

当代欧美教育人类学的核心主题与趋势

钱民辉

(北京大学社会学系, 北京 100871)

摘要: 教育人类学的研究在西方社会经历了一百多年的历史, 当初正是人类学者将不同文化族群中的教育现象作为人类学研究对象之一, 从此便获得了与家庭、种族、亲属制度、社会组织等领域一样的学术地位, 并逐渐地产生了这门学科, 同时也决定了这门学科的人类学属性和特征。本文的分析集中在两个大的理论问题上: 首先从欧美人类学研究的主题与趋势中, 提出人类学的田野工作和理论建构为什么都是围绕“现代性”而展开的。其次, 教育人类学在现代性、反思现代性与全球性中是如何开展自己的研究并作出阐释的。

关键词: 教育人类学; 田野工作; 现代性; 全球性; 民族身份

中图分类号: G40-052 **文献标识码:** A **文章编号:** 1000-5919(2005)05-0206-08

在世界历史中, 西方自启蒙运动以来的现代化运动实际为理性克服神话的思维革命, 使得人类对于永恒进步充满憧憬。19世纪以降, 随着西欧殖民主义的扩展, 这种以理性思考为中心的现代化运动扩展到世界各地。特别是将教育知识和文化置于严格的统一科学法则来加以探讨, 基本是建立在欧洲人的理性逻辑思考上。因此, 教育人类学研究的科学化 and 当代教育人类学主题研究的理性建构, 也可以看成是现代性的产物。

一、当代人类学研究的主题及趋势

从人类学的起源看, 它早期的研究对象是“人的科学”, 虽然这个领域已经成为其他所有学科的研究对象了^①。诸如, 研究体质人类学家面临着

解剖学家、生理学家和心理学家的挑战。但是, 人类学家的研究与解剖学家、生理学家和心理学家所从事的研究是不同的。对于人类学家而言, 他们一直关注的重点是群体而不是个人, 个人只有作为种族或社会群体的成员时才具有重要的意义, 具体来说, 他们主要研究的是人体和大脑的典型形态和功能。[1](P3-7) 正因为如此, 人类学的研究才能够从人的科学中扩展到有关人的科学中。人是生活在社会文化中的, 人与人之间交往的方式、生活的习俗、家庭形式、亲属制度、社会分工、应当遵守的社会规则等等都是以文化的形式存在着, 文化对人的影响和塑造远远大于生物遗传因素。因此, 人类学家开始关注文化的功能和文化概念的解释并逐渐形成了文化人类学^②。

收稿日期: 2005-05-08

作者简介: 钱民辉(1956—), 男, 山东单县人, 北京大学社会学系、北京大学中国社会与发展研究中心副教授。

- ① 这是因为在以宇宙论和神学研究为中心的古代和中世纪, 对人的研究连带、从属于对其他首要实体——世界或天主——的研究。人成为一切哲学研究的中心和出发点也仅仅始于笛卡儿对哲学人类学的确认, 而且随着实证科学的发展, 人成为包括心理学、精神分析学、控制论、文化人类学等学科在内的一系列学科的首要的、唯一的研究对象。
- ② 文化人类学是研究人类社会行为的科学, 从历史发展到今天的所有人类的社会行为只有从文化上才能获得理解和解释。因为文化是人类与其环境相适应的主要方式, 它经由人类创造出来又影响着人类, 使人类具有文化特征和行为。文化人类学家设法从广义角度上来认识文化, 研究文化的起源、演变以及文化在不同时代、不同民族中变迁的多样性; 考察文化传播的手段; 文化与人(生物学意义上的物种)的关系; 对特定的文化也颇感兴趣, 想了解各不同的社会怎样适应各自的环境; 文化人类学家设法用比较的方法探讨人类社会行为的特殊性和普遍性、可变性和稳定性; “宗教是否有国界?” “不同的社会, 是否有不同的家庭结构?” 诸如此类, 都是文化人类学家经常探讨的主题。

