

# 回到原点：“教化”传统与当代德国教育人类学的本体性问题

□ 孙丽丽 陈红燕

江南大学人文学院 江苏 无锡 214122

探究德国教育人类学的本体性问题,离不开“教化”传统的教育学与人类学论证:作为“教化以成人”的新型理想、作为异化与复归的尺度、作为人类的基本实践形式,它们塑造了德国教育人类学的本体性问题,并分别建构着该学科的关系性原点、过程性原点和实践性原点。

1.“教化以成人”:如何基于人类形象进行教育?其一,“教化以成人”的新型理想。在德国的学术传统中,人类与“教化”有着根本关联。德国古典文学时期,人性启蒙理性的理想被赋予一项崭新内容,主要表现为赫尔德通过“教化以成人”的新型理想,对启蒙运动的至善论予以超越,使“教化”概念在这一时期成为核心,并成为19世纪精神科学赖以存在的要素。这一新型理想从人类形象建构、人类学论证、教育关系和概念层次四个维度建立起自身的独特性。

其二,关系性原点:人类形象与教育。受“教化以成人”的影响,德国教育人类学总是在证明,人类具有“教育必要性”和“教育可能性”,体现出德国教育人类学看待“人类形象”的独特眼光,在此基础上建立起以“人类形象与教育”为原点的学科关系,并据此形成了三类学科基本关系:人类形象与教育之间的关系;人类形象与不同维度之间的关系;教育人类学与相关学科之间的关系。

其三,“基础之学”:德国教育人类学的基本特征。德国教育人类学表现出既是探讨人类形象教化性的基础学问,也是教育学独特性存在的基础,同时也是探讨人类形象研究方法论的基础学问。第一,探讨人类形象教化性的基础学问。当代德国教育人类学结合人类形象的独特性来论证人类的教化性,肯定人类具有纯粹的教育本质,并建构了自身作为基础学问的两个前提:首先,将教育视为人类“成己”与“成物”的根本路径。其次,任何有关于人的思考都必须使用教育学与人类学相结合的思维方式。第二,作为教育学独特性存在的基础学科。在

学科互动层面,作为探讨人类形象教化性的基础学问,德国教育人类学形成了自身极为独特的角色——作为教育学的基础,这一地位的获得有两个前提假设:首先,无论教育学思考何种问题,都要对教育思想和实践中的人类学前提加以审查,这也是教育人类学承担的核心使命。其次,为了解决教育学被多个分支学科解构与分裂的危险,教育人类学从人类学的角度解释或者重构“人类形象与教育”,尝试在重构人类学命题与论证的基础上解决教育学危机。第三,作为探讨“人类形象与教育”研究方法的基础学问。在適切性选择和动态调整中,德国教育人类学形成了与之相应的方法论,无论思维方式、学科关系、研究方法、研究视角和分析单位等方面经历怎样的发展变化,德国教育人类学始终都没有改变自身的核心研究对象与关系式原点。

2.“教化”作为异化与复归的尺度:如何基于教育逻辑审视人类形象?“教化”具有更强的过程指向,主要涉及人类与世界的交互作用,包含着异化与复归的辩证过程,勾勒出人类向世界的开敞过程,规定了教育学与人类学之间的“互看”过程,由此形成了德国教育人类学的过程性原点。其一,“教化”作为异化与复归的尺度。“教化以成人”的新型理想,只有在人类与世界的相遇、获得和复归中,才能得以实现,它有三层含义:第一,“异化”指人类向世界开敞、与世界相联系的过程。没有“异化”,教化是不可能的,因为人类不可能在自身的单纯同一性中寻求确定性,异化因此构成教化的前提。第二,“异化”是“教化”的前提。只有人类自我在“异化”过程中向世界开敞、建立起与世界的联系,“教化”才会具备起点与动力。第三,“异化”与“复归”共同构成了教化全过程。仅有“异化”,教化是不可能发生的。一方面,人类从自我出发,不断与周围世界接触,形成“异化”;另一方面,也是更重要的方面,人类不能在与世界的接触过程中丧失自我,而是要在“复归”中,把从外在世界获得的澄明与光亮返回到

自我。

其二,过程性原点:教育逻辑与人类形象的互相审视。“教化”包含的异化与复归过程中,“教化”建立了教育人类学视域中人类形象与教育逻辑之间的互相审视:首先,教育逻辑要参照教育人类学对人类形象的理解与判断。采用“教育人类学→教育学”的研究视角,肯定教育人类学能够突破对人进行的简化描述,为教育提供更为丰富的人类学基础,这构成了教育逻辑存在的前提,也形成了教育学独立的基础。20世纪60年代,德国教育人类学将人类学作为评判教育学概念的标准,认为教育学与其他学科相区别的标 志就在于它看待“人类形象”的独特视角,就是其教育人类学视角。其次,对人类形象的审视不可脱离教育逻辑,强调人类学要参考教育人类学。采用“教育人类学→人类学”的研究视角,肯定教育人类学能够为普遍意义上的人类学提供来自教育的启发。教育逻辑与人类形象之间的互相审视关系,建立了德国教育人类学的过程性原点。

