

多民族聚居地区教育均衡发展：内涵新释与思路重构

——以云南省多民族地区为例

杨建朝

(信阳师范学院 教育科学学院, 河南信阳 464000)

【摘要】尽管全国大部分地区已实现教育基本均衡,但多民族聚居地区教育均衡发展仍存在诸多问题和困境,这些问题的解决需要重新审视特殊地区均衡发展的内涵,将其理解为“中和”的发展,做“适切”的教育,指向促进民族地区学生“实质自由”的扩展。基于此,在云南省多民族聚居地区实地调研基础上,提出推进多民族聚居地区教育均衡发展需要反思性实践思维,充分考虑民族地区文化特质,从而走向真正适合民族地区需求的均衡发展之路。

【关键词】云南教育;民族教育;教育均衡

【中图分类号】G52 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1005-3476(2020)01-0023-07

DOI:10.16215/j.cnki.cn44-1371/g4.2020.01.004

教育均衡发展是当前国家基础教育领域的重点政策,也是近些年的社会热点。随着政府的强力推进,全国大部分地区已基本实现县域内教育均衡,但受制于一些特殊地区的特殊情况,教育均衡已经全面实现的说法还为时尚早。本文研究的主题是多民族聚居地区基础教育如何可能均衡发展,以很少被关注的地处西南边陲的云南省民族地区的教育均衡发展问题为分析个案,试图探索切合多民族聚居地区现实状况和发展需求的教育均衡发展之路。

一、问题的提出：多民族聚居地区教育均衡发展的现实忧思

(一) 多民族聚居地区教育发展问题的时代和社会背景——以云南省为例

云南省地处祖国西南边陲,全省总人口

4600多万,其中三分之一为少数民族,是中国境内少数民族种类最多的省份。除了汉族外,主要有彝族、白族、哈尼族、壮族、傣族、苗族、傈僳族、回族、拉祜族、佤族、纳西族、瑶族、藏族、景颇族、布朗族、普米族、怒族、蒙古族、独龙族等。他们以大杂居、小聚居的方式生活在云南各地,这些民族同汉族一起,共同创造了光辉灿烂的中华文化,是典型的多民族聚居地区。

新中国成立前,云南省民族地区由于受到历史与现实各种因素的制约,经济发展程度低,社会发育程度不够,教育水平也非常落后。白族、回族、纳西族等由于与汉族杂居,受汉族文化影响深,教育条件相对较好,教育水平也较高。但其他大部分少数民族由于生活地区的自然条件落后,发展水平都不理想,一些居

作者简介:杨建朝(1980-),河南林州人,信阳师范学院教育科学学院副教授,博士,主要研究方向为教育基本理论。
基金项目:国家社科基金2015年西部项目“配置正义与关系正义双重视域中云南民族地区教育均衡发展研究”(编号:15XMZ066)。

住在边远高寒山区的民族，在解放前还处于刀耕火种、没有文字的时代，教育状况也非常薄弱。教育的薄弱反过来又无法为民族地区的政治、经济、文化发展提供人才支持，那里的人们几个世纪以来基本延续着祖辈传统的生产生活方式。

当前，在党中央的各项政策扶持帮助下，民族地区获得了极大发展。但由于各个民族生活的地理条件、文化历史、生活方式等的不同，其发展程度仍然不均衡，例如白族、纳西族、回族、蒙古族等，其发展水平跟汉族相似，处于经济和社会发展水平较高的位置。但人口较少的民族，一般居住在高山峡谷中（云南国土面积中94%都是山区），交通极其不便，人口分布稀疏，教育条件不佳，虽多方扶持照顾，社会发展水平仍然不理想。这种地区性的社会和经济发展的现状直接导致了云南省部分民族地区教育水平和发展程度的相对滞后。

（二）多民族聚居地区教育中存在的突出问题概貌

为了探寻切合民族地区实际的教育均衡发展路径，课题组实地调查了云南若干个多民族聚居地区义务教育的基本情况和实际困境，兹述如下。

云南多民族聚居地区教育总体情况是：集边疆、民族、贫困、山区为一体，云南省民族地区自然地理状况相对恶劣，大多数地区都是高山峡谷，盆地（云南称为坝子）很少，交通条件落后，经济发展程度差，社会发育程度不高，学校教育的历史大多比较短暂，教育发展状况不乐观，教育基础还比较薄弱，教育水平相对落后，整体教育质量不尽如人意。

