

专题研究

- 社会学总论
- 社会理论
- 研究方法
- 社会学史
- 社会发展
- 结构与分层
- 社会流动
- 社会网络
- 组织与群体
- 社会心理学
- 家庭与性别
- 社会工作
- 社区建设
- 青少年研究
- 社会政策
- 社会问题
- 社会建设
- 社会安全
- 乡村研究
- 人类学民族学
- 分支社会学
- 其它

中国教育人类学研究述评

吴晓蓉 《民族研究》 2010年第2期 2010-09-10

内容摘要: 20世纪80年代以来,教育人类学研究在我国获得长足发展,主要集中在:对西方教育人类学理论、流派和方法的引进及其比较与评析性研究;教育人类学与我国传统教育思想、教育现实的关联性研究;教育人类学方法何以用于中国教育的可行性研究;如何从本土视角探讨教育人类学学科体系建构、研究对象和研究内容、研究方法与方法论,以及学科发展的研究等几个方面。本文在系统梳理已有研究的基础上,讨论了当前我国教育人类学研究的不足和后续研究的方向。

关键词: 教育人类学 研究方法 学科体系 理论建构

在面对多元文化挑战和追求和谐的当代中国,以人、人与文化、人与社会为研究对象,以探求人的应然教育生态为旨归的教育人类学研究,不仅是教育理论与实践进步的支点,也是谋求社会发展的逻辑分析基础。然而,尽管中国教育人类学的研究队伍日见壮大、研究成果日见丰富,但在理念、方法、应用等方面尚存在意义模糊和价值不清的问题。即或如此,国内学界目前对我国教育人类学研究的系统梳理与评析尚少。为厘清学科存在意义,彰显学科价值,促进学科发展和教育研究,对教育人类学在我国的生成、发展等研究成果予以系统梳理和鉴析就显得尤为必要。

一、教育人类学概念的引进

中国古代的教育思想和教育观点,因学科意识的缺失与薄弱,终未发展成学科形态,导致“我国近代教育研究与古代教育思想之间的连续性在理论形态上出现相当长时间的中断,使从国外‘引进’教育理论成为中国近代以来教育理论演变的一大特征”。教育人类学也不例外。

1986年,冯增俊发表了《教育人类学刍议》一文,这是教育人类学概念在我国大陆的初次“着陆”。同年,何萍翻译发表了《哲学—教育人类学:问题与趋势》。1987年,王川在《教育人类学》一文中详细介绍了西方教育人类学的产生和发展、研究范畴、研究目的以及研究方法和结构分析。洪川的《教育人类学述评》介绍了该学科在美国的发展概况、主要的研究对象以及研究方法和解释模式。在1987年到1988年的两年时间里,冯增俊发表了五篇以“西方教育人类学研究”为副标题的文章。这一组文章系统介绍了哲学人类学和文化教育人类学的发展脉络、主要分析框架、研究目的和方法、研究领域;并在《哲学教育人类学概况及西方教育人类学对我们的启迪——西方教育人类学研究之五》中,对文化教育人类学与哲学教育人类学研究方法与学科特点做了比较,提出建立我国教育人类学的必然性。1988年,冯增俊、何瑾等译编了“介绍教育人类学的译文集”——《教育人类学》。沈煜峰将瑞典的T·胡森(Torsten Husen)和德国的T·N·波斯尔斯韦特(T.Neville Postlethwaite)合编的《教育大百科全书》中“教育人类学”部分予以编译,以《西方教育人类学简介》为题,从研究内容、研究方法以及研究模型三方面对西方教育人类学作了介绍。

1988年第8期的《教育研究》刊载了两篇文章,一为冯增俊的《亟须建立我国的教育人类学》,一为李复新的《当代教育人类学述评》。两篇文章虽思路迥异,却有一个共同点,即“立意”的一致性。都认为教育人类学的根本特征是立足于教育,把人放到广阔的社会背景中研究,又反过来用研究人的理论来研究教育,寻求在文化传递和社会变迁中使人获得和谐发展的教育,并由此发出“建立我国的教育人类学势在必行”、“亟须建立中国的教育人类学”的呼吁。类似呼吁虽彰显了学者强烈的学科发展意识,以及拟为中国教育研究和教育实践寻求新的理论支撑和技术指导的良苦用心,却因知者甚少且缺乏操作性与可行性而应者寥寥。这从我国教育人类学20世纪90年代的研究成果可以察见。

