



大学制度改革理论研究丛书  
主编 胡建华 张乐天

# 大学教学制度改革的文化反思

Reflecting on the Reform of Teaching-system of Universities in a cultural perspective

杨杏芳/著

REFLECTING ON THE REFORM OF TEACHING-SYSTEM OF UNIVERSITIES IN A CULTURAL PERSPECTIVE



南京师范大学出版社  
NANJING NORMAL UNIVERSITY PRESS



中国社会科学院  
研究生院  
博士学位论文

# 大学教学制度改革的文化反思

张其成

张其成 著

北京 中国人民大学出版社

2010年12月第1版

2010年12月第1次印刷

32开 148毫米×210毫米

16.5印张 360千字

ISBN 978-7-300-13400-0

定价：35.00元

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0

ISBN 978-7-300-13400-0



REFLECTING ON THE REFORM OF TEACHING-SYSTEM  
OF UNIVERSITIES IN A CULTURAL PERSPECTIVE

# 大学教学制度改革的文化反思

Reflecting on the Reform of Teaching-system of Universities in a cultural perspective

杨杏芳 / 著

图书在版编目 (CIP) 数据

大学教学制度改革的文化反思 / 杨杏芳著. — 南京:  
南京师范大学出版社, 2006. 12  
(大学制度改革理论研究丛书)  
ISBN 978-7-81101-544-7/G · 1032

I. 大... II. 杨... III. 高等学校—教学改革—  
研究 IV. G642.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 161839 号

---

书 名	大学教学制度改革的文化反思
作 者	杨杏芳
责任编辑	戴联荣 郑朝明
出版发行	南京师范大学出版社
地 址	江苏省南京市宁海路 122 号(邮编:210097)
电 话	(025)83598077(传真) 83598412(营销部) 83598297(邮购部)
网 址	<a href="http://press.njnu.edu.cn">http://press.njnu.edu.cn</a>
E-mail	<a href="mailto:nspzbb@njnu.edu.cn">nspzbb@njnu.edu.cn</a>
照 排	江苏兰斯印务发展有限公司
印 刷	镇江中山印务有限公司
开 本	787×960 1/16
印 张	17.25
字 数	299 千
版 次	2006 年 12 月第 1 版 2006 年 12 月第 1 次印刷
书 号	ISBN 978-7-81101-544-7/G · 1032
定 价	28.00 元

---

出 版 人 闻玉银

---

南京师大版图书若有印装问题请与销售商调换  
版权所有 侵犯必究

## 总 序

胡建华

20 世纪 80 年代以来,在世界高等教育的改革浪潮中,大学制度改革始终是很多国家政府与大学界关注的焦点之一。例如,英国 1988 年的《教育改革法》和 1992 年的《继续教育与高等教育法》指导英国高等教育体系完成了由“二元制”到“一元制”的转变,实施了一场“静悄悄的革命”。又如,澳大利亚政府在 80 年代末、90 年代初通过对大学与高等教育学院的合并与改组,也将高等教育体制由“二元制”改为“一元制”。与其他国家相比,日本 90 年代初开始的战后第三次大学改革更加凸显出制度改革与创新的深度。导入大学评价制度、实行大学教师任期制、实施“国立大学法人化”,这些改革都是日本近代大学发展史上前所未有的,特别是“国立大学法人化”在一定意义上改变了国立大学的性质,对日本大学制度的发展产生着深远的影响。

1985 年《中共中央关于教育体制改革的决定》公布之后,我国的高等教育发展进入了一个新的改革时期。这次的改革,无论在持续的时间、涉及的范围,还是在改革的广度、影响的深度上,都胜于 20 世纪 50 年代初期的那一次。持续 20 年的改革已经在高等教育的各个领域引起了深刻的变化,其中大学的办学形式、管理制度、人才培养方式等方面的改变尤为引人注目。

