

导语：“意识三态观”可否作为民族教育研究中的一种范式？

民族教育研究有三种主要途径,其一是教育人类学的途径。这是基于研究者本人亲身经历的“田野调查”的心路历程,在接触被调查者(少数民族成员)时,通过认识、互动、主位言说、客位理解,逐渐清晰和呈现出被调查者的意识心态,从而对民族教育的实施提供个案研究的事实;其二是多元文化教育的途径。这是研究者深入到“田野”之中所看到的人、社区、自然三者相互作用下存有的独特的文化场景,以及作为特定少数民族的人对这种文化场景所持有的意识生态观,据此对民族教育的个性与共性的协调与统一提供客观翔实的依据;其三是民族社会学的途径。这是研究者将特定的文化个人或文化群体置于一个大的社会背景中,对文化的“多元与一体”的关系进行充分的论证和推理,在多元整合的基础上建构国家的意识形态,为民族教育的政策制定、课程建设和培养目标提供科学的理论认识和实践指导。

如果将这三种主要的研究途径整合起来,就形成了民族教育研究中的“意识三态观”,即从微观、中观和宏观的相互关联中去把握和理解所要研究的对象,在此基础上提出具有本土特点的民族教育理论和观点。职是之故,我们组织撰写了这四篇文章,希望能给中国民族教育的理论建构和实践研究提供一些有益的思考和启示。

(钱民辉)

从“意识三态观”看国家知识、民族教育与文化身份的关系

——兼评阿普尔与伯恩斯坦的教育知识社会学思想

钱民辉

(北京大学社会学系,北京 100871)

[摘要] 学术是自由的,但研究是严谨的。民族教育的研究中自由是有的,但严谨还缺乏。之所以这样说,就是因为在本土理论缺位的情况下,盲目引进西方理论去研究、理解和解释中国的民族教育,不仅不能真正做到理解,反而常常会产生误解和误识,并会在实践中误导。有鉴于此,本文首先将西方教育社会学界最具影响力的两位学者的教育知识社会学思想和关键术语进行分析。其次,在厘清西方理论、术语产生的制度和学术背景的前提下,指出了西方理论对我国民族教育的解释存在着局限性和失配性。最后,从“意识三态观”的综合视野,对国家知识、民族教育与文化身份及其相互的关系做出了分析。

[关键词] 意识三态观;国家知识;官方知识;潜在课程;语言编码

[中图分类号] G750 [文献标识码] A [文章编号] 1001-7178(2018)01-0005-07

[收稿日期] 2017-06-15

[作者简介] 钱民辉(1956-),男,山东单县人,博士,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,博士研究生导师。主要研究方向为教育社会学、教育人类学。

[基金项目] 本文系教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“民族教育与文化认同——基于多元文化教育的理念与实践”(项目编号:11JJD840013)的阶段性研究成果。

在我国学术界谈到的民族教育有广狭两义,广义的民族教育是指对所有国民进行的文化传承、外来文化的引进、消化和吸收的过程。狭义的民族教育则专指在少数民族地区建立学校对少数民族学生进行教育的过程。本文所要探讨的是狭义的民族教育。从大类来分,中国有55个少数民族,每个民族都有自己的历史、文化与教育。从少数民族的历史沿革看,大多数少数民族的教育都是在自己的文化、生活和信仰的基础上建立起来的,因此教育一般与族群、宗族和宗教活动有关,过去有很多学校就是设在祠堂、寺庙或教会之中的。新中国成立以后,为了加强各民族之间的联系、交流和团结,中央人民政府决定在少数民族地区建立新式学校,开展民汉双语教学,统一所学的课程知识。这就出现了本文所要探讨的国家知识与民族教育的重新建构的问题,以及民族教育的国家认同和民族认同问题。可以说,新中国成立60多年来,作为民族教育的国家建构尚未完成。随着形势的发展,新的建构还在继续;作为民族教育的国家认同与民族认同(文化身份)虽已形成,但还存在着不同的看法与歧异;学校教学与日常生活中的文化冲突也会以潜在课程和不同的语言符码形式出现。为此,本文首先对教育社会学领域中曾对国家知识与族群、阶级关系作出研究并有理论建树的两位著名西方学者的思想做出评论;其次,试图解释并说明同样的概念和知识社会学思想在中国与在西方国家中的语境中有何不同;最后,从“意识三态观”视角对国家知识与民族教育的建构和文化身份认同作出分析,尝试建构本土的理论解说和概念体系,这也是本人提出“意识三态观”的初衷^①。

