

塑造儿童乃教育学之原罪

项 贤 明

(南京师范大学教育科学学院, 南京 210097)

摘 要: 赫尔巴特以来的教育学存在着这样一种传统观念,即把教育理解为一个对儿童和学生进行塑造的过程。这种塑造的教育观以基督教原罪说为深层理论基础,与人类社会长期以来对儿童的隔离和改造的历史之间存在着复杂的继承与参与的关联。行为主义为塑造的教育观在 20 世纪的延续提供了强有力的支持,二者在否认和解构儿童主体性方面是一致的。现代信息技术和后喻文化的到来,以及由此带来的儿童与成人之间“知识鸿沟”的逐渐消弭,已经使得秉持塑造教育观的学校窘迫不堪。要真正走出这一困境,我们首先必须对教育学的赫尔巴特传统进行彻底的反思,在理论上真正肯定和承认儿童的主体地位,将教育由“塑造”还原为“培育”和“服务”,由“燃烧自己”转变为“点燃他人”,由为儿童设计未来转变为帮助儿童创造未来。我们说塑造儿童是教育学的原罪而非本罪,暗指这并非是一种谴责,而是一种对深层问题的直视和反思。

关键词: 教育学; 儿童权利; 主体性

人类之发展和解放的历史,与儿童的被发现及其人权被承认的历史,是同一过程的不同层面,其内在的一致性是不言而喻的。然而,正如贝奇(Egle Becchi)和朱利亚(Dominique Julia)在《西方儿童史》中所言,“儿童史并不是一部进步史,原因很简单,因为成人的历史并非单线进化”(贝奇,朱利亚主编,2016,第5页)。虽然历史发展在总体上是进步的,但在这进步过程中,往往是某些问题得到了解决,取得了进步,而又在另一方面产生了新的问题,保留了旧的问题,甚或旧问题有所恶化。儿童解放的历史,与其在教育过程中的境遇又是紧密联系在一起。就近现代学校教育以及与其相配套的教育学理论而言,儿童在教育中长期扮演的“被塑造”的“受教育者”的角色,实际上也从一个十分重要的角度和层面,反映了儿童解放历史的曲折性。如今,已经到了必须对教育学领域这一司空见惯的理论问题进行深刻反思的时候了,这是在实践中解决这个问题的前提。

一、儿童的历史与塑造的教育学传统

美国教育家和心理学家法森(Richard Farson)曾尖锐地批判道:“我们这个世界对儿童来说不是个好地方。我们社会中的每个机构都强烈地歧视他们。”(Farson, 1974, p. 1)美国儿童常常把效忠誓言中的“...one nation, under God, indivisible...”中的“indivisible(不可分割的)”误读为“invisible(看不见的)”,法森讽刺地说这讹误中是包含真理的,因为“对他们来说,这个国家的确是看不见的”,“并且对这个国家来说,儿童也是看不见的”,他们“被拒斥在美国社会生活的几乎所有领域之外”(Farson, 1974, p. 1)。这样的讽刺虽然有点过激,却也在一定程度上反映了儿童的天赋人权在很多情况下被忽视的实际境况。

只要对历史上的儿童生活稍加回顾,我们就不难发现,在天真快乐的幸福图景之下,儿童之天赋人权的落实情况其实并没有我们想象的那么美好。杀婴和以儿童献祭等文化现象在很多种族的历史上普遍存在,就足以说明儿童在历史上曾经的悲惨境遇是不容忽视的,但儿童在社会正史中却是几乎失

声的,这本身又恰好反映了其被忽视的社会地位。关于儿童作为权利主体的法哲学理论,国际上存在着保护论(Protectionism)和解放论(Libertarianism)的争论,但无论是保护论还是解放论,“两派均观察到了在人类历史上儿童长期受到虐待和剥削的现象……两派也一致同意对儿童发展上的弱势状态应给予适当的保护”(张扬,2017,第75页)。这种对儿童的不利境遇和正当权利的承认,既是一种历史进步的表征,同时也说明了法森关于儿童境遇的批评并非只是偏执狂的无中生有。

从历史的角度看,儿童在成年之前社会身份的获得和承认是近现代社会的事情。在原始部落,孩子的姓名、年龄等都是十分模糊的,年幼孩童夭折通常也不具备与成年人的死亡相同的意义。即使到了文明相当繁荣的时代,这种状况也没有得到根本的改观。公元前451—前450年颁布的古罗马《十二铜表法》规定:“子女乃父母的私有财产,父亲对子女(包括除婚姻外的成年子女)有生杀予夺之权”(张扬,2017,第17页)。儿童作为人被重新发现,是文艺复兴之后的事情。历史研究表明,世俗儿童理念的产生和被发现过程,与文艺复兴运动和人文主义思潮的兴起过程是一致的。阿利埃斯(Philippe Ariès)以艺术作品中的圣婴形象为例证,认为“它的命运和繁荣见证了对儿童的情感在集体意识方面的进步,对儿童的特殊注意在13世纪时还是孤立的现象,在11世纪时却完全不存在”,直到15、16世纪,世俗的儿童才出现在成人家庭生活场景的绘画中(阿利埃斯,2013,第54—55页)。法森也认为,“童年的理念是16世纪欧洲人的发明。在中世纪晚期之前,干脆就没有童年这个概念,大多数语言中也没有意指儿童的词语”(Farson,1974,p.17)。可见,儿童作为一种社会观念是文艺复兴的历史成果之一。关于儿童理念的产生,波兹曼(Neil Postman)将其归因于古登堡(Johannes Gutenberg)的活字印刷术,认为“印刷给予我们自我,使我们以独特的个体来思考和谈话,而这种强化了自我意识便是最终导致童年开花结果的种子”(波兹曼,2004,第41页)。在他看来,印刷术导致了“知识鸿沟”(knowledge gap,原译作“知识差距”),“学习变成了从书本中学习”(波兹曼,2004,第41—42页),儿童读物从此涌现出来,并成为将儿童从成人社会中区别开来的文化标志物之一。波兹曼将知识的成人垄断和信息的成人控制看作“儿童”理念产生的内在重要原因。

