

为了教育过程公平:美、加、澳多元文化教师教育发展动因、策略与趋势

王艳玲 张善富

[摘要] 美国、加拿大、澳大利亚的多元文化教师教育致力于培养教师面向多样化的学生开展教学的能力,为所有学生提供平等而适切的教育,保障来自不同文化背景和社会阶层的学生平等地参与课堂活动中,确保教育过程的公平。政策保障、标准引领、课程设置、能力建构、专项培育是这些国家发展多元文化教师教育的主要举措。美、加、澳多元文化教师教育的发展呈现出一些新的态势,包括促进教师队伍来源和结构的多元化,推进多元文化教师教育课程的体系化建设,在教师培养过程中强化探究取向的跨文化学习,注重与相关机构及社区的跨界合作。

[关键词] 多元文化教师教育;多元文化教育能力;教育公平

教育公平不仅指资源配置和物质支持上的均衡和公平,更涵盖诸如尊严、幸福、精神等“教育教学过程之中”的公平,关注“具体的人”在教育过程中如何被“具体的对待”。^①换言之,教育“过程公平”指向学校教育活动的质量,即每一个学生,无论其家庭社会经济地位种族文化特征如何,都能在课堂上获得平等、适切的对待,实现其潜能的最大发展。在我国,政策和制度层面的教育公平问题受到广泛关注,但是,学校教学过程中,通过教师的言行来体现民主、公平、全纳的价值观,却常常被忽视。^②当下,在教育的物质资源配置基本均衡前提下,教师如何创造丰富的学习机会和创设适切的学习环境,确保来自不同经济文化背景的学生都获得高质量的教育,得到全面发展,是教育公平的深层内涵和最终目标。

教师的责任是在课堂上实质地践行公平的理念,保障教育活动过程的公平。改革教师教育,培养教师面向多样化的学生开展教学的能力,为所有学生提供平等而适切的教育,减少不同文化群体的学生学业成就的差异,促进教育公平和社会公正,是国际教师教育改革的热点。在西方教育界,这股改革浪潮就是多元文化教师教育,它于20世纪七八十年代发端于北美,并逐步发展成为世界范围

王艳玲,教育学博士,云南师范大学教育学部教授、博士生导师(昆明650500);张善富,云南师范大学教育学部博士生,玉溪师范学院外国语学院助教(昆明650500)。本文系国家社科基金一般项目“西南边疆民族地区‘留得住、教得好’的乡村教师队伍建设研究”(16BMZ062)的研究成果。

①程天君等:《新教育公平引论》,南京:南京师范大学出版社,2019年,第3页。

②[美]尼古拉斯·M·米凯利、戴维·李·凯泽:《为了民主和社会公正的教师教育》,任友群、杨蓓玉、刘润英等译,上海:华东师范大学出版社,2009年,第7页。

内的教师教育改革运动。该运动的主旨是通过改革教师教育来培养教师在多元文化课堂环境中的胜任力,保障社会不同文化和阶层的群体拥有平等接受高质量教育的机会,从而保障教育活动的公平性,最终目标是促进教育公平和社会公正。本文以三个典型的多元文化国家——美国、加拿大、澳大利亚的多元文化教师教育实践为例,梳理这些国家多元文化教师教育运动的发展动因、主要举措和发展趋势,一方面拓展我国教师教育的理论视野和实践思路;另一方面,从教师教育的角度来洞察实现教育过程公平的可能路径,拓展我国现有教育公平研究的视野,提供新启示。

一、追求教育公平与卓越:美、加、澳多元文化教师教育的发展动因

由于历史传统、政治制度、文化背景等方面存在差异,各国多元文化教师教育经历了不同的发展历程,侧重点也不尽相同,但概括而言,西方多元文化教师教育的产生与发展源于对教育公平和教育质量的双重追求,其核心的推动力量有两个:一是回应少数民族对平等受教育权益的诉求;二是提高少数民族的学业水平和社会融入能力,推动教育公平与社会公平。

(一) 回应少数民族对平等受教育权益的诉求

众所周知,作为移民国家,美国、加拿大、澳大利亚的族群构成十分复杂,但都曾将文化同一政策(同化政策)作为国家统一的重要手段,即通过同化或改造等方式,使外来移民以及不同族群的文化融入到主流文化及价值体系之中。“主流文化”指的是白人中产阶级所推崇的文化。在这些国家,白人所代表的文化具有天然的优势,少数民族的各项平等权益(包括接受教育的平等权益)是通过长期的社会斗争而得到的。其中,20世纪中叶的美国民权运动就是这种斗争的典型代表,它直接滋生了美国多元文化教育理论和多元文化教育运动。美国的多元文化教育一直含有一种对教育不平等的批判和社会不公正的抗争,多元文化教育运动的主旨在于“促进学校教育中的平等并消除歧视”“对所有学生来说,不管他们属于什么样的群体,也无论其性别、民族、种族、文化、社会阶层、宗教的异同,都应该在学校里体验到教育平等的思想”。^①

