

多元文化教育和后殖民取向^①

安妮·黑克林·胡森 张家勇摘译

(澳大利亚昆士兰理工大学教育学院教授;教育部人文社会科学重点基地北京师范大学比较教育研究中心、北京师范大学国际与比较教育研究所,北京,100875)

[内容提要]本文介绍了澳大利亚的多元文化背景,分析了学校中存在的文化问题的和如何在学校中进行跨文化理解与交流。在此基础上,文章探讨了在后殖民化过程中的新课程模式、新师范教育方法等。

[关键词]多元文化教育;后殖民主义;欧洲中心主义;新殖民主义

中图分类号:G561.1 文献标识码:A 文章编号:1003-7667(2003)01-0011-17

一、多元文化的背景

从欧洲殖民时代继承而来,并在去殖民化过程中不断改进的关于教育体制的设想,现在正面临着后殖民的挑战。在这篇文章中,我将讨论教育者和学生如何应用多元文化教育和对后殖民的反思来质疑传统学校教育的环境和课程。我讨论的问题集中在澳大利亚,但是同样可以更广泛地应用于其他人口文化多样化的国家。

我的论文赞同这样一种观点,即澳大利亚的学校教育深深地受到文化多样性的各种话语影响,许多话语显著地带着澳大利亚这个国家的殖民的、新殖民的和去殖民化的残渣余滓。我是从学校文化沿着一个连续体发展这一点来思考学校文化的。这个连续体的一端是一种我所指的存在文化问题的学校——这种学校实践着未经检验的民族中心主义和种族主义,这种实践在学校社区导致了问题。学校可以在他们的文化政策里吸收变化,推动它们朝着学术的和社会的实践迈进,形成了我所说的不同文化之间的主动型的学校。我考察在主动型的学校里多元文化的教育可能正以后殖民的方式演变,这表明后殖民的视角将对学校、学院传统文化的改变和挑战有着重要的意义。

欧洲白人散居在美国、加拿大、澳大利亚和新西兰等国家,这些白人为主导的社会既实践了殖民主义又被殖民主义所塑造,人口无法避免地呈现出复杂的文化多样性。他们包括本土居民和欧洲人的后裔,这些欧洲祖先在殖民的探险中掠夺或赶走了本土居民。他们也包括来自全球的移民,全球移民扩充了欧洲侵略者和定居者人口数字。“澳大利亚共有人口18,000,000,其中400万人口是海外出生的……

①本文部分难句的翻译得到北京师范大学外语系硕士研究生葛子冈同学的指点,在此表示谢意。

作者简介:安妮·黑克林·胡森,女,澳大利亚昆士兰理工大学教育学院教授,世界比较教育联合会现任主席;

张家勇(1972—),男,安徽金寨人,教育部人文社会科学重点研究基地北京师范大学比较教育研究中心,北京师范大学国际与比较教育研究所博士研究生。

在过去的50年里,超过500万的人口移民到澳大利亚”(PARTINGTON 2001:184)。英国移民的后裔今天还占总人口的70%,另外20%的人口包括来自北欧、南欧、东欧的移民,大约8%的人口是亚裔人或其他人,本土居民占2%。这些渊源繁杂的人口又可分为100个民族,使用大约80种语言(JUPP 摘自MEGALOGENIS, 2002)。

占总人口2%的澳洲本土居民(土生土长的澳洲人、本土居民和TORRES海峡岛居民)抵制仅仅被看作是澳大利亚社会多元文化模式的一种文化。他们宣称他们有权利被看作是澳大利亚一个特殊的民族——不仅仅是许多少数民族文化中的一种,而且是惟一在澳洲大陆内部发展起来的民族。他们塑造澳洲大陆的环境和社会关系,作为一种文化出现至少有60,000年了,这比欧洲这个概念的形成还要早,他们代表着一种充满活力的文化遗产,对现代澳洲具有极大的重要性。然而,伴随着种族殖民主义侵略和定居的历史,他们被残酷地推到一边,处于边缘化地位,以致他们至今仍深受其害。他们是澳洲失业率最高的民族(23%的失业率,而全国的平均失业率为9%——澳洲统计1996B),比社会其他人口承受更多的疾病和社会错位的痛苦。许多本土居民成功地利用现代政治文化的空间,为他们社区物质和社会条件的改变而斗争。“重新和解”是公众口号,这个口号提出社会理想:本土居民和白人应该共同努力战胜过去的分化。

