

多元文化与西北民族教育研究丛书

丛书总主编 万明钢 王 鉴

XIBEIMINZUDIQU
XIAOBENKECHENG
KAIFAYANJIU

主编 李定仁
副主编 刘旭东 马正学

西北民族地区 校本课程开发研究

民族出版社
THE ETHNIC PUBLISHING HOUSE

教育部人文社会科学重点研究基地

西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心研究项目

全国教育科学“十五”规划重点课题

西北民族地区 校本课程开发研究

主编 李定仁

副主编 刘旭东 马正学

民族出版社

图书在版编目(CIP)数据

西北民族地区校本课程开发研究/李定仁主编.

—北京:民族出版社,2006.5

(多元文化与西北民族教育研究丛书)

ISBN 7-105-07536-8

I. 西... II. 李... III. 民族地区-课程-教学研究-

中小学-西北地区 IV. G632.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 043706 号

西北民族地区校本课程开发研究

著 者 李定仁主编

出 版 民族出版社

地 址 北京市和平里北街 14 号 邮编 100013

网 址 <http://www.e56.com.cn>

印 刷 民族印刷厂

发 行 民族出版社

电 话 (010)64228001(汉二室)

(010)64211734(发行部)

开 本 787 × 1092 1/16

印 张 18.375

字 数 340 千

印 次 2006 年 5 月第 1 版第 1 次

印 数 2000 册

书 号 ISBN 7-105-07536-8

定 价 28.00 元

“文化马赛克”与“中国大花园”

——《多元文化与西北民族教育研究丛书》主编寄语

少数民族的文化与教育问题是世界上任何一个多民族国家都十分关注的问题。事实上由一个单一民族构成的国家的神话已经一去不复返了，从这个意义上说，少数民族的文化与教育问题已经成了一个世界性的问题。然而在这个问题上，东西方国家之间的沟通与交流还存在着明显的不足，多元文化与少数民族教育的研究领域也缺乏相应的对话。在西方多元文化教育的学者话语与研究中缺失了对东方传统多元文化教育的研究与吸纳，东方国家的研究者又以西方多元文化教育乃西方移民社会的产物为借口而不积极关注。中国古人所讲的“他山之石”也就“难以攻玉”了。

多元文化教育是在西方多民族国家为在多民族的、多种文化并存的国家社会背景下，允许和保障各民族文化共同平等发展，以丰富整个国家文化的教育。19世纪以来，西方多元文化教育经历了两次“进步”。第一次是19世纪中期至第一次世界大战结束，这是多元文化主义理念的萌芽时期，它是建立在西方文化中心论解体的基础之上的。在此期间，英国和法国在世界上获得大片殖民地，对殖民地的研究成为殖民地行政的必需品。同时大片殖民地的获得为人类学研究西方民族以外的其他民族提供了调查和搜集材料的机会，因此在巴黎、牛津等大学出现了异族人类学研究的“黄金时代”，许多资料直接来自殖民地的人类学家、历史学家、语言学家、考古学家。正是西方所谓贵族式的人类学研究使西方学术界开始关注多民族共存的世界。第二次进步发生在第二次世界大战及其后，由于世界格局的再一次巨变，许多殖民地纷纷获得了解放，西方的霸权从英、法手中转到了

新兴的美国手中。旧的霸主（英国和法国）自然还力图保持他们的传统地位，研究异民族的“东方学”在他们手中仍然被视为“国宝”。不过，新兴的霸主美国进行大量战略性区域研究的同时，将异民族研究扩大到整个太平洋圈和亚洲的所有地区，这些研究大都以“跨文化理解”为口号。这样西方世界里就逐渐形成了文化多元主义和文化相对主义。在西方国家，如美国、英国、澳大利亚、加拿大、德国、新西兰等，基本上都倡导多元文化教育，有的国家还颁布了多元文化教育法。统观西方多元文化教育的背景，有一点是共同的，这就是二战以后的世界性移民风潮，在多元文化教育的政策方面，也有一个共享的术语，即“文化马赛克”，这是一个从种族中心主义的民族大熔炉中不断抗争而形成的概念，比喻单一的民族如同单一的瓷砖并不美观，而只有五光十色的“马赛克”共同在一起才能装扮美丽与繁荣的建筑，国家就是这样一个宏伟而需要马赛克点缀的建筑，民族就是五光十色的“马赛克”。

