

关注处境不利儿童学前教育政策研究系列丛书

► 主编◎杨 文 宋占美

► 主审◎朱家雄

严仲连◎著

在传统与现代之间

后殖民视野下的学前教育政策研究



华东师范大学出版社

本书诚谢

全国教育科学“十二五”规划课题[编号:DHA110228]

中央高校基本科研业务费专项资金[编号:12SSXM006] 资助

国家留学基金委青年骨干教师项目[编号:201206625011]

在传统与现代之间

——后殖民视野下的学前教育政策研究

严仲连 著

华东师范大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

在传统与现代之间:后殖民视野下的学前教育政策研究/严仲连著. —上海:华东师范大学出版社,2013.8

(关注处境不利儿童学前教育政策研究系列丛书/杨文,宋占美主编)

ISBN 978-7-5675-1132-3

I. ①在… II. ①严… III. ①学前教育—教育政策—研究—中国 IV. ①G619.20

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 190909 号

在传统与现代之间

——后殖民视野下的学前教育政策研究

著 者 严仲连
责任编辑 朱建宝
审读编辑 费 斌
责任校对 王丽平
封面设计 卢晓红

出版发行 华东师范大学出版社
社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062
网 址 www.ecnupress.com.cn
电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105
客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887
地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口
网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司
开 本 787×1092 16 开
印 张 12.25
字 数 299 千字
版 次 2014 年 6 月第一版
印 次 2014 年 6 月第一次
书 号 ISBN 978-7-5675-1132-3/G·6785
定 价 28.00 元

出 版 人 朱杰人

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

总 序

处境不利儿童,是一个国家或地区在某个历史时期内,因贫困、疾病、残疾、被遗弃或家庭结构异常等原因,所形成的参与社会分配能力较弱、普遍经济收入较少的特殊群体。诸多研究显示,与远离饥饿、享有良好教育与医疗环境的儿童相比,处境不利儿童在心理、生理发展方面都存在明显的不足。不利的处境使得这些儿童更容易出现心理、学习困难、辍学等情绪行为问题。不仅如此,处境不利儿童如果在童年早期得不到有效的社会支持、干预和补偿,将对提高义务教育的效益、防止贫困的代际循环等产生不利影响,最终危害社会公平与和谐发展。

国际范围内,对处境不利儿童的关注早已有之,例如,1989年联合国《儿童权利公约》和1990年《儿童生存、保护和发展世界宣言》等都对处境不利儿童的补偿教育问题提出了倡议。很多国家先后设立了有针对性的学前补偿教育项目,如美国的开端计划(Head Start)、佩里学前教育方案(Perry Preschool Project)和英国的确保开端计划(Sure Start)等,为处于社会经济地位劣势的儿童提供综合性早期干预服务。事实证明,这些补偿性学前教育和服务项目,确实产生了巨大的社会效用。诺贝尔经济学奖得主赫克曼(James J. Heckman)就强调“学前教育时期的投资回报率相当于此后所有年龄阶段人力资本回报率之和。”大量学前补偿教育项目的效果研究纷纷证明,在学前教育阶段产生最大投资回报率的人群恰恰是那些社会地位低下、经济贫困的儿童。例如,高瞻佩里项目在经历了40多年的跟踪研究后得出:对儿童每投入1美元,就可以获得16.14美元的回报,因为该项目使得这些贫困儿童在成年后可以赚取更高的收入,减少犯罪且更拥有更稳定的工作和生活。种种证据,都在强化着我们的认识:处境不利儿童学前教育应当引起社会各界充分的重视;对处境不利儿童学前教育的关注与投入,应当被提升到构建社会和谐,改善民生的高度来看待。

作为发展中国家,经济的突飞猛进和社会的快速转型,改变了中国人的生活方式,更深刻地影响着当今中国儿童的生存和发展处境,特别使得中国处境不利儿童群体的构成和特征发生了巨大的变化。超过6000万的农村留守儿童,占据全国儿童总数的五分之一,而且,学龄前留守现象大幅攀升。这使我们不得不面对伴随改革和社会进步所产生的让人心痛的中国特色“童年危机”。

本套丛书的作者们对于处境不利儿童学前教育进行深入研究并努力“产出”公共性知识的过程,正是从学前教育研究的角度对这一迫切而重要的社会问题作出回应的过程。我们怀揣对处境不利儿童生存和教育现状的担忧,对国家未来的深刻关切,从专业视角出发,对学前儿童的教育现实及其背后的各种深层原因进行思考、学术呈现和解读,以期最终促成人们在学理探讨和社会实践两种层面造福于处境不利儿童的切实努力。

为了实现这一目的,本套丛书的撰写以时代背景为纵轴,以地域空间为延伸,以文化审思为扩展,以交叉的社会学科理论为支撑,以各具特色的研究方法为工具,从宏观、中观、微观的不同层面,全面探讨关涉处境不利儿童学前教育最重要的一些话题,包括:政策的制定与保障、课程标准的建构与实施、学前教育投资体制、农村学前教育的困境与抉择、农村民办幼儿园的生存和发展、以及民办幼儿教师队伍面临的问题与出路。

必须强调,尽管以“处境不利儿童学前教育”为本套丛书始笔的主题,但是,处境不利儿童学前教育的问题必定要被放置到一个国家整体学前教育发展的大背景下进行,任何剥离式的分析都不可能对其意义进行完整呈现。因此,政策上,我们着眼于“当今”,阐述了我国当下学前教育主要关注的热点问题,多视角审视我国学前教育事业所面临的现实,并研究相对应的政策导向;在地域上,我们不仅以中国农村实地的、定性的叙事研究和定量的调查研究分析为基础,阐述中国农村学前教育园所经营状况、师资发展、课程教学等面临的困境与发展可能,而且从国际比较的角度讨论美国学前教育课程标准实施的利弊,为我国学前教育课程改革提供参考;文化上,我们从后殖民和学前教育文化适宜性两个视角强调要在传统和现代之间保持和谐,坚持民族立场和本土生长,并对如何构建具有文化适宜性的中国学前教育体系提出了建议。因此,透过阅读,读者能对当代中国学前教育的一些基本问题,尤其是处境不利儿童学前教育问题,有一个全景式的了解。

