

民族地区学前公共教育的现代化:文化境遇与走向^{*}

孙爱琴,吕瑞芳

(西北师范大学教育学院,甘肃兰州730070)

[摘要] 民族地区特殊的文化条件和家庭教育传统使得该地区学前公共教育的现代化发展面临文化上的挑战和困境。为此,要完成学前公共教育的现代性增长及其实现,就要以促进儿童发展为核心,保持民族传统文化与现代学前公共教育理念之间的必要张力;关注民族教育生态,探索多样化的学前公共教育机构形式,走向生态的学前公共教育;促进幼儿教师文化自觉意识的养成,提升多元文化素养,明晰发展语境,创办具有民族特色的学前公共教育。

[关键词] 民族 现代化 学前公共教育 文化

[中图分类号] G610

[文献标识码] A

[文章编号] 1008-8539-(2016)05-0057-07

一、学前公共教育与教育现代化

(一) 学前公共教育的发展体现出学前教育实现现代化的历程,学前公共教育自身的现代化水平代表了学前教育的现代化水平。

学前教育,意即对0-6、7岁儿童施予的教育影响。在其长期的发展历程中,学前教育在形态上主要经历了从家庭形态向社会形态或者公共形态转变的过程,这也是学前教育发展历程中最重要的一次转变。学前公共教育,或者学前社会教育以“幼儿园”——这一现代学前教育机构的产生和发展为始。1837年,闻名遐迩的德国教育家福禄贝尔在勃兰根堡创办了“幼儿园”——这一现代学前教育机构(福禄贝尔因此被尊称为“学前公共教育之父”),开创了学前公共教育的先河。在其本质意义上,公共形态的学前教育是现代工业发展推动下的现代产物,是机器大生产催生、推动了学前公共教育的产生和发展。一方面,机器大工业的运行需要大量的产业工人,大量女性从家庭中走出去,进入产业工人的队伍,学前家庭教育的自然运行被中断;另一方面,工业生产催生出的现代文化对劳动者的素质、对教育提出了更高要求,学前教育必须要摆脱自然、随意、偶然的家庭形态,关注学前儿童的发展水平和质量。因此,由专人在机构中实施的有目的、有计划的学前公共教育应运而生。因此,学前公共教育的诞生和嬗变历程体现出学前教育逐步实现现代化的过程,其本质就是教育现代性的不断增长和实现。学前公共教育实现现代化的进度和水平,代表了学前教育实现现代

化的进度和水平。

(二) 学前公共教育实现现代化必须要趋利避害,将实现教育的现代性和规避“现代性”问题统一起来。

现代性的基本观念来自启蒙运动的精神,是启蒙运动精神孕育了现代性,现代性文化也继承了自启蒙运动以来所倡导的理性、科学、自由、民主等理念。如果说理性是现代性的灵魂,那么科学则是现代性的核心,对现代性的描述总是伴随着对科学的阐释。科学、理性,以及因此发展起来的人的主体性成为现代性视域中的核心价值尺度。哈贝马斯认为,现代性是一项尚未完成的构想,科学、理性和主体性在发展的同时却给现代性带来了难题。以理性和主体性为基础发展起来的现代性在行进过程中产生了分裂。按照主体性原则,以理性为基础的现代性在其行进过程中,固然削弱了宗教统一社会的力量,但却无力以主体性原则来代替宗教整合社会。它虽然能使社会各系统自主发展,但却使社会实证化,工具理性大肆膨胀,侵蚀了生活世界。社会发生了分裂,无法和谐发展,这就构成了“现代性”问题。

学前公共教育作为现代工业生产的产物,其发展过程本身就带有现代性的普遍特征,它不再参照偶然、随意的,以经验为基础的家庭教养模式,而是代之以制度化的生活方式来安排儿童的一日生活与学习,儿童在园的几乎所有活动都要遵照科学的生活作息表的要求,科学的育儿观和教育理念是实施学前公共教育的依据。从学前教育的发展和普及来说,学前教育的公共化极大提升了学前教育的工作

^{*}基金项目:2014年度西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目“西北民族地区学前公共教育的文化境遇:反思与建构”(项目编号:SKQNYB14004)的阶段性成果,并得到奕阳教育研究2015年青年学者学术研究资助。