不过,儿童被发现这一历史的进程再一次证明了辩证法的伟大。在文艺复兴之前的中世纪修道院学校里,儿童就面对一种在家庭和邻里等之外的“独立空间中的‘禁闭式教育’”,“这是一种监控式教育法,惩戒和禁闭有利于全景式培养:整个童年阶段都将在成年人的注视下度过”(贝奇,朱利亚主编,2016,第10、120页)。文艺复兴虽然带来了人的一次解放,然而,正如硬币总是有两面一样,“儿童”理念的发明,一方面是对儿童作为人的承认,另一方面却从观念到实践都保留了中世纪教育对儿童的隔离。学校教育,以及与学校这种教育方式相配套的教育学理论,便是我们进行这个隔离的重要工具之一。“‘学校生活’涉及与儿童情感进展相关的教育史问题”,到近代早期,它逐渐“演变为一种将儿童与社会分离的手段,即通过更严厉独断的纪律,对他们进行道德和知识方面的培养,最终将他们与成人社会分开。这一进程从15世纪起延续到18世纪”(阿利埃斯,2013,第205页)。关于西方儿童史的研究表明,在文艺复兴时期,“学校并非天堂”,孩子们“不断更换老师,离家出走,还有那些没有提到但可以很容易猜测到的苦难”(贝奇,朱利亚主编,2016,第192页)。在文艺复兴之后,这种状况也并未得到根本的改观。黑伍德(Colin M. Heywood)的童年史研究也证实了这一点,他发现,“从16、17世纪开始,‘中产阶级’的渴望就将儿童及后来的青少年从成人世界中孤立出来。通过将其排斥于工作场所之外,压制其性欲,延长其在学校和大学中的教育,儿童和青少年被日益‘婴儿化(infantalized)’了”(Heywood,2001,p.38)。

学校和学校教育理论的产生,使得我们对儿童的隔离在理论和实践两方面都得以超越年龄的界限。在这里,“儿童”被转换成“受教育者”,因而凡是扮演“受教育者”这种社会角色的,不分年龄,皆在被隔离的歧视之列。伴随着学院的兴起,更加严格的新纪律体系在15世纪确立起来,对违反纪律者进行鞭笞等惩罚的年龄范围也在延伸。在体罚得到公认后,儿童的纪律和成人的纪律存在着根本的不同,有身份的成年人可以免除纪律的惩戒,而“所有的孩子和年轻人,不论他们的社会地位如何,都受到

同样纪律的约束,都要接受鞭刑”(阿利埃斯,2013,第219页)。最初,鞭刑“只针对小小孩,从16世纪开始,它扩展到所有的学生,有些学生的年龄经常接近甚至超过20岁”(阿利埃斯,2013,第219页)。这意味着即便已经成人,一旦被赋予学生的身份,也同样会被当作儿童来对待。在“受教育者”这一社会角色之下,通过学校的纪律,青年也被推回到了少年儿童的行列。教育此时已成为一种必要的强制性的塑造过程。人们普遍相信,包括成人学生在内的所有“儿童”,唯有经过这样的“塑造”,才能成为真正意义上的“人”。

当近现代学校教育形式在欧洲萌芽时,自然的生长与人为的改造就作为一对思想矛盾出现在早期的学校教育理论之中。作为西方近代教育的奠基人,夸美纽斯(Johann Amos Comenius)就认为,由于人类和天使都没有上帝才具有的神性,因此,“只有受过恰当教育之后,人才能成为一个人”(夸美纽斯,1984,第39页)。所谓“科学教育学”的奠基人赫尔巴特(Johann Friedrich Herbart)在《教育学讲授纲要》第一条中就强调:“教育学以学生的可塑性作为其基本概念”(赫尔巴特,1989,第190页)。康德(Immanuel Kant)也认为“教育包括照料和塑造两个方面”,其中“塑造”是学校教师提供的教育,“照料”则是父母和家庭教师提供的生活教育,他并且认为“人们需要校园的塑造或教导”,这种塑造赋予人以“个体的价值”和“公共的价值”,因此“人只有通过教育才能成为人”(康德,2005,第12、15、5页)。也就是说,没有经过教育塑造的儿童还不能真正称之为“人”。这种塑造的教育观,从康德和赫尔巴特开始,一直延续下来,如今已逐渐成为我们社会关于教育的一种集体无意识。

学校教育将教育过程理解为一种对儿童的“塑造”过程,进而其自身也异化成为社会隔离儿童的工具,其背后隐藏的是一个众所周知的事实。这个事实便是,“塑造”的教育观实际上最初是建立在基督教“原罪说”的基础之上的。学校教育在欧洲的萌芽与宗教改革有着直接的内在联系,新教的“因信称义”学说承认个人自我救赎的可能,而教人阅读圣经的需要成为以班级授课制为基础的学校教育产生的重要推动力。但是,新教和天主教都沿袭了奥古斯丁的传统观念,“认为儿童从出生伊始就是原罪的产物”,“天生的堕落和不可能做好事”,只不过此时已有进步的观念,认为儿童只是“并非故意作恶且可以改善的人”(贝奇,朱利亚主编,2016,第339-340、341-342页)而已。夸美纽斯自幼深受宗教思想浸染,他倡导“把一切事物教给一切人类”的“泛智教育”,但又强调“一切智慧和科学的宝库都藏在基督那里”,“敬畏耶和华是知识的开端”,“离开了基督教就没有也不可能有泛智论”(夸美纽斯,2005,第226、283页)。夸美纽斯在其教育理论中推崇“自然”的原则,不过他所说的“自然”,“不是指亚当作恶以后全人类所过的堕落生活,它指的是我们最初的和原始的状况”(夸美纽斯,1984,第28页)。他解释说,文艺复兴时期的人文主义者维未斯(Lodovicus Vives)所说的自然也是这个意思。康德也强调指出:“要从小就教育孩子们厌恶恶行,其根据不仅是上帝禁止它,而是因为它本身就令人厌恶。”(康德,2005,第11页)赫尔巴特同样继承了这样的思想,他批评卢梭的自然主义教育,认为“传统的教育试图延续现在的这种邪恶;培养自然人意味着尽可能从头开始重复一系列业已克服了的邪恶”(赫尔巴特,1989,第9页)。在这些学校教育的先贤们看来,正是由于人人皆有原罪,因而儿童生来就必须经受改造,这是学校教育之所以必要的主要原因。

