

◎ 伍隆萱 / 著

WULONGXUAN

民俗教育研究

——以八连多民族村民组为个案



Minsu Jiaoyu Yanjiu

中央民族大学出版社
China Minzu University Press



民俗教育研究



——以八连多民族村民组为个案

◎ 伍隆萱 / 著

中央民族大学出版社
China Minzu University Press

图书在版编目 (CIP) 数据

民俗教育研究：以八连多民族村民组为个案/伍隆萱著. —北京：中央民族大学出版社，2011.8

ISBN 978-7-81108-973-8

I. ①民… II. ①伍… III. ①乡村—少数民族风俗习惯—研究—都匀市 IV. ①K892.473.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2011)第 029891 号

民俗教育研究

- 作 者 伍隆萱
责任编辑 白立元
封面设计 布拉格
出 版 者 中央民族大学出版社
北京市海淀区中关村南大街 27 号 邮政编码:100081
电话:68472815(发行部) 传真:68932751(发行部)
68932218(总编室) 68932447(办公室)
发 行 者 全国各地新华书店
印 刷 厂 北京华正印刷有限公司
开 本 880×1230(毫米) 1/32 印张:10.25
字 数 260 千字
印 数 1000 册
版 次 2011 年 8 月第 1 版 2011 年 8 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-81108-973-8
定 价 26.00 元
-

版权所有 翻印必究

目 录

绪论	(1)
第一章 八连概述	(24)
第一节 八连的村落空间及历史	(24)
第二节 八连村民的衣食住行等习俗	(27)
一、服饰	(27)
二、饮食	(27)
三、建筑与住屋情况	(30)
四、交通	(31)
五、家庭起居习俗	(32)
六、节日庆典及其他习俗	(32)
第三节 八连人的婚姻、家庭	(34)
一、八连人的婚姻	(34)
二、八连人的家庭	(35)
三、婚姻、家庭与儿童教育	(43)
第二章 乡土知识的习得	(49)
第一节 生、养育习俗与性别角色的形成	(49)
一、性别以及性别角色的形成	(49)
二、八连的生、养育习俗与性别角色教育	(53)
三、八连的生育习俗与女性教育	(60)
第二节 八连的语言教育习俗	(71)
一、语言习得	(71)
二、语言使用习俗的传承教育	(80)
第三节 道德行为观念的养成教育	(86)

一、道德观念的形成教育	(86)
二、行为习惯的养成	(91)
第四节 生活知识及技能的习得和培养	(101)
一、劳动习俗与生活自理能力的培养	(101)
二、其他技能的习得	(108)
第三章 社会习俗与儿童成长	(110)
第一节 不“独”与“赶伴”的人生追求	
与儿童交往习俗	(110)
一、八连儿童的交往习俗及意义	(110)
二、八连村俗中儿童的行为准则	(122)
三、儿童同伴冲突的解决模式与八连儿童的成长	(128)
第二节 “玩耍”与儿童情商培养	(138)
一、关于情商的定义及其研究	(138)
二、八连儿童的“玩耍”	(143)
三、流行于八连的儿童游戏	(146)
四、八连儿童的“玩耍”习俗与儿童情商培养	(153)
第三节 寨邻交往习俗与儿童成长	(160)
一、八连的寨邻交往习俗	(160)
二、村民互助习俗的功能和实质	(169)
三、八连村民的交往习俗与儿童教育	(172)
第四节 八连儿童的交往习俗与儿童责任心培养	(175)
一、责任心及其责任心培养的意义	(175)
二、责任心的形成和培养	(178)
三、八连民俗与儿童责任心的养成	(181)
第四章 人生礼仪习俗及其教育内涵	(188)
第一节 八连人的婚姻习俗及其教育内涵	(188)
一、八连人的婚姻习俗	(188)
二、婚礼婚俗的教育内涵	(198)