效能,能够让更多的适龄儿童接受同等的学前教育,扩大了普惠面,在一定程度上践行了教育公平,满足了教育需求。然而,“现代性”诟病并不会因为学前公共教育提供给人们更多的便利,让更多孩子有入园机会而消失。依照科学育儿观而建立起来的制度化、科学化的作息安排和理性的教育过程使得公共教育机构中的幼儿如同工业生产流水线上的“产品”一样,在经过同样的生活步骤和教育“打磨”后,一个个被塑造成标准化的“合格品”,这些由科学养育观念浸润出的儿童全部被打上了“合格”、“优秀”等烙印,却唯独没有鲜活和生动的一面。因此,学前公共教育要真正实现现代化历程,恐怕必然要将实现现代化和消解“现代性”诟病协调起来,趋利避害,这显然要经历一次文化的濡化和变革。

二、民族文化背景下学前公共教育的现代化

(一)民族教育现代化是我国基本实现教育现代化的重要组成部分,学前公共教育在民族地区的现代化必须要在民族文化背景下“与境化”。

在我国,自上个世纪80年代开始,通过学习、引进和模仿西方学前公共教育的发展模式,迄今已基本形成以“幼儿园”为基本形式的学前公共教育发展格局。2010年3月《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》(以下简称《教育规划纲要》)提出:“到2020年,普及学前一年教育,基本普及学前两年教育,有条件的地区普及学前三年教育。”为实现学前教育的这个“普及”目标,近几年,各省认真推行第一个“学前教育三年行动计划”,积极准备第二个“学前教育三年行动计划”,其核心和重点就是推进和普及以“幼儿园”为主要形式的学前公共教育,扩大我国儿童进入学前教育机构,接受学前教育的机会,平衡不同地区学前公共教育的发展水平。这一举措,极大提高了学前儿童接受以“幼儿园”为主要形式的机构式学前教育的机会,增加了学前公共教育在现代中国的普及面,将学前公共教育在中国的发展往前推进一大步。但我国学前教育地区发展不均衡、城乡发展不均衡突出,民族地区和农村地区更是学前公共教育发展和普及的重点区域。尤其是民族地区,其特殊的文化语境和特殊的学前家庭教育传统,使得以“幼儿园”为代表的学前公共教育在民族地区的发展,不能只停留在基础设施条件的改善上,而是要深层次考虑“幼儿园”在民族地区发展的文化境遇和条件,将学前公共教育的推进和发展建立在民族地区特殊的文化语境和学前家庭教育传统

的基础上,充分考虑“语境”和“传统”所产生的影响,有理、有利地完成学前公共教育在民族地区的现代化。

作为教育现代化的核心,教育现代性及其增长和实现势必成为民族地区学前公共教育发展的重点。所谓教育现代性,是“现代教育一些特征的集中反映,它体现了教育现代化过程中教育呈现出的一些新特点和新性质,如教育的人道性、民主性、理性化等,是现代教育区别于非现代教育的本质属性。”但民族文化是学前公共教育实现现代化不可回避的意义网络,任何现代学前教育的特点和特质都需要“与境化”,在经历文化背景的生态过滤后生发新的意义和节点,才能完整实现现代化。

(二)民族文化背景下学前公共教育的现代化依然是教育现代性的不断增长和实现,但它的实现面临着现代学前教育理念与民族教养观念之间的文化博弈。

1. 学前公共教育的科学、普适之利与民族地区的文化中断

就学前公共教育而言,教育现代性,即作为现代学前教育应该具有的普遍特征,是现代教育的特征在学前教育领域中的具体表现。区别于传统意义上偶然、随意的家庭教育范式,公共形态的学前教育是伴随现代工业的产生而逐步发展起来,其发展过程融入了现代科学、理性、民主等文化理念,采用制度化的教育机构运行模式,儿童发展心理学、脑科学以及教育学等一系列现代学科构成了学前公共教育的理论基础,科学性和普适性成为学前公共教育最基本的特征。从教育现代化的目标而言,科学性保证了现代教育的教育质量,普适性扩大了现代教育的规模,提高了现代教育的效率,都在完成促进人的现代化,提升人的主体性的目标,也只有实现人的现代性,整个民族的素质提高了,才能使现代化建立在坚实的基础上。

那么,哪些是科学化的学前教育理念?它又如何影响人才培养的质量?根据心理学、脑科学以及教育学等一系列现代学科知识,早期学习经验影响人一生的成长和发展,3-6、7岁又是儿童身体、言语、智力、情感等各个方面发展最为迅速的时期,这一阶段儿童所习得的良好行为习惯、学习品质以及积极的情感态度等将为其一生的健康和谐发展奠定基础。因此,从儿童发展的角度出发,所有适龄男女儿童都需要在早期进入学前公共教育机构,由受过专业训练的教职人员,有目的、有计划的对其加以教育引导,实现儿童的全面发展,向人的现代化更进一步。这便是科学性、普适性的学前教育理念影响人才培

