

RIBENJIAOSHI
WENHUAYANJIU

日本教师文化研究



李德显 杨淑萍 编著

辽宁大学出版社

前言

初到日本是2001年的冬天,东京的气候有点类似于我国的上海,不是太冷,但也不热。清晨走在大街上,会发现三五成群、穿着短裤的小学生边跳绳边赶往学校。据朋友说,这种习惯是由于战后日本经济不景气遗留下来的。但对于今天的日本来说,恐怕绝不是因为经济问题而让孩子们在冬天穿短裤吧?不仅是小学生春夏秋冬仅仅是一条短裤,就连躺在童车中的孩子的穿着都少得让我们这些中国人看起来有些于心不忍,这不能不说是日本社会文化的一种体现!

日本的小学特别重视学生动手实践能力的培养。比如数学课时,教师让学生用自制天平来称量不同物体的重量;生活课时教师让学生自己动手栽培花草,或者让学生自己动手制作并烧制瓷器;体育课时,也是学生自己动手摆设器材、自觉地分组活动,就连课堂评价也是学生自己在事先做好的一张评价表上填写不同项目的活动次数和活动的感受;毕业设计理所当然是学生集体动手设计完成,并用不同的材料,如废弃的瓷砖、泡沫、木板块等制作成富有纪念意义的图案留在学校教学楼的墙壁上。在这里你会发现教师在教学中的作用确实是在引导,而不是主导。

日本的小学教育除了教学方法灵活、重视学生动手实践能力的培养之外,课堂气氛非常活跃,极少有教师批评学生的情况。课堂上个别学生偶尔大声讲话,因事在小范围内走动都会受到教师的默许。正因为教师放宽了学生行为的自由度,因此课堂上注意力溜号、做“白日梦”的学生也就少多了。

从社会学的角度来看,人们一直认为教学活动乃是一张由教

育者和受教育者之间的人际关系以及学生之间人际关系交织成的网络。但从日本小学教学过程的情况来看,对于特定的教学内容和教学形式,还需要教师与教师之间密切的配合与合作。比如综合学习过程中,不仅需要同年级的教师之间协同合作指导学生,有时还需要不同年级的教师之间合作指导、检查、评价学生对于学习任务的完成情况。不仅在综合学习过程中,在数学课、体育课等其他科目中也存在教师之间合作教学的现象。可见,教师之间的人际关系也同样成为特定教学形式的构成要素。教师与教师之间合作教学,不仅能够协调教师之间的人际关系,发展教师的人际交往技能,提高教师的生活和生存质量,而且能够为学生展示一幅人際合作的图景,无形中为学生提供了一种良好的隐性学习内容。毕竟我们所处的时代是竞争的时代,我们所处的社会是竞争的社会,毕竟个人的力量在竞争的大潮中显得如此的微薄。

从教学环境来看,日本新建的学校一般都属于开放学校。其教学环境与先前建造的学校在结构与布局上存在较大的差别。传统学校的教室是由四面墙壁构成的封闭式环境,而开放学校的教室是由三面墙壁构成的开放式教学环境,教室与教室之间仅存在一面较薄的墙壁。开放学校可以说是开放教育的一个体现。日本的许多学校在建筑设计时,每一个细节都透露出为学生着想、为教学方法改革着想的观念。

日本的小学校一般都有自己的教育目标,在不同的学校教育目标中出现频率最多的是:“努力到最后”。记得有一次电视转播小学生棒球手的比赛,活动项目是用垒球把目标靶上的标有号码的牌子击掉,当目标靶上的牌子剩最后一块时,小选手此时如果选择放弃,可以得到的奖金是150万日元,如果继续掷球而未击中号码牌,得到的奖金是100万日元。在这种情况下,没有一个小选手选择放弃。对于任何一所学校来说,如果没有自己的教育目标,也就无法形成自身的特色,没有特色的学校又怎能在教育竞争中取得一席之地呢?

