

导 论

教育人类学视野中的人与教育

文之为德也大矣，与天地并生者，何哉？夫玄黄色杂，日月叠璧，以垂丽天之象；山川焕绮，以铺理地之形，此盖道之文也。仰观吐耀，俯察含章，高卑定位，故两仪既生矣，惟人参之，性灵所钟，是为三才。为五行之秀，实天地之心。心生而言立，言立而文明，自然之道也。旁及万品，动植皆文，龙凤以藻祥呈瑞，虎豹以炳蔚凝姿；云霞雕色，有逾画工之妙；草木贲华，无待锦匠之奇。夫岂外饰，盖自然尔。至于林籁结响，调如竽瑟；泉如激韵，和若球簧。故形立则章成矣，生发则文声矣。夫以无识之物，郁然有彩；有心之器，其无文欤！

——《文心雕龙·原道第一》

一、课题提出的背景

（一）对学校教育的重新审视

教育起源于社会群体传递、发展文化和社会个体社会化的共同需要，也即知识文化的传递与促进人的社会化是教育面对的两

大主题，这两大主题的实现有赖于多种教育方式。人类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社会化，能者为师，分散、自发、随机简单等是当时教育的主要特征。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，学校这个被视作自为教育标志的新兴机构产生了，至此，人类有了专门从事教育活动的场所，学校教育也逐渐演变为一种社会事业，发挥专门的教育职能，承担专门的教育任务。在倡导教育专门化的今天，教育中涌现的许多问题却成了我们无法回避的痛。于是我们问：教育究竟出了什么问题？问题出在什么地方？在夸大学校教育功能的同时，我们忽略了一个根本的问题，即人与社会的复杂性。事实证明，学校教育的成效在人的发展中备受置疑。公元 6 世纪 尤斯汀学派关闭了在雅典的哲学学院，这是柏拉图式学校的终结，这一结束是暴力的结果；后来，原初性的哲思活动在学校变成了有系统的教学，这又是一个终结，因为把哲学浓缩成一个有系统的教学，本身就意味着哲学的休止。现代的学校教育会不会面临着和哲学一样的命运呢？

在认识和研究宇宙时，人们将本身统一整体的宇宙予以人为离析与分割成许多互相独立的学科，这种分解不是缘于事物的本质，而是由于人类自身认识能力的局限。教育研究是否应该突破这一认知局限，打破传统依据教育实施的空间场所的简单分类，试图从一个合格公民应具备怎样的素质以及这种素质养成所赖以存在的条件来分类？其中哪些关涉教育？涉及教育的哪些要素？这些都是本研究力图解决的问题。

（二）西部大开发—— 国家战略西移

进入 80 年代后 中国东、中、西经济格局的划分及其所派生的“梯度理论”与“反梯度理论”的激烈争论 区域性研究再度构成理论研究的重点并上升到关系着国家重大决策的程度，西部大开发正是这一背景的产物。西部凭借其丰富的自然资源与人文资源而被人们称之为人类文明的“基因库”，现代文明极其珍视的生物多样化、环保等价值观，在西部的传统和文化里能得到内在的支持，其中尤以西南为甚。基于此，西部开发，从中央到地方一致认为必须走可持续发展道路。但在实践中，因牵涉多方利益而形成的发展的季风，很可能使可持续发展成为空谈，从而造成自然资源与人文资源的极大破坏，西部开发对西部人而言是危险与机遇并存。西部各民族因其特殊的社会历史轨迹和其所处的独特生态环境，既是构成民族传统文化的内容，又从根本上决定了各民族传统文化的所有特点和文化遗产模式。各民族依其不同生态环境和发展水平而形成不同的文化模式，其教育也应在不同文化模式基础上形成不同的形态。探究不同区域民族的文化类型与教育形态是思考、权衡西部开发方略与模式所必需的。

（三）教育内涵文化性的关注

教育概念只有在每一个民族的文化传统中才能得到恰当而充分的诠释。离开了民族的语言文化背景，对教育概念的理解顶多也只能停留在技术的逻辑层面上，难以把握其精髓。每一个民族都有自己的教育理念，有自己表达教育主张的教育语言，有自己施行教育的教育方式和教育内容，文化遗产和人的社会化据此得以实现。摩梭人的成年礼也是如此，其真正的教育价值与教育意

