

多元文化课程的内涵与特点

张增田 靳玉乐

摘要:多元文化课程是指以文化多样性为前提,整合多元化的文化资源以适应所有学生的学习需求,旨在消除歧视和偏见,促进社会正义的一种课程形态。它是实施多元文化教育的重要途径。从多元文化间的关系来看,多元文化课程具有文化的多元平等性、文化的会通整合性和文化的互动创生性三个显著特点。

关键词:多元文化课程;内涵特点

随着民族之间平等关系的确立和多元文化教育的进一步发展,要求改革学校课程,重新认识各少数民族及其文化,尽可能消除文化间的歧视与偏见,使学生能享有平等教育机会的呼声日渐高涨。在这种背景下,多元文化课程自然成了人们关注的焦点。

—

我们认为,多元文化课程是指以文化多样性为前提,整合多元化的文化资源以适应所有学生的学习需求,旨在消除歧视和偏见,促进社会正义的一种课程形态。它是实施多元文化教育的重要途径。

(一)多元文化课程是适应所有学生的学习需求,并为不同文化背景学生创造平等的学习和发展机会的一种课程形态

在一个多民族国家的学校里,学生的文化背景差异是一种不可否认的客观存在。但必须明白,这种差异不应成为学生学习机会的差异,更不应成为他们发展的障碍。从多元教育的角度看,这种差异应该得到充分重视,获得相同的尊重,体现在课程上就是要通过多元文化课程的建构来适应不同文化背景学生的学习需求,为他们创造平等的学习和发展机会。

以我国为例,众所周知,我国是一个由56个民族组成的多民族国家。但在我国漫长的历史发展中,却形成了世界上独一无二的“同化型文化”,即以“汉文化”为主体不断同化和融合各少数民族的文化以及外来文化,使得少数民族文化的独特价值往往被忽视。”这种状况反映在课程领域里,就表现为课程文化的单一性。这种课程文化的单一性还表现为以城市文化代

替农村文化,以发达地区文化取代欠发达地区文化等。受此影响,我国的课程设计也往往在不知不觉中充斥着汉文化及其它优势文化的思维方式和传统文化,少数民族及其它弱势群体特有的文化在课程中反映不多或仅作点缀性内容。这势必会造成少数民族学生及其它弱势群体学生对课程的不适应,客观上剥夺了他们平等学习和发展的机会。我们曾就此类问题对四川省某多民族地区的部分教研人员和教师进行过访谈。^[1]一位负责人说:“现行的学校课程根本不适应各少数民族学生的心理特点,课程是采用以汉文化为主体的课程体系,各民族文化处于“边缘”地位,没有得到应有的重视,我们也无能为力。希望在新一轮的基础教育课程改革中,对各少数民族文化应该在学校课程中有所反映和重视。”一位语文教师说:“现行教材相对城市学生比较适合,有的内容对我们农村学生来说似乎是‘天外来客’,……课程教材中的城市文化的意识太浓,对我们乡村文化缺乏关照,特别是初中以后的课程教材,对农村极不适应。”由此可见,反思以主流文化为核心的课程体系,建立中华民族多元一体的课程新文化,已成为多元文化课程改革的当务之急。

(二)多元文化课程是实现文化多元之间的对话、沟通和整合的一种课程形态

多元文化教育“不能是各种文化简单加在一起的结果。因此,多元文化教育需要接触、相互作用和相互渗透”。^[2]由此可见,多元文化课程应当是实现了多元文化之间的对话、沟通和整合的课程形态。

实现多元文化之间在课程中的对话、沟通和整合,可以从我国的文化传统和后现代主义思想中得到有力的佐证。“和而不同”作为我国传统文化中处理不同事物之间关系的一条重要思想,其实质就是倡导不同事物之间的对话。“‘和’的主要精神就是要协调‘不同’,达到新的和谐统一,使各个不同事物都能得到新的发展,形成不同的新事物。这种追求新的和谐和发展的精神,为多元文化共处提供了不尽的思想源泉。^[13]在后现代主义看来,任何存在的东西都是真实的,一个人或一种思想——不管这个人以这种思想是伟大的还是平凡的——都是真实的,没有什么东西比别的东西更真实。一个实在并不比另一个实在少点或多点实在性。在这种‘本体论平等’和多元存在的前提下,后现代思想家主张摒弃一切歧视,接受和接受一切有区别的东西,“接收和接受一切差异”^[14]后现代主义认为,真正的对话总是蕴涵着一种伙伴关系或合作关系。为了使真正的对话得以进行,后现代主义主张开放,主张倾听一切人的声音,哪怕是最卑微的小人物的声音,以防人微言轻的悲剧再度发生。^[15]后现代主义思想为多元文化课程的文化整合提供了丰厚的精神营养。

