

世纪教育前沿研究课程系列

总主编 » 丁 钢



# 教育人类学 引论

李政涛 » 著

Jiaoyu Renleixue  
Yinlun

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

世纪教育前沿研究课程系列

总主编 » 丁 钢

# 教育人类学 引论

李政涛 » 著

Jiaoyu Renleixue  
Yinlun

上海教育出版社

SHANGHAI EDUCATIONAL PUBLISHING HOUSE

图书在版编目(CIP)数据

教育人类学引论 / 李政涛著. -上海:上海教育出版社,  
2009.2

ISBN 978-7-5444-2233-8

I. 教... II. 李... III. 教育人类学-师范大学-教材  
IV. G40-056

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2009)第 018324 号

世纪教育前沿研究课程系列

教育人类学引论

李政涛 著

上海世纪出版股份有限公司 出版发行  
上海教育出版社

易文网:www.ewen.cc

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 太仓市印刷厂有限公司印刷

开本 787×1092 1/16 印张 18.25 插页 2

2009 年 2 月第 1 版 2009 年 2 月第 1 次印刷

印数 1-3,000 本

ISBN 978-7-5444-2233-8/G·1809 定价:35.00 元

(如发生质量问题,读者可向工厂调换 电话:0512-53522239)

世纪教育前沿研究课程系列  
编辑委员会

总 主 编 丁 钢

编 委 钟启泉 包南麟 杨治良

李其维 石伟平 杜成宪

吴 刚 张际平 张文忠



# Series Preface

## 总 序

随着我国改革开放的不断深入,华东师范大学在几代学者的不断努力下,教育学科群中的教育学和心理学两个一级学科迎来了辉煌发展的今天。作为中国大学中建置最早专业也最齐全的一所教育科学学院,我们以保持教育专业的领先地位为目标,致力于建设一个与国际接轨的研究型学院。

其中,研究生教育学院已经成为全国教育学和心理学人才培养的重镇,在全国同类高级人才培养领域中具有举足轻重的地位和作用。在长期的培养研究生过程中,我院教师积累了丰富的经验。

自改革开放以来,经过多年的努力和探索,我国大学教育在本科生和研究生的培养方面积累了很多经验,但与国际教育同步发展的定位来衡量,还有一定的差距。我们的学科专业课程体系相对传统,需要在发展中融合国际上最新、最前沿的研究成果。

近年来,引进国外一流大学的课程已经成为大学课程发展的一个热点,但是,引进课程教材并不能代替或等同于自身的课程变革。我们认为,学科发展的基础是专业,专业发展的核心是课程,课程体系的创新是培养高素质人才的关键,而课程体系的内在支撑正是与知识相关的文化价值体系,因此,面对全球化的时代,在全球文化与本土文化的互动、融合和发展中,必须培育知识乃至课程创新的土壤。我们应该坚持引进与自我创新相结合的方式,积极参考享有国际声誉的同类研究著作或前沿课程与教材、教法,并结合中国教育实践加以本土化的创造发展,把课程改革作为一个研发过程,边教学边研发,以此来改革研究生教育和教学,建构一套与国际同步发展、符合中国教育实践需求的教育学和心理学课程与教学体系,并通过这种课程开发逐步培养一批具有国际学术前沿视野、本土创新意识的优秀人才。

华东师范大学教育科学学院正是以这样一种指导思想为指引,在新世纪初始就建立了专项研发基金,成立了前沿课程开发项目的资助审批委员会,在全院教育学和心理学所有二级学科专业范围内进行公开招标。目前,经过教师的认真申报

和审批委员会的严格评审,已经批准立项近 30 项。一些课程在边教学边研发的过程中引起了国内很大关注,并受到了学生的欢迎。这套丛书中所列入和出版的,正是其中的精华部分。

事实上,研究生的培养应该遵循学术发展的脉络,专业学习以不断探索学科专业前沿为目的。所以,编写这套丛书时,我们主要以关注前沿领域、强调知识创新为目标,适当考虑教材元素。可以说,丛书中的每一本都代表着一个前沿领域,以期以前沿研究促进教学,拓展相关领域的研究与教学。

另外,出版这套丛书也是为了进一步提升研究生培养的质量,分享研究生培养的经验,开放研究生培养的优质教育资源,并期望能够以此促进教育学和心理学的研究生培养工作,为国家和地方培养更多的高级优秀人才,为高等院校教师、校长以及广大的教育、心理科研人员和研究生提供前沿研究与教学的重要参考。

