



教育人类学

JYRLX

教

育

冯增俊 何 瑾 等译

海南人民出版社

人



类

学

教育人类学

冯增俊 等译

海南人民出版社出版发行

海南省文昌县印刷厂印刷

海南省新华书店经销

开本：787×1092毫米1/32 印张：7 字数：15万

1988年6月第1版第1次印刷

ISBN7—80541—122—0/G·134

定价：1.90元

序

金 一 鸣

这是一本介绍教育人类学的译文集。

文集是冯增俊同志组织几位同志选材、翻译的。书稿基本完成后，他要我看一遍并发表点感想。推托无辞，只能勉力从命。

教育人类学是国内教育工作者还不很熟悉的科学。我也只是从一些外国专家的介绍中了解一点。现在，冯增俊等同志翻译了一点材料，介绍点教育人类学的概貌，对我们了解这门学科无疑是有益的。我在阅读了这些材料之后增长了知识，受到了启发。

教育人类学是介于教育科学和人类学之间的边缘科学。它首先是从人类学中延伸出来的。人类学这个名词最早出现在古希腊时期。地理大发现之后，人类学一度成为人文科学的代名词，有时专指人类体质的研究，有时则兼顾人类生物和社会的属性。十九世纪中叶以后，人类学才逐渐成为一门独立的科学，在“人类的科学”定义下，从事人类的生命和生活的研

究，并形成了一套独特的研究方法。随着人类学的发展，有的人类学家开始把注意力转向教育，在他们看来正规教育是一个要解决的社会问题，他们关注移民和土著的教育问题。这时有一些教育人类学的论文，都是人类学的应用研究，学术水平不太高。本世纪五十年代以后，一些人类学家把学校教育作为专门的课题加以研究，学术性加强了。同时，一些教育家也尝试运用人类学的原理和研究方法研究所面临的教育问题，取得了成果。他们在教育科学中独树一帜，成了具有相对独立性的一个分支。教育问题这一共同的课题，人类学的原理和方法这一共同的方法论，把人类学家和教育学家连结在一起。他们共同讨论，集体研究，使教育人类学得以在 two 门科学的边缘形成、发展。

教育人类学既是人类学的分支，也是教育科学的分支，必然要受到人类学和教育科学两门科学所制约。大家都知道，人类学和教育科学都是有好几个学派的。因此，在这两门科学之间形成的教育人类学，也会是学派林立的。在这本文集里，粗略地介绍了一些教育人类学的派别。

如何看待教育人类学也是一个困难的问题。首先是对人类学就有不同的评价，有的肯定，有的否定，以为它是唯心主义的。我以为对一门科学是不能简单地否定的。社会科学总是要受到当时、当地的政治、

经济、社会条件所制约的。在资本主义社会里，会有一些社会科学家自觉地为资产阶级服务，也会有一些严肃的科学工作者在孜孜不倦地追求真理。他们可能很难摆脱资产阶级思想的束缚，但他们的研究成果对科学的发展是有利的。只要我们采取分析的态度，是可以取其精华弃其糟粕，为我所用的。在这方面马克思和恩格斯是我们的榜样。他们曾经详细地研究过当时人类学的著作、运用这些成果来阐明社会发展的规律。教育人类学科研成果的吸收、消化，对我们把握教育规律是会有好处的。

至于我国应当如何开展教育人类学的研究，我没有什么成熟的想法。我想，作为第一步，作点介绍是必需的。这本文集所介绍的还只是教育人类学的一些概貌，还是很不够的。要介绍一门科学，至少要翻译一、两本专著，比较系统地介绍教育人类学的基本理论和研究方法。但是，一门科学要在一个国家生根，主要的还要靠本国学者的研究。有志于这门科学的工作者，可以运用人类学的方法研究我国的教育问题，如对国内各民族教育发展的历史比较，各地教育问题的实地调查等等。万事开头难。开了头，坚持下去，就会取得丰硕的成果。正是这本文集开了这个头，我以为是可喜可贺的，便欣然写下了这些话，以示致意。

