

■专题:儿童心理发展研究



人的文化性及其幼儿教育意蕴

张文桂

(浙江省湖州师范学院教师教育学院,浙江湖州 313000)

摘 要:人是具有文化性的,任何人都不可能脱离某种文化而存在。人的文化性决定了人与文化始终保持着一种联接,人的发展过程本质上也即人对文化的参与过程。因此,我们在理解学前教育时必须立足人与文化的这种关系,从文化的视角去理解儿童、教师以及幼儿园课程本身。

关键词:人的文化性;人的发展的文化本质;幼儿教育;意蕴

中图分类号:G610

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2018)05-0032-04

PDF 获取: <http://sxxqsfxxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.05.007

Cultural Attribute of Human and the Implication to Early Childhood Education

ZHANG Wen-gui

(School of Teacher Education, Huzhou Normal University, Huzhou, Zhejiang 313000, China)

Abstract: Culture is an attribute of human being, and nobody can live without a certain culture. The cultural attribute of human being determines the continuous close relationship between human being and culture. In this sense, the growth of people actually is the process of people's interaction with culture. On this basis, preschool education should be understood from the perspective of human-culture relationship. Children, teacher and kindergarten curriculum should all be understood from the perspective of culture.

Key words: cultural attribute of human; the cultural essence of human development; children's education; implication

一、人的文化性

文化包含着人的全部生活方式,因此,文化镶嵌在人的生活,隐蔽的文化潜流塑造人们的生活。爱德华·霍尔提出:“文化是人的中介。生活的一切方面无不受文化的触动,无不因文化而改变。这些生活方面指的是:人的个性、人表现自我的方式、思维的方式、身体运动的方式、人解决问题的方式……”^[1]。在他看来,文化影响着人的肢体动作、建构着人的语境并产生了文化积木块效应下对人的行

为链影响。因此,“人与文化是合而为一的,是不可分割的统一体,”^[2],即人是文化的人,任何人都带有文化性的,并且在其一生的成长中都不可能脱离文化的轨道而存在,人的发展过程就是一个文化的历程。人具有两重生命:第一重生命是自然生命;第二重生命特指人的“自我意识”,它使人在不断的寻求“理想自我”和“社会自我”的契合中促进人与文化的融合与统一。兰德曼认为:“人不是附加在动物基础上的有着特殊的人的特征的一种动物,相反,人一开始就是从文化的基础上产生的,并且是完整

收稿日期:2017-09-25;**修回日期:**2017-11-06

作者简介:张文桂,女,甘肃金昌人,浙江省湖州师范学院教师教育学院讲师,博士,主要研究方向:学前教育基本理论,幼儿园课程与教学。

的。”^[3]正是人与文化的统一使得人类获得了超离自然性的本质,人不再是自然性基础上的累加,而是不同于动物的文化人和社会人。在人的文化性过程中,人是以主动地、精神自由的样态借助于符号和社会文化沟通并实现人的文化性。整个过程中,人和文化相互构建,在动态中共同发展。

二、人的发展的文化本质

人的文化性决定了人与文化始终保持着一一种联结,人的发展本质上是人对文化的参与。人类在发展过程中是以所在社群的文化实践和社群状态为背景,他们所隶属的社群文化使其行为被赋予特定的意义。同时,这种发展又不是封闭的,人是带着自己社群所赋予的文化意义与其他社群文化进行对话和交流,从而不断继承自己的文化同时吸取其他文化来重建新的文化并不断建构自己的发展。因此,本质上来看,人的发展过程是人在文化参与过程中促使自我和文化不断超越的过程。

首先,人的发展与文化之间是一种动态关系。文化不是静止地对人的发展产生影响,文化本身因为人的参与而发展。同时,人也不是被动的受限于文化,人不是文化塑造的结果,不能将人与文化的关系理解作为一种因果关系。实际上,人和文化是一个相互创造的过程,文化创造着人,人同时利用传承下来的文化在实践中实现对文化的延伸拓展从而创造着新的文化和自我。

其次,人的发展与文化之间是一种开放性关系。不同的社群具有不同的文化,要理解这些文化社群的运作模式以及对人发展的意义,必须要将其放在特定的背景下,避免用种族中心主义去对其他社群文化以及其文化下人的行为做出价值判断从而产生文化偏见。

