

教学的文化实践属性:教学要素的视角

程良宏 赵建梅

【摘要】 从教学活动的内在结构要素入手,考察教学要素的文化特质对教学作为文化实践的规约,是认识教学的文化实践属性的一种基本路向。教师、学生和课程知识是教学活动实施运行的三个基本要素,分析体认这三个要素的文化特质及其对教学实践活动的属性规约,是理解体认教学具有文化实践属性的内在理据。教师作为教学活动的组织者,其对教学的理解与行动受其因家庭和地域来源而形成的个体文化差异以及作为成年人的群体文化特质的影响。学生作为教学活动的行动参与者,其对教学的理解与行动选择也受其因家庭和地域来源而产生的个体文化差异特质以及作为未成年人的群体文化特质的制约。作为教学活动直接目的指向的课程知识,是人对世界认识的文化结晶,知识的产生及其向课程知识的转化过程亦是文化筛选的过程与行动,以其为内容的教学势必受到课程知识文化性的影响。

【关键词】 教学属性;文化实践;教学要素

对教育教学属性问题的讨论长期以来是教育领域的一个重要论题。整体来看,人们对这一问题的认识大体趋势如下:“新中国成立初期到20世纪80年代之前普遍把教育教学看作是社会上层建筑,将政治属性视为其根本属性;20世纪80年代后则逐渐突出教育教学的经济属性,强化其为经济生产服务的功能定位;20世纪90年代后,随着人的主体性价值受到重视,开始从教育教学作为培养人的实践活动层面探讨其属性问题。”^①新时代背景下,以人的发展为指向的教育教学本质论逐渐成为共识。与其相应,在承认教学活动的政治属性和经济属性的同时,关注文化对教学活动的规约与影响,以文化育人的教学实践培养出身心健康、德智体美劳全面发展、具有丰富文化素养的时代新人,已成为教育领域亟需思考的新论题。一定意义上,阐释分析教学的文化实践属性,体认教学的文化实践特质对人才培养的客观影响,是在新时代背景下思考如何实践文化育人进而深化落实立德树人这一时代使命的理论反思与回应。

倘若从教学理论研究的范畴和视域进一步来看,把教学看作是一种文化实践,考察教学的文化实践属性及其对教学理论研究和教学实践的意义和价值,则是在科学化、专业化教学理论体系主导

程良宏,教育学博士,新疆师范大学教育科学学院教授、博士生导师(乌鲁木齐830017);赵建梅,教育学博士,新疆师范大学教育科学学院教授、博士生导师(乌鲁木齐830017)。本文系新疆维吾尔自治区高校科研计划项目“全面提升新疆民族教育质量的对策研究”(XJEDU2017Z004)的研究成果。

^①程良宏、赵建梅:《教学的政治实践属性及其深化体认——兼析教学作为政治实践的历史传统、当下表征与深化路径》,《新疆师范大学学报》(哲学社会科学版)2020年第1期。

着教学研究和教学实践的今天进行教学属性研究的新的理论构建尝试。实际上,随着教育学科的发展以及教育理论的不断生成演进,人们对教学的认识逐渐超越了在教育学科独立时期更多将其看作知识传递实践的狭隘局限。取而代之的是,人们开始从教学作为文化学习、文化理解与新文化的创造生成等活动层面入手去理解和体认教学的文化属性特征。需要说明的是,揭示与体认教师的文化属性问题,除了从其产生背景、现实理据与基本论题等外部层面入手予以阐释之外,^①还需从教学内在要素的属性特质入手,通过对教学的内部构成要素所具有的文化特质及其对教学活动的规约影响进行考察,进一步揭示教学活动是在其构成要素的文化特质影响规约下的文化实践。

提请注意的是,尽管人们对于教学活动及其构成要素的数目类别至今尚未形成完全统一的看法,但在诸多教学要素构成数目类型的理论论争中,把教师、学生和教学内容看作构成教学活动最不可或缺的核心要素却是早已达成的基本共识。进一步来说,对教学活动的体认理解,一个基本的思路就是通过考察体认教师、学生和教学内容这三个教学核心要素入手。因而,本文亦是考察教师和学生这两类教学构成主体以及课程知识这一教学内容的文化特质及其对教学活动的文化属性规约入手,以期为人们从教学内部要素的属性特质层面对教学的文化实践属性进行深层体认提供支持。

一、教师的文化特质影响规约教学的文化实践属性

教师是教学实践活动开展的一个基本构成要素。作为教学活动的组织实施者,教师是教学实施的关键所在。从理解教师个体以及作为成年人群体代表的文化特质入手,体认教师因阶层来源、地域来源和其作为成年人群体代表所具有的文化特征及其对教学实践活动的规制影响,是我们理解体认教学活动具有文化实践属性的重要依据。