养质量的实践逻辑。在民族地区,这一实践逻辑产生的最大后果,就是现代学前教育理念因其自身的优势,产生了较大的文化影响力。尤其是学前公共教育的普及和推进过程,更加剧了这一影响,并促使文化的单一性逐渐取代了文化的多样性。

人类学的文化不连续(或文化中断)理论认为,在同质文化中,文化的连续性是指儿童成长过程中能按照渐进的方式教给儿童系统的文化期望和社会责任,不连续性是指儿童发展中的阶段性飞跃。显然,在民族地区的传统教养观念和现代学前教育理念之间,必然因为文化的非同质,而使儿童的成长和发展面临文化的不适应,在另外一个层面上,共同的民族文化,作为民族共同体可以识别的符号,也是这个共同体存在和发展的精神维系,就会面临传承的中断和传统的丧失。以教育传统为例,它是不同民族在历史发展过程中逐渐形成并积淀下来的教育观念、制度、内容和方法,它是一个社会的文化传统的组成部分,比如信仰伊斯兰教的回族,其传统教育主要在清真寺的经堂中进行,学习的内容除了宗教教义之外,也有伊斯兰文化及本民族的历史与文化经验等,现代学校教育在民族地区建立以后,宗教与教育分离,回族教育才在教育方面迈入了现代的教育阶段,但经堂教育仍然存在,并有一定的发展规模。因而,实现民族地区学前公共教育现代性的增长和发展,就必须协调好现代学前教育理念和民族传统教养观念之间的冲突,根据民族地区的特殊文化语境来合理安排。

普适的价值和标准来自于现代化进程对于效率和效益的追求。众所周知,民族地区的现代化并不是建立在其自身社会经济文化发展的基础之上,而主要是一种外在的、被动移植的现代化过程。教育作为文化的重要组成部分,其中心就是人和文化,但教育对人的教化在不同文化中有不同的表现。那么,在推进民族地区学前公共教育现代化的普及过程中,如若不注重对民族文化的关照,一味追求现代学前公共教育的标准化、普适化发展,势必会遮蔽民族地区教育的独特性和人文关怀,可能导致出现科学理性过度扩张的危险因素。故而,面对民族地区复杂多样的文化样态,在大力普及和推进学前公共教育现代化的过程中,必须要充分考虑其独特的文化规定性,达成科学理性和实践人文关怀的统一。

2. 早期教育制度化带来的高效益与民族地区的文化生态

近年来,随着民族地区学前教育的现代化发展,尤其自2011年全国各省市开始实施“学前教育三年

行动计划”以来,学前公共教育的大力推进主要是经由新建和改扩建各类“幼儿园”来实现。以青海省为例,《青海省发展学前教育实施意见》指出,为进一步扩大学前教育资源,根据人口规模和适龄儿童数量,通过新建、改建和扩建,在每个县建设1—2所公办标准化示范幼儿园,在农牧区每个乡镇至少建1所公办中心幼儿园;在不具备独立或联合办园的农牧区行政村利用村小附设幼儿园,在幼儿少、居住分散的村(牧委会),举办巡回走教点。显然,大力发展制度化的幼儿园仍然是当前推行现代学前公共教育最主要的举措。然而,青海省95%以上的地区为西藏自治区,藏区地域广阔、海拔高、气候寒冷,交通条件差,人口总量小且居住分散,流动性大,这使得该地区规划、建设幼儿园异常困难,而且建设成本远高于内地各省市,严重制约了该地区学前教育发展的规模和质量。

事实上,以制度化为基本特征的现代学前公共教育,将年龄相近的儿童视为基本同质的教育对象,由此,学前公共教育在某种程度上体现出一种规模教育效应,而民族地区相对分散的人口居住形态恰恰使得以“幼儿园”为代表的学前公共教育失去了自身优势,反而造成了教育资源的不必要浪费。此外,少数民族在长期适应自然与社会生态环境的过程中也形成了自己独特的文化与教育形式,一些偏远的民族聚居地区还存在全民信教的现象,封闭堵塞的自然地理环境使得宗教文化在这些地区具有强大的群众基础,如果洛藏族自治州的班玛县,玉树藏族自治州的囊谦等县,人们对传统的寺院教育极为认同和支持,甚至有适龄儿童的家长会千方百计的送孩子去寺院学习。显然,民族地区独特的自然地理环境造就了该地区所特有的文化圈,而制度化的学前公共教育并不能很好地适应民族地区的文化生态环境,故而,学前公共教育在民族地区的普及还需充分考虑当地所特有的文化生态,探索多样化的教育机构类型,以促进该地区学前公共教育的普及与发展。