实际调研发现的问题可概括为：（1）少数民族大多生活在山区，地处边疆、生活水平较低、交通不便、民族多样，地区教育情况与城市或东部地区相比差距较大。（2）因历史原因和现实条件限制，教育基础差，教育文化发育不足，教育资源投入相对较少，一些学校还缺

少充分的现代化教育条件，不能满足正常开展教育教学活动的需要。（3）因多方面条件制约，教师的教育观念有待更新，一些地区即使政府投入了很多教育经费，充实了教育物质设备，但资源利用效率差，一些现代化设备成为漂亮的“摆设”。（4）学生学习基础总体而言较差，积极性低，流失率偏高。（5）地区内教育资源配置不够均衡，城乡差异明显，县城学校明显优于乡村学校，县城学校不断接纳来自乡村的学生，出现大班额；同时，村寨学校学生流失严重，办学出现较大困难。（6）双语教育未受到应有重视，实际成效不明显。（7）课程内容未能充分考虑民族地区实际生活情况，学生学习困难，适合民族地区学生的地方或校本教材较匮乏。（8）由于主客观原因的制约，部分地方的主要领导不重视教育；受新的“读书无用论”的观念影响较大，许多家长对孩子接受教育不太关注。（9）部分教师担心自己孩子的教育质量和未来出路，希望调入城区工作的愿望很强烈，教师流失难以遏制，导致优秀师资不断向城区学校集中，城乡教育不均衡状况有加重趋势。诸如此类导致民族地区教育不均衡发展的现象还有很多。

（三）多民族聚居地区教育困境的个案讨论——以云南省某边疆县为例

课题组于2018年12月前往集边疆、多民族、贫困、山区为一体的红河哈尼族彝族自治州某县做调研，该县98.5%的人口是少数民族，其中约87%的民族是哈尼族。当地教育局基础教育科反映的基本情况是：生源持续流失，家庭条件较好的学生从小学开始即到周边现代化程度较高的个旧、建水、蒙自上学，家庭条件一般的也是想尽办法到县城读书，导致乡村薄弱的教育质量更加雪上加霜，恶性循环。对该县农村学校，政府根据相关政策给予了大量补偿性支持，教师工资也不低于城市教师，但即使有大量补偿性投入，由于学生的持续流失，资金使用效率极低，资源大量浪费，并未提升

教育水平。一些农村校园凋敝冷清，教师教得无奈，学生学习气氛不佳。农村孩子为什么流失？原因是大量农村孩子的家长只要经济条件允许，都特别希望孩子将来能够受到良好教育，上重点大学，毕业后找到理想的工作。部分家长不信任农村学校的办学水平，宁愿多花成本，也想尽一切办法到个旧、建水等教育条件较好的学校就读。

其次，该县哈尼族文化源远流长，是哈尼族的原始聚居地，专门建了哈尼博物馆，诸如长街宴等民族文化活动比较重视。但调查中，日常生活中的哈尼文化已经逐渐消褪。民族文化遗产的现实让人忧心。在幼儿园、部分小学还开展少数民族文化遗产的活动，但一到初中，几乎全部为升学而努力，尤其是作为民族文化载体的哈尼文字，已经面临失传的风险，哈尼的孩子大多也只是受小时候家庭和社区生活的影响，能够用简单的哈尼语进行交流，但学校却没有相应的校本课程或地方课程来保障孩子通过哈尼文字的学习来传承哈尼文化。据教师反映，学校的双语教育仅仅只是过渡，少数民族的孩子由于汉语基础差，刚刚进入学校时还不能用普通话进行交流，因而才需要教师用哈尼语与孩子交流，慢慢地孩子适应普通话后，哈尼语的日常使用就大为减少，仅仅只是在家庭或社区生活中才用得着。由于受第一语言和文化传统的影响，大多数哈尼族的孩子进入学校后由于家庭支持薄弱，学习基础较差，课业很难赶得上，对学习的兴趣也就日渐减退。

