



教育部人文社会科学重点研究基地基金资助
西南民族文化与教育研究丛书第1辑

丛书总主编 张诗亚

断裂与链接



西南民族地区基础教育类型研究

孟小军 著

Duan lie yu lian jie
xi nan min zu di qu
ji chu jiao yu lei xing yan jiu

广西师范大学出版社
GUANGXI NORMAL UNIVERSITY PRESS



教育部人文社会科学百所重点研究基地
西南大学西南民族教育与心理研究中心研究文库
西南民族文化与教育研究丛书第1辑

丛书总主编 张诗亚

断裂与链接

——西南民族地区基础教育类型研究



孟小军 著

广西师范大学出版社

·桂林·

图书在版编目(CIP)数据

断裂与链接: 西南民族地区基础教育类型研究 / 孟小军著. —桂林: 广西师范大学出版社, 2007.10
(西南民族文化与教育研究丛书. 第1辑 / 张诗亚主编)
ISBN 978-7-5633-6482-4

I. 断… II. 孟… III. 民族地区—少数民族教育: 基础教育—研究—西南地区 IV. G759.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2007)第148268号

广西师范大学出版社出版发行

(广西桂林市中华路22号 邮政编码: 541001)
(网址: <http://www.bbtpress.com>)

出版人: 肖启明

全国新华书店经销

广西师范大学印刷厂印刷

(广西桂林市临桂县金山路168号 邮政编码: 541100)

开本: 890 mm × 1 240 mm 1/32

印张: 8.875 字数: 210千字

2007年10月第1版 2007年10月第1次印刷

印数: 0 001~2 500册 定价: 17.50元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 请与印刷厂联系调换。

序言

西南的独特举世无双！

自“世界屋脊”喜马拉雅山至南海之滨北部湾，拾级而下，从世界最高到海平面的地形地貌，决定了立体的天地系统。

天，从雪线之上的生命禁区，而高原草甸、高寒山地，继而温带、亚热带、热带雨林和海洋气候，各种兼备；

地，从雪域高原、高峡大川、大漠荒原、干热河谷到盆地浅丘、河网水乡、海洋河口，无不尽收。

这一呈阶梯状分布的立体天地系统生成了立体的植物、动物等各色生物物种。

大西南堪称世界物种基因宝库。

与此立体的天地相辅相成的，又生成了立体的文明：雪域放牧、高山游耕、水乡稻作、海洋渔猎等。与各色生产形态相适应的又有各种文化，从母系氏族到现代都市，林林总总。

大西南堪称活的人类演化走廊。

独特的自然天地系统，生成独特的人类文明系统。

这两大系统囊括了川、滇、黔、青、藏、渝六大省市自治区，面积达 270 万余平方公里，尽占中华人民共和国 960 万平方公里 1/4 以上。美国先哲托马斯·潘恩说：“人没有创造地球，因此地球本身不是人的财产。”

中国大西南,同样不是人的创造物。

于是,当我们面对这块如此广袤的土地上生长的西南各民族(已确定族系的西南民族达36种之多,占56个民族的2/3强),讨论如何使其尽快富裕起来,与全国人民共同进步之际,我们面临的第一个问题便是:尊重西南,继而在此基础上认识西南。

尊重西南意味着不能把这个并非人类创造物的举世无双的大西南当作开发对象,而是当作与之共生、共存、共荣的对象。佛家有言“依正不二”,便是此理。伤自然便是伤我们自己,不尊重大西南便是不尊重我们自己。西南的山川地貌、气候气象、动物、植物、人力等有生命或无生命的资源,一旦遭破坏便永劫不复。

