
ANTHROPOLOGIE DER ERZIEHUNG

教育人类学

[德] 克里斯托夫·武尔夫 著
张志坤 译

教育人类学

[德] 克里斯托夫·武尔夫 著
张志坤 译

教育科学出版社
· 北京 ·

责任编辑 刘明堂
版式设计 尹明好
责任校对 张 珍
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教育人类学 / (德) 武尔夫著; 张志坤译. —北京: 教育科学出版社, 2009. 6
ISBN 978 - 7 - 5041 - 4618 - 2

I. 教… II. ①武…②张… III. 教育人类学 IV. G40 - 056

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2009) 第 041415 号
北京市版权局著作权合同登记 图字: 01 - 2008 - 1840 号

出版发行	教育科学出版社	市场部电话	010 - 64989009
社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	编辑部电话	010 - 64989419
邮 编	100101	网 址	http://www.esph.com.cn
传 真	010 - 64891796		
经 销	各地新华书店		
制 作	北京金奥都图文制作中心	版 次	2009 年 6 月第 1 版
印 刷	北京人卫印刷厂	印 次	2009 年 6 月第 1 次印刷
开 本	787 毫米 × 1092 毫米 1/16	印 数	1—3 000 册
印 张	13.75	定 价	30.00 元
字 数	200 千		

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

译 序

人，教育，人与教育，是千百年来我们所面对和探究的重要问题。对此，我们有过多少的尝试与梦想，众多的学科都为此执著努力着，其中，将这一主题作为主要研究问题和发展动力的学科开始走上了人类发展的历史舞台，这便是教育人类学。

教育人类学（英文作 Educational Anthropology，德文作 Anthropologie der Erziehung）是一门介于人类学与教育学之间的边缘学科，就西文的字面意思而言，可以直译为“教育的人类学”，但从实际研究内容和取向来讲，则可以理解为“利用人类学的观点和方法研究教育问题的一门学科”，它的起点和终点都与教育学息息相关。不同的流派和学者，对教育人类学的定义各不相同。德国学者罗斯（Roth）认为，教育人类学是探讨由人的本质到人的心灵和精神的改变的一门学问。博尔诺夫（Otto Friedrich Bollnow）认为，教育人类学是将哲学人类学的问题有效地应用于教育学方面。……所涉及的不再是教育学的某种辅助科学，也不是教育学的补充性分支学科，而是想从（从哲学上理解）人类学角度出发重新说明整个教育学的一种尝试。而美国的一些学者则认为教育人类学是一门应用人类学方法来研究教育的科学。^① 由于教育人类学是一

^① 冯增俊：《教育人类学》[M]，南京：江苏教育出版社，2000。

门新兴的学科，不仅内容丰富、涉及面广，而且自身也正处在发展完善的过程中，所以人们对它的认识也呈现出不同程度的差异。

虽然人类学（Anthropology）作为一个明确的概念出现在16世纪，但是它的思想渊源却在很早便和教育发生了紧密的联系。教育人类学的思想最早可以追溯到古希腊时期，在柏拉图的相关著作中我们已经看到了教育人类学的思想萌芽；后来的奥古斯丁、阿奎纳进一步促进了人类学与教育的结合；17世纪的夸美纽斯，18世纪的卢梭和裴斯泰洛齐，以及后来的康德、洪堡、施莱尔马赫，他们对教育人类学的形成和发展都作出了重要的贡献。20世纪初，教育人类学正式成为一门独立的学科登上历史舞台。在第二次世界大战之后，教育人类学呈现出多样化的研究和发展取向，主要包括：整合观提出人是可教育的而且是需要教育的生物；哲学观认为人是一个“开放的系统”；现象学指出人是由成人、孩子、教师、学生等角色组成；辩证反思主义认为人处于社会和个体自我发展的不同模式之中；图像表现观强调人的不同映像类型；多样化历史观提出人具有多样化、反射性和双重历史性特点。学术界一般认为，目前教育人类学主要表现为两大流派，一个是英语国家的“文化教育人类学”；一个是西欧的“哲学教育人类学”。前者主要研究文化对人的教育的影响；后者主要讨论人的本质特性及其与教育的关系。^①在这两个主要流派之下，不同的学者所触及的重点和研究兴趣又不尽相同，这种研究形势一方面增加了教育人类学研究对话的复杂性，另一方面也为该学科的发展和壮大创造了无限的契机。

