

总主编 夏志芳 邓志伟

DUOYUAN WENHUA KECHENG KAIFA DUOYUAN WENHUA KECHENG KAIFA

多元文化

课程开发

邓志伟 著

安徽教育出版社

文化·视界·课程·开发

研究丛书

总主编

夏志芳

邓志伟

多元文化

DUOYUAN WENHUA KECHENG KAIFA DUOYUAN WENHUA KECHENG KAIFA

课程开发

邓志伟 著



安徽教育出版社



NLIC2970416868

图书在版编目(CIP)数据

多元文化·课程开发/邓志伟著. —合肥:安徽教育出版社, 2007. 12

(“文化视界·课程开发”研究丛书/夏志芳,邓志伟总主编)

ISBN 978-7-5336-4821-3

I. 多… II. 邓… III. 课程—教学研究 IV. G423

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第181597号

责任编辑:杨多文

装帧设计:何宇清

出版发行:安徽教育出版社

地 址:合肥市繁华大道西路398号

邮 编:230601

网 址:<http://www.ahep.com.cn>

经 销:新华书店

排 版:安徽飞腾彩色制版有限责任公司

印 刷:合肥美格印务有限责任公司

开 本:650 mm×960 mm 1/16

印 张:21.5

字 数:210 000

版 次:2008年4月第1版 2008年4月第1次印刷

印 数:1 000

定 价:45.00元

发现印装质量问题,影响阅读,请与我社出版科联系调换

电 话:(0551)3683076 3683078

序一

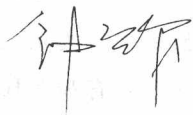
“文化视界·课程开发”研究丛书(6种)从文化的视角论及课程的开发、设计与研制,触及到课程开发的实质。课程是文化的,文化又是多维的,因此,本书以文化视界为主旨来研究课程开发,实乃一件非常有意义的研究工作。

古人云:“观乎天文,以察时变;观乎人文,以化成天下”(《易·贲卦·象传》)。就是说,文化是关乎天文与人文的多维的促进天下进步的要素。文化是人类实践积淀的成果,而文化的传承,很重要的是通过教育和课程达成的。因此,课程必然要回到对人类文化的关照上来,即课程按照文化的逻辑——人类活动的逻辑来开发、设计和实施。课程按照文化的逻辑开发,既不是学科的逻辑,也不是某一个体的“生存”逻辑,而是人类最普遍的共同生活、生存与发展

的逻辑。

课程的文化视界包括传统的历史的视界、地域的视界、当下时尚的视界、全球化的多元文化的视界等。课程按照文化的逻辑——人类活动的逻辑开发,就意味着师生都可以扩大自己的认知的交往的、对话的以及实践的视界,大大丰富自己的课程图景,完成自我本质力量、认知能力、情感态度与价值观的发展与提升。这样开发出来的课程可以为师生提供一个与历史传统、与地域、与当代、与全球、与他人互动的开放平台。在文化视界的课程中,师生成为共同进行文化探究的合作者和对话者,学习成为开放的、充满生命活力的探究、建构、交往与反思的过程。

课程活动的最终目的是传承人类文化、发展人类文化和培养创造新文化的人。因此,文化视界的课程开发,致力于成为指导学生与多维世界相互作用的和谐园地,通过与文化课程的对话,产生丰富的感受和体验,认识和掌握世界原初的真、善、美及其相互关系,产生多元的思维;致力于成为师生对自然、社会和人类自身进行探究,对人类不同语汇、话语、行为、活动和文化解读的文化载体;致力于成为使学生学会认知、学会做事、学会共同生活和学会生存的有效途径;致力于成为在传承文化基础上发展文化,培养创造新文化的人的必由之路。



2007年12月

于华东师范大学文科大楼

序二

经过近两年的努力,“文化视界·课程开发”研究丛书(6种)终于和大家见面了!

怎么会想到策划这套丛书呢?主要基于两方面的原因:一是课程是有文化的,任何课程都具有内在的核心价值、认知方式、精神追求、伦理道德等文化要素,但课程文化层次与课程文化表现却有高、低之分与陈旧、先进之分,我们经常说:“化信息为知识,化知识为智慧,化智慧为德性”,这里所说的“德性”就是经过内化而成的一种崇高的道德境界、一种隐藏在知识背后的深厚文化,而我们的课程有知识无智慧、有智慧无德性的文化缺失现象依然存在着;二是课程文化是开放的,如果说课程文化要素所组成的结构是一个“课程内文化系统”,那么影响课程开发与实施的外部文化要素所组成的结

构就可以看作一个“课程外文化系统”，这两个系统是相互联系、相互影响的。但在实践中，有的教育工作者恰恰缺乏的就是一种文化视界，习惯以学科知识的视角去设计课程。因此，有必要唤起大家的课程文化自觉，并学会在文化视界中审视课程、开发课程。

