

# 关于回迁家庭儿童城市适应研究的理论探讨

## ——基于二元式文化素养视角

吴思远

(佛罗里达大学 教育学院, 美国佛罗里达州 盖恩斯维尔 32608)

**[摘要]**“二元式文化素养”视角在综融教育学领域中文化素养研究的社会文化范式,以及发展心理学领域中近年兴起的网络式生态系统理论的基础上,建构了新的解释框架,通过关注回迁家庭儿童与其他社会主体间的语境差异、话语实践冲突和互动行为,分析回迁家庭儿童城市适应问题的形成机制。回迁家庭儿童城市适应问题并非单向度的“难以融入城市”,而是孩子及其父母与城市各社会主体间双向接纳与融合的困境;如果将“适应”过程理解为单向度的,在本质上则是将复杂的系统关系简单化地定义为单方面不对等的结构关系。

**[关键词]**回迁家庭儿童;城市适应;文化素养;网络式生态系统理论

DOI:10.3969/j.issn.1002-1698.2024.06.016

自20世纪末开始,我国城镇化进入快速发展阶段。国家统计局数据显示,中国的城镇化率在2023年达到了66.16%。<sup>[1]</sup>根据城镇化战略目标,我国的总体城镇化率在2050年应达到75%。<sup>[2]</sup>这意味着中国农村剩余劳动力未来仍将以每年1200万到1500万的规模向城市转移。近30年尤其是21世纪以来,我国发生了一场从农村到城市的人口大迁移,堪称人类历史上前所未有的最大规模的城乡人口迁移。<sup>[3]</sup>

这种大迁移既带来人口空间结构的深刻改变进而为城市社会的现代转型提供了动力,但也向中国式现代化提出了严峻的挑战。其中一个显著的表现就是这场大迁移中出现了人口规模较大的回迁居民——因土地征收及房屋拆迁而“洗脚上楼”的新市民,他们的未成年子女面临着城市适应问题。基于城乡二元制和“城市优先”政策的深远影响,长期以来我国的城市与农村地区逐渐形成了两个完全不同且不对等的社会文化体系和评价机制。在城乡人口大迁移过程中,面对乡土文化的突然断裂,在缺少足够的经济和社会资本支持的情形下,这些由乡入城的回迁家庭儿童虽然实现了地理空间上的城乡迁移,但他们在社会文化和教育方面的“迁移”却处于严重滞后甚至停滞状态。这样的状态也迫使这些儿童在城市的生活中处于边缘/弱势位置,<sup>[4]</sup>并在他们与各种城市机构、社会组织和相关人

员的交互中产生多维张力。<sup>[5]</sup>这些张力进一步加剧了这些儿童在城市适应上的不良结果,例如“反学校文化”(counter-school culture)(逃课、辍学、逃避一切学习任务等行为),<sup>[6]</sup>自我认知/社会角色的模糊,<sup>[7]</sup>人际交往的障碍,<sup>[8]</sup>内隐的行为问题(自卑、抑郁、焦虑、孤僻、退缩等心理/情绪问题),<sup>[9]</sup>以及外显的行为失范(攻击、网络成瘾、违纪违法、叛逆等行为),等等。<sup>[10]</sup>不言而喻,中国式现代化的进一步推进尤其是城市社会的和谐稳定,迫切需要学术界深入探讨回迁家庭儿童城市适应问题的形成机制,为政府和社会等多方力量协同解决这个具有本体论意义的社会问题,提供重要的理论依据。

## 一、回迁家庭儿童城市适应相关研究暨问题的提出

### (一)国内相关研究回顾

学校是家庭之外儿童早期社会化的主要场所,因此能否适应城市学校的教育环境就成为回迁家庭儿童城市适应最主要的观察维度之一。首先,关于城市教育的适应问题,学者们从教育观念和文化差异等方面探究了回迁家庭儿童的困境来源。汤秋芬和李斌从时间观的视角分析失地农民关于未成年子女教育的逻辑时指出,失地农民基于“自然主义、当下取向”的农村传统时间观,形成了“看造化、不强求”的教育理念,从而在家庭文化再生产中形成了较低的子女成长期待和“放养式”家庭教育模式。这种模式与重视“规划主义、未来取向”的城市时间观和教育观产生了严峻冲突,并对回迁家庭儿童适应城市教育环境产生了不良的影响,抑制了子代可能取得的教育成就和向上社会流动的机会。<sup>[11]</sup>张纯和陆佳通过城乡文化的比较发现,在一个班级中来自不同社会阶层的儿童,都希望获得一样的重视;然而,由于城乡文化的现实差异,学校的教育理念和教师的教学过程总是有意无意地对城市儿童给予更多的关注,且在班级活动中也对城市儿童寄予更高的期望,而农民工随迁子女(所谓的“流动儿童”)往往被边缘化。<sup>[12]</sup>因此,在此类教育环境中的农民工随迁子女的期望总是难以被满足,这当然不利于他们融入城市环境。学者们据此认为来自农村的儿童在城市学校中与老师和城市孩子们之间的这些冲突,是造成随迁儿童抵制与反抗作为城市文化象征的学校之主要原因。

其次,关于流动儿童因学校环境的适应障碍而导致他们在城市中的身份构建和认知困境问题。严从根在研究农民工子女的身份认知困境时提出了身份认同的“内卷化”理论,即随迁儿童只认同自己是一个特殊的社会群体;他们既不认同自己是城市居民,也不认同自己是农村居民。<sup>[13]</sup>换言之,随迁儿童群体有一种无根感,无法融入城市社会,也难以回归农村社会。他们只认可与自己交往的狭窄群体,朋友圈仅限于农民工子女群体。在城乡文化存在显著差异、乡村相对落后的情况下,这种身份认知的自我建构是他们作为城市边缘群体的一种内卷化确认。吴志明从群体社会化的角度对随迁儿童的身份认知予以分析时提出,乡土社会是相对稳定持久的社会结构,儿童在长辈群体的引导下适应这种确定性的地方社会。但是,随着城乡间的流动增强,乡土社会的稳定结构被打破,随迁儿童因为脱离了熟悉的社会关系而造成其社会角色和身份认知的模糊性。<sup>[14]</sup>此外,还有一些学者通过对户籍制度(城乡二元结构)和社会排斥因素的分析,发现农民工基于农村人身份和流动职业所带来的较低社会地位,加剧了他们的未成年子女在城市中所受到的排斥和歧视。<sup>[15]</sup>

总体而言,目前关于农村流动儿童城市适应问题的研究多为定量研究,且主要是从以下五种理论视角展开:群体社会化视角、社会制度/结构主义、社会排斥/(教育)公平理论、布迪厄的社会和文化资本理论以及多元文化(教育)视角;但是,深入的质性研究文献很有限。并且,上述理论视角偏向关注特定的宏观因素对于儿童个体的影响,忽略了儿童自身的个体能动性以及家庭环境对其行为、心理和自我认知的塑造。

