

多元文化教育的实践困境与理论悖论^{*}

樊改霞 王嘉毅

(西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心, 兰州 730070)

摘要:多元文化教育的理论与政策在教育实践中产生了深远的影响。与此同时,它也越来越地教育制度层面、课程设置层面以及教学方法层面面临严峻的困境,实践困境背后是多元文化教育的理论悖论。公共立场的教育正是试图关注个人自由与集体权利、文化多元与核心价值以及国家认同与民族认同等紧张关系。

关键词:多元文化教育;实践困境;理论悖论;公共立场

一、平等主义与多元文化教育的发展

现代天赋人权观念的出现,使得人从封建等级制度中脱离出来,代之而起的是现代的平等观念——法律面前人人平等——使得人类能够享有普遍的平等观。它是对传统等级制度的反叛,是对人之为人所享有的平等尊严的肯定,“平等观念”成为现代政治的基本原则。这种观念强调所有公民享有平等的尊严,其内容是权利和资格的平等化,决不允许‘一等’公民和‘二等’公民的存在。到20世纪50年代,教育界也弥漫着平等至上的思想,教育领域中的人士也一再表示,只要推进教育机会均等、保障儿童的教育权利,教育结果就会公平。因而国家强制实施教育机会均等政策,推翻了“在教育领域,隔离但平等”的原则。20世纪50年代美国最高法院判决教育领域“隔离且平等”的教育制度属于违宪行为,首席大法官沃伦在裁决书中指出,“实行种族隔离的学校,漠视黑人儿童应享有宪法保证的‘同等之法律保护’的法律,隔离教育会在黑人儿童中产生一种不可能不影响心灵的自卑感,隔离教育是天然不平等的,在公共教育事业中决不允许隔离行为的存在和隔离政策的存在”。“平等的教育”也被看作是社会进步、教育进步的标志,长期以来居于主导地位。

20世纪50年代中期以后,许多群体包括民族、移民、土著居民、种族群体、宗教群体、性别群体、同性恋群体以及残疾人群体等,将其对“权利差异”的要求诉诸于公共权力,因而对国家的法律、政策也形成了持续不断的压力和冲击,公民权利运动的要求渐渐汇聚成了一股重要的思想潮流即“多元文化主义”(multiculturalism),并且不断发展与壮大。^①多元文化主义认为现代文明社会是一个具有多样性的社会,而当前的社会在对待多样性和差异性问题时,存在着严重的问题,这往往导致了处于非主流的群体被边缘化、被排斥、被迫沉默或者陷入被同化

^{*} 基金项目:2011年度国家社会科学基金西部项目(11XZ065)和西北师范大学青年教师科研提升计划一般项目。

的命运。在这种形势下“平等的教育”也面临着挑战,因为僵化的平等教育已经不能够包容文化多元带来的少数群体对差异的要求、不能包容少数群体对尊重文化差异的要求,人们逐渐认识到在以往的传统教育中往往自觉不自觉地存在着一种“文化压迫”,多元文化主义教育观也应运而生,其力图通过多元文化教育,尊重不同群体之间的文化差异与多样性,并保持和发展这些差异与多样性。

“平等的教育”和“多元文化教育”都以平等观念为基础,但是这两种教育模式的平等观却存在着内在的冲突。“平等的教育”所要求的是尊重普遍的、人人皆具有的人性,应该无视差异地平等对待每一个人,要求人人平等。“平等教育”的特征在于它所确认的原则普遍地意指同样的东西,“就像一只装有权利和豁免权的同等大小的篮子”,而差别对待就等于是特权和歧视,等于在公民中间制造“一等”公民和“二等”公民。而“多元文化教育”所要求的是尊重某些不能为所有人分享的特殊性,应该尊重每一个族群的独特的认同,“无视差异”就是将人们纳入一个同质化的教育中,就是否定文化背景的独特性;而且这一“无视差异”的价值原则往往是文化霸权主义的反映,它是对少数群体文化的压制和同化,所以这才是真正的歧视。“多元文化教育”反映的恰好是对文化群体保存其独特文化的集体权利的肯定。多元文化教育在为弱势族群提供特别照顾时,要求主流社会的成员学会尊重、理解和重视少数群体不同的文化和风俗习惯,而不能以一种文化优越感来排斥或者整合不同群体的文化。反之,对少数群体的社会成员来说,他们则应主动强化和保存自己的文化特征,由此形成更加积极和向上的自我形象。

二、多元文化教育的实践困境

为此,改革以前的教育纲领,实现对于少数群体文化的尊重,并在教育制度、课程和教学方法等方面充分体现出来。多元文化教育以其对弱势文化群体的价值关怀取得了理论和实践中的正当性。但是,多元文化教育在实践中仍不可避免地显现出困境,遭到了不同层面的批评与批判。

(一) 国家教育制度:积极支持肯定性行动(affirmative action programs)——少数族裔学生是否应该享有优先和照顾的权利?