文化人类学一产生,就像中世纪的哲学是神学的婢女一样,它曾是哲学的婢女,是涉及到人的本性的一些中心问题的经验主义调查的一个工具。而文化人类学从哲学中脱胎出来,真正成为一门学科则是以博厄斯(Franz Boas, 1858—1942)、马林诺夫斯基(Bronislaw Malinowski, 1884—1942)和伊文斯·普里查德(Edward Evans-Pritchard, 1902—1973)所代表的思想为起点的,正是他们的工作将人类学研究推向了当代。

博厄斯最重要的功绩之一,就是他培养了一大批学生,重建了《美国人类学家》杂志,成立了美国人类学会,并确立了文化人类学在美国学术界的地位。博厄斯的理论建树大致可概括为三方面:特殊论与相对论的文化观、文化区理论、古典物理学的归纳方法。[2](P69—70)

马林诺夫斯基最重要的贡献主要有两个方面:一是他确立并重新规定了人类学的田野工作方法,他本人在田野工作的时间约两年半长,这超过了他之前所有的人类学家。二是他与拉德克利夫·布朗(A. R. Radcliffe-Brow, 1888—1955)几乎是同一时期提出了文化的功能主义理论,尽管他们之间仍有分歧,但他们都主张文化是一个整体,任何文化现象都应该置于文化整体中去考察。从而使人类学形成了功能主义学派。[2](P137—138)

伊文斯·普里查德是功能主义学派最主要的代表人物,是马林诺夫斯基最早的两个学生之一。他一生著作颇丰,其研究主要分为两个方面:一是社会结构的研究,即以亲属制度为对象,其思想主要体现在《非洲政治制度》和《努尔人》的系列丛中;二是对原始宗教的研究。他详细考察了亚桑地人的宗教信仰,其目的就是要通过显示这些信仰,指出如何形成了一种可理解的思想体系,和这种思想体系是如何与社会活动、社会结构以及个人生活发生关系,来试图将很多对欧洲人来说奇怪的信仰变成是合理的与明白易懂的。他的研究和思想撰写成一部非常有影响的书:《亚桑地人的巫术、神谕与魔法》。另外,他对田野工作也提出过有价值的看法,诸如,整个田野工作可分为三个阶段:一是描述文化,包括从一种文化来解释该文化;二是应力图去发现该文化的社会结构,并据此建立自己的概念体系;三是在一定范围内,对不

同社会的社会结构进行比较研究。[2](P139—145)可以说,普里查德是融会了人类学各位大家的精华,不论是他的研究还是他的方法论,在当代人类学家的著作里都可以找到其痕迹。

从20世纪60年代以后,人类学理论进入一个新阶段。有学者总结到:60年代的主题是符号、自然、结构;70年代的主题是马克思主义;80年代的主题是实践,即研究人的主动性和社会实践;90年代以来的主题是反思现代性、后现代、世界体系和文化离散。[3](译序P3)这些研究延续至今,在人类学的最近趋势中,可以看到人类学还是处在一个“反思”的时代。

为什么说人类学开始进入一个“反思”的时代,这是因为作为人类学者们开始追问:人类学究竟是研究什么的?人们期望它做什么?它能做什么又不可能做什么?它在什么程度上于当代——这特别是由于它在不太遥远的过去所曾扮演的重要角色——有什么意义?通过对这些问题的思考和争论,人们达成了一个共识:人类学的研究从一开始到现在都是围绕着“现代性”的。人类学家历来就把这门学科的创造者和消费者的文化界定为“现代的”,而把其研究对象的一切界定为“传统的”——就是说,是“非现代的”、“边缘的”异己而落后。这样,现代性在创造了“文明”、“进步”的同时,也创造了“野蛮”、“落后”的概念。举凡公认为现代的事物和体制都被视为本质上异于传统的故而非现代的事物和体制,这样一来就加深了现代与传统之间的断裂。当在所谓的“传统的”文化中进行田野工作和传播现代文明时,当地的人们就会把现代性看成是西方帝国主义的或殖民主义的化身,因为它否定了其他文明存在的方式。

