

教育人类学原理

[奥] 茨达齐尔 著
李其龙 译

JIAOYU
RENLEIXUE
YUANLI

上海教育出版社

教育人类学原理

JIAOYU
RENLEIXUE
YUANLI

[奥] 茨达齐尔 著

李其龙 译

上海教育出版社

图书在版编目(CIP)数据

教育人类学原理 / (奥) 茨达齐尔著; 李其龙译.
上海: 上海教育出版社, 2001. 5
ISBN 7-5320-7347-5

I. 教... I. ①茨... ②李... III. 教育人类学
N. G40-056

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2001)第 23193 号

教育人类学原理

[奥] 茨达齐尔 著

李其龙 译

上海世纪出版集团 出版发行
上海教育出版社

(上海永福路 123 号 邮政编码: 200031)

各地新华书店经销 上海同济大学印刷厂印刷

开本 850×1156 1/32 印张 8.5 插页 4 字数 195,000

2001 年 5 月第 1 版 2001 年 5 月第 1 次印刷

印数 1-4,100 本

ISBN 7-5320-7347-5/G · 7483 定价: (软精) 14.70 元

译 序

当代学术界几乎一致认为,人的天赋是有差别的,但这种差别并不很大;人的发展主要取决于后天的环境影响,特别是教育,正如孔子所说的“性相近,习相远”,荀子所说的“化性起伪”、“生而同声,长而异俗,教使之然也”。我们可以发现,凡成就非凡的人才,大多是靠后天勤奋学习与努力工作成长起来并取得成功的,其中,教育,包括家庭教育与学校教育,起了极大的作用。但教育的作用并不是对每个人都一样,也并不总是正面的、积极的。事实上,有些教育不但没有促进人的潜能的发展,还抑制和扼杀了人的潜能的发展。每一个教育者对成长着的一代施行教育,自然都希望产生积极的影响,但结果与愿望并不总是相一致的;教育者对受教育者施加的影响不是立竿见影的,要在很长一段时间后才能看出来,这样,教育者就无法及时发现和纠正教育的消极影响,强化教育的积极影响;由于受教育者接受的影响来自各方面,有时,甚至无法确定,他们成为当前这样的一种人到底是受了哪一种因素的影响。鉴于此,每一个带着良好愿望、有责任感的教育者不应当盲目地开展教育工作,而应当把握教育规律,尽可能使自己的工作产生积极影响。教育人类学吸收了对人的一切研究成果,包括心理学、生物学、社会学、哲学等研究成果,可以使我们确定的教育目标、内容、方法和手段更符合教育规律。除了教育学、发展心理学、教育心理学、学习心理学等,它可以帮助我们正确理解教育,克服教育工作中的盲目性。

在学术界,教育人类学被认为是一门介于教育学和人类学之间的新兴边缘学科。它在国外已有了很大发展,形成了各种流派。目前世界上主要的两大流派是在英语国家占统治地位的“文化教育人类学”和在西欧占统治地位的“哲学教育人类学”。前者主要研究文化对人的教育的影响;后者主要研究人的本质特性及其与教育的关系。这里举例对两大流派的研究方向略作说明。

就文化教育人类学而言,美国教育人类学家在 20 世纪 60 年代对贫困阶层和少数民族子女学业失败情况进行了调查,认为这些人学业失败,应归因为他们的家长因工作繁忙等情况没有时间教育子女,也没有条件为子女购买文化学习用品,让他们自己学习,也就是说,是这种“文化剥夺”造成了这些儿童的学业失败;英国学者对英国殖民地的土著教育进行了调查,研究了土著文化对教育的影响;被誉为可与居里夫人齐名的美国学者米德对萨摩亚青年进行了调查,认为该地区的青年没有青春期危机,与该地区的文化有关,即青年人在成长过程中不受权威的压力和家长的严格管束,没有妒忌,没有性禁区,没有暴力,没有对抗和攻击,在青春期也就没有明显的危机和冲动。

