

教 育 人 类 学

教育 人 类学

O·F·博尔诺夫 著

李其龙 等译

华东师范大学出版社

教 育 人 类 学

教育
人
类学

O·F·博尔诺夫 著

李其龙 等译

华东师范大学出版社

责任编辑 金 勇

责任校对 李雯燕

封面设计 高 山

教育人类学

O·F·博尔诺夫 著

华东师范大学出版社出版发行

(上海中山北路 3663 号 邮政编码 200062)

新华书店上海发行所经销

上海新文印刷厂印刷

开本 787 × 1092 1/32 印张 5.25 插页 2 字数 117 千字

1999 年 3 月第 1 版 2001 年 12 月第 2 次印刷

印数: 3,001-6,100 册

ISBN 7-5617-1860-8/G · 848

定价: 8.00 元

译 序

一、博尔诺夫的生平与活动

德国著名教育哲学家 O·F·博尔诺夫 (Otto Friedrich Bollnow, 1903—1991), 1903 年生于今天属于波兰的什切青。其祖先是农民。后其祖父开始弃农从教, 成了一名乡村国民学校教师。其父亲受其祖父影响, 立志从教, 也成了一名教师, 后来还升任为一所国民学校校长。博尔诺夫的父亲积极提倡教育改革, 倡议创办幼儿园, 热情地把蒙台梭利的教育思想介绍到德国。博尔诺夫的母亲也受过师范教育, 因此, 博尔诺夫是在“教师之家”这种环境中成长起来的。其父母、祖父的教育思想对他产生了十分深远的影响。

博尔诺夫小时候很老实, 这不能不说是守本分的农民的特点给他打上的烙印。他的青少年时期是在小乡村度过的。1921 年他在一所古典文科中学中毕业。这种中学对希腊文与拉丁文的要求很高, 不过这种严格要求给博尔诺夫以后的学术研究带来的益处非浅。博尔诺夫在中学时期并不引人注目, 他是默默地度过这一时期的, 但他数学学得相当出色。文科中学毕业后, 他面临着对大学专业的选择。按照他自己的愿望, 他很想成为一名画家, 或者成为一名学者。但是当时第一次世

界大战结束不久，德国经济还处在恢复当中。博尔诺夫的父亲认为，处在国家经济困难时期，一个人只有学习实用专业，今后才有较好的出路，因此博尔诺夫不得不放弃他的理想与愿望，选学建筑专业，于是他进了离他家乡较近的夏洛滕堡(Charlottenburg)高等工程学校。第一学期过去以后，他对枯燥乏味的教学产生了厌烦，并准备改换专业。他想像他父亲一样当名教师。而当理科教师还是当文科教师，按照他的兴趣他自然倾向于当一名文科教师。但如果选学文科专业作为今后的执教学科的话，那么他第一学期学的数学、物理等于白学，而其当时的家庭经济条件却不允许他因改学专业而延长学业，因为他弟弟这时也已开始上大学了，两人的费用是家庭经济的沉重负担，所以父母希望他早日工作；而且从当时情况看，理科教师的就业机会也比文科教师好。有鉴于此，他还是放弃了改学文科的念头，而选修数学与物理，准备将来当一名理科教师。

在大学期间，博尔诺夫参加了一个名叫斯库尔特(Skuld)的青年运动组织，这一组织的成员有不少是参加过第一次世界大战的比他年长的学生。他们的许多见解丰富了他的思想，对他后来的学术研究产生了很大影响。这是他一生中一段难忘的经历。然而，他同他的老师，尤其是同马克斯·普朗克(Max Plank)、冯·劳厄(von Laue)、斯普朗格(Spranger)和里尔(Riehl)的交往对他的影响更大。

不久他获得了奖学金，转入了离他家乡较远的格廷根大学，成了著名物理学家、诺贝尔奖获得者马克斯·博尔恩(Max Born)的学生，并在博尔恩教授的指导下，于1925年完成了一篇关于“晶格论”的博士论文，获得了博士学位。此后不久，博尔恩教授应邀去美国讲学一学期，博尔诺夫便利用这段

