



✓文化與教育的意義及性質(上)

徐宗林

一、文化的意義

文化是一個近百年來，才受到學者普遍重視而亟欲作系統地研究，以確定其所代表的概念之內涵者。然因文化所包含的意義及性質極為複雜，故意義的界定，亦往往因對文化的了解與經驗的不同而互相不同，甚難求出一確定，獨一無二的定義來。以一九五二年，美國人類學家克魯伯(A. L. Kroeber)及克羅荷恩(Clyde Kluckhohn)二位合編之「文化：概念與定義批判性之探討」(Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions 1952) (註一)，網羅了英美各國人類學家、社會學家、經濟學家、文學家、哲學家等，所使用過的文化定義，就有一百六十條；期求從分類與歸納當中，覓得一文化的確切意義。無奈由於文化的研究，所牽涉的範圍極為廣泛，任何具體地加以一番界定，都會失之於偏蔽。於此，吾人在研析文化的意義時，僅就文化定義中，舉犖大者，擇以探究，而擬將其重點置諸於文化性質的探討上。

(一)我國學者的見解

最早見於我國古代典籍的是「文明」，而非「文化」。易經曰：「潛龍勿用，陽氣潛藏，見龍在田，天下文明。」在國人思想上，「文明」與「文化」，都是與自然相對立的名詞。依據黃文山所著之文化學體系，此種將文化與自然相對立的思想，充斥於我國古代及先秦思想體系中。至其論點，有下列幾項：

- (a)認為文化是一元的，是模仿自然而來的，如易經：「古者庖羲氏之王天下也，仰觀象於天，俯則觀法於地，觀鳥獸之文與地之宜……」。
- (b)認為人應當崇尚自然而反對文化，此可以老子所謂：「人法地，地法天，天法道，道法自然」，為代表。

(c)認為文化即制天命而用之。荀子天論中所謂：「君天而思之，孰與物畜而制之。從天而頌之，孰與制天命而用之。」這可以看出，文化是由使用自然而來的。

(d)認為文化是出於自然。墨子有謂：「則此語古者上帝鬼神建設國都，立政長也，非高其爵，厚其祿，富貴佚而錯之也。將以為萬民與利、除害、富貧、衆寡、安危、治亂也。」(註二)

從先前引用資料來看，先秦以前，似有文明之詞，而皆與自然一天、地諸概念相對待；祇少可以斷言，國人早期使用的「文明」，是與「自然」相關聯的一個名詞。

另外，根據辭海所列「文化」一詞之解釋，認為文化出自漢劉向說苑指武條：「凡武之興，謂不服也；文化不改，然後加誅。」又晉東晉補仁詩：「文化內輯，步功外悠。」此處文化或指文治教化，或指文治武功，其與現代科學上所謂之文化，自然是有區別的。(註三)

雖則，在我國語文中文化一辭，出現較文明為晚，然而，「文明」、「文化」意義之研析，或作一思辨的考察，則是較近的事實。

自清末西學大量輸入之後，中西文化之接觸，遂更為學者所關注。對東西文明作一反省性的批判，為時亦不甚久。自民國六、七年間，討論東西文明之特質者，始逐漸展開。從李守常、胡適之、梁漱溟等展開了東西文化的比較研究風氣。不過，在性質上，大多學者尚是採取思辨的方式，互相提出有關文明之討論。因而，在討論中亦涉及到了文化類型，文化意義的探究，而其燦然有成者是，黃文山先生則推崇梁漱溟之「東西文化及其哲學」一書。

梁漱溟以為「文化是生活的樣法」。其內容可以包括：

- (一)精神生活方面，如宗教、哲學、科學、藝術等是。宗教、文藝是偏於情感的；哲學、科學是偏於理智的。
- (二)社會生活方面，我們對於周圍的人——家族、朋友、社會、國家、世界——之間的生活方法，都屬於社會生活之一方面，如社會組織、倫理習慣、政治制度及經濟關係是。

(三)物質生活方面，如飲食、起居種種享用，人類對於自然界求生存的各種是(註四)。

文化是與人類生活密切相連的；說生活的內容，就是文化的內容，是不會相差到那裏的。至於，從生活的分類上來區分文化，那是着眼於從人類活動的區分。不過，人類生活的面是複雜的，單從幾個方面作一分類。難免會有掛一漏萬的思慮，而以之用來區分文化，亦不免犯這種偏狹之譏。

五四新文化運動的名人，新文學的倡導者胡適，亦曾為文化及文明下過定義。在民國十五年以前，一般學者討論文化或文明的論著，雖然不能算少，但，一般學者對文化一辭的了解，尚不能算很精闢，直到民國十五年，胡適發表我們對於西洋近代文明的態度一文，提到了文明及文化的定義，而且，其所下的定義亦較為意簡而言闕。胡適認為：

「文明(Civilisation)是個民族應付他的環境的總成績；文化(Culture)是「種文明所形成的生活方式。」(註五)

在此，胡適之將文明與文化作一區分。若以此一定義來看，在文明、文化的先後程序上，自然是先有文明，然後才有文化。這種區分，並不恰當，實則文明、文化僅是語言使用上的差別而形成的，不必過份詳加細膩分別。倘若能視為同義字，或一事物之兩名，則在應用此類概念時，就不致於產生先前的困難了。

民國廿四年，朱謙之將文化的本質認為是表現在人類的生活上的兩個層面，其一：

為知識生活：宗教、哲學、科學、藝術。其二：

為社會生活：政治、法律、經濟、教育。(註六)

文化固然與人類生活有關，但不宜過份強調其組成的元素。因為，有許多人類生活元素，都是糾纏在一起的。生活元素的提出，純粹是為了學術研究上的方便而應運形成的。另外，文化所表現的，亦不限於這二個層面！

黃文山先生在民國五十七年出版的文化學體系中，對文化學作了一完整而嚴謹的考量。這是一部歷經卅年時間，搜集了有關人類學、社會學、哲學、歷史學的資料且涉及到文化的一本鉅著，其內容包羅甚廣，體系嚴謹，實為了解文化的一部鉅構。書中黃文山先生不僅企求於文化科學的誕生，而且，即使是文化的性質、意義等有關文化特殊的問題，亦作了極為詳細的陳述。

文化在黃文山先生的認識上，不僅是可以作為一門科學的研究對象，而且，文化的研究，亦是了解個人及社會的一門基本學科。書中黃文山先

生將文化定義為：

「文化是人類為着生存的需求，在交互作用中，根據某種物質環境，由動作、思想和創造產生出來的偉大的叢體或體系。」

其後，黃文山先生又根據前述定義，抽譯出以下二個較簡潔的定義來：

- (1)「文化是人類為著滿足生存的需要，憑藉語言系統、技術發明、社會組織與習慣，累世承襲創建出來的有價值的「工具實在」。
- (2)「文化是人類為滿足生存需要，創建出來的工具。」(註七)