在中国讲到多民族、多元文化教育时，人们常常会引用费孝通先生的“中国大花园”理论，即中国各民族在中华民族多元一体格局的大花园中，百花齐放，百家争艳，相得益彰。强调的是文化与民族的平等与团结，正像一首歌中所唱的“五十多个民族，五十六朵花，五十多个兄弟姐妹是一家”。中国的多元文化与西方国家有着不同的历史背景与发展过程。中华民族的形成与发展过程本身就体现着这种多元与一体教育辩证统一关系。从远古中华民族的文明多元起源和传说到奴隶社会的理想与现实，经整个封建主义社会再到近现代社会，尤其是在新中国成立以后，中国各民族都有自己的教育体系，除此之外还有不同历史时期、不同朝代的国家一体教育。一体教育是在多元共存的现实演变中逐渐形成的，多元教育是在国家一体教育的过程中逐渐发展和不断完善的。可以说中华民族的多元一体教育源远流长，博大精深，其现实表现有着无与伦比的历史积淀和文化底蕴，正因为这样才有钱穆先生的“民族形成文化，文化融凝民族，此中华民族之独有之道也”的结论。中国各民族的文化教育都是多元中的一元，这样就有 56 个民族文化之“元”，这 56 “元”又有一个凝聚的核心，这就是中华民族的传统教育文化，因此 56 个民族文化教育都认同国家的一体教育，国家一体教育又为维护

多元教育提供养料和保障。在历史上,时而多元的教育成为主流,这往往是历史上民族大融合、大发展时期;时而是国家一体教育成为主流,这往往是历史的国家大一统、民族大团结时期。当多元教育占主流时,它处在显在的迅速发展时期,而国家的一体教育又处在潜在的发展时期,显在的多元文化教育为另一个显在的一体教育创造着条件。当一体教育占主流时,多元文化教育就处在潜在的发展时期,另一个多元文化教育为主流的朝代也就在孕育中。进入近代社会以后,中华民族的发展进入“自觉”的发展阶段,各民族在多元一体关系的维护上更加注重对国家一统文化的认同,尤其是在抵抗外国侵略方面更加显示了这种历史融凝而成的一体性。新中国成立以后,中国共产党以马克思主义的民族观为指导,实行民族平等政策,在民族区域自治中发展多元文化教育,在发展现代学校教育中促使国家一体教育的完善,从而使民族传统教育与现代教育并行发展,构建成为中国特色的少数民族教育体系。

多元文化教育始为西方国家民族教育的一种理念,但它一经形成,便成为一种世界民族教育的发展趋势。尽管中国与西方在民族教育的发展上存在着很大的差异并长期彼此漠视对方,但随着历史的发展与进步,二者却在民族教育发展与多元文化的共存上“殊途同归”,犹如“计划”与“市场”不再是姓“资”还是姓“社”的划分依据一样,多元文化教育已不再是意识形态领域的“戒备”概念,而是世界民族教育发展的一种有效理念。东西方民族教育的发展正在形成共同的理念。西方国家多元文化教育发展模式主要有同化主义与多元主义共存的美国模式,以注重文化嵌合为主导的加拿大多元文化教育模式,在多民族社会中满足少数民族群体或个体在文化、意识、自我评价方面需要的英国多元文化教育模式,与偏见和歧视做斗争的多种族的澳大利亚多元文化教育模式等。西方多元文化教育尽管与我国的民族教育还有些不同,但它的研究方法、理论成果、发展模式等许多方面都是比较成熟的,并在解决实际问题中有较好的效果,对于我国的民族教育研究,有借鉴和吸收的价值。

多元文化教育发展已经出现了全球化的特点,如何以积极的态度借鉴和吸收西方多元文化教育中的优秀成果,是摆在中国民族教育研究工作者面前的一项紧

迫而重要的任务，我们认为应从以下四个方面开展这方面的工作。

1. 我国民族教育对外应与国际多元文化教育接轨

多元文化教育的全球化及其在民族国家教育中的作用表明，少数民族教育不能独立于国家主体民族之外，而应是国家教育中多元一体的存在形式，同样，国家多元一体教育已不再是某一主权国家内的事，而是世界多元一体教育的不同存在形式。为此，我们要打破长期以来形成的东、西方民族教育对峙的局面，在多元文化教育的交流、对话中，使我国民族教育与国际民族教育接轨。在借鉴西方多元文化教育的优秀成果中，扩大我国民族教育的内涵，民族教育已不再是少数民族教育的简称，而是主体民族与少数民族共同构成的国家多元一体教育。在此基础上，通过引进介绍、试点实验、创造特色等几个阶段的努力，使中华民族多元一体教育成为世界多元文化教育的一种典范。

