

民族学校课程的多维解读

张善鑫

(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] 民族教育特殊性的表现之一便是民族学校的课程。民族学校的课程除了具有普通学校课程的共性之外, 还在民族学校教育中发挥了特殊的职能和作用, 对此可以作多维解读。一是从少数民族学生发展的角度而言, 民族学校课程发挥了“先行组织者”的职能; 二是从“多元文化整合教育”的角度而言, 民族地区学校的课程发挥了不同民族学生相互交流中介的职能; 三是从民族文化遗产的角度而言, 民族学校的课程又是民族文化的浓缩和整合的体现。

[关键词] 民族学校课程; “先行组织者”; “多元文化整合教育”; 民族文化

[中图分类号] G 758; G 40-055

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2013)03-0037-04

本文拟对“民族学校课程”在民族教育中发挥的作用进行考察, 但“民族学校”这一概念显然有歧义, 有时会误解为民族地区的所有学校。因此本文在某些表述中将这一概念直接界定为“民族地区学校”, 是“民族地区”以某一特定少数民族学生为主体的学校。民族教育有自己的特殊性, 这种特殊性的集中体现就是民族地区学校的课程。在普通学校教育中, 课程是学校教与学发生的中介。与普通学校相比, 民族地区学校课程到底在民族教育中充当了哪些角色? 发挥了什么作用? 研究认为, 民族地区学校课程除了具有一般课程的特性之外, 还在民族学生发展中发挥了“先行组织者”、“多元文化整合教育理论”中不同民族成员相互交流的中介等职能; 另外从民族文化遗产的角度而言, 民族学校的课程是民族文化浓缩和整合的体现。

一、基于“少数民族学生发展”的视角

研究认为, 对少数民族学生的发展而言, 民族学校课程发挥了“先行组织者”(advanced organizer)的职能和作用。“先行组织者”的概念最早是心理学家奥苏贝尔(David Ausubel)于1960年提出的心理学术语, “先行组织者”是指为了方便学生的学习而在学生学习之前呈现的帮助学生、提高学习效果的先导性材料。沿用这个逻辑,

套用这个理论作进一步的延伸, 课程就是为了学生今后发展和更好的适应社会生活的“先行组织者”。换句话说, 在学校教育的场域中, 课程无疑也是为了促进学生发展得更好而呈现的一种“先导性材料”, 课程的价值在于帮助个体有效地发展和生活。正像有研究指出的“课程最直接的意义就是拓展知识, 而拓展知识就是对生活的一种拓展。”^[1]显然这种“先导”必须与学生的现实生活有接轨的痕迹, 否则, 课程的意义和价值就是值得怀疑的。就课程实践而言, 长期以来, “忠实执行”的课程实施取向使师生在教学过程中养成了根深蒂固的“照着做”的习气, 同时课程实践远远脱离了师生的生活实际, 这些都使教学中的生机与活力大打折扣, 有研究也对这种取向进行了批判。“假如教师认为课程是一件产生于既定的逻辑前提、指向于既定的逻辑结论发展的既定商品, 而教学就是将他付诸实施的行为的话, 那么, 作为以真理为归宿的教学的生机便遭到阻滞。在这个过程中, 教学本身沦为某种形式的程序操纵, 教师的存在无需与学生的存在、与作为某种开放的、可解释的、能够引向可能的未来的东西的课程之间进行真正的际遇。”^[2]显然, 在民族地区学校中这种“忠实执行”的价值取向, 又使课程的适切性的问题又一次被人们质疑, 问题显得更为突出。

[收稿日期] 2013-05-12

[基金项目] 国家社科基金项目“西北少数民族教育公平发展研究”(08XMZ041); 全国教育科学规划项目“教育公平视野下人口较少民族教育特色研究: 以甘肃省特有民族为例”(DMA110315)的阶段性成果