一、如何看待我国民族教育中的“国家知识”与西方的“官方知识”

在近三十年的教育研究中,西方有许多理论被引入我国学界,从积极的方面说,这些理论确实能打开国内研究者的思路,借助理论思考也能深入把握事物的内在本质和一般规律。而从消极的意义上说,过分依赖西方理论也造成了国内

学术研究中理论与现实的脱节,重理论轻实践甚至用理论代替了实践。本文所谈到的合法化知识,即“国家知识”(States Knowledge)与“官方知识”(Official Knowledge),由于没有考虑到具体的语境(Context),而被国内学者在研究中不加区别地使用并不鲜见,从而给人造成一种错觉,以为官方知识就是“合法化知识”即国家知识,这两个概念是可以互换使用的。^①

如果真的存在“官方”的教育话语,那么权力的意味就被卷了进来,课程、知识与师生就必然存在着专断的控制和被控制的关系。这种情况在一个阶级社会中是存在的。美国的批判教育社会学家迈克尔·W·阿普尔(Michael W. Apple)就将国家知识看成是官方知识,或者认为这两个概念可以互换。诚如他所界定的那样“正规的学校教育在很大程度上是由政府(行使国家权力)来组织和控制的……理解教育与权力的复杂关系的关键途径就是考察知识政治,国家无疑是控制着官方知识的政治。”^{[2](P.1-11)}既然谈到了国家对教育的官方控制,就必然会有如何控制的问题。阿普尔从“文化霸权”(Cultural Hegemony)的概念入手,他所理解和解释的霸权是指社会中的主流群体有能力建立“共同意志”或社会的“信念”,具体说,即有权界定社会需要的合法性,有权界定社会形势的权威性,还包括有权界定什么被视为认可的和不认可的“合法化”知识。^{[2](P.5)}

因此,这个主流群体就是能控制国家政治经济资源的精英群体、地位群体和阶级群体,他们可以行使官方的权力。另一位英国教育社会学家巴兹尔·伯恩斯坦(Basil Bernstein)也将国家知识看做官方知识,认为教育作为一个竞技场,存在着官方教育与社群和团体的地方性教育之间的竞争。在伯恩斯坦看来,“官方知识”是指国家在教育体制中所建构和分配的教学知识,目的是建构教师和学生一种特殊的道德心性、动机和志向,并镶嵌于特定的表现和实践之中;而地方性知识的光谱则分布在少数族群、工人阶级以及社会弱势群体身上,斗争的目的是为了摆脱被控制和被剥

^① 这样用的例子很多,仅举有代表性的两部作品:一是朱志勇借用阿普尔的意识形态(文化霸权)概念分析了西藏中学中官方正式课程是如何通过文化霸权获得了合法化,并指出学校是文化霸权过程中的一个积极的代理者,见朱志勇《学校教育情境中族群认同感的建构:内地西藏班的个案研究》载《北京大学首届教育社会学国际研讨班论文集》2006年3月18-19日;二是葛春将课程看做是一种官方知识,据此分析了中国社会各阶层之间的博弈和斗争。见葛春《社会阶层与课程知识观——兼论当代中国社会阶层结构变迁与基础教育课程知识观变革》载《全球教育展望》2008年第8期。

夺,寻找平等、解放的教育途径。所以,长久以来,地方性知识总是在抗拒官方知识,在与新自由主义结合起来所进行的各种形式的课程改革,就是表明了反对一种中央化的国定课程态度,其结果便形成了多元化的教育认同模式。这些课程改革最好的结果是官方知识向地方性知识做出一些让步和妥协;最坏的结果是教育机构不断衍生出病态症候,诸如教学的精神分裂现象。^{[3] (P. 102 - 122)}

