



# 论新课改语境中民族学校特色的建构

靳玉乐,董小平

(西南大学 教育学院,重庆市 400715)

**摘要:**在新课程改革的推动下,探讨民族学校特色创建对于发展民族地区教育、提高民族地区教育质量具有重要意义。运用形而上学与存在主义的思维方式,可以把“学校特色”理解为学校的精神理念与办学哲学以及学校中存在的“人—人”结构与“人—物”结构,把“民族学校特色”理解为这些因素所具有的民族地区特征。建构民族学校特色具有三类重要的教育伦理价值,即形成文化多元共生;促进社会和谐发展;创新学校教育途径。建构民族学校特色可以采取复杂适应模式,基本环节包括:通过需求分析来确定民族学校的变革愿景;通过系统诊断来明晰民族学校的现存问题;通过结构优化来提升民族学校的系统效能;通过成效审议来调整民族学校的变革过程。

**关键词:**学校特色;民族学校特色;本体论;价值论;方法论

**中图分类号:**G423.07 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2008)03-0129-08

少数民族教育是我国教育的重要组成部分,少数民族教育质量是衡量我国整体教育质量的重要指标,也是我国创建和谐政治、保持社会稳定、促进自然、经济、文化与教育等可持续发展的关键。但是,我国少数民族人口众多、分布复杂,多为大杂居、小聚居和相互交错居住;经济落后、地区环境恶劣,主要分布于荒、远、边、穷地区;文化多元,信仰复杂。少数民族地区的这些特征对我国民族地区的教育提出了挑战。目前,新中国成立后的第八次基础教育课程改革为迎接这种挑战提供了契机,而把握这种契机的关键在于:民族学校根据民族地区的独特文化、历史、政策与环境来构建自己的特色。基于此,笔者认为,有必要从理论和实践的层面对民族学校特色的建构进行系统探讨。

## 一、本体论:诠释新课改语境中的民族学校特色

建构民族学校特色需要既从学理上澄清一般意义上的“学校特色”之所指,又需结合民族地区自身的特点来诠释民族学校特色的独特内涵。

### (一)诠释学校特色的方法

要深入地理解“学校特色”所具有的基本蕴含,就必须既揭示它蕴含的一般的、普遍的内容,又凸显它具体的表现形式,因此,可以循着两种路径对其进行分析。

路径一:运用形而上学方法把握学校特色。形而上学作为认识事物的一种方式自柏拉图开始,由亚里士多德、笛卡尔、康德、黑格尔等哲学家进行了丰富和发展,其基本特征是根据主客、心物二分的原则把存在(或有)理解为“我即是我”、“绝对无差别性或同一性”,是一种直接性的、先于一切规定性的无规定性的纯思,它是不可感觉、直观和表象的<sup>[1]</sup>。用形而上学的思维方式(即理念之光)来认识学校特色,要求认识者的思维不受任何前提条件的限制,即通过绝对性的、无条件的、赤裸裸的思维来表达学校特色的本质,从而获得关于学校特色的终极性认识,它无需依托现有的学校表象或被认为具有特色的学校,而可以完全根据逻辑斯或虚构有特色的学校来趋近学校特色的本质,其所获得的认识超越了经验的限制而上升到精神哲学的层面,“这种认识是严格自明性的认识,依靠归纳既不能使之增多,也不能把它消除,而且还‘先天地’适用于一切偶然的此在者”<sup>[2]</sup>。那么,学校特色的本质究竟是什么?学校是为学生设计的特殊的社会环境,学校教育是学生在此种环境进行生活的过程,学生的发展就是在这种生活中的经验积累,所以,避开学生的先天素质不言,有怎样的学校生活就会有怎样的学生发展,有特色的学校生活构成有特色的学生发展,因而可以透过学校的生活来认识学校特色的本质。在现代的教育视野下,学校生活源于人类的现实生活,是多

\* 收稿日期:2008-02-19

作者简介:靳玉乐(1966-),男,河南邓州人,西南大学教育学院,教授,博士生导师,主要研究课程与教学论。

基金项目:全国教育科学“十五”规划重点课题“民族学校对新课改的适应性及办学特色研究”(DMA050184),项目负责人:靳玉乐。

方取材、特殊组合的综合体。不同学校所形成的学校生活可能不同,但都包含一些共因,即国际视野下的社会生活、国家视野下的社会生活、地域视野下的社会生活、民族视野下的社会生活、学校视野下的社会生活,这些因子彼此相异、甚至相互抵触,这就需要学校根据自己的精神理念和办学哲学把诸多因素统整到学校生活中,带给学生一种融合的生活环境。所以,学校特色就是学校在自在自为地发展自己独特的、具体的、统整的学校生活的过程中,所体现出的、特有的精神理念和办学哲学,这种精神理念和办学哲学是学校的灵魂所在,是学校把自己与其他学校区别开来的关键,它们统筹和决定着学校的一切现实活动,因而成为学校的绝对存在者。所以,学校特色是学校作为一个生命有机体时所呈现出的精神面貌,它具有持久性、整体性、概括性和引领性。持久性主要体现在它长期存在于学校的各项工作中,而非短期的形象工程;整体性主要体现在它渗透于学校的各项工作中,而非仅仅存在于学校的某种活动或事件中;概括性主要体现在它能把学校的各项工作集中起来,为着同一个核心目标而奋进;引领性主要体现在它对学校相当长一段时间的工作具有指导意义。

