

教育民族誌寫作

黃純敏

本文旨在討論如何把應用民族誌於教育研究所得之龐雜資料，透過適切的寫作將其化為有意義的文本。一個好的教育民族誌寫作，除了要明瞭適切的寫作步驟如資料彙集、資料轉譯、讀出意義、大綱佈局、與評鑑檢正外，也要掌握文本的組織、影響力、以及隱喻的政治意涵。一般在教育民族誌寫作常見的問題包括研究焦點與背景的混淆，描述、分析與詮釋的不完整，把客觀理解誤作價值判斷，第一人稱與第三者角度的不當使用，以及匿名的不一致性等。教育民族誌透過寫作的力量，可以將散落在各種資料的零散力量組織、統整起來，進而彰顯教育脈絡裏的文化意涵。

關鍵詞：民族誌、教育民族誌、教育民族誌寫作

Key words: Ethnography, Educational Ethnography, Writing of Educational Ethnography

壹、前言

把人類學常用的民族誌方法與技術應用於學校系統與教育脈絡之研究，就是所謂的學校民族誌。其中若把焦點放在教室學習、師生互動、學校事件、家庭與遊戲場環境、以及教育計畫等之研究，那麼就屬於微型民族誌 (microethnography) 的範圍，問題是學校教育並非獨立於外在社會文化脈絡而存在的，學校跟其它社會組織結構是有機連結的，因此有必要探究這些社會組織的力量如何影響學校教育及其成員的行為，也就是把研究放到範圍更廣泛的脈絡情境裏來進行，而這也就是所謂的巨型民族誌 (macroethnography) 了。Ogbu (1981) 認為應該統合微型與巨型民族誌於學校教育之研究，將多層取向 (multilevel approach) 的民族生態學 (ethnoecology) 應

用於教育脈絡之研究，也就是從學校內部到學校外部的廣大社會，層層而上，組成一個整全的生態網絡。不管是微型的或是巨型的學校民族誌，因為涉及學校內與學校外之脈絡情境，所以在此統稱為教育民族誌。

有關(教育)民族誌或(教育)民族誌方法論的書籍，甚少涉及寫作這部份的陳述，而教育民族誌的初學者，耗費大量的時間與精力在場地脈絡裏進行研究之後，往往不知道如何把在實地田野工作裏經由觀察、訪談所得之大量繁雜資料化為有意義的線索，並將之呈現出來。這部份在民族誌裏是非常必要且重要的技巧，因此有必要加以說明；另外，就方法論而言，在觀察、訪談之後，若能對教育民族誌寫作之技巧與原則多加介紹，則有助於學生或有心人士從事相關的研究與寫作。本文的重點放在民族誌的寫作上，比較是站在實證的觀點來論述，希望能為正在從事教育民族誌寫作的人，提供一些寫作的意見。對如何進行民族誌蒐集資料的方法如觀察、訪談等不另外加以說明，有興趣的讀者可參閱 Bernard (1988)、Fetterman (1998)、以及 Stewart (1998) 等人有關資料蒐集的著作。本文首先就教育民族誌寫作的型態如文本的組織、影響力、與隱喻的政治意涵加以解說；其次述及教育民族誌寫作的步驟；而後舉出常見的問題來並以經驗規則導引之；最後則以寫作的力量以及如何處理寫作的焦慮作為本文的結束。

貳、寫作的型態

一般而言，在教育民族誌寫作的型態上，需要考慮三個層面的問題：文本的組織 (textual organization)、影響力 (voice)、以及隱喻的政治意涵 (the politics of metaphor)；換句話說，教育民族誌寫作所涉及的不僅僅是研究者與被研究者之間的關係，也考慮到研究詮釋者與其可能讀者之間的關係 (Hess, 1989)。

文本的組織指的是文本所包括的範圍要素及其所鋪陳的形式手法。一般而言，整全的民族誌 (holistic ethnography) 企圖對所研究的文化脈絡作整全廣博的描繪，所以文本的要素包括了歷史、地理、生態、經濟、政黨、

