

多元文化视角: 中外合作办学批判性课程文化的生成与构建

张 宁, 连进军

(厦门大学 教育研究院 福建 厦门 361005)

【摘要】 在中外合作办学的人才培养过程中,课程的重要性不言而喻,其最大的特点便是合作双方课程的融合或衔接所带来的“文化多元性”。这种多元的文化让学生有了丰富的体验与思考,但多种文化的冲突也使课程的目标、内容、实施面临一定的困境。因此,在这种特点下,合作办学模式下的课程应形成一种具有批判性特色的课程文化,培养出能够将所学知识灵活运用、举一反三、具有辩证意识的创新性人才,最终达到引进优质教育资源的目的是。

【关键词】 中外合作办学; 批判性思维; 课程文化

【中图分类号】 G642 **【文献标识码】** A **【文章编号】** 1003-8418(2012)06-0078-04

【作者简介】 张 宁(1984—),女,山东泰安人,厦门大学教育研究院博士生;连进军(1973—),男,福建莆田人,厦门大学教育研究院助理教授、教育学博士。

中外合作办学的发展,经历了二十余年,已经步入了一个规范发展的阶段。在这一阶段,合作办学的质量与特色,已成为衡量中外合作办学机构或项目存在与否的决定性因素。

课程,是一所学校办学理念的根本体现,也是师生相互交流促进的核心载体,因此在人才培养过程中其重要性不言而喻。对于中外合作办学来说,不同国家的学校之间通过交流理念、互换教师、引进教材等方式相互合作,最终还是要落实到具体的课程中去。那么这种通过学习、借鉴西方先进的教学理念和教学模式而产生的中外合作课程,其效果究竟如何?是否能够真正地“为我所用”?会不会因“水土不服”而难以达到原来的人才培养目标?这是笔者更关心的问题。就此,本文以中外合作办学的课程为研究对象,重点探讨其所存在的“文化多元”和“文化冲突”的特点,以及由此给学生学习带来的困难。进而认为,在这种特点下,新的合作办学模式应形成一种具有批判性特色的课程文化,培养出能够将所学知识灵活运用、举一反三,具有辩证意识的创新性人才,最终达到引进优质教育资源的目的是。

一、文化: 中外合作办学课程不可回避的问题

课程,是一个包含着价值选择的知识体系,是将人才培养目标转化为现实教育成果的重要途径,在人才培养中起着承上启下的作用。关于课程文化,有学者认为,“它是按照一定社会发展,对于下一代获得社会生存能力的要求,对人类文化的选择、整理

和提炼而形成的一种课程观念和课程活动形态”(裴娣娜,2002)。还有学者进一步指出,课程文化有两方面的涵义:一是课程体现一定社会群体的文化;二是课程本身的文化特征。前者主要就课程是文化的载体而言的,后者主要就课程是一种文化形式而言的。应该说,课程文化是包含着这两方面内容在内的^[1]。它既作为文化遗产的工具,其本身也是文化的主体存在。

一方面,课程作为文化遗产的工具,是由外在社会文化所决定,以外在社会文化为基本逻辑规则的。中外合作办学的课程引入为我们提供了与外域文化相互交流、借鉴的条件和机遇,然而“文化是人作用于自然的产物,不同的民族在其各不相同的生存条件、生存方式基础上形成的文化有着不尽相同甚至是截然相反的特质,其中最根本的乃是不同的文化体现着不同的思维方式,蕴含着不同的价值观念——文化的差异由此产生”。另一方面,课程也作为中外文化的主体存在。它可以对外的社会文化进行逆向反思,以知识的适用性与创新性为基本逻辑规则,旨在生成与建构。无论是传承文化还是创新文化,无论何者为本,何者为体,课程与文化的关系都是密不可分的。