我国的教育人类学目前正处在学习和成长阶段，需要不断地对国外较为成熟的理论和方法进行批判的采纳与吸收，但这项工作的根本出发点应该立足于我国教育的实际情况。能够有针对性地选择对我国教育人类学学科建设和专业研究有帮助的外文书籍进行翻译和引进推广，是推动这一学科“本土化”的一种有效途径。百年大计，教育为本。教育人类学恰恰关注的就是人与教育的终极问题，这是目前分析和解决我国教育问题与实践，谋划富民强国的宏伟蓝图的一支“希望之笔”。教育人类学不是一门“造势”的表层学科，它是具有哲学根基的理性思考，是解决问题的根本思考。教育人类

^① 茨达齐尔. 教育人类学原理 [M]. 李其龙, 译. 上海: 上海教育出版社, 2001.

学在我国的创立和健康发展不仅仅是一门学科的建设行为，而且具有营养相关教育学科的潜作用，教育科学在教育人类学的滋润和影响下，必然会焕发出新的希望和创新的活力。

我们对国外相关理论和观点的引进和借鉴工作，一方面要注意介绍该学科的发展历史、传统和经典理论，另一方面也要关注当今这一学科发展的动向和最近成果。克里斯托夫·武尔夫（Christoph Wulf）先生经过长期的研究发现，传统的哲学人类学下的教育人类学没有充分认识到教育发展的历史性问题，从而提出了历史教育人类学的研究主张，并带领着相关的研究小组，以历史和文化作为教育人类学研究的切入点，进行了富有成效的探索，进一步丰富了教育人类学的理论和实践。本书的主要内容反映了目前流行于德国和西欧的一些热点问题，比如从欧洲教育扩大化引出的对教育的梦想与挑战的思考；从工作现象出发，来讨论人类与自然界和社会的关系；模仿在社会和教育实践中的地位和作用；仪式和动作语在人类社会中的表现及其对人类发展的作用；青少年暴力问题；教育的全球化及未来教育等问题。我们应该认识到，教育人类学所研究的问题有时与我们所理解的教育实践（具体理解为学校教育）是有所区别的，尤其是西欧的教育人类学研究表现更为突出，它是从更为一般的意义上来讨论教育对人类发展的作用，所以我们可能会发现教育人类学研究的主题非常广泛，甚至奇特，但这正显示了教育人类学研究的多样性和开放性特点。

本书作者克里斯托夫·武尔夫教授目前就职于柏林自由大学（Freie Universität Berlin）教育与心理学系，主要从事普通教育以及比较教育的研究。武尔夫教授是历史人类学（Historical Anthropology）的创始人之一，目前他仍然和他的研究小组在这一崭新的学科领域进行着积极有效的探索和实践。他是历史人类学跨学科研究中心的成员，表现文化研究组的成员，身体表现学研究所的成员，同时担任历史人类学协会主席之职。他目前还担任包括斯坦福大学、东京大学、巴黎大学、阿姆斯特丹大学、北京外国语大学的客座教授。武尔夫教授近几年出版的著作主要有《论人——历史人类学手册》（*Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie*）（1997）、《模仿——文化、艺术和社会》（*Mimesis. Kultur-Kunst-Gesellschaft*）（1998，第二版）、《表现学的基础》（*Grundlagen des Performativen*）（2001）、《教育人类学导