另一方面,近现代的学校教育与以往教育形式有着众多的根本不同,其突出特征之一便是学校教育的制度化和国家化。据德国康斯坦茨大学历史学教授奥斯特哈默(Jürgen Osterhammel)的考证,“到19世纪人们才开始把社会中关于知识学习和道德化的所有形式设想为一个教育体系,并在实践中做出这样的安排”(奥斯特哈默,2016,第1456-1457页),即由政府组织、监督和指导有专业资质的教师在统一形式的学校中对按年级和学制编班的学生施教以衔接连贯的课程。因此,学校对儿童的隔离和塑造不仅仅是生活空间意义上的,而且还是社会制度意义上的。与此同时,由于现代民族国家也在这一时期产生,培养年轻人的国家认同由此成为民族国家对学校教育的强烈需要和要求。“国家掌握着年轻人接受学制教育的决定权,这是19世纪的一个革命性创新”(奥斯特哈默,2016,第1457页)。国家作为一种新力量的介入,进一步推动了学校对儿童进行隔离和改造的合法化和制度化。于是,我们对

儿童的隔离和塑造发展出了一系列复杂的社会机制。“不仅通过我们的法律,而且也通过其他社会机制,学校教育成为了一种强迫性的教育。学生如果没有完成义务教育,他们就会面临失业、贫穷和社会拒斥的威胁”(Farson, 1974, pp. 96-97)。强迫的义务教育这样一类社会制度,看似让儿童处于一种对他们有利的地位,在另一方面实际上成了对儿童的压制,迫使他们放弃了一部分天赋人权,并且不能全面地参与社会活动。

在当代,我们依然面对着这样一些关于儿童的深层问题,对儿童的隔离与塑造仍然在学校里进行着。正如法森批评的那样,“我们的社会如今不仅在种族、阶层和性别上是隔离的,而且在年龄上也是隔离的”(Farson, 1974, p. 22)。在现代化的过程中,与早期的学校教育相比,儿童的个性虽然受到了更多的承认和重视,但学校教育在理论和实践两方面都从未放弃过塑造儿童的理念,甚至还进一步在合法化的过程中将这种理念转化成为我们社会普遍的集体无意识。阿里埃斯关于儿童的历史研究证实,“把儿童与原始性、非理性和前逻辑阶段相联系是我们当代儿童观的特点,这种儿童观发端于卢梭,但它属于20世纪的历史。只是在非常晚近的时代,它才由心理学家们、教育学家们、精神病医师、精神分析师们的理论转化为社会共识”(阿利埃斯,2013,第177页)。这种社会共识的形成,使得塑造的教育观以及作为这种教育观实践途径之一的对儿童的隔离,成为人们认为理所当然且熟视无睹的合法事实。在这种塑造教育观转化为社会共识的历史进程中,有一个思想流派应当特别予以注意,其影响之大,使其能够在科学的美名下至今仍然一直统治着我们的学校教育。这个思想流派就是20世纪初起源于美国进而影响世界的行为主义。

二、行为主义的“科学”塑造

自然的“生成”和人为的“塑造”这对思想矛盾,不仅表现在学校教育产生初期那些教育思想家的教育理论中,而且是贯穿人类教育思想史之始终的。“人的教育过程是一个能动的生成过程,还是一个受动的改造过程,这是以往一切关于教育本质的讨论中最根本、最核心的一对矛盾”(项贤明,2000,第138页)。出于培养宗教虔信和国家认同的需要,在学校教育产生初期的欧洲,教会和民族国家在这个问题上都不约而同地将最重的砝码放在了“塑造”这一边。历史总是在种种矛盾冲突中前行,“20世纪早期,关于儿童权利的相关哲学论述开始崛起,人们开始认识到儿童不仅仅是被保护对象,儿童与成人一样也应当是有权利的”(张扬,2017,第41页),然而,翻开历史的另一面我们又发现,“即使在20世纪,关于童年的旧的思维方式还是难以消亡,关于培育儿童的社会科学研究在摆脱狭隘的行为主义心理学桎梏的道路上依然举步维艰”(Heywood, 2001, p. 3),行为主义的科学贡献我们应当予以肯定,但对它的诸多缺陷,尤其是其忽视甚至否认人的能动性这一重大理论缺陷,我们必须进行深刻的反省和批判。

塑造的教育观隐含着重要的理论操作,便是对儿童主体地位的解构。我们以“为儿童谋幸福”之名,行剥夺儿童主体地位之实。在当代,学校教育早期“人只有通过教育才能成为人”的思想,转变为关于儿童社会化的系统理论,认为所有儿童都要经历一个“适应社会并将社会内化在自身行为中的过程”(科萨罗,2016,第6页)。不同的理论对这一过程有着不同的解释,其中有不少理论在解释这一过程时忽视了儿童也是社会行动者这一基本事实,因而否认儿童在社会化过程中的能动性,否认儿童才是其自身社会化的真正主体,而将这一过程在理论上置于成人的控制之下。或许出于生命繁殖和延续的本能愿望,自觉或不自觉地,“根据儿童与成人的同化过程(成人化),成人生活中的幸福就叠加到童年之上”(贝奇,朱利亚主编,2016,第449-450页)。对这样的历史现象,贝奇等人在《西方儿童史》一书中质疑道:“当童年被形容为幸福时,这指的是一些成年人给予其他主体,即儿童的一种价值,但儿童只能够说出与自己有关的话语。人们能够在不考虑儿童的话语的条件下去讨论这种幸福吗?”(贝奇,朱利亚主编,2016,第450页)

在解构和否认儿童主体地位这一点上,塑造的教育观与行为主义是一致的。塑造的教育观之所以

能够在20世纪继续大行其道,重要原因之一就是行为主义这种心理学和精神哲学理论20世纪初在美国产生并继而影响全世界。由于头戴科学的光环,这种理论对当代教育乃至整个社会的影响是极其广泛、深刻而且长远的。然而,行为主义从动物心理学实验中推导出来的儿童发展模型有一个最致命的缺陷:忽视了儿童作为人的主体性。我们知道,作为精神哲学的行为主义,其首要的基本观点便是机械唯物主义决定论。行为主义领袖人物斯金纳(B. F. Skinner)就坚信,“在本质上,关于行为的实验分析必将剥除我们先前赋予自主人的诸般功能,并将其一个一个地转移到控制性的环境上”(Skinner, 1971, p. 194)。在行为主义者看来,“由于行为科学采用了物理学和生物学的策略,传统上将行为归因于此的自主人(autonomous agent)被环境取代了——正是在环境中,人类才得以进化;也正是在环境中,个人的行为才得以型塑和延续”(Skinner, 1971, p. 180)。然而,“这种学说忘记了:环境正是由人来改变的,而教育者本人一定是受教育的”(马克思,2012,第238页),这种学说更不可能理解,人正是在能动的改造环境的“变革的实践”中不断改变自身的。