社會組織、宇宙論及審美學等；但是並非所有的民族誌都是如此大範圍的，比較小型的研究所納入的議題則有題旨導論、人事物發生的場景、歷史脈絡、當地民族誌的呈現等 (Hess, 1989)。事實上，也非如此一成不變，總是以能達成研究主旨，作彈性變化即可。以米德 (M. Mead) 「新幾內亞人的成長：原始社會教育問題的比較研究」(民 81) 為例，該書旨在描述馬奴斯人教育兒童的方式，也就是馬奴斯人如何經由嬰兒、兒童、青春期的過程變成馬奴斯成人的過程。作者除了在導論中將研究題旨加以介紹，並在附錄中介紹其研究的脈絡場景、研究法、以及被研究者馬奴斯人的民族學記述 (含地理分佈、住屋、村落、語言、社會關係網絡、食物、貿易金錢、氏族、與婚姻等) 外，文本內容分為兩大部份：其一是關於馬奴斯人成長過程的描寫，包括一般生活景象、家庭生活、兒童的早年教育、兒童的世界、青春期的男女孩、人格的發展、以及轉為成人等；其二則是馬奴斯經驗對美國教育問題的觀照。總體而言，其文本含括的範圍要素有研究題旨、研究法、研究場景脈絡、細部內容、以及不同文化間的比較等。

就文本組織的鋪陳手法而言，因寫作的方式、偏好的技巧、主題內容、以及讀者對象之不同而有所不同。可以見到的形式大概有自然史敘述法、時間記述法、焦點縮小與擴大記述法、敘事與分析分開法、主題標題法、典型的一天記述法、概念與過程記述法、以及圖表法等八種 (Glesne & Peshkin, 1992, pp. 163-165)，茲分別敘述如后。

- 一、自然史敘述法是把田野間的人、事、物及其與研究者交互作用發生的過程重建在文本內，也就是詳盡地記述發生在田野間的大小小印象；
- 二、時間記述法是以時間為主軸來記述被研究的場景與人物，因為在某些研究主題裏，時間因素是最具關鍵的，所以逐一就時間推演的順序加以描寫；
- 三、焦點縮小與擴大記述法是作者在詳盡的事實描述與理論萃取之間來回使用的鋪陳方式，有時以事實描述對理論作出回應，有時則以理論支持事實描述，如此可以兼收特殊具體描述與一般共通論述之

效；

- 四、敘事與分析分開法指的是作者先讓讀者沈浸在研究脈絡的敘述說明，以便在脈絡情境裏讓讀者對發生的對話、事件、以及交互作用有所瞭解，然後作者再轉入資料的詳細分析，並進而發展其理論，也就是描述在先，分析在後；
- 五、主題標題法是常常被用來組織文本的敘事方式，經由資料的分析，作者凝結出概念的類型來，然後給予命名或使用符合田野當地語法的標題，並依此逐一詳加說明討論；
- 六、典型的一天記述法是作者綜合其長時間對某些人的觀察與訪談，而將其分散出現的活動記錄成典型的一天，以此刻畫被研究者的行為與活動；
- 七、概念與過程記述法指的是研究者側重於記述與研究相關的概念與過程，他們認為人、事、物、場景常常在變動，但是概念與過程卻有其持續性，可以作為發展理論的基礎，因此有必要特別加以記述；以及，
- 八、圖表法可以用來摘要文本中詳加討論的類別，有題綱契領之效，如此文本與圖表可相互呼應。

這八種記述的形式並不相互排斥，有些甚至有互補的作用，所以可以同時巧妙地運用於文本的敘述。

教育民族誌寫作型態所要討論的第二部份是文本的影響力，所謂文本的影響力在此指的是文本內容所代表的權威與合法性。Kutz (1990) 認為學生也可以透過民族誌的真實探究，來理解知識的建構，並獲得文本的權威性與影響力。通常以研究者為第一人稱的敘事，研究者常常被呈現於文本之中，這樣有助於研究者建立其民族誌權威 (ethnographic authority)。一種代表切身在那兒 (being there) 的田野經驗，研究者可以藉此合法化其詮釋 (legitimizing their interpretations) (Hess, 1989)。也就是說，在實地的田野經驗基礎上，研究者以第一人稱的方式將自己置於文本的敘事說明之中，藉以彰顯其切身的田野經驗。這種無可取代、切身在那的實地田野經驗，也就樹立了研究者在該脈絡情境下所蒐集到資料的權威性。據此而來的是，研

