

中国教育人类学本土研究的不同范式及 意识三态观的提出

钱民辉

(北京大学 社会学系, 北京 100871)

[摘要]从学科制度化上看,教育人类学在中国还是一门新兴的学科,这个学科的研究与民族社会学、民族教育学和人类学等学科有着紧密的联系。我国本土的教育人类学研究范式就来自于这些学科,也是在这些范式下开展研究工作并建构知识和理论体系的,其研究领域涉及到宏观、中观和微观的教育层面,这三个层面的研究存在着一定的因果和相关关系,即每一个层面都会受到其他两个层面的影响和制约,同时也受到社会学结构化理论的启发。在本土研究范式的基础上提出“意识三态观”,就可以建立一个整体的、综合的、关联性的分析框架和解说体系。

[关键词]教育人类学;本土研究;范式;意识三态观

[中图分类号] G 40-056

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2020)06-0093-08

[DOI] 10.16783/j.cnki.nwnus.2020.06.012

一、导言

教育人类学产生于西方,后传入日本。20世纪初由王国维在罗振玉创办的《教育世界》里引进到中国,他将日本立花铣三郎的《教育学》进行了翻译连载,书中明确地译出了“教育人类学”这一概念及相关内容。在这部书的基础上,王国维于1905年编著了《教育学》,这是国人编著的第一本《教育学》。在这本书中辟专章介绍了“教育人类学”,从此以后,教育学界的人们才知道还有教育人类学这门学科。民国初期,有很多学者开展了实践的教育研究,特别是乡村教育建设和教育救国运动,对中国教育现代化进程起到了积极的推动作用。但根据教育人类学的学科特点看,这些研究和教育运动并不能被看作是教育人类学的本土探索^①。而费孝通先生最早采用人类学的方法和功能主义的理论对乡村教育开展的研究,如《江村经济》中对乡土教育的描述,还有《文字下乡》等,这可以看作是教育人类学本土探索的最初范本^[1]

(PP. 29—30)^[2](PP. 321—332)^[3]。解放以后,一些民族研究界的专家学者关于民族和边疆的调查也基本都是采用人类学功能主义的范式,他们关于民族语言的研究和成果,成为最初期的中国教育人类学的宝贵遗产^[4]。但遗憾的是,很长时间以来,教育人类学在中国并没有作为一门学科建立和发展起来,上个世纪80年代的学科恢复也没有提到教育人类学。直到2010年以后,一些大学陆续开始以教育人类学名义开设讲座,开始培养教育人类学方向的硕士生和博士生,一些本土学者创办了《教育人类学研究通讯》,出版了一批以“教育人类学”命名的系列专著和博士生论文,2013年在“中国人类学民族学研究会”下成立了“中国教育人类学专业委员会”。目前,教育部已将教育人类学列为民族学的二级学科,成为民族教育学下的研究方向。由此看来,中国教育人类学初步实现了学科制度化建设的第一步^②,开展本土研究、建立学科知识体系并提出理论,就成了中国教育人类学学科建设的第二步。

[收稿日期] 2020-09-02

[基金项目] 国家社会科学基金一般项目“‘意识三态观’视野下的家校合作研究”(19BSH053)

[作者简介] 钱民辉(1956—),男,北京人,教育学博士,北京大学教授,博士生导师,从事教育社会学研究

近几年，教育人类学的本土研究逐渐多了起来，以“田野调查”研究中国少数民族教育的个案之风盛行，其中不乏好的研究，这些研究多见于民族教育学、民族社会学、人类学的硕士和博士论文中，也有发表在学术期刊中的论文和研究报告。经过对这些研究文献的检索与分析，发现研究者都是在自己偏好的范式中进行研究，或者证明、检验已有理论，或者建立扎根理论。笔者曾经归纳出民族教育研究中的三种不同范式：其一是民族社会学范式，这是基于教育“多元与一体”的关系，探究教育中的国家整合是如何发生的；其二是多元文化教育范式，这是基于民族文化的多样性共生的关系，考察民族教育中的个性与共性以及相互融合的机制；其三是教育人类学范式，基于田野调查，旨在对于教育中的个案进行描述和说明^[5]。笔者一方面考虑这三大范式的研究应该能整合并在因果上互为关联，另一方面受社会学结构化理论的启发，提出了“意识三态观”。