由于否认儿童在教育过程中的主体地位,行为主义在教育领域继承了塑造教育观的衣钵。正如前文所述,在学校教育及与其相配套的教育理论在欧洲产生的时代,“中世纪的结束和文艺复兴使童年和成人世界逐渐有了分别,但是又没有放弃一些在我们看起来违反天性的期待……成人世界总是把重担压在儿童身上,建议或强迫他们学习未来的榜样”(贝奇,朱利亚主编,2016,第178页)。在19世纪的欧洲,儿童学校蓬勃发展,作为启蒙运动的遗产之一,儿童再次受到空前的重视,却同时出于方便对其进行塑造性教育的目的而被置于隔离的地位上。这种强迫性的塑造,在观念上摧毁了儿童的主体地位。赫尔巴特就认为,“儿童并未带着他们的意志生到世界上来,因此是不能产生任何道德关系的。因此父母们便可以如同驾驭物具一样驾驭儿童”(赫尔巴特,1989,第23页)。尽管赫尔巴特倡导以教育来代替对儿童的管理,但他认为“真正的教育也一样能采取可以称为强制的方法。虽然真正的教育对待儿童从来不是生硬的,但却常常是很严格的”(赫尔巴特,1989,第30页)。他甚至将体罚明确作为管理和教育儿童的基本方法。随着学院的产生,这种出于塑造的教育目的的体罚从儿童蔓延到所有“受教育者”身上。阿利埃斯关于16、17世纪的儿童史研究揭示了这样的历史事实:“这是一种令人备受侮辱的纪律:决定权掌握在教师手上的鞭子以及为教师所用的相互监督制度取代了原来的行会式团体关系”(阿利埃斯,2013,第219页)。

在行为主义的理论中,惩罚作为一种负反馈,也具有特殊的教育意义和教育价值。按照斯金纳的阐释,“惩罚这个词通常被界定为由他人刻意安排的意外事件(contingencies),他们做此安排是因为其后果对其有强化作用”(Skinner, 1971, p. 63)。他进一步解释说:“惩罚是设计用来从人的各种行为中将那些笨拙的、危险的,或其他不受欢迎的行为清理出去的。它基于这样一种假设,即被惩罚的人不太会再次做出同样的行为。”(Skinner, 1971, p. 64)在斯金纳看来,人们“可以通过设计一种环境来减少该被惩罚的行为,在这种环境中这类行为似乎更不易出现。这种环境的典型模式便是修道院”(Skinner, 1971, p. 67)。他认为,由于修道院只提供简单适量的饮食,男女异地而居,也不存在色情读物、酒和致瘾药物之类的东西,所以,人们也就不易做出那些应受惩罚的行为。行为主义的这些思想,与文艺复兴时期甚至中世纪那些将教育理解为对儿童的救赎性塑造的思想,简直如出一辙。如果说早期的学校教育理论家们还自觉或不自觉地披着神学的外衣,而行为主义者则抛弃了神学外衣,戴上了科学的光环,同时却又自觉或不自觉地继承了神学原罪说的灵魂。在行为主义的著述中,虽然奥古斯丁的原罪说不再在文字上公开标榜,但原罪的理念作为行为矫正的深层次内在依据,依然根深蒂固地存在着。由于采取了科学的外在表现形式,这种理论更容易把塑造的教育观转化成社会共识。

人唯有作为主体,才有可能真正作为人而获得发展。所有的知识,包括道德知识,倘若离开了儿童自身的体验与思维过程,是绝无可能真正转化成他自己的知识与道德的。皮亚杰在理论上证明了“所有认识都包含有新东西的加工制作的一面”(皮亚杰,1981,第16页),儿童接受知识的过程并非是一个纯然被动的适应过程,而是包含了同化、顺化和平衡化的过程。在这个动态的认识过程中,充满了复

杂且能动的信息处理和转换过程,其中既有对新获得信息的加工改造,也有对原有认识结构的调整。维果茨基把儿童重新放到主体际交往关系之中,把人的心理过程与能动的实践过程联系起来,认为“人的心理过程的变化,与他的实践活动过程的变化是同样的,换言之,它们都是被中介的”(参见杜殿坤,高文,1992,第2页)。儿童习得知识的过程是一个在与他人交往过程中能动建构的过程,这里的他人不仅包括成人,也包括儿童。人的知识是来自于人类的文化历史,而非如动物一样来自于个体的试误行为。更重要的是,儿童是能动的参与交往行动的主体,而不是受动的被他人塑造的客体。行为主义所关注的儿童心理现象,主要局限于儿童如“刺激-反应”之类最基本的认知机能,将人的低级意识当作全部的心理内容,对人的高级意识特别是人的能动性采取了否认或回避的态度。然而,他们不仅一方面揭露内省心理学的宗教背景,另一方面标榜自身的科学性,还在具体研究过程中采取了实验的方法,这赋予了行为主义耀眼的科学光环。在其影响下,当代学校教育将赫尔巴特以来的塑造教育观发挥到了极致。如今,我们在全世界范围内都不同程度地看到,在绝大多数情况下,孩子们在学校教育过程中都是处于被动状态的。他们爱好知识的天性一旦进入教室就渐渐消失殆尽,取而代之的是知识成为压迫孩子的“学业负担”。这一世界性的教育问题的成因是复杂且多面的,其中行为主义的控制性理论对学校教育的指导无疑是难辞其咎的。

为了解决这类世界性的学校教育问题,20世纪的学校教育理论可谓花样迭出。然而,正如爱伦·凯(Allen Kay)在《儿童之世纪》一书中所批评的那样,“我们今日之所谓教育家,他们虽在口头上不绝地说进化,说个性,说自然的倾向,但是他们没有留心于他们自己说是相信的新戒律。他们继续去教育而好像依旧相信着所谓性恶,所谓人间本然之罪孽”(爱伦·凯,1936,第84页)。于是,如何管理好儿童,如何强迫儿童照着设计好的套路去发展,如何在这种套路中将同样预先设计好的套装价值强行灌输给所有儿童,等等,这些就成了这类教育学理论主要的研究问题和方向。在学校教育系统中,“课程生产过程的产品看上去与任何其他大宗商品都很相似。它是一组预先设计好的意义、一整套的价值观、一种其‘稳定的需求’(balanced appeal)使之适销足够大的市场从而能够确证其生产成本合理的商品。作为消费者的学生们被告诫:必须使自己的愿望适应市场价值”(Illich, 2002, p. 41)。法森对此也一针见血地提出了批评:“在‘个性化’教学的外衣下,每一名个体学生都被纳入了指向共同目标的程序。个性化教学变成了一种走向标准化的个性化途径,因此,尽管这个学生需要借助于触觉来学习,另一个需要借助于视觉,但最终他们都要学习相同的东西。”(Farson, 1974, p. 107)抛开当代教育理论家们不断翻新的花样理论,诚实地审视学校教育的实际境况,我们不得不承认,确如斯金纳宣称的那样,孩子们都已经被“一个一个地转移到控制性的环境上”(Skinner, 1971, p. 194)。在这样的环境中,“自主人”早已被解构,即便偶然还强迫他们套上个性化甚或主体性的外衣。按照这种塑造的教育观,所有的孩子都要被塑造成预先设计好的某种类型的人,而不论他们自己的意愿如何,因为在行为主义看来,人的自由意志其实是不存在的,那只是人们的想象。

