

本文章已註冊DOI數位物件識別碼

► 課堂如田野：以導論課程作為公共人類學實踐場域

Classroom Teaching as Fieldwork: Practicing Public Anthropology in Introductory Courses

doi:10.6752/JCS.201206_(14).0003

文化研究, (14), 2012

Router: A Journal of Cultural Studies, (14), 2012

作者/Author : 呂欣怡(Hsin-Yi Lu)

頁數/Page : 11-52

出版日期/Publication Date : 2012/06

引用本篇文獻時，請提供DOI資訊，並透過DOI永久網址取得最正確的書目資訊。

To cite this Article, please include the DOI name in your reference data.

請使用本篇文獻DOI永久網址進行連結:

To link to this Article:

[http://dx.doi.org/10.6752/JCS.201206_\(14\).0003](http://dx.doi.org/10.6752/JCS.201206_(14).0003)



DOI Enhanced

DOI是數位物件識別碼（Digital Object Identifier, DOI）的簡稱，
是這篇文章在網路上的唯一識別碼，
用於永久連結及引用該篇文章。

若想得知更多DOI使用資訊，

請參考 <http://doi.airiti.com>

For more information,

Please see: <http://doi.airiti.com>

請往下捲動至下一頁，開始閱讀本篇文獻

PLEASE SCROLL DOWN FOR ARTICLE

Classroom Teaching as Fieldwork: Practicing Public Anthropology in Introductory Courses

Hsin-Yi Lu

課堂如田野： 以導論課程作為公共人類學實踐場域

呂欣怡

本文初稿曾發表於2010年「台灣人類學與民族學年會」、以及2011年在交大舉辦的「公共人類學工作坊」，非常感謝會議評論人蔡篤堅與黃應貴先生所提供的建議、以及工作坊籌辦同仁的公共化動能。兩位匿名審查人對於第一版文稿提出諸多精闢洞見，筆者謹致由衷謝意。

呂欣怡，交通大學人文社會學系副教授

電子郵件：hsinyi15@gmail.com

摘要

本文呼籲，導論教學應被視為公共人類學的一種實踐方式，理由有二：首先，導論課程是學院當中少數可以超越專門化知識生產的藩籬，融合各個次領域研究成果的場域，負責導論教學的教師，必須能清楚掌握人類學的核心概念，以及其在當代仍舊保有的活力；其次，導論教學面對的是初次接觸人類學知識的年輕世代，他們在課程中的學習狀況與回應，正可用來研判與調整學科知識的公共化成效。然而，如果我們以公共人類學的立論來定義導論課程，則在課堂場域中所傳遞的人類學知識（包括核心議題的選擇、理解的框架、以及教學的方式），自然應該隨著我們面對的公眾——學生——而做調整。也就是說，導論課的設計必須建基於學術研究的根本初衷——「什麼是這個時代、這個社會、這個文化最重要的議題？」，幫助我們的公眾——學生——從貫時性（演化／歷史）與共時性（異文化）的比較中理解自身存在處境並且思辯突破困境之道。

這篇文章首先評述過去一個世紀之間具代表性的英美人類學教學著作，從跨時代的文獻比較中歸納出人類學教師共同的核心關懷，以及隨著時代氛圍而遞變的教學重點。其次，筆者以自己在三個不同時期、針對不同族群、以及不同的教育環境之中的導論教學經驗作為研究材料，檢視人類學知識究竟／是否提供了何種洞見，協助這三個不同「文化」的學生族群重新理解其所身處的時代課題。最後，筆者提出關於當代人類學導論教學的兩項芻議：1)重新檢視文化相對觀的當代意涵；2)以具前瞻視野與切身相關性的「文化可能性」取代靜態無感的「文化多樣性」。

關鍵詞：人類學教學、批判式多元文化論、可能性

Abstract

In this article I propose a pedagogical vision of introductory anthropology that is socially relevant and engaged. I argue that effective teaching in introductory anthropology is based on the instructor's ability to disseminate academic knowledge in a publicly accessible fashion. In addition, the learning outcome and feedback from students taking the introductory course are good indicators as to where or how the classroom material is relevant to public concerns. Therefore, an ideal introductory course should provide insights that help our public—the students—to better comprehend the challenge and hope in their personal existence. In other words, this article is a quest for a public anthropology suitable for contemporary Taiwan society via pedagogical discussion on introductory teaching.

The main body of this article is composed of three sections: firstly, I provide a literature review on the three most significant publications in anthropological pedagogy. Secondly, I reflect on my teaching experiences in three different universities settings and examine critically how anthropological concepts have been understood in respective contexts. Lastly, I provide a critique of canonical concepts in anthropology textbook, namely cultural relativism and cultural diversity. I argue that these two concepts have lost their original critical edge and risk being appropriated by the market ideology. Rather than valorizing them as canonical concepts, we need to pay attention to their temporal dimension and investigate how horizons of possibility can emerge from cultural unfamiliarity that so characterizes the nature of introductory anthropology.

Keywords: anthropological pedagogy, critical multiculturalism, possibility

一、前言

本文的寫作動機，是希望以公共人類學的立論來檢視學科的教學現況與發展。人類學導論是美國大學中常見的通識基本課程，相當受年輕學生歡迎；而台灣的資深人類學者李亦園先生，也曾經在近40年前倡議人類學教育的普及化，他認為，由於人類學者能夠「跳出自己文化的圍籠，從客觀的立場來看其他的文化」，因此在種族紛爭日益激烈的當代，「人類學的知識不應該僅限於學院式的高深研究，實際上早應推廣到各級學校和一般大眾之中去了！」（李亦園 2010〔1974〕：19）。李先生賦予人類學的責任與期許，放到40年後的今天依然適切。由於人類學知識既具備全體人類社會的廣闊視野，又需植基於長期深入的個案研究，對於「培育台灣下一代兼具本土文化歷史理解與全球視野的公民」，實能提供獨特貢獻（黃樹民 2011：198）。然而，40年前「人類學是一種冷門的學問……即使對它略有所知的人，也都以為這是一門研究原始人或野蠻文化的學問，距離我們生活的社會非常遙遠。」（李亦園 2010〔1974〕：23）；到了21世紀的今天，還是有不少大一學生以為，人類學教的「都是歷史」（教學日記 2008），或是「古代的考古學……許多與人類演化相關的生硬課程」（教學日記 2012）。雖然「歷史」、「考古」、「演化」的確都是構築人類學導論課程的基礎知識，¹但它們都需要經由教師在課堂中適切的轉譯，才可能以一種與年輕世代脈動相連的方式被傳授。

在接下來的章節中，筆者將先整理晚近有關公共人類學理念的論述，並且提出筆者自己的觀點。接下來將追溯導論課程在人類學學科發展過程中的形成與變遷，採用「人類學的人類學」的研究取向，²以宏觀的教學文獻與微觀的課堂觀察作為分析資料，重新理解導論教學的公共意涵。在文獻回顧之後，筆者將以自己在美國與台灣課堂的

¹ 不僅如此，筆者認為，人類學有別於其他社會科學的獨到之處，便是能夠將歷史、考古與生物演化三種不同時間尺度、橫跨自然科學與人文的研究資料結合為一，全面性地理解人類經驗。

² 非常感謝一位匿名審查人提出這個洞見。

導論教學經驗為田野素材，除了針對教學進行跨文化比較之外，並且分析這些看似歧異的教學場域，反映出何種當代特性。最後，本文將檢視幾項人類學核心概念在當代公共領域中的應用與誤用，以及導論課程可以如何與這類公共論述對話。

二、公共人類學的芻議

「在我們邁向21世紀之際，人類學將何去何從？」這是1995年美國人類學會會長詹姆士·皮考克(James L. Peacock)於當年年會的主席致詞中所提出的發問。這篇廣為引用的演講文稿開宗明義地列出三個可能的未來前景：1. 「滅絕」——人類學系所在高等教育精簡化的巨焰中付之一炬；2. 「像僵屍一樣地賴活」——人類學在自己的孤立群落中停滯不前，成為新世紀的學界古董；3. 「重新導航，躍升社會顯著位置」——人類學繼續保持學術活力與創意，並且在面對時代議題的公共思辯中，成為不可或缺的智性資源(Peacock 1997: 9)。無庸贅言，唯有最後一項前景是值得努力的方向，而這正是皮考克此文的主旨：在大學院校普遍強調成本效益與當責制(accountability)的趨勢下，不受企業青睞的人類學勢將面臨裁撤壓力，³人類學能否克服並超越這個生存危機，端視一般大眾是否知悉（並且認可）人類學對於社會與文化思維的貢獻。但自二次大戰之後，專業人類學者所關切的議題逐漸與外界脫節，不再具有如戰前那般的公共影響力，因此皮考克呼籲，人類學者應先辨明學科具備哪些足以回應當代挑戰的觀點與理念，然後以各種溝通方式（包括教學、演講、撰寫公共評論、合作倡議等等）向外界推展人類學知識。

3 皮考克十多年前的擔心已經成為事實：2011年10月，佛羅里達州州長司考特(Rick Scott)在接受一家地方媒體採訪時說，他任期内的一個施政重點是高等教育改革，擴大補助州立大學中就業率高的理工科系，而裁減無助於經濟成長率的人文社會系所，「例如……本州並不需要更多的人類學家」(Anderson 2011/10/10)。

皮考克的宣言一方面承接西方人類學界的自我批判傳統，另方面則催化20世紀末浮現的「公共人類學」風潮。自1960年代以降，人類學從未停止反思自身的學術定位，持續進行知識典範的自我批判。1960-1970年代之間對於實證主義的批判，動搖了先前兩大典範的主導位置——美國的文化與人格學派及英國的結構功能學派(Bunzl 2008)，1980年代的文學轉向則使得民族誌書寫的再現真實性受到廣泛質疑（代表作為Clifford & Marcus 1986），1990年代加速的全球文化流動，消解了民族誌方法論的立基——地域空間、文化再製與社會實踐之間的穩定關係(Appadurai 1996: 49-50)。如科瑪洛夫(John Comaroff, 2010: 524)語帶戲謔之言，每一次的典範崩解，都會引發新一波「人類學末日將近」的集體焦慮，以及如何重生之建言。不過，從1990年代後期開始，人類學者的自我檢視焦點從知識論與方法論轉向學科存在的倫理前題：「公眾為何需要人類學？」這項提問，指涉的不僅是人類學如何符應公眾需求，也在於如何以人類學知識喚回（市場化的社會生活中）逐漸消失或單一化的公眾想像。換言之，當前這一波有關人類學公共化的討論，其目標並不只是再一次的典範更新，更是在於捍衛古典人類學的核心關懷：拒絕西方文化⁴與資本主義社會對於人類生活多樣性的偏見與殖民。

在學科成形之始，人類學特有的全貌觀(holism)——「統合人類生活的文化、生物、歷史與語言等面向」的整體性知識（墨非 2007: 33）——是這門學科最重要的智性資產，而驅動許多學者從事異文化研究的熱情，則來自對於社會正義的思索與追求。他們相信人類學提供的整體觀點，比其他社會科學更能直搗不平等與壓迫的本源(Comaroff & Kim 2011)。最知名的範例當屬「北美人類學之父」尊稱的法蘭茲·鮑亞士(Franz Boas)，他的研究方法整合了體質測量、⁵物質文

4 「西方文化」當然是一個具備多樣意涵的詞彙，此處用法專指在人類學史脈絡中的「西方文化」，至少包括種族（白人）、宗教（猶太教—基督教信仰）、經濟（工業化生產體系）、與政治（國族國家）四個層面的意涵。

5 在鮑亞士進行田野調查的19世紀末到20世紀初，形態測定學(morphometrics)（包括頭圍與四肢長度測量）是常用的研究方法。

化紀錄、以及歷史文獻，以全貌式的民族誌材料證明原住民社會（從白人觀點）看似落後的行為與思維都有其特殊的歷史或環境成因，而非生物性差異或心智發展程度所造成的結果，由此拆解了瀰漫19世紀公共論述的種族主義與社會演化論。⁶在兩次世界大戰之間，鮑亞士學生的研究成果揭露了美國社會根深蒂固的種族與門第偏見，其中最知名的公共知識分子當屬瑪格麗特·米德(Margaret Mead)，她的研究啟發了戰後的性別解放運動(Silverman 2007)。但從1950年代以後，美國人類學者逐漸自公共領域退位，一般認為，這個象牙塔化的現象與高等教育體系的結構變化有關：美國政府在冷戰期間為了國際戰略所需而積極支持區域研究，與之相關的人類學系所也隨著快速成長，在學院工作的人類學者人數增多，不但學術出版自成一個獨立市場，學科也分化為許多不同的次領域，各自進行專門化的知識生產，學術活動因而漸次與公眾議題脫勾。換言之，學術分工的建制化，正是把人類學者帶離公共領域的主要因素(Low & Merry 2010; Borofsky 2011)。⁷

