族国家作为实现个性和实现全人类理想的中介”,力图用“教育的国家目的”贯通融合教育的个人目的与社会目的。^[4] 彼时,德国败于拿破仑铁蹄之下,康德以降两代思想家改造后的教育哲学将国家发展公共教育制度和民族独立运动合二为一。它产生于一国与别国对立而势弱的情境,以及在一国内部出现了民众应为共同目标团结的自救自强语境;它相信教育能救弊捍患,使人们形成忠爱本国的团结心理。这套借教育凝心聚力的工具理性,对包括我国在内、因迫于外患而推进早期教育现代化的第三世界国家具有启发意义。国家主义作为一种教育价值观,和自然主义、人道

主义、世界主义等人本价值定位有别,理论志趣分歧历来颇深。努斯鲍姆(Martha Nussbaum)批评国家主义教育与种族中心的特殊主义(ethnocentric particularism)^[5]无异,坚信学校本应从世界主义人性论出发培养“世界公民”。第二,输入型理论运用于现实情境的效力存疑。在我国,国家主义教育经知识精英本土化生产,将教育看作一种与军事、经济、政治别立的救国范畴,目的是强化国民集体意识。单就教育与救国的关系,当时学界也存在激烈的“主义之争”。不仅教育救国不等于秉持国家主义教育,还有人怀疑在国之不存的国情下,推行国家主义教育根本不现实,甚至有些批评国家主义教育是“秀才式的”“建筑在唯心哲学之上”“带有浓厚封建色彩”“以空空洞洞国家两字叫学生去盲目地‘爱’”的荒谬理论,是“坐而论道”,无力解决根本问题。^{[6]77-79,50-51}

存在异议不等于它全无价值。国家主义作为19-20世纪之交国势孱弱期出现的一种强势话语,对百余年来我国教育政策和实践影响最大最深。^[7-8]本文提出,国家主义教育尽管产生于特定历史处境,但抓住“国家”概念构思国家存在及其观念自觉展现跨时空效用。

二、他者对国家主义教育的批评

新文化运动前后,十数种主义思潮对旧文化的批判及其相互辩论成为一种常态。从知识、道德和政治上,他者对国家主义教育的批评意见涉及三点:认为虚;看成恶;以为泛。

(一)从知识上看,有意见认为,国家主义“不合理、不合用”“不合逻辑”“徒有虚名”^{[6]3[9]3,32},支撑“国家至上”的基本假设经不起推敲。这些假设包括爱国出于天性,认同祖国历史与文化的必然性,以及全民大联合抵御外侮

第一,爱国出于天性的假设。它建立在“人有国性”的基础上,意在说明“小己”与“国群”情感意志上相黏合。它像是柏拉图的“灵魂说”和黑格尔的“国家有机体”隐喻的一种结合,认为国家的组织犹如人身构造,兼涉有形身体,兼讲灵魂想象。个人不能脱离国家,如同细胞不能脱离机体。每个国民人格是其国家人格的构成与表现。批评者认为,一方面纵使不完全否认国性(“种性”“中国魂”“国魂”“民性”)假说的科学性,相比人的生物性,其重

要性明显本末倒置;另一方面,即使有所谓国性,也以物质为基础,且不是一成不变。卓宣说:“国民性是由于各国生产发展底程度,社会生活底条件——自然也有地理底情形——未能一致,因而发生差异,但这种差异不是永远有的,他将随生产发展之统一和因社会生活之相同而消灭。”^{[9]22}萧楚女批评“爱国出于天性”之说的空想性质,犹如泡沫。她呼应章太炎批评国家之自性、“国性”是“假有者”而非“实有者”^[10]的论调,指所谓的“国”是一个“抽象之国”,并非真实存在的国家。^{[9]33}没有一个可以被我们所爱的真正的国,却以国家主义的教育去做爱国运动是无效的。^{[6]77}