教育对人进行塑造的具体过程是十分复杂的。伯恩斯坦(Basil Bernstein)在《教育、符号控制与认同》中详细分析了“一种权力分配和控制原则如何转换成教育符号及其相关模式”,以及“符号是如何被学习和塑造意识的”(伯恩斯坦,2016,第23页)。他运用语言编码分析等手段,揭示了在学校教育对孩子进行科学的塑造背后,隐藏着多么重大的不公正。詹姆斯(Allison James)等人在论及社会空间中的童年时,将进入学校的儿童称作“学校化的儿童”,并借用福柯(Michel Foucault)在《规训与惩罚》中提出的理论来阐释学校中的儿童,认为学校作为一个正式组织从课程、纪律到班级组织、教室安排等多种渠道塑造儿童,并且认为“这种控制性的纪律主要是通过时间表来实现的,随后又拓展到对儿童大部分的活动进行塑造”(詹姆斯等,2014,第40页)。法森更是犀利地直接指出了这样一个为世人熟视无睹的事实:“在我们这个社会里,违背其自身意志而受到监禁的唯有罪犯、精神病人和学校里的儿童。”(Farson, 1974, p. 96)基于一系列看似科学的教育理论,我们把这种强迫性的隔离和塑造看作理所当然。然而,即便从儿童的教育过程来看,我们也很容易发现,“成人并非只是在儿童自然发生的行

为中进行厚此薄彼的选择,我们还诱导孩子们产生出无论是在模仿还是传授中都不曾出现过的新行为”(Konner, 2010, p. 739)。行为主义和进化论的研究也都不得不在有限程度上承认人类进步所不可或缺这类能动性,因为这种能动性在我们现实生活中的存在是如此的确凿。

马克思(Karl Marx)曾告诫我们,像行为主义这类认为人是环境和教育的产物的学说还有一个重要的危险性,那就是,“这种学说必然会把社会分成两部分,其中一部分凌驾于社会之上”(马克思,2012,第138页)。塑造的教育观首先将参与到教育过程中的人分成“教育者”和“受教育者”这样两个部分,然后通过将“儿童”等同于“受教育者”这样的角色转换,将对儿童的科学塑造扩展到所有存在教育需求的人,而人又都是终身需要教育的,于是,社会阶级的再生产通过学校教育建立了普遍的合法社会机制。关于儿童的历史研究也证明了,年龄的区隔和阶级的区分是紧密联系在一起的。在17世纪,5—7岁和10—11岁的学生在小学校和学院低年级被专门化;到18世纪,面向大众和面向资产阶级和贵族这两个不同社会阶层的教育也被专门化。阿利埃斯认为这种要求普遍分隔的倾向“是一种与笛卡尔概念清晰的思想革命有关的倾向”(阿利埃斯,2013,第222页),最终导致现代社会以严格的地理区隔取代了古代等级的混杂。正是自18世纪起,学校教育体系的不同阶段“不仅对应于年龄,而且对应于社会地位:高中或初中(中等教育)对应于资产阶级,小学(初等教育)对应于普通大众”(阿利埃斯,2013,第232页)。这样的社会机制在当代社会其实并未彻底颠覆。即便在教育领域内部,情况也是如此。“大部分学校立法都不是‘自下而上’产生的,政治人物、公仆和改革者推动了改革的步伐,仿佛只有他们才知道什么是对大众最好的”(Heywood, 2001, p. 165)。这也从另一侧面反映了这样一种事实,这种事实就是:即便是在塑造儿童的过程中,也并非每个成人都享有同等的塑造权,这里同样存在着阶层的差异。

学校教育对儿童开展的“塑造”的教育实践,以及与此相关的关于儿童主体地位的教育理论问题,其意义并非仅限于儿童,而是与整个社会的公平正义直接联系在一起的。无论披着宗教神学还是现代科学的外衣,以剥夺儿童自由和天赋人权为前提条件的“塑造”,其结果与诸多社会不公之间的内在联系,都是隐蔽而确凿的。寻求对儿童主体地位的完全承认,这是人的解放历史进程中不可或缺的一环。

三、后现代:从塑造走向培育和服务

现代化以及在现代化过程中产生的哲学和科学理论,的确把人从神学的禁锢中解放了出来,但这种解放仍旧是不彻底的。它在确立了人在自然界主体地位的同时却又容留了人在社会中剥夺他人主体地位的权力,这种权力首先就表现在对儿童的强迫性塑造上。好在现代性的内在矛盾冲突给予了它自我否定的必然。按照卡林内斯库(Matei Calinescu)的分析,“有两种彼此冲突却又相互依存的现代性——一种从社会上讲是进步的、理性的、竞争的、技术的;另一种从文化上讲是批判与自我批判的,它致力于对前一种现代性的基本价值观念进行非神秘化”(卡林内斯库,2002,第284页)。现代性的自我批判使得它在当代以另一副面孔呈现在我们面前,这就是后现代诸理论。

作为现代化的延伸和深化,后现代教育理论家们在“自我、他人和事物”的物我一体的关系中,于否定纯粹个人主体性的同时,肯定了处于关系之中的主体性,从而试图“提供一种儿童的后人类重构(posthuman reconfiguration)”,进而主张“将‘物我关联的主体化’(relational material subjectification)当作教育的主要目的之一”(Murriss, 2016, p. xi)。南非开普敦大学教育学院的莫里斯(Karin Murriss)以“小我(i)”来标识作为心理学的科学认知研究对象的儿童,以“大我(I)”来标识人权理论视野中的儿童,而将社会学视野中的“社会儿童(social child)”标识为与他人相联系的“群我(ii)”,继而将其所论证的“后人类儿童(posthuman child)”描述成作为世界一部分(作为主体而非客体存在于其中)的“世我(iii)”,认为这应当是一种“我、他、物质世界”天人合一(“bodymindmatter”)的存在状态(Murriss, 2016, pp. 82-93)。在这样的理论中,那个对他人强行施加权威的“大我”(I)主体被解构了,代之而起的是与他人、与世界处于共存共生关系中的“世我”(iii)主体。我们处理与他人,包括与儿童的关系时,不应再

