

以社会群体视角培育家国情怀的思想方法

王 英¹ 王叶军²

(1.浙江越秀外国语学院,浙江 绍兴 312000; 2.绍兴市柯桥区教师发展中心,浙江 绍兴 312030)

[关键词]家国情怀,社会群体,思想方法,内容选择,教学思路

[中图分类号]G63 [文献标识码]B [文章编号]0457-6241(2019)01-0025-06

强调民族性是本轮课程改革的基本原则之一,“国家认同”已明确纳入中国学生发展核心素养的18项表现。当前,无论语文、英语,抑或物理、化学,均着意在课程和教学中渗透家国情怀教育。历史课程中,家国情怀在学科五大核心素养中处于价值目标的地位,如何进一步认识并实践之已是一个非常迫切的问题了。

在当前“家国情怀”的实践与研究中,主要着力于两端。起点端:熊十力、牟宗三、唐君毅、徐复观、钱穆、余英时等新儒家,着力从古代中国文献中发掘资源,做好“家”的起点篇章。有如前些年学者秋风先生关于“儒家宪政主义”的讨论、近些年张元教授出版《历史的那一幕》等,他们通过讲述历史文献中的故事重新阐释“家”这个想象共同体,对部分中学教师有很大的影响。终点端:著有《家国天下》的许纪霖教授以及李惠军等为代表的中学教师则隐晦地划出从民族国家到“人类命运共同体”的延长虚线,李惠军老师发表在《中学历史教学参考》2018年第4期的《海纳百川有容乃大——从“人类命运共同体”高度审视“家国情怀”》一文极为典型。然而,其间的中间部分则似乎很少被谈及。“家”与“国”的关系应该如何画线呢?我们是不是仍停留在“家国同构”?如果我们把“国”理解成“利维坦”的话,那么它就是由“家”这些个原子聚合而成的——像“剧场效应”下的“乌合之众”一样积聚——“权力”走向“权利”的进程在“民主”的话语中被迅速逆转。如此培育而成的“家国情怀”

【收稿日期】2018-11-15

难道是我们所需要的吗?还可能与超越统战意义的“人类命运共同体”连接起来吗?不正是我们需要警惕的吗?托克维尔在他《旧制度与大革命》《回忆录——1848年法国革命》等著作中,分别就不同的场景,一次又一次地提到处于“自然状态”之下或者说在人民主权没有受到节制之民主的幻景里,人民的自由终将被“利维坦”所吞没。而他在《论美国的民主》中则认为乡镇就是美国民主的基础——处在乡镇中的人们通过陪审团、社团、体育活动学习到了如何生活在自由之中——“维护他们的自身的个性”是美国政治优势所在。他的这一思想为美国学者谢尔顿·S·沃林在《两个世界间的托克维尔》进一步发挥,提出“封建的美利坚”思想;也被20世纪最具原创力、最有影响力的哲学家埃里克·沃格林迁移到20世纪三四十年代的德国,作为分析德国人精神结构崩溃的视角之一。在国内,侯建新教授在《历史教学》2017年第9期发表的《早期欧洲文明建构》一文中,明确指出学术界过去讲中世纪的历史主要讲庄园,现在主要讲村社,认为“中世纪的真正中心是村社”。我想侯教授实际上认为“村社”这个共同体是欧洲走出中世纪的重要起点,研究它有非凡的现实意义。秦晖教授在其著作《传统十论》第8讲“公社之谜——农业集体化再认识”中讨论中国农民何以在人民公社化运动的反抗力度不如苏俄集体化时农民反抗力度强烈时,认为关键原因之一在于两国现代化过程中是否存在一个可以抵抗中央集权政府这个“大共同体”的“小共同体”——的类似

“村社”那样的东西。这一切不禁让我想到,我们何不挖掘史实,在“家”与“国”之间找到一个“中间体”,超越“家国同构”,培育学生的现代社群意识,使学生达成的“家国情怀”素养既接地气,又接“天道”!

