

## 课堂教学中学生的文化身份差异及其体认

程良宏 刘利平

**【摘要】** 学生的文化身份表征了学生因地域来源、家庭来源等因素影响而形成的文化差异特质。既往教学多把学生固化为知识学习者,对学生的文化身份差异视而不见,很少考虑学生文化差异对教学所产生的影响制约作用,甚至偏离使学生成为文化卓越者的功能与价值。正确体认学生在课堂教学中的文化身份差异及其对教学的影响、寻求对学生身份文化差异的理性重构,是突破囿于知识传递教学的缺陷、寻求教学改进的可能路向。这需要教师以与“他者文化”和谐相处的文化工作者身份对待教学,以移情性文化理解者理解学生,以文化引领与构建的责任担当引导学生进行文化构建。

**【关键词】** 文化实践;学生;文化身份差异;教学理解

教育公平研究长期以来都是教育研究中的一个热点话题。早期的教育学社会学者如布尔迪厄、伯恩斯坦等通过“在当代西方社会中考察导致现实教育不平等的宏观机制”,以揭示“当代西方政治、经济及文化等领域的诸种分化及冲突结构所造成的‘工人阶级’等下层社会群体的教育不平等遭遇”。<sup>①</sup>与此同时,像麦克·扬、阿普尔、吉鲁等人则开始从微观社会维度——如从学校教育中的知识生产与分配、教科书的主导阶层代言属性、教师作为政治文化工作者身份等方面揭示学校教育中存在的不公平问题。

国内学界大体从1990年代起开始关注教育公平问题。起初研究者主要是在“强调提高教育质量之余,还考虑如何让所有人受到更多、同时又是更好的教育”,如吴康宁、吴永军等学者开始讨论课堂教学中的性别差异、教材编写中的城市化倾向等问题。近些年来,程天君等人提出了“新教育公平”理论,主张新时代的教育公平研究要将重心从“效率优先”的路径依赖与实践惯性转向实现以“人”为核心评估域的视角转换,要从注重效率优先到强调公平正义,从注重教育公平的外延到关注教育公平的内涵。<sup>②</sup>

从上可见,当下教育公平研究逐渐从宏观机制进入到微观层面,研究视角开始从政治经济维度或

---

程良宏,教育学博士,新疆师范大学自治区文科基地“新疆教师教育研究中心”研究员,新疆师范大学教育科学学院副教授、博士生导师(乌鲁木齐 830017);刘利平,教育学博士,新疆师范大学教育科学学院副教授(乌鲁木齐 830017)。本文为国家社科基金项目“双语教师的文化理解对新疆青少年国家认同的影响研究”(16XMZ051)成果之一。

①周勇:《寒门学子的教育奋斗与社会上升》,《南京师大学报》(社会科学版)2017年第4期。

②程天君:《新教育公平引论》,《教育发展研究》2017年第2期。

课程、教材等方面的讨论转向以“人”为核心的问题关照。<sup>①</sup>提请注意的是,课堂教学是教育活动的核心要素之一,以“人”为核心的新教育公平理论及其实践,势必需要下沉到课堂教学层面,对教学中“人”的教育进行考察和反思。本文所讨论的课堂教学中学生的文化身份差异问题,就是在此意义上对新教育公平理论推进的尝试,以期丰富我国教育公平研究的理论思考和新教育公平理论的实践路径有所助益。

## 一、对学生知识学习者的角色固化及其文化身份差异的遗忘

对学生既有角色身份予以梳理检视是重新理解学生角色身份的基本前提。众所周知,自17世纪夸美纽斯提出“教学就是把一切知识教给一切人的艺术”以来,教学就被视为知识传递实践,学生被看成是知识学习者。久而久之,学生作为知识学习者逐渐被固化为唯一重要的角色身份。与其相应,学生既有的文化身份及其教育教学价值遭到了忽视和遗忘。

大体而言,当前课堂教学对学生文化身份的淡化遗忘、多将其固化为知识学习者主要表现在如下方面。其一,教学理论界对于学生角色多样性及其教育价值的探讨还较少,大多将其视为知识的学习者和接受者这一既定角色范畴,由此理论研究者围绕学生问题的研究重心表现为重点关注学生在知识认知层面的能力获得与发展问题等论题,主要围绕有效进行知识教学的模式、方法、策略等教学论题展开。其二,在教学实践领域,部分教师仍然将学科教材知识视为教学中知识内容的全部,奉学科知识为学术权威,是客观存在的真理。教师大多沉醉于有效乃至高效传递知识的教学方法和技术的追逐迷恋之中,在他们的心中,“有什么样的教学方法,如何使用这些方法,在某种程度上,构成了他们安身立命的根基”。<sup>②</sup>因此教师常把教学看作是他们指导学生学习 and 接受预定学科教材知识的活动过程。其三,学生自身对其作为知识学习者的角色固化缺乏反省,甚至更多持以一种下意识的认同心理。譬如他们习惯于以考试的分数作为衡量自己及其他同学在班级中的地位身份的主要标准,对以成绩的高低优劣作为划分学生能力甚至是品质的做法给予积极地认同。