第二,认同祖国历史与文化的假设。国家主义教育主张,不仅要认同实质意义上的国家(人口、土地、主权),更要认同历史和文化意义上的国家(典章、文物、制度、风土、人情、历史、艺术和道德遗产),并且执着于将人们心目中的国家观念从“含混的状态”过渡到“意识的状态”。批评者认为,所谓历史和文化认同,其内容并无公断,多数时候是“卖票人”的主张罢了。在一个多民族国家,有些内容得到这族认同,未必被另一族认同,遣论有些东西本就得不到广泛认同。一些在过去值得赞美的东西越来越失去时效,硬是把诸如此类的东西描述成本国的共同回忆,不过是在心理上觅得一个“假托理由”。^{[6]81}另外,新文化运动掀起革命怒潮,舆论环境上,以“旧”之名将传统置于被批判甚或否定地位。教人认同一国历史和文化之类的意思,感情上易被视为落后的表现。

第三,全民大联合的假设。鸦片战争以后,政治家和知识精英对于依靠什么人御侮图存分歧比较大。一是对国内可依靠人群定位分歧。张之洞在《劝学篇》“同心”“教忠”二篇中,有意用“国家”一词引领“救弊捍患”之论。他所谓的“国家”与“朝廷”无异,国家富强关键靠明君贤相。梁启超深不以为然,认为国民比明君贤相更重要。“道莫善于群,莫不善于独。独故塞,塞故愚,愚故弱;群故通,通故智,智故强。……数人群而成家,千百人群而成族,亿万人群而成国,兆京垓秭壤人群而成天下。”^[11]民众动员的辞令内部可能排除特定群体。汉族中心主义者认为蛮夷族群不可信;军阀和资本家靠不住深入人心。这种种和国家主义不分民族、

阶层的全民大联合取向有别。二是评估国际力量的态度分歧。国家主义者将叙述建立在弱肉强食的内外对比上,认为倚赖国人团结一致抵抗霸权具有优先性,平视或者不期待外方会有善意。它和期待并主动争取国际援助者自然心生间隙。

(二)从道德上看,有意见批评国家主义是极端主义的别称,是军阀、帝国主义、法西斯主义、仇外主义的“好朋友”。它与暴力、专制、独裁相联系,它的泛滥加剧了倚强凌弱的国际非正义关系;它势必会抹杀个人的独立自主

“恶评”背后似有现实依据。像挑起世界大战的德国、日本帝国主义均曾推崇绝对的国家主义教育,各方造成灾难的动因都难辞其咎。然而,研究证明国家主义不是铁板一块,而是分形的:绝对国家主义或相对的国家主义、狭义的或广义的国家主义、狭隘的或温和的国家主义、侵略的或自卫的国家主义、理性的或非理性的国家主义、西方的或东方的国家主义……。不同形态的国家主义之于教育的价值定位不一,至少包括“国家主义教育 I”和“国家主义教育 II”的基本区别。正如在战争年代,前者是弱国民众达到保持生存目的的手段,后者充当强权奴役与毁灭弱国的工具。断定国家主义(教育)对应邪恶极权,和迷信个人主义(教育)对应自由民主一样,实难令人信服。在意、德、日等国教育史上,国家主义教育 I 先于国家主义教育 II 存在。从世界范围看,存在有前无后的可能,断无前后倒置的先例。中国国家主义教育的“德国源头”一说表示,它亲 19 世纪普鲁士国家主义教育 I,远 20 世纪德意志国家主义教育 II。其实,早有人指出,国家主义算不上 18、19 世纪欧洲国家取得成功的主要原因,其根本是因为农业社会无法适应西方科学、技术、经济活力所致。^[12]如不能把一个国家的解放运动主因归于国家主义的教育因素,同样也不能将一个国家的极权统治主要归咎于国家主义的教育因素。这都是教育所无法承受之重。

(三)从政治上看,国家主义教育实起于政局上的要求。有意见批评国家主义为维护自身意识形态的一种立场,是不实际、无实效的伪学说。它们责难国家主义教育家习惯诉诸国外历史经验的相似性,借助外国思想家的阐释,是从别处拿来的“一派士大夫救国论”。^{[6]15}但是,像三民主义、世界主

义、平民主义等众多思潮,何尝不是从输入到生产的中国化产物?较量什么是解决实际问题最有力方案的背后,皆以自我切合实际为参照标准,实为现实政治角力的镜像,对应各派阵营的路线之争

