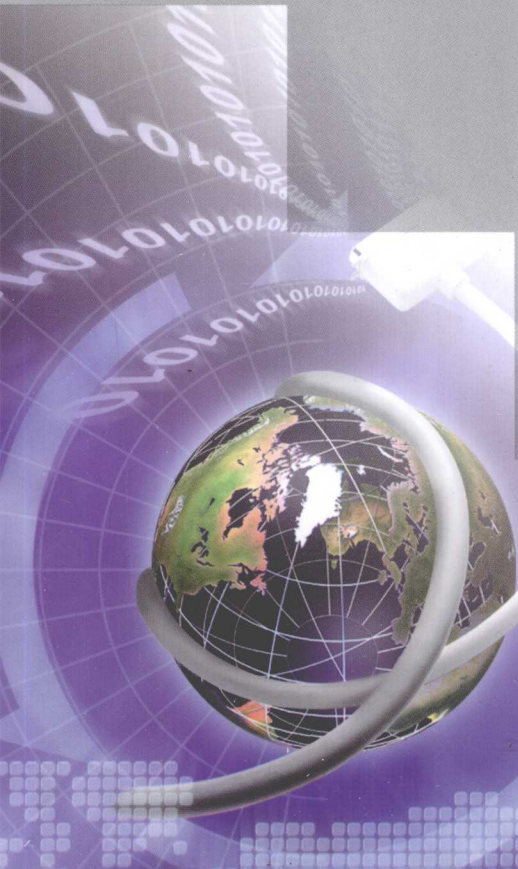


中央民族大学“985工程”
中国少数民族语言文化教育与边疆史地研究创新基地文库
教育人类学研究丛书第二辑

主编 ◇ 滕星

多元文化教育

——全球多元文化社会的政策与实践



滕星◎主编

民族出版社

多元文化教育

——全球多元文化社会的政策与实践

滕星 © 主编

民族出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

多元文化教育：全球多元文化社会的政策与实践/滕星主编.
—北京：民族出版社，2009.12
(教育人类学研究丛书)
ISBN 978-7-105-10449-9

I. 多… II. 滕… III. 教育理论—研究 IV. G40

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 212142 号

策划编辑：虞 农

责任编辑：王 理

封面设计：海龙视觉

出版发行：民族出版社出版发行

地 址：北京市和平里北街 14 号 邮编 100013

网 址：<http://www.mzcbs.com>

印 刷：北京市艺辉印刷有限公司

经 销：各地新华书店经销

版 次：2010 年 1 月第 1 版 2010 年 1 月北京第 1 次印刷

开 本：880×1230 毫米 1/32 字数：46 千字

印 张：17.125

定 价：40.00 元

ISBN 978-7-105-10449-9/G · 1751 (汉 810)

该书如有印装质量问题，请与本社发行部联系退换

(汉文编辑一室电话：64271909；发行部电话：64211734)

《教育人类学研究丛书》总序

教育人类学是由教育学和人类学相互交叉而形成的一门综合性边缘学科。国外教育人类学学科形成于 20 世纪中期，经过半个世纪的发展形成了以欧洲德国、奥地利等国为代表的哲学教育人类学和以美国为代表的文化教育人类学两大流派。在文化教育人类学流派中，又可以划分为主要由人类学家组成的教育人类学理论学派和以教育学家组成的多元文化教育理论学派。

欧洲哲学教育人类学学派主要注重于从人的本质、教育的本质、人接受教育的需要性和可能性出发，从哲学的高度研究教育的理论与实践问题。

以美国为代表的文化教育人类学中的教育人类学学派，继承了英美文化人类学的理论框架、概念与田野工作方法，并用其研究教育的理论与实践问题；多元文化教育理论学派则从英美文化人类学那里继承了“文化相对论”的观点，并将其与美国的土特产——美国社会民族理论相结合来研究教育的理论与实践问题。其最初目标是为了捍卫以少数民族为代表的社会弱势群体的利益，其长远目标是想通过教育改革构建一个不分族群、社会阶层、性别、年龄、身体与智力差异的、乌托邦似的国家与全球多元文化社会。

