

- [8] 张荷. 广州市外省务工人员语言态度、语言使用与身份认同研究[J]. 西北民族大学学报(哲学社会科学版), 2018(6).
- [9] 马得勇. 国家认同、爱国主义与民族主义——国外近期实证研究综述[J]. 世界民族, 2012(3).
- [10] 彭斌. 理解国家认同——关于国家认同的构成要素、困境与实现机制的思考[J]. 社会科学战线, 2018(7).
- [11] McCrone, D.B., Frank. *Understanding National Identity: List of tables*[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 2015.
- [12] 高一虹, 李玉霞, 边永卫, 从结构观到建构观: 语言与认同研究综观[J]. 语言教学与研究, 2008(1).
- [13] 王锋, 论语言在族群认同中的地位和表现形式[J]. 云南师范大学学报, 2010(4).
- [14] Harklau, L. From the “Good Kids” to the “Worst” [J]. *Tesol Quarterly*, 2000(1).
- [15] 黄行. 论国家语言认同与民族语言认同[J]. 云南师范大学学报, 2012(3).
- [16] 王远新. 青海同仁土族的语言认同和民族认同[J]. 中央民族大学学报, 2009(5).
- [17] 叶君. 语言、社会认同和少数民族[J]. 吉林大学社会科学学报, 2009(2).
- [18] 王浩宇. 民族交融视域下的语言使用与身份认同[J]. 中南民族大学学报, 2019(4).
- [19] 刘元贺. 人口流动、国家通用语言使用与国家认同——基于 2018 年新疆城乡社会调查数据的实证分析[J]. 新疆大学学报(哲学·人文社会科学版), 2020(4).
- [20] 陈建伟. 城市化进程中少数民族居民的语言选择和文化认同——以苏州回族为例[J]. 中州大学学报, 2011(6).
- [21] 武小军. 流动人口的言语接触与语言认同[J]. 语言教学与研究, 2013(6).
- [22] 李怀宇. 浅论我国少数民族的语言转用[J]. 中南民族大学学报, 2003(4).
- [23] 袁焱, 许瑞娟. 引发语言转用的双语类型及特点研究[J]. 学术探索, 2013(5).

## 【编者按】

北京大学社会学系 2020 年秋季学期开设《民族社会学导论》本科选修课, 学生提交的期末作业涉及了与民族问题相关的多个议题, 本期《通讯》选取了三篇作业, 介绍给读者。 (马戎)

## 【学生课程作业】

### 语文课本如何建构民族意识?

——对部编版小学语文教科书的内容分析

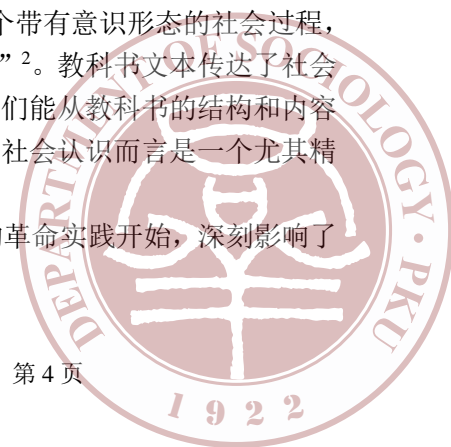
北京大学社会学系 2019 级本科生 王朗宁

义务教育是我国公民必经的社会化过程, 对教材的学习是我国当前教育体制下学校教育实质性的核心。在课程社会学视野中, 教科书作为承载合法性知识的文本载体, 通过教师的讲授被学生吸收和内化, 从而完成社会普世知识的代际传递。然而教材文本的内容并非天经地义——“什么知识最有价值?” 正如斯宾塞之问<sup>1</sup>所提示的, 教科书的编写是一个带有意识形态的社会过程, 如劳顿 (Lawtown) 所说, 是“从一定社会的文化中选择出来的材料”<sup>2</sup>。教科书文本传达了社会规则对公民的要求, 反映了一个社会的权力分配和主流话语; 因而我们能从教科书的结构和内容反观主流社会如何对知识进行筛选和叙述。这对观察我国民族问题的社会认识而言是一个尤其精巧的切口。

“民族 (nation)” 一词作为跨语际文化实践的产物, 从孙中山的革命实践开始, 深刻影响了

<sup>1</sup> 杨明全: 《当代课程比较话语分析研究》, 山西教育出版社, 2019 年, 第 77 页

<sup>2</sup> 转引自吴康宁: 《课程社会学的研究对象》, 《上海教育科研》, 2002 年第 9 期, 第 4 页



我国近代的历史进程。然而由于“nation”所生长的欧洲民族主义革命语境与我国传统的族群关系之间的方枘圆凿，当近代救亡图存的抗争尘埃落后，“民族”成为了反映我国社会意识断裂的一面镜子，照见传统与现代难以弥合的分歧<sup>1</sup>。新中国追随马列民族思想，仿效苏联的民族政策，进行“民族识别”并实施民族区域自治制度，将国内众多族群（ethnic groups）划定为56个民族（nationalities），强调尊重少数民族的自治权利，一定程度上造成了少数民族人民对族群身份认识的分散。改革开放之后，更多学者开始反思我国的民族政策与思想。1988年费孝通先生提出“中华民族多元一体格局”，强调“中华民族”既是民族实体也是政治实体<sup>2</sup>。过去十几年来，民族问题的社会隐患逐渐显露，中央开始着力以中华民族共同体意识统合所有少数民族的民族认同。古代中国的“天下观”、近代的民族建构和当代话语体系都在教科书中留下了或深或浅的痕迹。

对于个体而言，教科书，尤其是小学教科书作为社会化过程中第一份“正式文本”，在民族意识的建构中有重要的作用。布迪厄的批判教育学理论认为学校和课程是文化再生产的社会机制，学校教育通过产生和分配主流文化对既有的权力关系进行再生产。<sup>3</sup>教科书以外显或内隐的方式向学生传达似乎“价值中立”的基本知识，帮助学生形成对我国族群状况的感性认识。教科书建构民族意识的方式内化为读者的认知，很大程度上影响了人们在日常生活中理解民族问题的方式。且由于教科书的权威性和我国多数学校的应试教育模式，这种认知形成之后便非常稳固，相对难以变更或弥补，教科书的族群知识和观念从而为社会对民族认知的整体性认知打下基底。审视教科书的民族意识表达，对理解当前我国主流话语对“民族”的建构方式和建构逻辑，反思其中可能存在的缺陷，具有一定价值。

## 一、文献综述

2008年年末，教育部办公厅发布《学校民族团结教育指导纲要（试行）》，对教科书中民族内容的研究开始不断涌现。过去十余年，学者对我国教材中的“民族”知识研究大多数以班克斯的多元文化教育理念为视角，聚焦于“少数民族”，关注课本中的民族文化内容是否符合多元文化教育的要求；方法上多采用内容分析，统计课本中的民族知识呈现方式和数量，并从多个维度进行评价。如胡锦从文本内容、作者民族身份、人物性格、民族语言和术语、历史背景、文化风俗、插图画面七个类目进行分析<sup>4</sup>；类似地，王丹彤选取了选文主题、选文作者、人物品质、插图、文化风俗、课后习题六个角度<sup>5</sup>。

大多数研究都指出，我国义务教育阶段主流课本中的民族相关内容不符合多元文化教育的标准，其中最直观的特点是“量少”。王国祥和皮琳确定了“包含民族知识”的客观标准，并以“少数民族内容占总内容的比例高于少数民族实际的人口比例”为指标评价课本的多元文化状况，结果显示少数民族内容比例远没有达到对应的人口比例。<sup>6</sup>这种情况下，对民族文化多样性的呈现相对缺失<sup>7</sup>。另一个广受批评的特点是民族形象的刻板化。选入课本的少数民族相关作品多展现

<sup>1</sup> 参见马戎：《鸦片战争后新观念的进入与中国话语体系的转型》，《社会科学战线》，2019年第3期，213页

<sup>2</sup> 费孝通：《中华民族多元一体格局》，中央民族学院出版社，1989年，第1页

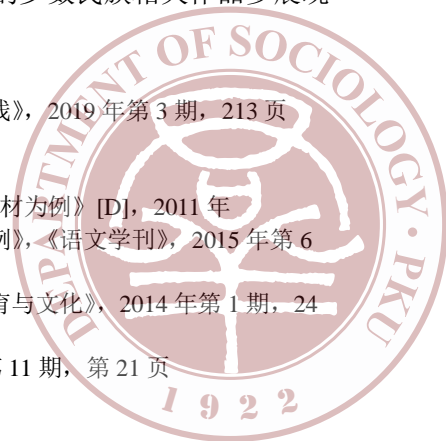
<sup>3</sup> 杨明全：《当代课程比较话语分析研究》，山西教育出版社，2019年，第69页

<sup>4</sup> 参见胡锦：《语文教科书中族群文化选择问题研究——以2007年人教版初中教材为例》[D]，2011年

<sup>5</sup> 王丹彤：《浅谈小学语文教材中民族教育缺失的矫正策略——以人教版教材为例》，《语文学刊》，2015年第6期，143页

<sup>6</sup> 王国祥、皮琳：《小学课本中的民族知识研究：一种多元文化视角》，《当代教育与文化》，2014年第1期，24页

<sup>7</sup> 董珂：《初中语文教科书中“人物形象”民族状况研究》，《语文世界》，2016年第11期，第21页



生活习俗和美丽自然风光<sup>1</sup>，往往是传统的、生活条件相对落后的；少数民族人物一般都热情好客、多才多艺<sup>2</sup>；伍叶琴指出，汉族形象同样流于传统化、刻板化，这种传统化的描写已经被社会所默认<sup>3</sup>。另外选文多以汉族视角描述汉族-少数民族关系，少数民族视角缺失<sup>4</sup>，过于强调汉族对少数民族的单向帮助<sup>5</sup>。

现有的研究已经基本总结出教科书中民族相关知识在内容、分布、质量上的特点，但仍有不足之处。一是研究视角单一，集中于多元文化教育理论，落脚于教材编写原理和教学活动。二是分析比较平面，停留在表面特点，没有深入“民族”观念的历史和社会机制。三是以教材中“少数民族”的相关内容作为研究对象，很少注意到“中华民族”也是在教材中广为叙述的民族实体。仅有栗晓红的研究注意到民族意识的多重性，将民族意识区分为整体性的中华民族意识和内部“少数民族”的族群意识，发现课本中的中华民族意识主要通过中国与外国对立构建，族群意识的表达强调同而弱化异。<sup>6</sup>但仍停留于表面特征的概括，对形塑方式的划分也有所疏漏；时过境迁，教科书中的表达也在随着政策和话语而不断流变。本文将采用建构主义视角，注意教科书中的话语争夺，对不同层次民族意识的建构进行分析。

