

# 如何思考我国少数民族地区乡土教材建设

马戎

(北京大学 社会学人类学所, 北京 100871)

2000年以来,教育部实施了国家课程、地方课程、校本课程三级课程改革,各地已陆续开发或编写了不少具有地方性知识特色的乡土教材(地方教材、校本教材),中国乡土知识传承和乡土课程与教材建设问题开始受到社会各界广泛关注,这是我国教育思想和教育体制改革中的一件大事。

中国的少数民族人口在2000年已经超过1亿,少数民族自治地方的面积为全国陆地领土面积的64%,主要分布在我国西北和西南边疆地区,这些地区的地理自然风貌与传统经济形态与中原地区十分不同,当地少数民族的语言、宗教和文化传统也与中原地区汉族居民很不相同,这些基本国情是思考中国社会经济发展和教育事业发展时必须面对的客观基础。在考虑少数民族聚居区如何开展乡土教材建设时,有几个问题值得关注。

## 一、“国家课程”与乡土教材、地方性知识之间的关系

谈到“国家课程”与“乡土教材”之间的关系,人们很容易有这样的印象,那就是“国家课程”要突出国家主要群体和主流社会的历史与文化,“乡土教材”只介绍局部地区土著居民的历史与文化。按照这样的思路,美国学校的“国家课程”应主要介绍占人口大多数并在社会经济发展中占主导地位的美国白人的历史与文化,而印第安人保留地的“乡土教材”介绍本地印第安部落的历史和传统文化。但是实际上,美国主要的中小学教科书都会对北美印第安人的历史和传统文化、黑人的历史和传统文化、亚裔的历史和传统文化给予一定篇幅的介绍。根据在种族—族群关系方面的“多元文化主义”,美国社会与政府承认美国是一个由不同种族和族群共同组成的民族国家,因此对各少数种族—族群文化和历史的介绍是“美国历史与文明”的组成部分。

国家公立学校教学体系的运行,是每个现代民族国家对公民进行政治、经济、文化和认同整合的主要手段,国家正是通过编写教材和组织教学来开展本国的“民族构建”(nation building),推行以国家为单元的新型“民族认同”(na-

收稿日期:2009-10-13

作者简介:马戎,男,北京大学社会学人类学所、社会学系教授,中国社会与发展研究中心研究员。

tional identity)。在近代西欧出现民族主义运动并建立了一系列民族国家后,受到新兴起的帝国主义—殖民主义冲击及后来摆脱殖民统治的东欧和亚洲各国也开始学习“民族国家”体制和思路来重新构建自己的“民族”(nation),同时在领土内推动建立与以往传统权威体系不同的新式“民族认同”。在这一过程中,现代学校体系的建立和国家课程的推行,是每个新建国家巩固政权、以公民权为基础建立现代国家的最重要的手段,这是在新的历史条件和政治体制下使国民获得新的“国家认同”的必要过程。印度、中东国家、东南亚国家和非洲国家在获得独立并划定本国领土后,都是这样做的。

作为国家的成员和未来公民,中国各族学生无疑需要了解全国整体性的系统的历史、地理、自然知识。由于教材容量和授课时间的限制,通常国家课程教材中对这方面知识主要介绍的是中原地区的自然地理风貌和中原皇朝的历史。但是,各族学生同时也需要了解祖国各地的历史、地理、自然知识,汉族学生需要了解各少数民族聚居区的历史、地理、自然知识,少数民族学生也需要了解汉族地区和其他少数民族聚居区的历史、地理、自然知识。因此我们的国家课程必须包含与各边疆地区、边疆少数民族相关的基础性知识。从这个角度看,国家教材的内容必须包括一定程度的关于各地区和各民族的乡土知识。

与此同时,各地编写的乡土教材的内容也需要注意避免过于狭隘的“本土性”,应当在地域和族别方面具有更宽的涵盖面。如果只包含本地(本省、本自治区甚至本自治州、自治县)的历史、地理、传统文化等,学生们的“乡土知识”将只局限于本地,如果西藏的藏族学生在乡土教材中只了解西藏、江苏的学生只了解江苏,“乡土教材”设计思路上的这种地理区隔将使学生对家乡地区以外的“乡土知识”知之甚少,这对他们建立有关“整体的中华民族”的“乡土知识”是不利的。