三、婚姻习俗与家庭、婚恋观的形成·····	(207)
四、婚俗与生育观的形成·····	(222)
第二节 丧葬习俗及其教育内涵·····	(230)
一、八连的葬俗·····	(231)
二、葬俗与灵魂观的形成·····	(239)
三、葬俗与祖先崇拜观念的习得·····	(248)
四、葬俗与孝道教育·····	(259)
五、葬礼与命运观的形成·····	(269)
六、葬礼、葬俗与生死观教育·····	(280)
七、葬礼与处世观教育·····	(283)
结论·····	(287)
附录·····	(291)
参考文献·····	(312)

绪 论

一

相关研究成果表明：教育经历了从自在走向自为的过程；自在教育时期的教育活动以口耳相传的形式存在于人类社会群体之中，教育与生产活动密切相关，人们在实际生活中实现知识文化的传承和个体的社会化；能者为师，分散、自发、随机简单等是自在教育的主要特征。据此，我们认为民俗文化遗产教育是一种典型的自在教育，具有自在教育的所有特点。

被视作自为教育标志的新兴机构——学校，是随着社会生产力的发展、文字的发明以及印刷术的产生等人类文明的进程而出现的。学校产生后，人类有了专门从事教育活动的场所，学校教育也逐渐演变成为一种社会事业，发挥专门的教育职能，承担专门的教育任务。

学校教育在类似八连这样的异文化社区的成效、作用等方面，很早就已经引起了部分研究者、教育工作者及其相关部门的重视。很多热心于少数民族教育的研究者一直在努力探索发展民族教育的途径和探讨民族教育滞后的根源。笔者注意到：持续的调查、思考、比较、探索，已经在学界取得了一些深刻的共识。如，学校教育于生活在西部绝大部分地区的少数民族来说，是一种“外来文化教育”；在很多民族地区，学校教育困境重重，其具体表现在中小学学生辍学率高、学业成就低下等方面。但是，基于以上相关事实的教育改革政策、措施却迟迟不能出台。笔者

认为造成这种局面的主要原因是人们在对待少数民族文化和民族教育时，至今仍然坚持数千年来形成的中原文化中心论观点，以及一以贯之的做法——必须对少数民族实施“教化”、同化的指导思想所致。

时至今日，大多数学者仍然热衷于从学校教育的角度考量少数民族教育。贵州山高路险、交通不便，人们用“八山一水一分田”来形容其自然环境的险峻、恶劣。有研究者认为学校教育成绩不佳的贵州少数民族“文化落后”或“没有文化”；有人认为贵州教育、文化落后的主要原因是经济落后；也有人认为因为贫穷，所以教育落后，因为教育成绩不佳、人口素质低下，所以贫穷。

实际上，生活在贵州的少数民族，曾经创造过高度发达的山区农业文明以及与山区农业文明非常匹配的农耕文化。而山区农耕文化并非一无是处，相反，这些文化中蕴含有许多现代社会严重缺失的、具有高度人文关怀的教育文化基因，这种文化因素具有跨越历史和文化的意义和价值。由人类初始衍生、发展起来的民俗文化遗产教育至今仍然顽强地保存并服务于少数民族民众的社会生活中，影响甚至支配着民众的生产、生活。弄清其中的积极因素和消极因素、有益成分和有害成分，进而实事求是地肯定、利用其积极因素，使其为发展少数民族教育，为培养现代合格公民，为稳定边疆和促进民族团结，为民族地区社会和谐发展、经济繁荣服务，是新时代研究者的重要职责。

学校教育于类似八连这样的少数民族地区的少年儿童来说是一种“外来文化教育”，在其社会化过程中所起的作用有限。相反，民俗文化遗产教育，即使到了 21 世纪的今天，仍然担负着促使当地少年儿童社会化的主要任务，是当地儿童社会化的重要手段之一。

一个相对独立的地域，或一个拥有独特文化的少数民族的养

育后代的风俗和模式，不仅为儿童提供了学习和社会化的场所，而且也表达了该地区（民族）民众如何看待儿童学习及其社会化方式的意识形态和理论。要想弄清其中的奥秘，我们必须研究、透视该地域或该民族世代代流传下来的、延续了数千年的民俗文化。