## 二、研究对象与研究方法的选择

### （一）研究对象

本文的研究对象是教育部统一编写、于2016年初审通过的“部编版”（亦称“统编版”）小学语文教科书。从2017年开始，统编版《语文》、《历史》、《道德与法治》开始在全国大多数地区投入使用，到2019年实现中小学各年级的全覆盖。“人教版”“苏教版”等语文教科书“有限多样性”的时代落下帷幕，部编版教科书成为建国以来最权威、使用范围最广的教科书；考虑到我国各地区社会生活、族群状况的巨大差异，对本套教材的民族意识建构应该进行更加严格和谨慎的考量。

选取统编版教科书中的语文一科，一方面因为历史、政治等科目的民族内容往往以社科知识和政治宣传的方式集中地、显性地展现<sup>7</sup>，从而失去了部分解读的空间。更由于语文一科在话语上的特殊性：语文教材文本中包含大量传达感性体验的、富有美学价值的内容，同时还承担培养学生表达能力的重要责任，这构成了语文教材编纂的“科学性”的一部分，相较于知识密集、客观性强的学科更能体现学术话语和政治话语的争夺。<sup>8</sup>另外，语文教材的课文以选择、删改的形式进入，更直接地映射了“课程编制”过程的社会建构：哪些内容是“合法的”，内容是如何变成“合法的”。

与大多数前人研究仅针对教材中的课文不同，本研究的研究对象包括教科书中的课文正文、助读系统（即课文前后的引导语、习题、补充学习）和综合性内容（每单元后的拓展性、活动内容）。除考虑到后两部分内容也包含了民族知识，更由于助读系统、综合性内容中相对直白地

<sup>1</sup> 李琴：《略论人教版中学语文教材少数民族文学作品的选编》，《亚太教育》，2016年第26期，第92页

<sup>2</sup> 王丹彤：《浅谈小学语文教材中民族教育缺失的补正策略——以人教版教材为例》，《语文学刊》，2015年第6期，143页

<sup>3</sup> 伍叶琴：《小学语文教材中民族文化教育元素的缺失与补证——基于多元文化视角的分析》，《教育月刊》，2012年第1期，第79页

<sup>4</sup> 吴康宁：《课程社会学研究》，江苏教育出版社，2003年，201页

<sup>5</sup> 王国祥：《浅析小学课本中的民族知识》[D]，2012年

<sup>6</sup> 栗晓红：《汉族青少年民族意识形塑的研究——一个对义务教育阶段语文课本的内容分析》，《西北民族研究》，2007年第2期，第77页

<sup>7</sup> 栗晓红：《汉族青少年民族意识形塑的研究——一个对义务教育阶段语文课本的内容分析》，《西北民族研究》，2007年第2期，第72页

<sup>8</sup> 参见吴康宁：《课程社会学研究》，江苏教育出版社，2003年，第157页



展示了一部分话语,从而更有助于我们解读编者的意图;助读系统对于学生理解课文的引导作用,以及助读系统和正文之间的互文,也隐蔽地呈现了不同话语的斗争。

## (二) 研究方法

研究方法上,采用本研究主题下通常使用的质性内容分析。鉴于研究目的是对教科书中的民族建构方式进行分析,需要对文本进行反复阅读和深入考察,又由于小学教科书结构复杂,且关于民族的内容较少,且采用定量内容分析对编码方式和编码信度提出了很高的挑战,故不采用词频统计等定量内容分析方法<sup>1</sup>。相比定量方法,质性的内容分析更有利于解读内容的真正意图等“超语言特征(paralinguistic feature)”<sup>2</sup>。

## 三、语文教科书中建构民族意识的具体内容

教科书作为课程文本存在于几个不同的场域:教育场域、社会场域和学术场域,对文本进行社会学解读,就必须注意场域之间的互动关系。<sup>3</sup>场域的互动在文本中则表现为话语。巴赫金的意识形态符号论认为,意识形态通过语言作用于社会现实,意识形态的灌注使语言成为“意识形态的充盈物”,其在特定社会条件限制下的群体表现形式便是话语(discourse)。<sup>4</sup>社会场域的影响以政治话语的形式存在于教科书中,体现教科书的思想性职能和意识形态色彩;学术话语是学科知识体系内知识论述的规则与定式<sup>5</sup>,致力于使教科书发挥其工具性职能,如让教科书的编制符合教育的基本原理,使教材文本能够完成培养学生基本能力的任务等。政治话语和学术话语作为教科书中的两种基本话语,在内容体系和编排结构上都发生冲突或妥协。

二者并非泾渭分明。尤其当面对已经成形的固定文本,政治话语和学术话语的多数互动已然无迹可寻,但我们仍然可以从细微之处观察到彼此的进退。如部编版语文教材主编温儒敏在《语文教材编修的十二个问题》中指出,课本采用“主题单元”式的编排,是为照顾教材的“人文性”,而对于“语文性”的培养则有所不便<sup>6</sup>;“人文性”的结构注重有助于学生就某个特定的主题进行集中学习和体会,这便是教科书思想性职能或政治话语的发挥,但也导致了学者研究中指出的课本中民族知识“分布过于割裂”<sup>7</sup>的结果。课文正文和助读系统的互动同样表征了学术话语和政治话语的显隐浮沉。语文教材中,除低年级识字阶段的部分内容由教科书编写者执笔之外,多数课文是编者挑选并经过删改的作家作品;作家的写作是不包含在教材编制的社会过程中的,具有一定的独立性。助读系统则全然受编者控制,其引导语对内涵丰富的课文的解读和侧重,便体现出对学术话语-政治话语的平衡选择。对于我国复杂的“民族”话语状况,课文和助读系统的互动可以显露出编者对不同层次民族意识建构的倾向。

我们首先对语文教科书中有关不同层次民族意识的内容作分类和展示,然后对其分布特征和话语内涵进行分析。

### (一) 分类

“中华民族……它所包括的五十多个民族单位是多元,中华民族是一体,它们虽则都称‘民族’,但层次不同。”<sup>8</sup>正如费孝通先生所言,教科书中与民族相关的内容大致可以分为两个层次,

<sup>1</sup> 罗伯特·韦伯:《内容分析法导论》,李明译,上海人民出版社,2019年,第69页

<sup>2</sup> 王郢:《教材研究导论》,人民出版社,2016年,第41页

<sup>3</sup> 吴康宁:《课程社会学研究》,江苏教育出版社,2003年,第152页

<sup>4</sup> 转引自段发明:《新中国“红色”课本研究》,知识产权出版社,2015年,第2页

<sup>5</sup> 同上,第10页

<sup>6</sup> 温儒敏:《语文教材编修的十二个问题》,《内蒙古教育》2014年第4期,第14页

<sup>7</sup> 王国祥,皮琳:《小学课本中的民族知识研究:一种多元文化视角》,《当代教育与文化》,2014年第1期,第26页

<sup>8</sup> 费孝通:《中华民族多元一体格局》,中央民族学院出版社,1989年,第1页



一个层次强调国内各个族群的“多元”，建构族群意识；另一个层次强调中华民族作为共同体实体的“一体”，建构中华民族意识。中华民族在宏观上与中国的范围基本一致，在教科书中，中华民族意识常表现为“爱国主义”。按照这种分类方式，下表展示语文课本中两个层次内容的分布：

表 1、部编版小学语文教科书中着重展现中华民族共同体意识的内容

册数	类型	内容	助读系统有无引导性语言*
一年级上册	图片	“我是中国人”	无
一年级下册	课文	《祖国多么广大》	无
一年级下册	课文	《我多想去看看》	无
二年级下册	课文	《神州谣》	有
四年级上册	课文	古诗《出塞》	有
四年级上册	课文	《为中华之崛起而读书》	有
四年级上册	课文（选读）	《梅兰芳蓄须》	无
四年级上册	补充阅读	《难忘的一课》	无
四年级下册	课文（选读）	《千年梦圆在今朝》	无
四年级下册	课文	《小英雄雨来》	无
四年级下册	课文（选读）	《黄继光》	无
四年级下册	补充阅读	《祖国，我终于回来了》	无
五年级上册	课文	《少年中国说》	有
五年级上册	课文	《圆明园的毁灭》	有
五年级上册	补充阅读	《七子之歌节选》	无
五年级上册	课文（选读）	《小岛》	无
五年级下册	课文（选读）	《梅花魂》	无
五年级下册	综合性学习	引用《制定国家通用语言文字法的必要性》	无
五年级下册	课文	古诗《秋夜将晓出篱门迎凉有感》	无
五年级下册	课文	《青山处处埋忠骨》	有
六年级上册	课文	《狼牙山五壮士》	无
六年级上册	课文	《开国大典》	无
六年级下册	补充阅读	《詹天佑》	无

表 2：部编版小学语文教科书中着重展现各族群意识的内容

册数	类型	内容	助读系统中有无引导性语言*
一年级上册	图片	身着少数民族服装的女孩	无
二年级上册	课文	《葡萄沟》 (《葡萄沟》插图：维吾尔族少年采摘葡萄，汉族和维吾尔族围坐谈笑)	无
二年级上册	综合性学习	蒙古族草原景色 (插图：草原、羊群、骑马的身着蒙古族服装的男孩)	无
二年级上册	课文	《难忘的泼水节》 (《难忘的泼水节》插图：裹头巾的周总理被傣族人民簇拥)	无
三年级上册	课文	《大青树下的小学》 (《大青树下的小学》插图：四个少数民族的传统服装)	有
五年级上册	课文	《猎人海力布》	无
六年级上册	课文	《草原》	有
六年级下册	课文（选读）	《藏戏》	无

\*助读系统中的“引导性语言”，指引导学生认识和思考“中华民族”或“各少数民族”的课后习题。选读课文无助读系统，故不标注。



文学作品的内涵往往是多维度的、分散性的，课本选入的作品时有同时涉及中华民族共同体和各族群多样性的篇目，在此按照显性主体内容进行归类。

## （二）特征分析

### 1. 强调中华民族意识，淡化内部族群意识建构

从表1、表2中可以发现，展示中华民族意识的篇目（23篇）远远多于展示各族群意识的篇目（8篇），教科书尤其重视培养学生对中华民族共同体的认知、培育爱国主义情感。助读系统中的引导性语言分布同样佐证了这一结果：有关中华民族意识的13篇必读课文中，有6篇文章的助读系统引导学生对相关问题进行思考和拓展，如：

课文多次出现了“中华不振”这个词语，查阅资料了解当时的社会状况，……（《为中华之崛起而读书》助读系统）

课文诉说了中国人的强国梦想。百年来，在强国梦想的激励下，涌现出大量的优秀人物，为国家作出了卓越的贡献，……查找资料，读一读为国家富强而奋斗的杰出人物故事……（《少年中国说（节选）》助读系统）

历史上有无数为国捐躯的英雄儿女，查找资料，结合这些人物的故事，说说你对“青山处处埋忠骨，何须马革裹尸还”的理解。（《青山处处埋忠骨》助读系统）<sup>1</sup>

