

教育的社会文化土壤

基于美国费城安卓学校的教育人类学观察

The Cultural Characters of Education

a Field Work in Agela School in The City Center of Philadelphia

刘 谦◎著



光明日报出版社

教育 (912) 社会文化土壤

教育的社会文化土壤

基于美国费城安卓学校的教育人类学观察

The Cultural Characters of Education
a Field Work in Agela School in The City Center of Philadelphia

刘 谦◎著

光明日报出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育的社会文化土壤：基于美国费城安卓学校的教育人类学观察 / 刘谦著. -- 北京：光明日报出版社，2016.5

ISBN 978-7-5194-0722-3

I. ①教… II. ①刘… III. ①教育研究—美国
IV. ①G571.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 097509 号

教育的社会文化土壤：基于美国费城安卓学校的教育人类学观察

著 者：刘 谦

责任编辑：曹美娜 朱 然

责任校对：赵鸣鸣

封面设计：中联学林

责任印制：曹 诤

出版发行：光明日报出版社

地 址：北京市东城区珠市口东大街5号，100062

电 话：010-67078251（咨询），67078870（发行），67019571（邮购）

传 真：010-67078227，67078255

网 址：<http://book.gmw.cn>

E-mail: gmcbs@gmw.cn caomeina@gmw.cn

法律顾问：北京德恒律师事务所龚柳方律师

印 刷：北京天正元印务有限公司

装 订：北京天正元印务有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误，请与本社联系调换

开 本：710×1000 1/16

字 数：220千字

印 张：14

版 次：2016年5月第1版

印 次：2016年5月第1次印刷

书 号：ISBN 978-7-5194-0722-3

定 价：45.00元

版权所有 翻印必究

目 录

CONTENTS

第一章 引言与回顾:教育——一个民族的精神喂养	1
一、“教育”的模糊与多义	1
二、教育人类学研究的意趣	7
三、美国教育研究视域	10
四、本研究的几个核心概念	19
五、研究问题与田野工作	30
第二章 安卓学校——一所美国城市贫困社区公立校	34
一、宾州与费城:革命热土与现代都市	35
二、费城学区:经费削减与争取生存	40
三、安卓学校:举步维艰与谋求发展	46
第三章 日常教学——想象中的美国课堂	55
一、学校时间节奏:规则与灵活	58
二、课堂教学场景:活泼与参与	64
三、课堂秩序维护:主导与权威	71
四、对安卓学校课堂教学活动的文化分析	73
第四章 考试场景——宽松又庄严的尺度	81
一、宾州统考:庄严中的宽松	84
二、日常考试:宽松中的严密	93
三、对考试活动的文化分析	95

