

后殖民理论视野下的 中国教师文化身份之考量

伍叶琴

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

摘要:文化身份是后殖民理论的核心话题之一,它所讨论的正是一个族群或社群所具有的文化特征。教师作为一个特殊的社群,其文化身份就是在他们共同的教育经验与文化符码的基础上产生的稳定且普遍认同的文化特征。教师职业的育人性决定了其文化身份的核心内涵——对学生生命成长的责任。然而,如此重要的文化身份却在现代性理论的影响下逐渐被消解,最后只剩下了一个职业特征——“教书匠”,而教育的精神价值所剩无几。因此,教师应回归自己的文化身份,重拾教育精神,从根本上为学生生命的成长承担起责任。同时,教师也应通过“质变学习”把自己从“俯首”于利益的支配和自我身份的困惑中解放出来,改写自己的教育生活篇章,从而获得正确全面的自我认识,实现教师应有的文化价值。

关键词:后殖民理论;中国教师;文化身份;质变学习;生命成长

中图分类号:G525.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)05-0028-10

关于教师身份问题的研究,近年来已取得不少成果。从文献梳理的结果看,其研究主要有三大特点:一是从教育学、社会学、法学、伦理学、哲学、心理学、历史学、文化学等多视角进行研究;二是研究内容主要集中在教师身份的特征、定位、认同、建构等方面;三是研究方法单一,思辨多于实证。本文的研究试图跳出社会对教师身份的固有认知,从后殖民理论的视角来重新审视教师的身份问题,探究其文化本体,找出一条将教师从无数的身份困惑中解放出来的道路。从表面看,后殖民理论与中国尤其是与中国的教师、教师的文化身份没有关联,但若深究其中的内涵,就会发现两者有着密不可分的内在关联。后殖民理论的话语体系蕴含的不仅仅是文化殖民的问题和东方西方的身份问题,更重要的是其内在的认识论问题。作为一个社群的教师,其文化身份有着自身的规定性——学生生命成长的引领者。然而在现实中,中国教师自身的文化身份意识十分淡薄,甚至沉睡在无意识的底层,这也就导致了当今中国的教师只管在课堂上教书,而不问为什么而教,更不在乎“自己是谁”。本文试图从后殖民理论的话语体系中把教师的“文化身份”凸显出来,通过对中国教师文化身份的历时性追问而强调当代教师应该具有的文化身份意识,从而帮助教师走出职业困惑,促进教师全面发展,实现教师应有的文化价值。

一、教师文化身份的内涵释义

对于中国人而言,文化身份是一个极为陌生的概念。陌生不等于不存在,只不过是暂时潜隐在意识的底层(文化无意识)而已。人是文化造就的动物,对人而言,确认自己与某一文化的关系就是在确认自己的文化身份。而文化身份认同则是一种心理现象或是一种心理过程,无论工人、农民、知识分子都会有这样的心理需求。尤其是对知识分子来讲,文化身份认同问题可能会更加突出。

当然,文化身份认同还涉及语境的问题。因为一个人可能从属于不同的文化范式,在某种特定的语境下,个体会选择归属于某一文化范式,认同这种文化身份也就是他主要的心理指向。或者说文化身份认同可以分为许多种,可以是族群的文化身份认同,也可以是社群的文化身份认同,还可以是宗教的文化身份认同等等。个体选择什么样的文化身份认同,就会深受其影响而表现出那种文化体系所认可的话语方式、情感方式和思维方式。正如现代修辞学所指出,只要我们说话,文化的印痕就在我们的“话”里。荷兰学者瑞恩·赛格斯也认为,文化身份同时兼有固有的“特征”和理论上的“建构”之双重含义。因此,随着人的文化身份之固有“特征”被人在自己心理发展过程中“建构”起来,文化身份就作为一种“信念伦理”^[1]而被深深地嵌入人的精神之中。

文化身份的命题是在后殖民理论平台上被提出来的,是后殖民理论的核心话题之一。在后殖民理论研究中,关于东方主义与西方主义问题、文化霸权与文化身份、文化认同与阐释焦虑、文化殖民与语言殖民、跨文化经验与历史记忆等问题,都与后殖民语境中的“主体文化身份认同”和“主体地位与处境”紧密相关。因此,文化身份也就成为后殖民理论研究的一个重要话题。在后殖民理论者看来,某一具体的民族与生俱来的一系列文化特征就是这个民族的文化身份。由此,文化身份具有一种结构主义的特征,即某种特定的文化包含一系列彼此关联的特征。故此,文化身份体现了一系列结构主义的特征,同时也隐含了具有主观能动性的个人所寻求的“认同”之深层含义。显然,文化身份问题是当今时代不可回避的问题,它存在于我们周围,渗入到我们的生活中,因而也就进入了我们的研究视野。研究具有某个民族文化背景的人在另一民族的土壤中对自己文化身份的维系是文化研究语境下不可忽视的问题。教师作为教书育人的主体,所处的文化环境与应具有的文化特征都需要他们去寻求并认同自己的文化身份。简单地说,文化身份问题也就是人们试图从理论上追问是“谁”(身份)以及如何和为什么要追问“谁”(寻求“认同”)的问题。就确认人们的文化身份而言,在理论上大体有民族(nation)、族群(ethnicity)、种族(race)、阶级(class)、性别(gender)、宗教(religion)、职业(profession)、语言(language)等依据或尺度。例如,雷蒙德·威廉斯提出以“情感结构”作为追寻与确定文化身份的内在尺度和参照系,而爱德华·萨义德则提出以“感觉与想象”为参照体系。

