

# 论民族教育研究对铸牢中华民族共同体意识的理论贡献

钱民辉

(北京大学社会学系,北京 100871)

**[摘要]** 我国民族教育研究有三大理论范式,其一是“整合范式”,依次有“多元一体化教育理论”和“多元文化整合教育理论”;其二是“生态范式”,包括“位育观”“文化自觉说”和“共生教育论”;其三是“结构化范式”,“意识三态观”属于这一范式。笔者以中华民族共同体意识为核心,通过对这些理论范式的分析发现,整合范式形成铸牢中华民族共同体意识的文化基因;生态范式中的位育与共生思想是铸牢中华民族共同体意识的人文基础;结构化范式则有利于提高铸牢中华民族共同体意识的个体能动性。总体上看,所有民族教育理论建构的逻辑起点均源于“中华民族共同体意识”,而其终极目标则指向“铸牢中华民族共同体意识”。笔者认为,这不是一条巧合的逻辑线索,而是一种历史的必然选择。

**[关键词]** 铸牢中华民族共同体意识;民族教育研究;整合范式;生态范式;结构化范式

**[中图分类号]** G750 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1001-7178(2020)04-0005-07

DOI:10.15946/j.cnki.1001-7178.2020.04.002

中华民族具有五千年的文明史,走到今天为何经久不衰,反而越来越强大?人们给出的理由多种多样,但其中一个最经得起检验的理由就是“中华民族共同体意识”的核心作用。西方著名的中国问题研究专家、哈佛大学东亚研究中心主任费正清就曾指出“中国人很早就具有强烈的历史感和政治大一统的理念”<sup>[1]16</sup>。这句话只说对了一半。这是在个体层面上看到了中国人的“天下”理念和“四方为夷”的差序格局(“中心—边缘”结构),而没有在整体层面上看到中华民族共同体意识的持久和强大。当然,这是西方人看中国的局限性,他们原子化社会的特点使其形成了见树不见林的习惯性思维,以此看待其他文明也就不足为怪了。可以说,费正清对于中国的研究在西方学术界是一个里程碑,至今亦有“费正清

中国学派”之称,但费正清所揭示的历史中国,也是对当今西方研究当代中国的一个“误导”。举例来说,费正清认为中国人是由于对西方世界极不熟悉才将自己看做唯一的中央文明国家,而将其他文明国家看做“四夷”,这在当时确是如此。但中国自近代遭受西方列强的重创之后,在疼痛中觉醒并开始从“以夷制夷”、取法他国到革故鼎新、自强不息,走上了一条后发的现代化道路。因此,我们可以客观地说,西方人对中国的了解远不及中国人对西方的了解。正因为了解,我们才清醒地认识到中国应当走一条什么样的道路,怎样才能坚持走下去,让中华文明发扬光大并惠及全人类。

正因如此,在党的十九大上,习近平总书记站在历史的高度、时代的高度、战略的高度上提出了

**[收稿日期]** 2020-04-01

**[作者简介]** 钱民辉(1956—),男,北京人,北京大学社会学系教授,博士研究生导师,主要研究方向为教育社会学。

**[基金项目]** 本文系2019年度国家社会科学基金项目“‘意识三态观’视野下的家校合作研究”(项目编号:19BSH053)的阶段性成果。

“铸牢中华民族共同体意识”这一伟大号召。作为民族教育工作者,该如何响应和践行这一伟大号召,成为我们当前最重要的攻关课题。本文从以往的民族教育研究中,对围绕“中华民族共同体意识”的教育实践而展开的理论探讨进行提炼和总结,目的是想通过民族教育的研究范式和理论洞见,为“铸牢中华民族共同体意识”的教育实践提供理论指导。

