

教育人类学发展中的 “德国经验”与“德国启示”

□ 李政涛 文娟

华东师范大学 教育学部 上海 200062

德国教育人类学的发展,虽然其研究主题、方法和思维方式,历经多次演变,但贯穿其中的是一些既构成了教育人类学的“德国风格”“德国传统”,也事关教育人类学本身生存与发展的基本问题。这些问题的提出、回答及其之间的交汇融通,或许能够为教育人类学“中国经验”“中国话语”的生成提供思想资源和发展动力。

一、如何回到并确立教育人类学的“原点”?

一门学科的建立和独立,首先来自于其“研究对象”,这既是“学科原点”,也构成了“学科边界”。历史和现实中的德国教育人类学,都以“教育中人的形象”这一核心研究对象,作为“学科原点”。德国教育人类学的研究主题、视角、方法、分析单位、思维方式,及其对于学科关系、学科地位的理解,都是从此源头中流淌出来的。“德国教育人类学的这些多样特征都起源于‘教育中人的形象’的研究需要,围绕着这一核心研究对象,德国教育人类学不仅以旁观者的姿态和角度进行形而上学的思辨,也不仅是以田野研究为基础进行理论建构,它思考的始终是‘教育中人的形象’的动态形成和发展演进过程,探究‘教育中的人’如何在教育历史和现实的互动中形成,如何在个体自我塑造和外在条件的规范中不断完善。”因此,这成为教育人类学的“德国经验”“德国知识”和“德国传统”赖以产生的根源。它背后遵循的认识基础和理论预设是:任何教育思想和教育实践,都离不开对“教育中人的形象”的思考与探究,离不开对“人的生存与发展”的直面。“教育学需要以人类学作为基础,教育学始终以‘人’作为研究对象,所有教育思想和教育问题都必须围绕‘人’来提出,所有的教育学问题都指向人的确定性。具体而言,教育学关注人的问题,其独特性在于以人在学习中的独特形式作为研究对象,关注教育的具体实现过程,即人如何在遗传因素、环境因素和自我形式中形成。”

历经几十年的发展和一代代学人的不懈努力,中国教育人类学逐渐走向“文化人类学”,“英美传统”成为中国教育人类学的主流。以此为前提,中国教育人类学整体上形成了以民族志和田野研究为基本方法论、以民族学和文化人类学为导向的研究取向与风格,对少数民族、少数群体文化等特殊问题的关注,超过了对“人”等普遍问题的关注。这种对教育人类学学科性质的认识,有可能将教育人类学变成纯粹的“文化研究”,并等同于“民族志研究”,进而窄化为“民族志研究中的一种”,造成“教育人类学研究方法=民族志研究方法”。

一旦缺失了对人的形象的理解、认识和建构,教育人类学的发展根基和发展动力将会因此受损。“人的形象”的研究之所以重要,在于它不只是一个研究对象,而是教育人类学的“思考原点”和“理论动力”。当代中国教育人类学如果要创制属于自己的理论,不仅需要具体问题上进行以小见大的研究建树,更需要回到原点,回到教育人类学发展原初的根基和动力源泉之中,展现自身在这个时代,基于自己的文化特性对人的理解,不断重构自身对于“人的形象”的理解,形成基于时代特性的“人的形象”的“中国理解”与“中国知识”。

二、如何把教育人类学变成“主流学科”?

为什么在德国教育人类学地位如此之高?教育人类学何以能够从边缘变为主流,成为教育学界的“显学”?从德国教育人类学的发展历程,我们至少可以得到两点启示。

启示之一,将教育人类学与普通教育学结合起来。英美教育学(如果还存在“教育学”的话)之所以与德国教育学有明显的风格差异,原因之一就在于英美教育学科体系里,没有“普通教育学”这个学科,在德国,“普通教育学”就是德国教育学科的基础理论和基本理论,它对其他分支学科具有持久的影响力、渗透力和转化力。教育人类学同样如此。

它始终是在与普通教育学的互动中发展演变的。“人的形象”成为德国教育人类学的核心对象,昭示了其与普通教育学的内在关联。这种关联是双向互动、双向转换式的,是互为基础的:不仅普通教育学是教育人类学的基础,教育人类学也是普通教育学的基础。