国家主义一度成为中国青年党的指导思想。不同派别以不同政治改革和社会改革路线自居,有的批评“国家主义是包罗万象,一方面好像无所不非,一方面又好像无所不是的空想的东西”,^{[9]3}其主张和口号“冠冕堂皇”,^{[13]9}动议各级党部、党报一致努力反攻国家主义派,以期扑灭邪说;^[14]有的指责“国家主义是马克思主义的凶恶敌人”,^[15]讽刺国家主义派是“思想落后的士子们”^[16]的组织。中国青年党下设国家主义青年团在 1926-1931 年连续召开六次全国代表大会,迎战式宣言要反对新旧军阀和其他党派。^{[13]9-11[17]}实与不实之争,与互相反对政纲或策略的缺陷是一致的,彼此坚信自身才是真正从实际出发的正确之路。

他者的批评或可说明国家主义教育存在缺陷与不足。从所依标准回溯三种批评,从知识上看,不求直观与思维之真者价值低;从道德上看,与从政治上看一样,不真正起作用的主张都被认为是有害的。因部分缺陷与不足而全然否定,有失绝对。“重探”是为面向事物本身,把价值评价还原为认识问题,意欲将国家主义教育中部分合理且有益的思索带回当下。

三、“核心学说”展示部分合理性

史密斯(Antony Smith)把情绪、运动、思想的不同表达中存在的某种共同的东西,称之为“核心学说”。^[18]它构成一种思想观念是否合理的真正基础。我国的国家主义话语是学来的,主要仿效德、法、意、日等国历史上受外部侵略时涌现的救亡政治学。国家主义教育聚焦于改造人的德性,追求使个体的群体精神从模糊潜存状态转向活跃自觉状态,最终转化为拯救国家的民情力量。

(一)时势强化“公德阙如”的德育之问

近代伴随西方列强入侵,围绕外患割据问题形成的国家矛盾、清王朝存废产生的民族矛盾、不同势力集团分治造成的派系矛盾,知识界争议不休。知识精英在尝试了军工技术改良、制度革命后,有部分人寻思从技术、制度重塑转向国民德性干预。国家主义教育家预感,要让历史沿着理想方向前

进,改进人的道德是第一问题。

1898年12月,梁启超在《东亚时报》发表《戊戌政变记》。他将1840年至维新变法的形势分成“四界”,回顾了从林则徐、魏源一代的变法志士始提师夷长技,到持续推进西方学术、政制之学东传,不断与守旧派博弈的艰辛过程。经近60年努力,拨开新风气大开。此时的他败退日本,决心用办报、译书和著述,继续“扶国家之危于累卵”。面对三类矛盾,他从辅助贤君相的上层路线,转向了对“四万万同胞之民”启蒙教育之思,极言新民之教为急务,表示“苟有新民,何患无新政府,无新制度,无新国家?”梁启超深受严复翻译的《天演论》影响,善于从国家本位审视世界体系,用天演物竞的进化论学说理解局势。1902年,他从复古进化论者转变成为一名现代启蒙进化论者。^{[7]165} 面对“优胜劣败”“淘汰”“天择”的刚性规律,他更关心弱势一方如何自救。他怀疑先哲所谓“尊命为教”,不信“国之存亡天也”,反问若说国家运命有定数,不同国家运命何以有厚薄之分,同一国家的运命怎有今昔之别?主张国家荣悴治乱不由“天命”,而在“人事”,盛衰存亡“乃由全国人过去之共同业力所造成”。

逃亡和游历让梁启超意识到,国民道德问题是关键。要使中国屹立世界,连政策、政党内阁和强有力政府等政制改革也仅是“种种手段”,根本上“其事纯系于国民”。国民齐心协力强国不能靠吆喝,要靠一套“治天下之道”的群学知识。他受康有为、严复和谭嗣同启发,悟到自然斗争中天地万物于相谋相剂、互相吸引中求自存的道理。^[19-20] 宇宙银河、日月星辰、人类世界之间及其内部相吸相摄,各储其能,各效其力,“咸恃合群为第一义”^{[21]198}。一旦打破相互平衡态,进入竞争态,盛衰立现,星陨气散,草枯人死。他把这一合群公性用于诠释国家、国民之强弱进灭。他坚信,成群,是造成强国与弱国、强壮少年与老病之人的关键指标。

由此回望现实,梁启超批判彼时国民相责相望,没有团结力,立国和祛患自然无望,^{[22]5-6} 直指四万万人最缺乏、最应先淬厉采补公德大义和国家思想。于是,他提倡国家主义的教育,极力建构抗暴自主的《新民说》。他定位“新民”培育是一种“治群术”,蕴含改进“束身寡过主义”这一中国数千年来“德育之中心点”的期待。由儒家经典文本