我们感激作为研究者的身份赋予了我们为中国处境不利学前儿童发出声音的特殊权利,更珍惜本套丛书所有读者的宝贵意见。由于处境不利儿童学前教育问题的研究涉及多种学科的交叉,每位作者的立足点和研究旨趣亦有不同,出现观点碰撞、水平差异,不足之处在所难免,欢迎大家批评指正。

丛书主编:杨文,宋占美

2013年11月于山东英才学院

目 录

引 论 / 1

第一章 学前教育政策的殖民化历史 / 17

- 第一节 殖民政策“记忆”:在殖民、独立与被殖民之间的历程 / 17
- 第二节 难以作出学前政策价值判断:在独立与被殖民之间 / 34
- 第三节 中国学前教育政策的殖民化经历 / 47

第二章 后殖民状态与学前教育政策的殖民性问题 / 54

- 第一节 后殖民主义背景下的学前教育政策 / 54
- 第二节 当代学前教育政策的殖民化问题 / 64
- 第三节 第三世界国家学前教育政策的殖民化问题剖析 / 77

第三章 学前教育政策的去殖民化发展路向 / 85

- 第一节 学前教育政策去殖民化的“途径” / 86
- 第二节 走出学前教育政策的殖民化陷阱:几种探索之路 / 102
- 第三节 去殖民化学前教育政策的理想状态 / 114

第四章 后殖民视野下的中国学前课程政策热点问题 / 119

- 第一节 学前课程政策的理念选择:蒙台梭利、瑞吉欧与中国文化 / 119
- 第二节 学前课程决策中的价值冲突 / 123
- 第三节 学前课程实施的价值折中与适应 / 130
- 第四节 学前课程实施视野下的传统文化 / 137
- 第五节 学前课程决策如何对待当下的文化 / 143
- 第六节 学前课程决策中如何对待外来文化 / 145

第五章 探寻中国学前教育发展的政策 / 149

- 第一节 农村学前教育是目前学前教育的重点 / 149
- 第二节 我国农村学前教育现行发展的主要模式 / 154
- 第三节 我国“入园难”问题的政策学思考 / 161
- 第四节 我国农村学前教育政策的实施现状与执行策略 / 168

第六章 中国学前教育发展的愿景 / 176

- 第一节 从当前学前教育政策看我国学前教育的未来发展趋势 / 176
- 第二节 当下学前教育政策是否意味着学前教育的春天已经来临 / 180

参考文献 / 182

后 记 / 188

引 论

全球化时代,全球经济一体化引发的对于本土文化的思考,特别是随着现代化的进程,传统与现代间的对立,以及由此引发的民族认同危机,让人们不能不思考民族文化问题。在这种背景下,爱德华·萨义德^①(Edward Waofie Said)、佳亚特里·斯皮瓦克(Gayatri C. Spivak)和霍米·巴巴(Homi K. Bhabha)等人在文化领域引发的后殖民主义思潮引起世界的关注。后殖民文化理论主要采用一种特殊的视角与方法,它一方面反对东西方关系中的本质主义与中心主义,同时又强调民族间的平等,反对偏见、歧视与封闭,它强调话语与权力的关联,因此,后殖民文化理论本身也具有方法论的意义。而后殖民主义话语本身所反抗的本质主义也是多种多样的,不仅包括诸如殖民主义、西方中心主义之类的东西,而且还可能包括诸如民族主义、第三世界这样的带有本质主义嫌疑立场的东西。

在后殖民主义者看来,殖民主义瓦解之后,殖民主义体制下的一系列关系并未随之消解。特别是教育——作为殖民主义的重要工具,是殖民主义体制瓦解后隐藏在殖民地的一枚永久的“楔子”,通过教育来传递西方的价值观念,为西方培养新的代言人。本书主要是用后殖民主义的文化理论来分析学前教育理论与实践中的殖民性问题,对中国的学前教育而言,更重要的是思考中国特色的学前教育。

一、国内外在本领域的研究现状

后殖民主义(post-colonialialism)是当下学术研究中最有影响力、扩展最迅速的领域之一。它源于文学和文化研究,但却广涉一系列的学科,因而具有跨学科性。^②后殖民理论同时作为一种方法与视角,肇始于它对东西方关系的思考,它最显著的特征是用福柯的话语分析,强调话语(知识)与权力之间的关联,认同后现代主义者的反本质、反中心,同时也强调东西方间建设新的平等交流关系。目前后殖民主义的立场与方法正引起越来越多的学者的关注,由于学者间的立场差异,以及后殖民理论内部的观点不一,造成对后殖民理论的多种争议(甚至误解),这些争议主要集中在什么是后殖民主义以及后殖民主义是否存在上。尽管争议存在,但并不妨碍相关领域的研究,我国部分学者在教育领域已经开始运用这种理论进行分析、讨论我国教育中相关学科(如教育学、比较教育学等)的建设问题。

① 有时也译成赛义德。

② [英]巴特·穆尔-吉尔伯特,等.后殖民批评[C].杨乃乔,毛荣运,刘须明,译.北京:北京大学出版社,2001:49.

