

略论多元文化教育的理念与实践

钱民辉

(北京大学社会学系,北京 100871)

摘要: 本文认为,多元文化教育应是多元一体教育的下位概念,这是符合中国国情的。为此,本文从意识形态、意识生态、意识心态的视野,集中分析了多元文化教育与国家、地方(民族)和个人之间的关系,探讨了实施多元文化教育的可能与路径,在整合的意义上,提出了“多元文化教育三态说”的理念,为探讨本土的多元文化教育理论与实践做出了尝试。

关键词: 多元文化教育;多元一体教育;意识形态;意识生态;意识心态

中图分类号: G75 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5919(2011)03-0136-08

在我国,民族教育中的多元文化教育正在由理念走向实践。例如,在民族地区挖掘与整理民族文化,构建本土教材,开设民族特色课程等方面作了尝试。这些尝试无疑缓解了由国家一体教育所带来的张力,也为探讨能兼容并蓄的“多元一体教育”提供了实际的经验和可能的方向,亦明确了“多元文化教育”是“多元一体教育”的下位概念。因是之故,我们将在下位概念中分析多元文化与教育、国家、地方(民族社区)和个人的关系。将多元文化教育置于一个中观的分析层次,并在与宏观和微观的联系中,在理念上提出了“多元文化教育三态说”。本文认为,从“三态说”把握多元文化教育,既避免了以往曾出现的孤立的多元文化教育观,也避免了国家整体教育中地方文化的缺失,还避免了“多元”与“一体”的对立。

一、意识形态的多元文化教育

在一个统一的多民族国家,民族教育最重要的功能,就是培养未成年人的民族团结意识和相应的文化能力,其内涵包括了文化接触能力、沟通理解能力、共同生活和谐相处的能力和各民族团结的凝聚力。这一功能具体体现了民族教育与国家整体教育的共性,也体现了民族教育传承与发

展本民族文化的个性。回顾民族教育走过的历程,虽然经历了非常曲折甚至困难的时期,但是民族教育的个性与共性还是高度统一的。(韦鹏飞,2004:1—26)在中国社会转型期,改革开放将许多旧有的平衡打破,而新的平衡尚未建立或正在建立之中,民族教育也不例外。虽然现时期民族教育在历史上获得了空前的发展,但却出现了民族教育个性逐渐弱化的现象。究其原因,我们认为应当从教育对文化的选择上做出分析。文化选择是一个受价值支配的主观过程,它关涉到不同的精英意识形态和自主的权力方;同时它也是一个客观决定主观的过程,如历史进程、社会发展、文化变迁、新的生活方式、自然变化和物质条件改变等都会影响到人的主观性。

教育与文化的关系是互为依存、互为促进的关系,多元文化无疑是民族教育的主要源泉,民族教育也是多元文化保留、延续、发展、功能释放和创新的重要载体。但是,民族教育对于文化是有选择的,不论在历史发展的哪一个阶段,这种选择一直受到了特定社会的精英意识形态的影响。在计划经济时期,民族教育具有较强的政治统整功能,因此,国家的意识形态是主导的,在社会由计划经济向市场经济转型以后,民族教育的经济功能和社会功能日益凸显,其文化选择也渐趋理性,

收稿日期:2011-02-10

作者简介:钱民辉,男,山东单县人,北京大学社会学系教授。

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大课题基金资助(项目批准号:07JJD840183)。

出现了多元化的精英意识形态,即国家主义精英意识形态、地方主义精英意识形态和个人主义精英意识形态。与每一种精英意识形态相对应的文化源泉有两类:主流文化和多元文化。^①