所以在看待“国家课程”与乡土教材、地方性知识之间的关系时,应当把两者看成辩证统一的关系,而非彼此割裂与分离的关系,不能把这一分野看成截然不同的两个部分并以各自在全部课程中所占比例简单地判断哪部分“过度”或哪部分“不足”。地方性知识是国家课程的组成部分,国家课程中也应当包含一定的乡土—地方性知识的内容。各地区的乡土教材可以对局部地区和当地民族的地方性知识给予更多的介绍,但其主脉和基本精神必须与国家课程相协调。这是“整体”和“局部”之间的关系。国家课程必须涵盖“局部”,由于整体容量的限制,有关“局部”部分的脉络可以是粗线条的。同时,乡土教材必须彰显出“局部”与整体之间的关系,中国的乡土教材应当在“中华民族”整体框架下叙述介绍本地区和本地民族的地方性知识。

现在我国的国家课程内容中关于各地区各民族的乡土知识、地方性知识偏少,有些内容由于篇幅过少、叙述教条化而无法满足边疆少数民族学生对本地区、本民族历史知识的渴求。因此,有些少数民族学生在通过社会其他途径或境外接触到本地、本族的历史文化信息并与国家课程对比时,有时会产生“(政

府)教科书歪曲了我们的历史”、“我们的文化和信仰没有得到应有的尊重”等想法。这些问题的出现其实反映了教材体系中“整体”与“局部”关系处理得不够协调。这个问题对我国和谐的民族关系、对少数民族学生建立对国家的认同意识,无疑会造成负面影响。这是绝对不可忽视的。

同时,对于每一具体的“地方”和具体的民族,乡土教材在讲授本地区和本民族地方性知识的同时,还应当具体地回答这一地方、这一民族与其周围的其他地方、其他民族的历史文化关系和现实的社会经济关联,并在介绍区域间、族群间的交流与关联中使学生更加具体深刻地理解中华各族之间源远流长的亲密关系和“多元一体”的整体格局。

## 二、乡土知识与传统文化知识之间的关系,少数民族地区 国家课程与汉族文化知识之间的关系

在提到“乡土知识”时,人们有时会认为“乡土知识”就是一个地区或当地土著族群在历史上形成的“传统文化知识”。这是一种多少有些褊狭的认识。其实,一个地区的乡土知识,除了包括当地的传统文化知识(地区历史、民族史、古代文物、传统民间习俗、传统民居建筑等)之外,也应当包括该地区在现代化进程中建设起来的经济和社会体系,如新式灌溉系统、交通体系、森林公园、自然保护地、文化设施(博物馆、展览馆、图书馆等)、特色产业(新开发的地方食品、手工艺品等)等。这些系统在其发展与运行中带有相当的“地方性”,是该地区社会—经济—文化体系的特色与组成部分。所以,在“乡土知识”和“传统文化知识”之间不能简单地划个等号。“乡土知识”应当比“传统文化知识”更为丰富,因为它包括新创造出来的具有地方性特色的知识内容。

当人们谈论少数民族地区的国家课程和“乡土课程”时,有时有意或无意地把“国家课程”看作中国主流群体(汉族)的文化知识体系,而把“乡土课程”看做是各地少数民族的文化知识体系,所以发展“乡土课程”似乎就是要发展当地少数民族的传统文化知识体系,以与由“国家课程”代表的汉族文化知识体系之间达成某种平衡。其实,这种理解也是有问题的。首先,什么是“汉族文化”?有人认为现在汉族人普遍穿的衣服是“汉装”,当地少数民族穿的是“民族服装”,少数民族学生改穿“汉装”即标志着民族传统文化的丧失。其实,现在汉族民众穿的服装无论是正式的西装皮鞋还是休闲的夹克T恤衫,都是来自西方国家并被世界各国普遍接受了“国际服装”款式。即使是长袍马褂、瓜皮帽、布鞋袜也仅是汉人在清朝时接受满人习俗后的流行服装,也许近年来有些人推行的“唐装”可以算是汉人的传统服装。现在,西装皮鞋和夹克T恤衫已经被全球五大洲各国普遍接受,中国的少数民族接受这样的“世界服装”款式,与“汉化”扯不上任何关系。

现在中国“国家课程”中的数学、物理、化学、生物、自然、地理、外语等整套

知识体系和教学程序虽然是用汉语文在表述和讲授,但其内容都是自清末民初废除科举后从外国学来的,应当说是欧洲的知识文化体系。由于沿海汉人社会对外开放得早一些,所以吸收和学习这一知识体系早一些,对这套知识体系的教学经验多一些。中国传统的算学(如珠算)、地理(如阴阳五行、风水堪舆)、植物学(如《本草纲目》)等并没有系统进入“国家课程”。来自西方国家的这套知识体系已经成为全世界各国(包括日本、中国、印度、非洲国家)“国家课程”的核心部分,少数民族学生学习这些知识是在学习全球化的现代知识体系,而不是在学习“汉人知识体系”。