丁 钢

2007 年 1 月



# 目 录

# Contents

引论 教育人类学“引”什么， “论”什么	▶ 1
第一章 教育人类学的产生与 发展	▶ 5
一、人类社会需要教育人类学	▶ 5
二、教育人类学的发展脉络	▶ 17
三、教育人类学发展中的三大根基 性问题	▶ 38
第二章 教育人类学的目的、 价值和使命	▶ 44
一、教育人类学的目的	▶ 44
二、教育人类学的价值	▶ 49
三、教育人类学的使命	▶ 81
第三章 教育人类学的方法论 基础	▶ 83
一、教育人类学研究方法	▶ 84
二、教育人类学研究类型和范式的	

方法论透析	▶ 94
三、教育人类学理论流派及模式的方法论透析	▶ 97
四、教育人类学方法论中的人类学立场与教育学立场	▶ 111
<b>第四章 教育人类学的基本概念与基本问题</b>	▶ 136
一、教育人类学基本概念	▶ 136
二、教育人类学基本问题	▶ 173
<b>第五章 教育人类学到哪里去</b>	▶ 180
一、教育人类学发展面临的问题和困境	▶ 180
二、教育人类学面临新的发展机遇	▶ 184
三、教育人类学发展趋势探析	▶ 202
<b>第六章 走向“汉语教育人类学”</b>	▶ 215
一、汉语教育人类学的发展轨迹	▶ 217
二、汉语教育人类学发展的困境与趋势	▶ 226
三、汉语教育人类学发展中的中国知识与经验	▶ 235
四、让教育人类学说汉语	▶ 243
<b>结语 成为一个“教育人类学家”</b>	▶ 258
<b>参考文献</b>	▶ 267
<b>后记 从对人的担忧和希望开始</b>	▶ 281





# 引论

## 教育人类学“引”什么，“论”什么<sup>①</sup>

对研究者而言,为自己的思考命名是为所思之事划定一个清晰的领域和相应的边界,告诉别人自己是在这样的边界内思考的,也期待着可能的读者进入这个领域,感受此边界与彼边界的差异,同时也是一种提醒:不要越界而思。越界与跨界有区别:前者确立了思考的基本问题和基本框架,任何对框架的逃逸都可能带来思想的散漫无际和无所依托、无所归宿;后者是试图为此界提供多元化的思想资源,包括多元化的视角和思维方式。理想的研究是以跨界的方式聚焦于某一边界之内。因此,尽管进行跨学科研究已经成为我们时代的学术风尚,但其思想的落脚点或聚焦点总是要与某一边界内的基本问题和基本立场联系在一起,否则,跨出的那一刻就意味着从此失去了自己的家园和安身立命的根基。

这一边界总是与某一学科有关。作为一门学科的教育人类学,横跨人类学和教育学两大学科领域。从其诞生之日起,人类学就成为其学科边界,一切相关的概念、命题、视角和思维方式,都处在人类学的边界内;其中的“教育”,更多的是作为一个研究领域,而不是作为思考的边界而存在。这种奇特的领域与边界的割裂一直伴随着教育人类学,成为该学科的一种宿命,也几乎是所有教育学交叉学科(如教育社会学、教育经济学等)的宿命。笔者正是基于对这种宿命的敏感和认识而开始研究与写作的。

我将此书命名为《教育人类学引论》的时候,内心颇有些惴惴不安。不安的源头在于:教育人类学的历史虽不长,但相关的研究和著述甚为宏富,自己能否写出一本与已往著述“稍”有不同的书。这是我首先必须考虑的,否则,研究和写作就失去了意义。然而,如何显示它的独特不是一个可以随意回答的问题。点状的独特容易,整体的独特却甚难。

要成为“整体的独特”,其必备条件是要将某种或某些独特贯穿于全书,成为统

<sup>①</sup> 此书为教育部优秀博士论文专项项目(200508)研究成果,也是教育部人文社会科学重点研究基地华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究成果。

领全书的魂魄,从而保证此书有“新魂”。

在这个意义上,本书试图将“教育学立场”作为环绕始终的“教育人类学”之魂。这是“引论”之“引”的第一个含义,即引出“教育人类学”形成和发展中的教育学立场和其背后的教育学之魂。与此相对的是“人类学立场”和“人类学之魂”,可以说,它牵引、支配着以往的主流教育人类学研究,成为教育人类学研究者的灵魂依托。