围绕上述问题,人类学的文献以及社会科学和人文科学的各个学科中,标题中带有“现代性”一词的专著和文章比比皆是。下面我们进入教育人类学是如何将现代性作为研究和行动的主题的,反思现代性促使教育人类学家发生了哪些变化?在现代性的扩展(全球化)与多元文化之间,教育人类学家是如何提供一种分析的视角和理论阐释的。

二、“现代性”是当代教育人类学 研究的核心主题

我们已经清楚,教育人类学是人类学的一门分支学科,它的理论方法和知识体系主要来自人类学而不是教育学。当人类学家将教育作为田野进行工作时,就像他们进入一个文化社区研究亲属制度和习俗一样,开始观察并分辨教育中的人、群体的特征、文化的形式和内容以及共同的规范等等。即使他们总想保持着价值中立的观念,也可能在技术上将他们先入为主的感知和经验“悬置”(suspension)起来,但他们无法摆脱“文明”与“非文明”、现代性与传统、理性与迷信、主体与客体等等这样对立的二分法。因为人类学在创立之初,主要采用进化论的观点解释文化发展史^①,这对人类学家的影响是根深蒂固、至深至远的。按照进化论的逻辑,文明的观点是由18世纪法国思想家相对于“野蛮状态”提出的文明社会不同于原始社会,因为它是定居的、城市的和识字的。文明化的是好的,非文明化的是坏的。文明的概念提供了一个判断社会的标准,根据这个标准来判断非欧洲人的社会是否充分“文明化”到可以被接受为欧洲人所支配的国际体系的成员。[4](P23-24)如果没有达到所谓的“文明化”,就应该让所有“非文明社会”接受文明社会的文化,这种文化从现在来看是理性的、科学的、民主的,而这一文化过程的完成必须通过欧洲的教育制度——文明化了的——现代性的。

尽管对这一线性的发展模式有着较多的比较研究,也存在着视角、方法、焦点和概念的差异,但关于现代性的性质、认同和变化的中心命题上仍存在着广泛的一致意见。于是,欧洲的教育制度和它的所有物开始向非现代性的地区、国家和民族扩散,欧洲人所认为的文明化进程开始随着那些地区或民族人们的识字率提高和教育的普及程度而上升。为此,有的人类学家经过实证研究后

得出:与没有受过这种教育的民族和阶层相比较而言,受教育的美国人、英国人、法国人、德国人、意大利人、西班牙人和俄国人在很多方面有更多的共同点。[1](P58)在这种情况下,教育人类学家的任务就是深入到没有受过“现代性教育”的民族和地区中,发现他们存在的方式和接受现代性教育的可能性,从而使他们更容易被理解和被控制。

在有关教育的田野工作中,一些教育人类学家发现,在任何不同的文化社会中都存在着属于他们自身独有的社会化方式。成年人是孩子社会化的引导者,他们通常教给孩子们一定的技能本领、行为规范和价值观念,还让他们学习一定的文化知识。其目的是通过这样的社会化使他们自己的文化能够得到传承。但是在当今时代文化之间的接触太过频繁,一个民族的“本社会化”越强,他与外文化的接触就越发困难。不同文化之间确实需要一种共同的语言,这样会使交流变得容易。在这种情况下,作为一种已经“去民族性”的英语显然成为不同民族之间学习的共同语言。如果选择学习英语,必然会与西方发生接触,文化交往范围开始扩大,这样,学校教育的正规方式得到了越来越多非西方社会的引进采用。[10]在这种情况下,教育人类学家愈加重视现代性的学校教育与当地文化之间的关系以及出现的各种问题。