二、民族社会学范式：“中华民族多元一体说”与多元文化整合教育

民族社会学研究是综合的、有机的、多元与整合的，因此可以看作是一个宏观研究范式。在我国，这种范式是基于国家视角，所看到的不是单一的民族群体，而是所有的民族，集中探讨的是多民族国家中的“多元与一体”的关系。关于中华民族到底是一元还是多元一直在学术界存有争议，尽管如此，56个民族构成了“中华民族”是一个基本的事实。民族社会学研究的一个原则是基于“事实判断”，费孝通先生从中华民族的地理单元、族群溯源、考古发现、核心族群、演变分期、族群融合这几个方面考证了中华民族多元一体格局是成立的，并总结出了6个特点做进一步说明：①这个多元一体格局有一个凝聚的核心，就是华夏族团和后来的汉族，汉人在少数民族地区“形成了一个点线结合、东密西疏的网络，这个网络正是多元一体格局的骨架”；②相当部分的少数民族从事畜牧业，汉族以农业为主，形成内容不同但相互补充的经济类型；③“汉语已逐渐成为共同的通用语言”；④汉族的农业经济是形成汉族凝聚力的主要来源；⑤各民族之间在人口规模上的大小悬殊；⑥中华民族成为“一体”是一个逐步发展的过程，先有各地区

的“初级的统一体”，又形成北牧、南农两大统一体，最后以汉族为核心汇成一个“大一统”的格局^[6]（PP. 115—117）。这一理论提出之后，学术界的反响是非常强烈的。尽管人们知道“多元”是指各兄弟民族各有其起源、形成、发展的历史，各民族因文化、社会各具特点而区别于其他民族，但在“一体”的认识上却存在着不同的理解和说法。时至今日，民族学界在处理“多元与一体”的关系时，应该强调“多元”还是“一体”仍然争论不休。为此，马戎教授曾提出了一种观点，即“文化上多元，政治上一体”，不要将文化问题上升到政治性上，也因此提出各个民族“去政治化”的建议^[7]。这种建议不但没有平复原有的争论，反而更加激起了民族学界对“去政治化”的质疑和批判^[8]。这场由民族学家与民族社会学家参与的争论的影响是广泛而深远的，当然也影响到了民族教育学者的思想和研究。

最早开始将费先生“多元一体文化格局”理论引进到民族教育研究中的学者应是中央民族大学的滕星教授。1996年，笔者与滕星教授一起参加了北京大学社会学人类学研究所举办的“社会学人类学高级研讨班”，当费先生又重新阐释了中华民族多元一体的文化格局理论时，滕星教授脱口而出：“我们可以搞‘多元一体的民族教育’嘛。”之后，在1997年的“社会学人类学高级研讨班”上专门列了教育论坛，笔者做了“关于少数民族区域教育的危机——内蒙古四县（旗）教育调查报告分析”的发言，滕星教授做了“关于中华民族多元一体化教育的构想”的报告。后来，笔者每年参加他的学生论文答辩时，总会看到学生尽可能地在引用这一理论。逐渐地，在民族教育的研究中，人们已经将这一理论用于专门的研究之中并成为风气^[9-11]。此后，也有学者对这一理论进行了整理和评价。正如王鉴与万明钢指出，中国历来都是多元文化与一体教育时隐时现地发展，尽管不同时期有不同侧重，因此多元与一体能达成一种辩证关系。而西方少数民族裔主要来自于移民，强调多元性难免会削弱一体性，反之亦然，二者形成了矛与盾的关系^[12]（P25）。而如今是一个全球化时代，民族问题的研究也必然受到“一体化”趋势的影响，最近几年关于民族关系的大讨论中就又重提了“多元与一体”的关系问题。笔者认为，滕星教授正是因为考虑到

这一问题，从而在“多元一体化教育”的基础上又提出了“多元文化整合教育”的理念。具体的原因正如陈学金博士所总结的：滕星曾经在费孝通的“中华民族多元一体格局”与林耀华的“均衡论”的理论基础（当然包括中国各民族在历史上形成了文化上的“你中有我，我中有你”的现实基础）上，提出了“多元文化整合教育理论”。该理论指出，一个多民族国家的教育在担负人类共同文化成果传递功能的同时，不仅要担负起传递本国主体民族优秀传统文化的功能，同时也要担负起传递本国各少数民族优秀传统文化的功能。“多元文化整合教育理论”从主体民族与少数民族的“关系”视野，立足于学习主体与学习内容，建立了从个体到国家层面的宏观教育理念，为解决多民族国家内部的教育问题提出了有益参考^[13]。但是，从“多元一体化教育理论”到“多元文化整合教育理论”，因都是在处理“多元”与“一体”的关系，所以这两个理论都可以看作是在民族社会学范式下的探索。我国的民族社会学研究主要是由民族学学者、后来的社会学学者和人类学学者操持，研究者将西方人类学的功能主义和我国政治意识形态结合起来，因此研究不仅是功能性的，也是政治性的。对“一体”的偏重必然强调对“多元”的整合，这个问题同样也留在了民族教育领域。为此，我们接着对“多元”进行分析。