路径二:运用存在主义方法把握学校特色。存在主义是近现代以来认识事物的新方式,它继承了胡塞尔(E. Husserl)现象学的思维逻辑,被认为是反理性的思维方式。存在主义要求直面事物本身,像存在者所显现的那样去展示存在者,主张存在总是某种存在者的存在,是存在者以各种方式向人的直接的自身显现<sup>[3]11-41</sup>。存在主义哲学家海德格尔(Martin Heidegger)认为,存在问题应该优先于存在者问题,而此在(即人)的存在又应该先于其他一切存在者的存在,他提出“此在在它的存在中总以某种方式、某种明确性对自身有所领会”,“对存在的领会本身就是此在的存在的规定”<sup>[3]14</sup>,因而主张通过对作为此在的人的生存状况的分析来探讨存在问题。从存在主义的观点出发,揭示学校特色就是要分析学校特色作为存在者的存在状态,而提出或反思该问题的主体(即此在)以及能够对学校特色进行直接感悟的校内主体的存在又应该先于学校特色的存在,事实上,学校特色也就是这两类主体所观察到或直接领悟到的校内主体的存在状态。因此,从分析校内主体的存在状态出发来认识学校特色也许更具有本源意义。分析校内主体的存在状态要求回到校内主体的本真世界中去,见证其存在的结构及其超越性。从校内主体存在的结构来看,主要体现在两个方面:一是体现人与物相联系的“人—物”结构。其中,人主要指学校中所有与教育发生联系的主体,包括行政人员、教职员、学生以及参与学校教育的社区人士和家长;物主要指校内除了人以外的一切客观存在者,既包括天然自然性的存在体,也包括主观客体化的产物,如校内地势地貌、校舍、制度文本、教学设备、图书以及其他布景等。在学校中,学校行政人员与教职员等总是

通过对这些物的使用来实现自己的教育目的,学生也通过对这些物的使用来达到自己的发展目的,这两类主体在使用物、感受物的同时也深受物的影响与制约,塑造着他们的观念和行。二是体现人与人相联系的“人—人”结构。在学校的教育实践活动中,不同主体总是被直接或间接地联系起来。人与人的直接联系主要体现在不同主体之间的直接交往与对话,它使具有不同文化素养的人相互交流,达到思想的融合与创生,从而影响人的世界观、人生观和价值观;人与人的间接联系主要体现在通过学校制度把人的行为或活动组成时空网络,尽管个体之间没有直接联系却彼此知道他者的存在,并受到他者的间接影响。在学校中,这两种结构总是镶嵌在一起,负载历史的积淀,受到未来愿景的牵引,推动人与物的共同发展,从而创造着学校的历史与未来,学校也正是在这种不断地超越中创生自己的个性。因此,从存在主义的观点出发,学校特色就是指不同学校主体在长期的教育实践活动中所涌现出的特殊的“人—物”结构和“人—人”结构。

运用形而上学方法和存在主义方法来诠释学校特色并非追求概念诠释的多样性,而是由学校特色这个问题的自身特性以及这两种方法的自身优劣性决定的。就“学校特色”一词所要表达的意义群而言,它是一种生成性和发展性概念,而非既成性和封闭性概念,为了确定概念之所指就涉及到该语词的两个重要方面:一是确定语词所指称的事物所属的类的共相,即事物的本质;二是确定语词所指称的事物在世的的存在状态或现象,只有这样才能把“学校特色”这一语词与其所指称的事物对应起来,并展示事物具有的内在结构。显而易见,形而上学方法运用认识论的思维方式揭示了一般的、终极的、族类意义上的学校特色之共相,即学校精神理念与办学哲学;存在主义方法以人的自我领悟为基点,揭示了学校特色涌现的状态,即“人—人”结构与“人—物”结构。前者揭示出学校特色所指称的事物的价值层面,后者揭示出学校特色所指称的事物的事实层面,而这两个层面相互支撑、补充和印证,从而相辅为用地揭示出学校特色本身。

## (二)民族学校特色的蕴含

在明晰学校特色概念之后,仍然有必要透过一般意义上的学校特色来确定民族学校特色之所指。领会民族学校特色的关键在于理解民族教育所面临的具体境遇:首先,政治地位上的特殊性。从法律角度讲,《中华人民共和国宪法》在总纲第四条中明确规定:“各少数民族聚居的地方实行区域自治,设立自治机关,行使自治权。”<sup>[4]</sup>截至2006年,我国共有44个民族建立了155个民族自治地方,这些地区在国家统一领导下,设立自治机关,行使自治权。从文化角度讲,少数民族文化是一种弱势文化,要成为主流文化的重要组成部分,还需要在教育中大力发展少数民族文化,深入理解多元文化的理念。其次,自然特征、人口素质和经济发

展上的区域性。少数民族地区自然资源丰富、环境恶劣;不同民族杂居且受教育的程度明显偏低;经济发展十分落后,具有研究表明:我国民族地区在经济实力、科技能力、经济基础等方面明显低于非民族地区,民族地区的传统资源优势面临挑战<sup>[5]</sup>。第三,宗教、民俗文化、语言文字等方面的民族性。少数民族大多有宗教信仰,如藏传佛教、上座部佛教、伊斯兰教、基督教以及自然崇拜等;每个少数民族都有着传统性的民族节日、舞蹈、服饰、工艺、劳作与生活习惯等;每个民族都有用于民族内部交流的语言文字。第四,体现民族学校与民族地区天然联系的生态性。民族学校处于民族区域内,在社会关系、人力与物力资源、文化氛围等方面都深嵌其中,并相互制约。第五,体现民族学校教育与国家整体教育相一致的整体性。民族教育是我国教育的重要组成部分,具有传递本民族文化、世界优势文化和维护民族团结统一的重要职责,因此需要处理好民族学校教育与整个国家教育之间的局部与全局关系。基于以上分析,民族学校特色就是指民族学校为了解决民族地区的教育所面临的特殊性、区域性、民族性、生态性和整体性等问题,从而通过理论学习、实地研究和学校改造所形成的学校精神理念和办学哲学,以及在民族学校中涌现出的特殊“人—物”结构与“人—人”结构。