具有丰富多样性的澳洲文化是以各种互不相让的少数民族话语为特征的。澳洲白人话语,以成功地在亚太地区创造了一个起源欧洲的现代社会为荣耀,以防止这种成功可能被异族传统取代的威胁而自豪。正如SINGH(2000:115)指出的:“在澳大利亚一些人仍然把白种人+国籍(或错认为)等同于澳大利亚人。”世界主义话语把澳大利亚看作是一个激动人心的文化多样性的混合体,多样性使整个社会丰富多彩(参见SINGH,教师学习网络)。本土居民话语声称在形成澳大利亚独特性的特殊作用,争取得到文化的认同和社会经济的平等。所有这些话语都体现在澳大利亚学校课程和结构里。

二、存在文化问题的学校

像澳大利亚这样文化多元的社会里,作为多元文化分析的基地学校至少提供了3种民族样式。一些学校本土居民占优势;另外一些学校是许多少数民族多种文化混合,包括白种人在内;一些学校英国和欧洲后裔占主导。不管学校的民族组成状况如何,官方都要求学校的课程必须是多元文化的,让学生生活在一个多元文化的社会里和一个全球化的世界中。

但是很难改变学校里的单一文化和民族中心主义传统。这种学校以后殖民眼光来看,我觉得是存在文化问题的学校,这些学校文化体现和延续了崇英主义。这种同化的方法是以狭窄的民族中心主义方式为首各鲁一凯尔特儿童孩子提供教育,对非盎各鲁学生来说在情感上和智能上都是粗暴的。本土青少年可能充分意识到与其他大多数少数民族相比,教育体制没有给予本土居民同样多的机会。这立刻可以从数字上找到证据,这些数字揭示了澳洲本土居民的地位。教育统计数字表明澳洲拥有大学学位的人占成人总人口的25%,本土居民只有1.3%的人拥有学位。只有6.6%的本土居民完成了12年的高中教育获得证书,全国的平均水平是70%(澳洲统计1999A)。许多本土学生未读完10年级就辍学,即初中毕业。在过去的5年里本土居民的文化水平有所提高;截止1999年大约66%的达到3年级的标准,1996年这个数字是20%。但是读、写、算的能力依然成问题,“许多本土学生经常比其他学生的水平低3—4个年级,离开学校的学生英语水平和6岁的孩子相当”。(MCEETYA2001)。

为什么本土居民没有从学校里得到与澳洲一般民众同样多的好处?我在澳洲作为师范教育工作者的经历对此提供了一些答案。我和同事们调查访问了偏远的农村本土居民社区,在那里白人老师管理的公办学校正在推行不适合社区需要的课程、教学和评价的模式,或者准确地说,不适合任何一个致力于尊重文化多元的国家中的任何社区(参见HICKLING—HUDSON, AHLQUIST, 2003年将印刷出版)。这些学校的老师几乎都是白人,大多数刚刚教过1—2年,他们除了用崇英主义的方式教学以外,没有技

能或接受过培训来为本土居民提供适当的教育——只是拥有4年的教育本科学位教育。从他们很高的辍学率和考试不通过率来看,许多这样学校的本土学生从为他们提供的教育中明显地被疏远了。