由于 80 年代中期以来的高等教育改革是处在我国经济体制转轨、社会全面变革这样一种错综复杂的大背景之下,同时又面临着知识经济在全球的发展以及高等教育国际化、大众化的挑战,因此改革的进程充满了矛盾,

改革的发展不断产生出许多亟待解决的理论与实际问题。改革发展到今天,人们愈来愈清楚地认识到在大学改革这样一个系统工程中,制度改革、制度创新是关键与核心,制度改革的成败、制度创新成效的大小将直接关系到大学在我国现代化建设中如何发挥更加积极的作用。由此,立足于理论与实践的结合之上开展大学制度改革的理论研究就成为当前我国高等教育学研究发展的重要方向之一。

基于上述考虑,我们筹划了这套《大学制度改革理论研究丛书》。该丛书的特点,或许可以从以下几个方面做一粗略的概括。

1. 如丛书名所示,丛书的主要内容是关于大学制度改革的理论研究,换句话说,理论研究是这套丛书的性质特点所在。所谓大学制度改革的理论研究,我们以为主要是运用高等教育学科及其他相关学科的理论分析、探讨大学制度改革之现象,对大学制度改革的历史、现状、问题按照学科的逻辑进行系统的思考与研究。理论研究的对象是人们的社会实践,理论研究的成果并非人们社会实践的经验总结。因此区别于大学制度改革的经验描述,突出理论色彩是丛书所要达到的主要目标。

2. 就大学制度改革研究的内容来说,丛书体现了多样性与广泛性。列入丛书的专著既有从整体上去分析大学制度改革的目的、动因、模式、过程、价值的所谓“总论”,也有就大学制度改革的某一侧面,如大学学科制度、大学教师制度,进行深入研究的“分论”;既有从宏观上去探讨大学制度改革政策、高等教育结构变迁的,也有在微观上研究大学教学制度、大学研究制度改革的;既有立足于中国高等教育改革实践,探讨文化创新、大学生态与大学教育改革关系的,也有从比较的视角,分析美国大学制度改革与发展的。我们试图以多视角、多方位的探讨,从理论上理解与把握大学制度改革的全貌。

3. 如丛书名所示,丛书的性质乃关于大学制度改革的理论研究,即各本专著之立论是建立在研究的基础之上。列入丛书的专著有的是全国教育科学“十五”规划重点课题的研究成果,有的是教育学博士后出站的研究报告,还有的是高等教育学专业的博士学位论文。正是这些研究成果、研究报告、学位论文构成了丛书所应具有的理论水平之基础。

这套丛书的出版除了各专著作者的认真研究、积极努力之外,还得益于南京师范大学“十五”“211”工程重点学科建设项目的实施。2002年,以“大学制度的改革与创新”为题高等教育学被列为南京师范大学“十五”“211”工程重点建设的学科之一。学校的有力支持成为我们进行研究与学科建设工

作的重要推动力,同时也是研究成果付诸出版的必不可少的条件。此外,南京师范大学出版社将该套丛书列入重点出版计划,戴联荣博士为丛书的出版付出了辛勤的劳动,在此我们深表谢意。

大学制度改革是一项牵涉领域广泛、影响程度深刻的重大实践课题,尤其是在当前我国经济社会制度转轨、结构变迁的过程中。对这样一种社会现象进行研究需要长时间的积累和坚持不懈的努力。我们出版这套丛书,应该仅是大学制度改革研究的一些初步尝试,是将思惟的轨迹公之于众,以求教于学界前辈、同行。

2005年12月

## 前 言

美国学者托马斯·库恩在其名著《科学革命的结构》一书中认为科学不是累积性的、直线式的发展,而是范式的转变和科学革命。所谓“科学革命”,就是新范式取代旧范式。新旧范式是两个不同的世界,两者之间“不可通约”。科学革命后的科学家是在完全不同的世界里从事科学研究,他们即便还会沿用旧范式的某些术语,但是他们研究的科学问题、解题的方式以及整个事实和理论的网络已全然改变。

