

中央民族大学“985工程”
中国少数民族教育研究创新基地
教育人类学研究中心

教育人类学研究丛书 第四辑

主编 ◇ 滕星

台湾乡土教育历史与模式研究

吴杰 ◎ 著

民族出版社

中央民族大学“985 工程”中国少数民族教育研究创新基地三期重点建设项目
“乡土教材收藏与乡土知识传承研究”项目编号：MUC98507-050201

香港乐施基金会资助项目“中国乡土教材收藏与研究”
项目资助号：CNG-94697-01-0709A-K

台湾乡土教育历史 与模式研究

吴杰 © 著

民族出版社

图书在版编目(CIP)数据

台湾乡土教育历史与模式研究/吴杰著. —北京:民族出版社, 2012. 12

(教育人类学研究丛书. 第4辑)

ISBN 978 - 7 - 105 - 12570 - 8

I. ①台… II. ①吴… III. ①乡土教育—研究—台湾省
IV. ①G773

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 307113 号

策划编辑: 虞 农

责任编辑: 康厚桥

封面设计: 孟 龙

出版发行: 民族出版社出版发行

地 址: 北京市和平里北街 14 号

邮 编: 100013

网 址: <http://www.e56.com.cn>

印 刷: 北京市迪鑫印刷厂

经 销: 各地新华书店经销

版 次: 2013 年 2 月第 1 版 2013 年 2 月北京第 1 次印刷

开 本: 880 毫米×1230 毫米 1/32

字 数: 350 千字

印 张: 12.875

定 价: 38.00 元

ISBN 978 - 7 - 105 - 12570 - 8/G · 1853(汉 879)

该书如有印装质量问题, 请与本社发行部联系退换

汉文编辑一室电话: 010 - 64271909

发行部电话: 010 - 64224782

《教育人类学研究丛书》总序

—

人类学 (Anthropology) 是一门全面研究人及其文化的学科。它研究的一个重要方面是人类群体的文化传承与文化学习、文化交流与文化发展。教育学作为专门研究如何培养人类下一代问题的一门学科,也肩负着传递知识、传播文化的基本功能。这样,人类学和教育学之间就有了天然的脐带,教育人类学也由此成为二者之间有机联系的一座桥梁。

教育人类学 (Educational Anthropology or Anthropology of Education) 是由教育学与人类学相互交叉并通过科际整合而形成的一门综合性边缘学科,其核心研究领域是多民族国家的少数群体教育,包括少数民族教育、乡村教育、移民教育、多元文化教育等方面的内容。作为一门新兴的边缘学科,教育人类学吸收了包括哲学、法学、人类学、教育学、心理学、生物学、社会学、历史学等多学科的研究成果。

国外教育人类学学科形成于 20 世纪中期,经过半个世纪的发展,形成了以欧洲德国、奥地利等国为代表的哲学教育人类学和以美国为代表的文化教育人类学两大流派。在文化教育人类学流派

中，又可以划分为主要由人类学家组成的教育人类学理论学派和以教育学家组成的多元文化教育理论学派。

欧洲哲学教育人类学学派主要注重于从人的本质、教育的本质、人接受教育的可能性和必要性出发，从哲学的高度研究教育的理论与实践问题。

以美国为代表的文化教育人类学中的教育人类学理论学派，继承了英美文化人类学的理论框架、概念与田野工作方法，并用其研究教育的理论与实践问题；多元文化教育理论学派则从英美文化人类学那里继承了“文化相对论”的观点，并将其与美国的土特产——美国社会民族理论相结合来研究教育的理论与实践问题。其最初目标是为了捍卫以少数民族为代表的社会弱势群体的利益，其长远目标是想通过教育改革构建一个不分族群、社会阶层、性别、年龄、身体与智力差异的、乌托邦式的国家与全球多元文化社会。文化教育人类学研究的范围主要包括少数民族教育（包括移民教育和土著教育等）和多元文化教育等方面。