由于上述两位西方教育社会学者的分析与我国民族教育的实际情境很相似(实际上是不匹配的)此外,将“国家知识”理解成“文化霸权”和“象征控制”的官方知识,这样似乎很能说明权力之间的关系,即压迫和被压迫的不平等关系。但是,这里有很重要的一点必须指出,这两位西方学者的动机或目的都是为了揭露在阶级社会中的一种不平等的教育模式,旨在推翻“官方知识”的垄断和霸权或致力于一种“去中心化”意识形态的教育认同,达到保罗·弗雷莱(Paulo Freire)所宣称的解放的教育目标。中国自古以来是一个多民族的统一体,新中国成立以后已经消灭了阶级压迫和等级奴役,建立了人人平等的社会主义制度。在这种制度中虽然也有差距存在(特别是在改革开放以后,社会中原有的差距主要表现在经济发展的不平衡上),但国家一直在维护着所有人的政治上的平等,努力缩小不同民族、不同地区在发展中的差距。所以,不论是从国家的性质还是从实际的作为来看,中国的学校教育都不同于西方国家的阶级社会性质和官方知识所控制的学校情形。

如果直接引用“官方知识”研究我国的民族教育,通过特定的分析和批判术语,如“文化霸权”“象征控制”等,就会让人们误识为国家是通过强力手段推行官方意识形态的民族教育,误识为族群的文化和教育被同化,从而产生强烈的“对抗”和“自我保护”行为,使得国家与少数民族之间出现紧张的关系。民族教育本是国家为民族团结而建构的一套实践体系,却因为在对民族教育的研究中使用了不合适的术语和理论而引起了误解和误识,即使现实中存在着语言、习俗等文化冲突的问题,那也是各民族人民的内部矛盾,而不是阶级矛盾。所以我们要问,民族教育哪来的什么“文化霸权”和“象征控制”呢?因此,在实际的民族教育中学习汉语并不是文化霸权的作用和象征控制的需要,而是由中华民族“多元一体”的文

化格局所决定的。在各民族中学习和推广国家通用语言——汉语,有助于各民族之间的交往、交流和交融,这是民族团结与国家统一的需要,也是各民族发展的需要。历史已经证明,汉语并非汉人所独创,其实从一开始汉语就是多元文化的结晶。因此,我们可以说,汉语不是西方社会所认定的文化霸权性质的“主流话语”或“官方话语”,学习和推广国家通用语言并不是什么“文化同化”与“象征控制”如此等等。在我国的民族教育研究中,明确这些概念工具的使用在中国社会与西方社会的不同文化语境中存在着这些本质上、性质上、指称上的区别是很重要的。

二、如何看待我国民族教育中的“潜在课程”与“语言符号”

我国学者在民族教育研究中很早就关注到这一现象,即少数民族学生的学业失败问题。如何寻找到这一现象的根源呢?这样的研究无疑对学者具有一定的吸引力。于是,西方关于学习失败的归因理论很快就被大量引介到国内,在民族教育研究中也得到了运用。在很多研究文献中常见的理论有“遗传基因差异理论”“文化剥夺理论”“文化冲突理论”“文化中断理论”“语言类型差异理论”“阶层化社会理论”“文化模式理论”“社会和文化资本理论”等。^{[4] (P. 57 - 65)}由于这些研究成果和理论解释大都是在学校外寻找到的各种原因,虽然能说明问题,但却很难说具体描述了少数民族学生学业失败的这一事实。最近的研究开始进入到学校这个“黑箱子”里,具体到学生身上去发现问题。这样,随着研究的深入,所谓的“潜在课程”和不同的“语言编码”在学校和在学生身上被发现。由于早年阿普尔对学校潜在课程的研究和伯恩斯坦对语言编码的研究成为教育社会学的经典分析案例,人们对这两位学者所建立的理论的援引和应用开始流行起来。

何谓“潜在课程”(Hidden Curriculum)?在阿普尔看来,学校中的潜在课程与公开的意识形态如文化霸权和象征控制是一致的,文化霸权和象征控制通过权力发挥作用,而潜在课程则是通过未言明的、暗含的但有效的常识性规范、思想范式和价值观,对学生进行潜移默化的影响和规约,让学生接受社会中的主导假设,从而维护统治权力与意识形态的合法性,维持社会的再生产。阿普