(一) 不同社会阶层家庭来源的教师及其文化差异规约教学活动的文化实践属性

个体原生家庭的社会地位及占有的社会资源等因素会对他们的职业选择和行为产生影响,教师也是如此。大体而言,根据原生家庭拥有社会资源及占据社会阶层位置的高低,可将个人的家庭来源划分为来自社会优势阶层、中间阶层和社会下位阶层等三个不同层级。客观而言,大多数中小学教师基本上出身于社会中下阶层家庭,其家庭经济状况、拥有的社会资源等相对有限。事实上,从国家近年来大力推进实施的公费师范生报名考生主流来源可以看出,考生更多是偏远地区特别是偏远农村地区的子弟。无法否认的是,来自于社会中下阶层家庭的人往往更容易对其未来职业生涯产生担忧,对未来社会生活产生不确定感和缺乏自信。因而教师职业的稳定性常常成为吸引底层社会家庭子女选择师范专业的重要诱因。加上公费师范生制度无需缴纳学费且还有基本生活补助,这吸引了更多农村学生或城镇贫困家庭子女选择师范专业,进而选择教师这一职业。

也有部分教师来自社会中上阶层。其中的一些人是出于对教育教学的喜欢,譬如就有老师说道:“我家里的经济条件较好,父母亲均大学毕业,收入稳定。我喜欢学校生活,站讲台会让我有一种幸福感。说实话,我基本上没有生活负担。父母身体健康、他们收入也比较高,不需要我赡养,反而不时地帮助我……”^②但另一部分人选择教师职业的理由却又不相同。“我父母都是国家公职人员。填高考志愿的时候,父母说就填师范吧,我们不需要你将来赡养,虽然教师这一职业收入一般,但稳定很重要……”^③

^①程良宏:《教学的文化实践属性研究》,《全球教育展望》2017年第12期。

^②整理自研究者2015年6月在W市某中学对某老师的访谈日记。

^③整理自研究者2015年4月在S市某中学对某老师的访谈日记。

值得注意的是,“改革开放以来,在我国‘尊重知识,尊重人才’的背景下,20世纪80年代的大学生通过自身的努力可以获得接受高等教育的机会”^①。但在1999年高校大量扩招、迅速推进高等教育大众化乃至走向普及化之后,却产生了毕业生就业难问题。相较于每年增加几十万人的招生规模,社会能提供的工作岗位增长幅度却十分有限。在此情况下,尽管选择教师职业可能意味着难以在个人薪资报酬和社会地位及其上升空间方面获得顶尖待遇,但这一职业的稳定性在就业难的大背景下对部分大学毕业生产生了不少的诱惑力。再加上当前我国采取的特岗教师招考制度,打破了师范生才能做老师的限制,为那些具有符合师资招聘学校要求的学历学位、获得相应学段教师资格证书且通过招聘考试的非师范高校毕业生提供了选择教师职业的机会。这在师资招聘的起点就扩大了教师家庭来源的社会阶层差异性。

在关注教师群体家庭来源的社会阶层差异特质更加明显的同时,需要进一步注意到,尽管那些社会中下阶层家庭来源的教师通过努力,谋得了比父辈要好的职业,但却需要承担对父辈及家人的反哺之责。由于教师本身处于社会中层,年轻老师的经济能力十分薄弱,再加上其原生家庭较为贫弱需要他们予以援助等客观现实势必会影响到他们对教师职业的认同感。而那些中上阶层及优势阶层家庭来源的教师,则可能更容易体会教师职业自身的内在价值,甚至产生与来自中下阶层家庭教师不一样的职业认同感。

上述分析意在表明,因原生家庭社会阶层差异产生的文化差异实际上会对教师的教学实践产生直接影响。尽管教师的教学在表面上是按照教材和课程标准进行的知识传授活动,但事实上,在知识传授活动的背后可能挺立着教师差别巨大的教育教学观念。这种教学观念的差异深受他们原生家庭社会阶层差异的影响,进而影响到其所选择的教学方法和对待学生的态度方式。已有研究早就指出,“老师通常会对于来自于社会中上阶层的学生给予更高的学习期望,而对那些来自于社会底层家庭的学生,则可能仅仅要求遵守必须的常规和完成基本学习任务即可”。^②

进一步来说,在教学过程中,部分教师甚至会对那些来自社会中上阶层家庭的学生表现出更加明显的喜欢,但对于那些来自底层社会家庭的孩子(譬如城市中的流动儿童或乡村学校的留守儿童)的学业成绩却不抱太大希望,甚至表现出明显的失望情绪。值得注意的是,教师个体家庭来源的阶层差异所形成的文化差异影响着教师的心态和职业认同。相对来说,家庭阶层来源社会地位较高、条件较好的教师从业者,无需花费太多的精力去应付日常生活负担,因而更有可能安心于教育教学的改进等专业提升问题的思考。那些来自社会底层家庭的教师不得不花费更多精力去应对日常生活负担,这可能会限制他们在专业发展上更多的投入。质言之,教师家庭来源的阶层差异及其形成的文化特质势必会影响教师对于教育教学的看法与认识,而这又在客观上影响着教师对学生乃至教师自我的看法以及教学行动的效果。

(二) 不同地域来源的教师及其文化差异规约教学活动的文化实践属性

人是生活在特定地域的个体性存在,他无法避免地域来源所形成的文化差异对自身的影响。因地域来源差异形成的教师地域文化差异主要表现在三个方面,首先,学校所招聘的教师大多来自不同的省、县、市等各个地区;其次,城市化推进和城乡之间在事实上的落差催生了农村教师的“向城性流动”心理,部分农村教师不断流入城市,使城市学校中来自农村学校的教师群体数量不断增加;三是在国家缩短城乡教育差距、倡导均衡发展政策的引导下,采取“城市教师送教下乡”政策,使城市学

