

南/开/社/会/学/丛/书

教育人类学简论

JIAO YU REN LEI XUE JIAN LUN

袁同凯 编著

南开大学出版社

南开社会学丛书

教育人类学简论

A Brief Introduction To Educational Anthropology

袁同凯 编著



南开大学出版社

天津

图书在版编目(CIP)数据

教育人类学简论 / 袁同凯编著. —天津:南开大学出版社, 2013. 1

(南开社会学丛书)

ISBN 978-7-310-04087-2

I. ①教… II. ①袁… III. ①教育人类学
IV. ①G40.056

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 298809 号

版权所有 侵权必究

南开大学出版社出版发行

出版人:孙克强

地址 天津市南开区卫津路 94 号 邮政编码 300071

营销部电话:(022)23508339 23500755

营销部传真:(022)23508542 邮购部电话:(022)23502200

*

天津泰宇印务有限公司印刷

全国各地新华书店经销

*

2013 年 1 月第 1 版 2013 年 1 月第 1 次印刷

230×155 毫米 16 开本 21 25 印张 2 插页 314 千字

定价:45.00 元

如遇图书印装质量问题,请与本社营销部联系调换,电话:(022)23507125

目 录

第一章 人类学教育	(1)
第一节 人类学的概念、范畴及其意义	(1)
第二节 教育的概念、范畴及其意义	(5)
第三节 人类学教育.....	(7)
思考题	(18)
第二章 教育人类学的形成与发展	(19)
第一节 教育人类学的定义	(19)
第二节 “教育人类学”名称的历史演变	(21)
第三节 教育人类学的形成与发展	(23)
第四节 教育人类学的学科地位	(38)
第五节 国内教育人类学理论方法研究概述	(40)
第六节 Spindler 与文化教育人类学	(45)
思考题	(58)
第三章 教育人类学理论流派简述	(60)
第一节 均衡论	(61)
第二节 冲突论	(65)
第三节 解释论	(67)
第四节 生态论	(69)
第五节 批评论	(70)
第六节 文化复制论	(71)
第七节 文化生产论	(74)
第八节 后现代派	(75)
第九节 西欧哲学教育人类学	(77)
第十节 西方多元文化教育理论	(82)

思考题	(86)
第四章 教育人类学关于少数民族学校教育研究的	
理论观点	(87)
第一节 遗传基因差异理论	(88)
第二节 文化剥夺理论与文化冲突理论	(89)
第三节 文化“非连续性”说	(90)
第四节 文化差异理论	(93)
第五节 阶层化社会理论	(97)
第六节 文化—生态理论	(98)
第七节 民间成功理论	(102)
第八节 J. Ogbu 对少数民族学校教育的研究	(106)
第九节 国外学者对中国少数民族学校教育的研究	(113)
思考题	(123)
第五章 教育人类学的研究方法	(124)
第一节 教育民族志及其特点	(125)
第二节 教育民族志的产生与发展	(127)
第三节 关于民族志研究方法的讨论及其意义	(131)
第四节 教育人类学的情境观	(133)
第五节 教育民族志研究的新趋向	(139)
第六节 J. Ogbu 与学校教育民族志	(141)
思考题	(152)
第六章 文化与教育	(153)
第一节 文化的概念及其意义	(153)
第二节 文化理论	(160)
第三节 文化相对论与教育	(166)
第四节 文化普世论与教育	(170)
第五节 文化对教育的影响	(173)
第六节 教育与儿童濡化	(175)
第七节 教育与儿童社会化	(177)

