

高认同与高期望：澳大利亚原住民教育改进路径分析

许建美，王天宇

(杭州师范大学经亨颐教育学院，浙江杭州 311121)

〔摘要〕长久以来，澳大利亚原住民在种族偏见和社会“缺陷思维”影响下，出现了普遍而深刻的身份认同危机。澳大利亚原住民教育家克里斯·萨拉创建的“高认同和高期望哲学”意在培养原住民学生高度的身份认同感，构建对原住民学生的高期望关系，成为原住民教育改进的典范理论。自我认同、高期望关系、优势为本取向和专业问责制是“高认同和高期望哲学”的核心理念。基于变革型领导力赋予个体以变革责任、基于价值观构建原住民对学校场域的归属感、协同共建促进原住民教育改进的教育社区则是“高认同和高期望哲学”的实践路径。澳大利亚原住民教育改进的“高认同和高期望哲学”蕴含着社会弱势群体教育改进的一般逻辑，具有重要价值。

〔关键词〕原住民教育；身份认同；缺陷话语；高期望关系；优势为本取向

中图分类号：G 文献标识码：A 文章编号：1003-7667(2022)04-0028-09

DOI: 10.20013/j.cnki.ICE. 2022.04.04

20世纪六七十年代以来，西方国家兴起了一股原住民权利运动风潮，各国制定了一系列原住民权益保障政策。在多元文化主义背景下，澳大利亚政府逐步将土著教育发展的目标、策略、方法、途径、责任制等事项以法律政策的形式确定下来，逐步形成了规范的、科学的土著民族教育法规政策体系。^[1]我国目前对澳大利亚原住民教育的研究多采用自上而下的视角，聚焦于国家教育政策梳理^[2]、职业教育反贫困机制^[3]以及职业培训与就业中心模式^[4]等问题。如果说宏观政策背景是澳大利亚原住民教育变革的顶层设计，那么从学校层面发起的自下而上对原住民教育进行改进的实践则是让变革真实发生的引擎。自下而上的底层视角和

具体原住民学校改进案例剖析的缺失，不仅影响对政策实施效果的理解，而且也难以理解教育改进之系统性和复杂性。本文拟以原住民教育改革家克里斯·萨拉（Chris Sarra）和他以瑟堡公立学校成功的改进实践而广为人知的“高认同和高期望哲学”（Stronger and Smarter Philosophy）为核心，探讨澳大利亚原住民教育改进。“高认同”，旨在培育原住民儿童对自己原住民身份的更强烈的认同感和自豪感，以此作为自身全面成长的文化根基；“高期望”则是在积极的原住民身份和文化认同的基础上，强调给予原住民儿童系统性的更高的学业期望和支持，促成原住民儿童更高学业成就的达成。瑟堡学校改革成功后，克里斯·萨拉领导成

基金项目：2019年度教育部人文社会科学研究一般项目“教育政策过程中利益表达与参与机制的比较研究”（项目批准号：19YJA880069）。

作者简介：许建美，女，杭州师范大学经亨颐教育学院副教授，教育学博士；

王天宇，男，杭州师范大学经亨颐教育学院科研助理。

立了非营利性教育改进研究院，通过大量的教师领导力提升项目，将源于原住民教育改进的“高认同和高期望哲学”惠及澳大利亚全国的教育改进。可以说，“高认同和高期望哲学”虽源于澳大利亚原住民教育改进的“草根”实践，但如今已是遍及澳大利亚教育领域所有学校变革的基石。

一、低期望与认同危机：澳大利亚原住民教育的现实境遇

从20世纪60年代后期开始，原住民教育状况逐渐成为严峻的社会问题。1971年澳大利亚联邦政府人口普查数据显示，虽然澳大利亚总人口中从未上过学的人不到1%，但原住民人口中有近25%的人从未上过学；原住民获得高中和大专学历的比例为3.5%，而澳大利亚总人口中这一比例为29.6%。^[5]由此观之，政府在满足原住民教育需求方面出现了危机，而导致大多数原住民被社会边缘化。正如凯思·麦康诺切 (Keith R. McConnochie) 所言：“学校系统的不足之处在于，似乎是为了将他们（原住民）困在澳大利亚社会的最底层而设计的。”^[6]可见，造成澳大利亚原住民教育失败的原因是系统性的。