[作者简介] 张善鑫(1977—), 男, 甘肃平凉人, 西北师范大学副教授, 教育学博士, 主要从事民族教育研究

研究认为,民族地区学校的课程是帮助少数民族学生发展和今后在社会中更好地生活而提供的“先行组织者”。按照“先行组织者”的相关理论和解释,对民族地区学校课程内容的根本要求就是要贴近学生的生活实际。研究表明,现行课程内容远离学生的生活实际、或者说直接脱离学生生活现实的问题是导致现行课程在民族地区实施效果不佳的根本原因。“生活方式是文化的表征,一个民族的生活及其方式就体现一个民族的文化。脱离一个民族的生活就等于脱离了一个民族的文化。”^[3] 脱离了一个民族的文化、脱离了学生现有的生活经验,这样的教育教学生活无异于要改变学生现有的生活方式,其难度之大,效果之不理想我们可想而知。当然课程内容贴近学生生活实践也有很多审视的视角,在当前三级课程管理的体制下,我们不能在课程实践中仅仅理解要执行好校本课程,这只是其中的一个方面。有研究者提出了“国家课程校本化”的理论与实践,对我们目前民族地区学校有效利用国家课程这个载体,凸显民族地区学校的办学特色指明了方向。从新一轮基础教育课程改革的取向来,也明显地反映出了这种趋势。新课程改革倡导课程的多元化,允许在国家课程的框架内,进一步充实、内化、优化课程结构,也允许在国家课程的框架外,补充地方课程和校本课程,学校重点做的工作是国家课程的校本化。在民族地区学校调研实践中,能听到学校师生抱怨最多的就是课程中“一统”的特色很明显,这样的课程体制客观上很难凸显民族地区学校的特色。如果真能做到国家课程的校本化实施,这些问题便会迎刃而解。当然国家课程的校本化实施是需要一定条件的,只是有些民族地区学校目前还没有创造好国家课程校本实施的条件而使课程实施不能贴近学生的生活实际而已。校本化实施到底需要哪些条件,有研究指出,这些条件主要包括“在国家层面上,国家课程要给课程的校本化实施留下空间和余地;地方政府需要为学校的校本化课程实施提供政策、资源和科研等的支持、扶持和协助;学校需要具备校本化课程实施的能力和文化氛围。”^[4] 这些研究看似要求国家课程校本化努力,实质要使课程的实施凸显学校的办学特色,紧密联系师生的生活实际。这样课程实施后不仅能取得一种显性的效果,更要达到“隐形的效果”。即课程的实施效果不完全是简单地看学生在课堂上学到了什么,更重要的是要培养学生一种可持续发展的能力。

从本义上讲,“先行组织者”的目的是要帮助学生在新、旧知识之间建立起“有意义”的联系,从而促进学生对新知识的有意义学习。研究认为,民族地区学校课程就作为民族地区学校学生发展和未来适应社会生活的“先行组织者”,就是要在学生学习的过程中,通过课程这个中介,建立起已有的生活经验和未来社会生活之间的有机联系,建立起知识与学生的社会生活之间的“有意义联系”,目的是帮助学生更好的适应未来的生活。离开这个出发点和宗旨,再宏大的课程理论,再完美的课程设计等都是偏离学生的发展这个主题的,也注定是徒劳的。总之,将民族地区学校课程看作民族学生发展和适应未来社会的“先行组织者”的功能定位,有利于更深入地审视民族地区学校课程与民族地区社会生活之间的关系,有利于更深刻的认识民族地区社会生活对于民族地区学校课程的重要作用。

二、基于“多元文化整合教育理论”的考量

“多元文化整合教育理论”(Multicultural Integration Education Theory),也称为“多元一体化教育理论”,是我国学者滕星教授首先提出来的。“多元文化整合教育理论”认为一个多民族国家的教育在担负人类共同文化成果传递功能的同时,不仅要担负起传承本国主体民族优秀传统文化的功能,同时也要担负起传递本国各民族优秀传统文化的功能。“多元文化整合教育理论”构想形成的依据是,在一个多民族国家中,无论是主体民族还是少数民族,都有其独特的传统文化。“在人类漫长的历史发展过程中,由于各民族自我文化传递和各民族间文化的相互交往,各民族在文化上形成了‘你中有我’、‘我中有你’的特点。不仅主流民族文化吸收了各少数民族文化,而且各少数民族文化中也打上了主流文化的烙印,形成了在一个多民族国家大家庭中,多种民族文化并存并共同组成代表某一多民族国家的共同文化群体,即形成如费孝通先生所总结的政治与文化上的“多元一体格局”。^[5] “多元文化整合教育”的内容,除了主体民族文化外,还要含有少数民族文化的内容。^[6] “多元文化整合教育”的目的是继承各民族的优秀传统文化;加强各民族间的文化交流,促进民族大家庭在经济上的共同发展,在文化上共同繁荣、在政治上各民族相互尊重、平等、友好、和睦相处,最终实现各民族大团结。^[7] 显然民族地区学校的课