^①史志乐:《教育扶贫与社会分层:兼论阻断贫困代际传递的可能性》,《教育理论与实践》2019年第4期。

^②宁彦锋:《数学教学中的文化因素——从社会建构主义看数学课堂》,《全球教育展望》2002年第5期。

校教师定期到农村学校“送教”,从而增加了农村学校教师群体的地域性差异。

其一,通过招聘考试获得任职资格的教师大多地域来源各异。

我国大多数师范院校均面向全国招生,大学生源来自不同地域,而大学毕业生多选择以就读高校所在地区为主要就业地域,这在一定程度上增加了教师从业者的地域差异。加之自2009年以来在中小学实施“特岗计划”教师招考制度,打破了师范院校才能培养中小学师资的专属限制。再加上日渐严峻的就业难和教师职业薪资稳定等优势,越来越多的非师范生甚至是一些双一流高校或一流学科毕业生开始积极报考特岗教师。这些非师范院校和非师范专业的毕业生应聘教师职位成功后,势必进一步扩大其所在学校教师队伍的地域来源及其形成的地域文化差异。

其二,在职教师的“乡城流动”推动了城市学校教师的地域差异。

“城市化加速推进以来,中国社会正在经历一个快速的变迁过程”^①,城市建设成效尤为显著。遗憾的是,相比于城市便捷的交通医疗及生活条件,乡村社会和乡村学校同城市社会和城市学校之间的落差依然十分明显。无论是出于对城市便捷生活的向往还是期望自己的子女将来彻底摆脱乡村社会生活诸多不便的困境,部分乡村教师都迫切渴望从乡村学校流动到城市。一定程度上,“高水平教师向城性流动意愿和趋势不断增强、留守教师则极有可能普遍质量低下”^②也已成为乡村社会正在遭遇的普遍性难题。

尽管《中国农村教育发展报告2019》中显示,随着《乡村教师支持计划》的颁布实施,乡村教师薪资待遇有了一定提升。“2017年乡村教师生活补助首次实现了集中连片特困地区县的全覆盖,其中乡村学校和教师覆盖率分别为97.37%和96.41%。2017年中央投入的乡村教师生活补助资金增幅为13.38%。……对《支持计划》持满意态度的乡村教师达84.85%。”^③但依然需要看到,“2017年乡村小学和初中生师比低于国家标准。乡村小学低于城区、镇区小学;乡村初中低于城区、镇区初中”。^④更需注意的是,部分乡村教师在心理认识层面,并未完全接纳乡村社会生活和乡村社会文化,乡村学校甚至被他们仅仅视为职业活动的物理空间,他们不再像老一辈乡村教师那样对乡村社会具有浓厚的情感和文化心理认同感,其向往城市文化生活方式的“向城性”心理依然强烈。

如上可见,乡村教师的“乡城流动”在加剧乡村社会优秀师资流失的同时却在一定程度上提升了城市学校的师资水平,这使城市学校中教师因地域来源差异群体的增加而致使教师的地域文化差异更加明显。除了对城市生活与教育质量的向往之外,“乡城流动”还与当前农村中小生源锐减而不得不撤校并校的现实密切相关。必须承认,当下农村劳动力不断向城市涌入是城市化进程中几不可逆的趋势。大量农民工随迁子女的出现,进一步加剧了农村中小学校生源流失问题,这在一定程度上促使乡村教师被迫流向城市。无论是主动还是被动的“乡城流动”,都使城市学校中的教师队伍地域来源及文化习俗差异不断加剧。

其三,城市学校教师向乡镇农村学校“送教支援”扩大了农村教师的地域来源差异。

整体而言,相较于乡镇农村中小学,城市中小学在师资水平、生源素质和基础设施等方面无疑更好。城乡教育发展不均衡和城乡落差不断扩大已成为新世纪以来不得不面对的又一现实难题。党和国家早在2005年就明确提出:“我国各地经济社会发展不平衡,……城乡之间、地区之间、学校之间的差距依然存在,在一些地方和有些方面还有扩大的趋势,成为义务教育发展中需要高度关注的

①刘小强:《乡村教师乡土社会文化再生产:历史溯源、现实问题与路径探索》,《当代教育科学》2019年第12期。

②黄晓茜:《教师学习力:乡村教师专业发展的重要驱动力》,《全球教育展望》2020年第7期。

③郭志辉等:《中国农村教育发展报告2013—2014》,北京:北京师范大学出版社,2015年,第11页。

④郭志辉等:《中国农村教育发展报告2013—2014》,第15页。

问题。”^①

近年来,学术界和政府相关职能部门一致开始探寻城乡教育均衡发展的路径策略。必须承认,“教育资源对于教师的发展来说是不可或缺的条件之一”^②,实施“名师送教”工程就是将城市优质教育资源输送补充到城镇农村等薄弱学校,因而被认为是实现城乡教育均衡发展的重要举措。“名师送教”这一交流轮岗支教政策的实行推动了城乡教师资源的交流,有助于促进城乡教育的均衡发展。但提请注意的是,这一政策在实施过程中也产生了一些问题。譬如部分“交流轮岗教师始终与流入校保持一种距离感”,成为“在群体中但不是群体的一部分,是‘在其中又在其外’的陌生人或心不在焉的‘旅居者’”。^③此外,部分从城市学校下来的教师或多或少端持着“专家教师”身份,容易滋生高高在上的优越感。至于“被送教学校”教师,无论是教学方式还是日常生活习俗亦或是文化心理,都与“城市专家教师”之间存有较大差异,容易产生对“送教专家教师”的盲目崇拜和对自我专业能力不自信的失落感,甚至滋生自卑情绪。