## 二、价值论:透视民族学校特色的教育伦理价值

我国是一个统一的多民族国家,承担民族教育重任的民族学校在办学中构建自己的学校特色不仅符合学理性,而且符合当今世界文化的主流,对于解决我国当前的社会时弊也大有裨益。它具有以下三种教育伦理价值。

### (一)价值之一:形成文化多元共生

自人类学家爱德华·B·泰勒(E. B. Tylor)在19世纪70年代首先提出用“文化”一词取代“文明”一词作为科学用语以来,“文化”一词已在不同学科领域得到运用和诠释,其结果正如美国社会学家加纳森·特纳(Jonathan H. Turner)所指出的:“……导致几乎任何东西——物体、世界观、主观陈述、行为、仪式、思维、情感等,都可被认为是‘文化的’。”<sup>[6]</sup>尽管如此,这种现象又从另一方面说明:“文化”的含义主要取决于研究者使用“文化”一词时的意图以及该词本身的概括能力。笔者从本研究的视角出发,结合一些学者的基本观点,认为:文化是指人们由于共同的历史、地理位置、语言、社会阶级和宗教等原因,经过长期积累而形成的价值观念、思维方式、审美趣味、道德情操、宗教情绪、民族性格等文化心理状态<sup>[7]</sup>。具有不同历史、地理位置、语言和宗教等的民族具有不同的文化,不同文化间的冲突成为影响多民族国家社会稳定与团结的重要因素。在多元文化思想产生之前,一些移民国家解决这个问题的基本态度就是“文化同化论”,即认为“外来族群必然通过全盘接受

主流族群的文化,完全认同主流族群,从而达到实现所谓‘社会融合’的目的”<sup>[8]</sup>。而一些非移民的多民族国家同样认为非主流民族有必要接受和认同主流民族的文化来实现社会融合的目的。随着近现代多民族国家教育体系的完善以及教育的普及,学校教育在“文化同化论”的社会实践中扮演着重要角色,法国社会学家P. 布尔迪约和J.-C. 帕斯隆(Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron)通过分析得出:学校实际发挥着保存、灌输和神化主流文化或强势文化,从而再生产既定的社会一阶层关系,并使这类文化和关系神圣化的功能<sup>[9]</sup>。在这种学校教育体系中,非主流族群的受教育者实际上受着两种文化的牵引:一是合法化的主流族群文化的强力灌输;二是受到排挤却具有草根性的本民族文化。这两类文化在非主流族群的受教育者身上产生强烈冲突,从而失去了教育促进人发展的真正意义。多元文化作为处理多民族国家文化冲突的另一种思想发端于20世纪后半期,而这种思想产生于20世纪初期,到目前为止,它已在世界的诸多国家中获得了广泛认同,并进入政坛,成为处理不同民族文化冲突的一种重要思想。联合国教科文组织对多元文化的含义进行了概括:主要指各族群平等享有“文化认同权、社会公平权以及经济受益需求”<sup>[8]</sup>。

在我国新课程改革的背景下倡导创建民族学校特色,学校能够发挥办学自主权,根据学校受教育者的民族成分,结合学校所处的少数民族地区特色,把体现族群文化的价值观念、思维方式、审美趣味、道德情操、民族性格甚至宗教情绪等因素纳入学校的精神理念与办学哲学中,镶嵌于学校的“人—物”结构和“人—人”结构之中,从而在学校中成为合法的教育内容,获得与主流文化相当的认同权、传递权和发展权,消解主流文化在学校教育中的专断地位,使受教育者在本民族文化与主流文化之间做出自由的选择或有机的整合,以促进不同族群文化之间的相互理解与共存。

### (二)价值之二:促进社会和谐发展

民族学校特色的建构能够为我国和谐社会的创建从更基本的层面做出积极贡献。创建和谐社会是我国当前政治、经济、文化生活领域的重要主题,和谐以及和谐社会的本质也在学术界进行了充分的讨论,但大多停留在理念层面和宏观层面,而对实践层面和微观层面关注不够。就目前而言,民族区域的和谐发展是创建和谐社会所面临的现实问题,主要体现在四个方面:一是民族地区与非民族地区的和谐;二是民族地区内部不同族群之间的和谐;三是同一族群内部个体之间的和谐;四是个体身心的和谐。这四个方面的和谐又主要取决于两种因素,即“经济—物质”综合体与“能力—价值观”综合体。一方面,“经济—物质”综合体是影响民族地区与非民族地区和谐的重要因素。有研究者指出:“当代我国民族问题的主要矛盾是少数民族和民族地区迫切要求加快发展和自我发展能力不足的矛盾。”<sup>[10]</sup>

深入分析,该矛盾的主要根源还在于民族地区经济建设人才的缺乏,而仅仅依靠优惠政策引进外来人才难以满足这种需求,民族地区需要自力更生,积极地培养既有满足地方经济发展需要的能力、又愿意为地方经济发展服务的“草根”型人才。另一方面,“能力—价值观”综合体也是影响民族地区与非民族地区、民族地区内部族群之间、个体之间以及个体自身和谐的重要因素。人类社会和谐的深层机制在于公平与正义,约翰·罗尔斯(John Rawls)指出了正义理论的主要思想,即有理性的人们在完全独立、平等、自由的原始状态下联合一致地选择分配基本权力、义务和社会利益的原则,这样所获得的原则是正义的原则,而这种原始状态就是合适的初始状态,因而达成的协议也就是公平的,所以他认为正义即公平<sup>[11]</sup>。在既定的社会形态下,许多非公平、非正义的原则或协议业已形成,而要实现公平正义,就只有充分地发展每个个体的能力和重塑个体的正义公平价值观。在民族地区,特殊的历史原因、落后的经济现状以及复杂的社会构成等决定了“经济—物质”综合体的变革仅仅依靠政策的调整、组织的变革等难以实现,最终需要依赖民族地区的学校教育。只有变革民族地区的学校教育,培养满足地方社会发展的人才,才是促进民族地区社会和谐发展的正确道路。