根据以上分析,笔者认为,文化身份可以被界定为人们在共同的历史经验和共有的文化符码之基础上所产生的一种相对稳定且普遍认同的文化特征。由此,教师的文化身份也就是教师在他们共同的教育经验与文化符码基础上产生的稳定且普遍认同的文化特征。教师文化身份的认同之际就是教师的自我确认之时。所以,教师的自我生命价值是其文化身份确认与追寻的内在尺度和参照体系。第一,教师的文化身份体现的是自我的完整性。自西方启蒙开始,人们就相信一个完整自我的存在。这个完整的自我以其完整性与结构性参与社会进程。在这样的参与中,人们进一步将自己的价值选择和精神追求与自己所处的某种价值体系和文化体系相联系,以从中获得对自己身份或角色的确认,体现一个真正的自我,从而获得心灵的慰藉。第二,教师的文化身份对于主体具有生存意义。作为主体的教师由于本身即是社会的一部分而无法脱离其所处的社会结构,而文化又是社会结构中不可分割的元素,因此,教师是不能游离于社会文化而存在的。文化身份实实在在成为教师存在的证明。任何丢失了文化身份或者处于文化身份矛盾中的教师主体都有生存的危机感。第三,教师的文化身份具有相对的稳定性。文化身份是人与所处的历史和文化环境相互作用的结果,是在社会文化的作用下形成的。正如福柯所认为的,个体的身份是权力关系对身体施加作用的结果。无论是历史、环境还是权力关系都会对个体产生持续的影响,所以,教师个体的文化身份就在不断的建构中具有了相对稳定性。第四,教师的文化身份隐含着主体的价值标准。主体的文化身份是在一定的历史经验和文化符码的基础上建构起来的。任何历史经验与文化符码都体现出与此相关的价值标准。种族、宗教、社群、职业、性别等体现出不同的价值标准,处于其中的个体则无法逃脱这些价值标准的规约。可见,教师在共同的历史经验和文化符码基础之上所形成的文化身份无不留下价值标准的印痕。

二、后殖民理论的教师教育意蕴——对教师文化身份与话语权的关注

从中国近百年的半封建半殖民地历史看,清朝后期层出不穷的外国“租界”和民国时期日本人对中国的入侵,无不体现殖民主义对中国的影响。当今中国的教育问题实际更为复杂,因为现在的中国教育领域同时出现了“后殖民”和“内部殖民”两种现象。当政府不遗余力地要求全中国人民(尤其是儿童青少年和稍有知识文化的人)学习外语时,当中国的许多家长宁愿“吃糠咽菜”也要把孩子送到国外去留学时,也正是西方后殖民主义的“文化殖民梦想”进行时。当中国在发达的东部进行着教育的“宏大叙事”时,而贫瘠的西部却进行着教育的“启蒙”与“解放”的“内部殖民”。中国的许多教师在享受“绩效工资”所带来的物质脱贫时却几乎失掉了精神追求。正是因为没有精神追求,又转而变为物欲的奴隶,只要是与有报酬、提职称、升职位、得荣誉有关的教师教育项目就积极参与,否则宁愿在麻将、纸牌、酒令中消磨时间也不愿去读书与思考。一些教师在权势的凝视之下,不是显示盲目的自大,就是表现奴隶般的谦卑。殖民性和被殖民性在中国教师的身上呈现出一种非常奇特的依赖关系。教育之所以要寻找和谐,恰恰是因为教育自身存在严重的不和谐。

当我们基于后殖民理论考察中国知识分子中的教师文化身份时就会发现,传递着文化的教师处于尴尬境地,他们不仅没有掌握文化领导权,甚至根本就不能“说话”。由此,本文认为,从教师专业发展与生命发展的“断裂”处去审视教师发展问题,找出其专业发展与生命发展的联结因素——文化身份,并且只有以其应然的文化身份为基点,形成既注重专业发展又强调生命发展的文化身份认同,才能改变中国教师的生存状态。教师的职业特点在于促进学生个体生命的成长,这样的定位就确立了教师的文化身份,即一个个体对另一个个体生命成长的责任。影响教师职业生涯的因素之一,在根子上恰恰是另一个正在成长中的生命的需求,是生命与生命的接触。教师的那份责任,是由高度的生命自觉所升华出来的。离开生命与生命的接触,教师的文化身份便失去了生命之间相互了解、互相关怀的依据。由此,教师教育的根本目标就在于使教师明确并认同自己的文化身份,以承担起促使学生生命成长的重任。作为知识分子的教师,向学生传递知识与技能毕竟是外在的,而追求生命的自由和更高的精神归宿,才是其本质特征的体现。因此,教师教育不能让有一定局限性的专业发展去替代教师对更高理想的精神追求,不能让“形下的现实”去束缚“形上的精神”。促使教师对自身文化身份的认同是对专业发展的超越,也是教师对自己的超越。

三、中国教师文化身份的历时性变迁

随着社会的变动、价值观的转换,教师的文化身份也在发生改变,如中国历史上教师的文化身份就有“人师”和“经师”之分。人师是指那些能够“传道解惑”的教师,如孔子、孟子等,而经师则是指那些只能“授业”的教师。由于复杂的历史和人文因素,本文只能大概分析在特定的时期内作为主流的教师文化身份。