最后，据教育局基础教育科介绍，教师是教育质量保障的关键，现实中却出现了该县优秀教师不断流失的现象，农村教师流失率尤其高，严重影响学校正常秩序，流失途径大多是考取外地公务员和事业单位。一些教师宁愿工资低，也希望来到县城或周边市县工作，因为在乡下学校当教师，部分教师觉得非常郁闷，不仅生活枯燥乏味，学生难教、不愿学的现实更让人非常纠结，且学校管理时常不能以人为

本。家长也由于自身文化水平的限制，时常难以配合学校的教育工作，部分教师考虑到个人未来和自己孩子的教育，倾向于选择远走高飞，尤其在外地籍贯而来该县工作的教师中相当普遍。这导致乡村学校教师流失率高，在岗教师工作量极大、压力重，身兼数职普遍，所教科目时常与所学科目不符，学校正常工作仅可勉强维持，教育质量保障非常困难。

二、多民族聚居地区教育均衡发展的相关研究述评

为了探寻更好的适合多民族聚居地区的教育均衡发展之路，有必要简要梳理和分析典型的多民族聚居地区——云南省民族地区教育均衡发展的已有相关研究。

检索现有文献可知，已有研究主要集中在教育信息化对推进民族地区教育均衡发展的作用方面。还有对某民族地区教育均衡发展的研究，例如青海、新疆等，提出了改变教育观念、改善政府投入、加大教师交流、促进信息化教学等对策。陈荟和孙振东认为民族地区的教育均衡发展有特殊性“民族传统教育与现代学校教育的均衡发展问题，多民族共校中不同民族学生的均衡发展问题，以及民族地区基础教育师资的特色性均衡问题等。”⁽¹⁾而且，民族地区教育均衡发展要采取建立民族教育资源平衡机制，加大经费投入，对民族弱势群体进行补偿，完善教育政策的执行机制等推进民族地区教育均衡发展的对策⁽²⁾。

在关于云南省民族地区教育均衡发展的研究中，马丽娟、伍琼华对云南民族教育在基础教育阶段的状况做了深入分析，阐述了云南民族地区基础教育阶段的很多特殊问题，例如贫困面大、投入不足、民族教育底子薄、社会现实问题复杂、对教育的价值认识不够、家庭教育缺位、经济发展冲击下的因富辍学、教育资

源严重不均衡、失学辍学厌学比较普遍等，并提出了改进云南民族地区教育的政策建议⁽³⁾。孙炎通过对云南省少数民族地区农村教育发展现状的分析，探讨了云南省少数民族地区农村教育公平发展的经验借鉴、制度构建，提出了构建云南省少数民族地区农村教育公平发展的模式⁽⁴⁾。金东海认为，教育发展存在着严重的不均衡发展现象，西部民族地区由于受历史、自然、区位和政策等诸多因素的影响，在教育事业的发展上，不均衡发展的现象尤为突出，并提出了相应对策⁽⁵⁾。

总体而言，尽管教育均衡发展的研究是当前学术界的热点，研究成果非常丰富，但关于民族地区教育如何均衡发展的研究还很不足，关于云南民族地区教育均衡发展的专项研究就显得更加薄弱。但是，由于党中央、国务院的高度重视，云南省各级政府已经在强力推进教育均衡发展。云南总督学廖晓珊在《强化教育督导确保如期实现义务教育均衡发展年度目标》中指出：“云南省义务教育发展整体水平还比较低，尤其是在推进均衡发展方面差距巨大，要达到国家要求，形势异常严峻，目前，工作处于全国末位。”⁽⁶⁾云南省副省长高峰《在全省教育工作会上的讲话》中明确提出“推进义务教育均衡发展”，“提升边境、民族、贫困地区教育发展水平”。云南省教育厅副厅长邹平在《努力开创云南教育“十三五”改革发展新局面》中明确提出“均衡优质推进义务教育发展，进一步强化义务教育均衡发展的工作推进机制”，并以政府文件的方式提出了具体措施。另外，“全省还有60%的县未通过国家义务教育基本均衡评估认定。城镇中小学大班额、超大班额现象突出，全省初中班额达标率仅为41.37%，义务教育信息技术、音体美、英语等学科教师短缺。农村学校教师‘招不来、留不住’现象突出”⁽⁷⁾。这种形势迫切需要研究者能够及时跟进，在调查研究的基础上，提出针对多民族聚居地区的切实可行的相关对策。