一些教育人类学家通过一定的研究后指出,现代性的学校教育在非西方社会的引进,特别是在一些少数民族地区出现了一系列问题:严重冲击了传统的宗教文化秩序;减弱或中断了传统的社会化功能;使少数民族本文化传承与接受现代性教育之间出现断裂,等等。为了探究文化冲突的原因,一些教育人类学家于是对现代性教育与非西方的传统教育进行了比较,发现作为西方方式的现代性教育是以归纳法为基本教育方法,即主要是以提高用语言传播抽象事物能力为教育的基本宗旨,现代性学校特有的环境气氛十分鼓舞学生的学习热情,提高学生独立解决问题的能力,有

^① 文化进化论者认为,文化进化即新文化从旧文化的躯壳中酝酿生发的过程,从这一观点出发,可以认为,世界上每个社会经历的文化发展阶段、历史顺序都是一样的,“原始”民族的文化是人类文化的初级阶段,欧洲文化是这一进化过程的“顶点”。到了19世纪,美国的摩尔根(Lewis Henry Morgan)和英国的泰勒(Edward Tylor)进一步发展了这一理论。

利于教师在教学中秉公执教,不徇私情。在非西方文化社会里,教学方法、教学内容以及归纳式手段与旧有的非正规社会化秩序互相冲突,传统的学习对象是生活的浩瀚海洋,教育的主要手段是树立榜样(即演绎法),有声教授不列入正席,许多问题的解决只需要具体情况下的具体方法,而不需要抽象概括的能力。虽然事实反复证明,从这种传统落后的学习环境中成长起来的儿童,经过特殊训练,在西方“智力”测验中能够发挥自己的归纳技能,但是,两种文化系统毕竟相差太大,更多的儿童仍不能合格完成现代性学校教育的学习任务^①。

在经过了许多年的跟踪调查后,这些非西方社会——少数民族的学生的学习效果仍然不能得到改善。于是有的教育人类学家认同了心理学家的判断,通过所谓的智力测验发现,少数民族的学生在智力上有问题,至少是表现在学习智力上低下。这一结论似乎印证了文化进化论的学说,一些人类学家据此也提出了一致的看法。诸如列维·布留尔(Lucien Lévy Bruhl)在1910年发表的《低级社会中的智力机能》一书,推出土著的“原逻辑”思维和文明人的“逻辑”思维的观点。他认为,宗教生活是自然赋予人类理智的结果,人类的思维有低级和高级之分。西方人眼中的土著(他用“原始人”或“野蛮人”一词)不能按照西方的常规区分人类与动物、世俗生活与宗教生活的差别,故我们不能用西方的尺度来衡量他们的智力。他的看法意味着土著的思维模式反映早期的社会进化状况。这种按高下之分看待人类的观点在西方相当时髦,成为殖民主义意识形态的御用工具。[3](导论P5)这种意识形态宣称了世界文明的进程必须接受西方社会的理性——现代性,但是这一进程不可能是均衡的,不同文化之间的所谓的文明程

度差异越来越大,尤其在教育方面。

在接受现代性的教育中,学校是怎样发挥了分化甚至是加剧了所谓的文明进程的差异这样的功能?教育人类学家在对纳瓦霍族(Navajo)的学生所作的一个研究中发现,通过个体的评价,即按照学校中公认的标准做法,来对学习所作的评价,从文化角度而言,与纳瓦霍族人的经验和期望不相一致。这些教育人类学家提醒我们,参加考试本身是一种文化活动,它取决于对两种具体价值观念的接受认可情况:成绩是一种个体取得的成就,个体应该把这一成就展示出来。白人的学生都完全接受这些价值观念,但纳瓦霍族学生却没有。形成这种差异的原因是因为在学校中存有一种“文化冲突”。[5](P345)而这种文化冲突正是产生于现代性的学校教育与少数民族文化之间的不和谐不一致。即使在美国,现代性在创造了“中心”与“边缘”的同时,也创造了学校教育的“白人”与“黑人”或“有色人种”的身份,除亚裔美国人外,大部分有色人种的学生都经历了学业失败的痛苦。这种情况在许多非西方社会里都不同程度存在着,不仅少数民族成员对现代性的学校教育产生畏惧和感到困惑,而且大多数人类学家也开始反思现代性,在这种背景下,教育人类学者开始探索权力文化与去文化化现象的深层原因,由此也形成了教育政治人类学的解释取向。

