

民族学校教育中的隐性力研究

——对黔南石龙乡布依族苗族学校教育的田野考察

李卫英 著

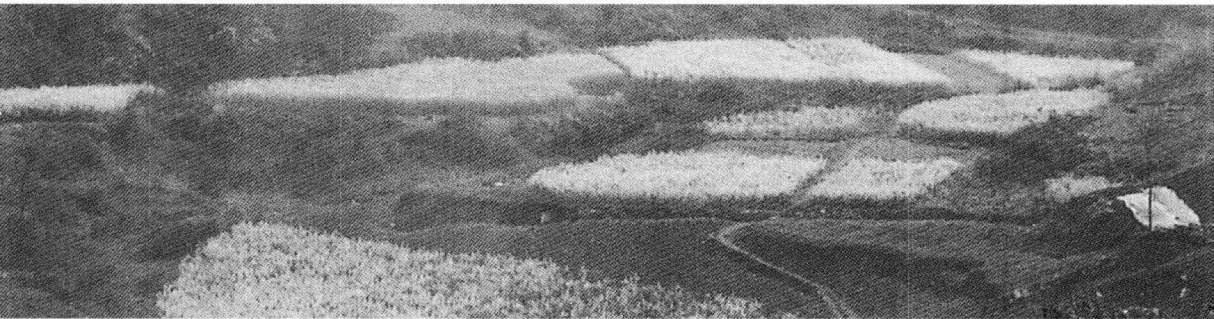


中国社会科学出版社

民族学校教育中的隐性力研究

——对黔南石龙乡布依族苗族学校教育的田野考察

李卫英 著



中国社会科学出版社

图书在版编目(CIP)数据

民族学校教育中的隐性力研究：对黔南石龙乡布依族苗族学校教育的田野考察 / 李卫英著. —北京：中国社会科学出版社，2012.9

ISBN 978 - 7 - 5161 - 1476 - 6

I. ①民… II. ①李… III. ①民族学校—少数民族教育—研究—黔南布依族苗族自治州 IV. ①G759.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 224175 号

出 版 人 赵剑英
责任编辑 关 桐
责任校对 石春梅
责任印制 王炳图

出 版 中国社会科学出版社
社 址 北京鼓楼西大街甲 158 号 (邮编 100720)
网 址 <http://www.csspw.cn>
中文域名：中国社科网 010 - 64070619
发 行 部 010 - 84083685
门 市 部 010 - 84029450
经 销 新华书店及其他书店

印 刷 北京君升印刷有限公司
装 订 廊坊市广阳区广增装订厂
版 次 2012 年 9 月第 1 版
印 次 2012 年 9 月第 1 次印刷

开 本 710 × 1000 1/16
印 张 23
插 页 2
字 数 388 千字
定 价 69.00 元

凡购买中国社会科学出版社图书，如有质量问题请与本社联系调换
电话：010 - 64009791
版权所有 侵权必究

序

作为整个国家学校教育体系的一个组成部分，少数民族学校教育一直是众多学者关注的问题。从以往研究来看，我国研究者对少数民族学校教育的研究主要集中在对某个少数民族的教育民族志的研究、对民族地区开展双语教育的研究，以及对少数民族课程改革、文化传承等方面的研究，研究的视阈也主要是将某一少数民族作为一个单元进行考量。但是，我国很多少数民族地区都是多个不同的少数民族杂居，少数民族学校教育具有极大的特殊性和复杂性。不仅不同族群的少数民族儿童学业成绩存在着差异，即使是同一个族群的少数民族儿童，学业上也存在着巨大的差异。

李卫英博士通过对贵州省黔南石龙乡布依族苗族学校教育的考察，运用社会空间理论，深刻地描述了少数民族儿童在学校空间中的生活状态，从他们的视角出发，通过感悟他们的家庭、社区和学校生活，尝试着从更为广泛的社会空间视角探究少数民族儿童学业成就差异的深层原因，力求对少数民族学校教育做出真实客观的描述，从而揭示隐藏在学校背后的深层次的教育问题。