如果从文化发展史上看,中华民族历史上就是一个“多元一体”的文化格局,多元文化与主流文化共存于一个整体社会中。因此,民族教育应当体现“多元一体教育”的理念和实践。国家多元一体教育的初衷是,每个少数民族成员在经过民族教育之后,既有本民族的文化要素,又能融入主流文化中获得更多的社会发展和参与机会。但是现今的一个事实是,更多的少数民族成员在学校教育中接受的是主流文化,本民族的文化要素在更新的一代人身上正在消失或已经消失。这种结果显然不符合民族教育的初衷,分析其原因,我们认为,从国家民族教育政策来看,依然强调民族教育的个性化发展,在民族教育的实施上也强调多元一体的个性与共性的统一。但在具体的执行上可能受到了非常复杂的因素的影响:外在因素如流动的现时代性以及全球化正在消解着地方性;内在因素是人的社会流动以及生活空间的扩展所带来的需求变化和进入现代社会的文化资本与机会等。^②这些复杂因素的背后,我们看到的是不同精英群体的博弈和个人的理性选择:有维护国家统一民族团结的,有强调保护本民族文化与主流文化共存的,还有出于个人发展和生涯设计考虑的。因是之故,民族教育对于文化的选择形成了不同的范式。

(一) 国家主义精英意识形态

国家主义精英意识形态有着强烈的国家意识,认为民族教育是国家教育的一个组成部分,因此,主流文化作为民族教育选择的主要源泉,应纳入统一的教育体系和规范的知识体系中,民族教育的最终功能是培养国家的公民。这样,在教育

制度上是统一整体的,在课程上是标准规范的,在教育机会上是均等的,在考试选拔上是公平竞争的,在法律上是得到保障的。概括地讲,这就是“国家整体规范化教育模式”。

国家主义精英意识形态在看待少数民族文化时,认为少数民族文化多元、孤立、适用范围有限,且文化内容太具传奇性、传统性、零碎性,缺乏科学性和现代性。因此,少数民族成员应主要学习主流文化,学校教育发挥“多元文化整合”的教育功能。这实际上是将不同文化背景的人整合成具有现代意识和素质的、现代社会的公民。

(二) 地方主义精英意识形态

地方主义精英群体有着强烈的“自我文化意识”和融入主流文化的意识,强调文化之间的尊重和平等,也承认主流文化在现代社会、民族和个人发展中的重要作用。他们强烈希望民族教育培养出来的是“双文化”互为型人才,既能有效地服务于本民族地区,又能在主流社会中获得资源、机会,发展自己和惠及当地。因此,面对主流文化提出“多元一体”的教育构想。多元与一体是并重的,也可以是多元为辅、一体为主的教育模式。

现行的教育体系和制度是基于主流文化建构的,其特征是现代性的。(钱民辉,2008:12-28;秦晓,2009:64-74)在民族教育中,无论是公开的课程还是隐蔽的课程,都屏蔽了少数民族文化。为了保留少数民族文化,需要建立与国家整体规范化教育并行的“乡土文化教育体系”。大力开发乡土教材和校本课程,并将乡土文化教育落实到家庭教育、社区教育和学校教育的全过程之中,培养热爱乡土、安心乡土、服务乡土的本民族人才。由于地方精英的推动,这几年乡土教材建设和校本课程开发已初具规模,推动了民族教育的发展。

- ① 尽管学术界对于这种区分仍存有争议,但对于民族教育来说,主流文化可以被看成是一个社会整体的、统一的、普遍的象征,它使人们之间的交往更加容易,也更容易获得新文化要素,扩大自己的生活空间并适应发展的需要,流动性强;多元文化可指少数民族文化,它是一个社会局部的、多样的、特殊的象征,人们在一定地域和空间中生活交往,有自己长期形成的习俗和文化,流动性差。
- ② 什么是现代社会?这在学术界仍是一个讨论的话题,不管怎么说,“英克尔斯现代化指标体系”和评价标准是人们评价一个社会是否进入现代化水平的最重要参照。见谢立中:《走向多元话语分析:后现代思潮的社会学意涵》,北京:中国人民大学出版社2009年版,第124—129页。