国家教育制度层面的积极支持肯定性行动是当今教育领域中最能引起人们争议的话题之一。国家教育制度层面的积极支持肯定性行动最初是旨在消除少数民族、妇女等弱势群体在就业、教育等领域受歧视的多项政策和措施。积极支持肯定性行动,一度被认为是维护社会平等的基本要求。后逐渐变成一项补偿性政策,在升学、就业以及晋升等方面给少数民族、妇女等照顾和优先,以补偿少数民族、妇女等弱势群体在竞争能力上的不足。

在教育实践领域中,争论的焦点在于少数族裔学生是否应该享有优先和照顾的权利? 1971年白人学生马科·德夫尼斯(Marco Defunis)状告华盛顿大学案开启了该争论的先河,1978年艾伦·贝克(Allen Bakke)与加利福尼亚大学的纠纷案将此争论推向顶峰,^②贝克诉称“积极支持肯定性行动”这一优惠少数族裔学生的政策,是基于种族原因对他作为一个白人的“逆向歧视”(Reverse Discrimination),该政策剥夺了宪法给他的平等权利,违反了平等原则。最后,贝克案的判决法官在判决中指出:“在少数族裔学生录取中实行‘配额制’是违宪的,但种族因素可以成为录取的考虑因素之一”。在这以后的20年中,德克萨斯大学法学院、佐治亚大学等在录取少数族裔学生是否应该给予优待这一问题上都发生过法律诉讼。

到了2003年,密歇根大学的格鲁特诉博林杰(Grutter V. Bollinger)和格拉茨诉博林杰

(Gratz V. Bollinger)案从设在辛辛那提的第六巡回上诉法院一直打到了最高法院。2003年6月23日美国最高法院就白人学生状告密歇根大学在录取方面对白人学生的“逆向歧视”案件做出了美国宪政史上罕见的双重判决(Double Decision),首先以5:4裁定,大学可以有限度地实行“积极支持肯定性行动”,大学在录取学生时可以考虑种族因素,同时又以6:3裁定,反对在招生中给少数族裔加分或实行配额制,理由是美国社会一向推崇机会均等、公平竞争,把以族裔和肤色为基础的少数族裔权利置于美国公民权利之上,损害了以勤奋、努力和个人奋斗为基础的美国精神,并且直接违反了民权法和美国宪法第14修正案关于对公民平等法律保护的条款,实际上又开创了新的种族偏见。

作为积极支持肯定性行动的收益者们也部分的反对这项行动,20世纪90年代初在威斯康星州的拉克罗斯的少数族裔提出积极支持肯定性行动是在提倡一种受害者文化,因为你是受害者,你就要特殊待遇,这不是进步,而是一种惰性。理查德·罗德里格斯博士(Richard Rodriguez)在其回忆录《饥饿的回忆》(Hunger of Memory)中指出由于他是拉美裔美国人,成了受宠阶层中的一员,因而有许多好的就业机会,而他班上与他资格相似的其他白人同学,要么没得到机会,要么是差得多的工作,这是以种族为基础的肯定性行动政策所造成的一种扭曲。由于赖斯大学取消了肯定性行动,一位墨西哥裔学生认为,他感到了能进赖斯大学是一种骄傲,因为不是靠西班牙裔的身份,而是“我能进入,是因为我够格”。黑人斯蒂尔(shelby steele)提出了“自立”的原则,他反对肯定性行动,他认为该行动创造了一种“优待文化”,导致黑人只能依靠白人的善举才能发展,他认为由于取消了肯定性行动,而剥夺了黑人上大学的可能性,是个谬论。黑人能否上大学的关键不在于肯定性行动,而是在于黑人自己,如果黑人重视教育,他就能与任何人竞争。只要肯定性行动存在,黑人就永远处于二等公民,永远是高流失率和最低分数。