创建民族学校特色就是立足于地方实际,在促进地方经济发展和提升个体素质方面的一种重要努力。首先,民族学校特色的创建有助于形成地方经济建设的人力资源储备。我国民族地区地域辽阔、资源丰富,要把这些资源转化为经济力量,专业人才是关键,而这也正是民族学校特色建设的重要旨趣之一。其次,民族学校能够以学校特色创建为契机,在学校的精神理念与办学哲学中较好地体现公平正义的原则,通过变革学校中的“人—物”结构和“人—人”结构为学生创建一个公平正义的生活环境,使学生在发展能力的同时形成公平正义的价值观。

### (三)价值之三:创新学校教育路径

探索民族学校教育的新型路径是创建民族学校特色的内在本体价值,前两种价值的实现最终需要依赖于本体价值的实现。如果仅仅把创建民族学校特色作为民族学校根据地方的特色资源来增加特色项目,那就是对创建民族学校特色之深远意义的淡化和抹杀。民族学校特色创建的真正旨趣在于从我国现有的和长远的整体民族利益出发,变革现有的民族学校,重建民族地区的学校教育。正如加拿大著名教育家迈克尔·富兰(Michael Fullan)指出的,学校变革是由教育的道德目标决定的,“这就是不论学生背景如何,要使他们的一生有变化,并在充满活力且日趋复杂的社会中有助于造就出能够生存和有工作成果的公民”<sup>[12]9</sup>,以及“对于社会发展和民主的一种贡献”<sup>[13]</sup>。因此,在国际与国内政治、经济、文化等日益发展的今天,民族学校也必须勇挑国家和社会寄予的重担,紧随时代步伐,走自主创新的

教育发展之路。毫无疑问,创建民族学校特色就是这种创造活动的体现:第一,民族学校特色的创建注重学校精神理念和办学哲学的探索、创新和形成,这是民族学校教育吸纳新的思想观点、走向变革的认识基础。美国教育家约翰·古德莱得(J. I. Goodlad)在20世纪80年代对美国学校教育进行了美国教育史上规模最大、最复杂的调研,其中的两个结论指出:造成美国学校教育失败的部分原因是没有认识到“光学校本身是无法教会年轻人在这个很少为我们多数人了解的世界中所需要学习的内容”,另一部分原因是“那些仍然生活在过去的人们,自信地为那些将要生活在未来的人们制订了教育的准则”<sup>[14]260</sup>;在对美国学校进行对比研究之后发现,“正是人的因素造成了学校与学校之间的根本差异”<sup>[14]286</sup>。这两个结论具有内在的一致性,即强调学校中人的思想与行为对学校教育成败的重要影响。迈克尔·富兰在审视加拿大的教育时也认为,学校教育变革的动力在于教师,他把变革的动力理解为“对变革的本质和变革的过程具有自觉的认识”<sup>[12]18-19</sup>。不同国家的两位教育家都把学校中的教育工作者对学校教育本身的认识看做是影响学校发展状态的重要因素,这绝非偶然,而是对学校教育发展规律的一种反映,这与笔者把学校的精神理念和办学哲学作为学校特色的集中体现具有相同的意义。民族学校中的教育工作者在反思学校精神理念、寻求办学哲学的过程中必然获得学校教育的深刻认识,而这些认识也必然深植于学校的精神理念和办学哲学之中,从而解决学校全体成员关于学校发展的思想认识障碍,形成创新学校教育的内在动力。第二,民族学校特色所追求的学校存在状态既是在学校精神理念和办学哲学指导下的产物,又是它们的实在体现。一方面,在“人—物”结构方面的特征就是学校被发展的方面的具体展现。这种发展包括:学校中人的观念、能力与行为的改善;物的优化、创生与重构;以及人与物的目的与价值关系的提升和优化。另一方面,在“人—人”结构方面的特色是整个学校发展程度的最高展现。在这里,人与人的交往关系及交往质量决定了学校的教育质量和办学目标达成度,这种交往包括教育者之间的交往、受教育者之间的交往、教育者与受教育者之间的交往,民族学校特色所产生的外在工具性价值就在这个交往过程中创造和达成。因此,民族学校特色在“人—人”结构状态上的体现足以反映一个学校的办学水平和发展程度,而改变学校中的“人—人”结构状态也就是学校的一种教育创新。

## 三、方法论:建构民族学校特色的复杂适应模式

创建民族学校特色是一种系统的、复杂的冒险活动,它所面对的具体问题和不确定的环境超越了学校自身所能把握的层面。就具体问题而言,处理个体、族类与社会之间的复杂关系是民族学校教育的核心问题。法国哲学家埃德

加·莫兰(E. Morin)在“未来教育所必须的七种知识”中认为:“在人类学的层面上,社会为个人而生存,而个人为社会而生存;社会与个人为族类而生存,而族类又为个人与社会而生存。”<sup>[15]40</sup>这三项之间互为手段和目的,这使得民族学校教育不能武断地把其中任何一项作为整个三项的目的本身,而必须是三者互相嵌套地、联合地整体发展。此外,解决这些问题的具体过程也带有较大的不确定性,埃德加·莫兰称之为“行动的环境论”,主要包括风险与预防的双重必然性的不确定性;目的和手段彼此之间的不确定性;行动和背景相互作用的不确定性<sup>[15]68-71</sup>。因此,民族学校在创建学校特色的过程中需要慎重其事,提高解决具体问题和应对复杂环境的行动能力。