程,除了具有普通意义上课程的共性之外,还应有此意义和价值。

研究认为,民族地区学校的课程就是实施“多元文化整合教育”时不同民族成员相互交流的中介。从我国民族教育的实践来看,所谓民族地区学校绝大多数也不完全是清一色的少数民族师生所在的学校,只是某一少数民族学生占有一定比例的学校。换句话讲,现实中最重要的民族教育场域——民族地区学校只是以某一少数民族为主体,其它少数民族或汉族共同生活和学习的场所。在这样的空间中,面临着“多元文化整合教育”的机会和条件,不同民族的学生如何共同学习和生活,只能依赖于学校的课程,也只有学校的课程才是他们“共同学习和生活”的依托和载体。除了日常的生活之外,学校的课程为不同民族学生提供了交流的中介,在民族地区学校以主体民族课程实施的过程中,不仅帮助主体民族学习了他们的文化,同时也增进了其它民族学生对民族地区学校主体民族的语言文化、风俗习惯等的了解,同时少数民族学生又通过学校课程了解主流文化。如此课程充分担当了不同民族学生之间相互了解各自文化的桥梁和中介。

长期以来,现代学校课程对“什么知识最有价值”的回答就是“科学”,也就是具有“客观性”、“普遍性”与“中立性”的知识。在课程编制的过程中,现代教育以“客观性”、“普遍性”和“中立性”的标准排斥“本土知识”、“地方性知识”以及其他一切不能采用经验主义、理性主义或实证主义方法进行分析的知识,将其斥为“不完善的知识”、“地方性经验”、“没有多少价值的知识”或“非科学知识”等等。^[8]在这种认识的影响和误导下,涉及民族文化的课程内容在学校教育中经常处于理论上重视,但实践上重视不够的尴尬处境中。众所周知,我国相关法律、法规等都明确规定,各民族不分大小,一律平等。当然这种平等的背后,各民族的语言、文化平等是其中应有之意。然而长期以来,在理解各民族语言和文化的过程中,人们也有意无意地有了主流和非主流之分,甚至有了优、劣之别。在这种思想观念的影响下,人们便惯性的理解为在普通学校传授的就是优势和主流文化,民族学校传授的就是劣势文化或者说是非主流的文化。但从民族教育的实践来看,在多元文化并存的大背景下,只有不同文化的相互交流与碰撞、相互借鉴与合理扬弃,才能促进各民族文化的相互了解与不

断创新、发展和持续传承,也才能使民族教育真正践行传承民族文化的神圣使命。此时民族地区学校课程显然具有一般课程的共性和职能之外,在民族地区学校又发挥着特殊的作用,这也是民族地区学校课程的特殊性所在。

三、基于民族文化遗产的需要

民族教育是传承民族文化的重要形式,民族学校课程是民族文化遗产的主要载体,也是民族文化浓缩和整合的重要体现。

实践表明,各族人民在长期的实践和历史进程中创造了各具特色的民族文化,这样使其涵盖了各族人民饮食起居等方方面面。但学校教育在传承民族文化方面的职能又是极其有限的,因此需要对民族文化进行整合,学校课程就是民族文化整合和高度浓缩的具体体现。民族教育是民族文化遗产的主要途径,但民族教育也绝不是民族文化遗产的唯一途径。时下公认的命题就是:学校教育在传承民族文化,因此有些人就近似地解读为民族文化要靠学校教育来传承,在这样的集体误读中,似乎学校教育就会理所当然的“包办”了民族文化的传承。事实上民族文化存在多种样态,民族文化遗产的方式当然也是多元化的。只是课程既要重视民族文化中的有形知识,也要重视文本知识后面的东西。因为“以语言、宗教、时令、节庆、仪式、行为方式和思维方式、情感及意志表达方式等所构成的全部精神价值和意义系统”,乃是民族文化的深层心理结构,对教育的影响是绵长而持久的。^[9]