时间在奥登瓦尔德(OL—denwald)一所学校当了一名教师。这一段教师生涯改变了他的整个一生。他在学校里认识了充满改革教育学思想的格黑布(Geheeb)和在教学论上很有创见的瓦根舍因(W·Wagenschein),这两位后来都成了很有建树的教育家。他们在一起经常探讨教育问题,切磋教学艺术。学校中自由自在的生活把博尔诺夫引向哲学与教育学的思考。他对这两个领域的一些问题作了深入的钻研,获得了不少新的感受与见解。这一切在他的心灵深处播下了他以后从事教育研究的种子。当他回到格廷根大学时他已无心再继续他的物理学课题了,而是开始攻读教育学,并在1927年通过了要当一名教师所必备的国家考试。在这期间,他与当时已出名的教育家诺尔(Nohl)结识了,受到了他的很大影响。在诺尔的鼓动下他开始撰写关于F·H·雅科比的教授备选资格论文。在这时他读到了海德格尔的《存在与时间》一书,他与他的朋友对这本书作了相当深入的探讨。他被这本洋溢着崭新思路与问题的书所吸引,于是决定去听海德格尔教授的课,从格廷根大学转到了海德格尔任教的马尔堡大学。一学期后,海德格尔被调往弗赖堡大学,博尔诺夫也跟着转入弗赖堡大学,又听了海德格尔两学期的课。由此可见博尔诺夫对学问的执着追求。虽然博尔诺夫十分欣赏海德格尔的思想,但他对他的思想并非是完完全全赞同的,而是在许多方面持批判态度。

这时期博尔诺夫在学习中接触到了狄尔泰的哲学思想,并被狄尔泰的思想所吸引,于1929年又回到了格廷根大学,因为这里是研究狄尔泰的中心。他潜心研究狄尔泰的精神科学学说并完全沉醉在哲学世界之中了。在这里他与著名哲学家G·米许(G·Misch)和诺尔交往甚密。1931年他便成了诺

尔的助教。诺尔的高深造诣以及热情的教学态度和米许的稳重而执着的作风对他产生了深刻的影响。

在成为助教的同一年，博尔诺夫在格庭根大学获得了哲学和教育学教授备选资格。然而这时纳粹在德国已相当猖獗，他认识到自己的学术前途并不乐观。他的老师们被开除了。希特勒的上台使教育学走上了纳粹的道路，他不愿意按纳粹的一套讲课，他的处境也很危险，因此他不得不放弃教学工作而埋头于学术研究。他继续潜心研究精神科学哲学，并写出了《狄尔泰——其哲学的入门》(Dilthey: Eine Einführung in seine Philosophie)一书。1938年，一个偶然的机会有使他获得了吉森大学心理学与教育学的教席。这所小小而安静的大学犹如世外桃源，并不受到纳粹的太大干扰。因此他对这一教席感到十分满意。在这一年他爱上了他的女助教奥尔特罗德(Ortrud)博士，并同她结了婚。在吉森，博尔诺夫有机会静心研究教育史，并撰写了又一本著作，《德国浪漫主义教育学》(Die Pädagogik der deutschen Romantik)。但这本著作直到1952年才发表。

不久，战争爆发。这极大地影响了博尔诺夫的宁静的生活，使这种生活蒙上了一层阴影。他的情绪变得相当低沉。正是在这种情况下他着手探究生命哲学，撰写了《情绪》与《敬畏》两本著作。自然这两本著作也是在战后才得到发表的。1943年他被迫入伍，成为见习炮兵汽车驾驶员。因为他学过物理，不久又被调到了航空武器研究所，后来又被派往吉森理论物理研究所。

战后，1945年冬至1946年，博尔诺夫接任基尔大学哲学教席，但不久又回到吉森大学。这所大学关闭后他与同事们一起到了新开的美因兹大学。尽管战后的日子相当困难，但博

尔诺夫与大多数德国人一样为战争的结束松了一口气，可以通过辛勤的劳动来重新建设自己的新生活了。不久德国开始对外开放。他读到了不少法国存在主义哲学家和作家如萨特(Sartre)、加缪(Camus)、马塞尔(Marcel)等的著作。他首次把他们的思想介绍到了德国。

经过战争的磨难，当时的师生们都对知识如饥似渴，学习气氛非常浓厚。师生关系十分融洽。大家对精神王国自由的追求，对了解世界之奥秘的追求令博尔诺夫欢欣鼓舞。这是他一生中又一段难以忘怀的经历。在美因兹，他形成了教育人类学思想。

1953年，他被任命继承著名教育家斯普朗格的教席，前往蒂宾根(Tübingen)大学。学生们明确要求他讲授教育学，于是他进一步深入到了教育学领域。他于1970年荣誉退休，但他并没有停止对哲学与教育学的探究和教学工作。