三、多元文化教育范式： 乡土教育建设与“共生教育论”

在我国，多元文化教育是个舶来品。当时，引进来的目的是为了能更好地理解和处理各个少数民族文化与现代学校教育的矛盾与张力，这种矛盾和张力既集中体现在多民族国家一体化与民族文化多元化之间，也体现在全球化与多样化之间。对于少数民族来说，矛盾和张力的根源在于多元化的少数民族文化保留与传承问题，表现在学校教育上就是文化的选择问题。为了解决这一问题，人们开始研究和开发乡土教材、开辟以少数民族文化为主的第二课堂、开展民族文化进学校等一系列活动，并将这些活动看作是在少数民族地区实施的多元文化教育。但多元文化教育并没有取代民族教育，只是在研究者中使用，所以笔者在这里将这些研究性的和实践活动看作是一种范式下的工作，即美国多元文

化教育理论家詹姆斯·班克斯（James A. Banks）明确指出的“多元文化教育范式”^⑧，这是基于族群或地方视角^[14]（P101）。如果从范式的意义看乡土教育建设，笔者认为在少数民族地区开展基于本民族文化与传统的教育有积极的一面也有消极的一面。积极的一面毋庸置疑，大家都知道，中华文化是流，而保留和传承多元化的少数民族文化是源，正如顾明远先生指出，“我们要重视各民族传统文化的传承，特别是少数民族的文化，这样中华文化才是丰富多彩的……研究如何把乡土知识、民族文化融入到地方课程和校本课程当中是课程改革的重要任务。”^[15]而教育部教育发展研究中心主任张力面对各地围绕乡土教材的开发有几点担心：一是究竟是谁来确认乡土知识的内容和边界？二是乡土知识进入校本课程的程序是否符合法律规章？三是需要进入校本课程乃至其他课程开发的乡土知识，同现有课程体系内知识之间到底是什么关系？四是怎样评价乡土知识进入基础教育课程开发的影响和成效？^[16]而笔者认为，校本课程开发的关键是文化选择，这反映了多元文化与现代性的关系，因为它既是一个学术性问题，又是一个实践性问题，搞不好会相互影响。就是说，过分地强调传承少数民族文化会影响到学生较好地融入现代化社会之中，而在课程体系中不考虑少数民族文化则会发生该民族文化断裂和传统消失，如何处理这对矛盾是应该认真进行研究的。一直以来，虽然课程的文化选择受国家意识形态的控制，但不管怎么说，未来的趋势一定是，民族地区学校校本课程开发应从“意识形态”走向“意识生态”^[17]。笔者提出的这一观点与西南大学教育学学者张诗亚的“共生教育论”不谋而合。

张诗亚教授在西南多民族聚居区生活工作，对那里的少数民族、自然生态和文化的多样性非常熟悉。自从西部大开发以来，虽然地方经济有了一定的发展，但当地的人与自然、文化、社会越来越出现一种不和谐的状态，教育也失去了人文主义色彩，功利主义上升又加剧了对人文生态的破坏。于是，他结合国外有关研究提出了共生教育理念。诚如他所说的，谈到“共生”，要解决两个问题：一个问题是人类自身的生长和外部世界的良性发展形成一个共生互补的系统，而非以所学知识去征服自然，以所学本事去挖矿、去纯粹地作资源上的攫

