

民族教育研究的教育人类学省思 ——以民族志文本“打造”为例

张善鑫

(西北师范大学 西北少数民族教育发展研究中心, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 虽然民族教育研究几近成为我国教育人类学的代名词, 但真正将人类学的研究方法运用到民族教育研究中的研究成果还相当有限, 民族志文本“打造”就是其中较为突出的问题之一。部分研究中存在的选题避重就轻、方法生搬硬套、结论不合事实等问题与民族志文本“打造”的理论要求还有较大差距, 造成了民族志文本撰写过程中研究问题明确具体, 但人类学“深描”运用不当; 文本表述生硬刻板, 却很难“写文化”; 文本撰写未能“讲故事”, 很难有真正意义的追问等诸多困惑。这需要引起研究者的重视。

[关键词] 民族教育研究; 民族志文本; 教育人类学; 困惑

[中图分类号] G 75

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2015)02-0069-07

就功能而言, 人类学民族志研究范式在教育研究中的借鉴和应用意义之重大是不言而喻的。“在学校教育研究方面, 教育民族志者重视教育发生的社会或社区, 根据情景来界定学校教育过程中存在的问题, 将教育问题置于更加宽广的、全面的社会文化情境之下进行观察与分析, 从而获得较为全面而客观的理解”。^[1]就这一范式在目前民族教育研究中的借鉴和运用而言, 虽然民族教育研究成了我国教育人类学的代名词, 但真正将人类学的研究方法渗透到民族教育研究中的成果却相当有限, 民族志文本的“打造”就是其中一例, 存在的问题值得深思。长期以来, 很多研究者一直致力并倚重田野工作开展民族教育研究, 进行民族志文本的书写, 试图在研究中借鉴和延续人类学的学术传统。但从最终呈现的研究成果来看, 此民族教育研究的“民族志”非彼教育人类学的“民族志”。究其原因, 在于我们在民族教育研究中形成的某些“传统”的确给民族志文本的“打造”带来了天然的困惑。本文拟从我国当前民族教育研究现状检视、从民族志文本“打造”的理论要求省思民族志文本“打造”中存在的问题与困惑, 以引起民族教育研究者的重视。

一、民族教育研究现状检视

近年来, 由于民族教育实践发展的迫切要求和研究力量的加强, 民族教育研究的新成果不断涌现, 但问题也不容忽视。正如有研究者直言不讳地指出, “我国民族教育研究习惯于宏大叙事式的研究, 学者们大都醉心于完整的学科体系结构的建设。这种研究模式在促进民族教育学科建设的同时, 存在着远离民族教育实际之嫌。”^[2]从而使民族教育发展并未表现出与民族教育研究齐头并进的“繁荣”景象。纵观现有的民族教育研究, 部分研究存在的主要问题是: 在研究中形成某种思维定势或研究套路, 先入为主地想象“现实问题”, 呆板教条地套用研究方法, 主观臆断地设计对策, 事实上加剧了对民族教育的误解, 也使民族教育研究雷同化并缺乏创新, 这主要表现在以下三个方面:

(一) 研究选题避重就轻

笔者认为, 部分研究成果集中在研究选题方面的问题较为突出, 由于研究选题“避重就轻”, 不能很好地关切民族教育发展的现实。在研究中存在三个方面的表现: 一是选题没有针对民族教育内部

[收稿日期] 2015-01-08

[基金项目] 全国教育科学规划项目“教育公平视野下人口较少民族教育特色研究”(DMA110315); 2014年度甘肃省高校基本科研业务费项目“西北民族地区县域内教育均衡发展研究”

[作者简介] 张善鑫(1977—), 男, 甘肃平凉人, 教育学博士, 西北师范大学副教授, 主要从事民族教育研究

的紧迫问题、尤其是民族教育发展的困境进行研究，使研究的价值和意义大打折扣。如很多针对民族教育公平的研究，没有从民族教育的历史出发，更没有对民族教育内部的教育因素进行全方位的考量，往往是将民族教育和普通教育进行简单的对照，发现两者差距很大，从而得出教育极不公平的结论。二是选题没有对制约民族教育发展的关键问题作研究，很多研究探讨的是民族教育表面的现象和问题，导致研究结论没有贴近民族教育发展的实际，针对性不强，研究成果现实意义不大。如当前很多研究在关注民族教育质量的问题，但对涉及民族教育质量提升的很多因素是泛泛而谈，缺乏对关键因素的深入研究。三是对研究主题集中关涉的政策、制度、宗教等敏感问题经常人为规避学术研究的价值，似乎也成了部分研究者心照不宣的范式。这在涉及民族教育政策的研究中屡见不鲜，当然这类研究谈不上能为民族教育决策提供服务。