(一)古代官师合一的教师——有文化的官员

《周礼》中记载了周代朝廷官员的设置和所担任的职责,各系统的官员都担负着教育的职责,形成“学在官府”的教育体制。如春官属礼官系统,春官大宗伯掌各种祭祀礼仪,因而具有教育意义,而所属大司乐、乐师、大师等都是专职的音乐舞蹈教师。在商、周文献中多次出现“士”,如多士、庶士、卿士等。商、周的“士”实际上就是当时“知书识礼”的贵族,他们在官府中担任各种要职。众所周知,周代的教育以礼、乐、射、御、书、数“六艺”为主,受过“六艺”教育的人就是“术士”或“儒”。他们以自己所擅长的技艺而出任不同的职位。教师一定是受过某方面教育的人,所以他们在官府中就是有官职之人。如孔子就曾经做过“委吏”,即管理仓库、核查物品出入数字的职位。担任这样的职位必须是学过“六艺”中的“数”。当然,孔子不仅会“数”,对书、御、射、礼、乐都很精通,尤其在礼乐方面,孔子研究最为精深。由于中国古代社会这种以教育为基础的政治导致了政治与教育的统一,因此,政治上的官与教育中的师是统一的,官即教师,教师即官。这样的教师就是有文化的官。这时期教师的文化身份既是社会导师又是人伦领袖。荀子把教师与“天、地、君、亲”并列的同时又

把君、师合而为一,以天地为生之本,以先祖为类之本,以君师为治之本。可见,在中国古代,教师的地位属于社会的最高等级。如此重视教师的地位与作用,不仅体现了教师的重要性和他们要求参与政治的愿望,而且也反映出当时教师群体的自觉意识。正是由于官师合一,使得教师在参与社会事务中有了极大的话语权。特别是到了春秋时代,由于社会的流动,使得许多“庶人”有机会上升为“士”,而“士”中也有大批降为“庶人”,于是“士”的地位就逐渐与“庶人”一致。虽然这时期的“士”没有了固定职位的保障,但是他们也自由了,解放了,思想也不受限制了,不仅可以根据自己的秉性对社会政治秩序的本质进行整体的思索和理解,而且开始对现实社会进行全面的反思与批判,并以自己独特的见解去探索理想世界。他们所要达到的目的可归结为以“道”来“改变世界”。

(二)古代私塾教师——传递民族文化的专职人员

到了东周时期,由于王室衰落,官学也开始衰败。据史料记载,在春秋时期的200多年间,只有一处兴建官学的记载:鲁僖公修建的泮宫。官学衰落的原因,一方面在于许多贵族子弟接受了“不学无害”的思想而不愿意接受教育;另一方面在于春秋时期的局势动荡,许多“文化职官”失去了原有的地位而纷纷从官府逃亡到民间。为了谋生,他们开始专职从事“教育活动”,如孔子、墨子、孟子、荀子等就是那个时代专职教师的著名代表。他们设私学以教授传统文化知识,同时宣传自己的政治主张。到了战国后期,私学教育日益兴盛,专职教师群体逐渐形成。由于他们掌握了一定的文化知识,所以能够参与社会管理事务,有部分的话语权。如帝王的老师、君王身边的“士”可以对国家事务发表自己的看法,从而影响帝王、君主的思想 and 政策的制定与实施。从先秦到两汉,教师是作为道德表率“人师”而出现的。先秦时期虽然是一个变革动荡的时期,然而,这一时期却在思想领域呈现出“百家争鸣”的局面。这个时期对教师的要求是扮演“道德模范”的角色。孔子正是以自己精深的学问与正直的品性树立起了教师的典范。《学记》曰:“记问之学,不足以为人师。”^[2]教授“记问之学”的教师只能算是“经师”,这样的教师除了“授业”,不能承担起“传道解惑”的大任。而那些能用人格感化学生,为学生、为社会民众作出表率的教师则是“人师”。虽然教师的主要文化身份是以传授文化知识为主,但是“人师”的文化身份与“经师”有所区别。“人师”不仅要“传道、授业、解惑”,更重要的是要身体力行,以自身高尚的道德情操作道德表率,成为“道”的代言人,而“经师”则主要以“授业”为主。尤其是在魏晋至隋唐时期,只要有相当的学识水平,就可以成为教师。《文中子·立命篇》中记载:“度德而师,易子而教,今亡矣。”^[3]意即世人已经抛弃了以“德”为先的教师评价标准。《新唐书·贺德仁传》中记载:“学行可师贺德基,文质彬彬贺德仁。”^[4]贺德仁,越州山阴人,在隋代曾担任王爺的教师,不仅“以词学见称”,还有“文质彬彬”之美誉,因此王爺“以师资礼之,恩遇甚厚”。对贺德仁的评价没有涉及“德”的问题,“德”就不再是择师的首要标准,而能够表现人的才华与学问的“词学”等才是首要标准。可见,教师的文化身份便是学以致用“经师”。到了唐朝,“重才轻道”愈演愈烈,以致后来形成了“耻于从师、相师”的风气。为了维护教师的形象,重塑“师以载道”的“人师”形象,著名学者韩愈以一篇《师说》阐述了他把传授儒家道德视为教师首要职责的观点。到了宋元明清时期,教师文化身份一直徘徊于“经师”与“人师”之间,但总的来讲,这一时期的教师无论是“传道”还是“授业”,都是对中华优秀传统文化的继承与传递,体现的是教师的工具价值。