说起,批评国民道德上偏于独善其身的私德,而相善其群的公德阙如。“国也者,积民而成也。”国家不能群聚以致于积弱无力。不过,他所言聚群对于国民来说是有“德”“智”“力”三方条件的。并且,不是某一个人符合条件,而是全体国民都符合条件。

“知有公德,而新道德出焉,而新民出焉矣。”梁启超特别将公德补阙引向国民性改造,奠定了后来国家主义教育目的论述的标准框架。1925年,余家菊、范寿康、舒新城、李璜等27人发起成立“国家教育协会”,强调“国家主义教育为唯一‘救国之道’”。^[23] 该学派把国家解释为一种“公共心灵”,将其与彼时国人自给自足自保的心态现实构造为一对冲突,视养成共同信念为教育的根本目的,坚信国人同心协力以共济必能使我国独立于世界。^{[24]74,76} 余家菊痛心于时人卫国自强之念湮灭殆尽,盼由国民教育积蓄驰骤之力。“国民教育不发展,无论政治失其凭依,即就国防言之,亦无术健全。”^{[24]6[25]} 在他看来,国家是一种“伦理的观念且为伦理的观念中之最高者”“为全体国民心中之共同成分,若具有活气则足以结合全数国民使其有一单一的心灵。是故所谓国家者乃国民之共同心灵。”^{[24]2} 李璜批评时人“一大半勇于私斗怯于公利,相互欺诈,相互鱼肉,中国社会秩序为之捣毁不堪,鱼烂而亡趋势已见。”他提出,“由共同利害和信仰关系而有的同情”是近代国家存立的“真精神”。^[26] 国家的利益是全国人的利益,不是几个人或一阶级的人所能私有的。“不但当与全国人谋之,且当听全国人谋之。”“国家主义者既欲强国而必须其国的份子各个健全。”^[27] 战策派除看重“战”“武”“力”“兵”的作用,还十分重视改造和健全国民性的内在价值,强调意志是行动的力量之源。如何使中华民族多一份活力?他们认为,一半便来自通过国家主义教育实现“国命整合”(national integration)。^{[28]3,100-101}

国家主义试图通过教育改善人的内在道德,增强国民群性这一脉,显然不同于变革军工技术改进、政治秩序重构和经济发展等工具性和技术性思考。从洋务运动到新文化运动的改革加码,实际上显示了工具技术取向的单一方案未必绝对,说明一个正常的社会,除了“物”的完备性外,还应有与之

匹配的群体美德。

(二)救亡图存与个人命运一致的兼顾意识

增进国家中的个人存在意识,是国家主义论述的第二大问题。个人主义、无政府主义者担心培养国家集体意识,必然束缚个性发展。刘师复说,国家起于“强权”,是“兽域”之产物,不应在“人境”存在。任何象征国家的事物,都不宜出现在学校。“学校教育采用适宜之万国公语,以渐废去各国不同之语言文字,而远近东西全无界限。”^[29]国家主义教育家着重诠释国家和个人以统一为落脚点的“兼顾”关系。

第一,使用一种个人结群成国的关联式理解嵌入何谓国家的界定。梁启超认为,“国家”是“群”的一个阶段,“千万人群而成国”^{[21]196},“各地同种族同言语同宗教同习俗之人,相视如同胞,务独立自治,组织完备之政府,以谋公益而御他族是也。”^{[22]5}余家菊视它为“一定的人民之全部或一部对于自身隶属之国家所抱持之一种态度。”^{[24]3-4}林同济说它指“一种生命上心灵上不可分离的共同根据,于是产生一种渴求,愿望,在政治上要组成一个完整的单位,内在要统一,外在要独立”。^{[28]32}这类定义受卢梭“公意”论影响,将国家角色中性化,不同于将国家归结为统治阶级实施压迫、镇压的强制性机器。它限定、弱化国家的暴力属性和控制意义,并沿用传统思维、文辞解析国家,消解了国家之于个人的对立性一面。

