

人类学、比较与教育

埃尔韦·瓦雷纳¹文, 陈蕾²译, 胡昞昞²审校

(1. 美国哥伦比亚大学教师学院, 美国纽约 10027;
2. 北京师范大学国际与比较教育研究院, 北京 100875)

【摘要】在众多涉及教育学科的社会科学中, 人类学无疑是建立在人类活动普遍性比较视角之上的学科, 尤其在教育研究领域体现得尤为显著。首先, 任何关于人类的论述都必须重视当人们在离开自己出生和成长的地方, 发现“那边”的人以截然不同的方式处理寻常事务时所产生的文化震撼。其次, 我们必须严肃对待表面相似群体内部深藏的多样性。无论是技术应用、生态适应, 还是语言实践, 比较研究需要跨越地理界限: 从亚马逊丛林原住民的生存智慧到中非部落的文化建构; 从欧洲、印度和中国冶铁技术的演进脉络到不同文明对工业革命的差异化回应。再次, 我们需要考察不同群体尝试制度创新的各种路径, 观察他们如何建立所谓的“新常态”, 以及这些尝试最终是否成功实现制度化。第三种比较形式或许更具重要意义, 因为它促使研究者去面对所有人持续开展的工作, 即去构想并实施那些与他们被文化熏陶而形成的观念不同的替代方案。正是第三种比较形式, 将推动比较教育研究的发展。

【关键词】人类学; 比较; 文化; 教育

中图分类号: G40-059.3 文献标识码: A 文章编号: 1003-7667 (2025) 06-0030-12

DOI: 10.20013/j.cnki.ICE. 2025.06.03

有些人对人类学究竟能为比较教育学作出多大贡献仍心存疑虑。然而, 在与比较教育学相关的所有社会科学中, 如经济学、社会学、政治学等, 人类学无疑是建立在对人类活动的比较视角之上的, 尤其是对教育的比较研究。这种基础使人们能够持续地就教育的本质展开新的辩论, 因为越来越多的证据表明, 教育远不止是学习或教学。我在这里进一步拓展了我早期的一些研究^{[1][2][3][4]}, 深入探讨比较研究在构建更为全面的教育理论中的作用, 以及在确立教育作为文化变迁的必然驱动力中的地位。这种文化变迁是通过人们在与自身境遇不断抗争的过程中所开展的持续活动得以实现的。

为了阐述这一观点, 我通过总结三种类型的比较, 分析它们各自的特点, 尤其是每种比较对研究以及一般理论发展所产生的影响。首先, 有一种颇具危险性的比较方式, 即简单地将笼统的“我们”与笼统的“他们”进行对比。这种比较往往会加深对“他们”的误解, 甚至助长各种形式的社会进化论观点。其次, 还有一种过于常识化的比较方式, 即对不同群体进行比较。这种比较可能会导致大量“地方性知识”(local knowledge)的积累, 但同时也容易引发各种形式的文化相对主义。再次, 第三种比较方式则是最有用的, 它关注的是人们在面对新出现的棘手挑战时, 临时想出的日常应对方法。这种比

作者简介: 埃尔韦·瓦雷纳 (Hervé Varenne), 男, 美国哥伦比亚大学教师学院教授;

译者简介: 陈蕾, 女, 北京师范大学国际与比较教育研究院硕士研究生;

审校者简介: 胡昞昞, 女, 北京师范大学国际与比较教育研究院副教授。

较形式聚焦于新知识的产生,以及我所称的临时“新常态”。^[5]在文章的最后,我探讨这些比较视角的发展对于研究和理解教育作为一项人类基本活动的意义。因为教育活动总是通过持续的辩论和各种类型的知识融合来进行的。有一点是始终不变的:任何关于人类的整体性论述都必须重视当人们在离开自己出生和成长的地方,发现“那边”的人与“我们”“这里”的人有着截然不同的方式处理寻常事务时所产生的文化震撼。一直以来的难题是,认真对待这种直觉可能会使人在多个方向上发展,既包括在哲学和社会科学领域的学术层面,也包括在政治领域的实践层面。笔者在这里主要聚焦于学术层面,因为在过去的150年里,人类学者在持续的对话和辩论中不断地对该学科的发展进行校准。具体而言,在努力揭示基于第一种人类学比较(即笼统的“我们”与“他们”对比)的概括所具有的危险性之后,人类学家基于第二种人类学比较(即对不同群体的比较),强调人类所能创造的多样性,以及特定的自我组织方式形成被称为“文化”(cultures)的范式。经过一个世纪的研究,如今在通常被称为“文化人类学”(cultural anthropology)的领域,人类学家们自己也开始担心,将人类划分为不同的文化群体,可能会掩盖那些在历史中促成看似既成事物产生的实际过程。因此,强调这些持续分化的过程及其带来的后果,成为该学科比较工作的另一个前沿方向。人们仍然可以将这些过程称为文化的问题——但前提是将“文化”(culture)一词用作为单数形式使用,使其指向作为动态“文化生成”(culturing)的过程,而非静态的复数(cultures)单元。

一、区分“知者”与“无知者”

对异文化的惊讶是人类普遍共有的体验。许多知识分子和哲学家都撰写过关于这种经历的文章,试图挖掘其深层意义,从而为当今社会科学领域的“人类学”奠定了基础。在500年前的欧洲,米歇尔·德·蒙田(Michel de Montaigne)在读到关于美洲原住民的早期记载时,曾对那些被描述为“食人族”(cannibals)

的人群陷入沉思。^[6]然而,对“他者”的思考并非欧美独有的现象。比蒙田早两个世纪,阿拉伯历史学家伊本·赫勒敦(Ibn Khaldun)就已撰写过关于地中海及更远地区人群的记述,有人认为这是最早的人类学记录。^[7]笔者喜欢阅读元世祖忽必烈邀请他庞大帝国周边各地的人齐聚一堂,共论天下风俗的故事。^[8]我们拥有关于美洲原住民如何看待欧洲人的记载^[9],也留存着法国、瑞典、埃及、日本、印度、中国等地的学者对“西方”,尤其是对“美国”的观察与评论。^{[10][11][12][13][14][15][16]}简言之,“他们”对“我们”的观察与困惑,恰如“我们”对“他们”的惊诧与思索。无论是“他们”,还是“我们”,当面对那些被拿来与自身相比较的诸多他者时,都会形成强烈的主观判断。