无论是教学理论界对于教学模式、方法、策略、学生认知层面知识获等相关问题的理论探讨,还是一线教师在日常教学实践中对于知识传递的方法和技术的迷恋,抑或学生自身把考试分数等知识数量的获得作为其在班级中地位身份的衡量标准,在根本上都是把教学看作是接受学科知识授受的教学理解范式在不同层面上的行动表征,它们在客观上以知识教学的标准化淡化和忽略了学生文化身份的多样性。

当教学研究和教师的教学实践更多将重心放在知识传递维度的时候,他们对于教学活动中的学生文化特质及其对教学的影响、通过知识教学达成文化创造生成的文化育人使命等问题的关注则相应弱化。由此导致教学成为塑造“知识人”的工具化行为,往往忽略不同文化群体来源学生的文化身份及其差异,甚至对学生自身存在的文化差异故意视而不见,使课堂教学变成了整齐划一的教材知识的灌输和传递。这种整齐划一的知识教学实际上掩盖了因学生文化身份差异而导致的学生彼此之间客观存在的学习能力程度落差,缺乏对不同学生学习差异的针对性应对策略的考虑,因而它在一定程度上进一步遮蔽甚至加剧了教育中的不平等,更加难以发现使学生获得更好发展的新动力。

进而言之,尽管教育公平、教育均衡发展等问题长期都是教育理论界关注的热点论题,并且提出了“教师应该平等地对待每一个学生”,要使“一切学生都能得到最好的发展”等理论命题。然而,在

①石艳、崔宇:《“新教育公平”观与教师教育转型》,《湖南师范大学教育科学学报》2018年第5期。

②李政涛:《从教学方法到教学方法论》,《教育理论与实践》2008年第11期。

以知识传递为中心的教学行动中,“教师应该平等地对待每个学生”,常常被误解为教师应该无视学生的性别、家庭背景、地域等差异,以同样的方式对待每个学生。质言之,在囿于知识传递教学的理解视界中,平等的对待每一个学生实际上演变为一种缺乏应有文化考虑之后的纯技术性的知识教学行动,它将教学实践和教学理论研究的重心仅仅放在如何才能够使学生通过教师的教授引导进行学科知识的学习上面。这样的教学在表面上看,确实是强调对每一个学生学习权利、学习机会均等的关注,但它实际上忽略了学生不仅是预定教材知识的学习者,而且是具有不同性别、家庭背景、地域等差异的文化个体。一定程度上,正是由于学生之间的这种差异,才会出现老师采用同一本教材进行教学,但学生学习结果却差异巨大的教学问题。

需要注意的是,教学绝不可能是文化无涉的知识传递行为。教学中的学生本身是不同文化样态的负载者。学生既有的文化样态特质会对其学习生活产生至关重要的影响。学生在学习过程中所表现出的一些问题,譬如部分学生不好好学习及对于老师的教学活动进行捣乱等等不良行为,除了与教师自身的教学方法、专业技术等专业素养密切相关之外,另一个更为关键的制约因素则可能就是因为学生自身既有的文化传统、文化样态与课堂教学所秉持和遵从的社会主流文化观念之间的落差所导致的认知冲突。这就需要我们转换理解教学的视角,要对学生的文化身份给予敏锐的感知和理性的考量,进而发掘学生文化身份差异所可能具有的教学资源价值,引导学生进行理性的文化身份重构,从而寻找改进教学的新的机遇。

## 二、课堂教学中学生文化身份差异的表征

尽管对于学生文化身份差异的认识可能有多种维度,但整体而言,每一个人的成长都在客观上受到其家庭社会背景、特定地域环境或民族传统等因素潜移默化的影响,并逐渐形成了个体独特的文化心理和文化身份。因此,从学生既往家庭社会背景来源、地域来源和民族来源三个维度入手,是认识课堂教学中学生文化身份及其差异的一种有效方式。