预祝教育人类学这门科学在我国生根、开花。

1987年7月5日 于上海华东师范大学教科院

目 录

亟须建立我国的教育人类学（代前言）	(1)
一、教育人类学的产生和发展	(2)
二、建立我国教育人类学势在必行	(13)
三、我国教育人类学的主要研究领域	(16)
四、教育人类学与其他学科的关系	(19)
五、我国教育人类学的方法论原则	(21)
教育人类学	(25)
1、历史背景	(26)
2、目的、方法和分析框架	(37)
3、主要的研究领域	(54)
人类与教育的联姻	(73)
人类学对人类学与教育联姻的贡献	(73)
教育对人类学与教育联姻的贡献	(86)
重要问题概述	(92)
结论	(98)
教育作为文化传递的含义	(101)
把教育定义为文化传递的含义	(103)
教育研究的人类学策略	(110)
对美国教育过程分析模式的理论探讨	(116)
假设与概念	(117)

文化移入模式·····	(121)
渠道模式·····	(128)
信息论与系统论模式·····	(133)
概要与结论·····	(140)
学校教育人种志的研究引导·····	(143)
一、概念·····	(143)
二、优秀的学校教育人种志的标准·····	(149)
三、人种志的局限性和可能性·····	(151)
四、人种志世界观的特征·····	(152)
五、人种志的专业培训·····	(156)
论作为方法论的人种志及其在学校教育研究中的	
应用·····	(161)
导论·····	(161)
对社会中和变革中的学校教育人种志的考察·····	(169)
结论·····	(190)
哲学—教育人类学·····	(193)

亟须建立我国的教育人类学

(代前言)

冯增俊

教育人类学，这一社会科学领域的新学科目前我国尚属空白，但在国外已有了长足的发展。它既是科学进步的必然，也是人类发展的当然要求，它得益于本世纪经济高速发展的孕育和两次世界大战的催化，促进人类对自身思考的结果，也反映了各门学科发展到一定阶段碰到共同的问题或困境，激发创新开拓，独辟蹊径的努力。可以说，教育人类学是一门应用人类学方法研究人和教育现象的、集多种有关学科于一炉的边缘学科，它通过对教育现象的全方位剖析，开拓了一个研究教育的新视域、新方法；对于摈弃传统教育的陈旧观念，促进教育更新具有重大意义。本书撷取部分有关文章，目的仍在于向我国有志于这一领域的学者提供有关信息，促进这一领域的兴起。为此仅作扼要介绍，发表个人感思，供大家参考。

一、教育人类学的产生和发展

(一) 教育人类学产生的社会历史背景

教育人类学发萌于十九世纪末二十世纪初并非偶然，而有着深刻的社会原因和历史背景。首先，资本主义近二百年来的发展，大工业体系日臻完善，生产迅猛增长，欧美主要资本主义国家进入鼎盛时期。大工业生产的发展一方面促进了民族的大融合，各阶层的大交流，推动了科技的发展，向人们展示了纷纭复杂的大千世界，提出了无数的社会问题，要求社会科学作出新的回答；另一方面，大工业把人置于物的统治下，使人成为工具的奴隶的同时，又把从愚昧的农奴转变为知识工人，使人类第一次发见自身的价值和尊严。正是面临如此矛盾和冲突的价值大旋涡，向人类提出新的示威和挑战。研究这些日益尖锐的矛盾，寻求发展新途径的这一历史现实，为教育人类学的发展奠定了有利的社会条件。

其次，现代教育形成和发展的要求。大工业生产使以班级授课制为主要形式的学校教育迅速发展，成为社会的重要组成部分，工业生产的重要支柱。因此，一切社会问题都必然与教育问题盘根错节交织渗透，任何社会科学都已无法回避教育，都不能不涉及教育，教育问题也当然地成为它们的问题。这就促进了各个学科对教育的渗透和研究，尤其是对培养人的功能的考察更加为人注目，因此给产生教育人类学提供了学科背景。

