

文化力量与非主流人群的教育策略

社会
2006·4
Society
第26卷

奥格布文化参照框架差异理论述评

胡玉萍

摘要:美国少数民族学业成绩的多样性是美国教育面临的最大困境。本文试图通过介绍和评价美国教育人类学家奥格布的文化参照框架的差异理论对这一问题的解释和对策,以期为解决我国民族教育发展不平衡问题提供某些借鉴。

关键词:文化参照框架的差异 奥格布 少数民族 学业成绩

美国教育中存在的一个最大的困境就是在不同的种族和少数民族中存在着极大的教育差异。为了解释和解决这一问题,美国教育人类学家们从文化角度进行了各种各样的尝试,形成了不同的文化理论并提出了相应的对策建议,奥格布(John U. Ogbu)的文化参照框架差异理论就是其中之一。本文对这一理论进行简要的介绍和评述,以期对我国少数民族教育发展带来一些有益的启示。

一、美国少数民族教育多样性的表现

在美国教育中,来自各方面的资料都不断表明,白人和少数民族学生之间在学业成绩方面存在着很大的差异:一方面是华裔美国学生的学业成绩甚至超过了白人学生;另一方面是,在美国印第安人、美国黑人和一些西班牙语的民族,包括波多利哥人的学生中却普遍存在着极为不相称的学业成绩低的状况。这种学业上的差异广泛地存在于小学的初始阶段并贯穿于各个年级,尤其是在阅读和数学方面。

为了对美国各民族学生学业成绩的差异情况有一个直观的了解,本文以奥格布(Ogbu, 1995a: 44 - 75)在加利福尼亚的奥克兰地区对当

地公立学校所做的调查情况为例,说明在小学、初中和高中各民族学生(1989-1990 学年)的学业情况。

首先,年级平均分数和学生的成绩对比指标(GPA)表明:在被调查学校中,1989-1990 学年的黑人学生的平均 GPA 为 1.75,西班牙语系学生为 1.79,华裔学生为 2.95,白人为 2.46。根据对学生成绩对比指标从 0~4 刻度范围的对比,约有 57% 的黑人为 0~1.99,33% 的人为 2~2.99,而成绩对比指标为 3~4 的仅有 10%;西班牙语系的学生相应的百分比为 55%、32% 和 12%;而华裔学生相应的百分比为 12%、29% 和 58%;白人相应的百分比为 17%、37% 和 46%。

其次,加利福尼亚大学入学必考课程的学生成绩对比指标表明:以入学必考的六门课程为例,它们分别是:历史和社会科学(2 年);英语(4 年);数学、初级代数(3 年);实验科学,即生物学、化学和物理学(2 年);外语(2 年);关于历史、英语、高等数学、实验科学、外语、社会科学及视觉和行为艺术的大学预备选修课程(4 年)。当我们对比各民族学生这些课程的成绩时就会发现有很大差别。在这些课程中,黑人学生的平均 GPA 为 1.45,西班牙语系学生为 1.69,然而,华裔学生的平均 GPA 为 2.95,白人学生为 2.74。

再次,获得奖励名单和额外课程参与情况:在被调查的中小学校中,黑人学生占学校总人数 52%,西班牙语系学生占 15%,中国学生占 12%,白人学生占 9%。大约全部学生的 23% 曾获得过三次以上奖励,各民族学生的比例分别是:10% 是黑人,西班牙语系的学生占 12%,华裔占 58%,白人学生占 46%。在奥克兰参与额外课程的活动是根据学习成绩而定的,获得两次 GPA 平均成绩以上的学生才被要求参与额外课程。各民族群体学生的比例分别是:黑人为 43%,西班牙语系的学生为 45%,华裔学生为 88%,白人为 83%。

最后,基础技能综合测试(comprehensive test of basic skills,简称 CTBS)成绩:黑人和西班牙语系学生的 CTBS 成绩远远低于白人和华裔学生,这种在阅读和数学方面的成绩差异在学生进入较高年级时表现得更为广泛。