（一）种族歧视与对原住民教育的低期望

受种族偏见理论的影响，20世纪60年代以前，澳大利亚政府始终将原住民区别对待。对原住民的种族偏见使得主流社会认为原住民儿童只需要有限的教育资源。“专家”们认为原住民智力低下，不足以完成更高层次的学业。20世纪30年代后期，人类学家埃尔金 (Adolphus Peter Elkin) 就曾描述：政府会根据原住民所处的社会经济地位和就业机会等因素来制定相应的教育目标和提供符合他们需求的教育内容。一般认为，原住民唯一的就业机会是从事体力劳动。如在昆士兰州，政府制定的教育政策基于以下信念：由于种族和性格上的缺陷，原住民只能从事技术含量低的劳动生产。^[7]这种历史遗留下的种族偏见理论持续对原住民教育产生系统性的消极影响。

20世纪50年代，澳大利亚种族隔离制度正

式结束，但很长一段时间内，该制度仍在教育领域产生一种隐性的支配影响。数十年的种族隔离，剥夺了原住民儿童在公立学校的入学资格，把他们置于一个孤立又低质量的教育系统中，形成了代际间教育劣势的承继模式。调查显示，有61%的原住民母亲和57%的原住民父亲表示，由于他们几乎没有接受过教育，所以他们没有能力辅导孩子的功课。^[8]“主流教育系统的符号暴力把家庭教育碾压成为子女提供基本生活保障的边际角色。”^[9]原住民父母“先赋性”文化资本的匮乏，限制了他们在学校教育中的话语权以及儿童获得文化资本的经济投入。这种低期望的教育形态以“再生产”的方式在原住民社群内部世代相传。

在学校中，大多数教师和教育政策制定者从未反思原住民教学方法的适切性问题。学校认为，原住民学生学业不佳不是学校组织或政策薄弱的结果；他们更倾向于将其归因于学生的家庭背景和总体生活环境。这样的归因模式掩盖了原住民学生与学校关系中更深层次的问题：学校与原住民家庭之间的隔绝、课程与原住民文化根基的剥离；教师跨文化沟通意愿和能力的欠缺等。学校通过文化专断与符号暴力维系、传递社会主流文化，贬损原住民文化，而原住民学生也在抵制这种“权威”中形成了反学校文化。

（二）原住民身份认同危机

种族主义、偏见和歧视行为，以及原住民的精神信仰和舶来的宗教信仰之间的心理冲突是造成其身份认同危机的主要原因。1951年，澳大利亚联邦政府实施同化原住民政策，旨在取代之前带有歧视性的种族隔离政策。

同化政策的基本信念是原住民应该接受欧裔澳大利亚人的观点和习惯，以融入所谓的主流社会。这种对原住民进行欧洲化教育的同化政策一直持续到20世纪70年代，对原住民传统的生活习性造成了严重破坏。原住民与欧裔澳大利亚人相比，生活质量差，犯罪率高，平均寿命短，心理健康问题严重，并有高度的健康风险行为，如吸毒、酗酒和不安全的性行为等。^[10]

同化政策也潜移默化地造成了原住民身份

认同危机。1995年,一项关于原住民学生受教育率的国家研究报告表明:原住民学生的中学入学率远低于白人学生;许多原住民学生没有完成义务教育就辍学;入读高中的原住民更是寥寥无几。^[11]原住民学生缺乏身份认同感,学校或家庭内部缺乏鼓励机制,种族分层现象被认为是造成他们辍学率高的主要原因。^[12]从本质上讲,学校不加批判地采纳了同化政策,构建了一套内在的、本质上是“白人至上”的价值体系。学校要求原住民学生在文化上要符合他们无法达到的标准,要参与完全脱离原住民生活背景的活动。这无疑削弱了原住民学生参与学习的热情和期望,且对自己身份产生怀疑和抵触。由于整个社会对原住民的歧视,他们必须隐藏自己与原住民社区的联系。甚至在原住民社区内,同样也存在身份认同危机。原住民父母认为“扮演白人”会让孩子有更多的成功机会,因此刻意对孩子隐瞒自己的原住民出身。原住民社区内部的种族主义和偏见更加剧了原住民儿童身份认同上的混乱。

澳大利亚联邦和各州政府为解决原住民教育问题所做的早期尝试并没有取得预期的效果。在20世纪90年代,学校的沟通机制供给与原住民沟通需求失衡,被认为是原住民教育发展缓慢的主要原因。原住民边缘化的社会经济地位、失衡的家庭结构和政府对这些问题的忽视加剧了政府教育政策的失败。在如此背景之下,“高认同和高期望哲学”应运而生。