美国的文化教育人类学研究的范围主要包括少数民族教育（含移民教育、土著教育）和多元文化教育^①等方面。

当人类进入 21 世纪，随着国际上对全球一体化与民族文化多样性、文化差异与机会均等、多民族国家中主流民族与少数民族、国

^① 西方的多元文化教育概念一般指少数民族教育、妇女教育和残疾人教育等社会弱势群体的教育。

家一体化与文化多元化关系的讨论；随着知识经济社会的来临，人们对教育与社会弱势群体倍加关注，教育人类学也随之成为社会与学术界瞩目的一个重要的学术研究领域。

中国教育人类学作为一门学科领域，始于20世纪80年代初期对少数民族教育的研究。中国教育人类学的研究一直被冠以“少数民族教育研究”，简称“民族教育研究”，其学科则被称为“民族教育学”，鲜有称为“教育人类学研究”或“教育人类学”的，究其原因有如下几点：

首先，这是由于人类学这门学科作为西方的舶来品，在20世纪初中期被引入中国时，产生的名称概念上的不统一，以及后来人类学在中国发展历史的影响。20世纪初中期，人类学在英美分为体质人类学和文化人类学两大体系；在欧洲大陆的德国和苏联则将人类学称为民族学。当时的学界泰斗蔡元培先生赴德国进修民族学，并将民族学这一学科概念首先引入中国，尽管后来的人类学家吴文藻及其学生费孝通、林耀华等人先后将英美的人类学这一学科概念引入中国。但是，50年代初的学院系调整、民族识别工作、少数民族研究，以及西方英美人类学被称为“伪科学”，而苏联的民族学则占据着统治地位等历史的原因，使中国人类学在很长一段时期只能仅以民族学替代文化人类学这一学科概念。当前，在西方人类学体系中，民族学基本上作为文化人类学和体质人类学下的一门分支学科。而目前在中国的学科分类上，民族学被划分在法学门类下，而人类学则被划分在社会学门类下。同一门学科被人为地划分在截然不同的学科门类中，以至于造成了人们在学科概念上的混淆。

其次，中国的教育人类学研究一直是以少数民族教育为研究对象，尚未以教育人类学的田野工作方法扩大关注主流民族——汉族的正规教育与非正规教育，故一直以“少数民族教育”、“民族教育”和“民族教育学”加以称谓。

最后，由于该学科领域的许多研究人员对国外教育人类学学科的历史与发展，以及研究对象和研究范围并不十分了解，导致他们

对教育人类学与民族教育学学科彼此之间的关系并不是十分清晰。当然，这是一个十分复杂并带有争论的学术问题，本文不在此加以讨论。但是，在此，可以以简洁的语言来陈述，民族教育学是教育人类学的一门主要分支学科。

近 20 年，中国教育人类学研究走过了与美国教育人类学学科发展头 20 年几乎相同的道路，即从非学术化到初步学术化的历程。随着中国西部开发，许多国际组织机构、中国政府与社会对少数民族地区多元文化教育的重视，教育人类学这门学科必将大有用武之地并因而获得广泛的学术发展前景。在此时，民族出版社推出了中国第一套《教育人类学丛书》，它不仅是标志着中国教育人类学学科发展的一个重要学术里程碑，而且，更重要的是通过这套丛书可以极大地推动中国西部民族地区教育理论与实践的发展。

《教育人类学丛书》是一套开放性的学术丛书，它肩负着两个主要任务：一是系统介绍与评价国外教育人类学的理论与实践；二是在批判性继承国外教育人类学理论与方法的基础上，积累与展示中国本土教育人类学的理论与个案研究的最新和重大研究成果。它提倡走出书斋用文化人类学的田野工作方法去研究当今中国的学校正规教育与社区、家庭的非正规教育。特别关注中国社会少数民族、妇女、残疾人和低社会阶层等弱势群体的教育问题。倡导书斋研究与田野工作相结合，即理论与实践相结合的学风；推崇百花齐放、百家争鸣的学术自由与理论创新的精神。

我们相信，该丛书的出版将在教育学与人类学学科之间搭起一座桥梁，它必将进一步推动教育学与人类学学科之间的相互渗透与整合，为教育学和人类学开辟出一块新的学术研究领域，从而为中国的教育改革作出贡献。