本书《大学教学制度改革的文化反思》在某种程度上类似于库恩的“科学革命”。实证主义先驱孔德把全部人类知识分为三种范型:远古的神化知识型、古代的形而上学知识型、近代的科学知识型。经过后现代主义对科学知识霸权的解构,使得当代“文化知识型”得到极大彰显。是否也可以认为,人类知识范型从“科学知识型”到“文化知识型”的转型,与库恩所谓的“科学革命”大抵相当。明乎此,则大学教育改革就成为“题中应有之意”。

本书由如下核心论点和观念支撑:

当代知识范型正经历着从“科学知识型”到“文化知识型”的转变,两种范式是两个完全不同的世界。

新旧范式间的革命表明:没有如逻辑实证主义所谓的“普世理性”(universal rationality),只有依具体情景而多变的“场域理性”或“场有论”(situated rationality/contextualism)。

我们在“科学知识型”的“彼家园”中“流浪”、追寻,我们只有在“文化知识型”的“此家园”中才能踏上“回家”的路。

“科学知识型”掩盖了“文化同质与异质化”、“文化的民族性与世界性”以及“文化全球化与文化殖民”等问题的矛盾冲突。也使得“大学之道”等于“文化殖民”甚至“文化的自我殖民”,使得“中国的大学”(Universities of China)沦落为“在中国的大学”(Universities in China)。

从“科学知识型”到“文化知识型”的转向,有助于大学教育跳出盲目与



世界接轨的误区,高度重视“文化本土化与大学”这样的大学理念,进而在一个与先前“不同的世界”里从事人才培养和文化创新。

概而言之,本书可理解为在大学教育领域里的一种文化反思,也类似库恩的“范式革命”意义上的一种尝试和努力。

## 目 录

总 序 .....	胡建华
前 言 .....	(1)
<b>第一章 文化、人与大学教育的天职 .....</b>	<b>(1)</b>
§ 1 文化、人与大学教育的天职三者之间的关联 .....	(1)
一、文化与人：“文化即人化”与“人化即文化化” .....	(1)
二、文化与教育的本质关系：文化与教育共生同源 .....	(2)
三、大学教育与文化间内在本质的联系：文化乃大学之魂 .....	(8)
四、大学教育的使命与天职 .....	(12)
§ 2 大学教育的天职及其在当代的具体表现 .....	(14)
一、大学教育的天职在不同时代的具体表现 .....	(14)
二、当代大学教育的新使命 .....	(24)
<b>第二章 文化创新的学理研究 .....</b>	<b>(35)</b>
§ 1 文化创新的概念界说与文化发展的基本规律 .....	(35)
一、关于文化的界说——文化的本体问题 .....	(35)
二、“文化创新”的真正内涵与外延是什么？ .....	(42)
三、文化创新的两类层次划分：整体文化创新与科技知识创新 .....	(43)
四、文化发展与创新的基本规律 .....	(46)
§ 2 全球化时代的文化理论与世界文化的发展逻辑 .....	(62)
一、后殖民主义语境与全球化时代的文化理论 .....	(62)
二、全球化时代世界文化的两种发展逻辑 .....	(73)
三、建立后殖民时期东西方文化的新型关系 .....	(83)
§ 3 当代中国民族文化创新的特点与方式 .....	(87)
一、民族文化创新在当代的新特点 .....	(87)
二、当代中华民族文化创新的基本方式 .....	(95)
<b>第三章 文化哲学视界中的知识创新 .....</b>	<b>(120)</b>
§ 1 “现代性”：近现代西方哲学的主题思想从确立到批判与转向的三部曲 .....	(120)
一、近现代西方哲学的主题思想——“现代性”的基本特征 .....	(121)
二、现代西方哲学对近代启蒙哲学中的“现代性”思想的批判与	