### (一) 不同家庭社会背景来源形成的学生文化身份差异

早在20世纪70年代,美国学者里斯特(Rist, R.C.)就专门考察了学校教育如何对学生进行分层以及学校教育又是如何对待不同家庭社会背景来源的学生。他在研究中指出,尽管当代学校教育因为在科学化价值设定和技术主义研究范式规约下,教师的教学主要聚焦于知识传递实践,但实际上,教师自身会本能地依据学生的言行举止、穿着打扮等区别对学生家庭经济状况和社会地位作出判断,进而将学生划分成上、中、下三个层级。他明确写道:“当教师以学生社会地位的行为为基础来确立他们的期望时,常常会出现社会地位越高,学生的潜能就越大的设想,而如此一来,那些处于较低社会地位的学生就常常饱受指责,处于教师的低期望之中。”<sup>①</sup>里斯特的研究深刻地洞察到了学生因为家庭阶层来源的差异而在学校教学活动遭受不平等对待的客观现实。

一定程度上当下我国中小学生也可以划分为三种不同的社会家庭来源,即来自社会上位阶层家庭的学生群体、来自社会中间阶层的学生群体与来自社会下位阶层的群体。具体来说,来自社会上位阶层家庭的学生群体处于学生中的少数,通常父母有良好的经济保障、学生日常生活优越、熟悉社会时尚和主流社会的生活方式。虽然这部分学生人数不多但却占据了较多的社会资源。来自中间阶层家

---

<sup>①</sup>R.C. Rist, “Student Social Class and Teacher Expectations: The Self-fulfilling Prophecy in Ghetto Education”, *Harvard Educational Review*, vol.40, 1970, pp. 411—451.

庭的学生是学生群体中的大多数。这部分学生能够获得进入学校接受教育所需要的必备物质资源,如能够从父母那里获得日常生活必须的相关费用,但其父母等家庭关系在与上位社会家庭的孩子相比较中,却不占任何优势。而来自下位社会阶层家庭的孩子,在课堂教学中要么处于失声的沉默者群体,要么是对抗教师正常教学的挑战者和叛逆者。这些学生在整个学生群体中所占比重可能较小,但在个别学校中却可能是大多数。例如在一些民工子弟校或城市边缘薄弱学校以及农村中小学校,来自社会下位阶层的学生常常是所在班级的大多数,是班级学生的主体部分。

## （二）不同地域来源形成的学生文化身份差异

当前我国不同地域来源学生的文化身份差异主要表现为两个方面。一是城乡学生之间的文化差异。这种地域差异主要表现为农村或者是位于城市边缘地带、家庭较为贫困的学生,在义务教育结束之后,经过中考而考入城市中学,与那些长期生活在城市、家庭经济状况较好的中上阶层家庭来源的学生之间的文化差异。

地域文化差异的另一表现就是流动儿童在城市学校中与那些自小就生长于城市、拥有城市户口的学生之间的文化差异。尽管由于学者和政府的共同努力,当前流动儿童入学难的问题已基本解决,政府已经明确规定,公立中小学有义务吸纳符合条件的农民工随迁子女入校就读。但这并不意味着流动儿童教育问题就彻底解决了。当前我国流动儿童教育问题已经开始呈现出新的特征,如“对农民工子女的歧视性文化传统依然存在,农民工子女在主观心理上则缺乏对所迁入城市的归属感”。<sup>①</sup>在教学中,进城务工人员子女自身所拥有和熟悉的农村文化和本土文化通常被视为是一种“落后文化”或“没有文化”,在代表城市文化的学校中被排斥,成为不受欢迎的“外来者”。流动儿童在学校生活中因为其与城市户籍儿童在一些生活方式和文化习俗上的差异而遭受歧视,他们自己的乡土文化习俗要么被嘲弄,要么被忽视,得不到尊重。

因地域来源不同而产生的文化差异,正在影响着学校教学实践。当教师面对来自贫困地区的农村孩子或城市打工子弟时,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”、“素质差”等标签。而对流动儿童或来自农村与城镇边缘地带、较为贫困的部分城市下层社会家庭的学生来说,城市中的繁华生活与他们拮据的经济条件之间的差距,自己长期习惯的语言生活方式与城市社会上层家庭孩子的兴趣爱好、生活方式之间的落差,往往会产生巨大的文化心理冲击。这种冲击可能会产生两种结果,一是导致一部分人更加地刻苦努力以求未来能改变自己的生存状态,这无疑是其中的少数;二是使他们中的大部分人不断滋生自卑心理和自我歧视,更有可能产生心理扭曲、人格偏差和认同危机等问题,由此可能形成了反学校文化行为。

## （三）不同民族来源形成的学生文化身份差异

如众已知的是,为了提升少数民族地区人民群众受教育水平,为当地社会经济发展提供更加优质的人力资源支持,国家在西部少数民族地区如新疆、西藏等地区大力推行了“内初班”、“内高班”、“预科教育”等教育政策。这一国家政策的实施使越来越多的西部少数民族学生有机会到内地优质学校学习、从而享受到更加优质的教育资源,也在客观上使内地中小学校学生的民族成分更加多样。

