

臺灣教育社會學研究 二十三卷二期

2023年12月，101~126



教育即文化框限： 三位文化人類學者的教育觀點

黃鴻文、曾碩彥

摘 要

本文整理三位文化人類學家對教育的觀點。C. Geertz認為教育即文化框限，J. Henry認為教育即文化網綁，G. D. Spindler則認為教育即文化干預、文化壓縮，三者皆強調文化依賴教育擔負傳遞的功能，卻同時框限教育的內涵與運作。延伸討論的結果指出，教育的框限並非絕對的，教育不會被全然的文化所決定，在特定文化範圍內仍允許學校實施的彈性與個人抉擇的自由，也容許相對程度的創造；從文化相對論推論出教育的相對論，教育皆有其文化框限，各有其優缺點；每種教育模式都只是適應文化環境的文化選擇，沒有優劣差別，亦無放諸四海皆準的教育。在結論中，引用Spindler創用之文化治療概念，期待教育工作者從文化觀點進行質疑與批判，不需盲從於特定時空的教育模式，勇於發掘文化框限的機制與效應，以獲得教育的相對主體性，促成文化與教育的覺醒來支持合理教育的運作。

關鍵詞：文化治療、文化相對論、文化框限、文化覺醒、教育觀點

- 本文作者：黃鴻文 國立臺灣師範大學教育系兼任教授。
曾碩彥 新北市海山高級中學教師（通訊作者）。
- 投稿日期：112年7月22日；修改日期：112年9月14日；接受刊登日期：
112年11月20日
- DOI：10.53106/168020042023122302003

*Education as Culturally Constrained:
Perspectives on Education From Three
Cultural Anthropologists*

Horng-Wen Huang

Adjunct Professor,

Department of Education,

National Taiwan Normal

University

Shou-Yen Tseng

Teacher,

New Taipei Municipal,

Hai-Shan High School

Abstract

This article synthesizes the viewpoints of three cultural anthropologists on education. C. Geertz regards education as cultural reduction, J. Henry views it as cultural binding or fettering, and G. D. Spindler sees it as cultural intervention and compression. They all emphasize the reliance of culture on education for its transmission, yet at the same time, note how cultural also confines the operation of education. The extended discussion suggests that the limitations of education are not absolute. Education is not entirely determined by culture; there is still room for flexibility in implementation within the broader cultural space and freedom for individual choice, as well as opportunities for relative creativity. Derived from cultural relativism, the perspective adopted in this paper argues that all forms of education have their own cultural limitations, each with its advantages and disadvantages, and that every educational model is merely a cultural choice, adapted to its environment, with no superior or inferior models. In conclusion, drawing on Spindler's concept of 'cultural therapy,' the paper calls for educators to critically question educational models from a cultural perspective, and to avoid blind adherence to specific educational models found in a particular

time or place. It encourages the exploration of the mechanisms and effects of cultural constraints, with the goal of achieving relative subjectivity in education, and thereby fostering a better understanding of the interplay between culture and education that supports the rational operation of education.

Keywords: cultural therapy, cultural relativism, cultural limitations, cultural awareness, perspective on education

壹、前言

教育脫胎於文化，教育的「基因」隱藏著文化的「密碼」。

教育的理論基礎主要包括哲學、歷史、心理學、社會學，鮮少會提及人類學。然而，文化人類學也研究人們所創造的社會中的教育體制。在美國，科學的教育人類學已有將近百年的歷史，從美國人類學會開始設立附屬的人類學與教育的部門，也將近有70年，人類學家對教育或學校教育的相關研究，雖然非常的豐富，但臺灣教育學術領域並不熟悉。以早期詹棟樑（1986）所撰之教育人類學是德國、奧國發展的人類學，¹與英國、美國文化人類學者發展之教育人類學，在內容上完全不同，學者翻譯或撰寫的教育人類學的教科書（王連生，2002；吳天泰等，2002；周德禎，2015；劉玉玲，2006；Pai & Adler, 1997/2006），提供較基礎的學科介紹，並未介紹深入的理論內容，包括G. D. Spindler、J. Ogbu、R. McDermott、H. Wolcott、H. Trueba、B. Levinson等人的理論，也沒有提及1981年在*Anthropology and Education Quarterly* 12卷1期中教育人類學理論與方法之論戰（黃鴻文，1993）；此外，零星的書籍或論文（周德禎，2009；黃約伯等，2017）也沒有引介教育人類學的理論與重要研究。

臺灣對教育人類學的基本概念與理論，雖有基礎的介紹，卻缺乏深入與系統性的闡述。有鑑於此，本文將整理三位文化人類學者對教育或學校教育的觀點，這三位人類學家深諳人類學理論，也從事許多田野研究，一致認為教育在文化傳遞的過程中，對教育歷程與個人潛能的發展，產生強大的約制與框限的作用。這些基於田野研究與文化理論的觀點，或能對當前教育的論述與實施有所啟發。本文首先依序介紹三位人類學家的教育觀點，其次綜合

¹ 有關詹棟樑（無日期）之教育人類學之簡要說明請參考教育大辭書之網頁資料。

其觀點並提出幾項深度的討論，最後提出結論，並期許教育能在文化框限中覺醒。本文的論述亦期盼拓展教育理論基礎的範疇，讓教育人類學的觀點能受到教育專業領域的重視。

貳、C. Geertz： 教育即文化限縮（cultural reduction）

人類潛能的廣度與發展性被文化限縮了。

第一位學者Geertz曾在摩洛哥、印尼進行人類學的田野研究。1970年代，正值人類學家對文化概念的反思與重構，諸多理論與觀點並起。Geertz於1973年出版的*The Interpretation of Cultures: Selected Essays*提出詮釋人類學的構想，著名的深厚描述（thick description）的概念，對文化人類學與其他社會科學研究方法產生極大的影響。Geertz（1973）在“Impact of the Concept of Culture on the Concept of Man”這篇文章中，闡釋文化概念對人的概念的影響，指出「有什麼樣的文化，就有什麼樣的人」，文化侷限人類潛能發揮的可能性，人們生活在特定的文化中，只能朝向該文化限定的方向發展。