针对不同的文化类型,可以采用不同的传承方式。通过学校课程传承少数民族文化仅仅是一种形式,而且学校课程内容仅仅是民族诸多文化形态中的一部分,因此在民族文化遗产的实践中要不断创新民族文化遗产的形式。民族地区学校的教师不能仅仅为“教课程”而使学生“学课程”,更不能理所当然地认为学了学校的课程就是完全传承了少数民族文化。实践表明,这种简单的逻辑推理显然是错误的,因为民族地区学校课程绝对不能简单地等同于少数民族文化的全部,而是对少数民族文化整合和浓缩的具体体现。

少数民族教育是少数民族文化遗产的重要途径之一,因此在实践中首先要突破仅仅学习少数民族语言的界限,将少数民族文化遗产渗透在民族教育的方方面面。语言学习仅仅是少数民族文化遗产的一种方式,同时少数民族语言的习得不能简单地等

同于学校多开一门课程让民族学生学习就行了，少数民族文化体现在多个方面，少数民族文化的传承也有多种形式，必须扩大视野，通过多元化的方式促进少数民族学生对民族文化的传承和学习。民族学校的师生普遍认为，在民族文化的传承问题上，不应采取强制的方式和措施，而要通过民族文化潜移默化地感染学生，更重要的是要创造合适的文化环境和氛围，培养学生的民族情感，将这种民族文化的传承行为由“他主”转变为“自主”，甚至变成一种学生日常生活中无意识的行动，从而主动自觉地学习和继承本民族的文化和优良传统。实践表明，由于少数民族文化传承与民族学校课程长期存在不对应的关系，导致了民族文化的传承与学生发展的“不一致性”，这一问题的实质便是对少数民族学生评价中存在一系列困难。由于家庭教育耳濡目染和民族风俗习惯的长期熏陶，大多数民族学生在民族文化的传承方面有一定的兴趣或特长。如藏族学生在唐卡艺术、民族传统体育、歌舞表演，回族学生在阿语表达和交流、虔信为善等方面都有过良好的训育，甚至在某些方面表现出了特长，这些应该得到充分的尊重，应该提供一定的学习机会，让其充分发挥或展示出来。如果仅仅考核民族学生在文化课程学习方面的表现，少数民族学生当中有特长的这部分学生就不能从现行的课程和教学、评价体制中获得激励并有成功的体验，也不能对少数民族学生的发展作出客观公正的评价。而且对少数民族学生学业的评价仅仅依靠文化课程的成绩来评定会严重影响到他们学习的积极性和主动性，甚至引发他们对学习、学校的不满和抵触情绪，造成适得其反的不良后果。研究认为综合素质评定中的“成绩

+特长”在民族教育实践中就是一种很好的操作范式，在实践中一定要积极尝试。这样不仅能有效地测查少数民族学生的学业水平，更重要的是能较好地反映民族地区学校的特色。

首先，要在学生文化课程学习中增加少数民族文化特长方面的评价，要规定适当的比例，并将此制度化、规范化。研究表明，一部分民族地区学校确实出现这样的改革取向，实践中也有一定的比例要求，出现的问题主要是没有将其制度化。进一步讲，没有形成可操作性手段和方式是导致现有评价对少数民族学生“失效”或低效的根本原因。其次，对少数民族学生特长的测查和考评要在遵循统一规范和要求的的前提下，要保持适度的灵活性。因为对学生特长的考评向来是教育评价的难点。对少数民族学生而言，这种特长体现出的民族特色更浓，在实践中测查的难度更大，依托既定的考评指标体系有可能使这样的测评失去意义，因此在操作中在坚持原则的前提下要有一定的弹性。再次，在对民族学生的考评中，学业成绩方面要有一定的要求，但完全没有必要将其要与汉族学生“拉平”，让他们一样，当然这也是长期以来“一统”的惯性思维影响的结果，这是教育不公平的典型表现，在承认差异的基础上对少数民族学生的发展进行考评应该是我们一贯坚持的原则和方法论。