与此同时,各民族之间日渐频繁的流动交往是当下教学实践中学生民族来源成分日渐丰富的又一重要动因。在改革开放和城市化推动下,居住在西部地区的少数民族群众逐渐开始向中东部发达地区流动。最初,少数民族向发达地区的流动更多仅仅表现为一种成年劳动力的城市输入性流动(即西部

---

<sup>①</sup>程红艳:《文化敏感性教学:理解“外来者”、“少数人”和“沉默者”》,《南京社会科学》2013年第3期。



或者农村劳动力转移到城市打工谋生)。但随着70后、80后甚至是90后逐渐成为主要劳动力,他们开始将自己的孩子接到其打工的地区上学。这使那些处于中东部、民族成分相对单一地区的学校所招收学生的民族成分逐渐变得多样。

除了欠发达地区的各民族群众向发达地区特别是经济条件较好的城市地区流动外,当前我国各民族之间的交往流动还表现为中东部地区的各民族群众向一些西部地区流动。随着国家对西部开发的重视和大力推进,西部地区的资源优势、国家政策扶持优势和后发优势等诸多利好条件成为吸引中东部地区各民族群众向其流入的重要动力。他们中的一些人开始在西部地区定居生活,这也在客观上使我国西部少数民族地区的学校生源的民族成分也变得多样。随着社会的发展进步,当前各民族日渐呈现“嵌入式”居住的新特点。因此,对于西部地区特别是少数民族众多地区的众多学校来说,教师与教师之间、学生与学生之间、学生与教师之间的民族成分常常呈现多样性特征,课堂教学在实际上也就相应呈现出不同的文化特质的交流交往交融。因此,关注教学中相关主体特别是学生所具有的这种文化多样性特质、通过正确而理性的认识因民族来源所产生的多样性及其对课堂教学的影响,成为学校在日常教学实践中提升教育教学质量、促进学生更好发展所必须关注和考虑的问题。

### 三、课堂教学缺失对学生文化身份差异理性体认产生的问题

如果缺乏对学生文化身份差异及其对教学所产生影响制约的正确体认,课堂教学容易被窄化为知识传递授受的实践活动,从而将知识传递与文化实践割裂开来。在这种割裂的影响下,教师往往会对那些因为文化差异所导致的教学问题的解决感到无能为力,甚至只能视而不见予以故意淡化忽略。与此相应的是,学生作为知识学习者的角色则会被进一步强化甚至逐渐固化,学生因此常被视为知识灌输的接纳器,教学通过知识传递达至文化交往、实现人类文化遗产与文化创意的人文育人功能就可能被逐渐搁置。

#### (一) 教师容易对学生产生文化偏见

美国Joyce E.King教授曾经在研究中指出:在教育教学中,人们在面对社会底层家庭来源的学生群体的时候,常常会下意识秉持一种了解这些群体所存在的问题进而给予其帮助的习惯心理。这实际上体现了对这类群体学生的历史和文化传统缺乏真正理解这一客观现实,甚至产生了一种不自觉的文化偏见,……难以激发他们的学习动机,难以获得好的学习效果。<sup>①</sup>阿普尔也指出,“一般来说,学校中传播的社会主导文化从阶层上看,是中产阶级文化;……从地域上看,是都市文化;从性别来看,是男性主导的文化。学校课程并非是中立的体系……,弱势群体在课程中难以找到他们的文化与知识”。<sup>②</sup>尽管这些学者主要聚焦于西方国家的教育问题,但也可为我们理解和研究阶层分化日渐突出、各民族之间交往交流交融更加明显的中国教育提供一定的参照。

中国社会是人类现代社会组织中的重要构成部分。中国的教育教学因而具有现代社会教育的一些共识性特征。加上在多年建设发展过程中,地域之间、城乡之间、社会阶层之间对社会资源占有不均衡的问题不断凸显,学校教育也在事实上遭遇到不同文化群体的文化身份及文化样态的碰撞冲突问题。但在既有的知识传递教学实践范式中,教学更多忠实于既定教材等教学资源选定课程知识的传授传递。这样一来,知识的传递授受等技术性考虑几乎成为教师日常生活的全部,教师对于学生在课堂