二、“高认同和高期望哲学”的核心理念

“高认同和高期望哲学”鼓励原住民培养积极的文化认同感,通过认可并发展原住民的社区领导力,实现以高期望关系为基础的原住民教育改进路径。^[13]克里斯萨拉在《高认同和高期望实施方法》中阐述了他创立的原住民教育哲学框架。第一,在学校里承认、鼓励和发展原住民学生的身份认同感;第二,承认并接纳原住民在学校和学校社区中的领导地位;第三,构建高期望的教师领导力,以确保高期望的课堂及高期望的师生关系;第四,在复杂的社

会和文化背景下构建创新和动态的学校教育模式;第五,在复杂的社会和文化背景下设置创新和动态的学校人员配置模式。^[14]这是一套彼此关联、系统且一体化的教育改进策略。

在教育实践过程中,任何一项变革的发生都会引发其他策略的变化,因此校长应基于学校发展的实际,确立这套策略应用的优先级,从而带动原住民学校进行彻底变革。

(一)自我认同:原住民教育改进的根本目的

对原住民学生而言,自我认同意味着他们会对自我身份有多维度的积极认知。相对于对自己身份产生怀疑和矛盾的年轻人而言,对自己是澳大利亚原住民和学生的双重身份有积极认同的年轻人,往往在学校中会有良好的表现,对学校产生归属感和信任感,也会取得更高的学术成就。^[15]因此,培养学生积极的身份认同感是原住民教育的根本目的。教师在这一目的达成中扮演着举足轻重的作用。教师在认识原住民学生身份之前,首先要反思、承认对原住民学生存在刻板印象及其造成的负面影响,通过积极挑战这些刻板印象,实现教育方式的变革。

“高认同和高期望哲学”以强化原住民积极的身份认同为目标,即用一种最有意义的方式使原住民回答“我们是谁”的问题。认同与反认同表面上是对立的,实际上却是相互支持、相互联通的辩证法。比如,逃学问题是阻碍原住民教育高质量发展的关键因素之一,这种行为往往被浪漫化,被认为是原住民对白人殖民教育的抵制。但是,克里斯萨拉认为,“逃学者”并没有挑战殖民制度的权力关系,原住民以逃学形式进行抵制,并没有动摇“白人至上”理念的根基。真正会威胁殖民权力关系的是让原住民接受教育,让他们在艰苦的环境中成长,变得坚强而智慧。^[16]在学校中,将学生的原住民文化身份融入校园文化和课程中,对于发展学生积极的原住民文化认同至关重要;在原住民社区中,强化学校与家庭的共生关系,对于促进原住民学生成为既能适应主流社会生活,又保持原住民文化印记,获得原住民文化身份的合格社会公民具有积极作用。

（二）高期望关系：原住民教育改进的心理基础

教育期望的差异可以有效预测学生教育获得的差异，也为不同群体教育获得差异提供解释，从而有助于理解教育不公平的机制。^[17]高期望关系是学生教育获得乃至社会地位获得的关键因素。高期望关系作为“高认同和高期望哲学”中最重要的一环，在构建过程中需要个人、学校、社区三个相互关联的教育层面协同，从而形成一个交叉互动的空间。

在个人层面，高期望关系要求教师、家长打破以往对原住民儿童“智力低下”的刻板印象，善于发现儿童的优势，相信只要给儿童提供足够的机会，他们会和白人孩子一样优秀。在学校层面，高期望关系关注的重点是确保运用同等高质量的教学策略。例如，制定同样明确的课程标准，进行同水平的思维训练；积极尝试符合原住民文化的教育方式；教师应多关注学生的优势，鼓励他们在一个充满高期望关系的环境中形成强烈的文化认同感和归属感。在社区层面，要求社区成员建立对学校和学生的高期望关系，为学生创建一个支持培养原住民身份和提升学业成就的环境。

高期望关系在个人、学校和社区层面融合在一起，形成了创新与发展的教育空间。在个人层面，支持教育工作者树立教育信念，培养学生的自我效能感；在学校中，学校领导者以“高认同和高期望哲学”为依据，对学校环境进行改造，使学生适应学校生活；在社区中，使用高期望关系策略来发展基于凝聚力和协作力的社区伙伴关系。^[18]

（三）优势为本取向：原住民教育赋权的有效途径

20世纪50年代，哲学家约翰·奥斯丁（John Austin）提出，书面和口头交流不是中立、被动的陈述，“话语”本身会行动，对于我们生活于其中的世界具有极强的形塑作用。米歇尔·福柯（Michel Foucault）则一针见血地指出，我们的社会生活被一系列话语体系所操控，权力就是经由这些话语系统来运作的。^[19]在澳大利亚原住民教育困境中，殖民主义话语实践