第八节 教育与文化价值·····	(182)
第九节 教育与文化差异和偏见·····	(186)
第十节 教育与文化变迁·····	(188)
第十一节 文化与学校课程·····	(194)
思考题·····	(199)
第七章 文化、人格与教育 ·····	(200)
第一节 人类与文化·····	(200)
第二节 文化的传播·····	(203)
第三节 文化与人格·····	(205)
第四节 文化与人格研究方法·····	(206)
第五节 文化、人格与教育 ·····	(208)
思考题·····	(209)
第八章 教育与非连续性 ·····	(210)
第一节 青春期问题·····	(210)
第二节 现代文化中的非连续性·····	(211)
第三节 非连续性与性格训练·····	(216)
第四节 非连续性与知识积累·····	(220)
思考题·····	(222)
第九章 妇女与教育 ·····	(223)
第一节 妇女教育状况·····	(224)
第二节 对于性别的跨文化研究以及学校—社会关系·····	(225)
第三节 女童教育现状:土瑶的例子 ·····	(228)
第四节 影响女童学校教育的因素:土瑶女童的个案研究 ·····	(229)
思考题·····	(234)
第十章 学校教育与政治权力 ·····	(235)
第一节 学校教育与地方政治·····	(236)
第二节 学校教育与权力网络·····	(245)
第三节 知识与权力的关系·····	(248)

思考题.....	(252)
第十一章 学校教育与社会环境.....	(253)
第一节 家庭环境与学业成就.....	(253)
第二节 社区环境与学校教育.....	(260)
第三节 自然环境与学校教育.....	(265)
第四节 文化传统与学校教育.....	(269)
思考题.....	(275)
第十二章 当代与初民社会的教育.....	(276)
第一节 教育的一些普遍性特征.....	(276)
第二节 现代社会与初民社会的教育.....	(278)
第三节 初民教育对现代教育的启示.....	(282)
思考题.....	(285)
第十三章 教师与学校教育.....	(286)
第一节 学校教育与教师的自身素质.....	(287)
第二节 教师在多元文化课堂教学中的作用.....	(288)
第三节 当代文化中的教师.....	(291)
思考题.....	(293)
参考文献.....	(294)

第一章 人类学教育

第一节 人类学的概念、范畴及其意义

人类学是研究人类及其生活方式的一门学科。“人类学”这个术语源自希腊文的 anthropos 和 logos, anthropos 意为“man, human”, logos 意为“study”,即研究人的学科或关于人的研究或关于人类的学问。按照英美学界的分类,它主要有四个分支,即体质人类学、考古人类学、语言人类学和文化人类学。体质人类学(Physical/Biological anthropology)主要探讨人类机体的进化及其对不同环境的适应过程,主要关注人类进化和人类群体的体质差异等问题,即探讨人类如何由最初的类人猿发展到今天的这个样子;为什么起源于同一祖先的各个人类群体之间在体质上会有差异。考古人类学(Archeological anthropology)是一门通过残留实物来重构、描述和阐释人类行为和文化模式的学科。考古人类学研究的是“死去”的文化,那些“死去”的文化虽然也曾有过丰富的文化内涵,但留给考古人类学的却只有残缺不全的物质遗存。考古人类学不仅仅满足于分析实物遗存的物理形态,还注重把这些实物遗存当作一种文化现象来加以解释。语言人类学(Linguistic anthropology)关注语言的起源、形成与变化过程,强调语言在人类发展进程中所承担的角色及语言与文化之间的相互关系。文化人类学

(Cultural anthropology)研究人类社会和文化,描述、分析和阐释社会和文化的相关性与差异性。文化人类学包括基于田野工作的民族志和基于跨文化比较研究的民族学。民族志(Ethnography)是对一个特殊族体、社会或文化的整体性研究,提供一种全方位的“民族画面”。民族志者在田野工作中收集材料,对其进行组织、描述、分析和阐释,以论著或电影的形式向人们提供“民族画面”。传统上,民族志工作者通过在小型社区里生活,研究当地人的行为、信仰、习俗、社会生活以及经济、政治和宗教活动。民族学(Ethnology)调查、解释和比较民族志工作者在不同社会中收集的民族志资料。民族学学者试图辨析和解释文化的差异性和相似性,其资料不仅来自民族志工作者,而且也得益于重构昔日人类社会体系的考古人类学。^① 我们在这里所关注的是文化人类学与教育之间的关联性。