究者可以合法化其對理論的詮釋，而這種理論詮釋的合法化是奠基於研究者切身的田野經驗以及所得資料的權威性。雖然以研究者為第一人稱的敘述法行之於文本之中，可以建立研究者其民族誌之權威與詮釋的合法性，但是這樣卻容易落入將田野工作視為詮釋的活動，而研究者純為田野工作的詮釋者，因此文本所代表的影響與權威，往往並非當地人 (the native's) 的觀點。另外一種則是研究者以第三者的角度進行說明敘述，研究者則幾乎不會出現於文本之中，他們詳盡地刻畫被研究者的生活細目，以其儀式、信念、生活實物等為文本呈現的中心，並常常直接引述被研究者，亦即當地人的論述為敘述的內容，並以此建立文本的權威。如此一來，田野工作被視為觀察、描述的活動，而研究者則成了田野工作的觀察者與描述者 (Van Maanen, 1988; Glesne & Peshkin, 1992; Emerson, Fretz, & Shaw, 1995)。

一種被稱為組曲式的民族誌 (polyphonic ethnography) 可為上述之問題提出解決的參考意見，這是研究者將文本開放給相關人員，以廣收其影響意見的一種作法。結合被研究者、詮釋者 (也是研究者與作者)、甚至是編輯者之多元聲音的文本 (multivocal text)，也可以說是一種多元作者的文本 (multiauthored text)。如此研究者的聲音意見可以跟其它多元的意見取得協調與平衡，也就是多留一點空間給被研究者的意見、民族誌者的意見、二者間的互動對話、以及可能讀者的看法，如此可以避免以研究者為中心的缺陷 (Hess, 1989)。

教育民族誌寫作型態所要討論的第三部份是文本隱喻的政治意涵，它指的是作者用以描繪文本的語言富有作者自身的政治、歷史、以及經驗性的意識型態。也就是說作者成長的時空與文化背景型塑其意識型態，而這種意識型態流於文本的敘事說明之中而不自知。為了讓學生經由民族誌寫作變成較具批判性或自我批判的作者，Hess (1989) 提出了下列三點建議：一、讓正在從事實地田野工作的學生們訪問彼此的田野地點，並比較他們分別在各自田野的觀察；二、讓所有的學生在同一時間內訪問相同的田野地點，然後比較他們的民族誌敘述；三、讓所有學生讀同一本具代表性的作品 (例如處理較多有關政治性的議題)，然後寫出關於某一主題的描述。透過

這樣的一些訓練方式，總是希望民族誌學者所使用的語言文字能盡量達成客觀化，盡量覺知自身政治、歷史、與經驗的意識型態對文本寫作的影響。若作者自身隱喻的政治意涵是很難避免的，那麼可以在文本適當處陳述自己政治、歷史、意識型態的立場與觀點，以作為檢正對照之用。

參、寫作的步驟

比較完整的教育民族誌的寫作步驟大致上包括了寫作之前的資料彙集、資料轉譯、讀出意義，寫作過程中的大綱佈局，以及寫作之後的校閱、評鑑、檢正等數個步驟，茲分別說明如后。

資料彙集：經由觀察、訪談、問卷、檔案資料、相片實錄、以及工藝器物等所蒐集到的資料勢必龐雜繁多，加上資料蒐集到的時間、場所、人物又各有不同，從中理出頭緒，彙集出研究主旨需要的資料，除了靠平常一點一滴的歸類整理之外，寫作之前的彙集功夫更是不可少。建議將各項整理歸類的資料逐一研閱，並且排出有意義的連結順序來，保留與題旨相關的資料，並將無關題旨之多餘資料暫置一旁。