第五章 特殊教育——具有个性化的帮助 101

 一、美国特殊教育项目发展及其概貌：特殊与平等 102

 二、特殊教育项目里的学生与老师：多元与标准 104

 三、对特殊教育项目的文化分析 118

第六章 心性塑造——公民教育的贯穿 121

 一、课堂教学：在知识中传递理念 124

 二、课堂活动：在教学中养成意识 134

 三、课外活动：在多维中认识自我 141

 四、日常生活：在生活中形成规矩 146

 五、公民教育的文化分析 157

第七章 安卓学校的时间与规则格局 162

 一、或明或暗的时间节奏 162

 二、若隐若现的模仿态势 164

 三、教育的社会文化土壤——从安卓学校看美国 166

附录1 民族志中出现的人物索引..... 170

附录2 田野工作札记..... 175

附录3 美国大学入学考试 SAT 沿革与变迁

 ——社会历史与意识形态的视角 183

参考书目 201

致 谢 208

后 记 211

第一章

引言与回顾：教育——一个民族的精神喂养

教育，是一个民族的精神喂养。如果一个国家和民族认为自己的教育一无是处，就像一个人认为自己是在服毒中长大。那么，他很可能怨天尤人而缺乏精神上的自信。其实，正如每一种文明都有其璀璨隽永之处，才孕育着生生不息、生动鲜活的生命；也正如每一种文明必然包涵着种种压迫与张力，才使得世界总在斗争中无法掩盖人类的苦难。附着在具体文明形态之中的每一番教育实践，也一定有其促进人类福祉的意义，同时，又都不可能尽善尽美。于是，带着文化的视角，去分析那些具体的教育实践，将其复原到它所依存生长的社会文化土壤中，显得十分重要。这样的努力，至少可以起到两个作用：一是提醒人们去关注种种教育现象所蕴含的社会条件和具体场景，避免出于美好的愿望，将看似炫目的教育实践形式移花接木般植入完全迥异的文化系统，还天真地期待它开出同样的花，结出同样的果。二是，不断反思教育的终极目的。尽管教育通常以知识传递的形象示人，但是，何为“知识”？教育的终极目的是什么？如果是促进人类的福祉，那么，如何理解个体层面的幸福与教育之间的关联？总之，从文化的视角解读林林总总的教育实践，有助于我们拨开那异彩纷呈的教育形态，去理解它之所以展开的逻辑与机理，从而追问教育的内涵及其终极指向。

一、“教育”的模糊与多义

纵观人类历史，人类恐怕从结绳记事起，便不断摸索着更为稳定的人与人沟通与传达方式。教育更是代际之间传递信息、信仰、信念、行为方式、文化模式的重要手段。其中“社会知识的传递对于个人的生活是极其重要的，因为

人不能个别地向自然去争取生存，而得在人群里谋生活。一个没有学得这一套行为方式的人，和生理上欠缺一样，不能得到健全的生活；他也就没有能为人类种族绵续尽力的机会。”^①此时，教育被视为形塑新一代社会成员的重要手段。而教育实践本身，也可以作为重要的文化现象给以观察，教育即文化。与此同时，文化也是教育，即若想理解特定地区、民族、国家的文化模式，那里的教育活动便是一个个很好的观测点。就像斯宾德勒对印第安部落的研究那样，社区的文化遗产无疑携带着其自身的文化基模。

教育人类学是教育学与人类学交叉而生成的一门学问。无论是教育学还是人类学，在学科历史与形成脉络上与哲学、史学、逻辑学、天文学、物理学等相比，都属晚近和新兴的学科。教育学，是从希腊语 *pedagogue* 派生出来的，意为“教仆”，是一门照管儿童的学问；英语为 *pedagogy*；日语中“教育学”是三音节词，“学”为后缀，意译自英语 *pedagogy*。根据马西尼等人的考证，汉语的“教育”是来自日语的“原语汉字借词”^②。19世纪末20世纪初，对中国人来说，作为课程和科目的“教育”，无疑是“教育”一词最新鲜的面孔。^③这门看似风靡的学问，却面临着深层的疑问。这个疑问不仅作为根本性的前提，涌动在教育研究的争论中，更是使教育人类学呈现出弥散状态的重要理由。这一根本性问题便是：何为教育？

德国教育学家布列钦卡^④在其颇具影响力的专著《教育科学的基本概念：分析、批判和建议》中，开宗明义地指出：“与大多数其他专业相比，教育学中充满着不确定的概念，充满着不准确和信息贫乏的定义。”历数思想家们对于教育的理解和定义，可以看到在他们的论述中，他们对于教育的理解各自包含着不同的侧重点。