在外部質疑（「人類學有什麼用？」）與內部反省（「學術研究的目的為何？」）的雙重壓力下，21世紀人類學史的首頁，就是一波關於學科如何建立公共相關性(public relevance)的熱烈討論，引爆點是波洛夫斯基(Robert Borofsky)在2000年美國人類學學會通訊刊物發表的宣言式短文〈公共人類學：往哪裡去？下一步是什麼？〉(Public Anthropology: Where to? What Next?)，其中主張人類學者應關心「跨越學科界線的議題與聽眾……讓學科之外的公眾了解，人類學者對於當前困境的重新思考與舒解可以提供何種助益，並且希望人類學的學科本身也能在與公眾的對話中重新活化」(Borofsky 2000: 9)。這篇短文立即引發諸多迴響，其中包括部分應用人類學者的質疑，⁸以及更

6 1936年5月11日《時代雜誌》(*Time Magazine*)以鮑亞士作為封面人物，專題報導鮑亞士學派如何解構西方社會的種族偏見("Environmentalist", 1936)。

7 根據David Price(2004)的歷史調查，麥卡錫時期(1940-1950年代)情報系統對於左派言論的監控，尤其是在種族與性別議題上的警戒，則是另一個破壞人類學基進主義傳統的政治因素。

8 在人類學的傳統中，一直都有「應用」(applied)與「專業」(professional)的分別，後者指涉學院中的學術工作者，前者指涉持有人類學學位但在學院

多來自美國與國際學界的正面回應。⁹美國人類學會旗艦刊物《美國人類學家》(*American Anthropologist*)自2010年春季號開始設置「公共人類學評論」專欄，則代表了學科中心自發的改革企圖。「公共人類學評論」強調非典型學術風格，所評述的作品均出自學術期刊或學術專書以外的出版管道，例如部落格、展覽、視聽作品等等。在發刊詞中，三位編者以「重大變化」(sea change)形容美國人類學界近十多年來的新興趨勢，包括1)重視學術論文之外的作品及其價值；2)知識生產與散布方式的創新；3)肯認學者參與公眾領域的努力。這些變化顯現了越來越多學者想要「重拾、重新活化、並且制度化原本就存於學科核心的政治與社會參與精神」的共同努力(Checker, Vine & Wali 2010: 5)。總言之，提倡公共人類學的目的，並非在現有的人類學分支之外再加一個新的次領域，而是要超越學術分工體系造成知識區隔與割裂，以學科知識及時代議題的融合作為「人類學領域中學習、教學、研究、行動、以及實踐的共同典範」(Lassiter 2005: 84)。

之外就業的實務工作者，雖然兼具兩種身分的學者人數並不少，但一般而言，兩者在學界的知識位階是有明顯差距的（尤其是在經費充裕的研究型大學中）。波洛夫斯基提出的「公共人類學」，很快地受到以美國人類學會為首的專業人類學界重視，似乎激發了應用人類學者潛在已久的委屈，最先發難的辛格(Merrill Singer, 2000)，抨擊波洛夫斯基所倡議的公共人類學內容，包括切合公眾議題的學術研究、公共化的學術知識等等，都是應用人類學者一直以來的踐行傳統，波洛夫斯基卻以一個新標籤來取代應用人類學，只是為了「重新強化學科內部原本就存在的階序——抽象的學術思考高於具體的應用取向」(Singer 2000: 7)。數年後，則有Barbara Rylko-Bauer, Merrill Singer and John Van Willigen (2006)的正式回擊，他們重新整理應用人類學不為（專業人類學界）廣知的學術資產，指出應用人類學者對各種公共議題的參與及投入，遠早於「公共參與」成為一個時髦用語之前。在這兩派爭議之間，則有一些身兼專業與應用身分的學者試圖提出彌合之道，如曾任美國應用人類學學會主席的Louise Lamphere(2004)，指出「應用」、「行動」、與「公共」三種先前分立的學術取向其實正在整合為一，發展出共同的方法論：在研究方法上強調與研究對象協力的合作研究法；在知識產品的散布上重視公眾化的傳播形式與媒介；在行動上積極介入人類學專長符合的公共政策場域；另外則有學者提出以「參與人類學」(engaged anthropology)來融合「公共」與「應用」的分立(Low & Merry 2010)。

9 除了美國學界內部的回應之外，「公共人類學」的提倡也成為世界人類學的新趨勢，包括加拿大(Forte 2011)、澳洲(Edmunds & Skidmore 2007)、印度(McGranahan 2006)等等。

對於經常教授導論課程，習慣面對非人類學主修學生的筆者而言，如何將學科知識公衆化，以專業領域外的人能夠理解的方式傳達人類學與他們生活情境的關連，並非新穎的挑戰。事實上，除了少數可以專事研究的學者之外，大多數在學院任職的人類學家都免不了教授大學部課程，課堂教學成了規律性的公共發言場域，尤其是博雅教育(*liberal arts*)基礎的導論與通識課。如福恩迪斯(Fuentes 2001)所說，「導論課程是學者觸及公眾的一種方式」(B16)，修習人類學導論的主要是在大一學生，導論課程是他們首次，也可能是最後一次有系統的學習人類學，但是現有的公共人類學論述中，除了順帶一提的零星感言之外（例如Comaroff & Kim 2011；Nader 2001），幾乎完全忽略教學工作的公共意涵(Forte 2011)。¹⁰多數學者所謂的「公共」，指涉的是大學校園以外的場域與聽眾（如Borofsky 2000），這樣的定義其實正強化了「學院」與「公共領域」的界限，不但忽略了學院是在納稅人補助下運作，原本就是公共領域的一部分，而且，學院中的主體——學生，同時也是社會的公民、當代議題的承載者。

本文呼籲，導論教學應被視為公共人類學的一種實踐方式，理由有二：首先，導論課程是學院當中少數可以超越專門化知識生產的藩籬，融合各個次領域研究成果的場域，負責導論教學的教師，必須能清楚掌握人類學的核心概念，以及其在當代仍舊保有的活力；其次，導論教學面對的是初次接觸人類學知識的年輕世代，他們在課程中的學習狀況與回應，正可用來研判與調整學科知識的公共化成效。然而，如果我們以公共人類學的立論來定義導論課程，則在課堂場域中所傳遞的人類學知識（包括核心議題的選擇、理解的框架、以及教學的方式），就應該隨著我們面對的公眾——學生——而作調整。也就是說，導論課的設計必須建基於學術研究的根本初衷——「什麼是這個時代、這個社會、這個文化最重要的議題？」，幫助我們的公眾——學生——從貫時性（演化／歷史）與共時性（異文化）的比較

10 皮考克就以自己任教的北卡羅來納州立大學為例，說明若以量化指標評量，教學是人類學系在校園中最廣為人知的貢獻，遠高於研究與校外服務的成果。(Peacock 1997)

中理解自身存在處境並且思辯突破困境之道，¹¹否則導論課堂很容易淪為像葛林姆蕭(Anna Grimshaw)和哈特(Keith Hart)在1996年提出的批判性觀察：

學生原本希望人類學知識能夠作為連結個人與世界的橋樑，但因為他們的老師與現實脫節，而他們所學的研究方法及所用的課本都彷彿來自古代，因此當他們真正入門時，許多人會對人類學中愈來愈狹隘的專業分工感到挫折與失望。(Grimshaw & Hart 1996: 7)

三、人類學教學研究的文獻回顧

在人類學成為一門獨立學科之始，教學（品質、設計）其實是攸關學科定位與存續的基本課題，也是古典時期人類學者實踐其社會介入理念的關鍵場域，但這個教學與研究並重的傳統並沒有受到系統性的傳承與發揚。當代人類學者的養成機制並不重視教學能力培育，學術出版市場中教學研究相關論文也只占了邊緣角色。希金斯(Higgins 1985)在一篇文獻回顧中指出，到1980年代為止的人類學教學文獻既缺乏系統性發展也極少具學術嚴謹度的論文，論文「零星而且品質參差不齊」(318)，大多數作者甚至不太引用前人的研究成果。¹²到了21世紀，忽視教學的情況並沒有改善，雖然高教界在1990年代中期之後出現改革學術評量機制、以大學部教學品質作為學術工作首要之務的呼聲（見Boyers 1997；Ehrlich & Hollander 1999），但在專業人類學界卻未見熱烈迴響。¹³因此在著手撰寫這篇文章之際，筆者就決定不

¹¹ 在公共社會學的討論中，也有學者指出教學與公共責任的關連，例如1950年代的米爾士(C. Wright Mills)「認為社會科學家至少要在學院中形成一種解放性質的公眾，促成政治辯論」（趙剛 2000：225），而近年來積極提倡公共社會學的布洛威(Michael Burawoy, 2005)，就把教學視為公共社會學的一種實踐方式：「學生就是我們最基本而且跑不掉的公眾……藉著社會學理論的幫助，我們將他們的私人困擾轉化為公共議題……教育成為一系列在社會學領域上的對話——我們與學生、學生與他們自己的經驗、學生自己，以及學生與校外公眾。作為教師，我們都可以是公共社會學者」(7-9)。

¹² 唯一例外是Mandelbaum et al.(1967)所合編的專書（以下會詳述）。

¹³ 教育人類學其實是當代人類學一個重要分支，但如Mazur-Sommen(2006)所

採用比較常見的課堂隨筆格式，而是系統性地爬梳人類學界過往出版的教學文獻，並以個人的課堂教學經驗作為田野材料，與既有文獻對話。由於台灣人類學界甚少出版教學論文，再加上個人語言能力的限制，以下的文獻回顧只能及於英語學界的出版品，既無法整理其他語系國家的教學歷史，也缺乏台灣人類學系所的教學現況資料。筆者承認，這樣的文獻選擇方式有著知識論上的矛盾，公共人類學既然強調學科知識需切合時代與社會情境，就應該以解殖民／在地化的知識工程為前提。但是，戰後台灣人類學教學單位的發展，從最早的台大考古人類學系開始就採用美國的建制模式¹⁴（黃樹民 2011：188），沿襲至今，各校導論課堂中最常使用的教科書也幾乎都由美國學者著作翻譯，因此，書寫台灣人類學的學科史，無法不從其思想的西方源頭開始，而整理回顧美國學界的教學文獻，在本文脈絡中也確有必要。

以下的文獻回顧將從20世紀初期鮑亞士時代開始，不只因為他奠定了現代人類學典範，更重要的是，鮑亞士畢生的學術研究與社會實踐密不可分，而且是一位影響深遠的教育者，對於人類學的公共參與及教育理念的淵源探索，都必須回溯到鮑亞士的作品。不過，本文行文重點並不只是介紹前人著作的內容，畢竟它們大都來自北美課堂經驗，呈現的是適合北美高等教育體制與學生社群的教學理念與方式，與台灣的情況不見得相符；筆者希望從根檢視植基於西方某個歷史時期世界觀的人類學知識，具備什麼樣的普世倫理與知識資產，又需要隨著時代與社會特殊性而進行什麼樣的修正。

(一) 鮑亞士，20世紀初： 以科學民族誌方法作為反種族主義利器

北美人類學界最早的一篇教學研究論文，可以追溯至布林頓(Daniel G. Brinton)1892年發表於《美國人類學家》的〈人類學的教學與命名

言，教育人類學的主流是以人類學方法及理論研究他者（在高等教育體制之外）的教育(*anthropology of education*)，而非研究人類學知識的教學(*anthropology as education*)，更遑論將研究成果應用於學者自身的教學行動。