（二）研究方法生搬硬套

在科学研究中，方法始终为问题服务，研究问题决定了研究方法的运用。纵观整个人文社会科学研究的发展历程，研究方法演进经历了“定性研究——定量研究——定性研究与定量研究相结合”的发展路径，民族教育研究也是如此。但这种发展历程只能说某种方法或范式在某一特定阶段作为科学研究具有较为明显的方法论取向，而不是要求某个时段内必须运用某种研究方法去从事科学研究。从某种意义上讲，部分研究者对此在实践中产生了集体误读，使研究方法出现了“生搬硬套”的嫌疑。民族教育研究中，具体表现为单一取向的方法论逻辑和做法，使定量和定性相结合的方法论没有真正体现。

一是盲目质性与定性手段的采用，使研究缺乏相应的“标准”和“依据”。当然这里的“标准”和“依据”是相对的，因为在人文社会科学中探讨绝对的“标准”和“依据”也不太现实。定性研究方法虽然有自身的优势和特点，但也并非所有研究都可采用的范式。在某些研究中定性研究成果的呈现，使研究表现出“就理论而理论”，尤其涉及到实践层面的问题时经常泛泛而谈，不能进一步深入。由于定量方法的缺失，民族教育研究部分成果“纯定性”的理论探讨，给人感觉就是在探讨“人人皆知”的大道理，什么都对，但什么都没有系统

的思考，研究往往得出一些常识性的结论。在这方面，研究结论以“加大对民族教育的投入”、“出台特殊政策”、“关照民族学生发展”、“开设多元文化课程”等为甚，至于怎么操作和执行层面，却是蜻蜓点水、面面俱到，没有实质性的措施，研究没有足够的理论自信，结论缺乏相应的针对性和操作性。

二是过多量化方法的采用，实际上强行量化了教育中不能量化的事物。在科学研究中，量化方法以其精确性和科学性而得到了高度认同，但对同一个量化结果，不同的主体对其内涵的解读往往迥然有别，问题显而易见。事实上，量化的研究手段在人文社会科学和自然科学中引入程度大相径庭。自然科学关注精确性，这与量化的研究方式、方法是完全吻合的；但人文社会科学侧重合理性、合法性的探讨和论证，两者各有适用的场域和条件。就民族教育研究本身而言，定性和定量研究方法的应用也有区别，相对而言，定性的方法采用较多，介入较深。而量化研究的结果能为定性的描述提供较为科学和准确的参照，使研究结论真正有理有据。从此意义上讲，不能简单地用非此即彼的量化或质性研究范式对研究成果进行定性，单一的方法论模式注定不能解释和分析民族教育中的所有现象。近年来，民族教育研究中的量化成果较多，但实际价值和意义不大。如对民族教育简单的描述性统计揭示出“民族教育质量提升快”、“民族学生入学率高”以及“民族教育体系完整”等结论，一方面为量化结果而量化；另一方面研究中将这些量化结果和普通教育进行横向的比较，很难得出客观的研究结论，常常也使民众对民族教育产生误解进而误导社会舆论。

三是定性与定量相结合的方法论没有在研究中得到体现。如前所述，正因为民族教育研究中长期的单一方法论取向，急需在民族教育研究中进行定性和定量结合，也是研究方法论的理想范式。实际上，民族教育的跨学科性质也决定了研究本身需要多种研究方法的综合运用。“就跨学科性而言，民族教育研究不仅需要综合地运用教育科学和民族学的学科知识和方法，同时也需要涉及其它一些相关学科的知识和方法。就跨文化性而言，民族教育研究的是具有不同文化背景的各少数民族的教育状况，跨文化比较研究是其研究方法的突出特

征。”^[3] (P21) 因此, 民族教育研究既要有定量的“参照性”研究, 也亟待定性的“合理性”分析, 两者相辅相成, 不可偏废。但现实困惑是, 民族教育研究独特的方法论系谱尚未完全建立, 研究方法的共通特性使研究中“照搬”和“套用”在所难免, 真正探讨属于民族教育学科的研究方法问题时, 研究者往往底气不足, 民族教育研究中亦很难从根本上体现民族教育实践的“特殊”与“特别”, 进而影响到研究的价值, 创新无从谈起。