以“大我”为中心,而应当认识到他人也是“大我”,我与他人相互联系并共同构成了“群我”,进而还和世界联系在一起形成了“世我”。然而,不经过“大我”的环节,儿童恐怕是不可能摆脱“小我”的存在状态而进入更高的生存状态的。儿童首先要从“小我”解放成“大我”,然后才能在平等的主体际交往关系中逐渐进入“群我”和“世我”的生存状态。后现代的理论家们对权威的蔑视和反叛,为我们在此新的历史阶段探寻儿童的解放乃至人类的新解放提供了多种多样的新思维。

就儿童问题而言,有一个特别的现象很值得我们关注。这个现象就是:在当代人类社会,童年似乎正悄然消逝。发现和揭示这一社会事实最有影响力的著述,要数美国纽约大学教授波兹曼(Nile Postman)的《童年的消逝》(The Disappearance of Childhood)一书了。波兹曼认为,起始于莫尔斯电报码及其之后电子信息时代的来临,是童年在当代逐渐消逝的罪魁祸首。由于电子信息打破了成人通过书本获取的信息控制权,电报的产生以及随后接踵而至的电影和广播电视乃至计算机互联网,尤其是信息传播途径从文字符号转向图像化,极其深刻地“改变了儿童所能享用的信息的种类、信息的质量和数量、信息的先后顺序以及体验信息的环境”(波兹曼,2004,第104页),于是,“知识鸿沟”的消弭不可避免地造成了童年的消逝。这里所说的童年的消逝,当然并非是说儿童本身消失了,而是说儿童与成人之间的地位差异正在缩小。尤其是在知识和信息的获取方面,儿童获取知识和信息的渠道越来越多,甚至他们有时候已经表现得比成人还优越。米德(Margaret Mead)在《文化与承诺》一书中描述的“后喻文化”(post-figurative culture)已经来临。

我们如今看到的历史事实表明,在信息技术面前,学校教育制度业已显得捉襟见肘。让学校和教师倍感窘迫的重要原因之一,是信息技术“排除了世俗知识的排他性,因此,也排除了儿童和成人之间一个根本的不同”(波兹曼,2004,第121页)。诚如波兹曼所言,“假如学生知道老师所知道的一切,也就无所谓老师和学生之间的差别了。的确,假如五年级的学生知道八年级的学生所了解的知识,划分年级就完全没有意义了”(波兹曼,2004,第121页)。学校教育制度的意义迷失,其背后实际上是我们对儿童的隔离和塑造之失效。有趣的是,社会上很多人其实是带着某种怀旧的心情阅读波兹曼的《童年的消逝》这本书的。波兹曼自己在该书引言中明确宣示:“本书的主要贡献不在于断言童年正在消逝,而在于提供了一个解释这种现象何以发生的理论”,并且公开承认他不知道“能为童年的消逝做些什么”(波兹曼,2004,第3页)。即便如此,他在书中也始终难以摆脱某种对童年怀旧性留恋情绪的纠缠。这本身就反映了弥平成人与儿童之间的社会鸿沟之艰难。

学校教育的危机已经受到很多研究者的关注,越来越多的人已经认识到,传统的学校教育体制已经无法满足我们这个社会的实际需要了。我们送孩子去学校,但学校早已不是新知识和新思想的创新之所,反而成为僵化和保守观念的训练营。对学校教育体系进行一场彻底的革命性的变革已经势在必行。为了改变学校教育现状,教育学者们进行了大量的探索。人本主义心理学家罗杰斯(Carl Roger)等在《自由学习》一书中倡导一种自由的学习。他们以大量课堂实例分析为基础,主张建设“以人为中心”的、通过自由培养自律的课堂,教师应当从管理者变成促进者,甚而提出暂停学校教育,建立学习社区,由内而外对学校教育进行改革。他们在书中还援引相关调查研究证明,“采用严明纪律和行为主义管理模式的学校,其学生对学校的喜欢程度最低”(罗杰斯,弗赖伯格,2015,第242页)。在罗杰斯等人看来,“学习是青少年受永无止境的好奇心的驱使,不断去吸收他们看到的、听到的和读到的一切有意义的东西”,“而不是将无助的个体牢牢地绑在凳子上,再将一些无趣的、枯燥的、毫无价值的、学过就忘的知识灌输到他们的脑子里”(罗杰斯,弗赖伯格,2015,第41页)。

教育学必须在理论上将教育由“塑造”还原为“培育”和“服务”,将教育过程视作不同主体之间的对话过程,不是站在造物主的视角赋予儿童主体性,而是一开始就承认儿童的主体性;不应幻想是我们让孩子们成为了独立自由的个人,而是承认孩子自始至终都是一个具有独立人格并理应享有自由的个人,承认孩子是自身价值规范和知识体系的建构和解构者。

所谓“培育”,是以承认儿童和学生的自主生长为前提的。学生将要成为什么样的人,不是由教师

或其他什么人来设计、计划和决定的,而是由他自己决定的,教师和其他成人只是努力为其提供生长所需而已。在培育的教育观指导下,教师在课堂上不应继续扮演知识传授者的角色,更不应继续扮演人格塑造者,而应当努力成为学生的学习兴趣和学习热情的激发者。教师要敲打的绝不是学生,而是要不断敲打知识和美德的燧石,从而努力点燃学生与生俱来的求知欲望和乐群天性。“培育”的教育是一种点燃和保护火苗的教育,而不是燃烧自己照亮他人的教育,后者实际上仍然把他人留在了黑暗之中。

所谓“服务”,就是为儿童和学生的自主生长提供各种支持和帮助,为其实现发展目标提供条件。儿童的生长发展目标不应由教师或任何其他成人来制定,而是必须来源于他内心的驱动力。人权,既谓之“天赋”,就是说它是每个人与生俱来就拥有的,这里的每个人自然包括所有儿童。人是人的立法者,但每个人都不应成为其他人的立法者。作为个人,我们只是参与群体活动,作为群体的一分子为包括自己在内的群体立法。康德也认为,人是道德法则的主体,是超验的理性存在,因而其自身必定是神圣的,故而,“在目的的秩序里,人(以及每一个理性存在者)就是目的本身,亦即他决不能为任何人(甚至上帝)单单用作手段”(康德,1999,第144页)。将儿童作为我们改造未来社会的手段来加以塑造,这是对人类普世的实践理性和道德法则的公然背离。儿童不应成为我们达成某种教育目的的手段,儿童本身就应是教育目的。