看一看喜马拉雅山,替整个地球,替全人类储存了多少雪峰冰川。这些固体的水库,这些永恒的空调,倘胡乱开发,一旦毁灭,其灾难不仅仅是全中国,也必是全球的。

仅长江、黄河、珠江等纵贯中国南北、东西的几大水系皆发源于青藏、云贵高原的事实,便迫使我们不得不在面对这些几乎是整个中华民族大动脉的河流之际,必须慎言开发,惶论征服。更何况由澜沧江而有越南的湄公河,由怒江而有缅甸的萨尔温江,由雅鲁藏布江而有印度的布拉马普特拉河。面对诸多南亚国家的重要河流均发源于中国之大西南这一事实,慎言开发也就至关重要。

同理,西南的矿山、动物、植物等各种资源,其绝无仅有都不仅属于中国,而是关乎全球,关乎整个人类,故而,一遭破坏也都是绝难逆转的全球性的灾难,其损失都是全人类的共同支付的惨重代价。

世代生于斯,长于斯的西南各民族又因其对各自居住的天地系统的适应,生成了绚丽多彩、特色各具的民族文化。讨论和研究这些民族如何融入

世界大潮,迈向 21 世纪之际,稍有常识,我们便必会注意到任何发展都必须从其已有的现状出发。此谓实事求是也。倘脱离了这些民族的特色,奢谈现代化、世界性、国际接轨等,不啻于痴人说梦。其结果不仅事倍而功半,更糟糕的是将彻底毁灭这些民族的文化特性,使其丧失特色成为边缘人,成为不伦不类的伪民族。

于是,认识西南至少包含两层含义:

1. 认识西南独特的天地自然系统。
2. 认识西南独特的民族文化系统。

继而在此基础上认识这二者间在漫长的历史进程中自然生存的道理。这是任何谈西南发展的最基本的态度和基本前提。

各具特色的天地系统、文化系统是一基本存在,在此基础上形成的社会演化形态的多样、经济发展水平的参差,是横亘在我们面前的一道不可逾越的障碍。所以,必须走进西南。走进大山,走进水乡,跨越激流险滩,翻越雪山草地,从各民族的生存现状,从其存在的现实出发,去认识,去比较,去研究。去认识其生产、生活、语言、文字、宗教信仰、风俗等方方面面。而非指手画脚,下车伊始。照搬这是美国的,那是欧洲的;这是北京的,那是上海的。用各种所谓现成的、成功的、高明的、现代的、科学的模式,为之设计所谓发展路向。

于是,这种所谓的民族教育研究便是将该民族教育置于其独特的天地、人文相互作用的复杂关系中,从其已有的实际出发,去讨论有效的提升全民族的素质。

要如此,我们首先面临的长期左右我们的基本价值观的挑战:我们惯于居高临下,把整个大西南当作征服及开发对象,对天地是人必胜之,对山川是务必征服,对资源是极尽开发;对西南民族是目为异类、稀奇甚至愚昧,

对其文化生活认为是好玩、刺激甚至野蛮,对其经济生产认为是低下、落后甚至原始。这些连老牌殖民者的人类学家们都在检讨、反思继而批判的价值观必须根本改变。要代之以不仅要尊重西南各民族——须知其独特的文化基因属于整个人类,亦要尊重西南的自然——须知其独特的自然基因属于整个地球。要与整个西南的自然与人文,平等对话,和谐共生。

要如此,其次面临的是学科知识结构的挑战:走进任何一个村寨,讨论任何一个民族的教育问题,绝非仅属于某一学科或某一领域的了。要从其活的实际出发,而非从死的学科架构、理论教条出发。

要如此,再次面临的是对研究方法的挑战:走进任何山乡,梳理任何民族文化的脉络,其所需要的方法都必须是理论与实践的多样组合,都必须是科学与人文的多重视角;从其可以定量、可以观察、可以描述的外在,深入到其难以名状,却又无处不在的心理结构。

要如此,最后面临的是学风挑战:纸上得来终觉浅。书斋里的学问是一回事,山野中的是另一回事。任何理论上的学问必须得用之实践,并受检验于实践。更重要的还在于,任何理论上的创新还必须,也只能出自实践。于是,走向山野,既是提升自身——在这个过程中,要不论旅途劳顿,调查艰辛,环境生疏,语言情感等隔膜,还得拓宽视野,敢于突破学科自身藩篱,广纳其他学科养分;更是理论创新——不只是用国内外现成的理论来解释西南民族发展的现实,而是要通过西南发展的实际创建自己的文化与教育的理论。