中国“国家课程”中的“汉语文”课讲授的是汉语言文学,但是仔细分析,现在在中国通行的汉语词汇中,大多数实际上是引入的日文汉字。新加坡《联合早报》曾刊登过一篇署名裴钰的文章,题目是“浑身发麻:不讲‘日本汉语’就不能说话”?该文指出中国“70%多的人文学科和社会生活用词,都是源于日本汉语。如果我们不用这些外来词,我们几乎张不开口,说不成整句,甚至可以说,会影响我们的语义表达”。甲午战争之后,中国大批学生留学日本,希望通过日本的经验来推动中国的现代化。这与中国知识阶层用“白话文”来取代文言文在时间上是同步的,所以大量表达西方社会思想观念和西方器物、知识体系的日文汉字便被直接吸收进了如饥似渴学习西方文化的中国。所以,这篇文章认为:“中国的近代化和现代化,在文化层面上,日本汉语的贡献居功至伟,中国知识分子借用日本汉语现成的词汇,能够方便、快捷地展开研究,有力地推动了‘西学’在中国的传播,大大推动了思想启蒙,这对中国近代化和现代化进程起到了巨大的推动作用”。<sup>[1]</sup>

由此我们就会认识到,今天使用的七成汉语词汇实际上是日文汉字,只是我们用汉语读音来读它们就是了。那么,在我国国家课程中,不仅用这些词汇来讲授的数理化知识不能说是汉人的传统文化,严格地说,除了古代文学(如唐诗宋词、《古文观止》)之外,汉语文课程里现代文部分的许多内容也不能说就是纯粹的汉人传统文化。我们应当把现在汉人使用的知识体系看作是鸦片战争后中国被动地进入工业化进程后吸收的源自西方的知识体系,而日文在其中起到了重要的媒介的作用。

所以,当代中国的“国家课程”也不能与“汉族文化知识”简单地划等号,其主体部分只能说是由汉人首先吸收的西方世界的知识。用汉语学习这些知识,也不能简单地与“汉化”划上等号。我们需要以一种开放和理性的视角来看待主要由汉语文编写的各科目“国家教材”,以一种前瞻和发展的态度来认识学习这些知识对我国各少数民族发展与繁荣所起的积极作用。

### 三、少数民族语言文字教学与乡土教材之间的关系

我国一些人口规模较大、相对聚居的少数民族都有自己的语言文字,学习

和发展自己的语言文字是宪法规定的各少数民族的权利。因此政府在一些地区建立了以少数民族语言文字为主要教学语言的学校体系,在这个民语教学体系中把汉语普通话作为一门语言课程学习。

随着我国从计划经济体制转向市场经济体制以及各地劳动力就业市场机制的发展,汉语作为中华民族的族际共同语的交流学习工具的作用越来越突出,对于城镇的绝大多数制造业、服务业就业机会来说,熟练掌握汉语普通话并使用汉语文学习专业知识成为当前劳动力就业的重要条件。这是新形势下对劳动力语言能力提出的新要求。为了适应劳动力市场的新变化,许多少数民族地区加强了双语教学,提高在中小学教学体系中汉语课程及用汉语文讲授数理化专业课程的比例。这是面对就业市场的实事求是的必要调整,这个大方向是正确的。

但是人们也在担心,在这样的发展态势下少数民族语言文字是否会逐渐消亡。由于语言文字是一个民族传统文化的载体,寄托了深厚的民族感情,这样的担忧是十分自然的。新疆在推行的“新双语教学模式”中,数理化和生物、英语、信息技术等用汉语授课,政治、历史、艺术、体育、“美丽新疆”(乡土课程)等用民语授课,这样可以培养“民汉兼通”的双语人才,既可以达到劳动力就业市场对语言能力的要求,又能够保证民族语言文字的传承和发展,这个思路是可行的。同时,对于主要以民族语言文字学习各专业课程、汉族只作为一门语言课程学习的传统民语教学体系,应当根据就业市场的客观需求和民众的意愿来逐步调整招生规模。就业市场对这样的“民语人才”需要多少,民语系学校应当参考这一需求来确定招生人数。如果没有充分的就业机会,这样的民语系学校培养出来的学生只会因失业而对学生本人和家庭造成困扰和负担,对社会的稳定与和谐也有明显的负面作用。