(三)近代官学中的教师——文化的觉醒者

由于西方文化的冲击,特别是分科教学、科学知识的传授等使得近代中国的学校教育和教学内容都发生了很大的变化,教师也由于接受了西方现代文明而成为文化的觉醒者。他们有独立的话语权,并积极参与国家的改革。梁启超认为,教师的责任就是要培养“新民”,以适应国家政治改革的需要。胡适一生从教,身体力行,推行多项教育改革,以实现他富国强民和构建民主政治的理想。胡适曾大声疾呼:“争你们个人的自由,便是为国家争自由!争你们自己的人格便是为国家争人格!自由平等的国家不是一群奴才建造得起来的!”^[5]他的这段充满辩证法的话在当时的社会背景下具有启蒙性。陈独秀等人创办《新青年》,在哲学、文学、教育、法律、伦理等广阔领域向封建意识形态发起了猛烈的进攻,号召青年人举起科学与民主的大旗,争取人权,追求个性解放。他在《新青年》的创刊号上发表创刊词《敬告青年》,对青年人提出了六点要求,阐明了他的科学与民主思想,即“自

由的而非奴隶的,进步的而非保守的,进取的而非退隐的,世界的而非锁国的,实利的而非虚文的,科学的而非想象的”。在那一时期,还有鲁迅、李大钊等一大批接受过西方文明教育的知识分子,不仅在课堂上传播民主与科学的思想,还积极倡导并促进社会的变革。可以说,那一时期已经觉醒的知识分子自觉地承担了传播先进文化、倡导社会改革的责任。

(四)“文革”时期的教师——无话语权的文化人

中华人民共和国成立以后,教师的文化身份被赋予了崇高的意义,“红烛”“园丁”“人梯”“春蚕”等都是对教师的赞美,但是,却把教师推到了“神”的高度而忽视了教师作为平凡人的物质、情感和精神追求。到了“文革”时期,教师一夜之间被无产阶级“扫地出门”,变成了无产阶级专政的对象和需要改造的知识分子。教师成为无产阶级的“他者”,只能按照无产阶级的要求教书,丧失了话语权,基本处于“无声”状态,被边缘化,成为无话语权的文化人。无产阶级辛辛苦苦培养出来的教师成为了自己的对立面。

(五)改革开放后的教师——学生文化知识考试的辅导者

改革开放以后,随着教育地位的恢复,教师也开始受到社会的尊崇。然而,人们仍然将教师视为受过高等教育的知识人、学生文化知识考试的辅导者、为社会培养人才的工具。教师是“后殖民主义”视域中的“少数人”,基本无话语权,甚至患了集体失语症。即便是在如今的新课程改革实践中,人们对教师的文化身份有了多重理解,然而都无法摆脱对教师身份的习惯性认识模式和已有的外在规定性,仍然将教师视为文化知识传递者、学生发展的引导者。

纵观中国教师文化身份的变迁,可以清晰地看到,教师的文化身份与对教师价值的认识是密切关联的。从古至今,教师都是作为社会所需的工具,几千年来并无本质差别。教师劳动外在的工具价值被无限放大,而教师劳动的内在价值——教师对自身生命意义的追求却从未被提及。许多教师自己也没有意识到自身职业的生命意义,完全认同被规定的文化身份,成为工具价值的殉道者,将自己的幸福、发展置于工具价值之下。由此,过多的自省、自责、自律使得教师的形象永远被定格为行为刻板、缺乏情趣、个性呆板、活力不足。因此,笔者认为,必须打破这种对教师文化身份的规定性,要让教师深刻地领悟并追求教育的内在价值和自己的生命价值,形成基于教师对自己生命意义的追求而引领学生生命成长的理念。

四、当代中国教师文化身份的唯实论困惑

关于教师的文化身份,后殖民理论认为,当教师受到外来文化(专业发展)“入侵”时,对自己的文化身份产生困惑,表现出对自己文化身份的模糊认识——是工匠还是知识分子,是知识的传授者还是生命发展的引领者。为什么中国的教师明知只注重学生的学业成绩是不对的,但却不遗余力地做这样不对的事情?对教师教育行为评价的导向作用为什么会发挥出如此巨大的能量?笔者认为其关键在于教师作为知识阶层,禁锢了自己的思想,忘记了自己的文化身份而“俯首”于利益的支配和管理的禁律。管理者拥有表达自由的较大空间,却压缩与限制了教师表达自由的空间,这正是后殖民主义在教师教育与管理中的表现。教师作为社会成员不可能生活在一个毫无禁令的社会中,但问题在于是教师自我禁锢还是外在禁锢。对教师来说,无论是何种禁锢,都是其发展的“茧”。“破茧化蝶”的关键是教师必须重新界定自己——我是谁。“我是谁”这个问题通常不被教师自己意识到,但是,教师又不得不面对这个问题。因为只有弄清楚了这个问题,教师才能明确知道自己要什么。如何去发展?人们很难认清自身,除非他们遭遇了一些困境。实质上,教师要弄清“我是谁”的问题,就是要重新确立自己在教育中的位置,通过这样的定位不仅有利于清醒地审视自己,也有利于批判地看待现存的那些“隐喻”。

困惑之一:教师就是教书匠。不知从何时起,“教书匠”成为教师的代名词,从此,教师就以“匠人”的身份被定格在课堂上。众所周知,“匠人”是指那些依赖一定程度的熟练技能谋取生活资料的人,其劳动过程表现为以固定的操作模式和规程生产出相同规格的产品。于是,“教书匠”也就被理解为:为了获取生活报酬以教学生读书为职业的人,而教师的研究意识、创造意识、发展意识被完全

忽略。教师成为“教书匠”与传统的师道尊严以及现行教育体制的某些弊端有着一定的关系。

困惑之二：教师就是教育专业人员。把教师划入专业行业内，将教师视为教育专业人员，其目的是为了教师的职业地位和经济待遇。殊不知，如此划分不仅限定了教师的职业范围——只能从事与教育有关的活动，不能参与社会的政治、经济事务，而且还把教师局限在狭窄的专业范围——除了思考教育教学的技能、方法、内容，其他都是不务正业，甚至教师的发展也只能是“专业”上的、技术上的提高，至于其他的需要、生命的诉求统统不予考虑。