資料轉譯：訪談者與被訪談者在訪談過程中所使用的交談語言不一定是相同的一種，所以在任何一般的情境下，如果訪談者能夠使用多種語言包括被訪談者的語言，那麼就以被訪談者最能精確表達其意的語言作為訪談的溝通語言；但是若訪談者與被訪談者沒有共同的溝通語言，則仍尊重被訪談者使用其自身的語言，此時，訪談者最好找熟悉此兩種語言的人來居間翻譯。不管訪談時所進行的是何種語言，訪談錄音下來的語言（如雅美語或閩南語、客家語），跟行之於文字的語言可能不同（如中文），那麼就要先將錄音帶裏的資料轉譯記錄下來，有時，若要用其它文字發表時（如英語），那麼再次轉譯成其它語言文字也是必須的。資料轉譯需時甚多，一個小時的錄音資料，約需五到六個小時的轉譯記錄時間。

讀出意義：將觀察、訪談的資料轉譯記錄成書面文字，並將之順序排列就緒之後，接下來非作不可的就是，要時時回應於書面資料之中，從資

料裏找出線索，加以分類、組織、統整，也就是要從書面資料裏讀出意義來，並發現其中重要的訊息。當然在一再讀取的過程中，可以將重要的訊息編碼作記，方便於日後書寫時成爲有用的分析類目或歸納標題。

大綱佈局：在從原始資料整理出意義類目後，就要擬出書寫的大綱與整體的佈局來。雖然因爲研究的題目不同，所要展現的中心議題亦有所異，但是整體而言，一個教育民族誌的大綱佈局大致上可以包含九項，茲分述如后。

- 一、研究題旨—可以包含問題敘述、研究目的、待答問題、名詞釋義、以及匿名的解說；
- 二、研究場景脈絡—可以包含如何進入田野地點，田野地點內、外環境的介紹，脈絡裏相關研究對象的介紹，以及脈絡裏相關的活動進行；
- 三、研究方法與步驟—可以包含田野地點的選擇，研究期限的選定，觀察的時間與地點，訪談問題的設計，訪談的時間與地點，訪談的過程，研究步驟的順序安排；
- 四、資料呈現—可以將觀察、訪談的資料分兩部份分別呈現，或是就某一些標題將觀察、訪談資料放在一起呈現，亦或是將觀察、訪談的資料就研究題旨所需作一氣呵成的敘述鋪陳；
- 五、資料分析—就先前的觀察、訪談資料加以分析，並就研究題旨凝結出一些要點標題，並統整出某些理念型態來；
- 六、詮釋討論—就資料的呈現以及理念要點的分析，提出合理恰當的解釋，也就是將資料的深層意涵呈現出來，另外，也可以就研究結果與研究目的是否達成、待答問題是否獲得解答進行討論；
- 七、結論建議—可先就文中各部份作成摘要，再作結論與建議，另外，也可以就未來進一步研究作成建議；
- 八、經驗反省—教育民族誌的實地田野經驗是個人在脈絡情境裏的切身經驗，所以可以就如何選定研究問題、如何進入田野、如何調適研究者同時又是參與者的心理衝突、如何蒐集整全的資料、如何在繁雜眾多的資料裏理出頭緒、如何進行分析與詮釋、如何鋪陳文本內容、以及

有關實踐與價值的問題等進行經驗的分析與反省；以及，

九、附錄一可以將觀察日誌、訪談的半結構式問卷附在文後，以便隨時對照查閱，另外，也可以將繪製的脈絡場景位置圖放置於此。

評鑑檢正：文本內容初次寫成之後，除了從頭到尾仔細閱讀以找出錯字與邏輯思考的毛病外，也可以大聲唸出或在心中默唸某些文句，以達成音意上的修飾與通順。接著下來要對文本內容的效度與信度進行評鑑與檢正。當然最好是請參與研究的相關人員或是一至兩位該領域的學者專家就文本內容作全面的檢閱，以確定文本的效度。同學之間可以共同評閱彼此的文本寫作，分享經驗，並相互給與意見；此外，也可以透過師生之間的討論，來提昇文本的信度。

肆、常見的問題與經驗導引

綜合中正大學教育學研究所以及成人及繼續教育研究所學生為「教育人類學研究」以及「教育民族誌」課上所提出的研究計畫與期末報告，以及我自己的寫作經驗 (Huang, 1997)，可以發現在撰寫有關教育民族誌常常出現的問題有如下數項，除一一列舉之外，亦在適當處以實例說明，並隨之以經驗規則導引之。