同样,为回应国内各族群对平等受教育权益的诉求,加拿大和澳大利亚政府均在20世纪70年代将多元文化政策作为基本国策,并推动多元文化教育的发展。发达国家多元文化教育的实质是通过持续不断的课程改革和其他教育改革途径,培养学生的跨文化适应能力,消除在性别、种族、民族、宗教、社会阶层、特殊性等方面存在的偏见与歧视,使每个学生都有同等的学习机会并体验学习的成功。^②基础教育领域多元文化教育的蓬勃开展直接催生了多元文化教师教育,培养教师的多元文化教育能力就成为教师教育的重要任务。

(二) 提高少数民族的学业水平和社会融入能力

少数民族学生与白人学生在学业成绩方面存在落差,是美、加、澳等国基础教育中面临的突出问题。在这些国家,非洲裔、拉美裔、原住民等少数族裔学生的学业成绩普遍低于国家的水准。学业成就低下导致这些群体的就业能力不足,社会问题越来越严峻。例如,在加拿大,学业成就低下是原住民学生长期存在的问题,相应地,与非原住民相比,原住民的收入、住房、受教育程度等指标都比较低,原住民地区的社会问题(如贫困、失业、酗酒、犯罪等)也越来越严重。^③

^①J. A. Banks, *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, NY: Praeger, 1986, p. 89.

^②王艳玲:《多元文化教师教育与教师发展:国际经验与本土研究》,北京:人民出版社,2019年,第36页。

^③[加]罗伯特·W·海伯、熊耕:《加拿大城市原住民教育所面临的问题》,《北京大学教育评论》2008年第2期。

早期的归因认为学业成绩不佳是少数族群自身的问题,但自上世纪中期开始,人们越来越倾向于将少数族群学生学业成就不佳归因于学校没有为他们提供适切的教育,其根源又在于教师不了解少数族群的历史和文化,教学脱离学生的文化背景,导致学生学习上的困难。在美国、加拿大、澳大利亚等国家,学生的人口统计学特征与教师存在巨大鸿沟。学校中学生的来源越来越多样化,但教师来源及结构变化却并不明显,主流族群人口教师的支配性地位难以动摇,“教师结构同质性”^①成为各国面临的难题。政府和教师教育机构都逐渐认识到师范生文化角色转变的重要性,开始关注文化、种族、民族、性别和阶级等方面的差异,注重培养师范生面对文化背景多样化的学生开展教学的能力,确保处境不利群体公平参与课堂活动的机会,提高其学业水平,推进社会公平与和谐。

二、美、加、澳多元文化教师教育的主要举措

(一) 政策保障,将公平与卓越作为教师教育的价值追求

西方国家政府从“分配公平(distributive equity)”的视角出发,主张为来自非主流群体的学生提供同等资质的教师、相同的课程及均衡的资源,以此推进教育公平。这些国家不断在相关政策文本中强调文化多样性及教师多元文化教育能力培养。

澳大利亚政府自20世纪70年代以来陆续颁布了一系列多元文化教育政策和法令法规,引领澳大利亚教师教育的发展方向。例如,1990年,教育、就业、培训和青年事务部(Ministerial Council on Education, Employment, Training and Youth Affairs)提出《原住民教育战略性行动计划》(Indigenous Education Strategic Initiatives Program, IESIP),将招募和培训更多原住民和托雷斯岛民教育工作者(Aboriginal and Torres Strait Islander Education Workers, AIEWs)作为发展原住民教育工作的优先之选。^②2009年,为促进教师教育公平、增进社会公平正义,澳大利亚政府出台《缩小北部领地差距的教育举措:全国合作计划》(Enhancing Literacy Measures of the Closing the Gap in the Northern Territory National Partnership Agreement),其中明确提出政府应该加大资金投入,支持原住民教师学历水平的提高,并进一步提升他们的综合素养和教学能力,从而更好地帮助当地学生提高阅读和计算能力。^③2015年,澳大利亚教师教育部长咨询委员会(Teacher Education Ministerial Advisory Group)起草了《现在开始行动:让教师准备好课堂》(Action Now: Classroom Ready Class),提出:面对具有语言和文化差异的多元化学生,所有教师都应该更新自己的教学理念,具备适切、多样、个性化的教学方法,进而更好地满足学生的差异化学习需求。^④

作为联邦制国家,加拿大各省教育部长理事会是加拿大联邦层面重要的教育协调机构,理事会的决议引领各省教育政策的发展方向。该机构非常关注加拿大处境不利群体——原住民的师资培育,经常发布相关报告或召开会议,号召各省高度关注原住民教师教育。最近一次原住民教师教育专题会议于2018年7月在不列颠哥伦比亚大学(The University of British Columbia)举办,会议名称就是“教师教育‘原住民化’论坛”(The Symposium on Indigenizing Teacher Education)。会议旨在为加拿

^①V. E. Causey, C. D. Thomas & B. J. Armento, “Cultural Diversity Is Basically a Foreign Term to Me: The Challenges of Diversity for Preservice Teacher Education”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 1, 2000, pp. 33 - 45.

^②Indigenous Education Branch(DEETYA), Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Australia, “Administrative Guidelines: Indigenous Education Strategic Initiatives Program(IESIP) Third Triennium 1997—1999”, <https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A37137>, 2019 - 10 - 23.

^③桑国元、王文娟、[澳]约翰·拉夫兰:《澳大利亚教师教育质量保障体系:21世纪初的挑战与变革》,《比较教育研究》2017年第2期。

^④Teacher Education Ministerial Advisory Group, “Action Now: Classroom Ready Teacher”, http://www.acl.org.au/acl/ACEL_docs/Media%20Releases/action_now_classroom_ready_teachers_print.pdf, 2019 - 09 - 23.