一个多世纪前,人类学在探险、考古、地理尤其是在达尔文思想的影响下,最终发展成为一门学科。早期的英美人类学家,如 Edward B. Tylor 和 Lewis H. Morgan 等,在达尔文的生物进化思想的影响下,把所有的文化,从最原始的均等社会到欧洲和美国的工业社会,进行排列。比如,Lewis H. Morgan 认为人类文化的进化都会经历三个必要的发展阶段,即蒙昧阶段、野蛮阶段和文明阶段,而每一个阶段又有不同的次级阶段。^②

相比之下,在美国,“文化传播学派”则认为文化并不是独立地并行进化的结果,而是从几个文化中心向外传播的结果。不论是进化论还是传播论,都是在其宏大的理论架构下从宏观上审视人类文化的一般进化或发展,而忽略了地方文化的特殊性。Emile Durkheim 在法国、Franz Boas 在美国、Bronislaw Malinowski 在英国分别发起了人类学的实证研究,替代了把人类作为整体的研究,而开始注重地方性文化的研究。比如,B. Malinowski 创立了功能主义学派,这一学派在很大程度上改变了传统上注重研究文化史的做法,转而去解释某一文化在特

① Kottak, Conrad P (1997) *Anthropology: The Exploration of Human Diversity*, p 7. New York, The McGraw Hill Companies

② Morgan, L. H (1963/1877) *Ancient Society*. Cleveland, World Publishing.

定历史时期对人类整体文化发展的贡献。^①

虽然忽视历史的功能主义在英国人类学界占据了统治地位,但 F. Boas 的历史相对主义却影响了大多数美国人类学家,尤其是 Edward Sapir、Ruth Benedict 以及 Melville J. Herskovists 等著名学者。在 20 世纪 30 年代,R. Benedict 的文化概念对人类学产生了深远影响。虽然 F. Boas 主张重视研究不同文化的个体部分,但他的部分弟子已将他们的研究兴趣转向文化的基本模式或文化形貌研究。从那时开始,对于文化与人格的研究便成为主流。这些学者关注文化本身胜于创造文化的个体。

人类学虽然是社会科学中最年轻的学科之一,但其研究范畴与方法却超越了其他学科。其他学科的学者也研究文化的某一方面,但人类学家是把文化作为一个整体来进行研究的;人类学家可能会注重西方工业社会的先进文化,但他们会同时关注过去与现在、原始与文明等不同阶段的文化;人类学家可能会去研究人类过去的某个特定阶段,但他们会将其纳入人类整个历史长河之中去思考。总而言之,人类学家时刻都在提请我们关注文化的多样性及文化对人类行为与人格的影响。

然而,人类学研究范畴之广也有其不利的一面,因为研究范畴太广,难以形成大家一致认可的核心理论。而且,对于文化的过度关注也有其弱点。因为所有的文化经验必须得由至少两个以上的人共享,必须由许多人将其作为一种规则来共享,方可称其为文化。而人类学家对于人类群体的理解远胜于他们对于人类个体的理解。他们对于个体本质的认识尤其是对于人类无意识层面的认识还远不够深入。著名教育人类学家 George Kneller 认为,要认识到这个层面,我们必须得从其他方面如宗教、心理、戏曲以及小说等方面去探讨。^②

在现今社会,社会—文化人类学的意义主要体现于以下几个方面:首先是消除各民族间的偏见与歧视。早在 20 世纪 30 年代,著名文化

^① Malinowski, B (1944). *A Scientific Theory of Culture and Other Essays*, p 118
Raleigh, University of North Carolina Press.

^② Kneller, George F. (1965). *Educational Anthropology: An Introduction*, p. 3.
New York: John Wiley.