是重要的形塑力量和权力运作方式。自殖民以来，原住民文化常常被描述为落后的或未开化的。这种以消极、缺陷和失败的表达方式来定义原住民身份的思维模式被称为“缺陷话语”。它特指把原住民问题的责任推给作为受害者的个人或社区，而忽略了造成这些问题的更宏观的社会经济结构。^[20]缺陷思维强化了对原住民的压迫性制度，并加剧了社会和教育中的不平等现象。例如，缺陷思维导致教育工作者对历史上遭受压迫的原住民群体抱有更低的期望，同时掩盖这种思维破坏原住民成功的真相。^[21]因此，“高认同和高期望哲学”倡导采取“优势为本取向”，摆脱传统的问题导向范式，以新的话语方式实现原住民的教育赋权。

“优势为本取向”依托原住民家庭、社区的力量或者原住民文化的力量，改变传统话语中原住民形象，实现向原住民的赋权。通过提供适合原住民文化发展的环境，使其成为教育变革的参与者和推动者。在此过程中使原住民发现自己文化的价值，在教育变革中凝聚原住民的优势。“优势为本取向”意味着学校中的所有人都要对自己的行为负责，淡化对原住民的偏见，发挥他们的优势，更多地关注原住民教育改进行动计划。^[22]此外，还要与原住民社区开展合作，认识到社区中存在的优势，赋予原住民教育自主权和参与权，共同创造原住民教育改进道路。

（四）专业问责制：教师自我反思的制度规约

在学校系统中，问责制通常属于官僚等级制实践，但是问责制也有专业精神的含义。专业问责制即个人对专业共同体的承诺，使其有义务遵守职业伦理准则。如今，专业伦理已经成为学校管理工作中不可或缺的一部分，专业问责制意味着教师必须获得关于专业伦理的知识并将其成功运用到实践中。此外，专业问责制要求教师将学生的需求置于工作的中心，在学习实践过程中与同事进行协作和知识共享，并致力于改进实践。“高认同和高期望哲学”强调反思性教学，要求教师在教学活动中自我反思是否有强烈的责任感和正确的教育信念。

澳大利亚教育系统中长期存在默认原住民

学生成绩不佳常态化的偏见。教育当局一直将原因归咎于原住民社区未能与学校配合工作，共同致力于实现教育目的。^[23]“高认同和高期望哲学”要求将专业问责制纳入学校教师自我管理中。教师应该评估自身教学实践的有效性，并反思自己作为一名教师正在做的事情是否是造成原住民教育失败的原因之一。此外，教师要与原住民社区保持交流，为家长提供教学反馈，遇到问题时要进行批判性的自我反省，而不是将责任推给学生和原住民社区。一旦教师群体中形成这种专业问责的风气，就能变革学校中教师对原住民文化的消极看法，从而为学生在学校中建立起高期望关系的学习环境。

三、“高认同和高期望哲学”的教育改进实践路径

在复杂的教育变革过程中如何将“高认同和高期望哲学”的理念转变为实践？克里斯·萨拉倡导将“高认同和高期望哲学”中的四个核心理念在个人、学校和社区三个层面充分贯彻，最终实现原住民教育的变革。

（一）基于变革型领导力赋予个体以变革责任

组织的变革离不开个体的改变，而其根本始于观念的扭转。在这一过程中，学校、社区及其他社会组织作为变革的推动者，通过“优势为本取向”，使个人认识到自身对变革的责任。领导力专家詹姆斯·麦格雷戈·伯恩斯（James MacGregor Burns）认为，当“领导者和个体相互促使对方提升到更高层次的道德和动机水平”时，变革型领导力就会出现。^[24]在变革型领导力模型中，领导者能够激励个体改变期望、观念和动机，以实现变革的目标。“高认同和高期望哲学”通过引入以价值观为基础、以愿景为驱动力、格外注重人际关系的变革型领导力模型，将分布式领导力、学习共同体以及大数据赋能教育等理念融入实践中，使每个个体认识到自身所应具备的领导素质，承担起变革的责任，从而实现建设性的、以人为本的教育变革。^[25]

