



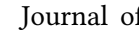


**HAL**  
open science



Catherine Capdeville

► **To cite this version:**

Catherine Capdeville.   . Journal of Ethnology, 2018, 2018/2 (46). <hal-02441256>

**HAL Id: hal-02441256**

**<https://hal.science/hal-02441256v1>**

Submitted on 15 Jan 2020

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire HAL, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



HAL Authorization

DOI:10.3969/j.issn.1674-9391.2018.02.001

# 过去与当代教育模式 在亚洲国家的比较:印度、东南亚、中国\*

[法]庄雪婵(Catherine Capdeville-Zeng)/著 侯仁佑/译

[摘要]人类学目前还较少关注于教育问题,但研究教育有助于我们更好地理解不同的亚洲社会面对现代化所采取的应对措施。基于让-马克·德格拉夫(Jean-Marc de Grave)主编的《东亚国家正式与非正式教育:社会化及学习内容的关系》(2012)一书,本文将论及新型教育模式:印度英语的普及;印度和印度尼西亚现代学校的建立;印度尼西亚新兴的捕鱼技术;泰国克伦族人对“生态传统”的推广;中国村庄“故事堂”的成立;印度传统舞姬的消失以及当代社会家境良好的家庭对年轻女孩学习舞蹈的重视,并探讨不同社会中“传统”教育模式的同质性与价值观层面上的共通性,以及随着新型教育模式的引入,这些社会在教育领域所经历的不同程度的转型。

[关键词]教育模式;正式教育;非正式教育;传承;印度;东南亚;中国

中图分类号:C912.4 文献标识码:A 文章编号:1674-9391(2018)02-0001-11

第九卷

\*原文发表在法国权威人类学杂志《人类》(L'Homme): Catherine Capdeville-Zeng. Comparaison des modes d'éducation passés et contemporains en Asie (Inde, Asie du Sud-Est, Chine), L'Homme, 2014, 210, avril/juin, pp. 91-110.

作者简介:庄雪婵(Catherine Capdeville-Zeng),法国东方语言与文化学院人类学教授,研究方向:社会关系(亲属关系、友情、权威)、仪式(家庭、宗教、政治)、音乐(戏剧、摇滚)、农村与城市社会、教育、女性、少数民族;侯仁佑(1989-),法国国立东方语言与文化学院人类学在读博士研究生,研究方向:当代中国的婚姻与家庭。

我们在此讨论的这本合辑《东亚国家正式与非正式教育:社会化及学习内容的关系》<sup>[1]</sup>,尽管书名很严肃,但从内容上看更像是一场围绕着亚洲教育模式展开的穿越时空的激情之旅,书中涉及到多个国家的教育模式从古至今的变迁(印度,印度尼西亚,泰国和中国)。阿兰·佩罗(Alain Pierrot,巴黎笛卡尔大学的教育学教授)和本书的编者让-马克·德格拉夫(Jean-Marc de Grave,艾克斯-马赛大学的人类学副教授,博导)各自写了一篇理论导读,重申教育学领域所面临的学术挑战。人类学目前还较少关注于教育问题,但研究教育有助于我们更好

地理解不同的亚洲社会面对现代化进程所采取的应对措施。

教育人类学核心的研究范式在于对“正式的教育”和“非正式的教育”区分。这两种模式非常不同,“时而对立,有时相异而且难以互为补充”<sup>[1]30</sup>:“‘正式的教育’依托于‘去情境化’的传授模式,这种模式更注重结果”,而“‘非正式的教育’则更注重过程,尤其是传授过程中关系的以及情境的体验。”本书所收录的大部分章节都提到了这两种教育模式,虽然有些文章的目的并不是把过去的情况与另一种教育的视角(经常被表述为“被西方化的”)相对立。两篇理

论导读并没有直接谈及这一问题,但笔者自忖,本书致力于研究不同的亚洲社会在此问题上是否具有一定的同质性,或者至少在某些价值观层面上是共通的。首先,在这些社会中,“传统”的教育模式主要依托于关系的情境,强调学生身心统一和对老师的尊敬;其次,由于新型教育模式的引入,这些社会在教育领域都经历过不同程度的转型。本书所提及的新型教育模式主要有:印度社会中英语的引入和普及;印度和印度尼西亚现代学校的建立;印度尼西亚新兴的捕鱼技术;泰国克伦族人对“生态传统”的推广;中国村庄创立“故事堂”以便采集当地古老的故事与歌谣;印度传统舞姬的消失以及当代社会家境良好的家庭对年轻女孩学习舞蹈的重视。

在思考同质性这一问题之前,我将首先介绍本书所收录的八篇民族志论文的主要贡献。编者根据教育模式的不同把这些文章分别归类为两个部分。第一部分的四篇文章以“社会化的培育模式”(即非正式教育)为主,第二部分也有四篇文章,不过更侧重于对正式教育机构的研究。笔者在此将打乱书中原有的章节顺序,并根据这些章节所论及的文化区域的不同来安排本文的结构,即将其分为三个部分:印度(2篇)、东南亚(印度尼西亚2篇,泰国2篇)和中国(2篇)。在每一个部分,笔者都会首先阐明传统教育模式的关系层面,然后分析教育模式在现代化冲击下的变迁。通过呈现这些社会发展的选择与方向,从文化区域的角度来分析现代性对教育领域的影响,我们可以发现三种模式。在结论部分,笔者将展开讨论自己较为熟悉的中国教育,并提出一些思考。

### 一、印度:英语与舞蹈

在《印度民族主义复兴的背景下教育面临的机遇与挑战》(227-246页)一文中,撒米埃尔·贝尔泰特(Samuel Berthet)从历史学的角度分析了自西方人来到印度之后对其教育模式造成的改变:“整个19世纪和20世纪初,欧洲教育理念通过英国教育体系对印度社会产生极大的影响,并在印度文艺复兴中发挥了关键作用”<sup>[1]227</sup>。矛盾的是,印度人采取西方教育方法的目的反而是为了摆脱西方社会对印度的殖民统治,进而创建一个拥有主权的国家。而且印