随着后现代地理学的发展，社会空间理论越来越受到各领域学者的关注。将社会空间理论引入学校教育，在学校空间——隐性力——行动策略的分析框架下更深入、更完整地解释了少数民族学校中隐性因素的作用机制以及它造成的影响，无疑是一个大胆而崭新的尝试。从本质上看，学校是观察经济、政治和文化领域之间的辩证关系和张力的空间，是探求这些关系与张力的场所。因此，本书从社会空间的独特视角观察和解释学校教育，有助于我们把握学校空间与社会空间错综复杂的权力关系，透视学校对学生“中心”和“边缘”的等级划分和文化区隔，揭示了学校教育中的社会再生产过程以及学校空间中纷繁复杂的各种关系及其运作方式，从而以一种全新的方式重新思考少数民族学校教育，是对社会空间理论逐渐

领会的本土性转化的一个重要成果。此外，作者采用了“教育人种志”的研究方法，深入到少数民族地区，走进少数民族学生和教师的生活世界，寻求以更微观的单位“深描”来诠释学校空间中各种关系之间的互动，为少数民族学校教育中的相关问题提供了一个典型的教育人种志个案。

本书是作者深入到少数民族学校和村寨进行四个月调研的最终研究成果。研究分别对隐性力的三个作用机制进行了深入的剖析，深刻地阐释了少数民族学校教育中隐性因素对少数民族儿童造成的巨大而深远的影响。首先，在学校空间的规训下，少数民族学校教育实现了对少数民族学生主流文化的价值观念和意识形态的渗透；其次，通过学校中的文化传承，民族文化和地方性知识消隐到了民族社区的私领域，大部分少数民族成为缺乏文化归属的群体，成为乡土社会最熟悉的陌生人；最后，通过对不同学生的等级标定，学校实现了社会再生产的过程。对此，我国少数民族学校教育应该在多元文化背景下重新构建关于少数民族学校教育的理念，实现国家教育和地方性知识的整合，构建语言与文化相适宜的少数民族基础教育，同时在教育制度上坚持正义原则，以关怀每个少数民族儿童的生命成长，重构少数民族学校的价值取向。李卫英博士对少数民族学校教育的关注和研究，使她能真正扎根于少数民族地区，切实地进行艰苦的田野调查，最终形成自己的学术观点。更难能可贵的是，她对社会空间理论的本土化研究所作的努力，为我国的民族教育研究提供了一个新的视角，展现了一个广阔的研究空间和框架体系。本书是作者对民族教育理论的领悟和创新之作，具有一定的分量和价值。作为她的老师，我希望她今后能在民族教育研究的征途上越走越扎实，越走越宽广，逐步形成自己的研究体系和研究风格，为我国的民族教育理论和实践研究作出更大的贡献。

是为序。

孟立军

2011年9月2日

目 录

第一章 导论	(1)
第一节 研究缘起及论题说明	(1)
一 研究缘起	(1)
二 论题说明	(3)
第二节 研究目标及研究意义	(7)
一 研究目标	(7)
二 研究意义	(8)
第三节 以往研究状况	(9)
一 对隐性力的研究	(9)
二 对少数民族学校教育中隐性力的研究	(17)
第四节 有待深入探讨的问题	(23)
第五节 本研究可能的突破和创新	(25)
第六节 研究方法	(26)
第七节 研究立场与基本观点	(31)
一 弱势群体的研究立场	(31)
二 研究过程及基本观点	(31)
第二章 研究框架：空间中的主体——实践	(35)
第一节 社会空间理论：空间中的主体——实践	(36)
一 从马克思到齐美尔：空间的入场	(36)
二 从列斐伏尔到戴维·哈维：空间的发展	(38)
三 理论反思	(54)
第二节 隐性力、学校空间与行动策略：概念和分析框架	(58)
一 本研究的主要概念	(58)
二 分析框架	(61)
第三章 石龙乡的社会文化状况及学校所处的社会场域	(62)

第一节 石龙乡的社会生活全景图	(63)
一 聚落类型与设施	(64)
二 生产和生活习俗	(68)
三 民族文化	(70)
第二节 石龙乡的学校教育状况	(79)
一 学校教育的发端	(79)
二 学校教育的现状	(83)
第三节 社会场域中的民族学校教育	(87)
一 渗透国家权力的政治场域	(87)
二 以市场经济为主导的经济场域	(89)
三 以主流文化的“普适知识”与“身份文化” 为价值取向的文化场域	(91)
四 考试主导下以精英教育为主的教育场域	(93)
第四节 学校的运作	(94)
一 “应试才是硬道理”	(95)
二 追求效益最大化	(97)
三 加强英语教学	(99)
第四章 权力的规训：学校生活的常态	(103)
第一节 时间和空间的分配	(104)
一 时间的分配	(105)
二 空间的控制	(111)
第二节 制度文化的管理	(123)
第三节 仪式的渗透	(130)
一 升旗仪式	(131)
二 捐赠仪式	(134)
三 会餐仪式	(136)
第五章 知识的僭越：学校中的文化传承	(139)
第一节 语言的宰制	(139)
一 语言与权力的共生	(139)
二 少数民族语言的异质性	(141)
第二节 知识的僭越：学校中的文化传承	(148)
一 仪式化的课程知识	(150)