博尔诺夫一生著述不辍，著作等身。主要著作除上述提到的以外还有：《存在哲学》、《朴素道德》、《理解论》、《新的安全·克服存在主义的问题》、《生命哲学》、《法国存在主义》、《教育学中的人类学观察方式》、《认识论哲学》、《新教育学与哲学》、《教育人类学》、《解释学研究》等等。1953年，他被选为德国教育学会会长。后来应邀出访过阿根廷、日本、瑞士、意大利等，被授予阿根廷荣誉公民，并被日本玉川大学授予荣誉教授称号。

博尔诺夫的论著和教学的魅力，或者说，他的思想的闪光点，在于他把他的哲学思想和他的教育学思想交织在一起。他曾经说过，他最感兴趣的是哲学与教育学交叉在一起的领域，而在这其中他特别重视人的存在问题，人的生命问题。他写道：“在哲学中我最感兴趣的首先是直接与生命有关的‘实践’

领域：伦理学、美学、历史哲学、精神科学的方法论以及特别是称为哲学人类学的一切。在哲学史方面我首先探讨过去时代中能反映现代焦点问题的思潮：生命哲学、现象学、存在哲学。在教育领域中我特别感兴趣的是一般哲学基础，特别是哲学人类学问题，因此我的研究领域最好称为教育人类学领域。”（Dino Laresse: Otto Friedrich Bollnow Eine Lebensskizze, 1975, Amriswiler Bücherei）

博尔诺夫自称是狄尔泰学派的一员，即精神科学学派的一员，但却是一名该学派的坏学生，因为他兼容其他学派的观点，往往界于两个学派之间。事实也正如他自称的那样。不过，应当说他基本上是精神科学教育学的代表人物，因为尽管他确实吸收了不少存在主义哲学、现象学和生命哲学的观点，从这些观点出发阐述了教育学问题，提出了他的教育主张，但他的基本立足点还是在精神科学教育学中，他的方法论也是精神科学的方法论。

二、博尔诺夫的教育思想

我们在前面已经提到博尔诺夫是个精神科学教育学派的代表人物，他的主要教育思想是同这一学派一致的。但这里我们主要探讨一下他吸收了其他学派形成的一些独特见解。

（一）非连续性教育

博尔诺夫吸收存在主义哲学思想中的一些观点，提出了非连续性教育的思想。第一次世界大战后，战争造成的破坏，经济的萧条，使当时流传下来的理想主义宇宙观受到了冲击。人们以往可以信赖的世界如今变得危险可怕和动荡不安。这便促使一些学者对研究人的生存、人的存在产生了极大兴趣。

他们在克尔凯郭尔的唯一意志论和生命哲学、尼采的“自我扩张”学说和胡塞尔的现象学的基础上发展形成了存在主义学说。这一学说的创始人就是德国的海德格尔和雅斯贝斯。而博尔诺夫曾师从海德格尔,对存在主义有过深入的研究。在第二次世界大战中,人类遭到了比在第一次世界大战中更大、更惨重的浩劫,恐惧、悲观、绝望笼罩了西方世界,于是存在主义又在西方迅速蔓延开来。在这一思潮的影响下,博尔诺夫对存在主义产生了更大的兴趣,进行了更深入的研究,并开始用存在主义哲学提出的一些具有启发性的见解探讨教育问题。

博尔诺夫指出,以往的各种教育学派有一种共同的认识,认为教育是一种连续性的活动,儿童通过这种教育循序渐进,不断地趋向完善。而这一过程通常称为塑造过程。实现这一过程的前提便是人的可塑性。赫尔巴特用一句简明扼要的话开始了他的《教育学讲授纲要》,他写道:“教育学以学生的可塑性作为基本概念。”(赫尔巴特:《教育学讲授纲要》,李其龙译,五南图书出版公司,1989年版,第1页)博尔诺夫认为,这一观点是正确的。它基本上揭示了教育过程的本质,但这不全面,还需要作修正。他写道:“因为这一观点把阻碍和干扰教育导致教育失误或完全失败仅仅归结为偶然的、来自外部的干扰,而这本来是应当避免的,而且原则上也是可以避免的,这种干扰无论如何无关教育大局。只有存在主义敏锐地看到这种干扰不只是一种令人不愉快的偶然事件,而是深深地埋藏于人类存在的本质中,从这些事件中表现出一种新的,迄今尚被忽视的人类存在的基本方面,它使连续性发展的观念趋于破灭或者至少表明有很大的局限性。”在博尔诺夫作了上述说明之后,他提出了如下结论:“在人类生命过程中非连续性成分具有根本性的意义,同时由此必然产生与此相应的教育之

非连续性形式。”(Bollnow: Anthropologische Pädagogik, 1983, S. 55.)