度独立之后,西式的教学机构也被保留了下来。

欧洲教育模式在印度逐渐发展起来的同时印度传统的教学模式也被损坏。传统教学的实施不仅要借助于书面语言,更依赖于丰富多样的口述文学:“知识的传承主要依赖于不同职业的口述,包括艺术家、手工业者、勇士、技工、水手、商人以及神职人员这一不可忽略的考量”<sup>[1]229</sup>。18世纪末,以书面语言为首要教学模式的“英式公学”在印度大量出现,并培养了一批新的印度精英;随后,一些大学和学院在19世纪也被创办起来。民族主义运动于20世纪初在印度出现,要求印度人应该获得跟欧洲人同样的水平。在教学领域,这一诉求表现为人们对“英式”教育体系印度化的渴望。以罗宾德拉纳特·泰戈尔(Rabindranath Tagore)和莫罕达斯·甘地(Mohandas Gandhi)为代表的一些改革家都积极投身于教育改革。泰戈尔创建了一套以艺术、亚洲文化和大自然为核心的教学方法,并开办了一批教学机构,表达他对“英式教育体系的英国中心主义和以都市为重心的特点”<sup>[1]235</sup>的反对;而甘地则把教育改革的重心放在村庄,尤其强调“师傅-学徒”之间(手工)技术的传承,试图跟“一个忽视文化根源、脱离自己国家现实的教育体制”<sup>[1]237</sup>相抗衡。这两个改革家的共同目的都在于“修复正式教育体制中身体的地位”<sup>[1]237</sup>。然而就在第二次世界大战前夕,这些尝试在政治层面最终以失败告终。自此,“受教育人群”和“没有受教育人群”的差距不断扩大,前者以接受过英语教学的高水平、规范性的教育为标志,后者则根本没有能力进入收费高昂的精英学校接受教育。作为印度的官方语言,英语的主导地位非但没有因为印度的独立而瓦解,甚至还有愈演愈烈的趋势。

印度教育转型的一个主导因素是身体形象的退化。事实上,“声色犬马的弱点被认为是印度人面对殖民者失败的原因之一,因为殖民者不仅不沉迷于肉欲,而且很看重通过脑力劳动来获得物质的发展与进步”<sup>[1]242</sup>。因此,“在对外在势力的压迫下,印度本土的、大众化的身体实践远不如别的国家表现得那么抗拒和不屈”<sup>[1]243</sup>,它们让位于“从英国引入的更加精英化的运动项目,比如马球、板球和曲棍球”<sup>[1]243</sup>。轻视传统的身体技术而推崇外来引入的项目从

某种程度上象征着对早期的民族主义领导人针对身体教育改革的背离。

在《20世纪印度南部舞蹈的学习及其变迁：以寺庙舞姬（devadāsī）、宫廷舞姬（rājadāsī）和舞师（nattuvanār）为例》一文中，蒂茨安娜·露西（Tiziana Leucci）主要研究20世纪前半叶一种传统的身体技术——舞蹈，尤其是印度传统舞姬的消失和舞蹈培训机构变迁。

一直到20世纪30年代，印度传统的舞姬可以分为两种：“寺庙舞姬”（devadāsī）和以满足皇室贵族娱乐为诉求的“宫廷舞姬”（rājadāsī）。这些“艺术家们不仅精通艺术，而且是印度社会长期以来仅有的受过教育的女性。她们更像欧洲旧制度时期的交际花，而且是宗教领域的交际花，并不是所谓的站街女”<sup>[1]128</sup>，舞蹈“是为男人和神明服务的”。这些“寺庙舞姬”（devadāsī）不仅精通诗歌、器乐与歌唱，而且熟知神话与史诗。在寺庙里，她们的舞蹈可以驱邪，因此被看作是仪式的一个组成部分。这些舞姬往往被家人送给寺庙，然后献身于神明。她们需要经过一系列复杂的仪式，才能被纳入庙神谱系和舞师派系。每个寺庙都保存有一个完整而珍贵的名单并代代相传。

印度于1947年8月14日独立，同年的11月26日，“德瓦达西（Devadāsī）法案”在马德拉斯颁布，旨在禁止“寺庙舞女”的神圣授予仪式以及寺庙里仪式性舞蹈的实践。事实上，自19世纪以降，在维多利亚时代道德观念的影响之下，印度的精英阶层已经逐渐地把“寺庙舞女”传统看作是“原始的和不正派的”<sup>[1]134</sup>。与此同时，印度出现了另外一批知识分子，他们把舞蹈看作是表达民族主义意识形态的绝佳工具，认为舞蹈是印度伟大文明的象征符号。因此，为了把“体面的艺术跟舞姬的伤风败德区分开来”<sup>[1]136</sup>，一些新创办的舞蹈教学机构则会跟寺庙撇清关系。少数一些“寺庙舞姬”找到临时的教学工作，主要为来自家境良好的女孩子们提供音乐和舞蹈课程<sup>[1]138</sup>。不过没过多久，出身于“寺庙舞姬”群体的舞者以及舞蹈老师就彻底从艺术舞台和社会舞台中消失了。新的舞蹈学校模仿英式高等教育的组织模式，使用英语教学，但也借鉴了一些印度传统的教育方式（比如树下集会）。由于这些学校的存在，作为一种国

民艺术形态的舞蹈获得了全球性的认可：“传统交际花们这些有失体面的舞蹈，变成了今天广受家境良好的女孩子们认可的、合乎礼仪的艺术”<sup>[1]145</sup>。随着舞蹈老师费用的上涨，学习跳舞成为了“一个彰显财富和社会地位的标志”<sup>[1]145</sup>。在这一转型中，歌曲和舞蹈所带有的色情的、肉欲的、宗教的属性以及与之相关的仪式知识都彻底被抛弃了。因此婆罗多舞（Bharata Natyam）自从离开寺庙之后，就“不再被看作是‘圣舞’了”<sup>[1]146</sup>。