## 一、整合范式:形成铸牢中华民族共同体意识的文化基因

在学术界,由于中华民族共同体涉及“多元”与“一体”的关系,因此多有争论,其缘由究竟为何?欲回答之就不得不提到一个历史悬疑的问题,即何为“中华民族”,何为“多元”,何为“一体”?抛开神话说,对这些问题的回应仅在文明起源上就有诸多说法。如,有中国史学家依据考古发现中华文明的起源可向上推至距今4000~5000年<sup>[2]</sup>,甚至更早<sup>[3]</sup>;也有西方史学家只将中国文明社会的起源设定在商周之际,至多也只是推到夏朝。<sup>[1]13-26</sup>概观这样的论争都有证据,但均不充分。那么,究竟何为“中华民族/多元/一体”?从历史事实上看,还是有线索可循的,如从多民族到中华民族、从多国(春秋战国)到秦帝国的统一。当然,这在名称上是比较混乱的,也难怪梁启超在1901年刊文《中国史叙论》中说道“吾人所最惭愧者,莫如我国无国名之一事。寻常通称,或曰诸夏,或曰汉人,或曰唐人,皆朝名也;外人所称,或曰震旦,或曰支那,皆非我所自命之名也。”<sup>[4]</sup>近代以来,关于“中华民族”“中国”的考证和论争其实也反映了中国传统知识分子的本性,即我(国)族意识或称社会责任。孔子曾说“名不正,则言不顺”,后来的知识分子无不是重名轻物,以至于还形成了公孙龙等这样的名家,专玩名堂,可见正名对后人的影响之深<sup>[5]</sup>。因正名关涉认同,这也是学术界在名分——“多元”与“一体”——上争论不休的渊藪。

民族学界在讨论“多元”与“一体”的问题时虽参照史学界的研究和观点,但一般会从整体上把握中华民族的起源和发展历史,费孝通先生就是按照这种方式提出了“中华民族多元一体格局”这一概念。他依据地理单元、族群溯源、考古发现、核心族群、演变分期、族群融合这几个方面

考证了中华民族多元一体格局,总结出6个特点并做了进一步说明:(1)中华民族多元一体格局存在一个凝聚的核心,即华夏族团和在此基础上形成的汉族;(2)少数民族中的很大一部分人从事牧业,汉族主要从事农业,从而形成不同的经济类型;(3)汉语已逐渐成为各民族通用的语言;(4)汉族的农业经济是形成汉族凝聚力的主要来源和民族融合的重要因素;(5)各民族之间在人口规模上大小悬殊,汉族占绝大多数;(6)中华民族成为一体的过程是逐渐完成的,先有各地区的“初级的统一体”,又形成农牧两大统一体,最后形成以汉族为核心的“大一统”的格局。<sup>[6]31-36</sup>这种解释很少受到挑战,其原因在于费孝通先生的论证首先是基于整体观和发展观,而不是西方社会的原子观和二元对立观;其次是依据经得起推敲的地理和历史事实进行了充分的论证,而不是偏于一隅的发现或逻辑推理;最后,中华民族从多元到一体包含着从民族认同到国家认同的多元融合的文明进程。

尽管费孝通先生对“多元一体”的考证和观点得到了普遍认同,但民族学界仍存在争论。人们已经将中华民族多元一体看做取得共识的基本法则,但在“多元”与“一体”的关系上似乎存在一种选择性法则。有人担心过多地强调“一体”会弱化多元,因而开始强调“多元”与“一体”的并存关系,同时也流露出将各少数民族的多元问题政治化的倾向。于是,北京大学马戎教授担心这样的讨论会形成一种“二元对立”的思维,担心会走向苏联民族自决之路的泥沼,因此提出民族问题要“去政治化”和坚持“文化多元与政治一体”的观点。<sup>[7]</sup>这样的观点虽引起了更加激烈的争论(如对“和而不同”的理解,对“文化化”与“政治化”的区分,对“族群”与“民族”的名分讨论),但有一点值得肯定,其对于维护“中华民族共同体意识”无疑具有积极意义。

上述讨论虽然是不同学术观点的碰撞,但笔者倾向于从文化意义上理解和认识中华民族的文化多样性问题,从政治意义上理解和认同中华民族共同体意识。其实这两者之间的关系非常紧密,例如,中华民族共同体意识一定是建立在中国所特有的多元文化基础之上的。在今天看来,中华文化不仅是中华文明五千年的历史遗产,而且是能与世界文化对话的、与时俱进的、活态的话语

体系。总之,不论是历史文化还是当今的中国话语体系,都需要教育这个载体才能得以传承、发展和创新。那么,民族教育自然就承载着铸牢中华民族共同体意识的历史使命,而其对这一历史使命最初的反映是建立“多元一体化教育”的理念与实践模式<sup>[8]</sup>。