再到日本是 2005 年的 10 月,时值两个国际性组织(OECD·PISA 的调查和 IEA 的调查)的学生学力调查结果公布以后。日本文部科学省根据这次调查结果发表了相关意见,提出日本学生的学力还不是世界最高水平的,为了切实提高学生的学力,需要重新评价新的学习指导要领。自 1998 年新学习指导要领削减教科学习时间导入综合性学习以来,社会上担心学生学力降低的呼声越来越高。另外,随着学校周五日制上课的实施,充实教科学习时间的绝对数量趋于减少。人们对于各教科基础学力低下的忧虑应该说还是有一定理由的。恰逢此时,大学生学力低下的问题也成了社会的中心话题。随着“少子化”时代的到来,大学的入学率不断提高,人们担心将来大学生的基础学力不知会下降到何种程度。基于以上认识,人们开始重新审视新学习指导要领,并把矛头直指综合性学习时间,试图通过削减综合性学习时间增加教课学习时间以期提高日本学生的学力。

而现实当中,很多县的高中开始在星期六为学生补课,小学和初中也随之致力于压缩休息时间,把星期六的补习编入正常教学的范围,以此来确保教学时间的充实。

综合性学习过程中主要形成的是研究能力,教科学习中主要形成的是掌握知识和技术的能力。这两种能力既是异质性的,又存在密切的联系。认为如果导入综合性学习就会降低学生学力的观点,等于忽视了两种能力的相互关系。处理好两者之间的关系并不是一件容易的事情,处理不好就会引起学生学力低下的现象。

当然,综合性学习过程中,学生是否形成这种与教科学习异质性的学力往往是难以证明的。新的学力观大约 10 年前开始重视兴趣、动机和态度的形成,并导入生活科。但其后并没有展开学生对于理科、算术等科目的厌学现象是否相应减少的调查,从目前的现状来看,随着综合性学习时间的实施,学生“厌学”的现象非但没有减少而且还有越来越严重的趋势。可见,“即使实施站在新的学力观立场上的综合性学习,发展学生自我发现、自我解决问题等能

力的可能性也是不容乐观的。”如此一来,综合性学习时间招致人们的指责,以及自身所处的境况也就可想而知了。

任何教育改革都不能以学生各教科学力的下降为代价,不顾其他教科能力的发展,来推进综合学习的开展是不可取的。当前,学生的厌学以及大学生的低学力化现象并不是学习过程中学生个人造成的,问题在于教育过程中没有养成学生对学习的兴趣。因此,单纯增加教学时数和各学科的教学内容并不能解决实质问题。当今社会发展的节奏越来越快,提高学生的学力是一个重要的课题,也是一个非常复杂的难题。首先,必须培养孩子们独立活动的能力和毅力,丰富学生独立完成任务的经验;其次,如何使学生的交流、信任、支援、竞争、合作等品质,以及与同伴、成人保持和谐关系的经验在学习活动中得以积累和运用,使人类的理智与意志完美结合的优势得以张扬,这是促进社会和人类发展的迫切课题。通过综合性学习发展学生对学习的兴趣和发现问题、解决问题的能力也许是当务之急。

日本从20世纪50年代到20世纪70年代处于高速发展阶段。的确,处于高速发展期的社会中,培养学生的信息处理能力——利用特定的知识和方法快速解决问题、寻求标准答案的能力,以及遵循命令、努力完成任务的态度,这些品质都是促进企业顺利发展所必需的,也是学校教育所面临的重要课题。这种能力事实上在当时对于促进日本社会的高速发展发挥了重要作用。但是,关于这一点日本早稻田大学藤井千春教授提出,那些支撑日本社会高速发展的一代人所接受的是处于战前、战中乃至战后混乱期的学校教育。由于日本当时处于战争的混乱状态,这代人几乎没有受到真正的学校教育。正是这些没有经历良好的学校教育的一代人却支撑了日本社会的高速发展,实现了日本经济上的富足与繁荣。因此,并不能说是高速发展期的学校教育实现了日本的高速发展。关于这一点,欧美各国对于日本学校教育的看法还存在一定的误解。高速发展期的学校教育决定于高速发展期的社会

状况和时代精神,但并非高速发展期的学校教育实现了社会的高速发展。

现代社会,不存在一成不变的解决问题的方向和框架,面对问题,个人必须具有独立工作、积极思考、同多方人士进行有效交涉的换位思考、坚持不懈地追求解决问题的方法和策略的能力。高速发展期的学校教育并没有培养学生这种能力。

每个儿童将来事业上的成功都将依赖于同他人有效合作的能力。形成一种和谐友好的人际关系,对于学生提高自身的“活力”是非常重要的。处于这样一种人际关系中,既提高了自己克服困难、完成任务的工作能力,同时也提高了个人掌握命运的能力。