不是说这些学校的课程枯燥无味,也不是这些学校缺乏资源,他们比贫穷国家大多数学校的设施好得多。即使老师设法以趣味性的方式来教育本土学生班级也难以奏效,问题在于从文化角度看他们使用的课程和材料常常不适当。就是说,为学生提供的大多数的故事、图片说明和例子来自澳洲同化主义、新殖民主义传统。教材、墙画、粉笔板书、艺术课、唱歌课、玩具、运动设施等都是典型的白人民族中心学校的那一套。一些课堂混合欧洲—北美的传统,倡导欧洲神话故事的迪斯尼版本,像白雪公主、小红帽、灰姑娘之类的。在这样的学校里,课程里没有提倡能够帮助学生理解澳洲真实历史或是当前的形象,以及将来改进的可能性的内容。从一种知识资源里不加批评地抽取课程使得让本土孩子困惑、被疏远的强有力的信息正得以永恒存在下去。

这个问题的另外一个重要方面是:在这样的学校里,孩子们很难看到通过刻苦学习来获得学校提供的教育这一点。这些学校通常位于农村人口居住地,是残酷的殖民政策的产品。19世纪和20世纪前半期,许多本土民族被强迫运送到这些聚居地,为霸占了他们传统土地的白人殖民者让路。这些被置换的民族在这些聚居地已经忍受了几十年的羞耻待遇,为更广的澳洲社会所忽视。在一些聚居地,成人人口中90%以上的人口失业,因为根本没有任何经济基础。土地极其干燥,很少有甚至没有商业企业,成年人被迫以政府发放的救济为生。因此,孩子们升学看不到将来的就业前景,除非他们离开聚居地的家庭和社区。而且,即使离开家乡,他们也会面临比普通澳洲人高3倍的失业率。

这类学校提供的教育是由制度化的种族主义以多种方式塑造的。教师没有得到足够的职业培训,导致他们向学生渗透未加批判的欧化课程。很少有或者没有本土教师,这表明没有足够的本土居民有机会被训练成教师。评估体系也显现出严重的文化偏见(LUKE ET AL2002)。历史上,教育部门缺乏有效的政策造成了所有这些后果。基于对欧洲中心化的课程和文化偏见评估不满的现实,一些本土教师努力争取采用替代的课程和教学法以便更好地满足本土学生的需要(HART, DOWNIE, 2000)。

澳洲教育家们有不少论著勾勒了学校存在的种族主义、民族中心主义的严重问题,这些学校的文化政策和我描述的那些学校有类似的缺陷。在这些学校里,本土学生或非盎格鲁背景的学生被期望融入主流文化,但是很少给予他们帮助以达到这个目的,或是根本没有提供任何帮助。没有提供足够的英语以外的语言学习条件,大多数教师是盎格鲁—澳洲背景的,学校课程的内容是根据盎格鲁—澳洲的视角和所关心的内容编制的。在这些学校,实行种族主义的老师和反对种族主义的老师之间存在高度的敌视。许多家长被这种学校疏远了,他们不敢和老师们谈他们关心孩子的内容。学生倾向于仅仅和自己相同的文化小集团联系,很少有跨文化的互动,有时甚至出现不同民族间的敌对情势。这种敌视通过种族侵犯、侵犯性的笑话、以大欺小等表现出来,甚至有时造成被欺者的严重受伤和死亡(参见 PERERA, PUGLIESE, 1998:164)。

存在文化问题的学校的特征是它执行一系列的歧视性活动,偏袒盎格鲁背景的学生,让非白人学生和非英语为母语的学生遭殃。从殖民时期继承的种族主义和民族中心主义通过课程、评估体系、图书馆、教师的教学和行为、同学之间的仇视、限制家长和公民的参与、课外活动的特征等表达出来。有时这种学校在节日期间也尝试为期一天或一周的多元文化活动。但是如果这些仅仅作为一个象征,他们就会以居高临下的姿态传递错误的信息,让人留下非盎格鲁文化是肤浅的印象。这些学校正实行欧洲中心的方法,不仅把欧洲当作全球文化的中心,而且把它看作是一个自相矛盾的种族主义话语的矢量,这些话语既要减少犯罪者又减少受害者。