1. 强调分布式领导推动变革

分布式领导概念的核心是，领导不是某个人所拥有的，而是组织成员都有可能担当的职

能；领导也不是固定不变的，而是流动的，具有生成和变化性。在哈里斯（Alma Harris）看来，这种领导概念不再局限于从单个领导者的行动和理念来理解领导，而是把领导看作动态的组织存在。^[26]具体到学校情境来说，分布式领导强调领导角色和职能要动态分布于学校组织成员当中，学校全体成员在不同的情境和时间点上动态地分担着学校的领导职能。分布式领导对于激励教师改进教学工作、促进专业发展和提升教学质量等具有良好的促进效果。在个人层面实践“高认同和高期望哲学”时，学校全体成员都坚信自己是分布式领导的参与者，是学校变革的责任人，有能力为变革做出贡献。教师、管理人员及其他工作人员都理解并支持学校变革愿景，拥护高期望关系的建构。实施“高认同和高期望哲学”变革理念的学校，学校领导向教职工解释分享他们的期望和愿景；所有教职工都明确并理解他们自己的角色和影响范围内的领导职责。这种“循环”的领导方式可以帮助教职工承担起变革责任。

“高认同和高期望哲学”通过构建学习共同体为基于变革型领导力的个人变革创造了高期望环境。学习共同体是由一群具有共同目标、共同任务的学习者和助学者（包括教师、助教、大学教授等）共同组成的相互影响、相互促进的人际关系体。随着教育工作者在学校教学活动中的主导地位日渐彰显与回归，学者和变革推动者已经将学习共同体作为学校改进的首选策略。^[27]“高认同和高期望哲学”在个人层面的实践中将学校隐喻成一个大的学习共同体，保障学校可以促进所有个体的学习。在这个隐喻中，学校工作人员是教育实践变革和改进的核心，他们负责识别和应对专业实践中的问题。

2. 以大数据赋能追踪教育变革

“高认同和高期望哲学”以大数据赋能追踪教育变革，为个人变革提供技术保障。鉴于大数据在教育治理中的特有能力和大数据赋能教育即通过有效运用现代信息技术，塑造教育改进的新模式、新动力和新机制，激发各类参与主体充分发挥各自的能力，进而推进教育变革目标

的达成。^[28]“高认同和高期望哲学”坚持“用数据发声”的理念,通过大数据分析的方式去发现教育问题,并且以问题为导向,从数据中寻求解决问题的途径。与传统数据采集相比,大数据可以追踪每个学生的微观表现,为学生制定个性化的学习计划。在学校中用大数据监测学生的日常学习情况可以让老师了解学生的个人学习需求,这种监测可以衡量学生的进步,并让教师可以根据学生的学业评估作出教学选择。^[29]

大数据赋能教育也体现在教师数据运用能力建设方面。学校领导首先要使教师了解如何使用大数据来改进课堂教学;其次,要保持数据的透明公开,并及时向外界公布数据的预期用途;最后,学校要为教师提供一个将大数据应用于实践的良好环境。在数据监测方面,学校要通过大数据时刻监测原住民学生对自身身份、文化以及学校的满意度,以及教师是否有动力继续在学校中保持高期望关系。通过以上途径将大数据应用于构建对原住民充满积极认同和关怀感的学校环境中。为了促进可持续性发展,学校要基于大数据分析结果建立专业问责文化,丰富深化教育内涵,重塑智慧教育生态,同时深入探究大数据监测对学生学业发展的积极效应。^[30]

(二) 基于价值观构建原住民的归属感

在学校层面的实践中,将文化认同和高期望关系作为学校文化发展的最高价值导向。在这种环境中,原住民学生从反学校文化转向认同学校文化,学生们开始接受富有挑战性并与原住民的文化习俗息息相关的学校教育。在如此具有归属感的学校场域中,学生坚信自己有能力达到学校高标准的要求,原住民父母和社区成员也对学生的学业充满信心,并配合学校共同致力于提升学生的学业水平。

1. 构建安全、包容、高期望的学校环境

为了使学生取得优异的学业成绩,就必须将学校构建成一个有序、安全和包容的场域,同时接纳来自不同背景、不同家庭的学生。有序的学习环境以及安全的学校文化是学校转型的先决条件。为了提升原住民学生在学校的安全感和归属感,学校倡导和重视原住民文化。通

常,学校里会装饰象征原住民文化的旗帜或艺术作品,在课程内容和实施方式中纳入原住民文化元素等。将学校打造成具有原住民特色的场域,其目的是展现原住民文化的价值,同时这种包容性的环境也会潜移默化地提升学生的原住民身份认同。更为重要的是,学校各个层面弥散着对原住民学生积极的高期望。卡洛尔·德威克(Carol S. Dweck)研究发现,所有伟大的教师都有一个共同特点,优秀的教师会给学校中所有的学生而不是只给优秀学生设立高标准,并且创造真正充满关爱和信念的氛围。^[31]实践“高认同和高期望哲学”的学校,通过营造安全、包容、高期望的学校环境,为原住民教育改进提供了最好的心理氛围。

