

外域检视

美国国家认同教育发展趋势与启示

张利国 郭立强

摘要: 受全球化、信息化和文化多元化等因素影响,国家认同解构和分化的风险越来越大。在国家认同建构过程中,国家认同教育无疑发挥着独特而重要的作用。美国作为开展国家认同教育较为成功的国家之一,其国家认同教育在演进过程中呈现出教育理念由“一元”向“一体”转化,教育模式由“强制”向“浸润”过渡,教育场域由“学校”向“生活”延伸等典型特点,其中一些经验对中国国家认同教育具有一定的借鉴和启示意义。中国的国家认同教育应坚持塑同存异,在尊重文化多元性的同时,以铸牢共有价值观为精神纽带,有效调适国家认同统一性与多样性间的矛盾;坚持知行结合,持续加强公民教育以塑造负责任的积极公民;坚持刚柔并济,以多元化的课堂教学与实践改革提高教育的实效性;坚持内外兼修,深刻认识国家认同的核心素养属性,以开放的视野升华对国家认同教育的理解与认识。

关键词: 美国; 国家认同教育; 公民教育; 核心素养; 塑同存异; 知行结合; 刚柔并济; 多元化

中图分类号: G649.712 **文献标识码:** A **文章编号:** 1671-1610(2020)02-0078-09

在全球化、信息化、文化多元化以及后现代主义等多种因素裹挟下,民族国家的国家认同面临消解、分化和解构的风险,国家认同教育问题也成为世界各国共同面临的教育命题。在全球视野下,如何立足本国,吸收和借鉴其他国家或地区国家认同建构的有益经验和教训,也是现代民族国家国家认同建设的一条重要路径。美国是一个典型的多种族移民国家,尽管在处理本国民族问题上出现过某些错误,但整体上美国的国家认同教育使它在民族问题丛生的后冷战时代的世界中没有出现太大问题。从某种意义上说,美国国家认同教育不失为一种成功范例,对中国国家认同教育建构具有积极的借鉴意义。

一、国家认同与国家认同教育

国家认同问题一直是政治学、社会学、民族学、教育学等多学科共同关注的热点之一,学者从不同学科对国家认同的内涵进行了阐释,但至今尚

未形成一个统一明确的认识。有的侧重从政治学视角理解,认为国家认同的核心是政治共同体问题,是对自己归属于哪一个政治共同体的辨识、期待和选择的过程^[1]。有的侧重从心理层面理解,将国家认同定义为“一种主观感受,即个体确定自己属于某一个国家的内在信念”^[2]。目前,学界更多强调从公民身份来认识和建构国家认同,认为国家认同是基于公民国家身份的“内功”,是公民对所属国家的一种认知、肯定、接纳,并在此基础上寻找和确立的国家公民的“我们感”和对国家的“归属感”^[3]。

认同是一种包含认可、接受、热爱等心理与情感主观因素,并可以转化为外部持续稳定行为的一种状态。根据公民对其个人身份及所属国家认同的认识逻辑,笔者认为,公民个体的国家认同可分为三个阶段。第一个阶段是公民个体对区别于他者的独特性的认知阶段,此阶段确定“我是谁”的问题。这一阶段虽不直接涉及国家认同问题,却是构成个体对国家这一共同体认同的主体基础。诚如世

基金项目: 2019年度国家民委民族问题研究项目“东北城市民族事务治理与铸牢中华民族共同体意识研究”,项目编号:2019-GME-054;2020年度辽宁省经济社会发展研究课题“铸牢中华民族共同体意识视域下辽宁城市民族事务治理创新研究”,项目编号:2020lslktyb-023。

收稿日期: 2019-02-26

作者简介: 张利国(1976-),男,河北张家口人,大连民族大学经济管理学院教授,从事马克思主义民族理论与政策研究;大连,116600。郭立强(1990-),男,山西大同人,北京航空航天大学人文社会科学学院经济与管理专业博士研究生,从事高等教育质量与评价研究;北京,100191。Email: wind5886@126.com。

世界上不存在两片相同的树叶, 每一个个体的出现都是独一无二的, “认同就是在他者的比较中形成的一种自我认识和自我确定, 是自己独特的、与他人不同的特征。”^[4] 同时, 作为社会关系主体, 个体总是与其生活的周遭环境密切关联。基于与周遭环境(他人、组织、社会、国家等)的关联, 个体往往呈现多重身份并存的样态, 在认同问题上可能出现“我究竟属于谁”的困惑。此时对国家认同的理解就存在国家公民身份的归属性问题, 即确定“我属于谁”的问题。各国一般采用国籍主义的立法形式赋予本国公民以国家公民身份, 并以此作为区别于他国公民的宣告。这时个体的国家认同就进入第二个阶段, 我们称之为基于法律的外观型身份确认阶段。之所以称之为外观型身份确认阶段, 是因为法律与国籍仅是取得国家公民身份的制度和外在表征, 并不表明个体真正对所属国家产生认同, 所以是一种基于法律的被动型身份认同。正如亨廷顿(Samuel Phillips Huntington)所言“只有当人们认为自己同属一国时, 国家才会存在”^[5]。国家稳定不能单纯依靠制度和契约维系, 更应依赖于共同心理基础和一致行动的“我们感”和“共同性”。此时公民对国家的认同就需要上升到一个新的阶段, 即“我认同谁”的阶段。而公民对国家认同核心内容的理解就成为必要前提。对国家认同内容的界定, 学界争论不一, 但普遍认为除对特定的领土、主权、人口等要素认同外, 国家作为一个“想象共同体”, 公民对本国政治、文化、制度等方面的认同更具现实意义。肖滨教授基于国家认同的双元结构, 将集领土、主权、人口为一体的国家共同体的认同称之为公民文化—心理归属的国家认同, 将公民对国家政权系统的认同, 称之为赞同性国家认同。^[6] 这时, 倘若一国公民对上述国家认同的内容在心理和情感上自觉接受并愿意为之付诸积极行动, 那么他就由外观型身份认同过渡到第三个阶段, 即内化型身份认同阶段, 公民的国家认同也完成由“被动型”向“主动型”、由外观到内在的转变。而这一阶段恰恰是国家认同建构的难点和重点。