就哲学教育人类学而言,这一学派着重研究人的本能,包括维持生命的动力、食欲、性欲和其他各种欲望等;研究人的情爱、好斗性、获得权力和取胜的意志、对荣誉的追求,也包括恶感、愤怒和较高级的兴趣,以及人的生命过程等;并在对人与动物的比较中集中研究人的本质特性,说明人的本质特性对教育的影响,例如人的非特定化,教育的需要性、可塑性、自决性等。这方面最好的例子就是本书——《教育人类学原理》。该书用不少实例全面阐述了上述研究对象。

本书是一本典型的哲学教育人类学著作。它在引言中阐述了各种教育人类学学派的不同论点,并勾勒了本书的框架。全书从

NA10104

人的本质谈起,论述了人的教育与教养,人的社会化,人的学习、游戏与劳动等。笔者在阅读德文版的各种教育人类学著作中,发现本书是阐述教育人类学原理最为全面的一本。

本书作者是有世界名望的奥地利教育人类学家赫勃尔特·茨达齐尔(Herbert Zdarzil)。他1928年10月1日生于维也纳,1950年在维也纳大学通过高级中学教师资格考试,1953年获维也纳大学哲学博士学位,1960年获奥地利联邦教育部国民教育奖,1961年在维也纳大学从事成人教育教学工作,1961年成为联邦德国波恩大学著名教授德博拉夫(J. Derbolav)的助教,1971年被任命为维也纳大学教育学副教授,1973年升为该大学教授,1977—1979年为维也纳大学基础科学与综合科学学院院长,1981年起为奥地利科学院通信院士,1998年退休。茨达齐尔发表了大量的论文与著作,主要专著有《活的智力,成人教育目的与任务》、《教育人类学》、《成人人类学与心理学》、《成人教育手册》(第三卷)等。其中,《教育人类学》已被译成多种文字。笔者翻译的是该书的第二版(为区别于其他同名著作,笔者把它译成《教育人类学原理》)。

如前所述,教育人类学在国外已有长足发展,但在国内,人们对它可能还相当陌生。因此有选择地翻译和介绍一些外国有影响的教育人类学著作,将有助于促进这门学科在我国的发展。希望该书的出版能实现这一宗旨。

最后,应当提一下陈昌俊老师,他对本译著提出了不少宝贵意见,在此深表谢意。

李其龙

2000年7月30日

前 言

德语国家的教育科学在过去的 20 年中出现了一种以经验研究为主的研究取向,而哲学的和历史的研究方法被抛到后面去了,以致有时关于哲学的或历史的教育学的谈论似乎只不过是一种历史的回忆而已。这种发展趋势可以有充分理由认为:教育学要探讨的许多具体问题,可以通过哲学思考与历史审思加以说明的问题(如果这些问题大体上可以借此来说明的话,那么无论如何不能以此为主来说明),以及与此密切有关、有理由一再要求教育学认识与实践联系起来的问题,在许多重要方面只能通过经验研究方法及其结论作可靠的说明。教育学正在不断地向以经验研究为主的科学方向发展,但因此也使人越来越清楚地认识到,这恰恰使经验教育学不能放弃对它应用的基本概念及说明模式作出哲学分析。

本书想对分析教育学基本概念和模式提供帮助,只要这种分析属于人类学思考的范围。因此,我在第一版中对本书的副标题用“教育与教育科学的范畴分析研究”作了说明。现在本书不再使用这个副标题了,因为它不能说明教育人类学的第二个任务:对现代人文科学成果作必要的综合考察(这对于说明教育学问题是很重要的)以及把它们向各种专门学科延伸的思想综合起来。我们认为,对教育学中人文科学基本概念的分析和把各种学科的结论综合为“第二级”理论,这改变了教育人类学的课题。范畴分析与第二级理论的提出,只有依靠经验研究及其有关结论,才有可