取。这个“共生”解决人与自然的关系，是人与自然的“共生”。另一方面是在与其他民族、其他文化相处以及对待自己的文化和现代化发展这些问题中形成的文化“共生”。一个是自然“共生”、一个是文化上的“共生”。张诗亚教授认为，只有这两个问题解决好了，才能解决好我们的教育基本立场，就不会简单地贯彻、推广和利用自上而下的外来的学校教育制度，而能够把当地的自然与人文的东西融合成一个很好的培养基地去培养和发展贫困地区的教育。这样培养出来的人对自然是尊重的，对其他文化也是尊重的。他既知道自己的特点，又能汲取人家的长处。^[18]不久，张诗亚教授又进一步阐明了共生教育的观点。例如，民族共生教育体系不是固守传统的教育体系，而是一个开放的系统，在注重民族传统的基础上，引进现代的教学技术和手段，在尊重本土文化的基础上，与外来文化和谐相处。最后，民族共生教育关注的不仅是教育的功利性价值，而是着眼于促进人的全面发展和地区经济、环境、教育和文化水平的综合提高^[19]。这一理论的提出立即引起了学者们的注意，人们开始采用这一理论对少数民族地区的教育进行思考和实际的研究，有的对共生教育理论作进一步的理解和阐释，有的将共生教育理论放到具体的政策和学校实践中进行指导和实验，还有的学者将共生教育理论与职业技术教育结合起来考虑培养当地的技术人才^[20-24]。可以说，虽说“民族共生教育论”的理念来自于西方和日本^④，但张诗亚结合本土的实际情况并做出了最好的理解和阐释，可以看作是指导教育田野工作的一种本土理论，这也被研究者参与式的教育田野工作所检验和证明。

四、教育人类学范式： “内生视角”的研究与当代议题

教育田野工作催生了教育人类学范式，这是基于研究者本人所亲身经历的“田野工作”和个案研究的视角，通过对少数民族地区的学校教育进行的参与观察，即通过一种学校民族志的方法，积累素材进行整理和分析，从而揭示不同文化背景的学生如何能在一起学习共同文化的原因，以及学校文化的选择与教育改革的实施对少数民族学生带来什么样的影响，还涉及到学生的文化适应和心理认同等方面。在这里，经过对有关研究文献的整理后，笔

者总结归纳出一个“内生视角”。关于这个视角的灵感来自于拉铁摩尔（Owen Lattimore）的“内亚视角”概念，这是一种强调从长城边疆“发现中国”的观察和分析视野，也被有些学者称为“内亚观”。根据这样的看法，拉铁摩尔的“内亚观”经历了一个从“中国中心论”转向“以蒙古（今蒙古国）为中心”的变化。尽管学界存有争议，但作为一种分析的视角去认识中国还是有其意义的^[25]（PP. 11-19）。笔者认为，将“内生视角”用在少数民族地区的学校教育中，可以通过班级、课堂中学生的心理状态和行为表现去推论学校文化与地方文化、现代性与民族性以及国家意识形态与意识生态的关系。这样的研究很普遍，甚至很多硕士生和博士生做的民族教育田野工作，都是在“内生视角”下参与观察，然后对提出和发现的问题进行描述和分析的。例如，南开大学的熊培云就以一个本乡本土人的身份调查和记录了一个村庄的命运，由此省思这个国家一个世纪以来的波折，思考一个国家的前途和命运^[26]（P2）。

在人类学历史上，费孝通先生开辟了本土人研究本土现象的道路，这样的研究路径虽然得到了他的老师马林诺夫斯基的肯定，但也在学界遭到一些质疑，他的老同学利奇（Eddmund Leech）就曾向他提出过两个问题：一是像中国人类学者那样，以自己的社会为研究对象是否可取？二是在中国这样广大的国家，个别社区的微型研究能否概括中国国情？对此，费先生专门写了一篇文章《人类学在中国》进行了回应。针对第一个问题他说，“如果自我认识是最难获得的，那么无疑的，研究自己人民的人类学是实地调查工作者最艰巨的，但也是最有价值的成就”。关于第二个问题，费先生指出，中国是一个不同于英国的农业社会，也是一个多民族社会，更是一个地域发展不均衡的社会，也许用一个模式（类型）代表不了中国，但可以通过多元模式去认识中国^[27]（PP. 1-10）。费先生的模式说对中国社会的发展影响深远，从苏南模式、温州模式到珠江三角洲模式等，中国人类学的研究在实践中也证实了通过模式认识中国社会的可能。也难怪年轻的学者熊培云可以从一个村落的变化发现中国社会的变迁，这是因为在现代社会与乡土社会不断的交互影响中，两种文化间的相似性越来越大（现代

性趋同化),这就让我们从点到面的认识有了可能。有的学者在研究农村学校时指出,学校教育在制度和课程体系以及选拔考试和评价等方面是国家给定的,具有高度的统一性和一致性,之所以可以将学校称为村落中的国家,是因为虽然学校的设立、运营、管理、设施、人员、目的、课程、教学等等其实都与农村的农民的生活无关,但却无时无刻不与国家有关,在这个层面上,学校就是一个缩小了的“国家”,只是地址在农村而已,它是为国家服务的,为国家培养人才的。^[28](PP. 118—122)所以说,单从一所乡村学校就能看到整个国家的教育制度和意识形态是有可能的。但是,处在一个不同文化间交往频繁和快速变迁的社会之中,虽然趋同是不可避免的,但现代性与传统社会的冲突也总会生出越来越多的异质性,即产生出许多新的问题。所以,不论是人类学还是教育人类学都要面对许多当代的议题。