尔之所以强调潜在课程的作用,就是根据他所假定的预设——“课程是有政治性的”。根据这一预设,他认为学校的社会再生产并不像鲍尔斯(Bowles)和金蒂斯(Gintis)所认为的那样仅仅是根据这种公开的和潜在的“符应原则”(Correspondence Principle)就完成了^[5](P.65-66)。由于学校中权力的存在,所以对于权力的控制与反控制从来就没有停止过,特别是工人阶级的学生在反抗权威的同时,也形成了自己独有的“反学校文化”。由于“反学校文化”的存在,让学校中公开的课程和潜在的课程都失去了意义。虽然社会再生产确实发生了,但并非是权力的作用,而是“反抗”的结果。这种对工人阶级学生学业失败的解释很有冲击力,工人阶级学生学习成绩不佳并不是学习的结果,而是根本不学习的结果,而且不学习是“反抗”的一种重要表现形式。这样一种情况似乎很容易在我国大多数的少数民族地区学校中被发现,虽然没有发现这群“反学校文化”的小伙子们,但是却发现了很多缺乏主动学习或放弃学习的学生。如果说公开的课程对所有刚进入学校大门的学生都是一样的,老师对所有学生的教导都是强调要勤奋刻苦学习并一视同仁,但用不了多久,一个班里的学生很快就被分化成优等生和差等生。在这时,学校中的潜在课程才开始发挥作用,一方面,潜在课程维护学校中的主流价值和基本假设,另一方面,潜在课程继续抑制和排斥差等生。换句话说,由于潜在课程对差等生不利,而差等生又异常敏感于潜在课程,这种交互的作用就稳定了差等生的地位。这里需要说明的是,这些差等生不学习并不是因为反抗,而是对自己的学习失去了信心。可以肯定地说,中国民族教育的潜在课程并不具有像西方学校一样的政治性,非要从政治意义上揭示潜在课程的实质那是不符合中国实际的。换个角度,如果从文化意义上探讨潜在课程的作用应该说更符合中国的现实情况。那么,从文化意义上看,学校中的差等生究竟是怎样成为差等生的呢?我们承认潜在课程与差等生的交互作用会更加稳固差等生的地位,但差等生为何成为差等生似乎不能从这种交互作用中找到答案。于是人们开始借助伯恩斯坦的语言符码理论。

什么是语言符码理论?伯恩斯坦在分析西方社会学校的学生时,将家庭背景、阶级和成员使用的语言作为自变量,将学生的学业成就作为因变

量。他在考察这些变量之间的关系时发现了家庭的语言符码与学生学业成就之间的关系最为密切,因而发展了语言符码理论。在伯恩斯坦看来,语言符码理论的基本命题是:社会结构决定沟通原则,也塑造了意识形态。语言符码理论想要了解的是,作为人类主要传递媒介的语言活动与社会结构是如何相互建构的,而在相互建构的历程中,阶级具有主导力量,进而左右自我、角色和认同的建构,再塑造阶级的位置,完成其文化再生产的历程。所以,在伯恩斯坦看来,语言是一种社会地位的定位符号^[6](P.272)。伯恩斯坦为此区分了两种不同的符码说,分别是“精密型语言符码”(Elaborated codes)和“局限型语言符码”(Restricted codes)。精密型语言符码取向最初是指在“家庭—学校”的教育关系中建构一种意义,根据脉络的分类和架构值来体现。后来伯恩斯坦又对精密型语言符码作了较为详细的说明,即家庭成员在沟通中是基于个人型的,使用的语言是清晰的、合语法规则的、富有逻辑的、不依赖背景的、表述是完整的。相反,局限型语言符码基于同质化、地方性、脉络依赖的地位型家庭文化背景,家庭成员在沟通中使用的语言是简单的,用语和表述是不合语法和逻辑的,甚至是不连贯的。伯恩斯坦的研究发现,中产阶级家庭大多使用的是精密型语言符码,这能成为他们向上流动的文化资本;而工人阶级社区的家庭大多使用的是局限型语言符码,不能成为教育获得的文化资本。因为学校的语言环境和要求符合中产阶级家庭,学校和家庭中使用的语言的规范和一致使得学校教育中文化再生产成为可能。在这方面,伯恩斯坦用语言符码差异论解释了工人阶级社区的学生学业失败的内在原因。

当伯恩斯坦的语言符码理论用于解释我国少数民族学生学业失败的原因时,似乎找到了一种匹配的情境:将少数民族语言看作是一种局限型语言符码,汉语则被视为一种精密型语言符码,学校的语言环境与汉语环境是一致的。从这一视角上说,中国少数民族学生的学业失败,与伯恩斯坦研究的西方社会学校工人阶级学生的学业失败可归为同样原因。这样的解释似乎非常合理,以至于罕有学者提出质疑,也就是说国内学界大体上是承认或默认了这样的解释,许多学者包括笔者本人曾在研究中就是这样使用语言符码理论来解

