

- [1]张品兴：梁启超全集（第一册）[M]，北京：北京出版社，1999。
- [2]丁守和：中国近代启蒙思潮上卷[M]，北京：社会科学文献出版社，1999(1)。
- [3]张品兴：梁启超全集（第二册）[M]，北京：北京出版社，1999。
- [4]中华民国宪法史料，沈云龙：近代中国史料丛刊（续编第803册）[Z]，台北：文海出版社有限公司，1974。
- [5]张木丹，王忍之：辛亥革命前十年间时论选集（第一卷上）[C]，北京：三联书店，1960。
- [6]教育部教育年鉴编纂委员会：第一次中国教育年鉴[M]，上海：开明书店，1934；丙编教育概况。
- [7]龚启昌：公民教育学[M]，重庆：正中书局，1948。
- [8]雷震清：公民教育概论[J]，中华教育界（第16卷第6期），1937。
- [9]赵实忠：在教育救国声中对于民众教育应有的认识[J]，山西省立民众教育馆月刊（第1卷第10期），1937。
- [10]许福祥：对民众教育应有的认识[J]，西康民教季刊（第1卷第3期），1941。
- [11]相菊潭：公民教育实施法[M]，重庆：正中书局，1942。
- [12]宋恩荣：晏阳初文集[M]，北京：教育科学出版社，1989(1)。
- [13]钟灵秀：社会教育行政[M]，上海：国立编译馆，1947。
- [14]中国第二历史档案馆，中华民国史档案资料汇编（第五辑第一编教育二）[Z]，南京：江苏古籍出版社，1994。
- [15]茅仲英，唐孝纯：俞庆棠教育论著选[C]。北京：人民教育出版社，1992。
- [16]吴剑真：公民训练[M]，上海：商务印书馆，1937。
- [17]毛泽东：论联合政府，毛泽东选集（第3卷）[M]。北京：人民出版社，1991。

【论 文】

民国小学《国语》课程与少数民族学生国家意识的塑造^[1]

——云南彝族阿细教育的个案研究

陈昱岿^[2]

摘 要：民国时期，政府推行制度化教育以把边疆少数民族整合入国家之内，以达到培养其国族意识的目的。对于边疆少数民族而言，国族建设首先必须学习和掌握国语。本文以档案文献及口述史资料为基础，考察民国时期云南彝族阿细学生《国语》课程学习的历史过程，展现此过程中阿细学生从阿细母语连带到国家的国语纽带生成变化及国家意识的塑造机制。《国语》课程是构筑国家认同的共同性基础、建设统一国族的重要路径，应在少数民族学生国家意识、国民意识和国族情怀培养方面发挥更大的作用。

关键词：《国语》课程；彝族阿细学生；国族建设；国家意识；国族情怀

^[1] 本文的修订稿刊载于《中南民族大学学报》2019年第3期，第44-48页。

^[2] 作者为北京大学教育学博士，云南红河学院副教授。



引言：问题与研究回顾

20世纪80年代之后，由于民族主义全球性的涌现、民族主义的意识形态对许多渴望获得独立和主权的族群生死攸关等因，国家认同和民族主义研究热情高涨^[1]。国外学者对国家认同的研究多从政治学、心理学、社会学等领域出发，取得了丰硕的成果。教育学视域有关课程与国家认同的研究多借助课程政治学和课程社会学理论衣钵，沿袭雷蒙德·威廉斯、麦克·杨、吉鲁或艾普尔等人的文化分析或批判教育研究理论框架，探讨国家如何操控符合国家利益的意识形态，通过教学材料的选择和组合，传递和传播成形的民族精神以塑造国家认同。这些研究从显性课程和隐性课程入手。在显性课程方面，重点聚焦于语文^[2]、思想品德^[3]、历史^[4]、音乐^[5]等显性分科课程在制造敌对意识形态，形成国家之间边界，培养本国的认同感、爱国主义、团结或强烈工作的伦理及激发起国民的国家想象方面所起的作用。在隐性课程方面，学者们探讨了地理课程中的江川、河流、风景、建筑、地图、插图等对民族主义、爱国主义、国家边界形成的影响^[6]。隐性影响一方面隐含于正式课程中，另一方面通过国旗、国歌、庆典仪式等学校情境潜在影响学生国家认同^[7]。相比较而言，与国外同行相比，国内学者对学校课程的研究可谓汗牛充栋、数不胜数，但对教育与国家认同的研究还未引起足够重视，已有的少量研究范围狭窄，理论探讨不够深入，创新性不足，特别缺乏立足于民国小学课程，有针对性的专门探索其对边疆少数民族学生的国家认同构建的影响的研究。