## (二)问题的提出

梳理既有文献不难发现,目前学界关于流动儿童群体的研究,主要聚焦于从农村到城镇务工的农民工随迁子女。然而,因城市化而被征地拆迁并回迁(迁移)至城市居住的数量庞大的儿童群体,并未受到足够的关注,也没有形成针对回迁家庭儿童城市适应问题较具解释力的研究理论。尽管都是地理空间上的迁移,但不同于农民工随迁子女的单家单户的自愿式迁移,回迁家庭未成年子女所经历的是社区(原始村落)整体式和强制性(政策性)迁移。因此,这些家庭及其子女不得不在彻底失去家园后,面对全新的城市环境去建构他们新的生活世界。即是说,他们被迫经历了一次家园彻底“破”与“立”的过程。由于直接从农村户口转为城市户口,因此回迁家庭的未成年子女不像农民工随迁子女一样可以选择回到家乡继续接受教育并参加升学考试,他们必须直面与城市孩子的竞争,尽管这种竞争的起跑点与环境条件存在显著差异。当然,村落整体的迁移和安置也为这些回迁家庭未成年子女的成长提供了一个相对稳定的环境,例如熟悉或半熟悉的人际关系、对一些农村生活习惯的群体性延续等。这使回迁安置小区逐渐成为城市中一个独特的社区文化环境,就如矗立在大海中的一座座岛屿。

学术界关于回迁家庭未成年子女群体尚未形成广被接受的统一学术称谓,本文以“回迁家庭儿童”来指称这一群体,基于A省H市一个回迁安置社区(城市化聚落)的民族志田野数据(笔者历时8个月的博士论文调查数据),在分析、整合国际该领域研究有关理论的基础上,建构符合中国本土经验的理论分析框架。另外,本文以“城市化聚落”来指称这些城市中的回迁安置小区,以区别于“城中村”等相关概念。

现有的研究多是将儿童视为“被动的受影响者”来分析其城市适应问题的形成机制。然而,经验数据表明,这些儿童作为社会实践,尤其是人际交往中的一个重要行动者,他们在城市适应中所形成的应对机制并非仅仅依赖于外界因素的影响,其个体主观性和能动性所发挥的作用同样不容忽视。这也是他们面临普遍性的适应挑战时,存在个体显著差异的主要因素。一言以蔽之,这一特殊群体的城市适应机制和适应问题的形成是社会(各相关主体)与个体间双向作用(交互)的结果,而非单向度的影响使然。因此,深入探究回迁家庭儿童在城市适应中的复杂机制,还必须从其整个交互性社会实践的过程(例如行为意图、行为指向和结果)入手,以更加具体和微观的视角来展开分析。

为了实现这一重要研究目标,本文以“文化素养”(literacy)<sup>[16]</sup>为核心概念,在参考教育学领域中文化素养的社会文化范式(sociocultural paradigm on literacy)理论,以及发展心理学领域中近年来兴起的网络式生态系统理论(Networked Ecological System Theory)<sup>[17]</sup>的基础上,建构新的解释框架,即二元式文化素养理论,通过关注行动主体与其他社会主体间的话语实践冲突和互动行为,分析回迁家庭儿童的城市适应问题,以期合乎本土实践地揭示回迁家庭儿童的城市融入机制。该理论视域也是目前我国流动儿童城市适应研究领域中的一个新尝试。

## 二、宏观视域——文化素养研究的社会文化范式

传统意义上,文化素养指的是个体在听、说、读、写中所需的技巧与能力,其聚焦的是“技能获得”(skills acquisition)<sup>[18]</sup>。因此,识字(读写)能力是对其最为广泛的中文翻译。但是,自20世纪八九十年代开始,随着社会文化视角(sociocultural perspectives)的融入,文化素养研究领域的焦点已经从传统的纸质读写研究扩展到更广泛的社会实践和多样的文化背景中,并逐渐形成了文化素养研究的社会文化范式(sociocultural paradigm on literacy)。该范式与“语言实例化文化”(language instantiates culture)的社会语言学概念(sociolinguistic conceptualizations)<sup>[19]</sup>语言使用随语境(contexts)而变化的方式<sup>[20]</sup>

语言使用与权力之间的关系,<sup>[21]</sup>以及传播民族志(the ethnography of communication)<sup>[22]</sup>这四个领域息息相关。基于对这些理论立场的综融,这一范式倡导语言并非独立于生活世界和社会之外,而是发生在文化语境(cultural contexts)之中并受其影响,<sup>[23]</sup>即话语实践是语境化(contextualized)的具体形式。诚如布莱恩(Brian Street)所指出的,该范式下的许多研究都建立在一个假设之上:对于文化素养的理解需要对不同文化环境下的实践进行详细和深入的描述。<sup>[24]</sup>因此,“实践”(practice)就成为文化素养研究的社会文化范式最核心的内容。随着文化素养的社会文化范式在理论和实践上不断地发展和探索,这一范式衍生出以下三个主要理论维度。

### (一) 社会实践论

社会实践论(Literacy as Social Practice)维度首次出现于布莱恩在1984年出版的*Literacy in Theory and Practice*<sup>[25]</sup>一书中。在这本书中,布莱恩深描了人们在日常生活中为了不同目的而采取各种读写方式,并将文化素养概念操作化为参与社会实践的特定方式及探究实践问题的理论视角。布莱恩批判了传统的文化素养理论所提倡的,也是大多数主流学校在教学中所采纳的“自主形态”(autonomous model)——将文化素养视为一套可以在任何情况下应用的、中立的、脱离语境(decontextualized)的读写和表达技能,并将重要的结果(技能掌握情况)归因于个人的认知能力水平上。与此相反,布莱恩提出文化素养是立足于特定语境的一系列“意识形态”实践(而非技能),并且与社会的文化及权力结构密不可分。换言之,布莱恩认为实践不仅涉及人们对于文本(text)的具体操作,还与价值观、态度、情感和社会关系相联系并受它们的影响。这就意味着,将文化素养理解为人们在现实世界的社会关系中使用读写和话语来做些什么,以及这样做的原因,这比将其视为中立和脱离语境的技能更能准确地阐释不同群体和个体在读写和话语表达方式上的差异。

在此基础上,布莱恩比较了文化素养事件(literacy events)和文化素养实践(literacy practice)之间的区别。两者最本质的区别在于,事件是可以被直接观察到的行为主体对文本正在做的事情,例如阅读一本书;而实践是必须通过推断才能被把握的,这是因为实践与无法观察到的信仰、价值观、态度和权力结构相关联。基于这一理解,在此理论维度下,文化素养被定义为人们在现实世界的语境中对阅读、写作和文本所做的事情,以及他们为什么要这样做。这就意味着个人的认知技能只是其文化素养的一部分;个人还必须具备大量与语境相关的知识才能深入参与文化素养实践。

### (二) 多元媒介论

在社会实践论提出十年后的20世纪90年代中后期,随着后工业社会的快速发展、科技的日新月异和全球化带来的多元文化的交流与碰撞,新伦敦学派(New London Group)<sup>[26]</sup>发现以阅读和写作为主的单一语言、单一文化和标准化的识字教学法(literacy pedagogy)无法再满足学生的学习和社会需求。对此,他们提出了多元媒介论(Multiliteracies)。