再次,人的发展是一个文化间对话的过程。人时刻受到自己文化的影响,但是,很多时候人处于文化不自知的状态,导致人会处于文化独裁而表现出对其他文化的剥夺,从而限制着自己文化的更新和发展。为此,人需要作为局外人进行自我文化的审视,反思自我文化中的习惯模式,这样才能更深刻地理解自我文化并积极与其他社群文化进行对话,而文化间的这种对话又为人的发展提供了修改自身方式的可能性,这也就使人和文化在发展中的不断超越成为可能。

三、文化视角下的幼儿教育意蕴

教育作为社会的一个构成系统,同样也是在文

化参与中时刻与文化发生着互动,促进着教育自身和文化的不断重构,这也就为教育带上了浓厚的文化烙印和文化意义。因此,理解教育必须要基于文化的视角。儿童、教师和课程是教育幼儿中的主要构成元素,文化视角下幼儿教育的理解必然意味着要从文化视角下理解儿童、理解教师,进而理解幼儿园课程。

(一)文化视角下的儿童理解

在文化视角下理解教育,意味着我们要在文化视角下理解儿童。如果教师抹去儿童身上的文化性,那就会出现“文化剥夺现象”而产生对儿童的偏见。每个人都是有文化属性的,都会带有个人或一个群体的特质,没有普适性的文化。教师不能用自己的文化模式、文化思维去评判他人的行为模式和思维,随意进行文化的延伸迁移。

首先,教师要基于儿童的家庭文化来理解每个儿童。每个儿童来自不同的家庭文化,因此,教师在理解儿童的行为时必须关注到儿童的家庭文化背景,例如,家庭的结构类型、父母的抚养方式以及家庭的社会经济地位等。家庭经济地位对儿童社会性发展的影响研究表明:家庭经济地位往往影响到父母的养育方式进而影响到孩子的社会性发展。家庭经济地位比较低的母亲通常比较少和孩子说话,和孩子的默契感比较低,同时,她们也表现的更加专制,在解决孩子问题时经常采用处罚的手段,她们更可能使用粗暴的命令而不是详细的解释和孩子沟通;相反,家庭经济地位比较高的母亲往往和孩子默契比较好,在和孩子沟通时会提供选择并潜移默化地影响孩子作出的决定。^[4]通常,父母和孩子的这种语言沟通模式又会迁移到儿童与他人的交往中从而对儿童的人际交往行为产生影响。如果教师能够考虑到孩子所面临的这些家庭文化,可能对孩子行为的理解和处理上会采用更加恰当的方式而不是习惯性的简单地去批评或者给孩子贴标签。

其次,教师要基于儿童自身的文化来理解儿童。科萨罗将同辈文化界定为:“由儿童在其与同辈互动过程中创造并共享的一系列相对稳定的活动常规、产品、价值与利益关系。”^[5]从这个定义可以看出,同辈文化为儿童的发展提供了一个相对稳定的社区,在这个社群中儿童形成了自己社群的文化。儿童同辈文化具有两个核心特征:第一,儿童持之以恒地试图掌控他们自己的生活;第二,儿童总是试图与人分享这种“掌控。”可以看出,在同辈文化中儿童具有对环境的掌控权,能够满足他们在同伴中的归属感。

同伴群体文化是儿童创造的自己的文化,他们的很多行为方式都带有自己的文化意义,可能很多时候有别于成人的文化,教师必须要在局外人观察的基础上从局内人的角度去解读儿童文化中的意义。例如,在一次美术活动中,老师要求孩子画一幅企鹅的画,其中一个孩子画好后交给老师,老师一看画面黑黑的,就问他怎么没画企鹅,孩子说:“我画了呀。”老师又问:“那你画的企鹅在哪里?”孩子说:“就在这里,这是企鹅的房子,他们家停电了所以就黑黑的看不到小企鹅。”多么有创意的构思,如果此时老师没有倾听孩子的声音,那么这个孩子很有可能就要遭到老师的批评。因此,基于儿童的文化视角理解儿童意味着教育中必须要转变教师和儿童的关系,教育要从教师的独白话语转向师幼间的对话关系,让教师始终“留一只眼睛看儿童”,“留一种声音给儿童”,这样教育才能彰显儿童自我和同伴的力量从而建构儿童自我的发展。对话是一种意义的分享,“是一种流畅于人们之间的意义之溪,它使所有对话者都能够参与和分享这一意义之溪,并因此能够在群体中萌生新的理解和共识”^[6],儿童正是在这种理解中才向世界敞开了自己,世界的意义,儿童与世界的关系才真正显现出来。建构主义也提出,儿童的发展不仅是个人建构的结果,更是社会建构的结果,教师和同伴是儿童社会建构过程中的重要他人,尤其是同伴。儿童正是在彼此的共在中相互借助同伴这面镜子不断审视自己、调整自己从而创造着自己。

