

# 序

朱小蔓

社会科学研究的领域与问题,无一不与人及其活动有关——人与人的互动、人与自然环境的互动以及人与社会环境的互动,互动领域的广阔性决定了问题的复杂性与无限性。考察社会科学发展的历史可以发现,经过两个世纪的迅猛发展,社会科学已成长、聚合为一个庞大的体系。然而,就在我们沉醉于越来越深、越来越细的学科分化的同时,猛然间却发现自己的研究正在一步步地远离社会实体、远离人类的真实生活:社会科学的研究似乎处在了举步维艰的十字路口。反观人类生活于其中的世界,原本是一个整体性、综合化并且是不断变化发展的、动态的实体,而知识体系的积淀与建构若是与人类的生活世界相疏离而非从中吸纳养分,则必定成为空中楼阁。在此情形之下,近年来社会科学研究中一种强调学科互补、淡化学科边界的跨学科研究受到关注。

天地氤氲,万物化醇。教育的对象是人,因此,研究教育,就必然要研究人。人及其文化的复合性与复杂性,决定了教育现象和教育研究的综合性和整体性。自人类诞生以来,教育就被赋予了促进人类进步的重大历史使命,人们对教育达成人类愿景的信念和追索就未曾放弃过,并以此推动了教育学的建立与发

展,独立教育科学概念由单数形式发展到了复数形式,进而在社会科学中拥有了自己不可替代的一席之地。正是在这样的社会科学研究背景下,教育的研究开始关注人的复杂性与丰富性、人的活动场域的整体性与多元性、学科间的渗透和相互借鉴,教育研究的跨学科、多视角趋势开始出现。

《三维教育研究丛书》从人类学、文化学和社会学的三维视角,对当下教育现象与教育问题进行了宽广、多元的审视、描述和阐释。丛书所展现的不仅仅是关于教育理论与教育实践的理性思考和思想智慧,更体现出一代富有朝气的教育学人对教育事业和教育研究的一腔热情和坚定信念。

丛书之一《人类学视野下的教育自觉》,以人类学的思维与方法对人的社会性、生物性与发展性提出新认识,观察、分析、解释了教育及民族教育对人发展的影响和教育的文化使命,指出民族教育理论的三大支点及民族教育实践的应然选择。全书结合广西民族文化地图以及民族教育实践,描绘出特定文化背景下民族教育的时代文化境遇,谕示教育和教育学研究为走出教育困境而应有的反思与觉悟。

丛书之二《文化学观照下的教育变革》,以文化学的视角透视教育变革,解析教育变革的时代背景与深层动因,书中阐释了关于私立教育以及教育现代化的考察与分析,描绘了课程改革中学校文化转型的现实图景,提出了教师职业文化内传承的本质,为教育变革文化路向进行了有益的探索。

丛书之三《社会学语境中的教育弱势现象》,将视线投向教育场域中的弱势群体和个体,关注乡村薄弱学校、城里流动人口子女、离异家庭儿童和弱势教师,研究借助社会分层理论、冲突理论、相对剥夺理论、生存竞争理论等社会学理论,通过对教育场域中弱势群体生活状况的描述与分析,贯穿并展现了作者关于教育公平、教育平等的理解与认识。

教育的复杂性与教育研究创新迫切要求我们进一步重视人类学、文化学、社会学所展现的独特视角。丛书的编纂与出版,正是这样一个佐证。

天地人之化育,为教育的大境界。为追求这种境界,教育学人付出了艰辛,同时也收获了幸福。

是为序。

# 目 录

## 第一章 人的本质与发展

一、人的本质 .....	1
二、人作为自然存在 .....	3
三、人作为社会存在 .....	6
四、人作为发展存在 .....	8
聚焦：人的存在对教育的启示 .....	12

## 第二章 人类学视野下的文化分析

一、文化的本质 .....	21
二、文化的变迁 .....	26
三、文化的功能 .....	30
聚焦：儿童的文化习性及其获得 .....	36

### 第三章 人类学视野下的教育分析

一、教育的本质 .....	43
二、教育的起源与发展 .....	46
三、教育的功能 .....	53
聚焦：论教育与人的社会性发展 .....	60

### 第四章 人类学视野下的民族教育本质

一、民族教育内涵的诠释 .....	69
二、民族教育的使命 .....	74
三、民族教育的动力 .....	84
聚焦：民族幼儿教育中传统与现代的断裂与对接—— 以广西融水苗族自治县民族幼儿教育为例 .....	89

