

地方性知识与多元文化教育之价值

王 鉴

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 学校教育课程的设置与知识的关系, 经历了由地方性知识主宰下的学校课程到主流文化主宰下的学校课程, 再到以主流文化为国家课程、以地方性知识为地方课程和校本课程的多元文化教育。地方性知识已经成为当今多元文化教育课程设置的主要内容, 并通过民族地区的地方课程与校本课程来体现。

[关键词] 地方性知识; 主流文化; 多元文化教育

[中图分类号] G 127

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2009)04-0001-05

知识、社会和学生是影响学校课程设置的三个主要因素。长期以来, 学校课程在“知识中心主义”的影响下, 有轻视社会需要和学生需要的倾向。改变这种状况的策略多种多样, 其中有一种非常重要的策略就是重新审视地方性知识在学校课程中的地位和价值, 并通过民族地区地方课程与校本课程的方式, 来增强课程对于社会和学生的适应性。这就要求在一个多民族、多元文化共存的国家里, 必须实行多元文化的教育。

一、学校课程视野中的地方性知识

地方性知识 (Local Knowledge), 又称本土性知识, 是 20 世纪 60 年代以来知识观变革的产物之一。当前尽管出现了大量有关地方性知识研究的文献, 但对“什么是地方性知识”这一基本问题, 各论者的观点不尽相同。总体来看, “地方性知识”的特征常常与“地方性”、“整体性”、“被压迫性”、“授权性”等关键词相联系。作为“地方性知识”当中的“地方性”应是“全国性”、“国际性”、“普遍性”相对应的概念, 它不仅指特定的地域, 而且还涉及“知识的境域性”, 即在知识生成和辩护中所形成的特定的情境。可见, 地方性知识是指在一定的情境 (如历史的、地域的、民族的、种族

的等) 中生成并在该情境中得到确认和辩护的知识体系。从理论上讲, 普遍主义和特殊主义之间的方法之争贯穿人类学的始终。普遍主义者认为人类学的宗旨是发现人类文化的共同结构或普遍规律, 如进化论者给出文化演进的阶段模型。历史特殊主义者强调各种不同文化间的差异性特征, 主张做具体细微的田野个案考察, 相对轻视和避免宏大的理论建构。从实践上来讲, 在一个多民族、多元文化的国家中, 地方性知识常常和多元文化是分不开的, 相对于一个国家中的主流文化而言, 各少数民族的文化基本都成了地方性知识, 是各少数民族在某一地区与自然的相互作用过程中所形成的认识和智慧结晶, 必须在各民族人民的文化框架内才能得到理解。格尔兹在《地方性知识》绪言中写道: “用别人的眼光看我们自己可启悟出很多瞠目的事实。承认他人也具有和我们一样的本性则是一种最起码的态度。但是, 在别的文化中间发现我们自己, 作为一种人类生活中生活形式地方化的地方性的例子, 作为众多个案中的一个个案, 作为众多世界中的一个世界来看待, 这将会是一个十分难能可贵的成就。只有这样, 宏阔的胸怀, 不带自吹自擂的假冒的宽容的那种客观化的胸襟才会出现。如果阐释人类学家们在这个世界上真有其位置的话, 他就应该

[收稿日期] 2009-07-07

[基金项目] 2008 年度教育部哲学社会科学重大课题攻关项目“民族地区教育优先发展研究”(08JZD0027) 子课题“民族地区人力资源及教育发展资源水平调查”研究的阶段性成果; 西北师范大学“知识与科技创新工程”创新团队项目“西北民族地区教育优先发展政策研究”阶段性成果

[作者简介] 王鉴 (1968—), 男, 甘肃通渭人, 西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任, 教授, 博士生导师, 主要从事少数民族教育、课程与教学论研究

不断申述这稍纵即逝的真理。”^[1] (P19) 从文化相对主义的立场出发,用阐释人类学的方法去接近地方性知识,并在多元文化的学校教育中通过地方课程与校本课程使地方性知识得以有效地传承,是现代任何一个多民族国家公民教育的明智选择。