(二)文化视角下的教师理解

文化在人的生活中往往具有嵌入性和隐蔽性,一旦融入人的思维或者行为,除非人的大脑程序发生改变,否则就会自动的对人产生影响。对于教师而言,受到原有文化的影响,很多时候会无意识的表现出思维和行为上的惯习而影响着教师的行为。一方面,很多时候教师很难发现自己行为中存在的问题,出于文化的不自知状态下;另一方面,经常会看到这样的现象:教师在教育培训中学习了很多新的理念,很多教师对于新的教育理念能够侃侃而谈,在一些涉及教育比赛、检查中能尽量按照《纲要》、《指南》要求去实施教育行为,一旦无外人涉入就又回到了原来的状态;在科学研究中,表现出跟风而后应付交差的功利性研究,^[7]呈现出对当前幼儿教育改革的虚假认同。从文化视角来看,教师原有行为文化具有固着性,它会隐蔽性地对教师行为产生影响。为此,教师培训要使教师从根本上发生改变,必须要将教师从原有文化的不自知和文化的隐蔽性影响中

唤醒,引发教师信念上的变革,这样才能真正使教师跳出原有的不适宜行为链,超越自己从而建构新的自我文化。在内在新文化的簇动下,教师才能由内而外地生发出积极的自我,而具有积极自我的教师往往具有积极的心理品质,能够用积极的心态和方式看待自己、理解他人、领悟他们所处的世界,同时,具有强烈的工作投入而工作投入被认为可以给教师带来更好的幸福感,获得更多的成就感。^[8]

(三)文化视角下的幼儿园课程理解

1. 课程必须关注自身文化背景

文化具有镶嵌性,无论是国家层面的宏观课程,还是地域性层面的微观课程都始终是携带者各自的文化基因影响着儿童的发展。

从宏观来说,不同国家的课程具有其文化生长点。因此,理解任何国家的课程必须要立足该国文化,不能简单地用自己的教育标准或者课程标准去做出价值判断和取舍。同时,在向其他国家的课程学习时必须立足本国文化寻找不同课程模式之间的联结点,这样才能使我们更好的理解其他国家课程模式的意义,同时,也能在学习过程中更好的从中寻找到适合我国课程改革的生长点而不是绝对的否定或者盲目的接受。例如,瑞吉欧的教育模式,尽管我们看到了该课程的很多优点,但是,必须要了解这一课程模式产生和存在的文化基础才能真正理解该课程的价值所在并发现我们所学之处。瑞吉欧的课程是基于关系的课程,汇集了整个社会支持的力量,我们在学习时不能照搬和简单复制,而是在各自文化理解的基础上寻找嫁接点。《重访三种文化中的幼儿园》对于中日美三国不同文化模式下幼儿园教师的教育理念和课程观进行了对比研究,由于各自文化模式的不同,三个国家教育中存在很多差异,^[9]如,对于幼儿园孩子之间的纠纷这一问题的理解上,中日美三国老师的态度就有明显差异,其中有一案例:日本幼儿园里,一个玩具熊引发了大女孩结伴对付班上最小的女孩,三个女孩在地板上扭打成一团,但是,他们的老师看到了只是说“嘿嘿”,却没有过来阻止这场斗争。日本老师在这种情况下通常不会轻易去干预,因为在他们看来儿童之间的纠纷是对孩子以后适应社会而进行社会化教育的一种方式,他们把孩子间的这种纠纷看作是游戏而不是打架;但是,中国老师和美国老师却认为出现这种情况,老师应该要在第一时间干预。因此,如果我们只是简单的立足自己的文化去评价日本幼儿园教育中的这些行为,会无法理解和接受日本老师的这种做法而出

现文化偏见下的评价。事实上在日本非常强调人的社会性,他们觉得幼儿园的班额应该要大,幼儿园可以让大班孩子去照顾小班或者托班的孩子,这样孩子进入更大的社会系统才会很快适应,对于孩子间出现的这种争执或者纠纷同样也具有促进孩子社会性发展的意义。