阿细是彝族的一个支系，历史上自南诏时期就主要居住于今云南弥勒县高原平地。由于历史、地理环境等多重因素影响，阿细聚居区现代教育发展缓慢。20世纪20年代末到1948年前，在国民党地方政府的大力推动和阿细族群知识分子的倡导之下，现代学校在阿细乡村抽芽滋衍并逐渐形成一定规模。阿细乡村学校开办之后，阿细学童们借助学校课程得以发蒙，从第一次听到不知所云的国语，到歪歪斜斜的照抄简单汉字，最后到逐渐学会书写和拼读繁难庞杂的繁体字，并受到各种教科书内容的系统灌输及影响，形成从族群认同趋向国家认同的纽带。本文以云南彝族阿细人为例，应用档案法、口述史等方法，从铺叙阿细学生学习《国语》的社会历史事件入手，从侧面书写民国时期国家建设过程中少数民族学生学习《国语》课程及其国家意识形成的教育历史民族志。

^[1] 安东尼·史密斯，2011，《民族主义：理论、意识形态、历史》，上海：上海人民出版社。

^[2] Avril Bell(1994). "New Zealand or Aotearoa? The battle for nationhood in the English curriculum", *Curriculum Studies*, Vol.2, No.2, pp.171-188.

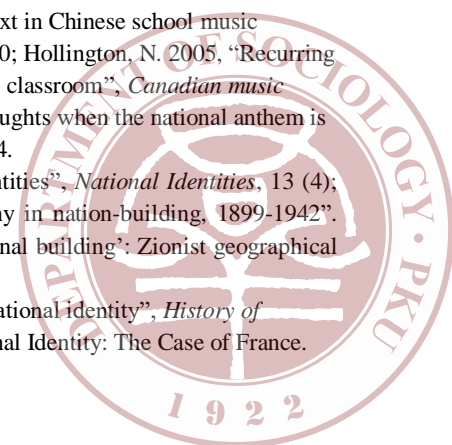
^[3] Sherlyne A. Almonte, 2003, "National identity in moral education textbooks for high school students in the Philippines: a content analysis", *Asia Pacific Education Review*, Vol. 4, No. 1, pp. 19-26

^[4] Karina Korostelina, 2011, "Shaping unpredictable past: national identity and history education in Ukraine", *National Identities*, Vol. 13, No.1. pp. 1-16; Barton, K. C., 2001, "History education and national identity in northern Ireland and the united states: differing priorities", *Theory into Practice*, 40 (1).

^[5] Brand, M. 2003, "Dragons in the music classroom: political and philosophical subtext in Chinese school music textbook", *Bulletin of the council for research in music education*, No.158, pp. 72-80; Hollington, N. 2005, "Recurring motifs: Canadian music in education—Canadian identity and Canadian music in the classroom", *Canadian music educator*, Vol. 47, No. 2, pp. 10-11; Bodnar, E., Giboa, A. 2009, "What are your thoughts when the national anthem is playing? An empirical exploration", *Psychology of Music*, Vol.37, No.4, pp. 459-484.

^[6] David H. Kaplan, Guntram H. Herb 2011, "How geography shapes National Identities", *National Identities*, 13 (4); Kosonen, K., 2008, "Making maps and mental images: Finnish press cartography in nation-building, 1899-1942", *National Identities*, 10; Yuval Dror, 2004, "Textbook images as a means of 'national building': Zionist geographical textbook 1918 to 1948", *History of Education Review*, 33 (2).

^[7] Ian Grosvenor, 1999, "'There's no place like home': education and the making of national identity", *History of education*, 28 (3) ; Greenwalt, Kyle A (2009) . Discourse, Narrative, and National Identity: The Case of France. *Harvard education review*, Vol. 79, No. 3, pp. 494-539.