(一) 对后殖民的争论

1. 什么是后殖民:殖民、移民、去殖民化

国外学者的观点:后殖民理论的研究者,在西方有很多,其中以萨义德、斯皮瓦克、巴巴最为出名,特别是前二者更引人注目。萨义德的《东方学》被称为后殖民理论的经典之作。在萨义德看来,尽管殖民体系已经瓦解,但西方人看东方世界时依旧是用他们原有的“眼光”,这种西方人“眼光”中的“东方世界”不是本真意义上的东方世界,西方人看东方世界时充满着偏见、歧视。在西方人看来,东方世界是新奇、愚昧的,研究东方问题进而成为一门学问,即东方学。在萨义德等人看来,充满偏见的看法与意识形态相伴随,称为主义更为妥当。《文化与帝国主义》则是萨义德的另一部颇有影响的著作,在该书中萨义德提出文化与国家、民族间存在着关系,提出文化对民族认同的作用。萨义德提出的“东方人参与了自身的东方化”的观点更是令人深思。与此同时,所有的文化都是杂交性的、混成的、内部千差万别的,封闭与对立同样不利于文化的进步。由于萨义德等人的贡献,后殖民主义在西方引起了越来越多人的关注,而且后殖民理论还在某种程度上对西方国家民主制度的完善起到了一定的推动作用。

西方学者对后殖民主义是什么以及是否存在后殖民主义还存在着一定的争论。认为后殖民不存在者认为,这些所谓的后殖民主义的研究者完全是出于自己的私利(获取更大的利益,享受更多的平等权利),因为后殖民理论不能回答为什么同样是被同一国家殖民的不同国家文化的发展程度却不一样的问题,而且这些研究者持有生活在先进国家享受着先进文化的第三世界国家的裔族的某种不平衡心态(这种观点的持有者不在少数,杨乃乔在《后殖民批评》译者序中作了详细的分析)。而认为后殖民理论存在者对“后殖民是什么”也有不同的观点。一种认为是殖民之后,另一种则同利奥塔对后现代的理解一样,是渗透于现代社会的。^①

国内学者的观点:我国学者对后殖民主义的关注主要集中在文学领域,徐贲、王岳川、杨乃乔、张法、陶东风、乐黛云、王宁、张京媛、罗钢等人(王岳川、陶东风、乐黛云、王宁、张京媛等人都是文学研究工作者)对于后殖民主义的关注间接地推动了后殖民主义在中国的传播,但他们对于后殖民理论之“后殖民”的理解所持的立场是不同的,目前来看大致有两种,即所谓的三分法与二分法^②。三分法者认为,殖民存在旧殖民与新殖民之分,在新殖民之后才是后殖民,而二分法只有殖民主义与后殖民主义之分,二分法持有者坚持认为后殖民主义存在着民族间的对立(体现的是政治话语),而三分法更多地倾向于学术话语。两种形式的后殖民理论之间存在着共同点,那就是民族主义,特别是民族的文化立场问题是它们共同关注的焦点。两种话语的后殖民理论都认为,这些传统的被殖民地国家的文化面临着灭绝的危险。但学术话语中的后殖民理论在强调民族立场的时候,更为关注的是对话与交流而不是对立。在政治话语的后殖民理论中,尽管被殖民地的国家已经独立,但这些国家依旧处在一个不平等的地位中,传统的殖民国家依旧在文化、政治、经济等方面对被殖民地国家进行统治。政治话语带有某种狭隘的民族主义倾向。

在这些观点中,徐贲的观点好像又有点不同,他一方面认为后殖民主义与后现代的区别在于后殖民主义强调的是第一世界与第三世界国家之间的关系,另一方面还提出后殖民主义的不足,

① 维贾伊·米什拉. 什么是后殖民主义[C]//罗钢,刘象愚. 后殖民主义文化理论. 北京:中国社会科学出版社,1999:388.

② 张法. 论后殖民理论[J]. 教学与研究,1999(1).

即后殖民主义还应该包括第三世界国家内部,他所指的应该更多的是指向不平等问题。实际上,后一个理解已经与民族主义联系在一起,在一些学者(东西方都有)看来,狭隘的民族主义立场很容易导向殖民主义倾向,如德国、日本的法西斯主义。^①

杨乃乔(乔居海外的大陆学者)从学缘谱系出发,提出了不同的观点,他认为后殖民之殖民原本是一个中性词,殖民的存在与基督教的精神及传播联系在一起,因此而认为,后殖民的提法是一个错误。^②不过,对于这个观点,我们认为,他把殖民与移民等同,造成了对后殖民一词的误读。

去殖民化(de-colonialism),有时又被译为非殖民化。在萨义德看来,去殖民化是一场非常复杂的战役,这场战役围绕的问题是不同的政治命运,不同的历史和地理,里面充满了虚构的、学术的和反学术的作品。^③他认为,在非殖民化的文化抵抗中出现了三大话题,它们既有区别,又有联系。一是坚持有权利把社团的历史看作一个连贯的、不可分割的整体,使囚禁的民族恢复本来面貌。其次是这样一种看法,即认为反抗远非对帝国主义作出的反应,而是一种构思人类历史的不同方式。这种构思方式在很大程度上有赖于打破文化之间的藩篱,如有意识地介入欧洲和西方话语的努力,与之搅和在一起,对其进行改造,使其承认边缘化的或被压抑、被忘却的历史,即归航。再其次是明显脱离分裂的民族主义,如非殖民化期间,整个帝国世界出现的抗议、抵抗和独立运动都受到这种或那种民族主义的煽动。即,他把东方殖民地人民对西方殖民者的反抗分为两种:一种是“收复领土”的反抗,即“一线反抗”;另一种是“意识形态反抗”,即“二线反抗”,也就是文化反抗。他所关注的就是后一种反抗,也就是说,他把东方民族的非殖民化和政治解放的途径和形式诉诸东方民族的文化抵抗。