一个民族的教育与该民族的文化是一脉相承的,一般而言,民族教育是传承民族文化的途径,民族文化是民族教育的内容。在古代学校教育的课程设置中,由于知识与信息的相对封闭性,地方性知识就成了课程的主要资源,甚至是唯一资源。如古代中国的“六艺”、“六经”、“四书五经”等课程与西方古希腊的“七艺”、“骑士七艺”等课程,就各自在其文化中选择课程的内容。在我国少数民族中,藏族传统的教育就是以藏族文化为主要内容的寺院教育,回族传统的教育是以回族文化为主要内容的经堂教育。进入现代社会以后,随着知识观与课程观的发展与变化以及信息交流的频繁,相对封闭的知识体系与堡垒被打破,进而形成了具有一定普遍认同的文化与知识体系,如近现代以来学校课程中基本都以自然科学、人文社会科学的成熟知识与文化作为课程的内容,形成了教育史上著名的“学问中心的课程”理论。但是这种主流文化汇集而成的共识课程的长期使用,存在两个明显的问题:一是它本身的体系变得越来越庞大,形成如同恐龙一样迟钝的神经反映系统,因而正在丧失从不同的亚文化中汲取维系它自身生命的营养的功能;二是它越来越不适应特定文化背景下社会发展的需要和学生发展的需要。所以,这种课程在经历了半个多世纪的发展之后,现代课程理论将其关注的目光又一次重新投放到了地方性知识的价值上,并以地方课程和校本课程的普遍形式反映在学校教育之中。由此可见,学校教育课程的设置与知识的关系,经历了如下的变化过程:由地方性知识主宰下的学校课程到主流文化主宰下的学校课程,再到以主流文化为国家课程、以地方性知识为地方课程和校本课程的多元文化教育。如果形象一点来讲,地方性知识所浸润的地方课程与校本课程就是学校教育的根,它必须将自己深深地植入民族文化的土壤之中,才能尽情地从民族文化中汲取养料,才能保证国家课程之树干茁壮成长,才能保证多元文化教育之树冠绿叶荫荫、生命常青。

二、主流文化与地方性知识的关系

如果从民族与文化的关系来考察的话,世界上

有许多优秀的民族,创造出了许多优秀的文化体系。知识的生产和形成,原本是民族性的、地方性的、多元性的。人类学的田野研究表明,爱斯基摩人有关“雪”就有几十种词汇;我国古汉语中为各种家养动物的阉割所起的专名,如羊曰羯,狗曰猗,鸡曰阉,人曰宫,猫曰净等,皆可视为特定文化中所有的“地方性知识”;菲律宾的哈努诺族语言中用于描述植物各种部位和特性的语汇多达一百五十种,而植物分类的单位有一千八百种之多,比西方现代植物学的分类还多五百项。由此可知,世上罕为人知的极少数人使用的语言可能在把握现实的某个方面比自以为优越的西方文明的任何一种语言都要丰富和深刻。“地方性知识”不但完全有理由与所谓的普遍性知识平起平坐,而且对于人类认识的潜力而言自有其不可替代的优势。^[2]各民族在发展的过程中,总是优先继承和发展本民族所创造的知识体系,因为这些知识是本民族成员在一定的文化时空中,根据本土人民所处的独特的自然和社会环境的要求所创造的,对于本民族成员的生存和发展有着十分重要的作用。但是,不同民族之间从来都不是“老死不相往来”的,不同文化之间也从来不是“画地为牢”的,正是在民族的交流与融合过程中,这些带着明显的地方性、民族性和多元性的文化知识,在发展过程中既相互借鉴和学习,又相互敌对和排斥,因而形成了不同的文化知识命运。有的民族在发展过程中夭折了,其创造的文化知识也就成了历史或作为新鲜血液注入新的文化知识体系之中,而有的民族却能绵延千古,其创造的文化知识亦能不断地汲取别文化知识内容而更加丰富和完善,形成强大的生命力,甚至成为全球化的普世文化知识。这之间的关系是“民族创造了文化,但民族亦由文化而融成。”^[3] (P2) 民族从地域的不断扩大与融合中注入了新鲜血液而形成了新的民族,文化从本土的封闭逐渐走向多元的开放并形成了较为完善的知识体系。从世界范围来看,现行的文化知识体系就是在古希腊罗马文化知识体系的基础上,经由文艺复兴的启蒙,再受工业革命的洗礼,最后在现代化浪潮的冲击下达到高峰,从而形成了今日占主流地位并有全球化认同特点的人文社会科学与自然科学知识体系。这一文化知识体系具有欧洲的、西方的、科学的特点,但这并不等于它仅仅是欧洲的、西方的、科学的。这些知识在世界范围内的学校中广泛地以学科课程的方式开设,进而形成了世界范围内主流的学校教育课程。