卢梭（1712-1718）作为18世纪伟大的启蒙思想家，上承欧洲教育传统中

① 费孝通：《生育制度》，商务印书馆2009年版，第50-51页

② [意] 马西尼著、黄河清译：《现代汉语词汇的形成》，汉语大辞典出版社1997年版，第220页

③ 侯怀银：《论“教育学”概念在中国的早期形成》，《教育研究》，2013年第11期，第10-21页

④ [德] 沃尔夫刚·布列钦卡著、胡劲松译：《教育科学的基本概念：分析、批判和建议》，华东师范大学出版社2001年版，译者序

关于教育对于塑造人性的哲学思考，下启法国大革命所呼唤的自由与民主的思潮，将启蒙思想贯穿于他的教育思想建构中。他在《爱弥儿》中写道：“人的智慧是有限的；一个人不仅不能知道所有一切的事物，甚至连别人已知的那一点事物他也不可能完全知道。既然每个错误的命题的反面都是一个真理，所以真理的数目也同谬误的书目是一样，是没有穷尽的……真正有益于我们幸福的知识，为数是很少的，但是只有这样的知识才值得一个聪明的人去寻求，从而也值得一个孩子去寻求”^① 因此，他说教育“不是教给他各种知识，而是教他怎样在需要的时候取得知识，准确地估计知识的价值，是教他爱真理胜于爱一切。”^② 在卢梭那里，知识本身及其传递并不具有至高无上的权威，教育的终极意义在于摆脱具体知识的困扰和社会阶层的限制，获得所需知识的能力，更重要的是面向真理的觉醒和勇气。这一观点既包涵欧洲教育传统中对于通过教育塑造至深至隐人性的追求，又从教育的角度凸显了 19 世纪法国大革命前后人们追求民主的政治主张与精神觉醒。

涂尔干（1858 - 1917）则通过对欧洲、法国教育思想与设置的历时性追溯，强调教育为特定社会培养和塑造它所追求的人性的意义。这也正是他在《教育思想的演进》中所贯穿的核心观点。他看到每一个时代的教育均反映出这个时代对人及人性的理解，并且通过具体的教育形式和制度，来践行这种理解。比如文艺复兴时期，在欧洲产生以拉伯雷为代表的博学派和以伊拉斯谟为代表的教育理论：强调普通人更需要通过选择核心经典进行研修，提高自我表达技能和品味。两种教育理论似乎大相径庭，但都有共同指向，并反映出那个时代对人性的理解，即在知识与人的关系中，知识是为个人服务的，而不像中世纪时期，个人须得臣服于宗教的知识与逻辑面前。为此，那个时期的教育内容中，拉丁文和文法成为教育的核心内容，即使“研究自然界中的事物及其属性，那也不是为了理解它们，而是为了理解从它们那里得出的某种比喻、比较和文体辞格”^③。从教学形式上，那个时期为了应对新教的挑战，出现了耶稣会，在那

① [法] 卢梭著、李平沅译：《爱弥儿》，商务印书馆 1978 年版，第 214 页

② 同上，第 283 页

③ [法] 爱弥尔·涂尔干著、李康译：《教育思想的演进》，上海人民出版社 2006 年版，第 211 页

里产生了明确的竞争形式，比如两个组竞争，获胜等以及个体化的管理策略^①。这一时期的教育内容及形式，都适应了个体化发展的需要。因此，布列钦卡将涂尔干对教育的理解总结为“成人一代对那些还不能成熟地应付社会生活的年轻一代所施加的影响。其目的，是在孩童时期为青年一代的身体、智力和道德发展创造条件，并使之在上述方面达到政治社会的统一性和以特殊方式而产生的特殊环境所提出的要求。”^② 涂尔干特别强调有意施加的影响是教育的核心，同时这套影响基于那个时代人们对人性的理解和追求。然而，这样的理解有其模糊性和流变性。涂尔干并不将一个人，而是将一个抽象的集合体称为教育的载体，而这个抽象的集合体就是“成人一代”或“社会”^③。于是，不以个人意志为转移的实践，更多指向表现为包括权力在内的社会和文化的的作用，并不能更好地表达其最初理解教育现象时所在意的实践的目的性与计划性。

在杜威（1859-1952）的版本里，除了强调教育的社会功能是引导未成熟者参与其社会所属团体的生活之外，最为突出的特点便是将实用主义哲学的世界观应用于教育实践。它体现在强调教育与经验的关系：“教育应该被认为是经验的继续改造；教育的过程和目的是完全相同的东西。表象是教学的重要工具。儿童从他所见的东西中所得到的不过是他依照这个东西在自己心中形成的表象而已。假如将现在用以使儿童学习某些事物的十分之九的精力用来注意儿童是否在形成适当的表象，那么教学工作将会容易得多……兴趣是生长中的能力的信号和象征”^④。