近段时间,笔者在尝试用其他学科的核心思想解决历史学科问题的“整合式教学”。基于实践,笔者在这里试从社会群体视角培育学生家国情怀素养,提出一些基本的思想方法,供大家参考。

我们先举出三个不同类型的例子:

例 1:古代士人群体重名节,讲骨气,以天下为己任,忧国忧民,勇于担当。孔子主张“邦有道则仕,无道则隐”,得君行道时“以道事君”,碰到无道之君则“独善其身”以待后人。伴随着统一多民族国家的演进,这一思想在传承中体现出浓浓的家国情怀。张载、朱熹、王守仁等人“为天地立心,为生民立命,为往圣继绝学,为万世开太平”;黄宗羲、顾炎武、王夫之等明末清初士人以“守先待后”——守先王之道以待后之学者——传承道统。我们以家乡浙东学派代表人物黄宗羲为例,就能感受士人这一群体在重要历史关口的家国情怀:先是在天崩地解之际率家乡子弟参加抗清斗争,失败之后则著书立说、记录历史、保存文献、培养后学。其中,在《明夷待访录》中,他以“封建”资源,批判君亢臣卑、君权独大的现实,反思权力之向心趋势;期望通过“学校”教育的发展培养仁义之士,养育“浩然之气”。由此我们可以引导学生理解士人作为中华文明所独有的一个社会精英群体,其家国情怀在“亡天下”的背景下迸发,在薪火相传的中华文明历史进程中,发挥着无可替代的作用。从而使学生进一步体悟到中华文明的历史价值和现实意义。

例 2:近代留学生群体是中国近代化的报春鸟,可以比作普罗米修斯。近代化过程中的先驱多属于留学生群体,他们在民族危亡之际,并没有停留在对侵略者的谴责、痛斥阶段,而是清醒认识世界大势、国际格局、国内形势,以过人的勇气承认自己的落后,理性分析侵略者的优点。

他们忧国是为了救国,甘冒“天下之大不韪”,提出要向强敌学习,挽救和复兴中华民族。我们可以辛亥革命中的留学生群体为例:(1)他们积极组建革命政党、民间社团,如创立华兴会 30 余名积极分子均有留日背景;(2)他们创办杂志和进行各式各样的舆论宣传,如《民报》《浙江潮》的主要撰稿人即为留学生群体;(3)他们制定革命方略,动员华侨支持,策动和参加武装起义,黄花岗七十二烈士之一的林觉民即为典型;(4)武昌起义后,以宋教仁为代表的留学生群体在《鄂州临时约法》和《中华民国临时约法》的拟定,在具体法律文件的起草、国家机构的设置,以及各部的选人、政党政治的运作中,发挥了非常重要的作用;其后的法律、军事、财政、教育以及学术文化许多领域的改革与留学生关系更是密切。由此,我们可以引导学生认识到:在近代化进程十分缓慢的新陈代谢中的中国,在充满危险并随时可能身死家灭的专制中国,在华夏中心论和祖宗崇拜论盛行的愚昧中国,留学生群体投身革命拯救中国的言行最好不过地阐释了什么叫“三千年未有之变局”时代的家国情怀。进而有助于学生能形成广阔的国际视野,树立正确的国家观、民族观、文化观、历史观,确立积极进取的人生态度。

例 3:在近代反侵略战争中的爱国群体是国家和民族的英雄。伟大的抗日战争中的英雄群体是我们培育学生家国情怀的必备资源。如我们挖掘四川安县爱国志士王建堂出征前受到父亲王者诚所赠之“死”字旗的相关史料。“国难当头,日寇狰狞。国家兴亡,匹夫有分。本欲服役,奈过年龄。幸吾有子,自觉请缨。赐旗一面,时刻随身。伤时拭血,死后裹身。勇往直前,勿忘本分!”我们读到这样的感言就能体悟到这面鼓励儿子为国捐躯、奋勇杀敌、马革裹尸的“死”字旗,不但记载了那段血与火的历史,而且承载着绵长而醇厚的骨肉亲情,真实反映了在国破家亡的危急关头,血洒疆场的抗日军民不屈的民族气节和家国情怀。由此我们能引导学生神入历史,体验到礼文化、义文化、忠文化、孝文化演化成了在日本法西斯铁蹄蹂躏下普通民众“位