(三) 个人主义精英意识形态

现代性是一个理性的过程,也是一个扩展的过程,许多少数民族地区也在经历着这一过程。因此,人们的社会行动越来越趋向于“理性”。面对教育制度与文化选择时,用理性选择制度主义的视角分析个人主义精英意识形态也许更能说明问题。^①无论是从理论上讲还是在实际的研究中都可发现,个人主义的意识形态与国家主义的意识形态是高度一致的。因为选择主流文化更容易增加个人的文化资本、社会适应能力和向社会流动机会。具体来说,学校教育中的中考和高考,以及社会衡量学生教育成就的诸多标准都是以主流文化为内容的,学业成功的学生自然就成为个人主义的精英,他们的选择具有导向和象征作用。

在面对少数民族文化时,更多的人表达了情感需要的一面,当情感与现实出现矛盾时,情感行动让位于工具理性行动。因为,当本民族文化不能作为文化资本促使个体在教育和社会上获得成功时,人们会主动选择放弃。还有许多人表示,希望能有效地通过双语教育或一些过渡性措施,让他们能顺利地融入主流文化中。即使这样,国家、地方在建立和发展民族教育时还是兼顾到了少数民族文化与主流文化的关系,这包括提倡双语教育、开发乡土(民族)文化教材、建立民族学校和大专院校体系等。可是,人们的理性决定了他们倾向于什么样的精英意识形态,以及具有什么样的精英意识形态。不同的精英意识形态形成了实际的权力主体,这些权力主体将意识形态变成了现实。

二、意识生态的多元文化教育

用生态学视角来探讨社会现象,其独特之处在于关注个体与整体之间的关系,这种视角避免了孤立看问题的弊端,一反过去只重视时间忽视空间的做法,因此,更符合对现代社会的分析。反观其他视角,多元文化整合教育太注重一体而忽

视了多元,结果引发了地方对多元文化保护的忧虑;乡土教育太注重本文化而忽视了其他文化,特别是与不同文化和主流文化的关系,最后必然会陷入孤立和封闭。只有当我们的意识本身成为“生态性”的——因其较大的联系而处于不断反射和变化的状态,这就会揭示出我们视为习惯的或想象的生活的局限性,而且会激发出重新构想新的生活目标、态度和愿景的潜能。(史密斯,2000:297)正是基于这样的考量,我们提出多元文化教育在中国本土上应当从以下几个方面重新建构。

(一) 多元文化对话教育

对话教育是一种理想的教育形式,对话的双方是平等、尊重的,而不是强迫、灌输的。对话的目的是要对问题辨识清楚,对“他”者形成理解。中国的少数民族是历史形成的,而不是像美国社会由不同移民聚集起来的族群。因此,每一个少数民族都有着厚重的文化承载,有着自己独特的世界观和价值观。在这种情况下,只有对话才能真正倾听到“不同的声音”和“不同的表达”。你在对话中学会了倾听、学会了分辨、学会了存疑、学会了提问、学会了不同的知识表达、提高了自己在这几个方面的能力;另外,你还学会了尊重、学会了宽容、学会了接纳、学会了欣赏、学会了与“他”者和谐相处、也增进了这几方面的“德行”与人文素养。由“各美其美”通过对话达到“美人之美”这是民族团结、社会和谐不可或缺的素质和境界。

有了这样的观念,我们已经不再从国家主义和地方主义的二元对立中看问题,也不再从制度化知识和非制度化知识的不平衡中建构课程。而是把他们看成是一体的、生态意义上的关联。这样我们在课程安排中依教育层级构建出多元文化对话文本,可以使用共同理解的语言对话,小学低年级先使用母语和标准汉语对话(双语阶段需要有准确的翻译),高年级使用标准汉语对话,大

^① 理性选择制度主义在方法论上是个人主义的。它以个人作为基本的分析单元,把制度安排作为主要的解释变量来解释和预测个人行为及其导致的集合结果;个体追求效用最大化的偏好是外生于制度的;个体的行为以计算“回报”为基础;制度的功能在于增进个体的效用,因此,人们通过对制度的重新设计实现制度的变化。薛晓源、陈家刚主编:《全球化与新制度主义》,北京:社会科学文献出版社2004年版,第6—7页。