如果我们从课程外部去考虑问题，文化视界应该包括哪些要素呢？其实，影响课程开发的文化因素是很多的，本套丛书只是选取了6个要素作为主要突破口，在研究的基础上，将我们的研究心得汇总成书稿。因此，我们的研究是文化视界的课程开发研究的开始或一部分，对于其他专注于这方面研究的朋友来说，我们所做的仅仅具有“探路”与“开路”的意义。

传统文化是“泉源”。文化源远流长，而传统文化是源流，它不可割断，割断了就成为“无源之水”了。传统文化课程或者课程中传统文化的体现，可以让我们的学生感受到文化的来龙去脉，领略中华优秀传统文化的精华。《论语》进课堂、唐诗宋词在语文学习中加重分量、国学成为选修课内容、易经成为研究性学习课程中的探究对象，等等，都说明了传统文化内容在学校课程中得到加强，传统文化精神正在学生身上得以传承。如何在中小学课程中加强传统文化教育是当前的热点话题之一。《传统文化·课程开发》以课程中的教科书编制与运用为切入口，从传统文化的角度展开讨论，旨在探索传统文化在中学各科教科书的教学设置情况以及如何利用教科书来完善中小学校的传统文化教育。通过这种尝试，能够启发广大中小学教师努力发掘教科书中隐含的传统文化教育资源，或将各科教科书所能接纳的优秀传统文化融入备课与教学实践之中。

地域文化是“沃土”。在特定地域逐渐积淀起来的地域文化，是

富有个性化的特色课程得以培育的水分与营养。“一方水土养一方人”。地域文化课程或者课程中地域文化的融入,可以让学生体验周围丰富多彩的文化魅力,使他们学会认识家乡与欣赏家乡,从而培养他们热爱家乡的人文情怀与建设家乡的崇高责任感。《地域文化·课程开发》从地域文化维度对学校课程展开研究,以期唤起人们对课程的地域文化思考与自觉。从这一旨向出发,该书阐述了地域文化的涵义、构成与影响因素等;探讨了地域文化与学校课程的呼应与互动关系;分析了地域文化视野中的课程目标、内容选择、教材编写与教学评价;并运用案例说明地域文化视野中的国家课程、地方课程、校本课程的价值、开发策略与实施方法;介绍了美国、日本、澳大利亚、德国在这方面的做法与经验。

多元文化是“彩虹”。它就好比是一座七色虹桥,把天际的两端连接起来。多元文化课程或者课程中多元文化的渗透,可以使学生拓展视野,开阔思路,更好地理解文化的多样性,学会尊重与对话,从而增强自己在交往、交流中汲取文化养料的自觉性与能力。在全球化背景下,如何实施多元文化教育是当前教育研究的热点话题之一。《多元文化·课程开发》基于国际比较视野,对多元文化课程开发的理论与实践进行了系统的考察与分析,内容涉及多元文化课程的目标、多元文化课程设计理论、多元文化课程的开发领域、多元文化课程实施的原则与策略、多元文化学校发展与环境建构、多元文化教师专业发展等主题,旨在为广大教师开发多元文化课程提供理论借鉴与经验参照。

学校文化是“氛围”。学生的大量时间是在学校的学习与生活中度过的,学校文化对学生必然会发生潜移默化的作用。利用学校

文化资源开发校本课程或者在课程中凸显学校文化,可以使学生从身边的具体实例中陶冶情操,学到楷模风范。而在学校里,学校文化往往被认为是“虚”的,学校课程是“实”的。就学校发展而言,两者不可偏废。如何做到虚实结合,是诸多学校和研究者思考的中心。《学校文化·课程开发》以此为目标,借助组织文化的研究视角,采取个案研究与理论阐述相结合的方式,在真实呈现学校文化面貌的基础上,着力两个方面的工作:一是通过学校文化的实化和课程化,再造学校课程;二是通过课程开发,传承并变革学校文化。

时尚文化是“窗户”。打开它,一道道新的风景线就会闯入眼帘,一股股清风就会扑鼻而来。时尚文化具有时代性与流行性的特征,容易被学生认可与接纳,因此,我们的课程与教学绝不能排斥它,相反我们要把它作为一种文化元素,有机地结合到课程中去。时尚文化课程或者在课程中时尚文化的介入,对于激发学生学习兴趣、引导他们联系生活经验探究问题、提高文化鉴别力等方面,都有着积极意义。当今时代,青少年的生存无不被各种社会时尚所包裹着。《时尚文化·课程开发》在郑重审视青少年时尚文化的双重效应基础上,从学校课程建设的角度,探索时尚文化融入学校整体课程体系的方式,对教师如何通过课程开发引导青少年正确对待时尚文化给予理论上的解释和实践中的指导,不仅有助于提高教育工作者引导青少年时尚行为的针对性和有效性,同时也有助于学校创建体现时代特征和先进文化特色的学校课程体系。