而有关族群意识的必读课文只有5篇，其中2篇的助读系统有所引导。《大青树下的小学》在助读系统中展示了课文中提到的四个少数民族（傣族、景颇族、阿昌族、德昂族）的传统服装，只有《草原》明确指导学生思考各族群之间的关系：

“蒙汉情深何忍别，天涯碧草话斜阳”，你从课文哪些地方体会到了“蒙汉情深”？（《草原》助读系统）

其他涉及族群意识的课文，助读系统多数是“语文性”的，如：

这所学校有哪些特别的地方？用自己的话说一说。……你的学校是什么样的？同学们在学校里做些什么？选择一个场景说一说。（《大青树下的小学》助读系统）

试着以海力布或乡亲们的口吻，讲一讲海力布劝说乡亲们赶快搬家的部分。（《猎人海力布》助读系统）

从助读系统对不同层次民族意识建构的偏重中，可见教材话语中对族群意识建构之淡化。

### 2. 在对族群意识的建构中强调“一体”

语文课本中涉及少数族群时，多展现族群之间，尤其是汉族-少数族群的互动；很少有只涉及单个族群的内容。《葡萄沟》以描写自然风光和葡萄加工过程为主，有一句话提及当地人民：“热情好客的维吾尔族老乡，准会摘下最甜的葡萄，让你吃个够。”《难忘的泼水节》一篇描写了周总理与傣族人民共度泼水节的欢乐场景。《大青树下的小学》一文中，学校里有汉族、傣族、景颇族、阿昌族、德昂族的学生，“不同民族的小学生，在同一间教室里学习。大家一起朗读课文，一起“跳孔雀舞、摔跤、做游戏”。《草原》以第一人称叙述了作者在内蒙古受到蒙古族同胞热情接待的场景，并直白地提出“民族团结”的主题。仅有选读课文《藏戏》和民间传说改编的《猎人海力布》没有提及族群间互动。值得注意的是，“猎人海力布”是蒙古族民间传说，由蒙古族的甘珠尔札布整理，课本中的配图剪纸中有穿蒙古袍的人物；但课文文本中刻意略去了这一传说的“族群性”，以“在我国的一些地区，流传着一个动人的民间故事”开头，没有提及故

<sup>1</sup>引用课本内容，均来自2016年初审通过的部编版小学语文教材（具体册数见表1、表2），后文不再注明

事来源的地区或具体族群。<sup>1</sup>

### 3. 民族意识层次的年级差异

以一、二、三年级为低年级，四、五、六年级为高年级，课本尤其重视对高年级学生中华民族意识的建构，23 篇相关文章中，有 19 篇分布在高年级学段；各族群意识建构的内容则相对均衡，偏向低年级学段。对应的助读系统中，“人文性”（政治话语）的引导随着年级升高、中华民族意识相关内容的增多而呈现增加的趋势；涉及各族群意识的文章后，助读系统的“语文性”（学术话语）引导较强。这一方面与学生的理解能力和认识水平有关，另一方面也涉及民族意识建构方式的差异。

从上述分析可以见得，教科书对族群意识的建构是相当谨慎的。内容上注重描写族群之间的紧密关系，很少强调单个族群的特殊性；编写上表现为相关内容的数量少，文后的助读系统并不像涉及中华民族意识时积极引导读者在族群层面进行深入思考，政治话语在此退让给学术话语。

## 四、语文教科书中建构民族意识的方式

### （一）分类

课本中对民族意识建构的方式大致可以分为两种：直接与间接。直接建构，在中华民族意识的层次体现为现代民族国家之间的互动，在族群意识层次体现为对少数民族的生活进行直接描写。间接建构<sup>2</sup>，即通过引导学生对共同体进行“想象”来建构，这里的“共同体”主要是整个中华民族。

在此首先对上述分类进行澄清。栗晓红在分析不同层次民族意识的建构时，认为课本中部分“泛泛地与爱国有关系”的内容不在分析范围之内<sup>3</sup>。而我认为这些文章恰是教科书建构民族意识非常重要的方式之一，若不考虑这部分内容，就大大低估了教科书对建构中华民族意识的重视程度。

现代主流民族理论基本否认民族身份的本质性，认为民族意识更多是个体对某一社会分类的认同，民族分类更多是建构的产物。现代主义将政治共同体意义上的民族视为现代化过程中的新现象，安德森以人类学、历史社会学的方法提出了这类民族和民族主义诞生的一般性论证，认为民族共同体意识一定程度上是以印刷品为基础、以语言为媒“想象”而成。“想象”大致可以分为横向和纵向两种不同的方式。横向的想象基于“同时性”，即意识到同时代他人的存在以及对他人的经验的想象，这种想象方式对民族“共同体”意识的形成起决定性作用；如报纸上带有地方性特色的事件、实际的“朝圣之旅”，都达成了“齐唱”般的共时性体验。纵向的想象是对时间和历史的再认，人们“从历史的深度之中观看古代”<sup>4</sup>，并将历史人物追认为自己的同胞。族群-象征主义强调记忆、历史和符号等在唤起民族认同中的重要作用，作为空间-时间框架的民族概念的创造，是基于人们对祖地、祖先的情感，以及“风景或诗意空间、历史或黄金年代”<sup>2</sup>的感召。

在小学语文教科书中，想象同样是建构民族意识的重要方式，在低年级更成为培育民族感的

<sup>1</sup> 在网络上查阅可以发现，不同版次的《猎人海力布》的开篇有细微不同，某些以“在我国的内蒙古自治区，流传着一个动人的民间故事”开头。

<sup>2</sup> 考虑到客观性的要求，采用间接建构方式的文章未归入表 1 中

<sup>3</sup> 栗晓红：《汉族青少年民族意识形塑的研究——一个对义务教育阶段语文课本的内容分析》，《西北民族研究》，2007 年第 2 期，第 73 页

<sup>4</sup> 本尼迪克特·安德森：《想象的共同体》，吴叡人译，上海人民出版社，2016 年，第 67 页

<sup>2</sup> 安东尼·史密斯：《民族认同》，王娟译，译林出版社，2018 年，第 98 页

<sup>3</sup> 同上，第 16 页



主要手段。而观察课本引导学生进行共同体想象的具体方式和所使用的符号、意象，我们还可以从中看到，教科书话语中隐含着一种具有历史性的族群关系认知。由于对直接建构方式的研究通常包含在以往学者对教科书显性特征的分析中，已经较为充分，本文主要分析课本中民族意识的间接建构。

## （二）分析

### 1. “祖国多么广大”：政治话语下的“多元一体”空间

语文课本中的横向想象总体呈现为“多元一体”的模式：各地区/各族群多姿多彩，它们都统一于祖国疆土/中华民族。这种模式的显性代表是二年级下册的课文《神州谣》：

我神州，称中华，山川美，可入画。黄河奔，长江涌，长城长，珠峰耸。  
台湾岛，隔海峡，与大陆，是一家。各民族，情谊浓，齐奋发，共繁荣。

一年级下册综合性学习部分的《祖国多么广大》，和《神州谣》同为教材编写者专门为教科书撰写的文字，有相似的表现形式：

大兴安岭，雪花还在飞舞。长江两岸，柳枝已经发芽。  
海南岛上，到处盛开着鲜花。我们的祖国多么广大。

教科书展示不同地域景物的多样性，这些多样性的自然特征统一于广大的祖国；读者于是想象到，在祖国各处有与自己身处的环境截然不同的地理区域，这些区域和自己的家乡属于一个共同体并存在联结，从而逐渐建立朴素的共同体观；由地理空间的想象自然而然产生的朦胧民族意识，是爱国主义的情感基础。如安德森所言，民族主义的想象是有边界的；语文课本常常选取我国边疆为样本，使读者确证共同体的范围，并暗示民族国家（nation-state）领土的合法性与神圣意义。共同体的疆域是“‘历史性的’土地，是‘祖地’，是我们的人民的‘摇篮’”<sup>3</sup>。从这个角度理解，课本中许多文章于是不能被认作单纯的风景描绘，而是经过意识形态精心选择的结果：

日月潭是我国台湾省最大的一个湖。它在台湾省中部的山区。……日月潭风光秀丽，吸引了许许多多的中外游客。（《日月潭》）

西沙群岛位于南海的西北部，是我国海南省三沙市的一部分。那里风景优美，物产丰富，是个可爱的地方。……富饶的西沙群岛，是我们祖祖辈辈生活的地方。随着祖国建设事业的发展，可爱的西沙群岛，必将变得更加美丽，更加富饶。（《富饶的西沙群岛》）

我国东北的小兴安岭，……小兴安岭一年四季景色诱人，是一座美丽的大花园，也是一座巨大的宝库。（《美丽的小兴安岭》）

从以上选段，我们可以从三个角度观察到政治话语对写景课文的介入。其一是地点的选择，在二年级上册第六单元、三年级上册第六单元这两个以实地风景为主题的单元（共六篇课文）中，除《黄山奇石》外，其他五篇均选取边疆省份的风光（台湾、新疆、海南、广东、黑龙江）作为描写对象。其二是内容上对地理位置的强调，通常在开篇对风景进行中国疆域内的定位。其三是文体和语言，每篇文章都包含一定的说明性语言，对描写地进行评价；这些评价往往以国家视角出发，肯定某地区作为“祖国组成部分”的贡献或前景。若与四年级下册“综合性学习”模块的习作例文《七月的天山》进行对比，便能更直接地体会到这种具有强烈政治色彩的叙述模式和“语文性”写景文字之间的巨大差异。

### 2. “我多想去看看”：谁在看，向哪看

在建构族群意识时，语文课本的叙述表现出空间想象和族群想象的同构。一年级下册的课文





《我多想去看看》<sup>1</sup>比较直观地展示了这种族群想象：

妈妈告诉我，沿着弯弯的小路，就会走出天山。遥远的北京城，有一座雄伟的天安门，广场上的升旗仪式非常壮观。我对妈妈说，我多想去看看，我多想去看看！

爸爸告诉我，沿着宽宽的公路，就会走出北京。遥远的新疆，有美丽的天山，雪山上盛开着洁白的雪莲。我对爸爸说，我多想去看看，我多想去看看！

文中北京孩子的向往新疆或许出于对奇异美景的好奇、对祖国边疆的体认愿望；而维吾尔族孩子的向往北京则是出于“向心”性质的政治朝圣。边地风景体验的民族国家想象，是政治话语影响下现代少数民族文学一脉支流的特征。<sup>2</sup>教材中涉及族群互动的内容呈现出“中心-四方”式的凝视。其一表现在倾向于展现汉族和“聚居边地的少数民族”的互动，如维吾尔族、蒙古族、傣族、藏族，没有课文提及满族、回族等广泛与汉族杂居的族群生活。内容方面，《葡萄沟》《难忘的泼水节》《草原》中的族群互动都是少数民族动员当地特色资源，对客人进行热情迎接。《难忘的泼水节》中的客人是周总理，《草原》中客人是作者老舍<sup>3</sup>，《葡萄沟》中的客人则是模糊的“你”，实际指教科书读者中的大多数——汉族学生。在“中心-四方”族群关系的视域下，丰富的族群互动关系在课本中坍塌为教科书中“边地少数民族迎接远客”的图景：