必须承认,当前由地域来源差异而产生的文化差异无论是对于城市学校还是对于城镇农村学校来说都日渐突出。这不仅会影响教师日常生活中的个体亲疏关系,更为重要的是,这种文化差异又将投射到他们的日常教育教学生活。譬如,“部分教师在教学过程中往往特别关注那些与自己阶层状况相近或优于自己的学生。对于那些身处不利处境且学习能力薄弱者,则认为是源于他们固有的文化缺失”^④,从而在教学中产生文化偏见甚至文化歧视,引发教学中因师生间的文化冲突而导致的教学危机与教学困难。

(三) 教师作为成年人的群体文化特质影响规约着教学的文化实践属性

除了上述两种文化特质差异会对教学的文化实践属性产生影响规约之外,教师还有其作为成年人与学生文化所不同的成人文化特质。可以说,课堂教学中,教师与学生之间的文化互动与交往,不仅表现为教师和学生之间在社会阶层的文化差异以及地域来源文化差异之间的交互,同时也表现为教师作为成年人群体的文化代表跟学生作为未成年文化代表之间的文化互动与交往。因而我们需要进一步理解体认教师作为成年人群体所负载的成年人文化属性及其对课堂教学的影响规约,这是我们深入体认教学活动具有文化实践属性特征的又一重要依据。

遗憾的是,长期以来人们的关注重心更多在作为未成年的儿童及其群体文化特质上面,反而对于作为成年人群体之一的教师所具有的成年人文化特质较少关注。事实上,“成年人文化与社会主导文化或者社会主流文化之间也是有着根本不同的。成人文化与未成年人文化一样,归根结底是由成年人和未成年人的生活世界所决定的。成年人的生活世界包含着未成年人生活世界所不可比拟的丰富而复杂的内容。成年人的生活世界决定了成年人的文化模式和价值观念,它与未成年人的文化模式和价值观念有着很大的区别”。^⑤一定意义上,成年人与未成年人在其生活世界中所形成的不同的文化模式和价值观念在一定程度上导致了教学实践中作为成年人的教师及其文化与作为未成年人的学生之间的文化差异甚至是冲突。

进而言之,作为成人社会中的一员,教师除了国家社会赋予他所具有的社会主流文化的代言人和传递者的文化身份外,还具有成年人专属的文化模式和价值观念,这是相较于未成年人的学生而

①教育部:《关于进一步推进义务教育均衡发展的若干意见》,教育部教基[2005]9号,2005年5月25日。

②郑友训、许婷婷:《特级教师地域性“誉后”发展的问题及建议——从特级教师流动现象谈起》,《教育理论与实践》2019年第2期。

③王夫艳、叶菊艳、孙丽娜:《学校里的“陌生人”:交流轮岗教师身份建构的类型学分析》,《教育学报》2017年第5期。

④程良宏:《课堂教学中学生的文化身份差异及其体认》,《南京师大学报》(社会科学版)2019年第2期。

⑤廖小平:《论成年人文化与未成年人文化》,《天津社会科学》2011年第4期。

言的文化差异特质。作为成年人的教师,他们对世界的理解和看法相比较于儿童来说具有极大的不同。我们不仅需要关注作为儿童的学生专属的文化特质及其对教学的影响,还应关注作为成年人的教师其专属文化特质对教学的影响。一定意义上,关注教师作为成年人专属的文化特质及其对教学的影响,也是更好地将教师所具有的文化特质作为教学资源予以利用,进而去重新体认和思考那些因为文化差异所导致的教学问题及其解决策略的新方法。

二、学生的文化特质影响规约着教学的文化实践属性

除了教师外,学生是教学活动有效运行的又一关键主体,是构成教学实践活动的基本要素之一。理解学生的文化特质及其对教学实践的规约,是获得将教学看作是一种文化实践的又一基本理据。

(一) 不同社会阶层家庭来源的学生及其文化差异规约着教学活动的文化实践属性

如同有研究者所言:“在现代社会,教育既是向上流动的重要渠道,也是阶层再生产的重要机制,在社会分层过程中起着重要作用。”^①多年以来家庭财富累积的差异分化,加剧了社会阶层的差异分化,反过来又助推了学校教育中学生家庭阶层及其文化差异的问题。譬如长期受到人们关注的“择校”和“学区房”问题就是家庭阶层差异分化的具体表征。