3. 学前教育机构中的标准式发展模式与民族地区儿童的文化不适

现代化的学前公共教育建立在大工业机器生产的知识基础之上,以科学、理性等价值为核心的现代文化为参照,科学主义的儿童发展理论是学前教育理论与实践的重要基础。以儿童发展心理学为例,作为学前公共教育的依据和指导思想,它实质上是一门以科学主义为基础的学科,采用高度实证性、去背景化以及普遍性的方法来研究儿童发展的过程和规律,以一种普遍范式下的再现方式将儿童发展描绘

成单一的,与文化、阶层、性别或历史没有关系的线性过程。这种基于现代理性的儿童发展观试图将儿童与具体的经验、日常生活、文化的复杂性以及情景的多样性相分离,从而减少儿童教育的复杂性,其结果却是把儿童的发展纳入到了一个标准化的过程中,用抽象地图、分类和预设的范畴取代了儿童丰富的、鲜活的生活和复杂的具体经验。

但实质上,儿童的发展是在日常生活情境中自然而然展开的,这期间所发生的真实情况往往比传统研究所作的描述要更加复杂、更与背景相连,并呈现更多的视角。显然,现代学前公共教育中有关儿童发展的标准化视角抹杀了具体教育实践中教育对象的个体差异性,忽视了教育所依赖的背景性因素,而这一点对于推进民族地区的学前公共教育显得尤为重要。对民族地区的少数民族儿童而言,民族文化就是其赖以发展与成长的背景性因素。因此,标准化的儿童发展模式会淡化儿童发展中的文化影响力,不利于少数民族儿童的文化生命成长。露丝·本尼迪克特曾指出,个体生活的历史首先是要适应由他所在的社区代代相传下来的生活模式和标准。落地伊始,社群的习俗便开始塑造他的经验和行为。到咿呀学语时,他已是所属文化的造物,而到他长大成人并能参加该文化的活动时,社群的习惯便已是他的习惯,社群的信仰便已是他的信仰,社群的戒律已是他的戒律。过去,民族地区的学前教育主要经由家庭、寺院或经堂教育等非正规的教育形式来完成,儿童的发展受到本民族文化的濡化与熏陶,遵从其传统的教育模式与成长路径。然而近年来,随着民族地区教育现代化范围的不断拓展和延伸,学前教育也开始从家庭教养形态向社会机构教育形态过渡,逐渐被纳入了正规的公共教育体系,于是,民族地区原有的儿童发展模式被打破,但现代学前公共教育的标准化教育模式又与民族地域文化存在相悖的地方,故而,要实现民族地区学前公共教育的现代化发展与普及,必然要将儿童发展置于民族文化的意义网络之中,探寻儿童发展的生态模式,进而完成学前公共教育的现代性增长与实现。

4. 幼儿园教师“专业”水准的提升与文化自觉意识培养的脱节

学前公共教育现代性的增长与实现离不开具备专业素养的幼儿教师,这也是公共形态的学前教育对幼儿教师的内在要求,换言之,幼儿教师自身的专业素养始终是影响学前公共教育质量的核心因素之一。但对民族地区的幼儿教师而言,受自身所处地域文化的影响,仅仅具备一定的专业素养仍然是不够

的,他们更是一种“文化”的存在,承负着与“文化”息息相关的教育使命。只有在“文化”的基础上才能言及教师的诸种专业能力与专业精神。在民族地区教育实践中,具有不同民族文化背景的教师带着各自的文化烙印进入学前公共教育机构,与他们扎实的基本理论素养、专业技能抑或专业水准相比,是否具备较高的多元文化素养,以及能否很好地理解和认同不同的文化,是影响民族地区学前公共教育实施有效性的关键因素。