义不只在传授做男人或女人的内容与秘密，它实际上是转变了一个人对其民族生活和社会习惯的关系，它赋予新人一个崭新的视角来观察人生。一个民族的育儿风俗和模式不只是提供学习场所，而且也表达了该民族如何看待儿童及其学习方式的意识形态和理论。反观现代学校教育从制度化模式、课程、教学技术到关于教育在社会中的作用等基本观念，无不来自于西方的学校教育。西方的学科分类体系、课程设置模式、教育价值乃至与之相应的话语体系在我国文化与教育中获得了特殊的主导地位。格林(Andy Green)曾言：如果各种关于全球化的理论描述哪怕有一半成为现实，那么民族国家教育的存在基础将不复存在，民族国家将失去对国家教育体系的控制能力，教育“再生产”民族文化的空间将受到极大的压缩，民族国家的教育传统也将从此消失。西方的教育理论与教育模式在世界范围内不断获得普适性，该影响既凸显在学校领域，也对国家民族传统文化的传承与发展形成巨大的钳制。正因如此，张诗亚教授在其《西南少数民族教育文化溯源》一书中也指出：如果说某一文化就是某一部分人类与其生存环境相互作用的适应形式，那么，不同的生存环境，就将导致不同的适应方式，即不同的文化形态。教育作为文化生态系统中的子系统，必须将其同整个民族文化生态系统联系起来考虑，才能相对正确的认识教育的系统功能。

(四) 对本土知识与多元文化教育的关注

如果说，现代物质文明是以生物多样化的减少为代价，那么，现代精神文明则是以文化多样化的减少为代价的。当消费推动经济增长的西方发展模式被大多决策者接受并付诸实践的时候，在技术文明日益发达的今天，民族文化的多样性成为人类发展不可

或缺的宝贵资源，是人类走向未来的现实基础。因为在文化的多样性中，蕴藏着人类解决现代危机的“启示”。日趋多元化与本土化的趋势，使传统民族文化受到珍惜，并获得相对的发展空间。丰富多彩的民族文化是不同民族依据其独特的生态系统所创造的，体现着该民族的生命本质和人性化的过程，离开了文化的民族性，也就无所谓文化的多样性与文化本身的“魅”。一个民族的精神产品不能完全为另一个民族所接受，现代教育却以其西方式的教育理念和教育方式作用于不同文化生态系统中的个体与群体，单一性的思维与操作模式导致教育中诸多弊端的浮现。关注并克服这些弊端成为反思现代教育无法推卸的责任。多元化本身就标志着某种统一完整的体系或系统的消失或不再建立，可以也应该有从各种不同角度、层次、途径、方法出发和行进的教育。这不仅是教育理论的不同，而且也是教育理念的不同。教育既要关注主体民族的优秀传统文化，同时更应关注各少数民族优秀的传统文化。

（五）个人研究兴趣以及对教育的人文关怀

人对自身的关注是人类一个永恒的主题。卡西尔在《人论》中力图论证的基本思想是：人只有在创造文化的活动中才成为真正意义上的人，真正的人性也就是人的无限的创造性活动。虽然人性不是一个实体性的东西，但人在创造文化的过程中却实现了人性的自我塑造。试图洞察文化与人性的关系是笔者一直以来都在关注的议题。师承张诗亚教授，体会、领悟张老师的教育思想；对本科生进行《教育人类学》的教学，亲临西南边远山区摩梭人村寨，身体力行的长期考察以及对相关学理的关注，为研究打下了一定的理论与现实基础。或许，探究人性本身就是一种难解的乌托邦

情节。现代文明的发展，使教育承载着文化传承与人性塑造的伟大使命，但文化生态系统的多样性与人本身的复杂性却导致了教育难解的困境与尴尬。从一个民族的文化习俗出发，采用非线性的思维模式讨论文化习俗与教育的相关性是笔者认为解决教育困境与尴尬的某一方面的尝试。