“多元一体化教育”理念受到了费孝通先生的“中华民族多元一体格局”思想的启发,其目的是通过民族教育让受教育者正确认识中华民族“多元”与“一体”的关系。对此,林耀华教授曾说过,“多元一体”这个核心概念在认识中华民族构成格局方面是有力的工具和钥匙。<sup>[6]305</sup>对中华民族“多元一体”的正确认知,既有助于解决少数民族成员在身份认同、民族认同和国家认同上存在的盲区和困境,又有助于解决各民族文化上的多元与国家政治上的统一之间如何平衡的难题。如此看来,中国民族教育从一开始就承担着“铸牢中华民族共同体意识”的历史重任,而其怎样完成这一历史重任的问题就摆在了所有民族教育研究者的面前。在理论方面,滕星教授在“多元一体化教育”的基础上经过进一步的提炼,结合民族教育的实际提出了“多元文化整合教育”的理念。该理念的中心思想是:一个多民族国家的教育在担负人类共同文化成果传递功能的同时,不仅要担负起传递本国主体民族优秀传统文化的功能,同时也要担负起传递本国各少数民族优秀传统文化的功能。<sup>[9]</sup>对此,有研究评价说多元文化整合教育理论从主体民族与少数民族的“关系”视角,立足于双语、双文化的融会贯通,建立起从个体到国家层面的宏观教育理念,为形成一个多民族国家内部的多元和统一的辩证关系提供了有益参考。<sup>[10]</sup>王鉴与万明钢也指出,尽管在不同时期各有侧重,但中国历来都是多元文化与一体教育交错发展,因此多元与一体能达成一种辩证关系。而西方少数族裔主要来自移民,强调多元性难免会削弱一体性,反之亦然,二者形成了矛与盾的关系<sup>[11]</sup>。

笔者也认为,“多元文化整合教育”在性质上不同于美国教育的“大熔炉理论”,后者不处理“多元”与“一体”的关系,而是以文化霸权的方式将不同移民、族裔同化成所谓的“美国人”。多元文化整合教育正是抓住了“多元”与“一体”的辩证关系,在尊重“多元”与“和而不同”的前提下,

建设共同的中华民族大家园。所以,“多元文化整合教育”理念才能在民族教育的实践中发挥作用,具体体现在文化选择、课程设置、双语教学、乡土教材开发、身份认同和学校文化建设等多个方面。从实施效果来看,共同的大家园——国家的概念通过多元文化整合的民族教育,以和风细雨、潜移默化的方式进入少数民族地区,学校教育不仅提高了少数民族成员的现代文化素质,而且使得中华民族共同体意识内化于受教育者的心智结构、情感结构和认同结构,其结果是将个人、民族、国家整合为一体,形成铸牢中华民族共同体意识最稳固的整合型文化基因。

## 二、生态范式:位育与共生是铸牢中华民族共同体意识的人文基础

从上文我们了解到,中华民族共同体意识是“多元一体化教育”和“多元文化整合教育”理念产生的逻辑起点。这也启发了许多学者从人文主义教育的角度探讨中华民族共同体意识的内生秩序和过程逻辑。从民族教育的功能来看,培育和稳定中华民族共同体意识的重点应该是人格教育。如果不从人格教育抓起,作为个体就会出现认知失调、情感不稳、是非不分,最终导致人与自然、社会、文化不能和谐相处。若是如此,何来中华民族共同体意识?

潘光旦先生早在20世纪40年代就曾提到:“教育只有一个目的,就是每一个人的人格培养。”<sup>[12]369</sup>那么,如何培养一个人的人格呢?潘光旦先生提出了中华民族人格养成的“位育之道”。“位育”一词来自《中庸》的“致中和,天地位焉,万物育焉”,再解释为“位者,安其所也;育者,遂其生也”,实乃“安所遂生”之意。其核心思想是,人与环境的关系不是被动的适应或顺应,而是相互作用的关系。教育必须能够使人“安所遂生”,否则只是“办学”而不是教育。<sup>[12]48-49</sup>而这种教育的关键就是人格的养成,如果人格不成熟,徒掌握了科学技术可能会破坏环境。为此,潘光旦先生的“位育”教育思想为民族教育的重点带来诸多启示——培养民族成员的人格,使其能正确掌握和使用科学技术服务于人类社会,能建立起国家认同感并热爱国家,能与自然环境和社会环境产生和谐互动。只有这样,才能达到潘光旦先生寄希望于未来的“安所遂生”的位育目标,从而打牢中