目前反对肯定性行动的人士提出了一些替代方案,在这些替代方针中,反响很大的是“百分比计划”也叫“X%计划”或“肯定性进入”,这以得州、加州和佛州为代表。1996年加州公投通过的209法案,废除了肯定性行动,同时决定州内高中(公立和私立)的排名前4%毕业生可进入加州大学;1997年得州通过州法,取消了肯定性计划,代之以“百分之十计划”,即本州公立和私立高中的10%最优秀的毕业生可自动升入州内公立大学,1999年11月佛州州长布什颁布行政命令,州内公立高中的排名前20%毕业生可入州立大学。这三个州恰好是少数族裔集中的州,百分比计划出台后,得到多方人士的赞扬。如卡尔勒伯格在《补救:阶级、种族和肯定性行动》中认为,以种族为基础的肯定性行动是错误的,其推翻了传统上的道德和资格标准;用阶级为基础的肯定性行动取代以种族为基础的肯定性行动,它的“色盲取向”是帮助了最值得帮助的人。以阶级为基础的肯定性行动是对以种族为基础的肯定性行动中的道德和政治问题的一种补救,能够达到一样的目标,但又能避免因种族优待而产生的问题,这项政策对黑人和白人的穷人都有利。

(二) 课程设置:多元文化课程增进少数族裔学生的民族自尊抑或肢解国家精神?

多元文化主义者为了彰显少数群体文化的重要性,他们指责白人主导模式的教育主要是源于对欧洲中心主义、种族主义、精英主义、帝国主义的灌输以及一系列对有色人种价值和成就的贬低。多元文化主义者认为,讲授西方文明的课程具有文化帝国主义倾向,是故意贬低非西方的传统,是要把所有种族的人民都打上西方的印迹。因此,多元文化教育在课程设置中砍掉原先的经典课程,换上少数民族群体的民族文化、民族英雄等作品以及一些女性作品等,来大量宣扬非盎格鲁化的文化内容以此来增进少数群体和弱势群体的文化自豪感、文化

自信心。

艾伦·布卢姆在《走向封闭的美国精神》中指出,多元文化主义在课程设置中砍掉西方经典,换上非经典及女性作品,是对美国传统精神的肢解,是对美国文化基础的破坏,是对美国文明的嘲弄。小施莱辛格则在《美国的分裂》对于少数种族文化的学习是否能增进少数种族的自尊存有怀疑。他不同意纽约课程修改组关于在课程中存在的单一文化的欧洲中心主义的偏见,对年轻的非洲裔、亚裔、拉丁裔和美洲印第安人心理的损害之说;不同意所谓的对自己种族历史的了解与认同有助于克服种族自卑感之说。他认为,到目前为止还没有任何科学的研究证明少数种族课程与少数种族的自尊有什么关系。而相反的问题是多元文化课程是否会强化民族意识,使得民族自觉过于膨胀、过分弘扬民族个性,从而不能很好地融入主流文化?多元文化课程重视种族多元文化教育、突出其差异,带来结果是文化冲突侵袭课堂。他指出,与其让少数种族学生了解并尊重他们种族自己的文化、语言、宗教与种族渊源,与其通过公共教育加强并延续各自分割的种族的亚文化,还不如让他们了解他们成长期间的美国文化,并对这一共同文化的未来发展作出贡献。而在现实中,《洛杉矶时报》在1997年10月的一次调查中发现,84%拉丁裔美国人更主张他们的孩子直接学习英语和美国主流文化,而不愿意再学习特殊的种族文化。^③2006年,加拿大学者约翰·布鲁斯特(John Borst)则提出了主流文化“身份危机”(Identity Crisis)的观点,他指出“20世纪加拿大的多元文化主义梦,目前反而成了21世纪加拿大伤脑筋的问题”。^④反对者普遍认为,尊重多元、尊重差异,但有可能走向另一个极端。

(三) 教学方法:双语教学提高少数族裔学生的学业成绩抑或阻碍学生学业?