不同文化之间对话、沟通和整合的方式不同,多元文化课程就会展现出不同的类型。以詹姆斯·A·班克斯(J.A.Banks)的研究为例,班克斯认为,同化主义意识形态下的课程主要反映的是优势群体的经验、历史、价值观等,弱势群体的价值观、经验、历史等则往往不被重视,甚至被忽略。这种课程往往会给优势群体和弱势群体的学生都带来不良影响,如培植了优势群体学生一种错误的优越感及弱势群体学生的自卑感等,排斥、歧视、偏见等不良现象由此而生,并会由此衍生出不平等的种族关系和心理倾向。因此,班克斯力主课程改革,主张在课程内容中整合多元文化,即课程内容必须反映其它种族的文化传统、历史、经验、价值观念等,尽可能地给少数民族学生提供了解自己文化的机会,以培养他们的民族自尊心,同时也给优势群体的学生以了解他们文化的机会,消除对异文化的偏见。班克斯提出了四种取向的文化整合方式,即:贡献取向,添加取向,转换取向和社会行动取向。贡献取向把焦点置于各民族的英雄、假日等文化因素上;添加取向在不改变课程结构的前提下,把与少数民族有关的内容、概念、主题和观点加入课程中;转换取向是改变课程的结构,让学生用不同种族和文化团体的观点,来看待概念、问题、事件和主题;社会行动取向是让学生对重要的社会问题做决定,并以行动协助解决。相应地,也就有了统合程度不同且逐级

演进的四种层级的多元文化课程。

(三)多元文化课程是旨在消除歧视和偏见,促进社会正义的一种课程形态

斯里特(Sleeter)认为,“多元文化教育不是一个增加的方案,而是改变学校的历程,主要目的在提升教师对多元文化教育的关心、能力及对多种族学生的正确观点,承认人类差异的本质,并对社会上的立法提出质疑,主张透过教育及社会整体的努力促进社会正义。”^[16]

众所周知,许多少数民族在人种、语言、生理特征和文化特征等方面都不同于主体民族,这是一种客观事实。正是由于这种客观事实的存在,使他们在社会上和学校里经常受到歧视,承受着很多不公正的待遇。因此,为避免遭受偏见和歧视,就会有很多人拒绝认同本民族文化。他们希望通过放弃认同本民族文化的努力,试图加入到主流文化的圈子里。尽管有些人在学校和社会上取得了成功,但由于在生理特征(如有色人种的肤色等)上不可改变的事实往往使他们在工作、学习、居住和政治生活等方面仍然会遭受不公平的待遇。社会学中往往把这类人称为“边缘人”(Marginal Persons),因为他们既疏远了本民族文化,又没能完全融入到主流文化之中。也许他们在事业上获得了成功,在行为上也完全主流化了,但他们在否认本民族文化的同时也承受着难以想象的心理压力。他们在社会上没有归属感,心理上极不平衡。正如美国著名教育家迪克曼(Mildred Dickman)所指出的那样,“学校经常迫使一些为了获得成功的少数民族学生处于一种自我疏远的体验中,他们为求得经济和教育上的成功付出了极高的代价。”针对这种状况,多元文化课程有意于消除一切缘于民族和文化的不同而造成的歧视和偏见,消除少数民族及其它亚文化群体学生的心理压力和自卑等。多元文化课程是为所有学生而设计,它挑战并抛弃种族优越感和在学校与社会中差别待遇的制度,同时接受并肯定学生所属的社区文化,引导学生从平等和差异的学习情景中获得自由。正如班克斯所说,“课程是一种为了创造、实现和评估教学计划的决策,且致力于社会主义公平实践的教育历程。”^[17]

二

多元文化之间关系是多元文化课程必须面对和处理重要课题。从文化之间的关系来看,多元文化课程具有文化的多元平等性,文化的会通整合性和文化的互动创生性三个显著特点。

(一)文化的多元平等性

在多元文化教育中,“多民族教育是其基础或中

心课题”。^[10]众所周知,在漫长的岁月中,人类创造了各具特色的民族文化,并形成了各自不同的文化模式。这形形色色、林林总总的文化共同构成了丰富多彩的世界文化,突显了文化的多元性,这是人类的共同财富。继承和发展各民族的优秀文化是人类共同的责任。多元文化课程作为传播人类优秀文化的重要载体,文化的多样性自然成了多元文化课程必须面对的事实和前提。同时,文化多样性又为多元文化课程的建构提供了丰富的文化资源。