(三) 研究结论不合事实

研究结论是研究创新的重要表征之一。由于部分研究在选题和方法上的先天缺陷, 导致部分研究结论“不合事实”。具体有三种表现: 一是闭门造车般地为民族教育发展进行主观的对策“设计”。这些研究为民族教育发展“罗列”了不计其数的对策和建议。但民族教育实践表明: 很多却经不起民族教育实践的检验, 于民族教育的长远发展而言, 不痛不痒, 可有可无。二是堂而皇之地为民族教育“增加投入”。众所周知, 在我国, 由于少数民族所处自然环境和条件的限制, 使部分民族地区“欠发达”成为公认的事实, 因此, 一些研究不言自明的结论就是“加大投入”。笔者认为, 这已在舆论上给民族教育发展造成了一种持续“被投入”的假象。其实当前在研究包括民族教育在内的教育投入问题时, 已不是简单“加大投入”了, 现实急需对到底谁来投入、怎么投入、投入到什么程度等这样一系列深层次问题进行研究, 以有针对性地解读民族教育发展的现实困境。三是理所当然地为民族教育的发展制造“理论”。在目前民族教育的研究中, 试图“构建”一种全新理论来解决民族教育发展难题的研究不在少数, 这种“理论”到底能否指导民族教育的实践, 不得而知。可以肯定的是, 由于国情不同, 少数民族(或者族群)发展状况不一, 有相当一部分理论没法运用到民族教育实践中。如有一类研究试图完全照搬西方国家多元文化教育理论解决我国民族教育面临的所有问题, 但问题是这些研究往往将“西方国家看成是高度同质化的整体, 忽略了具体国家之间的巨大差异”。^[4]并且对多元文化教育理论理解的情境和场域截然不同, 在译介的过程中各有侧重。因此, 直接移植和套用不仅水土不服, 而且食洋不化。究其根本, 这些所谓的理论本身不是从我国民族教育实践中总结出来的, 却

要“拿来”指导国内的民族教育实践, 因此真正面对国内民族教育实践时就力不从心。

上述部分民族教育研究中存在的问题几近成了当前研究的“传统”, 折射出民族教育研究的共性问题。这已潜在地影响到民族教育研究的质量。当我们借鉴人类学的方法进行考量时, 不仅其中的差距很大, 而且也与人类学民族志文本“打造”的要求格格不入。

二、民族志文本“打造”的理论要求

民族志是人文社会科学研究中的跨学科现象, 民族志文本打造的理论要求势必带有综合性的特征。从民族志发展的进程来看, 先有民族志很久才有人类学, 但是经过专业训练的人类学者来撰写民族志, 民族志的发展就进入了一个新的时代, 也就是通过学科规范支撑起“科学性”的时代。^[5] (P8) 民族志也理所当然地成了人类学研究的独特方法, 其实是建立在田野工作基础上的科学研究实践, 民族志不仅仅是一种研究方法, 更是研究者理解和解读文化的一种方式。但不能误解, 研究者通过一定的方式搜集第一手研究资料, 通过与研究对象的互动来解释和分析其言行的文化内涵。人类学家格尔兹(Geertz)心目中理想的民族志应该具有三个特色: “它是阐释性的; 它所阐释的对象是社会话语流; 这种阐释在于努力从一去不复返的场合抢救对这种话语的言说, 把它固定在阅读形式中, 它还必须是微观的描述。”^[6] (P23) 事实上, 经典的民族志研究就是解释性的、社会性的和微观性的。“深描”就是人类学所推崇的看家本领。从根本意义上讲, 深描就是一种对社会现象的解释, 但它绝不是民族志撰写的目的。社会事实没有被完整的“深描”, 离开了发生的社会背景被赤裸裸地“拿”出来的时候, 它并不具备任何文化内涵和社会意义。

格尔茨(Geertz)认为, “深描”的民族志以及解释人类学所要解释的是“社会性话语流”或者说是“社会性表达”。从这个意义上讲, 人类学绝对不是简单地就事论事, 而是要为现象“补充”细节的、具体的、特定的“背景”, 从而形成一个完整的有血有肉的“故事”, 除了要明确交代“故事”发生的三维时空外, 根本上还要对“故事”发生与发展中的现象寻求科学合理的解释, 建立在事实基