由此可见, 国家认同是个内涵丰富、构成复杂、动态演进的范畴。而公民的身份意识以及对国家的认同与归属并非与生俱来, 在认同序列中国家认同也不具有天然的优先选择性。他或她可以在出生时“被规定”为某国公民, 但公民完成国家认

同每一个阶段的跃迁。例如, 如何实现由法律意义的“被动公民”向生活世界的“主动公民”转变, 是多数国家在国家认同建构方面面临的难题。在所有建构模式和路径中, 国家认同教育无疑发挥着独特而重要的作用。因为教育与公民的认同培育具有内在的联系, 国家认同除依赖血缘、文化等原生性要素的自发驱动外, 更需要借助教育在唤醒社会公民历史集体记忆、传播认同知识体系、培育共同精神价值等方面的引导和涵化。“什么样的教育就必定塑造什么样的人。国家的公民教育就是为了培养人对国家的认同。”^[7]

同时, 国家认同是个体与国家双向互动与建构的过程, 如同大多数国家努力为个体提供生存与发展的基础性场域和本体性安全保障一样, 个人对所属国家的忠诚感、归属感并由此转化汇聚而成的民族凝聚力和向心力又成为支撑一个国家、一个民族生生不息、绵延不绝的精神动力。因此, 几乎每一个民族国家都会将爱国主义、国家认同教育纳入国民教育体系并置于基础性和关键性的位置。有的国家直接将蕴含国家认同意涵的素养规定为学生发展的核心素养, 如美国的公民素养、新加坡的价值观技能, 作为学生面向未来所应具备的必备品格和关键能力。2014年, 教育部在《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》中明确提出了学生发展的核心素养体系问题^[8]⁶⁷⁵。2016年9月, 由教育部委托完成的中国学生发展核心素养研究成果从文化基础、自主发展、社会参与三个维度将中国学生发展核心素养划分为包含人文底蕴、科学精神、责任担当等六大素养, 具体化为人文情怀、健全人格和国家认同等十八个基本要点。^[9] 这表明, 国家认同已成为面向全体学生的带有基础性、共同性、生发性和关键性的高阶素养和精神特质, 并成为规约学校全面落实立德树人根本任务、推进人才培养改革的重要指针。

国家认同教育本质上是一种价值观教育。尽管各个国家由于政治制度、国家体制、文化传统等因素导致国家认同建构具有一定差异性, 但是, 各国在国家认同相关教育目标与内容设定、教育方法与教育载体运用等方面存在一定的同质性, 具有较强的互鉴性和共通性。以美国为例, 其国家认同教育“一体”教育理念的形成, 从“强制”到“浸润”教育模式的变化, 注重学习和生活双场域的教育场域以及社会科学课程、服务性学习等典型教育形式

的广泛运用,共同推动着美国国家认同教育的有效开展,这些经验无疑对中国国家认同教育也具有一定的借鉴和启示意义。

二、美国国家认同教育的演进与趋势

国家认同是多重因素相互杂糅、动态演进的过程,除传统种族血缘、地域习俗、历史文化等原生性因素对国家认同的塑造外,人口、信息、文化等外生性因素的输入也会促使一国采取政策变迁、制度重构、身份的重新定义等方式不断完成对国民国家认同的建构。作为建国历史较短却迅速成长起来的移民国家,美国更多借助建构模式来形塑本国的国家认同,其中国家认同教育作为一种典型的建构形式,在其发展演进过程中呈现出独特的轨迹与景象。

(一) 从“一元”到“一体”: 美国国家认同教育理念的嬗变

民族国家的一个根本属性是它的民族性,亦即国家始终与特定地域中的特定民族结合在一起^[10]。毋庸置疑,美国国家认同的构建也需要构建一个属于美国自己的民族,即美利坚民族。因此,如何构建这一民族,以何标准构建和发展其所需要的民族就成为一个复杂而现实的问题。从历史上看,美国自建国以来针对公民身份的要求出现多次转变,即由“盎格鲁—撒克逊美国人”到“来自欧洲的美国人”再到“多元文化的美国人”^{[11]296}。在这一转变过程中,内蕴着美国国家认同教育理念由“一元”向“一体”的转变,其突出表现为对美国公民身份要求呈现出一种宽容趋势。然而,需要注意的是其核心要义——培养适应美国、热爱美国的良好公民这一根本要求从未改变^{[11]304}。