能。因此,我们将尽可能探讨有关的经验研究及其理论。此外,包罗范畴分析与说明的理论可以从历史审思中获得对说明其问题的益处,所以我们将反复地追溯我们对各种问题作出过的历史说明,但在这里将不对它作全面、详细的描述。

在本书第一版出版以来消逝的时光中,笔者在大学教学中收集了关于本书原作的各种经验,并受这些经验的启发,在这点那点上扩大或改变了自己的视野,且教育人类学领域中的新作和有关研究的结论又要求自己作出反思,这一切使修改与扩充本书成为必要。笔者希望,本书第二版将获得良好的反应,同时也获得批评。

目 录

第一章 引言 教育人类学的见解与问题·····	1
第二章 人是有思想的生物·····	24
——教育的第一个观念	
动物行为的特征·····	24
人是有反思性的生物·····	31
人是自决的生物·····	45
人是自我塑造的生物·····	50
人是能表现的生物·····	51
人的教育需要性·····	55
教育与自我教育行为·····	56
第三章 社会化教育·····	59
社会化理论·····	60
“语言学主义”·····	66
文化人类学的结论·····	69
性格形成的精神分析理论·····	71
良知形成的精神分析理论·····	79
阶层社会的社会化过程·····	83
作为社会化机构的家庭和学校·····	93
成人社会化·····	99
自我实现和社会化·····	104
第四章 教育与教养·····	117

教育与教养的区别	117
教育的条件性	122
教育与教养的局限性	126
第五章 学习理论	130
学习的概念	130
通过接近来学习	135
通过强化来学习	141
通过顿悟来学习	149
学习理论和人的学习	152
第六章 游戏与劳动	163
游戏的概念和形式	163
游戏的条件	166
“游戏状态”	170
游戏的教育学含义	174
劳动与学习	181
第七章 人的学习能力	186
“能动的”才能观念	186
天赋与学习	190
成熟与年龄	203
第八章 教育目的	213
哲学和教育学中的“自然学说”	213
哲学上确定教育目的的局限性	225
为成熟而教育	237
为生活世界而教育	248
教育帮助认同性形成	250
第九章 结束语	255

第一章 引言

教育人类学的见解与问题

即使对教育史作粗略考察的人也几乎不会忽视这一点：关于人的本质、人的命运、人的行为动力和目的以及人的发展规律等见解从一开始就对教育思想有着重要作用，不管教育工作者和教育理论家是从宗教、神学、哲学或其他科学和社会生活中接受这方面学说的，还是从其本身经验和独立思考中获得这方面认识的。人们可能会同博尔诺夫 (O.F.Bollnow) 一致地相信：每一种教育学体系都产生于“某种关于人的完全确定的观念”，这种观念乃是“产生一切个别思想并使它们相互联系在一起”的统一的中心；关于人的这种观念是深入探索教育学学说各种细节“很灵的钥匙”，并在某种程度上了解它们纯正风格及其相互关系的内部必然性“很灵的钥匙”。人们也可以像雷勃勒 (A. Reble) 那样怀疑这些假设的普遍适用性，可以认为一种教育学体系（即使它包含了人类学）的意义、准确性和重要性“因此而不一定非要与‘人的观念’联系在一起并以此为落脚点不可”。但无论如何可以断定，教育学思想与人类学问题从来就是极其密切地联系在一起的。

“教育人类学”作为研究和教学的一个独立分支学科，像教育学其他学科一样，只是在近几十年才从教育学中分出来，而且几乎不能追溯到比诺尔 (H. Nohl) 的《性格与命运》(1938) 这一著作更遥远的年代了。尽管教育人类学的历史这么短，但可以算作这一