多元文化教育者认为,如果采取一种行之有效的方法进行教学,则可以提高教学质量,教师可运用与少数族裔儿童的生活经历、认同、愿望和斗争有直接联系的观点,把儿童的学习内容、所研究的问题与他们的现实生活联系起来,那么更有助于培养儿童的各种技能。这种教学方式培养了儿童的双语能力,也培养了他们对本族文化的认同。

对于多元文化教育在教学实践中大力推行的双语教育,批评者也指出双语教学的实践危害很多。首先,从社会层面来看,双语教育使国家部落化,“双语教育等于播下了国家分裂的种子”,^⑤加拿大推行双语教育带来魁北克分裂运动的严重后果就是反面教材。其次,从教育实践本身来看,双语教学不仅不利于国家的文化整合,即便是对于弱势文化群体的儿童而言也不是完全有利的,它严重制约着儿童学习能力的发挥和生存能力的培养。因为精通主流语言对于提高他们的社会地位和帮助他们有效地处理各种情况是必不可少的,而双语教学却剥夺了弱势文化群体儿童的这种选择自由。西班牙裔孩子辍学调查组(Hispanic Dropout Project)做出的调查认为,“西班牙裔的孩子在以往25年中辍学率反而升高了,达30%到35%,是黑人孩子的2.5倍,是非西班牙裔白人孩子的3.5倍。”^⑥报告说,其关键就在于这些辍学的孩子未能掌握英语。双语教学30年实践的结果表明少数种族的学生并没有因为讲授本族语言而掌握了英语,并在其他课目中成绩出色,自尊也并未得到增进。在这些实践调查的支持下,1998年6月加利福尼亚州以61%支持票通过了227号法案,该法案严格限制使用少数族裔儿童的母语作为教学媒介语,在课堂中继续使用儿童母语的教师将被视为违法并会被起诉。2000年11月,亚利桑那州效仿加利福尼亚州,以更高比例的支持票通过了严格限制对象为弱势语言学生的双语教育的法案。加拿大的安大略省自豪地宣称它拥有“世界上文化最多元的城市”(多伦多),但该省仍视用除英语和法语以外的语言作为教学媒介语为违法行为,例外的情况仅限于因短期的过渡性目的而不得不采用其他语言作为教学媒介语的情况(北美式

手势语和本土语言的使用亦属部分例外)。非官方语言的语言在学校中仅作为一门科目,其学习安排在每天5个学时的正常学习时间之外,每周最多仅2个半学时,这已经是“世界上文化最多元的城市”对校内语言多样性的最大宽容。

2000年3月米克勒斯·怀特在《经济学家》(The Economist)杂志公开批评美国的双语教学实践,他认为双语教育始于美国,最初是西南部的穷人争取联邦政府拨款的途径之一,双语教育现在仅是教师工会成员的饭碗。双语教育的成效一直以来都令人失望,由于一年前加利福尼亚州禁止了双语教育,学生的考试成绩提高了,这更能体现禁止双语教育好处的是:那些在英语速成课程班或者直接进入以英语作为教学媒介语之班级的学生在学业表现上远远优于那些仍在双语教学班中进退维谷的学生(有少部分学生被获准继续接受双语教育,他强烈呼吁纽约州应该是朗·昂茨(RonUnz)^⑦的下一个目标。

对多元文化教育的诸多争论,看似这只是实践冲突,但实践问题的背后是人们对该事物的认知观念,人们观念的背后又有一套理论在支撑。实践的困境背后是理论的悖论,多元文化主义教育在理论层面还存在一系列问题需要重新探讨。

三、多元文化教育的理论悖论

(一) 文化多元:个人自由的前提抑或自由的限制?

什么是文化?这是多元文化教育的理论前提,为了提高少数族裔的地位,多元文化主义者倾向于把种族或肤色同文化相提并论,认为不同的种族、肤色代表不同的文化。多元文化主义的“文化多样性”表明,通过共同的语言,记忆、习惯、传统、情感等纽带而归属于某个社群,是人类的根本需要,并构成相互理解、承认的保障。抽象的个人是不存在的,群体认同和民族认同是人类的基本需要之一。对多元主义来说,个人的幸福不能与所属的共同文化形式分离开来,因为他们所选择的对象、追求的幸福均由这些文化形式提供和构成。施密德认为,这样理解显然是对文化的歪曲,因为文化并不源于人们的肤色或基因,文化是靠人们的互相往来传承的,而不是由生物遗传来传承的。迈克尔·伯林纳和格雷·胡尔则尖锐地指出,按照多元文化主义的逻辑,一个人的种族或民族属性与生俱来,不可改变,它左右着一个人的认同、思维与价值观。推行多元文化教育,无论是温和的还是激进的,事实上都将导致将民族隔阂固定化、合法化,实际上无异于在不同种族之间构筑起不可跨越的鸿沟。