### (一) 分析需求:民族学校变革愿景的确定

创建学校特色就是要提升教育满足人与社会发展方面的效能,而在民族地区,人与社会发展的需要具体而复杂,可以分为两类:一是外在于主体的期待,即主流文化的传承、族群文化的发展、不同文化的相互理解、地方经济的发展以及国家和国际的需求等;二是内在于主体的期待,即实现外在于主体的期待所依赖的个体以及个人所构成的群体的共同发展。民族学校需要创建的特色不能凭借个人或少数人的主观兴趣来臆断,而需要依赖于对以上两类需求的具体分析。一方面,民族学校需要分析外在于主体的各种需求,主要包括:主流文化在民族学校教育中所追求的具体目标,这是处理好局部教育与整体教育关系的重要方面;族群文化的发展需要达成的目标,这需要具体分析不同族群文化中的文化要素,保证纳入学校的族群文化是一种精简文化,要达成的目标也是必要目标;促进不同族群相互理解或融合的具体方面;学校在落实地方经济发展规划和地方特色资源中可以做出的努力;整个国家的政治、经济、文化发展的需求;我国的民族教育走向世界需要做出的努力。另一方面,民族学校还需要分析个体主体以及群体主体发展的需要。包括家长对子女的期望;社区对其成员的期望;受教育者的自我预期;学校作为一个学习共同体的期望等。民族学校在进行需求分析的过程中,需要进行认真的理论学习和实践调查,广泛地获取和归纳整理各种信息,以作为民族学校创建特色的决策依据。

要使需求分析的结果转化为指导学校特色创建的思想,民族学校还需要根据学校的具体情况制定适切的变革愿景。变革愿景对于民族学校特色创建的重要性在于对“愿景”本身的理解。而从现有的文献来看,“愿景”本身是一个内涵丰富而富有争议的概念,康吉尔(Conger J.)等人认为,愿景“是指领导者希望组织在未来达到的一种理想化目标”<sup>[16]</sup>;诺尔·高夫(Noel Gough)认为,“愿景”通常“指的是一种我们自认为是知识的那些信息在我们的感觉系统中的体现”,而在教育理论界却常“指代一些对未来不见其人的、不着边际的、抽象的、毫无根据的无法让人信服的预

设”<sup>[17]</sup>。笔者在吸收这些学者对“愿景”的合理理解的基础上,把“愿景”看做是主体在研究事物的现实状态、把握已有客观条件和获取大量信息的基础上,根据一些理论和主观期望对事物的未来发展所做的有远见的预测<sup>[18]</sup>。因此,民族学校的变革愿景就是在未来相当长的时间内创建学校特色的宏伟蓝图,它是学校的精神理念和办学哲学在主体“心智图景”上的反映。在制定变革愿景的诸多环节中,愿景的产生和描述比较重要。就愿景的产生而言,尽管存在多种途径,但变革愿景的产生方式一定要有利于它的达成,柯利·巴纳特(Kerry Barnett)等人通过研究认为,这样的愿景往往需要整个学校团体的协同合作来产生,这有助于把人们团结在一起,形成共享愿景<sup>[19]</sup>。共享愿景既有助于学校中的每个成员对它的真正理解,又能促使每个成员把它变成自己的变革愿景。就愿景的描述而言,用词要准确、简练、易懂,至少不能让学校的成员产生歧义或费解。

### (二) 诊断系统:民族学校现存问题的明晰

民族学校在形成变革愿景之后,要对学校进行全面而系统的诊断,其目的在于参照变革愿景来寻找学校的现存问题,明确学校现状相对于变革愿景的差距。根据诊断对象的可见度,可以把诊断内容分为两类:一是可直接观察的“人—物”结构和“人—人”结构;二是不可直接观察的精神理念和办学哲学。

首先,诊断学校的“人—物”结构。民族学校中的人主要包括校长、主任、教职工、学生、参与学校管理的家长,以及为学校提供某种服务的供应商和开发商等。民族学校中的物有三类:一是符号型的物,主要表现为以文字形式存在的规章制度、名言警句、课程内容、板书等;以声音形式存在的校歌、广播宣传、话语系统等;以图像形式存在的壁画、伟人肖像以及各种宣传画报等。二是行为型的物,主要表现为以仪式形式存在的物,如升旗仪式、上课前后的仪式以及带有民族宗教色彩的仪式等;以庆典形式存在的物,如开学典礼、毕业典礼以及与传统节日相关的庆典活动;以普通会议形式存在的物,如各类教学工作会议、家长会议、班会等;以教或学的形式存在的物,如教师的教学行为、学生的学习行为;以管理形式存在的物,如校长、主任、教师的管理行为等。三是物质型的物,主要表现为以档案形式存在的物,如教职工档案、学生档案以及其他一些管理档案;以建筑物形式存在的物,如办公大楼、教学楼、学生宿舍、图书馆、食堂、运动场等;以服饰形式存在的物,如校服、民族服装等;以器物形式存在的物,如教室和办公室的各类装饰品;以教学设备形式存在的物,如传统的教学设备、电化教学设备、实验设备等;以及存在于校外但可以作为教学资源的物。“人—物”结构主要表现在学校中人与物的相互作用过程。一方面,民族学校中的人获取、创造并使用学校中的物。学校中的物主要是人造物,其中,有些是学校直接创造的,有些是供应商或开发商间接提供的,有些是作为社会公共资源可

供驱使的。这方面的考察意在理解学校创造和使用物的方式以及这些物的特征。另一方面,民族学校中的物又促进和制约着学校中人的活动。考察这个方面意在辨别学校中起促进作用的物和产生制约作用的物。