文化的影響如此強大，但什麼是文化呢？1970年代正值人類學家修正文化概念的內涵，Geertz（1973, p. 44）擺脫以往將文化當成具體習俗、傳統與行為模式的說法，將文化定義為管控（govern）行為模式的控制機制（control mechanisms）。他說：

文化最好不要被視為具體行為模式的結叢（complex）—習俗、作法、傳統、習慣的組合……而是一組控制機制—規劃、配方、規則、指引（就是電腦工程師所謂的「程式」），以管控行為。

文化這套控制機制，就是人們建構的意義網絡（webs of significance），包括許多具有象徵性意義的文化符碼。例如，「擠眉弄眼」是以異性交往的意義，詮釋眼皮上下開闔的動作。原本物理性的開闔動作，於是具有象徵性意義，成為文化符碼。

文化符碼或意義網絡，具有社會性、公共性（social and public），是實際存在的實體，管控人的觀念與行為。人被意義網絡所管控，被要求該如何思考、如何行為。以交通燈號的文化來說，紅燈的符碼讓車子停下來，路人停在路旁，等待綠燈的符碼，才能再度通行。人們理解、接受這些交通燈號的象徵性意義，人車才不會撞成一團，得以維持穩定的交通秩序。

文化符碼讓社會穩定有序。沒有符碼，行為沒有方向，情緒發洩沒有軌道。早期原始的人類，在適應外在環境時，其行為是被生物遺傳的機制精密控制。在演化的過程中，人的行為模式逐漸遠離生物機制的控制，轉而依賴文化的機制，亦即被文化所管控。人類愈是進化，愈依賴文化。對Geertz（1973, p. 49）而言，沒有獨立於文化的人性，他說：

沒有那種獨立於文化之外的人性（human nature）。人類沒有文化，就不可能成為William Golding小說Lord of the Flies中，聰明的野蠻人，也不可能成為啟蒙時期，自然界的貴族。

人們雖具有貌似猿猴的形體，每天、每個時刻，遵循著代代相傳的文化符碼，飲食、穿衣、行走、溝通、互動。文化雖是人們創造的，一旦形成，人們就離不開文化，無法在沒有文化的情形下生存；Geertz（1973）指出，「人是高度依賴文化的動物」（p. 44），「沒有人，就沒有文化，這是當然；但相同的，而且更顯而易見，沒有文化，就沒有人」（p. 49）。

「人」出生以後，透過家庭、學校或其他社會化的機構，學習世代相傳的文化符碼。「人」天生即擁有學習各種事物的能力，具有發展成不同樣態的可能性，但在文化的管控下，通常「只能」習得某個特定文化。以美國人

而言，若無特殊狀況，生活在美國文化中，通常「只能」學會美語。這個看似理所當然的事實，其實是文化管控的結果。人類潛能的廣度（breadth）與發展性（indeterminateness），被文化給限縮了（reduced），所有的表現與成就，只能朝文化倡導的特定方向，其他的可能性，被禁止或不被鼓勵。簡言之，文化的管控，很可能會「限縮」了人們學習的形態與內涵，限制了潛能發揮的方向。人們只能成為特定文化所期待的「人」。

不同地區，不同社會群體，建構出「不同的文化」，學習的形態與內涵也不同，培養出「不同的人」。正如Geertz（1973, p. 45）所說：「剛開始的時候，我們都擁有先天的資質得以生活在千萬種生活型態，但最後只生活在其中一種」。人類是發展不完全的動物，必須依賴文化才能發展完全，甚且，不是在人類整體的文化發展完全，而是在特定地區、型態的文化中，如多布（Dobuan）或爪哇（Javanese）的文化中發展完全。人們在特定文化中生活，逐漸發展成該文化的「人」。若以生活在臺灣的人來說，在臺灣文化的涵育下，接受臺灣的教育，以語言的習得而言，通常「只能」學習國語，成為特定文化樣貌的臺灣人。即使是從小學就開始學習英語，學習過程因缺少了英語的文化環境，就會呈現「左支右絀」導致效果有限。

Geertz將文化視為具有社會性與公共性的意義網絡，管控與引導人們的觀念與行爲。文化概念決定人的概念，有什麼「文化」，就有什麼樣的「生活」，就有什麼樣的「學習」，就形塑什麼樣的「人」。文化管控人的行爲，讓人的行爲有所依循，朝向特定的方向發展，卻縮減其他發展的可能性。明顯而必然的，文化約制學習的樣態，也約制潛能的發展。

Geertz（1973, p. 8）指出人被「懸吊」（suspended）在自己編織的意義網絡中，無法跳脫人們所建構的文化，類似被「禁錮」、「框限」在文化中。人們建構的文化意義網絡，必須透過教育過程，教導、傳遞給下一代，下一代必須在教育活動或機構中，習得這套文化的意義網絡。潛能、學習與教育，可能就很難而無法跳脫這個網絡。當個人被「懸吊」在文化網絡中，並非完全動彈不得，而是被「框限」在特定的文化範圍內，特定的文化軌道

上。也就是說，文化為人們畫了文化的圈圈、文化的軌道，人們被限縮在圈圈裡活動，在軌道內前行，難以跨越，甚至不知道圈圈與軌道的存在，不知道跨越。綜言之，Geertz認為文化限縮了學習的廣度，傳遞文化的教育也會限縮個人的學習與後續發展，教育即文化限縮，即可能變得理所當然。

參、J. Henry： 教育即文化綑綁（cultural fettering）

教育最難纏的敵人躲在最堅固的文化矛盾迷宮的堡壘中。

第二位學者Henry曾在巴西與阿根廷從事田野研究，首開心理分析理論與人類學結合之先河，1963年出版*Culture Against Man*，以文化人類學的視角，對教育提出獨特的見解。該書出版的年代，進步主義教育運動暴露出諸多缺點，他對當時的美國教育進行相當嚴厲的批判，並指出教育問題的根源在文化的矛盾（Henry, 1963, pp. 283-288）。