一般来说,人类学的研究是历史的、传统回溯的,当代议题都由政治学、经济学和社会学所把持,但事实上,人类学从克洛德·列维-斯特劳斯(Claude Lévi-Strauss)时就已经开始关注当代议题,他认为人类的文明不是线性发展的,而是同时并存的不同发展模式而已。这在他的许多著作中如《野性的思维》等都可以看出,所以他提出人类学研究当代议题也就不足为怪了。在1986年第四次访问日本时,他做了“面对现代世界问题的人类学”的数场讲座,他所关注的当代议题是“性、经济发展和神话思想”,还有受日本启发又提出了“文化的多样性”问题^[29]。之后,又有一位英国的人类学家大卫·帕金(David Parkin)教授应北京大学社会学人类学研究所、中国社会与发展研究中心(北京大学费孝通中心)之邀,于2016年5月在北京大学做了“人类学与当代世界的危机”的讲座,对“恐怖主义、难民危机与非洲问题”这些当代议题与北京大学学者进行了交流^[30]。人类学对当代议题的关注和研究必然影响到教育人类学,目前已经有学者对“教育中的人与全球化”问题、“教育与文化多样化”问题、“文明社会中的性与性骚扰”问题、“出国留学与安全”问题、“人工智能与人类伦理”问题、“虚拟、网络时代的田野工作”以及“大学的终结与泛在大学的兴起”等问题展开

了研究。对新议题的研究并不代表人类学和教育人类学研究的转向,因为传统的人类学领域仍然在研究之中,新的领域也确实需要人类学的介入,这可以看作是人类学人道主义的使然,也可以看作是多学科跨界研究的一种趋势。

五、三大范式的思考逻辑与“意识三态观”的提出

上述三种范式基本涵盖了三个不同的层次,即宏观层次、中观层次和微观层次。每一种范式下的理论都是对同一层次的问题进行研究,而缺乏将这三个层次整合起来对某一层的问题进行综合性的思考和分析。正是考虑到这一点,笔者一直在思考这样一个问题:有没有一种可能,就像社会学的“结构化理论”一样,既可以在微观行动者的行动上看到宏观社会结构对他的影响、内化、推动和制约,又可以看到宏观社会结构是如何被行动者所建构、重构和维持的。这种“关联性”引起了笔者的进一步思考,开始将“多元一体化教育”和“多元文化整合教育”所关注的“一体”与“整合”看作是国家意识形态,将多元文化教育与“共生教育理论”看作是意识生态,将教育人类学研究的个案看作是人与文化的互动所表现出来的意识心态。接下来,笔者将从几个方面试做初步的整理和总结。

从表意上看,意识形态最初是一种哲学用语,后多用在政治学和其他社会科学,是指与一定社会的经济和政治直接相联系的概念、观点、概念的总和,包括政治法律思想、道德、文学艺术、宗教、哲学和其他社会科学等意识形式,可以说意识形态是社会的经济基础和政治制度以及人与人的经济关系和政治关系的反映。意识生态直接引用了生态学的概念,后来发展成社会生态学的专属概念,强调社会性的人、族群和文化之间的相互的依存性、共生性和生态性,意识生态反映了民族与本体性、民族间性的关系。意识心态属于心理学的范畴,后来扩展到社会学中,是指自然、社会和文化是以什么样的方式影响和内化进入的心理结构之中,人的心态又是如何表达出了这种特有的自然、社会和文化属性来,具体来说,意识心态表达或表现出个体的民族认同和文化认同特征特点,并且是个体的一种稳定的心理结构。

从目的性看,意识形态在古希腊是作为柏拉图

所说的“高贵的谎言”^⑤而具有了实用价值和工具价值，其目的是为了哲人近乎疯狂的思想不要伤害到城邦，使哲人与城邦之间在调适中达到和谐。因此，意识形态是由国家统一的思想体系、观念体系、价值体系、信仰体系、认同体系等共同构成并与实务有关的行政体系、执政体系、治理体系等直接相关。很明显，其目的就是通过意识形态来调适民族与国家、民族性与现代性的冲突关系。意识生态强调特殊性普遍性的结合，既强调文化的濡化——本体文化的传承和发展，又强调文化之间的涵化——文化的接触与取长补短，其目的就是在承认本体性产生了特殊的民族的同时，要树立这样的意识，即民族的生存和发展与中华民族之间的关系以及共处的自然环境和社会环境之间都是相互依存、彼此关联、共生互补的大生态关系。意识心态注重民族成员个体认同的外在条件，即教育和文化的作用，意识心态虽然反映在微观的民族关系中，但却是处理好民族认同与国家认同、中华民族多元与一体关系的关键。