转向 .....	(124)
§ 2 现代性之后:后现代主义对“现代性”的解构与建构 .....	(133)
一、后现代主义思潮对“现代性”的解构及其主要特征 .....	(133)
二、后现代主义对“现代性之后”的“成熟的现代性”的建构及其主要特征 .....	(138)
§ 3 文化哲学视界中的知识创新论——知识转型与当代文化创新的大趋向 .....	(145)
一、关于知识范型与知识转型的界说 .....	(145)
二、对现代科学知识型的质疑与批判 .....	(151)
三、第三次知识转型与当代文化创新的总体走向及其新特点 ..	(159)
<b>第四章 知识创新与大学专业教育改革 .....</b>	<b>(178)</b>
§ 1 从后现代文化知识型的视角看大学专业教育存在的问题 ..	(179)
一、现代知识观与大学专业教育的问题 .....	(179)
二、现代课程观与大学专业教学过程中的问题 .....	(185)
三、专业领域知识的增长与创新方式存在的问题 .....	(187)
§ 2 知识创新与大学专业教育的改革 .....	(189)
一、新的知识观课程观与大学专业教育教学改革 .....	(189)
二、专业领域知识创新的转变与民族话语体系的再建构 .....	(200)
<b>第五章 民族文化创新与大学文化素质教育的深化 .....</b>	<b>(214)</b>
§ 1 当代大学文化素质教育面临的现实问题 .....	(214)
一、全球化的“两重性”与大学文化素质教育存在的问题及其两难处境 .....	(215)
二、大学通识教育在民族文化的传承与创新方面存在的问题 ..	(219)
三、大学在开展文化素质教育过程中的困境——如何会通、超胜与创新 .....	(224)
§ 2 民族文化创新与大学文化素质教育的深化 .....	(226)
一、大学通识教育的双重使命与多元一体文化教育 .....	(226)
二、全球化时代处理好大学通识教育与西方文化的关系的主要对策 .....	(230)
三、在大学通识教育中实现民族传统文化的传承与对古今中外文化的综合创新 .....	(236)
<b>参考文献 .....</b>	<b>(248)</b>
<b>后 记 .....</b>	<b>(266)</b>

# 第一章 文化、人与大学教育的天职

## § 1 文化、人与大学教育的天职三者之间的相互关联

如绪论中所述,文化、人与大学教育是从文化的视角来研究大学教育唯一的、也是最为合理有效的切入点,下面将遵循这三者之间的相互关联、采用层层递进的论述方式,来论述大学教育的天职。

### 一、文化与人:“文化即人化”与“人化即文化化”

1. 从文化的定义来看文化与人的关系:文化即人化,人使文化获得生命根据不同的文化研究方法论,对“文化”的理解和定义也就截然不同。下面论述两种文化研究方法论及其各自对文化的定义。

首先来看形而上学范式的文化定义:考察中国和西方关于“文化”(Culture)的辞源,可以认为文化的本质就是“人化”,即人的对象化,或自然的人化——客体主体化,其逻辑的对应面是人的本质力量的对象化——主体客体化。文化体现在人类实践的创造活动的的能力、方式、过程及其成果之中,社会人的劳动和实践是文化的源头。

其次来看文化主义研究范式对文化的定义:德国文化教育学派的代表人物斯普朗格把文化分为四个组成部分:团体精神、客观精神、规范精神、人格精神。这一文化概念最大的创见就在于,他把“人格精神”(Personalar

Geist)规定为,凡是有意识的个人都享有文化的意义,并使这种文化保持鲜活的生命力。个人是文化生命的一个关键,个人的主观精神是通过其创造活动发展和创造文化的。文化与个人的关系是一种“生动的循环”。