卑未敢忘忧国”的家国情怀。我们可以进一步结合民族国家构建的大背景,使学生能认识到传统的家国情怀在近代民族国家重构过程中,有着对“临患不忘国”的忠诚,有着对“国耳忘家,公耳忘私”的大义,有着对“泰山鸿毛之训,早已了解于胸”的信守。从而使学生能理解家国情怀是中国走向民族独立和现代化的底色,以进一步认同社会主义核心价值观。

以上所选三个例子有其代表性:从家国情怀的内涵看,三例社会群体处于不同的历史阶段,承担着不同的历史使命,“家国情怀”有不同的内涵;从群体的特点看,侧重点又分别定位本土的、长时期的、重大历史事件的。三个例子均涉及内容的选择和教学的思路两个环节。下面就在这两方面分别予以展开说明。

一、要以核心素养的目标选择内容

有人或许会质疑,我们说的这个“社会群体”并不在“家国同构”的历史中,是“伪问题”。但我们想强调指出的是,我们历史教学是因为未来而存在,历史上“执拗的低音”将在未来的眼光下提高它的声调。再退一步讲,《虚拟的历史》的作者尼尔·弗格森和“历史的镜像”系列《历史的另一种可能》的作者理查德·J·埃文斯这两位当代英国历史学家都强调了“反事实假设”在历史研究中的价值。因此“社会群体”完全可以是我们基于“家国情怀”教育的重要视角。

1.从价值性角度定位课程内容

存在于课堂之外的原生态文化素材实在太多,选择的空间是如此之大,让我们觉得教育内容的确定是如此的复杂和迫切。我们说要把最有价值的知识传递给下一代,那么什么知识最有价值呢?

笔者与一些历史教师谈论该问题时,有些教师就认为电影在家国情怀教育中是重要的资源,进而建议可以引用姜文执导的《鬼子来了》、李安执导的《色戒》等影片片段,分别作为彰显影片主人公马大三和王佳芝——各自作为当时社会群体的代表——的国家情怀。笔者认为,这

些影片对于民族大义与人性冲突的刻画固然非常深刻,但无论是从电影证史的角度抑或以人性讨论的角度,是否适宜于引入中学生家国情怀素养主题的历史课堂,是需要探讨和评估的。

虽然说,20世纪70年代以来,后现代主义深刻影响了历史学的转向,“解构主义”“微观史学”“小传统”等概念深刻影响着我们对历史的认知。但对心智尚不成熟的中学生而言,课程内容的选择应严格按“中国学生发展核心素养”对中学生“国家认同”素养的要求,参照历史学科家国情怀核心素养“国家观”“民族观”“文化观”“社会主义核心价值观”“世界观、人生观和价值观”五个方面的要求并结合学生的实际心智水平有步骤、分阶段地进行。笔者认为,无论是否运用其他学科思想解决历史学科问题,教师把“知道是什么(what)”的内容提供给学生之前,自己特别应当基于国家意志,诸如家国情怀素养培育中对民族性的强调和对时代性的兼顾,对于这个知识的 why、how 和 who 有所探究,问一问这个内容对我们当下培育学生核心素养的价值几何?

2.从科学性角度组织课程内容

核心素养指向人本身,特定学科的育人价值是在于特定核心素养的独特或个性贡献。历史学科的对核心素养独特的、个性化贡献,笔者认为首先是史料实证、时空观念。作为历史学科核心素养中的价值目标,家国情怀的实现需要基于史料实证、时空观念基础上的历史理解。我们为数不少的教师喜欢引用霍去病的“匈奴不灭,何以家为?”岳飞“壮志饥餐胡虏肉,笑谈渴饮匈奴血”来滋养家国情怀,但如果我们不去定位霍去病、岳飞这些人这些话的时空坐标,与狭隘的民族主义并没有本质差别。如果不知道黄宗羲思想的“影响”只是触动后人的契机,不了解西南联大历史是“层累”而“神化”,或者误把“死”字旗复制品当做原件,我们就会犯以今日度往昔的错误。毫无疑问,可靠的家国情怀基于可靠的课程内容,而课程内容是否可靠关键之一在于我们基于史料实证的时空定位。