论》(*Einführung in die Anthropologie der Erziehung*) (2001)、《逻辑与激情》(*Logik und Leidenschaft*) (2002)、《文化与教育》(*Culture and Education*) (2003)、《仪式中的教育》(*Bildung im Ritual*) (2004)、《人类学——历史、文化和哲学》(*Anthropologie-Geschichte, Kultur, Philosophie*) (2004)、《社会的起源——模仿、表演性和仪式》(*Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*) (2005)、《图像和想象力(图像和文本)》[*Bild und Einbildungskraft (Bild und Text)*] (2006) 等。

本书德文版自 2001 年发行以来,受到广大学习者和研究者的认可和推崇,因此又陆续出版了法文、英文、西班牙文等版本。

本书译者很荣幸有机会跟随武尔夫教授进行教育人类学的学习和研究,很希望能够把武尔夫教授的相关研究介绍给国内的读者,并借此机会与大家进行讨论与交流。由于译者接触教育人类学的的时间还不是很长,对这一领域的一些观点可能还没有充分理解,因此在本书的翻译过程中难免会出现偏差,希望朋友们批评与指正。译者真诚希望能与广大朋友一道为教育人类学在我国的发展做一点工作,为我国的教育文化事业贡献微薄之力。

张志坤

2008 年 6 月 6 日于柏林

致中国读者

教育人类学的出发点在于以下两点认识：第一，生活在各个不同文化和时代中的人们都需要得到教育，以获得生活的能力和人的潜质的发展；第二，不同文化和历史时期的所有教育形式都以人类的形象为基础，确定了人类对于教育的理解、构想和实现。在本书中，我将给中国读者介绍近代以来欧洲关于人的可塑性的教育思想。人与社会必将尽可能地得到完善。按照夸美纽斯的“将一切事物教给一切人”的观点，欧洲近代的教育计划得以制定，直至今日，欧盟的新千年发展目标仍然蕴含着这种理想，比如，表现在扫除文盲的努力上。欧洲文化、政治和经济的发展都与这一目标紧密相关。这同样也表现在卢梭、洪堡以及其他教育家的著作中，文中将进一步对此予以介绍。

文化的学习、人的教育、社会的构建都是广义上的模仿学习，这是一种积极的、具有创造性的模仿的学习过程。模仿学习也可以通过仪式和仪式化来实现，借助仪式和仪式化，社会得以构建。仪式和仪式化对于个体和集体的学习的重要意义体现在仪式的身体特点之中，存在于实践当中，它们是社会的表现和展演，从中造就个体和集体。模仿学习是文化学习的重要形式，仪式是社会产生和

个体角色形成的表现方式，从这些认识出发，我向中国读者表达以下两种观点，它们同样也引起了众多其他国家读者的关注。

这两种重要的人类学观点是：幻想和图像对于人的教育的意义。借助想象人们可以从自身走出来，把过去和未来变为现在。幻想是一种将不在场的事物“捕捉”过来的能力。它同样是一种可以将已知带入新关系中的能力，从而实现建构和创生新的事物。所以，幻想是创新的源泉，对于幻想能力的开发应该是教育的重要任务。

在全球化的背景之下，与以往相比，教育更是一项跨文化的使命，在与陌生的他者和其他事物的沟通中扮演着重要的角色，教育在当今世界所有文化中承担着重要的责任。所以，教育要懂得如何对待文化多样性和差异性，要教会年轻人有能力面对当今和未来的世界。

教育人类学是一种历史文化人类学，对于教育的复杂性，我们既要采取历时的观点，也要采取共时的观点。教育人类学具有历史的、文化的特点，体现在其研究采用历史的和人种志的方法以及哲学的反思等方面。教育人类学对其他学科是开放的，也就是说，它实际上是跨学科的，也是跨文化的。教育人类学向中国读者呈现了目前关于教育和社会化现象的一些鲜为人知的观点。