三、积极进行跨文化交流的学校

澳大利亚多元文化政策的目的显然是应用在所有澳洲人身上的,而不仅仅是少数民族的。教育者

需要弄清楚的是如何将这些多元文化教育的目标和实践应用于所有的学生。在他们的关于为了促进跨文化理解的多元文化教育的文章中,NOBLE 和 POYNTING(1999)把这些事件和澳洲的情况联系起来。他们梳理了澳洲的多元文化教育政策的历史,并对涉及到的事件进行了评论,开始他们的分析。正如他们指出的一样,多元文化教育给教师们提出了挑战。他们必须学习如何对待多种民族孩子的需要,必须设计出可行的课堂管理策略,必须设计文化交融的课程进行教学。

积极进行跨文化交流和理解的学校不断地主动设计和实行促进文化交流和理解、提高跨文化关系的项目和策略。它会高度重视对话、谈判以及和学校的朋友、学生家长合作。它的教师具有使用多元文化教学的知识和技能,使用批判性的教育方法和成熟的语言教学。用家长的技能协助老师,学生有机会成为使用多种语言的能手,即,英语流利,母语得到保持,还学习其他的语言。通过教师职业培训项目帮助老师获得多元文化教学的技能,许多教师在他们的学位教育中没有得到适当的准备,这点就显得特别重要。

这里我解释跨文化交流成功的学校的3种有用的策略:社区沟通的策略,体现在课程中的社会文化学习策略,本民族语言教学的策略。

(一)社区沟通

这里描述的社区沟通例子是位于悉尼市的由多民族的天主教女子中学发展起来的[NOBLE 和 POYNTING(1999:73-75)举 KANLANTZIS ET AL(1990)的研究作例子]。这个学校的学生大多数来自贫困家庭,90%是非英语为母语的学生,他们代表着36个民族,一半是说阿拉伯语,其余的是意大利语、越南语和其他语种的背景。当初,学校的管理人员和教师试图通过传统的家长和朋友组织交流,但是他们发现关于课程改革的信息无法到达家长,因为只有几位家长参加会议,并且多数是英语国家背景的。这所学校的领导决定使用一个不同的策略。他们让说阿拉伯语的教师停课到学生家里去和家长谈课程和其他学校里的事儿,其他语言背景的家庭由相应的教师拜访,或由翻译陪同说英语的教师拜访。

教师们发现家长们在家里很愿意谈论他们对孩子教育的许多想法。这种策略成为家长和教师会的基础,家长很快感觉参加家长会更自在了。这种基于语言的会议被证实是一种非常有价值的家长和教师对话方式。家长对学校和政府项目的范围更熟悉了,老师听到了家长所关心的事,一些课程和时间表的改变在家长的建议下得以进行。这种社区沟通的项目被其他一些学校采用了,因为它在交换信息和讨论改革的过程中十分有用。它的闪光之处在于它成功改变一个过程:从一个提倡“文化敏感性”的沟通——要求老师们意识到少数民族的需要,转变为共同合作的一个更平等、对话性的跨文化的沟通——在其中非英语为母语的家长有发言的权利(NOBLE,POYNTING,P75)。

(二)社会文化课程

NOBLE 和 POYNTING(1999:76-77)把“社会化认知工程”课程看作是对一些学校不适当方法提出挑战的一种新方式,这些学校认为他们开展以少数民族食品、舞蹈、服装为内容的“多元文化日”就是在促进多元文化教育了。在新南威尔士的一些学校实行的“社会化认知工程”为4-12年级的学生提供结构性的、综合性的社会科学课程,它采用一种多学科的方法,吸取历史、地理、社会学、商务和语言教育的技能。正如作者们观察的一样:“这里所要培养的技能是一个批判性的社会化认知的技能,它检验西方社会的结构和意义,而不是把学生同化到澳大利亚的生活方式之中。这里的参与也是指挑战和改变的能力。更进一步说,通过吸收西方和非西方的社会优势,社会化认知比仅仅吸收各种不同拥有更完整意义的多样性,因为它提倡一种批判性的理解”(PP. 76-77)。