当前,民族地区的幼师队伍主要由汉族和少数民族两大教师群体构成,而其中又以汉族教师为主,以笔者此前参与的“幼儿教师国家培训计划”为例,来自新疆省的参培学员中有约90%以上的幼师为汉族,而仅有一小部分教师是少数民族。长期以来,从教师的职前培养、步入工作岗位承担实际教学以及职后培训等各环节来看,我们都比较重视普适性较高的人类与国家共享文化的传承,却相对忽视对少数民族文化的关注,使得幼儿教师缺乏必要的多元文化素养,尤其是少数民族教师在掌握主流文化的同时却逐渐远离了本民族文化。另外,人作为一种文化的存在,自呱呱坠地便被抛入到某一特定的文化之中,并逐渐在本民族文化潜移默化的影响下形成了独特的思维与行为方式。少数民族幼儿自诞生起就已被包裹在本民族的文化氛围中,接受来自家庭和周围社区的濡化教育,同时也习得了相应的文化思维模式,因此,当幼儿进入学前公共教育机构,接受来自主流文化的教育影响时就不可避免地产生因文化的中断而造成的内心冲突,而好的教育实践应该是能充分考虑到儿童所处的社会文化背景,基于社会文化的差异性和多样性进行教育设计,而不是以抽象普适性的质量标准去“剪裁”教育实践。那么,如若此时幼儿教师拥有较高的多元文化素养,就可针对幼儿的不同文化背景给予恰当的教育引导,使其自如地实现在不同文化间的转换,相反,若教师欠缺必要的多元文化素养,单纯从某一文化立场出发对待所有幼儿,那么势必会妨碍幼儿在公共教育机构中的文化适应,甚至造成新的教育不公平,不利于幼儿的身心全面和谐发展。由此可以看出,民族地区幼儿教师是否具备足够的文化敏感性,比他们所拥有的教师专业水准显得更为重要。

5. 去情境化的课程质量参照体系与文化适宜性的实践

就学前公共教育现代性的不断增长和实现而言,它以课程为载体来完成,而学前公共教育作为工业生产的衍生物,在其本质上深深扎根于现代主义

的土壤。那么,学前公共教育课程就必然会体现出浓厚的技术理性取向,追求普适性、确定性以及权威性,但相对忽视情境性、差异性和多元化。在其实践逻辑中,普适性与权威性就具体表现为,学前公共教育作为一种准公共产品在全国范围内推行,幼儿园课程的设置反映国家主流意识形态,优先代表国家理念,目的主要在于为培养未来具有公共理性的公民奠定基础。但民族地区长久以来所形成的独特地域文化环境恰恰决定了学前公共教育课程需要“语境化”,因此,学前公共教育能否顺利实现在民族地区的现代化推进,必然要充分关照课程的文化适宜性问题。

然而,在具体教育实践中,尽管国家并没有对学前教育课程进行统一规定,但随着近年来民族地区教育现代化的快速发展,一方面,民族地区幼儿园照搬内地幼儿园课程的现象十分普遍,另一方面,对少数民族特有的传统民俗民风、生产生活方式、文学艺术等方面却关注极少,这使得幼儿园课程与少数民族幼儿的实际生活体验相脱节,而仅仅在实施过程中使用少数民族语言进行课程内容传授,还远远达不到对少数民族优秀文化精神实质的传承与发扬。事实上,以现代知识为基础发展起来的学前公共教育往往按照标准化模式开展幼儿教育活动,常常会忽视教育对象的文化经历,而教育人类学的研究已普遍证实,少数民族低学业成就的归因中,教育中文化的非连续性是一个重要原因。显然,民族地区幼儿园课程的文化适宜性成为影响民族儿童学业质量的重要因素。由此,只有以民族地域文化为参照,张扬民族文化课程在学前公共教育中的价值和地位,才能降低文化不适对幼儿发展产生的不利影响,同时这也更加符合幼儿的认知和学习特点,最终促进少数民族儿童教育向真实生活世界的回归。

此外,为使少数民族幼儿能够更好地融入主流文化社会,获得更大的发展空间和机会,借鉴和参照国家主流文化课程已然成为顺利实现民族儿童“现代化”的重要途径。那么,如何做到在民族地域的文化意义网络中既充分关照民族文化,又兼顾国家意志,培养具有现代理性的国民,成为完成民族地区学前公共教育课程现代性增长和实现的文化难题。