从方法论上看，首先，可以将意识三态观看作是一种研究视野，它是在中华民族多元一体的历史框架下，从宏观上探讨意识形态是怎样处理多元民族与国家的关系；中观上将每个民族的本体性与意识生态联系起来强调互为性和依存性；微观上将意识心态与民族成员个体的民族认同和文化认同联系起来分析其因果关系和内外交互关系。其次，可以将意识三态观看作一种行动视野。在行动研究与意识三态相对应的是文化三态，即同化、涵化和濡化。第三，可以将意识三态观看作是一种范式，既是一种观察思考的方式，又是一种综合民族关系理论的架构。从方法论上的考虑，意识三态观本身不是一种大理论，却为建构大理论提供视野；它也不是一种微理论，但能为微理论提供思考基础和操作范式。综合来说，它是一个中型理论范式，可以将宏大理论与微理论、理论研究与经验研究结合起来。由此而形成的一个结构化的分析模型，我们称它为“意识三态观”。

提出“意识三态观”后，笔者开始尝试将这种理念用于民族教育与多元文化教育研究之中，首先从理念的发掘中，将多元文化教育放到了意识三态观中去分析，循着相互关联着的线索，从宏观、中观和微观上分析多元文化教育，找到了个性与共性

的统一；其次，在民族教育范式的探索中，在对国家知识、民族教育与文化身份关系的考量中，引进了意识三态观的视角和理论进行了解释和说明^{[31][5]}；第三，在现实的教育研究中，将意识三态观应用到少数民族教育的具体情境中，特别是在对云南德宏州傣族教育历程的研究和中小學生德育中文化的多样性与统一性的研究中，已经初现这一理论解释的适配性与客观性^[31-35]。第四，这一理论提出之后，已经有学者开始将“意识三态观”这一理论应用到了少数民族教育的实际研究中。如，张阳阳的文章《双语教育实施的困境与可能：基于意识三态观框架的讨论》提出，不能孤立地看待少数民族教育问题，双语教育问题关系着国家政策层面、学校环境与个体层面，意识三态观将这三个层面整合起来进行考虑便抓住了问题的实质^[36]；薛芳璿在对两所高中的内地民族班进行了实证研究后，根据“意识三态观”指出：学校作为提供教育的主要场所，不仅向下传递着国家意识形态，同时还形成了独特的教育生态环境，与学生心态交织出复杂的关系，因此，对学生心态的调适要考虑到这三个层面的相互作用^[37]；李晓菁也是在实证调查的基础上，将少数民族教育中的“第二课堂”与意识三态观联系起来，提出了第二课堂集中体现了国家、民族、个人的一种交互关系，建议多民族学生混合的第二课堂更有利于促进学生的主动交往和心理适应，文化上的接触会减少认同上的危机^[38]。上述这些研究已经引起了国内学术界同行的关注。当然，作为一种范式和理论首先要经过实践的检验，其次就是还要经过同行的评价和批评。

可喜的是，国内《民族教育研究》杂志于2018年第3期上刊出了与此有关的专栏评论文章，从文章中看到，国内同行对“意识三态观”作为一种范式的可能给予肯定，同时也给出了批评与建议，认为这一范式可在“历史视野、比较视野和应用研究”上进行考虑和完善^[39]。笔者认为，同行的建议会使“意识三态观”更加全面、成熟和完善。难度在于这一范式如何突破“结构化理论”的界限以与现有理论的对话成为可能。笔者的疑问在于：增加历时性研究还能成为“意识三态观”吗？对此，笔者已经在《民族教育研究》2018年第6期作了初步的回应。

[注 释]