黑人和西班牙语系学生的较差成绩问题不仅存在于城市和地方学校,而且在种族隔离学校也广泛存在。这种情况在全国很多地方,如蒙哥马利郡、马里兰州、弗吉尼亚州的大量乡村学校都存在,而且几乎在

各种情况下,黑人的成绩都是最低的。

除了上述成绩方面的差异外,少数民族学生在学校生活的其他方面也存在着很大差异,学生在学校的表现可用几个指标来衡量:平时的学校出勤、班级出勤、校内活动的参与、学习习惯以及班级和学校的纪律问题等。相关的奥克兰公立学校的调查资料表明,在上述行为中各民族学生存在着很大差异。黑人在 1989 - 1990 学年拥有最高的长期缺勤率、最低的班级出勤率和最多的其他类似问题的不良记录(同上:44 - 75)。

但是,值得注意的并不是公立学校中所有少数民族学生的学习成绩都很差或落后于白人。如前面所列举的,华裔学生在奥克兰学校的成绩非常出色,而且他们在其他的乡村学校的成绩也很出色。尽管华裔学生在小学的学习水平低于白人,但随着年级的增高,他们最终会缩短学业上的差距,这与同一所学校中黑人学生的情况正好相反,黑人学生是随着年级的增高而扩大差距。美国的少数民族学生取得学习成功的例子不仅限于华裔美国学生,美国南方和中心地带出身的学生和拉丁美洲移民以及其他一些流亡移民的后裔也因其成功的学业成绩而被报道(Gibson, 1988: 287 - 307)。因此,可以说美国的各少数民族学生的学业成绩存在着多样性:一些少数民族学生学习出色;另一些少数民族学生表现却很差。

如何解释美国少数民族学生学业成绩的这种多样性,尤其是如何解释一些少数民族学生极为不相称的过低的学业成绩,是解决美国少数民族教育困境的前提条件。

二、奥格布文化参照框架差异理论的解释与对策

从上世纪 60 年代起,美国一些教育人类学家开始从不同角度对少数民族学生学业成就的多样性展开了讨论和研究,先后形成了诸如生物学理论、文化中断理论、文化剥夺理论和社会阶层理论等不同的解释理论,并且这些理论也从不同的角度提出了一系列改革干预的措施。这些干预措施形成了美国学校改革运动中的两种主要的主张,即主体文化教育和多元文化教育。美国教育人类学家奥格布恰恰是在借鉴和批评这两种主要观点的基础上,提出了他新的解释理论——文化参照框架差异理论。

(一) 奥格布对主体文化教育和多元文化教育主张的批评

1. 主体文化教育

认为美国公立学校应当实行主体文化教育的观点绝大多数来自人类学家,不同意这种观点的人称他们为“同化主义学家”。他们更关心在国际竞争中美国的经济和技术地位,他们根据在每次学业测试中德国、日本、韩国和台湾等国家和地区的学生总能超过美国学生这一事实,把这些国家的技术进步归结于他们更进步的教育,因此认为美国学校应该像这些国家和地区一样,进行可以明显促进其经济和技术进步的主体文化教育。主体文化教育的理论前提是无论多数民族还是少数民族学生的学业成绩都依赖于学校中所教的课程,因此所有的干预措施都需要“抓住”学校(Ogbu, 1988: 127 - 170)。

奥格布虽然肯定“抓住”学校的做法有一些积极的影响,然而,他也指出因为主体文化教育忽视了少数民族文化多样性的自然属性,因此它在不断促进少数民族学生学业成绩中的作用必将受到限制。过去学校教育中所进行的补救和补偿性教育的经验也表明了只有这一点是远远不够的,学校中所教的课程,包括其实施的全部教学内容,对少数民族学生来说都是非常重要的,但是还有更多的东西影响着少数民族学生的成绩,如他们的社区文化类型、对“社会现实”的理解以及他们自己、家庭、社区文化对教育行为的影响等,都与学校内部各种因素一样起着同等重要的作用(同上: 127 - 170)。因此,在奥格布看来,主体文化教育忽视了学校以外的一些因素对少数民族学生学业成绩的影响,因此这一主张在解决少数民族学生所面临的教育困境方面的作为是有限的。