网络文化是“翅膀”。课程一旦与网络技术与网络文化相整合,就能实现超文本的链接,克服空间与时间的局限,从而获得海量的信息。在课程开发的过程中,必须重视网络文化对学生生活的影

响。《网络文化·课程开发》理论联系实际,对课程的网络文化现象加以透视,并阐发了深刻见解:教育工作者要形成善于利用和共享网络资源的习惯,有效整合“媒介素养”教育于课程,以“娱教技术”丰富和创新学校课程和教育实践,建立合作团队和网络社区,蓄积优质网络教育资源,促进以学生为主体的研究性学习。

当然,课程以外的各种文化对课程开发的影响不是单一的,而是交错的、结合的。因此我们在开发课程中要注意多维地汲取各种文化营养,既要发扬传统文化精神又要吸收时尚文化元素,既要挖掘学校文化资源又要开发地域文化素材,同时还要借助网络文化信息更多地去浏览与理解多元文化现象,从而让学生享受有丰富文化内涵的课程,不仅获得知识、技能,而且发展多元智能与提升文化品位。

基于文化视界的课程开发,是一个理论学习与提高的过程。文化内涵如何体现在课程之中,需要各种先进理论的支撑,而在这方面的理论探索还很不够。基于文化视界的课程开发有两方面的任务:一是设计某一类文化的课程,例如多元文化课程、地域文化课程、学校文化课程等等,像上海敬业中学的“敬业校园史”、常州的觅度桥小学的“瞿秋白精神”等课程都是利用学校文化资源开发的校本课程;二是在现有的课程中将文化元素糅合进去,凸显出来,例如在语文课中有机插入当地方言、谚语、民间文学、地方戏曲等内容,在通用技术课中适当介绍本地具有地域特色的生产工具、传统技术与著名特产等等。针对这两类任务,设计的策略、结合的策略都要有一定的理论范式作指导。

基于文化视界的课程开发,是一个实践与反思的过程。课程开

发不能停留在理念层面,不能期望把理论问题都搞清了再去行动,需要边开发、边研究,在实践过程中总结经验与反思问题。第一线的教育工作者与专门理论工作者要联手开展实践研究,通过案例研究、叙事研究等方式,将课程开发的水平提高到一个新水平。

由于我们的研究受到时间与空间的制约,加上我们的认识水平有限,书稿肯定还会存在许多不足,敬请读者提出改进意见。

夏志芳 邓志伟

2007年12月

于华东师范大学中山北路校区

目录

序一	钟启泉
序二	夏志芳 邓志伟
引论 全球化时代呼唤多元文化教育	(1)
第一节 问题的提出	(1)
第二节 研究的意义	(9)
第三节 研究的现状	(16)
第一章 多元文化教育概论	(20)
第一节 多元文化教育的涵义	(20)
第二节 多元文化教育发展的历程	(33)
第三节 多元文化教育理念	(38)

第二章 多元文化与课程改革	(48)
第一节 多元文化课程观	(48)
第二节 多元文化课程发展	(58)
第三节 多元文化课程特征	(67)
第四节 基于多元文化的课程改革趋势	(74)
第三章 多元文化课程的目标追求——世界公民的养成	(79)
第一节 多元文化时代的公民教育转型	(80)
第二节 多元文化课程的目标追求	(86)
第三节 多元文化教育与公民课程改革	(92)
第四章 多元文化课程设计	(100)
第一节 课程设计概论	(102)
第二节 多元文化课程设计模式	(114)
第三节 多元文化课程设计原则	(122)
第四节 多元文化课程设计的策略与步骤	(129)
第五章 多元文化课程内容领域	(140)
第一节 基于种族/族群关系的多元文化课程	(141)
第二节 基于性别平等的多元文化课程	(157)
第六章 多元文化课程实施	(173)
第一节 多元文化课程实施概述	(173)
第二节 多元文化教学原则	(178)
第三节 多元文化教学策略	(182)
第四节 多元文化教学的方法	(191)
第七章 多元文化学校发展与环境建构	(197)
第一节 发展多元文化学校	(197)

第二节	多元文化学校的组织文化	(202)
第三节	多元文化学校环境构建	(208)
第四节	多元文化课程评价	(211)
第八章	多元文化教师及其专业发展	(215)
第一节	多元文化教师的教育理念	(215)
第二节	多元文化时代的教师品质	(219)
第三节	多元文化时代的教师专业能力	(221)
第四节	多元文化教学中的师生关系	(224)
第五节	加强多元文化教师的培训	(225)
第九章	国外多元文化课程开发案例研究(上)	(232)
第一节	英国多元文化课程开发	(232)
第二节	澳大利亚多元文化课程	(257)
第十章	国外多元文化课程开发案例研究(下)	(278)
第一节	美国多元文化课程开发	(278)
第二节	加拿大中小学多元文化课程	(296)
第三节	日本的多元文化课程开发	(315)