为此，需要对教育均衡发展的内涵进行重新解读，对云南省民族地区教育均衡发展的可能路径进行深入的分析，以有助于加快云南省所有民族的教育均衡政策的实践步伐。

三、多民族聚居地区实现教育均衡发展的起点：内涵新识

基于教育均衡是本研究的核心概念，需要对教育均衡的概念做清晰的内涵界定。最初的教育均衡研究大多认为教育均衡发展就是平均发展、同一发展，资源配置均衡，保障适龄学生受教育权利等⁽⁸⁾。后来一些学者强调优质和高位均衡，强调教育均衡发展是合格加特色、差异均衡、动态均衡等。

从内涵来看，首先，均衡绝不是一样和平均，不是千篇一律，没有差别，而是一种各得其所的“中和”。《中庸》说“中也者，天下之大本也；和也者，天下之达道也。致中和，天地位焉，万物育焉。”由此思考，“中”应该是万事万物的本质规定，“和”是世界上所有事物运转的基本规则。“中和”的教育均衡思想，就是希望教育中的各要素实现其“应得”的状态，错落有致，各得其所。例如每个学生都能够发挥自己的潜能，快乐幸福地学习，健全地发展自己；每个学校都能够自主地开展教育活动，根据学校学生和教师的实际情况，采取合理的教育方式促进学生发展。《中庸》的核心思想是“执其两端”，即所有事物不能走极端，不能把事物的某种状态定位最优从而排斥事物的其他状态，而是求取“中道”，获致事物和谐的发展状态。这种观念体现在教育均衡发展中，要求教育管理部门要尊重学校发展规律，使每个学校能够独立自主办学，而学校教育要尊重学生的天然差异和身心发展规律及其自身发展需求，把培养自由全面发展的人作为教育的核心价值。这种情况下，不苛求学校都要办成优

质学校，不苛求学生的考试成绩都要很高，而是追求基于现实可能性的和谐幸福的教育状态，使学校的师生能够享受教育，过一种和谐幸福的教育生活。这种理念尽管太过于理想，但考虑到云南省少数民族聚居地区的现状，就会感到很切合民族地区学校教育的实际。很多民族地区的学生学着无法学会的课本，尽管教师教书育人尽心竭力、兢兢业业，大多数学生仍然无法学会，因而时常感到苦恼和无奈。而面对教育行政部门的考评压力，师生又不得不听从各种指令，明明知道教育中诸多不合理做法，却无力改变。例如，调研中很多教师反映，民族地区学生由于基础差，教师很难按照课本中规定的教学进度和要求开展教学，如果不根据这种进度，则课本规定的知识又无法按上级规定讲完，统一的考试又是针对整本教材，这样学生的成绩必然很受影响。而且，一些民族地区学前教育发展滞后，很多孩子未上过幼儿园，上小学时基本行为习惯尚不具备，例如不会单独上厕所，难以做到规规矩矩坐在教室听教师讲课，而是经常打闹等。教师由于受到不许体罚学生的规定约束，往往也不敢批评，因为批评往往会被学生家长指责。这些状况明显反映出民族地区教育的不“中和”，进一步必然导致民族地区教育均衡发展成为难以实现理想。

其次，民族地区教育均衡发展的核心既然是一种追求和谐的中和状态，就应该充分考虑多民族聚居地区的实际情况，做“合适”的教育。根据教育的核心价值，就是促进民族地区每个学生切合实际的自由全面发展。如何理解民族地区学生的发展，我们可以借鉴阿玛蒂亚·森的“实质自由”观，即通过教育，使民族地区学生都拥有过其希望过的美好生活的能力，而不是外在的强加给他们的所谓“美好生活”，是致力于提升学生的自我选择能力，而不是替学生决定未来；是探寻适合学生和学校实际的教育方式，而不是生搬硬套，用统一的标