西南民族教育与心理研究中心既定了这样一个心比天高的目的,便不得不从头做起。从硕士到博士的教学,尤其是论文的完成,研究的定向与成果的生成,盖得走这条路。

我们深知此路不易,但得走,不走,则永远只是想法。走难,开步时尤

难,倘能持之以恒,坚持走,通过数年,数十年,一代人,数代人,必有所获,至少在此定位的过程中,必有所获。我信。

这一批在博士论文基础上草创初成的书稿,便是这样一种努力的尝试:

《放歌山之阿——重庆酉阳土家山歌教育功能研究》;

《“鹰雏虎崽”——教育人类学视野下的彝族儿童民间游戏研究》;

《节日沉浮问——节日的定义、结构与功能》;

《百年反思——语文育人功能检视》;

《断裂与链接——西南民族地区基础教育类型研究》;

《天地化生——汉字字源语境多媒体再现之教育研究》;

《大德曰生——教育世界的生命原理》。

上述著作仅从书名上便不难看出,我们正从各个方面走向这一目的。这样做显然是初步的尝试。今后还将从更多的角度,通过更深入的研究去逼近它。做到从更广阔、更全面、更透彻的角度认识西南。在尊重与认识西南的过程中,发展我们自身。

是为序。

此套书的出版得感谢广西师范大学出版社,感谢杰远。

组织服务多赖胜利,当谢。

此序尚无冬梅冒暑整理并打印,便不能及时付梓,是为谢。

张诗亚谨识

2006年7月16日于无名堂

目录

导 论	1
一、理论认识的误区	2
二、现实发展的困境	8
三、相关学科的研究	13
四、走向教育学的“活”	19
第一章 人的和谐发展基础之探讨	24
一、人的发展与教育	24
二、人的和谐发展之基础教育	41
三、教育与基础教育概念反思	49
本章小结	61
第二章 西南民族地区基础教育类型划分	64
一、影响基础教育类型发展的主要因素	65
二、教育发生的两个世界	86
三、西南民族地区基础教育类型	94
本章小结	101
第三章 西南民族地区现代学校基础教育类型考察	103
一、西南民族地区现代学校基础教育的发展历程	103
二、西南民族地区现代学校基础教育的主要类型	113

三、西南民族地区现代学校基础教育类型的特点	118
四、西南民族地区学校基础教育类型的问题及成因分析	122
本章小结	127
第四章 西南民族地区类学校基础教育类型考察	130
一、西南民族地区类学校基础教育类型历史考察	131
二、西双版纳傣族“佛寺教育”考察	142
本章小结	153
第五章 西南民族地区日常生活世界的基础教育类型考察	155
一、西南民族地区日常生活世界的基础教育类型考察	157
二、占里教育考察与分析	196
本章小结	216
第六章 西南民族地区基础教育未来发展思考	219
一、构建以人的和谐发展为基础的基础教育类型体系	220
二、加强民族教育立法,促进基础教育类型的多样化发展	224
三、建立现代学校基础教育与日常生活世界基础教育的有效链接	229
结束语	233
参考文献	239
附件一:西南地区部分民族情歌	254
附件二:考察计划和考察路线	263
后 记	269

导 论

张诗亚先生在《论教育发展从以物为中心到以人为中心的转换》一文中谈到：“任何发展，归根到底，只能是为了人类本身。一言以蔽之，只能为了人自身的发展。当我们一味强调‘以经济为中心’，‘教育要为经济发展服务，要适应经济改革’等等之际，实际上是颠倒了这两者的关系。因为，教育从本质上说，便是人自身的发展。”“既然教育的本质是人自身的发展，那么，人有好多个方面的发展可能，教育便有好多种功用。其中的任何一种功用，无论其多么重要，它都只是一种功用，都只是教育本质的一种外显形式。如果我们承认，‘人是万物之灵’这样一个命题，那么，我们就得承认，人自身的发展——尤其是人的精神的发展——是无限的。在无限面前，任何了不起