通过他们的争论,确实让我们清楚地看到了人存在的一个悖论:人本身既对世界开放但又具有封闭性,就像罗尔斯所描述人的存在状态是“生入其中,死才能出其外”,共同的种族、肤色、语言、风俗和文化这些关系只是历史的偶然、是先定的,个人是无法改变的,这是背景环境对我们的制约。若依照偶然的、先定的,任何人无法改变的标准来划分人与人之间的界线,人类真的永远处于分立的状态,无法共同生活。为此,康德希望通过跨越原先公民认同的基础——民族,而形成一个开放的包容体系,提出了世界公民的理想。伴随着全球化对民族国家的挑战,世界公民的理想在当代开始复兴。国内赵汀阳等也主张“以天下观天下”,在“天下”体系中看待个人与国家、民族的关系。

同样在教育领域,如果教育本身抛开这些先在的、偶然的外在环境,那么教育如何面对我们的民族情感?如果教育本身把这些先在的、共同的语言,记忆、习惯、传统、情感等纽带作为个人的本质,那么是否通过教育强迫人们融合进一个群体中?文化背景到底是人自由的前提还是人自由的限制?要求保存某种文化和传统、支持某个民族群体的集体目标很可能会限制个人的行为,从而侵犯了个人的权利,甚至在某些方面,或某些情况下文化保存的重要性甚至

超过了同等对待所有公民的重要性。即使不至于践踏个人权利,支持某个民族群体的目标也可能是内在歧视性的。因为,并非所有受某种司法权管辖的公民都属于能从该司法权受益的民族群体。

(二) 教育场域:凸显平等文化抑或核心价值?

五、六十年代民权运动之后,美国少数族裔意识普遍增强,出现了各民族对自己民族文化追寻和认同的热潮。顺应此潮流,多元文化主义主张人类社会中的各种族、各民族、各群体迥异不同,存在差异,但本质上无优劣之分,社会的发展趋势是多元文化并存,而非一种文化独霸天下,多元文化主义特别强调少数民族等社会弱势群体的文化平等权利。赛亚·伯林认为西方启蒙和现代性的主流思潮具有不可救药的文化一元论和价值一元论诉求,他对不同文化与文明的多样性、价值多元性及其不可通约性进行了不懈论证。柏林认为人类的价值理想事实上不只一个,而这些价值理想之间,未必能用同样的标准加以比较,甚至有时是互不相容的,人类无法用一种普遍的价值尺度来衡量它们,更不可能遵循一条决定性的道路走下去。其后,雷兹·约翰·格雷等英国政治思想家陆续在他的理论基础之上进一步发扬了价值系统无法通约共量的多元主义理论,他们拒绝有衡量每一个社会的唯一标准。

但是多元文化主义强调一切文化价值平等是矛盾的,倘若文化真的是平等的,一切文化都有平等的价值,那么逻辑上就没有人可以拒绝一些文化,譬如可以火殉一切寡妇(印度教火殉寡妇)、一切女童都参加缝阴活动(非洲部落的缝阴习俗)。如果文化价值没有高低,文化价值不被批判,那么一些邪恶的或不正义的行为如何才能被改变和消除呢?批评者指出,多元文化主义中内含的这种文化相对主义危害极大,人为地取消了价值标准,使人们作判断时无依据可寻,造成良莠不分,善恶不明,使得堕胎文化、吸毒文化、性自由文化等都可以被看作是一种可以用多元文化主义为其辩护的生活方式,这是当今社会问题和道德水平下滑的祸根。更为重要的是社会道德“秩序”混乱,而民族国家本身则将因缺少核心文化价值观而加深种族分离,最终导致民族国家的“分化瓦解”。多元文化主义在为弱势族群提供特别照顾时,在某些方面造成的结果却与一个国家内多个相互对立的族群彼此不断争权夺利,具有不同文化背景的群体之间冲突不断,很多国家出现了多元文化并立而且日益分化的现象。三好将夫指出,冷战结束以后在西班牙、苏格兰、印度和其他许多地区出现的分离主义运动与传统的民族主义存在根本区别,这些运动与其说是民族主义(nationalism),不如说是族群主义(ethnicism)的表现。所以批判者艾伦·布卢姆在《走向封闭的美国精神》中坚决要求在教育领域抵制多元文化主义。

(三) 课程价值:追求族群认同抑或国家认同?