这本书已经被翻译成多种语言进行了出版，令我欣慰的是，现在它也要与广大中国读者见面了。

我衷心地感谢本书的译者张志坤博士，他为本书的翻译和出版做了很多的努力。我希望本书能够在中国获得良好的反响。

Christoph Wulf

克里斯托夫·武尔夫

2008年秋于柏林

目 录

前 言

第一部分 人的可塑性

- 第一章 教育的梦想 10
- 第二章 个体的完善
——威廉·冯·洪堡的教育人类学 30
- 第三章 工作作为动作语和仪式 44

第二部分 教育、文化和人类学中的模仿

- 第四章 模仿作为人类学的一个概念 60
- 第五章 教育中的模仿 89
- 第六章 作为模仿产物的动作语和仪式 107
- 第七章 想象和关于图像的模仿 119

第三部分 教育全球化和跨文化教育

- 第八章 青少年暴力 132
 - 第九章 他者 142
 - 第十章 教育全球化 160
- 展 望 教育人类学：教育的新视角 171

参考文献 189

前 言

教育人类学目前已经成为教育研究的一个重要领域，它具有多元化和多样性的特点。任何一种理论都不能宣称自己可以独立作为教育所必需的基础理论，人类学也同样如此。以宗教和意识形态的普遍真理为基础所建立的标准人类学已经不复存在了，进而，所有的人类学知识都应该是多样化的和庞杂的，因此，教育人类学的研究领域应该是相对的、分段的、暂时的，而且是受限的。(Wulf, 1997)

教育人类学在教育科学的理论研究和实践中扮演着重要的角色。(Wulf, 1995) 研究人员、教育人员应该具备一定的人类学知识，否则就很难开展工作。其实，在某种程度上，一种潜在的人类学知识正在发挥作用，就像其他的隐性知识一样，人类学并不那么明显地表现自己，只是在漫长的研究过程中稳步地发展。同样，这种隐性发展，也是那些以人类学假设为基础的教育科学研究和实践所必需的。为了实现这一目标，人类学应该在教育研究领域占有一席之地。(Wulf, Zirfas, 1994)

教育人类学依据一个**历史和文化的双重背景**发挥功效。一方面，关于那些揭示的知识；另一方面，关于与那些在特定条件下生成的知识的依赖关系。这种历史和文化双重性使得人类学的事实部分具有相对性，同时，这种联系也给我们带来了新的观点，用以强调事实。脱离了环境，没有什么事物本身即是绝对真理。知识也一样，它必须与特定的情况相联系，才可以发挥作用。(Kamper, Wulf, 1994)

人类学知识是相对的。目前，一个可供参照的保证系统已经不存在了；普通人类学已经不再拥有属于自己的空间。因此，人类学知识应该与其他的教育科学一样得到同等对待。地位上的平等是理所当然的，由此，教育人类学与其他的社会科学之间的关系就会变得模糊与不确定。人类学知识没有一个固定的主题，而且也很难被清晰地定义。

另外，人类学提出了关于教育的新的问题、观点和主题。支配性的人类学系统已经渐渐退出历史舞台，这样就给新的研究对象的产生创造了更多的机会。其中的一些新观点，是从人类学与其他教育学科的交叉关系中产生出来的，这些内容将会在后面的章节中进行介绍。（Wulf, 1994）

教育人类学已经变为**教育的历史文化人类学**，它将考虑到研究者及研究对象的历史性和文化性。教育的历史文化人类学始终试图将它的观点、方法与研究对象的观点、方法相联系。它的研究目的不再是将人作为普遍抽象的“人”进行独立的探讨，而是以特殊的历史和文化的背景来审视真正意义的人。按照这一观点，那种将人作为一个整体概念进行认识的思想便失去了它的价值。教育的历史文化人类学不仅仅局限于特定的文化和时代。对于它本身的历史性和文化性的特点，这一学科可以从理论上克服以下问题：一方面是人文学科的欧洲中心主义，另一方面是历史研究中显现出的单纯历史性。该学科将致力于解决目前及将来所要面对的一些悬而未决的问题。（Schäfer, Wulf, 1999; Bilstein, Miller-Kipp, Wulf, 1999; Liebau, Miller-Kipp, Wulf, 1999）