要是这时候你到葡萄沟去，热情好客的维吾尔族老乡，准会摘下最甜的葡萄，让你吃个够。（《葡萄沟》）

那天早晨，人们敲起象脚鼓，从四面八方赶来了。为了欢迎周总理，人们在地上撒满了凤凰花的花瓣，好像铺上了鲜红的地毯。一条条龙船驶过江面，一串串花炮升上天空。人们欢呼着：“周总理来了！”（《难忘的泼水节》）

我们访问的是陈巴尔虎旗。汽车走了一百五十里，才到达目的地。一百五十里，全是草原，再走一百五十里，也还是草原。……蒙古包外，许多匹马，许多辆车。人很多，都是从几十里外乘马或坐车来看我们的。（《草原》）

课文往往着重描写少数民族的热烈反应，这种“援助与感恩”<sup>4</sup>图景是以“中心”为视点，为汉族读者构建的符号化的“民族团结”想象，其现实基础则是区域自治制度对族群的地理区隔。教科书读者的“理想型”是居于“中心”的多数族群，而非“四方”的少数民族，这更清晰地表现在对古诗文的选择中：

遗民泪尽胡尘里，南望王师又一年。（南宋·陆游《秋夜将晓出篱门迎凉有感》）

但使龙城飞将在，不教胡马度阴山。（唐·王昌龄《出塞》）

在我国古代的华夷秩序中，“夷”常常面目模糊，“东夷西戎南蛮北狄”，只分得清大概方向；传统中国社会实际并没有制度化的族群身份界限，夷夏之辨以文野之分为基础，且居于中心的华夏有“用夏变夷”的大同理想，夷夏身份并不是绝对的<sup>5</sup>。上述两首诗中士大夫面对的敌人并非同一族群，但都以“胡”的面貌出现。教科书的本意是在古代语境下强调中华民族整体意识，“胡”的具体族群身份并不重要，因而不考虑北方边疆族群的感受。由于古今“民族”和“国家”概念的差异，部分古诗中呈现的族群对抗和今日的“民族团结”话语发生了龃龉。此种细微的矛盾事

<sup>1</sup> 配图为穿着维吾尔族服装的男孩遥望天安门，北京男孩遥望天山

<sup>2</sup> 参见马绍玺：《边地风景与少数民族诗歌的民族国家想象》，《民族文学研究》，2012年第5期，120页

<sup>3</sup> 老舍是满族人，但课文中没有提及。

<sup>4</sup> 参见王国祥，皮琳：《小学课本中的民族知识研究：一种多元文化视角》，《当代教育与文化》，2014年第1期，第25页；马戎：《超越“援助与感恩”》，《南风窗》，2010年第10期，第16页

<sup>5</sup> 马戎：《中国文化与政治交往史中的“蛮夷”“入主中原”》，《学术月刊》，2019年第2期，168页

实上揭示了语文课本中“看”的主体是居于“中心”的汉族，“看”是向四方各个族群看；教科书中的少数民族成为被观看的客体。“中心-四方”视角是历史性的：从《禹贡》中以王畿为中心、以五百里为单位划分的“甸、侯、绥、要、荒”的虚拟空间层级<sup>1</sup>，到儒家礼制中的“五服”，都带有单向的想象和等级色彩。

### 3. 民族意识建构方式的年级差异

适应于学生的心智发展，民族意识建构的方式也有高低年级的差异。“想象”作为一种感性的、模糊的建构方式，相对集中于低年级的教科书文本中。直接建构，尤其是与民族国家之间的对抗有关的内容，则主要分布在高年级；通过分辨“他群”而认识“我群”，是民族意识和情感生发的重要途径。教材对中华民族意识进行建构的23篇文章中，有11篇是对中外对抗的明示或暗示，“他群”包括近代的帝国主义、抗战时期的日本、抗美援朝时期以美国为首的西方；课文多展现国难当头的民族危机、英雄人物的奉献精神，以唤起读者的中华民族意识。

## 五、总结、建议与不足

在两个层次的民族意识中，现行的部编版小学语文课本突出中华民族意识，形成了从低年级到高年级在内容上、形式上循序渐进的完整体系：用地理空间想象、族群想象建构“多元一体”意识，进一步以展现民族国家冲突的方式激发爱国情感。

与前人研究进行纵向比较发现，近十几年，主流小学语文教科书对族群意识的建构逐渐弱化。表现为相关文章数量的减少、助读系统中政治话语的退让以及族群视角的单一化。“中心-四方”的族群关系凝视将丰富立体的族群互动抽象化、扁平化，少数民族在教科书中成为接受凝视的客体。我国族群关系的特点也比较清晰地反映在课本民族意识建构的方式中。对中华民族意识的建构，最主要的途径是通过表现中外的历史对抗激发民族意识；对内部多族群日常互动的正面描写，则缺少去中心化的视角、缺乏超越“援助与感恩”的模式，而更多以“想象”的间接建构方式将“民族团结”符号化和抽象化。所谓“认同”，重点在“同”字；“民族”这一社会分类的强大力量，部分源于人们在共同生活的经验中彼此熟习，从内心自然生发出情感的联结。我国目前客观上存在系统性的“汉族-少数民族”二元结构<sup>3</sup>，导致了族群之间不仅是空间的、制度的区隔，更是文化的、经验的陌生。课本涉及族群时，仍然以区域自治的观念选择描写对象、取舍叙述内容，根源于国内各族群之间仍然缺乏深度的互动。

以话语视角观之，学术话语和政治话语的交锋在不同层次的民族意识中有不同的表现；政治话语在中华民族意识建构中更加积极。筑牢中华民族共同体意识，并不意味着教科书中的政治话语要在族群意识的建构中沉默，而应以符合教育学原理的方式引导学生正视和重视族群关系。此外，过多的意识形态介入造成风景体验的政治化；这种倾向在低年级阶段由编者撰写的文章中尤其明显。为了使得教科书内容达到政治话语的要求，又受到读者理解能力、文章篇幅的限制，编者不得不以简单的语言传达复杂的内容，部分“美文”越来越多地具有“实文”的特征，以致出现如《神州谣》般贴近政治宣传的低年级课文。不同层次民族意识的构建，在内容的分配、方法的使用以及助读系统的引导上还可以得到更加科学的安排，以达到学术话语和政治话语的平衡、教材的“语文性”和“人文性”的平衡。

限于研究主题，本文在分析的客观性上可能有所不足。尽管部分是质性内容分析、话语分析方法本身的要求，但本文仍然还有标准化的余地；建构方式的划分带有尝试性，还有部分模糊之处，需要进一步谨慎思考。

<sup>1</sup> 王柯：《民族与国家：中国多民族统一国家思想的系谱》，中国社会科学出版社，2001年，第16页

<sup>3</sup> 马戎：《中国社会的另一类“二元结构”》，北京大学学报(哲学社会科学版)，2010年第3期，第95页



## 【学生课程作业】

### 民族建构、现代化与泰国南部穆斯林教育的变迁

北京大学国际关系学院 2017 级本科生 宋文思

本文的背景是泰国南部（以后简称泰南）的叛乱（Insurgency）。首先，泰国南部主要指最南端的北大年府（Pattani）、陶公府（Narathiwat）和也拉府（Yala）。这地区 80%的居民是逊尼派穆斯林。他们是马来族，讲马来语<sup>1</sup>（口音与马来西亚的官方马来语不同，而且泰南穆斯林的马来语是用爪夷文（Jawi）书写的），这与大多数泰国人有很大的不同。出于政治正确的考虑，泰国官方媒体往往称他们为泰国穆斯林而不是泰国马来族。15 世纪以来，泰南曾经是辉煌的北大年苏丹王国（Sultanate of Patani）<sup>2</sup>，1902 年正式被暹罗王国吞并。而且后来根据 1909 年《英国-曼谷条约》，该王国被一分为二：吉打、玻璃市、吉兰丹和丁加奴交给英国，其余归暹罗（今泰国）管辖。<sup>3</sup>这样，原属于一个“民族”的人就被国界线区隔开来，变成了跨境族群。从那以来，该地区一直爆发武装冲突，至今尚未结束。由于本文不以叛乱本身为讨论对象而是着重讨论该地区穆斯林的教育方面，关于其政治、经济成因以及事件的进程就不再赘述。

#### 一、构造文化上的“民族”：禁用马来语教学

首先笔者将阐述自己对民族的理解。民族有政治和文化两个方面的内涵。政治上的和文化上的民族不一定完全相吻合的。政治上的民族（政治共同体）具有统一性、同质性。即尽管是联邦制但是仍然有中央政府（联邦政府）统辖全局，文化上的民族则不同。文化上的民族可以是多元的、异质性的。比如中华人民共和国是统一的政治共同体，但是文化上的“中华民族”是 56 个民族<sup>4</sup>文化相互交织的产物。不过，政治和文化上的民族虽有区别又有联系，文化民族建构的成功将促进政治民族的巩固，因为这会增强民族国家的人民的国家意识。打个比方，笔者认为政治和文化上的民族在一定程度上分别类似房子（House）和家（Home）。建立政治民族就像造个房子，然后把人安置进去。如果成功建立文化民族了，房子里的人会有这样的意识：“这是我的家，我不愿意离开”，换言之文化民族就是维护政治民族的感情纽带。

20 世纪初，暹罗王国深深感受到西方殖民主义的逼迫。于是泰王拉玛五世启动中央集权的进程，1902 年把北大年苏丹王国归入暹罗版图并使之成为一个邦就是其中一个表现。泰国成功躲过殖民主义的爪牙，这样“房子”就盖起来了。

进入 30 年代，中央政府开始构造文化上的“民族”以巩固统一意识，于是加大了对泰南穆斯林生活的控制。从后来事态的发展来看，要成功建立文化民族即建立一个对所有族群都有感召力的民族就应该把各族群的文化吸纳进去，让他们觉得自己在国家文化层面上有一席之地。然而当时的泰国政治精英似乎不懂得这一点。他们认为政治民族就应该对应同质性的文化民族。基于这样的理解，他们就奉行“同化政策”，打造出以泰语、南传佛教和国王为特征的“泰国文化”<sup>5</sup>，非三者就不是泰国人。同化政策对教育的影响首先表现为 1921 年《义务教育法案》规定所有儿

<sup>1</sup> Aurel Croissant and Christoph Trinn, eds., *Culture, Identity and Conflict in Asia and Southeast Asia*, Gütersloh: Bertelsmann-stiftung, 2009, p.22.

<sup>2</sup> Pattani 和 Patani 分别是泰语音译和马来语的写法。

<sup>3</sup> International Crisis Group, *Southern Thailand: Insurgency, not Jihad*, Brussel, 2005, p.2.