按照学生家庭所拥有社会资源及所处社会阶层位置的层级状况,大体可以将学生的家庭阶层来源划分为三种类别,即社会优势阶层家庭、社会中间阶层家庭和社会下位阶层家庭。整体来看,社会优势阶层家庭来源的学生群体数量较少,其家庭处在社会顶尖的精英阶层行列,这部分家庭的数量相对稀少。值得注意的是,尽管这部分学生群数量较少,但他们却占据了其他两类学生可望而不可及的资源——他们经济条件优渥、熟悉社会主流生活方式和城市新式文化的形式及其表达方式,有着明显优越于其他同学群体的优质社会资源。客观而言,当下大多数学生都来自社会中间阶层家庭。这可能与我国社会发展中日渐壮大的社会中产阶级家庭数额不断增长密切相关。这部分学生实际上是“比上不足比下有余”的一类学生群体,其家庭关系在与上层社会家庭的学生比较中却不占任何优势。除了上述两类学生外,还有少部分学生来自于社会底层或下位阶层家庭,他们在教学活动中常常表现出两种状态:一是将自己定位于沉默的边缘人隐匿起来以躲避教师的关注,二是充当破坏教学秩序的反叛者以故意引起教师和其他同学的关注。这类学生所占比重较少,基本上多为城市流动儿童或者农村留守儿童,主要在城市中的一些民工子弟学校或者偏远农村学校,并成为这些学校中的主要构成群体。

无法否认的是,学生个体的生活方式和文化习惯常常深受其原生家庭的影响。尽管从年龄阶段乃至身心发展程度来看,同一班级中的学生大多年龄相近或能力相仿,但他们却是在不同社会阶层家庭及其文化影响下而形成独特文化性格特质的文化主体。因此,在课堂教学中,教师的教学从表面上看似乎是在用预定的统一性教材向全体学生讲解传递知识的实践活动,实际上,“不同类型的学生对于学习的差异化认识使得其形成了不同的学习表现”。^②也即是说,教师的教学实践过程以及教学效果亦会受到学生自身家庭所处社会阶层位置及其印刻在学生身上的文化特质的影响。

一定意义上,当代学校教育不仅充满了学生个体智力天赋和学习能力高低的竞争,而且也是学生家庭资源及其文化之间的比拼。越来越多的研究表明,那些底层社会家庭来源的学生常常与代表

^①吴愈晓、黄超:《基础教育中的学校阶层分割与学生教育期望》,《中国社会科学》2016年第4期。

^②曾晨:《学生学习困境的分层解析和整体解决策略》,《教育理论与实践》2020年第23期。

着社会主流文化要求的学校教育之间充满矛盾和冲突。譬如英国社会学家威利斯在《学做工》中早就揭示,底层社会家庭来源的学生所熟悉和推崇的文化生活方式与他的家庭社会阶层文化紧紧相连,并常常跟学校教育教学所代表的社会主流文化或者中上阶层文化产生抵抗与冲突。我国一些学者如熊春文对于流动儿童(打工子弟)学校学生的学习抵抗以及李涛对留守儿童对学校教师和教育教学的反抗等研究,则与威利斯的问题共同表明,学生在课堂教学中因家庭社会阶层差异而形成的文化差异势必会对教学实践的属性特质产生规约影响。质言之,学生家庭阶层来源差异及其形成的文化差异对教学的冲击影响已经成为人们不断关注的课题。

(二) 学生地域来源差异及其文化规约着教学的文化实践属性

尽管我国采用学生就近学区入学原则,但学生事实上存在的地域来源差异以及由此产生的地域文化差异是规约教学实践及其属性特质的又一重要因素。具体而言,学生因地域来源所产生的文化差异主要表现为如下两个方面。

一方面,学生地域来源差异主要是在小升初以及中考高考等升学考试后,部分农村学生或者城乡结合部的学生进入到新的城市学校,与那些来自于城市社会中上阶层家庭孩子之间的文化差异。这种文化差异尽管有家庭社会阶层差异的特征,但更多表现为因学生生活地域环境不同而产生的文化差异。譬如一些来自农村或者城乡结合部的学生,在考入城市中学后通常需要较长时间才能融入城市学生及其所代表的主流学生群体文化,甚至部分学生长期都很难真正融入,久而久之成为被孤立的存在。在被孤立的学生群体中,一部分学生可能因为努力学习逐渐积累了学习的自信心而被老师认可,并因此逐渐成为其他学生尊重的存在者。但另一部分被孤立者则可能因为这种孤立而游离于学生群体的主流之外,甚至成为学业成绩不良群体的主要来源。另一方面,学生因地域来源产生的文化差异在当下更多表现为流动儿童在城市学校中与当地城市儿童之间的文化差异。尽管在社会各界的关注关心下,我国农民工随迁子女的入学问题已经得到了缓解,国家政策规定公立学校必须给符合条件的农民工随迁子女提供入学机会。但必须看到的是,当下,“就读于打工子弟学校的学生不能获得均等的教育资源;……与城市学生的社会交往较少,客观上对农民工子女的歧视性文化传统依然存在”。^① 这些问题的存在表明,国家政策层面的改变并不能简单地等同于文化层面的改变。事实上,政策层面的改变与文化心理层面的改变之间存有落差。质言之,虽然国家政策层面已经解决了流动儿童受教育权的保障问题,但流动儿童在受教育中所遭受的文化层面的歧视与排斥却限制着更深层次问题的彻底解决。