这些能力是个体从小与周围的同伴、成人建立起良好的人际关系,并通过这种人际关系,在实践活动中逐渐形成和发展起来的。高速发展期的学校教育中并没有开展能够形成学生这种能力的相关活动。当然,当时的日本同目前的“少子化”状况不同,儿童的数量较多。孩子一出门就会遇到玩伴或朋友,通过与同伴的接触在同伴群体中就可以发展个人的社会性,促进个体良好人际关系的形成和交往能力的提高。在现代“少子化”社会中,依靠儿童在成长过程中自然形成和掌握这种交流能力是非常困难的。因此,在学校教育中培养儿童的交往能力成了重要课题。

在社会处于高速发展期的阶段,学校教育过程中让孩子们参与个别化的竞争中,最后根据学习成绩来甄别学生。鼓励孩子们相互竞争成了指导学生学习活动的基本准则,这一原则是以甄别不同能力的学生为目的的。但是,今后日本社会发展所需要的能力并非是那种沉浸于个别化竞争中“钻牛角尖儿”的能力,而是需要那些与不同的人进行合作,充分发挥个人的潜能,为实现活动目标而彼此充分合作的能力。因此,学校学习活动中所需要的并不是学生在个别化竞争中努力拼搏的经验,而是那些为完成共同的活动目标,与其他同学彼此充分协调与合作的经验。这一目的的实现需要教师在实际教学过程中尽可能采取合作学习的方式才

能得以实现。

合作学习的本质在于,学生在合作学习过程中要善于全面思考他人的观点。在思维过程中,学生需要洞察和解释同伴采取何种知识和方法怎样进行思考的?进而在此基础上总结出利用哪些知识和方法,才能形成更好见解的思维活动。这样通过把同伴的观点作为思考的材料和对象来解决问题的学习活动,学生主动利用所学过的知识和方法,形成自己的观点和见解。可见,知识和方法本身是作为结构性的内容而习得的。学生通过运用知识和方法进而达到理解和掌握知识和方法的目的,并迁移到其他情境中使头脑中的知识和方法进一步抽象化、系统化。竞争能够调动每个学生的学习积极性,而合作才能真正促进学生“活力”形成与发展。记得一次在东京都文京区砾川小学三年级听课时,课间问一小男孩:“你们班级的老师经常表扬谁?”这个孩子的回答令我很吃惊:“老师不会经常表扬一个学生,因为活动的性质不同,每个学生的表现也不一样,老师表扬的对象也不相同。”与此相对,我却清晰地记得儿子每天挂在嘴边经常被老师表扬的一个女孩的名字,每当儿子提起这位学生名字和事迹的时候,脸上总是表现出非常佩服的神情。

目前的日本正处于是走向两极分化还是走向成熟社会的岔路口。学校教育为实现成熟社会的目标应该承担起自身的职责。这种职责是无法通过个别化竞争的教育形式所能实现的,它需要通过学生之间友好相待、和谐共处等多种活动形式,进而达到学生之间相互学习、共同提高的目的。这才是今后日本学校教育的职责。

认识 and 了解日本教育的现状与发展正是我们分析教师文化的背景。教师文化是教育者在自身存在与发展中形成的具有独特气质的精神形式和文明成果,是科学精神的时代标志和具体凝聚,也是民族发展生命力的体现。系统研究日本教师文化的特征及其历史发展,可以为人们更深入认识和了解日本社会文化的发展趋势提供了较为独特而有效的切入点,对于我国教师文化的建设与完

善以及教师专业发展模式的深入探索无疑具有重要的借鉴意义。

本书由李德显教授主编,负责全书的统稿工作。各章作者如下:第一章、第九章、第十章——李德显;第二章、第七章——杨淑萍;第三章——蒋攀;第四章——刘慧;第五章——杨淑萍、蒋攀;第六章——杨淑萍、刘慧;第八章——于丽娜。

在本书的编写过程中,辽宁师范大学教育学院张桂春教授、杨民教授对本书的修改提出了独到而宝贵的意见。辽宁师范大学出版社刘民编审对本书的出版给予了极大的支持,责任编辑为本书的出版付出了辛勤的劳动。另外,编写过程中还参阅了大量中外学者的观点和资料,笔者在此一并致以衷心的感谢。