大教师教育专业(Teacher Education Programs)的负责人与原住民学者、教师教育专业学生以及专家学者提供交流平台,也试图通过全国范围的大讨论进一步明晰教师教育需求。会议提出,为实现加拿大教育的公平与卓越,加拿大教师教育应给予原住民文化充分的重视。教师教育应该紧紧围绕合作伙伴关系(partnerships)、知识(knowledge)、文化(culture)、语言(language)、幸福感(well-being)、文化意识(awareness)以及改变(change)等维度,从观念上提高教师的文化敏感性和多元文化教学认知,从实践上建构教师的多元文化教学知识与技能,从而准备好面对多元文化教育的挑战。^①

综上,这些国家从保障少数族群的受教育权益、为少数族群提供适切教育的视角出发,明确了教师教育改革的方向和价值追求,为多元文化教师教育的发展提供政策保障。

(二) 标准引领,确保教师多元文化教育能力培养

美、加、澳等国改革教师教育的一贯举措,就是通过修订、完善教师教育和教学专业标准体系来促使教师教育机构做出变革。各国都有专业机构负责制定教师教育相关标准,开展基于标准的认证,确保教师培养过程中渗透公平的理念,凸显教师的多元文化教育能力要求。

一是教师教育机构认证。以美国为例,从1979年开始,全美教育机构认证委员会就将教师实施多元文化教育的能力作为认证标准之一,要求各教师教育机构培养师范生教学多样化的能力。^②2016年全美教育机构认证委员会的认证手册(CAEP Accreditation Handbook)更新了认证标准,新标准由五大标准组成,其中前三大标准集中体现对学生差异性和文化多样性的要求,具体如下:标准1(内容和教学法知识):所有学生都应该是教学的关注点,文化能力、个体差异、创新能力、家庭和社区联系等应该被包含在其中;标准2(教学合作与实践):教学实践的目的在于使职前教师能够与多元化的教学管理者、同事和学生共处;标准3(教师候选人素质、招募和选择):教师教育机构应该招募更多具有多元文化背景的学生。^③可见,尊重差异、公平全纳的思想贯穿2016年的认证标准。根据认证手册的要求,美国教师教育机构要通过教师专业认证,必须提供“包含对文化差异的尊重和回应在内的多样性主题模块”。^④

二是教师教育专业认证。以加拿大为例,加拿大的教师教育相关认证工作由各省负责。安大略省专门开展教师教育专业认证和教师资格认证的机构是安大略教师管理协会。该协会负责研制并颁布《教师教育专业认证条例》(Accreditation of Teacher Education Program),作为安大略省开展教师教育的纲领性文件。最新版的《教师教育专业认证条例347/02》(Regulation 347/02, Accreditation of Teacher Education Program)要求高度重视学生的多样性和差异性,将了解学生的多样性作为教育的基础和前提,要求师范生能够认知差异、理解差异、尊重差异并且利用差异。^⑤《教师教育专业认证条例347/02》还要求教师教育专业教给师范生适用于小学和中学阶段的安大略省背景知识,融入原住民的历史、文化、贡献和思维观点,使师范生意识到采用文化相关性教学方法的重要性。^⑥

三是教师资格认证。各国教师资格标准也将多元文化教育能力作为重要内容。例如,美国全国

^①Council of Ministers of Education for Canada-CMEC, “CMEC Symposium on Indigenizing Teacher Education-Summary Report”, https://www.cmec.ca/Publications/Lists/Publications/Attachments/390/SITE_2018_Report_no-marks_EN.pdf, 2019-08-20.

^②王艳玲、苟顺明:《多元文化背景下的教师能力——以西南少数民族地区为例》,北京:人民出版社,2013年,第169页。

^③Council for the Accreditation of Educator Preparation, “CAEP Accreditation Handbook”, <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/caep-accreditation-handbook-march-2016.pdf?la=en>, 2019-10-04.

^④Council for the Accreditation of Educator Preparation, “CAEP Accreditation Handbook”, <http://www.ncate.org/~media/Files/caep/accreditation-resources/caep-accreditation-handbook-march-2016.pdf?la=en>, 2019-10-04.

^⑤Ontario College of Teachers, “Accreditation Resource Guide”, https://www.ont.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation_Resource_Guide_EN_WEB.pdf, 2019-08-01.

^⑥Ontario College of Teachers, “Accreditation Resource Guide”, https://www.ont.ca/-/media/PDF/Accreditation%20Resource%20Guide/Accreditation_Resource_Guide_EN_WEB.pdf, 2019-08-01.