教师的文化身份陷入一个非常难以定位的困境。因为，教师相对于整个社会而言是“他者”，但对于学生而言却是“强者”。这种文化身份的分裂性导致了教师的人格异化，从而使教师产生一种处境困惑——“我要怎样做”。教师专业发展的强大声音淹没了教师的自我意识。不仅教师教育者、教师管理者、教师教育研究者，就连教师本人也迎合着、鼓噪着这种声音。似乎“专业发展”是教师的必由之路。然而当教师站在讲台上面对教室里几十个鲜活的正在成长中的生命时，他们困惑了——“我的发展是为了什么”。

五、中国教师文化身份之应然——学生生命成长的“重要他人”

教育的原点是生命，生命的发展需要教育。教师面对处于成长中的尚未成熟的学生，关怀其生命、促进其生命成长和发展应该是对教师最基本的职业要求。人是一个生命的统一体，包括身体和精神。身体是精神的载体，精神是身体的灵魂，二者缺一不可，否则就不是完整的生命。作为教育对象的学生也是身体和精神相统一的存在。但是学生是一个特殊的人群，尤其中小学生在未成年人，他们的身心尚未成熟，正处于身心发展的重要时期和关键时期。所以，学生完整的生命发展需要得到教师的关怀。教师对学生的生命引领是从现实关怀到终极关怀，即教师对学生的生命成长的引领主要表现在三个层次：身体引领——形下关怀，生活引领——形中关怀，价值引领——形上关怀。

（一）身体引领——形下关怀

教师对学生的形下关怀首先体现在身体关怀中。中小学生在正处于身体发育成熟的关键时期，这个阶段的学生生理发育速度很快，尤其是身高和体重的增长非常明显。在小学高年级和初中阶段的学生，他们的第二性征开始出现，有了许多生理与心理的困惑、矛盾和冲突。教师在班级教育中要适时提醒学生科学、合理地安排饮食和作息，以适当方式进行青春期生理卫生教育。另外，学生身体的健康发展是学生其他发展的前提和基础，不能使学生的发展建立在牺牲其身体的代价之上，更不能运用粗暴的管制方式，如体罚等来教育学生，因为体罚会对儿童造成终生难以磨灭的创伤。身体作为物质性存在是教育存在的基础，而教育的任务就在于使人超越自身的物质性存在而真正地成其为人。其次，教师要切实转变学生观和教育态度。学生是人不是物，也不是知识的“容器”和盛美德的口袋，因此，对待学生要以对待有思想、有感情的人的方式，给予真切的关心。教师除了关心学生的分数，更要关心他们在学校的生活状况，要注重培养他们的学习能力、社会适应能力和自主能力。

（二）生活引领——形中关怀

人要生存也要发展。学生在学校学习、完成“社会化”的过程，是为进入社会拓宽自己的生存和发展的空间。因此，教师不仅要关心学生的学业，而且要用发展的眼光去看待学生现实的生存状态，关心他们的升学、择业，帮助他们选择发展方向，思考走什么样的生活道路更能够使他们的潜能得到充分的发挥，以促进学生可持续发展。目标教育应该是生活引领的重点。美国著名管理学家彼得·德鲁克认为，人们不是因为工作才有目标，而是因为有了目标才去工作，为了目标的实现才会去努力地工作。也就是说，人只有在目标的诱导下，才能做有用功。目标是一种刺激物，能够诱发人的动机，引导行为的方向，对人的积极性起着强烈的激励作用。我们对学生进行目标教育就是激发他们学习的动机，帮助他们寻找以后生活的风向标。

(三)价值引领——形上关怀

在现代教育中,教师最重要的角色就是学生的价值引领者。形上关怀就是“精神关怀”,这应该是教师教育劳动意蕴的深刻、准确反映,体现的是教师以人为本的教育理念,表达了教师对学生的情感和态度。因此,价值引领应当成为教师对学生生命引领的核心内容。“精神关怀”是一种终极关怀。终极关怀的基本含义就是强调人应该具有完美的人格、高尚的心灵,应该有理想、有信念、有信仰,能够真正地超越一切世俗功利的束缚,达到真善美的人生境界。所以,教师要关心学生当下的精神生活和他们当下的心灵自由。如果我们用现象学的“悬搁”与“还原”把教师的这一身份概括起来,就回溯到教师原本的价值使命——引领学生未成熟的生命走向完善。在此过程中,教师自我生命的完善是前提,缺乏此前提,教师存在的意义就被“抽空”,于是,教师仅仅成为专门教授知识的人、人类社会延续的一个工具、无生命意义的存在。在现实中,被如此“抽空”了的教师比比皆是,他们忘却了学生的生命也忘却了自己的生命,而课堂不过是乏味的被知识“霸占”了的求生存之场所。对教师的幸福而言,发展绝对不是求生存,而是一种生命的意义。教师的发展体现的是对生命意义的追求。教育是直面生命的,是成熟中的教师生命去引领成长中的学生生命。教师所从事的这种充满生命关怀的事业决定了教师的文化身份——学生生命成长的引领者。这样的身份也决定了教师应该用自己生命的灿烂去培育学生,引领学生走向生命的辉煌。