其三,“评价之学”:德国教育人类学的核心使命。在教育逻辑与人类形象的互相审视中,德国教育人类学孕育了自身的另一学科秉性:评价之学。其中有三类评价问题,也构成了德国教育人类学的核心使命。首先,教育人类学视野中的人类形象,是否在真实的教育关系中与世界进行了切实有效的互动?围绕这一问题,德国教育人类学以教化的生命性、逻辑性和过程性来审视人类形象与教育,力求在真实的教育关系中实现人类形象的理性转化。20世纪80年代,随着“教化”传统的重新审视,莫伦豪尔强调通过真实的教育关系,建立人类与世界的有效关联。其次,教育人类学视野中的教育,以何种人类形象为基础?围绕这一问题,德国教育人类学一面反思已有 人类形象,一面开辟新型人类形象。此外,德国教育人类学还形成了丰富的学科互动关系网,充分运用现象学方法、图像学方法、田野研究方法等,丰富多样的视角和方法最终都要回到一个核心任务:以教育人类学的眼光和视野,论证人类形象与教育的关系。再次,教育人类学视野中的“人类形象与教育”,是否处于不断的教化互动过程中?“教化”传统引导德国教育人类学建立了人类形象与教育之间的积极有效互动,这种互动包含一系列具体过程:“教化”是一种理想与尺度,体现了非政治性的全人理想,充满着异化与复归的辩证过程与动态调整;“教化”是教育过程的产物,指某种潜在的、内在的、尚未完成的东西变成现实的、外在的和确定的过程。

3.“教化”作为基本实践:如何建立人类与世界的教化互动关系?其一,“教化”作为人类与世界互动的基 本实践。“教化”作为人类与世界互动的基

本实践,从关系层面建构起人类形象趋于完善的过程逻辑,主要包含两层关系:首先,人类延续过程中遗传与教化之间的关系。康德在《人类历史起源的猜测》中指出,一切在生物学意义上能遗传的东西都可以在人类的自然本性中寻找根据,但是那些必须通过学习、教育的支持及自身活动才能形成的经验和“历史性”却不能完全归结于人类的自然本性,而是与学习和教化过程联系在一起,如果脱离了教化过程,人类无法掌握自然本性之外的一切能力。其次,“教化”与人类其他实践形式之间的关系。根据人类最早的文献和证据,人类不是从他们被给定的自然天性中获得其确定性,而是在与他人的互动、与世界的交互作用中通过学习形成自己的确定性。

其二,实践性原点:建立人类与世界的教化性互动关系。教化互动关系构成了当代德国教育人类学的实践性原点,主要表现为对作为学科实践的真实教育世界进行反思,努力形成人类与世界的教化性互动过程。第一,将实践与人类形象的时代性结合起来。围绕时代特征更新人类形象,在此基础上更新教育人类学的研究主题,这方面的代表是教育历史人类学。该流派认为,在全球化和跨文化背景中,教育人类学若要对“人类形象”有完整而准确的认识,必须关注文化的复杂性和流动性对人的影响。第二,将实践与人类命运的积极转化相结合。博尔诺夫是这方面研究的代表。他将存在主义哲学与教育人类学思考结合起来,塑造理想的人类形象,重建教育的积极功能,尝试以此来摆脱时代的悲剧氛围。博尔诺夫所讲的“人类形象”首先是一种允许人类保护自身生存空间的希望和理想,是一种开放的结构,包括人所具有的生物、心理、意志、情感和精神等方面。

其三,“实践之学”:德国教育人类学理论创制的基本路径。教育人类学理论创制的动力从何而来?传统解释与教育人类学的“哲学范式”和“文化范式”相关:“哲学范式”通过探究人类本质来更新对人的理解,并以此作为教育人类学的知识论和方法论基础。“文化范式”强调通过田野研究参与当地文化,洞察教育与文化的内在关系,从文化差异、文化冲突、文化变迁与融合的角度洞察教育的特性。德国教育人类学在这两种传统之外,又开辟了另一个“新传统”:将人类与世界的教化性互动作为教育人类学的发展动力,将实践作为理论创制与发展的基础。在此基础上形成了作为“实践之学”的学科特点,这一“新传统”在创制教育人类学理论的同时,形成了该学科与特定时代的人类形象及其教育实践密切相关的研究视野。

■ 《首都师范大学学报(社会科学版)》

2018年第5期,约17000字