

# 跨国移民时代加拿大多元文化课程建构<sup>①</sup>

——基于跨国主义与跨文化主义

余蓝<sup>1</sup>，郭世宝<sup>2</sup>

(1. 北京语言大学人文社会科学学部，北京 100083；2. 加拿大卡尔加里大学教育学院)

**[摘要]** 跨国移民时代的到来向加拿大长久以来实施的多元文化教育政策提出了新的挑战和要求。研究者对当前加拿大公立学校官方课程所表现出来的欧洲中心主义、国家身份均质化和赞颂式多元文化等弊端进行了深刻的批判性分析，为重新审视多元文化教育提供了不同的视角和观点。在跨国流动性日益增强的趋势下，研究多元文化教育如何影响跨国移民及其子女的身份认同、文化适应和社会融合等问题，有必要运用跨国主义和跨文化主义理论框架对现有课程作出修正。

**[关键词]** 加拿大；多元文化教育；课程修正；跨国主义；跨文化主义

中图分类号：G423 文献标识码：A 文章编号：1003-7667(2019)07-0022-07

跨国流动性对移民的身份认同和文化适应等概念提出了质疑和挑战。在新的流动范式下，关于移民身份认同和文化适应的研究早就超出了方法论上的国家主义框架，而代之以跨国主义理论。当前，对移民的定义与理解发生着新的变化，越来越具有“跨文化”的特征。虽然移民身份的流动性和跨文化性倾向日益增强，但加拿大公立学校官方课程<sup>②</sup>却很少关注到跨国主义和跨文化主义理论，本质上仍呈现出欧洲中心主义、国家身份均质化和赞颂式多元文化主义等弊端，总是试图将那些与主流范式不同的价值、规范和行为标准化。基于学界对加拿大公立学校官方课程的批判性观点，提出了以跨国流动性为背景的课程改革方案，即以跨国主义

和跨文化主义理论为框架，构建一个更具包容性和公正性的课程体系。

## 一、跨国移民时代的表征与挑战

### (一)“跨国移民”的定义及其活动特征

随着现代交通和通信技术的进步，尤其在 globalization 语境下，移民跨越国界的政治、经济、文化活动及其影响表现出与以往不同的特点，最典型的是移民的经历和生活并没有被严格限定在母国或移居国，而是经常穿梭在母国、移居国甚至其他国家之间，同时介入多国的社会生活和文化交往。这显然已经超越了传统意义上对移民的理解，不再局限于迁往国外某一地区永久定居的人。尼娜·戈里珂·席勒

① 本文受2017年北京语言大学中青年学术骨干支持计划(BLCU Academic Talents Support Program for the Young and Middle-Aged)支持。

② 这里的“公立学校官方课程”是指由加拿大官方制定的在学生K-12基础教育阶段实行的一系列具有教学目标、教学材料和方法以及学习活动和评估的课程，主要涉及社会学、历史和公民学等核心课程。

作者简介：余蓝，女，北京语言大学人文社会科学学部副教授，博士。

郭世宝，男，加拿大卡尔加里大学教育学院教授，博士生导师。

(Nina Glick Shiller)等首次提出了“跨国移民”(transmigrant)的概念,指出这类移民不只与一个国家有联系,而是频繁地与两个或多个国家互动,在多重联系中塑造新的公共身份认同。席勒等认为跨国移民不再是“连根拔起”,而是深深扎根于移居国,融入当地政治、经济和日常生活之中,构建并维系着自己在移居国的社会关系,并以各种形式影响着移居国,与此同时他们也维持着与母国的多重联系。<sup>[1]</sup>“跨国移民”这一术语被用于描述移民复杂的、循环的跨国流动现象,即“多次、循环往复的移民行为,而不是从一个定居空间到另一个定居空间的单一旅程”,它“颠覆了旧有的单向移民路径,并将跨国移民理解为在多个地方、国家之间频繁寄居”。<sup>[2]</sup>席勒等还指出导致当今移民定居在全球化资本主义中心国家但又过着跨国生活的因素包括:一是以资本积累的变化形式为基础的全球资本重构,导致了劳工输出国和接收国社会经济环境的恶化,以至于没有哪一国是安全居住的地带;二是美国和欧洲的种族主义引起了新移民及其后代的不安全感;三是母国和移居国都要求移民的效忠。<sup>[3]</sup>