荷兰教育家马丁努斯·朗格威尔德（Langeveld）将教育归纳为以下三方面：一是，一项有意识地达到教育目的的工作；二是，成人与儿童之间的交往；三是，一种实实在在的客观环境，包括自然环境、气候、家庭经济状况、居住条件、饮食、穿着、家庭。因此，教育既有名词的属性，指向促成一个精神健全

① [法] 爱弥尔·涂尔干著、李康译：《教育思想的演进》，上海人民出版社2006年版，第275-277页

② [德] 沃尔夫刚·布列钦卡著、胡劲松译：《教育科学的基本概念：分析、批判和建议》，华东师范大学出版社2001年版，第25页

③ 同上，第26页

④ [美] 杜威著、王承绪、赵祥麟编译：《我的教育信条》，转自《西方现代教育论著选》，人民教育出版社2001年版，第5-15页

之人所经历的所有因素，又有动词属性的一面，指向为实现教育目标所展开的行动。^①

在众多有关教育的定义中，布列钦卡提出自己的理解：“教育是由成人所实施的，它是针对他人尤其是针对儿童、青少年或未成年人的行动或工作。其目标是只要使其对象的人格状态在任何一个方面得以改善。”^② 尽管布列钦卡从描述人们对教育的多意理解出发，指出人们对“教育”并没有一个统一、凝固的定义，但是他后来对教育的定义，也存在诸多局限：比如将教育主体定位在成人与儿童或未成年人之间，将教育活动限定为有针对性的行动，而教育目标中的所谓“人格改善”又缺乏具体评价标准。

再面对诸多关于何为教育的讨论中，暗藏着几个根本性的命题无法得到明晰的确认，于是导致人们对于教育的理解各执一词，很难统一。这些根本性的命题包括至少以下三方面：第一：如何厘清“教育”的边界？正如布列钦卡在其序言中指出：“生长”的过程不能等同于“使其生长”的过程。如果教育要研究的是后者，研究者始终会遭遇到一系列困境，即如何厘清“使其生长”的因素^③。作为生活在具体场景中的人，卷裹在弥散式的实践中，怎样理清是某一个或某几个具有针对性的干预因素引起的生长或变化？“从科学研究的立场出发，从来没有一件‘事物’自始至终都是另一事物的原因。”^④ 第二，教育的使命何在？当我们将对教育进行狭义上的理解——将其理解为有意识的干预行为时，人们会发现，有很多技能行为，并不需要通过教育完成，比如乡间的狗刨式游泳；同样，有很多事项，通过教育也未必获得成功。这一点和医疗有些相似：医疗行为是针对疾病进行有效的干预，尽管有着诸多规律和流程可以遵循，但是谁也不能保证所有的医疗干预都是成功有效的。正如，尽管人们进行有意识的教育干预，但并不能确保教育取得预期效果。^⑤ 教育的使命既需要兼顾社