二	课程知识中的文化倾向	(152)
第三节	民族文化和地方性知识的消隐	(168)
一	学校教育与乡土社会的睽违	(168)
二	民族文化的淡化	(172)
三	地方性知识的消隐	(177)
四	教育出来的“陌生人”	(185)
第六章	文化资本的差异：身份等级的标定	(190)
第一节	不同学生文化资本的差异	(192)
一	山地苗族学生	(193)
二	山地布依族学生	(212)
三	平坝布依族学生	(224)
第二节	身份等级的标定	(228)
一	“聪明”、“散漫”但“考得出去”的九(3)班	(230)
二	“笨”、“呆”、“纯”的九(2)班	(234)
三	“无可救药”的九(1)班	(238)
四	班级内部的等级标定	(241)
五	身份标定的性别差异	(246)
第三节	学校教育中的再生产	(260)
一	学校教育的合法性	(260)
二	学生的自我淘汰	(263)
三	打工成为一种“惯习”	(271)
第七章	学生的抵制：主体的实践策略	(276)
第一节	学生主体的能动性	(276)
第二节	学生的抵制策略	(280)
一	“集体失语”策略	(281)
二	权宜策略	(288)
三	假发策略	(294)
四	戏谑策略	(299)
五	对抗策略	(305)
六	自我淘汰策略	(310)
第八章	结论与思考	(318)
第一节	论文的基本结论	(318)

一	通过权力的规训, 少数民族学校教育有效地实现了对少数民族学生价值观念和意识形态的渗透	(318)
二	我国的民族学校教育以“关注社会”为其价值取向	(319)
三	少数民族学校教育对不同背景的学生实行不同的等级标定	(328)
四	拓植: 少数民族学生在学校空间中的一种生存策略	(329)
第二节	关于发展少数民族学校教育的思考	(331)
一	在多元文化背景中重新构建关于少数民族学校教育的理念	(331)
二	实现国家教育与地方性知识的有效整合	(334)
三	构建语言与文化适宜的少数民族学校基础教育	(337)
四	在教育制度上坚持正义原则	(340)
五	以关怀生命为目的重构民族学校教育价值取向	(342)
参考文献		(345)
后记		(359)

第一章 导 论

第一节 研究缘起及论题说明

一 研究缘起

我国民族众多，少数民族人口虽不到全国人口的十分之一，绝对数却达到了一亿零六百万，分布在全国近 64% 的土地上。无论从社会发展程度，还是文化传统、生活习俗来看，少数民族与汉族都有很多不同。与主体族群汉族学校教育相比而言，绝大多数少数民族学校教育发展相对缓慢，尤其是偏远山区的少数民族学校教育，与主流族群学校教育的差距更大。少数民族学校教育体系作为整个国家学校教育体系的一个组成部分，其发展直接关系到国家教育改革的成败。但是，从很多研究统计的结果来看，少数民族学生辍学率较高且学业成绩普遍偏低。根据许多专家的研究，归纳出了多种原因：或是师资问题；或是教育投入力度问题；或是经济贫困等等。政府和当地部门也采取了一系列相应的措施来解决这些问题：如发展当地经济，提高农民家庭的教育负担能力；对贫困家庭的学生实行减免学杂费；加强义务教育的执法力度等，并认为上述措施一旦到位，严重的学生辍学状况和学生的学业成绩就将从根本上得到改善。然而，随着对少数民族学生辍学现象研究的不断深入，研究人员逐渐发现，在那些辍学的孩子们中间，有相当一部分并不是因为家庭经济的原因或家里需要帮手，而是由于他们在学校感到“不适应”，“厌倦”了所要学习的课程内容和学校生活，从而造成了辍学现象的不断发生或学业失败。那么，究竟是什么原因使他们不适应学校教育？少数民族学校教育中存在着哪些使他们感到不适应的因素？通过学校教育，少数民族学生实现向上流动的可能性有多大？