### 第五章 文化与教育互动的人类学分析

一、教育演进的文化基础 .....	95
二、文化进化的教育推动 .....	99
三、教育与文化关系的双重性特点 .....	102
聚焦：文化变迁与教育选择——对广西龙胜侗、瑶 民族地区的田野考察 .....	105

### 第六章 文化场域的本质与结构

一、文化场域的生成 .....	133
二、文化场域中的文化关系及其特点 .....	140
三、文化场域的教育意蕴 .....	143
聚焦：特定文化场域中成长的康巴汉子 .....	146



一、基于人类学的民族分析——个体存在的形态 .....	150
二、基于人类学的文化分析——个体发展的文化基因 .....	153
三、基于人类学的教育分析——个体发展的作用原理 .....	155
聚焦:文化身份:固守抑或变通——世界文化前景与跨文化教育 .....	157
第八章 教育与民族教育的实践发展	
一、民族文化地图的提取 .....	167
二、文化场域与教育共生规约的解析 .....	171
三、教育与文化结合的应然选择 .....	173
聚焦:广西民族文化地图 .....	182
参考文献 .....	206
后记 .....	210

# 前 言

“认识自己”是人类精神活动的永恒主题。海德格尔说，诗人全部的使命就是还乡，而教育学人的使命又何尝不是如此呢？关于人的存在状态与生存境遇的追索以及由此而体现出的对人类精神的执著而深切的关怀，是教育的根基和前提，它贯穿教育的起始和终结。

人类教育实践的演变史，经历了由泛教育到学校教育的发展历程，当中教育活动的指针要么偏向于对客观世界的改造，要么偏向于对人类自身素质的提升，形同钟摆。实际上，无论一个民族还是一个人，要面对的问题不外乎两大方面：对外，改造客观世界、改造自然环境或者协调、调整环境、自然与自身的关系，以利自身的发展；对内，调整自身，不断提升自身素质以适应变化的环境，进一步增强自己的发展能力。而无论对内还是对外，这两个方面，都集于一身，所以它们往往又是不可分割的，可以表述为两个方面，但其实质则是一个问题，或者解决对外的问题，或者解决对内的问题，其本质都是解决问题。<sup>①</sup> 卡西尔说，在走向人的理智和文化生活的那些最初步骤，可以说是一些包含着对直接环境进行某些心理适应的行为。从人类历史的最初萌发之时起，我们就发现一种对生活的内向观察，伴随着并补充着那种外向观察。人类的文化越往后发展，这种内向观察就变得愈加显著。我们可以在人的文化生活的一切形式中看到这样的过程。“在这宇宙的最初的神话学的解释中，我们总可以发现一个原始的人类学与一个原始的宇宙学比肩而立，世界的起源问题与人的起源问题难分难解地交织在一起。”<sup>②</sup> 卡西尔的这段话，道出了人

① 张诗亚：《强化民族认同——数码时代的文化选择》，2页，北京，现代教育出版社，2005。

② 恩斯特·卡西尔著：《人论》，甘阳译，6页，北京，西苑出版社，2003。

类向外与向内选择的难解难分。当今世界,由于科学与技术的飞速进步,人类向外开凿的能力以及人类获取物质生活资料的能力得到极大提高,并由此创造了丰富的物质财富,基本满足了人的物质需求。但是,在拓展物质财富领域的同时,却剥夺了人的精神维度,颠倒了技术发展与人自身发展的关系,导致文化中精神空间的贫瘠。

直面人类生活的当下时空,重申教育对人的理解并关注人的精神培育成为这个时代的紧迫问题。教育的终极目标应当是文化意义上的生命还乡,如同海德格尔在阐释荷尔德林的诗时所说,这种返回的行进就是家乡的持存。教育要在人的自然生命基础上赋予人的文化生命,开启人类天性中的浪漫与智慧,提升人的尊严与信仰,提升人的存在的内涵与价值。因为人是文化的生物体,是自觉能动的存在物,而教育是精神的传递,是人类精神的启蒙,亦是人类找寻精神家园的过程。