## 二、东南亚：捕鱼与拳术的传承，以及中小学的教育

丹尼尔·维蒙丹（Daniel Vermonden）在他的《学习捕鱼，还是寓教于“渔”？印度尼西亚东海岸活跃的捕鱼实践》一文中向我们介绍了苏拉威西岛外的布顿岛（Buton）渔民捕鱼技术的传承。值得注意的是，几乎没有什么技术是通过公开而明确的方式传授与他人的，孩子们都是在跟父母一起捕鱼的过程中逐渐学到渔术。捕鱼的过程往往有捕鱼专家和负责人 *parika* 陪同，渔民们通过观察而习得技术，随后在不断的实践中内化捕鱼的技能。*Parika* 不仅是捕鱼专家，还主宰着由不可见的存在所构成的世界（比如海神），并有能力与其保持良好的关系<sup>[1]60</sup>。当孩子们陪他们的父亲出海时，“他们之间并不是老师—学生的关系，因为他们主要目的在于捕鱼，而不是授渔”<sup>[1]67</sup>。同样地，*parika* 也不会公开地传授他的技术，除非在离世前，他才会把秘密告诉他亲属中的一个人，不过在现实中，这些秘密在两个人合作捕鱼的时候已经通过难以察觉的方式“泄露”出去了。

为了获取鲨鱼翅，20世纪90年代出现了一种新的捕鲨鱼技术：延绳捕鱼。这项技术很快就取代了其他类型的商业捕鱼技术，并“加强了整个渔民群体对鲨鱼的了解”<sup>[1]74</sup>。新技术获得的基础跟传统的捕鱼方式并无二致，比如通过践行一些仪式来引鱼上钩，或者通过献祭来争取“海神”的协助<sup>[1]70</sup>。

不管什么样的捕鱼技术，其习得或者授与的方式都主要依赖于渔民所组成的社群共同体。捕鱼技术的学习“是新手融入社会、自我转型和对外在世界（也包括那些不可见实体）敞开

怀抱的过程。换句话说,这是一个新实体诞生的过程:即成为一个“入世的渔民”<sup>[1]175</sup>。即使渔民之间存在竞争,但他们还是会努力保持社群的团结,渔民之间在渔业知识和技术上互通有无,相互分享。

斯蒂芬·热内逊(Stéphane Renesson)所研究的泰拳跟上文中印度尼西亚渔民在技术的传承上有着相似之处。在《从被训练的身体到训练中的拳击手:泰拳传承的问题》一文中,作者指出,在泰国拳击手是在打拳的实战过程中练就的,而不是跟一个老师学来的。言语上的指导在泰拳的训练中仅仅能够解决一些细节上的问题,对成为一名真正的拳击手而言并没有什么实质的意义。因此,“运动中的身体……才是学习拳击的最好工具”<sup>[1]122</sup>。泰拳跟上文中的布顿岛捕鱼最大的不同在于泰国社会极其看重师徒之间的等级关系。

如果不考虑拳击的规范与道德层面(比如向对手和向神致敬的礼节),仅从拳击本身而言,最主要的学习方式就是“身体经验本身”<sup>[1]110</sup>。泰拳技能是通过跟训练员和更有经验的拳击手的合作,以及跟同等级和重量级的拳击运动员的实战演练中获得的,搭档的两人相互合作和竞争,从而共同获得进步。

诚然,泰拳是以暴力的形式来呈现身体的关系,但是这种形式是依附于泰国的社会观念之下的。因此,“拳击运动员在搏击时会被建议尽量保持身体纵向的高度,这种观点与日常生活中人际互动的规范有着极大的关联”<sup>[1]115</sup>。实际上,跟同等级拳击运动员的较量往往被认为是平等的两个人之间的抗衡。而在作者看来,这种“平等”的关系是需要被质疑的,因为在泰国谨遵长幼之间的等级关系是非常重要的社会规范。拳击是一种把平等关系转为等级关系的方式:由于拳手双方被看作是平等的,那么在姿势上保持身高的优势就有助于重建等级关系。另一方面,一个人如果能保持好的姿势就意味着他具有掌控情感和感觉的能力,这在泰国的佛教里也有所提及。两个人身体之间的强烈对抗也是人与人之间的道德品质的较量,进而建构并确认个体的地位。拳击归根结底仍然是一个检验个体并对其进行等级划分的极端实践,而且这种方式的等级划分从某种程度上来

说,既正式又持久。

泰国拳击跟印尼布顿岛捕鱼是一个道理,即重要的不是打拳或捕鱼本身,而是借此所表达的社会结构。拳击手通过两条路径学艺:由老师传授学生救赎的“纵向”渠道;拳击手之间通过相互竞争与刺激而获得技术的“横向”渠道。但不管什么渠道,一直以来,学习和训练本身都是一个“(泰拳)社会化的过程”<sup>[1]123</sup>。年轻的拳击手通过实践本身来获取身体的经验,经验的获得“得益于不同参与者之间必不可少的互惠互利的关系:拳击手、他们的装备、他们的父母、他们的教练、土地的守护神、国王、僧团、国家等”<sup>[1]123</sup>。

让-马克·德格拉夫(Jean-Marc de Grave)在他的《印度尼西亚正式教育的模式:关系质量和正式化》一文中指出,在爪哇的传统中,师生关系跟泰国的情况相似,即等级关系很受重视。所有的知识,不管是“文学、戏剧和古典舞蹈、皮影戏、班卡武术(pencak),还是入门仪式”都通过 *nyantri* 制度来传授。*Nyantri* 这一概念既指未婚学生在他们的老师家里学习和居住,也指女婿和他岳父之间的关系。实际上,在爪哇人的风俗中,岳父一般情况下指代的就是把知识传授给女婿的“师父”。就像布顿岛的渔术一样,学生主要借助于“参与观察”<sup>[1]192</sup>来跟他们的师父学习技术,而不是绝对意义上的教学:“关系的交换在技术与反思性知识的学习过程中占据了主导的,甚至是核心的位置”<sup>[1]192</sup>。

与印度的情况相似,殖民政府于19世纪在爪哇投入建设一批以荷兰教育模式为参考的教学机构,并培养了当地的行政精英。不过这些精英们也像英属殖民地的精英那样,反对这些教学机构在录取时设立的高门槛,并在当地成立了大量的现代化学校。印尼民族主义者的态度也与印度相似,他们批判这种教育模式,认为其“仅仅关注精神和智力层面的建设,而忽视身体和情感方面的训练”<sup>[1]183</sup>。他们因此发展了一种新的爪哇本土的教学理念,强调“感知”“思想”与“意志”三方面的平衡<sup>[1]183</sup>。然而跟印度的情况一样,这些努力最终也以流产而告终,西方模式的学校自1950年代以来更是飞速发展。尽管如此,人类学调查显示,还是有一些“爪哇本土”的教学方法被借用到新的、现代化