再次是十七世纪人本主义发展的必然结果。文艺复兴时期对人本主义、人性的崇尚，促进了对人的价值的思考，大工业生产在社会实践方面对解放人自身，对人的价值作出了

响亮的回答，从而极大地激发了人们从哲学的思考转变到实证地、科学地对人类自身研究的兴趣，推动了人类学研究，为教育人类学的产生奠定了理论基础。

第四是教育理论发展的必然要求。教育理论自夸美纽斯创立以来，到赫尔巴特基本上形成了以教育者、管理者为中心的统制性教育学，强调外力对人的统辖作用，忽视和否定作为学习主体的学生的人性活动。因此，最早提出教育人类学这一名称的是俄国民主教育家乌申斯基。早在十九世纪四十一五十年代，他就猛烈抨击了教育者无视人性的行为，批评教育学成了“教育活动规则的汇集”，按疾索药的医疗手册或处方，为了取代这种“以‘命令式语言表达’的德国教育学”，他主张教育者要了解人性以及一切描述和揭示人的科学，如解剖学、人体生理学、病理学、生理学、逻辑学、语言学以及地理学、统计学、伦理学和各种历史学，才能建立一门培养全面发展健康协调的人为主体的真正科学的培育学，他冠之以教育人类学，用以体现教育要了解人、研究人、培养人，把人作为教育的核心。当然这同今天的学科要求来说，还远非为一种正统的学科，但反映了教育理论所面临的历史问题，对新学科的呼唤，在启迪和激发教育人类学的产生和发展方面起了重要作用。

（二）美国教育人类学发展概略

目前教育人类学可分为美国和西欧两大流派，前者属于文化人类学范畴，后者属于哲学人类学范畴。两者各有侧重，各有特点。本文集主要收入美国教育人类学这方面论文，为帮助把握其线索，仅对发展梗概作一勾勒。

美国教育人类学可分启蒙阶段（—1930年）、应用性学

科阶段（—1970年）、独立学术性学科阶段（1970年—）。可以说，最早将教育与人类学结合起来的是美国教育家休伊特。他在1904年—1905年间在《美国人类学家》上相继发表了他《人类学与教育》、《教育中的种族因素》文章，前者是一篇讲演稿，后者是他在美国科学发展协会上宣读的论文。他指出，教育要成为科学，就必须借助人类学知识和研究方法，而人类学要发展，要获得科学性，也要通过教育。他在对教育中种族因素的分析时，呼吁教育与人类学联合起来。但是最早写出教育人类学专著的仍当推意大利特殊教育专家和儿童教育家蒙台梭利，她于1913年出版了《教育人类学》一书。她吸收了当时法国流行的科学教育思想，注重学生体质，如体重、身高、胸围、肺活量、肤色、肌肉等发展指标，并据此制定教育方案。她认为如果得不到全部有关受教育者发展的精确的第一手资料，教育是不可能发生的。可见，蒙台梭利的研究属于体质教育人类学范畴，而休伊特提出用人类学知识来达到教育与个人、与社会发展相统一，属于文化教育人类学范畴，休伊特的研究为后来美国教育人类学的发展奠定了基调。在这一时期由于人类学发展还不完善，主要还是教育家迫于解决教育问题而借鉴其他学科研究方法的尝试。两次世界大战促进了人类的发展，推动了教育人类学的研究，人们通过对战争的反思，把培养人性，实现和平的希望放在教育上。但在五十年代前，其研究状况基本上是由人类学家出于本学科研究需要而进行的部分工作，其零散而缺乏系统，属附带性且不自觉的，但也获得了较大的发展。其主要代表人物有博厄斯、本尼迪克特、米德、马林诺夫斯基、赫斯科维茨、蒙塔古等。五十年代后，人类学家