该理论维度与社会实践论相同,也注重当今人们面临社会生活中日益突出的文化和语言多样性,文化素养的研究重点应当拓展到具体的社会文化语境和实践上。但是,在这个相同点之外,多元媒介论还提出一个新的主张:文化素养的研究和发展更需要关注到信息传播渠道(语言表述模式)和媒介(media)的多样性。这是科技和数字技术的发展对人们话语表达提出的新要求。具体来说,这一理论观点将文化素养中读写的“文本”(texts)不再局限在纸质文本上,而是着眼于“全景”(the big picture)和不断变化的生活世界及其对人们提出的新要求上。<sup>[27]</sup>例如不断变化的工作场所对于工作人员(劳动者)的要求、不断变化的公共空间和社区生活对于公民的要求等。这也是多元媒介论对文化素养的新定义,也即摒弃只关注印刷品或书面文本的文化素养之定义,而认为文化素养指涉的是视觉、手势、

空间和其他形式的多种表征模式。这里的“Multi”(多样的、多种的)指的是生活世界中各种意义的生成、表达与传播的媒介和符号系统(视觉、听觉和空间等多维度)以及它们不断变化的性质。

不难发现,这一理论观点聚焦于语言和话语的使用是如何适应一直变化着的生活世界以及这个变化中所构建的权力关系。简言之,基于这一理论假设,文化素养中的“语境”也不再仅仅是“上下文”,而是包含了生活世界中的每一个实践和社会互动发生的具体情境、表征模式及其内涵的变化。

### (三)权力批判论

与此同时,一个基于布迪厄(Pierre Bourdieu)的符号权力理论和马克思的批判理论而发展起来的新理论逐渐盛行,即权力批判论(Critical Literacy),它是传统批判理论在教育领域中的一个创新性发展。尽管前两个维度也涉及权力关系和权力结构,但是权力批判论同时强调权力的解构与赋权(empowerment)的实践。该理论发展至今已经将话语(语言)、权力、身份和能动性紧密结合在一起。这意味着,文化素养不仅仅是一个认知技能,更是权力关系和权力结构的彰显与实践。<sup>[28]</sup>在此理论观点下,保罗·弗莱雷(Paulo Freire)更是提出文化素养是“文字”(word)与“世界”(world)的关系体现,即学习者(learners)阅读世界总是先于阅读文字,阅读文字意味着不断阅读世界。在这一过程中,个体与世界也形成了不同的关系。<sup>[29]</sup>正是在这个逻辑关系下,弗莱雷将文化素养定义为意识或思想的觉醒(觉悟)过程(a process of conscientização, or consciousness)。他认为只有从这个角度来审视文化素养才是有意义的,因为人们开始利用话语的表达来将自己与世界联系起来并将其赋予权力的内涵;最重要的是,通过这个过程人们开始反思世界、反思自己在世界上的地位、反思自己的反思能力、反思与自主意识的相遇。

循此研究进路,詹姆斯(James Paul Gee)在对话语(discourse)的阐释中提出语言总是完全依附于“其他东西”(other stuff)——社会关系、文化模式、权力和政治、对经验的看法、价值观和态度,以及面对的具体事物和地方。<sup>[30]</sup>与此同时,克瑞斯丁(Kristen Perry)和维克多瑞(Victoria Purcell - Gates)在从后结构主义的视角探讨文化素养与权力以及个体能动性之间的关系时,也主张在话语实践中,弱势与主导一方都会基于自己的目的或满足自己的需求,来选择挪用(appropriation)或者拒绝(resistance)对方的话语实践方式。<sup>[31]</sup>对于弱势一方来说,这种拒绝可能是显性的抵抗(overt resistance),例如回迁家庭儿童与老师的直面冲突(失范行为)等;也有可能是隐形的抵抗(covert resistance),例如一些回迁家庭儿童在课堂上发呆或看小说来回避学习等。

此外,权力批判论强调文本和话语实践的一个核心内容是体现种族、民族、阶级和性别等社会和文化结构的“身份”(identity)。基于这一点,莫耶(Moje)和鲁科(Luke)认为身份既影响着个体对文本的阅读、写作和讨论,也会反过来受到文本的影响而变化。因此,他们认为在理论上关注身份是至关重要的,这是为了避免文本及其表征的方式对个体的身份认知与建构的控制。<sup>[32]</sup>此外,该理论对身份建构(identity construction)的强调也是将话语实践中的行动者(actor)作为研究的焦点。<sup>[33]</sup>在权力关系中,具有话语权的主体往往会通过拒绝承认弱势群体的话语实践来强化身份不对等的认知。这说明,权力批判论将符号与世界联系在一起并着重探究个人的能动性,揭示那些在学校和社会中一直被边缘化或被剥夺权利之人的语言、文化素养和人格的教育问题。<sup>[34]</sup>

如上所述,在文化素养的社会文化范式下,随着社会需求的变化与多元化,关于文化素养的观念也在不断地改变。将文化素养理解为一个人所做的事情和特定社会语境下的实践将有助于我们阐释一个人行为和表达的意义、意图、具体过程以及结果。这也将更利于我们理解现实世界中人们实际接触多模态文本(媒介)的方式,发现不同社区的话语实践差异,探索社会、经济和政治结构对于话语实

践的塑造,以及解析人们在实践中身份建构的过程。

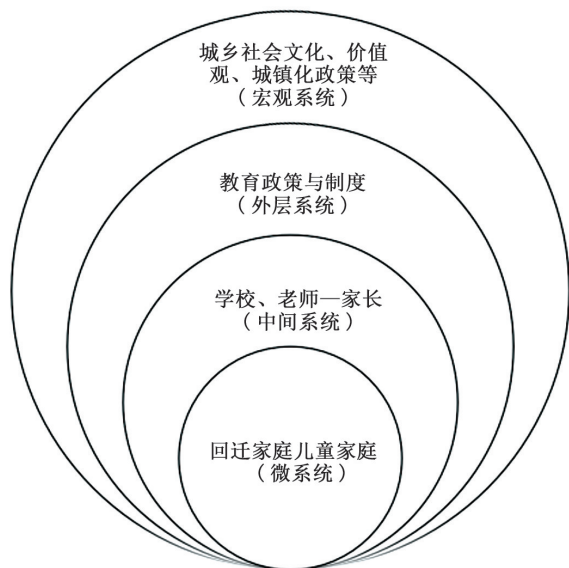
尽管文化素养的社会文化范式可以为回迁家庭儿童的城市适应研究提供全新的视角,但是诚如克瑞斯丁所指出的,该范式对语境的聚焦是其核心内容,而这一核心关注点也为这个范式的运用带来了潜在的局限,因为从每种语境自身出发来理解其对于人们话语表达和实践的塑造,这让研究者难以更有意义地讨论跨语境(across contexts)下的文化素养实践方式。<sup>[35]</sup>这种过度专注于每一个特定语境的分析而缺少对不同语境间的交互和关联之探讨,就容易导致该范式下的研究难以提出具有普遍性的主张和建议;况且随着技术的不断发展,人们的社会交互范围和话语实践的媒介与方式也会变得更加丰富与复杂化,并会一直持续。如果不能有效地避免至少是缓解这个局限性,这将使文化素养的社会文化范式在研究实践中面临严峻挑战。基于此,为了将文化素养研究与中国的本土实践更好地契合,解决这一局限性就成为首要任务。