二、多元: 中外合作办学课程特殊的文化形态

中外合作办学作为对外开放性办学,是我国高教改革的一种新模式,其学科建设、教学计划、课程设置、教材编制、师资聘任等重大问题一般是由合作

双方的董事会(或类似机构)共同审议协商的,在这种情况下其课程模式与传统高校相比形式多样、种类各异,而其最大的特点便是合作双方课程的融合或衔接所带来的“文化多元性”。合作课程的目标是学习西方的先进理论与技术,这样看来似乎课程学习的过程就仅是一个技术引进的过程。但实际上“技术性”的目标只是课程学习的一个方面,在强调知识、技能进步的要求的同时,也必然与“其应用环境的特定的社会意识形态、文化处境相联系”(丁钢 2003),因此当我们在引进西方课程时,尽管我们是抱着一种科学普适的观念来进行价值中立的教育,但教育并不是纯粹的科学活动,它同时也使学生身处于一种文化的氛围之中。如果我们忽视了隐藏在课程中的“文化”与“价值”的目标,则学生学到的仅仅是字、词、公式、定理的集合,这样“会使学生倾向于把知识看作是客观的事实,而不是可探究、可分析、可切磋的东西,从而知识就脱离了人的意义和文化的底蕴,学生也更多地只会去‘符合’知识而非‘建构’知识”(李东 2005)。

“多元”是好事。中外合作办学要培养国际化、创新性的世界公民,这种多元文化的环境理应是其最大的优势,然而多元并不等于杂乱无章,多元并不等于毫无目的,多元并不等于失去自我。目前我国现有的合作办学机构或项目,或是成套引入外方的课程与教材,或是零星地引入外方的优势课程,或是在原有的课程体系基础上引入外方的核心课程。但无论是哪种程度的引入或合作,办学方总是在有意无意地强调“国外原版教材”、“国际化无缝接轨”、“原汁原味的国外教育”等来吸引生源。而这些课程往往是通过一些非正式的决定形成的,通常只是满足了对较先进技术的需求,甚至没有经过仔细的考察,因而缺乏一个清晰的信念和统一的视角。这样的课程专注于短期计划,科目与科目之间变得没有连续性,如果经过几年这样的教育,学生们就不能清楚地展望自己的学习目标了。而实际上,所有学校的课程都应该在自身独特的价值、信念和权利关系中形成自己特有的课程文化和人才培养目标,并从各个侧面展示进而实现自己的这种课程文化。

三、冲突:中外合作办学课程面临的文化困境

中外合作办学引入国外课程的过程,也是中国文化与外国文化的对话与互动的过程,需要处理好隐含其中的文化选择问题。这里,并没有对国外课程的引入带一种否定或拒斥的态度,任何先进的东西,都是不应该被拒绝的。只是希望在引进的过程中,合作办学者特别是课程制定者能够思考多元的

文化背景,在关注特殊性及其差异性的前提下,自主选择,达到中外课程的相互理解、相互补充。目前,中外合作课程的多元文化特征使课程中存在着一系列冲突,具体表现在课程背景、课程目标、课程内容、传授方式等各个方面。

(一) 目标冲突

课程目标是课程设计和实施过程首先要考虑的要素,它影响着教师教学方法的选择、教学手段的应用、教材或教学内容的选定等各个环节。当然,任何课程设计者在确定课程目标时都不可能是完全的价值中立的,设计者有自己的一套理论体系和思考方式,并且任何课程目标的选择也都要通过国家文化的筛子来过滤(李东,2005)。西方社会倡导自由、民主,强调个人价值,其课程目标在于培养多样性、个性化发展的个体;而中国教育在集体主义至上的传统理念下,更倾向于培养善于合作、集体利益为重的公民。两种课程目标的冲突必然体现于教学过程之中。

(二) 内容冲突

在中外合作办学模式下所开设的合作课程,其内容大多能够体现国际上较为先进的理论和技术,这样的内容使学生所学与国际接轨,但由于不同国家的发展水平和地域特点,这种国际化的理论与技术若不加以更改就会与当地实际需求相脱节。然而目前,大多数中外合作办学机构的课程强调的是“原汁原味”,并没有根据本土的实际情况和特点进行修改。