滕 星

中央民族大学独树斋

2001 年 8 月

《教育人类学研究丛书·第二辑》主编序言

人类学（Anthropology）是一门全面研究人及其文化的学科。它研究的一个重要方面是人类群体及个体的文化交流、传承及习得。教育学作为专门研究如何培养人类下一代问题的一门学科，也肩负着传递知识、传播文化的基本功能。这样，人类学和教育学之间就有了天然的脐带，教育人类学也由此成为二者之间有机联系的一座桥梁。

教育人类学（英文名为 Educational Anthropology 或 Anthropology of Education）是由教育学和人类学相互交叉并通过科际整合而形成的综合性的新兴学科，其核心研究领域是多民族国家的少数群体教育，包括少数民族教育、乡村教育、移民教育、多元文化教育等方面的内容。作为一门新兴的边缘学科，教育人类学吸收了包括哲学、法学、人类学、教育学、心理学、生物学、社会学、历史学等多学科的研究成果。

教育人类学在国外已有长足的发展，其学科地位早已确立，并对许多国家的教育改革、教育政策、教育规划、教育咨询等都产生了重大的影响。在我国台湾地区，教育人类学也获得了广泛的关注与研究。我国大陆地区的教育人类学研究起步较晚，肇始于 20 世纪 80 年代初的少数民族教育研究，当时研究的重点是异文化和跨文化教育。20 世纪 80 年代中期以后，我国大陆地区才开始系统引介西方教育人类学的理论，传播教育人类学的基本思想和理论方法。20 世纪 90 年代以后，中国教育人类学获得了初步发展，不少学者开始尝试结合西方教育人类学的理论和方法研究中国的教育问题或试图建构中国教育人类学的理论体系，并对此进行了有益的尝试。

在新世纪,为了进一步发展中国教育人类学,2001—2002年,民族出版社推出了由我本人主编的“教育人类学研究丛书”第一辑。这是中国教育人类学研究方面的第一套丛书。其第一辑的出版,标志着中国教育人类学的发展已经进入了一个新的阶段。“教育人类学研究丛书”第一辑共有五部著作,分别为:《西部开发与教育发展博士论坛》(滕星、胡鞍钢主编,2001)、《20世纪中国少数民族与教育——理论、政策与实践》(滕星、王军主编,2002)、《族群、文化与教育》(滕星著,2002)、《文化遗产与教育选择——中国少数民族高等教育的人类学透视》(王军著,2002)、《文化环境与双语教育——景颇族个案研究》(董艳著,2002)。这五本著作的出版,在学术界产生了良好的影响,极大地推动了中国教育人类学的学科发展和中国西部民族地区教育理论与实践的发展。

“教育人类学研究丛书”第一辑出版五年以来,中国大陆的教育人类学研究进一步取得了如下成果:

一是有关教育人类学的论著重新修订或以系列的形式结集出版,如由冯增俊主编的《教育人类学教程》(人民教育出版社,2005)被列为普通高等教育“十五”国家级规划教材;由万明钢、王鉴主编的《多元文化与西北民族教育研究丛书》(民族出版社,2006);由张诗亚主编的《多元文化与民族教育文库》(西南师范大学出版社,2002—2003)、《西南民族文化与教育研究丛书第1辑》(广西师范大学出版社,2007)等。国内学术刊物也发表了一批教育人类学的研究成果,特别是2004年《广西民族学院学报》第3期推出了由本人主持的“教育人类学”主打栏目,标志着教育人类学成为中国大陆人类学研究领域的主要分支学科之一。

二是中国教育人类学的研究对象和范围已经由关注少数民族教育逐步扩大到汉族的正规教育 and 非正规教育,许多学者开始从人类学的视角重新检视中国教育问题,取得了许多重要成果。如丁钢主编的《历史与现实之间:中国教育传统的理论探索》(教育科学出

版社, 2002) 和《中国教育: 研究与评论》(第1—11辑, 教育科学出版社, 2001—2007); 钱理群、刘铁芳主编的《乡土中国与乡村教育》(福建教育出版社, 2008) 等。此类研究通过对中国教育进行深入的人类学和文化学的考察, 对文化传播、冲突、变迁、整合与教育的关系, 以及学校文化、教师文化、学生文化、课程文化以及教育现代化和乡村教育等问题都做出了富有价值的探讨, 在一个更广阔的人文背景下促进人们对中国教育进行更深刻的解读。在研究的方法上, 这类研究也给教育研究提供了有益的借鉴, 如丁钢教授大力倡导的在人类学田野工作基础上开展的“叙事研究”。