所以,关于教育的研究应当具有凸显的人性感、自觉的文化承担意识与现实的社会责任感,这套《三维教育研究丛书》正是在这样的理念之下关于教育活动中的人的、文化的和社会的因素的思考与追索的成果。本套丛书共三册,分别为《人类学视野下的教育自觉》、《文化学观照下的教育变革》和《社会学语境中的教育弱势现象》。其中,《人类学视野下的教育自觉》以全球化背景下多民族国家中的教育为关注点,贯穿了多元文化的观点,从人类学关注实践、关注生活的研究倾向出发,用“详尽的深描”的叙述方式和整体性视角及跨文化的方法来展开教育研究,提出了教育和民族教育的文化场域的观察视角,汇集了对广西民族教育实践的田野调查和文化阐释,这是对跨文化的、跨学科的和整体性的教育研究范式的一次尝试。《文化学观照下的教育变革》着力探讨教育改革的文化学路向,意在从文化学的视角来分析教育改革,分析文化的不同表现形态与诸多教育改革问题的关联性,力图从研究那些能制约、推动教育改革的文化传统出发,对教育改革诸多问题的价值及精神取向予以整体而深层的理解。《社会学语境中的教育弱势现象》基于教育社会学的视角,以质的研究为主,结合定量研究,扎根学校的“田间地头”,进行了从两个月到一年多的实地调查,借助文化资本、“场域”、再生产等理论资源,对教育中的弱势现象和弱势群体(包括薄弱学校、乡村中学学生、城里流动人口子女、离异家庭儿童和弱势教师等)的生存境遇进行观察与解读,既描述了薄弱学校的原生态、弱势教师和弱势学生的真切感受,

也对教育弱势现象和教育弱势群体的生成机制作了深刻剖析。

人类学、文化学、社会学,构成洞察教育规律、求解教育实践的理论空间和研究维度,这不仅是我们这套教育研究丛书的思维范式,也是我们后继研究的路径,不断自省之余,渴望得到学人、专家的指点、批评!

孙杰远

2007年6月19日于桂林

在人已经创造出文化之后,他必须通过教育保证使文化不会再次丢失,这无论如何不只是有助于会发展的文化过程。这就是一切教育的人类学基础。<sup>①</sup>

# 第一章

## 人的本质与发展

人是自然性和社会性的统一,具有生物性与社会性双重特点;人是一个发展中的生命体,他的发展既受遗传因子的影响,也受外在的社会经济文化环境的影响;人的发展是一个特定时空中个体自身选择与周围文化的互动过程。

### 一、人的本质

在人类诞生以来的漫漫长河里,人对自身存在之根的探寻就

---

<sup>①</sup> [德]M. 兰德曼著:《哲学人类学》,阎嘉译,217页,贵阳,贵州人民出版社,2006。

从未停息过。“我是谁？我从哪里来？我将皈依何方？”的困惑萦绕在哲学家、教育家和每一个普通的思想者的精神世界。人类永恒的使命是认识自己、征服自己。可以说，人对自身生命的困惑与生俱来。古希腊雅典娜神庙的圆柱上刻有一句格言“认识你自己”，这被苏格拉底规定为哲学家的使命。自此，人类揭开了自我探索的序幕。

### (一)人的主体性的探寻

在古希腊时期，强调人的理性。著名的哲学家从苏格拉底、柏拉图到亚里士多德，都对这个问题进行了深入的探讨，认为理性是人的根本，是人的精神力量的重要组成部分，人是理性的动物。所以，苏格拉底说，人是一个对理性问题给予理性回答的存在物。亚里士多德说，人是政治的动物。

在中世纪，尽管是在宗教的垄断统治之下，神性凌驾于人性之上，但对人性的探讨，仍然闪烁着理性的光辉。奥古斯丁认为理性是启发心灵的精神之光，而且是只有人才具有的崇高、绝妙的本能。阿奎那说，具有理性思维的就是人。