一、民族共同体意识培养之要素首在文字语言

历史上,华夏族作为中华文化的最典型的代表,其所秉持的儒家文化主张“诸侯用夷礼则夷之”,“夷夏之辨”的分界主要体现在价值观念、行为规范为核心的“文化”方面的差别^[1]。而对进入中国的狄夷,华夏族的精英似乎一直有“进于中国则中国之”的“同化”强迫症。民国时期主流族群的政治文化精英继承并践行了这种思想。当时,“化特殊为相同”,“去除畛域之私见,培养共同意识”,进而打造一个统一的国族是政治精英推行制度化边疆教育的根本目的之一。当时的国族建设是一个将居住在中国大地上的包括满、汉、蒙、回、藏五族在内的四万万人铸造成亿人一面的唯一民族的过程。在国族建设的方略上则有“同化”和反“同化”之争。孙中山先生是“同化”论的典型代表。在辛亥革命次年,他就主张“实行种族同化”,“励行种族同化”^[2]。1919年起,他的同化主义思想从强调以汉族为中心的“汉与满、蒙、回、藏之人民相见以诚,合为一炉而治之”五族共熔向他族同化于汉族的同化主义思想转变,他说:“兄弟现在想得一个调和的方法,即拿汉族来做中心,使之同化于我……”“吾人应为汉族发扬光大,令彼与我共同建国之各民族同化于我。”^[3]打造国族的起点,对于汉族而言,必须用统一的国语去消除汉语方言之间的相互隔阂。对于少数民族而言,首先必须消除横亘在汉族与少数民族之间的语言壁垒,使他们掌握听、说、读、写汉语的基本技能,为后续学习和生活打下基础。受孙中山等领袖人物思想的影响,主流族群政治精英认识到统一语言文字在把少数民族同化入汉族,形塑其国家意识,形成其国家认同中的重要作用。例如,1936年,国民政府边政设计委员会成员沈重宇等在研究基督教重镇石门坎治理办法时,指出在少数民族中推广汉字对夷人建立趋向于主流族群的感情连带的重要性,“查民族同化之要素,第一为文字语言,而宗教、政治、风俗、习尚等项尚属次之。吾国民族广大,种类繁多。……反之,保障其种族者,必先保障其语文;统一其种族者,必先统一其语文,此一定之势。”^[4]

受多重因素影响,历史上大部分少数民族一直散居或聚居于国家权力难以抵达和渗透的边疆或边缘地带,又因之与外国或外界接触交往较多,语言和文字上也长期远离主流文化,同时因为历代帝制政府忽视对少数民族的教育教化,对外国传教士为少数民族创造文字拓展教会疆土带来的消极影响重视不够,导致边疆少数民族在心理和情感出现外倾现象,对国家领土完整和主权独立形成威胁。因此,在少数民族聚居地传播统一的国家语言和国家文字以形塑其国家意识是民国政府势在必行的柔性治理方略之一。

在学校教育中,国家意识的形塑很大程度依赖于各门教科书发挥作用。对于包括阿细学生在内的少数民族学生而言,汉语就是国家确立的官方语言,《国语》既是他们学习其他一切科目的基础,也是他们借用其理解中华文化和思想的重要渠道和窗口。通过这个渠道和窗口,精彩纷呈而又与彝族阿细文化大相径庭的主流族群的历史、地理、文化、艺术等立体呈现出来,而统治阶级的意识形态和主流族群的价值观,通过或显或隐的方式,直接或间接的作用于学生,从而改变他们对国家等外在世界的认知。