基础上的归纳并进行合理的推论才是真正的目的，也是人类学研究的价值所在。“原来人类学家把民族志视为‘文化科学’，这种看法值得商榷，因为在田野作业和民族志写作的过程中，人类学者所作的事实际上是通过描述表达自己对社会、文化、人生的阐释。也就是说，虽然人类学者研究的对象可以是同一个文化或同一种文化现象，他们可能对它产生不同的阐释，从而使他们提供的‘知识’具有相对性。”^[7]（P150）当然在此过程中，价值中立是研究者行动的底线，否则价值立场难免会直接影响到研究的客观性和质量。

在露丝·本尼迪克特（Ruth Benedict）看来，人类文化各有其不同的价值体系和特征，呈现出多样性。“文化模式是文化中的支配力量，是给人们的各种行为以意义，并将各种行为统合于文化整体之中的法则。文化模式是相对于个体行为来说的，人类行为的方式有多种多样的可能，这种可能是无穷的。但是一个部落，一种文化在这样无穷的可能性里，只能选择其中的一些，而这种选择有自身的社会价值趋向。”^[8]（P4）尤其在民族研究中，少数民族生活中的文化模式、风俗习惯无疑在其中发挥了非常重要的作用。“个体从他最初的行为开始，便晓得他自身是被一些他自己无法以一己之力量影响的事物所决定和限制的。而对他加以约束的，就是风俗习惯的力量（Macht der Sitte）。”^[9]（P3）因此，文化研究应把重点放在探索和把握各种行动和思考方式的内在联系，即文化的整体结构上，重视文化对人格形成的影响。从某种意义上讲，本尼迪克特最早采用的返璞归真的研究范式，已经演变成今天人类学中具有方法论意义的研究逻辑。

就具体的研究方法而言，人类学的民族志及其所依托的田野作业作为一种组合成为学术规范，后来为多个学科所沿用，民族志既是社会科学经验研究的一种文体，也是一种方法，即一种所谓的定性研究或者“质性研究”。^[5]（P3）如“教育民族志是教育研究者对‘民族志’这一研究方法的跨学科应用。”^[10]按照人类学研究的范式，质性研究就是要求“关注细节并建构整体”，并体现“扎根理论”的精神，尤其要关注田野中的“本土概念”，关键是要运用本土概念叙述好“人类学故事”。因此，如何打造“人类学故事”，在实证研究中将恰切的理论和田野工作的实践有机融合起来，是民族志文

本撰写面临的重大困难。过多的理论呈现会使研究远离调查的“田野”而变成了理论的空洞说教，泛泛的事实罗列又使研究过度“草根”而缺乏相应的理论支撑，这其实都是民族志文本“打造”中的极端做法。如何恰如其分地把握好这个度，是民族志文本“打造”的技术难题。王建民的研究认为，作为专业术语的“民族志”逐渐演变为集方法与文体意义于一体的学术规范，也就是说，一个民族志文本既是田野作业方法的集中体现，又是一种人类学学科关怀下意义与思考的文本创作。^[11]

无论是人类学家的经验总结，还是其具体的田野工作体验，抑或是当前演进出来现实的操作规范，民族志撰写的这些理论要求是每个研究者必须遵守的学术规范，都需要研究者去践行，将这些要求在研究中体现出来。通常认为，民族志研究者以整体观（holism）看待自己的对象，或者说，民族志的使命是以整体的方式写出一个社会、一种文化。不管怎么说，这种效果都要通过文本来达到。^[5]（P13）从这个意义上讲，民族志文本本身具有文学品质。关键是文本除了“描述事实之外，还被认定表达生动或经过艺术构思；表现力或修辞功能被认为是装饰性的或仅仅是更有效的提出客观分析或描述的方法”。^[5]（P3）渗透在具体的研究当中，一个不容回避的事实是，真正在研究中将这些方法论要求体现出来，始终是研究文本“打造”面临的困惑。民族教育也不例外，现实困惑在所难免。

三、民族志文本“打造”的现实困惑

我国民族教育研究的某些传统是当前民族教育研究现状的真实写照，民族志文本打造的要求是人类学研究方法与经验的总结。将方法论的民族志表达方式借鉴在民族教育研究中，对照目前民族教育研究现状与民族志文本撰写的理论要求，还存在较大的差距，导致在实践中民族志文本“打造”存在现实困难。笔者认为，当前民族教育研究文本“打造”的现实困惑有三个表现。