14 意指包括體質（生物）、考古、語言與文化人類學四大分支。

法》(The Nomenclature and Teaching of Anthropology)。布林頓本人具有醫學背景，抱持19世紀西方學界相當普遍的種族觀，主張種族分類是一種生物科學，各個種族之間有著先天的本質差異。在這篇文章中，布林頓將人類學定義為「研究人的完整科學」(the whole science of Man)，包括「生物」、「心理」、及「民族學」三個分支，並且詳細界定每一個分支所應涵蓋的研究主題。

布林頓這篇文章雖然甚少受到後來學者引用（除了作為學科歷史檔案之外），但他書寫此文的年代，正是人類學知識革命的開端。在此之前幾位重要學者，例如美國的摩爾根(Lewis H. Morgan)與英國的泰勒(Edward B. Tylor)，都出自上流階級家庭，基於興趣而業餘從事異文化研究，布林頓本人則是一位醫生。換句話說，當時並沒有一個培養專業人類學者的教育機制，直至1865-1890年之間，美國高等教育進行了徹底轉變，大學由先前仕紳階級專屬的貴族學院轉變為具普及性的世俗教育機構，學科之間的專業界限在此時快速成形，人類學、社會學、地理學與心理學等都在那段時間分別成為獨立學系(Bernstein 2002: 551)。從這個歷史脈絡來看，鮑亞士在20世紀初期積極投入人類學課程設計，與他建立人類學的學院定位的企圖，是密切相關的。¹⁵

1916年鮑亞士在哥倫比亞大學舉辦教學研討會，邀集近20位人類學者共同討論大學中的人類學教育宗旨與教學方法；次年，美國人類學學會成立了「人類學教學委員會」，由鮑亞士擔任委員會主席，該會成員都是當時最重要的人類學者，如克魯伯(A. L. Kroeber)、麥克帝(George Grant MacCurdy)等。研討會與教學委員會的研究成果報告由鮑亞士於1919年發表，該文主張，「人類學的科學宗旨在於重建人類整體歷史」(Boas 1919: 42)，因此人類學的課程設計應結合生物學、地質學、考古學、語言學、以及文化研究與歷史方法，探討人類生活中的

¹⁵ 鮑亞士是成立美國人類學學會的主要推手。據George Stocking(1960)的考察，在籌備美國人類學學會過程中，其實有兩派激烈爭執，一派是鮑亞士為代表，主張學會應該由專業研究者組成；另一派則希望保留業餘傳統，認為人類學會不應限定其成員資格。

生物、環境、心理、與社會力量，以及它們之間的相互關連(43)。

鮑亞士相信，人類學知識對於許多專業領域（例如社會工作、公共醫療、教育、政策執行者及立法者）有著莫大貢獻，需要透過全觀式（結合生物學、心理學、與歷史研究）的教學實踐讓廣大公眾了解這些跨領域的關連性。因此他建議將人類學課程分為兩大類，一類是專業訓練，提供給有志於人類學專業的研究生，另一類則是導論式課程，提供給無意成為人類學學者，但能從人類學知識中得到啟發的大學生。他認為導論教學應重視整體社會文化圖像與特殊個案的並陳，唯有在了解整體社會文化圖像之後，才能看出個案的特殊性，而唯有深入地了解個案，不把它太快化約為抽象定律的延伸，才能找出個別文化特殊性的歷史成因。導論課程的宗旨在於培育學生理解文明的寬廣視野，讓他們了解「西方文明只是衆多人類社會生活形式的一種」(42)，而非全人類都應遵循的真理。

這篇近一世紀前出版的文章，已經大致界定出人類學導論課程的範圍與教法：導論課程內容應兼顧生物與文化面向，教學方法應以特殊個案研究與整體人類社會的泛文化比較並進，讓學生了解文化間的差異有其歷史成因，並非來自一致性的生物或心理規律。可以說，北美以及受北美學術典範影響的其他區域中的人類學導論課程，至今仍然延續鮑亞士在近一世紀前所提出的架構。另外，他一再強調的「以客觀態度檢視自身文化」，更是人類學核心圭臬——文化相對觀——之論理基礎。

（二）1960年代：學科的建制化，人類學文化的建構與傳承

鮑亞士之後，關於教學的討論沈寂了好一陣子，直到1960年代才又出現一系列有關教學的討論。在1963年，任教於加州柏克萊大學的孟德邦(David Mandelbaum)為《美國人類學家》合編了兩期紀念專刊，收集自1960-1961年間在全國各地舉辦的教學工作坊與座談會的會議論文，討論美國大學人類學課程內容與教學設計。二十多位作者的專長領域涵蓋體質、考古、社會文化、與語言等北美人類學傳統四大分支，另外還包括區域研究、應用人類學、跨領域合作等等課題。這兩期專刊在1967年合輯出版，孟德邦在專書前言中定義教學為「傳

遞人類學文化」的行動，並提出大學人類學課程應具備的教學目標：

學生能夠更廣泛地通曉其他人類社會，並對於文化多樣性、普同性、穩定性與變遷機制有更佳理解。〔人類學課程〕除了讓學生能夠更深刻地理解自己文化，也提供智性上的工具，讓他們在離開校園之後還能繼續發展自己的知識。(Mandelbaum et al. 1967: 7)

1960年代是美國高等教育體制快速擴張、充滿活力的時代，一方面由於越戰等國際情勢變化及國內民權與婦女運動影響，激發了年輕人對於亞非區域與美國少數族裔文化的興趣；另方面美國政府為了戰略擴張的考量，積極發展區域研究，相關的人類學系所因而得以成長。¹⁶光是1959到1960一年之間，加州各大學中主修人類學的學生人數就上升了20%，而且各校人類學課程的數量與種類也持續增加，如何研擬一套完整而且系統性的人類學教育，成了及時性的議題。(ibid.: 3)

在系所規模快速擴張的當時，專書作者群對於人類學的前景都充滿熱情與樂觀態度。布魯奈爾(Edward M. Brunner)和史賓德勒(George D. Spindler)(1967)普查了全美34所大學提供的人類學導論課程，發現幾乎所有受訪教師對於導論教育都抱持「傳道士式的熱忱」(140)，他們堅信人類學的公共教育價值，而導論課所能接觸的學生人數最多，是向外行人傳達人類學成果的重要管道。孟德邦則說，就教學成效而言，人類學勝過其他學科的先天優勢是「我們的個案材料總是可以抑止大學課堂中學生常有的無聊感」，將陌生與熟悉的文化現象並置，不但可以捕獲學生興趣，也讓學生得以在他們的日常生活中運用人類學知識(Mandelbaum et al. 1967: 8)。其他作者也表示，人類學獨特的魅力就是讓人投身教學的最佳理由。

當時各校提供的導論課絕大多數屬於通識課程，只有少數是專業課，而許多人類學者進而主張人類學導論應該成為通識教育的核心。厄利克(Robert Ehrlich, 1967)與米德(Margaret Mead, 1967)都指出，人

16 自1980年代之後方有人類學者開始批判性地檢視區域研究與軍事主義的糾葛，Hugh Gusterson(2007)發現，冷戰時期的美國人類學界在田野區域與研究議題的選定上，與政府的國際軍事版圖密切相關。

人類學不像其他學科一樣在學術分工精細化的趨勢下變得片斷，它一直保有「包容性」(inclusiveness)與「通用性」(universality)(Mead 1967: 382)，與許多其他學科都有關連，此種學科屬性的模糊讓它得以在通識課程中提供有效的「整合功能」(Ehrlich 1967: 373)。布魯奈爾和史賓德勒(Brunner and Spindler 1967)發現各校導論課的課程宗旨具有相當程度的一致性，大多數教師認為最重要的教學目標是「擴展大學生的視野」，其次則為「傳達人類文化的廣大變異性」、「了解文化是一個整體且整合的系統」、「尊重其他的生活方式並且了解種族主義的起源」、「從人類學概念中得到某種洞見，以重新理解自己所處的文化與社會生活」、「了解人類的演化過程」(135-137)。至於學生是否能夠認識人類學的學術專業性，則是導論教師最不在意的項目。

(三) 1990年代：商業教科書主導的通識導論教學

在孟德邦之後的下一本人類學教學研究專書，是1997年由美國人類學會的教學專門小組贊助，科塔克(Conrad P. Kottak)等四位學者所編輯出版的《人類學教學：困難、議題、與抉擇》(*The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*)，匯集了1990年代初期發表於美國人類學年會的教學論文。美國人類學會之所以推動這本書的編輯與出版，有其特殊的時代背景：1994年一位哈佛大學心理學者與保守派政治學者共同撰寫《鐘形曲線》(*The Bell Curve*)一書，聲稱科學調查數據證實美國黑人與白人之間現存的階級鴻溝並非種族歧視造成的制度性後果，而是源自兩個種族之間的智商差異；他們甚至進一步主張，試圖彌補種族階層化的人為措施，如招生與徵聘的補強政策(affirmative action)，只會違反因材適任的自然法則，反而加劇黑白種族之間的成就差異。從人類學界的觀點看來，這本書的出版顯現了在公共領域中關於種族差異的思辯層次，退後到20世紀初鮑亞士學派奮戰科學種族主義的時代；更有甚者，《鐘形曲線》是一本長達八百多頁，充滿複雜統計數據及艱澀術語的（偽）學術書籍，但卻在美國暢銷書排行榜上居首，顯見多數公眾並不清楚長久以來人類學者如何以其研究成果揭發科學種族主義的種種謬論。美國人類學會於是在1994年12月提出一個駁斥種族與智商關連性的公開聲明，強調種族分類並

不具有生物學基礎，而是一種社會建構，學會同時聚集了許多深具教學經驗的學者，共同討論如何以人類學教育來回應這些公共議題。

從1963年到1997年，北美高等學府的教學環境有了極大改變，最主要的變化有二：首先，1960年代在越戰效應、黑人民權運動、與各種反文化(counter-culture)行動的影響之下，許多年輕人勇於反思族裔政治的不公與現代文明的局限，並且深受異文化所吸引，修習人類學課程的學生人數因此急增，需要更多具有博士學位的教師以及多樣化的課程來因應課堂人數爆滿的問題。但自1980年代末期開始，受到雷根主義影響，美國主流思維趨於保守，加上政府年年裁減教育與社福預算，年輕人選擇科系時大都以就業考量為準則，像人類學這種無立即市場價值的人文學科，面臨招生不足的危機(Upham et al. 1988)。其次，1960年代初期開設人類學課程的學校幾乎也都有專業的碩士班，但到了1990年代末期，由於大學類型多樣化，增加了許多教學型大學與社區學院，人類學導論課以非主修學生為主，這些學生修習人類學課程的動機是為了滿足通識課程中社會思想或多元文化素養等等通識核心能力的學分要求，因此人類學導論教學的主要目標並不在於訓練專業人類學者，而必須著重基本人文素養的培育。

科塔克本身即是美國最暢銷的文化人類學教科書作者，這本論文集也囊括了其他知名的教科書作者。¹⁷他們在自己的章節中分享了撰寫導論教科書的理念，也檢視延續自20世紀初的人類學典範到了1990年代中期，可能需要做哪些調整。科塔克指出，20世紀末的主流人類學課本章節內容與一世紀前多半大同小異，雖然有些作者嘗試以另類方式寫作人類學課本，但都無法在教學市場上引起顯著迴響，科塔克自己就曾在修訂第二版時加入「美國文化」一章，但再改版時卻得將該章移到附錄，因為美國當代社會與文化是否屬於人類學的研究主題，在學科內部仍有爭議。

1990年代美國的基督教基本教義派將戰線延伸到中小學教育

¹⁷ 包括William Haviland, Marvin Harris, Melvin Ember, Robert Borofsky與Aaron Podolefsky等。

體制，與人類學最為相關的議題是所謂「創造論科學」(Creation Science)的興起。該陣營一方面抨擊達爾文演化論是臆測性的理論，沒有實證根據；另方面試圖將聖經創世紀包裝為自然科學，並且透過家長會施壓公立學校，必須在自然課程中納入創造論科學。筆者就曾在導論課堂上遇過好幾位中學時代修過「創造論科學」的大一學生，他們有的拒絕學習導論課程中的人類演化單元，並在課堂討論與學習作業中質疑演化論不是「科學」，而是自由派與科學主義者的意識型態建構。回應這項課堂上常見的挑戰，波洛夫斯基(Borofsky 1997: 32)、哈里斯(Harris 1997: 22-27)與安柏和安柏(Ember & Ember 1997: 29-33)都指出教育者必須讓學生清楚了解人類知識的有限性及時間性：科學理論是建立在「可檢驗性」，而非絕對真理之上，與宗教信仰不同。科學研究的目的並不是為了提供一個無可質疑的權威性答案，而是提供解釋的工具與架構，讓後進研究者可以藉新證據的發掘來支持或修正既有理論。