以“教育学立场”统摄全书,并不意味着对“人类学立场”和“人类学之魂”的排斥和否定。这一立场有其自身的合理性和独特价值,它建造了今天的教育人类学学科大厦和思想格局。本书欲表明的是,在教育人类学的发展过程中,不能只有人类学立场,还应该教育人类学立场,而后者一直被研究者“严重”忽略。博尔诺夫(Otto Friedrich Bollnow)在其名著《教育人类学》中,不仅声称教育人类学就是运用人类学的方式来研究教育问题,而且明确无疑地表明了自己的立场:教育人类学就是人类学性的,而不是教育学性的。这就是教育人类学绵延至今的思想传统,我们从中几乎看不到教育学影响的痕迹,感受不到教育学的气息。

带着“教育学立场”这一教育人类学的“新魂”,我试图把教育人类学的研究和写作过程变成找魂、铸魂和立魂的过程。从“教育人类学从哪里来”开始,我努力使教育学的灵魂飘荡在本书的每一章中,希望从每一思想中都能觅得教育学立场的踪影。的确,这是十分困难的事情,因为人类学的魂魄是如此强势,在占据着主流位置的同时,还在不经意间轻松抵消着任何试图走出其阴影的努力。

“引论”之“引”的第二个含义,是引出文化取向和哲学取向的综合融通之路。

2 在以往的研究中,先后出现了基于哲学取向的哲学人类学和基于文化取向的文化人类学。这两大传统取向著述的典型代表,前者如中国台湾学者詹栋梁的《教育人类学》,后者如周德祯的《教育人类学导论》。从教育人类学现有格局看,哲学教育人类学和文化教育人类学之间或多或少存在着彼此隔绝甚至对立的状态。本书尝试弥合这种对立,努力寻找两个取向之间的联结点 and 彼此的共通共融。

“引论”之“引”的第三个含义,是引出“教育人类学”与教育改革的内在关联。我们所处的时代,改革已经成为教育者和教育研究者的日常生活,忽略这一时代背景,远离这一生活的教育人类学难以充分发挥其独特的价值,存在着变成空中楼阁的危险。因此,带着教育人类学的理论眼光深入教育改革之中,把教育改革转化成肥沃的教育田野,进而形成两者之间的双向滋养、构成关系,就成为本书认定的重要任务。

“引论”之“引”的第四个含义,在于引出“教育人类学”修养的话题。这种修养既是针对教育理论研究者的,也是针对教育实践者的。



“引论”之“引”的第五个含义，在于引出“汉语”教育人类学。在当代中国教育学的世界里，教育人类学是一个相对寂寞的领域。首先，它一直在边缘处徘徊，没有成为研究热点，研究队伍也相对稀少；其次，与中国教育学的整体状态类似，中国教育人类学领域里回荡着西方学者的声音，罕有中国学者自己的声音。如何在教育人类学研究中引出中国知识、中国经验和中国思想，并将其引入教育人类学固有的传统，以中国的方式增添、丰富和重建这一传统，是本书关注的焦点之一。“汉语”是中国教育人类学之所以为“中国”的根本所在，为中国教育人类学寻找汉语平台和确立“汉语”根基，可能是一种有意义的尝试。

最理想的“引出”，是引出一门学科的源头活水，并将其灌溉于思想的各个角落，让思想在活水的滋润中生长。“论”的任务就在于此。

“引论”之论，首先要基于“教育学立场”，返回到教育人类学的学术传统之中，重新审视这一传统的内核及其特征。对某一学科的学习者和从业者而言，首要的不在于批判和改造传统，而在于寻找和进入传统，这是走出传统、转化传统和再造传统必经的一步。只有被传统滋润过的研究者，才能找到前行的方向。以此论述为基础，自然就有了“教育学向哪里去”的问题。在这里，教育人类学从哪里来到哪里去这两个看似分开也常常被人为分开的问题，通过“教育学立场”的渗透而实现了内在沟通。同样，基于“教育学立场”，教育人类学还要对人及其生命、文化实践等问题进行教育学式的考察和探究。通过这样的思考，教育人类学的传统有可能发生某种转化，我们期待着更多这样的转化。

“引论”之论，其次是阐明教育人类学的价值。这种价值性问题可以转化为如下追问：教育人类学有什么用？对谁有用？在何种层面何种意义上有用？今日的有用与昨日的有用是不是一样，换言之，教育人类学的价值有没有发生过变迁和游移？对教育人类学进行如上性质的价值论考察，其本身的价值在于明确一门学科何以能以及还能为人类作出什么贡献，这些贡献构成了该学科赖以生存和独立的基础。