的‘用’，都是有限的，都是人的发展的无限的本质，即教育的一时、有限的外显形式而已。”^①他提出了“教育是发展人自身”的论断，认为人有多少个方面的发展可能，教育便应促进人多少方面可能的发展。

基础教育在促进人的多方面发展可能中具有奠基性的作用，是人的个体生命存在、发展和延续的基础，是人作为人类的存在和延续的基础，是人在人与自然、人与人、人与社会、人与自身关系中发展的基础，即人的和谐发展的基础。然而事实却是，无论在理论认识上，还是在现实实践上，都存在对教育和基础教育概念的窄化理解，使教育和基础教育的概念发生坍塌，出现了理论认识和实践发展的双重问题。因此，有必要对这二者进行重新审视和探讨。

一、理论认识的误区

教育是伴随着人类社会的产生而出现的。作为“人类学事实”的教育活动古已有之，然而“教育”一词的出现则要晚得多。汉语“教育”一词最早出现在《孟子·尽心上》：“得天下英才而教育之，三乐也。”许慎《说文解字》中释义为：“教，上所施下所效也。”“育，养子使作善也。”^②在西方，“教育(education)”一词由“educate”演化而来，有养育、引出之意。这种“教育”注重“引出”，没有特别强调教育的外在目的性，并且认为教育的意义其一在发展个性、开发潜能，以实现自我，不应有任何目的(杜威提出“教育过程便是目的”)；其二在如苏格拉底通过产婆术、诘问法、问答法等将潜藏在人心的德与智引导出来，引出的结果便自然实现了德与智的目标。在我国古代社

^① 张诗亚：《论教育的发展从以物为中心到以人为中心的转换》，载《广西师范大学学报》(哲社版)，2000(6)。

^② 许慎：《说文解字》，69、301页，北京：中华书局，2001。

会,教育从来都不是独立于社会公共系统和人全面发展之外的另一个非日常生活世界,它既是此在彼在、无处不在的上所施下所效的授受者之间的互动行为,又是未分化的统一于人的生命成长历程各个方面无所不包的“教与化”的终身活动。所教者力求全面,所化者力求化而成性。一本《论语》,言及人成长的各个方面,古人认为唯有如此,方才有人之成人的可能。

现代意义上的学校教育源于西方的工业革命,是随着西方近代民族国家的形成和资本主义政治体制的确立而出现的。近代以来,随着生产力的不断发展和劳动生产率的提高,社会对人才的需求日益增大,尤其是资本主义生产方式出现后,为适应工业社会发展的需要,教育开始步入了标准化、规模化、制度化的发展轨道,学校教育开始从日常生活世界中分离出来,独立形成一个相对有理论支撑和实践支撑的实体。同时,学校教育开始划分为初等教育(或称“基础教育”)、中等教育和高等教育三个层次。学校教育成为适应职业生活需要和关注人的单方面发展要求的教育类型,从一开始就指向了工业社会要求的人才培养层次上,教育与人的出路、人的职业(或称“社会工种”)、人作为生产劳动的工具挂钩。同时伴随着经济发展的成功和单一经济增长模式的现代化标准出现,现代学校教育开始成为人类力主推行的教育形式,在全世界蔓延发展,并借助于科学理性和技术理性的工具力量大行其道,挤压了教育的其他类型的发展,并用学校教育这个大教育中单一类型的发展理论取代了大教育原本类型多样化的、十分丰富的教育理论。用部分代替了整体,用特殊代替了一般,使“教育”和“基础教育”的概念出现了变异,其理论上的不完善性和缺陷是显而易见的。主要表现在以下几方面。