第二,以民为起点将个人目标和国家目标缝合在一起。1899-1902年,梁启超反复论及“民”与“国”的同构关系。“国者何,积民而成。国政者何?民自治其事也。爱国者何。民自爱其身也。故民权兴则国权立,民权灭则国权亡。……故言爱国必自兴民权始。民之无权,国之无权,其罪皆在国民之放弃耳。天下未有无国民而可以成国也。”^{[22]1[30]}李璜、余家菊更是将严复对“小己”与“国群”的顺承关系阐述发挥极致。“国民的独立人格便是国家人格的缩影”,国民一方面有个人的自由,另一方面在文化惯习、价值信念、思维方式上多少有些相同点——“共同的心、共同的精神”^{[6]114,160},后者构成一个国家的国基。在他们看来,覆巢之下,个人最需要人身安全、福祉利益等基本保护,绝不可指望任何个人和小集团有此管控能

力。“小己”由于都没有能力捍卫个人的独立自主,诉诸以阻止外敌和内部纷争为任务的“国群”是通约选项。

第三,塑造国家作为社会性、客观的道德实体,是个人应追求的更高级价值。梁启超调整严复提出的“民智、民力、民德”的排序,将“民德”摆在民众启蒙第一位,将国事视为己事的国民性格当成道德上的一种优势状态。他认为,“摈私欲尚果毅,自强不息,则自励之功与天同德”^[31]的君子太少,正是国弱之大原。^{[21]205}通过区分“大我”(我之群体)和“小我”(我之个体),他提出“我躯壳之对于我群,亦有以死利群之责任”。^[32]李璜说人并非完全独立生活,一举一动处处皆有人我的关系;人我关系由调和而渐趋最适当之域,便是理想的社会,便是“善”,个人应视此为“义务”。^[33]国家主义教育家抱有一个软弱国家如何维护个人和群体尊严的德性渴望,痛心大众漠视国家危难遭遇。他们为累积“聚在一起”成群的精神动力,发展了一种关联性伦理观——将人放到群处中考察道德责任的范围,构造个人服从“国家”层次的社会性伦理,以及人格与国格相勾连的整体自主。

(三)民情教化指向强国建设的整体目标

近代我国飘摇于世界局势的厄运,迫使思想界提出了五花八门的适配方案。保障民族国家安全和集体生命,如何从精英认知内化为国民自觉,是国家主义教育思想面对的第三个问题。国家主义教育家群体批评国民性私弱时,同将民情再造与国家生存挂钩起来,预想调动全体民众力量拯救国家。

首先,他们区分三种国家存在:物质上的国家存在(疆土、人口)、体制上的国家存在(政体、政府和制度)和民情上的国家存在(语言、习性和信仰),且从第三种观念出发,叙述淬厉采补的立教职责。在他们看来,不改变旧民情,将一种理想的、具有灵魂的国家形象植根人民心中,国家求强缺乏道德根基。

其次,急于培植国民的“道德能量”,整全程度为国家由弱变强的赋能程度。梁启超在《新民丛报》创刊号“本告白”中宣称,要切合国家主义教育的世界趋势,将“维新我民”作为“维新中国”的前提。他依据民情先于体制,判定中国之所以不振,根本在国民德智不昌、散弱无力。新民之教,提

高“人”素质和文明程度,是为民族国家涨力。李璜和余家菊批评时人缺乏意识状态的国家观念,期望每个国民情感意志相黏着、相互影响,汇聚而形成清晰的国家意识。^{[6]114[24]6}从个体到群体,从身外物到灵魂,殊途同归,国家主义教育家希望用“共同的心”“共同的精神”支撑民意团结,将它描绘为结束失败国家、弱国家处境,建设强国家的初始条件。这类叙述,既是对德、法、意等情境相似的理论输入自觉,也验证了一条特定的现代化发展规律,即以国家的名义动员人们为国效力,在整个现代世界,特别是不发达世界,实现现代化的过程中发挥主要作用。^[34]

国家主义教育从“民情”上考虑国事有先例可循。孔子谈到立国三要素时,认为“民信”比“足食”“足兵”更重要。孟子说:“人之有道也,饱食、暖衣、逸居而无教,则近于禽兽。”^[35-36]百姓明人伦,尧舜之治可期。亚里士多德、孟德斯鸠和卢梭也认为,一国建制受民情制约,离不开当时当地的民情纯化与之同一。民情教化为本,在国家主义教育论述中或作为国体确立的基础;或是政府不可不顾从的前提;^[37-38]或被称为塑造“体制心灵”^{[24]1-2}。