2. 我国民族教育对内必须确立多元文化教育的理念

我国的民族教育与西方多元文化教育在发生的背景、实施的内容与方法、目标等方面均有很大的差异。可以说，我国民族教育的主要任务在于为民族地区培养各级各类现代人才。这是因为历史上少数民族遭受到本民族和汉族统治阶级的双重压迫，又多在环境险恶地带生存和发展，才使民族地区的现实要求多出人才、快出人才、出好人才。然而这一良好的愿望，却随着时间的推移，表现出一系列问题，主要是由于民族教育照搬内地模式而导致的结果。例如，体制上，没有总结出一套适合我国国情的民族教育理论，虽然我国少数民族地区有从民族小学到中学、民族师范及职业技术学校，甚至建有民族学院和民族高等院校，但是，完整而科学的民族教育体系一直没有形成。长期以来，民族教育作为普通教育的一个部分，忽视了其民族性。教学上，作为民族教育最有特色的民族教学论尚属空白，科学的双语教学理论没有形成，各地的双语教学处在“摸着石头过河”的探索阶段。课程设置上忽视民族传统文化建设，统一要求，与内地同科同目，开展“应试”与“升学”教育。这些不足之处又给人们以启发，我们的民族

教育在强调科学教育的同时，轻视甚至忽视了人文教育，更为严重的是以汉族的思维方式和文化传统束缚民族教育的发展。归根结底是教育上缺乏多元文化的理念。对少数民族而言，决不能满足在法律上已经取得的平等地位和特殊待遇，要坚决地采取开放的态度，走出“博物馆里的活标本”误区，在经济上、文化上克服不平等现象，赶上先进水平。多元文化理念的确立才能真正体现我国社会的多元文化，才能使教育的发展既有国家的一体化又有民族的多元化，通过对汉族与少数民族同样的多元文化教育，统整国家层次的多元文化教育体系。

3. 学校必须设置多元文化课程以实施多元文化教育

多元文化课程的实施，并不是要另设一门学科，也不是将所有少数民族的文化资产纳入现有的课程中，因为这将造成学校课程的壅塞，导致学生学业负担过重，而且也未必能真正使文化间有充分的交流或互动。多元文化教育的课程主要是将各少数民族的文化精华或特色融入学校现有的课程中，以反映文化多元的观点，并以全体学生（包括汉族和少数民族学生）为对象，通过融入学校整体课程发展学生认知、技能、情意等方面的能力与态度。例如在文学课程、语言课程、历史和社会科学课程方面，可通过改革内容安排、改进教学方法等反映多元文化。藏族学校中开设的藏语文不应再是简单地翻译统编教材，而应增加藏族经典之作的內容以及现代藏族作家以藏文写作的反映藏族文化与生活的优秀作品。相应地在汉族学校的历史课中可增加少数民族历史习俗、文化传统的内容。多元文化课程还可以通过区域性或地方性的课程开设以及乡土课程的开设来完成。在我国现行的课程体系中，不论是国家课程计划，还是民族地区的一些课程计划，这方面的内容及形式都很不够，这正是多元文化教育留给我们的艰巨任务。

4. 多元文化教育的“中国化”

世界各国在实施多元文化教育的过程中，做法不尽一致，这主要是“本土化”的结果。我国民族教育的发展源远流长，形成了自己的“特色”，同时，面对新的问题与挑战，面对外来文化的冲击，必须通过“中国化”、“本土化”来完成

成外来的多元文化与本民族传统文化的相互沟通、融合。多元文化教育的本土化有双层的涵义：一是多元文化教育在中国的生根、成长；二是多元文化教育在中国各少数民族中的“安家落户”并“反客为主”。在 21 世纪，谁率先完成多元文化教育的本土化进程，谁就率先完成了民族教育的现代化进程。西方多元文化教育涉及的领域十分广泛和复杂（种族、民族、性别、社会阶层等），而我国则集中在少数民族教育方面，本土化就是找准中国国情和民族特色的切入点，把公正、合理、科学的多元文化理念反映在民族教育的课程中。