文艺复兴时期，人性的旗帜高扬，人又重新找回了自己的理性，并被赋予了更深刻、更崇高的意蕴。培根说：“倘若我们考虑最终因的话，人可以被视为世界的中心；倘若没有人类，这世界的一切将是一片荒原，茫然无措，既没中心，也没目的。”笛卡儿说：“何为思想？在此我发现是属于我的一种属性，它不能独立地与我分离。我活着，我存在，这是确定无疑的。……如果我完全停止思想，我将同样一举不复存在。因此，这时对人性的思考以看到了人之为人的主体性。”

### (二)人的理性的高扬

到了近代，由于德国古典哲学家的努力，将人的理性抬高到了绝对精神的顶端。康德认为，“人，实则是理性存在者，他的存在就是自身的目的，而不是仅供某种意志利用的工具。因此，无论人的行为是对自己或对他人，在一切方面总是把人自身认为目的”。黑

格尔认为,“精神的历史就是他自己的行为,因为精神仅仅是他所做的事,而他的行为就是在于把握自己,在这里作为精神,变成他自己意识的对象,并在自己解释自己中把握自己。这种把握就是它的存在和原则”。由此,人成为绝对精神的体现,人是意识到精神主体性的主体。

19世纪,生物学的发展,带来了对人的认识的改变。达尔文通过自己长期对动物界的研究,指出了人与动物的相似点,认为:“人只不过是用蚕吐茧丝或蜜蜂筑巢的同样方法在生产哲学和诗歌的一种较高种属动物。”

雅斯贝尔斯认为,不应当在一般客观意义上探讨人的存在,而应当从那种给定的本质或规定的抽象转向人的自由主体的本质力量的自我展示和自我澄明。应当将人作为一种被赋予的一种自由中去理解,这是一种高于其自身中的非客体的潜在性,这种非客体的潜在性只有在他获得对自身真正意识时他才知道。从根本上说,人应该是他所是的,即人是一种开放性和敞开性,一旦我们达到了自身的自由意识,就可以进一步领悟自身。<sup>①</sup>

20世纪德国哲学家恩斯特·卡西尔创立了“文化哲学体系”,从这个角度出发,将人定义为符号的动物,认为人只有在创造文化的活动中才能成为真正意义上的人,也只有文化活动中,人才能获得真正的自由。所以,人是利用符号去创造文化的动物。这样,卡西尔开创了探讨人性的新的视角。

## 二、人作为自然存在

人作为自然存在指的是人所具有的自然属性和生物特性。恩格斯在《〈自然辩证法〉导言》中描述了人是经由产生与自然界的原生生物进化而来的过程:“在这些原生生物中,有一些渐次分化为最初的植物,另一些渐次分化为最初的动物。从最初的动物中,主要由于进一步的分化而发展出无数的纲、目、科、属、种的动物,最后发展出神经系统获得最充分发展的那种形态,即脊椎动物的形

<sup>①</sup> 周启杰,王春林:《雅斯贝尔斯生存观的人类学诠释》,载《学术交流》,2006(1)。

态,而最后在这些脊椎动物中,又发展出这样一种脊椎动物,在它身上自然界达到了自我意识,这就是人。”<sup>①</sup>“人直接地是自然存在物……而且是作为有生命的自然存在物。”<sup>②</sup>“人的存在是有机生命所经历的前一个过程的结果,只是在这个过程的一定阶段上,人才成为人。”<sup>③</sup>因此,从人的由来可以看出,人首先是作为自然物的形态而存在的,并由此而具有了生物的特性。生物为了维持自身生命延续的基本需要也是人所必需的。