① [德] 沃尔夫刚·布列钦卡著、胡劲松译：《教育科学的基本概念：分析、批判和建议》，华东师范大学出版社2001年版，第36页

② 同上，第39页

③ 同上，序言

④ 同上，第190页

⑤ 同上，第54-58页

会对其社会成员的培养，又需要对每个受教育者的人性发展负责。但是，它恐怕很难肩负实现整体社会理想的使命，通常是通过对个体人格培养的渗透，试图超越于个体之外对社会产生影响。第三，学校教育是否是教育使命的承担者？学校，作为实施教育使命的专业组织，能否承担起教育的全部使命？答案是否定的。学校是有计划、有组织进行系统教育的机构。它具备了一切组织共有的特征：有组织目标、组织成员有物质和精神需要、有不同组织成员之间形成特定的角色与关系结构、呈现着不断调整完善自身结构的动态过程。学校既有一套自成体系的文化系统，又着实受到外部环境的影响。列宁说：“资产阶级的虚伪表现之一就是相信学校可以脱离政治。……提出这个原理的资产阶级自己就把资产阶级政治放在学校事业的第一位……”^① 在讨论学校与社会的关系中，范伯格和索尔蒂斯（2006）在《学校与社会》中，精辟地总结出理解学校与社会关系的三重视角：功能主义、冲突论和阐释主义。功能主义者认为，学校教育作为社会实践之一种样式，正是通过培养满足社会生存需要的未来社会成员，实现其功能。比如，少年儿童在学校学习了四种主要规范：自立、成绩、共性和特性。比如学习和家庭以外的人相处，了解取得成绩对于个人的意义，感受作为社会人多元存在的状态，如何处理人们之间的共性与差异等。学校教育成为人们谋求更平等、公平的权力与机遇的重要通道。^② 冲突论者则认为，学校教育并没有为人们提供更平等、公平的机遇。相反，它成为粉饰阶级矛盾冲突的工具。由于强制性的国家机器不足以维护统治阶级的利益，包括媒体、学校、宗教在内被阿尔都塞（Louis Althusser）称为意识形态的另一种国家机器，默默地承担着再生产等级森严的、专断的劳动制度，同时又以平等竞争、言论自由等面目迷惑人们相信他们获得了平等的成功机会。^③ 而阐释主义视角则更聚焦在微观层面，在阐释主义者眼里，学校是一个充满了符号与互动的场域。课堂是人们共同活动的地方。对学校教育的研究，应当注重个体在具体的社会环境中的理解及其对于参与者的意义，而不是发现普遍的规律或给出放之四海而皆

① 范国睿：《多元与融合：多维视野中的学校发展》，教育科学出版社2002年版，第77页

② [美] 沃尔特·范伯格、[美] 乔纳斯 F. 索尔蒂斯著、李奇等译：《学校与社会》（第4版），教育科学出版社2006年版，第8-21页

③ 同上，第57页

准的解释。^①

以上三个问题：何为教育？教育的使命何在？学校教育是否可以承担教育的使命？都很难有明确的边界和统一的认识，特别是以研究文化规则为己任的人类学，在切入教育领域时，与其说有其明确的学科问题，不如说有其特定的理论取向和研究方法。本研究中，将教育理解为对青少年人性发展及其社会属性获得产生直接或间接影响的有意识的干预实践。在这一定义中，教育被理解为动态的社会实践过程。与其它社会实践相比，教育作为一种特定社会实践的特点在于：第一，具有相对明确的实施方与接收方，即教育者和教育对象，尽管在不同场景下，教育者具有不同的内涵，比如教师、家长、博物馆讲解员、图书管理员等，但教育对象是相对明确的，即青少年。第二，在有意而为的干预实践中，产生的效果可以是直接的和间接的。比如，一项教学改革措施最直接的影响是提高了教学效果，同时，这项措施又通过对教学效果的强调，增强了学生之间的竞争意识。而后者既非设计者有意为之的计划，又不是与该改革措施直接关联的影响。第三，在评估教育效果时，人性发展和社会属性获得是重要的衡量标准。前者，从反向折射出对人之为有的人性追求。它的参照系是人类作为物种之一在宇宙之中的格位与尊严。后者是作为具体社会中的成员，所为未来能够承担社会成员角色所需要具备的技能、规则意识等。它的参照系是特定社会对其社会成员的要求。当然，人性发展与社会属性的获得也是不能决然分开的。人们只有在实现社会属性中，才能实现人性的具体存在；也只有具备完善的人性，才可能获得全面的社会属性。

二、教育人类学研究的意趣

面对并没有形成统一认识的教育研究，教育人类学的兴起既有其学科基础与理论需要，又体现了时代的声音。当前世界范围内的教育人类学研究有着不同的区域特色，比如美国、加拿大教育人类学界擅长多元文化教育研究。由于存在长期的奴役黑人的历史，种族问题，在美国教育中成为常见主题，并不奇