六、中国教师文化身份的回归之路——质变学习

(一)质变学习的内涵解读

“质变”一词在现代汉语中是指“事物的根本性质的变化,是由一种性质向另一种性质的突变”^[6]。英语的“transformation”作为名词的意思是“变形、变性、变质、转变”。可见,无论是汉语还是英语,“质变”一词的基本含义是一致的:事物发生根本性的、意义深远的变化。从蚕到蛹再到蝶这种变化就是我们最常见的一种质变。“质变学习”是来自西方国家的一种成人学习理论,它又称“转化学习”“转变学习”“转换学习”,本文比较赞同使用“质变学习”这一名称。关于它的含义,不同的学者从不同的角度产生了不同的认识:基更(Keegan,2000)强调经验在学习中的作用,认为质变学习是学习者将自己置于变化着的危险情形之中,通过一定的经验改变人们获取知识的方式;麦基罗(Mezirow,1996)从理性认识的角度提出,质变学习是学习者用先前的解释分析一个新的或者修订基于某一经验意义上的解释并作为未来行动向导的过程,即学习者根据自己在学习过程中的新体验,不断进行阐释和理解,从而创造出新的知识;弗莱雷(Freire,2000)从他的解放教育思想出发,认为质变学习是让学习者通过“意识的提升”或“觉悟启蒙”,用不同于过去的方式来看待自己和世界;达罗斯(Daloz,1999)从发展观来看待质变学习,认为质变学习是一个帮助学习者找回生活意义并发生在一定情境中的整体过程;德克斯和海利(Dirkx and Healy)认为,质变学习有一个精神维度;德克斯(1998)还指出,质变学习是“超理性的、以心灵为基础的学习,这种学习强调感觉和表象”^{[7]26}。

通过对以上不同观点的梳理,基本上能够把握“质变学习”的内涵。笔者认为,质变学习是一种“改变性学习”,是学习者通过对学习意义的追寻去检视、质疑和修正看待自己与世界的方式并使心灵与行为发生改变的过程。教师的质变学习是教师在学习中获得心灵改变从而使生活和职业目标发生根本性改变的过程。因此,质变学习应该成为教师文化身份回归的一种“催化剂”。基更认为,“把已经建立的认知能力扩展到新的领域”,这“改变的是——我们所知道的信息”,这样的学习是一种“信息学习”^{[7]24},即在已有知识的基础上增加新知识。当教师从“信息学习”转变为“质变学习”,其文化身份也就走向明晰。由此可见,质变学习不同于传统学习之处就在于这样的学习能够帮助学习者对生活 and 世界产生新的理解,认识到一个人生命的目的不在于活着,不在于对物质的追求,而是对生命价值的追求。在质变学习理论框架下,教师的学习使意义生成过程得以形成,且意义生成依赖于意义结构——构建个人世界观的一种广义的心理文化假设。重要的是活在当下,并关注未来,寻找生活的意义。学习是一个终身持续的过程。大部分学习都是累积性的——在已有的知

识基础上添加新知识,把已经建立的认知能力扩展到新的领域。学习者在质变学习中改变着看待自己、看待世界的方式,这种改变可能是一个逐渐发生的过程,也可能是一种突变。当然,质变学习不是某种独立的学习样式,而是隐藏在所有学习过程中的一种学习的新方式,它强调的不是知识、经验、技能的获取,而是学习者将学习的内容与自己的经历、经验结合起来,在“悬置”过去经验的基础上建构精神意义从而促进内部的改变——价值观、人生观、世界观等。因此,质变学习的本质是:基于先前“悬置”的经验,检视、质疑和修正原有的世界观、人生观或价值观,在寻求精神价值的过程中,通过对生命的批判性重塑使自己发生不同于以往的改变,这种改变是一个理性、情感和精神同时参与的过程。

(二)教师质变学习图式

既然质变学习如此重要,那么质变学习是否可以培养?如果能的话又该如何去培养这似乎是一个高难度的问题。然而,只要我们把这个高难度的问题进行一番分解,就能够发现其中的规律。国外学者在对质变学习的培养方面做了一些研究。麦基罗认为,质变学习分为10个阶段,包括困境、批判性反思、理性交谈等。泰勒(2000)基于麦基罗的理论模型认为,质变学习的理想条件包括“一个安全的、开放的、信任的环境”,它允许参与、合作、探索、批判性反思和反馈。格兰顿(Grant-on,1994,1996,2000)主要研究如何在教室里创建麦基罗所说的质变学习的理想条件,提出一一是要求教师放弃一些课堂的“权力地位”,二是要求教师了解学生的学习风格。Vogelsang(1993)发现将个人学习经历融入社会活动中的教育活动有利于质变学习的培养。Pierce(1986)对参与为期1周的教育实践的高级学习者进行了访谈,并从访谈中发现通过质变学习引导学生反思的过程可以提升学习者质变学习的自我意识,并促进学习的质变。Saavendra在为期2年的历时性研究中发现,学习团体在学习期间的对话、合作、提问以及社会动态协商过程对参与者的学习质变具有相当的推动作用。

本文根据上述研究成果以及笔者对质变学习理论的理解,试图建构一个教师质变学习的图式,并以此作为教师质变学习的策略^①。

1. 搭建教师质变学习的支架

质变学习有着与传统学习不同的内部结构(详见图1)。

分解质变学习的内部结构有利于认识质变学习,从而掌握质变学习。综合所有质变学习理论,它主要是由3个层面构成的:符号表达、逻辑形式和意义建构。符号表达是学习者选择一组特定或具体的认知对象的集合,这是最外层的结构。逻辑形式是学习者在众多符号表达的基础上综合提炼而成的,具有抽象性,这是中层的结构。意义建构是学习者在反思基础上形成的看待和解释现实的基本参照框架,这是最核心的层面。根据质变学习的内部结构不难发现,教师的质变学习是教师在与文本符号相互作用的基础上,通过对文本内在逻辑形式的解构而不断生成意义的过程。这个过程的实现需要一系列“支架”的支撑。