及各州的教学专业标准都将教师的多元文化教育能力作为重要内容,一些州还出台了专门的教师多元文化教育能力标准。^① 澳大利亚教学与学校领导协会(Australian Institute for Teaching and School Leadership, AITSL)协同各州或地区教师教育管理部门,制定统一的全国教师专业标准。其中,新手教师标准要求新教师能够“理解来自多元化语言、文化、宗教和社会背景的学生”,习得“针对原住民和托雷斯岛民学生的方法”,学会“使用多元化的教学方法满足不同范围学生的学习需求”,并能够“理解和尊重原住民和托雷斯岛民,进而增进原住民和非原住民的和谐关系”。^② 美、加、澳的教师教育相关标准既是教师培养的依据,同时也是质量评估标准,规范和指引着多元文化教师教育的开展。

(三) 知识先导,开设专门的多元文化教育课程

为培养师范生的多元文化教育能力,各国教师教育机构普遍的做法是把多元文化思想渗透在教师培养方案中,同时为师范生开设专门的多元文化教育课程。各教师教育机构开设的教师教育课程多种多样,综合起来,有以下几类:关于多元文化知识的课程(如有关少数民族语言、文化、历史传统、风俗、思维方式、价值观等的课程);关于多元文化教育的课程(如多元文化教育的知识与策略,理解学生的差异等);关于面向多样化学生开展学科教学的课程(如“面向多样化学生开展英语教学”,即 Teaching English for Diverse Students);专门针对特定少数族群(如加拿大原住民、新西兰的毛利人、澳大利亚原住民和托雷斯岛民)的教育课程等。

例如,加拿大魁北克省麦吉尔大学(McGill University)在1990年就成立了跨文化教师教育委员会。委员会根据调查,建议麦吉尔大学教育学院招募更多不同种族和文化背景的学生,确保教师教育专业包含多元文化的概念框架,鼓励有关多元文化的研究,并加强研究结果的交流。^③ 这也为后来麦吉尔大学多元文化教师教育的开展奠定了良好的基础。目前,麦吉尔大学教育学院开设多个专业。以幼儿园和初等教育(Kindergarten and Elementary Education)专业为例,职前教师要顺利获得教育学位,需要获得120个学分,其中,必修课程(每门课程3学分)包括:1.“原住民教育”(Indigenous Education):学生探讨原住民知识和教学法,思考原住民社区的多元文化、历史、语言和教学法,并且探讨如何通过理解原住民的知识和观念来建构自己的教师专业身份认同和教育实践;2.“多样化的学习者”(Diverse Learners):学生全面了解多样化学习者的特点、需求以及适切的教学策略;3.“全纳学校中的教学”(Instruction in Inclusive School):学生要学会开发、设计、执行和评估针对不同学习者的学习项目,能够调整课程,帮助不同能力、学习方式和需求的学习者。此外,师范生还要学习“魁北克教育政策”“学科教学法”“教育心理学”等必修课程以及“公平与教育”“全球教育与社会公正”等选修课程。^④

澳大利亚维多利亚州莫纳什大学(Monash University)教育学院开设本科和硕士两个层次的教育学位课程^⑤。以学前和初等教育(early years and primary education)专业的课程设置为例:四年的学习中,师范生要先后学习“学前教育中的全纳与合作”“教学中的原住民视角”“与儿童的家庭、社区共同学习”“儿童发展的多样性”等课程。^⑥ 例如,“教学中的原住民视角”这门课程要求:通过本门课程

①苟顺明、王艳玲:《美国教学专业标准中的“多元文化教育能力标准”评析》,《外国教育研究》2014年第3期。

②Australian Institute for Teaching and School Leadership, “Australian Professional Standards for Teachers”, <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>, 2019-09-27.

③R. Ghosh, “Multicultural Teacher Education in Canada”, in M. Craft (ed.), *Teacher Education in Plural Societies: An International Review*, London: Falmer Press, 1996, pp. 45-56.

④McGill University, “Kindergarten and Elementary Education (120 credits)”, <https://mcgill.ca/study/2019-2020/faculties/education/undergraduate/programs/bachelor-education-bed-kindergarten-and-elementary-education>, 2019-10-17.

⑤Monash University, “Bachelor of Education”, <https://www.monash.edu/education/future-students/teacher-education/bachelor-of-education-honours>, 2019-09-29.

⑥Monash University, “D3001 Bachelor of Education (Honours)”, <https://www.monash.edu/education/students/courses/maps/2019/undergraduate/2019-map-d30012-ey-prim.pdf>, 2019-09-29.

的学习,学生需要达到以下目标:1. 习得、理解并尊重原住民和托雷斯岛民的种族、历史、文化和语言;2. 了解原住民的权利、语言和庆祝仪式,当他们与原住民和托雷斯岛民接触时,能够理解他们的文化仪式和用语;3. 面对有原住民和托雷斯岛民背景的学生,能够设计文化回应性的课程实践(culturally responsive curriculum practices),并理解文化、文化身份和语言背景对他们学习的影响。^① 该门课程既注重原住民文化、知识、语言等的学习,也注重建构师范生的多元文化意识和能力,体现了澳大利亚教师教育机构开展多元文化教师教育的重要课程理念。

可见,这些国家的教师教育机构将增强师范生的多元文化知识、提升文化敏感性作为课程的重要目标,在教师教育课程中渗透多元文化意识,要求师范生掌握、理解并尊重少数民族的历史、文化、语言和思维方式。

(四) 能力建构,强化理论指导下的教学实践

面对日益多样的学生群体,教师需要了解、尊重学生文化背景的差异,帮助所有学生取得学业成功。相应地,教师教育应拓展到文化(特别是族群文化)本身的特征、作用及发展过程,使在学习各个领域的知识与价值过程中,体验文化差异并学会从文化多样性视角来理解和解释不同文化群体的生活经验,在认知结构中形成西方学者所说的“多元文化的内置”。^② 发达国家的多元文化教师教育既重视教师的多元文化意识培育和多元文化教育知识建构,又重视多元文化教育实践能力的培养,通过延长实习时间、加强实践指导来帮助师范生建构实践能力。