教育人类学的研究目的在于：一方面，批判教育万能的幻想以及教育无用的悲观态度；另一方面，揭示**人类完善的可能性与人类变化的困难之间的紧张关系**，从而说明教育的可能性及局限性。这些作用集中于人类的创造，具体来说，就是集中对人类发展进程的生物的、社会的、文化的局限进行检验和揭示。近些年来，人类创造性的局限已经进一步地显露出来，按照比较流行的说法，就是“发展的限制”、“风险化社会”等。而且我们应该注意到，世界的人性化进程同时也伴随着它自身瓦解的危险。（Lüth, Wulf, 1987）

教育人类学必须包含一种面对**自身概念的人类学批判**，这种批判集中体现在对它的能力和局限的批判上。比如，必须纠正传统人类学关于人与动物的比较的简单主义倾向；必须注意澄清关于自然与文化的比较流行的区分方

式间的误解。而且，人类学的批判主义要尽力避免人类的客观主义的减少。人类学的批判主义可以验证教育人类学的中心概念、模式和研究方法，并且对该领域中的知识得以成立的条件进行反思。（Kamper, Wulf, 1994）

教育人类学的任务包括分析、组织、再评价、生成涉及教育科学的知识以及从人类学的视角解构教育的概念。这里包括解构卢梭（Rousseau）的消极教育、裴斯泰洛齐（Pestalozzi）的初等教育或者洪堡（Humboldt）关于个人全面教育的观点。新的人类学观点可能会为我们理解旧问题开拓新的思考维度。因此，人们将以新的目光来审视有关的历史情况，发现新的参考点，从而推进教育活动的展开。（Wulf, 1996a）

教育人类学可以对其自身知识领域的能力与局限进行反思。它可以分析在人类自我定义和教育的过程中出现的困难，这些困难都源于可供参考的一般观点的消失。教育人类学表明这些困难所带来的后果将依赖于它们的成因，换句话说就是教育人类学的反思性。

组成教育人类学的有关讨论有时是互相矛盾的。这些讨论主要针对一些想法和语言的构成形式，这些形式衬托出了一些特殊的教育背景。这些讨论促成了观点的形成、教育的组成结构和概念的生成，同时又表明了它们在社会、科学、教育机构中权力运行的实际情况。在教育的构架中，人类学的讨论贡献了与教育思想和行为相关的问题、观点和重要的主张。（Wulf, 1997）

教育人类学具有多样化的特点，这种多样性反对知识的快速整合，主张对于不同知识保持开放态度。正是由于这种多元性，这种跨学科工作的彻底开放显示了教育人类学知识的复杂性，而不是教育人类学知识的缩减。教育知识构成于特殊条件的基础之上，这些基础由文化和语言组成，尤其当国际性和跨文化性扮演越来越重要的角色的时候，这种情况就表现得越明显。

当今，通过教育系统传输的很多知识并不能满足人们的期望。这样就带来了相应的问题，比如教育内容与社会现实之间的关系问题。由于教育内容担负着培养和塑造下一代的重任（Liebau, Wulf, 1996），它就必须涉及人类如何认识自我的问题。这也就关系到人类是否可以得到完善的问题。对于教育知识来说，这个问题属于人类学研究的核心部分。

在教育人类学的研究范围内，不同知识形式之间的界限逐渐消失，同时也生成了一些新的教学形式。美学教育（Mollenhauer, Wulf, 1996; Schäfer, Wulf, 1999）及跨文化教育（Dibie, Wulf, 1998; Hess, Wulf, 1999）是其中最重要的组成部分。前者与新媒体的出现密不可分，并与它所带来的社会后果相连；后者受新经济和人口变化的影响，反映了当今欧洲的特点。由于这些原因，便产生了一些值得我们注意的新情况，诸如教育和培训，学习和实践经验等。（Wulf, 1998; Morin, Wulf, 1997; Wulf, 1995; Sting, Wulf, 1994）