研究的焦點與背景：不管是微型民族誌 (例如研究生學習型態、研究生的理想課程觀、國小教師的進修動機與態度、國中資源班上「社會適應課」的實地研究、研究所班級氣氛的教育民族誌研究、夜補校成人班學生學習表現的教育民族誌研究、國小家長志工的教育民族誌研究、國小教師非正式組織的對話研究、以及國小學生朝會生活面貌探討等等)，或是巨型民族誌 (例如文化脈絡裏有關笑的研究、語言教育經驗與認同之研究、以及蘭嶼社區與學校教育關係之研究等等)，研究者在彙集了大量觀察、訪談、檔案、以及相關文獻資料之後，由於捨不得或不知如何將與題旨無關的資料割愛，在寫作呈現時，往往將研究的焦點與背景混淆了，也就是未能確實掌握研究的單位為何。結果把人物、場景脈絡的介紹(背景)當成

是研究結果(焦點)來呈現，模糊了焦點與背景。另一種則是忽視某些資料的重要性，由於研究者可能相當能掌握研究的題旨與單位，所以盡全力於研究結果的呈現，而將人物、場景脈絡的描述一筆帶過，結果在進行資料的分析與詮釋時，由於忽視了重要的背景線索，行文也就顯得力不從心或意有未盡了。例如有關某一個案學習型態/理想課程觀/進修動機與態度之研究，很容易將經由觀察與訪談所得之大量資料，對個案之背景描述大肆著墨，反而對個案背景資料與研究題旨之關係，少能加以分析詮釋；或是對個案之學習型態/理想課程觀/進修動機與態度等研究要項，經由觀察與訪談之後凝結出一些分析與要點來，可是因為對個案的相關背景資料蒐集得不夠多或不夠深入，所以行文分析詮釋時，就容易捉襟見肘了。建議在從事教育民族誌寫作時，不管研究單位為何、或大或小，一定要盡量完善地運用所蒐集之各種資料，詳盡地描述研究的背景與焦點，並找出兩者之間的相關點，如此方才可以充實分析、詮釋的深度與廣度。

描述、分析與詮釋：另一種常見的問題是，研究者在寫作呈現上，誤解了描述、分析、與詮釋的角色、性質與先後順序；或是不知三者之不同而混為一談，或是只有描述而少了分析與詮釋，或是寫到了描述與分析卻少了詮釋。再以某一個按理想課程觀之研究為例，研究者很容易就把有關個案特質描述、觀察場地描述、個案求學歷程、個案對課程的定義、對良好課程的要素、最喜歡的課程安排、以及對課程改革的態度與看法等，全部放在結果與討論之處進行鋪陳。一般而言，把客觀資料作事實的描述呈現比較沒有困難，問題在於客觀描述之後，少能凝結出要點標題加以分析，就算能分析出要點來，分析之後卻又未能提出合理的解釋來。這三者的關係是層層而上的，而且也是相互影響的。建議先把資料做客觀事實的描述呈現，而後就所描述之事實，凝結出分析的要點來，並依此描述與分析提出合理的解釋，以便將研究脈絡裏深層隱含的意義呈現出來。

客觀理解與價值判斷：跟第二個問題有關的是所謂增進理解與價值判斷的不同。教育民族誌是有系統地記錄描述教育脈絡裏的文化內涵，不管是描述、分析與詮釋，都是在增進客觀事實的瞭解，而非在於作價值判斷

。可是研究者卻常常在不知不覺中把個人的價值判斷行之於文中，如此一來不但無法增進理解，甚至也混淆了價值判斷。例如在國小教師非正式組織的對話研究裏，由於研究者可能跟非正式組織裏的某些成員另有非正式的互動關係，可能是好的也可能是不好的，所以對非正式組織成員的背景描述，或是對其互動對話的分析與詮釋，很可能將其潛意識裏的喜惡化為價值判斷於文中。建議盡量嘗試將資料的故事整全地描述出來，並找出其隱含的意義，避免刻意去找研究脈絡裏人、事、物的缺失與短處，或評斷好壞高下。

