

地方性知识 与民族地区地方课程开发研究

——以甘南藏族为例

安富海◎著



中国社会科学出版社

地方性知识

与民族地区地方课程开发研究

——以甘南藏族为例

安富海◎著



中国社会科学出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

地方性知识与民族地区地方课程开发研究: 以甘南藏族为例/安富海著. —北京: 中国社会科学出版社, 2016. 1

ISBN 978 - 7 - 5161 - 7488 - 3

I. ①地… II. ①安… III. ①藏族—课程—教学研究—中小学—甘肃省 IV. ①G632. 3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 017924 号

出版人 赵剑英
责任编辑 刘晓红
特约编辑 陆慧萍
责任校对 周晓东
责任印制 戴 宽

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号
邮 编 100720
网 址 <http://www.csspw.cn>
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印刷装订 三河市君旺印务有限公司
版 次 2016 年 1 月第 1 版
印 次 2016 年 1 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 18.75
插 页 2
字 数 319 千字
定 价 69.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书, 如有质量问题请与本社营销中心联系调换

电话: 010 - 84083683

版权所有 侵权必究

西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心资助

序 言

民族文化遗产与民族教育的关系问题是民族教育研究领域的重要问题之一。它不仅涉及民族文化遗产、民族教育发展，还涉及民族青少年的健康成长问题。地方性知识是民族文化的重要组成部分。地方性知识是指在一定情境中生成并在该情景中得到确认、理解和保护的知识体系，它源于地方人对自身所处的自然、人文、社会环境的认识，是地方人经过反复实践总结出的处理人与自然、人与人、人与社会之间关系的一些规则和策略。地方性知识是地方人的一种实践智慧，它有效地解决了地方人所面临的自然环境和人文环境中存在的问题，对地方人的生存和发展有着不可替代的价值和意义。学校课程是民族文化的主要载体。民族地区的学校课程应该反映民族人长期生产和生活过程中形成的、与自己的生存和发展环境（包括自然环境和人文环境）及其历史密不可分的地方性知识。长期以来，高度集权的课程管理体制无法兼顾各地、民族文化、社会发展和个人发展的差异性和多样性的需求，从而导致了课程与民族文化、教育和学生发展的实际相脱离。新一轮基础教育课程改革明确指出，“要改变课程管理过于集中的状况，实行国家、地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性”。然而，从近15年来民族地区地方课程开发的状况来看，大多数都没有将地方性知识融入地方课程之中，没能发挥民族地区地方课程应有的功能，背离了民族地区地方课程建设的初衷。

安富海博士正是基于民族地区地方课程存在的这一个现实问题，以甘肃甘南藏族自治州为个案，以教育人类学的田野研究方法为主，多次深入藏族地区的学校、村庄、家庭开展参与观察、深度访谈等研究，并以地方性知识为理论进行解释，试图探寻民族地区学校教育中地方性知识存在与传承的合理形式，进而观察、体验和理解地方性知识在地方人生活和地方社会发展的中不可替代的价值，为地方性知识应该进入民族地区学校课程

提供了坚实的理论依据。

难能可贵的是安富海博士并没有陷入固执的民族文化保护主义者的陷阱，而是在强调地方性知识之于地方人生产生活的特殊价值和意义之后，进一步指出，地方性知识的学习和民族地区地方课程的开发不是要用“地方性”来限制少数民族学生的发展，而是要使其更有助于少数民族学生生存能力的增强和生活幸福度的提升。具体来说包括以下几个方面：第一，使少数民族学生的生活与课程紧密联系，彻底摆脱少数民族学生的生活与学校课程无关的现状。第二，使将来留在地方的少数民族学生具有融入当地社会的能力和跨文化的交际能力，进而成为当地社会发展的中流砥柱。第三，使将来走出地方的少数民族学生不仅具有适应新环境的能力和跨文化的交际能力，还应承担在更广泛的范围内和更深层次上实现民族文化的传承和创新的责任。

在深入研究藏族地方性知识的价值和分析民族地区现存的民族文化课程问题的基础上，安富海博士运用泰勒原理从课程目标、课程内容、课程实施和课程评价四个方面对民族地区地方课程进行了研究。形成了义务教育阶段藏族地区地方课程的目标框架；藏族地区地方课程内容应以问题和主题为主要组织方式；藏族地区地方课程的实施途径应该包括课堂教学和综合实践活动两个部分；藏族地区地方课程评价应具有民族特色、评价标准和主体应多元化、评价标准也应有动态发展性、评价方式应多样化，评价内容应包括对学生学业的评价和对课程本身的评价两个方面的研究结论。