释少数民族学生的学业失败问题的^①。但是笔者最近开始反思这一理论解释的适配性。首先,伯恩斯坦研究的是一个阶级社会,他明确提出不同的阶级会发展出自己所属的语言符码;其次,不同的语言符码是由经济结构决定的;再次,两种语言符码属于同一文化范畴,只是存在着规范和不规范的差别;最后,依然将语言符码分为官方的与地方的。经对比分析,这几种情形都与我国的实际情况不符。我国的少数民族拥有自己的语言是由各民族的历史发展和不同的文化背景所决定的,这并不等同于阶级地位所决定的语言符码;汉语作为精密型语言符码尚可,但将少数民族语言视为局限型语言符码未免太牵强附会了。因为人类的文明具有多样性,不同民族的语言和思维也是多元化的,不能用唯一标准或进化论来解释语言与思维的优劣。这样的观点早在许多人类学家的研究和语言学研究中就已经指出来了。^②

因此,我国在民族教育中实施双语教学实际上就是尊重民族文化的多样性。对少数民族学生学业失败问题的考量,我们的研究更应当注重从两种语言的异同(如汉藏语系、阿尔泰语系)、双语教学的过程与效果上进行分析。如果不从语系、双语教学上抓,只从语言符码上去解释,那么就不会找到少数民族学生学业失败的真正原因。客观地说,我国少数民族双语教学中的教与学这两方面深层次的研究空白还很多,特别是在数学等理科的学科教学上收效甚微,所以还应当从双语教学的机制、方法、规律等方面认真研究少数民族学生的学习问题。这类基于实际的本土研究才能为解决少数民族学生学业失败问题和民族教育的建构提供真实、合理、科学的依据。

三、从“意识三态观”看国家知识、民族教育与文化身份的关系

意识三态观由意识形态、意识生态和意识心

态所构成。在民族教育中,意识形态是基于国家(中华民族)一体多元的政治需要制定和确立的国家知识、政策意图、价值观和实践导向的统称,其性质是人民政府的而非官方的;意识生态是基于多元一体的文化格局建立的多元文化融合共生的教育,其性质是整合的而非各自独立的;意识心态是根据文化身份培养国家认同和民族认同,其性质是和谐的而非冲突的。由此看来,这三态相对应于国家宏观层面、地方(民族)中观层面和个体微观层面。实践中这三个层面又是相通相连着的,每一个层面都需要其他两个层面的参与才能实现其目标和功能。诸如,宏观政策层面的政策实施需要中观层面的制度发挥作用,而制度需要直接作用于个体才能使宏观层面的政策得到落实。下面我们先从这三个层面进行分析,并穿插着讨论这三个层面之间的互动与关联。

(一) 意识形态与国家知识

在这里,意识形态本身是具有政治意义的,因此国家知识是一种政治文本。在现代社会中,学校教育的最主要功能是使学生产生爱国主义思想和情感,让受教育个体都能达到政治化。为此,国家知识是怎样完成这一目标的?效果如何?这恰恰是我们所关心的问题。当然,我们不能忽视西方的新自由主义和激进的或批判的教育社会学,他们的共同特征都是非常反感于知识与课程的政治取向,但在今天,一般意义上的学校在课程上是中立的说法多少已经过时了。作为西方结构主义的马克思主义者的阿尔都塞(Louis Althusser)所提出的意识形态的国家机器的概念对我们理解国家知识提供了一个非常重要的视角。有学者认为,“意识形态,作为存在于个体之外的一种思想或种种模式,不仅仅是理论性的或抽象的,更是‘鲜活的’,因为一种意识形态同时也是一套表象和行为,这些表象和行为与思想一起组成了影响人们与物质世界之间的具体社会关系的那些标

^① 北京大学社会学人类学研究所与加拿大蒙特利尔大学在上个世纪90年代对中国6个省区24县的教育发展情况做了调查,其中对少数民族地区学校教育中“学业失败现象”的分析归因为经济的、文化的、学校的和个人的因素。本人经过对这些材料的综合分析,用伯恩斯坦的符码理论对少数民族学生的学业失败归因为是对民族背景依赖的“局限型语言符码”。见拙作《内蒙古部分地区的教育投入与回报问题研究》,载《教育研究》,1998年第2期。之后发现类似文章很多,如王华菊博士将汉语作为“精密型语言编码”,蒙古语作为“局限型语言编码”解释了蒙授学生经常出现词不达意或者无法形容的情形,见王华菊《蒙汉双语教育政策运作中参与者行为研究》,北京大学2017年博士研究生学位论文,第111页;王荣《语言符码理论视野下的民族教育》,载《民族论坛》2016年第2期;等等。