博尔诺夫指出,在教育过程中不可避免地出现的各种困难和干扰常常给教育带来障碍,使教育效果深受其害,而人们受传统教育学的影响往往把这种现象归咎于教育工作者,说他们教育不得法,工作笨拙;或者把这种现象归咎于环境,说是糟糕的、不良的环境造成了教育工作者的困难,干扰了教育,以致使教育效果不堪想象。而如今用非连续性教育的观点来剖析这一现象,就能正确处理这种现象,应付教育过程中出现的各种困难和干扰,使教育产生良好效果。在他看来属于非连续性事件的“有较大的、威胁生命的危机,对全新的更高级的生活向往的突然唤醒、号召,使人摆脱无所事事状态的告诫和对今后生活举足轻重的遭遇等等。”与此同时他把危机、唤醒、号召、告诫和遭遇等等视为非连续性的教育形式。这就是说这些事件既是造成人生非连续性或者说教育非连续性的原因,又是教育的一种途径。他认为教育过程就是连续性和非连续性形式的统一。

那么博尔诺夫所指的非连续性教育形式究竟应当在教育过程中如何应用呢?下面我们便来作一些探讨。

1. 危机

危机是造成教育非连续性的一个重要因素,它包括政治危机、经济危机、社会危机、人的疾病危机和成熟危机等等。以往人们把危机视为一种偶然现象,但博尔诺夫认为这是人生的一个组成部分,危机的发生带有必然性,只要人生存下去,他必然会碰到这样那样的危机。此外,危机并非总是来自外部,它有时也可能产生于内部。同时,博尔诺夫指出,过去人们常常把危机看作是破坏性的,是人生应当千方百计加以避

免的，这种看法是相当片面的。他认为危机也对人生具有积极意义。危机虽然在任何时候都可能对人生产生威胁、酿成灾难，但这种灾难经过最大努力是可以制止的，或者是可以战胜的。而当人们一旦战胜了灾难，重新开始生活时，就会觉得人生格外轻松，因此危机往往与人生的新起点紧紧联系在一起。人可以通过危机的威胁获得真正的自我，树立稳定的，不怕任何外来影响的，对自己负责的态度，从而可以使自己成熟起来，坚定起来。

那么什么是教育工作者对待危机的正确态度呢，也就是说，教育工作者如何利用危机对学生进行教育呢？博尔诺夫认为，首先，一旦危机发生，教育工作者必须千方百计帮助青少年战胜危机。这方面的关键是使他们认识危机的本质及其对生活的意义，而不是包办代替，代替学生去承担困难，或者去帮助他们消除危机带来的困难，也不是用安慰去掩饰或低估危机的严重性。其中最好的措施是告诫与号召。教育工作者通过告诫可以防止青少年在遇到危机时消沉下去或误入歧途；而通过号召可以把青少年的力量动员起来对付危机，推动他们恢复中断了的发展而重新走上正道，激发他们拼搏的意志，从而培养他们具有一种不屈不挠的顽强品质。其次，由于危机总是可能造成不幸或危害，教育工作者不应给青少年设置危机，人为地触发它产生。

总之，危机是不可能为人所主动地控制和消灭的，人只能因势利导地去积极战胜它，教育工作者不能因为它有积极意义而促使它产生，也不能因为它有危害性而抑制它，不让它出现。教育工作者所要做的就是用启发和引导帮助青少年战胜危机，从而培养他们具有一定的品质。

2. 遭遇

所谓遭遇指的是一个人突然碰到某些事物。例如，一个儿童遇到父亲失业，家庭搬迁，父母离异。这些遭遇往往使儿童生活和教育发生突变。再如，一个儿童偶然看到一部黄色影视片，深受影响，沦为小流氓。博尔诺夫认为，这种遭遇是不以人的意志为转移的，也常常与人的愿望背道而驰的。