這群人類學教師將課堂當成一個田野場域，對學生文化做了敏銳觀察，探討不同年代中不同的主流社會思維如何影響學生的學習偏好與成效，以及世代價值觀的變化與結構力量之間的關連。傅莉朵(E. Friedl)從自己的求學與教學經驗來檢視戰後50年間學生文化的變遷。1940-1950年代的大學生成長於經濟蕭條及大戰時期，因而深刻體認政治經濟結構對於個人的制約。1970-1980年代入學的戰後嬰兒潮世代，在美國經濟快速起飛期間成長，這段期間中產家庭財富普遍增加，他們見證了「只要努力就會成功」的「美國夢」理念，是尊崇個人主義的世代。1990年代由於大量移民遷入、多元文化主義興起，成為身分政治(identity politics)當道的年代，不同於強調個人自主性的1980年代，在1990年代的美國社會中，文化差異成了年輕人時髦的生活風格標示(Friedl 1997；也見Breitborde 1997)。傅莉朵因此主張，人類學課程所傳達的概念應該隨著學生社群的改變而作調整。在1970與1980年代，最重要的課題是讓堅持個人主義的學生感知到社會性的存在與社會結構的影響，到了1990年代，文化界限與文化差異不應再被過度強化，導論課堂應該深入討論人類具有何種普同性，以及

跨文化溝通如何可能。

哈維蘭(William Haviland)與前已提及的波洛夫斯基兩位暢銷教科書作者都以調侃式的語氣說，在1990年代的高教體制與時代氛圍中，學生修導論課的理由通常不是為了追求深度思考，而是為了滿足學分需求，順帶觀賞像《國家地理頻道》的異國采風(Haviland 1997: 34)，但剛接觸人類學課程的學生經常會失望地發現，人類學教科書其實很嚴肅，並非輕鬆的奇風異俗欣賞。哈維蘭提出，剛從高中畢業的美國學生大多成長於族群與階級同質性高的環境中，導論課的主要任務是「揭穿」(debunking)(ibid.: 36)，逼學生面對他們自己文化中的「偏見、錯誤概念與刻板印象」，以及形塑這些偏見的政治經濟力量(ibid.)。因此有深度的人類學導論課可能會令學生不安。他引用了葛茲(Clifford Geertz, 1984: 275)的名言：「我們〔人類學者〕有意地讓這個世界保持失衡，拆穿被誤認為理所當然的概念……讓學生安心是其他學科的事，我們的任務在於擾亂〔現況〕」。布莉特波德(Breitborde 1997)也說，讓這些安於自己文化飛地(cultural enclave)的當代學生了解文化差異背後的複雜性，對他們可能是困擾：「當他們了解，文化差異其實是在權力交鋒之間形塑的，而他們〔身為美國公民〕都是某種權力機制的共謀者（例如殖民主義、性別及種族的社會建構機制）……這些討論可能會擾亂我們學生的世界，讓他們覺得世界是非常複雜、棘手、及不安的地方」(41)。

自科塔克(Kottak 1997)這本論文集之後，美國人類學界尚未出現另一本經驗與理論並重的教學專書。重要期刊《人類學與教育季刊》(*Anthropology & Education Quarterly*)自1970年創刊之後，剛開始幾年每期都有固定的高教專欄，1985年及1990年並出版兩本人類學教學專刊(vol.16, no.4 & vol. 21, no.2)，但所收錄的都是分享教學方法的應用性短文；1990年之後，期刊風格從剛開始的應用、課堂實踐取向轉為以純學術研究論文為重，人類學教學不再是焦點議題。另外，美國人類學界還出版了兩本會刊：*General Anthropology*在1993年創刊，以會員公報形式提供教學型大學中擔任教師的人類學者一個討論課程設計與教學方法的空間。同年創刊但現已停刊的*Teaching Anthropology*:

*SACC Notes*則供社區學院教師發表教學策略與經驗分享。2002年，賴斯(Patricia Rice)與麥科迪(David McCurdy)出版《人類學的教學策略》(*Strategies in Teaching Anthropology*)，但與1997年的文集不同，這本書以實際的教學方法為主，並沒有太多關於教學理念的討論。如同大多數其他學科，人類學的學術專業標準是重研究而輕教學，因此英美人類學者一直未能發展出紮實的教學研究傳統(Mills & Huber 2005)。

相較於專業學者對於教學研究的忽視，人類學導論教科書在出版市場卻出現龐大商機，即使專業人類學在高等教育企業中所占的利基市場逐漸縮小，但因人類學導論課在多元文化主義氛圍中成為許多大學的「基礎核心課程」(黃樹民 2011：175)，因而促成了導論教科書的出版榮景。美國的教科書出版社都會安排校園銷售專員，在每學期排課之際積極向教師推銷教科書，通常是以贈送免費樣本的方式來吸引教師注意。這些教科書除了印刷精美之外，更重要的吸引力在於其附帶的教師手冊，內容包括期中、期末考題、上課講義與投影片、課堂習作題目、以及其他實用的教學資源。對於忙碌的教師來說，即使知道教科書的昂貴價格將造成低收入的大學生極大負擔(現今的教科書價格幾乎都在百元美金以上)，但使用教科書能夠省下大半的備課時間，因此修課人數衆多的導論課便成為教科書大宗市場，¹⁸而教科書的編寫與呈現方式，也成為形塑導論教學成效的主要因素。哈蒙德等人(Hammond et al. 2009)針對市面上流通的47本人類學教科書封面影像進行內容分析，並運用閱聽人研究方法，探討大學生從這些教科書的封面得到何種訊息，結果發現，大多數的人類學教科書為了吸引消費者(教師與學生)目光，在封面影像的選擇上傾向使用色彩鮮豔、形象突出的少數民族人物肖像，學生接收到的訊息是，人類學課程內容著重奇觀式的異國風情或邊緣次文化，與他們熟悉的現代生活方式毫無關連。這項研究結論頗為切合筆者的教學經驗：當我們在導論課堂使用民族誌影片或田野軼事等一些很能吸引學生注意、提高學

18 由於使用多媒體教材已是人類學導論課程常用的教學策略，民族誌影片成為另外一個浮現的教學市場(Bird & Godwin 2006; Wogan 2006)。

習興趣的教材時，必須謹慎輔以脈絡化的背景知識與反思性的觀後討論，否則可能反而強化主流學生社群對異文化的刻板印象。

（四）小結

從以上簡要的文獻回顧可以看出，美國人類學界每一波密集的教學討論，都是（有意或無意地）以學院內的課程改革來回應當時主要的社會議題。鮑亞士自20世紀初開始投注於「教學與普及人類學」（林開世 2008：43），其課程研究與人類學知識的推廣相輔相成。為了反駁科學種族主義者建立於臆測與推理之上的種族階序分類，鮑亞士主張以科學民族誌方法作為人類學知識基礎，在科學主義當道的年代確立人類學的專業性，並且強調唯有在充分的經驗材料之上，方能對人群之間的差異性做出正確的比較研究；文化間的差異並非心智或大腦進化程度的反映，而是源自每個文化特殊的歷史進程。1960年代是個充滿改革活力與進步思維的時代，孟德邦等學者預期修習人類學課程的學生數將不斷增加，需要更多的人類學者投入教學市場，將教學發展為一門專業，因此他們出版教學專書，系統性地討論人類學課程內容、教學目標、以及課程設計。1990年代中期則是共產體制崩解、自由民主制(*liberal democracy*)與自由貿易制(*free trade*)在西方開始加速其全球進程的年代，全球各文化看似即將一統（見爭議極大的 Fukuyama 1992），科塔克等教科書作者一方面面對通識學生「人類學與真實世界有何相關？」的質疑，另方面則需討論伴隨全球化人口流動而日增的族裔／文化衝突為人類學帶來何種機會與挑戰。

那麼，21世紀初期的獨特時代情境是什麼？這當然是個難以獨尊一家之言的龐雜議題。不過如果扣連本文主旨，則筆者認為，「新的資本主義經濟」（通常籠統名為「新自由主義」）如何透過文化形式來影響地方社會（黃應貴 2007：56），是我們在導論課中解釋文化概念時必須考量的當代鉅變。更具體而言，我們可以從三個面向來理解文化概念與地方社群這兩項核心議題正遭逢的當代衝擊：首先，「文化」成為新經濟中利基策略(*niche strategy*)的資本與目標市場，文化多樣性被理解為消費者的自由選擇(Comaroff & Comaroff 2009)；其次，新的資本累積方式成就了少數富可敵國的菁英，卻讓衆多勞動

者淪為新貧階級（所謂的「窮忙族」¹⁹、「飛特族」²⁰等），造成地方社群的空洞化與崩解（黃應貴 2006）；最後，隨著全球市場的擴張，資本主義成為冷戰結束之後出生的年輕世代所知的唯一經濟體制，不但主導了當前的行動思維，也似乎預設了一個已有結論的未來，剝奪了對未來多元想像的能力與空間(Guyer 2009)²¹。以下我以自己的教學經驗為例，說明這三面向的影響如何展現在不同的學生社群與教學現場，又如何改變「文化」概念的俗民理解。

四、教學現場的田野觀察

人類學導論涵蓋的內容極為廣泛，用來講解抽象概念的具體實例都可以隨著當年最受矚目的公共議題而調整。例如1990年代中後期因為科學種族主義的再興以及基督教基本教義派大力倡導創造論科學，所以人類演化學的教育與種族主義的批判是當時人類學導論課程重點；21世紀初發生9/11事件，西方與伊斯蘭世界的衝突成為媒體焦點，因而在宗教單元學生最感興趣的是伊斯蘭教義與穆斯林文化。然而，儘管課程所採用的實例可能受到各個年代重大時事所影響，人類學導論課程一般都會包含幾項基本概念：1)個案材料以非西方文化

19 即「working poor」：入不敷出的薪資勞動者。

20 即「freeter」：臨時工、派遣工等非專職勞動者。

21 在貝斯特曼(Catherine Besteman)和葛斯特生(Hugh Gusterson)所編著的一本公共人類學專書中，一群人類學者以自己專業知識為基底，批評美國公共領域中的「名嘴」（包括在台灣同享盛名的佛里曼〔Thomas Friedman〕、杭亭頓〔Samual Huntington〕，以及台灣較不熟悉的卡普蘭〔Robert Kaplan〕），如何以偏頗的新自由主義思維來評論他國發展現況：「這些名嘴假設未來是被一種稱為新自由主義的特定資本主義邏輯所主掌，其特色是自由市場與對於勞工與環境的微弱政府保護。世界區分為兩極，一邊是那些擁抱單一現代性的勝利者，另一邊則是沈溺於傳統陰影之下的淘汰者」(Feinberg 2006: 168)。名嘴的這些言論雖出自美國，但會藉著台灣主流媒體與政府的積極引介，強力影響台灣的公共論述與政策，如曾來台三次的佛里曼，2010年經《遠見雜誌》之邀帶著新書《世界又熱、又平、又擠》來台演講，並且與台北市、縣長等重要官員座談。

與前工業社會的民族誌研究為主；2)「全貌觀」與「比較觀點」是人類學獨特的研究觀點(Kottak 2005: 7)；3)人類學是深具批判意識的學科，雖然是以異文化為主要教材，但強調透過異文化研究來反思自身的文化盲點與局限，以及有別於主流思維的另類可能性。

(一) 人類學與多元文化主義的相遇

1990年代後期，我一直擔任一所西岸州立旗艦大學（以下簡稱U大）的人類學導論課程助教，該校的人類學導論為通識教育課程，提供給全校各院系學生選修，而且明文規定主修人類學的學生不得以此課來替代任何專業學分。U大學生的組合與北美多數公立大學類似，為多族裔混合，白人學生占一半左右，其次是亞裔學生，加上少數的拉丁裔及更少數的非裔與原住民裔。人類學者斯摩爾(Cathy Small)曾偽裝新鮮人身分，深入體驗像U大這類州立旗艦大學的校園生活，她觀察到，雖然大學招收不同族裔背景的學生，但「多樣性」的理念並未真正融入學生的日常生活，每位學生密切互動的朋友人數平均只有二至六位，而且幾乎都與自己族裔背景相似。親密朋友做什麼事情都在一起，也發展出相似的價值觀與喜好，而對於同校園中的其他小團體，大部分學生其實是陌生的(Nathan 2005)。