美国建国初期,其国家认同教育的理念有着明显的“一元”色彩。所谓“一元”,特指美国对于公民身份认可存在特定血缘和文化的标准,这一标准构成一个人是美国人的最低限度。生活在北美13个殖民地上的居民大多具有英国血统,共享英国新教的宗教文化、生活方式和价值观念。这些“来自英国的美国人”在整个国民构成中占有绝大多数,并且掌控美国社会的核心资源。作为主流群体,它们发展出以自身为样板的“盎格鲁—撒克

逊”标准^[12]。借助这一标准,具有“盎格鲁—撒克逊”因子的群体被优先赋予公民身份和地位,而那些非“盎格鲁—撒克逊”的群体就被排斥了^[13]。当然,这种“盎格鲁—撒克逊”式的美国国家认同构建策略并未获得持久胜利。在欧洲大规模移民的冲击下,美国政治精英的观念开始发生改变。正如潘恩(Thomas Paine)所言“欧洲而不是英格兰是美国的母国,这个新世界曾经是来自欧洲各地的热爱世俗和宗教信仰自由的避难所”^[14]。在这里,潘恩强调的是一种身份授予规则的变化,即基于英国裔身份的公民判定标准正日益让位于欧洲白人这一身份。换言之,公民身份的获取条件有了一定程度的放宽,这在一定程度上助力美国更深入地民族融合。但是,其本质上仍然具有明显的“一元”性,特别是在种族、血缘、文化上还存在较强的排斥性。

伴随美国国民构成多样性的进一步发展、多元文化观念的进一步扩散,“一元”化的国家认同理念越来越显得不合时宜。“一体”理念就是在这种背景下出现的。美国国家认同教育“一体”理念的核心是指在确认公民身份和形塑国家认同的过程中,不再将个体的种族、血缘、肤色、文化、宗教等视为必要的前提性条件,而是承认个体之间的差异性,并将考察和培育的重点转向个体对于一个一体层次民族的认同,即对美利坚民族的信服。这一理念从出现到成熟大致经历了两个阶段。

第一阶段是从二战结束后到20世纪80年代,这一阶段的“一体”理念主要意图破除“一元”理念关于身份限定的约束。二战结束后,越来越多有着各异文化、宗教、信仰和价值观的种族、族群来到美国,这就使美国的国民构成日益多样化。同时,这一时期多元文化主义开始盛行,一些活动家鼓励移民们保留其原出生地的文化,主张美国政府给予这些移民本土出生公民无法享有的特权。在这种背景下,美国政治精英为了能够在最广泛程度上团结、融合国民,摒弃了过去赋予国民身份过程中过于重视先天性因素的观念,转而对所有公民予以更为充分的尊重和认可,特别是对传统的边缘群体、弱势群体予以更为优先的照顾。在这种背景下,世俗教育的课程给予各类族群以更多的关照和更大的空间,学生不仅获得更多的自由选课权利,也有更多的机会去接触各自族裔的文化和历史。然而,在这期间,关于国民共同因素的要求、关于国

民身份的共同确认却被忽视。美国许多高校减少,甚至中断了美国历史、西方文明史等课程的教学,各类学校均出现美国传统价值观和国家认同教育的弱化趋势。就这样,国家认同逐渐被族群、种族认同所冲淡,美国国家认同出现了前所未有的危机。简言之,早期的“一体”理念虽破除了传统“一元”理念关于身份获取过程中先天性因素规定的掣肘,却未能实现一体层次民族观念和国家观念的重塑。

第二阶段则是从20世纪80年末开始至今,这一阶段的“一体”理念在尊重族群差异性的基础上,更加注重打造一体层次的民族,其强调美国众多族群均属于同一个一体层次的民族,即美利坚民族。从20世纪80年代开始,各类学校开始对学生的伦理道德、国家认同、民族认知、国家文化予以关注,并逐渐将其纳入国家公民教育体系之中,高校则开始恢复以西方传统价值为核心的通识教育课程的设计、教学和推广。然而,受制于制度和文化惯性的影响,过分强调差异而忽视统一的多元主义并未因世俗教育的变革而完全消失。不仅如此,长期的非平等待遇也引起部分白人群体的不满。新进的“黑人生命珍贵”(Black Lives Matter)运动原本希望能够为黑人群体争得更多的权利,然而,在非平衡待遇所营造的政治氛围的反向刺激下,部分白人群体强烈地表示他们更为相信“众生平等”(All Lives Matter)^[15]。在这种背景下,美国政治精英对于打造国民的国家认同和一体层次的民族认同愈来愈重视,相反,对于多样性的关注则逐渐减少。因此,在世俗教育中,关于少数族裔的介绍有所下降,而对于美国的主流价值观、社会优越性的强调则越来越多^[16]。

简言之,如果说,“一元”的美国国家认同理念是希望实现“A”“B”“C”等到“A”的转变,即一种身份授予的过程,那么,“一体”的理念则是从开始就把所有个体均视作“A”,而此时的国家认同教育则主要是唤醒“A”的认识,或者提升个体关于“A”的认识程度,即一种个体核心素养培育和养成的过程。显然,“一体”国家认同教育理念更具有包容性。