^② 语言学家按照谱系分类法,认为中国大多数人使用的汉语是汉藏语系;而蒙古语、布里亚特语、卡尔梅克语、达斡尔语、满语、锡伯语、赫哲语、鄂温克语、鄂伦春语、东乡语、裕固语、土族语、土克曼语、阿塞拜疆语、乌兹别克语、维吾尔语、哈萨克语、吉尔吉斯语、塔塔尔语、莫戈勒语等属于阿尔泰语系。

准”。^{[7] (P. 240)} 在民族教育中,我们在选择什么知识可以成为国家知识方面,是有着严格的政治标准的,知识一定要符合“一体多元”的政治格局和“多元一体”的文化格局,课程的设置和实施要能在学校这一层面上满足国家在政治和文化上的需要,让受教育的民族成员在表象和行为上与思想(意识形态)是一致的,既培养了对国家的认同又能真正产生爱国主义情感。对于一个多民族国家来说,为了团结、稳定和统一,通过民族教育而采用这样一种意识形态教学模式是十分必要的。

(二) 意识生态与民族教育的建构

相对于意识形态,意识生态主要指文化意义上的多样性、互为性、依存性和整体性。从历史上看,在我国不同地域(空间)中生活的群体组成的各个民族,并不是彼此隔绝的。长久以来,各民族之间就是一种不断交往、相互学习、相互依存的“你中有我、我中有你”的甚至无法分割、荣辱与共、多元共生的关系。正因如此,每个民族都认同于“中华民族多元一体”这一文化表述、地理表述、历史表述。民族教育就是根据这一表述建立起来的,最初的设计理念是民族教育的课程目标和教学目标在保留本民族文化的同时,学习和吸收国家知识、科学文化以及整个人类的文明成果,培养“双语和双文化”的民族人才。但是,由于各个民族发展的历史不同,在经济上和文化上存在着差异,因此在实施民族教育时也出现了不同民族之间在普及与提高上的差距,而且各个民族之间发展上的差距(不论是在经济上的还是教育上的)都会影响到整个中华民族的生态和谐。如今,国家提出了“一带一路”的发展理念,对于民族教育来说,这是缩小教育差距、促进教育公平、优化教育结构、科学配置资源、提高教育质量,从而推进民族教育全面发展的一种意识生态观。为此,在“一带一路”的意识生态观背景下,民族教育的重构迎来了最好的时机。在“一带一路”倡议的推进下,国家普惠性政策开始向民族教育倾斜;特殊政策也在跟进,如国家通用语言文字教育基础薄弱地区学前教育阶段基本普及两年双语教育,义务教育阶段全面普及双语教育,在有条件的民族地区推进民汉合校,在内地民族班探索混班教学,等等。这些都为民族教育的重新建构拉开了帷幕。

(三) 意识心态与文化身份

意识心态是个体的一种心理状态和意识表

达,它在政治上反映着国家的意识形态,在文化上反映着民族或群体特有的意识生态,在意识形态和意识生态的双重作用下形成了自我持久的文化身份。过去,民族成员的文化身份主要在家庭和族群内形成,其认同具有狭隘、闭塞、族群中心、排外的特征,因此是本质论的。如今主要在民族学校中培养和建立起不同民族学生的文化身份,这种文化身份是历史的、包容的、开放的、整合的,是符合中华民族“多元一体”特征的文化身份。^{[8] (P. 215)} 这就决定了现代学校教育在文化身份的培育中,一项最主要的任务就是对不同民族的学生进行民族团结教育,从每个民族成员的意识心态中去除种族本质论和中心论,树立正确的国家观、民族观、宗教观、历史观、文化观,特别是中华民族整体的意识生态观,从心态上认同中华民族是各民族成员共有的文化身份。只有树立了这样的文化身份,民族团结才有可能。“一带一路”的协调与共同发展才有可能。中华民族强大了,才有可能帮助邻国和周边地区实现“一带一路”的宏伟目标,才能为人类的文明和发展做出更大的贡献。由此我们说,民族教育在这方面应当建立常态化机制,其政治目标就是民族团结,文化目标就是培养和建立所有受教育者维护民族团结的文化身份。换句话说,民族教育一定要让全体受教育者学习领会与贯彻国家的意识形态,建立与维护多民族一体的意识生态,形成正确反映和表达意识形态、意识生态的意识心态。