<sup>①</sup>Joyce E.King:《教育者应当在学科、社会和学生的文化中找到联结》,《教育学报》2014年第6期。

<sup>②</sup>黄忠敬:《意识形态与课程——论阿普尔的课程文化观》,《外国教育研究》2003年第5期。

教学中既有的文化身份及其文化特质的教学影响缺乏必要的关注,从而难以在文化理解基础上通过文化引领转化促进学生更好的发展。

此外,如布迪厄所言,学校文化和教师文化往往拥有一套它自身所特有的文化和语言系统,这种系统往往更适合来自中产阶层家庭的学生。<sup>①</sup>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的学习能力薄弱者,则认为是源于他们固有的文化缺失,其父母与生活环境的文化准备不足是导致他们学业失败的根源。这是一种文化偏见。尽管教师可能会对处境不利儿童抱以一种同情心理,试图用自己所熟悉的文化去改造那些学习能力薄弱者,但由于缺乏对学生个人文化身份和文化样态的理性体认,学生常常会对教师的文化改造产生抗拒抵制,教学也就难以达到理想的效果。

## （二）学生被固化知识学习者、接受者，甚至是知识灌装的接纳器

自学校教育产生之后,通过课堂教学承续先辈遗留下来的经验知识就成为教学活动的基本任务和重要目的。学校教育这种组织形式之所以在人类上千年的历史演进中发展的越来越精致和完善,很大程度上就是因为它更加有利于年轻一辈快速有效地掌握人类先辈遗留的优秀经验知识。不幸的是,对学校教育所需要承担知识学习的使命任务的不断强化,也导致了在漫长的教学演进过程中,学生逐渐被固化为知识学习者、被设定为一个知识接受者。久而久之,学生甚至被视为有待用知识进行灌装塑造的知识接纳器,他在课堂教学中掌握知识数量的多寡就成为衡量其是否优秀的一个基本评判标准。

问题的关键在于,表面上看,学校中的教育教学活动主要的目的在于通过教学活动使学生掌握先辈留存下来的知识,但实际上,知识的学习与获得却并不能成为教学目的。因为知识总是特定时期、特定群体在其生活实践中所获得经验的积累与提升。换言之,知识是人类在一定时期生活经验的特殊表征形态。人类对于知识的学习其终极目的在于使自己的生活变得更好。而对于个体的人来说,个人总是生活在特定的文化境遇中的文化性存在。如果脱离文化而仅仅关注知识的学习与掌握,一方面是把知识与其所产生的特定文化环境人为的剥离,另一方面则是无视知识对于人生活的价值和意义所存在的根基。

在教学活动中,学科知识以及学生学习知识的价值在于对个体以及人类自身幸福生活起到积极的推动与提升。由于人的存在是一种文化性的存在,人的生活也是一种文化性的生活实践。单一的知识传递与接受实际上极大地窄化甚至是异化了人的生活多样性,忽视了人作为文化性存在的多样性和复杂性,因此不能作为人类幸福生活的模式,至少不能作为人类生活的唯一模式。

如果将教学的功能与价值理解为通过教学活动实现人的幸福生活的达成,那么我们需要走出将教学简单等同于知识传递教学的误区。我们需要在理性体认学生文化主体身份基础上,思考新的教学改进路径。需要注意的是,对学生自身已有的文化主体身份的关注,意味着我们不再仅仅将其视为知识的学习者,而是一个具有独特文化样态和文化特质的文化个体。即使是知识的学习,也是建立在对学生既有文化特质予以正确认识基础上的知识学习行动,从而避免学生作为知识接受者和接纳器的工具化角色桎梏。

## （三）教学被异化为知识教学，远离教学促进学生成为文化卓越者的功能与价值

教学实践无法脱离知识的传递传承问题,但教学却无论如何都不能仅仅被视为知识传递行为。<sup>②</sup>

① [法]布迪厄:《再生产:一种教育系统理论的要点》,邢克超译,北京:商务印书馆,2002年,第86—87页。

② 程良宏:《教学作为知识传递实践:历史贡献与问题检视》,《西北师大学报》(社会科学版)2018年第3期。

教师和学生课堂教学中进行的知识传递与学习行动,其最终目的在于提高学生的文化素养,使其成为一个有文化的人,甚至是一个文化卓越者;而不仅仅是一个储存了大量知识的器皿。通过教学使学生成为一个有文化的人、甚至成为一个文化卓越者,一个基本前提就是要把教学看作是一种文化实践,而不再将教学视为仅仅是知识传递与接收的行动。这需要我们承认和理解学生既有的文化身份。

如果不能真正从理解学生自身具有的多种文化形态,承认学生文化身份的视角去思考教学问题,不将教学活动看作是引导学生和教师一起通过教学知识传递达至文化交往的文化实践活动,那么我们的教学只能停留在知识机械传输的单一层面,这就很难理解在教学中因为学生自身的文化差异所产生的教学问题——譬如为什么无论教师如何努力改进教学技术、总会有学习不良学生扰乱课堂秩序。其产生的一个结果就是,教学只能采用一种武断的知识灌输的方式去迫使学生进行知识学习,这样的知识教学常常很难与学生已有的文化特质之间建立起较为稳固的联系,难以被学生从内心真心接受和难以真正内化为他自己的文化生活。从另外一个方面来看,这也就是为什么仅仅囿于知识传递实践的教学行动,常常采用知识灌输等外部强制的教学方法,并且在外部强制的教学行动中,学生所获得的知识常常与他们的真实生活之间缺乏有效的关联。这样,经由知识传递教学实践培养的学生,尽管可能存储了大量的知识,但却很少能够将知识的价值与意义与他们的生活连结起来。这就是说,一个人可能经过教学获得了一定的知识,但却是缺乏文化素养、生活能力薄弱的单向度的知识人。教学就偏离甚至是远离促进学生成为一个文化卓越者的功能与价值。