(三)使用母语教学

一些积极进行跨文化交流的学校把重点放在通过社区语言课程促进学习。例如,一所悉尼的国立高中 TEMPE 中学开发了一门语言课程,大大地改善了多元文化学生的成绩。这所学校聘请的教师至少使用6种学生使用的语言教学——阿拉伯语、越南语、中文、希腊语、意大利语和法语。学生学习他们的

母语、文学和历史,他们也学习盎格鲁—澳大利亚课程,老师能够使用他们的母语来解释盎格鲁—澳大利亚课程以帮助他们学习。实验之前,大多数学生没有通过国家的考试和测验,实验几年这种课程之后,学生的成绩达到了国家的平均水平,有的超过平均水平(BABEL 学校;TEMPE 高中。SBS 录像带)。

四、后殖民化转变

很明显,对于欧洲中心主义存在文化问题的学校转变成积极进行跨文化交流的学校,在课程和社会项目中提倡多元文化的和谐共处是不容易的,需要州教育部门和大学提供大量的帮助。这类帮助在澳大利亚经常会得到,政府和大学为少数民族的特殊需要提供课程的财政支持,以及课程编写的建议等。这项政策是不错的,但是同时我们要问:转变成多元文化学校就足够了吗?从后殖民的视角来看,我认为即使多元文化的哲学扎根于学校文化之中,学校依然会以一种限制性的方式运行,这种分科的时间表、严格的年龄分班、性别隔离和其他的等级制度等限制了学生的智力和创造力。学校需要有未来的眼光,为学生和老师,为全球化时代的变化作好准备。与19世纪的教育老范式相比,探索和制定新的教育改革范式将更倾向去解决文化和经济的问题。以现在出现的一种后殖民化的学校观点看,学校在很多方面是落后的、欧化的机构,包括学校倾向夸大种族中心主义假设的课程。它将帮助我们认识到后现代时代已使传统的教育体系过时,旧的教育机构其实发挥了一些不好的功能(AVIRAM,1996)。

教育最基本的基础方面正受到后现代和后殖民化思想和环境的挑战。有一种看法,传统的学校几乎无法避免地促进和加深了社会经济的的不平等(HICKING—HUDSON 2002,LADWIG 2000)。另外,传统的学校教育生活是不适当的,它驱使使学生通过严格的时间表和学术课程预设的阶段用僵硬的、乏味的方式学习(TAIT2000)。许多学者指出了传统课程中的内容存在严重的缺陷(NINNES2001),并且许多人认为课程越来越缺乏相关性。学校里的性别歧视受到批评(TAYLOR2000),学校的社会阶层隔离也受到批评(HENRY2000)。基于书本和写作的方法必须和一系列电子交流的模式相竞争,教育组织不再是等级性的,不再是空间固定的。儿童和成人的区别没有那么严重了,传统的目的受到质疑。个人主义和竞争受到挑战,它们对可持续发展不可缺少的集体性的小组工作和合作性的社会精神气质不利。人们进一步认识到美好生活不可能建立在不加限制的用户第一主义、性别歧视和无社会责任感上(ELLYARD1999)。

