

教育人類學理論探討

詹棟樑

【本文提要】

本文是探討教育人類學理論的論文，教育人類學引進國內的時間並不是很長，因此有許多人對這門學科還不熟悉，有值得引介與探討的必要。

本文分四大部分來探討教育人類學：

第一部分為教育人類學理論透視，將教育人類學重要理論作一通觀式的呈現，把理論中心凸顯出來，以作為探討教育人類學理論的敲門磚。

第二部分為教育人類學理論的確立，首先探討教育人類學的理論基礎，也就是教育人類學在開始時需要以其他理論做為基礎，後來該學門由於學者們努力探討而建立了獨立的一門學科。

第三部分為教育人類學理論的應用，也就是教育人類學理論應用在教育及學校教育上。德國在許多年前已經將教育人類學理論應用在學校教育方面。

第四部分為將探討教育人類學理論的價值作一總結，並呼籲國內學者努力探討教育人類學理論。

教育人類學對教育具有引導的作用，它可以把教育發展帶向一個理想的境地。

教育是不斷地發展的，這種發展對個人身心的成熟有幫助，可以培養一個人具有文化氣質，也就是文質彬彬的人；對社會的進步也有幫助，社會的進步常常是要靠教育的推動，因此教育成為推動社會進步，尤其是「學習社會」的建立最有幫助。



教育人類學理論的建立與發展，為人的教育帶來了新的觀念。教育的觀念必須不斷地更新，才能符合時代的需要，及有助於教育活動。

教育是一種文化活動，也是有價值的文化活動；在文化活動中，一定有人參與，於是人與文化形成了不可割捨的關係。人與文化之間的關係是：人創造了文化；文化影

響了人。而人類學便是研究人及其所創造的文化。

教育與文化也有不可割捨的關係，教育與文化的關係是：教育創造了文化；文化影響了教育。而教育人類學的理論是兼顧這兩方面的探討。

教育人類學理論，對於人的教育具有導向的作用，因為教育人類學理論探討有關人的本質的改變與形成的問題，人的本質為何改變？為何形成？必須有導向，否則只是盲目的改變與形成，那麼對人的陶塑是沒有幫助的。

就一般情形而言，在教育方面是先有實際，然後才有理論，因為教育實際在古代就已經存在，而教育理論是在近代才形成。但是不能忽略的是：理論對實際能產生重大的影響。因為既然能成為理論，必須是經過千錘百鍊，去蕪存菁後所留下來的精華，所以它對實際有重大影響。教育人類學理論是教育理論的一個層次，它借教育理論之便，不必重演過去由教育實際形成教育理論的過程。

壹、教育人類學理論透視

德國教育家維提希 (Hans Wittig) 認為：教育人類學的中心議題是每一個人和團體之教育過程的研究，並分析在教育過程中能發生作用的複雜因素。教育人類學，是一方面探討人存在的真理，一方面建立人的精神活動的原則^①。

所謂「精神活動」，指的是文化活動與教育活動。這種「精神活動」有助於對人的塑造。人是生活在教育過程中的，因此，人在生活中不斷地塑造自己。於是，人一方面是「人的自我教育」(die Selbsterziehung des Menschen)，一方面是「教育的有效設計」(mögliche Entwurf der Erziehung)。這兩方面的共同作用，促使了人的內在改變。

教育人類學理論的重點主要者如下。

一、人具有自然的本質與文化的本質

德國教育人類學家哈山史坦 (Bernhard Hassenstein) 認為：人有兩種本質：一為自然的本質；一為文化的本質。所謂「自然的本質」(Naturwesen)，是指人有身體，是屬於生活的過程(或生命的過程)，跟其他動植物一樣，是有生命現象的，也是有生命法則的；所謂「文化的本質」(Kulturwesen)，是指人的心靈的、精神的層面，能做文化的表現。因此，每一個人，有自然的一面，也有文化的一面。必須這兩方

① 見 Hans Wittig: Anspruch und Chance einer metaphysisch offenen Pädagogischen Anthropologie, in: *Pädagogische Rundschau*, 22. Jg. 1968, S. 2-3.

面的因素的組合，才能有高級的完整性出現。做一個理想形式的比喻：一位歌者的藝術成就，是先天自然所賦予的聲音的稟賦，和教育過程所給予的陶冶培養而成的^②。

人存在的基石是基於自然的條件與文化的條件。前者指人的生理現象與情緒表現，如飢渴、睡眠、恐懼、生氣等，它們的產生是起於人之自然的一面；後者指人參加活動的動機，它是屬於社會的範疇，與文化活動有關。

以上的情形，也可以用下列兩種人類學理論來代表：

(一)生物人類學

「生物人類學」(Biologische Anthropologie) 探討人的生物現象，因為人是生物之一，自然而然地有生物現象，如刺激、痛苦、生氣、害怕等，均是生物現象。「生物人類學」理論，主要在探討人之身體需要的滿足的知識。

(二)社會人類學

「社會人類學」(Soziologische Anthropologie) 探討人的社會現象，這種社會現象，除了文化的因素外，還包括社會結構與政治關係，及各民族的習性等。「社會人類學」理論，主要在探討社會各因素對人的影響。

教育人類學理論兼具以上兩種人類學的性質，其包括的特性如下：

(一)教育是成年人對年輕人的影響

教育常常是成人的一代，對年輕的一代的影響，也就是對未來的一代發生的作用，這種現象是從初民社會就開始的。就一般情形而言，成人的一代在知識與經驗方面，比年輕的一代要豐富些，正可以用來教育下一代。

(二)家庭在社會中所扮演的角色

家庭對子女的行爲影響扮演著決定性的角色，家庭牽引著子女行爲的改變；家庭教育的性質，是直接而實際的，能夠產生顯著的影響。

(三)人在生物學上的欠缺與補償

生物人類學家認為：人在身體的組織方面有著「生物學上的欠缺」。因此，人在承擔這些欠缺時，必須用各種方法來補償。站在教育人類學的觀點，也必須承認人有生物學上的欠缺，但這種「欠缺的本質」，可以用其他的方式，特別是用教育來補償。

(四)教育之社會文化的條件

人是誕生在社會文化的環境裏，受社會文化的影響。換言之，社會安排與提供良好學習環境給受教育的人。同時，教育的目的，在於強調人的互相接觸；不但要服從社會

② 見 Bernhard Hassenstein: Biologische Anthropologie und Erziehung, in: Klaus Kippert (Hrsg.): *Einführung in die Soziologie der Erziehung*, Verlag Herder Freiburg, Basel, Wien 1970, S. 61.

的規範，而且人也要有自己的人格。就教育人類學的觀點而言，教育在於發展每一個人使擁有成熟獨立的人格。

從以上的性質去了解，下列四種學術：生物學、人類學、教育學、社會學，其理論均在探討與人有關的問題，且其彼此之間，有結構性的關聯。

二、人的能力與人的學習

人的能力與人的學習有密切的關係，學習以能力為基礎。這是一個極為重要的概念。假如人沒有先天的稟賦，那麼他就沒有吸收的能力，這種稟賦就如酵母一樣，是發酵的引媒，缺了這種酵母，就不能發酵，也無法產生變化。站在教育人類學的觀點，教育是變化人的氣質，也就是改變人的本質，而欲變化或改變人的本質，就是要對人的固有能力一些刺激，然後才能引起變化。

又站在教育人類學的觀點，確認：人是有能力的，人是可以發展的，人是可以學習的。同樣的情形，人的發展也是以能力為基礎，即發展是以原有的能力為基礎，然後向外擴展，就如裴斯塔洛齊（Johann Heinrich Pestalozzi）所認為的，發展就如一粒種子，經過澆水、施肥、照顧，使其發芽、成長、茁壯，而長成一棵大樹的情形一樣。

對於以上的情形，哈山史坦說：「教育最大可能性的發展，是能力的發展與人格的發展，及無可衡量的學習範圍。」^③人的發展也是與學習並進的，也就是人在發展過程中，必須學習，以增益其能力。

能力與學習有如下的關係：

(一)學習的心境與選擇的能力

人的學習應有「學習的心境」（Lerndispositionen），即人應能處理學習的事情，及保持學習的心態，把學習視為是一件願意做的事情；「選擇的能力」係指能選擇他所需要學習的。人的學習必須有選擇，這樣才能成功，因為「吾生也有涯，而知也無涯」（《莊子·養生主》），在這知識爆炸的時代，窮人一生之力而無法學盡所有的知識，所以必須有所選擇，即選擇所需者。