教育人类学在国外已有长足的发展，其学科地位早已确立，并对许多国家的教育改革、教育政策、教育规划、教育咨询等都产生了重大影响。

当人类进入 21 世纪后，随着国际上对全球一体化与民族文化多样性、文化差异与机会均等、多民族国家中主流民族与少数民族、国家一体化与文化多元化关系的讨论；随着知识经济社会的来临，人们对教育与社会弱势群体倍加关注，教育人类学也随之成为一门社会与学术界瞩目的重要的学术研究领域。

二

中国大陆地区的教育人类学研究起步较晚，肇始于 20 世纪 80 年代初的少数民族教育研究，当时研究的重点是异文化和跨文化教

育。20世纪80年代中期以后,大陆才开始系统引介西方教育人类学的学科知识,传播教育人类学的基本思想和理论方法。20世纪90年代以后,教育人类学获得了初步发展,不少学者开始尝试结合西方教育人类学的理论和方法研究本土的教育问题或试图建构本土教育人类学的理论体系,并对此进行了有益的尝试。

在20世纪80—90年代,大陆地区的教育人类学研究一直被冠以“少数民族教育研究”,简称“民族教育研究”,其学科则被称为“民族教育学”,鲜有称为“教育人类学研究”或“教育人类学”的,究其原因有以下几点:

首先,这是由于人类学这门学科作为西方的舶来品,在20世纪初中期被引入中国时,产生的名称概念上的不统一,以及后来人类学在中国发展历史的影响。20世纪初中期,人类学在英美分为体质人类学和文化人类学两大体系;在欧洲大陆的德国和苏联则将人类学称为民族学。当时的学界泰斗蔡元培先生赴德国进修民族学,并将民族学这一学科概念首先引入中国,尽管后来的人类学家吴文藻及其学生费孝通、林耀华等人先后将英美的人类学这一学科概念引入中国。但是,由于20世纪50年代初的大学院系调整、民族识别工作、少数民族研究,以及西方英美人类学被错划为“伪科学”,而苏联的民族学则占据着统治地位等历史的原因,使大陆地区人类学在很长一段时期只能以民族学替代文化人类学这一学科概念。当前,在西方人类学体系中,民族学基本上作为文化人类学和体质人类学下的一门分支学科。而目前在中国的学科分类上,民族学被划分在法学门类下,而人类学则被划分在社会学门类下。同一门学科被人为地划分在截然不同的学科门类中,造成了人们在学科概念上的混淆。

其次,早期大陆地区的教育人类学研究主要以少数民族教育为其研究对象,很少以教育人类学的田野调查方法扩大关注主体民族——汉族的正规教育与非正规教育,故一直以“少数民族教

育”、“民族教育”和“民族教育学”加以称谓。

再次，由于该学科领域的许多研究人员对国外教育人类学学科的历史与发展，以及研究对象和研究范围并不十分了解，导致他们对教育人类学与民族教育学学科彼此之间的关系并不是十分清晰。当然，这是一个十分复杂并带有争论的学术问题，在此不拟展开讨论。