我們每學期都指定的一項作業是要學生以自傳體格式撰寫屬於他們文化的「家庭傳統」。多半為移民第二代的亞裔學生，覺得這份工作輕而易舉，而白人學生總覺得這是超出他們生命經驗的困難挑戰。對他們來說，「文化」與「族群性」是一體兩面的標籤，只適用於白人以外的有色人種，住在市郊的中產階級白人既無特殊的族群身分，也沒有所謂的特殊文化。他們一方面羨慕那些移民後代可以寫出精彩的文化故事，另方面則抱怨他們的家庭生活「只是尋常」(just normal)，並沒有任何殊異之處值得大作文章。即使身為助教的我們不斷鼓勵這些白人學生從異文化觀點來反思他們習以為常的中產階級白人生活，²²但最後他們還是會以家族系譜中的少數族裔元素——如來

22 “Body Ritual among the Nacirema”(Miner 1956)是一篇經典之作，常常被用來當成人類學導論課教材。該文藉由民族誌書寫風格將一般美國人的日常

自南歐或東歐的祖先——作為作業主題。

U大白人學生無法以跨文化比較觀點來看待自身族群，理解自己與其他少數族裔同學一樣，都受「濡化」(enculturation)²³影響，承載了某種文化獨特性與文化盲點，這種現象其實正反映了當時相當普遍的多元文化概念。據許多教育學者的批判檢視，1990年代初期施行於美國中小學的多元文化教育，多半受「保守派多元文化論」(conservative multiculturalism)與「自由派多元文化論」(liberal multiculturalism)兩種思維主導(Perry 2002)。前者是「同化主義」(assimilationism)的演進，視白人主流文化為「隱形的標準」(invisible norm)，以此為準則去界定其他人的「族群特性」(McLaren 1994: 49)；後者則以浪漫情懷去理解族群之間的差異，卻忽略了差異來源並非神秘的文化本質，而通常是社會機會不平等所造成(Nylund 2006: 29)。²⁴回到U大的脈絡，學生自中小學階段開始學習多元文化課程，也抱持上述的主流思維進入人類學導論課堂，但很可惜的是，我們設計的作業並無法進一步挑戰或顛覆他們的「白人優越」心態，²⁵大多數學生完成的作業，是以食物、節慶、服飾等可消費、帶著異國情調

行為描寫為奇特的異文化風俗，讓美國讀者得以反省習以為常的日常事務中的文化特殊性。

23 「濡化」意指孩童從小學習文化的過程。

24 多元文化主義起源於1970年代後民權運動時期的美國，到了1980年代，在雷根政府保守主義氛圍之中，多元文化論述受到新保守主義及進步主義兩個對立陣營的抨擊，前者將多元文化論述視為崩解美國文明精神的威脅，而後者則視多元文化論述為一種「收編」，以中性的文化差異來理解造成種族不平等的制度性力量。但即使飽受兩方攻擊，到了1990年代在柯林頓政權溫和自由派的政策下，多元文化主義成為教育界、企業管理、政府治理、以及民間團體的政策基準，也就是說，多元文化主義自1970年代演變至1990年代，其原始的社會批判意涵已經消弭大半，而成為政治正確的主流論述與政策規範。1990年代以後，多元文化主義也隨著跨國市場的伸展而向全球擴散，與新自由主義共同成為亞洲與拉美許多國家族群政策的主流治理思想(Eller 1997)。

25 知名的批判教育學者Peter McLaren(1994: 47)以「白人優越性」(white supremacy)一詞來抨擊美國中產階級白人普遍對自身文化無感的現象。他認為，此種文化邏輯將白人特殊性以及其種族優位視為透明隱形（或「正常」），而將黑人與其他少數族群建構為國內的異文化「他者」，表面上看似尊重族群多樣性，其實是種族階序心態的延伸。

的物質文化來界定所謂的族裔傳統。²⁶

而雖然頌揚各族群的文化多樣性是1990年代公共領域的政治正確論述，但一般大學生卻無法以構成「多元文化主義」基礎的包容與尊重態度來看待這類旗艦大學校園中另一種常見的「他者」，即來自非英語系國家的學生與教師。U大校方經常收到大學生對外國籍助教（多數為博士生）與外國籍教師的抱怨，「英文太爛」或「他／她口音太重我無法理解」是教學評鑑上經常出現的負面評語。顯見在文化多元表象之下實則存在一個以中產階級白人為範本的衡量標準，如英語能力與穿著品味等，²⁷並且依據此標準將各種群體從「優」排列到「劣」。

（二）人類學作為希望空間

知名的批判教育學者胡克斯(bell hooks)成長於種族隔離時代的南方黑人普羅家庭，學院教育對年輕的她而言是一個珍貴的解放場域：「讓我可以忘記受規訓的自己，盡情揮灑想法、重新點燃自我生命的地方」(hooks 1994: 3)。相對於提供奔馳想像空間的大學校園，被稱為避風港的家對於胡克斯來說，卻是交織著種族、性別、與階級等等權力規訓的壓迫空間。

胡克斯令人感動的回憶與我所教過的第二群學生的學習經驗有諸多共鳴。這是位於緬因州的一所小型州立學院（以下以L學院稱之），學院共收一千多位學生，幾乎都是成長於勞工家庭的白人，平均年齡28歲，全部學生都通勤，一半以上都已經為人父母，這意謂著他們必須有一份足以養家的工作，在工作之餘才能進修。緬因州的傳統產業包括製紙、鞋業與農業，許多製造業勞工在經濟再結構浪潮中被裁員，只能找到低薪資且缺乏福利保障的服務業工作，高等教育成為一種在職訓練，提供他們在知識經濟時代找工作的證照與技能。還

26 hooks(1992: 21-22)稱此種多元文化觀為「他者的商品化」(commodification of otherness)，在此機制中少數族群變成「香料，只是無聊的主流白人文化的調味品」。

27 該門課的授課老師給外國助教的實用建議是，多注意自己的服裝與配件，根據他的經驗，助教打扮「有型」，學生所給的期末課程評鑑分數就會比較高。

有一類學生是因為遭遇生涯危機而重新進入校園，最常見的是因失婚而生活陷入危機的單親媽媽。

在該校課程設計中，人類學是大一必修的核心課程，每學期來修課的幾乎都是剛剛重回校園的熟齡學生。學生們大都同意人類學導論是門「有趣」的課程，充滿著令人眼花撩亂的奇風異俗，至於這門課程的教育意義為何？學生反應大致可分兩類：首先是其工具意義，導論課當然是拿到學士學位的必備學分，不過更重要的是人類學所提供的異文化知識，已被視為晉身21世紀「全球化時代公民」的文化資本，是這些在新自由主義經濟邊緣掙扎的勞工階級學生向上流動的身份證。其次，也有一些學生視人類學為「一扇窗戶」，上課彷彿不花機票錢的國際旅行。由於大部分學生從未出國（有些甚至沒有去過西岸），人類學課程不但讓他們認識各種生活方式與價值觀，也提供反思自身處境的文化智慧。例如在討論跨文化「母職」觀念時，許多身為單親媽媽或工作母親(*working mothers*)的女學生都會踴躍發言。美國文化過度強調小孩與生理母親連結的神聖性，此種「母職神話」對於女人既是一種尊重但也是束綁，許多有工作的母親必須反覆地在職場與家庭之間奔波，承擔不稱職的罪惡感與過度工作的疲憊。但是當前絕大多數的勞工階級家庭都需要雙薪父母才能負擔基本開銷，很少有母親能夠在家中專職養育小孩，反觀其他文化中的母職可能由許多家族中的親人（當然絕大多數仍為女性）分擔，生理母親不會因此而必須承擔道德責難。還有，這群學生經常會質疑的一個課題是，一般教科書致力於破除西方人對其他文化的偏見，卻甚少深入分析白人族群的組成與內部差異，而不經意地以都會與市郊的中產階級白人作為「美國白人」的標準形象，呈現出一種受制於科技文明、個人主義主導、家庭價值沒落的「白人文化」，與這些世代居住鄉下、仍然保有互助傳統、家族親戚衆多的勞工階級白人經驗，存在極大落差。²⁸

28 這個批評與前述U大學生的文化觀其實是相互關連的，這些現象讓越來越多的社會科學研究者正視「白人研究」的重要性，藉由深入分析白人族群性的歷史／社會建構來破除前述的白人優越心態（例如Hill 2004）。

雖然對於L學院的學生來說，人類學課堂中的知識提供一種在現實社會裡不容易看到的「可能性」，如同一位30歲左右的女生所言，人類學導論是少數能讓她暫時忘掉日常生活的繁忙壓力與挫折，快樂學習的課程。但他們還是常在討論異文化之異的同時，得到「在美國出生真好」的結論，在同情「他者異地」更大的苦難之際慶幸自己的處境其實還不錯。或許真如南達(Serena Nanda, 1997: 114)所言，這類與高中應屆畢業生不同的「非傳統學生」(non-traditional students)並不見得因為自己處於階級弱勢，就會對於批判觀點較有興趣，相反的，因為他們視進大學為向上流動的管道，所以可能反而更擁護體制及主流價值。

(三) 台灣

U大的教學經驗反映出具有深厚歷史包袱的種族政治如何在1990年代的多元文化主義氛圍中巧妙地替換為「文化多樣性」，公共領域中的「文化」意涵增加了前所未有的政治複雜度，既挑戰人類學的傳統典範，也促發了新的研究與教學課題(Turner 1993: 424)。L學院的例子中，人類學豐富的異文化知識，提供新自由主義經濟之下辛苦度日的勞工學生一種另類視角來檢視個人處境，想像另一種生活方式的可能性。但是這些片光掠影式的個人啟發，是否能夠結合為撼動結構的集體醒覺？是筆者很好奇但尚無法回答的問題。

而源自西方思維，又以西方社會為主要參照（所謂「我族」）的文化人類學知識，如何在後殖民情境下挪用與傳授？

截至目前為止，台灣人類學界尚未出版關於人類學導論教學的學術著作，因此難以就台灣特殊的教學情境做評述，只能以鄰近的香港作為對照。麗萊(Rozanna Lilley, 2001)在香港嶺南大學教授人類學通識課程的經驗是，修課的香港學生（主要是非菁英背景、社經地位較低的新界學生）對於異文化的學習態度是很冷漠的，在他們的想像中，香港是一個現代化的文明社會，與其他社會（例如澳洲土著、中國）在文明階序上的低落位置是相反的，而且他們看不出人類學者想積極了解的異文化或邊緣群體與香港本地脈絡的相關性，因此對於人類學者為何如此「迷戀」遠離權力中心的邊緣人，這些學生感覺很困惑。

但麗萊並不因此而簡單批判香港學生的種族中心主義，他反而認為，學生們對於跨文化學習的困惑與隔閡，凸顯了一個知識上的階級差異：「人類學的文化概念建立於早期西方現代主義對於原始文化的著迷」，因此必須在擁有特定文化資本的階級基礎上，才可能發展出對於異文化的興趣與探索(Lilley 2001: 149)。

當我比對美國與台灣的教學經驗時，也注意到一些台灣課堂特有的問題。例如，雖然世界地理歷史常識低落是兩個國家學生的普遍現象，都需要授課教師提點背景知識，才能具體想像人類學課本裡諸多的異文化實境。但是一個關鍵差異在於，美國學生可以很容易地從其國家的外交與軍事動態找到與異國的關連（例如L學院的學生雖然極少有機會出國旅遊，也很少閱讀國際新聞，但他們身邊總是有隨美軍駐外的家人朋友，因而至少對於美國習於插手的幾個區域會感好奇），而台灣因為國際地位的隔絕，學生更難在日常生活中建立與美日韓以外區域的切身連結感。大眾媒體的貧乏是另一個挑戰，台灣報紙的國際新聞（如果有的話）幾乎都是外電中譯，大部分取自美國，缺少台灣新聞從業者獨立撰寫的國際事件報導與評論，難以歸納「具台灣主體性」的世界觀究竟是什麼。²⁹