随着引进工作的开展,引进路径不再限于翻译原文、原著,个别学术刊物直接向国外学者约稿,及

时将国外研究成果及动态介绍给国内读者。1988年,《华东师范大学学报》发表了美国教育人类学家G·斯平德勒夫妇的《教育人类学综合研究的初步尝试》。该文作者将原本不太系统的教育人类学的过程与模型等观点予以聚合,明晰了若干文化背景中自我的各种建构方式和操作模式的种种关系。1989年,《华东师范大学学报》又刊登了美国教育人类学家L·科米塔斯(Lambros Comitas)的《对美国教育人类学的思考》。该文从美国教育人类学产生于人类学者对教育问题的关注与介入;人类学理论与研究方法应用于教育理论和实践研究的重要意义与价值;人类学家如何注意教育家的困惑和困境,并注意解决教育问题以及教育人类学专业人才的培养与成长等方面,介绍了美国教育人类学的发展历程及现状。其对质的研究和跨文化研究价值的强调,对人类学如何与教育学有机结合的关注以及如何培养教育人类学专业人才等的思考等,为观察我国教育人类学的学科发展提供了借鉴。

除形式拓展外,引进内容也开始出现流派纷呈,不囿于一家之言的现象。1989年,苏联教育家乌申斯基的《人是教育的对象——教育人类学初探》出版。该书虽“充分论证了教育学的心理学和生理学的基础”,却非现代意义上的“以人类学知识与方法为学科基础”的教育人类学。但“教育人类学初探”的副标题赋予了其不同于一般教育论著的特点,更使其成为最早以“教育人类学”冠名的专著。虽教育人类学在这里的内涵与现时理解存异,却正式确立了世界“教育人类学”的学科名称。奥地利教育人类学家赫伯特·茨达其内(Herbert Zdarzil)在《教育人类学原理》中对教育人类学学科局限性的分析等,也对我国教育人类学的发展提供了诸多启迪。

在揭示教育与人身心发展连续性的同时,人的发展的非连续性与非连续性教育也日益受到关注。德国教育哲学家O·F·博尔诺夫(Otto Friedrich Bollnow,又译博尔诺)的《教育人类学》详细阐释了该思想。博尔诺夫明确将自己的研究定位于教育人类学领域,提出“非连续性教育思想”,主张关注教育过程中的“危机”、“遭遇”、“告诫与号召”、“唤醒”等非连续性教育形式对个体成长的重要意义与作用。这部德语译著的出版,既从语言上丰富了教育人类学,也从内容上给了国内学人观察教育的另类视角。之后,《博尔诺夫的非连续性教育思想及其对现代教育的启迪》、《生命发展的非连续性及其教育——兼论博尔诺夫的非连续性教育思想》、《学校教育阶段非连续性教育探讨》等,反映了该思想在我国教育人类学研究中的意义和影响力。

西方教育人类学思想及其研究方法的相继译介,自然促进了国内学者教育人类学相关知识结构的更新换代,学术视野的拓展以及学术心态的调整。而多种流派、不同语种研究成果的引进,也促生了国内学者对西方教育人类学思想传统生发、形成历史、流变过程、流派划分、研究对象和研究方法的比较与评析。类似研究在一定程度上使混沌的吸收模式得到厘清和改造。1988年,李复新分流派(哲学教育人类学和文化教育人类学)概述了教育人类学在西方的形成和发展背景、基本观点和研究领域。1990年,其以时间顺序为经,以西方教育人类学理论和研究方法发展路线为纬,系统清点与梳理了西方教育人类学,尤其是文化教育人类学的发展脉络及历史轨迹;此外,滕星详细梳理了西方不同教育人类学流派的形成、发展与理论研究特色。

另外,李复新的《“隐蔽课程”的教育人类学基础》,高宝立的《教育人类学》,李复新、瞿葆奎的《教育人类学:理论与问题》,钱民辉的《当代欧美教育人类学研究的核心主题及趋势》,常永才的《何以促进教育人类学发展:美国学者学习领域研究浅析》,樊秀丽的《教育人类学性格的探讨》等,都不同程度地对西方教育人类学做了介绍、比较与评析。