课题范围的论著,或者说可以考虑进去的论著,它们所提出的各种各样的问题、方法论设想和思想内容却如此之多,以致在一本书中决不可能把这些内容全部包罗进去。

现在就让我们从教育人类学的问题开始谈起吧!其中主要有两个问题:一个是以人类学为目的的教育学,一个是以教育学为目的的人类学。就其中第一个问题的角度来看,教育人类学可以理解为教育学对广泛的人类学说的论证,也就是对一般人类学的论证,因此教育科学(某些代表人物认为)可以列入那些完成了向“人类学转折”的科学系列之中,这种转折是在以舍勒(Max Scheler)为领导开创的现代哲学人类中完成的。以这一意向进行的教育人类学研究,其对象如同弗利特纳(A. Flitner)所表述的那样,是把人作为可教育和需要教育的生物,任务是“在说明人的本质角度上研究教育行动与情景”。弗利特纳接着写道:“因此,教育人类学的课题就是人类学的课题,只不过是教育范围内的具体化。”在这一纲领意义上,弗利特纳在他对教育人类学的概述中探讨了教育学中各种习以为常的人的发展过程的模式,并得出结论说,人的发展是由自然生长和成熟因素、社会影响以及人的自我陶冶决定的。因此,裴斯泰洛齐在其《探索》中确定的公式始终是成立的。这个公式认为,人是自然的作品,人是其性的作品以及人是其自身的作品。然后,弗利特纳分析了这种人的发展的特征:新生儿十分紧密地与其母亲结合成一个生活团体(母亲—孩子的“双重体”),幼儿依赖他人的关心(在积极的张望方面、建立人际关系方面以及作出人的表达方面和运动方面进行初步学习时),儿童和成长着的青少年对其身体与物质世界以及疾病与死亡具有特殊关系,游戏、学校和“自由活动空间”都对他们有作用,父母、其他教育者及其所进行的教育对他们都有教育意义。

同样,博尔诺夫及其学生洛赫(W. Loch)也认为,教育人类学

探讨人的存在“在整体上”对于教育实际和教育现象的意义。“各种个别教育现象,乃至整个人类的教育到底表明了什么?”洛赫认为这就是教育人类学的基本问题。就这个问题而言,他是把它作为“人类学的教育学”来看待的。博尔诺夫则建议把它称为“教育的人类学”。另一种表述也许还可以更清楚地表明博尔诺夫与洛赫的问题意向:“在整体上如何来搞清楚人的本质,以使教育现象可以作为有意义的和必要的一环?”可是关于人类学的可能并允许具有的认识目的的第二种表述,特别是从博尔诺夫与洛赫的观点来说,也可能导致误解。如果说这里谈论的是由教育经验研究的结果或由教育的生活经验来确定的人的本质的话,那么这两位教育科学家是从这样的信念出发的:对各种人类现象(如恐惧、快乐、羞耻、劳动、节日等等)所作的人类学说明不可能得出关于人类本质的自圆其说的公式来。博尔诺夫断言,每一种个别的现象或者说每一组现象可以使人了解“另一个整体”,确切地说:了解整体的“另一个方面”,他继续说道:“但是,我们不知道这些不同的方面究竟是否可以联合起来成为一个统一的和没有矛盾的东西,或者是否会留下不可消除的矛盾。也许有几组完全确定的现象,它们可以自然地综合起来成为一种统一的说明——例如像海德格尔(Heidegger)对恐惧、决心等等作出的存在分析涉及的整个范围。但这些也始终只能给予我们一种关于人的特殊画面,除此之外还存在着另一些同样是合理的,也同样是特殊的画面。而这些画面是否可归结为一种令人信服的总画面,这个问题基本上仍然没有答案。”

假如我们可以从这些话中听出这样一种主张来,即认为对于人的统一的说明或许是可以想象的,只是在目前还未做到,那么博尔诺夫在另一处则谈到,关于人的完美封闭的画面基本上是不可能有的,因为伴随着人类存在的本性的内在必然性的是“人的神秘