其次,诊断学校中的“人—人”结构。民族学校中的“人—人”结构主要表现为校长与教师、校长与学生、校长与家长、校长与供应商、教师与学生、教师与家长、教师与教师、教师与供应商、学生与学生、学生与家长、学生与供应商等之间形成的各种交往关系。学校中的“人—人”结构实际是由各类错综复杂的关系所形成的相对稳定的秩序。这些关系主要包括五类:一是领导关系,主要存在于校长与教师、校长与学生、教师与学生之间,考察这类关系是要判断学校现存的领导是“官僚—控制”范式的,还是“反思—自主”范式的,前者以“科层式的学校组织、法定知识范围的领导实践、官僚权威的充分运用、技术理性的解题逻辑”为特征,后者以“领导共同体式的学校组织、经验范围的领导实践、道德与专业权威的充分运用”为特征<sup>[20]</sup>。二是教学关系,主要存在于教师与学生之间,考察这类关系是要判断教学中教与学实际存在的主客体性质,是单一主体?双主体?复合主体?还是主体主导等。三是合作关系,主要存在于教师与教师之间、教师与校长之间、学生与教师之间、学生与学生之间以及家长与教师之间,考察这种关系是要判断这些主体间是属于自主合作、被动合作和对抗中的哪种类型。四是对话关系,主要存在于学校中的个体主体之间、群体主体之间以及学生族群之间,考察这种关系是要分析主体间对话的情绪情感以及使用的语言等。五是交易关系,主要存在于学校与出版商、开发商等之间,考察出版商与开发商为学校提供的商品与服务是否与学校的需求相一致以及学校的态度。在民族学校中,除以上五种关系外,还存在许多其他类型的关系,这些关系之间相互交叉、相互影响。在对学校的“人—人”结构做出诊断的过程中,学校需要对各种关系做出价值判断。

最后,诊断学校的精神理念与办学哲学。尽管学校的精神理念与办学哲学不能通过对学校现象的观察直接获得,但它们却是学校存在的深层因素,学校是这样而不是那样就取决于这些因素。因此,了解一个学校就必须揭示该学校的精神理念与办学哲学,要诊断一个学校也必须诊断该学校的精神理念和办学哲学。学校精神理念与办学哲学的产生一般包括四个阶段:一是原初的精神理念与办学哲学阶段。处于此阶段的精神理念和办学哲学还不属于学校层次的,仅仅是一些零星的个人意见、观点、看法以及价值倾向,它处于无序阶段且没有明确的发展方向,可以把这种状态称为精神理念与办学哲学的“争鸣”。二是意向性的精神理念和办学哲学阶段。在这个阶段,一些个体的精神理念与办学哲学思想在主体自身实践以及与其他思想的角逐中被否定,而另一些个体的精神理念和办学哲学思想却在

主体自身实践以及与其他思想的角逐中被肯定和发展开来,并获得越来越多主体的认同。三是整合的精神理念和办学哲学阶段。在这个阶段,学校已经形成了主流的、明确的、稳定的精神理念和办学哲学思想,几乎所有的学校成员都能够从理性认识上接受这些思想,并在实践中体现这些思想。四是神化的精神理念和办学哲学思想。在这个阶段,学校精神理念和办学哲学思想被人们毫无怀疑地接受,并进入学校成员的潜意识中,成为人们思维和行动的基本假设。诊断学校的精神理念与办学哲学就是要揭示出它们在整合阶段和神化阶段的具体形态和内容,它需要借助于对“人—物”结构和“人—人”结构的分析以及对主体间直接对话的分析。通过这些分析,一方面,找出体现学校精神理念和办学哲学的主体信念价值,另一方面,找出这些信念价值背后所依赖的基本假设,即主体所具有的那些无意识的、被认为理所当然的认知和情感,并对其做出价值判断。

### (三) 优化结构:民族学校系统效能的提升

在分析现状之后,民族学校要对各项工作分领域地完善。一方面,民族学校需要根据变革愿景来检查过去工作的“留白”领域,并依据变革愿景来发展这些领域;另一方面,民族学校需要根据变革愿景来变革或改善过去工作的不足领域。尽管每个学校由于变革愿景与学校现状的差异而存在工作方式和具体事务上的不同,但任何创建学校特色的民族学校都需要努力做好三个领域的工作。

首先,学校的精神领域。有效的民族学校教育既要以教育工作者的现有认识和观念为条件,又要以构建人的系统认识和观念为目的,这两方面的工作可统称为学校工作的精神领域。学校能够根据特色创建的需要,有计划、有目的、有组织地对这个领域的三个方面做出调整:一是教育信念。所谓信念,在休谟(David Hume)看来主要指“和先前一个印象关联着的或联结着的一个生动的观念”,它在每个人的思想中具有“较强的力量、活泼性、坚定性、稳固性或稳定性”<sup>[21]</sup>。因此,教育信念就是指那些和当前学校教育关联着或联结着的生动观念,这些观念以较强的力量、活泼性、坚定性和稳定性而根深蒂固地存在于教育工作者的精神之中,决定着教育工作者对教育现象的解释和教育事实的创造。民族学校需要根据特色创建的需要来统一和规范学校成员的信念。二是教师发展。民族学校的教师发展需要结合民族教育来进行。一方面,民族学校的教师发展包括一般意义上的教师发展,即知识技能的发展、自我理解以及社会生态系统的变革<sup>[22]</sup>;另一方面,民族学校的教师需要把自己的发展与民族文化的传承相结合,掌握民族文化中的风俗、习惯、语言、艺术、历史以及较高的政治觉悟。教师发展需要与学校特色创建相结合;把反思型教学实践与系统培训相结合。三是知识管理。民族学校有必要把学校领域的知识创造、收集、组织、共享、传播、运用等过程与学校组织的运作协调起来,提高学校特色创建的效能。民族