三是教育人类学的田野工作得到了积极开展, 出现了一批具有中国本土意义的学术价值较高的教育人类学民族志作品。如袁同凯博士的《走进竹篱教室——土瑶学校教育的民族志研究》(天津人民出版社, 2004); 李小敏博士的《村落知识资源与文化权力空间——永宁托支村的田野研究》(载《中国教育: 研究与评论》第5辑, 教育科学出版社, 2003); 巴战龙博士的《人类学视野中的学校教育 with 地方知识——中国西北一个乡村社区的现代性百年历程(1907—2007)》(中央民族大学博士学位论文, 2008) 等。

四是以教育人类学研究方法为基础的多学科合作研究课题成果初见端倪, 积累了一定的教育人类学本土研究经验以及与国际组织合作开展研究的经验。例如由万明钢教授主持的甘肃藏族、东乡族、保安族儿童心理的跨文化研究及乡土教材的开发与实验研究; 由张诗亚教授主持的西南少数民族宗教教育研究; 由孟凡丽教授主持的西北少数民族地区乡土教材开发研究; 由苏德教授主持的内蒙古部分地区三语教育实验研究; 由郑新蓉教授主持的福特基金会资助项目“我国义务教育阶段少数民族文字教材调查研究”; 由翁乃群研究员主持的福特基金会资助项目“中国西南农村国家教育的社会文化建构”研究; 以及由本人主持的福特基金会资助项目“中国云南省澜沧县拉祜族女童教育”和“中国西部少数民族地区经济文化类型

与初中地方性校本课程建构”研究等。

五是大陆教育人类学者开始尝试域外少数民族教育的田野调查，开辟了海外教育民族志和教育人类学田野调查的新领域。例如我于2003年开展的对中国台湾地区少数民族教育的田野调查，以及近年来我在美国内华达州印第安人原住民居住区开展的“中国蒙古族—北美印第安人教育文化比较研究”田野调查等。

2002年以来，中国教育人类学出现了注重学科建设，注重在本土经验基础上探讨全球性议题，更加关注现实问题的解决的新气象。与此同时，教育人类学的教学科研机构 and 人才培养模式逐渐完善，学术队伍日益壮大。目前，我国教育人类学的学科建设已走完学科萌芽阶段，由非学术化阶段开始步入学术化阶段。

2005年，由本人担任主任的中央民族大学国家“985工程”中国少数民族语言文化教育边疆史地研究创新基地“中国少数民族地区基础教育研究中心”获准成立，这是国内“985工程”高校中第一家以建设教育人类学学科为主要目标的研究机构。该中心力图在“985工程”的实施推动下，建设有中国特色的少数民族地区基础教育体系和教育人类学学科体系。在这一背景下，我联合海内外教育人类学研究同仁，经过数年的辛勤耕耘，精心甄选、编撰，目前呈现给读者的研究成果是《教育人类学研究丛书·第二辑》。《教育人类学研究丛书·第二辑》一共包括11部著作，分别是：

1. 滕星、张俊豪主编：《多民族文化背景下的教育研究》；
2. 滕星编：《多元文化教育——全球多元文化社会的政策与实践》；
3. 钱民辉著：《多元文化与现代性教育之关系研究——教育人类学的视野与田野工作》；
4. 滕星、张俊豪主编：《教育的人类学视野——中国民族教育的田野个案研究》；
5. 滕星著：《教育人类学的理论与实践——本土经验与学科建

构》;

6. 滕星主编:《多元文化社会的女童教育——中国少数民族女童教育导论》;

7. (香港) 罗慧燕著:《教育与社会发展——中国贵州省的一个个案研究》;

8. (香港) 张慧真著:《教育与族群认同——贵州石门坎苗族的一个个案研究(1900—1949)》;

9. 滕星、王铁志主编:《民族教育理论与政策研究》;

10. 白杰瑞(Gerard A. Postiglione) 主编:《中国少数民族教育——文化、学校教育与发展》;