莫测”的一面。对于教育人类学来说,这意味着它必须同每一种人类学思考一样采纳“使问题开放的原则”,因为企图从人的本质的公式出发去理解人的纷繁的现象的任何尝试乃是一种“不允许的简单化”,而且“这样做注定要失败的”。正如洛赫所说,只有保持对人的本质的说明的开放性,教育人类学才能摆脱其他领域的“区域性人类学”的约束,使它能成功地打开通向了解教育和处在教育之中的人的真正通道,保证教育学的“人类学生产力”。而假如它听从前面的关于人的观点,那么教育学思想就会在这种假定的思想、概念和模式的束缚中丧失独立性,陷入“思想成见”中。洛赫用这种无可争辩的独特方式,借助人类学“问题开放原则”,把这一从精神科学教育学中产生出来的教育科学“自主”原则引用到了教育人类学中。

当代教育人类学的第二个大问题——从教育学来看——明确地认为教育人类学并非是对人的一般学说的理论,而是要在教育科学范围内使用人类学观察方式以有效地说明教育学问题。因此,这样理解的教育人类学并不是一种以人类学为研究目的的教育学,而是一种以教育学为研究目的的人类学。这一观点可以在罗特(H.Roth)那里找到。他致力于把那些从人文科学中获得的关于人的认识引用到教育学之中,并相应地把教育人类学称为一种“在教育问题范围内研究并作信息处理的综合科学”。罗特在他的《教育人类学》第一卷中抓住了哲学和神学思考结论以及生物学、心理学、社会学和人种学研究的成果,并在这个基础上首先探讨了人的可塑性,也就是说探讨了这样的问题:人在什么样的程度上,在什么样的行为和能力方面(例如通过其遗传装备)是天生决定的,或者说依赖于成熟过程的;而在什么样范围内能通过学习和教育得到改变和发展。学习既有赖于环境影响,又有赖于自我决定和自我塑造。因此,教育是通过动员增长着的自我意识和自

我教育来完成使命的。罗特写道：“最重要的是强化那种不断增长着的负责的行为能力，这种能力将使一个人在遗传和环境之间的冲突中自发地作出符合道德的抉择。”罗特借助这一论点也说明了为教育确定的目标：培养人具有一种使负责行为成为可能的观念，也就是说，形成“那种成熟的人所具有的人性结构和生活方式”。这种个性结构的产生和特点是罗特在阶层理论上通过全面分析得出的：只有通过“我的”行动（思维、评价、要求、行动）去塑造和控制“它的”（感知、感觉、追求和反应等）行为过程，同时使高尚人同下等人的人格的作用和能力达到“有助于生活的平衡”，达到“生产性的综合”，才能获得这种成熟。

因此罗特所说的教育人类学是一种“人类学”，因为这种教育人类学把人文科学的研究成果都引用到了教育科学之中，而这种教育人类学又是“教育学性质的”，是充分利用这些成果来解决教育学问题的。罗特知道，这种研究工作之所以不是单纯地将各种科学结论堆积起来，那是因为必须根据主导性的教育学问题对这些结论作出选择和说明。罗特同时也强调，教育人类学必须不断地探索人正在扩大和深化着的关于自身的经验与说明，“就像在哲学人类学中积累着，观察着，反思着和系统化着一样”。但他也常常把经验研究的结论和各种科学理论直接引用来说明教育学问题，因此，他恰恰旗帜鲜明地主张一种“经验性的教育人类学”。在这一点上他的著作与诺尔、朗格维特（Langeveld）、德博拉夫（Deblav）、博尔诺夫与洛赫等其他人士提出的以教育学为目的的教育人类学有根本区别。因为上述所有人都认为，其他学科或教育学领域的组成部分的研究成果只有在用来（以哲学或现象学设想）说明人或儿童的本质时才能对教育学有作用。