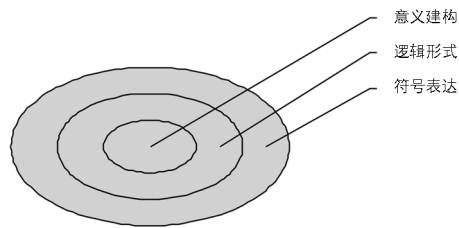


图1 质变学习的内部结构

模拟(simulation)是对真实事物或者过程的虚拟。模拟的目的在于产生某种与原物体相似与不相似之间的“第三空间”。教师的质变学习首先需要对文本的模拟。从词源上来说,文本(text)表示编织的东西。文本的概念后来主要变成了“任何由书写所固定下来的任何话语”。如今,文本的概念更加宽泛,一切承载任何符号的实体都是文本。教师对文本的模拟正是对质变学习的生动描述。从理性认识角度看,教师在学习中对选定的一组特定或具体的认知对象(文本话语)进行模拟,

^① 由于质变学习不是一种独立的学习模式,因此它不具有具体的学习策略。它可以是行动学习(learning by doing),也可以是交互学习(learning in interaction)或者是阅读学习(learning by reading)和思考学习(learning by thinking)。因此,本文不研究具体的质变学习策略,而是建立一个可供参考的图式。

在模拟的过程中不断从内部对这些符号表达进行改造,在自我意识中发现与文本的差异并打破二者之间的对立,在其中生成第三个空间,以形成自己对文本的独特理解话语。模拟对于教师质变学习具有极为深远的意义。因为模拟的重要性并不在于对文本的有意抵触,而在于模拟自身内部所天然带有的分裂和消解功能。这种对文本的模拟正是一种德里达解构主义意义上的“溢出”(excess)。这种溢出打乱了文本的常态和秩序,使其固定、完整的含义遭到破坏,但这并不是模拟的蓄意所为,而是它与生俱来的潜在特性。模拟不是质变学习的目的,而是质变学习的必要步骤之一。教师对文本模拟之后的又一个步骤是将模拟后所“溢出”的意义进行“内化”。没有内化的模拟只是形式,没有内化的质变学习只能停留在认识的层面上而无法深入到质变学习的逻辑形式之中。内化(internalization)是在思想上将他人的思想观点纳入自己的思想体系之中,将自己所认同的新的思想和自己原有的观点、信念结合在一起,构成一个统一的认知体系,并且成为自己人格的一部分。由于教师的认知结构是一个能动的系统,它有着自我调节、自我完善的能力,因此,它可以不断地理解新事物、接纳新事物、解决新问题、适应新环境。在教师质变学习中,最成熟的内化水平就是达到“自我同一性”,即教师将内在思想与外在认同共同融入到自我的一致性中。可见,内化实质上就是为教师的质变学习搭起另外一个“支架”,以帮助教师将模拟所生成的意义内化到自身的精神体系中。

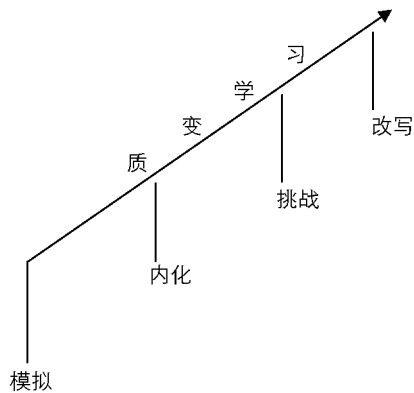


图2 质变学习的支架

教师将模拟获得的意义内化以后可得到一个新的意义建构——生存的价值。这个建构不同于以往学习所带来的体验——知识与技能的累积,而是对教师自我意识的挑战,其关涉的是“我是怎样一个人”以及“我要如何生活”的问题。要求教师不仅要改变自己的生活方式,连自己的价值观、世界观都要彻底改变——重新塑造一个自我。这对许多教师来讲是一件非常不容易之事,它涉及教师从外在形象到内在精神、从为人处世到人生态度的改变。若教师敢于接受如此挑战并努力实践,就可改写、重新塑造自我形象。改写是质变学习的目的与终极目标,因为质变学习就是要重塑一个自我。改写是质变学习的最高级“支架”,如果缺乏这个支架,质变学习就会因此失去价值而变得毫无意义。改写绝不是一般概念上的变换,它是哲学意义上的重塑,呈现从身体到精神的崭新面貌。

教师将模拟获得的意义内化以后可得到一个新的意义建构——生存的价值。这个建构不同于以往学习所带来的体验——知识与技能的累积,而是对教师自我意识的挑战,其关涉的是“我是怎样一个人”以及“我要如何生活”的问题。要求教师不仅要改变自己的生活方式,连自己的价值观、世界观都要彻底改变——重新塑造一个自我。这对许多教师来讲是一件非常不容易之事,它涉及教师从外在形象到内在精神、从为人处世到人生态度的改变。若教师敢于接受如此挑战并努力实践,就可改写、重新塑造自我形象。改写是质变学习的目的与终极目标,因为质变学习就是要重塑一个自我。改写是质变学习的最高级“支架”,如果缺乏这个支架,质变学习就会因此失去价值而变得毫无意义。改写绝不是一般概念上的变换,它是哲学意义上的重塑,呈现从身体到精神的崭新面貌。