学生可以使用汉语和英语对话。将本民族的历史、文化推向全社会,推向国际,为全人类所共享。

(二)多元文化通达教育

对话教育的基础是具备一定的多元文化的知识,如果你根本就不知道有关一个少数民族的任何知识和背景,你就不可能有真正的对话;如果你根本就不关心其他少数民族的存在与发展,你就不会获取有关他们的任何信息和知识,这样也就没有真正的对话;如果你没有真正建立起意识生态观,你就还停留在原来的意识形态中(对差异的偏见),就没有学习其他少数民族文化的动机,这样同样是没有真正的对话。只有解决了这些问题,我们才能开始真正的实现多元文化通达教育。

中国社会诸多的少数民族构成了丰富的多元文化生态,每一种文化的意义都在于理解人、社会、自然之间的种种联系;每一种文化的功能都会在人类生活、生产活动、休闲娱乐、智慧思考中体现出来。每一种文化都是特定时空的产物又都与时代联系起来,在空间中像生命一样鲜活。这一切给了我们实现多元文化通达教育的可能与条件,“通”需要我们接触多元文化并能在不同空间中辨识;“达”需要我们学习多元文化并能知道它们在不同空间中存在的意义和象征。通达合在一起就是说我们具备了知道、理解不同文化的意义,并能进行解释性说明。

多元文化通达教育可以依学校教育层级和文化的复杂度设立,在小学可以直观视觉为主,增加影视、图片、实物等形式教学;在中学可以实物与文字结合进行;在高中和大学可以文字和讲座进行。希望这样的考虑能为时下准备实施的“民族文化进课堂”活动提供参考与思路。相信实施多元文化通达教育,一定会在未来培养出现代人的多元文化素养,人们会从相互欣赏的“美人之美”达至“美美与共”的大同境界。

(三)多元文化融汇教育

人类的大同境界是自然而然的,而非强迫、整合实现的,那么,怎样会自然而然地实现人类社会的大同境界呢?用生态学的观点看,冰雪融化成水滴、水滴形成小溪、小溪汇入江河、江河流入大海,这一切就是自然而然的过程。多元文化融汇教育就是这样一种意识生态,逐渐由小我融入大

我之中,没有他者没有偏见没有等级没有歧视的观念始终渗透在教育的全过程之中。这样,不同民族的人都是社会的主体,都是历史的亲历者和创造者。

那么,如何开展多元文化融汇教育呢?这对我们来说是一个新课题,是将人类的物质文明和精神文明融会贯通并体现在各个层级的学校教育中。诸如,我们可以将不同的信仰形成的共同要素提炼出来,如先人在生产活动中对自然现象的关注与解释等。这种关联性的教育就会使我们避免由于不同信仰所造成的误解。这样的观念应该在各个层级的教育和课程建设中保持下去,从现在开始,我们就该开展研究了。先从中国的少数民族文化开始,到融汇了多元文化的汉族文化、最后到全世界不同文明社会的文化。建构起小学、中学、高中、大学、成人教育的多元文化融汇教育文本和体系。只有这样,民族教育才能更好地承担起民族团结和促进人类社会和谐的历史重任。

三、意识心态的多元文化教育

从心理学视角探讨多元文化教育提供了一个微观和具体的路径,而民族心理学的研究又是基于一个跨文化的意识心态。这种心态对于文化的反应是多元的,人们对于自然、社会、文化和教育的看法和解释更是存在着多种不同甚至相互矛盾的观念。因此,所涉及的微观和具体的问题就比较复杂多样。有鉴于此,多元文化教育的一个基本的原则是,需要我们从民族意识心态的角度出发,探讨不同与相同之间的关系。为此,我们应从如下几个方面进行思考和讨论:

(一)关于认同问题

研究多元文化教育首先遇到的问题是文化认同,因为文化包含了可共享的象征性符号、意义、价值观和行为方式。少数民族本身是一个文化族群,他们往往以相似的方式解释这些象征符号与行为。他们也把自己看做是一个有关联意义的集体,这就是我为什么要在意识心态上解释与一个文化族群相关的个体的自我主观意识。(Banks, 2010:123—124)