教育一直被赋予社会选拔的功能，并且是社会下层向上流动的重要途径，从而也是实现社会公正的重要途径。但是，少数民族学校教育不管从

语言环境还是文化环境来看，都与主流社会的环境相去甚远。学校所传递的文化知识是人类普遍的经验提炼和科学成果。从一定意义上说，这意味着学校剥夺了少数民族学生的传统语言与文化，中断了他们的传统语言与文化过程。^①大多数少数民族学生作为弱势群体，实现向上流动的唯一途径是教育。但是，至少有 70% 以上的学生在竞争激烈的“中考”中就被淘汰了，每年也仅有百分之几或十几的少数民族学生考入大学，“庞大的教育资金投入到学校教育中，而学校教育却只能保证少数人的教育，大部分学生即使是读完小学或初中，也根本不具备升入高中的能力，他们今后的流向其实在学校中就被规定好了”^②。以至于有学者发出感慨：“这样的教育是为谁的教育？难道仅仅是为了每年这百分之几或十几的学生而存在吗？这些考上大学的学生又有几人能够回到本地区？可以说，这样的民族教育是不合理的。”^③

且不说考上大学的学生能有多少人回到本地区为当地经济建设服务，那些在学校里遭受到学业失败的少数民族学生，大多数都是毅然决然地踏上了外出打工的道路，对故乡毫无留恋之意。“他自己祖祖辈辈所创造的文明在他的眼里被看成是愚蠢的、原始的和毫无用处的。他自己所受的教育就是要使他与他的传统文化决裂。”^④他们已成为当地乡土社会中最熟悉的“陌生人”。

那么，少数民族学校究竟是怎样一种场所？在时间的流逝中，学校里究竟发生了什么？是什么原因使大多数少数民族学生遭受学业失败？学校通过什么样的方式区分出“中心”与“边缘”？为什么会产生乡土社会的“陌生人”？他们又该何去何从？

法国社会学家皮埃尔·布迪厄（Pierre Bourdieu）指出，想真正理解学校所做的一切并不容易，文化并非是中性的，学校也未必就一定有助于社会进步。相反，学校保存与期望的文化有助于加强和凝固教育机构之外的不平等。也就是说，学校不仅生产着知识，也生产着知识背后的意识形态和价值观念。因此，我们已视为当然且熟视无睹的学校风景中到底有着

① 哈经雄、滕星：《民族教育学通论》，教育科学出版社 2001 年版，第 59 页。

② 钱民辉：《建设和谐社会离不开和谐的民族教育》，《西北民族研究》2005 年第 4 期。

③ 同上。

④ 石中英：《知识转型与教育改革》，教育科学出版社 2001 年版，第 353 页。

怎样更深的一种内涵?除了漂浮在表面的各种显性因素之外,一些正如冰山一角更为深刻地影响少数民族学校教育的隐性因素,又是怎样使少数民族学校教育在教学实践的各个环节忠实地反映社会最深层的社会文化的?为此,深刻地挖掘少数民族学校教育中的隐性因素,揭示蕴涵在其中的隐性因素对学生发展的影响,是教育理论和实践工作者一项义不容辞的责任。

二 论题说明

随着非西方社会引进和采用了现代性学校教育的正规方式后,在一些少数民族地区出现了一系列问题:如严重冲击了传统的宗教文化秩序;减弱或中断了传统的社会化功能;少数民族学生遭受学业失败,并使少数民族本文化传承与接受现代性教育之间出现断裂等等。^①在这种情况下,很多教育人类学家深入到民族地区中,尽力发现他们存在的方式和接受现代学校教育的可能性,从而使他们更容易被理解和被控制。^②

随着对现代学校教育公开和隐蔽功能的研究,教育人类学家发现,现代学校教育传播着主流文化的价值,少数民族学生要想融入到现代学校教育中并不容易。因此,社会排斥与学业失败总是发生在少数民族学生身上。于是,教育人类学家开始将焦点放到教育机会均等问题上。科尔曼报告(Coleman Report)的提出无疑强化了这一问题。^③教育机会均等问题引起了教育人类学家对政治学的兴趣,并从政治层面上提出现代学校教育是否能通过合法化手段同化或整合不同民族的问题。他们真正关注的是,在现代学校教育中,地区流行的或传统的教育形式被逐出或消失,取而代之的是主流的教育制度、课程内容、教学形式、师生关系、身份认同等,民族语言成为辅助工具或完全丢弃。在现代学校教育主流文化和城市文化的共同合力之下,少数民族文化和乡土文化被遮蔽了,少数民族教育成了主流文化和城市文化的侍从,民族文化与地方性知识降为次要的选修课程并

① Willam A. Callahan "Nationalising International Theory: Race, Class and the English School", *Global Society*, Vol. 18, 2004.