由于笔者学识所限,文中不足之处,尚祈读者不吝赐正。

李德显

2007年12月

目 录

第一章 日本文化的特征	1
第一节 文化的内涵与特征	1
一、文化的内涵	1
二、文化的特征	4
第二节 日本文化的民族性特征	9
一、注重人与自然的和谐、注重社会的和谐	9
二、崇尚协作与日本的民族凝聚力	12
三、轻思辨重实用的文化心理	17
四、纵式的社会结构和文化结构	21
五、日本文化的封闭性与开放性	25
第二章 日本教师文化概说	28
第一节 日本教师的工作环境与教师文化	28
一、日本教师的群体构成	28
二、日本教师工作的特性	33
第二节 日本教师文化的变革	41
一、日本教师文化的“向心性”及其变化	41
二、日本教室结构的变革对教师文化的影响	47
第三节 教师文化观的中日比较	55
一、中国学者的教师文化观	55
二、日本学者的教师文化观	59

三、中日学者教师文化观的比较·····	61
第三章 日本的教师形象 ·····	65
第一节 日本教师形象的变化 ·····	65
一、战前日本的“圣职者”教师形象·····	65
二、战后日本教师形象的发展——从“公仆”到“技术 熟练者” ·····	71
三、日本教师形象的发展——“反思性实践家”的教 师形象·····	81
第二节 日本教师社会地位的变化 ·····	84
一、日本教师社会地位的削弱·····	84
二、“少子化”对教师地位的影响·····	85
三、教师社会尊重的缺失·····	87
四、家长社会背景的影响·····	89
五、人们对于学校教育期待的变化·····	94
第四章 日本教师能力的结构 ·····	98
第一节 日本的教师能力观 ·····	98
一、日本教师能力的理论研究·····	98
二、日本中小学对教师能力素质的要求 ·····	100
三、日本社会对教师的综合能力观 ·····	105
四、日本考察教师能力的方法 ·····	110
第二节 日本教师的教学实践 ·····	112
一、教师在课堂教学中的角色 ·····	113
二、日本教师课堂教学实践价值规范 ·····	114
三、日本教师对于课堂纠纷的处理 ·····	116
四、日本教师在课堂教学实践中面对的“难题” ·····	120

第五章 日本教师的学生观·····	123
第一节 日本教师的学生成长观·····	123
一、成长观 ·····	123
二、能力观 ·····	128
三、集体观 ·····	131
四、学习意愿观 ·····	134
第二节 日本教师的学生体验观·····	138
一、被“学校化”的教师 ·····	138
二、教师的学生体验观 ·····	140
第三节 日本教师的竞争观·····	149
一、日本的传统竞争观 ·····	149
二、近现代日本学校中的竞争状况 ·····	151
三、日本教师的竞争观 ·····	155
第六章 日本教师的合作文化·····	159
第一节 日本教师合作文化的特征·····	159
一、教师合作文化形成的必然性 ·····	159
二、日本教师合作文化的背景 ·····	163
三、日本教师合作文化的特点 ·····	165
第二节 日本教师合作的方式·····	168
一、日本教育改革的主要内容和新目标 ·····	168
二、日本学校中的教师互动问题 ·····	169
三、日本教师互动方式之一：协同教学·····	172
四、日本教师互动方式之二：教学研究·····	174
第三节 日本教师合作文化的评价·····	181
一、日本教师合作的条件 ·····	181

二、塑造教师合作文化:来自日本教师合作的经验	184
第七章 日本教师教职意识的结构	187
第一节 日本教师的教职观	187
一、关于教职劳动者的态度	187
二、关于教师职业崇高性的态度	192
三、关于教职的专业性的态度	193
第二节 日本教师的教职印象	195
一、年轻、中年、年长教师群体教师职业形象的 改观(1999 年调查)	198
二、教职形象变化的模式	200
第三节 日本教师的教育观	204
一、教育观基本内涵	204
二、教师的资质、力量观	208
三、养成教育观	212
第八章 日本教师的专业发展	218
第一节 日本教师专业发展的历程	219
一、日本教师专业发展的渊源	219
二、日本近代教师专业发展的起步	220
三、“二战”后日本教师专业的发展	222
第二节 日本教师专业化的内涵、机构设置及教师 资格认定	228
一、日本教师职业的专业性	228
二、日本教师专业发展的机构与课程设置	230
三、日本教师资格的认定	232