所谓文化抵抗(反抗)就是要消解西方话语霸权。在福柯那里,反抗就是被支配的一方同占支配地位的一方争夺话语权。萨义德认为,东方人的文化反抗就是这种争夺话语权的反抗。争夺话语权的方法很多,比如重写宗主国经典、恢复社团组织、重新命名山水、重新占有文化和自我再现的权力、意识到自己所属的民族、在反抗的环境中想象过去、重新收回命名的权力,等等。^④不过,萨义德认为,不应对民族主义作笼统的定性,既要看到民族主义在东方民族的非殖民化过程的重要作用,又要批判那种狭隘的民族主义、大国沙文主义、原教旨主义、种族仇视主义等。^⑤

2. 我们国家是否存在后殖民

许多学者认为后殖民适应中国,但在具体原因上存在分歧:有的从殖民定义来分析,有的从殖民的形式来分析,还有的从当今的现实来分析(一方面世界间的距离变小了,世界都是有机联系在一起的;另一方面还存在着某种形式的歧视),也有从中国的历史来分析的。不过,对于中国的历史,学者们也持有不同的看法。

一种观点认为,中国存在着殖民的历史,今天的后殖民研究不能没有中国。“假如说我们对前一时西方关于后现代主义的种种争论还能采取一种较为超然的隔岸观火态度,那么,今天后

① 吉登斯. 民族—国家与暴力[M]. 胡泉泽, 赵力涛, 译. 北京: 三联书店, 1998.

② 杨乃乔为《后殖民批评》所作的序. 见(英)巴特·穆尔-吉尔伯特, 等. 后殖民批评[C]. 杨乃乔, 毛荣运, 刘须明译. 北京: 北京大学出版社, 2001.

③ 爱德华·赛义德. 赛义德自选集[M]. 谢少波, 韩刚, 等, 译. 北京: 中国社会科学出版社, 1999: 274-276.

④ 学前教育领域的再概念就是一种基于话语的文化抵抗。

⑤ 张其学. 非殖民化中的文化抵抗与民族主义——对萨义德非殖民化思想的一种分析[J]. 学术研究, 2004(6).

殖民主义所讨论的种种问题对于我们这个曾经在历史上遭受过帝国主义列强侵略和占领,有着切肤之痛的,是不能袖手旁观的。”^①

对此有人提出不同的意见,“有人认为,中国大陆在领土上从来没有经历过殖民地的体验,虽然曾经遭受世界帝国主义列强的侵略,但是帝国主义势力从未成为国家的主宰力量……最多也不过是半殖民地半封建的社会,因而就此认为中国与‘后殖民话语’毫无关系”。^②对此,北京的张京媛教授进行了反驳,她认为这是一种实证主义的论点,忽略了东方主义最主要的一个方面是它在日常生活的文化中的影响。中国自鸦片战争以来,许多行动都是对西方的回应。后殖民主义世界大气候影响了中国。国际金融、跨国公司对中国产生越来越大的影响,我们无可逃脱。……我们生活在“不纯洁”的气氛里,西方的生活方式通过影视大众传播媒介日益渗透民众心理。^③除了中国事实上不能回避殖民主义斗争的历史外,中国作为东方的第三世界国家,后殖民在中国的存在也是一种客观的事实。

这涉及对“殖民”一词的理解。“殖民”这个概念获得了非常广泛的涵义,被殖民的不只是那些在历史上遭受过西方压迫统治,因取得独立而摆脱被殖民者身份的民族和人民;被殖民成为一种描述被压迫经验的普遍范畴,它包括了所有非西方的人民。后殖民批判把被殖民者的经验扩展为一切被压迫者经验的范型,它的对抗意义也就不局限于对西方殖民主义的揭露和抵制。后殖民批判并因此而形成了一种更基本、更具有普遍性的批评实践取向,那就是直接或间接介入一切社会中各种次等公民的生存抗争。^④而后殖民不仅仅发生在第一世界与第三世界国家之间,同时还发生在第一世界内部与第三世界国家内部。所以,斯皮瓦克说:“全世界都是后殖民的。”

其实,第一世界对第三世界的控制并不是简单地进行的,这种控制以现今世界上通用的科学话语形式为基础,如人类学、文化人类学、文学哲学、政治科学,这样的系统话语形式不仅本身就是西方的,而且还已经被等同为普遍的客观性知识。在它们所形成的强大的话语支配领地中,第三世界的文化和知识不能不处于屈就和边缘的地位,自然也就无法伸张与西方话语平等的合法性。^⑤我们今天的教育制度就是彻底地移植于西方。美国的弗·杰姆逊(Fredric Jameson)在《处于跨国资本主义时代中的第三世界文学》中注意到第一世界掌握着文化输出的主导权,它们将自身的意识形态看作一种占优势地位的世界性价值,通过文化传媒把自身的价值观和意识编码在整个文化机器中强制性地灌输给第三世界,而处于边缘地位的第三世界文化则只能被动接受,它们的文化传统面临威胁,母语在流失,文化在贬值,意识形态受到不断渗透和改型。当然,对第三世界文化来说,面临着更大的历史使命,当它面对这种后殖民文化霸权时,第三世界文化应真正进入与第一世界文化“对话”的话语空间,以一种“他者”(或他者的“他者”)的文化身份成为一种特异的文化表达,以打破第一世界文本的中心性和权威性,进而在后现代与后殖民潮流

① 罗钢、刘象愚. 后殖民主义文化理论[C]. 北京:中国社会科学出版社,1999.

② 张京媛. 后殖民理论与文化批评[M]. 北京:北京大学出版社,1999:8.

③ 张京媛. 后殖民理论与文化批评[M]. 北京:北京大学出版社,1999:8-9.