(三) 过程冲突

这里所说的过程主要是指在课堂上师生之间的互动过程。中外合作的课程大多是外教全程用英语进行授课,但由于传统文化的影响,中外教师在授课方式以及与学生之间的关系上存在着巨大的差异,这也是中外合作课程中最外显的、易见的冲突之一。在笔者对合作办学机构的学生的交流过程中发现,有些学生并不适应外国教师“互动性强”的教学方式,甚至非常排斥,这使得学生很难真正参与到课堂活动之中,使专业课程也仅仅成了一种语言培训课。

(四) 背景冲突

人才培养的最终目的是为了人才的使用。合作办学培养的是具有国际视野和国际意识的公民,但这种国际性人才依旧是为我国社会主义现代化建设服务的,因此,知识技能只有在本土能够得到应用,符合我国实际需要,使“英雄有用武之地”才具有价值。由于我国与西方发达国家在政治、经济、文化上的客观差异,一些合作课程带来的先进技术在国内往往失去了其研究的条件或缺少发挥其价值的工作

岗位,这种现实与理想的冲突就会造成学生对所学知识

的困惑。以上各种课程文化的冲突是现实存在的,其根源在于中外社会传统文化的差异,这一差异是难以避免也无需消除的,它恰恰给中外合作办学带来一条培养创新型人才的特色之路。中外合作机构承担着培养国际适应性人才的重任,在面临多元文化的冲突时,应体现中方的文化主体自觉性。

四、批判:中外合作办学课程的特色文化之路

中外合作办学课程需要引导学生认知的变革:从传统的思考方式到批判性的思考方式。批判不是简单的否定,而是一个包含着理解、反思与重构的过程。中外合作课程所带来的知识和新的思考方式,究竟哪些应该借鉴?哪些应该抛弃?哪些应该提升并升华?如何判断?不免让学生有些迷茫。我们不能试图一一告诉学生结论,而应该教给他们一种独立思考、正确判断的方法,一种批判性的思维方式。

(一) 批判性课程文化的内在机理

我们通常不清楚文化是如何通过课堂的知识学习被传递和内化的,实际上它就是我们观察和思考问题的方式,不同的文化影响着人们不同的认知方式:是把知识看作是可靠的、神圣的,还是把知识看作是流动的、可以质疑的?是把知识看作是普适的,还是把知识看作是个体的?对这些问题的不同取向决定了我们所培养的学生是一成不变的接受者,还是勇于冒险的创新家,是胆小保守的教条主义者,还是思维活跃的批判家。在课程知识的传递过程中,“知识、学生、社会”三者关系需要被更清楚地理解。

近代科学的产生使整个人类社会发生了翻天覆地的变化,科学成为一种普适的世界观和方法论体系。然而由于人们对科学的盲目崇拜,知识被看作是普遍的、确定的、客观的或绝对的,而且是价值中立的。这种传统的机械主义的知识观过度看重知识本身而忽略了人的发展,以为人的发展不过就是一个知识积累的过程^[2]。极端的科学主义观甚至主张“让我们将科学方法用于人,用于人类的社会结构,让我们像观察、预测和控制阿米巴菌的行为那样去观察、分析、预测和控制人类的行为”,科学(知识)简直成了能普度众生的新上帝^[3]。这种机械的知识观使现在大学的课堂上,很多教师更加关注的是学生所学的东西而不是学生本身,以灌输各种各样的知识为目的而忽略了学生能力的发展。实际上,知识传授、课程学习归根结底是为了促进人的发展,是为了促使学生更好的成长,仅仅靠记住某些零散的孤立的知识是不可能达到教育之本意的,学校应通