正是在与这一文化体系的交流与碰撞中，有的文化体系被其同化了，有的文化体系改变了自身的发展轨迹。以我中华文化为例，绵延千古的中华文化在自鸦片战争之后与西方文化的对话中，从“中学为体、西学为用”到“五四新文化”再到“中国特色的社会主义现代化”，总是在“中学与西学”、“传统与现代”、“外来与本土”的矛盾中挣扎与徘徊。这似乎是中国近现代史上一个难以绕过的难题。如果再审视今日我国学校教育中的课程的话，相信仍然存在着“西学与中学”、“外来与本土”、“传统与现代”的诸多问题。当我们面对教育领域的这种现状时，不由地会想到“一体化”这样一个时髦的词语。好像普世的知识体系已经确立，公约的学校教育课程也基本形成。然而，正当人们刚刚看到这种文化与教育的所谓趋同浪潮时，另一种景象却已经悄然兴起，即重视地方性知识的呼声与发展多元文化教育的行动已经成为世界各国的共识。

所谓普世的文化与知识只是一个大致的轮廓，还没有形成具体的方案，尽管它在解决人类面临的共同问题是有效的，但在解决地方性的、民族性的一些问题时又显得力不从心，原本被轻视甚至快要消逝的地方性知识与民族文化开始复苏并逐渐彰显它在解决地方性与民族性问题时的有效性。随着政治民主化、经济全球化、文化多元化的发展，地方性知识与民族文化的作用将显得越来越重要。地方性知识必须在地方人民的文化框架内才能得到理解，地方性知识也只有在不断使用过程中才能得到保存，充满生气。一方面是民族国家以及民族国家内部各民族越来越重视本民族的文化知识及其价值，并通过“民族权利”运动这样的方式来达成其目的。另一方面是各国政府面对民族性的、地方性的问题而将其发展战略亦锁定在本土的文化知识及其价值方面。这样一来，以地方性知识为核心的多元文化教育从一种学术理念逐渐走向一种治国策略，并呈现出席卷全球之势。首先是在“二战”之后移民风潮冲击下的西方国家，纷纷放弃“同化主义”的“熔炉政策”而选择“相对主义”的“多元文化政策”，并以国家法律的方式保证将这种较为明智的选择付诸实践。可以说，今日的西方国家如美国、英国、加拿大、澳大利亚、德国等都相继颁布了《多元文化教育法》，并在学校的教育实践中贯彻执行。其次是像非洲、亚洲、大洋洲的一些曾经遭受殖民主义统治的地区及至今人迹罕至的原始部落等，他们钟情的传统的文化知识一直在世界范

围内的主流文化知识的冲击下，以顽强的生命方式在本民族地区发挥着其应用的价值，并以不同的形式在学校教育或社会教育的机构中积极地传承。当西方式的“现代化陷阱”被识破之时，他们对传统文化特有的情感态度以及对传统文化的发展意识被唤醒并强化，这些国家也纷纷立法来实施对传统文化知识教育的复兴，形成了诸如中国、印度、日本等多元文化教育的国家。