准和模式来要求民族地区的教育。阿玛蒂亚·森认为，“发展可以看做是扩展人们享有的真实自由的一个过程”⁽⁹⁾。教育对学生发展的价值有没有实现，应该看学生的“实质自由”能力有没有得到培养，即学生想要过的美好生活自己有无能力去选择和实现，学生能否成为理想化的“自我”，这样的教育发展内涵才是基于教育的根本目的，才是从教育促进学生内在发展的根本精神出发。这种“实质自由”观的理念符合教育均衡发展的核心指向。学生应该拥有他所珍视的那种生活的“可行能力”，按照阿玛蒂亚·森的说法，即“包括免受困苦——诸如饥饿、营养不良、可避免的疾病、过早死亡之类——基本的可行能力，以及能够识字算数、享受政治参与等等的自由”⁽¹⁰⁾。这些能够使学生过上美好生活的“可行能力”，在学校教育中应该受到合理的重视。需要尊重少数民族教育的独特性和差异性，使每个学生获得真实发展，这是民族地区教育均衡发展的基本出发点。

对于类似云南省这样的多民族聚居地区的义务教育均衡发展来说，应该充分调研其实际情况，明晰其存在的问题，有针对性地给予各种补偿扶助措施，为其实质性发展提供恰当的教育资源，满足其实质性发展的需求；同时转变发展理念，从依赖政府的被动发展转向学校基于自身实际的主动发展⁽¹¹⁾，给予学校充分的自主办学空间，提升学校的教育主体地位，让民族地区的教育适合民族地区经济、文化、社会实际状况，切实调动民族地区各个教育主体的积极性和责任感，“以县级政府及教育管理部门、学校和利益相关者等内发力量构成发展单元，科学利用本土资源，合理借鉴外来经验，注重特色发展，是实现县域义务教育高位均衡的可行路径”⁽¹²⁾。唯有多方联动，各司其职，共同努力，才是民族地区教育均衡发展的根本出路。

四、多民族聚居地区教育均衡发展的思路重构

基于以上阐述的教育均衡发展观,实现多民族聚居地区教育均衡发展的具体思路应该有所变革,除改变教育观念、加大政府投入、改善物质资源、提高师资水平、开展双语教学、改革管理体制等常规措施外,需要我们采用反思性实践思维,对已有均衡发展思路深入审视。

第一,基于民族地区的现实状况,重视继续加大力度对多民族聚居地区教育的投入,改善办学条件,这是关于民族地区教育均衡发展的研究中最常见到的策略。但现在的核心问题是,经过多年的努力,民族地区教育资源短缺的状况已经有了很大改善,由于欠缺必要的物质条件而很难开展教育相关活动的时代已经过去,当前更要重视资源投入的实际成效。既要防止资源短缺导致教育质量低劣,当前更要防止盲目投入,难以利用或毫无必要,资源浪费,效用很低。例如,在调研中发现,一些民族地区的农村适龄儿童大多想尽办法到城区上学,导致新建教学楼和校园过于空旷,很多教室闲置。有教师反映学校配备了多媒体、电子白板、电子教鞭等,但不会或不愿意使用,理由是还得费力气做课件或查找资料等。因此,教育资源投入要切合学校实际,这些资源给予配置时应充分考虑民族教育主体的实际需要,倾听到他们自己的声音。

合理的做法是在决策讨论和资源配置中重视少数民族的“特殊需求”。决策时考虑到这些因素,可以尽量避免政策实施中的无效或失真,避免公共资源的浪费。在关系正义理论视域下,作出决策需要充分考虑到民族地区学校发展中互相制约的各种障碍性因素,依靠多元主体的民主审议和审慎决策,综合地应对学校的实际问题 and 困难。

第二,切实提升多民族聚居地区教师的专

业素养。众所周知,一个学校的教育质量高低,其实不取决于硬件设备的多寡、物质条件的优劣、校园面积的大小等,关键在于这所学校的教师素质和教师能力,以及教师群体反映出的“精气神”。为促进民族地区义务教育的均衡发展,提升教师的素养,提高其工作满意度和幸福感,消除其职业倦怠或习得性无助感,就显得尤为重要。据调查反映,民族地区教师面临着“工作压力大,长期超负荷运转,考评压力大,同时工资低、生活极其不便、夫妻两地分居或找不到合适对象、学生知识基础差、学校管理欠人性化,领导有时以权谋私”等问题。这些问题的存在,极大地阻碍了教师的教育情感和教学投入,往往导致教师容易产生得过且过,不思进取,专业倦怠等普遍问题。这就需要给民族地区每位教师专业发展的平台和机会,提升其专业效能感和职业满意度。其次,要加大教师流动力度,城乡交流、校际交流可以大大扩展教师的视野,接触最新的教学理念和教学方式等。最后,为了民族地区能够留住优秀教师,建议实施额外补偿和扶助措施并加大政策扶助力度,以补偿其牺牲自我生活质量而为乡村教育做出的贡献。例如,给民族地区乡村教师发放乡村补助、职称评定中降低要求、增加指标,工作满一定年限后给予特殊荣誉等。另外,可以在边疆民族地区招收免费定向民族师范生,毕业后回原所在民族地区担任教师,这样文化和生活适应问题容易解决,师资队伍会更加稳定。