2. 掌握教师质变学习的路径

教师质变学习是一个过程,这个过程包含着不同的阶段,沿着这个阶段走下去,最终形成质变学习的路径:检视→领悟→反思→尝试→改变。(1)检视是质变学习的起点,是指教师对自己原有观念的检验与审视。教师在自己的生活经历中形成了对某件事情的观点,因为受到个人经验的影响,这种观点不仅不容易改变,并且在以后的生活经历中,教师总会寻求更多、更深层次的证据来证明自己的观点。在这样的不断证明中,他们就不断地强化已有观点,使其更不容易被推翻。这是教师的认识与外部环境的一个暂时的平衡阶段。当某个触发事件出现时,这种平衡就会被打破。教师正是依靠他们业已形成的观念体系来解释生活,但是,这些观念又极有可能是刻板的、偏颇的或扭曲的。未曾质疑、未经检验的观念可能限制教师对新经验和新观念的接受程度,阻碍相关经验之间和价值观念之间的整合,最终不利于教师的成长和发展。所以,要想及时修正和转变观念,就必须首先学会质疑原有的观念,因为只有质疑原有观念的过程中,教师才有机会发现原有观念的问题所在,了解并明晰原有观念因何及如何限制了自己去观察、理解和感受世界或他人的方式,由此质变学习才有可能发生。(2)领悟是教师运用自己的感觉、想象对新观念、新思想的体会与理解。教师在学习过程中总是依靠自己的解释策略去体会、解悟认识对象。每个教师的解释策略都有着相当大的差异,这些差异是由于他们参与学习的感受、想象的差异造成的。因此,教师要学会运用适宜的解释策略去领悟学习中的一切,尤其是对逻辑形式的正确感悟是非常重要的。(3)批判性反思是促进教师质变学习的根本动力。当教师通过质疑原有观念认识并领悟到自己正在经历的事情

与过去一直坚持的观念不一致时,就产生了认识的失衡,这种失衡可能导致发生针对自我的批判性反思。批判性反思的过程是一个评估、质疑、探索、确定和融入的过程。第一,教师要对自己原有观念的来源和后果进行批判性评估;第二,教师要审视这些固有的观念对于新境遇和新经验的適切性和有效性;第三,教师必须探索可以形成新角色、新关系和新行为的多种可能的计划;第四,教师能够确定接受某种新观念和自己今后的行为准则;第五,教师将接受的新观念融入自己的生活。显然,批判性反思不只是改变原有观念本身,更是改变原有观念的前提或预设,这样的批判性反思,才有可能引发教师的质变学习,从而成为促进教师质变学习的根本动力。(4)尝试是指教师根据已经融入的新观念去试着指导自己的行为,是一个检验的过程。如果检验的结果给教师带来良好的体验,获得外界的良好评价,尝试就得以通过,否则教师就有可能倒退到以前。所以,在尝试阶段,教师不能假设其结果一定如预期的那样,因为生活世界并非全部由自己去控制,许多的因素会产生干扰甚至阻碍。(5)改变不仅仅是指行为与以往的不同,更主要的是内心的坚定。只有内心的坚定才能促使教师不断地进行质变学习而始终保持精神与行为的一致性。

综上所述,教师的质变学习过程是教师已有认识与外部环境由平衡到不平衡再到更高层次的平衡这样一个螺旋式上升过程。每一个具体的质变学习的发生、发展过程都要经历这5个阶段。这个过程也是一种实践——追寻生命意义的精神实践。

总之,考量教师的文化身份是帮助教师在厘清自己文化身份的基础上去确认自我,在质变学习中提高自我,从而获得正确、全面的自我认识,实现教师应有的文化价值。

参考文献:

- [1] 马克思·韦伯. 学术与政治[M]. 冯克利,译. 北京:生活·读书·新知三联书店,1998:8.
- [2] 孙希旦. 礼记集解[M]. 北京:中华书局,1989:25.
- [3] 顾春. 文中子[M]. 长春:吉林出版集团有限公司,2010:231.
- [4] 欧阳修,宋祁. 新唐书[M]. 北京:中华书局,1975:5729.
- [5] 胡适. 胡适文集:第5卷[M]. 北京:北京大学出版社,1998:511-512.
- [6] 中国社会科学院语言研究所词典编辑室. 现代汉语词典[M]. 6版. 北京:商务印书馆,2012:1622.
- [7] 雪伦·B·梅里安. 成人学习理论的新进展[M]. 黄健,译. 北京:中国人民大学出版社,2006.

Chinese Teachers' Cultural Identity from the Perspective of Postcolonial Theory

WU Yeqin

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: Cultural identity is one of the core topics of Post-colonial Theory, and it discusses the cultural characteristic of a group or community. As a special social group, the cultural identity of teachers is a stable, continuous and commonly recognized cultural characteristic formed on the basis of their common educational experience and cultural codes. The educational nature of teachers' profession determines the true meaning of their cultural identity——the responsibility of an individual in the development of another individual. However, such an important cultural identity has gradually been removed in modern theories, and finally, only a professional feature left——“teaching”. The school has become a big examination room; the spirit of education there is not much left. Therefore, teachers should return to their cultural identity, regain the spirit of education, and fundamentally undertake the responsibility for the development of another group. At the same time, teachers should use “transformative learning” to set himself free from the domination of interests and others (management) prohibition, to rewrite the chapter of their teaching career, and furthermore to achieve a meaningful and complete self.

Key words: post-colonial theory; Chinese teachers; cultural identity; transformative learning; development of individuals