站在教育人類學的觀點看，人的學習態度，應該是積極的，面對所要學習的東西，努力去學習。教育也就是告訴學習者如何達到成功的學習。學習也是需要不斷地選擇，每當學過一些東西以後，又要選擇其他的，來作為學習的材料。這又是另一種需要的選擇。

(二)指導與取向

裴斯塔洛齊說：「所有的教育在實施之前，人們必須知道：人是什麼？他能變成什

③ 同前註，頁64。

麼？」教育人類學家羅赫納（Rudolf Lochner）說：「誰致力於教育科學的研究，他也要致力於人類學的研究。」^④

從以上兩位教育家的說法，可以了解到教育人類學的性質。也就是人類學是研究人的，並成為各種理論的基礎科學，教育社會學家艾格爾斯（Philipp Eggers）與史坦巴赫（Franz Steinbacher）說：「人類學是各種理論的基礎科學，以人作為把握的對象，所要求的是其研究的結果能適用。」^⑤由以上的論點，可以推演出：

1. 指導：教育人類學近些年的發展，在方法上是以經驗的方法和哲學的方法作為指導，尤其是從教育學的論點去發展人類學，使在研究人時，建立了「人的科學」（經驗的方法）與「人的理論」（哲學的方法），對於人的本質的研究時，注重「自然的本質」（經驗的研究）與「文化的本質」（哲學的研究）。

2. 取向：教育人類學理論的研究，最重要的是應該有引導的主題，那就是取向。許多重要的教育人類學家，如法國的德日進（Pierre Teilhard de Chardin）、德國的普內斯納（Helmuth Plessner）、謝勒（Max Scheler）、布爾諾（Otto Friedrich Bollnow）、戴波拉夫（Josef Derbolav）等人，都主張：人的表現是自我創造的結果。於是教育人類學的研究，應該重視人的自我創造，人比其他動物優越，就是能自我創造。自我創造的研究成為教育人類學的研究的重要取向。

指導與取向，如果從能力與學習的觀點去探討，學習便是一種指導，或者是教者指導受教者學習；人的自我創造，必須有創造的能力，或者創造也是一種能力的表現。

（三）求知的慾望與人的改變

人有「求知的慾望」（Wissbegierde），這種「求知的慾望」是起於人的「好奇」，也就是說，人有好奇心，為了滿足好奇心，必須不斷地求知，求知也要靠學習，有學習，才能獲得知識。因此，每一個人都必須學習。

人的「求知的慾望」成為人的改變的前提，因為人在原始社會時，他的創造是基於好奇，又由於好奇而創造了新的社會形式，在新的社會形式中，人有新的生活形式，人的生活形式，其特殊的性質是對環境的體驗，而體驗是靠精神來把握。人的體驗，必須有體驗的能力，尤其應該有好的體驗能力，才能對環境有所了解。

人的改變有兩種因素：

1. 進化使然：波特曼（Adolf Portmann）在其《生物學與精神》（*Biologie und Geist*）一書中，說明了「人是在改變之中」（Der Mensch ist im Werden），而

④ 裴斯塔洛齊與羅赫納的話，轉引自 Philipp Eggers, Franz Steinbacher: *Pädagogische Soziologie*, Verlag Julius Klinkhardt Bad Heilbrunn/Obb 1979, S. 25.

⑤ 同前註。

這種改變，是由於進化使然。人較早是生活在「純樸的世界」(die naive Welt)，人與土地的關係十分密切；後來由於科學的建立，而進入了「技術的世界」(die technische Welt)，人與管理精神的關係十分密切^⑥。德國的重要的文化學派教育家，也是人類學家李特 (Theodor Litt) 也有與波特曼類似的主張，他認為人與教育是從古典的人文主義 (Klassischer Humanismus)，進入現代的工作世界 (Arbeitswelt)，也就是技術的世界^⑦。

進化便是一種改變，不過這種改變比較緩慢，時間較長。也就是說，要經過很長的歲月，才能發生改變。

2. 學習使然：學習使人發生改變，因為一個人知識與經驗增加了，他的舉止風度就是不同。對一個受良好教育的人而言，行為上的文質彬彬是最好的說明。又有一句俗話說：「三日不讀書，便覺面目可憎」，可見學習對一個人的重要性。教育使人改變，這種改變自然與學習有密切的關係，由於學習而使人發生良好的改變，也就是有良好的行為。教育的目的，就是安排良好的學習環境，使學生發生良好的改變。

三、人的學習安排與學習機會

人的學習常常是經過安排的，例如學習計畫、學習步驟；學習機會則偶然性高一些，茲分別說明於下。

(一) 人的學習安排

人的學習是「可編序的」(Programmierbar)，即可按照預定的方式學習，透過學習過程和教育影響，而達到學習的目的。例如斯金納 (B. F. Skinner) 的編序學習就是如此。

著名的教育人類學家葛倫 (Arnold Gehlen) 認為：人的行為，很顯然地是「本能關聯的鬆解」(die Auflockerung der Instinktzusammenhänge)，也就是掙脫了本能的束縛。人的行為與動物的行為不同，動物的行為是固定的，具有固定反應的性質；人的行為是文化制度的反應，並沒有固定的反應^⑧。另外一方面：人的行為是透過社會文化及傳統的背景來決定的。尤其是教育制度中的教育機構，更能決定人的學習行為。在「文化所負荷的和文化所貫徹的社會制度的意義中」(im Sinne des kulturtragenden und Kulturdurchdrungenen Gesellschaftssystems)，每一個人都能按照

⑥ 見 Adolf Portmann: *Biologie und Geist*, Bern 1956.

⑦ 見 Theodor Litt: *Das Bildungsideal der deutschen Klassik und die moderne Arbeitswelt*, Kamps Pädagogische Taschenbücher 1955, 6. Agfl. 1959.

⑧ 見 Arnold Gehlen: *Urmensch und Spätkultur*, Bonn 1956.

次序地學習。這種社會制度，在世代的交替中，可以再生。而且這種社會制度，有更改的可能性和需要性，每當其更改時，都有可能影響學習。以上為文化社會學中的「再生」（複製）理論。

這種學習的安排，可由社會來做，也可以由個人來做，其作用沒有顯著的差別。

(二) 人的學習機會

人的學習除了靠安排以外，有時還靠機會。因此，機會偶然的情形大一些，但機會也是可以提供的，例如「教育機會均等」（Chancgleichlichkeit）就是。

近些年來，教育人類學理論非常重視教育機會的提供，因為如果不提供教育機會，又如何能讓人充分地學習呢？如果教育機會的缺乏，就會成了文化剝奪的現象。

在人的發展過程中，機會的獲得是一件很重要的因素，有時機會一旦失去，便難獲得補償。在個人方面，例如長期的臥病，而無法參與學習；在客觀情勢方面，例如戰亂，造成很多人無法正常地受教育。這兩方面如事後再補償，往往是事倍而功半，效果還不一定好。

依照哲學人類學的理论——歷史本身是結構的——去探討，人在歷史中，涉及命運問題。也就是說，人的命運在每一個時代都是透過人本身將其呈現出來。在社會方面，則是社會決策與教育政策提供人們教育的機會^⑨。

現代的教育理論，是主張多提供機會給學生，使學生能多學習，最顯著的是：在課程方面，愈分愈細；學生選擇的機會，愈來愈多；升學與進修的管道，也愈來愈多，學生選擇的機會，也愈來愈多。

四、人的可教育性的限制與奮發努力

人的學習能力，可以促使行為發生改變，這是一件很顯著的事實，但是人的可教育性或學習能力，並非沒有限定的，並不是如行為主義者所持之教育樂觀主義，認為人的教育是萬能的。

人的學習或教育，對於人之各方面的改變，有其限定，這是必須認定的教育事實。因此，教育必須依人之個別差異，而採取因材施教的方式。

或許有人會問：既然教育的力量有限，那麼人何必努力呢？為了尋求以上的答案，依據教育人類學的理论去探索，可以認為：人有兩次誕生，一次為自然的誕生，即人來到這個世界，受遺傳的決定；一次為文化的誕生，即人進社會文化的環境，受社會文化的影響。但第二次誕生是靠人的努力，透過「意向的教育影響」（intentionale erzie-

^⑨ 同前註。

herische Einflussnahmen) 與「功能的教育影響」(funktionale erzieherische Einflussnahmen)，而使人奮發向上。於是形成了以下情形：