就世界范围而言,要清晰地捕捉跨国移民流动的范围、规模及趋势存在相当大的困难,原因是国家之间和移民群体内部均具有极大的复杂性差异。根据经济合作与发展组织(Organization for Economic Co-operation and Development,简称OECD)年度报告的总结可见:流向OECD国家成为永久性或临时性移民的人数在持续增加,2001年至2011年在人口继续增长的OECD国家中,移民平均占总人口增长的40%;来自东欧和亚洲的移民继续占据主导地位,特别是以内部自由流通为特征的欧洲经济区(European Economic Area)2011年移民数量增加了15%;高技术移民由于在教育、技能和资源方面拥有优势而在过去20年里增长迅速;而20%到50%的移民在他们到达后的5年内就离开东道国,要么回国要么移居第三国,造成移民再次迁移的主要原因包括未能融入东道国、个人希望返回本国、实现储蓄目标和本国开放就业机会等。例如,从2009年到2011

年,受经济危机影响最严重的南欧国家(如希腊、意大利、葡萄牙和西班牙)流出的资金增加了45%,而许多国家也在积极采取措施鼓励已经海外移民的技术人员回国工作。相关数据显示,OECD国家的海外出生人口在2011年占总人口的12.5%,10年间增加了约3000万人;在接受移民最多的国家中,如澳大利亚、加拿大、德国、美国和英国2013年海外出生人口占总人口的比例分别为26.8%、20.6%、13%、12.9%和11.5%。可以预见的是,随着跨国流动现象变得频繁和复杂,OECD国家的人口结构在今后几年会呈现出更加多样化的趋势。<sup>[4]</sup>对此,马丁·布罗克霍夫(Martin Brockerhoff)、斯蒂芬·卡斯尔思(Stephen Castles)和马克米勒(Mark J. Miller)概括出了跨国移民的六大趋势,即全球化、加速化、差异化、女性化、政治化和移民过境迅速增长,并指出这些趋势凸显了移民潮和全球化背景下经济、政治和文化变迁之间的关系,越来越多的国家正受到来自各种经济、社会和文化背景的移居者的影响,而各种类型移民的国际化流动在所有国家及地区都变得更加频繁和普遍,传统的移民国家正在变成移民和移入者的“过境之地”。<sup>[5]</sup>

## (二)文化及身份认同的观念遭遇挑战

对于跨国活动会减缓移民被接收国同化过程的担忧论调,亚历桑德罗·波特斯(Alejandro Portes)作出的回应是,跨国活动可以“为接收社会提供一种不同于传统同化模式的社会经济和政治适应方法”,实际上可以帮助移民者更成功地适应文化。<sup>[6]</sup>这种新的移民范式与全球化进程有着深刻的互为因果的关系。移民的跨国流动也带来了其文化及身份认同的动态性和不确定性,他们被认为是嵌入在一种变动的领域中,其身份认同越来越具有跨文化的特征,以至于世界范围内的文化呈现出一种混合化的倾向。格罗苏·露西娅·米哈埃拉(Grosu Lucia Mihaela)提出跨国主义使文化边界和身份认同变得容易渗透、混合且具有对话性,移民者不再被认为有义务定位于既定的、单一的文化或与其保持关联。<sup>[7]</sup>郭世宝也认为跨国移民具有多元化的公民身份,承认移民与特定的

传统、价值观、语言和其他文化习俗的多种归属关系，并进一步鼓励形成多种途径的归属感。<sup>[1]</sup>对研究者而言，要理解当今全球化背景下人类社会文化的变迁，需要重新审视甚至突破传统以民族国家为视角的方法和理论，以一种动态的、联系的、整体的视角来探究跨国流动性对跨国移民的身份认同、文化适应和社会融合的影响。