《地方性知识与民族地区地方课程开发研究——以甘南藏族为例》是安富海博士的第一本专著，倾注了他大量的时间和心血，提出了许多有助于民族地区地方课程开发的策略和值得民族教育研究关注的问题。当然，由于时间和学术积累的问题，本专著在个别问题的研究方面还有待于进一步深入。作为安富海博士的导师，我深知他潜心学术研究、孜孜不倦地追求学术尊严的精神，在理论学习方面他能博览群书，在实践研究方面他能出入田野，在理论建树中关注现实问题，在行动研究中提升理论水平，是一位难得的学术青年人才。他的首部专著是在博士学位论文的基础上修改而成，此书不仅可以彰显他的学术水平，更标志着他独立从事教育科研的新起点，这是一个良好的开始。我期待安富海博士能够持续不断地关注和深入研究民族文化遗产与民族教育的发展问题。我相信只要一代代民族教

育研究人潜心钻研、勇于创新，定能探索出符合国情和少数民族学生发展规律的中国民族教育发展之路。

王 鉴

教育部长江学者特聘教授、博士生导师
西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任

2015年6月6日

目 录

第一章 绪论	1
第一节 问题提出	1
一 民族教育之“根”必须植于民族文化之“土壤”之中	1
二 民族地区学校课程对民族文化关注不够	2
三 民族地区地方课程的特殊价值	3
四 地方性知识理论的启示	5
第二节 研究目的与意义	8
一 研究目的	8
二 研究意义	9
第三节 研究的问题与方法	10
一 研究的问题	10
二 研究方法步骤	10
第四节 概念界定与研究综述	19
一 概念界定	19
二 研究综述	20
第五节 研究框架	46
第二章 知识与地方性知识	48
第一节 知识	48
一 知识的含义	48
二 知识的特性	55
三 知识的类型	58
第二节 地方性知识	66

一	地方性知识提出的背景	66
二	地方性知识的内涵及特点	70
三	地方性知识的价值	72
四	生存论视角下地方性知识的教育价值	78
第三章	民族地区地方性知识	93
第一节	藏族地区地方性知识形成的自然环境	94
一	藏族地区地方性知识是藏族人对高原环境的 认识和总结	95
二	藏族地区地方性知识的精神内涵及特征	100
第二节	民族地区地方性知识的内容	104
一	生活中的地方性知识	107
二	生产中的地方性知识	124
三	社会活动中的地方性知识	129
第三节	民族地区地方性知识的合法性及创新路径	142
一	地方性知识：只有在地方人的文化框架内才能 得到合理的解释	142
二	地方性知识：只有在不断地使用中才能得到 保存和创新	155
第四节	民族地区地方性知识面临的困境与危机	157
一	民族地区地方性知识面临的困境	157
二	民族地区地方性知识面临的危机	161
第四章	民族地区地方性知识与学校教育	164
第一节	民族地区学生的学校生活	164
第二节	民族地区学校民族文化课程的调查与分析	168
一	问卷调查：藏语文课程现状扫描	169
二	课堂实录：汉语文与藏语文教学状况之比较	174
三	分析与阐释：民族地区学校课程应该 关注地方性知识	186
第三节	民族地区学校课程与地方性知识的关系	191
一	地方性知识何以未能成为学校课程的内容	192

二 地方性知识是民族地区学校课程的重要资源·····	194
第五章 民族地区地方课程开发研究·····	205
第一节 民族地区地方课程特征与功能·····	206
一 民族地区地方课程的特征·····	206
二 民族地区地方课程的功能·····	208
第二节 民族地区地方课程开发的原则和程序·····	209
一 民族地区地方课程开发的原则·····	209
二 民族地区地方课程开发的程序·····	210
第三节 民族地区地方课程目标研究·····	215
一 民族地区地方课程目标的来源·····	216
二 民族地区地方课程目标的预定·····	224
三 意见整合和内容筛选·····	229
第四节 民族地区地方课程内容研究·····	234
一 课程内容选择的标准·····	235
二 “目标—内容”型课程内容的框架·····	238
三 民族地区地方课程内容的组织形式·····	240
第五节 民族地区地方课程实施研究·····	245
一 民族地区地方课程实施的影响因素·····	246
二 民族地区地方课程实施的价值取向·····	248
三 民族地区地方课程实施的途径·····	249
第六节 民族地区地方课程评价研究·····	252
一 民族地区地方课程的评价取向·····	253
二 民族地区地方课程评价的基本特征·····	255
三 民族地区地方课程评价的内容·····	257
附录·····	263
参考文献·····	276
后记·····	289