华民族共同体意识内生秩序的人文基础。

中华民族的“位育之道”强调的是人与文化、环境的相互作用与和谐关系,而费孝通先生的“文化自觉”则是“位育之道”的另一种表达。费孝通先生曾说过,中国是有56个民族的国家,不是西方人所说的“马赛克”,而是一个民族大花园,民族与民族之间的文化接触和人(族)际交往从未停止,因此形成了“你中有我,我中有你”的中华民族融合体。在全球化的今天,民族文化之间的接触跨越了国界而更加频繁,文化的变迁也更为剧烈。在这样的历史趋势下,作为民族成员该怎样进行跨文化接触就成为民族教育研究的一个重点方向。费孝通先生看到由全球化所带来的文化冲击已经使很多人失去了自我而处于迷茫之中。作为个人、群体、民族,应该怎样应对全球化的挑战?于是,费孝通先生提出“文化自觉”的理念,其大意是生活在一定文化中的人对其文化有“自知之明”,明白它的来历、形成过程以及所具有的特色和发展的趋向。“自知之明”是为了加强对文化转型的自主能力,取得决定适应新环境、新时代文化选择的自主地位。文化自觉并非是一个轻而易举的过程,只有在认识自己的文化,并理解所接触到的多种文化的基础上,才有条件在这个正在形成的多元文化的世界里确立自己的位置,然后经过自主适应,和其他文化一起,取长补短,共同建立一个有共同认可的基本秩序和一套各种文化都能和平共处、各抒所长、联手发展的共处原则<sup>[13]</sup>。费孝通先生的“文化自觉说”也为民族教育的研究提升了本土化的自信,长期以来借用西方少数族裔理论指导和解释我国民族教育的现象,正在被越来越多的本土研究和跨文化研究所取代。在民族教育实践中,开始兴起乡土教材建设、校本课程开发以及“民族文化进校园”等活动。与此同时,一些本土化的民族教育理论也开始在实践中酝酿并涌现出来。

张诗亚教授根据多年的研究积累和丰富的实践经验,以“中华民族共同体意识”为起点,以中国哲学为根基,综合了潘光旦先生的“位育之道”和费孝通先生的“文化自觉说”,从字源、词源学角度探讨了民族“共生”的内涵,结合民族教育实践提出了“共生教育论”。<sup>[14]</sup>

所谓民族教育的“共生”,主要解决三个问题:一是人与自然的共生。人类自身的生长与外

部世界良性发展要形成一个共生互补的关系,而非用所学知识和科学技术去征服自然、破坏自然并进行掠夺性的资源开发。二是文化与文化的共生。这是解决多元文化接触中的不平等现象,例如,在我们国家一直存在着文化与文化之间、小文化与大文化之间、本土文化与外来文化以及与全球化之间的平等、尊重和多样性文化共生的关系。三是自然与人文的共生。人类在不断开发和利用自然资源的进程中,使人类社会的物质文化由低级走向高级,而物质文化如果不能发展出高度的精神文化去保护自然环境,即人类文化不能与自然共生,就一定不能实现可持续发展。人与自然的共生源于中华民族共同体意识的生存土壤,指向铸牢中华民族共同体意识的物质根基;文化与文化的共生源于中华民族共同体意识的文化涵养,指向铸牢中华民族共同体意识的内隐联结;自然与人文的共生源于中华民族共同体意识的历史进程,指向铸牢中华民族共同体意识的脉络发展。

职是之故,只有解决好“人与自然共生”“文化与文化共生”“自然与人文共生”这三个根本问题,才能确定民族教育的基本立场、基本内容和培养方向。<sup>[15]</sup>如此看来,这样一种重视过程逻辑的民族共生教育理论建构不仅将“共同体”看做是中华民族整体的意识表达,而且明确了“共同体”所依赖的自然、文化和人文共生的意义。这一理论对民族教育的直接启发就是要重视人格教育以及人与自然、文化与文化、自然与人文的共生关系,形成一种人与自然环境、社会环境和谐共生的位育观,这是培育人们共生意识的前提和基础,只有打好了这个基础,才能将铸牢中华民族共同体意识落到实处。