## 二、跨国移民背景下加拿大多元文化课程弊端

加拿大自第二次世界大战后取消了对有色种族的歧视和限制性移民政策。移民对加拿大的经济增长、社会治理和多元文化作出了重要贡献，并使加拿大成为现代移民国家的典型代表。种族、语言、文化的多样性成为推动加拿大实施多元文化主义政策的历史与现实原因，表现在教育领域即要求加拿大公立学校官方课程应体现文化的多样性，尤其是要注重对移民及其后代的教育。在新流动范式下，学者们指出移民活动造成了学校课堂的多样化<sup>[9]</sup>，移民儿童和青少年有着复杂的、多层次的跨国背景<sup>[10]</sup>，然而公立学校的官方课程却未能对跨国主义的发展作出及时的反应<sup>[11]</sup>，课程研究也不能回避正在发生的全球历史变化，即民族国家边界渗透性的扩张<sup>[12]</sup>。

### (一) 欧洲中心主义

受跨国主义和跨文化主义进程的影响，加拿大课堂中有许多拥有不同经历的学生，然而公立学校官方课程却在很大程度上忽视了教师和学生的经验性知识。课程充其量是在寻求一种表面上的文化多元性，在实践中却仍然坚持着以欧洲为中心的、单一的、正统的国家文化，它非常大方地将次等的“他者”包容其中。<sup>[13]</sup>有学者指出，对于早期殖民者而言，学校教育是他们开始对所殖民的“他者”进行文化和心理从属化的重要媒介之一，“他者”被认为是“低等的”“传动的”“落后的”。因此，学校课程明显具有对差异的同化和中和的目的。<sup>[14]</sup>以上学者认为殖民者是在所定居国家将学校课程变成实现教化使命和强化欧洲优越性的工具。还

有一种观点认为不同种族群体（如亚洲人和黑人）对加拿大国家建设作出的贡献不仅没有得到充分体现，甚至还被歪曲。<sup>[15]</sup>梅伦尼萨阿里（Mehrunnisa A. Ali）就指出，虽然安大略省的历史课程中赞美了白人的贡献，但在很大程度上却忽视了中国工人对加拿大铁路建设和其他国家基础设施建设的贡献，这种以欧洲为主导的学校课程严重破坏了那些在加拿大社会中不属于统治人种、文化和种族群体的身份与知识。在不列颠哥伦比亚等省份，其他国家的历史在社会学课程中大范围缺席，而在全球化时代下这种全球性视角对理解跨国流动性是非常重要的。<sup>[16]</sup>因此，虽然学校课程声称是多元文化价值体系的一部分，但实际上却在重建并改变着移民的种族认同、阶级意识和身份归属感。

### (二) 国家身份均质化

亚塔·卡努（Yatta Kanu）认为加拿大的“课程想象”是与国家主义论述相调和的产物，国家主义论述通过强调共同语言、共同历史和共同文化宣传斯图亚特霍尔（Stuart Hall）所谓的“文化均质神话”，从而沦为“意识形态同化和均质化”的工具，它的作用是中和那些与该国内主流规范“不同的”价值、规范和行为，使个人“符合国家公民身份的单一想象”。<sup>[17]</sup>阿里研究了加拿大跨国学生所学习的课程后，指出当前安大略省社会学课程重点教授的是国家主义的同质化理想和加拿大在全球事务中的作用。凯西比克莫尔（Kathy Bickmore）在分析了社会学、历史、公民学和语言艺术学中中与公民教育相关的国家主义论述之后，认为由于加拿大人口多样性和跨国性的加深，使现在一些省份的公民教育课程在形式上提倡多重的、多样性的来源和视角，但实际上并未让学生对不同群体经受的社会不公产生批判性认识，也未能对阶级权力关系作出细微的解读。为了适应全球化，加拿大大学校中的国家与公民教育具有多样性的需求，而这种需求与国际流动性存在着矛盾。乔治理查德森（George H. Richardson）和劳伦斯阿尔伯特（Laurence Abbott）指出加拿大大学校课程在试图解决跨国流动性问题的同时又强化了国家主义视角。<sup>[18]</sup>正如比克莫尔所