过课程教学培养独立思考、善于摸索的完整的人。

在一个鼓励学生批判性思考的课程文化环境中,一方面,当学生汲取了一定知识后,有意或无意地在他所处的大文化或小文化下进行理解,这时,课程是作为文化的载体而存在的。另一方面,学生在学习知识的同时,也会按照自身已有的思维模式进行反思,如果能够辩证地看待问题,对知识进行批判性的思考,那么学生通过课堂学习所形成的知识结构就会更加符合社会需要。正如开篇中所提到的,课程不仅仅是文化遗产的工具,也作为文化的主体存在。课程不仅仅传递文化,也要生成自身的特定文化。在一个缺乏批判性文化的传统的课程体系中,教师和学生往往把知识看作是“不可改变的真理”,这些“真理”尽管并不完全适应社会实际需求,但在相同的文化背景下也不易与现存社会产生激烈冲突,因而在传统课程中学生的批判性思维就似乎不那么重要且容易被忽视。然而,当目标、内容、过程和背景冲突在中外合作办学的课程中显现出来时,学生对知识的吸纳就不像传统课程那么顺畅了。因此学生需要在跨文化、多文化的背景下对所学知识进行理解与反思,这种反思并不意味着传统知识的丧失,而是更为广阔的知识的获取。中外合作办学课程所带来的多元文化在目标、内容和实践等方面反映了不同文化间存在的不和谐的声音,这种矛盾如果能够得到较好的处理,则可以帮助学生为适应全球性的竞争做好准备,为国际交流与合作做好准备,为未来中国的创新战略做好准备。

(二) 批判性课程文化的构建途径

1. 课程目标取向——重视知识之外的人本身。培养学生的批判性思维,实际上各类课程的学习过程都可以为这一目标服务。正如批判课程理论所强调的,“个体意识具有主动性、客观性及创造性,个体的认识过程是以意识为中介的主客体互动的过程,因此所有的知识并非是绝对对客观的观念,知识的持续发展依赖于主体对其创造性的解释性”^[4]。因此,应在中外合作办学的各门课程中融入“批判意识培养”的要素,培养学生良好的独立学习与思考的习惯,在学习的过程中能够主动地反思、建构知识,而不是被动地感知和接受。如培养目标可以具体地表述为:善于把所学知识与现实结合起来,从实践中领悟;善于对多种想法或方案进行梳理、归纳,找到最有效的方法;具有开放的心态,愿意与人协作;在解决问题时,可以随情况改变策略或采用新的方法;会及时通过各种渠道,了解所学专业的最新进展和前沿知识,等等。

2. 课程内容选择——考虑学习的过程性和体验

性。为达到某个目标而选择的课程内容应考虑学生在学习和实践时的满足感,如果可供选择的课程内容达不到这一要求,就应该考虑对其进行适当的改造。选择哪些类型的知识进入课程是一个很难回答的问题,但这些课程内容都应建立在尊重学生主体地位的发挥,力求使学生的创造潜能得到最大限度的开发的基点上。比如,在中外合作课程中为了让学生能在不同的文化背景中用历史的、理性的、关联的视角看问题,而不是仅仅把预设性的结论当作真理,就可以提供条件,让学生有机会参与一些工程项目或社会实践,从而通过这种真实的体验来自觉审视自己的知识体系与价值选择,创造性地解决问题。

3. 课程形式安排——寻求更加灵活的调节机制。所谓灵活性,相对概念是呆板或僵化,主要指课程的设置和形式安排能够根据学习内容进行主动调节,能够对不断变化的情况随时做出反应。从僵化保守走向灵活多样是现代大学课程改革的必然选择。例如,美国圣劳伦斯大学为了让学生深刻了解不同文化,开设了一门名为“文化的遭遇”的课程,该课程采用了比较与历史的授课方法、国外实践经历以及研讨会等多种形式,从而使学生能够以批判性的态度来理解、体验并表现不同的文化^[5]。另外,中外合作办学机构可以利用与合作伙伴的合作优势,与国外学校协商讨论,让学生有更多的机会进行短期的出国实习,了解所学知识的真实背景与应用环境。