黃文山先生的定義，是有其整個文化觀的理論基礎，即認為文化乃是人類謀求其生存的一種工具。黃文山先生的文化功能觀或民生觀，自認是受了李博德(Lippett)、孫未楠(Summer)、威廉(William)等的理論，以及集其大成的國父孫中山先生(註八)的影響。

黃文山先生基本上認為文化的產生是與人類的生存活動有關係。人為不間斷的生存，不斷的追求生存問題的解決，以獲致生活價值的實現，因而，促成了社會與文化的進化。社會之所以有進化，文化之所以會增進，窺其原因，就是因為人類在獲得生存及生活問題之解決及生活素質之提高。這是將文化的基礎，奠立在人類生存的活動上的一種論見。所以：「離却生存的需要，沒有文化的發生，離却食、衣、住、行、育、樂的民生享受，沒有文化的本體。」(註九)

其次，從黃文山先生的文化定義來看，文化的產生是由於人類要滿足其生存的需要。實則，人類因其生存滿足方式的不同與改進——導因於人類對自然的認識之增加，以及利用自然資源方式改進——而促成了文化的演進。俟文化演進到某種程度後，生存活動成為生活的一個主要問題。但是，人類却為其提高生存活動而創出價值性的活動來。生存活動就昇華至生活活動了。簡單的一個區分，就是生活是一種價值意義較濃的活動，而生存則僅是着重於生命現象之維持。生活的活動是有賴於知識的協助。生存當然也需要知識，不過，生活是與社會之生存、文化之保存、價值之追求、超越現實等息息相關。人類在滿足其生存需要之後，必更會追求滿足方式之有效、快捷、便利及舒適，亦即更合乎他所認為的「合理」。這就是說明人類的活動，在文化演進至某一程度後，必然會進入更有價值性的生活活動。生活需求——偏重價值性的，諸如：理想、好的信念之追求等，亦成為人類構造其文化的一個原因。

其次，文化或文明的產生，並不完全僅限於人類的語言系統、技術發明、社會組織與習慣、以及累世承襲創建出來的有價值的「工具實在」；實則，人類文化或文明之創建，實有賴於人類應用符號的能力。以符號能

力來涵蓋語言系統較為妥切。因為，真正有助於人類文化之創建，其所依賴的符號——特別是文字，遠較語言更為重要。尤其是涉及到人類生活經驗之保存、傳播等，是脫離不了人類符號之應用。

另外，完全把文化視為滿足人類生存需要的一項工具，難免會忽略了文化自身就是一種目的，因為，文化是表現在有意義的行為上。實則，文化在行為的表現上，亦無法完全視為一種工具。特別是文化活動較為複雜的社會中，文化有時表現在某些有意義、有目的的行為完成的過程中，倘若單就生存工具一偏蔽的角度去看，似乎前述的定義，僅能作一種人類文化演進初期一個階段的解釋，無法作為現今社會與文化現象的合理說明。最後一點值得商榷的，是人類對文化的了解達到相當高的一種程度後，文化也成為人類生活上的一個目的。人類因着文化的日益增進，必然會創造出許多有意義的社會制度，去維護其文化的繼續發展。這一類的活動，甚難完全認為是與生存活動有直接的相關性。此處，另外一點值得吾人注意的是肯定文化是與人類的生存需求有關，則文化的生物基礎，是可以由此處加以引伸出來的。美國人類學家赫爾(Edward Hall)在其所著無聲語言(The Silent Language 1965)一書中，就強調文化的生物基礎，是具有普遍性的(參見該書卅六頁)。

(一)英美學者的見解

文化雖然是一個舊有的名詞，但是，由於社會科學研究的急速發達，故文化也就有了一些新的科學的含義。鑑於文化所具有的科學性意義，多半係受西方學者：諸如：英、美、德、法等國人的影響，所以，從西方人類學家或社會學家處，搜集一些文化的定義，實為了解文化一概念的另種途徑。

一般文化學家均認為英國人類學家泰勒(Edward Tylor)於一八七一年為文化(Culture)所下的定義，最堪稱為典型、古典的文化定義。但是，泰勒的文化定義，在意義上則受到了德文「文化」(Kulture)的影響。泰勒的「文化」一辭，源自於陶冶(Cultivation)一辭。德文「文化」一辭，在一七七四年以前，尚無此字，直至一七九三年，德文字典中始有「文化」(Kulture)一辭。(註十)

現代人類學家已不再採取文化為陶冶的意義了。一般學者偏向於認為文化可視之為一種狀態，一種境界或一種性質，而為人類生活於某一社會團體所共享者。

一八四三年，德國文化學家克萊姆(Gustav E. Klemm 1802-1867)出版了一本文化史(Allgemeine Culture-Geschichte der Menschheit)。接着在一八五四年至一八五五年出版了文化科學(A Science of

Culture)。在一八四三年的文化史中，曾經提及，他著論的目的是陳述整體性的人類漸次發展。同時，又在本書第十八頁中說及伏爾泰(Voltaire)是第一位拋棄朝廷、國王名錄、戰爭而探求歷史的根本，即文化顯現在習俗、信仰及政府的形式。(註十一)克萊姆(Klemm)的文化意義是影響到了泰勒(E. Tylor)的文化概念。這一點學者們並不懷疑。因為，一八六五年泰勒在其研究上，曾經提到克萊姆的著作對研究文明史是極有價值的。(註十二)

文化的定義，往往視學者對文化的認識而有着差異性。為了了解上的方便，於此，就相近之定義，編組成爲一種類型，以易於了解之。(註十三)

(a)認為文化所指示者爲一整體，雖可以區分為各種元素，但強調某一社會、民族所享有的一切：抽象的或具體的。

泰勒(Tylor)：「文化或文明是一複雜之整體，包括了知識、信念、藝術、法律、道德、習俗以及任何由社會分子的個人，所獲致的能力及習慣。」(註十四)

林頓(Linton)：「文化爲觀念，制約性情緒反應，習慣性行為模式；爲社會分子經由教學或模仿所獲致，而爲大多數人所共享。」(註十五)

泰勒的文化定義，向來都認為是古典而具有代表性的一個定義。因為，泰勒不僅看出了文化的具體面，而且，也體認到抽象的一面係由文化而培育出來的能力或習慣。其次，文化若從整體性上去認識，則文化的內容包羅衆多，似可以以一般元素性的概念去代表之。故謂文化包括了知識、藝術、法律等。這種文化因素組成文化整體的說法，是無法爲文化的內容作一清楚的確定。這也就是說，文化內容中的組成因素是無法估量的。