### 三、文化素养研究可资借鉴的独特视角——网络式生态系统论

本文致力于探索我国回迁家庭儿童群体在城市融入过程中如何打破城乡语境壁垒进而实现有效融合的理论问题。跨语境则意味着不同社会环境间的一种整合。针对传统文化素养范式理论的不足,在理论建构上需要增加一个多主体交互(interaction)的综融性视角来弥补该范式的理论局限。在发展心理学研究领域,将整个社会看作一个完整且相互关联的生态系统理论,有助于我们思考如何将不同的语境相连接和融合,以期建构一个多维度理论展现回迁家庭儿童话语实践和身份构建的过程。

#### (一)传统生态系统理论解释力的局限

在发展心理学对流动儿童的城市适应相关研究中,布朗芬布伦纳(Bronfenbrenner)对儿童发展所提出的生态系统理论(ecological systems theory)在国内已经得到了一定的关注与运用。布朗芬布伦纳认为个体(儿童)的生活世界是由四个由近到远、相互嵌套(nested)的核心系统组成(如图1所示),即微系统(Microsystem)、中间系统(Mesosystem)、外层系统(Exosystem)和宏观系统(Macrosystem)。<sup>[36]</sup>



注:图中的模型是以回迁家庭儿童及其相关的环境为例进行描述,以更清晰地展示每一个系统的内容和相互关系。

图1 布朗芬布伦纳的相互嵌套式生态系统理论模型

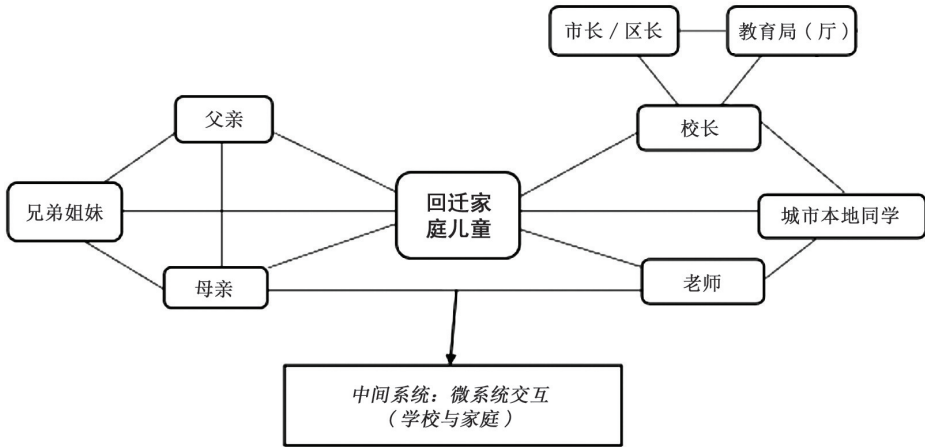
这四个系统在儿童成长中不断相互作用并共同影响着儿童的发展。除了这四个核心系统之外,布朗芬布伦纳在1986年引入了一个新的“时间系统”(chronosystem),这是一种反映时间变化和连续性并可以影响其他四个核心系统的更宏观的系统。<sup>[37]</sup>换言之,一个儿童的发展除了面临空间上相互嵌套的四个维度之外,还受到历时性维度上的作用与影响。

在这个相互嵌套的模型中,布朗芬布伦纳将生态系统理论中最根本的要素“环境”(setting)定义为人们可以随时进行面对面互动的地方。从这一点来说,这一嵌套模型是将空间维度放在了首位,而主体互动维度是次要的。<sup>[38]</sup>这就意味着从微系统到宏观系统就如套娃一样,前一个是后一个的子集;这种相对固定的关系将系统进行了层级/递进之分。然而正如前文所说,从文化素养的社会文化范式的视域来说,儿童的话语实践是具有个人能动性的。同样,儿童的父母、老师、同伴,以及与之相关的社区工作人员、政策制定者和实行者等,他们在各自的话语实践中也具有很强的个人或群体意识,并基于需求和目的来选择某一特定的话语实践方式。这也是形成儿童在相同的语境下存在话语实践和身份建构差异的原因。由此可见,这种能动性让发生在每个系统中的话语实践具有相对独立性的特征,也使各个系统间的关系更加复杂和不确定,而非这种嵌套模型所显是固定的、递进的,只受到更高层级系统影响的关系。除了能动性,当今生活世界的持续多变也进一步促进了个体与系统、系统与系统间的关系更加呈现出动态性。因此,这种强调空间顺序的嵌套式模型弱化甚至忽略了系统间存在的“跨越层级”的交互关系。不言而喻,传统的生态系统理论难以有效解释回迁家庭儿童在城市中适应多语境或曰跨语境下的话语实践和身份建构,难以全面深入地解析并在实践上引导回迁家庭儿童重构城市环境下的话语实践方式、过程、意图以及相应的身份认同。

## (二) 网络式生态系统理论的架构与主旨

2013年,发展心理学家杰尼菲尔(Jennifer Watling Neal)和泽切瑞(Zachary Neal)提出了一个新的生态系统模型:网络化(networked)模型。<sup>[39]</sup>这是源于他们对布朗芬布伦纳的生态系统理论核心要素“环境”定义所提出的挑战:当谈到影响个体发展的力量时,交互维度真的次于空间维度吗?为了回答这个问题,杰尼菲尔和泽切瑞整合了结构主义、齐美尔(Georg Simmel)的社会网络分析和社交圈(social circles)的视角,来探讨生态系统理论的发展和理论模型的重建。根据结构主义和社会网络分析视角的观点,两个个体即使是在不同的地点(空间维度),但由于他们参与了共同的互动模式(交互维度),所以就会有共同的力量塑造两个个体一致的发展后果。同样,两个个体即使是在相同的地点(空间维度),但是不同的互动模式(交互维度)会产生不同的力量进而塑造他们相异的发展结果。因此,他们认为生态系统中的许多要素在本质上并不嵌套,将微系统(例如儿童的家庭)视为外层系统(例如教育政策)的子集甚至是毫无意义的。换言之,杰尼菲尔和泽切瑞主张将生态系统视为嵌套模式会破坏生态系统理论的连贯性和概念实用性,而关注社会互动则有助于阐明生态系统之间的实际联系。

基于这一主张,他们依旧是将“环境”视为生态系统理论的根本要素,但在采用社会网络视角后,他们通过将主要注意力集中在社会互动模式上来对“环境”提出了一个新的定义:环境是一组在某个地点参与社会互动的人,且其互动可能受到地点特征的影响。<sup>[40]</sup>在提出此定义之后,这两位学者再根据齐美尔对社交圈的一个理论假设——当影响一个人发展的“圈子”(系统)处于并列关系时,其力量范围会比处于同心结构时的影响更大,提出生态环境是一个交叉重叠的结构组织,且每个结构都通过其参与者的直接或间接的社会互动而与其他结构联系起来。对此,他们对生态系统理论进行了网络化的重新表述,如下页图2所示。