二、理论构思

我深知自己对纯粹的、思辨性的理论分析和建构的力不从心。于是，试图在自然、非人为控制的环境中，不使用任何其他测量工具和量表，而将自己作为一个研究工具，通过与研究对象摩梭人之间的互动交往后理解他们的日常生活与行为，并对其做出意义阐释。依据研究情境中的文献，对个人专业和经验等知识的了解程度与分析资料的不断互动而生发出的理论触觉，成为本研究理论构筑的基础与平台。运用开放型访谈、参与型观察和实物分析等方法，对朴素的生活世界以及日常生活具体运作的整体探究，使用归纳法分析资料，并在资料分析的基础上提升自己的理论假设。对成年礼的考察，自然也注意到摩梭人社会现象的整体性和关联性，考察既为了解成年礼本身的情况，也为了解成年礼发生和变化时的社会文化背景以及这一仪式与摩梭人其他行为之间的关联。对摩梭人成年礼的理解必然依赖于对摩梭人整体文化的把握，而对整体文化的把握也要依赖于对部分的理解，借鉴循环阐释达到对仪式教育内涵的深刻理解。

卡西尔在《人论》第二章以“符号：人的本性之提示”为标题探讨人的问题。认为将人界定为理性动物“乃是以偏概全；是以一个部分代替了全体。因为与概念语言并列的同时还有情感语言，与

逻辑科学语言并列的还有诗意想象的语言。语言最初并不是表达思想或观念，而是表达情感和爱慕的。^①卡西尔进而认为，理性对于理解人类文化生活形式的丰富性和多样性来说是个很不充分的名称，但所有的文化形式都是符号形式，所以他最终将人定义为符号的动物（animal symbolism）。关注人与符号并非源起于卡西尔（从圣·奥古斯汀到皮尔士、涂尔干、塔尔德、梅洛、庞蒂乃至于列维·施特劳斯等都对此有所涉猎，只不过有些是直接涉足，有些从语言的角度入手，还有些则从实物分析出发。从字母、语言、数学符号、交通标志直到人们日常生活中打招呼的动作、仪式、游戏、文学、艺术、神话等各种构成要素。通过对符号本质、意义及其发展规律——符号与符号、符号与思维、符号与客体间的关系——最终揭示人与符号间的关系。而“学会符号的过程迅速而牢靠，在象征系统里绝对找不到可以同日而语的现象。”^②人所具备的利用符号去创造文化的能力、将信号改造成有意义符号的能力特性成为人的根本特性所在，人借助符号表现自己的情感世界和认知世界，并借助符号系统实现文化的传承与人性的塑造，人对符号的习得是教育与学习存在的根源所在。

教育具有不同的内涵、文化意蕴和价值追求，在历史长河中，这种文化意蕴不断地被阐释、修正和实现，用现代的时髦术语来讲“教育”概念的阐释不断经历着建构、解构与重构的过程。由此使教育事业与整个民族的文化发展如此密切的结合在一起。“教育”概念内涵的过度贫乏，太少的信息容量已经无法透过它窥知一

【德】恩斯特·卡西尔著，人论，甘阳译，上海：上海译文出版社，1985，34

②【法】海默然著，语言人——论语言学对人文科学的贡献张祖建译，北京：生活·读书·新知三联书店，1999，120

个民族的教育精神，但其所扎根的历史土壤却依然可以使我们明白其真正的意义。

只有在民族的历史文化传统中，教育概念才能得到恰如其分的理解与使用。教育在具体的国家和民族进行，其思想、制度、内容、方法和手段等都有其民族特性。“文化性”使教育表现多姿多彩，文化的多元性之源亦在于此，对教育的理解自然也离不开民族的语言文化背景。“离开了民族文化的语言背景，我们也许只能在技术的逻辑的层面上理解一种教育概念，决不会把握它的精髓。也正是由于这样，所以每一个民族都有自己特有的教育学概念，有自己特有的表述教育主张的教育学语言。一定意义上，语言的界限就是不同文化传统下的教育学理论可理解性的界限”。^①李凯尔特在《自然科学与文化科学》一书中认为自然科学与文化科学概念的构成是不同的，前者的概念是普遍的，以一致性为前提；后者的概念是历史的，以个别性为前提。他形象地将两者比做衣服，前者有如给两个人缝制一套同样适用的衣服，而后者则是为两个人每人缝制一套衣服。我认为教育概念就是李凯尔特所说的文化科学概念，它强烈要求人们为其制作一套不同于别人的衣服，因为它是具有文化特征的，文化也是教育概念的根。

民族性是指一个社会人一般的人格特征，是一个民族群体的普遍人格，即一个民族特有的不同于其他各民族的思想、习惯、情操、价值取向和行为方式，这是民族教育滋生的土壤，也是一个国家建立自己的教育制度的基础。19世纪中叶俄国教育家康·德·乌申斯基在其《记公共教育的民族性》一节中指出：“一个没有民族性的民族，就等于一个没有灵魂的肉体，它只能屈从于衰败的规律，