后殖民教育者认为教会学生批评,超越过时的现代派的文化、种族和国家的分类进行思考。WILLINGSKY(1999:101)的看法是:“学校致力于帮助年轻人想象自己生活在属于国家、文化和种族的世界里,现在学校需要为年轻人离开这种陈旧的区分和界限之外提供一席之地。”在全球化的未来,我们越来越不需要把自己限制在这些结构性和有限性的界限里。教育课程中后殖民化的视角应该既是挑战带有偏见界限的分析者,也是行动者。后殖民视角帮助学生识别殖民主义和帝国主义留下的偏见、分类和等级制度,认清这些遗产对全球化潮流造成的负面影响。后殖民主义将会鼓励学生运用积极的时代潮流,投身积极的潮流,并把积极的潮流作为教育的一部分,例如,参与到主张社会正义的全球化运动和机构之中(HICKING—HUDSON1999)。后殖民化的教育者提倡“为基督教的下一个千年重构多元文化,让它涵盖对全球化的关注,为国际化公司变化中的角色、移民模式的变化、新的全球现实对身份认同的影响提供洞见”(SINGH2000:121)。

五、新的课程模式

从学校教育的后殖民化批评中产生的一个问题是:教师怎样能够把学校从欧洲中心的模式中推向一个更灵活、更富有挑战性的范式?澳大利亚昆士兰州教育厅——“昆士兰教育”现在正在思考教育的新概念。一个教育专家组正在为学生、老师和社区制定新的政策和策略,这些政策和策略比过去的课程模式提供更有前景的跨文化和面向未来的机会。新的课程是大众所知的“新基础”和“高效的教学法”。它

把高效的、跨文化的未来教育概念和地方教师的革新和创造性的思想相结合。它的目标是在 4 个新的跨学科学习领域重构课程:生活的道路和社会未来;多元文化教育、基本数学和交流的媒体;积极主动的公民教育;环境和技术(LUKE1999)。

为了展示他们通过研究这些领域的收获,他们要求学生开展一系列“Rich Tasks”(一年 7 次),对学生的评估就是以此为依据。“Rich Tasks”模式提倡在学生学习中充满活力的智力聚焦点,它将帮助学生绕过臃肿的、零碎的课程。它要求运用学校的组织能力(organizational capacity)来帮助学生全神贯注地从事相互关联的学习活动,这对改进学习的结果是很有必要的。教师小组和其他的教育工作者为每一个年级设计“Rich Tasks”。

以这些方式形成的一个面向未来的课程一定会给基于传统学科的课程方法带来巨大的变革。这样的课程对推动积极进行跨文化交流的学校向更远的目标迈进有巨大的潜力——把它作为“在跨国的、文化交融的和本土的后文化主题之间的联系中”(WILLINSKY1999:105)教育年轻人的场所。

当他们和欧洲中心的教育不合时宜的现实斗争,并寻求重新构架它的时候,澳大利亚本土居民的认识论为教育者提供了同样重要的教育原则。我将举例说明。

MICHAEL CHRISTIE 在一篇题为“GALTHA:本土居民哲学在学校教学中的运用”(CHRISTIE 2000)的文章中,叙述了一个教育工作者对本土居民认识论,以及它在本土居民教育中的作用的逐渐认识和理解的过程。CHRISTIE 是来自新西兰的教育家,他在澳大利亚的西北部的本土居民社区的学校里当学者、作家和语言学教师 30 多年了。他叙述了本土居民学校里的两种教育改革模式,一种由白人引导的,另一种是本土居民教育工作者引导的。首先,他简述了这个地区西方的教育工作者努力以西方的观念为基础,为本土居民设计教学的长期过程。这些尝试缺乏的环节是白人教育工作者没有认识到本土居民有自己的成熟的学习过程和哲学,它们已经发展了数千年了。白人教育家一刻也不曾想过在本土文化里已经存在识字和数学实践,西方的识字和数学有他们自身的预想、理念和教学法,这些东西否认或贬低了本土居民的学习理论。即使西方的教育家努力使学校地方化、本土化,鼓励学习地方语言,把课本翻译成地方语言,他们远远不能理解本土化应该意味着什么。他们把它看作一个过程,本土居民教师发生转变,而不是他们工作的学校要发生变化(CHRISTIE 2000:9)。