<sup>4</sup> 按照中文的使用习惯。个人认为称之为族群更加合适。

<sup>5</sup> Aurel Croissant and Christoph Trinn, eds., *Culture, Identity and Conflict in Asia and Southeast Asia*, Gütersloh: Bertelsmann-stiftung, 2009, p.25.



童必须进入公立小学接受泰国语言与文化的教育。而且关闭了传统学校“波诺（Pondok）”。<sup>1</sup>波诺有传授伊斯兰教伦理和讲授马来语与阿拉伯语的功能，对塑造马来人同有重要意义。因此这些举措难免招致父母的不满。30年代末銮披汶政府泛泰主义政策（Pan-Thai policy（Ratthaniyom））对穆斯林生活的干涉更加严重。他们不许讲马来语、穿马来式服装、公务员必须改用泰语名字、停止履行伊斯兰教的家庭和财产法律等待。銮披汶还把佛教元素施加在泰南穆斯林身上比如迫使学生在学校里的佛像以表示对国家的效忠。<sup>2</sup>

对于泰南穆斯林来说伊斯兰教是他们身份认同不可或缺的一部分，可是坚守他们的信仰又使他们不符合“泰国人的标准”。可见，这样的文化上民族建构使马来族和泰国人的身份认同不可共存。同化政策导致泰南穆斯林认为这个房子不是他们的“家”，因为他们住在这里感到不自在。于是有的想离开，有的想改造，有的甚至想破坏整个结构从而能分出来建造自己的房子。基于此，泰南穆斯林与国家的矛盾就逐渐升温。

## 二、国家对泰南穆斯林的让步和传统与现代化的妥协： 伊斯兰私立学校和双语教育

中央政府仍然不放宽对泰南穆斯林教育的控制，因为中央认为波诺学校是极端主义的摇篮。因此政府于1961年推出“教育促进计划”，以将波诺纳入国家的教育体系。政府承认波诺的存在，但是必须跟官方注册并受政府监督。1964年政府甚至规定所有注册的波诺使用泰语讲授，可是这些政策的结果并不理想。<sup>3</sup>父母不放心让他们的孩子去这些不使用马来语的波诺上学，因为他们担心马来认同会被淡化。

对此，泰国教育部于70年代开始设立伊斯兰私立学校。这类学校结合了世俗和宗教教育：早上和晚上安排宗教教育并讲授马来语和阿拉伯语，下午采用泰语讲授非宗教课程。此类学校日益受欢迎。<sup>4</sup>笔者认为政府这一举措具有进步意义，值得肯定。一方面，这是中央政府对泰南穆斯林在宗教和马来语教育上的需求的妥协，体现了政府相比过去更加宽容的态度。此时国家所建构的文化上的民族比过去更有灵活，能够允许马来族传承他们的文化并保留其身份认同。这在某种程度上有利于增强泰南穆斯林的国家认同，因为他们不会觉得自己被排斥在外。另一方面，该政策的进步意义在于伊斯兰势力学校实现了传统（宗教和马来语教育）和现代化（非宗教科目和泰语教育）的结合。虽然伊斯兰教和马来语是泰南穆斯林身份认同的重要组成部分，但是他们要参与泰国的现代化进程<sup>5</sup>并从其中获益就不能缺乏世俗知识（比如数理化、英语）和使用泰语交流的能力。比如如果一个泰南穆斯林青年想到其他旅游业更发达的南方各府去打工以增加家庭收入，他就必须掌握泰语否则不能跟雇主、同事或者顾客沟通。因此伊斯兰私立学校在客观上给泰南穆斯林带来改变生活状况的机会，从而既能够保留马来族的文化又能增加泰南穆斯林的社会流动性。从保守穆斯林父母的角度来看，伊斯兰私立学校的宗教色彩显然没有传统波诺学校的浓厚，可是这也换来他们子女更多的谋生、适应现代化发展的技能。因此他们也决定在传统和现代化之间进行妥协，把他们的孩子送到伊斯兰私立学校。

此外，泰国马希隆大学亚洲语言和文化研究所（Research Institute for Languages and Cultures of Asia (RILCA) at Mahidol University）开展的双语教育项目也是泰南穆斯林教育的另一个里程碑。

<sup>1</sup> 施雪琴：《嬗变中的东南亚伊斯兰教与》，《东南亚研究》2008年第1期，第23页。

<sup>2</sup> International Crisis Group, *Southern Thailand: Insurgency, not Jihad*, Brussel, 2005, p.3.

<sup>3</sup> 龚浩群：《国家与民族整合的困境：20世纪以来泰国南部马来穆斯林社会的裂变》，《东南亚研究》2011年3期，第23页。

<sup>4</sup> 同上

<sup>5</sup> 泰南穆斯林大部分人口是农业人口。



该项目于 2007 年在 4 所试点公立学校开启，旨在提高泰南穆斯林儿童学习泰语的能力。双语教育项目时长 9 年从幼儿园一年级到小学六年级，教师使用马来语教泰语直至小学三年级泰语逐渐成为主要授课语言，其中用泰国文字写马来语。同时小学二年级学生将开始学习英语，三年级设有“马来学”课程讲授当地文化、文学以及官方马来语<sup>1</sup>（爪夷文和罗马文字皆有）。<sup>2</sup>研究表明参与该项目的学生的泰语水平以及国家测验（O-Net）成绩均比普通学校高<sup>3</sup>。这是因为孩子们初步学习泰语时还有母语的帮助，所以没有感受到太大的压力从而学习起来更愉快，效果就更好。<sup>4</sup>

笔者认为双语教育项目又是一次传统与现代化的妥协，其中最显著的体现是教师使用泰国文字写马来语。这是前所未有的。对于马来族传统的传承，使用爪夷文写马来语肯定是最正宗的，但是在现代化的背景下，爪夷文的工具性日益减弱。新一代泰南穆斯林要想拓展发展空间，在其他非农业行业或者在其他地区寻找工作机会，泰语能力是必备的。因此与伊斯兰私立学校同样的道理，泰南穆斯林难以避免接受这样一个现实：为了提高自身的竞争力就需要在传统和现代化之间进行一定的取舍。虽然泰语能力的提高在某种程度上可能以马来语能力的下降为代价，但是这也换来泰南穆斯林改善社会状况更大的机会，从而改变他们相对被边缘化的局面。比如说如果他们掌握了泰语就可能有更多的机会参政，在会议上代表泰南穆斯林发出声音，引起社会舆论。泰南穆斯林精英在政坛上的数量越多，他们的力量就越大。这反过来或许有利于谋求更大的自治权或者进一步争取国家对他们的文化的保护与肯定。

### 三、回首过去，展望未来：对哈吉·苏龙的回应与泰南穆斯林教育的改善

在泰南穆斯林争取国家对他们文化风俗的包容的斗争中有一位重要人物叫哈吉·苏龙（Haji Sulong）。他于 1947 年向中央政府提出了著名的“七点要求”，其中一条涉及到教育即第三条：必须以马来语为小学的教学语言。<sup>5</sup>笔者认为考虑到同化政策给泰南穆斯林带来的压力，他的请求是有道理的。可是从现代化以及社会分层与社会流动的角度来看，他的请求会限制泰南穆斯林自身的发展。从中学开始学泰语显然太晚，这几年的差距会使他们在获取世俗的知识（尤其数理化）乃至升学上遇到更大的困难。因为用爪夷文写的现代读物数量非常有限，国内高等教育机构也都是用泰语授课的。仅仅掌握马来语就相当于把自己的发展空间局限在泰南地区（因为马来西亚也不使用爪夷文了），同时局限在农业（因为其他行业对泰语能力的要求更高）。因此兼用马来语和泰语作为小学教学语言是更合理的需求，而且或许更能得到当时政府的批准。

回到当下，笔者认为伊斯兰私立学校和双语教育各有优点，对泰南穆斯林的整体发展都有帮助。不过基于现有的资料，笔者的理解是两种教育之间仍然有隔阂即双语教育项目只在极少数公立学校中开展。这就造成了困境因为公立学校不开设宗教课程，相当于如果想更好地掌握泰语就要放弃宗教科目。因此笔者认为为了提高泰南穆斯林教育的质量同时保留他们的文化，教育部应该将伊斯兰私立学校和双语教育结合在一起：以伊斯兰私立学校为基础，把双语教育项目嵌入进去即在低年级用马来语教泰语。这样的安排有好处就是孩子们不需要用周末的时间去补宗教课，减少了他们学习的负担。另一方面，父母也不会担心孩子用泰国文字学马来语了会对爪夷文和阿

<sup>1</sup> 指马来西亚的官方语言

<sup>2</sup> [泰] 马希隆大学亚洲语言和文化研究所、联合国儿童基金会：《通往美好的未来的桥梁：泰南的双语教育项目》，2018 年，第 9 页。

<sup>3</sup> 指全程使用泰语给穆斯林儿童授课的学校

<sup>4</sup> [泰] 马希隆大学亚洲语言和文化研究所、联合国儿童基金会：《通往美好的未来的桥梁：泰南的双语教育项目》，2018 年，第 3 页。

<sup>5</sup> [泰] Putthapol Mongkolworrawan：《关于哈吉·苏龙“七点要求”的一些事实》，《宋卡王子大学学报》2009 年 3 期，第 15、22 页。



拉伯文感到陌生，因为孩子们在上午的宗教课都会接触到这些文字。总之，笔者认为将双语教育纳入伊斯兰私立学校的框架会使泰南穆斯林教育得到改善。这样他们就能更好地适应现代化，同时对国家更加认同因为他们的文化和泰国人身份能够并存。

不过，从民族建构方面来看，仅仅改善泰南穆斯林教育以配合他们文化的传承是不够的。非穆斯林的教育也应该为此做出一些改变。也就是说不仅要鼓励泰南穆斯林学习泰语，国家也应该鼓励非泰南穆斯林的泰国人学习马来语。最重要的是要调动泰南非穆斯林学生的积极性，比如可以以马来语课的成绩为申请大学的加分项目。这些学生掌握了马来语就可以跟穆斯林沟通，增进彼此的理解从而有助于改善族群间的关系。从泰国的学术和职业测验（Professional and Academic Aptitude Test, PAT）来看，我们可以看出泰国教育对马来语的重视显然不够。PAT 测验是大多数学生报考大学需要参加的，其中 PAT7 是语言能力测验。目前 PAT7 有法、德、日、汉、阿拉伯、巴利和韩七种语言。巴利文的工具性实际上比马来语还要低因为只用于佛教经典教学，然而仍能够作为一个测验项目。因此为了体现国家对泰南穆斯林语言文化的包容以及鼓励更多人来学习，笔者认为教育部应该考虑在 PAT 测验中增加马来语。