Henry指出，美國的教育家們試圖擺脫學校教育中重複練習的問題，但那只是教育最容易打倒的「敵人」。將數學或拼字變成遊戲，學生不再「把身體坐直」，使師生關係民主化，將植物、魚、倉鼠帶進教室，就沒有重複練習的問題嗎？沒那麼簡單，他認為教育最難對付的「鬼魅」（phantasms）千變萬化，躲藏在堅固的文化矛盾迷宮（contradictory maze of culture）中，難以一擊斃命。不理解文化矛盾的問題，教育家的努力難竟其功。究竟有哪些文化矛盾（paradox）呢？

第一，學習如何學習（learning to learn）的問題，此與文化變遷的矛盾有關。在文化變遷的歷程中，學習內容快速增加，「學習如何學習」就非常重要。然而，文化變遷的速度實在是太快了，非僅需要學習的內容愈來愈多，就連學習的方法也有很大的變化。「因為文化變遷愈多，變遷的速度愈快，人類學習的方法與速度，幾乎永遠跟不上學習的需求」（Henry, 1963,

p. 284)。這類似W. Ogburn所謂的文化失調（cultural lag）。

人們很難確認，習得一種特定的學習方法，即能學習各式各樣的新知識。任何科學新發現都會產生難以預見的效應，誰會料到A. Einstein的發現會造成核子時代的各種社會問題，而資訊科技的發展會造成失業與商業模式的改變！「給他一條魚，不如給他一支釣竿」，但是當舊魚竿釣不到魚，或必須處理水面上的寶特瓶與塑膠袋，就需要新釣竿與新技術才能釣到魚。由此可知，學習方法也並非是一成不變的。

第二個與學習有關的文化矛盾，來自「求生存」（survival）與「適應」（adaptation）的文化矛盾。人類最基本的要務永遠是「求生存」，為了求生存，發展出特定的文化。這套求生存的文化，被置入社會化機構，透過教育或養育的歷程，確保成員習得這套文化。因此，維持與延續文化非常重要，成為學校教育的主要任務。

除了求生存，人類又必須適應環境的變遷，開發出新的文化知識與技能。無論新文化內容為何，必須先確認不會危及基本的生存。當求生存與維持文化被畫上等號，新文化若被認為會破壞原本的文化，就會被放棄或隔絕。Henry（1963, p. 284）認為：「文化變遷的同時，我們必須維護文化；相較於適應，我們永遠必須更確認能求生存」。求生存是第一要務，亦讓維持文化也成為最重要的事，對新文化的質疑，「束縛」了人類學習新事物的能力。早期的人類，經由教育的方式，讓孩童恐懼並遠離這些新事物，也侷限了他們的視野，無法理解非傳統的新思維。Henry（1963, pp. 284-285）說：

今天，當我們認為，我們希望解放心靈，使之翱翔，無論如何，我們仍然被古老的矛盾所束縛，因為我們必須依賴舊觀念，凝聚我們的文化，以免在採用新文化時，我們難以生存。

文化代代相傳，成為凝聚群體的重要元素，雖然是必要的，卻形成文化

的迷戀（cultural obsession），頌揚、欣賞某些文化理念或事物，卻同時反對或鄙視其他的。教育系統總是揹負著特定的文化迷戀，將頌揚、欣賞的納入學校課程中，將反對、鄙視的隔絕於課程、學校之外。正如同Henry舉例說，美國教育教導小孩要熱愛美式的民主，相對地卻鄙視極權式的政權。文化迷戀，表面上是對自己文化的熱愛與認同，潛藏的卻是對其他文化的忽視與焦慮，甚至是偏見與歧視。於是，教育系統傳遞特定文化訊息時，就可能矛盾地侷限學生的文化視野。

第三個文化矛盾與創造力有關。在當代很多社會中，教育系統皆強調培養學生創造力。美國在Henry所處的年代也是如此。對此，他認為教育的功能，永遠都不是解放學生的心智，而是運用各種方法，如讚揚、嘲笑、訓誡、傷害、指責等，來要求學生，最終將其帶向特定的文化模式。學校無所選擇，必須訓練學生習得共同的文化模式，才能參與社會生活。

那麼，當時美國教育重視創造力又是怎麼回事呢？美國教育家雖想讓學生有創造力，問題是誰能看出學生是真有創造力呢？或者只是刻意搗蛋甚至是離經叛道？從定義上來說，獨特的創造，必然與固有的、傳統的不相同。爲了不衝擊固有的文化系統，只能在文化特許的方向上，才有創造力發揮的空間，也就是說，創造不能天馬行空、恣意狂想，而是要在文化的軌道上創造，超越文化軌道的創造，就易受到某種程度的糾正或懲罰。

Henry指出，「創造」很容易被視爲「異端」，文藝復興時期兩位赫赫有名的科學家，G. Bruno與G. Galileo，因提出異於傳統宗教文化的理論，被教庭審訊後被燒死或認錯。頂尖的創造性思維或發現，經常會破壞固有文化的基礎，而被視爲是邪說異端。還好，當代教育，已較能容許自然科學上的創造。Henry（1963, p. 286）說：「只有在明確的與生物科學，我們才會給予無限的自由，因爲我們已經發現一種方式……將科學強大的能量融入社會系統的血脈中」。至於社會理論的創造，很難被固有文化接受。Henry（1963, p. 287）舉例：

一個有創造智慧的孩童，可能在社會科被搞砸，只因為他無法了解他被教導要相信的事實是如此愚蠢。甚至，最終他可能同意他的老師，相信社會科上自己是愚蠢的。學習社會科……無論在小學或大學，都是學習成為愚蠢……具有社會方面創造的想像力的孩童……最終會被他的老師認定是表現不佳的學生。

他的結論是，學校從來不是激發心靈、啓迪智慧的地方，只因其功能就在於傳遞與維持文化，最多只能讓有創造力的學生，在傳統文化的特定軌道上進行創造。由此而論，創造力便很難以超越文化的雷池。