① [美] 沃尔特·范伯格、[美] 乔纳斯·F·索尔蒂斯著、李奇等译：《学校与社会》（第4版），教育科学出版社2006年版，第100页

怪。而且由于大量移民的涌入,美国和加拿大学者对于学校文化和家庭文化的差异也投入极大兴趣。而在以良好社会福利为特征的丹麦和其他一些斯堪的纳维亚国家里,“儿童生活”成为一个显性的主题。英国则更接近教育学倾向研究;荷兰、斯堪的纳维亚半岛的教育研究中“儿童生活”而非“学校生活”。因为,那里90%以上2-15岁的孩童都参加政府补贴的课后俱乐部。这导致了很多学校之外的民族志研究。在美国,学校有时被比作监狱、工厂这类具有压迫性的场所,而在墨西哥,学校和围墙之外强烈的性别、种族划分相比,更多被视为一种解放的力量。墨西哥学者通常将学校作为自由象征的隐喻给以研究;日本的教育人类学研究则细致描摹了教育领域中的文化间性主题;^①中国的教育人类学研究则与少数民族教育研究密切连通。这林林总总的教育人类学成果一方面反射出不同区域的研究传统及其社会风貌,另一方面也呈现出人们对“教育”“文化”等原本多义、弥散的概念的不同理解。

哲学教育人类学派和多元文化教育人类学派,是教育人类学并不久远的学科历史上,呈现出的两大流派。前者以欧陆学者的研究为主,后者以英美,特别是美国的教育人类学研究为代表。二者在研究取向与范式上虽各有特点,但是都共同指向文化对于人类教育行为的意义。由此标定出人类学介入教育研究的意义与独特之处。

哲学教育人类学派起源于德奥思想家对教育问题的哲学思考,在教育人类学的学科史上可以追溯到1775年,康德在寇尼斯堡大学开设人类学和教育学课程。哲学教育人类学的特点是将人的问题作为生命哲学的根本问题,进而寻求教育对这一根本性问题的回应。这使哲学教育人类学研究披上一层形而上学的超然色彩,而对教育所依附的具体文化形态缺乏更细致的关照与描述。到头来,正如涂尔干提出了中肯而关键的问题:人性是否是同一而普遍适用于整个人类的。在本质上来说,人性是否不会随着所处时代和环境的变化而变化?^②如果是同一的,如何理解本尼迪克特笔下,在各不相同的文化模式下行事的人们,

① Edited by Bradley A. U. Levinson and Mica Pollock, *A Companion to the Anthropology of Education*, West Sussex: Wiley - Blackwell, 2011, p. 18

② [法]爱弥尔·涂尔干著、李康译:《教育思想的演进》,上海人民出版社2006年版,第340页

依然可以被统称为“人”？新墨西哥的普韦布洛人具有阿波罗的文化模式。他们愉悦、平和，婚姻稳定，不习惯极端的情绪。人们不理解自我折磨和痛苦，即使是青春期礼仪上的鞭笞礼，也不会为了自我折磨而留下鞭痕。而生活在新几内亚岛南岸的当特尔斯托群岛上的多布人却因其危险性著称。在那里，竞争是秘密而奸诈的。“好人”、“有作为”的人是那些哄骗邻里的人。竞争和敌意在这个社会里被推到极致，善良者反而成为可供发泄恶意的受害者。^① 本尼迪克特引用印第安人箴言：“开始，上帝就给了每个民族一只陶杯，从这杯中，人们饮入了他们的生活。”^② 普韦布洛人和多布人饮入人性的“陶杯”如此不同，如果人们宣称人性具有同一性，那么，如何解释这完全不同的基模？

那么，人们怎样解释异彩纷呈的文化形态，对于教育终极意义的影响呢？这便是文化教育人类学派更擅长的研究范式了。在文化教育人类学派的范式下，又有两种不同的倾向：一个是多元文化教育人类学派；一个是文化教育人类学研究。这一范式更多起源和发展于美国。多元文化教育学派更像是一场精心设计的社会改革运动，其目的是改变教育的环境，以帮助所有人获得平等受教育的权利。比如在考察课程设计问题时，多元文化教育学派学者们逐渐发现少数民族裔的多样性。随后，便在整套课程体系的设计中，寻求容纳多元文化要素的方案。而文化教育人类学派，则更强调特定文化形态对教育活动的塑造，换言之讲，更注重寻找具体社区的实践模式与教育模式之间的文化关联。美国教育人类学家斯宾德勒是这一学派的开山之人。他和夫人长期在印第安部落开展田野工作。他发现那里的社会结构与人格结构有着相当的一致性。晚近一些，在20世纪九十年代鼎盛的美国教育人类学奥格布，则以探究非裔美国族群历史传统、社区文化对学业影响著称。尽管以班克斯为代表的多元文化教育人类学派和以奥格布为代表的文化教育人类学派在文献引用上的关联性并不明显，但他们共同关注多元文化背景下的教育公平、学业成就等问题。