当然,政府也可以根据政策的需要创造一部分民语人才的就业机会,如新建一个“民族语言文学研究所”可以为几十个民语人才提供工作岗位。而文化产业发展到一定程度后也会需要一定数量的民语人才,如丽江的旅游业发展后,游客对有“东巴文字”符号旅游商品需求的增加也会使几十名学习东巴文字的年轻人得以就业。国际贸易也为一些跨境民族的民语人才、外语人才提供了新的就业机会,例如韩国企业在中国的发展为朝语人才提供了许多就业机会,俄语在北方各省成为学校教授的主要外语之一,义乌小商品市场中阿拉伯商人的增加也为宁夏等地阿拉伯语学校的毕业生提供了担任翻译的工作。总而言之,计划经济时期各地行政、经济、文化活动相对隔绝闭塞的格局已经在30年的改革开放过程中基本打破,本地培养——本地就业——本地退休的“本地化”就业模式也难以以为继,计划经济时期建立和发展起来的传统民语教育体系也必须随着时代的发展与时俱进,根据劳动力就业的市场机制来调整课程比例、教学内容和招生规模。

从另一个角度来看,应当说乡土课程和乡土教材建设为少数民族语言文字

教学提供了另一个重要的载体。例如,使用藏语文教材来编写和讲授藏族地区的地方性知识(自然风貌、地方习俗、宗教常识等)、使用维吾尔文教材编写和讲授维族地区的地方性知识(自然风貌、地方习俗、宗教常识等)可以把民族语言文字的学习和地方性知识的学习很好地结合起来。一是这些地方性知识就是以当地民族的语言传承下来的,二者有着天然的联系;二是这些知识也能与家里长辈的口头知识传承很好地结合起来,使学校教育与社会教育更加和谐,体现了地方历史的自然传承,相信会得到少数民族民众和知识分子的欢迎。

同时使用汉语文学习工业化—现代化发展知识和使用母语学习地方性知识,可以使少数民族学生有可能在两者的比较和联系当中启发思路,激发智慧,增长对当地本土性知识进行创新性诠释和发展的可能性。任何知识体系都必须“与时俱进”,才能不断获得新的生命力。固守一个因循守旧,盲目排斥外来文化和现代化进程的传统,只会使一个民族或地方集团陷入进退失据的困境。

#### 四、乡土教材内容的选择与学生毕业后生活和就业知识需求之间的关系

在现代社会的代际更替和劳动力就业体制中,学校是培养就业市场所需要的劳动者的主要场所。就业市场需要的是德智体全面发展并在品德、能力和健康各方面能够满足工作要求的劳动者。如果学校的课程内容、教学方法与就业市场错位或脱节,就会导致部分无法满足市场要求的学生在毕业后失业,游离于社会经济活动和管理保障系统之外,成为社会问题。因此,在考虑乡土课程和教材内容的选择时,必须注意这些课程内容是否有助于学生毕业后的生存与就业。

一个简单的事实是,我国目前大多数农村学生没有升入高中和大学的机会,他们毕业后将留在农村务农或进城在第二产业和服务业谋求职业。乡土课程有可能为他们提供在农村生活或务农的基础地方性知识(本地社区的历史、族群传统文化、自然地理知识、本地传统经济活动等)和乡土社会的就业技能(种植业、林果业、养殖业、兽医或本地传统医术、传统手工艺、本地文化旅游产业所需技能等),这将使那些无法或不愿离开家乡的农村学生在家乡更好地就业和发展;而国家课程应当向学生提供升学、进城镇务工经商的知识体系和就业技能。学生可以根据本人的具体情况和未来计划在国家课程和乡土课程之间选择,考虑自己对哪一部分投入更多的精力和时间。

如何评价一个地区的乡土课程建设得成功与否,我想可能有两个标准:一是课程内容和教学方法是否符合当地就业市场的需求,二是乡土课程的容量和教学规模能否保障学生在家乡的有效就业。从这个思路出发,当地各个学校在国家课程与乡土课程之间的比例方面是否强求一律,是否允许学校课程体系中心乡土课程的比例有所不同,这些方面都是需要通过教学实践和对毕业生后就