民俗文化在少数民族个体社会化进程中的独特、巨大作用，及其持久的生命力，少数民族传统文化、社区文化与学校教育的种种纠葛、关联等诸多问题，必然、也必须引起关心少数民族经济文化发展的教育工作者、政策制定者的高度关注。社会现实以及社会的发展除要求研究者必须展开深入的调查和研究外，还要求他们提出战略性、前瞻性的设想，从而为政策制定者制定切实可行的对策，促使少数民族教育取得更大、更多的成绩，推动中国社会安定、团结、健康、平稳、快速、和谐地发展提供参考。

我来自西部民族地区贵州，是在“弱势文化”、“支流文化”（与“主流文化”概念对应）的土壤里出生，通过“主要传播主流文化的学校教育”后，“融入主流社会的知识分子”。每当看到许多学者推出关于少数民族教育的各种研究成果时，总会期盼自己有朝一日也能够成为他们中的一员，为少数民族的教育事业、地区经济社会的发展做些工作。我在大学教育战线工作多年，不断积累和发表了一些学术成果，但到目前为止，还没有做到系统、深入地探讨自己出生、成长的民族地区的环境、文化与教育的关系。

和许多其他少数民族地区的少数民族研究状况相比，贵州的少数民族教育研究还是一块有待开垦的处女地，贵州的学者应该尽最大的努力，在关于养育自己成人的民族文化的认识上不能落后。这不仅是对生活在贵州的少数民族负责，也是对国家和其他民族负责。

为了解读好养育自己成长的民族地区文化,为了使各族人民关心和支持贵州少数民族,为了让贵州少数民族更好地融入当下,我期待以自己的努力和付出来践行作为贵州少数民族学者应有的使命,从而为贵州少数民族教育研究,为中国少数民族教育研究,乃至其他学科的研究提供一些新资料、新看法。

二

教育人类学(英文称为“Educational Anthropology”或“Anthropology of Education”,德文为“Padagogische Anthropologie”)虽然是一门应用人类学的基本原理和研究方法来研究教育现象与教育行为的新兴交叉学科,却有着源远流长的发展历史。现存史料表明,早在数千年前,人们就开始关注并研究人类自身的发展问题,并开始把教育作为人类发展的重要基础,探讨教育与人类发展的关系。但教育人类学作为一门学术性学科,学术界目前公认其发端于20世纪前后,在第二次世界大战期间及其之后的经济繁荣中迅速发展,并在20世纪70年代发生的席卷全球的经济危机的冲击下,得以成熟为具有独立学术地位的新兴学科。

一方面,教育人类学具有人类学的学科特点,接受人类学的研究框架,遵循人类学的研究原则,运用人类学的研究方法开展研究;另一方面,教育人类学主要是研究教育问题,必须运用教育学原理,遵循教育发展规律,解决教育发展中的问题。^①

简洁地说,教育人类学是一门把人类学的概念、理论和方法

^① 冯增俊、万明钢:《教育人类学教程》,北京:人民教育出版社,2005年,第1页。

应用到教育研究领域,从宏观和微观、现实和观念等方面描述和解释教育现象、教育事实和教育问题,以揭示教育与人、教育与文化、社会文化与人之间相互影响和相互作用的应用性边缘学科。^①

早在19世纪中后期,俄国著名教育学家乌申斯基(1823—1870)为了推行其“发展人的教育”的理念,就曾极力主张“如果教育学希望全面地去教育人,那么它就必须首先全面地去了解人”,并认为教育学是一门以科学为依据的“一切艺术中最广泛、最复杂、最崇高和最必要的一种”;教育学的研究对象应该是人,而不是烦琐空洞的条文和规则。^②基于上述认识,他于1862年—1867年间,撰写了全面阐述其教育思想的代表作《人是教育的对象——教育人类学初探》(两卷本),以表达其对教育问题所进行的人类学思考。乌申斯基因此成为历史上第一个使用“教育人类学”术语的。