### 三、结构化范式:提高铸牢中华民族共同体意识的个体能动性

作为本土化的民族教育理论已经表现出与西方族群文化和教育理论极为不同的特点。西方理论习惯以二元对立的思维解决多元化问题,目的是对不同族群进行同化(如熔炉理论);而本土化的民族教育理论侧重于中华民族多元融合的整体意识,正是依靠“多元文化整合”的教育教学方式,培养出了大批具有现代科技知识和地方性知识、具有中华民族共同体意识和优秀传统文化认同的少数民族双语人才,使其成为铸牢中华民族

共同体意识的中坚力量。

“位育观”“文化自觉说”和“共生教育论”从一种人文角度解读“中华民族共同体意识”,其研究对象是不同文化的人与社会、自然之间的和谐共生关系;其研究理路是从生态走向心态;其最终关怀是“天人合一”,即自然(环境)与人、社会与人的共生。所以,共生教育培育铸牢中华民族共同体意识的人文力量。

笔者通过多年的民族教育研究,始终认为民族教育最重要的功能不是给予受教育者身份和文凭,而是培养未成年人的中华民族共同体意识、民族情感和身份认同,这就是“人文力量”。这样的教育涉及宏观、中观与微观,而且三个层面相互影响、相互嵌入、互为因果,既能在人的行动中体现出“人文力量”的内化和支撑,又能在人的行动中涵养和强化“人文力量”。这样一种思考与社会学结构化理论——行动者与结构的交互关系——有着异曲同工之效。当其与整合范式、生态范式联系起来以后,民族教育“意识三态观”的概念和思考方式就渐渐清晰起来。

那么,何谓意识三态观?简而言之,意识三态观由意识形态、意识生态和意识心态所构成。<sup>[16]</sup> 我国的民族教育中,意识形态主要是以“中华民族共同体意识”为主,具体表现在国家认同、制度认同和爱国主义情感表达上;意识生态是中华民族共同体意识所具有和表现出来的“多元”与“一体”的有机关联,涉及部分与部分以及部分与整体的关系;意识心态是中华民族共同体意识在个体心理与行为上的反映,是个体稳定的心理结构,包括认知、情感和归属。为了方便理解,下面分而述之。

首先,从意识形态上看,学校在历史上一直是意识形态竞争的场所,存在着国家主义精英意识形态、地方(民族)主义精英意识形态和个人主义精英意识形态。而后两者意识形态尤为复杂,因为我国有很多跨境少数民族,这在认同和信仰上会出现两种或多种意识形态上的冲突,而个人主义精英意识形态更是有着深厚的历史渊源和传统习惯。在封建社会的国家治理中说是“皇权不下乡”,但“皇权”却会以很隐秘的方式鼓励并赋予乡绅士绅管理乡村事务的权力。而在少数民族地区则是不同的治理模式,大多以部落“酋长”“头人”管辖,如不威胁到“中央政权”也可任由其存

在。正是这样的历史形成了不同的地方个人主义精英意识形态,对当时的“中央政权”选择对抗、顺从或调解的策略,内部分合不断。中华人民共和国成立后,我国多元的民族文化格局和多样的意识形态亟须整合起来,形成统一的民族国家,于是就建立了基于多民族统一的国家主义精英意识形态及相应的社会制度安排。地方(民族)主义精英意识形态和个人主义精英意识形态都必须与国家主义精英意识形态相一致、相协调、相配合、相协商,所以,国家主义精英意识形态是以国家认同为基本原则所建立起来的一套中华民族共同体话语体系,对于民族教育来说,最主要的功能之一就是围绕着国家认同将这一套话语体系传递到每一位受教育者身上,并内化于其心理结构之中。