人类学家林惠祥就指出:种族偏见或歧视(racial prejudice)是世界和平的主要障碍之一,这种偏见或歧视的发生是由于各民族之间相互不了解。每个民族都认为自己的文化和习俗是最好的,而异民族的则是原始的、落后的甚至是不道德的,从而产生民族中心主义情绪,歧视异民族。^① 人类学研究的目的是通过翔实的民族志来证明人类的体质与心理在本质上是基本相同的,而文化只不过是人们的生活方式而已,是人们适应其特殊生存环境的产物。因此,对于任何一个民族而言,其文化都是实用的和有价值的,外族不应当有任何歧视。有些风俗在外人看来是荒唐可笑的,但在那种环境中却是合理的、有效的。通过人类学跨文化的比较研究,使各民族在“各美其美”的基础上,逐渐达到“美人之美”,最终实现“美美与共、天下大同”的境界。^② 其次,从弱势族群的立场出发,“向世人说明他们的文化、状况与心理趋向”,为政府决策部门提供“地方性”知识,从而达到各民族共同繁荣和发展的目的,“以免文明人城市人错解了他们的心意,而把自己之所爱硬安到别人的身上,而且自以为是‘人道主义’”。因此,如果决策者不了解“地方性”知识而凭自己的主观意向来制订发展少数民族社区的相关计划,很可能会达不到预期的效果,有的甚至会事与愿违。台湾著名人类学家李亦园曾举过一个非常贴切的例子:“从前一位大官到兰屿(台湾)去视察,看到雅美族人所居住的半地下屋以为是落后贫穷,有碍观瞻,所以下令替雅美人盖了一排排的钢筋水泥‘国民住宅’,没想到这些‘现代化’的住宅都不为土著所喜爱,一间间变成养猪的屋子。……他不知道雅美人的居住房屋构造有适应地理环境、调适气候、表现社会地位等种种功能,而且他们的房屋组合也分住屋、工作屋、凉亭、船屋等类别,不是简单的一小间钢筋水泥屋就可解决事情的。”^③最后,通过对异民族的社会与文化研究来反观我们自己的社会和文化、认识我们自身。正如美国著名人类学家 R. Kluckhohn 所说的那样:“人类学为人类提供了一面巨

① 林惠祥:《文化人类学》,北京:商务印书馆,2002年,第18页。

② 费孝通:《学术自述与反思》,北京:生活·读书·新知三联书店,1998年,第141页。

③ 李亦园:《田野图像——我的人类学研究生涯》,济南:山东画报出版社,1999年,第4页。

大的镜子,使人类能看到自身无穷尽的变化”。^① 人类学家通过比较和研究世界各地不同民族的社会与文化来进一步认识和理解我们自己的社会与文化,可以说是人类学研究最基本的目的。早在 20 世纪初期,美国文化人类学家 M. Mead 对 Samoa 青少年教育的研究就为美国本土教育者反思当时学校教育中所存在的问题提供了理论依据。

第二节 教育的概念、范畴及其意义

教育是社会科学领域里一个永恒的研究主题。对于教育的概念、含义,众说纷纭。有些人把教育看作是有助于个体能力和人格发展的过程;有些人认为教育是通过学习获得基本认知、社会技艺以及知识来开发智力的过程;还有些人则把教育视为类似于工业生产的一种过程,在这个过程中形塑和维持人类的某些行为,等等。尽管我们在教育的概念上难以达成共识,但我们都一致认为,有必要在教育的各种哲学和意识形态视域下检视教育概念以及教育的实践意义,因为理念和实践之间毕竟存在着差距。这些理念的意义及其对人类行为、思维过程以及学习方式的影响因主流世界观和价值观而异,而且每个社会的教育方式和教育目标都深深植根于其社会、文化、政治以及经济背景之中。因此,我们无法回避这样一个事实,即教育是一个社会文化过程。无论我们如何界定教育,从文化的角度看,教育都可以被看作是每一个社会试图传播和维持其美好生活意愿的一种有意识的手段,而这种意愿源自与世界本质、知识和价值相关的社会基本信仰。这些信仰又因社会和文化而异,如果文化是一种由知识、信仰、价值、态度、艺术和制度等构成的复合体系,那么,我们就可以把教育看作是一代人向下一代人传递这个复合体的有意尝试。^②

作为概念和过程的文化与教育有一定共性。获取语言、文化价值、

① 马广海:《文化人类学》,济南:山东大学出版社,2003年,第24页。

② Pai, Young and Susan A. Adler (2001). *Cultural Foundations of Education*, pp. 3-4. Upper Saddle River, NJ.: Merrill.