比如，诺尔在其《教育人类学常识》一章的开头提出了关于心灵分层结构的学说。这一学说是他在老师狄尔泰（Dilthey）影响

下对他老师的世界观类型学作人类学解释时早已形成的(体现在他早期的美学论著中),也是他紧紧依靠柏拉图的分层学说,但也引用了赫尔巴特的思想动机加工而成的。人的心理看来是多层次的:一种是本能层次,产生维持生命的动力、食欲和性欲以及对生活的恐惧,但也包括其他各种欲望;一种是类型层次,“勇敢性的”(如诺尔借用柏拉图来称之的那样),其中包括情爱、好斗、获得权力和取胜的意志、对荣誉的追求,也包括恶感与愤怒;从第二层次中又产生第三层次,即“精神的基本取向”或“较高级的兴趣”(这一名称可追溯到赫尔巴特的“多方面兴趣”),它以“无私地对待事物”为特征;最后一个层次是建立在兴趣之上(如同赫尔巴特所称的“道德的坚强性”那样)的自我有意识的训育、任性的集中和注意、自我统一(人的统一)的建构的、塑造的、调节的原则。这些层次就是构成每个人存在的结构原则。但不同的人表现出来的强弱又不相同,以致这个人身上的这一层次,在另一个人身上和另一种样子的人身上则是另一种层次起支配作用。此外,各种层次可能有各种形态。在本能层次中,一定的欲望占支配地位;在精神层次中,一定的兴趣达到一定的支配地位。诺尔强调说:“每一种性格是这些层次的张力环节,而这种性格如何体验各种层次的相互关系,这将决定这种性格的精神形态及其强度。”

这是一种性格学观点。它从层次的相互关系的变量中引出人的不同性和人的类型的不同性。诺尔把这种观点同那种吸收了狄尔泰思想的人类学原则结合起来。后者把生命现象作为(从周围世界获得的)印象、通过努力对这种印象作出评价以及用表达和行为对这种印象作出回答的统一体,确切地说,是把生命现象作为经历着这些环节的一种过程。“凡生命完全的地方,将总是经过这种完整的循环的;生命只有在其化为活动或表达的地方才是完全的。”从这一理论引出的教育学结论就是“学习者的单纯接受的态

度”表明是不适当的,“丧失活力的”,因为这种态度恰恰是不让生命以其完全性来完成这种过程的。

诺尔从这一原则中提出的人类学模式及从这个模式的诸因素中引出了人的类型:人是各按他们身上生命过程的这一种因素(即接受性的这一种因素),或那一种因素(即自发性因素)占据中心地位,而在性格方式方面相互区别开来的。于是他们或者主要成为接受性的人:“享受者”、“经验主义者”、“神秘主义者”;或者主要成为自发性的、创造性的人:“理性主义者”、“伦理学者”。这种“由偶然性与学校造就的,变成接受性的”人,遇到教育者和教师“容易接受一切,像他们一样容易被决定,不能违背任何要求……处在一种消极情感中,如处在恐惧中”。而积极者则相反,他们在观念领域内接受性较有限,假如迫使他们去接受的话,他们就会抛弃许多,甚至违抗地拒绝接受,以便带着更大的欲望去接受符合其天性的事物。在行动上他们固执己见,倔强地反对他人的苛求,而专注于自己的目标,假如他们必须服从或效劳的话,那么不幸的是,只有当别人满足他们或由他们自己来支配的时候,他们才高兴。他们的情感活动与其说取决于他们对外界的印象,毋宁说取决于从他们内心产生的活动之成败。”另外一种明显的差别是看一个人的生活过程,他的情感与紧张状态通常是否将产生“表达”,或“行动”,或沉思,即“思想”。“青少年时期大体上是以产生幻想的表达形式和途径为主的”。因此诺尔把“使儿童从幻想向忠实于事实方向发展视为教育者的最重要任务之一”。下面紧接着的一个区别是具有善于表达能力的“艺术家”和在有很多内容或紧张时找不到表达途径的“口吃者”之间的差别。因为在艺术家身上出现的一种强烈的占支配地位的幻想往往是同他对事实缺乏检验结合为一体的,所以“艺术家”容易变得不可信赖,成为骗子。教育者必须注意不为其所迷惑。他应当引导“艺术家”去检验幻想和控制表