部分以介绍国外教育人类学思想为主的编著,开始结合西方教育人类学思想观察中国传统教育思想。詹栋樑在批判美国、英国和法国教育人类学研究片面性与局限性基础上,“以德语系国家是研究教育人类学最有成就的国家,德文资料是最有价值,也最直接”为由,编译出版了以德国、奥地利、荷兰等国教育人类学研究成果为主的《教育人类学》。该书还以西方教育人类学理论和知识,分析了中国传统教育思想,拟为我国的教育思想从人类学视角寻找合理解释。庄孔韶在介绍西方教育人类学学科知识、理论框架以及研究方法的同时,指出发展中国教育人类学的意义与价值。

回顾教育人类学的“引进”,其特点是沿着直接翻译到编译的路线发展。从引进内容看,主要集中在两方面:一为以英美为主的文化教育人类学;一为以德语系为主的哲学教育人类学。从引进成果看,一是从量上丰富了教育人类学研究;二是为国内学者提供了教育思考的理论视角,强调教育的区域性、文化性、历史性等。从引进用途看,在打开人们的学术视野、增进学人对国外教育人类学思想、理论和方法的了解,向国内学者普及与介绍西方教育人类学知识方面做出了较大贡献,对国内相关研究的开展也具有重要的启发作用。

二、中国教育人类学研究的兴起

相关译文、译著为教育人类学在中国的传播发挥了启蒙作用,让国内学者了解了西方教育人类学的产生背景、不同流派、相关理论及研究方法,更重要的是促使部分学者“洋为中用”,结合中国多元一体的社会文化实际,运用西方教育人类学理论和方法,审视我国的教育传统、学科发展与教育现实。

(一) 原理性研究的兴起

用西方理论检视我国传统教育思想与学科发展，既引发了西方教育人类学理论与方法在中国的学理反馈与实践，又开启了以中国式语言或思维来解说或创生本土教育人类学的尝试。在系统审视与客观批判我国教育理论与实践的基础上，试图以对人、文化与教育关系的全面关照诠释人性存在的多维内涵，从宏观和微观两个维度考量我国教育思想、教育研究以及教育人类学的学科意义。如滕星的《回顾与展望：中国教育人类学发展历程——兼谈与教育社会学的比较》在介绍中国教育人类学理论建构、回顾我国教育人类学20多年发展历程、比较其与教育社会学区别与联系的基础上，展望了我国教育人类学的未来发展。李燕的《中国民族教育借鉴教育人类学的思考》，祁晓霜的《人类学与教育学的结合及其对我国教育的启示》，崔延虎的《跨文化交际教育：民族教育若干问题探讨——教育人类学的认识》，冯跃的《中国“教育人类学”与“民族教育学”学科发展之比较研究》，刘晓芳、骆毅的《简评西方教育人类学及其对中国教育的启示》等研究成果，意味着我国学者相关研究意识和方法意识的觉醒。而这些意识，既是教育人类学研究催生的结果，又是学界对教育人类学学科性质与存在意义的自觉在研究中的折射。

(二) 研究方法内涵的澄清

对研究方法的具体介绍和反思，主要表现在对民族志(ethnography，早期称作人种志、人种学)与田野调查(field-work，也写作田野工作、田野考察、实地调查)的介绍、学理探究与运用方面。

庄孔韶在《教育人类学》一书中列举了包括民族志在内的十三种教育人类学研究方法。台湾学者周德祯指出：“民族志一词有双重意义。第一，它是人类学家在田野工作时所使用的方法；第二，它是人类学家根据田野工作，提炼出观察研究的菁华，撰写成的文章或书籍。”“田野工作是人类学的一个看家本领，也是它的学科标志。人类学有它的一套严谨的研究方法，这就是田野工作、民族志的撰写和文化理论的建构，三者缺一不可，其中田野工作是人类学最有特色的一个研究方法”。台湾学者刘玉玲也指出：“民族志方法从1920年马凌诺斯基首创到今天，其间经过许多学者在资料搜集、逻辑分析、诠释性解释理解各方面的强化深入，而发展出有系统的、实用的实证研究方法，并且不断地与主张仿效自然科学论述的量化方法对话以此形成周密的方法论。”王鉴指出，教育民族志是教育研究者对“民族志”这一研究方法的跨学科应用。讨论显示，民族志强调两个层面的问题：一为研究过程，一为研究结果。过程以“参与观察”、“深度访谈”、“聊天提问”等形式来体现；结果则通过对资料的分析、解读与阐释，以文章或书籍等形式来体现。