20多年来，中国大陆地区教育人类学发展取得的重要成果主要包括以下几方面：

一是翻译引介了一批西方教育人类学的理论和著作，传播了教育人类学的基本思想和重要理念。

二是从理论上对这一学科进行深入探讨，试图结合国情研究大陆地区教育的发展问题或试图构建教育人类学的本土理论体系。

三是采用教育人类学的理论，关注异文化教育现象，提倡多元文化教育理念，寻求跨文化的了解和对话，特别是为研究民族问题和民族教育提供借鉴。

四是从人类学的视角切入，解读汉族的正规教育和非正规教育，探讨文化与教育的关系、教育的文化功能等，在一个更广阔的人文背景下探讨大陆地区的教育问题。

五是积极开展教育人类学的田野工作，出现了一批具有本土意义的教育人类学民族志作品。

六是在一些师范大学和民族院校陆续建立了相应的民族教育和多元文化教育学科科研机构，开设教育人类学课程，教育人类学人才培养模式逐步完善，学术科研队伍日益壮大。

七是在吸收西方教育人类学学科素养的基础上，进行本土理论建构，创造性地提出了一些符合中国国情的教育人类学理论。

八是以教育人类学研究方法为基础的多学科合作研究课题成果初见端倪，积累了一定的教育人类学本土研究经验以及与国际组织合作开展研究的经验。

近年来，中国大陆地区教育人类学出现了注重学科建设，注重

在本土经验基础上探讨全球性议题，更加关注现实问题解决的新气象。目前，大陆地区教育人类学的学科建设已走完学科萌芽阶段，由非学术化阶段开始步入初步学术化阶段。

三

在新世纪，为了进一步发展中国教育人类学，2001—2002年，民族出版社推出了由本人主编的“教育人类学研究丛书”第一辑。这是中国教育人类学研究方面的第一套丛书。其第一辑的出版，标志着中国教育人类学学科的发展已经进入了一个新的阶段。“教育人类学研究丛书”是一套开放性的学术丛书，它肩负着两个主要任务：一是系统介绍与评价国外教育人类学的理论与实践；二是在批判性继承国外教育人类学理论与方法的基础上，积累与展示中国本土教育人类学的理论与个案研究的最新和重大研究成果。它提倡走出书斋，用文化人类学的田野调查方法去研究当今中国的学校正规教育与社区、家庭的非正规教育。特别关注中国社会少数民族、妇女、残疾人和低社会阶层等弱势群体的教育问题。倡导书斋研究与田野调查相结合，即理论与实践相结合的学风；推崇百花齐放、百家争鸣的学术自由与理论创新的精神。

“教育人类学研究丛书”第一辑共5部著作，分别为：《西部开发与教育发展博士论坛》（滕星、胡鞍钢主编，2001）、《20世纪中国少数民族与教育——理论、政策与实践》（滕星、王军主编，2002）、《族群、文化与教育》（滕星著，2002）、《文化遗产与教育选择——中国少数民族高等教育的人类学透视》（王军著，2002）、《文化环境与双语教育——景颇族个案研究》（董艳著，2002）。这5本著作的出版，在学术界产生了良好的影响，极大地推动了中国教育人类学的学科发展和中国西部民族地区教育理论与实践的发展。

2005年,由本人担任主任的中央民族大学国家“985工程”中国少数民族语言文化教育与边疆史地研究创新基地——“中国少数民族地区基础教育研究中心”获准成立,这是国内“985工程”高校中首个以建设教育人类学学科为主要目标的研究机构。该中心力图在“985工程”的实施推动下,建设有中国特色的少数民族地区基础教育体系和教育人类学学科体系。

在中央民族大学“985工程”中国少数民族地区基础教育研究中心的大力推动下,2008—2009年,民族出版社继续推出了由本人主编的“教育人类学研究丛书”第二辑共10部著作,分别为:《多元文化与现代性教育之关系之研究——教育人类学的视野与田野工作》(钱民辉著)、《教育人类学的理论与实践——本土经验与学科建构》(滕星著)、《多民族文化背景下的教育研究》(滕星、张俊豪主编)、《多元文化教育——全球多元文化社会的政策与实践》(滕星编)、《教育的人类学视野——中国民族教育的田野个案研究》(滕星、张俊豪主编)、《多元文化社会的女童教育——中国少数民族女童教育导论》(滕星主编)、《教育与社会发展——中国贵州省的一个社区个案研究》(罗慧燕著)、《教育与族群认同——贵州石门坎苗族的个案研究(1900—1949)》(张慧真著)、《民族教育理论与政策研究》(滕星、王铁志主编)、《全球视野:教育领域中的族群性、种族与国民性》(西玛哈偌等主编,滕星、马效义等译)。这些著作中既有教育人类学基本理论和方法的探讨,也有深入细致的田野个案研究,较为集中地体现了20世纪90年代以来中国教育人类学的研究水平以及国外相关研究的进展。