2. 多元文化教育

多元文化教育运动大多是由少数民族群体领导的。最初出现在20世纪60年代,在此之前,少数民族如美国黑人学生反对学校向他们教授不同于白人学生的较低级的课程,他们希望接受与白人学生一样的课程,因此,多元文化教育的主张最初是为了回应文化剥夺理论而产生的。但是,到目前为止,对于多元文化教育,人们并没有形成统一的认识,唯一值得肯定的是目前的多元文化教育是与文化多样性相联系的,这可以从一些学者对多元文化教育的不同概括和归纳中看出。20世纪70年代中期,基伯森(Gibson, 1976: 7 - 18)把多元文化教育概

述为5种模式:1)基于跨文化理解的多元文化教育,强调不同的教育策略以及来自不同文化背景的人的需要;2)在初等和中等学校所进行的“文化回应教育”就是在少数民族学校里增加少数民族文化的课程并将其制度化的形式;3)双文化教育经常与双语教育相联系,它可被描述为在主流文化中进行语言和其他一些技能教育的同时,加强了少数民族学生的文化、语言、特征的内容;4)可以把多元文化教育描述为保护和提高少数民族群体的特征,增加少数民族在社会政治、经济方面的参与能力;5)从一个普通人的经验来讲,多元文化教育就是强调使个人完全参与到多元文化的社会之中。班克斯(Banks, 1981: 26)也认为多元文化教育的类型有多种,他反对过多地强调文化的差异和不足,主张用一种“多元文化融合”模式来提高学生的“跨文化的能力”;另一些学者也提出了多元文化教育的其他类型。

对于多元文化教育的主张,奥格布也表达了自己的看法(Ogbu, 1995b: 5-6)。他认为总的说来,多元文化教育可以使少数民族学生对其文化树立自信,帮助少数民族学生吸收新的知识,减少偏见与歧视,并提供文化的相互交流和相互理解。但是要想达到这一目标还有许多具体的问题需要考虑,然而多元文化教育并没有给这些问题明确的答案。因此尽管多元文化教育可以提高少数民族学生的学业成绩,但它并不是一个足以解决问题的有效方案。奥格布分析了其中的原因:一是多元文化教育通常会忽略少数民族学生自身对学业成绩的反应能力。多元文化教育模式和实际的课程传达了这样一种印象,那就是对少数民族学生的教育是一个过程,因此教师和学校都必须为了学生的利益而改变。为了对少数民族学生实施教育就需要教师自身掌握少数民族文化和语言知识,提供跨文化的理解,增加少数民族的特征等等。多元文化教育通常强调改变教师的态度和做法,然而对实际的比较研究表明,学校的成功不仅取决于学校和教师的所作所为,也取决于学生在做什么。

二是多元文化教育理论很少是基于对少数民族文化和语言所进行的实际研究而提出的。尽管一些人对学校里的少数民族学生和少数民族群体的成员进行了研究,但很多多元文化教育的支持者并没有对少数民族社区内的少数民族文化进行研究,而已有的关于少数民族学生和群体的研究还不足以成为解释文化对学习的影响并形成理论的基础。

础。一种好的少数民族群体文化与语言的研究,应该可以发现一些通过把文化灌输到教学、课程和学习方法都不能解决而实际上却引起学习问题产生的文化和语言差异。

三是多元文化教育并不能解释为什么一些也具有文化和语言差异的少数民族学生在学校中能够获得很高的学业成绩,而另外一些少数民族学生却做不到这一点。例如华裔学生为什么能够跨越被大家认为是学习障碍的语言、数学及文化行为等差异而取得良好的学业成绩,而黑人学生却不行。

简要地说,奥格布认为主体文化教育和多元文化教育这两种形式都不可能明显地提高那些少数民族学生的学业成绩。与主体文化教育一样,多元文化教育也是建立在一种错误的假设之上的,这个假设就是认为学业成绩就是学生的特殊技能和所授课程、教育环境与教师的态度之间相互作用的结果,换言之,就是错误地认为学生的学业成绩主要取决于在学校中所进行的所有活动。无论是主体文化教育,还是多元文化教育都不能提高一些少数民族学生的学业成绩,除非这些理论对一些来自特殊民族群体的学生在实际的学习中感到非常困难的原因有一个了解,并在此基础上与其学校进行协商和改革。