第三节 教学研究——日本教师专业发展的途径·····	233
一、教学研究的过程·····	234
二、教学研究的特征·····	235
第四节 日本教师专业发展的趋势·····	238
一、日本教师专业发展的动向·····	238
二、日本教师专业发展的特点·····	240
三、日本教师专业发展的利弊分析·····	244
第九章 教师文化的日、美比较·····	248
第一节 课堂教学活动的日、美比较·····	248
一、课堂教学组织形式的差异·····	249
二、教师观念与教学活动取向的差异·····	252
三、教师教学工作压力的差异·····	255
四、教师人际关系的差异·····	257
第二节 教师培训的日、美比较·····	260
一、日本教师工作的现状与性质·····	260
二、教师专业发展的日、美比较·····	267
第十章 中、日小学教学活动的比较·····	274
一、教育目标的比较·····	274
二、教学内容的比较·····	276
三、教学形式的比较·····	279
四、教学评价的比较·····	281
五、结语：启示与建议·····	283
参考文献·····	286

第一章 日本文化的特征

“人之生，不能无群”(荀子：《富国篇》)。如果说婴儿的合群需要和倾向是由于不具备相应的活动能力无法满足自身的生理需要，不得不依靠成人来满足自己的生理需要来保证自身的生存和成长而产生的话，对于成人来说，合群的需要则是个体心理需要得以满足的重要途径。可以说，合群是人类的社会属性。在人类社会中，人们依靠血缘、地缘、年龄、兴趣、职业、阶层等归属于不同的群体。这些群体“既是一种社会现象，又是一种文化现象”。在社会因素的影响下，这些群体相互区别的依据之一是各自所属的文化结构及所具有的文化特征。如果每个人都作为个别化的存在来行动，就不会有任何社会；如果每个人的行动都与其他人一模一样，人与蜜蜂就毫无区别。研究社会群体所体现的文化，其实质是试图分析、概括、抽象群体成员在思想观念、行为方式等方面所体现出来的共性，但又区别与其他群体的特征。教师这一职业是社会分工的产物，在历史发展过程中作为规范性群体存在下来。教师文化是社会文化的亚文化，并受制于社会文化。

第一节 文化的内涵与特征

一、文化的内涵

“文化”一词，随着人们研究视角的不同而理解各异，其内涵与

外延的差异极大。从含义上看,文化有广义与狭义之分。广义文化指人类后天习得的并为一切社会群体共有的一切事物;狭义文化指人类后天习得的并为一定社会群体所共有的一切观念与行为。从结构上看,文化有纵向与横向之分。从横向方面划分,文化包括三个层面:物质文化,如生产工具、器械、建筑物、服饰等;制度文化,包括典章制度及维系个体生活于一定文化共同体的人类关系法则;精神文化,包括自然科学和社会科学的理论、技术知识、乡规民约等客观精神文化以及思维方式、价值取向、审美情趣、道德观念等主观精神文化。从纵向方面划分,文化有三个层面:国家文化,指占统治地位的文化,即一定社会的主流文化;群体文化,即一定地域的社会群体、阶层或社团经过长期共同生活的积淀而自发形成的文化,体现了某一社会群体共同的价值观、行为方式、道德准则、心理状态和群体归属感;个体文化,即不同个体的具体文化。

我国学者周海玲把文化区分为三个层次^①。第一层次是指传统的文化人类学的概念,以泰勒和本尼迪克特的文化概念为代表,泰勒指出:“文化……从其广泛的人种学意义上理解,是作为一个社会的成员所获得的包括知识、信仰、艺术、法律、道德、风俗及其他能力和习惯的综合体。”^②本尼迪克特认为,文化“是通过某个民族的活动而表现出来的一种思维和行动方式,一种使这个民族不同于其他任何一个民族的方式。”^③,由此可见,这一层次的文化概念实际是一种整体性概念,它包含了人类生活的各个方面。

第二层次的文化概念将文化作为一种意义符号系统,以格尔兹和彼得森的文化概念为代表。格尔兹将文化定义为:“一种体现于符号中的意义的历史性的传承模式,是一种以符号形式表达的

① 周海玲,制度下的教师文化[D],华东师范大学博士学位论文,2005.

② [美]马维·哈里斯著.人文化生境[M].许苏明,译.太原:山西人民出版社,1989:6.