第一人稱與第三者的使用：在行文時，研究者什麼時候以第一人稱出現，什麼時候以第三者的角度呈現，端視研究的內涵而定。一般而言，在觀察與訪談等方法的介紹以及場景脈絡的說明上，研究者以第一人稱出現，可以表示研究者確實在那兒的切身經驗，並依此來合法化其描述與詮釋。但是在鋪陳經由觀察、訪談、或其它方式所得的資料內容時，研究者以旁觀第三者的角度來進行描述，也就是讓被研究的人、事、物在研究脈絡裏自自然然地呈現出來，以凸顯其在地人的觀點，可能較為恰當。初學的研究者，常常都以第三者的角度對研究個案、場景脈絡、以及觀察訪談結果進行透視鏡般的寫實鋪陳，這樣，研究者的角色、立場以及行文的語氣容易保持一致，但是如前面文本的影響力一節所述，研究者卻也因為沒有明白強調其切身在那兒的實地田野經驗，因而比較難以彰顯其文本的威權以及詮釋的合法性。另外，在分析與詮釋上，為了表示研究的客觀性，不要雜以個人的意見與情緒反應，研究者第一人稱的「我」字，在此則盡量不要出現。

匿名的一致性：教育民族誌是就某一教育場景脈絡裏的人、事、物作詳實整全的刻畫，為了保護被研究的對象及其所在的場域，因此，匿名有其必要性。但是，為了顧及人物與地方存在的事實，通常將其改以假名（pseudonym）代替之，並在假名第一次出現時，給與註腳說明。如此一來，可以確保人物與地方的機密性與安全性。但是在行文時，卻常常出現匿名的不一致性，或是不經意地以間接的方式將其身份關係暴露出來，這些都

是要特別小心注意的。例如在有關國中資源班的研究裏，研究者對資源班及其學生與老師的描述全部改以假名稱之，但是一旦研究者對資源班學生的行為及其互動模式加以分析時，就會不經意地流露出學生的名字來；或是在引述某一資源班學生的媽媽對其小孩的描述時，就把學生的真名也一起引出了。另外，在引用相關檔案資料，而必須列出參考書目時，同樣地要保持前後一致，將原有人物與地方的真名如同內文一般，通通改以假名代之。否則千辛萬苦在文本內容裏創造的假名，就在參考書目裏，一舉曝光。例如有關國小家長志工、國小教師非正式組織、以及國小學生朝會生活的研究，在文本內容之中，全部都以假名稱呼該校，但是在參考書目列出該校的檔案資料時，又以該校之真名出現了。

伍、寫作的力量壹

在說明了教育民族誌寫作的型態、步驟、問題、與經驗規則之後，最迫切也是最重要的就是提筆寫作，將繁雜的資料化爲有意義的敘述，可是這部份卻也是最困難的。Ellen (1984) 認爲寫作就是把你所知道的轉換成你所能溝通的；這之間的轉換過程也就是把經由參與觀察、訪談、以及其它方式所得的資料，透過描述、分析、與詮釋的過程，化爲有意義的文本來 (Wolcott, 1994)。坐下來，將一些繁雜的資料分類、組織、統整爲自己能理解的訊息是一難，又要將之化爲能溝通的，讀者可以接受知曉的方式又是另一難。但是，透過寫作，文字本身的存在就是一種力量，不管是否爲人知否。教育民族誌唯有透過寫作，才可以將散落在各種資料的零散力量統整起來，彰顯其意義，而這正是教育民族誌寫作的潛在力量。

綜合 Glesne & Peshkin (1992, pp. 157-162) 所提出的幾點寫作策略，可以作爲正在開始從事教育民族誌寫作的人，處理其寫作焦慮與疏離感的參考：