我们知道,学校教育是一个现代性的产物,也是一个主流文化的场所。学校教育的公开课程里

教导着我们认同国家、科学和主流文化,因为学校教育是以主流文化的形式传递人类的文明意识和成果,使其成为具有现代意识的现代人。虽然公开的课程中并没有让每个受教育者放弃个人的族群文化认同,但学校教育的潜在课程中却存在着这一功能。诸如,在我们的研究中发现,当一个学生有着强烈的族群认同感和归属感时,就会在学校教育中和学校的生活中感到越来越多的不适应,学习就会遇到困难和问题。在我们所调查的一些少数民族社区的学校教育中,普遍发现了这一特点。^①

过去,族群认同对于一个少数民族成员来说有着重要的意义,如个人的安全、情感归属、人际交往、自我发展、社会声望等,都是在一定的族群认同基础上实现的。因此,每一个少数民族成员从出生时起就开始在族群文化的伴随下成长起来,也因此,每一个少数民族成员身上都有着本族群文化的深深烙印。

但是,文化不是静止的,是随着社会变动而发生变化的,特别是不同文化间的接触会产生文化的变异或变迁。这种情况正好被当代社会的变化——全球化所说明,人类的交往时空压缩、彼此间的依赖性增强、文明的建设和共享加强,等等。学校教育在这方面的功能将越来越突出。

从我们调查的少数民族社区及学校中,人们接受现代性的方面超过了少数民族自身的文化性方面。越来越多的学生喜欢现代流行的生活方式,包括服饰、歌曲、街舞、讲流利的普通话、通晓英语等。这样的现象可以被看做是学校教育和媒体等共同作用的结果,也可以被看做是进入学校教育的少数民族学生开始适应学校生活和现代生活的变化。

这种认同上发生的变化反映了少数民族学生的心理需要,因为现代社会是流动性的,习得主流文化是使他们走出去谋求更好机会和发展的文化资本。在学校教育中他们最初接触到的就是母语

与汉语的关系问题,这也是他们最初招致文化认同矛盾和危机的问题。为什么这样说呢?正如詹姆斯·A·班克所说的:“语言是一个重要的文化制造者和承续者,它是文化群体认同得以产生和维系的基础。语言是个体身份的一个重要组成部分,也总是决定个体在族群内和族群外的地位与认可的一个重要因素。”(Banks 2010:124-125)

学校教育中之所以选择汉语作为主流语言,既是历史发展的一个选择,也是出于多民族国家统一的一个文化选择。汉语实际上已经超出了汉族人群的所属,而成为一个国家公共语言的使用。就像英语一样是一个世界性的语言,已经为国际事务和人类的文明发展起到了至关重要的作用。

就这方面的功能来说,学校教育是得到大部分少数民族学生的认同的,但他们不同于汉族学生的一个显著特点就是他们具有双重的认同性。对于本民族文化的认同是一个情感的和心理的;对于主流文化的认同是一种理性的和实际的。学校教育要做的是,让每一个少数民族学生保留这种双重的认同是必要的,如在教学形式上采用的双语教学,在课程内容上的少数民族文化选择,在评价体系上多元文化的考量。

(二)关于偏见问题

偏见在现代社会中普遍存在,这既是一个社会现象,也是一个心理现象。从概念上看,偏见(prejudice)指仅仅因为某成员属于某一群体就对其产生厌恶和敌意态度,并认定该群体赋予其令人反感的品质。

偏见作为社会现象,其产生的根源是群体间竞争和冲突之中形成的文化机制,该机制使得某一群体获得并保持优势。如果该机制进一步扩大化并达到一定程度时,就会成为社会的制度性偏见。例如,在美国,学校教育就普遍存在一种制度性偏见,智力测验和接受教育前的准备程度(文化资本),良好的礼仪和习惯等等,明显地排斥了