④ 徐贲. 走向后现代与后殖民[M]. 北京:中国社会科学出版社,1996:176.

⑤ 徐贲. 走向后现代与后殖民[M]. 北京:中国社会科学出版社,1996:177.

中,展示第三世界文化清新、刚健的风格,以及走向世界的新的可能性。^①这种思维方式是第一世界的学者的一种观点,表达了第一世界学者对这种不平等的文化关系的关注,因此,杰姆逊的第三世界文化后殖民理论在后殖民理论中具有一定的代表性,对世界文化的发展具有一定的意义。

有学者从西方文本的角度来说明殖民性的存在及后殖民与中国的关系。如,西方对东方世界的歧视体现在方方面面。德语的汉学 Sinologie 这个字眼,或多或少带有轻蔑的意味和殖民的色彩,比如说美国研究、英国研究、法国研究分别在德文中叫 Amerikanistik、Angelistik、Romanistik,而印度研究、埃及研究、日本研究都一律尾之以 logie,而一旦沾上了 logie 就有被归之另册、被“东方化”的危险。^②

3. 后殖民理论与殖民理论、民族主义的关系

后殖民理论的提出当然离不开殖民主义思想。正是因为殖民理论的存在,对于后殖民理论的理解存在着分歧:表现为纯粹的学术话语与政治话语。纯粹的学术话语意义上的后殖民理论强调的是对话。

不过,后殖民理论作为一种方法的存在,它不仅仅关注第一世界国家与第三世界国家之间的不平等关系,同时也关注第一世界国家内部与第三世界国家内部的不平等关系。而民族主义则主要强调第一世界与第三世界间的不平等关系。为此,用“去殖民化”替代“后殖民主义”,并不完全是为了淡化民族立场,虽然去殖民化也带有某种程度的民族立场问题,但更重要的是它超越了民族立场,突破了狭隘的民族主义,这与我国政府提出的永远不称霸的立场是一致的。

后殖民理论与后现代的关系:没有后现代的存在也就不可能存在后殖民,正是后现代的虚无为后殖民的产生创造了条件。后现代与后殖民的不同,主要体现在方法、对象、内容上。

后现代的方法主要是消解性话语,后殖民理论则是批判话语;对象上,后现代是自向的,主要是针对现代性的不足进行的,而后殖民主要是他向的,即发生在第一、三世界国家间。后现代思想着意于批评西方“理性”、“历史”、“民主”等观念自以为是的普遍性和客观性,但并不就此速写它们在西方自身范围内的本土性和适应性。^③后殖民关注的是不平等、差异。但后现代与后殖民关系也是密切的,没有后现代在西方国家为后殖民造成的良好的氛围,后殖民在西方的生存可能就会是另一番样子。

后现代的理解,容易导致一种新的“一元”论思想,即用新的“一元”取代旧的“一元”否定传统的“中心”论时,产生新的“虚无主义”。

后殖民理论与多元文化的关系:后殖民理论宏观程度上是一种文化多元论,这种文化多元论,也极容易导致某种虚无主义,后殖民理论强调在特定时空并不是一种多元立场。在某种意义上,不仅仅是多元主义的问题,还存在着对民族立场的坚持,是多元共同和谐生存。

多元主义的立场并不能保证偏见的不存在,在某种程度上,多元主义还是认可歧视的。西方国家历史上的多元主义有时候是为了满足其猎奇的心理。多元论只被那些已经被主导文化价值

① 王岳川. 后殖民主义文化批评[J]. 人文杂志, 1997(3).

② 张宽. 欧美人眼中的“非我”族类——从“东方主义”到“西方主义”[J]. 读书, 1993(9).

③ 徐贲. 走向后现代与后殖民[M]. 北京: 中国社会科学出版社, 1996: 177.

同化的人们所欣赏,它掩盖着排斥异类的永久性企图。对多元论来说,种族和文化的差异只是一种异国情调、个人的癖好,只要不需要改变那已被嵌入主流意识形态保护体之内的个人位置,就可以得到纵容。^① 对主流文化者来说,多元文化可能是他们保持偏见与歧视的借口。

产生在大学里的后殖民理论也经常受到多元文化论者的威胁。文化相对论和文化多元论提倡对不同文化采取“容忍”的态度,淡化后殖民环境的文化创新、历史含义、政治和社会的目的,以便巩固西方传统。^② 可见,后殖民理论与多元主义之间还是存在着差异,这种差异主要体现在后殖民强调反偏见。

(二) 教育领域对后殖民的关注

我国教育界对后殖民的研究,有直接的也有间接的。目前而言,直接研究已经引起了不少人的关注,但更多的是间接研究,其中涉及教育的国际化、后现代主义、多元文化、全球化、民族主义等领域。

1. 教育领域对后殖民的直接关注

教育的文化性格也要求教育考虑教育者及受教育者的文化传统。当文化领域以西方为主而忽视文化传统时,一种新的殖民形式业已存在了。在教育研究以及学科教育中就存在着殖民化的倾向,突出表现在本土化。在部分学者看来(项贤明、孙振东),本土化实际上也意味着他与己在关系上的不平等,消解殖民化的最主要途径是教育理论的本土生长,但这并不排除对话与交流。

在一定意义上,现代教育制度本身就是西方殖民主义打入殖民地国家文化传统中的一枚永久的“楔子”。通过这枚“楔子”,西方世界成功地介入了殖民地国家乃至整个第三世界社会文化传承与创新体系的权力结构。^③ 对第三世界国家来说,教育的全球化更多地意味着引进西方发达国家的教育经验和教育模式,而其本民族的教育传统和文化传统在这种历史进程中却面临重重危机。^④ 我国的教育中肯定是存在着殖民化倾向的,这是缘于教育研究具有的文化特征,因而“文化殖民主义”思潮应该在相当程度上启发我们思考教育研究的国际传播过程中是否存在着殖民主义倾向。^⑤