人所遭遇的还包括某些事件，也包括某个人、某种作品，如诗歌、小说、图画等等。从宗教迷信角度出发还包括遇到鬼神。但博尔诺夫并不研究人遇到一般事物，例如认识一个人，看到一件艺术作品，而主要研究具有非常强烈影响的遭遇，或者说只把那些使人生的连续性中断、使人发生转折、使人产生强烈振动的特殊经验作为研究对象。同时，这种遭遇并非都是指坏事，它也可能是好事。如一个人遇到一部好的小说，小说主人公的行为大大地影响了他，使他感动，他把主人公作为自己的榜样，把主人公的言行作为自己一举一动的楷模，一改自己以往的行为与习性。这种遭遇将使一个人的人生出现朝好的方向发展的转机。

基于对遭遇的上述认识，迫使迄今的教育学作出重大修正。它告诉我们，教育学应当把遭遇视为必然的东西，我们无法回避各种遭遇，也不应当回避各种遭遇。相反，我们应当正视它们。博尔诺夫指出，从人在遭遇中发生的转折方面深入进行探讨就可以发现人的真谛，了解他的内心的真假，即他内心世界的真面目。因此遭遇的这种本质告诉我们，教育工作者在青少年遭遇某些重大事件时应当引导他们，启发他们。而这种启发引导就是使他们在遭遇中作出正确的选择。一个人如能在遭遇中作出正确的选择，他就可能在人生道路上出现积极的转折，向好的方面发展，反之就会导致失误。但因为遭遇是无法事先预料的，所以对它的处理也是无法事先有所规划的。

因此教育工作者只能为学生做一件事,那就是为他们对付遭遇作好准备,主要是作好心理准备。教育工作者平时就应当启发他们,使他们能够正视现今社会世态炎凉与人生的艰难,培养他们具有那种处变不惊、冷静沉着心理素质以及坚强的意志。当前对青少年这种心理素质的培养确实显得愈益重要了。因此教育应当把这一任务放到重要位置上来。博尔诺夫强调说:“教育必须以尽可能的全面与完善为目标。”(Bollnow: Anthropologische Pädagogik, 1983, S. 63)这就意味着,教育不仅应当注意教给学生文化知识,而且也要注意促进他们个性的和谐发展,培养他们具有良好的德性和心理素质。博尔诺夫指出的这种主张与过去德国传统教育中注重培养“高雅”的精神贵族的教育主张是绝然不同的,但却是与当代社会发展提出的要求相一致的,具有一定的现实意义和进步性

3. 告诫与号召

博尔诺夫指出,各时代都有一些教育工作者抱怨一些学生屡教不改,对他们的教育似乎无济于事。因此就产生了这样一个问题:上述这种现象是否反映了人的一种特性,即人似乎无法持续地保持他已达到的德行高度。用海德格尔的话来说,人常常要回到他的非本源上,即基督教所说的原罪上。博尔诺夫认为,人似乎不可能一直保持在一个发展高度或者持续地向前发展。人的生活更多地由于习性和疲乏而被“损耗”,由此而陷入非其存在本意的退化状态。同时他指出,经常有这种情况,一个人自己察觉到失控,于是很吃惊,马上“鼓起劲来”,以更大的热情重新投入;但也经常有相反的情况,尤其是幼儿,他们无法以自己的力量纠偏。必须借助于外部的推动力,特别是教育工作者的干预。这种干预也就是一种激励。博尔诺夫

带有结论性地说,有些人为了要保持高尚的品德是需要不断地受到激励的。

上述见解启示我们,应当把这种激励作为教育的一项重要任务,而这一点是传统的教育学重视不够的。

那么如何来进行上述这种激励呢?按照博尔诺夫的见解,这主要包括告诫和号召。当青少年走上歧途时,当他们有所失误时,当他们在陷入这种困境而无力自拔时,教育工作者就应当对他们进行告诫,对他们力陈利弊,指明出路,使他们幡然醒悟,回到“该做的事情”上去。而当青少年出现上述情况时也可配以号召的教育形式,采取号召的手段,把青少年自身的力量动员起来,使他们“鼓起劲来”,促使他们“良心发现”,重新走上正道。这种号召是不带强制性的,不是耳提面命式的。虽然如此,“但号召是必要的,因为人是一种需要这样一种外力推动的屡教不改的生物。”(H. P. Goebbeler und H. U. Lessing: Otto Friedrich Bollnow im Gespräch, München, Alber, 1983, S. 48.)