4. 课堂教学过程——以高阶能力培养为根本。任何教学观念的转变,都要落实到具体的教学实践中,体现在具体的教学活动中。中外合作课程的教学不但要教给学生理论知识,更要培养学生把理论运用于实践的应用能力。无论是理论知识的学习还是实践技能的学习,都要注重学生的主动建构性,以促进学生的高阶能力发展为主。高阶能力是相对于以机械学习和机械接受为主的低阶能力(主要用于学习事实性知识或完成简单的任务)而言的,如批判性思维能力、价值判断能力、自我管理能力和问题解决能力等,其中以批判性思维能力为重点。批判性思维本质上是一种疑问的技巧,它是教育中的一种解放力量,也是每个人重要的智力资源,它要求学生敢于大胆发表个人的独立见解。批判性思维是多种思维技能的综合运用,而不只是一两项思维技能的开发,也不受任何专业限制。因此,批判性思维是一种思维技能的综合运用和人格品质的完美组合^[6]。我国大学课程教学所强调的“创新精神与实践能力”,离开了“批判性思维”的教学,将是一句空

话(钟启泉,2002)。美国教育家保罗(Paul)认为,“批判性思维”应当是构成21世纪教育的本质性基础。他还提出了四种培养批判性思维技能的教学方法:为学生提供发现/思考的机会;引出学生的不同观点,并使之理解;指出证据与依据;确保探讨问题的时间(钟启泉,2002)。

5. 对教师的挑战——由知识传授者转向引导者。教师是促进学生批判思维养成的重要因素,中外合作课程的教学对教师提出了更高的要求和挑战,教师不再仅仅是知识的传递者,他还需要指导学生实践、鼓励学生思考、激发学生兴趣并处理各种突发情况。教师不仅是学生学习的引领者,也成为“一个倾听者,一位交换意见的参加者,一个激活思想的对话者,一位帮助学生发现问题而不是拿出出现成‘真理’的人”。中方教师由于受传统教学模式的影响,过分注重知识的讲解与传授,没有重视对学生创新思维、批判思维的培养。为此学校一方面可倾向于招聘具有国际教育经历的教师,另一方面应利用与国外合作的良好条件为中方教师提供更多的国际化发展途径,鼓励中方与外方教师的交流,通过有针对性的培训计划(如与合作院校的研讨会、网络合作课程、短期国外培训等方式)有效地发展教师对多元文化的理解、开阔教师的国际化视野。考察教师不应只看重论文、课题、项目、专利等科研内容,同时还应该秉承“具体问题具体分析”的原则,从多个侧面了解教师,包括他的教学态度、教学方法,如:是否根据教学需要采取不同的教学模式,灵活处理教学目标与教学过程的关系,运用一些能够开发学生批判性思维的策略和方法,如原形启发、联想、头脑风暴、逆向思维等等;是否在课内外都能对学生的实验、实践进行悉心指导;是否热爱学生,尊重学生,关心学生的兴趣、需要和身心能力等等。

【参考文献】

- [1] 郑金洲. 教育文化学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 228.
- [2] 刘旭. 我国大学课程的知识化倾向分析[J]. 高等教育研究, 2002(2).
- [3] 董毓. 科学的自我反思[M]. 武汉: 湖北人民出版社, 1987: 123.
- [4] 吉布森. 批判理论与教育[M]. 台北: 台湾师大书苑, 1988: 76.
- [5] 陈小红. 美国大学课程国际化的实践与启示[J]. 青岛科技大学学报, 2008(2).
- [6] 岳晓东. 批判性思维的形成与培养: 西方现代教育的实践及其启示[J]. 教育研究, 2000(8).

(责任编辑 肖地生)