教育的本土化,更多地体现为一个自内的文化殖民过程。这一过程在某种程度上是首先接受了殖民者的东方主义为他们构筑的消极的迷思形象,接受了西方文化优于东方文化的假设,以至于“西方教育优越,本民族教育落后”的假设几乎转化为一种集体无意识(项贤明)。当一个民族的集体对传统忽视时,民族认同就面临消解,这就是后殖民理论关注的身份认同的问题。而我们在实际中把民族主义、全球化、本土意识之间的关系弄混淆(孙振东)。这使得文化殖民表现得更加隐蔽。

① 阿卜杜勒,等. 走向少数话语理论——我们应该做什么[C]//罗钢,刘象愚. 后殖民主义文化理论. 北京:中国社会科学出版社,1999:362.

② 张京媛. 后殖民理论与文化批评[M]. 北京:北京大学出版社,1999:8.

③ 项贤明. 后殖民状况与比较教育学[J]. 北师大学报(社科版),1999(3).

④ 项贤明. 教育:全球化、本土化与本土生长——从比较教育学的角度观照[J]. 北师大学报(社科版),2001(2).

⑤ 孙振东. 略论教育研究国际传播中的后殖民主义倾向问题[J]. 比较教育研究,2004(8).

本土化、多元化与后殖民均有一定的联系,同时也存在着差别。本土化的对立面是全球化或国际化,多元化的对立面是一元化。后殖民主义虽然有本土化与多元化的方面,严格意义上讲,后殖民主义强调的是平等与反偏见。当教育全球化的时候,不平等关系的存在以及他者身份就已经意味着当代教育伴随着后殖民主义特征(项贤明)。

对此问题的类似分析已经存在于当代教育学领域。叶澜教授在谈到中国教育学的“传统中断”时也有所涉及:中国古代并不缺乏教育思想,但缺少独立的教育学科,当对师范教育有强烈的需求时,就直接把国外的“教育学”“全盘”引进。中国的教育学从一开始在内容上就无“中外”之别,把西方的“教育学”当作适用的教育学拿过来就“用”。其他的一些人文社会学科如哲学、文学、历史都有中国哲学与外国哲学、中国文学与外国文学、中国历史与外国历史等“中”“外”之别。这些学科不会因引进国外学说而造成完全中断、取代国内学科的效应。在教育学科中这种效应却产生了并逐渐演化成一种“新”传统。教育学在中国的百年历程中,形成了对国外教育学“翻译”、“介绍”到“述评”、“编纂”、“自编”等一系列消化吸收的“中国范式”,并随着吸收对象的更替而多次循环,还视这种“循环”为“发展”。^① 当中国有了作为学科的“教育学”时,其代价是同时开始了近代教育学在中国与中国教育思想中断、与中国传统文化分裂的历史。严重的消极影响是:中国教育学科的发展离“根”离“土”,长期未构筑自己的“家园”。^② 这与项贤明等人对当下中国教育的批判一致。

2. 学前领域对后殖民的关注

作为第三世界国家,对于我国幼儿园教育中的殖民化历史(主要指 20 世纪初)已成为许多学前教育理论研究者的共识(类似的文章与著作比较多,特别集中在对课程的讨论上),基本上都涉及我国的学前教育体系、内容、方法等对日本及欧美的移植。如果根据萨义德对“殖民”的理解(强调的是不平等、差异),我国 20 世纪早期的本土化运动在某种程度上也具有文化殖民的倾向,因为本土化者所进行的改革也是从西方引进的,而且这些“领导者”与“管理者”都有着西方的文化背景。不过,相对于当时的直接殖民形态,从历史的角度来看,还是具有进步意义。至于我国目前的学前教育是否还存在着被殖民化的倾向,学者们对这个问题的认识似乎还不够。不少学者、家长及幼儿园教师对西方早期教育中的政策、理论的津津乐道以及盲目崇拜,特别是随着文化交流机会的增多,以及目前主流学前理论的西方价值取向,更是淡化了中华民族曾经固有的“民族之芯”。

随着世界民族解放运动的发展,殖民统治纷纷瓦解,不同国家的殖民经历在今天也有着不同的发展、变化。对于前殖民地(特别还依然处于第三世界)国家而言,殖民的经历成为它们不可忘却的历史,而文化霸权所体现出来的殖民倾向并非引起了所有人的关注,这一点是当今第三世界国家的共同特征。对那些先进并存在着被殖民历史的国家而言,如美国、澳大利亚,在学前教育领域中它们也曾移植过其他国家的幼儿教育思想,当然这些国家今天已经产生了分化,美国从曾经的被殖民的文化输入国成为今天主要的文化输出国(这种文化输出总是伴随着一定的价值观输出),而法国、英国则考虑到文化的被殖民问题,其他一些国家则在为本土文化与外来文化之间

① 叶澜. 二十世纪中国社会科学(教育学卷)[M]. 上海:上海人民出版社,2005:18-19.

② 叶澜. 二十世纪中国社会科学(教育学卷)[M]. 上海:上海人民出版社,2005:20.