#### 四、体认课堂教学中学生文化身份的可能策略

承认和理解学生在课堂教学中的文化身份,必须通过教师在教学实践中的改变才能实现。因此,从教师维度入手,引导教师确立和体认其作为文化工作者这一新的角色,学会用移情性理解的方式去理解学生的文化身份,培养教师在课堂教学中引领学生进行文化改造重构的行动力,是体认学生文化身份的可能策略。

##### (一) 引导教师确立和体认其作为文化工作者这一新的角色

对学生的文化身份予以承认与理解,意味着教师自身需要作为一个文化主体与学生进行交往。在传统的教学行动中,教师自身更多被限定在知识传递者这一角色范畴,更多被设定在传道授业者的角色定位之中,教师与学生的交往活动主要围绕知识的学习展开。久而久之,传统教学中的教师和学生事实上被固化在知识交往的单向度行动之中。由此产生的后果之一就是教师自身作为多样文化负载者的主体身份被无意识消解,学生的文化身份也就被视而不见。

更为严重的是,在传统的知识传递角色固化中,无论是教师自身既有的文化主体身份还是学生自身既有的文化特质,常常被认为是不利于有效乃至高效进行知识传递的制约因素,甚至被看成是知识教学需要忽视或者是予以消除的对象。因此,在既往的知识传递教学实践中,教师通常主要是预定教材知识的代言人,是教材知识所负载文化的忠实执行者与捍卫者。他们对于教学中的其他文化样态特质,譬如学生因家庭出生背景、地域来源、社会阶层来源等因素的不同而形成的文化身份差异特质,很少能够给予应有的感知和理解,更加难以对学生的这些文化差异及其对教学产生的挑战与机遇进行仔细的考虑和应对。因此,在传统的知识教学实践中,在学科知识教学的实践活动背后实际上往往隐藏着教师和学生之间的文化冲突与抗争。一方面,是教师对学生进行的文化输入,另一方面,是学生已有文化样态对教师输入的文化进行的消极应对甚至是公然抗拒。教师和学生的文化角力,常常会对教学活动产生极大的阻力,致使教师预定的知识教学目标难以达成,或者是达成的效果不尽如意。也正



因如此,我们需要意识到,教学中一些知识学习问题,实际上可能是教师缺乏文化理解方面的考虑所导致的不同文化形态之间的冲突所致。

知识教学中的文化冲突及其对教学的制约这一客观现实提醒我们,需要调整教师自己的角色身份,将其从知识传递者转换为文化工作者,是一个能够与“他者文化”和谐相处的文化主体。教师以文化工作者的身份和态度去理解教学,就会把教学看作是不同文化主体之间的文化交往。这并不是在否定教师在教学中进行知识传递的职责与意义,而是对知识传递行为予以新的认识,赋予知识传递以新的意义和价值。简单的说来,教师以文化工作者身份去理解和审视他们的教学行为的时候,他不再把自己局限在对教材知识的忠实传递上,而是从自己的文化构成、教材的文化特质、学生的文化样态等综合考虑的立场去审视知识教学。这样,教师就极有可能摆脱仅仅用知识学习的短期效果衡量一个学生的缺陷,从而对学生的文化予以体认和理解,以文化育人为目的,对学生的未来寄予更多的期望,思考教学改进的新的路径策略,更加有效地促进学生发展。

## （二）教师要学会用移情性理解的方式去理解学生的文化身份

教师对于学生文化身份和文化样态的承认与理解,不仅需要教师首先将自己看作是一个文化工作者,将教学视为依据知识传递进行文化交往的行动。更为重要的是,教师还需要成为一个移情性的文化理解者。作为移情性文化理解者,教师在教学中首先把每个学生都视为具有独特文化身份和文化样态的文化主体,并且在一开始就有意识地把自己对于学生的主观偏见和善恶搁置在一边。取而代之的是,他会站到学生的立场、从学生自身的生活经验世界出发,去感受和体会学生在教学中的可能行为及其原由。作为一个移情性文化理解者,教师在教学中常常提醒自己,学生在教学中呈现出各种状态,譬如他们对于教材知识的接受速度与程度、甚至他们的学习方法等各种情况,都有可能与学生既有的文化习惯紧密相关。