三、反思现代性与教育政治 人类学的解析

在非西方社会人们普遍将“现代性”与“中心”的概念等同看待,据认为,“中心”使自己现代化的能力比谁都大,因为它富于内部资源,也因为它能够把边缘地带的人们吸引过来。然后,它还能够

① 一些教育人类学者考察了西部非洲利比里亚佩勒人中所发生的文化冲突问题,撰写了一篇论文叫“新数学与旧文化”。该论文揭示了传统的佩勒人的学习是无条件地接受权威的灌输、机械性地死记硬背,而现代性数学的学习本是一门需要解决问题能力的科学,而学生是用死记硬背、机械模仿的陈旧办法学习它,这就是他们的问题和困难。在解决这些问题的过程中,教育工作者们把教育与学生的实际生活紧密结合,使现代科学尽快表现出指导人生的社会意义,冲破他们固有的守旧僵死的权威结构。现代文化的出现以高度紧张的节奏打乱了人们世代相承的缓慢的生活节奏。学校成了现代文化传播的最重要基地之一,帮助学生革除旧意识,更新旧观念成为教师义不容辞的责任。详见S·南达著,刘燕鸣、韩养民编译:《文化人类学》,陕西人民教育出版社,1985年版,第108—125页。

把现代性以同心圆的方式一圈圈地扩大推广到属于次一等的各个中心;地方离中心愈远则现代化水平愈低。[6] (P115—116)持这种观点的人类学家认为这些“地方”通常指第三世界以及获得了相应身份的少数民族群体和个人,他们因而成为人类学关注的最主要的对象。另有一些人类学家在对非西方的第三世界进行了研究后指出,现代性是来自于西方的一种文明,但它不是唯一的,世界上还存在着其他的文明。这些其他文明作为人类学的“外部世界”是人类学者生存和依托的外部条件,由于现代性对“外部世界”的破坏,使人类学家逐渐产生了一种新的政治觉悟,他们觉察到自己在现代性与传统这两种现象相互排斥、相互对立中,深深陷入了先入为主的那些二元对立的逻辑的陷阱。[6] (P108)

作为现代性教育的公开的和隐蔽的功能里,社会排斥一直成为教育人类学家和社会学家极为关注的一个主题。在教育社会学中,经常把学校排斥同其他现象,例如逃学、少年犯罪、贫穷、父母监护有限以及对教育的认同低等问题相联系。有研究显示:近几年来,排斥率一直呈上升趋势。在1997—1998年,超过12000名学生被英国学校永久排斥。男孩子占排斥总数的84%。排斥率还因种族的不同而不同。1998年,学生中的总体排斥率为0.18%,在来自加勒比海沿岸的黑人中,该比率为0.76%。针对美国学校的研究发现,排斥率在黑人学生和来自其他种族背景的学生中的分布类似。[7] (P662—663)

教育人类学家关注的另一个主题是:少数民族学生学业失败是源于遗传智力上的差别吗?实际上,智力测验分数与学业成就密切相关,因此也与社会、经济和种族差异紧密相关,因为他们与学业成就的大小是有关系的。事实也证明,遗传智力的差别是美国社会分化的重要原因之一。一个人越聪明,他(她)在社会等级中上升的机会就越大。那些站在顶层的人们,部分原因就是他们要比人口中的其他人聪明。这种学说当然引起了人们的不满和质疑,一些教育人类学者开始反思现代性的学校教育为什么总是鼓励白人和主流文化的人取得成功,最重要的原因是现代性是西方的、白人的。具体来说,教育的内容来自西方文