的教育机构。

通过对爪哇岛四个高中和一个伊斯兰小学的调查,让-马克·德格拉夫(Jean-Marc de Grave)阐明了爪哇本土教学方法对当代学校教育的影响。马格朗(Magelang)高中很重视艺术活动,班卡武术被列为是必修课,并且采用了辅导制度(système de tutorat)。寄宿制使得教师更容易为学生提供服务,因为后者可以随时去拜访老师。日惹市(Yogyakarta)声誉最好的中学之一SMA 3高中以及德布里托(Britto)天主教高中在教学中也大量采用监护教师制度。在这三所学校中都提供了一种“高质的、关系亲近的环境。在校期间学生们不仅仅是学习课业,还会学习如何生活”<sup>[1]193</sup>。学生们既要学习如何顺利地通过考试,也“学习如何跟别人社交,如何建立社会网络并融入其中”<sup>[1]193</sup>。在现代化教育的名义之下,经过调整的nyantri制度构成了城市和精英学校的教育基础。而且,以农村学生为主的利尔博约村(Lirboyo)的伊斯兰学校也采用nyantri制度进行教学。

作者随后介绍了培训班卡武术的不同机构,比如体育馆、学校、大学、家庭、宫廷等。根据教学场地的不同,这些机构可以被分为两种情况。第一种是那些“局限在某一个固定场所的机构”,比如在师父的家里。这种情况下教学模式大多以nyantri制度为主。第二种则是那些“不受教学地点局限的机构”。以体育馆为例,其教学模式跟在“家庭”中的师父教学不同,因为体育馆雇佣的不是“师父”,而是“体育教练”。这种模式人与人之间并不能建立一种亲密而熟悉的关系,即“关系密度的缺失以及团队成员之间关系的稀薄”<sup>[1]197-198</sup>。这种情况下的班卡武术教学已经不具备爪哇传统武术的特质。传统武术往往跟很多社会性因素紧密相连,比如仪式、宗教、古典文学、宇宙学、政治学以及治疗学等,但上述第二种情况下的班卡武术跟社会性因素几无关联,更像是现代意义上所谓的“运动项目”。尽管如此,自1970年以来印度尼西亚还是出现了一股传统活动的热潮(舞蹈、音乐、武术、入门仪式等)。这体现了“印度尼西亚人想要保持其本土文化活力的强烈诉求”<sup>[1]200</sup>。这些活动的意义“不仅仅在于丰富人们的娱乐生活,更是为了促进社会的整合与同质

性”<sup>[1]202</sup>。

上述理念也可以从泰国东北部山区克伦族人的学校教育中体现出来。阿彼盖尔·佩思(Abigaël Pessès)在《泰国地方性知识的融入:克伦族人传统知识在学校教育中的地位以及“生态传统”》一文中很好地呈现了这一点。作者田野调查地点是一个实施“把‘地方性教学’融入泰国小学”教育计划的村庄。这项计划的目的在于重振山区文化并确保其得以传承至下一代。在国家制度的规定之下,村庄小学成为了重振“地方性知识”的主要场所,并被看作是当地与森林和谐共存这一传统的证明。于1999年投票通过的教育改革规定,如果学校和村庄愿意自主负责在学校里对地方性知识的教学,那么不超过30%的教学时间都可以被用于此。一些村民会来学校开设课程或者培训,比如带学生去森林并让他们操作一些祖传的仪式。这些课程包括历史和神话史诗领域、自然或仪式治疗方法、纺织、音乐、刀舞和编制术,目的在于传承“关于自然的地方性智慧”<sup>[1]212</sup>。这些课程也为代际之间创造了一种互补的关系。由于很少有学生在小学毕业后继续深造,因此技能的教学就显得尤为重要,因为这可以帮助学生为进入社会做准备。在泰国,人们普遍认为教育有助于塑造理想型的道德主体。

对克伦族人来说,学习技能的场所从家庭转变为学校有利于把他们的“传统上升到民俗层面,最后成为泰国人身份认同的一个部分”<sup>[1]214</sup>。这一转变过程同时也恢复了长期以来被全体国民所低估的民间知识的地位。火烧森林以利耕作的农业技术一直到不久之前都被看作是森林被破坏的主要原因,但如今轮种休耕的烧山垦荒地技术再次被利用了起来。这种地方性知识“建立在山地生态系统的长期经验和对恢复周期的掌握之上”<sup>[1]215</sup>由于克伦族人“生态传统”文化身份重获认同,他们因此将其看作是“整体社会事实”,并认为本土智慧的所有层面都来源于此。自此,村民们成为了本地发展的行动主体。不管是跟农业和森林有关的技术,还是与之相关的仪式知识,这些地方性知识得以代代相传,当地人也因此创造了一种“本土人类学话语”<sup>[1]224</sup>。如今,他们论证重建烧山垦荒和轮种休耕的必要性,并试图重建与土地

神灵有关的禁忌,因为神灵不仅掌控着资源的支配,还是森林得以保存的伦理支撑。自此,克伦人的本土经验“被其他社会(比如泰国和欧洲)所借鉴,学习如何跟世界上的其他生灵共生共存。”<sup>[1]224</sup>。

### 三、中国:学校教育 with 民间传承

齐夏柳(Gladys Chicharro)在她的《从体操到平面艺术:中国小学的教学与学习》一文中提到,学会“与他人共处”正是当代中国小学教育的目的。作者曾在中国的小学做过多次田野调查,这使她观察到了身体教育的重要性,并提出以下的问题:基于“身体塑造”<sup>[1]157</sup>的教学主要想向孩子们传达什么信息?作者首先从中国哲学与宇宙观中来探寻身体的角色。中国传统思想往往把其重心放在不同元素之间的互补和相通。因此,人可以“在‘礼’的指导之下‘修身’与‘正心’”,因为“在儒家思想体系中,以礼修身是道德秩序和社会秩序的根基”<sup>[1]161</sup>。中国古代的教育家们主张用礼乐来教化,才能达到社会和谐,孩子们才能在“行为中学习”<sup>[1]162</sup>,也就是说,懂得如何正确地行礼,以及礼节性地问候和跪拜。教育在很大程度上是通过“身教”(身体、姿势、态度等),而不仅仅只是“言传”,即“只靠讨论、文学或者学院式的教育”<sup>[1]162</sup>。这种教育模式是为了创造一个“社会的主体”,即在对身体姿态进行大量的重复练习之后,就会习惯成自然,达到社会认可的良好体态,并能够在无意识的状态下“自然”地做到完美<sup>[1]162</sup>。