三、民族地区学前公共教育现代化的文化走向

近年来,伴随社会经济的快速发展,各民族间的交流交往活动日益频繁,国家对民族地区教育事业的发展也给予了高度的重视,尤其在2010年《教育规

划纲要》中指出:“加快民族教育事业发展,对于推动少数民族和民族地区经济社会发展,促进各民族共同团结奋斗、共同繁荣发展,具有重大而深远的意义。全面提高少数民族和民族地区教育发展水平,公共教育资源要向民族地区倾斜。”这一文件的出台为全面推进和普及民族地区学前公共教育的发展提供了政策保障。但由于我国民族众多,各民族地区文化样态复杂多变,因此,基于现代文化理念的学前公共教育在推进过程当中,必然会给民族地区传统的学前教育造成不小的冲击。与此同时,不同文化在彼此的交流与碰撞中也给民族学前教育的发展带来了新的机遇与挑战,因此,民族地区学前公共教育的发展要充分利用当前各民族间交流交往的大背景,不断吸收、融合各族优秀文化精华,实现民族地区学前教育事业的公共化与现代化。

(一)保持现代学前公共教育理念与民族传统文化之间的必要张力,促进儿童的和谐发展

我国是一个统一的多民族社会主义国家,在民族地区传播和普及现代化的主流学前公共教育理念会不可避免地与传统民族儿童教养观念产生冲突,但它们之间并不常常是相左的,仍然存在共通的成分,例如在藏文化视野中,孩子从出生开始就得接受教育,成人应教孩子学习语言、诵读“六字真言”、学佛经等,让孩子自小形成善良、诚实、仁爱的品性,练就勤劳、坚强、勇敢的品质,养成不破坏公物、不破坏草原、保护河流等良好习惯,这些与现代学前教育理念在根本上是一致的。因此,汲取、借鉴和引入各民族传统教养观念中合理、优秀的教育元素,一方面能够不断丰富和拓展现代学前公共教育的教育内涵,培育具有民族特色的学前教育理念,另一方面,也给予了民族优秀文化发展的合法化空间,保障了儿童发展的文化连续性。

此外,为了促进人的现代化,为了人的自由和解放,教育必须具有人道性,现代教育必须是人道主义的教育。教育应该让人理解、深谙、获得生命的意义和价值,让人获得自由而全面的发展。因此,从现代教育的人道主义特征出发,民族传统教养观念作为少数民族儿童成长过程中精神世界不可或缺的一部分,理应成为发展民族地区学前公共教育的文化根基,而断层和失根的文化可能使我们游荡的灵魂难以找到精神的家园。因此,实现学前公共教育在民族地区的现代化发展,就要保持民族传统文化与现代学前公共教育理念之间的必要张力,防止科学理性的过度扩张,充分关照文化连续性在儿童发展过程中的重要意义,以促进其身心的健康和谐发展。

(二)关注民族教育生态,探索多样化的学前公共教育机构形式

近年来,现代学前公共教育在全社会的普及与发展主要以“幼儿园”作为其最基本的机构形态,然而我国很多少数民族地区由于受到自然地理环境、生产生活方式等因素的影响,人口分布状况复杂多变,流动性较大,尤其是在一些偏远地区,人口居住极其分散,形成了独特的民族教育生态环境,这些都制约了“幼儿园”这种制度化教育机构类型在民族地区的合理布局,难以发挥其带动示范作用和教育的规模效应。鉴于此,要实现民族地区学前公共教育的现代化,必须以保护民族地区的教育生态为基本出发点,根据当地实际情况创新教育形式,探索多样化的教育机构类型。如在人口相对稳定和聚居地区,可以设立中心幼儿园为主,并将其打造成集学前教育的资源和信息中心、示范中心、教师培训中心、教研中心和少数民族家庭幼儿教育的指导中心等功能为一体的机构,充分发挥其核心示范作用,通过辐射带动周边地区学前公共教育的同步发展,而在人口居住相对分散,流动性较大的农牧区,可开展季节班、送教进牧区、非正规的流动幼儿园等教育形式扩大学前公共教育的普及面。

此外,针对偏远山区,还可以通过巡回走教的方式补充学前公共教育资源供给。如从2009年9月起,青海省在中国发展研究基金会的帮助下,在国家扶贫开发重点县——乐都县开展一项“走教”试验,在没有幼儿园的14个山区乡镇设立了140个早教点,面向社会招聘了96名志愿者,通过“走教”巡回施教的模式,为3至5岁的山区幼儿提供学前启蒙教育。乐都县自开展巡回“走教”模式的试点与探索以来,已解决了3000多名幼儿接受学前教育的问题。最后,对于宗教文化气息浓厚的居民聚居区,可通过政策引导宗教人士创新传统宗教教育,在其中融入相关现代学前公共教育元素,实现宗教教育与现代教育的双赢。