更加需要注意的是,学生因地域来源差异而形成的文化差异,会映射到学校教育教学实践中,进而引发教学活动中的文化冲突甚至是文化歧视等问题。实际上,已有学者对学生因地域来源而产生的文化差异及诱发的地域文化歧视问题进行了研究。如2009年张小绿以个案研究的方式选取瑞安市进城务工人员子女为研究对象,对进城务工人员子女遭受的教育歧视现象进行了考察分析。其在研究中指出:“大多数本地学生家长认为进城务工人员子女素质差,不愿意自己的子女与其同校、同班学习和交往;大多数本地学生从内心深处瞧不起进城务工人员子女;学校周边社区居民大多把进城务工人员及其子女看成‘外地人’;不少教师认为进城务工人员子女素质差,不容易教,或不可能教好。”^②

如上可见,因为地域来源差异而形成的生活方式和文化习俗差异会使流动儿童遭到城市儿童的

^①徐丽敏:《农民工随迁子女教育融入研究:一个发展主义的研究框架》,博士学位论文,南开大学周恩来政府管理学院,2009年,第86—87页。

^②张小绿:《新时期进城务工人员子女教育歧视现象透视——以瑞安市为例》,《社会工作半月刊》(理论)2009年第8期。

嘲笑或者被教师忽视,很难得到应有的尊重和重视。实际上,“面对一些来自较为偏远贫困地区的孩子或城市打工子弟时,部分教师经常会体验到情感上的冲突和行为上的无所适从,甚至给那些外来生源学生贴上‘愚蠢迟钝’等标签”。^①在这样的教学生活中,流动儿童往往会表现出两种极端的行为表征,一是他们中的大多数人将会滋生更加严重的自卑心理,产生自暴自弃的行为以对抗教师的管理和教育,甚至产生严重的反社会行为。另一少部分学生则会努力学习以改变人们对其不良看法,进而为自己融入主流社会文化赢得资本。

(三) 学生作为未成年人的文化特质规约教学的文化实践属性

人是一种群体性存在体,这是人的类属性本质,故而人的身上存在着其作为特定类别群体的文化特质。由于中小学生主要由未成年人构成,因而中小学生实际上有他们自己作为未成年人群体专属的文化特质。譬如作为拥有一套属于只有他们自己才能明白和交流的话语符号体系,这种话语体系与成人社会日常所使用的话语或者与主流文化符号等皆不一样;部分学生群体在日常生活中对以教师和家长为代表的社会主流文化的言说和教育方式在私底下表现出反叛和嘲讽等行为;凡此种种都是学生作为未成年人独特文化特质的具体表征。

承认和理解学生作为未成年人专属的文化特质,并非简单地对其予以否定或批判,而是意在提请人们注意,学生这种未成年人专属的文化特质会对课堂教学产生影响。实际上,对于学生专属的文化特质及其对教育教学的影响制约长期以来都是教育理论关注的重要论题。譬如杜威在《民主主义与教育》中早就指出,我们需要把儿童真正地当做儿童去看待,相应地要把成人看作成人,成人与儿童各有其适合的生长方式。杜威所谓的儿童与成人各有适合不同情况的生长方式在根本上也就意味着儿童与成人有着不同的文化特质。如果我们缺乏对学生(儿童)作为未成年人独特文化特质的承认与关注,则极有可能滑向教育“预备说”或者是“复演论”的泥淖,即将儿童看作是成人社会的复制品,从而用武断的奖惩控制学生,最终走向成人与儿童的对立与冲突。

承认与理解儿童作为未成人专属的文化特质,也并不意味着对儿童群体文化的放任甚至放纵。教育的本质在于它是一种培养人的活动,需要教育者通过教育的引导促使学生更好地成为社会需要的人,这意味着需要通过教师的引领对儿童的文化经验予以必要的改造,甚至是必要的引导转换。一定意义上,唯有对儿童在教学中的多重文化身份予以承认、尊重和理解的基础上加以引导改造,才能更好地处理因师生间的文化差异而发生的教学冲突。总的来说,学生作为未成年人与成人社会之间的文化差异会对教学实践产生直接的冲击与挑战,使教学实践需要从单一的知识传递行为转变为文化交往行动,这也在客观上决定了教学作为文化实践的必要性与可能性。学生自身作为未成年人的文化特质亦是教学所需要考虑并可以利用的重要教学资源。

三、课程知识的文化性规约着教学的文化实践属性

如众已知,教学是学校的中心工作,引导学生对教材为载体的课程知识进行学习则是教学的中心工作和直接目的所指。可以说,区分教学活动与人类其他实践活动的关键就在于教学是以学科课程知识的学习为根本指向。进一步来说,“课程表现为一种知识体系”^②,而“课程知识作为知识的一种特殊形式,……它的形成过程其实是一个文化选择和文化整合的过程,其流变和状态反映了特定

^①程良宏:《课堂教学中学生的文化身份差异及其体认》。

^②张铭凯:《论课程知识的价值维度及其道德价值逻辑》,《西北师大学报》(社会科学版)2018年第3期。

时期特定阶层的文化意向和文化诉求”^①。认识课程知识的文化属性需要从人们对知识的文化属性阐释入手,进而体认课程知识的文化属性特质及其对教学活动的文化实践属性的影响。