上述研究表明，自引介时始，民族志就被理解作为一种研究方法。实质上，英语中的Ethnography一词由两部分构成，一为ethno…，指人种、种族、民族，一为…graphy，指写或画、描绘、记录的方式；写或画、描绘、记录的东西；描述性学科。照此理解，Ethnography是指“书写、刻画、描绘或记录人种、种族或民族的方式、成果”，即书写、刻画、描述或记录的方式与结果，这种方式与结果可以是文本的，也可以是影像的。在这里，民族志所表达的仅是一种与文本有密切关系的称谓。安东尼·吉登斯指出，在人类学中，民族志大抵有三个层面的含义：一是研究者描述或解释的文本(text)，二是运用参与观察或访谈展开具体研究的行为或过程，三是传统人类学者指导自身研究的思想体系、研究程式和操作策略的总和，有时被称作“民族志学”。我国学者巴战龙以“每个研究者可在民族志上述三层含义的基础上，根据项目目标体系或工具体系给其下一个‘操作性定义’”的表述，表达了其对安东尼·吉登斯观点的认同，即民族志包括“方法、文本、学科”三种内涵。

从汉语表达看，在“学”前冠以研究角度或对象的限定词，一般意味着一门新型学问或学科的诞生，如人类学、民族学、考古学等。从西学来看，…ology这种后缀，标记一个Logos，这个Logos是对研究对象地位的量度。其中文表述多为“…学、…论、…主义”，内涉该对象自身的思想体系、理论流派、研究程式和操作策略等。依此逻辑，民族志学也应是一门学科。故将民族志学作为民族志下位概念的理解显然欠妥，类似“民族志学方法”的表述也有待厘清。与其说民族志是一种研究方法、一门学科，不如说其是以访谈、观察、文档资料、描述或阐释等为前提、基础的，以文本为主要表达方式的(包括影视作品、日志等)成果以及人类学或教育人类学的方法论，可能更为中的与切要。

回顾西方教育人类学方法论，大致历经了从里弗斯(Rivers, W. H. R.)对教育问题的宏观观照，到博厄斯(Boas, F.)以学校为单位的中观探讨，再到吉尔林(Gearing F.)以学校为单位的微观分析的三次革命。因第三次方法论革命是以系统引起人种学并形成教育研究的人种学程序为特征的，故20世纪70年代以后的教育人类学的各种研究在方法论上是围绕教育人种学展开的。发展到今天，当随处可见的“民族志研究”或“教育民族志研究”映入眼帘时，可能需要读者做出这样的揣测与推敲，其所指究竟是“作为文本形式的民族志”，还是“构成田野经历的对话境遇的民族志”？

到今天，无论西方还是我国，民族志抑或教育民族志外延的拓展，研究主题的转换，研究范畴的延伸，都意味着其已跨入或伸向新领域，并可能据此产生新的理论范式。诸多迹象表明，源自实地调查的

民族志，已然完成自身从关注视角、考查范围、研究主题的铺陈与延伸，显示其在教育研究中的意义与价值。

(三)本土教育思想与教育实践的关注

21世纪初，庄孔韶在《人类学与中国教育的进程》(上、下)中，以人类学为理论基础和观察视角，以学校为田野，以田野调查为取证途径，以我国育儿理念、育儿方式、学校教育中的师生关系以及我国正规教育与民俗教育和家庭教育等方面存在的问题为研究内容，系统、全面审视了中国传统与现代教育从形式到内容、从表象到实质的“起、承、转、接”过程，并指出“中国式的约束性教育文化既有其思想的历史渊源，也同样有其延续的制度性条件”。可将这篇文章视作其专著《教育人类学》思想和精神处境的进阶与延伸，即其理论与方法虽仍以西学借鉴为主，但其对中国教育与社会文化关联的追溯与审视，对中国教育传统的历时态与共时态考察，表明其从多角度对当前中国教育问题的反思与质询。李亦园基于人类学立场，对知识分子、通识教育与人类前途关系问题的关照；徐杰舜对在田野中追寻教育的文化性格、新中国民族教育政策制定理论依据和现实依据的分析等，都在一定程度上丰富了我国教育人类学的研究主题与范畴。