文化的多元平等性是多元文化课程处理多样化文化之间关系的一个重要理念和准则,它构成了多元文化课程的一个典型特征。多元文化课程认为,每个民族无论大小都有其存在的合理性和必要性,各民族文化都是其在社会历史发展过程中所创造的物质财富和精神财富,都具有重要的教育价值。因此,多元文化课程承认各民族及其文化的平等性,并在实践中予以充分的尊重。多元文化论者认为,“凡文化都应受到相同的尊重与估价”,^[11]多元文化课程的一个重要特性是帮助学生从多种种族文化的观点来了解国家和世界的情势。在多元文化学校里,学生能听到多重声音和观点,他们可以听到不同种族文化的声音,教科书作者和老师的声音,还有一些口传的文化等”。^[12]

因此,在课程设计上,多元文化课程打破了惟我独尊的民族文化中心论的藩篱。所谓民族文化中心论是指“那种有意或无意的社会文化心理倾向,习惯于从传统的思维定势或文化偏见出发,认定自己的文化实践活动优越于其他文化社团或民族的文化实践活动”。^[13]多元文化课程认识到任何民族的文化都有其特殊的灵光和值得尊重的成份。在关注本民族文化的同时,也充分重视异文化的意义和价值,在强调主流文化的过程中,也给予各少数民族文化相同的地位和空间。

(二)文化的会通整合性

多元文化课程是统整取向的,这是文化多样性的必然要求和选择。美国加州教育部门在多元文化的政策上,明确地提出多元文化是一种“跨学科的课程,不是单一的课程”。英国国定课程协会也持同样的观点,认为多元文化课程是一个整合的课程,它是统整课程的取向,而不是一门学科。文化的会通整合是实施多元文化教育的有效途径。文化的会通整合性在多元文化课程中主要体现为以下三个方面:

第一,多元文化课程以宽广的视野关注和整合各民族文化的精华。雷塞斯特(Leicester)认为,“好的课程应能帮助学生了解自己的社会,并对其他社会有足够的了解,增进彼此的认识;其内容也不是只基于一

种文化,亦应包括该地区所有族群的文化。课程不仅是寻找族群间的文化差异,也不是陷入单一的文化视野。相反的,课程应描绘多种文化的经验,开展社会上更宽广的视野,让每一个小孩有机会去接触、感受”。^[14]多元文化课程以其广泛地综合性有效地整合了各民族文化的精华,在培养学生的民族自尊心和自豪感的同时,也促使学生实现着对不同民族文化的认同和接纳。

第二,多元文化课程容纳了区域内文化和文化间的理解与和谐。多元文化课程不仅关注了主体民族和少数民族的优秀传统文化,同时还还将视点扩展到区域内的所有文化及文化间的事件和问题,并以“理解”的方式促进着文化群体的和谐发展。美国纽约罗彻斯特(Rochester)学校特区曾在1987年制定一份政策报告,这份报告成了许多地方多元文化教育法的代表,文件中表示:所有文化群体相关的事件、引发的问题、价值和观点,特别是那些曾被历史疏忽或错误描述的人,都应包含在课程材料的发展与传播中。此一多元文化课程内涵的核心观点为“理解”,因为理解是文明的开始,透过文化间彼此的理解,不同文化间的误解也会随之消失,进而促进整体的和谐。^[15]

第三,多元文化课程以开放的姿态反映了文化全球化的趋势和要求。随着信息社会的到来,世界范围内人与人之间的交往日益频繁,每个国家、地区、民族和个人等都越来越处于一种开放的状态之下,各种文化不断渗透和融合。在这种格局之中,每个社会与个人都在努力发展自身的同时,不断寻求着新的突破,于是各民族纷纷走出自己的文化模式,开始接触其他民族的文化模式,世界文化因之呈现出一体化的发展趋势,人类生活在“地球村”之中。面对这一文化全球化的趋势,多元文化课程作出了及时的回应,它以开放的姿态反映了文化全球化的趋势和要求,不但帮助学生达成对世界文化的理解和尊重,而且培养了他们具备多元文化知识和跨文化的全球技能。因为,多元文化教育“不只是追求本地文化与文化间的自尊和理解的历程,它应超越本地的限制,扩及全球知识与文化的理解与批判,将视野扩展至世界。它重视多样文化的理解及诠释,更希望从跨文化的理解中,开展视野,培养学生从不同的文化视野看世界,以培养豁达的胸襟及多元的问题解决能力”。^[16]

(三)文化的互动创生性

多元文化课程并不是对多元文化的一个静态复制过程,而是一个动态生成、文化创新的过程。多元文化课程的文化互动创生性主要体现在以下两个方面:

第一,在课程内容上,多元文化课程包含了各民

族在交流互动中的创新文化。研究发现,每一民族在发展自身文化的同时,都在有意无意间进行着与异文化的交流和互动,尤其在当代,这种趋势更为普遍,在这种文化的交流与互动中,“边缘文化”和“创新文化”不断地创造和生成。“两种对立思想的交接意味着新思想的诞生,两种平等文化的遭遇意味着生成一种新的文化”^[15]多元文化课程不仅要把各民族文化的精华包含其中,同时还要关注这种“边缘文化”或“创新文化”。