台灣與美國在全球政治經濟階序中的落差，養成兩地學生截然不同的異文化視野，因此我們必須審慎思考，如何將人類學教科書中的文化概念移植到台灣。其中，作為核心概念的「文化相對觀」，原是針對19世紀至20世紀初歐美的世界觀而生，對於西方我族中心主義有充足的批判力道；但是台灣看世界（與看自己）的視角與西方（美國）不同，當在台灣課堂講解「文化相對觀」概念之前，我們必須先釐清一個根本問題，就是台灣人的「我族觀」到底是什麼？我的觀察是，面對歐美時，台灣人習於把自己「他者化」，一方面強調本地社會的種種（科技與文明上的）不足，另一方面又常以本質化的「文化

29 這點缺憾在近幾年間因為公民記者所撰寫與翻譯的網路新聞增多，以及一些主要英語媒體的中文化（如《華爾街日報》〔*The Wall Street Journal*〕、英國國家廣播公司〔BBC〕等等），而有了相當改善。

差異」來解釋台灣的社會問題；而面對中國與東南亞國家時，則或許類似麗萊的香港學生，以現代化程度差異以及粗糙的種族觀來界定自身優勢。

另外一個需要在人類學導論課堂中拆解的迷思，是自1990年代中期以後在台灣族群政策與教育體系中成為政治正確論述的「多元文化主義」（趙剛 2006）。當前的大學生世代從小學課本開始就不斷重複學習「台灣是一個多元文化的社會」，但這套論述中的「文化」，與人類學的文化觀念來自不同的思想源頭(Eller 1997)，它所指涉的「文化」並非人類學中具有整體性的「文化」，而是一個現代國家內部的次文化，並且常以語言、物質形式（如儀式、服飾、工藝品、建築）與宗教作為認證指標，通過國家認可的「文化群體」在公共政策領域中可以分配較多資源，在經濟市場上則可以藉由文化形式以累積資本（如文化觀光、文化藝術品等等），因此多元文化論述中的「文化」也常與文化商品混淆不清。³⁰

在此種版本的多元文化想像架構下，各個族群之間基於長久的政經制度力量所模塑的權力與資源差異，被簡化為無歷史性的「文化」差異，³¹對於優勢族群與階級而言，具備一些無傷權力機制的多元文化知識、體驗與語彙，提供該特定族群與階級向上流動的文化資本，³²但是少數族群的真實生活處境真的被全面理解了嗎？以漢人對原住民的想像為例，一個鮮明例子是由雪霸國家公園出資，委託陳文彬導演拍攝的《泰雅千年》，據該片文宣說明，這是「一部關於泰雅族遷徙故事與傳統生態知識的影片」，場景設定在年代未知的遠古，

30 例如，在劉阿榮主編(2006)的《多元文化與族群關係》中，八篇論文裡有三篇以文化產業或文化藝術節為主題。

31 實際上，這種簡約的文化觀並不是漢人單方面的想像，泰雅族導演比令·亞布就在其2009年的紀錄片作品《走過千年》中提問，片中漢人團隊與泰雅族部落之所以無法合作，是不是因為「文化差異」。

32 一個具體的文化資本展現實例是，台灣自增加推甄入學管道之後，就與美國菁英大學相仿，頂尖大學系所篩選學生的標準，除了學業成績優異，還得具備「多元文化素養」，擔任原住民部落或偏遠弱勢團體志工、以及至國外遊學等等，都是菁英學生在推甄履歷表上必備的經驗。

一個古老的泰雅部落為了尋找新的獵場而向外遷徙，片中有翠綠的山林取景、穿戴民族服飾的泰雅人（大都皆為新竹縣尖石鄉居民）狩獵織布的生活情景、再加上泰雅古調的背景音樂，交織出非常動人悅目的畫面。在一次高中生營隊中，筆者先放映約5分鐘的影片片段，然後詢問在場學生他們覺得這是什麼時代的故事，結果現場有相當比例的學生認為影片所描繪的是當代泰雅族的部落生活。顯見即使目前中小學課本已包含相當多關於台灣原住民文化的教材，但大多數高中學生對於原鄉部落的生活現況卻依舊陌生，甚至充滿浪漫化的刻板印象。³³如同普拉托(Guiliana Prato)所言：「多元文化主義〔將少數族裔〕限制於文化與地理的貧民區……它強化了跨文化障礙與刻板印象……想將少數族裔文化以恆常形式保存，卻忘記主流文化正在進行的劇烈變動」(Prato 2009: 16)。

因此，引導學生以人類學式的視野——主要是「全貌觀」及「參與觀察」，從歷史脈絡與藉由實際參與來理解目前台灣各族群的真實生活，是當代人類學導論課程的基本任務。人類學導論不應只是讓學生「認識」人類文化多樣性，還需更進一步地澄清「文化差異」是在何種權力基礎之上建立的，更深一層地去檢視多樣性背後所潛藏的不平等。

五、關於當代人類學導論教育的兩項芻議

比對前人的教學研究文獻與筆者自己的課堂經驗之後，這一節將從認識論的角度，提出兩項關於人類學導論教學發展的芻議：1)批判式地檢視文化相對觀的當代意涵；2)以具前瞻視野的「文化可能性」取代靜態疏離的「文化多樣性」。

33 筆者經常在「人類學導論」中安排原住民部落之旅，與部落工作者合作設計校外課程，而總會有學生在事後反應，認為部落生活「太過現代」，「跟我們沒有什麼差別」云云。

(一) 文化相對觀

文化相對觀是20世紀初期鮑亞士學派所提出的概念，旨在反對西方我族中心主義所造成文化偏見與種族歧視，一個世紀以來一直都是人類學教科書中重要的基本詞彙。在歷年的課程反應問卷中，學生最常提到的學習收穫是「從被研究者（或「土著」）的觀點看事情」，認為這是人類學最獨特的視角，讓他們可以深入地了解現象成因，不妄下判斷³⁴。而從「土著觀點」來理解、判斷一個社會的現象與行為，而非藉由外來者或號稱具普世性的科學／哲學觀點，正是文化相對觀的基本主張，可見這個已長駐於導論教科書一世紀的古老概念，仍有重要的當代意義。然而，如前文所述，自1980年代以來人類學典範中的「文化」概念已歷經多次解構與修改，文化相對觀中的「文化」到底是什麼？勢必需要再重新討論。

依據布朗(Michael Brown, 2008)的解析，文化相對觀其實並不是一個單一概念，至少可分為三個社會哲學層次：首先是方法論上的相對觀，強調研究者應該先擱置自己的文化立場與評價，方能對於研究對象做出較為全面的理解；其次是認知相對觀，強調不同社會有不同的思考方式，因此占主導性的科學知識並不見得能應用在其他社會；第三是爭議最多的道德／倫理相對觀，主張每個文化的道德觀都有其內在邏輯，外來者應該按照在地邏輯，而非「人權」、「生命權」、或「自由」等等普同標準來評論這個社會的行為。³⁵當今的人類學界中存在各種對於文化相對觀的理解，不過，方法論層次的定義應是大家都接受的基本共識，而幾近虛無的絕對道德相對主義則被大多

³⁴ Nicholas Thomas(1997)也說，從土著觀點來詮釋現象，正是人類學知識論不同於其他社會科學，如社會學與心理學之處。

³⁵ 當然，道德相對主義與普世倫理並非截然對立的立場，如Clifford Geertz (1984)所言，反對「反相對主義」並不等同於虛無主義，而是從在地的意義脈絡進一步複雜化所謂的普世概念。像「人權」、「生命權」、「自由」等等這些人道理念，都有其脈絡性，人類學者所應探究的關鍵問題在於：「是誰在什麼樣的政治經濟階序下，藉由什麼樣的物質管道來推動這些普世理念？他們所理解的人、生命、與自由的意涵是什麼？」（可參考Abu-Lughod 2002）

數人類學者所拒斥(Kottak 2005: 89)。但麻煩的是，隨著文化意涵在公共領域的轉變，文化相對觀在人類學脈絡中的多重意涵經常被簡化(Perry 1992)，當討論某些具有道德爭議性的風俗習慣時，總會有學生(甚或學者)以「那是他們的文化，我們只能尊重」(其實真正意思應是：「關我們什麼事？」)這類簡化的道德相對觀點作為快速解答。如何引導學生超越簡化的文化相對觀，思慮另一層次的問題：「在肯認各個社會文化的獨特性的前提之上，普世倫理是否／如何可能成形？」是導論教學的一個挑戰。

另一個需要重新檢視文化相對論的理由是，當代的大學生與20世紀前期的大學生價值觀已有相當程度的差異，如漢德勒(Richard Handler)的觀察：

學生將人類學的相對觀重新詮釋為某種消費者選擇權（這個世界是由具獨立主權的個人組成，每一個個人有權利從他／她自己的觀點來看這個世界，並依個人標準行動，而且不許去批評其他人的選擇）。(Handler 2005: 12)

漢德勒認為，這種將文化相對觀個體化的理解，與新自由主義強調投資者與消費者的自由選擇權、反對任何規範市場的機制（除了讓「市場」自由調節之外）的立論剛好吻合。

布朗(Brown 2008)的批評有助於理解文化相對觀進入台灣脈絡之後的意義轉變。文化相對觀原本是因為迎擊西方白人的種族中心論而產生，它必須在一個握有文化與象徵資本的優勢群體中（例如居於世界中心的美國）才能發揮自我批判的效力，但由於台灣在世界局勢中的邊緣與弱勢（除了對待東南亞新移民與移工之外），對於國際事務極少有介入空間，去脈絡化的文化相對主義很可能被年輕世代理解為虛無主義或唯我主義(solipsism)。例如，筆者在課堂上經常使用兩個教科書例子來說明文化相對觀與普世倫理的辯證，其一是穆斯林婦女的頭巾傳統(veiling)，是不是伊斯蘭教對女性身體自由的限制壓抑，現代國家該不該以保護女性自主權為名，禁止宗教性的女性服飾規範？其二是跨國的人權團體是否應該（以及如何）介入許多非洲國家

仍然盛行的女性割禮(female genital mutilation)，³⁶從這些國家到歐美的移民，又是否可以藉「文化權」之名，在其移民國施行他們視為重要傳統的女性割禮？由於這兩項爭議都隨著跨國移民而在美國國內發生，因此通常能夠引發美國學生的熱烈討論，願意共同思索兩個個案涉及的人權與文化權的多重交織；但台灣學生常會很快將第一個議題理解為個人服飾的自由選擇權，而第二項議題則令他們困惑，為什麼非洲的傳統儀式會受到西方人的高度關切。

那麼，我們該如何避免無感式的文化相對觀點（「你有你的文化，我有我的文化，我們互不干涉」），在課堂上傳授一種具備相關性的跨文化理解方式呢？我認為，關鍵詞是「參與」，文化之間的理解其最終目的並不止於「尊重」與「包容」，也不只是把自己放在優勢位置的「幫助弱勢」慈善心態，而是要進一步學習卡里瑟斯(Michael Carrithers, 2005: 434)所提議的「假設情態」(subjunctive mood)：想像「我隨時可能是你」，把自己放在別人的處境裡，唯有這樣身歷其境式的參與行動，才能真實感受「差異」在人類生活中隱涵的幽微卻巨大的力量。³⁷

（二）「可能性」(possibility)作為文化理解框架

2012年3月在美國應用人類學年會的一場教學論壇中，五位大學教師分享各自的人類學教學經驗，他們的共同感想是，「想像的挫敗」(failure of imagination)是當前公共思維的一大危機，呈現在課堂上的普遍現象，則是年輕學生「無法或不願去想像，除了資本主義經濟之外，還可能有其他更好的生計方式」(Keene 2012)。這正印證了拉比諾等(Rabinow et al. 2008)所言，科技與新自由主義思維在日常生活領

36 Kottak(2005: 89)的導論課本中，對於女性割禮所涉及的人權與文化權議題，有相當細緻的討論。

37 就具體的教學策略而言，我曾經嘗試過的一項課程作業，是要求學生在他們最熟悉的生活場域中實際體驗當少數的感覺，其中一組體驗身障情境的心得報告最令我印象深刻。該組學生以輪椅為行動工具，在校園周邊繞了半小時，對於一般街道與公共建築物中障礙重重的行動空間（其中包括「殘障廁所」的難以使用），有了切身的體會。