- ① 本文在这里使用“本土”而不使用“本土化”概念，盖因本土化是个悬而未决的有争议的概念。一直以来，中国社会科学界的主流倾向是将外来文化进行本土化，但谢宇在《社会学研究》2018年第2期的一篇文章中明确提出了“本土化”是个伪命题，并从三个本土化范畴中进行了分析和证明（参阅谢宇：《走出中国社会学本土化讨论的误区》，载于《社会学研究》，2018年第2期）。本文的目的不是参与这场争议，而是为了能说明中国教育人类学立足本土研究所建立起来的范式和理论。因此使用“本土”而不是“本土化”，这个“本土”是田野、是情境、是实践、是文本。在此特作说明。
- ② 2010年之前，虽也有用“教育人类学”之名发表论文和出版的著作，但这并不能代表学科已经制度化。本文关于学科制度化主要参照费孝通先生总结归纳的五个指标，即有专业化的学会组织、有专门的研究机构、在大学有专门的学系、有独立的专业图书资料馆、有专业出版物和期刊（参见费孝通：《略读中国的社会学》，载于《高等教育研究》，1993年第4期）。
- ③ 范式的概念来自于库恩，他将范式的概念分为二十二种之多，而美国多元文化教育理论家詹姆斯·班克斯也将多元文化教育范式分为十种之多，他的目的和建议是，如果教育机构试图要促进教育平等，帮助所有学生获得能够在文化上十分不同的社会和世界中有效发挥作用所需的知识、态度和技能，就必须是众多因素范式来指导教育改革与实践。
- ④ 在民族教育研究领域，最早提出“民族共生教育理论”的是日本民族教育学家小泽有作。小泽有作在对“被差别的少数人”的认识基础上，先提出了“共生”理论，后又提出了“民族共生”理论，继而又在此基础上提出了民族共生教育理论。他认为，“共生”应该包含三个方面的内容，即自然与人的共生、人与人的共生、民族与民族的共生，由此才能构成完善的“共生社会”，并实现“共生教育”。
- ⑤ 柏拉图在讨论“正义”和“理想国”时，专门离题去讨论“谎言”，并认为有三种谎言，即真正的谎言、言辞中的谎言和高贵的谎言。高贵的谎言旨在利人利己，但因其微妙而利害参半，故需特别小心。在柏拉图看来，“高贵的谎言”之所以是正当的，就在于城邦与哲人之间存在着永恒的冲突：哲人与城邦趣味相异，而且哲人的彻底性或“神圣的疯狂”对城邦也有潜在的危害，如何充分利用哲学的教化功能，而又不至于为哲学的疯狂所伤害，就是柏拉图式政治哲学的主要课题（参见程志敏：《从“高贵的谎言”看哲人与城邦的关系——以柏拉图〈理想国〉为例》，载于《浙江学刊》，2005年第1期）。

[参考文献]

- [1] 费孝通. 费孝通文集：第二卷 [M]. 北京：群言出版社，1999.
- [2] 费孝通. 费孝通文集：第五卷 [M]. 北京：群言出版社，1999.
- [3] 钱民辉. 费孝通教育人类学思想初探 [J]. 中央民族大学学报（哲学社会科学版），2007，（4）.
- [4] 郝时远. 田野调查实录——民族调查回忆 [M]. 北京：社会科学文献出版社，1999.
- [5] 钱民辉. 从“意识三态观”看国家知识、民族教育与文化身份的关系——兼评阿普尔与伯恩斯坦的教育知识社会学思想 [J]. 民族教育研究，2018，（1）.
- [6] 马戎. 民族社会学 [M]. 北京：北京大学出版社，2004.
- [7] 马戎. 理解民族关系的新思路：少数民族问题的“去政治化” [J]. 北京大学学报（哲学社会科学版），2004，（6）.
- [8] 王希恩. 也谈在我国民族问题上的“反思”和“实事求是”——与马戎教授的几点商榷 [J]. 西南民族大学学报（人文社科版），2009，（1）.
- [9] 滕星，苏红. 多元文化社会与多元一体教育 [J]. 民族教育研究，1997，（1）.
- [10] 黄骏. 多元一体化视角下的中国民族高等教育 [J]. 黑龙江高教研究，2003，（6）.
- [11] 苏德. 多元一体化视角下的中国少数民族高等教育的文化整合功能 [J]. 民族教育研究，2007，（3）.
- [12] 王鉴，万明钢. 多元文化教育比较研究 [M]. 北京：民族出版社，2006.
- [13] 陈学金，滕星. 全球化时代“三种认同”与中国民族教育的使命 [J]. 广西民族大学学报（哲学社会科学版），2013，（3）.
- [14] [美] James Banks. 文化多样性与教育：基本原理、课程与教学 [M]. 荀渊等译. 上海：华东师范大学出版社，2010.
- [15] 顾明远. 弘扬传统文化需要走出一些误区 [J]. 中国教育学刊，2010，（1）.
- [16] 张力. 乡土知识进入校本课程的三点看法 [J]. 中国教育学刊，2010，（1）.
- [17] 钱民辉. 民族地区校本课程开发中的文化选择 [J]. 中国教育学刊，2010，（1）.
- [18] 张诗亚. 共生教育论：西部农村贫困地区教育发展的新思路 [J]. 当代教育与文化，2009，（1）.