注:图中的模型是笔者根据网络式生态系统理论,以回迁家庭儿童及其相关环境和交互对象为例进行图示描述,以更清晰地展示每一个系统的内容以及彼此的交互关系。

图2 杰尼菲尔和泽切瑞的网络式生态系统理论模型

具体来说,每一个微系统是一个环境,即一组包括焦点个人(focal individual)在内的参与社会互动的人。在图2中,最中间的矩形框代表的是焦点个体——回迁家庭儿童,其他的空心矩形框代表的是除回迁家庭儿童之外的社会交互参与者。黑色实线将发生直接互动的主体相连接代表交互过程。与焦点个体产生直接互动的被定义为微系统。在图2中展示了两个微系统:一个是由回迁家庭儿童、父亲、母亲和兄弟姐妹组成的家庭微系统;另一个是包括回迁家庭儿童、老师、城市本地同学和校长的学校微系统。当两个微系统中的成员产生交互时就塑造了中间系统。例如,在图2中,家庭微系统中的母亲和学校微系统中的老师之间的互动,即黑色箭头所标识的黑色实线,就是一种中间系统内的相互作用(Mesosystemic Interaction)。最后,外层系统是指不包括回迁家庭儿童(焦点个体)在内的,但其参与者直接或间接地构成了与回迁家庭儿童互动的具体环境。在图2中,由市长/区长、教育局(厅)和校长组成的就是一个外层系统。这些人和组织共同构成了一个互动环境,该环境不直接包括回迁家庭儿童,但其参与者都与回迁家庭儿童有直接(如校长)或间接(如市长和教育局,通过两个黑色实线步骤)联系。

在这个模型中,宏观系统和时间系统并未在图2中展示出来。这是由于杰尼菲尔和泽切瑞认为这两个系统并不是基于特定环境产生的,而是指那些决定特定环境的社会互动模式及其影响力。他们首先对宏观系统作出解释,即这一系统是一套制约着个体之间社会互动的形成(formation)和消解(dissolution),进而制约着生态系统之间关系的社会模式。除了相关法律、制度政策和文化等力量会影响到个体有可能交互的对象之外,社会网络分析中同质性(homophily)和传递性(transitivity)的结构性因素也在很大程度上决定了个体生态系统的要素配置以及系统功能。例如,回迁家庭儿童是否会倾向于与具有相同价值取向或相同社会地位/背景的人进行互动,或者是否会选择在一个环境(微系统)中与具有共同熟人的对象互动等等,这些都将造就这一群体中不同个体的社会交互结构和系统关系的差异。接着,杰尼菲尔和泽切瑞将这一模型的时间系统解释为个体之间的社会互动模式会随着时间的推移而发生变化,这种变化会直接或通过改变其周围生态系统的配置而对个体产生影响。例如,回迁家庭儿童的家庭和学校系统间的关系可能会随着个体从小学到初中的变化而变得更加紧密,因为中考带来的学业压力和竞争力促使父母与老师间的互动增加。



总的来说,网络式生态系统模型是在操作意义上将生态系统视为各个系统在不同程度上相互交叉和重叠(非嵌套)的一种结构设置。当涉及不同的个体参与不同的环境时,不同的微系统就可以重叠。同样,中间系统实际上是由两个微系统中的参与者发生交集(交互)而产生的。因此,网络式模型没有预设和严格规定每个系统的具体参与者以及系统间的关系,而是根据实际交互情况来分析和判断系统的参与者、系统间的关系结构及其变化趋势。这为生态系统理论提供了更大的灵活性,也使人们对不同系统之间关系的理解更加贴近现实。正如杰尼菲尔和泽切瑞所总结的,通过更有力地说明不同生态水平的系统之间的关系,该网络化模型也扩展了生态系统理论的实用性,使得从不同焦点个体的角度考虑生态环境成为了可能。<sup>[41]</sup>

### (三)网络式生态系统论弥补了社会文化研究范式的不足

首先,前文对文化素养社会文化范式的论述证明“语境”是这一范式中最为重要的要素;无论是基于怎样的媒介,一切的文化素养实践都是发生在特定的语境之下。因此,如果我们想要准确把握文化素养实践的意图、过程和结果,确定语境并对之展开分析是必由之径。就此而言,源于发展心理学的网络式生态系统理论对人与人之间互动的重视,就为语境分析提供了坚实的支持。例如,回迁家庭儿童在与父母和城市学校的老师发生互动时,他们所采用的话语实践方式就可能存在差异。当判定和分析这些差异的形成机制及其表现时,就可以首先解析和比较“亲—子”和“师—生”这两个交互环境下社会模式(话语实践模式)的区别。这既可以是家庭与学校的微系统间的比较;也可以是宏观系统下的以乡村文化为标志的城市化乡村中的社会交互模式,与以都市文化为背景的城市社会交互模式之间的比较。因此,网络式生态系统模型可以帮助研究者对语境同时进行多层次、多维度剖析,从而使个体话语实践的建构过程呈现出更具体准确的社会文化环境。

其次,网络式生态系统理论模型对于系统关系“灵活性”和焦点个体角度的重视,不仅与文化素养的社会文化范式关于实践中个体能动性的主张是相一致的;而且对于相对固定和相嵌套的传统生态系统理论来说,在网络式模型之下,社会实践中交互双方对于话语和表达方式的选择(挪用或拒绝)及其意图,则能被更贴合实际且准确地得以体现。

最后,随着生活世界的不断变化,人们话语表达的符号与媒介体系也日益多元化,人们参与的社会实践活动更是越来越丰富和复杂。网络式生态系统理论对环境的新定义可以更符合社会环境与互动实践持续多变的需求。例如,回迁家庭儿童在城市的活动不再仅仅局限于家庭或者学校,对于热爱足球的孩子来说,足球场是一个重要的微系统(环境),而教练和队员则是重要的参与者;对于热爱电子游戏的孩子来说,虚拟的游戏世界是一个重要的微系统(环境),一起打游戏的玩家、游戏设计者和游戏运营商则是重要的参与者。当然,也可能一个孩子既喜欢踢足球也喜欢打游戏或者他/她的足球队友也是与他/她一起打游戏的朋友,并且他/她们的妈妈是相互熟识的。但是,随着年龄的增长,可能这个孩子对足球或者游戏的兴趣日益减少,或者在这两个领域可投入的时间越来越少,于是与他/她相关的微系统和中间系统都会随之发生变化。这就意味着,基于城乡的空间迁移和社会的快速变迁,回迁家庭儿童日常话语实践的语境/环境是动态和丰富多元的。网络式生态系统理论可以将这些多样的系统通过一个个重叠或交叉的方式连接在一起,从而建构起一个完整的系统关系,并清晰地呈现相对独立而又交互的系统间关系结构,及其在时间迁移中的结构变化趋势。