三、多元文化教育之价值诉求

普世的文化知识及其教育只是一个人类社会奋斗的目标或梦想，在实现这个梦想的过程中，始终伴随它的影子就是地方性的文化知识及其教育。“所谓西方生产的知识和建构实在的现代主义只是多种多样的地方性认识方式的一种——它是一种拒绝承认自己地方性的地方性知识体系，试图生产那种超越地方性的知识。”^[4] (P29) 正是因为这样，不同民族所创造的不同文化知识并没有什么优劣好坏之分，而只是有使用的范围与价值不同。在相对的时间与空间里，多元文化知识体系的存在总是有一个将之联系起来的文化，即相对处在主流的文化。正如哈贝马斯分析的人类知识的理论体系那样，所谓科学的普世的知识只不过是为了满足人类利益的一个方面。人类的知识有三种类型：经验分析型知识，旨在理解物质世界规律性本质的知识类型；历史解释型知识，旨在理解意义的知识；批判型知识，旨在揭示人类自由发展和解放的知识。这些知识并不存在于个体之中，而是存在于对生产、意义和自由的普遍要求当中。在人类知识中，经验分析型的科学知识正在统治着其它两种类型的知识而居于主流知识的地位，通过工作和发展来进行技术控制的旨趣已经支配着理解和解放的旨趣了。因此，批判理论的思想家所指出的社会生活看起来毫无意义、冷酷无情，那是因为创造科学的技术旨趣已经指定了哪一种知识是获得认可的及合法的。正是因为主流的科学知识将地方性知识逐出了应有的地盘，所以才有必要重新强调受到冷落的地方性知识的价值。^[5] (P244)

在西方，主流文化是以“美国文化”为代表的，而美国文化的核心又是盎格鲁—萨克逊文化为代表的欧洲文化。所以在美国等西方国家的多元文化教育中，国家课程仍以其主流文化为课程内容的重点，其它文化以不同的形式和不同的比例在课程中有所体现。根据美国著名多元文化教育专家詹姆

斯·A·班克斯的研究,美国多元文化课程的设置主要有四种途径。第一种为贡献途径。学校和地区力图将种族和多元文化内容整合于主流中心课程中,其特色是在课程中插入种族英雄和列出各民族的代表性文物。贡献途径并未使主流中心课程改变它的基本原理、框架、目标和突出特征,因此,它仅是种族复兴运动第一阶段经常运用的途径。第二种为附加途径。通过改变课程基础结构而增加种族概念、主题、观点。附加途径是在课本、单元、课程进程中附加种族、文化、群体的内容。第三种为转变途径。这一途径改变了课程的基本目标、结构与方法。学生通过转变途径课程从多种角度去理解概念、事件、主题及许多问题。研究美国历史、语言、音乐、艺术和文化,重点不在不同的文化群体对美国主流文化所做出的贡献上,而应放在美国文化和社会是如何产生了这些不同的文化上。第四种为社会活动途径。重点强调对学生社会活动能力方面的要求。比如要求学生在学习某一单元的概念、事件和问题时,要做出相关的决定,采取相关的行动。这一途径的主要目标在于培养一些对社会进行批评和改革的人才,训练他们做出公正、平等的决定能力。^[6] (P234)正是通过以上四种途径,使各族群的文化以不同的形式进入到了学校课程,不仅传承了族群文化,而且满足了不同族群的学生需求,进而将普适知识与地方性知识结合起来,形成多元文化的学校教育。

在我国,多元文化教育面临着双重的背景,一方面是以西方文化与知识体系为主流的所谓普世文化与中华文化的差异,另一方面是千百年来形成的以汉文化(尤其是儒家文化)为中心的主流文化与各少数民族文化的差异。在双重背景下的少数民族地方性知识的生存与发展问题显得尤其重要,所