从广义上讲,课程内容的科学性需要唯物

史观的指引。一代人有一代人的使命,我们上面的三个例子就是按这个逻辑来组织:在明末清初,“仁义充塞而至于率兽食人,人将相食”而致“亡天下”背景下,家国情怀的突出特点在传承道统“守先待后”;在辛亥革命期间,则表现为推翻专制,创建共和;在抗日战争期间则将反法西斯与构建民族国家结合起来。如今,新的时代对家国情怀提出新的要求,诸如祛除悲情情结的大国情怀就是重要的内容,我们需要据此选择适当的内容进行家国情怀素养的培育。

3.从教育性角度编排课程内容

对历史事件进行现实思考,或对现实问题进行历史观照,是当前家国情怀渗透式教育的常态,这关键是课程内容确定的依据仍偏重于知识在学科中的意义。在课程内容编排中以学科内容为主体,以学科逻辑为自己的逻辑。从大学到高中再到初中,课程的内容一个模式,变化无非缩编而已。而国家新课程标准提出了中国学生发展核心素养及各学科核心素养,我们理当把课程内容确定的依据转向知识在核心素养培养中的意义。

历史和现实的实践主体是人,我们可以围绕历史上的群体、具体人物编选课程内容。我们进一步以“群体”例子说明:(1)作为较长历史时段存在的,深刻影响历史进程的群体,如“知识分子”群体;(2)在某一重大历史关口发挥重要作用的群体,如新文化运动中的“新青年”群体;(3)在对某地历史发展过程中起重要作用的群体,如在笔者家乡改革开放过程中的“华人、华侨、港澳台同胞”群体,以及传统的“边缘人士(群体)”,如大众群体、女性群体、少数民族,等等。除此之外,也可以按“中国学生发展核心素养”的“国家认同”表现要求或历史学科核心素养的“家国情怀”中的表述,在对其分解的基础上编排课程内容。

二、要以核心素养的目标开展教学

以其他学科核心思想解决历史学科问题,我们在实践中一般分以下四步进行:第一步是

让学生了解新思维,确立学习新意向,我们要向学生提供引导性材料,作为新知识与原有认知结构之间的联系桥梁,促进学生对新知识的理解,使学生确立有意义学习的取向。第二步是帮助学生确立新任务,学习新思维来解决问题,我们要呈现新学习内容,明确用新思维解决问题的学习任务,使学生对整个学习过程有明确的方向感。第三步是组织活动与体验,帮助学生构建新思维。通过对话等教学活动,鼓励学生提出问题以打通思路理解意义,帮助学生把新思维纳入到自己的认知结构之中。第四步是运用新思维,促进学生迁移新知识,引导学生运用新思维新结构解决有关的问题。具体到社会群体视角来培育家国情怀,我们认为一般可以突出以下几方面。

(1) 组织活动,体验历史

在中国学生发展核心素养中,“国家认同”置于“社会参与”之下,我们在家国情怀的历史主题课堂中,需要突出“参与性”,倡导“实践性”。特别是在当前信息化时代“三年一代人”的背景下,课程设计中要更好贯穿学的逻辑。我们在课程中要为学生提供结构化的学习情境,为发展学生的核心素养设计丰富的互动机会和拓展空间,使学生积极通过内在呈现、活动编排、学业评价等方式,在主动学习和合作探究中培育核心素养。

绍兴一中历史组曾在前些年开展过“辛亥革命志士中的绍兴人群体”这一研究性学习,指向家国情怀,颇有成效。笔者也曾以家乡改革开放过程中的“华人、华侨、港澳台”群体进行家国情怀主题研究性教学:(1)文献研究,这个群体起源与流变,特别关注收集和梳理他们在辛亥革命时期参与反清斗争、抗日战争时期支持国内抗战、改革开放后支持家乡建设的史实;(2)调查研究,访问这个群体在家乡投资设厂、公益捐赠等情况;(3)口述历史,在上述研究基础上,列出访问相关人士的提纲,做好口述历史研究。由此,学生将符号化的知识“打开”,将静态的知识“激活”,在简约地、模拟地“经历”历史过程中能够自觉、自主地提升具有中国特色社会主义