(二)奥格布文化参照框架差异理论的解释

少数民族学生的学业成绩受社会、经济、历史和文化等复杂因素的影响,奥格布的文化参照框架差异理论主要针对的是影响少数民族学生学业成绩的文化因素,但是这种文化因素并不仅仅在于文化和语言的差异,尽管这些差异起着非常重要的作用。奥格布认为,少数民族文化和语言与美国白人控制的公立学校和占支配地位的文化语言之间的关系,才是造成少数民族学生学业成绩问题最重要的原因。少数民族文化语言和主流文化语言的关系对不同的少数民族来说是不同的,正是这种不同的关系影响了少数民族跨越文化和语言障碍的能力,也因此成为成功地进行干预和采取其他措施而需要了解的东西。

奥格布(同上,1995a:70-355;滕星,2001:64-65)将美国少数民族群体划分为两类:自愿迁入少数民族和非自愿迁入少数民族,并且在不同纬度上对两者的文化模式进行了比较和分析。根据奥格布的分析并借鉴其他学者所做的划分,可以将其归纳如下:

按照奥格布的划分,自愿迁入的少数民族是指那些因为向往更好

的经济条件、更多的发展机会或更多的政治自由而自愿迁移到美国或其他一些社会的少数民族。他们的期望仍然影响着他们理解和对待事情的方式,包括对待教育的态度。自愿迁入的少数民族受最初文化差异的影响较大。最初文化差异是指在两个民族接触之前,如少数民族迁移到美国之前就存在的差异。自愿迁入的少数民族学生通常把在学校里经历的最初问题以及对教育系统如何运转缺乏了解等都归结到文化和语言的差异上。因此,自愿迁入的少数民族学生并没有把取得学业成功所要求的态度和行为理解为是对他们自己的文化、语言特征的威胁;相反他们把这种学习(例如学习英语)理解为是有帮助的,是为了适应社会生活而作为他们已经掌握的知识的补充,他们还相信这种学习能够帮助他们在学校和将来的劳动力市场上取得成功。因此,自愿迁入的少数民族学生既不放弃自己的文化信仰和习惯,而且满怀希望甚至是努力遵守学校各种秩序,并努力战胜所有的学习困难,因为他们坚信一定会有回报,这种态度自然会使自愿迁入的少数民族学生能够跨越文化障碍并取得相对较好的学业成绩。

非自愿迁入的少数民族是指那些最初是违背他们意愿的。例如,通过奴隶、征服、殖民统治或强制劳动等方式被带到美国或其他一些社会的少数民族。来到美国后,这些少数民族就被赋予了卑下的地位并被排除在主流文化之外,美国的印地安人、黑人、美国西南部的早期墨

表 1:美国两类少数民族的文化参照框架差异模式比较

族群类别 文化模式	自愿迁入的少数民族 (Voluntary Immigrant Minority)	非自愿迁入的少数民族 (Involuntary Immigrant Minority)
文化差异的类型	最初文化差异	继发文化差异
与主流文化的关系	不同的、有差别文化	矛盾的、对立的文化
文化认同	既保存本民族文化,又学习主流文化以获得成功	保存本民族文化,排斥主流文化,学习主流文化意味着抛弃传统
参照群体	家乡的同辈群体 积极乐观	美国白人团体 消极悲观
社会认知	社会歧视是暂时的,可以通过教育获得个人社会地位的改善	社会歧视是长期的、制度化的,教育也不能改变
教育策略	鼓励学习和获得学业的成功	努力学习会遭到嘲笑、批评甚至孤立