1. 把学校教育等同于全部教育

伴随着现代学校教育的出现,尤其是中世纪大学发展起来之后的各种

中小学、职业学校的出现,教育理论研究从主要围绕着学校教育的开展和学校数量、规模的扩大,全面解释所有的教育事实而转为为学校教育而进行,进入了一个由特殊性代替普遍性的时代,把教育的一个特殊领域——学校教育所反映出来的本质、规律、原则、方法、目的等作为教育的普遍规律,并予以推行。殊不知现代学校教育产生的两个条件——有一定系统性和共通性的科学知识从人类的全部文化知识中分离出来和工业化社会发展对大规模同模型(或称“模子”)化人才的需求——只是教育存在的诸多条件的两个子项而已,并不能以对这两个条件的暂时满足来取代人的全面和谐发展的长期内在需求。不能以特殊代替一般、以特殊性代替普遍性,这是一个哲学真理。一句话,不能用学校教育替代和挤压人的教育的全部。为数不少的《教育学原理》和《教育学》著作一开始就写道:“教育有广义与狭义之分。广义的教育泛指一切增进人的知识、技能、身体健康以及形成或改变人的思想意识的活动。狭义的教育,也即学校教育。”然后,就围绕着学校教育来论述教育的本质、教育的目的、教育与社会、教育与人的发展、教师与学生之间的关系等问题。长此以往在人们的头脑中逐步形成了这就是教育的理论的思维,却很少有人从广义的教育、从全部的教育事实视野来研究教育。教育理论界长期存在着用教育在社会发展某一特定阶段的特殊功用来代替教育的全部和整体功能的现象。将教育仅仅限定为人在成长的某一阶段在学校这一特定空间场域所接受的教育,认为学校教育能够满足人的多方面发展需求,就势必会将学校外的日常生活世界的家庭教育、社区教育排斥在大教育之外,使得人们对教育、对基础教育的认识陷入了片面狭隘的误区。

2. 把学校教育等同于知识教育

学校是伴随着知识的分化和近代科学知识的产生而出现的(这里的科学知识不仅仅是指自然科学的知识,而是相对于知识的系统性、逻辑性而言

的)。正是由于知识的分化和科学知识的产生,学校教育才可以从未分化的原始混沌统一的日常生活世界教育中脱离出来,由一对一的教学方式转变到一对多,由随境式教学转变到可控性教学,由一次性传授转变到可以多次重复的可逆性传授。因为知识是可重复传授的,是可以采取可控制方式来传授的,那么整个教育活动在学校场域中就围绕着知识而展开。顺着这一逻辑脉络就推演出:学校教育以知识传授为主,知识是系统的、有逻辑性的、可分的,因而知识的传授可以依托具有学科共性的课程教材的学习传授来完成,课程成为学校教育的核心;课程是有体系的,换言之是有规律的,因此课程教学就可以围绕教学大纲而展开,而且传授每个相同的知识就可以用相同的大纲,循此,教学就可以标准化、模式化,检测知识学习、课程教学的途径——考试也就可以成为标准化考试,我国 20 世纪八九十年代风行的标准化考试便是这一理论应用于实践的滥觞。把学校教育等同于知识教育,等同于知识的重复与传递,把标准化的考试作为衡量教育教学效果的唯一指标,把升学作为学生学习的目的,而忽视了知识的创造与创新,忽视了学生主体意识、主体能力的养成,最终造成知识的僵化,理论发展的停滞,思想失去了应有的活力。

如果说学校教育等同于知识教育,知识教育可以标准化、模式化、可复制化,而不需要考虑不同的文化背景、不同的心理需求、不同个性特征的学习者和教学者差异,那随着现代通讯科技和网络技术的发展,教师、课堂、教材、学生等组成教育的要素也可以不在学校的地域限制内结合,知识的传授与学习可以超越学校的范畴,因此,现代意义上的学校也就不能成为教育的代名词了,面临着不得不消亡的危险。如果将学校教育仅仅等同于知识教育,而忽视学校外部的文化生态对人的全面发展的价值和意义,学校教育的发展就会走入死胡同。因此,把学校教育等同于知识教育是理论认识上的