一是延长见习实习时间,并使实习经验多样化。为培养师范生的多元文化教育能力,各国采取多种措施加强师范生的实践体验,其中最常见的是:延长见习实习时间且分散安排,使之贯穿教师培养全过程;要求师范生到不同的学校实习,增加师范生对文化多样性和学生差异性的了解,学习相应的教学策略;改革见习实习方式,以多种手段促使师范生了解多族群社区,获得多元文化社区生活经验,了解族群文化的多样性,审视自身看待问题的视角,建构自身的社会文化价值观。

例如,加拿大安大略省 2015 年 9 月 1 日实施最新的教师教育改革方案——“强化教师教育(Enhanced Teacher Education)”及配套的实施细则《职前教师教育》(Initial Teacher Education)。^③ 相较改革前的课程内容,新方案更强调职前教师对现代化教育教学手段的学习,要求新教师掌握对多元文化背景下学生个性化教育策略和心理健康辅导的专业知识。^④ 新方案对安大略省教师教育专业的培养周期进行了调整,将师范生的学习时间增加一倍,从之前的一年(两个学期)延长至两年(四个学期),相应地,教育实习天数从之前的 73 天增加到 146 天^⑤,提升了教育实践在教师教育课程体系中的地位,并明确提出师范生要了解不同学生(包括母语非英语或法语的学生、原住民以及其他少数民族裔学生)的特点,具备满足不同文化背景的学生学习需求的能力。^⑥

^①Monash University, “EDF2031 – Indigenous Perspectives on Teaching and Learning”, <http://www.monash.edu.au/pubs/handbooks/units/EDF2031.html>, 2019-09-29.

^②C. E. Sleeter, *Developing Multicultural Teacher Education Curricula*, New York: State University of New York Press, 1995, pp. 3-12.

^③潘黎、宋薇薇、彭若晨:《养成性、实践性和多元性:加拿大安大略省中小学教师资格制度新变革的特点、效应及启示》,《教育科学》2018 年第 2 期。

^④Ministry of Education, “Giving New Teachers the Tools for Success: Ontario Enhancing Teacher Education, Supporting Greater Student Achievement”, <https://news.ontario.ca/edu/en/2013/06/giving-new-teachers-the-tools-for-success.html>, 2019-08-05.

^⑤Ontario College of Teachers, “Requirements for Becoming a Teacher of General Education in Ontario Including Multi-session Programs”, https://www.ontc.ca/-/media/PDF/Requirements%20General%20Education%20Teacher/EN/general_education_teacher_e.pdf, 2019-11-09.

^⑥Ministry of Education, Initial Teacher Education, <http://www.edu.gov.on.ca/eng/teachers/ITE/resources/ac-Creditation.html>, 2019-08-06.

二是将见习实习与理论性课程交叉安排,强化理论指导下的教学实践。成功的教师教育是将师范生培养过程作为其主动建构知识和能力的过程,其中,理论知识和实践体验始终处于互动建构过程中。^① 通常而言,上述国家的实践体验有两种安排方式(且两种方式同时推进):一是作为单独的一门课程,从课堂观察开始,逐渐增加内容和难度,直到师范生独立承担教学工作;二是在多门课程(如教学法)中,加入实践体验学时。师范生往往上午在学校见习或实习,下午在教师教育机构的课堂上学习和讨论,或白天实习,晚上回到教师教育机构学习。实践体验与理论学习相互支撑、交替开展。有不少教师教育机构内都建有附属学校或幼儿园,方便师范生边学习边实践。而且,无论是哪种形式,师范生的见习和实习都经过了精心设计,并在严格的实践指导手册规范下开展,保证理论学习与实践体验相互促进。

(五) 专项培育,为少数民族储备本民族师资

美、加、澳的多元文化教师教育还关注国内特殊族群的教育需求,对于历史上处境不利、教育发展滞后的少数民族(如原住民),教师教育机构开展专项师资培育计划,针对性地招收并培育少数民族师资。例如,加拿大不列颠哥伦比亚大学的原住民教师教育专业学位(Indigenous Teacher Education Program)已有 40 多年的历史,培养了大量合格、高效的原住民教师。该专业的课程体系包括三大模块:一是学术内容模块(Academic Component),主要是对社会科学、自然科学知识的学习;二是原住民教育模块(Indigenous Education Concentration; UBC Courses),重点关注原住民教育理论、内容和教学法;三是专业模块(Professional Component)。^② 其中,“原住民教育模块”各年度主要课程设置如表 1 所示。从课程名称来看,原住民教师教育专业学位课程设置突出原住民语言、文化、学习风格、认知方式的差异,融入了大量原住民文化特色。