^① 石中英著. 教育学的文化性格. 山西：山西教育出版社，1999. 133

只能消亡在另一些保存着自己的独特性的肉体之中。”他进而重申“一种教育如果不是根据民族性原则建立起来的，它就不可能成为‘世族发展历史过程中有生命力的工具’”。他要求教育始终要从这个丰富而纯洁的源泉中吸取自己所需要的东西，要按照本民族的特点建立起自己所特有的国民教育制度，确定自己的特殊目的和达到这个目的的特殊手段。一切民族共同的教育制度，不仅在实践上，而且在理论上都是不存在的，因为日本人的教育学只能是日本人的教育理论，它是日本人的教育理念和教育经验、认知方式的总结概括，美国人的教育也只能是美国人的教育理论，尽管我们可以学习、借鉴、仿效国外的教育经验和操作方式，但我们不能照搬或是完全按照国外的教育制度来培养人，不管他们的制度有多么完善、严整与周密。

“没有一个人能认识到自己天分中沉睡的可能性，因此需要教育来唤醒人所未能意识到的一切。”^①关注人的发展与教育的关系，关注教育内涵的民族性，关注人的发展的多种可能性是教育人类学研究视阈的核心所在。教育是一个大系统，是社会生活的一部分，传统依场域划分的家庭教育、社会与学校教育模式，片面重视甚至夸大学校在人发展中的重要作用，忽略了学校本身只是人类文明发展进程中的产物。在夸大与忽视的同时，我们忘了：具有多种发展可能性的人并非某一因素单方面作用的结果，而是多种因素交互作用的结果。对学校教育职能的过分夸大与倚重，导致家庭和社会在人发展过程中教育作用的削弱，甚至出现家庭、社会影响与学校教育的错位，都不利于人的健康发展。因为家庭和社

^① [德] 雅斯贝尔斯著。什么是教育。邹进译。北京：生活·读书·新知三联书店，1991. 65

会在人的发展和人性形成中发挥的潜在的、巨大的作用，许多方面均是学校教育无法企及的。学校教育作为文化传承和人性塑造的一种方式 and 手段，有其一定的目的内容、方式方法和具体的作用对象。但仅就这种方式的教育就将人的发展模式化、单一化，从而将家庭和社会对人的影响淡化或对家庭与社会教育职能的削弱与有意忽视，是现代教育的一大误区。认识到这一问题并重视人的发展的复杂性，以及学校之外因素在人的发展中的重要作用，对形式化、专业化、制度化和独立的学校教育的关注，是人类教育文明的历史飞跃，是教育发展的必经之路。学校教育在正规化趋向和人们对它的过分倚重中成为今天的模样，教育在正规化、专业化和制度化的发展趋势中，“使教育过程中的社会联系越来越抽象化，人在教育过程中越来越丧失自主性，甚至丧失自然的求知欲望，它反而束缚了人。”^①

本研究试图从教育人类学角度探究现代社会中存在的原生态的、自然形态的教育，并从这种教育形态中寻求对人类现代教育改革提出可资参照的理论依据和实践指导。试图在学校这块教育场地之外关注人的发展，把人的发展置于学校教育与其他因素的共同作用中，从而提出理想地、有益于个性张力发展的教育是本文试图达到的目的。虽然摩梭人的成年礼只是一个民族的教育传统和习俗，却反映了人类社会文化传承和人性塑造的另一面。尽管这个面很小，却也值得关注、思考与研究。关注本身不是徒劳的，它将有助于我们探究人无限发展的可能性与教育内涵民族性间的关系。