- [19] 张诗亚. 发展民族特色职业教育, 促进民族共生教育体系建立 [J]. 民族教育研究, 2013, (1).
- [20] 孙杰远. 教育的文化范式及其选择 [J]. 教育研究, 2009, (9).
- [21] 吴晓蓉. 共生理论观照下的教育范式 [J]. 教育研究, 2011, (1).
- [22] 蒋立松, 吴红荣. 西南民族共生教育中的生态伦理及其价值 [J]. 当代教育与文化, 2010, (6).
- [23] 陈荟, 孙振东. 民族地区多种教育形态共生理论研究 [J]. 民族教育研究, 2015, (4).
- [24] 姜茂, 朱德全. 自由与共生: 职业教育与区域经济联动发展的生态学审视 [J]. 职教论坛, 2014, (10).
- [25] 唐晓峰, 姚大力. 拉铁摩尔与边疆中国 [M]. 北京: 生活·读书·新知三联书店, 2017.
- [26] 熊培云. 一个村庄里的中国 [M]. 北京: 新星出版社, 2011.
- [27] 费孝通. 人的研究在中国 [M]. 天津: 天津人民出版社, 1993.
- [28] 李书磊. 村落中的国家——文化变迁中的乡村学校 [M]. 杭州: 浙江人民出版社, 1999.
- [29] [法] 克洛德·列维-斯特劳斯. 面对现代世界问题的人类学 [M]. 栾曦译. 北京: 中国人民大学出版社, 2017.
- [30] [英] 大卫·帕金. 身处当代世界的人类学 [M]. 王铭铭译. 北京: 北京大学出版社, 2017.
- [31] 钱民辉. 意识三态观是民族教育研究的新视野 [J]. 广西民族大学学报 (哲学社会科学版), 2013, (3).
- [32] 钱民辉. 略论多元文化教育的理念与实践 [J]. 北京大学学报 (哲学社会科学版), 2011, (3).
- [33] 钱民辉, 沈洪成. 从意识三态观重新审视现代性与民族教育之关系 [J]. 广西民族大学学报 (哲学社会科学版), 2012, (4).
- [34] 罗之勇, 谢艳娟. 基于多元文化教育三态说的侗族民族文化遗产系统的构建 [J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2013, (3).
- [35] 钱民辉, 庄秋玲. 从意识三态观看中小学教育中的文化多样性与统一性 [J]. 中国德育, 2015, (20).
- [36] 张阳阳. 双语教育实施的困境与可能: 基于“意识三态观”框架的讨论 [J]. 民族教育研究, 2018, (1).
- [37] 薛芳璿. 从学校意识生态看少数民族内地班学生的心态调适——以J市两所高中为例 [J]. 民族教育研究, 2018, (1).
- [38] 李晓菁. “第二课堂”对意识心态作用机制的经验研究——基于对两所内地少数民族学校的对比 [J]. 民族教育研究, 2018, (1).
- [39] 袁同凯, 丁月牙, 巴战龙, 陈学金. 构建民族教育研究的中国话语 (笔谈) [J]. 民族教育研究, 2018, (3).

On the Different Paradigms of Chinese Educational Anthropology and the Idea of Three-State View of Consciousness

QIAN Min-hui

(Department of Sociology, Peking University, Beijing, 100871, PRC)

[Abstract] Judging by the disciplinary system in China, Educational Anthropology is a relatively new discipline. The study of this discipline is closely related to Ethnic Pedagogy, Ethnic Sociology and Anthropology. As a matter of fact, the local research paradigms summarized in this paper come from these above-mentioned disciplines. Within the frame of these paradigms, Educational anthropology is to carry out its theory construction, and its research theory involves macroscopic, mesoscopic and microcosmic education level. It is because considering these 3 levels of research should be able to be analyzed in the causal relationship. In addition, influenced by the theory of sociological structure, the paper puts forward “three-state view of consciousness” on the basis of the local research paradigms, intending to establish a holistic, comprehensive and relevant analytical framework and interpretive system.

[Key words] Educational Anthropology; local research; paradigms; three-state view of consciousness

(责任编辑 岳天明/校对 正圭)