教育人类学在一定程度上是一个不断建构的过程。这就意味着在它的反思和研究中，它并不认为能够完全解释人类。而且，事实表明，教育人类学关于人的概念是以特殊的历史和文化事实为依托的，所以只能被理解为一种建构。进一步说，关于教育人类学的演绎的、标准的知识系统已经过时。一个历史的、文化的教育人类学成为现实的必然要求，这同时也将是一场具有建构性的反思运动。（Paragrana, 1994 - 1998）

从认识论的角度来看，以下要素反映了教育人类学的特点：**实体性、唯美主义、历史性、多元性、文化性、跨文化性、多学科及跨学科性、批判主义、反思性**。关于教育人类学的内容，涉及很多教育科学领域的问题，从而也证明了人类学研究方法在教育科学领域中的重要性。

本书的第一部分将为读者描绘一个广阔的历史—文化图景。我们将关注人类追求完美的目标和改变的局限性之间的矛盾关系。试图通过教育来对人类进行完善是我们的出发点，这个梦想揭示了现代的特点。这里涉及的相关问题是讨论想象对于社会和个体的重要意义。人类需要梦想和乌托邦来发展自我，每一个个体都应该想象自己应该是什么样子或者如何成为那种样子^①，教育在这个过程中发挥着决定性作用。在近代文明的萌芽时期，夸美纽斯创造了一个以完善人类为目的的乌托邦：**教会所有的人所有的东西**。贯穿教育理论的发展进程，这个梦想经久不衰，贯穿于卢梭、裴斯泰洛齐、赫尔巴特、施莱尔马赫的乌托邦之中，即使它们在某种程度上有所不同。不论

^① 为了方便起见，本书中使用“他”、“他的”、“他自己”代替“他/她”、“他的/她的”、“他自己/她自己”。

这些乌托邦似乎是多么重要和必需的，它们最终还是都演变成了噩梦。实现这些梦想所遇到的困难表明，试图改变人类的努力并不容易。人类的顽固性构成了教育的基本元素，洪堡（Humboldt）将这种认识作为他的人类学理论的立足点，他的有关教育理论将在本书的第二章加以评介。洪堡立志要完善人类。他认为源于其历史性和文化性的个体特性应该成为现代教育的核心。基于每一个个体都有自己不能脱离的个性，洪堡认为，自由应该是教育过程的元素。洪堡的教育理论的中心是以人类学为基础的，他没有把国家、社会，而是把具有独特个性、特定需要、看法和能力的个人作为其理论的中心。除了教育，工作是西方国家完善人类的第二个重要策略。古希腊时期的劳作观以及基督教对工作是如何理解的，我们将在第三章进行讨论。然而，今天，利用工作来塑造人，似乎已经行不通了。工作报酬的不足使得我们开始怀疑工作在个人生活中的基础地位，难道工作仍然能够作为我们生存的主要原因吗？难道工作、教育和生活需要之间的关系不需要重新进行定义吗？

本书的第二部分将讨论模仿过程（mimetic processes）在文化和社会的巩固中所发挥的作用。（Gebauer, Wulf, 1998）我们将主要探讨模仿在诸如个人成长、教育、个体使用动作语、仪式活动的形成、共同体的形成等过程中发挥的重要作用，以及模仿在将外部世界以映像形式进行内化的过程中起到的作用，并且分析模仿对个体和教育活动的影响。我们将讨论内部世界和外部世界之间的关系，因为这与教育的基本任务相关，对这一问题的讨论有助于个体将强加于其自身的外部世界进行转换，并且将其整合，使它可以和个体的内部世界同时存在，反之亦然。人类的模仿能力充当了内部世界和外部世界之间的桥梁，因此，模仿被定义为人类发展的条件。（Gebauer, Wulf, 1995）第四章将简要介绍模仿的历史及其现实意义。这一分析将说明模仿不仅仅是一个美学概念，而且还是一个关于塑造人的身体和意识的人类学概念。第五章将集中讨论模仿的过程对于教育和社会化进程的重要性。模仿的过程不仅指代人类的行为，而且也包括相关的物体（空间上）。该章以瓦尔特·本杰明（Walter Benjamin）的自传为例，分析了孩子如何通过模仿过程来模仿环境。这个过程的重要性体现在男性和女性之间的关系上，同时也表现在心理发生上。模仿过程被认为是教育的中心所在。第六章将分析模仿过程在动作语和仪式活动中的地位和作用。模仿处于仪式的中心位置，仪