“引论”之论，第三是在梳理已有方法的基础上，从方法论的层面探析教育人类学的假设、视角、思维方式和学科立场。方法论的转换是教育人类学发生魂魄转换和理论创新的起点和根基所在，对方法论的讨论也为后续各论做了理论上的铺垫和准备。

“引论”之论，还在于论述教育人类学的基本概念、基本问题和基本流派。因为并不是所有的教育人类学都能清晰确认其框定的基本概念和基本问题是什么，这些概念和问题之所以“基本”，乃在于所有论述都依据于它们，整个学科的基石也仰

赖于对它们细致精确的分析。与此相关,涉及两大问题:一是如何判断和选择属于“基本”的概念和问题;二是对同一基本概念和问题,可能会有基于不同视角和思维方式的厘定和阐述,也会有不同的结构方式及运用方式。这种种不同,就构成了教育人类学的研究模式甚至流派。

本书所论并无新事,但由于有了“新魂”渗透,所得之论可能就有了些许新意。每一点新意都可能构成一个新的起点,都意味着有了重新出发的可能性。是的,一切皆有可能,只要我们努力。



# 第一章

## 教育人类学的产生与发展

思想的步伐首先是返回到它得以生成的历史本源或根基上去。这种本源或根基构成了思想的传统,既蕴蓄了思想内涵中所有的密码,也蓄积着思想延伸发展的内在动力,即“第一推动力”。因此,通过梳理和破解教育人类学学术传统,绘制脉络清晰的思想地图,就成为探析教育人类学思想世界的第一道入口。

这一入口篆刻着如下标识:基于某一学科的任何理论思想都有其历史性,都承载着历史传统中释放的隐秘力量。对思想变异的历史书写,既是进入传统的一种方式,也为再造传统提供了可能。

每个时代有其思想和学术,某一时代的享有者总是被赋予两大使命:承接已有传统,开启新的传统。

要想创建我们时代的教育人类学,必先回答这样一个问题:这个时代的教育人类学是从哪里来的?何以成为今天这个样子?它形成和发展的每个阶段的必然性在哪里?

### 一、人类社会需要教育人类学

当触及一个学科的思想发展史时,人们常常会直接展开对该学科的历史书写而忽略如下追问:人类的学科之林中为什么会出现“教育人类学”这门学科?它出现和存在的合理性、合法性在哪里?是什么因素导致了这门学科及其思想的诞生?一言以蔽之,就是教育人类学何以会产生,我们为什么需要“教育人类学”?

这可以用一句话来概括:五大需要促使了教育人类学的形成与发展。

#### (一) 人类学发展的需要

##### 1. 人类学是教育人类学产生的母体学科

这是教育人类学起源的基本事实。传统人类学是基于哲学的层面,从对人类

学概念加以厘定和对人的认识的强调开始的。

从亚里士多德(Aristotle)的《伦理学》开始,人类学就被定义为“研究人的改变”。之后,历经神学家亨特(M. Hundt)、卡斯曼(Otto Casmann)和莱布尼茨(G. W. Leibniz)对人类学概念的分别阐释,被称为“人类学之父”的康德(I. Kant)将人类学定义为“研究人类的学问”。康德界定人类学是一门对人的体质、心理、精神、理性、个体和整体、文化和习俗、民族和种族的研究,尤其强调注重人的知、情、意、人格等方面的研究,以此确立了人类学的学科地位。在康德看来,人类学之所以有价值,是因为它“实用”,这种实用指向于人本身,在人用来形成他的学问的文化中,一切进步都有一个目标,即把这些得到的知识和技能用于人世间;但在他能把它们用于其间的那些对象中,最重要的是人,因为人是他自己的最终目的。

以“人为最终目的”的人类学,可以提供使人自由行动并因此而发生改变的知识:“生理学的人类知识研究的是自然从人身上产生的东西,而实用的人类知识研究的是人作为自由行动的生物由自身作出的东西,或能够 and 应该作出的东西”<sup>①</sup>。

康德是在哲学层面上思考人类学的,这使人类学从一开始就被赋予了理性的深度,但康德的人类学主要还是在其哲学框架内产生的,是其哲学思想的自然延伸和归宿。他声称:“在纯粹哲学的领域中,我对自己提出的长期工作计划,就是要解决以下三个问题:1.我能知道什么?(形而上学)2.我应做什么?(道德学)3.我可以希望什么?(宗教学)接着是第四个,最后一个问题:人是什么?(人类学)二十多年来我每年都要讲授一遍。”<sup>②</sup>