开始大批卷入对学校问题的研究，采用各种科学的实证方法，开展各种跨文化比较研究项目。并于1954年6月9日至14日，由斯宾德勒夫妇提议，美国人类学会和斯坦福人类学系暨教育学院联合召开的教育学和人类学大会，并出版《人类学与教育》一书。五十年代末到六十年代初美国由于越南战争等造成社会政治危机，进一步激发了人类学对学校问题的探讨，并在中小学开设了人类学课程，编写了各种教材和专著。但这一时期“卫星冲击波”吸引了美国主要的理论界，因此没有重大的研究活动和理论突破，研究仍附属于人类学中，主要为人类学研究服务和把教育作为要解决的社会问题，来为教育决策人提供解决问题的参考依据，没有注意和建立自身的理论体系。七十年代后，由于教育与人类学理事会及各相应领域的研究会成立，《人类学与教育季刊》的创办，以及对传统教育思想的批判，一方面使教育人类学的研究出现了空前高涨，理论研究的系统性、目的性加强了；另一方面，批判旧观点使单纯对教育的外部直观探讨转变为横向的、内在的有机观察，把对客体研究和主体研究相结合，建立起自身的理论体系、分析方法，并从而逐渐形成鲜明的学科意识和造就了一支训练有素的研究队伍。从六十年代奈勒的《教育人类学》到七十年代的许多专著，在体例和理论上都发生了质的变化。尤其是1974年斯宾德勒主编的《教育与文化过程：教育人类学探讨》一书，标志着这一学科在理论上的成熟。八十年代以来，研究又进一步得到发展，并形成了不同的思想流派，且各有建树。1982年斯宾德勒编纂的另一本《学校教育人种志研究——实践中的教育人类学》一书，体现了发展在深入。

(三) 西欧哲学教育人类学发展概略

那么与此同时产生的哲学教育人类学（通常统称为教育人类学）的情况如何呢？本书收进了一篇苏联学者所作的有关总评述，为此有必要先作一番简明的总介绍。

草创时期（—1930） 哲学教育人类学主要随西德、苏联等西欧各国的哲学人类学的发展而兴起，其目的是通过哲学人类学对教育与人关系的研究，探讨人的全面性、完整性，洞察人及社会内部冲突的起因，发掘人的善性，用教育力量来完成人的确定性和完善性，造就和谐完整的个人。易言之，哲学教育人类学就是研究人通过教育把第一（自然）本性和第二（社会）本性的如何协调而顺利地发展起来。早在1596年，新教人本主义者卡曼（Otto Casmann）就在他的《心理人类学》中，将人类学定义为研究人的体质和心理两重本性，注重经验的实证性和思辨性，力求从哲学本体论上对人进行考察。康德也极力强调人的两重性，认为这是表现了“自然对人的塑造”和“作为自由行动的生物的人对自我的塑造，或者是他所能和所应对自我的塑造。”正是对这种双重性强调的不同，从而形成了两种重点不同的学科派别，哲学人类学侧重了对具体实证经验知识上的哲学概括，解释一切学科中有关人的知识。当代德国哲学家哈贝马斯（J·Habermas）指出：“哲学人类学统一或融会全部这些科学的基础——诸如心理学、社会学、考古学、语义学等——研究人和他的产物，但它并不转向一个专门的分支”。哲学人类学希图把经验科学对人的理解和形而上学对人的思考结合起来，建立人在宇宙中的地位和描述人的完整形象。哲学人类学这种包罗万象和教育的广博无间的社会渗透，决定了两者之间的联系

和哲学教育人类学的必然诞生。哲学人类学鼻祖舍勒（Max Scheler）在本世纪初创立哲学人类学时，就认为，哲学人类学要以完整的人为中心，但要使生来不完整的人不断地获得完整，最主要的工具就是教育。他通过人的生命冲动的感性、本能、习惯、实践智能四个冲动层次，论证只有利用教育才能造就出超乎动物的智能。另一大师普列斯纳（H. Plessner）认为，人是生物性和社会文化的综合，人有可理解和不可理解两种本质，对人的认识需要经验的论证和思辨的推论。他用人的“失常态”一词来表示人对不适应而产生不自觉的失态行为，说明人的一切心理活动、行为，包括学习和改变自己皆源于此。他把教育作为引发失常态以及使失常态从低级向高级发展的外部动力。在二、三十年代据此产生了由探究人的问题而研究教育的热潮，相继产生了阿·胡特的《教育人类学的本质和任务》，格尔曼娜·诺尔《关于人的教育知识》等论著。1928年还发表了舍勒遗作《人在宇宙中的地位》以及普列斯纳的《有机体和人的阶段》，都较多地反映了有关教育的思想。