社会态度或教与学的过程构成了我们所说的教育过程,包括正规教育 and 非正规教育。儿童能力和兴趣的发展以及个人认同和人格自尊的实现,都可能被看作是教育的主要功能。正规和非正规教育均可以被视为整个教育过程的一部分,因此,每个人在其一生中的不同时期都会或多或少地接受教育。从教育的这一宽泛意义看,教育与人类学意义上的文化概念是一致的。学校教育是在学校有计划、有组织、有目标地传授知识的过程,可被视为以教材为内容的形式化的濡化(enculturation)过程。在儿童接受学校教育期间,他们学习程式化的知识,与同龄群体和教师互动。一般来说,学校教育的基本目标具有普遍性,即儿童实现自我、为社会提供掌握一定技术和知识的劳动者。作为一种特殊的社会制度和过程,学校教育并不是唯一的濡化形式,家庭教育、社区实践活动、同侪互动活动等非正式的教育过程往往与正规学校教育形影相伴,在传统的乡民社会,情况尤为如此。

从比较宽泛的意义上说,除了与生俱来的思维、性格和能力之外,教育包括所有后天学习的过程。从人类生存意义上说,教育是终身的,因为我们一生当中所遇到的每一个主要社会或文化变革都迫使我们必须学习新的思维和行为方式,否则,我们将会被社会淘汰。从狭义上说,教育是通过诸如学校之类的社会机构向下一代传授某些知识、技艺以及生活的态度。同时,“教育”这个概念还代表了学术性的学科,包括心理学、社会学、历史学和哲学等方面的教育。^①

人类似乎一直都很清楚,只有向年青一代言传身教,他们才能在文化上逐渐成熟起来。儿童也似乎意识到必须从他们的年长者那里才能习得成人的技艺。每一个社会都发现其文化的传播不能随其自然。尽管我们承认儿童能从日常生活的无数经历中习得这些文化,但是,如果社会认为其成员必须具备某些文化元素并期望这些元素永久地保存下去并不断予以创新的话,那么,这种非正式的教育并不能保证儿童能准确地掌握这些东西。因此,每一个社会都会监管和指导其成员所接受的教育。从某种意义上讲,每一个人在其儿童时代都会受到正规教育,

^① Kneller, George F. (1965). *Educational Anthropology: An Introduction*, p. 11. New York: John Wiley.

但这种教育并不一定都要在学校里进行。

教育是人类社会的普遍现象,也是人之所以成其为人的先决条件。一个人从其呱呱落地起就进入了一个极其复杂的人文世界,开始接受后天的熏陶与教育,由原初的生物性的人最终发展成为社会与文化的人,否则他就无法在这个“人工创造的环境”中生存。德国著名教育人类学家 O. Bollnow 提出了“人的可教育性”观点,认为“人天生是一种文化生物”,捷克著名教育家 J. Comenius(夸美纽斯)曾经说过,“实际上,人不受教育就不能成为人”,德国著名哲学家 I. Kant(康德)也有类似的论述,认为“人是唯一必须受教育的造物”^①。儒家文化也认为,“一个人之所以成为人,不在于他的生物性质,而在于他的社会性质,接受教育是一个人安身立命的充分必要条件,道德化的人才是真正意义上的人”^②,而“人的知识和道德”是通过学习获得的。^③ 从以上论述中我们不难看出,在一个人的成长过程中教育所承担的重要角色。^④