化而非多元文化,教育考试的标准是由西方人制定的,包括智力测验都是现代性的表达,它不适用于少数民族。如果这些条件都改变的话,智力低下的和学业失败的将是另一群人。一些人类学家强调:个体之间的遗传差异可能会在一定程度上影响智力测验分数,但是因此就说一些种族在总体上比其他种族更聪明仍然是未经证明的和不大的可信的说法。[7] (P666)

教育人类学家发现:社会排斥与学业失败总是发生在少数民族学生身上,于是,教育人类学家开始将焦点放到了教育机会均等问题上。科尔曼报告(Coleman Report)的提出无疑强化了这一问题,[8] (P. 101)人们开始从如下途径进行探讨,如:(1)教育起点或入学机会的均等。例如每一位少数民族孩子是否都能享有受教育权利;(2)教育过程或入学后得到的教育对待上的均等。例如学校教育是否存在种族歧视或种族隔离现象;(3)教育结果的均等。例如不同文化群体受相同教育后是否得到相同的学业成绩分布;(4)教育后就业机会的均等。例如同样得到优异成绩的学生,在就业时是否有其他因素影响他(她)的就业机会。结果确实发现,上述问题表现出的不均等在西方社会中一直存在着并具有普遍性,就是在今天少数民族学生要想融入西方主流社会仍然是不容易的。因为学校教育传播着主流文化的价值,而主流文化则代表西方性——现代性。

教育机会不均等问题引起了教育人类学家对政治学的兴趣,并从政治层面上提出问题,诸如,学校教育能通过合法化手段同化或整合不同民族吗?他们的回答是有些能,有些则不能。例如,在20世纪80年代的10年间,美国迎来了其历史上第二大移民浪潮。在先前的那次移民浪潮中,即欧洲后裔移民美国的时候,这些移民们就同化模式(assimilation model)达成了共识。但是对于黑人、拉丁美洲后裔以及美国印第安人等其他种族和人种来说,这种方式尚未奏效。为什么会出现这样的现象呢?有学者运用“权力文化”这一术语进行了阐释:要让人们注意到如下一个前提,即自我表现的某些方式、交谈、写作、互动的某些方式,等等,都可能促进或阻碍个体在“主流”机构中取得成功的机会。只有当这些方式符合主流机构的

权力文化时,个体才有条件取得成功,这种情况造成了少数民族学生家长放弃或抵制那些仅仅促进地方文化的课程与教学。也有学者提出不同的看法,诸如以美国为例,限制黑人和其他少数民族学生取得成功的因素并不是他们受到限制的获得权力文化的机会和能力,而是少数民族儿童中持有的“去文化”(diculturalization)现象以及教育中对少数民族文化观念的忽视。这两条因素曾经使美国社会多元文化教育者们走向极端,其结果不仅不能使他们获得“美国人的身份”融入主流社会,而且更加被边缘化了。

作为温和的多元文化主义的教育人类学家认为,在任何社会中主流文化与地方文化不应是一种排斥的关系。人们可以接受的是,作为学校教育应当尊重对其他边缘文化各要素的整合,同时也能有效地习得主流文化的自我表现方式。身份成了一个地方文化与习得的主流文化之间的中介。具体来说,学校教育不应当发生“去文化”现象,而应当成为调节地方文化与习得的主流文化之差异的中介。[5](P362—363)这种意识形态与文化身份的建构揭示了一个道理:在现代性与全球化的今天,单一性虽然成为主流,但是,我们需要做的是不能回避每个民族自己的历史。如果非要这样做:继续否认复杂多样的身份,继续排斥那些既建构了我们的身份、又伴随我们身份而存在的种种文化的话,那将是十分危险的。

四、教育的全球性与民族身份的重构

全球化是近几年讨论最多的话题,有关全球化的著述层出不穷,且研究范围广泛。我们这里探讨全球性与地方性之间的关系,以及在“身份”本身被看作具有流动性并难以界定的背景之下民族身份的性质问题,对今天的教育来说具有深远的意义。从全球化的趋势看,教育全球化的真正核心问题是世界教育的标准化,地区流行的或传统的教育形式被逐出或消失,从而使现代性的教育制度、课程内容、教学形式、师生关系、身份认同取而代之。这种对现代性教育模式现在正取代其他一切模式的担心,目前已经超出了教育范畴,扩