基于此种观点，我们主编了“多元文化与西北民族教育研究丛书”。

万明钢 王鉴

2005 年 9 月 1 日

前 言

改革开放以来，我国基础教育取得了举世瞩目的成就。科学技术和社会生活的巨大变化也对基础教育提出了更新、更高的要求，提出了许多亟待解决的新课题，课程教材作为学校教育改革的核心环节，也日益受到社会的关注。

终身教育观认为，凭借人生早期所接受的教育和具有某种稳定的知识技术技能就足以应付一切变化的观念已成为历史，教育与学习活动开始贯穿人生的始终及一切方面。依据终身教育观，课程设计要抛弃为人生某一个特定阶段或特定方面服务的观念，把各学段的课程作为一个连续不变的整体来统一设计。同时，也要抛弃在一个特定的、特化的范围中进行课程设计的方式，要从人类精神文化财富及人的和谐发展的角度来考察现代课程，防止简单地从纯理性知识的角度来设计课程；此外，还要求从现代的大教育观出发看待课程建设，避免人为地给正规教育与非正规教育划界，使正规教育的课程与非正规教育的课程形成内在的统一性。终身教育的发展对课程所提出的这些课题是极具时代意义的，也是值得进行深入研究的。

学习化社会观确信，教育正在时间上和空间上扩展到它的真正领域——整个人的整个方面。在学习化社会，教学活动的重心在于“学习”，而不是传统意义的“接受”，人不再是纯粹的教育客体，而是教育的主体、学习的主体。因此，它必然要求构筑起与学习化社会相适应的新的课程体系，重新确定课程的目标与结构，并以新的形式实施课程和进行课程评价。其中，有两个迫切需要解决的问题：（1）怎样从纵、横两方面把各级各类学校的课程作为一个整体加以考虑。在纵的方面，怎样把各学段课程作为达到既定课程目标的不同阶段并使之连贯起来；在横的方面，怎样把正规教育与非正规教育的课程目标统一起来。（2）怎样使课程和其他的政策目标，如社会的和经济的目标结合在一起，使课程最终能卓有成效地服务于社会。

可持续发展观以控制人口、节约资源、保护环境为主要内涵，目的是促进经

济发展同人口增长、资源利用和环境保护相适应,实现资源、环境的承载力与经济、社会发展相协调,并在发展中带动人口、资源、环境等问题的解决,使经济发展、社会进步与人口、资源、环境结合起来,统筹安排,综合协调。依据可持续发展观,课程要扬弃学科中心主义,不能再有意或无意地单纯以服务于经济增长为旨趣。在课程建设中,要充分体现出人与社会、人与自然关系的协调,就必须关注两个问题:(1)如何在课程中使科学与人文获得统一,使课程在各类科学之间求得某种平衡。(2)如何使人口、环境、生态、卫生、营养、健康等学科内容进入课程,并使这些内容相互协调,以培养学生正确的发展观。

随着知识经济的到来,知识产业将成为主导产业,知识、创造力将成为主导生产要素,对人的素质提出了更新、更高的要求,也使知识与训练有了全新的意义,有必要普遍提高人的全部精神能力,使理性精神能力与非理性能力和谐发展。可以说只有具有完善的人格,才有最为鲜明的主体性。应当说,社会越是进步,就越给人提供了更为广阔的活动空间和条件,也给人的素质提出了更高的要求。因此,课程应适应知识经济时代的要求,在人的创新意识和完整、丰富、统一的精神力量的培养上有所作为。

尽管时代对课程建设提出了多方面的要求,但是,由于历史的原因,在课程建设,包括民族地区的课程建设中存在着诸多与素质教育精神相悖的问题。

课程目标异化为升学和考试。历史上,儿童中心论、学科中心论、社会中心论三种理论各执一端,在课程理论和实践上产生了诸多问题。抛弃褊狭,寻求整体性是现代课程目标的价值取向。教育目标分类理论表明,课程目标应兼顾认知领域、情感领域、技能领域,三者应是相互协调、彼此制约的。然而,长期以来,我国基础教育课程设计偏重于学科体系和理性知识的构建,把目光主要聚集在认知领域,以保证学科知识的完整及考试的成功。这不仅弱化了课程的整体功能,隔绝了课程与社会生活的联系,也使课程设计本身背离了学生的认知规律和特点,难以在课程的“基础性”与素质教育所关注的“潜力”开发之间建立起适宜的连接点。