第一章 绪论

第一节 问题提出

一 民族教育之“根”必须植于民族文化之“土壤”之中

民族文化是指一个民族在其历史发展过程中创造和发展起来的具有本民族特点的文化。民族文化的基本构成包括物质文化、制度文化和精神文化。物质文化主要指民族文化中创造的物质部分，如工具、饮食、服饰和建筑等，处于民族文化的表层；制度文化是指一个民族共有的习惯性偏好、行为、民族节庆、民族交际与行为规则、方式等，制度文化处在民族文化的中间层；精神文化主要包括民族意识、民族性格、文化心理、科学哲学思想、价值观念、伦理道德规范、审美情趣、文化财富与社会传统、语言文字、典籍、宗教信仰等，是民族文化的深层结构。民族文化是一个民族的根基和灵魂，它不仅是一个民族的象征和标志，而且对民族人的生存、生活和发展具有不可替代的重要价值。一定的文化生态总是人生活期间的文化生态，文化的存在总是相对于人而存在的，没有脱离人而独立存在的文化。人为了个体的再生产和类的再生产必然要求将前人与自己共同创造的文化传承下去，这样教育就产生了。也就是说，文化的传递与延续是通过教育这一机制来实现的。开天辟地的神话、三皇五帝的传说、春秋战国的诸子百家、唐诗宋词、古歌旧曲、民风民俗之所以能流传至今，都离不开教育的作用。正是由于教育，才使得人类文化薪火相传、文脉相继、化民成俗。一定的教育总是从属于一定的文化。从世界范围来看，不同的文化产生了不同的教育。西方文化产生了西方的教育，东方文化产生了东方的教育。在古希腊文明中，也因不同的生存发展环境产生了雅典教育和斯巴达军事教育。在现代西方，美国文化产生了美国式的民主教育，

法国文化产生了浪漫教育，英国文化产生了绅士教育，德国文化开创了洪堡式的大学教育。在宗教文化中，伊斯兰文化产生了伊斯兰教育，佛教文化产生了佛教教育，儒家文化产生了中国传统的儒家教育。不同文化之间的冲突与融合又产生了新的教育，同样是佛教文化教育，印度佛教与藏族苯教、藏族文化冲突融合则产生了藏传佛教教育，与中南半岛的傣族文化结合产生了新的南传上座部小乘佛教的奘寺教育。凡此等等，皆充分说明一定的文化总是伴随着一定形态的教育。民族文化与民族教育的关系是互为依存、互为促进的关系，民族文化是民族教育的源泉，民族教育是民族文化得以保留和传承的重要途径。一个民族的教育与该民族的文化是一脉相承的，民族教育之“根”必须植于民族文化之“土壤”之中。

二 民族地区学校课程对民族文化关注不够

在学校教育中，课程是文化的主要载体。课程与文化是连体的，自文化产生之日起，广义性质的课程便得以萌生，但真正意义上的课程是伴随学校教育的出现而出现的。课程从教育产生之时起，就承担起继承、传递、传播文化遗产的任务。因此，课程与文化之间有着密切的关系，课程是文化的一个组成部分，课程是教育得以开展的物质与精神载体。一方面，文化造就了课程，文化作为课程的母体制约并决定了课程内容的性质；另一方面，课程又创造和形成着文化，课程作为文化的一种重要手段和媒体，为文化的培植、创新及其育人意义的形成、育人标准的定位，提供核心与导向性的途径与机制。课程内容是教育的核心，离开课程内容，文化便失去传承、传播、创新与发展的机制与载体。因为教育在传递、传播文化的过程中，从来就不是简单地复制文化，它会因社会变革、受教育者不同的身心状况以及教育自身价值观的差异，赋予已有文化传统以新的文化意义，它会融合汇总本土文化与外来文化，使原来文化发生性质、功能等方面的变化，衍生出新的文化要素。从文化的角度看，课程内容选取的主要材料依据是社会文化。人们在特定的社会文化中会形成某种特定的价值观念，并通过一特定的价值观念的作用进而形成特定的学校课程。文化的价值观念对课程的影响，既是稳定的、显在的，又是持久的、潜在的。无论是传统的文化，还是冲突、交流和融合的文化，总要对课程的确立、演变产生全方位的影响。文化的价值取向不仅可以使不同国家的同一种课程各具特色，而且也可以使同一国家不同地区的同一课程彼此相异。我国的民族文化不仅形式多样，历史也很悠久。丰富多彩的民族文化是各