式可以形成集体和社会。通过对外在图像的内化,模仿过程便生成了可实践的知识,这些知识正是社会活动的先决条件。第七章将讨论模仿在不同类型映像的生成过程中发挥的作用,以及想象在这个过程中中的作用。模仿过程可以使个人对视觉内容进行加工处理,并将其内化到自身的内部映像和想象之中。这样就提升了内部及外部映像的重要性,这些映像将在教育活动、社会化进程及个体行为中发挥决定性的作用。同样,正如20世纪70年代强调语言在教育、自然科学、文化等领域中的重要性那样,目前我们正开始意识到映像和想象的重要性,关于这一点,有一种说法叫作“图标的转变”(iconic turn)。随着新媒体的出现,映像发挥了无法估量的重要作用,尤其是在欧盟国家的统一以及全球化的进程当中。

随着政治和社会的发展,教育正面临着新的挑战,这一现实不是哪个国家可以独自面对的。随着欧盟的扩大,欧洲各国之间的交流不断加强,这将会带来更大规模的移民过程,以及各成员国之间接触的进一步深入。犯罪问题以及如何处理不同文化或不同民族之间的差异,也就是如何面对他人,将变得越来越重要,进而提出了教育全球化的问题。这些问题无疑将会给基于国家的教育和基于单一文化的教育带来挑战。在第三部分我们将论及跨文化的任务以及关注欧洲不同国家和文化之间的相似与不同之处。采取何种方法来处理这些差异,将决定欧洲的未来走向。所以,每个人学会和其他不同的人相处和生活显得尤为重要。然而,如果种族主义者、国家主义者或者针对外国人的犯罪行为的数量继续上升的话,那么这项任务注定是要失败的。(Dieckmann, Wimmer, Wulf, 1997; Wimmer, Wulf, Dieckmann, 1996)第八章将分析为什么这种犯罪行为主要发生在青少年身上。对于这一类犯罪现象,很多解释仍然很难令人信服。进一步说,在这些行为中经常有一些反复的因素,这些因素对于揭示犯罪的不可控性和不可避免性是十分重要的,这也说明了问题的复杂性。犯罪经常指向异族,是因为一些人无法容忍他人与自己的不同。因此,在面对他人时,进行换位体验是一项重要的教育任务,这些内容将在第九章加以讨论。与他人的接触将使我们认清自己的特点,将改变我们固执不变的原则。所以,我们应该正确认识来自他人的反应,虽然这些对于我们自身来说可能是陌生的,但可以丰富我们对自己的认识和理解。

第十章将关注教育的未来发展前景。我们将如何面对全球化的挑战？(Wulf, 1998) 如何降低民族本位的强硬意识以及民族文化对教育结果的影响？如何处理个人和集体的矛盾关系？如何处理教育中出现的个性化和全球化之间相互矛盾而又密切相关的关系？面对这场变革，仅仅以一种全球性的眼光来看待教育是不够的，因为这样只相当于一种欧洲中心论观点的泛化，并且可能会削减文化的多样性，这样又怎能提高整个人类生活的质量呢？(Wulf, 1995)

教育的梦想和人类的完善，与社会和文化相关的模仿过程，教育及社会化，犯罪问题，如何面对“他者”(the other)和全球化，跨文化教育的新理解，这些现象和主题都显示了人类学观点在教育中的重要地位。当我们在新千年的开始面对教育不断增长的复杂性时，对这些问题的理解和认识无疑将会带给我们很多新的启发。在这本书最后的展望部分，我们将对教育人类学作一个简单的总结和憧憬。教育人类学融合了哲学、历史、文化、跨学科、跨民族的问题和观点，所以被认为是研究教育问题的一个新的视角。