四、从当时价值重探现实价值的延续

现代世界,国家建制施治仍是主流。时至今日,在国家消亡论和国家崇拜主张之间,我们似乎更应警惕对国家完全拒绝的虚无主义,赋予合理陈述国家作为教育价值实体意义以一种必要的现代性。

(一) 时空流转背后是相似的“内外”情境

一种学派、思想在当时当地的作用可称为当时价值。彼时学派、思想依然能维持效用,有益于此时此地可称为现实价值。贫困的历史决定论者最多接受学派、思想的当时价值。但斗转星移,它是不是注定落后、失效?梁启超看重国家主义的当时价值,认为在中国岌岌可危不可终日时,国家主义最是“属于事实”“属于现在”。^[39]“岌岌可危不可终日”其实包括两层意义:一是横截面上历史状态,指我国遭遇列强逼压的现实;二是纵剖面上的发生实质,指形式上的国家优劣强弱对比。本文认为,立足纵剖面上的发生实质,更能看到国家主义教育一种跨越线性时空的价值理性。

“内外”有别,本是国家主义教育产生的历史境

遇。鸦片战争后,上自政纲宣言,下至报章杂志,以赶超抗衡外国强力为背景的发表成为舆论热点。从经济社会制度之思,到追踪同源意识,再到探寻“大我”向心力的可能性,各派理论主张尽管形态殊异,其实质都不否认“国家”概念背后统一的本体论意义。缘于相同的现状参照,近代政治和知识精英提出解决问题的器物、政治、文化改进方案渐次登台。当梁启超、余家菊、陶行知、鲁迅等不约而同发出教育也能救国的自白时,这些人只是想说教育和政治、经济、军事变革一样有价值。国家主义教育家偏重于从道德伦理上考虑积民成国,全力揭示大众漠视国家危机的私心堕力的心灵状况。全体国民的“心理重建”,于当时退无可退之际不失为深层写实。

从政治经济局势解释这一思潮的意义,自然是今非昔比。全球化时代,中国纳入新的国际关系中进行自我建构,追寻民心凝聚,回应国家内部文化、阶层和民族的异质性,何尝不是当下的重要任务。跨国资本、流行文化虽能穿越国界,但东西方显然还未达到“天下定于一”;政治经济运行的“国家模式”与“世界模式”交叠并存常态化,合作是一面,竞争和霸权(贸易、资本、财富)是另一面。中性的全球化叙事暗流涌动,国家之间强弱对比远未消失。深处民族国家多元博弈境况,一国教育体系继续面临培育个人、国家与世界价值认知秩序的重要课题。在国家和利益等大是大非面前,我们一如既往要去掉无知的旁观者心态,增进向内(不仇外)的公共心灵、公德心、社会同情心。相比在政治、法律和经济领域中理解“国家”——统治权、政府机构、法律、规范等制度组织,道德目标具有不同的分析起点,同样不可或缺。

林同济曾提出,一个“世界性的权力”形成前,“列国时代,一切价值,建在‘内外’两字上。内外之分,就是以民族(或国家)为准的”。^[40]当前,人类的“国界”意识非常坚固,支撑永久和平的世界性权力尚未形成。在教育价值前面加上“世界的”“全球的”“国际的”等形容词,把它置于国家本位的对立面,细察好像忘记了以下基本事实:现代社会“超国家”组织并不是一个事实性的起点,顶多是一种行进中的目标,且不能不以“国家”存在为陈述基础。支撑永久和平的“世界性权力”形成前,各个国家深

处“内外”有别的情境如昨,意味着弃绝国家本位的教育价值系统缺乏根基。

(二) 国民意识养成是教育现代化的中介状态

常见的“现代化”分析框架包括人的观念现代化和制度安排的现代化。人的心理态度、价值观和思想向现代化转型,是区别于经济制度或政治制度现代化的另一形式。^[41]现代化制度安排再完善,总离不开执行和运用者观念与之相互配合。遗憾的是,若干教育现代化方案畸形失败,除因为片段式现代化难以刺破既有制度的权威,更因为制度安排与人的观念进步既不同步,又不相配。