② 钱民辉:《当代欧美教育人类学研究的核心主题与趋势》,《北京大学学报》(哲学社会科学版)2005年第9期。

③ Jeanne H. Ballnatine "The Sociology of Education: A Systematic Analysis, Prentice Hall Upper Saddle River, New Jersey", 1997, p. 101.

逐渐被边缘化。针对这一切现代学校教育所形成的负面影响,作为温和的多元文化主义的教育人类学家提出了一些改进的措施:现代学校教育应当尊重对其他边缘文化各要素的整合,同时也能有效地习得主流文化的自我表现方式。具体来说,现代学校教育不应当发生“去文化”现象,而应当成为调节地方文化与习得的主流文化之差异的中介。^①

我们可以将教育人类学家的理想视为一种最终可以实现的终极目标。但在现实中,少数民族地区的学校已经成为现代学校教育体系中的一部分,成为一个制度化的生活空间。在这个空间中,为了有效管理学生,达到言明或未言明的教育目标,学校以主流文化和城市文化的方式来制度化^②学生在学校中的生活世界,规约学生的行为方式,从而获得以后在主流社会生存所需要遵循的共同经验。少数民族学校和教师为了实现这一目标,不遗余力地制定一系列的规章制度,打造具有城市意蕴的校园环境,从而使在制度上占有学生绝大多数时间和空间的学校对学生具有深远而持续的影响。在使他们拥有了主流社会所必需的生活技能之外,也使他们越来越远离他们出生的土地和民族文化,从而在地方文化与主流文化之间形成了一种不可逾越也不可融合的屏障,造成少数民族学生在文化选择上非此即彼的局面。

由此可见,现代学校作为一种制度化的教育机构,是一种“国家意识形态的工具”,它除了将个体分配在社会劳动分工所预定的不同位置上进行这种“技术性”的灌输与管制之外,还向学生灌输各种意识形态。因此,学校凭借着教育秩序,有条不紊地进行着各项教育活动。我们很少从社会生活复杂性的角度来观察学校,学校要么被设想为社会中的一个“乌托邦”,要么被设想为社会中一个简单的“执行机构”。但是,存在于现实社会之中的学校必然要受到社会中运作的各种现实力量的造就与制约,它并非孤立的存在,以国家权力为主导的政治力量和以符号与价值为代表的文

① [美]威廉 F. 派纳、威廉 M. 雷诺兹等:《理解课程》,教育科学出版社 2003 年版,第 363 页。

② 制度化(institution)可以说是“人造的生活”,伯格与卢可曼在其论著《社会实体的建构》中认为,制度化是一种客观存在,它是一种“物化”(reification)的形式,具有外在约束个人行为的必然性,简单地说,物化是一种将人类现象作为事物的了解,也就是在非人或超越人类角度之上来看待人类。因此,制度化乃是一个涉及社会过程、职责或实际展现以规则地位呈现于社会思想与行动的过程,这是一个非人性的世界(dehumanized world)。

化力量,都会介入到学校的运作中来,共同对生活在其中的个体产生影响。虽然学校的自身内部形成了一个相对封闭的“社会空间”,但它“并不是孤立的组织,它的运行结构不断受到外界环境力量的影响,它既不能独立地确立其目标,也不能排除其他社会机构而完全独立地通过自己的努力来实现目标”^①。正如伯恩斯坦认为,“学校作为国家所控制的一种意识形态,将学生社会化于主流社会,社会因此透过教育而再生产”^②。因此,学校教育在向年青一代传授知识的同时,把系统化、标准化的文化内容,有效地烙印在学生的深层意识里,这当然也是现代学校教育能够发挥有效控制机制的关键所在。而教师作为学校教育的具体执行者和制度权威,在学生处于无意识的状态下忠实地传递着学校的深层文化。“教师的精神态度、行为方式、价值取向、教育方法等很容易借由本身的语言、对学生的规训、对教师空间的安排等种种行为‘写’入学生的身体当中。”^③