2. 倡导“文化回应性教学”

“高认同和高期望哲学”要求教师将学生的成功归因于努力而非能力,并重视学生对失败的耐挫力,积极营造对学生要求高并且认可学生价值的课堂氛围。^[32]娜塔莉·劳埃德(Natalie Lloyd)等人进一步提出了以“优势为本取向”来开发“文化回应性教学”或“差异教学法”。^[33]

“文化回应性教学”的基本前提是学习经验反映、检验和提升学生的文化和语言水平,而学校的作用是理解文化背景并做出适当回应以造福每个学生。具有文化回应能力的老师会改变教学信念,将原住民学生及其代表的文化视为宝贵的资产。他们利用文化知识、经验和学生的学习风格来重新考虑教学。教师实施满足学生个人需求和差异化学习方式的教学,开发与学生个人兴趣和意愿有关的课程主题,及时对学生的学业质量进行反馈,并且将原住民看待学习的视角融入课程实施中。卡罗琳·威廉斯(Carolyn Williams)等人认为,将智力挑战和相关性联系起来的教学法对于改善弱势群体学生的教育效果至关重要。^[34]“高认同和高期望哲学”在学校层面的实践中制定富有挑战性的教学计划,积极倡导实施“文化回应性教学”。

(三) 协同共建促进原住民教育改进的教育社区

古德莱德(John I. Goodlad)提出的改进学

校教育的生态模式,强调建立家长、社区与学校的伙伴关系。古德莱德发现许多社区尤其是市区贫困儿童所处的社区,其社区文化与学校文化完全无联系,成为改进教育推动民主进程中的障碍,但事实上应力求使学校、家庭、社区在儿童教育中向一致的方向努力。^[35]“高认同和高期望哲学”践行“共创学校变革”,“与人共事”而非“对人做事”的理念。这一理念与古德莱德生态教育社区理念精髓相通,是促进原住民学校改进成功的保障之一。这不仅意味着学校就已经制定的计划与他人共同进行磋商,而且还要与教职工、学生及其家长和社区共同开创学校变革的道路。从“缺陷思维”到“优势为本取向”的思维转变,以及在学校中支持发展高期望关系的文化可以实现真正的学校社区共创变革过程,其中在学校中将教学内容与原住民文化相联系是共创变革的关键。

1. 雇用当地社区成员

一项对学校与原住民社区互动情况的调查显示,一些学校仅象征性地设置一些让社区原住民参与和咨询的过程,并非实质性地落实原住民参与教育的政策。因此,学生、教职工、家长以及社区成员都需要意识到学校和社区间应有以相互尊重为特征的实质性、持续性的参与。^[36]实践“高认同和高期望哲学”的学校雇用当地社区人员参与教学目标的设定,进行课程开发和实施,从而把与原住民文化有关的内容纳入学生的课程中。同时,学校与当地社区团体或组织合作,共同制定教学愿景;雇用原住民做助教,与教师在课堂上进行合作教学。为了消除文化隔阂和误解,提高原住民学校教师的跨文化沟通与回应能力,学校针对那些缺乏原住民教学经验和原住民社区合作经验的教师和校长,设立岗前培训制度。在培训过程中,学校会邀请有经验的教职工传授原住民教学经验,寻求共同解决问题的方案,从而更好地加强学校与原住民社区的合作。

2. 构建有意义的社区伙伴关系

“高认同和高期望哲学”在实践中要求在学校和社区之间建立一种双向沟通机制,可以使学校从传统的权力机关或控制机构转变为促

进学生终身学习的社区学习中心。在这种双向沟通机制下,学校和原住民社区之间需要进行双向对话,相互学习。在决策过程中,非原住民尊重原住民的文化,原住民也会尊重非原住民的思维、学习和沟通方式,进而构建起有意义的社区伙伴关系。

在原住民学校工作的教师,尤其是非原住民出身的教师,如果不熟悉原住民文化风俗,不了解与当地原住民交往的规则,会对接触和学习原住民传统教学方法信心不足,甚至感到恐惧。融入当地社区并建立跨文化互动关系,是教师深入接触与学习原住民知识至关重要的环节。教师时常与家长沟通学生的日常学习情况从而形成教师家长的合作关系。教师通过向家长传达学校的积极方面,打消原住民对学校的消极看法。此外,教师与学生以及原住民社区共同参与原住民的活动,表达对原住民文化的尊重,促进对原住民文化的认同。