散到文化与经济范畴,构成了当代全球化相互关联的三个层面。

从全球化的经济层面看,地区的经济似乎不断地消融到全球化的其他各个层面:控制新的技术,强化地缘政治的兴趣,并最终因后现代性而使文化融入经济之中——而经济也融入文化之中。商品生产现在是一种文化现象,因为它通过大众传媒以“审美的方式”消费,如果从地缘政治和身份的角度看,一种新的经济以“文化帝国主义”的形式向世界扩张,在这种意义上,经济变成了一个文化问题。这是因为全球化可能导致地方文化的最终毁灭而不可能复兴,人们不得不重新提出和思考“我是谁?”这个最基本的问题。

从全球化的文化层面看,地区的文化正在逐渐被碎化:强调英语的功能从而减弱了地区语言的功能,传统习俗被新的生活方式取代,民族身份的自我认同发生危机。自我认同是与现代性紧密联系的一个话题,在前现代的中世纪欧洲与认同有关的世系、性别、社会地位和其他特质总是相对固定的;只有随着现代社会的出现,随着劳动分工的进一步分化和全球化,民族身份的自我认同模式打破了,开始出现困惑并希望重新获得稳定的自我认同。寻找重新调整的途径是困难的,也是两难的,主要表现在:(1)自我的联合与分裂;(2)自主性被剥夺后的无力感与专业知识的再占有成为可能;(3)权威和不确定性;(4)个人化与商品化。[9](P598—600)

从全球化的教育层面看,地区的民族的教育正在被现代性的教育所取代:英语成为世界语言纳入到小学课程中,随着教育层级提高而增加其难度和复杂性;[10]民族语言成为辅助工具或完全丢弃;民族文化与地方性知识降为次要的选修课程并逐渐被边缘化;随着经济与文化的全球化,大众传媒工具又在强化了这一趋势,人们已经明显地感受到全球化在深层次上对学校日常生活的无形影响。经过现代性教育的人已经淡化了自己曾固定不变的身份,不再依赖和信任地区社会,而希望在更大的空间建立和寻找新的身份和信任关系。

从现有的文献分析,教育的全球性似乎已经经历了两个不同的发展阶段。第一个阶段是激进

的、单一化的,也有人称为是“后殖民主义”的模式。这一阶段的关键词是:科学、民主、理性的普及扩展;全球一体化与世界核心课程;民族主义偏见等等。由于这一阶段的全球化影响,地方性的知识和民族身份发生危机,人们为了保护自己开始抗拒教育的全球化,极力提倡和推行本土文化在学校教育中的建构。西方社会兴起“多元文化教育”,就是为了加强自己的文化和民族身份,维护世界的多种文明社会的生存和发展。这一阶段教育人类学家主要关注激进的教育全球性所带来的后果,以及激进的多元文化教育是否达到了他们的目的;在教育的全球性与民族性的对峙中所出现的此消彼长进行分析;批评教育的全球性根本无视地方的存在,也不对地方负任何责任;批评教育的全球性让商业价值充斥和凌驾于其他一切价值之上,要求教育本身必须对商业的成败负责,从而而失去了教育的真正价值。