以,在多元文化课程的设置上需要采取特殊的、优惠的政策。根据我国著名学者费孝通的研究成果“中华民族多元一体格局理论”,我国的多元文化教育就应该是“多元一体的教育”。^[7]这里的“多元”是指各民族的文化知识都要进入国家的课程之中,尤其是在各民族地区的地方课程中集中地、综合地反映出来。这里的“一体”就是指中华民族几千年所形成的融合了各少数民族文化的中国传统文化知识,它以汉文化尤其是汉文化中的儒家文化为主体,但不是唯一,它是中华各民族共同认同的文化知识。在我国20世纪50年代以来的国家课程体系中,就反映了各少数民族的历史与文化、社会与现实,克服了历史上的大汉族主义,但从多元文化教育的角度来说,还是远远不够的。这就要求在新的背景下,一方面在三级课程的国家课程中,倡导多元文化教育的理念,加大各少数民族文化知识在国家课程内容中的比例,另一方面主要通过民族地区的地方课程和校本课程,来集中反映民族性的、地方性的文化知识。^[8]

由此可见,东西方在面对多民族多文化背景下的教育问题时,一方面要将人类普适的知识与文化结晶通过国家课程的体系传承下去,并以此为主要内容培养现代社会的国家公民,另一方面将地方性知识或民族文化知识作为这一国家课程体系的基础课程,即地方性课程与校本课程。这样一来,既可以使人类文化知识是学校教育的内容有了丰富的源头活水,有了植根于民族文化土壤的发达的根系,又可以使不同文化和谐相处,并形成普适的人类文化。多元文化教育的价值正是使这样一颗参天的人类文化大树既有发达的根系,又有繁茂的树冠,更有坚强而粗壮的树干。

[参考文献]

- [1] 格尔兹. 地方性知识——阐释人类学论文集[M]. 王海龙, 张家瑄, 译. 北京: 中央编译出版社, 2000.
- [2] 叶舒宪. 地方性知识[J]. 读书, 2001, (5).
- [3] 钱穆. 民族与文化[M]. 香港: 新亚书院, 1962.
- [4] Semali, L. M. and Kinchelce, J. L., Introduction: What is Indigenous knowledge and Why Should We study It? See Semali, L. M., and Kincheloe, J. L., ed., What is Indigenous Knowledge? Voices from the Academy, c1999, New York and London: Falmer Press, p29.
- [5] 乔纳森·特纳. 社会学理论的结构[M]. 邱泽奇等译. 华夏出版社, 2001.
- [6] James A Banks (1997). Approaches to Multicultural Curriculum Reform. James Lynch, Multicultural Education in A Global Society, P234. The Falmer Press.
- [7] 在费孝通“中华民族多元一体格局理论”的影响下,民族教育领域的许多学者已经提出了中华民族多元一体的教育理论。如:滕星,苏红. 多元文化社会与多元一体教育教育[J]. 民族教育研究, 1997, (1); 滕星. “中华民族多元一体格局思想”

与中国少数民族双语教育 [J] . 民族教育研究, 1996, (4); 王鉴. 如何理解中华民族多元一体教育理论 [J] . 民族教育研究, 1999, (3); 王鉴. 中华民族多元一体教育理论的历史演进 [J] . 广西

民族研究, 2004, (2).

[8]

王鉴. 西北民族地区多元文化与教育问题研究 [J] . 当代教育与文化, 2009, (1).

Local Knowledge and Multicultural Education

WANG Jian

(Research Center for Educational Development of Minorities, Northwest Normal University,
Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[**Abstract**] Relationship between design of school educational curriculum and knowledge experienced following process; from school curriculum which was controlled by local knowledge to school curriculum which was controlled by main culture, and then to multicultural education among national curriculum with main culture, local curriculum with local knowledge and school curriculum. Local knowledge has been the main content of curriculum design of multi-culture education at present, and it is embodied by local curriculum and school-based curriculum in minority areas.

[**Key words**] local knowledge; main culture; multicultural education

(责任编辑 陈育/校对 云月)