更为重要的是,具备移情性文化理解意识和能力的教师,通常会对学生未来的学习能力和成就抱有更高的期望。因为从学生既往生活世界出发、对学生的文化身份特质进行理解,实际上就是对学生深度了解的教学行动。这种深度了解行为使教师对于学生的认识从知识学习者的单一角色定位转向了具有多样性、完整性的活生生的“人”,从而使老师突破之前对那些学习成绩较弱、学习习惯较差的学生所产生的那种本能的“偏见”与“漠视”。实际上,当我们真正走进一个人的生活世界去了解他的时候,我们是将自己的内心世界向对方敞亮和绽放开来的,这种敞亮和绽放一定会获得对方的理解和回应,从而使得理解与被理解的双方得到彼此的认可与信任。因此,具备移情性文化理解意识与能力的教师,在教学中不再仅仅固着于从知识学习及其教与学的方法层面的考虑,尽管这种考虑是教学改进客观需要的。取而代之的是,他们会在知识教学技术方法层面的考虑之外,尝试着去理解学生的文化世界及其差异性,并对那些即使目前学业上未能达到与其他学生一样程度的人,也抱有更多的期望和耐心,坚信这些孩子也是能够获得进一步的发展可能的人。<sup>①</sup>更为重要的是,通过移情性文化理解,教师逐渐开始从更深层面思考课堂教学效果的改进路径,即通过文化层面的引导去寻求教学的改进,以突破既往主要从教学技术和方法维度改进教学的局限性。

进一步来说,具有移情性理解力的教师在把教学视为是自己与学生进行知识文化的交往构建的时候,不再坚持那种简单而武断的文化灌输理念,他将自己变成了一个对他者文化给予适当尊重和积极理解的文化实践者。换言之,作为一个移情性文化理解者,他时刻警惕自己的文化前见和文化偏见在承认和理解学生文化身份、文化样态中所可能产生的不利因素,以角色互换的方式、站在学生的立

---

<sup>①</sup>程良宏:《知识传递与文化交往:课堂教学的路径审视》,《西北师大学报》(社会科学版)2015年第4期。



场上去尽可能理解和倾听学生的文化言说。这就有助于教师对学生文化身份和文化样态予以更为客观和深入的体认与了解。可以说,一个具有移情性文化理解能力的教师,他本身就是一个对多样文化形态予以积极体认和保持适当尊重的文化理解者,因而在教学中会积极引导学生去了解他者文化的知识和价值观念。此外,他们用自己对于他者文化的真诚接纳和理解的行动示范,引领学生也逐渐成为一个具有移情性理解力的文化理解者。这样,教师就可以在自己的教学过程中,建构一个基于学生文化特质而灵活选用教与学的方法策略,逐渐形成具有文化理解精神,积极寻求教学改进的学习共同体。

### (三) 培养教师在课堂教学中引领学生进行文化改造重构的行动力

无论是以文化工作者身份理解教学实践,还是以移情性文化理解者去理解学生的文化特质,其最终指向在于课堂教学中对学生的文化引领和构建行动。因为无论如何,教学都不是简单的文化理解和承认,更不是对学生既有文化样态无论是否合理都一概放任自流、不管不顾,或者是盲目尊重甚至任其发展。实际上,作为学校教育存在基本构成要素的教学活动,一个基本的使命就是按照国家社会的要求引导学生进行文化知识的学习,进而引导学生构建对国家和社会主流文化的高度认同感。换句话说,对于学生既有文化身份的理解和认识,其根本目的在于引导学生学会批判性体认自己所具有的文化特质,通过培养并提升学生对他们既有文化进行批判性认识,发展他们进行文化改造和新的文化创造生成的意识和能力。具体而言,教师引领学生在课堂教学中进行文化改造重构的行动主要可以归纳为如下方面。

一是教师引导学生对学生自身既有文化样态及其文化特质的理性改造。学生会因为地域来源、民族来源、家庭社会阶层等各方面的不同具有相应的文化特质,这为教学提供了资源和契机,但如果这些文化差异与社会主流阶层和教材知识所倡导的知识文化出现冲突的时候,他们可能就会成为制约、阻碍教学活动有效展开的瓶颈。这就需要教师在教学中引导学生主动地对既有文化特质给予理性的对待和必要的改造。教师通过引导学生学会对其既有文化的理性审视和改造,使学生成为国家社会所认可的文化学习者,从而获得更好地向主流社会流动的文化资本和文化空间。