（一）研究问题具体明确，人类学“深描”运用不当

虽然“深描”之中产生的问题也是民族志文本写作中先天的缺陷，因为“著名的‘民族志的当下’将他者定位于和言说主体不同的时间序列之

中；而另一方面，田野调查将自我与他者定位于相同的序列中。”^[9]（P62）虽然早期对于民族志文本写作中的“深描”学术界有过争议，但最终“深描”作为人类学的看家本领还是形成了共识，不能因为当前研究中这些“先天的缺陷”而否定“深描”的价值；也不能因为“深描”不当而否认人类学的独特表达方式。如前文所述，格尔茨对于民族志文本中的“深描”认识深刻，对指导文本写作意义重大。简单地讲，“深描”的目的就是要解释文化，这也是阐释人类学的精髓所在。因此，民族志文本没有“深描”，在本质上也就没有面对文化。就民族教育研究的本质而言，民族文化是其重要的研究领域之一，理应有大量的深描文本和研究，但从实践看，情势并不乐观。事实上，民族教育研究中民族志文本打造离不开整个人文社会科学面对的学术生态。

就当前整个社会科学研究现状而言，“因为民族志不发达，中国的社会科学在总体上不擅长以参与观察为依据的叙事表达，”^[12]（P4）这也是我们社会科学研究的现状和民族志文本“打造”面对的学术环境。这里的“叙事表达”用人类学的专业术语讲就是“深描”。“深描”是对民族志文本写作的基本要求，“深描”的本质是对异文化这种“意义之网”的解读。因此，“深描”向来被认为是人类学研究者的看家本领，人类学研究是否成功，也可以从“深描”的成功与否进行判定，但能否“深描”，能“深描”到什么程度等问题都与研究选题密切相关。可以肯定的是，不涉及民族文化的民族教育研究，人类学“深描”的研究方式几无必要，需要进行人类学深描的研究主题非常有限。同时应该看到，民族志话语自身既不是被再现的一个客体也不是对一个客体的再现。因此，视觉主义的想、再现修辞，依赖于书面文字的具体性——描写的具体性，颠覆了民族志的伦理主旨，所能给我们的仅仅是作为代替物的一种不完整感和失败感，因为它的目标和手段总是难以企及。^[5]（P172）一些研究虽然进行了所谓的人类学“深描”，但意义不大。本来有目共睹的事实、约定俗成的做法、童叟皆知的常识，其实没有“深描”的必要，不能盲目照搬和套用，不能借用人类学之名而使“深描”失去人类学之实。

（二）表述生硬刻板，文本很难“写文化”

民族志文本的写作首先必须占有大量异文化的相关资料，没有充分的田野工作，就很难占有一手的资料。反观民族教育研究的部分成果，部分研究的民族志文本表述生硬刻板，根本原因是田野工作严重不足，对异文化的体验与解读不够所致。而且往往试图在研究中进行以点带面、以小见大的推论。殊不知，这种做法往往与人类学的“当下”的基本要求背道而驰。就像格尔茨强调的方法论一样，一定要深入到“文化模式”中去，不带有任何民族本位的偏见去看待、认识和研究某种文化，才能获得真实的、客观的知识。价值中立是研究者行动的底线，否则价值立场无疑会影响到研究的质量。事实上，“进行文化研究是很困难的一件事。最好是采用文化人类学的方法，到当地去生活一段较长的时间”。由此可见，能深入民族教育的现场、体验民族文化、占有第一手资料对民族教育的文本“打造”必不可少。当然，这种体验一定要消除研究中直接强调和研究方法相对应的弊端，如民族志本身拒绝“观察者——被观察者”的固定程式。有的只是对一种话语、对各种各样的故事的相互的、对话式的生产。^[5]（P167）诸多的人类学家也是从这样的体验和经历中寻找第一手资料的，为后人的研究提供了借鉴和范例。如马林诺夫斯基的特洛布里安德岛的经历，不仅给马林诺夫斯基提供了创造自我作为一个社会人员新时代的预言家的形象，以及提供了他赖以刺激他的学生的思考的工具，而且还为他提供了最主要的写作素材。^[13]同样，格尔茨在巴里岛的经历为其以后的民族志文本书写积累了素材，也为其人类学著作的形成准备了大量宝贵的一手资料。就当前的研究来看，用口述史的方法作民族志研究和书写是对人类学的另一种探索。^[14]口述史指的是由准备完善的访谈者，以笔录、录音等方式收集、整理口传记忆以及具有历史意义的观点的历史研究方法。^[15]（P18）在人们的传统理解当中，总是一味地将口述史等同于历史研究，实际上口述史在某种程度上讲，也是对现实问题的解读和探讨。研究对象通过“口述”的形式以达成和研究者的互动，已完成对事件的解释和理解。口述史是以事件亲历者的身份对已发生或正在发生事件的讲述。从研究方法的层面看，讲述是为更进一步研究提供更好的素材，研究是在讲述提供的素材基础上进行的阐释和分析。