业情况的反馈去逐步摸索的。在完成国家课程的基础性内容之外,应当允许各个学校在设定自己的课程体系时有一定的自由度。同时,在发展乡土课程的过程中,应当把民办学校的因素也考虑进来,而且给各类不同的民办学校在发展乡土课程、促进学生就业方面以更大的自主权利。

如果一个地区的某些学校开设乡土课程的效果很好,既能使许多学生实现令他们感到满意的就业,又能通过毕业生的就业促进当地社区的经济、提高村民的整体收入,这样的就业绩效就会增加家长、学生和社区对乡土课程的兴趣与支持,进一步使乡土课程的完善与改进得到更大的空间。这可以看作是乡土课程与就业绩效两者之间的相互促进或良性循环。

## 五、乡土教材与少数民族传统道德文化教育之间的关系

在当前激烈的国际竞争态势下,中华民族的民族国家是我们参与这一竞争的单元,为了加强中华各民族对祖国的政治和文化凝聚力,需要加强中华民族整体的文化建设,更自觉更系统地在各族民众和学生中开展“中华民族文化”的构建与完善,这一民族文化构建工程应当与乡土课程、乡土教材建设结合起来。

我们要坚持在学校里开展共产主义教育,这是对革命前辈浴血奋战、开创人民共和国伟大事业的继承,历史不能也不应割断。但是在现时历史发展阶段,必须强调中国还处在社会主义初级阶段,正是根据在中国建设社会主义60年实践中所获得的经验和知识,我们更深刻地认识到中国的具体国情,实事求是,解放思想,脚踏实地地树立当前历史阶段的具体奋斗目标。党中央提出以发展经济为主要任务建设小康社会,强调“三个代表”,提出在科学发展观指导下建设和谐社会,这些都是为了实现共产主义远大目标而在当前需要努力的具体目标。

要在中国建设和谐社会,就需要加强中华民族的整体凝聚力,使全国各族民众和学生心目中建立一个对“中华文化”的文化认同。什么是“中华民族的整体性文化”?或者什么是“中华文化”?当然不仅包括了中原汉族的传统文化,也包括了边疆各族的传统文化。必须指出,今天中原汉族地区的传统文化也是在几千年中华民族发展过程中吸收融合了边疆各族文化成分而最终形成的,按照费孝通先生的话讲,“我中有你,你中有我”<sup>[2]</sup>。中华各民族的传统文化遗产中有许多必须继承发扬的内容,汉族传统文化当中有,各少数民族也有。自“五四运动”后,这些包括汉族在内的中华各族传统文化长期以来一度被视为“封建糟粕”,在20世纪60年代的“文化大革命”中再次被批判。今天回顾当年这些对中华传统文化的简单盲目的批判,许多问题值得反思。

我国各族的传统文化源远流长,它们是在中国960万平方公里的这片国土上发展起来的,即使是那些自境外流传进来的宗教和文化,也已经在中国流传多年,在各族民众中具有深厚的影响。譬如儒家学说中讲述的忠孝仁义礼智信,藏传佛教中讲述的博爱和人与自然的和谐关系,伊斯兰教中强调做人清洁

和追求真理,这些内容其实与建设没有剥削压迫社会的共产主义理想并不冲突,而且有可能成为对于当前中国建设和和谐社会有积极作用的文化元素。在乡土教材中有选择地吸收中华各族传统文化中的精华成分,向各族学生介绍这些传统的道德文化,是对中华文明史的延续,是帮助他们了解中华文化历史根基的重要渠道,也应当成为“中华文明”建设的重要组成部分,其意义是不可低估的。

我们建设中华和谐社会,不能割断历史,必须“继往开来”,正是祖先创立的中华文明的精华部分,培养出一代代为了祖国独立解放而英勇献身的仁人志士和革命先烈。现在我们在乡土教材中吸收这些传统文明精华的内容,体现了对传统的尊重和继承,一定会得到各族民众特别是各族知识分子的支持拥护。这样就把共产主义道德教育和传统文化的道德教育有机地结合起来,也使外来的意识形态和本土的传统文明在新的历史条件下结合起来,在全球化浪潮冲击世界各国本土文明的形势下,这对于我国坚持“中国特色”是具有战略意义的。