2005—2009年,在中央民族大学“985工程”的支持下,中国少数民族地区基础教育研究中心(现为中央民族大学“985工程”中国少数民族教育研究创新基地)实施了五个重点建设项目,分别为:

(一)中国西部少数民族地区经济文化类型与初中地方性校本

课程建构（滕星教授主持）；

（二）中国西部少数民族地区乡土教材开发的教育人类学田野调查与基础理论研究（滕星教授主持）；

（三）中国少数民族新创文字在教育教学中的应用状况及存在问题调查研究（滕星教授和中国少数民族语言文学学院王远新教授联合主持）；

（四）中国西部少数民族地区农村基础教育政策、法规与管理体制研究（北京师范大学教育学院教授劳凯声主持）；

（五）中国西部少数民族地区农村义务教育投入与效益研究（北京大学中国教育财政研究所王蓉教授主持）。

在这五个项目建设的直接推动下，我们精心挑选了一批优秀的研究成果作为《教育人类学研究丛书》第三辑出版，这些作品分别是：

《经济文化类型与校本课程建构》（滕星、巴战龙、欧群慧等著）、《中国农村义务教育财政体制变革与义务教育发展：社会学透视——从税费改革到农村义务教育经费保障新机制》（郭建如著）、《西部民族贫困地区农村义务教育财政、资源配置与效益研究——基于云南、新疆、内蒙古等地贫困县的案例研究》（郭建如著）、《中国少数民族新创文字应用研究——在学校教育和扫盲教育中使用情况的调查》（滕星、王远新主编）、《中国少数民族新创文字研究论文选集》（滕星、王远新、海路主编）、《在田野中成长——教育人类学田野日志》（滕星主编）、《新创文字在文化变迁中的功能与意义阐释——以哈尼、傈僳和纳西族为例》（马效义著）、《土族、羌族语言及新创文字使用发展研究》（宝乐日著）、《多元文化整合教育视野中的维汉双语教育研究——新疆和田中小学双语教育的历史、现状与未来》（艾力·伊明著）、《民族学校教育中的文化适应研究——贵州石门坎苗族百年学校教育人类学个案考察》（张霜著）、《社会变迁中的壮文教育发展》（张苗苗著）、

《中国乡土教材的百年嬗变及其文化功能考察》（李素梅著）、《学校教育·地方知识·现代性——一项家乡人类学研究》（巴战龙著）、《人类学视野中的教育研究》（滕星、海路主编）、《书斋与田野——滕星教育人类学访谈录》（滕星等著）、《多元文化视野中的民族院校》（张俊豪著）、《中国乡土教材应用调查研究》（滕星主编）、《无根的社区 悬置的学校——湖南大金村教育人类学考察》（李红婷著）、《文化变迁中的文化再制与教育选择——西双版纳傣族和尚生的个案研究》（罗吉华著）、《云南省孟波镇中学多元文化教师民族志研究》（欧群慧著）。

在完成“教育人类学研究丛书”第三辑的编辑出版工作之后，在中央民族大学“985工程”中国少数民族教育研究创新基地教育人类学研究中心的支持下，从2012年夏开始，“教育人类学研究丛书”第四辑（第一批）8部著作将陆续与读者见面，分别是：《乡土知识与文化传承——中国乡土知识传承与校本课程开发研讨会论文集》（滕星主编）、《国家意识与地域文化：文化变迁中的河南乡土教材研究》（班红娟著）、《民族地区发展与乡土教材开发——宁夏回族社区教育人类学田野调查》（张爱琴著）、《甘南藏汉双语教育历史与发展研究》（王洪玉著）、《拉祜族女童的教育选择——一项教育人类学的回访与再研究》（杨红著）、《台湾乡土教育历史与模式研究》（吴杰著）、《社会变迁中山西乡土教材的编纂与应用研究》（温润芳著）、《广西民族地区语文德育研究》（韦美日著）。

我们相信，《教育人类学研究》系列丛书的出版，将在教育学与人类学学科之间搭起一座桥梁，它必将进一步推动人类学与教育学学科之间的相互渗透与整合，为教育学和人类学开辟出一块新的学术研究领域，从而为中国的教育改革作出贡献。