第三节 人类学教育

在 20 世纪初的西方世界,尽管人类学的作用日趋重要,但有关教育和学校教育方面的早期研究主要是由教育家和社会学家从事的。传统上,人类学和教育人类学是研究人的学科。从理论上讲,人类行为或影响人类文化发展的自然环境的每个方面都是人类学研究的主题。确切地说,人类通过技术对自然环境的开发、通过风俗习惯和社会集结适应他人以及人类与超自然之间的关系等是人类学研究的焦点。通过对

① 参见博尔诺夫(O. Bollnow)著、李其龙等译《教育人类学》,上海:华东师范大学出版社,1999年,第13页;詹栋樑·《教育人类学理论》,台北:五南图书出版公司,1989年,第78页。

② 顾明远主编《民族文化传统与教育现代化》,北京:北京师范大学出版社,1998年,第69页。

③ 陈景盘·《孔子的教育思想》,中央教育科学研究所教育史研究室编《孔子教育思想论文选》,北京:教育科学出版社,1981年,第5页。

④ 袁同凯·《走进竹篱教室·土瑶学校教育的民族志研究》,天津:天津人民出版社,2004年,第9页。

人类生计活动、社会习俗、婚姻家庭以及制度、价值和象征的研究,人类学家记录并阐释人们的行为与文化。然而,对行为与文化的描述总是在更为宽广的目的情境之内进行的。这是对人类行为在时间和空间上的普遍性的研究。为此,人类学家需要进行跨文化的研究,通过对各种文化的比较研究,探求、阐释人类起源、分布、生存的变迁以及人类社会与文化行为的变迁。人类对各种文化的理解往往会形成教育体系的直接适应性。比如,在学生和教师中普遍存在非正式结社或群体组织,以满足其基本需求。实际上,这些非正式结社或群体是达到教育事业目标的强有力的未开发的社会资源。另一个例子是,人类对教育过程中的仪式的地位和作用认识不够,了解不多。人类学的研究表明,在人的生命过程中,被称作通过仪式(rite of passage)的仪式庆典活动可以帮助个人或群体度过人生的一些关键时期,伴随着此类活动,生命的意义得到阐释,生命的价值得到强化。

在谈论教育与人类学的关系之前,我们有必要先了解将它们二者接合在一起的中介人和教育。人既是存在于世界上的有机物,也是文化的创造者,也就是说,人是动物但又能超越其他动物,以其精神力量创造出一个有别于自然界的文化世界;而按照台湾学者郑重信的说法,教育是个人成为理想的社会成员的过程。^① 教育可以把人类从依赖本能采取行动,转变为依靠文化的规范而行动。教育是一种引导,引导人类展开多方面的学习,如语言、知识、情操等的学习,其最终目的是使自然的人发展成为社会的人。

人类学在传统上研究人及其所创造的文化,通过对不同文化的研究,探求文化起源、传播、持续的动因以及社会文化行为的变迁过程。而按照 C. Camilleri 观点,教育既是基本的文化因素,同时也是文化传播的主要载体。^② 因此可以说,人类学与教育密切相关。此外,人类学家所使用的方法对了解教育问题也非常重要。人类学家把现实生活作为自己的实验室,通过个体的行为来观察教育过程。人类学家主

① 参见詹栋樑:《教育人类学理论》,台北:五南图书出版公司,1989年。

② Camilleri, Carmel(1986). *Cultural Anthropology and Education*. London. Kogan

张进行全方位的观察,主张在文化自身意义的场景及与其他文化的关系中观察每一种文化,这种跨文化的全方位的观察方法为理解教育过程提供了基本的视角。著名教育人类学家 S. Kimball 认为,教育要适应社会的发展,学校的组织结构必须适应社会各种机制的运行,为此,学校的教学内容必须得适应社会的需求。他坚持认为,必须在整体社会环境和文化实践的背景中观察学习的过程,这个背景就是教育形成的环境,即教育实施的社会与文化环境。^①