许多对此感到好奇的人仅仅是出于好奇,他们享受这种经历,然后便回到熟悉的家中,感到心安。但有些人却不得不直面那些不仅行为迥异、更对殖民者或改革者眼中的重要事情全然无知的人群。还有一些人试图“理解”或“解释”这种差异和无知。于是,那些被观察的对象便被贴上种种标签——“野蛮人”“原始人”“未开化的人”“本地人”“土著”“欠发达族群”等标签。这些人可能是来自穷乡僻壤的农民,也可能是新移民。这些群体无一例外地成为经济、政治与知识精英必须直面的“问题”。笔者聚焦19世纪的知识精英——他们效法查尔斯·罗伯特·达尔文(Charles Robert Darwin),通过大量观察、调研与归纳,建立起看似完全科学的理论体系。以路易斯·亨利·摩尔根(Lewis Henry Morgan)^[17]为代表的人类学家,其田野调查为弗里德里希·恩格斯(Friedrich Engels)等思想家提供了关键证据。凭借这些证据,恩格斯等人撰写出了关于家庭“起源”及其他问题的著作。^[18]这种以生活方式为标尺的族群等级划分,在当时看来具有充分的合理性——它似乎为治理偏远地区民众、改造殖民帝国子民提供了理论依据。但对于这种社会形态是否为终极形态,学界存在激烈分歧,如卡尔·海因里希·马克思(Karl Heinrich Marx)所言,随后还会出现更为先进的社会形态。关于社会进化的核心驱动

力,学界也存在根本性分歧:究竟是以阶级斗争为动力,还是将意识形态或宗教视为变革引擎,两种观点形成了尖锐的对峙。马克斯·韦伯(Max Weber)与马克思的观点相悖。他指出,欧美资本主义的发展根基似乎是建立在欧洲宗教改革所培育的新教伦理精神之上。^[19]然而,无论学者在这场争论中持何种立场,基于比较研究的社会进化论不仅为人类文明提供了完美解释,而且更衍生出一系列从革命到改革的具体政策方案。这些方案既能改造欧洲本土的社会制度,又将在或近或远的未来“开化”非欧洲民族,使其得以跻身欧洲人主导的“现代性”范式。这种理论体系在当时的科学框架下看似无懈可击,但随着比较研究方法的革新,其根基很快就被彻底动摇。

二、注意地方性知识的多样性

过去一个世纪的人类学家们反复强调,对差异的体验转化为对人类进行等级划分,并假定部分人群无知的理论存在严重缺陷。这种对差异的体验可能是真实的,但以弗朗兹·博厄斯(Franz Boas)为代表的美国人类学家证明将人类划分为发达与不发达(简单与复杂、原始与文明)的做法具有多重危险性。这种观点通常是从伦理和政治需求的角度提出的。在这里,笔者着重强调的是知识或科学层面的论据。既然社会进化论自视为科学,那么它就应该是可证伪的,人类学家们也一直在致力于这项工作。

简而言之,美国的博厄斯学派、英国的勃洛尼斯拉夫·马林诺夫斯基(Bronislaw Malinowski)、法国的马塞尔·莫斯(Marcel Mauss)和克洛德·列维-斯特劳斯(Claude Lévi-Strauss)都坚持认为,他们的学术成果,确切地说是科学研究,重塑了比较研究的范式,不仅要关注“我们”遇见“他们”时察觉的差异,而且更要发现不同“他们”之间的差异。这场论战最具象征性的例证,可见于博厄斯对博物馆对于早期人类制造物品陈列方式的批判。^[20]当时展品按假想的进化序列从“简单”到“复杂”排列,直到博厄斯力主应按族群重新归类。博厄斯最终赢得这场辩论。通过比较研究证实:人

类生活方式的多样性远超19世纪学者的想象,并促使学界对这种多样性意义的深刻反思。上述的观点及其百年来的流变是基于笔者称之为的“第二种比较”体系。当今大众话语中,“文化敏感性”(culturally sensitive)已成为必备素养。鉴于其深远影响,我们有必要细致梳理其发展脉络。在下文中,首先,笔者将总结如今被称为“民族志”(ethnography)的方法论的学理基础及其发展,它至今仍是人类学对科学属性诉求的基础。其次,笔者会总结从民族志观察中提炼的理论框架,这些理论构成当前对“文化”最为普遍的理解,即文化将某一群体的人们凝聚在一起,同时也使不同群体之间的理解和交流变得困难。再次,笔者将简要概述新出现的学术困难,这些困境正为笔者认为是的“第三种比较”开辟新的道路。

三、关于人类学调查:民族志

19世纪末,博厄斯以最坚定的声音主张:人类学比较研究必须建立在某种系统性工作基础上,这种工作方法本身就能驳斥早期关于人类文明的种种泛泛之论。他成功确立了学术规范——任何理论概括都必须基于特定形式的深度调研报告,即研究者必须深入了解所研究的群体。人类学家不能像前几代人那样,依赖旅行者、传教士、商人或殖民管理者的模糊记录,而必须亲力亲为开展观察,践行后来被称为“民族志”的研究方法,即对某个族群(ethnos)生活图景的报告(graphy)。这要求人类学者长期与研究对象共同生活。他们必须尽可能多地体验这些群体的生活状况。他们不仅要学习当地语言,而且还要详细记录所见所闻。他们必须收集手工艺品、神话故事、语言形式等。

20世纪初的两项人类学经典研究既揭示了民族志方法的精髓,也展现了其在更广阔人类认知对话中的持久价值。一是马林诺夫斯基的研究。他数年花费数月时间,与如今巴布亚新几内亚的特罗布里恩群岛居民共同生活,深入探究他们的日常生活、性观念、神话及与邻里的关系。他撰写了大量关于当地人的报告^{[21][22]},系统性地地质疑西格蒙德·弗洛伊德(Sigmund Freud)

性心理发展理论的核心假设。^[23]二是马林诺夫斯基的研究启发了马塞尔·莫斯(Marcel Mauss)^[24]关于“礼物馈赠”(gift giving)与“夸富宴”(display of wealth)的经典论述。大约在同时期,博厄斯最负盛名的弟子玛格丽特·米德(Margaret Mead)通过对萨摩亚少女成长体验的深度参与观察,完成了颠覆性的研究。^[25]这份报告不仅挑战人类对青春期心理学的普遍认知,而且更直接将研究发现转化为美国教育改革的行动纲领。