綜言之，Henry認為求生存等同於維護文化，變遷或創造，學校教育或學習，都不能逾越文化的軌道。上述幾個文化矛盾，使學校教育具有本質上的保守性格，網綁（fettering）了學生的心靈。對Henry而言，教育即文化網綁。

肆、G. D. Spindler： 教育即文化干預（cultural interference）

教育是有意的干預，為維護既有的文化模式，只選擇特定內容讓學生學習。

第三位學者Spindler，經常被稱為教育人類學之父，自1950年代起，與同為人類學家的妻子Louise，戮力於人類學與教育研究的結合，從事研究、建構理論、推廣民族誌的方法，並編輯許多相關書籍。關於文化的定義，他認為文化是一群人對核心關懷（pivotal concerns）的對話（dialogues），如美國人對自由、民主、人權等核心關懷的對話，也就是即使大家意見不同，卻都關切著這些基本的核心議題（Spindler & Spindler, 1987）。關於教育，他有以下四個基本的假設（Spindler, 1997）：

- 一、人可以學習任何事物，除非受到干預。
- 二、在特定文化中，人只能以特定的方式，學習特定的事物。
- 三、教育是有意的干預，為維護既有的文化模式，只選擇特定的內容讓學生學習。
- 四、在人的生命歷程中，教育在關鍵時候，干預學習。教育的干預，如成年禮、通過儀式、師徒制、學校，是文化壓縮（**cultural compression**），讓參與者產生高強度的焦慮，促使學習成功，順利進入人生的新階段。

在前三個假設中，Spindler認為人原本有學習任何事物的可能性，但教育選擇維護既有文化模式的內容讓學生學習，於是學生只能以特定的方式，學習這些選定的內容。此種教育有意的干預，便可能產生文化的干預，選定的內容則是文化認可範圍內的內涵，也就是說，文化規範了學校及其課程，使教育只能在特定的文化範疇與軌道上，傳遞既有的文化模式。顯然，文化一方面限定教育選定的課程內容，另一方面則限縮了學生學習的廣度與方式。此與前面兩位學者的看法幾乎完全相同。

第四個假設則提出文化壓縮的概念。在人生歷程中的某些關鍵時期的教育干預是一種文化壓縮，讓社會成員那個時期只能學到特定的文化內涵。文化壓縮源自文化不連續（**cultural discontinuity**）（Benedict, 1938）、通過儀式（**rites of passage**）（Van Gennep, 1960）等概念，是指在個人生命歷程中，由於階段轉換扮演的角色之文化規範非常嚴格，可選擇運用的行為模式縮減的現象（Spindler, 2000, p. 89）。嚴格的文化規範通常顯現於，通過莊嚴的儀式，遠離熟悉的環境，接受嚴格的教導，強烈的焦慮氛圍，以密集學習新的角色。換言之，就是在特定時期，文化將人「壓縮」進入新的角色。

人終其一生，從出生到墳墓，在不同階段裡，經歷許多文化壓縮。嬰兒初生的時期，無論吃、喝、拉、撒、睡、哭、笑，可說是為所欲為，沒有任何文化限制，父母、長輩會安撫、容忍、供養。隨著年歲漸長，在大小便、

斷奶、穿著、走路的訓練等過程中，都能看到文化壓縮的蹤跡。Spindler (2000, p. 276) 舉帛琉的例子：

5歲的Azu緊跟著走在往村子路上的媽媽，哭著、拉著她的裙子，他想要被抱，他大聲、強烈的這樣要求，「停！停！抱我！」媽媽臉上面無表情，她繼續赤腳大步的走著，兩手自然擺動，大大的臀部維持平穩向前，穩住頭頂裝滿濕衣服的籃子。

Azu已經夠大了，媽媽強硬地要他學習不再依賴。人生的關鍵時期，如青春期、成年期，許多原本容許的行為，都因為新的階段、新的角色，被限制、排除，只剩下少數或唯一的行為模式。Spindler (2000) 指出，許多人類學研究顯示，高強度的儀式，遠離熟悉的環境，嚴格的教導者，密集的學習，造成強烈焦慮與緊張，使新角色的學習與階段轉換順利完成。可以這麼說，在關鍵時期，個人被文化「壓縮」進入新的角色。他引述W. H. Hart研究北澳洲Tiwi族群，描述如下的學習：

直到目前，他的生活很愜意，現在開始，生活就苦了。……這個十二、三歲的男孩，之前很聒噪、愛起鬨、不負責任，被期待與要求一次幾小時、幾天坐的直挺挺，甚麼話也不說，集中心力理解，強硬又不友善的老師給他的，既冗長又複雜的教導與講述。生活突然變得實際而嚴肅，而且這樣的始業 (initiate)，必須將孩提的事物，即使是行為，拋諸腦後。始業要求的禁忌與生硬的行為多不勝數。他不可以說話，除非有人跟他說話；他只能吃某些食物，而且經常是以特定方式，以特定的姿勢，在設定的時間。與女性所有的接觸，即使說話，都嚴格禁止，這還包括母親與姊妹，甚至不能用他自己的手抓他的頭，必須用特殊的棍子等等。每天的日常活動，白天黑夜的每個小時，都是這一長串的特殊、非自然、強制的行為。(Spindler &

Spindler, 2000, p. 90)

在嚴格的文化壓縮過程中，男孩學習特定的行為模式，「轉大人」。文化壓縮其實是「選擇性」的文化學習，最終讓個人脫胎換骨，扮演新角色。初民社會，成員扮演的角色單純，以上述的通過儀式，進行單一文化管道的「壓縮」，獲得很好的效果。現代社會非常複雜，分工細密、角色多元，Spindler也指出，需要新的壓縮方式，但他並未深入說明（Spindler, 1976; Spindler & Spindler, 2000）。