尽管我们一直强调教育必须以尽可能的全面与完善为目标，

^① 陈桂生著. 教育原理. 上海：华东师范大学出版社，1993. 81

但与人发展的各种可能性、丰富性、未专门化与未特定性相比，教育尽可能的全面与完善的目标也显得捉襟见肘。因为人有好多方面的发展可能，教育就可能有好多种功能，其中的任何一种功能无论其多么重要，都只是一种功用和教育本质外显形式中的一种。如果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，尤其是人精神的发展是无限的。在无限多种发展可能性的人面前任何了不起的‘用’都显得十分有限，都只是人发展的无限本质教育一时有有限的外显形式而已。现代教育不能因为追求一时的实用与功利而影响乃至伤害其根本。然而，对‘用’的关注似乎正成为当前教育的一大追求，理性化教育、模式化教育、脱离生活的教育正大行其道地承担着发展人的职责。将研究视角转向现实生活、转向活生生人的自然情境、转向真实存在的教育事实，探究人的发展与多重因素的交互作用，既是人性生动的体现，也是教育自我完善和发展的美好意愿。从人类学的角度分析具有描述性的、解释性的、规范性、情感性和生动的教育现象会发现教育不像科学理论那么抽象、冷静、理性与客观，它存在于日常生活中，存在于一定文化背景下每个人的心灵深处，每个人借助自己的生活经验和文化传统诠释并理解着它，关键的还在于人们对其的自觉、深刻的习得、掌握与遵从。

人的哪些问题是现代和传统社会所共有的？教育的哪些要素是现代和传统社会所共有的？人和教育之间究竟是怎样一种辩证关系？摩梭人如何解决人的教育问题？学校教育是如何解决的？摩梭人成年礼赖以存在的依据是什么？成年礼的深刻内涵与现代教育之间如何做到有机融合？研究如何突破传统依教育依据实施空间场所进行的简单划分？复杂的人的发展可不可以进行分类？单纯依靠学校教育是否真能达到我们预期的教育目的？有人提出

5天的学校教育不及两天的家庭教育与社会影响意味着什么？沪沽湖摩梭人的成年礼仪式对思考今天的教育问题有何普遍的教育价值与社会意义？三次考察始终立足于对这些问题的思考。把人、文化与教育三者之间的作用过程放到广阔的社会背景中研究，为全方位考察教育与人的发展提供新的研究视角与研究维度，从许多方面丰富教育内容，对教育理论研究、教育实践研究和教育体系的重新认识与重新建构必须突破学校教育的局限，借着现实为其提供指导，本研究在此理念的指导和支撑中进行。

三、实地研究

教育研究当回归生活，步入教育研究的本真地段。作为一名教育学者在自己的教育研究中，以研究主体的身份言说和思考教育问题，教育问题的研究在某种意义上也可以说是对个人所持教育价值理念的研究，只不过这种研究是边缘性的、非主流性的。几乎所有的教育学著作在谈到教育学的任务时说教育学是研究教育现象或教育问题，揭示教育规律的学科。明确地界定了教育学的研究对象和研究目的，却忽略了研究主体。该状况经常导致的结果是“只见教育知识 不见教育学者”对研究主体的忽视使我们忘却了自己的生存方式。人的问题、人的发展与教育间的关系问题、教育内涵的民族等问题只有放到特定的社会实践活动中才能得到科学的阐述，作为教育学研究主体的我们何尝不是如此。

教育研究的动力源于变革特定时期教育理论和教育实践活动的迫切需要，这种需要往往是个人发展、社会实践发展和教育实践发展之间交互作用的结果。每一个置身于教育研究的教育者，在提出和解决问题的过程中，并非每个都是研究者“铁打的营盘流水

的兵”，并将个个都处于纯粹理智的思辨状。因为教育受研究者先行经验、主观意愿、喜好和价值取向的影响。如果将该状态用海德格尔本体论解释学的术语解释即是“前有、前见和前设”。前有指解释的社会文化背景、传统观念、风俗习惯以及所处时代的知识水平、精神和思想状况、民族文化心理结构等；前见可以理解为解释的特定角度和立场，是被解释者意识到并加以选择的东西；前设是指解释前针对解释者与被解释者之间关系的已有概念形式的假设，任何主体的任何解释都包含了类似的假设并离不开这些假设。我与我的研究对象也呈现出这样一种前有、前见和前设的关系。所以，研究应该不会只是理智活动和研究作用对象的产物与结果，更是我整个心灵生活的结晶。因为我对我们研究对象的关注不仅仅是他们日出而作，日落而息的生活，而是完整的人和生命的生成过程 这个过程本身是具有震撼性的。情感、理想、喜乐、好恶、直觉、敏感、感性认识等这些生命中本真的真实，在科学研究中是被排斥的，教育学的研究没有必要将这些东西赶出去，相反，我认为这些研究者的真实感受在教育学研究中是应该保持和发扬的。因为，它们是研究者真实的、不可或缺的思维材料和动力源泉，没有这份情感的参与和投入，教育学研究又有何存在的意义与价值，读着没有灵魂和真情实感的作品只会让人觉得生涩难懂、枯燥乏味，甚至让人难以真切理解和深入体会。试图突破这种研究习惯的樊篱，让读者真正理解作品和研究思路，理解作者想阐释的不只是教育的知识，也是教育的精神和研究心路的历程。