在接下来的几十年里,人类学家的足迹遍布全球各个角落——从热带雨林部落、乡村小镇到现代都市的内城社区。人类学家克利福德·格尔茨(Clifford Geertz)曾将其称为“人类话语可供查阅的记录”^[26],如今这些记录包含来自世界各地的报告。而且这些记录仍被用来证明,尽管“远方的他们”与“此处的我们”存在差异,但生存智慧足以启发现代文明;这些族群蓬勃发展的事实,要求我们建立超越学科界限的新理论框架。因为,人类学的最终意义并不在于提供有关某些特定人类群体(社群、团体、社会……)的生存状况和生活方式的细节信息,它关乎的是人类整体以及围绕人类展开的持续辩论。早期人类学最重要的挑战是针对当时关于“种族”(race)概念的认知。很快,像米德、马林诺夫斯基这样的人类学家基于实地观察,相继颠覆了关于人格心理、认知模式、社会组织、经济政治等领域的成见。出于本文的写作目的,同时也为了简化那些往往非常复杂的论证,我将这些比较视野下的观察成果统称为“文化”(culture)理论的不断演进。

(一) 人类学的第一个概括性观点:作为复数形式的文化(cultures)

人类学对 19 世纪后期社会科学常识的首个重大挑战是线性社会进化理论(theory of linear social evolution)。早期博厄斯学派的比较民族志研究,无可辩驳地证实了人类无法简单地被排列在一条从“原始”到“发达”的进化直线上。他们提供了极为充分的证据,表明在人类历史进程中,即使在观察者看来不同人群最初似乎不得不使用相似的技术去适应相似的生

态环境,但他们还是会自身产生分化。过去是这样,现在也是这样,而且没有理由认为未来不会同样如此。

具体而言,当面对生态和技术挑战时,同一类人群会共同找到应对挑战的方法,而这些方法可能与另一类人群所采用的方法不同。无论技术条件如何,无论处于何种生态环境,无论历史背景怎样,这一规律普遍适用。亚马逊丛林、巴布亚新几内亚或非洲中部的狩猎采集者,为了生存(即便不能繁荣发展)也会以不同的方式组织起来。“刀耕火种”(slash and burn)农业在许多生态位中确实具有功能性,但具体到砍伐、焚烧、种植、收获和加工等各环节,每个步骤都可能涉及技术之外的各种因素——从性别分工到意识形态,从狩猎与耕作的平衡到对邻近群体的依存关系。值得注意的是,人类在生理上并未进化出适应高海拔环境的特质,却能在安第斯山脉或喜马拉雅山区建立复杂文明。而不同群体构建文明的方式——即便粗略观察其建筑风格也能发现——始终保持着鲜明差异。最近,大卫·格雷伯(David Graeber)和大卫·温格罗(David Wengrow)通过全球早期农业组织及其政治形态的比较研究,再次印证了这种多样性。^[27]他们在汇总大量考古证据时,也充分证实了露丝·本尼迪克特(Ruth Benedict)早年的发现:^[28]即使是彼此熟知对方所作所为的邻居,也会持续产生分化,她将这一过程称为“孤岛化”。而格雷戈里·贝特森(Gregory Bateson)则正式地将这一过程总结为“分裂生成”(schismogenesis)理论。^[29]

博厄斯一直强调“人类心智的统一性”(psychic unity of mankind),尽管他本人以及他在世界各地的学生和同事都证明这种统一性是以各种各样的方式表现出来的。这一点在最具人性的创造产物中体现得尤为明显,无论是语言交流方式,还是从音乐^[30]到装饰艺术^[31]等想象力的产物。如今,我们很难向某个自由民主国家(如美国)的公民解释另一个自由民主国家(如法国)的领导人选举机制。日本、印度和中国对后殖民工业化、资本主义以及近两个世纪欧洲意识形态(从马克思主义到新自由主义)

的挑战,都作出了截然不同的回应。这些国家以持续对话的方式,对欧美产物进行因地制宜的改造与发展,其过程既促成文化融合,更催生新的差异,最终形成各具特色的发展道路。

在所有这些情况中,我们只能得出这样的结论:简单的理性或功能性解释,永远无法充分说明人类实际的行为方式,无论是当代可观察到的行为,还是考古证据所揭示的跨越数万年历史长河的人类活动。这进而引出了另一个基本的普遍性结论:任何一组条件或工具所提供的可能性,总是会产生不同的解决方案;每一种解决方案都会沿着不同路径,推动事物进一步演化。即便在此过程中,可能会出现一些新问题,而这些问题或许是其他解决方案能够避免的。举个简单例子,虽然汽车驾驶的特性决定了车辆必须在道路的某一侧行驶,但在喜马拉雅山北侧要求靠右行驶(如中国,译者注)与在南侧要求靠左行驶(如印度,译者注),这两种规定同样合理。世界上至少存在 3 种以上不同类型的电源插座,更不用说还有众多不同的计算机操作系统。

列维-斯特劳斯曾精辟地总结了博厄斯学派经过半个世纪人类学研究形成的核心观点:文化既非简单地与生活并列,亦非机械地叠加于生活之上。从某种意义上说,文化取代了生活;而从另一种意义上说,文化利用并改造生活,以实现更高层次的综合。^[32]

换句话说,列维-斯特劳斯指出,人们生活在由自己用周围的生物、生态、技术和历史材料所构建的世界中。马克思和其他学者也曾表达过同样的观点,而人类学家或许只是证实了“人们创造自己的历史,但并不是在自己选定的条件下创造”^[33]。然而,这一看似简单的共识实则暗含挑战,这需要后续研究必须面对文化复数形态(cultureS)的复杂性。当新一代人类学家回应博厄斯学派的观点时,主要致力于探究特定文化秩序的属性。但他们也逐渐意识到,把某种文化简化为概括性描述,极易造成漫画式的扭曲。这种简化不仅忽视了文化秩序自身的生存困境,这种困境对于生于该文化之中的人来说存在,而且对于因迁徙等原因而陷入异

文化复杂环境的人而言更是如此。更关键的是,从普遍理论的视角来看,它会妨碍我们理解那些维持特定历史阶段“常态”的动态过程,而恰恰是这些过程最终会改变现有的常态。

(二) 人类学关于“文化”(culture)的持续对话

同所有人类活动一样,人类学本质上是一项对话性的事业。它是由不同学者汇聚(或必须回应)的各类参与者之间持续不断的对话与辩论所构成的。以最早期的参与者之一蒙田为例,他不仅在探讨早期文化差异记载的某些影响,而且更是在回应前人对人性的论述,并引发了后世数百年的思想争鸣。马克思、博厄斯、韦伯等 19 世纪末的思想家同样如此:他们在重构对话的同时,无论就理论认知、还是实践方向都存在着深刻分歧。