(b)認為文化是社會發展所具有的歷史傳統或社會遺產。

馬林諾斯基(Malinowski)：「此一社會遺產乃是文化人類學的基本概念。通常稱之爲文化……文化包含了人工製品、貨品、技術性方法、觀念、習慣及價值。」(註十六)

米德(Margaret Mead)：「文化意指傳統行為之複雜整體。由人類發展而成；由每一代承襲而得。文化一概念是不太精確的。某一文化可以意謂傳統行為的各種型式，而爲某一社會的特性；或指社會中某一團體、或某一民族、或某一領域、或某一時代。」(註十七)

這類強調人類社會受着人類歷史傳統的影響，亦即文化之左右，而給予文化一個歷史性的意義。無可否認的，人類歷史的活動，是文化的一個

來源。任何文化的一個來源。任何文化的因素，都是與過去人類的活動有關。文化在傳遞上，顯然不是藉着生物的遺傳方式為之，而是靠著社會遺產的傳授方式為之——一代教給一代；下一代從上一代處學習得之。其次，這一類定義，似乎認為文化可以傳來傳去，好像都沒有什麼改變似的。實質言之，人類在接受舊有的文化傳統時，不像接受一個有形的物體似的，永遠不會改變。實際上，文化在接受上是會有所轉變的。舉例言之，美國的咖啡飲料店，就跟我們的咖啡館，有着莫大的差異性。

(c)認為文化是行為的規範、方式、或規則；或認為文化是生活的方式。

包格達斯 (Bogardus)：「文化是思與行的方式之總和，不論是現在的及過去的。文化是傳統之總和：包含傳統之信念、習俗、或程序。」(註十八)

赫斯克夫特士 (Herskovits)：「某文化就是某一民族的生活方式。社會乃是遵循某一生活方式的個人之組織的積聚。更簡易地說，某一社會由人民組成，其行為的方式即文化。」(註十九)

將文化視為生活的一種方式、或行為的程序，無形之中，對於指導行為的觀念、或意念，就有遺漏之處。不過，以思與行的方式，雖然有概括性的含義，但是無論如何，不能將文化所外顯出的實在行為，予以完全忽視。是故，這種將文化定義為抽象的生活方式，行為法則，其所有的規範性是可以顯現出來，但，具體的外顯行為，則難免有忽略之嫌。

(d)認為文化是適應環境的一種方式、或認為文化是解決生活問題的一種方法。

匹丁頓 (Pidington)：「某一民族的文化，可以定為物質的及思想的整體資產，以之滿足生物的及社會的需求，進而適應環境。」(註廿)

斯摩爾 (Small)：「文化為工藝、機械、心理、道德之總資產，以便在某一階段的人們，用來試圖達成其目的……文化包括了人類用來促進個別或社會之目的。」(註廿一)

匹丁頓及斯摩爾的定義，無疑的是認為文化為一心理特質，用來適應環境——不論是生物的或社會的——且是一種能力或一種工具。這是根本上認定人是生物的，其在求生存的過程，中不時需要應付外在的自然或社會環境。文化就是適應環境的一種能力或工具。就如同人類為了避寒，故有築屋以居的適應環境方式。雖然，築屋以居的方式，層出不窮，不過，其為適應環境則一。當然，從這種生物基礎上認定文化，是較為可取的一種途徑。因為，從這一種角度來評論，人類的文化雖然形貌上有出入，但是

，却可以覓出一些相同之處。

(e)認為文化是一種行為的反應型式或組織。

威萊 (Willey)：「文化仍相互關聯，相互依存的反應習慣型式。」(註廿二)

林頓 (Linton)：「文化即社會各分子的組織性的重複反應。」又說：

「文化是習慣性行為模式及行為結果，其組成因素為某一社會分子所共享及共傳。」(註廿三)

文化是有組織的人群所表現出來的一種行為模式或反應的型式。這種定義較為着重同一社會中各分子所共享的及所共有的行為型式。這是趨向於所謂結構的觀點，以為文化是社會全體分子，或某些分子所共享者。在解釋文化上，就較為着重行為所顯現的型式。將文化解釋為一抽象的類型，而不是具體的行為。接受此一定義者，無疑的是會認為文化是行為的模式，但，文化不是行為的自身。

(f)認為文化是一種產品，或人工製品。

佛受姆 (Folsom)：「文化是全部或整體人工製品。文化指工具，生存習慣之全部。此均為人類所發明者；一代傳給一代而來。」(註廿四)

索羅金 (Sorokin)：「就廣義而言，文化意即經由二人或二人以上交互性之有意或無意活動所創造或所修正的一切事物，而且，能互相影響者。」(註廿五)

強調文化是人工製品者，顯然是着重於文化中具體的一個層面。實則，人工製品所隱含的心智成份，何嘗不也是文化的另一個層面呢？人工製品是經由人對自然的加工，包括選材、設計、考量製作程序，審核製作方法之是否允當等？又何嘗不是隸屬於文化的範疇？

總之，文化的定義，往往是一個見仁見智的問題，不易獲得確切的認可。不過，一般在定義上來說，一個恰當的定義，就是一個在應用上能夠適當地表達其意義的定義。文化的定義，理應也是如此。

文化是一個複雜的概念。這可以從前述的分類中，略知一二。為此，任何單獨一方面的定義，都不足以使其意義具有周延性。個人以為：

文化就個人而言是由個人從事社會生活中所獲致的全部經驗；文化就社會而言，是各個社會分子，經由學習而相互傳遞的整體。文化就具體的物質製品而言，是個人或社會分子對自然所施予的一種加工。人工製品中，包含了抽象的能力、知識、技術等。文化就自然而言，是人類順應自然環境，增益其生存環境的一項工具

。同時，簡潔地說，文化是與自然相對待的一個概念，涵指一切來自於人類的創造活動者。

此外，文化若作為社會科學的研究，當然是偏重於表現在個人的外觀行為及其指導此一外觀行為的內在觀念——不論是意識到的或習慣性的或類似無意識的。從這一層面來了解或區分文化，就重視所謂的行為的法規（Code）之說。行為自身雖不完全全是文化，但行為却是文化影響下的一種結果。這是為了研究文化，尤其是從個人為一文化的攜帶者（Carrier）立場來論。倘若吾人不從行為上找文化，或從行為背後的行為法則上去找，則文化與個人所交互而影響的教育問題，就無法着手去研究了。

總而言之，文化不是一個單純的概念，故需從各個角度去體認文化的存在性，從而以廣闊的角度，來理解此一既複雜而又無所不在於人類社會生活的文化，則吾人必更能對文化有一較透澈的了解，實是可以斷言的。

二、文化的性質

自從英國人類學家泰洛（Edward B. Tylor）著論人類學有關之研究，而將之發表於一八七一年，人類學的成立，不過是近百年來的事而已。一般文化人類學家在探討文化的意義時，都難免會提出泰洛的定義。習慣性地，泰洛的定義，成了一個古典的文化定義。