(一)在個人方面

個人方面的奮發努力，是受「意向的教育影響」，最早是在家庭中受父母親的影響，在學校中受老師的影響。在這段時期具有「最高的陶鑄性」(die höchsten Prägarkeit)，也就是最有改變的可能。

(二)在團體方面

團體方面的共同努力，是受「功能的教育影響」，社會在廣義方面是一個大的教育機構，依據社會文化的制度去實施講求教育的功能。也就是說，社會文化制度，在發揮教化的功能。此外，社會文化制度在促進人的社會化，以及陶冶人的羣性。

人受了以上兩方面的影響，使個人形成了努力向上的意向；使整個社會發揮了教育的功能。

依據教育人類學的理論，人有「欠缺的本質」，為彌補自己的欠缺，他必須奮發向上；還有人有各種需要，為了滿足需要，他也必須奮發向上。

此外，尚有如下的原因：

(一)教育在追求成就

人受教育是在追求成就，為了獲得更多的成就和更大的成就，他必須奮發向上，否則成就無法達到。

(二)社會地位基於競爭

人在社會上要占有一席位，必須競爭，因為現代社會本來就是一個競爭的社會，如不與人競爭只有敗下陣來。

貳、教育人類學理論的確立

教育人類學的研究，是德國教育學術所走的重要方向之一，德國的教育家將人類學與教育學結合而成為一門比較新的科學。這種比較新的科學是一種「以人為本」的教育學，最重要的是它已具有完整的理論，可以成為一門獨立的科學。

一、教育人類學的理論基礎

教育人類學的建立，在成為一門獨立的科學以前，是以一些其他科學作為基礎；這種情形是普遍的現象，就像教育學在初建立時，也要以哲學、心理學、社會學、生物學作為基礎的情形一樣。

自從德國哲學家謝勒建立哲學的人類學以後，產生了新的觀念，那就是哲學的價值，有一半是用經驗的研究而獲得，而且對於人的研究也要用哲學去考量。這樣一來，人類學就與教育學發生了關係，尤其是用人類學觀點所建立的教育學，對於人的本質的呈現，更有幫助。

教育人類學在成為一門獨立科學以前，是由下列科學做基礎：

(一)經驗科學的基礎

經驗科學對於教育人類學的幫助是：協助建立基礎人類學(Basale Anthropologie)，尤其是從人的身體結構入手研究，其研究的結果應用在教育人類學方面，使有助於對人的了解。人類學較早時是與自然科學有密切的關係的，例如生物化學、生物物理學、醫學等。這些自然科學幫助了基礎人類學的確立，替它建立了客觀的、經驗的結構，然後再從它的建立，進而建立教育之人的理論(die Pädagogische Menschenlehre)的新命題。這種新命題對於「超越經驗的改變本質」(Überempirisches Werdenwesen)的了解有幫助。因為人的本質的改變有時是超越經驗的，即不是用簡單的科學方法就能了解的，例如內省法與自我的表露，就是非經驗的。

教育人類學理論以經驗科學為基礎，有其優點，就是較能合乎科學的原則，不致有太濃的哲學氣息，同時，就教育的施為而言，經驗的法也相當重要，在對教育問題的處理時，往往就必須依據經驗法則。因此，一位好的教師也常是一位有經驗的教師。

(二)生物學的基礎

教育學曾以生物學做基礎(見前述)，因此一分析教育學的相關結構，首先獲得的因素，就是生物學的因素，因而我們發現生物學研究的結果已經應用在教育學上。教育人類學也需要有相同的情形。

現代生物人類學的建立，與瑞士的動物學家與人類學家波特曼的名字分不開，因為他建立了研究的基礎，並引導了發展的趨勢。他的思想是將法國人類學家德日進的人類學理論——宇宙是互相關聯的，而且充滿精神——發揚光大。波特曼在其名著：《生物學與精神》一書中提到：人類學研究應該採取的態度為：生物學不能把它視為狹義的，應與生活發生結合。他認為：科學與技術無論如何的進步，對於人們的生活而言，常常是充滿神祕性的，現代的自然科學常逼著人們的生活走向神祕性，對人們的理念產生很深的影響。因此，他認為：生活應該謀求統一，把握精神與物質，使其互相發生作用。他說：「人，一方面是存在於生物機體的王國之中；一方面是一種本質的創造。因此，人在生命的王國地位中，有一種『生活形式』(Lebensform)，它被當成一種特殊情

形的整體，這種特殊地位，就是人的『精神本質』（Geist-Wesen）。」^⑩

波特曼是生長在瑞士巴色爾市（Basel）的動物學家，曾經就學於日內瓦、德國的慕尼黑與柏林、法國的巴黎等大學，當過巴色爾大學動物研究所的所長（一九三一年起），以及該大學的校長（一九四七至一九四八）。他將研究動物的心得應用到人類學的研究上。

他又認為：人的思想的改變，是經由自然科學的發展，與歷史的批判、把握，而形成「人的表象」（Vorstellung von Menschen），所以「人的表象」成為人的改變的基礎^⑪。

此外，德國的教育人類學家戴波拉夫（波昂大學教授，已逝）認為生物人類學對於教育學所承擔的研究任務，那就是要建立教育生物學（Pädagogische Biologie）。這種教育生物學所提出的觀點是要研究兒童的發現展現象與成熟現象，並了解其原因與阻障，以把握教育作用的性質，了解兒童的發展階段，最主要的意義是決定給與兒童「發展的幫助」（Entwicklungshilfe）。

以上生物學做為教育人類學的基礎，除了顯示發展的意義以外，還導引出來教育的規準：教育的實施是依兒童的成熟程度來衡量，也依年齡的大小來安排。因此，教師要正確地了解教育生物學^⑫。對於教育生物學的認識，才能了解生物人類學，才有可能對兒童實施發展的幫助。

生物人類學研究的方法與意義：

1. 生物人類學的研究，有時候採用比較的方法，也就是人與動物的比較。在比較的情形下，可以發現人本質上有顯著的特性：人，一方面具有「創立」（Aufrichtung）、「語言」（Sprache）、「思想」（Denken）；另一方面具有「世界的啓示性」（或環境的啓示性）（Weltoffenheit）、「選擇的自由」（Wahlfreiheit）。這些特性是只有人才有，其他動物並不具有這些能力。從比較就可以了解人與動物的區別，這些特性和區別是研究生物人類學時，所必須了解的。

2. 生物人類學的研究，很注意所能獲致的意義，因為這些意義有助於對人的了解，

^⑩ 引自 Leonhard Froese/Dietmar Kamper: Anthropologie und Erziehung, in: Thomas Ellwin/Hans-Hermanu Groothoff / Hans Ranschenberger / Heinrich Roth (Hrsg.): *Erziehungswissenschaftliches Handbuch*, Rembrandt Verlag GmbH, Berlin 1971, Bd. III, Teil/, S.72.

^⑪ 同前註。

^⑫ 見 Josef Derbolav: Problem und Aufgabe einer Pädagogischen Anthropologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft, in: *Psychologie und Pädagogik*, Verlag Quelle & Meyer Heidelberg 1959, S. 23.

教育人類學的研究期望能為教育的措施帶來意義，有助於教育的發展。例如前述之「世界的啓示性」所顯示的意義為：該名詞為波特曼所提出，它是行為研究中的一種概念，亦為教育轉移的工具，也是教育溝通的方法。也就是說，當一個人身體逐漸成熟時，與社會各層面接觸，常受到社會的刺激，而與團體發生共同的作用。最後，他的行為、心靈與精神的發展完全符合社會的結構和思想中的生活形式，換句話說，就是他的行為受到社會的啓示。

人的發展，依據生物人類學的理論顯示，人是有發展階段的，每一個發展階段環環相扣，是連續的過程，而不是一種跳躍！這說明了人的生物發展是按部就班的。因此，教育的實施也要按照發展而行，並注意到人在發展過程中的各項因素。

(三)社會學的基礎

教育學也曾以社會學做基礎，近年來又發展成另一門學問——教育社會學。在教育社會中，把人當成「社會人」(Sozialperson)。教育的意義與教育的本質，就是要教導學生謀求「社會的適應」(Sozialanpassung)，使每一位學生，無論在團體、班級、或社會之中，都能作正常的適應，並且了解自己的角色。在行為方面，使教育真正做到照顧學生，讓學生的行為盡量符合團體教育與情境教育的原則^⑬。

