

民族地区校本课程开发中的文化选择

◆ 钱民辉

[关键词] 民族地区；校本课程；文化选择

[中图分类号] G632.3

[文献标识码] A

[文章编号] 1002-4808 (2010) 01-0047-01

我的研究重点并不是民族地区校本课程的开发，而是校本课程所涉及到的文化选择。在民族地区，教育对文化的选择反映了多元文化与现代性的关系，这对关系既是一个学术性问题，又是一个实践性问题。如何理解与处理这对关系也深刻地影响着民族地区校本课程的开发、校本课程的活跃度与实际的功能。

我通过一项专门的与民族教育有关的问卷、访谈调查发现了一些问题，如：在许多民族地区，校本课程开发有需求，但重视不够；校本课程受学校制度环境限制；强调文化传承而忽视文化交融；太注重民间性、乡土性、传统性和民族性，这一方面可以增进本民族认同与民族感情，另一方面则可能引起我们走向极端，造成对其他文化的忽视和排斥，这种现象在今天是比较可怕的。另外，有些学校直接将校本课程变成职业技术课程、国家课程的补充等，这些都不是真正意义上的校本课程，只是徒有校本课程之名而已。

从地方实际的角度考虑，校本课程开发除了有保留民族和地域文化的考虑外，确实也存在权力、利益、分配的问题。诸如由谁开发，开发什么，为什么开发，为谁开发等问题都需要考虑，这里面涉及到国家、地方、民族、学校、个人多方面的博弈。不管对哪一方来说，校本课程开发中出现的问题是文化权利与文化选择问题，其实质是多元文化与现代性的问题。如何理解这一对关系确实影响着校本课程的开发与实施，如果将这对关系看成是对立的，一种支配的意识形态就会出现；如果看成是可接触与融合的，相互尊重与互惠就成为可能。

就上述这对关系问题，我先谈几点“流行看法”或“主流观念”。鉴于我们国家多元文化构成的事实，有学者将民族地区的学校教育定义为“多元一体化教育”。在这种视角下，我们看到的民族

教育其实是没有或少有多元只有一体化的教育，是由上至下的国家主义的教育。在这种国家主义意识形态下，校本课程自然就应该应该是地方性、民间性的乡土教育。这种二元对立的观点容易走向另一个极端。例如“多元文化整合教育”，这是一种更加强烈的具有明显的政治意识形态化的观点。那么多的乡土教材，怎么整合起来？如果要整合，就只能发生文化的中断和重构。在少数民族地区的学校教育中，不论公开的还是隐蔽的课程中都深刻地传递着文化中断和重构的观念与现实。这样的结果也反映了民族地区始终都处在一个国家主义和地方主义，传统和现代，整合和多元发展等方面二元对立的状态。这样的二元对立是一种紧张的、异常敏感状态。为此，我有一种忧虑，我们怎么在多元一体化教育中消除紧张达成和谐。多元文化整合教育的提法事实上强化和维持了这种二元对立的状态。

有学者折衷了教育理念，提出“和而不同教育模式”。但是，“和”没有在学校教育中找到真正的路径，反而却唤醒和强化了“不同”。乡土教材推进了这种“不同”，“月是故乡明”，爱自己的民族文化历史本无错，但这种意识如果从小被强化，长大了会变得危险。今天我们已经处在一个同呼吸共命运的“地球村”，学校教育应当教导学生学会尊重、理解其他文化文明，应该走向爱人类，爱自然的博爱大道。如何走向这条“大道”，我曾提出了“嵌入的现代性学校教育”，其实这也是“多元文化整合教育”的翻版。这种提法也有极大的对立性，因此也是有问题的。

我近期又重读了巴西学者保罗·弗莱雷的《被压迫者的教育学》一书，很受他倡导的对话教育理念启发，提出了“多元文化对话教育”。因为每一种文明和文化都有自己独特的世界观和价值观，对话体现了尊重和交流，达到了理解。（下转第52页）