(二)从“强制”到“浸润”:美国国家认同教育模式的转变

教育模式是教育理念的体现。美国国家认同教育模式必然伴随教育理念的嬗变而转变。早期在

“一元”国家认同教育理念的指导下,美国国家认同教育往往倾向于塑造同质个体,即“大熔炉政策”。从18世纪自称为“美国农民”的法国移民德科雷弗柯(Hector St John de Crevecoeur),到20世纪60年代戈登(Milton Gordon),“大熔炉”始终被作为美国国家认同实现的理想模式而被广泛实践。然而,不幸的是,实践了200余年的同化政策未能实现预期理想,反而招致越来越多人的质疑。此时,“一体”的美国国家认同教育理念出现了,并对整个美国社会进行了全新建构。“只有白人男性才是真正的具有公民权的美国人”的杰斐逊(Thomas Jefferson)构想被打破^[11]⁵⁸,美国国家认同教育模式由此开始从“强制”到“浸润”的转变。

很长一段时间以来,美国国家认同教育模式都具有明显的强制性倾向。国家往往基于某种标准,强制性地消除个体间的差异性,力图形成“一元”的同质整体。然而,这种基于“一元”思维的国家认同教育模式,严重地限制个体成长,阻碍社会流动,也未能唤醒民众国家认同的自觉,而仅仅是塑造了一个大体相似的形象。这不仅对美国国家认同的构建无益,也为美国内部团结和未来发展埋下严重隐患。这种教育模式突出表现为美国早期的民族同化政策,这一时期,美国强制性地以“盎格鲁—撒克逊”文化作为公民身份标准,强制性地在全社会范围内推行“盎格鲁—撒克逊”文化。同时将由于血缘、种族、宗教等原因无法实现“盎格鲁—撒克逊”化的黑人、印第安人通过制度化的手段排除在外^[17]。尽管这种政策在美国建国初期取得一定成功,但由于其在国家认同教育内容、对象和形式上具有明显的强制化色彩,其生命力无疑是脆弱的。

伴随美国南北战争的结束,上述同化政策发生改变,进入学者们称之为“隔离但平等”政策时期^[18]。南北战争后,美国宪法于1865年宣布废除蓄奴制,并于1868年赋予所有出生在美国的人以公民权,这使得包括黑人在内的少数民族取得了受教育的权利。这一时期,美国虽对黑人等少数民族的限制有一定程度的减少,但是政府对这一群体的不公正待遇依然存在,例如“黑白分校”“黑白分班”。同时,黑人所接受的教育质量和公共服务质量也远低于白人。一些学者直言,隔离学校中对黑人进行教育的目的,就是为了培养他们逆来顺受、

为白人效忠的精神^[19]。对于本土的印第安人, 美国政府则实行强制性的寄宿式教育, 并对其进行唯英语教育等, 以此强迫其脱离原初的文化环境, 弱化其自身的语言和文化认同, 以期对其实现“盎格鲁—撒克逊”化。显然, 这一时期的国家认同教育依然以强制为主。

伴随多元文化主义的盛行, 美国于 20 世纪 60 年代掀起一场声势浩大的“平权运动”。在这一过程中, 一种更加温和、隐晦的浸润式国家认同教育模式开始了对强制性模式的改造。换言之, 美国国家认同教育模式的强制性逐渐降低, 浸润性逐渐生长。在这里, 浸润性主要是指在尊重个体多样性、选择性的前提下, 实行的一种有助塑造个体国家认同意识和一体民族意识的柔性教育模式。浸润性有多种具体表现。就教育手段而言, 在宏观层面, 美国搭建起以公民教育为核心, 社会媒体、政府宣传等多方位协同的国家认同教育体系; 在微观层面, 美国更多地采用对话方式、合作方式、情景模拟方式来增强学生在感知、体验、习得和内化国家认同理念、国家一体意识过程中的主动性、参与性, 以此助力学生从“要我做”到“我要做”的转变。就教育内容而言, 美国融合了政治价值观、道德价值观和文化价值观教育, 并坚持以西方文化为主导, 兼容亚文化群体文化和现实问题, 继而进行相应地课程设计, 使各类课程, 特别是通识课程, 能够形成对个体公民意识培育和国家一体精神养成的隐晦助力。就教育对象而言, 美国期望地是对最广泛美国公民及可能的未来美国公民予以美国国家认同意识的塑造。

进入 21 世纪以来, 浸润式的国家认同教育模式出现一些新的变化。一方面, 受“9·11”事件影响, 美国政府强化国家认同教育的强制性要求, 相继颁布一系列有关国家认同教育的法案, 如《美国历史和公民法案》(American History and Civics Bill)、《全面教育改革计划》(Complete and Competitive Education Reform Plan)、《美国爱国者法案》(American Patriot Act) 等, 提升国家认同教育的强制性属性。另一方面, 在全球化背景下, 美国开始借力全球化元素来衬托美国地位、优势, 哈佛大学(Harvard University) 通识课程有世界中的美国(American in the World)、美国的食物: 一个全球历史(American Food: A Global History)、美国与东亚文明(American and East Asian Civilization) 等, 以此