从宽泛的意义上说,教育属于人们通常所说的濡化过程,也就是说,通过濡化儿童开始逐渐融入到其所在的社会生活方式之中,并最终成为其中的一分子。为了理解濡化对教育的影响作用,我们必须求助于文化人类学。这里我们仅举一个例子就能说明这一点。我们知道,在儿童成长为成年人的过程中,不同文化的非连续性对他们的影响是有差异的。在某些文化中,从儿童期到成年期的过渡是平稳和连续的,如 M. Mead 所描述的萨摩亚社会;而在另一些文化中,如我们的工业社会,青少年不得不唐突地改变他们的生活方式,为此他们承受着生理和心理上的压力,或者说“断裂感”。由此而提出的问题对教育具有重要意义,正如 G. Kneller 所说的那样,“对于一个在工业社会中成长的人来说,有多少非连续性是不可避免的?其中有多少是可以忍受的?这些非连续性又是如何影响学校学习和教学过程的?”^②这些与学校教育相关的问题,我们是否认真地思考过?

同时,我们应该清楚,学校教育只是教育的一种方式。儿童在家庭、社区、同侪群体中以及大众媒体中都可以不同程度地受到教育,而它们都有其自己的价值取向和目的。因此,虽然教育工作者希望培养儿童某些方面的品质,像清晰的思维、独立的判断能力和创造能力等,但他们在学习过程中必然会受到来自其他中介的干扰。如教育工作者试图教育儿童遵纪守法,但是现代媒体如电视却在频频播出娱乐性很强的暴力节目,学校附近的网吧也为儿童提供各类充满血腥的暴力游

① Kimball, S. T. (1974). *Culture and Educative Process*. New York. Teacher College, Columbia University.

② Kneller, George F. (1965). *Educational Anthropology: An Introduction*, p. 12. New York: John Wiley.

戏；我们苦口婆心地试图说服孩子不要去吃含有色素或激素的有害食品，但我们的努力远远抵不住麦当劳、肯德基等时尚广告宣传的诱惑力。那么，这些宣传教育能培养出明晰和独立的思维吗？学校能在多大程度上与其他濡化中介合作或者能在多大程度上抵制这些中介的干扰呢？这些中介会在何种程度上相互抵制？它们又会在何种程度上能成为学校的盟友？为了回答这些问题，并为学校提供适宜的政策，教育工作者必须了解这些濡化中介的性质和范畴。为此，他们必须求助于人类学。

作为庞大的文化网络的一部分，教育会反作用于文化的其他部分，并可能会影响文化本身。在工业文化中，最大的变化动力之一就是科学以及科学在技术中的应用。蒸汽机和纺织机的发明代替了人力，核动力、化学、计算机以及自动化的出现，彻底改变了传统的劳作方式。这些技术性的革命首先有赖于各类专家，而不是业余爱好者。这就需要学校培养大批的专业技术师和其他专才，为此就需要越来越多的教育管理者、顾问、研究者以及其他专家。在这样一个复杂的、专业化的、迅速变迁的社会里，学校文化传播的任务便开始受到越来越多问题的困扰。知识量在日益增大，学生到底该学些什么已难以达成共识。与此同时，知识也在日趋专业化，其结果便是学生必须学习更多的知识，既要掌握专业知识又要将文化作为一个整体来理解。而且，迅猛而持续的变化使得我们更加难以预测下一代应该学习什么。这样以来，随着要学知识量的增加，要么必须减少学习每一种知识的时间，要么必须找到更好的教与学的方法，要么两者兼顾。然而，实际情况往往是教与学的方法的改进步伐似乎永远也跟不上人类知识的增长速度。因而，为了理解我们的学校系统能够取得什么样的成绩以及文化因素以何种方式阻碍着学校教育的发展，我们必须要在整个文化情境中去审视教育问题。鉴于此，教育工作者和人类学家必须通力合作，因为按常规来说，教育工作者没有人类学家那么熟悉文化细节，而人类学家则可能会将他们的注意力仅仅集中于教育的文化现象。^①

^① Kneller, George F. (1965). *Educational Anthropology: An Introduction*, pp. 13-14. New York: John Wiley.