第二,在课程实施上,多元文化课程不再是师生对课程内容的静态复制,它注重不同文化背景学生的互动交流,更强调师生共同对各种文化进行反思和批判。换言之,多元文化课程的课程实施就是师生就多元文化的现状、发展及文化间的关系所进行的一种反思性实践。批判、反思是文化创新和生成的重要机制。从这个意义上说,多元文化课程不仅仅是文化传承的载体,其本身就构成一种新的课程文化,即在对多元文化进行批判与反思的基础上,建构生成的创新性课程文化。

参考文献:

- [1]廖辉.西南少数民族地区多元文化课程开发的个案研究[D].西南师范大学 2004 届硕士学位论文.24—25.
[2][8]转引自钟启泉,李雁冰.课程设计基础[M].济南:山东教育出版

社,2000.361.347.

[3]乐黛云.多元文化发展中的两种危险和文化可能作出的贡献[N].文艺报.2001-8-28.

[4]Bashler, J (1996).The Metaphysics of Natural Complex.Columbia University Press p33.

[5][美]大卫·雷·格里芬.王成兵译.后现代精神[M].北京:中央编译出版社,1998.7-8.

[6][12][13][14]陈美如.多元文化课程的理念与实践[M].台北:师大书苑有限公司,中华民国 89 年 3 月.3.149.17.17.

[7]Banks, J.A.(1993).Multicultural education: characteristics and goals In J.A.Banks & C.A.M.Banks(eds)Multicultural education: issue and perspectives(2nd ed.), Boston: Allyn and Bacon. p2.

[9]詹姆斯·A·班克斯, 彻里·A·麦克班克斯.多元文化教育——问题与前景[M].伦敦: 伦敦出版社, 1989.85.

[10]班克斯.李苹绮译.多元文化教育概述[M].台北: 心理出版社, 1998.15.

[11]王柯平.走向跨文化美学[M].北京: 中华书局, 2002.99.

[15]滕守尧.文化的边缘[M].北京: 作家出版社, 1997.8.

(作者: 张增田(1969-), 男, 河南商丘人, 首都师范大学教育科学学院讲师, 教育学博士, 主要研究课程与教学论; 靳玉乐(1966-), 男, 河南邓州人, 西南大学教育学院院长、教授、博士生导师, 主要研究课程与教学论)

(责任编辑: 刘延梅)

(上接第 22 页)与学校教育几乎是同义语,在学校教育中我们几乎找不到还有什么不是课程。这种课程概念的泛化,实际上,不仅是对课程本身的消解,而且也是对教学的挤兑。在对课程与教学的关系的理解上,目前通行的观念是,课程可以包含教学,或课程可以整合教学。但问题恰恰就在这里,近年来,我们从“大教学小课程”的传统观念中解放出来,进入到了“大课程小教学”或“课程与教学整合”的思维框架中,教学研究已客观地被淡化和弱化。当教学论被纳入课程论的时候,教学论便失去了自己的“问题域”、“问题焦点”和自我发展的空间与路径,它给教学研究所带来的缺失已在教学实践中越来越明显地反映出来。几年来的基础教育课程改革,已让我们走到必须面对教学问题的关口,如何成功度过关口?当务之急是让膨胀的课程缩水,让萎缩的教学强身。

从“大教学小课程”向“大课程小教学”和“课程与教学的整合”的观念转变是有其时代意义的,后者从更高更远的视界来看待和处理教学,引导教学实践者抬起头来看看教学的远景和愿景,超脱了以往“只拉车不看路”局促性、狭隘性,但是,教学既要有高远的

视界,更要有细微的体察。仅从课程的大系统中把教学作为一个部件来对待是有问题的,需要我们拿出来花大力气专门研究,更何况仅从课程的系统中是回答不了、解决不了教学中的诸多问题的。学科发展演化的历史也告诉我们,学科的发展必然要经历一个分化、综合到再分化、再综合的自我否定自我超越的螺旋之路,而分化是学科成熟的标志,分化的学科才能获得自足的纵深发展。

参考文献:

[1]周晓燕.我国课程论研究文献分析(1922-2003年),第九届教学论专业委员会年会文集[C].北京:北京师范大学教科所,2004.4.

[2]金志远.教学论研究主要论文和著作索引,第九届教学论专业委员会年会文集[C].北京:北京师范大学教科所,2004.4.

[3]周晓燕.我国课程论研究文献分析(1922—2003年),北京:第九届教学论专业委员会年会文集[C].北京师范大学教科所,2004.4.

[4]陈桂生.教育学视界辨析[M].上海:华东师范大学出版社,1997,118—119.

(作者: 宁波大学师范学院教授, 上海师范大学课程与教学论方向博士研究生)

(责任编辑: 刘延梅)