^① 在笔者主持的课题研究中,对裕固族、撒拉族、保安族、东乡族、鄂温克族、延边朝鲜族、傣族进行了实地调研,集中考察了“多元文化教育”在各个少数民族的实施情况。调查的结果与分析都收入在我的两个报告中,其中一个已经出版。本文所使用的事例均来自于有关这些民族的调查报告,详见钱民辉《多元文化与现代性教育之关系研究——教育人类学的视野与田野工作》,北京:民族出版社2008年版;又见钱民辉《多元文化教育与现代性——中国本土的理论与实践》,教育部人文社会科学重点基地重大课题研究终结报告书2010年12月。

黑人学生和少数族群学生进入“正常”学生的行列,赋予了白人学生明显的教育心理和成就动机。这种制度性偏见使所有的学生从一开始就预见到最后的结果。

偏见作为心理现象,也属于主观意识。对于个体来说通常由三种要素组成:(1)认知要素包含了对目标群体成员的描述,如智力低下、不守纪律、行为怪异、逃避学习等这类负面刻板印象;(2)对目标群体负面反应和情绪的情感要素,这些要素也可能被误解为学校反校园文化现象;(3)歧视并对目标群体成员不利的行为要素,包括交往歧视、学业歧视、机会歧视和相应的排斥行为。(克雷勒 2008:209—210)

偏见作为社会现象和心理现象,这两者之间是交互的。个体在一定的社会环境下形成偏见,而不是出于性格需要。文化是造成偏见的另一个原因,因为个体总是被文化所塑造的。从文化对于个体塑造的起源看,家庭最先获得了一种文化偏见,区分了“我们”和“他们”,“优异的”和“低劣的”等基于种族的价值观念。进入学校以后,学校所赋予他们的文化偏见是基于主流文化与边缘文化。美国教育最大的作用就是将所有边缘文化的人融入主流文化之中,以至于人们称教育为“大熔炉”。但是这种教育的“大熔炉”却是带有深深的文化偏见并充当“过滤器”作用的,显然美国社会由于文化偏见所带来社会不公平问题至今并没有消除。

反思我们的社会中是否也存在着一种文化偏见问题,可以肯定地说存在一种文化偏见,但这种文化偏见不同于美国社会的种族偏见,是基于一种文明与落后的现代性偏见。在学校中,恰恰就是用这种现代性的标准区分出了“可教育性”与“不可教育性”,“成功的学生”与“失败的学生”。

由于学校老师在师范院校就是受着这种“标准”的训练,当他们走上教师工作岗位后,“标准”就发生了作用,也就是说,文化偏见作为一种无意识发生着作用。

少数民族学生由于自身所处的特殊文化环境,其语言、习性、习俗、认知、经验均不同于学校标准,他们一进入学校很快就被识别出来,从而从一开始就遭受着学校文化偏见的影

响。他们有理想,主观上也愿意好好学习。正是存在着这种文化偏见,给他们贴上了“教育失败者”的标签。如果说,学校教育能换一种标准,“被失败的”可能是那些他们所认为的“教育成功者”。

我们正是在学校教育中看到了这样一种文化偏见,它们极不利于少数民族学生的教育成长。于是在反思一种多元文化教育,要先从意识心态上认识人们接受教育的真谛,将教育的标准建立在一种无文化偏见的基础上,这样才能公平地对待每一位受教育者。

(三)关于自卑的问题

自卑是一种典型的心理问题,但这种心理问题是与外界相互作用下逐渐形成的。在学校教育中,经常遭受学业挫折的学生,就会失去或减弱其成就动机,越来越不自信,处处感到不如别人。在我们所调查的少数民族社区的学校教育中,遭受学业挫折的学生主要分布在各个少数民族学生身上,在他们当中大部分人是因为学业问题而引起自卑的心理问题。诸如,我们在访谈中了解到,他们普遍感到学习有困难,感到困难的主要原因是,自己脑子不好使,不如别人记忆好;听不懂老师讲的课,主观上也不愿意学。