表 1 不列颠哥伦比亚大学原住民教师教育专业“原住民教育”模块的课程设置^③

第一年	“原住民研究导论”“原住民研究”“研讨会和课堂观察 I”
第二年	“研讨会和课堂观察 II”“原住民教育重要议题 I”
第三年	“原住民教育重要议题 II”“交际:话语、观众、信息”“课堂评估和学习”“课堂话语和英语学习者教学”
第四年	“原住民教育重要议题 III”“教育、学校和社会机构”“教育、知识和课程”“基于社区的教育实习”“加拿大原住民教育”
第五年	“研究讨论课 I”“研究讨论课 II”“研究讨论课 III”

此外,该校的其他教师教育专业也通过诸多课程来体现对原住民教育的关注。在不列颠哥伦比亚大学其他学位课程中,“加拿大原住民教育”(Aboriginal Teacher Education in Canada)、“人类发展、学习和多样性”(Human Development, Learning and Diversity)等课程着力于培养学生的多元文化教师教育能力。加拿大安大略省的湖首大学还开办原住民教育系,一共提供 4 个原住民教师教育专业,分别为原住民教育(Aboriginal Education Program)、原住民教师教育(Indigenous Teacher Education Program)、原住民语言教师(Indigenous Language Instructors' Programs)和专门针对原住民学习者的教师(Specialization as a Teacher of Aboriginal Learners)。^④

此外,美、加、澳等国的教师教育还有一个共性:非常重视语言教育和双语师资培养。各类语言

^①L. Darling-Hammond, *Powerful Teacher Education*, San Francisco: Jossey-Bass, 2006, p. 185.
^②The University of British Columbia, “Undergraduate Programs and Admissions”, <https://you.ubc.ca/programs/#mode=by-topic&viewMode=list&categories=1301>, 2019-08-31.
^③The University of British Columbia, “Education: Indigenous Teacher Education Program(NITEP)”, <https://teach.educ.ubc.ca/bachelor-of-education-program/nitep/>, 2019-08-31.
^④Lakehead University, “Department of Aboriginal Education Program”, <http://csdc.lakeheadu.ca/Catalog/ViewCatalog.aspx?pageid=viewcatalog&catalogid=26&chapterid=7288&loaduseredits=True>, 2020-04-07.

培训项目的开展,如新移民语言教学项目、语言教学强化培训计划、少数民族专项语言培训项目等,一方面满足了少数民族和移民群体的语言学习需求,另一方面,也极大增加了双语师资需求。这些国家的教师教育机构中普遍开设“英语作为第二语言的教学”(Teaching English as a Second Language, TESL)这一教师教育专业,专门为母语非英语的学生培育双语师资。双语教师教育也是发达国家多元文化教师教育的重要组成部分。

三、美、加、澳多元文化教师教育的发展趋势

鉴于多元文化教师教育的发展现状,结合相关研究与实践动态,本文归纳出美、加、澳多元文化教师教育的一些新态势:

(一) 促进教师队伍来源和结构的多元化

多元文化教师教育研究者一直在讨论:为满足多样化学生的学习需求,应该招聘和选拔什么样的申请者进入教师队伍?对此,存在两种观点:一种观点认为,应该重视多样化教师队伍的价值,培育更多的少数民族师资,使中小學生有机会和那些文化、种族和语言背景相似的教师在一起,获得角色示范,从而丰富所有学生的学习机会;另一种观点认为,无需过多关注文化背景,而是应该吸引和招聘那些能力突出、经验丰富的教师去处境不利地区或薄弱学校从教,因为这些高素质教师更有可能取得成功。^①这两种观点在教师教育中各有市场,因此,有的教师教育机构致力于师范生队伍的多样化,而有的机构则热衷于吸引和招聘有特定经验或能力的申请者。不过,越来越多的研究显示,白人教师申请者中,很多人对少数民族学生带有偏见,并且相当不愿意在毕业后去教有色人种的学生,而那些有色人种的师范生往往比白人申请者具备更丰富的多元文化知识基础,也更有可能致力于教育公平、社会公正而教,为有色人种学生提供具有学术挑战的课程。^②而且,那些来自处境不利地区或族群的教师,更愿意长期留任这些地区的学校。^③因此,越来越多的政策和机构着眼于促进教师队伍来源和结构的多样化。此外,还有学者建议,招收师范生时,可以采取一些筛查方式,针对性地选择那些在学术能力和个体特征上都能适应处境不利地区或薄弱学校教学工作的教师。^④随着对少数民族平等受教育权益的重视,教师教育倾向招收和培养在文化和语言上更加多样化的教师群体。

(二) 推进多元文化教师教育课程的体系化建设

当前,各国多元文化教师教育的课程设置都较为丰富,但仍然存在诸多问题,多元文化教师教育课程建设有待加强。其中最重要的一点是:多元文化教师教育课程改革应基于课程体系进行整体改革,而非仅增设一门课程或改变一些课程的内容。^⑤麦克唐纳(McDonald)通过文献梳理发现,面对学生群体越来越多样化的趋势,大多数教师教育专业仅仅通过增加1至2门多元文化教育课程来培养

①M. Cochran-Smith, D. Davis & K. Fries, “Multicultural Teacher Education: Research, Practice, and Policy”, in J. A. Banks & M. G. Banks (eds.), *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd ed.), San Francisco: Jossey-Bass, 2004, pp. 931 – 975.

②J. R. Dee & A. B. Henkin, “Assessing Dispositions Toward Cultural Diversity among Preservice Teachers”, *Urban Education*, Vol. 37, No. 1, 2002, pp. 22 – 40.