当国家建立的基础不再是狭隘的民族、种族、宗教或者语言等单一族性要素,而是能把具有不同民族认同的成员基于地域原则和政治法律原则联系起来,建立起对国家、民族的效忠和认同,这种纽带无疑是国家认同和民族认同^⑧。在多民族国家,民族构成的多样性不仅仅具有数目、规模上的人口统计学意义,而且还深刻地影响到多民族国家社会纽带的建立和凝聚力的来源。而目前,多民族国家占到世界国家总数的80%以上。在多民族国家,每一个社会成员作为民族的成员拥有独特的民族文化和生活,同时也作为国家公民生活在国家秩序之中。因此,如何处理民族认同与国家认同的关系,就成为世界上大多数国家面临的急迫任务,也是多民族国家教育研究的主题。

当早期的同化论遭到批判后,多元文化理论兴起,该理论强调,每个人类社会、每个民族等都具有它自己独特的理想、标准、生活、思想和行为方式。能够根据一个单一的优劣顺序对

不同的文化和民族做高低排序的、普遍且永恒不变的判断标准是不存在的,每个民族都有各自的传统、特性、道德核心。多元化论坚持少数族裔文化应该得到展示和存续,同样民族认同也应得到尊重。

多元论的初衷是为少数族裔维持民族特性、寻求承认提供途径。但却也使得他们失去一些改善社会地位的机会。少数民族一般处于社会的边缘,如果他们不能融入主流社会,文化上的平等独立不能帮助他们改变经济上的不平等,最终往往形成以文化分野的社会阶层。多元论对于民族认同存续的坚持,隐含着对于超民族国家认同的抵触,严重削弱国家凝聚力,也会造成国家的分裂。美国作为移民国家,民族成分异常复杂,在秉持“多元文化主义”原则和熔炉文化政策时,承认民族文化、民族认同存在的权利,不强制推行文化同化、民族同化,因此通过传播和强调美国政治信条的方式构建国家认同。对此,美国政治学家亨廷顿在《文明的冲突与世界秩序的重建》中发出有力的质疑:“在一个世界各国人民都以文化来界定自己的时代,一个没有文化核心而仅仅以政治信条来界定自己的社会哪有立足之地?政治原则对于一个持久的共同体来说只是一个易变的基础。在一个讲求文化的多文明世界里,美国可能不过是一个正在消失的讲求意识形态的西方世界中最后残留下来的一个不合时宜者”。

当代社会陷入了一种文化的悖论。一方面,文化多元论意识的增强,人们更多地看到“特殊主义”或“地域主义”的文化价值,对人类普遍价值理想和道德规范的信心空前减弱;另一方面,又强烈地意识到文化多元、分庭竞争的现实,力求寻求某种形式的跨文化差异的普遍共识。当我们越来越多地看到文化多元论或多文化主义主张的同时,也越来越多地看到对“跨文化的”、“文化间的”或“国际的”对话、“天下立场”的吁求。因此,除了目前探讨儿童青少年的国家认同、民族认同及其影响因素外,事实上还扩展到地区认同(Regional Identity)的关系、超国家认同(Supernational Identity)等其他方面的关系。

四、走向公共立场的教育

教育实践不能在以下两种冲突之间保持中立,一些人赞成文化保存的重要性超过了同等对待所有公民的重要性,另一些人为了追求自我发展的个人目标不惜割断与传统文化的联系;一方面是关于平等价值的可靠和同质性的要求,另一方面是种族中心标准中的自我封闭。我们是否尊重不同文化背景中儿童的多样性,是否给予了儿童同样的尊重?^⑨但同时也要注意我们的教育有没有歧视和在基本权利上差别对待不同文化背景的儿童?对文化的多样性与人的基本权利问题不得不作出回答的环节上,我们是采用集体至上的原则来对内部个体发展作出规约,还是突破集体性的枷锁为自我生长开辟空间?是否可以在无视差异的同质性要求和差异分化之间建立一种平衡?是否需要一种包容的、新的教育模式,既包容基本个体的权利又能包容少数群体对文化差异的要求?有没有一种在个体与共同体精神构成上进行教育的新办法?