11. 西玛哈诺(N. Ken Shimahara) 等主编:《全球视野:教育领域中的族群性、种族与国民性》。

这些著作中既有教育人类学基本理论和方法的探讨,也有深入细致的田野个案研究,较为集中地体现了当前中国教育人类学研究的发展水平。

我深信,《教育人类学研究丛书·第二辑》的正式出版,对于提升中国教育人类学的研究水平,促进中国教育人类学的学术交流,推动中国教育人类学研究的学科化和规范化,将产生积极而重要的影响。

滕 星

2008 年 6 月

于中央民族大学独树斋

序 言

一、本研究的背景与历程

20 世纪 80 年代中期，当我具体主持我国第一部民族教育学专著——《中国少数民族教育学概论》的撰写与审稿时，我深切地感到中国大陆在该领域研究理论基础的薄弱。这促使我开始把视野投向国外的相关研究领域。我到北京图书馆（现更名为国家图书馆）查阅国外相关的英文文献，经过检索后，我了解到，国外在这方面的研究基本始于 20 世纪 50 年代初期。国外有关少数民族教育的研究范围大致有如下几个方面：一是教育人类学；二是多元文化教育；三是少数民族教育；四是土著教育；五是移民教育；六是留学生教育。由于冠以多元文化教育研究为标题的文献较多，于是我对国外多元文化教育产生了兴趣。但是当时国内关于这方面的研究文献比较少，我只能从相关的英文书籍目录上了解到一些有关多元文化教育的研究文献，这使我产生了到国外去进行研究的愿望。经过多年努力，20 世纪 90 年代初，我到香港大学和美国夏威夷大学做资料搜集工作。这两次出访，为我奠定了很好的研究基础。1993 年我申请并获得了全国教育科学规划办和全国第四届霍英东青年教师基金的课题资助。在这两个基金的资助下，我赴美国进行世界多民族文化的课题研究。当时赴美选择研究机构与合作伙伴时，我有两个选择：一是多元文化教育研究的开创人——美国西雅图华盛顿大学多元文化教育研究中心班克斯教授；二是加州大学伯克利分校人类学系国际教育人类学领军人物奥格布教授。我对这两个地点和人物进行了一番权衡，如果去西雅图，我会有更多的多元文化教育研究方面的训练；而去加州，我会有更多的教育人类学的训练。从当时

的学科发展情况看，美国的教育人类学和多元文化教育总体上属于教育人类学研究领域。多元文化教育一般是美国教育学家站在教育学立场，通过研究教育现象形成的一个学派；而教育人类学则是人类学家站在人类学家的立场观察教育而形成的一个学派。这两个学派虽然研究同一个领域，但是它们有着不同的研究视角和研究方法。因为我在 20 世纪 90 年代之前的学科知识背景主要是教育学和心理学，因此我决定试图通过人类学的视角来审视多元文化教育，所以选择了去加州大学伯克利分校人类学系，在奥格布教授那里接受教育人类学的学科训练并与他在同一间研究室工作。此前，我还报考了中国著名的社会学家、人类学家林耀华先生的博士，通过博士课程和研究工作来构建人类学的知识基础和学科训练。这决定了我以后能够从一个多学科角度、较全面的理论视角和研究方法上来看待西方多元文化教育。

1994—1995 年在伯克利学习期间，我查阅了大量有关美国和西方多元文化教育的资料，而且进行了有关美国印第安人、非裔美国人、墨西哥裔美国人和亚裔美国人的田野工作，对美国多元文化教育有了更感性的认识，同时我在伯克利分校人类学系修了四门教育人类学的博士课程。在这一阶段，我接触到了美国教育人类学、多元文化教育学术界的一些代表人物，如斯宾德勒、奥格布和班克斯，不仅和他们进行了学术交流，也建立了很好的个人关系。

1995 年回国后，我担任中央民族大学民族教育研究所所长，负责组建中央民族大学教育人类学和多元文化教育研究基地，建立了该领域本科、硕士、博士学科点，并招收硕士、博士研究生继续从事该领域的研究工作。经过近十年的研究，我们不仅公开出版了一批相关专著和教材，还翻译了二十多本西方多元文化教育和教育人类学的相关文献作为教学资料，也由此培养了一批训练有素的研究队伍。