泰洛以為「文化是一個複合的整體，包括了知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗，以及作為社會分子的個體所獲致之任何其他能力及習慣。」（註廿六）在泰洛的文化定義中，值得吾人注意的是：

（1）文化應視之為一整體性的現象，雖然，構成文化的內容是形形色色，不過，文化的內容是可以覺察出其統一性或整體性來。

（2）泰洛在這裏所指的知識、信仰、藝術、道德、法律、習俗，都可以說是人類某一社會組成分子應用其心智而活動的一些結果，可以說是屬於人類對自然及自身，以及其相互關係之了解的一種產品，這也是維繫其社會生活所必需的一些規範、制度、組織等。

（3）文化中除了使用自然物質而製成的人工製品外，許多涉及到人工製品的的方法與技術，在文化中所佔的比重並不為輕。

（4）社會跟文化是息息相關的二個基本概念。就文化的存在言，文化必須有表徵的個體及其所附屬之社會，否則，涉及到文化行為模式的態度、信仰、價值，就無從表露出來了。是故，文化與社會實是表裏之兩面。文化是藉由社會而彰顯，社會依賴文化而積聚在一起。

（5）獲得性之能力及習慣，指明了文化不是靠遺傳來傳遞的而是靠人類

的學習活動。個體的衍生是靠遺傳，但文化的延續，則與遺傳無關。

一九四八年，美國人類學家克魯伯爾（A. L. Kroeber）對文化所下的定義是：「文化是習得性及傳授性之反應動作、習慣、技能、觀念及價值，以及經由價值而引起之行為的總體。」（註廿七）顯然，在克魯伯爾的文化定義中，克氏特別強調的是文化的內容，不論是反應動作、習慣、技能、觀念及價值，都認定是習得性的、傳遞性的。雖然，在文化的內容上，克氏沒有特別提到知識這一項目，不過，就文化定義的顯著特徵上言，克氏注意到了文化是要表露在社會個體的具體行為上。文化上的行為主義色彩，較為濃厚。

一九六九年美國文化人類學家包克（Philip K. Bock）在其「現代文化人類學導論」（Modern Cultural Anthropology）一書中，除了引用英國人類學家泰洛在一八七一年對文化所下的定義外，尚引用了銳得費爾德（Robert Redfield）對文化的定義。銳氏覺得文化可以簡略地定為：「是社會所約定成俗的一些了解，表現在形成社會特性的人類行為及人工製品上。」（註廿八）

像泰洛及克魯伯爾一樣，銳得費爾德強調文化除了物質性的人類應於其對自然之了解而製出的形形色色的人工製品外，更重要的一個論點是吾人不能「看到」文化（註廿九），吾人祇能從一些對行為規範的形式上及物質的應用與配置上，才能推論出社會約定成俗的那些文化形式來。是故，在了解文化的意義上，除了着重文化內容中的人工製品（artifacts）外，更重要的是去了然形成支配某一社會各分子的行為背後的一些，見不到、摸不着，但却具有約束行為與思想力量的文化形式。這些形式包括某一社會分子所使用的語言及對外界事物加以範疇或分類的認知方式，外觀的行為模式及內在的思考方式，對自然或超自然，以及各種事物的態度、信念及價值觀等等，都是探索決定或左右人類思想或行為的文化力量。

比較簡單的一個文化定義是由赫斯科維士（Herskovits）於一九五五年提出。赫氏以「文化實即環境中人為的部分」（註三十）。首先要確定的就是赫氏此處所指的人為的部分，顯然是與環境形成了一種對比。顯著的一種陳述方式，應該將此一環境指為自然的環境。自然一向曾被視為與文化相對立的一個概念，兩者不但是互為窮盡而且亦互為排斥；亦即凡是屬於自然的，就不會屬於文化；而凡是屬於文化的，就不會屬於自然。這種文化的定義，清理出一個界線來，以便分清那些是自然的，那些又是「人」為的。

概括來說，文化的定義，真是舉不勝舉；往往因著文化人類學家對文化所持的認識而有着差異。當然，若要覓求出一個統一的定義，在這樣一

門廣泛的學科上，的確是相當的困難。不過，從以上所列舉的四個具有代表性的文化定義上來看，對於文化一概念的了然，多少是有些幫助的。

其次，從文化所具有的性質上，去了解文化，認識文化，也是探究文化內涵的一種方法。文化究竟具有著那些特性？於此，擬一一列舉，以爲說明。

習得性：人類獲得其自身的文化，不是透過遺傳的方式，而是經由學習的活動爲之。人是一個自然與非自然的複合體。其個體物質部分的延續，是受著遺傳法則的支配；而其個體所具有的文化，則靠社會情境中，各個人之互相學習得以保存。文化在人類社會中，一代一代地傳遞下去，主要的是因爲人類具有運用符號的能力使然。人類依靠語言、文字及其他符號，作爲文化傳遞的一種媒體。在熟練這些媒體的同時，下一代未成熟的社會分子，透過熟爛文化，同時就語言、文字或符號所代表的認知模式、基本範疇、價值體系等等也在學習的同時，逐漸地累積其個人的文化內涵。是故，人類自個體誕生以後，最初的濡化(Enculturation)就是去習得語言。語言的學習是濡化的開始。人類學習語言，絕對不是僅僅獲得「語言」而已，實在是具備此一社交文化的一個開端。個人語言及其他符號使用之能力，象徵著具備了扮演文化傳遞及保存的條件。

傳遞性：文化的第二個性質是傳遞性。文化之是否能夠保存下去，主要的是看有沒有表徵此一文化的社會。文化的延續，因而，端賴社會之是否能夠綿延不墜？社會的生存是藉由各種社會制度之維繫使然。當然，其中教育是一個主要的工具。文化——不論是物質的，如人工製品、製造方法、程序及技術，以及有關的知識，其他如知識、信仰、法律、藝術、習俗、價值、行爲模式等，都是經由一代一代的正規教育或非正規教育活動，將之傳遞下去。在文化傳遞過程中，人工製品是可以將具體的成品傳給下一代。不過，因受成品性質的不同，保存的時間自然是受到了限制。若就知識、信仰，以及物質方面的人工製品之製造技術，方法或知識而言，則憑藉語言及其他符號，祇要有社會，就可以不休止地傳遞下去，在文化傳遞的過程中，這類抽象的文化形式，遠較那些具體的人工製品更爲重要。因爲，在文化傳遞的過程中，前人的經驗，是會成爲後人認識上的一個開端；這也是創新文化的一個始點。