滕星

2012年5月修订于中央民族大学独树斋

前言

“乡土”是童年的“烙印”，“像春蚕作茧，紧紧地包着自己，又像是文身的花纹，一辈子附在身上”。乡土教育，是传递“乡土”情最为适宜的方式，通过优化乡土教育强固乡土文化，是中华民族复兴之路的基础性与战略性工程。梁漱溟先生早在 20 世纪 30 年代就指出，“我们中国人只能这样活，不能那样活”。乡土教育的意义，就是在个人生长的人文、自然环境中，教导儿童认识自己出生与成长的地方，进而培养爱家乡、爱国家的情操，其目标是增进国民对乡土文化的认知，激发乡土意识、产生乡土认同。

本书以台湾乡土教育为研究对象，根据台湾乡土教育单独设科与融入各领域为划分依据，将台湾的乡土教育划分为三个时期，即单独设科前时期、单独设科时期与融入各领域时期。本书以文献研究为主，搜集乡土教育的相关文献，形成对台湾乡土教育发展的整体认识；并以人类学的田野调查为辅，进行访谈和发放问卷，以收集的第一手资料来佐证文献内容，以使各时期面貌的呈现更为具体、详细和真实。本书以三个时期台湾乡土教育的发展状况为基础，系统地分析台湾乡土教育目标、内容和教学方式的演变过程，并对其特点加以总结与归纳。着重对比单独设科时期与融入各领域时期的课程设置、乡土教材开发、教学方式的优缺点，探寻两种发展模式下的整体架构。

由于特殊的地缘与政治因素，我国台湾地区的乡土教育历经日据时期、台湾光复、国民政府、“解严”以及政党轮替等几个重要的阶段。台湾的乡土教育呈现出较为明显的特点，即乡土教育受海外的影响较大。台湾的乡土教育最初发展是受日本乡土教育的影响，而后在 20 世纪 50 年代受到美国“社会中心教育”的影响，在 20 世纪 70 年代后乡土教育兴盛发展的一个重要理论基础是美国的多元文化教育理论。同时，台湾乡土教育的政治意味非常浓厚，教育性屈从于政治性，尤以 1987 年政治的“解严”为关键的分水岭，乡土教育承担了反对国民党对教育集权管理的重任，并就此波澜壮阔地展开，形成了较为完整的系统教育，在政策制定、教材编选、课程设置、教学方式等方面都形成了较为明显的特点。从历史的发展脉络来看，台湾乡土教育不单纯是课程教材转变的问题，更是政治意识形态的更张诉求，也就是阿普尔意义上作为政治正确与知识合法的官方知识的反应，这反映出不同阶段关于日本、中国、台湾认同的危机与化解的认识，是台湾乡土教育发展阶段性的政治任务与使命。本书将台湾乡土教育放在特殊的时空背景下，通过检视乡土教育的历史，来探究台湾乡土教育的规律与趋势，了解“乡土教育”发展的轨迹。

虽然在政治意识形态的角力下，台湾的乡土教育曲折迂回，但总体而言，台湾对乡土教育形成的共识即为：乡土教育是培育人们认同乡土、热爱乡土、尊重多元文化的一种教育形式，是以养成乡土之爱为起点，而渐次启发爱国心的教育，是给予学生乡土环境认知的教育。乡土教育的内涵包括认知、技能与情意等方面，主要目标不仅在使学生认识、了解所居住的环境，更在于建立情感的认同与联系，进而使乡土的居民能贡献心力在乡土建设与发展上，因而乡土教育是一种带有主观认同的情感教育，其特质是人格教育、生活教育、民族精神教育和世界观教育，更是一种多元文化教育。乡土教育的主要精神，在于唤起学生对自身居住环境的重视与热情，

而不局限在那些古老的、传统的、朴素的内容，而且不只是传承，更是包含了批判和创新。这样，乡土教育的命脉才会长久，亘古弥新。乡土教育切合了时代尊重“地方表述”的需求，是“地方性知识”在全球化语境下的全景呈现。