钱民辉/ 北京大学社会学系教授，北京大学中国社会与发展研究中心研究员，北京大学多元文化教育研究中心主任，博士生导师（北京 100871）。

理论意识不够。因此，我们建议国家应重新制订乡土教材开发的政策，尤其在乡土教材的开发过程中需要专家学者给予理念上的指导和培训。

为了加强多元文化整合教育，推动中国基础教育课程改革，近五年来，我带领中央民族大学民族基础教育研究中心的学术团队开展了一系列课题研究。其中一个重要项目就是“中国西部少数民族地区经济文化类型与初中地方性校本课程建构”。该项目得到国家“985”工程项目和美国福特基金会的资助，它以文化人类学的经济文化类型理论为理论基础，通过地方性校本课程建构的个案研究，在田野调查的基础上，提出并论证西部少数民族地区初中地方性校本课程建构的一般范式，为少数民族地区基础教育课程改革提供经验支持和参考范例。该项目选取了两所分别代表西北高原牧业和西南丘陵稻作经济文化类型的学校开展实验。我们首先对当地社区进行经济文化类型调查，根据英国哲学家、社会学家斯宾塞的“什么知识最有价值”这一观点确定对当地人民的生产、生活及社会文化可持续发展最有用、最有价值的知识，然后选择哪些内容进入乡土教材，怎样进入，进入多少，同时考虑文化变迁因素。该项目已实施将近四年，历经“经济文化类型田野调查”“制定校本课程标准”“开发校本课程教材”“教师培训与实验教学”四个阶段。

另一方面，在香港乐施会、国家“985工程”的资助下，我们还开展了“中国乡土教材收藏与研究”项目，抢救性地搜集、整理从清末以来散落在全国各地的乡土教材。这些乡土教材记录并承载了当时当地的乡土文化知识，既是有形的资产，也是无形的遗产。通过官方与民间的协同努力，我们形

成了专业人员与志愿者相结合的搜集、研究队伍。经过三四年的努力，我们收藏了3000多册乡土教材，其中既包括清末、中华民国时期和新中国成立60年来的乡土教材，也有我国少数民族地区少数民族文字乡土教材以及台湾地区的乡土教材。搜集乡土教材是保留我国优秀文化遗产的一部分。这个项目意义重大，希望所有有识之士支持我们的收藏工作。在当前多元文化背景下，我国的基础教育应关注乡土知识，保证乡土文化占有一定的比例。这样，既贯彻体现了我国教育的国家意志，也充分展示了文化的多样性。

在这两个项目实施的过程中，我们深刻认识到，教育总是存在于特定的生态、社会和文化脉络中，而中国是一个多民族的国家，不同地域和民族拥有丰富多彩的乡土文化。在中国，要传承乡土知识，弘扬优秀的民族传统文化，就要实施多元文化教育，而地方性乡土教材的开发和校本课程的建构是实施多元文化教育，推动课程改革的关键。也就是说，中国的基础教育课程改革既要考虑到整体上民族——国家认同和建构的需要，也要考虑到各地方特定的生态、社会和文化的需要。为此，我们建议在乡土教材开发以及校本课程的建构的过程中，必须充分重视国家课程与地方课程之间的和谐发展，避免二者之间的对立与分离。

学校教育应该通过乡土教材和校本课程开发来传承乡土知识，保护文化的多样性。国家知识与地方知识二者应该是互补的，地方课程、校本课程应融入以国家课程为主导的学校课程之中，从而在学校教育领域构建一种和谐发展的课程体系。

(责任编辑 张苗苗)

(上接第47页)校本课程开发是不是缺失了这一方面？不同的民族都有对自然和世界的认识与理解，这种对话要在乡土教育中有所反映。为了使对话教育能真正进入真实情境接近本源与真实，我们可以进一步提出“多元文化通达教育”（对不同民族的认识、学习与理解），这样对我们能接触到的文化都有一个了解。我们在和其他民族、文化的接触中才能做到“各美其美，美人之美，美美与共，天下

大同”。“美美与共”是一个人类美好的和谐境界，因此多元文化融合教育（文化的演进与创新）对每个民族都至关重要。最后在“天下大同”的文化背景下，我们可以提出“多元文化共享教育”，人人都受惠于人类的文明。

总之，民族地区学校校本课程开发应从“意识形态”走向“意识生态”。

(责任编辑 张苗苗)