因此,笔者将人类学关于人类差异的理论建构视为持续演变的辩论场域,而不仅是教科书中提炼的共识,或是那些在第三方资料中利用看似合理的常识来为自身的改革主张进行辩护的内容,这种现象在教育领域尤为常见。在学科开始之初,人类学界就存在着三重核心争论,涉及要观察什么、在哪里观察、如何汇报观察结果,而最重要的是如何从特殊经验中提炼普遍理论。正是本着这样的反思精神,笔者完成了对第二种人类学比较范式及其批判脉络的考察。

关于人类学观察范式的理论争鸣,笔者已勾勒出其最初形态。如前所述,博厄斯学派通过摒弃一切非源自长期田野接触的证据确立了基本准则。人类学家们就“长期”的定义产生了分歧。例如,在非洲进行了半个世纪的研究工作之后,法国和英国的人类学家注意到他们的报告存在重大差异:似乎英国人所研究的那些人群有着广泛的亲属制度,但宗教信仰却很少,而法国人所研究的人群情况则恰恰相反。^[34]暂时得出的结论是,大多数英国人类学家的民族志报告基于几个月的连续实地考察,而法国人类学家则会在许多年里反复回访相同的地方,但每年停留的时间不超过几个星期。这种差异在于研究受到学术机构管理制度、资金支持方式等人类学之外因素的影响。正是这些局限,促使

后代学者不断寻求突破路径。

关于民族志研究场域的选择,学界始终存在长期论争。早期人类学家坚信,最有价值的研究应当聚焦那些看似与欧美世界最为隔绝的族群。然而很快,社会科学家们在更靠近“家”的地方开展民族志研究工作,如墨西哥^[35]、爱尔兰^[36]、印度^[37]、印度尼西亚^[38]或法国^[39]的村庄或城镇。美国本土研究也随之兴起,学者们深入城镇^{[40][41]}、学校^[42]、医院^[43]等机构。如今,这些地方已成为人类学研究最常见的地点。

随着对话的深入,关于如何撰写研究报告的争论也随之出现,并且这些争论仍在继续。在博厄斯学派初期,这一问题看似简单,但正如格尔茨颇具洞见地指出,人类学家是用特定的语言,采用特定的修辞形式,针对特定的受众来进行写作的。通过融合文学批评与语言学的理论洞见,克利福德·格尔茨提出了根本性质疑:报告方式该如何塑造报告的内容?进而,我们究竟能从这些看似客观的民族志中获得多少关于研究对象的真实认知?格尔茨悲观地认为,所有人类学家所能做的只是提供一些“阐释”,这些阐释揭示的与其说是他者,不如说是研究者自身(“我们”)。他似乎在论证:人类学自诩的研究使命从根本上就难以实现。

在这场关于“报告什么”的辩论中,其他学者探索了不同可能性。虽然我们仍然可以简单地将“参与观察”视为人类学的基本方法,但这种说法过于笼统,甚至无法准确概括早期人类学家的工作内容。他们实际上同时开展了多种维度的实践,如收集器物,誊录神话,进行深度访谈,统计数据等。随着技术的发展,他们将录制音乐、拍摄和录像^{[44][45]}等方法引入。这些工作为更精确的理论概括提供了坚实的经验基础。

通过这种关于自身工作展开的对话过程,人类学确立了其系统性的方法论基础,这种方法论远远超出了所谓的“定性研究”。因为人类学并非对“特质”的追寻,而是通过捕捉易被忽视的关键细节,这些细节往往是理解整体的关键。尽管这一尝试困难重重,但这并不意味着它无法实现,即使不能以一种决定性的方式达成。笔者只是强调,正是人类学家在相互批评与新

田野实践中开展的比较工作,使他们意识到过去数十年看似简单的理论范式所具有的局限性(乃至危险性)。早期关于文化差异的常识性概括,如今亟须修正。总而言之,人类学家们现在必须认真考虑这样一种可能性,即将历史文化产物(即“文化”culture)进行轮廓勾勒,不应成为其研究的终极目标。

让笔者来阐明一下,从弗朗兹·博厄斯到克利福德·格尔茨,无论是受到美国实用主义者还是马克斯·韦伯的启发,人类学家们总在书写“萨摩亚人”“巴厘岛人”“中国人”或者“美国人”的内容。他们即便没有鼓励,也默认了这样一种对文化的看法,即认为文化是某些人群在过去创造出来的产物,而这些产物如今构成了“他们的”世界。本应作为假设提出的观点,却被当作既定结论:这些历史产物已被当地人“自然化”,人们对其建构本质视而不见。无论是亲属称谓还是教育制度,这些产物都被呈现为“本应如此”的必然存在。最关键的是,这些文化产物及其相关的认知盲区被代代相传。传承可能是无意识的——年轻一代通过“文化濡化”接受父母师长的世界观与偏见;也可能是刻意的——通过布道、成人礼、学校教育等制度性实践。当儿童逐渐融入“他们的”文化,就会越来越难进行“跨文化”互动。正如格尔茨在学术生涯晚期所言:

“当我们宣称理解人们相互界定的符号手段时,我们究竟在主张什么?是知晓词语,还是洞悉心灵?”^[46]

他曾想了解“思想”与“当地人的观点”,以期真正把握爪哇、巴厘岛或摩洛哥人的精神世界。他认为自己无力改变现状,却无意间助推了一种共识的形成——尤其是在那些将人类学泛化理论奉为圭臬的学科领域。在教育界,“文化”逐渐被认为可能对课堂及其他场域互动产生“负面影响”,更成为诸多问题的首要“诱因”。当所有互动参与者都深陷偏见泥沼之时,或如一位著名社会学家所言,人们困囿于其“惯习”(habitus)之中。^[47]当人们理所当然地认为根植于任何惯习的困境都会导致意志消沉乃至心理崩溃,进而必须通过心理干预手段解决时,其政

策导向便暗藏尤为危险的陷阱。太多的人类学,尤其是教育人类学研究,都聚焦于曾经所谓的“贫困文化”(culture of poverty)^[48],这可以重新表述为“无知”(偏见、成见等)的代际传递。