的共同理想,形成为实现中华民族伟大复兴而不懈奋斗的信念,并影响到身边的人。这是光靠知识传授而做不到的。

类似的超越具体学科的活动,以探究、综合、自主行动为基本特征。它需要创设新的情境,防止提出泛泛的问题。比如说在例3中,若我们提出“死”字旗发生在哪个年代?在哪个地区?为了什么?诸如此类的问题既倾向于集体回答,又倾向于标准答案,对于学生思维的发展和核心素养的培育并无益处。若我们提出收集“死”字旗相关史料、收集相关的抗战家书以探究抗日军民群体的家国情怀,则既趋向于个体或合作探究,又趋向于开放性回答的问题,让学生在体验知识本身蕴含的丰富复杂的内涵与意义的同时,在合作探究的过程中体验到历史事件中人与人之间的相互依赖、信任与合作。如此,包括家国情怀在内的学生核心素养就将在积极正向社会化过程中水到渠成。

(2) 打通思路,理解意义

某一社会群体往往有一条线索关联,教师应当在提供某段细节之后,将当下的学习内容与学生已有的经验建立结构性的关联,从而使知识转化为与学生个体有关联的、能够操作和思考的内容。如再以近代留学生群体为例,我们先去帮助学生理清其线索。

1872年,在曾国藩、李鸿章鼎力支持下,清政府官派30名幼童赴美留学开启了近代留洋的历史。而后,近代中国相继出现了一波又一波的留学潮:(1)官派留美幼童至1875年增至120名,后为民国首任内阁总理唐绍仪即其中之一;(2)光绪三年(1877年)开始官派88名学生到英、法、德等欧洲强国学习军事技术,严复、邓世昌为其中代表;(3)甲午战争失败至辛亥革命出现留学日本高潮,总数达5万以上,家乡人蔡元培、鲁迅、秋瑾、陶成章、周作人等均在前列;(4)1909年开始的庚款留学生,以美国开端,扩展到英国、法国、荷兰、比利时,以胡适、钱学森等为代表,后来分别任北大、清华校长的家乡人蒋梦麟、罗家伦均在其列;(5)抗战前后留学生集中

趋向欧美国家,特别是美国,李政道、杨振宁就是其中代表。另外还需要注意:第一次世界大战期间,周恩来等参加的赴法勤工俭学成为潮流;十月革命后,特别是国共合作期间,赴苏学习兴起,蒋经国、邓小平等人均在其中。

在理清线索的基础上,我们可以引导学生试着对此进行分期,并概括基于分期的阶段特征:先是伴随着“中体西用”学习西方先进技术;清末从经济变迁向政治变迁转向;辛亥革命和五四运动之后是深刻的文化变迁和政治分流。把例2置于如此的长线索和阶段特征中学生就会认识到:国势衰弱决定着留学生群体社会参与的价值取向;留学生群体历尽艰辛,负笈海外,目的就是为图破壁、济世穷、兴民族、救国家;辛亥革命留学生群体把保国强国,推进近代化进程作为自己的人生价值取向,凸显的就是其割不断地对民族文化及其特定氛围的那份情愫与眷恋。

(3) 迁移知识,提升价值

学习就是迁移。在学习过程中,先有通过活动体验与知识梳理达到对事物本质联系的把握,再有迁移与应用。在迁移中提升价值,孕育素养。

如以时间为线索进行延伸。如我们将知识分子或留学生群体延伸到现代中国。新中国成立初期,以钱学森为代表的2290位海外学子,毅然放弃西方国家优厚的物质待遇和良好的研究条件回国服务。我们可以引导学生分析,当这一群体学有所成,想要归国却受到阻挠时,是什么力量促使他们奋力抗争、历经万难也要坚持到底,使学生能理解“祖国”在这一群体心中的地位。我们还可以引导学生进一步结合时代背景,认识到此时留学生群体对中华民族、中华人民共和国强烈的归属感与高度的认同感,从而使学生的家国情怀的认知高度提升到政治认同。