来使相关个体更加全面地认识和了解美国, 进而增强其对美国的自信和热爱。显然, 这可以算是美国国家认同浸润式教育模式的进一步深化。

(三) 从“学校”到“生活”: 美国国家认同教育的延伸拓展

美国国家认同教育是一个体系相对完备且日益开放的系统。这一系统中, 美国的公民教育体系是其核心部分。杰斐逊很早就指出民主公民的知识、技能和品行在人们身上不会自然产生, 它们必须通过对一代又一代人的有意识的教导才能实现^[20]。也因此, 美国早在 1790 年就已经出现传授民主价值观念的历史和政治课程^[21]。从美国公民教育历史轨迹看, 其在理念安排、课程选择、内容编排以及师资建设上不断发展革新。杜威(John Dewey)曾指出^[22]:

要建立“精神世界”需要满足两个条件, 一方面, 学校本身必须是一种社会生活, 具有社会生活的全部意义; 另一方面, 校内学习应该与校外学习连接起来。

受此思想影响, 美国公民教育开始倡导生活化教育理念, 教育场域也由校园向生活世界拓展, 美国公民教育的实现方式也开始由传统的校园学习过程向整个生活过程转变。

美国国家认同教育的传统场域是学校教育。一般而言, 学校是通过教育实现个体社会化的主要场域。学校不仅担负着实现个体全面发展的任务, 同时作为社会有机体的一部分, 其还担负着凝聚学生、实现国民统合的重要任务。诚如学者所言, 美国的学校教育特别强调政治生活, 而且往往以美国的生活方式和民族意识为教育重点^[23]。这其中尤以社会科著称。美国的社会科具有明显的综合性, 其打破了单一学科的界限, 形成了包括文化(Culture)、个体发展与认同(Individual Development and Identity)、公民意识与行动(Civic Ideals and Practices) 等在内的十大学习主题^[24]³⁶。这些知识在整个社会科的每个阶段所占的比重也是不同的。然而, 其核心目的仍然是使个体能够适应美国生活、参与美国生活, 最终融入美国社会。

在学前教育阶段, 美国就开始渗透公民教育内容。作为个体进入正规教育系列的第一步, 学前教育不仅是个体进入学校生活的开始, 也是个体发生重要转变的关键时期。美国政府认为应该在幼儿时

期就对个体的公民意识进行培育,帮助公民为未来早做准备。因此,1994年美国在《社会学习课程标准》(Curriculum Standards for Social Studies)^[24]^[24]和《国家政府学与公民学课程标准》(National Standards for Civics and Government)^[25]中针对学前教育提出有关要求,其中就包括公民教育的知识、价值观和技能三个方面。不仅如此,美国把学前教育、小学、中学、高中这四个阶段进行了统合,使他们对公民知识、公民品德以及公民技能有更加全面和完整的认识。美国社会希望通过这种形式使个体在学期间切实感受到公民教育的价值,同时给予个体充分彰显公民身份和实践公民行为的机会。2013年11月,全美社会科协会(National Curriculum Standards for Social Studies)颁布《大学、职业和公民生活框架——社会科课程国家标准》(The College, Career and Civic Life Framework for Social Studies State Standards),从大学、职业、公民生活三个层次设定了价值目标,为学生的“后高中”时代做了必要的准备^[26]。正是通过在校期间连续的价值教育,学生的公民知识、品格和技能才获得有效的提升。

三、美国国家认同教育的启示

国家认同是包含政治认同和文化认同双重属性的集合体。教育是一项既能记载、再现和传递历史与文化,又能及时回应经济社会发展情势变化的工具,天然具有联结传统、关照现实、承启未来的独特功能,其在实现一体政治认同与多元文化认同有机耦合方面具有不可替代的作用。美国的国家认同教育正视并承认美国社会业已广泛存在的多元文化,根据不同阶段的情势变化,及时调整自己的教育政策,通过教育理念更新、教育模式改革、教育场域拓展,努力将全体国民统合在一个“美利坚民族”之下。中国是一个统一的多民族国家,在全球化背景下,国家认同建构同样面临着“一体”与“多元”关系的调适与整合问题。美国的国家认同教育为我们提供了一定借鉴,中国的国家认同教育应立足本国,面向未来,切实发挥其在国家建构中的独特作用。

(一) 塑同存异: 以共有价值观调适国家认同统一性与多样性间的矛盾

按照哈贝马斯(Jürgen Habermas)的说法,

“民族国家概念包含着普遍主义和特殊主义之间的紧张,即平等的法律共同体和历史命运共同体之间的紧张”^[27]。在美国国家认同教育过程中,无论是主张以“盎格鲁—撒克逊”文化为主体,借助熔炉政策实现同质公民的“统一论”,还是发端于20世纪60年代后,以多元文化主义者为代表,主张文化多元和差异并打造异质公民的“多元论”,多样性和统一性始终构成美国国家认同教育的两端。