这种自卑的心理问题并没有引起学校的注意,在对老师和管理人员的访谈中了解到,他们一般认为这些学习困难者主要是自己不努力,学习动机不足,记忆力差而且不守纪律,如此等等。

使人感到惊讶的是,一些初入学校的儿童在很短的时间中就会出现自卑心理,且随着年级的增长而愈来愈严重。特别是在初中阶段,有自卑心理问题的学生最易成为辍学生。

在与这些有自卑心理问题的学生访谈中知道,他们将学业失败的原因主要归因于自己。这使我想到美国学校教育成功,在于通过层层筛选出的优秀学生会获得学校和社会越来越丰厚的奖赏,同时,学校教育过滤掉了一些甚至很多教育失败者,让他们回到社会的底层中去并自愿接受这样的安排。可是我们的学校教育并不是执行的这样的功能,反而却有这样的功能。为什么同样在学校中学习会出现这样的现象:一些学生总是在另一些学生面前感到自卑。当我们对这些自卑学生在学校以外的生活中做过观察后发现,他们

唱歌跳舞,甚至学做一些他们不熟悉的游戏都很出色。这使我们产生了他们是差等生的怀疑,在学习他们的语言、歌曲和舞蹈时,我们显得是那样的笨拙。这种对比使我们可以换位思考一下,正是这种文化差异是引起少数民族学生学习自卑的重要原因。

学校教育不论从制度还是课程,以及流行的校园文化上都是基于主流文化建构起来的,教师就是带着这样的背景,如统一的教学大纲、课本知识和主流的文化观念、价值观念、希望和梦想站到了讲台上。如果学生的背景与学校和老师相近,就很快成为“局内人”,获得教育成功;反之,这些学生就会是学校教育的“局外人”,逐渐产生自卑心理和厌学心理,成为学业失败者。

在学校教育的环境中,确实存在着一种文化差异和文化冲突的现象。如语言上的差异,即使是实行双语教育也无法减轻这种差异。毕竟从少数民族语系、表意和思维习惯上看就存在着极大的不同。还有生活习俗、生产活动、社会经验、居住环境不同都成为他们学习汉语的困难条件。

普遍来看,学习成功的学生有着与学校和老师背景相一致的许多方面,诸如共同的生活经历、共同的语言和心理、共同的社会经验都成为学生取得学习成功不可缺少的文化资本。

从意识心态上去认识少数民族学生学习自卑的心理和感受,有助于我们建立一种真正的多元文化教育。这就是要真正做到尊重文化差异,从课程设置、教学过程和评价方式上改变过去的单一模式。有鉴于此,许多研究者都在自己的研究中描述了各种民族族群的文化,认为在少数民族学生和学校之间存在着文化冲突,并阐明了教师促使其教学与学生文化多样性相适应的方式。(Banks 2010:152)

我们今后需要做的是,在帮助教师和学生揭示关于差异的旧观念、构建多民族多元文化新概念并使其制度化方面,学校教育可以发挥重要作用。当这些观念在教科书和大众文化中被呈现的时候,教师和学生必须重新思考、重新想象、重新塑造对于少数民族的观念和看法。(Banks 2010:157)因为,这是未来社会发展的需要,也是人类多种文明延续的需要。

四、结论:“多元文化教育三态说”之说明

提出一种理论要符合如下标准陈述:(1)它们必须是抽象的。如用意识形态、意识生态和意识心态这样的术语概括描述多元文化教育;(2)它们必须是主题化的。一组陈述专门贯穿于多元文化教育的论点;(3)它们必须在逻辑上保持一致。“三态说”论述之间没有矛盾,能够相互演绎;(4)它们必须是说明性的。“三态说”能够说明多元文化教育的形式、实质或存在状态;(5)它们必须是一般性的。原则上可说明多元文化教育任何一种具体表现,并能作出解释;(6)它们必须是独立的。它们绝不能化约为参与者自己就其行为提供的说明;(7)它们必须在实质上是有效的。除了对所研究的社会事实有效外,还能够将理论和别知识体系实现转译。(参见沃特斯 2000:3—4)