启示之二,为人类学研究,作出属于“教育人类学”的贡献。德国教育人类学与普通教育学相结合的努力,还有一个更为重要、但容易为人忽略的用意:以(普通)教育学的方式,为人类学的发展作出贡献。利特克(Max Liedtke)提出,可能的解决路径在于:从“教育中人的形象”出发,采用20世纪70年代流行的经验研究方法对“教育中人的形象”、教育条件、教育结果三方面进行研究,这样的研究成果能够为人类学提供来自教育学的启发。这一观点,在“教育学”这一更具普遍性的学科的意义,强化了“教育学”,而不是“人类学”在教育人类学和人类学中的“存在感”和“贡献感”。陆特(Heinrich Roth)希望教育学通过教育人类学,以“教育中人的形象”为载体,将教育学自身的观点与视角贯穿在与其它学科的互动中。德国学者对于普通教育学和教育学地位的重视,促使教育学得以通过“教育人类学”这个平台,以普通教育为基础,思考“人”这一不同学科的共通主题,生成并逐渐强大教育人类学与其它学科进行平等对话、交流的机会与能力,在此过程中,呈现教育学的自身逻辑及其与人类学逻辑的关联与区别,彰显教育学的自我意识。这一意识在英美教育人类学以及中国当代教育人类学发展历程中,始终是一种令人触目的重大缺失。如果只有人类学的逻辑,而没有教育学的逻辑,这样的教育人类学难以在人类学世界中赢得真正的尊重。

三、如何在教育人类学领域进行“跨学科研究”?

当“人的形象或图像”成为德国教育人类学的核心研究对象,就注定了德国教育人类学浓重的“跨学科”色彩。德国教育人类学存在“综合人类学”取向。它试图综合所有关于人的经验科学的研究成果,尤其是与“教育中人的形象”的整体性研究需要相关的研究成果。对“综合”或“整合”的倡导,在陆特那里,体现得最为充分。他特别强调“从每个单一学科中获得相关的人类学知识”,以教育学内部的人类学知识为着眼点,将其他学科有关人的知识综合起来,形成独特的教育人类学知识。作为一种整合式的教育人类学,德国本土的“经验式的教育人类学”,以人的可塑与确定性两个维度的整合性思维为基础,将人文科学、社会科学以及自然科学中与此相关的知识整合在一起,并形成了具体研

究路线:从每个关于人的单一学科中,选择关于人的可塑性和确定性的知识,既兼容人文精神科学、社会学、历史学等学科,也包含心理学、物理学、生物学等学科,它们都属于陆特眼中的经验学科。对陆特而言,教育人类学应该是以“教育中人的形象”为焦点,在多种经验科学相互交流中形成的,目标在于形成基于教育学研究问题和数据处理之间的“整合”科学。“整合”的可能性和必要性,服务于“教育中人的形象”的整体性研究需要。陆特认为,教育人类学对人的独特理解,必须以“整合”的方式关注“教育现象中的人”,其理论预设在于:教育人类学的知识并不是来自历史中关于“人类形象”的论述,而是来源于现时代的人类学研究所形成的人类学知识,这就使得教育人类学成为“整合科学”。相对于陆特,博尔诺夫(Otto Friedrich Bollnow)的思考更进一步。他认为经验教育学不能解决所有的教育问题。例如,教育目的问题:“对环境的信任对于青年人的发展具有什么意义,这是不能以有意创造的实验条件来确定的。其道理很简单。因为实验假设的信任不是真正的信任,它永远不可能具有由真正的信任所产生的那种作用。对于这种现象,解释学是唯一可有限采用的方法。想从远离现实的科学理想出发而拒绝这种解释学方法,是完全没有道理的。”在博尔诺夫看来,即使是强调“整合”的“经验式的教育人类学”,也无法解决其自身的研究对象。经验方法不能回答所有教育问题,例如“理解”“体验”“直觉”等。

四、什么是“好的教育人类学”?

在德国教育人类学的发展历程之中,“真实”和“事实”成为重要的评价标准。1962年,陆特提出了著名的论题——“教育研究中的真实转向”。他主张将“真实的人类学”与“整体的人”的形象和经验研究方法结合起来,形成一种“真实的教育人类学”,倡导对教育中的实际问题进行经验式的研究与回答,注重教育中人的真实情境,因而是“真实的”教育人类学。他认为,界定并体现“真实”的关键词是“经验”:从理论来源和指向的意义上,“真实”意味着来自于对人的真实生活经验,而不是源于思辨和固有的观念,它具体指向于教育中人的真实情况和基本属性;从研究对象的意义,基于“真实”经验的研究对象,是对人的特征与属性进行经验学科层面的探究,为此需要各个“经验学科”的整合;从研究视角的意义上,“真实”既是对象,也是视角,更是方法论,它包含了对人的可塑性和确定性等的研究,并因此构成“经验式的教育人类学”的方法论前提,其中对“确定性”的研究,更强调数据和事实的真实可靠。由于陆特的教育人类学对“确定