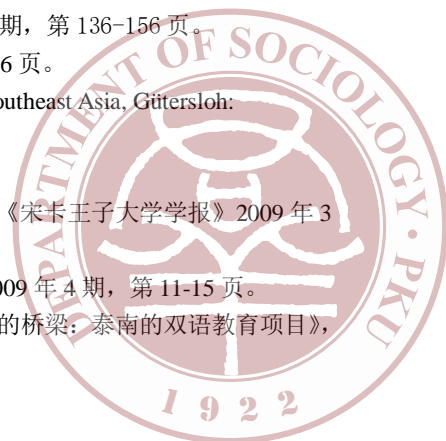
## 结语

泰南穆斯林的教育的发展过程相当曲折：从 30 年代遭到同化政策的压迫，到 70 年代宗教与世俗教育的结合，再到 21 世纪双语教育的出现。背后的推动力是民族建构和现代化进程。起初中央的政治精英想建立同质性的文化上的民族，所以排斥他们视为“非泰国”的元素，导致马来语在泰南穆斯林教育中被禁用而且不少波诺学校被关闭。后来由于遭到泰南穆斯林坚强的抵抗，中央政府逐渐改变对建构民族的态度，从强迫同化到包容对待他们的文化。因此出现了结合宗教和世俗教育的伊斯兰私立学校以及双语教育项目。必须承认，这一变化使泰南穆斯林教育与马来传统的教育有很大的不同。但是泰南穆斯林之所以接受这些变化，是因为现代化的需要使他们意识到获得世俗知识和学习泰语的重要性。如果不具备两者，他们的孩子未来的发展将受到限制。这样国家与泰南穆斯林、传统与现代化就在教育上达成了妥协并塑造出现行的教育。

为了深化民族的建构和进一步提高泰南穆斯林参与现代化进程的能力，中央政府应当结合伊斯兰私立学校和双语教育项目。同时推广对非穆斯林学生的马来语教育以促进族群间的交流，改善他们的关系，从而为解决泰南叛乱创造有利的条件。

## 参考文献：

- 马戎编著：《民族社会学——社会学的族群关系研究》，北京：北京大学出版社 2004 年版，第 356-394 页。
- 龚浩群：《国家与民族整合的困境：20 世纪以来泰国南部马来穆斯林社会的裂变》，《东南亚研究》2011 年 3 期，第 20-25 页。
- 李一平、吴向红：《冷战后泰南穆斯林分离运动的原因探析》，《南洋问题研究》2007 年 3 期，第 39-49 页。
- 马戎：《从社会学的视角来思考双语教育》，《云南民族大学学报》2007 年第 6 期，第 11-17 页。
- 马戎：《少数民族的现代化发展与双语教育》，《北京大学教育评论》2012 年第 3 期，第 136-156 页。
- 施雪琴：《嬗变中的东南亚伊斯兰教与》，《东南亚研究》2008 年第 1 期，第 21-26 页。
- Aurel Croissant and Christoph Trinn, eds., *Culture, Identity and Conflict in Asia and Southeast Asia*, Gütersloh: Bertelsmann-stiftung, 2009.
- International Crisis Group, *Southern Thailand: Insurgency, not Jihad*, Brussel, 2005.
- [泰] Putthapol Mongkolworrawan: 《关于哈吉·苏龙“七点要求”的一些事实》，《宋卡王子大学学报》2009 年 3 期，第 15-27 页。
- [泰] Suwilai Premrirat: 《双语教育（泰语-马来语）项目的进程》，《研究社》2009 年 4 期，第 11-15 页。
- [泰] 马希隆大学亚洲语言和文化研究所、联合国儿童基金会：《通往美好的未来的桥梁：泰南的双语教育项目》，2018 年。



## 【学生课程作业】

# 浅析新加坡语境中的“华人特权”

北京大学国际关系学院2017级本科生 梁诗慧

**摘要：**2019年的“褐脸”风波使新加坡舆论界再次兴起对“华人特权”的讨论。新加坡“华人特权”在没有类似美国的黑人解放运动的历史背景下拥有特定的蕴涵，正确认识和理解新加坡语境中的“华人特权”是关键任务。“华人特权”并非是在偏向任何族群而出现的一种现象，他仅仅是华族作为大多数群体所形成的客观且自然的优势。因此，争论的焦点不应在“华人特权”是否存在，而是如何解决和引导华裔群体正视他们的“华人特权”，进而推动族群关系的进步。

**关键词：**华人特权；族群关系；新加坡；褐脸

## 一、引言

2019年7月末，新加坡星网电子付款公司（NETS）刊登了一则具有争议性的广告。为了传达“电子支付适用于每个人”的理念，身为华裔的广告代言人周重庆需饰演新加坡的四大种族。为了扮演少数民族，他将肤色涂为深色（见图1）的行为引起热议。辩解者的解释是广告并无意取笑马来或印度同胞，但批评者则认为广告商若想传达宣传理念，可以聘请其他种族作为代言人，但他们并没有这么做。他们表示，用“褐脸”（brown-face）达到综艺效果的意图与历史上白人通过“涂黑脸”（black-face）扮演黑人以获得娱乐的行为是同质的，这都是将少数群体非人格化的歧视性举动。因为类似的事件出现不只一次，有少数民族同胞在社交媒体上表达他们的失望与无奈，认为华裔群体的优势地位赋予他们定义玩笑边界的能力，所以他们才常用“无恶意的玩笑”合法化自己的行为，漠视少数民族的感受，而少数民族表示不满就会被看作是过于敏感<sup>1</sup>。新加坡一对印度族兄妹Preeti Nair和Subhas Nair 网红则通过一段说唱表示他们的不满，指责华族总是“搞砸了”，目的是要批评华族所拥有的“华人特权”（Chinese Privilege）。因影片内容含有激进且具有煽动性言论，这对兄妹已受到警方严厉警告，该影片也已下架。



图1: 具有争议性的电子支付广告（来源：Today Online<sup>2</sup>）

<sup>1</sup> Alfian1 Alfian Sa'at, 31 July, 2019, <https://www.facebook.com/alfiansaat/posts/10156608389667371>, 2020-12-30.

<sup>2</sup> Today Online, "Parties behind 'brownface' Nets ad given stern reminder of paying attention to racial sensitivities:"



这则广告风波反映了新加坡社会对于处理族群关系依然需要改进，其争论的所引发的批评者和辩解者也影射了民间对于族群关系，特别是“华人特权”话题还未达到共识。笔者也希望借此通过解构这场风波频频出现的“华人特权”，探讨其背后的内涵与意义，为日后开启和拓展有关议题做出贡献。

## 二、“华人特权”概念的来源与含义

近年来“华人特权”使用更广泛，但也因此使之模糊化。但是，对“华人特权”有明确的定义至关重要，这样才能在坚实的基础上讨论新加坡的族群关系。

新加坡舆论界真正出现“华人特权”是在2015年由社会活动家（social activist）Sangeetha Thanapal 创造的词汇。Thanapal 的灵感来自于 Bell Hooks 的 *Beloved Community: A World without Racism*，她发现若将书中含有“白人”的句子替换为“新加坡华族”时依然能够正确描绘新加坡种族关系的情况<sup>1</sup>，因此“华人特权”这一词汇开始流传。

需注意的是，Thanapal 认为的“华人特权”是有歧视性质的，她认为“华人特权”是新加坡人华人主义至上（Chinese supremacy）意识形态驱使下给予华人的特权。但是，新加坡华人所拥有的特权和种族歧视行为或态度（racism）没有必然的联系，两者是可以相互独立的概念<sup>2</sup>。换言之，新加坡可以在没有明确偏向任何族群的态度或意识形态下，依然出现华人特权。

在本文的讨论中，笔者认为借助Peggy McIntosh“白人特权”概念更有助于正确理解新加坡的“华人特权”。McIntosh 表示，“白人特权”是白人因自己的肤色不自觉（oblivious）地获得一些不可见（invisible）且不劳而获（unearned）的特权、专权和优势<sup>3</sup>。由此可见，McIntosh 版本的“白人特权”重点在于其隐蔽性，与法律上赋予群体的可视优惠待遇或宪法偏向特定族群有所区别。因为这些优势对于优势群体过于理所当然，所以他们对自己的特权存有盲点。为了证明这一点，McIntosh 重新审视她日常生活的审视，并写下了二十六条她作为优势群体（白人）所享受曾未察觉的优势。这比如有“如果我需要搬家，我非常肯定我能够租或购买我能够承担且我想住的地址的房子”“我从来不需要代表我所属的族群来说话”<sup>4</sup>。

同样的，在强调种族平等的新加坡里，华族也有他们天然但是他们却不知的特权，其经典例子是2017年10月李秀萍博士向《海峡时报》社论投稿事件。在她的稿件中，她表示在新加坡遭遇到了史无前例的种族歧视现象——新加坡店员在招待她的时候摆了一副臭脸，而对她的白人丈夫却热情款待，因此她对新加坡开始出现种族歧视现象感到担忧<sup>5</sup>。很多少数族群表示李博士所遭遇的在他们日常生活中屡见不鲜，李博士却大做文章，足以证明她的“华人特权”。

## 三、种族平等原则下的“华人特权”

---

IMDA”, August 14, 2019,

<https://www.todayonline.com/singapore/parties-behind-brownface-netsad-given-stern-reminder-paying-attention-racial>, 2020-12-30.

<sup>1</sup> Adeline Koh, “Chinese Privilege, Gender and Intersectionality in Singapore: A Conversation between Adeline Koh and Sangeetha Thanapal”, March 4, 2015, <http://www.boundary2.org/2015/03/chinese-privilege-genderand-intersectionality-in-singapore-a-conversation-between-adeline-koh-and-sangeetha-thanapal/>, 2020-12-30.

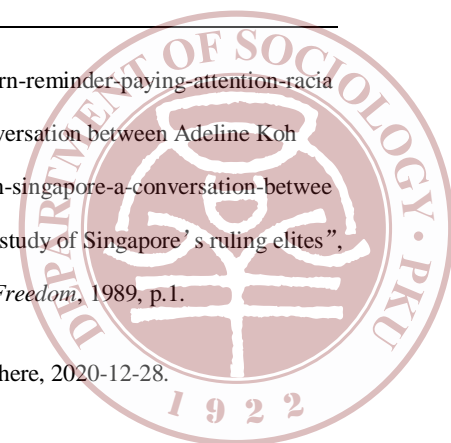
<sup>2</sup> Humairah Zainal & Walid Jumblatt Abdullah, “Chinese privilege in politics: a case study of Singapore’s ruling elites”, *Asian Ethnicity*, 2019, p. 2.

<sup>3</sup> Peggy McIntosh, ‘White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack’, *Peace and Freedom*, 1989, p.1.

<sup>4</sup> *Ibid.*, p. 2.

<sup>5</sup> Lee Siew Peng, “When did race become an issue here?” Oct 4, 2017,

<https://www.straitstimes.com/forum/letters-in-print/when-did-race-become-an-issue-here>, 2020-12-28.