民族学校课程的这些特点及在民族教育体系中发挥的特殊职能，决定和体现了民族教育的某种特殊性。正确认识民族学校课程在民族教育中发挥的积极作用，对于民族教育工作者树立正确的民族教育观意义重大。

[参考文献]

- [1] 张楚廷. 课程要“回归生活”了吗? [J]. 课程·教材·教法, 2010, (5).
- [2] 大卫·杰弗里·史密斯. 全球化与后现代教育学 [M]. 郭洋生, 译. 北京: 教育科学出版社, 2000: 25.
- [3] 金志远. 新一轮课程改革背景下少数民族文化传承与民族基础教育课程改革 [J]. 民族教育研究, 2009, (5).
- [4] 徐玉珍. 论国家课程的校本化实施 [J]. 教育研究, 2008, (2).
- [5] 徐杰舜, 滕星. 在田野中追寻教育的文化性格——人类学学者访谈系列 [J]. 广西民族学院学报(哲学社会科学版), 2004, (2).
- [6] 哈经雄, 滕星. 民族教育学通论 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 580.
- [7] 国家教委. 100所高校社科青年 [Z]. 长沙: 湖南师范大学出版社, 1993: 1625.
- [8] 石中英. 教育哲学导论 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004: 155.
- [9] 何波. 论民族教育课程构建的理论框架 [J]. 青海师范大学学报(哲学社会科学版), 2002, (2).

(下转第 78 页)

- [5] 卫郭敏. 复杂性思想视野中的皮克林实践理论 [J]. 系统科学学报, 2011, (3): 34-38.
- [6] 教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见 [R]. 教师 [2011] 6号文件.
- [7] 张逸军. 运用建构主义理论有效实施微格教学 [J]. 教育发展研究, 2005, (8): 96-97.
- [8] 黄荣怀, 陈庚, 张进宝, 等. 光宇技术促进学习的五定律 [J]. 开放教育研究, 2010, (1): 11-19.
- [9] 吴彦茹. 知识转换模式及策略应用于微格教学的探究 [J]. 中国电化教育, 2012, (2): 109-112.
- [10] 李秉德. “教学设计”与教学论 [J]. 电化教育研究, 2000, (10): 11-13.

Microteaching: Simulation in the Professional Development of Teachers

LI Kong-wen

(The Ideological and Political Teaching Unit, West Anhui University, Lu'an, Anhui, 237012, PRC)

[Abstract] Microteaching applies to pre-service teacher training, vocational training and teaching research. It contributes to the professional development of teachers. The paper gives an interpretation of simulated teaching in microteaching classroom on the basis of task analysis theory, activity theory and the theory of practice. The values of microteaching have become even more prominent since the implementation of Curriculum Standards of Teacher Education. These include: It can simulate the real classroom teaching situation so as to enable teachers to find and solve teaching problems; It is facilitative for teacher to improve their teaching skills form their unique teaching styles; It makes it possible to integrate pre- and post-service teacher education to transcend “the empty phenomenon” and “plateau phenomenon”. As a means of integrating the theory of teaching and teaching design, microteaching bridges the teaching theory and teaching practice.

[Key words] microteaching; professional development of teachers; simulation

(责任编辑 陈育/校对 云月)

(上接第 40 页)

A Multi-perspective Interpretation of the Functions of School Curricula in Ethnic Minority Areas

ZHANG Shan-xin

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

[Abstract] The curricula implemented in the ethnic minority schools are one of the manifestations of specific characteristics for ethnic minority education. This study holds that such curricula not only possess the common features of the curricula in general schools, but also play some special roles as follows. Firstly, these curricula serve as the advance organizer in the development of ethnic minority students; Secondly, as far as “multicultural integration education” is concerned, they are the media of communication among different ethnic minority students; Thirdly, in terms of ethnic cultural transmission, they are the embodiment of the refined and integrated ethnic minority cultures.

[Key words] curricula in ethnic minority schools; advance organizer; multicultural integration education; ethnic minority cultures

(责任编辑 张永祥/校对 一心)