二、从阿细母语到国语

^[1] 马戎,2010,“民国时期的少数民族精英:理解中国从‘天下帝国’到‘民族国家’进程的钥匙”,《社会科学战线》2010年第8期。

^[2] 《孙中山全集》(第2卷),中华书局1982年版,第407页。

^[3] 黄彦编,《孙文选集》(中册),广东人民出版社2006版,第13页。

^[4] 秦和平,2003,《基督宗教在西南民族地区的传播史》,成都:四川民族出版社,第429-430页。



在汉语成一定规模传入阿细聚居区之前，阿细语是阿细人归属于阿细族群的一种原乡连带（Primordial ties）。阿细聚居区相对封闭的自然和社会环境保持着原乡的文化。但随着统治力量和汉族地主的介入，争夺土地等资源使彝汉双方心存芥蒂、相互排斥，大部分彝汉百姓间隔山河隔路相望但至死鲜有往来。因此，除了少数有汉族地主盘踞的阿细乡村，乡民因为有交租、服役等事务经常性与汉族地主有交往，使少数阿细人懂得了汉语外，大部分阿细人对汉语一无所通、如云坠雾。1936年，滥泥箐村阿细教师毕呈瑞在为其祖父撰写的墓志铭提到：“夫我无文化之夷民，当帝制年间，大多不徒，目不识一丁，且多不通汉语……”。现代学校进入之初，在阿细文化根深蒂固和浓厚的地方用汉语进行教育教学必然面临诸多困难。“刚刚入校的时候，小伙伴们都听不懂老师讲什么。听到老师说叽里呱啦的汉语，大家只好面面相觑，有一个人忍不住笑出声来，然后教室里便充满了笑声。”（访谈 BR）民国二十五年（1936年）4月16日，马家大平地阿细乡民李凤臣等上书路南县教育局，反映教师单一汉语教学对听不懂汉语的阿细学童的消极影响：“……夷汉间言语隔阂，教师授课，民村所有儿童瞠目直视，不能讲读，迄今七载，贻误青年不少，民等有鉴及此，不忍坐视子弟贻误……^[1]”，国语在阿细乡村遭遇了瞠目直视的尴尬和忍俊不禁。为了解决这个问题，教师一般采用拐杖式的双语教学模式克服这种困难——在三年级之前，用母语作为“拐杖”，帮助学生理解《国语》中的问题。三年级之后，开始逐步抽离拐杖实施汉语诵读，偶尔插入母语做讲解，直到高年级脱离拐杖独立行走。教学中教师继承了摇头晃脑的背诵方式，大部分课文都要“整篇整篇背下来”，背不出来时则一般根据背诵的质和量进行体罚。体罚的方式有多种，最轻用戒尺打手心，其次是戒尺加罚站，再次是把裤脚撸起来，露出膝盖跪在瓦砾上，最重的要数夹蝎子草烫肌肤。有些受访者对当年的体罚记忆犹新：有些老师体罚的很厉害，会劈头盖脸地打过来。对自己的亲兄弟也毫不手软。有一次，xx没有背出来，被他的哥哥重重的揍了一顿。非常严格啊！还有一次，有几个同学背不出来，这些同学被金鸡独立罚站在讲台旁，两只手还要共同举一根两丈长的梁条。（访谈 LJW、WZB 和 SGY）

一些曾在滇胜乡第三中心学校（可邑）学习过的学生，对毕文珍老师充满了敬畏。1937年9月，毕文珍初小毕业后考入滥泥箐私立崇正高小第一班，受业于灰世荣、段文彩、毕呈瑞等阿细名师之下，受到非常严格的磨砺。高小毕业后考入省立圭山学校师训班，经受系统严格的师范教育。其间，他严于律己，曾经写下“守纪救国，感谢校风严厉的老师；力学救国，我不做囫圇吞枣”的词句以自勉自律。^[2]大约在1941年夏，“因家中贫寒不能再继续升学”，他提前肄业回到阿细山乡，开始教育教学工作。他执掌滇胜乡第三中心学校多年，继承省立圭山学校严格的校风，希望本族的孩子们多学知识，早日脱离贫困和愚昧。他擅长古体作文，博识多闻，通晓天文历法。教学中他善于教授《国语》，对阿细学生充满期待。因此，期许和失望之间的落差滋生的恨铁不成钢，经常通过他的暴力体罚表现出来，

他很严格，体罚得很重。每个礼拜六上午要背书，如果不会背，（就把）学生的衣袖撸起来，然后用竹片夹德嘍（蝎子草）来烫学生的手臂。非常严格啊，因为一心想把（学生）教会。……有一次，班上有同学背不出来。他很生气，把那个学生罚跪在瓦砾之上。我都曾经被用蝎子草罚过一次，没有被罚跪在瓦砾上。罚跪在瓦砾上算比较重的，因为瓦片打得很碎小，裤子要卷起来，人又比较重，跪上去就会很疼。（访谈 CGZ）

对于一些既笨又懒且屡屡违背学校规章制度的学生，老师们甚至会用阿尼德嘍（蝎子草）烫他们的裸背。在阿细乡间，一旦雨季如期而至，房前屋后便疯长这种植物。阿细人根据它的毒性大小将其形象的分为唛乃德嘍（像猫一样小的蝎子草，指毒性较小）和阿尼德嘍（像水牛一样大