本文的讨论如果仅仅是对于某种集体性民族文化的保存诉求,那么就与文化多元主义者就没有差别。但本研究的诉求显然不是这样,我们一方面要求对特定民族群体的文化独特性予以保存,另一方面又要求承认平等的公民权利,试图关注自我与他人、个人权利与集体权利、个体与共同体以及文化多元与核心文化价值等紧张关系。这一差别表明公共立场的教育并不是站在某个群体的立场表达集体性权利的诉求,或站在某个体的立场表达个体权利的诉求,而是站在更为广泛的公共立场来考虑这一问题,公共立场的教育不是特殊主义的,而是普

遍主义的。

族群文化认同与他群文化之间的关系,公共立场的教育把承认而不是文化多元主义者的认同(identity)置于问题的中心,认同表达的是一个人对自己是谁,以及自己作为人的本质特征的理解。而公共立场的教育这一命题表明,追求“承认”是人的自我意识实现的条件,争取“承认”体现在人的发展过程之中。“承认”是人内在的目的,是精神的自我分化体现出来的合理性,是自我反思的外化和回归双向运动,不是外在的造物主或权威强加的目的。作为目的它逻辑在先,也就是说人的发展过程就是实现这一目的的过程,黑格尔在《精神现象学》中提出了这一重要命题。它是指“自我”与“他人”是一种互为前提的辩证关系,“自我”只有通过“他人”,从他人那里获得承认确证时,才成其为“自我”,而这个“他人”也必须同时是他所承认的人。“自我”不可能在抽象的自我关系中形成,如果不超出自身,也就不会生成和认识自己。“我就是我们,而我们就是我”,每个人只有“通过它的对方才是他自己”,“不同他人发生关系的个人不是一个现实的人”。这就把人当作了一个构成性的存在,也就是我们是相互构成的存在。所以,我们的认同部分地是由他人的承认构成的;如果得不到他人的承认,或者只是得到他人的扭曲的承认,不仅会影响我们的认同,而且还会造成严重的伤害。

族群文化传承与个人权利如何和谐起来呢?相对于多元文化主义从单纯保护特定文化内涵的角度出发,可以说多元文化反映了一种文化多样性立场,各种文化实体及其文化价值理念都有自己的生存权利。但是,如果社会成员依凭各自文化的差异而拘泥于文化斗争,那么整个社会就变成一盘散沙。因而,在承认文化差异的基础上,需要构建承认共同体。因为文化社群的认同并非依赖于作为整体的种族文化的生活形式,而主要依赖于共同体。因为,人类生活需要共享一些共同的价值,这些价值不是个人自由选择的结果,而是一种“重叠共识”,这种公共的价值是自我认同、社会交往和获得道德理性的基础。一个好的教育恰恰不能忽视这种公共的价值,如果一切价值都是相对的,所以一切教育价值都是可以存在的,不管它是高尚的、庸俗的抑或者是邪恶的。这也就是哈贝马斯批评泰勒的“承认的政治”没有能够充分估价“共同的政治文化的层次必须同亚文化及其前政治地铸成的认同相脱钩”^①的重大意义,这也就是罗尔斯所说的与多元化相区别的合理多元化。亚文化之间必然是在共同的价值背景和价值评价体系中才能彼此认同,在“相互承认”组成的共同体中,社群内部相互认同、社群之间平等对话、多元共存,在差异之间相互平等和承认。从而使得各种文化群体相互之间增进了解、不同的文化价值观和平共处、互相包容。不同的文化生活共同体可以在同一个其核心为普遍主义原则的现代法律制度共同体下和平共处,既形成多元的文化意识又培育多元社会的共存感。

注 释

①金里卡将文化多元主义的发展分为三个阶段:“作为社群主义的文化多元主义”、“自由主义框架内的文化多元主义”和“对民族建构进行回应的文化多元主义”。参见威尔·金里卡著:《当代政治哲学》,刘莘译,上海:上海三联书店,2004年,第2页。

②艾伦·贝克当年的成绩没有达到加利福尼亚州大学戴维斯医学院规定的一般录取分数线,而加州大学戴维斯医学院的招生政策规定留给少数民族学生6个名额,招收了比他成绩低的多黑人学生。

③朱世达:《多元文化主义对美国社会未来的挑战》,2000年1月1日,中国社会科学院美国研究所网站,http://ias.cass.cn/show/show_project_ls.asp?id=17。

④John Borst,“Culture Wars Invade the Classroom”,*Education Today*, 2006(2), pp. 6-7.