除了透過成年禮、通過儀式之外，學徒制或學校系統，方式可能不同，卻都是文化壓縮。Spindler曾研究德國的一個鄉村社區及其小學，小學附近大都是葡萄園，人們從事農耕與種植，農村生活雖然辛苦，卻悠然恬靜。在社會變遷過程中，附近地區工商迅速發展，產生新的工作與生活方式，具有強烈的吸引力，父母很擔心小孩將來不會繼承葡萄園的工作，農園即將荒廢。小學裡的教育，傳遞的是傳統鄉村的的文化，期望孩童認同鄉村及其生活。這個地區的小學做了文化選擇，提供了特定的文化學習，企圖維持傳統文化，相對壓縮孩童學習的文化廣度，無法接觸、學習工商社會的價值觀與生活方式（Spindler & Spindler, 2000）。

或許我們能夠進一步追問，學校為何作此種文化壓縮呢？Spindler以功能論為基礎，提出工具性關聯（instrumental linkage）的理論來解釋。每個社會的文化系統中，文化目標（goals）與達成目標的活動（activities）之間，有明確的工具性關聯，任何人完成「文化活動」，即能取得有價值的「文化目標」，社會成員都有如此的認知，並依此規則生活，文化系統即可維持穩定。學校負責傳遞工具性關聯的知識、能力與態度，是文化穩定的重要機制。在上述德國的鄉村小學，傳遞認同鄉村社區的價值觀，可以讓鄉村文化穩定、延續。但卻發現新的問題產生：社會變遷後新的工商文化模式出現了，有了新的文化選擇。年輕的一代，至少有新舊兩種文化模式可供選擇，學校卻仍傳遞傳統價值觀，有意或無意地排除或忽略新的文化模式，此

時便形成文化壓縮的現象，壓縮了學生文化學習的廣度。

對Spindler而言，文化壓縮是在特定時期的文化干預，讓社會成員在新角色的要求下，進行有效率與高強度的學習。在當代社會中，幼年與青少年爲了能適當扮演未來的角色，被要求進入學校進行長期的文化學習，雖然學習時間、強度與上述的文化壓縮不同，但性質上是相同的，無論是六年、九年或十二年，學校教育都是文化干預的學習，也是一種文化壓縮。或許可以這麼說，當代較長的教育，爲了讓下一代能適當扮演成年人的角色，是一種較長的文化干預。

綜言之，Spindler認爲學生可以學習任何內容，教育過程必然有所干預，設定特定的文化目標，要求學習特定的文化內容，學生學習廣度勢必受到限縮，因此教育過程就可能產生文化干預，也是文化壓縮的現象。

伍、綜合與討論

一、教育即文化框限

上述三位學者的觀點其實非常類似，在傳遞文化的過程中，要求社會成員學習特定的文化，就較難甚至無法接觸或學習其他文化。要求學習即易形成文化干預，只能學習某些文化，就是文化限縮、文化壓縮、文化網綁。當學生學習中文，學習其他語文就會產生困難，學習維護傳統的文化，相對忽略變革的文化，學習男性爲主的價值觀，女性主導的可能性就會被忽略。教育的目標與內涵都是文化中被認爲很重要的、有價值的。

從教育的實際運作來看，學校實施教育的時間有限，每週5天（數十年前是5天半），勢必要選擇特定的文化目標、科目與內容，成爲課程的主軸與核心。沒有被選擇的文化，就成爲所謂的空無課程（null curriculum）。學生想要學習這些空無課程，除非教師利用學習時間，超越範圍進行教導，否則就必須要在學校圍牆之外（beyond school wall）來學習。也就是說，教

育的目標、課程與內容，學校裡所有的一切，是在一個看不見卻真實存在的文化「框框」中運作，這個「文化框框」透過內隱或外顯的方式「限定」教育的內涵與走向。此處以「文化框限」來涵括限縮、壓縮、網綁、干預的概念。

無論是傳遞文化或文化學習，無論是傳遞或學習的內容與方法，都受到文化的框限。以教育的術語來說，是教育目標、課程內容、教學方式被文化所框限。文化框限的說法，與當代教育強調民主、開放、發展的論述，顯格格不入。然而，文化具有規範性，教育當然也要服膺文化的規範，受到文化的框限，顯然是無可避免的。或許能進一步說明，就當代教育的理想即是試圖將文化的框限減至最低，讓人們從教育中獲得最高程度的解放。因此，當人們不斷呼籲教育要「鬆綁」，其實真正的意思是，教育已被「網綁」，必須力圖革新，努力「鬆綁」，因此，教育受到文化的「框限」便成為事實，試圖「鬆綁」就變成了理想。鬆綁的理想能否實現，誠如Henry所言，必須先處理文化的議題，因為鬆綁的敵人是最難纏的，躲在文化的堡壘中，並未現身。

二、教育即文化選擇

每個社會都會面對某些外在生態環境的壓力與挑戰，必須發展某種教育模式，教導社會成員某些文化知識、技能與價值觀，才能讓社會生存下來。教育模式是整體社會生存延續的重要機制。在中西教育史上，可以看到各種不同的教育模式，毋寧是每個社會在特定發展階段所做的文化選擇。選擇的教育模式能適當地回應時、該社會的壓力與挑戰，社會就能安然存續，若有所不妥，社會就可能混亂崩毀，甚至被外敵征服。

在冷戰時期，教育即必須為加強國家防衛而服務，培育菁英的科學家自然成為重要的教育目標。在平權運動的時代，族群相互尊重的脈絡下，多元文化教育儼然成為教育的核心。在當前世界各國競逐政治、經濟與文化的魁首時，追求卓越的教育成為主流。

無論選擇的是哪種教育，依然會受到文化的框限。選擇菁英式的教育，就可能忽略均衡的教育，選擇追求均等的教育，也可能壓抑了菁英學生潛能的發展，選擇追求卓越的教育，也可能落入忽略均等的陷阱，選擇男性為主的的教育，就會壓抑其他性別的發展與學習，選擇緬懷往日榮光的教育，就可能忽略調適變遷素質的培育。

在當代社會裡，家長與學生有其主體性，得以選擇進入特定的學校，接受特定的教育，也是一種文化選擇。選擇公立或私立學校的教育，雖然課程內容大同小異，然而，私校為升學競爭所建構的學校文化迥異於公立學校，而選擇國際文憑（international baccalaureate）、國際預科課程（international foundation year）、雙聯學制等國際課程，接軌留學其他國家，習得的文化內涵，更是完全不同。無論學生選擇何種教育，文化對教育的框限依然存在，就如同在特定的文化軌道上發揮特定的潛能，其他的潛能便可能被埋沒。