### (一)人的生物特性

美国心理学家马斯洛将人的需要由低级到高级划分为一个层次系统:在需要的最底层是基本的生理需要,这是人类最原始、最基本、最优先产生的需要,包括食物、水、氧气、休息的需要,性欲表达的需要以及消除紧张的需要等;安全需要,包括安全、舒适、宁静以及不害怕的需要等;归属与爱的需要,包括融入别人中间的需要,与他人建立关系的需要、爱与被爱的需要等;尊重需要,包括自信的需要、价值和能力感的需要,自尊和受别人尊重的需要等;认知需要,包括知识的需要、理解的需要、了解新奇事物的需要等;审美需要,包括秩序的需要、美感的需要等;自我实现的需要,包括发挥潜力的需要、拥有意义深远的目标的需要等;超越需要,包括认识宇宙的精神需要等。马斯洛认为,在其他任何需要开始起作用之前,处于最底层的基本生理需要必须满足。如果基本的生理需要很紧迫,其他需要就处于压抑状态,而且也不可能影响人的行为。这个理论虽然有不足之处,但是为我们揭示了生物因素在人的行为和发展方面的重要影响。<sup>④</sup>

人作为一个生命体,维持生存是他所必需的。所以,生存斗争是全部有机生命的共同属性,它成为个体行为的内在驱动和潜意

① 马克思、恩格斯:《马克思恩格斯全集》(第三卷),456页,北京,人民出版社,1972。

② 马克思、恩格斯:《马克思恩格斯全集》(第四十二卷),167页,北京,人民出版社,1979。

③ 马克思、恩格斯:《马克思恩格斯全集》(第二十六卷第三册),545页,北京,人民出版社,1971。

④ [美]理查德·格里格、菲利普·津巴多著:《心理学与生活》,王垒等译,346页,北京,人民邮电出版社,2005。

识,而由生存的恐惧及其所带来的对人的思想及行动的影响是巨大的。墨菲说,关于死的确定性及死亡时间来临的不确定性的知识,在全部人类存在中引入了一种深为焦虑的调子。绝大多数人不会忧心忡忡地终日沉浸在盘算死亡之中,但毕竟这是他们的思想和行动的背景色调,也是他们如何达到自我和世界的先决条件。这是一种生存恐惧,极易弥漫,无法阻隔,它与有关生命的其余设想交织在一起,令人难以觉察。它很少浮现在我们的自觉思考中,却在潜意识精神的隐蔽领域中——我们的许多意识于此涌出——长驻久存。<sup>①</sup>

## (二)人的自然存在的表现及其社会性

尽管人的自然存在使其具有生物的特性,但是,人的生物需求与社会有着密切的关联。有研究者认为,人的自然存在主要体现在三个方面:①人来源于自然界,具有生物本能和兽性,问题只在于“兽性或人性的程度上的差异”;②人属于自然界,“人是肉体的、有自然力的……存在物”;③人依赖于自然界,“自然界是人为了不致死亡而必须与之不断交往的、人的身体”。<sup>②</sup> 即使如此,人的生长、生存过程中也离不开群体的活动、离不开相互之间的团结与协作,由此必然是包含了社会的因素。

实际上,人的生物需求与社会需求紧密联系,难以分割。心理学家哈里·F.哈洛的实验说明了单纯的“接触”既是一种最基本的生物需求,也是一种最基本的情感需求。实验中的小猴与两个人造的“母猴妈妈”关在一起,其中一个“妈妈”用铁丝绕成,身上带有奶瓶,另一个“妈妈”在铁丝外面裹有与母猴毛相似的织物。虽然小猴天天从带有奶瓶的“母猴”那里吸取食物,但它的大部分时间却是依偎着裹有毛织物的“母猴”度过的。如果把裹有毛织物的“母猴”搬走,小猴就会出现明显的行为问题。这说明,小猴尽管有强烈的生物需求,但也有着同样强烈甚至更为强烈的情感需求。实验还证明,由人造母猴养大的小猴,虽然小时候看不出明显的异

① [美]罗伯特·F.墨菲:《文化与社会人类学引论》,41页,北京,商务印书馆。

② 王双桥:《人的自然存在论》,载《长沙电力学院学报》(社会科学版),2002(2)。

### 三、人作为社会存在

人作为社会存在指的是人的社会存在状态及其社会性。社会性是人与动物区别于动物的基本特征。每一个人总是生活在社会群体中的,是在与社会的相互联系中而存在的。人不可能脱离他人、脱离社会而单独存在、单独发展。个人的生存、发展与完善都是在与他人的相互作用中得到实现的。社会由一个个的个体所组成,是人的社会性活动的产物;而离开了社会,人也就不成其为人。