域的擴張，讓當代的「未來」想像從過去的無限可能轉變成類似「倒數」的心態，社會與個人的未來（包括社群發展方向、個人最理想的人生目標等等）只是當前生活邏輯的投射。面對當代想像的禁錮，人類學能夠從非資本主義社會的異文化實例，帶進關於人類可能性的基進想像，反抗各種思想與實踐上的僵化與局限，這正是自鮑亞士時期以來穩固不變的重心（Guyer 2010：356；Jaye 2005；黃應貴 2008）。但是，在一般大眾的印象中，人類學固然研究許多有趣的異文化，但這些個案之所以有趣，正因為它們與現代生活差異甚大，是現代人觀奇的對象但非切身相關的可能選項。因此幾年前有一位從理工科系來選修人類學導論的學生在反應問卷中寫道：「這門課與我的期待很不一樣，我本來以為在人類學課堂上會學到許多歷史的東西」（教學日誌 2008），我想他的意思是指，人類學的貢獻在於記錄、保存那些即將或已經消逝的人群與生活方式，是一門存在於過去的學科。

有趣的是，一般大眾的印象與人類學某一階段的認識論框架是平行的。費邊(Fabian 1983)的經典作指出，文化「他者」的定義其實隱含空間與時間的區隔——傳統民族誌的他者在空間向度上居於遠方，在時間向度上置於過去，這也是為什麼當越來越多傳統田野對象在1960年代急速捲入國族工程與現代化浪潮時，也同時出現了第一波關於人類學危機的討論。學者擔心，失去了研究對象的學科，如何能夠繼續存在。³⁸

上述的自我反省提醒後來的人類學者必須修正知識生產的時間向度。翰那茲(Ulf Hannerz, 2010)就主張，「人類學不能再以緬懷故舊的心態來探索多樣性，而必須站在前衛位置，描述正在成形與可能成形的〔文化形式〕」(547)，以人類學特有的比較視野，覺察「可能性」的存在、範圍與局限，如黃應貴(2008：405)所言：

前資本主義社會文化所呈現的獨特歧異性，也正提供我們

38 最早點出人類學危機的學術作品，應是海姆斯(Dell Hymes)在1969年編著的《人類學再發明》(*Reinventing Anthropology*)，其中主張人類學只有三種因應之道：限縮學科範圍、解散學科、重新省思人類學的目標。(Hymes 1969: 47，轉引自Lassiter 2005: 83)

思考人類所有文化建構之極致與限制所隱含的可能性。是以，面對未知的新現象與問題，人類學的全人類社會文化的視野，反而能積極地提供反思與創造的空間。而這種以已知來面對未知的新境界，原本就是人類學知識中的一環。

然而，身為教學現場的實踐者，我們必須繼續追問，如何在呈現多樣可能性的同時，不讓「可能性」淪為另一種觀奇，而是學生實際能及的作為？針對此點，高耶爾(Nancy Guyer, 2010)說，當未來的開放性逐漸縮減，人類學不但要提供可能性，更要給學生改變的勇氣。在筆者的教學經驗中，如何揭露結構的作用但又避免學生落入結構麻痺感（將個人境遇全部歸諸無可撼動的結構力量），是個經常性的挑戰。經過數年的實驗，我覺得比較有成效的教學是在經濟人類學單元。經濟人類學的核心課題是尋求「資本主義之外的另一種可能」（黃應貴 2008），L學院的勞工階級學生，以及當前台灣的「崩世代」（見林宗弘等 2011），都親身體驗了新自由主義經濟制度的傷害，他們希望學習的並不只是對於資本主義體制的批判，更重要的是「改變如何可能？」

在近年的課程中，筆者先讓學生閱讀薩林斯(Marshall Sahlins)的經典作品〈原初豐裕社會〉(The Original Affluent Society)(Sahlins 1988[1968])，闡釋作者如何以布須曼人的豐裕觀來反駁資本主義「經濟人」的基本假定，以及布須曼人著重共享的經濟價值觀如何讓沙漠中的豐裕生活成為可能。薩林斯這篇文章本身就是很好的人類學教材，除了令人驚豔的田野材料之外，其文理思路上由原初社會移到工業社會，文章後半部所論及的「制度性匱乏」概念總能有效地激發學生對於當前消費主義的反省。但是由於其中描述的狩獵採集社會在1960年代便已崩解，該文固然提供「可能性」的思考資源，卻難以激勵高耶爾所期勉的勇氣。

很幸運的，近幾年來有愈來愈多深具勇氣的理念團體，在世界各地分頭進行多樣化的經濟實驗，質疑「可行的經濟只有一種」的當代預設，也為導論課程增加許多可用的教材。筆者曾在L學院課堂上使用過社會學家當肯(Cynthia Duncan 1999)所撰寫的〈葛雷山村〉(Gray Mountain)，這個村莊在經濟再結構過程中歷經了工廠關閉、失業率

提高、人口外移等等鄉村社區常見的情景，但該村並沒有因此凋敝，反而在困境中發展出貧富互助的社群經濟。由於這個個案就位在L學院附近的城鎮，學生都深受感動，有一位學生描述：「這篇文章就像黑暗甬道盡頭的那道曙光」。近兩三年在台灣民間也出現愈來愈多可以作為教材的實例，如若干原住民部落中建立於共享原則的社群經濟（見拉互依 2008），漢人社會中的社區貨幣與社會企業（見許寶強 2005），以及幾位勇於改變人生軌道，拒絕屈從主流價值的個人。³⁹儘管這些為期尚短的社會實驗充滿了不確定性（正因它們的未來無法從現時的思考公式去推導），但就教育觀點而言，重要的是我們能夠在課堂中帶進一種思考慣習：辨識那些隱而不顯或正在浮現的經濟生活多樣性，鼓勵學生勇於質疑資本主義社會視為理所當然的人性觀。

六、結語

本文以公共人類學的立論來思考導論教學，筆者認為，關於導論課程的研議，根本問題是「何為具備公共相關性的人類學知識？」或者更貼切的提問：「在當前台灣社會的脈絡中，什麼是具備公共相關性的人類學知識？」從這個層次而言，一個理想的導論課程，除了涵蓋豐富的異文化實例之外，更應該以年輕世代最關心的議題（例如性別、經濟）來組織這些文化知識，作為學生思索另類可能的智性資源。

在學院之內進行的教學活動，如何可能成為一般認定應在學院之外進行的公共參與行動？或許珍·科瑪洛夫(Jean Comaroff)回顧自己學術生涯的感言，可以（代）作為本文的結語。科瑪洛夫說，學者經常會苦惱自己無法在進步政治上投入更多心力，但社會實踐管道並不

39 近幾年來，在歐美國家出現各種形式的社群經濟計畫，作為資本主義之外的另類實驗，它們共同參照的人類學經典是牟斯(Marcel Mauss)的《禮物》(The Gift)，以及人文地理學者J. K. Gibson-Graham(2006)所撰的Post-Capitalist Politics (後資本主義政治)。

只有英雄式的街頭行動：

妳可以從立足點開始做些有用的事……人類學的視野提醒我們，不論改變的過程如何龐大——包括殖民主義、國族建構、全球化等等——其中都包含了尋常人們的施為(agency)與他們在立足點上的踐行……身為學術工作者，我們的立足點就是學院，因此我們必須從最貼身的工作〔開始〕，積極介入教育體制的生產政治……在大學企業化的壓力之中捍衛人文教育。(Comaroff & Kim 2011: 165)

在大學課堂裡，透過導論與通識課程應用人類學知識，提供學生參與公共議題討論的觀念工具，甚至更進一步，重新引導他們對於公共議題與自身處境的思考方向。人類學或許無法提供學生立即可用的實用性知識，但它所涉及的議題就在日常生活之中，可以作為一顆思想種子，慢慢在年輕世代心中生根發芽。

引用書目

一、中文書目

- Kottak, Conrad Phillip (科塔克) 著，許雨村譯。2005。《文化人類學：文化多樣性的探索》(*Cultural Anthropology*)。台北：桂冠圖書公司。
- Murphy, Robert F. (墨非) 著，許雨村譯。2007。〈美國人類學的一段25年時光〉(A Quarter Century of American Anthropology)，收錄於《文化人類學經典選讀（上）》，艾波鵬(Herbert Applebaum)主編，許雨村譯，頁7-34。台北：國立編譯館與桂冠圖書公司。
- Sahlins, Marshall著，丘延亮譯。1988[1968]。〈原初豐裕社會〉，《台灣社會研究季刊》第一卷第一期，頁159-181。
- 李亦園。2010。《人類學與現代社會》。台北縣永和市：Airiti Press。
- 拉互依·倚芥。2008。《是誰在講什麼樣的知識？：Smangus部落主體性建構與地方知識實踐》。靜宜大學生態學研究所碩士論文，未出版。
- 林宗弘、洪敬舒、李健鴻、王兆慶、張烽益。2011。《崩世代：財團化、貧窮化與少子女化的危機》。台北：台灣勞工陣線。
- 林開世。2008。〈博厄斯的文化相對觀〉，收錄於《人類學經典導讀》，莊孔韶編，頁40-59。北京：中國人民大學出版社。

- 許寶強。2005。〈差異的社群與互惠的貨幣：反思香港的「社群經濟援助計劃」〉，《台灣社會研究季刊》第六十期，頁283-306。
- 黃樹民。2010。〈全球化下的人類學與通識教育〉，《通識在線》第三十一期，頁8-9。
- 。2011。〈人類學與民族學百年學術發展〉，收錄於《中華民國發展史：學術發展（上）》，王汎森編，頁175-199。台北：國立政治大學。
- 黃應貴。1984。〈光復後台灣地區人類學研究的發展〉，《中央研究院民族學研究所集刊》第五十五期，頁105-146。
- 。2006。《人類學的視野》。台北：群學出版社。
- 。2007。〈人類學熱門及前瞻學術研究議題調查計畫成果報告〉，《人文及社會科學簡訊》第八卷第四期，頁56-64。
- 。2008。《反景入深林：人類學的觀照、理論與實踐》。台北：三民書局。
- 趙剛。2000。〈社會學要如何才能和激進民主掛勾？：重訪米爾士的「社會學想像」〉，《台灣社會研究季刊》第三十九期，頁191-237。
- 。2006。〈「多元文化」的修辭、政治和理論〉，《台灣社會研究季刊》第六十二期，頁147-190。
- 劉阿榮主編。2006。《多元文化與族群關係》。台北：揚智文化。

二、英文書目

- Abu-Lughod, Lila. 2002. "Do Muslim Women Really Need Saving? Anthropological Reflections on Cultural Relativism and Its Others," in *American Anthropologist* 104(3): 783-790.
- Anonymous. 1936. "Environmentalist," in *Time Magazine*, May 11: 37-42.
- Appadurai, Arjun. 1996. *Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Bernstein, Jay H. 2002. "First Recipients of Anthropological Doctorates in the United States, 1891-1930," in *American Anthropologist* 104(2): 551-564.
- Besteman, Catherine and Hugh Gusterson eds. 2005. *Why America's Top Pundits Are Wrong: Anthropologists Talk Back*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bird, S. Elizabeth and Jonathan P. Godwin. 2006. "Film in the Undergraduate

Anthropology Classroom: Applying Audience Response Research in Pedagogical Practice," in *Anthropology and Education Quarterly* 37(3): 285-299.