(三)以促进儿童发展为核心,走向生态的现代学前公共教育

实现民族地区学前公共教育的现代化普及,其中“人”的现代化是教育现代化的终极目标。但人作为一种特殊的文化存在,民族地区儿童的现代化过程与其所属的民族文化是不可分离的,因为本民族文化为他们的成长及安身立命提供了不可替代的精神家园,且唯有如此才能确保儿童在现代化的过程中保持对本民族文化独特性的坚守和传承,实现积极的自我认同而不至于迷失自我。根据美国著名人类学家和生态心理学家布朗芬布伦纳提出的人

类发展生态学理论,个体的发展与周围的环境之间相互联系构成了若干个系统,即微观系统、中介系统、外在系统以及宏观系统,处于同心圆结构最外围的宏观系统包含以上三个系统,主要是指个体成长所处的整个社会环境及其意识形态背景,它通过作用于其他三个系统进而对个体的身心发展产生影响,简言之,理解儿童的发展需要把儿童放在他们所处的家庭、社会、教育环境以及更大的社会文化背景之中来综合考量,而文化恰恰就属于儿童个体发展成长的宏观系统,正如学者朱家雄在谈到对科学主义的质疑时曾指出的,文化通过层层生态关系在影响和制约着学前教育实践。

那么,民族地区学前公共教育的现代化就必须根植于民族文化,随时随地参照和考虑当地固有的背景、环境及其变化,以此来确立现代化的学前公共教育目标。在具体的教育实践过程中,就要确立儿童发展的当地模式,回归以促进儿童发展为核心的教育原点,打破对现代标准化、普遍化的盲目科学崇拜,从儿童所能体验的中心点出发,积极协调家庭、社区、学前公共教育机构及其社会政策背景等各系统要素之间的关系,从而使整个系统功能得到最优发挥,最终促使民族儿童获得完满的生命成长。故而,民族地区的学前公共教育发展要防止现代理性儿童标准发展观的过度扩张,关注儿童发展的文化生态,将更多的注意力放置于民族地区独特的教育情景中,放置于儿童发展的各种关系中,最终促进民族地区儿童的和谐健康发展。

(四)促进幼儿教师文化自觉意识的养成,提升多元文化素养

关注文化的多元性,关注背景中的教育和教学,这已然成为当今教育的主要趋向。而民族地区的幼儿教师具有不同的民族来源,作为现代学前公共教育的一线实施者,教师的文化素养不仅关涉自身的跨文化适应问题,同时还对他们的教学文化品质具有重要影响,进而影响到教育对象的文化品质。因此,唤起少数民族幼儿教师的文化自觉意识不仅是提升自身专业素养的内在需求,同时也是促使学前公共教育现代性不断增长和实现的关键。另一方面,实现民族地区学前公共教育的现代化并不是要以湮没少数民族文化来获得对主流文化的普适性推广,而是要力图通过不同文化之间的交流、交往、交融,达到相互之间的认同、理解和尊重,实现文化发展的大繁荣,故而,作为文化传递者的一线教师在多元文化氛围中必须要增强自身的文化自觉意识。费孝通先生曾将文化自觉高度概括为“各美其美,美人之

美 美美与共 天下大同”。“各美其美”是要实现各自对本民族文化的了解、肯定和自信;“美人之美”则是实现对他者文化的尊重;“美美与共”实现不同文化之间的价值共识,进而“天下大同”实现和而不同的和谐世界。

那么,在推进学前公共教育的实践过程中,就必须要注重对幼儿教师文化自觉意识的培养,提升他们的多元文化素养。其一,实现文化的自我觉醒,一方面要使他们客观认识与了解本民族文化,形成对本民族文化的合理认同,另一方面,要实现对他者文化的认同和尊重,既不自大,也不自我贬低,而是始终保持一种开放包容的文化心态。其二是文化的自我反思,在具体的教育教学实践活动中,教师要在确立自身多元文化素养的基础上时刻保持文化的敏感性,采用多元的文化视角与来自不同文化背景的幼儿保持一种主体间的交往互动,通过对话、协商的方式针对不同幼儿的需要做出适宜的教育引导,最终促进少数民族儿童顺利实现在公共学前教育机构中的文化适应,获得健康和谐发展。