#### (一)人的社会化过程

马克思、恩格斯说,“人是最名副其实的社会动物,不仅是一种合群的动物,而且是只有在社会中才能独立的动物。”<sup>②</sup>我国有学者认为,人作为社会存在,主要体现在三个方面:①人是社会劳动的产物。具体包括:劳动创造了人本身;劳动是人类生命生产的形式;劳动也是个人生命生产的形式。②人在社会合作中生存。主要体现:社会合作是人类自我保存的方式;社会合作是人类劳动的方式;社会合作是满足个人多方面生活需要的方式。③人在社会环境中发展:人类意识和智力是社会历史的产物;个人知识和能力是社会文明成果个人的内化与转化。<sup>③</sup>

社会化过程,就是人的“成人”过程。美国心理学家克劳森提出儿童在童年期社会化的任务有:接受哺育;克制生物性冲动,知道怎样做才能被他人接受和使别人满意;学习认识客体和暗示,学习语言、走路、越过障碍、穿衣、自己吃饭等本领;认识周围的社会,学习适应社会;形成是非感,确立目标和选择标准,并愿意为了共同的利益而付出劳动;学会从他人的角度考虑问题,有选择地对他

① 周晓虹:《现代社会心理学》,131页,上海,上海人民出版社,1999。

② 马克思、恩格斯:《马克思恩格斯选集》(第二卷),87页,北京,人民出版社,1972。

③ 王双桥:《人的社会存在论》,载《邵阳学院学报》(社会科学),2002(1)。

人的期待作出反应；学会自我调节的方法，树立衡量自己表现的标准。<sup>①</sup> 其实，社会化的过程是伴随着一个人的整个生命历程的，个体从出生一直到老死。人是社会关系的总和，当社会发生变化、当个人的身份角色发生变化时，都会向人提出社会化和再次社会化的问题。社会化的内容就是个体掌握社会文化的“文化化”的过程，具体包括：生活知识和劳动技能；生活目标和价值观念；各种社会行为规范；社会对各种角色的期待。

## （二）人是生物属性和文化属性的综合

无论是人的自然属性的基础性，还是人的文化属性的主导性，事实上，人都是生物属性和文化属性的综合。库利曾在人性问题上提出了人性的三个方面，他认为，所谓的人性应该是可以确切地辨识的。“它的第一个意义是人类有种质产生的严格的遗传特性，即我们推论的人类在出生时即具备的各种无形的冲动和潜能。”“它的第二个意义是人类在亲密联系的简单形式，或称‘首属群体’中特别是在家庭和邻居中发展起来的社会型本质。这种‘首属群体’随时可见，并且随处对个体产生大致相同的影响。这种本性主要包含了某些基本的社会性情感和态度，比如在人际关系中的自我意识、喜欢别人的赞同、怨恨、非难、竞争心理，以及在一个群体中形成的社会是非感。”“第三个方面并不是不常出现的，特别是在讨论人性的善与恶的时候。这是不易概括的，需要辨别行为的特殊类型。如在金钱上吝啬或慷慨，好战或和平，能干或平庸，保守或激进，好斗或温和，等等。换句话说，它不同于一般的概念，而是涉及了特殊的环境和风格的作用。”<sup>②</sup>库利所指的由基因所决定的人的遗传性质就是人的自然属性或生物属性，首属群体和价值观形成就是人的社会属性和文化属性。而人的社会属性和文化属性则决定了社会的存在与状态。

① 韩进之：《儿童个性发展与教育》，41页，北京，人民教育出版社，1994。

② 张诗亚：《强化民族认同——数码时代的文化选择》，48～49页，北京，现代教育出版社，2005。

## 四、人作为发展存在

人作为发展存在指的是人的未特定化及其所决定的不断生长、适应和创造的生命体特征。在过去,人们通常认为,人的一生在童年期主要是收获——向好的方面变化,在成年期主要是丧失——向坏的方向发展。而事实上,发展的过程,具有选择性,因此收获和丧失都是发展的特征;发展的过程,还具有主动性,许多发展性的变化都需要个体积极地与所在的环境进行交互作用。<sup>①</sup>所以,人的发展,是个体与环境互动的过程,是一个社会因素与生物因素共同作用的结果。