③ [法]维克多埃尔著.文化概念.[M].康新文,晓文,译.上海:上海人民出版社,1988:5.

概念的传承体系,由此人们能够交流保存和发展他们的生活知识和生活态度。”^①彼得森认为,“文化由四种象征符号构成:①价值,将行为和目标分为各种等级的选择命题;②规范,与行为交往相关的价值观的特定表现;③信仰,关于世界如何动作的存在命题,常常起到为价值观和规范提供合法根据的作用。反过来,信仰又常常为日常意识、科学和宗教所合法化;④最后的表意象征。”^②以上两种概念从符号系统的角度定义文化,使文化从物质、工具等文化形态中分离出来,突出了意义符号形态的重要性,便于发现、分析意义符号形态的文化对社会生活的重要作用。

第三层次的文化概念是指直接反映于人们实践行为中的价值体系,这一价值体系体现了人的主体性。意义符号体系中包含两种不同的价值体系,一种是社会价值体系,它们是为社会权力或等级秩序结构服务的。正如C·赖特·米尔斯指出,核心文化符号的“社会相关性在于它是用来证实或反映权力结构和在这种权力结构中的位置的。”^③一种是体现于现实实践行为中的价值体系,由于它反映个体或群体作为主体的能动选择与改造,也称之为主体价值体系。社会价值体系反映社会的要求,体现个体的受动性或客体性,即个体受社会价值体系的制约。社会按照等级与秩序结构而构成,社会价值体系是支持等级秩序结构的观念系统,生活于社会中的人,必然受到社会价值体系的规范与制约,被引导着按照社会等级与秩序的要求行动;主体价值体系反映主体的追求,体现了个体的主动性或主体性。在主体价值体系的支配下,主体既可能领会、认同、积极内化社会角色的规定,也可能对之重新加以诠释,甚至形成与这些角色要求相背离的价值观念。可见,两种价

① [美]约翰·R·霍尔、玛丽·乔·兹尼著。周宪,许均主编。文化:社会学的视野[M]。北京:商务印书馆,2002:20。

② 傅铿。文化:人类的镜子[M]。上海:上海人民出版社,1990:13。

③ [美]约翰·R·霍尔、玛丽·乔·兹尼著。周宪,许均主编。文化:社会学的视野[M]。北京:商务印书馆,2002:15。

值观念之间不可能总是一致的。

法国学者维克多·埃尔在其《文化概念》一书中把文化概括为“就是对人类进行智力、美学和道德方面的培养。”英国的爱德华·泰勒在1871年发表的《原始文化》中第一次将其系统地表述为：“文化是一个复杂的总体，包括知识、信仰、艺术、道德、法律、风俗，以及人类在社会里所有一切的能力与习惯。”1952年，人类学家克鲁克洪将其进一步发展为“文化包括各种外显与内隐的行为模式。它通过符号的运用使人们习得及传授，并构成人类群体的显著成就，包括体现于人工制品中的成就，文化的基本核心包括有由历史衍生及选择而成的传统观念，文化体系虽可被认为是人类活动的产物，但也可被认为是限制人类进一步活动的因素。”

当代美国社会学家戴维·彼普诺在《社会学》中定义文化：文化由三个主要元素构成：①符号、意义和价值观，这些都是用来解释现实和确定好与坏、正确与错误的标准；②规范准则，或者对在一个特定的社会中人们应该怎样思维、感觉和行动的解釋；③物质文化，实际的和艺术的人造物体，它反映了非物质文化的意义。三位社会学家对“文化”的界定在继承与发展中，使“文化”这一概念越发明确与清晰，文化就是在人们的生存和发展历史中形成并通过人们的各种活动而表现和传承的行为方式、价值观念、风俗习惯、语言符号、知识系统的整体，它的核心是价值观念。文化主要通过一个群体的价值取向、思维方式、情感倾向以及行为方式来影响人们的活动。

二、文化的特征

人之所以异于其他动物，系因人有文化。文化乃社会遗传，社会遗产不是借助生物遗传的方式经由种子细胞递衍下来的，而是借助独立遗传方式递衍下来的。从这个意义上来说，任何人都是文化的被动传递者，任何人都不得与文化发生关系。个体不仅接受本民族文化的熏陶，同时也接受其他民族文化的影响。