对于早期博厄斯学派的人类学家来说,这种对根本性文化差异的解读或许是有道理的。他们所研究的大多是相对小规模且彼此之间没有往来的群体中的人们。也就是,当把比如萨摩亚的人群与新几内亚的人群进行比较时,人们无须去考虑不同群体间的互动,或者同一群体内个体在经历和条件方面的差异。但当人类学家们开始在大规模人群中的特定区域进行研究时(如今他们都是这么做的),情况就发生了变化。实际上,作为博厄斯最早的学生之一,鲁斯·本尼迪克特(Ruth Benedict)开始强调,在所有人中,包括那些规模较小的群体,而且无论文化融合得多么好,总会存在一些格格不入的个体,这些人可能会探索不同于同伴的生存方式,并且可能会努力捍卫自己的做法。^[49]近期的许多研究都证实了当时的那种假设。这些研究成果可以作为笔者所认为的第三类人类学比较研究工作的基础,此类研究还将推动对人类活动普遍认知的革新。

(三) 突出新知识与新生活方式的产生

当今人类学家所接触的群体始终处于不断演变的霸权性制度语境下的相互关联中。正如你阅读的这篇文章,人类学论文是对之前几代由有着不同背景和境遇的人所撰写的论文的回应。还有更多的人会阅读这些论文,而且随着现代化进程及全球化,阅读这些论文的人有着更加多样化的背景。在人类学的大部分历史中,它一直是欧洲人和美国人争论的话题。如今,来自各大洲的人们都加入到了这些争论当中。

这篇论文源自我受邀在北京师范大学做的一次演讲内容。从“文化层面”来讲,笔者究竟应被看作是法国人,还是美国人?这可不是一件能简单下结论的事情。笔者在法国出生并接受教育,多年来一直在美国大学担任教授及行政职务。当时聆听演讲的听众多在中国出生成长,但笔者推测他们同样与世界各地保持着联系。事实上,笔者目前执教的哥伦比亚大学教

师学院中国教育研究中心的奠基人保罗·孟禄(Paul Monroe),在其与太平洋两岸学者对话时,就提出了“异花授粉”(cross-fertilization)的理念。^[50]即便是约翰·杜威(John Dewey)这位极具“美国特色”的教育哲学家,当年在中国也受到热烈欢迎。

当前人类学及相关领域的最新研究,正以前所未有的严肃态度审视这类对话与辩论的现实存在,并深入探究其可能性与必然性——无论这些对话多么艰难。研究表明,当对话牵涉立场各异的参与者,且受制于多重(往往是强势的)结构性约束时,其复杂程度将不断增长。正是这种跨越立场与历史的对话现实——尽管可能存在意识形态、政治、宗教等方面的根本分歧——构成了我们重新思考人类共性的基本经验场域。或许这类对话大多举步维艰,难以达成共识,更难形成指导未来生活的“社会契约”(social contract)。哲学家雅克·朗西埃(Jacques Rancière)曾有力地阐述了如今的核心假设,笔者在这里稍作改写,将“语言”换成“文化”来表述:“[文化]并不能团结人群。恰恰相反,正是[文化]的任意性(arbitrariness)迫使人们通过[创新实践]进行转化,同时也将他们置于智识共同体(community of intelligence)之中。”^[51]

既然争议与协商比共识更能体现社会交往的本质,那么直面这一事实,必将促使我们重塑人类学研究的理论范式——在坚守比较视角的前提下,重新审视那些以出人意料的方式处理日常事务或非凡创举的个体行为。这种研究转向,既是新型比较方法催生的结果,也为探索更具包容性的理论框架提供了依据,尤其当它关联到“教育”概念的革新:将关注点从事实与技能的传授,转向人类在不稳定世界中集体求存的普遍实践。这种对教育的新理解可以追溯到克劳伦斯·A.克雷明(Lawrence Arthur Cremin)^[52]和雅克·朗西埃(Jacques Rancière)^[53]的研究。笔者和我的学生通过实证研究^[54]记录了大量的案例,即便是受教育程度有限或脱离学校体制的群体,终其一生都在以这种主动、持续的方式进行自我教育。本文通过系统分析可验证的人类行为,着

重比较研究方法的解释力,从而为上述普遍性论断奠定更为坚实的理论基础。

(四) 对持续生成过程的比较

如果说第一种人类学比较是建立在“我们”和“他们”之间明显的鸿沟之上,而第二种人类学比较展示了“他们”可能存在的多样性,那么第三种人类学比较则聚焦于“差异”体验的持续生成机制。第三种比较方式考察以下维度:当人们被同胞对类似挑战的初始反应所震惊时,会做出何种回应;他们可能调用哪些资源来构建这种回应(以及可能遭遇的障碍);以及他们如何构想替代方案,并使其具有可操作性。如今的研究不再关注那些总是暂时性的生成结果,而是转向生成过程本身。从根本上看,人类学家正从关注复数形式的“文化”(cultureS)转向过程性的“文化生成”(culturing),即关注如何利用一切可用资源持续创造新的常态,这些资源在使用过程中往往会被赋予不同于其设计之初的功能而发生转化。这一过程可能涉及人们试图将其针对各种挑战所提出的特定解决方案加以制度化,而在某些时候,似乎也取得了成功。这使得一些人类学家开始谈论“亚文化”(sub-culture)。但如果继续将这种(亚)文化视为具有某种特质的事物,那么谈论“亚文化”就只是掩盖了更为根本的问题。

为了进一步说明笔者此处所想表达的意思,也为了举例说明笔者之前提到的关于详细、系统的民族志研究,笔者将总结两份近期的报告。这两份报告讲述纽约市的母亲们如何找到应对复杂困境的方法,这些母亲运用既有工具应对无法逃避的复杂困境,其使用方式甚至可能超出工具设计者的预期。在第一个案例中,有一群母亲从墨西哥来到布朗克斯区定居,在贫困中艰难挣扎求生。^[55]第二个案例涉及一些自闭症儿童的母亲,她们面临着这样一个现实:自己的儿子或女儿已经成年,不再符合通常机构提供支持的年龄条件。^{[56][57]}那些来自墨西哥的母亲们——笔者特意不称她们为“墨西哥人”,她们在未经许可的情况下进入美国,把孩子留给自己的母亲。正如人们对她们的各种称呼那样,她们被称为“非法的”或“无合法证件