累積性：人類的文化是隨著時間及社會之發展而積聚的。文化的累積，不是像物質的凝聚，愈來愈形狀愈大。人類文化的積聚，是認識及經驗架構上的轉變，是文化上抽象的那些形式上的轉變。文化的累積，具體地表現現在人類經驗記載數量的擴大上；以及運用符號將新鮮的經驗，不論是製造人工製品的技術或方法，加以保存下去。是故，文化上的累積，實在就

是認知和經驗領域的擴大及認知素質之提高。就是人工製品之增加，亦必象徵著製造此等產品的方法或技術上之革新。故文化的累積性，代表著人類認識形式上，認知架構上之調整。在調整的過程中，絕對不是將前後二代的文化堆積在一起了事。人類處理其文化的積聚，必然透過認識形式上的重新調整，以作一融貫性的處理。這也就是一般文化人類學家認定文化是有其構造(Structure)的原因所在。文化內容是隨時均在增加中，但，作爲一個持續性的，具有歷史性的文化，在文化的累積過程中，就得估量文化上的選擇性了。

選擇性：某一文化，在結構上有其成爲統一性的文化構造，而在文化的構造上，亦可窺見人類文化的活動，是有著一定的形狀(Continguration)。文化的選擇性，具體地表現在社會適應其生存與發展的時候。文化的調適與創新，是爲了維持文化自身形狀的延存，及社會之生存。文化自身的選擇性，是爲了適應新的社會環境、舊的文化模式，會因著新的社會需求而作選擇或修正。例如：迷信的態度，會因科學知識之普及而有所改正；正確知識之傳導，會使社會各分子對事物的態度、信念、價值有所指正，進而影響到行爲模式的轉換。文化的選擇性，尤其顯著地表現在新舊文化或自有及外來文化的衝擊狀況下。文化的選擇，實意味著價值上的抵觸及認知上的轉變。顯然的，文化的選擇性是為了文化自身的繼續發展。

價值性：包含在文化內涵的是一種價值性。文化活動是一種與價值取捨息息相關的活動。舉凡人們的衣、食、住、行，不論是在活動的方式上，或使用的物質資料上，人類都會依其價值的因素加以決定。諸如表現在生活方式上，某些事物究竟是否適宜、方便、耐用，或者有著審美性等等，這些地方都表現出價值的取捨來。嚴格的講，幾乎人類的每一種活動，都配合了文化上的選擇性；或者加以選擇，以便決定其行爲；或者經由挑選以便決定其所使用的工具。價值上的認可，當然跟社會傳統、民族習俗、社會價值規範有關。價值在文化體系中，就像文化的自身一樣，是在演化當中。一個文化體系當中的價值，並不是一種牢固不易的價值體系。隨著文化相互間的交流，新的人工製品或文化上的創新活動出現時，文化體系中的價值，也就有了變動。文化活動中的價值觀念，是滲透在各種文化活動的形式上，社會的、經濟的、教育的等等。例如：表現在我們自身文化活動當中的傳統節日活動之重視，可以說是社會的一個實例；表現在經濟活動上的一般國民上會的經濟行爲，於今並不見其冷淡。也許上會的經濟活動，除了純經濟的活動外，尚具有社會性的意義，諸如：互助的精神、友情的培植、人與人關係之增進。不過，這也就說明了文化活動是跟人

們認可的價值有關。上會並不是人們不相信銀行，而是因為不便，省却那些繁瑣而麻煩的手續，而更重要的是從經濟價值上所作的盤算；上會是不會有納稅的疑慮，人類價值上的傾向，往往決定了一個文化活動之是否會延續下去，設若沒有外在的因素，足以改變一些文化活動的話。

最後，我們再從人與文化的關係上，找出文化上所必備的幾個獨特性。

被創造性：這裏所謂的被創造性，乃是指文化是由人類加以創造的。人類為了自身的生存、社會的持續，因而在生活的活動上，必須時時應用自然的資源，以去改善其生活的品質，提高其為「人」的一項素質。在這一系列的活動當中，人創造了文化，而文化亦使人的生活品質，有了更進一步發展的可能性。前人的經驗，藉由符號的使用而使舊有的一切重要經驗得以保存與傳遞。這些屬於文化的資源，都是人類應用其心智與體能加以創造出來的。文化並不是自然所賦給人類的，而是人類對自然所實施的一種加工。故而，在人與文化的關係上言，文化是被人創造而來的；從來沒有一種屬於文化的事物，不是經由人類心智及體能加以創造出來的。

共享性：人與文化之間的第二種關係，表現在文化的共享性上。在同一个社會中，社會的各個個體，對其自身文化而言，沒有私有性。文化是此一社會分子可以共同持有的。當然，在社會發展過程中，或許由於不同的社會階級，會具有某些特殊的文化類型。不過，就共同持有這一論點而言，文化是衆所持有的，不是局限於個人的。從個人濡化的過程看，文化是先於個人而存在，個人祇是透過各種濡化的活動，去具備外在的文化而已。只要個體生存於一個社會的環境當中，他必定會隨時隨地吸取他周遭的文化。因而，文化是一種共享的。至少屬於某一社會中的基本文化型式是會為同一社會分子所共有，姑不論是因社會發展，文化演進而形成的各種社會階級，社會團體能否形成獨有的文化。

含蓄性：文化並不能說就是外顯的那些行為，事實上，表現在外的這些文化行為，是個人認識上的一種抉擇，也是依照內在的思想而外顯出來的。而外顯的個人行為，祇是那些內在的文化法則（Code）的顯現而已。個人外在的行為，完全是內在的行為法則的一種制約，內在的行為規則，就是某一文化的產物，是習得性的，而非本能性或反射性的行為。是故，支配文化行為的那些含蓄性的信念、習俗、價值等內在的形式，實是內在的而非外彰的。討論文化問題而忽視文化行為內在那些形式，實是一種偏差。

外顯性：含蓄的文化規則，需要藉由外彰的行為加以表露出來。文化行為只是那些內在文化法則的顯現而已。文化行為不能全靠那些文化法則

而存在、而持續。文化法則是靜態的，行為的外顯則是動態的。這兩者的關係是表裏的兩面，是相互依存的一體二面。倘若文化沒有外顯的那些個人行為及人工製品，則文化就無法加以彰顯了。為此，不論是文化的內在含蓄性，抑或是文化的外顯性，都需要藉著個體為媒體，透過其思想及活動，而表現出來。

文化是一個複雜而內涵甚深的概念。由於文化是人類孕育其自身，發展其自身的一個不可或缺的要素，因此，對於文化的自身性質及其與人的關係而形成的性質，實有必要去加以了然。同時，文化意義及其性質之了解，亦有助於從事教育工作人員的見聞，以期能在討論到教育與文化的關係時，有一比較清晰的認識。另外，教育的理論與實施了然，對於文化的發展，亦會有所幫助。這是研習教育者，不可以忽略的一項事實。