为弥合二者的矛盾,美国一方面承认多元文化主义者的主张,赋予各族群在文化、教育、就业等方面诸多倾斜性权利配置,使传统的少数民族裔获得更多的生存发展空间。另一方面,为矫正多元文化主义过分强化族群认同对国家认同的消解,美国积极倡导以自由、平等、法治、公正等为内核的“美国信念”和“美国精神”,这些精神广泛渗透美国宪法、行政法制体系、公民教育体系、社会政策和思想文化中,对美国社会和美国人民产生广泛而深刻的影响,成为对美国公民具有普遍性和共识性的核心价值观。同时,在文化教育领域,持续强化以统一的“美国公民”身份为基础的美国国家民族——美利坚民族“一体”建设,使“一体”的美利坚民族成为团结美国社会绝大多数成员的“最大公约数”,也使得美国的“文化多元”始终置于维护共同的国家认同的法律框架之下,较好地解决了“一体”与“多元”间的矛盾。“9·11”事件以后,美国社会不仅没有出现亨廷顿所担忧的“国家认同危机”,反而表现出空前的团结和强烈的国家认同感。

与美国不同,中国历史悠久、文化灿烂,为厚植各民族共有价值观提供了天然基础。社会主义核心价值观是一种超越各主体、各民族狭隘的个人利益和族群利益的共有价值观,构成了有效连接各民族利益与情感的精神纽带。要“塑同”亦要“存异”,要尊重中华民族多元一体的基本国情和各民族的文化多样性,也要以社会主义核心价值观为引领,“推动各民族文化的传承保护和创新交融,树立和突出各民族共享的中华文化符号和中华民族形象,增强各族群众对中华文化的认同”^[28]。应积极建构一种超越狭隘单一族群认同,有利于凝聚各族人民信仰共识和行动力量的国族认同,即中华民族认同。学校应发挥独特的育人功能,主动挖掘和发现中华民族优秀文化基因,通过祖国观、民族观、历史观、文化观教育,唤醒学生共同历史集体记

忆, 激发维护国家共同体意识的心理情感, 为国家认同教育提供更为丰富的知识养料, 开辟更为广阔和深厚的文化映射空间。

(二) 知行结合: 以公民教育为依托塑造负责任的积极公民

美国学者雅诺斯基 (Thomas Janoski) 指出: “公民身份是个人在民族国家中, 在特定平等水平上, 具有一定普遍性权利与义务的被动及主动的成员身份”^[29]。正是公民与国家之间的频繁互动以及由此形成的心理上的亲疏远近不断展现并推动着所属国家的国家认同建构。在美国国家认同教育体系中, 公民教育起到基础和关键性作用。美国通过公民教育持续改进与完善, 将知与行、学与做两端很好地连接起来, 使国家认同教育不仅停留在知识输入、意识形态教化层面, 培育和塑造负责任的积极公民也成为美国国家认同教育的目标追求。在“知”的方面, 美国强调因材施教和连续性教育, 针对不同年龄段的学生设置相应的公民教育标准, 并通过一以贯之的公民教育体系, 使学生获得全面的培养教育。自 20 世纪 80 年代后, 共和主义复兴, 社群主义出现, 美国公民教育政策认识到单纯强调权利而忽视责任的弊端, 转向强调个人权利与社会责任并重, 重视爱国主义, 公共教育要努力培养负责任的积极公民。在“行”的方面, 除积极构建学校公共生活以外, 美国公民教育从学校走向更为广阔的生活世界, 社区与社会等成为公民教育的“训练场”。其中尤以美国的服务性学习以及代表其最新发展方向的批判性服务学习最引人注目。

这也表明, 国家认同教育将更加注重通过知与行、学与做的相互影响与作用, 努力实现“什么是好公民”以及“如何做个好公民”两种目标的有机耦合。按照中国学生发展核心素养的一般定义, 核心素养是决定个人终身发展以及未来社会发展的必备品格和关键能力。其中品格体现道德性、精神性, 能力侧重主动性、创造性, 其实质是立德树人根本任务的内在要求, 体现了立德与树人的辩证统一。这也勾勒出未来时代新人的形象, 即受教育者经过教育涵化呈现出智力因素与非智力因素兼容、德行与智性匹配、自我性与超越性相统一的“好学生”和“好公民”。然而, 一段时间以来, 受市场经济和纯粹工具理性影响, 一些学校出现偏重理工科教育忽视人文教育导致资源分配失衡、教育价值理性不张, 相当一部分学生偏好与自己利益

攸关 (关乎就业择业、评优评奖、地位名声等) 的专业知识和技能的获取, “两耳不闻窗外事”, 部分学生信念缺失、精神空虚、价值扭曲、道德冷漠, 成为国家认同教育的旁观者甚至破坏者。因此, 回归教育的本质和初心, 张扬教育的价值理性乃是当务之急。同时, 建立科学系统的国家认同教育知识体系, 改进单纯灌输式道德说教和政治宣讲的无效或低效输出, 提供充分而富有吸引力的知识供给是国家认同教育的关键一环。此外, 鉴于当前中国公民整体公民身份意识薄弱, 公民参与能力与水平严重不足, 公共参与空间与机会狭窄等问题, 如何积极拓展公共教育空间, 丰富公共教育手段、提升公众参与水平都是未来公民教育和国家认同教育需要认真思考的问题。

(三) 刚柔相济: 以多元方式助力课程教育实践

作为学校教育改革的核心环节, 课程教育对保证国家认同教育的功能发挥, 促进公民国家意识生成起着十分重要的作用。在这一过程中, 教师、教法和课程的打造最为重要。纵观美国国家认同的课堂教育实践, 以刚柔相济为特征的多元化、立体式实践模式是其显著特点。