的”。到了纽约之后,她们找到了工作。这些工作通常是作为“保姆”照顾富裕家庭的孩子。她们自己也生育了更多的孩子,所以她们要在3种不同的限制条件下照顾3类孩子。这些母亲仍然密切关注留在墨西哥的孩子其学校教育和整体教育情况。同时,她们还得应对纽约市公立学校的各种规定。并且,她们还要满足雇主的期望。几乎可以说,她们日复一日地生活在3种文化(墨西哥文化、贫困文化、美国文化)之中。但如果这样描述的话,就会掩盖她们所付出的努力。

现在,把这些母亲和纽约市另一个地方的另一群母亲做比较,那些母亲则面临不同的挑战,她们使用了不同的制度和技术手段来应对。笔者同样不会称这些母亲为“美国人”,她们担心自己患有自闭症的孩子成年后会怎样。在孩子的幼年和青少年时期,她们经历并克服了照顾孩子所带来的种种困难。由于自闭症的症状多种多样,她们学到了许多在大多数关于自闭症的专业书籍中都未提及的知识。其中,一些女性还把自己行之有效的应对各种挑战的可能解决方案传授给其他母亲。然而现在,这些知识几乎毫无用处,因为她们又一次(就像之前很多次那样)面临着一个新问题:孩子们成年后,尤其是在她们自己离开之后,这些孩子将如何生存下去呢?耐人寻味的是,她们发现真正的障碍(若善加利用亦可转化为资源)并非医学或心理问题,而是受各州立机构监管的法律与财务制度。

和所有民族志研究一样,这类报告的力量体现在这些母亲具体行为的细节之中,而在此笔者只能稍稍提及一二。正如笔者在最近与几位学生合著的《在生活中受教育》(Educating in Life)一书中所主张的那样,这些比较的目的是揭示所有人持续进行的活动,无论他们是来自多米尼加共和国或孟加拉国、谈论着自己生活的少女,还是成功涉足金融和科技领域的精英男性,抑或是不顾管理层规定自行设计课程的教师,又或是与治疗马匹协作的心理医师。我们所强调的是,这些人不只是在“践行他们的文化”,而是在尝试利用任何可能有用的东西来相互改变。他们广泛地讨论自己所处的状况,提出解决方案,并试图为自己和同伴将“新的

常态”制度化。在很多情况下,这种新的常态维持的时间很短,而且只影响到了少数同伴。而在其他情况下,新的解决方案在几十年间成为数百万身边人的新资源,同时也构成新的约束。

(五) 重构单数文化(culture): 作为“文化生成”(culturing)的过程

莉拉·阿布·卢格霍德(Lila Abu-Lughod)^[58]对由第二种人类学比较所支持的文化理论进行了极为有力的批判。在本文前面部分,笔者已经对这些批判进行了总结。但阿布·卢格霍德的论文并没有明确给出一个解决方案。为此,我和我的同事雷·麦克德莫特(Ray McDermott)撰写了回应文章,主张重构这一概念,以便能用它来处理那些被更为常见的理论所掩盖的现实情况。^[59]我们早期关于美国教育制度化困境的研究(实际上涉及全球大多数考试型学校体系)揭示,这种制度化是特定历史进程的产物,它已成为无人能够逃脱的结构性事实,无论其出生地、身份认同或个体经验如何。正如我们1998年著作副标题所示,“美国制造的学校”(The School America Made)如同悬于所有人生命之上的巨物,渗透在日常生活的每个细节中,如阅读药品说明书、参加合唱团、调侃校园经历、应对考试,等等。我们为米歇尔·福柯(Michel Foucault)的观点提供了更多的论据,福柯呼吁我们要思考任何一个知识(文化)是如何规范身体政治,并惩罚那些不遵守规范的人。^[60]毕竟,学校是为解决传统知识控制方式失效而诞生的新型制度,但这种发展武断地割裂了教育场域,由此产生了马克思主义者所称的“矛盾”(contradiction),从而催生新形式的演进。到了19世纪,欧洲乃至全球都认为国家应接管识字教育等事务,期待借此建立取代血缘特权更公平的社会。然而20世纪的证据表明,国家并非称职的教育者——血缘特权卷土重来,关键知识的生产仍发生于学校之外。事实上,全球范围内涌现出各种“野化教育”(feral schooling)形态:补习班、社交媒体等。它们以始料未及的方式,颠覆着全民教育倡导者的理想。这或许连福柯都未曾预见:全景敞视机制(panopticon)终将失灵。麦克德莫特和笔者通过强调“我们

居住的房子”^[61]的互动属性以及随之而来的危险,对文化进行了“重构”。但我们并没有止步于勾勒出这所“房子”的轮廓。相反,我们得出的结论是:文化“不是塑造当下自我的历史成因,而是形塑未来可能自我的当下挑战”^[62],这是对我们早期关于“文化即障碍”(Culture as disability)^[63]的重申。我们将这些结论与早期人类学中被忽视的直觉联系起来。正如博厄斯所说,早期人类学坚持认为现代社会科学“需要理解个体,哪怕是最年幼的个体,是如何对其所处的总体环境,尤其是社会环境作出反应的”^[64]。或者,正如玛格丽特·米德所说:“每个社会的婴儿扭动的方式都略有不同。”^[65]她的一个学生朱尔斯·亨利(Jules Henry)受这一观点启发,将自己关于研究美国青少年的著作命名为《文化对人的反噬》(Culture against Man)。^[66]

在过去30年里,人类学家的大量研究工作证实有必要摒弃早期那些关于“文化”的泛化论断。这些研究工作依然以比较和民族志为基础,但如今关注的重点是已从“共识”转向“分歧”,从“复制”转向“创造”,从“机械重复”转向“持续实践”。在某些时候,某个群体可能会达成共识,并致力于重复过去做过的事情。这种情况可能经常发生,以至于许多社会科学可以基于过去的情况来完善对未来的预测。然而,只关注稳定的事物会使人忽视这样的现实:维持共识是一项非常艰巨的任务,而且所有复制过往的尝试最终都会失败。

四、人类学的三种比较与教育研究

第一种人类学比较揭示了某些“他者”认知能力的缺陷。第二种人类学比较强调学习,因为任意形式的历史发展要求塑造特定类型的人类。第三种人类学比较引发了一种新的关于持续教育的理论,认为这是人们在生活中不断前行的必然结果,并且最终会成为文化变革的驱动力。最重要的或许是,它促使我们关注人们对自身特定处境中最关键方面的实际认知和话语认知,尤其是那些他们有机会去改变的方面。前两种比较所鼓励的概括性论述,往往乐于谈论人们的“误识”(méconnaissance)(借用布迪厄