（上接第15頁）

柒、對策的建議

一、修訂法令解決問題：總統 蔣公會勉勉我們要知道知病求新求行。故教育應不斷的求進步求改進。任何一種法令如果形同具文而不能貫徹，就應加以研議修正，以免損及政府的威嚴。收費措施，既然「規定」與「實際」難以一致，而「實際」又為民望之所在，則適當修正規定，始能解決問題。

二、有所取，有所不取：為期行政革新，積極方面，凡我教育工作同仁對財物要明辨取捨之道，應當得到的可以爭取，不應得的雖一芥亦所不取，以強化心理建設，樹立師道尊嚴！消極方面應切實遵照六十二年秋字第42期省府公報轉發之「行政機關推行四大公開實施綱領」並訂頒「臺灣省政府暨所屬各級機關推行四大公開實施要則」實施。

三、強化視導功能：教育行政的目的在求其合乎教育的適切性，適當的法令用於適當的環境和適當的對象之後，如果偶有作姦犯科之徒或不潔身自愛之輩混跡其間，萬不可因噎廢食或以一粒老鼠屎而弄臭一鍋粥，這時所需發揮的就是考驗視導功能了。

四、重視輿論和民意：民主政治是民意政治，也是一個開放的政治，所以任何行政措施都必須與民衆的願望相結合，以民衆的利益為依歸。教育為人人所關心，教育的措施就必須重視輿論和民意，才能共謀教育的順利發展。學校收費問題亦然。

文化與教育的意義及性質(下)

徐宗林

三、教育的意義

教育一辭，一如文化，往往是不易覓求一致而為衆人所接納的定義。尤以近世以來，教育的研究，分門而別類，愈形發現到教育現象之與人類其他現象間的關聯性。對於教育的剖析，往往愈形體認到其盤根錯節的相互關係。是故，教育意義之確定，殊難尋出一確切的定論，而僅能從其與人類其他社會現象之差異性上去了解、去剖析。

教育一辭，在古籍上最先出現的是在孟子，所謂：「得天下英才而教育之」。實則，在孟子以前，教與育的應用，散見各書，諸如：

「教也者，長善而救其失者也。」

「修道之謂教。」

「自明誠謂之教。」

「君子以果行育德，則萬物育矣。」

「以教國子。」

「教之者，使識舊事也。」

「以善先人者謂之教。」（註卅一）

古籍的教育一辭，意指指導、修習、啓導，使人有認知之意，而旨則強調養育、培養、撫助之意。單從字辭上言，與現今所謂之教育，自然有了一段距離。是故，概念在使用上，是不能脫離開其所使用的時空範疇。同時，概念的涵義，亦往往隨所指示的事物形式上的變遷而有所增減。當然，教育一概念亦不會是例外的。

現今，若欲了解教育的意義，就必須從教育現象所產生的境況中去了解。因為，教育的現象，已經不是一個單純的社會現象了。它產生的各種條件，亦隨著社會的發展而益趨於龐雜。不過，確定教育的意義前，有幾個基本的看法，似可以在此加以一述：

- (1) 教育是人類所獨有的一種社會度。在其他高等動物中，從未有教育的活動，而將來亦不會有教育的活動。
- (2) 其他高等動物中，存在著學習的現象及模仿的活動，但這些活動並

不具有任何計劃性或系統性的學習活動或模仿活動在內。

- (3) 教育是文化活動的一種。基本上，教育就是文化的一個產物。
- (4) 人類學家認為文化是人類所專有。若前所述，則教育為人類社會所獨有，就更能符合前義了。
- (5) 教育是依於社會的。故教育是社會現象的一種，隨著社會的形式而有教育形式上的差異。

其次，依據教育大辭書的解釋，教育一辭：「原語由拉丁之 Educare 而來，本意為引出。言引導兒童之固有性能，使之完全發展也。此語用法，其範圍廣狹不同：(1)廣而言之，凡足感化身心之影響，俱得云教育。只稱其結果，不計其方法。如曰家庭教育是。是不言教育，而自寓教育之用在內者也。(2)狹而言之，則惟具有目的，出以一定方案者，始云教育，此中亦分二類。

(1)對象及期限有定，其功效又可以明確表出者。(2)反是。前者指學校教育。後者指社會教育」。（註卅二）

教育大辭書對教育的意義及性質，並未有太多的詮釋。惟其對教育現象之發生及其分類，則深為我國教育學者所採信，尤其是學校教育與社會教育之相對立又相互涵容。其共同涵蓋教育活動之領域，尤能強調出學校教育的特殊性。然而，其對教育一辭，作一意義及性質之剖析，似有不足之嫌。

其次，較為流行於美國的一部教育辭典是古德 (Carter Good) 所編之教育辭典 (Dictionary of Education)，在該書一九一頁中，有關的教育定義為：

- (1) 係於個人所處之社會環境中發展其能力，態度及具有實用價值之各種行為方式的綜合歷程。
- (2) 係社會歷程，於此一歷程中，人們受經過選擇和加以控制之環境（尤其學校）的影響，因而獲得社會資產及良好之個體發展。
- (3) 一般言之，通常所謂技術的 (technical) 詞，或養成師資之高等教育機關，開設極為專門之專業課程，與夫直接有關教育心理學、教

育哲學和教育史、課程論、分科及普通教學法、訓導、行政、和視導等屬之；廣義言之，一切正式及非正式之訓練形式，均足導致教師之專業生長。

(4) 係使各代獲得往昔系統知識之藝術。(註卅三)

其他有關教育一辭之定義，在此不擬一一列舉，蓋因教育之涵義，一如文化，不易覓出一妥切之概括性意義。教育一辭之界定，就如對教育作較為詳盡的分析，了然其概念的性質，來得有意義，有價值。以下擬將教育作一意義上的界定，進而從此一界定上，覓出作為探討教育的依據，以明瞭教育在文化上的地位，進而了解其與文化的關係。

於此，吾人認為教育在意義上，可以認為是一種人的指導下的發展歷程。

此一定義乃是基於一個基本的信念，即：教育是一個以「人」為中心的工作，活動及過程或事業。教育的對象，一向而且應該永遠是以「人」為其活動的對象。教育的活動，雖然涉及到事物，但是，人為核心及為樞紐的性質，並沒有任何的改變。顯然的，教育是以人為其一切相關聯的活動中心；不論是教學、輔導、訓練、診斷等等，莫不是由於人的需要而有之。亦莫不是針對人的需要而設之。教育的對象不是物，亦不是植物，更不是一般動物。因為，吾人可以處置事物，但不會去教育事物；吾人可以培養植物，但不會教育植物；就是人類對動物雖有訓練的活動，但不會認為是教育動物。這種人類單獨而享有教育的特性，表明了人類在自然存在之間，與其他存在物，不僅有著類與類的差異性，而更顯出了人的特殊性；即在自然中人是不同於其他各種各類的存在物。當然，於此，並不是完全否認人類與其他生物或動物之間的銜接性。但是，無可否認的，人，作為一個自然中存在的生命體，是一個特殊的類；是與其他的存在物類有區別的。