作为一门交叉性学科,教育人类学在理论发展之初,就在不同地域分化出不同的理论派别。文化教育人类学主要以欧美以及亚太等国家的学者为代表,注重运用文化人类学原理,从跨文化、跨种族的角度去研究教育与人类发展的问题;哲学教育人类学则以德国、奥地利等欧洲国家的学者为主要代表,注重运用哲学人类学原理,从人的本质与发展的角度研究教育问题。

范德沃克(Vandewalker, N. C.)于1898年发表论文《教育对人类学的若干要求》(Some Demands of Education upon Anthropology)、休伊特(Hewett, E. L.)于1904年发表《人类

① 李复新:《西方教育人类学研究的历史透视》,载《华东师范大学学报》(教育科学版),1990年第4期。

② 乌申斯基:《人是教育的对象——教育人类学初探》(上卷),北京:人民教育出版社,1989年,第2页,第17页,第10页。

学》(Anthropology and Education)。^① 这两篇论文开以人类学观点和方法审视教育问题之先河,被美国教育理论界公认为是富有预见性的学术论文。而这两位学者把人类学理论和研究方法引入教育学研究领域的目的,是为了解决土著和少数民族族群的教育问题,为制定切实可行且行之有效的教育政策提供科学的决策依据。

意大利教育学家蒙台梭利(Montesson, J. M, 1870—1952)则把体质人类学的研究方法应用于学前教育,于1908年出版专著《教育人类学》(意大利文),此书是有史以来第一本以“教育人类学”作为正式书名的著作。在这部著作中,蒙台梭利积极倡导探讨教育与人类发展的内在关系,认为教育是一种按人的发展来设计和施行的社会行为。^② 蒙氏在《教育人类学》一书中,试图建立起教育人类学体系。

随后,马林诺夫斯基(Bronislaw Malinowski, 1884—1942)和博厄斯(Franz Boas, 1858—1942)用统计学等方法研究儿童的发展与教育和社会的关系,批驳遗传决定论观点。本尼迪克特(Ruth Benedict, 1887—1948)在拥有大量资料的基础之上展开研究,指出教育具有传递文化、转变文化或过度文化以及改造文化的功能。米德(Margaret Mead, 1901—1978)梳理出文化适应的三种主要形式,用来说明人类进化与教育形式演变的历史趋势,揭露现代社会产生代沟及心理冲突的根源。雷德菲尔德(R. Redfield, 1897—1958)的教育整合功能论。克拉克洪(Clyde Kluckhohn)的教育价值论等。他们都力图运用人类学的理论和方法,分析、研究教育问题。

① Hewett, E. L. Anthropology and Education. American anthropologist. 1904. Vol. 6: 574.

② Montessori, J. M. Pedagogical Anthropology. New York, 1913.

到了 20 世纪五六十年代,欧洲、美国等地出现了教育人类学研究的一次新高潮。期间,对教育问题感兴趣的人类学家和善以人类学观点和方法思考教育问题的教育学家,发表了大量重要的研究成果。现在,学术界的研究者们普遍认为:1952 年在美国斯坦福大学召开的人类学家与教育学家大会意义重大,是教育学与人类学整合为全新学科的制度化标志。^①会议论文集《教育与人类学》(斯平德勒主编)和罗森斯蒂尔(Rosenstiel, A.)的《教育人类学:文化分析的新途径》被认为是当时极富见地的重要著作。^②

20 世纪 60 年代,在“教育人类学”研究领域,在研究教育现象的过程中,部分研究者将被学术界公认为是人类学特有的一种崇尚客观和描述的定性研究方法——人种志研究法应用于对教育问题的研究,从而促成了教育人类学的分支学科——教育人种志研究的出现。在此过程中,一些研究者创造性地将这种方法应用于微观层次,通过与被研究者形成互动关系,从而真正观察到学校中究竟发生了什么。^③

这一时期,值得提到的研究者有美国学者埃迪(Eddy, E.)、奇尔科特(Chilcott, J.)、米德(Mead, M.)、斯平德勒(Spindler, G. D.)等人。他们以学校为单位展开研究,把人种志运用到他们的研究和设计中,采用参与观察和整体性研究为主要特征的描述性研究方法收集和分析材料,以探讨教育内部存在的各种问题及其解决方法。

① Edd, e. m. Theory, Reseach, and Application in Education Anthropology & Education Quarterly. Vol. 16, 1985: 85; 93.