二是教师引导学生对教材知识所负载文化的接受吸纳和批判性体认。对教材知识体系背后的文化体认和文化创造,需要注意两个方面的问题。一方面,要引导学生积极主动的学习和接纳教材所负载的知识与文化。因为教材是经过国家审定的主导文化的载体,是培育国家所需建设者和接班人的基本抓手。因而教师需要引导学生积极学习和接受教材所承载文化知识内容。另一方面,教师还要引导学生发展一种对教材知识养成批判性阅读和认识的意识与能力。由于传统的课堂教学长期以来都被定位于知识传递实践,在其影响下,教师和学生逐渐成为预定知识教学的忠实实施者,教学活动甚至被异化为学科知识的输入——输出等技术性行动,久而久之出现了知识教学与文化学习的割裂。此外,尽管教材经过了专门人员的审定,但客观上教材也是编写者因应数年前甚至是数十年前的社会需求进行编撰的,这与新的时代发展对教材的需要之间极有可能存在脱离。因此教材也是需要随着时代和社会的变革做出相应的调整与修订。对于课堂教学来说,教师在教学过程中结合国家社会的要求引导学生对教材进行批判性解读,甚至在必要的情况下对教材知识进行改造就变得十分必要。唯有如此,教学活动才能发挥知识教学的文化育人价值,同时使教学变成增强学生正向的文化认同的能力生成行动。

第三,教师要帮助学生养成一种理性批判的新文化构建意识。无法否认的是,教学无论如何都不可能是社会文化的简单复制,教学除了传授既定知识文化外,还需要承担起新的文化的创造生成使命,特别是要通过教学使学生成为新的文化的创造生成者。而学生具有文化创造生成能力的一个基本前提就是教师需要培养学生在理性批判基础上的文化构建意识。需要注意的是,“批判不是意味着对

诸书籍或诸体系的批判,而是关于独立于所有经验去追求一切知识的一般理性能力的批判”<sup>①</sup>。诚如康德在《纯粹理性批判》所论述的,批判“是对理性的号召,叫它重新负起它最艰巨的任务,认识自己这个任务,并要求它建立一所法庭,来保证理性合法的要求而驳回一切无根据僭妄。”<sup>②</sup>。学生在理性批判基础上的文化构建,意味着他在教师的引导下,对自己既有的文化传统、教材负载的知识文化的意涵以及与新时代的适切性等问题,能够谨慎地给予一种理性的检视和反思,进而根据新的时代和国家社会发展的需要,进行新的文化创造与生成,使学生成为一个新的进步文化的创造者。

总的来说,本文之所以提出要体认学生在课堂教学中的文化身份差异,主要有两个方面的考虑。一是从教育理论研究的层面来说,是在新教育公平理论视域下,从微观的课堂教学层面回应新教育公平研究所倡导的对“人”的发展的关注,是对新教育公平理论思想在课堂教学实践得到落实的一种尝试。此外,本文还是在对既往人们对教学的认识更多限于知识传递层面的考虑所进行的一种批判性思考,并从体认学生文化身份差异的角度提出了教学实践突破知识传递的局限性的可能路径,以寻求对囿于知识传递实践的教学理解范式的超越。

(责任编辑:蒋永华)

## Differences in Students' Cultural Identity and Its Recognition in Classroom Teaching

CHENG Lianghong, LIU Liping

**Absrtact:** The cultural identity of students represents the characteristics of cultural differences formed by the influences exerted by such factors as geographical and family origins. In traditional teaching, teachers mostly ignore the differences in students' cultural identities and regard them only as knowledge learners, failing to take into consideration the influence of students' cultural differences on teaching and even deviating from the function and values of teaching which are supposed to help students excel in building their cultural and academic identities. It is a possible way to overcome the limitation of knowledge transfer teaching and seek teaching improvement through fully understanding the differences in students' cultural identities and their influence on classroom teaching and pursuing a rational reconstruction of such differences. This requires teachers to treat themselves as cultural workers who live in harmony with “other cultures”, develop enough empathy with students' situation, and assume the responsibility to guide and help them to enrich their cultural identities.

**Key words:** cultural practice; student; cultural identity difference; understanding of teaching

**About the authors:** CHENG Lianghong, PhD in education and Receiver of Top-notch Tianshan Talents Award by Xinjiang Provincial Government, is Fellow of Center for Teacher Education Research, and Associate Professor and PhD Supervisor at School of Education Science, Xinjiang Normal University ( Urumqi 830017 ); LIU Liping, PhD in education, is Associate Professor at School of Education Science, Xinjiang Normal University ( Urumqi 830017 ).

① 宋原放:《简明社会科学词典》,上海:上海辞书出版社,1982年,第451页。

② [德]康德:《纯粹理性批判》,韦卓民译,武汉:华中师范大学出版社,2004年,第5页。