就教师队伍而言, 一方面, 美国对于教师队伍的政治素养、国家认同意识要求极高, 要求教师要严格遵守国家法律法规、切实完成国家规定的任务, 例如田纳西州的相关法律就明确规定 “每个教育委员会应要求每所学校的师生在张贴美国国旗的教室中, 每天进行《效忠誓词》(The Pledge of Allegiance) 的背诵”^[30]; 另一方面, 美国也积极招募少数族裔进入教师队伍, 以此增强学生与教师之间的亲切感, 方便教师国家认同教育使命的实现。就教学教法而言, 一方面, 传统中相对刚性的诵读教学法依然获得沿用, 这就保证绝大多数学生能够获得、知悉美国的基本信仰和主流价值观; 另一方面, 美国国家认同的课堂教学中也越来越多地采用对话式、合作式、情景式教学方法, 这类教学法不同于以往的灌输式、强制式的教学法, 其更加注重个体的自主性、多主体间的互动性以及情境记忆中的反思性。换言之, 这种柔性的教学法能够助力已经被唤醒的国家认同意识实现更远、更深层次的生长。就课程而言, 一方面, 美国构建了从幼儿园、小学、中学到大学的完备的公民教育课程体系, 通过高质量的课程设计和有效的课程结构安排

为学生增长国家认同意识、提升国家认同情感、增进国家认同实践提供专业化的保障;另一方面,国家认同教育被越来越多地融入非公民教育课程之中。同时,即使是在公民教育课程之中,国家认同教育元素的表现也越来越多样化,例如美国的食物:一个全球历史课程就是利用食物这一创意性媒介来勾勒美国的伟大和繁荣,以此增强学生的国家认同意识和自豪感。显然,这种刚柔相济的策略为美国国家认同的课堂教育实践提供了助力。

与过去不同,今天的课程具有统整性、开放性、多元性和实践性等诸多特征,体现在国家认同教育领域,除直接设置的传统课程(如思想政治理论课)外,一些间接课程(如各类专业课程渗透)和隐性课程(如学校文化、社会实践、制度管理等)也是国家认同教育课程群里的重要成员,国家认同教育课程化成为不可避免的趋势。同时,伴随受教者接受心理和学习习惯的改变,相比传统课程一本正经的说教面孔,学生更喜欢那种体验式、浸润式的“无心插柳柳成荫”的教育形式。在这里,如何发挥广大教师特别是掌握各类学科课程资源的专业教师的作用至关重要。当前在国家认同教育实践中,一定程度上还存在着教育资源分散化、教育内容同质化、教育功能割裂化等“巴尔干化”现象。无论是《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》对“五个统筹”的规定^{[8]676},还是全国教育大会对教师队伍^{[31]8}以及协同育人^{[31]11}工作的强调,都传递出一个认识:所有教师都是育人主体,各门课程均是育人载体,对育人工作都负有不可替代的作用。要以立德树人为根本指向,打破分科主义的禁锢,统合、提炼各学科的育人资源和要素,实现课程育人支持系统由独立走向融合。这里既需要加强广大教师素养训练,严格教法使用关、严控课程设计关,以保证主流价值观能够被准确、科学地传达,也需要不断创新教学方法、开展多样化课程设计,活化课程空间和形态,激发学生快乐学习、自主学习、创造性学习的适切环境,进而为学生国家认同意识的提升提供更多、更广泛地助力。

(四) 内外兼修:以开放视野升华国家认同教育素养的突出特点就是其可以在先天的基础上,经由后天环境的影响而加以改造、发展和生成。

中国国家认同核心素养的提取既是落实立德树人根本任务、实现人的全面发展、适应国际教育潮

流与趋势的必然要求,也反映出国家认同作为个人自我规定的基本内涵,内在地具有追求自我完善、自我超越的原生动力,通过教育引导和实践训练,个体能够摆脱对自我利益的狭隘关注,主动建立起与他者、与社会、与国家的情感关联,进而结成恰当的关系。从这个意义上理解,国家认同教育的过程就是帮助国家公民形成国家认同素养的过程。美国的国家认同教育正是将国家认同内置于公民素养提升的框架下,从注重个人权利向个人权利与社会责任并重转变,并以每个人都能成为积极的负责任的“好公民”为假设,建构起一套包括学前教育、小学、中学、大学、大学后阶段和学校、生活双领域的全生命周期和全方位的国家认同教育体系。

这提示我们,实施国家认同教育要以培养学生的内在核心素养为发端,努力激发教育主体的自觉意识,促使其在自我成长过程中自主、自觉地进行国家认同的唤醒和提升,进而为个人终身发展和社会进步提供助益。同时,围绕国家认同教育,以整体观和协同观为指导,建构符合各学段教育规律和学生特点的前后贯通、循序渐进、有机衔接的教育体系;构建全员、全方位、全过程参与的国家认同教育场域,努力为个体国家认同核心素养的生成提供支持和帮助。