以借鉴和模仿为主的中国教育人类学研究，其主要价值在于提出了研究本国教育实际问题的理论需要。虽然，由此可能带来对外来理论的误解、误读、断章取义，甚至异化，但这一步的迈出却甚为必要和重要。

三、中国教育人类学学科的形成

中国教育人类学诸多研究既隐含着“厘清西方思想脉络”的动机，也体现着“更新中国学术传统”的抱负。到今天，这两者都得到了某种程度的实践。但其“引进”品质，教育问题的地域性，研究对象的复杂性，研究内容的历史性和文化性等，都要求其在内容、方法、观念和理论上具有本国特征，使之具有中国的“魂”和“体”。只有这样，才能形成既指导本国教育理论与实践研究，又与国际接轨的中国教育人类学。

(一)建构本土的学科体系和理论

如何使外来的原型理论与本土的教育事实相调适是学科面临的首要问题。因“外来的理论方法惟有同本土学术传统相调适、相交融，方能真正获得立足和持久的根基”。在教育人类学领域，表现为国内学者在视界融合基础上，观照中国教育问题，尝试构建中国教育人类学学科理论体系。其代表人物有庄孔韶、滕星、冯增俊、万明钢等。

冯增俊在分析西方教育人类学产生的社会原因和历史背景，梳理西方教育人类学流派发展脉络基础上追问：“发展我国教育人类学，能否从这两个流派中吸取什么东西呢？”他随后指出：“哲学教育人类学和文化教育人类学的有机结合，才是我国教育人类学发展的方向。”^⑤虽然其最终未就如何实现两者的有机结合展开讨论，但对该学科未来发展框架的预设，还是在一定程度上明确了学科发展路向。后来，为摆脱原有研究局限，冯增俊坚持将溯源考证和跨文化比较教育研究、文献理论与实践体验和实际调查相结合，尝试在定义中国教育人类学学科框架之下，从历史本原把握教育内在本性和作用机制，努力提供一个真实可感、富有活力的现代教育观。

一门学科，“只有自觉的培育出文化相对主义的立场和心态，才能在面对‘他者’时避免意识形态化的想象和偏见”。而自觉意识的培养，除需坚持本土观念、发展本土方法、构建本土理论，还需从中国文化、中国教育实际出发，在梳理与综合相关理论、方法之时，发挥不同学科、相异语境话语互补优势，建构真正多元对话基础上的中国教育人类学理论和研究范式。这也是中国发展有自身特色教育人类学学科面临的重要理论与现实课题。对此，庄孔韶在分析哲学教育人类学重“人的本质”的理性目的，文化教育人类学重“文化传递”的实践目的基础上指出：“熔两种研究特色于一炉的中国教育人类学有其必然存在与发展的基础，那就是中国有悠久的历史、多彩的地方与民族文化，以及理性与经验材料的丰饶土壤。”

滕星在回顾中国教育人类学20多年发展历程时，要求中国教育人类学研究针对自身多民族实际进行理论建构。在2008—2009年的两年时间里，其又主编出版了《教育人类学研究丛书》第二辑。这套丛书既有教育人类学基本理论和方法的探讨，也有深入细致的田野个案研究。张诗亚“和谐共生教育理论”，滕星“多元文化整合教育理论”(Multicultural Integration Education Theory)的提出，在建构本土的学科体系和理论，促进我国教育人类学研究的学科化和规范化方面将发挥重要作用。

上述探索，既有如何创建学科体系、促进学科发展、进行学科建设的宏观观照，又有如何定位学科、秉持何种学科精神从事研究的微观洞察，在一定程度上规范了我国教育人类学的研究主题、研究的价值取向，并明示了后续研究路径。