中华各族的传统文化之间虽然有许多的交流和一定程度的融合,但是仍然可分为不同的支系,如西北地区以伊斯兰教为主脉的伊斯兰教文明,青藏高原地区以藏传佛教为主脉的佛教文明,中原地区以儒家学说为主脉并包含大乘佛教、道教的中原文明,西南地区各少数民族的传统信仰及沿海山区的民间宗教信仰(如福建、台湾的妈祖信仰),等等。它们之间存在千丝万缕的联系,同时又各成体系。在介绍“中华文化”的乡土教材中,不仅要向学生介绍本地的传统文化、历史传说、地方习俗(介绍有关宗教的基本知识,并不是传教),而且应当介绍非本地的中华文化其他传统文化的内容,使学生系统和全面地了解中华民族各部分的历史和文化遗产,了解传统文化中关于道德教育的精华内容,认识到传统文化中过时的需要淘汰的东西,例如吸收儒家文化中关于“忠”、“孝”道德中的爱国、敬老的内容,摒弃“愚忠”、“愚孝”的内容。

一位长期生活在前苏联的印度学者把前苏联与印度在“民族构建”(Nation-building)的思路进行了比较。他指出,在推翻沙皇俄国的版图基础上建立的前苏联,在创建“国民认同”时主要强调的是共同的共产主义意识形态,并没有真正建立起一个全民整体的文化纽带和文化认同。这一做法带有很大的危险性。因为把这些族群联系起来的政治纽带单一化为共产主义意识形态之后,一旦这一政治纽带出现断裂,国家就将面临分裂的危险。而印度在独立后努力通过各种文学、影视和媒体来对构建一个“印度文化”并以此为基础在民众中逐步建立和巩固对“印度民族”的文化认同。<sup>[3]</sup>在是否需要超脱意识形态来构建一个国家的“共同文化”这一点上,前苏联和印度的经验教训值得我们借鉴。

## 六、在边疆少数民族聚居区讲授国家课程中 考虑“本土化”的讲授方法

整体来看,边疆少数民族聚居区的自然地貌、传统经济模式、文化传统与中

原地区之间存在一定差异,各地的文化传统在学生入学之前就通过家庭、亲友和社区开始影响他们的基础知识体系和思维习惯,在学生入学之后也在课堂之外继续对他们施以影响。由国家统一组织编写并在中原地区的长期实践中不断修订完善的中小学统编教材,在这些边疆民族地区的传统文化环境下与当地学生的知识接受习惯之间可能存在某种距离和隔膜。在不同地区,这种距离和隔膜的程度很可能是不一样的。

无论国家课程还是“乡土课程”,都可以采用“本土化”的教学方式。为了使那些在当地文化氛围中生长的少数民族学生更好地理解并接受国家课程和统编教材的内容,在调查研究 and 不断实践的基础上摸索采用“本土化”的讲授方法可能会取得更为积极的效果。教师在讲授一些课文的内容时,其中一些汉族人名可以用当地民族的人名来举例,一些文化概念的说明可以借用当地文化的表述方式,例如介绍同样的道德原则时,可以借用本地的民间故事和本地传说中的人物,一些课本中提到但本地没有的动物或植物,可以在举例中换成学生熟悉的本地动物或植物。使用这样更加贴近本地区、本民族日常生活的讲授方法,相信会有助于改善讲课效果,使国家课程更容易被边疆民族学生理解和接受。同时,小学的美术、音乐、常识、手工等课程更是可以采用灵活的规则,以当地民众喜闻乐见的内容和形式与地方文化相结合。

国家课程和乡土教材这两个方面都是一个民族国家教育体系、人才培养机制中不可或缺的组成部分。在1949年建国以前,中国长期处在地方割据、军阀混战、抗击侵略和争取统一的动乱状态,为了加强全国的政治整合和树立中央权威,全国性教育体系的建立和国家课程建设是必需的。建国60年和改革开放30年后,对乡土教材的重视也体现出中华民族已进入国家建设发展一个新的历史时期,需要兼顾统一国家的观念和地方性知识的传承,在这一方面既要有宏观的整体国家发展战略的考虑,也要有结合各个地方具体情况(文化传统、语言文字、社会经济发展特点)而逐步开发建设的本土乡土课程与教材。这是一个非常艰巨而细致的工作,这一实践过程也必将推动我们在民族文化理论、教育体系建设等领域进行创新性探索。

### 参考文献

- [1] 裴钰. 浑身发麻:不讲“日本汉语”就不能说话? [N]. 联合早报, 2009-02-09.
- [2] 费孝通. 中华民族的多元一体格局[J]. 北京大学学报, 1989, (4): 1-19.
- [3] Behera Subhakanta. (1995). *Nation-State: Problems and Perspectives*, New Delhi: Sanchar Publishing House.

(责任编辑 李春萍)