上述两种角度的文化定义来看文化与人的关系,那就是:文化即人化,人使文化获得生命力,文化的存在与人的存在是同一的。

## 2. 从对人的本质的追问来看人与文化的关系:人化即文化化

文化就其发生学的意义来说,它是人类求生存求发展的一种手段,但是到了后来,被提升为人的本质属性,成为人区别于动物的尺度。涂又光先生指出,人与动物、与禽兽的区分在哪里?在于文化化之后才可成“人”。不仅如此,卡西尔在其代表作《人论》中进一步论述到,人与动物的区别在于现实和可能,在于人运用符号能创造出自己需要的意义世界。卡西尔认为,人只有在创造文化的活动中才成为真正意义上的人,也只有在文化活动中,人才能获得真正的“自由”,人的哲学成为了文化的哲学。

“文化与人”、“人与文化”代表了两种看问题的视角,无论从哪个视角来看,文化与人都是同一的,是一而二、二而一的关系。

## 二、文化与教育的本质关系:文化与教育共生同源

关于文化与教育的本质关系,核心要说明两个问题:从文化的本质及文化与教育的关系来看,文化的本质就是“人化”或者说就是广义的教育过程;从教育的本质及教育与文化的关系来看,教育的本质就是“文化化”或者说教育就是培养人的文化活动、教育就是人类文化的超生物遗传机制。从文化与教育各自的本质来看两者之间具有高度的同一性。

### 1. 文化的本质及文化与教育的关系

从文化的角度来看,文化意蕴着教育。考察中国和西方关于“文化”(Culture)的辞源,可以认为文化的本质就是“人化”,表明人的进步发展的过程,也就是广义的教育过程,文化与教育是“共生同源”。

### 2. 教育的本质及教育与文化的关系

从文化、人与教育的角度来透视教育的本质以及教育与文化的关系,有三点须予以强调:

其一,由于教育的对象是有生命的人,“教育的本质就是使个体社会化的过程”但是,对教育本质的认识到此并没有终结,因为它还没有回答教育是通过什么“使个体社会化的”。

其二,文化是通过教育使个体社会化的中介,文化转化在教育活动中起

基础和关键作用。教育使个体社会化的关键在于把外在文化“转化”为受教育者的“智慧、才能与品德。”使他们的身心得到发展,成为社会所要求的人。孙喜亭教授在其《教育学原理》一书中也阐明了教育就是使个体“文化化”的过程的观点。<sup>①</sup>涂又光先生的名言警句“教育本身是文化活动,在其中,人的身心,包括知情意,在德智体各方面得到发展。(Education-in-itself is a cultural activity in which Man's body-mind including knowledge, feeling and will develops intellectually, morally and physically)”,从本层面出发可作最深刻之解读。

其三,德国文化教育学派的代表人物斯普朗格提出,“教育即文化的别名”,从教育的本质来看,教育是文化的传承与发展。从宏观上来说,教育的本质是社会的超生物遗传机制,或者说是人类文化、文明的积累和沉淀的统一。文化发展进步的一般模式、运行机制和总的特点,以及文化系统所特有的独特行为方式、活动规律和基本的价值观念、道德规范和行为准则等,必然会对教育系统产生总体的、根本的支配性的深层次的影响。正是从这种意义上来说,教育归属于文化。从更微观具体的教育过程来看,教育过程是教师将自己所掌握的知识、思想观念和情感态度传递给学生,对学生而言,教育过程就是一个特殊的认识适应过程,或者说人类文化发展的历史再现和重演过程,这同样说明教育与文化的同一性。

综合上述,教育的本质可界说为:“教育是以文化为中介的培养人的活动”,或“教育是通过文化使受教育者个体社会化的活动”,“教育是人类文化的超生物遗传机制”。教育的这些界定内在地蕴涵了教育与文化的本质联系。

### 3. 教育与文化之间的“双向”关系

文化与教育的基本关系是相互依存、相互制约、相互促进的。换言之,教育与文化之间的关系是双向的,包括文化对教育的关系和教育对文化的关系。

(1)文化和教育的相互依存。狭义的精神层面的文化形式可归结为三方面的内容,即知识、价值规范和艺术,其中“知识”包括宗教、哲学、语言、文学、科学;“价值规范”包括民族精神、集体心理、世界观、价值观、人生观、利益、规范、行为准则、风俗习惯;“艺术”指艺术形式、美感等。文化的精神层