二、多元文化教育产生的社会时代背景、理论来源与学科定位

多元文化教育是 20 世纪后 50 年在英美等西方国家首先兴起并迅速在全球普及的一种思潮和社会与学校教育改革运动。究其社会历史背景,是由于 19 世纪末和 20 世纪的移民潮以及由此引起的多民族国家的形成,直接的导火索则是美国的民族复兴运动。多元文化教育思潮的理论来源则是美国的社会民族理论,如文化多元理论;英美文化人类学中的文化传承理论、文化相对论;心理学的社会学习理论;教育学的教育机会均等和国际人权理论等。

19 世纪末、20 世纪初和 20 世纪后 50 年间的世界范围的三次移民浪潮所导致的社会变革就是多民族国家格局的形成。目前,单一民族国家在世界上已不多见。由于在一个国家范围内,具有不同文化背景的几种、几十种甚至上百种不同族群共同生活,不同族群在国家的政治、经济、文化、教育等方面都提出代表本族群利益的理想与诉求。特别是那些处于被主流社会边缘化的少数民族,他们对本族群语言与文化的保护意识以及社会政治、经济与教育权力的意识的觉醒,直接对西方国家 20 世纪初形成的同化主义和融合主义的社会主流意识形态、国家制度与政策提出了挑战。20 世纪后 50 年,文化多元主义逐渐形成了一股社会思潮,并由此引发了 20 世纪 60 年代以黑人运动为代表的美国民族复兴运动。

多元文化教育的产生有其深刻的社会历史背景。首先,多元文化教育源自于西方的多元意识形态,而这种意识形态之所以在西方产生,主要源于人类大规模的迁徙,也就是所谓的几次移民潮。特别是从 19 世纪末期到 20 世纪末这一百多年里,人类的迁徙规模越来越大,频率也越来越高。在 20 世纪前,很多民族国家都是单一的民族国家。但是经过一个多世纪的人类的迁徙,目前大多数的国家已经形成了多民族的国家,这就为文化多元主义意识形态之苗的诞生提供了良好的土壤。追溯历史我们可以看到,在 20 世纪之前,由

于地理、语言、科技的不发达,造成了人类不同族群的相互隔离。到了19世纪后期,由于人口大规模的迁徙,不同民族和文化的人开始从彼此老死不相往来到开始相互接触。但是由于当时存在着的白人种族主义、种族歧视与偏见的意识形态,尽管白人和有色人种彼此接触了,但是在制度上和思想上是相互隔离的。那时,白人不仅在意识形态上而且在制度上制定了种族隔离的政策。随着19世纪后期大规模的移民潮,隔离主义受到谴责。于是美国开始实施同化主义,试图将南欧、东欧的白人和其他地方来的有色人种同化进入美国以盎格鲁-撒克逊文化为代表的白人社会。20世纪初,那些受歧视的南欧、东欧的移民开始反抗,这就出现了美国历史上有名的熔炉主义。

熔炉理论是在对盎格鲁-撒克逊理论批判后形成的,它是许多美国人一度引以自傲的美国本土理论。该理论认为,当美国的主流民族文化与少数民族亚文化相接触时,两种文化中的优秀部分经过美国社会这个熔炉锻炼后熔合在一起,既不熔入A(主流文化)也不熔入B(亚文化),而是形成了一种新的、最优秀的美国文化。该理论的公式为: $A(\text{主流文化}) \longleftrightarrow B(\text{亚文化}) = C(\text{最优秀的新文化})$ 。该理论的起源可以追溯到18世纪,其主要代表人物为克雷夫考弗(Crevecoeur),但该理论的普及主要在20世纪早期,一位犹太移民伊斯瑞·让威尔(Israel Zangwill)在他编写的一部戏剧中首先采用了“熔炉”这个概念作为戏剧的名称,1908年该戏剧在美国正式上演引起轰动。以后肯尼迪(Ruby Jo Reeves Kennedy)和威尔·赫伯格(Will Herberg)等人逐步将熔炉的概念发展成为一个著名的理论^①。该理论是少数民族对主流民族同化主义观点的批判与反击。从历史发展的观点看,美国的熔炉理论与早期的盎格鲁-撒克逊种族

^① Gerard A. Postiglione, *Ethnicity and American Social theory*, P. 16 - 17, University Press of America, 1983.