(二)研究内容与研究主题的本土取向

一些学者从中国多民族的社会背景和教育现实出发，从跨文化视角，对少数民族、弱势群体、正规

与非正规教育现实与问题的关注,凸显本土意识,为教育研究与教育问题的解决提供借鉴。

基于异文化视角,强调关注我国多民族、多元文化背景,并主张多元文化教育的代表有张诗亚、滕星、万明钢、孙杰远、王鉴等。1994年,张诗亚在长期大量田野工作基础上,针对西南民族多样的教育形态、教育内容、教育方式与手段,出版了《西南民族教育文化溯源》。其后,滕星的《文化变迁与双语教育——凉山彝族社区教育人类学的田野工作与文本撰述》,哈经雄、滕星的《民族学通论》,滕星主编的《教育人类学研究丛书》第一辑,《西北少数民族教育研究丛书》,张诗亚主编的《多元文化与民族教育文库》以及孙杰远主编的《三维教育研究丛书》等学术研究成果相继出版。这些关涉中国西南、西北乃至其他区域的研究成果表明,不同民族社会的发展类型,决定了其教育发展类型的多样性。教育发展类型的多样性,决定了其现代化发展水平的参差。教育发展类型的多样性与现代化发展水平的参差,决定了这些教育发展的进程及促进其发展方式、政策的多样性。这些都是人类社会发展的巨大试验场,是教育及其理论发展重大的资源宝库。充分认识其重要性,既是中国教育理论建设之需要,亦是整个人类社会发展理论建设的需要,更是中国教育人类学彰显本土意识,实践本土化发展的价值所在。

从人类学视角探究汉族文化与教育的关系,解读汉族正规与非正规教育的相关研究,包括张诗亚、吴晓蓉以解决我国贫困地区教育发展师资问题,主张让师范生到贫困地区农村基础教育薄弱山区学校“顶岗实习”为主题的叙事研究;丁钢以关注“理论学术”与“公共学术”两种相互关联而有所区别的学术文化为旨趣,在使“公共学术”状态不流于“大众情人”式矫情的基础上而践行公共学术的研究。其研究主题既涉及我国教育研究者的学术成长历程,又涉及课程、教学与网络关系的探究,还涉及如何解决我国农村教育师资等具体问题。王鉴主张课堂是教学研究深入研究对象,直面研究现象,搜集第一手研究资料,全面描述课堂中课程实施与教学活动现象,或探其发展规律,或进行合理解释与说明的课堂志研究。

徐书业对社会转型时期学校文化生态有关理论与实践问题的深入研究;徐阳以我国农村2000万左右留守儿童教育问题为背景的个案研究等,表明教育人类学研究内容与研究主题在宏观、中观与微观层面的拓展,且都较为突出主流文化学校中的教育问题。这些研究都注重分析教育从传统转向现代的历史进程,着力探讨中国教育现代化的基本方式。

上述以人类学、社会学、心理学、教育学、文化学等不同学科为视角的“多学科研究”(multi-disciplinary studies),既主张在“多重语境”(multiple contextualization)下系统解读不同民族教育中的基本理论和特殊问题,也强调方法的多元,其中尤为强调以田野工作方式考察教育,关注教育的民族气质与文化性格,借此实现教育理论研究与实践研究的有机结合。其既是一个尝试将西方教育人类学理论与方法运用于中国教育实践的过程,也是一个教育人类学中国化的实践过程,更是一个基于中国社会文化背景与教育现实,考量中国教育在社会转型时期未来发展的过程。

(三)研究方法的理论探究与运用

教育人类学研究方法论上的本土实践,主要表现为两方面:一为对教育民族志的理论探究;一为对田野工作与教育民族志撰写的大力倡导与践行。前者以滕星、王鉴、巴战龙等为代表。滕星、巴战龙提出了教育人类学田野工作的标准,为该方法的学术化、规范化与理论化提供了建议,并介绍了应用于教育研究的可能与意义;王柳生对教育人种学研究的理论进行了探究;白芸从伦理道理方面规范了研究者的价值取向与行为实践。也有学者以分类学为理论依据,将教育民族志划分为描述教育民族志、解释教育民族志和批判教育民族志三种类型,认为作为一种质性研究,教育民族志既重教育叙事,也强调文本的开放性。上述讨论使民族志这一具有人类学性质的方法论与文本表达,能否运用于中国教育人类学研究的问题得到初步厘清。