言,即使加拿大课程中所涉及的跨国问题和观点比过去多了,但它对其他国家以及人民以及对战争等全球化问题的产生原因和影响的忽视与刻板印象也加重了。

### (三) 赞颂式多元文化主义

1971年加拿大将多元文化主义作为一项国家政策,并在1988年推出了《加拿大多元文化法》,这使多元文化教育成为加拿大公立学校官方课程中不可或缺的一部分。然而,也有人批评这种多元文化教育只是在表面上赞颂具体的活动、民族歌曲、舞蹈和仪式,并设想置于这种文化活动中就能让不同族裔群体培养自身对文化多样化的敏感性和理解力。肯蒙哥马利(Ken Montgomery)指出这种对多元文化教育赞颂式的导向还有一个问题,就是基本上将少数族裔文化群体置于从属地位,没有真正涉及或深刻改变不同人种、种族和文化群体之间的权利关系。例如,在安大略省和马尼托巴省,中级社会学课程几乎没有关于加拿大年轻人复杂的跨文化身份和多重附属性的批判性内容。即使课程中讨论历史种族主义和歧视,所传达出的主导信息也是国家凝聚,暗示着社会阶级和不平等是过去的问题,现在已经明确解决了。所以,官方多元文化主义的成功通常指学校课程能够控制、限制并管理差异,使加拿大国家回避民族文化和种族多样性。<sup>[19]</sup>

上述内容尚不足以囊括对加拿大课程的所有观点,但或多或少能反映出整个加拿大跨区域背景下存在的共性问题。这种批判性的讨论意在强调在教育政策、课程设计与实施过程中,应当考虑到跨国和跨文化学生群体,并为其制定创新性的多元文化教育课程,使所有学生认识到多样性的价值,并为自身成为参与全球化的世界公民作好准备。

## 三、基于跨国主义与跨文化主义构建多元文化课程

### (一) 跨国主义与跨文化主义的理论

20世纪90年代,跨国主义的概念被引入移民研究领域,为理解现代移民提供了一种新颖的分析方法,前文所提社会学家波特斯对此作

出了很大贡献,其认为以个人历史和活动为出发点的研究是“了解跨国主义制度基础和跨国主义结构影响的最有效方法”<sup>[20]</sup>。传统的社会学理论则认为民族国家指有边界的领土,在语言、文化和民族方面具有同源性的特点。<sup>[21]</sup>有些结构功能主义范式的社会学家,如席勒就指出这种将国家文化想象为界限分明的类别,反过来又将主导的权力关系和种族或民族阶级具体化,将其作为国家文化的自然推论,而不是作为不平等甚至经常是产生暴力的历史根源。<sup>[22]</sup>跨国主义为国家地位这类界限分明的概念提供了一种替代性的方法和框架,这在理解边界和国家身份方面是一个重要的转变,它引发了对正统的同化理论和社会凝聚力的质疑,如所谓的“身份团结”。在这一框架下,移民人口是流动的,同时在源社会和定居社会具有多重身份,而且身份本身被折射为分散的权力关系和社会阶级之间不间断的谈判。由于跨国移民来自不同的阶级背景,具有不同的人种和种族定位,他们创造了新的文化和社会空间,有选择地同化、合作并发展自己的身份类别。因此,跨国身份的形成是一个过程,在这个过程中“身份不是单一的,而是多重的且不断进化的”<sup>[23]</sup>。很明显,这种对移民的理解严重挑战了国家政策以及在已有可辨别的、静态的文化身份范式下将移民公民权制度化的努力。