綜言之，教育是社會面對環境挑戰的文化選擇，是家長與學生面對未來挑戰的文化選擇，無論選擇的是哪種教育模式，都在文化的規範下，且皆受到某種程度的框限。

三、教育與文化相對論

在文化人類學中，有所謂的文化相對論（cultural relativism），這是指每個社會為因應外在環境的壓力與社會內在的條件，發展出特定的文化，而這樣的文化其實是一種文化的選擇，並無高低優劣的差別。每個社會為了傳遞文化，發展出來的教育模式也是相對的，也沒有高低優劣的差別。

不同的社會，在特定生態條件下，會發展出特定的教育模式，作為傳遞文化的機制。對該社會而言，每種教育模式各有其獨特的作用，也有其副作用，也就是各有優點與缺點。其次，每個社會都在逐漸發展與變遷的過程中，當社會文化條件改變了，也可能對既有的教育模式有所不滿，提出新的教育模式，因此，即便是同一個社會，在不同的時代，也會有不同的教育模式。

從「文化相對論」延伸為「教育的相對論」，文化不宜有高低優劣的差別，教育模式亦復如此。文化在不同的文化生態條件下發展，教育模式也是在獨特的文化脈絡下建構而成，著名的社會學家Durkheim（2000）指出，教育模式會隨著時間與空間的不同，有無窮的變化。不同歷史階段的社會，都可能發展出與該社會相應的教育模式。

在文化上，落入我族中心主義（ethnocentrism）會產生「偏見與歧視」，在教育上，也可能落入以特定教育模式為中心的「偏頗」。美國在1960年代冷戰時期精英式的教育，在1970年代則強調平等的教育，1980年代則是在全球競爭中追求卓越的教育，2010年代common core的計畫，期待提升所有學生學術水準。每個年代的教育各自有其文化脈絡，在那個年代被認為是合適的，可是事過境遷後卻被質疑、批判。批判過去教育模式是錯誤的，認定當前的教育模式是正確的，很可能是一廂情願的偏見，落入「教育的我族中心主義」，成為對特定教育的「文化迷戀」。在每個年代裡，發展出某種特定的教育模式，就會面對一套特定的文化框限。臺灣推展108課綱，看似拓展或延伸了過去基本能力的內涵，強調所謂的核心素養，重視跨學科的教學與生活應用能力，雖可能避免某些文化框限，也將面臨另一種形式的文化框限。

簡言之，從教育的相對論而言，沒有完美的教育，沒有放諸四海皆準的教育，在特定的文化脈絡中，會發展出特定的教育理念與教育實際。在社會與文化變遷的過程中，某些教育模式被頌讚了，也在事過境遷後，被批判、拋棄了，在教育史的記載中，此類「樓起、樓塌」的事件，斑斑可考。

四、教育與文化決定論

上述三位學者，不約而同地，將個人與教育置於文化的脈絡中觀察，無論文化限縮、文化迷戀、文化網綁、文化壓縮，皆指出教育具有文化框限的作用。這對很多人，特別是教育學者，可能會擔心，這是否為教育上的文化決定論？文化決定論（cultural determinism）是指，人們的一切幾乎都受到

文化的影響，包括態度、情緒、思想、價值觀等。就教育而言，文化的影響幾乎無所不在，表面上對課程、教學、學習、評量的選擇，其實都是被文化範圍的選擇。對許多人來說，難以接受這樣的說法，因為個人與教育沒有了主體性，沒有自由、選擇、批判的可能。

Geertz使用suspended一詞，指出個人雖然被「框限」在文化意義的網絡中，是「懸浮」在文化的軌道上，只要將軌道做寬了，軌道的網路做大了，相對而言，就比較自由。依此而論，只要是在文化意義網絡的範圍內，在文化的軌道上，個人是有「相對程度」的主體性，有「相對程度」的自由、選擇、質疑、批判的空間，教育上的創新與發展也是被鼓勵的。簡單地說，文化的框限是相對的，如果文化框限的力量較強，個人與教育的自主性相對較低，文化框限的力量較弱，個人與教育的自主性相對較高。教育受到文化的框限，被文化所決定的程度，是相對的，而非絕對的。

五、教育與文化覺醒

前面所述，都是從文化呈現的「事實層面」思考。然而，教育絕對不只是討論事實，教育更討論「理想」，教育者就是努力朝教育理想而邁進。Spindler與Spindler（1994）曾提出所謂的文化覺醒（cultural awareness）與文化治療（cultural therapy）的概念與理論，即牽涉到「實務上」如何能發現文化的偏見、歧視，當然也應可適用在發現文化的框限。

有無方法可以發現文化的密碼與框限呢？Spindler與Spindler（2020）曾運用跨文化反思性訪談（crosscultural comparative reflective interview）的方法，比較美國與德國小學教師教育理念的差異，發現德國教師認為美國教師怎麼可以讓小孩在教室裡鬧哄哄的、到處走動，美國教師對德國教師將小孩管制的那麼嚴格很不以為然。兩國教師的教育理念不同，對他國教師的教室作為驚訝、批判中，一則察覺不同文化有不同的教育理念，一則發現本國的教育模式可能有其副作用（黃鴻文，1998）。透過這樣的文化比較，Spindler與Spindler認為可以促成文化覺醒，甚至可稱之為文化治療。

Spindler與Spindler（1982）於研究一位美國小學教師的過程中，從民族誌的長期觀察與訪談，發現這位被公認極為優秀、自己宣稱公平對待不同背景學生的中產階級教師，對中產階級學生比較好。他指出民族誌研究的方法與技術具有文化治療的功能。文化治療是促成文化覺醒的過程，能夠喚起個人從原有的文化框架中，跳脫到另一個覺醒的層次，在過程中，個人能夠察覺到自己潛在的偏差。因此，透過文化治療的過程，便能幫助個人在受教育或教育他人的過程中，於階級、族群與文化層面能夠有所自覺，甚至能夠賦權（empower）進而清晰地掌握自己的處境，化解文化的不適應情況。