(一) 承认课程知识的文化性是近代教育理论的重要发现

自教育学作为独立学科的地位确立以来,教学日渐被看作是师生围绕课程知识进行的知识交往实践行动。在师生的知识交往实践中,教师是传授知识的主导者,负责对学生进行知识讲解分析,引导学生按照预先规划的路线学习知识;学生是知识接受者,需要力求精准地理解掌握教师教授的知识。这种教学观尽管对于学科知识的传递授受和人类知识的延续保存具有重要作用,但随着社会的发展特别是人的主体性价值在人类社会演进发展中逐渐被认识和重视,局限于知识交往实践的教学观开始受到越来越多的批判。人们日渐发现,知识交往实践的教学观淡化忽略了教师和学生的知识研发和生产创造能力,“认为知识是应用科学或理论研究结果来调节达到目的的手段,排斥一切可能的不确定因素”^②。也即是说,秉持教学是一种知识交往实践的教学论者实际上固守着客观主义知识观,将师生分别设定为前者只能精准传递而后者需要精确接受由专家预先选定的知识,而非具有能动性的、积极主动体认知识交往及其背后的文化交往交流的文化主体。

庆幸的是,当代教育教学理论已经认识到将教学仅仅视为知识交往实践这一教学理解观的局限。人们认识到,教育教学活动绝非仅仅是师生之间的知识传递和知识接受等知识交往关系,更不能以知识的传递授受作为教学活动的目的指向。人们重新明确,唯有以人的发展为指向进而推动社会发展才是教育教学的目的所在,而以人的发展进而推动社会发展为目的的教学实践,需要关注如何才能依据课程知识教学进而培养高水平文化素养的社会接班人这一问题,从而使教学真正成为将学生培养成为具有完满个性、丰富文化素养和社会责任感的文化育人活动。

实际上,文化教育学派的先锋代表人物如狄尔泰、斯普朗格等人早在19世纪末期就在批判赫尔巴特学派的理性教育学和实验教育学派的唯实证主义倾向基础上,提出了教育教学需要关注对于文化的理解和传承。狄尔泰、斯普朗格等人对于文化理解和传承的倡导,启发了人们开始思考知识教学背后的文化实践属性问题。20世纪50、60年代,以阿普尔等人代表的批判教育学者进一步对学校课程体系背后挺立的意识形态和文化压迫等问题进行了揭示暴露,使人们开始从斯宾塞主义者迷恋于对“什么知识最有价值”的沉思与应答进一步转向“谁的知识最有价值”的审视。20世纪80年代中期,美国教育研究协会指出,教师因个体社会经历与文化背景等与学校和学生之间的差异势必会引起他们在教学行动选择上的不同。在如上研究的影响下,关注并承认课程知识的文化属性,逐渐成为人们理解课堂教学的一个重要视角,成为当代教育理论的一个重要发现。

(二) 人作为文化的存在是课程知识文化性产生和存在的前提

“课程知识的教化功能不仅仅在于其合乎知识论检验的科学性,更加重要的是在于其属于人的文化性。”^③也即是说,课程知识需要具有科学性,即课程知识要符合儿童认知心理逻辑和学科自身发展演进的学科逻辑这一双重逻辑要求。但课程知识之所以能够对学习产生教化引领作用,更为重要的原因在于它还具有属于人的文化性特征。一方面,课程知识本身是人类在历史文明演进发展中不断累积形成的文化经验,是人类历史发展中优秀经验的文化性沉淀,又以课程知识的载体形式反作用到对人的文化教化中。另一方面,课程知识属于人的文化性特征还表现为课程知识的学习过程

①张芳玲、周玉忠:《从知识学习走向文化体认:深度学习的一种可能面向及实现路径》,《当代教育科学》2020年第8期。

②徐学福:《三种视角下的反思性教学探析》,《教育学报》2008年第3期。

③张金运、张立昌:《基于文化素养养成的课程知识理解——课程知识的文化性及其实现》,《中国教育月刊》2017年第1期。

本身是教师和学生之间进行的文化感知、理解和传承创造的实践活动。唯有以深入体认课程知识的文化性,明确课程知识不仅具有文化属性而且这种文化性是依附于人的属性存在,以课程知识学习为主要载体和目标指向的教学活动才能摆脱既有单一“知识传递授受”的关系,从而建立个体意义世界与人类文化世界的联结。

进一步来说,对于课程知识的科学性的理解可从人与物的关系层面入手。科学性强调可验证性和可重复性,人在学习掌握课程知识的科学性时,亦是对客观世界或者客观事物的本质、规律等属性的掌握确认。但对课程知识科学性的把握并不能触发知识学习对人的心灵抚慰与文化意义上的联结,难以使人获得作为文化存在主体的价值感。“(尽管)科学知识型将人们的精神生活从形而上学和宗教神学的桎梏下解放出来,促进人类知识和文明的进步,但是它同时又将人们陷入科学知识型的牢狱之中,给社会带来了深刻的精神危机和社会危机。”^①对课程知识的理解确认一旦局限于科学性特质,教学则必然陷入对学科知识高效传输的技术迷恋,但少有教师和学生对知识之于人的意义生成和文化负载的深层次体认,教学中的知识学习亦将滑向缺失文化精神的工具性实践。