^[1] 呈为校舍距村太远儿童就学不便，恳请钧局备案赏准单独成立一校以期教育普及事，石林县档案馆民国教育档案（1936年）。

^[2] 毕文珍，《讲演笔记》，弥勒县档案馆民国教育档案（1941年）。



的蝎子草，指毒性很大）两种。事实上，唛乃德嘍毒性很强，人的肌肤一接触到它就立即产生剧烈的痛感，并开始起蚕豆般大小的水泡。俗称猫型蝎子草的小蝎子草毒性就如此强大，水牛型蝎子草的毒性就可想而知。现实教学中，阿细教师会用火钳或竹片夹持方便实用的蝎子草，作为体罚的武器，摁在学生的肌肤之上，给不能达到要求的学生留下深刻的教训并起到杀鸡儆猴、杀一儆百的作用，用这种方式推着学生跑。从田野访谈来看，用蝎子草这样的“剧毒性武器”体罚学生的情况实属罕见，但一般性的体罚却是普遍且无条件的，没有通融的余地。毕业于滥泥管私立崇正高小的受访者 HZY 谈起他印象很深的一次体罚：“那个时候，我的父亲虽然在教书，但已经得了病，没有力气扶犁耕地了。我还是个孩子，只有十三、十四岁，还没有力气，很拖不动犁，但是没有办法，只能亲自耕地了。有一个农忙假，放两个星期。放假前规定要背 14 篇课文。我母亲牵牛，我扶犁耕地，累得晚上吃过饭一躺下就睡着了，背不了书。结果收假的时候一检查，背不出来。何老师就用戒尺打我手心十四下，打得很响很疼。惩罚不是会背一课抵一下，只要你不能全部背下来，会背多少都不行，要按总数打。”（访谈 HZY）

当时，HZY 的父亲是私立崇正高小的教导主任，主教数学，与《国语》老师是同事关系。但《国语》老师并不因为这种关系而宽恕达不到要求的 HZY。人类的教学活动永远这样——有些学生需要教师用皮鞭和戒尺赶着走，有些却积极主动并乐此不疲。《国语》教学中单调枯燥的重复背诵不仅令人望而生畏，而且可能使人产生逆反，为此，民国时期《国语》教科书的编写者根据学生的心理，编撰了富有韵律、动感、琅琅上口的课文，有效地减轻了学生的学习负担。在田野访谈中，研究者曾经碰到一些耄耋老人，在经历了七十多年后，至今依然能背诵部分课文。比如受访者 SZY 老师，今年 78 岁的他依然能一口气一字不落的背诵七、八篇《国语》课文（访谈 SZY）。他把自己能记住这些课文归因为“《国语》课文的形式和内容都很贴近学生生活，大都简短明快，富有韵味，琅琅上口”和“因为老师爱学生，能对学生进行爱心教育”（SZY 写的田野材料）。

除了诵读课文之外，写汉字也是《国语》课程学习的重点。随着《国语》课的开设，阿细学生从人、口、手、大、小、多、少等最简单的方块字入手，开始学写异族的文字。BR 回忆他的学童生活，时说：

那个时候，老师既要教书，又要充任村里的文书。村子里有哪家卖地买地，写个契约什么的都要请他。老师经常顾不了课，有的时候在教室里等得不耐烦，老师还是不来。等到下午上课，老师终于来了，但是因为办事喝了酒，满身酒气，脸上泛着酒晕，拿起课本读上一两个字，就叫大家写。学生们拿出纸和毛笔，开始写字。老师牵拉着脑袋打瞌睡，后来趴在讲台上睡着了。学生们开始乱，写字的写字，在教室跑的跑，说话的说话，大声喧哗，乌烟瘴气。闹得老师实在睡不着，他抬起头，看看学生，教室里安静下来，然后他又继续睡觉。……（学生）天天带着墨汁、毛笔和薄明纸，会写不会写都要写，有的时候手指、胳膊甚至脸上被墨染得乌黑，涂鸦一通。……（访谈 BR）

至于写字的体罚，老师看你写的字对不对。如果少写一笔，就打一下，少几笔打几下。他用一只手紧抓着学生的指尖，另一只手持竹戒尺打手心。一边打一边看你的脸，看看哭了没有，哭了也照打不误。打得很疼。（访谈 LJW、WZB 和 SGY）