在当代中国的城市小学里,每周一早上学生们要做的第一件事是升旗仪式,之后紧接着就是做广播体操。伴随着洪亮的音乐,所有的学生一起跟着节奏,按照一套固定的动作来运动。十到二十分钟的体操结束后,学生开始正式的课程。作者向我们生动地描述了一节语文课的日常工作。学生们先花五分钟时间来做眼保健操。跟广播体操一样,眼保健操也是中华人民共和国建立之后引入到小学课堂的,不过在具体的操作层面,这些保健操跟传统的中医、气功和太极拳有着极大的关联。简短的锻炼过后语文课正式开始。学生们这时应该保持正确的坐姿:读书的时候要把手臂笔直地放在桌子上;写作业的时候则要注意不要把头趴的太低

……课桌和坐在桌子前的孩子们一排排整齐地排列在教室中,不管是阅读还是写作业的时候,所有的同学都保持同样的姿势。学校也鼓励这种整齐划一的课堂秩序。

在学写汉字的时候我们也能发现对身体的关注。中国的小孩要在三年内学习差不多两千个汉字。那么学生们是如何做到在如此短的时间内学习这么多汉字的呢?他们主要通过运动记忆的方法,先从“手势”开始学习。他们用手一笔一划地在空气里练习汉字,同时也要保证每一笔划的方向与顺序,因此“他们在纸上写字之前已经用身体的运动记住了笔划”<sup>[1]170</sup>。随后他们通过抄写和书法来继续练习,不过这些也基本上是形体上的练习。这样一种“对身体不容置疑的塑造有时候看起来比较接近于惩罚”,因为学生们“通过模仿范例来接受训练,但他们自己的思考能力却不被重视”<sup>[1]174</sup>。

但“为培养未来实力雄厚的企业家或具备创新意识的科学家,使他们能独立做出有胆识的决策,以保证中国在世界经济中的大国地位”,最近中国教育界有两个新的提法:“行动”(bouger)和“自主学习”(agir de son propre chef)(p. 175)。齐夏柳(Gladys Chicharro)认为这两项举措反映了中国传统教育的内涵,而非西方所说的个体自主之意。“行动”(bouger)指“生活中的各项活动”,即儒家教育所说的通过长期的训练从而达到“自然而然”的效果。“自主学习”(agir de son propre chef),大致等同于知行合一,其并非纯粹的个体行为,而是以其他学生的正确言行为榜样,培养学生适应社会规范,提高自身修养。

纪仁博(David Gibeault)在《“打待尸”:中国社会中的传承与外在性》一文中研究的是中国中部村庄的歌谣和故事的传承,这与本书中其他的章节提到的“在体验中传授”有相似之处。这些歌谣与故事构成了村落文化的根基,它们的传承一般经过三种途径:家传、剽学(仪式参与)和拜师<sup>[1]194</sup>。50%的歌谣与故事的传承来自于家庭内部,尤其是在冬季“围绕着火盆的家庭聚会之时,借以驱散冬季的寂静与无聊”<sup>[1]193</sup>。孩子们因此逐渐地学会了村庄的歌谣。这些歌谣在父系一方传承,可以看作是一种村庄“遗产”。

由于孩子们常常前往外祖父的村庄,特别是在节庆的时候,因此他们也会获悉一些母亲村庄的遗产。从母亲村庄学到的歌谣进而“扩充”并更新了父系一方的村庄遗产。这些歌谣就是一个“本地曲库”,年轻人通过学习歌谣“来打破沉默,并彰显他在群体中的个性”<sup>[1]94</sup>。曲库被每个人所熟知,就像是“一个进入关系网络或者参与社会交换的通行证”<sup>[1]94</sup>。剽学这种传承途径延续了父系家庭的传承,差不多占据了30%。

最后一种途径“拜师”占据了差不多15%的遗产传承,人们可以选择宗族之外的老师,也可以是一个远房的女性亲戚担任老师的角色。这些“歌师”会被正式邀请来参加葬礼,他们的角色很重要,在笔者看来,较接近于“法师”的角色,与道士互为补充。下葬的前一天晚上,这些“歌师”先演唱“开路歌”,演唱的同时还伴随着一系列的仪式,目的是为了死者的灵魂停留在阴间。接下来的仪式被称作是“打待尸”,这是一组给死者的致敬歌,这些“歌师”之间互相斗歌,并包括一些辱骂的话语。仪式一直到第二天清晨唱过“还阳”后才结束。这些“歌师”借助音乐,就像道士借助诵经与加盖神圣的印章来协助死者的灵魂在阴阳两界之间的进出<sup>①</sup>。农村的葬礼既是“歌师”表达并传承歌谣的重要时刻,同时也是传达社会基本价值观念的时机。因此,歌唱艺术不仅仅是一个简单的美学或者娱乐行为,而是“参与到死者和生者的关系之中,亲属关系正是在此基础上构建的”<sup>[1]98</sup>。

自从1980年代改革以来,中国政府致力于恢复民间文学并将其博物馆化与“文化大革命”时期“不能传承”<sup>②</sup>的态度相反<sup>[1]79</sup>,改革时期的中国试图抢救那些濒临消亡的遗产。因此,一些高校的学者开始去农村地区收集歌谣与故事,然后结集出版。政府还在吴家沟(作者的主要田野地点)文革期间被拆掉的古庙原址上建立了一个“故事堂”,来接待唱村子里故事与歌谣的演述者。但是没过多久,这些人都不再来“故事堂”,里面如今什么也没有,并且常年上锁。国家虽然尝试着保护当地的歌谣演述的活力,但是却没有考虑到传统文化的表达往往依赖于其所处的社会环境。这些举措之所以最终以失败告终,原因就在于“把歌谣演述从亲属关