人类学曾将自己定位成一种对文化的研究。而这种文化研究在一定意义上又可以等同于对一种差异的书写，因为文化的书写以差异为前提才有可能。^[16] (P28) 概言之，人类学的研究就是对“异文化”的解读，如果不能很好地理解“异文化”，民族志文本书写中就很难顺利地“写文化”，这是相辅相成的。因为“文化跟表达的联系仅仅在于，文化是透过人的活动而实现的，是人活动的结果，这些活动的根本是在于人要有所表达，表达一个人自己对于世界的认识及其内省的经验。”^[16] (P2) 因此，多数情势下，不能很好地理解“异文化”的根本原因是研究者对异文化的体验不够。前文论及的价值中立的核心就在于此。一些研究者总带着某种设想、价值取向等主观意向去审视“异文化”，因而在对“异文化”的理解中难免带有主观偏见。当然，完全的价值中立是理想化的，研究者亦无可能做到绝对的价值无涉。因为“人类学的民族志书写其实无法达到超然的客观性，因而至多只是一种“部分真理 (partial truth)，甚至是一种民族志故事 (ethnographic fictions)。”^[17] 显然“无论是人类学家还是普通人，都是在用自我去理解他者”。正因民族志文本撰写中的客观缺陷，现实中难免会受到一部分人的抵制，尤其是那些惯于依赖明确标准而不擅长意义分析和文化解读的人。

(三) 文本撰写没有“讲故事”，很难有真正的意义追问

如前所述，民族志的书写就是对文化的解读，研究者就要力图贴近事件发生的现场，了解事实和真相，达成对“当下”的意义解读和追问。从某种程度上讲，“民族志是混合的文本活动，它跨越不同的体裁与学科”。^[11] (P55) 纵观人类学的经典著作，几乎所有民族志文本都呈现了引人入胜的“人类学故事”，研究者细腻的笔触，独特的研究视角经常会给读者以身临其境的现实感和生活感。故事的讲述常被认为是所有人类话语的特征，现在时髦的是把叙事说成一种普遍的表达形式，可以用来表达个人的生活经验和社会互动的戏剧性事件。^[18] 可以看出，民族志文本的撰写是在合力创造故事的情境，在它的一种理想的形式中，应该能产生一个多声部的文本。^[5] (P167) 但在人类学研究民族志文本写作的过程中，“讲故事”应该不是所有研究者的专利，而是人类学研究者必备的学术“基本功”。

将某些民族教育研究成果的文本和这些人类学的经典文本进行对照时不难发现，由于积淀不够，文本撰写中没有叙述好完整的“人类学故事”，很难从中感受其文化的特定内涵。实际上，真正的人类学研究是从“当地人的观点” (the native's point of view) 来介入、也是从“他者”的故事开始的。从人类学民族志文本的研究成果来看，这种“讲故事”不仅是指民族志的主观性，更体现了民族志的解释性，“讲”好人类学故事是民族志文本写作的第一步。进而言之，文本中讲故事是在解读“异文化”的“当下”意义，从而引起读者和研究者探究文化的兴趣。殊不知，这种故事的“整体意义既不是在文本上决定的也不是作者独有的权利，而是文本—作者—读者的功能互动。”^[9] (P132) 渗透于民族志文本中的故事使民族志的写作和阅读是被最终超越了作者和阐释团体之控制的力量所多元决定的。因此，对人类学故事的解读，直接关系到研究能否具有真正的意义追问。