形成探索性学科时期（—1960） 第二次世界大战把整个欧洲从繁荣推入战火烽烟之中，生产受到破坏，精神危机四起，人们反思战争的残酷，向往美好。哲学人类学以虔诚的愿望，企图通过对人的哲学整合，造就能向世界开放、推动历史、与上帝合一的完整的人。并同样寄希望于教育的功能，期求在人和人的生活意义以及人类进步的前景上寻求说明教育问题的新方式，创立有关培养完整人的教育思想，从而进一步激发了对教育的反思和探索，激发了教育人类学的新觉醒，形成了探索性的学科雏形。这一时期几乎所有的

著名哲学人类学家和教育家都进行了形式不同的探讨。格伦（Arnold Gehlen）在把人定义为从一种不特定化、不完备性、未确定性向完备、确定和特定化发展的过程的同时，指出这正是人区别于动物所在。正由于这样，人才会感到需要解释和确定自己，才会通过学习来完备自己；这也正表明人具有无限的潜力，能通过教育和自我教育得到自身无限的发展，籍以适应无穷的外界。教育使人的认识能力的开放性与世界的无限性和知识的丰富性或人的生物性和文化性之间建立起必要的张力，形成互相畅通的桥梁。而亨斯坦贝格（H·Hengstenberg）和哈默（F·Hammer）则以宗教观研究人的客观性和有止境性。教育的责任要负起使人产生对客观的追求，帮助人通过对绝对知识的学习，使人的有止境性达到神的无止境性。然而持文化观的罗特哈克则继续发挥了格伦的思想，他逐一探讨了人的活动每一方面与教育的关系，指出“人的本质就是活动”，人类正是通过学习、训练和教育来建构自己的文化气氛和文化网络来获得完整性。兰德曼提出一种“阐释性”观点来论述教育人类学原理，对其他如存在主义、结构主义教育人类学进行批判，阐述了人作为文化存在、社会存在、历史存在、传统存在、教育存在的原理，从而得到一个较正确的观点，即人的创造性只是自然赋予的潜能，沉睡着的力量，如不唤醒就会泯灭，如得到教育就开发为人的各种能力，发展为完整的人。但这一时期的研究更多地服从和配合哲学人类学的研究中心，目的仍在于从教育中寻找需要的理论证据和觅取达到目的的手段，缺乏有目的地对教育进行相应的系统探索和学科建设。

形成独立学科时期 六十年代中后期，研究出现了新

的突破，尤其在联邦德国曾一度达到高峰。教育人类学建立了各种组织，在中学开设人类学课程，并开展了对各种不良思潮的批判，开始注意自身学科建设，积极谋求系统有力的观点来解决教育问题和确立学科体系，从而产生了一系列有深度的理论专著，并形成了不同的学派。其中鲍勒诺夫(O·F·Bollow)及其弟子为代表的存在分析哲学教育人类学起了重要作用。他从“生命整体”出发，指出教育对人的多种意义，用以解决人生的破碎危机和对人的整合，从而把握教育的作用。他着重从人类学角度研究了教育过程中的空间感(如房间、住所、规模、平衡、秩序)、时间感(以往、与现在关系、未来设想、教育展望)、语言(主观形式、对任务作用、交谈教育)以及礼貌、害羞、敬畏等，进行释义学的阐发。他的学生霍洛在他影响下，写出《教育人类学测量》一书，力图从区分诸如“人类教育学”和“教育人类学”之类概念入手，逐一确定学科的主要概念，并引起热烈讨论，推动学科体系的探索和建设，促进了哲学教育人类学的形成。

哲学教育人类学中另一重要流派是综合哲学教育人类学，其旨在把各种学科中与教育有关或能够为教育研究所引用的研究结果加以综合和分析，以对教育问题作出更完善的解答。它主要对历史、人种文化比较研究、医学、行为科学和语言学等方面的成果作出教育人类学的综合整理和提炼，并在此基础上对人类的教育现象作更全面的研究。荷兰教育家朗格菲尔德是最早作综合教育人类学研究的学者之一，他认为教育人类学不应简单吸收，还要有一番包括检验、分化、综合的转译工作。但对这一学科发展具有重大意义的事件是