### (一)关于人的发展的不同阐释

人的发展指的是人的身心的生长和变化。当今社会,发展越来越被看成是一种唤醒的过程,一个激发社会大多数成员创造性力量的过程,一个释放社会大多数成员个体作用的过程,而不是被看成是一个由计划者和学者从外部来解决问题的过程。<sup>②</sup>人是发展中的个体,这里的发展包括了生物性的发展和社会性的发展。

有理论认为,人的发展总是在特定的文化背景中展开的,因而,可以从社会因素中得到关于人的发展的解释。认为人类是一块白板,社会环境在这上面打下了不可磨灭的印痕。虽然存在着某些内在的驱动力,如性和饥饿,但将这些当作形式上散漫、数量上很少的因素。即使某些人类制度服务于这些生物性需求,再也没有其他心理癖好会严重地影响文化。文化并非精神的一种表现,精神反倒是文化和社会行为的产物。<sup>③</sup>

美国心理学家霍尔吸纳进化论和复演论的观点,提出个体心理发展是一系列或多或少复演种系进化历史的过程,认为童年期复演人类远古祖先的特征,少年期复演人类中世纪的特征,青春期则复演人类较为新近的祖先特征,并由此提出“儿童是成人之父”

① [美]理查德·格里格、菲利普·津巴多著:《心理学与生活》,王垒等译,286页,北京,人民邮电出版社,2005。

② 姜勇、庞丽娟等:《儿童发展指导》,2页,北京,北京师范大学出版社,2004。

③ [美]罗伯特·F.墨菲:《文化与社会人类学引论》,25页,北京,商务印书馆,1991。

的命题。霍尔的观点强调了生物结构对个体的行为反应的制约。

与霍尔复演论单纯强调个体发展的生物决定论不同,习性学理论突出了个体的行为是生物的遗传行为与习得行为间相互作用的结果。20世纪30年代习性学家在达尔文对动植物的观察研究方法中得到启示,建立起了习性学理论。他们把动物看作是生活在特定的生态小生境中的积极的有机体。认为人类是具有一定的物种特征的社会动物,是一种在特定的环境中进化的生物有机体。儿童的发展水平,主要是以他所拥有的行为来划分的,而他的每一个行为都具有生物学基础。比如洛伦兹强调行为的自发性,重视内驱力对人类行为的作用,鲍尔毕则强调,人自发地行动以满足他的环境的需要。习性学的研究视角为我们对人的发展、对人的生物适应和文化适应的研究提供了新的启示,让我们从更大的空间(广大的社会背景)和时间(物种的进化史)的维度上理解人的行为。<sup>①</sup>随后,在习性学基础上建立的社会生物学,以所有的社会行为的生物学基础作为自己的研究对象,运用现代生命科学的最新知识去探讨人的社会行为。

关于人的发展,生物解释和文化解释并不是相互对立的。实际上它们是相互影响的。生物因素在文化背景下起作用,而文化因素则在生物因素基础上施加影响。如果不考虑人的力量的话,有关社会影响的重要事实就只是半个事实而已。个人和情境至少通过三种方式相互影响。首先,个体对某一个特定情境的解释和反应有差异。其次,人们会选择对自己有影响的环境。再次,人们会创造自己的社会环境。因此,力量根植于个人和环境之中。所以我们既创造我们的世界,也被我们的世界所塑造。<sup>②</sup>所以,人类具有适应不断变化的环境的高度灵活性和变通性,而很少只把自己限定在固定的行为模式中苟且生存。人类创造和发展的各种文化及其传递,使人类连续发展的文化适应能力远远超出了呆板的印刻。<sup>③</sup>

① 王振宇:《儿童心理发展理论》,304页,上海,华东师范大学出版社,2000。

② [美]戴维·迈尔斯著:《社会心理学》,侯玉波等译,150页,北京,人民邮电出版社,2006。

③ 王振宇:《儿童心理发展理论》,280页,上海,华东师范大学出版社,2000。