诚如金生鈇所言:“课程知识的文化性指的是课程知识与人的精神结构之间的互动关系。”^②这意味着课程知识绝不能仅仅被看作是对事物规律性、本质性和可验证、可重复性的表征。除此之外,课程知识更应该被看作是个体在社会发展过程以及人类在社会历史发展演进中逐渐形成有关人对世界意义的认识结晶,是对人的“类”属性及意义感的探索沉淀而形成的具有“人类共性”、能够实现“移情性理解”和“共情性交往”和意义共通的符号载体。需要注意的是,课程知识的文化性其实源于人对课程知识的生产和选择之中。一方面,知识本身是文化的产物,所有知识类型都是人类在特定历史时期形成的文化积淀与符号表达。另一方面,从知识到课程知识的形成过程也是人们根据特定社会形态发展需要、结合人类发展中不断前进的文化经验进行的知识重构。这种选择和重构是人类进行文化生产创造的一种实践表征。简言之,知识的产生和课程知识的选择都体现了文化性的存在,归根到底则是源于人是文化的存在,而课程知识是人对世界认识的文化结晶和表现之一。

(三) 课程知识的文化性是教学作为文化实践的内在前提

将教学看作是学习学科知识的实践活动,将课程知识看作是教学内容的核心构成,这是学校教育产生以来人们早已达成的基本共识。实际上,对于教学活动的文化实践性的体认分析,之所以需要从理解课程知识的文化性入手,也正是由课程知识对教学实践的地位和作用所决定。进一步来说,承认课程知识的文化属性特质及其对教学活动的规约性,意味着我们需要充分理解以学科课程知识为主要载体的教学实践在根本上是一种师生之间基于课程知识展开的文化理解与交往活动。为此,我们需要摆脱“科学知识传递授受”教学观的束缚,代之以文化交往实践的教学理解观去看待教学。教学尽管是师生依托于具有科学性的学科知识展开的“教”“学”行动,但其目的却不能仅仅停留于师生双方对学科知识科学性的理解和掌握,而是需要将知识的“教”和“学”进一步深化为培养学生文化素养、进行文化育人的文化实践。

客观而言,以学科课程知识为载体的教学活动,一方面必须传递学科知识、引导学生体认课程知识的科学性特质,培养学生的科学素养;另一方面,需要引导学生在掌握课程知识科学性的同时进一步认识科学知识的文化性。实际上,“科学知识不应该被视作对自然的透明的表征,而应该被视作相对于某种特定文化的知识”。^③因此,教学活动在培养学生科学素养的同时也是培养学生文化素养的

^①石中英:《知识转型与教育改革》,北京:教育科学出版社,2001年,第69页。

^②金生鈇:《规训与教化》,北京:教育科学出版社,2004年,第327页。

^③[美]安德鲁·皮克林:《作为实践和文化的科学》,柯文等译,北京:中国人民大学出版社,2006年,第5页。

文化育人活动,承认教学活动的科学性和承认教学活动的文化实践性二者之间并不矛盾,科学知识本身也是一种特定时期的文化表征。

进一步来说,将知识理解为特定文化的载体和表征形态,承认知识教学过程的文化实践属性,需挣脱既有忠实取向的课程知识学习观,改变既往教学较少关注培养学生文化理解和文化反思构建的不良惯习。质言之,在师生的教学实践中理解和建构课程知识的文化属性,既是达成以课程知识学习实现文化育人的客观需要,也是教学的文化实践属性得以确立和被承认的前提。

(责任编辑:程天君)

Recognizing the Attributes of Teaching as Cultural Practice from the Perspective of Teaching Elements

CHENG Lianghong, ZHAO Jianmei

Abstract: Exploring how the cultural attribute of each teaching element influences teaching from the perspective of the internal structural elements of teaching activities is a basic way to understand the attribute of teaching as a cultural practice. Teachers, students and curriculum knowledge are the three basic elements in the implementation of teaching activities, so analyzing and recognizing the cultural attributes of these three elements and the restrictions they place on the teaching practice can justify regarding teaching as a cultural practice. As organizers of teaching activities, teachers are influenced in their understanding and action of teaching by their individual cultural differences caused by their family background, regional origin and cultural characteristics shown by adults collectively; as participants of teaching activities, students are influenced in their understanding and action choices of teaching by their individual cultural differences shaped by their family background, regional origin and cultural characteristics shown by minors collectively. Curriculum knowledge, as the direct goal of teaching activities, is the cultural crystallization of people's understanding of the world. In fact, the production of knowledge and its transformation into curriculum knowledge is also the process of cultural selection, and thus teaching itself is inevitably influenced by the cultural nature of curriculum knowledge.

Keywords: teaching attributes; cultural practice; teaching elements

About the authors: CHENG Lianghong, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at School of Education Science, Xinjiang Normal University (Urumqi 830017); ZHAO Jianmei, PhD in Education, is Professor and PhD Supervisor at School of Education Science, Xinjiang Normal University (Urumqi 830017).