一、以實際的截稿日期爲限，發展出長期的寫作計畫，然後可以按部就班進行；

- 二、以每日、每星期為單位，發展出短期的寫作計畫，所以可以積少成多，終至完稿；
- 三、找出一個能夠排除各種干擾與阻礙的場所，不作任何其他事，只作寫作一事，所以可以專心從事；
- 四、盡量利用各種零碎的時間與場合，整理思緒，統整寫作材料，所以一坐定時，就可以開始寫作；
- 五、以編輯前一天的初稿，作為另一個寫作日的開始，如此不僅可以修正前一天的稿件，也可以為下一個寫作日凝結出寫作的起點來；
- 六、靈感思緒一來，提筆就寫，暫時不管語法或邏輯結構，等初稿暫訂後，再來逐步做修正的工作；
- 七、寫作期間，在不寫作的時間裏，可以研閱民族誌或質性研究的範例，其語法結構、文本佈局、以及邏輯思考等可以作為寫作的參考；
- 八、一旦開始寫了，就要持續下去，每天找出一段時間坐下來寫，不要給自己找出不寫或不能寫的理由來；
- 九、初稿完成後，自己要一讀再讀，直到修改成為精鍊、簡要、亮麗、可讀性高的文本來；
- 十、最後最好要預留充裕的時間，請相關的學者專家、同儕、或是研究的參與者提出他們對文本的意見來。

上述十點有關教育民族誌的寫作策略強調時間的安排、空間的掌握、寫作習慣的養成、筆法的磨練、寫作範例的參考、以及文本校閱的重要。只要多加揣摩練習，相信可以將寫作的力量逐漸展現出來。

陸、結語

從事教育民族誌是費時耗力又複雜困難的，而有關教育民族誌的寫作更是難上加難。零散龐雜的資料自己不會說話，也沒有量化的數據為其代表，只有透過民族誌研究者對資料的描述、分析、與詮釋，將研究脈絡裏的人、事、物化為有意義的文本來。

Pai & Adler (1997) 指出教育是發生在社會文化脈絡之中的，但是人們常常並不清楚文化因素是如何影響教育，或是缺乏相關知識，對文化在教育的運作法則感而不知，因而導致了不健全的教育政策、沒有效能的學校措施、以及不公平的學習者評量。如何應用民族誌於教育研究的脈絡中；如何將研究所得之龐雜資料，透過教育民族誌寫作，化為有意義的文本來；如何彰顯教育脈絡裏的文化意涵，這些都是仍待努力的。

參考書目

- 米德著、蕭公彥譯(民 81)。新幾內亞人的成長：原始社會教育問題的比較研究。台北：遠流。
- Bernard, H. R. (1988). **Research methods in cultural anthropology**. Newbury Park, CA: Sage.
- Ellen, R. F. (Ed.). (1984). Data into text. In R. F. Ellen (Ed.), **Ethnographic research: A guide to general conduct** (pp. 295-318). New York: Academic Press.
- Emerson, R. M., Fretz, R. I., & Shaw, L. L. (1995). Writing an ethnography. In R. M. Emerson, R. I. Fretz, & L. L. Shaw, **Writing ethnographic fieldnotes** (pp. 169-210). Chicago: University of Chicago Press.
- Fetterman, D. M. (1998). **Ethnography: Step by step**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Glesne, C., & Peshkin, A. (1992). Writing your story: What your data say. In C. Glesne, & A. Peshkin, **Becoming qualitative researchers: An introduction** (pp.151-172). New York: Longman.
- Hess, D. J. (1989). Teaching ethnographic writing: A review essay. **Anthropology & Education Quarterly**, 20 (3), 163-176.
- Huang, C. M. (1997). A life shift: Perspectives from individual interviews. In C. M. Huang, **Language education policies and practices in Taiwan: From nationalism to nationalism** (pp. 112-150). Ph.D. dissertation, College of Education, University of Washington.
- Kutz, E. (1990). Authority and voice in student ethnographic writing. **Anthropology & Education Quarterly**, 21 (4), 340-357.
- Ogbu, J. U. (1981). School ethnography: A multilevel approach. **Anthropology & Education Quarterly**, 12 (1), 3-29.
- Pai, Y., & Adler, S. A. (1997). **Cultural foundations of education** (2nd ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Stewart, A. (1998). **The ethnographer's method**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Van Maanen, J. (1988). **Tales of the field: On writing ethnography**. Chicago: University of Chicago Press
- Wolcott, H. F. (1994). **Transforming qualitative data: Description, analysis, and interpretation**. Thousand Oaks, CA: Sage.]

黃純敏，現任國立中正大學教育學研究所兼任助理授教