社會學與人類學結合而成社會人類學，成為人類學中的一個領域。社會人類學稍可提供教育人類學有關於適應的原則，與社會化的意義。所謂「適應」就是主觀與客觀之間，產生固定的關係的作用，以避免衝突的發生；所謂「社會化」，在社會人類學的系統中有兩種基本概念：

1.教育批判 (Pädagogische Kritik)，教育人類學家的主張，對於教育問題的看法採批判的態度，而並不是一味地認可其所存在的事實，尤其是以發現問題的觀點，去討論其所遭遇到的問題。

2.文化批判 (Kulturkritik)，馬林諾夫斯基學派 (die Schule Malinowski) 的主張，也就是從文化的觀點，對教育問題採用批判的方式，使各種教育實際在社會中顯現出來，而找出對問題之一種固定而正確的處理方式^⑭。

有關於社會人類學的建立，對於教育人類學能產生較有影響的，為人的科學研究方

^⑬ 同前註，頁24。

^⑭ 見 Klaus Mollenhauer: Anpassung, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 7. Jg. 1961, Heft 4, Versammelte von Reinhard Fatke und hrsg.: Pädagogische Impulse 1955-1980 Fünfundzwanzig Jahre "Zeitschrift für Pädagogik", *Eine Auswahl wichtiger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Diskussion*, Jubiläumsband, Beltz Verlag Weinheim 1981, S. 188-189.

面。在英國方面，一向是以社會人類學為研究的重鎮，於一八六三年就設立了「倫敦人類學學會」(The Anthropological Society of London)，專門從事社會人類學的研究。第一任會長為亨特(James Hunt)。他述說該學會的成立目的在於人的科學的研究，並將各種有關人的研究加以統一起來。他並且說道：「中國人與美國人的本質有極大的不同，這是人的社會不同使然，人們所能做到的，是用經驗的方法去把握人的本質。」^⑮

從前述可以得知：英國早就把社會學的理論應用在人類學的研究方面，而建立了社會人類學。而社會人類學的大部分研究是人類的文化現象。

除了英國以外，尚有一些國家對社會人類學的研究也有成就：

1. 德國於一八六九年設立了「柏林人類學、人種學與古歷史學會」(Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte)，這個學會則對於社會人類學採取綜合研究的方式，後來的柏林自由大學(Freie Universität Berlin)(戰後新設之大學)則承其餘緒，其中兩位教授，克列森(Dieter Claessens)與諾爾特(Helmut Nolte)則是研究社會人類學的權威。再就是法蘭克福學派(Frankfurter Schule)的主要代表人物哈伯馬斯(Jürgen Habermas)對於社會人類學的貢獻，更是名滿全球^⑯。

2. 法國雖然沒有像英、德成立學會，但是法國是社會學研究方面很有成就的國家，例如孔德(Auguste Comte, 1789-1857)、涂爾幹(Emile Durkheim, 1858-1917)等皆是著名的社會學家，一直到現在的著名人類學家李維史陀(Claude Lèvi-Strauss)提出了人類學是「社會與人文的科學」(sciences sociales et humaines)的概念，以及維萊(Jean Viet)與沙拉諾(Jacques Sarano)提出了人類學是「人的科學」(sciences de l'homme)的概念。這一些概念對社會人類學的研究和理論的建立都

⑮ 引自 John W. Burrow: *Evolution and society, A study in Victorian Social Theory*, Cambridge University Press 1966, p. 128.

⑯ 見 Dieter Claessens: *Instinkt, Psyche, Geltung. Zur Legitimation menschlichen Verhaltens. Eine soziologische Anthropologie* (1968), Köln und Opladen, Westdeutscher Verlag, 2. Überarbeitete Aufl. 1970; Ders: *Nova Natura, Anthropologische Grundlagen modernen Denkens*, Düsseldorf-Köln, Dietrichs 1970; Ders: *Anthropologische Voraussetzungen einer Theorie der Sozialisation*, Manuskript, 1971.

Helmut Nolte: *Bestimmungsfaktoren menschen Verhaltens aus der Sicht einer soziologischen Anthropologie* Protokoll der Evgl. Akademie Reinland, 1971.

有很大的貢獻^⑭。

就一般情形而言，法國在教育上受社會學影響很深，因而在教育社會學及文化社會學方面都有成就。但是法國的社會人類學受結構主義（structuralisme）的影響較大，它是受自然科學的影響，所建立的結構概念，在社會學上概念的應用，真正的關係還是與社會學有關。這種結構的概念經過批判，而建立生活中的各種制度。因此，它具有指導的作用，所以法國的社會人類學又稱為「指導的社會人類學」（orientierte soziologische Anthropologie）。

社會人類學逐漸重視人的態度與語言的研究，於是就重親「人的溝通的研究」（Menschliches Kommunikationsforschung）。人的溝通是一種「社會行為」（soziales Handeln），這種社會行為在於讓個人在現實的社會制度中，能中規中矩^⑮。

教育人類學在探討社會性理論中，認為人的社會性最重要，這種觀點是來自社會中之人類經營共同生活的理論。人自初民社會以來就是經營共同生活的，因為人經營共同生活才能產生巨大的力量，例如抵抗自然的災害——洪水猛獸；人與人之間的戰爭——部落戰爭。這些事都是要靠共同生活所產生的力量來解決。因此，社會性成為人的安身立命的重要因素。

④心理學的基礎

心理學對於教育人類學的研究，有助於探討學習方面的問題。在教育的過程中，學習占最重要的地位。

心理學在美國被認為是較偏向行為心理學路線的，也就是進行動物的實驗，然後用動物的行為表現來解釋人的行為。這種方式到了德國以後，心理學者大不以為然，認為心理學應該走學習心理學的路線，這樣對教育人類理論的研究有幫助。

教育人類學的心理學基礎有如下論點：

1. 成熟即是學習：戴波拉夫認為「成熟即是學習」（Reifen als Lernen）^⑯。人必須學習才會成熟，而且學習有助於成熟，尤其是心智方面的成熟。教育過程中，教師必須鼓勵學生多學習。

^⑭ 見 Jean Viet: *Les sciences de l'homme en France. Tendances et organisation de la recherche*, Paris, Den Haag, Mouton 1966.

Jacques Sarano: *Homme et sciences*, Paris, Editions de l'Epi, 1968.

^⑮ 見 Wolf Lepenies: *Soziologische Anthropologie*, Carl Hanser Verlag München 1971, S. 36-37.

^⑯ 同註^⑮。

2. 人的一生是學習的歷史：德國敏斯特大學（Universität Münster）教授韓寧生（Jürgen Henningsen）說：「人的一生是學習的歷史！」（Alles Menschliche Leben ist Lerngeschichte!）^{②①} 這是韓寧生教授一生的至理名言，也是他一生堅持的學習信念。

他認為學習的歷史非常重要，所以他非常重視「自傳的研究」（Autobiographie- und Lebenslaufforschung），從「自傳的研究當中，可以了解一個人的學習歷程」^{②②}。

他又認為人類學的內容是探討「人的本質」（Wesen/Natur des Menschen）。教育人類學的內容是探討「人的本質的改變」的問題。他說：「教育學（也指教育人類學）最重要的問題是：『如何使人改變』（Wie Menschen anders werden?）及『因而造成人們另一種改變』（dadurch, dass sie anders gemacht werden.）^{②③}。教育在使人改變，這種改變自然與學習有密切的關係，即由於學習而使人發生良好的改變，特別指有良好的行為。教育的目的，就是安排良好的學習環境，使學生發生良好的改變。

在學習過程中，最重要的學習過程就是「社會的學習過程」（gesellschaftlicher Lernprozess），因為「社會的學習過程」與「社會化」有關。人生活在社會之中，必須學習社會中的事物及人與人相處之道。而且，人是離不開社會的，為了過社會生活，就不得不學習。近年來的教育思潮倡導「社會學習」，就是這個原因。社會學習可以建立預先的判斷，符合社會風氣的改變，尤其是對社會具有「認同的作用」（Identifika-

②① 見 Hansjörg Scheerer: Zum Tode von Jürgen Henningsen, Pädagoge mit Phantasie, in: *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, Nr. 246 vom 22. 10. 1983.

Anton Austerlmann: Eingebunden in dauernde Lernprozesse. seine Tod offenbart die Krise: Jürgen Henningsen, in: *Kultur*, 1. Dezember 1983, Nr. 49, S. 25; *Münsterischer Anzeiger*: "Alles menschliche Leben ist Lerngeschichte", *der münsterische Prof. Dr. Jürgen Henningsen verstarb im Alter von 50 Jahren*, 20. 12. 1983.