“华人特权”是从美国语境中演变的一个概念，但是新加坡即没有经历过如同美国的奴隶制度和漫长的黑人解放和民权运动，宪法上也没有给予任何一个族群特殊的权利或权力，因此有必要探讨新加坡出现“华人特权”现象背后的社会政治因素。

新加坡从建国以来非常坚持种族平等原则——1964年和1969年爆发的种族冲突<sup>1</sup>加上李光耀先生的个人治国理念奠基了新加坡建国之路将建立在任人唯贤（meritocracy）和种族平等核心价值观之上。这两个核心原则也决定了新加坡的种族政策的基轴：第一，不采用肯定性政策；第二，强调多元文化主义，采取的种族群大拼盘（ethnic mosaic model）模式。

新加坡在独立初期面对的一大问题是族群之间的收入差距。在英国殖民政府的政策下，马来族的教育和发展机会较少<sup>2</sup>，导致了马来人的平均家庭收入比华族或印度族来得较低——1966年，马来族的平均月收入是187新币，而华族和印度族分别是223新币和256新币<sup>3</sup>。但是新加坡并没有采纳和类似于美国的肯定性政策（affirmative action）或是中国的少数民族的优惠政策。新加坡政府通过自助族群资助团体（如MENDAKI）让族群自发协助族群的成员。这是政府通过间接方式确保各个族群获得平等竞争的权利而不是直接依靠政府援助<sup>4</sup>，是一种平等任人唯贤（fair meritocracy）<sup>5</sup>的形式。

另外，新加坡采取的是种族整合模式，目的是让不同的种族为新加坡文化添加专属色彩。以戈登族群发展关系的“三阶段理论”<sup>6</sup>为参照点，华族虽然在新加坡占大多数，但新加坡并没有采用第一阶段的以华族或其他族群的文化为主要的文化导向、或是要求四大种族“摆脱原有民背景和文化束缚”<sup>7</sup>的同化政策，而是采用与第三阶段相似的政策，让四大族群的文化相互融合。因为如此，新加坡人制定了四大种族（CMIO）辨别的政策：新加坡人的身份证会被标记自己的族裔身份，新加坡四个官方语言也是四大族群语言，政府组屋也需要有四大种族，集选区的也需要有四大族群的代表。

然而，这样的形式上平等依然会出现“华人特权”的现象，笔者认为主要原因出在于华族占新加坡社会构造的大多数，是数量上形成的自然优势（majoritarian privilege）。数量上占多数能够给予人们安全感（safety in numbers），而且社会通常会有迎合大基数的惯性<sup>8</sup>。这种数量上的优势是社会自然的构造与生俱来的，虽然造成的结果具有种族歧视性质，但当华人特权被发挥的同时并非是华族刻意压迫少数群体的结果。

如同白人特权，新加坡“华人特权”的体现非常微妙，作为华裔族群难以察觉。一个例子是差别待遇。身为主体族群的华裔因人数相对多，受到歧视和差别待遇可能性低，但少数族群就会面对华裔所未承受的压力。2018年数据显示，在工作岗位上，仅有8.5%的华裔受到了差别待遇，与印度族的22.6%和马来族的25.7%形成强烈对比<sup>9</sup>。

<sup>1</sup> Lily Kong, Brenda S.A. Yeoh, “The Construction of National Identity through the Production of Ritual and Spectacle: An Analysis of National Day Parades in Singapore”, *Political Geography*, Vol. 16, No.3, 1997, p.213.

<sup>2</sup> Eng Fong Pang, “The Economic Status of Malay Muslims in Singapore”, *Journal of the Institute of Muslim Minority Affairs*, Vol. 3, No.2, 1981, p.150.

<sup>3</sup> *Ibid.*, p.152.

<sup>4</sup> R. Quinn Moore, “Multiracialism and Meritocracy: Singapore’s Approach to Race and Inequality”, *Review of Social Economy*, Vol. 58, No.3, 2000, p.347.

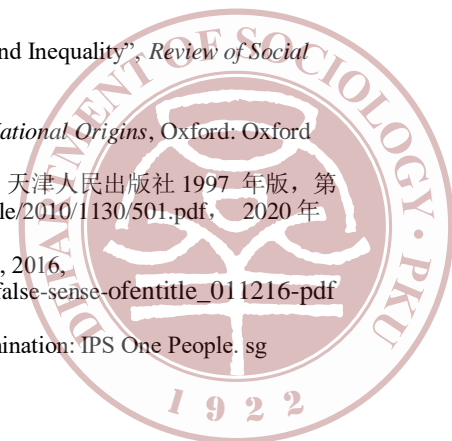
<sup>5</sup> *Ibid.*, p.339.

<sup>6</sup> Milton M. Gordon, *Assimilation in American Life, The Role of Race, Religion and National Origins*, Oxford: Oxford University Press, 1964.

<sup>7</sup> G·辛普森著：《民族同化》，载马戎编，《西方民族社会学的理论与方法》，天津人民出版社1997年版，第408页。转引自周娟：《多元同化刍议》，<https://www.sinoss.net/qikan/uploadfile/2010/1130/501.pdf>，2020年12月30日。

<sup>8</sup> Eugene Teng, “Majority race must be wary of false sense of entitlement”, December, 2016, [https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/td\\_majority-race-must-be-wary-of-false-sense-of-entitlement\\_011216-pdf.pdf?sfvrsn=77739f0b\\_0](https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/td_majority-race-must-be-wary-of-false-sense-of-entitlement_011216-pdf.pdf?sfvrsn=77739f0b_0), 2020-12-30.

<sup>9</sup> The Straits Times, “Slight increase in racial minorities perceiving workplace discrimination: IPS One People. sg survey”, Jul 30, 2010,



另一个例子是在新加坡在80年代后致力于弘扬儒家文化和推进儒家思想教育的政策。1982年，新加坡教育部宣布实行《儒家伦理》课程，1985年出版《儒家伦理教材》，是世界上首个将儒家伦理作为教学内容的国家<sup>1</sup>。为了配合强化儒家精神的措施，当时的新加坡政府也开始出台“讲华语政策”，并在1979年宣布出台特选学校政策，将资源投入在培养精通中英文的人才。儒家文化显然是新加坡华裔群体的文化特点，虽然儒家价值观具有一定的普适性，而且在出台政策也与不同族裔领袖讨论并征得同意，但是少数族群是否能够与不属于他们自己文化背景产生共鸣和情感上的联系值得深思<sup>2</sup>。

在这一点上，有一些学者认为因为新加坡第一代领导人主要是华裔，他们集体的特别是华族优越感使这种看似有种族偏向的政策和价值观得以推行<sup>3</sup>，少数民族则只有被动地融入到华族的主体文化中。然而，这样的说法有些夸大其词。熟知新加坡的治国理念就能明白，新加坡看似偏向华族的政策实际上是以国家利益为主要考量，在特定情势发挥族群文化的优势（situational ethnicity）以将国家利益最大化<sup>4</sup>。放眼于80年代的国际政治背景，新加坡推行这样的政策是具有极大的实用主义而非族群优越感在作祟。当时的西方国家正以散播民主制度和人权问题为理由干涉其他国家内政，新加坡对外强调“亚洲价值观”，目的就是向西方国家证明世界上可行的政治制度非常多元，希望击退他们的干涉主义<sup>5</sup>，对内则是给予父权统治的合法性<sup>6</sup>。而且，新加坡加强华语教育主要是因为在中国正在崛起的历史节点上，新加坡在中文教育工作远远不足，可能面临缺乏与中国联系的人才。因此在某种意义上，政府实际上正在试图补救基础薄弱的华人文化，而不是继续加强已经非常强盛的文化。这实际上是在国家发展和处理种族关系间权衡利弊做出的一个取舍，即使它并非具有种族歧视的意图，且在推出后政府也小心翼翼地处理其他族群的关系，但它的顺利推出且能够不引起大规模的反弹，客观证实了华人作为大多数群体的优势，也在一定程度上缩小了少数民族的话语空间。

最后一个值得举例的例子就是新加坡自1989年颁布的居民种族比例政策（Ethnic Integration Policy）。同一个族群因为拥有相同的生活习惯、语言和文化，若有选择的权力，他们会选择和自己的族群居住在一起。为了打破这种惯性，EIP目的是强制性地确保新加坡四大种族在同一个社区里生活，防止不利于促进种族融合的种族聚居地（racial enclaves）再次出现。

组屋和社区的配额是根据新加坡人口总数种族的占比，因为华族占大约76%的总人口，所以一座组屋华裔人口最高比例可以达到87%，马来族则是25%，印度族和其他则是15%<sup>7</sup>。但这项措施也带来非预期、具有歧视性的后果：因为组屋和社区的种族配额是固定的，所以居民只能转售给自己的族群，但是因为印度和马来同胞是少数族群，他们的市场较小，他们通常得降低价格以吸引买家。有学者的调查研究显示，少数族群出售组屋的价格与华族相比至少3%到5%<sup>8</sup>。从这里可以看出华族在数量上占的优势如何负面地影响了少数族群。

---

<https://www.straitstimes.com/singapore/slight-increase-in-racialminorities-perceiving-workplace-discrimination-ips-survey>, 2020-12-30.

<sup>1</sup> 陈冬霞：《新加坡与韩国儒家伦理道德教育的比较及启示》，2004年8月29日，<https://www.sginsight.com/xjp/index.php?id=249>，2020年12月28日。

<sup>2</sup> Eugene K.B. Tan, “Re-Engaging Chineseness: Political, Economic and Cultural Imperatives of Nation-Building in Singapore”, *China Quarterly*, Vol. 175, 2003, p. 766.

<sup>3</sup> Michael d. Barr, Zlatko Skrbis, *Constructing Singapore Elitism, Ethnicity and the Nation-Building Project*, Copenhagen: Nias Press, 2008, p. 92.

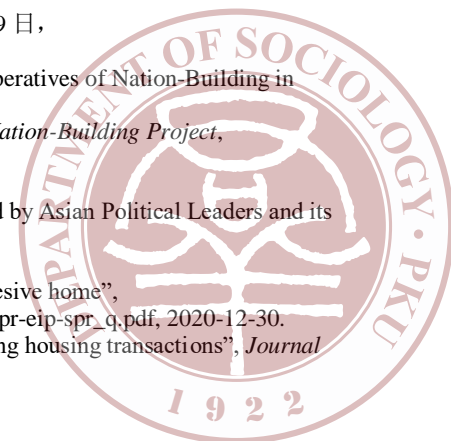
<sup>4</sup> Eugene K.B. Tan, “Re-Engaging”, p. 752.

<sup>5</sup> Chang Yau Hoon, “Revisiting the Asian Values Argument used by Asian Political Leaders and its Validity”, *The Indonesian Quarterly*, Vol.32, No.2, 2004, p.155.

<sup>6</sup> *Ibid.*, p. 157.

<sup>7</sup> Housing and Development Board, “Policy Changes to support an inclusive and cohesive home”, [https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20100312010/press\\_release-sc\\_spr-eip-spr\\_q.pdf](https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20100312010/press_release-sc_spr-eip-spr_q.pdf), 2020-12-30.