的术语),或认为他们已屈服于某种“全景敞视机制”(借用福柯的概念)。而那些基于第三种比较的研究者,则要求我们采取恰恰相反的立场。现在依据第三种人类学比较开展研究的人,要求我们做出相反的假设。相对于那些将人隐喻为“不知水为何物”的鱼^[67]的观点,现在我们有理由假设,只有鱼才真正了解他们生活的水域。

以前面笔者总结的两类母亲的例子来说,第一种人类学比较可能会认为她们无知,因为她们所受的教育有限,来自墨西哥的农村地区,并且一直生活在贫困之中。而第二种人类学比较则可能会强调这些女性融入纽约的“文化”问题,一方面是因为她们学会了做“墨西哥人”而不是“美国人”,另一方面是因为她们贫穷。第三种人类学比较则要求我们关注这些女性们发现的一些技术,这些技术对每个人来说都是“新”的,后来却变得无处不在:手机。她们以一种手机功能所允许、但并非手机专门设计用途的方式来使用手机。来自墨西哥的母亲们利用手机实现了跨国监管子女学业与职业发展的可能。这些母亲(连同她们的母辈、子女、伴侣及亲属)不仅掌握了使用手机的复杂技能,而且更重要的是,她们在错综艰难的生存境遇中探索出了让技术服务于自身需求的方式。

笔者还可以列举出许多近期的民族志研究,它们也都强调了笔者认为具有教育意义的持续工作。例如,约瑟夫·托宾(Joseph Tobin)给出大量证据,即使意识到可能引发其他对话者指出的问题,人们仍能深入讨论(以儿童管教实践为例的)文化差异,并为之提供合理性辩护。^[68]托马斯·卡尔玛(Tomás Kalmar)则记录了在美国的墨西哥农场工人如何完成一项复杂的语言任务,他们分析(analyzing)一种能听懂却不会说的语言,并相互传授。^[69]

早些时候,笔者提到中国知识分子的情况,他们阅读美国哲学家的著作并作出回应,同时基于他们试图去改变的世界的现实挑战,形成了自己对于不同未来的看法。^[70]同样值得关注的是,穆斯林学者如何运用亚里士多德逻辑学培养女性法律从业者。^[71]这些情况对于那些了解哲学家们如何跨越时空和文化距离阅读彼此

作品、对作品进行评论并在此基础上通过对话式、互动式的过程构建自己理论的人来说,可能并不算什么新鲜事。

然而,这些关于跨越边界分析与交流的实证研究,其影响力仍主要局限在人类学领域,尚未充分渗透到更广泛的知识分子与政策制定层。或许,现在正是时候将“文化”与“差异”体验的主导隐喻,从“水中之鱼”(fish in the water)转向孟禄曾使用的“异花授粉”^[72]。这一在人类学中鲜少使用的隐喻,恰如其分地捕捉了当人们发现彼此特性,并试图汲取经验以指引未来发展时发生的互动本质。该隐喻还具有重要的延展空间——正如异花授粉的果实既不同于亲本,彼此间也各具特色。异花授粉绝非克隆复制。人类学研究的重要贡献在于揭示:这种知识精英间的跨文化授粉现象,实则是全人类每时每刻都在参与的过程。人类生活既非如某些结构功能主义社会学家假设的维持稳态,亦非布迪厄追随者所认为的旧结构再生产,甚至也不完全是近期人类学主张的习得“共同体”(community)方式。^[73]正如吉恩·拉夫(Jean Lave)早期著作隐含的意涵,“实践共同体”(community of practice)的构成及其动态演变是历史长河中的社会事件,它不断催生新的(很快又会成为旧的)应对方式,始终为所有参与者提供思考、应对与回应的命题。历史运动的本质,正是朗西埃所谓“智识共同体”(community of intelligence)中持续进行的教育实践。正如杜威精辟指出:“教育即生活过程本身,而非对未来生活的准备。”^[74]

参考文献:

- [1]VARENNE H. Culture, education, anthropology[J]. Anthropology and Education Quarterly, 2008, 39(04): 356-368.
- [2]VARENNE H. The powers of ignorance: on finding out what to do next[J]. Critical Studies in Education, 2009, 50(03): 337-343.
- [3]VARENNE H. Anthropology of education: main traditions and issues[M]. Los Angeles: Sage, 2014:37-44.
- [4]VARENNE H, KOYAMA J. Education, cultural production, and figuring out what to do next[M]. Hoboken: Wiley-