系的组织中单列出来,忽视其生存环境而将它仅仅看作是民俗学的对象,这从根本上改变了歌谣的社会属性”<sup>[1]82</sup>。实际上,政府的这些尝试与村民们没有什么直接的关联,“其主要意义在于取悦外人”<sup>[1]101</sup>。村民们被要求以一种新的方式来展演和外化这些歌谣,但这显然与传统上歌谣产生、外化与传承的背景不同,即建立在对妇女的交换和父系代际之间歌谣代代相传的基础之上。位于这个村庄附近的武当山,自从被联合国教科文组织认定为世界遗产之后,很快便成为了旅游胜地。这也是为什么当地领导人想要开发本地的民间遗产(比如歌谣和故事)的原因。在纪仁博(David Gibeault)看来,村庄与其外部关系的构建有所改变,之前是在村庄与村庄之间,而现在则是在国家与国家之间。小村庄里的口述传统被政府看作是有价值的非物质文化遗产,进而被国外的民族所观赏。那么,在这一转变过程中村民扮演了什么样的角色?他们今天是否还在葬礼上唱哭丧歌?作者没有告诉我们答案,但我们非常期待能够更多地了解到这一转型所引起的影响。

#### 四、整合与现代化

在对本书不同章节进行一个详细的回顾之后,我们现在可以回到文章开头所提出的几个问题:书中论及的多个亚洲社会在教育领域所共享的价值观念是什么?面对普遍存在的现代化进程,这些社会中传统的传承模式是如何应对的?

首先,所有的章节都在不同程度上表达了下述观点:即使是针对某一个特定领域或行业的教育,其教育的本质也超越了这个行业本身。换句话说,教育不仅是为了培养某一领域的专家,更重要的是要培养能够在社会生活中游刃有余的行家;不管是泰国的拳击手,布顿岛的渔民,还是印度的舞姬。泰国的拳击手成为专家的同时也要找准自己在社会等级中的位置;布顿岛的渔民在成为 *parika* 的同时,也因为其捕鱼技术的高超和对神灵的操纵能力而获得了受人敬仰的师父之位;印度的“寺庙舞姬”在跳舞的时候不只是为了取悦男人,更重要的是表达她对众神的敬意,等等。

所有这些例子都表明,不论是何种教育模

式,知识的传承自古以来都带有“非正式”的特点。教育的目的并不只是为了最终的成绩(只有少数最好的学生才能变成专家),而是为了传授跟世界有关的知识并让学生了解整个社会宇宙的组织模式,因为不管什么地方,人类知识都直接或间接地跟超自然的实体相关联。即使是学校的正式教育,也会经常用到口头传授和对身体的动员。在印度,传统教学很大程度是依托于口述的形式,即使是在宗教领域也是如此。在中国,歌谣的口头传述是由文化水平很低的、而且毫无乐理知识的村民来完成。“歌师”之所以被尊称为“歌场上的秀才”也正是因为他口头演述的能力<sup>[1]196</sup>。至于克伦族人,虽然他们发明了两种“本地教学手册”,但本地知识传承的最主要的方式还是在他们去森林时老一代人的口头传授。虽然孩子们有时候也会记一些笔记,但主要还是以人类学家和农业技术人员为主,因为他们往往需要收集大量的信息。在身体层面上,我们发现学校教育也会涉及对身体的训练。这一点在中国孩子学习写字的时候尤为突出,因为中国书法很像“舞蹈”<sup>[1]170</sup>。而且在课程正式开始之前孩子们也要先进行身体的训练,比如眼保健操。在印度尼西亚的学校中,“非学业的”教学占比很大,特别是针对肌肉和身体的多种训练。因此,我们发现不管是何种形式的教学,其目的都是寻求将声音、身体和精神融为一体。如齐夏柳(Gladys Chicharro)在她关于中国传统教学的研究中所说,教育的目的不是为了让学生都成为专家,而是为了把他们培养成“社会主体”。

然而,在现代化驱动之下产生的新个体主义逐渐被这些亚洲社会所重视,原有的教育目的也因此而改变。以印度为例,英语不仅被选为主要的教学语言,英式教育也被广泛推广。新的教育模式强调统一校服,重视书写和竞技体育的教学,这与印度传统的教学方法有着明显的不同。对“寺庙舞姬”的禁止使舞蹈去神圣化,舞蹈和神之间的关系在当代印度社会中被极大地弱化,甚至被完全忽略。舞蹈成为了现代化的“客体”,成为印度文化遗产的一部分呈现在世人面前,这与中国村庄里歌谣传承的处境很像。整体上来看,这两篇关于印度的文章都提到了印度丰富传统的“流失”。

跟印度传统文化流失的现状比起来,东南亚国家则没有那么消极和悲观。泰拳与布顿岛渔术依然深嵌于传统规范的框架之内。在斯蒂芬·热内逊(Stéphane Rennesson)看来,虽然拳击在西方的语境下更像是一种“搏击运动”<sup>[1]107</sup>,但在泰国,拳击主要目的不在于培训出真正的专家,而是在师父与神的帮助之下教育学员如何面对困难和解决困难,以便更好地融入社会当中。村庄里年轻的男孩子们常常在营地练习拳击,技术好的则可以一直练到三十来岁,但最终还是会成为一个普通的村民。练习拳击是为了让他们认清自己在世界里的位置,然后才能更好地扮演成年人的角色。对布顿岛的渔民而言,学习捕鱼就意味着学习如何在社会中生活,因为对于当地的渔民群体而言,除了捕鱼他们再无其他重要的社会活动。与本书中其他的社群相比,布顿岛渔民是受现代化冲击最小的一个群体。在丹尼尔·维蒙丹(Daniel Vermonden)看来,新兴的捕鲨鱼技术依然衍生于传统的捕鱼术,而且其知识传承的方式也与传统一致。

针对印度尼西亚和克伦族学校研究结果相对来说也比较积极,因为在这两个地区,借助于不同的渠道,传统教学的内容和方式在现代化教育体系之下都得以继续保留和传承。现代化的学校在教学中也重视本土丰富的社会文化的传承。传统实践在教学中的占比并不是无足轻重的,泰国学校课程里有30%的“本土文化教学”,让-马克·德格拉夫(Jean-Marc de Grave)研究的印度尼西亚的情况也大致如此。