6

可以看出,康德人类学的典型意义在于:从哲学的角度进入到人类学领域。他在为哲学人类学奠定基础的同时,也从哲学的角度向人类学提出要求:以研究人为对象,获得关于人的知识。这就必然要关注教育问题。因此,在关注人类学问题的同时,康德也撰写了《教育片论》,对人类学的认识由此进展到对教育的思考。这一思考就在一定程度上为教育人类学的兴起奠定了思想基础和认识基础。人类学试图扩展到教育领域的时候,潜藏着一个预设和一种期待:关于教育的思考有助于增进对人的了解以及人类知识的增长。

现代人类学产生于种族批判和社会进化论的思考,改变了传统人类学的知识境况,开始从点状、零散的知识到系统科学的知识,从纯粹知识形态到独立学科形态的过渡和发展。

① 【德】康德著,邓晓芒译:《实用人类学》,上海人民出版社 2005 年,第 1 页。

② 【德】康德著,庞景仁译:《未来形而上学导论》“附录”(康德书信选),商务印书馆 1978 年。



很长一段时间以来,人类学通常是指 18 和 19 世纪的人类研究,这一名称“常常用于对所谓原始事物的关注,并扩展到关于社会进化的思考上。但是,人类学是一个大体上有些含混不清的称号,直到 19 世纪中期,它才开始作为一门独立的学科出现,并且构成现代人类学基础思想和概念,也是直到 20 世纪之交才开始出现,它主要由博厄斯……推动建立。博厄斯通过批判种族和社会进化论,确立了这一学科的现代形式”<sup>①</sup>。

确立了人类学现代形式之后的人类学家,依然秉持传统人类学“研究人的科学”的价值追求,同时通过田野研究和民族志写作,将触角延伸到人类生活的各个领域。在此过程中,人类学不再满足于已有的学科建制和结构,产生了学科扩张的冲动和需要,先后分化产生出了哲学人类学、社会人类学、文化人类学、宗教人类学、经济人类学、法律人类学和艺术人类学等多种分支,从单数变成了复数。教育人类学就是人类学分化和扩张的产物。这种扩张的根本动力还在于人类学研究者的需要。

## 2. 人类学研究者的需要

首先,在以“文化”作为关键词和核心问题的人类学家那里,教育向来被视为文化习得和传播的重要手段。当代,教育、人与文化之间的多元互动日益频繁,人类学研究者普遍认识到:谁忽略了教育问题,谁就可能难以获得对人及其文化的整体认识。在这一共识的影响下,许多人类学的民族志作品都会或多或少涉及与教育有关的内容,人类学家也以各种方式投身到教育领域,开始在教育田野里“安营扎寨”,逐渐形成了教育人类学。

其次,人类学家需要依托教育人类学这样一门学科在教育领域具体运用人类学的知识和方法,以扩展人类学的影响。以“人的改变之道”为己任的人类学家“野心勃勃”,试图将此道渗透于所有领域,使自身成为包打天下的一门学科。与“人的改变”直接相关的教育,因此成为人类学重点关注的对象。

## (二) 人类自身发展的需要

人的改变从其诞生之日起就开始了。每个时代的自然、文化在给予人们时代氛围和时代精神的同时,也在提出各种挑战和要求,迫使其发生各种转变或转型。

时代转型归根到底是人本身的转型。这种转型与人的生存方式有关,生存方式又与人的价值取向、思维方式和行为方式有关。时代变迁往往意味着人生存方

<sup>①</sup> 【美】卢克·拉斯特著,王媛、徐默译:《人类学的邀请》,北京大学出版社 2008 年,第 17~18 页。

式的变迁,意味着教育要以变迁了的生存方式为基础,考虑这个时代的教育目标和教育方法,以应对人的改变。

基于信息技术而产生的图像时代、网络时代和媒介时代,是对当今时代的关键命名。

信息时代个人生存方式的变化,是与虚拟世界对人现实生活的深度介入和个人虚拟生存活动成为个人生活方式的有机构成直接相关的。它带来的变化主要体现在以下方面。

### 1. 交往方式变化

“在数字时代里,电脑在很大程度成为人生存其中的世界,人与世界的交往、共在也就是人(脑)与电脑在亲密的交往中不断拓展对方,不断向对方展现为‘海’并交融在一起。”<sup>①</sup>