因以观察和深度访谈为主要手段的田野工作是教育人类学应秉承和坚持的主要方法,所以,“当前我国教育研究应该更多强调从书斋到田野,从田野到书斋的人类学研究范式,提倡进行更多理论联系实际的、人类学范式指导下有扎实田野工作基础的个案研究”。由此,学者们除对田野调查展开学理探究,更积极开展田野工作,要求教育研究关注并走进“田野”。

要走进教育研究的“田野”,首先面临的是知识结构的挑战,要求跳出固定的学科架构、理论教条,从实际生活出发。因此,走进不同的“田野”,梳理不同民族的文化脉络,须是科学与人文的多重视角,须是理论与实践多样组合的方法。唯如此,方能从其可以定量、可以观察、可以描述的外在,深入到其难以名状、却又无处不在的文化性格与民族气质的内在。既须观察,也须检验,更重要的还在于,任何理论上的创新还须出自实践,也只能出自实践。因此,走进田野,既是自我提升——在该过程中,要不论旅途劳顿,调查艰辛,环境生疏,语言情感等隔膜——又是视野拓展,敢于突破学科藩篱,广纳其他学科养分,还是理论创新——既要用国内外现成的理论来解释中国民族教育发展现实,又要结合我国发展实际创建自己的文化与教育理论。滕星的《文化变迁与双语教育——凉山彝族社区教育人类学的田野工作与文本撰述》、吴晓蓉的《仪式中的教育——摩梭人成年礼的教育人类学分析》、孙杰远

的《教育促成人力资源生长：西南三地调查研究》等宏观与微观研究，在某种程度上推动了研究领域的拓展。这些研究，立足田野，追求理论分析，体现了田野到理论研究的逻辑与解释力。

我国教育人类学的学科形成，除从上述三方面得以彰显外，还从教材建设，研究机构与学术团体的创立，相关学术刊物的创办以及以学术会议为媒介的学术交流与合作等方面，凸显自身学科建设与发展的本土诉求。

综观我国的教育人类学研究，尚处在创立阶段，还缺乏具有重大国际影响力的学术成果，缺乏对我国复杂社会、文化、教育发展的指导与借鉴。而国际与国内教育人类学领域的新作及其相关的研究结论，都要求这门学科自觉体察自己的过去、现在与未来。当前研究虽从多元角度对自身的未来发展有了较为适切的反思、行动与鉴定，且在20世纪90年代后既呈现出研究主题多元、研究方法多元、研究类型多元的“多元性”特点；也表现出是外生交叉学科、研究对象以“本土文化”为主和用“汉语”表达经验和思想的发展特点，但依然存在诸多尚待完善之处。如缺乏对西方教育人类学思想本意及其在中国施行可能性的深度把握和批判性思考，缺乏理论研究的独立性和深度；对国外研究成果的翻译、引介较为缓慢，资料老化现象严重；学科存在意义和文化价值模糊；对国内外最新研究成果的吸收、利用明显滞后；人类学和教育学的互渗研究不够；学科制度尚待完善等。也有学者结合教育人类学在我国的发展基本历程、当前主要研究取向、面临的问题等，认为教育人类学具备“推进教育研究走向繁荣；促进中国教育理论研究的时代转型；加强与国际教育人类学界的联系与合作”的学科意义，并据此指出，教育人类学将成为教育研究核心学科的发展趋势。呼吁中国教育人类学在辩证性“吸收国外各流派研究优势的同时，依据中国特定的教育实践来确定中国教育人类学的学科主题”。借此，应明晰教育人类学学科存在的意义和文化价值；结合本土实际，创生性的发展研究方法；渐次性地实现理论创新与加强学科应用性。这些反思与展望，既构成我国教育人类学发展中规避不了的困境，也是学科发展亟须解决的问题。

作者简介：吴晓蓉，女，西南大学教育学院副教授。

[设为首页](#)

[加入收藏](#)

[征文投稿](#)

[联系我们](#)

[服务条款](#)

[版权声明](#)

[网站地图](#)

版权所有：中国社会科学院社会学研究所

E-mail: ios@cass.org.cn

欢迎转载，敬请注明：转载自 中国社会学网