而且,拥有这样一个完整的系统关系结构图,我们就可以通过对每个行动主体在这些系统中的话语实践进行解构及重构,来发现其特殊性并揭示其互动逻辑的生成机制,这将有利于探究具有相同/不同社会身份认知和角色定位的个体,在社会互动(话语实践)上的相同/不同模式,并对之予以比较

分析。这样也就在一定程度上消解了文化素养之社会文化范式关于语境研究的局限性。比如,就回迁家庭儿童城市适应研究而言,运用网络式生态系统理论视角来研究回迁家庭儿童的话语实践,有助于研究者找到他们在不同系统中以及在系统间交互(穿梭)中的具体实践方式、变化规律与互动特征。这既增强了基于文化素养的社会文化范式而提出具有普遍性结论的信度与效度,也将有助于为相关政策制定与实行、家庭教育和学校教育的融合发展、社区治理的优化等实务领域提供更契合实际的对策性建议。

还需要注意的是,在网络式生态系统理论模型中,社会文化范式所言的宏观系统和时间系统并没有在该模型图例中显现。根据杰尼菲尔和泽切瑞对这两个系统的阐释可以发现,它们本身就是“不可视”的;深究其义便不难发现,这与社会文化范式下的“话语”属性是相契合的。正如前文所述,话语不仅仅是以言说事,还包括与“说”相关的价值观、社会关系、文化模式、权力和政治等“其他东西”。话语实践中这些“隐藏”的要点,正好可以通过宏观和时间系统来分析和探究。这就意味着,网络式生态系统理论模型为文化素养的社会文化范式的研究从具体微观的话语直接表达,到宏观的社会实践模式都提供了富于解释力的理论支撑。

#### 四、二元式文化素养理论对我国回迁家庭儿童城市适应研究的方法论意义

上文关于发展心理学的网络式生态系统理论的分析,尤其是该理论对弥补社会文化范式的理论局限性之重要意义,证明了这两者在理论上可以进行有机融合。确切地说,网络式生态系统理论为文化素养的社会文化范式提供了一个更加微观和具有实践可操作性的视角。因此笔者认为,从理论创新同时也是实践创新的角度来审视,应该将两者相互交叉融合,从而建构“二元式文化素养理论”。笔者也以此理论视域为分析框架对我国回迁家庭儿童的城市适应问题开展了深入研究。“二元”之一就是文化素养研究宏观视域的社会文化范式。对于回迁家庭儿童的城市适应来说,其面临的问题有多种层次以及多维表现形式,对其研究必然要涉及不同的领域,并采取相应的理论视角。作为文化素养研究宏观视域的社会文化范式有其不可替代的研究切入点和具体的研究对象(焦点),比如回迁家庭儿童在城市日常生活世界中与不同行为主体、社群、组织以及环境互动时,展开的话语实践和形成的身份认知。从方法论意义上说,这一宏观视域可以帮助研究者设计和提出具体的研究问题并确定“何为数据”。

“二元”中的另一元则是作为微观视角的网络化生态系统理论。从学术研究的角度而言,回迁家庭儿童的话语实践在社会活动以及学校生活中是“碎片化”的且数量庞大的,因此在对其进行有效研究时如何选择切入点,就成为一个令研究者头痛的问题。网络式生态系统理论则可以引导研究者将数量庞大且碎片化的话语实践(数据)细化为一个个独立且相互关联的模块,来进行系统性的解构、分析与重构。这一微观视角像是一个具体的研究操作指南,从方法论层面指引研究者如何确定数据收集的范围,并为数据分析和经验概括提供理论支持和方法准则,更是弥补了社会文化范式理论的局限性,确保了研究结论的科学性。

以笔者对H市B区回迁家庭儿童的研究为例。根据二元式文化素养的宏观视域——文化素养的社会文化范式,回迁家庭儿童在不同语境下的话语实践及其互动对象则为研究焦点。为了能够更全面和准确地描述回迁家庭儿童在城市生活中话语实践的过程与结果,笔者需要对研究对象的生活经历进行深描,并解构不同语境下的权力关系,从而探究如何有效赋予这些孩子在城市中更好地生活和学习的机会。根据上述研究焦点和目标,笔者首先需要进入到田野中展开深度观察,以期对回迁家庭

儿童话语实践的具体过程和语境类型有总体(宏观)的了解和认知。这里就引入了二元式文化素养的微观实践视角,即网络化生态系统理论。在深度观察的基础上,笔者确定了与研究对象社会交往最紧密的微系统。随后,笔者结合已观察到的回迁家庭儿童主要的实践语境(微系统)、本研究焦点与目标确定了两个具体的研究问题:(1)回迁家庭儿童如何适应城市文化以及城市(公立)学校的学习要求?(2)回迁家庭儿童如何经由适应城市环境进而来构建并认同自己的社会身份?第一个问题需要进一步聚焦于回迁家庭儿童在家庭、学校和社区三大微系统中的具体话语实践经历、与不同主体的互动过程,以及不同微系统间的交互关系(和变化趋势)。第二个问题则是对第一个问题的研究发现进行更深入的解析,例如分析回迁家庭儿童话语实践的意图和形成机制等。之后,笔者则需要根据网络式生态系统理论的核心要义,来跟随研究对象深入到每一个微系统中进行参与式观察,详细记录不同微系统内相关参与者的互动过程。

首先,通过对三个微系统(家庭、学校和社区)以及微系统间交互而成的中间系统的观察和分析,笔者发现在城乡特定的社会文化语境下,城市人和农村人在各自生活世界中的话语实践之意义结构和话语方式都存在其特殊性。随着城市化进程的进一步推动,大量的自然村落拆迁重组为城市新区,原先相对独立的城市与乡村的空间格局被打破,城乡融合快速演进。同时村落整体搬迁又为回迁居民保留传统的农村熟人关系、互动模式及相应的话语实践提供了有利的语境。这就意味着对于回迁家庭儿童来说,迁移将他们推入城市社区空间,从而迫使他们面临着新环境和旧村落两个完全不同的语境,并要在两者间来回穿越。对孩子们来说,其主要生活场域具体化为以农村社会文化为主要特征的家庭/回迁社区和以城市社会文化为主要内涵的学校环境。当然,诚如文化素养的社会文化范式所主张的,与这两种生活场域分别相适应的话语和行动方式本身并没有对错之分,但是一旦生活环境与实践行动错置,问题就凸显出来了。

之后,宏观层面的分析揭示了长期的城乡二元化结构以及城市优先政策的持续影响,造成并强化了我国城市与乡村各自拥有不同的文化系统,包括价值观和话语体系。与较多地保留了传统农业文明价值观和生活方式的乡村社会相比,城市社会自改革开放后快速拥抱现代文化,包括接纳西方现代文明元素,并逐渐形成了具有中国式现代化特色的城市文明。城乡二元社会的文化区隔经由不同经济发展模式的强化,促使人们在互动模式、生活方式以及话语表达上的差异日益显著,例如在城乡社会生活中方言和普通话使用上的差异(语言承担着社会交往最为重要的信息传递和情感互动功能),熟人社会/习俗制度和陌生人社会/法律制度在社会结构和运行机制上的不同,等等。久而久之,城市逐渐成为富裕、进步和时尚的象征,而农村则成为贫穷、落后和传统的代表。