性”的追求与强调,被界定为一种“基于数据整合的教育科学”。尽管如此,陆特本人其实并没有因为追求“真实”、强调数据,而放弃德国教育人类学传统对人的教育本质的强调。他保持了对“可塑性”这一经典主题的关注,坚持将“确定性”与“可塑性”联系起来,解决之道依旧是重塑“教育中人的形象”,将其界定为“整体的人”。“整体的人”是“完整的人,是不可分割的整体,不应该被抽象化”。教育人类学必须以这样的人类形象为基础,反对任何对人进行简化的观点。这要求教育人类学不能仅停留在传统的哲学思辨与理论推演上,还是要借鉴相关经验学科对人的研究成果来予以确定,通过“确定性”的找寻,不断从具体而真实的层面对“可塑性”的范围与限度加以说明与限定。这样的教育人类学是陆特所言的“真实人类学”,也是事实的科学。无论我们如何评判德国教育人类学中的“真实”或“事实”的内核及其标准,至少可以带给当代中国教育人类学界的启示在于:不断回到价值取向,在追问中反省和重建价值取向,是教育人类学理论发展不可忽视的动力源泉。

五、如何把“实践”变成教育人类学理论创制的动力?

教育人类学理论的创制与发展动力从何而来?德国教育人类学在人的形象或人的本质的跨学科探究传统之外,又开辟了另一个“新传统”,即将实践作为教育人类学的发展动力。与经典人类学和教育人类学将“实践”等同于“田野实践”不同,在沃尔夫(Christoph Wulf)等人的教育历史人类学的视野下,人们通过四种路径或方式来理解和表达“实践”。一是将实践与文化“流动特性”结合起来。通过聚焦和挖掘文化运行的动态过程,来探究和表达实践。教育历史人类学认识到,在全球化和跨文化背景中,教育人类学若要对“教育中人的形象”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,这是教育实践中的内在构成与核心特性。二是将实践与历史联结起来。其背后的预设是:实践,是历史中的实践,必将融合历史性。教育历史人类学强调,教育人类学要关注“教育中人的形象”在不同历史阶段和不同情境中的差异,同时也不放弃“教育中人的形象”存在的普遍、同质等因素。三是将实践与理论关联起来。1982年,哈曼(Bruno Hamann)明确提出:“教育理论和教育实践若想形成关于人的知识,必须注意到,关于人的知识会因为时间和空间的不同而不同,也会在质量和数量上有所不同。”在哈曼看来,教育理论和教育实践中形成的关于人的知识,不是固定、统一的知识,而是具有差异性、流动性的知识,因而是历史性的知识。这恰恰是

“实践”的特性。四是将实践与社会生活勾连起来。当表演、模仿、仪式等作为研究对象,意味着教育历史人类学把实践具体化为“表演实践”“模仿实践”“仪式实践”。但不止于此,在沃尔夫等看来,这些具体的人类实践现象和实践行为,是一种社会实践和符号形式,他们具有调节社会生活,甚至塑造社会的功能。进一步的关键问题在于,是否或者如何将这些实践过程与社会生活整合起来?整合机制及载体是什么?德国历史人类学选择的是“身体”,将其视为社会运行机制的起点和重要机制。它们既关注“身体”的特定行为和表现与象征符号的关系,尤其关注不同的时代特征对“身体”的影响,并以此出发揭示该实践影响与人类生活方式与教育方式的关系,也探究社会实践和身体的表演性特征,将“身体”行为与特定社会和文化实践的场景布置与展演性以及实践性知识相联系,同时,还深究“身体”行为所需要的实践性知识,即如何在模仿、仪式、表演性等过程中加以实现。他们深信,通过关注“身体”在不同时代的变化、实践性知识如何形成,以及体语、模仿、表演性、仪式等的相互作用,人类社会得以形成和建构。

仅以“实践观”而言,虽然以教育历史人类学为代表的德国教育人类学的“实践观”是对已有教育人类学实践观的拓展和深化,但其至少存在三点明显的不足。其一,没有将“真实”与“实践”结合起来。我们看到了实践与理论的关联,这是德国思想里从来不缺少的理论命题和理论基因,但我们很少看到“实践”与“真实”的关联。德国同行们似乎没有看到:只有进入具体而微的实践,才是“真正的真实”或者“真实的真实”。其二,没有将“实践”与“人”结合起来。德国教育人类学界很少有人将人的理解和探究扎根于“实践”的土壤之中,把“实践”变成理解人、发展人的根基,更没有把“教育实践中的人”视为教育人类学的核心命题。归根到底,德国教育人类学的人论,是抽象基础上的“理论性的人论”,而不是具体经验基础上的“实践性的人论”,更不是“生命与实践融通”“理论与实践交融”意义上的人论。即使是聚焦并下移到表演、模仿和仪式等具体实践行为的教育历史人类学,也没有形成整体的“实践观”,只有碎片化的“实践感”。其三,没有将实践与变革结合起来。德国教育人类学由于其缺乏对真实具体的“教育实践”的关注,因此,把理论的更新和创制,与教育实践变革勾连起来,例如,没有将德国基础教育变革实践与教育人类学的重建联结起来,由此成为没有教育实践变革声音和底蕴的教育人类学。

■ 《湖南师范大学教育科学学报》2018年第1期,约14000字