民族人智慧的结晶,是各民族人长期生产和生活过程中形成的、与自己的生存和发展环境(包括自然环境和人文环境)及其历史密不可分的地方性知识。鉴于此,民族地区的学校课程不仅应该反映世界层面的普适性知识,也应该反映国家层面的普适性知识,还应该反映民族地区的地方性知识。世界层面的普适性知识和国家层面的普适性知识反映的是人类认识世界、认识自我的最新成果,是人类已经认识的、在现有条件下达成共识的知识和规则,是学生社会化过程获得成功必备的知识。所以,学校课程必须将其纳入自身的范围之内。地方性知识源于地方人对自身所处的自然、人文、社会环境的认识,是地方人经过反复实践总结出的处理人与自然、人与人、人与社会之间关系的一些规则和策略,是地方人的一种实践智慧,它有效地解决了地方人所面临的自然环境和人文环境中存在的问题,对地方人的生存和发展有着不可替代的价值和意义。因此,民族地区的学校教育也理所当然地应将其纳入课程内容之中。然而,长期以来,我国一直是国家课程占主导地位。实行中央集权的课程管理体制,全国各地,无论是汉族地区还是少数民族地区都实行统一的教学计划、教学大纲和教科书,如果说考虑了地域的差异性,只是把主流文化的课程文本翻译成少数民族语言的课程文本而已,没能从根本上改变中央集权课程的运行模式。这种高度集权的课程管理体制对于培养国家公民、保证教育质量具有一定的积极意义,但也存在很大的弊端,即高度统一的课程制度无法兼顾各地社会发展和个人发展的差异性和多样性的需求,从而导致了课程与各地社会、教育和学生发展的实际相脱离。这种一元化的课程体制和以主流文化为主的课程内容使得大多数少数民族学生遭受了学业失败。许多少数民族学生经历了十年寒窗不幸落榜后,就成了“种地不如老子、喂猪不如嫂子”的边缘人。针对这种现状,1999年6月,国务院发布了《中共中央国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》,明确提出“调整 and 改革课程体系、结构、内容,建立新的基础教育课程体系,实行国家课程、地方课程和学校课程”。这将逐步改变长期以来单纯由国家统一规定课程的格局。但从目前的研究来看出,这一状况还没有得到应有的重视和深入的研究。民族文化在民族地区课程中逐渐式微。

三 民族地区地方课程的特殊价值

2001年教育部印发的《基础教育课程改革纲要(试行)》在课程改革的目标方面明确指出“要改变课程管理过于集中的状况,实行国家、

地方、学校三级课程管理，增强课程对地方、学校及学生的适应性。”^①从教育部印发的关于《基础教育课程改革纲要（试行）》方案中我们可以看出，地方课程是从课程管理的角度，针对集权式的、一元化的课程管理体制所提出的一个概念，旨在解决我国长期以来所形成的课程管理过于集中的状况，增强课程对地方、学校及学生的适应性。因此，本书认为，在汉族地区更多地从课程管理的角度去理解地方课程的含义是无可厚非的，但在民族地区除了从管理方面去理解地方课程的含义外，还应该从文化传承和创生的角度去认识地方课程的价值和特殊意义。民族地区地方课程的开发和实施不仅可以解决课程管理过于集中的状况，增强课程对地方、学校以及学生的适应性，而且对民族地区学生的发展、民族文化的传承、民族地区生态环境的保护、民族地区的经济社会的发展以及国家安定团结等都有其特殊的价值和意义。第一，民族地区地方课程可以增强课程对民族地区学生的适应性。过去，一元化的课程体制及内容，一方面忽视了民族地区学生所特有的文化背景以及由此带来的差异；另一方面脱离了民族地区的民族生活、民族文化，使民族地区学校课程丧失了传承、创新本民族文化的功能。民族地区地方课程的开发和实施在很大程度上弥补了国家课程民族性、地方性不足的缺陷，增强了课程的适应性。第二，民族地区地方课程可以更好地促进民族地区学生的健康成长。“人类学的文化不连续（或文化中断）理论认为，在同质文化中，文化的连续性是指儿童成长过程中能按照渐进的方式交给儿童系统的文化期望和社会责任，不连续性是指儿童发展的中阶段性飞跃。”^②“在学校教育中，存在由于大量非同质文化的撞击而引起的文化不适应现象。突出的情况就是学校教育中主流文化与民族亚文化冲突造成的不连续性。”^③这种与民族文化毫不相干的学校课程必然引起民族地区学生归属的模糊或丧失。因为思维方式作为文化心理的构成要素是与文化心理结构的基本属性相一致的，“它直接控制着人们的认识方式”。^④一定的文化背景下所生成的思维方式是独特的，并随