课程结构不合理。现代课程论认为,各种类型课程的长处和优势是相对的,优化的课程结构应是各种类型课程的有机结合。然而,应试教育模式下的基础教育课程结构一方面偏重于以学科课程为主,致使其他类型的课程,如活动课程、综合课程等被削弱,甚至在课程体系中毫无地位,另一方面形成形式化倾向浓重的“板块结构”。由于活动课程体系尚未建立,板块组合的结果必然仍是以学科

课程为主，其他类型课程只能是“补充”。板块组合实际上是一种课程的机械相加，不能充分展现课程间的内在联系和发挥课程的整体功能。

课程内容脱离实际。基础教育课程内容应当兼顾社会需要与个人需要，坚持工具性与价值性的统一。然而，应试教育模式下的课程内容不仅与学生的实际需要相去甚远，而且往往落后于社会发展，落后于时代，各种新信息、新知识难以及时迅捷地融会到现有课程中，课程内容几乎都是“完成时态”的知识。即便某些新兴学科知识或信息能够进入到课程内容之中，但在原有课程体制下，它们只能作为课外活动的内容或选修课的内容存在，与原有课程内容之间难以建立起有机的联系，因而得不到应有的重视。

对隐形课程的影响估计不足。关于隐形课程的理解虽多有争议，但它的存在是不容置疑的，特别是在各种传媒不可尽数的今天，各种各样的观点、思潮无一例外地会对学校教育产生影响，学生无时不处于多元价值判断的情景中，成长环境不再是理想化了的。在这种情形下，隐形课程是不能被轻视的。然而，长期以来，由于学科课程的独尊地位和对学生成长环境的简单化理解，使隐性课程的地位与作用被忽视，人们既未能看到各种影响学生发展的非正式因素所产生的弥散性作用，也未能对其所表现出的社会价值参考系、哲学背景、意识形态倾向等进行细致准确的分析评估，使隐性课程独到的教育价值无以展现，功能得不到充分发挥。

活动课程与学科课程的关系不明确。有一种观点认为，活动课程就是诸如音、体、美等课程，课程改革就是要强化这部分课程。显然，课程改革是对活动课程体系做出整体性的构建，不是在数量上简单地增减新的课程。而这也正是基础教育课程改革的重点和难点。课程是学校教育中最重要的领域。我国基础教育要能够迎接新世纪的挑战，就应当积极改革课程的目标、体系、结构、内容及评价方式，使之更贴近学生身心潜力的挖掘和培养。

1999年6月，中共中央国务院在《关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》中提出：“调整 and 改革课程体系、结构、内容……试行国家课程、地方课程和学校课程。改变课程过分强调学科体系，脱离时代和社会发展以及学生实际的状况。”标志着我国基础课程改革进入新的发展阶段。随着三级课程管理体制的落实，将建立一个更具有均衡性、综合性和选择性的课程体系。同时，各地和各校存在的丰富的文化资源的开发将使基础教育获得新的发展。在这个过程中，校本课程的重要价值会逐渐显现出来。

现代课程理论认为,课程在本质上是开放性的、动态的,也是展开式的和“实践”(施瓦布语)的。据此,在课程活动中存在着来自不同层面、不同角度的多方面因素的影响,存在着职责及功能不尽相同的课程主体。充分认识到这一点,可以使各种影响力得到更好的发挥。在这个过程中,需要各个课程主体以适当方式介入课程,并以适当方式发挥自身的影响。对于这一点,在20世纪后期的国际课程改革中受到了普遍重视。