如此看来,本研究所提出的“多元文化教育三态说”应该符合标准所说,是一种思考与解释理论,只是这种理论还需要进一步丰富,需要在实践中得到进一步的检验。

作为这种理论的核心,在民族教育的宏观研究中,需要强调意识形态在制度上、政策上和国家认同上的重要作用。世界上没有哪个国家的教育是没有意识形态的,因为国家的统一和稳定要建立在共同的意识形态和文化基础上。但是建立这种共同的意识形态和文化基础一定要考虑到多民族共存的事实,从意识生态上将相互依存的各个民族整合起来。这种意识生态观在学校教育中要充分表现出来,既要防止绝对的民族主义,又要防止带有文化偏见的孤立民族主义,课程建设上要多挖掘历史上多民族交往与融合的史料和事实,避免“敝帚自珍”和宣扬本民族的英雄史诗的狭隘民族教育。如何能达到这样的教育目标,需要从意识心态上把握少数民族成员的心理品质和心理活动。教学中,没有任何偏见,相互尊重,这样才能有效达成共识,并实现对国家整体的认同。

在民族教育的中观研究中,强调意识生态在各民族间相互依存的必要性和长远性。大家都是生存在一个时空中,各民族之间的交往、文化的交融从历史上就从来没有停止过。其实任何一个少

数民族的文化,包括主流文化都可以看成是各民族文化交流的产物。因此,教育制度和课程建设要在意识形态上突出共处生态的相互性、整体性。课程中的文化选择要有国家意识形态,并保证能让每一个受教育者都能够在学校教育中达到对国家的认同和热爱。做到这一点还要从意识心态上沟通、理解,认识人类精神文明和物质文明成果的共有性和共享性,在心理上提高认知,保持民族与国家的一致性。

在民族教育的微观研究中,注重意识心态对于每一个少数民族成员实现平等、公平是至关重要的。无论是在教学中,还是教师与学生的对话中,都要体现对于国家制度和政策的信任。在课程和课外活动中,还要体现和突出各民族的历史人物对于国家的和平稳定、文明和进步所做出的贡献。这种微观教学活动中渗透着合理的意识形态教育和意识生态教育,这些内容将伴随着人们整个的教育生涯之中。只有这样做,教育才能真正发挥和完成凝聚和团结中华民族的功能和历史

之使命。

参考文献:

James A. Banks, 2010,《文化多样性与教育——基本原理、课程与教育》,荀渊等译,上海:华东师范大学出版社。

迈克尔·休斯卡罗琳·克雷勒,2008,《社会学和我们》,周扬等译,上海:上海社会科学院出版社。

钱民辉,2008,《多元文化与现代性教育之关系研究——教育人类学的视野与田野工作》,北京:民族出版社。

钱民辉,《现代性及现代性转型说之刍议》,载秦晓,2009,《当代中国问题:现代化还是现代性》,北京:社会科学文献出版社。

大卫·杰弗里·史密斯,2000,《全球化与后现代教育学》,郭洋生译,北京:教育科学出版社。

韦鹏飞主编,2004,《中国少数民族教育立法问题研究》,北京:红旗出版社。

马尔科姆·沃特斯,2000,《现代社会学理论》,杨善华等译,北京:华夏出版社。

A Tentative Study of the Localized Theory about Multicultural Education

Qian Minhui

(Department of Sociology, Peking University, Beijing 100871, China)

Abstract: This paper argues that multicultural education is a sub-concept of multiple integrated education which is in conformity with China's actual conditions. From the perspectives of ideological form, ideological ecology and ideological mentality, this paper analyses multicultural education and its relationship with the state, localities (ethnic groups) and individuals, and also discusses the possibility and path of implementing multicultural education. In order to construct the localized theory of multicultural education, this paper proposes the conception of the three types of multicultural education, making a tentative study of the localized theory about multicultural education.

Key Words: multicultural education, multiple integrated education, ideological form, ideological ecology, ideological mentality

(责任编辑 刘曙光)