②② 見 Jürgen Henningsen: Vielleicht bin ich heute noch ein Nazi, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 28. Jg. 1982, S. 341-354; Einige ältere Beiträge zur Autobiographie- und Lebenslaufforschung liegen gesammelt vor in: *Autobiographie und Erziehungswissenschaft, Fünf Studien*, Essen: *Neue Deutsche Schule* 1981 (neue Pädagogische Bemühungen 87).

②③ 見 Jürgen Henningsen: Die Impotenz der Schule, in: Günter Groth (Hrsg.): *Horizonte der Erziehung. Zu aktuelle Problemen von Bildung. Erziehung und Unterricht*, Festgabe für Theodor Wilhelm zum 75. Geburtstag, Verlag Metzler Stuttgart 1981, S. 107.

tion)。

3. 人的學習需要多方面的刺激：德國教育人類學家痕茲 (Hubert Henz) 認為：人的學習是需要多方面的刺激。他說：「人所需要學習的行為模式，是基於環境；手與了解、幻想與語言的表現，需要多方面的刺激，透過遊戲與有計畫的訓練來達成。」^{②③}從以上所引之說法，可以了解：人的學習是需要多方面的刺激的。

「學然後知不足」，是最大的刺激根源，人是不斷地學習的，在學習以後仍然感到不足，所以再學習。因此，人的學習必須有刺激的因素，才能使人努力學習。而且人置身於學習的社會中，有各種刺激的因素引起他的學習，因為現代的社會，如果人們不學習，便只有落伍，為潮流所淘汰。因此學習成為處於現代社會的人的必然工作，與人的社會生活無法脫離。

此外，學習也是由於需要而引起，痕茲又說：「所有的需要是由於欠缺、急難、貧乏等，因而要求幫助、支持、關心。兒童的教育需要，是對成人的要求，成人被要求負起教育關係的責任。根據人類學的基本概念，無論是生物人類學、社會人類學、神學人類學等，皆有教育需要性的概念存在，但是教育人類學的概念特別重要。」^{②④}教育人類學的概念，著重在教育需要性方面，這種教育需要性的滿足，其層次比生理需要性的滿足高（已達心理需要）。因此人的自我實現，常常是要靠教育來達成。

以上所舉的三個例子，在在說明了學習是一個人一生中不可或缺的事情！教育人類學理論探討人的本質的改變與形成，如果沒有學習，又如何促使一個人有所改變呢？

學習過程是以實際的條件為前提，也就是學習必須實際為之，如果不是自己實際從事學習就無效果，就如學游泳必須親自下水的情形一樣。所以「功能」(Funktion) 與「成就」(Leistung) 兩方面成為學習過程中必須考慮的因素。因此，教育的意義在於成就的要求與能力的訓練，教育思想與教育行為的形成，就是這雙方面的結合。

心理人類學家哈瑟洛夫 (Otto W. Haseloff) 對於學習過程甚有研究，他認為學習過程包括三個重要的功能：

1. 溝通 (Kommunikation)：從事學習的人與指導學習的人之間的溝通，有溝通就有默契，有默契學習的目標就容易達成。
2. 遷移 (Transformation)：所學習之內容相同者，比較能發生遷移。
3. 互動 (Interaktion)：從事學習的人與指導學習的人之間在學習過程能發生互

②③ 引自 Hubert Henz: Erziehungsbedürftigkeit, in: Heinrich Rombach (Hrsg.): *Lexikon der Pädagogik*, Verlag Herder Freiburg, Basel, Wien 1974, Bd. I, S. 397.

②④ 同前註。

動，而不是一方單獨的活動。

除了以上的三個論點外，哈瑟洛夫還認為學習是個人與他人或環境所發生的交互作用，使自己發生有系統的改變，產生新的適應。於是學習過程就成為一種：

1. 解決問題的過程 (Auslösungsprozess)。
2. 控制的過程 (Steuerungsprozess)。
3. 調整的過程 (Regelprozess)。

以上三種過程皆與溝通和互動發生關聯，再經過知識的交換後，就發生遷移。

哈瑟洛夫又說：「學習是一種高級的心智活動，對於人的學習而言，學習不是本能的表現，而是感覺與語言的溝通。學習最重要的是使『人的行為』 (Menschliches Handeln) 與『人的關係』 (Menschliche Beziehung) 發生有價值的改善，或良好的結果。」^②

就一般情形而言，心理學除了探討學習理論以外，也探討認識理論。人的認識能力是與心靈的發展有關的。雖然人的認識能力與心靈發展並不一定是平行的，但是可以了解的是：人由於發展而使認識能力提升。也就是人愈發展成熟，其認識能力愈強。

認識的目的在於避免對於事物的觀點有所混淆，而可能做成錯誤的決定。認識的進步是人的本身具有決定性的衝動，能獲得科學理論的反應與方法上的批判。認識的過程在於「實證的事實研究」 (Positivistische Tatsachenforschung)。換言之，認識的目的是在於正確的自我決定；認識的方法是要掌握原理原則^③。

近年來心理學界努力在建立心理人類學 (Psychologische Anthropologie)。這種心理學是以人類學為主的心理學，它從心理學的觀點來研究人的本質，尤其是「把人當成人」 (Menschen als Menschen) 來看待。德國柏林自由大學心理學教授霍爾茲坎普 (Klaus Holzkamp) 認為人類學的心理學有兩個觀點：

1. 積極的觀點：心理人類學與哲學人類學發生關聯，在於肯定人的本質，以建立「把人當成人」的觀點，尤其是在發展方面為然。
2. 批評的觀點：強調對於人類學的問題要採用心理學的知識與思想去分析人的性格

② 引自並見 Otto W. Haseloff: Kommunikation, Transformation und Interaktion in: Hans Georg Gadamer/Paul Vogel (Hrsg.): *Psychologische Anthropologie, Neue Anthropologie*, Bd. 5, dtv Stuttgart 1973, S. 95.

③ 見 Wilhelm Keller: *Dasein und Freiheit-Abhandlungen und Vorträge zur philosophischen Anthropologie und Psychologie*, Francke Verlag Bern und München 1974, S. 129.

，以了解人的性格的本質與類型^{②⑦}。

以上的兩個觀點，雖然把人看成兩種性質，但是仍然強調要把人當成完整的人來看待，因為人是不容割裂的。

二、教育人類學理論的建立

教育人類學理論形成的初期，是以相關學科的理論做基礎，在經過一段時期的發展以後，慢慢地成為一門獨立的科學。到了成為一門獨立的科學以後，也就是具備了它自己的理論。

(一)教育人類學理論的重點

教育人類學理論建立以後，其重點擺在「使人成為人的教育」（*Erziehung des Menschen zum Menschen*）的理論探討。過去的教育理論人類學或人文的色彩沒有那麼濃厚，以致有時會忽略教育中人的因素。當教育人類學建立以後，一直在強調「教育以人為本」的理念。

在第二次世界大戰以後，教育人類學快速地發展，可以說是已經邁入了新紀元，教育學家對於人類學的問題的探討，常有強烈的興趣，並從事建立人類學與教育學更進一步的關係的工作，使教育人類學的理論更充實、更完備，並把教育人類學視為是教育學的特殊學門。這種特殊學門的理論研究，有助於了解帶有特殊人類學色彩的思想的發展。關於教育人類學所顯出的意義，可以發現：教育學接受了人類學的轉變的概念。所謂「人類學的轉變的概念」是在六十年代有許多人類學研究所提出的論題、理論、方式等也相繼地被探討，它影響了教育學的發展。因此，人類學的轉變可以在教育人類學中發現^{②⑧}。

教育人類學理論把重點放在「使人成為人」的論點上，這就表明了「人的本質是可以改變的」理念。在教育的概念中，常被重視的是「可塑性」（*Bildsamkeit*）的問題，即把人的本質看成是可塑的，也就是人的本質是可以改變與形成的，這就是說明了人有接受教育而產生改變與形成的可能性，教育的功能可以發揮。

關於以上情形，德國著名的教育人類學家陸特（Heinrich Roth）說：「教育人類

②⑦ 見 Klaus Holzkamp: *Verborgene anthropologische Voraussetzungen der allgemeinen Psychologie*, in: Wolf Lepenies: *Soziologische Anthropologie*, S. 228-229.