其次,从微观课程来看,不同的幼儿园处于不同的社区,融合了不同的教师、不同的儿童和家庭,这些因素各自所携带的文化存在差异。所以,各个幼儿园在对自身课程的理解以及社会对每个幼儿园课程的理解都应该是一种在地化的理解。不同的社区提供给幼儿园的社区文化资源不同,幼儿园在利用这些资源时就带有了自己的文化特征,正是对这些丰富的地域文化资源的利用使幼儿园更好地体现了课程来自于生活的内涵。如果每个幼儿园忽视自己所在的文化环境而一味地去模仿其他幼儿园的做法,可能会导致所“学来”的课程很难在自己的幼儿园中生根发芽。幼儿园中的每个教师、每个孩子以及家庭都隶属于不同的生活社群,随着他们对幼儿园教育的融入,他们所属的社群文化也被携带进入幼儿园社群文化中。因此,文化视角下幼儿园课程的理解也就意味着对构成课程的这些微观元素隐含的文化的关注。

2. 课程必须要立足生活

从文化的视角看,文化对人的影响渗透在人生生活的全部,文化也是借助人的生活内容而体现出来的,人正是在生活的所有方面与文化接触并通过生活来体验、理解和建构文化的。所以,文化和生活本身就是融为一体的。课程作为文化的载体之一,同样也应该与儿童的生活联系起来,课程内容必须要来源于儿童的生活,这样才能使文化中的儿童通过生活化课程来理解自己的文化、体验自己的文化,在文化的参与中实现自己的社会性发展。文化是需要传承的,如果我们的课程仅仅是以传授知识和技术为目的,将课程和儿童的生活割裂,这必然会带来儿童对传统文化中蕴含的精髓文化的无知和文化的逐渐消失。教育如果隔断儿童与历史的联系,一味地向外文化靠近,那么我们会成为一个无根的民族,培养出无根的人。

陈鹤琴在他的活教育理论体系中把“做人”看作为教育三大纲领之一的目的论,提出做人,做中国人,做现代中国人。陈鹤琴这里的人不是指一个个孤立的、有德行的个人或者只是一个自然人,而是把人放在了社会大环境中来理解,因此,陈鹤琴眼中的

人是一个具有丰富内涵的社会人。在他看来,人之所以异于其他的动物,就因为人是一种社会的动物。但是,陈鹤琴对于“做人”的思想并没有仅仅停留与此,他进一步又提出“做中国人,做现代中国人”的思想。“做中国人”、“做现代中国人”则是呼吁教育必须要立足本国文化和国情来培养具有中华民族特色和个性的中国人。可以看出,陈鹤琴把“做人”作为社会教育的出发点和归宿的思想不仅将儿童放置于当下的社会需求中培养,更是将儿童立足于中国的历史传统和文化进行培养,这充分体现了他对传承中国文化和在现实社会中与时俱进的培养儿童的辩证思想。

总之,对于文化视角下幼儿教育的理解,是幼儿园、教师、儿童、家长文化的相互理解。只有在相互理解的基础上才能促进幼儿教育更好地自我理解和自我建构。尽管文化对人的影响很多时候是隐蔽的,我们可能很难自知。但是,人却永远都不能固守着自己的文化而对其他文化视而不见,人必须要在与其他外在文化的交流中才会产生一种“文化震撼”,才能让自己和他人的文化意义显现出来,使自己从文化不自知中被唤醒而更好的理解、完善自己的文化。

〔参考文献〕

- [1] 爱德华·霍尔.超越文化[M].何道宽,译.北京:北京大学出版社,2010:16.
- [2] 刘楠.人的文化性与教育的本质特征[J].教育评论,2008(9):14.
- [3] 米夏埃尔·兰德曼.哲学人类学[M].张乐天,译.上海:上海译文出版社,1998:216.
- [4] 罗斯·D·帕克,阿莉斯·克拉克-斯图尔特.社会性发展[M].俞国良,郑璞.译.北京:中国人民大学出版社,2013:174—175.
- [5] 科萨罗.童年社会学[M].张蓝予,译.上海:上海社会科学院出版社,2014:112.
- [6] 戴维·伯姆.论对话[M].王松涛,译.北京:教育科学出版社,2004:6.
- [7] 田凤娟.幼儿园教师的职业困境及应对策略[J].陕西学前师范学院学报,2017(2):146.
- [8] 欧美燕,苏琴.幼儿教师使命感对工作投入的影响:组织工具性的中介作用[J].陕西学前师范学院学报,2017(4):105—106.
- [9] 约瑟夫·托宾,薛烨,唐泽真弓.重访三种文化中的幼儿园[M].朱家雄,薛烨,译.上海:华东师范大学出版社,2014:85—104.