学校知识管理包括对主流文化知识与民族特色知识的管理;对现成知识与生成知识的管理;对以传播为目的的知识与以维持学校组织的有效运转为目的的知识的管理。

其次,学校的行动领域。民族学校特色创建需要通过学校组织中人的活动来实现,这些活动重点体现在四个方面:一是学校领导。围绕特色创建的需要,民族学校的领导者与追随者有必要围绕学校的各项工作通过互动而相互影响,以达成变革愿景所确立的目标。雷斯伍德(K. Leithwood)等人把有成效的学校领导划分为三个领域:使命中心领域,包括发展广泛的共享愿景、建立前后一致的学校目标;成就中心领域,包括拥有高成就的期望、提供个别性支持、提供智力激励;文化中心领域,包括树立组织价值观、增强丰富多彩的学校文化、建构合作文化、创建参与学校决策的组织结构<sup>[23]</sup>。由于每个学校的具体目标和实情的差异,学校领导需要强调和关注的具体方面也存在差异,这就需要每个学校因“校”制宜。二是教学实践。教学实践是民族学校各项工作的核心,也是体现学校特色的核心领域,它是学生和教师学校生活的主体,其他活动都是它的支撑或补充。教学实践的质量依赖于教学实践要素的质量,如教师、学生、课程、课堂组织以及其他教学条件等,而大多数教学实践要素都需要在教学实践的准备工作中来提升,因而教学实践最终依赖于学校全局工作质量的提高。三是校外合作。在特色创建的过程中,民族学校需要与当地社区建立紧密联系,共同开发民族文化的教育项目。通过这项工作,一方面使地方特色文化成为特色学校文化的一种有力支援,另一方面有利于学生走向社区实践,深入民间采集反映不同民族文化的作品,学习和理解不同民族文化。

最后,学校的物质领域。民族学校教育工作的开展需要依赖于一定的物质基础,民族学校特色的创建需要精心地设计学校的物质要素,使它们在发挥传统工具价值的同时,也成为学校表达民族文化、传递学校理念的隐性文化。民族学校在这个领域的可能作为主要有三个方面:一是教育设施。学校中的教育设施为学校成员提供互动场所,根据学校精神理念和办学哲学而精心安排和设计的教育设施既要体现在教育设施的单个要素上,又要体现在教育设施的整体布局上,它们共同构成学校成员生活的物理环境以及人文环境。在设计中,需要使教育设施的风格与布局既反映当地民族文化的乡土人情,又揭示不同民族的共同理想。二是技术装备。有特色的民族学校也是现代化的民族学校,而学校现代化的关键就体现在学校的技术装备上,这里主要涉及两大类:教室中的技术装备,主要指现代教学所需要的多媒体设备;学校中所有人可能利用的信息交流平台,即校园网的建设,它能够为民族学校的师生提供学习、工作和交流的虚拟空间,以及更加丰富的教育资源。三是自然资源。民族学校在特色创建过程中要积极地从本地的自然资源中寻找教育资源,充分发挥民族地区自然资源

丰富的优势,使本地的自然资源成为一种校本课程的重要组成部分,成为学生学以致用与实践的场所。

#### (四) 审议成效:民族学校变革过程的调整

民族学校在特色创建过程中,需要及时获取反馈信息以发现变革决策在执行中存在的问题,从而进一步调整学校工作,这个过程称为变革成效的审议。审议民族学校的变革成效既要以变革过程中发生的学校转变为依据,又要发现这些转变中隐含的新问题,并对新问题做出新的决策,然后具体落实到学校工作中。因此,审议成效的过程,不仅仅是评价民族学校变革的过程或结果,而是重新回到诊断学校系统和优化学校结构的环节中去,实际就是调控民族学校特色创建的过程。民族学校对变革成效的审议需要解决以下几个问题:

首先,审议的主体。审议本身就是一项集体的行为,基于民族学校特色创建所涉及到的具体内容,变革成效审议的主体至少包括:校长与其他行政人员、教师、学生、社区人士、家长、文教部门、上级领导、专职研究员等。不同主体由于自身职责和关注点的差异而在审议中发挥不同作用,从而确保审议的广度与深度。在通常情况下,校长及其他行政人员关注着学校的全局工作,关心精神理念与办学哲学在实践中的达成;教师与学生关注自己在教学过程中的具体体验;社区人士关心学校变革是否把社区的价值观纳入其中;家长关心子女在学校的学业成绩;文教部门关心地方文化要素是否真的在学校中获得理解;上级领导部门关心一般教育目标是否达成;专职研究员关心学校变革是否符合合理性与实践的逻辑。这些主体也具有共同关注的领域,如学生的学业表现、升学率、学生的全面发展等。

其次,审议的对象。审议的对象在这里指审议主体评价、提问和判断民族学校变革所要考察的事物。根据审议对象的不同来源可以分为三类:一是变革执行过程中发布的学校文件与使用的具体材料,主要包括学校的变革方案、学校的决策、学校的会议记录、学校的工作纪要、学校的政策规范、教师使用的教学材料、学生使用的学习材料、学生档案袋等;二是实施变革所取得的阶段性成果或实际结果,主要包括学校校舍的变化、学校设备的更换、学校人际关系的性质、学生的考试成绩与作品以及学校取得的其他成果;三是学校成员的自我陈述与剖析。陈述主要包括两个方面:本职工作的陈述,陈述者需要对自己在变革过程中所做的工作进行描述;自我剖析,剖析者对自己在学校生活中的体验做出分析。