西哥人和夏威夷人都属于这一类少数民族。在美国之外的这类少数民族有日本的布拉克人和朝鲜人(同上,1995b:8-11)。尽管在文化相互作用的最初阶段,两类少数民族都受到了最初文化差异的影响,但是后来非自愿迁入少数民族群体为了适应他们的次要地位就产生出继发性文化差异,而他们受继发性文化差异的影响更大。继发性文化差异是指两个族群的人们开始接触之后或者说一个特定的群体开始参与由另一个群体成员控制的社会,例如进入由主流民族控制的学校之后才产生的差异。换言之,就是一个少数民族群体为了适应其非主流地位或少数民族地位而产生的文化差异。继发性文化差异是那些与美国白人社会的特征相矛盾的或对立的。当非自愿迁入的少数民族在社会中处于较低地位时,他们就会产生出一种与那些处于社会支配地位群体的社会特征相反的新的社会特征。他们这样做是为了回应美国白人在经济、政治、社会、生理、文化和语言领域内对他们的不公正。因此,非自愿迁入的少数民族把这种文化和语言的差异作为他们共有特征的维系而予以保留,而不是作为一种障碍去克服。如果要去学习美国白人的文化和语言,就意味着学习他们的“敌人”或“反对者们”的文化和语言,是一种损害他们社会特征、安全状况和自我价值的被迫改变过程,这会使他们丧失作为一个少数民族的特征、社区认可和自我价值。再者,对这些少数民族来说,现实已经表明那些像白人一样学得很好或在学校很出色的人并没有被白人接受,并且他们也没有得到与他们受同样教育的白人可以争取到的更高层次上工作的平等机会,因此,他们也就缺乏动力去按照这种被认为是不适合少数民族的方式去学习或行事。这些非自愿迁移的少数民族在学校里经历着的困难。

该理论至少在以下几点上把对教育有不同看法的自愿移迁入的少数民族与非自愿迁入的少数民族进行了区分:1)教育在向上层社会流动中的作用;2)对公立学校以及控制着这些公立学校的人能够给他们提供“正确教育”的信任程度;3)教育过程是如何影响他们的少数民族文化和语言特征的。少数民族获得美国少数民族地位的不同方式和原因,决定了他们对上述问题有着不同的看法和理解,正是这些不同的看法和理解影响了他们的教育策略和学业成就。

对于自愿迁入的少数民族来说,他们来到美国是因为相信这种迁移会给他们带来更大的经济、政治或社会利益,他们相信:1)良好的教

育在向上层社会的流动中有着重要的作用;2)文化和语言差异是他们达到移民目的需要超越的障碍,而不是他们需要维持的共同特征;3)他们能够信任或接受自己与学校和学校工作人员的关系。这些态度和观念的结果就是自愿迁入的少数民族会努力学习并在学校表现出色。

另一方面,对于非自愿迁入少数民族来说,他们是在违背自己意愿的情况下,例如被征服或奴隶带到美国的,经历了遭受歧视的历史。因此他们相信:1)自身贫穷的状况主要是他们的少数民族地位造成的;2)良好教育和努力工作必须是,但却不是向上层社会流动的充分条件;3)把文化和语言差异理解为共同特征的维系者而不是非得要去克服的障碍,把跨越文化和语言障碍看作是对自身少数民族特征的伤害;4)不信任学校和学校的工作人员。这些态度和观念的结果就是非自愿迁入少数民族对教育持矛盾的看法,造成他们学习不努力,也不会取得良好的学业成绩(同上)。

(三)奥格布文化参照框架差异理论的对策

基于下列三个原因,奥格布认为应该给少数民族社区和家长提出一些建议(同上:12-13):1)少数民族社区应该为促进孩子们的学习成绩做一些必要的改变;2)少数民族孩子们不会也不愿只是因为学校内部的改变而取得更好的学习成绩;3)少数民族学生成绩的好坏部分取决于社区力量的差异,而不是学校力量的差异。因此,对少数民族社区而言,要对少数民族学生提供帮助,如对家庭作业进行辅导,尤其是对那些家长没有能力提供帮助的高年级学生而言,他们也有责任引导孩子端正学习态度并为之做出努力,让孩子们从社区提供的一些基础项目上获益;对于不知道该如何帮助孩子的少数民族家长,社区也要设计一些基础项目去帮助家长,让这些家长知道,在家里不给孩子提供必要的引导而仅仅把他们送到学校是远远不够的。