3. 共同创造学校愿景

在高期望关系学校环境中,学校不是一个孤立的教学系统,而是与原住民社区建立了牢固关系的交流协商中心。实施“高认同和高期望哲学”的学校为社区内的所有成员提供参与学校规划的机会,为所有家长建立了与学校进行沟通的渠道。学校鼓励所有教职工倾听原住民社区的呼声,教师要保持与家长的联系,并与父母合作共同支持学生的学习。“高认同和高期望哲学”在社区实践中鼓励家长、社区都能够参与学校决策,并且通过让原住民加入学校董事会和顾问组的形式,对学校改进提出建议或意见,以共塑学校的价值观和发展愿景。教职工、原住民学生、家长和社区对学校的高期望达成共识,每个人都在共同创造这些愿景和策略中发挥作用。

澳大利亚原住民教育改进的“高认同和高期望哲学”既有其本土特色,又体现了社会边缘或弱势群体教育改进的一般逻辑。通过改变全社会的“缺陷思维模式”,积极建构对弱势群体儿童的高期望关系,在教学中坚持“优势为本取向”,最终达成弱势群体儿童主体的身份认同和学业提升。这一切的达成并非仅仅通过学校教育,而是以系统的生态思维,将个人、学校

和社区（社会）勾连成一个目标一致的教育社区。澳大利亚原住民教育改进的“高认同和高期望哲学”为弱势群体教育改进提供了经验。

参考文献：

- [1] 陈立鹏, 张靖慧. 澳大利亚土著民族教育机会均等政策研究[J]. 比较教育研究, 2012, 34(10): 17-21+41.
- [2] 王建梁, 姚林. 澳大利亚原住民职业教育与培训政策、特点及启示[J]. 民族教育研究, 2017, 28(02): 109-117.
- [3] 陈琪, 李延平. 澳大利亚土著人职业教育反贫困质量保障机制研究[J]. 比较教育研究, 2020, 42(10): 43-50.
- [4] 陈琪, 李延平. 澳大利亚职业教育反土著人贫困研究：需求驱动的 VTEC 模式[J]. 外国教育研究, 2020, 47(09): 116-128.
- [5][8] WATTS B H. Aboriginal futures: Review of Research and Developments and Related Policies in the Education of Aborigines[M]. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1982: 21, 22.
- [6] McCONNOCHIE K R. Aborigines and Australian Education: Historical Perspectives[M]. Perth: Creative Research, 1982: 23.
- [7] ELKIN A P. Native Education, with Special Reference to the Australian Aborigines[J]. Oceania, 1937, 7(4): 459-500.
- [9] 易全勇, 王丹. 文化资本和家长参与：自主招考的城乡烙印[J]. 全球教育展望, 2020, 49(03): 57-74.
- [10] ANSCOMBE A. Indigenous Rural Identity in Australia: from Tribesman to prisoner[M]//Where the crows fly backwards: notions of rural identity. Post Pressed, 2010: 43-57.
- [11] YUMUPINGU M. National Review of Education for Aboriginal and Torres Strait Islander Peoples: Final Report[M]. Canberra: Australian Government Publishing Service, 1995: 10.
- [12] BYRNE A. Evaluation of ABSTUDY 1994[M]. Canberra: DEET, 1997: 98.
- [13][14] Stronger Smarter Institute. Implementing the Stronger Smarter Approach[R]. Stronger Smarter Institute Position Paper, 2017: 3, 4.
- [15] PURDIE N, TRIPCONY P, BOULTON-LEWIS G, et al. Positive self-identity for Indigenous students and its relationship to school outcomes[R]. Canberra: Department of Education, Training and Youth Affairs, 2000: 11-17.
- [16][23] SARRA C. Strong and Smart-Towards a Pedagogy for Emancipation: Education for First Peoples[M]. Oxon, UK: Routledge, 2011: 26, 161.
- [17] 余秀兰. 父母社会背景、教育价值观及其教育期望[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2020(04): 62-74.
- [18] SARRA C, SPILLMAN D, JACKSON C, et al.. High-Expectations Relationships: A Foundation for Enacting High Expectations in All Australian Schools[J]. Australian Journal of Indigenous, 2018, 49(1): 1-14.
- [19] 安东尼·吉登斯, 菲利普·萨顿. 社会学基本概念[M]. 王晓修, 译. 北京: 北京大学出版社, 2019: 5-6.
- [20] PYLE E, GRANT-SMITH D, MAYES R. Deficit discourses and Aboriginal and Torres Strait Islander disadvantage: A wicked problem in Australian Indigenous policy?[M]//The Management of Wicked Problems in Health and Social Care. Routledge, 2018: 148-159.
- [21] DAVIS L P, MUSEUS S D. What Is Deficit Thinking? An Analysis of Conceptualizations of Deficit Thinking and Implications for Scholarly Research[J]. NCID Currents, 2019, (1): 1.
- [22] SNYDER I A, NIEUWENHUYSEN J. Closing the gap in education? Improving outcomes in southern world societies[M]. Clayton, Vic: Monash University Publishing, 2010: 29.
- [24] BURNS J M G. Transforming Leadership: A New Pursuit of Happiness[M]. New York: Grove Press, 2004: 27.
- [25] DEMPSTER N, LOVETT S, FLUCKIGER B. Strategies to Develop School Leadership: A Select Literature Review[R]. Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011: 20-28.
- [26] HARRIS A. Distributed Leadership: According to the Evidence[J]. Journal of Educational Administration, 2008, 46(2), 172-188.
- [27] MITCHELL C. Building Capacity for a Learning Community[J]. Canadian Journal of Educational Administration and Policy, 2001, (19): 1-14.
- [28] 张培, 夏海鹰. 数据赋能教育治理创新：内涵、机制与实践[J]. 中国远程教育, 2021(07): 10-17+76.
- [29] BARNETT A L. Using Data to Inform Instructional Practice[D]. Macon, Georgia: Mercer University, 2011.