实际上,所谓教育,自古以来就不是一种以成人设计为基础的对儿童的塑造,而是一种培育;学校教育自始至终也不应是强加给儿童的塑造和加工,而不过是社会为儿童提供的多种社会服务之一。回顾历史,我们扪心自问,我们今天创造的这个世界是历史上先辈们设计的吗?我们每个人是严格按照长辈们的设计和塑造成长起来的吗?在如今这样一个迅速变化的世界里,我们更是根本不可能完全弄清楚孩子们在未来社会里具体需要些什么东西,因而也不可能承诺孩子们一个设计好的未来。我们必须承认这样一个事实:孩子们将要创造什么样的世界,他们自己心里更清楚。

培育和服务的教育观,较之塑造的教育观,其根本分野就在于培育和服务的教育观是以承认和尊重儿童的全部天赋人权为前提的。在此基础上,我们才可能在儿童与成人之间真正建立起一种以主体际交往关系为基础的公平正义的教育关系。这是一种相互的教育关系,尽管儿童在这种关系中得到的支持可能更多,但成人同样也在其中获得发展。在这里,在赫尔巴特教育学传统中长期存在的一对理论关系,即所谓“教育者”和“受教育者”的关系,应当予以彻底的解构。在这里,所有人都是教育者,所有人同时又是受教育者。就像杜威(John Dewey)在《我的教育信条》里所说的那样,“所有教育都是通过个人参与人类的社会意识而进行的”,“唯一真正的教育是通过激发儿童的能力而来的,这种激发来自社会情境的各种需要,而儿童在这些社会情境中发现自我”(Dewey, 1897, p. 3)。

从社会文化发展的角度来看,儿童也并非只是社会文化的被动适应者,儿童的社会化过程也不只是社会文化内化的单向度过程。美国印第安纳大学科萨罗(William A. Corsaro)教授研究认为,“儿童在其文化活动中不断深化的成员地位具有可再构性”,他据此提出“蛛网模型”来解释儿童的社会化过程,进而发现“儿童通过家庭接触文化,但他们生产并参与自己的一系列同伴文化却是通过集体方式完成的……他们共同创造了同伴文化,并且为更广泛的社会或文化的再生产贡献力量”(科萨罗,2016,第20-21、66页)。实际上,米德所谓的“后喻文化”也并非在今天才产生的新东西,只是在今天表现得更为突出而已。正如她自己在书中所言,前喻文化“从本质上来说却是一个只能不断地复演过去的封闭系统”(米德,1987,第97页)。如果从前不存在后喻文化,我们就无法解释人类文明是如何进步的。实际上,过去的历史一直是我们的“一种有效的工具而不是强制性的历史”(米德,1987,第100页)。

我们惯常地认为,“儿童是我们发送给我们做梦也无法造访之未来的信息”(Konner, 2010, p. 753),但我们也切不可忘记,那个未来是儿童将要去建构的,我们在直接意义上对此无能为力。我们当然对 future 有贡献,但这个贡献体现在我们创造的历史和现实之中,并且未来只有通过儿童才可能实现。未来是怎样的,其最终决定的权力在儿童手中。我们在迎接和拥抱新时代的同时,必须接受这样一个事实,这个事实也是这个时代新文化的一个重要组成部分,即儿童不是我们发给

未来的信息,儿童也不是我们创造的未来,儿童就是我们的未来,是我们现在就面对着的未来。未来是我们现在面对着的这些儿童将来要去创造出来的那个新世界。

塑造儿童的传统,于教育学而言,既谓之“原罪”而非“本罪”,与其说是一种谴责,莫如说是一种反省,一种对在关于面向未来如何进步的反思中所不可忽视的一个深层次问题的直视。我们在这里并不是要控诉某种教育学理论,因为这些理论也是过去历史和现实社会的一部分,是我们和先辈这些曾经的儿童所创造的。我们更不是要责备教师或指责其他什么人,而是要在教育领域里探寻一条人的解放的道路。我们“不只是要解放孩童的心灵,也要从教师的自主性去寻求教师的思想解放”,因为“只有解放的思想与心灵,才能了解来自不同背景的儿童不同面貌的内心世界,与学生一起分担他们的欢乐与痛苦”(黄武雄,2011,第127页)。为了在教育领域达成这样一种人的解放,我们首先需要从教育学相关理论的反思和批判做起。本文尝试要做的,只是提出这样一个问题:一个或一群人按照自己的意志去塑造另一个或一群人,这是否是正义的?