纵观中国教育研究史，研究者们更多关注的是教育的理论基础和科学基础，关注学科教育，关注教育与社会发展之间的关系以及重点探讨教育理论与实践的关系，对教育功能、教育目的、教育内容以及相关学科与教育学之间关系的学理探究，民族传统教育

在教育理论研究和教育实践中的重要作用却少人问津。民族传统教育是由广大本土人民在长期生产、生活过程中创造、传承和积累的，其内容包括教育方式、教育手段、教育制度、谚语、故事、诗歌、仪式等，是绵延不绝的民间智慧，是鲜活教育的文化遗留物，对民族教育传统的研究具有重要价值。现实表明：现代学校教育和民族传统教育之间几乎互不相涉，很少有人去关注并研究两者间的密切联系。本研究试图纠正这种研究偏见，指出民族传统教育是本土人民不同教育理念的执行方式，是人们教育思想的发展与结晶，学校教育与传统教育，都是建立在教育现实和教育活动基础之上，虽形式相异却又彼此联系的认知方式和指导原则体系。从历史的角度看，两者之间相互蕴含，彼此依托，虽有排斥却又批判存在着；就现实而言，两者之间却相互疏离。以个案研究的方式，从教育人类学的理论分析和视角出发，提出在两者之间重新建立起有效的蕴含、依托和相互支持的关系，以此建构新的教育生活。

2002年1月7日至2002年2月15日和2002年9月13日至2002年的10月15日以及2003年1月28日至2003年2月8日，分别三次去了摩梭人聚居地四川省凉山彝族自治州盐源县泸沽湖镇的左所和前所两地进行实地考察研究。考察期间，曾先后去过摩梭人的其他居住地，如云南落水、宁蒍和永宁，试图通过对不同地方摩梭人的文化、习俗、宗教信仰和发展状况的了解，进一步充实和完善自己的研究。对泸沽湖畔摩梭人的研究并非是个新鲜话题，相反对于该民族，大多数人都耳熟能详，原因多半来自人们对其两性交往方式和社会形态的好奇吧。从社会形态看，许多人认为其处于母系氏族社会，并被冠之以女儿国的美名；其次是其婚姻形态，用婚姻一词也许并不恰当，因为该民族中的大多数男女所采

取的是她们自称 Tisesese 的两性交往方式，这种交往方式是指男方晚上从自家到女方家过夜，第二天早上再返回自己家中的两性交往形式，该方式被研究者们称为“走婚”、“走访婚”或“拜访婚”。对摩梭人两性关系和社会形态的过分描述与炒作，使人们忽视该民族文化中其他有价值并值得关注的内容。或是出于研究领域的问题，不同人对其强调的重点都有所不同。文学研究强调其两性关系的神奇与浪漫；社会研究重在其政治经济和社会形态的分析；旅游学者重要在其与游客所处环境相异处的渲染与夸张，其中尤以两性关系中的 Tisesese 为主；本土学者则系统的、概略性的加以描述；民俗研究重其民俗多重意义的宏大叙述，鲜少有人将其的整体研究和部分叙述相结合。本研究主要运用人类学的研究方法，以期分析摩梭人成年礼仪式教育内涵与其文化生态系统的丰富内涵相结合，为探究摩梭人成年礼提供实证。在自然情境下运用研究方法，对摩梭人的生活世界以及社会组织日常运作进行考察，通过与摩梭人直接的长期交往，了解其日常生活状态与生活过程，他们所处的社会文化环境以及这些环境对摩梭人文化的影响，揭示其社会文化现象的整体性与关联性。