- [30]SHARRATT L, FULLAN M. Putting Faces on the Data[J]. Principal Leadership, 2012,13(4): 48-52.
- [31]DWECK C S. Mindset: The New Psychology of Success[M]. New York: Ballantine Books, 2006: 196.
- [32]COE R, ALOISI C, HIGGINS S, et al. What Makes Great Teaching? Review of the Underpinning Research[R]. London: The Sutton Trust, 2014: 2-58.
- [33]LLOYD N J, LEWTHWAITE B E, OSBORNE B, et al. Effective Teaching Practices for Aboriginal and Torres Strait Islander Students: A Review of the Literature[J]. Australian Journal of Teacher Education, 2015, 40(11): 1.
- [34]WILLIAMS C, WILSON S. Achieving Both Intellectual Quality and Relevance in Classroom Learning Experiences: Some Conceptual Challenges[J]. Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education, 2012, 33(4): 471-484.
- [35]SIROTNIK K A, SODER R. The Beat of a Different Drummer: Essays on Educational Renewal in Honor of John L Goodlad [M]. New York: Peter Lang, 1999: 237-239.
- [36]LUKE A, CAZDEN C, COOPES R, et al. A Summative Evaluation of the Stronger Smarter Learning Communities Project: Vol 1 and Vol 2[R]. Queensland: Queensland University of Technology, 2013: 81-120.

Stronger and Smarter Philosophy: An Analysis of the Improvement Approach of Aboriginal Education in Australia

XU Jianmei, WANG Tianyu

(Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang 311121)

Abstract : Under the influence of racial prejudice and "deficit thinking" of the society, Australian aboriginal peoples have experienced a widespread and profound identity crisis. The Australian government has formulated a series of top-down policies to protect the rights and interests of aboriginals, but with little effect. The "Stronger and Smarter Philosophy" created by Chris Sarra, a grass-roots aboriginal educator, has become a model for the improvement of aboriginal education by cultivating the identity of aboriginal students and establishing a high-expectations relationships with aboriginal students. In the core concept of "Stronger and Smarter Philosophy", self-identity is the fundamental purpose of indigenous education; High-expectations relationships are the psychological basis for the improvement of indigenous education; "Strength-based approaches" is an effective way to empower indigenous education; Professional accountability is the regulation of teachers' self-management. In the practice approaches of "Stronger and Smarter Philosophy", individuals are given the responsibility of change based on transforming leadership; Indigenous people's sense of belonging to the school is constructed based on shared values; And the educational community that promotes the improvement of indigenous education is jointly built. "Stronger and Smarter Philosophy" contains the general logic of education improvement of social vulnerable groups, so it has the value for research and reference.

Key words : aboriginal education; identity; deficit discourse; high-expectations relationships; strength-based approach

责任编辑: 张瑞芳