现行教育理论假定,远离人的观念现代化,教育现代化必空有其壳。一般认为,完成教育现代化的任务要经过两个阶段:一是“人”成为“国民”的教育国家化阶段,二是“国民”成为“公民”的教育民主化阶段。^[42-43]两阶段论均涉及双层任务,一是与社会结构相适应的教育制度设计;另一个是教育对人进行国家意识或者民主意识的教育,使人适应选定的教育乃至社会制度。教育国家化,不仅包括建成国家基本教育制度,还包括每个人养成对国家的志操,培育精当的、不极端的国民爱国心。形式上,成为“国民”,是完成第一阶段任务的一般目标,也是第二阶段任务完成的起点,是充分非必要条件,无之必不然。由此可见,国民意识养成是在教育现代化进程中、在“教育国家化”和“教育民主化”之间存在的中介状态。

现代化制度安排与观念革新不同步并非稀奇。近代我国遭逢帝国霸权入侵,教育现代化在“国家安排”势弱下散慢推进,效益不显著。像清末新式学制立而未能实施,许多议案尚未议定即流产。国家主义教育也关注制度现代化,只是在国家安排弱勢时期,转而宣扬观念上将个人变成国民的教育国家化传播更广。论述上的特殊性,虽受制于国破势

衰的处境条件,还与国家主义教育家的“国家”认知有关。“国家”何谓?首先,他们从伸缩的“社会”形态论出发,选定“国家”作为最大内部一致性的表征。在尚未形成或误读“国家”概念的彼时,对社会形态的等级刻画是一种成功的知识生产策略,形成了与家国同构相符合的新界定。其次,从家庭、宗族、民族—国家、大同社会的对比思辨概念群,定位其与家庭、宗族、民族、大同社会是兼容关系,是无害于其他的对象化存在。再次,赋予“国家”以伦理性,侧重从观念层面指国民全体意识的同向性(详见表1)。

国家主义教育从伦理棱镜透视国民意识养成,专注于观念共同体建设,可谓触及当时一种普遍而真实的心灵状况。面对割地赔款让权,传统政治经济文化制度松动变相,权贵和大众逐渐失去奋起自强的信心。“国家”当如何自立自强?国家主义教育立足于此,提出了一项持续生效的理论追求:历史化、道德化国别矛盾,并将它转化纳入内部教育危机应对范畴,目的是探寻个体经道德的教育形成“公共心灵”——关心个性、自我之外的集体同一性促进国家独立统一之道。

这一价值理想普遍存在,在中国、日本和印度历史上,它曾与追求民族独立统一的愿景遥相呼应。在英、法、德等欧洲国家,“民族创建”(nation-building)的理想内在于自由贸易的古典时期。“19世纪,(欧洲国家)经济基本上是以国家为单位所进行的国际贸易,而非以国际大都会为单位的世界模式。”^[44]深处贫弱期的中华大地,我国知识精英领悟到改造国民心理和精神更急切,“民德”相较于“民力”“民智”的现代转型需要一个教育过程。国家主义教育的旗帜缘此高高飘扬。今天,经过一段低估国家主义教育价值的时期后,我们既要防范过度拔高评价的风险,也有必要从我们生活处境的历

表 1 教育中“国家”作为价值实体的多层意涵对比

形而上一下范畴		外在一内在范畴	
I. 从“知”的层面	刻画全体一致的意识形态概念,表现为被统一起来、强化的整体精神(对内)和掠夺意志(对外)。	(1)从“组织”层面	指可感知的机制,表现为军队、政府、法典和货币等。
II. 从“行”的层面	指围绕权力论假设的工具,具有号令、管理、统治、动员、垄断及挑起战争的多种功能。	(2)从“观念”层面	指道德领域真实存在的观念,表现为人们的心理事实、公意和契约精神等。

史大视野重申其有限的部分合理性。

参考文献:

[1]陈翔林.最近三十年中国教育史[M].上海:上海太平洋书店,1932:195.

[2]GREEN A. Education, Globalization and the Nation State [M]. Macmillan Press LTD, 1997.

[3]刘磊明.从输入到生产:教育中国国家主义思想的起承转合[J].清华大学教育研究,2016(3):91-99.

[4]约翰·杜威.民主主义与教育[M].王承绪,译.北京:人民教育出版社,1990:106-107.