四、结论与思考

本文之所以选择西方教育社会学界的两位学者的理论和观点进行评析,不仅仅是为了厘清西方理论的来龙去脉,以及套用这些理论和术语所带来的误读与误识,而更重要的是还有两项工作要做:第一项工作是在研究民族教育时要正确理解和使用“国家知识”“意识形态”“文化身份”等概念,不要与西方所谈的“官方知识”“文化霸权”“身份政治”等概念相混淆。只有第一项工作做了,我们才能接着做第二项工作,那就是从意识三态观来看国家知识、民族教育和文化身份的相互关系。意识三态观是一个关照了宏观、中观和微观的民族教育目标和过程,其实也能从静态的理论方面和动态的实践方面分析国家知识、民族教育和文化身份的关系。诸如在静态的理论方面,

如何看待多元与一体的关系,这在学术界尚存争议。而从意识三态观看,“一体”是国家意识形态,“多元”是民族意识生态,对“多元一体”的认同(文化身份)是意识心态。在此基础上,也就清楚了国家知识、民族教育的建构和文化身份三者之间的关系。然而,本文在动态的实践方面却遇到了极大的问题,例如,从意识形态上,如何落实国家“一带一路”的政策构想;在意识生态上,民族教育

如何做到“公平正义、互惠共生、协同发展”;在意识心态上,从“多元一体”到“一带一路”这样闭合与开放并存的时代跳跃中,作为民族成员个体的文化身份应当怎样保持与调适?当然,这与西方的身份(认同)危机与身份政治诉求是不同的,凡此种种。我们根据这些变化与发展趋势判断,这些不断产生的新问题必将会为“国家知识、民族教育与文化身份的关系”带来新的挑战。

[参考文献]

- [1] 钱民辉. 意识三态观: 民族教育研究的新视野[J]. 广西民族大学学报(哲学社会科学版) 2013 (3): 80-83.
- [2] [美]迈克尔·W·阿普尔(Michael W. Apple)等. 国家与知识政治[M]. 黄忠敬等译. 上海: 华东师范大学出版社 2007.
- [3] [英]巴兹尔·伯恩斯坦(Basil Bernstein). 教育、象征控制与认同[M]. 王瑞贤译. 台北: 学富文化事业有限公司, 2005.
- [4] 哈经雄, 滕星主编. 民族教育学通论[M]. 北京: 教育科学出版社 2001.
- [5] 钱民辉. 教育社会学概论[M]. 北京: 北京大学出版社 2010.
- [6] 谭光鼎, 王丽云主编. 教育社会学: 人物与思想[M]. 上海: 华东师范大学出版社 2009.
- [7] [美]威廉·F·派纳(William F. Pinar). 理解课程: 历史与当代课程话语研究导论(上)[M]. 张华等译. 北京: 教育科学出版社 2003.
- [8] [英]乔治·拉伦(Jorge Larraín). 意识形态与文化身份: 现代性和第三世界的在场[M]. 戴从容译. 上海: 上海世纪出版集团 2005.

The Correlation among National Knowledge , Ethnic Education and Cultural Identity from the Perspective of Three Ideology-based Ideas ——Comments on Michael W. Apple and Basil Bernstein’s Thoughts of Sociology of Educational Knowledge

QIAN Min-hui

(Department of Sociology , Center for Sociological Research and Development Studies of China ,
Peking University , Beijing 100871)

[Abstract] Academic studies allow research freedom but require rigorous attitude. There is freedom in the studies of ethnic education , however , rigor is wanting. The reason lies in the shortage of local theories. Blindly introducing Western theories into studies , understanding and interpretation of China’s ethnic education leads to misunderstanding and misleading in practice. In view of this , this article first analyzes the thoughts of educational sociology and key terms of the two most influential scholars of Western academia , and in the context of clarifying the system and academic background of Western theory and terminology , it points out limitations and mismatch in the interpretation of ethnic education in China. In the end , from the perspective of three ideology-based ideas , this paper analyzes the correlation among national knowledge , ethnic education and cultural identity.

[Key words] three ideology-based ideas; national knowledge; official knowledge; potential courses; language codes

(责任编辑 海 路)