② Rosenstiel, A. Educational Anthropology: A New Approach of Cultural Analysis. 1955.

③ 李复新:《“隐蔽课程”的教育人类学基础》,载《教育研究》,1990 年第 7 期。

1968年,史密斯(Smith, L. M.)和杰弗里(Geoffrey, W.)采用微观人种志(Microethnography)的方法,首次把一项对班级活动过程的研究建立在人类学实地研究之上,由此开始了教育研究中运用“实地研究”的传统。

“芝加哥学派”的社会学家贝克尔(Becker, H. S.)、吉尔(Geer, B.)、休斯(Hughes, E.)和斯特劳斯(Strauss, A.)等人,在对医学院的学生进行社会调查研究时,也尝试着将教育人种志研究中普遍存在的一种以参与观察为主的“实地研究”方法运用到教育研究领域。

1977年,教育人类学家海默斯(Hymes, D.)当选为美国人类学与教育研究会(Council on Anthropology and Education)主席。上任之后,他把推动“教育人种学”(即,对实地研究所收集的资料进行综合比较、分析和概括的一种研究方法)的研究作为任期内的主要任务,号召对教育进行定性研究的学者行动起来,对学校进行定性的人种学研究,并鼓励他们在此基础上建立相关的教学综合理论。在海默斯的倡导下,期间,美国学界教育人种志研究异常活跃,研究成果大量涌现。这其中,威尔逊(Wilson, S.)和勒孔特(LeCompte, M. D.)的研究成果引起了学界极大的关注。1977年,威尔逊发表论文《教育研究中人种志技术的应用》(The Use of Ethnographic Technique in Educational Research)。在论文中,威尔逊系统地阐述了人种志方法论对教育研究可能做出的贡献,并大力倡导教育研究界采用人种志方法研究教育问题。1978年,勒孔特发表《学会工作:课堂中的隐性课程》(Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom),该文以人种志作为研究方法,试图从微观研究的角度建立学校和班级生活研究的新领域。

此外,一些学者还在教育研究中创新出“批判人种志”(Critical Ethnography)的方法,他们采用人类学定性的、参与

观察的方法,依靠源自批判社会学和批判哲学的理论体系来展开各种研究。

中国教育人类学的研究开始于20世纪90年代,主要从三个方面展开:一、翻译、介绍国外相关书籍。从90年代中后期开始,乌申斯基、博尔诺夫、H·罗特、A·福利特纳、斯普兰格、茨达齐尔、M·米德、露丝·本尼迪克特等学者的相关著作被陆续翻译、引荐至国内学界。二、学科理论专著的出版。采用教育人类学的理论和方法,以成书的形式系统探讨中国教育发展问题的主要著作有:庄孔韶的《教育人类学》、冯增俊的《教育人类学》、詹栋梁的《教育人类学》、周德祯的《教育人类学——文化观点》、吴天泰等人的《教育人类学》等。三、以学科理论研究为基点进行的相关研究,即采用人类学的理论和方法,持续关注异文化现象,探讨相关教育问题。此类研究成果主要有:《民族教育学通论》、《教育人类学研究丛书》、《教育与人的发展》、《教育文化学》、《文化变迁与教育发展》,等等。

此外,还有一些基于田野工作之上的学术专著与论文,如跨文化心理研究、跨文化教育研究和双语教育研究等。以上成果有的侧重于对人的本质问题及在现代化发展进程中教育作用的探讨;有的则偏重对异文化教育现象的探究;有人热衷于从人类学的角度批判中国目前教育中的不合理因素;还有人认为应该回归原始社会,探讨教育的萌芽问题。^①