中国在教育领域的变迁比较难以界定,因为传统因素与现代因素的结合既不均衡也难以彻底地区分彼此。如果说文字的教学是建立在传统宇宙论的基础之上,那么升旗仪式和广播体操是传统的还是现代的?政府借助于这些实践来统一规范学生并标准化他们的行为,使他们成为遵纪守法的公民,但这一目的又与近来所倡导的“行动”与“自主学习”有着自相矛盾的地方。因为,如果当今教育的目的在于培养有活力的企业家,那么不应该是赋予个体更多的自主性?农村的歌谣和故事被“博物馆化”在一个封闭甚至近乎废弃的地方,那么在目前中国所经历的村庄转型和农民迁移到城市的背景之

下,它们是否能够得以传承下去?在纪仁博(David Gibeault)看来,最矛盾的一点在于政府从本质上没有充分考虑到村民的需求,可是反过来讲,村民才是歌谣和故事的创作者。“故事堂”所获得的资助十分有限,而且经费也很少被用到实处,这也在部分程度上解释了“故事堂”难以为继的结局。这些歌谣和故事之所以被重视,只是为了向世界证明中国也是有传统文化的。这与泰国推广的“本土文化教学”不同,中国学校里升国旗和唱国歌是硬性的要求。

对上述三个地区研究为我们呈现了教育领域里面三种应对现代化的模式。这三个地区都认识到教育现代化的必要性,但是在具体操作层面上,一些社会的改革措施显得比别的社会更加激进和彻底。印度和中国这两个国家都经过了一个摒弃传统并接受现代化教育模式的阶段,而东南亚国家对传统文化的排斥并没有那么强烈。这些社会教育模式变迁的不同,既跟它们各自的殖民背景有关,也与各个社会独特的存在方式有关。然而不管在哪一个社会,总会有一些传统因素会留存下来,要么是像印度尼西亚的学校那样全盘保留,要么在调整和变革之后得以延续,抑或是以一种隐性的方式存在。以中国为例,眼保健操在“文化大革命”期间就已经普及,其实这一实践可以追根溯源到传统文化,但是在这一特定的历史时期将其与传统联系在一起既不合时宜也不太可能。因此,现代化进程并不能脱离社会自身传统的根基。即使经历过重大的社会变革,也总有一些传统可以传承下去。以印度为例,即使传统的“寺庙舞姬”消失了,但是由之转变而来的舞蹈如今却很受中上阶层出身的年轻女孩们的喜爱。我们是否可以这样想:对于这些年轻女孩而言,学习一门在过去只有“寺庙舞姬”才可以实践的艺术难道不是一个莫大的特权吗?总之,东南亚社会看起来更能够与他们的过去和平相处,也更容易把传统文化中的教育形式和内容融入到现代化教学当中。但对于印度和中国而言,虽然这两个国家在变迁过程中也吸收一些传统的因素,但这样做的主要目的是为了对传统进行彻底而深入的改造,然后以一个“像样的”新面孔呈现在现代世界的观众眼前。

## 五、关于比较的问题

关于本书的学术贡献我们还可以谈及很多,但在此笔者主要想以一个比较的视角从宏观角度来谈一谈在阅读过程中所提出的几个疑问。比如,印度教育彻底摧毁了传统的教育模式这一说法是否真的准确?印度的传统教育模式有没有可能像印度尼西亚的情况那样,融入到英式教育体制之中?同样地,为什么研究布顿岛渔民的作者在介绍完新兴的捕鲨鱼技术之后却对这一技术的社会影响只字不提?这一新技术的出现有没有可能改变了已有的社会关系,并使渔民间的竞争变得更加激烈?在齐夏柳(Gladys Chicharro)对中国教育的研究中,我们也想要更多地了解到作者对升旗和广播体操的看法是什么。关于中国的这两个章节引起很多思考,因为他们一方面精彩地介绍了不同的教育与传承模式,同时也提出了他们的疑问,即该以何种方式来理解这些传承的问题,尤其是在现代的形式之下?纪仁博(David Gibeault)在他的文末提到:“如果中国人有疑问,那么他们的疑虑主要在于不知道与国外的交流到底可以给他们带来什么样的实益,更重要的是,他们不知道这是否能够帮助他们确认自己的过去。可以说,中国缺少[与国外]的联姻”<sup>[1]103</sup>。如果我们从中国人的视角来审视婚姻,也就是说新娘从娘家被转移到婆家以及妻子在婆家的从属地位,我们就能够理解纪仁博(David Gibeault)的观点。在他看来,中国应该赋予过去一定的地位,这个地位即使是从属的,但是至少也是真实存在的,而不是仅仅把传统看作是吸引外国游客的开胃菜。在某种程度上,中国应该像泰国那样允许一定比例的“本土文化教学”。不过话又说回来,研究克伦族人的那一章也有些意犹未尽的感觉。作者对“本土文化教学”的态度是否有一些过于理想化了?如果真的烧山垦荒,孩子们就不能够像过去那样在森林里接受长者的仪式教育,那么这些脱离了传统背景的仪式又将会变成什么样子?在这种情况下,这些仪式是不是也将被“博物馆化”?也就是说以一种“越轨”形式继续存在,就像“寺庙歌姬”的舞蹈在当代印度上流家庭的传承那样?