事实上,上述的两步分析是对第一个研究问题的表现形式及其形成原因的阐释,同时也证明了回迁家庭儿童在“城市适应”中面临的重要任务就是语境和话语实践的转换与适应。事实上,正是因为语境差异所带来的话语实践壁垒和城乡间不对等的关系,在很大程度上造成了这一群体城市适应的困境。因此,针对第二个研究问题,笔者则聚焦于外层系统、宏观系统和时间系统以及文化素养的社会文化范式中关于“other stuff”的分析,从而构建出一个更加完整和动态的交互关系和结构图,以便于“按图索骥”地解决问题。基于城乡两种语境所产生的不同行为、话语模式和不对等的群体标签(先进与落后、文明与粗俗等),也在回迁家庭儿童与城市社会的互动中不断呈现出激烈的碰撞,并深刻地影响着社会对他们的角色与身份认知,也建构了他们的自我认同。笔者在调研中发现,很多社区工作人员以及学校的老师都表达过对回迁家庭儿童及其家长的不满和无奈,例如“和他们(回迁家庭儿童的家长)难以沟通”“好像怎么和他们(回迁家庭儿童及家长)都说不明白/他们不能理解我们的意思”

“这里的很多住户都不遵守规则,社区治理举措很难在回迁社区推行下去”“(回迁家庭儿童)在学校的行为习惯和学习习惯都不太好,不守规矩,无视学校和班级的纪律”“(回迁家庭儿童和家长)意识不到学习的竞争力有多大,不重视学习”等等。同样,很多回迁家庭儿童和家长们对城市环境也颇有微词,例如“不喜欢现在这种像笼子一样的房子”“现在的生活不像以前在农村那样自由,很受束缚”“我们好像做什么都是错的”“现在的生活越来越不热闹了,越来越冷清了”等等。在身份认知上,他们把这种差异和冲突内化为一种身份的标签,例如“我们是回迁的(人),和他们(城市人)不一样”“我们这里是回迁小区,那边(马路对面)是商品房小区”等等。

由此可见,对于回迁家庭儿童及其家长来说,融入城市社会是一项严峻的挑战。尽管共处同一城市空间,但是“城市人”与“回迁户”之间犹如横亘着一条无法跨越的鸿沟。这也从另一角度反映出个体与他人互动时的话语实践并不仅仅是表面内容的交流,更是这些话语所依附和隐藏的深层次意义结构、主体间身份关系的索引式表达。而这些隐藏的内容往往是造成冲突和问题的根源。回迁家庭儿童及其父母是将乡土社会中的话语实践及其所依附和隐藏的意义系统,直接挪至陌生的、契约化的城市社会中;然而城市社会的行为主体则是根据自己的社会文化语境,来理解回迁家庭儿童及其父母的话语实践和背后意图,并作出相应的价值评价和认知判断。同样,回迁家庭儿童及其父母受制于传统惯习,他们也难以理解城市社会文化语境下的“城里人”,往往采取拒绝使用或漠视城市主流话语实践的方式,来维护自己的“尊严”。两类人群在城市新空间里的沟通障碍、误解和冲突由此而生。因此,回迁家庭儿童城市适应问题并非回迁家庭儿童单向度的“难以融入城市”,而是他们与城市原居民双向接纳与融合的困境。如果将“适应”过程理解为单向度的,在本质上则是将复杂的系统关系简单化地定义为单方面不对等的结构关系。基于此理解,政府、社区、学校、社会组织 and 城市新空间的居民家庭,应携手重塑现有的系统关系,多元协同,打破城乡语境壁垒,运用政策、教育、第三方社会服务等多维举措,既要尊重历史和传统,更要勇于移风易俗,积极建设都市新文化,努力营造社区新认同,实现基层治理的现代转型,促使城乡语境的有效融合,合力解决回迁家庭儿童及其父母的城市适应问题,帮助他们真正建构起新的社会角色和身份认同。

总之,二元式文化素养理论为研究回迁家庭儿童的城市适应问题提供了一个解构和重构话语实践和身份认知的崭新视角。这一理论视域有利于研究者深刻理解语境差异和冲突的表现,探究家庭等微系统和社会文化等宏观系统对个人话语实践的不同功能,进而科学地将宏观的社会因素与微观的个人能动性有机整合,弥合城乡断裂,加速融合发展,确保中国式现代化稳健推进。

## 五、结 语

本文用“文化素养”这一中文概念来指称 literacy。此处的“文化”意指行动者在某个特定领域(语境)所需的知识和技能,也包括在日常生活中的识字和表达能力。素养则是指在具体的社会实践中,个人运用理论知识/技能从而实现特定目的或满足特定需求的综合能力。与这种能力相对应的话语实践和行动方式往往具有特定的情感态度或价值取向,而这种情感态度和价值取向又是由既定的社会文化范式所形塑的。换言之,将文化素养的社会文化范式作为理论视域将有助于研究者科学地揭示回迁家庭儿童与其他行为主体展开社会互动时,其行为模式和话语表达的形成机制以及隐藏于其中的行为意图及价值取向,这对回迁家庭儿童重构其城市社会融入的行动策略和社会认知具有重要的指导意义。

尽管如此,文化素养视域本身也存在理论及实践上的局限性,容易导致研究者限于单个或特定的

语境分析,难以整合多维度语境(difficulty in speaking across contexts)<sup>[42]</sup>展开系统性分析。因此,为了更全面和深入地分析回迁家庭儿童所面对的复杂的城市适应问题,本文借鉴了杰尼菲尔和泽切瑞根据布朗芬布伦纳的传统生态系统理论推演出的新模型,即网络式生态系统理论,以弥补文化素养的“社会文化范式论”之局限,从而构建一个以文化素养的社会文化范式为宏观视域,同时以网络式生态系统理论为具体(微观)视角的二元式理论分析框架。

将文化素养的社会文化范式和心理学的发展心理学的网络生态系统理论,整合为一个全新的理论视域——二元式文化素养理论,这是将西方理论进行改造以解决中国现实问题(即本土化)的积极尝试。这一理论对研究我国回迁家庭儿童普遍面临的适应问题,不仅具有理论上的解释力,更有方法论上的实践价值。笔者认为,该领域未来的研究更应该注重系统间动态的、多样的交互关系,从而建构更贴合实际的回迁家庭儿童多维话语实践的结构关系图。这是二元式文化素养理论的要义所在。不过,需要注意的是,对于二元式文化素养理论的实践运用,不能一味地追求系统的复杂性、系统数量和范围的广延性,这样将不利于焦点问题的深入探索。因此,研究者应当科学合理地确立宏观和微观视角,紧扣研究的焦点问题,基于研究对象的生活世界,精准把握系统关系。本文只是结合田野调查经验建构了这个理论框架,期待在此理论指导下的经验研究不断展开。

### 注释:

[1]《中华人民共和国2023年国民经济和社会发展统计公报》,国家统计局网站,https://www.stats.gov.cn/sj/zxfb/202402/t20240228\_1947915.html。

[2]Liu T,Laura R. S,“From education segregation to inclusion:The policy ramifications on Chinese internal migrant children”, *Policy Futures in Education*,Vol. 16,2018,pp. 237 - 250.