教育人类学在少数民族文化传承教育方面已有的研究成果,是笔者本项研究的重要基础。

在历史上,关于少数民族文化传承教育只有零星的记载,没有全面、专门的调查及研究。20世纪五六十年代开展的大规模

^① 冯跃:《中国“教育人类学”与“民族教育学”学科发展之比较研究》,载《内蒙古师范大学学报》,2003年第1期。

的民族调查,少数民族文化传承教育也没有被作为重点加以展开。

少数民族文化传承教育研究真正开始于 20 世纪 90 年代以后,这与国际和国内的研究背景有着直接的关系。

虽然至今笔者没有看到一部以“中国少数民族民俗文化遗产教育”为专题的研究成果,但这并不意味着研究者们没有涉及民族文化遗产教育方面的内容。早在民族教育研究肇始时期,部分学术成果就已经关照到了其中的一些内容。例如:有关少数民族女童教育、少数民族社会教育以及少数民族教育心理研究方面的论文,都或多或少地论及民族文化遗产教育与学校教育的关系问题。

20 世纪 90 年代以后,少数民族教育研究从涉及的内容、研究成果的数量、研究的深度和广度来看,都超过了以往任何时期。

在“学校教育在很多民族地区实质是一种外来文化教育”的事实被一些研究者“发现”并发表出来之后,相当多的研究者随即改变了观察问题和研究、探讨问题的角度和视角。民族教育中存在的一些对学校教育质量产生重大影响的特殊问题,吸引了部分研究者关注少数民族文化传承教育的视线,一些研究者开始深入探讨少数民族学校教育成效与少数民族文化的关系,以及如何在学校教育中利用民族文化遗产教育提升学校教育教学质量、提高少数民族学生学业成就等问题。

最先走入学者视野的是少数民族丰富多彩的宗教文化现象与少数民族教育的纠缠不清的关系。研究者首先对普遍存在于少数民族中的少数民族宗教教育产生了兴趣,并尝试着从教育学的角度对少数民族宗教教育以及少数民族宗教对学校教育的影响等方面进行调查和研究。20 世纪 90 年代初期问世的、值得提到的涉及民族教育与少数民族宗教文化关系的研究论著有张诗亚的《祭

坛与讲坛——西南民族宗教教育比较研究》（云南教育出版社，1992年10月）。该书通过对西南民族地区宗教教育的起源、演变及其动力机制，宗教教育的内容、制度与方法，以及宗教教育与现代教育的关系等诸方面的系统而深入的探讨，解答了有关民族文化的传承与扬弃、民族现代化进程与民族文化变迁、人类教育史上的教师起源、从情境教育到教育制度的形成等带有普遍性的问题。

随着时间的推移以及研究的不断展开和深入，学者的研究视野和研究范围不断扩大，更多的人从以往专注学校教育的研究，转向少数民族传统教育、少数民族文化传承教育、少数民族家庭教育、少数民族社会教育和少数民族双语教育等方面进行拓展，并出现了许多新的研究亮点和极具理论深度的观点。其中，比较重要的涉及少数民族民间文化传承教育的论著、论文有：曲木铁西的专著《少数民族传统教育》，王军、董艳主编的《民族文化传承教育》、王军主编的《教育民族学》等。

此间，滕星的与少数民族语言文化相关的、在实地调查基础上展开的一系列研究，也是少数民族教育研究领域，运用教育人类学研究方法取得重要成果的成功范例。

此后，一些研究者开始关注到少数民族中某一传统民俗文化事项对文化持有者的影响（对人的文化化、社会化进程的影响），即对人的具体教育功能，并对此展开探讨，此类论文有：《民间游戏的教育功能》（吴明海）、《云南彝族烟盒舞及其教育传承的特殊价值》（普丽春）、《蒙古族博克的文化性格及其教育功能探析》（白红梅）等等。

此外，研究方法的逐步丰富和更新，也是近年来民族教育研究领域出现的可喜现象之一。研究者们不仅开始从教育科学研究的角度，也尝试着使用人类学、民俗学、民间文化学、语言学、心理学等领域的研究方法和理论对少数民族教育展开研究，表现