②⑧ 見 Eckhard Meinberg: *Zur Entwicklung anthropologischer Konzepte in der Pädagogik nach dem 2. Weltkrieg*, in: *Pädagogische Rundschau*, 32. Jg. 1978, Aloys Henn Verlag S. 695-712.

學是探討由人的本質到人的心靈與精神的改變的一門學問。」^② 這個教育人類學的定義可以分為二方面來說明：

1. 重視人的本質：教育人類學理論的出發點，就是從人的本質探討開始，用教育的力量促使人的本質產生改變。

2. 重視心靈與精神的改變：在改變的過程中所重視的是「社會的過程」(Sozialer Prozess)，因此，非常重視社會的互相溝通，由社會的互相溝通所產生的影響，使人的心靈與精神產生改變。

人的改變是非常複雜的，因此教育人類學提出人的圖像，以作為發展的模式。

教育人類學理論出發點是重視人的可塑性，再由人的可塑性引發出教育的可能性(可教育性)與教育的需要性。其情形大致為：

1. 教育的可能性：人有了可塑性，才有教育的可能性，也就是透過教育才能使人的本質有產生改變的可能性。

2. 教育的需要性：每一個人都有接受教育的需要，惟有人類才有接受教育的需要，其他動物根本沒有教育的情形發生。

教育人類學理論把重點放在人的本質的改變與形成、可塑性、可教育性、教育的需要性上，使整個理論架構更為完備，在理論探討方面，可以使研究者更容易地、具體地把握。

(二)教育人類學是教育知識的中心領域

柏林自由大學教授烏爾夫(Christoph Wulf)說：「教育人類學是教育知識的中心領域。」(Pädagogische Anthropologie ist ein zentraler Bereich pädagogischen Wissens)^③ 在烏爾夫的觀念中，認為在今天多元與分歧的時代，所呈現出來的：教育學幾乎沒有固定的模式與典範的要求。教育知識的獲得並不只限於科學知識所產生的結果，而是包括各方面的知識，如哲學、科學、美學等方面的知識，而教育人類學的理論，是那些知識的中心。

就教育人類學理論性質而言，它是與哲學、科學、美學之間有密切的關係，而且在理論的建立、理論所能發揮的功能、理論的結構、理論的主題等方面都很重要，尤其是

^② 引自 Heinrich Roth: *Pädagogische Anthropologie*, Hermann Schroedel Verlag KG Hannover, Darmstadt, Dortmund, 2. Aufl. 1968, Band 1, S. 19.

^③ 引自 Christoph Wulf: Zur Einleitung: Grundzüge einer historisch-pädagogischen Anthropologie, in: Ders. (Hrsg.): *Einführung in die Pädagogische Anthropologie*, Beltz Verlag Weinheim, Basel 1994, S. 7.

教育學的知識與人類學的知識同樣地重要^①。

到底人類學的理論對教育學理論有什麼意義？這是一個值得思考的問題，如果深入去探討，可以發現兩者有密切的關係，由於兩者有密切關係，所以能建立教育人類學。又由於哲學人類學的影響，使教育人類學在六〇年代與七〇年代的衝刺，而成為今天的人文科學^②。

教育學與人文科學產生了密切關係，於是從人文的觀點去看教育問題，對於教育問題的提出與解決，比較重視人的因素，尤其是有關於「學習問題」，成為兩門學科所共同關注的焦點，陸特的兩本《教育人類學》(*Pädagogische Anthropologie*) 巨著就強調了這種觀點^③。在以上的情況下，學習的概念成為教育學與人類學理論的中心概念。人是「學習人」(*homo studens*)，具有學習的本質，而且人的一生是學習的過程。

(二)教育人類學是兩種人類學理論的綜合

教育人類學是科際整合的學科，具有很強的包容力，容易容納有關教育學的理論與人類學的理論，而使其理論更周全。

德國著名的教育人類學家安得烈阿斯·佛李特納 (Andreas Flitner) 在其所主編的《教育人類學之路》(*Weg zur pädagogischen Anthropologie*) 一書中，提出了兩種人類學，對於教育人類學理論的建立與發展更有幫助，茲簡單說明於下：

1. 基本人類學 (*basale Anthropologie*)：將人類學的基本理論提供給教育學，以作為建立教育人類學理論的基礎。

2. 完整人類學 (*integrale Anthropologie*)：當教育學與人類學整合後，由人類學提供完整的理論，使教育人類學理論更合乎理想^④。

由於以上的論點，形成了如下的重要概念：

1. 教育人類學是完整科學 (*Pädagogische Anthropologie als Integrationswissenschaft*)。

2. 教育人類學是教育的基本概念的奠定 (*Pädagogische Anthropologie als Fe-*

① 見 Jürgen Oelkers, Heinz-Elmar Tenorth (Hrsg.): *Pädagogisches Wissen, Zeitschrift für Pädagogik*, 27. Beiheft, Weinheim, Basel 1991.

② 見 Michael Foucault: *Archäologie des Wissens*, Frankfurt am Main 1973; Ders.: *Die Ordnung der Dinge*, Frankfurt am Main 1974.

③ 見 Heinrich Roth: *Pädagogische Anthropologie*, Band I, 1968; Band II, 1971.

④ 見 Andreas Flitner: *Weg zur Pädagogischen Anthropologie*, Quelle & Meyer Verlag Heidelberg 1963.

stlegung pädagogischer Grundbegriffe) ⑤。

教育人類學理論由於有以上人類學理論的支持，到現在已經是一種完整的科學。它為教育學開闢一條途徑，也為教育學提供完美的理想。

四教育人類學理論發展的新頁

教育人類學理論的發展有長足的進步，瑞士伯恩大學 (Universität Bern) 教授鄂爾克爾斯 (Jürgen Oelkers) 認為：教育人類學的理論已經為教育學的研究帶來新的一頁⑥。也就是說，教育人類學理論的研究，其成果十分的輝煌。

瑞士哲學家戴奇 (J. Deitsch) 從藝術的觀點去看今天的藝術哲學，認為今天是「後人文藝術的時代」 (Zeit posthumaner Kunst)，對教育人類學而言，是提出了新的問題，認為教育學本身應該突破⑦。

德國教育家余新克 (Wilhelm Sesink) 認為教育人類學理論的研究須要靠人的智慧，與研究者須有藝術的智慧，而現代的教育學的理念與過去只重視教育的應用的理念不同，現代的教育學所重視的是「教育反應」 (Erziehungsreflexion)。因此，學習技術應該被觀察，學校應該被認為是求知識的機構來了解⑧。

鄂爾克爾斯所謂的「教育人類學理論發展的新頁」，是從歷史人類學的觀點去看的。當教育人類學理論初具時，尚需以其他理論做基礎，即需其他有關的理論的支撐，但是到今天發展的結果，著實令教育研究者與教育工作者滿意，特別是提出兩個互動的觀點：

1. 教育的需要性：每一個人都需要接受教育。
2. 兒童的發展性：占有顯著的地位⑨。

如果從以上的論點去探討，可以獲得如下的新觀念：

1. 教育具有人文化的力量 (Erziehung ist die humanisierend Kraft)：人與其他動物不同者，在於人有文化，而動物沒有文化，教育人類學理論強調在教育時，要

⑤ 見 E. König und H. Ramsenthaler (Hrsg.): *Diskussion Pädagogische Anthropologie*, Verlag Wilhelm Fink München 1980.

⑥ 見 Jürgen Oelkers: Neue Seiten der "Pädagogischen Anthropologie", Einleitung in den Schwerpunkt, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 40. Jg. Heft 2, 1994, S. 195.

⑦ 見 J. Deitsch: *Post Human, FAE Musied d'Art Contemporain Pully*, Lausanne 1992.

⑧ 見 Wilhelm Sesink: *Menschliche und kunstliche Intelligenz, Der kleine Unterschied*, Stuttgart 1993, S. 163 ff.