网上交往与现实交往最主要的区别在于间接性、匿名性。间接性带来了交往圈的扩大以及与陌生人交往量的剧增。个人在网上不仅可以进行“一对多”地交往,还可参与到“多对多”的交往活动中去。与通常交往和电话沟通不同,网上交往通常是运用计算机字体的无声表达,除了“内容”本身之外,让人感受到的是机器表达方式的特征,从而使熟人之间也平添了陌生化的感觉,减少了熟人间直接交往的频率与深度。

### 2. 学习方式变化

8 主要体现在学习资源的丰富性、学习方式的个体化、学习时空的非局限等方面,即增加了个体学习的自由度和效率。计算机的发展当今正从收集、传递、提供信息向进一步处理信息、提供处理信息服务的方向发展,这实际上对个体在学习中的自主选择能力和重组综合能力提出了要求,由此,个人意义和个人形成解决各种问题的经验与知识的重要性被凸显,个人在学习中的主动性之重要被凸显。

### 3. 个体活动方式与时间分配变化

个体活动方式的变化在工作和休闲中都有表现。最主要的是增加了上网和使用计算机这种个体与机器面对面的活动,个人在网上几乎可以做一切与现实生活相关的活动,甚至可以直接在网上完成活动,乃至出现了“网络生存”比赛活动。与此相应,个人一方面利用计算机节省了花在工作上的时间,另一方面花在计算机上网上的时间增加了。计算机与个体的关系固定化,一旦机器失灵,就会造成生活困难与不适应。可以说,计算机互联网成了个体生命不可缺少的消费和组成。

<sup>①</sup> 吴伯凡:《孤独的狂欢》,中国人民大学出版社1999年,第22页。





#### 4. 人的整体图景和形象变化

生存方式变化带来的最根本改变是人的图景和形象的转变。可以说,在这个时代里,人类发生了由文字人向图像人的转变。

1964年,著名的媒介研究者麦克卢汉(Marshall McLuhan)在《理解媒介》中宣告:图像时代已经来临。如果说这个三十多年前的观点更多地是一种预言的话,那么今天它已经变成人类现实生活的一部分。“我们自身在当今都已处于视觉处于现实主导形式的社会”<sup>①</sup>,图像视觉通过卡通画、电视、电影、可视电话、多媒体、互联网等各种形式,占据了人类生活的主要部分,人类由此真正步入了“图像时代”。在麦克卢汉看来,如果印刷文化时代形成的是“文字型的人”,那么电子文化时代形成的则是“图像型的人”。这是图像时代带给人类的最根本变化,也是教育者和教育研究者需要特别关注的问题。

应和了从“文字人”到“图像人”的变化,图像人的基本特征就是图像阅读的兴趣大大超过文字阅读的兴趣,图像取代文字成为建构他心智的主要资源。图像人有着明显的“图像依赖症”,习惯于图像化、故事化的叙事方式,思维浅薄,对深刻的思想兴趣淡漠。他们不以思想深刻作为追求目标,对文字阅读的兴趣减弱,尤其是对抽象的文字,惟恐避之不及,对文字和文字之美的敏感减弱,没有足够的耐心阅读那些经典著作,包括文学经典。就他们最擅长的图像而言,他们的审美感知也往往处于低层次的粗浅状态,只会阅读和理解卡通书、电视、流行报纸、时尚杂志上的图像,对古典绘画和现代派绘画既难以欣赏,也没有多少兴趣;在图像阅读过程中,注意力也总是被引向视觉、听觉等可以直接感知的图像细节上,在图像视觉的低处徘徊,难以升高鸟瞰,建立起整体的观感。在图像面前,他的思考止步不前或浅尝辄止,图像一消失,思路就关闭,既不能步步推进,深入图像的内部,也无力将不同的事物联系起来,摸索它们背后的隐秘关联。

这样的图像人总是以实用为目标,追求通俗易懂、易记忆的图像,本能地排斥艺术、科学和形而上学的思考。长此以往,他们的精神味蕾迟钝化、单一化和粗浅化。显然,对这些“图像人”而言,是“图像”而不是“文字”重组或建构了他的生存方式,包括思维方式、行为方式,乃至世界观和人生观。图像世界和图像化本身因此成为他们赖以生存与发展的基本环境。

面对改变了的时代和改变了的人,人类学何为?它需要作出自己的回答,找出面对种种改变的应对之道,为此需要对这一新的人类形象和新的生存方式进行田

<sup>①</sup> 【斯洛文尼亚】阿莱斯·艾尔雅维茨著,胡菊兰译:《图像时代》,吉林人民出版社2003年,第5页。