作为公民内在的一种核心素养,国家认同不仅具有可生成性,还具有可转化性和扩张性。特别是在全球化背景下,面对全球化和后现代性带来的挑战,全球公民教育逐渐被一些国家和国际组织认同,并成为一些国家公民教育或国家认同教育的重要内容。1994年美国的《社会学习课程标准》正式将全球关系(global connections)纳入其中,以此指导学生了解全球关系以及与美国的相互依存性^{[24]29}。2015年联合国教科文组织(United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization)颁布第一个指导全球公民教育实践的工作手册,再次强调全球公民教育对21世纪人类社会发展的意义^[32]。这启示我们,在全球化、后工业化和公民多重身份叠加的背景下,本国国家认同教育面临着身份多元、选择多样、状态易动等诸多新挑战,一国的国家认同教育只有起点,没有终点,只有进行时,没有完成时。同时,个体具有主动性、反思性和超越性,一国的国家认同教育也应在立足本国的基础上主动适应全球化发展以及公民多重身份扩张的新趋势,积极拓展国家认同教育的国际视域和教育内

涵,将平等、合作、共赢、共享等理念纳入学生核心素养体系,植入国家认同教育体系,教育引导学生树立全球意识,培育世界情怀并志愿为人类命运共同体建设贡献心智。□

参考文献

- [1]王卓君,何华玲.全球化时代的国家认同:危机与重构[J].中国社会科学,2013(9):18.
- [2]Huddy, L., & Khabit, N. American Patriotism, National Identity, and Political Involvement [J]. *American Journal of Political Science*, 2007, 51(1): 63.
- [3]冯建军.公民身份的国家认同:时代挑战和教育应答[J].社会科学战线,2012(7):202.
- [4]袁娥.民族认同与国家认同研究述评[J].民族研究,2011(5):92.
- [5]亨廷顿, S. P. 我们是谁:美国国家特性面临的挑战[M].程克雄,译.北京:新华出版社,2005:90.
- [6]肖滨.两种公民身份与国家认同的双元结构[J].武汉大学学报(哲学社会科学版),2010(1):77-78.
- [7]韩震.现时代的教育变革与国家认同[J].中国高校社会科学,2014(2):21.
- [8]教育部.教育部关于全国深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见[G]//教育部思想政治工作司.加强和改进大学生思想政治教育重要文献选编(1978—2014).北京:知识产权出版社,2015.
- [9]林崇德.构建中国化的学生发展核心素养[J].北京师范大学学报(社会科学版),2017(1):67.
- [10]路宪民.美国的民族认同模式及其启示[J].西北师大学报(社会科学版),2014(2):87.
- [11]Hendrickson, D. C., & Lind, M. *The Next American Nation: The New Nationalism and the Fourth America Revolution* [M]. New York: The Free Press, 1995.
- [12]Samuel, H. P. *Who Are We? The Challenges to America's National Identity* [M]. New York: Simon & Schuster, 2004: 60.
- [13]Dennis, B., & Richard, E. *Ojibwa Warrior: Dennis Banks and the Rise of the American Indian Movement* [M]. Oklahoma City: University of Oklahoma Press, 2005: 24.
- [14]Paine, T. *Common Sense* [M]. New York: Peter Eckler Publishing Corporation, 1918: 22.
- [15]林红.身份政治与国家认同——经济全球化时代美国的困境及其应对[J].政治学研究,2019(4):34.
- [16]伍斌.当代美国外来移民融入主流社会的困境[J].民族研究,2019(2):31.
- [17]Philip, S. F. *History of Black Americans: From the Emergence of the Cotton Kingdom to the Eve of the Compromise of 1850* [M]. New York: Greenwood Press, 1983: 219.
- [18]Ficker, D. J. From Roberts to Plessy: Educational Segregation and the "Separate but Equal" Doctrine [J]. *The Journal of Negro History*, 1999, 84(4): 301.
- [19]王兆璟.美国少数民族教育政策发展的趋向——基于新多元主义的视角[J].社会科学战线,2013(5):208.
- [20]Saul, K. P. *Thomas Jefferson on Democracy* [M]. New York: The New American Library, 1960: 90.
- [21]顾刚,傅安洲,阮一帆.当代美国学校公民教育的基本主题及其特点评析[J].理论月刊,2008(1):136.
- [22]Dewey, J. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education* [M]. New York: The Free Press, 1968: 358.
- [23]祁进玉.国家认同与公民身份的生成场域:学校教育的衍生功能[J].民族教育研究,2008: 38.
- [24]National Council for the Social Studies. *Curriculum Standards for Social Studies* [R]. Washington: National Council for the Social Studies, 1994.
- [25]Center for Civic Education. *National Standards for Civics and Government* [R]. Calabasas: Center for Civic Education, 1994: 2.
- [26]National Council for the Social Studies. *College, Career and Civic Life Frame Work for Social Studies State Standards* [R]. Silver Spring: National Council for the Social Studies, 2013: 66.
- [27]哈贝马斯, J. 包容他者[M].曹卫东,译.上海:上海人民出版社,2002: 135.
- [28]习近平.在全国民族团结进步表彰大会上的讲话[N].人民日报,2019-09-28(2).
- [29]雅诺斯基, T. 公民与文明社会[M].柯雄,译.沈阳:辽宁教育出版社,2002: 11.
- [30]郑航,肖燕华.20世纪90年代以来美国爱国主义教育的时代际遇与实践取向[J].比较教育研究,2014(3):47.
- [31]教育部课题组.深入学习习近平关于教育的重要论述[M].北京:人民出版社,2019.
- [32]United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization. *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives* [M]. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization, 2015: 7.

(责任编辑 张 芊)