[3]Liu T,Laura R. S,“From education segregation to inclusion:The policy ramifications on Chinese internal migrant children”, *Policy Futures in Education*,Vol. 16,2018,pp. 237 - 250;Wang T,“Urban schooling and social integration of ethnic migrant students in China”, *Education and Urban Society*,Vol. 53,2021,pp. 708 - 733.

[4]Zhang C,Zhu X,“How Can Disadvantaged Students Access to High - quality Higher Education”, *Journal of Higher Education*,Vol. 39,2018,pp. 25 - 33.

[5]Zhang D,“The Rural - Urban Divide, Intergroup Relations, and Social Identity Formation of Rural Migrant Children in a Chinese Urban School”, *International Studies in Sociology of Education*,Vol. 27,2018,pp. 60 - 77.

[6]李森、熊易寒:《青少年反学校文化理论反思与本土化诠释》,《青年研究》2017年第1期。

[7][14]吴志明:《群体社会化理论下流动儿童社会化的三种倾向与乡土回归》,《中国青年研究》2012年第6期。

[8]陈媛媛、董彩婷、朱彬妍:《流动儿童和本地儿童之间的同伴效应:孰轻孰重?》,《经济学(季刊)》2021年第2期。

[9]Li C,Jiang S,“Social exclusion,sense of school belonging and mental health of migrant children in China:A structural equation modeling analysis”, *Children and Youth Services Review*,Vol. 89,2018,pp. 6 - 12.

[10]Zhang C,Zhu X,“How Can Disadvantaged Students Access to High - quality Higher Education”, *Journal of Higher Education*,Vol. 39,2018,pp. 25 - 33;史晓浩、王毅杰:《流动儿童社会化后果及其原因探析》,《河海大学学报(哲学社会科学版)》2007年第3期。

[11]汤秋芬、李斌:《失地农民子女教育的逻辑:基于时间属性的分析》,《社会学评论》2021年第4期。

[12]张纯、陆佳:《教育公平视角下进城农民工子女义务教育问题探析》,《吉林师范大学学报(人文社会科学版)》2015年第6期。

[13]严从根:《身份认同的“内卷化”:危险及其消解的策略——论农民工子弟学校学生的身份认同危机》,《现代教育管理》2009年第5期。

[15]刘杨、陈舒洁、袁晓娇、方晓义:《父母身份认同促进行为、家庭环境与流动儿童身份认同的关系》,《中国特殊教育》2013年第7期;李婉秋、秦桂秀、葛万雄、魏杰:《流动儿童身份认同困境与对策研究》,《学理论》2019年第8期;等等。

[16]“文化素养”指的是“Literacy”。Literacy是一个源自西方教育学领域的概念。国内学术界对其没有一个确定统一的翻译和定义。Literacy目前对应的中文专业术语有:读写能力、识字能力、素养、(某领域方面的)知识/能力、扫盲。本文将其定义为“文化素养”,指的是个人运用理论知识/技能从而实现特定目的或满足特定需求的综合实践能力。

[17]关于 Networked Ecological System Theory 在国内研究的相关文献极其有限。由于缺乏中文文献的支持,笔者未能找到关于这一理论权威的中文学术概念。本文将这一理论翻译成“网络式生态系统理论”。Jennifer Watling Neal, Zachary P Neal, “Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory”, *Social Development*, Vol. 22, 2013, pp. 722 - 737.

[18][23][35][42]Kristen H Perry, “What is literacy? —A Critical Overview of Sociocultural Perspectives”, *Journal of Language and Literacy Education*, Vol. 8, 2012, pp. 50 - 71.

[19]Gee J, *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*, London: Routledge Falmer, 1996.

[20]Bakhtin M, “The problem of speech genres”, in C. Emerson, M. Holquist (ed.), *Speech Genres and Other Late Essays* (Trans. V McGee), Austin, TX: University of Texas Press, 1986.

[21]Bourdieu P, *Language & Symbolic Power* (Trans. G Raymond, M Adamson), Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

[22]Hymes D, “Toward ethnographies of communication”, in J Maybin (ed.), *Language and Literacy in Social Practice: A Reader*, Avon, UK: Multilingual Matters Ltd, 1994.

[24]布莱恩(Brian Street)对这一假设的英文原文表述是:“an understanding of literacy requires detailed, in - depth accounts of actual practice in different cultural settings”。参见 Street B V, “The new literacy studies”, in E Cushman, G R Kintgen, B M Kroll, M Rose (ed.), *Literacy: A critical sourcebook*, Boston: St. Martin's Press, 2001。

[25]Street B V, *Literacy in Theory and Practice*, Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

[26]New London Group 是一个由十位来自于不同国家和专业背景的学者组成的团体。他们于 1994 年 9 月在美国新罕布什尔州的新伦敦市举行会议,旨在开发一种新的文化素养教学法来使学生们能够满足更加多元和多变的世界需求。

[27]Cope B, Kalantzis M, *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*, London: Routledge, 2000.

[28]Alvermann D E, Hagood M C, “Critical media literacy: Research, theory, and practice in ‘New Times’”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 93, 2000, pp. 193 - 205.

[29]Paulo Freire, Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, London: Routledge, 1987.

[30]Gee J, “Discourse and sociocultural studies in reading”, in M L Kamil, P B Mosenthal, P D Pearson, R Barr (ed.), *Handbook on reading research*, London: Routledge, 2000.

[31]Kristen Perry, Victoria Purcell - Gates, “Resistance and Appropriation: Literacy Practices as Agency within Hegemonic Contexts”, In Yearbook - National Reading Conference, 2005.

[32][33]Moje E B, Luke A, “Literacy and identity: Examining the metaphors in history and contemporary research”, *Reading Research Quarterly*, Vol. 44, 2009, pp. 415 - 437.

[34]Lewis C, Enciso P, Moje E B, *Reframing Sociocultural Research on Literacy: Identity, Agency, and Power*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2007a.

[36]周晓春、侯欣、王涓巍:《生态系统视角下的流动儿童抗逆力提升研究》,《中国青年社会科学》2020 年第 2 期。

[37]Bronfenbrenner U, “Recent advances in research on the ecology of human development”, in R K Silbereisen, K Eyferth, G Rudinger (ed.), *Development as Action in Context: Problem Behavior and Normal Youth Development*, Heidelberg and New York: Springer, 1986.

[38][39]Jennifer Watling Neal, Zachary P Neal, “Nested or Networked? Future Directions for Ecological Systems Theory”, *Social Development*, Vol. 22, 2013, pp. 722 - 737.

[40]Jennifer Watling Neal 和 Zachary Neal 对环境(setting)新定义的英文原文表述是:“a setting is a set of people engaged in social interaction, which necessarily occurs in, and is likely affected by the features of, a place”。

[41]刘杨、陈舒洁、袁晓娇、方晓义:《父母身份认同促进行为、家庭环境与流动儿童身份认同的关系》,《中国特殊教育》2013 年第 7 期。

[责任编辑:刘姝媛]