如以事件为中心,进行扩展。中华民族抗日战争英雄群体有哪些?毛泽东同志《论联合政府》报告中谈及抗日战争时说:“中国军队的广大官兵在前线流血战斗,中国的工人农民、知识界、产业界,在后方努力工作,海外华侨输财助战。”^①

^① 毛泽东:《论联合政府》,《毛泽东选集》(合订本),北京:人民出版社,1979年,第934页。

我们从这里就可以看出,华侨是一个非常重要的群体:他们建立抗日团体,在华侨社会中进行抗日动员与组织工作;他们大量捐资输财,从经济上援助祖国抗战;他们直接回国投入抗战,在医护、汽车驾驶、维修等特种紧缺人才方面作出了很大的贡献。在此基础上我们可以引导学生进一步认识到,华侨群体在抗日环境更为复杂多变的背景下,高高举起抗日的旗帜,其伟大的家国情怀值得传颂。

更重要的迁移在超越时空,发现意义,即学生在教学活动中对未来要从事的社会实践的初步尝试,此所谓运用。如例1中黄宗羲、顾炎武为代表的明末清初士人群体的“家国情怀”在清朝末年就被梁启超、孙中山们重新发现,“天下为主,君为客”“天下兴亡,匹夫有责”为近代人们反专制主义提供了有力的思想武器。今天,我们仍可以对他们的“家国情怀”再次迁移、运用。当前中国,改革正在进入深水区,民主、法治不能没有道德、民情、宗教的土壤。观诸现代化过程走得较为稳健的诸国都能回到自身传统寻找资源,我们何不引导学生重新发现他们,例如黄宗羲“守先待后”的文化信念,“天下之法”的政治主张、“浩然之气”的教育导向。如此,通过教学在教育性的重要体现,这些都可以成为我们进一步前行的资源,且何尝不是家国情怀的回归与发挥呢?我们的课堂何尝不是以人的成长为旨归呢?我们播下的种子何尝不愁发芽呢?

三、余论

家国情怀的情感素质和认知高度是中学生通过历史教育需要达成的“必备品格”,它需要正确的价值观引领,也需要学科“关键能力”作

支撑。

在内容选择的导向上,我们要突出民族性,但绝不能拒绝世界性。我们从马克·布洛赫、艾瑞克·霍布斯鲍姆这样伟大的历史学家、杰出的反法西斯战士身上,何尝不能感受到浓浓的家国情怀;我们要强调文明的基因,但我们绝不能罔顾时代性,不同历史时期有着不同的历史使命,家国情怀有着适应各个时代的表现形式,需要我们着意领会。

在课堂展开中,要做到能力导向,促进深度学习,着力避免经学化趋势。如我们推行以某一学科核心思想解决历史学科问题的“整合式教学”,务必引导学生结构化学习。特别强调要以科学性基础,与现实相联系,与自我相沟通,遵循体验历史——认识历史——提升价值这样的三部曲。

从教育的终极方向观照,史学理论和课程教学论有诸多相通之处——都导向人的发展——一种可能性。李雪涛教授在2018年全国青年历史教师论坛暨名师工作室年会上说,理解历史资源有其历史性,有些资源也并非能转化成我们所需要的那样,诚哉斯言!如何链接“传统”与“现代”?想起易中天先生曾提出过三条:共同价值、抽象继承、现代阐释。^①我们认为这些在家国情怀主题教学中是完全可以借鉴的好思路。

家国情怀,有些需要我们坚守,有些需要我们越超,全取决于我们的智识和能力!

【作者简介】王英,浙江越秀外国语学院教授。

王叶军,中学高级教师,绍兴市柯桥区教师发展中心高中历史教研员。

【责任编辑:李婷轩】

^① 易中天:《我们从儒家那里继承什么,又该怎样继承》,《南方周末》2011年1月21日。