⑨ 同註⑥。

把人當成人看待，反對美國行為主義者之把小白鼠、貓、狗、鴿子的實驗用在兒童身上，畢竟兒童與小動物不同！荷蘭兒童人類學家朗格威爾（Martinus Jan Langeveld）之教育人類學中有關「人文化」的理論，成為著名的理論⁴⁰。此外，教育也在培養一個具有文化氣質的人。

2.發展的本質顯現出教育的期待（Die Natur der Entwicklung scheint der Erziehungserwartung）：人的發展有許多期待，例如成長的喜悅、兒童認為快點長大有多好、長大以後要成為一個怎麼樣的人，這一些都是教育期待。人類有慾求，所以有期待。同樣地，每一個人接受教育，他一定有教育的期待。

(四)教育意向性的探討

「期待」與「意向」有密切的關係，因為有「意向」，所以一定會有期待。人生在世，本來就是不斷地在追求的，追求生理上與心理上的滿足。

「教育意向性」（Erziehungswilligkeit）是教育人類學中一個重要的概念，因為人受教育，應該有教育的意願，這樣教育才能更成功，如果一個人主動地去受教育，由於出於主動，相信他將會更有毅力去實現他所要求的教育目標。

教育意向性是代表著一個人對教育的想法與毅力，值得注意的是：教育意向性是各種願望的綜合，其理論有六個基本命題：

- 1.年齡為教育意向性的重要變數。
- 2.才能為衡量教育意向性的標準。
- 3.關係人對教育意向性有較大的影響。
- 4.環境對教育意向性有影響。
- 5.社會風氣帶動了教育意向性。
- 6.時代潮流對教育意向性有衝擊。

參、教育人類學理論的應用

教育人類學理論要能應用於教育上，這樣才有價值，如果光有理論而不能應用，那就沒有價值了。教育人類學是一種價值科學，也就是有實用的價值。

在第二次世界大戰以後，當時的西德將教育學與人類學的研究結合起來，而成為教育人類學。它不但是一種創新（因過去沒有這個名詞的出現），而且也是必然的趨勢（因為教育必須改革，且人的信心和價值必須重建）。因此，教育人類學的理論，尤其是

⁴⁰ 見 Martinus Jan Langeveld: “Humanisierung” mede in Verband met “opvoeding” “Kultur”, in: *Gedenkboek voor Ph. Kohnstamm*, Groningen 1957.

以人爲中心的教育思想，拯救了西德的教育，使西德因教育很快成功地復興起來。

一、教育人類學理論不是伊庫拉斯神話

希臘藝術家提達拉斯 (Dädalos, Dädalus) 在宮中造了一隻會飛的鳥，這隻藝術鳥的雙翼是蠟黏起來的，其名稱稱爲「伊庫拉斯」 (Ikaros, Icarus)。它從宮中飛出，飛向太陽，愈接近太陽，就愈熱，後來蠟熔化了，翅膀掉了，最後從高處摔下而死亡。顯示了越接近真理，就越近死亡。這個神話說明了不能去接近真理。然而，教育人類學理論並不是伊庫拉斯神話，它是在引導人們追求真理的學科。

教育人類學的理論是指導的、取向的，可以指導人們發展的方向或教育施爲的取向。艾格爾斯與史坦巴赫認爲：教育人類學理論不是「伊庫拉斯」神話。不過，這個神話有些啓示：那就是人有「想像能力」 (Imaginationsfähigkeit) 和「表象能力」 (Vorstellungsfähigkeit)，在思想和表象方面，人不但能以技術（如造伊庫拉斯這隻鳥）爲出發點，而且具有引導的作用（如伊庫拉斯的飛向太陽，以太陽做爲真理的引導）^④。

人的「想像能力」的發揮，可以創造出很多的事物。想像能力是人的特別能力，人類學家波特曼稱想像能力爲「人類學的原則」 (das anthropologische Prinzip)，即人類學的理論的研究中，人類的想像能力，亦爲重要的研究內容與欲建立的原則。

人的「表象能力」的發揮，可以表現於社會實際。社會現象的了解，顯示了人有表象的能力，波特曼認爲社會實際具有「民主哲學的原則」 (das Prinzip der Philosophie von Demokratie)，可以用它來建立社會政策與教育政策。這種表象的模式所形成的觀念，站在人類學的觀點去看，這種「民主哲學的原則」是人類學觀念的直接應用^⑤。

二、教育人類學理論研究的三項研究

教育人類學理論不是「神話」 (Mythologie)，但有時卻具有如宗教上的「啓示」 (Apokalypse) 作用，把交到手裏的東西，透過理性來控制，而且能面對未來作安排。

基於以上的論點，教育人類學理論研究可有三項應用：

④ 同註④，頁29。

⑤ 見 Adolf Portmann: *Biologische Fragmente zu einer Lehre vom Menschen*, Basel und Stuttgart 1969, 3. Aufl.

(一)對於人的條件的了解

教育人類學的研究，當然要了解「人的條件」(conditions humaines)，如不了解人的條件，又如何能研究人呢？這種研究通常是採用「現象學—存在分析的方法」(Phänomenologisch-daseinsanalytische Methode)，對人進行描述與分析。現象學的方法是描述的方法，即對現象作描述；分析則靠資料，有資料才能分析。近些年來，對於教育人類學的研究，在方法上是哲學與科學並採。

人的條件，誠如波特曼所說的，兼具了生物與精神。人之所以成為人，當然是具有人的條件，教育就是要利用這些人的條件去陶冶他，使之成為合乎人的條件的人。

一般所認為的人的基本條件，是認為人在世界上是有具體的存在，他是有身體的，他的身體占有空間。同時，人又生活在時間裏，他是有生命的。從以上的論點，可以獲得一個極為重要的概念，那就是人的最起碼條件是有身體與有生命。

德國哲學人類學家蘭德曼(Michael Landmann)則認為：人有兩種基本條件，那就是身體與精神，這兩種基本條件是人類學所要研究的。透過人的身體的研究，可以了解身體的功能，進而了解身體與心靈之間的關係，及精神與意志、頭腦與理性活動之間的關係。要了解人的本質結構，必須一方面是經驗的觀察的研究(以個別研究為主)；一方面是哲學的解釋(以思辨的研究為主)^{④③}。

如果人的條件，僅從人的本質去探討的話，康德就認為應該強調兩種性質：一為「生理的人的知識」(Physiologische Menschenkenntnis)；一為「實用的人的知識」(Pragmatische Menschenkenntnis)。兩種性質之間有相互的關係。但是以上的兩種性質產生了：

1.生理的人的知識：用以了解有那一些本質是由人所造成的？

2.實用的人的知識：用以了解人有那一些可自由處理的本質，而這種本質對人而言是：能夠做什麼？必須做什麼？^{④④}。

對於人的條件的了解，誠如康德所說的，在於獲得實用的人的知識，那些知識是偏重在能做什麼，必須做什麼等方面。這便是教育的主題，教育在教導人能做什麼，這是才能；教育也在教導必須做什麼，這是道德。

④③ 見 Michael Landmann: *De homine. Der Mensch im Spiegel seines Gedankens* (Orbis Academics I/9) Freiburg, München 1962, S. 360f.

④④ 見 Immanuel Kant: *Werke im sechs Bänden*, hrsg. von W. Weischedel, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt 1970, Bd. VI, S. 399.

(二)教育人類學理論在學校中的應用

設學校，是教育理論實現最佳的方法，學校即是教育理論實現的最佳場所。因為學校可以按照順序地作要求，可做完整的設計，可以從經驗和思辨方面去探討教育理論。古典的教育學家特拉普 (Ernst Christian Trapp) 認為這是「教育學的嘗試」(Versuch einer Pädagogik)^{④⑤}。他把教育學視為是一種實際的哲學(實踐的哲學)，並賦予目的，然後又逐漸擴大而成為經驗的科學，而與心理學有關。這種轉變是教育現象的轉變，教育理論成為教育關係的描述和教育的基本現象的描述，這些教育的基本現象包括遊戲、直觀、興趣、記憶、練習、動機等等。以上的情形已經有了教育人類學的意義^{④⑥}。

學校是教育人類學理論應用的地方，因為學校的功能的探討是現代教育發展的新趨勢。過去較忽視有關學校功能的認識。現在則強調對學校功能的了解。學校是變化學生氣質的地方，使人的改變往更好、更善方向發展。這正合乎教育人類學理論的原則。所以教育人類學理論最適合應用於學校之中。

(三)教育之人的圖像

在教育的過程中，常常需要教育的觀察與教育的思考，這樣對教育才能有所了解。值得注意的是：每一種教育學均蘊涵有人的圖像，並以此為第一結構(Jede Pädagogik innewohne ein Bild des Menschen, das diese erst strukturiere)。而教育人類學理論的發展就是以此為取向，即注意到人的問題。教育人類學理論是確認以人為中心的教育。

教育是隨時代在改變的，每一個時代有每一個時代的精神，稱為「時代轉變的精神」(der wandelnden Geist der Epochen)。由於時代轉變的結果，對於「人」的看法也在改變，也就是人的表象的改變。

今天人們對於人類學的了解，有不同的表象和變動的表象，即強調人與教育的關聯。今天的教育人類學理論強調對時代的把握，每一個人在團體中的代表性及有關人的教育思想，以及生活的意義、課題和目的，但也沒有忽略人的欠缺本質、能力表現和能力的界限。

人的圖像常從人的能力表現方向去觀察，大概可分為三種重要圖像：

1. 有智慧的人(homo sapiens)：即智慧人，人可以利用智慧來做很多的事情，尤其是與創造有關。

④⑤ 見 Ernst Christian Trapp: *Versuch einer Pädagogik*, Berlin 1780, Nachdruck, hrsg. Von Ullrich Hermann, Verlag Schöningh Paderborn 1977, S. 26.