这些文化的传递是通过公开和隐蔽的方式共同进行的。哈瑞斯(Harris)在《教师与阶级》中指出,如果学校只是传递公开课程的话,那么学校教育就会无事可做。而事实上,学校往往在管理、组织上控制着有关规则、仪式和程序,如铃声决定何时上课、何时下课、何时午餐,必须服从的是铃声、必须遵循的是作息时间表,这些都不是公开课程的具体内容,却在学校的管理中潜移默化地进入到了学生的大脑中,目的就是要让学生“遵守规则”(Rule Conformity)。^④任何社会的教育都有自己的教育目的,就是向人们传达国家的主导思想理论和价值观,以统一人们的思想、形成共同理想。显性教育的目的一般是外显的、明确的,它利用公开的场合与公开的方式,公开表明自己的教育性质和目的,公开表达和彰显教育的主张和要求,直接与教育对象进行意见交流沟通,尽可能让人们能直接感受和接受思想政治教育的影响。^⑤与显性教育不同的是,隐性教育经常将教育目的潜隐于人们日常生活之中,是一种“无形”的存在形式。学

① 郑金州:《教育文化学》,人民教育出版社2002年版,第36页。

② Bernstein, B. *Social class, Language and Socialization*. In Karbel & Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*. NY: Oxford University Press, 1977, pp. 473-486.

③ 胡春光:《学校生活中的规训与抗拒》,博士学位论文,华中师范大学,2007年,第6页。

④ [美]哈瑞斯:《教师与阶级》,唐宗清译,桂冠图书股份有限公司1994年版,第124—125页。

⑤ 胡春光:《学校生活中的规训与抗拒》,博士学位论文,华中师范大学,2007年,第5页。

生在学校管理和无数规则的洗礼下，在接受学校教育的过程中，早已经将这些隐性教育内化为自己思想的一部分，并在以后的生活中自觉不自觉地用它来指导自己的行动。而那些在学校中未被认可和未被传授的规则，则会被学生遗忘乃至唾弃。

在少数民族学校教育中，由于外部环境力量以及学校课程和教师的共同作用，学生早已成为乡土社会的“陌生人”，早已从心里把他们的民族文化和生活方式予以抛弃，求学也因此而成为一条不归路。我在对少数民族学校教育的实地考察中，内心经常被那些以“外出打工”这种决绝的方式离开自己家乡的少数民族学生（甚至有一部分尚未小学毕业）震撼着。长期在少数民族地区进行田野考察的所见所闻，使我不得不重新审视自己以往对少数民族学校教育的思考。很多少数民族孩子对故土的厌弃和对城市的向往，让我对他们辍学深层次的原因以及少数民族学校教育有了一种全新的理解和认知，这也是我写作本书的动力所在。

行文至此，不得不将本书写作的个人缘由进行反思。由于长期在少数民族地区工作，我对少数民族地区的教育一直非常关注。研究生阶段主攻教育学之后，更是希望自己的所学能够真正解决一些实际的问题，为少数民族地区的教育起到些许作用。但无论我怎么努力，总会在脱离实践的纯学术研究中感到迷惑，尤其当很多结论解释力不强，无法真正解决实践中的问题时，我更是深深地体会到了理论生气的匮乏。有幸成为中国少数民族教育专业的博士研究生后，我广泛研读了大量有关民族学、人类学、社会学、文化人类学、教育人类学、民族教育学等方面的书籍，从中汲取到了很多跨学科的精髓。当然，最吸引我的还是民族学经典的“田野调查”。至此，才感到自己以前的研究只能称作“摇椅上的学问”，与现实发生了很大的隔离。原来，真正造成我困惑的症结正是教育学理论与教育实践的脱节！的确，“神秘的方法论与难懂的术语将教育研究装扮得高不可攀”^①，教育学逐渐远离了教育实践者生活的日常性与复杂性。但是，随着源自于教育人类学的“教育人种志”的日益发展，教育研究正在做出一种新的努力，试图跨越教育理论与教育实践、教育研究者与教育实践者之间日益加剧的鸿沟。

① Peter Woods, “*Inside Schools Ethnography in Education Research*”, Routledge, 1991, p. 1.