- Boas, Franz. 1919. "Report on the Academic Teaching of Anthropology," in *American Anthropologist* 21(2): 41-48.
- Borofsky, Robert. 1997. "Empowering Students at the Introductory Level," in *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*, edited by Conrad Phillip Kottak, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C. Rice, pp. 45-53. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- . 2000. "Public Anthropology. Where to? What Next?," in *Anthropology News* 41(5): 9-10.
- Boyer, Ernest. 1997. *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professorate*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Breitborde, L. B. 1997. "Anthropology's Challenge: Disquieting Ideas for Diverse Students," in *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*, edited by Conrad Phillip Kottak, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C. Rice, pp.39-44. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Brinton, Daniel G. 1892. "The Nomenclature and Teaching of Anthropology," in *American Anthropologist* 5: 263-271.
- Brown, Michael F. 2008. "Cultural Relativism 2.0," in *Current Anthropology* 49(3): 363-383.
- Brunner, Edward M. & George D. Spindler. 1967. "The Introductory Course in Cultural Anthropology," in *The Teaching of Anthropology*, edited by David G. Mandelbaum, Gabriel W. Lasker and Ethel M. Albert, pp. 129-140. Berkeley, CA: University of California Press.
- Bunzl, Matti. 2008. "The Quest for Anthropological Relevance: Borgesian Maps and Epistemological Pitfalls," in *American Anthropologist* 110(1): 53-60.
- Burawoy, Michael. 2005. "For Public Sociology," in *American Sociological Review* 70(1): 4-28.
- Carrithers, Michael. 2005. "Anthropology as a Moral Science of Possibilities," in *Current Anthropology* 46(3): 433-456.
- Checker, Melissa, David Vine and Alaka Wali. 2010. "A Sea Change in Anthropology? Public Anthropology Reviews," in *American Anthropologist* 112(1): 5-6.
- Clifford, James and George E. Marcus. 1986. *Writing Culture: The Poetics and*

Politics of Ethnography. Berkeley, CA: University of California Press.

Comaroff, Jean & David Kyuman Kim. 2011. "Anthropology, Theology, Critical Pedagogy: A Conversation with Jean Comaroff and David Kyuman Kim," in *Cultural Anthropology* 26(2): 158-178.

Comaroff, John. 2010. "The End of Anthropology, Again: On the Future of an In/Discipline," in *American Anthropologist* 112(4): 524-538.

Comaroff, John L. & Jean Comaroff. 2009. *Ethnicity, Inc.* Chicago, IL: University of Chicago Press.

Duncan, Cynthia. 1999. *Worlds Apart: Why Poverty Persists in Rural America*. New Haven, CT: Yale University Press.

Edmund, Mary and Monique Skidmore. 2007. "Australian Anthropologists and Public Anthropology," in *Anthropological Forum: A Journal of Social Anthropology and Comparative Sociology* 17(2): 107-125.

Ehrlich, Robert W. 1967. "Anthropology as an Integrative Factor," in *The Teaching of Anthropology*, edited by David G. Mandelbaum, Gabriel W. Lasker and Ethel M. Albert, pp. 373-378. Berkeley, CA: University of California Press.

Ehrlich, Thomas and Elizabeth Hollander. 1999. *Presidents' Declaration on the Civic Responsibility of Higher Education*. Providence, RI: Camus Compact.

Eller, Jack David. 1997. "Anti-Anti-Multiculturalism," in *American anthropologist* 99(2): 249-256.

Ember, Melvin and Carol R. Ember. 1997. "Science in Anthropology," in *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*, edited by Conrad Phillip Kottak, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C. Rice, pp. 29-33. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.

Fabian, Johannes. 1983. *Time and the Other: How Anthropology Makes Its Object*. New York, NY: Columbia University Press.

Feinberg, Ben. 2006. "The Promise and Peril of Public Anthropology," in *Human Rights & Human Welfare* 6: 165-177.

Forte, Maximilian. 2011. "Beyond Public Anthropology: Approaching Zero," presented at Keynote Address to the 8th Annual Public Anthropology Conference. American University, Washington, DC, 14-16 October, 2011.

Friedl, Ernestine. 1997. "Fifty Years of Teaching Cultural Anthropology," in *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*, edited by Conrad Phillip Kottak, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C.

- Rice, pp. 83-88. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Fuentes, Agustin. 2001. "The Importance of Teaching Introductory Courses in Anthropology," in *The Chronicle of Higher Education* 47(40): B16.
- Fukuyama, Francis. 1992. *The End of History and the Last Man*. New York: Penguin.
- Geertz, Clifford. 1984. "Anti Anti-Relativism," in *American Anthropologist* 86: 263-278.
- Gibson-Graham, J. K. 2006. *A Postcapitalist Politics*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Grimshaw, Anna and Keith Hart. 1996. *Anthropology and the Crisis of the Intellectuals*, 2nd Edition. Charlottesville, Virginia: Prickly Pear Press.
- Gusterson, Hugh. 2007. "Anthropology and Militarism," in *Annual Review of Anthropology* 36: 155-75.
- Guyer, Jane I. 2009. "On 'Possibility': A Response to 'How is Anthropology Going?'," in *Anthropological Theory* 9(4): 355-370.
- Hammond, Joyce D., Jeff Brummel, Cristina Buckingham, Dani Dolan, Lauren Irish, Elissa Menzel and Charles Noard. 2009. "Interrogating Cultural Anthropology Text Covers: Intended Messages, Received Meaning," in *Visual Anthropology Review* 25(2): 150-171.
- Handler, Richard. 2005. *Critics Against Culture: Anthropological Observers of Mass Society*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Hannerz, Ulf. 2010. "Diversity is Our Business," in *American Anthropologist* 112(4): 539-551.
- Harris, Melvin. 1997. "Anthropology Needs Holism; Holism Needs Anthropology," in *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*, edited by Conrad Philip Kottak, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C. Rice, pp. 22-28. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Haviland, William A. 1997. "Cleansing Young Minds, or What Should We Be Doing in Introductory Anthropology?," in *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*, edited by Conrad Phillip Kottak, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C. Rice, pp. 34-38. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Higgins, Patricia. 1985. "Teaching Undergraduate Anthropology," in *Anthropology & Education Quarterly* 16(4): 318-331.
- Hill, Mike. 2004. *After Whiteness: Unmaking an American Majority*. New York: New York University Press.

- hooks, bell. 1992. *Black Looks: Race and Representation*. Boston, MA: South End Press.
- . 1994. *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. New York: Routledge.
- Hymes, Dell H. 1969. *Reinventing Anthropology*. New York: Vintage.
- Jaye, Crystal. 2005. "Communities of Practice and Anthropological Imaginations: Reflections on Teaching and Learning Anthropology in a Postgraduate General Practice Programme," in *Site: A Journal of Social Anthropology and Cultural Studies* 2(1): 45-67.
- Keene, Arthur S. 2012. "Alternative Pedagogies for Alternative Futures," presented at the 72nd Annual Meeting of the Society for Applied Anthropology. Baltimore, MD. March 30.
- Kottak, Conrad Phillip, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C. Rice eds. 1997. *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Lamphere, Louise. 2004. "The Convergence of Applied, Practicing, and Public Anthropology in the 21st Century," in *Human Organization* 63(4): 431-443.
- Lassiter, Luke Eric. 2005. "Collaborative Ethnography and Public Anthropology," in *Current Anthropology* 46(1): 83-106.
- Lilley, Rozanna. 2001. "Teaching Elsewhere: Anthropological Pedagogy, Racism and Indifference in a Hong Kong Classroom," in *The Australian Journal of Anthropology* 12(2): 127-154.
- Low, Setha M., and Sally Engle Merry. 2010. "Engaged Anthropology: Diversity and Dilemmas," in *Current Anthropology* 51(Supplement 2): 203-226.
- Mandelbaum, David G. 1967. "The Transmission of Anthropological Culture," in *The Teaching of Anthropology*, edited by David G. Mandelbaum, Gabriel W. Lasker, and Ethel M. Albert, pp. 1-24. Berkeley: University of California Press.
- Mandelbaum, David G., Gabriel W. Lasker, and Ethel M. Albert eds. 1967. *The Teaching of Anthropology*. Berkeley: University of California Press.
- Mazur-Stommen, Susan. 2006. "Optimal Foraging Theory and the Racecar Driver: The Impact of Student-Centered Learning on Anthropological Pedagogy," in *Anthropology & Education Quarterly* 37(3): 273-284.
- McGranahan, Carole. 2006. "Introduction: Public Anthropology," in *India Review* 5(3-4): 255-267.

- McLaren, Peter L. 1994. "White Terror and Oppositional Agency: Towards a Critical Multiculturalism," in *Multiculturalism: A Critical Reader*, edited by David Theo Goldberg, pp. 45-74. Cambridge, UK: Blackwell.
- Mead, Margaret. 1967. "Anthropology and an Education for the Future," in *The Teaching of Anthropology*, edited by David G. Mandelbaum, Gabriel W. Lasker and Ethel M. Albert, pp. 379-390. Berkeley: University of California Press.
- Mills, David, and Mary Taylor Huber. 2005. "Anthropology and the Educational 'Trading Zone': Disciplinarity, Pedagogy and Professionalism," in *Arts and Humanities in Higher Education* 4(1): 9-32.
- Miner, Horace. 1956. "Body Ritual among the Nacirema," in *American Anthropologist* 58: 503-507.
- Nader, Laura. 2001. "Anthropology! Distinguished Lecture—2000," in *American Anthropologist* 103(3): 609-620.
- Nanda, Serena. 1997. "Close Encounters of the Third Kind: Selected Themes, Resources, and Strategies in Teaching Cultural Anthropology," in *The Teaching of Anthropology: Problems, Issues, and Decisions*, edited by Conrad Phillip Kottak, Jane J. White, Richard H. Furlow and Patricia C. Rice, pp. 113-126. Mountain View, CA: Mayfield Publishing Company.
- Nathan, Rebekah. 2005. *My Freshman Year: What a Professor Learned by Becoming a Student*. Ithaca, NY: Cornell University.
- Nylund, David. 2006. "Critical Multiculturalism, Whiteness, and Social Work: Towards a More Radical View of Cultural Competence," in *Journal of Progressive Human Services* 17(2): 27-42.
- Peacock, James L. 1997. "The Future of Anthropology," in *American Anthropologist* 99(1): 9-29.
- Perry, Pemela. 2002. *Shades of White: White Kids and Racial Identities in High School*. Durham, NC: Duke University Press.
- Perry, Richard J. 1992. "Why Do Multiculturalists Ignore Anthropologists?," in *Chronicle of Higher Education* March 4: 52.
- Prato, Guiliana. 2009. "Introduction—Beyond Multiculturalism: Anthropology at the Intersections between the Local, the National, and the Global," in *Beyond Multiculturalism: Views from Anthropology*, pp. 1-19. Farnham, UK: Ashgate Publishing Company.
- Price, David H. 2004. *Threatening Anthropology: McCarthyism and the FBI's Surveillance of Activist Anthropologists*. Durham, NC: Duke University Press.

- Rabinow, Paul, George Marcus, James D. Faubion and Tobias Rees. 2008. *Designs for an Anthropology of the Contemporary*. Durham. NC: Duke University Press.
- Rice, Patricia, and David W. McCurdy. 1999. *Strategies in Teaching Anthropology*. Prentice Hall.
- Rylko-Bauer, Barbara. Merrill Singer and John Van Willigen. 2006. "Reclaiming Applied Anthropology: Its Past, Present, and Future," in *American Anthropologist* 108(1): 178-190.
- Silverman, Sydel. 2007. "American Anthropology in the Middle Decades: a View from Hollywood," in *American Anthropologist* 109: 519-528.
- Singer, Merrill. 2000. "Why I am not a Public Anthropologist," in *Anthropology News* 41(6): 6-7.
- Stocking, George W. Jr. 1960. "Franz Boas and the Founding of the American Anthropological Association," in *American Anthropologist* 61: 1-17.
- Thomas, Nicholas. 1997. "Anthropological Epistemologies," in *International Social Science Journal* 49(153): 333-345.
- Turner, Terence. 1993. "Anthropology and Multiculturalism: What Is Anthropology That Multiculturalists Should Be Mindful of It?," in *Cultural Anthropology* 8(4): 411-429.
- Upham, Steadman, Wenda R. Trevathan and Richard Wilk. 1988. "Teaching Anthropology: Research, Students, and the Marketplace," in *Anthropology & Education Quarterly* 19: 203-217.
- Wogan, Peter. 2006. "Audience Reception and Ethnographic Film: Laughing at First Contact," in *Visual Anthropology Review* 22(1): 14-33.

三、網路資料

- Anderson, Zac. 2011/10/10. "Rick Scott Wants to Shift University Funding away from Some Degrees," in *Herald-Tribune*.
- <http://htpolitics.com/2011/10/10/rick-scott-wants-to-shift-university-funding-away-from-some-majors/>. (accessed on 2012/03/16)
- Borofsky, Robert. 2011. "Why a Public Anthropology?," in *Center for a Public Anthropology*.
- <http://www.publicanthropology.org/books-book-series/why-a-public-anthropology/>. (accessed on 2012/03/16)