中国大陆地区正在经历着从“乡土中国”到“城市中国”的变迁历程，随着工业化和城市化的进展，乡土社会正处在解体过程之中，整个中国社会的乡土性不断衰减，人们与乡土的关系也在不断地弱化。台湾地区的乡土教育启示我们，只有在多元文化之中，形成文化互补、互证和互识的动态过程，才能实现在确立普遍价值前提下重建本土价值（民族文化价值），实现个人与集体、国家与社会的秩序型构，完成对中国传统文化的现代转换。这有利于我们在全球一体化的进程中，站在经济全球化与文化整合背景的高位来思考，重新理解乡土教育的意义与挖掘乡土教育成功典范，从地方经济、政治、文化发展需求及人的发展需要出发，构想中国乡土教育的良好愿景。

目 录

绪 论	(1)
一、研究的目的与意义	(2)
二、理论应用与研究方法	(6)
三、相关研究综述	(10)
四、核心概念及其运用	(17)
第一章 台湾乡土教育的内涵	(21)
第一节 台湾对于“乡土”的界定	(22)
一、乡土的定义	(22)
二、乡土的特性	(29)
三、乡土的范围与划分	(30)
第二节 台湾乡土教育的内涵	(33)
一、乡土教育的定义	(34)
二、乡土教育的目标	(36)
三、乡土教育的内容	(40)
四、乡土教育的特性	(41)
五、乡土教育的重要性	(47)
第三节 台湾乡土教育、“原住民”教育与 多元文化教育关系辨析	(50)

一、台湾“原住民”教育现状	(50)
二、台湾多元文化教育的定义与现状	(57)
三、台湾乡土教育、“原住民”教育与 多元文化教育关系辨析	(66)

第二章 台湾乡土教育的发展历程

——单独设科前(1895—1992)	(72)
第一节 日本殖民时期的 台湾乡土教育(1895—1945)	(73)
一、社会背景	(74)
二、实施状况	(76)
三、特 点	(80)
第二节 战后至20世纪70年代的 台湾乡土教育(1946—1970)	(81)
一、社会背景	(81)
二、实施状况	(83)
三、特 点	(85)
第三节 20世纪70年代至单独设科前的 台湾乡土教育(1971—1992)	(86)
一、社会背景	(86)
二、实施状况	(90)
三、特 点	(93)

第三章 台湾乡土教育的发展历程

——单独设科时期(1993—2000)	(95)
第一节 单科时期乡土教育课程设置状况及特点	(96)
一、小学课程设置	(97)
二、国民中学课程设置	(103)

三、乡土教育单独设科时期课程设置的特点	(108)
第二节 单科时期乡土教育教材编选和	
实施的状况及特点	(109)
一、乡土教材的意义与重要性	(110)
二、乡土教材编辑出版的状况	(111)
三、乡土教材的编选	(117)
四、单独设科时期乡土教材编选与实施的特点	(130)
第三节 乡土教育教学方法应用的状况及特点	(130)
一、乡土教学的内容	(131)
二、乡土教学的实施	(132)
三、乡土教学活动的评量方式	(139)
四、单独设科时期乡土教学的特点	(141)
第四节 单独设科时期乡土教育的	
其他推动措施及其问题	(142)
一、推动措施	(142)
二、存在的问题	(144)
第四章 台湾乡土教育的发展历程	
——融入各领域时期(2001 至今)	(147)
第一节 台湾教育改革的社会背景	(148)
一、社会背景概述	(148)
二、乡土教育融入各领域的主张	(150)
三、课程纲要修订的过程	(151)
第二节 乡土教育课程设置状况及特点	(152)
一、九年一贯课程的乡土教育课程设置状况	(152)
二、融入各领域时期乡土教育课程设置特点	(163)
第三节 乡土教育教材编选的状况及特点	(167)
一、台湾教科书的发展过程及评审	(168)