少数民族学校教育一直都是我关注的焦点，带着对特定理论问题的关心（尽管这在当时并不很清晰），我于2007年和2008年在贵州黔南布依族苗族自治州石龙乡的八个教学点和三所中心完小进行了为期四个月的田野调查。在实地研究和对资料的记录、整理、分析的过程中，在原有思路的基础上，一些新的理论兴奋点不断鼓励着我对实地资料进一步地进行挖掘。最终，在理论与资料之间的不断对话中，在与导师孟立军教授一次比一次更为深入的交谈中，我的观点逐渐明晰起来。我问自己：“学校教育系统深层次的社会功能是什么？学校如何从根本上影响了学生的思想意识、社会需要和个性特征的？”“学校空间又是如何被现实地建构起来的？”从我对听课记录的分析、对民族社区的田野调查以及和教师学生的交流中，我发现，学校教育中除了一些显性的因素在影响着学生，更有一种来自于各方面的隐性因素的影响力，这种影响甚至比显性因素的影响力更大。田野调查回来之后，在参看了大量文献的基础上，我对揭开少数民族学校教育里的秘密有了一定的信心。

第二节 研究目标及研究意义

一 研究目标

本研究主要借助于社会空间理论为分析工具，在结构——能动者的方法论视角下对少数民族学校空间中的隐性力进行理论探讨和实证研究。研究试图在大量已有文献的基础上，以翔实的田野调查资料为佐证，围绕国家和学校的结构性制约与学生能动性之间的张力进行研究，对少数民族学校教育做出教育人种志的调查分析。在此基础上，探讨少数民族学校教育中由国家、学校共同构成的隐性力如何对少数民族学生形成了宰制性的力量，以及学生对这种力量进行抵制过程，进而对发展少数民族学校教育进行思考，并提出相应的建议。

本研究所探讨的隐性力重点在于“隐性”上，目的是想说明在少数民族学校教育中的隐性力是如何存在的，它隐性地发挥着什么样的作用。研究要回答的问题是：少数民族学校教育中的隐性力具体表现在哪些方面？其实施机制是什么？少数民族学生在社区的文化习得是否被学校认为是教育成功的“文化资本”？在全球化和国家化的双重冲击下，少数民族文化和地方性知识面临怎样的挑战？少数民族学生又是如何应对的？他们

的行动策略是什么？为什么采取这样的行动策略？研究将采用异质性的反思路径对少数民族学校教育进行研究。在我们的教育理论和教育实践中，经常存在着许多想当然的预设或常识，学校教育对学生产生的积极影响从未遭到过质疑。但事实上，在学校教育的具体操作背后都存在着某种已经被制度化和常识化的预设，这种预设使得学校教育中的一切事件在人们眼中都是“顺其自然”的、“本该如此”的，这就使人们缺少了一种“使熟悉的事物陌生化”的洞察力，缺少了一种视角转换的想象力和反思力。然而，一旦我们的研究将学校教育真正置于关系思维之中，或者更准确地说空间或场域关系思维之中，陌生化我们在学校教育中那些常见的场景和“习以为常”，很多问题背后深层次的原因就会慢慢变得清晰起来。因此，本研究将学校教育置于整个社会场域之中，把民族地区学校教育看成国家主流文化、民族社区文化和家庭文化交汇的特定场域加以理解，从不同的视角审视学校教育与国家政治、经济、文化之间的关系和力量抗衡。同时，本研究根据大量的田野调查和文献查阅，尽量从当地人的视角去理解他们的生活世界以及他们对学校教育的看法和体会，并作出微观的、接近于事实的教育人种志描述，以期从教育理论和实践上丰富少数民族学校教育研究。

二 研究意义

（一）理论意义

国内关于隐性力的研究较少，散见于一些期刊文献中，多是进行一般性的介绍或借助于隐性力进行德育教育，关于少数民族学校教育中隐性力的问题研究很少。本研究借鉴社会空间理论，从结构——能动者的方法论视角对黔南布依族苗族自治州石龙乡学校教育中的隐性力进行研究，期望通过布依族苗族学校教育的例证来提炼和总结有关隐性力的理论，为促进隐性力研究的本土化和有关少数民族学校教育理论发展提供新的视角、理论和方法，同时也为少数民族学校教育改革提供理论依据。

（二）实践意义

首先，隐性力的研究使研究者深入到实践中去，开辟了一条理论与实践相结合的新途径；其次，隐性力的研究有助于使研究者树立整体教育的观念；最后，隐性力的研究还有助于我们透视当前民族教育改革中存在的一些问题，从而有利于教育本质的实现，促进学生的全面发展。更重要的