中心理论相比,是一种历史的进步,但事实上,熔炉的结果仍是将少数民族融合进主流民族文化中。

文化多元主义的理论来源于文化人类学中的文化相对论理论流派,其代表人物是赫斯科维茨(Melville J. Herskovits),文化相对论的基本观点是^①: ①每一种文化都有其独创性和充分价值,都是为自己群体服务的。对不同文化的价值及其所产生的文化背景的估价应该是相对的。文化没有进步或落后、原始与文明之分。②文化相对论的原则是,“基于经验下判断,而经验是由每个个人按照自己的文化传承来说明的”。^② ③文化相对论的核心是,不同文化之间应相互尊重,强调多种而不是一种生活方式的价值,是对每种文化价值的肯定,具有不同价值的文化成员应学会相互理解。上述观点具有一定的合理性与积极的意义。近几十年来,美国、加拿大、澳大利亚以及欧洲等国纷纷推行文化多元主义的政策,反映了他们对各民族文化价值的公正态度。

文化多元主义认为,在多元文化社会里,当主流民族文化与少数民族亚文化相接触时,各种文化都应有权保留他们自己的文化特质,其公式为 $A \longleftrightarrow B = A + B$ 。作为各种不同文化的成员,社会应允许他们有权保留对自我文化的认同以及自我价值观、信仰和生活行为方式;并认为各民族文化的成员,可以变换他们的衣服、妻子,甚至包括改变政治观点、宗教观点、哲学观点和价值观,但是,他们改变不了他们的祖先,即改变不了人类特有较稳定的部分——生理和心理遗传。其理论代表人物为郝瑞丝·凯伦(Horace Kallen)等人。^③ 经过几十年的理论研究与实践运动的推动,文化多元主义不仅作为一场运动更

① 黄淑娉、龚佩华:《文化人类学理论方法研究》,203—209页,广州,广东高等教育出版社,1996。

② M. J. Herskovits, *Cultural Anthropology*, Alfred A. Knopf New York, 1964, P. 351. 转引自黄淑娉、龚佩华:《文化人类学理论方法研究》,第205页,广州,高等教育出版社,1996。

③ Gerard A. Postiglione, *Ethnicity and American Social Theory*, P. 18 - 19, University Press of America, 1983.

作为人类的一种理想在世界各个多民族国家获得极大的普及，渗入社会各阶层和领域，特别是在全球教育领域引发了一场广泛的多元文化教育的群众运动和理论研究热潮。美国多元文化教育理论的主要代表人物班克斯（James A. Banks）等人认为，以文化多元主义为理论基础的全球多元文化教育的目标应该是：第一，培养学生的跨文化适应能力，帮助学生学会从其他文化的角度来观察自己民族的文化；第二，给学生提供文化选择的权利和机会，使他们获得适应本民族文化、主流文化以及全球社会所必需的知识、技能、态度；第三，培养学生学习语言，进行阅读及思考、立论等技能；第四，消除对亚文化和少数民族的歧视以及由此造成的学生心理上的压力；第五，多元文化教育的根本目标是进行旨在改变整个学校或教育环境的教育改革运动，以达到使来自不同人种、民族、社会集团的学生都能享有教育平等和学术均等的目的，提高所有学生的学习成绩。

20 世纪，特别是 60 年代以来的文化多元主义和随之兴起的多元文化教育运动的理论与实践，获得了世界各个多民族国家人们的高度认同，这是因为人们认为：“文化多样性的价值——即在由有多元文化的群体组成的社会中共存的意义。这种多样性不仅在于它们丰富了我们的生活，还在于它们为社会的更新和适应性变化提供了资源。”^① 人们应该意识到民族文化的多样性是我们人类几千年历史创造的文化遗产，是人类的财富。世界正是因为有如此丰富多样的文化才具有了活力。文化的多样化从根本上说对人类不是一件坏事，而是人类的福分。当今人类不仅要保护地球生物的多样性，更应保护人类文化遗产的多样性。假设某一天人类几千年来所创造的文化的多样性消失，那么，我们相信，人类社会将会失去发展的源泉和活力。

① [美] P. K. 博克著：《多元文化与社会进步》，中译本序言，第 4 页，沈阳，辽宁人民出版社，1988。