<sup>8</sup> Maisy Wong, “Estimating the distortionary effects of ethnic quotas in Singapore using housing transactions”, *Journal of Public Economics* Vol.115, 2014, p. 132.



有调查研究显示，少数族群比华族更认为作为主体种族更具有优势<sup>1</sup>，上述所阐述的例子一定程度上促成少数族群形成这样的观点。因此无论是外部的政策环境还是国内政策的影响，新加坡的一些政策并没有引起华族的不适或不方便，但却间接对少数民族形成压力，这代表了华人特权的客观存在。

#### 四、承认“华人特权”的困难所在

目前在新加坡舆论上即有出现“华人特权”的支持者，也有“华人特权”的反对者。后者认为“华人特权”支持者放大了政府偏向华族的政策和言行举止，却忽视了政府在宏观调控和确保种族平等方面的努力<sup>2</sup>。目前在舆论界双方争论不休，讨论停滞不前。笔者已在上文证明新加坡华族因在数量上的优势给予了一些制度性的优势，这是社会群体构造所造成自然且客观的事实，继续在这事实上争论没有意义。归根揭底，引起这争论更深次原因在于一部分华裔难以接受“华人特权”这一说法，因此只有让他们正视这一问题，才能推进这方面的讨论。

华裔群体难以承认“华人特权”有两个主要原因：对特权的错误理解。表面上的意思会让华裔群体他们拥有在生活上的一些特别待遇，但是他们并没有感同身受，所以自然而然会排斥这样的说法。这白人特权一样——身处于低收入家庭、生活窘迫的白人反射性地拒绝了“白人特权”概念，因为他们认为他们的肤色并没有改善他们的境遇<sup>3</sup>。同样的，和低收入和华裔群体说他们有“华人特权”也会遭到一样的反应。

其次，新加坡华裔对“特权”非常敏感。新加坡人自小接受国民教育，知道新加坡对种族和平的重视，了解种族和谐对国家生存的重要性、歧视少数族群破坏种族和谐的严重性和任人唯贤的不二法则。在这样的舆论环境下，种族课题变得非常敏感，加上华裔群体大多数没有遭受歧视的情况下，大部分的华裔群体不愿意去参与敏感话题的讨论，选择沉浸相信新加坡存在种族平等的美好状态。所以，突然指责他们拥有特权对他们来说是前所未有的种族压力（racial stress），这形同于指责他们是歧视少数民族的“不道德”群体，也是挑战了新加坡任人唯贤制度的罪魁祸首，和“白人脆弱性”（white fragility）<sup>4</sup>现象一样，在面对这样的种族压力下，他们不知所措，并会呈现出愤怒和防御性的姿态以驳斥这样的指责。

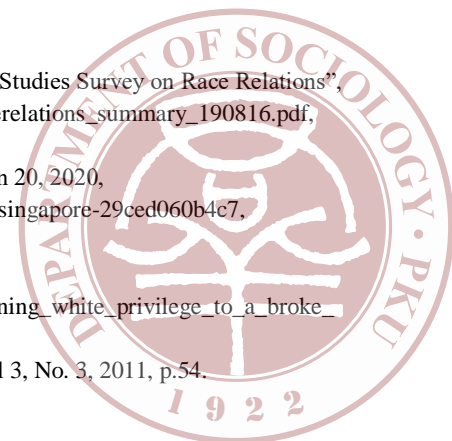
“华人特权”这一词本身就具有极大误导性，因为它在强调种族和谐和人人平等的社会中格格不入，容易引起主体族群的反弹。因此，帮助华裔族群正确理解“华人特权”非常重要。他们需要明白，这种“华人特权”纯粹就是数量多数优势所赋予的客观特权而不是受到任何有待或优惠的结果。这更有助于帮助他们体会少数族群的处境，并重新审视他们与少数族群之间的关系。在注意到自己的隐形优势之后，作为主体族群的他们应该更加顾及少数族群的感受，在言行举止中拿捏好分寸，不要在开已经处于相对劣势地位的群体的玩笑（punch-down）。坚持“华人特权”是因为华族文化优越感盛行，坚持新加坡政策上存在偏向某个族群的不实指责不仅无助于增进种族之间的关系，反而会增加族群之间的猜忌和隔阂，新加坡离种族和谐相处的目标愈来愈远。

<sup>1</sup> Mathew Mathews, “Key Findings from the Channel NewsAsia – Institute of Policy Studies Survey on Race Relations”, Aug. 2019, [https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/cna-ips-survey-on-racerelations\\_summary\\_190816.pdf](https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/cna-ips-survey-on-racerelations_summary_190816.pdf), 2020-12-27.

<sup>2</sup> Donovan Choy, “The Dangerous Influence of “Chinese Privilege” in Singapore”, Jun 20, 2020, <https://donovanchoy.medium.com/the-dangerous-influence-of-chinese-privilege-in-singapore-29ced060b4c7>, 2020-12-24.

<sup>3</sup> Gina Crosley Corcoran, “Explaining White Privilege to a Broke White Person”, [https://medschool.duke.edu/sites/medschool.duke.edu/files/field/attachments/explaining\\_white\\_privilege\\_to\\_a\\_broke\\_white\\_person.pdf](https://medschool.duke.edu/sites/medschool.duke.edu/files/field/attachments/explaining_white_privilege_to_a_broke_white_person.pdf), 2020-12-29.

<sup>4</sup> Robin DiAngelo, “White Fragility”, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3, No. 3, 2011, p.54.



## 五、结语

“华人特权”在一个曾经经历种族暴乱、强调任人唯贤制度和种族平等的国家中是异常敏感的词汇。正确认识“华人特权”而非逃避才是进步性的，才是走向构建种族和谐社会的重要步骤。事实上，“华人特权”并非是说法律上赋予的权力，或是华人优越感文化促成的结构，它仅仅是华人占据多数所拥有的优势，而身为华裔难以察觉这些优势。因此，当只有认识到这些隐蔽但却客观存在的事实后，才能体恤到新加坡少数族群在日常生活中面临的压力，进而调整华裔的思想和心态，避免下一个“褐脸”的情况重演，为未来和谐的种族关系奠定坚实的基础。

### 参考文献：

1. Adeline Koh, “Chinese Privilege, Gender and Intersectionality in Singapore: A Conversation between Adeline Koh and Sangeetha Thanapal”, March 4, 2015, <http://www.boundary2.org/2015/03/chinese-privilege-gender-and-intersectionality-insingapore-a-conversation-between-adeline-koh-and-sangeetha-thanapal/>, 2020-12-30.
2. Alfian Sa’at, 31 July, 2019, <https://www.facebook.com/alfiansaat/posts/10156608389667371>, 2020-12-30.
3. Chang Yau Hoon, “Revisiting the Asian V visiting the Asian Values Argument used by Asian Political Leaders and its Validity”, *The Indonesian Quarterly*, Vol.32, No.2, 2004, p.154–174.
4. Donovan Choy, “The Dangerous Influence of “Chinese Privilege” in Singapore”, Jun 20, 2020, <https://donovanchoy.medium.com/the-dangerous-influence-of-chinese-privilege-in-singapore-29ced060b4c7>, 2020-12-24.
5. Eng Fong Pang, “The Economic Status of Malay Muslims in Singapore”, *Journal of the Institute of Muslim Minority Affairs*, Vol. 3, No.2, 1981, pp.148 – 161.
6. Eugene K.B. Tan, “Re-Engaging Chineseness: Political, Economic and Cultural Imperatives of Nation-Building in Singapore”, *China Quarterly*, Vol. 175, 2003, p. 766.
7. Eugene K.B. Tan, “Re-Engaging Chineseness: Political, Economic and Cultural Imperatives of Nation-Building in Singapore”, *China Quarterly*, Vol. 175, 2003, pp. 751-774.
8. Eugene Teng, “Majority race must be wary of false sense of entitlement”, December, 2016,
9. Gina Crosley Corcoran, “Explaining White Privilege to a Broke White Person”, [https://medschool.duke.edu/sites/medschool.duke.edu/files/field/attachments/explaining\\_white\\_privilege\\_to\\_a\\_broke\\_white\\_person.pdf](https://medschool.duke.edu/sites/medschool.duke.edu/files/field/attachments/explaining_white_privilege_to_a_broke_white_person.pdf), 2020-12-29.
10. Housing and Development Board, “Policy Changes to support an inclusive and cohesive home”, [https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20100312010/press\\_releasesc\\_spr-eip-spr\\_q.pdf](https://www.nas.gov.sg/archivesonline/data/pdfdoc/20100312010/press_releasesc_spr-eip-spr_q.pdf), 2020-12-30.
11. [https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/td\\_majority-race-must-be-wary-of-falsesense-of-entitle\\_011216-pdf.pdf?sfvrsn=77739f0b\\_0](https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/td_majority-race-must-be-wary-of-falsesense-of-entitle_011216-pdf.pdf?sfvrsn=77739f0b_0), 2020-12-30.
12. Humairah Zainal & Walid Jumblatt Abdullah, “Chinese privilege in politics: a case study of
13. Lee Siew Peng, “When did race become an issue here?”, Oct 4, 2017, <https://www.straitstimes.com/forum/letters-in-print/when-did-race-become-an-issue-here>, 2020-12-28.
14. Lily Kong, Brenda S.A. Yeoh, “The Construction of National Identity through the Production of Ritual and Spectacle: An Analysis of National Day Parades in Singapore”, *Political Geography*, Vol. 16, No.3, 1997, pp. 213–239.
15. Maisy Wong, “Estimating the distortionary effects of ethnic quotas in Singapore using housing transactions”, *Journal of Public Economics* Vol.115, 2014, pp. 131 – 145.
16. Mathew Mathews, “Key Findings from the Channel NewsAsia – Institute of Policy Studies Survey on Race Relations”, Aug, 2019, [https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/cnaips-survey-on-race-relations\\_summary\\_190816.pdf](https://lkyspp.nus.edu.sg/docs/default-source/ips/cnaips-survey-on-race-relations_summary_190816.pdf), 2020-12-27.
17. Michael d. Barr, Zlatko Skrbiš, *Constructing Singapore Elitism, Ethnicity and the Nation-Building Project*, Copenhagen: Nias Press, 2008.
18. Milton M. Gordon, *Assimilation in American Life, The Role of Race, Religion and National Origins*, Oxford: Oxford University Press, 1964.
19. Peggy McIntosh, “White Privilege: Unpacking the Invisible Knapsack”, *Peace and Freedom*, 1989, p.1–3.
20. R. Quinn Moore, “Multiracialism and Meritocracy: Singapore’s Approach to Race and Inequality”, *Review of Social Economy*, Vol. 58, No.3, 2000, pp. 339–360.
21. Robin DiAngelo, “White Fragility”, *International Journal of Critical Pedagogy*, Vol 3, No. 3, 2011, p.54–70.