极大局限。

3. 把学业评价等同于人的发展评价

教育的目的是发展人自身,促进人的全面和谐的发展,使人的主体能力和主体意识得到不断增强。但是近代以来,由于唯科学主义、唯技术理性教育思想和知识中心、教材中心等思想的长期影响,对学生的评价主要是知识掌握程度和学业成绩的等级评价。教学活动也以教材内容为中心展开,而忽视了学生知识以外其他非智力因素发展的需要。其理论依据是学校的主要任务是传授知识,学生的主要任务是学习知识,学生的发展水平就是知识掌握的程度和等级,考察学生的发展情况就是看其学习成绩的高低,对学生的评价就是学业成绩评价。如果循此推演下去,就会得出如下结论:学校是提供学习知识的机构、场所,课堂提供复制与传递知识的平台,教师是复制与传递知识的工具,学生成为接受和储蓄知识的容器,学生的发展就等于接纳的知识的量的增加。

20 世纪以来,尤其是随着现代信息技术的发展,知识的量以几何级数不断增长且快速更新,把学生仅仅作为被动的知识容器,想要其在学校教育阶段就完成今后一生发展所需的知识储备,这简直就是一种空想。现代社会对教育的发展、对人的发展都提出了严峻的挑战,作为学校教育的有限空间和时间,作为教师个体,到底能够使学生装进多少知识才能够适应未来社会的发展需要和人的未来发展需要,这是一个未知之数;另外,把教育仅仅定位为学生对知识的学习和掌握,把人的发展等同于知识量的增加,把学习者当成知识储藏罐,那人的发展的终极价值和意义何在?这不能不说是人的发展的异化。

4. 把基础教育等同于升学教育

传统基础教育是指由于学校教育的发展,从学校教育中分化出来的一

种教育形式,是学校教育三个组成部分(基础教育、中等教育与高等教育)的一个教育层级。对这三者进行溯源则可以发现:一方面基础教育是指使受教育者形成适应社会生活基本需要、掌握基本的生产生活知识技能的教育;另一方面基础教育是指为更高级教育培养新生的教育。第一个方面可以称为基础教育奠定人的生存发展、适应社会的生活基础,第二方面可以称为为进一步深造做准备的升学基础。然而在当今的社会发展中,伴随着教育逐渐成为一种身份标识和机遇象征,基础教育的两种功能之间对立冲突日趋激烈,最后升学基础代替了生活基础,人的全面和谐发展的基础教育变成了为升学做准备的升学教育。基础教育概念的内涵和外延都发生了坍塌,其含义被极大地窄化。循此推演下去,基础教育等同于升学教育,升学教育是为了升入高一级学校,升入高一级学校是为将来的就业做准备,因此学校教育就是为了使个体获得在今后某一行业就业的职业资格,由此陷入了把基础教育等同于职业教育的认识误区。这无形中抹杀了基础教育与职业教育的区别,也使基础教育的含义发生了实质性的偏离。

5. 把基础教育等同于义务教育

在众多的教育论著和各种文本的规定中,基础教育都被界定为一定时间段或一定年龄段的教育。各国对基础教育的时间规定上可能有所不同,但本质上都有一种共同的倾向,即基础教育都是限定青少年时期所接受的学校教育。如我国把基础教育等同于九年制义务教育。西方各国则将高中教育和学前教育也纳入基础教育的范畴,在年龄段上规定为7~18岁(或6~18岁)。在空间定义上,大多把基础教育定位为在正规学校这一特定空间范围内的教育,因此基础教育就成为有限时空教育。在我国,九年制义务教育成了基础教育代名词,只要受教育者在规定的年龄段到学校里学习就算接受了基础教育。循此理论,问题就出来了:不同的社会发展水平对基础