第二阶段是温和的、多元化尊重的、理解的模式。这一阶段的关键词是:地球村、全球理解、物种幸存与全球生存课程。在经历了激进全球化的抵制和反思后,人们从一种强迫的感觉中走出来,开始坐在一起交流那些跨越国界的问题和议题。教育人类学家尤其感兴趣的是系统间——生态、经济、政治、技术、宗教、文化和教育——的相互联系。他们开始理解和承认全球教育与视角有关:通过他人的眼睛和头脑看待事物——这意味着要认识到不同的文化和个人可能对生活的看法不同,但他们有同样的需求和愿望。正是这一点上,全球教育可以从促进合作和进步的教育角度,提供世界文化相互联系、相互依赖和相互关联的典范。这种模式是能够温和地被接受的,因为学习其他文化就像学习自己的文化一样是必需的,因此也是不需要抛弃自己的价值观。从现在实行的全球教育项目和世界历史、世界文化及地理作为教育的中心部分这些努力看,显然对人类自身的生存而言都是非常重要和必要的。也正是全球各群体间的生态、经济、政治和社会的相互依赖性,导致了在学校实行国际课程的一种紧迫感。

[5] (P824—827) 当然,这种国际课程不能意味着对地区和民族教育的破坏——以及对整个民族或地方文化的潜在破坏。如果不是这样的话,地方和

民族主义暴力的复发本身是面对日益强化的全球化的一种抵制和自我保护。

在全球化时代,对主体的形成影响最大的文化身份是民族身份。在教育人类学者看来,至少有两种理解文化身份的可能方式:一种是本质论的,狭隘、闭塞;另一种是历史的,包容、开放。前者将文化身份视为已经完成的事实,构造好了的本质;后者将文化身份视为某种正被制造的东西,总是处在形成过程之中,从未完全结束。一直以来,教育是本质论的,即使在全球化的初期,它总是将西方的教育理念和制度强加给别文化,导致别的文化和身份发生危机,形成对立。对立的双方都是本质论的,因为不管是全球性还是民族性都是已经完成了的事实和构造好了的本质。今天,我们强调的是用一种包容和开放的形式,首先在教育中,让学生学会文化身份不是给定的,应当是我们自己的设计,它有选择文化的权利。学会如何培养一种健康的民族感情;学会与其他文化的共处、交融和彼此信赖。

参考文献:

- [1] [美]弗郎兹·博厄斯. 人类学与现代生活[M]. 刘莎等译. 北京: 华夏出版社, 1999.
- [2] 夏建中. 文化人类学理论学派: 文化研究的历史[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 1997.
- [3] [美]罗伯特·C·尤林. 理解文化: 从人类学和社会理论视角[M]. 何国强译. 北京: 北京大学出版社, 2005.
- [4] [美]塞缪尔·亨廷顿. 文明的冲突与世界秩序的重建[M]. 周琪等译. 北京: 新华出版社, 2002.
- [5] [美]威廉F. 派纳, 威廉M. 雷诺兹等. 理解课程[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
- [6] 中国社会科学杂志社编. 人类学的趋势[M]. 北京: 社会科学文献出版社, 2000.
- [7] [美]安东尼·吉登斯. 社会学[M]. 赵旭东等译. 北京: 北京大学出版社, 2003.
- [8] JEANNE H. BALLANTINE. *The Sociology of Education: A Systematic Analysis*. Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey 07458. 1997.
- [9] 谢立中, 阮新邦. 现代性、后现代性社会理论: 诠释与评说[M]. 北京: 北京大学出版社, 2004.
- [10] WILLIAM A. CALLAHAN. *Nationalising International*

On the Core Subject and Trends in the Research of Anthropology of Education in Modern Europe and America

QIAN Min-hui

(*Department of Sociology, Peking University, Beijing 100871, China*)

Abstract: The study of Anthropology of Education has been going on in the West for more than 100 years. Initially, western anthropologists regarded education among different cultural groups as one of the research subjects, such as family, race, kinship system, and social organization. Anthropology of Education today has already evolved into a fully-fledged discipline in the field of anthropology. The thesis has two focuses. First, upon an examination of some major themes and trends in the western anthropological research, it discusses how the idea of "modernity" governs the field work of Anthropology of Education. Secondly, it discusses how the research of Anthropology of Education is carried out against the background of modernity, post-modernity and globalization.

Key words: Anthropology of Education; field work; modernity; globalization; Ethnic identity

(责任编辑 刘曙光)