参考文献

- 阿利埃斯.(2013).*儿童的世纪:旧制度下的儿童和家庭生活*(沈坚等译).北京:北京大学出版社.
- 爱伦·凯(Ellen Key)(1936).*儿童之世纪*(魏肇基译).上海:晨光书局.
- 奥斯特哈默.(2016).*世界的演变:19世纪史(第3册)*(强朝晖等译).北京:社会科学文献出版社.
- 贝奇,朱利亚主编.(2016).*西方儿童史(上下卷)*(申华明译).北京:商务印书馆.
- 波兹曼.(2004).*童年的消逝*(吴燕荃译).桂林:广西师范大学出版社.
- 伯恩斯坦.(2016).*教育、符号控制与认同*(王小凤等译).北京:中国人民大学出版社.
- 杜殿坤,高文.(1992).维果茨基教育思想评介(第2页).余震球编译.(2005).*维果茨基教育论著选(第2版)*.北京:人民教育出版社.
- 赫尔巴特.(1989).*普通教育学·教育学讲授纲要(合订本)*(李其龙译).北京:人民教育出版社.
- 黄武雄(2011).*童年与解放*.北京:首都师范大学出版社.
- 卡林内斯库.(2002).*现代性的五副面孔:现代主义、先锋派、颓废、媚俗艺术、后现代主义*(顾爱彬等译).北京:商务印书馆.
- 康德.(1999).*实践理性批判*(韩水法译).北京:商务印书馆.
- 康德.(2005).*论教育学(附系科之争)*(赵鹏等译).上海:上海人民出版社.
- 科萨罗.(2016).*童年社会学*(张蓝予译).哈尔滨:黑龙江教育出版社.
- 夸美纽斯.(1984).*大教学论*(傅任敢译).北京:人民教育出版社.
- 罗杰斯,弗赖伯格.(2015).*自由学习*(王焯晖译).北京:人民邮电出版社.
- 马克思.(2012).*马克思恩费尔巴哈.中央编译局.马克思恩格斯选集(第1卷)*.北京:人民出版社.
- 米德.(1987).*文化与承诺:一项有关代沟问题的研究*(周晓虹等译).石家庄:河北人民出版社.
- 皮亚杰.(1981).*发生认识论原理*(王宪钊等译).北京:商务印书馆.
- 任钟印选编.(2005).*夸美纽斯教育论著选*(任宝祥等译).北京:人民教育出版社.
- 项贤明.(2000).*泛教育论*.太原:山西教育出版社.
- 詹姆斯等.(2014).*童年论*(何芳译).上海:上海社会科学院出版社.
- 张杨.(2017).*西方儿童权利理论及其当代价值研究*.北京:中国社会科学出版社.
- Dewey, J. (1897). *My Pedagogic Creed*. New York; E. L. Kellogg & Co., p. 3.
- Farson, R. (1974). *Birthrights*. New York; Macmillan Publishing Co., Inc.
- Heywood, C. M. (2001). *A History of Childhood: Children and Childhood in the West from Medieval to Modern Times*. Oxford; Rye Field Publications.
- Illich, I. (2002). *Deschooling Society*. New York; Marion Boyars Publisher Ltd.
- Konner, M. (2010). *The Evolution of Childhood: Relationships, emotion, mind*. Massachusetts; The Belknap Press of Harvard University Press.
- Morris, K. (2016). *The Posthuman Child: Educational transformation through philosophy with picturebooks*. London and New York; Routledge, Taylor & Francis Group.
- Skinner, B. F. (1971). *Beyond Freedom and Dignity*. London; Penguin Books Ltd.

(责任编辑 陈振华)

ic education from an international perspective. Duration of compulsory education is one of the key indicators to measure the development level of compulsory education. Compared with the age of enrollment, the stipulations of the years of compulsory education are quite different. Based on the analysis of survey data, it is found that extending compulsory education to 12 years had the greatest positive effect on students' science, mathematics and reading literacy scores, while admission age at 6 had significant and positive effect on students' literacy. Among the countries and economies whose cumulative expenditure per student is under USD 50,000, higher spending on education is significantly associated with higher student achievement.

Keywords: compulsory education; basic education; PISA; student literacy

Three-step Strategy of Integrating Pre-school Year Education into Compulsory Education: A Perspective of Educational Funding

CUI Haili¹ HUANG Zhongjing¹ LI Yichao²

(1. Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai 200062, China;

2. Institute of Higher Education, Shanghai Academy of Educational Sciences, Shanghai 200032, China)

Abstract: Based on the assumption of integrating pre-school year education into compulsory education, the paper proposes a three-step strategy to implement this policy. First, the rural areas in the central and western China will take the lead in implementing pre-school compulsory education in 2020. Second, in 2025, midwest regions and rural areas in eastern China will include pre-school year education into compulsory education. And third, pre-school compulsory education will be achieved all over China in 2030. Meanwhile, drawing on the measured results of urban and rural school-age population of preschool education in different provinces in different years, we measure the required educational fund in achieving pre-school year compulsory education at different phrases. The results show that educational fund needed in China will be 276.6 billion yuan, 390.5 billion yuan and 440.2 billion yuan respectively in the three years respectively. Given the implementation of this policy, the educational fund we need will be increased by 10 billion yuan, 27 billion yuan and 88 billion yuan respectively.

Keywords: three-step; pre-school year compulsory education; free pre-school education; educational funding

The Modelling of Children as the Original Sin of Pedagogy

XIANG Xianming

(School of Educational Sciences, Nanjing Normal University, Nanjing 210097, China)

Abstract: There is a tradition in pedagogy since Herbart that education is understood as a process of shaping children and students. This kind of educational view is built on the theory of the original sin of Christianity, and has a complex relationship between inheritance and participation in the history of the isolation and

transformation of children. Behaviorism has provided a strong support for the modelling concept of education in the 20th century, and the two are consistent in denying and reconstructing the subjectivity of children. With the advent of modern information technology and post-figurative culture, and the gradual elimination of the “knowledge gap” between children and adults, the schools, which are established on the modelling concept of education, are finding it hard to deal with the situation. To get out of this dilemma, we must first re-think the Herbart tradition of pedagogy, recognize the subject status of children in theory, and restore education from “shaping” to “nurturing” and “service”, from “burning oneself” to “igniting others”, from “designing the future for the children” to “helping children to create the future”. The so-called modelling of children is the original sin of pedagogy rather than principal crime, implying that this is not a condemnation, but a deep vision of and a theoretical reflection on the problem.

Keywords: pedagogy; children’s rights; subjectivity

Culturally Responsive Curriculum and Pedagogy for Rural Migrant Students: A Perspective of Multicultural Education

WANG Tao

(Institute of Curriculum and Instruction, East China Normal University, Shanghai 200062, China)

Abstract: Rapid urbanization in China has led to the “greatest migration in human history”. And it’s imperative for the governments, educational institutions, and educators to consider how to support the integration of rural migrants by adjusting and revising both curriculum and teaching to respond to the sociocultural background of rural migrant students and achieve equal education opportunities and quality. This study tries to shed new light on the cultural appropriateness of current curriculum by examining the following questions. What is the cultural difference between rurality and urbanity? What kinds of cultural factors influence the urbanization of human and society? What kinds of cultural differences do rural migrant students experience? How should we respond to cultural background and differences in curriculum and pedagogy? Based on literature review and teaching examples, this study examines the rural-urban cultural differences, and introduces the theories and strategies of culturally responsive curriculum and pedagogy.

Keywords: rural migrant students; rural-urban differences; cultural appropriateness; culturally responsive pedagogy

An Empirical Study on the Physical Exercise Behavior of Graduate Students

XIA Xiangwei¹ HUANG Jinling² LIU Dan³

- (1. School of Sports and Health, East China Normal University, Shanghai 200062, China;
2. Department of Basic Education, College of Pujiang, Nanjing Tech University, Nanjing 211134, China;
3. School of Mathematics, Shanghai University of Finance of Economics, Shanghai 200433, China)

Abstract: This paper addresses the new problems and challenges of the physical exercise and graduate students’ health. It deals with an investigation and evaluation among 8,208 graduate students from 171 uni-