第三,在多民族聚居地区着力建设有民族文化内涵的课程。民族地区由于文化的特殊性,拥有不同于汉族的独特文化。“少数民族在长期的劳动以及生活中创造了丰富多彩的文化,形成了本民族的语言、风俗、节日以及艺术和音乐。这些文化有别于汉族文化。”^[13]长期生活在本民族文化中,使得民族地区的孩子学习以汉语为主的课程知识比较困难,一些孩子上小学还不会说汉语,在其生活地区很少见过我们生

活中习以为常的超市、银行、火车等现代化物品，也由于很多孩子没有条件上幼儿园，未受到学龄前良好行为习惯的前期培育，致使入学时不能适应班级授课制的统一化要求。所以，改革民族地区教育中的课程设置，调整某些不切合学生原有文化基础的课程内容，加强现有课程体系中的民族文化元素，增设一些符合地方民族文化特色的课程，提升课程对本民族地区经济、文化、社会等的反映程度，促进当地社区和家庭对学校教育的支持度，是提高民族地区教育质量的根本之路。

总之，通过调查研究和深入思考，我们深切地认识到多民族聚居地区教育均衡发展中存在的种种问题，这些问题的产生根本上是特殊的地理条件、落后的经济状况、贫困的生活、薄弱的文化在教育中的反映。对于推进多民族聚居地区教育均衡发展这个重大的教育事业来说，充分考虑其推进的复杂性和艰巨性是必要的，仅仅依靠教育内部的治理是远远不够的，需要不断倾听民族地区教育工作者的声音，做“适切”而“中和”的教育。从解放前政府在民族地区推进强迫教育遭遇的各种“回应”中也能获得一些启示^[14]。多民族聚居地区教育均衡发展的最终完成需要在政府主导和自我努力基础上的全社会协同推进，在经济、文化、交通、观念、管理等社会要素共同发展中实现。

参考文献:

[1] 陈荟, 孙振东. 民族地区基础教育均衡发展中的几个问题 [J]. 教育学报, 2015 (4).

[2] [13] 柯学民. 云南民族地区教育非均衡发展的现状、原因及对策分析——教育政策的视角 [C] // 原一川. 中国-加拿大民族与文化多元性比较研究. 上海: 上海交通大学出版社, 2012: 109-117, 118.

[3] 马丽娟. 基础教育阶段: 云南民族教育的发展变迁 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2012.

[4] 孙炎. 云南省少数民族地区农村教育公平发展研究 [M]. 昆明: 云南大学出版社, 2014.

[5] 金东海. 少数民族教育政策研究 [M]. 兰州: 甘肃教育出版社, 2002: 170.

[6] 廖晓珊. 强化教育督导确保如期实现义务教育均衡发展年度目标 [EB/OL]. (2016-05-16). <http://www.ynjy.cn/chn201004051544082/article.jsp?articleId=194345793>.

[7] 周荣. 勇于担当奋发有为努力办好云南各族群众满意的教育——2017年全省教育工作会议工作报告 [EB/OL]. (2017-02-21). <http://www.ynjy.cn/chn201004051544082/article.jsp?articleId=305868366>.

[8] [11] 姚永强. 新时期下我国义务教育均衡发展方式的转变 [M]. 北京: 中国社会科学出版社, 2016: 142-145, 177.

[9] [10] 阿马蒂亚·森. 以自由看待发展 [M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2002: 52, 62-63.

[12] 张茂聪, 刘信阳. 县域义务教育优质均衡发展: 基于内发发展理论的构想 [J]. 教育研究, 2015 (12).

[14] 陈昱焯. 强迫教育中的政府推行与人民回应——民国时期云南阿细人教育研究 [J]. 北京大学教育评论, 2018, 16 (4): 148-168, 188.

(责任编辑: 洪淑媛)