- Blackwell, 2011:50–64.
- [5]VARENNE H et al. Educating in life[M]. New York: Routledge, 2019.
- [6]DE MONTAIGNE M. The complete essays[M]. New York: Penguin Books, 1987.
- [7]KHALDUN I. The Muqaddimah: an introduction to history[M]. Princeton: Princeton University Press, 2005.
- [8]WEATHERFORD J. Genghis Khan and the making of the modern world[M]. New York: Crown Publishers, 2004.
- [9]BASSO K. Portraits of 'The Whiteman': linguistic play and cultural symbols among the Western Apache[M]. New York: Cambridge University Press, 1979.
- [10]DE TOCQUEVILLE A. Democracy in America[M]. Garden City: Doubleday, 1969.
- [11]SARTRE J P. The aftermath of war[M]. Chicago: University of Chicago Press, 2008.
- [12]MYRDAL G. An American dilemma: the Negro problem and modern democracy[M]. New York: Harper and Row, 1944.
- [13]QUTB S. The America I have seen[M]. New York: Palgrave, 2000.
- [14]IKEDA K. A room full of mirrors: high school reunions in Middle America[M]. Stanford: Stanford University Press, 1998.
- [15]SINHA S. Religion in an affluent society[J]. Current Anthropology, 1966(02):189–195.
- [16]WANG H N. America against America[M]. Lund, British Columbia: Tikhanov Library, 2022.
- [17]MORGAN L H. Systems of consanguinity and affinity of the human family[M]. Washington: Smithsonian Institution, 1870.
- [18]ENGELS F. The origin of the family, private property and the state[M]. New York: International Publishers, 1972.
- [19]WEBER M. The Protestant ethic and the spirit of capitalism[M]. New York: Charles Scribner & Sons, 1958.
- [20]BOAS F. The occurrence of similar inventions in areas widely apart[J]. Science, 1887 (224): 485–486.
- [21]MALINOWSKI B. Argonauts of the Western Pacific[M]. New York: E.P. Dutton, 1961.
- [22]MALINOWSKI B. The language of magic and gardening [M]. Bloomington: Indiana University Press, 1965.
- [23]MALINOWSKI B. Sex and repression in savage society[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1985.
- [24]MAUSS M. The gift[M]. New York: Norton, 1967.
- [25]MEAD M. Coming of age in Samoa[M]. New York: Morrow, 1928.
- [26]GEERTZ C. The interpretation of cultures[M]. New York: Basic Books, 1973:30.
- [27]CRAEBER D, WENGROW D. The dawn of everything: a new history of humanity[M]. New York: Farrar, Straus and Giroux, 2021.
- [28]BENEDICT R. Configurations of culture in North America[J]. American Anthropologist, 1932(01): 1–27.
- [29]BATESON G. Culture contact and schismogenesis[J]. Man, 1935, 35: 178–183.
- [30]The Royal Society Publishing. Cross-cultural perspectives on music and musicality[EB/OL]. (2015–03–19)[2025–05–13]. <https://royalsocietypublishing.org/doi/10.1098/rstb.2014.0096>.
- [31]BAKER J, RICAUD S, PEREIRA D, et al. Evidence from personal ornaments suggest nine distinct cultural groups between 34,000 and 24,000 years ago in Europe[J]. Nature Human Behaviour, 2024, 8(03):431–444.
- [32]LÉVI-STRAUSS C. The elementary structures of kinship[M]. New York: Beacon Press,1969:4.
- [33]MARX K. The eighteenth Brumaire of Louis Bonaparte [M]. New York: International Publishers,1972.
- [34]RICHARDS A I. African systems of thought: an Anglo–French dialogue[J]. Man, 1967, 2(02): 286–298.
- [35]REDFIELD R. Tepoztlan, a Mexican village: a study in folk life[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1930.
- [36]ARENSBERG C. The Irish countryman: an anthropological study[M]. Gloucester: Peter Smith, 1959.
- [37]DUMONT L. A South Indian subcaste: social organization and religion of the Pramalai Kallar[M]. New York: Oxford University Press,1986.
- [38]GEERTZ C. Peddlers and princes: social development and economic change in two Indonesian towns[M]. Chicago IL: University of Chicago Press, 1963.
- [39]LAURENCE W. Village in the Vaucluse: an account of life in a French village[M]. New York: Harper & Row, 1965.
- [40]DAVIS A, GARDNER B B, GARDNER M R. Deep South: a social anthropological study of caste and class[M].

- Chicago: University of Chicago Press, 1965.
- [41]WARNER W L. The social life of a modern community. Yankee City series, vol. I.[M]. New Haven: Yale University Press, 1941.
- [42][66]HENRY J. Culture against man[M]. New York: Random House, 1963.
- [43]GLASER B G, STRAUSS A L. Awareness of dying[M]. New York: Routledge, 1965.
- [44]BATESON G, MEAD M. Balinese character: a photographic analysis[M]. New York: Academy of Sciences, 1942.
- [45]MCDERMOTT R P. Criteria for an ethnographically adequate description of concerted activities and their contexts[J]. Semiotica, 1978(3-4): 245-275.
- [46]GEERTZ C. 'From the native's point of view': on the nature of anthropological understanding[M]. Albuquerque: University of New Mexico Press, 1976:221-237.
- [47]BOURDIEU P. Outline of a theory of practice[M]. New York: Cambridge University Press, 1977.
- [48]LEWIS O. The culture of poverty[J]. Scientific American, 1966, 215(04): 19-25.
- [49]BENEDICT R. Patterns of culture[M]. Boston: Houghton Mifflin, 1934.
- [50][72]MONROE P. 'The cross-fertilization of culture'. The function of international education[J]. News Bulletin of the Institute of Pacific Relation, 1928(01): 1-6.
- [51][53]RANCIÈRE J. The ignorant schoolmaster: five lessons in intellectual emancipation[M].Stanford: Stanford University Press,1999: 58
- [52]CREMIN L. Public education[M]. New York: Basic Books, 1976.
- [54][61]VARENNE H, MCDERMOTT R. Successful failure [M]. Boulder: Westview, 1998: 14, 14.
- [55]OLIVEIRA G. Motherhood across borders: immigrants and their children in Mexico and New York[M]. New York: NYU Press, 2018.
- [56]DE WOLFE J. Parents of children with autism: an ethnography[M]. New York: Palgrave, 2014.
- [57]DE WOLFE J, VARENNE H. Figuring out the ages of autism[M]. New York: Routledge, 2019.
- [58]ABU-LUGHOD L. Writing against culture[M]. Santa Fe: School of American Research Press, 1991:137-154.
- [59][62]MCDERMOTT R, VARENNE H. Reconstructing Culture in Educational Research[M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2006:3-31, 8.
- [60]FOUCOULT M. Discipline and punish[M]. New York: Penguin Books, 1978.
- [63]MCDERMOTT R, VARENNE H. Culture as disability[J]. Anthropology & Education Quarterly, 1995(03): 324-348.
- [64]BOAS F. Some problems of methodology in the social sciences[M]. Chicago: University of Chicago Press, 1930: 84.
- [65]MEAD M. And keep your powder dry: an anthropologist looks at America[M]. New York: W. Morrow & Co., 1965: 2.
- [67]KLUCKHOHN C. Mirror for man[M]. New York: McGraw-Hill, 1965: 19.
- [68]TOBIN J J, WU D Y H , DAVIDSON D H. Preschool in three cultures: Japan, China, and the United States[M]. New Haven: Yale University Press, 1989.
- [69]KALMAR T. Illegal alphabets and adult literacy: latino migrants crossing the linguistic border[M]. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2001.
- [70]HAYFORD C. To the people: James Yen and village China [M]. New York: Columbia University Press, 1990.
- [71]TAWASIL A. Paths made by walking: the work of Howzevi women in Iran[M]. Bloomington: Indiana University Press, 2024.
- [73]LAVE J, WENGER E. Situated learning: legitimate peripheral participation[M].New York: Cambridge university press, 1991.
- [74]DEWEY J. My pedagogic creed[J]. The School Journal, 1897, 14(03): 77-80.

Anthropology, Comparisons, and Education

Hervé Varenne¹, Translated by CHEN Lei², Reviewed by HU Yiyun²

(1.Center on Chinese Education Teachers College, Columbia University, 10027 New York, United States;

2.Institute of International and Comparative Education, Beijing Normal University, Beijing 100875)

(下转第 80 页)