20世纪后半叶以后,随着环境条件的变化,课程权力分享成为世界各国课程管理民主化的趋势。教育民主化、课程决策民主化观念开始深入人心,与此同时西方各国纷纷对地方在课程活动中的重要地位和作用予以了应有的关注,重视发挥地方在课程活动中的独特作用,通过充分利用各地所拥有的文化资源,更好地适应所面临的多样化、复杂化的形势。国外在这方面有许多很好的经验和做法。20世纪六七十年代以后,在教育民主化、课程决策民主化思潮影响下,各国更加重视地方在课程活动中的主动性和能动性。由于国情的差异,在地方课程的开发与管理上,存在着两种模式。一是以美国为代表的模式。其基本形式是将课程的决策权完全下放到地方(即各州),国家对于课程活动没有统一的规定和要求。因此,其课程均为“地方课程”。其中,允许各地、各校开设选修课,其比例一度高达50%,后来,随着“恢复基础”的呼声,比例有所下降。但由于进步主义遗风的影响,在各地实施的地方课程缺乏统一的规划和指导,放任自流,引发了人们的不满。因此,克林顿政府于1993年4月21日宣布了《2000年目标:美国教育法》,提出“要求编订自愿采用的国家标准(National Standards)”,以使学生掌握“基本学科领域里所必须掌握的东西”。一是以英国为代表的,以国家课程为主干,加上地方及学校课程的管理模式。1988年,英国颁布了教育改革法,规定成立全国课程设置委员会;确定10门基础课为“全国课程”,而这仅为学校课程的一部分。在一些采用正规课程教学的学校中,把课程整理成“地区课程”,即在诸如英语、算术这样正规的科目中,将搜集的本地区的历史、传说、风土人情等编入课程及教材中,并制定相应的指导计划。较之于美国的课程管理模式,英国的做法似乎更可取。这主要在于它既强调了全国的统一标准及最低要求,也突出了地方及学校自主权。

一般来说,在政体不同的国家,课程管理体制是不一样的。根据政体的差异,课程管理体制亦可划分两种模式:一是中央集权模式。这种模式是由国家统管着整个教育系统的资源与权力的组织和分配,其中包括对学校所有课程的控

制。在这种体制下，参与课程决策的主要是教育部门的高级行政管理人员、考试官员以及高等学校、教科书出版机构、专业性的学术机构等。课程编制由国家教育行政主管部门组织专家进行，课程的推广方式是自上而下的，且在全国范围内是统一的。一是分权模式。即课程决策的权力属于地方和学校，由地方和学校组织专家队伍或自己的教师来编订课程。这两种模式虽不是对立而生的，但其各自特点却是显而易见的。中央集权模式有利于统一全国的课程质量标准，但它忽略了地方和学校在课程中的主动性，未能看到课程资源潜在的教育价值。尤其对像我国这样一个地域辽阔，民族众多，各地经济、社会发展水平差异十分显著的国家来说，极端的中央集权模式不仅会使蕴藏在各民族地区的地方课程资源浪费殆尽，其潜在教育价值无以体现出来，也难以使民族地区的教育实现超越式发展。而地方分权制虽然也有缺陷，但如果管理合理、到位，则更有利于调动各地和学校在课程活动中的主动性，很好地利用地方课程资源。不过，它对国家及地方的课程管理的能力和水平的要求却大大提高了。

校本课程开发，有助于建立一个更切合各地经济、社会发展实际的基础教育课程体系，有助于基础教育沿着更适合素质教育的方向获得超越性发展。

校本课程开发是在现代课程理念指导下进行的课程发展活动，必将对我国基础教育课程体系产生重大影响。长期以来，在国家课程一统天下的格局下，课程通常被理解为是政府代表国家制定、各地必须贯彻实施并据此开展教育活动的全部根据。由于课程是由专家编定的，从而形成了这样一种观念：“课程规定了什么，地方政府就管什么，学校就教什么。”特别是在曾盛极一时的接受学习理论和掌握学习理论的影响下，课程活动更是被设定为对既定的知识内容的授—受过程，课程成了教师教、学生学的全部内容，也是地方教育行政部门进行督导的依据。因此，那些处于课程之外的、但对课程的实施及其结果具有影响的因素都被拒之于课程之外，作为一级主体的学校在课程活动中的作用显得十分微弱。此外，泰勒的经典课程理论亦在一定程度上弱化了课程功能。泰勒把课程问题定位在四个方面：第一，学校应该达到哪些教育目标？第二，提供哪些教育经验才能实现这些目标？第三，怎样才能有效组织这些教育经验？第四，我们怎样才能确定这些目标正在得到实现？泰勒的理论把课程活动目标化、工学化，削弱了地方和学校在其中的作用。由于上述一些原因，诸如学生的生活经验、丰富的课程资源、学生及教师在课程活动中的能动性等都忽略了。