摩梭人成年礼是该民族世代相袭的文化传统，所有的摩梭人都要举行这种人们自称“里给”、“毯给”的仪式。之所以选择该仪式进行考察，基于以下几点思考：首先，成年礼是摩梭人一生中除葬礼外的另一重要和隆重的仪式，它鲜活生动地反映了该民族传统文化、人们的言行举止和心理状态，在学校教育普遍推行的今天依然兴盛。仪式生动、全面细致地再现和反映了摩梭人的文化传承与人性塑造的教育方式和教育理念，有效实现了使个体“成为一个人”的教育目的；其次，作者认为，摩梭人成年礼仪式的实施过程，就是一个全环节的教育过程，是一个教育者、教育影响与受教

育者交互作用的互动过程，是摩梭人文化传承、人性塑造的教育理念和教育行为的集中体现。成年礼仪式具有多样的教育功能，不同的教育功能，体现了教育内涵的文化性与民族性，它能证明教育内涵的文化性与民族性，能证明对教育内涵的理解只有在每个民族的文化传统中才能显示其存在价值与意义的合理性；第三，因为现代教育对理性的过分强调使教育成了唯理性教育，唯理性教育的结果是大量向学生灌输基本技能、人定胜天等自然科学知识，强调人对世界的攫取与占有，对世界的改造、重建与征服，人转而变成了工具 变成了器皿、器物或器具 至于人的理想、价值、感情则也因此被泯灭或丧失，人因此而变得麻木与干枯，成了干瘪的理性的主体。假设该仪式能对现代片面、理性、工具性与机械性的教育在理论研究与实践操作中可资借鉴的依据。第四，因为现代教育将人、教育与学校教育三者之间随意的简单等同，事实上，三者之间并非呈涵盖关系，因为复杂的人的发展不论从外延还是内涵都大于教育，而教育的外延与内涵也是大于学校教育的，学校教育是促进人的发展的部分方式和手段而非全部。由此假设：学校教育只是实现人多种发展可能性的一种方式，学校教育之外的教育阵地同样能实现文化传承和人性塑造的教育目的。实地研究在此基础上展开。

为真切了解和体验摩梭人成年礼和摩梭文化，我力求以“局内人”的身份参与到他们的生活中 与之共饮食、共起居、共劳作、共娱乐，不想让他们认为我是外来人、城市人或是旁观者，于是从着装、言行举止上我都尽量真诚、朴实、积极主动地不让他们把我当作外人。结果发现 尽管他们谦恭有礼的 用他们本真、实在、自我地方式和我相处、交谈、说笑，但我依然能感觉到在她们的我心中我终究还是外来人。这让我觉得，文化犹如个体生命中流淌的血，犹

如血脉相承的亲情一样，无法替代与改变，更是强求不来的。

一直以来，置身象牙塔中的我对教育有着无限的激情、憧憬与向往，也对不同民族的文化充满了关怀与兴趣，但带着具体的研究任务到一个民族中去进行田野考察，这于我，并没有任何实际的经验。不知道具体该怎样着手，该做哪些准备工作，学理上的，知识上的，工具上的，甚至人际交往方面的。经验的缺乏，都让考察之前的我 惴惴不安 第一次出去 犹如初学走路的婴儿 举步艰难且步履蹒跚，心中更是不甚惶恐，甚至可以这样讲，我对她们的陌生与好奇远远大于他们于我的。这种状况不自觉地暴露了我在心理上与他们的距离，使我不可能在短期内就融入其中并与他们打成一片，更遑论成为一个局内人。当然，他们也知道我是去调查和研究他们，有些在行为上有些遮掩、故意表现或防范，但这种意识只是个别人才有，对大多数人而言，他们习以为常的生活方式和习惯还是自然暴露在我眼前，他们在无意识的生活劳作中表现出的行为方式与习惯，还是自觉、不自觉地进入了我的研究“视阈”之内，成为我理论思考和建构的现实起点。

教育本身是一个自然发生、不断发展的过程，教育中的人和事也并非总是处于静止状态之中。因此，对教育过程进行动态的、综合的、与现实情境相融合的考察，从而实现并完成对考察对象的共情与理解。纯理性思辨的理论研究不是我的长项，对事物的真实描述与意义阐释才是我真正的兴趣所在，这也是我方能胜任的东西。真正投身于实地研究时才发现，研究者的观点是研究者本身研究经验的总结和实践智慧的结晶，没有亲历亲为有些东西是根本无法从书本上学来的，这也更坚定了我运用田野考察的方法进行研究的决心和信念，因为研究本身是因人而异的，它不同于太极拳，有固定的共同遵循的套数，只要天分好，拳就能学得好。研