但真正在民族志文本中嵌入“人类学故事”时，必须经历艰难的材料取舍。到底最终会在文本中呈现什么样的人类学故事，实质上取决于对第一手资料的选择和加工。经典人类学文本中作者的细致入微、故事本身的引人入胜及独具的文化内涵、读者阅读时的身临其境，不仅是对于大量田野工作资料精选的结果，而且反映了民族志文本打造的某种策略和技巧。有了人类学故事，不同的读者对其内涵的理解也大不相同。正是基于不同视角的解读，都还原了一个原本的“当下事实”，也在某种程度上达到了真正的文化解读和意义追问。

总之，民族志文本“打造”的“表征危机” (crisis of representation) 有深刻的历史原因，也经历了相当漫长的学术进程，影响深远。民族教育研究中民族志文本“打造”也受到这种传统和惯性的影响，但是就目前研究进展看来，从民族教育研究的“民族志”到人类学的“民族志”尚需时日。就研究的追求与实践而言，民族志文本的“打造”实际上也成了包括民族教育研究学术界在内的“困惑的追求”。就这一范式所追求的实践意义及核心预期而言，通过研究借助于对民族志文本撰写的探讨，从某种程度上讲也是在探讨提升民族教育研究的质量这一核心的理性行动。当然，要真正做到理性，我们还有很长的路要走。

[参考文献]

- [1] 袁同凯. 学校、社会与文化:教育人类学的情境观[J]. 西北民族研究, 2008, (3).
- [2] 马丽君. 民族教育的文化人类学解释[J]. 青海民族研究, 2006, (4).
- [3] 哈经雄, 滕星. 民族教育学通论[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [4] 万明钢. 论我国少数民族双语教育——从政策法规体系建构到教育教学模式变革[J]. 教育研究, 2012, (8).
- [5] [美] 詹姆斯·克利福德, 乔治·E. 马库斯编. 写文化——民族志的诗学与政治学[M]. 高丙中, 吴晓黎, 李霞等译. 北京: 商务印书馆, 2008.
- [6] [美] 克利福德·格尔兹. 文化的解释[M]. 纳日碧力戈译. 上海: 上海人民出版社, 1999.
- [7] 王铭铭. 西方人类学思潮十讲[M]. 桂林: 广西师范大学出版社, 2005.
- [8] [美] 露丝·本尼迪科特. 文化模式[M]. 王炜等译. 北京: 社会科学文献出版社, 2008.
- [9] [德] 恩希特·卡希尔. 人文科学的逻辑[M]. 关子尹译. 上海: 上海译文出版社, 2004.
- [10] 王鉴. 教育民族志研究的理论与方法[J]. 民族研究, 2008, (2).
- [11] 编者按. 民族志问题反思笔谈二则——兼《思想战线》民族志经验研究栏目结语[J]. 思想战线, 2005, (5).
- [12] [美] 保罗·拉比诺. 摩洛哥田野作业反思[M]. 高丙中, 康敏译. 北京: 商务印书馆, 2008.
- [13] 王铭铭. 远方文化的迷——民族志与实验民族志[J]. 西北民族研究, 1996, (2).
- [14] 张海燕, 陈融. 口述民族志: 人类学的另一种探索[J]. 文化学刊, 2009, (1).
- [15] [英] 保尔·汤普逊. 过去的声音——口述史[M]. 覃方明, 渠东, 张旅平译. 沈阳: 辽宁教育出版社, 2000.
- [16] 赵旭东. 文化的表达——人类学的视野[M]. 北京: 中国人民大学出版社, 2009.
- [17] 龚德全. 后现代语境中的民族志生产: 一个困惑的追求[J]. 广西民族研究, 2009, (3).
- [18] [英] 杰克古迪. 从口头到书面: 故事讲述中的人类学突破[J]. 户晓辉译. 民族文学研究, 2002, (3).

An Educational Anthropological Reflection on Researches of Ethnic Minority Education ——Taking Ethnography Texts as Example

ZHANG Shan-xin

(Research Centre for Northwest Ethnic Minority Education, Northwest Normal University,
Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Ethnic Minority education research has become the code name of educational anthropology in China, but the few studies employ research methods of anthropology. There exist such problems in national education researches as: key topics are not touched, research methods are not inappropriately used, and research conclusions do not accord with the fact, etc.. Consequently, the studies can't reach the standards of ethnographic text, research topics are unimportant, some anthropologic methods unnecessary, narrations rigid and storytelling not used in text writing, etc.. Researches should attach importance to this issue.

[Key words] minority education research; ethnographic text; educational anthropology; confusion

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)