其次,从意识生态上看,中华民族是一个由56个民族构成的大家庭,这反映了一个多样性和差异性。所谓多样性是指中国的民族之多、分布之广;所谓差异性不是等级上的,而主要是指文化上的不同。这种不同随着时间的推移和文化间的接触发生变化,特别是少数民族与人口众多的汉族的交往越来越频繁,最终形成“和而不同”的文化生态。进入现代社会,各少数民族经过现代学校教育,能够自由地与其他少数民族和汉族进行交流,从而极大地扩大了人们的生活空间和发展机会,越来越多的人开始进入社会流动之中。但这一现代化进程也带来一个问题,就是民族文化的保护和传承问题。教育是文化的载体,民族教育的文化选择如何从意识形态走向意识生态,就成为民族教育学者讨论的议题。以认同为例,如果只强调国家认同而降低了民族认同,那么国家认同就会是空洞而毫无根基的;如果只强调民族认同而不讲国家认同,就会形成狭隘的民族主义,不利于民族团结和国家统一。所以,为了避免“多元”与“一体”的紧张或者不同意识形态的冲突,应当从“意识生态”的视角来看问题。这样会超越二元对立观,将多样性与统一性视为一个生态系统,任何一个方面的破坏都会影响其他方面和整体的发展。因此,民族教育要正确处理“多元”与“一体”的文化选择问题,以往的历史教训是,民族教育如果只选择本民族文化而过于注重乡土教育,其结果就会走向孤立和封闭;如果只选择主流文化并强调一体化教育,那么地方(民族)文化的传承就成为问题,即文化多样性将难以存

在。所以,今天我们应当从铸牢中华民族共同体意识的高度去考虑民族教育中的“多元”与“一体”的关系。如何认识到这一生态关系的重要性 and 可持续性,还需要我们从生态走向心态。

最后,从意识心态上看,我们要厘清自然、社会和文化是以什么样的方式影响和内化于个体心理结构之中,这就是“从生态走向心态”的过程;反过来,人的心态又会表达出特有的自然、社会和文化属性,这是心态对生态的一种反映。当然,对于生态这一认识和反映过程如果没有国家意识形态的调节和引导,就会形成地方或民族主义意识(狭隘的民族认同)。当有了国家意识形态的调节和引导,人们对于生态的认识就会扩大到整体,并且知道小生态与大生态之间的关联与共生。如此,人们对国家的概念和认同就会由衷地产生和接受,使自己的民族认同与国家认同协调统一。民族教育通过知识教育提高人们的理解力和思考力;通过历史教育使人们了解中华民族多元一体格局的史实;通过爱国主义教育增进人们对国家和各族人民的情感和认同。从这些方面看,教育本身就是一种“心路的历程”。人们常说“教师是人类灵魂的工程师”,这里的“灵魂”在心理学中是指人格意义上的“心态”。所以,民族教育研究要先从意识心态的角度出发,除了了解受教育者的内在需要、动机、态度和“三观”外,还需要探讨民族成员个体间、文化间的不同与相同的关系。如果这些具体的问题处理不好,不仅会影响教育效果,还会影响中华民族共同体意识的培育和认同。

综上所述,我们看到意识三态观并不是分离的,而是一个整体的、结构化的理论视角和实践框架。意识形态只有内化到人的意识心态之中,才能真正发挥作用;而意识生态如果没有正确的意识形态的引导,就会出现混乱和错位;意识心态是对意识形态的反映,同时又会作用于意识生态,并按照意识形态处理部分与部分、部分与整体的关系,如果这些关系处理不好,即意识生态的混乱同样也会波及意识形态和意识心态。因此,在民族

教育中应注重意识生态的多元和谐与有序发展,以此将铸牢中华民族共同体意识(意识形态)自然而然地内化到受教育者的意识心态中,提高作为行动者的个体在践行铸牢中华民族共同体意识活动过程中的主观能动性。

## 四、结语

本文在梳理民族教育理论时并未囿于当前的研究,也没有囿于单一学科的范围。因为民族教育研究涉及民族学、教育学、心理学、社会学、人类学、历史学、政治学、生物学、环境学等多学科,在同一主题下与多学科的对话日渐成为常态。因此,民族教育领域的研究应当是一个开放的、综合性的和跨学科的过程。在当前,中国的社会科学界都在讨论习近平总书记提出的“铸牢中华民族共同体意识”这一时代命题,民族教育当然不可能置身于外,从近期发表的论文来看参与度还是很高的。<sup>[17], [18], [19]</sup>但不足之处在于,诸多研究并未从理论层次上深挖,也未系统整理前人提出的理论思考。因此,笔者以“中华民族共同体意识”为核心,以民族教育理论研究为线索,从历史学、民族学、社会学、心理学等多学科研究入手,整理出经得起时代推敲的理论思考和最新探索,并将这些理论研究分别纳入整合范式、生态范式和结构化范式中进行分析,由此有了新的发现,即:所有的民族教育理论研究不分时期都是以“中华民族共同体意识”这一核心主题作为理论建构的逻辑起点,而以“铸牢中华民族共同体意识”作为理论研究的逻辑终点。阐明这一点十分重要,一是其具有必然性而非偶然性特征;二是以此将研究者的注意力集中至这一理论建构的逻辑线索中进行充分的讨论和论证;三是进一步扩大和提升民族教育理论研究的影响力,吸引更多学者关注宏观研究,如中华民族共同体的整合;四是鼓励学者下沉做微观研究(田野调查),将理论与实践相结合,为民族教育的具体实践提供正确的方向和指导。凡此种种,正是笔者撰写此文的目的,文中观点和叙述如有不妥之处,敬请同行批评指正。