我国是一个多民族国家，幅员辽阔、民族众多、文化多彩是我国的基本国

情。我国人口在 100 万以上的少数民族主要分布在新疆、内蒙古、宁夏、广西、西藏、云南、贵州、青海、甘肃、四川等省份，这些地区在文化形态上呈现出多元性特征。譬如：新疆文化是由伊斯兰文化、阿拉伯文化、地中海文化、内地中原汉文化和其他文化因子融合而成；西藏文化是由内地中原文化、印度佛教文化、雪域高原的青藏土司文化和其他文化因子融合而成；宁夏文化是由中原汉文化汇合西域其他文化因子融合陕甘儒道文化而成；内蒙古是由草原游牧文化和喇嘛教相结合基础上融合其他文化因子而成；四川是由山地农耕文化与来自不同方向的汉族文化结合巴蜀儒道释文化而成；云南是由山地狩猎文化与外来屯堡文化杂和滇黔桂的多神崇拜文化而成。这些地区都是世界上少有的多族群、多文化共生地带。那么，在新的历史条件下如何实现各民族文化之间“各美其美，美人之美、美美与共，天下大同”的“多元一体的格局”，帮助少数民族既保持这些五彩缤纷的民族文化，又能使他们更好的进入主流社会，顺利实现民族现代化？作为课程更应关心什么？长期以来，课程政策多是执行中央集权模式，民族地区在课程开发和编订活动中没有实质性的权力，只能严格执行国家颁布的教学计划。有些地方甚至简单化地把全国统编教材译成少数民族语言教材，直接提供给民族学生使用；虽然有些地方自己开发和编写了部分乡土教材，但由于其缺乏现代教育理念和课程理念的支撑，且开发和编写教材的能力有限，使所谓的校本课程开发活动要么停留在“乡土教材”的层面，要么停留在“第二课堂”、“课外活动”、“兴趣小组”上，目的也仅仅限于培养热爱民族文化传统的情感或学习传统手工艺技能等，未能看到它所具有的发展功能。这些问题的存在，不仅与现代教育理念相悖，也表现出急功近利的倾向。例如，民族文化的价值仅仅被理解为供人们“欣赏”、“赞美”，而不是在更高的层面上看到它对于人的发展功能。与之相应，民族教育在传授民族文化时，往往仅仅是为了“保存”的目的，而不是着眼于人的发展。这种情形严重桎梏了民族地区丰富的地方文化价值的体现和发展，也脱离了民族地区的实际。在其制约下，民族地区基础教育非但不能体现出自身的特色和优势，反而要以牺牲这些特色与优势去与其他地区做简单化的比较，结果要么陷于“怪圈”中难以自拔，要么只能步其他地区发展之后尘，实现民族地区基础教育的超越式发展几近成为可望而不可即的理想。

民族地区基础教育要有大的发展，就必须看到民族地区存在着丰富的、能够更好地促进当地儿童发展的资源，通过校本课程建设，这些资源能够得到挖掘和利用。我们认为，民族地区教育要实现超越式发展是一项系统工程，但其中基础

性、本源性的工作就是其课程要现代化。应当看到,民族地区基础教育课程的现代化固然意味着它要反映当代先进的科学技术发展的最新成就,但仅停留在此还是不够的。民族地区蕴藏着丰富的文化资源,为什么不能把它有效地转化为促进学生发展的教育力量呢?文化具有巨大的人文价值。它是人的本质力量的展现,也是人之所以为人的必要条件。在文化中,蕴含着人类的智慧、向往和追求,表达的是一种永恒的超越意识。如果能够把民族地区丰富的文化资源按照教育学的要求整合起来,使之成为与民族地区独特性相一致的课程资源,不仅民族地区的师资及教学水平会有大的提高,民族地区文化资源的内在魅力和价值也能充分地展现出来。