CHRISTIE 体验了位于 YIRRKALA 的一个学校在一个新的本土化的原则指导下的真实的本土化过程。按照“双向”(both ways)的哲学原则重新设计课程,听取并尊重西方的和本土居民两方面的见解,让它们共同得到展示。YOLGNU 的年长者经常来到学校讲授 YOLGNU 知识和学习的哲学。CHRISTIE 逐渐吸收和理解了这些哲学思想,开始认识到不仅他们的学习是多么强有力,而且澳大利亚白人某种狭隘教育强制性的狂妄得到了多么鲜明生动的揭示。他解释 YOLGNU 的教育哲学以 GANMA、GARMA、GALTHA 三个概念为中心。

GANMA。在年长者看来,在西方和本土并重的“两条道路”的学习情景中发生的学习状况和他们在 GANMA 看到的是相似的。GANMA 是热带雨林中的环礁湖,从海里来的咸水和从陆地下来的淡水河流相会的地方。各种水都有自己的河道和水流,这里的食物资源是很丰富的,就像每个学习团体都有自己的逻辑,他们相遇一起就更具创造性。

GARMA。学校应该像个“GARMA”,一个公共的典礼场所,每一个人都能参加并喜欢它。“教育的 GARMA 意思是公共的论坛,人们可以谈论和交流他们的思想,不同观点可以通过它交流,每一个人都可以达到共识”(P. 13)。

GALTHA。是一个来自不同部落的人聚会来进行重要谈判、达成共识和计划的地方,GALTHA 也可以用作表达聚会和谈判的过程。所以在教育里,GALTHA 是指计划和行动,理论和实践的结合点(P. 14)。

例如,要在学习数学时发生 GANMA 现象,就必须采取行动理解和比较植根西方和本土居民两种

数学的知识体系。“数学教育的一部分工作是培养一个不断发展的集体概念——数学是什么,它能做什么来帮助我们成功,它怎么又不能为我们成功提供帮助,它那些东西帮不了我们”(P. 15)。识字教育变成一个集体的过程,在这个过程中写作比阅读的作用更大,并且“学习产生课文,而不是课文产生了学习”(P16)。书籍只是作为课文的一种形式,还有其他形式如期刊、表格、照片、植物标本、墙表、录像带、树皮画等等。CHRITIE 承认对于他这样的人是一个教训,花了许多年的时间研究、写作、解释、印刷和分发用不同语言写成的成百上千的初级读本,20 多年后依然躺在书架上几乎没有被动过(P16)。

六、新的师范教育方法

上述的两种教育变革模式告诉我们,对于教育(甚至是多元文化的教育)的旧有认识可以按后殖民的方式演化。通过成功实施像“新基础”(New Basics)和“GANMA、GALTHA、GARMA”这样的教学法,教师和学生的创造力就会得到解放和培育,这个时候知识的跨文化模式就能够互相促进,对新殖民主义提出有意义的挑战。课程、知识体系和教学法发生了深刻的变化,师范教育机构的变革能够为教师作好适当的准备吗?同样重要的是,但师范教育机构自身怎样激发更有意义和作用的变革?

过去 10 年澳大利亚的师范教育已经看到为多元文化社会教师培训作好准备的重要性。但是,认识到这个需要和把它付诸实施是两码事。研究表明教育学院和师范学校没有成功地为师范生提供适当的教育,让他们理解教育中的文化多元问题。在最近我和同事们合作的一个研究项目中,我们发现大多数大学没有设置必修课程让学生为多元文化教学作好准备,大多数学生不选这些课程(HICKING—HUDSON 和 MCMENIMAN, 1996)。教育学院可能会和存在文化问题的学校一样,结果是大多数教师可能会继续维持盎格鲁中心主义的课程,因为这是大多数教师社会化过程的惟一途径和方式。