用各种各样的方式，“蛮夷”的孩子们逐步掌握了简单常用的国语汉字。本尼迪特克·安德森有一段经典话语，形象地描述了汉族官员对落后的少数民族群体归化汉文化的初始阶段的态度：“中国的官人们带着赞许的态度注视着千辛万苦方才学会挥毫书写中国文字的野蛮人。这些蛮人虽未入文明之室，却总算也登上了文明之堂了，而即使半开化也远胜于蛮貊。”^[1]掌握初级汉语的“蛮夷”阿细孩童们，虽然远没有进入文明之室，但总算从主流族群眼中的“蛮貊”状态走向

^[1] 本尼迪特克·安德森著，吴坚人译，《想象的共同体》，上海：上海人民出版社 2005 版，第 12 页。

“半开化”。

三、民国《国语》课程与阿细学生国家意识的塑造

语言的习得是一个自然的过程。任何一个身心健全的个体，只要置身于互动的语言环境中，就会毫不费力的掌握这种技能。但在阿细乡村的语境中，阿细语言主导了课堂之外的一切时间，以汉语为基础的国语作为一种外语，缺乏生根的语言条件。因此，阿细学生学习国语需要经历较多的反复。尽管如此，在主动与被动之间，通过控制与被控制，虽然有浓重的民族腔调，“蛮夷”的孩子们逐渐学会了一些优势族群的语言，偶尔能说一些词不达意的话。高强度的语言训练是在每周一必须进行的总理纪念周活动。在这个活动中，“蛮夷”的孩子们一个个被老师推上了“会大失颜面”的讲台，在中山先生、国旗、党旗和总理遗嘱的见证下，发表自己对孙中山先生的纪念感词，以及畅谈自己学习中的感念与体悟（访谈 HRM、BR、LJW、WZB 和 SGY）。

概念和范畴是人类社会构建出来表达思维的抽象符号。某种程度上，这些符号的产生是社会发展到特定阶段的必然结果。因此，对于处在不同发展阶段的不同社会而言，其所需要的概念或范畴存在差异。在中国社会中，以儒家文化为主导的汉族社会复杂性高于其他少数民族社会，由此决定了这种社会所需要的抽象概念或范畴多于或复杂于其他社会。张坦曾经描述贵州石门坎苗族的缺乏“国家”、“国民”等抽象概念的现实样态：

原来在滇东北次方言区的苗族词汇中，没有“国家”、“国民”、“公民”、“社会”这一类词，说明苗族社会根本没有这些概念。过去外边的一切，他们从不知道，若“凿井而饮，耕田而食，国力于我何有”的风尚，性固保守。王明基《昭通教会史》一书也说：“（苗族）处于尚未开化的蒙昧自然状态，不知有县政府，更不知有国家和中华民族。”^[1]

与苗族相比，汉语对阿细人影响较多。但阿细语言中同样没有抽象出“国家”、“国民”、“公民”、“社会”这类词汇（至今如此）。天主教进入阿细乡村之后，它的传播必须依靠概念或范畴上的最大对接，以便阿细人能方便快捷的理解义理。因此，传教士和信徒们开始琢磨天主教阿细词汇，比如神父一词，阿细信徒将其翻译为“腮巴”，“腮”在阿细语中指一种无所不能的神秘力量，类似于“神”，“巴”指上一辈雄性祖先，“腮巴”一词作为无所不能的神秘力量的父亲，很容易被信徒们接纳和理解。但对于某些外来的抽象词汇，由于阿细社会发展并未进入到相应的阶段，阿细语言无法找到它的替身。比如，阿细语言中没有抽象出“国家”这个语词，换句话说，阿细语言中没有它的对应词，导致学生理解“国族”、“国父”、“国母”等词汇上的困难。

在《阿细先基》中，万物都有阴阳、雌雄之别，神也有男神和女神之分。神是人类以自己为模子创造出来的形象，因此抽象的“腮”分为雌雄是容易理解的。但是要把性别这样人化的东西，披在“国家”这样没有骨架的虚拟物之上，实在立不起来。因此，阿细师生只好把“国父”、“国母”这样异族世界中的抽象词语，全盘生硬的接过来，生吞活剥，然后通过漫长、周而复始的纪念活动和高度重复的学习内容，慢慢消化吸收。