乍一看起来，文化教育人类学派和哲学教育人类学派在研究范式、理论领

① [美] 本尼迪克特著、王炜等译：《文化模式》，社会科学文献出版社2009年版，第89-95页

② [美] 本尼迪克特：《文化模式》，王炜等译，社会科学文献出版社2009年版，第1页

域上似乎大相径庭。正如李政涛总结的：哲学教育人类学讨论人的属性作为理论起点，其终点落在人性实现与教育之间的关系，文化只是中介，不是归宿；而文化教育人类学则将对文化的讨论既设为起点，又设为终点，从文化的角度讨论人与教育的关系。^① 这里的关键是如何处理文化在教育研究中的策略问题。应当说，两个流派各有侧重，却也各有缺失。在哲学教育人类学那里，如果离开对具体文化形态对人性渗透过程的解释，那么所谓人性的养成恐怕会陷入玄妙的空谈；而在文化教育人类学派那里，如果对人性的指向的终极讨论没有交代，只停留在特定多元文化形态与教育实践的互动层面，很可能会迷失在各异的教育场景下，放弃从宇宙观和人观层面对隽永人性的追问。因此，对教育人类学两大流派走向的回溯，特别提示教育人类学研究需要关注教育活动所依存的具体文化生态模式及其双向互动，同时，对被纷繁的教育实践所掩埋的特定社会对人性的理解保持警醒并进行阐释。

三、美国教育研究视域

美国是一个神奇的国家。短短二百多年的历史，创造了巨大财富和全球影响力。艺术方面，有格莱美奖、奥斯卡奖独领风骚；科技方面坐拥爱因斯坦等诸多诺贝尔奖得主以及各类杰出科学家和天才；教育方面，目前它的高等教育机构已成为国际留学生的重要基地。人们似乎总在赞叹美国教育包含的创造性与个性。然而，当任何一个国家，特别是中国这样一个与美国有着完全不同的历史文化传统的国家，试图模仿美国的教育样式时，总会陷入尴尬。这不得不使我们认真审视美国这套教育模式所依存的社会文化土壤与历史根基。为了在宽广的教育话题下进行更集中的讨论，下面首先从历史中检索出美国公立教育的雏形如何走到今天，在这一进程中所携带的国家、民族文化特质，然后对当下人们对美国公立学校教育研究的热点与进展进行描述和整理。以形成本书的理论背景和对话空间。

（一）美国公立教育的历史传统

公立教育体系从来不是人们寻求知识与价值观念代际传递的最初手段。相

^① 李政涛：《教育人人类学引论》，上海教育出版社2009年版，第101页

反，它的逐渐形成和演变往往和其所依附的国家的建立、阶级关系传统、意识形态特征等有着密切的关联。谈到美国公立教育系统的建立，同样离不开美国国家的建立与形成。回溯历史，阶层和种族分化与交错的关系，始终掩映在美国资本主义精神之中。和很多欧洲国家一样，美国公立教育在自由主义与保守主义的对垒中，不断寻求平衡，并从历史中走来。