强调和重视校本课程的开发,是卓有成效地保存和弘扬优秀民族文化的重要途径。长期以来,在现代化过程中如何有效地保存和弘扬民族文化一直是大家关注的重大课题。许多学者提出了诸多策略和办法,国家和政府也采取了一系列的措施。我们认为,开发民族地区校本课程,使之成为国家课程中当然的一部分,亦是一条很重要的途径。在这方面,校本课程的功能表现为:首先,它能选择、整理、传递和保存民族文化。由于课程本身的性质,能够转化为课程资源的民族文化一定是优秀文化,能够经得起课程的教育学标准的检验。因此,校本课程具有很好地继承和保存优秀的民族文化的功能。其次,它能够创造和更新民族文化。民族文化要获得发展的一种方式变异,就是实现传统与现代在新的层面上的融合。而校本课程能够很好地做到这一点。校本课程的特征之一是整合性,它能够吸收、融合现代文化与优秀的传统文化,使它们成为能够为学生接受并促进学生发展的新文化。

在我国,各地经济文化发展不平衡,经济文化也有地方的特点。学校的课程活动只有符合了当地的实际、反映出地方经济文化特点,才能提高课程的适应性和针对性。各地的经济文化有着各自的地域特点和民族特点,应大力开发具有地方特色的课程资源,把那些反映地方自然地理、风土人情的、学生感兴趣的、体现学生生活经验的、富有民族特色的文化和活动转变为学校自己的课程。学校大力开发和利用宝贵的课程资源,对于增强课程的适应性和实效性具有重要作用。此外,加强民族地区校本课程的开发对于西部地区农村中小学更具有特殊的课程价值和意义。民族地区校本课程的开发,有助于形成具有地方和民族特色的课程体系,更好地实现新课程的基本理念。

每一个民族都有自己悠久和引以自豪的历史,有丰富多彩的文化风俗及珍贵

的文化遗产。它们渗透到少数民族生产生活的各个角落。从人们的衣食住行到言谈举止,从喜庆节日到人际交往,无不留有民族文化的印迹。由民族文化积淀的民族感情成为各少数民族繁衍发展的强大内聚力。民族文化对于民族地区的儿童具有无与伦比的重要性,其价值是无以取代的,办现代教育不可能完全脱离原有民族文化的影响,不可能脱离民族心理和社会传统。而只有把民族传统文化与现代教育融为一体,才能促进民族教育走向现代化,增强课程的适应性和针对性。在西北民族地区校本课程的开发过程中,可以根据各民族的特殊需求挖掘各具特色的劳动技术课和民族工艺课程资源。例如,可以开发少数民族擅长的蜡染、刺绣、编织产品及少数民族喜爱的民族服装、头饰和特需用品;可以开发民族历史、民族语言文字、民族经济地理、民族艺术、民族体育传统项目以及民族政策常识等课程资源。这样,既能宣传在中华民族历史上起过进步作用的少数民族杰出人物,继承和弘扬优秀的民族传统文化传统,增强民族自尊心和自信心,也能通过它促进西部和民族地区儿童的发展,使少数民族群众从心底里感到学校真正是自己的学校,对学校产生一种发自内心的亲切感,从而愿意送子女入学,学生自己也愿意上学。在我国,各地经济文化发展不平衡,经济文化也有地方特点。学校的课程活动只有符合了当地的实际、反映出地方经济文化特点,才能提高课程的适应性和针对性。各地的经济文化有着各自的地域特点和民族特点,应大力开发具有地方特色的课程资源,把那些反映地方自然地理、风土人情、学生感兴趣的、体现学生生活经验的、富有民族特色的文化和活动设置成课程内容。显然,多民族的国家,课程资源具有多样性,课程资源的开发和利用也应具有民族特色。在开发和利用民族地区文化和活动资源时,需要根据学生的年龄特征加以改造,以更好地促进学生发展。

完整的国家课程是由三个部分构成的,校本课程是完整的国家课程的重要组成部分。一般来说,国家教育方针是从宏观方面反映国家对人才素质的要求,是国家意志的体现。它虽然有普适性的一面,但又必须承认由于各地在经济、文化及教育水平等方面客观存在着的差异性,国家课程标准的实现也不能是整齐划一的。为此,课程目标应具有弹性,以更具有适切性。如果民族地区不从自身的特殊性出发,扬长避短,因地制宜地采取适当的课程开发策略,在沿海发达地区无须花费太大气力就能达到的国家课程标准,在民族地区则可能极难实现。我们认为,国家课程标准可以通过诸多经过选择的、有价值的内容、途径及方式、方法实现。由于自身条件的制约,民族地区在达到国家课程标准上固然存在着诸多困