的立场抗争。澳大利亚一直存在着本土文化与外来文化的纷争,如何在传统文化与外来文化之间抉择成为澳大利亚的焦点性问题。韩国的幼儿园在选择英语教育的时候忽视本土语言,引起韩国国内学者的忧虑。那些一度被殖民而且目前依旧处在第三世界行列的国家,也同样面临着国际化与本土化的矛盾。特别是在经济一体化、全球化的过程中,文化的殖民也就不可避免,如在土耳其,就存在着西方学前质量标准与本土文化的冲突。土耳其政府立志要让土耳其成为欧盟成员,而欧盟对土耳其提出的加入条件之一,就是要其建立起一套西式的学前教育系统。许多土耳其人,对迫于压力而不得不采纳美国和欧洲施加的儿童社会化和教育方法心存怨恨,他们认为,土耳其人关于年幼儿童应该学什么、该如何保育等所持的传统观念,跟那些欧洲和美国的进步主义教育家们所持的观念大相径庭。^①

教育被用作殖民主义的重要工具由来已久。殖民者往往会向被殖民者灌输整套的教育模式,这在殖民者看来是他们的慈善之举,特别是融入西方价值观的西方学前教育理论往往成为西方进行文化输出的工具,而对被殖民者来说则是权力丧失的象征。这也反映了西方对非西方一直存在的地位的不平等与偏见。

在西方社会的早期教育中是存在着偏见的。一些书和杂志已经反映出一种英美式的偏见:中产阶级的孩子是杰出的,有色人种的孩子大多是“变态的”。那些来自非西方文化背景以及低收入家庭的孩子大都处于“文化剥夺”状态,因为他们的听说、同伴交往不同于白人中产阶级的孩子。^② 儿童通过电视、网络也不断地受到这些带有偏见的社会文化因素的影响。教师、同伴、家庭、社会都会对儿童的自我认同产生影响。^③ 这些偏见在早期教育中一旦获得,进而会成为事实。^④

西方学前教育工作者对学前教育阶段的后殖民问题的关注,多体现在学前教育的概念重建(reconceptualizing Early Childhood Education)运动上,在西方学者看来,对皮亚杰理论的过多关注忽视了民族与文化背景,因为皮亚杰的关于儿童认知的看法也存在着一些不足的地方:婴儿的认知水平明显被皮亚杰低估,皮亚杰研究的技术背景不够复杂。^⑤ 建立在现代理论基础上的“儿童发展适宜性课程”(即 DAP)遭到了许多概念重建主义者的批判,因为单纯地关注儿童的发展而忽视儿童所处的文化背景的教育将是无效的。那些按现代理论鉴定出来的“高危状态”也只是某种标签,这些评价的标准是美国中产阶级的,如按美国的标准,拉丁美洲的婴儿及其家庭生活处在危险的贫穷状态。^⑥ 由此,西方的学者主张用 DCAP 替代 DAP。在后殖民主义者看来,多元主义也存在着偏见,关注民族文化背景的早期学前教育工作者主张反偏见的多元文化教育。^⑦

① 朱家雄. 幼儿园课程的文化适宜性[J]. 教育导刊, 2006(9).

② Jeffrey W. Trawick-Smith. Early Childhood Development: A Multicultural Perspective [M]. Prentice-Hall, Inc, 1997: 12.

③ Peter Woods, Mari Boyle and Nick Hubbard. Multicultural Children in the Early Years: Creative Teaching, Meaningful Learning [M]. Sydney: Multilingual Matters Ltd, 1999: 182.

④ Lilian G. Katz. Current Issues and Trends in Early Childhood. in T. S. Saraswathi (Ed). Cross-cultural Perspectives in Human Development Theory, Research and Applications [C]. New Delhi: Sage Publications India Pvt Ltd, 2003: 360.

⑤ Jeffrey W. Trawick-Smith, Early Childhood Development: A Multicultural Perspective [M]. Prentice-Hall, Inc, 1997: 175.

⑥ Hiram E. Fitzgerald, Rosalind B. Johnson, Laubie A. Van Egeren (Ed.). Infancy And Culture [M]. New York: Garland Publishing Inc, 1999: 69.

⑦ 朱家雄. 幼儿园课程[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 53.

对于早期教育中的多元主义,民族主义者也存在着不同的取向问题,一种是对立的(这种取向被视为原教旨主义),一种是既保持原有文化同时又接受外来的文化(超越早期教育质量:后现代的视角)。还有一种可能会觉得“西方的”好,“本土的”要差,这种心态的持有者在我国幼儿教育实践中为数不少,而这实际上也是文化殖民的某种表现。

不同民族具有不同的文化背景,早期教育的质量标准不应该是统一的标准,更不应该是西方的质量标准。把西方的质量观作为我国的早期教育的质量标准就会带有殖民化倾向。我国的早期教育长期以来一直是以学习西方为“传统”。从20世纪早期到末期,学习西方的习惯一直在延续,只不过在中间的某段时间加有“本土化”的过程。从早期的课程内容、课程组织方式到末期的瑞吉欧,无不体现一种“我低”的姿态。源于美国和一些西方国家的关于学前教育质量的想法和做法也影响了我国的学前教育界,这一方面能满足部分公民对高水准学前教育的需求,同时有可能会使我们丢失自己的文化价值取向,有可能会使我们不顾国情,盲目追求高标准。特别是偏远的农村地区,在学前教育资源相当缺乏的情况下,运用师生比、儿童自主探索活动的发生频率、教师个别化教学的程度、教育机构环境与幼儿的互动性等质量指标做评估,会有损当地的学前教育事业的发展(朱家雄,2006)。对建立在现代科学运动基础上的学前教育理论,一些学者已经开展了重新建构(re-conceptualize)的活动,这些学者也被称之为再概念主义者。在再概念主义者看来,不存在单纯脱离文化背景的学前教育,而建立在某种普适儿童基础上的当代学前理论,不一定适应特定文化背景下的特定的个体。传统的师幼比在一段时期内成为衡量学前教育质量的重要因子,在再概念主义者看来,人数众多的班级更有利于儿童间的交往与学习。