20世纪90年代以来,跨文化主义这一概念也越来越流行,对跨国移民及其流动身份的研究通过跨文化主义的框架得到了进一步细化。马尔万·克雷迪(Marwan M. Kraidy)认为跨文化主义与跨国主义一样,在文化主义加上前缀“跨”指的是跨越空间和国界的活动,指对不同文化及其关系的综合动态理解。<sup>[24]</sup>欧蒂斯·法尼亚(Ortiz Faña)对跨文化主义这一概念进行了发展,认为它不仅指从一种文化转换到另一种文化中,也不仅指对新文化的简单习得,而是包括对过去文化的反对以及与现在文化的通约两个同时进行的综合性过程。<sup>[25]</sup>

虽然加拿大等国家将多元文化主义作为一项政策,但它实际上并没有促进反而阻碍了移民融合到加拿大社会中。因此,许多学者强

调跨文化主义是一个比多元文化主义更可行的框架，提出一个人的文化是多样且流动的，提倡打破边界的跨文化框架，反对单一的传统文化，认同世界主义公民。他们认为跨文化主义是一个文化融合的过程，发生在不同文化的频繁流动和相互作用之中，是“个人和社会将不同的文化生活方式融合到新的动态的文化方式中的过程”<sup>[26][27]</sup>。跨文化主义与多元文化主义不同，因为后者往往将不同文化作为独立的实体，研究不同文化中人与人之间的联系，然而跨文化主义的支持者们认为所有文化本质上都是混合的、有关联的、可以相互转化的。艾伦·贝瑞（Ellen E. Berry）和米哈伊尔·爱泼斯坦（Mikhail N. Epstein）指出跨文化主义会形成一个反身身份，即人们会与自己的文化泊岸主动拉开距离，并“对自己的文化身份和假设进行自我批评”<sup>[28]</sup>。

## （二）构建多元文化教育新课程框架

在全球化时代，流动性和移民活动应被当作多方向的过程而被重新思考。在这一过程中，移民跨越地理、文化、国家和语言界限，其多种身份及归属感都会体现在个人的经历之中。学校教育作为身份形成的主要地点，必须认清个人的跨国和跨文化事实，并对他们的身份是否已经刻上了权力不公平和结构性暴力的印记保持时刻的关注与警惕。这种意识对“9·11”以来形成的文化仇外和差别宽容的全球秩序而言尤为重要，因为公民身份和归属的单一文化与同化理想变得更加强烈，随之而来的后果则是文化的多样性和多元性成为空洞的修辞，各个国家只是在表面上对其表示尊重，但实际上并未接受和贯彻。单一文化身份的强化也渗透到学校系统和官方课程中，主导方向就是将社会凝聚和融合加入欧洲中心主义的主流社会文化中，将其他经验和观点边缘化。鉴于此，考虑到全球化移民及其不同的知识网络，有必要将现有的学校课程纳入跨国主义和跨文化主义这一更大的波及面中，否则学校课程尤其是西方国家的课程将会继续强化国家和领土的固定性以及文化领域边界的狭隘观念。

首先，作为占主导地位的欧洲中心主义和

社会同化课程的替代选项，以跨国主义和跨文化主义为框架而设计的课程，反对当下学校课程所采用的传统欧洲中心的知识基础，主张促进课堂中更多的跨文化交流以扩大学生的知识基础。同时，它也为学生提供参与其他历史、科学、语言和文学叙述的机会，在历史、文化和地理多样性的基础上确认并合并多种观念，目的是让学生“体验到学校空间与他们生活空间更相关也更有意义”，增强对知识和权力纽带以及对跨越文化与地理边境的人口流动问题的理解。<sup>[29]</sup>

其次，跨国主义和跨文化主义框架将课程与文化、语言和身份转换的观点并列。这一框架超越了“以边界为中心”的文化、语言和身份的概念化观点，将课程从“对差异性的赞扬”转变为“在跨国和跨文化的社会空间内（即便他们的身份认同是变化的），移民者是如何与性别、人种、族裔和阶层等不平等权力关系纠缠，又是如何主导与被主导的”。<sup>[30]</sup>这种对流动性身份的理解会在学生中形成“一种对他人开放的观念……从而能将自己想象成他人，产生新的归属，并跨越文化、语言、宗教、种族和人种的交流与界限”<sup>[31]</sup>。