三、奥格布文化参照框架差异理论的贡献与局限

(一)文化参照框架差异理论的贡献

正如前文提到的,奥格布的文化参照框架差异理论是在对学校改革运动中形成的两种主要的观点——主体文化教育和多元文化教育的批评基础上提出的,因此文化模式理论的可取之处就在于避免了上述两种教育主张的缺陷,并力图构建一个关于少数民族教育问题的新的

解释,其贡献具体而言有以下几点:

一是文化参照框架差异理论从更广阔的历史和社会的纬度对少数民族学生的教育问题给予了分析和解释(哈经雄、滕星,2001:63)。以往的理论虽然从不同角度对少数民族学生教育问题进行了考察,但都存在着一些共同的倾向,比如基本上都倾向于脱离具体的环境来分析少数民族教育问题;也有一些虽认识到文化模式的重要性和它的影响,但是却把它看作是在学校面临的问题而不注意它的历史和社区基础。文化参照框架差异理论从少数民族形成的历史中追寻了造成他们学业成绩不良的原因,同时也把少数民族教育问题放在了社会环境的背景中予以考察。该理论对自愿迁入少数民族和非自愿迁入少数民族的划分,就是充分考虑了少数民族群体的历史以及由此造成的不同的文化认同和族群认同对教育态度和教育策略的影响。

此外,该理论也分析了广泛存在于美国社会的种族歧视与偏见对少数民族学生学习动机的影响。从20世纪60年代起,尽管由于改革家们的认识和干预,美国一些社会障碍得到消除,但是种族歧视心理依然构成着通过立法所不能轻易消除的心理的和文化的障碍。因为这个原因,在工作、教育、住房和政治参与方面的合法改变虽得到保证,但是美国白人却不会立刻放弃他们对于少数民族的态度,而少数民族也不会立即放弃他们对美国白人和他们自己作为少数民族的设想。这些心理的和文化障碍的存在对于解释一些少数民族的孩子,尤其是黑人孩子较低的学习成绩问题提供了一个有效的方案。

二是文化参照框架差异理论对不同的少数民族学生的不同学业成绩问题进行了对比研究,其最大的贡献在于对不同少数民族学生进行了区分,能够解释同样面临文化和语言障碍的少数民族学生为什么存在着巨大的学业成就差异。

三是文化参照框架差异理论重视少数民族自身文化价值观和教育态度的意义,肯定了少数民族学生、家长社区在学校教育中的责任。以往针对少数民族教育的研究大多是重视学校内部因素,往往会忽视学校以外的因素,例如家庭、社区对教育行为的影响,也会忽视少数民族学生自身对学业成绩的反应能力。由于文化参照框架差异理论是从少数民族群体的历史和社区环境来考察少数民族学生教育问题的,因此在解决少数民族学生教育问题的对策上,文化参照框架差异理论也一

改过去只重视“校内因素”的学校改革运动的做法,提出要解决少数民族学生教育问题,除了社会、政府和学校采取相应的改变之外,少数民族学生、家长和社区也应该做出相应的改变。

(二)文化参照框架差异理论的局限

尽管奥格布的文化参照框架差异理论为我们理解美国少数民族教育问题提供了一个新的视角,尽管这一理论能够在一定程度上解释美国少数民族学生学业成绩的多样性,而且其关于少数民族学生、家长和社区也应为其学业成绩负起应有的责任的建议具有相当的合理性,但是它也存在着一些理论上的局限。

一是文化参照框架差异理论与其他理论一样都存在一个致命的问题,即都倾向于从一个主要方面取材来解释少数民族学生的教育问题。应当承认,少数民族群体学生的教育问题是直接地、强烈地受到民族家庭与民族社区文化参照框架差异的影响的,但是我们也应当注意到同龄人价值观念、本族群以外的流行文化以及所处的社会阶层地位等其他因素也同样起着重要的作用,因此从文化模式角度对学生学业成绩的研究还必须考虑性别、阶层和民族的互相作用。我们认为无论是文化解释理论还是其他的解释理论,都必须同时对其他因素加以参考、吸收,这样才能形成一种更具有说服力的理论。把各种因素割裂开来考查它们对教育的影响,无疑会过分简化对学生学业成绩的分析,最终会导致失去真正解决教育问题的机会。