在托宾看来,一些关于质量、最佳实践等概念的跨国界交流,不应该是一个单向的、基于殖民主义或帝国主义的动理学说从中心到边缘的传播,而应该是双向的,不同文化在幼儿教育的观点上有各自的优点与不足。而目前,西方绝大部分儿童发展研究都注重抽象的、泛指的儿童,而不注重生活在具体社会生活环境中的儿童。这种发展理论的主流,渗透到大学研究机构的学前教育研究领域里,是具有排斥性渗透特征的,那就是把人们的每日活动和具体生活环境从人们的心理行为的发展中排斥开。这样的研究忽略了人的文化生活的本质。西方主流的学前教育理论在人类文化研究者看来,也并不一定是正确的,罗高福(Rogoff)通过长期的实践(她在危地马拉的玛雅人小镇研究60个家庭中“儿童记忆力在其特定文化环境中的特点”,后又进行了长达30年的研究),在横向比较不同民族(非裔、印裔、日裔、墨西哥裔以及美国的拉丁美洲社区^①)母子间的活动后,她发现在不同的文化背景下,社会对儿童的看法及教育方法是存在明显差异的。美国社会的一些教育儿童的观点有时看来还是比较荒谬的。

《学前教育课程》一书中详细介绍了美国学前教育中的文化多元化的历程^②。《超越早教质量》也涉及多元文化与文化殖民的讨论。我国目前的一些学者多是从民族立场与多元文化的角度来讨论中国学前教育中的问题,二者在某种程度上并不是割裂的。对于多元文化的问题,我国主流的学前理论主要还是停留在引进上,缺乏具体的实施策略,一些我们原以为是多元文化取向

① Rogoff. The Cultural Nature of Human Development [M]. New York: Oxford University Press, 2003:120.

② [美]詹姆斯·E·约翰逊,贾珀尔·L·鲁普纳林. 学前教育课程[M]. 黄瑾,等,译. 上海:华东师范大学出版社,2005:496-504.

的学前教育方案至多也是重复美国等西方国家已经走过的历史。在美国人看来,融合、添加都不能达到反偏见的目的,即去殖民化的效果。双语教育成为调解学校教育中全球化与民族传统教育的冲突的策略之一,因为这可以使儿童在保持自主参与自己的传统、文化和特殊兴趣的同时,也能成为共同拥有的国家的一分子。早期儿童在学习讲母语和本族文化的同时,学习主流社会的语言和文化行为规则。^① 至于一元化的立场,如压抑其他民族的文化,则更受到批判。去殖民化追求的是反偏见,因此“反偏见的课程”成为当今多元文化的主要教育取向。民族立场的坚持如果走向极端就可能导致某种排外,多元文化的处理在目前看来也容易导致文化相对主义(如,把极端的民族主义文化或者具有歧视性的文化作为一元),实际上就存在着传统文化的现代化问题,即传统文化的继承与发展问题。

对于后殖民理论的关注,中美学前研究者体现了不同的风格。美国学者直接从儿童生活中的殖民性入手进行直接研究(Joseph Tobin)。在《好孩子不戴帽子》一书中,托宾研究了“儿童对种族印象的习得”与媒体的关系。他说,媒体在此过程中使民族形象印刻化,在美国的电影中,一些坏人通常由亚洲人或玻利尼西亚人来扮演,而且通常以海盗形象出现。^② 由此造成了美国本土儿童对某些民族的误解。近年来,少数中国学者对此有些关注,如朱家雄教授自从在《幼儿园课程》中对学前领域的再概念运动作了介绍后,2006—2007年在《教育导刊》与《幼儿教育》两本杂志上陆续发表了系列文章。其他学者则更多地从间接的角度关涉殖民立场问题,主要涉及多元文化、民族化两个方面。对于早期教育的民族立场问题,我国也有一些学者以及理论工作者在进行探讨,这种探讨更多的是基于课程内容的选择问题,或只是作为某个专题来进行(如民俗村)。如果从宏观的背景下来思考这些问题,可能会存在与现行的学前教育理论不同的一些观点。

在后殖民主义者看来,文化殖民是潜在地进行的,其中一个重要的方面就体现在价值观上,价值观在一段时间内主要通过主动传递、被动接收来进行,现在主要体现在文化交流中的主动接收。当我国早期教育引进西方的理论及质量标准的时候,就有价值观的问题。因此,有西方学者表示是否会存在“水土不服”的关注。托宾说,许多美国的学前教育工作者很高兴在中国的幼儿园中推广建构主义、活动区角、自我表达、方案教学。从教育人类学来看,他担心这些教学法将如何融入到中国的文化传统和价值观之中,以及在贯彻这些方法时,如何考虑中国社会本土的实际情况。例如,在集体主义与个人主义的选择上,不同文化背景也有不同的取向。在美国和其他具有欧洲传统的国家,儿童的社会化过程强调个人独立性和个人主义取向,而在其他许多国家,儿童的社会化过程强调互相依靠和集体主义取向。比如,玛雅人的文化、中国人的文化、日本人的文化均属集体主义型,强调相互依靠的重要性(罗高福)。这些事实只是说明了不同文化背景下的幼儿教育在价值选择上的差异,一味地向西方学习可能导致与本民族文化的脱离。只有用双向的交流替代单向的传播,才能达到文化的共存与共荣,真正做到“美美与共”,达到去殖民化的境界。

其实,我国的学前教育理论也需要再概念。引进西方的建立在现代认知科学基础上的学前教育理论固然推动了我国学前教育事业的发展以及学前教育学科的成长,但从具体的观点来看,

① 朱家雄. 幼儿园课程[M]. 上海:华东师范大学出版社 2003:291.

② Joseph Tobin. "Good Guys Don't Wear Hats" [M]. New York: Columbia University, 2000:81.