此外，跨国主义和跨文化主义课程框架的价值取向并非是将移民同化到移居国的主流社会、文化和教育规范之中。相反，它倡导建立一个包容性的全球化教育体系，承认并肯定文化差异和多样性是一种积极有用的财富。这些财富可被视为确保来自不同文化和社会群体的个人，在文化、政治和教育机构中都能拥有充分参与机会的一种手段。它跨越了学校课程中文化和种族的非政治与标准化观念，为学生形成民主空间，让他们对歧视、成见和社会不公进行反思。这对于培养学生成为博识的、积极的世界公民，为建设公正平等的世界秩序具有积极意义。

## 参考文献：

- [1] Nina Glick Shiller, Blanc B C S. From immigrant to transmigrant: Theorizing transnational migration[J]. *Anthropological Quarterly*, 1995, 68(1):48-63.

- [2]John Lie. From international migration to transnational diaspora[J]. *Contemporary Sociology*, 1995, 24(4):303-306.
- [3] 潮龙起. 移民史研究中的跨国主义理论 [J]. *史学理论研究*, 2007(3):52-63.
- [4]OECD. International migration outlook (2013) [EB/OL]. (2013-06-13) [2018-12-10]. [https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2013\\_migr\\_outlook-2013-en](https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/international-migration-outlook-2013_migr_outlook-2013-en).
- [5]Martin Brockerhoff, Stephen Castles, Mark J. Miller. The age of migration: international population movements in the modern world[J]. *Population and Development Review*, 1994, 20(1):230.
- [6]Portes Alejandro. Conclusion: Towards a new world – the origins and effects of transnational activities[J]. *Ethnic and Racial Studies*, 1999, 22(2):463-477.
- [7] Grosu Lucia Mihaela. Multiculturalism or transculturalism? Views on cultural diversity [J]. *Synergy*, 2012, 8(2): 102-111.
- [8]Guo S. From international migration to transnational diaspora: Theorizing “Double Diaspora” from the experience of Chinese Canadians in Beijing[J]. *Journal of Overseas Chinese History Studies*, 2017, 17(1):1-19.
- [9] Santoro N, Forghani-Arani N. Interrogating practice in culturally diverse classrooms: What can an analysis of student resistance and teacher response reveal?[J]. *European Journal of Teacher Education*, 2015, 38(1):58-70.
- [10]Bickmore Kathy. Foundations for peacebuilding and discursive peacekeeping: Infusion and exclusion of conflict in Canadian public school curricula[J]. *Journal of Peace Education*, 2005, 2(2):161-181.
- [11]Kelly Philip F. Transnationalism, emotion and second-generation social mobility in the Filipino-Canadian diaspora[J]. *Singapore Journal of Tropical Geography*, 2015, 36(3):20.
- [12]Roland Sintos Coloma. Theorizing Asian Canada, reframing differences[M]. *Palgrave Macmillan US : Reconsidering Canadian Curriculum Studies*. 2012 : 119.
- [13]Bickmore Kathy. Citizenship education in Canada: ‘Democratic’ engagement with differences, conflicts and equity issues?[J]. *Citizenship Teaching & Learning*, 2014, 9(3):257-278.
- [14]Neeganagwedgin Erica. A critical review of Aboriginal education in Canada: Eurocentric dominance impact and everyday denial[J]. *International Journal of Inclusive Education*, 2013, 17(1):15-31.
- [15]Broom C. Citizenship, nationalism, “nation-building” stories, and the “good citizen” : Associating citizenship education and public schooling [EB/OL]. (2013-07-05)[2017-10-09]. [https://education.ok.ubc.ca/\\_shared/assets/2912CERNCollection42739.pdf#page=7](https://education.ok.ubc.ca/_shared/assets/2912CERNCollection42739.pdf#page=7).
- [16]Mehrunnisa A. Ali. Preparing citizens for a globalized world: The role of the social studies curriculum[J]. *Inter-American Journal of Education for Democracy*, 2009, 2(2): 238-256.
- [17]Yatta Kanu. Curriculum as cultural practice: postcolonial imagination[J]. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 2003, 1(1): 67-81.
- [18]George H. Richardson, Laurence Abbott. Between the national and the global: Exploring tensions in Canadian citizenship education[J]. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 2009, 9(3) : 377-394.
- [19]Montgomery Ken. Banal race thinking: Ties of blood, Canadian history textbooks and ethnic nationalism[J]. *Paedagogica Historica*, 2005, 41(3): 313-336.
- [20]Portes A. Conclusion: Towards a new world –the origin and effects of transnational activities [J]. *Ethnic and Racial Studies*. 1999, 22(2): 463-477.
- [21]Vertovec S. Transnationalism and modes of transformation[J]. *The International Migration Review*, 2004, 38(3): 970-1001.
- [22]Maitra S. The making of the “precarious” :Examining Indian immigrant IT workers in Canada and their transnational networks with body-shops in India[J]. *Globalisation, Societies and Education*, 2015, 13(2): 194-209.
- [23]Wong L, Satzewich V. Introduction: The meaning and significance of transnationalism [C]// Satzewich V, Wong L. *Transnational identities and practices in Canada*. Vancouver: University of British Columbia Press, 2006: 1-17.
- [24]Marwan M. Kraidy. Hybridity in Cultural Globalization[J]. *Communication Theory*, 2010, 12(3):316-339.
- [25]Ortiz F. Del fenómeno de la. Transculturación y