若以教育擬培育的「能力」（Abilities）為例。每個社會對能力的文化定義並不相同，各自隱含著文化框限。臺灣先後出現兩種教育擬培育的能力。九年一貫擬培育基本能力（literacy），而108課綱則擬培育核心素養（core competency）。兩者都是「能力」，只是後者是跨學科的、綜合的、應用在生活的能力。能力是Ability，障礙則是Disability。在百餘年前Wells（1979）的科幻小說中，明眼人進入盲人國度時，完全沒有生活能力，無法適應無需使用眼睛的文化，成為Disability（McDermott & Varenne, 1995）。以盲人文化與一般文化進行「文化比較」，眼睛看得到反而是「障礙」而非「能力」，即可發現「能力」是文化的建構，有其「相對性」。同樣的道理，「核心素養的能力」真的比「基本能力」對學生比較好嗎？強調「生活應用的能力」真的比「基本知能的精熟」更重要嗎？在當前的教育環境下，學生可能對基本知能精熟，又能應用於實際生活情境嗎？考試的「素養考題」真的能測得學生的应用能力嗎？在課綱運作的過程中，就有大學教授發現大一學生基礎學科能力表現逐漸弱化之現象，推斷是由於將必修時間減少（如自然領域必修從16學分降到8學分），開授彈性或實用性課程，弱化了學生基本能力的精熟（劉煥彥，2023）。這些大學教授似乎從高中課綱推展過程中的「文化覺醒」，正如Henry對進步主義教育推展的批評也是一種「文化覺醒」。Spindler認為透過文化比較或其他方法，進行文化的反思與對話（dialogue），可促成文化覺醒。

陸、結論與啟示

本文首先整理三位人類學家的教育觀點，其次針對相關的文化概念進行討論，可獲得以下幾個結論。

第一，他們的教育觀點相當一致，從文化與教育關係的本質，從田野研究的經驗與結果，皆指出文化對教育的框限。文化限縮學生的學習廣度與發展的可能性，文化綑綁了教育的運作，文化干預、壓縮學生的學習。

第二，在不同文化脈絡下，每個社會都會選擇特定的教育模式，傳遞文化的規範、價值與生活方式，凝聚社會的認同與向心力。教育模式的選擇其實就是文化的選擇，每種選擇皆有其文化框限，社會成員只能習得選定的文化內涵，難以接觸其他文化。

第三，文化有其相對性，不宜判定文化的優劣，教育既然是文化的選擇，每種教育模式都被植入「文化密碼」，各自受到某種文化框限，當然也不宜判定其優劣。因此，教育模式是根源於整體社會的文化發展，社會與文化變遷了，教育模式就需要更替。沒有放諸四海而皆準的教育模式，只有「相對」適合當下文化發展的教育模式。

第四，教育受到文化的框限，似乎是一種文化的決定論，教育被文化所決定。其實在實際的教育運作中，個體與教育系統仍有其「相對」的主體性。教育系統有所選擇，學校在中觀層次的教育運作上也有所選擇，教師、家長、學生在微觀的教育日常中，也有其選擇。

或許有些讀者覺得三位學者的思維是幾10年前的論述，能否適用於當前呢？其實，本文強調教育潛藏著文化的基因，除非教育能離開文化而發展，否則文化就會框限教育歷程。

認識三位人類學家對教育的基本思維，理解文化框限、文化相對、教育相對的理念，接受所有教育模式都是一種文化選擇，究竟對教育研究、理論與實務可能有何啟示呢？首先，臺灣這幾10年來的教育改革不斷強調「鬆

綁」、「發展」、「揚才」，這正顯示教育歷程中學生被「限制」、「網綁」、「限縮」，重點是究竟受到哪些文化框限。解除了制服、髮禁，高中採取學分制，增加多元選修，學生是否解除了文化框限？文化框限是不可能完全解除的，它隱藏在教科書的內容中、教師的教學方式中、各種考試的方式與內容中、教師的要求與言語中、學校日常的行為與生活規範中。如何理解與看待這些文化框限，探查文化框限背後的文化密碼，就非常重要。以前述所學的眼睛看得到才是障礙的譬喻而言，或許可以仔細思考當前強調跨學科、生活應用的核心素養的能力，當下可能是一種開放、前瞻式的作為，也可能隨著時間的遞嬗而弱化了受教者的基本能力，反而對教育及受教育者產生相當的框限，這些都有待時間及未來相關研究進行驗證。

其次，在教育理論上，文化覺醒（或文化治療），可以說是「批判式」的教育歷程，與所謂的批判教育學（critical pedagogy）類似（黃鴻文，2002；Spindler & Spindler, 1994）。文化覺醒必須透過文化的理解、比較、分析與批判，才能發現在社會發展脈絡中，文化與教育形成的構成性配置（configuration），進而發現教育模式的副作用，在教育歷程中進行改革。文化覺醒式的教育實踐，與批判教育學之不同，在於從局內人的觀點（emic perspectives）進行文化覺醒式的分析，較能掌握局內人（學生、弱勢者、教師等）的文化觀點，局內人所處的社會之文化特性，教育實踐於是有了文化的基礎，或許較能落實、有效。批判教育學偏向政治的、權力的、對抗的觀點，而文化覺醒式的教育實踐則是偏重局內人觀點的、文化相對的，或許兩者可以相互為用，成為教育改革的重要基礎。

綜言之，教育工作者若能從文化的觀點質疑、批判，不盲從於特定的教育方案，即或受命於教育行政單位的號令，也能在推展過程中，發現文化框限的機制與效應，進行「滾動式修正」，即可在文化的框限中，獲得教育的相對自主性。在教師專業發展的方案中，能融入教育人類學的觀點，理解文化與教育的基本關係，或許更能促成文化與教育的覺醒。期待教育人類學能成為教育理論基礎的一部分，支撐相對合理的教育之運作。

參考文獻

(一)中文部分

王連生（2002）。*教育人類學——理論與應用*。五南。

[Wang, L.-S. (2002). *Educational anthropology—Theory and application*. Wu-Nan.]