通过对本书各个章节之间的比较研究,我

们可以看到,知识传承模式的转变也或多或少地改变了传承的内容与意义。这种转变并非没有好处,但是具体的得失则需要从多个层面来衡量。或许,建造一个博物馆总是要好过传统知识的彻底失传?上述提到的这些问题是为了给这些年轻的研究人员提供一些后续的研究方向,希望他们能够在已有的研究基础上更进一步,为我们提供更多的、更优秀的成果。

## 六、当代中国的教育

由于笔者主要从事汉学人类学研究,所以对中国的教育问题也尤为关注。在本文的最后部分,笔者将着重探讨中国教育与价值观念传达之间的关联,同时也顺带讨论一下藏区的教育问题。从传统上来看,教育在中国是获得社会成功的主要因素,也是获取官职的主要途径。藏区则是一个特例,因为受到佛学教学的影响,过去藏区教育的目的在于培养“出世的个体”。然而藏区目前的教育方针主要是培养“好国民”,学校也更侧重于用中文教学。不过近期新成立的一些私立学校也开始尝试着用藏语教学<sup>③</sup>。

对藏区的关注可以补充齐夏柳(Gladys Chicharro)和纪仁博(David Gibeault)的研究,因为后者关注的重点在于中国传统教育的集体层面。著名的科举制度在中国存在很多年,自宋朝以来更是发展迅速,国家通过考试和竞争来录用最好的人才。值得注意的是,耶稣会士在17世纪和18世纪把科举制度介绍到西方,并启发了西方当代教育体制的确立。

当代中国的教育模式可以看作是“现代的”大众教育与“传统的”精英教育的这两种理念的结合体。前者试图通过大众教育来培养大量的“非自主化”的社会主体,而后者则主要是为了培养精英人群。经过层层选拔的精英将处于社会阶层的上流,并成为国家的治理者。不过话说回来,所有社会的教育模式其实都是这两种理念的结合,区别的关键在于一个社会对这两种理念的侧重程度。对于布顿岛的渔民而言,parika之所以受人尊重,不也是因为他比别人更有知识吗?中国村庄的歌师也是如此。每个社会都有其独特的教育特点,不过界定这一特点的主要因素并不在于集体的教育形式和强调个

体发展的教育形式二者之间绝对的对立,而是这两种理念结合的方式和各自所占据的比例。后者同时也反映了一个社会最核心的价值观念。虽然培养精英并赋予其相应的社会地位是所有社会教育制度的目的之一,不过西方社会的教育所关注的重心首先在于培养蒙田和卢梭意义上的“自由”的个体。而对非西方社会而言,教育的侧重点则并不一定会放在培养此“自由”意义上的个体上面。在这个问题上,如果将西方教育体制下培养出来的自主却“入世的个体”跟藏区“出世”的僧人进行对比将会很有意思,不过这是另外一个主题了。

笔者在农村的田野经验也确认了上述观点,即两种相互竞争的教育理念并行不悖,共同存在。有一次,一对夫妇跟笔者谈起他们在上小学的儿子,说他在学校成绩不怎么好,看起来学习能力不足,估计最后也要跟他们一样做农民了。不过他们看起来对儿子的情况并不是很担心,因为子承父业意味着儿子将来不用面临中学和大学的激烈竞争以及随后的失业风险。还有一次,笔者跟一个17岁、在镇上中学读书的女孩聊天。这个女孩学习很刻苦,非常希望能够考上大学。我问她,为什么如此努力?是什么使她这么爱学习?她回答说,她唯一的愿望就是希望通过学习“离开这里”,也就是离开村庄,因为在她看来村庄是一个没有任何可能获得社会地位提升的地方。过去,农民的孩子很少有人能够接受高等教育,不过随着近年来中国大学数量的增多和对学生的扩招,越来越多的农村孩子被高校录取。他们“离开村庄”变成“现代的”城市公民,享受城市资源的同时也受到失业的威胁。

我们可以看到,与蒙田和卢梭所主张的培养“自由”人的观念不同,当代中国正式教育的目的在于培养“新的中国人”,农民不再是传统意义上的农民,他们既不唱歌谣,也不讲故事……中国文化遗产传承的“消失”与本书中所描述的印度的情况以及西方<sup>④</sup>的教育体系有着很大的可比性。再者,中国所采取的新型教育模式有着相互矛盾的地方,这些矛盾之处恰恰能够反映出社会的张力,特别是其一方面强调纪律严明而忽视孩子独立能力的培养,另一方面却试图通过竞争来实现社会分层。再者,理

想的社会精英似乎并不是那些“自由的”有创造性的个体,而是更倾向于培养遵纪守法的公民。

虽然当代中国的教育体系强调遵守规则,但学校还是培养了一大批人才,他们学历更高,对外界的了解也更多,这些因素按理说应该引导他们更具自主性。中国目前的教育体制对政治和社会可能造成的影响尚待评估,或许像汲喆所说,“自十九世纪末以来实施的新型教育对政治和宗教的影响超出了倡导者的预期和控制。”<sup>[2]</sup>”

#### 注释:

①歌师与道士的关系犹如古代中国的“礼和乐”之间的关系,“礼乐”关系以不同的形式存在于中国的很多地方。可以参见笔者在《民间戏剧:一个在中国的田野调查》(巴黎,学术印度出版社,2012)一书中的描述。

②事实上,这不仅仅是“不能传承”,而是有意要摧毁所有那些被看作是造成中国落后于西方的传统文化。

③参见克蕾芒丝·亨利的硕士研究生论文《中国模式的应用:藏区的教育制度.一个关于海南藏族自治州与玉树藏族自治州的对比研究》(巴黎:国立东方语言与文化学院,2013)。作者在这项研究中回顾了自蒙田和卢梭以来西方重要的教育理论,对于这两个教育家而言,教

育的目的在于以自由为中心,发展出一种道德与批判精神。

④可以参见让-皮埃尔·勒高夫的著作《村落的终结:一个法国历史》(巴黎:伽利玛出版社,2012)。作者在本书中讨论了一个普罗旺斯村庄在二战之后所经历的社会转型。

#### 参考文献:

[1][法]让-马克·德格拉夫.东亚国家正式与非正式教育:社会化及学习内容的关系[C].普罗旺斯地区艾克斯:普罗旺斯大学出版社,2012.

[2][法]汲喆.导论:“教”的重构,中国现代性下处于政治与宗教之间的教育[J].远东东西,2011,33:9.

[3][法]克蕾芒丝·亨利.中国模式的应用:藏区的教育制度.一个关于海南藏族自治州与玉树藏族自治州的对比研究[D].巴黎:国立东方语言与文化学院,2013.

[4][法]让-皮埃尔·勒高夫.村落的终结:一个法国历史[M].巴黎:伽利玛出版社,2012.

[5][法]庄雪婵.民间戏剧:一个在中国的田野调查[M].巴黎:学术印度出版社,2012.

收稿日期:2017-11-14 责任编辑:王珺