## 【参考文献】

- [1] 费正清.中国:传统与变迁[M].张沛,张源,顾思兼,译.长春:吉林出版集团有限责任公司,2008.
- [2] 陈连开.论中华文明起源及其早期发展的基本特点[J].中央民族大学学报(哲学社会科学版),2000,27(5):22-

34.

- [3] 新华社. 中华文明可上溯至距今 5000 年[J]. 南方日报, 2018-05-29(A10).
- [4] 梁启超. 新史学[M]. 北京: 商务印书馆, 2014: 68.
- [5] 傅正. 中国史叙事之争与国家认同困境[J]. 文化纵横, 2014(1): 61-67.
- [6] 费孝通. 中华民族多元一体格局: 修订本[M]. 北京: 中央民族大学出版社, 1999.
- [7] 马戎. 理解民族关系的新思路——少数民族群问题的“去政治化”[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 2004, 41(6): 122-133.
- [8] 滕星, 苏红. 多元文化社会与多元一体化教育[J]. 民族教育研究, 1997(1): 18-31+71.
- [9] 哈经雄, 滕星. 民族教育学通论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 580.
- [10] 陈学金, 滕星. 全球化时代“三种认同”与中国民族教育的使命[J]. 广西民族大学学报(哲学社会科学版), 2013, 35(3): 75-79.
- [11] 王鉴, 万明钢. 多元文化教育比较研究[M]. 北京: 民族出版社, 2006: 25.
- [12] 潘乃谷, 潘乃和. 潘光旦教育文存[M]. 北京: 人民教育出版社, 2002.
- [13] 中国民主同盟中央委员会, 中华炎黄文化研究会. 费孝通论文化与文化自觉[M]. 北京: 群言出版社, 2005: 232-233.
- [14] 张诗亚. 共生教育论: 西部农村贫困地区教育发展的新思路[J]. 当代教育与文化, 2009, 21(1): 55-57.
- [15] 孙杰远. 论自然与人文共生教育[J]. 教育研究, 2010(12): 51-55.
- [16] 钱民辉. 略论多元文化教育的理念与实践[J]. 北京大学学报(哲学社会科学版), 2011, 48(3): 136-143.
- [17] 达万吉. 中华民族共同体意识下民族教育实践的理论构想[J]. 民族教育研究, 2019, 30(1): 38-42.
- [18] 张学敏, 石泽婷. 民族教育发展与中国民族共同体意识建设的内生逻辑——新中国 70 年民族教育及其政策回溯与前瞻[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2019, 45(4): 5-18+197.
- [19] 蒋文静, 祖力亚提·司马义. 学校铸牢中华民族共同体意识的逻辑层次及实践路径[J]. 民族教育研究, 2020, 31(1): 13-21.

## On the Theoretical Contribution of Ethnic Education Research to the Constructing of the Chinese National Community Consciousness

QIAN Min-hui

(School of Sociology, Peking University, Beijing 100871)

**[Abstract]** There are three theoretical paradigms in the study of ethnic education in China. The first is the “integration paradigm”, followed by “multi-integration education theory” and “multi-cultural integration education theory”; the second is “ecological paradigm”, including “position education view”, “cultural consciousness theory” and “ethnic symbiosis education theory”; the third is the “structured paradigm”, which incorporates the “three ideology-based ideas”. Through the analysis of these theoretical paradigms, the author finds that the construction of all ethnic education theories originates from “the consciousness of the Chinese national community”, with an ultimate goal to “stabilize the consciousness of the Chinese national community”. The author believes that this is not a coincidence but a historically inevitable path.

**[Key words]** stabilize Chinese national community consciousness; ethnic education research; integration paradigm; ecological paradigm; structured paradigm

(责任编辑 海路)