对于彝族阿细这样的少数民族学生而言，民国时期的《国语》是正规学校教育中学习国语的最重要资源。阿细儿童们从笔画简单的汉字开始，循序渐进，逐步掌握繁难的繁体字，但《国语》并非单一的识字教材，正如北宋理学家周敦颐在《通书·文辞》中所言，“文所以载道也。轮辕饰而人弗庸，徒饰也，况虚车乎。”《国语》教科书也是负载掌握权力的统治阶级意识形态及主流族群价值观的工具，它一方面用看似中立的方式，将单字或词语符号呈现在学生面前，另一方面也传递符号承载的意义和道理。阿细聚居区通用的商务印书馆和中华书局出版的《国语》教科

^[1] 张坦，2009，《“窄门”前的石门坎》，贵阳：贵州大学出版社，第149页。

书中,有关国家意识形塑的国民党意识形态、爱国主义、选择性传统等内容融汇和贯穿始终。通过《国语》等课程的学习,国语和汉字逐步沁入“蛮夷”阿细学生的心田,“国家”、“国族”、“国父”、“国母”等抽象词汇也随之浸入其心底并发芽滋长。就这样,阿细学生从归属于阿细族群的阿细母语连带扩展到从属于一个国家的国语纽带上去。接受正规学校教育的阿细人,正是在民国时期新政府提出的新型共和国国民培养的过程中掌握了国家语言和文字,并借助它们理解“国父”、“国家”、“国旗”、“党旗”等符号内涵,接纳异族的历史、祖先、传说故事、英雄人物等传统文化,逐步形成了优势族群主导下的国家和国族意识。

四、启示

涂尔干曾经说:“每当我们从某个特定的历史时期中选取与人类有关的某些事物,如宗教信仰、道德戒律、法律准则、美学风格或经济体系并着手解释的时候,必须追溯其最原始和最简单的形式、尽力说明在那个时代标志塔的各种特征,再进一步展示它是如何发展起来,如何变得复杂起来,如何变成我们所要讨论的那个样子的。”^[1]历史是一个无尽的因果锁链。笔者在探讨少数民族的族群认同和国家认同关系问题时,发现彝族阿细中学生具有强烈的国家认同和族群认同,且两者之间呈中度正相关关系。笔者将这两种认同的和谐共生归结为学校教育构筑的共同土地、共同血缘、共同历史记忆、共同英雄人物和共同象征符号等共同性基础^[2]。但是,现实是一层层的过去积留下的沉淀。今天,抛开民国时期学校教育中推广国语的边疆教育实践,就很难理解当今很多少数族群国家认同和族群认同和谐共生的现实样态。“研究民族—族群问题,最核心的命题就是身份认同”^[3],但是在学术界对中国的民族建构、中华民族的塑造研究尚处于初始阶段,“有关中华民族的认同问题,引起了社会各界的关注,但是如何实现认同、加强认同,……学术界尚未从理论到实践做出应有的智力支持”^[4]的今天,民国《国语》课程教学实践与彝族阿细学生国家意识的塑造个案研究对我国当今提升各族群的国家认同及边疆地区的社会治理有较强的启示:“与其他现代民族国家一样,推广‘国家通用语言教育’是中华民族‘民族构建’进程中的历史发展趋势,是在国家层面建立‘文化认同’的社会基础。”^[5]《语文》课程是学习其他学科课程的基础,是构筑国家认同的共同性基础,激发起各族群对中华民族的共同体想象、建设统一的国族难以回避及不可取代的路径。学校教育应充分认识到国语教育的构建国家认同的功能,适当增加国语课程在课程设置中的比例,加强国家通用语言教育教学力度,从而使其在少数民族学生国家意识、国民意识和国家情怀培养方面发挥更大的作用。

^[1] 涂尔干著,渠东等译,《宗教生活的基本形式》,上海:上海人民出版社 2006 年版,第 3 页。

^[2] 陈昱焜,“学校教育场域中民族认同与国家认同的共生——云南彝族阿细中学生的个案研究”,《民族教育研究》2017(4)。

^[3] 马戎,2007,“当前中国民族问题研究的选题和思路”,《中央民族大学学报》,2007 年第 3 期。

^[4] 郝时远,“中华民族的伟大复兴——中国共产党民族理论与民族政策的理论性和实践性”,《云南民族大学学报》2011 年第 6 期。

^[5] 马戎,“汉语学习与中国少数民族群的现代化”,《社会政策研究》2017 年第 1 期。