<sup>①</sup> 孙喜亭,《教育学原理》,北京师范大学出版社,1999,50~65

面的这三种形式的理论基础又为哲学意义上的认识论、伦理学和美学,而认识的获得离不开智育,伦理观的获得离不开德育,审美力的培养离不开美育。反之亦然。由此可见文化和教育的相互依存关系:文化与教育相伴而生,相随而长,互为前提,互相砥砺。文化给教育以社会价值和存在意义,教育给文化以生存依据和生机活力。二者缺一不可。离开了文化,教育无法生存;离开了教育,文化无由发展。教育就是有目的地传播文化的社会活动,文化传播给教育以存在基础和意义,教育给文化传播以发展契机和生机活力。可以说,相对于社会政治、经济活动来说,文化与教育的关系要更为密切、更为直接。<sup>①</sup>

### (2)文化对教育的制约作用

教育受社会文化的制约,教育依存于一定的社会文化,文化的流变制约着教育发展的历程。第斯多惠提出的“教育的文化适应性原则”,明确提出了教育必须受文化条件的制约,把教育置于特定的文化背景下进行考察,深化了教育与文化关系的认识。不仅如此,实用主义教育家杜威的教育信条之一就是“学校教育要与社会文化生活紧密相连”。杜威的“教育即生活”、“学校即社会”的主张,实际上就是教育与社会文化紧密结合为一体。<sup>②</sup> 此其一。

其二,不同的社会有不同的文化,也有着不同的教育。人类文化的发展阶段制约着教育的发展水平,教育与特定的历史文化背景紧密相关(例如美国人类文化学家玛格丽特·米德的关于从古至今的三种文化类型与相应的教育方式的研究),教育是随着文化发展而发展的,这点也可以从学校的产生与发展上得到证明。

### (3)教育对文化的反作用:教育所具有的若干文化功能

教育对文化的反作用是通过教育的文化功能来体现的:教育对文化的传递与保存,选择与批判,整合、改造与创新。下面分别论述之。

其一,教育的文化传递与保存功能。

教育是文化的继承者和传递者,对文化的继承与对文化的传递是紧密地结合在一起的,继承是通过传递而进行的。要素主义教育流派就主张把教育看作传递文化的手段。实用主义的代表人物杜威在《民主主义与教育》

<sup>①</sup> 郑金洲. 教育文化学. 人民教育出版社, 2000, 39~40

<sup>②</sup> [美]杜威. 民主主义与教育. 王承绪译. 杜威教育论著选, 华东师范大学出版社, 1981, 143~151

中也指出,“在最广泛的意义上,教育乃是社会生活延续的工具”,“教育之于社会生活,首先就是通过传达进行传递”。<sup>①</sup> 教育不仅对本民族文化进行传递与纵向传播;而且教育对外来文化也进行输入与横向传播。

其二,教育的文化批判与选择功能。

教育在传递文化的过程中,要对文化进行取舍、选择和批判。对于多样性和复杂的社会文化,学校无法全部吸收,必须根据一定的现实需要和价值取向,对文化进行取舍、选择和批判。在学校,对文化的选择更多地表现在课程与教材的设置上。教育对文化的选择与组织的负向功能就是“文化丧失”或说文化的“选择性排除”。造成文化丧失,也是教育的一大“功绩”。

其三,文化的整合功能。

文化整合的内涵是指不同的文化相互吸收、融合、调和而趋于一体化的过程,也就是说不同的两种文化杂处的时候通过相互吸收、融合,发生了内容和形式上的变化,逐渐整合为一种新的文化体系的过程。文化整合的核心要素是文化上的主要目标,以及体现在这些目标上且作为这些目标的基础的价值观念,各种文化型式围绕它们构成相互协调、适应的文化系统。文化整合是“多”与“一”的协调、综汇和平衡。