种族分化在美国公立教育中总是一道明显的印记。比如1860年，奴隶的人数占各蓄奴州人口的一半，约上百万人口，那时奴隶接受教育被认为是不合法的^①。各蓄奴州制定法律禁止教奴隶识字。在北方，尽管人们不否认黑人接受教育的权利，但是教育中的种族区隔十分明显。例如1841年波士顿的初等学校委员会指出“黑人儿童的体质、智力和道德特性使得他们所接受的教育必须区别于白人儿童。”^②对于印第安人来说，美国采取的方式更是杀戮和驱逐，根本谈不上教育。^③随着移民潮的不断涌入，试图通过教育同化少数民族文化成为改革者们追求教育标准化的最强动力。“对于文化差异的焦虑推动了公立教育制度的建立。从一开始公立教育就成为文化统一的代理机构。”^④这样的印记既是美国贩奴历史、西进运动、多元移民在教育领域的反映，在当今美国社会也经常成为具有高度敏感性的“政治正确”话题。对于教育人类学研究而言，无怪乎美国形成多元文化教育人类学派的天然土壤和学术重镇。

和种族分化相比，阶层分化似乎没有那样直截了当，但是却是一直真切储存在美国公立教育系统的一组旋律。尽管美国公立校的前身和诞生与慈善、公平与促进社会流动有关，但是阶层的影响也在不同历史阶段以各种形式体现出来。在共和国早期，为推进共和政府的价值观念，努力建立与众不同的美国民族文化，美国的政治领袖认为只有建立本土的教育，才能使美国从欧洲文化中独立出来。虽然政治家们政治热情很高，但宪法本身并没有提到教育，只在宪法第10个修正案中规定教育由各州负责。在美国东北部农村地区和中西部地

① [英] 安迪·格林著、王春华等译：《教育与国家形成：英、法、美教育体系起源之比较》，教育科学出版社2004年版，第215页

② 同上，第216页

③ 同上，第216页

④ 同上，第217页

区，典型的社区学校接受来自当地管理机构的征税，后来逐渐接受州立政府资助。而城市地区的学校有着更明显的阶层分化。在 19 世纪初的几十年中，富有的家庭聘请私人教师或把孩子送到高级寄宿学校。4/5 的人口，可以负担学费的父母，倾向于让其子女上付费的学校或学院。此外由一些老妇人开办的家庭小学，价格更低廉。如果连这样的学校也承受不起，只有让孩子当学徒或上教会学校和慈善学校^①。到该世纪中期，城市的普通学校很多由早期的慈善学校转化合并到公立教育系统中。比如纽约免费学校协会（New York Free School Society），最初成立于 1805 年，服务于无教派儿童和贫困父母，1808 年也开始服务于有宗教信仰的穷人。此后，它逐步合并了其他慈善学校，并要求获得更多公立资助并改名为“公立学校协会”。1832 年向所有学生免费开放。这一组织化过程中不仅涉及到机构合并，而且也不断努力使教育过程和内容标准化，并引入督导、培训等机制。1837 年，密歇根学校的主管约翰·皮尔斯在《普通学校报告》中写道“今天的穷孩子在没有父母的保护下，通过公立学校教育，可能成为明天有学识、有影响力的人物”。^②再后来到 19 世纪中后期，公立学校首先在北部各州巩固下来，并夺取阵地。学校教育变得更加标准化，在接下来的改革时代，政治家们再次诉诸于教育促进共和价值观念并整合各种社会力量。加上平等观念的深入人心，人们普遍认为公立学校是个更民主的机构。

这一切似乎都在说明公立校正在为美国谱写民主与平等的篇章，但是阶层的分化始终伴随公立校体系的建立与发展。莫要说 19 世纪中期以前公立校的前身是专门为贫苦孩子提供教育的机构，许多政治家在提到教育体系时，都带有阶层分化色彩。比如当时分为劳工阶层和领导者阶层。前者只要接受 3 年的基本教育即可，后者则需要更高水平的教育。1833 年最富有的 14% 人口拥有 86% 的财富，到 1848 年，这一比例提高到 96%^③。即使 1863 年《田产法》颁布后，

① [英] 安迪·格林著、王春华等译：《教育与国家形成：英、法、美教育体系起源之比较》，教育科学出版社 2004 年版，第 196—197 页

② 同上，第 208 页

③ Edward Pessen, “the Egalitarian Myth and the American Social Reality. Wealth, Mobility and Equality in the Era of the Common Man”, *American History Review*, Vol. 76, No. 4, 1971, pp. 989—1034