现在澳大利亚一些教育学院开始发生变化,包括我所工作的昆士兰理工大学。在昆士兰州政府教育厅的支持下,整个师范本科学位正得到重新设计和重新认识。过去的传统是多元文化教育课程是选修的,大多数学生不选。相比之下,在新的学位设计中一个重要的革新是每一位师范生必修一门本土居民研究课程。一项研究项目已经为这个培训项目设计好了,计划 2003 年开始讲授,大学的教育学院和 OODGEROO UNIT 的本土居民讲师们合作(在大学中促进本土居民研究的一个机构)。这个课程时间为一个学期(14 周),所有的一年级学生,通常 800—1000 人,将必修这门课。这个培训项目将不仅仅要求学生研究澳大利亚的本土居民的事情,而且它还要求他们调查澳大利亚社会的文化背景、他们自己的文化背景、社会化过程和基本预设。这个项目把焦点从本土居民解释自己转移到其他民族学生把他们自己的文化预设反映出来,然后把它和澳大利亚社会的本土居民情况联系起来。要求学生研究指导他们在本土居民学校工作的原则:一个包括一些本土居民学生的多元文化的城市学校背景;一个大多数家庭和学生都是本土居民的偏远社区;一个大多数学生不是本土居民,主要是职业家庭的社区。

上面描述的本土居民研究课程由 4 年制本科生在第一年学习。这门学位课程的设立和一套教师从业者品质(Teacher Practitioner Attributes)要求结合在一起,这些品质的中心是一套能够提供证据结果,学生能够证明他们的练习是有文化反映性的和包容性的。教育学院正重新审视的培训项目,确认这些品质嵌入到所有的教学、专业学习和课程单位中去。希望学校提供选择性的路径,允许学生以本土化方式或包容性的方式选修一门课程或一组课程。如果确实需要,教师有余地开发未来的方式。这将帮助师范生培养广泛的跨文化技能,为他们在多文化的社会中从事教学做准备,目标是为了 100 多个民族争取以“公民职责、文化尊重、社会平等和高效的多样性”的理想求得生存(国家多元文化顾问委员会,1999, P. 9)。

开展本土居民研究必修课是一个开始,有希望为澳大利亚师范教育奠定一个后殖民化方向的基础。但是师范教育可能还有一些路要走,以便迎接全球化教育的挑战,它让教师帮助年轻人理解为什么这个世界“依然为少数民族民族主义的斗争、种族界限的强化、让人吃惊贫富分化所困扰”(下转第 34 页)

Value Theory and Naturalistic Coherentism: Recent Development of Theories in Overseas Educational Administration

Zhang Xinping

Abstract There has been a substantial growth in the range of theories of overseas education administration since the 1970s. The science theory in education administration, developed in the early 1950s and consequently predominated over other approaches of education administration, was criticized and improved by many different perspectives that appeared since the 1970s. The value theory and naturalistic coherentism in education administration are two very important and influential theories which are against the views of the science theory in education administration. The paper briefly discusses the value theory and naturalistic coherentism in terms of their backgrounds and main opinions.

Key Words theory of education administration; the value theory; naturalistic coherentism

本文责编:郭元婕

(上接第 17 页)(WILLINSKY1998:1),能够做些什么来改变现状。通过把以下十分重要的研究主题综合到课程里,师范教育工作者可以做好学校接受全球化视野纲要的工作(课程公司 2002,P.10):

一个世界:全球化和互相依存;
身份认同和文化多样性;
变革的维度;
社会正义和人权;
和平创造与纷争。

Multicultural Education and the Postcolonial Orientation

Writer: Anne Hickling—Hudson

Extracted and Translated by Zhang Jiayong

Abstract This paper presents multicultures in Australia firstly. Then it analyses the culturally problematic school and the interculturally proactive school. Upon that, new curriculum models and new methods of teachers' education are discussed in the process of postcolonial transition.

Key Words multicultural education; postcolonialism; Eurocentric; neocolonialism

本文责编:晓洁