教育的文化整合功能,与教育可依文化的要求“表达文化的中心目的”从而促进文化的整合密切相连的,是教育依靠自身的整合力量,经过文化选择和文化传播等手段,将不同的文化加以协调、归整,在剔除与文化中心目的相异、相斥的要素并进行传播的同时,使得文化的各要素都有机地结合起来,并为一定的社会成员所掌握。教育在其实施过程中,通过有目的、有意识地传递、传播文化,使得受教育者熟悉、适应所属社会的文化,认同本族群特有的价值规范和普遍观念,不仅在行为表现方式等外部属性上与周围的人们保持一致,而且在价值、情感、态度、意向等内部属性上与周围群体共享。英国社会学家伯恩斯坦将这一过程称为“籍以获得一种特殊文化身份的过程”。<sup>②</sup>

教育整合文化的新方式——多元文化教育或称异质文化教育。多元文化教育是在保留不同文化存在的同时而又要求文化相互之间加以整合的新的教育方式。从民族的角度看文化,多元文化教育就是要认识各民族的语言

<sup>①</sup> [美]杜威,民主主义与教育,王承绪译,杜威教育论著选,华东师范大学出版社,1981,145

<sup>②</sup> 郑金洲,教育文化学,人民教育出版社,2000,56~60



言、历史、传统,尊重民族文化间的差异,等等。多元文化教育(Multicultural Education)与“一元化教育”(Mono-Cultural Education)或者说“一致性教育”(Conformal Education)是相对的。后者注意的只是让学生掌握“共同文化”、“主流文化”,忽视了教育中的文化歧异,同化有余,顺应不足。多元文化教育的主要目的在于抵消同化的力量,尊重不同民族间文化的差异,培养人们在多元文化社会中生活的能力,造就既能掌握主流文化,又有对主流文化进行批判性思考的学识和能力,能跨越自身族群文化限制、兼容多种文化的个人。

多元文化教育与一体化教育是相联系的,与“同化”要求单方面的文化适应和被迫服从相反,“一体化”是一个多方面的概念,它可以将有利于维持、保障社会生存和进步的价值观念体系系统合起来,容纳下不同的文化特征;一体化的结果并不是少数同化于多数,而是一种新文化的诞生。

其四,教育的文化改造功能。

改造主义(Reconstructionism)的代表人物是布拉梅尔德(Brameld. T.)在其经典著作《教育的文化基础——一种跨学科的探讨》(Cultural Foundations of Education: An Interdisciplinary Exploration)中论述了教育与文化的关系以及教育改造社会文化的功能。改造主义反对要素主义把教育看作传递文化的手段的观点,布拉梅尔德认为,教育所起的作用不是要适应,而是要改造社会文化。通过教育的参与,可以帮助人们充分地、积极地参与文化的改造,进而支持现有的社会秩序的改造。<sup>①</sup>把教育看作是改造文化的工具,教育是社会文化进步与改良的基本方法,文化矛盾、危机与教育改革是维系在一起的。从这点上说,它与注重文化传递的要素主义是相反相成的。但是由于他们没有充分认识到教育的各种制约条件,在一定程度上夸大了教育的文化功能。当然在另一方面,教育对文化的发展也具有反作用,布拉梅尔德等主张的教育对社会文化的改造和更新作用应该在这个层面上来予以理解。

其五,教育对文化的更新与创造功能。

学校教育在传递文化的过程本身也有可能促进文化的增殖与创新。以学校教育中对文化传统的传递为例来加以说明。教育在传递文化传统的过程中,不是简单地复制文化,它或因社会变革、受教育者不同的身心状况

<sup>①</sup> 郑金洲. 教育文化学. 人民教育出版社, 2000, 67~68