③M. Haberman, “Selecting and preparing culturally competent teachers for urban schools”, in J. Sikula, T. J. Buttery & E. Guyton (eds.), *Handbook of Research on Teacher Education*, New York: Macmillan, 1996, pp. 747 – 760.

④C. E. Sleeter, “Teacher Education, Neoliberalism, and Social Justice”, in W. Ayers, D. Stovall & T. M. Quinn, *Handbook of Social Justice in Education*, Philadelphia, PA: Taylor & Francis, 2009, pp. 611 – 624.

⑤M. Cochran-Smith, “The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework”, *Teacher Education Quarterly*, Vol. 30, No. 2, 2003, pp. 7 – 26.

教师的多元文化教育能力,但并没有对整个课程体系进行彻底的改革,因而很难从整体上系统地建构教师的多元文化教育能力。^① 他的研究表明:缺乏系统性的多元文化教师教育课程体系,仅仅专注于多元文化知识、技能、方法,不足以帮助多元文化教师教育取得实质性的成效。在美国,一些教师教育机构(如哥伦比亚大学教师学院)已经关注到这个问题,并将多元文化教育理念作为教师教育的原则,渗透到所有的教师教育课程中。^②

一些多元文化教师教育学者强调,如果是在当前的课程框架中加上1至2门多元文化教育方面的课程(通常是选修性质),许多学生和教育者会认为与他们无关,从而削弱了对多元文化和教育公平的关注。他们主张,差异性的议题必须置于教师教育的中心位置,而非处于课程方案的外围;多元文化教育能力的培养应该整合于整个课程学习和实地经验中,而不是仅仅包含于一门课程中。^③ 如果教师教育课程得到整体的、连贯性的设计,将多元文化和社会公正贯穿于培养过程的始终,就会对教师申请者产生强有力的影响。^④

(三) 强化探究取向的跨文化学习

多元文化背景下的教学涉及师范生的文化身份建构和文化回应性教学策略的习得。师范生如何学会教学多样化,在教师教育中,什么样的教学法是有效的?对此,美国多元文化教师教育学者柯克伦·史密斯以及其他一些学者提出,将探究作为培养教师成为多元文化情境中有效教学的终身学习者的一种方式。^⑤ 这就是说,教师培养过程不是以“听讲”或者“坐学”的方式开展,应是师范生在教师指导下主动反思自身文化身份和视角,积极建构自身的多元文化观念和能力。因此,发达国家的多元文化教师教育课程常常始于反思师范生自己的背景和经验,识别他们自身的假设、价值观和信念,以及他们成长的学校、家庭、社区环境对他们的影响。之后,在整个课程学习中,通过系统的互动、体验、反思过程,帮助师范生了解自己的文化意识和立场,消除偏见。

除了大学本位的学习,“基于社区的跨文化学习”(cross-cultural community-based learning)正成为一种新趋势。研究发现,仅仅要求师范生体验低收入群体集中的薄弱学校,只会强化他们的负面刻板印象,有效的方法是在基于社区的跨文化学习中开展有指导的探究(guided inquiry),其中,师范生学习如何在一个不同于自身文化背景的社区中生活,更好地了解学生的背景、特点和兴趣,以及学校教育对他们的影响。^⑥ 据此,一些教师教育机构要求师范生关注不同于自己文化的社区,积极倾听和观察,“用文化的眼睛看教学”(see teaching with a cultural eye)。教师教育机构在基于社区的跨文化学习中精心设计实践体验活动,帮助师范生确定自己是否确实愿意教学多样化的学生,检测他们对学生和教学的前提假设,让他们了解各种教学模式,教会他们辨别学生带到课堂中的各种文化资源,习得文化适切的教学策略。

(四) 注重与相关机构及社区的跨界合作

教师教育必须与所服务的社区和群体相关联,在合作中加强多方对话。美、加、澳等国多元文化

①M. A. McDonald, "The Integration of Social Justice in Teacher Education: Dimensions of Prospective Teachers' Opportunities to Learn", *Journal of Teacher Education*, Vol. 56, No. 5, 2005, pp. 418 - 435.

②王艳玲、苟顺明:《美国多元文化教师教育的实施策略与启示》,《教师教育研究》2012年第5期。

③A. M. Villegas & D. Lucas, *Educating Culturally Responsive Teachers: A Coherent Approach*, Albany, NY: State University of New York Press, 2002, p. 25.

④L. Darling-Hammond, *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, San Francisco: Jossey-Bass, 2006, p. 276.

⑤M. Cochran-Smith, "The Multiple Meanings of Multicultural Teacher Education: A Conceptual Framework", *Teacher Education Quarterly*, Vol. 30, No. 2, 2003, pp. 7 - 26.

⑥C. E. Sleeter, "Teacher Education, Neoliberalism, and Social Justice", in W. Ayers, D. Stovall & T. M. Quinn (eds.), *Handbook of Social Justice in Education*, Philadelphia, PA: Taylor & Francis, 2009, pp. 611 - 624.