二是尽管文化参照框架差异理论提出了解决少数民族教育问题的对策,但它的解释却将非自愿少数民族置于一种悲观、绝望的教育地位,否定了非自愿少数民族接受成功教育的可能性(同上:65)。必须指出的是,少数民族学生的教育问题虽然明显受文化模式与价值信念的影响,但绝不是一成不变的。一个民族的文化模式以及行为方式是不断受到社会结构与文化的影响而处于变化之中的。日本社会重要的少数民族群体——贱民的经历可以给我们这样的启示。长期以来日本的贱民在社会经济生活、通婚、教育方面都处于社会的最底层,其主要职业为皮匠、手工艺工匠、流动的娱乐表演者、小商贩、园艺工和体力工(屠夫与垃圾搬运者)等。在20世纪60年代早期以前,这些贱民的孩子因为学习成绩差、高辍学率、高逃学率以及高犯罪率而臭名昭著,他

们也因此受到公开歧视。然而到 20 世纪 70 年代后期,随着日本社会经济的发展,贱民的生活水平和教育机会与主流民族一样迅速地得到了提高,贱民与主流民族学生的中学、大学学业成绩的差距不再像以前那样大了。例如在一些地区,贱民高中生入学率从 1965 年的 9.3% 增长到 1975 年的 89%,甚至在一些地方贱民高中生入学率在 1980 年高达 95.7%,而与此同时,全国高中生的入学率仅为 94% (Nobuo K. Shimahara & Toshihiko Konno, 1983: 60 - 77)。教育成就的提高使少数民族学生及其家长产生这样一种看法:教育是社会地位改变的关键。这就是他们的教育水平之所以提高得这样迅速并引人注目的原因。

三是文化参照框架差异理论虽然对不同民族群体进行了区分,但是这种分类也有简单化的倾向。对少数民族群体教育问题的分析,如果我们既考虑学生的经济、历史发展背景,又考虑美国的经济、历史发展背景;既考虑持续移民的背景,又考虑在美国不同群体面对生活所做出的适应性决策的演变过程,考虑民族群体所处从属地位、歧视待遇和社会限制的影响,那么我们就会发现比单纯的民族或种族复杂得多的各种各样的群体之间的差异,甚至在同一民族或种族群体内也存在着不同的差别。正如研究者对美国大量的墨西哥裔学生所做的研究所证明的那样,尽管长期以来大量的墨西哥裔学生有着很低的学业成绩,但是,有些情况却表明并不是所有的墨西哥裔学生成绩都差,根据学业成绩的差异甚至可以将这个复杂的群体描述为五种不同的类型:近期墨西哥移民、自认为是墨西哥人的人、美籍墨西哥人、奇卡诺人和乔洛人。比如近期的墨西哥移民以及在美国已经居住了一定时间又把自己视作墨西哥人,并保持相对独立的民族特性的墨西哥后代,在校学习成绩往往相对较好,在许多情况下,他们的成绩都优于同属墨西哥后裔的奇卡诺人。此外,在这一问题上性别的差异也非常明显,自认为是墨西哥人的群体和美籍墨西哥人群体中女生的学业成绩比其他任何种族的女孩的成绩都要好 (Matute-Bianchi, 1986: 93 - 114)。墨西哥裔学生群体内部所存在的种种情况,对于我们以批判的观点来检验所有的将少数民族教育问题归结为单一原因的传统解释理论有着有益的启示,也为今后的研究提出了重要的课题,即如何更为准确地描述各民族群体以及同一群体内部的差异。