① 钟启泉、崔允漷、张华：《为了中华民族的复兴 为了每位学生的发展——〈基础教育课程改革纲要（试行）〉解读》，华东师范大学出版社2001年版，第5页。

② 冯增俊：《教育人类学》，江苏教育出版社1991年版，第206页。

③ 钱民辉：《多元文化与现代教育之关系研究——教育人类学的视野与田野工作》，民族出版社2008年版，第318页。

④ 刁培萼：《教育文化学》，江苏教育出版社2000年版，第155页。

着文化的发展而不断变化。在民族地区的学校课程中实行单一的、与汉族地区无差别的一元化课程必然在少数民族学生中产生文化中断问题，这不仅会使他们在主流文化的学习的过程中遭遇失败，而且会影响他们对民族文化的学习。民族地区地方课程可以利用学生生活在其中的、熟知的地方性知识增加学生的知识与能力，培养学生健康的情感、态度和价值观，增强学生跨文化的适应能力和生存能力。第三，民族地区地方课程可以更有效地传承民族文化和服务民族地区的建设。民族地区地方课程的最主要的特殊性表现在它的内容上，民族地区地方课程以独特的、相对完整的、成体系的民族文化为主要内容。这种与少数民族学生生活的文化环境同质化的课程内容有利于学生学习兴趣的培养和基本素质的养成。另外，民族地区的学生通过地方课程可以更多地接触和学习到本民族的历史和传统文化，增强其民族自信心，对弘扬民族文化传统具有一定的推进作用。同时通过对国家课程的学习了解中华民族“多元一体”的历史事实和发展历程。促进不同民族文化间的相互尊重与理解，进而促进和加强民族团结。总之，民族教育在我国经济社会发展和民族地区各项事业的发展中均具有战略地位。《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020）》也明确指出，要切实解决少数民族和民族地区教育事业发展面临的特殊困难和突出问题。民族教育的主要载体——学校课程的适切性问题是当前民族教育中一个比较突出的问题。

四 地方性知识理论的启示

20世纪六七十年代在西方国家开始广泛出现了具有重大影响的社会文化思潮——后现代主义思潮，这一思潮涉及文学、艺术（包括建筑的风格等）、语言、历史、哲学等社会文化和意识形态的诸多领域。虽然这一思潮至今仍处于一种纷繁复杂、多元化的发展状态，但从总体上看，后现代主义思潮的目的性是非常明确的，就是要对现代文明发展的根基、传统等各个方面，进行全方位的批判性反思。因此，后现代主义思潮的兴起，可以说为观照现代性提供了一面新的镜子，既折射出现代性与传统的矛盾，又折射出现代性自身矛盾的方方面面。^①后现代主义思潮对人类的知识观念产生了重大影响。“地方性知识”就是在后现代主义思潮下产生的。现代知识观追求的是“一”，后现代知识观追求的是“多”。这里的

^① 崔伟奇：《论现代性与后现代性》，《光明日报》2007年7月10日。

“一”，指的是一般、普遍，整体性，它表现为概念、命题、真理、规律等；“多”则指的是个别、特殊，多样性，它表现为感觉、知觉、现象、意义等。进一步来说，现代知识观追求的是把握某种普遍必然、整体性的知识，因此普遍性与必然性，连同客观性与确定性一起，被视为知识的应有属性；而后现代知识观追求的是意义的多样性、生成性，亦即意义的不断可解释性。^① 与近现代的思想背景不同，后现代知识观的反思背景是语言。语言的性质自然与数学、自然科学知识不同，它本来就是以“差异性”为本性的。因为只要有任何一个字母甚至声调（在汉语中）不同，就变成另外的一个语词。因此，语言学的语境就为建立某种“差异性”、而不是同一性的哲学，提供了一种思想的背景。