教师教育中的跨界合作,除了西方教师教育中比较常见的大学与中小学合作的伙伴关系形式外,还有两种合作形式:一是多部门合作,即教育管理部门与负责多元文化事务的其他政府部门,以及少数民族的相关机构与组织合作,通过跨界合作形成相互支持的关系,寻求共识,科学决策。二是直接与处境不利群体或社区合作,这种合作主要采取对话的方式,如教师教育管理机构与原住民族群开展教育对话,以便将他们的教育需求纳入到教师资格标准及教师教育标准中。例如,加拿大安大略省教师管理协会经常就教育问题与原住民族社区进行交流,并就教师资格标准、教师教育专业认证标准、师范生培养质量等问题与原住民族社区进行研讨,听取原住民族社区教育利益相关者的意见。还有一种方式是教师教育机构与原住民族社区合作,“定向培养”原住民族社区所需要的师资。合作伙伴关系不仅可以为教师教育提供更多的资源和机会,还能使教师培养过程呈现真实性和临床性,并成为教师专业发展的催化剂。

四、结语

教师教育是提高教育质量、保障教育公平的重要途径。改革我国的教师教育并提升中小学教师的多元文化教育能力,需要我们把握国际教师教育发展前沿,研究当前发达国家教师教育的理论与思潮,拓展我国教师教育的实践思路、丰富我国教师教育改革的理论视野。分析发现,美、加、澳等国的多元文化教师教育在发展动因、策略与趋势上存在一定的共性,本文归纳这些共性,并重点分析一些可供借鉴的策略。

分析发现,在政策层面,这些国家将教育过程公平的理念渗透在政策与实践中,将公平与卓越作为教师教育政策的价值追求;通过研制标准并开展教师教育机构认证、专业认证和教师资格认证的方式,来保障教师教育过程中切实落实教师的多元文化能力培养。在教师教育机构层面,发达国家把多元文化教育思想渗透在教师培养方案中,为师范生开设多种多样的多元文化教育课程,并通过延长实习时间、加强实践指导来帮助师范生建构实践能力,既重视教师的多元文化意识培育和多元文化教育知识建构,又重视多元文化教育实践能力的培养。对于处境不利、教育发展滞后的少数民族,教师教育机构开展师资专项培育,针对性地招收并培育少数民族师资。从发展趋势上看,发达国家越来越重视教师队伍来源和结构的多样化,有意识地让更多的少数民族进入教师队伍,以增强教师文化背景与学生文化背景的匹配度和适切性;推进教师教育课程的体系化建设并开展“基于社区的跨文化学习”,培养具有“内部”文化视角的教师。此外,发达国家的多元文化教师培养中注重与相关机构的跨界合作及与所服务社区的对话合作,以加强教师培养的针对性并获得相应的资源支持。

发达国家的多元文化教师教育实践让我们认识到推进教育过程公平中教师的重要作用,以及如何通过教师教育来培养教师践行教育公平的能力。学生文化背景的差异是我国学校中的普遍状况,在不少地区,由于城乡差距的扩大和师生文化背景的差异日趋突出,教师的多元文化教育能力及相应的教师教育改革显得非常迫切和重要,尤其是在西部民族地区,学生民族文化背景的差异性与多样性,必然对教师素质提出特殊的要求。面对城乡经济和社会发展水平的差距,教师要以“特征思维”“差异思维”而非“缺陷思维”来看待欠发达地区和薄弱学校的发展现状,树立正确的文化价值观,以变革者的角色投身到教育改革尤其是课堂教学改革的浪潮中;面对学生家庭背景的差异,教师要关心不同家庭经济状况、不同家庭结构的学生,积极开发文化适宜的课程资源,回应学生生活经验和文化背景的差异,想方设法帮助学生成人成才;面对师生文化背景的差异,教师要对自身的文化身份有清醒的认识,积极反思自己看待问题的立场,努力成为当地民族文化的“局内人”,关心不同民族学生的前途命运,了解他们的生活经验,尊重学生的差异,为所有学生的成长创造适切的条件……简

言之,教师要看到差异,尊重差异,并将差异转化为有益的教育资源,为每一个学生的发展创造条件。而使教师具备这些能力,是“多元文化教师教育”的目的所在。这也就是我们研究多元文化教师教育的初衷——我们将之看成提升教育薄弱地区、尤其是西部民族地区教育教学质量、保障该地区教育过程公平的可能处方。

(责任编辑:程天君)

For the Equity in Education Process: Multicultural Teacher Education in the United States, Canada and Australia

WANG Yanling, ZHANG Shanfu

Abstract: Multicultural teacher education in the United States, Canada, and Australia is committed to developing teachers' ability to teach diverse students, ensuring that students from different cultural backgrounds and socioeconomic status can participate equally in appropriate classroom activities, and ensuring the fairness of the education process. Policy guarantees, standard guidance, curriculum settings, capacity building, and special programs are the main measures for the development of multicultural teacher education in these countries. The multicultural teacher education in these countries has shown some new trends, including improving the diversity of preservice teachers in demographic characteristics, advancing the coherent and systematic construction of multicultural teacher education courses, strengthening the cross-cultural inquiry-oriented learning in teacher education, and focusing on cross-border cooperation with related institutions and communities.

Keywords: multicultural teacher education; teacher's ability to teach diverse students; educational equity

About the authors: WANG Yanling, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at College of Education, Yunnan Normal University (Kunming 650500); ZHANG Shanfu is PhD Candidate at College of Education, Yunnan Normal University (Kunming 650500).