告诫与号召的区别在于受教育者自由的程度不同,前者给受教育者以实行的自由,后者给受教育者以决断的自由。

4. 唤醒

博尔诺夫认为在人的心灵深处存在着一种所谓“本性”的道德意识,这种道德意识处在沉睡状态。人来到世界上,当他在孩提时代处于他正在成长着的环境中,在被他理所当然地接受的世界与生活范围内产生意识的时候,他免不了已受到它们的影响。这种影响可能成为他们观察世界的偏见,因此教育的一项不可推卸的责任就是唤醒儿童处在沉睡状态的道德意识,使他们回到本源上去。正是这种唤醒使一个人有可能真正认识自己和自己所处的世界,同时也可能理解自己存在

的处境、生命的历史和未来的使命,使自己成为一个具有自我意识和充满生命希望的人。这种唤醒无异于一次心灵的解放,是使一个人的生命发生一次升华。

(二)教育人类学思想

博尔诺夫的上述关于非连续性教育思想后来也被他归入到了教育人类学当中,这里我们来探讨一下他的其他教育人类学思想。

1. 人的可教育性

博尔诺夫吸收了哲学人类学家的见解,提出了“人的可教育性”观点。首先他认为,人是需要教育的生物。他指出,人的教育需要性这种思想并不新鲜。夸美纽斯曾经说过“实际上,人不受教育就不能成为一个人。”康德也有同样的论点,认为“人是唯一必须受教育的造物。”但是人们并不是受人类学的影响去接受这一思想,而往往是把它作为一种既成事实而加以接受的。人们根本不去过问这种思想对于认识人有什么意义。人类学的研究告诉我们,人与动物相比,人是一种有缺陷的生物。例如动物有皮毛可以抵御寒冷,有锐爪和尖齿可以爬树登高,防止敌兽的攻击以及啃食大块的坚硬的食物。而人在从类人猿进化到人的过程中这些生存武器已经退化了,许多先天能力已丧失殆尽。再说动物的后代在子宫中度过相对其生命来说较长的一段时间,其一出生便已具有成熟的本能系统,因此它们出生不久就能在其本能指引下独立生存,而人与动物相比,出生过早,人需要度过称为“宫外年”的一段时光。人的后代在子宫中并没有获得已达到成熟的独立生存的能力,因此,甚至如直立行走这种行为也不是通过遗传而天生所具有的本领,而是需要人出生后以成人为榜样去学习得到的。如果人不进行这种学习,或处在别的环境中,那么他就可能像

狼孩一样,喜欢用四肢行走和奔跑,而不习惯像正常人一样直立行走。人与动物不一样,其行为并非受本能指引,而是受思想指导的。而且人的思想也并不像动物具有先天成熟的本能系统一样生来就有一个成熟的系统,而是要在后天学习和受教育过程中形成的。

同时,博尔诺夫指出“人天生是一种文化生物”。这一事实包括两层意思,首先这表明人生来就进入一个文化了的世界,这是一个相当复杂的世界。因此人要在这样一个世界中生存,就需要学习,需要受教育;其次,这表明人生来是一种“有缺陷的生物”。如前所说,人的生物装备相对动物而言是有很大弱点的,因此只能在人工创造的环境中,在某种文化中,才有生活能力。博尔诺夫特别强调后一点,并认为人的天然缺陷与文化之间从一开始就是相互补充的,而且是一个统一体中的两个互补环节。他同意波特曼的见解,指出人的某一方面的缺陷,比如缺少皮毛是同另一方面的长处——感官功能的增强——联系在一起的。博尔诺夫写道:“从中得出了一种很重要的认识:正是由于要通过较高的能力来弥补现存的缺陷这种必要性,人成了‘不断求新的生物’,成了虽不完美,但因此而能不断使自己完美起来的生物。尼采曾在这一意义上说过人是一种可以理解为还‘不确定的’,即不定型的,其本质还处在发展中的动物。”(Bollnow: *Anthropologische Pädagogik*, 3. durchgesehene Auflage, 1983, S. 41)所谓的不定型,这在其他一些人类学家那里被称为“人的非特定化”。这就是说,人以外的其他动物在其总的构造上具有特定化的特性,它们的器官是特定化了的,适合于特定的生活条件,就像一把钥匙开一把锁一样。例如,食肉动物的牙齿适宜于撕碎和咀嚼肉类,食草动物的牙齿适宜于咬断和咀嚼植物;有些动物只适宜于寒