引论 全球化时代呼唤多元文化教育

第一节 问题的提出

一、多元文化时代的来临

(一)多元文化的缘起

早期北美的主流文化价值表现为,占据社会支配地位的所谓美国白人“开拓者”,强制要求新移民和少数民族等采用与自身集团相同的语言和文化,也就是通常所说的“盎哥鲁文化同步主义”(Anglo-

conformity)或所谓的“美国化”(Americanization)。这种文化价值观被 20 年代的学者帕克(Park)和巴杰斯(Burgess)理论化为“民族同化周期说”^①。到 60 年代,学者高顿(Gordon)修正为“同化七阶段说”^②。

70 年代,美国移民社会学者葛瑞利(Greeley)从分析移民的内心世界入手,提出“同化六阶段说”。同化的本质,就是使得移民进入主流文化价值体系中。但是,单一文化价值对异文化的同化仍然导致许多的矛盾和冲突,因此,美国历史学者亨利·塔纳(Henry J. Turner)等人又提出“熔炉论”(melting-pot theory)。融合主义(amalgamationism)的核心思想,就是主张不要完全排除各少数民族固有的宗教及文化等背景,在互相吸收其他民族包括主流民族的优秀文化的同时,部分地放弃或修正本民族的文化,将各民族的文化融合起来,从而共同创造一种综合的第三种文化。但是,这种融合主义的理想并未能如愿以偿。正如美国犹太裔哲学家喀兰(Kallen)所指出:“人或多或少可以改变自己的服装、政治观点、配偶者、宗教、哲学,但是却无法改变自己的祖父。”^③他认为,“熔炉理论”不仅在现实上难能实现,就是在理想上也有失妥当。他于 1915 年发表题为《民主主义与熔炉》的论文,首次提出“文化多元主义”(cultural

① 他们认为,民族的同化必须要经历一个互相接触和较量的过程,也就是说有一个周期。一般这个周期由接触(contact)—竞争(competition)—冲突(conflict)—调整(adjustment)—同化(assimilation)几个阶段所构成,最终被支配集团的文化所同化。

② 观点如下:①移民和少数民族集团表现出向主流民族(移民和少数民族所处社会的支配民族)的靠拢倾向;②与主流民族的成员建立密切关系(工作、学习、娱乐等伙伴关系);③增加通婚;④民族属性的改变(产生对主流民族的归属意识);⑤减少对主流民族的偏见;⑥消除差别意识;⑦放弃与主流民族之间的权力斗争。

③ [日]平治安政. アメニカの多文化教育に学が[M]. 东京:明治出版社,1994:27.

pluralism)的概念,他以管弦乐队为例,倡导“统一体中的多样性”。

今天我们所说多元文化主义,是指兴起于 20 世纪 60 年代北美地区的一种社会思潮和民权运动,主要在于讨论不同种族、族群、移民、原住民之间的相处方式与伦理关系,并且反省现代社会的主流价值。这场席卷美国的社会思潮,既是一场反对种族歧视和差别、要求平等和民权的民权运动,也是一场反对同化主义和融合主义的文化运动。

民权运动的结果为多元文化主义的兴起奠定了政治基础。1964 年美国颁布了《民权法案》,全面禁止了法律上的种族歧视行为和种族隔离政策。1965 年颁布了《初等中等教育法》和《选举权法》,废除了南部各州为剥夺黑人选举权而设置“文化知识测试”的规定。1968 年的《公民权法》、1969 年的《公正居民法》和 1972 年的《雇佣机会均等法》等从法律上为南部黑人重新获得选举权、参与政治、文化认同等方面给予了有力的法律保障。

多元文化主义使得美国开始出现了一个由“白人化”转向“黑人化”的文化倾向。“黑人研究”、“黑人民族史”、“黑人文化史”等课程和研究机构在大学中出现;黑人歌曲、爵士音乐、黑人舞蹈和美术等的独有价值被重新发现。这一风潮很快波及到其他少数民族,要求重新认识少数民族及其文化、尊重各民族的独自特征和民族感情,实现社会的多样一体。社会学家内森·克莱日尔(Nathan Glazer)曾作过一个统计,发现美国主要报刊是在 1980 年代末才开始使用 multiculturalism 一词的,该词在 1989 年仅出现过 33 次,两年后增加至 600 次,到 1994 年,达到了 1500 次。可见,多元文化主义(mul-