(五)明晰发展语境,创办具有民族特色的学前公共教育

美国资深的学前教育专家斯波代克(Spodek.B.)曾指出,有教育意义的课程,除了课程内容要适宜儿童的发展外,也要能反映社会文化的价值和幼儿使

用的知识本质,教师在教学过程中应该有文化差异的概念,即民族地区学前公共教育的课程不能只是简单移植内地幼儿园课程,而要充分体现不同民族地域所具有的特色文化。我国著名学者朱家雄通过对学前教育实践的反思指出,幼儿园课程对不同文化背景中的儿童不具有普遍适用性,各种不同的课程能适合不同文化背景中的不同儿童,幼儿园课程只顾及儿童发展是远远不够的,因而,发展民族地区现代化的学前公共教育,一定要注重开发与建设适宜于民族特色文化的幼儿园课程。

作为知识观念和认知模式的地方性知识,它绝不仅仅只是一种批判性的知识观念和话语武器,其实践性与建设性才是它最有价值的特性所在。我国民族众多,各民族都在中华五千年悠久的历史发展过程中形成了独具特色的本民族文化,可以说是异彩纷呈,那么,不同民族地区的学前公共教育课程自然就被赋予了多样性与独特性。因此,在师资力量、教育条件等相对较为成熟的地区,可以根据当地的生态自然环境、风土人情习惯、民族文化艺术等率先开发具有民族特色的园本课程,丰富学前公共教育的课程内容。而在一些条件还不具备的地区,可以对内地学前公共教育课程加以二次改编,使之更好地体现地方特色,贴近儿童的文化与生活背景,促进民族地区儿童的健全和谐发展。

[参考文献]

- [1] 中国网.国家中长期教育改革和发展规划纲要[EB/OL].<http://www.china.com.cn/>,2010-03-01.
- [2] 冯增俊.论教育现代化的基本概念[J].教育研究,1999,(3).
- [3] 褚宏启.教育现代化的本质与评价——我们需要什么样的教育现代化[J].教育研究,2013,(11).
- [4] 赵小芬.哈贝马斯的“现代性”及其对中国现代化的启示[J].沧桑,2008,(6).
- [5] 钱民辉.断裂与重构:少数民族学校教育中的潜在课程研究[J].西北民族研究,2007,(1).
- [6] 冯增俊.教育人类学[M].江苏教育出版社,1991.
- [7] 褚宏启.教育现代化进程中的教育传统与教育现代性[J].北京师范大学学报,2000,(3).
- [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).
- [9] 贾宏燕,崔艳萍.我国学前教育现代化的推进方略:人文与科学并重[J].教育理论与实践,2015,(7).
- [10] 青海省人民政府门户网站.青海省人民政府关于印发青海省发展学前教育实施意见的通知[EB/OL].<http://www.qh.gov.cn/>,2012-10-13.
- [11] 蔡红梅,李子华.青海藏区民族特色学前教育发展路径研究[J].教育评论,2012,(4).
- [12] 朱家雄.中国视野下的学前教育[M].上海:华东师范大学出版社,2007.
- [13] 冈尼拉·达尔伯格等.超越早期教育保育质量——后现代视角[M].朱家雄、王铮等译校.华东师范大学出版社,2006.
- [14] 露丝·本尼迪克特.文化模式[M].王炜译.北京:社会科学文献出版社,2009.
- [15] 姜勇.教育人类学的“成长”隐喻与教师的专业成长[J].教师教育研究,2009,(2).
- [16] 李召存.何为“好的教育实践”:学前教育质量的文化性省思[J].全球教育展望,2014,(11).
- [17] 巴战龙.人口较少民族地区学前教育发展的教育人类学研究——以甘肃省肃南裕固族自治县为例[J].当代教育与文化,2012,(6).
- [18] 陈丽娜.青海乐都县在山区设早教[N].中国教育报,2012-01-12.
- [19] 车广吉,丁艳辉,徐明.论构建学校、家庭、社会教育一体化的德育体系——尤·布朗芬布伦纳发展生态学理论的启示[J].东北师大学报,2007,(4).
- [20] 连连.文化现代化的困境与地方性知识的实践[J].学海,2004,(3).
- [21] 费孝通.反思·对话·文化自觉[J].北京大学学报,1997,(3).
- [22] 赵世林.论民族文化传承的本质[J].北京大学学报,2002,(3).

责任编辑:刘海燕
文字校对:伯 恕