再次,审议的环节。审议的环节是指组织审议的具体过程,一般包括五个环节:一是构建审议组织。审议组织直接影响到审议的效度和信度。审议涉及的人员众多,资料搜集复杂,因而需要分层设计,包括班级层次、年级层次、学校层次、学校与校外机构层次,每个层次需要设定相应的负责人员,这些人员应该是高一级层次的审议组织成员。二

是确立审议标准。审议是为了检测学校变革是否朝着变革愿景的方向发展,因此,变革愿景应该成为审议的最高标准。但变革愿景具有高度的概括性和抽象性,因而学校需要将其分解为细目才具有参照价值。三是进行审议。审议成员需要通过集体研讨来评价和了解变革愿景与审议标准,然后按照自下而上的原则逐层审议,较高层的审议既要审议下层的审议结果,又要审议本层次的整体工作。四是做出审议结论。审议结论包括对已取得变革成果的评价;对学校现有问题的分析;解决新问题的建设性意见。最后,审议的回归。审议的最高目的不在于表彰功过,而在于为学校即将进行的变革提供参考,因此,审议需要回归到创建学校特色的实践。

民族学校需要把审议结果融合到学校的未来工作中,正确地对待审议中做出的结论:一是分析变革成效相对于变革愿景的差距,考虑弥补差距所要完成的工作;二是认真分析结论中提出的问题,辨别是旧问题没有获得解决还是执行中生成的新问题,前者可能需要调整原方案或再次执行原方案,后者可能需要制定新方案;三是把审议中提出的建设性意见整合到学校的未来工作中。民族学校特色创建不可能一蹴而就,它需要学校不断地反思自己的价值观和运作方式,修改学校每个阶段的具体工作计划,从而螺旋式地达成学校的最终目标。

#### 参考文献:

- [1] (德)黑格尔. 小逻辑[M]. 贺麟译. 北京:商务印书馆, 2007:189-190.
- [2] (德)马克思·舍勒. 哲学与世界观[M]. 曹卫东译. 上海:上海人民出版社,2003:69-70.
- [3] (德)马丁·海德格尔. 存在与时间[M]. 陈嘉映等译. 北京:生活·读书·新知三联书店,2006.
- [4] 全国人大编. 中华人民共和国宪法[M]. 北京:中国法制出版社,2004:5.
- [5] 唐春英. 中国少数民族大学生素质教育的特殊性及其对策研究[M]. 北京:民族大学出版社,2006:135-139.
- [6] (美)乔纳森·特纳. 社会学理论的结构(下册)[M]. 丘泽奇译. 北京:华夏出版社,2001:183.
- [7] Nieto, S. Affirming diversity: The Socio-Political context of

Multicultural Education[M]. N. Y. 1996. P. 138.

- [8] 李明欢.“多元文化”论争世纪回眸[J]. 社会学研究,2001(3):99-105.
- [9] (法)P. 布尔迪厄,J. -C. 帕斯隆. 再生产:一种教育系统理论的要害[M]. 邢克超译. 北京:商务印书馆,2002:192-225.
- [10] 王希恩. 正确解决民族问题是和谐社会的重要内容[N]. 中国民族报,2005041.
- [11] (美)约翰·罗尔斯. 正义论[M]. 谢延光译. 上海:上海译文出版社,1991:12-18.
- [12] (加)迈克尔·富兰. 变革的力量:透视教育改革[M]. 中央教育科学研究所等译. 北京:教育科学出版社,2004.
- [13] (加)迈克尔·富兰. 变革的力量:续集[M]. 中央教育科学研究所等译. 北京:教育科学出版社,2004:5.
- [14] (美)约翰·古德莱德. 一个称作学校的地方[M]. 苏智欣等译. 上海:华东师范大学出版社,2005.
- [15] (法)埃德加·莫兰. 复杂性理论与教育问题[M]. 陈一壮译. 北京:北京大学出版社,2004.
- [16] Conger, J. and Kanungo, R. Towards a theory of charismatic leadership in organizational settings[J]. Academy of Management Review, 1987,12(12): 640.
- [17] (美)小威廉姆 E·多尔,(澳)诺尔·高夫. 课程愿景[M]. 张文军等译. 北京:教育科学出版社,2004:4.
- [18] 靳玉乐,董小平. 论学校课程的规划与实施[J]. 西南大学学报(社会科学版),2007(5):108-114.
- [19] Kerry Barnett, John McCormick. Vision, relationships and teacher motivation: a case study[J]. Journal of Educational Administration, 2003, 41(1): 55-73.
- [20] 靳玉乐,董小平. 论学校课程领导的范式转型[J]. 教育理论与实践,2007(4):44-48.
- [21] (英)休谟. 人性论[M]. 关文运译. 北京:商务印书馆, 2006:114-116.
- [22] Andy Hargreaves, Michael G. Fullan. Understanding teacher development[M]. New York, NY. Teachers College Press, pp. : 2-17.
- [23] Helen M. Marks, Susan M. Printy. Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership[J]. Educational Administration Quarterly, 2003, 39(3): 375.

责任编辑 曹莉

## Feature Construction in Minority School Under the New Curriculum Reform

JIN Yu-le, DONG Xiao-ping

(School of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** With the force of new curriculum reform, feature construction in minority school has become a more and more significant problem in improving its educational quality in local regions. Following the metaphysics and existentialism style, “school feature” should be considered as school philosophy, faith and “man-man”, “man-object” structure in school, which leads “minority school feature” to its local specialty. There are three key pedagogy ethic values to construct minority school feature: to form multi-culture, to develop harmonious society, and to innovate educational approaches. Complexity adoption model is conducted to construct minority school feature, which includes: to confirm the desire of the minority school to reform through requirement analysis, to understand existing problems through system diagnose, to improve system efficiency through structure optimization, and to adjust reform process through effect examination.

**Key words:** school features; features of minority school; noumenon; axiology; methodology