- suimportanciaen Cuba[J]. *Revista Bimestre Cubana*, 1940(27): 273–278.
- [26] Hoerder D, H'ebert Y M, Schmitt I. Negotiating transcultural lives: Belongings and social capital among youth in comparative perspective[M]. Toronto: University of Toronto Press, 2006:11.
- [27] Zhang Guo. Becoming transnational: exploring multiple identities of students in a Mandarin–English bilingual programme in Canada[J]. *Globalisation Societies & Education*, 2015, 13(2):210–229.
- [28] Ellen E Berry, Mikhail N. Epstein. Transcultural experiments: Russian and American models of creative communication[M]. New York: St. Martin' s Press, 1999 : 302–322.
- [29] Kim S, Slapac A. Culturally responsive, transformative pedagogy in the transnational era: Critical perspectives[J]. *Educational Studies*, 2015,51(1): 17–27.
- [30] Lightman Naomi. Situating secondary schooling in the transnational social field: contestation and conflict in Greater Toronto Area classrooms[J]. *Critical Studies in Education*, 2016:1–18.
- [31] H'ebert Y, Wilkinson L, Ali M. Second generation youth in Canada, their mobilities and identifications: Relevance to citizenship education[J]. *Brock Education*, 2008(17): 50–70.

## Construction of Canadian Multicultural Curriculum in the Transnational Era: Based on Transnationalism and Transculturalism

YU Lan<sup>1</sup>, GUO Shibao<sup>2</sup>

(1. Faculty of Humanities and Social Science, Beijing Language & Culture University, Beijing 100083;  
2. Werklund School of Education, University of Calgary, Canada)

**Abstract:** In the age of transnational migration, multicultural education policies which have been implemented in Canada for a long time are facing new challenges and problems. The researchers critically analyze issues in the official curriculum of Canadian public schools, such as Eurocentrism, homogenization of national identity, and celebratory multiculturalism. These different perspectives and opinions contributes a lot to re-examining multicultural education. In the context of transnational mobility, how multicultural education influences the identity, acculturation and social integration of transnational immigrants and their descendants is worth studying. It is necessary to revise the existing curriculum under the framework of transnationalism and transculturalism.

**Key words:** Canada; multicultural education; curriculum revision; transnationalism; transculturalism

责任编辑: 付燕