四、奥格布文化参照框架差异理论对我国少数民族教育研究和实践的启示

我国民族教育发展极不平衡,主要表现为普遍落后于汉族和全国平均水平,只有个别少数民族教育发展水平较高,这种状况已经严重制约了少数民族地区的发展和少数民族现代化的进程。我国现有的教育政策和学术研究多是倾向于把少数民族学生学业成绩不佳的原因归于社会发展阶段上。中国民族学界划分族群是依据其在社会进化阶段的位置进行的。众所周知,根据马克思主义的观点,社会进化是从原始社会、奴隶社会到封建社会,再到资本主义社会和社会主义社会这样一个由低级向高级阶段进化的过程。新中国成立时,大多数少数民族在社会进化形态上被认为是落后于汉族的,人们把这种在社会形态上的落后也应用于教育领域,即认为少数民族在教育上也落后于汉族(郝瑞、马尔子,2000:54)。尽管建国五十多年来各地政府给予了少数民族平等发展教育的机会,并且在教育上对少数民族实行积极的扶持政策,少数民族教育也有了极大的发展,但普遍来看,少数民族学生的学业成绩仍然落后于汉族学生。这种按照社会发展阶段对少数民族学生学业成绩进行的解释,既没有考虑到少数民族自己对教育的看法,也没有把少数民族学生的教育放在其居住地区的社会环境、社区文化的背景中予以考虑。因此它既不能解释为什么不同少数民族学生的学业成绩会不同,也不能解释同一少数民族学生学业成绩的地域性差异。

我国是一个统一的多民族国家,少数民族文化教育在发展程度上的不平衡促使我们必须从多方面来思考民族教育的发展问题。虽然我国不存在像美国那样的种族歧视现象,但像美国这一类多元文化发达的国家对不同民族、种族教育问题所进行的人类学研究可以给我们提供一些借鉴,尤其是他们对少数民族教育问题深层次的探讨。对社会文化影响教育发展的检讨方式,对我国少数民族文化传统习俗、社会思潮等对教育的影响也有一定的借鉴作用。从中我们可以认识到:在多民族的国家中必须把少数民族教育问题放到整个社会文化、民族关系的大背景中进行研究,必须从少数民族与主体民族的关系,少数民族文化教育与主体民族文化教育的联系,以及普通教育规律与民族教育规律的交合中来把握少数民族教育的发展问题。在多民族或多元文化的

国家中,少数民族教育不可能不受到主体民族文化教育的影响,过分地强调捍卫民族教育的纯洁性,完全拒绝、排斥主体民族文化教育的影响,这是不切实际的。主体民族无视民族教育的发展规律,否认少数民族教育的特殊性,否认少数民族按照本民族的意愿坚持和发展本民族教育,也是行不通的。出路在于异文化教育之间的相互理解协调,在于统一国家中坚持教育的多样化、多民族性。

参考文献

- 哈经雄、滕星. 2001. 民族教育学通论[M]. 北京. 教育科学出版社.
- 郝瑞,斯蒂芬·马尔子. 2000. 白乌彝族教育的成功之道[J]. 民族教育研究(2).
- Banks, J.A. and Shin.B.J. 1981. "The Nature of Multiethnic Education." In J.A.Bansk and B.J. Shin (eds.). *Multicultural Education*. Washington. DC: National Education Association.
- Gibson, M.A. 1976. "Approaches to Multicultural Education in the United States: Some Concepts and Assumptions." *Anthropology and Education Quarterly*.
- . 1988. "Accommodation without Assimilation: Sikh Immigrants in an American High School Ithaca." NY: Cornell Univeresity Press.
- Matute-Bianchi, M.E. 1986. "Ethnic Identities and Patterns of School Success and Failure among Mexican -descent and Japanese -American Students in a California High School: An Ethnographic Analysis." *American Journal of Education*. 95(1).
- Nobuo K. Shimahara, Toshihiko Konno. 1983. "The Change of Social Status of Burakumin and Education." *The Ethesis of American Anthropological Association*. by Edward R.. Beauchamp.
- Ogbu, John U. 1988. "Diversity and Equity in Public Education: Community Forces and Minority School Adjustment and Performance." In R.Haskins and D.Macrae(eds.). *Policies for America's Public Schools: Teachers, Equity and Indicators*. Norwood, NJ, Ablex.
- . 1995a. "Community Forces and Minority Educational Strategies: A Comparative Study." (此文为中央民族大学教育人类学课程研究生阅读材料[未出版])
- . 1995b. "Understanding Cultural Diversity and Learning. Community Forces and Minority Educational Strategies: A Comparative Study. Final Report # 1." Student Survey. Publication Representative of Word Done During Research Period.

责任编辑:路英浩