⑤魁北克是加拿大一个以法语居民为主的省,魁北克法语居民与加拿大英语居民的矛盾问题由来已久,魁北克为保存

自己的语言,在1982年加拿大权利宪章增加了一个条款,这就是著名的“密集修正案”,其中包括:第一项规定哪些人的子女可以在使用英语的学校就学(不是法语居民或移民);第二项要求拥有50名以上雇员的企业必须使用法语;第三项规定不用法语签署的商业文件为无效。它建议承认魁北克为“特殊社会”,并使这一因素成为对包括宪章在内的宪法的其他部分进行司法解释的基础之一。这一法律的出台顿时引起了轩然大波,承认魁北克为“特殊社会”,从而在某种程度上使其集体目标合法化。围绕着“密集修正案”,各方展开了激烈的争论。支持一方坚持保存文化特性的要求,反对者则以坚持个人权利的优先性为理由反对任何集体目标。

⑥朱世达:《多元文化主义对美国社会未来的挑战》,2000年1月1日,中国社会科学院美国研究所网站,http://ias.cass.cn/show/show_project_ls.asp?id=17。

⑦这位硅谷的百万富翁是发起加利福尼亚州的227号法案的主力人员。该法案用英语速成课程取代了该州约50%的英语学习者所接受的双语教育。

⑧认同(Identity)原本是一个传统的哲学与逻辑问题,由弗洛伊德移植到心理学领域。后来,埃里克森(Erikson)在弗洛伊德工作的基础上进一步指出,认同还不仅仅是个体的关于“我是谁”这一问题的或明确或隐晦的回答;而且是群体的、社会的交往中所发现的差异、特征及其归属感。

⑨1989年法国巴黎发生了“面纱事件”,巴黎北部一所公立学校因三位来自北非的女学生拒绝在上学时去掉穆斯林妇女的面纱而不允许她们上学,此事经舆论披露后在法国各地引起强烈反响。支持者认为,按照多元文化的原则,面纱是一种民俗文化,学生有按本民族习俗着装的自由;反对者则认为,学生理应服从校规,面纱不允许女性展示其容貌,是对女性的歧视。

⑩哈贝马斯著、曹卫东译:《民主法制国家的承认斗争》,载汪晖、陈燕谷主编:《文化与公共性》,北京:三联书店,2005年,第340页。

(上接第7页)

公平观为规范,培养人的社会关系能力,提升人的内在素质,完善人格发展;在协调人与自然、处理社会与自身的关系中实现其能力价值,使社会品质、心理品质和生态品质在协调中走向融合,培养人的和谐生态伦理观、和谐社会观、生态文明观和生命价值观,使受教育者的能力素质、思想道德、伦理价值、理性思维和生态意识成为有机统一,实现人的社会价值和生命价值的协同一致。

注 释

①于伟:《理性与教育》,合肥:安徽教育出版社,2009年,第4页。

②[德]康德:《历史理性批判文集》,何兆武译,北京:商务印书馆,1990年,第522页。

③[英]约翰·亨利·纽曼:《大学的理想》,徐辉、顾建新等译,杭州:浙江教育出版社,2006年,第22-23页。

④[美]熊彼特:《资本主义、社会主义和民主主义》,吴良健译,北京:商务印书馆,1997年,第154页。

⑤石中英:《知识转型与教育改革》,北京:教育科学出版社,2001年,第16页。

⑥孟建伟:《教育与幸福——关于幸福教育的哲学思考》,《教育研究》2010年第2期。

⑦[德]胡塞尔:《欧洲科学危机和超验现象学》,张庆熊译,上海:上海译文出版社,1988年,第2页。

⑧陈思和:《人文精神的位置在哪里》,《中国教育报》,2001年9月6日。

⑨刘放桐:《现代西方哲学》,北京:人民出版社,1981年,第530-531页。

⑩[法]柏格森:《创造进化论》,王丽珍等译,长沙:湖南人民出版社,1989年,第4页。

⑪⑭金生鋐:《理解与教育》,北京:教育科学出版社,2001年,第26-27、137页。

⑫王治河:《扑朔迷离的游戏——后现代哲学思潮研究》,北京:社会科学文献出版社,1998年,第24页。

⑬郭元祥:《教育的立场》,合肥:安徽教育出版社,2009年,第52页。