④⑥ 見 Hans Scheuerl: *Pädagogische Anthropologie, Eine historische Einführung*, Verlag W. Kohlhammer Stuttgart, Berlin, Mainz 1982, S. 18.

2.能工作的人 (homo faber)：即工匠人，人有工作的能力，這種能力是技術能力，尤其是與工作有關。

3.可學習的人 (homo studens)：即學習人，人有學習的可能性及學習的需要性。

三、教育人類學理論具有引導的功能

教育人類學理論教育具有導正的作用，因為教育人類學理論也作為人的教育的規準，所以可做為人的圖像的引導，這便是「引導圖像」(Leitbild)。而「引導圖像」是以可做為典範的人，即理想中的人。這理想中的人，在我國是聖人或君子，在國外是上帝的選民，做為模仿的或心儀的對象。

教育人類學理論的引導功能，是引導人向理想發展，但發展過程中，極重視人的「能力的實際」(die Realität der Fähigkeit)，因為教育人類學理論對人的能力採唯實主義的看法；即認為人的教育能力，並不是無能的，也不是萬能的，它是具有可能，但也有限制。教育利用人的實際能力去施為，所以它是有規範、有目的。

在五〇年代時，不斷有教育人類學理論的討論，當時是教育人類學理論建立的起步階段，在討論時就認為應該採取下列方式去了解教育人類學理論：

(一)從各方面去了解教育人類學理論

教育人類學理論的了解，應從文學、科學、哲學等方面的立場去進行，這樣才能有綜合的看法。並設定有「目的圖像」(Zielbild)，以謀求人之「真正的與好的生活」(Wahres und gutes Leben)，即幸福的生活。

(二)對教育人類學理論本身採結構分析

教育人類學理論是科際整合的結果，其理論結構可以採分析的方式，這種方式有助於對人的了解，尤其是對人性或人的本質的了解，最有幫助^④。

從以上兩方面理論的了解而建立了：

(一)教育人類學的理念

教育人類學理念 (Ideen) 的建立，有助於人的教育功能的發揮，因為理念具有引導的作用。

(二)教學意見的提出

在認識教育人類學的理論以後，有助於教學意見 (Lehrmeinung) 的提出，因為在改進教學方法方面，教師都會有意見的。

(三) 心智的啓迪

教育是在啓迪人的心智 (Mentalität)，過去對於人的心智的啓迪方面，觀念甚爲狹窄，站在教育人類學的觀點，有較廣濶的見解。

以上三者是無法分離的，並且是互相作用的。人是一個生命體，這個生命體有衝動，也有驅力，必須有引導，才能進步。因此，人應有「進步的信念」(Fortschritts-glauben)。這種「進步的信念」，引導著人向前邁進。

四、教育人類學理論對於人的能力規畫

教育人類學理論認爲人有許多能力，是許多個別因素所形成的一束能力。在這一束能力中的兩種重要能力是：認知的能力與創造的能力。這兩種能力成爲一個人思想的形成與思想的表達最有力的工具，茲分別說明於下：

(一) 認知的能力

人有認知的能力，他才能吸收或接受知識與經驗。所謂「認知」，是知覺、記憶和思想的綜合，它是直接的，但是每一個人接受的程度不同，特別要強調的是他對於資訊的接受、累積、轉移、應用的性質的差異。從以上的接受程度而言，足以證實人具有認知的能力，並且從成就的或多或少來衡量其能達到的標準。^④

每一個人隨時都在利用認知能力，去累積知識與經驗，使人不斷地去充實自己。

(二) 創造的能力

人有創造的能力，他才能應用所吸收或接受的知識與經驗，更進一步的增益其內涵與正確的知識及經驗。人因爲有創造的能力，他才能有所成就。人不斷地創造，這個社會或世界才能進步不已。因此，很顯然地，創造是進步的原動力。

創造的能力也是可以及早培養的，在教學上可以發展兒童的創造力，使兒童能依其創造力去創造。

從以上的兩種能力去了解，可以發現兩者是互相作用的，其媒介則是智慧。

認知在思想過程中，是知識經驗的獲得，也是發展的根源；創造是一種智慧能力的表現，也是理念的河流。

④ 同前註，頁19。

⑤ 見 N. Kogan: Educational implication of cognitive styles, in: G. S. Lesser (ed.): *Psychology and educational practice*, Glenview Illinois, Scott & Foresman 1971, p. 244; or: Paul B. Baltes (Hrsg.): *Entwicklungspsychologie der Lebensspanne*, Klett-Cotta Stuttgart 1979, S. 245.

教育人類學理論對於人的能力的規畫是：如何利用人的能力去進行學習。

人的一生都在學習當中，而且人有學習能力，因此教育人類學理論在規畫人如何按照人生發展階段，把握時間與時機去進行學習，以及如何利用能力發揮學習的功能，使學習有效果與有成果。

教育人類學理論已提供了對人的教育的看法，所以在理論的應用方面很有價值。在今天的社會，科技的發展突飛猛進，但對於人類本身的了解，則越來越少，使著關心人類前途的專家學者們，不得不大聲疾呼關心人類自己！

教育人類學理論的導向，在於透過教育而提升人生的境界。人由於現實的生活環境，為人們帶來了許多問題。這些問題羈絆著人類的發展，例如文化危機問題、環境污染問題、戰爭問題、犯罪問題等等，都有礙人類的進步。教育人類學理論在於提出教育理想，使人類朝向理想追求與邁進，而不會昧於當前所呈現的問題而連自己尚不自覺！

用教育的力量來提升人生的境界，則個人應該充分的發展，經常省覺；社會也由文化的薰陶而靈化（赫爾巴特的理論：靈化社會（beseelte Gesellschaft）的觀念），在社會生活中，個人與社會之間和諧相處。由於教育所造成的結果：個人有品格，社會有道德。兩者在文化發展與傳承的大前提下，除各自發揮功能：個人在追求自己的受教育權利；社會在提供各人受教育的機會外，並且是個人與社會的互相依存——共存共榮的現象。

教育人類學理論在於賦予教育應該多方面體驗的訴求的觀點，把握人的精神內涵，使人的內在性可以發展出來，另外一方面，主導提升人的生活境界，使人過著幸福快樂的生活，即為人生彩繪出美好的圖像。

教育人類學理論也在促進人的學習，唯有不斷的學習，人才能夠克服困難，才會進步。

肆、結 語

教育人類學是比較年輕的一門學問，因為它在第二次世界大戰以後興起於德國，在發展的初期，跟教育學一樣，需要一些其他學科做為基礎，等到理論建立以後，就成為一門獨立的學科。

教育人類學理論是值得去探討的，因為它是一門有價值的學科，德國曾以它做為重建的重要教育理論，發揮良好的效果，因此可以體會到它有很高的價值；同時，它本身是教育學與人類學的整合，教育學有豐富的理論，人類學也有豐富的理論，二者所結構

而成的理論，更值得深入去了解與探討。

教育人類學理論的探討，有賴於從事教育工作的人、教育學者與人類學學者共同的努力。德國在發展教育人類學之初，教育學家與人類學家們不斷地努力寫文章發表於雜誌上，專書也不斷地出版，大學講堂也開出這門課，許多人投入許多心力，把這門學術建立成爲一門有價值的完整科學。

從以上教育人類學發源國對於學術的執著與努力，可以了解到：教育人類學理論的建立並不是一天造成的！它是靠許多人的智慧所累積而成的結晶！

既然教育人類學理論有價值，又可以應用在學校教育上，這種應用良好成果已經顯現，所以值得國內學者也去探討，希望國內學者也能去探討教育人類學理論，並建我們自己的教育人類學理論。

（本文作者現任臺灣師範大學社會教育學系教授）