[5]JOSHUA COHEN. (ed.). For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism [M]. Boston: Beacon Press, 1996: 5-7.

[6]钟离蒙,杨凤麟.中国现代哲学史资料汇编(第一集第十二册)·国家主义批判[M].沈阳:辽宁大学哲学系中国哲学史研究室,1981.

[7]杜赞奇.从民族国家拯救历史:民族主义话语与中国现代史研究[M].王宪明,译.北京:社会科学文献出版社,2003:162.

[8]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.

[9]国民革命军总司令部政治部.对国家主义派的反攻(第一集)[M].广州:广州国民政府内总政治部发行,1926.

[10]黄夏年.章太炎集·杨度集[M].北京:中国社会科学出版社,1995:95.

[11]梁启超.饮冰室合集·第一集[M].北京:中华书局,1988:31.

[12]GREENFEL L, CHIROT D. Nationalism and Aggression [J]. Theory and Society, 1994(23):79-130.

[13]佚名.国家主义派的检讨[M].青年评论社,出版年月不详.

[14]吕芳上.从学生运动到运动学生[M].台北:台湾地区研究院近代史研究所,1994:304.

[15]赵德教.国家主义派在第一次国内革命战争时期的反革命活动——兼谈共产党人对国家主义派的斗争[J].史学月刊,1982(2):47-53.

[16]求实.国家主义派的“实际行动”[J].中国青年,1926(125):692-699.

[17]中国青年党.中国青年党的过去与现在[M].中国青年党,1929:10.

[18]安东尼·D.史密斯.全球化时代的民族与民族主义[M].龚维斌,良警宇,译.北京:中央编译出版社,2002:64.

[19]赫胥黎.天演论[M].严复,译,李珍译,注.北京:华

夏出版社,2002:19.

[20]谭嗣同.仁学[M].吴海兰,评注.北京:华夏出版社,2002:12,13.

[21]梁启超.梁启超全集·第一集(论著一)[M].汤志钧,汤仁泽,编.北京:中国人民大学出版社,2018.

[22]梁启超.新民说[M].宋志明,选注.沈阳:辽宁人民出版社,1994.

[23]杨思信.对20世纪20年代国家主义教育学派的历史考察[J].学术研究,2008(7):110-117,160.

[24]余家菊.国家主义教育学[M].上海:中华书局,1925.

[25]余家菊.余家菊景陶先生教育论文集(上)[M].台北:慧炬出版社,1997:70.

[26]余家菊,李璜.国家主义的教育(第一集)[M].上海:中华书局,1923:50,48,52.

[27]蔡尚思.中国现代思想史资料简编(第二卷)[M].杭州:浙江人民出版社,1982:642,644.

[28]温儒敏,丁晓萍.时代之波:战国策派文化论著辑要[M].北京:中国广播电视出版社,1995.

[29]师复.师复文存[M].革新书局,1927:1-2,47.

[30]梁启超.爱国论三·论民权[J].清议报论说,1901:15.

[31]梁启超.梁启超论教育[M].北京:商务印书馆,2017:148.

[32]国性与民德——梁启超文选[M].王德峰,编选.上海:上海远东出版社,1995:12.

[33]李璜.伦理的社会性[J].少年中国,1924,4(10):1-6.

[34]言尔伯特·罗兹曼.中国的现代化[M].上海:上海人民出版社,1989:303.

[35]论语译注[M].杨伯峻,译注.北京:中华书局,1980:126.

[36]孟子译注[M].杨伯峻,译注.北京:中华书局,1960:125.

[37]梁启超.辟复辟论[J].大同月报,1916(6):89-90.

[38]梁启超.政治学新论[M].广智书局,1931:56-58.

[39]梁启超.理想与气力[M].呼和浩特:内蒙古人民出版社,1999:82.

[40]许纪霖,李琼.天地之间:林同济文集[M].上海:复旦大学出版社,2004:48,55.

[41]人的现代化[M].殷陆君,编译.成都:四川人民出版社,1985:20.

[42]陈桂生.教育原理[M].上海:华东师范大学出版社,2012:103-113.

[43]董标.教育、教育学、民族—国家同构论[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2014(4):91-113.

[44]埃里克·霍布斯鲍姆.民族与民族主义[M].李金梅,译.上海:上海人民出版社,2006:23.