教育是一個連續性的活動過程。教育並不是一種人去具有的固定型態的事物。同時，教育亦不等於知識或技能或習慣的具有。因為，這些祇能視為教育過程中的一些結果，祇顯示了經歷過教育，參與過教育經驗活動的歷程而已。教育最好是視為與個人指導性的發展有關的一切歷程。接受教育，並不意味著接受了、取得了、具備了教育，而是，個體一心一意地參與了教育性活動的歷程；是個人的先前經驗與教育活動所提供的經驗相結合了之意。

教育是發展個體成其為「人」的一個歷程。教育的功能，單就個體而言，教育乃是滿足於個體在自然與社會環境中發展。姑不論人類與其他動物有著何種的差異性，基本上，教育就是發展人性的一種歷程。強調人性是教育發展的對象，也就肯定了教育就是涵攝在人內裏諸性質的培育。發

展及引導。是故，教育絕不是囿於一些人們偶而具備的一些性質而已。教育是以人的成長與發展為其宗旨。

鑑於教育是一種指導人的發展過程，是故，人的發展是需要取決於人去指導的。個體之接受他人的指導，以去發展人所具有的特性，幾乎是一項不可或缺的育事實。教育的指導作用，顯示了教育不是任意發展的一項活動。它的生長與發展，是有一個指標的、方向的。因為，個人的學習活動，在個人活動中是相當的衆多，自然不能說這些學習活動，均有助於個人的發展。凡是在指導下，依據一些價值性的取向，而指引個人的學習活動，始可認為有助於個人成長或發展的所謂教育活動。由於教育是被認為一種指導性的人的發展，無可否認的，教育不能視為僅係將個人天賦所具有的能力，予以開展出來就是了。教育也不能認為是個人在自然狀態潛藏的能力，加以彰顯而已。教育的指導性，強有力地說明了教育是要受著社會成熟個體的指導、安排、計劃、執行、考評及修正的。

四、教育的性質

有了教育意義的了解之後，對教育的質，可以分述如下：

(1) 價值性：教育在實際活動的實施或活動上，其所表現出的一個性質是價值性。基於先前吾人為教育所界定的定義，並參酌實際的教育現象，凡是隸屬於教育性的活動，莫不是有著確認的價值性。教育活動是一比較、批判，再經選擇而成的一連串活動所組成的一個過程。凡是教育的活動，莫不面臨到一個學習內容的問題。學習內容所反映出的，就是一個價值取向的問題。是故，教的人教些什麼？學的人又學些什麼？都是需要經由選擇而才能決定的。選擇就是一種基於價值的表現而來。舉凡教育活動所涉及的人、時、地、物以及其關係性的組合而成的社會環境及文化環境，從教育的觀點而言，都是具有價值影響的。尤其在現代教育實施上，從課程、教法、政策、教育制度、教育人員、教學器材等，莫不經由一番謹慎的選擇與決定而來。選擇是價值的一項反映，這一點，吾人是無需乎懷疑的。

教育因是一種指導人去發展的歷程，人的養成與培育，就需要藉由指導者所涵攝的價值傾向為之影響。教育活動的執行者，不時會有意、無意地將其個人所置身處地的社會文化環境中所具有價值，反映在他指導他人的發展歷程上。

(2) 交互性：教育的實施，類多經由教育性的活動為之。教育活動即充份地展現了相互交往而產生的活動。在個人接受學習活動上，總是透過教與學的交互活動為之；不論實施教學活動的主體是人或物，學習者必然經由語言、文字符號作相互溝通的活動。倘若實施教學活動的是教師，則可

以產生相互溝通的活動，不完全限於單向式的溝通而已。倘若是藉人所設計的物來實施溝通，除了可重複其交流的內容外，自是無法像人與人的溝通一樣，可以實施雙向式的交流。

交流意念或溝通經驗，可以說表現在任何形式下的教育性活動中。吾人在此所應注意的，當不是交流或溝通的形式如何？內容如何？而強調教育的活動，是受教者個體必須與實施教育者，作相互交往的各種活動。個體與提供教育者之間，多半藉由符號的媒介而捕捉其所代表的意義。交互活動是指受教育者個體，必須經由各種認知渠道與外在實施教育性活動者，諸如：提供教育經驗、亦或知識、態度、技術者等，作一給予與接受的交互活動。

由於吾人在前述定義之中，確定了教育為一指導人發展的過程，同時又認為教育的實施，係由人為之，因為，就是在實際的教育實施上，一些由物所實施的活動，還是經由人的設計、安排、編製而成，如：電化教學是也。其次，個人也可能與個人的周遭環境，包括自然現象、實物的，作一交互性活動，以影響個人的經驗成長，並提供個體的特殊意義。但是，這類的教育實施者，自不應視為教育活動上的指導者。因為，指導者係主動的提供指導給受教者，而非令受教者自我去省察，以決定其所接受的指導。

(3) 成長性：教育性的活動，是為了一個人的成長及人性的充實。從一個理想的見地言，人是從未成熟演進到成熟；從不具備的理想人性到理想人性的追求及從不完美到完美的追求。教育所表現的是由此一極趨向於另一極。不論是任何方式的教育，都是從現實的自我這一種，逐漸地向理想自我的那一極演進、發展或成長。教育現象的解釋，不論是從個人經驗的不斷改造來看，或個人社會文化其傳統之承受，亦或個人的社會化等等，都是意味著一種成長性。個體的成長或發展，不論是經驗的累積、知識的獲取、品德的涵養、習慣的形成、技術的精進，價值的不停修訂、態度的養成等等，莫不意味著一種成長的意義；量的增多與質的改進。成長意味著個人更能應用先前所具有的經驗，來解釋後來經驗中的困難。成長也是指個人無時不在利用其先前具備的，作為再教育的一項工具，亦即成長是一種繼續的演進歷程。教育的接受者，由於交互活動的持續，就可以繼續地成長下去。教育的成長，在個人來說是終其一生的一個歷程！就其民族文化而言，是社會文化生命之繼續。故教育的繼續發展，未嘗不是社會文化繼續的一個原因。