地方性知识的观念虽然早在古希腊哲人的思想中就已经存在，但明确提出并身体力行地去真正研究地方性知识（local knowledge）的学者是美国文化人类学家克利福德·格尔茨。在他看来，人是置身于自己编织的意义之网中的动物，而这种意义之网就是文化。于是，对文化的分析不是一种寻求规律的实验科学，而是一种探求意义的解释科学。因此，文化概念实质上是一个符号学概念，文化模式就是历史的创立的有意义的系统。由于不同的文化是不同的民族对其所处世界不同理解的产物，文化的各种符号之间的关系取决于该文化中行为者的行为组织方式，因而文化模式并非是普遍性规则，而是具有多样性的特殊意义系统，并由此构成了所谓的地方性知识，一种具有地域文化特质的知识形态及构成方式。鉴于地方性知识的确认对传统的一元化知识观和科学观具有潜在的解构和颠覆作用，我们可以进一步将它看作是一种新的知识观念和认知模式，一种文化变迁必需的内在支持要素。传统文化作为传承下来的象征体系和生活方式，其符号的、隐喻的、解释的和真实的本质决定了它的解释运作取决于特定的民族认知规则和价值观。因此，文化的现代化与地方性知识的内在关系就成了值得探讨的核心问题。地方性知识是与普适性知识（universal knowledge）相对应的一个学术概念。地方性知识最初只是作为一个文化人类学学术概念而存在，但目前它的重要性已远远超出了文化人类学的范畴。许多学科的前沿研究中都能看到它“活动”的痕迹。例如，获得诺贝尔经济学奖的行为经济学大师卡尼曼，就堪称是用“个性化价值”取代“普

① 陈嘉明：《“一”与“多”：现代与后现代的知识观》，《光明日报》2007年4月24日。

遍价值”的典范。

哲学史上有过经验论同先验论的争论，前者拒斥先验主义的解释，主张从有限的、局部的经验出发来构造知识，这正是“地方性知识”的某种萌芽。在自然科学中也是如此，牛顿的绝对时空观实际上是一种“普遍性知识”的价值取向。爱因斯坦相对论首先打破的恰恰是这种知识绝对化的价值观。因为如果像“同时性”这样看似绝对无疑的东西，也可能因坐标系的选取不同而成为相对性的东西，那么还有什么能保持其绝对的地位呢？无独有偶，20世纪30年代兴起的量子力学，不仅是一场微观世界的物理学革命，也是“地方性知识”的一种前奏。测不准关系所指出的客体物理性质对主体测量手段的依赖性，实际上排除了所谓“客观性”的绝对性概念，它认为一切客观事物的“精确”描述都与主体相关，都是一种“地方性”的描述。显然这已十分接近现代“地方性知识”的观念。因为按照“地方性知识”的陈述，我们应该关注知识究竟在多大程度和范围内有效，而不是去追求客观性和绝对性。

鉴于此，本书认为，“地方性知识”是一种新型的知识观念和价值取向^①“地方性”或者说“局域性”涉及知识的生成与辩护中所形成的特定的情境（context），包括由特定的历史条件所形成的文化与亚文化群体的价值观，由特定的利益关系所决定的立场和视域，由特定的认知偏好对外部事物的解读等。正是由于知识总是在特定的情境中生成并得到辩护的，因此我们对知识的考察与其关注普遍的准则，不如着眼于如何形成知识的具体情境条件。按照文化社会学的观点，文化乃是人们适应环境的产物，不同的地域共同体在不同的生存环境下造就了自己的文化，从而造成了文化的地域性差异。“地方性知识意味着一个地方所独享的知识文化体系，是由此地人民在自己长期的生活和发展过程中所自主生产、享用和传递的知识体系，与此地人民的生存和发展环境及其历史密不可分。地方性知识的保存不能采用孤立的方式，因为一旦将地方性知识从它们所赖以存在的自然和人文环境中孤立出来，它们就不能够再得到发展。”^②地方性知识强调的就是所有知识的平等与特性，反对以西方文明为中心的文化中心主义。任何一种地方性知识都有其不可替代的魅力和优势，对于人类自

① 盛晓明：《地方性知识的构造》，《哲学研究》2000年第12期。

② 陈来：《儒学的普遍性与地域性》，《天津社会科学》2005年第3期。