吳天泰（2002）。*教育人類學*。五南。

[Wu, T.-T. (2002). *Educational anthropology*. Wu-Nan.]

周德禎（2009）。*排灣族教育——民族誌研究*。五南。

[Chou, D.-J. (2009). *Paiwan education—An ethnographic study*. Wu-Nan.]

周德禎（2015）。*教育人類學導論——文化觀點*。五南。

[Chou, D.-J. (2015). *Introduction of educational anthropology—Cultural perspectives*. Wu-Nan.]

黃約伯、劉秋玲、丁進添（2017）。在地取向、課程與原住民：教育人類學的觀點。*課程研究*，12（1），89-110。https://doi.org/10.3966/181653382017031201005

[Huang, Y.-P., Liu, C.-L., & Ding, C.-T. (2017). The inculturation approach, curriculum, and indigenous peoples: From the aspect of anthropology of education. *Journal of Curriculum Studies*, 12(1), 89-110. https://doi.org/10.3966/181653382017031201005]

Pai, Y., & Adler, S. A. (2006)。教育的文化基礎（黃純敏，譯）。學富。（原著出版於1997）

[Pai, Y., & Adler, S. A. (2006). *Cultural foundation of education* (C.-M. Huang, Trans.). Pro-Ed. (Original work published 1997)]

黃鴻文（1993）。影響弱勢族群學生學校表現的因素：理論的爭議與啓示。*社會教育學刊*，22，181-210。

[Huang, H.-W. (1993). Explaining variability in minority school performance: Theoretical debate and its implications. *Bulletin of Adult & Continuing Education*, 22, 181-210.]

黃鴻文（2002）。文化治療及其對多元文化教育上之啓示。《社會教育學刊》，31，145-184。

[Huang, H.-W. (2002). Cultural therapy and its implications to multicultural education. *Bulletin of Adult & Continuing Education*, 31, 145-184.]

黃鴻文（1998）。泛文化比較之反思性訪談。《社會教育學刊》，27，113-128。

[Huang, H.-W. (1998). Cross-cultural comparative reflective interview. *Bulletin of Adult & Continuing Education*, 27, 113-128.]

詹棟樑（1986）。《教育人類學》。五南。

[Jan, D.-L. (1986). *Educational anthropology*. Wu-Nan.]

詹棟樑（無日期）。《教育人類學》。《教育大辭書》。<https://terms.naer.edu.tw/detail/6233a57044aa0ee122a5647d88ba3623/?startswith=zh&seq=1>

[Jan, D.-L. (n.d.). Educational anthropology. *Encyclopedic dictionary of education*. <https://terms.naer.edu.tw/detail/6233a57044aa0ee122a5647d88ba3623/?startswith=zh&seq=1>]

劉玉玲（2006）。《教育人類學》。揚智。

[Liu, Y.-L. (2006). *Educational anthropology*. Yang-Chih.]

劉煥彥（2023，5月3日）。「連台大新生的成績都往下掉！」新一代人才危機浮現，恐怕與108課綱有關？台大教授的教學第一線觀察。
<https://www.businesstoday.com.tw/article/category/183015/post/202305020037/>

[Liu, H.-Y. (2023, May 3). "Even the grades of new students at National Taiwan University are dropping!" A crisis in the new generation of talent has emerged, and it may be related to the 2019 curriculum guidelines. *The*

observation of a professor at National Taiwan University who is on the front line of teaching. <https://www.businesstoday.com.tw/article/category/183015/post/202305020037/>]

(二)英文部分

- Benedict, R. (1938). Continuities and discontinuities in cultural conditioning. *Psychiatry, 1*(2), 161-167. <https://doi.org/10.1080/00332747.1938.11022182>
- Durkheim, E. (2000). The nature of education. In A. U. Levinson (Ed.), *Schooling the symbolic animal* (pp. 57-61). Rowman & Littlefield.
- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.
- Henry, J. (1963). *Culture against man*. Random House.
- McDermott, R., & Varenne, H. (1995). Culture as disability. *Anthropology and Education Quarterly, 26*(3), 324-348.
- Spindler, G. D. (1976). From omnibus to linkages: Cultural transmission models. In J. I. Roberts & S. K. Akinsanya (Eds.), *Educational patterns and cultural configurations* (pp. 177-181). David McKay.
- Spindler, G. D. (1997). *Education as cultural transmission* [Unpublished handouts for Ethnography of Schooling]. University of California at Davis.
- Spindler, G. D. (2000). The transmission of culture. In G. D. Spindler (Ed.), *Fifty years of anthropology and education, 1950-2000: A Spindler anthology* (pp. 75-95). Lawrence Erlbaum Associates.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1982). Roger harker and schonhausen: From the familiar to the strange and back. In L. Spindler (Ed.), *Doing the ethnography of schooling: Educational anthropology in action* (pp. 20-47). Holt, Rineheart and Winston.
- Spindler, G., & Spindler, L. (1987). Cultural dialogue and schooling in Schoenhausen and Roseville: A comparative analysis. *Anthropology and*

Education Quarterly, 18(1), 3-16.

Spindler, G., & Spindler, L. (Eds.). (1994). *Pathways to cultural awareness: Cultural therapy with teachers and students*. Corwin.

Spindler, G., & Spindler, L. (2000). There are no dropouts among the Arunta and Hutteries (1989). In G. Spindler & L. Spindler (Eds.), *Fifty years of anthropology and education, 1950-2000: A Spindler anthology* (pp. 181-189). Psychology.

Spindler, G., & Spindler, L. (2020). Crosscultural, comparative, reflective interview in Schoenhausen and Roseville. In M. Swartz (Ed.), *Qualitative voices in educational research* (pp. 106-125). Routledge.

Van Gennep, A. Vizedon, M. B., & Caffee, G. L. (1961). *The rites of passage*. University of Chicago Press.

Wells, G. H. (1979). *Selected short stories*. Penguin.