成長也意味著個人的改變。當然，從價值性的意義言，這種改變是個人依附於社會認可規範下的一種改變；或是藉由他人指導下的一種改變。

這種改變就是成長的一種表現。就教育性活動對個人的影響而言，生長也就是指個人有所得、有價值性或認知性，或動作性的成就可言，並不是經歷教育活動後，空無所有之謂。

(4) 有意性：教育活動的另一特性是有意性。教育性的活動，不是偶然產生的，也不是隨意而引起的一種人為活動。教育活動是在教育主使者與教育接受者，在有意的協調下所交互而產生的一種活動。隨著社會與文化的複雜程度的增加，教育的活動已經可以說是精心設計下的一種活動了。鑑於教育是一指導性的活動，教育指導者必須有意地利用其所認可的材料、方法、程序、環境等諸因素，以達到對受教者所渴望產生的影響。教育活動在狹義的學校或其他常設性的教育機構裏，以及在教育實際活動上，已經是計劃的、設計的，甚至是有了一定的程序運作，以去實現所渴望產生的結果。

在個人日常的經驗活動中，其所接受的經驗具有指導性者，並不為少。例如：個體在駕駛車輛中，可能接受他人有意的指導行為；接受他人行為上的指示，以糾正自我行為上的不當。在這些外來有意的或無意的行為指導中，真能有助於個人的成長者，「有意始可視為教育的一項重要條件。否則，倘若無助於個人之成其為人的發展者，自不認為教育的一個性質。

有意性構成了交互活動的產生，是必有其內在的意義。有關活動的方，也會由主使教育的活動者，加以確定。有意性使教育活動不致淪為機械的個人行為的反應而已。它的組織、預懸目的、設計程序，以致完成的方法等，並兼顧到實習的種種考慮，這些都可認為是有意安排下的一項活動，所具備的條件。

為此，在現今學校教育型態下，有意的活動，幾乎就是含著教育的活動了。

(5) 複合性：教育的實施，都包涵在教育性活動中。在一連串教育活動所構成的教育歷程中，教育的活動，並沒有一個固定的型式。雖然，教育是一種交互的活動，但是，表現在教育的形式上，則是各種活動形式的一種複合。教育性的活動，從一長程的演進程序中去了解，可以發現到教育的活動，往往有不同的形式之交相應用，如：語言的溝通、符號的使用、教學的實施、情境的設計，甚至教學人員態度上的配合、變化等，以便使交互活動的效果為之提高，以期達到教育性活動的預懸目的。教育性的活動，因而，不單純是由一種活動組成，而是包含著種種具有形式變化的活動；諸如：外顯行為的辨識、內含意義的了然，接受與獲得等的形成。教育一概念實在是較為周延的一個概念。因為，教育一概念在周延上

可以涵蓋了教學、訓練、輔導、訓育、診療、晤談等活動。這些教育所屬的概念，必須符合了教育是運用指導人的成長時，始可認為是教育性的活動，否則，診療，亦可視為個人健康維護的一項活動，難於和教育性活動作一顯著的區分。

(6)系統性：教育是一個有目的進程。它不是一個無意識下的活動，至為明確。人類的教育。倘若從有生活就有教育來論，生活的活動，實際上就包括了種種教育性的活動。為了維護生存活動，就得經營各項生存必須的活動、覓食、築屋、創造工具等。這些活動都是有著一個目的：即維護人類的生存活動之繼續。教育活動就是以生存為鰲的，以生存為核心，此與文化之創造，亦是由於生存之需求而來，如出一轍。教育活動既然都是有著一個潛存的目的，是故，教育的活動，倘若是在一種有組織的型態下，則其活動自然會具有一種系統性的。此地所謂系統性、實指活動本身是相聯的；活動的過程，是經過安排的，因而形成一些前後的程序；活動的目標是顯著的；活動自身是可以區分為各種相互銜接的次級活動等。是故，教育活動因而在講求效益的要求下，運用此一原則，以達到教育效果的彰著。

系統性的特色，在組織性的教育中，更能清楚地表達出來。教育活動是隨著人類社會的發展而發展；隨著人類社會的複雜而複雜。由於人類文化產品的不斷累積，生活經驗的不斷充實與增多，專業化的社會組織——專供教學的——因而產生。學校教育(Schooling)可以視為現今教育的一個主體。不論吾人應用正規教育、正式教育、抑或學校教育，其所顯現的組織性是至為明顯的。學校教育是系統的在傳授知識、技能、行為模式等。有此種系統性表現在知識、經驗、或其他學習的內容，在教授的材料，皆具相互的關聯性。同時，組織性的教育，往往充分地表在學習階段的區分上，學習者的分類上，教學的程序安排上等。教育的系統性，也顯露在教育政策的決定上，教育政策的執行上，以及教育實施的評量上。在現今講求教育成效要求下，一般社會上教育活動的龐大與複雜，教育機構之組織與運用，已經充分地顯示在體系的特性上。此等特性皆在增進教育的效果，並達到教育的目的。

教育的性質，亦如教育的定義，是一個見仁見智的問題。鑑於教育活動自身的複雜性，教育活動的層面的多元性，教育所具備的特性，依然是需要多加反省的一個重要問題。姑且不論一個社會的教育理論與實施如何，其因受文化的影響，故此等教育特性之表徵，亦不盡然是相同的。文化對教育的影響，一如社會對教育的影響一般，需要吾人值得加以重視。

註 釋

- 註一：Kroeber, A. L. & Kluckhohn, Clyde, Culture: A critical Review of Concepts and Definitions 1952.
- 註二：黃文山：文化學體系 中華書局 五十七年 頁五六至五七。
- 註三：雲五社會科學大辭典 第十冊 人類學 商務 六十年 頁十七。
- 註四：梁漱溟：東西文化及其哲學 虹橋書局 五十七年 頁十。
- 註五：胡適：我們對於西洋近代文明的態度。
- 註六：黃文山：文化學體系 頁六十八。
- 註六：朱謙之：文化哲學 頁四十二。
- 註六：黃文山：文化學體系 頁六十九。
- 註七：黃文山：文化學體系 中華書局 頁八十九。
- 註八：同註七 頁八九。
- 註十：同註一 頁九。
- 註十二：同註十一。
- 註十四：同註一 頁四十三。
- 註十六：同註一 頁四十七。
- 註十八：同註一 頁五十。
- 註二十：同註一 頁五十三。
- 註廿二：同註一 頁六十一。
- 註廿四：同註一 頁六十四。
- 註廿六：Keesing, Felix M. Cultural Anthropology: The Science of Custon 1965. P. 18.
- 註廿七：同註廿六。
- 註廿八：Bock, Philip K.: Modern Cultural Anthropology 1969 P. 17.
- 註廿九：同註廿八。
- 註卅一：趙雅博：教育釋字 現代教育論叢 臺灣開明書局 五十七年 第五頁。
- 註卅二：教育大辭書 唐鉞等主編 孫邦正修訂 商務印書館發行 五十二年出版。
- 註卅三：雷國鼎編著 教育概論 教育文物出版社六十二年 第七頁及 Dictionary of Education, Carter V. Good editor (McGraw-Hill Book Company, inc, New York, 1959) P. 191.